بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس

لضمان جودة التعليم العالي IACQA'2016

تحت رعاية فخامة رئيس جمهورية السودان
المشير عمر حسن أحمد البشير

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

جمهورية السودان

2016/2/11-9

هيئة التحرير

أ.د. محمود حسين الوادي — أ.د. عبدالرحمن مصطفى

د. نضال محمود الرمحي — د. إسماعيل يونس يامين

تصميم

سهير يحيى دراغمة

جامعة الزرقاء- الأردن

بسم الله الرحمن الرحيم

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

فأهلا وسهلاً بكم في جمهورية السودان، أهلا وسهلاً بالأحبة.

يشرفني ويسعدني باسمي واسم اللجنة المنظمة الدائمة للمؤتمر، واللجان المنبثقة عن المؤتمر: اللجنة العلمية، واللجنة التحضيرية، واللجان التنفيذية المشرفة على المؤتمر، أن أرحب بكم جميعاً أجمل ترحيب في رحابِ جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، أرحب بالعلماء الذين قدموا بحوثاً ضمن محاور المؤتمرِ وجلساتهِ، والمشاركينَ بالحضور، ورؤساء الجلسات.

إن هذا المؤتمر يحمل معانٍ كثيرة ومهمة، وأهدافاً سامية، تحملنا جميعاً مسؤولية مضاعفة، منها: أنه مؤتمرُ يضمُ الكثير من المختصين في جودة التعليم العالي، لتحقيقِ تنمية قدرات المشاركين، وتمكينهم من تطويرِ مؤسساتهم، وتقويةِ أواصر العلاقات بينهم من خلالِ هذه المؤتمرات، إنه مؤتمرٌ عربيٌ ودولي، ذا قيمةً ومعنى، يستحيل التهاون بها، مما يؤكد التميز في هذه الصناعة المتطورة والمتعددة الأوجه التي تتمثلُ في جودة التعليم العالي، والتأثير المهم والمباشر على أهمِ شريحةٍ في المجتمع العربي، وهم شريحةُ الشبابِ الذين هُم أمل المستقبلِ، وربيعُ الأوطانِ، وأسيجتهُ الحصينة، وفرسان التغيير.

لذلك انبثق المؤتمرُ العربيُ الدوليِ المحكم المتخصص في ضمان جودة التعليم العالي، والذي يعقد سنويًّا في إحدى جامعات الوطن العربي، حيث يضم العديد من اللجان العاملة، ومقره الرئيس الدائم لأمانتهِ العامة في جامعة الزرقاء/ الأردن منذ عام 2010. ويشرف على المؤتمر لجنة مُنظمة عربية عليا دائمة، تضمُ (28) عضوا، بالإضافة إلى لجنة تحكيم عالمية تضمُ (260) عضوا، من ذوي الخبرة والاختصاص، من مختلف الجامعات العربية والأجنبية.

وإن هذا المؤتمر بلورة فهمٍ عربيٍ متكامل لجودة أداء الجامعات وجودة التعليم العالي، ويهدف إلى نقل الخبرات والتجارب العربية والأجنبية، والإفادة منها في مؤسساتنا التعليمية؛ لتكوين البيت العربي ذي الخبرة الواسعة.

وسوف يتضمن المؤتمر محاضرات نوعية من علماء وشخصيات علمية مرموقة وجلسات علمية لعرض البحوث العلمية المقبولة ومناقشتها، وعددها (63) بحثاً من أصل (204) أبحاث مقدمة للمؤتمر من مختلف دول العالم، حَكّمها ثلاثة مُحَكِمين على الأقل، وستُناقش خلال (4) جلسات رئيسة تتضمن (8) جلسات فرعية يترأسها علماء وخبراء في التعليم العالي.

ويتضمن المؤتمر (6) محاور رئيسة، ينبثق عن كل محور منها عدة موضوعات مهمة:

المحور الأول: آليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي.

المحور الثاني: إدارة الجودة في التعليم العالي.

المحور الثالث: حاكمية مؤسسة التعليم العالي.

المحور الرابع: تقويم نماذج في ضمان جودة التعليم العالي.

المحور الخامس: تصنيف الجامعات.

المحور السادس: مؤشرات تقييم الأداء.

وختاماً لا يسعني إلا أن أُعرب عن مشاعر الشكرِ والامتنان لحكومة الجمهورية السودانية وعلى رأسهم فخامة **رئيس الجمهورية** "**عمر حسن أحمد البشير**" لرعايته هذا المؤتمر، **والأستاذ الدكتورراشد أحمد محمد حسين** مدير جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وأشكر لكم حضوركم، وأشكر الداعمين كافةً وخاصة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا على حسن التنظيم والتعاون، ومجلس الأمانة العامة للمؤتمر، واتحاد الجامعات العربية، على الدعم المتواصل، وأشكر كل من ساهم في إنجاح هذا المؤتمر، وأرحب بكم مجدداً في مؤتمرنا هذا سائلاً المولى أن يوفق الجميع لما يحب ويرضى إنه وليٌّ قدير.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أ.د. محمود الوادي

رئيس جامعة الزرقاء

الأمين العام للمؤتمر

اللجنة المنظمة الدائمة

إبراهيم الدخيل، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية
إسماعيل يامين، جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية
السيد عبد المولى أبو خطوة، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية
أمجد هديب، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية
حسام أبو خضرا، جامعة روزفلت، الولايات المتحدة الأمريكية
حسن زرداني، جامعة القاضي عياض، المغرب
جبر بن محمد الجبر، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
خالد أحمد الصرايرة، جامعة مؤتة ، المملكة الأردنية الهاشمية
داود عبد الملك الحدابي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن
سهام يوسف القرضاوي، جامعة قطر، قطر
صبحي أبو النجا، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية
فراس العزة، ممثل عن جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية الهاشمية
عصام الدين عجمي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة
علاء الناصر، جامعة بغداد، العراق
علام حمدان، الجامعة الأهلية، مملكة البحرين
علام موسى، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين
علي عريفة، كلية بوكسهل، الكويت
عماد أبو الرب، هيئة الإعتماد الأكاديمي، الإمارات العربية المتحدة
منى راشد الزياني – ممثل عن الجامعة الخليجية، مملكة البحرين
مبارك الهلالى، جامعة النيلين، السودان
محمد العماري، جامعة بنغازي، ليبيا
محمد رأفت محمود، ممثل عن اتحاد الجامعات العربية، المملكة الأردنية الهاشمية
محمود الوادي، جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية
محند_سعيد أوكيل، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المملكة العربية السعودية
مرام السفاريني، جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية
مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
نضال الرمحي، جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية
نورية العوضي، المدير العام لهيئة الاعتماد الوطني في دولة الكويت، دولة الكويت

IACQA' 2016اللجنة العلمية المحكّمة لـ

أعضاء لجنة التحكيم الذين ساهموا بتحكيم أبحاث الدورة السادسة للمؤتمر IACQA'2016

إبراهيم العلي، جامعة تشرين، سوريا

إخلاص عشرية، جامعة الخرطوم، السودان

إسماعيل يامين، جامعة الزرقاء، الأردن

السيد عبد المولى أبو خطوة، جامعة الإسكندرية، مصر

السيدة محمود إبراهيم سعد، جامعة الملك خالد، السعودية

إلياس الشويري (ULS and LAPS (Lebanon), WSO (USA، لبنان

إياد خنفر، جامعة الزرقاء، الاردن

إيهاب عاطف، جامة الزقازيق، مصر

أحلام الشكيري، جامعة طيبة، السعودية

أحمد طالب، جامعة نجران، السعودية

أحمد عساف، جامعة الزرقاء، الأردن

أحمد منير نجار، جامعة الكويت، الكويت

أسوان حمزة، جامعة عدن، اليمن

آمال زكي محمود مصطفى، جامعة حلوان، مصر

أمير عمر حسنين، جامعة الطائف، السعودية

أيمن فوزي خطاب، جامعة المنوفية، مصر

تيسير اندراوس، جامعة البلقاء التطبيقيه، الأردن

ثناء عبد الجبار خلف، معهد الادارة/ الرصافة، العراق

جورج جبور، جامعة جورج واشنطن، امريكا

حسن الباتع عبد العاطي، جامعة الإسكندرية، مصر

حسن زرداني، جامعة القاضي عياض، المغرب

حسن طعمه، جامعة الزرقاء، الأردن

حلمي علي يوسف، جامعة سبها، ليبيا

خالد عبد الوهاب الزيديين، جامعة الزرقاء، الأردن

خالد عساف، جامعة الزرقاء، الأردن

خالد أحمد الصرايرة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن

دعاء أبو المعاطي، جامعة حلوان، مصر

رائد شدفان، جامعة البترا ، الأردن

رضا مواضية، جامعة الزرقاء، الأردن

زرزار العياشي، جامعة سكيكدة، الجزائر

زكريا عزام، جامعة الزرقاء، الأردن

زياد حازم عبد الجبار، جامعة دهوك، العراق
سناء أبودقة، الجامعة الاسلامية– غزة، فلسطين
سهام القرضاوي، جامعة قطر، قطر
سيف الدين الياس حمدتو أرباب، جامعة شندي، السودان
صبحي أبو النجا، جامعة المنوفية، مصر
صبري ماهر مشتهى، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
صفاء أحمد شحاته، جامعة عين شمس، مصر
صلاح شريف ورده، جامعة الزقازيق، مصر
عاطف عودة، جامعة الزرقاء، الاردن
عامر منى، جامعة بابل، العراق
عايد كريم الكناني، جامعة القاسم الخضراء ، العراق
عباس محسن البكري، جامعة بابل، العراق
عبد الرحمن كرار، جامعة الرباط الوطني، السودان
عبدالله سعيد الشهري، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية
عبدالمطلب مصلح السرطاوي، الجامعة الأهلية، البحرين
عبدالفتاح عزام، جامعة الزرقاء، الأردن
عبد الوهاب النجار، جامعة الملك سعود، السعودية
عبدالناصر ابراهيم نور، جامعة الزرقــاء، الاردن
عصام السنوسي، كلية صقر، ليبيا
عصام غانم، جامعة قناة السويس، مصر
علاء حاكم الناصر، جامعة بغداد، العراق
علام حمدان، الجامعة الأهلية، البحرين
علام موسى، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين
علي عريفه، جامعة الكويت، الكويت
علي فراج عثمان، جامعة الملك سعود، السعودية
عماد أبو الرب، هيئة الاعتماد الاكاديمي، الامارات
عواطف محمد بهيج، جامعة الزقازيق، مصر
فتح الله غانم، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
فتحي حسن، جامعة الزقازيق، مصر
فراس العزة، ممثل عن جامعة الزيتونة، الأردن
فيصل أحمد عبدالفتاح، جامعة الدمام، السعودية
فيصل محمد عبد الوهاب، جامعة جازان، السعودية
ليث القهيوي، جامعة الزرقاء، الأردن
كييشي ناكاتا، جامعة ريدينك، بريطانيا

مبارك الهلالي، جامعة النيلين، السودان
محمد جواد عباس شبع، جامعة الكوفة، العراق
محمد رجب، جامعة المنصورة، مصر
محمد علي الشرجبي، جامعة نجران، السعودية
محمد نهاد أحمد الطائي، جامعة الموصل، العراق
محمود الحفناوي، جامعة الطـائف، السعودية
محمود الحفيدة، جامعة الموصل، العراق
محمود الفياض، جامعة القصيم، السعودية
محمود الوادي، جامعة الزرقاء، الأردن
مدحت محمد أبو النصر، جامعة حلوان، مصر
مراد سكاك، جامعة سطيف 1، الجزائر
مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
مصطفى بعلي، جامعة المسيلة، الجزائر
ممدوح الجعفري، جامعة الاسكندرية، مصر
منال زينهم أحمد، جامعة المنوفيه، مصر
محند_سعيد اوكيل، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، السعودية
مي هيكل رياض، جامعة الزرقاء، الاردن
منصور معايطه، جامعة التشيك، جمهورية التشيك
نضال الرمحي، جامعة الزرقاء، الأردن
نهى العاصي، جامعة قناة السويس، مصر
نور الهدى بوطبة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر
هناء محمد الحسينى، جامعة حلوان، مصر
هيام سالم، جامعة المنوفية، مصر
وليد زكريا صيام، الجامعة الهاشمية، الاردن
ياسر فتحي الهنداوي المهدي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان
ياسر ميمون عباس، جامعة المنوفية، مصر
يوسف أبو فاره، جامعة الخليل، فلسطين
يوسف درادكه، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، السعودية

تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي لضمان الجودة والريادة في تلبية حاجات المجتمع

الدكتور عبدالرحيم الشاذلي يحى عبدالله
كلية الاقتصاد والدراسات الاجتماعية– جامعة زالنجى، السودان
(معار) كلية العلوم الإدارية والإنسانية، جامعة الجوف
المملكة العربية السعودية
Shazali20000@gmail.com

الملخص:

تمثلت مشكلة البحث في محاولة تطبيق إحدى مداخل الجودة في مجال البحث العلمي بالتركيز على أفكار فيليب كرسبي وابتكاراته في مجال الجودة الشاملة، وتمثل الهدف الأساس للبحث في التوصل إلى أسس نظرية وتطبيقية تسهم في تطور واقع البحث العلمي، ومن ثم انعكاس هذا التطور على المجال الإنتاجي والخدمي لتلبية متطلبات المجتمع، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها لطبيعة الدراسة ومنهج دراسة الحالة بالاعتماد على أسلوب الاستبانة والتي أعدت خصيصا لغرض البحث، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود اهتمام كبير من الجامعات السودانية بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لدورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع، كما أن تطبيق فلسفة المعيب الصفري على درجة عالية من الأهمية في مجال البحث العلمي، و أيضا توصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من المعوقات التي تحد من النجاح في تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي، بالإضافة إلى التأكيد على الدور الإيجابي للبرامج الموضوعة لتطوير فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي في تحقيق الجامعات للريادة في خدمة المجتمع، وأخيرا يؤثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي إيجابيا على ضمان الريادة في تلبية حاجات المجتمع في المجال الإنتاجي والخدمي .

الكلمات المفتاحية: *جودة البحث العلمي، والأخطاء الصفرية، وفليب كرسبي، وخدمة المجتمع – الجامعات.*

المقدمة (Introduction):

نتيجة للثورة الصناعية وما بعدها من ابتكارات كانت سبباً في وصول الإنسان إلي القمر ومن ثم تركيز العالم المتقدم والنامي على السواء على البحث العلمي بوصفه مدخلاً للتطور والتميز وما يتبع ذلك من نتائج ايجابية أو سلبية تشمل التكاليف المبدئية للبحوث، والنتائج المتوقعة منها مستقبلا، ومحاولة التنبؤ بالأخطاء المتوقعة، ووضع البدائل الممكنة لها، كان لابد أن يتميز البحث العلمي بالجودة والخلو من الأخطاء بوصفها مرحلة أولى ثم الوصول لمرحلة الأخطاء الصفرية كونه تطبيقاً دائماً لضمان سلامة المراحل اللاحقة المتمثلة في تقديم الخدمات الجديدة أو السلع الناتجة عن هذه البحوث الأكاديمية التي تعبر عن المخرجات الجيدة للبحث العلمي.

الجودة الشاملة تركز على الأخطاء الصفرية في مجالين رئيسين هما قطاع الإنتاج وقطاع الخدمات باعتبارها من القطاعات الحيوية الرئيسة التي تشهد تطورا كبيرا بسبب التطورات التكنولوجية والتغيير في الأوضاع الاقتصادية والسكانية والعولمة وغيرها من المفاهيم التي ويعد مصدرها الأساس للبحث العلمي.

وفي ظل التحديات التي تواجه المجتمعات في العصر الحالي كان لابد من الاهتمام بالجودة في مجال البحث العلمي، وعليه فإن الدراسة تحاول إثارة مجموعة ومن التساؤلات ومن ثم محاولة الإجابة عنها:

- هل يمكن الاستفادة من مفهوم الأخطاء الصفرية لفليب كرسبي في تبني مدخل الجودة في مجال البحث العلمي.
- ما هي أهم المعوقات التي تحد من النجاح في تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي؟
- ما هي المقترحات المناسبة لضمان تطبيق مفهوم الأخطاء الصفرية لضمان جودة البحث العلمي؟

خلفية المشكلة (Problem Background):

تركيز المؤسسات الأكاديمية كلها، في العالم بصفة عامة والعالم العربي بصفة خاصة على الرسالة الموحدة للتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والأصل في ذلك البحث العلمي ثم التدريس ثم خدمة المجتمع، ولقياس جودة البحث العلمي وفقا لأبعاد الجودة المعروفة في العالم العربي نجد أن هناك تفاوتا في النواتج من دولة لأخرى بسبب تركيز بعض الدول على الجانب النظري فقط للموضوعات البحثية والبعض الآخر على الجانب النظري والتطبيقي مع توفير المعينات اللازمة لإحداث التطور العلمي المنشود، والتي كانت نتائجه تميز بعض الجامعات العربية وتقدمها في التصنيف المتقدم للمؤسسات التعليمية الدولية.

مما تقدم أي كان طبيعة الاهتمام لدى المؤسسة البحثية فيما يخص الجانب البحثي النظري أو التطبيقي أو كلاهما فهل تجرى

التخطيط الإستراتيجى للمؤسسات التعليمية والتدريب

د. نجوى الهادى سالم الغويلي
جامعة المرقب
najwaali635@gmail.com

المقدمة:

يعد التخطيط الإستراتيجى عنصراً أساسياً من عناصر الإدارة التعليمية، ويعتبر مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل، لأن التخطيط الاستراتيجي سلسلة من القرارات التي تتعلق بالمستقبل لتحقيق الأهداف المقررة ولكي يتحقق النجاح لعملية التخطيط فلا بد من تحديد استراتيجية تتضمن: (تحديد الأهداف الواضحة، وترتيب الأولويات، وتوفر الامكانات المادية والبشرية، والتنبؤ باحتمالات المستقبل والظروف المختلفة، والشمول، والواقعية، والمرونة، والمتابعة، والتقييم والتقويم) لأن التخطيط في ميدان التعليم عملية واسعة ومستمرة، وتتضمن جوانب عديدة، ومجالات مختلفة للعمليات التعليمية. وتتبع أهمية التخطيط الاستراتيجي بأنه السبيل العلمي المتاح أمام النظم التعليمية للحاق بركب المجتمعات المتقدمة، والانتقال بالتربية من مرحلة النظم التقليدية إلى مرحلة البنيات الجديدة، وتعد عملية التخطيط الاستراتيجي من أهم العمليات الإدارية التربوية فعالية وفائدة؛ لما لها من آثار إيجابية على النتاجات التربوية المرجوة.

والتخطيط التربوي عنصر أساسي في أية إدارة تربوية حديثة، فهو جزء من التربية يسهم في تحديد طبيعتها، وهذا يقتضي أن يطلع عليه المعنيون به والجمهور أطلاعاً مستمراً، وأن تضاعف استشاراتهم حوله ليكون تخطيطاً فعالاً. لقد أصبح التخطيط التربوي والتعليمي في المؤسسات التعليمية هو النظرة الشاملة إلى مشكلات التربية جميعاً، وهو أداة التنمية ووسيلتها الأساسية، وله دور في نمو الاقتصاد والحياة الاجتماعية، فضلاً عن دوره الأساسي في نمو الثقافة والحضارة بشكل عام ومن هنا تحتاج عملية الإصلاح التربوي والتعليمى فى المؤسسات التعليمية إلى التخطيط الاستراتيجي الفعال الذي ينطلق من الواقع، ويحلل اتجاهات الماضي القريب، ويهيئ نفسه للمستقبل. ويعد التخطيط عنصراً أساسياً من عناصر الإدارة التعليمية، وله الأولوية على جميع عناصر الإدارة الأخرى، إذ لا يمكن تنفيذ أي عمل دون تخطيط له؛ لأن التخطيط هو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل، والذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله، وهو عمل افتراضات عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل، ثم وضع خطة تبين الأهداف المطلوب الوصول إليها والعناصر الواجب استخدامها، سواء كانت مادية أو بشرية لتحقيق تلك الأهداف. والتخطيط في ميدان التعليم أوسع من مجرد إعداد جداول تبين النمو في إعداد التلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة، فهو في ميدان التعليم عملية واسعة ومستمرة، وتتضمن جوانب عديدة ومجالات مختلفة للعمليات التعليمية، ويعد العنصر الأساسي لنجاح أي فرد أو أية مؤسسة، وهو ضرورة لازمة للإدارة الناجحة؛ لأنه يحدد ما يجب عمله في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.

اشكالية البحث:

تحتاج المؤسسات التعليمية السائرة في طريق التغيير الناجح إلى التركيز على الفرص والتخطيط الاستراتيجى لكى تواكب التطور والتقدم الحاصل في العصر الحاضر والعولمة والانفجار المعلوماتي والتكنولوجي ولتحسين صورة المؤسسات التعليمية والاستفادة من التقدم التقني والعلمي فى كافة العلوم والمعارف ولتحقيق الأهداف المرجوة من سياسات التعليم وايجاد بيئة علمية حاضنة للاجيال تستفيد منها الأجيال والمجتمع والوطن.

أهمية البحث:

القدرة على تحسين المواءمة بين المؤسسة التعليمية وبيئتها الخارجية و تحديد الفرص و التهديدات السوقية في المستقبل وخلق المشاركة في الاتصالات الداخلية وتشجيع التغيير المفضل وتوفير المدخلات للقرارات الإدارية فضلا عن أثره في عملية التوجيه والرقابة. (Kargar & Parnell,1996 : pp 42- 64).

1. يساعد في إيجاد أفكار ستراتيجية جديدة، ويقلل من حالة عدم التأكد والحد من الأنشطة الزائدة فضلا عن انه يوجه المديرين، ويساعدهم على التفكير العقلاني ويحقق إدارة جيدة للوقت، و هو عملية متجددة يتم تحديثها كل عام لدراسة المستجدات الخارجية والداخلية.
2. الإعتراف بأهمية التخطيط الاستراتيجي بالنسبة لبقائها ونموها الطويل الأمد – للمؤسسات التعليمية – ويستخدم لمساعدة المؤسسات التعليمية لأداء عمل أفضل وتوجيه طاقاتها التوجيه الأمثل والتأكد من أن عناصرها تعمل نحو هدف واحد وتقييم وتوجيه هذا الهدف للتفاعل مع البيئة المتغيرة فهو ضرورة لأنه يعني عملية يتم فيها تحديد كيفية وصول المنظمة إلى ما تسعى إليه وبالوقت نفسه عملية تحديد ماالذي سوف تقوم به المنظمة لانجاز أهدافها وثبت أن المنظمة التي تتبع تخطيط استراتيجي أفضل من غيرها التي لاتقوم بالتخطيط الاستراتيجي.
3. التخطيط الاستراتيجي مرحلة متقدمة من مراحل تطور وتغير نظام التخطيط بشكل عام وهو يمثل الجوهر في تطور نظام الإدارة وبدأ نظام التخطيط بالتركيز على الخطة المالية ووضع

الموازنات ثم التخطيط قصير الأجل وبعده المتوسط فالبعيد المدى، ثم تعقدت العملية التخطيطية في المنظمات الكبرى والمتكونة من عدة وحدات أعمال إستراتيجية ليظهر مفهوم التخطيط الشامل ومع زيادة هذا التعقيد وضياع العمليات التخطيطية بتفاصيل كثيرة، ولد التخطيط الاستراتيجي ليمثل نقلة نوعية بالتركيز على القضايا الحرجة والمهمة في حياة المنظمة لذلك التخطيط الاستراتيجي يتعامل مع المشاكل والإشكالات التي تخص النظام بصورته الشمولية.

أهداف البحث:

1. يزود المبادره بمرشد حول ما الذي تسعى لتحقيقه و يزود المسئولين بأسلوب وملامح التفكير في المبادره ككل.
2. يساعد المبادره على توقع التغيرات في البيئة المحيطة بها وكيفية التأقلم معها و يساعد كذلك على تخصيص الموارد المتاحة ويزيد من وعي وحساسية الأعضاء لرياح التغيير والتهديدات والفرص المحيطة ويقدم المنطق السليم في تقييم الموازنات.
3. ينظم التسلسل في الجهود التخطيطية عبر المستويات الإدارية و يجعل المدير خلاقاً ومبتكراً ويبادر بصنع الأحداث وليس متلقياً لها.
4. يوضح صورة المؤسسة أمام كافة جماعات أصحاب المصالح.

منهج البحث:

استدعت طبيعة تساؤلات البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي للأدبيات المرتبطة بموضوع البحث.

خطة البحث:

في ضوء ما تقدم تأتي خطة البحث على الشكل التالي:

- **المقدمة:**

وتتكون من مشكلة البحث، وأهميته، وأهدافه، ومنهجه.

- **التعريف بمفاهيم ومصطلحات البحث:**

المبحث الأول: المفاهيم والمصطلحات و تحديد استراتيجية التخطيط، واهتمامات التخطيط في ميدان التعليم – مكونات عملية التخطيط الإستراتيجي– ملامح التخطيط الإستراتيجي.

المبحث الثاني: مستويات التخطيط الاستراتيجي و الأسس والمبادىء التي تساعد على نجاح التخطيط التربوي، وأهمية التخطيط في عمليات المؤسسات التعليمية فلسفات التخطيط الاستراتيجى – مستويات الادارة الاستراتيجية –

المبحث الثالث: الصعوبات في تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجي، وأهم اتجاهات التجديد في نجاح التخطيط وصفات التخطيط الناجح – ووظائف التخطيط. – مراجع ومصادر البحث –

اشكالية البحث:

تحتاج المؤسسات التعليمية السائرة في طريق التغيير الناجح إلى التركيز على الفرص والتخطيط الاستراتيجى لكى تواكب التطور والتقدم الحاصل في العصر الحاضر والعولمة والانفجار المعلوماتي والتكنولوجي ولتحسين صورة المؤسسات التعليمية والاستفادة من التقدم التقني والعلمي في كافة العلوم والمعارف ولتحقيق الأهداف المرجوة من سياسات التعليم وايجاد بيئة علمية حاضنة للأجيال تستفيد منها الأجيال والمجتمع والوطن.

تساؤلات البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسي التالي:

ماهي الأسس والمبادىء التى تساعد على نجاح التخطيط الإستراتيجى التربوى للمؤسسات التعليمية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية:

1. ماهى إستراتيجية التخطيط ؟
2. ماهى الأسس والمبادى التى تساعد على نجاح التخطيط الاستراتيجى للمؤسسات التعليمية؟
3. ماهى الصعوبات والعقبات التى تواجه التخطيط الإستراتيجى فى المؤسسات التعليمية؟
4. ماالذي يحتاج إلى تحسين والتخطيط له و كيف يمكن تحسينه والخطوات اللازمة لانجازه فى مؤسساتنا التعليمية؟
5. ما هي الأمور التي تتحقق بالتحسين والتخطيط الاستراتيجى ؟
6. كيف يمكن تنفيذ عملية التحسين والتخطيط الاستراتيجى فى المؤسسات التعليمية ؟
7. ما أهم اتجاهات التجديد في نجاح التخطيط ؟

المبحث الأول: التخطيط الاستراتيجي:

أولا: المفاهيم و المصطلحات:

كلمة الاستراتيجية تنحدر من أصل الكلمة (Strategos) وهي كلمة ذات جذور يونانية تعني القيادة (Williams, 1995: 10 & Ellis) و (Licker ,1997: 78) وتعرف بأنها: تلك الخطة العامة والشاملة التي ترشد المنظمة وتوجهها نحو تحقيق أهدافها ورسالتها حاليا ومستقبلا.

ويعرف التخطيط: بأنه مجموعة الخطوات الرسمية الهادفة لتحقيق نتيجة محددة من خلال نظام متكامل للقرارات (Mintzberg, 1994:14).

مفهوم التخطيط: هناك تعريفات كثيرة ومتعددة للتخطيط من قبل الباحثين، سوف نعرض البعض منها، ثم نقوم بتعريفه.

التخطيط التربوي للإدارة التعليمية هو: (أول وظيفة من الوظائف الرئيسة لإدارة التربية، وله الأولوية على سائر العمليات الإدارية الأخرى؛ لأنه لا يمكن أن يتحقق نجاح للعمل التربوي التعليمي دون وجود تخطيط). (حجي، 1422هـ :96).

ويعبر عنه بأنه نشاط يتضمن تحديد رسالة المنظمة ووضع الأهداف و تطوير الاستراتيجيات لتمكين المنظمة من العمل الناجح في بيئتها212: 1996, (Mosley) etal) وهو عملية تطوير رسالة المنظمة (القطامين، 1996 :92) وتحديد كيفية سعي المنظمة نحو الأهداف بعيدة المدى (التميمي ،1997 :44) في ضوء الموارد المالية و البشرية المتاحة (عبيدات ،1997 :20).

والإستراتيجية: كلمة إستراتيجية (Strategy) نقلت من الحضارة اليونانية عن الكلمة الأصل لها استراتيجوس (Strategos) وحتى القرن التاسع عشر ارتبط مفهومها بشكل صارم بالخطط المستخدمة لإدارة قوى الحرب ووضع الخطط العامة في المعارك وكانت تسمى علم الجنرال، وحديثاً أخذت هذه الكلمة معنى مختلف لتصبح مفضلة الاستخدام لدى المنظمات المهتمة بتحليل بيئتها وتسعى للنمو وزيادة قوتها. فتعددت التعريفات ومنها تعريفنا التالي: (الخطط الفعالة وذات الكفاءة العالية التي تقرها المنظمة لتحقيق رؤيتها ضمن بيئة محددة).

وتأسيسا على ما تقدم يعد التخطيط الاستراتيجي أسلوب عمل مبني على التحليل الدقيق لبيئة المنظمة (داخلية و خارجية) لتحديد الجوانب الإيجابية و السلبية فيها (الفرص والتهديدات و نقاط القوة والضعف) و العمل على تطوير الأهداف و الاستراتيجيات اللازمة لبقاء المنظمة واستمرارها. وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم التخطيط الاستراتيجي بسبب زيادة التعقيدات في البيئة المحيطة بالمنظمة فضلا عن زيادة المنافسة نتيجة انفتاح الأسواق العالمية على بعضها البعض.

اذ تكمن أهمية التخطيط الاستراتيجي في اهتمامه بتحديد الأهداف اللازمة لتحقيق رسالة المنظمة، و إيصال هذه الأهداف أو الغايات إلى جمهور المنظمة بهدف تنمية الشعور بوجود خطة لها، وتأكيد الاستخدام الفعال للموارد من خلال تركيز الموارد على الأسبقيات الرئيسة، زد على ذلك يزود التخطيط الاستراتيجي المنظمة بقاعدة لقياس آلية العلم بالمتغيرات وتحديدها عند الحاجة، وتوحيد الجهود المتميزة ذات الأهمية بالنسبة إلى المنظمة، مما ينتج درجة عالية من الرضا بين المخططين حول الرؤيا وزيادة الإنتاجية، بسبب زيادة الكفاءة والفاعلية، فضلا عن تنسيق علاقة الكادر الإداري والفني، وزيادة التركيز لحل المشكلات الكبيرة. (Mc N amara ,1999:3).

والتخطيط الاستراتيجي: هو تخطيط بعيد المدى يأخذ في الاعتبار المتغيرات الداخلية والخارجية ويحدد القطاعات والشرائح السوقية المستهدفة وأسلوب المنافسة. ويجيب على سؤال "إلى أين نحن ذاهبون؟" آخذاً في الاعتبار الرؤية المستقبلية للشركة وعلاقة الإرتباط والتكامل بين جوانب المنظمة والأنشطة المختلفة بها والعلاقة بين المنظمة وبيئتها ويعتبر التخطيط الإستراتيجي أحد المكونات الأساسية للإدارة الإستراتيجية ويختلف عن التخطيط التقليدي حيث يعتمد على التبصر بوضع الشركة في المستقبل وليس التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له.

ثانيا: التعريفات الاجرائية:

التخطيط الاستراتيجي: أسلوب عمل مبني على التحليل الجيد لبيئة المنظمة (داخلية وخارجية) لغرض تحديد الجوانب الايجابية والسلبية الخاصة بالمنظمة (الفرص والتهديدات ونقاط القوة والضعف) والعمل على تطوير الاهداف والاستراتيجيات اللازمة لبقاء المنظمة واستمرارها.

الرسالة: هي تلك الصفات المميزة التي تضعها المنظمة لنفسها لتميزها عن المنظمات الاخرى. أو هي السبب من وجود المنظمة.

الأهداف: وهي النتائج المستقبلية التي تسعى المنظمة لتحقيقها.

التحليل: وهو العملية التي يستطيع من خلالها المدراء تحديد المتغيرات البيئية المؤثرة لمعرفة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات للمنظمة.

الخيار الاستراتيجي: وهو عملية اتخاذ القرار بتطبيق الاستراتيجية الانسب للمنظمة.

ثالثا: مستويات التخطيط الاستراتيجي:

بعد مراجعة أدبيات الفكر الاستراتيجيا تضح وجود مستويات متعددة للتخطيط الاستراتيجي فبالرغم من اختلاف الكتاب والباحثين حول عدد هذه المستويات إلا أن أغلبهم اتفق على وجود ثلاثة مستويات هي: التخطيط الاستراتيجي على مستوى المنظمة، وعلى مستوى الأعمال، وعلى المستوى الوظيفي. ومن هؤلاء الكتاب على سبيل المثال لا الحصر (Daft ,2000 :242) و (العلاق ،1998 :103) و (Wright etal ,1998 :4) و (Leenders etal ,1997 :631) و (Williams ,1995 :14&Ellis)، في حين اقتصر بعضهم الاخر على المستويين الاوليين (المنظمة والاعمال) مثل (بورتر،1997 :130) و (Griffin ,1999 :233). وتوسع آخرون بزيادة مستوى رابع هو المستوى التشغيلي (خليل،1994 :24) و (Strickland, 1999: pp 44-51&Thompson).

اذ يهتم التخطيط الاستراتيجي على مستوى المنظمة بتحديد مسار المنظمة كله و بتنمية الموارد ويعنى بالإجابة عن السؤال (في أي الأسواق ستقوم المنظمة بالمنافسة؟) (Criffin ,1993: 177) و مما تجدر الإشارة إليه هو ان التخطيط الاستراتيجي على هذا المستوى يأخذ بنظر الاعتبار العوامل البيئية مثل طلبات الزبون، المواد الأولية، العمالة، مصادر رأس المال، نقاط قوة و ضعف المنظمة و نقاط قوة و ضعف المنافسين.) (Evans, 1997 :82) في حين يركز التخطيط الاستراتيجي على مستوى وحدات الأعمال على الكيفية التي يمكن من خلالها لكل وحدة من وحدات الأعمال الاستراتيجية المساهمة في تعزيز الاستراتيجية الكلية للشركة و نجاحها (Robson, 1997 :7)

فهو يحدد الطرق التي تمارس من خلالها عملية إدارة التنافس في أسواق المنظمة المختلفة. (القطامين ،1996 :106) وفيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي على المستوى الوظيفي فهو يشير إلى الخطط الموضوعة لعملية او قسم رئيس داخل منظمة الأعمال.

(Thompson & Strackland 1999:50) اذ يتم التركيز فيها على تنفيذ ستراتيجية الأعمال بواسطة وظيفة التسويق، والموارد البشرية، والعمليات، والمالية. أن الاستراتيجيات الوظيفية تشير إلى كيفية مساهمة الأنشطة المختلفة للأعمال في الاستراتيجية الشاملة للمنظمة.

رابعا: مكونات عملية التخطيط الاستراتيجي:

تباينت آراء الباحثين والكتاب بشأن مكونات عملية التخطيط الاستراتيجي وربما يرد هذا التباين إلى اختلاف الباحثين و الكتاب في خلفياتهم النظرية أو بسبب الاختلاف في تركيزهم على بعض الجوانب دون الأخرى. وهنا يرى الباحثين ضرورة طرح آراء بعض الباحثين لتحديد العناصر الأساسية لعملية التخطيط الاستراتيجي فبالنسبة لـ (Mosley etal ,1996: 213) و (Canwell &Sutherland 5: 1997,) تتمثل بـ (الرسالة والأهداف والإستراتيجيات)، واضاف روبسن السياسات والتنفيذ (Robson ,1997 :17) في حين ذكر (Evans ,1997: 99) و (Stanton,1997: 56) و (Donnelly ,1998: 10&Peter) الرسالة والتحليل و الاهداف و الستراتيجيات، وتوسع (Kotler ,1997:80) لاضافة التنفيذ والرقابة واتفق (Hellriegel etal, 1999: 232) و (Robbins & Coulter, 1999: 283) على الرسالة والتحليل و الستراتيجيات فقط. وذكر (Yones ,2001 :5&Hill) الرسالة والتحليل والستراتيجيات و التنفيذ، ويرى (Chaffey etal,2000:125) أن الرسالة والتحليل والأهداف والتنفيذ هي العناصر الأساسية لعملية التخطيط الاستراتيجي. ويتضح مما سبق أن العناصر التي حظيت باتفاق أغلب الباحثين هي الرسالة والتحليل والأهداف والإستراتيجيات، و هي التي تم اعتمادها في هذه الدراسة.

ملامح التخطيط الإستراتيجي:

يعتبر التخطيط الاستراتيجى نظام متكامل يتم بشكل معتمد وبخطوات متعارف عليها وهو نظام لتحديد مسار المبادره في المستقبل ويتضمن تحديد رسالتها وأهدافها والتصرفات اللازمة لتحقيق ذلك والجهود الموجهة لتخصيص الموارد وكذلك هو نظام يتم من خلاله تحديد مجالات تميز المبادره في المستقبل وتحديد مجال أعمال وأنشطة المبادره مستقبلاً وأيضا هو رد فعل لكل من نقاط القوة والضعف في آداء المبادره والتهديدات والفرص الموجودة في البيئة وذلك لتطوير وتنمية مجالات التميز والتنافس المتاحة أمام المبادره مستقبلاً.

وهو أسلوب عمل على كل المستويات ويحدد ويميز مساهمة كل مستوى ووظيفته و أسلوب تحديد العوائد والمزايا الاجتماعية والتنمويه والخيريه في المبادره وهو عملية متجددة يتم تحديثها كل عام لدراسة المستجدات الخارجية والداخلية.

الغالبية العظمى من المنظمات تعترف بأهمية التخطيط الاستراتيجي بالنسبة لبقائها ونموها الطويل الأمد ويستخدم لمساعدة المنظمات لأداء عمل أفضل وتوجيه طاقاتها التوجيه الأمثل والتأكد من أن عناصرها تعمل نحو هدف واحد وتقييم وتوجيه هذا الهدف للتفاعل مع البيئة المتغيرة فهو ضرورة لأنه يعني عملية يتم فيها تحديد كيفية وصول المنظمة إلى ما تسعى إليه وبالوقت نفسه عملية تحديد ماالذي سوف تقوم به المنظمة لانجاز أهدافها وثبت أن المنظمة التي تتبع تخطيط استراتيجي أفضل من غيرها التي لاتقوم بالتخطيط الاستراتيجي.

التخطيط الاستراتيجي مرحلة متقدمة من مراحل تطور وتغير نظام التخطيط بشكل عام وهو يمثل الجوهر في تطور نظام الإدارة وبدأ نظام التخطيط بالتركيز على الخطة المالية ووضع الموازنات ثم التخطيط قصير الأجل وبعده المتوسط فالبعيد المدى، ثم تعقدت العملية التخطيطية في المنظمات الكبرى والمتكونة من عدة وحدات أعمال إستراتيجية ليظهر مفهوم التخطيط الشامل ومع زيادة هذا التعقيد وضياع العمليات التخطيطية بتفاصيل كثيرة، ولد التخطيط الاستراتيجي ليمثل نقلة نوعية بالتركيز على القضايا الحرجة والمهمة في حياة المنظمة لذلك التخطيط الاستراتيجي يتعامل مع المشاكل والإشكالات التي تخص النظام بصورته الشمولية.

1. طريقة التخطيط من أسفل إلى أعلى : تبدأ الدورة التخطيطية من الإدارة التنفيذية حيث تضع أهداف تفصيلية في ظروف العمل الواقعية وترسل للإدارة التشغيلية تستوعبها وتصيغها ضمن أهداف تشغيلية وترفع للإدارة العليا ويتكرر الحوار بين المستويات الثلاثة حتى يتم الإقرار.
2. الطريقة المختلطة (من أعلى إلى الأسفل ومن أسفل إلى أعلى): من خلال المزاوجة بين المدخلين السابقين والتنسيق بينهما عبر الحوار والنقاش، يتبع لدى المؤسسات كبيرة الحجم التي تستخدم أسلوب اللامركزية ولها خبرة في التخطيط.

أهم مدارس الفكر التخطيطي:

مدرسة التصحيح، مدرسة التخطيط، المدرسة الوضعية، المدرسة الريادية، المدرسة المعرفية، مدرسة التعلم، مدرسة السياسة، المدرسة الثقافية، المدرسية البيئية، المدرسة التركيبية.

فلسفات التخطيط الاستراتيجي:

الفلسفة الأمثلية: تسعى لتعظيم الأرباح، زيادة الإنتاج، تقليل الهدر لأقصى حد، خفض التكاليف ضرورة حتمية والمطلوب عمل أحسن ما يمكن عمله.

فلسفة الرضا: تسعى لعمل المطلوب جيداً بما يحتاج من كفاية وليس بالضرورة بأحسن ما يمكن عمله، تعتمد اتخاذ البديل المرضي للجميع.

فلسفة التكييف: ترى بضرورة الاستجابة للمتغيرات في بيئة العمل الخارجية والداخلية بحيث تتكييف حالتها وتصوراتها ونشاطاتها وفقاً للتغيير.

مستويات الإدارة الإستراتيجية:

توجد ثلاث مستويات للإدارة الإستراتيجية وفق أكثر التقسيمات شيوعاً ولكل منها مكانتها وسماتها والدور المخطط لكل منها والمختصين بوضعها وهي التالية:

1. **مستوى المنظمة ككل:** تهتم بتحليل وتعريف الفجوة الإستراتيجية، وتحديد الرؤية التي تسعى المنظمة لتحقيقها، وبيان منهج تحديد الموارد وتخصيصها بين وحدات الأعمال داخل المنظمة.
2. **مستوى القطاعات:** تركز على بيان سبل التنافس وتحقيق الإنجاز على صعيد القطاع لتصبح الإستراتيجية أكثر تركيزاً مثلاً خطة التطوير، التسويق، التمويل.
3. **إستراتيجية الوظائف:** تهتم بمجال وظيفي محدد يعمل على تنظيم استغلال مورد معين بالمنظمة مادي وبشري ويقل نطاقها إلى ما بعد إستراتيجية القطاعات، تهتم بعناصر تحليل البيئة الداخلية لتحديد مجالات القوة والضعف ويزداد التنسيق والتكامل بين الأنشطة داخل الوظيفة الواحدة.

صفات التخطيط الناجح:

نجاح الخطة الإستراتيجية يرتبط إلى حد كبير بما تحويه من خصائص متجددة ومرنة وقادرة على الاستجابة للمتغيرات والمعطيات البيئية مع ضرورة التدخل الفاعل لتطوير العمليات الناتجة وتتمتع عملية التخطيط الاستراتيجي الناجح بالخصائص التالية:

تسارعية مرنة وليست انكماشية جامدة.

ذات مدلول محدد الرؤية وحقيقي تستغل بمنظور مستقبلي واضح.

تدعم بالعمل وليس بمجرد تنبوءات مادية.

فريق عمل متكامل.

تهتم بحاجات السوق والزبائن ومتطلبات البيئة.

فاعلة باتجاه الفرص المتاحة ولا تأتي كردود أفعال.

مهتمة بالأولويات وليس الثانويات.

واقعية وليست عملية مساومات.

التنفيذ مفتاح النجاح وليس الصياغة النظرية.

الاهتمام بالنتيجة وليس بإستراتيجية توضع على الرف للتباهي.

وجود معايير ومقاييس للعمل.

أفعال بالوقت المناسب وليست تمهل.

عملية مستمرة وليست عرضية.

تحظى بدعم الإدارة العليا.

تشاركية وتكاملية وشمولية وليست تجميع لرؤية وقيم وأهداف متناثرة.

تحدد المسؤوليات والواجبات.

تحدد الاحتياجات كاملة.

وظائف التخطيط: تحديد الرؤية، التحليل، الاستراتيجيات، السياسات والإجراءات، البرامج والمشروعات، المتابعة والتقييم.

ويتم تحديد الناتج المحلي الإجمالي (GDP) = رقم الإنتاج – المستلزمات وهي القيمة المضافة للمؤسسة.

أين أنا أقف؟ إلى أين سأصل؟ ما هو طريق الوصول؟ عمليات الإدارة الإستراتيجية:

تمر الإدارة الإستراتيجية بالمراحل التالية:

1. **مسح وتحليل البيئة في مجالين:**
   أ. البيئة الخارجية وتتضمن الفرص والمخاطر.
   ب. البيئة الداخلية وترتبط بالإمكانيات ونقاط القوة والضعف.
2. **صياغة الإستراتيجية:** وتتضمن تحديد الرؤية، الأهداف، البدائل، الاختيار.
3. **تطبيق الإستراتيجية:** أكثر المراحل صعوبة تشتمل على تهيئة المناخ التنظيمي، وضع الخطط، وضع السياسات، وضع نظم العمل، تخصيص الموارد، بناء الهيكل التنظيمي، إعداد وتنمية الموارد البشرية، تنمية القيادات الإدارية.
4. **مرحلة المراجعة والتقويم:** يجب مراعاة أن الإستراتيجية توضع لمواجهة تطوير وتعديل المستقبل ذلك الذي يتميز بوجود عوامل داخلية وخارجية تتغير باستمرار وتوجد ثلاثة محاور لذلك هي:
   أ. مراجعة العوامل الداخلية والخارجية.
   ب. قياس الأداء (التنمية الحالية + النتيجة المطلوبة).
   ت. اتخاذ الإجراءات التصحيحية.

الطريق للتغيير:

تحتاج المؤسسات السائرة في طريق التغيير الناجح إلى التركيز على الفرص والإجابة عن التساؤلات التالية:

ماالذي يحتاج إلى تحسين؟ كيف يمكن تحسينه؟ ما هي الأمور التي تتحقق بالتحسين؟ كيف يمكن تنفيذ عملية التحسين؟ ما هي احتياجات وإشكالات وتشعبات التحسين؟

أهمية التخطيط وفوائده في عمليات المؤسسات التعليمية:

تعد عملية التخطيط الوظيفة الرئيسة والمدخل العلمي والمنطقي لعمليات الإدارة التربوية، إذ أن كافة الفعاليات الأخرى والنتائج تعتمد تماماً على مرحلة التخطيط للمشروعات التربوية، سواء الإنشائية البنائية أو الإصلاحية التعديلية، **وسوف نبين أهمية التخطيط:**

أ. تزداد أهمية التخطيط التربوي إذا فكرنا بمفاهيم قيادة التربية للتغير الاجتماعي، أو توجيهه نحو مسارات إيجابية مرغوبة ومنسجمة مع القيم العليا الإنسانية، ومع الحاجات الملحة للمجتمعات الحديثة المعاصرة.

ب. أصبحت التربية الآن أكثر اعتماداً على الاقتصاد كعامل أساسي من عوامل زيادة فعاليتها (كفاءتها وجودتها).

ج. وباعتبار أن التخطيط هو روح التنمية الاقتصادية والعامل الأساسي في نجاحها، فإن التخطيط التربوي أمر لازم لزيادة فاعلية النظم التعليمية من الناحية الاقتصادية. ومن المعروف أن التربية كانت وما تزال تهدف إلى الإصلاح الاجتماعي، وقد أصبحت مشروعات التنمية الاجتماعية على ارتباط وثيق بالنظم التعليمية ونتائج أدائها.

د. إن التغيرات الحاصلة في بنية التعليم ومفاهيمه وطرقه تستدعي تخطيطاً سليماً للانتقال بالتربية من مرحلة النظم التقليدية إلى البنيات الجديدة، ولعل التخطيط التربوي لهذا السبب وحده هو السبيل العلمي الوحيد المتاح أمام النظم التعليمية الوطنية لاجتياز هوة التخلف العلمي والثقافي والتربوي، واللحاق بركب المجتمعات التي قطعت أشواطاً كبيرة في هذه الميادين.

هـ. هناك علاقة إيجابية بين إتاحة التعليم وفتح الفرص أمام الأفراد، وبين الحراك الاجتماعي، وكذلك تنوع فرص العمل الإنتاجي أو المهن الاقتصادية. ومن الواضح أن الدول التي تسعى إلى تحقيق برامجها للعدالة الاجتماعية لابد لها من التخطيط التربوي لعلاقته العضوية والأساسية بنتائج البرامج التربوية (التعليمية والتدريبية) الكفيلة بإزالة التناقضات الاجتماعية، والفروق الاقتصادية بين الأفراد. (بستان، 1983م:76).

و. بالتخطيط السليم المدروس يمكن الاستفادة من الموارد المتاحة في تحقيق استيعاب أكبر للمتعلمين، كما أن التخطيط في مجال المفاهيم والمعرفة الجديدة كفيل بتضييق الهوة الزمنية على الأقل بين السماع بالمعرفة الجديدة وبين الأخذ بها. (تعلم لتكون عالم التربية اليوم وغداً،1979م: الفصل الثالث).

فوائدالتخطيط:

تعد عملية التخطيط من أهم العمليات الإدارية التربوية فعالية وفائدة، لما لها من آثار إيجابية على درب النتاجات التربوية المرجوة، ومن أهم هذه الفعاليات ما يلي:

أ. يسهم التخطيط في تحقيق التناسق والترابط بين وظائف المنظمة، ويهدف التخطيط إلى الاستثمار الأفضل لمواردها البشرية والمادية.

ب. يساعد التخطيط على بلورة ووضوح الأهداف ، وفي وضع سياسات وإجراءات مستقرة لدوائر أي منظمة وأقسامها ، وبالتالي ضمان استقرار فعاليتها وفقاً لأسس ثابتة لا عشوائية عفوية.

ج. يساعد التخطيط على معرفة عوامل القوة في المنظمة والعمل على تقويتها، وفي تحديد مواضع الضعف فيها لاتخاذ ما يلزم لتلافيها.

د. تعد عملية التخطيط مسئولية إدارية، يشارك فيها بدرجات متفاوتة مديرون في مستويات مختلفة في الهيكل الإداري، لذلك فإنها تؤدي إلى زيادة ولائهم للمنظمة.

هـ. يساعد التخطيط في إعداد أسس الرقابة وأحكامها في إطار المنظمة ، واتخاذ القرارات الضرورية لمعالجة الانحرافات وتقصّي أسبابها لتجاوزها مستقبلاً.

و. يساعد التخطيط في تشخيص الفرص المتاحة والاستفادة منها ، وذلك عن طريق التنبؤ والتهيؤ للمستقبل . (قراقزة ، 1987م : 56).

المبحث الثالث: الصعوبات في تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجى ، وأهم اتجاهات التجديد في نجاح التخطيط:

أولاً : الصعوبات في تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجي:

هناك عقبات وصعوبات على مستوى التطبيق الإداري تجابه عملية التخطيط التربوي، وأهمها ما يلي:

أ. عدم توزيع مسئوليات التخطيط بصورة واضحة ومحددة بين المسئوليات الإدارية ذات العلاقة.

ب. ضآلة أو ندرة المعلومات والبيانات والإحصائيات الأخرى اللازمة لإعداد الخطط.

ج. افتقار المنظمة إلى كوادر بشرية لإعداد الخطط.

د. عدم توافر المناخ الإداري والعوامل الإنسانية والسلوكية والفنية والمادية بشكل صحيح ؛ لأن التخطيط السديد يستلزم توافر بيئة إدارية صالحة.

هـ. صياغة الخطط على أسس غير مدروسة ، أو أنها اعتباطية تؤدي إلى مقاومة من القائمين على تنفيذها عند التطبيق.

و. عدم توافر الموارد المالية والوقت الكافيين لتنفيذ الخطة وإعدادها.

ز. مقاومة العاملين للتغيرات التي قد تحدثها الخطة.

ح. انشغال الإداريين بالمشكلات اليومية أكثر من اهتمامهم بالمستقبل ومتطلباته، وهذا يعد عقبة تجاه التخطيط.

ثانياً: أهم اتجاهات التجديد في نجاح التخطيط الاستراتيجي:

إن أهم المبادىء الأساسية في نجاح التخطيط هي:

1. أن يكون التخطيط طويل المدى، وينظر إلى المدى البعيد (مدة عقد أو عقدين من الزمن أو أكثر).
2. أن يتم دمج شامل بين التخطيط التربوي، والتخطيط الاقتصادي، والتخطيط الاجتماعي.
3. أن يشمل التخطيط نظام التربية في جملته. (قراقزة، 1987م : 57) وهناك أزمة في التخطيط التربوي بسبب عدم تحقيقه للتطوير المرجو في نُظُم التربية، وأهم أسباب هذه الأزمة هي:
1. نقص الوسائل المالية والبشرية اللازمة لتنفيذ الخطة.
2. اهتمام التخطيط بالجانب الكمِّي، حيث انقلبت الخطط التربوية إلى حسابات وتنبؤات كمية، وإلى ضرب من التمويل الحسابي – الإحصائي الخالص

3. .وجود قوى متصارعة في غاياتها تعطل الوصول إلى غايات وأهداف التخطيط السليمة بسبب الضغوط المختلفة على واضعي السياسات التعليمية والتربوية تجعلهم يبتعدون بهذه الخطط والسياسات عن مقاصدها، أو يستبدلونها بممارسات يومية هَمُّها تحقيق التوازن بين القوى الضاغطة المتباينة.
4. إن أهم الأسباب الحقيقية لأزمة التخطيط ترجع إلى جملة التغيرات الكبرى التي عرفها العالم عامة والعالم النامي خاصة في النظام التربوي من جهة، والنظام الاقتصادي الاجتماعي الشامل من جهة أخرى، والتي يمكن أن نلخصها فيما يلي:

1. اتساع ميدان التربية وتعدد أشكالها ، وذلك من خلال ما يلي:

أ. تطور النظام التربوي في العقدين الأخيرين تطوراً سريعاً، وتناول هذا التطور جوانب النظام التربوي النوعية. فقد تطور النظام التربوي في شتى بلدان العلم تطوراً سريعاً، حيث شمل بنية وميدان هذا النظام، إذ جاوز النظام المدرسي التقليدي أو التربية النظامية، وأخذ يشمل سائر أنواع التربية التي تتم في المدرسة وخارجها.

ب. اتساع شبكة النشاطات التربوية المبثوثة في أرجاء المجتمع في المدرسة والجامعة والمصنع والمزرعة، وفي سائر المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، والذي لم يكن بهذا الاتساع في التربية النظامية.

ج. إن اتساع ميدان التربية وتعدد نشاطاته يدعو إلى التنسيق الحق والممكن داخل شبكة تظل متعددة الأشكال ، فعلينا أن نتجنب دمج هذه الشبكة في إطار نظام واحد ، على أن يكون هذا التنسيق مرناً صحيحاً.

2. انعكاسات التطور العلمي التكنولوجي على التربية والتخطيط التربوي:

لقد بزغ في العقود الأخيرة نجم ليس بالجديد ، ولكنه ازداد تألقاً وشأناً، وهو نجم التطور العلمي التكنولوجي السريع، وهذا التطور أملى على التربية وعلى التخطيط التربوي أبعاداً جديدة وأساليب جديدة. إنّ أي تخطيط تربوي سليم لابد أن يأخذ بعين الاعتبار التغير التكنولوجي الذي سوف يطرأ على سوق العمل، والذي سيغير الإنتاجية وبنية العمل والحاجات التربوية ومقدارها. ومن الأسباب الداعية إلى التجديد والتطوير في التخطيط التربوي، والتطور المستورد المجلوب بالنسبة للبلدان النامية والتي هي مدعوة إلى تخطيط ما تحتاج إليه في إطار التكنولوجيا العالمية المتغيرة والمتطورة، فعليها أن لا تهمل من جهة إعداد الأشخاص المؤهلين لتطبيق التقنيات المستوردة واستخدامها مع التجديد. وبشكل عام نخلص إلى أنّ:

التخطيط التربوي المنشود سيكون بالتالي مدعواً إلى تمهيد الطريق لدخول الثورة الصناعية والتكنولوجيا إلى البلدان النامية مع الوعي التام لأبعادها وأهدافها وطبيعتها.

3. التخطيط الاستراتيجى بين المركزية واللامركزية، وبين العزلة والمشاركة:

من العوامل المهمة التي أملت على التخطيط الاستراتيجى الأخذ بالاتجاهات الجديدة هو ما كشفت عنه التجربة في البلدان المختلفة من فروق بين الخطط التربوية التي توضع، وبين التربية الفعلية التي تمارس، وذلك بسبب ضعف الارتباط بين أولئك الذين يخططون للتربية وبين أولئك الذين يرسمون سياستها وينفذونها. فالإدارة التربوية هي التي تنفذ الخطط التربوية والتي يضعها في كثير من الأحيان جهاز مستقل ، أو ضعيف الارتباط بتلك الإدارة التربوية، ويضاف إلى ما سبق أن اتساع ميدان التربية يتطلب الحوار المتزايد مع جميع المؤسسات والهيئات المعنية بالإعداد والتدريب، ولاسيما خارج المدرسة، كما يفرض ميادين للقرار الجديد وأصحاب قرارات جديدة . وبشكل عام فإن المشاركة الواسعة في وضع الخطة التربوية أفضل السبل للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. (طه ، 1983م : 83 – 85). وتشتمل عملية التخطيط للمشروعات التربوية والتعليمية والتدريبية على العناصر، أو الإجراءات الأساسية التالية:

أ. تحديد أهداف الخطة وشرحها وتوضيحها وتصنيفها بحسب الأولوية.

ب. برمجة الأولويات وإدراجها بالنسبة للاعتمادات المالية والموافقة السياسية.

ج. طرح بدائل الخطة أو الاحتياط لاحتمالات التغيير في ظروف الخطة وشروطها وإمكاناتها.

د. رصد الإمكانيات المتاحة والممكن استنفارها لتنفيذ الخطة، وتشمل هذه العملية تصنيف الإمكانات المادية، والعناصر البشرية، والظروف الاجتماعية.

هـ. ترك هوامش كافية للواقعية (ظروف الواقع وحدوده)، والمرونة (حرية الحركة ومواجهة الظروف) متابعة الخطة وتقييمها مرحلياً ونهائياً، واقتراح مؤشرات لإعادة التوجيه في عمليات التخطيط التربوي. ويمكن تحديد المراحل التي تمر بها الخطة التربوية على النحو التالي:

أ. المرحلة التمهيدية: وتشمل عدداً من الخطوات أهمها:

1. تحديد أهداف الخطة.
2. تنظيم جهاز التخطيط التربوي.
3. وضع دليل للخطة.
4. طرح مشروع الخطة لمناقشتها ، سواء على المستوى الرسمي، أو الشعبي عن طريق وسائل الإعلام.

ب. مرحلة إعداد مشروع الخطة: وتشمل خطوات هذه المرحلة ما يلي:

1. دراسة الأوضاع السكانية، والاقتصادية، والاجتماعية.
2. دراسة الأوضاع التعليمية، والأداء العام للنظام التعليمي.
3. تحديد حاجات النظام التعليمي والمشكلات التي يعاني منها.

4. إعداد مشروع مبدئي للخطة في ضوء الدراسات المشار إليها.

ج. مرحلة الاستشارات الفنية، وتبني مشروع الخطة: وتندرج تحت هذه المرحلة العمليات التالية:

1. نشر المشروع والتعريف به، وإرساله للهيئات الاستشارية، للحصول على المشورة الفنية والجدوى الاقتصادية.
2. طرح المشروع محلياً لتعبئة الرأي العام والطاقات المحلية لضمان نجاحه.
3. إصدار التشريعات والقوانين اللازمة للبدء في التنفيذ.

د. مرحلة تنفيذ الخطة: وتشمل عمليتين أساسيتين، وهما:

1. المراقبة: إذ يتعين على أجهزة التخطيط التربوي أن تراقب عمليات تنفيذ الخطة بالاتفاق والتنسيق مع جهات التنفيذ.
2. التصحيح وإعادة التخطيط: حيث تقوم أجهزة التخطيط أثناء عمليات التنفيذ بإجراء التجارب ، وصحة ملاءمة الحلول المطروحة في الخطة التربوية، وإعادة النظر فيها حسب نتائج تلك التجارب.

هـ. مرحلة تقييم الخطة: وهي المرحلة النهائية والأساسية في عملية التخطيط التربوي، وتشمل الجوانب التالية:

1. وضع معايير الحكم على نتائج الخطة من حيث تقدمها أو تأخرها أو نجاحها أو فشلها في تحقيق أهدافها، وهذه المعايير إما أن تكون اجتماعية، أو اقتصادية، أو فنية واقعية بحتة وبالطبع فإن هذه المعايير تتحدد حسب طبيعة الأهداف الموضوعة للخطة التربوية.
2. متابعة الخطة التي تهدف إلى الإبقاء على روح العمل والحماس له، وتقليل تأثير الروتين والبيروقراطية والتذكير بالجدول الزمني للإنجاز.
3. استنباط الأهداف العامة للخطط الجديدة في ضوء نتائج الخطة المنفذة، وعمليات تصحيح المسار، واعتبارات الظروف الطارئة أو المتغيرة. (قراقزة ،1987م:62–64) ومن كل ما تقدم يمكن القول: إن التخطيط التربوي يستطيع أن يقوم بدوره المرتجى، وذلك عن طريق ما يلي:

أ. توافر المناخ الملائم للتخطيط.

ب. إدراك أهمية العنصر الإنساني، والعلاقات الإنسانية في العمل، وأن يراعى ذلك عند صياغة الخطط.

ج. أن تتماشى الخطط مع متطلبات الواقع لكي لا تقاوم.

د. أن تكون أهداف التخطيط واضحة ومتفقة مع الواقع والإمكانات المحتملة.

هـ. توخّي البساطة والوضوح في التخطيط، وهذا يساعد على تنفيذ الخطة.

و. إعداد الكوادر اللازمة لإعداد الخطط.

ز. التخطيط لأجل التخطيط تجنباً للعشوائية والتحفظ.

ح. مراعاة التخطيط لعنصر المرونة لغرض إجراءات التعديل اللازمة على الخطط.

ط. مشاركة الدوائر والأقسام ذات العلاقة في وضع الخطة، بحيث لا يقتصر ذلك على المستويات الإدارية العليا، وهذا يساعد على تأييد العاملين في العمل، وتقيدهم بتنفيذ الخطة.

ي. الرجوع للواقعية والأسلوب العلمي عند القيام بأي مشروع، أو عمل تربوي؛ لأن نجاح المشروع أو العمل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التخطيط. (النوري،1411هـ:395) يضاف إلى ذلك أن أهداف المناهج وأهداف المواد الدراسية والمقررات، لم يطرأ عليها تعديل يجعلها تترجم الأهداف الجديدة الموضوعة كما أن الرجوع إلى الأهداف الخاصة بالتعليم العالي يبين أن هناك هدفين لهذا التعليم:

الأول: تطوير التعليم العالي بتطوير أنماطه وأساليبه، وتطوير المناهج والدراسات والبحوث عن طريق التخطيط للتعليم العالي، وفي إطار التخطيط التربوي العام.

الثاني: زيادة فاعلية الدراسات العليا والبحوث لتحقيق التنمية والقدرة العلمية، وهذا يتطلب وجود سياسة علمية ثابتة للبحث العلمي وتطويره، والربط بين المجالات الحديثة للبحث العلمي، وبرامج التعليم. إن التجديد في التعليم الجامعي يتطلب تغييراً عميقاً في المناهج، وزيادة عدد أعضاء هيئة التدريس، وتحسيناً وزيادة في تجهيزات المعامل، وتدعيم المكتبات ، وتوفير المدرجات:

نتائج البحث:

- التخطيط أسلوب للتفكير في المستقبل، واستعراض احتياجاته، ومتطلباته، وظروفه.
- التخطيط التربوي هو عقلنة التعليم وتوجيهه بالتفكير العلمي.
- الاستراتيجية هي مجموعة الأفكار والمبادىء التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة.
- التخطيط الاستراتيجي هو البناء الذي يضم خططا طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى في المجالات والمستويات التعليمية المختلفة.
- التخطيط الفعال هو التخطيط الشامل والمتكامل، والكفيل بالتغلب على المشاكل المعقدة التي تعاني منها التربية.
- الخطة التربوية هي أسلوب عقلاني لبلوغ هدف معين، وهي ترجمة التخطيط إلى برنامج موقوت ومحدد بالبعدين الزماني والمكاني.
- الأهداف هي الغايات المراد الوصول إليها، وهي نقطة الانطلاق في التخطيط.
- يعتبر التخطيط التعليمي جزء من التخطيط التربوي.
- التخطيط في ميدان التعليم عملية واسعة ومستمرة تتضمن جوانب عديدة، ومجالات مختلفة للعمليات التعليمية.

- أهداف المناهج يجب أن تكون نابعة من الأهداف العامة للتعليم، ومؤدية لها، وذلك في كل مرحلة من مراحل التعليم، وأنواعه المختلفة.
- يجب أن تكون المناهج متدرجة ومتماشية مع مراحل نمو التلاميذ والطلاب.
- ينبغي أن تتسع دائرة المشاركة في وضع المناهج التعليمية، بحيث تشمل بالإضافة إلى المتخصصين كل من يعنيه أمر التعليم في المجتمع.
- تحديد الأهداف وتوضيحها من أولويات العمل التخطيطي بالنسبة إلى المخطط حتى يتمكن من إعداد خطته.
- وضوح الهدف وتحديده يوفر الوقت والجهد، ويسهم في سلامة التنفيذ.
- عملية التخطيط سلسلة من الوسائل والغايات لا تنتهي ولا تقف عند حد.
- يجب أن يكون التخطيط مرنا وقابلا للتحويل والتبديل والتغيير في أجزاء منه، أو في بعض خطواته، أو كلها.
- تعد عملية التخطيط الوظيفة الرئيسة والمدخل العلمي والمنطقي لعمليات الإدارة التربوية.
- التخطيط التربوي أمر لازم لزيادة فاعلية النظم التعليمية من الناحية الاقتصادية.
- يساعد التخطيط في تشخيص الفرص المتاحة والاستفادة منها، وذلك عن طريق التنبؤ، والتهيؤ للمستقبل.
- التخطيط السديد يستلزم توافر بيئة إدارية صالحة.

التوصيات:

1. أن يتولى أمر التعليم وأمر التخطيط متخصصون في التربية والتعليم بشكل عام، وفي التخطيط التعليمي بشكل خاص.
2. أن تراعى في عملية التخطيط من أجل إصلاح التعليم وتطويره؛ المعايير والمحكات العلمية الموضوعية.
3. ينبغي أن يتولى جهاز التخطيط مختصون مهرة من أهل البلد؛ وذلك لتحصين عملية التخطيط من التغريب، وحماية للتعليم، وحماية للمجتمع.
4. ينبغي المشاركة في صنع سياسات التعليم في الأمور المتصلة بالتخطيط التعليمي، وصنع قراراته واتخاذها.
5. يجب أن تتوافر في البنية المدرسية والجامعية جميع الشروط الصحية التي تساعد على نمو التلاميذ والطلاب نموا سليما جسميا وعقليا وثقافيا واجتماعيا ووجدانيا.
6. توسيع نطاق الخطة التربوية لكي تشمل جميع القطاعات التعليمية، سواء كانت حكومية، أو غير حكومية بالشكل الذي يضمن تكاملها ودمجها مع الخطة الشاملة.
7. تدريب العدد اللازم من المتخصصين في مجالات التربية والإدارة والاقتصاد والإحصاء الذين يشاركون في التخطيط التربوي؛ لإعدادهم للعمل في وزارات التربية، ووزارات التعليم العالي، وهيئات التخطيط، وكذلك لتحسين الإدارة التربوية.
8. وضع خطط تربوية ضمن الخطة الشاملة تتألف من خطط قصيرة المدى ومن خطط بعيدة المدى، وذلك بالإسهام في تدريب المختصين، وإجراء المسح، ووضع الخطط.
9. تطوير الأجهزة الإدارية المشرفة على التعليم، وإعادة تشكيلها بما يكسبها الفاعلية والقدرة بإنجاز هذه المهام في صورها المثلى.
10. العناية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتنمية معارفهم عن طريق الدورات والندوات والمحاضرات والزيارات والإرشاد والتوجيه، والعناية بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للمعلمين بحيث يكفل لهم حياة كريمة.

المقترحات:

1. تنويع التعليم وبخاصة في المرحلتين الثانوية والعالية، مع اتخاذ الخطوات اللازمة لتشجيع الطلاب من ذوي الكفايات على متابعة تعليمهم في الفروع التي تتفق مع قابليتهم، ومع حاجات مجتمعهم.
2. تحقيق توازن سليم في تطور الأنظمة التربوية بين التعليم العام والمهني والفني، وبين التعليم في المدن والتعليم في الأرياف، وبين تعليم البنين والبنات، وبين التعليم النظري والعملي، وبين التعليم الأدبي والعلمي، وبين التعليم داخل المدرسة والتعليم خارجها، وبين التعليم الجامعي والتعليم العالي.
3. توجيه الطلاب وتوزيعهم على مختلف فروع ومراحل التعليم الثانوي والعالي بما يتوافق توافقا أوثق مع حاجات التنمية، ومع الحاجة إلى زيادة الإنتاج، سواء في التعليم، أو الزراعة، أو الصناعة.
4. ينبغي أن تخصص في كل من وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي جهة مختصة لمواصلة النظر في المناهج والمقررات الدراسية بغية تطويرها، ويجب أن تستعين هذه الجهة بأكبر عدد ممكن من ذوي العلاقة بالعملية التربوية كالمعلمين والمفتشين والمشرفين وأولياء الأمور.
5. ينبغي تنوع التعليم وتفريعه وإنشاء المدارس والمعاهد والجامعات النوعية المختلفة، بما يتفق والتطورات الاقتصادية والاجتماعية.
6. ينبغي أن تتطور مناهج التعليم العالي وأنظمته، بما يكفل مواجهة تخطيط القوى البشرية اللازمة لمجالات التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، باعتبار أن الجامعات مؤسسات للبحث العلمي العالي، ولتدريب الباحثين، وإعداد الأخصائيين والخبراء.
7. تطوير طرق التدريس بما يمكّن الطلاب من انتهاج الأسلوب العلمي في التفكير، والقدرة على الكشف والعمل المنتج؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على الإسهام الفعال بعد تخرجهم في تأدية أعمالهم في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

8. وضع الأنظمة التي تكفل فاعلية التخطيط والتوجيه الصادر من الأجهزة المركزية، مع تحقيق المرونة الكافية لنظام اللامركزية الذي يعمل بدوره على تحرير الأجهزة التعليمية المحلية، والإفادة من طاقاتها وخبراتها في الإطار المحلي، وتحقيق العمل التربوي على المستوى العام.
9. الاستفادة من المباني المدرسية والجامعية إلى أقصى حدود الاستفادة؛ وذلك عن طريق إدخال الدورات المزدوجة واستخدام هذه المرافق لأكثر من غرض واحد، سواء في الشئون التعليمية أو الثقافية أو الاجتماعية العامة.
10. تبادل خبراء التربية العرب بين الأقطار العربية نظرا لما يتوفر لديهم من كفاءات تهيئ لهم تفهم طبيعة العوامل المؤثرة في العمليات.

المراجع والمصادر:

1-إلياس، طه الحاج (1984 م): الإدارة التربوية – ماهيتها – وظائفها – نظرياتها، ط1، عمان، الأردن.

2-بستان، أحمد عبد الباقي، وحسن جميل طه (1983 م): مدخل إلى الإدارة التربوية، ط1، دار القلم، الكويت.

3-التخطيط التربوي، نظرة عامة إلى المشكلات والتوقعات، لجنة من خبراء اليونسكو، ترجمة منير عزام (1970م).

4-تعلم لتكون عالم التربية اليوم وغدا (1979 م): تقرير لجنة اليونسكو الدولية لتطوير التربية في العالم، ترجمة وتلخيص حسن طه، ويوسف عبد المعطي، مكتبة الفلاح، الكويت.

5-جوهر، صلاح الدين (1974 م): المدخل في إدارة وتنظيم التعليم، دار الثقافة، القاهرة، مصر.

6-حجي، أحمد إسماعيل (1422 هـ / 2002 م): اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

7-السلمي، علي (1978 م): التخطيط والمتابعة، مكتبة غريب، القاهرة.

8-سنقر، صالحة، (1985 م): المناهج التربوية، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، سورية.

9-شفشق، محمود عبد الرزاق، وآخرون (1980 م): التربية المعاصرة، ط3، دار القلم، الكويت.

10- قراقزة، محمود عبد القادر علي (1987 م): نحو إدارة تربوية واعية، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان.

11- مطاوع، إبراهيم عصمت، وأمينة أحمد حسن (1984 م): الأصول الإدارية للتربية، دار المعارف، القاهرة، مصر.

12- ناصر، يونس (1996 م): طرائق تدريس التربية وعلم النفس، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.

13- النوري، عبد الغني (1411 هـ): اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية، ط1، دار الثقافة، الدوحة، قطر.

واقع الإدارة الالكترونية وجودة الخدمات الإدارية والتعليمية من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس جامعة المسيلة– الجزائر– نموذجا

الدكتورة بوقرة عواطف
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة المسيلة، الجزائر
awatif_sg@yahoo.fr

الطالبة بوقرة حليمة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة البليدة، الجزائر

الدكتور جغلولي يوسف
جامعة المسيلة، الجزائر

الملخص:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع الإدارة الإلكترونية وجودة الخدمات التعليمية والإدارية بالجامعة (قسم علم النفس نموذجا). وللإجابة عن التساؤلات التي طرحت بهذا الصدد، توجهت الباحثة إلى طلبة جامعة المسيلة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس، والذي بلغ عددهم (30) طالباً من أصل (266) طالباً أي ما يمثل نسبة 11,27%. ونسبة 22,73 % من طلبة السنة 2 وlmd3 تخصص علم النفس وعلم النفس العيادي من أصل (132) طالباً.

وقد توصلت إلى النتائج الآتية:

- *تطبق الإدارة الإلكترونية بدرجة متوسطة بالجامعة.*
- *تحقق الخدمات التعليمية والإدارية جودة متوسطة، من حيث توفر الدروس عبر الإنترنت، والحصول على المعلومات الأكاديمية، ومن حيث سرعة الحصول على الوثائق الإدارية، وقلة الأخطاء.*
- *عدم وجود فروق دالة إحصائيا في وجهات نظر الطلبة عند مستوى دلالة ∞= 0,01 تعزى لمتغير الجنس.*

الكلمات المفتاحية: *الإدارة الالكترونية، وجودة الخدمات الإدارية، وجودة الخدمات التعليمية.*

المقدمة:

إن التقدم والتطور التكنولوجي الحديث قد ساعد كثيراً من المؤسسات الاقتصادية والخدماتية في تحقيق أهدافها وقدرتها على النمو والبقاء والازدهار، ولهذا فإن اهتمام الإدارات العليا فيها ينصب على تحقيق موقع متميز في ظل هذه التغيرات والتطورات التكنولوجية وتوظيفها لصالح منظماتها، ومن ثم تحقيق المكتسبات المطلوبة لنجاح منظماتها والحصول على رضا عملائها.

وعليه وجب التحول من الإدارات التقليدية إلى الإدارات الإلكترونية إذ أصبحت قضية إدارية تعتمد على فكر إداري متطور وقيادات إدارية واعية تستهدف التطوير وتسانده وتدعمه بكل قوة؛ لغرض تحقيق الجودة والإتقان في العمل وتحقيق رضا العميل، وتحسين الخدمات المقدمة له، وقد أصبح من الضروري واللازم على المؤسسات التربوية التحول هي أيضا إلى الإدارة الإلكترونية لتحسين الخدمات المقدمة وترشيد استخدام الموارد وضبط الأداء.

إذ أن ظهور الإدارة الإلكترونية المزودة بالأجهزة المتطورة، سهل ربط الجامعة بالمجتمع الخارجي، كون قطاع التعليم العالي والبحث العلمي جزءا من المجتمع يتأثر به ويستفيد مما أنتجه العلم ويوظفه في خدمة هذا القطاع، مما يستدعي الأمر وجود إدارة تتصف بالتفكير الإبداعي والابتكاري وتكون مواكبة للتجديد والتحديث المستمر لتطوير العملية التعليمية والإدارية على حد سواء، وتحقيق الارتقاء بمستوى الأداء الإداري والتعليمي في الجامعة من خلال تفعيل دور التكنولوجيا الإلكترونية في الإدارة.

ولقد وفرت تكنولوجيا المعلومات الوقت والجهد في إنجاز العمليات الإدارية والتعليمية من خلال إيجاد النماذج الجاهزة والمعدة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والمعممة على الجامعات جميعها. الأمر الذي عمل على تقليل نسبة الأخطاء في المعلومات واتخاذ القرارات. ومما مهد إلى تغير أسلوب العمل الإداري والتعليمي التقليدي إلى الأسلوب التقني الحديث، حيث شهدت المنظومة الجامعية الجزائرية التحول من النظام الكلاسيكي إلى نظام (lmd)، سعيا لتحقيق جودة الخدمات التعليمية، خصوصا في ظل عصر أصبح يبحث عن الجودة في المخرجات، ويبحث عن تحقيق معاييرها على الأصعدة جميعها.

إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تعد الإدارة الإلكترونية وجودة الخدمات الإدارية والتعليمية أحد أنواع الخدمات الواسعة الانتشار وذات الأهمية الكبيرة في مختلف أنحاء العالم، ورغم ذلك فإن الدراسات والأبحاث الَّتي تناقش جودة الخدمات التعليمية والإدارية وواقع الإدارة الإلكترونية بالجامعات تعد

قليلة مقارنة مع الدراسات في معظم خدمات الأنشطة الأخرى خصوصا منها الدراسات بالجزائر.

ومع انتشار ظاهرة التعليم والخدمات عن بعد سواء في الجامعات أو المستويات الدراسية الأخرى، تسابقت الدول والمؤسسات التعليمية فيما بينها لتقديم خدمات تعليمية أفضل، أصبح من الضروري لهذه المؤسسات تبني المفاهيم التسويقية، وخاصة مفهوم الجودة، عندما تخطط من أجل التميز، أو حتَّى من أجل البقاء في سوق العمل.

وانطلاقًا من الحاجة الماسة للدراسات في هذا المجال، وشعورا بأن الخدمات التعليمية والإدارية المتعلقة بالطالب والأستاذ مازالت بحاجة إلى المزيد من الدراسات، فإن هذا البحث يهدف التعرف إلى واقع الإدارة الالكترونية بجامعة المسيلة بصفة خاصة قسم علم النفس، وذلك رغبة منا في الوقوف على واقع جودة الخدمات التعليمية والإدارية من وجهة نظر الطلبة. وتعد هذه الدراسة استطلاعية لدراسة أساسية أخرى.

من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما هو واقع الإدارة الإلكترونية كما يدركه طلبة جامعة المسيلة؟
2. ما هو واقع جودة الخدمات التعليمية والإدارية كما يدركه طلبة جامعة المسيلة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس بخصوص واقع الإدارة الإلكترونية ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس بخصوص جودة الخدمات التعليمية والإدارية؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن تساؤل البحث السابق طرحت الفرضيات الآتية:

1. تطبق الإدارة الإلكترونية بدرجة عالية بالجامعة.
2. تحقق الخدمات التعليمية والإدارية جودة عالية.

والذي تفرع عنه:

1-2 تحقق الخدمات التعليمية جودة عالية من حيث توفر الدروس عبر الإنترنت، والحصول على المعلومات الأكاديمية.

2-2 تحقق الخدمات الإدارية جودة عالية من حيث سرعة الحصول على الوثائق الإدارية، وقلة الأخطاء.

3- توجد فروق دالة إحصائيا في وجهات نظر الطلبة عند مستوى دلالة ∞=0,01 تعزى لمتغير الجنس بخصوص واقع الإدارة الإلكترونية.

4- توجد فروق دالة إحصائيا في وجهات نظر الطلبة عند مستوى دلالة ∞=0,01 تعزى لمتغير الجنس بخصوص جودة الخدمات التعليمية والإدارية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية من خلال جانبها النظري والتطبيقي إلى تحقيق الأهداف الإجرائية الآتية:

1. التعرف واقع الإدارة الإلكترونية كما يدركها طلبة قسم علم النفس.
2. التعرف إلى واقع الخدمات التعليمية والإدارية كما يدركها طلبة قسم علم النفس.
3. الوقوف على الاختلافات في آراء الطلبة.
4. التوصل في نهاية الدراسة إلى وضع بعض الاقتراحات لتفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية وتجويد الخدمات التعليمية والإدارية بالجامعات.

أهمية الدراسة: من المتوقع أن يقدم هذا البحث بعض النتائج المفيدة لمتخذي القرارات والمسؤولين عن تقديم الخدمات التعليمية والإدارية في الجامعات وغيرها من المستويات الأخرى مثلما يأتي:

1. توضيح محددات الجودة الَّتي نحتاج إليها إذا أردنا تقديم خدمة تعليمية وإدارية بجودة عالية ومميزة.
2. توضيح توقعات الطلبة، ومِن ثَم العمل على تقييم حاجاتهم ورغباتهم وتحديدها.
3. توضيح منهجية للمهتمين في هذا المجال حول كيفية تطبيق الإدارة الإلكترونية وتحقيق جودة الخدمات التعليمية والإدارية وغيرها.

تحديد المفاهيم الإجرائية:

الإدارة الالكترونية: تتلخص في البحث الحالي في مدى توفر التجهيزات الإلكترونية، والقدرات الفنية للأداء لاستغلالها بالجامعة. وسنتعرف إلى مداها من خلال استجابات الطلبة.

جودة الخدمات التعليمية: تقاس في الدراسة الحالية من خلال آراء الطلبة بخصوص رضاهم عن توفر الدروس عبر الإنترنت، والحصول على المعلومات الأكاديمية بالسرعة والدقة المرجوة.

جودة الخدمات الإدارية: تتمثل في سرعة الحصول على الوثائق الإدارية، وقلة الأخطاء في الوثائق الإدارية، وتقاس في الدراسة الحالية من خلال آراء الطلبة بخصوص رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم.

الدراسات السابقة:

1- دراسة أولسن وآخرين (2004): والتي جاءت تحت عنوان "التطور الحديث في جمع المعلومات الإدارية إلكترونيا وتقييمها بشكل علمي في القرن الحادي والعشرين".

هدفت هذه الدراسة إلى:

- *اختبار* التطبيق العلمي للمزايا والمساوئ اللوجستية الإلكترونية مقابل العمليات الإدارية التقليدية لدراسة مشروع كبير.
- تقييم *العلاقة* التوافقية بين المعلومات المستقبلية إلكترونيا مقابل إجراءات التجميع الورقي.

وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة:

- تسهم التقنيات الإدارية في توفير الوقت والجهد، من خلال السرعة الهائلة للوقت المستغرق بتمرير المعلومة، وإمكانية الحصول على نتائج غنية بالمعلومات من العمليات الالكترونية.
- الجانب السلبي الرئيسي يتمثل التكلفة المادية لبرامج الكمبيوتر، كذلك الحاجة إلى دعم تقني هائل لتشغيل البرامج بنجاح. (سميرة المسعودي،77)

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعة من خلال توفر التجهيزات، والقدرات الفنية للأداء.

- دراسة **أيمن محمد الجمل (2003):** بعنوان واقع استخدام الحاسوب في التعليم العالي بفلسطين:

يهدف هذا البحث إلى تقصي واقع استخدامات الحاسوب في مؤسسات التعليم العالي بفلسطين، والكشف عن العقبات والمشكلات التي تواجه مستخدمي الحاسوب في العملية التعليمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأدوات في الاستبانة والمقابلة بغرض جمع المعلومات الميدانية، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- الاعتماد بدرجة كبيرة على المنهج المحوسب في تدريس المقررات التدريسية بالجامعات الفلسطينية.
- الكوادر الفنية المتخصصة من العناصر المهمة لإنجاح استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية.
- ضعف الإمكانات المادية لتجهيز المختبرات الحاسوبية لإنجاز الأعمال الدراسية. (ساري عوض الحسنات، (2016)،19)

وقد استفيد من الدراسة في الجانب النظري.

- دراسة **راجية بن علي (مارس 2016):** بعنوان التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة دراسة استكشافية بجامعة باتنة، هدفت إلى التعرف إلى تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية والصعوبات التي تواجهه من وجهة نظر الأساتذة في الجامعات، طبقت الدراسة
- بجامعة الحاج لخضر بباتنة، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والمقابلة كأداة للدراسة مع 08 أساتذة من الجنسين، من ثلاث كليات هي كلية العلوم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية العلوم الاقتصادية. كان اختيار العينة بطريقة عرضية من بين الأساتذة الذين توفر لديهم الوقت وقبلوا إجراء المقابلات. توزع الأساتذة بالشكل التالي: 4 أساتذة من كلية العلوم، وأستاذين من وكلية الآداب، واثنان من كلية العلوم الاقتصادية. دامت كل مقابلة حوالي (30 إلى 45 دقيقة). توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- نفى الأساتذة كلهم علمهم بوجود نظام تعليم إلكتروني في الجزائر باستثناء بعض التجارب والمحاولات الفردية في بعض الجامعات.
- تلخصت الصعوبات المتعلقة باستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الأساتذة في نقطتين أساسيتين:

الأولى تتعلق بتوفر البنى التحتية وحسن التحكم فيها، أما الثانية فتتعلق بعوامل إنسانية بحتة تخص اتجاهات أطراف العملية التعليمية التعلمية لهذا النوع من التعليم واقتناعهم بتطبيقه.

أول عائق أكد عليه الأساتذة المستجوبون كلهم هو النقص والضعف الملحوظ في البنى التحتية التي يشترطها هذا التعليم من شبكات، وحواسب، وإنترنت، ووسائل وتقنيات الاتصال، وانقطاعات التيار الكهربائي....الخ في الجامعات الجزائرية، مما يصعب استخدامها سواء من طرف الطالب أو الأستاذ. بالإضافة إلى غلاء أسعارها بالنسبة للطلبة (الاقتناء والاشتراك في الشبكة) مما يعيق بشكل كبير أيضا من انتهاج التعليم الإلكتروني.

كما تعرض الأساتذة إلى التحكم في هذه التكنولوجيات والذي يعد من أهم العوائق بالنسبة لهم و للطلبة.

وأثار الأساتذة نقطة ضرورة مواجهة الصعوبات من خلال إحداث تغيير حقيقي في قناعات الأساتذة والطلبة بأهمية استخدام التعليم الالكتروني، لأن هذا النوع من التعليم لا يزال يشهد نوعاً من المقاومة. أما فيما تعلق بكيفية التغلب على هذه الصعوبات فقد ركز الأساتذة على ضرورة وجود وعي من طرف السلطات المسؤولة بأهمية التعليم الإلكتروني ووجوب توفر سياسات تربوية فاعلة في هذا المجال.

إضافة إلى توفير التكوين على استخدام التكنولوجيات الحديثة للطلبة كما للأساتذة، وتدعيم الأساتذة من خلال تقديم محفزات مادية لمن يستعمل هذا النوع من التعليم. وذكر أساتذة آخرون ضرورة تكثيف عملية البحث العلمي حول هذا النوع من التعليم في الجزائر. (راجية بن علي، مارس 2009).

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

إن معظم الدراسات السابقة كانت تركز في مجملها على التطبيقات الالكترونية في التعليم، والإدارة، ولم تركز على دراسة جودة الخدمات التعليمية والإدارية حسبما يدركه الطلبة.

وتركز الدراسة الحالية على الجامعة؛ التي تعد من أهم القطاعات حيوية ونشاطا وباعتبارها تقدم المخرجات المهنية لباقي القطاعات، وتعمل على تقديمها بأعلى جودة متوقعة على مستوى النواحي الخدماتية، والإنتاجية. الأمر الذي أغفلت بعض الدراسات السابقة دراسته وتناوله.

الجانب النظري:

تعد الإدارة الإلكترونية من الاتجاهات الحديثة في الإدارة؛ التدفق المستمر للمعلومات بين الكليات والأقسام وإدارة الجامعة، والوزارة الوصية.

وتظهر أهمية الإدارة الإلكترونية فيما يمكن أن تقدمه من خدمات بالوسط الجامعي على النحو الآتي:

- خدمات إلكترونية للأفراد: توفر هذه الخدمة كل ما يحتاجه الفرد من معلومات عن الخدمة وكيفية القيام بها عن طريق الإنترنت، مثل: خدمة القبول، وخدمة التوجيه وإعادة التوجيه، والتحويل، وعروض مسابقات الماستر والدكتوراه، وعروض التوظيف ..... وغيرها.
- خدمات إلكترونية للمؤسسات: تتعلق بالخدمات والتي توفرها الجامعة للمؤسسات المتعاملة معها، ويتم من خلالها معرفة المعلومات والوثائق المطلوبة، وكيفية تسلمها عن طريق ذكر ذلك على الموقع الإلكتروني، مثل المناقصات العامة، ودراسة الجدوى الفنية للمشروعات الخاصة ....، وغيرها. (محمد مسلم علي، ومحمد عباس عبد الرحيم، ديسمبر 2009، 339).

فوائد تطبيق جودة الخدمات التعليمية والإدارية في التعليم العالي في ظل اعتماد الإدارة الالكترونية: حدد خضير (2002) مجموعة من الفوائد لتطبيق الجودة في أداء الخدمات التعليمية والإدارية في ظل اعتماد التكنولوجيات الحديثة فيما يأتي: (خضير، 2002، 83. 84)

- تطوير النظام الإداري في الجامعة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.
- الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب والتي تنعكس على جوانب شخصياتهم.
- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للأكاديميين والإداريين. جميعها.
- تمكين إدارة الجامعة من حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا.
- رفع مستوى الوعي لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.
- الوفاء بمتطلبات الطلاب والمجتمع والبحث العلمي والوصول إلى رضاهم.

يتضح مما سبق أن: جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص المنتج التعليمي ومميزاته على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة كافة، وتحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه الموارد البشرية كلها والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات الأكاديمية والإدارية التي تهيئ الطالب لبلوغ ذلك؛ لأنها تعتمد على استخدام التقنيات الإلكترونية المتقدمة ذات التأثير الفاعل في حياة معظم الناس، وتهدف إلى مساعدة العنصر البشري بصفة خاصة والمؤسسات بصفة عامة لتكون أكثر كفاءة؛ فهي تقدم الخدمات جميعها عبر شبكة الإنترنت بوسائل سهلة وبسيطة وبكفاءة عالية، الأمر الذي يسهم بفاعلية في القضاء على المشكلات والعقبات التي تعترضهم، مع ضمان تحقيق الدقة، والعدالة، والشفافية في الإجراءات المختلفة. (محمد مسلم علي، ومحمد عباس عبد الرحيم، ديسمبر 2009، 327)

وتعد الإدارة الإلكترونية في ظل تطورات نظم المعلومات والاتصالات المحلية والعالمية متطلبا أساسيا للإدارات بصفة عامة، والإدارات بالمؤسسات التربوية بصفة خاصة؛ لما لها من تأثير على الوظائف والأنشطة كافة التي تمارسها المؤسسات. إذ تعد بمثابة العمود الفقري للمؤسسات التعليمية بعامة والجامعية منها خاصة، ومما لا شك فيه أن الإدارة الجامعية بالمفهوم الإلكتروني سوف تختلف في فلسفتها وأدوارها عن الإدارة الجامعية بالمفهوم التقليدي، إذ ستعتمد على استخدام المعرفة والمعلومات ونظم البرامج المتطورة والاتصالات للقيام بالوظائف الإدارية، وإنجاز الأعمال التنفيذية، وتقديم الخدمات بصورة إلكترونية، والتحول إلى إدارة الأعمال إلكترونيا من خلال تقديم الخدمات والمعاملات كافة عبر وسائط إلكترونية كالإنترنت. ويتم التعامل الإلكتروني في الخدمات من خلال ميكانيكية هذه الخدمات بصورة تحقق إمكانية الحصول على الخدمات دون الحاجة إلى الانتقال إلى مقر أدائها، وتجويدها والحد من الأخطاء.

أهداف الإدارة الإلكترونية وأهميتها في مجال الخدمات التي يمكن تقديمها للجامعة:

تعمل الإدارة الإلكترونية على تحسين جودة أداء الجامعة من خلال استخدام أساليب إلكترونية جديدة تتسم بالكفاءة والفاعلية والسرعة، وتهدف إلى:

- تبسيط الإجراءات داخل الجامعة، مما ينعكس إيجابا على مستوى الخدمات التي تقدم للطالب والأستاذ، واختصار وقت وجهد، وتنفيذ المعاملات الإدارية المختلفة، والدقة والوضوح في تنفيذ العمليات الإدارية داخل الجامعة، وتسهيل إجراءات الاتصال، واستخدام الأوراق ومعالجة مشكلات الحفظ والتوثيق، مما يؤدي إلى الإنجاز السريع والدقيق للمهام والمعاملات.
- تقليل الجمود الإداري والبيروقراطي من خلال المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه. ويمثل رضا الطلبة أمر استراتيجي بالنسبة للجامعات، لأنه شبيه بحساب الأرباح والخسائر للمؤسسات، فإذا كان معدل الرضا:

- أعلى مما يتوقعه الطالب، وهي حالة نادرة، فإن الجامعة تكون في حالة ربح متفوق، لأن الجامعة حققت أهدافها بإكساب الطالب المعارف والقيم والمهارات المستهدفة في تحصيله العلمي وحياته المهنية، ويتحدث عن الجامعة بشكل إيجابي.
- أقل من المتوقع، فإن الجامعة في حالة خسارة، لأن الجامعة لم تحقق أهدافها ولا توقعات الطالب، وقد ينسحب الطالب من

الدراسة، أو ينتقل إلى جامعة أخرى، أو يبقى في الجامعة يتعامل معها بشكل سلبي.

- مساوي لما يتوقعه الطالب، فالجامعة في حالة استقرار وربحٍ معتدل، نتيجة الاحتمال الكبير لاستمرارية دراسة الطلبة، ويجب عليها المحافظة على هذا الرضا المقبول، وأن تطمح للوصول إلى الرضا المتفوق. (بني حمدان، 2012، 919)

وللوقوف على مستوى رضا الطلبة بجامعاتنا الجزائرية على الخدمات التعليمية والإدارية في ظل اعتماد الإدارة الإلكترونية في تسيير الشؤون البيداغوجية والإدارية، توجهت الباحثة إلى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة بوصفه القسم الرائد في تطبيق الإدارة الإلكترونية عبر تسيير بعض الأمور البيداغوجية والإدارية عبر موقع الجامعة، والتعليم الإلكتروني للإجابة عن تساؤلات البحث المطروحة. وتقتصر النتائج المتوصل إليها على آراء الطلبة المستجوبين كونها حاله دراسية، ولا يمكن تعميمها على باقي الجامعات، لأن الأمر يتطلب مسحاً شاملاً للجامعات، وهذا أمر غير ممكن بالنسبة للباحثة.

الإطار الميداني للدراسة:

منهج الدراسة: انطلاقا من طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، وهي معرفة آراء الطلبة بخصوص واقع الإدارة الإلكترونية بالجامعة، وجودة الخدمات التعليمية والإدارية، وكذا مقارنة مستويات إدراك الطلبة وفقا لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية،

فقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهو "شكل من أشكال الوصف والتحليل والتعليل وكذا التفسير العلمي بغية وصف الظاهرة كما وكيفا، بواسطة جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة" (سامي محمد ملحم ،324، 2010)

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث في طلاب وطالبات قسم علم النفس في جامعة المسيلة البالغ عددهم (266) طالبًا وطالبة، بالنسبة لما قبل التدرج مع استبعاد طلبة السنة الأولى لعدم معرفتهم بالأجواء. والجدول الآتي يوضح تعدادهم:

جدول رقم (01) يوضح تعداد طلبة قسم علم النفس بالنسبة للسنة 2 و lmd3.

الفرع	السنة	العدد	النسبة
علم النفس	ثانية	63	%23,68
علوم التربية	ثانية	59	%22,18
علم النفس العيادي	ثالثة	69	%25,94
علم النفس العمل	ثالثة	26	%9,77
توجيه وإرشاد	ثالثة	49	%18,42
المجموع		266	%100

عينة الدراسة:

استخدم أسلوب العينة العشوائية؛ وقد أمكن جمع(30) استبانة صالحة للتحليل من أصل(70) استبانة وزّعت على الطلبة؛ أي ما يمثل نسبة 11,27 % من أفراد المجتمع الأصلي (266)، ونسبة 22,73% من من طلبة السنة 2 و lmd3 تخصص علم النفس وعلم النفس العيادي من أصل (132)، وهي نسبة تعد ممثلة. والجدول التالي يوضح خصائص العينة وحجمها.

جدول رقم (02) يوضح عينة الدراسة وخصائصها

المتغير	الجنس		السنة	
	ذكر	أنثى	lmd2	lmd3
العدد	10	20	14	16

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على قسم علم النفس بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة المسيلة؛ وذلك كونه الرائد في تطبيق الإدارة الإلكترونية، والتعليم الإلكتروني؛ حيث وفر موقع إلكتروني خاص بالقسم www.psyeduc.com() يحتوي مجموعة من الدروس والكتب الالكترونية، بالإضافة إلى توفير أحدث المعلومات الإدارية للأستاذ والطلبة. كما قام القسم بإعداد صفحة خاصة على (facebook) تعنى بأمور القسم والطلبة والأساتذة، هذا عدا عن موقع الجامعة الرسمي الذي تتوفر به بعض الوثائق الإدارية الخاصة بالطلبة والأساتذة للتحميل المباشر.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة التطبيقية في شهر ماي 2014.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تناول واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية من حيث التجهيزات، والقدرات الفنية على الأداء، والتعرف إلى جودة الخدمات التعليمية والإدارية المقدمة للطالب والمتمثلة في خدمات الدروس، وتوفر المعلومات الأكاديمية عبر الإنترنت، بالإضافة إلى سرعة تقديم الوثائق الإدارية والخطأ في محتواها.

طرق المعالجة الإحصائية: اعتُمِدِ: النسب المئوية، واختبار كا2.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

عرض نتائج الفرضية التقريرية الأولى: التي تنص على: تطبق الإدارة الالكترونية بدرجة عالية. وللتحقق من صحتها قامت الباحثة بتحديد عدد الموافقين وفقا للدرجات والنسب المئوية، والجدول الآتي يوضح النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:

جدول رقم (03) يوضح عدد الموافقين والنسب المئوية بخصوص تطبيق الإدارة الإلكترونية بدرجة عالية.

المجال / الدرجة	عالية		متوسطة		ضعيفة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
توفر التجهيزات الإلكترونية	11	%36,67	10	%33,33	9	%30
توفر القدرة الفنية على الأداء	06	%20	05	%16,67	19	%63,33
تطبيق الإدارة الإلكترونية	17	%28,33	15	%25	28	%46,67

التعليق: يتضح من الجدول الموضح أعلاه أن مجال توفر التجهيزات الالكترونية درجة حقق عالية من الموافقة إذ بلغ نسبة (36,67%)، بينما حقق مجال توفر القدرة الفنية على الأداء درجة ضعيفة من الموافقة حيث بلغ نسبة(63,33%). ويرى الطلبة أن التجهيزات الإلكترونية متوفرة بشكل جيد وكبير، بينما الممارسات الالكترونية ما تزال لم تتطور بالشكل المفروض خصوصا في ظل ما نعرفه من تطور تكنولوجي، الأمر الذي أكده الطلبة حيث كانت درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية ضعيفة قدرت بـ (46,67%).

عرض نتائج الفرضية التقريرية الثانية: التي نصت على: تحقق الخدمات التعليمية والإدارية جودة عالية.

أولاً: بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى: التي نصت على: تحقق الخدمات التعليمية جودة عالية من حيث توفر الدروس عبر الانترنت، والحصول على المعلومات الأكاديمية. وللتحقق من صحتها قامت الباحثة بتحديد عدد الموافقين وفقا للدرجات والنسب المئوية، والجدول الآتي يوضح النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:

جدول رقم (04) يوضح عدد الموافقين والنسب المئوية بخصوص تحقيق الخدمات الإدارية للجودة العالية.

المجال الدرجة		عالية			متوسطة			ضعيفة		
		العدد	العدد الكلي	النسبة	العدد	العدد الكلي	النسبة	العدد	العدد الكلي	النسبة
جودة الخدمات الإدارية	سرعة الحصول على الوثائق الإدارية	03	05	%16,67	11	15	%50	06	10	%33,33
	قلة الأخطاء	02			04			04		

التعليق: يتضح من الجدول الموضح أعلاه أن تحقيق مجال جودة الخدمات الإدارية كان بدرجة متوسطة من الموافقة حيث بلغ نسبة 50%، حيث أن الطلبة راضون بدرجة متوسطة عن تقديم الخدمات الإدارية، ويطمحون إلى تقديم الأفضل؛ خصوصا بالنسبة لاستخراج الوثائق الإدارية؛ حيث أنهم ذكروا بأنه يتم تحميل بعض الوثائق الإدارية عبر الانترنت، وهذا شيء ايجابي من وجهة نظرهم، إلا أنهم يطمحون إلى اعتماد التسجيل وإعادة التسجيل آلياً عبر الإنترنت دون اللجوء إلى التنقل بالجامعة.

ثانياً: بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية: التي نصت على: تحقق الخدمات التعليمية جودة عالية من حيث توفر الدروس عبر الانترنت، والحصول على المعلومات الأكاديمية. وللتحقق من صحتها قامت الباحثة بتحديد عدد الموافقين وفقا للدرجات والنسب المئوية، والجدول الآتي يوضح النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:

جدول رقم (05) يوضح عدد الموافقين والنسب المئوية بخصوص تحقيق الخدمات التعليمية للجودة العالية.

المجال الدرجة		عالية			متوسطة			ضعيفة		
		العدد	العدد الكلي	النسبة	العدد	العدد الكلي	النسبة	العدد	العدد الكلي	النسبة
جودة الخدمات التعليمية	توفر الدروس عبر الانترنت	02	09	% 30	01	13	%43,33	01	08	%26,67
	الحصول على المعلومات الأكاديمية	07			12			07		

التعليق: يتضح من الجدول الموضح أعلاه أن مجال جودة الخدمات التعليمية حقق درجة متوسطة كذلك من الموافقة إذ بلغ نسبة43,33%، وقد لاحظت الباحثة تفضيل الطلبة لتحميل المحاضرات من الانترنت مباشرة دون الحضور، ويرجون تعميم المحاضرات عبر الإنترنت لكل المقاييس المدرسة، خصوصا الأدبية منها التي تتطلب نقلاً حرفياً لما يقوله الأستاذ، إذ إنهم لاحظوا عدم تمكنهم من كتابة كل ما يقوله الأستاذ، مما يضطرهم إلى استعارة

المحاضرات من زملائهم لإتمامها، ويثنون على اعتماد بعض الكليات لنشر النتائج النهائية على موقع الجامعة.

بالنسبة للفرضية الثالثة: التي تنص على: يعد الفرق دالاً إحصائيا في وجهات نظر الطلبة بخصوص واقع الإدارة الإلكترونية وفقا لمتغير الجنس. وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب كا2 والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (06) يوضح نتائج اختبار كا2 بخصوص واقع الإدارة الإلكترونية وفقا لمتغير الجنس.

المجال	العدد	كا2	القرار الإحصائي
جودة الخدمات الإدارية	30	21,13	قبول H0 عند 0,01
جودة الخدمات التعليمية	30	19,54	قبول H0 عند 0,01
جودة الخدمات الإدارية والتعليمية	30	20,35	قبول H0 عند 0,01

التعليق: يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه أنه قُبل الفرض الصفري لكلا المجالين عند مستوى دلالة 0,01. إذ من الواضح أنه لا توجد فروق في آراء الطلبة والطالبات؛ وذلك لأنهم يلاحظون نفس الشيء. ويعايشون الأوضاع نفسها.

بالنسبة للفرضية الرابعة: التي تنص على: يعد الفرق دال إحصائيا في وجهات نظر الطلبة بخصوص جودة الخدمات التعليمية والإدارية وفقا لمتغير السنة الدراسية. وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب كا2 والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (07) يوضح نتائج اختبار كا2 بخصوص جودة الخدمات الإدارية والتعليمية وفقا لمتغير الجنس.

المجال	العدد	كا2	القرار الإحصائي
توفر الأجهزة	30	15,74	قبول H0 عند0,01
توفر القدرات الفنية على الأداء	30	30,15	قبول H0 عند 0,01
توفر الإدارة الإلكترونية	30	22,95	قبول H0 عند 0,01

التعليق: يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه أنه قبل الفرض الصفري لكلا المجالين عند مستوى دلالة 0,01. إذ من الواضح أنه لا توجد فروق في آراء الطلبة والطالبات وذلك لأنهم يعايشون الأوضاع نفسها.

الاستنتاج العام للدراسة:

يتضح من نتائج الدراسة التطبيقية أن الإدارة الإلكترونية تمارس بشكل متوسط في قسم علم النفس بجامعة المسيلة من خلال توفيرها للتجهيزات الإلكترونية، ولموقع الإنترنت الخاص بالجامعة، إلا أننا لاحظنا رغبة الطلبة في تفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصال الإلكتروني أكثر بالجامعة، خصوصا فيما يتعلق بالإجراءات الإدارية التي يعدونها روتينية ومقلقة، في ظل إمكانية إنجاز المعاملات جميع عبر الإنترنت، الأمر الذي أكدته **دراسة** أولسن وآخرون (2004) التي توصلت إلى أن التقنيات الإدارية تسهم في توفير الوقت والجهد، من خلال السرعة الهائلة للوقت المستغرق بتمرير المعلومة، وإمكانية الحصول على نتائج غنية بالمعلومات من العمليات الإلكترونية.

والملاحظ أن أغلبية الطلبة يفضلون تحميل الدروس الإلكترونية، لأنهم وفق قولهم أصبحوا في عالم يمكن من خلاله الحصول على المعلومة من أي مكان، و بالتفاصيل كلها، وبالتالي لما لا نتمكن من تحميل أي محاضرة مباشرة من موقع الجامعة. إلا أن الأساتذة يرون أنه توجد مجموعة من الصعوبات المتعلقة باستخدام التعليم الإلكتروني وفق ما أكدته دراسة (راجية بن علي، مارس 2009) حيث أكد الأساتذة عدم توفر البنى التحتية التي يشترطها هذا التعليم من شبكات، وحواسب، وإنترنت، ووسائل وتقنيات الاتصال، وانقطاعات التيار الكهربائي....الخ في الجامعات الجزائرية، مما يصعب استخدامها سواء من طرف الطالب أو الأستاذ. بالإضافة إلى غلاء أسعارها بالنسبة للطلبة (الاقتناء والاشتراك في الشبكة) مما يعيق بشكل كبير أيضا من إنتهاج التعليم الإلكتروني. الأمر الذي أكدته دراسة أيمن محمد الجمل (2003) كذلك؛ إذ أكدت على ضعف الإمكانات المادية لتجهيز المختبرات الحاسوبية لإنجاز الأعمال الدراسية، ونقص الكوادر الفنية المتخصصة من العناصر المهمة لإنجاح استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية.

كما يفضل الطلبة تفعيل فضاء الطلبة، والرد على انشغالاتهم وحلها، كما يودون التمكن من الاتصال بالأساتذة مباشرة عبر مواقع التواصل المتوفرة. وبالتالي يرون بأن الخدمات التعليمية والإدارية ما تزال تحتاج لجودة أعلى، ولتطوير أكثر حتى تحقق الجودة المنشودة.

وفي آخر البحث تؤكد الباحثة ضرورة تفعيل دور المستخدمين لموقع الإنترنت، والفيس بوك الخاص بالقسم، إذ لاحظت أن أغلب الطلبة ليس لديهم علم بالموقع المخصص للقسم.

وفي ظل النتائج المتوصل إليها التمست الباحثة بعض الاقتراحات التي يمكن أن تزيد من فاعلية الجامعة وجودتها وهي:

- تفعيل نظام المحاضرات الإلكترونية، بالصوت والصورة، إضافة إلى إمكانية تحميلها على شكل (word أو pdf).
- إنشاء رقم سري خاص بكل طالب، يمكنه من التسجيل وإعادة التسجيل عبر الإنترنت، كما يمكنه من التعرف إلى نتائجه في المقاييس المختلفة، إذ إننا وفي عصر التكنولوجيا نجد بعض الطلبة يشتكون من عدم التمكن من مشاهدة النتائج المنشورة لأنهما مُزقت، أو شُطبت.
- تسجيل الحضور والغياب بالبصمة، بدل الإمضاءات التي تسبب المشكلات للأستاذ، خصوصا في ظل إعادة الطالب للإمضاء في الحصة الموالية، مما يضطر الأستاذ إلى الوقوع في صراع مع الطلبة.

- تفعيل نظام حجب شبكات الاتصال (réseau portable) أيام الامتحانات، خصوصا في ظل ما نشهده من تكنولوجيات للغش.
- وفي ظل اعتماد مداخل التطوير الإداري تقترح الباحثة اعتماد أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية، بوصفه أسلوباً للتجديد والتحسين في الإدارة.

المراجع:

1. المسعودي، سميرة محمد: *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي الخاص بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية*، بحث منشور، الجامعة الافتراضية الدولية.
2. بن علي، راجية (2009): *التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة (دراسة استكشافية بجامعة باتنة)* نقلا عن موقع: http://manifest.univ-ouargla.dz/index.php/seminaires/archive/facult - des-sciences-sociales-et-sciences-humaines- أطلع عليه يوم 2014/09/09.
3. بني حمدان، خالد أم محمد طلال (2012): جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضا الطلبة (دارسة تطبيقية على طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة)، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الأردن.
4. خضير، كاظم محمود (2002): إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، دار المسيرة، عمان، الأردن.
5. علي، محمد مسلم حسن، ومحمد عباس محمد عبدالرحيم (2009): الإدارة الإلكترونية كمدخل لتطوير بعض وظائف الإدارة بجامعة تبوك، مجلة كلية التربية، الجزء الثالث، العدد 143، جامعة الأزهر.
6. ملحم، سامي محمد (2010): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.

مساهمة نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي في الدول العربية (حالة الجزائر)

الدكتور بن عبد العزيز سفيان
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة بشار (الجزائر)
benabdelazizsoufyane@gmail.com

الدكتور دحماني عزيز
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية
وعلوم التسيير
جامعة بشار (الجزائر)

الدكتور علالي مختار
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة بشار (الجزائر)
benabdelazizsoufyane@gmail.com

الملخص:

تعد جودة التعليم من التحديات الكبيرة التي تواجهها المؤسسات التعليمية جميعها وبالخصوص الجامعية، منها الأمر الذي دفع العديد منها لتبني مفاهيم إدارة الجودة الشاملة (TQM) وتطبيقاتها بوصفها نسق تعليمياً نظامياً تعليم نظامي يعكس السياق الاجتماعي والاقتصادي العام بهدف رفع مستوى التعليم والتعلم (Teaching and Learning) والتركيز على الكفاءة النوعية (Competence Quality) لمخرجاته وتزويدهم بالمهارات اللازمة، وتطوير مواهبهم إلى جانب رفع كفاءة العاملين به بما يضمن الحصول على خريجين لديهم المعارف الأساسية التي تؤهلهم إلى التنافس في المجالات العملية كافة بكفاءة عالية على المستوى المحلي والعالمي، والمساهمة في بناء الاقتصاد المبني على المعرفة.

وعليه تسعى هذه الورقة البحثية من خلال محاورها إلى الإشارة إلى مدى أهمية تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة ودور ذلك في صناعة التفوق في مؤسسات التعليم العالي، وهذا من خلال تأصيل نظري لماهيتها بالإضافة إلى استعراض دورها في الجزائر وفي تحسين نوعية التعليم لتختتم بتوصيات ونتائج مهمة.

الكلمات المفتاحية: *الجودة الشاملة، التعليم العالي، الكفاءات، الجامعة الجزائرية، إدارة المهارات.*

المقدمة (Introduction):

إن أي محاولة للتغيير الشامل في نظم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وسياساتها في نظر العديد من الباحثين من أجل الارتقاء بقدرتها التنافسية، لا يمكن أن تتحقق إلا في ظل نظم إدارية تحقق ذلك، ويطلق عليها إدارة الجودة الشاملة (TQM).

والجامعة الجزائرية كباقي جامعات العالم مطالبة هي الأخرى، في ظل الاهتمام المتزايد بنموذج إدارة الجودة الشاملة (TQM) ونجاحاته في شتى المجالات، بالتوجه نحو هذا المفهوم بوصفة فلسفة إدارية حديثة تحاول من خلاله توفير بيئة العمل المناسبة داخل الجامعة وإيجادها، تمكنها من تجاوز التناقضات التي تتخبط فيها، فمن غير المعقول أن يكون الإعداد الأكاديمي للطالب خلال دراسته ناقصاً وهو المتوقع منه أن يكون الإطار المستقبلي في مادة تخصصه.

إشكالية الدراسة:

بناءً على ما سبق تسعى هذه الورقة البحثية إلى الإجابة عن الانشغال والإشكال الآتي:

"ما مدى مساهمة تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة في صناعة التفوق العلمي وتحسين نوعية التعليم العالي بالجزائر؟"

أهمية الدراسة:

بالإضافة إلى محاولة فك لغز الإشكال أعلاه، تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على ذلك الدور الذي تلعبه إدارة الجودة الشاملة من خلال مبادئها في تحسين نوعية التعليم العالي وتفعيله نحو الأداء الجيد.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تغطية الأطر والأبعاد النظرية لموضوع إدارة الجودة الشاملة القائم على منطق اقتصادي واجتماعي ومدى ضرورة تبني مفهومها في الجامعات.
- معرفة الأسباب والدوافع الداعية لتزايد الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة وفرص إقامتها كآلية لتحسين نوعية التعليم.
- استعراض أهم مبادئ تحقيق الجودة الشاملة ومرتكزاتها في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.
- تشخيص واقع التعليم العالي بالجزائر بالإضافة إلى مختلف القدرات والموارد المتاحة فيه.
- كما تستمد هذه الدراسة أهميتها في كونها ستمثل حلقة من الحلقات التي ستتناول إحدى الموضوعات شديدة الأهمية في هذا المؤتمر الذي يعد موضوعه حديث المنظمات والندوات والملتقيات على

المستوى العالمي خاصة في بيئة اقتصادية عالمية يسودها التغير المستمر بحثا عن الجودة والتميز.

منهجية الدراسة:

من أجل الإحاطة بجوانب موضوع هذه الورقة سنستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في قالب نسعى من خلاله إلى الإجابة عن أهم تساؤلات الإشكالية، وهذا بالاستعانة ببعض الأدوات والجداول البيانية.

خطة الدراسة:

ستغطى هذه الدراسة من خلال المحاور الآتية:

المحور الأول: المظلة الفكرية والتأصيل النظري لماهية إدارة الجودة الشاملة.

المحور الثاني: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي.

المحور الثالث: واقع التعليم العالي ووضعيته بالجزائر ومساهمة إدارة الجودة الشاملة في تحسينه.

1. المظلة الفكرية والتأصيل النظري لماهية إدارة الجودة الشاملة.

1.1. تعريف إدارة الجودة الشاملة

يعد مفهوم إدارة الجودة من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ والأفكار التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن. وبالرجوع إلى التطور التاريخي لهذا المفهوم نجد أن الفضل في استخدام هذا المفهوم يعود إلى مساهمات العديد من العلماء اليابانيين والأمريكيين من أمثال: إدوارد ديمنج، جوزيف جوران، فيليب كروسبي وايشيروايشي كاوا.

ونظرا لحداثة المفهوم فقد ظهرت تعريفات مختلفة لإدارة الجودة الشاملة للعديد من الباحثين والهيئات المختصة، فقد عرّفها ف. كروسبي (P. Crosby) وهو أحد المؤسسين لـ (TQM) بأنها: "تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي خطط لها مسبقاً حيث إنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز السلوك الإداري التنظيمي الأمثل وتشجيعه في الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية"[i].

فيما يعرفها ريلي (RILEY) على أنها: "تحول في الطريقة التي تُدار بها المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة للعمليات والوظائف كلها، وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، حيث إن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل"[ii].

أما روبرت بنهرد (R. Benhard) فقد عرّف إدارة الجودة الشاملة بأنها "خلق ثقافة متميزة في الأداء، تتظافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء، وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت"[iii].

بينما يعرفها معهد الإدارة الفيدرالي على أنها: "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفاعالية أكبر في أقصر وقت، مع الاعتماد على تقديم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء"[iv].

أما من وجهة نظر منظمة الجودة البريطانية (BQA) فتعدها "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً".

أما وجهة النظر الأمريكية فتعرف إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها: "فلسفة وخطوط عريضة ومبادئ تدل وترشد المنظمة لتحقيق تطور مستمر، وهي أساليب كمية بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسن استخدام الموارد المتاحة، وكذلك الخدمات بحيث إن العمليات كافة داخل المنظمة تسعى لأن تحقق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين والمرتقبين"[v].

كما يقصد بها أنها ثورة ثقافية في الطريقة التي تعمل و تفكر بها الإدارة حول تحسين الجودة، فهي نظام لإدارة الأعمال الحديثة، يؤكد مشاركة العنصر البشري بتحريك مواهبهم وقدراتهم، يهدف إلى التحسين المستمر من أجل خدمة المستهلك وبتكلفة منخفضة "[vi]

انطلاقا من هذه التعاريف يمكننا تحديد أهم المرتكزات الفكرية والفلسفية التي ترتكن إليها إدارة الجودة الشاملة في تطبيقاتها عند الشروع في استخدام هذا الأسلوب في مختلف المنظمات بالرغم من تباينات آراء هؤلاء المفكرين والأكاديميين في شأن تحديد أولويات هذه المرتكزات وأهميتها من باحث لآخر، غير أنها من حيث المنطلق الفكري ما زالت تشكل المنعطف الحاسم في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل هذه المنطلقات في:

- التركيز على حاجات العميل.
- الاعتماد على الإدارة التشاركية ومساهمة العاملين جميعهم (ALL the Employees) بمستوياتهم كافة في العملية الإدارية وإسهامهم المباشر في تأكيد الجودة في النتائج.
- اعتماد نظام التحفيز.
- التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي.
- تأسيس نظام معلومات دقيق وفاعال والالتزام بالموضوعية والصدق في عرض البيانات والمعلومات.

- توكيد نظام الجودة والتحسين المستمر (Continuous Improvement) باعتباره المذهب والمعتقد الأساسي لـ (TQM)، فلابد أن يكون هدف الإدارة والقيادة في الجودة الشاملة تعزيز المخرجات وتطويرها باستمرار، وليس المحافظة على المستوى المقبول من الإنجاز فقط.
- الاعتماد في اتخاذ القرارات على الحقائق الواقعية.
- الوقاية من الوقوع في الأخطاء وليس مجرد كشفها.

2.1. ماهية إدارة الجودة الشاملة في السياق التعليمي:

أخذ مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المدارس التعليمية في الظهور بعد النجاح الذي حققه الإنتاج الياباني بغزوه الأسواق الأمريكية وبروزه بوصفه قوة اقتصادية تنافسية جديدة في الأسواق العالمية، ومحاولة المؤسسات الأمريكية تنفيذ إدارة الجودة وتطبيقها في مصانعها والتي باءت بالفشل بسبب ميزات المجتمع الأمريكي القائمة على قيم التنافس، والفردية، والحواجز الموجودة بين العاملين وقيادة المصنع وإدارتها التي تتناقض مع قيم الجودة المبنية على التعاون، والتسامح، وروح الفريق، وتلاحم العاملين مع قياداتهم، مما اضطرهم إلى محاولة تغيير القيم لدى العاملين في المصنع إلى ما يلائم تطبيق الجودة. ولتغيير هذه القيم لجأت إلى تطبيق إدارة الجودة في المدرسة وغرس القيم الجديدة المتلائمة معها (الجودة الشاملة)، وبدأت عمليات التجريب تأخذ مكانتها في المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية إلى التعليم الجامعي[vii].

ومنذ تلك الفترة برزت عدة آراء ومواقف حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد أورد كلاسر (Glasser) موقفاً تربوياً حول جودة العمل في التعليم يقول فيه "متى ما نشأ اختلاف ما بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين، إذ إنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون، إذ إن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة"[viii].

كما تشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي إلى "مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية"[ix].

كما تشير أيضا إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع) ورضاه التام عن المنتج (الخريجين) بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعني مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول (المجتمع) من وجود المؤسسات التعليمية[x].

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك اختلافاً في رؤية المؤسسات والباحثين حول تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة في سياقه التعليمي. فقد عرفته وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي (QAA) بالمملكة المتحدة على أنه: "أسلوب لوصف الأنظمة جميعها والمواد والمعايير المستخدمة من الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس، كيفية تعليم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث"[xi].

أما تعريف الخطيب فيرى في جودة التعليم العالي هي: "التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوي الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة"[xii].

ويعرفها **أحمد درياس** بأنها: "أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل مجالات العمل التعليمي كافة، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية جميعها ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محلياً وعالمياً"[xiii].

من التعاريف السابقة نستنتج أنه من الضروري بمكان تسخير الإمكانات كافة المادية والبشرية ومشاركة الجهات جميعها والإدارات والأفراد في العمل بوصفهم فريقاً واحداً وإن الالتزام الكلي بتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها، واستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها، ويجب التعرف إلى حاجات المستفيدين (الطلبة) أي ما هي نوعية التعليم والإعداد التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم.

وعليه يمكن أن نُعرّف إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم بأنها: "جملة الجهود المبذولة من 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 تظافر جهود العاملين كلهم في مجال التربية".

2. الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية:

يمكن الإشارة إلى أهم الفروق ومختلفها بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (01): الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية.

العنصر	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
التطويـــر	إبقاء الوضع الكائن، التحسين وقت الحاجة.	التطوير والتحسين المستمر في الأنظمة والعمليات.
نظرة العاملين	ينظرون إلى رؤسائهم نظرة المراقب بناءً على الصلاحيات.	نظرة المدرب أو الميسر للأمور.
العلاقـــات	صف علاقات الرئيس بالمرؤوسين بالتواكل والسيطرة.	علاقات مبنية على الاعتماد المتبادل والثقة والالتزام من الجانبين.
الجهـــود	التركيز على الجهود الفردية، حيث تسود المنافسة بين الأفراد.	التركيز على الجهود الجماعية، حيث تسود روح الفريق.
نظرة الإدارة	تنظر إلى عناصر العمل والتدريب على أنها عناصر تكلفة.	العمل أصل من الأصول والتدريب استثمار فكري.
القـــرارات	جمود السياسات والإجراءات.	مرونة السياسات والإجراءات.

المصدر: يوسف حجيم الطائي ومحمد فوزي العبادي وهاشم فوزي دباس العبادي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، سنة 2008، ص 107.

فمن خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك اختلافاً جوهرياً ما بين إدارة الجودة الشاملة القائمة على التحسين والتطوير والتجديد، وتلك الإدارة التقليدية التي لا تعدو على أن تكون عملا روتينيا لا يتغير إلا في وقت الحاجة.

ولما كان لإدارة الجودة الشاملة الدور الكبير في عملية التطوير كان لابد من الإشارة إلى ذلك خصوصا في مؤسسات التعليم العالي والتي تعد بمثابة حاضنة للكوادر وللكفاءات في كل دول العالم وهو ما سوف تتطرق إليه الدراسة في الجزئية الموالية.

2. دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي

1.2. مميزات ومقومات الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يوجد عدة مقومات ومحاور للجودة الشاملة من خلال المنظور الجامعي من أهمها ما يلي:[xiv]

- **جودة هيئة التدريس:** بحيث يجب توفر في هيئة التدريس مجموعة من الخصائص من أهمها: مرونة التفكير، ومهارات الاتصال، والقدرة على الشرح والخبرات والكفاءات العلمية والتربوية والرغبة في التعليم وتشجيع التعاون، إلى جانب التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- **جودة الطالب:** يشكل الطالب محور العملية التعليمية لذلك يجب عليه التركيز والانتباه للأستاذ، والقدرة على الاستجابة والتفاعل ومعالجة المعلومات.
- **جودة البرامج والطرق التعليمية:** من خلال عمقها وشموليتها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، مع ابتعاد طرق تدريسها عن التلقين، وتكون مثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج.
- **جودة المناهج:** من خلال تحديد إستراتيجية التعليم بوضع سياسات تعليمية مبنية على العلاقات الداخلية بين مستويات النظام التعليمي مع وجوب التركيز على التجديد، مع دراسة الواقع المعاش في ضوء الإستراتيجية المرسومة (طرق التدريس، أساليب التقويم، إعداد الأستاذ، الإدارة) بالإضافة إلى التخطيط بالاستعانة بالإمكانيات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة.
- **جودة المباني التعليمية:** تشكل أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، مثل القاعات والتهوية، الإضاءة والصوت، النادي الطلابي وغيرها، فهي تؤثر على مخرجات التعليم، وقدرات أعضاء هيئة التدريس.

جودة الوسائل: من خلال استخدام التقنيات والأجهزة الحديثة، قصد الحصول على المعلومات وتبادلها وجعلها متاحة لمن يطلبها بأعلى كفاءة ممكنة.

- **جودة الكتاب:** من خلال جودة محتوياته وتحديثه باستمرار، بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية مما يساهم في زيادة قدرة الطالب على التحصيل.
- **جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح:** من خلال جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة الجودة الشاملة، أما اللوائح والتنظيمات يجب أن تكون واضحة ومرنة ومحددة حتى تكون عونا لإدارة المؤسسة التعليمية.
- **جودة التمويل والإنفاق التعليمي:** إن ضعف التمويل أو سوء استخدام الأموال، يؤدي إلى تغيير الخطط وبرامج التعليم مما يؤثر سلبا على جودته.[xv]

2.2. المرتكزات الفكرية لإدارة الجودة الشاملة في تطوير العملية التعليمية في الجامعة

- إرساء قناعة التامة لدى قيادة المؤسسة الجامعية عند تبني أسلوب إدارة الجودة وجعله في مقدمة استراتيجيات فريق القيادة والعمل على نشر هذه القناعة في أوساط الشركاء الآخرين والتفهم الكامل والالتزام بين الجميع.
- تحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق حتى يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق هذا

النظام وتحديد الإجراءات التنظيمية والنوعية للعملية التعليمية، وذلك بإيجاد نشرة إرشادية وتعريفية تحتوي على رؤية ورسالة وأهداف القسم ومدى التزامه بها.[xvi]

- إشاعة الثقافة التنظيمية (Organization culture) والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في المؤسسة التعليمية بحيث يشعر فيها الأفراد بحرية المشاركة بأفكارهم والمشاركة في حل المشاكل واتخاذ القرار، اعتبارها بمثابة قاعدة أساسية في العمل تتوافق ومبادئ إدارة الجودة بوصفها النموذج والإطار المفاهيمي الذي يحكم عمل الجامعة ككل ويعطي للنظام الجامعي المعنى والصيغة العامة له.
- التوافق بين الأهداف والمناهج بحيث يجب أن لا تنفصل المناهج التعليمية عن الأهداف المحددة ويجب تعزيزها من خلال ربطها بتوجهات وسياسات المؤسسات التعليمية.[xvii]
- تحديد إستراتيجيات التعلم المناسبة باعتماد خطط تعليمية توافق وتواكب التطورات التكنولوجية الحديثة وتنمي الكفايات الضرورية للعمل.
- تركز إدارة الجودة على متطلبات سوق العمل وذلك بجعل العملية التعليمية منفتحة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي بحيث تعمل دائما على جعل المضامين والبرامج التعليمية تساير متطلبات سوق العمل وجعلها تساير التغيرات المتسارعة في سوق العمل.
- استمرارية التطوير والتحسين بحيث لا تتوقف مفاهيم إدارة الجودة الشاملة عند مخرجات العملية التعليمية والالتزام بالمفهوم الكمي للمنتوج (الخريج) بل تواصل استمراريتها في البحث على أفضل الطرق والمناهج التي تضمن لها الاستمرار والمنافسة (التعلم مدى الحياة Long learning for live).[xviii]

3.2. دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية العملية التعليمية في الجامعة

لإدارة الجودة الشاملة دور كبير في تحسين نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي يتمثل في: [xix]

- التطوير المستمر لرسالة الجامعة وأهدافها من خلال إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار وجعلها تتوافق ومتطلبات التنمية.
- توفر الاستثمار الأمثل للإمكانيات المالية والطاقات البشرية إذ أن موارد الجامعات إما أن تكون عاجزة عن تحقيق متطلباتها وتنفيذ برامجها أو إن هذه الأموال تهدر في مجالات لا تخدم العملية التعليمية بصفة مباشرة، ولذا فإن تطبيق معايير الجودة يحقق الأسلوب الأمثل لاستخدام الموارد المالية بصورة صحيحة.
- رفع كفايات العاملين في مجال التعليم العالي إذ أن معايير الجودة الشاملة تشترط على العاملين في أوساط المؤسسة مستويات عالية من الكفاءة المهنية سواء كانوا في مجال التدريس أم في المجال الإداري، ولذا فان عمليات مثل التدريس المستمر والاستخدام الأمثل للوسائل التقنية الحديثة وتوفر المهارات القيادية والقدرة على التحليل وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه العمل، جميعها مواصفات تتطلبها الجودة الشاملة في العاملين بمجال التعليم العالي، ولا شك في أن توفر هذه المواصفات سينعكس على أداء وإنتاجية المنتوج التعليمي مما يسهم في تطويره وتقدمه.
- تحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي، إذ أن رسالة هذه المؤسسات لا تتوقف عند رسالتها الأكاديمية فقط بل تتجاوز ذلك إلى محيطها الأوسع وهو الدور المجتمعي والإنساني.ولا شك أن جودة التعليم العالي ستؤثر بصفة مباشرة في المجتمع من خلال مخرجاتها من الطلبة والطالبات ومن خلال أدوارهم الأخرى مثل البحث العلمي وتقديم الاستشارات العلمية ودعم القرار واقتراح حلوله للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصناعية وغيرها، إذ أن عجز بعض الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عن قيامها بهذا الدور يعود إلى مونها لا تمتلك تلك الأدوات أو بسبب ضعف المستوي العلمي أو لأن المجتمع قد تطور أسرع منها وبدأ يبحث عن حلول لمشكلاته وتلبية متطلباته بعيداً عن الجامعة.
- تساعد في انفتاح الجامعات على محيطها الاجتماعي والاقتصادي وتغير الرؤية التي لا يزال كثير من مؤسسات الأعمال والصناعة تنظر إلى الجامعات باعتبارها مؤسسات موجهة للإنتاج التعليمي فقط. لذا فان تطبيق معايير الجودة سيجعل من الجامعات ممولا لهذه المؤسسات المجتمعية في تلبية حاجاتها من البحوث والدراسات والاستشارات وكذلك من الكفاءات البشرية.
- تحقيق جودة المستفيدين من التعليم العالي أو ما يصطلح عليه بـ (جودة المنتج) وهو الطالب وتدعيم وضعه والارتقاء به عن طريق تنمية مواهبه الفكرية وكفاءاته العقلية بما يسمح له بالنظرة النقدية لخبرته ولنفسه كما يرى ذلك أن التعليم الجيد يوفر للطالب مهارات وإمكانيات لا تتيسر له في كثير مما يتلقاه في مختلف مراحل الحياة عوض السعي نحو تحصيل الشهادة فقط.
- تلعب إدارة الجودة دورا مهما في إيجاد أسواق للجامعات والمنافسة فيها عن طريق تفعيل دور الموارد البشرية من أساتذة وإدارة في إيجاد أسواق لنشاطاتهم خارج الجامعة باعتماد أسلوب سلسة الجودة* في العمل وبالتالي توفير مصادر جديدة لتمويل نشاطاتهم دون الاعتماد عن المصادر الحكومية فقط.

3. واقع ووضعية التعليم العالي بالجزائر ودور نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسينه

1.3. قطاع التعليم العالي في الجزائر: انجازات تتكلم، وتحديات تنتظر.

أدركت الدولة الجزائرية مبكرا أن الاستثمار في الإنسان باعتباره أرفع رأس مال في الأمة هو الضمان الأول والأقوى في ولوج دنيا المستقبل دونما عقدة بالنقص أو الدونية، من هنا، باختصار شديد يمكن لنا أن نفهم جميعا سر اهتمام الجزائر بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، أو المنظومة التربوية والتكوينية بشكل عام، فالأرقام التي تتكلم عن نفسها في هذا الشأن كبيرة جدا، بل إنها مدوخة فعلا، فارتفاع مثلا عدد خريجي الجامعات من 65 ألف طالب العام 2000 إلى أكثر من 141 ألفا العام 2009 انجازا ليس هينا، بل إن اعرق المؤسسات الجامعية في العالم لم تعرف نموا بهذا الحجم في فترة وجيزة بالمستوى الذي عرفته الجزائر.

✓ **الجامعة الجزائرية على بوابة العصرنة والانفتاح:**[xx]

- ارتفاع عدد المتخرجين من الجامعات الجزائرية إلى 141 ألفا عام 2008.
- الجامعة الجزائرية تستعد لاستقبال أكثر من مليوني طالب في غضون 2015.
- أكثر من 31700 أستاذا يؤطرون القطاع و 16500 سرير و126 مطعما جامعيا لفائدة الطلبة.

دخلت الجامعة الجزائرية مرحلة مخاض وتغييرات أثرت إيجابا على مردودها وفتحت لها آفاقا واسعة لتكون بوابة حقيقة وعامل ربط لها بينها وبين العالم الخارجي سواء تعلق الأمر بالبحث العلمي أو المؤسسات والدائرة الاقتصادية، وكرس مخطط دعم النمو الاقتصادي ما بين 2005 و2009 المقاربة الجديدة التي تجعل من الجامعة احد المحركات الأساسية لضمان النمو وترقية المجتمع الجزائري والارتقاء بمستوى الوعي وفقا للرهانات والتحديات التي تعرفها جزائر ما بعد الاستقلال.

وقد عكفت السلطات العمومية على ضمان استكمال مسار تطوير الجامعة الجزائرية، خاصة وأن الأرقام الفعلية تكشف عن نمو كبير ونوعي فقد ارتفع عدد خريجي الجامعات والمعاهد والكليات الجزائرية من 65000 سنة 2000 إلى 107000 سنة 2004 ليبلغ 141000 خريجا في 2008 أكثر من 60 % من الإناث. ويستعد القطاع لاستقبال مليوني طالبا جامعيا في أفق 2015، وهو ما يعكس الديناميكية الكبيرة التي يعرفها القطاع وقابليته على استيعاب مجمل التغيرات المسجلة على جميع الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية.

2.3. التحديات التي تواجه تحقيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر

- الطلب المتزايد على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة، فالجامعة الجزائرية تستعد لاستقبال أكثر من مليوني طالب في غضون 2015.
- نمطية التكوين المبنية على التلقين بحيث لا تفتح المجال للإبداع والابتكار الفردي وإن وجد هذا فإنه يبقى محاولات فردية وليست سياسة تعليمية.
- التكوين الكمي على حساب التكوين النوعي وذلك للتكلفة التي أصبح يتطلبها التعليم الأمر الذي أثقل كاهل الدولة.
- هجرة الكفاءات وعدم بقائها في الداخل للمساهمة في التأطير والتكوين وتنمية البلاد.
- البحوث المنجزة هي بحوث من أجل نيل الشهادات وليست بحوث تنجز بهدف التطبيق العملي لها مما أدى إلى الحد من فعالية البحث العلمي وعدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية.
- تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات.

3.3. مجهودات الدولة الجزائرية لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

1.3.3. تطوير الشبكة الجامعية:

أدركت الدولة الجزائرية مبكرا أن التحديات التي يحملها العصر الجديد لن يتصدى لها إلا رأس مال بشرى دائم الترقي، دائب النمو، سواء على المستوى الفردي أو على صعيد المجتمعات حتى يتمكن الجميع من المشاركة في العالم الجديد من موقع الاقتدار، فقد عكفت السلطات العمومية على تعزيز واستحداث الشبكة الجامعية، إذ تشتمل الشبكة الجامعية الجزائرية على 91 مؤسسة للتعليم العالي كما هو موضح في الجدول-2-، وهذا حسب الوثيقة التي صاغتها الوزارة الوصية لسنة 2012.

الجدول رقم (02): الشبكة الجامعية الجزائرية.

عدد الجامعات	**47**
عدد المراكز الجامعية	**10**
عدد المدارس الوطنية العليا	**18**
عدد المدارس العليا للأساتذة	**06**
عدد المدارس التحضيرية	**10**

المصدر: موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية:
https://www.mesrs.dz/ar/accuei

ولأن الموارد المادية ضرورية وهامة لتدعيم القطاع فقد قررت السلطات القائمة على القطاع بتخصيص 34 مليار دينار ثم رصد 100 مليار دينار على امتداد خمس سنوات انطلاقا من 2008، وفيما يخص

تطوير البحث العلمي فقد تم إنشاء 1000 مركز بحث مع نهاية 2011، على غرار مراكز بحث خاصة بالطاقات المتجددة و مراكز البحث في التكنولوجيات المتطورة و الاقتصاد والتنمية كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم (03) مراكز ووحدات ووكالات البحث في الجزائر.

مراكز البحث	
مركز تطوير الطاقات المتجددة (C.D.E.R)	الجزائر العاصمة
مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (E.R.I.S.T.C)	الجزائر العاصمة
مركز تطوير التكنولوجيات المتقدمة (D.T.A.C)	الجزائر العاصمة
مركز البحث العلمي والتقني في التلحيم والمراقبة (S.C.C)	الجزائر العاصمة
مركز البحث في التحليل الفزيو- كيمياء (C.R.A.P.C)	الجزائر العاصمة
مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية (RSTDLAC)	الجزائر العاصمة
مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من اجل التطوير (READC)	الجزائر العاصمة
مركز البحث في الانتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (RASCC)	وهران
مركز البحث العلمي والتقني في المناطق الجافة (RSTRAC)	بسكرة
مركز البحث في البيوتيكنولوجيا	قسنطينة
وحدات البحث	
وحدة تطوير تكنولوجيا السيليسيوم (UDTS)	العاصمة
وحدة تطوير التجهيزات الشمسية (UDES)	العاصمة
وحدة البحث في الطاقات المتجددة في الوسط الصحراوي (URERMS)	أدرار
وحدة البحث التطبيقي في الطاقات المتجددة (URAUR)	العاصمة
وحدة البحث التطبيقي في الفولاذ والمعادن	عنابة
وكالات البحث	
الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي (ANDRU)	العاصمة
الوكالة الوطنية لتطوير البحث في الصحة (ANDRS)	وهران
الوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث والتطور التكنولوجي (ANVREDET)	العاصمة

المصدر: بن عبد العزيز سفيان وبن عبد العزيز سمير، **التنمية البشرية كآلية لكسب رهان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر** في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، بجامعة الزرقاء (الأردن)، 01- 03 /2014/04، ص 8.

2.3.3. استحداث نظام LMD إستجابة للتوجهات العالمية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

بغية تحقيق إدارة جيدة للجودة الشاملة أُعتبر إصلاح التعليم العالي من أكثر الهواجس التي شغلت الدول حتى يظل هذا القطاع مواكبا للتغيرات العالمية والاتجاهات الفكرية الحديثة، وحتى تتكيف منظومة التعليم العالي في الجزائر مع التوجه العالمي الجديد تبنت تطبيق نظام (LMD) (ليسانس، ماستر، دكتوراه) كإصلاح جديد تبنته ابتداءا من السنة الجامعية 2003-2004، إذ يقوم هذا النظام على فلسفة التقويم المستمر والجودة والحركية والشهادات المعترف بها عالميا.

يهدف نظام LMD إلى تمكين الجامعات الجزائرية من الاستجابة إلى متطلبات الحياة الجديدة، واستيعاب التطورات العلمية، ومواجهة التحديات التي تقف عائقا أمام تطور الفرد والمجتمع، وتذليل الصعوبات والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات في إطار إدارة جيدة للحصول على الجودة الشاملة.[xxi]

4.3. مؤشرات إدارة الجودة الشاملة المتحققة في التعليم العالي في الجزائر

تكشف مختلف الإحصائيات الخاصة بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي عن تطور إيجابي على مستوى إدارة الجودة الشاملة ومختلف المنشآت القاعدية. وبناءا على مسار التطور المسجل ما بين 1970 إلى 2012 تتضح النقلة النوعية التي عرفها القطاع في عدد من النواحي الأساسية والتي تتماشى والخيارات الإستراتيجية التي سهرت السلطات العمومية على تطبيقها على أرض الواقع.

وبعد تحقيق نقلة كبيرة في مجال ترسيخ ديمقراطية التعليم، فإن الجامعة الجزائرية تميل إلى التركيز على النوعية وعلى توفير قدر كبير من الاحترافية وتأهيل العنصر البشري فضلا عن ضمان التمويل الضروري لضمان تحقيق الأهداف المنتظرة من إدارة الجودة الشاملة في القطاع.

الجدول رقم (04): تطور تعداد الطلبة في مرحلة التدرج الوضعية إلى نهاية 2012.

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2012
مجموع المسجلين	19311	66064	197560	466084	743054	1077945

المصدر: بن عبد العزيز سفيان، بن عبد العزيز سمير، مرجع سابق، ص ص 8-9

موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية:
https://www.mesrs.dz/ar/accuei

قدر تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج بـ 19311 في سنة 1970 وانتقل العدد إلى 466084 في عام 2000 وينتقل إلى 1077945 في 2012.

الجدول رقم (05): تطور تعداد الإناث في مرحلة التدرج الوضعية إلى نهاية 2012

السنة	1970	1992	2002	2012
نسبة الذكور	%80	%62	%49	%40
نسبة الإناث	%20	%38	%51	%60

المصدر: موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية
https://www.mesrs.dz/ar/accuei

تزايدت نسبة الإناث من 20% سنة 1970 إلى 60% سنة2012 مقارنة بنسبة الذكور.

الجدول رقم (06): تطور تعداد الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج الوضعية إلى نهاية 2012.

السنة	1970	1990	2000	2005	2007	2012
مجموع المسجلين	423	14853	22533	37787	48764	60617

المصدر: بن عبد العزيز سفيان، بن عبد العزيز سمير، مرجع سابق، ص 9.

موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية:
https://www.mesrs.dz/ar/accuei

بلغ تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج 423 في سنة 1970 وانتقل العدد إلى 22533 في عام 2000 ثم تطور إلى 60617 في سنة 2012.

1.4.3. تطور المؤشرات الوطنية للجودة الشاملة الخاصة بالبحث العلمي 1980 إلى 2012:

الجدول رقم (07): تطور عدد الأساتذة الباحثين.

السنة	1980	1990	2000	2006	2007	2012
تعداد الأساتذة	6175	14536	17460	29062	31653	45000
الأساتذة الباحثون	1266	3870	6321	13805	15500	24000

المصدر: موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية:
https://www.mesrs.dz/ar/accuei

الجدول رقم (08): تطور عدد الباحثين الدائمين.

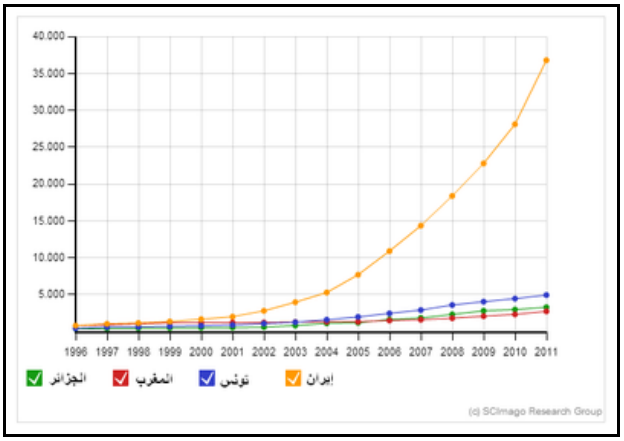
السنة	2000	2005	2006	2007	2012
الباحثون الدائمون	451	1433	2000	2000	2066

المصدر: موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية:
https://www.mesrs.dz/ar/accuei

ملاحظة: تبلور مفهوم الباحث الدائم بصورة واضحة ابتداء من 1988، تاريخ إنشاء مراكز البحث الوطنية[xxii].

وبخصوص إصدار البحوث العلمية فقد شهدت الجزائر في السنوات الأخيرة تطورا ملحوظا عما كان عليه الحال في الماضي وذلك مقارنة مع بعض الدول المغاربية، واعتبرت البحوث العلمية الجزائرية ذات جودة علمية جيدة والجدول الموالي يبين هذه الحصيلة مقارنة مع بعض الدول.

الجدول رقم (09): تمثيل بياني لتطور إصدار البحوث العلمية في كل من الجزائر وتونس والمغرب وإيران.



المصدر: http:// ar.wikipidia.org/w/index/php

فقد أصدرت الجزائر عام 1996، 368 بحثا علميا متخلفة عن جارتيها المغرب وتونس بـ 809 و 427 بحث علمي على التوالي. خمسة عشرة سنة كانت كافية لقلب هذه الموازين رأساً على عقب، ففي سنة 2011 المغرب متصدر القائمة سابقاً تتراجع للمرتبة الثالثة بـ 2737 بحث علمي بعد كل من تونس والجزائر بـ 4943 و 3264 بحثا علميا على التوالي في حين ابتعدت إيران عن متصدر القائمة المغاربية تونس بـ سبعة أضعاف ونصف تقريباً بـ 36803 بحث علمي.

ولكن عموما ومن خلال الرسم البياني يمكننا القول أن الوضع الحقيقي للبحث العلمي في الجزائر يبقى متدنيا نوعا ما مقارنة بالمقاييس العالمية، مع وجود تطور معتبر خلال السنوات الأخيرة.

5.3. سبل تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجزائر

حتى تتحقق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر وتبعا لما ذكرناه في الدراسة سابقا يجب توفر جملة من الشروط نذكر منها:

- ضرورة منح الجامعات الجزائرية قدرا كبيرا من الاستقلالية وعدم التدخل في قراراتها العلمية لأجل تحقيق الجودة الشاملة في كافة مخرجاتها ولاسيما المستوى النوعي لجودة الخريجين باعتبارهم من أهم مخرجات التعليم العالي.
- الاهتمام بمبدأ التحسين المستمر improvement continuous في كافة المجالات ذات العلاقة بجودة التعليم العالي بالجزائر وذلك لضمان معالجة نقاط الضعف التي يتم اكتشافها، والارتقاء بنقاط القوة المتحققة لمواكبة التقدم العلمي المستمر.

- إجراء المقارنات المرجعية للجامعات الجزائرية مع الجامعات الرائدة عربيا وعالميا وبشكل دوري بما يسهم في تحقيق ضمان إدارة الجودة الشاملة بالمستوى المقبول عالميا.
- المراجعة الدورية والمستمرة لاحتياجات مؤسسات سوق العمل ودراستها والعمل تحقيقها حتى تتوافق رسالة الجامعة مع متطلبات المجتمع وبالتالي تحقيق المعنى الحقيقي للهدف من إدارة الجودة الشاملة.

الخلاصة (Conclusion):

إن الأنماط التقليدية للتسيير والتعليم المعتمدة في الجامعات الجزائرية ساهمت بشكل كبير في ضعف العملية التربوية والتعليمية بفعل عدم إسهام مخرجات التعليم بفاعلية في تنمية المجتمع وعدم الارتباط بين تخصصات التعليم ومتطلبات سوق، وارتفاع تكلفة التعليم في ضعف مستوى المنتج التعليمي في المؤسسات التعليمية فقد أصبح الخيار الاستراتيجي الوحيد في ظل التحديات المعاصرة التي يواجهها التعليم العالي في الجزائر هو تغير النمط التقليدي في إدارته، واعتماد أسلوب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساته وكلياته وفق متطلبات وخصائص هذا الأسلوب باعتماد عدداً من الأسس التي من خلالها يمكن تطوير مبادئ الجودة الشاملة بما يناسب واقع التعليم الجامعي في الجزائر.

ومن جملة هذه الأسس نورد **الاقتراحات** و**التوصيات** التالية:

- ضرورة الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع المستويات الإدارية والعلمية بالجامعة.
- تحديد أهداف واضحة ومحددة للجامعة يشارك في صنعها جميع العاملين كل على قدر إسهامه بحيث يكون لهذه الأهداف توجه مستقبلي في المدى القريب والبعيد.
- استخدام مدخل المشكلة في تنفيذ الجودة والتغلب على المعطيات التي تواجهها وتصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية.
- اختيار الأساليب التعليمية المناسبة في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل.
- تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى سنوات الدراسة في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي.
- الاستخدام الرشيد لتكنولوجيا المعلومات وتفعيلها في مختلف الأنشطة التعليمية.
- انفتاح الجامعة على البيئة المحيطة بمؤسستها المختلفة، وتطبيق مبادئ التعليم المستمر، والتدريب المتواصل للعاملين على عمليات الجودة الشاملة، والاعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم العلمي.

فجميع هذه العمليات من شأنها أن تساهم في تحسين مردود العملية التعليمية وتحقق منتج تعليمي معاصر يتوافق ومتطلبات التنمية المحلية والدولية.

المراجع (References):

1. الخطيب، الإدارة الجامعية– دراسات حديثة – ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، 2001.
2. سالم سعيد القحطاني، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الحكومي، مجلة الأردن العامة، عدد 78، أفريل 1993.
3. خضير كاظم حمود، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، عمان 2008.
4. محمد علي عبد العزيز حلواني، مفهوم الجودة الشاملة http/www.alyasseer.net02/04/2008
5. احمد سعيد درياس، إدارة الجودة الكلية– مفهومها وتطبيقاتها– رسالة الخليج العربي، المجلد 4، عدد 50، جوان2002 .
6. ناصر مراد، مداخلة حول دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة التعليم العالي– حالة الجزائر–، مؤتمر جامعة الزيتونة، الأردن،2013.
7. m.martin&a.sttela , assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur. Unesco, pais.
8. بن عبد العزيز سفيان وبن عبد العزيز سمير، التنمية البشرية كآلية لكسب رهان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي (IACQA 2014)، بجامعة الزرقاء (الأردن)، 01-03 /2014/04.
9. بوشعور رضية، مداخلة حول الخطة الإستراتيجية المقترحة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية، مؤتمر جامعة الزيتونة، الأردن، سنة 2013.

المراجع والهوامش:

[i] رياض رشاد البنا، **إدارة الجودة الشاملة**، مفهومها وأسلوب إرسائها/ http://www.education.gov.bh/conferences/con21/w4.doc03/04/2008

[ii] أحمد الخطيب، **الإدارة الجامعية – دراسات حديثة** – ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، 2001.ص15.

[iii] محمد عوض الترتوري، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**/ http/www.almualm.net25/03/2008

[iv] سالم سعيد القحطاني، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الحكومي**، مجلة الأردن العامة، عدد 78، أفريل 1993، ص 31.

[v] أحمد الخطيب، **مرجع سابق**، ص27.

[vi] خضير كاظم حمود، **إدارة الجودة الشاملة** ، دار المسيرة ، الطبعة الأولى ، عمان 2008 ، ص72 .

[vii] محمد علي عبد العزيز حلواني، **مفهوم الجودة الشاملة** http/www.alyasseer.net02/04/2008

[viii] رياض رشاد البنا، **مرجع سابق.**

[ix] محمد عوض الترتوري، **مرجع سابق**.

[x] رياض رشاد البنا، **مرجع سابق**.

[xi] محمد عوض الترتوري، **مرجع سابق**.

[xii] احمد الخطيب، **مرجع سابق**، ص 56.
[xiii] احمد سعيد درياس، **إدارة الجودة الكلية – مفهومها وتطبيقاتها** – رسالة الخليج العربي، المجلد 4، عدد 50، جوان2002 ص 15.
[xiv]ناصر مراد، **مداخلة حول دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة التعليم العالي – حالة الجزائر-** ، مؤتمر جامعة الزيتونة، الأردن ،2013، ص 3.
[xv] **المرجع السابق**، ص 3.
[xvi] **وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي البريطانية** http:/www.mohe.gov.jo01/04/2008
[xvii] m. martin & a. sttela, **assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur**. Unesco, pais, p77
[xviii] **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي** http:www.undop.org/rbas 5/04/2008
[xix] عبد الحميد السجاد، **مرجع سابق**.
* **سلسلة حلقات الجودة** و هي ستة:
الحلقة الأولى: طور جودة العمل والإنتاج
الحلقة الثانية: تخفيض التكلفة نسبة لأن الهدر سوف يقلل ويخفض عدد الأخطاء
الحلقة الثالثة: النتيجة تحسن في الإنتاجية
الحلقة الرابعة: السيطرة على السوق بواسطة جودة أفضل وأسعار اقل
الحلقة الخامسة: الاستمرار في العمل (لا تفقد وظيفتك وينقص دخلك)
الحلقة السادسة: خلق وظائف جديدة ووظائف إضافية.
[xx]بن عبد العزيز سفيان وبن عبد العزيز سمير، **التنمية البشرية كآلية لكسب رهان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر** في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي (IACQA 2014)، بجامعة الزرقاء (الأردن)، 01- 03 /04/ 2014، ص 22.
[xxi]بوشعور رضية، مداخلة حول **الخطة الاستراتيجية المقترحة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية**، مؤتمر جامعة الزيتونة، الأردن، سنة 2013، ص4 .
[xxii] بن عبد العزيز سفيان، بن عبد العزيز سمير، **مرجع سبق ذكره**، ص 10 .

المركز الوطني لضمان جودة التعليم في ليبيا (التحديات– والفرص) خلال المدة من 2006-2014

الأستاذ الدكتور حسين سالم مرجين
رئيس الجمعية الليبية للجودة والتميز في التعليم– طرابلس– ليبيا
info@morjeen.com

الملخص:

ينطلق البحث من كون جل الدول قامت بإنشاء كيانات وطنية تُعنى بمسالة جودة والاعتماد في التعليم، حيث انيطت بتلك الكيانات وضع الآليات والإجراءات التي يتم من خلالها تأصيل الجودة ضمانها في العملية التعليمية، ولأهمية ذلك تحرص كل الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها على إنشاء تلك كيانات بالشكل الصحيح والمناسبَ؛ مما يمكن المؤسسات التعليمية من أن تخطو خطوة مهمة في مجال تطوير التعليم والرفع من الكفايات، ويشكل المركز الوطني لضمان جودة التعليم في ليبيا أحدى تلك الكيانات، بالتالي يتناول هذا البحث دراسة وتحليل الكيان المناط به القيام بعمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرنامج الوطني لجودة واعتماد التعليم في ليبيا.

الكلمات المفتاحية: *المركز الوطني لضمان الجودة، ضمان الجودة، الاعتماد.*

المقدمة:

لقد آض موضوع الجودة والاعتماد في التعليم من الموضوعات التي تشغل تفكير الكثير من المهتمين والباحثين في التعليم، فقد كان مفهوم نجاح وتقدم الدول إلى عهد قريب مرتبطاً بأعداد المقبولين، ومن ثم الخريجين من المؤسسات التعليمية، ولكن مع دخول العالم الألفية الثالثة تغير ذلك المفهوم، وأصبح معيار النجاح مقروناً بنوعية الخريج وقدرته على التجديد والإبداع والابتكار، إضافة إلى المواءمة بين التعليم وسوق العمل، وتأسيساً على ما تقدم فقد ازداد الاهتمام الدولي بنظم الجودة والاعتماد، ودار جدل كبير بين المهتمين بأمر التعليم فى المحافل والمؤسسات ذات العلاقة حول ضرورة تقييم وتقويم العملية التعليمية، والبحث عن أفضل الأساليب للاستفادة من برامج الجودة وضمانها فى معالجة وتطوير مشكلات التعليم، للرفع من مستوى المخرجات التعليمية، كما ارتبط فكر الاعتماد في التعليم ارتباطًا وثيقًا بالجودة وضمانها التي تتداخل معه في المضمون والمخرجات، ومنها أيضًا الاعتراف بالمؤهلات العلمية؛ ويُعرف الاعتماد كونه أداة فعالة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها، لذا يُعد الاعتماد في التعليم من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم في العديد من دول العالم، كما أن تحقيق الجودة في التعليم يعد من أهم التحديات التي أولتها كثير من الدول المتقدمة أهمية خاصة كسبيل للتطور والبحث والمنافسة، لذا برزت أهمية ضمان الجودة والاعتماد كقضية محورية في جميع أنحاء العالم من خلال تقييم القدرة المؤسسية للمؤسسات التعليمية، إضافة إلى الفاعلية التعليمية للبرامج، كما برزت الحاجة إلى وجود كيان وطني يقوم بتنفيذ ومتابعة برامج الجودة والاعتماد، والتأكد من قيام المؤسسات التعليمية بتقديم برامج تعليمية ذات جودة، كون الجودة وضمانها في التعليم أصبحت أمراً ضرورياً تتناسب مع احتياجات سوق العمل وتحقيق التنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية والتنقل الطلابي، وحتى يكون موضوع الجودة والاعتماد عملية ممكنة التطبيق، قامت جل الدول بإنشاء كيانات وطنية تُعنى بمسألة الجودة والاعتماد في التعليم، حيث أُنيط بتلك الكيانات وضع الآليات والإجراءات التي يتم من خلالها تأصيل الجودة وضمانها في العملية التعليمية، إضافة إلى وضع معايير تراعي الحد الأدنى من المعايير الدولية بهدف تمكن المؤسسات التعليمية من الحصول على الاعتماد المطلوب، ابتداءً من البنية المؤسسية ومكوناتها لتنتهي إلى مخرجات تلك العملية، ولأهمية ذلك تحرص كل الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها على إنشاء تلك الكيانات بالشكل الصحيح والمناسب، لذا فإن الموضوع سوف يتركز على دراسة الكيان الوطني المناط به تطوير منظومة التعليم وفق معايير معترف بها دولياَ؛ مما يمكن المؤسسات التعليمية من أن تخطو خطوة مهمة في مجال تطوير التعليم والرفع من الكفايات. **وهنا يطرح سؤال: مَنْ الذي يتولى مهام تنفيذ ومتابعة وتطوير الجودة والاعتماد في ليبيا؟**

إن الإجابة عن هذا التساؤل يقودنا بطبيعة الحال إلى المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، والذي أُنيط به تلك المهام والوظائف. من هنا تكمن أهمية الموضوع كونه يتناول دراسة وتحليل الكيان المناط به وهو القيام بعمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرنامج الوطني لجودة واعتماد التعليم في ليبيا.

الأهداف:

تهدف الورقة العلمية إلى :

1. التعرف على أهم المنظمات الإقليمية والدولية ذات العلاقة بالجودة والاعتماد.

2. التعرف على طبيعة عمل ومهام وأهداف المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية.
3. تتبع مراحل التطور التاريخي لنشأة الجودة والاعتماد حتى تأسيس المركز.
4. التعرف على واقع التحديات التى واجهت المركز.
5. التعرف على أهم الممارسات الجيدة التي قام بها المركز.
6. المقارنة بين المركز الوطني وبعض هيئات ضمان الجودة والاعتماد الاقليمية خاصة فيما يتعلق بالمهام والأهداف والتنظيم الإداري،وصولاً إلى تحديد رؤية جديدة للمركز الوطني وإعادة تعريفه.
7. اقتراح بعض الحلول والتوصيات.

التساؤلات:

وبناءً على هذه الأهداف سيتم الإجابة عن عدد من التساؤلات، هي:

- كيف تعمل أنظمة الجودة وضمانها على المستوى الدولي؟
- ما أهم المنظمات الدولية المهتمة بالجودة وضمانها في التعليم؟
- كيف تم نشأة تم نشأة نشأ نظام ضمان الجودة والاعتماد في ليبيا وصولاً لتأسيس المركز؟
- ما أهداف ومهام المركز؟
- ما مراحل تطور المركز؟
- ما أهم التحديات التي واجهت المركز؟
- ما أهم الممارسات الجيدة التي قام بها المركز؟
- ما التوقعات المستقبلية لمهام المركز من خلال مقارنتها بمهام هيئات ضمان الجودة العربية؟
- هل يمكن رسم خارطة جديدة لمهام ووظائف المركز؟

1: كيف تعمل ضمان الجودة والاعتماد على المستوى الدولي؟

لقد أصبح سوق العمل مفتوحاً على مصراعيه (حرية الانتقال وحرية العمل) أمام القادرين على القيام بمهام وظائفهم بكفاية (جودة الأداء)، لذا فقد بدأت بعض الدول منفردة وبعض الدول مجتمعة في الاتفاق على نظام ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، حيث يوجد هيئات لضمان الجودة والاعتماد في معظم دول العالم، وهي التي تقوم بتقييم المؤسسات والبرامج التعليمية، حيث تراعي هيئات ضمان الجودة والاعتماد الحد الأدنى من معايير الجودة الدولية، مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع الغني من الكليات والجامعات التي هي مرنة ومنفتحة على التغيير والابتكار، كما حدد الاتحاد الأوروبي ميثاق الممارسة الجيدة للمنظمات التي تعمل في مجال الجودة والاعتماد بضرورة توفر الشروط التالية (البهواشي: 2007: ص 170-171):

- تكون لديها رسالة واضحة.
- معترف بها كهيئة قومية للاعتماد من جانب السلطات العامة.
- أن تكون مستقلة عن الحكومة وعن مؤسسات التعليم وعن الاتحادات المهنية والصناعية والتجارية.
- أن تكون فاعلة وعادلة وحازمة في اتخاذ القرار.
- لديها موارد كافية ومقبولة، بشرية ومالية.
- أن يكون لها نظامها الخاص بضمان الجودة الداخلية الذي يؤكد على تحسين الجودة.
- أن يتم تقويمها خارجياً على أساس دوري.
- أن توضح المحاسبية العامة، ولها سياساتها العامة والرسمية، وكذلك إجراءات ومعايير وأطر عمل.
- أن تخبر العامة بطريقة مناسبة عن قرارات الاعتماد.
- أن تتعاون مع منظمات الاعتماد الإقليمية والدولية والمهنية.

2. ما أهم المنظمات الإقليمية والدولية المهتمة بالجودة والاعتماد في التعليم؟

خلال السنوات الأخيرة ازداد الاهتمام بضمان الجودة والاعتماد، حيث ازداد عدد الهيئات الوطنية لضمان الجودة والاعتماد، كما تجاوزت قضايا الجودة والاعتماد الحدود الوطنية إلى الإقليمية، مما أدى كل ذلك إلى ظهور شبكات عالمية وإقليمية تُعنى بتجميع الوكالات الوطنية من أجل تسهيل التعاون فيما بينها، كما نشأت في بعض المناطق وكالات إقليمية لضمان الجودة، ومع تزايد وكالات وشبكات ضمان الجودة في التعليم، أصبح التعاون بينها مطلوباً، وبالرغم من الاختلافات الكبيرة في أنظمة التعليم فإن التحديات وعمليات ضمان الجودة متشابهة، حيث تتضمن التعاون وتبادل الأفكار والتجارب، وصياغة المعايير، وإجراءات ضمان الجودة، وتطوير الممارسات الجيدة، وآليات الاعتماد.ويمكن تحديد أشكال التعاون في التالي (مجيد، 2012):

1. التعاون على الصعيد العالمي: ويتمثل بـ INQAAHE (الشبكة العالمية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي)، وهي الشبكة الوحيدة التي تضم أعضاءً من أكثر من 50 بلداً من عدة قارات ومنظمات إقليمية وشبه إقليمية ومستقلة.
2. التعاون بين الشبكات الإقليمية وشبه الإقليمية: المثال على ذلك التعاون بين شبكة ENQA (الهيئة الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي) والشبكات شبه الإقليمية مثل CEE (شبكة أوروبا الشرقية والوسطى لضمان الجودة في التعليم العالي) وDACH (شبكة البلدان الناطقة بالألمانية: ألمانيا والنمسا وسويسرا). أصبحت ENQA المظلة التي تشبك بين هذه المنظمات والمنظمات الوطنية على السواء.
3. التعاون بين عدة مناطق: مثل التعاون بين آسيا وأستراليا وجزر الباسيفيك مع APQN (شبكة النوعية في آسيا والباسيفيك).

4. التعاون الثنائي بين منظمتين أو أكثر: مثال التعاون بين الشبكة الإسبانية ANECA (الوكالة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي)، وشبكة RIACES (الشبكة الأيبرية الأميركية للاعتماد في التعليم العالي).

كما توجد بعض المنظمات العربية أهمها:

1. الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي.
2. المنظمة العربية لضمان جودة التعليم العالي.
3. المجلس العربي لضمان جودة واعتماد التعليم العالي.

إذن بشكل عام توجد العديد من الهيئات والمؤسسات الإقليمية والدولية المهتمة بموضوع ضمان الجودة والاعتماد، هذا إضافة إلى هيئات ضمان الجودة والاعتماد الموجودة على المستوى الوطني لمعظم دول العالم، فمثلاً: على المستوى الإقليمي العربي توجد هيئات ضمان الجودة والاعتماد في عدد من الدول منها: هيئات ضمان الجودة في: مصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والكويت.

هذا يدفعنا إلى طرح سؤال عن تطور ضمان الجودة والاعتماد في ليبيا.

2.1. لمحة تاريخية عن نشأة الجودة والاعتماد في التعليم العالي في ليبيا:

يمكن تقسيم مراحل تطور الجودة والاعتماد في التعليم في ليبيا إلى ثلاث مراحل، حتى تأسيس المركز الوطني لضمان الجودة والاعتماد بوضعه الحالي، والمراحل هي (زغوان– 2013):

المرحلة الأولي:

بدأت هذه المرحلة مع صدور قرار من اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) رقم (141) لسنة 2004م، بشأن تنظيم الجهاز الإداري للجنة الشعبية العامة للتعليم العالي (سابقاً)، حيث تضمن الهيكل الإداري لأول مرة إدارة جديدة تحت مسمى "إدارة البحوث ومراقبة الجودة في التعليم العالي،" حيث أعطيت لهذه الإدارة مهام وضع اللبنة الأولى لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي، ومن هذه المهام:

1. العمل على تنفيذ معايير وضوابط اعتماد مؤسسات التعليم العالي المحددة من اللجنة المركزية لجودة التعليم العالي.
2. معادلة الشهادات العلمية الأجنبية بالنظر إلى الأنظمة التعليمية الوطنية
3. تحديد المؤسسات العلمية المخالفة لأسس وضوابط اعتماد مؤسسات التعليم العالي، واقتراح ما يلزم حيالها.
4. اقتراح الخطط الدراسية والمقررات العلمية والبرامج التدريبية لمؤسسات التعليم العالي التشاركي (الأهلي، أو الخاص)، وعرضها على أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي للاعتماد.
5. عرض نتائج امتحانات مؤسسات التعليم العالي التشاركي على أمانة اللجنة الشعبية للتعليم العالي للاعتماد والعمل على توثيقها .
6. تجميع النظم العالمية والإقليمية والعربية الخاصة بمعايرة مؤسسات التعليم العالي ودرجاتها العلمية بهدف الاستفادة.
7. تقويم مخرجات التعليم العالي والنظر في مدى ارتباطها بمتطلبات التنمية وحاجة المجتمع.
8. القيام بشئون لجنة معايرة وضوابط وتقويم مؤسسات التعليم العالي.
9. إعداد شهائد اعتماد مؤسسات التعليم ألتشاركي وعرضها على اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي للاعتماد.

كما ضمت إدارة مراقبة الجودة الأقسام والوحدات الآتية:

1. قسم مراقبة الجودة والمعايرة العلمية، وتضم: وحدة المعايرة، ووحدة المراقبة.
2. قسم التوثيق والاعتماد، ويضم: وحدة التوثيق وحدة الاعتماد.
3. قسم تنظيم نظم الجودة وتطويرها، ويضم: وحدة التصميم، ووحدة التطوير. وفي الحقيقة لم تتمكن هذه الإدارة من إنجاز المهام الموكلة لها، وذلك نظراً لحاجة الإدارة إلى وقت كافٍ في ترتيب أقسامها، ووضع خطة عمل متكاملة للبدء في تجويد العملية التعليمية، إضافة إلى الحاجة لوجود قنوات اتصال مع الجامعات، وبالتالي فكَّرت الوزارة آنذاك في تشكيل لجنة مركزية تُعنى بتأسيس أسس لنظام الجودة في الجامعات الليبية، من هنا تَّم الانتقال إلى مرحلة جديدة.

المرحلة الثانية:

بدأت هذه المرحلة مع تشكيل اللجنة المركزية لضمان جودة التعليم العالي في العام 2005م، حيث صدر قرار عن اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي (سابقاً) رقم (80) لسنة 2005م، بشأن تشكيل لجنة مركزية من المتخصصين والمهتمين في مجالات الجودة والتخطيط للتعليم العالي، حيث كان من أهم أهداف هذه اللجنة وضع برنامج لمتطلبات نظام الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، وانتهت أعمال اللجنة بصياغة وثيقة متطلبات نظام ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في ليبيا، والتى سميت "بالوثيقة الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ليبيا، "والتي اشتملت على عشرة أجزاء هي (زغوان، 2005):

1. الأسس والمرتكزات الخاصة بجودة التعليم العالي.
2. ثقافة الجودة.
3. تعريفات عامة.
4. معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي، حيث تم تقسيم معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي إلى عشرة محاور.
5. الدليل الإرشادي لإجراء التقويم وإعداد التقارير.

6. معايير التقويم، يشتمل هذا الجزء على معايير التقييم الواردة في الجزء الرابع، والمصاغة بشكل كمي، وموزعة على خمس درجات معيارية للتقييم
7. مراحل التقويم والاعتماد المؤسسي البرامجي.
8. نماذج طلب الاعتماد المؤسسي والبرامجي، ويحتوى هذا الجزء على جميع النماذج اللازمة لتطبيق إجراءات الجودة والاعتماد.
9. تعليمات إعداد النموذج المعياري لطلب الاعتماد.
10. مكاتب ضمان الجودة والاعتماد في الجامعات الليبية. وانتهت هذه المرحلة مع الانتهاء من إعداد صياغة الوثيقة الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، للبدء في الانتقال إلى مرحلة جديدة.

المرحلة الثالثة:

بدأت هذه المرحلة مع صدور القرار رقم (164) لسنة 2006م، الصادر عن اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) بشأن إنشاء مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، والذي يتمتع بالشخصية الاعتبارية والذمة المالية المستقلة، كما تم إلغاء إدارة البحوث ومراقبة الجودة واختصاصاتها المنصوص عليها في القرار (141) لسنة 2004م.

وفي مرحلة لاحقة من عمل المركز صدر قرار جديد عن اللجنة الشعبية العامة (سابقا) رقم (129) لسنة 2009م، بشأن تعديل تسمية المركز ليصبح مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية بدلاً من مؤسسات التعليم العالي، ليكون مجال اهتمامه المؤسسات التعليمية كافة، وتلبيةً لهذه المهام الجديدة صدر قرار عن اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي رقم (134) لسنة 2009، بشأن تنظيم مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية، حيث تم استحداث إدارة ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم الأساسي والمتوسط بالمركز، وفي العام 2010م صدر قانون التعليم رقم (18)، ليصبح المركز بموجب هذا القانون هو الجهة المخولة قانوناً بتطوير ومتابعة شؤون ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في ليبيا كافة. لقد مرت مرحلة جودة واعتماد التعليم في ليبيا بتطور تدريجي، فلم تعد مهام ووظائف الجودة والاعتماد مقتصرة على مؤسسات التعليم العالي، إنما اشتملت على المؤسسات التعليمية كافة، لتشمل التعليم الأساسي والثانوي، ومن ثم التعليم التقني والفني، ويمكن تحديد السمات العامة لهذه المرحلة في الآتي:

- لا تزال تبعية المركز لوزارة التعليم العالي بالرغم من وجود إدارات فنية بالمركز لها علاقة بوزارة التربية والتعليم، وأخرى لها علاقة بالهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني.
- القيام بمراجعة وتطوير دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى مراجعة وتطوير معايير للتعليم الجامعى.
- إعداد معايير خاصة بالدراسات العليا.
- إعداد دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي، إضافة إلى إعداد معايير التعليم الأساسي والثانوي.
- لا تزال أعمال وأنشطة المركز تقوم على قرار التأسيس رقم 164لسنة 2006م.

إذن هذا التطور يقودنا للبحث عن إجابات للتساؤلات التالية:

- ما الدور المناط بالمركز؟
- ما مراحل تطور المركز منذ تأسيسه العام 2006م حتى العام 2014م؟
- ما التحديات التي واجهت المركز؟
- هل حقق المركز أهدافه خلال هذه المدة القصيرة من عمره والتي لم تتجاوز تسع سنوات؟
- ما التوقعات المستقبلية للمركز من خلال مقارنتها بمهام هيئات ضمان الجودة العربية؟
- هل يمكن رسم خارطة جديدة للمركز؟

ما الدور المناط بالمركز الوطني لضمان الجودة؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل يدفعنا إلى البحث عن مهام وأهداف المركز. فحسبما جاء في قرار التأسيس رقم (164) لسنة 2006م، في مادته الثالثة "إن المركز يهدف إلى تصميم وتطوير وتطبيق نظام شامل للتقويم وضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي"، ولتحقيق ذلك حددت نفس المادة المهام في التالي (قرار 164لسنة 2006م):

1. نشر ثقافة الجودة والتطوير المستمر والتقويم والاعتماد بين الأوساط الجامعية الأكاديمية وبين شرائح المجتمع والجهات ذات العلاقة كافة.
2. اقتراح السياسة العامة لتقويم الأداء وضمان الجودة والاعتماد لكافة مؤسسات التعليم العالي.
3. وضع أسس ومعايير لتقويم وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي وتعديلها وتطويرها في ضوء السياسة العامة للتعليم العالي، وحسب التطورات العلمية والتقنية ذات التأثير على مؤسسات التعليم العالي، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي المختلفة.
4. اتخاذ القرارات باعتماد مؤسسات التعليم العالي، واعتماد برامجها طبقاً لهذه الأسس والمعايير.
5. إنشاء نظام موحد ملزم لجميع مؤسسات التعليم العالي.
6. تعريف المجتمع ومؤسساته المختلفة بواقع المؤسسات التعليمية من حيث جودة المستوى التعليمي وكفايته، وتعزيز ثقة المجتمع بهذه المؤسسات.

7. تحقيق التميز والكفاية والجودة في الأداء في العناصر المكونة لمؤسسات التعليم العالي كافة.
8. تشجيع المؤسسات التعليمية على التطوير والتحسين المستمرين لأنشطتها وبرامجها التعليمية والتدريبية المختلفة.
9. معادلة الشهادات العلمية والأجنبية بالنظر إلى الأنظمة التعليمية الوطنية.
10. اقتراح الخطط الدراسية والمقررات العلمية والبرامج التدريبية لمؤسسات التعليم العالي الأهلي وعرضها على أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي لاعتمادها.
11. تشجيع روح المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي، ودعم شراكتها مع المجتمع وقطاعات الإنتاج والخدمات.
12. ضمان سلامة اتخاذ قرارات إنشاء المؤسسات أو الوحدات التعليمية الجديدة في إطار متطلبات الاعتماد.
13. التأكد من اتخاذ إجراءات التحسين المناسبة عند وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة.
14. تجميع المعلومات.
15. السعي لتعميق وتوثيق الصلات بين مؤسسات التعليم العالي بليبيا أو مثيلاتها على المستويين الإقليمي والدولي، وربط الدول العربية والإفريقية بها.
16. التعاون مع هيئات الاعتماد وضمان الجودة العربية والأجنبية في سبيل تطوير وتحديث نظام ضمان الجودة والاعتماد الذي تطبقه على مؤسسات التعليم العالي الوطنية، وعمل اتفاقيات مشتركة بهدف الاعتراف المتبادل.
17. المشاركة الفعالة في المؤتمرات الدولية، وتنظيم مؤتمرات إقليمية ودولية لنظم وأنشطة جودة التعليم العالي في ليبيا.
18. توفير الأدلة الإرشادية والمساعدات التقنية والتدريبية.
19. تقديم المشورة والنصح والتوجيه لمؤسسات التعليم العالي التي لم تحقق المستويات المطلوبة من الجودة في العناصر المطلوب اعتمادها، وذلك من خلال تقارير رسمية تبين مواطن القوة وجوانب القصور، وما يجب على المؤسسة المعنية القيام به من أجل تحقيق مستوى الجودة المطلوب، والتوافق التام مع معايير الاعتماد.
20. نشر المعلومات والبيانات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي، وإتاحتها للجهات والأفراد الراغبين في الاطلاع عليها.
21. جمع المعلومات والبيانات عن البرامج التي تطرحها مؤسسات التعليم العالي، وإعداد التقارير عن مدى جودة هذه البرامج، ورفعها للجهات المختصة.
22. التأكد من تحقيق مؤسسات التعليم العالي لأهدافها باتخاذ الإجراءات المناسبة لتقييم برامجها ونواتجها بأدوات القياس المختلفة.
23. إعداد تقارير مفصلة عن المؤسسات التعليمية في نهاية مراحل زمنية محددة، يوضح مستواها وقدرتها على تقديم خدماتها مقارنة برسالتها المعلنة.
24. المشاركة في المؤتمرات والندوات المحلية والإقليمية والدولية ذات العلاقة بنشاطه وفقاً للنظم والتشريعات.

لقد حدد القرار المذكور مجموعة كبيرة من مهام للمركز، ويمكن رصد عدد من الملاحظات على المهام المناطة بالمركز خلال فترة التأسيس، وهي:

- كثرة وتنوع المهام.
- تكرار بعض المهام، مثل مهمة رقم 17- ورقم 24.
- إقحام المركز في بعض المهام البعيدة عن أهدافه، مثل المهمة رقم (10).

إذن كانت هناك حاجة لإعادة النظر في أهداف ومهام المركز، بحيث تكون مرتبطة ببرامج الجودة والاعتماد، وفي مرحلة لاحقة بعد 2012م، تم إعادة النظر في أهداف ومهام مركز وذلك خلال مرحلة إعداد الخطة الإستراتيجية للمركز 2012-2017، حيث أصبحت على النحو التالي: (الخطة الإستراتيجية للمركز 2012- 2017):

1. نشر ثقافة الجودة والتطوير المستمر والتقييم والاعتماد، وتوفير الأدلة الإرشادية والمساعدات التقنية والتدريبية.
2. تطبيق أسس ومعايير وشروط التقييم والاعتماد الأكاديمي وتعديلها وتطويرها.
3. تشجيع روح المنافسة بين المؤسسات التعليمية والتدريبية لتجويد العملية التعليمية من خلال نشر نتائج التدقيق والتوصية بمكافأة المؤسسات المتميزة.
4. تقديم المشورة والنصح والتوجيه للمؤسسات التعليمية والتدريبية التي لم تحقق المستويات المطلوبة من الجودة في العناصر المطلوب اعتمادها.
5. تعريف المجتمع ومؤسساته المختلفة بواقع المؤسسات التعليمية والتدريبية من خلال إعداد تقارير دورية مفصلة عن المؤسسات التعليمية.
6. نشر المعلومات والبيانات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي، وإتاحتها للجهات والأفراد الراغبين في الاطلاع عليها.
7. التعاون مع هيئات الاعتماد وضمان الجودة العربية والدولية.
8. تفعيل الإدارة الإلكترونية.

9. تدريب وتطوير الكوادر البشرية التابعة للمركز من خلال برامج تدريبية متخصصة.
10. إعداد إطار وطني للمؤهلات العلمية في التعليم العالي من خلال ورش العمل والدورات التدريبية.
11. تنظيم مؤتمرات إقليمية ودولية لنظم وأنشطة الجودة في التعليم والتدريب في ليبيا، والمشاركة الفعالة في المؤتمرات الدولية.

وهذا التغير في الأهداف والمهام يدفعنا إلى البحث عن إجابات للتساؤل الذي تم طرحه سالفاً عن مراحل تطور المركز منذ النشأة وحتى عام 2014م.

3. ما هي مراحل تطور المركز الوطنى لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية؟

يمكن تقسيم مسيرة عمل المركز إلى ثلاث مراحل رئيسة، هي:

- **المرحلة الأولى– مرحلة التأسيس:**

بدأت هذه المرحلة مع العام 2006م، وهو عام تأسيس المركز، وانتهت العام 2008م، حيث اتسمت هذه المرحلة بالآتي:

1. صدور القرار رقم (303) لسنة 2006م، عن اللجنة الشعبية العامة (سابقاً)، بشأن تشكيل لجنة لإدارة المركز، تتكون من رئيس، إضافة إلى مندوبين عن الوزارات التالية: الاقتصاد، والتخطيط، والمالية، والتعليم والعالي.
2. صدور القرار رقم (239) لسنة 2006م، عن اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي (سابقاً)، بشأن اعتماد تنظيم الجهاز الإداري للمركز، حيث تضمن الإدارات والمكاتب التالية:
   - **الإدارة** العامة للشؤون الإدارية والمالية.
   - إدارة ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.
   - إدارة الاعتماد.
   - إدارة المعادلة.
   - مكتب الشؤون القانونية.
   - مكتب شؤون اللجنة.
   - مكتب المراجعة الداخلية.
   - مكتب التوثيق والمعلومات.
   - اللجنة الاستشارية لضمان الجودة.
   - اللجنة الاستشارية للاعتماد.
   - اللجنة الاستشارية للمعادلة.
   - فروع المركز (المنطقة الشرقية والجنوبية والوسطي).
1. صدور القرار رقم (2) لسنة 2006م، عن اللجنة الإدارية لمركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، وذلك بشأن اعتماد التنظيم الداخلي للجهاز الإداري للمركز، حيث تم تقسم الإدارات الفنية ذات العلاقة بالجودة وضمانها إلى الأقسام التالية:
   - **إدارة ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وتضم:**
     - قسم المؤسسات الطبية.
     - قسم المؤسسات الهندسية.
     - قسم العلوم الأساسية.
     - قسم العلوم الإنسانية.
   - **إدارة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتضم:**
     - قسم اعتماد المؤسسات العامة.
     - قسم اعتماد المؤسسات الأهلية.
   - **إدارة معادلة المؤهلات العلمية، وتضم:**
     - قسم معادلة المؤهلات العلمية الأجنبية.
     - قسم معادلة المؤهلات العلمية الوطنية.
2. إصدار دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي 2008م، والذي تضمن الأجزاء العشرة للوثيقة الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.
3. صدور القرار رقم (430) لسنة 2008م، عن اللجنة الشعبية العامة (سابقاً)، بشأن إخضاع مؤسسات التعليم العالي للمعايير والإجراءات التي تضمن تدقيق الجودة والاعتماد الواردة في دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.
4. القيام بعقد عدد من ورش عمل لمديري مكاتب الجودة بالجامعات والكليات، بهدف التعريف بمكاتب الجودة وأهدافها، إضافة للتعريف بالجودة وضمانها.
5. تشكيل فرق تدقيق لغرض اعتماد بعض الجامعات الخاصة، إضافة إلى عمليات تدقيق لأكاديمية الدراسات العليا.

- **المرحلة الثانية– مرحلة الانطلاق:**

يمكن تحديد الفترة الزمنية لهذه المرحلة منذ عام 2009م، وحتى عام 2010، ويمكن تحديد أهم سمات هذه المرحلة في الآتي:

1. صدور قرار اللجنة الشعبية العامة (سابقا) رقم (129) لسنة 2009 بشأن تعديل تسمية المركز ليصبح مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية بدلاً من مؤسسات التعليم العالي، حيث لم يعد مجال اهتمام المركز ينصب على التعليم العالي، إنما اشتمل مراحل التعليم كافة، حيث جاء في حيثيات القرار، المادة رقم (1) " أن تشمل أغراض المركز المدارس والجامعات والمعاهد والمراكز التابعة لقطاع التعليم والبحث العلمي.
2. صدور قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي رقم (134) لسنة 2009م، بشان إعادة تنظيم الهيكل التنظيمي لمركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية، حيث جاء في المادة رقم (2) من القرار المذكور"يتكون الهيكل التنظيمي لمركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية من التقسيمات التالية:

- إدارة ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم الأساسي والمتوسط.
- إدارة ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي.
- إدارة معادلة المؤهلات العلمية.
- إدارة الشؤون الإدارية والمالية.
- مكتب شؤون اللجنة
- مكتب التوثيق والمعلومات
- مكتب العلاقات العامة والمنظمات الدولية.
- مكتب التدريب والتطوير
- مكتب الإعلام والإرشاد.

في حين تم تقسم الإدارات الفنية ذات العلاقة بالجودة والاعتماد على النحو التالي:

- إدارة ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم الأساسي والمتوسط، تمارس اختصاصاتها من خلال القسمين التاليين:
  - قسم ضمان الجودة والتحسين المستمر.
  - قسم الاعتماد والتدقيق.
- إدارة ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، تمارس اختصاصاتها من خلال القسمين التاليين:
  - قسم ضمان الجودة والتحسين المستمر.
  - قسم الاعتماد والتدقيق.

1. صدور القانون 18 لسنة 2010م، الذي منح المركز صلاحيات في متابعة برامج الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية والتدريبية، إلا أن القانون لم يوضح الآليات اللازمة لتنفيذ تلك الصلاحيات.
2. قيام المركز الوطني لضمان الجودة بتكثيف ورش العمل لمديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء.
3. قيام المركز بعقد اجتماعات تقابلية مع مديري مكاتب الجودة على مستوى الجامعات الليبية، حيث عُقد الاجتماع الأول عام 2010م في جامعة مصراته.
4. إقحام مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء في برامج وأنشطة المركز الوطني لضمان الجودة، منها على سبيل المثال: فرق التدقيق، فرق إعادة صياغة نماذج التقييم المؤسسي والبرامجي.
5. صدور قرار من وزارة التعليم والبحث العلمي آنذاك باعتبار أن عام 2010م، هو عام الجودة في الجامعات الليبية.
6. تشكيل فريق لمراجعة دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ومعايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي للدراسة الجامعية، إضافة إلى تشكيل فرق خاصة لإعداد برامج الدراسات العليا.
7. في العام 2010م صدر عدد من القرارات من مدير المركز بشأن تشكيل فريق تدقيق لغرض القيام بزيارات استطلاعية للجامعات الحكومية والخاصة، حيث صدر تقرير يتناول أوضاع تلك الجامعات، والتحديات التي تواجهها في سبيل تحقيق الجودة وضمانها.
8. في العام 2010م، بدأ العمل في إعداد دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي، حيث أنهى الفريق عمله في العام نفسه، بإعداد دليل تحت مسمى "دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي".
9. صدور القرار رقم (261) لسنة 2010م، عن اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، بشأن خضوع مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي لبرنامج دليل اعتماد مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي.
10. إصدار عدد من المنشورات والمطويات ذات العلاقة بالجودة وضمانها، خاصة فيما يتعلق بالتعليم الأساسي والمتوسط.
11. عقد ورش عمل لعدد من المدربين للتعليم الأساسي والثانوي، بغية التعريف بالجودة وضمانها بالتعاون مع مركز إعداد المعلمين العام 2010م.
12. بداية طرح الاستقلالية عن اللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي (سابقاً) بهدف تعزيز الشفافية والنزاهة في إجراءات وآليات الجودة والاعتماد.
13. بالرغم من صدور القرار (134) لسنة 2009م والذي تضمن أغراض المركز، والتي تشمل المدارس والجامعات والمعاهد والمراكز التابعة لقطاع التعليم والبحث العلمي، إلا أن إدارة المركز لم تقم بوضع إجراءات تنفيذية بشأن تنفيذ القرار خاصة فيما يتعلق باستحداث إدارة ذات علاقة بالمعاهد والمراكز ذات الطبيعة الفنية والتقنية.

المرحلة الثالثة– مرحلة إعادة البناء: 2011–2014

بدأت هذه المرحلة عام 2011م، وذلك مع الانتهاء من تعديلات نماذج التقييم المؤسسي والبرامجي، إضافة إلى تعديلات دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، حيث تصادفت هذه المرحلة مع أحداث التغيير من العام نفسه، ويمكن تحديد سمات هذه المرحلة في الآتي:

1. الانتهاء من تعديلات دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى إصدار نماذج تقييم جديدة: مثل النموذج البرامجي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي، وكذلك النموذج الخاص بتقييم برامج الدراسات العليا.
2. لم يعد يحظى المركز باهتمام من قبل وزارة التعليم العالي، فلقد تعاقب ثلاثة وزراء على وزارة التعليم العالي، حيث لم تكن لديهم رؤية واضحة لما يجب أن يقوم به المركز.
3. رفض الوزارة النظر في مسألة استقلالية المركز، بحجة أن الوقت لم يكن مواتياً لذلك.

4. وضع خطة إستراتيجية للمركز 2012-2017م.
5. الاستمرار في تشكيل فرق تدقيق لغرض الاعتماد المؤسسي والبرامجي لعدد من مؤسسات التعليم العالي الخاص.
6. القيام بتنفيذ تدقيق تجريبي لـ (33) مدرسة من مدارس التعليم الأساسي والثانوي، وذلك بناءً على قرار من مدير المركز رقم (21) لسنة 2011م.
7. الاستمرار في عقد ورش عمل في الجامعات الليبية للتعريف بالمعايير الجديدة، ومطالبة الجامعات بضرورة إعداد الدراسات الذاتية.
8. صدور مقترح من المركز الوطني بشأن استحداث مجلس للجودة في كل الجامعات، حيث قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتبني المقترح، وتم الإيعاز إلى الجامعات بضرورة تأسيس مجلس للجودة يكون برئاسة وكيل الجامعة للشؤون العلمية، إلا أن الوزارة لم توضح السبب في تكوين هذا الجسم الجديد وعلاقته بمكاتب الجودة وتقييم الأداء، إضافة إلى آليات وإجراءات عمله، والمزايا المالية والإدارية.
9. الاستمرار في عقد اجتماعات تقابلية بين المركز الوطني لضمان الجودة ومديري مكاتب الجودة في الجامعات الليبية.
10. قيام إدارة المركز باستحداث إدارة ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم التقني والفني، دون القيام باعتمادها ضمن الهيكل التنظيمي للمركز.
11. البدء في إعداد معايير لمؤسسات التعليم التقني والفني.
12. صدور مقترح جديد من المركز الوطني لضمان الجودة، يتضمن المزايا المالية والإدارية ومهام مكتب ضمان جودة وتقييم الأداء على مستوى الجامعة والكلية والقسم (التأسيس- التنظيم- الأهداف- المهام).
13. صدور تقرير عن المركز يتضمن التحديات التي تواجه مكاتب الجودة وتقييم الأداء، في العام 2013م.
14. صدور تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية الحكومية 2013م، حيث شارك في إعداده أكثر من (130) أستاذاً جامعياً، من خلال (13) فريق تدقيق موزعين على كل الجامعات الحكومية، حيث تضمن التقرير جملة من التحديات، إضافة إلى مجموعة من الممارسات الجيدة التي تقوم بها بعض الجامعات، كما طالب المركز كل الجامعات بضرورة معالجة مواطن الضعف، والتجهيز لمرحلة مقبلة سيقوم بها المركز تتركز على التأكد من قيام الجامعات بمعالجة مواطن الضعف الموجودة في تقرير الزيارات الاستطلاعية، والذي تم إحالته لكل الجامعات.

بعد تناول مراحل تطور المركز، وأهم السمات التي تميزت بها كل مرحلة، فإننا بحاجة إلى التعرف على التحديات التي واجهت المركز في سبيل تحقيق أهدافه.

4. ما هي التحديات التي واجهت المركز؟

لقد حددت الخطة الإستراتيجية للمركز 2012- 2017، جملة من التحديات التي واجهت المركز، وهي (الخطة الإستراتيجية للمركز 2012-2017):

1. عدم استقلالية المركز، حيث لا يزال المركز يتبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
2. التقلبات السياسية في ليبيا وأثرها على تبعية المركز وأدائه، بعد العام 2011م.
3. التغيير في مدراء المركز، ومدراء الإدارات.
4. الحاجة إلى قوانين أو لوائح عن الجودة والاعتماد، حيث يفتقر المركز إلى وجود لوائح تنظيمية تبين آليات عمله بشكل واضح، خاصة فيما يتعلق بالهيكل التنظيمي والتوصيف الوظيفي.
5. البيروقراطية الإدارية والمالية لأجهزة الدولة.

في حين حددت نفس الخطة مجموعة من مواطن الضعف، منها:

- عدم اعتماد الهيكل التنظيمي من قبل وزارة التعليم العالي.
- عدم وجود توصيف وظيفي واضح.
- عدم تفويض الفروع في بعض الصلاحيات.
- قلة تنفيذ دورات تدريبية متخصصة للموظفين.
- عدم وجود دليل للإجراءات الإدارية.
- بطء بعض الإجراءات الإدارية مثل تسليم الشهادات المصدقة، ورسائل المعادلات.
- عدم تفعيل الربط الإلكتروني بين الإدارات.
- عدم وجود آليات واضحة للحوافز المالية.
- ارتفاع رسوم طلب الاعتماد.
- بطء الإجراءات المالية.
- قلة الكادر الفني الكافي لتقديم الخدمات البرنامجية.

بالإضافة إلى التحديات المذكورة، فإنه يمكن القول بأن أهم التحديات التي تواجه المركز كونه لا يزال يعمل وفقاً لقرار التأسيس رقم 164 لسنة 2006م، حيث يفتقر المركز إلى وجود قانون خاص به ينظم ويحدد عدداً من الإجراءات والآليات، إضافة إلى الحاجة لوجود لوائح تنفيذية لأعماله وأنشطته، فمثلاً لا توجد لائحة مالية خاصة بالمركز فيما يتعلق بمكافأة الخبراء والمدققين والمنسقين الإداريين، وبشكل عام يمكن تحديد عدد من التحديات في النقاط التالية:

- الحاجة إلى وجود قانون ينظم عمل المركز، ويحدد أهدافه ومهامه.
- الحاجة إلى وجود لوائح مالية وفنية توضح الخطوات التي يجب اتخاذها فيما يتعلق بالآليات والإجراءات الخاصة بالجودة والاعتماد، لذا فنحن في حاجة إلى وجود حزمة لوائح خاصة بالجودة والاعتماد.

- عدم قناعة مسؤولي وزارة التعليم العالي، ووزارة التربية والتعليم، بأهمية الجودة وضمانها، حيث يُنظر إلى موضوع الجودة كونها ترفاً في ظل الفوضى التى يعيش فيها التعليم، وهنا يستحضرني موقف حدث معي العام 2012م مع أحد وكلاء التعليم العالي عندما أصر بأننا لسنا في حاجة إلى الجودة كونها ترفاً في ظل مرحلة التغيير التي تعيشها ليبيا، وفي الحقيقة أن الجودة وضمانها لا تعني التشدق بالمصطلحات الحديثة، إنها عملية تغيير في المقاييس الذهنية التي يجري عليها المرء في تفكيره.
- الحاجة إلى استقلالية المركز عن وزارة التعليم العالي، كون المركز لا يهتم بالتعليم العالي وحسب، فهناك إدارات بالمركز مرتبطة بمراحل التعليم كافة، فهناك إدارة التعليم الأساسي والثانوي لها علاقة مباشرة بوزارة التربية والتعليم، كما توجد إدارة التعليم التقني والفني لها علاقة مباشرة بالهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني.
- الحاجة إلى تطوير واعتماد الهيكل التنظيمي للمركز، ووجود توصيف وظيفي واضح محدد، حيث قام المركز باستحداث بعض الإدارات والأقسام دون حصوله على موافقة من جهات الاختصاص، فمثلاً: إدارة التعليم التقني والفني غير معتمدة ضمن الهيكل التنظيمي.
- الحاجة إلى استكمال المعايير الخاصة بالتعليم التقني والفني، حيث افتقر العمل المنجز من الفريق المكلف من قبل المركز إلى بعض الأسس، أهمها: عدم وضوح منهجية العمل، إضافة إلى الحاجة لتحديد مرجعة الوثائق التي استند إليها الفريق في إنجاز المعايير، لذا فإن العمل توقف.
- عدم تفعيل معايير التعليم الأساسي والثانوي، التي تم اعتمادها من قبل اللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي (سابقاً) العام 2010م، وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود قنوات اتصال وتواصل جيدة مع وزارة التربية والتعليم، كما يرجع أيضاً إلى افتقار إدارة المركز إلى خطة فيما يتعلق بنشر وتفعيل معايير التعليم الأساسي والثانوي.
- غياب آليات متابعة المؤسسات والبرامج التعليمية المتحصلة على اعتماد، خاصة بعد عام 2011م ويرجع ذلك لأسباب، منها فوضي انتشار السلاح والتهديد لفرق التدقيق المكلفة بعملية المتابعة، إضافة إلى عدم وجود لوائح مالية فيما يتعلق بمكافآت فرق المتابعة لعمليات التدقيق.
- إحجام وزارة التعليم العالي عن القيام بمهامها فيما يتعلق بمتابعة المؤسسات والبرامج التعليمية المعتمدة، خاصة مؤسسات التعليم الخاص، فمثلاً كان دور الوزارة ينحصر في إحالة ملفات المؤسسات التعليمية الخاصة إلى المركز دون القيام بالتأكد من محتويات تلك الملفات المحالة، مما سبب عبئاً على كاهل المركز في ظل انتشار فوضى السلاح.
- تركيز معايير الاعتماد المستخدمة على مدخلات العملية التعليمية من مستلزمات مادية كأبنية ومختبرات، أو أعضاء هيئة تدريس، ولم تتعرض للعمليات التي تجري داخل المؤسسة، والتي تتمثل في كيفية استخدام هذه المدخلات في العملية التعليمية، كما أنها أغفلت تماماً مخرجات هذه العملية مثل التحصيل الأكاديمي للطلبة، والذي يعتبر الهدف المركزي للعملية التعليمية.
- ضعف مشاركة المؤسسات التعليمية الحكومية في برامج الجودة، حيث لم تتقدم أي مؤسسة حكومية بطلب الاعتماد، مستندة إلى كونها متحصلة على اعتماد مؤسسي وبرامجي مبدئي بحكم الدليل الصادر عن المركز، كما أن الحكم بكون تلك المؤسسات معتمدة يُبقي كثيراً من نقاط الخلل والضعف في تكوين وعمل تلك المؤسسات، وهذا يعيق الإصلاح والتحسين والتطوير المطلوب، والذي هو الهدف المركزي لعملية الاعتماد، إضافة إلى كون بعض المؤسسات التعليمية– خاصة بعض الجامعات ممثلة بإداراتها العليا– هي في الحقيقة لأسباب عديدة أقوى من المركز، وهذا بدوره يفسر عدم اكتراث هذه الجامعات ببرامج الجودة وضمانها، فمثلا: لم يستجب معظم رؤساء الجامعات لتوصيات المركز بشأن ضرورة معالجة الملاحظات المحالة إليهم بناءً على تقرير الزيارات الاستطلاعية لعام 2013م.

إذن هناك تحديات كثيرة وكبيرة واجهت المركز، تدفعنا إلى التساؤل عن:

4.1. هل حقق المركز أهدافه خلال هذه المدة القصيرة من عمره والتي لم تتجاوز تسع سنوات؟

في الحقيقة من خلال دراسة مجموعة من التقارير الصادرة عن المركز، وخاصة خلال المدة (2010–2013م)، يمكن رصد مجموعة من الممارسات الجيدة التي حققها المركز وهي (تقرير المركز الوطني لضمان الجودة–2012):

- حملة توعية وطنية لتهيئة المجتمع والمؤسسات التعليمية لمفاهيم الجودة وضمانها.
- إعداد وتعميم المعايير الوطنية للجودة وضمانها.
- توثيق العلاقات مع مؤسسات وهيئات ضمان الجودة والاعتماد الإقليمية والدولية.
- حث الجامعات الوطنية على تأسيس مكاتب لضمان الجودة وتقييم الأداء.
- ترشيح أعضاء هيئة تدريس من الجامعات الوطنية لتدريبهم على إعداد الدراسات الذاتية؛ لإعداد كوادر من الجامعات الليبية، للقيام بمهمة تقييم وتحكيم الدراسات الذاتية.
- تنظيم عدة ورش عمل بمشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية؛ للتعرف على نظام الجودة وضمانها.

- الاستمرار في نشر ثقافة الجودة من خلال نشرات دورية ومطويات ذات علاقة، إضافة إلى ورش عمل خاصة بأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية والطلبة.
- إعداد تقارير عن أوضاع الجامعات الليبية، حيث تضمنت هذه التقارير عام 2010م الجامعات الحكومية والخاصة، في حين تضمنت عام 2013م الجامعات الحكومية فقط.
- مطالبة مؤسسات التعليم العالي الخاص بتشكيل كيان واحد تحت مسمى اتحاد الجامعات الخاص، يتولى مهام إعداد وثيقة مدونة سلوك خاصة بالتعليم الخاص.
- الاجتماع بشكل دوري مع مؤسسات التعليم العالي الخاص، ونشر بعض الممارسات الجيدة التى يتوجب أن تقوم بها تلك المؤسسات.
- قيام المؤسسات التعليمية باستخدام التدقيق الداخلي لجزء من متطلبات الاعتماد والجودة، حيث تتأكد المؤسسة من صحة إجراءات الدارسة الذاتية، واستيفاء شروط ومتطلبات الجودة والاعتماد.
- إقحام مديري مكاتب الجودة في التعليم العالي في العديد من أعماله وأنشطته، كما صدر عن المركز تقرير عن مكاتب الجودة في الجامعات الحكومية يتضمن مواطن القوة والضعف، إضافة الى التحديات والفرص ومقترحات التحسين.
- مراجعة وتطوير معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي لمؤسسات التعليم العالي.
- إعداد معايير التعليم الأساسي والثانوي.
- استحداث معايير خاصة ببرامج الدراسات العليا.
- تبسيط إجراءات وآليات الجودة والاعتماد من خلال إعداد ملاحظات استرشادية تكون في العادة عبارة عن إجابات عن بعض التساؤلات المطروحة .
- إرسال فرق من الخبراء لمساعدة المؤسسات التعليمية في تنفيذ الدراسة الذاتية والتأكد من قيام المؤسسات باتباع الآليات الصحيحة. إذن بالرغم من كون قانون التعليم رقم (18) لسنة 2010م، أعطى للمركز الحق في عمليات التخطيط والتطبيق والتطوير لبرامج الجودة والاعتماد في جل المؤسسات التعليمية، إلا أن عمل المركز لا يزال يفتقر إلى وجود لوائح تنظيمية وتنفيذية تبين آليات تنفيذ تلك المهام والوظائف الموجودة في القانون المذكور، إضافة إلى كون المركز يفتقر في تأسيسه إلى قانون يبين بشكل واضح ماهية المركز وآليات عمله ووظائفه، فالمركز لا يزال قائماً على قرار وزاري، حيث إن هذا القرار لم يعد يستوعب حجم مهام ووظائف المركز.وهناك حقيقة أخرى وهي متعلقة بقيادة إدارة المركز، فمن الواضح أنه هناك فروقاً كبيرة، في قيادة المركز من مرحلة إلى أخرى، وثمة نماذج لا نموذجاً واحداً في قيادة المركز، والفروق في الأداء، وهذا يدفعنا إلى القول إن الذين يتولون مهام إدارة المركز يحتاجون إلى أدوات تساعدهم في القيام بالتخطيط ، ومن ثم الانتقال من التخطيط إلى التطبيق، وتساعدهم في التغلب على العديد من المشكلات التي قد تواجههم فعلاً. وفى غياب مثل تلك البرامج فإن من الأرجح أن تفشل أنشطة وبرامج الجودة وضمانها التي يقوم بها المركز. وهنا يُطرح تساؤل مهم هو:

كيف نطالب المركز بالتخطيط والتطبيق والمتابعة لبرامج الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية دون وجود غطاء تشريعي وآليات تنفيذية واضحة له، إضافة إلى عدم تقديم الدعم والمساندة من الجهة التي لا يزال يتبعها المركز وهي وزارة التعليم العالي؟

وهذا يدفعنا إلى البحث عن دراسة مقارنة مع عدد هيئات ضمان الجودة في بعض الدول العربية بغية الإجابة عن التساؤل التالي:

5. ما التوقعات المستقبلية للمركز من خلال مقارنته بمهام هيئات ضمان الجودة العربية؟

اخترنا ثلاثة نماذج من الدول العربية، وهي:

1. السعودية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي).
2. مصر (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد).
3. الأردن (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي).

ويعود سبب هذا الاختيار إلى التالي:

- تشابه القيم الثقافية.
- تأسست هذه الهيئات في نفس فترة تأسيس المركز.
- نقل الخبرات والأخذ بأفضل الممارسات في مجال تطبيق سياسات الجودة والاعتماد.
- حصول المؤسسات التعليمية في تلك الدول على تراتيب متقدمة في التصنيفات العالمية.

كما سيتم التركيز على المحاور التالية:

- الأهداف.
- التنظيم الإداري.
- المهام والمسؤوليات.
- الأنشطة.

لننطلق بعد ذلك إلى محاولة لرسم خارطة جديدة لماهية المركز الوطني لضمان الجودة؛ وصولاً إلى تحقيق التحسين والتطوير في أداء مهامه.

أولاً– الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية:

تم إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام 2004م، بقرار من مجلس التعليم العالي **رقم** 3/28/1424هـ، وتتمتع الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي، وهي تحت إشراف مجلس التعليم العالي، وهي السلطة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي، وذلك بغية

الارتقاء بجودة التعليم العالي الخاص والحكومي، وضمان الوضوح والشفافية، وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي (الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي السعودية، 2015) الأهداف:

1. وضع معايير لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي متوافقة مع المعايير العالمية، مع مراعاة متطلبات البيئة المحلية.
2. اتباع عمليات لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي متوافقة مع الممارسة الجيدة المتعارف عليها عالمياً.
3. تقديم العون لمؤسسات التعليم فوق الثانوي لمساعدتها على تقويم أدائها والتخطيط لتحسين هذا الأداء، وذلك من خلال تقديم المشورة، وتنظيم البرامج التدريبية وورش العمل، ونشر الكتيبات والأدلة، ومن خلال شبكة المعلومات العالمية، وغيرها من الوسائل.
4. الالتزام بأن تكون قرارات الاعتماد موضوعية وعادلة ودقيقة وصارمة وبناءة.
5. تطوير وتوفير قواعد المعلومات الخاصة بالممارسات الجيدة، ومؤشرات الجودة لكل قطاعات التعليم فوق الثانوي في المملكة.
6. التعاون مع هيئات الاعتماد وضمان الجودة الأخرى، والعمل على أن تكون الهيئة رائدة في مجال الاعتماد وضمان الجودة على المستوى الإقليمي.
7. الالتزام بمضمون وثيقة الممارسة الجيدة المُقرة من قبل الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي (www.inqaahe.org).

كما تدار الهيئة من خلال مجلس إدارة يتكون من:

- رئيس مجلس الإدارة.
- نائب رئيس مجلس الإدارة.
- ستة عشر عضواً.

من خلال الاطلاع على أدبيات أنشطة وبرامج الهيئة يمكن تحديد التالي:

- هي الجهة المسئولة عن وضع وتطبيق ومراجعة معايير الخاصة بالتعليم العالي، التي تتواكب مع المعايير القياسية الدولية.
- القيام بشكل دوري بتحديث معايير التعليم العالي سواء على مستوى الاعتماد المؤسسي أم البرامجي.
- هناك تركيز على مخرجات العملية التعليمية.
- ليس من مهام الهيئة نشر ثقافة الجودة، فهي من ضمن مهام عمادات الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي.
- إصدار أدلة الاعتماد وأدلة المراجعين المعتمدين.
- منهجية الاعتماد تقوم على التقييم الذاتي والتقييم الخارجي.
- التركيز على التعليم الجامعي.
- لا تقوم الهيئة بنشر تقارير تدقيقها في موقعها الإلكتروني.
- اتباع نهج التشاور المكثف مع التعليم العالي والجهات المعنية الأخرى، في مختلف مراحل التصميم والتطوير.
- عدم استقلالية الهيئة، حيث تعمل كتابع الوزارة التعليم دون استقلالية مما يضر بعملها وحياديتها.

ثانياً- الهيئة القومية المصرية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

أُنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر بناءً على القانون رقم (82) لسنة 2006، إضافة إلى القرار الجمهوري رقم (25) لسنة 2007 الخاص باللائحة التنفيذية للهيئة، كونها تتمتع بالاستقلالية، لها الشخصية الاعتبارية العامة، كما أنها تتبع رئيس مجلس الوزراء، وينصب اهتمام الهيئة بقطاعات التعليم التالية:

- التعليم العالي.
- التعليم ما قبل الجامعي.
- التعليم الأزهري.

في حين تم تحديد أهداف الهيئة على النحو التالي:

1. وضع الشروط والإجراءات الواجب على المؤسسات التعليمية المعنية اتباعها للتقدم بطلبات الاعتماد.
2. وضع المعايير المعتبرة أساساً لقياس نظم وأداء ومخرجات المؤسسات التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد.
3. وضع المعايير التي تحدد أساس منح الاعتماد، أو تأجيله، أو رفضه.
4. تلقي طلبات المؤسسات التعليمية وفحصها؛ للتأكد من توفر الشروط والمقومات التي تسمح للمؤسسة التعليمية المعنية بالتقدم بطلب الاعتماد.
5. إجراء الدراسات اللازمة للتحقق من صحة المعلومات الواردة في طلبات الحصول على الاعتماد.
6. وضع القواعد المنظمة للزيارات الميدانية التي يقوم بها الخبراء من أفراد الهيئة وغيرهم ممن قد تستعين بهم؛ للتأكد على الطبيعة من أوضاع المؤسسات التعليمية طالبة الاعتماد، وتقويم الواقع الفعلي بالقياس إلى المعايير المحددة مسبقاً للحصول على الاعتماد.
7. إصدار القرار بالنسبة لمنح الاعتماد، أو تعليقه على شروط، أو رفض طلب المؤسسة التعليمية، مع بيان الأسباب.
8. تلقي طلبات تجديد الاعتماد في المواعيد المحددة قبل انتهاء فترة الاعتماد، وإجراء التقييم الشامل، وتحديث المعلومات عن المؤسسة التعليمية المعنية؛ للتأكد من استمرار توفر الشروط والمعايير المقررة للاعتماد.
9. إصدار القرار بالنسبة لتجديد الاعتماد أو تعليقه على شروط أو رفضه مع بيان الأسباب.

كما تدار الهيئة من خلال مجلس إدارة يتكون من:

- رئيس مجلس الإدارة.

- نائب رئيس مجلس الإدارة لشؤون التعليم العالي.
- نائب رئيس مجلس الإدارة لشؤون التعليم الأزهري.
- نائب رئيس مجلس الإدارة لشؤون التعليم ما قبل الجامعي.
- مجلس إدارة من أحد عشر عضواً.

وتتكون الهيئة من عدد من الإدارات الفنية، أهمها:

- إدارة الاعتماد.
- إدارة التدريب والدعم الفني.
- إدارة المتابعة والتطوير.
- إدارة التظلمات.
- إدارة المعلومات.
- إدارة المواصفات وتحديد معايير الجودة.

ومن خلال الاطلاع على أدبيات أنشطة وبرامج الهيئة يمكن تحديد التالي (التقرير السنوي الأول للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصرية، 2009).

- يناط بالهيئة ما يربو على خمسين ألف مؤسسة تعليمية على اختلاف مستوياتها.
- تُعد الهيئة إحدى الركائز الرئيسية لخطة إصلاح التعليم في مصر.
- هي الجهة المسؤولة عن نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- تنمية المعايير القومية التي تتواكب مع المعايير القياسية الدولية لإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية، وتحسين جودة عملياتها ومخرجاتها على النحو الذي يؤدى إلى كسب ثقة المجتمع فيها، وزيادة قدراتها التنافسية محلياً ودولياً، وخدمة أغراض التنمية المستدامة في مصر.
- إصدار أدلة الاعتماد، وأدلة المراجعين المعتمدين.
- تسعى الهيئة إلى التطوير المستمر للتعليم وضمان جودته وفقاً لمجموعة من المبادئ والقيم التي تؤكد الشفافية والموضوعية والعدالة، والحرص على معاونة المؤسسات التعليمية على توفيق أوضاعها وتحسين أدائها الكلي، للتأهل والحصول على الاعتماد.
- منهجية الاعتماد تقوم على التقييم الذاتي والتقييم الخارجي.
- الهيئة لا تعتبر جهة رقابية، بل هي جهة اعتماد للمؤسسات التعليمية التي تتمكن من تحقيق متطلبات المعايير القومية، ومن ثم فإنها تحرص على تقديم كل أشكال التوجيه والإرشاد والدعم لهذه المؤسسات بما يساعدها على التحسين المستمر لجودة مخرجاتها من خلال آليات موضوعية وواقعية للتقويم الذاتي والاعتماد. ولتحقيق ما سبق؛ تحرص الهيئة على توفير ونشر المعلومات الكافية والدقيقة، والتي يمكن أن تساعد المؤسسات التعليمية على التقويم الذاتي، ومن ثم اتخاذ الخطوات اللازمة للتقدم والحصول على الاعتماد.
- إعداد المعايير الأكاديمية القياسية القومية لقطاعات التعليم الجامعي.
- إعداد المعايير الأكاديمية القياسية القومية لمقررات التعليم قبل الجامعي.
- إعداد المعايير الأكاديمية القياسية القومية لمقررات التعليم الفني والتقني.
- أنجزت إطاراً وطنياً للمؤهلات العلمية.
- لا تقوم الهيئة بنشر تقارير تدقيقها في موقعها الإلكتروني.
- عدم استقلالية الهيئة حيث تعمل كتابع لمجلس الوزراء دون استقلالية، مما يضر بعملها وحياديتها.

ثالثاً- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية:

تم تأسيس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (4) لسنة 2005 م، كما تم تعديل اسم الهيئة ليصبح هيئة اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بموجب قانون رقم (20) لسنة 2007م، لتحل بموجبه محل مجلس الاعتماد، وأعُطيت الهيئة استقلالاً مالياً وإدارياً، كما أخذت على عاتقها القيام بمسؤولياتها المنصوص عليها في القانون تجاه التعليم العالي في الأردن وتطويره، كما تدار الهيئة من خلال مجلس إدارة يتكون من: (الهيكل التنظيمي، هيئة الاعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، 2015).

- رئيس مجلس إدارة.
- نائب رئيس مجلس الإدارة.
- خمسة أعضاء.
- مساعد الرئيس لشؤون الاعتماد
- مساعد الرئيس لشؤون الجودة.
- مديرية اعتماد الجامعات، وتضم قسمين:
  - قسم اعتماد الجامعات الرسمية ومتابعتها.
  - قسم اعتماد الجامعات الخاصة ومتابعتها.
- مديرية اعتماد كليات المجتمع، وتضم:
  - قسم اعتماد كليات المجتمع المتوسطة الرسمية.
  - قسم اعتماد كليات المجتمع المتوسطة الخاصة.
- المركز الوطني للاختبارات، ويضم الأقسام التالية:
  - قسم القياس والاختبارات.
  - قسم البحوث والدراسات والتدريب.
  - قسم التحليل الإحصائي ومعالجة المعلومات.
  - قسم الإنتاج والتصميم.
- مديرية ضمان الجودة والتطوير، وتضم الأقسام التالية:
  - قسم ضمان الجودة.
  - قسم تصنيف مؤسسات التعليم العالي.

- قسم التخطيط والتطوير المؤسسي.

كما وضعت الهيئة عدداً من الغايات لتحقيق من مجموعة من الأهداف، أهمها:

1. تطوير معايير الاعتماد الخاص ومأسسة إجراءات المتابعة وتنفيذها.
2. ضمان تطوير وتحديث إجراءات وآليات ضمان الجودة وتطبيقها في سائر مؤسسات التعليم العالي .
3. تحديد وقياس مخرجات البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، ووضع المحكات وأدوات التقييم التي تعطي مؤشرات عن تحققها.
4. انفتاح مؤسسات التعليم العالي الأردنية على المؤسسات الإقليمية والدولية ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي وضمان جودته.
5. التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية بناءً على تصنيف يتماشى مع المعايير والمحكات العالمية.

كما عدلت الحكومة الأردنية أهداف هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي واسمها؛ ليصبح بموجب مسودة القانون المعدل لقانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها المعدل لسنة 2014 والموجودة في ديوان التشريع والرأي «هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها». وأصبحت أهداف الهيئة بموجب مسودة القانون المعدل:

1. تحسين نوعية التعليم العالي في المملكة، وضمان جودة مخرجاته باستخدام معايير قياس تتوافق مع المعايير الدولية.
2. تحفيز مؤسسات التعليم العالي على الانفتاح والتفاعل مع الجامعات ومؤسسات البحث العلمي المميزة الأخرى.
3. تحفيز مؤسسات التعليم العالي على إدامة تميزها في مواجهة تحديات القطاع؛ للوصول إلى مستوى عالٍ من التنافسية، ونقل المعرفة، وبناء القدرات.
4. تبني الريادة والتميز والإبداع ضمن مفهوم تشاركي بين القطاعين العام والخاص؛ لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم العالي، واحتياجات سوق العمل.
5. نشر وترسيخ ثقافة الجودة وقيمها، وتطوير ممارسة الأنشطة الخاصة بها، وتجيز مسودة المشروع عقد الاتفاقيات مع الجهات المماثلة والجهات ذات العلاقة بعمل الهيئة العربية منها والأجنبية.

كما تم استحداث مهام جديدة لمجلس الهيئة، ومنها إنشاء أي مراكز أخرى لها علاقة بعمل الهيئة تحدد مهامها وواجباتها بمقتضى أنظمة تصدر لهذه الغاية، ومنح شهادة ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي على مستوى المؤسسة وعلى مستوى البرامج، واعتماد مؤسسات تعليم عالٍ أجنبية (غير أردنية) داخل المملكة وخارجها اعتماداً عاماً وخاصاً، ومنحها شهادة ضمان جودة على مستوى المؤسسة والبرامج الأكاديمية، على أن يصدر المجلس تعليمات تنظم ذلك. (استحداث مهام جديدة لمجلس هيئة الاعتماد الأردنية، 2015). ومن خلال الاطلاع على أدبيات وأنشطة وبرامج الهيئة، يمكن تحديد بعض الملاحظات التالية:

- يقتصر أعمال وأنشطة الهيئة على التعليم العالي.
- منهجية الاعتماد تقوم على التقييم الذاتي و التقييم الخارجي.
- مطالبة مؤسسات التعليم العالي بضرورة الالتزام بمعايير الهيئة.
- إصدار أدلة الاعتماد، وأدلة المراجعين المعتمدين.
- لا تقوم الهيئة بنشر تقارير تدقيقها على موقعها الإلكتروني.
- اتباع نهج التشاور المكثف مع وزارة التعليم العالي والجهات المعنية الأخرى في مختلف مراحل التصميم والتطوير للمعايير .
- عدم استقلالية الهيئة، حيث تعمل كتابع الوزارة التعليم دون استقلالية، مما يضر بعملها وحياديتها.

إذن وبعد هذا الاستعراض لهياكل التنظيمية والأهداف والمهام والمسؤوليات المناطة بالجودة والاعتماد في هيئات ضمان الجودة والاعتماد السعودية والمصرية والأردنية، يمكن تحديد بعض الملاحظات:

- لا تزال بعض الهيئات تتبع وزارة التعليم العالي مثل الهيئة السعودية والهيئة الأردنية، في حين أن الهيئة المصرية تتبع مجلس رئاسة الوزراء.
- الجودة وضمانها أصبحت خياراً إستراتيجياً لمنظومة التعليم في تلك البلدان.
- النظر إلى هيئات ضمان الجودة والاعتماد كونها إحدى الركائز الرئيسة لخطة إصلاح التعليم.
- وجود قوانين واضحة ومحددة بخصوص إنشاء هيئات الجودة والاعتماد، مثل هيئة الاعتماد الأردنية والهيئة المصرية ، في حين أن هيئة الاعتماد السعودية تم تأسيسها بناءً على قرار من مجلس التعليم العالي.
- وجود تأصيل تشريعي للجودة والاعتماد.
- لا تزال هيئات ضمان الجودة والاعتماد تركز على مؤسسات التعليم العالي، باستثناء الهيئة المصرية التي ركزت على مؤسسات التعليم كافة.
- الاهتمام من قبل المسؤولين سواء على مستوى رئاسة الحكومة، أم وزارة التعليم العالي.
- وجود أهداف ومهام واضحة للجودة والاعتماد، وعلاقتها مع جميع أطراف العملية التعليمية.
- وجود هيكل تنظيمي وإداري واضح ومعتمد، مع تحديد المهام التنفيذية، وكذلك وجود توصيف وظيفي وتحديد المسؤوليات.
- تدار كل الهيئات من خلال مجالس إدارة.

- وجود إدارات أو مراكز داعمة لعملية الجودة والاعتماد، مثل إدارة المواصفات وتحديد معايير الجودة في الهيئة المصرية، ومركز الاختبارات في الهيئة الأردنية الذي يتولى جميع ما يتصل بالاختبارات وأدوات القياس الخاص بمؤسسات التعليم العالي، سواء ما اتصل منها بمدخلاتها أم عملياتها أم مخرجاتها.
- الدعم المادي والمعنوي المتواصل والالتزام بأهمية تطوير الجودة من قبل الحكومة، ومسؤولي وزارة التعليم العالي، والقيادات الجامعية.
- الحاجة إلى نشر التقارير عبر المواقع الإلكتروني للهيئات بحيث يمكن للمؤسسات التعليمية كافة الإفادة منها.
- تخصيص ميزانية كافية لدعم مشاريع ومبادرات الجودة وضمانها.
- الالتزام بتطبيق معايير الجودة والاعتماد الوطنية.
- إعداد كوادر بشرية مؤهلة في مجال الجودة وضمانها؛ لتنفيذ برامج ومشروعات تحسين الجودة في هيئات ضمان الجودة.
- التعاون بشكل مستمر مع هيئات ضمان الجودة الإقليمية والدولية في تدعيم مشروعات تطوير تحسين الجودة والاعتماد.

6. كيف يمكن رسم خارطة جديدة للمركز الوطني لضمان جودة التعليم؟

قبل البحث عن الآليات التى يتم من خلالها رسم خارطة جديدة للمركز لابد من صناع القرار والمهتمين بقضايا الجودة والاعتماد الإجابة عن تساؤل مهم، وهو: ما الذي نريده من المركز الوطني لضمان جودة التعليم في ليبيا ؟

وبعد ذلك يمكن وضع خارطة جديدة لمهام ووظائف المركز بناءً على تلك الإجابات.

وبشكل عام فإن تحسين وتطوير آليات عمل المركز خلال المرحلة المقبلة يحتاج إلى مجموعة متطلبات أهمها:

1. إعادة النظر في مسمي مركز ضمان الجودة والاعتماد إلى هيئة ضمان الجودة والاعتماد.
2. إصدار قانون خاص بتنظيم عمل الهيئة الجديدة.
3. أن تكون الهيئة الجديدة مستقلة عن وزارة التعليم العالي وتكون تبعية لجهة تشريعية، ويمكن تحديد مجموعة من المبررات التى تدفعنا إلى ضرورة الأخذ بهذا المتطلب، وهي:
   - استحداث بعض الإدارات ليس لها علاقة بالتعليم العالي، مثل: إدارة ضمان وجودة مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي، والتي لها علاقة بوزارة التربية والتعليم من الناحية الفنية.
   - أن هيئات ومراكز الجودة والاعتماد الإقليمية مُنحت الاستقلالية الذاتية عن وزارات التعليم.
   - أن التقارير التي قدمها الخبراء الوطنيون والدوليون من خلال ورش العمل وعمليات التدقيق على المؤسسات التعليمية أكدت في مجملها على ضرورة استقلالية المركز بشكل كامل عن الوزارة؛ لتكون نتائج تقييم تلك المؤسسات أكثر حيادية ومهنية واحترافية.
   - أن الإصلاحات والتجديدات الجزئية التي تستهدف مستوى تعليمياً مُعنياً أو جانباً من جوانب النظام التعليمي بصورة منفصلة ومنقطعة يكون مآلها الفشل ما لم تكن مرتبطة بسلسة من العمليات التجديدية، ويكون هذا الجهد حلقة من حلقاتها.
4. إعادة النظر في الهيكل التنظيمي، بحيث يتضمن إدارات وأقسام جديدة ذات علاقة بالدور المستقبلي للهيئة في مجال الجودة والاعتماد، مثلاً استحداث مجلس إدارة المركز، نائب المدير ..إلخ.
1. تفعيل دور فروع وإعطائها الاختصاصات والصلاحيات لتنفيذ مهامها.
2. ارتباط أولويات المرحلة المستقبلية بجدول زمني محدد قابل للتطبيق.
3. إصدار قانون جديد للتعليم، يفيد بوجود وتأصيل الجودة وضمانها في المؤسسات التعليمية من خلال الهياكل التنظيمية والمهام والمسؤوليات.
4. إعادة النظر في بعض اللوائح والتشريعيات ذات العلاقة.
5. وضع لوائح مالية وإدارية وفنية خاصة للهيئة الجديدة.
6. مشاركة المؤسسات المهنية ذات العلاقة بالبرامج الأكاديمية في عملية الاعتماد.
7. تطوير مفاهيم وثقافة الجودة الاعتماد في المؤسسات التعليمية.
8. تخصيص الموارد البشرية والمالية، وربطها ببرامج المقترحة.
9. دعم المبادرات والممارسات التعليمية الوطنية وتأصيل ثقافة الإبداع والتميز، مثل إيجاد برامج لتحفيز ومكافأة المؤسسات التعليمية المتميزة في تطبيق الجودة وضمانها، وذلك من خلال استحداث جوائز سنوية مثلاً: أفضل أستاذ، أو أفضل مؤسسة تعليمية.
10. التعاون مع هيئات ضمان الجودة والاعتماد العربية بغية الاستفادة من البرامج والمبادرات الناجحة، وبمعني آخر الاستفادة من الوصفات العربية الناجحة في برامج الجودة وضمانها.
11. أن تُخضع الهيئة للتقييم الخارجي من جهات إقليمية أو دولية متخصصة في نظم ضمان الجودة بشكل دوري ومستمر.

خلاصة النتائج:

لقد أصبح وجود هيئات ضمان الجودة والاعتماد إجراءً مهماً وأساسياً لما لذلك من دور فعال في التأسيس لثقافة الجودة ومساعدة المؤسسات التعليمية في تحقيق الجودة وضمانها، إضافة للحصول على الاعتماد المطلوب، وهناك ضرورة وهي أن يدرك مسؤولو وزارة التعليم ورؤساء المؤسسات التعليمية كافة أن العمل التعليمي لم يعد كما كان قبل سنوات، كونه تجاوز مرحلة التغيير– وقد تغير فعلاً، وبالتالي يتوجب

عليهم الاستعداد لمواجهة هذه التغيرات بالقرارات السليمة والمناسبة، كما يتوجب التعامل مع الجودة وضمانها كونها مطلباً أساسياً وليس ترفاً ترنو إليه بعض المؤسسات التعليمية، كما يتعين على وزارة التعليم العالي، ووزارة التربية والتعليم والجهات ذات العلاقة القيام بتأصيل الجودة وضمانها في التشريعيات واللوائح ذات العلاقة، من خلال تأصيل الأهداف والمهام والمسؤوليات المناطة بالجودة وضمانها في المؤسسات التعليمية كافة، إضافة إلى ضرورة وضع المزايا والحوافز المادية والمعنوية لمنتسبي مكاتب الجودة في المؤسسات التعليمية، كما يتعين علينا التأكيد أيضاً أن طريق برامج الجودة والاعتماد في ليبيا مازال طويلاً، حيث يتوجب على المركز الوطني لضمان الجودة التعليم خلال المرحلة اللاحقة نزع الهالة المصاحبة للجودة والاعتماد، والتي رافقته خلال فترة التأسيس المركز وذلك من خلال تكثيف نشر برامج ثقافة الجودة والاعتماد على مستوى المؤسسات التعليمية، مع إشراك المجتمع في تحقيق الأهداف المرسومة.

المراجع:

أ- الكتب:

1. البهواشي، عبدالعزيز، 2007، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولي.

ب- فصل أو دراسة مضمنة في كتاب محرر:

1. زغوان، بشير حسني، **(2013)** ، *تطور نظام ضمان الجودة في ليبيا، كلية العلوم*/ جامعة طرابلس.

ج- مصادر الإنترنت:

1. مجيد، سوسن شاكر،3/29/**(2012)**، *شبكات ووكالات الجودة والاعتماد الاكاديمي العالمية*، مجلة الحوار المتمدن، العدد 3683، التربية والتعليم والبحث العلمي، استرجع في 5 مايو 2015 على الرابط
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=301204

2. *التقرير السنوي الأول للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد*، نوفمبر 2007– أكتوبر 2008، بتاريخ 29 يناير **(2009)**، إنجازات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، استرجع بتاريخ 20 مايو 2015 على الرابط
http://ayman2009.blogspot.com/2009/01/blog-post_3888.html

3. *استحداث مهام جديدة لمجلس هيئة الاعتماد الأردنية*، 21 يناير **(2015)**، أخبار الأردنية، استرجع بتاريخ 23 مايو 2015م، على الرابط
http://ujnews2.ju.edu.jo/Lists/News/Disp_FormNewsWatan.aspx?ID=6074

4. الهلالي، الشربيني الهلالي، *دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي*، **(2010)**، مجلة تنمية المعرفة، العدد الخامس، 2010/6/20م، استرجع بتاريخ 12 مايو 2015، على الرابط
http://udc.mans.edu.eg/arabic/News/Knowledge_Ed5.html

5. *الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي السعودية*، **(2015)**، استرجع في 25 مايو 2015 على الرابط
http://he.moe.gov.sa/ar/about/Institutions/Pages/academic-accreditation.aspx.

6. *الهيكل التنظيمي*، هيئة الاعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، **(2015)**، استرجع بتاريخ 27 مايو على الرابط
http://www.heac.org.jo/?page_id=66#

د- قوانين وقرارات:

1. قانون هيئة الاعتماد الأردنية لمؤسسات التعليم العالي رقم (20) لسنة 2007م، المنشور على الصفحة 2243 من عدد الجريدة الرسمية رقم،4821 بتاريخ 2007/4/16م وتعديلاته.

2. *قرار رقم 164لسنة 2006 الصادر عن اللجنة الشعبية العامة(سابقاً)* بإنشاء مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.

3. *الخطة الإستراتيجية للمركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية 2012–2017م*، (2012)، صادر عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية.

4. زغوان، بشير حسني، (2005)، *الوثيقة الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ليبيا*، اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي.

أثر الخطة الاستراتيجية على تحقيق متطلبات الجودة بالتعليم العالي
بالتطبيق على جامعة الزاوية كلية اقتصاد صرمان

د. محمد سالم مفتاح كعبار
جامعة الزاوية
DR.m.s.kabar@gmail.com

الملخص:

*تهدف هذه الدراسة للوصول إلى مجموعة حلول تساهم في التخفيف من الآثار السلبية الناجمة عن الأخطاء الادارية، وذلك من خلال معرفة العوامل المسببة في تأخر نجاح العملية التعليمية، والكشف عن أوجه القصور وتحديد العلاقة بين الخطة الاستراتيجية ومتطلبات معايير الجودة وفق سياسات التعليم العالي، واعتمد الباحث الفرض " **أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الخطة الاستراتيجية ومتطلبات الجودة بالتعليم العالي** " على مجتمع البحث المكون من اثنى عشر مفردة، كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات من الأدب الإداري المتعلق بموضوعات البحث؛ لأنه يساهم في عملية وضع الخطة الاستراتيجية للكلية، ونتج عن البحث أن هناك اصول ينبغي ان تؤخذ في الاعتبار عند وضع أي خطة دراسية لأي مستوى تعليمي وفي أي تخصص مع ربطها بالخطة وفق أسس تراعى فيها الجودة الشاملة واحتياجات المجتمع الاقتصادية والثقافية على أن يرتبط ذلك بالمعلم، والمتعلم، والإداري، والمخطط.*

وأوصى الباحث بالآتي:

- *التعرف على معايير الجودة وخطط التعليم العالي.*
- *تشكيل فريق علمي يشمل في عضويته عدداً من الخبراء والمختصين في التخطيط.*
- *الاهتمام بالأستاذ الجامعي وتأهيله وتدريبه وتحفيزه ليقوم بدوره التربوي على أكمل وجه.*

الكلمات المفتاحية: *الخطة الاستراتيجية . الجودة . التعليم العالي.*

المقدمة (Introduction):

الحمد لله على كماله وجزيل خصاله، والصلاة على النبي الأمي صلاة دائمة ابلغ بها . بعون الله تعالى . درجة الرضى والتوفيق وبعد:

يعتبر التخطيط من أهم وظائف الإدارة؛ لأنه وسيلة الخروج من التعقيدات المتزايدة يوماً بعد يوم، وأنه منهج علمي، يجنب الكثير من المشكلات، ويحقق الكثير من الفوائد، بيد أن الخطة تبنى وفق أسس تحددها البيئة المحيطة بشتى مجالاتها، وليظهر التخطيط بمفهومه الجديد في التعليم العالي حول ما يمكن للطلاب تعلمه، والتركيز على المخرجات، لابد أن يتم التركيز على أن التعليم وسيلة وليست غاية والنظر إليه بمفهومه الشامل، لأن الخطة الموضوعة تتبلور في استثمار المورد البشري الذي يتمتع بقدر عال من اتقان كفايات التعلم الأساسية مع تعزيز القدرة على انجاح نظام تعليمي يحقق التميز والاتقان والجودة.

إن التخطيط للتعليم العالي يتحدد من منطلق البيئة المحيطة بأهدافها وفق التغيرات التي يتسم بها العصر في بيئة الأعمال، والذي يتطلب تطوير برامجها وفق خطط مدروسة والارتقاء بها لتتمكن من تنمية مهارات الطلاب والرفع من مستواهم استجابة لهذه التغيرات، ونتيجة لذلك اهتمت الدول بالتعليم الجامعي بمواكبة التغيرات الحاصلة فيه، ومنها ليبيا التي سعت إلى تطبيق التطورات المتلاحقة وانشاء العديد من الكليات في كافة المجالات في العديد من المدن بغية الوصول إلى الأهداف المرجوة، وقد راعت ضرورة وضع خطط لتطوير البرامج والأساليب بما يكفل إعداد كوادر مكتسبة للمعارف والمهارات في كافة المجالات.

مشكلة الدراسة: إن تطبيق الجودة في مجال التعليم العالي قد حقق نجاحاً ملحوظاً في معظم دول العالم للتغلب على مشكلات التعليم والوفاء بمتطلبات المجتمع، تتحدد مشكلة البحث في أن: " **تطبيق آليات وأدوات التخطيط الجيد يؤدي إلى زيادة نجاح المؤسسة في المدى الطويل لأداء رسالتها وتحقيق أهدافها على الوجه المطلوب وعلاقة الخطة الاستراتيجية بمتطلبات الجودة بالتعليم العالي**".

وقد تناولت الدراسة حاجة الكلية إلى خطة موضوعة في ظل التحديات الحالية وفق مفاهيم ضمان جودة التعليم العالي.

أهداف الدراسة: وقد هدفت الدراسة إلى: إيجاد مجموعة حلول تساهم في التخفيف من الآثار السلبية الناجمة عن الأخطاء الإدارية، وذلك من خلال التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في الكلية، وتحديد نقاط الضعف والقوة في الخطة الموضوعة، كما تهدف إلى مجموعة

من التوصيات لوضع خطة بالشكل المطلوب لتحقيق الأهداف الموضوعة وفق معايير الجودة بالكليات بمؤسسات التعليم الجامعي.

فرضية الدراسة: " **أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الخطة الاستراتيجية ومتطلبات الجودة بالتعليم العالي**".

مجتمع وعينة الدراسة: تمثل في مدراء إدارات ورؤساء الأقسام بالكلية المتكونة من **اثنا عشر مفردة** كعينة طبقية بيد أن الذي تم استلامه منها **ثمانية** استمارات فقط والعدد المفقود منها أربع لأنه تعذر استلامها.

الحدود المكانية والزمانية: كلية اقتصاد صرمان جامعة الزاوية، ليبيا، الفترة 2015م.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات من الأدب الإداري المتعلق بموضوعات البحث؛ لأنه يساهم في وضع الخطة الاستراتيجية للكلية، مع توزيع استبيانها على العينة.

الدراسات السابقة: دراسة (الدجيني2006) : **واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الاسلامية في ضوء معايير الجودة من خلال تحليل الخطة الاستراتيجية:** تعرضت لمدى وضع مفهوم التخطيط الاستراتيجي ومدى ممارسته، ومدى توافر معايير الجودة المعتمدة التي يتضمنها نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة، وقد توصلت إلى: تبني استراتيجية الجودة ومبادئها عند إعداد الخطة الاستراتيجية للجامعة والسعي إلى بناء ثقافة تنظيمية لدى العاملين بمفهوم وأهمية التخطيط الاستراتيجي.

التخطيط الاستراتيجي: يعرف(زاهر:1993) بأنه" منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الامكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ".

مفهوم التخطيط: (مرعي 2014) يعرف التخطيط بأنه: "عملية تتضمن تحديد مختلف الأهداف والسياسات والإجراءات والبرامج وطرق العمل ومصادر التمويل ومعرفة المشاكل المتوقعة وطرق معالجتها".

الخطة: (دوة والبلعزي 2014): "هي مجموعة أنشطة وعمليات مترابطة يؤدي تطبيقها للوصول إلى أهداف محددة ".

التخطيط التعليمي: سلسلة من الآليات تتعلق بتنفيذ البرنامج التعليمي وتطويره.

مفهوم الجودة: (Juran 1999): هو مجمل الخصائص والمميزات المتعلقة بالمنتجات أو الخدمات التي تؤثر على تلبية الحاجات الظاهرة أو الكامنة.

في حين يتبنى (مرعي2014) التعريف التالي: جودة بيئة التعليم بما فيها من بحوث وهيئات أكاديمية، وتسهيلات وتجهيزات مادية وتقنية، وسياسات قبول إضافة إلى جودة عمليات التدريس والتدريب وما يتبعها من جودة المناهج والطرائق التعلمية وتكنولوجيا التعليم، وجودة نظام التقدم في معارف الطلبة ومهاراتهم وما ينتج عنها من جودة في المخرجات بما فيها من مؤهلات واختبارات ومشاريع تخرج.

متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي: (فتحي وزويدان2004م) إن تطبيق الجودة في الجامعات يتطلب كلا من:

1. رسم سياسة الجودة وتشمل (من المسؤول عن إدارة الجودة وتطبيقها) كيف يتم مراقبة ومراجعة نظام إدارة الجودة الشاملة من جانب الإدارة، تحديد المهام التي يجب أن تتم الإجراءات المحدد لها، كيفية مراقبة تلك الإجراءات، كيفية القيام بالعمل التصحيحي في حالة الإخفاق في الالتزام بالإجراءات .
2. تحيد الإجراءات والتي تشمل: التوثيق والتسجيل، تقديم المشورة، تخطيط المناهج وتطويرها، التقويم، مواد التعليم، اختيار وتعيين الموارد البشرية الأكاديمية والإدارية وتطويرهم.
3. وضيح ونشر تعليمات العمل ويجب أن تكون هذه التعليمات واضحة وقابلة للتطبيق.
4. القدرة على القيام بالعمل التصحيحي ويشمل تصحيح ما تم إغفاله أو عمله بطريقة غير صحيحة.

فوائد تطبيق الجودة في التعليم العالي: وتتضمن كما حددها(خضير، 2002م):

1. تطوير النظام الإداري في الجامعة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.
2. الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة لطلبة والتي تنعكس على جوانب شخصيتهم.
3. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين والإداريين.
4. الوفاء بمتطلبات الطلبة والمجتمع والبحث العلمي والوصول إلى رضاهم.
5. توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين العاملين.
6. تمكين إدارة الجامعة من حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً.
7. رفع مستوى الوعي لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.

تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يمنح الجامعة احتراماً وتقديراً وصورة إيجابية.

أهداف عملية التطوير ووضع الخطة: وفقاً للتطورات المتسارعة في كافة المجالات والتقدم التكنولوجي يستوجب وضع خطة خمسية أو عشرية تهدف إلى تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات التطبيقية التي تؤهلهم للتفاعل مع بيئة الأعمال الحديثة لكي تشمل الخطة تحقيق التوازن بين التدريس والبيئة المحيطة مع الاهتمام والتركيز على أخلاقيات العمل التي تعتبر أساسيات النجاح؛ لأنها تعكس ثقة المنظمة بموظفيها وأجهزتها وثقة المجتمع حيث يعتمد هذا التقدم على مدى توافر الإمكانات البشرية الملتزمة بالسلوكيات والأخلاقيات الوظيفية.

لكي تنجح الجامعات والكليات في تحقيق اهدافها بفاعلية فإنه يمكن تطوير الخطط والبرامج الأكاديمية من خلال الآليات التالية:

1. تصميم الخطط الجامعية وتطويرها بناءً على احتياجات المجتمع المتغيرة.
2. اعتماد تخطيط البرامج والتخصصات الجامعية على أسس علمية.
3. إيجاد نظام الاعتماد الاكاديمي في جميع مؤسسات التعليم العالي في ليبيا بحيث تخضع للتقويم المستمر.
4. الارتقاء بنوعية التعليم للحصول على مكتسبات علمية وتكنولوجية تؤهلها لمواجهة التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي .
5. تدريب وتطوير مهارات الإداريين في جميع المستويات الإدارية بحيث يعي كل موظف أهمية استخدام التقنيات الحديثة في الإدارة للإسراع في البث في المعاملات.
6. ضرورة اعتماد مؤسسات التعليم العالي سياسة موحدة في تطوير التقنية؛ لأنه يوفر البرامج التدريبية لأعضائها، مع جعل اتقان استخدام الحاسب الآلي في التدريس شرطاً أساسياً لقبول طلب الترقية العلمية أو حجب العلاوة السنوية لحين الوفاء بهذا الشرط.

الرؤية: تتطلع كلية اقتصاد صرمان أن تكون الأفضل بين مثيلاتها – اقتصاد الزاوية، اقتصاد العجيلات– من خلال تقديم تعليم عالي الجودة في بيئة تعليمية مناسبة ومساهمة مجتمعية فاعلة، وتتمتع الكلية بهدوء والتزام أكثر من مثيلاتها، وقد لوحظ انتقال الطلاب المستمر من الكليتين الأخريين، مما أظهر شغف الطلاب بالإقبال على الدراسة فيها مما يعطيها تقييم مجتمعي بأنها الأفضل.

الاهداف:

1. تقديم تعليم جامعي عالي الجودة لتحقيق رغبات السوق وإرضاء العملاء.
2. التنمية الاجتماعية وتقديم وإتاحة فرص التعلم أمام جميع أطياف المجتمع في مختلف المجالات.
3. الإسهام الفاعل في تأسيس النهضة الحضارية الشاملة في الاقتصاد والعلوم السياسية.
4. تنفيذ البرامج التعليمية وفق سياسة التعليم العالي.
5. تشجيع البحث العلمي وتقديم الاستشارات في كافة المجالات الادارية والاقتصادية.
6. تقديم كفاءات مؤهلة لسوق العمل.
7. تطوير البنية التحتية.
8. التحسين والتطوير المستمر للعملية التعليمية ومدخلاتها.
9. تنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية لكافة العاملين وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس.
10. تتبع الكلية نظام الفصل الواحد (فصلي الربيع 14 أسبوع والخريف 12 أسبوع) .
11. يلتزم الطالب باجتياز 134 ساعة كحد ادنى و136 ساعة كحد أقصى.
12. تتبع الدراسة نظام التنزيل حسب المعدل بحيث لا يتجاوز ذلك.
13. للطالب الحق في الإسقاط والإضافة وإيقاف القيد لفترتين، وحرية اخيار أستاذ المقرر.

أهداف الخطة الاستراتيجية الموضوعة للتعليم الجامعي (السلمي:2001):

1. تكوين الموارد البشرية تكويناً علمياً، وتقنياً متكاملاً، ومتوافقاً مع متطلبات العصر ومتغيراته، ومرتكزاً إلى تقنياته، وتوفير سبل التنمية المستمرة لتلك الموارد بما يهيئها للمشاركة الفاعلة المتميزة في تفعيل ثروات المجتمع وتحقيق نموه وتطوره ودعم قدراته.
2. المشاركة المنظمة والفاعلة في تنمية وتطوير الرصيد المعرفي للمجتمع ومباشرة البحث العلمي المنظم لحل مشكلات المجتمع والمساهمة في التنمية القومية، وذلك من خلال التوظيف المخطط والتنمية المستمرة للقدرات والموارد العلمية التي تسهم في زيادة قدراته التنافسية.
3. استثمار العلم والتقنية في إدارة مؤسسات التعليم الجامعي والعالي وتنمية علاقات التعاون والتفاعل الديمقراطي بين عناصرها، ودمج مفاهيم وآليات التطوير المستمر والجودة الشاملة في نسيج المنظمة.
4. المساهمة الايجابية في دراسة وحل مشكلات المجتمع وتوفير المعرفة والثقافة، والعمل على نشرها، والمشاركة في التوعية بالمحافظة على البيئة، والإسهام في تصحيحها، وتقديم الرأي في القضايا القومية.
5. تعظيم دور الجامعات ومراكز التعليم العالي كمراكز تثقيف وتنوير.
6. تطوير منظومة التعليم الجامعي والعالي للتوافق مع المعايير والنظم العالمية.

7. تشجيع النشاطات العلمية والثقافية والاجتماعية والمساهمة في تدريب العنصر الوطني في البيئة المحلية.

الدراسة الميدانية التحليلية:

مجتمع وعينة الدراسة

استهدفت الدراسة البحثية مجتمع البحث المتمثل في مدراء الإدارات ورؤساء الأقسام بالكلية.

أداة الدراسة

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة رئيسة في جمع المعلومات اللازمة عن الظاهرة موضوع الدراسة. ويوجد بالاستبانة ثمانية اسئلة قسمت الي محورين حيث كان المحور الاول هو تأثير التخطيط الاستراتيجي المحور الثاني هو سياسيات التعليم العالي في تحقيق متطلبات الجودة.

بعد تجميع استمارات الاستبانة ونظرا لان المتغيرات مقياسها رتبي تم استخدام الطريقة الرقمية في ترميز إجابات مفردات المجتمع ، حيث تم ترميز الإجابات المتعلقة بمقياس ليكارث الثلاثي كما بالجدول رقم (1).

جدول رقم (1) ترميز الإجابات المتعلقة بمقياس ليكرت ثلاثي

الإجابة	نعم	لا أدري	لا
الرمز	1	2	3

من خلال الجدول رقم (1) نلاحظ أنه إذا كان متوسط درجة إجابات مفردات مجتمع الدراسة اصغر من 2 فيدل على أن هناك اثر الخطة علي تحقيق متطلبات الجودة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. الوصف البياني للمجتمع (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري).
2. معامل ارتباط كندال.

للحصول على نتائج دقيقة قدر الإمكان، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS والذي يشير اختصاراً إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences قد تم تفريغ البيانات والمعلومات في الجداول التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

نتائج الدراسة:

المحور الأول: تأثير التخطيط الاستراتيجي

الجدول رقم (2) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على اسئلة الاستبانة الخاصة بالمحور الأول

الجدول رقم (2)

البيان	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4
المتوسط	1.00	1.00	1.38	1.00
الانحراف المعياري	0.00	0.00	0.74	0.00

الأسئلة الأول والثاني والرابع كانت جميع الاجابات بنعم والسؤال الثالث قريب جدا من الواحد أي من نعم.

المحور الثاني: سياسيات التعليم العالي في تحقيق متطلبات الجودة

الجدول رقم (3) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على اسئلة الاستبيان الخاصة بالمحور الثاني.

الجدول رقم (3)

البيان	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال4
المتوسط	1.00	1.50	2.63	1.13
الانحراف المعياري	0.00	0.76	0.74	0.35

الاسئلة الاول والثاني والرابع كانت جميع الاجابات قريبة من الواحد أي من الاجابة بنعم والسؤال الثالث قريب من ثلاثة أي ان اغلب الاجابات نعم.

❖ **هل توجد علاقة بين الخطة الاستراتيجية ومتطلبات الجودة بالتعليم العالي**

الجدول رقم (4) يبين العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وسياسيات التعليم العالي في تحقيق متطلبات الجودة حيث كان معامل ارتباط كندال هو 0.605 وهو يعتبر ارتباط جيد.

البيان	سياسيات التعليم في تحقيق الجودة		التخطيط الاستراتيجي
Kendall's tau_b	سياسيات التعليم في تحقيق الجودة	1	0.605
	التخطيط الاستراتيجي	0.605	1

مقترح الخطة الدراسية العامة بالكلية وفق معايير ومتطلبات الجودة:

- ما هو الهدف من الخطة ؟ ولماذا نخطط؟ لماذا نقوم بوضع خطة على مستوى التعليم الجامعي؟ متى نبدأ التخطيط؟
- لكي يصل التخطيط على مستوى الجامعة إلى تحقيق الأهداف فإنه يستوجب مراعاة السياسات والبرامج التالية:

أولاً: إن التخطيط قد لا يجدي نفعاً إذا لم يجد الوفرة في الدعم المادي؛ لأنه من متطلبات نجاحه إضافةً إلى الجهد لإيجاد الجدوى من ذلك؛ فوضع الخطة على مستوى الجامعة يتأتى بالنفع وإقناع المسؤولين

بعملية الدعم المالي والصرف، وانطلاق الخطة يكون في الإدارة التشغيلية ذات العلاقة لكي يتم تطبيق الخطة بالوجه المطلوب.

ثانياً: التنسيق بين المؤسسات ذات العلاقة بالاستثمار في الموارد البشرية مع تحديد مخرجاتها كماً ونوعاً بما يتلاءم مع المجتمع المحلي.

ثالثاً: إعادة هيكلة وتوزيع الموارد البشرية بكافة الإدارات وفق التخصصات المطلوبة والتي يجب أن يراعى فيها الآتي:

1. أن تكون السياسات شاملة لمختلف المستويات الإدارية والفنية بوضع مبدأ التخصص كقاعدة لبناء تلك القدرات.
2. تحديد الاحتياجات التدريبية وإعداد برامج قصيرة المدى تأخذ طابع الاستمرارية في إعداد الكوادر الإدارية والفنية وفق متطلبات إدارة الجامعة .
3. تمويل البرامج والتركيز على المدربين الأكفاء وفق معايير عالية الجودة.

رابعاً: رفع مستوى التأهيل للعاملين بالوحدات الإدارية وذلك بخلق مهارات جديدة لديهم بما يمكنهم من التعامل مع كافة المستجدات ذات العلاقة بالخدمات المقدمة للأفراد.

خامساً: اعتماد خطة دراسية عامة والساعات المعتمدة وتحديث مناهج الكلية (مختصر مناهج الكليات 2014):

1. مطلوبات الكلية والجدول الدراسي المعتمد من مجلس الكلية حسب الأقسام.
2. توزيع الساعات المعتمدة حسب الفصول الدراسية.
3. دمج بعض المقررات لعدم الحاجة إليها.
4. ادخال بعض المقررات الجديدة لحاجة المجتمع وتطور الزمن.
5. اساليب تدريس حديثة .
6. تقويم تعلم الطلاب على أن يشمل التطبيق العملي للمقررات.

التخطيط لبناء القدرات التقنية والذي يتبنى الأهداف التالية:

1. إدراك متخذي القرار أن للتقدم التقني أولويات يجب استيفاؤها قبل الشروع في تطبيق برامج يؤسس نجاحها على فاعلية التقنيات المستخدمة.
2. توفير البنية التحتية والتي تخدم مختلف الأنواع والمستويات التقنية، مثل شبكات الاتصال ومراكز المعلومات، والمؤسسات التي تعني بالتدريب.

التنفيذ: متى نبدأ للتخطيط ؟ ان البدء في عملية التخطيط مهمة صعبة للغاية وهي عقبة في حد ذاتها. كما أفاد (مرجان 2014) أن: بث القناعة في المجتمع الجامعي؛ لوجود الحاجة الى التغيير والتطوير لأنه أحد أهم خطوات التخطيط الاستراتيجي، والذي يتطلب جهود جميع العاملين بالجامعة وأحيانا أفراد المجتمع.

ومما يستوجب فعلياً البدء في عملية التخطيط وجود التالي:

- الدعم المالي لنجاح الخطة وتحقيق أهدافه: إن من ضرورات المشاركة في عملية التخطيط إيجاد الدعم المالي لها وآلية صرف محددة وفق ميزانية عامة تطرح من الإدارة العليا، وللتمهيد في ذلك يستوجب على إدارة الكلية إقناع وإلزام المسؤولين بإداراتها الإنفاق. على تنفيذ الخطة من خلال توضيح رؤية ورسالة الجامعة والمنافع المرجوة من تطبيق الخطة.
- إعداد وتدريب فريق عمل متخصص في برنامج وضع الخطة وفق معايير الجودة: اختيار الأفراد القائمين على وضع الخطة كلجنة من داخل الكلية، تضم مدير إدارة الجودة بالكلية، ومنسقي الجودة بالأقسام العملية وعدد من المستشارين، والذي يستوجب كفاءات عالية متخصصة لها خبرة في المجال ذو قدرة عالية، مع جمع الخطط السابقة للعملية التعليمية؛ ليتسنى تقييمها وتطويرها.
- تدريب العاملين على وضع الخطة وفق معايير الجودة: بعد عملية التقييم المبدئي للعاملين من وضع الخطة يتم تحديد الاحتياج التدريبي لهم للعمل بالوحدات الإدارية لإنجاح الخطة وتنفيذها على الوجه المطلوب.

مقترح الأساتذة الخبراء الذين سيشاركون في برنامج التطوير :

رئيس قسم الاقتصاد بالكلية.

عميد كلية الاقتصاد صرمان الاسبق.

مدير مكتب الجودة بالكلية (منسقي الاقسام).

تحكيم المناهج: يتم بعدد من الخبراء من خارج الكلية ممن لهم دراية بذلك لضمان نجاحها.

تشكيل اللجان: يتم ذلك من أعضاء هيئة التدريس بكل قسم بالكلية، للقيام بما أسند إليهم من مهام.

مراجعة ما تم تطوير في السنوات الماضية والتأكيد عليه: لقد تم تطوير المناهج وتعديل وإضافة بعض المواد في ما مضى وتعديل مسميات بعض مواد التخصص وفقاً لمقتضيات المرحلة ولاعتماد شعبة التسويق بقسم الإدارة يتوجب على فريق التطوير وإعداد الخطة مراجعة ذلك مع جعل الشعبة كقسم مستقل نظراً لحاجة المجتمع لذلك وازدياد اقبال الطلاب على التعليم بالكلية وكذلك اعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة.

البنية التحتية للكلية: إن للاهتمام بالبنية التحتية للكلية من الضروريات الهامة في إعداد الخطة والتي تشمل كل من المبنى الإداري، اختيار أعضاء هيئة التدريس، المعامل وقاعات الدرس وتجهيزها بالتقنيات الحديثة، تطوير المقررات، الحدائق والساحات، الاستراحات وأماكن الجلوس والمقاهي والتوسع فيها، توفير أماكن النشاط الثقافي المكمل للعملية التعليمية والمصاحب له كالترفيه –

المسرح الفرق الموسيقية – والرياضات بمختلف أنواعها مع التركيز الجيد على مدخلات العملية التعليمية الأساسية .

جدول رقم (5) يوضح أهم الاساسات للبنية التحتية الواجب تغييرها وفق معايير الجودة المتمثلة في المبنى الإداري والمعامل والقاعات الدراسية

المبنى الإداري، وجودة الإدارة	تخول الشؤون الإدارية الاهتمام بالمبنى الإداري وتجهيزه وتطويره ومتابعة العناية به وفق معايير الجودة لخلق بيئة ملائمة لكافة العاملين مع وضوح رسالة وأهداف وسياسات الكلية في الاستقلالية وصنع القرار، تحديد مستويات الإدارة وواجباتها، التفاعل مع البيئة المحلية المحيطة
المعامل وقاعات الدرس وتجهيزها بالتقنيات الحديثة وفق متطلبات الجودة	الاهتمام بالقاعات الدراسية وفق متطلبات الجودة وتوفير كافة اللوازم الخاصة مثل الإضاءة، الطلاء الجيد بالألوان الفاتحة والملائمة، الستائر، الوسائل التعليمية (السبورة الليزرية، شاشة العرض)، طاولة الأستاذ ودولاب خاص به.

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث 2015م.

العمل على تحديد متطلبات التطوير وفق تقارير الشؤون الفنية والصيانة وتقدير الاحتياجات اللازمة لعملية التجهيز والصيانة، وإحالة الطلب إلى الإدارة لاتخاذ القرار بالتنفيذ والصرف المالي والاحتياجات.

جدول رقم (6) يوضح أهم الاساسات للبنية التحتية الواجب تغييرها وفق معايير الجودة لأعضاء هيئة التدريس، والمقررات، وطرق التدريس

اختيار أعضاء هيئة التدريس والعناية بهم	اختيار اعضاء هيئة التدريس القائمين على العملية التعليمية ضرورة من ضرورات التطوير. من معايير جودة الأستاذ الجامعي(كساب 2014م) غزارة المستوى التعليمي. القدرة على التنمية الذاتية. الأداء المتميز. امتلاك المهارات التدريسية الأدائية. معرفة تقنيات التدريس الحديثة والقدرة على استخدامها. مستوى التدريب الأكاديمي والإعداد الجيد. مدى الإسهام والمشاركة المجتمعية وحضور الندوات العلمية والمشاركة فيها .
المقررات وتطويرها	تكامل الأهداف والمحتوى والأساليب والتقويم، أن تكون المقررات ملائمة لمتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع، والتكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي، وان تكون لها القدرة على جذب الطالب وتعزيز دافعيته للتعلم.
تطوير طرق التدريس(مختصر مناهج الكليات2014)	التحول من التعليم التقليدي الذي يركز على الأستاذ بوصفه أساس العملية التعليمية إلى التعليم الحديث الذي يعتبر فيه الطالب محور العملية التعليمية من خلال: التشجيع على تنمية التفكير عن طريق الحوارات. طرح الأسئلة المتعددة الإجابات واستخدام المناقشات والحلقات الدراسية. توفير مناخ ملائم لحرية إبداء الرأي والتغيير. تنمية قدرة الطالب على التلخيص والشرح. استخدام المنتديات الالكترونية.

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث 2015م.

تحدد احتياجات كل قسم علمي من أعضاء هيئة التدريس، بعد عملية إحصاء شاملة لأعداد الطلاب الحاليين والمتوقع التحاقهم بالكلية في السنوات المقبلة، واحتساب المعيدين وأعضاء هيئة التدريس الموفدين مع الأخذ في الاعتبار دوران العمل.

جدول رقم (7) يوضح أهم الاساسات للبنية التحتية الواجب تغييرها وفق معايير الجودة لمدخلات العملية التعليمية المتمثلة في الطلاب

معايير جودة الطالب	قدرة الطالب على التعلم الذاتي، وأن تكون لديه القدرة على الخلق والابتكار والابداع، البناء المتكامل لشخصيته وقدرته على المشاركة والتعلم والنقد الذاتي.

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث 2015م.

يتوجب على المؤسسة التركيز على الاختيار الأمثل للطلاب وفق معايير الجودة المطلوبة ، وتحدد مواصفات ومعايير وتجرى امتحانات مفاضلة بين الطلاب.

جدول رقم (8) يوضح أهم الاساسات للبنية التحتية الواجب تغييرها وفق معايير الجودة للحدائق والاستراحات وأماكن الترفيه

الحدائق والساحات	يتطلب من عاملي الخدمات الاهتمام بالساحات والحدائق داخل الكلية وتوفير كراسي الجلوس والمضلات
الاستراحات وأماكن الجلوس والمقاهي والتوسع فيها	إعطاء الفرصة لأصحاب المقهى بالتوسع في المبنى المخصص على أن يكون وفق معايير الجودة
توفير أماكن النشاط الثقافي	يتم برعاية اتحاد الطلاب الاهتمام

المكمل للعملية التعليمية والمصاحب له وفق معايير جودة الأنشطة الجامعية	بالأنشطة الرياضية، وإقامة المهرجانات، والمشاركة الفاعلة لأكبر عدد من الطلاب وإبراز الموهوبين وتشجيعهم، مشاركة أعضاء هيئة التدريس لإنجاح المناشط الجامعية، إقامة علاقات جيدة بالبيئة المحلية، الإعلام الجيد عن كافة المناشط

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث 2015م.

الملحقات لها دور أساسي في العملية التعليمية وهي بمثابة متنفس واستراحة للطالب ، لذ يستوجب على معد الخطة التركيز على المواصفات والمعايير الهندسية واستشارة خبراء البستنة والحدائق العامة لذلك.

القدرة المؤسسية:

جدول رقم (9) تحليل القدرة المؤسسية يبين نقاط القوة والضعف

نقاط القوة	نقاط الضعف
• وجود خطة لسير العملية التعليمية وفق معايير الجودة. • وجود كفاءات إدارية متميزة بين أعضاء هيئة التدريس. • قاعات التدريس كافية لأعداد الطلاب. • وجود إدارة متكاملة تشمل جميع الوحدات الادارية اللازمة. • مشاركة الكلية في بعض الأنشطة المحلية. • مشاركة بعض أعضاء هيئة التدريس في البرامج البحثية.	• ضعف تجهيز المعامل بل تكاد معدمة. • عدم وجود مركز صيانة اجهزة الحاسوب. • عدم ربط الكلية بشبكة الكترونية. • محدودية القدرة على تعيين بعض أساتذة جدد من حملة الدكتوراه. • عدم وجود قنوات اتصال جيدة بين الخريجين والكلية للتعرف على ما يحتاجه سوق العمل لتلافي الأخطاء. • عدم اقتناع بعض أعضاء هيئة التدريس بأنشطة الجودة.

المصدر: الدراسة التطبيقية للباحث 2015م.

المعوقات والتحديات أمام تنفيذ الخطة الدراسية:

1. التدهور والتدني في جودة الخدمات التعليمية بالجامعات الليبية.
2. ارتفاع حدة المنافسة بين الجامعات المماثلة.
3. عدم الإنفاق على برامج مكاتب جودة التعليم العالي للقيام بنشاطها وفعالياتها.
4. غياب خطة واضحة المعالم للبحث العلمي .
5. تعاني بعض الجامعات الليبية من مشكلة عدم توافر البيانات التعليمية، والتنموية على المستوى القومي او الإقليمي لنفس السنة الدراسية أو لسنوات مستقبلية، كي يمكن الاستعانة بها في رسم خطط التطوير الاستراتيجي الأكاديمي، وأيضاً تعاني من النقص الشديد في جودة الخدمات المعلوماتية التكنولوجية (التاورغي والبركي،2014).

تنفيذ الخطة ومتابعتها: تقوم الإدارة بنقل الخطة إلى حيز التنفيذ وترجمتها إلى أعمال وذلك بإيجاد أفراد يؤدون الأعمال حسب الجدول الزمني الموضوع، وتتابع الإدارة أو الجهة المختصة تنفيذ الخطة خلال مراحلها الزمنية المختلفة؛ لتتأكد أنها تسير حسبما خطط لها. يعد التخطيط من أهم وظائف الإدارة والذي يقوم على أسلوب علمي يتبع طوات عديدة، لذلك فإن عملية التخطيط تعتبر عملية شاقة ومتعبة وليست عملية عشوائية أو بسيطة؛ لأنها تهدف إلى المحافظة على الكفاءات في المنظمة وتزويدها بما تحتاج إليه من أجل تحسين وتطوير المؤسسة.(أبوسن 2014) نقل بتصرف.

الاستنتاجات:

اتضح من مما التحليل الإحصائي أنه توجد علاقة بين الخطة الاستراتيجية ومتطلبات الجودة بالتعليم العالي كما اتضح من ما سبق أن هناك اعتبارات ينبغي ان تؤخذ في الاعتبار عند وضع خطة دراسية لأي مستوى تعليمي وفي أي تخصص، أن تربط الخطة وفق أسس تراعى فيها الجودة الشاملة واحتياجات المجتمع الاقتصادية والثقافية على أن يرتبط ذلك بالمعلم والمتعلم والإداري والمخطط.

التوصيات:

1. التعرف على معايير الجودة وخطط التعليم العالي.
2. تشكيل فريق علمي يشمل في عضويته عدداً من الخبراء والمختصين في التخطيط.
3. الاهتمام بالأستاذ الجامعي وتأهيله وتدريبه وتحفيزه لكي يقوم بدوره التربوي على أكمل وجه.
4. إتاحة الفرصة أمام الطلاب المتميزين والموهوبين بالمشاركة في وضع الخطط.
5. تمكين الطلاب من زيارة المؤسسات ذات الصلة بالتخصص.
6. السعي الجاد من أجل تشكيل فريق للتخطيط على مستوى الجامعة ومن تم على مستوى الكليات المتخصصة، وتشجيعهم وتقديم الدعم المالي لهم وتوفير كافة التسهيلات الفنية والتقنية.
7. الاهتمام بالبحوث ذات العلاقة بنظام الجودة .

قائمة المراجع:

1. أبوسن، أحمد (2014م) ***إدارة الموارد البشرية***: الخرطوم، ط5، ص76.
2. السلمي، علي (2001) ***خواطر الادارة المعاصرة:*** دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ص69.
3. خضير، كاظم (2005) ***إدارة الجودة الشاملة***: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن، ط2،1، ص53.
4. دليل جامعة السابع من أبريل سابقاً الزاوية حالياً.
5. زاهر، ضياء الدين(1993) ***تعليم الكبار منظور استراتيجي:*** دار سعاد الصباح، الكويت، ط1، ص122.

المؤتمرات:

- العيان، وسويسي (الفترة من: 15-2014/11/17) ***البحث والتطوير للتعليم العالي(الواقع والآليات***: المؤتمر العلمي الدولي الاول سياسات تخطيط التعليم العالي في ليبيا .
- جامعة أم درمان (2014) ***مختصر مناهج الكليات (مختصر مناهج كلية الاقتصاد)*** المؤتمر الثاني لتطوير المناهج أم درمان.
- دوة والبلعزي(الفترة من: 15-2014/11/17) ***التحليل الاستراتيجي الرباعي (SWAT)*** المؤتمر العلمي الدولي الاول سياسات تخطيط التعليم العالي ص35.
- عائشة التاورغي، وربيعة التركي (1-2014/3) ***تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي***: بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الاردن.
- مرجان، سليمان (الفترة من: 15-2014/11/17) ***التخطيط الاستراتيجي والجودة للتعليم العالي المفهوم والاخفاقات والصعوبات وسبل التصحيح والنجاح*** المؤتمر العلمي الدولي الاول سياسات تخطيط التعليم العالي في ليبيا ص67.
- مرعي (الفترة من: 15-2014/11/17): ***التخطيط الاستراتيجي لجودة منظومة التعليم العالي في ليبيا***: المؤتمر العلمي الدولي الاول سياسات تخطيط التعليم العالي في ليبيا .
- كساب، زينب (2014م) ***نموذج مقترح إدارة الجودة الشاملة بالجامعات السودانية في ضوء النماذج العالمية***: المؤتمر الثاني لتطوير المناهج جامعة أم درمان، السودان.

البحوث والرسائل:

- الدجبني، إياد (2006) ***واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية معايير الجودة من خلال تحليل الخطة الاستراتيجية:*** رسالة ماجستير في أصول التربية (إدارة تربوية) غزة، ص 22.

رفع مستوى الجودة في برامج التعليم العالي عن طريق تحقيق تكامل مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل: دراسة ميدانية تحلل مشاريع التخرج وتستطلع آراء الأكاديميين والطلبة

الدكتور سليمان بن سالم الحسيني
باحث متفرغ، مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات، جامعة نزوى، سلطنة عُمان
Salhusseini@unizwa.edu.om

الملخص:

الدراسة الميدانية الحالية تهدف إلى رفع مستوى الجودة في برامج التعليم العالي من خلالالتعرف إلى إسهام مشاريع التخرج التي يقوم بها الطلاب الجامعيون الدراسون في درجة البكالوريوس وما يعادلهافي إيجاد التكامل بين التعليم الجامعي وسوق العمل، وما يواجهه الأكاديميون والطلبة من معوقات وتحديات تحول دون تحقيق ذلك التكامل، وسبل التغلب على الصعوبات وطرق تذليلها. ولتحقيق أهدافها تبنت الدراسة ثلاث أدوات، هي الاستبانة والمقابلة وتحليل تقارير مشاريع التخرج التي كتبها الطلبة، وذلك لجمع البيانات من الأكاديميين والطلبة المنتمين إلى عشر جامعات وكليات جامعية بسلطنة عُمان. وقد أكدت نتائج الدراسة أن مشاريع التخرج يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تكامل مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل وتعريف الطالب بوظيفته المستقبلية عندما تربط تلك المشاريع بسوق العمل وتتاح الفرصة للطالب الجامعي للتفاعل في أثناء عمل المشروع مع البيئة الحقيقية لوظيفته المستقبلية؛ لذا فإن الدراسة الحالية توصي بتطوير الآلية التي تنفذ بها مشاريع التخرج لتصبح أكثر فاعلية في إيجاد التكامل بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، مع الاستمرار في استعمالها أداةً من أدوات تقويم أداء الطلبة الجامعيين، وإجراء البحوث والدراسات التي تأخذ في الاعتبار خصوصيات الجامعات وطلابها.

الكلمات المفتاحية:*ضبط الجودة، تكامل مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل، مشاريع التخرج، المهارات الشخصية والمهنية.*

المقدمـة:

لقد أصبح ضبط الجودة (quality assurance) في مؤسسات التعليم العالي من أهم الإجراءات المعنية بالتأكد من والتأكيد على جودة البرامج الجامعية من حيث المحتوى ومناهج التعليم وأساليب التعلم والبيئة التعليمية، والاستجابة لحاجة السوق والمجتمع، والقدرة على التنافس وإثبات الوجود على الساحة العالمية؛ وتهيئة الطالب الجامعي للحصول على الوظيفة المستدامة والانخراط بجدارة في بيئة العمل والتفاعل معها (Kecetep&Özkan, 2013; Prisacariu, 2015; Liliy et al, 2014 &Lisievici, 2015). وتتأثر جودة التعليم العالي سلبا في نظر مؤسسات سوق العمل وفي نظر الخريجين بعدمتكامل مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، وبعدم امتلاك خريجيالجامعات والكليات المهارات المطلوبة في بيئة العمل (Ahmed et al,2011 &Stancio and Banciu, 2012). وتُعِدُّ مشاريع التخرج (final year projects) التي يقوم بها طلاب التعليم العالي بوصفها مطلباً لنيل درجة البكالوريوس وما يعادلها، أحد المجالات التي يتضح من خلالها مدى تحقق التكامل بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتتأكد من خلالها الجودة في البرامج التي تطرحها الجامعات. ولا تحقق مشاريع التخرج التكاملا لمطلوبين برامج التعليم العالي وسوق العمل ما لم تنفذ تلك المشاريع في ضوء معرفة حقيقية بما يحتاجه الطلبة ومؤسسات سوق العمل من المهارات الشخصية والمهنية للخريج، وبالتعاون والشراكة بينالجامعات وسوق العمل، وبوعي تام من الطلبة والأكاديميين أنفسهم بالأهداف الصحيحة لتلك المشاريع والأساليب السليمة لتنفيذها. ولكي نتحقق من أن مشاريع التخرج تحقق الجودة المطلوبة، لا بد منإجراء البحوث والدراسات المستمرة التي تتصف بالمهنية والشفافية، بحيث لا تركز على جوانب الضعف وحسب، وإنما توضح جوانب القوة، وتخرج باستنتاجات تعين المؤسسة الأكاديمية على التطوير والتحسين (Kecetep&Özkan, 2013).

من هذا المنطلق، وبناء على ذلك الواقع وتلك المشكلة، فإن الدراسة الميدانية الحالية، تسلط الضوء على مشاريع التخرج التي يقوم بها الطلاب الجامعيون في درجة البكالوريوس وما يعادلها، وذلك بهدف التعرف إلى مدى تحقيق التكامل بين التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من خلال تلك المشاريع الأمر الذي من شأنه توكيد الجودة وضبطهابمؤسسات التعليم العالي.ولسبر أغوار تلك المشكلة، فإن الدراسة الحالية تعرض الأسئلة البحثية الآتية:

- ما أبرز سمات مشاريع التخرج التي تتكامل مع متطلبات سوق العمل، من وجهة نظر الأكاديميين والطلبة؟
- ما المهارات التي تتضمنها تقارير مشاريع التخرج ولها ارتباط بسوق العمل؟
- كيف يمكن تطوير مشاريع التخرج لتصبح أكثر تكاملا مع متطلبات سوق العمل والوظيفة التي يلتحق بها الطالب بعد التخرج؟

وتتبع أهمية الدراسة الحالية من محاولتها المساهمة في السعي لرفع الجودة في برامج التعليم العالي، وذلكبسد الهوة بين واقع التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من خلال التركيز على المهارات التي يكتسبها الطلبة من مشاريع التخرج المقررة لإكمال دراستهم الأكاديمية. فإذا لم تكن مشاريعالتخرج التي يقوم بها الطلبة تصب في تنمية المهارات المطلوبة في حقل التوظيف وسوق العمل، فإنها لا تخدم الطالب كثيرا في حياته العملية وأدائه الوظيفي. وبناء عليه، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد السمات والخصائص التي تجعل مشاريع التخرج ملبية للمستقبل الوظيفي للطلبة ومستجيبة لحاجات سوق العمل.
- تحديد التحديات والمعوقات التي تعيق الطلبة والأكاديميين من ربط مشاريع التخرج بسوق العمل والوظيفة المستقبلية للطالب الجامعي.
- الخروج بإطار عملي تستفيد منه الجامعات والأكاديميون في ضبط الجودة من خلال التطوير النوعي لمشاريع التخرج، بحيث تكون أكثر استجابة لحاجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الدراسة الحالية محدودة بالبيئة الأكاديمية التي أجريت عليها وهي: (الجامعات والكليات بسلطنة عُمان). كما أنها محدودة بالتخصصات التي شملتها الدراسة والتي ستذكر في القسم المختص بمنهجية الدارسة، إضافة إلى تركيزها على الطلبة الدارسين بمستوى البكالوريوس وعدم تطرقها إلى الدراسات العليا في درجتي الماجستير والدكتوراه. وإلى جانب ذلك، الدراسة محدودة باقتصارها على وجهة نظر الأساتذة الأكاديميين والطلبة الجامعيين ولم تتطرق إلى وجهة نظر ممثلي سوق العمل.

الإطار النظري:

يأتي سعي 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 بالكوادر المؤهلة لتحمل مسؤولية الوظيفة والثبات بجدارة في ميدان العمل الحقيقي (Alpert et al, 2009). فمؤسسات السوق متحفظة على مؤهلات مخرجات التعليم العالي ومهاراتها وقدراتها، والمسؤولون عن التوظيف يرون أن خريجي التعليم العالي يفتقرون إلى الكثير من المهارات العملية الأساسية التي تطلبها بيئة العمل,(Junek, Lockstone&Mair) 2009. وتوجد حالات كثيرة واجه فيها خريجو الجامعات صعوبات في التوظيف بسبب عدم امتلاكهم المهارات المطلوبة مثل مهارة التواصل (Alias et al, 2013). وأكد أصحاب الأعمال بأنهم يرفضون توظيف بعض خريجي الجامعات؛لقلة امتلاكهم المهارات المطلوبة في أماكن العمل (Ahmed et al, 2011).

ويعود السبب في وجود تلك الهوة بين مؤهلات الخريجين ومتطلبات الوظيفة، وفق وجهة نظر أصحاب الأعمال، إلى أن الطلبة الجامعيين يعدُّون ويأهلون بمنأى عن بيئة العمل الواقعية ومؤسسات التوظيف (Kelly & Bridges, 2005)، ويُرَكَز على تزويدهم بالمعارف النظرية والاستراتيجيات الافتراضية غير الواقعية وغير المرتبطة ببيئةالعمل (Alpert et al, 2009). فعملية التوظيف كما تحدث فعليا في سوق العمل لا تعني مجرد الحصول على وظيفة، وإنما إثبات الجدارة عند التقدم للوظيفة، والإلمام بمتطلبات العمل، ومن ثم المقدرة على الاستدامة في الأداء السليم للوظيفة ومسؤولياتها(Yorke, 2006). وقد تدعم هذا الموقف بالنقد الذي وجهه الباحثون الأكاديميون أنفسهم إلى البرامج الجامعية. فقد أثبت أدلمان وزملائه (2008) أن المناهج الجامعية التي أُعدت لتدريس إدارة المشاريع لا تقدم سوى القليل من الخبرات العملية التي يحتاج لها الطلبة عند بدء المشاريعالتجارية الجديدة (Edelman, Manolova, & Brush, 2008). ومن وجهة نظر أخرى، يرى خريجو الجامعات أن الصعوبة التي تواجههم عند التوظيف سببها افتقارهم إلى المهارات العملياتية ومهارات التواصل اللغوي التي تنص عليها شروط التوظيف. ويرى الطلبة أن هيمنة الطابع النظري علىالدراسة الجامعية هو الذي يحول بينهم وبين اكتساب المهارات التي يحتاجونها عند التوظيف ,Alias, Sidhu&Fook; Banciu&Stanciu20122013).

ولكي تحقق الجامعات طموحات سوق العمل، وتتجنب النقد الموجه إلى مخرجاتها، أعادت النظر في برامجها الأكاديمية؛ فوضعت مناهج تعليمية تولي أهمية أكبر للمهارات العملية المطلوبة في سوق العمل، وتتيح فرصا أفضل للتعليم القائم على الممارسة والتطبيق والمحاكاة لبيئة العمل الواقعية (Burley, 2005 & Lee et al, 2008).وقد أدى هذا إلى ظهور تصورات مختلفة للمهارات المطلوبة، ونماذج متعددة لتحقيقها، وأساليب متنوعة لتدريسها (Alpert et al, 2009). فمن حيث المهارات، يرى المختصون أن الطالب الجامعي بحاجة إلى صنفين أساسيين وهما:المهارات الجوهرية (core skills) التي يحتاجها كل الطلبة الجامعيين، ومهارات التخصص أو مهارات المادة الأكاديمية (content or subject specific skills)، وهي المهارات ذات الصلة بالتخصص الأكاديمي، وتختلف من تخصص إلى آخر.

وفي الوقت الذي يؤكد سوق العمل أن كلا الصنفين من المهارات مهم في عالم الوظيفة، يرى البعض أن المهارات الجوهرية أكثر أهمية؛ معللين ذلك بأن مهارات التخصص يمكن اكتسابها بعد التخرج عن طريق الممارسة أو حضور البرامج التدريبية المقدمة للموظف أثناء العمل. وعلى الخلاف من ذلك، توجد دراسات تثبت أن إلمام الشخص بالمهارات ذات الصلة بالتخصص لا تقل أهمية عن نظيراتها من المهارات الجوهرية، وأن افتقار الشخص إليها يقف عائقا أمام حصوله

على الوظيفة ونجاحه في العمل,(Junek et al, 2009&Rae) (2007).

وقد أصبحت مشاريع التخرج من ضمن الوسائل والطرق التي استعملتها الجامعات لربط أنظمتها التعليمية بسوق العمل، وتمكين طلابها من اكتساب المهارات التي تعينهم على إثبات الوجود في مرحلة البحث عن الوظيفة وبعد الالتحاق بها (Ballinger &Lalwani, 2000). وعلى كل حال؛ فإن المكانة التي تحظى بها مشاريع التخرج في النظام الأكاديمي الجامعي والميزات التي تتمتع بها على غيرها من أدوات التعلم الذاتي لا تعني أن هذه الوسيلة التعليمية لا تُواجه بالنقد من الباحثين والأكاديميين والطلاب، أو أنها لا تعاني من قصور يستدعي إعادة النظر فيها وتقييمها بشكل دوري ومنظم.

من هذا المنطلق، فإن عددا من الدراسات السابقة وجهت عنايتها لدراسة مشاريع التخرج من حيث قدرتها على إكساب الطلبة، المهارات التي يحتاجون إليها في مستقبلهم الوظيفي (Ahmed et al, 2011)، ومدى الفاعلية في الآليات المستعملة لتقويم أداء الطلاب، وعلاقة مشاريع التخرج بسوق العمل، والصعوبات التي تواجه الأكاديميين والطلبة في مشاريع التخرج ومقترحاتهم لتطوير آلية الأداء والتنفيذ (Din et al, 2010). ومع ذلك يبقى هذا المجال بحاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث (de Sande et al, 2001 & Junek et al, 2009) لا سيما وأن طبيعة مشاريع التخرج تختلف من سياق تعليمي إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى؛ لذا تأتي الدراسة الحالية لتلبي حاجة البيئة العربية إلى مثل هذه الدراسات التي تصب في النهاية في تحقيق التكامل بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل، وبالتالي ضبط الجودة في البرامج الأكاديمية وأداء الجامعات.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها:

الدراسة الحالية تستعمل الاستبانة، والمقابلة، وتحليل تقارير مشاريع التخرج التي أعدها الطلبة الجامعيون لجمع البيانات المطلوبة للإجابة عن الأسئلة البحثية وتحقيق أهداف الدراسة. وقد صممت الاستبانة للتعرف إلى وجهات نظرا لأكاديميين والطلبة في المهارات التي تتضمنها مشاريع التخرج ومدى ارتباطها بمتطلبات سوق العمل. وتتكون الاستبانة من قسمين، يهدف القسم الأول إلى جمع البيانات العامة للمشارك؛ لكي يتسنى معرفة عدد المشاركين في الاستبانة من الطلبة والأساتذة، ومعرفة تخصصاتهم والجامعات التي ينتمون إليها. وأما القسم الثاني فيشمل عشرعباراتتعنىبعلاقة مشروع التخرج ببيئة العمل الواقعية والمهارات التي يكتسبها الطالب من مشروع التخرج. وقد طلب من المشارك أن يحدد موافقته مع محتوى كل عبارة، كما اشتملت الاستبانة سؤالا مفتوحًاليكتب المشارك أي أفكار أخرى ذات صلة بموضوع الاستبانة. وبما أن بعض الأكاديميين العاملين في الجامعات والكليات العُمانية من الوافدين الذين لا يتحدثون اللغة العربية فقد كتبت الاستبانة التي وجهت إليهم باللغة الإنجليزية، وترجم الباحث بعد ذلك ما كتبوه إلى اللغة العربية وإدرجه في القسم المعني بتحليل البياناتفي الدراسة.

وهدفت المقابلة التعرف إلى وجهة نظر الأكاديميين والطلبة في مدى التوافق بين مشاريع التخرج التي يكلف بها الطلبة واحتياجات سوق العمل من مخرجات التعليم العالي. وتتكامل المقابلات مع الاستبانة؛ حيث تسعى إلى الحصول على المزيد من البيانات التي لم يكن ممكنا الحصول عليها عن طريق الاستبانة. وقد سُجلت تلك المقابلات وتفريغها للحصول على البيانات المطلوبة للإجابة عن الأسئلة البحثية.

وقد حلل الباحث 14 تقريرا كتبها طلبة الهندسة، وعلوم الحاسب الآلي، ونظم المعلومات، وهندسة الحاسب الآلي، والدراسات التجارية. ويتكامل تحليل تقارير مشاريع تخرج الطلبة مع البيانات التي جمعت بالاستبانة والمقابلات، وهدف عملية التحليل هذه إلى تحديدالمهارات البحثية، ومهارات الحاسب الآلي، ومهارات التواصل والعمل الجماعي، ومهارات الكتابة الأكاديمية التي تضمنتها تلك التقارير ومارسها الطلبة في أثناء عمل المشروع، فالدراسات السابقة المعنية بكتابات الطلبة تؤكد أن الفهم الصحيح للخصائص التي تتميز بها الكتابات التي ينتجها الطلبة الجامعيون، يأتي من خلال تحليلها وفق الخصائص المعنية بالدراسة (Casañ-Pitarch&Calvo-Ferrer, 2015).

وقد شارك في الدراسة316 طالبا وأستاذا جامعيا، اختيروا بطريقة عشوائية من مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة. فبلغ عدد الطلبة المشاركين 177من الجنسين: (173 شارك في الإجابة عن الاستبانة وشارك في المقابلة4 طلبة)، منهم من قد أنهى الدراسة والتحق بسوق العمل، ومنهم من ما يزال يعمل في مشروع التخرج في أثناء إجراء الدراسة. وشارك 139 أستاذا أكاديميا (133 شارك في الإجابة عن الاستبانة و 6 في المقابلة). وأما من حيث التخصص، فإن المشاركين في الدراسة متخصصون في: نظم المعلومات:(تقنية المعلومات، والشبكات، وعلوم الحاسب الآلي، والأمن الإلكتروني، وقواعد البيانات، وتقنيات جافا)، والعلوم الإنسانية: (اللغة الإنجليزية وآدابها، والترجمة، وعلم النفس)، والهندسة (الهندسة الكيميائية، والهندسة المعمارية، والهندسة الميكانيكية، والهندسة الكهربائية، وهندسة الحاسوب،والهندسة الصناعية، وهندسة النفط والغاز)، والدراسات التجارية: (إدارة الأعمال، والمحاسبة، والموارد البشرية، والتجارة الدولية، والتسويق)، والعلوم التطبيقية: (التصميم الجرافيكي، والرياضيات). وينتمي المشاركون إلى عشر من مؤسسات التعليم العالي، وهي: جامعة السلطان قابوس، جامعة نزوى، الكلية التقنية بنزوى، كلية البريمي الجامعية، كلية مزون الجامعية، الجامعة العربية المفتوحة، والجامعة الألمانية للتكنولوجيا، والكلية التقنية بعبري، والكلية التقنية العليا، وكلية الزهراء للبنات.

تحليل البيانات:

يقدم هذا القسم تحليلا للبيانات التي جُمعت عن طريق الاستبانة والمقابلة، كما يقدم تحليلا لتقارير مشاريع التخرج التي يعدها طلبة الهندسة، ونظم المعلومات والدراسات التجارية. وأي عبارة موضوعة بين قوسين معكوفين [...] في هذا القسم فهي اقتباس مباشر لما كتبه أو قاله المشاركون في الدراسة.

أولاً- تحليل الاستبانة والمقابلات:

أُشير في القسم السابق إلى أن الاستبانة تتكون من نسختين الأولى موجهة للأكاديميين، إذ شارك في الإجابة عنها 133 أستاذا جامعيا، والثانية موجهة للطلبة، وقد شارك في الإجابة عنها 173طالبا جامعيا من الذكور والإناث. وللأغراض التحليلية فقد تمدمج خياري(موافق وموافق جدا)، وخياري (غير موافق وغير موافق جدا) عند تحليل إجابات المشاركين، وهو أسلوب متبع في البحث الإجرائي الذي يهدف التعرف إلى مواقف المشاركين ولا يركز على الفروق النسبية في الإجابة إذ إن مدى الإجابة (موافق أو موافق جدا)، وكذلك (غير موافق أو غير موافق جدا) ليست ذات دلالة كبيرة للدراسة الحالية. وقد استعملت الدراسة النسبة المئوية بوصفها دلالة إحصائية للتعرف على مواقف المشاركين من العبارات التي شملتها الإستبانة.

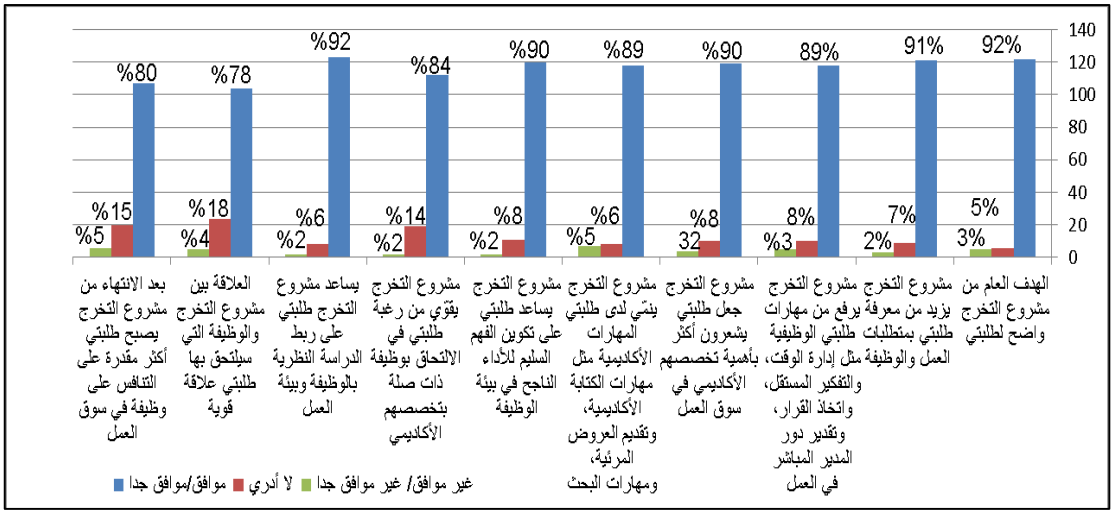
وتظهر إجابات المشاركين في الاستبانة- كما هو موضح في الرسم البياني رقم (1) المعني بتحليل إجابات الأكاديميين، والرسم البياني رقم (2) المعني بتحليل إجابات الطلبة- أن هناك اختلافا بين وجهتي نظر الطلبة والأكاديميين حول عدد من عبارات الاستبانة التي هدفت التعرف إلى العلاقة القائمة بين مشروع التخرج ومتطلبات سوق العمل والوظيفة التي سيلتحق بها الطالب بعد تخرجه من الدراسة الجامعية. ففي حين أجاب الأكاديميون عن عبارات الاستبانة العشر جميعها بخيار (موافق/موافق جدا) بنسبة مئوية تراوحت بين (78-92%)، أجاب الطلبة عن 8 عبارات (بموافق/موافق جدا) وبنسبة تراوحت بين (55-63%). ويأتي هذا مع أن غالبية المشاركين من الأساتذة (92%) والطلبة (63%) يرون أن الهدف العام من مشروع التخرج واضح للطلبة.

ومن أكثر العبارات التي وقع حولها الاختلاف بين وجهتي نظر الأساتذة والطلبة عبارة (العلاقة بين مشروع التخرج والوظيفة التي سيلتحق بها الطلبة علاقة قوية)، ومع أن غالبية الأكاديميين المشاركين (78%) اختار(موافق/موافق جدا) للإجابة عن هذه العبارة، إلا أن(18%) منهم اختار(لا أدري)، و(4%) اختار (غير موافق/غير موافق جدا)- والنسبتان مع بعض تشكلان(22%) وهو رقم جدير بالاهتمام.كما اختار(40%) من الطلبة (لا أدري) للإجابة عن العبارة، واختار(19%) (غير موافق) في حين اختار(41%) فقط (موافق/موافق جدا)، وهذه النتيجة تظهر وجود شك لدى الأكاديميين والطلبة المشاركين في الدراسة في ارتباط مشاريع التخرج بالوظائف التي سيلتحق بها الطلبة بعد التخرج. ودعُمتْ هذه النتيجة باختيار(52%) من الطلبة المشاركين(لا أدري)، و(غير موافق/غير موافق جدا)على عبارة (بعد الانتهاء من مشروع التخرج أصبحت أكثر مقدرة على التنافس على وظيفة في سوق العمل)-إذ اختار (35%) من الطلبة(لا أدري)، واختار (17%) منهم (غير موافق/غير موافق جدا)،

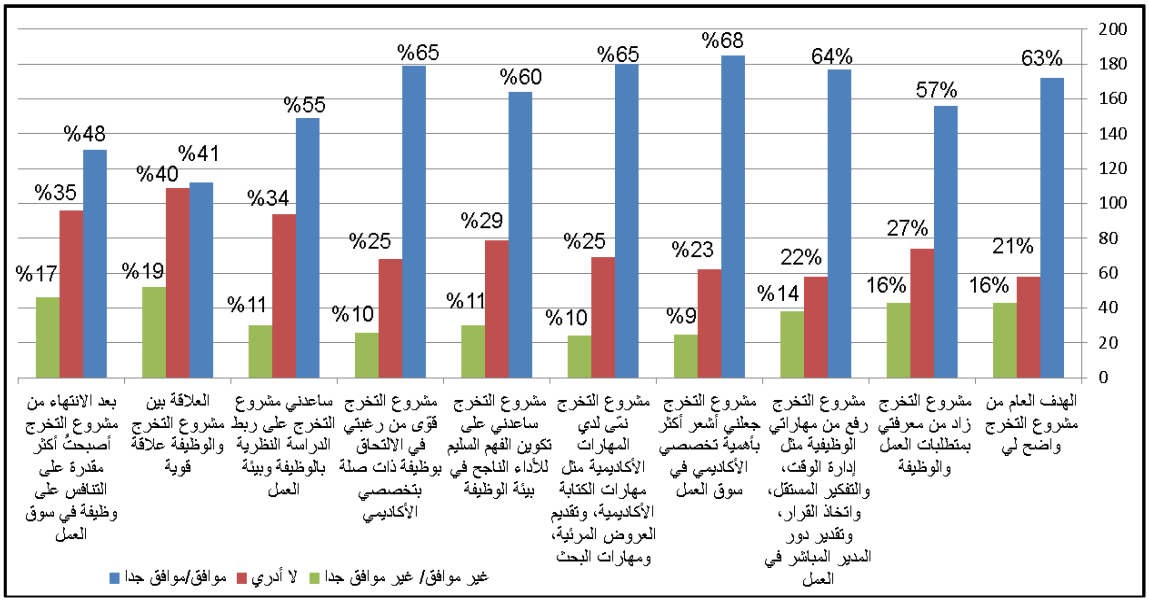
في حين اختار(48%) فقط (موافق/ موافق جدا). إضافة إلى ذلك، اختار (55%) من الطلبة (موافق/ موافق جدا) مقابل عبارة (ساعدني مشروع التخرج على ربط الدراسة النظرية بالوظيفة وبيئة العمل)، في حين اختار (34%) (لا أدري)، واختار (11%) (غير موافق/غير موافق جدا)، كما اختار (57%) من الطلبة المشاركين في الدراسة (موافق/ موافق جدا) مقابل عبارة (مشروع التخرج زاد من معرفتي بمتطلبات العمل والوظيفة)، في حين اختار (27%) (لا أدري)، واختار (16%) (غير موافق/غير موافق جدا).

ومن وجهة نظر أخرى،اختار أكثر من (64%) من الطلبة و (84%) من الاساتذة (موافق/موافق جدا) للإجابة عن العبارات المتعلقة بإسهام مشاريع التخرج في رفع المهارات المتعلقة بإدارة الوقت وتنميتها، والتفكير المستقل، وكذلك رفع المهارات الأكاديمية مثل: تقديم العروض المرئية، والكتابة الأكاديمية وتنميتها. كما تتفق آراء غالبية الطلبة المشاركين مع آراء الأكاديميين بأن مشاريع التخرج جعلت الطلبة يشعرون أكثر بأهمية التخصص الأكاديمي في سوق العمل، وعززت من رغبتهم في الالتحاق بوظيفة ذات صلة بالتخصص الأكاديمي. وربما كان الأثر الإيجابي الذي تركه مشروع التخرج على الطلبة فيما يتعلق بالمهارات الأكاديمية والوظيفة هو الذي يجعل غالبية الطلبة المشاركين (60%) يرون أن مشروع التخرج ساعدهم على تكوين الفهم السليم للأداء الناجح في بيئة الوظيفة، متفقين في ذلك مع الأكاديميين الذين اختار (90%) منهم (موافق/موافق جدا) للإجابة عن تلك العبارة.

الرسم البياني رقم (1): تحليل إجابات الأكاديميين عن الاستبانة.



الرسم البياني رقم (2) تحليل إجابات الطلبة عن الاستبانة.



ثانيا- تحليل وجهة نظر الأساتذة في مشروع التخرج كما وردت في المقابلة والأسئلة المفتوحة في الاستبانة:

أ- أهمية مشروع التخرج:

أكد الأساتذة الأكاديميون في الإجابة عن السؤال المفتوح في الاستبانة وفي المقابلة، على أن أهمية مشروع التخرج تشمل التخصص الدراسي للطالب ومستقبله الوظيفي في آن واحد. فمن وجهة نظر الأساتذة [مشاريع التخرج خطوة مهمة لإعداد طلبة الدراسات الدنيا ليتعاملوا مع بيئة العمل وليكونوا خبرات عملية جيدة]، [ومشروع التخرج يعد الطالب نفسيا للوظيفة المستقبلية التي سيلتحق بها]، كما أن [مشروع التخرج يعطي الطلاب الفرصة لإظهار المهارات والمعارف التي اكتسبوها خلال الدراسة]، إضافة إلى ذلك [الطلبة قادرون على عمل المشاريع الإبداعية التي تعينهم على الحصول على فرص أفضل للتوظيف في سوق العمل التنافسية]، كما أن [معظم طلابنا يحبون عمل المشاريع؛ لذا أرى بأنه من الأفضل إعطاؤهم مشاريع التخرج]، ومن هذا المنطلق يوجد من الأكاديميين من يرى أنه [يجب أن تكون مشاريع التخرج والتدريب في بيئة العمل إلزامية]،[في الهندسة المدنية نحن نركز في مشروع التخرج على الأمور العملية البحتة، أي على الأمور التي سيعملها الطالب المهندس بعد التخرج، لذا تشمل مشاريع التخرج التصميم والتنفيذ والإشراف على التنفيذ، ولكي يتمكن الطالب من عمل ذلك عليه أن يخرج إلى الميدان، ففي مجال الطرق يخرج الطالب إلى الميدان يجمع عينات من الحجارة يأتي بها إلى المختبر لفحصها وكتابة التقارير عنها].

ب- متى تتحقق الفائدة من مشروع التخرج:

الفائدة المرجوة من مشاريع التخرج، وفق الوجهة نظر الأساتذة المشاركين في الدراسة، لا تحقق إلا إذا أُجريت تلك المشاريع وفق الآليات وضوابط محددة من أهمها ربط مشاريع التخرج بسوق العمل

وتخصص الطالب، يقول أحد الأساتذة:[يجب أن يكون موضوع مشروع التخرج مرتبطًا بسوق العمل وبتخصص الطالب في آن واحد]؛ و[إذا ما رُبِطَ مشروع التخرج بمؤسسة خارجية، فإن ذلك سيعطي الطالب فرصًا أكبر لممارسة مهارات حل المشكلات]، و[مشاريع التخرج يجب أن تأخذ مجراها أثناء دراسة الطالب لمواد التخصص، وفي حال كان الطلبة يعملون في مجموعات فيجب ألاَّ يزيد عددهم على طالبين]. إضافة إلى ذلك، [يجب أن تغطي مشاريع التخرج المهارات كلها التي تعلمها الطالب أثناء الدراسة، كما يجب أن يكون الطالب قادرًا على مواجهة التحديات كلها التي تعترضه أثناء عمل المشروع]، و[يجب أن تبرز مشاريع التخرج المهارات والقدرات التي يمتلكها الطالب لأجل الالتحاق بالوظيفة].

ت–التحديات والمعوقات التي تحول دون تحقيق مشروع التخرج الأهداف المرجوة منه:

هناك عدد من التحديات التي تتطلب التذليل كي تحقق مشاريع التخرج الأهداف المرجوة منها،كما قال الأساتذة، وهي: [مستوى الطالب في اللغة الإنجليزية من أهم معوقات إنجاز مشاريع التخرج]، و[الطلبة بحاجة إلى وقت أكثر لعمل مشاريع التخرج، فهنا ليس لدينا إلا أسبوعان لمشاريع التخرج وهي غير كافية]. ويرى المشاركون أنه يمكن التغلب على هذه الإشكالية بعمل مجموعات صغيرة من الطلبة تعمل على موضوع بحثي من الحجم المناسب للوقت المتاح، [في مجال النفط والغاز يجب أن تكون مشاريع التخرج مصممة لدراسة مشكلات من الحجم الصغير في بيئة العمل الواقعية لكي يمكن تنفيذها]. كما أن [على الطلبة ألاَّ يعتمدوا كثيرا على المشرف].

ث–دور الجامعة في تحقيق مشروع التخرج الأهداف المرجوة:

يرى الأساتذة المشاركون في الدراسة أن [على الجامعة إيجاد خطة استراتيجية معدة إعدادا جيدا تجعل مشاريع التخرج ذات طبيعة بحثية]، [فعندما تكون الآلية التي تؤدى بها مشاريع التخرج غير واضحة، لا تؤدي مشاريع التخرج إلى تنمية المهارات النظرية لدى الطالب]، و[سيكون من المفيد التعرف إلى مطالب سوق العمل وتحويلها إلى مشاريع بحثية يسند تنفيذها إلى الطلاب. فهذا سيعطي طلابنا الفرصة للتعرف على مؤسسات التوظيف وبيئة العمل، وربما ساعدهم على الحصول على وظيفة في المؤسسة التي يقومون فيها بمشاريع التخرج]، كما أن [مشاريع التخرج تتطلب إعدادا مسبقا للطالب في مجال المهارات البحثية].

ثالثا– تحليل وجهة نظر الطلبةفي مشروع التخرج كما وردت في المقابلة والأسئلة المفتوحة بالاستبانة:

أ– أهمية مشروع التخرج:

يؤكد الطلبة المشاركون في الدراسة في إجابتهم عن السؤال المفتوح بالاستبانة وفي المقابلة التي أجريت معهم، أن لمشاريع التخرج أهمية لدراسة الطالب الجامعية ولمستقبله الوظيفي في آن واحد. ومما قاله الطلبة في هذا الشأن: [مشروع التخرج له أهمية كبيرة جدا، فهو يشكل فرصة للطالب للحصول على وظيفة بعد التخرج؛إذ ينمي قدرات الطالب وأفكاره ومهاراته الوظيفية وقدراته على اتخاذ القرار، وينمي مهاراته الكتابية، ويجعل لديه خلفية عن سوق العمل الذي سيلتحق به]، كما أن [مشروع التخرج وسيلة لتقريب الطالب من سوق العمل، وهو آخر نشاط يقوم به الطالب أثناء الدراسة؛ لذا فإنه يعكس أداء الطالب في الدراسة ومدى إلمامه بمتطلبات سوق العمل]. و[مشروع التخرج يساعد الطالب على التعرف المسبق بالوظيفة التي سيلتحق بها في المستقبل]. و[لمشروع التخرج عدد من الإيجابيات: ومنها تقوية علاقة الطالب بالتخصص وعلاقته بالوظيفة فيصبح لديه رغبة شديدة في الدخول إلى سوق العمل وإعطاء ما لديه]، و [لقد وضح لي مشروع التخرج طبيعة العمل بشكل أفضل]، و [مشروع التخرج ساعدني على فهم مقررات البرنامج الدراسي بشكل أكثر وضوحا]، و [مشروع التخرج أعطاني الفرصة لابتكار أفكار جديدة في مجال تخصصي، ساعدتني على تسويق نفسي عندما تقدمت للحصول على وظيفة]، و[مشروع التخرج زاد من معرفتي العملية وكذلك من معرفتي بسوق العمل؛ فقد تواصلت في أثناء مشروع التخرج مع عدد من الورش الهندسية التي ساعدتني على صنع أجزاء من القطع التي احتجت لها لمشروع التخرج]، و[مشروع التخرج مهم جدا للطالب وهو فرصته الذهبية للحصول على وظيفة، ومعرفة المؤسسات التي لديها فرص عمل لي في مجال تخصصي الدقيق]. و[يهدف مشروع تخرجي إلى معرفة دور التكنولوجيا الحديثة في الحياة المعاصرة... وهذا يساعدني في معرفة الواقع والاستفادة منه في عمل مشروعي التجاري الخاص بعد التخرج]. [مشروع التخرج يحدد الأهداف الأساسية لي ويوضح لي أهداف تخصصي ويمكنني من وضع أولويات حول أهم المشاريع المتعلقة بالترجمة].

ب– متى تتحقق الفائدة من مشروع التخرج:

يحقق مشروع التخرج أهدافه، كما يرى الطلبة المشاركون في الدراسة عندما[ينفذ مشروع التخرج بمكان العمل وليس بالجامعة]، وعندما [يكون مشروع التخرج مصاحبًا للتدريب في أي مؤسسة كانت، إذ إن تخصص نظم المعلومات يحتاج للتدريب العملي في بيئة العمل]. ويقول أحد الطلبة: [توجد علاقة كبيرة بين مشروع التخرج والوظيفة، عندما يكتسب الطالب المعرفة المرتبطة مباشرة بالوظيفة، وتكون لمشروع التخرج أهمية كبيرة في الحصول على الوظيفة عندما يُكَوِن الطالب المعلومات اللازمة للحصول على الوظيفة]. ويقول أحد الطلبة [مشروع التخرج الذي قمت به كان حول مشكلة قائمة في سوق العمل، لذا استفدت في تنفيذه من الشركات التي تعاني من المشكلة فقد أعطوني البيانات المطلوبة وساعدوني في طرح الحلول].

ورأى بعض الطلبة أنه [لا توجد علاقة وطيدة بين مشروع التخرج وسوق العمل وذلك بسبب اختلاف طبيعة سوق العمل عن الدراسة الجامعية، وإنما ساعدني المشروع على معرفة بعض المهارات التي نأمل أن تتعلق ولو بنسبة بسيطة بسوق العمل]. كما أنه يمكن ألاَّ تكون لمشروع التخرج علاقة بالوظيفة المستقبلية للطالب إذا ما التحق الطالب بوظيفة غير مرتبطة بتخصصه. يقول أحد الطلبة: [مشروع التخرج له علاقة بالتخصص وليس بالوظيفة؛ لأن الطالب يمكن أن يلتحق بعمل في غير تخصصه].

ت–المهارات التي يكتسبها الطلبة من مشروع التخرج:

ذكر الطلبة المشاركون في المقابلة عددا من المهارات الشخصية التي يكتسبونها من خلال العمل في مشروع التخرج، ومن ضمن المهارات التي ذكرها الطلبة مهارة حل المشكلات، يقول أحد الطلبة: [... مجرد إعطائنا مشكلة لحلها فإن هذه مهارة... أوجدنا حلا لمشكلة معينة. وهذا ما نحن نطمح إليه بعد التخرج من الجامعة بأن تكون لدينا مقدرة على حل أي مشكلة تواجهنا...]، ويعد الطلبة أن زيارة الشركات والمؤسسات للحصول على المعلومات والبيانات مهارة تكسبهم إياها مشاريع التخرج، يقول أحد الطلبة: [... أن تقوم بمراجعة الشركات وتبحث كيف يمكنهم أن يفيدوك في مشروعك ثم تعود إلى الجامعة فتقوم بعمل المشروع، تلك مهارة اكتسبتها...]، والالتزام والانضباط مهارة أخرى يكتسبها الطلبة من مشروع التخرج، يقول طالب: [تعلمت أن أكون أكثر التزاما، فلدي وقت محدد لأسلم فيه عملي فهذا يجعلني ملتزمًا بالوقت...]. كما يقول أحد الطلبة: [... مشروع التخرج يعمل على صقل الشخصية، فهو يعودنا على التعامل مع الناس خاصة عندما نقف نقدم العرض المرئي أمام الأساتذة وزملائنا الطلبة...].

وذكر الطلبة كذلك أن مشروع التخرج يكسبهم عددا من المهارات المرتبطة باستعمال الإنترنت بفاعلية، يقول أحد الطلبة:[... معظم الكتب التي احتاج إليها في مجال تخصصي غير متوفرة؛ لذا فإنني بحاجة إلى استعمال الحاسب الآلي والبحث عنها في الإنترنت]. ويميز الطلبة بين استعمال الحاسب الآلي للأغراض العامة واستعماله للأغراض التخصصية، ويقول أحد الطلبة: [استعمال برامج الحاسب الآلي التخصصية يعتمد على الوظيفة التي يعمل بها الطالب بعد التخصص، ونفضل أن يكون عند التحاقنا بالعمل أن يكون لدينا خلفية بمثل هذه البرامج، والآن يوجد نقص في الجامعة في برامج الحاسب الآلي التخصصية التي على كل مهندس أن يكون ملما بها لكي يتمكن أداء عمله بجداره... نحن لم نتعلم استعمال هذه البرامج...].

وتتعدد وجهات نظر الطلبة حول أهمية تقديم العروض المرئية المرتبطة بمشروع التخرج وعلاقتها بسوق العمل والوظيفة التي سيلتحق بها الطالب، فمن وجهة نظر أحد الطلبة: [العرض المرئي مهم عندما نشارك في فعاليات خارج العمل مثل المؤتمرات]، ويقول أحدهم: [المقدرة على تقديم العرض المرئي تساعدنا في تعريف الآخرين مثل الشركات ووسائل الإعلام بمشروع التخرج الذي قمنا به]، ويضيف طالب آخر: [عندما تدربت في الشركة... وجدت أن برنامجهم التدريبي مكثف ويتطلب تقديم تقرير عن البرنامج التدريبي كل أسبوعين، وهذا التقرير هو عبارة عن عرضمرئي يتحدث فيه الطالب المتدرب عن تفاصيل دقيقة مرتبطة بما تدرب عليه، و يناقش في كثير من التفاصيل، وإن أثبت جدارته ومقدرته فيمكن أن يحصل على وظيفة في الشركة].

ث– ما على الجامعة القيام به ليحقق مشروع التخرج الأهداف المرجوة:

طرح الطلبة المشاركون في الدراسة عددا من الأفكار التي يرون أنها تساعد على تحقيق الاستفادة القصوى من مشاريع التخرج، فقد قال أحد الطلبة [أرجو أن يُفَّعل مشروع التخرج بشكل أفضل لكي يتمكن الطالب من اكتساب المعارف والمهارات كلها المتعلقة بالتخصص]. ومما اقترحه الطلبة: [أن يكون مشروع التخرج له علاقة قوية بالوظيفة]، وأن [تعرض مشاريع التخرج على مؤسسات سوق العمل]. وقال أحد الطلبة:[أقترح إيجاد ورشة عمل تشارك فيها المؤسسات والشركات تطرح فيها مشاريع ومشكلات تواجهها المؤسسات المشاركة، وأفكار ومقترحات للطلبة لكي يختاروا من بينها ويطوّروها لتصبح مشروع تخرج].

ثالثا– تحليل تقارير مشاريع التخرج التي كتبها الطلبة:

أُشير سابقا في القسم المعني بمنهجية الدراسة؛ أن تحليل التقارير التي كتبها الطلبة لمشاريع التخرج يهدف إلى تحديد المهارات البحثية، ومهارات الحاسب الآلي، ومهارات التواصل والعمل الجماعي، ومهارات الكتابة الأكاديمية التي تضمنتها تلك التقارير ومارسها الطلبة في أثناء عمل المشروع، فتحديد تلك المهارات يساعد في معرفة مدى اشتمال تلك التقارير على المهارات المطلوبة في سوق العمل والوظائف التي يلتحق بها الطلبة بعد التخرج والتي ذكرها الأساتذة والطلبة في الاستبانة والمقابلة. وقد حُدِّدت المهارات الآتية:

أ– المهارات البحثية:

جميع التقارير التي عنيت الدراسة الحالية بتحليلها تتخذ شكل التقارير التي تكتب للبحوث الأكاديمية، وذلك من حيث تقسيمها إلى فصول أو أقسام كل منها معني بمناقشة أحد جوانب المشروع. وهناك أوجه للاختلاف والتشابه بين محتويات تلك التقارير، وتنظيم المحتوى، وتسلسل فصوله وأقسامه، وهذا التشابه والاختلاف لا يوجد على مستوى الجامعات أو التخصصات فحسب، وإنما يوجد على مستوى التخصص الواحد والمؤسسة التعليمية الواحدة، مما يظهر أن بعض الجامعات والتخصصات لا تتبع نموذجًا موحدًا في كتابة تقارير مشاريع التخرج. ومن حيث التشابه، تحتوي التقارير كلها التي شملتها الدراسة على صفحة العنوان، وملخص للبحث، وقائمة المحتويات،

وصفحة المراجع والمصادر وقسم الملاحق، إضافة إلى المحتوى الأساس الذي قسم إلى فصول، وتختلف تلك التقارير من حيث عدد الفصول التي احتوتها ومحتوى كل فصل، ففي حين أن بعض التقارير تحتوي ثلاثة فصول، توجد تقارير تحتوي أربعة فصول أو خمسة. ويشمل الفصل الأول فيبعض التقارير على مقدمة بها تعريف بالموضوع، وأهداف المشروع، ومحدداته، ومصطلحاته. وفي حين أنبعض التقارير تخصص الفصل الثاني للدارسات السابقة، هناك تقارير تخصص الفصل الثاني لمناقشةالسياق المكاني والزماني الذي يجري فيه المشروع.ويعرض الفصل الثالث المنهجية التي اتبعها الطالب. ويقدم الفصل الرابع تحليلاللبيانات، في حين أن الفصل الخامس يعرض فيه مناقشة النتائج والتوصيات.

وتظهر التقارير التي حُلّلت: أن الطلبة اطلعوا على الدراسات السابقة لجمع المعلومات المرتبطة بموضوع المشروع ولتكوين الخلفية النظرية عنه، وتختلف مصادر المعلومات التي اعتمد عليها الطلبة فمنها الكتب والدوريات ومواقع الإنترنت. كما يختلف نوع المصادر وعددها التي رجع إليها الطلبة باختلاف التخصصات وموضوع الدراسة. كما يوجد اختلاف من تقرير إلى آخر في حجم المادة التي قدمها الطلبة عن الدراسات السابقة، ففي حين خصص بعض الطلبة الفصل الثاني كاملا لمناقشة الدارسات السابقة وتحليلها، اكتفى آخرون بوضع قسم بالفصل الأول للإطار النظري والدراسات السابقة. وإضافة إلى الدراسات السابقة، توجد تقارير تثبت أن الطلبة قد قاموا بجمع البيانات من مصادرها الأولية مستعملين المقابلة أو الاستبانة، مما يؤكد أن بعض مشاريع التخرج تتطلب جمع البيانات من مصادر أولية وثانوية في الوقت نفسه.

وفي حين أن بعض التقارير تحتوي على صياغة للمشكلة البحثية التي عني بها المشروع، اقتصرت تقارير أخرى على كتابة أهداف الدارسة بدون التعبير عن مشكلة البحث بصيغة تعبيرية مستقلة، وهذا الاختلاف قد يكون نابعًا من هدف البحث نفسه، فعلى سبيل المثال، كان مشروع طلبة نظم المعلومات عبارة عن تصميم برامج حاسب آلي لحل مشكلة يعاني منهاقسم الشؤون الإدارية بالجامعة التي يدرس بها الطالب. صِيغت هذه المشكلة في التقرير على النحو الآتي [لا يوجد حاليا برنامج حاسب آلي لتسجيل محتويات مستودع الكتب بالجامعة؛ لذلك يعاني الموظفون بالمستودع مشكلة كبيرة في ضبط المشتريات ورصد حركة الاستعارة والإرجاع، لذا فإننا قمنا بتصميم برنامج يساعد على تسهيل هذه العملية وضبطها]، وبخلاف ذلك، فإن الأجهزة والأدوات الكهربائية التي صممها طلاب الهندسة الكهربائية لم تكن بهدف حل مشكلة قائمة، وإنما مجرد برهنة على مقدرتهم على التطبيق العملي لما تعلموه في برنامجهم الدراسي، وقد كتب الطلبة في مقدمة البحث [أن الغرض الأساس من المشروع يكمن في عملية التصميم].

وعلى كل حال، فلا يجب أن يفهم من هذا أن بعض التخصصات لا يوجد بها مجال لممارسة المشاريع القائمة على حل المشكلات، فإن حل المشكلات يتكون أساسا من القدرة على تحليل البيانات، وتحديد المشكلة البحثية، واقتراح الحلول، وتبرير المقترحات التي يخرج بها البحث (Zhu, 2004). وهذه المكونات تمارس في بيئة العمل الواقعية (Ahmed et al, 2011)، وعدم إلمام الطالب الجامعي بها يعد انتقاصا من كفاءة مخرجات التعليم العالي (Junek et al, 2009)؛ لذا على الطلبة الإلمام بها وممارستها في أثناء الدراسة. وتشكل مشاريع التخرج الفرصة المناسبة ليقوم الطالب بالبرهنة على قدرته على ممارسة هذا النوع من النشاط التعليمي لا سيما وأنه يتم تحت عناية مشرفه الأكاديمي وتوجيهه.

ب- مهارات الحاسب الآلي:

جميع التقارير التي حللت، كتبت بالحاسب الآلي وتشمل على الجداول، والرسومات البيانية والتوضيحية، والأشكال، والصور؛ مما يظهر أن الطلبة قد اكتسبوا مهارات الحاسب الآلي وطبقوها في كتابة التقارير وإعدادها، وترتبط بمهارات استعمال الحاسب الآلي، مهارة استعمال الشبكة العالمية للمعلومات؛ فتوجد بالتقارير موضع الدراسة عدد من المصادر الإلكترونية والصور والرسومات التوضيحية التي استعارها الطلبة من مواقع الإنترنت، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره الطلبة في المقابلة بأن مشروع التخرج يتطلب منهم استعمال الحاسب الآلي. قال أحد الطلبة: [الحاسب الآلي الآن موجود في المجالات الوظيفية وجميعها؛ لذا فإنه علينا الإلمام بمهارات استعمال الحاسب الآلي].

ت- مهارات التواصل والعمل الجماعي:

يظهر التحليل أن مشاريع التخرج تتطلب من الطلبة مستويات متفاوتة من العمل الجماعي والتواصل مع الآخرين من الزملاء والأكاديميين والمسؤولين ببعض الشركات والمؤسسات، فبعض تلك التقارير كتبت بوساطة فريق بحثي يتراوح عددهم من اثنين إلى خمسة باحثين وهو ما من شأنه أن ينمي لدى الطلبة روح الانتماء إلى الفريق ومهارات العمل الجماعي، إضافة إلى ذلك تطلب أداء بعض المشاريع تواصل الطالبمع أشخاص من خارج بيئته الأكاديمية لجمع البيانات وتعريفهم بفكرة المشروع وتطبيقه في أرض الواقع. فعلى سبيل المثال، تطلب أحد مشاريع التخرج تواصل الطالب مع مستشفى نزوى، فقد كان مشروع التخرج عبارة عن تصميم برنامج إلكتروني لقسم الموارد البشرية بالمستشفى، كما أن مشاريع التخرج في تخصص الدراسات التجارية تطلبت أن يجري الطلبة مقابلات مع رجال الأعمال والموظفين المديرين في مؤسسات تجارية معينة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أن مشاريع التخرج التعاونية التي يشترك في أدائها مجموعة من الطلبة تنمي لديهم روح الفريق، كما تنمي مشاريع التخرجالقدرة على التعامل مع أفراد من داخل

المؤسسة الأكاديمية وخارجها (Canseco & Byrd, &Zhu, 2004 1989).

ث- مهارات الكتابة الأكاديمية:

تظهر التقارير التي حللت أن الطلبة مارسوا أسلوب الكتابة الأكاديمية في إعداد التقارير وصياغتها، فإلى جانب ترتيب مواضيع التقرير إلى فصول وأقسام، وتدعيم المحتوى بالصور والرسومات والجداول- كما أشرنا سابقا عند تحليل المهارات البحثية ومهارات الحاسب الآلي- تحتوي التقارير عددا من الأغراض اللغوية مثل (تعريف) الأجهزة والآلات والمفاهيم، والعمليات الحسابية، وتحليل الأفكار ومناقشتها، ووصف الظواهر والأشياء، وسرد الأحداث، ووضع القوائم، وترتيب الأفكار، وتسلسل الخطوات، وكتابة الأمثلة. فقد جاء في مقدمة أحد التقارير لطلاب الهندسة، التي عنيت الدارسة الحالية بتحليها: [القرية المستدامة هي المدينة التي تصمم بحيث يكون لها أدنى مستويات التأثير على البيئة، ويقطنها سكان مصممون على الحفاظ على أدنى حد ممكن من استهلاك الموارد الطبيعية من الطاقة والمياه وإنتاج أدنى مستوى من التلوث والطاقة. ويقدم هذا التقرير أمثلة على مجموعة من القرى المستدامة. كما يقدم التقرير دراسة تشمل التخطيط والتصميم، وإدارة مصادر الطاقة والمياه، وإدارة المخلفات، والمواصلات وسلسلة التموين].

النتائج:

تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن الأكاديميين والطلبة المشاركين في الدراسة يرون أن لمشاريع التخرج التي يقوم بها الطلبة الجامعيون دورًافي إيجاد التكامل بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل. وتؤكد نتائج الدراسة كذلك أن ذلك الدور لا تحققه كثير من مشاريع التخرج التي تُحدد مواضيعها بدون الرجوع إلى سوق العمل، وبدون ربطها بوظيفة الطالب المستقبلية، وإنما تنفذ داخل الجامعة. وهذه النتيجة تتوافق مع الرأي القائل بوجود فجوة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل الذي تشير إليه عدد من الدراسات السابقة منهاالعبيدي (2009)، و(2009) Alpert et al، و(Alias et al 2013). ولتأكيد هذا الاستنتاج فقد حصلت عبارة (العلاقة بين مشروع التخرج والوظيفة التي سيلتحق بها الطلبة علاقة قوية) بموافقة (41%) فقط من الطلبة المشاركين في الاجابة عن الاستبانة، واختار (22%) من الأساتذة (لأدري)، و(غير موافق/ غير موافق جدا) للإجابة عنها. وقد فسر أحد الأكاديميين الفجوة القائمة بين الجامعة وسوق العمل قائلا: [النظام التعليمي لدينا نظري بحت لم يربط نفسه بسوق العمل، فنجد أن كثيرا من الطلبة مجيدون في الجانب النظري ولكن عندما يذهبون إلى سوق العمل لا يستطيعون أن يثبتوا وجدوهم، ولتطوير الجانب العملي التطبيقي في الدراسة الجامعية يجب أن يعطىالطالب الإحساس من خلال مشروع التخرج وغيره من المشاريع بأن ما تعلمهُ نظريا قابل للتطبيق]. وفي الإطار نفسه يقول أحد الطلبة: [لا توجد علاقة وطيدة بين مشروع التخرج وسوق العمل وذلك بسبب اختلاف طبيعة سوق العمل عن الدراسة الجامعية، وإنما ساعدني المشروع على معرفة بعض المهارات التي آمل أن تتعلق ولو بنسبة بسيطة بسوق العمل].

ومن حيث أهمية مشروع التخرج ودوره في ربط الدراسة الجامعية ببيئة العمل،يشير الطلبة الذين شملتهم الدراسة أن مشروع التخرج يعرف الطالب بعلاقة دراسته الأكاديمية ببيئة العمل ويهيئه للانخراط في الوظيفة، بل أكد بعض الطلبة الخريجين الذين شملتهم الدراسة أن الفضل يعود لمشروع التخرج في حصولهم على الوظيفة؛فقدقال أحد الطلبة الخريجين: [لقد كان لمشروع التخرج الأثر الكبير في حصولي على فرصة العمل التي أنا فيها الآن، فقد قيّيم أدائي في مشروع التخرج من خلال مقابلتين منفصلتينقام بهما المسؤولون في المؤسسة التي تدربت فيها وعلى إثرهما تقرر توظيفي في الشركة]. وفق وجهة نظر أحدالأساتذة: [إن أُعد لمشروع التخرج إعدادا جيدا فإن الطالب يمكن أن يجني من ورائه الكثير من المعارف النظرية والعملية التي ستسمتد إلى مستقبله الوظيفي]. وأشار بعض الأكاديميين أن:[بعض مشاريع التخرج طورت وحسنت ونشرت في دوريات علمية محلية ودولية].

وقد اثبت تحليل التقارير التي كتبها الطلبة لمشاريع تخرجهم أن الطلبة قد مارسوا عددا من المهارات المرتبطة بسوق العمل لا سيما مهارات استعمال الحاسب الآلي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات جمع البيانات والمعلومات من مصادرها الأولية والثانوية وتحليلها ومناقشتها، كما مارس الطلبة مهارات التواصل والعمل الجماعي ولا سيما في المشاريع التي نفذها مجموعة من الطلبة. وأشار بعض الطلبة إلى أن تقييم المشاريع التي قاموا بها يتطلب تقديم العروض المرئية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كايا وزملائه (Kaya, Senyufa, Isik & Bodur, 2014) من أن مشاريع التخرج تكسب الطلبة المهارات البحثية والكتابية، وبكل تأكيد فإن ممارسة مثل هذه المهارات على أرض الواقع يختلف من مهنة إلى أخرى ومن سياق إلى آخر (Schied, 2014)، إلا أن إلمام الطالب بها يمكنه من أداء الواجبات والمسؤوليات المنطوية على استعمال تلك المهارات في عالم الوظيفة، كما تؤهله لاجتيازاختبارات التوظيف عندما تشتمل علىقياس مثل تلك المهارات."فأصحاب الأعمال لا يوظفون الشخص لمجردأنه حامل للشهادة الجامعية، وإنما يبحثون عن الخريج الجامعي الذي يملك المهارات، ويفضلون من لديهم مهارات التواصل، لذا فإن الباحث عن العمل الذي يمتلك المهارات المطلوبة لديه فرصة حقيقية للحصول على وظيفة" (Musa, Mufti, Abdul Latiff & Amin, 2012 ، ص 570).

ويتحقق التكامل بين التعليم الجامعي وسوق العمل، كما تشير نتائج الدراسة الحالية، من خلال ربطمشاريع التخرج ببيئة العمل الحقيقية، وإتاحة الفرصة للطالب في أثناء المشروع لممارسة المهارات المتصلة بميدان الوظيفة واكتساب المعارف العملية والتطبيقية التي تجري في أرض الواقع، وأما مشاريع التخرج التي لا ترتبط ببيئة العمل ووظيفة الطالب المستقبلية فإنها لا تمكن الطالب من التعرف إلى المهارات الممارسة بسوق العمل، كما لا تكسبه الخبرة الميدانية والتفاعل البناء مع جو الوظيفة، بل قد تكون ذا أثر سلبي على الطالب وتجعله يكوين تصورًا خاطئا عن متطلبات الوظيفة وطرق إنجاز المهام والمسؤوليات في بيئة العمل. وقد عبر أحد الأساتذة عن نتائج المشاريع غير المبنية على سوق العمل بقوله: [يعتمد الطلبة على الأساتذة ليعطوهم فكرة أو موضوع لمشروع التخرج، ليس دائما المشرف لديه علم بسوق العمل، وخاصة إن كان المشرف وافدا وغير ملم بالبلد، أو أن المشرف غير محتك بسوق العمل ولم يخرج إلى المؤسسات ولم يلتق برجال الأعمال... والأفكار النابعة من المشرف في مثل هذا الحال غير مبنية على حاجة سوق العمل وهي في العادة أفكار مكررة ومستهلكة ليس فيها تجديد حتى وإن تغيرت شكلا من فصل إلى آخر ومن سنة إلى أخرى.والأخطر من ذلك أن الخطوات التي تنفذ بها مثل هذه المشاريع غير صحيحة... وذلك لأن برنامج الحاسب الآلي أسس على تصورات الطالب وأفكاره وغاب في مرحلة التصميم المستعمل النهائي للبرنامج، لأن برامج الحاسب الآلي تصمم ليستعملها شخص ما في بيئة معينة كأن تكون مدرسة أو روضة أو بنكًا، وما لم يتم منذ المراحل الأولى لتصميم البرنامج التعرف من المستعمل نفسه: ما هي حاجاته؟ وأغراضه؟ وأهدافه؟ فلا يمكن أن يكون البرنامج ناجحًا وسليمًا... فالفلسفة المعاصرة في تصميم برامج الحاسب الآلي مبنية على التصميم المتمركز حول المستعمل (user-centred design)]. وهذه النظرة يشترك فيها بعض الطلبة أنفسهم،الذين عبروا عن قلقهم من أن بعض مشاريع التخرج التي يطرحها الأساتذة خالية من التجديد ولا تعرف الطالب ببيئة العمل الحقيقية. يقول أحد الطلبة في هذا الشأن: [في كليتنا يطرح بعض الأساتذة كل سنة مواضيع مكررة، فتجد الطلبة في كل عام يقومون بالمشروع نفسه بدون تجديد، ما عدا بعض التغيرات الطفيفة التي لا تضيف جديدًا... فأنا لا أرى أن هذه المواضيع مبنية على حاجة السوق ولا مرتبطة بالوظيفة التي سألتحق بها في المستقبل، تلك الأفكار والمواضيع تخدم المشرف أكثر من كونها تخدم الطالب لأن ليس للطالب رأي في تحديدها، ولم يضع المشرف في الحسبان إلى أي مدى يمكن أن تخدم تلك المشاريع الطالب بعد تخرجه من الدراسة سواء في الوظيفة التي سيلتحق بها أو في مشواره الدراسي بعد ذلك]. ووجهة النظر التي يعبر عنها هؤلاء الطلبة تتدعم بما توصلت إليه الدراسات السابقة من أن "الطلبة يرغبون في ممارسة المشاريع الأكثر ارتباطا بالعالم الواقعي للعمل والتي تعطيهم فرصا أكثر للتطبيق العملي لما تعلموه نظريا في فصول الدراسة" (Kapusuz & Can, 2014، ص 41191) .

ويوجه بعض الأكاديميين الذين شملتهم الدراسة النظر إلى نقطتين جوهريتين تتعلقان بالهدف من ربط فكرة مشروع التخرج بسوق العمل. أولا، ليس من الضرورة أن تقوم جهة العمل التي تعاونت معالطالب في عمل مشروعه بتطبيق مقترحات الطالب أو تتبنى فكرته، وليس من العدالة مطالبتها بذلك. فللمؤسسات والشركات سياساتها وخططها وظروفها التي قدلا تتفق مع تصورات الطالب وتوجيهات مشرفه الأكاديمي، وفي النهاية للشركة الحق والحرية المطلقة في الاستفادة مشروع التخرج هو تعليمي محض وليس تقديم خدمات استشارية. فالهدف من المشروع أن يتعلم الطالب الخطوات الأساسية لعمل المشاريع في البيئة الواقعية ليصبح مؤهلا للتعامل مع مثل تلك الأوضاع بعد تخرجه من الجامعة والتحاقه بسوق العمل، يقول أحد الأكاديميين:[عادة ليست كل الأفكار يمكن أن تطبق في السوق، في الواقع تطرح أفكار كثيرةً للتطوير والتحسين وحل المشكلات، ومن بين الأفكار الكثيرة الموجودة في العالم نسبة قليلة جدا تجد طريقها للتطبيق، هذا هو الواقع. الفكرة الأساس التي نريد أن نزرعها في أذهان طلابنا عندما نطلب منهم أن يذهبوا إلى سوق العمل للبحث عن موضوع لمشروع التخرج هو أن يدركوا أنه ليس كل ما يتعلمونه في الجامعة قابلا للتطبيق كما هو في بيئة العمل، ففي بيئة العمل سيجدون أشياء مختلفة كليا عن الدراسة... دور مشروع التخرج تجسير هذه الهوة في ذهن الطالب].

ولا يتوانى بعض الأكاديميين في التعبير عن قلقهم من الصعوبات التي تواجههم في إيجاد مؤسسات بسوق العمل تتبنى مشاريع الطلبة وتساعدهم على تنفيذ تلك المشاريع في البيئة الواقعية للعمل والوظيفة. وبعض الصعوبات في هذا الشأن نابعة من انشغال الأساتذة بعملهم الأكاديمي وعدم تفرغهم لمتابعة سوق العمل، إضافة إلى ضيق وقت الطلبة، والأساتذة في الوقت نفسه، ومثل هذه التحديات شائعة الانتشار في الوسط الأكاديمي وناقشتها الدارسات السابقة وأكدت ضرورة التغلب عليها (Efstratia, 2014). ولمواجهة مثل هذه المعوقات، يرى بعض الأكاديميين الذين شملتهم الدراسة أنه يجب أن ينتقل جزء من العبء في إيجاد موضوع المشروع من المشرف إلى الطالب، يقول أحد الأساتذة:[يجب أن يقوم الطالب بدور محوري في ذلك، فعلى الطالب أن يذهب بنفسه إلى سوق العمل ليحصل على فكرة مرتبطة بسوق العمل ونابعة منه، ويكون دور المشرف حينئذ التحقق من إمكان تطبيق تلك الفكرة في الوقت والظروف المتاحة، وأن تلك الفكرة جديدة وتعود بالفائدة على الطالب]. ومن وجهة نظر أكاديمية يرى

الأساتذة [إن تحميل الطالب عبء البحث عن المشروع المناسب له سيعطيه الدافعية والمقدرة على المبادرة عندما يلتحق بسوق العمل]. الطلبة من جانبهم قادرون على استعمال طرقهم الخاصة في التواصل مع مؤسسات سوق العمل للحصول على الدعم والتعاون المطلوب لاختيار المواضيع المرتبطة بحاجة السوق وتنفيذها بوصفها مشاريع تخرج، كل ما يحتاجون إليه هو التوجيه والدعم من الجامعة ومشرفهم الأكاديمي. يقول أحد الطلبة: [بطريقتي الخاصة ومن خلال بعض الأشخاص الذين أعرفهم بالشركة تمكنت من الحصول على التعاون المطلوب وموافقة الشركة على إعطائي البيانات المطلوبة].

الخلاصة، مشاريع التخرج تساعد في تنمية مهارات الطالب ومعارفه على مستوى الدراسة الأكاديمية والعمل الوظيفي الذي سيلتحق به بعد التخصص، وتهيئته للأداء الجيد في اختبارات الحصول على وظيفة، إلا أن ذلك لا يتحقق بالنأي بمشاريع التخرج عن سوق العمل وإبعاد الطالب عند أدائه لمشروع تخرجه عن بيئة الوظيفة والتفاعل مع المعنيين بمكان العمل، النتائج المتوخاة من مشاريع التخرج بشكلها المتكامل والنهائي لا تتحقق بحصر أداء الطالب داخل مختبرات الجامعة وفصولها الدراسية، بل لا بد من ربط تلك المشاريع بسوق العمل وتأثر الطالب بالبيئة الخارجية الحاضنة للتطبيق الفعلي للأعمال والمهام والمسؤوليات حتى يكتسب المهارات الواقعية من خلال الاحتكاك والتفاعل الحقيقي.

الخاتمـة:

أُجريتْ الدراسة الحالية في ضوء فلسفة ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي تنص على ضرورة إجراء الدراسات الموضوعية والشفافية التي لا تقف عند توضيح نقاط الضعف فحسب، وإنما تقترح الحلول لمعالجتهاوتوضح جوانب القوة وكيفية دعمها وتطويرها للرقي بمستوى الجودة وتحقيق أهدافها(Kecetep & Özkan, 2013).وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها ونوقشت في القسم السابق، توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

- تطوير الآليات التي تنفذ بها مشاريع التخرج لتصبح أكثر فاعلية في إيجاد التكامل بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل؛ وذلك بأن تُربط مواضيعها بسوق العمل، وأن تنفيذ بالتعاون مع مؤسساته، وتُنفذ في بيئة العمل الحقيقية. فمشاريع التخرج التي لا تتيح للطالب الاحتكاك بسوق العمل تحرمه من اكتساب المهارات الوظيفية كالتواصل مع العملاء والمسؤولين متخذي القرار وحلال مشكلات الواقعية ، وفي الوقت نفسه تعيق الجامعة من تخريج كفاءات قادرة على الاستجابة لمتطلبات سوق العمل واجتيازا اختبارات التوظيف (Junek et al, 2009; Burley, 2005 & Lee et al, 2008).
- الاستمرار في استعمال مشاريع التخرج بوصفها أداة من أدوات تقويم أداء الطلبة الجامعيين؛ وذلك لأن مشاريع التخرج، حسبما أكدت الدراسة الحالية، تنمي لدى الطالب مجموعة من المعارف والمهارات العملية المرتبطة بتخصصه الأكاديمي ومستقبله الوظيفي منها مهارات حل المشكلات، والتعرف إلى بيئة العمل الواقعية، ومهارات التواصل، واستعمال الحاسب الآلي، وكتابة التقارير، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها ومناقشتها والخروج بالتوصيات والمقترحات، والاعتماد على الذات. وتنمية مثل تلك المهارات يقوي لدى الطالب الدافعية للتعلم وروح المبادرة (Efstratia, 2014 & Kaya et al, 2014).
- ضرورة إيجاد الآليات التي تعين الأكاديميين على التغلب على الصعوبات التي تواجههم في ربط مشاريع التخرج بسوق العمل مثلضيق الوقت المتاح لتنفيذ المشاريع الطلابية، وعدم إلمام المشرف نفسه بسوق العمل، وكثرة المهام والمسؤوليات الأكاديمية التي يضطلع بها المشرف.
- إعطاء الطالب نفسه الفرصة والإحساس بالمسؤولية في البحث عن جهة العمل التي يمكن أن تتشارك معه في تنفيذ مشروعه. فالطلبة يحبون الاعتماد على الذات، ويمكنهم أن يقوموا بذلك بنجاح ما أن يُوفر لهم الدعم والإشراف والتوجيه من الجامعة.

وفيما يتعلق بآفاق البحث المستقبلية فإن الدراسة الحالية تقترح:

- لكي يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية على صعيد العالم العربي، قد تحتاج الجامعات الشقيقة إجراء الدراسات والبحوث في الموضوع نفسه بما يتفق مع طبيعة واقعها، وخصوصيات طلابها واساتذتها، وظروف سوق العمل المحيط بها.
- وبما أن الدراسة الحالية اقتصرت على وجهة نظر الطلبة والأكاديميين فإن هناك مجال الإجراء بحوث مشابهة تشمل وجهة نظر مؤسسات سوق العمل في مجال التعاون بينها وبين الجامعات في تنفيذ مشاريع الطلبة.
- كما أن هناك فرصا بحثية للتعرف إلى كيفية الربط بين مشاريع التخرج وسوق العمل على مستوى كل تخصص أكاديمي، فلا شك أن كل تخصص له ظروفه وعوامله المؤثرة.

المـراجـع:

1. العبيدي، سيلان جبران (2009). **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت 6-10 ديسمبر 2009.
2. Ahmad, R., Suradi, N., Majid, N., Shahabuddin, F., Rambely, A., Din, U. & Ali, Z. (2011). *The role of final year project in the school of*

15. Lee, K., Lee, M. & Kim, H. (2008). Comparing perceptions of event management curriculum: a factor-correspondence analysis. Event Management, 12, 67-79.
16. Liliy, S., Julia, K., Elena, K., Oksana, Y & Anastasia, F. (2014). The higher education impact on the quality of young people working life. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, 2412 – 2415.
17. Lisievici, P. (2015). The forgotten side of quality: Quality of education construct impact on quality assurance system. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180, 371 – 375.
18. Musa, F., Mufti, N., AbdulLatiff, R. & Amin, M. (2012). Project-based learning (PjBL): inculcating soft skills in 21st century Workplace. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 59, 565-573.
19. Prisacariu, A. (2015). New Perspectives of Quality Assurance in European HigherEducation. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 180, 119 – 126.
20. Rae, D. (2007). Connecting enterprise and graduate employability: Challenges to the higher education culture and curriculum? Education and Training, 49(8/9), 605–619.
21. Schied, F. (2014). Critical perspectives on the skills debate:implications for adulteducation. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142, 553-556.
22. Stanciu, S. &Banciu, V. (2012). Quality of higher education in Romania: are graduates preparedfor the labour market? Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69, 821-827.
23. Yorke, M. (2006). Employability in higher education: What it is—and what it is not. York, UK: The Higher Education Academy.

mathematical sciences in humancapital development. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 18, 450–459.

3. 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.
4. Alias, M., Sidhu, G. & Fook, C. (2013). *Unemployed graduates' perceptions on their general communication skills at jobinterviews*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 90, 324-333.
5. Burley, P. (2005). Experiential learning produces capable event managementgraduates. In J. Allen (Ed.), *Impacts of events: Proceedings of the International Events Research Conference* (pp. 622–633). Sydney, Australia: University of Technology Sydney.
6. Canseco, G. & Byrd, P. (1989). *Writing required in graduate courses in business administration*. TESOL Quarterly, 23, 305-316.
7. Casañ-Pitarch, R. & Calvo-Ferrer, J. (2015). *Developing writing skills in the classroom: A corpus-based analysis of multi-genre structures*. Procedia-Social and Behavioral Sciences 198, 74 – 83.
8. Edelman, L., Manolova, T. & Brush, C. (2008). *Entrepreneurship education: correspondence between practices of nascent entrepreneurs and textbook prescriptions for success*. The Academy of Management, Learning and Education, 7(1), 56-70.
9. Efstratia, D. (2014). *Experiential education through project based learning*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 1256–1260.
10. Junek, O., Lockstone, L. & Mair, J. (2009). *Two perspectives on event management employment: Student and employer insights into the skills required to get the job done*! Journal of Hospitality and Tourism Management, 16, 120-129.
11. Kapusuz K. & Can, S. (2014). A survey on lifelong learning and project-based learning among engineering Students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 4187-4192.
12. Kaya, H., Senyufa, E., Isik, B. &Bodur, G. (2014). Nursing students' opinions regarding project based learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 379-385.
13. Kecetep, İ., &Özkan, İ. (2014). Quality assurance in the European Higher Education Area. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 141, 660–664.
14. Kelly, C. & Bridges, C. (2005). Introducing professional and career development skills in the marketing curriculum. Journal of Marketing Education, 27(3), 212-218.

إدارة ضمان الجودة

الاستاذة محاسن ادريس الهادي
جامعة الخرطوم كلية العلوم
mhasin61@yahoo.com

الاستاذة تسابيح محمد الازهري
جامعة ام درمان الإسلامية

الملخص:

إتبعت الورقة منهجية مقترحة للبحث العلمي التأصيلي أولاً في الإرتكاز على ما هو محكم في الوحي حسب منهج أصول الدين كما نجد أيضاً االمنهج الوصفي التحليلي في بيان مفهوم الفكر من معاني الآيات واستنباط الفقه المطلوب منها كذلك تحليل النصوص والأفكار المتضمنة للتأصيل قمت بإستنباطها من النص أو الفكر لإعطاء أكبر قدر من الولوج في ساحات الإبتكار والخروج عن المعتاد خاصة ما رأت الباحثة استحداثه كمناهج تأصيلية حديثة مثل أسلوب المخططات. عذا بالإضافة إلى استخدام المنهج الوصفي في بيان المصطلحات المتعلقة بموضوع الورقة كذلك تم إستخدام منهج التفسير التأويلي للنص أو الفكر لإستثمار أكبر قدر من الهداية الإرشادية من الله للنص أو الفكر وربطه بالعصر.

أما هيكل الورقة فكان عبارة عن مجموعة من المباحث أولها دور عمادات ضمان الجودة ووحداتها المختلفة التي يقع عليها أكبر العبء في الموجهات الفكرية والبشرية فكان هذا هو المحور الأول من هذا المبحث ثم انتقلنا إلى المحور الثاني بعنوان دور عمادات ضمان الجودة في بناء إستراتيجية ما يمكن تسميتها اصطلاحاً بإستراتيجية الشراكات الذكية المتبادلة والمتجددة.

وحتى يتم إستصحاب دور التقنية كان المحور التالي وهو دور التقنية في عالمية إدارة ضمان الجودةعن طريق عالمية البوابات الإلكترونية لدول العالم الإسلامي أما الجانب العملي فهو ما تحدث عنه المبحث الثاني بعنوان تجارب في تطبيق أنظمة إدارة الجودة ورأت الباحثة مقترح هو محور هذا المبحث بعنوان مقترح فكري للتطبيق التجريبي داخل إدارة نظم الهيكلة المؤسسية لضمان الجودة.

أما المبحث الثالث فهو الحديث عن أهمية المؤسسة والمؤسسية في هندسة كل هذا العمل فكان المبحث الثالث بعنوان منهجية الدراسة الذاتية للمؤسسة أما خاتمة البحث فكان عن منهجية العلاقة بين البرمجة الذاتية للمؤسسة والدراسة الذاتية للبرمجة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ولا عدوان إلا على الظالمين والعاقبة للمتقين ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم أشهد أن لا إله إلا الله لا معبود حق سواه وأشهد أن محمداً رسول الله عبد لا يعبد بل يصدق ويطاع ويتبع.

أما بعد .....

تبحث الورقة بشكل عام في أهمية دور عمادات ضمان الجودة ووحداتها في العمل على ترقية وتطوير وتمكين مؤسسات التعليم العالي خاصة الدور التقني كما تركز الورقة على تطوير وترقية نظم الهيكلة المؤسسية محلياً وعالمياً ووضعها في الإطار التشريعي والتفعيلي للدولة ويتم ذلك خلال محاور رئيسية كما يلي:

المبحث الأول: دور عمادات ضمان الجودة ووحداتها

أولاً: موجهات فكرية وبشرية لدور عمادات ضمان الجودة

ثانياً: دور عمادات ضمان الجودة في بناء إستراتيجية ما يمكن تسميتها اصطلاحاً بإستراتيجية الشراكات الذكيةالمتبادلة والمتجددة

ثالثاً: دور التقنية في عالمية إدارة ضمان الجودة عن طريق عالمية البوابات الإلكترونية لدول العالم الإسلامي

المبحث الثاني: تجارب في تطبيق أنظمة إدارة الجودة

أولاً: مقترح فكري للتطبيق تجريبي داخل إدارة نظم الهيكلة المؤسسية لضمان الجودة

المبحث الثالث: منهجية الدراسة الذاتية للمؤسسة

المبحث الرابع: منهجية العلاقة بين البرمجة الذاتية للمؤسسة والدراسة الذاتية للبرمجة

المبحث الأول: دور عمادات ضمان الجودة ووحداتها

أولاً : موجهات فكرية وبشرية لدور عمادات ضمان الجودة:

أ- موجهات بشرية.

ب- موجهات فكرية.

(أ) الموجهات البشرية:

مقصود بها توجبه دفة القيادة في سفينة التمكين القادم بإذن الله وذلك من خلال منافذ تربية الكتلة البشرية من أعلى قيادة وهي الدولة إلى أسفل القيادات بين قطاعات الشعب ثم هيكلة القيادة في الدولة لتتلاءم مع هيكلة القيادات لقطاعات الشعب المختلفة ولن يتم ذلك إلا من خلال فكر ثاقب يخرج من مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بقيادة عمادات ضمان الجودة وللتوضيح أكثر نعني بهيكلة القيادة في الدولة وجود كفاءات مؤهلة علمياً وإيمانياً لإدارة شؤون الدولة على

رأس كل تخصص وزاري على ضؤ الهدف أعلاه ثم تضمين وتطبيق الأمر إلى قطاعات الشعب عبر التأهيل والتدريب العلمي الإيماني الذي لا يرتكز على الجانب المادي فقط عبر الوظيفة والمرتب والشهادات العلمية فقط بل بدافع احتساب الأجر عند الله وبالتالي تتكون لدينا قيادات مضيئة بذاتها تنشر نور العلم والإيمان أينما حلت ومن ثم ربط قطاعي الكتلة البشرية دولةً وشعباً من خلال إيجاد قنوات عبر الإعلام لربط العلم والتعليم والإعلام كما سيتضح لاحقا في التوصيات.

(ب) موجهات فكرية:

يمكن تقسيم الموجهات الفكرية إلى:

[أ] مناهج فكرية

[ب] فكر منهجي

[أ] المناهج الفكرية:

يتم فيه التركيز على المناهج التعليمية المنبثقة من الفكر التأصيلي العلمي المنهجي أي إن التركيز هنا على المناهج الفكرية وليس الفكر التأصيلي المنهجي وهي مناهج فكرية تغطي قطاعي الدولة والشعب عبر استراتيجية فكرية علمية بحثية تأصيلية لقيادة الدولة المسلمة تصلح لتكون منارة لكل الدول الإسلامية وهي تعتمد على البحث العلمي بشكل أساسي ذلك البحث الذي ينطلق من مؤسسات العلم والمعرفة ثم يصعد إنفاذاً وتنفيذاً عبر مؤسسات الدولة عن طريق شراكة بين قطاعي الدولة والشعب كما سيظهر في التوصيات لاحقاً.

[ب] الفكر المنهجي:

وهو كل المحتوى الفكري التأصلي بمختلف تخصصاته والذي سيكون منطلقاً للمناهج التعليمية أعلاه إضافة إلى المشاريع وغيرها من الآليات العلمية والعملية إذن هناك فرق بين الفكر المنهجي والمناهج الفكريةً كما يمكن لعمادات ضمان الجودة إنشاء قاعدة استراتيجية للتأصيل في البحث العلمي المنهجي المؤسسي عبر مؤسسات وقيادت مؤهلة في مختلف التخصصات في صورة انسياب معرفي متكامل بين الدين والدنيا والعلم والإيمان وذلك عن طريق الآتي:

أ- إيجاد بحوث علمية متعددة من حيث الافكار والبشر أما تعدد الافكار فهو ما يعرف بالربط العلمي التأصيلي للفكر داخل البحث العلمي الواحد أي محاولة تأصيل الفكر داخل عدد من التخصصات لها علاقة ببعضها البعض من الناحية العلمية والدينية على السواء فقط يحتاج الأمر إلى البصيرة النافذة وبالتالي يحمل البحث كلا من الدين والدنيا كما يحمل الباحث كلاً من العلم والإيمان داخل قلبه وعقله فتتكامل أجهزة الجسم العقلية القلبية مع ما ينعكس منهما على صفحات البحث علماً وإيماناً وهو ما قصدناه من التأهيل العلمي الإيماني للباحث والقيادي في آن واحد.

وعليه تتكامل الافكار مع الافراد وربطهما معاً بالافكار والافراد على مستوى الدولة ومؤسساتها لضمان الإستفادة من البحوث على أرض الولقع من جهة وربط الدولة مع الشعب وقطاعاته خاصة العلمية البحثية من جهة أخرى عبر ما يمكن تسميته إصطلاحاً بشرايين التمكين)[1]

ثانياً: دور عمادات ضمان الجودة في بناء إستراتيجية ما يمكن تسميتها اصطلاحاً بإستراتيجية الشراكات الذكية المتبادلة والمتجددة

أولاً التعريف بالمصطلح: مقصود بالشراكات الذكية المتبادلة والمتجددة أن تقوم كلا المؤسستين الشريكتين بتقديم خدمة متميزة عن طريق التبادل المعرفي أو الأكاديمي البحت أو العملي البحت إلخ من صور التبادل المنافعي على أن يكون ثابت كأساس هيكلي ومتجدد كمضمون فكري أو عملي وبمعنى أكثر وضوحاً يكون التبادل يحمل صفتين هامتين هما:

1. المنفعة التي تظهر عبر مشاريع عملية حقيقية على الأرض.
2. التجديد والإبتكار بمعنى أن لا يتكرر نوع المحتوى الفكري أو العملي ويكون ذلك معروفاً عبر تقنية المعلومات من عمليات تحليل إحصائي وغيرها تتم داخل الشراكة وحتى يتم كل ذلك في إطار علمي منهجي يمكن إنشاء غرفة متخصصة يمكن تسميتها إصطلاحاً بغرفة الإنتداب الأكاديمي لإستراتيجية الشراكة الذكية والمتجددة كما يمكن إدراج لائحة المتفوقين والمتميزين داخل هذا الإنتداب بشكل أعلى وأدق من حيث المضمون الفكري والعملي للشراكة ونوعها.

تشتمل إدارة الإستراتيجية هنا على مرتكزات هامة هي:

1. الخطة الإستراتيجية
2. الجمع والإحصاء
3. الرقابة والمحاسبة
4. التنظيم
5. الربط والتنسيق
6. التقييم والتقويم

ثالثاً: دور التقنية في عالمية إدارة عمادات الجودة عن طريق عالمية البوابات الإلكترونية لدول العالم الثالث

أولاً : الأهداف العامة للبوابة الإلكترونية كما يلي:

[1] ككتاب فقه التمكين بين الإيمان على مستوى الدفرد والإيمان على مستوى الدولة
http://www.alukah.net/culture/0/73874/1/%D9%81%D9%82%D9%87%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%85%D9%83%D9%8A%D9%86%20%D8%A8%D9%8A%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9

– الرؤية العامة

تهدف الحكومة الإلكترونية إلى توصيل الخدمات للمواطنين في مكان وجودهم بالشكل والأسلوب المناسب وبالسرعة والكفاءة المطلوبة. ويعتبر هذا الموقع الخطوة الأولى نحو إنشاء حكومة إلكترونية مصرية تواكب النظم العالمية الحديثة مدعمة بأحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات)[2].

أهداف الحكومة الإلكترونية

1. خدمة المواطنين والشركات والمستثمرين

- **توصيل الخدمة إلى طالبها**

تقديم الخدمات للمواطن مجمعة بصرف النظر عن الجهات الحكومية المختلفة المسئولة عن أداء تلك الخدمات.مع ضمان وصول الخدمات المستحدثة إلى المواطنين في أماكن تجمعهم وقرب محل سكنهم دون الحاجة إلى الانتقال إلى دواوين الحكومة. (دائرة لا يزيد قطرها على نصف كم بالمدن– 2كم بالقرى– 5كم بالقرى الصغيرة– 10كم بالمناطق النائية).

- **سرعة الإنجاز**

تقديم خدمات متميزة للمواطنين ومؤسسات قطاع الأعمال تمنحهم طلبهم في فترة وجيزة عن طريق عدة وسائل منها تطوير الإجراءات وحذف غير الضروري منها، إزالة المعوقات،تقديم الخدمات الحيوية لساعات أطول يوميا وخلال أيام العطلات.

- **التميز ورفع كفاءة الأداء**

رفع مستوى الكفاءة في تقديم الخدمات وذلك عن طريق إعادة هيكلتها بشكل يتناسب مع توجهات المواطنين، وذلك مع إمكانية تقديم الخدمات بأسلوب شخصي يتناسب مع طالب الخدمة.

- توفير مناخ مشجع للمستثمرين وتذليل العقبات التي يواجهونها والتي تتمثل بشكل أساسي في بطء الإجراءات وتعقيدها، مما سينعكس بشكل إيجابي على تشجيع الاستثمار المحلي وجذب المزيد من الاستثمارات الأجنبية.

2. تحديث نظم العمل بالوزارات والهيئات

- **تهيئة الجهاز الحكومي للاندماج في النظام العالمي**

إن اشتراك مصر في كثير من الاتفاقيات الدولية مثل اتفاقية الشراكة مع الاتحاد الأوروبي يتطلب تحقيق مستوى أداء حكومي معين يتواكب مع النظم الحديثة. وتقوم الحكومة الإلكترونية بالمساعدة في ذلك عن طريق تدعيم الجهاز الحكومي بأحدث أساليب الميكنة ونظم المعلومات.

ضغط الإنفاق الحكومي وتوفير النفقات باستحداث آليات جديدة للمشتريات الحكومية وإدارة المخزون ومتابعة تنفيذ الموازنة والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

توفير المعلومات الدقيقة والمحدثة لدعم اتخاذ القرار والمعاونة في التخطيط للمستقبل ومتابعة تنفيذ مشروعات التنمية.

لمعرفة المزيد يرجى زيارة مشروع ميكنة الوزارات:

السياسات

- التعاون بين جميع الوزارات والهيئات الحكومية المصرية.
- المشاركة والتنفيذ بواسطة الغير مع شركات القطاع الخاص.
- عمل نموذج يعتمد على صياغة تنفيذ المشروعات بالتمويل الذاتى.
- إيجاد نماذج استثمارية جديدة للتعاقد وإدارة المشروعات المشتركة (المشاركة في العائد).
- اللامركزية في تقديم الخدمة وذلك عن طريق زيادة منافذ تقديم الخدمات الحكومية لتشمل المنافذ التقليدية لتقديم الخدمات وبعض المنافذ الجديدة (مثل مكاتب البريد ونوادي التكنولوجيا والمراكز المجتمعية) بالإضافة إلى العديد من القنوات التكنولوجية مثل (التليفون والإنترنت والتليفون المحمول).
- تعظيم الاستفادة من النظم والإمكانات الحالية واتخاذها نقطة انطلاق والبناء عليها.
- رسم خريطة استثمارية للسماح بممارسة النشاط فى إطار محدد دون التقيد بموافقات مسبقة تستغرق وقتا طويلا.
- خلق وتفعيل الهيكل المعلوماتي للحكومة وتحقيق أقصى استفادة من المعلومات المتراكمة داخل الجهاز الحكومي لصالح المستثمر والمواطن.
- اعتماد التوثيق الإلكتروني حتى يتسنى سرعة تبادل المراسلات والوثائق بين الجهات الحكومية وسهولة تخزينها واسترجاعها باستخدام الأرشيف الإلكتروني.
- تطبيق أساليب الإدارة الحديثة التي تراعي عنصر الكفاءة وتضمن الاستخدام الأمثل للموارد.
- المركزية فى التصميم واللامركزية فى التنفيذ (توحيد التطبيقات النمطية للمشتريات والمخازن بين الجهات الحكومية).
- توفير حد أدنى من التوافق بين التطبيقات وقواعد البيانات.
- وضع تعريفات كاملة فيما يختص بالراكد وسياسة للتعامل معه.
- إيجاد نظام للحوافز لجذب متخصصي تكنولوجيا المعلومات للعمل بالحكومة[3]).

وعليه يمكن تضمين هذه الأهداف العامة لتصب داخل بوتقة إدارة عمادات الجودة كما يلي:

1. تسهيل مهام إدارة الجودة في الربط والتنسيق بينها وبين مؤسسات الحكومة المحلية وحكومات العالم الإسلامي في شتى المجالات ولكن يمكن إبراز أهم هذه المجالات فيما يلي:

(أ) الربط والتنسيق المعلوماتي إلكترونياً.

[2] http://www.egypt.gov.eg/Arabic/General/about.aspx#vision

[3] http://www.egypt.gov.eg/Arabic/General/about.aspx#vision

(ب) الربط والتنسيق الخدمي إلكترونياً.
(ت) الربط والتنسيق البرامجي إلكترونياً.

2. تسهيل مهمة التدريب ونقل الخبرات وشتى أنواع التبادل المنافعي بين الإدارة وخارجها محلياً وعالميا إلكترونياً

خفض الجهد المالي والبشري والمادي خاصة إن البوابة الإلكترونية على مستوى الدولة تدير عملها تحت شعار (حكومة بلا ورق)

1. الإستثمار الفكري والسياحة الفكرية الأكاديمية إلكترونياً وتتضمن السياحة الفكرية معارض للكتب الإلكترونية وأخرى أكاديمية حسب التخصص كما يتضمن الإستثمار الفكري إتاحة أكبر قدر من الفرص لإدخال نظم الدعم المالي الإلكتروني من تجارة إلكترونية تخص قطاع التعليم العالي ومتطلباته واحتياجاته إضافة إلى صناديق التبرع والدعم التكافلي الفكري عبر البنوك إلكترونياً.

المبحث الثاني: تجارب في تطبيق أنظمة إدارة الجودة

أولاً: مقترح فكري لتطبيق تجريبي لإدارة نظم الهيكلة المؤسسية لضمان الجودة

وهو عبارة عن موجهات عامة في التأصيل الهيكلي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي كما يلي:

1. المفهوم التأصيلي لمعنى التعليم العالي:

لابد من الإشارة إلى لفظ (العالي) فالعلو في الشرع ينقسم إلى علو يريده العبد في الدنيا وهذا لا يريده الله تعالى ولا يرضاه قال تعالى- **(تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي الْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ (83)**[4] وهناك علو في الآخرة أو للآخرة وهذا لا يسمى علو بل يسمى صعود فالعمل الصالح يصعد إلى الله ويصعد معه العبد في رحاب الله ورضاه قال تعالى (مَنْ **كَانَ يُرِيدُ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعًا إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ وَالَّذِينَ يَمْكُرُونَ السَّيِّئَاتِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَكْرُ أُولَئِكَ هُوَ يَبُورُ (10)**- والكلم الطيب في الآية يتبع للعبد فيستخدم معه لفظ الصعود وهو يستدعي بذل الجهد وكذلك الإيمان يكون فيه الصعود والترقي حتى يصل العبد إلى قمة الإيمان وهو أعلى درجات الإيمان وهو الإحسان ليكون العلو في درجة الإيمان وصل إليه العبد بعد الصعود والترقي في سلم الإيمان كذلك سلم التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص يكون فيه الصعود أولاً قبل العلو والترقي في السلم التعليمي ليصل العبد إلى أعلاه فتكون قمة التعليم والعلو فيه علو في الترقي والصعود في سلمي العلم والإيمان في آن واحد لتكون كلمة الله هي العليا قال تعالى **(إِلَّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا فَأَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَيْهِ وَأَيَّدَهُ بِجُنُودٍ لَمْ تَرَوْهَا وَجَعَلَ كَلِمَةَ الَّذِينَ كَفَرُوا السُّفْلَى وَكَلِمَةُ اللَّهِ هِيَ الْعُلْيَا وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)**[5] ولكن يجب التفريق هنا بين النظام التعليمي الصاعد والصعود التعليمي المنظم أو المنتظم كما يلي:

1. نظام تعليمي صاعد.
2. صعود تعليمي منظم أو منتظم.

(1) النظام التعليمي الصاعد:

وهو بعتمد على الجانب الهيكلي الصاعد للنظام التعليمي كما هو الحال في النظام التعليمي الحالي من حيث الشكل الهيكلي التنظيمي المؤسسي والفكري سواء كان تعليم عام أو تعليم عالي ولكن فقط اختلفت التسمية لأهمية إيراد الصعود لفظاً ومعناً في العملية التعليمية.

(2) الصعود التعليمي المنظم أو المنتظم:

وهو إدخال الجانب الإيماني التأصيلي في العملية التعليمية لربط العصر بالأصل من خلال التعليم الصاعد أعلاه ومن خلال بوابة التعليم الحالي بشكل عام (عام وعالي) والعالي بشكل خاص بمعنى إن الفرق بين النظام التعليمي الصاعد والصعود التعليمي المنظم هو أن التعليم الصاعد لغةً يشير إلى التركيز على التعليم وهو الموصوف لغة قبل الصفة وهي الصعود بينما الصعود التعليمي يكون فيه التركيز على الصفة وهي الصعود قبل الموصوف وهو التعليم أما من حيث المعنى فالتركيز على الصعود يعني التركيز على الجهد والإجتهاد النفسي العقلي في سبيل الله والعلم الديني قبل العلم الدنيوي لتهيئة النفس والعقل والقلب لتلقي العلم الدنيوي في صورة علمية فقهية إيمانية تأصيلية.

المنظومة التأصيلية التصعيدية للتعليم العالي:

إذا جمع الطالب بين النظام التعليمي الصاعد والصعود التعليمي المنتظم تكون لدينا ما يعرف بالمنظومة التأصيلية التصعيدية للتعليم العالي وهي المنظومة التي يصعد فيها الطالب مرة أخرى للوصول بالعلم والإيمان إلى العمل بمقتضاهما.

المنظومة التأصيلية للفكر الهيكلي البنائي لمؤسسات التعليم العالي:

من المعروف إن لكل ولاية في أي بلد بيئتها الجغرافية التي تختص بموارد تختلف من الولايات الأخرى من هنا يبدأ التوزيع الجغرافي لطبيعة البناء الهيكلي للتعليم العالي وعلى أسس ومرتكزات نعتمد على النظام الخرائطي كما يلي:

نظام الأسس الخرائطي للهيكل البنائي الجغرافي للتعليم العالي
نظام المرتكزات الخرائطية للهيكل البنائي الجغرافي للتعليم العالي

(1) نظام الأسس الخرائطي للهيكل البنائي الجغرافي للتعليم العالي:

وهذا النظام يشمل أساسين هما:

[4] القصص 83

[5] التوبة 40

1. أساس التعليم التخصصي.
2. أساس التعليم العام .

(1) أساس التعليم التخصصي:

مقصود به تخصص الولاية الجغرافية بعلوم تابعة لتخصصها في الموارد الموجودة فيها حسب خريطة الموارد الجغرافية بحيث يمكن وبسهولة وبمجرد النظر إلى الخارطة تحديد الأولويات للعلم والعمل بمقتضى هذه الموارد وتحديد النسب لكل مورد ولكل علم ولكل عمل إلخ ثم تنتظم خريطة أخرى خاصة بالتعليم والعلم والعمل والموارد مجتمعة لاستخراج احتياج كل ولاية لهذه الجزئيات بدقة الحاسوب والإحصاء التحليلي المستخرج من الخرط بعد دراستها ثم يتم تجميع خرط كل ولايات البلد المعين فتتكون لدينا خريطة شاملة هي خريطة الدولة المعينة للتعليم العالي الخاصة بالموارد والعلوم وذلك عن طريق النظام الإحصائي التابع للإستراتيجية الإحصائية الشاملة لكل دولة ويمكن هنا لعمادات ضمان الجودة في كل بلد إستخراج بطاقة خاصة بها لأساس التعليم التخصصي ليتم رصدها إلكترونياً فيما بعد لتكوين الرؤية الشاملة لدول العالم العربي والإسلامي في أساس التعليم التخصصي وتبادل الخبرات والتدريب والتأهيل إلخ.

(2) أساس التعليم العام:

مقصود به وجود العلوم الأخرى خارج نطاق العلوم التخصصية السابقة وهي علوم عامة في كل أرجاء الوطن كما هو الحال في التعليم القومي في دول العالم المختلفة مع العلم بأن نوعي العلوم يمكن وجودهم في الولاية الواحدة.

وهنا يوجد دور لعمادات ضمان الجودة في إنشاء نظام المرتكزات الخرائطية للهيكل البنائي الجغرافي للتعليم العالي بشقيه أعلاه ضمن البطاقة التي تم ذكرها سابقاً

ويتكون نظام المرتكزات الخرائطية للهيكل البنائي الجغرافي للتعليم العالي من مرتكزين هامين هما:

(أ) مرتكز الكم أو العدد.

(ب) مرتكز النوع .

(ت) مرتكز الكم أو العدد.

وهذا المرتكز يشمل جانب الخريطة الإحصائية الخاصة بالكم أو العدد لكل ولاية ويكون الإحصاء الكمي العددي للخريطة أعلاه في الآتي:

عدد الجامعات– الكليات في في مختلف جامعات الولاية– الكليات في الجامعة الواحدة– الأساتذة– الطلاب– المواد الدراسية ونوع تأصيلها في الجامعات الموجودة في الولاية– المواد الدراسية الموجودة في الكلية الواحدة بشقيها التقني أو العملي والفكري أي النظري الفكري والعملي وهنا يكون لكل ولاية ما يلزمها من هذا الجانب الإحصائي الشامل تبعاً لموقعها الجغرافي وحسب التعليم العام والتخصصي فيتم جمع المعلومات في صورة خرائطية تكون خاصة بهذا المرتكز الكمي العددي ثم يتم تجميع الخرط لكل الولايات لتكوين خريطة الدولة لمرتكز الكم العددي للبناء الهيكلي التأصيلي للتعليم العالي.

(ب) مرتكز النوع:

وهو مرتكز يعتمد على نوع المناهج الدراسية التي يجب وجودها في كل جامعة وكل ولاية وكذلك تحديد نوع التخصصات التي تحتاجها الجامعة أو الولاية وتحديد نوع الأساتذة أي تحديد نوع ودرجة تخصصهم وليس عددهم ويتم وضع كل المعلومات الخاصة بهذا المرتكز في خريطة لتسهل دراستها وتحليلها وأيضاً تجميع الخرط لكل الولايات لتكوين خريطة الدولة لمرتكز النوع للبناء الهيكلي التأصيلي للتعليم العالي فيسهل بذلك تحديد المرتكز النوعي واستخراجه بسهولة من التحليل الإحصائي.

منظومة الشبكة القومية الخرائطية للبناء الهيكلي التأصيلي للتعليم العالي:

يتم تجميع كل الخرائط السابقة في شبكة واحدة قومية لكل أنحاء الدولة المعينة يمكن تسمتها إصطلاحاً بمنظومة الشبكة القومية الخرائطية للبناء الهيكلي التأصيلي للتعليم العالي يستطيع الدارس لها من استخراج التحليل الارتباطي بين موضوعات الخرط فيتم الربط بين كل المعلومات لإخضاعها للتحليل الإحصائي فيما بعد للخروج بالمستلزمات التعليمية لكل مجال ثم يتم تجميعها في خريطة إحصائية لكل الوطن وهو الربط اللازم كمرتكز للعمل مستقبلاً بمقتضى هذه المعلومات أي ربط العلم بالعمل والوظيفة في ميادين العمل في الدولة.

منظومة الشبكة القومية للربط والاتصال والتنسيق الهيكلي المؤسسي للدولة والتعليم العالي:

إن المنظومة التأصيلية التصعيدية للتعليم العالي السابق ذكرها والمنظومة التأصيلية للفكر الهيكلي البنائي للتعليم العالي أيضاً تحتاج إلى جانب ربط فكري ومؤسسي وهيكلي فيما بينهم كما يحتاج الأمر برمته إلى ربط من نوع آخر مع مؤسسات الدولة الأخرى.

المبحث الثالث: منهجية الدراسة الذاتية للمؤسسة

أولاً : الجانب التعريفي التأصيلي للمؤسسة

قال تعالى: (أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (109)[6] المؤسسة هي أحد المشتقات للفظ (أسس) في الآية ومنها لفظ (الأساس) ولفظ (التاسيس) إلخ من مجموعة الألفاظ التي تؤدي نفس المعنى والآية أوضحت معنى الأساس من ارتباطه بالبناء وهذا مهم جداً لأن أي بناء لابد له من أساس يكون تحته ثم يأتي البناء فوق الأساس هذا يشكل عام معنى المؤسسة أما بالنسبة للإسلام فلدينا مجموعة من الألفاظ كلها تصب

[6] التوبة 109

في نفس المعنى السابق ولكن يزيد عليه في المفهوم المصاحب للمعنى ففي القرآن لدينا مجموعة من الألفاظ تعددت بسبب وجود نوعين من معنى لفظ (التنزيل) للشرع تنزيل على الأرض وتنزيل إلى الأرض فأما التنزيل إلى الأرض فهو تنزيل الرسالة السماوية إلى الرسول صلى الله عليه وسلم وأما التنزيل على الأرض فهو تطبيق الشرع أو تنزيله على الأرض عملاً به وهو موضوع بحثنا وحتى يتم تنزيل أي فكر على الأرض لابد من وجود ثلاثة عناصر هامة هي:

المؤسسة

الفكر

الفرد

وحتى يتم إدخال هذه العناصر الثلاث في الفكر الإسلامي تطبيقاً على الأرض لابد من وجود هرم تدرجي هام جداً يتم استصحابه مع هذه العناصر الثلاث وهو الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة الإسلامية ويشمل التدرج من الفرد إلى الجماعة إلى الدولة إلى الأمة وستظهر أهمية هذا التدرج عند إلحاق الثلاث عناصر به كما يلي:

أولاً بمجرد إدخال هذه العناصر الثلاث في الهرم التدرجي تتكون لدينا ثلاث أنواع للهرم مباشرة حسب هذه العناصر الثلاث كما يلي:

الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة على مستوى المؤسسة.

الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة على مستوى الفكر.

الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالى على مستوى الفرد.

ونشير هنا إلى النوع الأخير محل بحثنا كما يلي:

الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة على مستوى المؤسسة:

أولاً لابد من الإشارة إلى عنصر المؤسسة والمؤسسية بشكل تفصيلي فالإسلام نفسه يعتبر مؤسسة بمعنى وعاء شامل يحمل داخله المسلمين والشرع الإسلامي أو الفكر الإسلامي بشكل عام وهذا هو الأساس التكويني لأي وعاء مؤسسي بأنه يحمل داخله (افكار+افراد) وبالتالي فإن أي مؤسسة تحمل داخلها (افكار+ افراد) يجب أن تنبثق من ذلك الأصل وهو مؤسسة الإسلام الكبرى (فكر إسلامي+ أمة مسلمة) وهذا يعني إن المؤسسة بهذا المفهوم أصبحت تحمل جانبين:

جانب الإطار الهيكلي: وهو الإطار الخارجي.

جانب المحتوى أو المضمون: أي محتوى المؤسسة الداخلي من (افكار+افراد) وسيظهر الفرق بين الجانبين أكثر لاحقاً وبالتالي إذا قمنا بوضع المؤسسة داخل الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة يتكون لدينا مباشرة تدرجات مؤسسية تابعة لتدرج الهرم الأساسي لعالمية الرسالة كما يلي:

الفرد: المؤسسة على مستوى الفرد.

الجماعة: المؤسسة على مستوى الجماعة.

الدولة: المؤسسة على مستوى الدولة.

الأمة: المؤسسة على مستوى الأمة.

بناء الفرد: ينقسم إلى قسمين:

بناء الفرد مؤسسياً

بناء الفرد فكرياً

بناء الفرد مؤسسياً: مقصود به تربية وبناء الفرد على مفهوم المؤسسة والمؤسسية عبر التعليم والعمل أي العلم والعمل بمختلف مؤسساتهما ومعسكرات التدريب والتأهيل على العمل المؤسسي بحيث يكون كل ذلك من منطلق ما تم شرحه في هذا البحث.

بناء الفرد فكرياً: مقصود به تربية وبناء الفكر داخل عقل المسلم من خلال العلم الديني والدنيوي معاً وعبر وسائل العلم والعمل كما سبق ولكن بعد أن يتم بناء الفكر نفسه حسب الإستراتيجيات السابق الحديث عها ويتم كل ذلك عبر اوعية الإستيعاب الفكري التي يتم إستيعاب هؤلاء الأفراد داخلها ليتم صب ما تحمله هذه الاوعية من مادة فكرية في عقولهم ولفظ (اوعية) هنا يحمل نفس معنى لفظ (مؤسسة) ولكن الفرق هو إن الوعاء يكون بنائي بينما المؤسسة تكون إما إنشائية أو بنائية كما وضح سابقاً وعليه تستطيع الاوعية بنائياً استيعاب المادة الفكرية والفرد كما تستطيع المؤسسة إنشائياً وبنائياً إستيعاب الفكر والفرد فالاوعية الإستيعابية الفكرية بهذا المفهوم أصبحت من الجانب التأصيلي هي مؤسسات داخلية لمؤسسات خارجية أكبر فالمؤسسة الداخلية هي الاوعية الإستيعابية والمؤسسة الخارجية هي [المؤسسة الإنشائية + المؤسسة البنائية (افكار+ افراد)] على أن يكون لكل اوعية استيعابية مؤسسة تابعة له.

ثانياً: منهجية الدراسة الذاتية للمؤسسة

أولاً: تنطلق منهجية الدراسة الذاتية للمؤسسة من من ترسيخ المفهوم السابق التأصيلي فقد ذكرنا إن أي مؤسسة هي عبارة عن (افكار+ افراد) من منطلق مؤسسة الإسلام الكبرى (فكر إسلامي+ أمة مسلمة) وعليه تتم الدراسة الذاتية للفكر والفرد والمؤسسة ويتم ذلك من خلال وضع إستراتيجية تقوم على قواعد الإنشاء والبناء المؤسسي حسب الآية السابقة وهذه القواعد هي كما يلي:

قواعد تصميم الإنشاء المؤسسي:

مقصود به تكوين خارطة المؤسسات الشاملة لكل التدرجات الهرمية السابقة على أن تكون خارطة للهياكل المؤسسية فقط بمعنى إيجاد أوعية مؤسسية هيكلية فقط بغض النظر عما تحمل داخلها من (افكار+ افراد) لأن الهدف من هذه القاعدة إنشاء وتكوين كأساس فقط وليس بناء ولكن لابد من التفريق بين أنواع المؤسسات الآتية:

(أ) مؤسسات الدولة.

(ب) دولة المؤسسات.

(ت) منظومة عالمية دولة المؤسسات.

مؤسسات الدولة:

هي مؤسسات حكومية وغير حكومية كما هو الحال في هذا العصر.

دولة المؤسسات:

مقصود بها نظام تأصيلي شامل لمؤسسية كل الفكر بحيث تشمل أو تنتظم هذه المؤسسات والمؤسسية كل مشارب الحياة من حيث الإنتشار الإنشائي السابق الحديث عنه ولا يقتصر فقط على مؤسسية هذا العصر الآتية من الغرب معناً ومفهوماً ومضموناً على أن تكون دولة المؤسسات بهذا المفهوم التأصيلي للمؤسسة والمؤسسية هو النواة لمنظومة عالمية المؤسسة والمؤسسية التي سيأتي الحديث عنها لاحقاً مع ملاحظة إن الحديث هنا هو حديث عن الإطار الهيكلي فقط للمؤسسة والمؤسسية بغض النظر عن المحتوى (افكار+ افراد) والذي سيكون ضمن البناء وليس الأساس أو الإنشاء.

منظومة عالمية دولة المؤسسات (المنظمة فوق القومية):

وهي منظومة تستهدف الإنطلاق بمنظومة الفكر الإسلامي نحو العالمية لذلك تم استخدام لفظ (منظومة) وهو هام جداً وتحتاج دول العالم الثالث لنشر ثقافة المنظومية داخل كل مسارح العمل بمقتضى الفكر وصولاً إلى الفوق قومية وهو مصطلح في العلوم السياسية يحتاج منا كمسلمين الأخذ به مع التأصيل وهو مصطلح يشير إلى الكيانات التي نجمع الدول والمؤسسات التي تحمل شخصية الدول مثل المنظمات وتكون قراراتها ملزمة لكل الدول التي تنضوي تحتها أما هنا فنحن نحتاج إلى عالمية الإدارة في ضمان الجودة لتكون تابعة للمنظمة فوق القومية للتعليم العالي والتابعة للمنظومة الموحدة لدول العالم الإسلامي وعليه فإن منظومة عالمية دولة المؤسسات هي الشبكة العالمية لمؤسسية الفكر الإسلامي حيث تنتظم داخل هذه الشبكة المؤسسات العالمية والعاملة بمقتضى الفكر الإسلامي وتنطلق من نظام مجموع دولة المؤسسات ومؤسسات الدولة السابق الحديث عنهما لتصب داخل الشبكة لمنظومة عالمية دولة المؤسسات بل ويعني ذلك إنه لابد من نضوج مؤسسات الدولة ثم العبور بها إلى دولة المؤسسات ثم العبور بمجموعهما إلى شبكة المنظومة.

بقى أن نفرق بين الاوعية المؤسسية والاوعية الإستيعابية فالوعاء المؤسسي هو وعاء هيكلي إطاري فقط من اوعية المؤسسات حسب تدرجها داخل الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة من فرد– جماعة– دولة– أمة أما الوعاء الإستيعابي فهو ما يتفرع من الاوعية المؤسسية من المضمون الإستيعابي للمؤسسة من (افكار+ افراد) أو بمعنى آخر أن يحمل الوعاء المؤسسي داخله (وعاء فكر إستيعابي+ وعاء استيعاب بشري) فتتكون هنا قاعدة هي:

لكل وعاء مؤسسي وعاء إستيعابي

وأخيراً إذا قمنا بجمع العناصر الثلاث المؤسسة– الأفكار– الافراد داخل الهرم الأساسي لعالمية الرسالة نحصل على الخارطة الشاملة لقواعد الإنشاء المؤسسي حسب المعادلة الآتية:

الخارطة الشاملة لقواعد الإنشاء المؤسسي= المؤسسة داخل الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة+ الافكار داخل الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة+ الافراد داخل الهرم التدرجي الأساسي لعالمية الرسالة.

قواعد البناء المؤسسي:

بما أن المؤسسة هي الوعاء الذي يحمل داخله (افكار+ افراد) فإننا إذا أردنا أن ننطلق بمنظومة المؤسسة والمؤسسية إلى العالمية فلابد من بناء قوي ينطلق من ذلك الأساس الإنشائي القوي السابق فنحصل على سيادة المؤسسة (افكار+ افراد) أي سيادة الفكر الإسلامي والأفراد المسلمين حسب المعادلة الآتية:

قواعد إنشاء مؤسسي+ قواعد بناء مؤسسي= الهرم السيادي الشامل للمؤسسة بما تحمل من(فكر إسلامي+ أفراد مسلمين)

أما تفصيل ما يختص بقواعد البناء المؤسسي فهي كما يلي:

أولاً يمكن تقسيم قواعد البناء المؤسسي بحسب ما تحويه المؤسسة من (افكار+ افراد) إلى:

أوعية الإستيعاب الفكري (على مستوى الفكر).

أوعية الإستيعاب البشري (على مستوى الفرد).

ذكرنا سابقاً إنه بمجرد التحول من الإنشاء إلى البناء تتحول الاوعية الهيكلية (المؤسسات) إلى اوعية إستيعابية بنائية لمحتوى المؤسسة (افكار+ افراد) هذا من الجانب التعريفي أما من الجانب التفصيلي لكيفية البناء الإستيعابي الفكري البشري فإن الأمر يرتبط مباشرة بما يعرف بالسياسات الفكرية وليس الفكر السياسي فقط أما هنا فنريد الحديث عن مجموعة من الإستراتيجيات الهامة التي تساعد في عملية البناء كخارطة تصميمية لهذا البناء وهي:

استراتيجية بناء توحيد الفكر والفرد

إستراتيجية بناء تأصيل الفكر

إستراتيجية بناء تمكين الفكر[7]

المبحث الرابع: منهجية العلاقة بين البرمجة الذاتية للمؤسسة والدراسة الذاتية للبرمجة

أولاً: المقصود بالبرمجة الذاتية للمؤسسة أن تحمل أي مؤسسة نوعين من البرمجة الذاتية:

1. البرمجة الذاتية الداخلية
2. البرمجة الذاتية الخارجية

(أ) البرمجة الذاتية الداخلية: وهي أن تكون للمؤسسة بناء إستراتيجي برامجي يدور ويستدير خلال مدة زمنية متفق عليه من عام– إلى عدة أعوام بشكل دوري حسب المدى الزمني للإستراتيجية ويضم الآتي:

[7] ككتاب فقه التمكين بين الإيمان على مستوى الدفرد والإيمان على مستوى الدولة
http://www.alukah.net/culture/0/73874/1/%D9%81%D9%82%D9%87%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%85%D9%83%D9%8A%D9%86%20%D8%A8%D9%8A%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9

(ب) أنشطة برامجية أكاديمية متخصصة أي حسب التخصص الأكاديمي المعين ومنها المؤتمرات والورش والمحاضرات وصور نشر التوعية والثقافة.

(أ) أنشطة برامجية إجتماعية تربط التخصص بالبيئة الخارجية المجتمعية للمؤسسة.

(ب) البرمجة الذاتية الخارجية: وهي تعتمد على نوع الأنشطة البرامجية الداخلية أعلاه فلكل نوع بيئته الخارجية التابعة له كما يلي:

(أ) عالمية الأنشطة البرامجية الأكاديمية.

(ب) عالمية الأنشطة البرامجية المجتمعية.

كما تخضع لنوعين من التكيف والمرونة كما يلي:

(أ) التكيف البرامجي اللحظي

مقصود به إيجاد مرونة للمؤسسة في سهولة التكيف الفوري واللحظي والملائمة للبيئة الخارجية للبرمجة في أي مكان وزمان لتنطلق بالبرمجة الذاتية لها إلى مشاركة الآخرين خارج المؤسسة في نشاطاتهم

(ب) التكيف البرامجي المنتظم

وهو عبارة عن المشاركات البرامجية للنشاطات الخارجية الراتبة المتعارف عليها شهرياً أو سنوياً إلخ.

الرقابة البرامجية للمؤسسة:

وهي رقابة تكون فرع من نظام الرقابة الذاتية للمؤسسة والتابعة لإدارة عمادات الجودة ووحداتها.

الخاتمة:

خلصت الورقة إلى أهمية دور عمادات ضمان الجودة في ترقية وتطوير العمل في مؤسسات التعليم العالي وقد اشتملت على محاور عديدة كما يلي:

المبحث الأول: دور عمادات ضمان الجودة ووحداتها

أولاً: موجهات فكرية وبشرية لدور عمادات ضمان الجودة.

ثانياً: دور عمادات ضمان الجودة في بناء إستراتيجية ما يمكن تسميتها اصطلاحاً بإستراتيجية الشراكات الذكية المتبادلة والمتجددة.

ثالثاً: دور التقنية في عالمية إدارة ضمان الجودة عن طريق عالمية البوابات الإلكترونية لدول العالم الإسلامي.

المبحث الثاني: تجارب في تطبيق أنظمة إدارة الجودة

أولاً: مقترح فكري للتطبيق تجريبي داخل إدارة نظم الهيكلة المؤسسية لضمان الجودة.

المبحث الثالث: منهجية الدراسة الذاتية للمؤسسة

المبحث الرابع: منهجية العلاقة بين البرمجة الذاتية للمؤسسة والدراسة الذاتية للبرمجة

التوصيات

1. نوصي عمادات اضمان الجودة بالإهتمام ببناء إستراتيجية يمكن تسميتها إصطلاحاً بإستراتيجية الشراكات الذكية المتبادلة والمتجددة.
2. نوصي بدور التقنية الفعال في ضمان الجودة عبر البوابات الإلكترونية لدول العالم الإسلامي.
3. نوصي بدراسة المقترح الذي تقدمت به الباحثة داخل نظم الهيكلة المؤسسية لضمان الجودة.
4. إنشاء منبر تفاكري إعلامي محلي وعالمي لتبادل الأفكار والخطط والخبرات وغيرها التي تصب في مصلحة دور عمادات الجودة ووحداتها.
5. الإهتمام بالدراسة الذاتية للمؤسسة للإنتقال عبرها إلى منهجية الدراسة الذاتية لإدارات عمادة ضمان الجودة ووحداتها.
6. الإهتمام بالبرمجة الذاتية للمؤسسة للإنتقال عبرها إلى منهجية الدراسة الذاتية للبرمجة.
7. نوصي بالإهتمام بالكادر البشري العامل في مؤسسات ضمان اجودة وترقية التدريب والتأهيل عبر كورسات وورش وغيرها من الوسائل المتاحة كما نوصي بعالمية التواصل للكوادر البشرية لنقل ما استجد من الخبرات في دول العالم الحديث.
8. نوصي عمادات ضمان الجودة ووحداتها بالتركيز على منهجية العمل التي ترنكز على الفكر الإستراتيجي– تطبيق الفكر عبر معسكرات التطبيق التجريبي الخاصة– تشريع الفكر عبر برلمانات الدول– تفعيل وتنفيذ تعميمي لتشريع الفكر عبر وزارات العدل– تنفيذ عام لخطط وإستراتيجيات العمل.
9. متابعة التطبيق والتنفيذ للخطط وفق الإحتياجات لكل دولة حتى لا تتبعثر الجهود.
10. ربط مؤسسات عمادات الجودة ووحداتها محلياً وعالمياً بمؤسسات الدولة محلياً وعالمياً بإيجاد جسم سياسي وإستشاري لها داخل كل وزارة لمتاعة تنفيذ الخطط.
11. الإهتمام بالبحث العلمي وترقيته عبر كل مؤسسات التعليم العالي ووضع صناديق تكافل فكري خاصة لتوفير المال اللازم لذلك عبر البنوك وغيرها من المؤسسات المالية أو الأفراد أو الجماعات.

المراجع:

القرآن

http://www.egypt.gov.eg/Arabic/General/about.aspx#vision

ككتاب فقه التمكين بين الإيمان على مستوى الفرد والإيمان على مستوى الدولة للباحثة محاسن إدريس الهادي شبكة الألوكة.

ككتاب فقه التمكين بين الإيمان على مستوى الدفرد والإيمان على مستوى الدولة للباحثة محاسن إدريس الهادي شبكة الألوكة.

تجربة "التنوع ومهنية عرض التكوين الجامعي" في الجزائر في إطار الشراكة بين الاتحاد الأوروبي ووزارة التعليم العالي (PAPS-ESRS)– خطوة جريئة نحو تطوير معايير الجودة للدراسات العليا والبحث العلمي –

أ. د. فقيه العيد
جامعة أبي بكر بلقايد
FekihLaid@yahoo.fr

الملخص:

حاولت هذه الورقة الالتزام قدر الإمكان بتوضيح أهمية عصرنة التكوين الجامعي من خلال برنامج دعم السياسة القطاعية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (PAPS-ESRS)، والممول من طرف الاتحاد الأوروبي ووزارة التعليم العالي، وتطرقت إلى تجربة التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعية في الجزائر بوصفها تجربة واعدة، وخلصت الورقة بتقديم رؤية تحقق ذلك الانسجام والتكامل بين مختلف أنشطة البرنامج في جعل عروض التكوين الجامعي أكثر تنوعا ومهنية وفقا لمبدأ التفاعل بين الجامعة ومختلف المؤسسات في إطار النظام الجامعي الجديد (ل.م.د).

الكلمات المفتاحية: *برنامج دعم السياسة القطاعية، ومهنية التكوين الجامعي، والمخزون المرجعي، والجهاز النموذجي. ونظام (ل.م.د).*

المقدمة:

يعد برنامج دعم السياسة القطاعية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (PAPS-ESRS)، من البرامج الواعدة لضمان جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، إذ انطلق هذا البرنامج سنة 2010 في إطار مواصلة عملية إصلاح قطاع التعليم العالي وتحديثه، والبرنامج ممول بالشراكة مع الاتحاد الأوروبي ووزارة التعليم العالي بميزانية قدرها 38.6 مليون أورو، ويقوم هذا البرنامج بوضع أرضية تكنولوجية وفقا للمعايير الأوروبية بمختلف الكليات على مستوى 19 مؤسسة نموذجية تعد مؤسسات جامعية رائدة في تطبيق هذا البرنامج، وتدرب مختلف الأساتذة والإطارات في أوروبا، وتمتد فترة تنفيذ البرنامج إلى غاية سنة 2017.

يركز هذا البرنامج في نتيجته الخامسة والمرتبطة بالتنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي على ما يكتسبه الطالب من حقائق ومفاهيم وقوانين ومبادئ ونظريات، وكيفية ترجمتها على أرضية الميدان والاستفادة منها إجرائيا، كما يركز على تكوين الميول والاتجاهات وعادات التفكير العلمي، وهو لا يقف في جانب المعرفة عند مستوى التذكر والفهم بل يتعدى ذلك إلى مستوى التأويل والتقييم والتقويم. إنه برنامج وطني يدفع الطالب الجامعي إلى استخدام المجردات والقوانين والنظريات العامة في مواقف محددة، ويمتلك القدرة على تحليل المعرفة إلى عناصرها، والتدريب على تحليل الهيكل المعرفي والمبادئ الأساسية التي تنظمه وتحديد العلاقات بين عناصره.

ويحاول هذا البرنامج أن يجعل الطالب محورا للعملية التعليمية من خلال تنمية الاتجاه الكشفي الذي يتيح الفرصة أمامه لاكتشاف المعرفة بنفسه عن طريق قيامه بأنشطة ذاتية موجهة للمواقف التعليمية عبر ما يسمى بالوحدات الاستكشافية، حيث يضع الطالب أمام مشكلات تحتاج إلى الحل وعلى الطالب أن يخطط بنفسه حل هذه المشكلات تحت رعاية ما يسمى بالأستاذ الوصي، إنها معايير حديثة تبنتها وزارة التعليم العالي في الجزائر بوصفها مقدمة لرسم الأهداف وصياغة الرؤية التي تضمن تطور المؤسسة التعليمية ونموها.

والتساؤلات الآتية توضح أكثر المسائل التي تطرحها هذه الورقة:

– أين تكمن سياسة الجودة في المؤسسة الجامعية الجزائرية وفقا لنظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (ل.م.د)؟

– ما هي مضامين برنامج دعم السياسة القطاعية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (PAPS-ESRS)؟ وما هي مواصفته؟

– ما هو المقصود من برنامج التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي؟ ما نوع الآليات التنظيمية لتنفيذه؟ وأين تكمن أهدافه؟

للإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها يفرض علينا النظرة الشمولية للموضوع في إطاره الاجتماعي والحضاري، وإن أية محاولة لدراسة سياسة الجودة في مجال التعليم العالي لابد وأن تستند إلى تحليل شمولي يراعي عناصر ومكونات المؤسسة الجامعية وضبط مختلف الظروف التي أوجدتها.

1–نظرة وجيزة حول سياسة الجودة في المؤسسة الجامعية الجزائرية وفقا لنظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (ل.م.د)

التكامل المعرفي: تقوم سياسة الجودة في المؤسسة الجامعية الجزائرية في ظل نظام (ل.م.د) على مبدأ التكامل المعرفي، حيث يرتبط هذا المبدأ بمدى كفاءة التعليم الجامعي الذي يتأثر بطبيعة النظام الدراسي من برامج دراسية وطرق تدريس وأساليب التقييم والتقويم ...، فمن تحسين مخرجات التعليم الجامعي الذي يحقق ذلك التكامل بين مختلف

المعارف، يتطلب في حقيقة الأمر كثيرا من الدراسات التقويمية التي تسفر عن تحديد القوة والضعف في العملية التعليمية القائمة على نظام الحجم الساعي السداسي، ويحصل الطالب على شهادة الليسانس أو الماستر بعد أن ينجح في إتمام الرصيد المعرفي المطلوب، ومن المبادئ التي يقوم عليها النظام (ل.م.د) في الجزائر هو التكامل بين الوحدات الأساسية والاستكشافية والمنهجية، وكل هذه الوحدات تهدف إلى تكوين شخصية الطالب وتدريبه على الحرية في الاختيار وتحمل مسؤولية اتخاذ القرار وفقا لقدراته وميوله، ويركز هذا النظام التعليمي على الاستقلالية والتعلم من خلال بذل الكثير من الجهود الذاتية، وفيما يأتي وصف مختصر لهذه الوحدات التعليمية:[1]

– **الوحدة الأساسية:** تتكون هذه الوحدة من المعارف الأساسية التي تشكل لب الميدان العلمي في المرحلة الأولى، والشعبة العلمية في المرحلة الثانية، والتخصص في المرحلة الثالثة، وتهدف المقاييس العلمية التي تشكل الوحدة الأساسية على أن ترتبط المعارف النظرية بتطبيقاتها الإجرائية العملية.

– **الوحدة الاستكشافية:** تهدف هذه الوحدة إلى بناء قاعدة واسعة من المعارف التي تشكل في صميمها ثقافة متنوعة وثرية لدى الطالب تعمق فهمه للكون والبيئة والحياة، وتزيد من سيطرته على نفسه وبيئته وتعينه على إدراك أثر العلم والتكنولوجيا في الحياة المعاصرة، وتنمي قدرته على حل المشكلات والتكيف ومواجهة التغيرات وتخطي الحواجز والصعاب.

– **الوحدة المنهجية:** تهدف هذه الوحدة إلى تنمية قدرة الطلبة على التفكير العلمي، والتمييز بين الرأي والحقيقة، وإصدار الأحكام السليمة. وتحاول هذه الوحدة تدريب الطالب قدر الإمكان على التعلم الذاتي وتقنيات جمع المعلومات والبيانات والتقصي عن الحقيقة والتوصل إلى مصادر المعرفة والإفادة من المنجزات العلمية والتقنية الحديثة، وبذلك تصل هذه الوحدة إلى غايتها المنشودة في بناء العقل القادر على الإبداع والابتكار والتجديد وممارسة الأسلوب العلمي في التفكير. وتحاول هذه الوحدة مراجعة المناهج التي تؤكد أساسيات المعرفة، وذلك من خلال التركيز على الجوانب الآتية:

– تصمم المناهج على أساس تحديد المهارات المستهدفة لدى الطالب بما يخدم التعلم الذاتي ومتطلباته، وبما ينمي لديه احترام الوقت والانضباط في العمل والصبر والإنجاز.

– التركيز على الجوانب الإجرائية وتطبيقاتها في المجتمع، أو ما يعرف باسم البحث العلمي المجتمعي.

– القيام بالتربصات الميدانية والتواصل مع المجتمع ومؤسساته، وكيفية كتابة التقارير العلمية.

يركز نظام (ل.م.د) على تنظيم التعليم في ثلاثة أطوار تتوج بثلاث شهادات: الطور الأول مدته 3 سنوات بعد البكالوريا ينتهي بشهادة الليسانس، الطور الثاني مدته 5 سنوات بعد البكالوريا ويتوج بشهادة الماستر، الطور الثالث مدته 8 سنوات بعد البكالوريا ويتوج بشهادة الدكتوراه، وتتضمن ميادين التكوين مجموعة من الشعب والتخصصات على شكل تكوين نموذجي، وتزوّد كل وحدة تعليم بقيمة في شكل وحدات قياسية أو قروض، وإن وحدات التعليم قابلة للاكتساب وقابلة للتحويل، ويعتمد الترجيح على طبيعة الاختبارات وعلى أنماط المراقبة المعتمدة ونظام الانتقال السنوي.

نتائج نظام التعليم الجامعي (ل.م.د): وفق جكون عبد الحميد (Djekoun .A, 2004) تكمن مزايا هذا النظام فيما يأتي:[2]

– تدريب الطالب على التعلم الذاتي الذي يمنحه المزيد من الحرية.
– يفتح النظام الجديد الجامعة على سوق العمل ومؤسسات البيئة وإمكاناتها.
– الرفع من فرص نجاح الطلاب في مرحلة التدرج بما يوفره من مرونة.
– تقوية العلاقة بين الأستاذ والطالب من خلال خدمات الإرشاد والتوجيه أو ما تسمى بالوصاية.
– يهدف نظام التقويم إلى تنمية المتعلم وتدريبه والتأكيد على مهاراته المختلفة.
– ربط البحوث مع القطاعات الإنتاجية المختلفة.
– ينمي ملكات الطلاب وميولهم ومواهبهم والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم.

نظرة وجيزة عن برنامج دعم السياسة القطاعية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (PAPS-ESRS)[3]

أ- الآلية التنظيمية لتنفيذ البرنامج

لتحقيق الأهداف المرجوة يعتمد البرنامج على هيكل تنظيمي دائم يتكون من اللجان الآتية:

– لجنة توجيهية لضمان الاتساق مع برنامج سياسة قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.
– لجنة المتابعة والمراقبة لضمان توجيه المشاريع والأنشطة الخاصة بالبرنامج وتنسيقها.
– مديرية البرنامج وهي المسؤولة مباشرة عن التنفيذ التقني والإداري والمالي للبرنامج.
– وحدة دعم البرنامج (UAP) وهي هيئة تسهر على برمجة البرنامج وتنفيذه وإدارته.

ولكل نتيجة من النتائج الست مدير تنفيذي سواء على المستوى المركزي أو الجهوي يسهر على تذليل الصعوبات وتحديد الأنشطة وتنفيذها.

ب- أهداف البرنامج في ضوء نتائجه الستة

يهدف البرنامج إلى عصرنة قطاع التعليم العالي والبحث العلمي ومرافقة الإصلاحات الجارية من خلال نظام معلوماتي متكامل، ويتضمن دعم مدارس الدكتوراه ونظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (ل.م.د) ويقوم على مبدأ التفاعل بين الجامعة ومختلف المؤسسات. ويهدف هذا المشروع إلى تحقيق النتائج الستة الآتية على مستوى ست مؤسسات جامعية تجريبية:

النتيجة الأولى: ضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي، وهو برنامج متكامل يقوم على أساس تطوير نظام إدارة الجودة لضمان تطوير التعليم الجامعي وتحسين خدماته من خلال التكيف المستمر مع المحيط والتميز في تطبيق البرامج وتكوين المكونين، ويتضمن الإجراءات الآتية:

– تقديم الدعم لتطوير المخزون المرجعي "لضمان الجودة."

– تقديم الدعم لتعزيز الخلايا البنيوية لضمان الجودة.

– تعزيز قدرات مديري ضمان الجودة وتدريب المدربين.

– مرافقة الوزارة في إنشاء وكالة وطنية للجودة.

النتيجة الثانية: نظام المعلومة المدمجة، وهو برنامج متكامل يقوم على أساس تطوير بنية معلوماتية لتحسين الإدارة وتوفير التدريب، والرصد، وتطوير البحوث والإدارة المالية والمحاسبة والموارد البشرية والمدفوعات، والحفاظ على الممتلكات والخدمات اللوجستية، ويتضمن الإجراءات الآتية:

تصميم نظام المعلومة المدمجة، والتركيب والنشر، وتدريب المستخدمين عليه النظام المعلوماتي الذكي SII، وتصميم خطة الصيانة، واقتناء المعدات اللازمة وتركيبها لتنفيذ أربعة مراكز للبيانات.

النتيجة الثالثة: الموارد البشرية، وهو برنامج يقوم على أساس تقديم الدعم لبناء قدرات الأساتذة ومسيري نظام الموارد البشرية وذلك من خلال تعزيز مهارات الأساتذة والهندسة التعليمية في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم(TICE) ، وتعزيز مهارات المسيرين في مجال التخطيط المستقبلي للموارد البشرية والمهارات (GPRHC)، وهندسة التكوين والتسيير الجامعي.

النتيجة الرابعة: مدرسة الدكتوراه، وهو برنامج يقوم على تعزيز التكوين في الدكتوراه وتطوير مشاركة الباحثين في البرنامج الأوروبي (D&R)، على مستوى ثلاثة مواقع جامعية رائدة وهي: عنابة ووهران والبليدة، وتهدف أنشطة هذا المحور جميعها إلى تطوير نموذج مدرسة الدكتوراه وتنفيذها بشكل يتناسب مع إصلاحات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويرافقه جهاز نموذجي لتنفيذه، وتعزيز القدرة على تسيير التكوين في الدكتوراه، والبحث العلمي والابتكار وكذا هندسة المشاريع البحثية في الدكتوراه، وأخيرا إدماج الباحثين في الشبكات الأوروبية للدكتوراه والبحث (D&R).

النتيجة الخامسة: عروض التكوين الجامعي وفقا لنظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (ل.م.د)، ويقوم هذا البرنامج على أساس **التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي،** وذلك من خلال جهاز نموذجي مرجعي يجعل التكوين الجامعي متنوعا ومهنيا ومنفتحا على البيئة الاجتماعية والاقتصادية، ودعم قدرات المسؤولين عن عروض التكوين من حيث التحكم الجيد في هذا الجهاز النموذجي على المستوى المركزي والجهوي والمحلي، ثم تعزيز القدرات التطبيقية للأساتذة التي تسمح بمرافقة الطلاب وإدماج الشركاء الاقتصاديين الاجتماعيين في جعل عروض التكوين الجامعي أكثر مهنية وفقا لمبدأ التفاعل بين الجامعة ومختلف المؤسسات.

النتيجة السادسة: التقريب بين الجامعة والمؤسسة، وهو برنامج يقوم على تعزيز الكفاية في التكوين الجامعي وميدان العمل وتثمين البحث العلمي، ويخطط البرنامج إلى تزويد الجامعات بجهاز مرجعي لتطوير العلاقة بين الجامعات والمؤسسات وتعزيزها، وتعزيز قدرات الأساتذة والمسؤولين عن الرابطة بين الجامعة والمؤسسة على المستوى المركزي والجهوي والمحلي.

ولربط العلاقة الوظيفية بين الجامعة والمؤسسة ستحلل الموارد المؤسسية والتنظيمية والتقنية والبشرية، وسوف تأخذ بعين الاعتبار الآليات والإمكانات القائمة خاصة تلك المتعلقة بالتكوين الجامعي المستمر، وتطوير القوى العاملة بما في ذلك وظيفة الرصد، والمعلوماتية والتوجيه والإشراف ومرافقة الطلاب، وتنظيم المشاريع وإنشاء الأعمال وتثمين البحث العلمي وتحويله نحو الابتكار والتطور التكنولوجي.

ج– الوضعية الحالية للبرنامج

يشهد حاليا برنامج دعم السياسة القطاعية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، الانتهاء من تجسيد الأنشطة التي برمجت من الجهات الفاعلة والمستفيدين من قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وعدد كبير من الخبراء الدوليين، وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذا المشروع سيتم تقييمها بيداغوجيا وأكاديميا على المدى المتوسط والطويل حيث يصعب تقييمها على المستوى القصير بحكم أن تنفيذه مازال في مراحله التجريبية، وأن عملية تجسيده تسير بشكل جيد وتتقدم على نحو مضطرد على أساس ضمان النوعية في التعليم العالي[4].

2– عرض مفصل لبرنامج التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي

أ- خلفية نظرية للبرنامج

يعد برنامج التنويع ومهنية عروض التكوين امتدادا لإعلان "بولون" عام 1999 (la déclaration de Bologne)، الذي عزز مخطط تنظيم الدراسات العليا، علاوة على ذلك تعد توصيات المجلس الأوروبي المنعقد في لشبونة عام 2000، خطوة هامة ذات دلالة عميقة في تعزيز مشروع التعاون في مجال التعليم والتكوين الجامعي مهنيا بعنوان "عملية بروكس كوبنهاغ-Processus de" Bruges Copenhague" الذي أنشأ ما يسمى بالقرض الأوروبي في مجال التعليم والتدريب المهني – European Credit in Vocational

Education and Training (ECVET)، وهو نظام أوروبي يعتمد على تراكم الاعتمادات وتحويلها نحو التعليم المهني ووضع معايير محددة للمهارات بهدف توحيد المخزون المرجعي الأوروبي للكفاءات، وبالتالي تمكين الفضاء الأوروبي من توحيد الأطر الوطنية لإصدار الشهادات في الحاضر والمستقبل، ولقد كان هذا المشروع حافزا سياسيا في جعل التكوين الجامعي أكثر مهنية سواء من حيث تنويع التخصصات التي يجب فتحها أو من حيث تصميم المناهج والمقاربة بالكفاءات أو المهارات.[5]

وتعد فكرة جعل الموظفين أكثر مهنية تحديّاً أوروبياً وفق (Maillard et Veneau, 2003)[6] لدعم عالم الشغل وجعله أكثر مرونة من خلال تغيير الكفاءات باستمرار وفق ما يقتضيه عالم المال والأعمال ومختلف المؤسسات الأخرى عبر توسيع المهارات والمهام وإثرائها، والحد من التسلسل الهرمي في المؤسسات، وتطوير الطابع الجماعي للعمل.

ورغم من الاجتهادات العلمية في تحديد معنى الاحتراف، إلا أنه يبقى مفهوماً فضفاضاً يحمل الكثير من المعاني، وعليه حُدد بثلاثة معاني في ضوء الممارسات الاجتماعية وفق[7] (Wittorski 2008)

– المهنة: وهو مفهوم يستخدمه الفاعل الاجتماعي عندما يتعلق الأمر بتقنين العمل أو نشاط معين بوصفها مهنة.

– المهنية بمعنى فعالية العمل: وهو مفهوم تستخدمه المؤسسات عندما يتعلق الأمر بالمرونة المهنية وتطويرها لتزداد جودة.

– مهنية التكوين: وهو مفهوم تستخدمه مؤسسات التكوين حيث يرتبط بتعزيز وتنمية المعارف والمهارات.

ب- خطوات برنامج التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي

لتنفيذ النتيجة الخامسة من البرنامج والتي ترتبط "بالتنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي" فرض على الإدارة بوزارة التعليم العالي في الجزائر تحديد مجموعة من المعايير والأسس يمكن تلخيصها عبر سبع خطوات وفقا للأنشطة الأساسية الآتية[8].

الخطوة الأولى: التشخيص الدقيق للعلاقة بين عناصر المؤسسة التعليمية ومكوناتها وعلاقتها بالمحيط في سياق "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي". وهي خطوة أولية نحو تشخيص دقيق لموارد المؤسسات الجامعية النموذجية الست، وقدراتها التنظيمية وإمكانياتها التقنية والبشرية، وتحليلها تحليلا عميقا لتحديد الاحتياجات ذات الأولوية، حيث نوقشت نتائج هذه التحليلات مركزيا وجهويا ومحليا بهدف اعتماد مهنية التكوين على المستويات الأكاديمية.

الخطوة الثانية: دعم المخزون المرجعي وتنميته (Le référentiel) "للتنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي"، في هذه الخطوة تم التركيز على دعم "المخزون المرجعي" وتطويره وتكييفه في التخصصات ذات الأولوية لجعل التكوين الجامعي أكثر تنوعا وأكثر مهنية في سياق إصلاح نظام (ل.م.د)، وذلك من خلال تعزيز القدرات التطبيقية للأساتذة التي تسمح بمرافقة الطلاب وإدماج الشريك الاقتصادي والاجتماعي في جعل عروض التكوين الجامعي أكثر مهنية وفقا لمبدأ التفاعل بين الجامعة ومختلف المؤسسات.

الخطوة الثالثة: ضبط آليات محددة من الموارد والخبرات لدعم "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي وتنميته """. في هذه المرحلة من تقدم المشروع، ركز على تطوير البنية القاعدية والتنظيم، والعمليات والتقنيات والأدوات بوصفها مخزوناً مرجعياً من الموارد والخبرات لتنفيذ برنامج "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي" "سواء على المستوى المركزي أو الجهوي أو المحلي.

الخطوة الرابعة: دعم قدرات المسؤولين عن عروض التكوين بهدف التحكم في آليات "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي" وتعميمها، حيث تمت هذه العملية من خلال تطوير مهارات ومهنية المسئولين وفرقهم في مراقبة "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي" وتنفيذه وتعميمه، سواء على المستوى المركزي، أو على المستوى الجهوي أو المحلي عبر المحاضرات الجامعية وتدخلات الخبراء الأوربيين.

الخطوة الخامسة: دعم قدرات الأساتذة من خلال تطوير مهاراتهم وكفاءتهم المهنية لتحقيق المرافقة الجيدة للطلاب وإدماج الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين في عملية "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي".

الخطوة السادسة: تصميم جهاز نموذجي مرجعي لتحويل النتائج وتعميمها وبدء تنفيذها من خلال إعداد دليل للممارسات الجيدة، وخطة لتعميم التجربة، وملتقيات إقليمية ومحلية لتقييم نشاطات الدعم.

الخطوة السابعة: المرافقة التقنية للنشاطات المرتبطة "بالتنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي"، من خلال تحفيز المستفيدين عمليا لضمان إدارة الأنشطة وتنفيذها وتحقيق النتائج، ثم رصد الأنشطة المنجزة ومراقبتها وتقييمها وتحليلها.

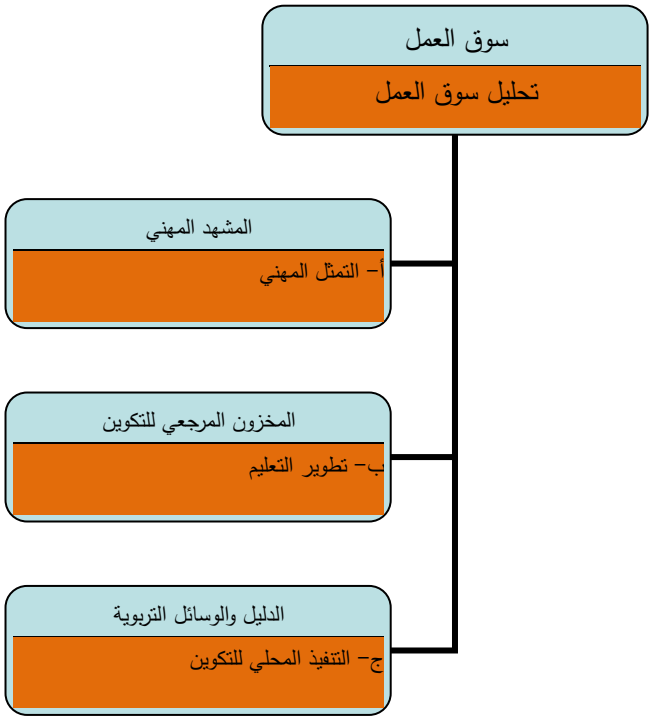
3- آليات تطبيق برنامج "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي"

أ- المخزون المرجعي (Référentiel) لبرنامج "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي".

– المقاربة بالكفاءات

توجد الكثير من التعريفات لمفهوم الكفاءة، فهي مزيج أو مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والمواقف تسمح القيام بنشاط معين أو عدة نشاطات بنجاح تام، وهناك تعريف [9] أكثر حداثة يترك مجالا أكبر للتحرر المعرفي وتطور الكفاءة عبر الزمن وهو: "القدرة على التصرف، والنجاح والتطور الذي يسمح بأداء المهام وأنشطة الحياة المهنية أو الشخصية بشكل كاف ومناسب، وتستند إلى مجموعة منظمة من المعارف كالمعرفة والمهارات في مختلف المجالات والاستراتيجيات والتصورات والمواقف، وما إلى ذلك" (MELS, 200,p.8)

ورغم من تطور مفهوم الكفاءة مع مرور الزمن، إلا أنه يحافظ على بعض المبادئ الأساسية، فهو دوما يشير إلى مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والمواقف التي يمكن ملاحظتها وقياسها أثناء القيام بمهام معينة[10]. وعليه ينبغي أن تقوم معايير مهنية التكوين الجامعي على أساس يسمح بتطوير المهارات التي تسهل عملية الإدماج المهني في سوق العمل، وتوفير أفضل الوسائل الممكنة لضمان تطورها، فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا واجهة مباشرة بين عالم الشغل والتكوين والتدريب كما هو موضح في الشكل رقم واحد، حيث نلاحظ أنها تمتد على ثلاثة محاور أساسية:



الشكل رقم 1: يبين مخطط سير عملية مهنية التكوين الجامعي في ضوء التدريس بالكفاءات

أ- تحديد واقع سوق العمل، سواء على الصعيد العالمي (الوضع الاقتصادي وهيكل وتطورها الوظائف)، أو المحلي من خلال وصف الخصائص المميزة للاحتياجات الداخلية.

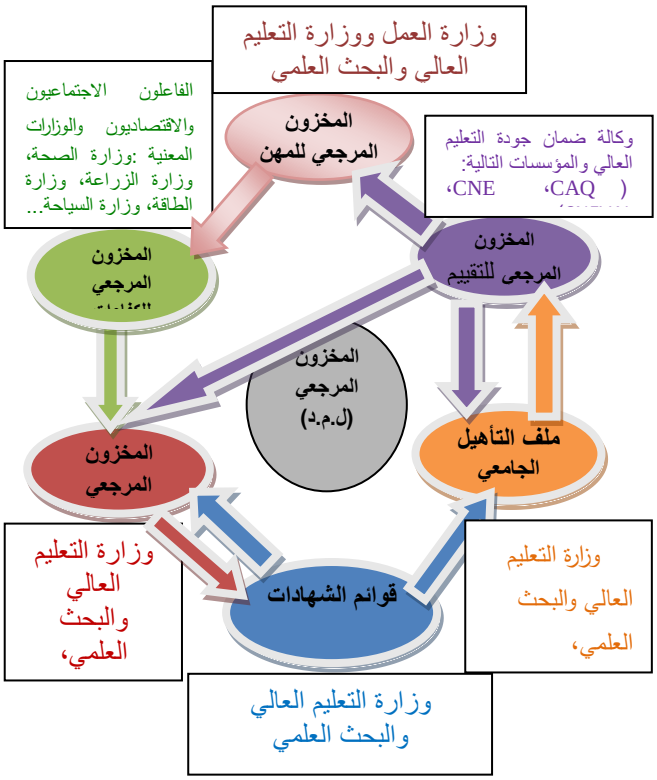
ب- تطوير الوسائل البيداغوجية وفق احتياجات سوق العمل، حيث تنظم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها في ضوء احتياجات سوق العمل وتشمل هذه البرامج المخزون المرجعي الخاص بالتكوين الأكاديمي، والتدريب العملي، والتقييم المرحلي، ومجموعة من الوثائق لدعم التنفيذ كالدليل البيداغوجي، والدليل التنظيمي للمواد التعليمية، وقد طوّرت الكفاءات وفقا لمتطلبات التطور المهني، وكيفت مع الواقع المعاصر في الميدان.

ج- توفير الإمكانات المادية والمنهاج التربوي الذي يركز على قدرة المتعلم لحشد معارفه وتجسيد المهارات المرتبطة بالممارسة المهنة التي اختارها، والاهتمام بالقدرة على تجديد المعارف في وضعيات متنوعة مثل حل المشكلات، والتعليل والتحليل، والتقرير، ويجب أن توظف المعارف في حل المشكلات المعقدة، وتستند المقاربة بالكفاءات أثناء تنويع عروض التكوين الجامعي ومهنيتهاعلى واقع المهن المختلفة بناء على ما يأتي:

- مراعاة السياق العام لكل مهنة عبر تحليل سوق العمل والتخطيط.
- رصد وضعية المهن كلها من خلال تحليل وضعية العمل.
- صياغة المهارات المطلوبة والنظر في التنفيذ السليم لكل مهنة عبر التركيز على المخزون المرجعي لكل مهنة والمهارات التي يجب توفرها.
- تصميم النظم التعليمية المستوحاة من البيئة المهنية.
- تحديد المستوى المناسب من الأداء الذي يمثل عتبة سوق العمل من خلال وضع معايير التدريب والتقييم القائم على أساس الكفاءات المطلوبة لكل مهنة من المهن المستهدفة، وإعداد الدليل البداغوجي وتوفير المعينات والمعدات.
- تخصيص أماكن العمل والمعدات لإعداد بيئة تعليمية مشابهة لبيئة العمل أو الانتقال مباشرة إلى المواقع المهنية.
- إجراء التربصات الميدانية بشكل دوري.

الشركاء القياديون لعروض التكوين

منذ انطلاق مشروع الشراكة مع الاتحاد الأوروبي قررت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مد جسور التعاون مع مختلف الجهات الفاعلة في الإدماج المهني بهدف إعداد وثيقة تتضمن مخططات فنية لتجسيد عملية التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي، وذلك بعد عملية مسح شاملة وتحليل النتائج الأولية للنشاط الاقتصادي والاجتماعي في الجزائر، وبالتالي التركيز على تحديد الجهات الفاعلة لقيادة مشروع عروض التكوين الجامعي في ضوء المخزون المرجعي لنظام (ل.م.د)، سواء كانت الهيئات تابعة للوزارة أو لمختلف الوزارات الفاعلة والمستفيدة من عملية التكوين الجامعي. وفيما يلي عرض موجز لهذا النشاط من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم 2 : يبين الشركاء الفاعلين في تنفيذ عروض التكوين في ضوء المخزون المرجعي "Le référentiel " لنظام ل.م.د)[11]

– المكونات المطلوبة والعناصر التوجيهية للمخزون المرجعي الخاص بالمهنة والكفاءات والتكوين والتقييم.

للإجابة عن المسائل المطروحة حول مهنية التكوين الجامعي، يجب الأخذ بعين الاعتبار إدراج بعد المدخلات ببعد المخرجات في العملية التعليمية، والتوفيق بين الشروط المهنية والتكوين الأكاديمي، وتقليص الهوة بين التعليم والمهنة من خلال التركيز على مختلف الكفاءات الواجب توفرها لدى المكون والمتكون.

وفيما يأتي تلخيص قام به الباحث لمجموعة من المهارات التي يتضمنها المخزون المرجعي الخاص بالمهنة والكفاءات والتقييم، وهو خلاصة ما توصل إليه فريق واسع من الخبراء الأوربيين والجزائريين، حول الكفاءات الخاصة بشهادة الليسانس والماستر. والجدول الآتي يوضح العناصر المطلوبة والتوجيهية للمخزون المرجعي.[12]

الجدول رقم 1: يوضح المكونات المطلوبة والعناصر التوجيهية للمخزون المرجعي الخاص بالمهنة والكفاءات والتكوين والتقييم.

الوثائق	المكوّنات المطلوبة والعناصر التوجيهية
المخزون المرجعي للمهنة **Référentiel de métier**	يتضمن المخزون المرجعي للمهنة ما يأتي: – قائمة الكفاءات أو المهارات في تمثيل المهنة. – تحليل المهن: من خلال دراسة الوضع الراهن واتجاهات التنمية. – تحديد قائمة المؤسسات التي تمت زيارتها ووظائف المحاورين ذوي الخبرة المهنية – تحليل نوعي للكفاءات والاحتياجات التي عبرت عنها المؤسسات، والمتطلبات المهنية والخبرة المناسبة والمهارات اللازمة لأداء المهنة. – التحليل الكمي للاحتياجات من حيث الكفاءات استنادا إلى الإحصاءات، والمخطط القطاعي، واتجاهات الاستثمار، وبيانات العاملين في المؤسسات. – مسح دقيق للمحيط الاقتصادي والاجتماعي وتحديد نوعية الشهادات العلمية المعتمدة. – عرض المخزون المرجعي للمهنة من حيث (الوظائف المستهدفة، وميدان الممارسة، والغرض من المهنة والنشاطات المتعلقة بها، ومكانتها في بيئة الأعمال). – الكفاءات المطلوبة من المهنيين لممارسة المهنة كما يأتي: • الدراية الإجرائية (الممارسات المطبقة في سياق المهنة). • الدراية الشخصية (مهارات التعامل مع الآخرين، ومع طبيعة المهنة المراد ممارستها). • الدراية المعرفية (المعرفة النظرية المستخدمة في ممارسة المهنة).
المخزون المرجعي للكفاءات **Référentiel de compétences**	– يتضمن المخزون المرجعي للتكوين مجموعة من الكفاءات التي تحدد الوظيفة. – يجب أن يعكس المخزون المرجعي للمهنة كفاءات الأداء المهني بشكل دقيق في المؤسسة. – يحرص المخزون المرجعي على مجموع الكفاءات المناسبة بدلا من التركيز على المهام والعمليات المرتبطة بالتكوين المهني. – الكفاءات التقاطعية الخاصة بالميدان أو الشعبة. – الكفاءات التقاطعية الخاصة بالشهادة العلمية تعرف من قبل الوزارة.
المخزون المرجعي للتكوين **Référentiel de formation**	يتضمن المخزون المرجعي للتكوين: – أهداف التكوين وفق المرحلة الدراسية ونمط المهنة المستهدفة – تنظيم التكوين. – المناهج التربوية تعلماً وتدريبا. الكفاءات التي يركز عليها المخزون المرجعي للتكوين: – الكفاءات التي يجب أن تنعكس على المستوى السلوكي وتتمثل في توضيح عنوان الكفاءة، ومكوناتها، وسياق إنجازها، ومعاييرها. – الكفاءات التي يجب أن تنعكس على المستوى الموقفي أوالميداني وتتمثل في توضيح عنوان الكفاءة، وعناصرها، وسياق انجازها، ووضعية تنفيذها، ومعايير تجسيدها على أرضية الميدان.

المخزون المرجعي للتقييم **Référentiel de d'évaluation**	يقوم المخزون المرجعي للتقييم بضبط الشروط الآتية: – مكونات الكفاءة وشروط تنفيذها. – مؤشرات التقييم ومعاييره. – النقاط الممنوحة ومعايير التقييم الخاصة بعتبة النجاح. – مستويات التقييم وأنواعه ومراحله.

ب– الجهاز النموذجي (Dispositif) لبرنامج "التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي"

أ–خلفية نظرية حول تصميم الجهاز النموذجي

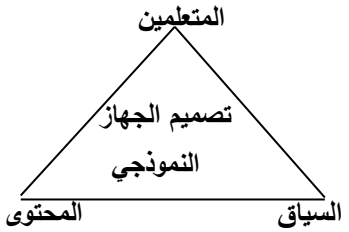
الجهاز النموذجي ما هو إلا مجموعة من الوسائل المسخرة لتنفيذ برنامج التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي، في السياق التربوي يعد الجهاز النموذجي بمثابة الهيئة المشرفة وفق "برايا" (Peraya, 1999 : 153)،[13] وفضاء للتفاعل الاجتماعي والتعاون يحتوي على وسائل وظيفية ووسائط ومقاصد معينة، حيث يقوم الجهاز النموذجي للتكوين على أساس تنظيم هيكلي لمجموعة من العناصر والوسائل التكنولوجية سواء كانت مادية أو رمزية أو علائقية.

وتكمن صعوبة تصميم "الجهاز النموذجي" الخاص بمهنية التكوين الجامعي وفق "باستر وآخرون" (Pastré, *et al.*, 2006)[14] في صعوبة ضبط مفهوم النشاط والكفاءة والأداء، ويرجع الفضل في تذليل تلك الصعوبات إلى المساهمات العلمية التي أنتجها تحليل بيئة العمل وتقنيات التكوين المهني ونظريات التعلم البنائية. إذ سمحت هذه الجهود بالتمييز بين المهام التي تعني العمل المقرر والنشاط الذي يراد به العمل الفعلي، وأن الدراسة الوافية للعمل الفعلي هو منطلق تصميم الجهاز النموذجي لمهنية التكوين الجامعي، لأنه يركز على الفرد الفاعل من جهة، ويسمح بتوصيف الوظائف الأساسية، وتحديد قائمة للأنشطة التي تنبثق منها من جهة أخرى.

تمثل قوة الجهاز النموذجي المنطلق الرئيس لنجاح سير التعليم الجامعي والبحث العلمي، وتزويد المؤسسات بالمختصين والخبراء في بناء المجتمع وخدمته، حيث يتضمن هذا الجهاز إمكانات مادية وطاقات بشرية وكفاءة تنظيمية تزيد من فرص جودة التعليم، وتتجاوز المشكلات، والتوصل إلى المقترحات اللازمة لضمان سلامة التطبيق والإنجاز للمخزون المرجعي الخاص بتنويع عروض التكوين الجامعي ومهنيته.

يستخدم هذا الجهاز بوصفه أساس لتنفيذ المواد والمقررات وطرائق التدريس والأنشطة المرتبطة بتكنولوجية التعليم، ثم تقييم البرنامج التعليمي والمستوى الذي يصل إليه المتعلم، ولذلك يعد تصميم الجهاز النموذجي نقطة البداية الطبيعية التي يجب أن نحيط بها، علما أننا لم نستخدم مصطلح "الهندسة" اتفاقا مع ما ذكره (Enlart ,2007)[15] على أن مصطلح "الهندسة" "ingénierie" أقل تناسبا لمصطلح "الجهاز النموذجي" للتكوين والتدريب أو تسلسل العملية التربوية، لأن النشاطات التي يقوم بها المكون ليست مجرد تقنية أو أسلوب ينطبق على جميعها الوضعيات التي قام بهندستها المهندس. وعليه يقترح (إينلارت) فكرة التخلي عن هذا المصطلح للتعبير عن الأنشطة جميعها التي تدير المشروع التربوي حتى وإن تضمنت التصاميم التربوية، وتعويضه بمصطلح "الجهاز النموذجي للتكوين"

وفقا لـ (Enlart, 2007 : 49) شمل إدارة المشروع التربوي على المستوى الهندسي الأبعاد جميعها، وتحديد التعقيدات البيئية التي تحيط به، فهو بذلك يصف المحاور الأساسية بما تتضمنه من ثقافة وهياكل بيداغوجية، ويأخذ بعين الاعتبار المضمون السوسيولوجي والسياسي، أي يجب أن يقوم تصميم الجهاز النموذجي للتكوين على السياق ومضمون التكوين والمتكونين. وفيما يأتي عرض توضيحي لمثلث التعليمية الشهير (السياق، والمحتوى، والمتعلمين) أثناء تصميم الجهاز النموذجي للتكوين الذي قام بتوضيحه "إينلارت ومورنتا"(Enlart & Mornata, 2006 : 34-35)[16]



الشكل رقم 3 يوضح تصميم الجهاز النموذجي للتكوين في ضوء أبعاده الثلاثة

من خلال الشكل رقم 3 نلاحظ أن الجهاز النموذجي للتكوين يقوم على ضبط **السياق أولا** من خلال تحليل الطلب، وقبول التكوين، والتحديات السياسية، وتحليل أنظمة الجهات الفاعلة، ثانيا ضبط **المحتوى** من خلال التعليمية المهنية، وتحليل النشاط المرجعي للمهنة والكفاءات والمهارات... وثالثاً وأخيراً ضبط النشاطات المرتبطة **بالمتعلمين** وذلك بتحديد العدد، والحجم الساعي، والمستويات، ونوعية المعارف، وأسلوب التعلم، والتجانس أو عدم التجانس.

النتائج المرجوة من برنامج التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي

– من أبرز النتائج المرجوة من برنامج التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي، تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والقدرات اللازمة التي تسمح له بأن يواكب محيطه المهني فنيا وكفاءة وفق ما يفرضه عالم العمل، وتنمية الملكات والميول والمواهب ليتحملوا المسؤولية والقدرة على المساهمة في وحدة الأسرة والمجتمع والوطن ورخائهم ككل.

– تعد الامتحانات الجزء الأساسي من برنامج التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي، لذا فإن اتجاهات الأستاذ والطالب نحوها تحتل أهمية بالغة بالنسبة لشخصية الطالب، فلم تصبح الامتحانات تشكل شيئا يبعث على الخوف والقلق والتوتر، بل مطلبا طبيعيا يقوم على

الكشف والتقييم إلى أي حد تقدم الطالب في اكتساب المعارف والمهارات.

– تحقيق التوافق المطلوب للطالب مع الجامعة والمؤسسة المهنية سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية، حيث يسمح هذا التوافق بتحفيز الطالب والرفع من مستوى اهتمامه المعرفي والقضاء على مشكلة العزوف المعرفي الجامعي.

الخلاصة (Conclusion):

عملية التنويع ومهنية عروض التكوين الجامعي الذي تعتمده الجامعة حاليا انطلق من التشخيص الدقيق والموضوعي لأهداف التعليم الجامعي، وثمرة لعمل جماعي قام به كل المسؤولين على التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم وفق متطلبات عالم العمل وحاجاته بالمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية. وإن المعلومات والخبرات التي يكتسبها الطالب عن طريق البرامج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة (ل.م.د) ما هي إلا وسيلة لعملية إعداده الشاملة التي تمكنه من ممارسة أدواره الوظيفية التي يعد لها، بما يجعل هذا الطالب عضوا نشيطا وفاعلاً داخل مؤسسته التي يشتغل فيها، ويعد الأستاذ ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، فالخصائص المعرفية والانفعالية للأستاذ تؤثر في عملية التعليم وانعكاساتها المختلفة على نشوء شخصية المتعلم، ويتسم الجهاز النموذجي للتكوين الجامعي بوجود أبعاد مبتكرة ومرتبطة بنظام التكوين عن بعد، لأنه يفترض استخدام البيئة الفنية التربوية استنادا إلى أشكال معقدة من وسائل الإعلام والوسائط، ويعتمد على آليات التخطيط والمتابعة والتقييم والتطوير بشكل مستمر، ويوفر إمكانات بشرية هائلة ووسائل مادية وتكنولوجية متطورة، ويلبي احتياجات الطلبة بيداغوجيا وأكاديميا ومهنيا ويذلل مجموعة من الصعوبات التي تواجه الطالب أثناء مساره الدراسي، ويفسح المجال لتنوع وسائل المعلومات وتعددها، ويسهل الوصل إلى المعلومة والتعرف إلى تجارب الآخرين في شتى الميادين والمجالات.

المراجع (References):

1. Le Programme d'appui à la Réforme Sectorielle de 8-3 l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique. (2010). PAPS-ESRS, Algérie. **http://www.papsesrs.dz**
2. Djekoun Abdelhamid, (2004). La réforme LMD en Algérie, État des lieux et perspectives. document présenté par le Recteur de l'Université Mentouri, Constantine, Algérie
4. Abdelhakim Bentellis, (2014). déclaration du directeur de la Post-graduation, **(**MESRS), Algérie. http://www.aps.dz/sante-sciences-tech/14260-enseignement-sup%C3%A9rieur-le-programme-d-appui-de-l-ue-avance-positivement

5-6 Maillard, D., et Veneau, P. (2003). Les licences professionnelles. Bref-Céreq, 197, 1-4

7. Wittorski, R. (2008). Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur. Dans Hébrard, P. et Solar, c. (Dir.), Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec. Paris : L'Harmattan. 47-70

9 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2005) Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle, Québec, p. 8

10. Houston, W., et Hawsam, R. (1972) competency-based teacher education, Chicago (5) science research associate, INC
11. Séminaire de formation CPND. (2015). Référentiel LMD/APC, MESRS , Alger, le 06/04/ 2015
12. Document PAPS-ESRS (2014), Modèle de présentation des 24 référentiels L&M rénovés, UPMS1, Algérie
13. Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In G. Jacquinot et L. Monnoyer (Ed.), Le Dispositif. Entre Usage et concept (Vol. Numéro spécial, N° 25, pp. 153-168). Paris: CNRS.
14. Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse. La didactique professionnelle. Revue Française de Pédagogie, 154, 145-198.
15. Enlart, S. (2007). Concevoir des dispositifs de formation d'adultes: du sacre au simulacre du changement, Editions Demos, Paris
16. Enlart, S. et Mornata, C. (2006) Concevoir des dispositifs de formation d'adultes, Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève

إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة – تصور مقترح

إعداد: وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الملخص:

استهدف البحث تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وللتحقق من هدف البحث صيغت الأسئلة التالية:

1. ما لكفايات الأساسية والفرعية اللازمة لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

2. ما أساليب قياس ممارسة معلم العلوم للكفايات الأساسية والفرعية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

3. ما التصور المقترح لكفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

وللإجابة عن تساؤلات البحث أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، إذ أُستخدم أحد أساليب الدراسات التنبؤية المستقبلية لجمع البيانات وهو أسلوب المحاورة المكتوبة أو ما يعرف بطريقة دلفي Delphi Technique . وتمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم، وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، إذ اشتملت على أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومهنية المعلم. وقد أظهرت نتائج البحث ارتفاع النسبة المئوية للاتفاق حول أهمية ومدى انتماء الكفاية للمعيار الذي تندرج تحته، حيث تراوحت بين (75–100%)، أما فيما يتعلق بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية فقد أظهرت نتائج البحث أن عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة الاتفاق للأساليب القياس (تحليل الوثائق، الملاحظة، المقابلة) تراوحت بين (0، 100%)؛ إلا انه تم اعتبار 75% فأكثر نسبة اتفاق مناسبة للأخذ بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية، وفي ضوء نتائج البحث التي تم الحصول عليها تم وضع تصور مقترح لكفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وفي ضوء ما انتهى إليه البحث من نتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: *إعداد المعلم، معلم العلوم، الجودة الشاملة، كفايات معلم العلوم.*

Abstract:

This research aims at providing a proposed vision for intermediate science teacher competencies and their measurement in the light of Total Quality standards. The following questions were formed to achieve the research objective:

1. What are the major and minor competencies required for intermediate science teacher in the light of Total Quality standards?

2. What are the methods of measuring intermediate science teacher practices of major and minor competencies in the light of Total Quality standards?

3. What are the indicators/obstacles of achieving Total Quality in intermediate science teacher competencies?

4. What is the proposed vision for intermediate science teacher competencies and their measurement in the light of Total Quality standards?

To answer the research objective questions, the descriptive analytical approach was utilized. Wherein one of the predictive study methods for collecting data known as the Delphi Technique was employed. The research tool is represented in a list of science teacher competencies and their measurement in the light of Total Quality standards. This list included four areas: planning, implementation, evaluation and teacher professionalism.

The research results showed a percentage increase in consensus on the importance and relation of competency to the standard under which it falls. The percentage varied between 70% to 100%. The research results also showed that the number of repetitions and consensus degree percentage on testing methods (document analysis, observation and interview) varied between 0% and 100%. However, 75% and more was regarded as an appropriate consensus percentage on the best method for measuring competency. Hence, in the light of the research results acquired, the researcher presented a proposed vision for intermediate science teacher competencies and their measurement in the light of Total Quality standards. The research presented recommendations in the light of the research results.

Key words**:** *Teacher, science teacher, overall quality, efficiencies science teacher.*

مقدمة البحث والإطار النظري:

يشهد العالم اليوم تطورات عديدة في مختلف جوانب الحياة، مما أثر بشكل واضح على أدوار ووظائف المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها وأنواعها، ونتيجة لذلك ظهرت تحركات تنادي بإصلاحات تربوية تعليمية كتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

ويمكن للجودة الشاملة أن تفيد المهتمين بقضايا تحسين العمل التربوي من حيث أهدافُهُ وعملياتهُ ومخرجاته والقائمون على رسم السياسات التعليمية وتطوير إدارة التعليم بما يتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ومواجهة تحدياته[2]، وتركز الجودة الشاملة في التعليم بشكل أساسي على تحقيق متطلبات تحسين التعليم وتطويره، وتحقيق المزيد من النمو للمعلمين والمتعلمين، وتوفير بيئة أفضل للتعليم[13] . ويشير ديمنج Deming على أن تطوير التعليم يتطلب تطبيق مبادئ الجودة الشاملة التي لابد من استخدامها في عملية تطوير أو تحسين أي عملية أو صناعة أو منتج[30]، وتهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى[10]:

1. تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها البشرية والإدارية والمالية والمادية.
2. اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين في مستوى الجودة التي حققتها المؤسسة التعليمية، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
3. الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تأكيدها على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات– العمليات– المخرجات).
4. الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان، وعلى أرض الواقع ودراستها وتحليل أبعادها بالطرق العلمية واقتراح أفضل الحلول التي تناسبها.
5. التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق متطلبات ومعايير الجودة الشاملة.

ويمكن تحديد المتطلبات المهنية المعاصرة الخاصة بالجانب الأكاديمي والتربوي والثقافي للمعلم في ضوء الجودة الشاملة، في[17]:

1. امتلاك المعرفة وإلمامه بأساسياتها، وامتلاك قاعدة متعمقة من المعرفة في مجال تخصصه وفي جميع المجالات المعرفية الأخرى.
2. القدرة على الاهتمام بالدراسات البينية لمجالات المعرفة المختلفة التي تربط بين أكثر من تخصص في وقت واحد.
3. القدرة على الاختيار والانتقاء من بين البدائل المعلوماتية المتاحة، والقدرة على إصدار الأحكام على بعض القضايا المطروحة، وفهمه للطبيعة المعقدة للعلاقات المتبادلة بين المعلوماتية وبين القطاعات المجتمعية الأخرى.
4. القدرة على إجادة معالجة المعلومات والرقابة الذاتية والحكم على نوعية المعلومات وتقويمها بأسلوب نقدي.
5. القدرة على التوجيه والإرشاد النفسي المناسب واكتساب المهارات المرتبطة بكيفية تنظيم الوقت وإدارته.
6. القدرة على التعامل مع العوالم الافتراضية ويتطلب هذا اكتساب بعض المهارات والمعارف منها: مهارات الحوار عن بعد، ومهارات التفاعل مع نظم الواقع الافتراضي.
7. الإلمام بقدر مناسب من الثقافة المعلوماتية للتعامل مع الحاسب وتقنية المعلومات.
8. امتلاك مهارة استخدام شبكة الإنترنت والاستفادة منها بتفعيل البريد الإلكتروني للتواصل مع طلابه، وتشجيع الطلاب على تصميم صفحات تعليمية خاصة بهم على الشبكة لعرض البرامج التعليمية والمعلوماتية.

ويمتاز التدريس الفعال الذي تتحقق فيه الجودة الشاملة بالخصائص التالية[18]:

1. شمول جميع أركان التدريس في المواقف التعليمية وترابط وتكامل تصميم الموقف التدريسي وتنفيذه.
2. تحسين مستمر في أساليب التدريس والأنشطة التربوية وتخطيط وتنظيم وتحليل الأنشطة التعليمية.
3. تجنب الوقوع في الخطأ وليس مجرد اكتشافه.
4. إحداث تغيير فكري وسلوكي لدى التلاميذ بما يتوافق مع مقومات العمل التربوي
5. اعتماد التقويم الذاتي في العمل وتحسين العمل الجماعي المستمر.
6. تحقيق جودة جميع جوانب الأداء التدريسي وإدارة الفصل بأسلوب ديمقراطي.

أما في أداء المعلم التدريسي فإن الجودة الشاملة تتضمن ما يلي[32]:

1. التخطيط طوال العام: ويعد هذا هو الخطوة الأولى لربط نتائج المتعلمين مع أداء معلميهم كمؤشر للأداء الذي يمثل الهدف المرغوب تحقيقه.
2. تحديد الاستراتيجيات التدريسية: وذلك لمطابقة مؤشرات الأداء باستراتيجيات التدريس المستخدمة وتقديمها للمتعلمين.
3. آليات التقويم: ولابد أن تتطابق الأساليب المستخدمة لتقويم مؤشرات الأداء مع استراتيجيات التدريس المستخدمة، وأن يكون التقويم حقيقياً وصادقاً يقيس فعلاً الهدف المراد قياسه.

وبالنظر إلى أدوار معلم العلوم نجد تشابه كبير مع أداء المعلم التدريسي في ضوء الجودة الشاملة– السالفة الذكر– حيث تتضمن ما يلي[16]:

1. المشاركة في تخطيط المنهج وتخطيط المواقف التدريسية ويتطلب: التخطيط للمنهج، والوحدة الدراسية، والدروس اليومية، والأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة للدروس اليومية، دراسة مستوى المتعلمين وقدراتهم، وصياغة أهداف الدرس، وتحديد أساليب ومداخل واستراتيجيات التدريس، وأساليب ووسائل التقويم.
2. تنفيذ المنهج ويتطلب: توفير التجهيزات والمواد اللازمة للتعلم، وتهيئة عقول المتعلمين للتعلم وإثارة تفكيرهم، وتقديم المعلومات والأفكار الرئيسية للدرس، توجيه المتعلمين إلى الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمونها، ومساعدة المتعلمين في بناء معلوماتهم ومعارفهم وتحقيق الأهداف واكتساب الخبرات التربوية المتنوعة، تعزيز التعلم، وغدارة الصف وضبطه، وتقويم تعلم المتعلمين ونموهم.
3. تقويم المنهج ونمو المتعلمين ويتطلب هذا الدور أن يأخذ معلم العلوم في اعتباره: أن يكون التقويم شاملاً، ومستمراً، وديموقراطياً، وموضوعياً.

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة كدراسة [27] Brooks(1994) واستهدفت ربط مفاهيم الجودة بممارسات التدريس الفعال من خلال ملاحظة الممارسات التدريسية لـ (50) أستاذاً قاموا بتدريس المقررات خلال (6) فصول دراسية مدتها (12) أسبوعاً، وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات التدريسية يمكن تصنيفها تحت (9) معايير هي: أساس المعرفة، دمج المنهج (الممارسة مع المعرفة)، التخطيط، إيصال التعليم، التفكير الناقد وحل المشكلات، تنوع المتعلمين، الدافعية، استراتيجيات التقويم، طرق التواصل مع المتعلمين، ودراسة شريف(2006)[14] واستهدفت تحديد الكفايات الأدائية لمعلمة رياض الأطفال كأحد مداخل الجودة الشاملة في رياض الأطفال ومعرفة مدى توافرها لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال المؤهلات وغير المؤهلات في اكتسابهن للكفايات الأدائية لصالح المعلمات المؤهلات اللاتي تعرضن لدورات تدريبية في أثناء الخدمة، ودراسة سكر والخزندار (2005)[11] واستهدفت تحديد مستويات معيارية لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من الكفايات الرئيسية اللازمة للمعلم لمواجهة المستجدات احتلت كفاية إدارة الصف القائمة على أساس قيادة المعلم واحترام المتعلم وتفعيل دوره في العملية التعليمية أعلى وزن نسبي بالنسبة لباقي الكفايات في حين احتلت كفاية استخدام وتوظيف مصادر المعرفة المتعددة أقل وزن نسبي، ودراسة بلجون (2007)[4] واستهدفت التعرف على تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك درجة عالية من التوافق بين تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لخصائص الجودة عند معلم العلوم؛ إلاَّ أنه كان هناك بعض الاختلافات في درجة التصور لبعض الممارسات والسمات التي تسهم في تحقيق معايير الجودة الشاملة في تعليم العلوم لصالح المعلمات.

كما أوصت الدراسات في هذا المجال بالأخذ بمفهوم الجودة الشاملة وتفعيله في مجال التعليم كدراسة مازن (2005)[24] التي أوصت بالعمل على تحقيق مفاهيم ومعايير وأهداف الجودة الشاملة في كافة أنظمة التعليم العربية لتحقيق مجتمع المعلوماتية العربي، كما أوصت دراسة كلٍّ من (أبو قمر ومصالحة،2007[2]؛ شريف، 2006[14]) بالعمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وتفعيل هذه الثقافة من أجل تحقيق المنظومة التعليمية لأهدافها بشكل فعال[21].

وقد أدركت المملكة العربية السعودية كدولة تعيش نهضة تنموية شاملة كغيرها من الدول أن ولوج القرن الواحد والعشرين، يستلزم تحقيق معايير الجودة في شتى المجالات عامة، وفي مقدمتها مجال التعليم، والتعليم العام على وجه الخصوص، ويجسد ذلك ارتفاع حجم إنفاقها على التعليم، كما أصبحت عملية تحسين نوعية التعليم وجودته من أبرز التطلعات الوطنية، إذ تضمنت خطة التنمية الثامنة للدولة في سياق أولوياتها "العمل على تطوير التعليم العام بأقل تكلفة، وبأعلى نسبة من الجودة النوعية، وفي أقصر وقت ممكن" ليتمكن من التعامل بكفاءة ومرونة مع التحديات الناجمة عن التطورات العلمية، والتقنية المتلاحقة على الصعيد العالمي، وهذا التوجه الإيجابي لتحسين نوعية التعليم العام السعودي يمكن أن يتحقق من خلال تطبيق مبادئ الجودة الشاملة[3].

وبالتالي فإن الإفادة من مدخل الجودة الشاملة، وتطبيقاتها التربوية في قطاع التعليم، أصبح ضرورة ملحة يفرضها واقع التعليم باعتبار الجودة الشاملة من أهم المداخل التربوية التي أجمعت الدراسات على أنها من أفضل المداخل، لتطوير وتجويد التعليم.

مشكلة البحث:

يعد إصلاح التربية وتنميتها هدفاً يصب في إصلاح المجتمع وتنميته بكل الشرائح التي تتكون منها منظومته الاجتماعية والثقافية، وفي مقدمة هذا الإصلاح والاهتمام إصلاح المعلم وإعداده وتدريبه ومتابعته، ليكون قادراً على تحقيق أهداف التنمية التربوية من خلال العملية التربوية[15]. حيث تشير أدبيات البحث العلمي إلى أن إصلاح وتطوير التعليم يتطلب معلماً متطوراً في إعداده وتدريبه ورعايته؛ ومن هنا جاء الاهتمام بضرورة تطوير أداء المعلم، والذي يتطلب وضعَ معاييرَ معينةٍ، تسهم في تحقيق الجودة الشاملة[28].

وباستقراء توصيات المؤتمرات التي عقدت في هذا المجال اتضح أنها تؤكد على.[5][6][7][8]

1. تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تدريب المعلمين في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.
2. تخطيط برامج إعداد وتدريب المعلم وفق مستويات معيارية محددة واضحة للجميع.
3. قياس أداء المعلم وفق معايير دقيقة ومحددة.
4. ضرورة وجود وسائل مختلفة لقياس أداء المعلمين في ضوء المستويات المعيارية.

كما أوصى عدد الدراسات بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين ومحاولة تطويرها وتحديثها في ضوء معايير الجودة الشاملة. فعلى الرغم من الجهود والنفقات التي تبذل في إعداد المعلم وتدريبه[1][13][23]، إلا أن هذه الجهود وتلك النفقات دون المستوى المطلوب، وتحتاج إلى المزيد وبخاصة بعد تغير النظرة إلى وظيفة المعلم ومسئولياته بتغير متطلبات الحياة العصرية [10]. ويشير النجدي[26] إلى أن العديد من الدراسات التي أجريت على الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين أثبتت أن هناك انخفاضاً كبيراً في مهارات التدريس لدى معظم المعلمين، كما توصلت دراسة الجوير (1996)[9] إلى وجود انخفاض ملحوظ في مدى تمكن معلمي العلوم من معظم المهارات التدريسية، في الوقت الذي تمثل كفايات المعلم أحد أعمدة الجودة النوعية الأربعة (أهداف المناهج، المواد التعليمية، كفايات المعلم، عمليات وأساليب التقويم

وفي هذا الصدد توصي الدراسات بضرورة امتلاك المعلم للكفايات اللازمة لمواجهة مستجدات العصر، وتصميم برامج تدريبية للمعلم وفقاً للكفايات في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبضرورة العمل بمعايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلم، والعمل بجميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم[18][22][28].

وانطلاقاً مما سبق وفي ضوء ما دعت إليه توصيات المؤتمرات والدراسات السابقة، بالإضافة إلى عدم وجود أي دراسة عربية تناولت تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة– في حدود علم الباحثة– تحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما لكفايات الأساسية والفرعية اللازمة لمعلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة؟
2. ما أساليب قياس ممارسة معلم العلوم للكفايات الأساسية والفرعية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟
3. ما التصور المقترح لإعداد معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية للبحث تتمثل في: إضافة قائمة جديدة لكفايات معلم العلوم وأسلوب قياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة لأدب المجال.

الأهمية التطبيقية للبحث: قد يسهم البحث الحالي في:

1. تقديم قائمة بكفايات معلم العلوم وأساليب قياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، يستدل بها مخططو برامج إعداد وتدريب معلم العلوم لتضمينها في برامج الإعداد والتدريب والتقويم.
2. تطوير مستوى أداء معلم العلوم من خلال استخدام معايير الجودة الشاملة في التدريس.
3. لفت الانتباه إلى أهمية معايير الجودة الشاملة كمدخل يمكن أن يسهم في تطوير جوانب العملية التعليمية الأخرى.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1. مجالات معايير الجودة الشاملة المتعلقة بمعلم العلوم وتضمنت أربعة مجالات هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم، مهنية المعلم، وتندرج تحتها المعايير التالية: التخطيط العام للتدريس، والتخطيط لأهداف التعلم، والتخطيط للأنشطة التعليمية التعلمية، والتخطيط لتصميم بيئة التعلم، والتخطيط للتقويم، والمادة العلمية وتوظيفها في خدمة المجتمع، واستراتيجيات التدريس، وإدارة الصف وتنظيمه، والتقويم الذاتي، وتقويم الطلاب، والتغذية الراجعة، وأخلاقيات المهنة، والتنمية المهنية المستمرة (مدى الحياة).
2. كفايات معلم العلوم المشتقة من المعايير السابقة وبلغ عددها (152) كفاية، وأساليب قياسها.
3. إعداد تصور مقترح لكفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة دون الالتزام بتطبيقه.

مصطلحات البحث:

المعايير Standards: "مجموعة شاملة ومتماسكة من الغايات والأغراض تقدم خطوطاً إرشادية ومبادئً مرجعية لوضع السياسات وأدوات القياس"[19].

التعريف الإجرائي: مجموعة من المحكات للحكم على جودة أداء معلم العلوم بحيث تساعد على تحقيق التعلم الفعال لدى الطلاب داخل الفصل وخارجه.

الجودة الشاملة Total Quality: "ثقافة تنظيمية مبتكرة لتعزيز التحسينات المستمرة في جميع جوانب التنظيم من خلال جميع العاملين في جميع الأوقات"[25].

التعريف الإجرائي: أحد المداخل التطويرية الحديثة في تدريس العلوم، تتم وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لتطوير ورفع مستوى كفايات معلم العلوم التدريسية والمهنية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، بهدف تحديد كفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبالتالي تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أداة البحث: تمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم وأساليب قياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث اشتملت على أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومهنية المعلم، واشتملت هذه المجالات على معايير يندرج تحتها (148) كفاية، وأساليب قياس كل كفاية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث أُتبعت الإجراءات التالية:

1. مراجعة الكتب والدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات العلاقة بالجودة الشاملة والمعلم.
2. تحديد معاير الجودة الشاملة للمعلم والمتعلقة بكل من المجالات التالية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومهنية المعلم، بصفة مبدئية اعتماداً على الأدبيات التربوية السابقة التي تناولت معايير الجودة الشاملة وكفايات المعلم.(11)(12)(20)(22)(25)(28)(29)
3. في ضوء ذلك أُعدت قائمة مبدئية بكفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث تضمنت أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومهنية المعلم، يندرج تحتها مجموعة من المعايير تضمنت عدداً من الكفايات وأساليب قياسها تمهيداً للوصول بهذه القائمة للصورة النهائية، وقد أُستخدم أحد أساليب الدراسات التنبؤية المستقبلية لجمع البيانات وهو أسلوب المحاورة المكتوبة أو ما يعرف بطريقة دلفي Delphi Technique وتم تطبيقه خلال على ثلاث مراحل حيث أُعدت أولى حلقات دلفي على شكل قائمة تحوي أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومهنية المعلم، يندرج تحتها مجموعة من المعايير تضمنت مجموعة من الكفايات تم إرسالها إلى مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وبعد أُسبوعين حصلت الباحثة على القائمة. وفي المرحلة الثانية تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة الخبراء، وأُضيف سؤال حول الأسلوب المناسب لقياس الكفاية، وبالتالي عرضت النسب المئوية للكفايات والأسلوب المناسب لقياس الكفاية والتعديلات المطلوبة على القائمة مرة أخرى على الخبراء وطلب منهم إبداء المرئيات حولها، وبعد أُسبوعين حصلت الباحثة على القائمة. وفي المرحلة الثالثة تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم حول الأسلوب المناسب لقياس الكفايات، وتم إجراء التعديلات المطلوبة على القائمة، وعُرضت على الخبراء المتخصصين مرة أخرى، وطلب منهم إبداء المرئيات حولها، وبعد أُسبوعين حصلت الباحثة على القائمة. ثم حللت نتائج استجابة الخبراء وقد حظيت أغلب الاستجابات الخاصة بالأسلوب المناسب لقياس الكفايات المقترحة لكل معيار بنفس النسب المرتفعة، وبذلك تم الوصول إلى قائمة كفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة في صورتها النهائية.
4. في ضوء ذلك تم بناء التصور المقترح لكفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.
5. تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

نتائج البحث:

أولًا: حللت نتائج البحث بالاعتماد على عدد التكرارات والنسب المئوية لكلٍ من أهمية ومدى انتماء الكفاية للمعيار الذي تندرج تحته، والأساليب المناسبة لقياس كل كفاية، كما يلي:

- **مجال التخطيط:** وتضمن (5) معايير يندرج تحتها (36) كفاية، وقد حصلت جميع الكفايات على نسبة اتفاق (100%)، وتم اعتبار 75% فأكثر نسبة اتفاق مناسبة لأهمية وانتماء الكفاية للمجال والمعيار، أما فيما يتعلق بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية فقد تراوحت عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة الاتفاق للأساليب القياس (تحليل الوثائق، الملاحظة، المقابلة) بين (0، 100%)؛ إلا انه تم اعتبار 75% فأكثر نسبة اتفاق مناسبة للأخذ بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية.

- **مجال التنفيذ:** وتضمن (3) معايير يندرج تحتها (69) كفاية، حيث تراوحت بين (75%–100%)، أما فيما يتعلق بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية فقد تراوحت التكرارات والنسب المئوية لدرجة الاتفاق لأساليب القياس (تحليل الوثائق، الملاحظة، المقابلة) بين (0، 100%)؛ إلا انه تم اعتبار 75% فأكثر نسبة اتفاق مناسبة للأخذ بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية.

- **مجال التقويم:** وتضمن (3) معايير يندرج تحتها (18) كفاية، فقد حصلت جميع الكفايات على نسبة اتفاق (100%)، أما فيما يتعلق بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية فقد تراوحت التكرارات، والنسب المئوية لدرجة الاتفاق للأساليب القياس (تحليل الوثائق، الملاحظة، المقابلة) بين (0، 100%)؛ إلا انه تم اعتبار 75% فأكثر نسبة اتفاق مناسبة للأخذ بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية.

- **مجال مهنية المعلم:** وتضمن (2) معيار يندرج تحتها (25) كفاية، فقد حصلت جميع الكفايات على نسبة اتفاق (100%)، أما فيما يتعلق بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية يتضح أن عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة الاتفاق للأساليب القياس (تحليل الوثائق، الملاحظة، المقابلة) تراوحت بين (0، 100%)؛ إلا انه تم اعتبار 75% فأكثر نسبة اتفاق مناسبة للأخذ بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية.

ثانيًا: التصور المقترح

- **منطلقات التصور المقترح:** انطلق التصور المقترح من عدة منطلقات هي:

1. تُعد الجودة الشاملة هدف الإصلاح التربوي المعاصر، ووجود مواصفات قياسية: عقلية أو أدائية لكل عنصر من عناصر العملية التربوية هو الأساس لتحقيق هذه الجودة، ومعلم العلوم يُعد من أهم عناصر العملية التربوية.
2. ما أسفرت عنه نتائج وتوصيات الدراسات والأبحاث السابقة حول أهمية موضوع الجودة الشاملة بالنسبة للمعلم.
3. ضرورة مسايرة الاتجاهات العالمية ومن أهمها تضمين مفهوم الجودة الشاملة في برامج إعداد وتدريب معلم العلوم.

- **أهداف التصور المقترح:**

تحدد الهدف العام للتصور المقترح في تقديم قائمة بكفايات إعداد معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، ويرتبط بهذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

1. تحديد كفايات التخطيط لمعلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.
2. تحديد كفايات التنفيذ لمعلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.
3. تحديد كفايات التقويم لمعلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.
4. تحديد الكفايات المهنية لمعلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- **التصور المقترح:**

فيما يلي التصور المقترح لكفايات إعداد معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة:

جدول رقم (1) يوضح التصور المقترح.

الكفاية	أسلوب قياس الكفاية	الكفاية	أسلوب قياس الكفاية
المجال الأول: التخطيط: المعيار الأول: التخطيط العام للتدريس، يحدد المعلم:			
أهدافاً طويلة المدى لمقرر العلوم.	تحليل الوثائق	خطة زمنية لموضوعات مقرر العلوم.	تحليل الوثائق
الأدوات المناسبة للكشف عن بعض العوامل المؤثرة في التعلم (أساليب التعلم، الذكاءات المتعددة)	تحليل الوثائق	طرق التقويم المناسبة.	تحليل الوثائق
طرق التدريس المناسبة في تدريس مقرر العلوم.	تحليل الوثائق	المصادر والمواد والأدوات اللازمة لتحقيق الأهداف.	تحليل الوثائق
أنشطة تعليمية تعلمية تناسب الموقف التدريسي.	تحليل الوثائق		
المعيار الثاني: التخطيط لأهداف التعلم، تحدد أهدافاً يتم خلالها:			
ربط الدين الإسلامي بموضوعات مادة العلوم.	تحليل الوثائق	تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وأسلوب حل المشكلات لدى الطلاب.	تحليل الوثائق
مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	تحليل الوثائق	تشجيع العمل التعاوني.	تحليل الوثائق
تشجيع الطلاب على استخدام الاستقصاء والاستكشاف العلمي.	تحليل الوثائق	تنمية ميول الطلاب واتجاهاتهم العلمية.	تحليل الوثائق
المعيار الثالث: التخطيط للأنشطة التعليمية التعلمية: تخطط لأنشطة تعليمية تعلمية:			
يراعي في تصميمها الفروق الفردية بين الطلاب.	تحليل الوثائق	تساعد على التعلم الذاتي.	تحليل الوثائق
ترتبط بحاجات الطلاب وحياتهم.	تحليل الوثائق	تستثير الطلاب وتحفزهم على البحث والاستقصاء.	تحليل الوثائق
تتناسب مع الوقت الفعلي للتعلم.	تحليل الوثائق	تتيح استخدام استراتيجيات تعليمية تعلمية متنوعة	تحليل الوثائق
تشجع على التعلم التعاوني.	تحليل الوثائق		
المعيار الرابع: التخطيط لتصميم بيئة التعلم: تخطط لما يلي:			
ملائمة الوقت اللازم للقيام بإجراء الأنشطة لتحقيق	تحليل الوثائق	لتوظيف المصادر الموجودة خارج	تحليل الوثائق

أهداف التعلم	الملاحظة	المدرسة في تعلم العلوم.	الملاحظة
لتنظيم الطلاب في مجموعات تحقق التفاعل والمشاركة والتعاون.	تحليل الوثائق الملاحظة	لإشراك الطلاب في تصميم وإثراء بيئة التعلم	تحليل الوثائق الملاحظة
لاستخدام الأدوات والأجهزة المتاحة داخل الفصل أو معمل العلوم.	تحليل الوثائق الملاحظة	لإدارة سلوك الطالب الصفي بفاعلية على النحو الملائم.	تحليل الوثائق الملاحظة
المعيار الخامس: التخطيط للتقويم: يخطط لما يلي:			
لتصميم أدوات للتقويم الذاتي بمشاركة الطلاب والزملاء ويستخدم آراءهم في تقويم الممارسات التدريسية.	تحليل الوثائق– الملاحظة– المقابلة	لاستخدام الأسئلة السابرة في تقويم الطلاب.	تحليل الوثائق– الملاحظة
لتصميم مهام تقويم حقيقية تقيس قدرة طلابه على تطبيق المعارف والمهارات والاتجاهات على سلوكهن الحياتي والتعليمي.	تحليل الوثائق– الملاحظة–المقابلة	لتوظيف جميع أنواع التقويم (القبلي– التكويني "البنائي"– النهائي).	تحليل الوثائق– الملاحظة
ليكون التقويم شاملاً.	تحليل الوثائق– الملاحظة– المقابلة	لأساليب تشجع الطلاب على إبداء آرائهم ومشاعرهم نحو ما تمت دراسته.	تحليل الوثائق– الملاحظة–المقابلة
ليكون التقويم مستمراً.	تحليل الوثائق– الملاحظة–المقابلة	لاستخدام نتائج التقويم لتحسين أدائها.	تحليل الوثائق– الملاحظة–المقابلة
المجال الثاني: التنفيذ المعيار الأول: المادة العلمية وتوظيفها في خدمة المجتمع: أولاً: التمكن من المادة العلمية:			
يحدد المفاهيم الأساسية لمادة العلوم	تحليل الوثائق– الملاحظة	يراعي صحة المادة العلمية ووضوحها.	الملاحظة
يشرح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية	الملاحظة	يراعي صحة لفظ المفاهيم الواردة في الدرس.	الملاحظة
ثانياً: التمكن من طرق البحث في المادة العلمية:			
يتابع أحدث التطورات في مادتها العلمية.	تحليل الوثائق– الملاحظة– المقابلة	يوجه الطلاب للاستفادة من المصادر والمراجع الأخرى غير الكتاب المدرسي.	الملاحظة
يستخدم مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف.	الملاحظة	يدرب الطلاب على حل المشكلات المرتبطة بحياتهم وبمجتمعهم بأسلوب علمي.	تحليل الوثائق– الملاحظة
يتعامل مع المتغيرات والمستجدات بما يتوافق مع عقيدته ومع فلسفة التعليم وأهدافه.	الملاحظة		
ثالثاً: تمكن المعلم من تكامل مادتها العلمية مع المواد الأخرى:			
يربط مادة العلوم بغيرها من المواد الأخرى لتحقيق التكامل بين المناهج.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يربط المفاهيم الحالية بالمفاهيم السابقة.	تحليل الوثائق– الملاحظة
رابعاً: ربط المادة العلمية بواقع المتعلم ومجتمعه:			
يربط أفكار ومفاهيم مادة العلوم بالواقع الذي يعيشه المتعلم.	الملاحظة	يقدم مواقف تتضمن مشكلات مرتبطة بحياة الطلاب ومجتمعهم.	الملاحظة
يناقش القضايا المحلية والعالمية المرتبطة بموضوعات العلوم.	الملاحظة	يشجع الطلاب على تطبيق ما تعلموه في المواقف التعليمية والحياتية.	الملاحظة
المعيار الثاني: استراتيجيات التدريس: أولاً: استخدام الاستراتيجيات التدريسية:			
يستخدم أساليب تحفيزية تناسب موضوع الدرس.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يُنظم الطلاب في مجموعات تحقق التفاعل والمشاركة والتعاون تبعاً لطبيعة الاستراتيجية المستخدمة.	الملاحظة
يستخدم استراتيجيات تناسب الجوانب المختلفة للمحتوى.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يُشجع التفاعلات الإيجابية بين جميع الطلاب ويدعم تعاونهم.	الملاحظة
يستخدم استراتيجيات تتيح للطلاب ممارسة الاستقصاء العلمي.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يُشجع الطلاب على المبادرة بالاستفسار عن أي موضوع.	الملاحظة

يُنوع الاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للطلاب في التعلم.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يسمح بمشاركة جميع طلاب الصف في خبرات تعليمية تلاءم مستوياتهم والفروق الفردية بينهم.	الملاحظة
يُنوع الاستراتيجيات التعليمية لتنمية مهارات التفكير المركبة (الناقد، الإبداعي، اتخاذ القرار، حل المشكلات).	تحليل الوثائق– الملاحظة	يُتيح للطلاب فرص القيام بالتجارب المعملية بأنفسهم (فرادى ، مجموعات) لتحقيق الأهداف التعليمية.	الملاحظة
يستخدم استراتيجيات التعلم النشط.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يُعدل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.	الملاحظة– المقابلة
يُنفذ طريقة التدريس المناسبة لكل درس بفاعلية.	الملاحظة		
ثانياً: تنمية مهارات التفكير:			
يدمج مهارات التفكير في موضوعات المنهج الدراسي (يتعلم الطلاب المادة العلمية ومهارة التفكير معاً).	تحليل الوثائق– الملاحظة	يُنمي لدى الطلاب مهارات التفكير فوق المعرفي.	الملاحظة
يطرح أسئلة مفتوحة ومتشعبة لتنمية تفكير الطلاب.	الملاحظة	يُشجع الطلاب على الفضول العلمي والإبداع.	الملاحظة
يطرح أسئلة متنوعة في مستوياتها لإثارة تفكير الطلاب.	الملاحظة	ينمي مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات والاستقصاء العلمي والتفكير ماوراء المعرفي لدى الطلاب.	الملاحظة
يُقدم أنشطة ومواقف تنمي مهارات التفكير المركبة (الناقد، الإبداعي، اتخاذ القرار، حل المشكلات) لدى الطلاب.	الملاحظة	يشجع الطلاب على حل الأسئلة بأكثر من طريقة.	الملاحظة
ثالثاً: توفير بيئة صفية معززة للتعلم القائم على المشاركة التفاعلية والتواصل:			
يستخدم الوسائط المتعددة في تدريس مادة العلوم بما يتلاءم مع طرق وأساليب التدريس المتبعة.	الملاحظة	يوظف البريد الالكتروني في التواصل مع الطلاب.	تحليل الوثائق– الملاحظة–المقابلة
يمتلك مهارات استخدام برنامج العروض التقديمية power point والمتمثلة في تنسيق النص وإضافة الرموز والأشكال ولقطات الفيديو وإضافة مؤثرات الحركة والصوت لإعداد دروس العلوم .	الملاحظة	ينظم بيئة التعليم والتعلم الفيزيقية لمساعدة الطلاب على التفاعل الصفي.	الملاحظة
ينتج بعض الوسائل التعليمية من البيئة المحلية لاستخدامها في تدريس العلوم.	الملاحظة	ينظم بيئة التعليم والتعلم بحيث تسمح للطلاب بممارسة مهارات الاستقصاء العلمي.	الملاحظة
يوظف التقنيات الحديثة مثل الإنترنت والبرامج التعليمية المحوسبة في تدريس العلوم.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يغرس المرونة و تقبل آراء الآخرين في سلوك طلابه.	ملاحظة–مقابلة
يستخدم النماذج والعينات في تدريس العلوم.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يوجه الطلاب لإقامة علاقات إيجابية مع الأخرين.	الملاحظة
يستخدم بفاعلية الأدوات والتجهيزات المتاحة داخل الفصل.	الملاحظة	يدير المناقشات الصفية بفاعلية.	الملاحظة
يوجه الطلاب للاستفادة من مصادر التعلم الحديثة مثل المكتبات الالكترونية والأقراص المدمجة.	الملاحظة	يُشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في تعلم العلوم.	ملاحظة
رابعاً: إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع:			
يحرص على بدء الدرس منذ دخول الحصة بدون هدر للوقت.	الملاحظة	يدير الوقت بما يضمن الانتقال والتقدم السلس من مرحلة إلى أخرى.	الملاحظة
يحقق أهداف الدرس من خلال الزمن المخصص لها.	الملاحظة	يستخدم أساليب لفظية وغير لفظية مختلفة لجذب انتباه الطلاب والمحافظة	الملاحظة
يراعي المرونة عند تنفيذ مراحل الدرس في ضوء	الملاحظة		

الخطة الزمنية المحددة له.		عليه.	
المعيار الثالث: إدارة الصف وتنظيمه: أولاً :البيئة المادية:			
يوظف أسلوب التعلم التعاوني والذاتي والأقران.	الملاحظة	يوظف الوسائل التعليمية بشكل مناسب.	تحليل الوثائق– الملاحظة
يوفر الظروف الملائمة للتعلم كالإضاءة والتهوية.	الملاحظة		
ثانياً: البيئة المعنوية:			
يستخدم أساليب التعزيز المعنوية والإيجابية بشكل علمي.	الملاحظة	يتقبل آراء واقتراحات الطلاب بموضوعية.	الملاحظة
يوزع المهمات على الطلاب بشكل عادل ومتوازن.	الملاحظة	يحرص على مراعاة وتقدير واحترام مشاعر الطلاب بالتأكيد على المساواة والاحترام بينهم داخل الفصل.	الملاحظة
ثالثاً: النظام والانضباط الصفي:			
يشدد على انضباط الطلاب داخل الفصل.	الملاحظة	يستخدم أسلوب الثواب والعقاب تبعاً لطبيعة الموقف التدريسي.	الملاحظة
يحل أي مشكلة صفية مع الطلاب دون اللجوء إلى إدارة المدرسة.	الملاحظة	يسمح بالحوار والنقاش بين الطلاب داخل الفصل.	الملاحظة
يخاطب الطلاب بأسمائهم وألقابهم المفضلة.	الملاحظة	يبتعد عن استخدام أسلوب السخرية والتهكم من الطلاب.	الملاحظة
مجال التقويم: المعيار الأول: التقويم الذاتي:			
يدرس ويتأمل باستمرار آثار أفعاله وقراراته على الطلاب والزملاء.	الملاحظة– المقابلة	يشجع الطلاب على تقويم أنفسهم وبعضهم البعض.	الملاحظة
يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقويم ذاته.	تحليل الوثائق– الملاحظة– المقابلة	يستخدم آراء الطلاب والزملاء في تقويم الممارسات التدريسية.	الملاحظة
المعيار الثاني: تقويم الطلاب:			
يربط أسئلة التقويم المستمر بأهداف الدرس السلوكية الإجرائية المصاغة من قبل.	تحليل الوثائق– الملاحظة	ينفذ التقويم الشامل لجوانب العملية التعليمية معرفية – مهارية– وجدانية.	تحليل الوثائق– الملاحظة
يصوغ الأسئلة بمستويات مختلفة ليراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يوظف جميع أنواع التقويم (القبلي– التكويني "البنائي"– النهائي).	تحليل الوثائق– الملاحظة
يستخدم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يشجع الطلاب على إبداء آرائهم ومشاعرهم نحو ما تمت دراسته.	الملاحظة
يستخدم أساليب وأدوات التقويم الأصيلة.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يشخص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلاب.	الملاحظة
يستخدم مهام التقويم الأصيلة.	تحليل الوثائق– الملاحظة	يستخدم أنشطة وقائية وأخرى علاجية لمواجهة ضعف الطلاب.	الملاحظة
المعيار الثالث: التغذية الراجعة:			
يستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائه.	تحليل الوثائق– الملاحظة– المقابلة	يستفيد من نتائج التقويم في تصميم أدوات وأساليب تقويم متنوعة وبديلة.	تحليل الوثائق– الملاحظة
يستفيد من نتائج التقويم لتعديل أنشطة التعلم.	تحليل الوثائق– الملاحظة– المقابلة	يقدم التعزيز الفوري والمادي والمعنوي المناسب لكل طالبة	الملاحظة
المجال الرابع: مهنية المعلم: المعيار الأول: أخلاقيات المهنة:			
يؤمن بأنه صاحب رسالة سامية يعمل على نشرها.	المقابلة	يحترم شخصية طلابه وقدراتهم.	الملاحظة
يراعي الدقة في العمل.	الملاحظة	يتواصل مع الطلاب إيجابيا، ويعاونهم في حل مشكلاتهم الشخصية	الملاحظة
يلتزم بقواعد العمل السائدة في المدرسة.	الملاحظة	يحرص على استخدام لغة مهذبة مع	الملاحظة

		طلابه وزملائه.	
يلتزم بالواجبات والمسؤوليات التربوية وانجازها بأمانة وإنسانية.	الملاحظة	يحترم خصوصيات طلابه وسرية المعلومات المتعلقة بهم.	الملاحظة
يتعامل بإيجابية مع زميلاتها، والإدارة المدرسية، وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالعملية التعليمة.	الملاحظة	يحرص على استخدام الإمكانيات والموارد المتاحة بالمدرسة بشكل جيد.	الملاحظة
يقيم علاقات قائمة على الاحترام والشراكة مع وأولياء الأمور ومنظمات المجتمع المتنوعة لدعم تعلم الطلاب وأخلاقياتهم.	الملاحظة– المقابلة	يهتم بمظهره العام دون مبالغة.	الملاحظة
يشارك في الأنشطة المدرسية لجعل المدرسة بيئة تعلم مثمرة.	الملاحظة– المقابلة		
المعيار الثاني: التنمية المهنية المستمرة (مدى الحياة):			
يواكب ما يستجد من نظريات وممارسات تربوية في مجال تدريس العلوم وتطبقها داخل الصف.	الملاحظة– المقابلة	يقدم أبحاثا في مادة العلوم لتحسين ممارساته التدريسية.	الملاحظة–المقابلة
يتأمل ويقوم باستمرار ممارساته للارتقاء بأدائها.	الملاحظة– المقابلة	يستخدم أدوات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمصادر لتطوير معرفته وقدرته على التعلم.	الملاحظة–المقابلة
يستخدم المعلومات من الطلاب والمشرفين ومن الزملاء والأخرين لتحسين تدرسيه وتسهيل نموه المهني.	الملاحظة– المقابلة	يجرب الاستراتيجيات والمداخل الجديدة للتدريس داخل الفصل.	الملاحظة
يتواصل مع المعلمين الأخرين في المدارس الأخرى لتحقيق النمو المهني.	المقابلة	ينمي معلوماته في مجالات علمية وثقافية عامة.	الملاحظة–المقابلة
يتبادل الخبرات مع زملاء ورؤساء من أجل توفير فرص للنمو المهني.	الملاحظة– المقابلة	يتابع الدوريات والمجلات العلمية في مجال العلوم باستمرار.	الملاحظة–المقابلة
يشترك بشكل نشط ومستمر في فرص النمو المهني كالندوات والدورات التدريبية.	الملاحظة– المقابلة	يتعلم من خلال تفاعله مع طلابه .	المقابلة

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

1. إدراج موضوع الجودة الشاملة في برامج إعداد وتدريب معلم العلوم.
2. تقديم برنامج تدريبي للقائمين على إعداد وتدريب معلم العلوم حول الكفايات الأساسية والفرعية لمعلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.
3. الاستفادة من التصور المقترح في إعداد بطاقة تقويم يتم في ضوئها قياس كفايات معلم العلوم، والحكم على مدى جودتها.

كما تقترح الباحثة إجراء الدراسات البحثية التالية:

1. فاعلية برنامج مقترح في تنمية كفايات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
2. تقويم كفايات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
3. تقويم برامج إعداد وتدريب معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المراجع :

1. أبو زيد، أمة الكريم، (2008). *الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة. دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 135 (2)، 25–57.
2. أبو قمر، باسم محمد؛ مصالحة، عبد الهادي حمدان، (2007). *مدى توافر معايير الجودة في برامج الإشراف التربوي المقدمة في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين*، المؤتمر التربوي الثالث: "الجودة في التعليم الفلسطيني– مدخل للتميز"، الجامعة الإسلامية: غزة، تم استرجاعه في 1430/2/25هـ على الرابط http://www.iugaza.edu.ps
3. البلاع، فوزية محمد، (2007). *إستراتيجية مقترحه للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة*، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: "الجودة في التعليم العام"،

جامعة الملك سعود: القصيم، تم استرجاعه في 1430/2/20هـ على الرابط http://www.geten.org.sa

4. بلجون، كوثر جميل، (2007). *تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة*، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الجودة في التعليم العام. جامعة الملك سعود: القصيم، تم استرجاعه في 1430/2/20هـ على الرابط http://www.geten.org.sa.

5. الجامعة الإسلامية، (2007). *المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني- مدخل للتميز*، الجامعة الإسلامية: غزة، تم استرجاعه في 1430/2/25هـ على الرابط http://www.iugaza.edu.ps

6. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (2007)، *اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: "الجودة في التعليم العام*، جامعة الملك سعود: القصيم، تم استرجاعه في 1430/2/20هـ على الرابط http://www.geten.org.sa

7. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (2007). *المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة*، جامعة عين شمس.

8. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (2005). *المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية*. جامعة عين شمس.

9. الجوير، محمد بن ناصر، (1996). *مدى تمكن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من أداء مهارات التدريس الرئيسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس جامعة الملك سعود: الرياض.

10. الحربي، قاسم عائل، (2006). *تصور مقترح لتطوير ثقافة الجودة الشاملة بالمدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية*، مجلة القراءة والمعرفة، 55، 87-131.

11. الحيلة، محمد محمود، (2002،). طرائق التدريس واستراتيجياته، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين.

12. زغلول، برهامي عبد الحميد؛ عبد العزيز، حمدي أحمد، (2007). *نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة*، المؤتمر العلمي التاسع عشر "تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة"، جامعة عين شمس.

13. سكر، ناجي رجب؛ الخزندار، نائلة نجيب. (2005، يوليو). *مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر*. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس: القاهرة.

14. سكر، ناجي رجب؛ نشوان، جميل عمر، (2005). *كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة*، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.

15. سليمان، رمضان رفعت، (2007). *برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة*. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، القاهرة.

16. شريف، السيد عبد القادر، (2006). *الكفايات الأدائية للمعلمة كمدخل للجودة الشاملة في رياض الأطفال*. دراسات تربوية واجتماعية، 3، 13-92.

17. العاجز، فؤاد علي؛ البنا، محمد، (2002). *تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء*. المؤتمر العلمي الرابع عشر: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، جامعة عين شمس، القاهرة.

18. عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2001). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. دار الفكر العربي، القاهرة.

19. عبد المعطي، أحمد حسين، (2008). *الجودة والاعتماد بالتعليم*. دار السحاب، القاهرة.

20. عبد المنعم، محمد؛ غريب، زينب، (2008). *قياس معايير الجودة في التدريس لدى معلم المرحلة الثانوية بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين ومقترحاتهم للتنمية المهنية لديه*. مجلة القراءة والمعرفة، 83، 83-123.

21. عبيد، وليم، (2005). معايير معلم الرياضيات. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية. جامعة عين شمس، القاهرة.

22. العصيمي، خالد محمد، (2006). المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم. بحث مقدم للقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة. جامعة الملك سعود، الرياض.

23. علي، عبد الهادي عبد الله، (2005). *تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج وقياس فاعليته*. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.

24. العنزي، بشرى بنت خلف، (2007). *تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام وزارة التربية والتعليم*. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الجودة في التعليم العام، جامعة الملك سعود: القصيم، تم استرجاعه في 1430/2/20هـ على الرابط

http://www.geten.org.sa

25. مازن، حسام محمد، (2002). *نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة–رؤية مستقبلية*. المؤتمر العلمي الرابع عشر: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، جامعة عين شمس: القاهرة.

26. مازن، حسام محمد، (2005). *الجامعات الافتراضية وآفاق التعليم عن بعد لبناء مجتمع المعرفة والتكنولوجيا العربي طبقاً لمستويات معيارية مقترحة للتعليم*. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.

27. محمد، خالد جودة، (2007). *تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة*. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، القاهرة.

28. النجدي، عادل رسمي. (2005، يوليو)، *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء المعايير العالمية. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية*. جامعة عين شمس, القاهرة.

29. الورثان، عدنان بن أحمد، (2007). *مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الجودة في التعليم العام*. جامعة الملك سعود: القصيم, تم استرجاعه في 1430/2/20هـ على الرابط http://www.geten.org.sa.

30. وزارة التربية والتعليم، (2003). *مشروع إعداد المعايير القومية – المعايير القومية للتعليم في مصر*، المجلد الأول, مصر.

31. Brooks, kent, (1994). *Total Quality Teaching: Microanalysis of Effective Teaching Practices.* Paper presented at the American Vocational Association Convention Roundtable December .dallas, Texas.

32. 30-Felder, Richard and Brent, Rebecca, (1999). How to Improve Teaching Quality. Quality management Journal, 6, 2, pp. 9-21.

33. 31-Fitzgerald, Ron, (2009). *Total Quality Management in Education*, (available online). Retrieved march 1, 2009 from http://www.successinteaching.info March

34. 32-Judith and Peters, Karen, (1995). *The Positive Influence of Total Quality-Management on Education Staff Appraisal* .government union review, 16, 1, pp. 32-42.

استشراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية

د. غادة حمزة الشربيني
جامعة الملك خالد
galshrbeni@gmail.com

الملخص:

تنطلق الدراسة الحالية من محاولة التعرف إلى مكانة الجامعات العربية من التصنيفات الدولية للجامعات، وذلك من خلال دراسة التصنيفات الدولية للجامعات من حيث المعايير والمؤشرات التي تستند إليها، ونتائج هذه التصنيفات خلال الفترة من 2011 وحتى 2014م، وكذلك دراسة التحديات التي تواجه الجامعات العربية، وفي ضوء دراسة الواقع تم وضع صيغة مستقبلية للارتقاء بمكانة الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية.

الكلمات المفتاحية: *الاستشراف، التصنيف، التصنيفات الدولية للجامعات، التحديات التي تواجه الجامعات العربية.*

المقدمة (Introduction):

أمر الله سبحانه وتعالى عباده أن يكونوا على استعداد تام ويقظة مستمرة، وعمل دؤوب من أجل مستقبلهم، قال تعالى "يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد" سورة الحشر آية (18).

ولقد شهد العالم خلال العقود الماضية تغييرات سريعة ومتلاحقة في مجالات الحياة، و فروع المعرفة كافة، والتي تشكل ضغوطا على الإنسان مما يجعله يفكر في المستقبل باحثاً عن وسيلة للتخفيف من حدة هذه الضغوط، وينطلق التفكير في المستقبل من الواقع الحالي استناداً إلى وقائع وأحداث مضت، ومن ثم تأتي الدراسات المستقبلية لتستشرف المستقبل بناء على دروس الماضي ومعطيات الحاضر. (العيدروس :2011م، 10).

ويعرف الاستشراف "بأنه جهد علمي منظم، يرمى إلى صياغة مجموعة من التنبؤات المشروطة، التي تشمل المعالم الرئيسة لأوضاع مجتمع معين أو مجموعة من المجتمعات، عبر مدة زمنية معينة، تمتد لأكثر من عشرين عاما، وذلك عن طريق التركيز على المتغيرات التي يمكن تغييرها بواسطة القرارات، أو التي قد تتغير بفعل أحداث غير مؤكدة . "(فليه، وآخرون: 2003م، 17).

ويرى (السن، 2009م، 223) أن استشراف المستقبل هو مهارة عملية تهدف لاستقراء التوجهات العامة في حياة البشرية، التي تؤثر بطريقة أو بأخرى في مسارات كل فرد وكل مجتمع، مما يسهل عليهما التهيؤ بشكل أفضل لما سيأتي فمن خلاله يمكن توقع العديد من المخاطر والفرص التي ستواجه في المستقبل، وأن يأخذ من القرارات ما يمكن أن يجعل المستقبل المتوقع أفضل.

وعلى ذلك يمكن القول: إن استشراف المستقبل ليس عملية تنبؤيه فحسب، وإنما هي محاولة لرسم صورة واضحة بمنهجية علمية محددة تكشف عما يمكن أن يحدث مستقبلا، وذلك في ضوء معطيات الحاضر الذى نعيشه، بل يتخطى ذلك إلى إيجاد علاقات جديدة، إبداعية، تستلزم إطلاق العقول والخيال ووضع تصورات وإسقاطات علمية، تفترض الواقع تارة، والمأمول تارة أخرى، دون أن تنتهى إلى قرار بتحقيق أي من هذه الصور، فهذا أمر يدخل في حيز التخطيط، والقصد هو اطلاع القيادات بوصفها القوى الفاعلة في المجتمع، لكي تعمل على تغليبها على غيرها من الصور أو المشاهد البديلة، وتوعيتهم كذلك بالنتائج التي يمكن أن تترتب على بدائل معينة قد تبدو مقبولة بالنظر إليها نظرة جزيئة، في حين أن النظرة الكلية لها تبرز العكس. (محمد:2004م، 1).

وترجع أهمية استشراف المستقبل إلى كون هذا النوع من الدراسات يمنح القدرة على التطور والنهوض والتقدم من خلال استغلال أمثل للموارد المتاحة لها، اعتماد على طرق علمية وإحصاءات ومعادلات رياضية تبدأ بدراسة الماضي، ومرورا بالحاضر، وربطهما بالمستقبل الذى يكون هدفاً للإنسان كي يكون في وضع أفضل مما كان عليه في الماضي والحاضر. (المفتي:2012 م، 20).

ومن المسلم به أن التفكير في المستقبل يقودنا تلقائيا إلى التفكير في التعليم بشكل أقرب إلى الارتباط الشرطي، وذلك إيمانا منا بأن التعليم من أهم أدواتنا لمواجهه المستقبل، فالتعليم بطبيعته عملية مستقبلية على المدى القريب أو البعيد، ولهذا يصعب التفكير في المستقبل دون أن نفكر في التعليم ومؤسساته، أو أن نخطط للمستقبل دون أن نخطط للتعليم. (عبد القادر: 1990 م، 8).

ولعل مراحل التعليم كافة بحاجة إلى الدراسات المستقبلية و بخاصة التعليم العالي، والذى يحظى باهتمام بالغ من قبل جميع الدول والمجتمعات، لما له من أثر في رقيها وتطورها وتقدمها العلمي، ولما يلقى على عاتقه من مهمة تخريج كوارد بشرية تسهم في إحداث التنمية الشاملة، وبقدر أهمية التعليم العالي بقدر التحديات التي تواجه الجامعات العربية خاصة، ومنها الاستجابة للاتجاه نحو عولمة التعليم، وكيف يصبح التعليم بها عالي الجودة يحقق رغبات المستفيدين (الطلاب وأولياء الآمور والمجتمع)، ومن ثم يصبح للجامعات العربية تواجداً ملموساً في التصنيفات العالمية.

من هنا تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة استشراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية للجامعات.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة البحث في أبرز التصنيفات العالمية للجامعات والمعايير التي تعتمد عليها، وموقع الجامعات العربية منها، والتحديات العالمية التي تواجه الجامعات العربية و مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى اهتمامها بدراسة وتحليل واقع ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية ووقوفها على أسباب غيابها عن قوائم التصنيفات العالمية.

يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في تقديم رؤية مستقبلية تدعم التوجه نحو الارتقاء بوضع الجامعات العربية في التصنيفات الدولية.

مشكلة الدراسة:

إن المتأمل لواقع الجامعات العربية يجد أنها تواجه العديد من التحديات والمتغيرات العالمية أبرزها أنها مازالت غير قادرة على تلبية حاجات المجتمع المتزايدة بشكل مستمر في ظل تنامي مفهوم العولمة، والسبب وجود فجوة بين المهارات التي يطلبها سوق العمل، والمهارات التي يكتسبها طلاب التعليم العالي، ولعل ذلك يرجع إلى أسباب عدة منها زيادة الطلب على التعليم الجامعي، وعدم اعتماد الجامعات العربية لأنظمة الجودة لسنوات مضت، وبناء على ذلك تراجعت جودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها بل وجودة المؤسسات ذاتها مما أثر سلباً على مكانة الجامعات العربية في التصنيفات العالمية، في الوقت الذى تتصارع فيه الدول الكبرى على تبوّء مكان الصدارة في مجال اقتصاد المعرفة، وتوجه التعليم العالي نحو التدويل و العالمية، وصارت السمعة الأكاديمية للجامعة بأبعادها المختلفة تمثل جانباً مهماً من الميزة التنافسية لها سواء لدى الأكاديميين أو أرباب العمل، لذا كان من الضروري الاعتراف بأهمية التصنيفات الدولية للجامعات، ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات العالمية؟ ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

1. ما أبرز التصنيفات العالمية للجامعات؟ وما المعايير التي تستند إليها؟ و ما موقع الجامعات العربية من التصنيفات الدولية للجامعات؟
2. ما التحديات العالمية التي تواجه الجامعات العربية ؟
3. ما مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات العالمية؟

مجال وحدود الدراسة:

يتحدد موضوع الدراسة في بحث الوضع الحالي لتصنيف الجامعات العربية عالميا، وكيف يمكن الارتقاء بهذا الوضع مستقبلا، وذلك من خلال دراسة الواقع والتحديات والطموحات للجامعات العربية.

المنهج والإجراءات:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وتسير وفقا للإجراءات التالية:

أولا: التصنيفات العالمية ومعاييرها وموقع الجامعات العربية من التصنيفات الدولية.

ثانياً: التحديات التي تواجه الجامعات العربية.

ثالثاً: مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية.

وفيما يلى عرض لهذه الإجراءات:

أولا: التصنيفات الدولية للجامعات ومعاييرها:

يعد نظام التصنيفات العالمية للجامعات أحد التوجهات العالمية المرتبطة بزمن العولمة وتدويل التعليم، حيث شهد القرن الحادي والعشرين ارتفاعاً حاداً في العدد العالمي للطلبة الدراسين خارج حدود أوطانهم، حيث ارتفع عدد الطلاب الأجانب في البلدان الأوربية من 500000 تقريبا عام 1985 إلى نحو 1,2 مليون في 2004م (UNESCO, 2006). ولضمان حصول هؤلاء الطلاب على تعليم جيد، و لطمأنة المستفيدين من التعليم العالي على جودة مخرجاته، كان من الضروري وجود ترتيب لمستوى جودة التعليم في الجامعات وفقاً لمعايير ومؤشرات محددة ومعلنة وهي ما تُعرف بالتصنيفات العالمية للجامعات.

ويُعرف التصنيف بأنه نظام ترتيب الجامعات من حيث المستوى الأكاديمي، والعلمي أو الأدبي، وهذا الترتيب يعتمد على مجموعة من الإحصاءات أو الاستبانات التي توزع على الدراسين والأساتذة وغيرهم من الخبراء والمحكمين، أو تقييم الموقع الإلكتروني أو غير ذلك من المعايير. (Kobayashi, Testuo, 2010:169)

وقد عرفه دياب بأنه مدى مطابقة الجامعة للمعايير التي تم وضعها كأساس للتقييم مما يساعد على التعرف على مستوى الجامعة والبرامج التي تقدمها والأنشطة العلمية المتاحة فيها، والحفاظ على الوضع التنافسي للجامعة بين الجامعات الأخرى. (دياب: 2010م، 1360).

ويمثل التصنيف للجامعات أهمية بالغة كونه يعطي الجامعة مؤشراً عن موقعها بين الجامعات العالمية وفقا للمعايير التي بنيت عليها هذه التصنيفات، كما يسهم في نقل معلومات مبسطة حول الجامعات للمستفيدين، ويحفز على التنافسية بين المؤسسات، والتأثير على سياسات المؤسسة عندما يتم تصميمها في ضوء أهداف واضحة ومعلومات موثوق بها وتطويرها وفق منهجيات شفافة ومناسبة.

وتتعدد التصنيفات الدولية للجامعات وفقاً لأهدافها ومعاييرها وسمعتها العالمية، ولعل من أبرز التصنيفات التي تهم الجامعات العربية ما يلي:

1. تصنيف شنغهاي (ARWU): يعد من أشهر تصنيفات الجامعات على مستوى العالم أنشئ في يونيو 2003 بواسطة جامعة جياو تونغ شنغهاي الصينية، يهدف معرفة مواطن الضعف في الجامعات لتحسينه، ومعرفة مكانة الجامعات الصينية بين الجامعات العالمية من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي، وقد استقطب اهتمام عدد كبير من الجامعات والحكومات ووسائل الإعلام في جميع أنحاء العالم، ويقوم بتصنيف أكثر من 1200 جامعة في العالم والتعرف على أفضل 500 جامعة منها (http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html)

ويستخدم هذا التصنيف المعايير التالية:

معيار جودة التعليم: ويقيم من خلال أعداد خريجي الجامعة ممن فازوا بجائزة نوبل، أو ميداليات وجوائز مرموقة في مختلف التخصصات، ويخصص له 10.%.

معيار أعضاء هيئة التدريس: ويتمثل في عدد الأعضاء الحاليين ممن فازوا بجوائز نوبل، وميداليات التخصصات العالمية المختلفة، ويخصص له 20% وكذلك عدد البحوث الأكثر وروداً في إحدى وعشرين قاعدة أبحاث علمية ويخصص له 20.%.

معيار المخرجات البحثية: ويتحدد من مجمل الأبحاث المنشورة في دوريات مجلتي العلوم والطبيعة 20% وذلك خلال خمس سنوات تسبق التصنيف ،وعدد المقالات والبحوث المذكورة لكل جامعة في الأدلة العالمية للبحوث الأساسية 20% وتعتمد البحوث في السنة التي تسبق التصنيف.

معيار مستوى الأداء الأكاديمي العام للجامعة: ويتم حسابه من خلال الدرجات التي تحصل عليها الجامعة في المعايير الثلاثة الأولى، نسبة عدد الكوادر الأكاديمية في الجامعة، والإمكانات البشرية المتوفرة للجامعة من أعضاء هيئة التدريس، وإداريين، وإمكانات مادية كالمباني والتجهيزات ويخصص لها 10%. (صائغ:2011م، 31).

2. تصنيف ويبومتركس (WebMatrix): صدر عن مركز أبحاث تابع لوزارة التربية والتعليم في إسبانيا، وهدفه تشجيع النشر على شبكة المعلومات وليس ترتيب أو تصنيف الجامعات، وبذلك يعد مبادرة لتحسين وضع المؤسسات الأكاديمية والبحثية على الإنترنت، وتشجيع نشر الأبحاث العلمية مجاناً على موقع المؤسسة، ويعتمد هذا التصنيف على ثلاثة مؤشرات أساسية هي حجم الموقع الإلكتروني للجامعة ودرجته 20%، ويحسب حجم الموقع بعدد صفحات الموقع من خلال الاستعانة بأربعة محركات بحث هي Google و Yahoo و Live search و Exalead والمعيار الثاني هو مخرجات البحث العلمي ودرجته 30% موزعة بالتساوي على كل من الملفات الغنية بعد تقييم وثاقة الصلة الأكاديمية وحجم الأشكال المختلفة للملفات، (ps, ppt, doc, pdf) والمعيار الأخير هو الأثر أو الرؤية لرابط الموقع Visibility ويعطى 50% من إجمالي الدرجة. (الجامعات السعودية على الخارطة الدولية: 2013، 25-26).

3. تصنيف التايمز كيو إس THE-QS: الصادر عن المؤسسة البريطانية التايمز (The Higher Education) بالتعاون مع شركة (Quacquarelli Symonds QS) وهي شركة تعليمية مهنية تصدر تقريراً سنوياً تصنف فيه أكثر من 30000 جامعة حول العالم في تخصصات المختلفة خاصة العلوم والتقنية ،ثم عمل مقارنة لأفضل 500 جامعة في العالم، وقد صد أول تصنيف مشترك بينهما عام 2004 م واستمرت الشراكة حتى عام 2009م ليستقل كل منهما بتصنيف جديد عام 2010م. (ويح :2013، 99).

ويهدف تصنيف التايمز كيو إس (THE-QS) إلى تحديد الجامعات ذات المستويات التي ترقى من خلال أدائها الوطني ورسالتها المحلية إلى بلوغ مستوى عالمي، ويعتمد هذا التصنيف على المعايير التالية: معيار تقويم النظير Peer review وتمثل الدرجة المعطاة له 40% من إجمالي الدرجة الكلية تضاف إليها 20% من الدرجة إلى معدل النشر لكل عضو هيئة تدريس، كما يضاف 20% نسبة أعداد أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وتقويم سوق العمل و الدرجة المخصصة له 10% ويتم من خلال استطلاع رأي جهات التوظيف من خلال الاستبانات الخاصة في هذا المجال، أما النظرة العالمية للجامعة والمتمثل بالأساتذة الأجانب المتواجدين في الجامعة من خلال استخراج نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب للعدد الكلي وبدرجة تبلغ 5% ،تضاف إليها 5% أخرى للطلاب الأجانب إلى إجمالي الطلاب (http://www.topuniversities.com/).

4. تصنيف التايمز (The Higher Education World University Ranking)

يعتمد هذا التصنيف على خمسة معايير وهي:

- تأثير البحث العلمي للجامعة ودرجته 30% ويتضمن ثلاثة مؤشرات هي: سمعة الجامعة، والعائد من البحث العلمي، وحجم إنتاجية البحث.
- معيار التعليم الجامعي والبيئة المحيطة به ودرجته 30%، ويعتمد على مؤشر جودة التعليم ونسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس ونسبة شهادات الدكتوراه إلى البكالوريوس ومدى التزام الجامعة في دعم الأجيال الجديدة من الأكاديميين ودخل الجامعة مقارنة بالهيئة التدريسية.
- معيار إنتاج وسمعة البحث العلمي 30%.

- ومعيار الحضور الدولي في الجامعة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس .%7.5

- ومعيار الابتكار والمردود المادي من التفاعل مع المؤسسات الصناعية 2.5%. (ويح:2013م،101-102).

من العرض السابق يتضح أن التصنيفات الواردة أعلاه ركزت على معايير تميز جامعات النخبة وهى معايير متنوعة وجاءت احيانا مشتركة ومن أبرزها: معيار البحث العلمي وتأثيره ومعيار جودة التعليم، وعدد الجوائز العالمية ومعيار الموقع الإلكتروني للجامعة وسمعة الجامعة، ففي تصنيف شنغهاي الصيني وتصنيف التايمز وصل الوزن النسبي للاهتمام بالبحث العلمي والنشر العلمي إلى 60%، كما ركز تصنيف كيواس الإنجليزي على جودة التعليم وصل الوزن النسبي لهذا المعيار 70% موزعة على تقويم النظير ونسبة عدد الطلاب لأعضاء هيئة التدريس ونسبة الطلاب الأجانب ونسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب، في حين اهتم تصنيف ويبومتركس بحجم الموقع الإلكتروني للجامعة ومحتوياته من النشاطات الأكاديمية والبحثية ،ونسبة المشاهدة لهذا الموقع.

وبإمعان النظر في هذه المعايير والتفكير في درجة توافرها في الجامعات العربية نجد أن هناك ما يؤكد على ضعف درجة توافرها وتراجع مكانة الجامعات العربية في التصنيفات الدولية، فقد أوضح (تقرير التنمية العربية الإنسانية 2003م، 56) عدداً من نقاط الضعف في الجامعات العربية وهى: تكدس الطلبة وسياسات القبول المفتوح والتوجه الكمي الغائب، انخفاض نسبة الإنفاق وتوفير الموارد للجامعات، وضعف البنية التحتية للجامعات العربية من مكتبات ومعامل، وضعف منظومة البحث العلمي والنشر الرصين، وتراجع مستوى المناهج والبرامج الدراسية وتقادمها، كما أرجعت نتائج الدراسات العلمية ومنها دراسة بوطبه(2013)، ودراسة عباس2006م أسباب تراجع مكانة الجامعات العربية في التصنيفات العالمية إلى أسباب عدة منها ما تتعلق بطبيعة التصنيف ومؤشراته التي لا تصلح لجميع الجامعات، ومنها ما تتعلق بالتحديات ذات الارتباط بالجامعات ذاتها أحيانا.

كما أشارت (صقر: 2011م، 60-61) إلى آراء عدد من الأكاديميين العرب عن أسباب تراجع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية والتي تبين أن غالبيتهم يعتقدون أن الافتقار إلى الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية هو السبب الرئيس وراء هذا التراجع، يليه ضعف الميزانيات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي، هذا بالإضافة إلى قصر عمر الجامعات العربية، وتراجع مستويات التعليم قبل الجامعي يترك بصمة قوية على مخرجات التعليم العالي، أيضا أشار (نصر: 2006) إلى قصور البحث العلمي بالجامعات العربية كماً وكيفاً بوجه عام ،وقصور الميزانية المخصصة له .

أيضا ورد في تقرير (مناخ الاستثمار في الدول العربية: 2014م، 58) أن الأداء العربي في مؤشر الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات أقل من الأداء العالمي بصفة عامة، كما كان الأداء العربي قريباً من المتوسط العالمي في متغير نسبة مستخدمي الإنترنت بل تفوق عن المتوسط العالمي في متغير اشتراكات الهاتف النقال خاصة في دول الخليج، ويدعم كل ما سبق الجدول التالي الذى يوضح ترتيب بعض الجامعات العربية في التصنيفات العالمية.

جدول رقم (1) موقع تصنيف الجامعات العربية من التصنيفات العالمية في الفترة من 2011 إلى 2014

البلد/ الجامعة	التايمز				ويبمتركس				الكيواس				شنغهاى			
	2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014
جامعة القاهرة	-	-	-	-	-	-	1203	574	501- 550	401- 450	551- 600	501- 550	401- 500	401- 500	401- 500	401- 500
جامعة الاسكندرية	147	301- 350	-	-	-	-	2867	2896	601	601	701	-	-	-	-	-
جامعة الملك عبد العزيز	-	-	301- 350	351- 400	-	-	625	592	370	334	360	303	-	301- 400	201- 300	151-200
جامعة الملك فهد للبترول	-	-	-	-			726	851		280	216	199	401- 500	401- 500	401- 500	401- 500
جامعة الملك سعود	-	-	-	351- 400	-	236	402	281	200	197	253	237	201- 300	201- 300	151- 200	151- 200

المصدر:

http://www.webometrics.info/en/Africa/Egypt -http://www.shanghairanking.com/ar/
http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=
https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2014/world-ranking#!/page/15/length/25

الجدول السابق يوضح حقيقة تراجع الجامعات العربية في التصنيفات الدولية، فعدد الجامعات التي وردت ضمن قائمة أفضل 500 في السنوات الأربعة الأخيرة محدود للغاية مقارنة بالعدد الكلى للجامعات العربية، كما يتبين من الجدول أنه يكاد يكون هناك إجماع من جانب التصنيفات الأربعة على المكانة المتميزة للجامعات الواردة بالجدول، فجامعة الملك عبد العزيز والملك عبد العزيز حققت مكانة متميزة في التصنيفات الأربعة في العامين 2013–2014م وربما يرجع ذلك إلى تقارب المعايير الخاصة بكل تصنيف رغم اختلاف الوزن النسبي لمؤشراته، ولعلنا نخلص من ذلك أيضاً إلى ضرورة إلقاء مزيد من الضوء على الأوضاع الحالية للجامعات العربية والتحديات التي تواجهها، و المحور التالي يبرز ذلك بوضوح.

ثانيا: التحديات التي تواجه الجامعات العربية:

في وصف عام وشامل لحال الجامعات العربية أشار تقرير التنمية العربية الإنسانية (2013م،55–56) إلى أنه رغم وجود مؤسسات تعليم عال في الوطن العربي منذ أبعد من عشرة قرون ،قام أغلبها على جامع مهم وتمويل أهلي من الهبات والأوقاف، لكن تبقى السمة البارزة لمؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية هي حداثة العهد فثلاثة أرباع الجامعات العربية أنشئت في الربع الأخير من القرن العشرين، وهذه ملحوظة على درجة كبيرة من الأهمية فمؤسسات التعليم العالي، وبوجه خاص تستغرق الجامعات وقتاً لكي ترسخ بنيتها المؤسسية وتجود دورها المعرفي.

وعلى ذلك نجد أنه من الضروري الوقوف على التحديات التي تواجه الجامعات العربية، وذلك من منطلق أنها تسهم إسهاماً مباشراً في تحقيق التنمية البشرية التي تعد ركيزة لتحقيق التنمية الشاملة. (نصر:2006 م، 163) ولعل من أبرز هذه التحديات:

- **انفجار المعرفة ونموها السريع:** حيث بلغت معدلات تزايد المعارف والعلوم حداً لا سابق لها حتى أطلق البعض على هذا العصر "عصر الانفجار المعرفي " ،وهذا التزايد بات من الضخامة إلى الحد الذى يصعب على أي فرد متخصص مهما حاول أن يلمّ بكل ما ينتج من معارف في مجال تخصصه.(بدران وآخرون :2001م، 68)

- **الثورة التكنولوجية:** وهى مزيج من التقدم التكنولوجي المذهل والثورة المعلوماتية الفائقة والتي تميزت بأنها ذات طبيعة اقتحاميه وتحويلية، بالإضافة إلى ذلك ساهمت هذه الثورة في تطور المستحدثات في مجال التكنولوجيا التعليمية ،وبخاصة الحديثة منها في عمليتي التعليم والتعلم الذي شمل الأجهزة والمعدات. (عبد العاطي: 2007م،16)

- **ضعف العلاقة بين التعليم وسوق العمل،** إذ إن النمو السكاني السريع يلتهم الدخل المتنامي ولا يتيح مجالاً واسعاً للاستثمار وخلق فرص العمل ،وخاصة للعمالة عالية التعليم ،فضلا عن محدودية امتلاك الدول العربية للثروات الطبيعية ،وضعف إمكانات جذب الاستثمار إليها ،مما يؤدى إلى مزيد من البطالة بين الخريجين. (هاشم: 2010 م،5) هذا بالإضافة إلى أن مخرجات التعليم العالي ضعيفة الارتباط بسوق العمل ،ولا تطابق المواصفات العالية، وتحتاج إلى تدريب ،وهى بوضعها الحالي لا تسهم في عملية التنمية. (أدم: 2007م ،400).

- **تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي:** وبنسبة سنوية تتعدى 12%كمتوسط الأقطار العربية وذلك لأسباب اجتماعية واقتصادية وإنسانية عديدة . (كمال : 2010م ،18).

- **تناقص في الهيئة التدريسية المؤهلة:** في الوقت الذى يتزايد فيه عدد الطلبة في التعليم العالي كل عام ،وفى المقابل لا توجد خطة لسد العجز في أعضاء هيئة التدريس الآخذ في التراجع لأسباب عديدة. (صائغ: 2007م،209) مما يجعل من الصعب الحفاظ على النسب الصحيحة بين الطلبة والأساتذة خاصة وأن أساليب التعليم العالي الحديثة تضغط باتجاه تحسين هذه النسبة.

- **الاتجاه نحو عولمة التعليم:** في ظل ترحيب المؤسسات الأجنبية بالالتحاق بها من خلال التعليم المباشر أو من خلال التعليم عبر الإنترنت، يضطر الملايين من الطلبة إلى السفر إلى مختلف بلدان العالم للحصول على التعليم الجامعي هناك ،حيث تعمل تلك المؤسسات على دراسة الاحتياجات للمجتمعات العربية في الوقت الذى تنغمس فيه مؤسسات التعليم العربي في حل مشكلاتها، وتسير أعمالها اليومية، فإذا لم تتحرك المؤسسات التعليمية في العالم العربي لتطوير نظمها التعليمية فإنها من المحتمل أن تفقد أهميتها وتحل محلها المؤسسات العالمية. (عبد العاطي: 2007م ،17).

- **تدني البحوث العلمية:** حيث تقتصر الإنتاجية الأعضاء الهيئة التدريسية على بحوث تقليدية يستخدمها الباحث للترقية، وغالبا ما تتأخر الترقيات العلمية لأعضاء هيئة التدريس عدة سنوات لأنهم لم يتوصلوا إلى الانتاج العملي المطلوب للترقية، كما أن البحوث العلمية ذات طابع محلى وإبداع محدود أو منسوخ، ونادراً ما يتم العثور على بحث مميز على المستوى العلمي. (صائغ: 2007م، 209).

ولعل ما تقدم يدعم ما سبق الإشارة إليه في المحور الثاني بشأن أسباب تراجع مكانة الجامعات العربية في التصنيفات العالمية، وعلي ذلك يصبح من الضرورة التفكير في وضع آلية للارتقاء بمستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات العالمية للجامعات.

ثالثا: استشراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية:

إن التفكير في مستقبل الجامعات العربية يفرض عليها أن نتعامل مع معادلة ثلاثية الأطراف وهي جودة التعليم، والتقدم العلمي والتكنولوجي، والزمن وذلك على نحو يفرض عليها ضرورة وجود حالة من التغيير والتطور والتحديث المستمر، وهذا يستدعى المراجعة والتقويم المستمر لأنماطها، وأساليبها، إذ لا تستطيع الجامعات أن تكون منفصلة عن هذه التغييرات العالمية، وغير مشاركة فيها أو غير مواكبة لها. وعليه يجب تطوير التكوينات التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي، ووضع خطط استراتيجية وسياسات تعليمية تتوافق مع متطلبات متغيرات العصر، وتحقق جودة العملية التعليمية، والتي تتمثل في:

1. القدرة على التكيف والمرونة على التطور العلمي والتكنولوجي.
2. امتلاك المهارات المعرفية المختلفة وتحويلها إلى مجالات تطبيقية في الحياة العملية.
3. إتقان مهارات التفكير الابتكاري والإبداعي في إنتاج المعرفة ونشرها. (الشرعي: 2006م، 209-210) وذلك لضمان تحقيق جودة التعليم العالي، والذي تتحدد جودته بقدرة منتجاته على تحقيق الهدف المجتمعي والاقتصادي والإنساني من التعليم وبأفضل اقتصاديات ممكنة.

كما يجب أن يكون هناك سعى جاد من جانب الجامعات العربية لتأمين المتطلبات اللازمة للتوافق مع المعايير التصنيفية للجامعات العالمية دون أن يؤدى ذلك إلى زيادة السلوك التقليدي لدى الجامعات بعضها لبعض، ومن ثم يكون ذلك على حساب الإبداع والتطور الحقيقي، كما يجب أن يكون هناك تقدير لاحتياجات الدول العربية من التعليم العالي، ومن ثم يتم وضع آلية للوفاء بهذه الاحتياجات في ظل الأوضاع الاقتصادية الراهنة لنسبة كبيرة من الجامعات العربية.

ولعل أبرز الإجراءات المقترحة لتحقيق ذلك في الوقت الراهن ما يلي:

1. صياغة رؤية واضحة ومتميزة للجامعات بناء على التطلعات والامكانات الحالية.
2. الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي وتبنى أهداف استراتيجية واقعية والعمل على تحقيقها من أجل تقليص الفجوة الحالية بين مستوى أداء الجامعات العربية ومستوى أداء الجامعات العالمية المصنفة.
3. تطوير نظم الإدارة الحالية بالجامعات من خلال:

دعم مبادئ اللامركزية وإدارة التغيير، ووضع معايير علمية لاختيار القيادات الجامعية، وتقييم أداء القيادات من خلال الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس، والاهتمام بإنشاء مراكز إعداد وتدريب القيادات الأكاديمية والإدارية داخل الجامعة لتطوير مهاراتهم القيادية والإدارية بشكل مستمر.

4. الاهتمام بمنشورات الجامعة البحثية وزيادة حجمها على الإنترنت من خلال:

تشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر بحوثهم في مجلات دولية، وربط ذلك بالترقيات العلمية، وتوفير وتيسير سبل التواصل مع تلك المجلات، وزيادة فرص الارتباط بالمكتبات العالمية من خلال توفير المكتبات الإلكترونية بالجامعات العربية، وتزويدها بقاعدة بيانات عن روابط المكتبات العالمية، وتفعيل جوائز التميز البحثي على المستوى المحلى والإقليمي بشكل سنوي، بالإضافة إلى القياس الدوري لأثر جودة البحوث العلمية وفقا للمؤشرات العالمية، وزيادة اتفاقيات التعاون الإقليمي والدولي في مجال البحث العلمي خاصة مع الجهات التي حققت نتائج في التصنيفات العالمية ،وكذلك تحديث المواقع الإلكترونية للجامعات بشكل مستمر، ونشر الإنتاج البحثي فيها، وتخصيص فرق عمل لتطوير مواقع الجامعات وفقا لما تقتضيه معايير ومؤشرات التصنيفات الدولية.

5. نشر ثقافة قياس مؤشرات الأداء وذلك بالتوعية والتعريف بالمفاهيم والأهداف والأهمية لتطبيق معايير قياس الأداء الرئيسة بالمؤسسة والبرامج.
6. تبنى مؤشرات أداء مشتركة وعالية الجودة وتتوافق مع المؤشرات العالمية لقياس مدى جودة العملية التعليمية ويتم تتبع هذه المؤشرات بشكل دوري.
7. إجراء المقارنات المرجعية الداخلية والخارجية بشكل دوري والاستفادة من النتائج في عملية التطوير والتحسين المستمر.
8. الاهتمام بدراسة جودة العملية التعليمية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب :

من خلال تطبيق نظم الجودة، وإجراء دراسات دورية لاستطلاع آراء أرباب العمل في احتياجاتهم من برامج الدراسية الحالية، ومن ثم تطوير البرامج بما يخدم ذلك ،تطوير نظم قياس مخرجات التعلم خاصة المرتبطة باحتياجات سوق العمل المحلي والدولي، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس وتوفير الدعم المادي اللازم لإجراء البحوث العلمية، وتقدير البحوث المتميزة، كما يجب الوقوف على التوقعات والاحتياجات بالطلاب وتلبية احتياجاتهم، مع ضرورة تحديد سمات الخريجين في البرامج الدراسية، ووضع آلية لقياس مدى تمكن الطلاب من المهارات الوظيفية، بالإضافة إلى التركيز على تطوير مهارات الطلاب البحثية خاصة في البرامج الأكاديمية غير المهنية، وكذلك الاهتمام باستطلاع رأي الطالب في البرامج والمقررات الدراسية، وتشكيل لجان استشارية تضم عدداً من الطلاب، والخريجين والاستشاريين في مجال التخصص، وأعضاء

هيئة التدريس، وأصحاب العمل، وذلك للوقوف على مدى ملائمة ما يقدم في البرنامج الدراسي لاحتياجات سوق العمل.

9. عقد اتفاقيات للتعاون العلمي المشترك بين الجامعات العربية بغرض تبادل الخبرات.
10. وضع محكات إقليمية للتميز يتم في ضوئها تصنيف الجامعات العربية كإجراء مطلوب للارتقاء بالوضع الحالي للجامعات العربية.
11. الاسترشاد بتجارب الجامعات المتقدمة وإجراء دراسات مقارنة لأقرب النماذج للعالم العربي، للوقوف على مؤشرات التميز لديهم وخبراتهم في الارتقاء والتطور.

الخلاصة والاستنتاجات:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها:

1. أن الاهتمام بدراسة استشراف مستقبل الجامعات العربية هو فرصة للتطور والتقدم من خلال دراسة الواقع واستثمار الفرص المتاحة ومواجهة التحديات الراهنة.
2. التصنيفات الدولية للجامعات تركز على معايير ومؤشرات حققتها جامعات عالمية وليس بالضرورة أن تصبح هذه المعايير هي بيت القصيد والمحك الذى يجب على كل الجامعات العربية أن تحققها ،وإنما يمكن للجامعات العربية تتبنى معايير ومؤشرات ذات جودة عالية تفوق هذه المعايير وتلك المؤشرات.

المراجع:

1. آدم، عصام الدين برير(2007م): *واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة* ،مجلة اتحاد الجامعات العربية ،الأردن،العدد4،ص400.
2. بدران، شيل و الدهشان، جمال (2001م): *التجديد في التعليم الجامعي*، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص68.
3. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (2013م) *تقرير التنمية الإنسانية العربية "نحو إقامة مجتمع المعرفة"*، نيويورك، المكتب الإقليمي للدول العربية، ص ص55-56.
4. بوطبه، نور الهدى و أوشن، ريمه (2013م): *موقع الجامعات العربية من التصنيفات العالمية*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، جامعة الزيتونة الأردنية.
5. المؤسسة العربية لضمان الاستثمار وائتمان الصادرات (2014م): *تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية مؤشر ضمان لجاذبية الاستثمار* الكويت، ص58.
6. وزارة التعليم العالي (2013م): *الجامعات السعودية على الخارطة الدولية*، الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء، الطبعة الرابعة، الرياض، ص ص 25-26
7. دياب، عبد الباسط محمد(2010م): *تطوير القدرة التنافسية للجامعات المصرية في ضوء خبرات وتجارب الجامعات بعض الدول المتقدمة*، مؤتمر" اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية جامعة بني سويف 6-7 فبراير 1265-1403، مصر، ص136.
8. السن، عادل عبد العزيز (2009م): *الاستشراف وبناء السيناريوهات، ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل الاستشراف والتخطيط الاستراتيجي*، طنجة، المملكة المغربية ،سبتمبر، ص223.
9. الشرعي، بلقيس غالب (2006م): *دور الجامعات العربية في صناعة المعرفة الواقع والمستقبل* ،مجلة كلية التربية ،جامعة السلطان قابوس، العدد 19، ص ص209-210.
10. صائغ، عبد الرحمن أحمد (2007م): *التعليم العالي بدول الخليج العربي (الواقع والتحديات والرؤى المستقبلية)*، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول بعنوان الجامعات العربية :التحديات والآفاق المستقبلية ،الرباط، المملكة المغربية، (9-12ديسمبر)، ص 209.
11. صقر، أمل (2011م): الجامعات العربية في مواجهة التصنيفات العالمية، آفاق المستقبل، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، السنة الثانية، العدد التاسع، يناير، فبراير، ص ص 60-61.
12. صائغ، عبد الرحمن أحمد (2011م): التصنيفات الدولية للجامعات ،تجربة الجامعات السعودية، وزارة التعليم العالي ،المجلة السعودية للتعليم العالي ،العدد الخامس ،رجب 1432هـ،ص 31.
13. العيدروس، عزيزة عبد الرحمن (2011م): العملية التعليمية واستشراف المستقبل، نشرة المناهج والاشراف التربوي، الرياض، العدد الرابع، ربيع الثاني 1432هـ، ص10.
14. عباس، نسرين أحمد(2006م): *معايير التقييم الدولية للجامعات المصرية*، مؤتمر القدرة التنافسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي المصرية والعربية في إطار اتفاقيات تحرير التجارة الدولية والخدمات، مصر، جامعة حلوان (7-9 مايو).
15. عبد العاطي، حسن الباتع محمد(2007م): *التعليم العربي بين استشراف المستقبل وطلب الجودة والاعتماد*، مجلة المعلوماتية السعودية، العدد 19، ص ص 16-17.
16. عبد القادر، مصطفى (1990 م): استشراف المستقبل ودور التعليم المصري في تحقيقه، مجلة دراسات تربوية، المجلد 5، الجزء 24، ص8

17. فليه، فاروق و عبد الفتاح، أحمد(2003م): الدراسات المستقبلية – منظور تربوي، الطبعة الأولى، دار المسيرة – عمان – الأردن، ص17.

18. كمال، مروان راسم(2010م): التعليم العالي في الوطن العربي واقع وتحديات، المؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية، التحديات والآفاق– المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر)، ص18.

19. المفتي، محمد الأمين(2012م): الدراسات المستقبلية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 184، ص20.

20. محمد، مصطفى عبد السميع(2004م): الدراسات المستقبلية ...منهجيات وأدوات، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثالث، يوليه، ص1.

21. نصر، محمد على(2006م): واقع البحث العلمي بالجامعات العربية اتجاهات ورؤى للتطوير والتحديث، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر(العربي الخامس)، (26–27 نوفمبر)

22. هاشم، صالح (2010م): التعليم في الوطن العربي واقع وطموحات، المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى) – مصر، الجزء الأول ،ص 5.

23. ويح، محمد عبد الرازق إبراهيم (2013م): التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها (رؤية نقدية)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)، العدد الحادي والأربعون، الجزء الثالث، سبتمبر، ص ص 99–103

24. UNESCO institute for statistics (2006): *Global Education Digest 2006 comparing education statistics across the world –montreal* : UNESCO institute for statistics.

25. Kobayashi, Testuo (2010): "*The University Ranking" of Asahi Shimbum Publications* ", Journal of International Higher Education, Vol.3, No.4, p169.

26. http://www.webometrics.info/en/Africa/Egypt

27. http://www.shanghairanking.com/ar/

28. http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=

29. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2014/world-ranking#!/page/15/length/25

30. http://www.topuniversities.com

31. http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html

أثر إدارة الجودة الشاملة كإستراتيجية لتطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الطائف

الدكتور أمير عمر حسنين صالح
أستاذ إدارة الأعمال المشارك/ كلية العلوم الإدارية والمالية جامعة الطائف
المملكة العربية السعودية
amiralshmal@hotmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الى معرفة أثر إدارة الجودة الشاملة واستخدامها كإستراتيجية لتطوير الاداء الاكاديمي في جامعة الطائف، من خلال عينة عشوائية من اعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعات المختلفة بالحوية وتم توزيع (130) استبانة وتم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات الواردة من عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من ابرزها ان تهيئة عضو هيئة التدريس في مجال تخصصه من المقومات الأساسية للتطوير الاكاديمي وان الإدارة بجامعة الطائف تدعم التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس من خلال حل المشكلات والتدريب والاهتمام بالانتاج الفكرى، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات اهمها انه لا بد من إقامة الندوات العلمية بصورة دورية حتى يتم تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس وتشجيع البرامج التطويرية والطرائق الحديثة والمبادرات الإبداعية من خلال تهيئة المناخ الجامعي للإبداع والتطوير والتحديث لأنها أساس التطوير الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والسعي نحو تحقيق الاعتماد الاكاديمى لجامعة الطائف.

الكلمات المفتاحية: *الجودة الشاملة– الاعتماد الاكاديمي– الاستراتيجية– التطوير– عضو هيئة التدريس.*

المقدمة (Introduction):

تعد الجامعات مؤسسات علمية وتربوية رئيسة، تسعي إلي تحقيق العديد من الأهداف في الجوانب الأكاديمية والبحثية وتنمية المجتمع، الأمر الذي أكسبها أهمية في مجال التقدم العلمي والتكنولوجي والخدماتي، ونظرا لإتباع سياسات الباب المفتوح في التعليم العالي في العديد من الدول والذي يعتمد علي التوسع الكمي دون الاهتمام الكبير في التوسع الكيفي والنوعي، كان لابد من إجراء عمليات مراجعة لأداء الجامعات والمؤسسات التعليمية لأجل تقويم تلك المؤسسات والتأكد من شروط التعليم والتعلم فيها مثل سياسة القبول وتطوير المناهج والمخرجات التعليمية وأداء أعضاء هيئة التدريس لوجوب بناء التقويم للمؤسسات التعليمية علي المرونة التي تسمح بإدخال التغييرات اللازمة وإزالة المركزية في اتخاذ القرارات والمساءلة الأكاديمية وتقويم المنجزات الأكاديمية والبحثية، ونظراً لنجاح الجودة الشاملة في المجالات الصناعية والتربوية في العديد من الدول المتقدمة وبعض الدول العربية كان لابد من البحث عن أُنموذج تقويم جديد في المؤسسات التعليمية يسهم في تحسين تطبيق الجودة الشاملة في المجال التعليمي، لذلك لجأت العديد من الدول إلي تطبيق برامج لتحسين جودة التعليم فيها من خلال استخدام أسلوب الاعتماد الاكاديمى وضمان الجودة، والتي تقوم بها بعض الهيئات المؤهلة والمدربة لتقويم أداء المؤسسات التعليمية من خلال وضع العديد من المعايير التي يتم من خلالها الحكم على مستوى أداء الجامعات والمؤسسات التعليمية خلال فترات زمنية، لأجل أن تقوم كل مؤسسة بتطوير أدائها التعليمي لتحصل على الشهادة التي تؤهلها للاستمرار في عملها، ولتلقى قبول ورضي الهيئة التي تصدر هذه المعايير في الجودة ولتلقى الرضي والقبول من عناصر المجتمع المحلي.

خلفية المشكلة (Problem Background):

تمثلت المشكلة الرئيسية لهذه الدراسة في الحاجة إلى بلورة إطار منهجي وتطبيقي لمعرفة أثر إدارة الجودة الشاملة واستخدمها كإستراتيجية لتطوير الأداء الاكاديمى بجامعة الطائف. وللتأكد من ذلك يتم محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل استخدام إدارة الجودة الشاملة كإستراتيجية لتطوير الأداء الاكاديمى بجامعة الطائف يؤدى إلى رفع كفاءة عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف؟
2. هل الاهتمام بعضو هيئة التدريس يؤدى إلى زيادة التكاليف الإدارية بجامعة الطائف؟
3. هل تهدف إدارة الجودة الشاملة الى التطوير الاكاديمى والاهتمام بعضو هيئة التدريس وتدريبه وتأهيله بجامعة الطائف؟

أهداف الدراسة (Objectives of the study)

1. معرفة مدى توافر مفاهيم ادارة الجودة الشاملة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف.
2. التعرف على طبيعة العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة كمفهوم إدارى وأثره على تطوير الأداء الاكاديمى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف.

3. التعرف على أثر استخدام الجودة الشاملة كإستراتيجية لتطوير الأداء الاكاديمى على التكاليف الادارية وأثر ذلك على مخرجات العملية التعليمية.
4. التعرف على التحديات والمعوقات والتى تحول دون إستخدام إدارة الجودة الشاملة كاستراتيجية لتطوير الاداء الاكاديمى بجامعة الطائف.
5. تقديم مجموعة من التوصيات من شانها توسيع قاعدة مفهوم الجودة الشاملة كمفهوم ادارى حديث واستخدامها كاسترتيجية لتطوير الاداء الاكاديمى بجامعة الطائف.

فرضيات الدراسة الدراسة (Hypotheses of the study)

تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

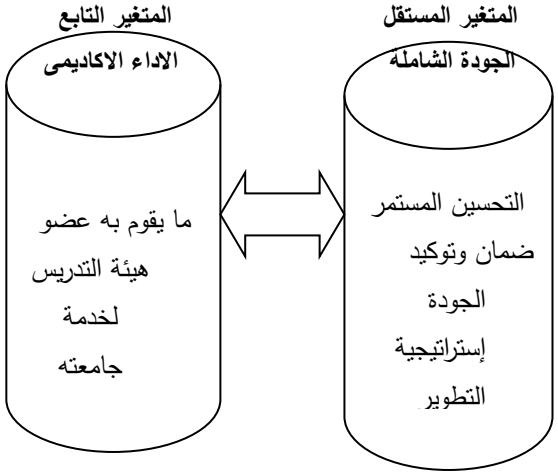
أ. توجد فروق ذات دلالة احصائية فى تصورات المبحوثين نحو الجودة الشاملة تعزى للمتغيرات الديمغرافية (النوع– الخبرة– الجنس) لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف.

ب. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتطوير الأداء الاكاديمى لعضو هيئة التدريس بجامعة الطائف.

ج. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام إدارة الجودة الشاملة كأداة لتطوير الأداء الاكاديمى لعضو هيئة التدريس بجامعة الطائف والتكاليف الادارية.

د. توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ادارة الجودة الشاملة بوصفها متغيرا "مجملا" او أحادي البعد وبين تطوير الاداء الاكاديمى بوصفه متغيرا "مجملا" او أحادي البعد؟

شكل رقم (1) نموذج الدراسة:



المنهجية والإجراءات (Methodology and procedures)

من اجل تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، إعتمدت الدراسة على منهجية البحث الوصفي والميداني التحليلي فعلى صعيد البحث الوصفي تمّ إجراء المسح المكتبي والإطلاع على الدراسات والبحوث النظرية والميدانية في مجال ادارة الجودة الشاملة والاداء الاكاديمى، لأجل بلورة الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها الإطار النظري والوقوف عند أهم الدراسات السابقة التي ستشكل رافدا حيويا في الدراسة وما تتضمنه من محاور معرفية بحيث يتم توضيح مفهوم الجودة الشاملة والاداء الاكاديمى، أما على صعيد البحث الميداني التحليلي فتمّ إجراء المسح الاستطلاعي لعينة من أفراد مجتمع الدراسة والطلب منهم الإجابة على فقرات الاستبانة المصممة لهذه الدراسة ومن ثم تم تحليل البيانات المُجّمعة من خلال الاستبانة بالطرق الإحصائية باستخدام برمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

أهمية الدراسة (The importance of studying)

تستمد الدراسة أهميتها من كونها تتناول بيئة عمل متنوعة ثقافيا" مما يضفى عليها ميزة متفردة، إذ تتمازج القيم الثقافية للعاملين مع متطلبات ومعايير الجودة الشاملة. ويمكن ان تشكل هذه الدراسة فوائد من الناحيتين العلمية والعملية، **فمن الناحية العلمية** تعتبر هذه الدراسة مهمة في موضوعها من حيث العلاقة بين الجودة الشاملة بأبعادها المختلفة والاداء الاكاديمى بأبعاده المختلفة، حيث لم يرصد الباحث– في حدود علمه– أي سبق في هذا الصدد سواء في بيئة إدارة الأعمال العربية بشكل عام أو بيئة المملكة العربية السعودية بشكل خاص رغم أن الأدب الإداري على الصعيد العالمي يزخر بالقليل– حسب ما توافر لدى الباحث. ويمكن أن تخرج الدراسة بإطار فكري يساهم في رفد المكتبة العربية بالأدبيات الجديدة في مجال الجودة الشاملة والعلاقة بينها وبين تطوير الاداء الاكاديمى بجامعة الطائف. حيث ما زالت المكتبة العربية فى حاجة ماسة لمثل هذه الدراسات. **اما من الناحية العملية** من المؤمل ان تساعد نتائج الدراسة الحالية المسئولين في جامعة الطائف محل الدراسة على فهم أوضح لمفهوم الجودة الشاملة بأبعادها المختلفة. وإستخدامها كاستراتيجية لتطوير الاداء الاكاديمى، ويمكن ان تكون الدراسة بمثابة تغذية راجعة للإدارة العليا في جامعة الطائف والجامعات الاخرى في التعرف على ماهية العلاقة بين الجودة الشاملة وتطوير الاداء الاكاديمي.

مجتمع وعينة الدراسة (Society and the study sample)

تكون مجتمع الدراسة، من اعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف (بالحوية) باختلاف تخصصاتهم ومراتبهم الإدارية والوظيفية. أما عينة الدراسة فتم اختيار عينة عشوائية تشمل كافة الفئات الوظيفية الموجودة في الجامعة ، بعد اخذ المعلومات من الادارة العامة لاعضاء هيئة التدريس والموظفين وبلغ المجتمع (1250) عضو هيئة تدريس سعودى وغير سعودى، والعينة مثلت (10%) بواقع (125) عضو.

الأساليب الإحصائية التي تخدم الدراسة

(Statistical methods)

للإجابة على أسئلة الدراسة ولاختبار صحة الفرضيات تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يلي الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

1. ألفا كورنباخ Alpha - Cronabach: عبارة عن معادلة. الهدف منها قياس ثبات الاستبانة ومعامل الارتباط.
2. الإحصاء الوصفي (Descriptive Analysis): تضمن استخدام المتوسطات الحسابية، لقياس مستوى توفر المتغيرات بهدف إعطاء تحليل تفسيري عن مدى إجابة المبحوثين والعوامل الأكثر تقديرا لديهم.

مصادر جمع المعلومات والبيانات

(Sources of information and data collection)

تمثلت مصادر جمع المعلومات والبيانات في مصدرين أساسيين هما المصادر الأولية وتمثلت في المقابلات الشخصية لاعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، وملاحظة الباحث والاستبيانة. والمصادر الثانوية وتمثلت في بعض المراجع والكتب والدوريات والسمنارات وأوراق العمل التي قدمت في المجال.

أداة الدراسة (The study tool)

تم بناء وتطوير استبيانه من خلال الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة وتكونت الاستبانة من اسئلة متسقة مع المشكلة والفرضيات لقياس ومعرفة اثر ادارة الجودة الشاملة كاستراتيجية لتطوير الاداء الاكاديمى بجامعة الطائف. وبعد توزيع الاستبيانات على المبحوثين تم الطلب منهم الإجابة على فقرات الاستبانة المصممة لهذه الدراسة، وتم تحليل البيانات وإخضاعها للطرق الإحصائية باستخدام برمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لاختبار فرضيات الدراسة، وتم عمل اختبارات الصدق والثبات لاستبانه الدراسة، وتم إجراء صدق تحكيمي للاستبانه (الصدق الظاهري) (Face Validity) وذلك من خلال عرضها على نخبة من الأساتذة والمختصين في حقل العلوم الإدارية، ومختصين إداريين في مجال الموارد البشرية. أما ثبات الاستبانة فقد تم استخدام طريقة معامل الثبات (Cronbach Alpha) لبيان مدى الاتساق الداخلي للعبارات المكونة للمقاييس التي اعتمدتها الدراسة .حيث تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (1) أن معامل الثبات لجميع الأبعاد لا يقل عن (0.70)، كما أن معامل الثبات لجميع فقرات الاستبانة بلغ (0,82) وهذا يعني أن أداة الدراسة تتسم بالثبات وصالحة لأغراض التحليل الإحصائي والبحث العلمي.

جدول رقم (1) مقياس الثبات لأبعاد الاستبانة.

الأبعاد	معامل الثبات ألفا
العبارات المتعلقة بالجودة الشاملة	0,84
ضمان وتوكيد الجودة	0.89
التحسين المستمر	0.83
فرق العمل	0,93
إستراتيجية التطوير والتدريب	0.72
العبارات المتعلقة بالاداء الاكاديمى	0,79
تنمية عضو هيئة التدريس	0,70
المساهمة فى تنمية الكلية والجامعة	0.79
الاعتماد الاكاديمى	0.88
الاستبانة ككل	0,82

الإطار النظري وأدبيات الدراسة (Literature study)

تعد ادارة الجودة الشاملة من الموضوعات المهمة في مجال الإدارة، وقد حظيت– ولا تزال– باهتمام متزايد عبر كثير من الأبحاث والدراسات التي ربطت الجودة الشاملة بنتائج ايجابية فردية وتنظيمية، وأوضحت تلك الدراسات مدى الفوائد العديدة التي اوجدتها الجودة الشاملة للموارد البشرية والتنظيمية وإنطلاقا من الأهمية المتزايدة للجودة الشامة والاداء الاكاديمى، وتم عمل مسح للدراسات السابقة والتى تناولت الجودة الشاملة وتطوير الاداء الاكاديمى، وتناول (الدحام 2009) الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاته في الجامعات العربية، وتوصلت الدراسة الى أن الاعتماد الأكاديمي بشقيه (المؤسسي، والتخصصي) لم يكن مفهوما جديدا، بل الجديد هو اتجاه مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية في العمل على حصولها عليه، حيث لم يظهر الاهتمام بذلك إلا قريبا. ومفهوم الاعتماد يتداخل مع مفاهيم ومصطلحات أخرى كمفهوم ضمان الجودة، مراقبة الجودة والتقويم المؤسسي والمراجعة الأكاديمية والمسائلة والمحاسبية والتقويم الخارجي، والتي تهدف في مجملها إلى تطوير المؤسسة التربوية ونظام التعليم. واوصت الدراسات بعدة توصيات منها ضرورة بذل قصارى الجهود من كافة المسئولين بالجامعات السعودية خصوصا" والعربية عموما" على كافة المستويات وحث الأقسام الأكاديمية بالعمل الجاد في سبيل حصولها على الاعتماد في برامجها. وحددت مهام عضو هيئة التدريس والمهارات المطلوبة منه في الأداء التدريسي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، ووضع مقياس للأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية لتقويم الأداء التدريسي وتطويره، والمشاركة في وضع المناهج ومفردات المقررات، والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه (تيم 1403، توفيق 2010)، وذكر (مبارك 2006، الخطيب 2007) بانه لابد من تسليط الضوء على العديد من التجارب العالمية والعربية في مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من أجل الإفادة منها في التعليم العالي السعودي، وتقديم مدخل نظري مرتبط

ببيئة التعليم العالي السعودي يتعلق بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وتزويد صانعي القرار في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها الإسهام في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منه أنَ الاهتمام الخليجي والعربي بموضوع تطوير أعضاء هيئة التدريس أكاديمياً ما زال قليلاً. وأن الاهتمام بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية لا يرقى إلى اهتمام الدول المتقدمة، حيث تمثل الاهتمام العربي بالتطوير في عقد العديد من الندوات والمؤتمرات على المستوى العربي . وذكر (الانصارى 2002) ان مقومات التدريس الفعال من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر تتمثل في أساليب التدريس والاهتمام بالطلاب والتفاعل معهم وتقييم الطلاب وموضوع الامتحان والصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس البحث وتطوير الذات. وتناول (جلال 2003) مفهوم إدارة الجودة الشاملة في البيئة العربية وهدف الى تقديم إطار عام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما بحث عن المعوقات الرئيسية لضعف التطبيق وسبل نشر الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومن جهة أخرى وجدت الدراسة علاقة طرديه بين حجم المنظمة ومدى وضوح المفهوم وكذلك محاولة تطبيقه وبيّنت الدراسات وعي المنظمات التي طبقت أو تحاول تطبيق المفهوم بأهمية التدريب بكل أنواعه في نجاح التطبيق. وخلصت الدراسة إلى أن كل من استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تعتمد على الجهود المشتركة التي من خلالها بالإمكان مشاركة جميع الأفراد العاملين والتحسينات المستمرة التي تمكّن الجامعة من استخدامها في تحقيق الرضا والطموحات لدى ألمستفيدين هذا بالإضافة إلى أن تطبيق هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي يتطلب ضرورة الحصول على الدعم من منظمات الأعمال والتجارة المختلفة، وهنالك عدة محكات يمكن التعويل عليها لقياس الأداء الأكاديمى لأستاذ الجامعة من أهمها مقالاته المنشورة، ورئاسته لتحرير مجلة علمية، أو اشتراكه فى هيئة تحريرها، ونشاطاته البحثية، والتدريسية ومشاركته فى الإدارة الجامعية، والإشراف على الطلاب وإجراء البحوث والدراسات والمشاريع البحثية وتطبيقها من أجل تطوير العملية التدريسية والتعليمية بالجامعة وحرص المؤسسات التعليمية على الحصول على الاعتماد الأكاديمي. وفى المقابل يحظى تقويم الأداء التدريسي باهتمام وقبول كبيرين من قبل أعضاء هيئة التدريس (التقويم الذاتي) في معظم الجامعات الأمريكية والأوربية (عبد الهادى 2005، Unsw 2009).

مفهوم ادارة الجودة الشاملة

(The concept of total quality management)

تعد إدارة الجودة الشاملة (TQM) فلسفة إدارة عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند إليها في المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين، وعرّفها معهد الإدارة الفيدرالي على أنها تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت، مع الاعتماد على تقديم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء (حسنين 2006، مزروع 200) وهي الطريقة التي تُدار بها المنظمة والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، حيث إن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل. وايضا" هس خلق ثقافة متميزة في الأداء تتضافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت، وهى مجموعة من المبادئ الإرشادية والفلسفية التي تمثل التحسين المستمر لأداء المنظمة من خلال استخدام الأساليب الإحصائية والمصادر البشرية لتحسين الخدمات والمواد التي يتم توفيرها للمنظمة وكل العمليات التي تتم في التنظيم والدرجة التي يتم فيها تلبية حاجات العميل في الوقت الحاضر والمستقبل(الشامى 2009، الدراكة 2002)، إن التحدي الأساسي الذي يواجه المنظمات عند تطبيقها لمنهجية إدارة الجودة الشاملة هو إحداث التكيف والتوازن بين متغيرين أساسيين هما هو توفير الاستقرار في الخدمة الذي يساعدها على تخطيط إنتاجها ومستلزماته بشكل جيد وبدرجة عالية من الدقة وإدخال تغييرات على العمليات داخل المنظمة عامة والإنتاج بشكل خاص لمواجه وتلبية حاجات ورغبات العملاء التي تتغير بين الحين والآخر، وكأي موجه إدارية تظهر وتطبق وتحظى بالاهتمام والانتشار فقد بدأت إدارة الجودة الشاملة تحظى باهتمام الباحثين وقد وجدت معظم الدراسات أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة له انعكاسات إيجابية على أداء المنظمة التي تطبقها وذلك من خلال تحسين معدل الربحية وانخفاض التكاليف وتحسين الأداء الحالي وتحسين علاقات الموظفين وارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لديهم. (عبد الهادى 2005،UCTUG2003، Hashmi2014). والتعليم العالي مثله كأي نسق تعليم نظامي ليس إلا انعكاساً للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام. وليس بالمستغرب أن يعاني التعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي من مشكلات كبيرة، حيث تواجه مؤسسات التعليم العالي والجامعي العربية تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي غيّرت شكل العالم وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد العلم والتطوير التكنولوجي المتسارع أساساً ويستند

إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق ،الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم العربية القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها (عبد الغنى 2005)، وهناك قناعة في الأوساط الاجتماعية والأكاديمية في الوطن العربي مؤداها أن إدارة الجامعات تفتقر إلى الكفاءة، وأن غالبية الجامعات العربية تعاني من انعدام الاستقلال الذاتي وضخامة الأنظمة والتعليمات وغموضها وتناقضها. وتعدد المستويات أو الحلقات الإدارية والهرمية في كتابة التقارير والضبط فالقرارات يتم اتخاذها على أعلى مستوى في قمة الهرم الإداري وإهمال دور القيادات الإدارية الوسطى والتنفيذية، الأمر الذي ترتب عليه عجز في الإداريين المقتدرين، وسيادة نمط إداري معروف باسم إدارة الطوارئ والأزمات. ومعظم طاقات الجامعات تصرف على الأمور الروتينية ولا توجد أية سيطرة إدارية على أداء العاملين من أكاديميين وإداريين، وبالتالي معرفة مستوى هذا الأداء، وغالباً ما تستخدم أساليب مراوغة وتأخير لمقاومة الإصلاح والتغير (مصطفى 2012)، إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب أرضية معينة في كافة البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المنظمة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق إذ كيف يمكن أن ينجح تطبيق مفهوم إداري تجهل الإدارة أهميته، فلا بد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجيات الإدارة العليا والعمل على نشر هذه القناعة. كما تتطلالتخطيط وفيهاعلى توجيه الأفراد باتجاه تحقيق بصائرهم ألمتألقة وليس هناك من جامعة أو مؤسسة أحرزت تقدماً ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة ذات قدرة إدارية عالية فإذا أُريد لإدارة الجودة الشاملة أن تلقى النجاح في نطاق الحرم ألجامعي فيتعين على رؤساء المؤسسات التعليمية ألا يتشبثوا بإمكانية تطبيقها ومعناها الاصطلاحي فحسب بل ينبغي عليهم أيضاً أن يعملوا على إعداد عملية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة إعداداً بارعاً بحيث تكون ملائمة لبيئة أكاديمية (الخطيب 2007، حسنين2006)، كما يتطلب البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة توفر قاعدة للبيانات تشمل معلومات دقيقة شاملة لواقع المنظمة، والخدمات التي تقدمها، ومن المستفيدين منها، وصعوبات إنجاز العمليات بشكل دقيق بما يضمن تقييم واقع ألمنظمة وتحديد المشكلات القائمة والمتوقعة والأسباب التي تدفع المنظمة إلى تبني هذا المفهوم. وتمر عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بخمس مراحل أساسية تبدأ بمرحلة اقتناع وتبني الإدارة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة وفي هذه المرحلة تقرر إدارة المؤسسة رغبتها في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ومن هذا المنطلق يبدأ كبار المديرين بالمؤسسة بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ لتي يستند إليها. ومرحلة التخطيط وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام (الدراكة 2006، الطائى 2008، ماضى 2002).

مفهوم تطوير الأداء الاكاديمي

(The concept of academic performance and development)

مفهوم التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس مفهوم شامل يشمل جميع الجوانب المختلفة من شخصية والأدوار المأمولة منه في أداء أعماله الأكاديمية سواء كانت تدريسية أو تقنية أو إدارية أو تنظيمية أو منهجية أو بحثية أو تقويمية(سليمان 2003). إن أهمية تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس تزداد نتيجة للعديد من الجوانب من أهمها أن التعليم العالي أصبح يتجه إلى العالمية مما يتطلب العديد من التطورات أبرزها تطوير إدارة التعليم العالي وتطوير الهيئة الأكاديمية، وأن تطوير عضو هيئة التدريس يعد أمراً ضرورياً وشرطاً لازماً لترقيه أداء الأستاذ بصفة عامة وهذا يتطلب تبني سياسات واضحة لتطوير عضو هيئة التدريس حتى يمكن إيجاد بيئة جامعية مستنيرة وأن التطوير أثناء الخدمة يُعطي الفرصة للأستاذ في تنمية وتجديد مهاراته المتعلقة بأصول وطبيعة أعمالهم، حتى يقابلوا أدوارهم ومهامهم التدريسية والبحثية والوظيفية الجديدة بكل قدرة وكفاءة وكذلك الأهداف التي تكمن وراء جهود رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس في المساعدة على الارتقاء بجوانب شخصيته وأدائه الأكاديمي وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التجاوب مع التغيير وزيادة خبراتهم والاستعداد للمهام الجديدة والمتغيرات داخل مؤسسة التعليم العالي وخارجها وضمان وصول عضو هيئة التدريس إلى مستوى التمكن من عمله والمحافظة على هذا المستوى و المساهمة في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الابتكار (مطفى 2012، الدحام 2009،john2001). والاعتماد الاكاديمى هو مدى توفر الامكانيات البشرية والمادية للمؤسسة التعليمية للقيام بدورها على اكمل وجه لتحقيق اهدافها وبالمستوى المطلوب، وهو كفاءة اكاديمية تمنح لجامعة عموما" وللكلية خصوصا" من قبل الهيئة الوطنية بالدولة او الجهة المسئولة وطنية كانت ام عالمية. وهو ايضا" عملية تقويم واعتراف بالمؤسسة التعليمية، وبرنامجها الدراسي، والشهادة الأكاديمية التي يحصل عليها الأفراد، فى ضوء معايير محددة معدة من قبل، وذلك من خلال منظمات (هيئات) أكاديمية متخصصة تمتلك سلطة رسمية في حكمها. وهو الاعتراف الرسمي بأهلية المؤسسة التعليمية لأداء مهامها، وأنها استوفت الشروط والمعايير المطلوبة، وأصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة النوعية اللازمة في كافة برامجها الأكاديمية المتخصصة، وأنها تستطيع الاستمرار في النمو والتطوير وهو صيغة لقياس كفاءة المؤسسة العلمية وبرامجها، وهذه الصيغة تشمل البعدين الأكاديمي والإداري (عبد الهادى 2005، بابكر 2005، توفيق 2010)، ويعتبر الاعتماد الاكاديمى تعبير عن الثقة

التى تمنحها الهيئة للمؤسسة التعليمية من حيث القيمة للعناصر الأساسية المكونة للمؤسسة التعليمية وهي الفلسفة أو الرسالة، والأهداف، ونوعية الأداء، والمصادر المادية والبشرية وهو عملية تقويم واعتراف وإجازة لبرنامج دراسي تقوم به منظمة أو هيئة علمية متخصصة، وتقرر بأن البرنامج يحقق– أو يصل إلى الحد الأدنى الضروري من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفا من قبل هذه الهيئة أو المنظمة، والهدف الأساسي من هذه العملية هو طمأنة الرأي العام بأن هذه البرامج وبالتالي– خريجيها– ذات كفاءة أو مهارة تحقق تطلعاته وطموحاته في الحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيلا عاليا لمزاولة المهنة بنجاح. ويضم الاعتماد الأكاديمى الاعتماد الأولى (العام) والاكاديمى المتخصص والمهنى . ويعتبر الاعتماد وسيلة من وسائل ضمان الجودة التي تتعدى حدود المألوف في حين أن ضمان الجودة كعملية تقييم تتخطى تحقيق الجودة وتمثل نوع من التقييم المؤسسي الشامل والموجه (uctug2003 ماضى 2002، عبد الهادى 2005).

مفهوم تطوير عضو هيئة التدريس

(The concept of the development of a faculty member)

ترتبط المهام والأدوار التي يقوم بها عضو هيئة التدريس برسالة مؤسسة التعليم العالي ذات الأبعاد المتعددة، وبما أن مؤسسة التعليم العالي تختلف من حيث تركيزها بشكل أكبر على أحد أبعاد رسالتها أكثر من الآخر فإن ذلك ينعكس بالتالي على مهام عضو هيئة التدريس ومجال تركيزه. ومن المعلوم أن ممارساته ليست ثابتة أو جامدة بل أنها متطورة بتطور رسالة وأهداف المؤسسة، وكذلك ظروف واحتياجات كل مرحلة من المراحل التي تمر بها، وهذا بالطبع ينعكس على اختيار استراتيجيات التطوير المناسبة (تيم 1403)، وقد أورد الباحثون وجهات نظر متعدده حول مفهوم التطوير الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس. تطوير عضو هيئة التدريس يعني مجموعة من البرامج والأساليب التي تقوم بها الجامعة لاكساب عضو هيئة التدريس مزيداً من المعارف والمهارات والتقنيات المتصلة بممارسة أداوره المهنية:التدريس، البحث، خدمة المجتمع، لرفع مستوى آدائه بما يمكنه من أداء أدواره بصورة جيدة (مصطفى 2012، التميمى 2005) وينبغي أن يُنظر لتطوير عضو هيئة التدريس نظرة عامه تشمل التدريب على أساليب التدريس الجامعي تدريباً نظرياً عملياً في أول عهده بالتدريس الجامعي، وكذلك أساليب الإدارة الجامعية، والتدريب التخصصي، وإعادة التدريب، وترقية المهارات البحثية، والتدريب على طرق تقديم الاستشارات المطلوبة من ، ويمكن القول بأن مفهوم التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس مفهوم شامل يشمل جميع الجوانب المختلفة من شخصية، والأدوار المآمولة منه في أداء أعماله الأكاديمية سواء كانت تدريسية أو تقنية أو إدارية أو تنظيمية أو منهجية أو بحثية أو تقويمية، وتتبع اهمية التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس منذ أمد بعيد وتزداد أهميته في هذا العصر ذو التحول السريع الذي يتطلب مهارات متجددة ونظراً للتطورات التي شهدتها مهنة التدريس ذاتها، وسبب الثورة العلمية والتقنية التي تتطلب تدريباً مستمراً للعاملين في مهنة التدريس، وتؤكد على أنه يتعين على الجامعات أن تطور لنفسها استراتيجيات، ومنهجيات، وتقنيات، وأن تدرب أعضاء هيئة التدريس بها على موجة التغيير الاجتماعي والاقتصادي والتقني السريع، وتركز في بحوث التطوير الإدارية والتدريسية والتعلم العلمي والبحوث التطبيقية لأن ذلك سيساعد مؤسسة التعليم العالي على الحفاظ على نوعية عالية الجودة من التعليم والبحث (ماهونى 2002، توفيق 2010، مزروع 2003) لان التعليم العالى اليوم أصبح عالمياً ويمر تطبيق برنامج ضمان وتوكيد الجودة بالمؤسسة التعليمية بخطوات مهممة تتمثل فى التزام وتعهد الإدارة العليا في المؤسسة بتنفيذ برنامج الجودة وتدعيمه، وتدريب القادة والمسؤولين على مفاهيم الجودة الشاملة، ومن ثم إيجاد رسالة ورؤية واضحة ومحددة للمؤسسة، تتضمن الأهداف العامة وأهداف الجودة التي تسعى إلى تحقيقها ونشرها ومن ثم تشكيل مجلس للجودة يضم في عضويته المديرين التنفيذيين في المؤسسة ورؤساء الأقسام المختلفة فيها. وتكوين إستراتيجية لإدارة الجودة الشاملة؛ بحيث يتم تحديد الهيكل التنظيمي لإدارة الجودة، وتكوين نظام داخل وحدات المؤسسة لوضع أهداف محددة للجودة الشاملة داخلها، واستخدام الأنظمة الإدارية الحالية في التنفيذ. واتخاذ القرار حول مجال تطبيق برنامج الجودة. و تحليل الاحتياجات التدريبية للجميع والتأكد من أن إدارات وأقسام المؤسسة قد طورت معايير لقياس مدى مطابقة الخدمات المنتجة لاحتياجات المستفيدين، وتعديل المقاييس والأنظمة الإدارية الحالية لقياس درجة تلبية هذه الاحتياجات وإدخال وتطبيق برنامج الجودة الشاملة في الهيكل التنظيمي للمؤسسة ومراقبة وتقويم النتائج باستمرا واخيرا" إعلان نجاح برنامج الجودة، ومكافأة وتقدير العاملين المشاركين في جهود التحسين، وتعديل استراتيجيات برنامج الجودة، وتوسيع جهود التحسين لتشمل كل وحدات وأقسام و إدارات المؤسسة. (الدراكة 2002، الشامى 2009، زاهر 2005، الطائى 2008، مجيد 2007).

الدراسة الميدانية (The field study)

اعتمدت الدراسة الميدانية على تحليل البيانات والتي تم جمعها من عينة الدراسة بواسطة الاستبانة المعدة لهذه الغاية حيث تم توزيع (130) استبانه على أفراد عينة الدراسة كان العائد منها (127) استبانة، تم استبعاد (3) استبيانات لعدم صلاحيتها للتحليل واعتمدت الدراسة (124) استبانه أي ما نسبته (95%) من الاستبيانات

الموزعة، وتشمل الدراسة الميدانية عرض خصائص العينة، تحليل بيانات إجابات الأفراد حول فقرات الدراسة، اختبار الفرضيات.

جدول رقم (2)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية%
	الكليات الإنسانية	54	44.0
	الكليات العلمية	71	57.2
الخبرة الأكاديمية	6 سنوات فأقل	38	31.0
	7–11	47	38.0
	12–16	25	20.1
	أكثر من 16 سنة	13	10.4
الرتبة الأكاديمية	محاضر	19	15.3
	أستاذ مساعد	85	69.0
	أستاذ مشارك	16	13.0
	أستاذ	5	2.7

يتبيّن من الجدول رقم (2) أن (57,2%) من أفراد عينة الدراسة هم من المنتسبين للكليات العلمية والتي تمثل كليات (العلوم، الهندسة، الحاسبات ونظم المعلومات، العلوم الإدارية والمالية)، في حين كان (44,0%) من أفراد عينة الدراسة هم من المنتسبين للكليات الإنسانية والتي تمثل كليات (الآداب، الشريعة والأنظمة). وكذلك تبيّن من الجدول رقم (1) أن معظم أفراد عينة الدراسة (38%) هم من ذوي الخبرة (7–11) سنوات، في حين كان (10,4%) فقط من أفراد العينة من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 16 سنة). وأيضا" تبيّن من الجدول رقم (1) أن غالبية المبحوثين هم من رتبة أستاذ مساعد بنسبة (69,0%) يليهم رتبة محاضر (15,3%) ثم رتبة أستاذ مشارك بنسبة (13,0%)، في حين كان (2,7%) فقط من أفراد العينة من رتبة أستاذ.

نتائج التحليل الإحصائي للبيانات

(Results of the statistical analysis of the data)

فيما يلي عرض لنتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، وهي قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية الترتيبية لجميع متغيرات الدراسة، والفقرات المكونة لكل متغير، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تدرج المقياس المستخدم في الدراسة كان (غير موافق بشدة) تعطى درجة واحدة (1)، (غير موافق) تعطى درجتان (2)، (محايد) تعطى (3) درجات، (موافق) تعطى (4) درجات، و (موافق بشدة) تعطى (5) درجات. واستناداً إلى ذلك فأن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة، سيتم التعام معها لتفسير البيانات على النحو التالي: 3.5 فما فوق يمثل مستوى مرتفع، 2.5–3.49 يمثل مستوى متوسط، أقل من 2.5 يمثل مستوى منخفض.

وجاءت نتائج التحليل على النحو التالي:

جدول رقم (3)

تقدير أفراد العينة لمتغير "التدريب والعائد منه" السائد في الجامعة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة لمتغير التدريب والعائد منه.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التقدير
الدورات التدريبية المتخصصة مهمة لرفع الأداء الاكاديمي	2.45	1.306	8	منخفض
الدورات التدريبية المتخصصة ترفع الأداء	2.81	1.290	1	متوسط
الدورات التدريبية ليست مهمة طالما أنى أقوم بعملي	2.76	1.342	3	متوسط
يساعدني التدريب على أداء عملي بصورة سليمة	2.73	1.296	4	متوسط
قياس العائد من التدريب يساعد على تقييم المتدرب	2.59	1.301	6	متوسط
تقوم الإدارة بدعم الدورات التدريبية	2.58	1.30	7	متوسط
توفر الإدارة معينات عمل مما يساعد على تطور الاداء الاكاديمى	2.72	1.288	5	متوسط

يتبين من الجدول رقم (3) أن المتوسط العام لتقدير أفراد العينة لمتغير التدريب والعائد منه، كان متوسط، حيث بلغ(2.65)، واحتلت الفقرة (2) الدورات التدريبية المتخصصة ترفع الأداء المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2,81)، في حين جاءت الفقرة (8) تحدد الادارة الاحتياجات التدريبية للأفراد في ضوء اهداف الجودة الشاملة.

جدول رقم (4)

تقدير أفراد العينة لمتغير "الجودة الشاملة وأبعادها ومعايير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة لمتغير الجودة الشاملة وأبعادها ومعاييرها.

الجودة الشاملة وابعادها ومعاييرها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التقدير
استخدام استراتيجة حوسبة العمل تعنى تقليل التكاليف الإدارية	3.47	1.791	5	مرتفع
استخدام الجودة الشاملة تعنى التغيير في بيئة العمل	3.40	1.785	6	مرتفع
العمل في فريق يعنى أداء العمل بطريقة صحيحة	3.95	1.710	4	مرتفع
لابد من اختبار المصداقية للعمل باستمرار	2.60	1.1.885	8	متوسط
هناك اهتمام من الإدارة بالتكاليف الناشئة عن نقص مستوى تطبيق الجودة الشاملة للخدمات التعليمية المقدمة للطلاب	3.13	1.122	7	متوسط
يتم تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا" لبرنامج الجودة الشاملة	4.40	.730	2	مرتفع
تحرص الإدارة على تنفيذ خطط تحسين الجودة الشاملة للخدمات التعليمية	4.25	1.878	3	مرتفع
استخدام الجودة الشاملة يعنى تكاليف إضافية للجامعة	2.45	1.98	9	منخفض
المخاطرات ضرورية وبعض الأخطاء حتمية عند ممارسة التحسين المستمر	4.60	1.678	1	مرتفع
الفقرات مجتمعة	3.5833	1.54021		مرتفع

يتبين من الجدول رقم (4) أن المتوسط العام لتقدير أفراد العينة الجودة الشاملة وابعادها ومعاييرها كان مرتفعاً حيث بلغ (3.73)، واحتلت الفقرة (8) التركيز على متطلبات ومعايير الجودة في التعليم الجامعي ينعكس على اداء اعضاء هيئة التدريس الاكاديمي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(4.60)، في حين جاءت الفقرة (6) يتم تحديد الاحتياجات التدريبية وفقآ لبرنامج الجودة الشاملة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.45).

جدول رقم (5)

تقدير أفراد العينة لمتغير "الاداء الاكاديمي وتطويره المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة.

تطوير الاداء الاكاديمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التقدير
هناك تعاون بين الزملاء لأداء العمل بشكل صحيح.	4.45	1.025	5	مرتفع
تطوير وتدريب اعضاء هيئة التدريب يؤدي الى زيادة كفاءة الاداء الاكاديمي	4.62	1.668	2	مرتفع
تطوير الموارد البشرية بالجامعة يزيد من كفاءة عضو هيئة التدريس	4.52	1.791	4	مرتفع
هنالك ندوات علمية دورية بصفة منتظمة	4.62	1.676	2	مرتفع
هنالك اهتمام بالإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس	4.50	1.789	6	مرتفع
البحوث والدراسات مؤشر جيد لقياس مدى كفاءة عضو هيئة التدريس	4.65	1.662	1	مرتفع
هنالك رغبة أكيدة من الإدارة في التطوير العلمي والادارى	4.53	1.700	3	مرتفع
هنالك اهتمام من الإدارة بمقترحات أعضاء هيئة التدريس في تطوير العملية التعليمية	4.39	1.829	7	مرتفع
تحرص الإدارة على تنفيذ خطط تحسين الجودة الشاملة للخدمات التعليمية	4.38	1.069	8	مرتفع
الفقرات مجتمعة	4.5177	1.70553		مرتفع

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسط العام لتقدير أفراد العينة لمعايير الاداءالاكاديمى والتطوير في جامعة الطائف كان مرتفعاً حيث بلغ (4. 5177)، واحتلت الفقرة (6) البحوث والدراسات مؤشر جيد لقياس مدى كفاءة عضو هيئة التدريس المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(4.65)، في حين جاءت الفقرة (9) تحرص الإدارة على تنفيذ خطط تحسين الجودة الشاملة للخدمات التعليمية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.38).

جدول رقم (6) تقدير أفراد العينة لمتغير الطلاب والتغذية الراجعة منهم فيما يخص التطوير:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة لمتغير الطلاب والتغذية الراجعة منهم فيما يخص التطوير.

الطلاب والتغذية الراجعة منهم فيما يخص التطوير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التقدير
يتم الاهتمام بالتغذية الراجعة من أولياء أمور الطلاب فيما يختص بالعملية التعليمية	4.010	1,8779	3	مرتفع
تولى الإدارة اهتمام بمقترحات الطلاب فيما يختص بتطوير العملية التعليمية	2,10	,41620	5	منخفض
هنالك اهتمام من الإدارة بحل المشكلات وتذليل الصعوبات لزيادة الأداء	4.1347	1,6789	1	مرتفع
يتم توجيه العملية التعليمية لتنمية الفكر الناقد عند الطلاب	2,2487	,43620	4	منخفض
المبادئ المطبقة للجوده الشاملة مرضية لاعضاء هيئة التدريس	4.0466	1,5799	2	مرتفع
الفقرات مجتمعة	3,6101	1,36121		مرتفع

يتبين من الجدول رقم (6) تبين أن المتوسط العام لتقدير أفراد العينة الطلاب والتغذية الراجعة منهم فيما يخص التطوير كان مرتفعاً حيث بلغ (3.61)، واحتلت الفقرة (3) هنالك اهتمام من الإدارة بحل المشكلات وتذليل الصعوبات لزيادة الأداء المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.13) ، في حين جاءت الفقرة (2) تولى الإدارة اهتمام بمقترحات الطلاب فيما يختص بتطوير العملية التعليمية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2,10).

اختبار صحة فرضيات الدراسة

Test the validity of hypotheses of the study

أولاً: اختبار مدى صحة الفرض الأول والذى ينص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة و تطوير الأداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس بجامعة الطائف. فقد ثبت للباحث ومن خلال التحليل الاحصائى معنوية الآراء للمستقصى منهم عند ∞= 5,5% لمتغيرات الدراسة، أما فيما يتعلق بالمتغيرات الأخرى فقد ثبت معنوية آراء اعضاء التدريس بشأنها حيث انها ذات دلالة احصائية جوهرية وأنه يمكن ترتيب هذه المتغيرات طبقاً لأهميتها النسبية من وجهة نظر المستقصى منهم فى تطوير الاداء الاكاديمى بمتوسطاتها المرجحة وأهمها على وجه الترتيب (من الأهم للأقل أهمية) هي متغير البحوث والدراسات مؤشر جيد لقياس مدى كفاءة عضو هيئة التدريس فى المرتبة الأولى بمتوسط مرجح 4.65- يليه متغير وجود الندوات العلمية الدورية بصفة منتظمة فى المرتبة الثانية بمتوسط مرجح 4.62 ووجود الرغبة الاكيدة من الادارة فى التطوير العلمي والادارى في المرتبة الثالثة بمتوسط مرجح 4.53، ثم فيما يتعلق بمعنوية تأثير المغيرات المستقلة للبعد الأول للدراسة فقد ثبت معنوية تأثير المتغيرات على نموذج الدراسة. وهذا يعنى وجود علاقة بين استخدام ادارة الجودة الشاملة كنموذج ادارى حديث وتطوير الاداء الاكاديمى لعضو هيئة التدريس وقبول الفرضية.

ثانياً: اختبار مدى صحة الفرض الثاني والذى ينص على هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام إدارة الجودة الشاملة كأداة لتطوير الأداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس بجامعة الطائف والتكاليف الادارية، فقد ثبت للباحث معنوية الآراء للمستقصى منهم عند ∞= 5% لمتغيرات الدراسة ماعدا استخدام الجودة الشاملة تعنى تكاليف اضافية حيث ثبت عدم معنوية تأثير هذا المتغير على المتغير التابع تطوير الاداء الاكاديمى لعضو هيئة التدريس، أما فيما يتعلق بالمتغيرات الأخرى فقد ثبت معنوية اعضاء هيئة التدريس بشأنها حيث كانت ذات دلالة احصائية جوهرية وأنه يمكن ترتيب هذه المتغيرات طبقاً لأهميتها النسبية من وجهة نظر المستقصى منهم فى التأثير على التطوير الاكاديمي لا عضاء هيئة التدريس بمتوسطاتها المرجحة وأهمها على وجه الترتيب (من الأهم للأقل أهمية) هي متغير التركيز على متطلبات ومعايير الجودة في التعليم الجامعي ينعكس على اداء اعضاء هيئة التدريس الاكاديمي فى المرتبة الأولى بمتوسط مرجح 4.60، يليه متغير تركز ادارة الجودة الشاملة على توفير البيانات والمعلومات الاحصائيات للمساعدة في التخطيط العلمي السليم فى المرتبة الثانية بمتوسط مرجح 4.40 ثم متغير تحرص الإدارة على تنفيذ خطط تحسين الجودة الشاملة للخدمات التعليمية فى المرتبة الثالثة بمتوسط مرجح 4.25 وفيما يتعلق بمعنوية تأثير المغيرات المستقلة للبعد الأول للدراسة فقد ثبت معنوية المتغيرات والخاصة بان الجودة الشاملة ماهي الا طريقة جديدة وحديثة لاداء الاعمال وانها لا تعنى اطلاقا" تكاليف اضافية لجامعة الطائف– محل الدراسة ويخلص الباحث مما سبق إلى وجود تأثير معنوي للمتغيرات المتعلقة بالجودة الشاملة على تطوير الاداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس بجامعة الطائف.

ثالثاً: اختبار مدى صحة الفرض الثالث والخاص بوجود علاقة ذو دلالة احصائية موجبة بين ادارة الجودة الشاملة بوصفها متغيرا" مجملا" او أحادي البعد وبين تطوير الاداره الاكاديمى بوصفه متغيرا" مجملا" او أحادي البعد، يتضح من النتائج أن قيمة معامل الارتباط

الجزئي بين ادارة الجودة الشاملة بوصفها متغيراً مجملاً أو أحادي البعد وبين تطوير الاداء الاكاديمى لأعضاء هيئة التدريس مع عزل تأثير التدريب (750,) وهو دال إحصائيا، وذلك عند (درجات حرية = 76). ولكن إذا حسبنا معامل الارتباط بين الجودة الشاملة بوصفها متغيراً مجملاً أو أحادي البعد وبين تطوير الاداء الاكاديمى لعضو هيئة التدريس فقط نحصل على النتائج التالية يتضح من النتائج السابقة أن معامل الارتباط بين الجودة الشاملة بوصفها متغيراً مجملاً أو أحادي البعد وبين تطوير الاداء الاكاديمى لأعضاء هيئة التدريس (0.985) ولكن بعد عزل الالتزام التنظيمي أصبح (0,74) وهذا يعني أن قيمة الارتباط الجزئي انخفضت إذن التدريب عامل مساعد أو تأثيره إيجابي على شكل العلاقة بين الجودة الشاملة بوصفها متغيراً مجملاً أو أحادي البعد وبين تطوير الاداء الاكاديمى لعضو هيئة التدريس عند مستوى الدلالة 0.01.

تطوير عضو هيئة التدريس	ادارة الجودة الشاملة	المتغيرات المسيطرة	ادارة الجودة الشاملة تطوير الاداء الاكاديمي
-.150-	1.000	معامل الارتباط	
.172	.	مستوى الدلالة	
75	75	الدافع	
1.000	-.150-	معامل بيرسون للارتباط	تطوير عضو هيئة التدريس
	.172	مستوى الدلالة	
75	75	الدافع	

تطوير عضو هيئة التدريس	معامل بيرسون للارتباط	ادارة الجودة الشاملة	ادارة الجودة الشاملة
.979**	1.000		
.000	الاهمية	.	
78	الاجمالى	78	
1.000	معامل بيرسون للارتباط	.979**	تطوير عضو هيئة التدريس
	الاهمية	.000	
78	الاجمالى	78	

يتضح من النتائج أن قيمة معامل الارتباط الجزئي بين الجودة الشاملة بوصفها متغيراً مجملاً أو أحادي البعد وبين تطوير عضو هيئة التدريس مع عزل تأثير تطوير الاداء الاكاديمي (0.15-0) وقيمة الدلالة (0.172) أكبر من مستوى الدلالة 0.01 أي لا يوجد أثر دال إحصائيا (علاقة)، وذلك عند (درجات حرية = 75). ولكن إذا تم حساب معامل الارتباط للجودة الشاملة بوصفها متغيراً مجملاً أو أحادي البعد وبين تطوير عضو هيئة التدريس فقط نحصل على النتائج التالية:

يتضح من النتائج السابقة أن معامل الارتباط الجوة الشاملة بوصفها متغيراً ولكن بعد عزل سلوك التدريب أصبح (0.150-) وهذا يعني أن قيمة الارتباط الجزئي انخفضت إذن التدريب عامل مساعد أو تأثيره إيجابي على شكل العلاقة بين الجودة الشاملة بوصفها متغيراً مجملاً أو أحادي البعد وبين تطوير عضو هيئة التدريس عند مستوى الدلالة 0.01.

تطوير الاداء الاكاديمي	ادارة الجودة الشاملة	معامل بيرسون للارتباط	ادارة الجودة الشاملة
,985**	1.000		
.000	.	الاهمية	
80	80	الاجمالى	
1.000	,985**	معامل بيرسون للارتباط	تطوير الاداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس
	.000	الاهمية	
74	74	الاجمالى	

النتائج Results

استناد على ما تم عرضه ومناقشته من مبادئ وأسس وأفكار خاصة بالجودة الشاملة وأثرها كاستراتيجية لتطوير الاداء الاكاديمي بجامعة الطائف والدراسة الميدانية توصل الباحث الى الآتي:

1. إستخدام إدارة الجودة الشاملة كاستراتيجية لتطوير الاداء الاكاديمي بجامعة الطائف يعنى زيادة الاهتمام بعضو هيئة التدريس وتجويد للعمل وتقليل للتكاليف.
2. الأداء الأكاديمي هو سلوك يصدر عن الفرد مستندا" على خلفية معرفية وقيمية معينة لا تمام عمل ما في ضوء متقتضيه وظيفته من اهداف وغايات، وكذلك ما يقوم بت من عضو هيئة التدريس من مهام ونشاطات داخل جامعته او خارجها لتحقيق اهداف الجامعة وتوقعات المجتمع.
3. تمكين عضو هيئة التدريس في مجاله وتخصصه من المقومات الاساسية للعملية التعليمية العلمية وكذلك قدرته على استخدام وسائل تكنلوجيا التعليم مثل الحاسوب وخلافه.
4. الادارة بجامعة الطائف لديها رغبة اكيدة وقوية في التطوير العلمي والاكاديمي لعضو هيئة التدريس واثباتا" لذلك ما تقوم به من دعم متواصل لوسائل التعليم الحديثة والاهتمام بحل المشكلات والاهتمام بالإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال الدعم السخى والمتواصل للأبحاث والكتب وتأليفها ونشرها

5. يتم تحديد الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس مسبقا" ولكن ليس هناك اهتمام كافي بتنفيذها، مع العلم بانها تحدد وفقا" لبرامج الجودة الشاملة.
6. إستخدام الجودة الشاملة لا يعنى فى كل الاحوال تكاليف اضافية للجامعة، بل يعنى تجويد للعمل.
7. البحوث والدراسات مؤشر جيد لقياس مدى كفاءة عضو هيئة التدريس ولكن ليس بصورة عامة.
8. الجودة الشاملة تعنى اداء العمل الصحيح من اول مرة وكل مرة وذلك من خلال التدريب والتحسين المستمر.
9. التطوير الاكاديمى يعنى مجموعة من البرامج والاساليب التي تقوم بها الجامعة لإكساب عضو هيئة التدريس مزيدا" من المعارف والمهارات والتقنيات المتصلة بممارسة ادواره المهنية (التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع) لرفع مستوى ادائه بما يمكنه من اداء ادواره بصورة جيدة.
10. التدريب على اساليب التدريس الجامعي تدريبا "نظريا" وعمليا "مهم جدا" لعضو هيئة التدريس وخاصة للذين اول عهدهم بالتدريس.
11. مفهوم التطوير لعضو هيئة التدريس مفهوم شامل يشمل جميع الجوانب المختلفة من شخصية والادوار المأمولة منه فى اداء اعماله الاكاديمية سواء كانت تدريسية او تقنية او ادارية او تنظيمية او منهجية او بحثية او تقويمية.

توصيات الدراسة Recommendations

في ضوء ما أسفرت إليه توصيات الدراسة من نتائج فإن الباحث يقترح التوصيات الآتية:

1. تشجيع البرامج التطويرية والطرائق الحديثة والمبادرات الابداعية من خلال تهيئة المناخ الجامعي للأبداع والتطوير والتحديث ووضع معايير للتحفيز وخاصة فيما يتعلق بفرق العمل والعمل الجماعي.
2. توفير الوسائل التعليمية وتوجيه أعضاء هيئة التدريس إلى ضرورة الحرص على تقديم مخطط كامل للمقرر بداية الفصل الدراسى
3. تنفيذ وتفعيل برامج ضمان الجودة للمقررات الدراسية بالأقسام العلمية والكليات لانها اساس التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.
4. التدريب الشامل والمتكامل لأعضاء هيئة التدريس وخاصة فيما يتعلق بالبرامج الحاسوبية الخاصة بجامعة الطائف (المنظومة الجامعية وخدمات الطلاب) لتقديم أفضل الخدمات التعليمية والإرشادية للطلاب مما يعنى زيادة وكفاءة الأداء الاكاديمي.
5. محاولة الاستفادة من التجارب العالمية في مجال تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة، والأداء الاكاديمى بصفة خاصة.
6. المساعدة على توفير خدمات الإنترنت والتقنيات التعليمية الحديثة وضرورة تدريب عضو هيئة التدريس على استخدامها.
7. إقامة الندوات العلمية بصورة دورية حتى يتم تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس.
8. ضرورة عمل دورات تدريبية لعضو هيئة التدريس ويقوم على أساس حضوره هذه الدورات من أجل تدريبه على الطرق الحديثة في التدريس، تدريب عضو هيئة التدريس على فنيات استخدام الأجهزة الإلكترونية كوسائل معينة على التدريس الفعال.
9. التأكيد على تشجيع الطالب على المشاركة في العملية التعليمية من خلال النقاش مع أساتذته لخلق الإبداع و يتم ذلك من خلال اتباع أساليب تدريس حديثة غير تقليدية مثل دراسة الحالة والعصف الذهني وغيرها.

افاق البحث المستقبلية

The prospects for future research

أثارت نتائج الدراسة ودلالاتها عدداً "من النقاط والتي يمكن بحثها مستقبلا" مثل:

- دراسة متغيرات أخرى لها تأثير فى الأداء الاكاديمى وتطويره مثل الثقة التنظيمية او الثقة فى مجالات العمل.
- دراسة متغيرات أخرى تؤثر فى الأداء الاكاديمى لعضو هيئة التدريس مثل المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي والإبتكاري وأنماط القيادة وغيرها.
- تطبيق فروض الدراسة نفسها على التعليم الجامعي الخاص للوقوف على الفروقات بينه وبين التعليم الحكومي فيما يختص بضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي وأثرها على التطوير الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

المراجع والمصادر References

1. Hashmi, khurram (2014), *Introduction and Implementation of Total Quality Management*, http://www.isixsigma.com, from goole.com Retrieved on 30/09/2014.
2. Srikanthan G.&Dalrymple John,(2001) *,Afrsh Approach to a model for quality in higher education*",The Sixth International Conference on ISO9000 and Total Quality Management ,17-19April,Are,Scotland,UK.
3. Uctug, Y & Koksal, *G. An Academic Performance Measurement System and its Impact on Quality of Engineering Faculty Work at Middle East Technical University*, Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 28, No. 3, 2003.
4. UNSW.(2009) *Organization and Galetto Fausto, The Golden Integral Quality* Approach:form Management of Quality to Quality of Management", Total Quality Management, VOL.,10,NO.,5

5. بابكر عبد الباقي عبدالغني، (2005)، *جودة التعليم العالي*، مؤتمر الجودة في التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، قاعة الشهيد للمؤتمرات، السودان.
6. التميمي، إياد فاضل، (2005)، *إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الأداء الوظيفي للعاملين*، مجلة البصائر، جامعة البترا، المجلد 9، العدد 2.
7. توفيق، محسن عبد الحميد، (2010)، *تقويم الأداء الجامعي كمدخل للتطوير*، بحوث ندرة العمل نحو مؤشرات ومعايير تقويم كفاءة مؤسسات التعليم العالي، الفترة من 31 مايو–1 يوليو القاهرة، مركز دراسات وبحوث وتطوير التعليم العالي.
8. تيم، حسن أحمد، *بعض معوقات البحث العلمي*، ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود من الرياض، السعودية، الفترة 14–1403/5/17 هـ.
9. حسنين، أمير عمر، (2006)، *إستخدام إدارة الجودة الشاملة كاستراتيجية لحوسبة العمل بالهيئة القومية للكهرباء*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
10. الدحام، محمد عبد الكريم، (2009)، *الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاته في الجامعات العربية*، جامعة الملك سعود.
11. الدراكة، مامون، الشلبى، طارق، (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، الطبعة الاولى، دار صفاء للتوزيع، عمان.
12. زاهر، ضياء الدين، (2005)، إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة (دليل علمي)، الطبعة الأولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
13. سليمان، محمد جلال، (2003)، محددات التغيير الفعال في مؤسسات التعليم العالي بالتطبيق على جامعة المنصورة، المجلة العربية للدراسات التجارية، م 27، ع 3.
14. الشامى، احمد محمد، (2009)، إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والتطبيق في الجمهورية اليمنية، الإداري العدد 76.
15. عبد الهادى، محمود عز الدين، (2005)، نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة.
16. ماهونى، فرنسيس وكارل جي ثور، (2002)، ثلاثية إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الحكم أحمد الخزامي الطبعة الثانية، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
17. مبارك، أنوار محمد، (2006)، إطار مقترح أساسيات جودة التعليم الجامعي دراسة نظرية تطبيقية، المجلة العربية للدراسات التجارية، م 30، ع 1.
18. مجيد، سوسن شاكر، الزيادات، احمد عواد (2007)، ادارة الجودة الشاملة تطبيقات فى الصناعة والتعليم، الطبعة الاولى دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
19. محمد الخطيب، (2007)، مدخل معاير وتعليم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم.
20. محمد توفيق ماضي، (2002)، تطبيقات إدارة الجودة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم نموذج مفاهيمي مقترح، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
21. مزروع ، فاتن إبراهيم، (2003)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم الجامعي لتطوير مستوى أداء العملية التعليمية، إطار مقترح، المجلة العربية للدراسات التجارية، م27، ع 1.
22. مصطفى، احمد، الانصارى، محمد، (2002)، برنامج ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها فى المجال التربوى، المركز العربى التدريب التربوى لدول الخليج العربى، قطر.
23. مصطفى، سهيل واخرون، (2012)، إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية (دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) مجلة عربية اقليمية محكمة، العدد الثامن والعشرون، الجزء الثاني.

تقييم اداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية باستخدام اسلوب المقارنة المرجعية

د. جميلة سعيد قمبر
كلية اقتصاد صرمان، جامعة الزاوية الليبية
drjamilasaid@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة بشكل أساسي الى تقييم اداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية باستخدام اسلوب المقارنة المرجعية، حيث تم توزيع نوعين من الاستبيانات، الاستبيان الاول وزع على عمداء الكليات محل الدراسة وتضمن اسئلة تخص اداء الكليات في خمسة مجالات هي: مجال الرؤية والاهداف والخطط الاستراتيجية- المجال الاداري- مجال البحث العلمي- مجال خدمة المجتمع والبيئة- المجال التعليمي، أما الاستبيان الثاني وزع على رؤساء اقسام الدراسة والامتحانات في الكليات محل الدراسة من أجل الحصول على معلومات احصائية لاستخراج مؤشرات اداء KPIs وخلصت الدراسة الى عدة نتائج منها ما يلي:

1. *عدم وجود تخطيط استراتيجي في جميع الكليات محل الدراسة.*
2. *عدم قيام أقسام الجودة بوضع آليات واضحة لتقييم جودة الاداء في الاقسام العلمية في جميع الكليات محل الدراسة.*
3. *عدم توافر مبنى ملائم ويحتوي على المرافق والمستلزمات من كتب وحواسيب ..... الخ اللازمة للعملية التعليمية الجامعية في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات.*

وتم تقديم عدة توصيات من أجل تحسين الاداء بالكليات محل الدراسة منها ما يلي:

1. *ضرورة استخدام اسلوب المقارنة المرجعية في تقييم الاداء بشكل مستمر للتعرف على مستوى الاداء والاستفادة من النتائج.*
2. *اعتماد التخطيط الاستراتيجي كأسلوب للتخطيط لرفع مستوى الأداء.*
3. *اعتماد ميزانيات ملائمة لجميع الكليات محل الدراسة ووضع معايير محددة ودقيقة لضمان توزيع عادل للمخصصات في كل كلية.*

الكلمات المفتاحية: *تقييم الاداء، المقارنة المرجعية، مؤشرات الاداء KPIs، التخطيط الاستراتيجي، جودة الاداء.*

المقدمة

كان تمويل التعليم في ليبيا في عقود سابقة مقتصرا على بعض الجوانب اعتمادا على رؤى خاصة ورغبات غير منهجية، ما أدى الى تزايد مدارس التعليم المتوسط في ظل غياب بناء المؤسسات الجامعية، هذا دفع ادارة التعليم العالي الى احتلال مرافق تعليمية كانت مخصصة للتعليم المتوسط لاستعمالها لمؤسسات التعليم العالي وفي ذلك اجحاف للمرحلتين وخسارة لكليهما. (القلالي، 2012)

ومن هذا ظهرت فكرة الكليات المناظرة في ليبيا في التسعينات، وذلك من خلال تحويل عدة مدارس و معاهد مخصصة للتعليم المتوسط الى كليات جامعية تتبع مجمعات جامعية رئيسية و ذلك من أجل قبول الاعداد المرتفعة من خريجي الثانويات الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي.

وفي الوقت الراهن يصبح تقييم هذه التجربة امرا مهما للوقوف والحكم على مدى نجاحها.

مشكلة الدراسة

إن واقع الكليات المناظرة فرض وجود عدة حقائق نسرد منها ما يلي:-

1. انتشار بعض الكليات الجامعية على رقعة جغرافية واسعة، والمركزية في صنع القرار واتخاذه وصعوبة الاتصال والتواصل مع مقر الجامعة، وتغليب الابعاد الكمية على الاعتبارات النوعية في جميع المكونات التعليمية، اسهم في اعاقة عملية التطوير والتحسين في الخطط والبرامج الاكاديمية والانشطة الداعمة. (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريسية، 2012)
2. تركز خريجي بعض التخصصات في مناطق جغرافية معينة وفق الكليات التي تتواجد بهذه المناطق ودون وجود دراسات متخصصة منظمة لذلك، مما ساهم في تعقد مشكلة البطالة.
3. تعزيز القبلية والمناطقية فنرى أغلب أعضاء هيئة التدريس والادارة والطلبة لمعظم هذه الكليات ينتمون قبليا للمنطقة الجغرافية التي يعملون فيها دون توافر قوانين ولوائح منظمة لضمان عدم تضارب المصالح.

4. عدم ممارسة الطالب بهذه الكليات الحياة الجامعية بكافة صورها وبقاءه في مجتمع الثانوية المغلق مع تغيير المسميات فقط.
5. ازدحام عدد من الكليات في بعض الجامعات بالطلاب بما يفوق طاقتها الاستيعابية. (بشير، بدون سنة نشر)
6. ضعف الامكانات المادية للجامعات الليبية متمثلاً في مبانيها ومعاملها وتجهيزاتها ومكاتبها وموازنتها المالية. (بشير، المرجع السابق)

كما طرح انشاء كليات جامعية مناظرة بتحويل معاهد ومدارس مخصصة للتعليم المتوسط تساؤلا كبيرا حول مدى ملائمة هذه الكليات لتقديم نوعية جيدة من التعليم الجامعي ويكفل خلق كوادر جامعية لها نفس المهارات تقريبا، أم أن التركيز كان على الكم والعدد فقط، ومن السرد السابق يتمثل سؤال المشكلة الدراسة في الآتي:

الى أي مدى يتناظر اداء كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات مع اداء كلية اقتصاد الزاوية في جامعة الزاوية؟

ومن السرد السابق يتمثل سؤال المشكلة الدراسة في الآتي:

الى أي مدى يتناظر اداء كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات مع اداء كلية اقتصاد الزاوية في جامعة الزاوية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع تقييم اداء الكليات الجامعية، خصوصا في مرحلة يسعى فيها التعليم العالي في جميع انحاء العالم ولا سيما ليبيا الى تحقيق الجودة والتميز من خلال قياس الاداء ومعرفة أوجه القوة في اداء الكليات ودعمها واوجه القصور ومعالجتها. حيث يمثل التقييم الذاتي للجامعات الخطوة باتجاه تطبيق اليات للوصول الى جودة الاداء، ويقوم التقييم الذاتي على أساس تحليل اداء أو عمل الكليات من خلال عوامل محددة تشير الى نوعية وجودة الاداء. (الاغبري، 2005).

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الى ما يلي:

1. تقييم اداء كليات الاقتصاد المناظرة في جامعة الزاوية من خلال اجراء مقارنة مرجعية لأداء كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات مع اداء كلية اقتصاد الزاوية في مجال الرؤية والاهداف والخطط الاستراتيجية والمجال الاداري ومجال خدمة المجتمع والبيئة ومجال البحث العلمي والمجال التعليمي.
2. استخراج مؤشرات الآداء (KPIs) واجراء مقارنة مرجعية للتعرف على مدى نجاح وفعالية تجربة كليات الاقتصاد المناظرة في جامعة الزاوية واوجه القصور فيها، والخروج بنتائج تسهم في تطوير هذه التجربة.

الدراسات السابقة والاطار النظري

الدراسات السابقة

(الحمداني، 2015) هدفت الدراسة الى تحليل مؤشرات الاداء الرئيسية بجامعة ذي قار العراقية، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها وجود مؤشرات الجودة في المؤهل البشري في الجامعة وفي خطة الدراسات الاولية والبحث العلمي، ووجود مؤشرات للجودة في نوعية البحوث الاصيلة والقيّمة، مع تراجع في بعض المؤشرات كالنمو في الموازنة وضعف السياسة المالية والانفاق الكمي والاستهلاكي على حساب الانفاق النوعي وانحسار خدمة المجتمع والانفتاح على سوق العمل وضعف حركة التأليف والترجمة الخاصة بالمراجع والمصادر العلمية.

(القرني واخرون، 2014) هدفت الدراسة الى التعريف بالمقارنات المرجعية و أهميتها وعرض تجربة عمادة الجودة بجامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية ضمن النظام الشامل لإدارة الجودة بالجامعة والدروس المستفادة من هذه التجربة، توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها أن قيم مؤشرات الاداء تصبح عديمة الفائدة ويصعب تفسيرها إذا لم تقارن بقيم مثيلة في جامعات عالمية كما أن الاختيار المناسب للجامعات التي يتم المقارنة بها يعد أساسا جيدا للتطوير، هذا بالإضافة الى أن عدم توفر بعض البيانات المهمة اللازمة لحساب مؤشرات الاداء في الجامعات يعد من الصعوبات التي تواجه بناء النظام.

(عبد الحليم، 2011) هدفت الدراسة الى توضيح دور تقييم الاداء في النهوض بالتعليم العالي، وتحديد أهم الادوات والاساليب المستخدمة في التقييم المستمر لأداء الجامعات في محاولة لتطوير تلك الاساليب، ودمجها مع نماذج الجودة لتحقيق التحسين المستمر في قيام الجامعات بوظائفها، وتوصلت الدراسة الى ضرورة اهتمام الجامعات بالاستراتيجية طويلة الاجل بنفس درجة اهتمامها بالمقدرة و الكفاءة في ادارة شؤون الجامعة قصيرة الاجل، ولتحقق الجامعات لابد من اختيار ادوات تقييم الاداء المستخدمة في المحاسبة الادارية التي تحقق جودة اداء الجامعات لوظائفها الاساسية.

(الجبوري والنعيمي، 2009) هدفت الدراسة الى تعريف بيت الجودة وتحديد ابعاده وتشخيصه واليات تطبيقه من أجل رفع مستوى الجامعات الى مستوى المؤسسات العالمية أو اللحاق بها وتقليدها على الاقل، وتوصلت الدراسة الى أن مفهوم بيت الجودة يصلح مدخلا ناجحا لبناء الجودة في المؤسسات التعليمية وفعاليتها ولتطوير الجودة لابد من معرفة امكانات المنافسين ويسهم بيت الجودة في تحديد هذه الامكانات من خلال الاستعانة بمفهوم اخر الا وهو المقارنة المرجعية.

(العابدي والعبادي، 2007) هدفت الدراسة الى تطوير وتعميق المعرفة بأسلوب المقارنة المرجعية في تقويم الاداء الجامعي و تحديد الفروق في التطبيق هذا الاسلوب بين كلية الادارة والاقتصاد في جامعة الكوفة وكلية الادارة والاقتصاد جامعة القادسية بالعراق،

وتوصلت الدراسة الى أن أسلوب المقارنة المرجعية هو طريقة فعالة لإدخال التحسينات فضلا الى أن لها قابلية في تعزيز الاداء التراكمي للمنظمة وعدم وجود توافق في الكليات قيد البحث والمتمثل في مقارنة الطلبة الخريجين بعدد الطلبة الملتحقين وانخفاض التشجيع والدعم المادي والمعنوي للحصول على الالقاب العلمية وانخفاض نسبة أعضاء هيئة التدريس مقارنة بعدد الطلبة.

(اسماعيل، 2007) هدفت الدراسة الى التعريف بفاعلية المقارنة المرجعية في تقويم اداء الوحدات الاقتصادية ومدى امكانية تطبيق المقارنة المرجعية في تقويم اداء الوحدات الاقتصادية العراقية غير الهادفة للربح، حيث اجريت الدراسة في المعهد التقني العمارة والمعهد التقني في النجف، وتوصلت الدراسة الى عدم وجود تناسب بين التكاليف مع عدد الطلبة في كل من المعهدين، وعدم وجود اهتمام بالمقارنة المرجعية سواء أكانت داخلية أو خارجية، وعدم وجود معايير محددة لقياس اداء المؤسسات أو الاشخاص أو الاقسام أو الوحدات.

ويمكن القول أن هذه الدراسة استفادت من الدراسات السابقة الذكر في عدة نقاط يمكن تلخيصها كما يلي:

1. معرفة بعض المراجع التي لم يتسنى للباحثة معرفتها والاطلاع عليها من قبل.
2. الاستفادة منها في صياغة الاطار النظري لموضوع الدراسة.
3. الاستفادة منها في صياغة منهجية الدراسة.
4. الاستفادة منها في صياغة النتائج والتوصيات.

الاطار النظري

تقييم اداء الكليات الجامعية

لتقييم اداء الجامعات أهمية كبيرة لأنها لا تعتبر وحدات تنظيمية فردية ولكنها تعمل وتؤثر على الاقتصاد الكلي وعلى النظام الاجتماعي الذي تنتمي له. (عبد الحليم، مرجع سابق)

فالمواقف التعليمية هي مواقف جادة لها أهداف واضحة من أهداف البرنامج التعليمي ككل، لذا فلابد أن يصاحب الموقف التعليمي محاولات مستمرة لمعرفة فعاليته وتبين مدى تحقيقه للأهداف التي يسعى الموقف والبرنامج ككل لتحقيقها. (تويج، 2004).

كما تتطلب ادارة التعليم الجامعي قياس مستوى الاداء في الكليات الجامعية بناءً على اسس موضوعية وعادلة و ذلك من أجل ضمان تحسين الاداء والتميز، ويعتبر قياس الاداء منهجاً لتحديد كيف يمكن للمنظمات تحقيق أهدافها ويجب أن يغطي كافة المستويات داخل المنظمة مع التوجه نحو التحسين المستمر لأهداف المنظمة، والمحصلة تكوين مقاييس للأداء و منها مؤشرات الكمية التي توضح الكيفية التي توضح الكيفية التي تحقق بها المنظمة أهدافها. (Sinclair& Zairi, 1995)

والتقييم في العملية التعليمية هو تحديد لفعالية هذه العملية بمعنى أن يهتم التقييم بكل جوانب العملية التعليمية فهو يهتم بالطالب و عضو التدريس و الامكانات و الاجراءات و الطريقة و الاسلوب و كل ما هو جزء من هيئة النظام المتكامل. (العابدي والعبادي، مرجع سابق)

وللقيام بتقييم الاداء في الجامعات يجب تحديد المدخلات و المخرجات لكل الانشطة الخاضعة للتقييم وتحديد اليات عمليات التقييم في ضوء رسالة الجامعة وأهدافها، وتتمثل احدى ادوات قياس تقدم الجامعة في قياس مدى كفاءة المخرجات المتمثلة في خريجيها والمستوى العلمي والانجازات العلمية والبحوث التي يجريها اساتذة تلك الجامعات، ولابد من وضع الاسس العلمية الكفيلة بإجراء التقويم المطلوب والخروج بنتائج يمكن الاطمئنان اليها والتعويل عليها سواء في رسم الخطط أو العلاجات. (الجبوري، 2005)

المقارنة المرجعية كأسلوب تقييم للأداء الجامعي.

المقارنة المرجعية هي عملية مستمرة لقياس المنتجات والخدمات والانشطة مقابل المستويات الافضل للأداء التي غالبا ما توجد في الوحدات المنافسة أو وحدات اخرى لديها عمليات متشابهة. (Horngren et al, 2000)

ويعد اسلوب المقارنة المرجعية أحد الاساليب الفعالة في التقييم الذاتي والتي يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبناه كطريقة لمقارنة خدماتها وبرامجها ونتائج ادائها مع نظرائها المتميزين مع مراعاة شروط تبني هذا الاسلوب. (Jackson, 2001)

ولاستخدام اسلوب المقارنة المرجعية في التعليم الجامعي يمكن اتباع الخطوات الاتية: (اسماعيل، مرجع سابق)

1. **اختيار مجال التطبيق:** يجب التركيز على المجالات الاكثر أهمية لمتلقي الخدمة داخليا وخارجيا، وأن يتم اختيار أكثر المجالات التي يتوقع لها النجاح في التطبيق.
2. **اختيار أسلوب المقارنة المرجعية المستخدم:** هناك أسلوبان اساسيان لتطبيق المقارنة المرجعية:
   - اختيار جامعة ما والمشاركة معها في تبادل المعلومات لإجراء المقارنة.
   - اشراك جهة خارجية مسؤولة عن أفضل الجامعات في التطبيق المختار وجمع المعلومات اللازمة.
3. **تحليل العمليات المختارة للتطبيق: يتم تحليل العمليات بتحديد مكونات و عناصر كل عملية في ضوء احتياجات المستفيد من الخدمة التعليمية.**
4. **تقويم و مراجعة المعلومات التي تم جمعها من الجامعات الاخرى في ضوء المعايير التالية:**
   - تكلفة التطبيق.

- فهم العلاقة بين الكفاءة والتكلفة بحيث يتم اختيار أفضل الجامعات التي تحقق أعلى جودة ترضي المستفيد بأقل تكلفة ممكنة.
- تحقيق المصداقية عن طريق مقارنة التطبيقات المختلفة للجامعات في ضوء معايير محددة.
- استكمال المعلومات و التحقق منها بمراجعة الجامعات الاخرى عن تطبيقاتها لمنع الوقوع في شرك المعلومات المظللة.

5. **تحديد الفجوة: يتم تحديد الفجوة عن طريق المقارنة بين طرق تنفيذ العمليات لدى الجامعة مكان الدراسة والجامعة الاخرى صاحبة الاداء المتميز.**
6. **وضع تطبيق خطة التنفيذ: لتحسين وتطوير العمليات المختارة على أن تعد بطريقة مبتكرة و منهجية.**

ويعتبر مفهوم مؤشر قياس الآداء KPIs (Key Performance Indicators) مفهوم ضروري للمقارنة المرجعية، ويمكن تعريفه بأنه مقاييس توفر بيانات احصائية ومعلومات تسمح بالمقارنة ورصد التقدم نحو تحقيق الاهداف الاستراتيجية، وقياس مدى تحقيق الجامعة او البرنامج لأهدافه. (لجنة الجودة والاعتماد الاكاديمي، 2014)

وفي التعليم الجامعي توجد عدة مؤشرات للأداء منها نسبة عدد الطلاب الى عدد أعضاء هيئة التدريس، نسبة الطلبة الملتحقين بالدراسة الى الطلبة المتخرجين، عدد الدراسات المنشورة في المجلات المحكمة وغيرها من المؤشرات التي يمكن اجراء مقارنة عليها في الكليات الجامعية والخروج بنتائج يمكن الاستفادة منها.

منهجية الدراسة

في هذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة والمنهج المقارن.

حدود الدراسة

الحدود الزمنية: استغرقت الدراسة المدة من 1/ 2015/7 م وحتى 2015/9/30 م.

الحدود المكانية: كليات اقتصاد جامعة الزاوية الثلاث وهي: كلية اقتصاد الزاوية– كلية اقتصاد صرمان– كلية اقتصاد العجيلات.

الحدود الموضوعية: التركيز على استخدام المقارنة المرجعية لقياس الاداء الجامعي لكليات الاقتصاد الثلاث في جامعة الزاوية وفقا للبيانات الواردة في الاستبيانات الموزعة على عمداء الكليات محل الدراسة والبيانات الاحصائية الواردة في الاستبيانات الاحصائيةالموزعة على رؤساء اقسام الدراسة والامتحانات في تلك الكليات واجراء المقارنات بينها.

اساليب جمع المعلومات

الجانب النظري: تم جمع المعلومات من المراجع العلمية المتخصصة مثل الكتب والمجلات والدوريات المحكمة والمواقع الالكترونية.

الجانب العلمي: تم الاعتماد على نوعين من الاستبيانات لجمع المعلومات اللازمة لاستكمال الجانب العملي وذلك على النحو التالي:

1. استبيان رقم (1): تم توزيع هذا الاستبيان على عمداء الكليات محل الدراسة وتتضمن اسئلة تخص اداء الكليات في خمسة مجالات هي: مجال الرؤية والأهداف والخطط الاستراتيجية– المجال الاداري– مجال البحث العلمي– مجال خدمة المجتمع والبيئة– المجال التعليمي.
2. استبيان رقم (2): تم توزيع هذا الاستبيان على رؤساء أقسام الدراسة والامتحانات في الكليات محل الدراسة من أجل الحصول على معلومات احصائية لاستخراج مؤشرات اداء KPIs تخص اداء الكليات محل الدراسة.

تحليل النتائج واختبار الفرضية

أولاً: تحليل ومقارنة اداء الكليات في مجال الرؤية والأهداف والخطط الاستراتيجية– المجال الاداري– مجال خدمة المجتمع والبيئة– مجال البحث العلمي– مجال التعليمي.

وفق البيانات التي تم الحصول عليها من الاستبيان رقم 1 الموزع على عمداء الكليات محل الدراسة وتحقيقا لهدف الدراسة سيتم مقارنة اداء كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات مع اداء كلية اقتصاد الزاوية والتعرف على مدى الاختلاف في الاداء بين كليات الاقتصاد محل الدراسة، واوجه القصور والقوة في مجال الرؤية والاهداف والخطط الاستراتيجية– المجال الاداري– مجال خدمة المجتمع والبيئة– مجال البحث العلمي– مجال التعليمي، من خلال اجراء المقارنة المرجعية وذلك كما يلي:

1– مجال الرؤية والاهداف والخطط الاستراتيجية

جدول رقم (1) المقارنة المرجعية في مجال الرؤية والاهداف والخطط الاستراتيجية.

ت	الفقرات	كلية اقتصاد الزاوية	كلية اقتصاد صرمان	كلية اقتصاد العجيلات
1	يوجد رؤية ورسالة وأهداف معتمدة للكلية.	قليل	متوسط	كبير جدا
2	تم نشر وإعلان الرؤية والرسالة والاهداف داخل الكلية.	كبير جدا	قليل	كبير جدا
3	تم نشر وإعلان الرؤية والرسالة والاهداف خارج الكلية.	قليل جدا	قليل	قليل جدا
4	توجد خطة استراتيجية (طويلة المدى) معتمدة للكلية.	قليل	قليل	قليل جدا

من خلال الجدول السابق يمكن القول أن لا يوجد رؤية ورسالة وأهداف معتمدة لكلية اقتصاد الزاوية كما أن الكليات الثلاثة لم تعمل على نشر واعلان الرؤية والرسالة والاهداف الخاصة بها خارج الكلية كما لا توجد لهذه الكليات خطة استراتيجية معتمدة.

2- المجال الاداري

جدول رقم (2) المقارنة المرجعية في المجال الاداري.

ت	الفقرات	كلية اقتصاد الزاوية	كلية اقتصاد صرمان	كلية اقتصاد العجيلات
1	توجد منظومة الكترونية متكاملة لإتمام اجراءات الطلبة الدراسية بالكلية.	متوسط	قليل	كبير جدا
2	يتم إعداد تقارير اداء من قبل الاقسام العلمية في نهاية كل فصل دراسي متضمنة أهم ما تم خلال الفصل الدراسي.	متوسط	متوسط	قليل جدا
3	يتم توزيع تقارير الاداء للأقسام العلمية بشكل دوري للأطراف ذات العلاقة داخل الكلية.	قليل	قليل جدا	قليل جدا
4	يقوم قسم الجودة بوضع أليات واضحة لتقييم جودة اداء الاقسام العلمية ووضعها في ترتيب تسلسلي وفق جودة ادائها خلال الفصل او العام الدراسي.	قليل	قليل	قليل جدا
5	يتم نشر تراتيب جودة الاداء للأقسام العلمية بشكل دوري للأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل وخارج الكلية.	قليل	قليل	قليل جدا

من الجدول السابق نلاحظ أن كلية اقتصاد صرمان لا تمتلك منظومة الكترونية لإتمام اجراءات الطلبة الدراسية، كما أن الكليات الثلاث لا تقوم بتوزيع تقارير الاداء للأقسام بشكل دوري للأطراف ذات العلاقة داخل الكلية، كما ان أقسام الجودة بها لا تقوم بوضع أليات واضحة لتقييم جودة اداء الاقسام العلمية ووضعها في ترتيب تسلسلي وفق جودة ادائها خلال الفصل او العام الدراسي تعزيزا لمفهوم الجودة بالكليات محل الدراسة، كما لا يتم نشر تراتيب جودة الاداء للأقسام العلمية بشكل دوري للأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل وخارج الكلية.

3- مجال خدمة المجتمع والبيئة

جدول رقم (3) المقارنة المرجعية في مجال خدمة المجتمع والبيئة.

ت	الفقرات	كلية اقتصاد الزاوية	كلية اقتصاد صرمان	كلية اقتصاد العجيلات
1	توجد خطة محددة لخدمة المجتمع والبيئة.	قليل جدا	قليل جدا	كبير جدا
2	يوجد اتصال بجمهور المجتمع المحيط بالكلية من خلال نشرات وندوات وزيارات دورية من قبل الكلية.	متوسط	متوسط	كبير جدا
3	تشارك الكلية في أنشطة المجتمع المحيط بها بتمثيل مناسب.	متوسط	كبير	متوسط

من الجدول السابق نلاحظ أن الكليات الثلاث لا يوجد لها خطة محددة لخدمة المجتمع والبيئة، في حين انها تتواصل مع المجتمع المحيط بها وتشارك في أنشطته بتمثيل مناسب.

4- مجال البحث العلمي

جدول رقم (4) المقارنة المرجعية في مجال البحث العلمي.

ت	الفـقرات	كلية اقتصاد الزاوية	كلية اقتصاد صرمان	كلية اقتصاد العجيلات
1	العدد التقريبي للدراسات والبحوث العلمية المنشورة والمعدة من قبل أعضاء هيئة التدريس بالكلية في آخر ثلاث اعوام دراسية.	24	16	27
2	العدد التقريبي للمنح والاجازات العلمية والبعثات الدراسية بالخارج المنفذة من قبل أعضاء هيئة التدريس بالكلية في آخر ثلاث اعوام دراسية.	23	28	9
3	العدد التقريبي للمؤتمرات والندوات العلمية المقامة من قبل الكلية في آخر ثلاث أعوام دراسية.	1	1	0

من الجدول السابق نلاحظ انخفاض عدد الدراسات والبحوث العلمية المنشورة بكلية اقتصاد صرمان مقارنة بكلية اقتصاد الزاوية، وانخفاض عدد المنح والاجازات العلمية والبعثات الدراسية المنفذة بالخارج في كلية اقتصاد العجيلات، وعدم تنظيم كلية اقتصاد العجيلات لأي مؤتمر علمي في اخر ثلاث اعوام دراسية.

5- المجال التعليمي

جدول رقم (5) المقارنة المرجعية في المجال التعليمي.

ت	الفـقرات	كلية اقتصاد الزاوية	كلية اقتصاد صرمان	كلية اقتصاد العجيلات
1	يعتبر مبنى الكلية ملائم للدراسة ويحتوي معظم المرافق اللازمة للدراسة الجامعية.	كبير	قليل	قليل
2	توجد خطة دراسية معتمدة للكلية خاصة بكل فصل دراسي.	كبير جدا	كبير جدا	كبير
3	توجد اجتماعات دورية للأقسام العلمية في كل فصل دراسي.	كبير جدا	كبير جدا	كبير جدا
4	توجد مراجعة دورية للمناهج العلمية التي يتم تدريسها من قبل اللجان العلمية في الاقسام العلمية بالكلية.	كبير	متوسط	كبير جدا
5	توجد سياسة قبول معتمدة للدراسة في الكلية.	متوسط	كبير جدا	قليل
6	عدد اجهزة الحاسوب الموجودة في أقسام ومكاتب الكلية العلمية	27	12	غير معروف
7	عدد أعضاء هيئة التدريس القاريين بالكلية.	68	79	74
8	عدد الطلبة الدارسين بالكلية للعام الدراسي 2014-2015 م	1740	2000	3000

من الجدول السابق نلاحظ أن كليتي اقتصاد صرمان واقتصاد العجيلات لا يتوفر لهما مبنى ملائم للدراسة ويحتوي معظم المرافق اللازمة للدراسة الجامعية، كما توجد في الكليات الثلاثة خطة دراسية معتمدة وتقوم هذه الكليات باجتماعات دورية للأقسام العلمية في كل فصل دراسي و باجراء مراجعة دورية للمناهج العلمية التي يتم تدريسها من قبل اللجان العلمية في الاقسام العلمية بالكلية، ولا يوجد في كلية اقتصاد العجيلات سياسة قبول معتمدة للدراسة بالكلية، ويعتبر عدد اجهزة الحاسوب في الاقسام والمكاتب العلمية بكلية اقتصاد صرمان قليل مقارنة بكلية اقتصاد الزاوية، وتعرض اجهزة الحاسوب في الاقسام والمكاتب العلمية بكلية اقتصاد العجيلات جعل عدد الاجهزة غير معروف، وتعاني كلية اقتصاد العجيلات من نقص في أعضاء هيئة التدريس القاريين، كما تعاني كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات من ارتفاع في عدد الطلبة الدراسين فيهما.

ثانيا تحليل ومقارنة اداء الكليات باستخدام مؤشرات الآداء (KPIs) وفق البيانات الاحصائية التي تم الحصول عليها من الاستبيان رقم 2 الموزع على رؤساء اقسام الدراسة والامتحانات بالكليات محل الدراسة

وتحقيقا لهدف الدراسة سيتم مقارنة اداء كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات مع اداء كلية اقتصاد الزاوية والتعرف على مدى الاختلاف في الاداء بين كليات الاقتصاد محل الدراسة، ومدى نجاح وفعالية اداء هذه الكليات واوجه القصور فيها، من خلال استخراج مؤشرات الاداء (KPIs) واجراء مقارنة مرجعية وذلك كما يلي:

جدول رقم (6) المقارنة المرجعية لمؤشرات الاداء.

ت	المؤشرات	كلية اقتصاد الزاوية	كلية اقتصاد صرمان	كلية اقتصاد العجيلات
1	عدد الطلاب: عدد أعضاء هيئة التدريس.	1 : 25	1 : 25	1 : 41
2	عدد الاساتذة والاساتذة المشاركين والمساعدين: عدد اعضاء هيئة التدريس.	% 22	% 6	% 12
3	عدد البحوث المنشورة: عدد اعضاء هيئة التدريس.	% 35	% 20	% 36
4	عدد المنح والاجازات العلمية والبعثات الدراسية بالخارج: عدد اعضاء هيئة التدريس.	% 34	% 35	% 12
5	عدد الطلبة الملتحقين: عدد الطلبة المتخرجين.	1 : 4	1 : 3	1 : 2
6	عدد كتب المكتبة: عدد الطلاب.	1 : 6	1 : 3	1 : 0.8
7	عدد الكتب المستعارة: عدد الطلاب.	3 : 1	10 : 1	صفر
8	عدد الطلبة: عدد القاعات الدراسية.	1 : 67	1 : 100	1 : 115
9	المساحة المخصصة في القاعة الدراسية لكل طالب.	1.5 م^2	1.5 م^2	1.4 م^2
10	وجود برنامج دراسات عليا.	يوجد	لا يوجد	لا يوجد
11	عدد المؤتمرات العلمية المقامة من قبل الكلية في اخر ثلاث اعوام دراسية.	1	1	لا يوجد

وفق مؤشرات الاداء المستخرجة في الجدول السابق وبالمقارنة مع كلية اقتصاد الزاوية باعتبارها الكلية الرئيسية والتي تتواجد في مجمع جامعي رئيسي يمكن ملاحظة ما يلي:

1. تعاني كلية اقتصاد العجيلات من نقص في اعضاء هيئة التدريس.
2. تعاني كليتي الاقتصاد صرمان والعجيلات من نقص في نسبة الاساتذة والاساتذة المساعدين والمشاركين.
3. تعاني كلية اقتصاد صرمان من نقص في عدد البحوث المنشورة.
4. تعاني كلية اقتصاد العجيلات من نقص عدد المنح والاجازات العلمية والبعثات الدراسية بالخارج .
5. تعاني جميع كليات الاقتصاد محل الدراسة من عدم توافق بين عدد الطلبة الملتحقين للدراسة بهذه الكليات والمتخرجين منها، ومع تراكم هذه الاعداد سيخلق مشكلة عدم قدرة الكليات على استيعاب اعداد جديدة من الطلبة.
6. تعاني كليتي الاقتصاد في صرمان والعجيلات من نقص في عدد الكتب بالمكتبة.
7. تعاني الكليات الثلاث من قلة استعارة الطلبة لكتب المكتبة.
8. تعاني كليتي صرمان والعجيلات من نقص عدد القاعات الدراسية.
9. المساحة المخصصة لكل طالب في القاعة الدراسية اثناء المحاضرات تعتبر ملائمة.
10. لا توجد في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات برامج دراسات عليا.
11. لم تنظم كلية الاقتصاد بالعجيلات مؤتمر علمي منذ ثلاث سنوات دراسية.

النتائج

من التحليل والمناقشة الخاصة بالمقارنة المرجعية في مجال الرؤية والاهداف والخطط الاستراتيجية– المجال الاداري– مجال خدمة المجتمع والبيئة– مجال البحث العلمي– مجال التعليمي ومؤشرات الاداء (KPIs) بين كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات وكلية اقتصاد الزاوية في جامعة الزاوية يمكن استنتاج ما يلي:

1. عدم وجود تخطيط استراتيجي في جميع الكليات محل الدراسة.
2. عدم قيام اقسام الجودة بوضع اليات واضحة لتقييم جودة اداء الاقسام العلمية في جميع الكليات محل الدراسة.

3. عدم توافر مبنى ملائم ويحتوي على المرافق والمستلزمات من كتب وحواسيب ..... الخ اللازمة للعملية التعليمية الجامعية في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات.
4. انخفاض عدد المنح والاجازات العلمية والبعثات الدراسية بالخارج المنفذة من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية اقتصاد العجيلات.
5. ارتفاع عدد الطلبة الدارسين في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات.
6. انخفاض عدد أعضاء هيئة التدريس بشكل عام وانخفاض عدد أعضاء هيئة التدريس بدرجة استاذ واستاذ مشارك واستاذ مساعد بشكل خاص في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات.
7. انخفاض عدد الكتب بالمكتبة في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات.
8. عزوف الطلبة عن استعارة الكتب بالمكتبة في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات.
9. انخفاض عدد المؤتمرات العلمية في جميع الكليات محل الدراسة.
10. عدم وجود برامج دراسات عليا في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات.

التوصيات

من النتائج السابقة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لتحسين الاداء في الكليات محل الدراسة وذلك كما يلي:

1. ضرورة استخدام اسلوب المقارنة المرجعية في تقييم الاداء بشكل مستمر للتعرف على مستوى الاداء والاستفادة من النتائج.
2. اعتماد التخطيط الاستراتيجي كأسلوب للتخطيط لرفع مستوى الاداء.
3. اعتماد ميزانيات ملائمة لجميع الكليات محل الدراسة ووضع معايير محددة ودقيقة لضمان توزيع عادل للمخصصات في كل كلية، وبما يضمن توفير مباني ومرافق ومستلزمات تعتبر ضرورية للدراسة الجامعية، فالكليات المناظرة وجدت لتكون حل وهذا الحل يحتاج الى دعم نوعي وكمي والا اصبح مشكلة في حد ذاته.
4. ضرورة القيام بتقييم احتياجات الكليات من أعضاء هيئة التدريس من حيث العدد والدرجة العلمية واعادة التوزيع بشكل ملائم ودقيق.
5. تبني سياسات قبول حازمة تكفل قبول العدد الامثل من الطلبة ذوي المستويات التعليمية الجيدة.
6. إقامة برامج لتوعية الطلبة بأهمية المكتبة وما تحتويه من مراجع علمية تساعد الطالب على تحسين مستواه العلمي.
7. التشجيع المادي والمعنوي لإقامة المؤتمرات العلمية بشكل دوري.
8. تشكيل لجان متخصصة لتقييم مدى امكانية اقامة دراسات عليا في كليتي اقتصاد صرمان والعجيلات.

المراجع

1. اسماعيل، مجبل داوي، (2007)، *فاعلية المقارنة المرجعية في تقويم الاداء وامكانية تطبيقها في الوحدات الاقتصادية العراقية غير الهادفة للربح*، مجلة التقني، المجلد الواحد والعشرون، العدد6.
2. الاغبري، بدر سعيد، (2005)، *ادارة الجودة الشاملة مدخل لإصلاح التعليم في الوطن العربي*، مؤتمر جودة التعليميين، جامعة البحرين، المنامة.
3. بشير، رضوان، (بدون سنة نشر)، *ادارة الجامعات الليبية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.*
4. تويج، نبيل توفيق، (2004)، *التعليم الجامعي بين الاداء والتقويم.*
5. الجبوري، ميسر ابراهيم، أحمد هاني النعمي، (2009) *بناء بيت الجودة باستخدام المقارنة المرجعية– نموذج مقترح في التعليم العالي*، مجلة تنمية الرافدين، المجلد الواحد والثلاثون، العدد 95.
6. الحمداني، تويج، نبيل توفيق، (2004)، *التعليم الجامعي بين الاداء والتقويم.*
7. العابدي، علي رزاق جياد و هاشم فوزي دباس العبادي، (2007)، *استخدام اسلوب المقارنة المرجعية في تقويم الاداء الجامعي– دراسة مقارنة بين كلية الادارة والاقتصاد في جامعة الكوفة وكلية الادارة والاقتصاد جامعة القادسية*، مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد 9، العدد 2.
8. عبد الباري مايح، (2015)، *تحليل بعض مؤشرات الاداء الاساسية لكليات جامعة ذي قار العراقية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثامن، العدد 19.
9. عبد الحليم، نادية راضي، (2011)، *منهج مقترح لتقييم اداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعي*، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الاردن.
10. القلالي، عبد السلام، (2012)، *المنظومة التعليمية في ليبيا: عناصر التحليل – مواطن الاخفاق – استراتيجية التطوير*، المؤتمر الوطني للتعليم، طرابلس، ليبيا.
11. القرني، عوض بن علي وأحمد عكاوي وابراهيم بن داود الدواد، (2014)، تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد 17.
12. لجنة الجودة والاعتماد الاكاديمي، مؤشرات قياس الاداء والمقارنة المرجعية، كلية العلوم بالزلفي، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية، 2014.
13. المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريسية. (2012) الجودة وضمانها في الجامعات الليبية الحكومية (الواقع والطموحات)، ادارة ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.

14. Available At: www.geocities.com.
15. Jackson, N, (2001), Benchmarking In UK HE: An Overview. Generic Center: Learning and Teaching Support Network.
16. Horngren C.T. , Foster G. And Dater, S.M. , Cost Accounting Managerial Emphasis, 10ed , Prentice-Hall, 2000.
17. Sinclair, D and Zairi, M (1995), Effect Process Management through Performance Measurement, Business Process Management Journal, Vol. 1, Issue1.

تقييم عملية الإرشاد الأكاديمي بكلية الإدارة والأعمال: أراء عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة

د. وردة بلقاسم العياشي
كلية الإدارة والأعمال
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
oblayachi@pnu.edu.sa

الملخص:

تتناول هذه الدراسة مؤشرين مهمين، أولهما جانب ميداني يتضمن قياس مستوى رضا طالبات كلية الإدارة والأعمال بخصوص جودة عملية سير الارشاد الأكاديمي، ومعرفة اتجاه الطالبات نحو فعالية إجراءات الإرشاد الأكاديمي، ثم معرفة اتجاه الطالبات نحو دور المرشدة الأكاديمية ودورها في التقليل من المشاكل التي تعاني منها الطالبات واقتراحات الطالبات من خلال أسئلة مفتوحة وضعت لهذا الغرض. وثانيهما، وضع مقترح خطة تطويرية وتحسينية لنظام الارشاد الأكاديمي بالكلية وفق ما تم استنتاجه من خلال تحليل سنوات (تحديد نقاط القوة والضعف والتهديدات (التحديات)) التي تواجه عملية سير الارشاد الأكاديمي بمختلف أقسام الكلية، وما هي الفرص المتاحة لتذليلها والسيطرة عليها. ولجمع البيانات ميدانيا، قامت الباحثة باستخدام أداة الاستبيان على عينة عشوائية من الطالبات ممثلة لكلية الإدارة والأعمال.

الكلمات المفتاحية: *تقييم الإرشاد الأكاديمي، كلية الإدارة والأعمال، جامعة الأميرة نورة.*

المقدمة:

إن من بين مؤشرات أداء التقويم بمعيار التعلم والتدريس ومعيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة باعتبارها من أهم معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالأقسام التعليمية هو مدى جودة عملية الإرشاد الأكاديمي والذي يتمثل في التوجيه الأكاديمي والمتابعة الدقيقة لمشاكل الطالبات، حيث يهدف الارشاد الأكاديمي إلى توفير الدعم اللازم للطالبات أثناء مسيرتهن العلمية بما يحقق انسياب الخطة الدراسية وإنهاء متطلباتها خلال المدة الزمنية المحددة، أيضا متابعة تقارير الطالبات خلال دراستهن وتقييمهن، ومتابعة أداء الطالبات المتعثرات دراسيا وتحسين مستوياتهن،...إلخ، ولكي تتم عملية الإرشاد الأكاديمي وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي لا بد أن تلتزم كل من المرشدة الأكاديمية والطالبة بمؤشرات وأدلة تقويمية وتوجيهية وفق نسق منظومة الكلية ككل. فما هو دور الكلية بمختلف منسوبيها في تطبيق معايير ضمان جودة الإرشاد الأكاديمي ؟ وهل تم تحقيق الرضا والفعالية المطلوبة في مختلف عناصر وأليات تحقيق العملية الإرشادية ؟ للإجابة على هذه الإشكالية والحصول على نتائج إحصائية ونسب دقيقة قمنا بإجراء دراسة ميدانية لاستطلاع رأي الطالبات (عن طريق توزيع استبانات) ولاستكشاف مدى جودة عملية الإرشاد الأكاديمي بكلية الإدارة والأعمال بجامعة الأميرة نورة، باعتبار أن التغذية الراجعة من الطالبات مهمة جدا لإجراء هذه الدراسة الميدانية، حيث نستطيع من خلالها تحديد نقاط القوة والضعف والتحديات (الصعوبات) في عملية الإرشاد الأكاديمي بالكلية، ومن تم الخروج بنتائج ونسب إحصائية تساعدنا في وضع خطة تحسينية معززة بفرص ومقترحات تطويرية لعملية الإرشاد الأكاديمي.

أسئلة الدراسة:

1-ما مدى رضا الطالبات بخصوص عملية سير الإرشاد الأكاديمي؟
2-ما رأي الطالبات بدور المرشدة الأكاديمية أثناء سير الإرشاد الأكاديمي؟
3-ما مدى معرفة الطالبات بإجراءات الإرشاد الأكاديمي بالكلية؟
4-ما الصعوبات التي تواجه الطالبات أثناء عملية سير عملية الإرشاد الأكاديمي؟
5-ما مقترحات الطالبات لتحسين عملية الارشاد الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

- قياس رضا الطالبات بخصوص عملية سير الإرشاد الأكاديمي.
- معرفة اتجاه الطالبات نحو دور المرشدة الأكاديمية في توجيه الطالبة وتذليل الصعاب التي تصادفها خلال مسيرتها العلمية.
- معرفة اجراءات الإرشاد الأكاديمي بالكلية.
- معرفة الصعوبات التي تواجه الطالبات أثناء عملية الارشاد الأكاديمي.
- وضع مقترحات تطويرية وتحسينية لعملية الإرشاد الأكاديمي على ضوء اقتراحات الطالبات.

أهمية الدراسة:

يعد الإرشاد الأكاديمي أحد الخدمات الهامة التي تؤثر إيجابا في نمو الطالبات معرفيا وأكاديمياً ومهنياً، وتحتاج الطالبة الجامعية في ظل متغيرات البيئة الجامعية إلى توافر خدمات التوجيه والإرشاد التي تساعدها على التكيف، وتزويدها بالمعلومات والمهارات التي تمكنها من تحسين تحصيلها العلمي وتمنحها القدرة على التقدم، وتأتي أهمية وجود عملية الإرشاد الأكاديمي في الجامعة من عدة أمور:

أ- الجودة في التعليم ، إذ تؤكد معايير الجودة العالمية على أهمية إدراك الجامعات لمسؤوليتها عن تقديم الخدمات الضرورية لتوفير بيئة آمنة وصحية لطلابها، وتجاوبها مع احتياجاتهم، فمسؤولية الجامعة لا تقتصر على تقديم البرامج التعليمية فحسب، وإنما تشمل كل ما هو ضروري لتنمية طلابها ثقافيا وسلوكيا واجتماعياً.

ج-طبيعة المرحلة العمرية، حيث تمر الطالبة في هذه المرحلة بتغيرات اجتماعية ونفسية وعقلية يصاحبها حاجات ملحة مثل الحاجة للقبول، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى العمل وتحمل المسؤولية.

ح-وتتجلى أهمية هذه الدراسة في ارتباط جودة وكفاءة الإرشاد الأكاديمي بنجاح الطالبات ونجاح المؤسسة التعليمية، والجدير بالذكر هنا، أنه نظراً لارتفاع عدد شكاوي وانسحاب الطالبات من البرامج الأكاديمية بالكلية، فإن تطبيق آليات وإجراءات معززة بمعايير الجودة في عملية الإرشاد الأكاديمي بمختلف الوسائل والإمكانات المتاحة أصبح هدفاً مهماً وضرورة ملحة وعاجلة.

1- الجانب النظري والدراسات السابقة:

1-1- مفاهيم أساسية في البحث:

1-1-1-مفهوم الإرشاد الاكاديمي: يعتبر الإرشاد الأكاديمي علاقة بناءة تقوم على الثقة بين المرشد والطالب من خلال مقابلات منظمة مع الطالب ترمي إلى مد يد العون له ومساعدته على إيجاد الحلول لمختلف المشكلات التي يواجها على المستوى الأكاديمي والشخصي ومحاولة التعامل معها بصورة إيجابية لتحقيق الفاعلية الذاتية والكفاية الذاتية، وتحقيق النجاح في مختلف الجوانب الحياتية(محمد الطحان،2002). وتقوم عملية الإرشاد الأكاديمي في أية مؤسسة تعليمية عليا على عدة أركان أهمها (عضو هيئة التدريس، الطلاب، الأنظمة واللوائح والتعليمات، الخدمات،.....الخ).

1-1-2-كما يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى عدة أمور يمكن إيجازها فيما يلي:

- تهيئة الطلبة على اختيار التخصص وربطه بالمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع وكذلك تبصرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة وتلائم متطلبات سوق العمل.
- بحث المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها الطلبة أثناء الدراسة سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تكفل أن تسيير الطالبة في الدراسة سيرا حسناً (فهد الدليم،2011).

1-1-3-آلية الإرشاد الأكاديمي: تمثل آلية الإرشاد الأكاديمي طريقة وخطوات تقديم خدمة الإرشاد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية وتعتبر من أهم عوامل أو فشل نجاح عملية الإرشاد الأكاديمية، فوجود آلية واضحة وموحدة من شأنه أن يساعد المرشدين الأكاديميين في إيجاد مقترحات للحلول والمسارات النموذجية للطلبة المتعثرين أكاديميا. كما أن وجود مثل هذه الآلية يساعد المرشدين الأكاديميين حديثي الخبرة في أنظمة الإرشاد الأكاديمي بشكل عام ونظام الإرشاد الأكاديمي بالمؤسسة التعليمية التي يعملون بها بشكل خاص، حيث يمكن استخدام الآلية كدليل لهم في تقديم خدمة الإرشاد الأكاديمي.

وفي المقابل فإن عدم وجود آلية واضحة وموحدة يتبعها جميع المرشدين الأكاديميين بالمؤسسة التعليمية من شأنه أن يؤدي إلى تفاوت جودة الخدمة المقدمة للطالب واختلافها فيما بين مرشد أكاديمي وآخر، وذلك اعتمادا على مدى خبرة كل منهما بالإرشاد الأكاديمي ومدى معرفتهم بالأنظمة والتعليمات الأخرى المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي داخل المؤسسة التعليمية (أسيا،2011).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أنه لتقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي بجودة عالية يتطلب اتباع الخطوات التالية:

1-تحديد مرشد أكاديمي للطالب من الهيئة التدريسية في البرنامج الأكاديمي منذ دخوله للكلية.

2-يفضل توجيه الطالب المتعثر إلى التسجيل في المقررات التي يسهل فيها الحصول على تقدير مرتفع مثل متطلبات الكلية.

3-توجيه الطالب بضرورة إحداث توازن في عبئه الدراسي بما لا يتعارض مع الحد الأدنى للدراجات للساعات المعتمدة والمنصوص عليها في لائحة الجامعة الداخلية.

4-يقوم المرشد الأكاديمي بمتابعة الطالبة ضمن لقاءات دورية خلال الفصل الدراسي في إطار ساعات الإرشاد الأكاديمي(جلال ضمرة، 2010).

1-2- دراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات العربية موضوع الإرشاد الأكاديمي حيث نجد البعض منها مثل:

- بحث نجاتي ،على(1974)، حول مشكلات الطلبة في جامعة الكويت والذي توصل إلى أن مجرد شعور الطالب بعدم المعرفة بنظام الساعات المعتمدة، يشكل عاملاً سلبياً على صحة الطالب النفسية بما يؤثر على مسيرته التعليمية.
- بحث جرادات، ضرار(1984) حول نظام الساعات المعتمدة والإرشاد الاكاديمي في التعليم العالي، والذي كشف عن العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلبة بسبب عدم وضوح فلسفة الإرشاد الأكاديمي وعدم وضوح عملياته واسنادها إلى غير ذوي الخبرة والكفاءة.(10).
- بحث أبو عيطة، سهام(1988)، حول تقييم الحاجات الإرشادية للطلبة الكويتيين في جامعة الكويت، والذي حددت فيه الصعوبات

التي يواجهها الطلبة أثناء دراستهم بالجامعة، وأوصت بضرورة الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي وخاصةً في جانبه المتصل بالإرشاد المهني والحصول على معلومات عن المهن المختلفة، وكيفية التخطيط للحصول على عمل، وكذلك الحصول على معلومات عن سوق العمل.(9).

- تضمنت دراسة (القرني، علي سعد،1991م)[5] تقويم أعضاء هيئة التدريس لوظائف المرشد الأكاديمي حسب أهميتها، حيث جاءت مساعدة الطلاب في تخطيط برامجهم الدراسية اللازمة للتخرج، ومساعدتهم في اختيار المواد المراد تسجيلها فصلياً في المرتبتين الأولى والثانية أما الوظيفتان الحاصلتان على أقل درجة في قائمة وظائف المرشد الحالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: مساعدة الطلاب في التغلب على مشاكلهم الخاصة، وتعريفهم بالخدمات المتوافرة بالجامعة. كما قوم الطلاب وظائف المرشد الأكاديمي الحالية حسب أهميتها حيث جاء تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية، ومساعدتهم في اختيار التخصص المناسب لميولهم وقدراتهم في المرتبتين الأولى والثانية.
- بحث صمادي، وطحان(1996)، عن الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة الامارات، والذى أوصى بأهمية قيام مركز للخدمات النفسية في الجامعة لتقديم الإرشاد النفسي و الاجتماعي وخاصة ما يتصل بتحديد الأهداف الشخصية وكيفية تحقيقها، واكتساب الجرأة للمطالبة بالحقوق.
- بحث حول دور الإرشاد الأكاديمي في كلية ماسترخت الطبية(2000)، والذي توصل إلى أهمية إرشاد الطالب في عامه الأول، وأثره ذلك في تحقيق التكيف والتوازن النفسي للطالب بما يكسبه مهارات التعامل وحسن التصرف في المواقف التي تمر عليه.(6).
- بحث الخوالدة، محمد. وغرايبة، لطفي(2000) حول مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك والذي توصل إلى أن الطلبة يواجهون من وجهة نظرهم (60) مشكلة إرشادية أكاديمية منها (41) مشكلة حادة، بينما رأى العاملون في القبول والتسجيل أن هناك (47) مشكلة منها (33) مشكلة حادة. (7).
- بحث ((Lorenzen,Mark (2001) حول الإرشاد الأكاديمي ودوره في تعزيز فرص التنافس التعليمي، والذى توصل إلى أن الطلبة الذين عمل المرشد الأكاديمي على تشجيعهم وحثهم على التميز، حققوا مستويات تعليمية أفضل من نظرائهم.
- وكشفت نتائج دراسة (المحبوب،عبدالرحمن،2001) [6] اتفاق وجهات نظر طلاب وطالبات حول ترتيب الخصائص الإرشادية التي يتحلى بها المرشد الأكاديمي، حيث جاء فهم الدور الإرشادي، والاهتمام بتقدم سيرهم الدراسي، والمقدرة على حل مشكلاتهم والتعامل مع كافة المستويات في المراتب الأولى.
- كما تبنت دراسة (Riva S. Kadar،7)[2001] وصف طريقة بديلة لتقديم المشورة الأكاديمية، خلافاً لأعضاء هيئة التدريس التقليدية نموذج الطالب. The objective of the counseling liaison model is to increase the retention and graduation rates of students through linking counseling intervention strategies with developmental academic advising. والهدف من هذا النموذج هو تقديم المشورة للاتصال من أجل زيادة معدلات الاستبقاء وتخريج طلاب من خلال استراتيجيات الربط بين التدخل الاستشارة مع تقديم المشورة الأكاديمية التنموية. واقترح [8] (Yarbrough,2002] نموذجاً للإشراف الأكاديمي مبنياً على العلاقة بين الطلبة ومشرفيهم الأكاديميين؛ بهدف تحسين الأداء العام للطالب لاستكمال متطلبات التخرج.
- بحث محمد الطحان وسهام أبو عيطة(2002) حول الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة الهاشمية، والذي أسفر عن ترتيب الحاجات الإرشادية وفق أولويات من وجهة نظر الطالب والتي جاءت على النحو التالي: الحاجات المهنية، فالأكاديمية، فالنفسية، فالاجتماعية، وأخيراً الأخلاقية.. وأن الذكور يعانون أكثر من الإناث، باستثناء الحاجات النفسية التي بدت فيه معاناة الإناث أكثر من الذكور، وأن طلبة المستوى الأول أكثر معاناة من طلبة المستويات الأخرى(4).
- وأجرى الباحث (Alexitch .L. R , 2002) أيضا دراسة حول دور طلب المساعدة في اتجاه تفضيل الطلاب لتلقي المشورة الأكاديمية.
- بحث Elias, Zincs, Graczyk, and Weisberg (2003) عن أهمية الارشاد للطلبة الذين يعانون من حالات نفسية بما يعزز من فرص نجاحهم في مسيرتهم التعليمية وحياتهم المهنية (3).
- تناولت العديد من الدراسات الغربية موضوع اتجاه الطلاب نحو الارشاد الأكاديمي منها ما أكده كل من سكاريلا وترزيني (pascarella & terezini, 2005) على أن عملية جودة الارشاد توصف بأنها عنصر رئيسي في الاحتفاظ بالطلاب كما أن الارشاد الأكاديمي يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على استمرار الطلاب وتخرجهم، ويكون له آثار غير مباشرة من خلال زيادة التحصيل، الدافعية، وارتياح الطالب ، وقد حدد سميت وأخرون سنة 2006 في دراسة علمية لأثنى عشر مهمة من مهام الارشاد الأكاديمي (Smith , cathleen, Allan , Janine, 2006).
- دراسة لـ(الصارمي، عبدالله و زايد، كاشف، 2006م) [9] التي هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى رضا طلاب كلية التربية عن خدمات الإشراف الأكاديمي المقدمة لهم، أظهرت النتائج أن الطلبة يُريدون مشرفين أكاديميين يمتلكون المعرفة بخطط الدراسة وأنظمة

الجامعة، كما أظهرت النتائج أن الطلبة مع تقدم الدراسة يصبحون أقل رضا عن خدمات الإشراف.

- واستطلعت دراسة (الكندري، نبيلة يوسف،2006م)[10] آراء طلبة جامعة الكويت حول مدى فاعلية موظفي مكاتب التوجيه و الإرشاد في أداء مهامهم، وذلك بشأن تعاملهم مع الطلبة ومدى خبرتهم في مجال الإرشاد الأكاديمي، حيث شملت عينة الدراسة (330) طالباً وطالبة من كليات الجامعة، حيث تم توزيع استبانة مكونة من (20) بنداً، خصص منها (8) بنود لمجال التعامل مع الطالب، و(12) بنداً لمجال الخبرة في الإرشاد الأكاديمي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود رضا طلابي بدرجة منخفضة عن أداء الموظفين في مكاتب التوجيه والإرشاد. كما أظهرت نتائج دراسة (سليمان، سعاد محمد، 2008م)[11]. أن مستوى رضا الطلاب العام عن خدمات الإشراف الأكاديمي يقع في المدى المتدني، كما أن مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي جاء لصالح الذكور، ولم تُظهر النتائج أثراً يعزى للسنة الدراسية في متوسط الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي.

2-محددات الدراسة:

2-1- الإجراءات المنهجية للدراسة:

2-1-1-نوع الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية للتعرف على رضا الطالبات عن جودة عملية الإرشاد الأكاديمي لكلية الإدارة والأعمال بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

2-1-2-المنهج المستخدم: (المسح الاجتماعي لعدد من طالبات كلية الإدارة والأعمال بجامعة الأميرة نورة)

استعانة الباحثة في هذه الدراسة بالمنهج الوصفي القائم على توزيع استبانات لجمع البيانات وتحليلها تحليلاً إحصائياً باستعمال (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) حسب ما تقتضي الإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تم التركيز على استخراج متوسطات اتجاهات الطالبات نحو فعالية وجودة الإرشاد الأكاديمي بكلية الإدارة والأعمال.

2-1-3- أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة الاستبيان لقياس رضا الطالبات عن جودة عملية الإرشاد الأكاديمي، شملت 24 عبارة يتم الإجابة من خلال خمسة بدائل تتمثل: (أوافق بشدة، أوافق، صحيح لحد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ويقابل هذه البدائل خمسة درجات وهي: (5- 4- 3- 2-1).

يتكون المقياس من ثلاث مكونات:

- رضا الطالبات بخصوص عملية سير الإرشاد الأكاديمي.
- اتجاه الطالبات نحو دور المرشدة الأكاديمية في توجيه الطالبة وتذليل الصعاب التي تصادفها خلال مسيرتها العلمية.
- اتجاه طالبات كلية الإدارة والأعمال نحو تحسين الإرشاد الأكاديمي وإجراءاته بالكلية .

2-1-4-صدق أداة الدراسة validity:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

- **الصدق الظاهري للأداة face validity:** لتأكد من مصداقية أداة الدراسة (استمارة الاستبيان) قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس لتحكيمها والتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع أراءهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة وتصحيح ما ينبغي تصحيحه فيها.
- **الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي للأداة):** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتوزيعها وتطبيقها ميدانياً على عينة الدراسة، وبعد تجميع الاستبانات، قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

3- مجالات الدراسة:

3-1- المجال المكاني:

تمت الدراسة بكلية الإدارة والأعمال بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض في المملكة العربية السعودية، وترجع أسباب اختيار المجال المكاني لما يلي:

1-موافقة الكلية على إجراء البحث.

2-سهولة الحصول على عينة الدراسة.

3-استفادة الكلية (مجال عمل الباحثة) من نتائج الدراسة لتحقيق جودة عملية الإرشاد الأكاديمي بالكلية.

3-2- المجال الزمني:

ويتحدد المجال الزمن في فترة جمع البيانات في بداية الفصل الدراسي الأول لسنة الجامعية 1436هـ/1437هـ، خلال الأسبوع الأول والثاني من الإرشاد الأكاديمي، ابتداء من تاريخ 1436/11/01هـ إلى 1436/11/12هـ.

3-3- المجال الموضوعي:

جودة الإرشاد الأكاديمي بكلية الإدارة والأعمال.

3-4- المجال البشري:

طبقت الباحثة الدراسة على عينة عشوائية لـ 80 طالبة من أصل 109 بكلية الإدارة والأعمال بجامعة الأميرة نورة، وقد تم استبعاد 29 استمارة لعدم تعبئتها

من طرف بعض الطالبات، ولتوضيح المجال البشري يمكن الرجوع إلى الجدول رقم (1).

جدول رقم (01) يوضح عينة الدراسة

م	البرامج الأكاديمية (الأقسام العلمية)	العدد الإجمالي للطالبات بالكلية حسب كل قسم علمي	العينة بنسبة 2%
1	قسم الأنظمة	1493	%30
2	قسم المحاسبة	1372	%28
3	قسم إدارة الأعمال	1321	%27
4	قسم الاقتصاد	1165	%24
	المجموع	5351	109

4-تحليل نتائج الدراسة:

4-1-التفسير الكمي لنتائج الدراسة الميدانية: قبل الشروع مباشر في الإجابة على تساؤلات الدراسة لا بد من توضيح المدى الذي تقع فيه العبارات الخاصة بأسئلة الاستبيان وذلك من خلال الجدول رقم (02).

جدول رقم (2) يوضح المدى النسبي

الدرجة	البدائل	المدى النسبي
1	لا أوافق بشدة	1.8 – 1.00
2	لا أوافق	2.60 – 1.81
3	صحيح لحد ما	3.40 – 2.61
4	أوافق	4.20 -3.41
5	أوافق بشدة	5.00 – 4.20

4-2- الإجابة على تساؤلات الدراسة:

4-2-1- قياس رضا الطالبات بخصوص جودة عملية سير الارشاد الأكاديمي بالكلية:

جدول رقم (3) يوضح اتجاه رضا الطالبات بخصوص عملية سير الإرشاد الأكاديمي

ترتيب العبارات	عدد عينة الدراسة	المتوسط الحسابي
1 هناك تغطية إعلامية (إعلانات وارشادات) واضحة في الكلية لمساعدتي على متابعة الإرشاد الأكاديمي المناسب	80	3.3125
2 تواجد الطالبات بالكلية من أول يوم دراسي لمتابعة إرشادهن الأكاديمي.	80	3.2250
3 اللقاء التعريفي بالكلية مفيد جداً لتطوير إرشادي الأكاديمي.	80	3.5375
4 هناك تعاون بين منسقة الإرشاد بالقسم والمرشدات الأكاديميات.	80	2.9750
5 عدد المرشدات الأكاديميات مناسب لعدد الطالبات.	80	2.9125
6 هناك تعاون وتنسيق جيد بين وكيلة شؤون الطالبات ومنسقات الإرشاد في جميع اقسام الكلية.	80	2.9625
7 تقوم المرشدة الأكاديمية بتقديم شرح للطالبة عن الصلة بين المقررات الدراسية وتفاصيل الخطة الدراسية بالكلية.	80	2.8000
8 تقوم المرشدة الأكاديمية بمساعدة الطالبة في تسجيل الساعات الدراسية المتوافقة مع قدراتي والمتفقة مع النظام الجامعي.	80	3.0250
9 عدم غياب المرشدة الأكاديمية خلال الساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي.	80	3.2000
10 علاقتك جيدة بالمرشدة الأكاديمية.	80	3.4875
11 واصلت واستمرت المرشدة الأكاديمية في تقديم النصح والتوجيه للطالبة خلال فترة الفصل الدراسي بأكمله.	80	2.6625
12 التزمت المرشدة الأكاديمية بتوجيهك أو حل مشكلتك.	80	2.8875
13 وجدت تشجيعا من المرشدة الأكاديمية لتطوير أفكاري وتوجهاتي في مجال تخصصي.	80	2.6250
14 كانت هناك إعلانات وارشادات واضحة في الكلية عن توزيع القاعات الدراسية منذ اليوم الأول.	80	3.5625
15 وفرت الكلية والأقسام الخدمات الطلابية الضرورية الخاصة بعملية الإرشاد الأكاديمي(نماذج الحذف والإضافة،.....) منذ اليوم الأول.	80	3.4000
16 تعميم التعليمات المتعلقة بالإرشاد الاكاديمي بداية كل فصل على المرشدات الاكاديميات وعلى الطالبات بواسطة الايميل الجامعي وعن طريق تعليق البنر والجداول.	80	3.1500
17 إقامة دورات توعوية وتثقيفية للطالبات بخصوص الارشاد الاكاديمي على مدار العام الدراسي.	80	2.8875
18 عدم تمكن الطالبات من استخدام وسائل التقنية بسبب ضعف في النظام.	80	3.6250
19 عدم توافر عدد كافي من المدخلات مما يؤدي الى ضغط وازدحام للطالبات.	80	3.6875
20 وجود رؤية ورسالة واهداف واضحة	80	3.3125

للإرشاد الاكاديمي معلنة على الموقع الالكتروني للقسم وعلى لوحة الاعلانات.		
21 بدأت المحاضرات الفعلية منذ اليوم الأول (التزام الأعضاء بإلقاء المحاضرات في أول يوم دراسي)	80	3.125
22 انتظمت الطالبات بالدراسة في جميع المقررات منذ الأسبوع الأول.	80	2.7875
23 كانت هناك نسبة حضور عالية للطالبات في المحاضرات منذ اليوم الأول.	80	2.4000
24 أنا راضية بشكل عام عن جودة سير عملية الإرشاد الأكاديمي بالقسم والكلية.	80	2.7750
المجموع = 24	المجموع = 80	47.7125 ÷ 24= 3.1130

من خلال تحليل البيانات واستخلاص النتائج لوحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات الطالبات على الأسئلة وفقاً للعبارات الواردة في استمارة الاستبيان (المقياس) يساوي (3.1130) وهذا المتوسط الحسابي يقع ضمن المدى النسبي الذي يتراوح ما بين (2.61 – 3.40) والذي يقابله البديل (صحيح لحد ما).

4-2-2- معرفة اتجاه الطالبات نحو دور المرشدة الأكاديمية في توجيه الطالبة وتذليل الصعاب التي تصادفها خلال مسيرتها العلمية:

جدول رقم (04) يوضح اتجاه الطالبات بخصوص دور المرشدة الأكاديمية

ترتيب العبارات الخاصة بدور المرشدة حسب ورودها في الاستبيان	المتوسط الحسابي
العبارة رقم 2 (تواجد الطالبات بالكلية من أول يوم دراسي لمتابعة إرشادهن الأكاديمي)	3.2250
العبارة رقم5(عدد المرشدات الأكاديميات مناسب لعدد الطالبات.)	2.9125
العبارة رقم7(تقوم المرشدة الأكاديمية بتقديم شرح للطالبة عن الصلة بين المقررات الدراسية وتفاصيل الخطة الدراسية بالكلية.)	2.8000
العبارة رقم 8(تقوم المرشدة الأكاديمية بمساعدة الطالبة في تسجيل الساعات الدراسية المتوافقة مع قدراتي والمتفقة مع النظام الجامعي.)	3.0250
العبارة رقم 9 (عدم غياب المرشدة الأكاديمية خلال الساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي.)	3.2000
العبارة رقم 10(علاقتك جيدة بالمرشدة الأكاديمية.)	3.4875
العبارة رقم 11 (واصلت واستمرت المرشدة الأكاديمية في تقديم النصح والتوجيه للطالبة خلال فترة الفصل الدراسي بأكمله)	2.6625
العبارة رقم 12 (التزمت المرشدة الأكاديمية بتوجيهك أو حل مشكلتك)	2.8875
العبارة رقم 13(وجدت تشجيعا من المرشدة الأكاديمية لتطوير أفكاري وتوجهاتي في مجال تخصصي)	2.6250
العبارة رقم 18(عدم تمكن الطالبات من استخدام وسائل التقنية بسبب ضعف في النظام.)	3.6250
العبارة رقم 22(انتظمت الطالبات بالدراسة في جميع المقررات منذ الأسبوع الأول)	2.7875
العبارة رقم 23 (كانت هناك نسبة حضور عالية للطالبات في المحاضرات منذ اليوم الأول)	2.4000
العبارة رقم 24 (أنا راضية بشكل عام عن جودة سير عملية الإرشاد الأكاديمي بالقسم والكلية)	2.7750
المجموع = 13	المجموع 38.4125 ÷ 13= 2.9548

من خلال تحليل البيانات واستخلاص النتائج لوحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات الطالبات على الأسئلة وفقاً للعبارات الواردة في استمارة الاستبيان (المقياس) يساوي (2.9548) وهذا المتوسط الحسابي يقع ضمن المدى النسبي الذي يتراوح ما بين (2.61 – 3.40) والذي يقابله البديل (صحيح لحد ما).

4-2-3- معرفة اتجاه طالبات كلية الإدارة والأعمال نحو فعالية إجراءات الإرشاد الأكاديمي بالكلية:

جدول رقم (05) يوضح اتجاه الطالبات نحو فعالية إجراءات الإرشاد الأكاديمي بالكلية

ترتيب العبارات الخاصة بدور المرشدة حسب ورودها في الاستبيان	المتوسط الحسابي
العبارة رقم 1 (هناك تغطية إعلامية (إعلانات وارشادات) واضحة في الكلية لمساعدتي على متابعة الإرشاد الأكاديمي المناسب).	3.3125
العبارة رقم 3 (للقاء التعريفي بالكلية مفيد جداً لتطوير إرشادي الأكاديمي).	3.5375
العبارة رقم 4 (هناك تعاون بين منسقة الإرشاد بالقسم والمرشدات الأكاديميات).	2.9750
العبارة رقم 6 (هناك تعاون وتنسيق جيد بين وكيلة شؤون الطالبات ومنسقات الإرشاد في جميع اقسام الكلية).	2.9625
العبارة رقم 14 (كانت هناك إعلانات وارشادات واضحة في الكلية عن توزيع القاعات الدراسية منذ اليوم الأول).	3.5625
العبارة رقم 15 (وفرت الكلية والأقسام الخدمات الطلابية الضرورية الخاصة بعملية الإرشاد الأكاديمي(نماذج الحذف والإضافة،....) منذ اليوم	3.4000

الأول).	
العبارة رقم 16 (تعميم التعليمات المتعلقة بالإرشاد الاكاديمي بداية كل فصل على المرشدات الاكاديميات وعلى الطالبات بواسطة الايميل الجامعي وعن طريق تعليق البنر والجداول).	3.1500
العبارة رقم 17 (إقامة دورات توعوية وتثقيفية للطالبات بخصوص الارشاد الاكاديمي على مدار العام الدراسي).	2.8875
العبارة رقم 19(عدم توافر عدد كافي من المدخلات مما يؤدي الى ضغط وازدحام للطالبات).	3.6875
العبارة رقم 20 (وجود رؤية ورسالة واهداف واضحة للإرشاد الاكاديمي معلنة على الموقع الالكتروني للقسم وعلى لوحة الاعلانات).	3.3125
العبارة رقم 21 (بدأت المحاضرات الفعلية منذ اليوم الأول (التزام الأعضاء بإلقاء المحاضرات في أول يوم دراسي).	3.5125
المجموع = 11	المجموع 11 ÷ 36.300 3.3000 =

من خلال تحليل البيانات واستخلاص النتائج لوحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات الطالبات على الأسئلة وفقاً للعبارات الواردة في استمارة الاستبيان (المقياس) يساوي (3.3000) وهذا المتوسط الحسابي يقع ضمن المدى النسبي الذي يتراوح ما بين (2.61 – 3.40) والذي يقابله البديل (صحيح لحد ما).

4-2-4-معرفة اتجاه طالبات كلية الإدارة والأعمال نحو مميزات الإرشاد الأكاديمي بالكلية .

جدول رقم (06) يوضح مميزات الإرشاد الأكاديمي بالكلية (ن= 26)

م	المميزات	ك(التكرار)	النسبة	الترتيب
1	وجود الجداول الدراسية لجميع المستويات مع بداية الدراسة.	4	%15.3	3
2	مصداقية المرشدات الأكاديميات في العمل.	3	%11.5	4
3	التعاون بين المرشدة والطالبة.	12	%46	1
4	توزيع الطالبات على المرشدات الأكاديميات.	01	%3.8	5
5	تعاون المرشدات الأكاديميات مع بعضهن أثناء فترة الإرشاد.	06	%23	2
	المجموع	26		

5-يشير الجدول رقم (06) إلى أهم المميزات التي استفادت منها الطالبات أثناء عملية الإرشاد الأكاديمي، والتي جاءت بالترتيب التالي:

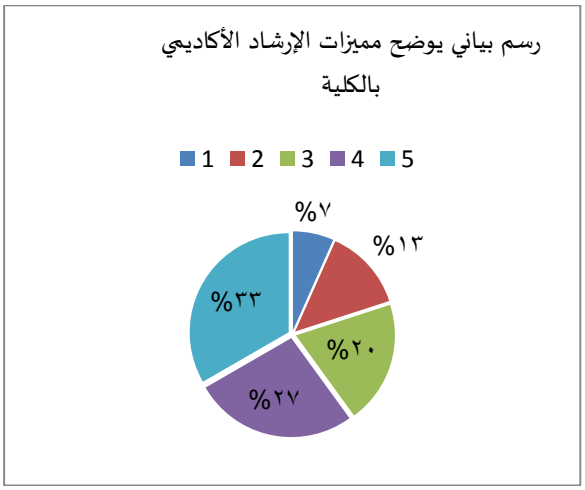
6-في الترتيب الأول، "التعاون بين المرشدة والطالبة" بنسبة 46%،

7-وفي الترتيب الثاني،" وجود الجداول الدراسية لجميع المستويات مع بداية الدراسة" بنسبة 15.3%،

8-ثم جاء في الترتيب الثالث،" مصداقية المرشدات الأكاديميات في العمل "بنسبة 11.5%

9-وفي الترتيب الرابع ،" توزيع الطالبات على المرشدات الأكاديميات "بنسبة 3.8%،

10- أما في الترتيب الأخير جاء ،"تعاون المرشدات الأكاديميات مع بعضهن أثناء فترة الإرشاد" بنسبة 23%.



4-2-5- معرفة اتجاه طالبات كلية الإدارة والأعمال نحو المعوقات الإرشاد الأكاديمي بالكلية .

جدول رقم (07) يوضح المعوقات التي واجهت الطالبات أثناء عملية الإرشاد الأكاديمي

م	المعوقات	ك (التكرار)	النسبة	الترتيب
1	عدم وجود شرح كافي للخطة الدراسية ونظام الإرشاد الأكاديمي.	5	%19	3
2	عدم التزام المرشدات الأكاديميات بالوقت المخصص للإرشاد.	6	%22.2	2
3	عدم تعاون المرشدات الأكاديميات مع الطالبات.	2	%7.4	4
4	عدم معرفة المرشدة الجديدة (المحولات ، تغير المرشدة بسبب التقاعد أو السفر.....الخ)	12	%44.4	1
5	العبء التدريسي على المرشدات الأكاديميات.	2	%7.4	4
	المجموع	27		

11- يشير الجدول رقم (07) إلى أهم المعوقات التي واجهت الطالبات أثناء عملية الإرشاد الأكاديمي والتي جاءت بالترتيب التالي:

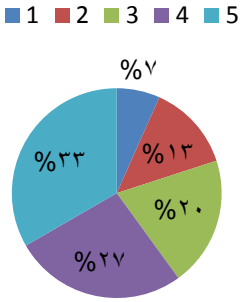
12- في الترتيب الأول،" عدم معرفة المرشدة الجديدة (المحولات ، تغير المرشدة بسبب التقاعد أو السفر.....الخ)"، وذلك بنسبة 44.4% .

13- في الترتيب الثاني،" عدم التزام المرشدات الأكاديميات بالوقت المخصص للإرشاد"، وذلك بنسبة 22.2%.

14- ثم جاء في الترتيب الثالث،" عدم وجود شرح كافي للخطة الدراسية ونظام الإرشاد الأكاديمي"، وذلك بنسبة 19%.

15- في الترتيب الأخير كل من "عدم تعاون المرشدات الأكاديميات مع الطالبات و العبء التدريسي على المرشدات الأكاديميات" بنسبة 7.4%.

رسم بياني يوضح المعوقات التي واجهت الطالبات أثناء عملية الإرشاد الأكاديمي



4-2-6- معرفة اتجاه طالبات كلية الإدارة والأعمال نحو مقترحاتهن لتفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي بالكلية:

جدول رقم (08) يوضح مقترحات الطالبات لتفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي (ن = 17)

م	المقترحات	التكرار (ك)	النسبة %	الترتيب
1	زيادة التواصل بين المرشدة الأكاديمية والطالبة.	4	%24	1
2	تعاون موظفات شؤون الطالبات مع المرشدات الأكاديميات.	2	%12	3
3	توعية المرشدة الأكاديمية بأهمية دورها بالنسبة للطالبة.	1	%6	4
4	تزويد المرشدات بما يتم تعديله بالجداول بصفة مستمرة.	1	%6	4
5	زيادة عدد المرشدات الأكاديميات.	4	%24	1
6	مد فترة الحذف والإضافة.	3	%18	2
7	وضع آلية لمراقبة أداء المرشدات الأكاديميات	1	%6	4
8	عرض الأليات المتبعة للإرشاد الأكاديمي بالشاشات بالكلية.	1 المجموع: 17	%6	4

16- يشير الجدول رقم (08) إلى أهم مقترحات الطالبات لتفعيل وتحسين عملية الإرشاد الأكاديمي ، والتي جاءت بالترتيب التالي:

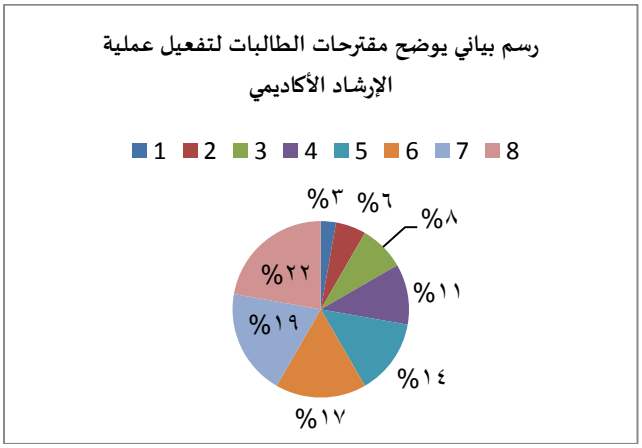
17- في الترتيب الأول ،"زيادة التواصل بين المرشدة الأكاديمية والطالبة"، وذلك بنسبة 24%.

18- في الترتيب الثاني، "مد فترة الحذف والإضافة"، وذلك بنسبة 18%.

19- في الترتيب الثالث، "تعاون موظفات شؤون الطالبات مع المرشدات الأكاديميات"، وذلك بنسبة 12%.

20- ثم جاءت في الترتيب الأخير على التوالي: "توعية المرشدة الأكاديمية بأهمية دورها بالنسبة للطالبة. تزويد المرشدات بما يتم تعديله بالجداول بصفة مستمرة. وضع آلية لمراقبة أداء المرشدات الأكاديميات، عرض الأليات المتبعة للإرشاد الأكاديمي بالشاشات بالكلية" بنسبة 6%.

رسم بياني يوضح مقترحات الطالبات لتفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي



5- النتائج والتوصيات:

5-1- نتائج الدراسة:

إن من أهم النتائج التي أسفرت عليها الدراسة بعد الإجابة على التساؤلات المطروحة، فقد لوحظ أنه بعد تحليل البيانات واستخلاص النتائج أن المتوسط الحسابي لإجابات الطالبات على الأسئلة المتعلقة بقياس رضا الطالبات بخصوص عملية سير الإرشاد الأكاديمي، و بمعرفة اتجاه الطالبات نحو دور المرشدة الأكاديمية في توجيه الطالبة وتذليل الصعاب التي تصادفها خلال مسيرتها العلمية. وبمعرفة اتجاه طالبات كلية الإدارة والأعمال نحو فعالية الإرشاد الأكاديمي وإجراءاته بالكلية ، يقع ضمن المدى النسبي الذي يتراوح ما بين (2.61 – 3.40) والذي يقابله البديل (صحيح لحد ما). وذلك يوضح وجود بعض الصعوبات التي واجهت الطالبات أثناء سير عملية الإرشاد

الأكاديمي والتي تمثلت في عدم وجود شرح كافي للخطة الدراسية ونظام الإرشاد الأكاديمي. عدم التزام المرشدات الأكاديميات بالوقت المخصص للإرشاد. عدم تعاون المرشدات الأكاديميات مع الطالبات. عدم معرفة المرشدة الجديدة (المحولات ، تغير المرشدة بسبب التقاعد أو السفر.....الخ) أيضا العبء التدريسي على المرشدات الأكاديميات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدد من المقترحات من وجهة نظر الطالبات لتحسين عملية الإرشاد الأكاديمي والتي تمثلت في زيادة التواصل بين المرشدة الأكاديمية والطالبة. تعاون موظفات شؤون الطالبات مع المرشدات الأكاديميات. توعية المرشدة الأكاديمية بأهمية دورها بالنسبة للطالبة. تزويد المرشدات بما يتم تعديله بالجداول بصفة مستمرة. زيادة عدد المرشدات الأكاديميات. مد فترة الحذف والإضافة. وضع آلية لمراقبة أداء المرشدات الأكاديميات، عرض الأليات المتبعة للإرشاد الأكاديمي بالشاشات بالكلية. وهذا ما يجعلنا نستخلص التوصيات الهامة التالية:

5-2- التوصيات:

1-توصي الدراسة بأن ترفع الكلية من مستوى اهتمامها بالإرشاد الأكاديمي وتجعل منه إدارة منفصلة تتبع الشؤون التعليمية.

2-توصي الدراسة أن يتلقى جميع الأساتذة دورات تدريبية في الإرشاد الأكاديمي بشكل رسمي عند مدخل الخدمة أو بداية التعاقد وذلك لمعرفة اللوائح الأكاديمية والقيام بالمهام الارشادية بجودة عالية.

3-إجراء لقاءات تعريفية خاصة لطالبات السنوات التحضيرية حتى يتمكنوا من أهمية الارشاد الأكاديمي ومعرفة اللوائح الأكاديمية.

4-تقديم دراسات بحثية معمقة في الارشاد الأكاديمي ودعمها ماليا.

5-قياس أداء العمل للمرشدين الأكاديميين قبل وبعد كل فصل دراسي لتمكينهم من العملية الارشادية والوقوف على مواطن الضعف لديهم لتخطيها ومواطن القوة بتطويرها وضمان استدامتها ومدى تحقيقهم الأهداف المرجوة من العملية الارشادية.

6-تفعيل وتطوير ملف الارشاد الالكتروني من أهم وسائل تطبيق آلية الارشاد الأكاديمي ومتابعة تسجيل الطالبة كما يستخدم الملف كسجل أكاديمي شامل الطالبة. وملف الارشاد الالكتروني عبارة عن ملف اكسل مبرمج ثم إعداده لمساعدة المرشد الأكاديمي في تتبع حالة الطالبة الأكاديمية خطوة بخطوة، ويمكن إجراء تعديلات وتطويرات على هذا الملف اعتمادا على التغذية الراجعة من المرشدين الأكاديميين والطلبة.

- ويستخدم ملف الارشاد الالكتروني لأغراض عديدة أهمها:

- معرفة الخطة الدراسية وقائمة المقررات الاختيارية.
- متابعة تسجيل الطالبة لكل فصل دراسي والاطلاع على درجاتها السابقة.
- حساب المعدل التراكمي وبعض الاحصائيات الأخرى أليا مثل.
- تقدير الحد الأدنى من الدرجات المطلوب تحصيلها للطالبة للوصول إلى معدل تراكمي يسمح لها الاستمرار في الدراسة والنجاح.

المراجع:

1-المحبوب، عبد الرحمن، (2001)، خصائص المرشد الأكاديمي كما يدركها طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد 2، العدد(1).

2-القرني، علي سعد، (1991)، وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، المجلد (3).

3-الصالح، مصلح أحمد، (1996)، التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي دراسة ميدانية في البيئة الجامعية، دار الفيصل.

4-الصارمي، عبد الله وزايد الكاشف، (2006)، مدى رضا طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس عن الإشراف الأكاديمي وطبيعة توقعاتهم منه، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة 21، العدد (23).

5-الكندري، نبيلة يوسف، (2006)، التوجيه والإرشاد في جامعة الكويت:دراسة ميدانية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، المجلد32، العدد(123).

6-الدليم، فهد عبد الله. (2011). واقع الاستفادة من خدمات الارشاد في الجامعات السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد(12).

7-الطحان. محمد، أبو عطية. سهام، (2002)، الحاجات الارشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد 29، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، العدد (01).

8-أسيا، عبد القادر.(2011). الارشاد الأكاديمي وعلاقته بالتوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعات السودانية دراسة جامعة افريقيا العالمية، مجلة دراسات افريقية ، العدد 45.

9-الخوالدة، محمد وغرايبة لطفي، (2000)، مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك.

10- أبو عطية، سهام (1988)، تقييم الحاجات الإرشادية للطلبة الكويتيين في جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد خاص، جامعة الكويت.

11- جلال. ضمرة (2010). الاتجاهات النظرية في الارشاد، عمان: دار صفاء للنشر.

12- جرادات، ضرار (1984)، الساعات المعتمدة والإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والعلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق.

13- نجاتي، علي (1974)، مشكلات طلبة جامعة الكويت من الإرشاد الأكاديمي، مجلة كلية الآداب، جامعة الكويت، العدد 6.

14- Alexitch.L .R. (2002), the role of help-seeking attitudes and tendencies in students preferences for academic advising journal of college student development, 43.05.19.

15- Cathleen.L. Smith & Janine. M. Allen. (2006).Essential Functions of Academic Advising what Students want and get. Nacada Journal: spring vol 26, N 01. PP 56-66.

16- Campbell .S. M. (2008). Academic Advising in the new global century supporting student engagement and learning outcomes achievement winter, vol 10, n 01, pp 28-38.

17- Kadar, S. Riva, (2001), A counseling liaison model of academic advising (Innovative Practice), Journal of college Counseling, vol (4).

18- Luijik, S. Van Sweets. Wolfhagen, (2000), Assessing behavior and the role of Academic advice.

19- Yarbrough, David, (2002), the engagement model for effective academic advising with undergraduate college students and student organization, Journal of humanistic counseling, Education and Development, Vol (41).

PROBLEM BASED LEARNING FOR MEDICAL SCHOOLS, A COMPARATIVE STUDY: FACULTY OF MEDICINE, UNIVERSITY OF GEZIRA- SUDAN AND FACULTY OF MEDICINE, KING FAHAD MEDICAL SCHOOL, KINGDOM OF SAUDI ARABIA

Dr. Ahmed EL Tahir Mohamed Idris
Faculty of Medicine- King Fahad Medical City
Kingdom of Saudi Arabia
ahmedeltahirm@yahoo.com

Dr. Muawiyah Ahmad H. Ahmed
Faculty of medicine- King Fahad Medical City
Kingdom of Saudi Arabia
mahahmed@kfmc.med.sa

Abstract:

The Faculty of Medicine, University of Gezira (FMUG) was established in 1975 in Wad Medani, the Capital of Gezira State. It is the second oldest medical college in Sudan. FMUG is the first school adopting the community-oriented, community based and problem-solving strategies in the country and is a pioneer in this innovative type of education all over the globe (http://med.uofg.edu.sd/ar/). Whereas, Faculty of Medicine, King Fahad Medical City (FOM, KFMC) http://www.kfmc.med.sa/AR/Departments/FOM/Pages/default.aspx in 2005 adopted the PBL approach to medical education because of its proven advantages. It makes learning more interesting by making it student centered, dynamic, and highly interactive. Instead of giving students facts to learn, it teaches students how to look for those facts from the relevant sources. The methods of knowledge discovery used in the PBL system prepare the student to be an independent life-long learner with curiosity to learn what is new and with a systematic and methodological mind that can sort through a lot of information to reach the desired knowledge and wisdom (Engel, C.E. (1991).

Methods:

The two curriculum was evaluated and the curriculum principles includes: PBL, integration, community based, self-directed learning, peer education, small group discussion, seminars, didactic Lectures, field visits and training in rural hospital. Detail of curriculum and the number of students graduated will be discussed.

Result and discussion:

Twenty–one credit hours of the curriculum are devoted to rural development as field training research, primary health care and rural residency in the faculty of medicine, University of Gizira. The curriculum principles of Faculty of Medicine, King Fahad Medical City include allied medical phase, organ system phase and clinical phase. Relevant course and blocks for Faculty of Medicine, University of Gezira includes doctor and society, field training research and rural development, endemic diseases and rural residency. Graduated doctors and specialists are highly qualified to solve health problems at the level of the individuals, families and community with a high competence in knowledge and skills, with emphasis in applying the code of medical ethics (Murray, I. and Savin-Baden, M. (1999)). The enrollment of students increased steadily compared to the traditional schools. Reason for success includes relevance of the curriculum, team work, social acceptance and graduate competency (Schwartz, P. (2001).

Keywords: *Problem base learning, Curriculum, Faculty of Medicine University of Geirz, Faculty of Medicine King Fahad Medical Schools.*

INTRODUCTION:

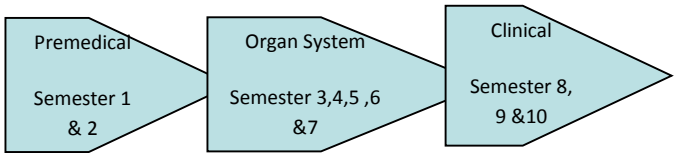
The Faculty of Medicine, University of Gezira (FMUG) was established in 1975 in Wad Medani, the Capital of Gezira State. It is the second oldest medical college in Sudan.

FMUG is located in Gezira state, central of the Sudan, with a population of 3,374,000 expand over an area of 3530 km2. The area is irrigated by gravity through a canal system from Sennar Dam on the Blue Nile. Its 180 kilometer away from Khartoum FMUG is the first school adopting the community-oriented, community based and problem-solving strategies in the country and is a pioneer in this innovative type of education all over the globe.

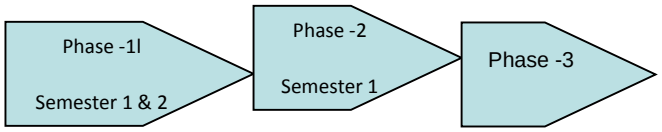
MISSION OF THE SCHOOL:

To graduates, doctors and specialists who are highly qualified to solve health problems at the level of the individuals, families and community with a high competence in knowledge and skills through modern innovative education and
research facilities.

CURRICULUM
PROGRESS DIAGRAM for the two college
Faculty of Gezira



King Fahad Medical City



CURRICULUM MAP: For Faculty of Medicine University of Gezira semester 1 and 2

Semester -1	Credit hours	Semester - 2	Credit hours
Introduction to study Medicine	2	Growth and development	6
Biochemistry	5	Nutrition & Biochemistry	4
Man and his environment	5	Introduction to study diseases	8
Zoology and medical Entomology	2	English	4
English/ longitudinal	4	Arabic	4
Arabic/ longitudinal	4	Field Training& Rural Developme	

First Year- Premedical Program Faculty of Medicine, King Fahad Medical City

Semester-1			Semester-2		
Course Code	Course Name	Credits	Course No	Course Name	Credits
ISLM 1	Islamic Culture	2	BIOS	Biostatistics	1
ENGL	English Language-I	7	NHUM	Normal Human	5
COMP	Introduction to Computing	1	LERN	Academic Learning Skills II**	1
LERN	Academic Learning Skills I	1	ENGL	English Language-II	7
MBSC	Medical Basic Sciences	5	ARAB	Arabic Language	
		16	Credit Hrs		16
Total (33) Credit Hours					

14 credited for English course in first year located in King Fahad Medical City, while only 8 credited hours located for Faculty of Medicine, University of Gezira in the first two semesters. Academic learning skills not included in the Gezira curriculum.

CURRICULUM MAP Faculty of Medicine University of Gezira semester 3 for and 4

Semester -3	Credit hours	Semester - 4	Credit hours
Doctor and Society	3	PHCC & family medicine-I	3
Blood and blood related problem	4	Cardio-pulmonary system-I	7
Muscular system & problems	7	Cardio-pulmonary system-II	8
Medical Statistic	4	Basic Skills	3
English	2	English	2
Islamic study	2	Arabic	2
		Field Training Research & Rural development	5

CURRICULUM MAP: For Faculty of Medicine King Fahad Medical City semester 1 and 2

Semester -1		Semester -2	
Course block	Credits	Course/block Name	Credits
Communication Skills	2	Diagnostic I	1
Growth, Development & Aging	6	Principles of Disease II	4
Principles of Disease	3	Musculoskeletal & Integument	7
Therapeutics-I	2	Hemopoietic System	5
Molecular Basis of Disease	3		

For Phase -2:

Diagnostic, Principle of the disease and Molecular basis of the disease were implemented in KFMC curriculum

CURRICULUM MAP: For Faculty of Medicine University of Gezira semester 5 and 6

Semester -5	Credit hours	Semester - 6	Credit hours
Primary health care center practice and family medicine-II	3	PHCC & family medicine-III	3
Gastrointestinal system-I	5	Genito-urinary System	10
Gastrointestinal system-II	8	Nervous System	10
Endocrine and metabolism	8	English	2
English	2	Field Training	4

		Research and Rural development -II	
Islamic study	2		

CURRICULUM MAP: For Faculty of Medicine King Fahad Medical City semester 3 and 4

For Phase -2

Course/ Block Name	Credits	Course/ Block Name	Credits
Community Health Program I		4	
Introduction to Psychology and Behavioral Sciences		4	
Cardiovascular System	5	Urogenital System	4
Respiratory System	5	Endocrine & Metabolism	4
Gastrointestinal System	5	Nervous System & Special Senses	7

Field Training Research and Rural development –I, II and II were common with the Primary health care center practice and family medicine-I, II, III and V appeared thought out the curriculum of Gezira.

CURRICULUM MAP: For Faculty of Medicine University of Gezira semester 7

Semester 7	Credit hours
Primary health care center practice and family medicine-IV	3
Medico legal / forensic medicine	3
Endemic Diseases	3
Primary health care clerkship	5
Mental health care clerkship	5
Rural Residency	8

CURRICULUM MAP: For Faculty of Medicine King Fahad Medical City semester 5

Course/Block Name	Credits
Community Health Program II	1(0+1+0)
Reproductive System	4(2+1+1)
Immune System	4(2+1+1)
Therapeutics- II	5(3+2+0)
Integrated Multi-System	4(2+2+0)

Immune System and Therapeutic appeared as blocks at KFMC whereas Endemic diseases implemented at the curriculum of Gezira University.

Semester 2 & 3	Semester 4 & 5
Foundation Studies 8	Neurosciences 10
Musculoskeletal 7	Endocrine, Nutrition & RH 7
Respiratory 7	Urology & Renal 5
Hematology 5	Gastroenterology 6
Cardiovascular 6	Oncology 5

King Saud bin Abdulaziz University for health Sciences College of Medicine.

Semester 8, 9 and 10 are clinical rotation for University of Gezira whereas in KFMC the Clinical rotation start early as semester 6, 7, 8, 9 and 10.

The PBL program achieved the goal in the two college through a relevant curriculum, teamwork, social acceptance and graduate competency.

Accordingly, twelve new medical schools in Sudan adopted the curriculum.

IMPACT OF MEDICAL EDUCATION AND HEALTH SERVICES:

12 New medical schools in Sudan adopted the curriculum as in the Kingdom of Saudi Arabia the new medical schools adopted hybrid curriculum.

The modified Curriculum played major roles in the health reform in the Sudan as well as in Kingdom of Saudi Arabia.

The FMUG has thus far, graduated 30 batches, amounting to more than 4000 medical doctors. The goal of PBL, by helping student deployment was achieved.

In 2002, the Faculty was awarded the Shekh Hamdan Bin Rashid prize for the best medical college in the Arab world.

For KFMC using this curriculum nearly about 240 male and 120 female doctors were graduated

REASONS FOR SUCCESS:

- Relevance of the curriculum.
- Team work.
- Social acceptance.
- Graduate competency.
- 21 credit hours devoted for rural development,
- Medical student involving in emergency relief program.

OBSTACLES:

- Acceptance of the new curriculum by the traditional medical educator.
- Lack of trained in the new methods of education.

- Lack of staff at that time who are trained in the new method of medical education.

At the end the goal of PBL by helping the student deployment was achieved in the two colleges .

References:

1. Coventry University/ LTSN PBL site: www.hss.coventry.ac.uk/pbl/
2. Engel, C.E. (1991) Not just a method but a way of learning. In Boud, D. and Feletti, G. (eds) The Challenge of Problem- Based Learning, London: Kogan Page, pp. 23-33
3. Faculty of Medicine, University of Gezira. http://med.uofg.edu.sd/ar/
4. Faculty of Medicine King Fahad Medical City. http://www.kfmc.med.sa/AR/Departments/FOM/Pages/default.aspx
5. Murray, I. and Savin-Baden, M. (1999) *Staff development in Problem-based learning. Teaching in Higher Education* 5 (1).
6. Schwartz, P. (2001). *Problem-based learning: Case studies, experience and practice.* London.

واقع فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهة نظر الخريجين

ميرفت محمد محمد راضي
كلية فلسطين التقنية دير البلح
Mervat_Rady@hotmail.com

الملخص:

يهدف البحث التعرف إلى مستوى فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الخريجين من خلال معرفة مدى التزام الجامعات بتطبيق المعايير الآتية: (إدارة البرنامج، وضمان جودة البرنامج، والهيئة التدريسية، وطرائق التعلم والتعليم، والبحث العلمي)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة البحث باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية من فئة خريجي برامج الدراسات العليا للعام الدراسي 2015/2014م في جامعتي الأزهر والإسلامية وعددهم (342)، استجاب منهم (314)، واستخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS"، وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية برامج الدراسات العليا حقق وزناً نسبياً (73.8%)، وبينت النتائج أن الجامعة الإسلامية تتفوق على جامعة الأزهر في مستوى فاعلية البرامج الأكاديمية فيها بوسط حسابي 79.88%، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة الخريجين والخريجات في الجامعتين.

وأوصت الباحثة بزيادة اهتمام الجامعات بمتطلبات ضمان جودة البرنامج بحيث تخضع البرامج الأكاديمية جميعها للتقويم الذاتي بشكل دوري، وتوفر وسائل محددة لقياس رضا الطلبة، وأيضاً إشراك الطلبة في عمليات التقويم وتنوع الأساليب التقويمية، وتطوير مهارات أعضاء الهيئة التدريسية وقدراتهم وخبراتهم؛ لينعكس على مستوى الخدمات المقدمة للطلبة في المناقشة والحوار الهادف، ودمج التقنيات التربوية الحديثة المتنوعة في التدريس بشكل رئيس، وضرورة تبني سياسات واضحة تحكم البحث العلمي وفق معايير عالمية، وتطوير محتوى المقررات بهدف تطوير مهارات الطلبة وقدراتهم على البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: *فاعلية البرامج الأكاديمية، والدراسات العليا، ومعايير تحقيق الفاعلية.*

المقدمة:

تمثل برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية ركناً أساسياً يُعتمد عليه في تنمية رأس المال البشري الفلسطيني، وعليه فإن تلك البرامج لا بد أن تيسر استيعاب المفاهيم الإدارية الحديثة، والتكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية وطرق التعامل معها، وبرامج الدراسات العليا بما تطرحه من اهتمام بالبحث العلمي الذي يقوم على البحث عن المعرفة وتوظيفها ونشرها، معتمداً في ذلك على منهجية علمية سليمة، تستطيع أن تسهم في حل مشكلات المجتمع، وتلبية متطلباته بحيث يكون خريج الدراسات العليا لا يشكل عبئاً على المجتمع بل رافعة أساسية في مشروع نهضة المجتمع وتنميته وصولاً لمجتمع المعرفة الذي يقوم على إنتاج ونشرها المعارف والمعلومات بسهولة ويسر وبدون عوائق وصعوبات، بحيث يمكن الوصول إليها بطرق سريعة، وبوسائل متعددة خلال وقت قصير وبدون متاعب وتكاليف مجهدة وباهظة، وتكون متاحة للجميع بدون طبقية ولا تمييز(المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، 2007م). وفي ضوء ما سبق ونظراً لأهمية برامج الدراسات العليا في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين عمدت الباحثة التعرف إلى واقع فعاليتها في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.

الجزء الأول: الإطار العام للبحث:

أولاً: مشكلة البحث:

إن منظومة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات الفلسطينية باتت تعاني من ازدياد برامج الدراسات العليا، وأعدادها المتسارعة التي تتسم بالتقليد والمحاكاة دون اللجوء إلى الإبداع والابتكار، وضعف عمليات التقييم المستمرة للبرامج والعمليات، مما أدى إلى ضعف قدراتها في مواجهة مشكلات التنمية في فلسطين، وباتت تنتج كوادر وتخصصات لا يحتاجها السوق ولا تخدم قضايا التنمية.

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 غابت الجامعات الفلسطينية، عن تصنيف (QS) لأفضل 50 جامعة عربية، والذي أطلق للعام الدراسي 2014-2015م، وتلاحظ الباحثة أن الجامعات تتسارع في افتتاح تخصصات الماجستير على حساب نوعيتها كونها أنها مصدر دخل مناسب، حيث زادت برامج الماجستير في الجامعة الإسلامية بنسبة 66% في العام 2015 عن العام 2010م، في حين وصلت برامج الدكتوراه إلى (3) فقط (دليل الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، 2015)، بينما في جامعة الأزهر وصلت إلى (20) تخصصاً في برامج الماجستير في حين لا يوجد لديها أي برنامج دكتوراه (دليل الدراسات العليا بجامعة الأزهر،

2015م)، كما أن المهارات البحثية لدى طلاب الجامعات لم يتجاوز حد 59%، ومستوى وعي الطلبة بحاجات سوق العمل لا تتجاوز 62% (وزارة الخارجية والتخطيط، 2012م).

مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في ضعف فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بما لا يسهم في تعزيز قدراتها التنافسية في الأسواق المحلية والخارجية، خصوصاً في ظل المنافسة المتزايدة من قبل الجامعات العالمية، وكذلك قصورها في استخدام الممارسات التي تسهم في رفع كفاءة برامج الدراسات العليا وفاعليتها، الأمر الذي دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث.

وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهة نظر الخريجين؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما مستوى تطبيق المعايير (إدارة البرنامج، وضمان جودة البرنامج، والهيئة التدريسية، وطرائق التعلم والتعليم، والبحث العلمي) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين (الخريجين) فيما يتعلق بآرائهم حول فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير (الجامعة، النوع) ؟

ثانياً: فروض البحث:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (الخريجين) فيما يتعلق بآرائهم حول فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجامعة.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (الخريجين) فيما يتعلق بآرائهم حول فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع.

ثالثاً: أهداف البحث:

1. التعرف إلى مستوى فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الخريجين.
2. تحديد مستوى تطبيق المعايير (إدارة البرنامج، وضمان جودة البرنامج، والهيئة التدريسية، وطرائق التعلم والتعليم، والبحث العلمي) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
3. التعرف إلى الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين (الخريجين) فيما يتعلق بآرائهم حول فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيري (الجامعة والنوع) .

رابعاً: أهمية البحث:

أ. الأهمية العلمية:

1. تعد الدراسة امتداداً للدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين تطبيق الإدارة الاستراتيجية ودورها في فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، حيث يعد منهج الإدارة الإستراتيجية من المفاهيم الإدارية الحديثة التي بدأت تطبق بشكل ملحوظ في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين.
2. يتناول البحث شريحة هامة من شرائح المجتمع الفلسطيني، وهم أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب وخريجو الدراسات العليا بوصفهم القوة العقلية والمعرفية التي تساهم في بناء المجتمع وتنميته.
3. تأصيل مفهوم فاعلية برامج الدراسات العليا من خلال تطبيق منهج الإدارة الإستراتيجية حيث يتطرق البحث لأهميتها ومراحلها ودورها في تحسين مستوى أداء البرامج وبالتالي تحقيق فعاليتها.

ب. الأهمية التطبيقية:

1. ستسهم نتائج البحث في لفت انتباه القائمين على التخطيط الإستراتيجي في السلطة الوطنية الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم العالي، والجامعات الفلسطينية للواقع الحالي الذي تعيشه الجامعات بحيث تسعى لرفع مستوى تحقيق التكاملية حول البرامج الأكاديمية عن نسبة 65%، وانخفاض نسبة تكرار البرامج الأكاديمية عن 55% (وزارة الخارجية والتخطيط، 2012م).
2. ستفيد نتائج البحث الإدارات العليا في الجامعات نظراً لنمو أعداد الطلبة في الجامعات، والزيادة المطردة في نسبة البطالة حيث وصلت إلى (40.8%) في قطاع غزة، مما يعكس ضرورة معالجة تلك القضايا بما يتلاءم ومتطلبات التنمية الشاملة في فلسطين (وزارة الخارجية والتخطيط، 2012م).
3. إعادة توجيه أنظار القيادات الاستراتيجية نحو التخصصات التي أشبعت سوق العمل من الخريجين والتي يعزف الطلبة عن الالتحاق بها، والتي زادت نسبة البطالة فيها مثل العلوم التربوية بنسبة 52.6%، وتخصص الحاسوب بنسبة 43.5%، وتخصص الصحافة والإعلام بنسبة 43.2%.
4. ستفيد نتائج البحث ذوي الاختصاص بكيفية معالجة دور الجامعات في تحقيق أهدافها الأساسية وهي البحث العلمي وخدمة المجتمع بحيث تضمن إكساب مهارات البحث العلمي للطالب بنسبة تتجاوز 59%.

الجزء الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

نالت نظم الدراسات العليا والبحث العلمي فى الجامعات الفلسطينية اهتماماً ملحوظاً من القيادات الجامعية المتعاقبة، ويرجع ذلك إلى إيمان الإدارات العليا فيها بأن فاعلية نظم الدراسات العليا والبحث

العلمي تمثل حجر الزاوية للوصول إلى الغايات العليا للتعليم بوجه عام، والتعليم الجامعي بوجه خاص.

أولاً: أهمية الدراسات العليا:

يمكن عد منظومة الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر القيادات الاستراتيجية مصدرًا للميزة التنافسية على المستوى الوطني بما يدعم من قدرات المجتمع الفلسطيني فى تحقيق ما يأتي:

1. إعداد كوادر علمية وتقنية ذات مؤهلات تخصصية عالية قادرة على تلبية احتياجات التنمية (ابتهاج النادي، 2011).
2. مواجهة القوة التنافسية العالمية، وتحديد وضع محدد للمجتمع الفلسطيني بها.
3. بناء القدرات التنافسية الأساسية لفلسطين وتحسينها فى ظل مجتمع واقتصاد معرفي.
4. التوسع في إنتاج المنتجات والخدمات عالمية الجودة وكثيفة المعرفة.
5. ابتكار قيم مضافة كبيرة على المستوى الوطني من خلال المشاركة طويلة الأجل والتحالف الاستراتيجي مع جماعات المستوى الرئيسة المستفيدة بما فيها من جهات التوظيف ومستخدمي البحوث والحكومة.

ثانياً: محددات الكفاءة الداخلية لنظم الدراسات العليا:

أثبتت الأبحاث أن الدراسات العليا باتت غير قادرة على أداء دورها في النهوض بجودة البرامج والأبحاث العلمية، مما ينعكس سلباً على المجتمع (صبحي أبو النجا، 2011) سواء بالتصدي العلمي المدروس لمشكلاته، خاصة بعد الأزمات المتلاحقة السياسية منها والاقتصادية وغيرها.

إن تلك الفجوات ساهمت بارتفاع معدلات البطالة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2013) في قطاع غزة من (32.6%) في العام 2013م إلى (40.8%) في العام 2014م (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2014)، وتراوحت أعلى معدلات بطالة بين 40–60% بين خريجي تخصصات العلوم التربوية وإعداد المعلمين، والعلوم الإنسانية، والصحافة والإعلام، والحاسوب، بينما تراوحت أقل معدلات بطالة بين خريجي القانون بنسبة 8.9%، وتعزو الباحثة تفاقم هذه المشكلة إلى تراجع مستويات الإدارة الاستراتيجية في الجامعات، مما ترتب عليها تراجعاً واضحاً في جودة التعليم الجامعي.

وتضيف الباحثة أن هنالك عدداً من القضايا المرتبطة بمستوى الكفاءة الداخلية التي تحققها نظم إدارة الدراسات العليا والبحث العلمي، والتي تؤدى إلى غياب التنافسية الاستراتيجية للجامعات في هذا المجال، وتنصب تلك القضايا على عديد من الفجوات التفصيلية الكامنة في معظم مكونات منظومة الدراسات العليا والبحث العلمي، ومن أبرزها:

1. تدني كفاءة المكتبات في كليات الجامعة ومراكزها البحثية.
2. محدودية المخصصات المالية المخصصة للبحث العلمي.
3. مشكلات توافرية المعامل والأجهزة الحديثة ومستلزماتها من المواد في التخصصات التطبيقية كافة.
4. غياب التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي لنظم الدراسات العليا والبحث العلمي.
5. غياب الخطط البحثية الواعية وعدم انتشار المراكز البحثية المتميزة.
6. غياب ثقافة البحث العلمي ذي المستوى العالمي، فضلا عن ضعف آليات التعاون والمشاركة والاتصال البحثي بين منظومة الدراسات العليا والبحث العلمي، وبين مختلف المؤسسات الوطنية مما يعيق تحقيق التطوير والتنافسية على مستوى الجامعات وعلى مستوى الوطن.
7. معظم البرامج تفتقر الجدية والرصانة الأكاديمية والتجانس والتكامل المطلوب بين النظري والعملي.

ثالثاً: أبعاد فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية:

باتت الجامعات تدرك أن السبيل الوحيد للاستجابة الفاعلة لمتطلبات البيئة ومواجهة المنافسة يتطلب وجود عمليات تخطيط نشطة ومستمرة (سيد محمد جاد الرب، 2010)، وبالتالي فإن نجاح التخطيط يركز على المشاركة والتعاون انطلاقًا من كونه يتضمن مجموعة من العمليات الاقتصادية والسياسية والسلوكية (أحمد القطامين، 1996)، مما يؤدي إلى تحسين أدائها وضمان تعاملها الفاعل مع بيئتها المتغيرة (سحر محمد أبو راضي محمد، 2015)، والابتعاد عن الاقتباس من الأنظمة الموضوعة لبلدان أجنبية والنقل عنها دون الاهتمام باستنباط الأطر والقواعد الملائمة للمجتمع.

وترى الباحثة أنه لتحقيق فاعلية برامج الدراسات العليا لا بد للجامعات من الالتزام بمعايير محددة وشاملة تهدف لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، حيث اختلفت الجامعات في حصر الأبعاد التي يمكن الاعتماد عليها للحكم على الفاعلية، وترصد الباحثة هنا مجموعة من الأبعاد لعدد من الجامعات وهيئات اعتماد لضمان جودة التعليم، وقرارات دولية ذات علاقة.

جدول رقم (1) أبعاد فاعلية برامج الدراسات العليا

م.	المصدر	الأبعاد
.1	(مؤتمر اليونسكو،2011) (سيف الدين إلياس وحمدتو أرباب علي، 2011)	المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، المباني والمرافق والأدوات، والتقويم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً، وأعضاء هيئة

		التدريس.
.2	(الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، مصر،2008)	الطلاب، والمعايير الأكاديمية، والبرامج التعليمية، والتعليم والتعلم والتسهيلات المادية للتعلم، وأعضاء هيئة التدريس، والبحث العلمي، والتقييم المستمر والفاعلية التعليمية.
.3	جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية (إيناس بنت خلف الخالدي ، 2011)	رسالة المؤسسة التعليمية، والقيادة والإدارة، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، والبرامج التعليمية، والمعايير الأكاديمية، وجودة فرص التعلم، وإدارة الجودة، الأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، المشاركة المجتمعية، وخطط التطوير.
.4	دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء اتحاد الجامعات العربية (فيصل عبد الله الحاج وآخرون ، 2008).	رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، والقيادة والتنظيم الإداري، والموارد المالية والمادية والتقنية والبشرية، وأعضاء هيئة التدريس، وشؤون الطلبة، والخدمات الطلابية، والبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس، مصادر التعلم والكتاب الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والأخلاقيات الجامعية.
.5	معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الأردن	مواصفات البرنامج، ومحتوى البرنامج، والتعليم والتعلم، التقييم، وتقدم الطلبة وإنجازاتهم، والدعم الأكاديمي، والمصادر التعليمية، والدعم اللامنهجي للطالب، البنية التحتية والخدمات، ومتابعة الخريجين والتواصل مع المجتمع المحلي، وإدارة الجودة وتعزيزها.
.6	(معايير الترخيص والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بدولة قطر، 2011)	الرسالة والهيكل التنظيمي والفاعلية المؤسسية، والبرامج الأكاديمية، والهيئة التدريسية، والطلاب، ومصادر التعلم، المرافق والمعدات، والموارد المالية، والبحث العلمي، والنزاهة والشفافية والمهنية.
.7	(الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم العالي، دليل إرشادي لتقييم البرامج التعليمية الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2010)(1)	أهداف البرنامج التعليمية، والنظام الإداري (الهيكلية الإدارية)، والخطة التنفيذية للبرنامج، بيئة التعليم والتعلم (المرافق: المكتبة المختبرات، الخ)، المرافق التعليمية التعلمية، والأبحاث، والهيئات الأكاديمية والإدارية، والطلبة والخريجون، والتمويل، والتواصل الخارجي والتبادل المعرفي والعلاقات العامة، وأنظمة ضمان الجودة، والتخطيط الاستراتيجي والقدرة على التغيير.

وتستنتج الباحثة من الجدول السابق أن هناك اتفاق على عدد من الأبعاد، لذا ترى الباحثة أن تحقيق الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة لأهدافها الإستراتيجية بفعالية يرتبط بفعالية الأبعاد، وستعتمد الباحثة المعايير التالية:

(إدارة البرنامج، وضمان جودة البرنامج، والهيئة التدريسية، وطرائق التعلم والتعليم، والبحث العلمي).

رابعاً: الدراسات السابقة:

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

1. دراسة (Ilham Hassan Mansour & others, 2015) بعنوان "تقييم خريجي الدراسات العليا لجودة الخدمات التعليمية في السودان" .

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة قياس توقعات خريجي الدراسات العليا وتصوراتهم في برنامج ماجستير إدارة الأعمال وبرامج (DBA) في جامعة الخرطوم بالسودان نحو جودة الخدمة.

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أ. تجاوزت توقعات الخريجين لجودة الخدمة عن الخدمة الفعلية التي تلقوها أثناء دراستهم.

ب. الفجوة السلبية بين التوقعات والخدمة الفعلية تعود لخمسة عوامل هي: (المرافق المادية، والمعدات، والموظفين، والمواد، والاتصالات).

ج. الجامعة بحاجة لتحسين قدرتها على الأداء من خلال الاهتمام ودراسة البيئة الداخلية والخارجية.

د. تحسين جودة الخدمة تساعد الجامعة على البقاء وتزيد من فرصتها في المنافسة.

2. دراسة (Nina Volles, 2015) بعنوان "الحواجز الداخلية وعوامل التمكين في تكامل التعلم الإلكتروني في برامج الماجستير التنفيذي– دراسة استطلاعية".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة تحديد الظروف التي تكون بمثابة الحواجز أو العوامل المساعدة في تنفيذ التعلم الإلكتروني في ستة برامج ماجستير سويسرية.

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أظهرت نتائج التحليل أن العوامل التي تساعد في تنفيذ التعليم الإلكتروني، هي:

أ. وجود التعلم الإلكتروني في استراتيجية التربية والتعليم العالي.

ب. الثقافة التنظيمية التي تسمح بالابتكار وريادة الأعمال.

ج. الالتزام الكامل من القيادة في التعليم العالي من أجل التعلم الإلكتروني.

د. إشراك أصحاب المصلحة.

هـ. توافر الموارد (المالية والوقت والموظفين).

و. استخدام المكافآت والحوافز والتدريب لتحفيز أعضاء هيئة التدريس ودعمهم.

3. دراسة بشار جيدوري، منور نجم (2013)، بعنوان "دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والعمر، والجامعة، والعمل).

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أ. حرصت الدراسات العليا على مواكبة مدرسيها للمستجدات التقنية، وضرورة توظيفها مع طلبتهم، وإن أساليب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأدواتها غير معتمدة بشكل كبير، وتعتمد الدراسات العليا أدوات المناقشة إلالكترونية وغرف المحادثة والمنتديات بشكل ضعيف.

ب. اهتمام الدراسات العليا بتطور المساقات والبرامج الأكاديمية وتحديثها باستمرار، بالإضافة إلى عقد المؤتمرات، وورش العمل، ودعوة طلبتها لحضورها لمنحهم فرصة الاطلاع على نتاجات الآخرين بشكل مباشر، والتفاعل مع عملية البحث العلمي.

ج. عزوف المؤسسات المحلية عن الاهتمام بالدراسات العلمية لقلة الإمكانات، وعدم وجود سياسات ناظمة وأجواء جيدة للاستثمار، مما يؤدي إلى رسائل ضعيفة بعيدة عن المشكلات الحقيقية في المجتمع.

د. يغلب الجانب النظري على الجانب التطبيقي للمواد الدراسية لارتباطه بالوقت والجهد والمال.

4. دراسة رعد الطائي وآخرون (2013)، بعنوان "تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم الدراسات العليا، معتمدة مفاهيم قياس جودة الخدمة وأساليبها ، والتعرف إلى مستوى جودة العملية التدريسية الجارية في الدراسات العليا، وتحديد المتغيرات الفرعية والأبعاد لجودة الخدمة الأكثر تأثيرا في مستوى جودة الدراسات العليا. كما استهدفت دراسة وتحليل أثر بعض العوامل (أعضاء هيئة التدريس، والمنهاج، الطالب، والإدارة، والتسهيلات المادية) على جودة العملية التدريسية في الدراسات العليا.

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أ. إن مستوى الجودة العام للدراسات العليا كان أعلي من المتوسط، وإن المتغيرات الجاري بحث تأثيرها في الدراسات العليا لم تحقق حالة عالية من التوفر لها، وفي أحسن أحوالها تجاوزت المتوسط، وبعضها كانت أدنى منه وهي متغيرات : الإتاحة لأعضاء هيئة التدريس، والأهلية العلمية للطالب، والأهلية القانونية للطالب.

ب. وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى جودة خدمة الدراسات العليا وكل من متغيرات: أعضاء هيئة التدريس، و المنهاج، والطالب، والإدارة، والتسهيلات المادية، وإن كل من متغير" الأنظمة" من "الإدارة، ومتغير "الأجهزة والمعدات" من "التسهيلات المادية" لها التأثير الأقوى على جودة الدراسات العليا من بين المتغيرات الفرعية الخمسة عشر المبحوث تأثيرها.

5. دراسة (Victor Nayak, 2013) بعنوان" الحاجة إلى ابتكار وشمولية علم أصول التدريس في الدراسات القانونية في مستوى الدراسات العليا".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى كيفية التركيز على تطوير المهارات البحثية في برامج الدراسات العليا في نظام التعليم القانوني.

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

لإ صلاح نظام التعليم القانوني في الدراسات العليا يتوجب على الجامعات رفع القدرات البحثية للطالب من خلال:

أ. توفير حوافز للباحثين، وتوفير بيئة البحث الملائمة، وتطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع تطورات العصر.

ب. الاهتمام بالمعلومات القانونية المتجددة، واستخدامها لخلق الأفراد ذوي المعرفة القانونية.

ج. الاهتمام بالطالب كونه مركز العملية التعليمية.

الجزء الثالث: منهجية البحث:

أولاً: منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد حُصل على البيانات اللازمة من خلال

استبانة (Questionnaire) التي أعدت لهذا الغرض، وفرغت البيانات وحُللت النتائج باستخدام إصدار 2013م من البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science).

ثانياً: مصادر جمع المعلومات:

راجعت الباحثة الدراسات والأبحاث والمراجع المتعلقة بأهم ما كتب في موضوع البحث، وكذلك تطبيقاته في مؤسسات التعليم العالي، بغرض جمع البيانات التي ستسهم في معالجة موضوع البحث، واعتمدت على مصدرين للبيانات هما:

1. **المصادر الثانوية:** واستخدمت لغرض معالجة الإطار النظري للدراسة، واشتملت على (الكتب، والمراجع، والدوريات، والمجلات، والوثائق، والنشرات، والإحصائيات، والدراسات، والبحوث التربوية، وشبكة الإنترنت) باللغتين العربية والأجنبية.
2. **المصادر الأولية:** واستخدمت الاستبانة التي أعدتها الباحثة لمعالجة الإطار العملي للبحث.

ثالثا: مجتمع البحث:

اختارت الباحثة مجتمع البحث ليتكون من خريجي برامج الدراسات العليا في العام جميعهم الدراسي 2015/2014م، وعددهم (719) خريجاً وخريجة موزعين على الجامعة الإسلامية بعدد (580)، وجامعة الأزهر بعدد (139)، وقد اختيرت هاتان الجامعتان لتفردهما بتقديم برامج الدراسات العليا منذ عشرات السنوات، ولعدد يفوق لـ(20) تخصصاً، ولديهما الخبرة الكافية إدارياً وأكاديمياً.

رابعاً: عينة البحث:

استخدمت الباحثة المعادلة الحسابية الآتية لتحديد حجم عينة البحث كالآتي(Moore, D. & others, 2003):

$$N= \{\frac{Z}{2m}\}^2 \quad (1)$$

حيث:

Z: القيمة المعيارية المقابلة لمستوى دلالة معلوم (مثلاً: Z=1.96 لمستوى دلالة α=0.05).

M: الخطأ الهامشي ويعبر عنه بالعلامة العشرية (مثلاً: 0.05±).

ويصحح حجم العينة في حالة المجتمعات النهائية من المعادلة:

$$\text{المعدل } N = \frac{nN}{N+n-1} \quad (2)$$

حيث N تمثل حجم المجتمع، باستخدام المعادلة (1) نجد أن حجم العينة يساوي :

$$N= \left(\frac{1.96}{2*0.05}\right)^2 = 384$$

وبالتعويض في المعادلة (2) فإن حجم العينة المعدل كما يأتي:

جدول رقم (2) توزيع عينة البحث وفق الفئة واسم الجامعة

البند	الجامعة الإسلامية	جامعة الأزهر
مجتمع الدراسة	580	139
عينة الدراسة	234	108
عدد الاستجابات	224	90
نسبة الاستجابات	%95.7	%83.3

ولاختيار عينة البحث ستخدم العينة الطبقية العشوائية من فئة خريجي العام الدراسي 2015/2014م، والذين يترددون على وحدة الخريجين وقسم القبول والتسجيل في كل جامعة خلال شهري 7+2014/8م لإنهاء متطلبات التخرج والتسجيل لحفل التخرج السنوي.

خامساً: أداة البحث:

أُعدت استبانة موجهة لخريجي الدراسات العليا مكونة من (29) فقرة موزعة على خمسة محاور، واستخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة.

سادساً: الأساليب الإحصائية:

1. النسب المئوية والتكرارات لوصف عينة البحث.
2. المتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي.
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(كولمجروف – سمرنوف(1- Sample K-S)) لمعرفة أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه.
7. اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) لمعرفة متوسط درجة استجابة المبحوثين.

سابعاً: صدق أداة البحث (الاستبانة)

1. صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

قامت الباحثة بعرض أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (25) 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 حُسب 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 الآتي:

جدول رقم (3) الصدق الداخلي للفقرات

م.	المحور	معامل الارتباط (بيرسون)	الدلالة
.1	إدارة البرامج	0.960	0.001
.2	ضمان جودة البرامج	0.971	0.001
.3	الهيئة التدريسية	0.961	0.001
.4	طرائق التعلم والتعليم	0.942	0.001
.5	البحث العلمي	0.911	0.001

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

وترى الباحثة أن النتائج تُظهر أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ إن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من (0.05)، وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي (0.361)، وبذلك تعد فقرات المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

3. صدق الاتساق البنائي لمحاور الاستبانة:

يظهر الجدول الآتي معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة.

جدول رقم (4) معامل الارتباط بين معدل كل محور مع المعدل الكلي

م.	المحور	معامل الارتباط (بيرسون)	الدلالة
.1	إدارة البرامج	0.968	0.001
.2	ضمان جودة البرامج	0.947	0.001
.3	الهيئة التدريسية	0.966	0.001
.4	طرائق التعلم والتعليم	0.932	0.001
.5	البحث العلمي	0.955	0.001

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

ويوضح أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ إن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من (0.05)، وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي (0.361) وبذلك تعد محاور الاستبانه صادقة لما وضعت لقياسه.

ثامناً: ثبات أدوات البحث (الاستبانات) Reliability:

1. طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

وجد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة، ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد، وقد صححت معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) وفق المعادلة الآتية: معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط، ويبين الجدول الآتي أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبيان مما يشجع الباحثة على استخدام الاستبانة بكل ثقة.

جدول رقم (5) معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

جميعها الفقرات	التجزئة النصفية		
	معامل الارتباط (بيرسون)	معامل الارتباط المصحح	القيمة الاحتمالية
الخريجون	0.756	0.992	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

2. طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة بوصفها طريقة ثانية لقياس الثبات، ويبين أن معاملات الثبات مرتفعة ومما يشجع الباحثة على استخدام الاستبانة بكل ثقة.

جدول رقم (6) معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ)

م	المحاور	عدد الفقرات	الخريجون	
			ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي
.1	إدارة البرامج	6	0.808	0.899
.2	ضمان جودة البرامج	6	0.793	0.891
.3	الهيئة التدريسية	6	0.810	0.900
.4	طرائق التعلم والتعليم	5	0.804	0.897
.5	البحث العلمي	6	0.803	0.896
المجموع		**29**	**0.762**	**0.761**

وتستنتج الباحثة من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة البحث (الاستبانة)، صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة عالية، ما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة، ويمكن تطبيقها بثقة، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية.

الجزء الرابع : نتائج التحليل الإحصائي واختبار فرضيات البحث:

أولاً: تحليل فقرات الاستبانة والإجابة عن تساؤلات البحث:

1. التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة:

المطلب الأول: اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف–سمرنوف (1- Sample K-S)):

استخدمت الباحثة اختبار (كولمجروف – سمرنوف 1- Sample (K-S)) لمعرفة هل تتبع البيانات التوزيع الطبيعي أم لا؟ وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً. ويوضح الجدول الآتي نتائج الاختبار، إذ إن القيمة الاحتمالية لكل محور أكبر من 0.05 ($sig. > 0.05$)، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ويجب استخدام الاختبارات المعملية.

جدول رقم (7) اختبار التوزيع الطبيعي
(1-Sample Kolmogorov-Smirnov)

المحاور	عدد الفقرات	قيمة Z	القيمة الاحتمالية
الخريجون	29	0.076	0.131

المطلب الثاني: تحليل فقرات الاستبانة:

1. تحليل فقرات المحور الأول: إدارة البرامج:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى تطبيق معيار (إدارة البرامج) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؟ قامت الباحثة باستخدام اختبار t للعينة الواحدة، ويبين الجدول الآتي نتائج التحليل.

جدول رقم (8) تحليل فقرات المحور الأول (إدارة البرامج) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	تتبنى إدارة البرنامج رسالة وغايات وأهداف واضحة ومحددة.	3.84	76.80	1.04	14.294	0.000	3
.2	تتلاءم أهداف البرنامج مع أولويات التنمية الفلسطينية.	4.02	80.40	0.96	18.83	0.000	1
.3	يستخدم القائمون على إدارة البرنامج في قيادتهم أساليب فاعلة.	4.01	80.20	0.93	19.298	0.000	2
.4	القوانين الخاصة بالدراسات العليا مرنة وتنسجم مع ظروف الطلبة.	3.80	76.00	1.06	13.324	0.000	4
.5	مدة الدراسة في الدراسات العليا طويلة مقارنة مع الجامعات الأخرى.	3.44	68.80	1.10	7.043	0.000	5
.6	يتم تشجع ابتكارات وإبداعاتهم الطلبة الهادفة للتطوير.	3.41	68.20	1.03	7.143	0.000	6
	جميعها الفقرات	**3.75**	**75.05**	**16.83**	**75.876**	**0.000**	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

وتبين النتائج أن أعلى فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

جاءت الفقرة (2) ""تتلاءم أهداف البرنامج مع أولويات التنمية الفلسطينية" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (80.40%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هيئة الاعتماد والجودة باتت حريصة على ربط أولويات التنمية الفلسطينية مع مخرجات برامج الدراسات العليا جميعها على مستوى فلسطين بحيث تضمن علاجاً لمشكلات التنمية في مخرجات البحوث، وأيضاً توفير كوادر قيادية تسهم في النهضة والتنمية.

وتبين النتائج أن أقل فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

بينما جاءت الفقرة (6) "تشجع ابتكارات وإبداعاتهم الطلبة الهادفة للتطوير" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (68.20%)، وتعزو ذلك الباحثة لضعف دعم الجامعات وإدارات البرامج بتشجيع الطلبة على التميز والإبداع في إنجازاتهم وأبحاثهم لانشغالهم بأعباء التدريس التي تثقل كاهلهم وتتفق مع دراسة (Victor Nayak, 2013). وبصفة عامة، فإن الباحثة تعكس الوزن النسبي لمحور إدارة البرامج وهو (75.05%) إلى حرص الجامعات على الالتزام بمعايير الجودة التي تفرضها هيئة الاعتماد والنوعية والجودة الفلسطينية من ضرورة امتلاك كل برنامج لرؤية ورسالة وأهداف واضحة ومحددة منبثقة من الاستراتيجية، واستخدام الأساليب الفاعلة لتحقيقها وفقاً لأسس ومعايير محددة ومعلنة.

2. تحليل فقرات المحور الثاني: ضمان جودة البرامج:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى تطبيق معيار (ضمان جودة البرامج) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؟ ويبين الجدول الآتي نتائج التحليل.

جدول رقم (9) تحليل فقرات المحور الثاني (ضمان جودة البرامج) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	يخضع البرنامج للتقويم الذاتي بشكل دوري.	3.55	71.00	0.69	14.300	0.000	3
.2	يخضع الطلبة لأساليب تقويم متنوعة تتناسب وطبيعة المقررات.	3.47	69.40	0.94	8.831	0.000	4
.3	تتوافق امتحانات طلبة الدراسات العليا مع محتوى المقررات الدراسية.	3.39	67.80	0.95	7.385	0.000	6
.4	تتبع إدارة البرنامج وسائل محددة لقياس رضا الطلبة.	3.69	73.80	0.98	12.529	0.000	1
.5	يوجد إجراءات واضحة خاصة بالتعامل مع مراجعات الطلبة بعد عملية إعلان نتائج الامتحانات.	3.65	73.00	0.90	12.844	0.000	2
.6	يشارك الطلبة في تقويم البرامج والخطط الدراسية وتحديثها في ضوء المستجدات.	3.47	69.40	1.11	7.507	0.000	4
	جميعها الفقرات	**3.54**	**70.75**	**13.61**	**88.223**	**0.000**	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

وتبين النتائج أن أعلى فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

جاءت الفقرة (4) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (73.8%)، مما يدل على أن الفقرة "تتبع إدارة البرنامج وسائل معينة لقياس رضا الطلبة"، لها استجابة إيجابية، وتعزو الباحثة ذلك إلى إشراك الطلبة في عمليات التقييم التي تتم خلال العام الدراسي والموجهة لتقييم كافة متغيرات النظام التعليمي، بحيث تستفيد منها الجامعات في إعادة تطوير وتأهيل تلك المتغيرات.

وتبين النتائج أن أقل فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

بينما جاءت الفقرة (3) في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (67.8%)، مما يدل على أن الفقرة "تتوافق امتحانات طلبة الدراسات العليا مع محتوى المقررات الدراسية" لا يتوافق عليها الخريجون، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس أحياناً لا يلتزمون بالمقررات الدراسية كون طالب الدراسات العليا طالب معرفة ولا يفترض به الحفظ أو الالتزام بمقرر محدد، بل يترك له مجال التفكير والتحليل والاستنتاج من واقع الحياة التي نعيشها بحيث تخلق فيه مقومات القادة والمبدعين، إلا أن تلك الثقافة لم تتوارث في الطلاب عبر دراستهم الجامعية بل سادت العملية التقليدية في التدريس التي تتبع الحفظ والتلقين أساساً لدخول الامتحانات النهائية وتتفق مع دراسة (Ilham Hassan Mansour & others, 2015).

بصفة عامة، تستنتج الباحثة أن الوزن النسبي لمحور ضمان جودة البرامج وهو(70.75) يرجع لضعف عملية التقييم وعدم اتباع معايير محددة وواضحة والقصور الواضح في عدم إشراك الخريجين في عملية التقييم وتجاهل دوره الحقيقي نحو النمو والتطور.

3. تحليل فقرات المحور الثالث: الهيئة التدريسية:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما مستوى تطبيق معيار (الهيئة التدريسية) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة؟ ويبين الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول رقم (10) تحليل فقرات المحور الثالث (الهيئة التدريسية) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	عدد أعضاء الهيئة التدريسية ومؤهلاتهم وتخصصاتهم ملائمة ومتنوعة.	3.55	71.00	0.94	10.341	0.000	6
.2	يشرك أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة في الأنشطة العلمية البحثية التي تواكب التطورات العلمية.	3.69	73.80	0.85	14.428	0.000	5
.3	يشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة في المناقشة والحوار الهادف.	4.19	83.80	0.82	25.613	0.000	1
.4	يتعامل أعضاء الهيئة التدريسية مع الطلبة بتقدير واحترام.	3.70	74.00	0.93	13.371	0.000	4
.5	يحصل الطلبة جميعهم على درجات كافية من الإشراف من مشرفهم.	3.75	75.00	1.06	12.548	0.000	3
.6	يقوم الطلبة من أعضاء الهيئة التدريسية بناءً على علاقاتهم الشخصية.	4.11	82.20	1.01	19.538	0.000	2
	جميع الفقرات	**3.83**	**76.65**	**15.57**	**83.822**	**0.000**	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

وتبين النتائج أن أعلى فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

جاءت الفقرة (3) "يشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة في المناقشة والحوار الهادف" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (83.8%)، وتستنتج الباحثة أن الخريجين شاركوا في العملية التدريسية بحيث كان لهم دور في الحوار والنقاش والمتابعة جنباً إلى جنب مع المحاضرين.

وتبين النتائج أن أقل فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

بينما جاءت الفقرة (1) "عدد أعضاء الهيئة التدريسية ومؤهلاتهم وتخصصاتهم ملائمة ومتنوعة" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (71.0%)، وترجح الباحثة تلك النتيجة إلى أن الأزمة المالية التي تعاني منها الجامعات أثرت على قدرتها على توفر الكوادر البشرية المؤهلة بالعدد والنوعية التي تتلاءم واحتياجات عملية التدريس مما يضطرها لتوفير بدائل بوسائل توفر عليها تكاليف تعيين موظفين جدد وتتفق مع دراسة (Ilham Hassan Mansour & others, 2015).

بصفة عامة، تعكس الباحثة الوزن النسبي لمحور الهيئة التدريسية وهو (76.65) إلى إدراك الجامعات لأهمية هيئات التدريس في إنجاح العملية التعليمية والارتقاء بمستوى مخرجاتها بشكل يسهم في منافستهم محلياً وعالمياً، وبذلك تسعى الجامعات جاهدة لتوفير الكوادر التدريسية كماً ونوعاً بما يحقق الفاعلية، إلا أنها تعاني من ضعف الموازنات

المخصصة لذلك مما انعكس على قصورها الواضح نحو تلبية الاحتياجات المتجددة من الكوادر بشكل مستمر ونوعي.

تحليل فقرات المحور الرابع: طرائق التعلم والتعليم:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما مستوى تطبيق معيار (طرائق التعلم والتعليم) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؟ ويبين الجدول الآتي نتائج التحليل.

جدول رقم (11) تحليل فقرات المحور الرابع (طرائق التعلم والتعليم) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	تستخدم التقنيات التربوية الحديثة المتنوعة في التدريس.	4.05	81.00	0.98	19.048	0.000	1
.2	يعتمد أسلوب الدراسة الذاتية في العملية الأكاديمية.	3.76	75.20	0.88	15.385	0.000	2
.3	يشارك الطالب بشكل فاعل في عملية التعليم.	3.49	69.80	0.88	9.979	0.000	5
.4	تراعى الفروق الفردية عند عمليات التقييم.	3.52	70.40	0.50	18.381	0.000	4
.5	تتناسب طرائق التدريس مع طبيعة البرنامج وأهدافه.	3.61	72.20	1.17	9.281	0.000	3
	جميع الفقرات	**3.69**	**73.76**	**13.68**	**91.675**	**0.000**	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

وتبين النتائج أن أعلى فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

جاءت الفقرة (1) "تستخدم التقنيات التربوية الحديثة المتنوعة في التدريس" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (81.00%)، وتولي الباحثة تلك النتيجة، لدور الجامعات الكبير نحو توفير التكنولوجيا والتقنيات الحديثة التي تستخدم في التدريس بما يتناسب مع إمكاناتها المادية، إلا أن ضعف التمويل الخارجي والأزمة المالية التي تعاني منها الجامعات باتت تؤثر على مجريات العمل بشكل واضح.

وتبين النتائج أن أقل فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

وتبين النتائج أن أقل فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

بينما جاءت الفقرة (3) "يشارك الطالب بشكل فاعل في عملية التعليم" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (69.80%)، وتعزو ذلك الباحثة إلى أن الجامعات ما زالت لا تدرك الأهمية التي يمثلها الطالب والخرّيج في عملية التقييم نظراً لأنه الشخص الوحيد الذي يتأثر بشكل مباشر من الخدمات المقدمة وهي بالأصل موجهة إليه وعليه فهو عنصر مهم في عملية التقييم ورأيه يؤثر في عمليات التقييم مما ينعكس على تطوير العملية التعليمية وتحسينها، وتتفق مع دراسة (بشار جيدوري ومنور نجم، 2013).

بصفة عامة، تفسر الباحثة الوزن النسبي لمحور طرائق التعلم والتعليم وهو (73.76%) باهتمام الجامعات بتوفير الطرق الملائمة للعملية التعليمية التي تحقق من خلالها الفاعلية المطلوبة وفقاً للخطط الاستراتيجية المعلنة، إلا ان تلك الجهود ما زالت بحاجة لدعم وتحفيز للارتقاء بمستوى الطرق المستخدمة ونوعيتها.

تحليل فقرات المحور الخامس: البحث العلمي

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: ما مستوى تطبيق معيار (البحث العلمي) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة؟ ويبين الجدول الآتي نتائج التحليل.

جدول رقم (12) تحليل فقرات المحور الخامس (البحث العلمي) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	لدى إدارة البرنامج سياسات واضحة تحكم البحث العلمي وفق معايير عالمية.	3.42	68.40	1.05	7.132	0.000	6
.2	يسهم محتوى المقررات في تطوير مهارات الطلبة وقدراتهم على البحث العلمي.	3.43	68.60	1.12	6.785	0.000	5
.3	ترتبط البحوث العلمية مع مشكلات التنمية لأجل توفير الحلول العلمية.	3.64	72.80	0.87	13.127	0.000	4
.4	تتحمل الجامعة تكاليف البحث العلمي للبحوث المتميزة. المنتجة من الطلبة.	3.82	76.40	0.90	16.162	0.000	2
.5	تتكفل الجامعة بنشر بحوث الطلبة العلمية المتميزة في مجلات علمية متخصصة.	3.83	76.60	1.07	13.876	0.000	1
.6	توفر مكتبة الجامعة احتياجات الجامعة العلمية التعليمية	3.71	74.20	1.10	11.445	0.000	3

	كافة.						
	الفقرات جميعها	**3.64**	**72.86**	**15.98**	**77.456**	**0.000**	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

وتبين النتائج أن أعلى فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

جاءت الفقرة (5) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (76.6%)، مما يدل على أن الفقرة "تتكفل الجامعة بنشر بحوث الطلبة العلمية المتميزة في مجلات علمية متخصصة"، لها استجابة إيجابية، وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الجامعة فعليا تهتم بشكل مباشر في دعم بعض الطلبة المتميزين وأبحاثهم المتميزة بهدف تشجيع الطلاب على الإبداع، وفقاً للميزانيات المرصودة لهذا الغرض.

وتبين النتائج أن أقل فقرة وفق الوزن النسبي هي كما يأتي:

بينما جاءت الفقرة (1) "لدى إدارة البرنامج سياسات واضحة تحكم البحث العلمي وفق معايير عالمية" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، إذ بلغ الوزن النسبي (68.4%)، وتشير النتيجة إلى أن الجامعات لا تتبع سياسة محددة تحكم البحث العلمي ولا تلتزم بمعايير عالمية بهدف المنافسة الدولية، إنما تخضع لرغبة الطالب في اختيار موضوع البحث الذي يفضله ويتناسب مع امكاناته.

بصفة عامة، تفسر الباحثة الوزن النسبي لمحور البحث العلمي وهو (72.86) إلى الجهود التي تبذلها الجامعات لتحسين مستوى البحث العلمي الذي يعد من أهم مخرجات العملية التعليمية في برامج الدراسات العليا، حيث تعتبر حلولاً لمشكلات المجتمع والتنمية وبالتالي لا بد من الاهتمام بها بشكل يرتقى بجودتها ونوعيتها إلى أفضل المستويات.

إجمالاً، تستنتج الباحثة أن مستوى فاعلية برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين ضعيفة حيث حققت وزن نسبي (73.8%)، وهي بذلك لم تصل للحد المقبول لمستوى الفاعلية المقترح وفقاً لأسلوب دلفاي وهو (75%) بوصفها حداً أدنى، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الجامعات ما زالت بحاجة للكثير من جهود القيادات الاستراتيجية والإدارية للاهتمام بنشر ثقافة الإبداع والتطوير من خلال اتباع معايير محددة وإشراك المعنيين جميعهم في عملية التنفيذ من خلال توفير الحوافز والبيئة التنظيمية الملائمة، والتقييم المستمر من الخريجين لكل مكونات العملية التعليمية والاستفادة من التغذية الراجعة.

ثانياً: اختبار فرضيات البحث وتحليلها:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (الخريجين) فيما يتعلق بآرائهم حول فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجامعة.

جدول(13) يوضح نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t test) الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين(الخريجين) فيما يتعلق بآرائهم حول فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى اسم الجامعة

المحور	اسم الجامعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
فاعلية برامج الدراسات العليا	الإسلامية	224	79.88	6.03	16.533	0.001
	الأزهر	90	58.73	16.65		

يتضح أنه رفضت الفرضية العدمية وقبلت الفرضية البديلة حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المبحوثين الخريجين حول زيادة فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية واسم الجامعة، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية على التوالي (0.001) وهي أقل من 0.05، وكان الأفضل لصالح الجامعة الإسلامية بوسط حسابي (79.88%)، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن الجامعة الإسلامية جامعة واعدة تنهض بشكل مطرد في جوانب العمل الأكاديمي والإداري كافة، وبدأت تنافس عربياً ودولياً وحازت على جوائز عديدة على سياساتها واستراتيجياتها نحو تعزيز مفاهيم الجودة والإدارة الاستراتيجية، مما ساهم في الارتقاء بمستويات مخرجاتها والتي بدأت تتجه نحو تطوير قدراتها نحو التنافس بلا شك مع خريجين عرب وأجانب في جوانب العلم والمعرفة كلها.

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (الخريجين) فيما يتعلق بآرائهم حول فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع (ذكر وأنثى).

لاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار t ، والنتائج مبينة في الجدول الآتي، والذي يبين أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 مما يعني **قبول** الفرضية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع، **وتعزوه الباحثة** لقدرة الخريجين لتحديد أهمية تطبيق معايير فاعلية البرامج لما لها من أهمية قيمة في تحقيق الأهداف المنشودة وتحسين مستوى المخرجات من الطلبة والبحوث العلمية بما يخدم العملية التنموية في فلسطين.

جدول رقم (14) يوضح نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t test) الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين تعزى إلى النوع

المجال	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	النتائج
إدارة البرامج	ذكر	3.601	0.464	-1.364	0.178	غير دالة
	أنثى	3.427	0.488			
ضمان جودة البرامج	ذكر	2.737	0.763	0.522	0.604	غير دالة
	أنثى	2.875	0.554			
الهيئة التدريسية	ذكر	3.412	0.403	-0.638	0.526	غير دالة
	أنثى	3. 401	0.522			
طرائق التعلم والتعليم	ذكر	2.664	0. 645	0.643	0.523	غير دالة
	أنثى	2.960	0.569			
البحث العلمي	ذكر	3.335	0.643	-0.237	0.814	غير دالة
	أنثى	3.312	0.544			

الجزء الخامس: النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

1. أظهرت نتائج البحث أن الخريجين يرون أن معيار (إدارة البرنامج) جيد، إذ الوزن النسبي(75.05%)، وهو يعكس اهتمام الجامعات والتزام بمتطلبات تحقيق فعالية إدارة البرنامج، إلا أنها لا تشجع ولا تنمي إبداعات الطلبة واختراعاتهم، ولا توفر لهم الدعم المالي لتتبنى تلك الإبداعات وتنشرها على حساب الجامعة في مجلات عالمية تتناسب وطبيعتها بحجة الضائقة المالية وأن مدة الدراسة طويلة مقارنة بغيرها من الجامعات.
2. عكست نتائج البحث أن الخريجين يرون أن معيار (ضمان جودة البرنامج) جيد، إذ الوزن النسبي (70.75%)، وتفسر الباحثة ذلك أن الجامعات تتبع وسائل محددة لقياس رضا الطلبة، وهناك إجراءات واضحة للتعامل مع مراجعات الطلبة بعد إعلان النتائج، إلا أن هناك ضعفاً في مشاركة الطلبة في عمليات التقويم، وضعف تنوع الأساليب التقويمية.
3. أعلنت نتائج البحث أن الخريجين يرون معيار (الهيئة التدريسية) جيداً، إذ الوزن النسبي (76.65%)، وترجع الباحثة ذلك إلى أن عدد أعضاء الهيئة التدريسية ومؤهلاتهم وتخصصاتهم ملائمة ومتنوعة، ويتعاملون مع الطلبة بتقدير واحترام، إلا أن العلاقات الشخصية تدخل في تقويم الطلبة مما يؤثر سلباً على فاعلية عملية التقويم.
4. أظهرت النتائج أن الطلبة يقيمون معيار(طرائق التعلم والتعليم) بشكل جيد، إذ الوزن النسبي (73.76%) وترجع الباحثة ذلك مراعاة الفروق الفردية للطلبة عند عمليات التقويم، وملاءمة طرائق التدريس مع طبيعة البرنامج وأهدافه، إلا أن مشاركة الطالب في عملية التعليم ضعيفة.
5. بينت نتائج التحليل أن الخريجين يرون معيار (البحث العلمي) جيداً، بوزن نسبي (72.86%)، وتفسره الباحثة بأن هناك اهتمام متزايد للجامعات نحو تحمل تكاليف نشر البحوث المتميزة عالمياً وتعمل على توفير احتياجات مكتبة الجامعات ومتطلباتها بشكل يحقق الأهداف، إلا أنها ما زالت تعاني من ضعف السياسات التي تحكم البحث العلمي وفق معايير عالمية، وضعف مساهمة محتوى المقررات في تطوير مهارات الطلبة وقدراتهم على البحث العلمي.
6. تبين النتائج أن الجامعة الإسلامية تتفوق على جامعة الأزهر في مستوى فاعلية البرامج الأكاديمية فيها بوسط حسابي 79.88%.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة الخريجين والخريجات في الجامعتين، وهذا يعكس أهمية تحقق الفاعلية للبرامج؛ لأنها بالتأكيد ستنعكس على مستوى مخرجاتها.

ثانياً: التوصيات:

1. ضرورة تبني القائمين على إدارة البرامج في الجامعات الفلسطينية أساليب قيادية حديثة تتلاءم والمتغيرات المتسارعة.
2. تقديم دورات تدريبية وتطويرية لأعضاء الهيئة التدريسية في مجال أساليب التدريس واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
3. تشجيع إبداعات الطلبة واختراعاتهم وتنميتها، وتوفير الدعم المالي الكافي لنشر تلك الابداعات في مجلات عالمية.
4. تنفيذ التقويم الذاتي بشكل دوري للبرامج الأكاديمية جميعها، وتوفير وسائل محددة لقياس رضا الطلبة، وأيضاً إشراك الطلبة في عمليات التقويم وتنوع الأساليب التقويمية.
5. اهتمام الجامعات بتوفير العدد المناسب كماً ونوعاً من أعضاء الهيئة التدريسية بحيث تتناسب مؤهلاتهم وتخصصاتهم مع المقررات التي يدرسونها، وإلزامهم بالتعامل الجيد مع الطلبة لتعكس التقدير والاحترام، وتقويم الطلبة بناءً على الكفاءة والمعرفة بعيداً عن العلاقات الشخصية.
6. ضرورة إشراك الطلبة في عملية التعليم، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة عند عمليات التقويم، والعمل على زيادة ملاءمة طرائق التدريس مع طبيعة البرنامج وأهدافه.
7. ضرورة تبني سياسات واضحة تحكم البحث العلمي وفق معايير عالمية، وتطوير محتوى المقررات بهدف تطوير مهارات الطلبة وقدراتهم على البحث العلمي، ودعم الجامعات لنشر بحوث الطلبة العلمية المتميزة في مجلات علمية متخصصة، وتوفير احتياجات الجامعات العلمية التعليمية كافة.

المراجع:

1) ابتهاج النادي، تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين، مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين، 2011م.
2) أحمد القطامين، التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية، مفاهيم ونظريات وحالات تطبيقية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 1996م.
3) إيناس بنت خلف الخالدي، المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الشريعة، النظرية والواقع تجربة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم نموذجا، مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، 2011م.
4) بشار جيدوري ومنور نجم، دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة، بحث مقدم لمؤتمر الدراسات العليا الثاني (الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 29–30 أبريل 2013م.
5) رعد الطائي وآخرون، تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي الجامعي، العدد 11، 2013م.
6) سحر محمد أبو راضي محمد، تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 8، العدد 19، 2015م.
7) سليمان عبد ربه محمد، دراسة مقارنة للتخطيط الاستراتيجي في بعض الجامعات الأجنبية وإمكانية الإفادة منه في تطوير التعليم الجامعي في مصر، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء – الأردن، 10–12 مايو 2011م.
8) سيد محمد جاد الرب، إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين، 2010م.
9) سيف الدين الياس حمدتو أرباب على، التخطيط الاستراتيجي للجودة في مؤسسات التعليم العالي، مجلة (IACQA) المنبثقة عن المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المملكة الأردنية الهاشمية، عدد1، جزء1، ص ص 102–144، 2011م.
10) صبحي أحمد أبو النجا، ضمان جودة برامج الدراسات العليا وتأثيرها على جودة البحث العلمي فى مصر (مع التركيز على مجال الزراعة)، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي(IACQA'2011)، في جامعة الزرقاء، الأردن وبالتعاون مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية خلال الفترة 10–12/5/2011م.
11) فيصل عبد الله الحاج، وآخرون، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء اتحاد الجامعات العربية، 2008م.
12) المجلس الأعلى للتعليم ، هيئة التعليم العالي، معايير الترخيص والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بدولة قطر، 2011م.
13) معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الأردن،
http://www.mutah.edu.jo/docs/quality_assurace_standarts.pdf، تاريخ الزيارة 2014/8/15م.
14) المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي– حاضراً ومستقبلاً، مسقط، سلطنة عمان، المجلد الثاني، 2–4 ديسمبر 2007م).
15) الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، دليل إرشادي لتقييم البرامج التعليمية الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2010م.
16) وزارة الخارجية والتخطيط، الخريجون وسوق العمل، 2012م.
17) الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، مسح القوى العاملة التقرير السنوي، رام الله، فلسطين، 2013م.
18) الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، مؤشرات القوى العاملة، الربع الأول، 2014م.
19) دليل الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، .2015م.
20) دليل الدراسات العليا بجامعة الأزهر، 2015م.
21) Ilham Hassan Mansour & others, Graduate Students' Assessment of Educational Services Quality in Sudan, The Proceedings of the International Arab Conference on Quality Assurance in.
22) Moore, D. & others, The Practice of Business Statistics: Using data for decisions, 2003.
23) Nina Volles, , Internal Barriers and Enabling Factors in the Integration of E-Learning into Executive Master Programs-An Exploratory Study, May 1, 2015. Available at SSRN: http://ssrn.com/abstract=2601350 .
24) Victor Nayak, The Need for Innovative and Comprehensive Pedagogy in Legal Studies at Postgraduation Level, The IUP Law Review, Vol. 3, No. 4, pp. 66-75, October 2013.

ملحق رقم (1):

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الوظيفة
.1	أ.د. عبد الله عبد المنعم	مدير التربية والتعليم الفلسطيني السابق.
.2	أ.د. ماجد الفرا	نائب رئيس الجامعة الإسلامية بغزة.
.3	أ.د. سناء أبو دقة	رئيس وحدة الجودة بالجامعة الإسلامية بغزة.
.4	أ.د. عليان الحولي	محاضر – الجامعة الإسلامية بغزة.
.5	أ.د. سمير صافي	محاضر – الجامعة الإسلامية بغزة.
.6	أ.د. محمد المدهون	رئيس أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا بغزة.
.7	أ.د. إياد أبو هدروس	نائب العميد لشؤون التخطيط والتطوير – كلية فلسطين التقنية دير البلح.
.8	د. رامز بدير	محاضر – جامعة الأقصى بغزة.
.9	د. أديب الأغا	محاضر – الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا خانيونس.
.10	د. حسام أبو شاويش	النائب الأكاديمي– كلية فلسطين التقنية دير البلح.
.11	د. عدلي الشاعر	محاضر في الجامعات الفلسطينية.
.12	د. وسيم الهابيل	محاضر – الجامعة الإسلامية بغزة.
.13	د. نافذ بركات	محاضر – الجامعة الإسلامية بغزة.
.14	د. نبيل اللوح	مدير دائرة التخطيط والتدريب في ديوان الموظفين العام بغزة.
.15	د. خالد الدهليز	محاضر – الجامعة الإسلامية بغزة.
.16	د. هيثم عايش	محاضر – كلية فلسطين التقنية دير البلح.
.17	د. عماد عدوان	عميد الكلية– كلية فلسطين التقنية دير البلح.
.18	د. محمد البحيصي	رئيس البحث العلمي– كلية فلسطين التقنية دير البلح.
.19	د. عبد الرحيم حمدان	محاضر غير متفرغ في الجامعات الفلسطينية.
.20	د. علي أبو سعدة	مدير المعهد الوطني للتدريب بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
.21	أ.د علي خليل إبراهيم التميمي	عميد / كلية الشيخ عبد الله البدري التقنية– هيئة التعليم التقني– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي–جمهورية السودان.
.22	د. رمضان علي	الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصرية، مستشار جودة شركات د. إبراهيم الفقي ووزارة التربية والتعليم المصرية.
.23	د.عرفة جبريل أبو نصيب موسى	أستاذ مشارك بقسم إدارة الأعمال–جامعة المجمعة– السعودية– a.nasib@mu.edu.sa- موبايل/0536451804
.24	د. عبد الرحيم محمود	Strategic Planning and Performance Measurement Consultant , Ministry Of Interior (State of Qatar) Website: www.dr-ama.com
.25	د. سامر قنطقجي	Islamic Business Research Center Chairman, Global Islamic Economics Magazine Editor, AREES University Chairman, PEBBLE HILLS University Vice Chancellor, Mobile: +963 94 4273 000 Tel: +963 33 2530 772 Tel / Fax: +963 33 2518 535

دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعات الجزائرية: دراسة حالة جامعة باتنة

أ.د. يحياوي الهام جامعة باتنة
أ.د. بوكميش لعلى جامعة ادرار
د. بوحديد ليلى جامعة باتنة

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي بالجامعات الجزائرية ومدى مساهمته في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي بها وذلك من خلال دراسة حالة جامعة باتنة.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أن التخطيط الاستراتيجي بالجامعات الجزائرية يعاني من جملة من المعوقات لعل أبرزها: عدم اهتمام الإدارة العليا في الجامعات الجزائرية بالمشكلات والقضايا الإستراتيجية نتيجةً لانشغالها بالمشكلات الروتينية اليومية، الاعتقاد بأن عملية التخطيط الاستراتيجي هي مسؤولية هيئة متخصصة في التخطيط وليس مسؤولية الإدارة على كافة المستويات، غياب المشاركة في اتخاذ القرارات ذات الصلة بعملية التخطيط الاستراتيجي، سيطرة نمط القيادة البيروقراطية وعدم تشجيع التفكير الابتكاري والإبداعي للأفراد، عدم توفر نظام جيد للمعلومات لمساعدة المديرين بالحصول على المعلومات اللازمة عن البيئة، وقصور بعض الجامعات عن تنفيذ خططها الإستراتيجية بسبب كونها قد وضعتها كمتطلبات شكلية أمام الجهات المختلفة المرتبطة بها وليس بقصد تنفيذها.

وفيما يخص الحالة الدراسية والمتمثلة في جامعة باتنة فقد تم التوصل إلى أن جامعة باتنة حققت مستوى متوسط في ضمان جودة التعليم العالي، وأن التخطيط الاستراتيجي بها غير مفعل كما هو مطلوب من الناحية النظرية والفكرية وانه يعاني من عدة معوقات، و وان الجامعة رغم ما حققته من مستوى متوسط في ضمان جودة التعليم يمكن إرجاعه إلى الاهتمام البسيط بالتخطيط الاستراتيجي ومن ثم فلو تم ايلاء التخطيط الاستراتيجي أهمية كبيرة لحققت الجامعة مستوى عالي في مجال ضمان جودة التعليم العالي.

وبأن التخطيط الاستراتيجي قد ساهم في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعة من خلال مجموعة من الخطوات أهمها: وضع إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للتعليم العالي بالجامعة، والتزام جميع أعضاء هيئة التدريس ببناء مبادئ موحدة، وتمكين الطالب من اكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في اختصاصات مختلفة، وإعطاء الفرصة لتقويم المرحلة السابقة من خلال المسح البيئي الشامل والوقوف على نواحي القوة والضعف في النظام التعليمي والتحديات التي تواجهه.

الكلمات المفتاحية: *ضمان جودة التعليم العالي، التخطيط الاستراتيجي، الجامعات الجزائرية، جامعة باتنة.*

المقدمة (Introduction):

إن المورد البشري هو المحرك الأساسي في أي مؤسسة أو مجتمع، فقد تم التوجه إلى تنميته وتطويره خلال كل أطوار التعليم، كونه عنصر فاعل في المجتمع، فالبنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ترتبط بالبنية الداخلية للأفراد المكونين للمجتمع من حيث مستواهم الفكري والثقافي والأخلاقي....الخ. وعلى هذا الأساس اعتبرت مؤسسات التعليم العالي عنصرا أساسيا من عناصر نهضة الدول ورقيها، لما تقوم به من دور فعال ومؤثر في تطور الحياة الثقافية لأي دولة بأبعادها سواء العلمية أو الأدبية أو الفكرية أو التكنولوجية، فضلا عن الدور الأساسي في إنتاج المعرفة المتخصصة والسعي نحو تطوير وتعميق هذه المعرفة من خلال البحث العلمي بما يحقق تطوير الجوانب المختلفة للمجتمع، حيث يجب أن يكون التعليم العالي قادرا على تقديم مخرجات ذات كفاءة وجودة عالية وتطوير ركن أساسي في مختلف عملياته.

ومع الدور الفعال الذي يمكن للجامعات ومؤسسات التعليم أن تلعبه، يوجد العديد من المجتمعات وبشكل خاص العربية منها تعاني معدلات بطالة مرتفعة، واتساعا رهيبا للفجوة بين الإنتاج والتعليم، حيث العديد من التخصصات قد لا تجد مجالا للتطبيق، كما ظهر العجز التعليمي مع ارتفاع تكلفته وانخفاض العائد منه مع الخلل في الأدوار التنظيمية،...الخ. وقد تم التوصل إلى أن العديد من المشاكل مرتبطة بعدم فعالية الجامعات في أداء الدور المنوط بها، ومن هنا جاء التساؤل عن كيفية تفعيل هذا الدور لضمان جودة التعليم العالي.

وقد سطر الباحثون العديد من الأساليب الممكنة التطبيق في الجامعات، لعل أهمها التخطيط الاستراتيجي الذي يلعب أهمية كبيرة في تنظيم مؤسسات التعليم العالي والرقي بها، وذلك من خلال وضع الخطط المواكبة للمستجدات والمعالجة للسلبيات المثبطة للعملية التعليمية والتي تقلل من جودة المخرجات المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي.

إن التخطيط الاستراتيجي يمثل أسلوبا لضمان جودة التعليم العالي، حيث يهدف إلى التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المؤسسات التعليمية وبين المعايير في مجالاتها المختلفة للوصول إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد، كما يعمل على فهم البيئة الداخلية للمؤسسات التعليمية ومتطلباتها ومتغيراتها الأساسية والمؤثرة

من حيث: رسالتها، غاياتها، أهدافها وأساليبها الإدارية، ثقافتها التنظيمية ومتطلبات العمل فيها،...وغيرها، فضلاً عن فهمه للبيئة الخارجية المحيطة بالمؤسسات التعليمية لوضع استراتيجياتها بنجاح وبشكل يتضمن المواءمة الكبيرة بين ممارساتها ونشاطاتها والمتغيرات والتحديات التي تحتويها البيئة الداخلية والخارجية. لذلك، سيتم في هذه الدراسة إبراز مساهمة التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية من خلال التطرق إلى دراسة حالة جامعة باتنة.

خلفية المشكلة (Problem Background):

جاءت هذه الدراسة للتعرف على ماهية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الجزائرية وأهميته ومساهمته في ضمان جودة التعليم العالي، وهذا ما يمكن أن نلخصه في مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

كيف يساهم التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بجامعة باتنة في الجزائر؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هو مفهوم ضمان جودة التعليم العالي؟
- ماهية التخطيط الاستراتيجي؟
- ما هو واقع ومساهمة التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بجامعة باتنة في الجزائر؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال:

- تبيان أهمية التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعات الجزائرية.
- توضيح مدخل التخطيط الاستراتيجي وهو المدخل التوقعي أي محاولة التنبؤ بما سيحدث.
- بيان كيف يمكن ضمان جودة التعليم العالي من خلال التخطيط الاستراتيجي.
- تحفيز المسؤولين وخاصة الإدارة العليا إلى أهمية إتباع أسلوب التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة التعليم العالي.

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، وهي كالآتي:
- التعرف على مفهوم ضمان جودة التعليم العالي.
- التطرق إلى التخطيط الاستراتيجي وأهميته وواقعه في الجامعات الجزائرية.
- إظهار مساهمة التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بجامعة باتنة.

منهج وخطة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف متغيرات الدراسة والتي هي التخطيط الاستراتيجي وضمان جودة التعليم العالي، ومن ثم تحليل هذه المتغيرات للوصول إلى نتائج الدراسة .بالإضافة إلى منهج دراسة حالة باستخدام المقابلة الشخصية.

بناءً على ما سبق، فقد 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، الأستاذ، العامل) والخارجي سواء المباشر (الطالب) أو غير المباشر (ولي الأمر) والمجتمع.[1] ويعتبر ضمان جودة التعليم العالي"أسلوبا لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه. ويتضمن ذلك التدريس وكيفية تعلم الطلاب والمنح الدراسية والبحوث".[2]

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، الأستاذ، 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. إضافة إلى أنه يمكن وصف ضمان جودة التعليم العالي كنظام أساسه منع وقوع الأخطاء والعمل على تحسين جودة الخدمة التعليمية، ويزيد الإنتاجية بالتأكيد على تصميم العمليات ومراقبتها، والتركيز على مصادر الأنشطة، وبالتالي منع ظهور الخدمات التعليمية غير المطابقة.

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

ومن أهم أهداف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي نذكر:[3]

- إيجاد نظام شامل لضمان الجودة يمكن الجامعة من مراجعة مناهجها وتطويرها؛

- توحيد الهياكل التنظيمية التي تركز على الجودة في الجامعة؛
- تطوير المهارات الإدارية والمهنية مع إعطاء الموظف فرصة لتطوير إمكانياته؛
- تشجيع التحسين المستمر وتقديم الخدمة الأفضل.

2. أهمية معايير ضمان جودة التعليم العالي:

تتطلب عملية تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة الالتزام بمتطلبات المعايير اللازمة لتقييم جودة التعليم، ويمكن تحديد أهمية هذه المعايير في النقاط الآتية:[4]

- 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 للأساتذة.
- تمكين الأساتذة من تحديد مستويات تحصيل الطلبة في الوقت الراهن، والتخطيط للتعليم المستقبلي بشكل متقن.
- إعادة التأكيد على أهمية إصدار الأساتذة للأحكام عند تقييم الطلبة.
- إبراز قدرة الأساتذة نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية.
- التأكيد على النواحي الإيجابية لتحصيل الطلاب.
- تشجيع الأساتذة على استخدام المحتوى والعمليات بشكل أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.
- توفير سبل لمحاسبة المجتمع للمؤسسة التعليمية.
- اكتساب الأساتذة لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعليم الطلاب.
- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، واعتبار ذلك مؤشرا لتقدمهم.

3. 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.
- **الأساتذة:** إن أهم ما يتعلق بهذا العنصر ضرورة تنمية مستوى وقدرات الأساتذة بعد التأكد من اختيار الكفاءات القادرة على التواصل مع الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، فتنمية الأستاذ الجامعي مهنيا يفيد في تحسين اتخاذ القرار العلمي والمهني السليم. كما يجب وضع دورات تدريبية مستمرة لإعادة تأهيل الأساتذة وتطوير طرق التدريس وتشجيعه على انجاز الأبحاث العلمية والمشاركة في المؤتمرات، كما ينبغي على الأساتذة التحلي بالأخلاق السامية. كما تتحدد أدوار الأستاذ في جودة الخدمة التعليمية بعمل ما يأتي: التدريس، التقويم، الإرشاد والتوجيه، التأليف والترجمة، التطوير المهني، العمل الإداري، خدمة المجتمع.[5]
- **برامج التدريس:** تتطلب البرامج الدراسية مراجعتها وتطويرها لتواكب متطلبات سوق العمل مع تحديث المراجع وطرق التدريس باستخدام البرمجيات والأنشطة العلمية والمشاريع واستحداث مقاييس جديدة تتلاءم مع الواقع العملي لاكتساب الخبرات والقدرات والكفاءات اللازمة، إضافة إلى تطوير المخابر العلمية بالتجهيزات الضرورية لدعم الجانب النظري للتدريس.
- **الإدارة:** يجب أن تتميز إدارة الجامعة بالالتزام نحو تطبيق نظام ضمان الجودة بها، فهي كمنظومة قيم مبنية على الإخلاص في العمل والشفافية والعدالة، كما ينبغي قيام الإدارة الجامعية بدور فعال في تطوير وظائف الجامعة للسعي نحو التميز والإبداع من خلال قيادة قادرة على التطوير تمنح صلاحيات أوسع وتعزز القدرة على اتخاذ القرارات وتنمي كفاءات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات. إضافة إلى تطوير أنظمة معلومات وأنظمة للتحفيز والتدريب والإبداع والقدرة على بناء شراكة فعالة مع المحيط الخارجي وخاصة المستفيدين من المخرجات الجامعية. وتعطى الأولوية في الخدمة للطلبة والعمل على تحقيق رغباتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة.
- **المرافق:** يجب تزويد الجامعة بالمرافق والهياكل البيداغوجية لتحسين مستوى معارف الطلبة بما يتناسب مع طبيعة التعليم، فيجب توفر شروط السلامة والصحة (إضاءة، تهوية، تكييف،..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.[6]

ثانيا: التخطيط الاستراتيجي وأهميته وواقعه في الجامعات الجزائرية:

سنتطرق في هذا المحور إلى كل من: مفهوم التخطيط الاستراتيجي، عناصره، أهميته وواقعه في الجامعات الجزائرية.

1. مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

يمثل التخطيط الاستراتيجي جوهر الإدارة الإستراتيجية، باعتباره العملية الأكثر أهمية بين عمليات الإدارة الإستراتيجية، ويشير التخطيط الاستراتيجي إلى عملية صياغة رسالة المؤسسة في ضوء رؤيتها الجوهرية وبناء غاياتها وأهدافها المستقبلية، ويستند التخطيط الاستراتيجي على عمليات التحليل الاستراتيجي للبيئتين الداخلية والخارجية، حيث يساعد هذا التخطيط على اختيار الإستراتيجية المناسبة استنادًا على ما وفّره التحليل الاستراتيجي من معطيات حول نقاط القوة والضعف، والفرص والتهديدات التي تحيط بالمؤسسة.[7]

ويعرف التخطيط الاستراتيجي على أنه "الطريقة الملائمة والمناسبة لتحديد الأهداف بعيدة المدى، وتوجيه المؤسسة لتحقيق هذه الأهداف".[8]

كما يعرف بأنه"وسيلة للتنبؤ بالمستقبل واستثمار ما هو متوفر، ويتطلب الدعم الكامل من الإدارة والمشاركة الفعالة من جميع العاملين في كافة المستويات التنظيمية في المؤسسة".[9]

ويعرف أيضا بأنه"جزء مهم من الإدارة وعنصر حيوي من عناصرها، لأنه يعبر عن إدراك المستقبل وتهيئة مستلزمات التعامل معه، فهو يجسد الآفاق الفكرية والفلسفية للإدارة ويواكب مراحل تطورها".[10]

بناءً على ما سبق، نلاحظ أنه يوجد اختلاف وتباين في تحديد مفهوم التخطيط الاستراتيجي، ويعود السبب في ذلك إلى المستقبل وهو "الزمن القادم الغير محدد، وقد يكون بعضه واضحا وبعضه الآخر غامضا، وقد يبدو أحيانا مستقرا، وأحيانا أخرى مضطربا".[11]

لهذا يمكن القول أن التخطيط الاستراتيجي عملية ضرورية من أجل اتخاذ القرارات المستمرة المبنية على البيانات والمعلومات الممكن الحصول عليها وآثارها في المستقبل، ووضع الأهداف والاستراتيجيات والخطط والبرامج الزمنية والتأكد من تنفيذها ضمن إطار زمني، بدعم كامل من الإدارة ومشاركة جميع العاملين والمعنيين بالمؤسسة.

2. عناصر عملية التخطيط الاستراتيجي:

تتكون عملية التخطيط الاستراتيجي من العناصر التالية:[12]

أ. تشكيل رؤية المؤسسة:

تحدد الرؤية إلى أين ستتجه المؤسسة، وبشكل أكثر تفصيلاً ترسم الطريق الذي يجب أن تسير به المؤسسة لتصل إلى ما تطمح إليه، لأن الرؤية هي الطموح، ولا يمكن أن يتم تحقيق ذلك الطموح إلا من خلال تحديد خط سير واضح ومحدد للمؤسسة.

وتعني الرؤية"تلك التصورات أو التوجهات أو الطموحات لما يجب أن يكون عليه الحال، أي تحديد إلى أين تتجه المؤسسة؟ وبالتالي فهي صورة ذهنية للمستقبل المنشود، وتشير إلى ما تطمح المؤسسة إلى تحقيقه والوصول إليه مستقبلاً، ويقوم المخططون، سواء كانوا من قيادي المؤسسة والعاملين فيها أو مستشارين من خارج المؤسسة، بمحاولة تحديد هذه الصورة الذهنية بوضوح وذلك من خلال طرح مجموعة من الخيارات المختلفة لتحديد الرؤية بصورة دقيقة".[13]

ب. صياغة رسالة المؤسسة:

بعد أن يتم تحديد وصياغة رؤية المؤسسة، فإن الخطوة التالية في نموذج التخطيط الاستراتيجي هي صياغة رسالة المؤسسة، وتلخص الرسالة بشكلٍ مختصر الغاية من وجود المؤسسة، وتحديد طبيعتها، أي أن الرسالة ينبغي أن تكون مختصرة وتجيب عن السؤال: من نحن وماذا نريد؟ ويسمي البعض الرسالة بالمهمة، كونها تركز على مجال عمل المؤسسة الحالي، أي هويتها الحالية، وما تقوم به الآن؟ كما يصف مضمون الرسالة إمكانات المؤسسة الحالية ويركز على العملاء والأنشطة والتدريب التجاري لها.

وعليه، فالرسالة هي التي تحدد غرض المؤسسة أو السبب في وجودها، ويمكن اعتبار رسالة المؤسسة بأنها:[14]

- اختصاصات المؤسسة التي تبني أنشطتها وأعمالها بناءً عليها، وكما يحددها النظام الأساسي.
- عبارة تلخص الغاية من وجود المؤسسة وتحديد ما هي طبيعتها.
- الشعار الأساس للمؤسسة، والذي يرفعه أفرادها وتجذب به جمهورها.
- توجهات المنظرين والموجهين في المؤسسة.

ج. تحديد الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة:

تعتبر الأهداف نتائج مطلوب الوصول إليها، وذلك من خلال المخرجات التي تتولى المؤسسة تقديمها في شكل منتجات أو خدمات بمواصفات محددة تؤدي إلى تحقيق هذه النتائج أو الأهداف، وبالتالي فهي تشير إلى النتائج النهائية للأنشطة، أي ما يجب إنجازه من العمل الذي تقوم به المؤسسة، ويعرف الهدف بأنه حالة مرغوبة أفضل من الوضع الحالي، والمطلوب الوصول إليها خلال فترة زمنية معينة، وهناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها في الأهداف الإستراتيجية، وهي: أن تكون الأهداف واضحة ومحددة؛ أن يكون هناك إمكانية لقياسها؛ يوجد اتفاق بين جميع أفراد المؤسسة عليها؛ أن تكون واقعية، أي يمكن تحقيقها؛ أن تكون موقوتة، أي لها زمن محدد لتحقيقها.

وتصاغ الأهداف الإستراتيجية على ثلاثة مستويات، هي: الأهداف الإستراتيجية، الأهداف التكتيكية، والأهداف التشغيلية كما يلي:[15]

- **الأهداف الإستراتيجية:** تصاغ بشكل عام وشامل، وتتركز حول النتائج الكلية المطلوب تحقيقها، ويتم وضعها من قبل الإدارة العليا، وتكون على مستوى المؤسسة ككل وتتصف بأنها أهداف طويلة الأجل.
- **الأهداف التكتيكية:** يشارك في صياغتها كل من الإدارة العليا والإدارة الوسطى، ويتم صياغتها على مستوى القطاعات أو الإدارات الرئيسية في المؤسسة، وهي أهداف متوسطة الأجل،

وتكون أكثر تحديدًا من الأهداف الإستراتيجية وتشتق منها، حيث أنها تمثل الوسائل التي من خلالها تتحقق الأهداف الإستراتيجية.

- **الأهداف التشغيلية:** يشارك في صياغة هذه الأهداف الإدارة الوسطى مع الإدارة الإشراقية، ويتم صياغتها على مستوى الأقسام والوحدات والأفراد، وهي أكثر تفصيلاً وتحديداً من الأهداف التكتيكية وتشتق منها، وتمتاز بأنها قصيرة الأجل وتمثل وسائل وأساليب تحقيق الأهداف التكتيكية.

د. وضع غايات المؤسسة:

إن غايات المؤسسة هي تعبير عام عما تطمح المؤسسة إلى تحقيقه دون تحديد كمي لما يراد تحقيقه أو تحديد للوقت الذي سينجز فيه. ويختلف الباحثون حول صلة الغايات بالأهداف، فبعضهم يستخدم المصطلحين على أنهما مصطلحان مترادفان،[16] وذهب البعض الآخر إلى التفريق بين المصطلحين على اعتبار أن الغايات تعبير عام عن أمر أو نتاج مرغوب فيه دون أن يكون تحديد لمقدار وزمن ما سيتحقق.[17]

والغايات أنواع، فهناك منظمات ترمي إلى تحقيق غاية واحدة كتحقيق الربح مثلاً، وهناك منظمات غير ربحية ترمي إلى تلبية حاجات منتفعيها، والواقع أنه ليس ثمة منظمات ترمي إلى غاية واحدة، بل إن نجاحها يقاس بمدى تحقيقها لعدد من الغايات، ثم إن وجود غاية واحدة فقط كتحقيق الربح قد يؤدي بالقائمين عليها إلى سلوك غير أخلاقي.

وتوجد عدة مجالات يمكن أن تضع فيها المؤسسة غاياتها الإستراتيجية:[18] الربح (الربح الصافي)؛ الكفاءة في استخدام الموارد (الكلفة القليلة مثلاً)؛ النمو (الزيادة في المبيعات أو الموجودات مثلاً)؛ زيادة ثروة المساهمين؛ استثمار الموارد (العائد على الاستثمار مثلاً)؛ السمعة (شهرة المؤسسة في السوق)؛ أوضاع العاملين في المؤسسة (حقوق العاملين وشعورهم بالأمان والرواتب)؛ القيادة في السوق (الحصة في السوق مثلاً)؛ القيادة في التكنولوجيا (الإبداع والابتكار مثلاً)؛ الاستمرار في العمل (تجنب الإفلاس مثلاً)؛ نزاهة الإدارة العليا في المؤسسة (لا للواسطة والمحسوبية مثلاً).

هـ. وضع القيم الجوهرية للمؤسسة:

تحرص المؤسسات التي تضع خططًا إستراتيجية مرموقة أن تضمّن وثيقة الإستراتيجية القيم الجوهرية التي تتمسك بها لتكون هاديًا لها في أعمالها ومبادئ ترسخها لدى العاملين بها. والقيم هي أحكام يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء وذلك في ضوء تقييمه لها، وهي أيضًا محددات سلوكية يرتضيها الأفراد أو الجماعة للحكم على الأشياء والأشخاص والمواقف من حولهم. إذن فالأفراد والجماعات تكون لديهم مبادئ وأحكام حول الأشخاص والأشياء والمعاني والأنشطة، وتعتبر بمثابة موجهات يمكن الحكم بها على ما هو خير أو شر أو حسن أو قبيح، وما هو مرغوب وما هو غير مرغوب، وفي الغالب ما تكون هذه القيم مستمرة نسبيًا ويشترك في مراعاتها أفراد جماعة من الجماعات.

وعندما تحرص منظمة ما على وضع قيم جوهرية، فإنها تحدد القيم الرئيسية لتكون موجهات لها ولتفكير العاملين فيها ولعملية اتخاذهم للقرارات. وهذه القيم تحدد علاقات الأفراد بعضهم بعضًا في المؤسسة، وكيفية اتخاذ القرارات والأشخاص الذين يتفاعلون معهم، وكيف يتم التعامل مع الزبائن وكيف يسلك العاملون سلوكًا أخلاقيًا في المؤسسة. وتنمو هذه القيم في المؤسسة بشكل تدريجي وغير رسمي وتتغير نسبيًا عبر الزمن بفعل قادة المؤسسة وتأثير الحوادث والأزمات التي تشكل ثقافة وسلوك الأفراد.

و. وضع الخطط الإستراتيجية للمؤسسة:

تشير الخطة الإستراتيجية إلى تلك الخطة الشاملة التي يتم وضعها من أجل تحديد كيفية إنجاز المؤسسة لرسالتها وأهدافها، وهي تقوم بهذه المهمة لأنها تعمل على تفعيل الميزة التنافسية للمؤسسة في المجال الذي تعمل به، وتمثل عملية صياغة الخطة الإستراتيجية الخطوة الأولى على طريق اختيار الاستراتيجيات الملائمة، والتي تأتي بعد أن تكون المؤسسة على معرفة بأوضاعها الداخلية والخارجية، وقامت بتحديد رؤيتها ورسالتها وأهدافها، أي أنها تمكنت من تحديد اتجاهها الاستراتيجي، وأصبح بإمكان صناع القرار في المؤسسة أن يتخذوا قرارات أكثر إيجابية باتجاه اختيار استراتيجيات مناسبة وملائمة.

3. أهمية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي:

يقوم التخطيط الاستراتيجي في المؤسسة التعليمية على الملائمة بين تقييم البيئة الخارجية وبين موارد البيئة الداخلية لهذه المؤسسة، على أن تكون هذه العملية قادرة على مساعدة المؤسسة التعليمية للاستفادة من نواحي القوة والحد من نقاط الضعف والاستفادة من الفرص والتقليل من التهديدات.[19]

ويمكن القول أنه عملية موائمة بين الأنظمة التعليمية وفرص السوق المتغيرة.

وتتبع أهمية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي من خلال ما يلي:[20]

يزود التخطيط الإستراتيجي المؤسسة التعليمية بالفكر الرئيسي لها ويساعد على تحديد الرؤية المستقبلية ويمكن القول بأن هذا الفكر الرئيسي هو شيء نافع في تكوين وتقييم كل من الأهداف والخطط والسياسات. فإذا لم تكن الأهداف أو الخطط أو السياسات متماشية مع ملامح الفكر الأساسي للمؤسسة التعليمية فلا بد من تعديلها.

يساعد إدارة المؤسسة التعليمية على تحديد القضايا الجوهرية التي تواجهها، ومن ثم إرشادها إلى صنع قرارات منطقية رشيدة تتناسب وتلك القضايا مثل قضية الكفاية الداخلية والخارجية، التمويل، القبول.

يساعد التخطيط الإستراتيجي على توجيه وتكامل الأنشطة الإدارية

والتنفيذية: فالعلاقة بين الإنتاجية والعوائد يتم توضيحها من خلال التخطيط الإستراتيجي ومن خلال توجيه الأفراد داخل المؤسسة التعليمية إلى الطريق الصحيح للوصول إلى النتائج المرغوبة، كذلك يؤدي التخطيط الاستراتيجي إلى تكامل الأهداف، ومنع ظهور التعارض بين أهداف الوحدات الفرعية، والتركيز عليها بدلاً من الأهداف العامة للمؤسسة التعليمية ككلّ.

يولد لدى القيادات بالمؤسسة التعليمية الشعور بالقدرة على الرقابة وتقييم الأداء والسيطرة على مستقبل المؤسسة، فضلاً عن تدعيم الشعور بالعمل الجماعي بغية تحقيق الأهداف العامة أو المصلحة العامة للمؤسسة.

يساعد قيادة المؤسسة التعليمية على تنمية روح المسئولية تجاه المؤسسة وأهدافها ورسالتها، الأمر الذي مفاده السعي لإحداث التغير الذي يستهدف تحقيق المؤسسة لتلك الرسالة.

يساعد قيادة المؤسسة التعليمية على صنع قرارات إستراتيجية منطقية رشيدة تستطيع مجابهة الأحداث الراهنة أو المتوقعة مستقبلياً.

يمكن قيادة المؤسسة التعليمية من أن تظل في وضع يتلاءم مع تلك التغيرات الحاثة سواء الداخلية أو الخارجية.

يفيد التخطيط الإستراتيجي في إعداد إطارات للإدارة العليا، فالتخطيط الإستراتيجي يعرض مديري الإدارات الوظيفية لنوع التفكير والمشاكل التي يمكن مواجهتها عندما يتم ترقيتهم إلى مناصب الإدارة العليا ب المؤسسة التعليمية، كذلك يمكن هؤلاء المديرين المشاركين في التخطيط الإستراتيجي على تنمية الفكر الشامل لديهم من خلال رؤيتهم لكيفية خلق التكامل بين أهداف وحداتهم الفرعية مع أهداف المؤسسة ككل.

يمكن التخطيط الإستراتيجي من زيادة قدرة المؤسسة التعليمية على الاتصال بالمجموعات المختلفة داخل بيئة المؤسسة، فهو يساعد على وضوح صورة المؤسسة أمام مجموعات المصالح والمخاطر المختلفة التي تواجه المؤسسة.

4. واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الجزائرية:

أ. تقديم الجامعة الجزائرية:

تغطي الشبكة الجامعية، اليوم، كل التراب الوطني، فلقد امتدت لتشمل كل الولايات بـ92 مؤسسة للتعليم العالي[21]، منها 49 جامعة و10 مراكز جامعية[22]، وهذا بعد أن كانت جامعة واحدة بعد الاستقلال أي سنة 1962 وهي جامعة الجزائر وملحقتيها في كل من قسنطينة ووهران.

واليوم فقد عرفت شبكة الجامعات توسعا كبيرا حيث أصبحت منتشرة عبر مختلف التراب الوطني إذ لا تكاد تخلو ولاية من جامعة أو مركز جامعي. وقد عرف تأسيس الجامعة الجزائرية وتطويرها من حيث تنظيمها ومناهجها أربع مراحل أساسية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا وهي:[23]

- المرحلة الأولى تمثلت في إرساء قواعد الجامعة الوطنية.
- المرحلة الثانية تمثلت في تنفيذ إصلاح منظومة التعليم العالي سنة 1971 والذي تم تدعيمه وتصحيح مساره من خلال وضع خريطة جامعية سنة 1982 والتي تم تحديثها سنة 1984.
- المرحلة الثالثة تمثلت في دعم المنظومة وعقلنتها تماشيا مع التحولات التي يشهدها كل من المجتمع والاقتصاد الجزائريين. وقد تم الشروع في ذلك من خلال سن القانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 والمتعلق بالتعليم العالي.
- المرحلة الرابعة تمثلت في تطبيق النظام العالمي، نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه، الذي شرع في تطبيقه سنة 2004.

وفيما يخص ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر فقد تم مخاطبة الجامعات بإنشاء خلايا خاصة أو محلية لضمان الجودة على مستوى كل جامعة، هذا إلى جانب تأسيس جهازين للقويم في سنة 2010 وهما:[24]

اللجنة الوطنية لتقويم مؤسسات التعليم العالي.

المجلس الوطني لتقويم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

فالمجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي مكلف بتقييم الاستراتيجيات والوسائل التي يتم وضعها في إطار السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي. كما أن هذا المجلس يقوم بتقدير الاحتياجات المتعلقة بالكفاءات من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، ويسهم في تحليل تطور المنظومة الوطنية للبحث، ويقترح إجراءات في إطار التنافس العلمي على المستوى الدولي، ويقوم بإعداد حوصلة عن نشاطاته عند نهاية كل برنامج خماسي.

أما اللجنة الوطنية لتقييم مؤسسات التعليم العالي فتتمثل مهامها في تقييم مجموع نشاطات وأعمال مؤسسات التعليم والتكوين العاليين بصفة منظمة، وفي إعداد نظام مرجعي ومعياري، وفي تحليل أعمال المؤسسات بغرض مضاعفة فاعليتها داخليا وخارجيا، وفي بعث الحركية في التقييم الذاتي للمؤسسات، وفي تعزيز كل علاقة ممكنة مع تنظيمات التقييم وضمان الجودة المشابهة لها عبر العالم.

ويساعد جهازي التقييم هذين اللجنة الخاصة لضمان الجودة على مستوى كل جامعة. فهذه الأخيرة تسهم في تطبيق برنامج الأعمال الواجب القيام بها بهدف استكمال عملية تنفيذ نظام ضمان الجودة. ويكون هذا خاصة عن طريق تكوين مسؤولي ضمان الجودة في مجال تقنيات التقييم الذاتي وإعداد المعايير والمرجعيات والكتب الوجيزة والأدلة.

ب. مشكلات التخطيط الاستراتيجي بالجامعة الجزائرية:

لقد اهتمت المؤسسات بمختلف أنواعها وأنشطتها بعملية التخطيط الاستراتيجي، كونه يجعل المؤسسة على دراية ومعرفة بما يمكن أن

تؤول إليه أوضاعها مستقبلاً، وقد ازداد هذا الاهتمام بشكل كبير في الآونة الأخيرة، خاصة مع التغيرات الكبيرة التي شهدها العالم في غضون فترة زمنية محددة، فقد تطور التخطيط الاستراتيجي باعتباره أسلوبًا عمليًا لإدارة موارد المؤسسة وتحقيق أهدافها.

ولكن، برغم هذا التطور الذي شهده موضوع التخطيط الاستراتيجي، باعتباره مدخلاً رشيدًا للتصرف بالموارد وفق أسلوب عملي ومنهجي منظم، إلا أنه أصبح أكثر تعقيدًا بسبب التطورات الكبيرة التي شهدها ويشهدها العالم الحديث، وقد تعددت وتعقدت طرق وأساليب التخطيط الاستراتيجي، وبدأ يعاني من العديد من الإشكاليات والمعيقات. وفيما يخص عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الجزائرية، فإنه يمكن توضيح واقع التخطيط الاستراتيجي بها من حيث المعيقات والتي تعتبر من معيقات تطور الفكر الاستراتيجي بشكلٍ عام، وبذات الوقت تحدث إشكاليات في خطط التنمية والتطور التي تشهدها الجزائر، وتتمثل أهم المعيقات التي تواجه الجامعات الجزائرية بما يلي:[25]

- صعوبة الوضع المالي للعديد من الجامعات الجزائرية، والتي تعتمد في وضعها لخططها على الإمكانات المحدودة المتاحة، وهذه لا تؤهلها للقيام بعمليات تخطيط استراتيجي.
- المركزية العالية في أنظمة الحكم عمومًا، وهذا الأمر يحول في أغلب الأحيان دون الإفصاح عن التغييرات الهيكلية المطلوبة، لتخوف السلطة السياسية من أن يكون في هذه التغييرات مساس بمصالح الدولة.
- عدم اهتمام الإدارة العليا في الجامعات الجزائرية بالمشكلات والقضايا الإستراتيجية، نتيجةً لاهتمامها بالمشكلات الروتينية اليومية وانشغالها فيها، الأمر الذي يجعل المستويات الإدارية العليا بمعزل عن الاهتمام بقضايا مصيرية للجامعات، مثل التغيرات الخاصة بالجوانب التكنولوجية، وغيرها، فالمشكلات الروتينية تأخذ معظم وقت المديرين ولا يجدون متسعًا من الوقت للتفكير في مثل هذه القضايا الإستراتيجية والتخطيط لها.
- الاعتقاد بأن عملية التخطيط الاستراتيجي هي مسؤولية هيئة متخصصة في التخطيط وليس مسؤولية الإدارة على كافة المستويات، الأمر الذي يجعل عملية التخطيط الاستراتيجي خارج نطاق الاهتمام المباشر للكثير من العاملين في الجامعات الجزائرية.
- تركز أنظمة الحوافز في الكثير من الجامعات الجزائرية على النتائج قصيرة الأجل، وقلما يكون هناك أنظمة حوافز ترتبط بالأهداف الإستراتيجية المحددة في الأجل الطويل، وهذا الأمر يجعل الكثيرون يعزفون عن التخطيط الاستراتيجي.
- التفرد في اتخاذ القرارات ذات الصلة بعملية التخطيط الاستراتيجي، وعدم السماح للأفراد العاملين بالمشاركة في اتخاذ تلك القرارات، الأمر الذي ينعكس سلبًا على دوافع وسلوك الأفراد، والبيئة الثقافية للجامعات الجزائرية بصفة عامة.
- سيطرة نمط التنظيم البيروقراطي والقيادة البيروقراطية بين أجزاء التنظيم، وعدم تشجيع التفكير الابتكاري والإبداعي للأفراد، إضافة إلى عدم توافر نظام جيد للمعلومات لمساعدة المديرين بالحصول على المعلومات اللازمة عن البيئة المحيطة.
- قصور الجامعات الجزائرية، وعدم قدرتها على تنفيذ الخطط الإستراتيجية التي تم وضعها، فالكثير من الجامعات الجزائرية تعمد إلى وضع خطط إستراتيجية بعد أن تكون قد عملت على تحليل البيئتين الداخلية والخارجية، وتكون تلك الخطط مصاغة بشكل جيد، غير أن الكثير من تلك الجامعات تكون قد وضعت تلك الخطط كمتطلبات شكلية أمام الجهات المختلفة المرتبطة بها، وليس بقصد تنفيذها.

ومما يجب الإشارة إليه في هذا الشأن– وربما يكون له تأثير في تأجيج المعوقات السابقة– هو كون الجامعات في الجزائر هي جامعات عامة او حكومية ومن ثم فهي تخضع لسياسات وتوجهات الدولة وللقرارات المركزية هذا من جهة، وكونها تعتمد اعتمادا كليا على ميزانية الدولة من جهة أخرى.

ثالثا: مساهمة التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بجامعة باتنة في الجزائر:

سنتطرق إلى واقع ومساهمة التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بجامعة باتنة، من خلال التعريف بها، التطرق إلى ضمان جودة التعليم العالي بها، وضعية التخطيط الاستراتيجي بها، ومساهمته في ضمان جودة التعليم العالي بها.

1. تقديم جامعة باتنة:

تعتبر جامعة باتنة من أكبر الجامعات الجزائرية من حيث مكوناتها، ويعود تاريخ نشأتها إلى شهر سبتمبر سنة 1977، حيث تأسست بداياتها بموجب المرسوم رقم 91/77 المؤرخ في 3 رجب 1397هـ الموافق لـ 1977/06/20م في إطار مركز جامعي يضم قسمين، أحدهما العلوم القانونية والثاني للغة والأدب العربي، وقد كانت المزرعة القديمة بالمنطقة الصناعية أول هيكل انطلقت فيه الدراسة الجامعية بالولاية. وعملا على التسيير الأمثل للمركز الجامعي بأقسامه وتخصصاته المختلفة أعيدت هيكلته سنة 1985م ليضم ستة معاهد وطنية تتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية، غير أن التطورات التي شهدها التكوين الجامعي على المستوى الوطني دفعت إلى الوصاية على إلغاء نظام المعاهد الوطنية، وتأسيس جامعة باتنة لتضم العديد من المعاهد والتي تتفرع بدورها إلى دوائر، وذلك وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 136/89 المؤرخ في 1989/08/01.

بعدها شهدت جامعة باتنة تغيرات كبيرة على المستويين الهيكلي والبيداغوجي، إذ تم الشروع في التأسيس لهياكل قاعدية جديدة تتعلق

بالمقاعد البيداغوجية ومقرات الإيواء خاصة في المقر الجديد لجامعة الحاج لخضر، كما اعتمدت العديد من التخصصات الحديثة التي تدعمت بها المنظومة البيداغوجية للجامعة، مما جعلها تستقطب العديد من الطلبة من داخل وخارج الولاية، حيث ارتفع عدد المسجلين بها من 10 آلاف طالب سنة 1989 ليصل إلى 46743 طالب سنة 2006، و59860 طالب وطالبة في جميع التخصصات سنة 2015.[26]

وتتوزع الجامعة على المركبات التالية:

- مركب الجامعة الجديدة ويضم كلية العلوم وكلية الاقتصاد وكلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- المركب الجامعي رقم 01 (عبروق مدني) يضم كلية الهندسة.
- المركب الجامعي رقم 02 (بن بعطوش عبد العالي) ويضم كلية الحقوق.
- المعهد الوطني للتعليم العالي للعلوم الإسلامية، ويضم كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية.
- مركب تكوين تقني العمارات (MATUC) ويضم قسم التاريخ.
- مركب كلية العلوم الطبية ويضم قسم الطب وقسم الصيدلة.
- مركب البحث بالمحافظة سابقا.

ويضم المركب الجامعي رقم1(عبروق مدني) كل من: الإدارة (رئاسة الجامعة) ونيابات مديرية الجامعة للتكوين العالي والتدرج والشهادات، التكوين العالي لما بعد التدرج والتأهيل الجامعي والبحث العلمي، العلاقات الخارجية والتعاون والاتصال والتنشيط والتظاهرات العلمية، أما نيابة رئاسة الجامعة للتنمية والاستشراف والتوجيه فتوجد بالجزء الجديد للجامعة، في انتظار الانتقال إلى المبنى الحديث الانجاز المتواجد على مستوى الجزء الجديد للجامعة.

وفي إطار تحسين الحياة الجامعية للطلبة سجل على مستوى جامعة باتنة المشروع الواعد القطب الجامعي الجديد بفسديس في إطار البرنامج الخماسي لفخامة رئيس الجمهورية 2009/2005، والذي شرع في استغلاله التدريجي مطلع الموسم الجامعي2014/2013 لما لا يقل عن 22 ألف مقعد بيداغوجي وأكثر من 12 ألف سرير و31 مخبر بحث، إلى جانب العديد من المرافق الهامة وتم استغلاله الكلي في سنة 2015 وأطلق عليه اسم جامعة باتنة 2، وتم تحويل حوالي 7 آلاف طالب شهر سبتمبر2015 إلى جامعة باتنة 2 بعد رفع بعض التحفظات التي كانت تعيق استغلاله الكلي منها ربطه بشبكة التموين بالماء، حيث تم تحويل طلبة التخصصات التي لا تتطلب إمكانات كبيرة لاسيما المخابر منها: شعب الرياضيات والإعلام الآلي والبيولوجيا، على أن يلتحق طلبة باقي المعاهد والكليات الأخرى تدريجيا بهذا المرفق الجديد.[27]

وللإشارة فان الجامعة تم تقسيمها مؤخرا إلى جامعتين 1و 2 وعملية التقسيم ما تزال جارية لتوزيع المسؤوليات وتوزيع المقرات ونقل المعدات.

2. ضمان جودة التعليم العالي بالجامعة:

بناء على نتائج الدراسة الميدانية التي أجريت سنة 2012حول مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة وفق معايير: الطلبة، هيئة التدريس، الإدارة، البرامج، المرافق في جامعة باتنة بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.[28]

اتضح أن تطبيق متطلبات ضمان الجودة بجامعة باتنة بحسب آراء أعضاء هيئة التدريس يتم بدرجة متوسطة بلغت 55.4%، وأن ذلك راجع إلى انخفاض نسبة تطبيق متطلبات المعايير الأساسية لضمان الجودة وبخاصة معياري الطلبة والمرافق حيث بلغت النسب 49.7 %، 50% على التوالي.

ولقد كانت نتائج هذه الدراسة الميدانية كما يلي:

- **اتجاهات أراء عينة الدراسة حول مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار بالطلبة:**

إن درجة تطبيق هذا المعيار متوسطة، حيث بلغت نسبة تطبيق هذا المعيار49.70% التي تقع ضمن فئة (40%<60%). وهذا يعني إن جامعة باتنة تطبق متطلبات ضمان الجودة وفق معيار الطلبة.

- **اتجاهات أراء عينة الدراسة حول مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار هيئة التدريس:**

ان نسب تطبيق بنود معيار ضمان الجودة المتعلق بهيئة التدريس بحسب إجابات الأساتذة تتراوح ما بين52.6% و64%، مما يدل على أن درجة موافقة عينة الدراسة على تطبيق هذه البنود هي متوسطة، وبلغت نسبة تطبيق المعيار 57.30 % بموافقة 64.14 % من عينة الدراسة. وذلك يعني أن جامعة باتنة تطبق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار هيئة التدريس.

- **اتجاهات آراء عينة الدراسة حول مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار الإدارة:**

إن إجابات أفراد عينة الدراسة تدل على اتجاهات إيجابية نحو تطبيق متطلبات معيار الإدارة لضمان الجودة لغالبية بنود معيار الإدارة، باستثناء البند المتعلق بحصول العاملون المتميزون على مكافآت مادية إذ بلغت نسبة تطبيقه 44%، والبند الخاص باستخدام أسلوب الحوافز المعنوية (45%)، أما البنود الأخرى فكانت نسبها تتراوح ما بين 53.5% و68% لتكون درجة تطبيق المعيار متوسطة بمعدل تطبيق 60% وبموافقة 67.40% من أفراد العينة. بمعنى أن جامعة باتنة تطبق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار الإدارة.

- **اتجاهات آراء عينة الدراسة حول مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار البرامج:**

إن درجة موافقة أفراد نحو مدى تطبيق متطلبات معيار ضمان الجودة الخاص بالبرامج كانت متوسطة، بدرجة تطبيق 50%. وهذا يعني أن جامعة باتنة تطبق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار البرامج.

– **اتجاهات أراء عينة الدراسة حول مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار المرافق:**

إن اتجاهات عينة الدراسة إيجابية بدرجة مقبولة. إذ أعطيت نسب تطبيق متوسطة لبنود معيار المرافق. فيما تراوحت نسب تطبيق البنود ما بين 43.5% و75.65%، لتبلغ درجة تطبيق هذا المعيار60% وبتأييد 69.56% من أفراد عينة الدراسة. بمعنى أن جامعة باتنة تطبق متطلبات ضمان الجودة الخاصة بمعيار المرافق.

3. وضعية التخطيط الاستراتيجي بالجامعة:

من خلال إجرائنا للمقابلة الشخصية مع مدير جامعة باتنة خلال نهاية الثلاثي الثاني من سنة 2015، تبين لنا أنه لا يوجد قسم خاص بالإدارة الإستراتيجية بالجامعة، وأن عملية التخطيط الاستراتيجي تتم باجتماع مدير الجامعة مع عمداء الكليات ومسؤولي المصالح وفي بعض الأحيان إشراك بعض أعضاء هيئة التدريس، ويكون هذا الاجتماع مرتين في السنة، ويتم في عملية التخطيط الاستراتيجي الاهتمام أكثر بشؤون الطلبة وأعضاء هيئة التدريس اعتقادا منهم أن البشر لديهم طاقات وقدرات لا تملكها الموارد الأخرى، ويتطلب ذلك توفير أساليب إدارية حديثة يكون لها الدور الفعال في تهيئة المحيط المناسب للتعليم، والاهتمام بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم لبذل أقصى مجهود لديهم، ليساهموا بشكل ايجابي في رفع مستوى أداء الجامعة وضمان جودة التعليم العالي.

ولفهم عملية التخطيط بالجامعة أكثر حاولنا استقراء النصوص القانونية المنظمة للجامعة، فلاحظنا أن مهمة التخطيط الاستراتيجي تتم على مستوى مجلس الإدارة والذي يتألف من ممثلي عدة وزارات وقطاعات وممثلين عن الأساتذة والطلبة والموظفين[29]، حيث جاء في المادة رقم (13) من المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 ، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها المعدل والمتمم:"يتداول مجلس الإدارة فيما يأتي: – مخططات تنمية الجامعة على المدى القصير والمتوسط والطويل،.....".

وهذا المجلس يعقد دورتين عاديتين في السنة، ومن ثم فان ما قصده مدير الجامعة هو مجلس الإدارة. ولكن هذه الخطط تتولى الجامعة تحضيرها وإعدادها بواسطة نيابة مديرية الجامعة للتنمية والاستشراف من خلال النقاشات التي تتم على مستوى مختلف هيئات الجامعة أي الكليات والأقسام ومختلف المصالح، وهذا قبل عرضها على مجلس الإدارة. وان كان هذا هو الأصل إلا أن مجلس الإدارة لا يناقش سوى الحصائل السوية لمختلف نشاطات الجامعة والمصادقة على الميزانية، إما التخطيط لمستقبل الجامعة فهو غائب في اغلب الاجتماعات وهذا ما نستشفه من التقارير التي تقدم إلى هذا المجلس كل سنة أثناء دوراته.

إلا أن عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعة تواجه بعض المعوقات والمتمثلة في الآتي:

– عجز القيادات عن إعداد السياسات الإجرائية الخاصة بالتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمراقبة والمتابعة والتقويم لما يخدم العمل الإداري والتعليم في الجامعة، وانعزال القائمين على إعداد الخطط وابتعادهم عن مباشرة التنفيذ، مما يجعل التقييم بعيدا عن الواقع.
– تقادم الأساليب المتبعة في التخطيط وعدم متابعتها للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية والعلمية، وغياب أسلوب التخطيط الفعال الذي يهدف إلى تحقيق الرقي للجامعة والعاملين فيها.
– قلة الموارد المالية والبشرية التي يتم اعتمادها لإعداد الخطط الإستراتيجية وتنفيذها أو انعدامها، وعدم الاهتمام بتدريب القائمين على إعداد الخطط الإستراتيجية التي تخدم التعليم، وجمود الأساليب المتبعة في التخطيط وعدم تطويرها.
– غياب التنسيق بين الإدارات العليا والتنفيذية.
– الازدواجية في تنفيذ الأعمال الإدارية، وعدم تحديد الصلاحيات وغياب وحدة القيادة، مما يؤدي إلى ضياع المسؤولية.

4. ضرورة الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة:

لا شك أن ضعف الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي بالجامعة يجعل من الضروري الاهتمام به وتفعيله لكونه عامل مهم في تحقيق ضمان جودة التعليم وذلك من خلال ما يلي:

وضع إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للتعليم العالي بالجامعة.

التزام جميع أعضاء هيئة التدريس ببناء مبادئ موحدة بالجامعة.

تمكين الطالب من اكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في اختصاصات مختلفة.

إعطاء الفرصة لتقويم المرحلة السابقة من خلال المسح البيئي الشامل والوقوف على نواحي القوة والضعف في النظام التعليمي والتحديات التي تواجهه.

التحكم في المعارف من الجانب العلمي والتكنولوجي والإنساني بالاعتماد على التطوير المناسب للبحث العلمي.

تشجيع البحث العلمي وتوفير الإمكانيات اللازمة لتجسيد هذه المشاريع على أرض الواقع.

اكتساب المهارات التكنولوجية للمساهمة في تطوير الأنظمة المعلوماتية وتعميم التعامل بها في مختلف القطاعات.

تشجيع الجهات المشرفة على التعليم العالي على العمل معًا والمشاركة في صياغة رؤية مشتركة وموحدة للتعليم العالي.

وضوح الرؤية والأهداف والغايات المستقبلية لجميع المستفيدين والقائمين على هذا القطاع الحيوي.

فتح المجال لمشاركة قطاع عريض من فئات المجتمع المتنوعة في صياغة الإستراتيجية.

رفع درجة الوعي بأهمية التغيير ورفع الكفاءة الإدارية لإحداث التغيير المطلوب.
التوجيه المثمر للجهود والموارد واستثمارها بشكل أفضل.
تعزيز دور الحكومة والمؤسسات المعنية في تحديد الأولويات وفق دراسة علمية منهجية.
المساعدة في ابتكار طرق وآليات عمل جديدة تحسن من مستوى الأداء التعليمي.
تحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لعلاجها.
تحديد الأطر التي توجه التعليم العالي نحو مستقبله الذي ترغب في تحقيقه الجامعة.
الوقوف على الميزة التنافسية للجامعة من خلال العمل على ضمان جودة التعليم العالي.
الاتفاق على رؤية مشتركة لكل من يساهم في أنشطة التعليم العالي، وتشجعهم على التعامل بأفكار مبتكرة مع التوجهات الإستراتيجية للجامعة.
فتح قنوات للحوار بين جميع المشاركين في وضع وتنفيذ الإستراتيجية بما يعمق فهمهم لرؤية الجامعة ويدعم تبنيهم للخطة الإستراتيجية والانتماء للجامعة.

الخلاصة (Conclusion):

من خلال دراستنا لدور التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بجامعة باتنة في الجزائر، توصلنا إلى جملة من النتائج أهمها:

- عدم وجود قسم خاص بالإدارة الإستراتيجية في الجامعة محل الدراسة، وتتم عملية التخطيط الاستراتيجي باجتماع مدير الجامعة مع عمداء الكليات ومسؤولي المصالح وفي بعض الأحيان إشراك بعض أعضاء هيئة التدريس، ويكون هذا الاجتماع مرتين في السنة.
- تعاني الجامعة من مجموعة من المعوقات فيما يخص عملية التخطيط الاستراتيجي تحدث بعض الإشكاليات وتحد من قدرتها على ضمان جودة التعليم العالي.
- يساهم التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعة من خلال مجموعة من الخطوات أهمها: وضع إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للتعليم العالي بالجامعة، والتزام جميع أعضاء هيئة التدريس ببناء مبادئ موحدة، وتمكين الطالب من اكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في اختصاصات مختلفة، وإعطاء الفرصة لتقويم المرحلة السابقة من خلال تحليل البيئة والوقوف على نواحي القوة والضعف في النظام التعليمي والتحديات التي تواجهه.

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها التخفيف من وطأة معوقات التخطيط الاستراتيجي، والاهتمام بضمان جودة التعليم العالي بالجامعة، وهذه التوصيات يمكن أن تكون مرشدًا للجامعات الجزائرية باتجاه تصويب أوضاعها، حيث أن الأخذ بها أو ببعضها من شأنه أن يحقق الكثير للجامعات الجزائرية، وهي كالآتي:

- ضرورة توعية المسؤولين عبر مختلف المستويات الإدارية بالجامعة حول أهمية التخطيط الاستراتيجي وضرورته لتحقيق ضمان الجودة ومن ثم لنجاح الجامعة وتطويرها؛
- ضرورة الاهتمام الكافي بدراسة الإمكانيات المادية والبشرية الحالية والمستقبلية عند القيام بالتخطيط الاستراتيجي.
- ضرورة إشراك عمداء الكليات ومسؤولي المصالح وأعضاء هيئة التدريس في صياغة الخطط الإستراتيجية المرتبطة بمجالات عملهم.
- الوقوف على نقاط القوة والضعف كعنصر جوهري في عملية التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة التعليم العالي.
- العمل على تبني مداخل متكاملة مع التخطيط الاستراتيجي وتكون كفيلة بضمان جودة التعليم العالي، مثل الإدارة بالأهداف.
- ضرورة إنشاء وحدة أو دائرة متخصصة بعمليات التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعات الجزائرية، تكون مهمتها وضع خطط إستراتيجية تتماشى مع الأوضاع المالية والإمكانات التي تتاح لتلك الجامعات، خاصة تلك التي تعاني من شح في الإمكانات ونقص الأموال.
- ضرورة العمل على التخفيف من حدة المركزية في اتخاذ القرارات ذات التأثير على أنشطة الجامعات الجزائرية، وإفساح المجال أمام الجهات المختلفة لممارسة دورها في وضع الخطط الإستراتيجية.
- ضرورة اضطلاع القيادات الإدارية في المستويات العليا بدورهم في وضع الخطط الإستراتيجية للجامعات الجزائرية التي يتولون إدارتها وقيادتها، والاشتراك مع المستويات الإدارية الأدنى.
- ضرورة اهتمام الجامعات الجزائرية بموضوع التمكين الإداري، سواء النفسي أو الهيكلي، والذي يساعد في حث المدراء وتشجيعهم على المساهمة في تبني الخطط الإستراتيجية لغرض تنفيذها والعمل على تقديم مقترحات من قبل المدراء لتحسين فعالية تلك الخطط.
- العمل على تشجيع التفكير الإبداعي لدى مدراء الجامعات الجزائرية، وتعزيز ثقافة الإبداع من خلال توفير نظم حوافز عادلة ومرنة ومشجعة، ومرتبطة بتحقيق الأهداف الإستراتيجية التي تم تحديدها في الخطة الإستراتيجية.
- الاهتمام بتنفيذ الخطط الإستراتيجية التي تم إقرارها، من خلال وضع إجراءات وبرامج عمل وتخصيص الموازنات اللازمة لذلك، وعدم ترك تلك الخطط مجرد حبر على ورق دون تنفيذ.

المراجع والهوامش (References et marges):

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. ضياء الدين زاهر، إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دار السحاب للنشر، مصر، 2005، ص ص 274-275.
4. البيلاوي حسن وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة، عمان، الطبعة الثانية، 2008، ص 23.
5. رافدة عمر، درويش الحريري، سعد زناد، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، دار الثقافة، عمان،2010 ، ص230.
6. ضياء الدين زاهر، مرجع سابق، ص 275.
7. جرادات ناصر، الإدارة الإستراتيجية: منظور تكاملي حديث، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص 123.
8. إياد يوسف دلبح وآخرون، درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين من وجهة نظر العاملين: دراسة تطبيقية، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، أيام: 1-3 أفريل 2014.
9. المرجع نفسه.
10. عصام الدين برير، عوض الله، التخطيط الاستراتيجي للتعليم في السودان في ضوء الخطة ربع القرنية ومعايير الجودة، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، يومي 4 و5 أفريل، 2012، ص 560.
11. الغالبي طاهر، إدريس وائل، الإدارة الإستراتيجية: منظور منهجي متكامل، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 30.
12. درة عبد الباري، جرادات ناصر، مرجع سابق، ص 102.
13. المرجع نفسه.
14. القطامين أحمد، الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم وحالات تطبيقية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثانية، 2009، ص 198.
15. Goetsch, David L. and Davis, Shanley B, Quality Management for Organizational Excellence: Introduction to Total Quality, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc, Sixth Edition, 2010.
16. Robbins, Stephen P, Coulter, Mary, Sidani, Yusuf and Jamali, Dima, Management: Arab World Edition, Essex, England: Pearson Education Limited, 2011, p 154.
17. Wheelen, Thomas L. and Hunger, J. David, Strategic Management and Business Policy, Toward Global Sustainability, Boston: Pearson. International Edition, Thirteenth Edition, 2012, pp 66-67.
18. جرادات ناصر، مرجع سابق، ص 125.
19. الجهني محمد، التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، مجلة المعرفة، الأردن، العدد 106، 200، ص 5.
20. الجندي عادل السيد، الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي، مكتبة ابن رشد، الرياض، 2002، ص 70.
21. وزارة التعليم العالي التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التعليم العالي التعليم العالي والبحث العلمي، في الجزائر (50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، 2012، ص 5.
22. حول تعداد المؤسسات الجامعية بالجزائر انظر موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: https://www.mesrs.dz/centres-universitaires
23. وزارة التعليم العالي التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التعليم العالي التعليم العالي والبحث العلمي، في الجزائر (50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، 2012، ص 18.
24. وزارة التعليم العالي التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التعليم العالي التعليم العالي والبحث العلمي، في الجزائر (50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، 2012، ص 69.
25. بتصرف من: جرادات ناصر، مرجع سابق، ص 126.
26. وثائق من المديرية الفرعية للموارد البشرية بجامعة باتنة لسنة 2015.
27. مهدي، تحويل 7 آلاف طالب إلى قطب فسديس الجامعي، متوفر على الموقع الالكتروني: (بتاريخ: 2015/08/31) http://www.constantine-aps.dz/spip.php?page=imprimer&id_article=30520
28. الهام يحياوي، حكيمة بوسلمة، نجوى عبد الصمد، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة في جامعة باتنة بالجزائر: دراسة ميدانية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، 2012.
29. انظر المادة 10 المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 ، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها المعدل والمتمم، الجريدة الرسمية، العدد 51، 24 أوت 2003.

الوظائف المستقبلية لكلية التربية جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الدكتور طه محمد سعيد عبد المجيد
عميد كلية تنمية المجتمع – دنقلا
tahams64@hotmail.com

الدكتور ياسر محمد سعيد عبد المجيد
رئيس قسم الابتعاث الخارجي – جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا
yasirms74@hotmail.com

أولاً: الاطار العام للدراسة:

المقدمة:

تواجه النظم التعليمية في عصرنا الحاضر تحدياً كبيراً ينادي بتحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، فالانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الضخم والتحديات الاقتصادية أجبرت الدول والمجتمعات على الاهتمام بجودة التعليم، وقد أكدت العديد من المؤتمرات الدولية أن التحدي الرئيس لنظم التعليم في عصرنا الحاضر ليس فقط في تقديم التعليم لكل المواطنين فحسب بل والتأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية.

حيث يرجع الاهتمام بقضية الجودة في التعليم الآن وفى المستقبل إلى أن التوسع في مؤسسات التعليم على المستوى العالمي وزيادة أعداد الطلاب أدى إلى انخفاض مستويات الإنجاز التعليمي وبخاصة مع الانخفاض المستمر في الموارد المالية والمادية الممنوحة للمؤسسات التعليمية.

وتقع علي عاتق كليات التربية في التعليم الجامعي بمسؤولية إعداد وتأهيل المعلم إعداداً يؤهله لمواجهة متطلبات المهنة من جهة ومقتضيات المستقبل من جهة أخرى، فلم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة وملقناً لها بل أضحى دوره متجدداً، وأصبحت مسؤولياته متعددة؛ ليستطيع تدريب المتعلمين على التفكير والتفسير والتحليل واتخاذ القرارات؛ باعتبار أن التعليم مسؤول عن تخريج القوة القادرة على الفكر والتصميم والتصنيع والزراعة وغيرها من التخصصات ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق معلمين يتميزون بالجودة في إعدادهم لكافة المراحل التعليمية، وفي ذلك إشارة إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في جوانبها الثلاثة (الأكاديمية، والتربوية، والثقافية) وتطويرها من حيث المناهج والمقررات، وطرق التدريس، وشروط القبول واختيار الطلاب.

تلقي هذه الدراسة الضوء على الأساليب المتبعة حالياً في إعداد المعلمين وتأهيلهم لمراحل التعليم العام في البلاد العربية، وفي كليات التربية بوجه خاص. وهي تدعو إلى شمولية النظرة نحو تكوين المعلم العربي لكونه يشكل الركيزة الأساسية في العملية التربوية ويلعب الدورالمحوري تجاه التكوين العلمي والثقافي والتشكيل الأخلاقي والمسلكي للطلبة، وبالتالي يعمل على تحقيق الفاعلية والكفاءة في العملية التربوية.

معرفة التغير الذي طرأ على أساليب تكوين المعلمين والوظائف المستقبلية لكليات التربية في ضوء معايير الجودة.

مشكلة الدراسة:

تتضح مشكلة هذه الدراسة في ان تقويم البرامج الاكاديمية السارية في كلية التربية جامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية بغرض تطوير هذه البرامج او الاستغناء عن بعضها او استحداث برامج جديدة في ضوء معايير الجودة العالمية ينبغي ان يكون في ضوء تحديد الاحتياجات التعليمية المستقبلية ومن ثم تحديد الوظائف التي تناط بالكلية. انطلاقاً من ذلك تتحدد مشكلة هذه الدراسة بالسؤالين التاليين:
ما الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية من وجهة نظر اعضاء هيئتها التدريسية ؟
ما الوسائل الكفيلة لتمكين كلية التربية بجامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية من اداء وظائفها المستقبلية وفق معايير الجودة من وجهة نظر اعضاء هيئتها التدريسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الي:

1. الكشف عن الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية من وجهة نظر اعضاء هيئتها التدريسية.
2. التعرف علي الوسائل الكفيلة لتمكين كلية التربية بجامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية من اداء وظائفها المستقبلية وفق معايير الجودة.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعاملين الأول هو الاستبانة والثاني ان العينة قد تحددت باعضاء هيئة التدريس كلية التربية بجامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية بالسودان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الاكاديمي 2014م–2015م.

ثانياً الاطار النظري للدراسة

أ– الجودة:

الجودة لغةً:

(جاد) جودةً أي صار جيّداً،جياد وجيائد،والرجل أتي بالجيدّ من قول أوفعل. (مجمع اللغة العربية،2003م، ص145).

من (جود) الجيم والواو والدال أصل واحد، وهو التسمح بالشئ،وكثرة العطاء، ويقال رجلٌ جواد بيّن الجُود، وقومٌ أجواد. والجود المطر الغزير. والجواد الفرس الذريع والسريع، والجمع جيادٌ. قال تعالي (إذعُرض عليه بالعشي الصافنات الجياد) (سورة ص الآية31). والمصدر الجودة، فاما قولهم فلان يُجاد الي كذا فكأنه يساق اليه. (زكريا،1991م، ص493).

الجودة إصطلاحاً:

تعرف الجودة للسلعة اوالخدمة بأنها ملاءمة السلعة او الخدمة للإستعمال المقصود وفقاً لما يطلبه المستهلك. (عثمان،2006، ص12).

يعرف إدوارد ديمنج الجودة Edward Deming1986 بانها تحقيق إحتياجات وتوقعات المستهلك حاضراً ومستقبلاً.

كما تعرفها الجمعية الأميريكية للجودة والهيئة الدولية للتقييس International Standardization organization (ISO) الجودة بانهاالدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية للمستهلك من خلال جملة الخصائص الرئيسية المحددة مسبقاً (علي، واخر،2008م، ص7).

أما التعريف الإجرائي للباحثان للجودة في التعليم العالي هي: (مقدرة مجموعة خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية تطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من اجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع)

ب- وظائف كليات التربية:

التحديات التي تواجه كليات التربية:

إن العصر الذي نعيشه مليء بالتحديات التي تواجه الإنسان كل يوم، فكل يوم تظهر معطيات جديدة، تحتاج إلى خبرات جديدة، وفكر جديد، وأساليب جديدة، وآليات جديدة؛ للتعامل معها بنجاح؛ مما يستلزم إنساناً مبدعاً، ومبتكراً، نافذ البصيرة، قادراً ليس على التكيف مع بيئته فحسب بل وعلى تكييف البيئة تبعاً للقيم والأخلاق والأهداف المرغوبة. (شوق ومحمود،1422 هـ، ص20) ولعل ذلك يلقي عبئاً كبيراً ومسؤولية جسيمة على التربية، التي يجب أن تواكب تطورات العصر، وتستوعب متغيراته، وتستشرف آفاق المستقبل، ومهما كان نوع التربية فلن تؤتي ثمارها يانعة دون معلم متميز قادر على تحفيز المتعلمين والانطلاق بهم نحو السبق والريادة في عصر العلم والتقنية، ذلك السبق والتقدم الذي يتحقق بمواجهة التحديات التي تواجه المعلم؛ من خلال معالجة المشكلات التي تواجه مؤسسات وكليات تربيته؛ اختياراً وتكويناً وإعداداً وتدريباً.

مواصفات معلم المستقبل وأدواره المتجددة ومتطلبات إعداده

نتيجة للتغير المعرفي الهائل في المعلومات والمعارف والتطور التكنولوجي.

فقد تطور دور المعلم وازدادت مهمته تعقيدا واتساعاً فبعد أن كان تقليديا يقتصر إلى نقل المعرفة إلى عقول التلاميذ وحشوها بالمعلومات ومهمته مقصورة على التعليم قط والاطلاع على الكتاب المدرسي المنهجي وحدود الصف والمدرسة أصبح المعلم اليوم مختلفا فقد تعددت أدواره وأساليبه (سعد 2000 ، ص103)

يقترح الباحثان بان الوظائف المستقبلية المقترحة لكلية التربية جامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية علي النحو التالي:

1. اعداد المعلمين والمعلمات في جميع مراحل التعليم العام.
2. اعداد المعلمات لمرحلة رياض الاطفال.
3. تقديم برامج الدراسات العليا في علوم التربية.
4. تاهيل المعلمين المتخرجين في كليات غير تربوية تاهيلاً تربوياً.
5. تقديم الخدمات الطلابية المساندة .
6. اجراء البحوث العلمية لخدمة المجتمع.
7. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين العاملين في سلك التدريس بوزارة التربية والتعليم والمدارس الاهلية اثناء الخدمة لرفع كمفاءتهم وتزويدهم بما يستجد في مجال عملهم.
8. التوسع في برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص علي تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبي الحاجة.
9. تنظيم وتقديم انشطة علمية وثقافية، اقليمية وعالمية هادفة (ندوات، مؤتمرات، لقاءات) لرفع مستوي الوعي الاجتماعي.

ثالثاً منهج واجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الوصفي (الوصفي التحليلي) والذي يعرفه (عبد الله آخرون،2007م، ص: 209) بأنه: (وصف واقع الظاهرة موضع الدراسة بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منه بطريقة مباشرة (مقابلة) أوغير مباشرة (استبانة)) هو الأنسب لموضوع الدراسة.

2. مجتمع الدراسة:

يمثل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة القرآن الكريم والعلوم الاسلامية (محاضر فما فوق) والبالغ عددهم (35) أستاذاً وأستاذةً، المجتمع الكلي للدراسة.

3. عينة الدراسة:

قام الباحث بإختيار كل مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والبالغ عددهم (35)، تم توزيع الإستبانة وقد استجاب منهم (27) عضو هيئة تدريس أجري عليها الباحثان دراسته.

جدول (1) يبين توزيع العينة حسب النوع.

البيان	التكرار	النسبة
ذكر	19	70.4
انثى	8	29.6
المجموع	27	100.0

أدوات الدراسة:

إستخدم الباحثان الإستبانة كاداة للدرسة بنيت فقراتها حول السؤالين الرئيسين للدراسة، اضافة الي الجزء الخاص بالبيانات الشخصية عن افراد العينة. وقد تم بناء هذه الاداة بالافادة من مصدرين رئيسيين هما تصورات عينة استطلاعية من اعضاء هيئة التدريس في كلية كلية التربية بجامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية، والدراسات السابقة التي تطرقت الي المشكلة نفسها، وقام الباحثان بتوزيع استمارة استطلاع علي ستة عشر فرداً من افراد العينة طلب منهم تسجيل ما يمكن تسجيله من وظائف مستقبلية لكليات التربية في البلاد العربية بوجه عام وكليات التربية في الجامعات الاسلامية بوجه خاص .من خلال تفريغ البيانات الواردة في الاستمارة الاستطلاعية اضافة الي ما ورد من تصور لهذه الوظائف و المهام والوسائل الكفيلة لتحقيقها في الدراسات السابقة تمكن الباحثان من رصد ستة وظائف اساسية واثنا عشر وسيلة كفيلة لتحقيق تلك الوظائف .

صدق وثبات الاستبانة:

تم عرض الاداة علي عدد خمسة من اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القران الكريم و العلوم الاسلامية من استاذ مساعد وما فوق للتاكد من صدق محتواها من جهة توازنها وتوافقها مع اهداف الدراسة وعدم احتوائها علي فقرات او اشارات بعيدة عن اغراضها كما تم التأكد من ثبات وصدق الاتساق الداخلي بعد توزيعا علي مجمعة مكونة من ثمانية من اعضاء هئية التدريس ووجد صدق الاتساق الداخلي:

لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للفقرات (العبارات) مع الدرجات الكلية للمحاور عند تطبيقه بمجتمع الدراسة الحالية، تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تقع تحته العبارة المعنية، وذلك لكل محور من المحاور الفرعية السبع التي يتضمنها هذا الاستبيان، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراءأيضاً تم حساب معامل الإرتباط للمحور مع الاستبيان ككل وثبات كل محور، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2) صدق البناء (الاتساق الداخلي للفقرات).

الرقم	المحور	reliability	validity	Level sig
1	المحور الأول	4359.	.6602	sig
2	المحور الثاني	.7153	.8457	sig

يلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الإرتباط ومعاملات الثبات للمحاور والمقياس دالة إحصائياً مما يؤكد صدق وثبات الإستبيان.

كما استخدم الباحث معامل (ألفاكرونباخ) وذلك للتأكد من مدى ثبات الاستبيان ككل حيث كان معامل الثبات للإستبيان ككل هو (.71) أما معامل الصدق هو (.84) وهي قيم مرتفعة تشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وتحقق أهداف الدراسة.

جدول (3) تفسير نتائج المقياس.

الرأي	الوزن	متوسط العبارة (المتوسط النظري)
مهم	1	2
وسط	2	
غير مهم	3	

متوسط العبارة (المتوسط النظري) يساوي (1+2+3 /3) =2.

مثلاً متوسط المحور الأول (المتوسط النظري) يساوي عدد العبارات مضروب في متوسط العبارة ، أي (9 * 2 = 18).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالمحور الأول:

جدول رقم (4-) يبين التكرارات واختبار مربع كاي ومستوى الدلاله لتحليل فقرات.

المحور الأول ترتيب الوظائف المستقبلية المقترحة لكلية التربية

الرقم	الوظيفة	درجة الاهمية			كا2	الدلالة	اتجاه العبارة
		مهم	وسط	غير مهم			
.1	تاهيل المعلمين المتخرجين في كليات غير تربوية تاهيلا تربويا	20	5	2	20.66	.000	مهم
.2	تقديم الخدمات الطلابية المساندة	19	8	-	4.48	.034	مهم
.3	اجراء البحوث العلمية لخدمة المجتمع	18	9	-	3.00	.084	مهم
.4	تنظيم دورات تدريبية للمعلمين العاملين في سلك التدريس بوزارة التربية و التعليم و المدارس الاهلية	19	8	-	4.48	034.	مهم

	اثناء الخدمة لرفع كمفاءتهم و تزويدهم بما يستجد في مجال عملهم						
.5	التوسع في برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص علي تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبي الحاجة	18	7	2	14.88	.001	مهم
.6	تنظيم و تقديم انشطة علمية و ثقافية ،اقليمية و عالمية هادفة (ندوات،مؤتمرات،لقاءات) لرفع مستوي الوعي الاجتماعي	19	8	-	4.48	.034	مهم

يتضح من الجدول أعلاه أن أفراد العينة قد أجابوا على عبارات هذا المحور (مهم) ويظهر ذلك من خلال إجابات أفراد العينة حول غالبية عبارات المحور، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد الذين أجابوا بأوافق،محايد، لا أوافق، تم استخدام اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات لكل عبارة على حدي من هذه العبارات فكانت قيم مربع كاي لجميع الأسئلة على التوالي أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية لكل عبارة ومستوى معنوية (5%) وهذا واضح أيضاً من خلال قيم مربع كاي الاحتمالية في الجدول أعلاه وهي أقل من (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (5%) بين إجابات أفراد العينة، ماعدا العباره رقم 6 حيث لا توجد فروق بين إجاباتها.

الجدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للمحور الأول الوظائف المستقبلية المقترحة لكلية التربية

متوسط المحور النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	التفسير	الراى
12	16.037	1.9705	10.64	.000	sig	مهم

يوضح الجدول أعلاه ومن خلال الجزء الخاص باختبار المحور ككل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد العينة ومتوسط المقياس لصالح أفراد العينة حيث بلغ متوسط أفراد العينة (16.03) بينما متوسط المحور (12) "متوسط المحور يساوي 2*6" حيث أكدت قيمة (ت) والتي بلغت (10.6) ذلك الفرق حيث كان دالاً إحصائياً أمام مستوى معنوية (0.05) لصالح الذين أجابو بمهم، باعتبار أن قيمة مستوى الدلاله اعلاه هي (.000.).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالمحور الثاني:

ينص المحور الثاني على الآتي: الوسائل التي تساعد علي انجاز الوظائف المستقبلية لكلية التربية في ضوء معايير الجودة

وللإجابة عن هذا المحور تم استخدام اختبار مربع كاي واختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين متوسط أفراد العينة ومتوسط عبارات المحور، وذلك كما يلي:

جدول رقم (6) يبين التكرارات واختبار مربع كاي ومستوى الدلاله لتحليل فقرات المحور الثاني: الوسائل التي تساعد علي انجاز الوظائف المستقبلية لكلية التربية في ضوء معايير الجودة.

الرقم	معايير جودة كليات التربية		درجة الأهمية			كا2	الدلالة	اتجاه العبارة
			مهم	وسط	غير مهم			
.1	اهداف الكلية	وضوح الاهداف	15	12	-	.33	.564	مهم
		تتناسب اهداف الكلية واهداف الجامعة	22	3	2	28.22	.000	مهم
.2	برامج الكلية	تتوافق اختصاصات البرامج مع اهداف الكلية	14	10	2	17.59	.000	مهم
		تتعدد البرامج وتتناسب مع احتياجات الدارسين	15	7	5	6.22	.040	مهم
		تتناسب البرامج مع الامكانات المتاحة	18	9	-	16.22	.000	مهم
		يتوافق محتوي البرنامج مع الكفايات التي يحتاجها الخريج في عمله	18	9	-	3.00	.080	مهم
		حداثة المحتوي وصحة معلوماته	16	11	-	.92	.336	مهم
		التناسق بين معلومات المقرر النظرية والتطبيقية	15	12		.33	.566	مهم
.3	نظم الدراسة والتدريس	تنويع نظم التقويم (البنائي، التقويم الذاتي، تقويم الطلاب،	18	5	4	13.55	.001	مهم

	والتقويم	اعضاء هيئة التدريس، البامج الاكاديمية وفقاً لمعايير الجودة)						
		تنويع نظم التدريب (متصل، منفصل، متقطع،...)	17	8	2	12.66	.002	مهم
.4	اساليب وتقنيات التدريس والتدريب والتقويم	إحكام التنسيق والترابط بين المعلومات النظرية و تطبيقاتها عن طريق عرض المعلومات النظرية ثم مناقشة تطبيقاتها	14	8	4	5.84	.054	مهم
		استخدام التقنيات الحديثة كالكمبيوتر والبرمجيات والانترنت وكذلك الاجهزة المخبرية الفيزيائية والكيميائية	19	5	3	16.88	.000	مهم
.5	البحث العلمي النفسي والتربوي	جعل البحث العلمي من متطلبات الدراسة في جميع المراحل	18	5	4	13.55	.001	مهم
		نشر البحوث بعد تحكيمها وضمان جودتها	16	10	1	12.66	.002	مهم
		ستثمار نتائج البحوث في التطبيق	8	14	5	4.66	.097	وسط
.6	خدمة المجتمع	توفير مستلزمات القيام بخدمة المجتمع كوضع النصوص القانونية الملزمة	10	12	5	2.88	.236	وسط
		تكليف الطلاب و اعضاء هيئة التدريس بخدمة المجتمع و تشجيعهم بالمكافآت المالية و المعنوية	15	9	3	8.00	.018	مهم
.7	الهيئة التدريسية ونظم عملها وترقيتها	تناسب عدد اعضاء هيئة التدريس مع عدد الطلاب حسب معايير الجودة	22	5	--	10.70	.001	مهم
		تعيين اعضاء هيئة التدريس عن طريق المنافسة و الكفاءة	13	14	-	.03	.847	وسط
		اشتراط الانتاج العلمي المناسب وسنوات الخبرة و الاداء الجيد والاخلاق المهنية للترقي	18	9	-	3.00	.083	مهم
		مطلع علي خصائص الجودة وكيفية تطبيقاتها في كلية التربية وبيسهم بفاعلية في تطبيقها	12	11	4	4.22	.121	مهم
.8	بيئة الكلية	نشر ثقافة الجودة لدي العاملين بالكلية والطلاب	10	10	7	.66	.717	مهم
.9	التمويل والانفاق	كفاية الاموال التي تنفق لتوفيلر متطلبات الجودة	19	8	-	4.48	.034	مهم
		تمتع الكلية بالاستقلال النسبي في ادارة التمويل والانفاق	12	3	-	6.00	.050	مهم
		قيام الكلية بتخطيط موازنتها استناداً الي احتياجاتها وفقاً لمتطلبات تنفيذ الجودة	10	16	1	12.66	.002	وسط
.10	مخرجات الكلية من القوي العاملة (معلمون، موجهون، مرشدون، اداريون، باحثون)	تناسب عدد لاالخريجين مع فرص العمل المتاحة	16	11	-	.92	.335	مهم
		اتقان الخريجين المعارف والمهارات التي يتطلبها مجال اختصاصهم	15	12	-	.33	.564	مهم
		اكتساب مهارات واتجاهات التعلم الذاتي والتعلم المستمر والنمو المهني	12	15	-	.33	.563	وسط
		اكتساب الخرجين اخلاقايات المهنة	15	12	-	.33	.564	مهم
.11	مخرجات البحث العلمي	تتناسب عدد البحوث مع عدد اعضاء هيئة التدريس بحيث لايقل الانتاج السنوي لكل عضو هيئة تدريس عن بحث منشور وبحث في مؤتمر وتاليف اوتعديل كتاب وانجاز رسالة ماجستير او دكتوراه باشرافه	16	9	1	13.00	.002	مهم
		اتصاف البحوث بالجدة والابتكار والدقة والموضوعية والجدوي العلمية	17	10	-	1.81	.172	مهم
		استثمار نتائج البحوث في التطبيقات النافعة	16	11	-	.92	.332	مهم
.12	تتبع وتقويم مدخلات الكلية وعملياتها ومخرجاتها	وضع برنامج تنفيذي لتطوير مدخلات الكلية وعملياتها ومخرجاتها باتجاه تحقيق جودتها	15	12	-	.33	.561	مهم
		تتبع وتقويم عمليات تنفيذ التجديدات ومخرجاتها لتقديم التغذية الراجعة	14	9	4	5.55	.062	مهم

يتضح من الجدول أعلاه أن أفراد العينة قد أجابوا على عبارات هذا المحوريمهم ويظهر ذلك من خلال إجابات أفراد العينة حول غالبية عبارات المحور، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد الذين أجابوا بأوافق،محايد، لا أوافق، تم استخدام اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات لكل عبارة على حدي من هذه العبارات فكانت قيم مربع كاي لجميع الأسئلة على التوالي أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية لكل عبارة ومستوى معنوية (5%) وهذا واضح أيضاً من خلال قيم مربع كاي الاحتمالية في الجدول أعلاه وهي أقل من (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (5%) بين إجابات أفراد العينة. ماعدا العبارات رقم (11,17,18,19,24,31,32,35..) وكل القيم التي لها قيمه إحتماليه أكبر من (0.05) هذه العبارات غير داله إحصائياً لأن قيم مربع كاي لها أقل من قيمة مربع كاي الجدوليه وأيضاً القيم الإحتماليه لها أكبر من قيمة مستوى الدلاله المعروف (0.05) لذا تعتبر غير داله إحصائياً أي ليس هنالك فروق بين إجابات المبحوثين فيها.

جدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للمحور الثاني الوسائل التي تساعد علي انجاز الوظائف المستقبلية لكلية التربية في ضوء معايير الجودة.

متوسط المحور النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير	الراى
70	88.440	8.95	10.29	.000	دالة	**أوافق**

يوضح الجدول أعلاه ومن خلال الجزء الخاص باختبار المحور ككل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد العينة ومتوسط المقياس لصالح افراد العينة حيث بلغ متوسط أفراد العينة (88.4) بينما متوسط المحور (70) "متوسط المحور يساوي 2*35" حيث أكدت قيمة (ت) والتي بلغت (10.2) ذلك الفرق حيث كان دالاً إحصائياً أمام مستوى معنوية (0.05) لصالح الذين أجابو بمهم، باعتبار أن قيمة مستوى الدلاله اعلاه هي (000.).

نتائج الدراسة:

نتائج الدراسة وتصنيفاتها تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة فقد صنفت في في مجالين هما النتائج ذات الصلة بترتيب الوظائف المستقبلية والنتائج ذات الصلة بترتيب الوسائل.

أولاً ترتيب الوظائف المستقبلية لكلية التربية

تعتبر الوظائف المستقبلية ذات اهمية كبيرة كما يراها اعضاء الهئية التدريسية من اساتذة واساتذة مشاركين واساتذة مساعدين بالاضافة الي المحاضرين ومساعدي التدريس علي النحو التالي:

1. تعمل علي تاهيل المعلمين المتخرجين في كليات غير تربوية تاهيلا تربويا.
2. تقوم بتقديم الخدمات الطلابية المساندة .
3. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين العاملين في سلك التدريس بوزارة التربية والتعليم والمدارس الاهلية اثناء الخدمة لرفع كمفاءتهم وتزويدهم بما يستجد في مجال عملهم.
4. تعمل علي التوسع في برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص علي تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبي الحاجة.
5. اجراء البحوث العلمية لخدمة المجتمع .
6. تنظيم وتقديم انشطة علمية وثقافية، اقليمية وعالمية هادفة (ندوات، مؤتمرات، لقاءات) لرفع مستوي الوعي الاجتماعي.

ثانياً ما الوسائل الكفيلة لتمكين كلية التربية بجامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية من اداء وظائفها المستقبلية وفق معايير الجودة:

1. إحكام التنسيق والترابط بين المعلومات النظرية وتطبيقاتها عن طريق عرض المعلومات النظرية ثم مناقشة تطبيقاتها.
2. استخدام التقنيات الحديثة كالكمبيوتر والبرمجيات والانترنت وكذلك الاجهزة المخبرية الفيزيائية والكيميائية.
3. جعل البحث العلمي من متطلبات الدراسة في جميع المراحل.
4. نشر البحوث بعد تحكيمها وضمان جودتها.
5. ستثمار نتائج البحوث في التطبيق.
6. توفير مستلزمات القيام بخدمة المجتمع كوضع النصوص القانونية الملزمة.
7. تكليف الطلاب واعضاء هيئة التدريس بخدمة المجتمع وتشجيعهم بالمكافآت المالية والمعنوية.
8. تناسب عدد اعضاء هيئة التدريس مع عدد الطلاب حسب معايير الجودة.
9. تعيين اعضاء هيئة التدريس عن طريق المنافسة والكفاءة.
10. اشتراط الانتاج العلمي المناسب وسنوات الخبرة والاداء الجيد والاخلاق المهنية للترقي.
11. مطلع علي خصائص الجودة وكيفية تطبيقاتها في كلية التربية وبيسهم بفاعلية في تطبيقها.
12. نشر ثقافة الجودة لدي العاملين بالكلية والطلاب.
13. نشر ثقافة الجودة لدي العاملين بالكلية والطلاب.
14. تمتع الكلية بالاستقلال النسبي في ادارة التمويل والانفاق.

15. تناسب عدد لاالخريجين مع فرص العمل المتاحة.
16. اتقان الخريجين المعارف والمهارات التي يتطلبها مجال اختصاصهم.
17. اكتساب مهارات واتجاهات التعلم الذاتي والتعلم المستمر والنمو المهني.
18. تتناسب عدد البحوث مع عدد اعضاء هيئة التدريس بحيث لايقل الانتاج السنوي لكل عضو هيئة تدريس عن بحث منشور وبحث في مؤتمر وتأليف اوتعديل كتاب وانجاز رسالة ماجستير او دكتوراه باشرافه.
19. اتصاف البحوث بالجدة والابتكار والدقة والموضوعية والجدوي العلمية.
20. استثمار نتائج البحوث في التطبيقات النافعة.

المراجع:

1. زكريا، ابي الحسين احمد بن فارس، (1991م)، *معجم مقاييس اللغة*، دار الجيل بيروت، المجلد1.
2. سعد، محمود (2000)، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للطباعة والنشر. والتوزيع، عمان.
3. شوق، محمود أحمد ومحمود، محمد مالك محمد سعيد (1422هـ): معلم القرن الحادي والعشرين اختياره- إعداده- تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
4. عثمان، بابكر مبارك، (2006م)، *المدخل لادارة الجودة الشاملة*، القاهرة، دار غريب
5. علي، النعيم حسن محمد علي، وآخر، (2008م)، *ادارة الجودة الشاملة*، الخرطوم، مطبعة ارو، ط 1.
6. مجمع اللغة العربية، (2004م) *المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4.*

مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في ظل تغييرات البيئة الأكاديمية العالمية

طالبة دكتوراه إيمان ببة
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
imanebebba@yahoo.fr

د. إلياس بن ساسي
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
ilyes12@gmail.com

الملخص:

نهدف من خلال هذه الورقة البحثية إلى رصد مختلف مؤشرات قياس وتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي، بغية الوصول إلى نظام فعال لتقييم الأداء يمكن اعتماده كإطار نظري مرجعي في مؤسسات التعليم العالي العربي، وسنقوم بذلك من خلال تركيزنا على مؤشرات علاقة التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة، لنوضح بأن هذه المؤشرات هي الأنجع لتقييم أداء هذه المؤسسات في ظل التغييرات الجذرية التي عرفتها البيئة الأكاديمية العالمية والتي انعكست على البيئة الأكاديمية العربية.

الكلمات المفتاحية: *أداء، مؤشرات أداء، تعاون مؤسسات التعليم العالي، قطاع الصناعة.*

المقدمة:

لقد كان الأساس المنطقي وراء استخدام نماذج ومؤشرات تقييم الأداء في التعليم العالي، خفض النفقات العامة في عملية تمويل وتطوير مؤسسات هذا القطاع. لكن بظهور مفهوم التسيير العمومي الجديد New Public Management الذي يركز على فكرة المساءلة والحاجة إلى زيادة الشفافية وإتاحة تدفق المعلومات الى كافة أصحاب المصلحة بذات القطاع وكذلك، بعد تنفيذ العديد من الدول العربية لإصلاح منظومة تعليمها العالي وفقا لسياق عملية بولونيا "The Bologna Process"[*]، تغيرت سبل حكم وإدارة مؤسسات التعليم العالي فيها وأصبحت عملية البحث عن مؤشرات تقييم الأداء المناسبة ضرورة ملحة. وعليه يوجد العديد من النماذج، المقاربات، الأساليب، والمؤشرات التي تم تقديمها من طرف المهتمين والمختصين بتقييم الأداء مؤسسات التعليم العالي تعبر على فلسفة معينة وتستند إلى رؤى مختلفة؛ نعم يمكن اعتمادها لتقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي العربية لكن تبقى التساؤلات مطروحة حول مدى نجاعتها وتفتح مجال واسعا للبحث عن مؤشرات تقييم الأداء التي تواكب التغييرات الحاصلة في البيئة الأكاديمية العالمية وكذا رسالة الجامعة الحالية التي تركز على تعزيز علاقات التعاون بين قطاع التعليم العالي وقطاع الصناعة من أجل خدمة المجتمع عامة.

ومن هذه الخلفية سنصوغ اشكالية بحثنا في التساؤل الآتي:

- ما هي مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في ظل التوجه نحو التعاون بين هذه المؤسسات وقطاع الصناعة؟

وبغية الإجابة على الإشكالية السابقة سوف نتطرق إلى النقاط التالية:

1- تحديد مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي وفقا لمقاربة القيمة مقابل المال.

2- رصد نهج وأساليب إدارة وتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي.

3- تصور الأداء من خلال مؤشرات التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة.

1. تحديد مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي وفقا لمقاربة القيمة مقابل المال:

لعل المفسر الوحيد لتعدد ولتباين مفهوم الأداء ومؤشرات قياسه في الأدبيات الإدارية هو ديناميكية مضمونه العملي في ظل الاستجابة للتغييرات الحاصلة في بيئتي عمل المنظمات (الداخلية والخارجية). وقد يتضح لنا هذا جليا من خلال تتبعنا لمراحل تطور مفهوم الأداء من النظرة التقليدية إلى غاية النظرة الحديثة. لكن لو دققنا أكثر سنجد بأن التركيز على الأداء وإدارة الأداء في مجال الخدمات العامة وفي مؤسسات التعليم العالي بالتحديد ارتبط بشكل عام بظهور نهج إداري معروف بالتسيير العمومي الجديد New Public Management (NPM). هذا النهج الاداري الجديد آنذاك عرف حركية سريعة في الثمانينات ولا يزال تأثيره لليوم. لأنه يستند إلى العقلانية

[*] عملية بولونيا تعتبر كأداة للتسيير العمومي الجديد (NPM) في التعليم العالي، ويدين اسم " عملية بولونيا" إلى المكان الذي عقد فيه مؤتمر ضم 29 وزيرا من وزراء الاتحاد الأوروبي المسؤولون على عملية التغيير في التعليم العالي عام 1999. صدر من خلال هذا الاجتماع إعلان بولونيا الذي يقدم معايير يقاس من خلالها مدى التقدم المحرز في اصلاح التعليم العالي، وتعتبر العمود الفقري الذي أثار الإصلاح في البلدان الموقعة عليه وحتى البلدان غير الموقعة عليه لكن قامت بتضمين عملية بولونيا رسميا في نظمها التعليمية بشكل طوعي (مثل الجزائر) وقد أدخلت في التشريع، وأصبحت جزءا من الاستراتيجية الوطنية، وهذه المعايير هي: هيكل بولونيا ثلاثي المراحل؛ النظام الاوربي لتحويل وتراكم الرصيد (ECTS)؛ الملحق الوصفي للدبلوم بولونيا؛ اطر المؤهلات الوطنية (NQF)؛ آليات ضمان الجودة؛ الاعتراف بالمؤهلات الأجنبية. وفي اطار دعم اصلاحات التعليم العالي في سياق عملية بولونيا انشأت بلدان الاتحاد الاوروبي الموقعة على اعلان بولونيا مجموعة من البرامج الدعم والتي تمس مجال التعليم العالي في المنطقة الاوربية من أجل النهوض بالتعليم العالي الاوروبي وإنشاء منطقة اوروبية للتعليم العالي رائدة وتنافسية. هذه البرامج تستفيد منها بلدان الاتحاد الاوربي وباقي البلدان الشريكة في البرامج: برنامج التعلم مدى الحياة، برنامج التعاون الثنائي، نظام التنقل الأكاديمي داخل منطقة المحيط الهادئ، برنامج اراسموس موندوس Erasmus Mundus، برنامج تيمبوس TEMPUS ...الخ.

الاقتصادية ويعزز الممارسات التي تستخدم عادة في قطاع المنظمات الهادفة للربح، كعمليات مراجعة الحسابات الخارجية، والإدارة المستندة إلى النتائج، والمقاييس الكمية للأداء، والتقييمات الفردية للأداء.

كما يوجد مجموعة من الميزات التي تجعل نهج التسيير العمومي الجديد يختلف اختلافا جوهريا عن الإدارة العامة التقليدية نذكر من بينها تميزه بالنزعة المهنية والإدارة الذاتية، والمعايير الضمنية، واستخدام العديد من المؤشرات النوعية للأداء. أيضا، يعزز التسيير العمومي الجديد الرأي القائل: "أن الإدارة والمدراء هم فاعل ضروري ومرغوب فيه لتحقيق الإدارة الملائمة في مؤسسات القطاع العام". ويؤكد هذا النهج على فكرة المساءلة والحاجة إلى زيادة الشفافية وإتاحة تدفق المعلومات الى كافة أصحاب المصلحة[1].

وفي عام 1982، وتماشيا مع نهج التسيير العمومي الجديد، استخدمت لجنة تدقيق ومراجعة الحسابات بالمملكة المتحدة – التي تتولى مسؤولية تقييم الكفاءة والفعالية في الادارات المركزية– مفهوم الأداء ضمن مقاربة: "القيمة مقابل المال" (value for money)؛ هذا المفهوم يعرب عن القيمة التي يتم خلقها من خلال استخدام الموارد المالية لادارة ولتنفيذ مختلف العمليات داخل المؤسسات العامة. وهذه المقاربة بمفهومها الضيق تفسر لنا أبسط نموذج من وجهة النظر الاقتصادية لفعالية استخدام الموارد المالية في عملية تقييم الأداء، مع احترام المعايير الثلاثة للتقييم المتمثلة في: الفعالية، الكفاءة، والاقتصاد في التكلفة[2]. وهناك من يضيف معيار الإنصاف أو العدالة كمفهوم أساسي للقيمة مقابل المال[3]. وهذا المعيار الأخير لا يمكن الاستغناء عنه في تحديد مفهوم الأداء ضمن حقل التعليم العالي.

إذا لو قمنا بإسقاط المقاربة السابقة (القيمة مقابل المال) بمفهومها الواسع بغية الوصول الى تعريف بسيط لأداء مؤسسات التعليم العالي سنجد بأن القيمة التي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيقها لا يمكن تعريفها بشكل مباشر وصريح، لكن تعرف بصورة غير مباشرة من خلال جودة البرامج التعليمية التي تقدمها، هذه القيمة لا يتم خلقها من خلال استخدام مجموعة من الموارد المالية فقط بل تتطلب موارد بشرية ذات كفاءات عالية لتعظيم الكفاءة والفعالية. وعليه فإن تعريفنا الخاص بأداء مؤسسات التعليم العالي سيعتمد أساسا على تعريف الجودة في سياق المفهوم الواسع للقيمة مقابل المال.

ومن هذا المنطلق، نشير إلى Lomas الذي استخدم مفهوم الجودة كقيمة مقابل المال من خلال التركيز على عنصر المساءلة "أي تحقيق جودة في ظل الحاجة لضبط النفس في الإنفاق العام". أما Harvey و Green ينظران الى الجودة كقيمة مقابل المال من حيث العائد على الاستثمار في الجودة؛ أي مدى امكانية تحقيق نفس النتيجة بتكلفة أقل، أو تحقيق نتائج أفضل بنفس التكلفة، ثم قياس رضى المستفيد عن جودة المنتج أو خدمة. ويضيفHarvey و Green أيضا أن القيمة مقابل المال هي أحد تعريفات الجودة، التي تؤمن جودة نظام الحكم أو العمليات أو النتائج مقابل التكلفة النقدية المخصصة للقيام بالحكم أو القيام بالعملية أو تحقيق النتائج[4].

من خلال التعريفات السابقة يمكننا القول بأن مفهوم الأداء في مؤسسات التعليم العالي ضمن إطار مقاربة "القيمة مقابل المال"، هو القيمة المتحصل عليها والتي ترتبط بشكل مباشر بتحقيق جودة تعليمية مقابل انفاق مبالغ مالية ومادية والاستثمار في الموارد البشرية، ويتم تحديد هذا الأداء استنادا أربعة معايير (Four E's) الاقتصاد في التكلفة Economy، الكفاءة Efficiency، الفعالية Effectiveness، والإنصاف Equity.

وكإضافة إلى تعريفنا السابق المستند على مقاربة القيمة مقابل المال، يمكننا الاشارة الى مجموعة من التعريفات المقدمة من طرف بعض الخبراء في مجال التعليم العالي. والتي نوردها فيما يلي:[5]

- ✓ مصطلح الأداء يحمل مفهوم إيديولوجية التقدم، أي الجهد المبذول للقيام بالشيء الجيد قدر الإمكان؛
- ✓ الأداء هو كلمة تستخدم للتلميحات المجازية التي يتضمنها المفهوم الفعلي للأداء حسب مجال استخداماته؛
- ✓ الأداء هو نتيجة لإنجاز المهام وفقا لبعض معايير الأداء؛
- ✓ الأداء التعليمي هو مجموعة من الميزات لبرنامج معين يتم من خلالها، معرفة توقعات رضى المستفيدين ومعايير الجودة.

إن هذا التعدد في مفاهيم الأداء يجعلنا متأكدين بأن الأداء هو مصطلح ضمني في كل مرحلة، أو وظيفة، أو عنصر فاعل في المؤسسة ويرتبط بأهدافها، يتم الكشف عن قيمته (الكمية أو النوعية) من خلال قياسه بمعايير أو مؤشرات، كما يمكن إدارته أيضا.

2. رصد نهج وأساليب إدارة وتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي:

تفترض معظم الدراسات السابقة التي اطلعنا أن المسؤولون التنفيذيون هم من يتولون عملية تحديد الأهداف التي تصبوا إليها المنظمة من خلال وضع نظام إداري يتطلع إلي الإيفاء بهذه الأهداف، ويدعم عملية صنع القرار، ويؤثر على سلوك الموظفين بغرض تحسين أدائهم بدلا من السيطرة عليهم.

1.2. مفهوم الأداء:

في الممارسة العملية، كثيرا ما يتداخل مفهوم قياس الأداء وإدارة لأداء. حتى أنه هناك من يرجع سبب تداخل المفهومين إلى القول المأثور الراسخ في أذهان المدراء "لا يمكنك إدارة ما لا يمكنك قياسه"[6]. لكن بما أننا نناقش موضوع مؤشرات تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي، فسوف نفترض بأن العملية التعليمية الناجحة هي التي تدار

وفقا للنموذج البسيط (مدخلات–عملية–مخرجات–نتيجة)، هذا النموذج يسهل علينا توضيح نظام إدارة أداء مؤسسات التعليم العالي لأن مراحله ترتبط ارتباطا وثيقا بمعايير تحديد مفهوم الأداء وفقا لمقاربة القيمة مقابل المال بمفهومها الموسع (الاقتصاد، الكفاءة، الفعالية، والانصاف). إضافة إلى أن هذا النموذج (مدخلات–عمليات–مخرجات–نتائج) أو ما يطلق عليه أيضا تسمية "نموذج الانتاج" يستخدم بكثرة في إدارة أداء مؤسسات القطاع العام. لأنه يستند إلى نظرية النظم، ويوفر لنا أدوات تساعدنا في التفكير الديناميكي والشامل لمختلف مكونات المنظمة[7]. ويعترف كذلك بوجود حلقة مغلقة ينتج عليها تغذية عكسية تسهل على المنظمة التعليمية عملية قياس الأداء، اتخاذ الإجراءات التصحيحية لقياس الأداء، وتحقيق النتائج المرجوة والاستجابة للتغييرات الحاصلة في البيئة الأكاديمية الوطنية والدولية.

2.2. تعريف مؤشرات الأداء:

مما لا شك فيه أن الغرض الأساسي من تحديد مؤشرات الأداء هو تقديم معلومات موثوق بها عن طبيعة وأداء المؤسسة، إعلام الطلبة بأداء هذه المؤسسة، وتشجيع إجراء مقارنات بين المؤسسات المتماثلة، والسماح للمؤسسات بقياس الأداء الخاص بهم، التصريح بالتطورات الحاصلة في السياسة العامة للتعليم العالي، المساهمة في المساءلة العامة للتعليم العالي، وإظهار تنوع مؤسسات التعليم العالي، المساعدة في تطوير سياسات التعليم العالي مستقبلا، وتوفير أداة لتقييم أنشطة مؤسسات التعليم العالي[8]. ولهذا يوصف مؤشر الأداء في العادة بأنه مجموعة من البيانات الإحصائية وغير الإحصائية التي تهدف لتقديم مقاييس موضوعية حول أداء مؤسسة التعليم العالي. وبما أن مؤسسات التعليم العالي هي منظمات معقدة ولها أهداف مختلفة، يوصى أثناء عملية اختيار مؤشرات الأداء التي سيتم استخدامها، التصريح بوضوح عن الأغراض أو الأهداف الرئيسية للمؤسسة التعليمية وهذا أمر أساسي لتوفير نقاط مرجعية لمقاييس الأداء على مر الزمن، أو لمقارنة الأداء مع المؤسسات الأخرى. لأنه في حالة ما إذا تم مقارنة أداء مؤسسة تعليمية معينة مع أداء مؤسسة تعليمية أخرى، لها أغراض مختلفة أو أهداف مختلفة أو استراتيجيات مختلفة، فإن الاستنتاجات المتوصل اليها من خلال هذه المقارنة لن تكون مفيدة أبدا[9]. وهذا ما نلاحظه بكثرة خاصة من خلال استخدام عملية التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي. بالرغم من عدم وجود تعريف موحد لمؤشرات الأداء، لكن لا يمكننا إنكار وجود رأي توافقي يشير إلى أن مؤشرات الأداء لا يمكن أن تعتبر حقائق ولكن يمكن أن تكون هدف وقيمة وسياق عمل موثق ورسمي، يستفاد منه بطرق مختلفة من خلال الاعتماد على نموذج قياس الأداء المستخدم[10]. وعليه فإننا نستنتج بأن مؤشرات الأداء بالمعنى الفعلي يجب أن تنطوي دائما على إصدار حكم نهائي.

3.2. أنواع مؤشرات الأداء:

التصنيفات السائدة لمؤشرات الأداء متشابهة تقريبا، فنجد UNESCO EFA تميز بين أربعة أنواع من المؤشرات: مؤشرات الأدخال؛ مؤشرات التسليم؛ مؤشرات الإخراج؛ ومؤشرات النتائج. الوكالة الأمريكية للتنمية (USAID) والعديد من المؤسسات المانحة للمساعدات تحدد ما يطلق عليه بتسمية "إطار العمل المنطقي" الذي يميز بين ثلاث فئات مختلفة من المؤشرات: مؤشرات الادخال أو النشاط؛ ومؤشرات الاخراج؛ ومؤشرات الهدف والغرض[11]. وهناك من يصنفها بشكل أعم إلى صنفين مؤشرات كمية تشمل مؤشرات الإدخال، ومؤشرات الإخراج؛ ومؤشرات نوعية تشمل مؤشرات العملية، مؤشرات النتيجة[12]. هذه المؤشرات المختلفة حاولنا توضيحها بإيجاز من خلال الجدول رقم (01). كل نوع من مؤشرات الأداء الأربعة له خصائص وأهداف مختلفة باختلاف المستوى الذي سيتم تقييم الأداء فيه سواء كان على المستوى الدولي، الوطني، والمؤسسي، الاداري، والفردي. ومن أجل ضمان الحصول على نظم قياس أداء ناجحة، ينبغي أن يكون هناك توازن بين الأنواع الأربعة من المؤشرات في مختلف المستويات. فالتركيز على مؤشرات الاخراج أو النتائج أكثر من التركيز على مؤشرات الادخال ومؤشرات عملية من المرجح أن يسفر عن نظام غير متوازن مع عواقب غير منتظرة وسلبية والعكس بالعكس.

الجدول رقم (01): أنواع مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي حسب مستوى التقييم

المستوى	ادخال (INPUT)	اخراج (OUTPUT)	نتيجة (OUTCOME)	عملية (PROCESS)
	مؤشرات كمية		مؤشرات نوعية	
الوطني	توفير الموارد البنية التحتية لجنة المختصة بإعداد المناهج التعليمية المؤهلات/خبرة الموظفين نسبة الطلبة الى الموظفين معدلات الالتحاق بالمدارس حسب نوع	عدد الخريجين بيانات العمالة معدل تقدم الطلبة معدل البقاء في الجامعات معدل التخرج معدل الإنتاجية أعلى درجة للبحث	وضعيات توظيف الخريجين تقييم أداء التدريس ردود فعل الطلبة اكتساب الطلاب لمهارات عامة	التوازن المناسب بين وقت الموظفين في التدريس والبحث وممارسة أنشطة الإدارة والاستشارات وتقديم الخدمات للمجتمع التعلم النشط والتعاوني

		الطالب وضوح الأهداف والمعايير		مشاركة الطلبة	بيئة الدراسة والعمل
المؤسسي		معدل الالتحاق بالجامعات نسبة الطلبة إلى الموظفين توفير خدمات الدعم الخبرة في مجال التدريس /المؤهلات	معدل توظيف الخريجين معدل البقاء في الجامعات معدل التخرج معدل الاستشهاد بالمنشورات/نشر البحوث	إشراك/رضا أصحاب المصلحة قيمة الخريجين جودة البحوث	بيان الرسالة الابتكار والإبداع الأكاديمي القيادة وفقا للرؤية أماكن الإقامة ملائمة ومتنوعة للطلبة والموظفين ربط البحث بالتدريس مجموعة التعلم المناخ المؤسسي
الإدارة/ التخصص		معدل الالتحاق نسبة الطلاب إلى الموظفين الخبرة في مجال التدريس/ المؤهلات نتائج التعلم الصريحة	معدل البقاء في الجامعات معدل الاستشهاد/نشر البحوث	إشراك/رضا أصحاب المصلحة قيمة للخريجين جودة البحوث	تنوع أماكن الإقامة للطلبة استخدام النهج التي تركز على الطالب استخدام البحوث الحالية في إثراء محتوى التدريس والمناهج الدراسية تغذية عكسية محددة ومستمرة وفي الوقت المناسب بين الطالب والأستاذ المساهمة/الشراكة المجتمعية
الفرد	**الأستاذ**	مؤهلات خبرة التدريس نتائج التعلم الصريحة	معدل توظيف الخريجين معدل تقدم الطلبة معدل التخرج	نتائج تعلم الطلبة	التنوع في أماكن إقامة الطلبة النهج التي يرتكز على الطالب مهارات الاتصال امتلاكه لخصائص الأستاذ المرغوب فيه تغذية عكسية محددة ومستمرة وفي الوقت المناسب بين الطالب والأستاذ استخدام البحوث الحالية في إثراء محتوى التدريس والمناهج الدراسية المشاركة/الشراكة المجتمعية
	الطالب	مؤهلات الموظف في التدريس توفير الموارد حجم القاعات خصائص خلفية الطالب بيانات تقديرية صريحة لنتائج تعلم الطالب		نتائج تعلم الطلبة رضا الطلبة مهارات الخريجين ادماج الطلبة في عملية التعليمية مساهمة الطلبة الدافع للتعلم مدى الحياة	المشاركة الاجتماعية تسهيل وتقييم التنوع تنوع التفاعلات بين الطلبة والإدارة البيئة التي تركز على المتعلم التعاون مع الأقران مشاركة الطلبة

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على أهم ما ورد في أدبيات البحث.

4.2. أساليب مراقبة وقياس أداء مؤسسات التعليم العالي:

تشير أدبيات البحث في موضوع إدارة الأداء – التي اطلعنا عليها– إلى مجموعة من الأدوات، العمليات، والممارسات والإجراءات المستخدمة لإدارة الأداء. وبما أننا بحثنا يهتم بدراسة الأداء في مؤسسات التعليم العالي ارتأينا أن نشير الى الآليات التي طبقت في القطاع العام وفي مؤسسات التعليم العالي بالتحديد، ولهذا وقع اختيارنا

على الأعمال البحثية المقدمة من طرف Karl E. Weick (1976) و Kaplan and Norton (1992).

1.4.2. إدارة أداء مؤسسات التعليم العالي وفقا لمقاربة Weick:

يرى Karl E. Weick بأن المنظمات يمكنها إدارة أدائها من خلال استخدام طريقتين. أول طريقة تكون باستخدام الآليات التي تركز على مراقبة من يقوم بالعمل ومن هو المتلقي أو المستفيد من هذا العمل. أما الطريقة الثانية لمراقبة الأداء تكون باستخدام الآليات التي تركز على كيفية إنجاز العمل[13]. يضيف Weick بأن المزج بين الطريقتين سيكون أكثر ملائمة، ويبقى تركيز الرقابة على أي منهما متبوع بظروف كل منظمة. كما يرى بأن النهج الأكثر ملائمة للمنظمات التعليمية هو استخدام الرقابة الغير مشددة على النتائج والرقابة المشددة على اختيار الموظفين الأكاديميين وغير الأكاديميين. لكن البحوث الحديثة التي تبحث في استخدام المراقبة المشددة (بدلا من عنصر المراقبة غير المشددة) على المخرجات والنتائج في المؤسسات التعليمية ترى بأن هذا النهج سيولد عواقب غير متوقعة[14]. مثل الاهتمام بالتدريس من أجل الاختبار،سيتولد عنه الاجحاف في حق الطالب أو ظهور السلوكيات المختلة وظيفيا مثل التلاعب بالبيانات ونتائج امتحانات الطلبة، وظهور المقاييس قصيرة الأجل ...الخ.

2.4.2. إدارة أداء مؤسسات التعليم العالي وفقا لمقاربة Kaplan و Norton:

توصل كل من Robert S. Kaplan و David P. Norton سنة 1992 إلى منهجية جديدة لتقييم أداء المؤسسات تسمى بطاقة الأداء المتوازن Balanced Scorecard (BSC)، والتي تعد من أفضل الأدوات التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في مراقبة أدائها وقياسه. كانت انطلاقة الباحثان من إجراء مشروع بحثي شمل 12 من كبريات الشركات الأمريكية سنة 1990 يهدف الى دراسة أداء الشركات ذات الأصول غير الملموسة التي لعبت دورا مركزيا في خلق القيمة آن ذاك[15]. من خلال النتائج التي توصلا إليها قاما بتصميم بطاقة الأداء المتوازن لتزويد كبار المديرين بمجموعة من المقاييس التي تسرع طريقة عرض الأعمال التجارية.

إن بطاقة الأداء المتوازن تجعل المدراء ينظرون إلى الاعمال التجارية من خلال أربعة منظورات والتي توفر إجابات للأسئلة الأربعة التالية:[16]

- كيف ينظر العملاء للمؤسسة؟ (منظور العملاء).
- بماذا يجب أن تمتاز المؤسسة؟ (منظور داخلي).
- هل يمكن أن نواصل في التحسين وخلق القيمة؟ (منظور الابتكار والتعلم).
- كيف ننظر إلى المساهمين أو حملة الأسهم؟ (المنظور المالي).

لكل منظور من هذه المنظورات الأربعة مقياس أو عدة مقاييس (مؤشر) محدد وفقا لأهداف – تختلف حسب طبيعة كل المنظمة– تجعل من بطاقة الأداء المتوازن أكثر عملية،تسمح بزيادة تدفق المعلومات،وتجعل تركيز المدراء متجه نحو المقاييس الأساسية فقط. وعليه فإن بطاقة الأداء المتوازن هي الأداة التي تضع استراتيجية الشركات في مركز الاهتمامات بدلا من عنصر المراقبة على خلاف المقاربة التي قدمها Weick،لأن Kaplan و Norton يؤمنان بأنه في حال اهتمام الشركات بالإستراتيجية ستحافظ على تطلعها إلى الأمام باستمرار.

بعد نشر مقالة Kaplan، Norton عام 1992، بعنوان The Balanced Scorecard – Measures that Drive perfromance، اعتمدت عدة شركات على بطاقة الأداء المتوازن لتعطيها رؤى أعمق وأوسع نطاقا حول قوتها وإمكاناتها. كما توسع نطاق مفهوم بطاقة الأداء المتوازن ليصبح أهم أداة إدارية تستخدم لوصف عملية الاتصال وتنفيذ الاستراتيجية،حيث اعتمدتها آلاف المؤسسات العامة والخاصة وغير الربحية مثل مؤسسات التعليم العالي. استخدمت هذه المؤسسات بطاقة الأداء المتوازن كأداة للتنسيق بين الأنشطة الأكاديمية والغير الأكاديمية للإدارات الجامعية بهدف التغلب على أوجه القصور الموجودة في نظم قياس أداء مؤسسات التعليم العالي التقليدية، التي تعتمد على النتائج المالية فقط[17].

مما لا شك فيه أن استخدام بطاقة الأداء المتوازن، سيوفر لمؤسسات التعليم العالي إمكانية تحسين عملية تقديم التقارير التي تمس مختلف الجوانب أنشطة الجامعة. إضافة إلى هذا، فإن النموذج المبسط المقترح لـ BSC يتيح لمؤسسات التعليم العالي ما يلي:[18]

- معرفة وضعيتها في التصنيف الدولي–فضلا عن كون تصميم وتحديث نموذج BSC يتيح أيضا فهم أسباب هذه الوضعية وتحسين جودة الأداء مستقبلا.
- ضبط التغييرات الحاصلة في البيئة الأكاديمية – ولهذا ينبغي التحقق من مقاييس BSC بصورة دورية ومعرفة ما إذا ما كانت مجموعة المؤشرات الحالية لا تزال ذات فعالية لرصد الأداء التنظيمي.
- قياس الأصول غير الملموسة – هذا القياس يمكن أن يكون حاسما جدا في الميدان الأكاديمي.

وعليه يمكننا القول بأن الأعمال المقدمة من طرف Weick، Kaplan و Norton تتفق في كون إدارة وقياس أداء أي منظمة يتم من خلال قياس مدى تحقيقها لأهدافها. ولعل أهم ما يميز مؤسسات التعليم العالي هو غموض أهدافها واتساعها وتداخلها مثل المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية،وانجاز البحوث ذات المستوى العالمي... إلخ. وهذا ما يصعب عملية الاحاطة بكافة مجالات الأداء

المرتبطة بهذه الأهداف الغامضة. وهذا ما يجعلنا متأكدين بأن أساليب أو آليات قياس وإدارة أداء مؤسسات التعليم العالي عديدة ومختلفة. وعليه سنقوم بذكر الأساليب الأخرى المتبعة لقياس أداء مؤسسات التعليم العالي باختصار كما يلي:

3.4.2. أسلوب المقارنة المرجعية (Benchmarking):

المقارنة المرجعية هي عملية مستمرة ومنهجية لقياس ومقارنة عمل منظمة ما بالنسبة لمجموعة من المنظمات الأخرى. كما أنها تعتبر دعامة أساسية لعملية التحسين المستمر في المنظمة[19]. لأنها تتيح للمنظمة معرفة مواطن قوتها ونقاط ضعفها النسبية. كما يشير كل من Garlick و Pryor بأن أهم هدفين للمقارنة المرجعية هما:[20]

أولا: تستخدم كوسيلة لتقييم جودة وتكلفة أداء ممارسات وعمليات المنظمة في سياق إجراء مقارنات لمعرفة أفضل الممارسات على مستوى الصناعة أو مستوى وظيفة محددة. وقد تستخدم عادة كجزء من عملية المساءلة في المنظمة للحصول على الاعتماد أو التمويل أو السلطة التنظيمية.

ثانيا: وهو الهدف الأكثر أهمية، يمكن استخدام المقارنة المرجعية كأداة من أدوات الإدارة التشخيصية المتجددة باستمرار التي تركز على التعلم والتعاون والقيادة لتحقيق التحسين المستمر في المنظمة على مر الزمن.

4.4.2. التصنيف الأكاديمي (Rankings):

أصبح استخدام التصنيف الأكاديمي في قطاع التعليم العالي موضوعا مثيرا للجدل، ولهذا يستحلي أن نناقش موضوع تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي دون الإشارة إلى قضية التصنيف الأكاديمي. خاصة أن التصنيف الأكاديمي الذي يعطي رتبة للجامعة، وسمعة جيدة، ويعتبر أيضا معيارا للميزة التنافسية. لكن يبقى الغموض في معرفة قيمة الأداء الفعلية التي تعكسها هذه التصنيفات خاصة في ظل تعددها واختلاف المؤشرات التي تعتمدها. ونذكر باختصار بعض تصنيفات التعليم العالي، الأكثر شهرة واحتراما: تصنيف THES (Times Higher Education Supplement)، وتصنيف جامعة شانغهاي (Shanghai Jiao TongUniversity)، و CHE Ranking و تصنيف Webometrics.

أ. **تصنيف THES** تم تأسيسه سنة 2004 يقدم قائمة نهائية لأفضل الجامعات في العالم، والتي تخضع لتقييم من خلال عملية التدريس والأبحاث، التوقعات الدولية، وسمعة الجامعة. بيانات الTHES موثوق بها من قبل الحكومات والجامعات وهي مورد حيوي للطلبة، تساعدهم في اختيار المكان المناسب للدراسة. THES يستند على معيارين أحدهما استعراض المؤسسات الأقران، والثاني الآراء الأكاديمية التي تبلغ قيمتها 40 %من إجمالي الدرجات المتاحة.

ب. **تصنيف شانغهاي** يرتب الجامعات استنادا على عدة مؤشرات أكاديمية وأداء البحوث، وكل منها يستند أيضا إلى الدراسات الاستقصائية. حيث يتم إعطاء وزن لكل مؤشر من المؤشرات،والمؤسسة التي تسجل أعلى درجة هي التي تعين برصيد 100 %. بالنسبة للمؤسسات الأخرى تعزى النتيجة كنسبة مئوية من أعلى درجة.

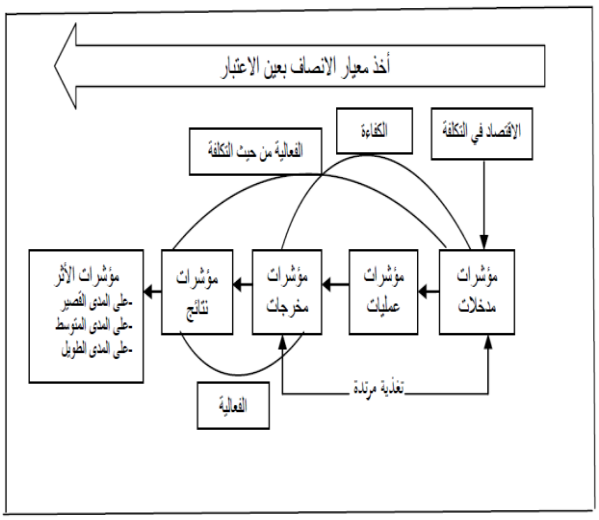
ت. **تصنيف CHE** يختلف عن التصنيفات الأخرى لأنه لا يحتوي على رصيد نقطي عموما. يبرر اختياره بحجة أنه "من المستحيل أن تكون هناك مؤسسة تعليم عالي أفضل من مؤسسة أخرى في العالم أجمع". ولذلك، بدلا من وضعيات التصنيف التقليدية فهو يقدم تصنيف متعدد الأبعاد يكون حول مختلف ميادين قطاع التعليم العالي.

ث. **تصنيف Webometrics** يصدر كل ستة أشهر يصنف الجامعات بحسب المعلومات المتوفرة عنها وذات العلاقة بها من خلال مواقعها على الانترنت. يستخدم الأساليب الكمية ويطبق المؤشرات التي تقيس النشاط العلمي لأي جامعة كما يظهر في مواقعها الالكترونية، ويستند هذا التصنيف على أربعة معايير تشكل معا تقييم للجامعة، وهي: معيار الحجم 20 % (وهو عدد صفحات موقع الجامعة الالكتروني التي يتم تداولها عبر محركات البحث)؛ معيار الرؤية 50 % (عدد الروابط الخارجية، البحوث العلمية التي لها رابط على موقع الجامعة)؛ معيار الملفات 15 % (حيث يتم حساب عدد الملفات الالكترونية بأنواعها المختلفة والتي وتنتمي لموقع الجامعة عبر محرك البحث Google)؛ معيار الأبحاث الأكاديمية 15 % (حيث يتم حساب عدد الأبحاث والدراسات والتقارير المنشورة الكترونيا تحت نطاق موقع الجامعة والتي يأخذها من Google Scholar). بالرغم من تعدد أدوات وأساليب تقييم وإدارة أداء مؤسسات التعليم العالي إلا أن اوجه قصور هذه الأساليب لا يمكن إنكارها؛ لأنه لا يمكن مقارنة مؤسستين لهما رسالة وأهداف مختلفة؛ اختلاف التنظيم الداخلي للمؤسسات؛ إضافة إلى أن مؤشرات قياس الأداء قد تستند إلى ما يمكن قياسه وتهمل ما هو ذو دلالة معنوية ومهم؛ عملية تحديد الأوزان للمقاييس قد لا تخلو من الذاتية والتعسف؛قد ينتج على عملية التصنيف تنافس غير صحي وظاهرة شكلية مابين مؤسسات التعليم العالي، وليست منافسة جادة حول المؤسسات ذات الأداء الجيد. كل هذا يجعل من عملية قياس الأداء، وكذا اختيار مؤشرات الأداء المناسبة مهمة صعبة ومثيرة للجدل.

بعد استعراضنا لمفهوم إدارة الأداء ونهج قياس الأداء وكذا مؤشراته، يمكننا القول بأنه توجد علاقة تفاعلية مابين معايير تحديد الأداء في

المؤسسات التعليم العالي (الاقتصاد، الكفاءة، الفعالية، والانصاف) ضمن المفهوم الواسع للقيمة مقابل المال، ومؤشرات قياس أداء مؤسسات التعليم العالي (مؤشرات إدخال، عملية، اخراج، نتيجة وأثر). هذه العلاقة يمكننا إبرازها بالتفصيل من خلال الشكل رقم (01).

الشكل رقم (01):تصور نظام إدارة الأداء في مؤسسات التعليم العالي من خلال مؤشراته



المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على

Geert Bouckaer, Public Sector Performance: managing Governments by numbers, SSPA-SDA BOCCONI CONFERENCE , Session 5, Reforming the Public Sector: How to Make the Difference ,December , 2010, p8.

3. تصور الأداء من خلال مؤشرات التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة

لقد تغير الدور الذي تلعبه مؤسسات التعليم العالي في المجتمع على مر الزمن. في البداية، كان دور الجامعات يقتصر في الحفاظ على الثقافة ونشر المعرفة بالمجتمعات. ومع مرور الوقت، أصبح دورها يرتكز على تعزيز علاقتها بمؤسسات قطاع الصناعة وزيادة تفاعلها معها من أجل تحقيق توافق بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات قطاع الصناعة. وعليه سنحاول توضيح طبيعة التعاون بين القطاعين وفقا للتسلسل التالي:

1.3. طبيعة العلاقة مابين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة:

يميز كل من MICHAEL D. SANTORO و ALOK K. CHAKRABARTIبين أربعة أنواع من العلاقات بين الجامعة–قطاع الصناعة وهي:[21]

– دعم البحوث (Research support)، الذي يتجسد في المساهمات المالية والمعدات المقدمة من قبل مجتمع الصناعة إلى الجامعات. يمكن أن تكون هذه المساهمات هدايا غير مقيدة لهبات الصناديق الاستئمانية التي تستخدمها الجامعة لترقية المختبرات العلمية والمخابر البحثية،وتقديم المنح الدراسية للطلبة، أو توفير الأموال الأولية للمشاريع الجديدة المبشرة بالخير. في الوقت الحاضر الدعم الأكثر استهدافا هو الدعم المقدم للبحوث الجامعية وغالبا ما يرتبط بمشاريع بحثية معينة، والتي توفر في المقابل معارف وتكنولوجيات جديدة للصناعة.

– **البحوث التعاونية**، تشمل صفقة بحث (research contract) بين لجنة فردية من المحققين وبالتشاور مع أعضاء هيئة التدريس، وكذا مجموعة اتفاقيات مخصصة لمعالجة مشاكل قطاع الصناعة المستعجلة. في حالة لجنة المحققين الفردية أو الاستشارية عادة ما يشارك عضو واحد فقط من أعضاء هيئة التدريس وهو الذي يعمل مع شركة واحدة محددة في مشروع بحثي مستهدف بين القطاعين. أما بالنسبة لمجموعة الاتفاقيات تنطوي على مشاركة أكثر من عضو هيئة تدريس، وأكثر من شركة صناعية واحدة.

– نقل المعرفة يتضمن الأنشطة ذات التفاعلية العالية التي تشتمل على التفاعلات الشخصية الجارية الرسمية وغير الرسمية والتعليم التعاوني، وتطوير المناهج الدراسية وتبادلات الأفراد. أما آليات نقل المعرفة هي: توظيف المتخرجين مؤخرا من الجامعة وتوظيف الطلبة المتدربين، التأليف المشترك للأوراق البحثية من طرف أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الشركات الصناعية، اتحادات قطاع الصناعة والجامعة.

– نقل التكنولوجيا يشمل أيضا الأنشطة ذات التفاعلية العالية. وبالمقارنة مع نقل المعرفة فإن التركيز هنا ينصب على المعالجة الفورية للمسائل محددة بدقة في قطاع الصناعة. من خلال الاستفادة من البحوث التي تحركها الجامعة وخبرة قطاع الصناعة من أجل تقديم مساهمات تكميلية ضمن التكنولوجيات التجارية التي يحتاجها السوق. وغالبا ما تقدم مراكز الأبحاث الجامعية المعرفة الأساسية والتقنية جنبا الى جنب مع تكنولوجيا في شكل خدمات براءات الاختراع أو تراخيص. ويقدم قطاع الصناعة المعرفة في مجال تطبيقي معين مع التصريح بمشكلة واضحة ترتبط بالطلب في السوق. ويتم نقل التكنولوجيا بطرق كثيرة منها: اتفاقيات الاستشارات التكنولوجية، استخدام الشركة لمركز رعاية خدمات الارشاد التكنولوجي، وإقامة مشروعات مشتركة في الملكية أو التسيير. عادة ما تمثل المشاريع المشتركة التزامات واسعة النطاق لكل من الشركة والجامعة لنقل التكنولوجيات وكثيرا ما تأسس استنادا إلى علاقات سابقة ناجحة بين الشركة ومراكز أبحاث الجامعة.

هذه الأنواع الأربعة تأكد لنا بأن نقل المعرفة بين الجامعات وقطاع الصناعة هو أهم هدف ونتيجة أيضا للتعاون مابين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة. أما Polt Wolfgang وآخرون يصنفون قنوات نقل المعرفة والتعاون بين الجامعة ومجتمع الصناعة في التالي:[22]

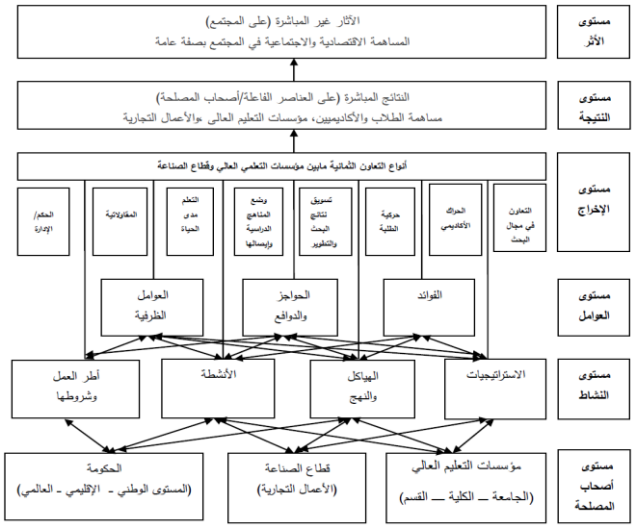
- البحوث التعاونية أو المنشورات البحثية المشتركة.

- صفقات البحوث والاستشارات المتعلقة بالتكنولوجيا.
- تنقل الموظفين مابين الشركات والمؤسسات العلمية العامة.
- التعاون في مجال التعليم بالنسبة لطلبة التدرج.
- التدريب المهني للموظفين.
- استخدام حقوق الملكية الفكرية من طرف المنظمات العلمية العامة.
- المؤسسات الناشئة من خلال المساهمة العلمية للباحثين في مجال التكنولوجيا فقط. أي نقل نتائج البحوث العلمية الجديدة لتسوق عن طريق إنشاء مؤسسات جديدة.
- الاتصالات غير الرسمية وشبكات العمل الشخصية.

واستنادا لدراسة واسعة النطاق فيما بين مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة في أوروبا، تم بناء نموذج للنظام الإيكولوجي لعلاقة التعاون بين الجامعات والأعمال التجارية THE UBC ECOSYSTEM MODEL[23]. هذا النموذج قمنا بتوضيحه بالتفصيل في الشكل رقم (02). يضم ستة مستويات أساسية وهي:

- ❖ **مستوى أصحاب المصلحة الرئيسيين:** مؤسسات التعليم العالي، قطاع الصناعة، الحكومة.
- ❖ **مستوى النشاط:** الآليات التي تدعم تعاون الجامعة وقطاع الصناعة، بما في ذلك الاستراتيجيات، الهياكل التنظيمية، النهج، الأنشطة، شروط العمل، إطار عمل هذا التعاون.
- ❖ **مستوى العوامل:** العوامل المؤثرة في التعاون، بما في ذلك فوائد التعاون، والحواجز، العوامل الظرفية التي تؤثر في هذا التعاون.
- ❖ **مستوى الاخراج:** تم من خلاله تحديد ثمانية أنواع من التعاون ما بين جامعة _ قطاع الصناعة وهي: تطوير المناهج الدراسية وإيصالها للطلبة، عملية التعلم مدى الحياة، التنقل الطلابي، الحراك الأكاديمي، الاستغلال التجاري لنتائج R&D، والتعاون في مجال R&D والأعمال المقاولاتية، والإدارة. هذه الأنواع من التعاون ترتبط مباشرة برسالة مؤسسات التعليم العالي واحتياجات قطاع الصناعة.
- ❖ **مستوى النتيجة المباشرة:** يعبر عن النتائج المحققة لصالح مؤسسات التعليم العالي وأهمها المساهمة في نقل التعليم، البحث، والمعرفة منها وإليها.
- ❖ **مستوى الأثر غير المباشر:** يتجسد من خلال المساهمة في التنمية الاقتصادية (أي المساهمة في تنمية المجتمع عموما).

الشكل رقم (02): نموذج النظام الإيكولوجي لعلاقة التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة

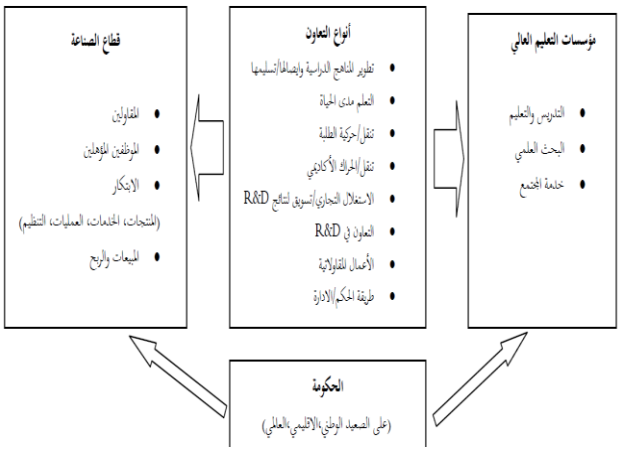


المصدر:

Science-to-Business Marketing Research Centre, apprimo UG and University Industry Innovation Network (UIIN),(December 18th,2013), *The State of European University-Business Cooperation in Austria*, Münster University of Applied Sciences ,P 26.

وبما أننا بصدد رصد مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال أنواع التعاون بين هذه المؤسسات وقطاع الصناعة، سنركز إذا على مستوى الإخراج من نموذج النظام الايكولوجي لعلاقة التعاون والذي يوضح لنا ثمانية أنواع من التعاون ترتبط برسالة الجامعة التقليدية والحالية وكذا احتياجات قطاع الصناعة. كما هو موضح في الشكل رقم (03).

الشكل رقم (03) : أنواع التعاون مابين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة المرتبطة برسائل الجامعة واحتياجات قطاع الصناعة



المصدر : من اعداد الباحثين اعتمادا على

The State University-Business Cooperation in Austria, 2013: http://www.ub-cooperation.eu/pdf/austria.pdf

الشكل أعلاه يظهر من خلاله مدى الترابط ما بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة والحكومة. هذا الترابط نشأ عنه أنواع التعاون الثمانية المختلفة. ففي ظل الرسالة القديمة للجامعة المقتصرة

على التدريس وتعليم طلبة مهنيين ذوي مهارة، تمكنهم من مزاولة العمل في قطاع الصناعة بعد التخرج. فإننا نجد بأن وضع المناهج الدراسية وإيصالها للطلبة يعد أول أنواع التعاون مابين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة، الذي يهدف إلى تطوير موارد بشرية امكانياتها ذات صلة بالمتطلبات المجتمع الحديثة. كما يمكن للشركات التجارية المشاركة أيضا في وضع المناهج الدراسية، وإيصالها كذلك حيث يتم ذلك من خلال مشاركة مالكي الشركات أو ممثليهم كضيف محاضر في مختلف الدورات الدراسية والبرامج التدريبية بمؤسسات التعليم العالي. ثاني نوع من أنواع التعاون هو التعلم مدى الحياة، يعتبر وسيلة من وسائل تنمية الموارد البشرية، والذي يستفيد منه الطلبة الراغبين في الحصول على مهارات، ومعرفة إضافية أو وضعيات علمية وبحثية في مؤسسات التعليم العالي. ثالث نوع هو حركية الطلبة أي الحركة المؤقتة أو الدائمة للطلبة مابين مؤسسات التعليم العالي والشركات أثناء فترة التدريب. رابعا، الحراك الأكاديمي يشمل الحركة المؤقتة أو الدائمة للباحثين، أوالأساتذة المحاضرين في مؤسسات التعليم العالي نحو الشركات، وحركة الباحثين في قطاع الصناعة نحو مؤسسات التعليم العالي كضيف محاضر. وتكون عملية نقل المعرفة مباشر من خلال هذا التعاون أمر حساس جدا، لكنه مناسب جدا وبالأخص في عملية نقل المعرفة الضمنية.

نمت حماسة اكتساب المعرفة في قطاع الصناعة، ومع مرور الوقت وخاصة بعد تنفيذ اصلاحات التعليم العالي في سياق عملية بولونيا وإنشاء العديد من مشاريع التعاون التي تعزز حركية الطلبة والموظفين الأكاديميين وغير الأكاديميين...الخ سواء مابين المؤسسات التعليمية ومؤسسات قطاع الصناعة أو حتى الحراك مابين المؤسسات التعليمية الأصلية والمؤسسات التعليمية الأجنبية المستضيفة للطلبة والموظفين الأكاديميين وغير الأكاديميين، حيث أصبحت رسالة مؤسسات التعليم العالي تركز على جودة مخرجات الأبحاث العلمية والتطوير من أجل خدمة المجتمع، بالإضافة إلى توفير المعرفة، هذا ما أدى إلى زيادة الطلب على المعرفة من جانب قطاع الصناعة. مما أدى إلى تزايد حاجة المؤسسات التعليمية إلى نقل معارفها وتسويقها لمجتمع الصناعة. وعليه نشأ نوع خامس من التعاون المتمثل في تسويق نتائج الأبحاث العلمية المنتجة من طرف الطلبة والباحثين في مؤسسات التعليم العالي إلى مؤسسات قطاع الصناعة من خلال الشركات المنبثقة (spin-offs)، منح التراخيص، أو تسجيل براءات الاختراع. وفي نفس هذا السياق ظهر نوع سادس من التعاون مابين الجامعات وقطاع الصناعة في مجال البحث والتطوير يشمل جميع أنشطة البحوث المشتركة، صفقات البحوث المبرمة بين الطرفين، الاستشارات، شبكات العمل غير الرسمية، إصدار منشورات علمية مشتركة، الإشراف المشترك على مذكرات تخرج الطلبة، والمشاريع الطلابية المختلفة. هذه الأبحاث العلمية ونتائجها تساعد قطاع الصناعة في إنتاج منتجات أو خدمات جديدة، وتحسين العمليات مما يجعلها تحقق تحسن في أداءها ويزيد معدلات أرباحها. وفي ظل توطد العلاقة مابين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة، أصبحت مؤسسات التعليم العالي تدير نفسها بطريقة مشابهة للأعمال المقاولاتية، مما نتج عنه النوع السابع من التعاون في إطار الأعمال المقاولاتية، حيث تقوم الجامعات بإنشاء مشاريع جديدة بالتشارك مع مؤسسات قطاع الصناعة أو من خلال بث الثقافة المقاولاتية وتعزيزها في المناهج الدراسية وتشجيع الطلبة على التوجه المقاولاتي ضمن محيط مؤسسات التعليم العالي. أما النوع الثامن من التعاون فهو يخص طريقة الحكم أو الأساليب الإدارية المتبعة، ويعني أن يتعاون كل من قطاع الصناعة ومؤسسات التعليم العالي على مستوى الإدارة؛ أي على قادة ومدراء الشركات التجارية المشاركة في عضوية مجالس مؤسسات التعليم العالي أو الاشراف عليها أثناء عملية صنع القرار، وعلى المسؤولين الأكاديميين كذلك الاشراف على عمليات مجلس إدارة شركات قطاع الصناعة.

هذه الأنواع الثمانية من التعاون تهم كل من مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة بنفس الدرجة، كما تهم أيضا طرف ثالث من أصحاب المصلحة الرئيسيين ألا وهو الحكومة بنفس القدر أو أكثر بكثير. خاصة في ظل العمل ضمن بيئة تتميز بالديناميكية والتنافسية الدولية والتطور التكنولوجي السريع، وهنا يظهر دور الحكومة من خلال المشاركة بفاعلية في تعزيز وإنجاح هذا التعاون بتحديدها الجيد للقوانين والسياسات ونظم الحوافز التي تدعم الطرفين.

2.3. مؤشرات قياس الأداء من خلال أنواع تعاون مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة

من خلال ما أوردناه سابقا يمكننا القول بأن تقييم وقياس أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال مؤشرات علاقة التعاون بين قطاع الصناعة ومؤسسات التعليم العالي لن يكون بالأمر الهين لأن أنواع هذا التعاون متعددة؛ ويمكن أن تكون مختلفة أيضا. مما سينعكس كذلك على التنوع والتباين في مؤشرات قياس الأداء. وبما أننا انطلقنا من مفهوم الأداء ضمن مقاربة القيمة مقابل المال، وكذا أشرنا بأن العملية التعليمية تدار وفق لنظام (مدخلات، عمليات، مخرجات)، ونموذج النظام الإيكولوجي لعلاقة التعاون يتكون من ستة مستويات بما فيها مستوى علاقة التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة، فسنقسم مؤشرات قياس الأداء المختلفة إلى: مؤشرات إدخال، مؤشرات عملية، مؤشرات اخراج، مؤشرات نتيجة وأثر. لنوضح الترابط بين هذه المفاهيم ونحدد أهم مؤشرات الأداء المرتبطة بأنواع التعاون الثمانية. وقد بيناها بوضوح في الجدول (02) الذي يلمم بمختلف مؤشرات قياس الأداء حسب التقسيم الذي اعتمدناه سابقا،

وحاولنا ربطها بكل مستوى من مستويات النظام الإيكولوجي لعلاقة التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة. مستوى العوامل والنشاط يقيم بمؤشرات الإدخال ومؤشرات شبكات العمل ونقل المعرفة؛ مستوى الإخراج (أنواع التعاون الثمانية) يقاس بمؤشرات الإخراج؛ مستوى النتائج المباشرة وغير المباشرة يمكن قياسه بمؤشرات النتيجة والأثر. بالرغم من وجود كم هائل من المؤشرات المتاحة، إلا أنه يبقى من الصعب معرفة المؤشرات المناسبة والتي تعطي صورة أدق لكل مستوى.

الجدول رقم (02): جدول يوضح مؤشرات قياس أداء مؤسسات التعليم العالي

مؤشرات الادخال	
الموارد: نفقاتR&D ؛ الإيرادات الحكومية للجامعة؛ الهبات والمنح غير الحكومية والصفقات ؛ رعاية قطاع الصناعة للبحوث الجامعية؛ المنح الدراسية؛ عدد الباحثين. **امكانيات الباحثين:** عدد من المنشورات، والاقتباسات ،المشاريع ،التقارير أو براءات الاختراع التي منحت لهم في الماضي. **دافع الباحثين:** عدد الصفقات السابقة مع قطاع الصناعة السابق على مستوى القسم/ الجامعة؛ عدد الإستراتيجيات المتعلقة بالتعاون بين الجامعة قطاع الصناعة على مستوى القسم/الجامعة؛ كمية الموارد المخصصة لدعم التعاون على مستوى القسم/الجامعة؛ تصورات الباحث حول الفوائد المترتبة عن عن التعاون مع قطاع الصناعة. **امكانيات الشركات:** شهادات الجودة (الأيزو)؛ التعاون السابق مع الأوساط الأكاديمية؛ العضوية في بعض الرابطات أو مجموعات البحث؛ عدد العلماء؛ هيكل العاملين حسب المهنة والتعليم. **دافع الشركات:** عدد العقود السابقة مع الجامعات؛ مشاركة مع جامعة (مثل الخريجين، المحاضرين)؛ تصورات الشركة حول الفوائد التي تجنيها من خلال تعاونها مع الجامعة.	
مؤشرات شبكات العمل ونقل المعرفة	
قوة التعاون؛ عدد الاجتماعات والحلقات الدراسية وحلقات العمل؛ عدد الحضور/العروض المقدمة في المؤتمرات/الندوات من طرف المشاركين الممثلين لقطاع الصناعة (غير الأكاديمين)؛ عدد المشاريع التعاونية وصفقات البحث الناتجة عن تبادل المعرفة أو نشاطات شبكة العمل؛ طول العلاقة بين الطرفين؛ التغذية العكسية الناتجة من تفاعل بين المشاركين/أصحاب العمل/طلبة التدرج...الخ	
أنواع التعاون	**مؤشرات الاخراج**
وضع المناهج الدراسية وإيصالها	عدد البرامج/المناهج الدراسية التي تم وضعها بالتعاون مع قطاع الصناعة؛ عدد الدورات التدريبية والمحاضرات التي تم تقديمها من قبل المحاضرين الضيوف من قطاع الصناعة وعدد الحضور في هذه الدورات؛ الإشراف المشترك وعدد أطروحات الماستر و/أو الدكتوراه؛ عد د المسجلين في التدرج.
التعلم مدى الحياة	عدد الدورات التدريبية التي عقدت؛ عدد الحضور وعدد طلبة التدرج في هذه الدورات؛ عدد تبادلات الباحث بين الجامعة وقطاع الصناعة؛ عدد مخططات التدريبات العلمية والبحثية الاخرى لقطاع الصناعة.
حركية الطلبة	عدد من الطلبة المتدربين في قطاع الصناعة؛ عدد مرات تنقل الطالب من وإلى قطاع الصناعة؛ عدد تبادلات طلبة الدكتوراه (مع قطاع الصناعة)؛ عدد مناصب الدراسات العليا/المنح الجامعية الممولة من طرف قطاع الصناعة.
الحراك الأكاديمي	عدد تبادل الأبحاث بين الجامعة وقطاع الصناعة؛ مناصب الدكتوراه أو ما بعد الدكتوراه المعروضة ضمن اتفاقيات التبادل.
تسويق نتائج البحث والتطوير	عدد طلبات براءات الاختراع؛ عدد براءات الاختراع الممنوحة؛ عدد وقيمة تراخيص حقوق المؤلف؛ توفير التدريب في مجال تسويق البحوث؛ عدد المؤسسات المنبثقة التي شكلت؛ القيمة السوقية للمؤسسات المنبثقة؛ قيمة الإيرادات المتولدة عن المؤسسات المنبثقة؛ عدد الموظفين العاملين في النشاط التسويقي للنتائج البحوث العلمية.
التعاون في مجال البحث والتطوير	عدد صفقات الخدمات الاستشارية؛ عدد وقيمة صفقات المشاريع البحثية؛ عدد وقيمة المشاريع البحثية التعاونية؛ ع دد المنشورات المشتركة؛ عدد الاختراعات المشتركة؛ إنشاء عدد المنتجات/ العمليات المنشأة بنجاح في البحوث التعاونية، عدد الإختراعات

المقاولاتية	عدد المشاريع المشتركة؛ عدد الدورات التدريبية في مجال المقاولاتية للطلبة والباحثين في الجامعة؛ عدد الحضور في دورات التدريب على الاعمال المقاولاتية.
الحكم/ الإدارة	عدد من الفاعلين من قطاع الاعمال التجارية في مجلس الجامعة؛ عدد الأكاديميين في مجالس إدارة الشركات.
مؤشرات النتيجة والأثر	
نصيب الفرد من الناتج المحلي الاجمالي؛الانتاجية الكلية لعوامل الانتاج؛ مؤشر التحديث الانتاجي؛ عدد وحصة نمو المؤسسات؛ معدل تحديث المؤسسات؛ حصة الاستثمار الأجنبي المباشر الوافد من الناتج المحلي الاجمالي؛ حدة المعرفة في الإنتاج؛ نجاح الشركات المنبثقةspin-off ؛ نمو الإنتاجية؛ النمو في معدل دوران رأس المال، نمو الصادرات، والزيادة في الصادرات التي تم إنشاؤها بواسطة الاختراعات الجديدة؛ صافي الزيادة في فرص العمل، ونمو العمالة؛ توظيف الخريجين؛ الاقتباس العلمي.	

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على أهم المؤشرات الوارد في ادبيات البحث.

خاتمة:

حاولنا من خلال النقاط السابقة استعراض أهم ما يتعلق بموضوع أداء مؤسسات التعليم العالي ومختلف المفاهيم المرتبط به معتمدين في ذلك على أهم ما ورد في أدبيات البحث وبما يتوافق مع تغييرات البيئة الأكاديمية العالمية، مما جعلنا نتوصل إلى أن مختلف المؤشرات والتقديرات المستخدمة لقياس و/أو تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي على المستوى الوطني، الاقليمي، والعالمي؛ ما هي إلا آلية محورية لضمان الجودة على مختلف المستويات، وخدمة المجتمع، وتوفير رأس مال بشري مؤهل ومتوافق مع متطلبات سوق العمل المحلي والعالمي. لكن تبقى عملية التوصل إلى رأي توافقي حول نظام موحد لتقييم الأداء وبمؤشرات موحدة أيضا، أمرا صعبا للغاية. وهذا لعدة أسباب كالوضعيات المزدوجة والمركبة لمؤشرات تقييم الأداء، وكذا الاختلافات الجوهرية في الأهداف الرئيسية لكل مؤسسة. وهذا ما يبعث مخاوف كبيرة حول كيفية اختيار مؤشرات الأداء المناسبة ومعرفة مدى ملائمتها، ومدى قدرتها على قياس الأداء بدقة ووضوح.

وبما أننا انطلقنا من كون البيئة الأكاديمية الحالية، تركز على تعزيز علاقة التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة وجعلها أكثر تفاعلية، يمكننا الجزم بأن أنسب مؤشرات يمكن تطبيقها في مختلف مؤسسات التعليم العالي هي المؤشرات التي تقيس الأداء من خلال تقييم أنواع التعاون بين الطرفين، وهذا لعدة أسباب استنتجناها وهي لأنها:

- ✓ متوافقة مع نظام عمل المؤسسات التعليمية.
- ✓ تشمل توليفة من مؤشرات الأداء الكمية والنوعية.
- ✓ ترتبط مباشرة برسالة مؤسسات التعليم العالي الثلاثية (التدريس والتعليم ،البحث العلمي ،خدمة المجتمع).
- ✓ تقيس الفجوة مابين المخرجات الجامعية ومتطلبات سوق العمل.
- ✓ تعزز علاقات التواصل والتوافق بين أصحاب المصلحة الثلاثة الرئيسيين (الحكومة، مؤسسات التعليم العالي، قطاع الصناعة).

هذه الأسباب تعطي لمؤشرات تقييم الأداء وفقا لأنواع التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الصناعة ميزة خاصة، وستعكس الأداء الفعلي لمؤسسات التعليم العالي في حالة ما تم الاعتماد عليها، وتجعل الرؤية والاستراتيجيات متجهة نحو تحقيق أثر متوسط وطويل المدى يصب بالدرجة الأولى في خدمة أصحاب المصلحة الرئيسيين، وخاصة خدمة المجتمع والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلد وخلق مخزون معرفي ورأس مال بشري مهم، بدلا من التركيز على الكم الهائل من عدد مؤسسات التعليم العالي، وتزايد تعداد الطلبة المسجلين والطلبة الخريجين بغرض التقدم في الأرقام والتصنيفات التي لا تعكس بالضرورة الأداء الفعلي لمؤسسات التعليم العالي.

قائمة المراجع:

[1] Franco-Santos Monica et al, (2014), *Performance Management in UK Higher Education Institutions: The need for a hybrid approach* , Research and Development Series , Series 3 ,First Published ,Published by the Leadership Foundation for Higher Education, London, p 13.

[2] Rodica Gherghina et al,(2009), *THE PERFORMANCE MANAGEMENT IN PUBLIC INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION AND THE ECONOMIC CRISIS*, Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica, Vol 2, N°11, p 640.

[3] Rural Transport Programme team, *guidelines on value for money* (VFM), p 4, Avalable at: https://www.pobal.ie/Publications/Documents/RTP%20VMF%20Guidelines%20Final.pdf, Date found(30/09/2015).

[4] Ibidem.

[5] Rodica Gherghina et al, op . cit.

[6] Franco-Santos Monica et al, op . cit.

[7] Melo. A. I et al, *The effect of performance management systems on the governance of universities: the case of an English university*, p 3, Avalable at: http://soc.kuleuven.be/io/egpa/org/2008Rot/papers/Melo_Sarrico_Radnor.pdf , Date found (02/10/2015).

[8] Pedro Miguel Rei Bernardino, *Evaluation of the Universities Performance*, Available at:

https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/395137876272/resumo.pdf , Date found (09/09/2015), p5.

[9] Ibidem.

[10] Chalmers Denise ,(8-10 September 2008), *Teaching and Learning Quality Indicators in Australian Universities*, the IMHE 2008 General Conference, published in the OECD's Higher Education Management and Policy Journal ,Paris, France, p3.

[11] CHRISTIAN & MATHEW,(2014), *Introducing Key Performance Indicators: Perspective of Higher Education Performance Monitoring and Evaluation in Nigeria*, Journal of Education and Practice, Vol.5, N°.29, p 133.

[12] Kanpinit Kachakoch, (2008), *Composite Indicators for Educational Quality Management for a Masters Degree Program in Educational Administration in Private Higher Education Institutions in Thailand*, A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Education, Victoria University, Melbourne, Australia, p64.

[13] E. Weick Karl, (Mar., 1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, Administrative Science Quarterly, Vol 21, N°1, p 11.

[14] Franco-Santos Monica, et al, op . cit, p16.

[15] S.Kaplan Robert, & P. Norton David,(January-February,1992), *The Balanced Scorecard – Measures that Drive Perfromance*, Harvard Business Review , p 71.

[16] Ibid, p 72.

[17] Daryush Farid et al, (2008), *Balanced scorecard application in universities and higher education institutes: Implementation guide in an iranian context* ,Annals of University of Bucharest, Economic and Administrative Series, N° 2 , p (33-35).

[18] Pietrzak Michał et al, (2015), *The application of the balanced scorecard (BSC) in the higher education setting of a Polish university*, Online Journal of Applied Knowledge Management ,A Publication of the International Institute for Applied Knowledge Management, Volume 3,p 160.

[19] Meek V. Lynn and der Lee Jeannet J. van, (May 2005), *Performance Indicators for Assessing and Benchmarking Research Capacities in Universities*, APEID, UNESCO Bangkok Occasional Paper Series ,Paper N°2, p 3.

[20] Ibid, p 3 ,4.

[21] Santoro M.D, Chakrabarti A.K , (2002) ،*Firm size and technology centrality in industry-university interactions* ,Research Policy ,Vol 31, p (4-7), Avalable at: http://web.mit.edu/lis/papers/LIS02-001.pdf , Date found (01/10/2015).

[22] Polt W et al ،(2001), *Benchmarking industry-science relations in Europe: the role of framework conditions*, Science and Public Policy, Vol 28, N°4, p (247-258).

[23] Science-to-Business Marketing Research Centre, apprimo UG and University Industry Innovation Network (UIIN), (31st August, 2011), *The State of European University-Business Cooperation in Austria, Part of the DG Education and Culture Study on the Cooperation between Higher Education Institutions and Public and Private Organisations in Europe*, Münster University of Applied Sciences , p9.

مبررات أساليب ومعايير ضمان جودة التعليم العالي العربي (تجربة الجزائر)

أ. فضيلة عاقلي
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة باتنة
fadila_agli@yahoo.com

الملخّص:

هذه الورقة البحثية تركز على مبررات، تطبيق الجودة الشاملة وأساليبها في الجامعات العربية، وإبراز بعض الصعوبات التي تواجه التعليم العالي في الوطن العربي. فقد تعين على الجامعات العربية تطوير نفسها لخدمة الكيان الاجتماعي الذي توجد فيه وتحقيق أهداف اجتماعية تعددت بتعدد السياقات الاجتماعية لأن التعليم العالي هو قمة السلم التعليمي ومجتمع المعرفة الذي يمد المجتمع بأسباب التقدم والتطور في مجالات الحياة كلها. وهو مصدر القدرات التنموية علميا وعمليا.

لقد بذلت الجامعات في العالم العربي، جهودها كلها للخروج من دائرة التخلف وذلك بإتباع خطط تنظيمية تهدف إلى تحسين مردودها ومخرجاتها تبعا للتطورات الوطنية والدولية الحاصلة. ويشير تقييم دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي إلى أن مخرجات الجامعات العربية، أي محصلة اشتغالها، متوائمة مع غاية التعليم وأهدافه.

ولتحقيق اقتراب نقدي سوسيو_ اقتصادي في هذا المجال وضّحَت بعض التجارب العالمية الناجحة وتجربة الجزائر التي ترتكز على إجراءات توكيد الجودة في التعليم العالي والجامعي من خلال عمليات التقويم الداخلي والخارجي.

وعلى ضوء ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع جودة التعليم العالي العربي بشكل عام، ما زالت تعاني من انخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية النوعية والكمية في تعزيز القيم والاتجاهات الحديثة.

كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات الهادفة إلى ضمان جودة التعليم العالي العربي من خلال تنفيذ عملية تقويم دورية والأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، واقع، والتجارب الناجحة، والجامعة، والتعليم العالي العربي، والتعليم العالمي.*

المقدمة:

إن مستقبل التعليم العالي في سياق التحول الاجتماعي وتعزيز الديمقراطية في التعليم يتوقف إلى حد بعيد على دور الجامعة النوعي في اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوطينها ونشرها. فقد بات إسهام التعليم الجامعي في عملية التنمية بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية جميعها، شرطا من شروط التنمية الإنسانية وعاملا فاعلا في تطوير القدرات الذاتية بالإضافة إلى كونه المصدر الرئيسي للرفاهية الاجتماعية التي ينشدها الإنسان.

ولعل من أبرز التحديات التي جابهت التعليم في العالم العربي على وجه العموم منذ السبعينيات كانت تحقيق المهام التقليدية التي تضطلع بها الجامعة وهي التدريس والبحث والخدمة العامة. فهي (أي الجامعة) من خلال أطرها العلمية التدريسية على اختلاف درجاتها تقوم بنقل المعرفة للملتحقين بها من الطلبة الجامعيين، ومن ثم تزويد المجتمع بالمهارات والكفاءات العلمية والتقنية، إضافة إلى ما تقوم به من بحوث علمية وتجريبية وميدانية وكذا تقديم الخدمات الاستشارية وإنجاز بعض المشاريع المتصلة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية والعملية.

ولمواكبة القيم والاتجاهات الحديثة في التعليم العالي، تعين على الجامعات العربية تطوير نفسها لخدمة الكيان الاجتماعي الذي توجد فيه وتحقيق أهداف اجتماعية تعددت بتعدد السياقات الاجتماعية. وعليه ظهر مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي كونه نتيجة للانتقادات المتصاعدة لتدني نوعية التعليم العالي، وارتفاع كلفته، وانتشار التعليم العالي الخاص، والدفع بمؤسسات التعليم العالي نحو الاستقلال الذاتي، فضلا عن المنافسة الحادة في سوق العمل، والتنافس العالمي بين مؤسسات التعليم العالي كونها نتيجة للعولمة. وانتشرت لذلك الهيئات العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي، والتي عملت على تحديد السياسات والمعايير لضمان جودة البرامج في هذا التعليم، وأصبح لزامًا على مؤسساته الأخذ بها وتحقيقها في برامجها بوصفها متطلباً أساسياً للاعتراف بها واعتمادها.

مشكلة البحث:

تعاني مؤسسات التعليم العالي العربية تحديات تتصل بتدني نوعية مخرجاتها وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية في معظم البلدان العربية على حدٍ سواء، وإن كثيرًا من تخصصات هذه المؤسسات وبرامجها لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع وأصبح سوق

العمل المحلي مشبعًا منها، وتعاني مخرجاتها من البطالة وخاصة تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأصبحت بعض الأنظمة العربية مثقلة بتوظيف مخرجات هذه التخصصات في المؤسسات والهيئات والوزارات بهدف حل مشكلة البطالة السافرة لمثل هذه المخرجات، إلا أن القطاع الخاص يشترط لتوظيف هذه المخرجات توفر المهارات الإضافية الأخرى مثل اللغات الأجنبية والقدرة على استخدام الحاسب، إضافة إلى بعض المهارات والقدرات الشخصية الأخرى.

ونتيجة لذلك فقد سعت الكثير من الحكومات العربية إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي وتجويد مخرجاتها بإنشاء الهيئات أو المجالس المتخصصة للاعتماد الأكاديمي وتشكيلها وضمان الجودة لتضمن من خلالها توطيد ثقتها ببرامجها التعليمية ومواءمة مخرجاتها مع متطلبات المجتمع وسوق العمل. وعلى ضوء ذلك يمكن طرح التساؤلات الآتية:

- ما هو واقع التعليم العالي ومدى مواءمة مخرجاته لحاجات المجتمع وسوق العمل في البلدان العربية؟
- ما هي صعوبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي العربي؟
- ما هي أهم التجارب العالمية الناجحة في مجال توكيد ضمان الجودة في التعليم العالي؟ وهل يمكن أن تحقق الجامعات العربية اقتراب سوسيو- اقتصادي لهذا المجال، بحيث يكون مناسبا لواقعها؟

أولا: الإطار النظري لدراسة مفاهيم ضمان الجودة ونظرياته ومداخله للتعليم العالي:

أ. مفهوم الجودة: من تعاريف الجودة:

- القدرة على تحقيق أهداف مرغوبة، باستخدام وسائل صحيحة.
- درجة توافق الخدمة المقدمة مع المقاييس والمعايير المتعارف عليها.
- تلبية حاجات الزبون (المستفيد)، وتحقيق رضاه، والوفاء بتوقعاته باستمرار.
- ممارسة رقابية مجدية على العوامل الرئيسة التي تؤثر في نوعية التعليم العالي وتكاليفه.

وتعرف الجودة: بأنها تأهيل المؤسسة للحصول على شهادة الجودة أي تحقيق متطلبات بعد إسقاطها على المؤسسة التعليمية، وإعادة صياغتها، (ISO) المواصفة العالمية لتصبح قابلة للتطبيق في التعليم العالي.

كما **تعرف الجودة** بأنها: جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر لعناصر العملية التعليمية جميعها بالجامعة، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفاعل للعناصر البشرية والمادية كافة بالجامعة [1].

وتعرف الجودة أيضًا بأنها: تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محدّدة أو معروفه ضمنا، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من المستفيد.

ويعرفها معهد علوم الاتصالات بوزارة التجارة الأمريكية تعريفًا إجرائيًا بأنها: جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها لضمان الالتزام بالمعايير والإجراءات التي تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء.

ويعد مفهوم الجودة، وفقًا لما أُتُفِقَ عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998م، مفهوماً متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل وظائف التعليم وأنشطته كلها مثل[2]:

- المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات.
- توفير الخدمات للمجتمع المحلي.
- التعليم الذاتي الداخلي.
- تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا.

بالتالي تعد الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي، وأصبحت ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المؤسسة التعليمية.

ب. إدارة الجودة ونظامها ودليلها: يبدو أن تعريف هذا المفهوم (أي الجودة) لابد أن يبدأ من كلمات مرتبطة به والتي تكسبه قوة متزايدة وهي:

- إدارة الجودة هي النشاطات المنسقة لتوجيه المؤسسة وضبطها بالنسبة إلى الجودة، وهي جزء من أنظمة الإدارة الأخرى كالإدارة الأكاديمية، أو الإدارة المالية.
- نظام إدارة الجودة هو نظام إداري لوضع سياسة الجودة وأهدافها، ولبلوغ هذه الأهداف.
- دليل الجودة هو الوثائق، والمعلومات، والمخططات، والمواصفات، والإرشادات، والإجراءات، والتعليمات، والرسوم، وسجلات توفر معلومات منسقة عن نظام إدارة الجودة في المؤسسة.

ج. مصطلحات الجودة: لقد كثر الحديث عن الجودة تحت مسميات عديدة منها:

- تخطيط الجودة: هو ذلك الجزء من إدارة الجودة الذي يركز على وضع أهداف الجودة.
- ضبط الجودة: هو ذلك الجزء من إدارة الجودة الذي يركز على تلبية معايير الجودة.
- ضمان الجودة: هو ذلك الجزء من إدارة الجودة الذي يركز على توفير الثقة بأن معايير الجودة بالنسبة إلى المنتج المقصود ستكون محققة.

- تحسين الجودة : هو ذلك الجزء من إدارة الجودة الذي يركز على زيادة المقدرة على تحقيق معايير الجودة.

د. عناصر الجودة: والجدير بالذكر، أن هناك عناصر أساسية للجودة هي[3]:

- جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطلاب وأعضاء الهيئات الجامعية.
- جودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب وطرق وتقنيات.
- جودة مكان التعليم بما يضمه من صفوف ومختبرات ومكتبات وورش وغيرها.
- جودة الإدارة مع ما تعتمد عليه من قوانين وأنظمة ولوائح وتشريعات، وما تتبناه من سياسات وفلسفات، وما تعتمده من هياكل ووسائل وموارد.
- جودة المنتج الخريجون والأنشطة البحثية، والخدمات المجتمعية.

هـ. آليات ضمان الجودة: لقد أورد العلماء الكثير من آليات ضمان الجودة منها:

- نظم المعلومات المعززة: بيانات، وتقارير، ومسوحات، واستبانات.
- نظم التقويم: لجان، وهيئات، ووكالات، ووحدات.
- نظم ضمان الجودة: لجان، هيئات، وكالات، مجالس.
- نظم المقارنة والإسناد إزاء جامعات وكليات مرجعية.
- نظم التمويل المرتبطة بمؤشرات الأداء المحفز للجودة.
- نظم الحوافز المخططة جيدًا.
- نظم الاعتراف بالشهادات والبرامج والمؤسسات.
- نظم التصنيف التراتبي.
- نظم امتحانات الكفاءة.

و. المبادئ الأساسية لأنظمة الجودة:

أصدرت المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير منذ عام 1987 مجموعات من المعايير، وهذه المجموعات تركز على تحقيق ضمان الجودة وتكرسه، ويؤدي تطبيق هذه المجموعات إلى مزايا متعددة لمؤسسات التعليم العالي من جودة الأداء الجامعي، فرض المهام بفاعلية، وتحقق رضى الطلبة وسوق العمل والمجتمع عن خدمات التعليم الجامعي، وتحدد واجبات كوادر الجامعة ومسؤولياتها بدقة، وتؤدي إلى تعريف العاملين بآلية العمل وإجراءاته بصورة دقيقة، وتؤدي إلى التحقق والتأكد من تطبيق الإجراءات بدقة.

وتقوم أنظمة الجودة على مبادئ أساسية هي[4]:

- **التنظيم:** تطلب مواصفات ضمان الجودة من المؤسسة أن تحدد مسؤوليات كل شخص، وصلاحياته، والتدخلات التنظيمية بينه وبين الآخرين، بحيث تضمن أن تنجز الأعمال جميعها بشكل صحيح.
- **توثيق نظام الجودة:** ويشمل إعداد دليل الجودة، والإجراءات، وتعليمات العمل أي توثيق كيفية القيام بأنشطة العمل جميعها التي تؤثر على الجودة في المؤسسة.
- **ضبط وثائق نظام الجودة:** يشمل ذلك ضبط تطوير هذه الوثائق، ومراجعتها، والمصادقة عليها، وإصدارها، وتعديلاتها، تجنبا للقيام بالأنشطة أو الأعمال بطرق مخالفة لما هو معتمد.
- **الاحتفاظ بسجلات الجودة:** ويهدف إلى تمكين المؤسسة من تتبع ما حدث في حال ظهور أي مشكلة، وإظهار أنه قد اتبعت الإجراءات، وتعليمات العمل، كما يجب، للجهات الخارجية الزبائن، أو الهيئات المانحة لشهادات المطابقة، وللجهات الداخلية المدققين الداخليين.
- **التحقق من تنفيذ الأنشطة التي يشملها نظام الجودة:** ويشمل التحقق من التصميم، والمصادقة عليه وفحص المنتج أثناء عمليات التصنيع، للتأكد من مطابقته للمواصفات، وكذلك تدقيق نظام الجودة للتأكد من أنه يعمل كما يجب، ومراجعة الإدارة لهذا النظام للتأكد من فاعليته.
- **تحديد حالات عدم المطابقة، واتخاذ الأعمال التصحيحية المناسبة:** أنه عند ظهور أي حالة عدم تطابق ولها علاقة بنظام الجودة، يحدد أساس ظهورها، وتتخذ الأعمال التصحيحية المناسبة لمنع حدوث ذلك مرة أخرى، وتؤكد من فاعلية هذه الأعمال.
- **تحسين التواصل والتفاهم والتعاون:** وهذا ينطبق على العلاقة بين الأقسام، وعلى العلاقات ضمن القسم الواحد، ويهدف إلى منع حدوث الأخطاء عن طريق التأكد من أن كل شخص يعرف ما هو مطلوب منه[5].

ثانيا: مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفوائدها في التعليم العالي:

إن إدارة الجودة تساعد، وبشكل منظم، على إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي؛ وذلك لأن نظرية الجودة الشاملة هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق تسخدم وتوضف بوصفها آلية أو نظام في أثناء تحليل المعلومات واتخاذ القرارات اللازمة. كما تركز مبادئ مفهوم إدارة الجودة الشاملة وعناصرها بوصفها نظرية تطبيقية، على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام التعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر. ويمكن إجمال فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في النقاط الآتية[6]:

أ. إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات والذي يمكنها من تصحيح المناهج الدراسية ومراجعتها وتطويرها.

ب. المساعدة في تركيز جهود الجامعة على اتباع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع وسوق العمل.

ج. إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات، والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها.

د. الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة.

هـ. تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العالمية للخريجين.

و. السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيرها.

ز. الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى خريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة.

بالإضافة إلى ذلك هناك فوائد أخرى تتمثل في[7]:

- تحسين نوعية الخدمات المتمثلة في مخرجات التعليم العالي.
- رفع مستوى الأداء عند العاملين في المؤسسة التعليمية.
- تخفيض تكاليف الخدمات والتشغيل.
- العمل على تحسين طرق العمل وأساليبه وتطويرها.
- زيادة الولاء والانتماء عند العاملين للمؤسسة التعليمية.
- استمرار قدرة المؤسسة على البقاء والمنافسة وزيادتها.

ثالثا: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

هذه المهام والمميزات والمبررات والأهداف لإدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التعليمية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع. لكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية، فإن هناك الكثير من المتطلبات أهمها[8]:

أ. دعم الإدارة العليا وتأييدها لنظام إدارة الجودة الشاملة.

ب. ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين الأفراد جميعهم كإحدى الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة، إذ إن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورا بارزا في خدمة.

ج. التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التعليمية.

د. تنمية الموارد البشرية كالمعلمين أو المشرفين الأكاديميين وتطوير المناهج وتحديثها، وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التعليمي المطلوب.

هـ. مشاركة العاملين جميعهم في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.

و. التعليم والتدريب المستمر للأفراد كافة.

ز. التعرف إلى احتياجات المستفيدين الداخليين وهم: (الطلاب والعاملون) والخارجين وهم: (عناصر المجتمع المحلي)، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة .

ح. تعويد المؤسسة التعليمية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.

ط. تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أية مشكلة.

ي. تفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات.

ك. المشاركة الحقيقية للمعنيين جميعاً بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في المراحل كافة والمستويات المختلفة[9].

رابعا: أساليب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

مع التطورات الراهنة التي يعرفها العالم في شتى المجالات، لم تكن الجامعات ومن خلالها الكليات المكونة لها بمعزل عن هذه التطورات الأمر الذي أدى إلى سعي الجامعات والكليات لبناء منظومات أفضل لإدارة الجودة بها، وقد ظهرت الأهمية القصوى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات وبالتالي الجامعات.

فإدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى مشاركة من الموظفين جميعاً بغض النظر عن المناصب والوظائف التي يشغلونها من أجل ضمان البقاء والاستمرارية للجامعات سواء كانت حكومية أو خاصة (أهلية)، وإدارة الجودة الشاملة هي أسلوب لتحسين الأداء والنتائج الجامعية بكفاءة أفضل وفاعلية أكبر ومرونة أعلى، إن العديد من الخبراء العاملين في مجال إدارة الجودة الشاملة يرون أنها فلسفة إدارية لقيادات التنظيم، تركز هذه الفلسفة على السعي لإشباع حاجات الطلبة والموظفين بالجامعة لتحقيق وضع ونمو أفضل لها، وتوصل هذه الفلسفة التنظيم إلى تحقيق أهدافه، كما أنها تضمن الفاعلية والكفاءة في مجال العلم والبحث التي تقود في نهاية المطاف إلى التفوق والتميز[10]. **في حين أن بعض المختصين** في مجال إدارة الجودة الشاملة يرون أنها عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في فروع التنظيم ومستوياته جميعها؛ ليوفر للموظفين وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلبة والمستفيدين من التعليم كالمؤسسات الاقتصادية والخدماتية ...وغيرها [16].

كما البعض الآخر يعدها:

أ. محاولة إشباع حاجات الطلبة الحاليين بالجامعة والمرتقبين وقياسها وتمييزها ومحاولة عن طريق آليات البدء من المجتمع وحاجاته ورجوعا إلى الأدوار والمهام الواجبة التنفيذ لتحقيق الأهداف.

ب. إدارة الجودة الشاملة هي: فاعلية تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية واستشارية بأكفأ الأساليب أي بأقل التكاليف وأعلى جودة.

ج. ويمكن عدّ إدارة الجودة الشاملة أيضا: استراتيجية للتغيير تبدأ من البيئة وتنتهي ببرنامج تحسينات مستمرة لإرضاء الطلبة والمجتمع.

وهناك تعريف (R.Hodgettes) لإدارة الجودة الشاملة التي يعدها نظاماً للتسيير يعتمد على الموارد البشرية والذي يقود إلى تقدم مستمر يكون في خدمة الزبون (الطلبة بالدرجة الأولى) وبتكلفة دائما في أقل مستوياتها[11].

كما نجد المؤسسة الأمريكية (Ritz-Carlton) في نشرتها تعرف إدارة، الجودة الشاملة بأنها استعمال الطرق الكمية والموارد البشرية للتسيير وتحسين مايأتي: منتوجات المنظمة (الجامعة)، وخدمات العملية التي ينفذ بها العمل، وكل ما يخص رغبات المستهلك أو الزبون (الطلبة والمؤسسات...).

مما سبق نصل لاستخلاص مفهوم شامل لإدارة الجودة الشاملة: وهو أن إدارة الجودة الشاملة هو نظام للتسيير والإدارة يدمج مسيرة التقدم الدائم مع مراعاة الامتياز العملي بما في ذلك طرق وضع الاستراتيجيات، فلا يمكن الحديث عن إدارة الجودة الشاملة بدون وجود نظرة عن المؤسسة، واقعها، ومسارها، وأهدافها ...الخ. وبالتالي يجب أن تكون مدمجة في الاستراتيجية العامة للمؤسسة أي يجب ألاّ يكون هناك تناقض بين الاستراتيجية العامة وإدارة الجودة الشاملة، ولابد من تبني القائد أو المسؤول الأول على المنظمة (الجامعة) وتعهده تطبيق إدارة الجودة الشاملة وهذا التبني والتعهد ينطلق من وضع مواصفات، تحديد نتائج قصد الوصول لتحقيقها ونظام لقياس النتائج وهذا من خلال تنظيم العمل وفق عمليات موجهة للزبون (الطلبة، والمؤسسات ...الخ) انطلاقا من ضبط نظام فعال للإدارة (التسيير) الموارد البشرية ويكون موافقاً لنظام الفرق، والاعتراف والمكافأة، وغيرها.

إن إدارة الجودة الشاملة تمثل بالنسبة للتنظيم (الجامعة) استثمار جد مهم لأن تحركات الجامعة من أجل تلبية رغبات زبائنها وحاجاتهم من الطلبة والمنظمات يجعلها في تغير مستمر تماشيا مع تغيرات أذواق الزبائن ورغباتتهم وهذا الأمر سيساعد على ضمان الخدمة المقدمة من التنظيم ذاته.

إذن بالرغم من اختلاف وجهات نظر المختصين وخبراء إدارة الجودة الشاملة بالجامعات نصل للتأكيد على أن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن ثقافة جديدة يجب أن تتبناها الجامعات وهذا بالاهتمام والتركيز على النقاط الجوهرية في عملية إدارة الجودة الشاملة وهي:

- التركيز على الطلبة والمستفيدين مما تقدمه الجامعة.
- عدّ إدارة الجودة الشاملة جزءاً رئيساً من استراتيجية الجامعات بصفة عامة.
- عدّ إدارة الجودة الشاملة فلسفة وآليات وأدوات أساسية في إدارة الجامعة وكلياتها.
- التركيز على مشاركة الموارد البشرية (إطارات، وعمال بسطاء والأساتذة).

وليدرك المشرفون على قيادة شؤون الكليات بأن إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية عناصر منظومة الكلية جميعها من كتب ومكتبة وأساتذة ومباني ومعامل وحواسب إلكترونية ... وغيرها ويجب مشاركة الجميع من قيادات إدارية وأساتذة في النجاح التنظيمي وتحقيق أهداف الكلية بالتالي الجامعة، فأي خلل سوف يؤثر على فرص التطوير والقدرة التنافسية. فإدارة الجودة الشاملة عبارة عن استراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، ولذا فإن تطبيقها في الجامعات يحتاج إلى هندسة منظومة التعليم عن طريق عدد جديد من القواعد التي تضمن النجاح التنظيمي للجامعة وكلياتها وتركز تلك القواعد على ضمان تجويد التعليم والأداء الإداري بعيدا عن الأمراض الإدارية التي يعاني منها الطلبة والأساتذة والمجتمع.

ويحتاج ذلك أيضا إلى منظومة لجودة الخدمات التعليمية والبحثية والإدارية والمالية من خلال سلسلة مواصفات الأيزو[12].

خامسا: واقع التعليم العالي ومدى مواءمة مخرجاته لحاجات المجتمع وسوق العمل في البلدان العربية:

شهد التعليم العالي في الوطن العربي تزايدا كميًا متسارعا في عدد مؤسساته الحكومية والخاصة والتوسع في عدد الكليات وزيادة في عدد الطلاب الملتحقين به، إذ تشير أحدث البيانات أن عدد الجامعات في الدول العربية بلغ (385) جامعة في العام 2008 مقارنة بـ (233) جامعة في عام 2003 أي بنسبة زيادة بلغت (53.6%) وبواقع (152) جامعة، حيث ارتفع عدد الجامعات الخاصة خلال الفترة نفسها بمقدار (115) جامعة أي بما يعادل (4.4) مرة مقارنة بعام 1993 ليتساوى عددها مع عدد الجامعات الحكومية في الدول العربية. وتحتل تونس المركز الأول بين مجموعة الدول العربية حيث تضاعف فيها عدد الجامعات بمعدل (100%) ليرتفع العدد من (22) جامعة إلى (44) جامعة منها (31) جامعة خاصة، كما تزايد عدد الجامعات في الجزائر من (26) جامعة إلى (34) جامعة حكومية. وفي مصر تزايد عدد الجامعات بواقع (11) جامعة منها (7) جامعات خاصة ليصل العدد إلى (30) جامعة، وفي الأردن تزايد بواقع (8) جامعات منها (6) خاصة ليبلغ (26) جامعة، وفي سورية تزايد بواقع (4) جامعات خاصة ليصل إلى (9) جامعات، وفي اليمن تزايد بواقع (12) جامعات خاصة ليصل إلى (27) جامعة، وفي السودان تزايد بواقع (7) جامعات، منها (6) خاصة ليبلغ (35) جامعة، وفي لبنان توجد جامعة رسمية واحدة و (37) جامعة خاصة، وفي الجماهيرية الليبية العظمى أُضيقت جامعة خاصة هانيبال ليصل عدد الجامعات إلى (15) جامعة، أما المغرب فقد ارتفع عدد الجامعات فيه من (14 إلى 19) جامعة، منها جامعتان تنتميان إلى القطاع الخاص(13).

أما على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي فقد تزايد عدد الجامعات في الكويت بواقع (3) جامعات خاصة ليصل عدد الجامعات فيها إلى (6) جامعات، وفي قطر توجد فيها (4) فروع للجامعات الأميركية الرائدة في مجال الطب والإدارة، وفي البحرين زاد عدد الجامعات الخاصة بنحو (13) جامعة ليصل عدد الجامعات في 2008 إلى 15جامعة، وفي الإمارات تزايد عدد الجامعات خاصة ليصل عدد الجامعات فيها إلى (18) جامعة منها (16) جامعة خاصة، وفي سلطنة عمان أُنشت (3) جامعات خاصة ليصل عدد الجامعات في السلطنة إلى (5) جامعات، وفي المملكة العربية السعودية زاد نصيبها من الجامعات الحكومية بنحو (13) جامعة لتصل إلى (21) جامعة حكومية، في حين استحدث (7) جامعات خاصة ليصل رصيدها الإجمالي إلى (28) جامعة [14].

أ. مدى مواءمة مخرجات التعليم العالي العربي لمتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع:

رغم الجهود التي بذلت من أجل تطوير كفايات التعليم العالي وتحسينه وزيادتها في الدول العربية لتحقيق الأهداف المرجوة ورغم من الزيادة الكبيرة في عدد الجامعات، إلا أن فاعلية نظام التعليم العالي العربي ما تزال محدودة نتيجة لارتفاع الرسوم الدراسية إلى مستويات باهظة في الجامعات الخاصة، ونتيجة لهجرة العقول العربية إلى الخارج، وضعف مستوى محتويات المكتبات الجامعية وتدني مستوى الخريجين وعدم مواءمتهم لمتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع.

ويشير دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي"**في مستوى المخرجات الذي تتطلبه إدارة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي**" أن تكون مخرجاتها، أي محصلة اشتغالها، متوائمة مع غاية التعليم وأهدافه، وأن ضمان جودة المخرج منه يقتضي التركيز على المتعلم في ملامحه المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية، وأن الاهتمام بتلك الملامح يأتي قبل انخراط الطالب في الوسط الجامعي، وأن تحقيق الجودة بالتعليم العالي ليس بمعزل عن ضرورة تحقيقها في مستوى المرحلة الثانوية، نظرًا للترابط الوثيق بين مخرجات التعليم العام ومخرجات التعليم العالي، إلا أن النظر في مستوى المخرجات يحيلنا بالضرورة إلى الأهداف والغايات المتوقعة من منظومة التعليم العالي في صلتها بالمتعلم أي أن الطالب هو أهم زبائن المؤسسة على الإطلاق وبالمعرفة وبالمجتمع، والمخرجات ذات الصلة بالمتعلم تتعلق أساسًا بنوعية الخريج كونه منتجًا لابد أن يستجيب لخصائص معينة أهمها [15]:

- أن يكون مزودًا بالمعارف والمهارات والكفايات التي تساعده على الاندماج في عالم العمل وتحقيق الذات، كمهارات البحث عن عمل، وروح المبادرة والقدرة على اتخاذ القرار المناسب.
- أن يكتسب خبرة تجعله قادرًا على اكتساب المعارف والبحث عنها وإتقانها والوسائل والأدوات الموصلة إليها حتى يتحقق لديه التعليم مدى الحياة.
- أن يكون قادرًا على التكيف مع ما يستجد من أحداث وتغيرات في عالم العمل.
- أن تقوى لديه الدافعية للتعلم وتطوير معارفه وكفايته باستمرار بحيث لا يعد تخرجه من الجامعة خاتمة المطاف بل بداية مرحلة للتكفل بالذات في جميع المجالات.
- أن يتحلى بالانفتاح على الآخر وعلى العمل الجماعي مما يجعله يفيد ويستفيد ويحقق نموه الذاتي الذي لا ينتهي مدى الحياة.
- أن ينمي لديه الفكر الناقد المساعد على الإبداع.

- **المخرجات في صلتها بالمعرفة:** يتوقع من المؤسسة الجامعية القيام بالآتي:

- أن تلعب الدور المنوط بها في إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي في المجالات ذات الأولوية بالنسبة إلى النمو الاقتصادي والاجتماعي محليًا وعالميًا وخاصة في المجالات التي تعتبر استراتيجية.
- أن يتناول البحث العلمي مجالات تتيح الاستباق وتقوي القدرة على المنافسة، وتشكل إسهامًا في إنماء الثقافة الإنسانية. وينبغي ألا يتوقف ذلك على العلوم "الصحيحة "المتفق على دورها في تطوير مجالات الحياة بمظاهرها كلها، بل أن تنال العلوم الإنسانية والاجتماعية حظها من الاهتمام لإضافتها المتميزة لجعل الإنسان واعيًا بالموقع الذي يحتله في هذا الكون وحتى تتحقق الاستفادة الرشيدة من المعارف المنتجة وتسخيرها لخدمة الإنسان لأن تكون وباءًعليه [16].

- **والمخرجات في صلتها بالمجتمع:** تتمثل أساسًا في الاستجابة المثلى لحاجات المجتمع الحقيقية وفي توظيف قدرات كل فرد على تحقيق النماء الاقتصادي والاجتماعي، حتى لا يكون خريجو المؤسسات الجامعية عبئًا على الفئات المنتجة في المجتمع، وهذا ما شكل أحد عناصر الرؤية المستقبلية للتعليم في الوطن العربي والمتمثل في إعداد أفراد قابلين للتعلم الذاتي والمستمر، وقادرين عليه عوضًا عن مجرد متعلمين، لذلك يتعين أن يكتسب التعليم العالي مقومين أساسيين : التنوع والمرونة، خاصة في الاستجابة لمقتضيات التغيرات السريعة محليًا وعالميًا.

ولهذه الاستجابة وجهان: **كمي ونوعي**، كما أنها تدخل في إطار الوظيفة التقليدية للتعليم العالي، إلا أن مسألة ضمان الجودة تتطلب من الخريجين الاتصاف بخصال أساسية كالكفاءة وروح المسؤولية والتشبع بأخلاقيات المهنة التي ينخرطون فيها، إلى جانب القدرة على التكيف مع المستجدات التي تتمثل في بعض مظاهرها في القدرة على تغيير النشاط المهني كلما تطلب الظرف ذلك، دون شعور باختلال

التوازن الذاتي أو بعدم الاستقرار، وتبني مبدأ التكوين المستمر كونه ضرورة ومصدر إنماء ذاتي وليس ترفًا يمكن تجاوزه ولا يفوتنا أن نشير هنا، إلى أن من دلالات جودة مخرجات التعليم العالي ومساهمته بصورة غير مباشرة في تحسين تلك الجودة، تزويد المدرسة الثانوية بالمدرسين الأكفاء القادرين على تخريج طلبة تتوفر لديهم المعارف والكفايات والمهارات التي تيسر اندماجهم في منظومة التعليم العالي. وترجع الدراسات والأبحاث ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل والمجتمع إلى[17]:

- انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية، والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الإنتاجية.
- انخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية، ويتمثل ذلك في تخريج أعداد من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى. وقد أظهرت معظم الدراسات التي أجريت على التعليم العالي في الكثير من البلدان العربية أنه لا يزال يواجه العديد من التحديات والمعوقات وخاصة فيما يتعلق بتحقيق المواءمة بين مخرجاته ومتطلبات سوق العمل والمجتمع.

ب. صعوبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي العربي:

إن الدراسات التي تناولت واقع مخرجات مؤسسات التعليم العالي على مستوى البلدان العربية والتي بلغ عددها أكثر من (11) دولة عربية، أجمعت على أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي لهذه الدول تعاني من الاختلالات الكبيرة والمتمثلة في تخريج أعداد كبيرة من تخصصات لا يحتاجها المجتمع إذ إن معظم المخرجات في تخصصات الدراسات الإنسانية والاجتماعية النظرية والتي تمثل أكثر من 80% من إجمالي المخرجات، وتعاني من البطالة وتشبع سوق العمل من هذه التخصصات التي لم يعد المجتمع في حاجة لها، وأن 20% من هذه المخرجات في التخصصات العلمية التطبيقية تتخرج بنوعية متدنية وتعاني من نقص في التدريب والتأهيل.

حيث تتفق العديد من الدراسات ووجهات النظر على أن صعوبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي العربي تتمثل في النقاط الآتية [18]:

- غياب التنافسية في الأسواق العالمية لخريجي الجامعات العربية.
- تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة لخريجي الجامعات العربية.
- تزايد البطالة بين الخريجين في الجامعات الخاصة والحكومية.
- زيادة المعروض من الخريجين الجامعيين على الطلب عليهم.
- تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافية تنظيمية يصعب الفكاك عنها.
- تغلب النظام على أعمال الفكر أي التطبيق المتطرف للنظم والقواعد والإجراءات.
- ترسيخ الاعتماد على المركزية أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور المجموعات والمجالس.
- هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي.
- ضعف كفاءة الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية.
- التعليم المعتمد على التلقين والاستظهار بدلا من التحليل والاستنتاج والابتكار.
- إجراء البحث العلمي لأغراض الترقية والكسب المادي.
- خدمة المجتمع تكون لبناء علاقات عامة وتحسين الصورة الإعلامية للمؤسسة التعليمية.

وهناك إشكاليات وتحديات تعوق الارتفاع بمستوى كفاءة التعليم العالي العربي وفاعليته، لعل من أهمها ما يأتي[19]:

- جمود استراتجيات التعليم العالي العربي.
- ضعف الصلة بين البحث العلمي والممارسات التطبيقية في المجتمع.
- نقص التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج.
- ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.
- زيادة الكم بين عدد الطلاب مقابل الكيف لمستوى التأهيل.

سادسا: المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية:

تعمل الاتجاهات الحديثة في قياس الجودة وإدارتهاعلى تفادي ضيق النظرة، والعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية ليس في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوي المؤسسات التعليمية، ولقد قامت وزارة التعليم العالي البريطانية في عام 1992 بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة تلك العناصر على مستوى الدرجة الجامعية الأولى في الجامعات البريطانية (David & Harold, 2000; Davis & Ringsted, 2006)، كما أنشأ في عام 1995م مجلس أعلى لتقييم جودة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية (National Quality Assurance and Accreditation, 2004). ولقد اتفقت اللجنتان على المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة الخدمة وجاءت هذه العناصر ومعايير تقييمها كما هو موضح:

معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية في المؤسسة التعليمية [20]:

العنصر	نواحي الجودة
1- المنهج العلمي	- درجة تغطية المواضيع الأساسية. - التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة. - الارتباط بالواقع العملي.

	- الإلمام بالمعارف الأساسية. - إعداد الطالب لعصر العولمة من خلال تعلم لغة أجنبية.
2- المرجع العلمي	- درجة المستوى العلمي والموثوقية. - شكل وأسلوبه 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 الإنتقادي.
5- النظام الإداري	- توافر المعلومات اللازمة لتشغيل النظام وإدارته. - التوجه نحو سوق العمل. - المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية. - كفاءة النظام الإداري وفاعليته. - تلقى الشكاوى والتعامل معها.
6- التسهيلات المادية	- تناسبها مع طبيعة العملية التعليمية. - تنمية الناحية الجمالية وإشباعها.

سابعا: بعض التجارب العالمية الناجحة:

إن على مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، أن تسعى إلى تبني الإجراءات الهادفة إلى التغيير في قطاع التعليم العالي لمواكبة التحولات العالمية ومسايرتها من خلال تحسين أداء الجامعة على المستويات جميعها ومن ثم الاقتراب من الريادية في التعليم العالي، كآفاق واستدامة. بالتالي لزاما عليها الانفتاح على الآخر والاستفادة من التجارب العالمية الناجحة.

أ. التجربة البريطانية:

إن التجربة البريطانية في مجال توكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي عريقة ومتجذرة ونقلت إلى العديد من الدول. وتتركز إجراءات توكيد الجودة المتبعة في بريطانيا على إخضاع مؤسسات التعليم العالي البريطانية والتي تجاوز عددها 180 مؤسسة إلى عمليات التقويم الخارجي حيث تقوم لجنة (Subject-Based Assessments) التي تركز على (21).

- **تقويم جودة المواضيع الدراسية:** وهي عملية فنية مشكلة من وكالة توكيد الجودة في التعليم العالي" Quality Assurance Agency for Higher Education" وتقوم هذه الوكالة بزيارة ميدانية للجامعة للتحقق من بنود التقويم الذاتي التي قدمتها الجامعة والتي تشمل عادة تفحص ستة بنود أساسية تضم: تصميم الخطة الدراسية وتنظيم محتوى المنهاج، وطرق التدريس وأساليبه والتعلم والتقييم، وأساليب دعم الطلبة وإرشادهم (المساندة الطلابية)، ومستويات أداء الطلبة وتقدهم، ومصادر التعلم والتعليم المتوفرة لتدريس الموضوع مدار التقييم، وإدارة الجودة والتحسين وأساليب تطوير الأداء النوعي للبرنامج.

بعد ذلك يعد التقرير الذي يشمل تقييم الموضوع الدراسي في البنود المشار إليها، ووضع علامة لكل بند، وتعد الجامعة معتمدة بالموضوع المقيم إذا حصلت على مجموع علامات يفوق (21) نقطة من أصل (24) نقطة مقسمة بواقع أربع نقاط على كل بند من البنود الستة.

- **المراجعة الأكاديمية للجامعة:** وهذا النوع من التقويم الخارجي (Institutional Audit)يتم على مستوى الجامعة، إذ يقوم فريق مراجعة خارجي بزيارة الجامعة عادة لمدة خمسة أيام للتأكد من جودة التعليم في الجامعة بعد إطلاع الفريق على التقويم الذاتي الذي قدمته الجامعة وتفحص البيئة التعليمية في الجامعة واستقصاء الحقائق حولها من خلال لقاءات الفريق مع الطلبة والأساتذة ومسؤولي الجودة في الجامعة ثم يقوم فريق المراجعة الأكاديمية بكتابة تقريره الذي يحدد به مدى ثقته في مستوى التعليم في الجامعة ويكوّن أحد الخيارات الثلاثة الآتية: ثقة عالية أو ثقة محدودة أو عدم الثقة.

وقد طبقت إجراءات التقويم الخارجي على المواضيع الدراسية التي تطرحها الجامعة البريطانية المفتوحة وحققت نتائج ممتازة في العديد منها، حيث حصلت على علامة ممتاز (24 من 24) على سبيل المثال في علوم الأرض والموسيقى والهندسة، وتفوقت في بعضها على أعرق الجامعات البريطانية مثل أكسفورد.

ب. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

الولايات المتحدة هي أول من راعى مبدأ توازي"الحرية والجودة"، حيث سمحت لمئات بل آلاف المؤسسات التعليمية أن تنتشر ، وفي الوقت نفسه ومنذ أوائل القرن العشرين أنشئت الآليات: (Accreditation) المناسبة التي تتابع جودة أداء هذه المؤسسات

وتعتمد ما يستحق منها الاعتماد، وتجعل نتائج هذه المتابعة متاحة لراغبي التعليم حتى يكونوا على بينة من موقف مؤسسات التعليم المتاحة.

إن مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية تشبه إلى حد كبير المؤسسات الخاصة التي تتمتع باستقلالية كبيرة وسلطة تمثل بمجالس إدارة هذه المؤسسات. ولذلك فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها وإيجاد موارد لها وإلا فقدت هذه المؤسسات مواردها وطلابها الذين يتجهون بالتالي نحو المؤسسات المنافسة. ويتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين وتقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات: (Institutional Accreditation) بالنسبة **للشكل الأول:** فهو اعتماد مؤسسي التعليم العالي نفسها للبرامج الدراسية تقوم به لجان (Program Accreditation)، أما **الشكل الثاني:** فهو اعتماد تخصصي والذي يعمل منذ الثلاثينيات (ABET) متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا من القرن الماضي وهيئة اعتماد التعليم الطبي. وفي عام 1996 أُنشئ مجلس اعتماد التعليم العالي، The Council for Higher Education Accreditation (CHEA) والذي يهدف إلى إيجاد مؤسسة تتولى الإشراف على مؤسسات الاعتماد، وهي مؤسسات حكومية في التعليم العاليالعالي [27]. ويقوم مجلس الاعتماد العاملة في مجال التعليم العالي بناءًا على معايير محددة يضعها مجلس الاعتماد. ويعاد اعتماد هذه المؤسسات مرة كل (10) سنوات بناءً على تقرير يقدم كل (5) سنوات. والعمل الذي تقوم به مؤسسات الاعتماد هو عمل تطوعي ويتم من خلال المهام الآتية: بواسطة القائمين على [22]:

- مراجعة عمليات التقييم الذاتي (Self-Assessment).
- زيارة ميدانية للمؤسسة التعليمية مرة كل عام.
- العمل على جذب متطوعين جدد من المهتمين بالتعليم العالي للانضمام إلى المنظمة.

ج. تجربة اليابان:

أخذت اليابان بمواصفات الجودة الشاملة منذ الأربعينيات وطورت طرق "ديمنج" ومبادئه لتلائم البيئة اليابانية، وعمل شيكاوا *[1] على وضع سبعة معايير لعوامل النجاح والتي تعد أساسًا لنجاح ضبط أو الجودة الشاملة في اليابان وتتمثل في الآتي:

- العمل على اشتراك العاملين بالمؤسسة جميعاً في طرح المشكلات وحلولها.
- التركيز في التعليم والتدريب على أشكال الجودة الشاملة جميعها، أو تقويمها لزيادة مقدرة العاملين على المشاركة الفاعلة، وغالبا ما يبلغ ذلك (30) يومًا في العام للمتدرب.
- استخدام دورات الجودة لتحديد الموصفات ورفع المستوى والتنظيم إذ إنها في حاجة مستمرة للتنمية.
- التوسع في استخدام الطرق الإحصائية والتركيز على تلافي حدوث المشكلات.
- الاتساع القوي لضبط الجودة والرقي بالأنشطة بالإلزام القومي للحفاظ على الجودة الأولية لليابان في العالم.
- تقويم عمل المؤسسة بواسطة الرئيس وأعضاء مجلس الجودة (مرتين سنويا).
- العلاقة بين العمال بعضهم بعضا ودوافعهم تجاه المستهلكين، هل يتضمن الترحيب أم الشكوى أم التشجيع أم المخاطرة ؟

وتسمى هذه العملية "الاعتماد" في اليابان وهو مفهوم جديد استحدث في عام (2004) ويعنى تقييم المؤسسات التعليمية بصورة فردية، كما يتم وفق معايير الوكالة القومية لضمان الجودة في اليابان وهي هيئة مفوضة من وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا. وقد تأثرت اليابان كثيرًا ولأسباب تاريخية بالنموذج الأمريكي، إذ اعتمد للجامعات اليابانية من (accreditation) طرف هيئة اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين هما: الاعتماد re-accreditation [23] .

نظام الاعتماد الأول ويمنح للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد، والنظام الثاني يمنح إعادة الاعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة إلى الجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد، ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة الاعتماد من قبل. ولابد أن يمر على إنشاء الجامعات أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة.

د. التجربة الكورية:

تتمثل التجربة الكورية في تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي في إنشاء وزارة التعليم، والمجلس الكوري للتعليم الجامعي هيئة مستقلة داخل المجلس الكوري للتعليم الجامعي أطلق عليها اسم" المجلس الكوري للاعتماد الجامعي " The Korean Council for University Accreditation (KCUA) " ويعد أعلى سلطة في تقويم أداء الجامعات الكورية، ويتكون من (16) ستة عشر عضوًا ممثلين عن الجامعات والمؤسسات الصناعية والحكومية.

وتتلخص الإجراءات الأساسية لعملية الاعتماد الجامعي في كوريا في الخطوات الآتية [18]:

- إجراء دراسة التقويم الذاتي من جانب القسم.
- مراجعة تقرير هذه الدراسة.

(*): شيكاوا: هو من علماء الجودة في اليابان على تطوير خطة إستراتيجية لتحقيق الجودة الشاملة في اليابان عن طريق دوائر الجودة الشاملة للإنتاج من البداية إلى النهاية واعتمد في ذلك على الارتباط الواسع للمنظمة ككل وتعميم المسؤولية على كل فرد داخل المؤسسة.

- زيارة الفريق للموقع، وللجامعة، وللكلية، وللقسم.
- إعلان النتائج.

وتتضمن مراجعة الدراسة الذاتية قراءة التقرير وإجراء التقويمات من خلال أسئلة محددة لجمع المعلومات الإضافية المطلوبة في أثناء زيارة الموقع بحيث يعد تقرير الفريق الزائر ويرفع إلي المجلس الكوري للاعتماد الجامعي، ومن ثم يعد المجلس قائمة بالجامعات والكليات والبرامج الجيدة المعتمدة.

ويعتمد نظام الاعتماد الجامعي الكوري على مجموعة من المعايير يشترط توافرها في: الجامعة / الكلية/ البرنامج، تتمثل في الآتي[24]:

- الأهداف: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بصياغة الأهداف ومضمونها وتنفيذها.
- المنهج : وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بصياغة بنية المنهج، ومحتواه وتطويره، وتدريسه وتقويمه.
- الطلاب: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالقبول والإرشاد، والتوجيه، والأنشطة،والرعاية، وجودة الخريج.
- هيئة التدريس: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالتوظيف، والتنظيم، والبحث.
- الإدارة والتمويل: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالشؤون الإدارية، والمالية.
- التسهيلات: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالمبنى وتجهيزاته.

ولكل تصنيف فرعي من هذه التصنيفات الرئيسة الست توجد بعض الأسئلة التقويمية مثل: هل حدثت تحسينات على المنهج في الخمس سنوات الأخيرة؟ ما متوسط العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس بالقسم؟ وهذه الأسئلة منها ما يبحث عن معلومات كيفية ومنها ما يبحث عن معلومات كمية.

هـ. التجربة الهولنديـة:

في هولندا ظهرت حركة تقييم الجودة في التعليم العالي الهولندي على شكل نظامي ونطاق واسع وشامل للدولة كلها في عام (1988) عندما زود اتحاد الجامعات الهولندية بالأدوات المناسبة لممارسة مسؤولياته الجديدة، ويتألف نظام تقييم الجودة من لجنة زيارة خارجية لكل فرع من فروع الدراسة وبعد كل زيارة يتم كتابة Visiting (VC) Committee تقرير يعتمد على رصد الواقع الفعلي للمؤسسات وعلى التقويم الذاتي، وأيضا عن طريق الخبرة لأعضاء اللجان. وتتلخص التجربة الهولندية في تطبيق الجودة في التعليم الجامعي الهولندي في النقاط الآتية:

- وافقت مؤسسات التعليم الجامعي على تحمل مسؤولية توكيد جودة التعليم العالي بطلب من وزارة التعليم والبحث العلمي وذلك بالاعتماد على خبراء مهنيين مستقلين يتوفر لهم القدرة على إصدار الأحكام عن مستوى جودة البحث العلمي والتدريب داخل الجامعات.
- حققت سياسة وزارة التعليم الهولندية بالنسبة لنظام توكيد الجودة في التعليم الجامعي رداً فعليًا إيجابيًا، مما ساعد على نجاح الكثير من المؤسسات في تشكيل سياسة عامة للتأكيد على الجودة داخليً،ا وشملت حدًا أدنى من الشروط للعمل في الأقسام المختلفة فضلا عن تطوير سياسة تقويم ناجحة.
- كُونت لجان زائرة من بعض الخبرات من الخارج لكي يقوموا بعملية تقييم الأداء الخاص بكل مؤسسة ونتج عن ذلك بعض المناقشات الداخلية حول التعليم من خلال النقد الذاتي. وعلى الرغم من أن هذا النقد والتقويم يتسم بالموضوعية في بعض الأحيان إلا أنه في أحيان أخرى يفتقد الأمان والموضوعية ليأخذ شكل وثيقة العلاقات العامة، مما يؤثر سلبا على عمل اللجان الزائرة [25].

و. التجربـة الرومانيـة:

يتولى المجلس القومي الروماني عملية (RNCAAA) للاعتماد والتقييم الأكاديمي (الاعتماد وضمان الجودة في رومانيا)، ويشارك هذا المجلس بوصفها عضو في بعض الشبكات الدولية لضمان الجودة في التعليم العالي مثل الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، وشبكة وسط أوروبا وشرقها لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، ولذلك فهو يعمل على الحفاظ على مستوى تنافسي في نظام التعليم العالي الروماني، كما يعمل على الاندماج في المجتمع الأوروبي من خلال نظام الاعتماد والجودة التي يتبعه الاتحاد الأوروبي. ويميز المجلس الروماني للاعتماد وضمان الجودة بين وظيفتين رئيسيتن للاعتماد هما :

- وتكون في شكل إعطاء (minimal quality control) : رقابة الجودة للحد الأدنى للشهادات العلمية، والتي تخدم كآلية للانتقال، من خلال التأكيد على أن المؤسسة التعليمية تحقق الحد الأدنى لمتطلبات الجودة، وأنها تمتلك الإجراءات المناسبة لمراقبة الجودة، وهذا التوكيد سوف يضمن الحد الأدنى للجودة في المؤسسات التعليمية– سواء كانت عامة أو خاصة– وبالتالي التقليل من جودة المؤسسات الضعيفة.
- ويشير إلى عملية تقييم المؤسسة التعليمية أو(quality assurance) ضمان جودة البرنامج، ومن ثم تحليل نقاط القوة والضعف وإعطاء توصيات بشأن جودتها بما في ذلك وضع استراتيجية محددة لضمان الجودة، والتقويم في هذه الحالة يكون له بعد داخلي: التقويم الذاتي، والخارجي، وهو الذي يتم بواسطة خبراء من الخارج ونظراء لهم من الداخل، والتوصيات تعكس أهداف هذا التقويم الذي يرمي إلى تطوير التحسين المستمر[26].

ز. التجربة الجزائرية:

من أهم الإصلاحات الاقتصادية والتي أهتمت بها الجزائر: إصلاح المنظومة التربوية في مستوياتها كلها، ويعد التقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي والخاص بالجانب

الجامعي من تكوين الطالب تبين أن النظام الحالي المستعمل في التدريس يحتوي على اختلالات كبيرة أصبحت تتراكم عبر السنوات، وهذا لعدم استجابة هذه المنظومة الجامعية للتحديات التي يفرضها التطور السريع في مجالات العلوم والتكنولوجيات، والاقتصاد و الإعلام، والاتصال وعدم تلبيتها لاحتياجات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وكذا عدم التواكب والديناميكية المتسارعة في عصر العولمة والإنترنت وعصر التكنولوجيا المتطورة.

إذ كان لابد من إيجاد نظام بديل فيه من المواصفات ما يؤهله إلى أن يلبي احتياجات الطالب الجامعي في هذا العصر تماشيا و احتياجات الدولة والمجتمع في كل الجوانب. وعلى هذا الأساس اختبر نظام الـ LMD لتطبيقه في الجامعة الجزائرية بداية من سبتمبر 2004م وهذا من أجل:

- توفير تكوين نوعي لمسايرة العصر.
- تحقيق استقلالية المؤسسات الجامعية وفق السير الحسن.
- المساهمة في تنمية البلاد.

خصائص النظام الجديد LMD:

تضع الهيكلة الجديدة المقترحة لنظام التعليم العالي في مستوى تنظيم أنظمة التعليم العالي المعمول بها منذ مدة في البلدان الأنجلوسكسونية والذي وافقت عليه مؤخرا بلدان الفضاء الأوروبي وسيسهل تبني هذا النمط من تنظيم التعليم العالي، الذي بدأ يأخذ طابعا عالميا، والمبادلات التي باتت ضرورية في المستوى الجامعي، كما سيسهل الحركية والتعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات، وستسمح الهيكلة الجديدة للتعليم العالي بتحسين برامج الجامعة الجزائرية لتندمج في محيطها الاجتماعي والاقتصادي، كما ستحسن من مردودها الداخلي والخارجي وتمد تنظيم التعليم العالي بالمرونة اللازمة وقدرة أكبر على التكيف. وتتسم هذه الهيكلة الجديدة بتوفير حرية أكبر للطالب، طالما أن المبدأ يتمثل في جعل الطالب يصل إلى أعلى مستوى تتيح له مهاراته وقدراته الذاتية، وذلك من خلال تنويع مدروس للمسارات التعليمية. يفرز هذا النظام مخططا عاما يسمح بتوجيه تدريجي ومضبوط من خلال تنظيم محكم للتعليم وملامح التكوين، في كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة، وتتسم وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل، وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني آخر؛ هذا الاحتفاظ وهذا التحويل يمكن من فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية ويخلق حركية لدى الطلبة الذين بإمكانهم متابعة الدراسة في مسار تكويني جامعي ناتج عن اختيارهم. إن تقليص مدة التكوين العالي ستجعل منه تكوينا مستمرا ومرنا، ولذلك ينبغي تعزيز وتقوية استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مجال التعليم العالي(27).

تدرج النظام الجديد:

ترتكز هذه الهيكلة الجديدة على تنظيم التعليم في ثلاث أطوار تتوج بثلاث شهادات

- طور أول مدته 3 سنوات بعد البكالوريا يتوج بشهادة الليسانس.
- طور ثان مدته 5 سنوات بعد البكالوريا (أي سنتين بعد شهادة الليسانس) يتوج بشهادة الماستر.
- طور ثالث مدته 8 سنوات بعد البكالوريا (أي ثلاث سنوات بعد شهادة الماستر) يتوج بشهادة الدكتوراه .

- **الطور الأول: شهادة الليسانس:**

تتم هذه المرحلة التكوينية في طورين، وتشمل تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربعة سداسيات (تعليم مشترك يمتد على سنتين)، تخصص للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة وكذا معرفة مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها، ويتبع هذا التعليم المشترك الذي يمتد على سنتين، بسنة للتخصص، يتفرع التكوين فيها إلى:

فرع أكاديمي: يتوج بشهادة ليسانس أكاديمي، تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولا وأكثر اختصاصا (الانتقال إلى الطور الثاني : الماستر)، ويسمح بهذه الإمكانية وفق المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.

فرع مهني: تتوج بشهادة الليسانس المهني، التي تسمح لصحابها بالاندماج المهني المباشر في عالم الشغل وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاعات المشغلة (التربية الوطنية، والصحة، والعدالة، والفلاحة، والصناعة، والسكن، والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة...إلخ) (28).

- **الطور الثاني: شهادة الماستر:**

تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس "فرع أكاديمي" تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنه يمكن مشاركة الحائزين على شهادة ليسانس "فرع مهني"، بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، يسمح الطور الثاني بمتابعة التكوين الأساسي والحصول على تخصص، يمكّن الطالب من متابعة التكوين في الدكتوراه أو التوجه نحو نشاط مهني؛ وينقسم إلى:

فرع أكاديمي: يمتاز بتحضير الطالب المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر باحث).

فرع مهني: يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال محدد، يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا (ماستر مهني).

- **الطور الثالث: شهادة الدكتوراه:**

أمام تعدد الاختصاصات، والتطور المذهل للمعارف والطابع التطبيقي للبحث، فإن التكوين في مستوى الدكتوراه الذي يدوم لمدة ثلاثة سنوات، ينبغي أن يضمن:

- تعميق المعارف في الاختصاص.
- التكوين عن طريق البحث ولصالحه (تطوير قدرات البحث، التكيف على العمل الجماعي...).

إن ما يبرر إعادة توجيه التكوين في مستوى الدكتوراه أيضا هو ظهور حرف جديدة تكون مدتها محددة أحيانا كونها نتيجة للتطوير التكنولوجي، وتطور الطلب يزداد شيئا فشيئا إلى التخصص النوعي والتكويني في مستوى الدكتوراه الذي ينبغي أن يبقى أولوية لدى كل مؤسسة جامعية، ويجب أن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها؛ ويتوج هذا التكوين بشهادة.

مميزات النظام الجديد:

إنّ نمط التقويم والانتقال البيداغوجيين الذي تبين أنهما أكثر مردودية ووظيفية، هو نظام الوحدات التعليمية القابلة للاحتفاظ والتحويل. إن هذا التنظيم يسمح أيضا باحتساب الخبرات المهنية كما يسمح بحركية كبيرة جدا للطلبة (إمكانية تعدد المعابر) وستمكننا هذه الهيكلة والتنظيم للتعليم عند تطبيقها، من تجاوز الصعوبات الناجمة عن تعريف المسارات المتوجة بشهادة وضبطها، وعلى سبيل المثال، نذكر:

- تثمين التكوين القصير المدى الذي يصبح شهادة ليسانس ومدتها ثلاث سنوات وفق مخطط مشترك مهما كانت الفروع والتخصصات؛ إن تثمين مثل هذا التكوين يتطلب إعادة النظر في ترتيب هذه الشهادة في سلم الوظائف والمهن.
- استبدال شهادة الدراسات العليا (DES) بشهادة تكون أكثر تحديدا وأكثر مقروئية، شهادة الليسانس أو الماستر وفق مدّة الدراسة، ويجب إعادة النظر في ترتيب شهادة الماستر في سلم المهن والوظائف.
- تسمح الهيكلة الجديدة بمواجهة الأعداد المتزايدة للطلبة وتنظيم أحسن للدراسات وتقليص الحجم الساعي الأسبوعي. ومن جهة أخرى ستسمح هذه الهيكلة نظرا لمرونتها ووظيفتها بالانتقال هكذا من منطق "مسارات حتمية" إلى منطق "مسارات فردية" أكثر " سيولة" مع مراعاة انسجامها التكويني والتأهيلي. إن إعادة التنظيم في شكل " سداسيات " سيسمح أيضا بـ :
  - أخذ وتائر التعليم في الحسبان بكيفية أكثر دقة وتجاوز القيود الناجمة عن امتداد المقررات الدراسية على مدى سنة.
  - تطوير مسعى إدماجي للتكوين الأولي والتكوين "المستمر" (استئناف الدراسة بعد التوقف عنها).
- تشجيع التجديد البيداغوجي.
- تسهيل التوجيه وإعادة التوجيه.
- تشجيع المشاريع التكوينية المتعددة الفروع.
- التمكين من التحكم في الأدوات الضرورية بواسطة اعتماد مقررات مشتركة (الإعلام الآلي، واللغات، والعلوم الاجتماعية والإنسانية...).
- مضاعفة إمكانات اعتماد المكتسبات بيداغوجية كانت أو مهنية.

شعب الامتياز: إن تكوين النخب مسألة أساسية في مصير كل أمّة فهي تكتسي طابعا استراتيجيا في عالم يبرز فيه أكثر فأكثر بأن العبقريات الفكرية هي العامل الحاسم في التنمية المستدامة لهذا البلد أو ذاك. وفي هذا السياق تجد شعب الامتياز مكانها الطبيعي في الهيكلة الجديدة؛ إن الالتحاق بهذه الشعب يتم بصفة انتقائية عن طريق المسابقة بعد انتهاء المرحلة الأولى من الطور الأول وتضم شعب الامتياز: شعب المهندسين، والدراسات التجارية، والشعب التي تتعلم في المدارس الكبرى أو في أقطاب الامتياز، والعلوم الإدارية.

تحسين البرامج: إن إعادة تنظيم التعليم العالي يتماشى والتوجهات العالمية المتمثلة في تنويع ملامح التكوين وتكييفها مع الحقائق التي تمليها عولمة الاقتصاد والتطور التكنولوجي والعلمي، فهكذا تترجم عولمة التعليم العالي بفضل برامج بيداغوجية يتعين مراجعتها كل عشر سنوات على الأقل، وبتكوينات تكون مدتها أقصر ما يمكن (مثل "الليسانس") وبتكوينات ذات "طابع مهني" مسهلة لحركية الأشخاص من خلال تناغم الشهادات، أضف إلى ذلك أنّ كلها مسارات التكوين ستتضمن مقررات مشتركة أفقية، بات وجودها ضروريا ولا نقاش فيه مثل الإعلام الآلي واللغات الأجنبية والعلوم الاجتماعية؛ زيادة على ذلك، إن مسارات التكوين تمنح خاصة في السنتين الأولى والثانية مواد تعليمية "أساسية، ومواد تعليمية "للاكتشاف" وكذا مواد تعليمية(29).

من أهم مميزات هذا النظام:

- نظام تعليم سداسي يضم وحدات تعليم أساسية وحدات تعليم اكتشافية، ووحدات التعليم مشتركة، ووحدات تعليم للتخصص.
- تزود كل وحدة تعليم بقيمة في شكل وحدات قياسية.
- وحدات التعليم قابلة للاكتساب وقابلة للتحويل.
- يعتمد الترجيح على طبيعة الاختبارات وعلى أنماط المراقبة المعتمدة.
- نظام الانتقال سنوي.
- تنظم مجالات التكوين مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب في شكل مسالك تكوين نموذجي مع إمكانية العبور بين المسالك.

زيادة على هذه الفوائد التي توفرها هيكلة التكوينات، كونها بسيطة وواضحة القراءة، وتقتصر على ثلاث شهادات، فإن النظام الجديد (ل.م.د) يرتكز على رؤية أكثر انسجاما بخصوص توفير التكوينات، تكون هذه العروض على شكل "مجالات" وتنظم في شكل مسارات نموذجية.

طريقة التقييم والانتقال:

يتوقف ذلك على المعدل العام للوحدات التعليمية جميعها في السداسين فإذا كان المعدل يساوي أو يفوق (20/10) فإن كل وحدة تعليمية غير مكتسبة ستحسب مكتسبة نهائيا بالنسبة للمسار المختار.

أما إذا كان المعدل أقل من (20/10) ومجموع قيم وحدات التعليم لا يتعدى (50 بالمائة) من قيم السنة، فالانتقال يكون طبيعيا و لكن يبقى على الطالب أن يعيد دراسة الوحدات التعليمية غير المكتسبة (credit) هذا من جهة، ومن جهة أخرى، إذ لم يتحصل الطالب على معدل 20/10.

- فخلال السنة الأولى إذا لم يتراكم للطالب أكثر من (50بالمائة) من الديون ينتقل إلى السنة الثانية ويجب عليه أن يحصل على كل الوحدات التعليمية التي تنقصه فيما بعد.
- أما في السنة الثانية فإذا لم تتراكم لديه ديون أكثر من (20 بالمائة) من الديون المطالب بها في السنة الأولى و الثانية مع النجاح في الوحدات التعليمية التي أخفق في الحصول عليها.
- معدل المقياس يساوي الامتحان مضروب في (02. نقطة TD) الكل مقسوم على (03) وإذا كان هناك عمل شخصي فينضاف ويقسم على (04).
- معدل الوحدة يساوي مجموع المقاييس مضروب في معاملاتها مقسومة على عدد القروض.
- معدل السداسي يساوي مجموع الوحدات في قيمة قروضها مقسومة على عدد القروض.
- المعدل العام يساوي مجموع السداسين مقسوم على 02(30).

ثامنا: مناقشة النتائج والتوصيات المقترحة:

تشير نتائج التجارب العالمية الناجحة في مجال تجويد التعليم العالي إلى تفوق استخدام إجراءات التقويمات (الداخلية والخارجية) من خلال تحديد مواصفات المحيط السوسيو– اقتصادي للجامعات الوطنية ومن ثم الاعتماد على مجموعة من المعايير التي يشترط توافرها في جامعاتها بوصفها أنساقاً تنظيمية خاصة. بالتالي في إطار التدعيم الشامل لضمان الجودة تذهب التجارب العالمية الناجحة إلى الرؤية الطموحة التي تهدف إلى الوصول إلى **الريادية** في مجال التعليم الجامعي: كونها آفاقاً واستدامة.

لكن في المقابل، مازالت التجارب العربية، من منظور نقدي، تعاني من الاقتباس المباشر من الأنظمة الموضوعة لبلدان أو منظمات أجنبية، والنقل عنها، بدون الاهتمام الجدي باستنباط الأطر والقواعد الخاصة بالمنطقة العربية والملائم لها. أي عدم تحقيق اقتراب سوسيو–اقتصادي لمواصفات الجودة الطموحة.

أ– نتـائج الدراسة:

لقد توصلنا إلى أنه:

- لا يمكن الحديث عن ضمان جودة التعليم العالي، لأن واقع تجويد مخرجات مؤسسات التعليم العالي العربي بشكل عام، أنها ما زالت تعاني من:
  - انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية والتي من مؤشراتها تدني التحصيل المعرفي والتأهيل المتخصص، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية، والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الحديثة.
  - انخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية وتتمثل في تخريج أعداد من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل والمجتمع مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.
- معظم مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية تعاني من ضعف نظمها وتخلفها، وعدم تطوير برامجها التعليمية لمواكبة التحديات ومنها تحديات العولمة والمنافسة العالمية التي فرضت شروطا جديدة ومنها: إبراز منتج أو خريج يستطيع المنافسة في السوق العالمي.
- إن التوسع في إتاحة التعليم العالي الذي يعد إنجازًا مهمًا حققته البلدان العربية في العقد الماضي، أدى في بعض الدول إلى التدهور في مستوى الجودة، بسبب عدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على توفير الشروط اللازمة لتأمين تعليم عال جيد يتماشى مع معدل الزيادة في الالتحاق. ويتجلى هذا التفاوت بين الكم والنوع في أمور مثل الكثافة الطلابية والنقص في عناصر البنية التحتية، والنقص في الهيئة التعليمية الكفؤة وفي الموارد المالية.
- هناك جهود متواضعة في معظم الدول العربية للارتقاء بجودة التعليم العالي، وقد ظهر ذلك في السعي لتطوير مؤسسات التعليم العالي. وهناك إحدى عشرة دولة عربية أنشأت لجانا وهيئات وطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبقية البلدان بصدد إنشاء مثل هذه الهيئات أو تقوم على نشر ثقافة الجودة وعلى تأسيس مكاتب وبرامج للجودة في الجامعات، ووضع تشريعات جديدة وخطط واستراتيجيات يسهم تنفيذها في تحسين جودة التعليم العالي في تلك الدول.
- الاعتماد على الأنظمة البيروقراطية في إدارة وضمان الجودة.
- الاقتباس المباشر من الأنظمة الموضوعة لبلدان أو منظمات أجنبية، والنقل عنها، بدون الاهتمام الجدي باستنباط الأطر والقواعد الخاصة بالمنطقة العربية والملائم لها.

أما بالنسبة للجزائر:

- التسجيل يكون مباشراً ولا يخضع لعملية التوجيه المركزي.
- مرونة نظام التقييم والانتقال مما يسمح بفرض نجاح أكبر.
- تقليص الحجم الساعي بحيث تعطى الأهمية للبحث والمطالعة – 25 ساعة دراسة خلال الأسبوع فقط.
- تقديم تكوين بمواصفات عالمية.

- يضمن تكوين نوعي وفق الاختصاصات المفتوحة.
- تلبية حاجات قطاع الشغل وتفعيل العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي.
- انفتاح الجامعة الجزائرية على العالم وتشجيع التعاون مع الجامعات الدولية.
- تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية إضافة إلى التخصصات الرئيسة.
- يقدم شهادة معترف بها دوليا.

ب- التوصيات المقترحة:

- تفعيل هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي القائمة في البلدان العربية وتشجيع إنشاء هذه الهيئات في البلدان العربية التي لم يسبق لها إنشاؤها، وعمل اتفاقيات مشتركة بين الهيئات المماثلة إقليميًا ودوليًا لضمان الجودة والاعتماد والأخذ ببعض التجارب الناجحة وتعميمها على الجامعات الخاصة والحكومية.
- الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحقيق رفع كفاءة الأداء بهذه المؤسسات والقيام بوظائفها (إعداد القوى البشرية، والبحث العلمي، والتنشيط الثقافي والفكري العام) بصورة مرضية، وإنشاء وحدة الجودة الشاملة وتأسيسها في الأقسام والكليات التابعة لكل مؤسسة تعليم عال.
- وضع التشريعات الضرورية لعملية الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات الجامعية وإعطاء الاستقلالية الكاملة للجامعات لوضع السياسات الخاصة بها في مجال ضمان الجودة.
- توطيد العلاقة والشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الخاص في العديد من المجالات المشتركة وإيجاد آليات أكثر مرونة للتنسيق في ضمان الجودة لمخرجات التعليم العالي.
- تنفيذ عملية تقويم دورية لتلك المؤسسات للتأكد من أن الأسس التي وضعت على أساسها الأهداف والاستراتيجيات والبرامج لتتواكب ومتطلبات التنمية وحاجات المجتمع والعمل على تحسين الأداء ومتطلبات التطوير.
- دراسة احتياجات سوق العمل ومتطلباته من المتخرجين في الاختصاصات المختلفة وبناء آلية للتعرف إل احتياجاته لاستيعابها في خطط التعليم العالي مع إنشاء قاعدة بيانات تفي بالغرض.
- مراجعة سياسات التعليم العالي بحيث تكون منظومة التعليم العالي مرنة تستجيب لاحتياجات سوق العمل.

الهوامش:

1. الترتوري، محمد؛ جويخان، أغادير، (2009). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات، ومراكز المعلومات ص 5 وما بعدها.
2. المرجع السابق،ص20.
3. النجار، فريد راغب، (1999). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة. ص58.
4. المرجع السابق، ص65 وما بعدها.
5. المرجع السابق، ص 102.
6. أحمد محمد، غنيم، (2009). المدخل الياباني للتحسين المستمر ومدى استفادة المنظمات العربية منه، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصرنص 180 .
7. المرجع السابق، ص 195.
8. المرجع السابق، ص 213.
9. أحمد بن صالح، عبد الحفيظ، (2003). الهندرة: كيف تطبق منهج الهندرة خطوة خطوة. دار وائل للنشر، الأردن، ص20 ومابعدها.
10. الحسن بو عبد الله، محمد مقداد، (1998)، تقويم العملية التكوينية في الجامعة: دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ص 214 وما بعدها.
11. المرجع السابق، ص 222.
12. المرجع السابق، ص240.
13. علوان المحياوي، قاسم نايف، (2006). إدارة الجودة في الخدمات: مفاهيم، عمليات وتطبيقات. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان. 64.
14. المرجع السابق، ص 100.
15. المرجع السابق، ص 125.
16. مصطفى أحمد، محمد الأنصاري، (2002). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي. المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، قطر، ص234.
17. المرجع السابق، ص 253.
18. مأمون إلياس، سهيلة، (1999). دليل عملي لتطبيق أنظمة إدارة الجودة الآيزو 9000. دار الفكر، دمشق، سوريا، ص78.
19. المرجع السابق، ص 82.
20. ولد خليفة، محمد العربي، (1998). المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص76.
21. المرجع السابق، ص 80 وما بعدها.
22. ولد خليفة، محمد العربي، (1998)، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ص 105.
23. المرجع السابق، ص 106 وما بعدها.
24. المرجع السابق، ص 118 وما بعدها.

25. الحسن بو عبد الله، محمد مقداد، (1998)، تقويم العملية التكوينية في الجامعة: دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 222 وما بعدها.
26. المرجع السابق، ص 225 وما بعدها.
27. المرجع السابق، ص 230 وما بعدها.
28. سليم الخلفاوي، (2014)، النظام الجامعي الجديد، دراسة تطبيقية، مطبعة قانة، الجزائر، ص185.
29. المرجع السابق، ص 190 وما بعدها.
30. المرجع السابق، ص 200 وما بعدها.

قائـمة المـراجع:

أ. الكـتب:

1. أحمد محمد، غنيم، (2009). المدخل الياباني للتحسين المستمر ومدى استفادة المنظمات العربية منه، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
2. الترتوري، محمد؛ جويخان، أغادير، (2009). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات، ومراكز المعلومات.
3. السايح، محمد مصطفى، (2008). الجودة، جودة التعليم، إدارة الجودة الشاملة: رؤية حول المفهوم.
4. الدرادكة، مأمون سليمان، (2006). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
5. أحمد بن صالح، عبد الحفيظ، (2003). الهندرة: كيف تطبق منهج الهندرة خطوة خطوة. دار وائل للنشر، الأردن.
6. العقيلي، عمر وصفي، (2001). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل، عمان.
7. النجار، فريد راغب، (1999). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة. ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.
8. الحسن بو عبد الله، محمد مقداد، (1998)، تقويم العملية التكوينية في الجامعة: دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
9. أحمد أبو جودة، محفوظ، إدارة الجودة الشاملة: نظريات وتطبيقات. الطبعة الثانية، دار وائل للنشر، عمان.
10. حمادات، محمد حسن محمد، (2007)، وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية. مصر، القاهرة.
11. شيخا، إبراهيم عبد العزيز، مبادئ الأنظمة، الدار الجامعية، لبنان، بيروت.
12. علوان المحياوي، قاسم نايف، (2006). إدارة الجودة في الخدمات: مفاهيم، عمليات وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
13. كاظم محمود، خضير، (2000). إدارة الجودة الشاملة، دار الميسرة،عمان.
14. محمد دياب، عبد الباسط، (2008). تطوير الإدارة الجامعية، دراسة حالة كلية التربية في عدة دول، الطبعة الأولى، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.مصر ،القاهرة.
15. ماهر، أحمد، (2003–2004)، الإدارة: المبادئ والمهارات، الدار الجامعية، القاهرة.
16. مصطفى أحمد، محمد الأنصاري، (2002). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، قطر.
17. محمود سليمان، عبد الفتاح، (2001)، الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركات ومشروعات التشييد، الطبعة الأولى، إثيراك للنشر والتوزيع، مصر.
18. مأمون إلياس، سهيلة، (1999)، دليل عملي لتطبيق أنظمة إدارة الجودة الإيزو9000. دار الفكر، دمشق.
19. ولد خليفة، محمد العربي، (1998)، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
20. سليم الخلفاوي، (2014)، النظام الجامعي الجديد، دراسة تطبيقية، مطبعة قانة، الجزائر.

ب. وقائـع المؤتمـر:

1. أبو فارة، يوسف أحمد، (2004/7/5)، دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله .
2. عشيبة، فتحي درويش، (27مايو 1999). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية: كلية التربية. المؤتمر العلمي السنوي السابع: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، جامعة حلوان.
3. نشوان، جميل، (2004/7/5)، تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله.
4. الملتقى الأول للحوار حول قضايا الجودة والاعتمادية في التعليم العالي، جامعة تشرين، 2005 سوريا.

ج. مواقـع من الانترنت:

5. الحارث، عبد الحميد، الجودة في التعليم والمعرفة من الموقع: www.almualem.net

مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية في ضوء المؤشرات الإقليمية والعالمية

د. عبداللطيف مصلح محمد
أستاذ إدارة الأعمال المشارك بكلية العلوم الإدارية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن
paqaa@ust.edu

الملخص:

هدفت الورقة إلى إعداد معايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية في ضوء التجارب الإقليمية والدولية، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تجميع البيانات والمعلومات من المراجع العلمية المتخصصة، ومواقع الشبكة العنكبوتية، إضافة إلى معايير المستوى الثاني من معايير مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني، ومؤشرات تصنيف الجامعات اليمنية، وكذلك مؤشرات الأداء الرئيسة في بعض الجامعات الإقليمية والدولية، فضلاً عن مؤشرات الأداء الرئيسة التي أعدتها جهات اعتماد إقليمية ودولية، وقد خلصت الورقة إلى إعداد مؤشرات أداء رئيسة للجامعات اليمنية بواقع (32) مؤشر موزعة على تسعة معايير، وقد تم التركيز على الجوانب ذات الأهمية القصوى للعملية التعليمية والتعلمية على مستوى جميع مكونات النظام التعليمي عند إعداد تلك المؤشرات.

الكلمات المفتاحية: *الجامعات اليمنية، ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، معايير الجودة، مؤشرات الأداء الرئيسة.*

1- مقدمة:

لقد حقق التعليم العالي في الجمهورية اليمنية توسعاً أفقياً وكمياً، منذ بداية العقد التاسع من القرن العشرين وحتى خلال هذا العام 2015م، إلاَّ أن هذا التوسع لم يتماشى واتجاهات التنمية البشرية ومتطلباتها المنشودة، فقد كان التركيز ينصب على التوسع في عدد مؤسسات التعليم العالي وتخصصاتها المختلفة، وبالرغم من أن هذا التوسع قد أسهم في انتشار التعليم العالي من المدن الرئيسة إلى الريف، وإيصال التعليم العالي إلى فئات اجتماعية جديدة خاصة المرأة، إلا أن تركيز التعليم العالي على الكم على حساب الكيف، أدى إلى وجود قصور وسلبيات ومشكلات أعاقت نموه وتطوه وحدت من كفاءته وفعاليته وجودته، إذ إن معظم مخرجات الكثير من مؤسسات التعليم العالي في اليمن لم تواكب احتياجات المجتمع وسوق العمل، فكثير من خريجي تلك المؤسسات غير قادرين على الالتحاق بسوق العمل لانخفاض جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها لهم تلك المؤسسات، مما أدى إلى عدم التوازن وتوسيع الفجوة بين تلك المخرجات واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية، ولمواجهة هذه التحديات وغيرها فلابد من تطوير التعليم العالي في اليمن من خلال تركيز خطط المؤسسات التعليمة على تحقيق التميز والجودة، وهذا يتطلب من قيادات ومنتسبي تلك المؤسسات التوجه نحو تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كون تلك المعايير تمثل المدخل العقلاني لتحقيق جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي.

وتأتي هذه الورقة لتسهم في نشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إطار مؤسسات التعليم العالي، لا سيما منها الجامعات، وتعزز من الاتجاه الإيجابي لدى قيادات ومنتسبي تلك المؤسسات تجاه مفاهيم ومعايير ومؤشرات الجودة، وقد تفتح أمام تلك المؤسسات آفاق واسعة نحو تحسين جودة أداء برامجها الأكاديمية المختلفة، وتهيئها لتحقيق معايير ومؤشرات المستوى الثالث من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المعتمدة من قبل مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في اليمن، إذ يمكن للجامعات اليمنية أن تقيم برامجها الأكاديمية في ضوء مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية التي تضمنتها هذه الورقة، الأمر الذي قد يساعدها في تحسين مستوى جودة خدماتها التعليمية بصورة مستمرة، وبالتالي تعزيز مكانتها بين الجامعات على المستوى الإقليمي والدولي.

وقد تناولت هذه الورقة معايير الاعتماد الوطني السبعة لمجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، والتي يطلق عليها معايير المستوى الثاني، كما تناولت معايير الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية.

2- المنهجية:

2-1- المشكلة البحثية:

وجود كثير من مخرجات مؤسسات التعليم العالي في اليمن، لاسيما الجامعات غير قادرة على الالتحاق بسوق العمل، إذ إن مخرجات تلك المؤسسات لم تواكب احتياجات المجتمع وسوق العمل، مما أدى إلى وجود فجوة بين تلك المخرجات واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية، وقد يعود ذلك لافتقار الجامعات اليمنية لمعايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة وانخفاض جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها تلك الجامعات، الأمر الذي يتطلب وضع معايير لضمان الجودة ومؤشرات أداء رئيسة للجامعات اليمنية في ضوء التجارب الإقليمية والدولية، وهذا قد يودي إلى تحسين مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها، مما يساعد في توظيف مخرجاتها في

الأسواق المحلية والإقليمية والعالمية، ويزيد من قدرتها على المنافسة العالمية.

2-2- أهداف ورقة العمل:

تهدف هذه الورقة إلى:

1. إعداد معايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية في ضوء التجارب الإقليمية والدولية.
2. مساعدة الجامعات اليمنية في تحسين مستوى أدائها من خلال تقييم مستواها مستقبلاً وفق معايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة المقترحة للجامعات اليمنية، ومن ثم وضع الخطط التصحيحية لتحسين مستوى أدائها.

2-3- أهمية ورقة العمل:

تنبع أهمية هذه الورقة من أهمية الموضوع الذي تناولته والمتمثل في إعداد معايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية، فهذه المعايير والمؤشرات تعد مدخلاً مهماً لنجاح الجامعات وتطوير أدائها، حيث إنها ستساعد تلك الجامعات على التشخيص العلمي لجوانب القصور فيها، وبالتالي وضع المعالجات المناسبة بهدف التحسين المستمر في أدائها، وتحقيق أهدافها.

2-4- تساؤلات ورقة العمل:

تسعى هذه الورقة للإجابة على التساؤل المتمثل في: ماهي معايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة الممكن اتباعها لتقييم جودة التعليم في الجامعات اليمنية في ضوء التجارب الإقليمية والدولية.

2-5- المنهج المتبع:

اعتمدت ورقة العمل على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع البيانات والمعلومات من المراجع العلمية المتخصصة، ومواقع الشبكة العنكبوتية، إضافة إلى معايير المستوى الثاني من معايير مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني، فضلاً عن خبرة وتجربة المؤسسات التعليمية في مجال معايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة، لاسيما منها بعض الجامعات الإقليمية والدولية التي طبقت فعلاً معايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء الرئيسة، مع مراعاة الوضع الراهن للجامعات اليمنية، وذلك للوصول إلى إعداد معايير لضمان الجودة ومؤشرات أداء رئيسة للجامعات اليمنية، وقد تمت هذه الخطوات تحت إشراف مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني.

3- معايير الاعتماد الوطنية للمستوى الثاني:

لقد أعدت هذه المعايير بصورة رئيسة استنادا إلى القانون رقم (13) لسنة 2005م بشأن الجامعات والمعاهد العليا والكليات الأهلية، ولائحته التنفيذية الصادرة بالقرار الجمهوري رقم (140) لسنة 2007م،كما تم الاستعانة بتجارب بعض الدول العربية الرائدة في الشأن ذاته"[11] [12]، حيث "إنه في الوضع الحالي للتعليم العالي في اليمن لا يمكن تطبيق النموذج الغربي كما هو بل لابد من تعديله بحيث يناسب الظروف الحالية لليمن والتعليم العالي في اليمن ومؤسساته، وعليه فقد تبنى مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي تصوراً لمدخل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الذي ينبغي تطبيقه من قبل مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والذي قد يتحقق في عام أو عامين أو حتى خمسة أو عشرة أعوام، نظراً للتفاوت في المستويات بين الجامعات وربما البرامج الجامعية داخل الجامعة الواحدة، ويرتكز التصور الحالي على المدخل النمائي الذي يراعي التدرج في رفع سقف متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كلما نضجت الخبرة، حيث تم وضع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مرحلتين هما مرحلة ضمان الجودة ، ومرحلة الاعتماد الأكاديمي ، وكل مرحلة تضم مستويين"[9] [10]، مع وجود توجه لدى المجلس لدمج المستوى الثالث والرابع في مستوى واحد ليصبح عدد المستويات ثلاثة بدلاً من أربعة، وذلك حسب تصريحات مسؤولي المجلس في أكثر من فعالية من فعاليات المجلس والتي شارك فيها معد هذه الورقة، وتتمثل معايير المستوى الثاني في الآتي"[13].

المعيار الأول: قيادة ضمان الجودة: ينص هذا المعيار على "يجب أن تنشئ كل مؤسسة تعليمية مركزاً/ وحدة/ إدارة ترتبط بالقيادة العليا للمؤسسة، تكون مهمتها تنفيذ وتنسيق ومتابعة أنشطة ضمان الجودة في جميع كليات المؤسسة ووحداتها، وينبغي أن يتلاءم حجم مركز/ وحدة/ إدارة الجودة، مع حجم المؤسسة التعليمية وتعدد منشآتها، كما تنشأ لجنة عامة للجودة في المؤسسة، توجه أنشطة ضمان الجودة، وتتابع سير تقدمها".

المعيار الثاني: خطة تحسين الجودة:ينص هذا المعيار على "يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية "خطة تحسين الجودة، تتضمن سياسات وإجراءات واضحة ومحددة، توفر إطاراً لأنشطة ضمان الجودة، وتلتزم المؤسسة، بشكل واضح وصريح، بنشر ثقافة الجودة بين جميع منتسبيها".

المعيار الثالث: جودة البرامج الأكاديمية: ينص هذا المعيار على"يجب أن يكون لدى المؤسسة التعليمية آليات محددة مقرة من مستويات عليا لتصميم البرامج الأكاديمية وإقرارها ومتابعتها ومراجعتها في إطار منظومة ضمان الجودة في المؤسسة".

المعيار الرابع: جودة نظام تقييم مخرجات التعلم: ينص هذا المعيار على "يجب أن تضع المؤسسة التعليمية نظاما واضحا لتقييم مخرجات التعلم، يقر من مستويات عليا فيها، ويُضمّن في لوائح المؤسسة، ويعلن لجميع المعنيين بالبرامج الأكاديمية، على أن يتضمن النظام تعليمات وإجراءات واضحة تطبق باتساق، وبحيث يكون لنتائج هذا النظام تأثير إيجابي على مستقبل الطلبة المهني".

المعيار الخامس: جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم: ينص هذا المعيار على "يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم مؤهلين وذوي كفاءة للقيام بواجباتهم ومهامهم، وتوفر المؤسسة التعليمية العدد الكافي منهم لتغطية احتياجات جميع البرامج الأكاديمية".

المعيار السادس: جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة: ينص هذا المعيار على "يجب أن تضمن المؤسسة التعليمية أن المصادر المتوافرة لدعم تعلم الطلبة كافية وملائمة لكل برنامج أكاديمي".

المعيار السابع: جودة نظام المعلومات: ينص هذا المعيار على "يجب أن تمتلك المؤسسة التعليمية نظام معلومات يوثق أداءها حول مؤشرات الأداء الرئيسة التي أقرتها في خطة تحسين الجودة، كمايجب أن تنشر معلومات حديثة ونزيهة وموضوعية حول برامجها الأكاديمية، تستقيها من مخرجات نظام المعلومات لديها، أو أية دراسات مقارنة".

4- مؤشرات الأداء:

4-1- مفهوم مؤشرات الأداء:

تعد مؤشرات الأداء إحدى الأدوات التي تساعد على معرفة ما تم تحقيقه على مستوى المؤسسة، وهي عبارة عن مؤشرات إحصائية تقدم قياساً موضوعياً لكيفية أداء المؤسسة، وتؤخذ المؤشرات عادة من البيانات المنشورة، وغالباً ما تكون دليلاً على جودة الموضوع الذي تعنى به، وتتضمن مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي جميع الجوانب ذات الأهمية القصوى للعملية التعليمية والتعلمية التي يمكن تحقيق الجودة فيها وإخضاعها لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتعرف مؤشرات الأداء بأنها "معايير محددة وقابلة للقياس تقيم أداء المنظمة في مجالات محددة ومعروفة، وهي تزود النظام التعليمي بأداة لقياس مدى النجاح الذي تم تحقيقه في أهدافه وغاياته"[5]، كما تعرف بأنها "البيانات التي يمكن قياسها ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الإنجاز"[14]، كذلك تعرف بأنها "عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية" [6].

ويمكن القول بأن مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي هي قيم رقمية محددة تقدم مقياساً موضوعياً لقياس مدى النجاح في المؤسسة التعليمية بهدف التحسين والتطوير.

4-2- أهداف مؤشرات الأداء الآتي [20] [23]:

من أهم أهداف مؤشرات الأداء الآتي:

1. تساعد المؤسسة التعليمية على تحديد وقياس تقدمها نحو تحقيق أهدافها.
2. تسمح للمؤسسة بمقارنة أدائها مع أداء مؤسسات أخرى.
3. تساعد في مراقبة أداء المؤسسة وتطويره.
4. إتاحة مساحة حوار مثمرة بين أصحاب المنفعة وبما يسمح بمناقشة النتائج المتحققة مقارنة بالمتوقعة لضمان الاستمرار في عملية التحسين والتطوير.
5. اطلاع واضعي السياسات ومتخذي القرارات في المؤسسات عن أداء فاعلية نظام التعليم على مستوى المؤسسات التعليمية والمجتمع ككل.

4-3- أهمية مؤشرات الأداء:

تنبع أهمية مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي من كونها تعمل "على تطوير النظام التعليمي ككل، وتحسن من فعالية العملية التعليمية ابتداء من نوعية وكمية المدخلات كالطلبة، والعمليات المستخدمة كالموارد المالية والبشرية والتسهيلات والبنى التحتية وغيرها، والمخرجات كالخريجين ومساهمات المؤسسة الأكاديمية في التنمية المحلية والبحثية والتطوير الصناعي والاقتصادي" [22]، وذلك عن طريق السعي الجاد والهادف إلى استخدام مؤشرات تقييم الإنجاز في التعليم العالي لتحقيق النتائج (الفوائد) المتوقعة، والتي من أهمها الآتي"[7]:

1. الوقوف على مواطن الضعف والتحديات التي تعاني منها المؤسسة الأكاديمية لتسهيل مهمة المختصين وأصحاب القرار لمعالجتها ووضع الحلول المناسبة لها.
2. الوقوف على مواطن القوة وفرص النجاح المتاحة للمؤسسة الأكاديمية لتشجيعها وتبني مواقف جديدة مشابهة وتعميمها.
3. وضع إستراتيجيات تطويرية برؤية واضحة، وتعميمها على المعنيين لمعرفة مستوى الوضع الحالي والمطلوب عمله.
4. توفير دراسة تقييمية علمية مرجعية تعكس واقع الحال للنظام التعليمي في مختلف التخصصات في المؤسسات الأكاديمية.
5. تحسين مستوى الإنجاز لجميع المستويات الأكاديمية والإدارية في مؤسسات التعليم الجامعي.

4-4- أنواع مؤشرات الأداء:

يمكن تقسيم مؤشرات الأداء وفقاً لعدة أسس وذلك على النحو الآتي:

أولاً: تقسيم مؤشرات الأداء بحسب المجال: وتنقسم إلى نوعين من المؤشرات هما [8]:

1. مؤشرات الأداء الداخلية: وتهتم هذه المؤشرات بالعمليات والأنظمة التي تعمل داخل الجامعة شاملة النظم الإدارية والتعليمية والبحثية.
2. مؤشرات الأداء الخارجية: وتهتم بالصورة الخارجية للجامعة كما يراها المستفيدون والمعنيون، وتشمل عناصر عدة مثل الصورة الإعلامية ومدى رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من

الجامعة، ومدى مساهمة الجامعة في حل مشكلات المجتمع والانخراط في قضاياه وغيرها من المحاور.

ثانياً: تقسيم مؤشرات الأداء بحسب المستوى: وتنقسم إلى ثلاثة أنواع من المؤشرات هي [8]:

1. المستوى المؤسسي: وهي مؤشرات على مستوى
2. الجامعة.
3. المستوى المتعلق بالكليات: وهي مؤشرات على مستوى الكليات.
4. المستوى المتعلق بالبرامج الأكاديمية: وهي مؤشرات على مستوى البرامج الأكاديمية في الكليات.

ويفترض أن تتكامل قيم المستوى الثالث لتغطي قيم المستوى الثاني، وتتكامل قيم المستوى الثاني لتغطي قيم المستوى الأول.

ثالثاً: تقسيم مؤشرات الأداء إلى كمية ونوعية [7]:

1. مؤشرات الأداء الكمية: وهي عبارة عن مقاييس كمية للتغير في مستويات الإنجاز (النتائج المتحققة) خلال فترة زمنية معينة، وهذا النوع من المؤشرات يركز على النتائج الملموسة (المادية)، وتعتبر من المقاييس الإحصائية ويتم التعبير عنها باستخدام :الرقم، التكرار، النسبة وغيرها.
2. مؤشرات الأداء النوعية: وهي عبارة عن مقاييس غير إحصائية يعبر عنها من خلال قياس اتجاهات الأفراد المستفيدين، أو المعنيين بالاستفادة من خدمة التعليم عن طريق إبداء آرائهم وملاحظاتهم، واجتهاداتهم في الحكم على مستوى الرضا أو النجاح، وبالتالي يحكمون عليها في تقييمهم للإنجاز المتحقق عن المؤشر النوعي المختار لهذه الغاية.

4-5- مواصفات مؤشرات الأداء الجيدة:

من أهم المواصفات التي ينبغي أن يتصف بها مؤشر الأداء الجيد الآتي [20] [21] :

1. الوضوح والدقة.
2. الواقعية.
3. القابلية للقياس.
4. القابلية للرقابة والسيطرة.
5. ذا علاقة بالمقارنات المرجعية.
6. التوقيت (يقدم معلومات عن السنوات الأخيرة).
7. تحديد الحالات غير المقبولة والتي فيها إشكالات.
8. التركيز على القضايا الرئيسة.

4-6- كيفية تحديد مؤشرات الأداء:

من الضروري عند تحديد مؤشرات الأداء معرفة الجوانب أو الظواهر التي تعد أكثر أهمية لقياسها، كما ينبغي عند تحديد المؤشرات التركيز على النتائج الرئيسة التي تحتاجها المؤسسة من أجل الاستمرار في تحقيق النجاح، وعموماً فإنه عند تحديد المؤشرات ينبغي إتباع الخطوات الآتية:

1. الإعداد والتخطيط: وتشمل هذه الخطوة الأنشطة الآتية:
   - تحديد الهدف من إعداد مؤشرات الأداء.
   - تحديد الجوانب ذات الأهمية القصوى للعملية التعليمية والتعلمية.
   - تحديد الجامعات التي يمكن الاستفادة من مؤشرات الأداء فيها وفق ضوابط محددة.
   - تشكيل فريق عمل لإعداد مؤشرات الأداء.
   - تصميم أدوات جمع البيانات.
2. جمع البيانات: وفي هذه الخطوة يقوم فريق العمل بجمع البيانات حول مؤشرات الأداء في العديد من الجامعات المحلية والإقليمية والدولية، وفق الضوابط المتفق عليها.
3. تحليل البيانات: حيث يقوم فريق العمل بدراسة وتحليل ومقارنة مؤشرات الأداء التي تم جمعها.
4. اختيار مؤشرات الأداء: بناء على نتائج الخطوة السابقة يتم اختيار مجموعة من مؤشرات الأداء للجامعات التي تم اختيارها لإعداد مؤشرات الأداء.
5. تقييم مؤشرات الأداء المختارة: في هذه الخطوة يتم تقييم مؤشرات الأداء المختارة في ضوء الهدف من إعداد المؤشرات، ومدى تغطيتها للجوانب ذات الأهمية القصوى للعملية التعليمية والتعلمية، ومن ثم تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف.
6. إعداد مؤشرات الأداء الرئيسة: في هذه الخطوة يتم إعادة النظر في مؤشرات الأداء التي تم اختيارها، وإضافة مؤشرات أداء جديدة بما يحقق الهدف من إعداد مؤشرات الأداء ويغطي جميع الجوانب ذات الأهمية القصوى للعملية التعليمية والتعلمية، وبما يناسب واقع وخصوصية الجامعة والبيئة المحيطة، ومعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

4-7- استخدام مؤشرات الأداء:

يمكن أن نميز بين ثلاثة استخدامات لمؤشرات الأداء وذلك على النحو الآتي [20] :

1. إطلاع الرأي العام والحكومة على وضع مؤشرات الأداء.
2. متابعة تقييم السياسة والإستراتيجية أو الخطة التي يتم تنفيذها أو جزءاً منها.

3. إدارة نظام التعليم العالي أو مؤسسة من مؤسساته.

4-8- التحديات والصعوبات في استخدام مؤشرات الأداء:

من أهم التحديات والصعوبات التي يمكن أن تواجهها مؤسسة التعليم العالي عند استخدام مؤشرات الأداء الآتي[21]:

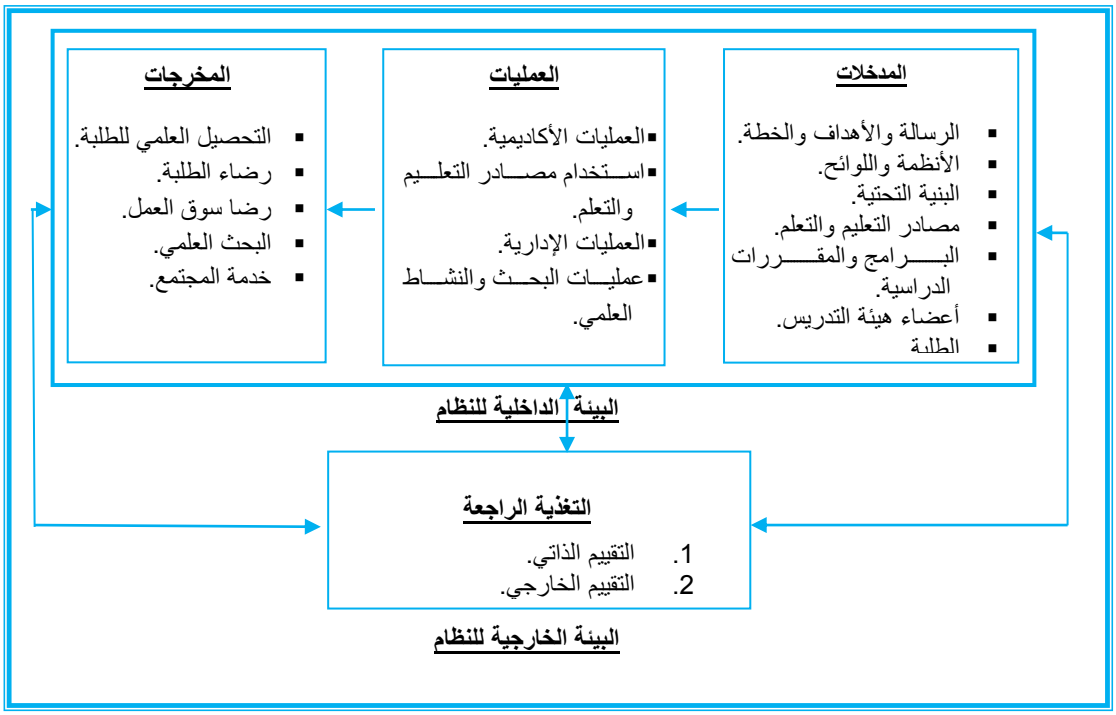
1. كثرة المؤشرات.
2. صياغة مؤشرات الأداء الرئيسة لوضع محدد/معين.
3. توفير بيانات غير متناسقة.
4. صعوبة في رفع التقارير.
5. صعوبة في المقارنات المرجعية.
6. رفع تقارير دورية سنوية أكاديمية أو مالية.
7. نسبة التقارير غير الصحيحة.
8. التكلفة المرتفعة.

5- تجربة الجامعات اليمنية في مجال مؤشرات الأداء:

من خلال عمل الباحث في بعض الجامعات اليمنية، ومن خلال مشاركته في كثير من فعاليات وأنشطة مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني وتواصله مع مسؤولي المجلس، فإنه لا يوجد تجارب للجامعات اليمنية في مجال مؤشرات الأداء باستثناء جامعة العلوم والتكنولوجيا، حيث يوجد لديها نظام داخلي للجودة خاص بها قامت بتصميمه معتمدة في ذلك على أنظمة الجودة العالمية، وقد تم بناؤه على أساس الأنموذج المنظومي واشتمل المكونات الرئيسة للنظام التعليمي للجامعة والمتمثلة في المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة، وتم تحديد بعض مؤشرات الجودة المعتمدة لكل مجال من المجالات التي يتكون منها الأنموذج في ضوء معايير وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية، وكذلك في ضوء متطلبات المواصفة الدولية ISO9001/2000، ومتطلبات وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي البريطانية (QAA)، حيث بدأت الجامعة بتطبيق هذا الأنموذج منذ عام 2004/2003، وتقوم الجامعة بتطوير هذا الأنموذج بصورة دورية في ضوء ما يحدث من متغيرات ومستجدات على مستوى البيئة الداخلية والخارجية.

وقد تضمن الأنموذج المؤشرات والأدوات وآليات عمل الأنموذج، كما تضمن كلاً من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة، والتي تمثل المكونات الرئيسة للنظام التعليمي للجامعة، ويحتوي كل مكون من مكونات الأنموذج على عدد من المجالات ولكل مجال مجموعة من المؤشرات والشكل (1) يوضح مكونات الأنموذج[4].

شكل (1): أنموذج الجودة لجامعة العلوم التكنولوجيا.



المصدر: إدارة ضمان الجودة والاعتماد، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، 2015م.

وقد بلغ عدد مؤشرات الأنموذج (348) مؤشر موزعة على النحو الآتي:

م	المجال الرئيسة	عدد المؤشرات
1	التقييم الميداني لأداء الأقسام العلمية	125
2	تقييم جودة الخدمات المكتبية	17
3	تقييم رضا أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	35
4	تقييم العمداء ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية	50
5	تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	39
6	تقييم أداء المشرفين الأكاديميين في كلية التعليم المفتوح	37
7	تقييم جودة الخدمات الجامعية	45
مجموع المؤشرات		348

ومن خلال اطلاع الباحث على مؤشرات أنموذج الجودة الخاص بجامعة العلوم والتكنولوجيا، فقد وجد أن جميع مؤشرات الأداء الرئيسة المقترحة للجامعات اليمنية متضمنة في الأنموذج، كما يرى الباحث أنه من الصعوبة تطبيق هذا الأنموذج على الجامعات اليمنية لعدة أسباب أهمها كثرة المؤشرات وهذا يتطلب جهد ووقت وتكلفة كبيرة لتطبيق الأنموذج، كما أن الكثير من الجامعات اليمنية لم تهيئ نفسها لتطبيقه، فضلا عن كون بعض هذه الجامعات ما زالت مهتمة بتوفير متطلبات الاعتماد العام والاعتماد الخاص التي تضمنها قانون إنشاء الجامعات اليمنية والمعاهد العليا والكليات الأهلية، والتي هي في مجملها أقل مستوى من حيث الجودة مقارنة بمجمل المؤشرات التي تضمنها الأنموذج.

6- مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية:

6-1- أهمية وجود مؤشرات أداء رئيسة للجامعات اليمنية:

إن جودة التعليم العالي لم تعد من القضايا التي يمكن التغاضي عنها، لاسيما بعد أن أصبح التعليم أحد المداخل الرئيسة لإحداث التغيير ومؤشراً لقياس مستوى تقدم المجتمعات وتطورها، ولذا فقد أصبح تحسين جودة التعليم العالي هدفاً مهماً واستراتيجياً لكل مؤسسات التعليم العالي التي تتطلع إلى تحقيق الريادة والتميز، وذلك لأن التحدي الكبير الذي يواجهها في الوقت الحاضر وفي المستقبل لم يعد يتمثل في مدى قدرتها في تقديم التعليم لكل الراغبين في الالتحاق ببرامجها المختلفة، ولكن يتمثل في مدى قدرتها على تقديم خدمة تعليمية بجودة عالية تحقق مواصفات الخريج المتميز الذي يلبي احتياجات المجتمع وسوق العمل ويسهم في تحقيق التنمية، وهذا ما دفع تلك المؤسسات، لاسيما الجامعات إلى تطبيق مفاهيم وأنظمة الجودة لضمان جودة برامجها الأكاديمية ومن ثم مخرجاتها، خاصة في ظل تطبيق عالمية التعليم العالي، بالإضافة إلى مجموعة دواعي أخرى أوجدت قوة دفع ذاتية لمؤسسات التعليم العالي بما فيها الجامعات نحو الاهتمام بتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وهذا يحتم على مؤسسات التعليم العالي التوجه نحو تطبيق أنظمة جودة داخلية في تلك المؤسسات، وتحديد مؤشرات أداء رئيسة لها، إضافة إلى تطبيق المقارنة المرجعية وبشكل دوري، وذلك بهدف تحسين ضمان جودة مخرجاتها.

إن كل مؤسسة تعليمية، لاسيما الجامعات لابد أن يكون لديها مؤشرات أداء رئيسة ونظام جودة داخلي، حيث إن ذلك سيسهم في "تحسين مدخلات الجامعة (من طلبة، وأعضاء هيئة تدريسية، وإداريين، وخطط دراسية، وبنايات، ومكتبات، ومختبرات....) وتحسين عملياتها المختلفة (عمليات التعليم والتعلم، والتفاعل والاتصال...) بما يقود إلى أفضل المخرجات ذات الجودة العالية التي تلبي احتياجات المستفيدين في الحاضر والمستقبل"[1].

ويعد تبني المؤسسة التعليمية لمؤشرات الأداء الرئيسة والمقارنات المرجعية وأنظمة الجودة الداخلية من أهم العوامل التي تساعدها في التغلب على التحديات التي تواجهها كونه يحسن مستويات الجودة فيها ويمكنها من التميز، وذلك عن طريق تحقيق العديد من الفوائد والتي منها[15]:

- ارتفاع منحنى رضا المستفيدين الداخليين وتطوير كفاءتهم وأدائهم.
- توفير ميزة تنافسية للجامعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- رفع مستوى جودة خريجي الجامعات.
- تكوين ثقافة جديدة مضمونها التحسين المستمر والجاد في جميع النواحي والأنشطة.
- تضييق الفجوة بين كفاءة خريجي الجامعات واحتياجات سوق العمل من جميع التخصصات، مما يؤدي إلى خفض معدلات البطالة.

إن وجود نظام مفعل لمؤشرات الأداء الرئيسة والمقارنات المرجعية في الجامعات اليمنية سيمكنها بالإضافة إلى ما سبق من الآتي:

- استكمال توفير متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الخاصة بالمستويين الأول "بداية" والثاني "أساس"من مستويات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة عن مجلس

الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية.

- توفير نسبة كبيرة من متطلبات الحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي والمؤسسي (المستوى الثالث)، وذلك وفق معايير مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، ومن ثم تأهيلها للحصول على شهادة الاعتماد الأكاديمي للمستوى الثالث.

6-2- بناء مؤشرات أداء رئيسة للجامعات اليمنية:

لقد تم بناء مؤشرات أداء رئيسة خاصة بالجامعات اليمنية بالاستفادة من التجارب المحلية والإقليمية والدولية في هذا المجال، مع مراعاة واقع البيئة اليمنية عموماً وبيئة الجامعات اليمنية خصوصاً، حيث تم الاستناد في إعداد هذه المؤشرات إلى الآتي:

1. مؤشرات الأداء الخاصة بمعايير المستوى الثاني، وبعض مؤشرات الأداء الخاصة بمعايير المستوى الثالث، من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجمهورية اليمنية.
2. مؤشرات تصنيف البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية.
1. مؤشرات الأداء الرئيسة في بعض الجامعات منها: جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية،جامعة السلطان قابوس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الجامعة الأمريكية في القاهرة، جامعة التكنولوجيا الماليزية، الجامعات الأمريكية[4] [21] [3] [18] [19].
2. مؤشرات الأداء الرئيسة التي أعدتها عدة جهات اعتماد إقليمية ودولية منها مؤشرات الأداء الرئيسة لجهات الاعتماد الأكاديمي في كل من: السعودية، ماليزيا، فلسطين، اتحاد الجامعات العربية[16] [24] [17] [2].

وفي ضوء ما سبق فقد تم الآتي:

1. إعداد مؤشرات أداء رئيسة للجامعات اليمنية بواقع (32) مؤشر موزعة على تسعة معايير، كما يوضح ذلك الجدول (1).
2. إعداد أدوات وآلية عمل لمساعدة الجامعات في تطبيق مؤشرات الأداء الرئيسة.
3. مراعاة أهم مكونات النظام التعليمي الجامعي عند إعداد المؤشرات والمتمثلة في المدخلات والعمليات والمخرجات.
4. التركيز على الجوانب ذات الأهمية القصوى للعملية التعليمية والتعلمية، لضمان تمكين الجامعات اليمنية من توفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي وفق معايير المستوى الثالث، ومن ثم حصولها على شهادة الاعتماد الأكاديمي في هذا المستوى.

6-3- مكونات مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية:

تتكون مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية من تسعة معايير، ولكل معيار مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسة، كما يوضح ذلك الجدول (1).

جدول (1): مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية.

م	المعيار	مؤشرات كل معيار
1	المرافق والتجهيزات	متوسط المساحة المخصصة لكل طالب في البرنامج.
		نسبة عدد أجهزة الحاسب الآلي للطلبة.
		معدل ساعات الانترنت المتاحة لكل مستخدم.
2	مصادر التعلم	نسبة عناوين الكتب والمؤلفات في البرنامج لكل طالب.
		عدد عناوين المجلات العلمية المحكمة المشترك فيها البرنامج.
		نسبة استخدام الأساتذة والطلبة نظام إدارة التعليم التقني سنوياً (LMS).
		متوسط ما ينفق على البرنامج للمكتبة والمعامل والتدريب.
3	التعليم والتعلم	ملاءمة مؤهلات أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم للمقررات التي يدرسونها .
		نسبة رضا الطلبة عن جودة العملية التعليمية.
		نسبة الطلبة الذين أكملوا دراسة البرنامج في الحد الأدنى من مداه الزمني.
		النفقات التشغيلية لكل طالب.
4	أعضاء هيئة التدريس	نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى عدد الطلبة.
		نسبة المتفرغين من حملة الماجستير والدكتوراه من إجمالي أعضاء هيئة التدريس المطلوبين للبرنامج .
		نسبة أعضاء هيئة التدريس غير اليمنيين.
		متوسط عدد ساعات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم .
		نسبة المبتعثين أو المتفرغين للدراسات العليا إلى إجمالي أعضاء هيئة التدريس في البرنامج .
5	الطلبة	نسبة التزام البرنامج بمعدل وشروط القبول الموحدة في الجامعات اليمنية.

		متوسط عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.
		نسبة الطلبة الملتحقين بالبرنامج من ذوي المراكز والنفوذ.
		نسبة الطلبة الوافدين الملتحقين بالبرنامج إلى إجمالي الطلبة.
		نسبة طلبة السنة الأولى الذين تم الاحتفاظ بهم من إجمالي الملتحقين بالبرنامج.
6	الخريجين	نسبة الملتحقين بسوق العمل من خريجي البرنامج، أو الملتحقين بدراسات عليا بعد ستة أشهر من تخرجهم.
		نسبة رضا سوق العمل عن مخرجات البرنامج.
7	البحث العلمي	متوسط عدد الأبحاث العلمية المنشورة في العام الماضي لعضو هيئة التدريس في مجلات علمية محكمة.
		متوسط المشاركات العلمية الداخلية والخارجية في العام الماضي لعضو هيئة التدريس .
		نسبة الإنفاق الفعلي على الأبحاث إلى الإنفاق الكلي للبرنامج.
8	خدمة المجتمع	نسبة أعضاء هيئة التدريس في البرنامج الذين نفذوا أنشطة خدمة مجتمع.
		متوسط الخدمات والأنشطة التي قدمها البرنامج للمجتمع مجاناً أو برسوم رمزية.
		عدد مذكرات التفاهم (الاتفاقيات) الإقليمية والدولية.
9	إدارة ضمان الجودة والتحسين	نسبة المقررات الدراسية التي تم تقييمها من قبل الطلبة.
		نسبة البرامج التي تم تقييم أداء الطلبة فيها من قبل جهات داخل المؤسسة.
		نسبة البرامج التي تم تقييم أداء الطلبة فيها من قبل جهات خارج المؤسسة.

6-4- آلية استخدام مؤشرات الأداء الرئيسة في الجامعات اليمنية:

لضمان استخدام مؤشرات الأداء الرئيسة في الجامعات اليمنية بطريقة علمية ووفق منهجية/ آلية عمل سليمة تستند إلى أفضل الممارسات المتبعة في تقييم مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية، فقد تم الآتي:

1- إعداد أداة لتقييم البرامج الأكاديمية:

تم بناء أداة لتقييم البرامج الأكاديمية وفق مؤشرات الأداء الرئيسة، وتتكون هذه الأداة من جميع مكونات مؤشرات الأداء الرئيسة.

2- تحديد نظام التقديرات وآلية احتسابها:

لقد تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي (1، 2، 3، 4، 5) للحكم على مستوى جودة أداء البرنامج الأكاديمي، وذلك على مستوى كافة المعايير وفي ضوء مؤشرات الأداء الرئيسة المعتمدة لكل معيار، حيث يقوم فريق التقييم بوضع الدرجة المناسبة لمستوى الجودة المتحقق لكل مؤشر، ويتم وضع الدرجة استناداً إلى مجموعة من الدلائل والبراهين والقرائن التي تؤكد مستوى الأداء، والجدول (2) يوضح التعبير اللفظي ووصف التقدير لكل درجة من درجات التقييم.

جدول (2): التعبير اللفظي ووصف التقدير لدرجات التقييم.

الدرجة	التعبير اللفظي	وصف التقدير
5	ممتاز	90% فأكثر
4	جيد جداً	80% إلى أقل من 90%
3	جيد	65% إلى أقل من 80%
2	مقبول	50% إلى أقل من 65%
1	ضعيف	أقل من 50%

3- تحديد أوزان نسبية لمكونات نظام مؤشرات الأداء:

لقد تم تحديد وزن نسبي لكل معيار من معايير الجودة، كما يوضح ذلك الجدول (3).

جدول (3): الأوزان النسبية لمعايير التقييم.

م	المعيار	عدد المؤشرات	الوزن النسبي لكل معيار
1	المرافق والتجهيزات	3	%9
2	مصادر التعلم	4	%13
3	التعليم والتعلم	4	%13
4	أعضاء هيئة التدريس	5	%16
5	الطلبة	5	%16
6	الخريجين	2	%6
7	البحث العلمي	3	%9
8	خدمة المجتمع	3	%9
9	إدارة ضمان الجودة والتحسين	3	%9
المجموع		32	%100

7- التوصيات:

في ضوء ما تضمنته هذه الورقة البحثية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. ضرورة تنفيذ مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني برنامج توعوي لمراكز ضمان الجودة في الجامعات اليمنية حول مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعات اليمنية، وفوائد

استخدامها لقياس مستوى الجودة في الجامعات اليمنية، وذلك وفق المؤشرات المقترحة.

2. ضرورة تنفيذ مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني برنامج تدريبي لمسؤولي مراكز ضمان الجودة في الجامعات اليمنية حول كيفية قياس مستوى الجودة في الجامعات اليمنية، وفق آلية التقييم المقترحة.
3. ضرورة قيام الجامعات اليمنية بتقييم مستوى أدائها في ضوء مؤشرات الأداء الرئيسة المقترحة، وفق مدة زمنية يتم تحديدها من قبل مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني بالتنسيق مع مسؤولي الجامعات اليمنية.
4. ضرورة وضع الجامعات اليمنية خطط تصحيحية لتحسين مستوى أدائها في ضوء نتائج تقييمها وفق مؤشرات الأداء الرئيسة المقترحة.
5. تخصيص مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني جائزة سنوية لأفضل برنامج أكاديمي في كل تخصص، وجائزة سنوية لأفضل جامعة يمنية، وذلك بناء على نتائج التقييم.

8- المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. أبو فارة يوسف أحمد، (2006)، *واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية*، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، المجلد (2)، العدد (2)، الأردن، ص245-315.
2. اتحاد الجامعات العربية، (2011)، دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية كليات الجامعات العربية، عمان، الأردن.
3. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (-)، إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي، مؤشرات الأداء الرئيسة في التعليم العالي، السعودية، ص 1-8.
4. جامعة العلوم والتكنولوجيا، (2015)، أنموذج الجودة الخاص بجامعة العلوم والتكنولوجيا، إدارة ضمان الجودة والاعتماد، صنعاء.
5. الحمداني عبد الباري، (2014)، تحليل بعض مؤشرات الأداء الأساسية لكليات جامعة ذي قار، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 1-2014/4/3م، جامعة الزرقاء، الأردن، 731-737.
6. رمضان إيمان، (2012)، معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 4-2012/4/5م، الجامعة الخليجية، البحرين، ص899-916.
7. السندس، جهاد، (2011)، قياس مؤشرات تقييم الإنجاز في التعليم الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 10-2011/5/12م، الجزء الثاني، جامعة الزرقاء، الأردن، ص1723-1737.
8. القرني وآخرون، (2013)، تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 2-2013/4/4، الجزء الأول، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن،ص427-437.
9. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي،(2012)، الإطار المرجعي لأنشطة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، صنعاء، ص1-29.
10. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، (2013)، دليل إجراءات ضمان الجودة والاعتماد وإجراءات إعداد دراسة التقويم الذاتي، صنعاء، ص1-35.
11. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، (2013)، دليل إجراءات ضمان الجودة والاعتماد وإجراءات إعداد دراسة التقويم الذاتي الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، (2013)، دليل تقييم المستوى الأول، صنعاء، ص1-65.
12. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، (2013)، معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، معايير المستوى الأول، صنعاء، ص1-32.
13. مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، (2013)، معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، معايير المستوى الثاني، صنعاء، ص1-12.
14. محمد سحر محمد، (2014)، تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 1-2014/4/3م، جامعة الزرقاء، الأردن، ص240-262.
15. الناصر علاء حاكم، (2011)، تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 10-2011/5/12م، الجزء الأول، جامعة الزرقاء، الأردن، ص276-289.
16. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (2012)، المملكة العربية السعودية، معايير الاعتماد البرامجي، السعودية، ص1-64.

17. الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين، معايير الاعتماد الخاص في التخصصات الإنسانية والعلمية، فلسطين، ص1–18.

المراجع باللغة الإنجليزية:

18. American University in Cairo, (2013), *Periodic Review Report to the Middle States Commission on Higher Education*, Cairo, Egypt, p1-111.
19. Committee of University Chairmen, (2006), Report on the Monitoring of Institutional Performance and the Use of Key Performance Indicators, UK, p1-51.
20. Michaela Martin and Claude Sauvageot (-) Constructing an indicator system or scorecard for higher education: A practical guide, p1-87. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/constructing-indicator-system-scorecard-higher-education-2011-en.pdf

تم التنزيل في 8 \2\2014

21. Al Mandhari, (-), Development of Key Performance Indicators (KPLs), Sultan Qaboos University Quality Assurance Office, p1-27.
22. MUPS, (1995) Measuring University performance series University of Florida.
23. From: www.imamu.edu.sp/aqa
24. MQA, Agent Kelayakan, Malaysia: Malaysian Qualifications Agency (2012): Code of Practice for Proganmme Accreditation, Sixth Printing, Malaysia.

واقع التزام برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بمعايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية

الباحثة ميرفت محمد محمد راضي

محاضر أكاديمي في قسم الأعمال الإدارية والمالية، كلية فلسطين التقنية دير البلح– غزة– فلسطين

Mervat_Rady@hotmail.com

الملخص

يهدف البحث *التعرف على مستوى فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية من خلال معرفة مدى التزام الجامعات بتطبيق معايير الجودة (مواصفات البرنامج التعليمي، اللوائح والنظم التعليمية، المصادر والتقنيات التدريسية، الإدارة الأكاديمية، ضمان الجودة والتحسين المستمر)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في برامج الدراسات العليا في الفصل الأول 2015/2014م، وعددهم (261) في جامعتي (الأزهر، والإسلامية)، واستخدم أسلوب الحصر الشامل،* ***وأظهرت النتائج*** *أن مستوى فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بشكل عام جيد بوزن نسبي (73.2%)، وحققت المعايير وزناً نسبي أكما يلي: مواصفات البرنامج التعليمي 72.5%، اللوائح والنظم التعليمية 73.5%، المصادر والتقنيات التدريسية 71.2%)، الإدارة الأكاديمية 73.2%، ضمان الجودة والتحسين المستمر 74.4%، وأن الجامعة الإسلامية تتفوق على جامعة الأزهر في مستوى فاعلية البرامج الأكاديمية فيها بوسط حسابي 85.5%،* ***وأوصت الباحثة*** *بضرورة تحديد رؤية ورسالة وأهداف مستقبلية واضحة لبرامج الدراسات العليا تمكنها من مواجهة التحديات، والقيام بمسئولياتها بكفاءة، واستثمار الموارد المتوفرة بما يحقق النوعية، وإشراك العاملين في تقييم البيئة الداخلية والخارجية للجامعات ثم دمجهم في فرق عمل بهدف التخطيط الإستراتيجي وإعادة تقييم المناهج الدراسية مع الاستعانة بالخبراء والمتخصصين من الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي، وتقييم اللوائح والنظم التعليمية الخاصة بالطلبة والموظفين ، والعمل على استقطاب وتوظيف هيئة تدريس وكوادر مساندة وفقاً للشواغر السنوية بحيث يتم مراعاة الكفاءة والخبرة في التعيينات مع انتهاج برامج تطويرية للتدريب والتأهيل ترقى بمستوى العاملين لشغل المناصب الإدارية والإشرافية.*

الكلمات المفتاحية: *الدراسات العليا، مواصفات البرنامج التعليمي، اللوائح والنظم التعليمية، المصادر والتقنيات التدريسية، الإدارة الأكاديمية، ضمان الجودة والتحسين المستمر.*

المقدمة

نالت نظم الدراسات العليا والبحث العلمي فى الجامعات الفلسطينية اهتماماً ملحوظاً من القيادات الجامعية المتعاقبة، ويرجع ذلك إلى إيمان الإدارات العليا فيها بأن فاعلية نظم الدراسات العليا والبحث العلمي تمثل حجر الزاوية للوصول إلى الغايات العليا للتعليم بوجه عام، والتعليم الجامعي بوجه خاص.

وقد تجسد اهتمام الجامعات بمنظومة الدراسات العليا والبحث العلمي من خلال البحوث والدراسات الميدانية التي عرضت في مؤتمرات الجامعة الإسلامية لتطوير الدراسات العليا الذي تم انعقاد الأول منها بعنوان "الدراسات العليا ودورها في خدمة المجتمع" في أبريل عام 2011م، والثاني بعنوان "الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير" في أبريل عام 2013م، كما امتدت حركة التطوير في البحث العلمي للجامعات من خلال مسارات جديدة للتطوير انصبت على فتح برامج دكتوراه وماجستير متميزة، وتطوير وتجهيز المكتبات المركزية بشكل معاصر لدعم الدراسات العليا والبحث العلمي، وابتكار نظم جديدة لتحفيز شباب الباحثين على الإنتاج البحثي بمستويات عالمية، والدعم المالي المقدم لأعضاء هيئة التدريس لتغطية تكاليف الاشتراك في المؤتمرات العلمية العالمية، وكذلك تكاليف النشر العلمي في المجلات العلمية العالمية، كما تم تطوير نظام للاتصال البحثي يُمكِّن من تشخيص المشكلات.

وبرامج الدراسات العليا بما تطرحه من اهتمام بالبحث العلمي الذي يقوم على البحث عن المعرفة وتوظيفها ونشرها، معتمدة في ذلك على مدى إلتزامها بتطبيق بمعايير محددة تسهم في رفع جودة ونوعية المخرجات، تستطيع من خلالها أن تسهم في حل مشكلات المجتمع، وتلبية متطلباته بحيث يكون خريج الدراسات العليا لا يشكل عبئاً على المجتمع بل رافعة أساسية في مشروع نهضة المجتمع وتنميته وصولاً لمجتمع المعرفة الذي يقوم على إنتاج ونشر المعارف والمعلومات بسهولة ويسر وبدون عوائق وصعوبات.

وفي ضوء ما سبق ونظراً لأهمية برامج الدراسات العليا في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين عمدت الباحثة التعرف إلى واقع التزام الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة بتطبيق معايير الجودة في برامج الدراسات العليا.

الجزء الأول: الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث:

باتت منظومة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات الفلسطينية تعاني من ازدياد برامج الدراسات العليا، وأعدادها المتسارعة التي تتسم بالتقليد والمحاكاة دون اللجوء إلى الإبداع والابتكار، وضعف عمليات التقييم المستمرة للبرامج والعمليات، مما أدى إلى ضعف قدراتها في مواجهة مشاكل التنمية في فلسطين، وباتت تنتج كوادر وتخصصات لا يحتاجها السوق ولا تخدم قضايا التنمية.

ورغم الجهود الحثيثة والمستمرة للنهوض بهذه المنظومة، إلا أنه لم تتوافر لها أسباب ومقومات التنافسية الإستراتيجية التي تتيح لها موقعا فريدًا، بل وقياديًا على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، حيث غابت الجامعات الفلسطينية عن تصنيف (QS) لأفضل 50 جامعة عربية، والذي أطلق للعام الدراسي 2014-2015م، وتلاحظ الباحثة أن الجامعات تتسارع في افتتاح تخصصات الماجستير على حساب نوعيتها على اعتبار أنها مصدر دخل مناسب، حيث زادت برامج الماجستير في الجامعة الإسلامية بنسبة 66% في العام 2015 عن العام 2010م، في حين وصلت برامج الدكتوراه إلى (3) فقط، بينما في جامعة الأزهر وصلت إلى (20) تخصصاً في برامج الماجستير في حين لا يوجد لديها أي برنامج دكتوراه، كما أن المهارات البحثية لدى طلاب الجامعات لم يتجاوز حد 59%، ومستوى وعي الطلبة بحاجات سوق العمل لا تتجاوز 62%.

مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في ضعف فاعلية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية 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 برامج الدراسات العليا، الأمر الذي دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث.

وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع التزام برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بمعايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى تطبيق معايير الجودة (مواصفات البرنامج التعليمي، اللوائح والنظم التعليمية، المصادر والتقنيات التدريسية، الإدارة الأكاديمية، ضمان الجودة والتحسين المستمر) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية لمعايير الجودة تعزى إلى متغير الجامعة؟.

ثانياً: فرضيات البحث

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجامعة.

ثالثاً: أهداف البحث

1. التعرف إلى مستوى فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الخريجين.
2. تحديد مستوى تطبيق معايير *الجودة (مواصفات البرنامج التعليمي، اللوائح والنظم التعليمية، المصادر والتقنيات التدريسية، الإدارة الأكاديمية، ضمان الجودة والتحسين المستمر)* في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
3. التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق معايير الجودة في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الجامعة والنوع.

رابعاً: أهمية البحث

1. ستسهم نتائج البحث في لفت انتباه القائمين على التخطيط الإستراتيجي في السلطة الوطنية الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم العالي، والجامعات الفلسطينية للواقع الحالي التي تعيشه الجامعات بحيث تسعى لرفع مستوى تحقيق التكاملية حول البرامج الأكاديمية عن نسبة 65%، وانخفاض نسبة تكرار البرامج الأكاديمية عن 55%.
2. ستفيد نتائج البحث الإدارات العليا في الجامعات نظراً لنمو أعداد الطلبة في الجامعات، والزيادة المطردة في نسبة البطالة حيث وصلت إلى (40.8%) في قطاع غزة، مما يعكس ضرورة معالجة تلك القضايا بما يتلاءم ومتطلبات التنمية الشاملة في فلسطين.
3. ستفيد نتائج البحث ذوي الاختصاص بكيفية معالجة دور الجامعات في تحقيق أهدافها الأساسية وهي البحث العلمي وخدمة المجتمع بحيث تضمن إكساب مهارات البحث العلمي للطالب بنسبة تتجاوز 59%.

الجزء الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة

نالت نظم الدراسات العليا والبحث العلمي فى الجامعات الفلسطينية اهتماماً ملحوظاً من القيادات الجامعية المتعاقبة، ويرجع ذلك إلى إيمان الإدارات العليا فيها بأن فاعلية نظم الدراسات العليا والبحث العلمي تمثل حجر الزاوية للوصول إلى الغايات العليا للتعليم بوجه عام، والتعليم الجامعي بوجه خاص.

أولاً: أهمية الدراسات العليا

يمكن اعتبار منظومة الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر القيادات الإستراتيجية مصدرًا للميزة التنافسية على المستوى الوطني بما يدعم من قدرات المجتمع الفلسطيني فى تحقيق ما يلي:

1. إعداد كوادر علمية وتقنية ذات مؤهلات تخصصية عالية قادرة على تلبية احتياجات التنمية (ابتهاج النادي، 2011).
2. مواجهة القوة التنافسية العالمية، وتحديد وضع محدد للمجتمع الفلسطيني بها.
3. بناء وتحسين القدرات التنافسية الأساسية لفلسطين فى ظل مجتمع واقتصاد معرفى.
4. التوسع في إنتاج المنتجات والخدمات عالمية الجودة وكثيفة المعرفة.
5. ابتكار قيم مضافة كبيرة على المستوى الوطني من خلال المشاركة طويلة الأجل والتحالف الاستراتيجي مع جماعات المستوى المستفيدين الرئيسية بما فيها من جهات التوظيف ومستخدمي البحوث والحكومة.

ثانياً: محددات الكفاءة الداخلية لنظم الدراسات العليا

أثبتت الأبحاث أن الدراسات العليا باتت غير قادرة على أداء دورها في النهوض بجودة البرامج والأبحاث العلمية مما ينعكس سلباً على المجتمع (صبحي أبو النجا، 2011) سواء بالتصدي العلمي المدروس لمشاكله، خاصة بعد الأزمات المتلاحقة السياسية منها والاقتصادية وغيرها.

إن تلك الفجوات ساهمت بارتفاع معدلات البطالة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2013) في قطاع غزة من (32.6%) في العام 2013م إلى (40.8%) في العام 2014م (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2014)، وتراوحت أعلى معدلات بطالة بين 40–60% بين خريجي تخصصات العلوم التربوية وإعداد المعلمين، العلوم الإنسانية، الصحافة والإعلام، والحاسوب، بينما تراوحت أقل معدلات بطالة بين خريجي القانون بنسبة 8.9%، وتعزو الباحثة تفاقم هذه المشكلة إلى تراجع مستويات الإدارة الإستراتيجية في الجامعات، مما ترتب عليها تراجعاً واضحاً في جودة التعليم الجامعي.

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

1. تدني كفاءة المكتبات في كليات الجامعة ومراكزها البحثية.
2. محدودية المخصصات المالية المخصصة للبحث العلمي.
3. مشكلات توافرية المعامل والأجهزة الحديثة ومستلزماتها من المواد في كافة التخصصات التطبيقية.
4. غياب التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي لنظم الدراسات العليا والبحث العلمي.
5. غياب الخطط البحثية الواعية وعدم انتشار المراكز البحثية المتميزة.
6. غياب ثقافة البحث العلمي ذو المستوى العالمي، فضلا عن ضعف آليات التعاون والمشاركة والاتصال البحثي بين منظومة الدراسات العليا والبحث العلمي، وبين مختلف المؤسسات الوطنية مما يعيق تحقيق التطوير والتنافسية على مستوى الجامعات وعلى مستوى الوطن.
7. معظم البرامج تفتقر الجدية والرصانة الأكاديمية والتجانس والتكامل المطلوب بين النظري والعملي.

ثالثاً: أبعاد فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية

باتت الجامعات تدرك أن السبيل الوحيد للاستجابة الفعالة لمتطلبات البيئة ومواجهة المنافسة يتطلب وجود عمليات تخطيط نشطة ومستمرة (سيد محمد جاد الرب، 2010)، وبالتالي فإن نجاح التخطيط يركز على المشاركة والتعاون انطلاقًا من كونه يتضمن مجموعة من العمليات الاقتصادية والسياسية والسلوكية (أحمد القطامين، 1996)، مما يؤدي تحسين أدائها وضمان تعاملها الفعال مع بيئتها المتغيرة (سحر محمد أبو راضي محمد ، 2015)، والابتعاد عن الاقتباس من الأنظمة الموضوعة لبلدان أجنبية والنقل عنها دون الاهتمام باستنباط الأطر والقواعد الملائمة للمجتمع.

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

جدول رقم (1): أبعاد فعالية برامج الدراسات العليا.

م.	المصدر	الأبعاد
.1	(مؤتمر اليونسكو، 2011) (سيف الدين الياس وحمدتو أرباب علي، 2011)	المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، التقويم الذاتي الداخلي، تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً، أعضاء هيئة التدريس.
.2	(الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي،	الطلاب، المعايير الأكاديمية، البرامج التعليمية، التعليم والتعلم والتسهيلات المادية للتعلم، أعضاء هيئة التدريس، البحث العلمي، التقييم المستمر والفاعلية التعليمية.

	مصر،2008)	
.3	جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية (إيناس بنت خلف الخالدي، 2011)	رسالة المؤسسة التعليمية، القيادة والإدارة، أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، البرامج التعليمية، المعايير الأكاديمية، جودة فرص التعلم، إدارة الجودة، الأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، المشاركة المجتمعية، خطط التطوير.
.4	دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية اعضاء اتحاد الجامعات العربية (فيصل عبد الله الحاج وآخرون، 2008)	رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، القيادة والتنظيم الإداري، الموارد المالية والمادية والتقنية والبشرية، أعضاء هيئة التدريس، شؤون الطلبة، الخدمات الطلابية، البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس، مصادر التعلم والكتاب الجامعي، البحث العلمي، خدمة المجتمع، الأخلاقيات الجامعية.
.5	معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الأردن	مواصفات البرنامج، محتوى البرنامج، التعليم والتعلم، التقييم، تقدم الطلبة وإنجازاتهم، الدعم الأكاديمي، المصادر التعليمية، الدعم اللامنهجي للطالب، البنية التحتية والخدمات، متابعة الخريجين والتواصل مع المجتمع المحلي، إدارة الجودة وتعزيزها.
.6	(معايير الترخيص والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بدولة قطر، 2011)	الرسالة والهيكل التنظيمي والفاعلية المؤسسية، البرامج الأكاديمية، الهيئة التدريسية، الطلاب، مصادر التعلم، المرافق والمعدات، الموارد المالية، البحث العلمي، النزاهة والشفافية والمهنية.
.7	(الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم العالي، دليل إرشادي لتقييم البرامج التعليمية الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2010)	أهداف البرنامج التعليمية، النظام الإداري (الهيكلية الإدارية)، الخطة التنفيذية للبرنامج، بيئة التعليم والتعلم (المرافق: المكتبة المختبرات، الخ)، المرافق التعليمية التعلمية، الأبحاث، الهيئات الأكاديمية والإدارية، الطلبة والخريجون، التمويل، التواصل الخارجي والتبادل المعرفي والعلاقات العامة، أنظمة ضمان الجودة، التخطيط الإستراتيجي والقدرة على التغيير.

وتستنتج الباحثة من الجدول السابق أن هناك اتفاق على عدد من الأبعاد، لذا ترى الباحثة أن تحقيق الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة لأهدافها الإستراتيجية بفعالية يرتبط بفعالية الأبعاد، وستعتمد الباحثة المعايير التالية:

(مواصفات البرنامج التعليمي، اللوائح والنظم التعليمية، المصادر والتقنيات التدريسية، الإدارة الأكاديمية، ضمان الجودة والتحسين المستمر).

رابعاً: الدراسات السابقة

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

1. دراسة (Ilham Hassan Mansour & others, 2015) بعنوان "تقييم خريجو الدراسات العليا لجودة الخدمات التعليمية في السودان".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة قياس توقعات وتصورات خريجي الدراسات العليا في برنامج ماجستير إدارة الأعمال وبرامج DBA في جامعة الخرطوم بالسودان نحو جودة الخدمة.

2. أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أ. تجاوزت توقعات الخريجين لجودة الخدمة عن الخدمة الفعلية التي تلقوها أثناء دراستهم.

ب. الفجوة السلبية بين التوقعات والخدمة الفعلية تعود لخمسة عوامل هي: (المرافق المادية، المعدات، الموظفين، المواد، الاتصالات).

ج. الجامعة بحاجة لتحسين قدرتها على الأداء من خلال الاهتمام ودراسة البيئة الداخلية والخارجية.

د. تحسين جودة الخدمة تساعد الجامعة على البقاء وتزيد من فرصتها في المنافسة.

3. دراسة (Nina Volles, 2015) بعنوان "الحواجز الداخلية وعوامل التمكين في تكامل التعلم الإلكتروني في برامج الماجستير التنفيذي– دراسة استطلاعية".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة تحديد الظروف التي تكون بمثابة الحواجز أو العوامل المساعدة في تنفيذ التعلم الإلكتروني في ستة برامج ماجستير سويسرية.

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أظهرت نتائج التحليل أن العوامل التي تساعد في تنفيذ التعليم الإلكتروني، هي:

أ. وجود التعلم الإلكتروني في استراتيجية التربية والتعليم العالي.

ب. الثقافة التنظيمية التي تسمح للابتكار وريادة الأعمال.

ج. الالتزام الكامل من القيادة في التعليم العالي من أجل التعلم الإلكتروني.

د. إشراك أصحاب المصلحة.

هـ. توافر الموارد (المالية والوقت والموظفين).

و. استخدام المكافآت والحوافز والتدريب لتحفيز ودعم أعضاء هيئة التدريس.

4. دراسة بشار جيدوري، منور نجم (2013)، بعنوان "دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات

العليا بالجامعات الفلسطينية والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، العمر، الجامعة، العمل).

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أ. حرص الدراسات العليا على مواكبة مدرسيها للمستجدات التقنية، وضرورة توظيفها مع طلبتهم، وأن أساليب وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات غير معتمدة بشكل كبير، وتعتمد الدراسات العليا أدوات المناقشة الالكترونية وغرف المحادثة والمنتديات بشكل ضعيف.

ب. اهتمام الدراسات العليا بتطور المساقات والبرامج الأكاديمية وتحديثها باستمرار، بالإضافة إلى عقد المؤتمرات، وورش العمل، ودعوة طلبتها لحضورها لمنحهم فرصة الاطلاع على نتاجات الآخرين بشكل مباشر، والتفاعل مع عملية البحث العلمي.

ج. عزوف المؤسسات المحلية عن الاهتمام بالدراسات العلمية لقلة الإمكانات، وعدم وجود سياسات ناظمة وأجواء جيدة للاستثمار مما يؤدي إلى رسائل ضعيفة بعيدة عن المشكلات الحقيقية في المجتمع.

د. يغلب الجانب النظري على الجانب التطبيقي للمواد الدراسية لارتباطه بالوقت والجهد والمال.

5. دراسة رعد الطائي وآخرون (2013)، بعنوان "تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم الدراسات العليا، معتمدة مفاهيم وأساليب قياس جودة الخدمة، والتعرف على مستوى جودة العملية التدريسية الجارية في الدراسات العليا ، وتحديد المتغيرات الفرعية والأبعاد لجودة الخدمة الأكثر تأثيرا في مستوى جودة الدراسات العليا. كما استهدفت دراسة وتحليل أثر بعض العوامل (أعضاء هيئة التدريس، المنهاج، الطالب، الإدارة، التسهيلات المادية) على جودة العملية التدريسية في الدراسات العليا.

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أ. أن مستوى الجودة العام للدراسات العليا كان أعلي من المتوسط، وأن المتغيرات الجاري بحث تأثيرها في الدراسات العليا لم تحقق حالة عالية من التوفر لها، وفي أحسن أحوالها تجاوزت المتوسط، وبعضها كانت أدني منه وهي متغيرات : الإتاحة لأعضاء هيئة التدريس، والأهلية العلمية للطالب، والأهلية القانونية للطالب.

ب. وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى جودة خدمة الدراسات العليا وكل من متغيرات : أعضاء هيئة التدريس، المنهاج، الطالب، الإدارة، التسهيلات المادية، وأن كل من متغير "الأنظمة" من "الإدارة" ، ومتغير "الأجهزة والمعدات" من "التسهيلات المادية" لها التأثير الأقوى على جودة الدراسات العليا من بين المتغيرات الفرعية الخمسة عشر المبحوث تأثيرها.

6. دراسة (Victor Nayak, 2013) بعنوان" الحاجة إلى ابتكار وشمولية علم أصول التدريس في الدراسات القانونية في مستوى الدراسات العليا".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى كيفية التركيز على تطوير المهارات البحثية في برامج الدراسات العليا في نظام التعليم القانوني.

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

لاصلاح نظام التعليم القانوني في الدراسات العليا يتوجب على الجامعات رفع القدرات البحثية للطالب من خلال:

أ. توفير حوافز للباحثين، توفير بيئة البحث الملائمة، تطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع تطورات العصر.

ب. الاهتمام بالمعلومات القانونية المتجددة، واستخدامها لخلق الأفراد ذوي المعرفة القانونية.

ج. الاهتمام بالطالب كونه مركز العملية التعليمية.

الجزء الثالث: منهجية البحث

أولاً: منهـج البحـث

من أجل تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على 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 (Statistical Package for Social Science) SPSS.

ثانياً: مصادر جمع المعلومات

1. **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.
2. **المصادر الأولية:** واستخدمت الاستبانة التي أعدتها الباحثة لمعالجة الإطار العملي للبحث.

ثالثا: مجتمع البحث

اختارت الباحثة مجتمع البحث ليتكون من جميع أعضاء الهيئة التدريسي، ممن يحملون درجة الدكتوراه وذوو الخبرة والمؤهلين لتدريس طلبة الدراسات العليا في الفصل الدراسي الأول 2015/2014م وفقاً للجدول الدراسي لهذا الفصل، وعددهم (261) موزعين كالتالي: الجامعة الإسلامية (164)، جامعة الأزهر (97)، وقد تم اختيار هاتين الجامعتين لتفردهما بتقديم برامج الدراسات العليا منذ عشرات

السنوات، ولعدد يفوق لـ(20) تخصصاً، ولديهما الخبرة الكافية إدارياً وأكاديمياً.

رابعاً: عينة البحث

استخدمت الباحثة الحصر الشامل لاختيار عينة البحث وبهذا تكون عينة البحث التي أجريت عليها الدراسة الإحصائية كالتالي:

جدول رقم (2): توزيع عينة البحث حسب الفئة واسم الجامعة.

البند	الجامعة الإسلامية	جامعة الأزهر
مجتمع الدراسة	164	97
عينة الدراسة	164	97
عدد الاستجابات	150	90
نسبة الاستجابات	**91.5%**	**92.7%**

خامساً: أداة البحث:

تم إعداد استبانة موجهة لعينة البحث مكونة من مكونة من (86) فقرة موزعة على خمسة محاور، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة.

سادساً: الأساليب الإحصائية:

1. النسب المئوية والتكرارات لوصف عينة البحث.
2. المتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي.
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(كولمجروف– سمرنوف (K-S Sample -1)) لمعرفة أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه.
7. اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) لمعرفة متوسط درجة استجابة المبحوثين.

سابعاً: صدق أداة البحث (الاستبانة)

1. صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

قامت الباحثة بعرض أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (25) 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 التالي:

جدول رقم (3): الصدق الداخلي للفقرات.

م	المحاور	معامل الارتباط (بيرسون)	الدلالة
.1	مواصفات البرنامج التعليمي	0.744	0.001
.2	اللوائح والنظم التعليمية	0.899	0.001
.3	المصادر والتقنيات التدريسية	0.935	0.001
.4	الإدارة الأكاديمية	0.842	0.001
.5	ضمان الجودة والتحسين المستمر	0.922	0.001

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

وترى الباحثة أن النتائج تُظهر أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من (0.05)، وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي (0.361)، وبذلك تعتبر فقرات المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

3.صدق الاتساق البنائي لمحاور الاستبانة:

يظهر الجدول التالي معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة.

جدول رقم (4): معامل الارتباط بين معدل كل محور مع المعدل الكلي.

م.	المحور	معامل الارتباط (بيرسون)	الدلالة
.1	فعالية برامج الدراسات العليا	0.997	0.001

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

ويوضح أن معامل الارتباط المبين دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن القيمة الاحتمالية أقل من (0.05)، وقيمة r

المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي (0.361) وبذلك تعتبر محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثامناً: ثبات أدوات البحث (الاستبانات) Reliability:

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 الجدول التالي أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبيان مما يشجع الباحثة على استخدام الاستبانة بكل ثقة.

جدول رقم (5): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية).

جميع الفقرات	التجزئة النصفية		
	معامل الارتباط (بيرسون)	معامل الارتباط المصحح	القيمة الاحتمالية
الهيئة التدريسية	0.739	0.979	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

2. طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

استخدمت **الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات، ويبين أن معاملات الثبات مرتفعة مما يشجع الباحثة على استخدام الاستبانة بكل ثقة.**

جدول رقم (6): معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ).

م	المحاور	عدد الفقرات	الخريجون	
			ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي
.1	فعالية برامج الدراسات العليا	84	0.738	0.859

وتستنتج الباحثة من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة البحث (الاستبانة)، صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة عالية، ما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة، ويمكن تطبيقها بثقة، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية.

الجزء الرابع: نتائج التحليل الإحصائي واختبار فرضيات البحث

أولاً: تحليل فقرات الاستبانة والإجابة عن التساؤلات.

التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة:

المطلب الأول: اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف–سمرنوف (1- Sample K-S)):

استخدمت الباحثة اختبار (كولمجروف– سمرنوف–1- Sample K (S)) لمعرفة هل تتبع البيانات التوزيع الطبيعي أم لا؟ وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً. ويوضح الجدول التالي نتائج الاختبار، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل محور أكبر من 0.05 ($sig. > 0.05$)، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

جدول رقم (7) اختبار التوزيع الطبيعي (1-Sample Kolmogorov-Smirnov)

المحاور	عدد الفقرات	قيمة Z	القيمة الاحتمالية
الهيئة التدريسية	108	0.051	0.236

المطلب الثاني: تحليل فقرات الاستبانة:

1. تحليل فقرات المحور الأول: مواصفات البرنامج التعليمي

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: **ما مستوى تطبيق معيار (مواصفات البرنامج التعليمي) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؟** قامت الباحثة باستخدام اختبار t للعينة الواحدة، ويبين الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول رقم (8) تحليل فقرات المحور الأول (مواصفات البرنامج التعليمي) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
أولاً: الرؤية والرسالة والأهداف							
.1	تتسم رؤية ورسالة وأهداف البرنامج بالوضوح والموضوعية	3.5	69.6	1.0	7.264	0.000	4
.2	يشارك أعضاء هيئة التدريس في وضع أهداف البرنامج	3.6	71.6	1.1	8.402	0.000	2
.3	يتم التخطيط الإستراتيجي للبرنامج وفق الرؤية والرسالة والأهداف المحددة	3.6	71.6	1.0	9.341	0.000	2
.4	يلتزم البرنامج بتطبيق معايير أكاديمية تتوافق مع أهداف البرنامج	3.7	73.6	1.0	10.352	0.000	1
.5	توجد معايير في اختيار الموضوعات البحثية وفقاً لأولويات البحث العلمي	3.4	67.4	1.1	4.99	0.000	5
	جميع الفقرات	**3.5**	**70.8**	**17.3**	**60.717**	**0.000**	
ثانياً: المقررات الجامعية							
.1	يتم تصميم المنهج الدراسي وفقاً لرسالة البرنامج وأهدافه المعلنة	3.5	69.8	2.8	2.675	0.008	5
.2	يوجد دليل مفصل لبرامج الدراسات العليا	3.5	70.2	0.9	8.609	0.000	3
.3	يضمن البرنامج تكامل وفاعلية مكوناته من الدروس النظرية والعملية والتدريبية	4.4	88	5.9	3.706	0.000	1
.4	يقدم البرنامج مصفوفة المعارف والمهارات الأساسية	3.6	72.6	1.1	8.756	0.000	2
.5	تُراعى خصوصية البرنامج عند استخدم طرق وأساليب لتنمية التعلم الذاتي والتفاعلي	3.5	70	1.2	6.708	0.000	4
	جميع الفقرات	**3.7**	**74.1**	**30.4**	**36.224**	**0.000**	
	المحور (مواصفات البرنامج التعليمي)	**%72.4**					

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

أولاً: الرؤية والرسالة والأهداف

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (4) "**يلتزم البرنامج بتطبيق معايير أكاديمية تتوافق مع أهداف البرنامج**" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (73.6%)، وترجع الباحثة تلك إلى حرص الجامعات للالتزام بمعايير هيئة الاعتماد والجودة والنوعية الفلسطينية التي تفرضها على الجامعات وبرامجها الأكاديمية وخصوصاً برامج الدراسات العليا كونها من أهم البرامج التي تقدم كوادر بشرية نوعية لسوق العمل، وبحوثاً علمية تعالج قضايا المجتمع.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

بينما جاءت الفقرة (5) "**توجد معايير في اختيار الموضوعات البحثية وفقاً لأولويات البحث العلمي**" في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (67.4%)، **وترجع الباحثة** النتيجة إلى أن الجامعات لا تتبع منهجاً جديداً يتم فيه تحديد الموضوعات البحثية التي تعالج مشكلات المجتمع الفلسطيني للخروج والابتعاد عن مشكلة التكرار والعشوائية في اختيار الموضوعات البحثية لضمان قوتها وفعاليتها واستغلالها لعلاج مشكلات المنظمات الفلسطينية للارتقاء بمستوى أدائها ومخرجاتها، ويرجع ذلك إلى عدم وجود إستراتيجية واضحة ومعلنة للبحث العلمي على مستوى الجامعات والوطن.

وبصفة **عامة، فالباحثة ترى** أن الوزن النسبي لمحور الرؤية والرسالة والأهداف كان (70.80%)، وتستنتج الباحثة أن الجامعات باتت تولي اهتماماً شديداً لتحديد رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية وعملية التخطيط برمتها حيث تعتبر قاعدة الأساس التي تنطلق منها باقي خطوات الإدارة الإستراتيجية وتعتبر مقياس نجاحها، إلا أنها لا زالت تحتاج لجهود أكبر للتغلب على مشكلات هذه العملية من نشر ثقافة المشاركة، والتخطيط الإستراتيجي، واتخاذ القرار الجماعي.

ثانياً: المقررات الجامعية

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (8) "**يضمن البرنامج تكامل وفعالية مكوناته من الدروس النظرية والعملية والتدريبية**" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (88.0%)، **وترجع الباحثة** ذلك إلى أن الجامعات الفلسطينية أصبحت ذات خبرة تتعدى 15 سنة في تقديم برامج الدراسات العليا، وبهذا فهي تتمتع بخبرات جيدة ومهارات تساعدها على تحقيق التوازن بين مكونات الدروس والترابط بينها، كما أنها تطبق عمليات التقويم الدورية التي تستفيد منها في التعديل أو التطوير أو الحذف وفقاً لمتطلبات الإستراتيجية بما يحقق الفاعلية المطلوبة.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (6) "**يتم تصميم المنهج الدراسي وفقاً لرسالة البرنامج وأهدافه المعلنة**" في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (69.8%)، **وتعكس الباحثة** النتيجة إلى التزام الجامعات بمعايير الجودة المعلنة والمطبقة بشكل مقبول في تصميم البرامج الجديدة وتطوير القائم منها بما يتناسب مع متطلبات الجودة، وحرصها على الإستفادة من عملية التقويم لإعادة تطوير وتحسين مستوى محتوى المنهج الدراسي.

بصفة عامة، ترى الباحثة أن الوزن النسبي لمجال المقررات الجامعية كان (74.1%)، وهي نسبة جيدة وتفسرها بإلتزام الجامعات بمعايير الجودة وحرص وحدة الجودة على عملية التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية بشكل مستمر ودوري بما يراعي التحديث والتطوير المستمرين.

إجمالاً، تستنتج الباحثة أن الوزن النسبي **لمحور مواصفات البرنامج التعليمي** كان (72.4%) وهي أقل من الحد الأدنى للمقياس المقترح وفقاً لأسلوب دلفاي وهو (75%)، **وتفسر الباحثة** هذه النتيجة إلى أن الجهود المبذولة من الجامعات لتحقيق المعايير المحددة من قبل وحدة الجودة بالجامعة وفقاً لما تفرضه هيئة الاعتماد والنوعية والجودة الفلسطينية ما زالت بحاجة لاهتمام أكبر، حيث أنها باتت تشدد على التزام الجامعات بمعايير المناهج والمقررات والكتب الدراسية التي تدرس في كل فصل دراسي، ومدى مواكبتها للتطورات العلمية والتزامها بالمعايير الأكاديمية لتحديث المقرر أو الكتاب الجامعي، ونشر تلك الثقافة لتنفيذ إجراءات الرقابة على ذلك من خلال اجتماعات وورش عمل ولقاءات دورية.

تحليل فقرات المحور الثاني: اللوائح والنظم التعليمية

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: **ما مستوى تطبيق معيار (اللوائح والنظم التعليمية) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؟** ويبين الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول رقم (9) تحليل فقرات المحور الثاني (اللوائح والنظم التعليمية) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
أولاً: لوائح ونظم تعليمية خاصة بالطلبة							
.1	تلتزم إدارة البرنامج بشروط قبول الطلبة وفقاً للمعايير المعتمدة	4.8	95.0	7.4	3.66	0.000	1
.2	تراعي سياسة القبول الانتقال من وإلى برامج مناظرة في مؤسسات أخرى	4.7	93.8	7.4	3.52	0.001	2
	توفر إدارة البرنامج سياسات وإجراءات تحكم دورها الإشرافي على الأنشطة الطلابية	3.6	72.2	1.1	8.40	0.000	5
.3	يتبع المرشد الأكاديمي تعليمات وإرشادات واضحة لمتابعة مستوى الطلاب	3.7	73.0	1.2	8.57	0.000	4
.4	توجد سياسات وإجراءات فعالة للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	3.7	73.6	1.1	9.72	0.000	3
.6	توجد سياسات وإجراءات فعاله لدعم الطلاب المتميزين دراسياً	3.6	72.0	1.0	8.24	0.000	6
.7	يوجد نظام فعال لقبول ومراجعة تظلمات الطلاب	3.4	68.0	1.3	4.90	0.000	7
	جميع الفقرات	3.9	78.1	36.5	31.87	0.000	
ثانياً: لوائح خاصة بأعضاء الهيئة التدريسية							

.1	يلتزم البرنامج بالحد الأدنى من المؤهلات والدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس اللازمة للتدريس وفق اللوائح المعتمدة	3.5	69.2	1.1	6.20	0.000	5
.2	يتم الالتزام بمعايير واضحة ومعتمدة في اختيار أعضاء لجان مناقشة الرسائل والأطروحات العلمية	3.4	67.4	1.0	5.66	0.000	10
.3	يلتزم البرنامج بالحد الأدنى للدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس اللازمة في الإشراف على الرسائل والأطروحات العلمية وفق اللوائح المعتمدة	3.4	68.0	1.1	5.77	0.000	7
.4	تحرص إدارة البرنامج على أن يخضع أعضاء هيئة التدريس للمتطلبات المتعلقة بالإعداد المهني والخبرة العلمية	3.4	68.6	1.2	5.65	0.000	6
.5	توجد سياسات وإجراءات فعالة لدى البرنامج لتأمين تغطية العجز في أعضاء هيئة التدريس كماً وكيفاً	3.4	67.6	1.3	4.63	0.000	9
.6	يحرص البرنامج على أن يكون العبء الدراسي لكل أعضاء هيئة التدريس طبقا لما تسمح به اللوائح	3.5	69.6	1.3	5.87	0.000	4
.7	يلتزم المكلفون بالإشراف على الرسائل والأطروحات العلمية بجدول زمني أسبوعي لمتابعة الطلاب وفقاً للوائح	3.5	70.6	1.2	6.96	0.000	1
.8	يُلزم البرنامج أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالإشراف على الرسائل والأطروحات العلمية بتقديم تقارير دورية عن الطلاب المشرفين عليهم	3.4	67.8	1.1	5.76	0.000	8
.9	توجد إجراءات محددة لاستقطاب واختيار أعضاء هيئة التدريس	3.5	70.4	0.8	9.63	0.000	2
.10	تلتزم إدارة البرنامج بتطبيق الإجراءات الخاصة بحقوق التأليف والملكية الفكرية	3.5	69.8	0.9	8.80	0.000	3
	جميع الفقرات	**3.4**	**68.9**	**16.7**	**61.00**	**0.000**	
	إجمالي فقرات المحور (اللوائح والنظم التعليمية)	**%73.5**					

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

أولاً: لوائح ونظم تعليمية خاصة بالطلبة

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (95.0%)، مما يدل على أن الفقرة " **تلتزم إدارة البرنامج بشروط قبول الطلبة وفقاً للمعايير المعتمدة**"، ويرجع استجابة المبحوثين الإيجابية العالية إلى القيود المفروضة على الجامعات من قبل هيئة الاعتماد والجودة والنوعية بضرورة الالتزام بسياسات القبول والتسجيل بسبب الإقبال الشديد على برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بسبب إغلاق المعابر والحصار المفروض على قطاع غزة حيث انحصرت آمال وطموح طلاب قطاع غزة لاستكمال دراستهم العليا داخل القطاع في هاتين الجامعتين، مما زاد الإقبال عليهما مما دفع بهما لوضع سياسات تنظم عملية القبول ومراعاة الطاقة الاستيعابية والإمكانيات المادية المتوفرة والتزاماً بشروط هيئة الاعتماد والجودة في ذلك.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

بينما كانت الفقرة (7) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (68.0%) مما يدل على أن الفقرة "**يوجد نظام فعال لقبول ومراجعة تظلمات الطلاب**"، **وتعزو الباحثة** ذلك إلى وجود صندوق لشكاوي الطلاب متواجد في الجامعات في أكثر من مكان بالإضافة إلى الموقع الإلكتروني حيث تُستقبل الكثير من الشكاوي يومياً إلا أنها لا تعالج بشكل بعدالة وموضوعية بل تتجاهل أغلبها بحجة أن الإمكانيات الحالية للجامعة مرهونة بالوضع السياسي والاقتصادي وأن الطالب ليس من حقه الشكوى بل عليه القبول بالدراسة وفقاً للواقع الحالي وفي الظروف الراهنة وأن التطوير أو التحسين أمرٌ صعب يحتاج لتكاليف عالية ليس من قدرة الجامعة تحملها.

وبصفة عامة، **تستخلص الباحثة أن** الوزن النسبي لمحور لوائح ونظم تعليمية خاصة بالطلبة يمثل (78.1%)، وتعزو الباحثة تلك النتيجة الإيجابية إلى أن الجامعات تعتبر اللوائح والنظم التي تنظم وتوفر للطلبة حقوقهم وواجباتهم داخل حرم الجامعة من أهم معايير جودة العمل الذي يضمن لكل طالب حقه، وتوفر له ضمان الأمان والاستقرار، والبيئة التعليمية المناسبة التي تراعي معايير البيئة الصحية التعليمية.

ثانياً: لوائح خاصة بأعضاء الهيئة التدريسية

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (7) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (70.6%)، مما يدل على أن الفقرة "**يلتزم المكلفون بالإشراف على الأطروحات العلمية بجدول زمني أسبوعي لمتابعة الطلاب وفقا للوائح**، حيث فرضت وحدات الجودة في الجامعات ضرورة الالتزام بمعايير تضمن المتابعة الدورية للطلاب، ومراجعة تقدمهم في أبحاثهم وتقديم تقارير دورية بذلك.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

وجاءت الفقرة (2) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (67.4%)، مما يدل على أن الفقرة " **يتم الالتزام بمعايير واضحة ومعتمدة في اختيار أعضاء لجان مناقشة الرسائل والأطروحات العلمية**"، ويعود ذلك إلى الشروط التي فرضتها هيئة الاعتماد والجودة على الجامعات بحيث لا تسمح وحدة الجودة بالجامعات إلا باتباع معايير محددة يُلزم بها المشرف والطالب.

وبصفة عامة، تعزو الباحثة انخفاض الوزن النسبي لمحور لوائح خاصة بأعضاء الهيئة التدريسية (68.9%)، لضعف الجامعات في توافر اللوائح والنظم التي تحقق الأمان الوظيفي لعضو هيئة التدريس، وأيضاً لا تساعد الجامعات على توفير متطلبات العمل المناسبة والبيئة الأكاديمية الملائمة التي تؤهله للعمل بأفضل جهد وأقل تكلفة، نظراً للضائقة المالية التي تمر بها الجامعات حالياً وانعدام الدعم الحكومي لها.

إجمالاً، تستنتج الباحثة أن الوزن النسبي **للمحور الثاني (اللوائح والنظم التعليمية)** حصل على وزن نسبي (73.4%) وهو **أقل من الحد الأدنى** المتفق عليه وفقاً لأسلوب دلفاي وهو (75%)، **وتفسر الباحثة** ذلك إلا أن الجامعات لازالت تحتاج إلى رقابة أكثر لكي تُجبَر على توفير اللوائح والنظم التي تنظم العملية الأكاديمية والإدارية لتوفير بيئة تعليمية صحية تناسب كل من الطالب وعضو هيئة التدريس وتولد لديهم الدافعية والابداع والابتكار.

تحليل فقرات المحور الثالث: المصادر والتقنيات التدريسية

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: **ما مستوى تطبيق معيار (المصادر والتقنيات التدريسية) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؟** ويبين الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول رقم (10) تحليل فقرات المحور الثالث (المصادر والتقنيات التدريسية) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
أولاً: هيئة التدريس والكوادر المساندة							
.1	يوجد عدد كافٍ من أعضاء هيئة التدريس للقيام بأعباء تدريس مقررات البرنامج، والإشراف على الرسائل والأطروحات العلمية	3.6	72.2	0.9	10.17	0.000	4
.2	تتوافق التخصصات العلمية لأعضاء هيئة التدريس مع المقررات الخاصة بالبرنامج	3.7	73	1.0	10.11	0.000	2
.3	توجد خطط لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة بالتدريس في البرنامج	3.7	73.4	1.1	9.77	0.000	1
.4	توجد آليات لمراجعة وتفعيل اللوائح والقوانين الخاصة بالتحفيز والمحاسبة فيما يخص الإدارة الأكاديمية والتنفيذية وأعضاء الكوادر المساندة	3.6	72.6	1.1	8.58	0.000	3
.5	توفر إدارة البرنامج كوادر فنية مدربة لتشغيل الأجهزة والمعدات بالمختبرات والمعامل والورش	3.4	68.4	1.2	5.52	0.000	5
	جميع الفقرات	**3.6**	**71.9**	**17.8**	**59.94**	**0.000**	
ثانياً: خدمات الدعم التعليمية							
.1	يتم تسهيل استخدام المكتبة الجامعية أمام طلبة الدراسات العليا	3.5	69.6	1.1	7.0	0.000	5
.2	تتاح خدمة شبكة المعلومات الدولية لطلبة الدراسات العليا	3.4	68.8	1.1	6.2	0.000	6

.3	تتوفر تجهيزات معملية ملائمة وكافية لاحتياجات الطلاب وفقاً لأهداف وأنشطة البرنامج	3.5	70.4	1.1	7.0	0.000	4
.4	تتوفر وسائل وتقنيات ووسائط تعليمية حديثة لتدريس المقررات ومناسبة لتحقيق أهداف البرنامج	3.6	71.6	1.2	7.6	0.000	2
.5	تلتزم إدارة البرنامج بتوفير الخدمات التقنية لأعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر	3.6	72.0	1.1	8.1	0.000	1
.6	يتوفر التمويل الكاف للبرنامج وفق سياسات واضحة	3.6	71.0	1.2	6.8	0.000	3
	جميع الفقرات	**3.5**	**70.5**	**20.0**	**52.4**	**0.000**	
ثالثاً: المرافق							
.1	يتوفر المناخ الصحي في المباني والمعامل المخصصة للبرنامج (التهوية، الإضاءة الطبيعية، النظافة)	3.6	71.8	1.1	8.4	0.000	2
.2	تتوفر إجراءات الأمان والسلامة في المباني والمعامل المخصصة للبرنامج	3.5	70.0	1.1	6.9	0.000	4
.3	توجد قاعات تدريس كافية لاحتياجات البرنامج التعليمي	3.5	70.6	1.1	7.5	0.000	3
.4	تتوفر مكاتب مناسبة لأعضاء هيئة التدريس لأداء واجباتهم	3.7	73.6	1.0	10.6	0.000	1
.5	تهتم إدارة البرنامج بتوفير المرافق المساعدة، مثل : (استراحات، مقاصف، دورات مياه، مواقف للسيارات، مصلى،...)	3.5	69.8	1.2	6.5	0.000	5
	جميع الفقرات	**3.6**	**71.1**	**17.9**	**59.1**	**0.000**	
	إجمالي فقرات محور (المصادر والتقنيات التدريسية)			**%71.1**			

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

أولاً: هيئة التدريس والكوادر المساندة

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (3) "**توجد خطط لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة بالتدريس في البرنامج**" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (73.4%)، وتعود تلك النتيجة للتخطيط المستمر لرفع كفاءة الكوادر البشرية العاملة في البرامج وفقاً للخطة الإستراتيجية، حيث تحدد الكليات الحاجات التدريبية والتطويرية اللازمة لكوادرها البشرية بما يحقق أهداف الكليات، ويتم تنفيذ بعضها وفق خطة زمنية تتماشي مع الخطة الإستراتيجية للجامعة ككل.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (5) "**توفر إدارة البرنامج كوادر فنية مدربة لتشغيل الأجهزة والمعدات بالمختبرات والمعامل والورش**" في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (68.4%)، وترى الباحثة أن ذلك يعود لعدم التزام الجامعات بخطط تطوير الفنيين حيث تركز بالشكل الأكبر على الأكاديميين بحيث توفر لهم فرص الابتعاث والدورات داخل قطاع غزة وخارجه وتوفر ميزانية خاصة لهم على حساب تدريب الفنيين مما يؤثر سلباً على أداء المعامل والمختبرات التي تخدم الكليات وبرامج الدراسات العليا.

وبصفة عامة، تعكس الباحثة انخفاض الوزن النسبي لمحور هيئة التدريس والكوادر المساندة ليصل إلى (71.9%) بقصور الإدارات الجامعية عن الاهتمام بهذه الفئة وضعف تبني إستراتيجيات فعالة تسهم في حل مشكلاته والانتقال به لمرحلة الإبداع والابتكار والابتعاد عن التقليدية في البحث والتدريس.

ثانياً: خدمات الدعم التعليمية

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (5) "**تلتزم إدارة البرنامج بتوفير الخدمات التقنية لأعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر**" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (72.0%)، وتفسر الباحثة ذلك إلى أن الجامعات تحرص على توفير التسهيلات المادية التي تسهل العمل الأكاديمي والإداري بقدر المستطاع بحيث تسعى سنوياً لشراء التكنولوجيا الحديثة لدمجها في العمل وفقاً لميزانيات محددة تخصص لهذا الغرض، حيث أن دمج الجامعات للتكنولوجيا الحديثة تسهل عملية الاتصال والتواصل بين الكوادر التدريسية والعالم

الخارجي حرصاً منها لتبادل المعلومات بشكل مستمر وسريع وتطوير الخبرات وتعزيز البحث العلمي.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (2) "**تتاح خدمة شبكة المعلومات الدولية لطلبة الدراسات العليا**" في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (68.8%)، وتفسر الباحثة ذلك جهود المكتبات المركزية بالجامعات لتوفير الاشتراك الدولي بالدوريات والمجلات العلمية العالمية والمواقع الإلكترونية التي تخدم العملية البحثية وفقاً لميزانيات محددة.

بصفة عامة، تعزو الباحثة انخفاض الوزن النسبي لمحور خدمات الدعم التعليمية (70.5%) لحاجة الجامعات الملحة للاهتمام بتوافر تلك النوعية من الخدمات بالشكل والمضمون بحيث تضمن رضا الطلاب والمستفيدين بالكامل.

ثالثاً: المرافق

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (4) "**تتوفر مكاتب مناسبة لأعضاء هيئة التدريس لأداء واجباتهم** في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (73.6%)، حيث يتوفر لكل موظف مكتب خاص في غرف مخصصة للأكاديميين من أجل منحهم الوقت الكاف لأداء مهامهم واستقبال الطلبة وإنجاز الأنشطة المكلفين بها.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (5) "**تهتم إدارة البرنامج بتوفير المرافق المساعدة مثل: استراحات، مقاصف، دورات مياه، مواقف سيارات، مصلى**" في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (69.8%)، وتعزو الباحثة تلك النتيجة المتوسطة إلى عدم قدرة الجامعات على التوسع الأفقي لتوفير تلك المرافق في الأماكن القائمة فيها الجامعات حالياً نظراً لمحدودية الأرض وعدم توفر توسعات حولها، مما اضطر الجامعات إلى امتلاك أراض في أماكن أخرى لعمل فروع للجامعات بهدف التوسع والانطلاق نحو تطبيق معايير الجودة في مبان الجامعة الجديدة، كون مبان الجامعات القائمة حالياً هي مبان عريقة من قديمة لا تتوافر فيها المعايير الخاصة بالجودة لتواكب النمو والتطور الأكاديمي.

وبصفة عامة، فإن الوزن النسبي لمحور المرافق كان (71.1%)، **وتعزو الباحثة** ذلك لضعف توافر الامكانيات المادية لإيجاد المرافق بكامل متطلباتها حيث تعاني الجامعات الان أزمة مالية متفاقمة للحصار الممتد منذ أكثر من 7 سنوات.

إجمالاً، فإن الوزن النسبي لمحور (المصادر والتقنيات التدريسية) حصلت على (71.1%) وهي أدنى من الحد المقترح، **وتفسر الباحثة** تلك النتيجة إلى حرص الجامعات لتوفير كافة المتطلبات المادية والمالية اللازمة لتحقيق بيئة جامعية صحية تعكس القبول والرضا لكل من الطلبة والعاملين إلا أن الجامعات رغم ذلك تعاني من أزمات مالية متفاقمة انعكست سلباً على توفير تلك المتطلبات بشكل سريع وأيضاً إلى ضعف الميزانيات مما أدى إلى تقليص نسبة الرواتب بحيث أصبحت الجامعة الإسلامية تعطي 70% من راتب الموظف منذ أكثر من سنة نظراً لقلة الدعم الحكومي والتمويل الخارجي وعزوف الطلبة عن سداد قيمة الرسوم الدراسية للظروف الاقتصادية التي يعيشها قطاع غزة بأكمله، إضافة لتعرض الجامعات للعدوان الإسرائيلي الذي أدى لتدمير مقدرات الجامعات من المباني والمختبرات والمشاغل والقاعات الدراسية والمكاتب وغيرها مما إضطر لتغيير استراتيجيات الجامعات نحو إعادة الإعمار والتأهيل بدلاً من النمو والتطوير.

تحليل فقرات المحور الرابع: الإدارة الأكاديمية

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: **ما مستوى تطبيق معيار (الإدارة الأكاديمية) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؟** ويبين الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول رقم (11) تحليل فقرات المحور الرابع (الإدارة الأكاديمية) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
أولاً: التنظيم الإداري							
.1	يوجد لدى إدارة البرنامج مجلس علمي فعال	3.5	70.8	0.8	9.90	0.000	7
.2	تحدد مهام ومسؤوليات وصلاحيات منسق البرنامج طبقاً للهيكل التنظيمي المعلن	3.6	72.2	0.8	12.18	0.000	2
.3	يوجد نظام شامل لملفات الطلاب لدى البرنامج يحتوي على جميع المستندات الشخصية والإدارية والأكاديمية	5.0	99.6	7.1	4.28	0.000	1
.4	يوجد نظام فعال لحفظ الملفات العلمية والإدارية والمالية لجميع أعضاء هيئة التدريس	3.5	70.4	1.0	7.83	0.000	6

.5	يوجد ميثاق أخلاقي يحكم عمل البرنامج	3.6	71.8	1.2	7.89	0.000	5
.6	يطبق البرنامج نظاماً ثابتاً وواضحاً للثواب والعقاب	3.6	72	1.2	8.02	0.000	3
.7	يضمن البرنامج الشفافية والعدالة التامة في المعاملات الإدارية والمالية لجميع فئاتها	3.6	72	1.3	7.10	0.000	3
.8	يلبي البرنامج المسئولية الاجتماعية نحو المجتمع المحيط	3.5	69.2	1.2	5.84	0.000	8
	جميع الفقرات	**3.7**	**74.7**	**24.8**	**44.88**	**0.000**	
ثانياً: التوثيق والمعلومات والنشر							
.1	يوجد دليل معتمد لطالب الدراسات العليا يتم تحديثه وفقاً لتطورات البرنامج	3.4	68.2	1.3	5.09	0.000	6
.2	يوجد دليل معتمد يوضح واجبات وحقوق عضو هيئة التدريس يتم تحديثه وفقاً لتطورات البرنامج	3.7	73.2	1.1	9.05	0.000	2
.3	تنشر جميع المعلومات الخاصة بالبرنامج على الموقع الإلكتروني للجامعة	3.6	71	1.2	7.05	0.000	4
.4	تحفظ الرسائل والأطروحات العلمية في مكتبة القسم والمكتبة العامة	3.6	72.6	1.2	8.37	0.000	3
.5	تقوم إدارة البرنامج بإصدار النشرات والإعلانات التي تصف اللوائح والنظم المعتمدة	3.5	70.6	1.2	6.66	0.000	5
.6	توجد آليات فعالة لإعلام الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالإمكانات المتاحة والمتوفرة التي تخدم العملية التعليمية مثل (المكتبة، خدمات شبكة المعلومات الدولية، الوسائط التعليمية، ... إلخ)	3.7	73.8	1.1	10.03	0.000	1
	جميع الفقرات	**3.6**	**71.6**	**20.4**	**52.13**	**0.000**	
	إجمالي فقرات (الإدارة الأكاديمية)		**%73.1**				

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97.

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

أولاً: التنظيم الإداري

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (3) "يوجد **نظام شامل لملفات الطلاب لدى البرنامج يحتوي على جميع المستندات الشخصية والإدارية والأكاديمية**" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (99.6%)، حيث أجمعت آراء المستجيبين بالأغلبية على توافرها في الجامعات، وتعزو الباحثة ذلك على التزام الجامعات بتطبيق معايير الجودة بامتلاك مستندات كاملة لكل طالب في ملف خاص به يحفظ لدى قسم القبول والتسجيل بحيث يضمن توافر كافة المعلومات عن حياة الطالب الأكاديمية والإدارية من لحظة تسجيله حتى تخرجه منها، وتتوافق مع دراسة (عليان الحولي، 2014)، (على شرف الدين، 2010).

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

وجاءت الفقرة (8) "**يلبي البرنامج المسئولية الاجتماعية نحو المجتمع المحيط**" في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (69.2%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى انتهاج الجامعات حديثاً وبشكل جدي مسئولية حقيقية نحو المجتمع المحيط بحيث بدأت بتقديم خدماتها للمجتمع ومراعاة ثقافة وعادات وقيم المجتمع وتلبية احتياجاته بشكل مناسب بما يتلاءم وإمكانياتها، حيث أنها ما زالت في بداياتها وتسعى جاهدة لتلبية احتياجات المجتمع الحقيقية.

وبصفة عامة، ترى الباحثة أن الوزن النسبي لمحور التنظيم الإداري (74.7%) يدل على اهتمام الجامعات الكبير بتوافر متطلبات التنظيم الجيد لإدراكها الجدي بتأثيراته الإيجابية في حال توافرت، وانعكاس ذلك على مخرجات العملية التعليمية وجودة نوعية الطلبة.

ثانياً: التوثيق والمعلومات والنشر

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (6) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (73.8%)، مما يدل على أن الفقرة " **توجد آليات فعالة لإعلام الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالإمكانات**

المتاحة والمتوفرة التي تخدم العملية التعليمية" تعكس توجه الجامعات لدمج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية بحيث حرصت على توفير خدمة الإنترنت لكافة الطلبة والعاملين فيها لنشر كل ما يلزم نشره في الوقت والزمن المناسبين بما يحققان الهدف المنشود.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

وجاءت الفقرة (1) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (68.2%) مما يدل على أن الفقرة "**يوجد دليل معتمد لطالب الدراسات العليا يتم تحديثه وفقاً لتطورات البرنامج**" تعكس ضعف اهتمام الجامعات بإصدار دليلا محدثاً سنوياً للدراسات العليا يشمل كل ما يستجد على البرامج الأكاديمية بحيث تقدم معلومات حديثة دائماً للمستفيدين، حيث أن ذلك مروهو بتوفير ميزانيات كبيرة وهذا فعلياً غير متوفر في الجامعات بسبب الضائقة المالية التي تعاني منها.

بصفة عامة، فإن الوزن النسبي لمحور التوثيق والمعلومات والنشر(71.6%) **وتفسره الباحثة** بضعف الجهود المبذولة من الجامعات لتوفير قواعد البيانات الشاملة التي تساعد أصحاب القرار بالاعتماد عليها لاتخاذ القرارات الإستراتيجية والإدارية، ومراعاة جودتها للارتقاء بالأداء الجامعي.

إجمالاً، تعزو الباحثة الوزن النسبي لمجال الإدارة الإستراتيجية (73.1%) وهو أقل من المستوى المقترح إلى قصور الإدارات الجامعية لتوفير الدعم المالي الداخلي والخارجي لتوفير الميزانيات اللازمة لتلبية إلتزامات الجامعات من شئون أكاديمية وإدارية ترفع من مستوى أدائها وجودة مخرجاتها، وبالتالي تؤثر سلباً على دورها ومسئولياتها الاجتماعية نحو المجتمع الفلسطيني بأكمله.

تحليل فقرات المحور الخامس: ضمان الجودة والتحسين المستمر

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: **ما مستوى تطبيق معيار (ضمان الجودة والتحسين المستمر) في برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة؟** ويبين الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول رقم (12) تحليل فقرات المحور الخامس (ضمان الجودة والتحسين المستمر) اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test)

م.	البيان	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
أولاً: جودة البرنامج							
.1	يوجد نظام واضح لضمان جودة البرنامج فى ضوء رسالته وأهدافه	3.7	74	1.0	10.7	0.000	1
.2	يوجد نظام دوري للتقييم الذاتي المستمر فى ضوء المعايير المعتمدة	3.6	72.2	1.0	9.2	0.000	2
.3	يستعان بمراجعين خارجيين فى التخصص لمراجعة بنية ومحتويات البرنامج	3.5	69.2	1.0	7.0	0.000	4
.4	توجد خطة للتحسين المستمر للبرنامج فى ضوء نتائج التقييم الذاتي	3.6	71	1.1	7.6	0.000	3
.5	تتعاون وحدة الجودة بالبرنامج مع الوحدات المماثلة فى الجامعة لتوفير متطلبات الجودة واحتياجات التدريب	3.4	67.6	1.3	4.6	0.000	5
	جميع الفقرات	**3.5**	**70.8**	**18.1**	**57.9**	**0.000**	
ثانياً: جودة أعضاء هيئة التدريس							
.1	تقوم إدارة البرنامج بمراجعة معايير تقييم وتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس	3.6	71.4	0.8	11.1	0.000	5
.2	يتم مناقشة نتائج التقويم مع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة منها فى تطوير فعالية البرنامج	3.9	77.8	3.4	4.1	0.000	3
.3	توفر إدارة البرنامج آليات واضحة ومعلنة لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس وفق نظام الجودة	3.7	74.0	0.9	11.5	0.000	4
.4	توفر إدارة البرنامج آليات واضحة ومعلنة لمعرفة رضاء أعضاء هيئة التدريس عن كل من : البرنامج الدراسي، الأداء التدريسي، واجباتهم، وحقوقهم	5.0	100	6.8	4.6	0.000	1
.5	تتبع إدارة البرنامج إجراءات فاعلة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	4.0	80.6	3.4	4.5	0.000	2

	جميع الفقرات	**4.0**	**80.6**	**39.8**	**30.2**	**0.000**	
ثالثاً: جودة الطلاب							
.1	تقوم إدارة البرنامج بمراجعة معايير تقويم أداء الطلاب	4.8	95.2	6.7	4.1	0.000	1
.2	تتم مناقشة نتائج تقويم أداء الطلاب والاستفادة منها في تطوير فعالية أدائهم	4.6	92.6	7.5	3.4	0.000	2
.3	توجد سياسات وإجراءات محددة ومعلنة لمعالجة نتائج التقويم لدعم ومساندة الطلاب	3.5	69.2	1.3	5.3	0.000	3
	جميع الفقرات	**4.3**	**85.2**	**70.1**	**18.2**	**0.000**	
رابعاً: جودة المنهاج الدراسي							
.1	تقوم إدارة البرنامج بتقويم دوري للمنهاج	3.6	71.2	1.2	7.1	0.000	1
.2	تقوم إدارة البرنامج باتخاذ الإجراءات الواضحة والمناسبة للاستفادة من نتائج تقويم المنهاج	3.5	70.8	1.2	7.1	0.000	2
.3	تتبع إدارة البرنامج إجراءات لها تأثير فاعل على المنهاج	3.4	68.4	1.1	5.8	0.000	3
	جميع الفقرات	**3.5**	**70.1**	**21.9**	**47.5**	**0.000**	
خامساً: جودة خدمات الدعم التعليمية							
.1	تقوم إدارة البرنامج بتقويم دوري لموارد الخدمات التعليمية	3.56	71.2	1.1	8.1	0.000	3
.2	تتم مناقشة نتائج التقويم مع إدارة الجامعة للاستفادة منها فى تطوير فعالية البرنامج	3.8	75.5	1.1	10.8	0.000	1
.3	تقوم إدارة البرنامج باتخاذ الإجراءات المحددة والمناسبة لمعالجة نتائج التقويم لتطوير وتحديث موارد الخدمات التعليمية	3.75	75	1.1	10.6	0.000	2
	جميع الفقرات	**3.7**	**73.7**	**20.0**	**54.9**	**0.000**	
سادساً: جودة اللوائح والإجراءات							
.1	تقوم إدارة البرنامج بمراجعة اللوائح والإجراءات المتبعة فى التعامل مع عمليتي التعليم والتعلم بناءً على نتائج التقييم	3.55	70.9	1.1	8.0	0.000	1
.2	يؤدي تطبيق هذه المراجعات إلى تأثير فاعل على عمليتي التعليم والتعلم	3.45	69	1.0	7.0	0.000	3
.3	تقوم إدارة البرنامج بمراجعة الاتفاقيات واللوائح والإجراءات المتبعة للتعامل مع البرامج	3.34	70.8	1.0	8.4	0.000	2
	جميع الفقرات	**3.5**	**70.25**	**18.3**	**56.9**	**0.000**	
سابعاً: جودة المخرجات							
.A	توجد آليات لاستقراء آراء الخريجين في تقييم البرنامج	3.65	73	1.1	8.8	0.000	1
.B	توجد آليات لدى إدارة البرنامج لمتابعة الخريجين	3.49	69.8	1.1	7.0	0.000	4
.C	يتم تحديد مخرجات البرنامج التعليمي المستهدفة بشكل واضح ومفصل طبقاً للاحتياجات الفعلية لسوق العمل	3.52	70.4	1.1	7.2	0.000	3
.D	يتم تحديد مخرجات البرنامج التعليمي المستهدفة بشكل واضح ومفصل طبقا للتطورات العلمية الحديثة	3.57	71.4	1.1	8.0	0.000	2
.E	يتم تحديد مخرجات البرنامج التعليمي المستهدفة وفقاً لأهداف البرنامج المعلنة	3.36	67.2	1.3	4.4	0.000	5
	جميع الفقرات	**3.5**	**70.35**	**19.2**	**54.3**	**0.000**	
	إجمالي فقرات مجال (ضمان الجودة والتحسين المستمر)		**%74.4**				

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97. **وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:**

أولاً: جودة البرنامج الأكاديمي

جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (74.0%)، مما يدل على أن الفقرة "**يوجد نظام واضح لضمان جودة البرنامج في ضوء رسالته وأهدافه**"، لها استجابة إيجابية، وتعزو الباحثة إلى حرص وحدات الجودة بالجامعات إلى نشر ثقافة الجودة وتنفيذ إجراءاتها بحيث تكفل تطبيقاص يحقق معايير الجودة المعلن عنها لتحقيق رؤية ورسالة البرامج الأكاديمية، حيث أن الجامعات تخضع لمراقبة دورية من قبل هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية بحيث يشترط تجديد ترخيص البرامج أو تجميدها أو إلغاؤها بناءً على نتائج التقييم المؤسسي أو البرامجي الذي يتم وفقاً لشروط معينة تعلن عنها الهيئة وتلتزم بها الجامعات.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

وجاءت الفقرة (5) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (67.6%) مما يدل على أن الفقرة "**تتعاون وحدة الجودة بالبرنامج مع الوحدات المماثلة في المؤسسة لتوفير متطلبات الجودة واحتياجات التدريب**"، وتفسره الباحثة بضعف التعاون بين ممثلي الجودة فيما بين البرامج الأكاديمية من جهة، ومع وحدة الجودة المركزية بالجامعات، وهذا يعكس مستوى التفاوت في تحقيق مستويات جودة للبرامج الأكاديمية حيث لكل برنامج ممثل للجودة يتم اختياره ليكون وسيطا بين البرنامج ووحدة الجودة بالجامعة وله صلاحيات متعددة تسمح له بالتعاطي مع متطلبات الجودة لضمان حسن سير الإستراتيجيات والعمليات.

بصفة عامة، تُرجع الباحثة الوزن النسبي لمحور جودة البرنامج (70.8%) إلى أن الجامعات لا زالت في بداياتها لتطبيق الجودة الشاملة في البرامج الأكاديمية، وأن آثارها تظهر على المدى البعيد، وأنها تبذل جهوداً طيبة تسعى من خلالها إلى تحسين وتطوير العمل لتحقيق نتائج مرضية ترفع من مستوى أدائها ونوعية خدماتها.

ثانياً: جودة أعضاء هيئة التدريس

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (4) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (100.0%)، مما يدل على أن الفقرة "**توفر إدارة البرنامج آليات واضحة ومعلنة لمعرفة رضاء أعضاء هيئة التدريس**" حصلت على إجماع المستجيبين على هذه الفقرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص وحدات الجودة في الجامعات لامتلاك سياسات وآليات واضحة للتعرف على مستوى رضا عملائها من أعضاء هيئة التدريس، حيث تعلن الجامعات عن تلك الآليات وكيفية تطبيقيها وكيفية الاستفادة منها كتغذية راجعة يستفاد منها في تقييم العملية التعليمية.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

وجاءت الفقرة (1) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (71.4%) مما يدل على أن الفقرة "**تقوم إدارة البرنامج بمراجعة معايير تقييم وتقويم أعضاء هيئة التدريس**"، لها استجابة إيجابية، وترجع الباحثة ذلك إلى الإستراتيجيات المتبعة للحفاظ على الكوادر البشرية المؤهلة وتدريبها وفق ما تتطلبه نتائج التقييم، حيث تحرص الجامعات على الاستفادة من مخرجات عملية التقويم ومحاولة تعزيز نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف والاستفادة من الفرص لتطوير كوادرها والحفاظ عليهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم من خلال التدريب والتأهيل والابتعاث.

وبصفة عامة، تجد الباحثة أن محور أعضاء هيئة التدريس وزنه النسبي (80.6%)، وهذا يعكس اهتمام الجامعات بتوفير متطلبات أعضاء هيئة التدريس، وتحرص على وضع معايير تقييم أداء وبرامج تطويرية ترفع من مستوى أدائهم بشكل دوري.

ثالثاً: جودة الطلاب

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (95.2%)، مما يدل على أن الفقرة "**تقوم إدارة البرنامج بمراجعة معايير تقويم أداء الطالب**"، لها استجابة إيجابية، **وتسند الباحثة** تلك النتيجة باهتمام وحدات الجودة بالجامعات لتنفيذ لقاءات واجتماعات وورش عمل دورية لمناقشة نتائج التقويم وكيفية الاستفادة من التغذية الراجعة لتعزيز نقاط القوة في سياسات وآليات التقويم ومعالجة نقاط الضعف بحيث تضمن تحقيق نتائج أفضل لعملية التقويم لتحقيق الأهداف الإستراتيجية وفقاً لرؤية ورسالة الجامعات.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

وجاءت الفقرة (3) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (69.2%) مما يدل على أن الفقرة "**توجد سياسات وإجراءات محددة ومعلنة لمعالجة نتائج التقويم لدعم ومساندة الطلاب**"، لها استجابة إيجابية، وتعزو الباحثة ذلك لاهتمام إدارة الجامعات برضا عملائها من طلاب الدراسات العليا حيث تراعي دائماً تحقيق الدعم والإرشاد والمساندة التي تحقق لهم بيئة تعليمية تعلمية مرضية.

وبصفة عامة، تجد الباحثة أن الجامعات تهتم بشكل كبير بتحقيق معايير الجودة فيما يتعلق بمجال جودة الطلاب (الوزن النسبي 85.2%) لرفع مستوى آليات التقويم ومعالجتها والاستفادة من التغذية الراجعة بما يحقق نتائج إيجابية مستمرة، حيث تدرك أن الطالب المستفيد الأول والأكثر تأثيراً في مستقبل وبقاء الجامعات.

رابعاً: جودة المنهاج الدراسي

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (71.2%)، مما يدل على أن الفقرة "**تقوم**

إدارة البرنامج بتقويم دوري للمنهاج"، لها استجابة إيجابية، **وترجح الباحثة** تلك النتيجة إلى حرص الجامعات المتواصل لمواكبة التطورات الحاصلة في العلم والتكنولوجيا بحيث تعكس ذلك في خططها ومناهجها التي تُدرَّس وتعمل على تغييرها وتطويرها من خلال تكشيل لجان مختصة من ذوي العلاقة بالبرنامج داخل وخراج الجامعات لمضان الحصول على أفضل النتائج وأقربها للواقع الفلسطيني.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

بينما كانت الفقرة (3) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (68.4%) مما يدل على أن الفقرة "**تتبع إدارة البرنامج إجراءات لها تأثير فاعل على البرنامج**"، لها استجابة إيجابية، **وتُسنِد الباحثة** تلك النتيجة لضعف اهتمام الإدارة بإتباع إجراءات مثل انعقاد ورش العمل واللقاءات الدورية مع الطلبة، والمؤتمرات التي تشجع البحث العلمي، وخلق روح الإبداع لدى طلبتها، ونشر ثقافة التميز، ومكافأة الطلاب المتميزين، توظيف لأوائل الطلبة، دعم الطلبة مادياً، توفير منح وقروض للطلبة، مشاركة الطلبة في تطوير المناهج ، إشراك مؤسسات سوق العمل في عمليات تطوير البرامج وغيرها.

وبصفة عامة، ترى الباحثة أن الجامعات تجتهد في تقويم المناهج، وتعديلها وفقاً لمعايير الجودة لكن لا ينطبق ذلك على كافة البرامج والتخصصات حيث أن العملية مكلفة وتستحق جهداً عظيماً سيأتي على حساب العمليات الإدارية والأكاديمية التقليدية وستؤثر بشكل رئيس على أداء الجامعات.

خامساً: جودة خدمات الدعم التعليمية

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (2) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (75.0%)، مما يدل على أن الفقرة "**تتم مناقشة نتائج التقويم مع إدارة الجامعة للاستفادة منها في تطوير فعالية البرنامج**"، لها استجابة إيجابية، حيث **ترى الباحثة** أن تلك النتيجة جاءت نظراً لوجود ممثلاً للجودة في كل كلية يكون وسيطاً لدى إدارة الجامعة ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتطوير البرامج وينقل نتائج عمليات التقويم المستمرة التي تهتم برفع مستوى فعالية البرامج بعد عمليات التقويم المستمرة من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وسوق العمل، وتعرض نتائج التقويم في مجالس الجامعة التي تعقد بشكل دوري في مواعيد محددة.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

وجاءت الفقرة (1) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (68.4%) مما يدل على أن الفقرة " **تقوم إدارة البرنامج بتقويم دوري لموارد الخدمات التعليمية**"، **وترجع الباحثة** ذلك إلى ضعف دور لجان الجودة بالكليات في تنفيذ عملية التقييم بهدف التعرف على النتائج المرتبطة بموارد الخدمات التعليمية التي تؤدي بشكل مباشر على سير العمل في الكليات، وبالتالي على حسن سير العمل في البرامج الأكاديمية، ويعود ذلك للعبء الأكاديمي الكبير المثقل به أعضاء اللجان وعدم وجود متفرغين لتنفيذ تلك الأعمال.

وبصفة عامة، تستنتج الباحثة أن هناك اهتماماً بمراجعة وتطوير جودة الخدمات التعليمية في الجامعات، إلا أن ذلك لا يرقَّ للمستوى المطلوب بما يحقق الفعالية المطلوبة بشكل مستمر لبرامج الجامعات.

سادساً: جودة اللوائح والإجراءات

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (70.9%)، مما يدل على أن الفقرة "**تقوم إدارة البرنامج بمراجعة اللوائح والإجراءات المتبعة في التعامل مع عمليتي التعليم والتعلم بناءً على نتائج التقييم**"، وتعزو الباحثة النتيجة إلى اهتمام وحدات الجودة بإيجاد لوائح وإجراءات محددة تحكم عمليتي التقييم والمعالجة بحيث ترتقي بمستوى الدور الفاعل للجودة في تحقيق أهدافها نحو التميز.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

بينما جاءت الفقرة (2) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (69.0%) مما يدل على أن الفقرة "**يؤدي تطبيق هذه المراجعات إلى تأثير فاعل في عمليتي التعليم والتعلم**"، **وترجع الباحثة** ذلك إلى ضعف الاستفادة من التغذية الراجعة من عملية التقويم بشكل يحقق الهدف منها، وذلك بسبب الأعباء الأكاديمية الملقاة على عاتق فريق الجودة في كل كلية بحيث لا يتوفر الوقت الكافي لتنفيذ العملية وأيضاً ضعف الميزانيات المرصودة لهذا الغرض مما يؤثر سلباً على أداء العمل والتنفيذ الحقيقي في تطبيق نتائج المراجعات والاستفادة منها بشكل كبير من أجل التطور.

وبصفة عامة، تلاحظ الباحثة أن مجال جودة اللوائح والإجراءات (الوزن النسبي 70.2%) لا يزال يستحق الاهتمام بشكل أكبر كونه القاعدة الأساسية التي تستند عليها كافة الإجراءات لاحقاً، وتعتبر مرجعاً لعملية التقويم، وأن ذلك يتطلب من الجامعات جهداً أكبر لكي توفر معايير آليات وإجراءات تنظم العملية التقويمية.

سابعاً: جودة المخرجات

وتبين النتائج أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (73.0%)، مما يدل على أن الفقرة " **توجد آليات لدى إدارة البرنامج لمتابعة الخريجين**"، وتأتي تلك النتيجة بسبب اهتمام الجامعات بمتابعة شئون الخريجين من خلال وحدات الخريجين حيث هناك استراتيجيات تشملها الخطط الإستراتيجية تعنى

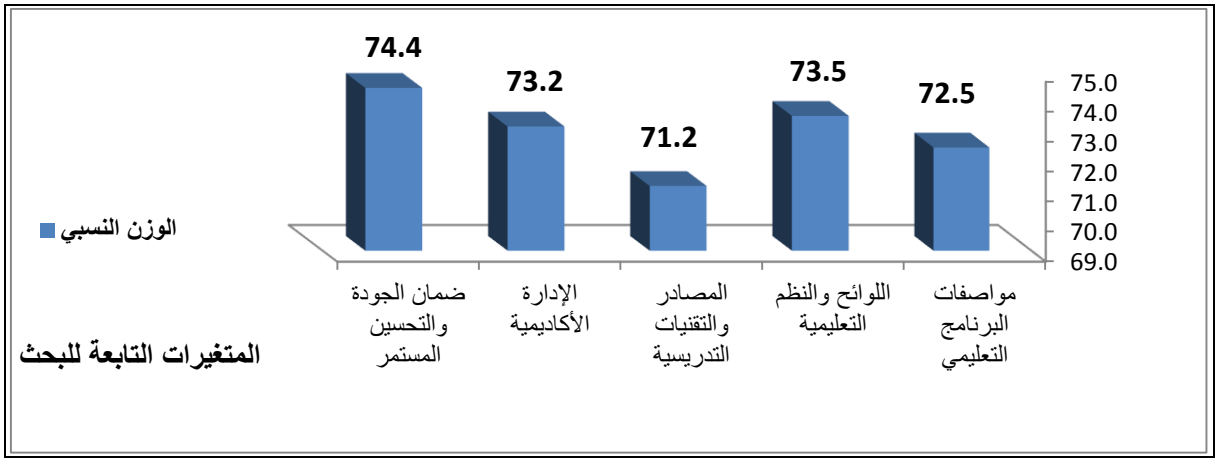
بالاهتمام بالخريجين وتوفير فرص عمل ومتابعة شئونهم بعد التخرج والاهتمام بأوائل الطلبة وتوظفيهم بعقود داخل الجامعات.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي:

وجاءت الفقرة (5) في الترتيب الأخير من فقرات هذا المحور حيث بلغ الوزن النسبي (67.2%) مما يدل على أن الفقرة " **يتم تحديد مخرجات البرنامج التعليمي المستهدفة وفقاً لأهداف البرنامج المعلنة**" تفسر ضعف لجان الجودة بالكليات في تحديد المخرجات المستهدفة من كل برنامج بسبب قصور الوعي بمفاهيم الجودة المرتبطة بهذا المفهوم.

وبصفة عامة، تلاحظ الباحثة أن الجامعات بدأت تولي أهمية كبيرة لعنصر مخرجات البرامج الأكاديمية المتمثلة بالطلبة (الوزن النسبي 70.3%) حيث أنهم نواة التنمية في المجتمع الفلسطيني، وأن آراءهم ووجهة نظرهم في طبيعة جودة البرامج الأكاديمية ذات أهمية كبيرة في إعادة تقييم تلك البرامج ومن ثم تطويرها بما يتلاءم والاحتياجات المتجددة للمجتمع الفلسطيني، إلا أن الجهود لا تزال تحتاج لدعم واهتمام أكبر من قبل الإدارة الجامعية والقيادة الإستراتيجية لتوفير كافة متطلبات تحقيق الأهداف.

إجمالاً، تستنتج الباحثة أن مستوى فعالية برامج الدراسات العليا **ضعيفاً** حيث حقق مستوى (73.2%) وهو أدنى من المعيار المقترح (75%) كحد أدنى وفقاً لأسلوب دلفاي، وبهذا تكون الباحثة قد أجابت عن التساؤل الثاني، **والشكل التالي يوضح الوزن النسبي لمتغيرات البحث التابعة.**



شكل رقم (2.4): الوزن النسبي لتطبيق المتغيرات التابعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلا أن الجامعات لا زالت تحتاج لجهودٍ كبيرة للارتقاء بمستوى جودة البرامج ونوعيتها، ومراعاة التنوع والحداثة في البرامج المتوقع افتتاحها، إضافة لمراجعة وتقييم البرامج القائمة بحيث يتم دمج أو تجميد أو تطوير تلك البرامج بما يرفع من مستواها وقدرتها على المنافسة، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة للقيام بعملية التدريس وفقاً لمناهج مخططة تتلاءم مع التطورات المتسارعة، والتي تستطيع من خلالها أن ينافس خريجوها مع طلبة العالم بأسره، بحيث تحكمها لوائح وقوانين ناظمة تحقق الشفافية والعدالة.

ثانياً: اختبار وتحليل فرضيات البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين(أعضاء الهيئة التدريسية) فيما يتعلق بآرائهم حول الإدارة الإستراتيجية ودورها في زيادة فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة تعزى اسم الجامعة.

جدول (13): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t test) الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول الإدارة الإستراتيجية وأثرها على فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى اسم الجامعة.

المحور	أسم الجامعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
فعالية برامج الدراسات العليا	الإسلامية	150	85.05	10.02	27.890	0.001
	الأزهر	90	52.90	5.61		

يتضح أنه تم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، حيث أتضح أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المبحوثين حول فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية تعزى لاسم الجامعة، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.001) وهي أقل من 0.05، وكان الأفضل لصالح الجامعة الإسلامية بوسط حسابي 85.05%، وتعزو الباحثة النتيجة إلى وعي الجامعة الإسلامية بأهمية المنافسة الوطنية والدولية، وأن قوتها وقدرتها على امتلاك مزايا تنافسية ترتقي بها لمستويات طيبة مقارنة بمثيلاتها على كافة المستويات، وأن القيادات الإستراتيجية فيها تهتم بالتواصل الخارجي مع الجامعات العالمية بحيث تضمن التشبيك والتبادل العلمي والبحثي.

الجزء الخامس: النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج

1. انخفاض مستوى وضوح رؤية ورسالة وأهداف البرامج الأكاديمية (الدراسات العليا) في الجامعات الفلسطينية، وتدني نسبة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في وضع أهداف البرامج.
2. انخفاض مستوى الترابط بين المنهاج الدراسي ورسالة وأهداف البرنامج الأكاديمي.
3. تتميز الجامعات الفلسطينية بامتلاكها اللوائح والنظم التعليمية الخاصة بالطلبة التي تنظم العلاقة بين الجامعة والطالب بما يحقق رضا الطالب بشكل جيد.
4. تعتبر اللوائح الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية غير مناسبة بحيث لا تعتبر ملزمة وبالتالي لا يشعر العاملون بالأمان والاستقرار الوظيفي، ولا تحدد واجباتهم ومسئولياتهم بالموضوعية المطلوبة.
5. تمتلك الجامعات لهيئة التدريس والكوادر المساندة التي تعتمد عليها في الارتقاء بمستوى أداء البرامج بدرجة متوسطة بحيث أنها لا تحقق الهدف المنشود من البرامج الأكاديمية.
6. لا تتوافر خدمات الدعم التعليمية بالشكل المطلوب بحيث لا تستطيع بصورتها الحالية أن تلبي احتياجات طلبة الدراسات العليا من (المكتبة، التقنيات، التجهيزات، شبكة المعلومات، وغيرها).
7. قلة مصادر التمويل الداخلية والخارجية في الجامعات، بحيث تؤثر على عملية الإدارة الإستراتيجية لأنها تحتاج في كل مرحلة لمتطلبات مالية كبيرة من أجل تغطية احتياجات كل مرحلة .
8. تفتقر الجامعات للكوادر البشرية المؤهلة للقيام بعملية التخطيط الإستراتيجية، وهي بحاجة لتطوير كوادرها الحالية بشكل دوري لتأهيلهم للأدوار القيادية الإستراتيجية.
9. لا تمتلك الجامعات لثقافة تنظيمية تتناسب مع متطلبات الإدارة الإستراتيجية.
10. يحتاج الهيكل التنظيمي لإعادة تنظيم بحيث يضمن توزيع الأدوار والمهام بشكل مناسب يساعد في تطبيق الإستراتيجية وتقويمها.
11. ضعف نظم الحوافز المقدمة للعاملين، والتي تنعكس بشكل سلبي على مستوى أداء العاملين وبالتالي مستوى المخرجات المتوقعة.
12. تتم عملية الرقابة بشكل متوسط في ضوء مؤشرات الأداء المعلنة، ويتم تصحيح الانحرافات في ضوء عملية التقويم بحيث يتم تعديل الخطط والأهداف في ضوء نتائج التقويم بشكل متوسط أيضاً.
13. تتسم البرامج الأكاديمية بمستوى جودة متوسطة، وتتماشي هذه النتيجة مع الظروف الاقتصادية التي تحول دون امتلاك التجهيزات المطورة، وتدمير سلطات الاحتلال لمباني الجامعات.

ثانياً: التوصيات

1. أن تتبنى الجامعات النموذج المقترح بحيث يتم تحديد رؤية ورسالة وأهداف مستقبلية واضحة لبرامج الدراسات العليا تمكنها من مواجهة التحديات، والقيام بمسئولياتها بكفاءة واستثمار الموارد المتوفرة بما يحقق النوعية، ويتم ذلك من خلال إشراك العاملين في تقييم البيئة الداخلية والخارجية للجامعات ثم دمجهم في فرق عمل بهدف التخطيط الإستراتيجي وصياغة الرؤية والرسالة في ضوء خبرتهم ومعرفتهم كل حسب تخصصه.
2. تشكيل فرق عمل لإعادة تقييم المناهج الدراسية، وتحديد مدى ارتباطها برسالة وأهداف البرنامج الأكاديمي بالاستعانة بالخبراء والمتخصصين من الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي.
3. تقييم اللوائح والنظم التعليمية الخاصة بالطلبة بحيث تلبي إحتياجاتهم المتجددة، وتراعي المتغيرات المحيطة في البيئة الجامعية من خلال استقصاء آراء الطلبة والخريجين والمستفدين كافة، وإجراء لقاءات دورية وورش عمل تهدف لجمع البيانات، وتحليلها واتخاذ القرار المناسب بتبنى لوائح ونظم تتمتع بجودة عالية .
4. إعادة تقييم اللوائح الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية للتعرف على نقاط الضعف والقوة فيها، ثم عقد لقاءات مع خبراء ومتخصصين في الموارد البشرية والقانون بحيث يتم التوصل لمعايير واضحة تحقق الشفافية والعدالة والموضوعية للعاملين .
5. العمل على استقطاب وتوظيف هيئة تدريس وكوادر مساندة وفقاً للشواغر السنوية بحيث يتم مراعاة الكفاءة والخبرة في التعيينات مع انتهاج برامج تطويرية للتدريب والتأهيل ترقى بمستوى العاملين لشغل المناصب الإدارية والإشرافية بهدف تحقيق الأهداف الإستراتيجية.

6. شراء كافة متطلبات خدمات الدعم التعليمية وفقاً للاحتياج الفعلي بشكل سنوي لتبية احتياجات العملية الأكاديمية والإدارية التي تخدم طلبة الدراسات العليا من (المكتبة، التقنيات، التجهيزات، شبكة المعلومات، وغيرها).
7. عقد اتفاقيات وشراكات محلية ودولية بهدف توفير مصادر التمويل الداخلية والخارجية لضمان استمرارية الجامعات في تقديم خدماتها بالمستوى المرغوب والمخطط له استراتيجياً.
8. تدريب وتطوير الكوادر البشرية على مهارات التخطيط الإستراتيجية، وإدارة الأزمات، والإدارة الإستراتيجية بهدف تأهيلهم للأدوار القيادية الإستراتيجية.
9. زيادة وعي العاملين بالإدارة الإستراتيجية بهدف نشر ثقافة داعمة للتغيير والتطوير والإبداع للارتقاء بمستوى الجامعات نحو التنافسية والتميز من خلال ندوات وورش عمل وإشراكهم في لجان وفرق عمل.
10. إعادة بناء الهيكل التنظيمي بحيث يسهل عملية تنفيذ الإستراتيجية وتقييم العمليات بسهولة دون تعارض صلاحيات أو ازواجية .
11. تقييم نظم الحوافز المقدمة للعاملين من خلال ورش عمل ولقاءات هادفة تجمع بين الإدارة العليا والعاملين ومتخصصين في هذا المجال بحيث يتم دراسة النظم الحالية ومتطلبات العمل المستقبلية، والأهداف الإستراتيجية وكيفية ملاءمة جميع المتغيرات لضمان تحقيق مستوى عال من الرضا والإستقرار الوظيفي.
12. تبنى الجامعات لمعايير واضحة للاستناد عليها في عملية الرقابة والتقييم، والاعتماد على النتائج في عملية تصحيح الانحرافات بحيث يتم تعديل أو تطوير العمل بهدف تحقيق الأهداف الإستراتيجية.
13. خلق إستراتيجيات بديلة تتماشي مع المتغيرات السياسية والاقتصادية التي تعيشها الجامعات الفلسطينية بحيث تسمح لها امتلاك التجهيزات المطورة، وتطوير وصيانة المتوافر منها بشكل مستمر لضمان جودتها وقدرتها على تلبية متطلبات العمل.

المراجع

1. النادي، ابتهاج (2011) ، *تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين*، مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين.
2. القطامين، أحمد (1996)، *التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية، مفاهيم ونظريات وحالات تطبيقية*، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
3. الخالدي، إيناس (2011)، *المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الشريعة، النظرية والواقع تجربة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم نموذجا*، مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي.
4. جيدوري، بشار ونجم، منور(2013)، *دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة، بحث مقدم لمؤتمر الدراسات العليا الثاني (الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير)*، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 29-30 أبريل.
5. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2013)، *مسح القوى العاملة التقرير السنوي*، رام الله، فلسطين.
6. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2014)، **مؤشرات القوى العاملة**، الربع الأول.
7. محمد، سحر محمد أبو راضي (2015)، *تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 8، العدد 19.
8. الطائي، رعد وآخرون (2013)، *تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي الجامعي، العدد 11.
9. محمد، سليمان عبد ربه (2011)، *دراسة مقارنة للتخطيط الإستراتيجي في بعض الجامعات الأجنبية وإمكانية الإفادة منه في تطوير التعليم الجامعي في مصر*، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء – الأردن، 10-12 مايو.
10. جاد الرب، سيد محمد (2010)، *إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، إستراتيجيات التطوير ومناهج التحسين.*
11. على، سيف الدين الياس (2011)، التخطيط الاستراتيجي للجودة في مؤسسات التعليم العالي، مجلة (IACQA) المنبثقة عن المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المملكة الأردنية الهاشمية، عدد1، جزء1، ص. ص 102-144.
12. أبو النجا، صبحي أحمد (2011)، ضمان جودة برامج الدراسات العليا وتأثيرها على جودة البحث العلمي فى مصر(مع التركيز على مجال الزراعة)، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي(IACQA'2011)، في جامعة الزرقاء، الأردن وبالتعاون مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية خلال الفترة 10-5/12.
13. الحاج، فيصل عبد الله وآخرون (2008)، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء اتحاد الجامعات العربية.
14. المجلس الأعلى للتعليم (2011)، معايير الترخيص والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بدولة قطر، هيئة التعليم العالي.
15. معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الأردن،

http://www.mutah.edu.jo/docs/quality_assurace_standarts.pdf، تاريخ الزيارة 2014/8/15م.

16. الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي (2010)، دليل إرشادي لتقييم البرامج التعليمية الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.
17. Mansour, Ilham Hassan & others (2015), Graduate Students' Assessment of Educational Services Quality in Sudan, The Proceedings of the International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education. University of Sharjah, UAE. p.p 1984-1972.
18. Moore, D. & others (2003), The Practice of Business Statistics: Using data for decisions.
19. Volles, Nina (2015), Internal Barriers and Enabling Factors in the Integration of E-Learning into Executive Master Programs-An Exploratory Study, May 1, Available at SSRN: http://ssrn.com/abstract=2601350.
20. Nayak, Victor (2013), The Need for Innovative and Comprehensive Pedagogy in Legal Studies at Postgraduation Level, The IUP Law Review, Vol. 3, No. 4, pp. 66-75, October.

تطبيق معايير ضمان جودة التعليم في المؤسسات التعليمية العليا في نيجيريا
"كلية التربية العليا لولاية جيغاوا نموذجا"

الدكتور مبارك عبد الوهاب حسن
كلية التربية لولاية جيغاوا– نيجيريا
قسم اللغات، شعبة اللغة العربية
hassanmubarak77@gmail.com

الملخص:

حث الإسلام على بناء مجتمع قوي متماسك من خلال الإتقان والإخلاص في العمل، وكذلك الرقابة الذاتية تحقيقا للجودة في أداء الأعمال، وخاصة التحكم في الجودة في التعليم العالي في نيجيريا من القضايا الأساسية التي توليها المؤسسات كلها اهتماما بالغا في الدولة.

لذا، أنشأت هيئة الكليات التربوية العليا في نيجيريا National Commission of Colleges of Education (NCCE) إدارات خاصة لضمان الجودة في هذه الكليات الفيدرالية والولائية. وتسعى هذه الهيئة للتأكد من جودة كل ما يتعلق بهذه الكليات من حيث المنهج والبناء، ومن حيث القدرات والكفاءة للأساتذة، وخاصة كلية التربية العليا في ولاية جيغاوا، وتسعى هذه الورقة إلى إلقاء الضوء على محاولة تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم في المؤسسات التعليمية العليا لإبراز ما لها وما عليها، وما مدى إمكانية الاستفادة منها، وأخيرا تأتي الخاتمة والتوصيات المبنية على هذه الورقة ثم المقترحات وقائمة الهوامش والمراجع.

المحتويات:

الرقم	الموضوع	الصفحة
1-	الافتتاح	1
2-	مستخلص البحث	2
3-	المقدمة	4
4-	مشكلة البحث	4
5-	أهداف البحث	4
6-	أهمية البحث	4
7-	منهج البحث	4
8-	حدود البحث	4
9-	المبحث الأول: مفهوم الجودة ومعايير تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية	5-7
10-	المبحث الثاني: ضمان الجودة ومعايير تطبيقها في الكليات التربوية العليا في نيجيريا	8-10
11-	الجدول رقم 1	10
12-	الجدول رقم 2	11
13-	الجددول رقم 3	11
14-	الخاتمة	12
15-	النتائج	12
16-	التوصيات	12
17-	المقترحات	12
18-	المراجع العربية	13
19-	المراجع الإنجليزية	13

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين،

وبعد: فإن الجودة في التعليم من الأشياء التي حظيت بالاهتمام حيث قال الله تبارك وتعالى في شأنها ﭽ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﭼ التوبة:١٠٥

وجاء في الحديث الشريف: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" رواه البيهقي، 1416هـ ص 127

إن الجودة في التعليم في المؤسسات التعليمية جميعها والهيئات الحكومية ليست هبة تمنحها الحكومات، وإنما هي فرصة تصنعها الأمم وتستثمرها الشعوب، والجودة في التعليم تحتاج إلى الجهد والمال والمثابرة، وكما أن الجودة لا تبدأ من القاعات ولا المؤتمرات أو السيمنارات، بل تبدأ من المدرسة والفصول الدراسية المهيأة ومن اهتمام الوالدين ومشاركة الإدارة والمعلمين والطلاب في تحمل مسؤولية تطوير التعليم وضبط جودته.

وتتحقق الجودة في التعليم العالي من خلال وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة الشاملة، وكفاءة التنظيم الإدارى للمؤسسات التعليمية، وتفعيل نظام المتابعة والتقويم لتفادي الوقوع في الأخطاء، وتوفير نظم تدريب عالية المستوى للهيئات التعليمية والإدارية.

وتحتوي الورقة على تاريخ موجز للجودة الشاملة واتجاهات تطبيق الجودة في التعليم العالي، والخطوات التي يمكن أن تتبع عند تطبيق الجودة في التعليم العالى في كليات التربية العليا في نيجيريا، وأخيرا تأتي الخاتمة والتوصيات المبنية على هذه الدراسة ثم قائمة الهوامش والمراجع.

مشكلة البحث:

عدم معرفة (أساتذة كلية التربية العليا بولاية جيغاوا) بمفهوم الجودة والأدوار التي يمكن أن تقوم بها الجودة.

أهداف البحث:

- إيجاد وضع أمثل لضمان الجودة في المؤسسات التعليمية العليا في ولاية جيغاوا.
- الإلمام بطبيعة الجودة من حيث علاقتها بالمعلم والطالب وكذلك الإدارة العامة في المؤسسة.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أنه تناول بالوصف والتحليل الجودة في كلية التربية العليا في ولاية جيغاوا- نيجيريا.

ويأمل الباحث أن يكون قد تناول هذا الموضوع ملفتا أنظار الغيورين من معلمي هذه الكلية إلى اهتمام بجانب الجودة في أعمالهم التربوية جميعها، لما في دور الجودة من الأهمية البالغة.

منهج الحث:

يسلك الباحث في إجراء هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث في حدوده على (تطبيق معايير ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية العليا في نيجيريا).

المبحث الأول: مفهوم الجودة ومعايير تطبيقها في المؤسسات التعليمية.

مفهوم الجودة الشاملة:

إن الجودة الشاملة متعددة الجوانب، والمجالات، وتبعا لذلك تعددت مفاهيمها وتعريفاتها، ومن تعريفاتها ما يأتي:

الجودة لغة: مشتقة من الكلمة اللاتينية يقصد بها طبيعة الشيء ودرجة صلاحه.

أما في اللغة العربية: الجيد نقيض الرديء، والتجويد هو التحسين، ويقال جّود الشيء أي حسنه، وأجاده بلغ منه الغاية في الإحسان والكمال.

واصطلاحاً عرفها ديان بون وريك جريجز بأنها: "معيار، أو هدف، أو مجموعة متطلبات، وهي هدف يمكن قياسه لا إحساس مبهم بالصلاحية، وهي جهد من أجل التطوير، وليست درجة محددة للامتياز [1]".

مفهوم الجودة في التعليم:

يرى سالي براون: أن الجودة في التعليم هي: "كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلاب، وكل ما يؤدي إلى تحسين مستوى الفهم والاستيعاب، ويزيد قدراتهم على حل القضايا أو المشكلات التي تواجههم، ويزيد من قدراتهم على توصيل المعلومات بشكل فاعل، واستثمار ما تعلموه في التصرف مع الأمور التي تواجههم، وفيما سيدرسون"[2].

ومن أغراض تأمين الجودة في التعليم ما يأتي:

1 – التحسين والتطوير المستمر للبرامج في مؤسسة التعليم العالي.

2- تطوير أداء العاملين جميعهم في المؤسسة.

3- التحسين المستمر للبيئة التعليمية، يعني الجو المهيأ للتعليم.

4- زيادة كفاءة العملية التعليمية التعلمية وفاعليتها [3].

---

[1]- محسن علي عطية، (2011م) الجودة الشاملة والمنهج، دن ط، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007م، ص 20

[2]- مرجع السابق، ص 41

[3]- زين العابدين حسن محجوب، (2011م) معايير الجودة والتقويم والاعتماد في التعليم العالي، مجلة الجودة جامعة إفريقيا العالمية، العدد الأول، ص 12

من أهمية تأمين الجودة في التعليم ما يأتي:

1. ضمان تطوير النظم المختلفة (الإدارية والأكاديمية) في المؤسسة التعليمية من خلال تقويم فاعل ومستمر للنظام التعليمي وتشخيص القصور في مكوناته كلها.
2. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة.
3. الوفاء بمتطلبات المستفيدين والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.
4. الترابط والتكامل بين القائمين بالتدريس جميعاً والإداريين في المؤسسة والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.
5. تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة الاحترام والتقدير المحلي والعالمي.

معايير تطبيق نظم الجودة في المؤسسات التعليمية:

هناك معايير تتعلق بمكونات المنهج وبعضها تتعلق بأداء الأستاذ في مؤسسات التعليم العالي:

أما المعايير المتعلقة بمكونات المنهج، كجودة الأهداف، فهي كما يأتي:

- أن تشتق الأهداف من فلسفة المجتمع.
- أن تمثل الأهداف متطلبات الطلبة والمجتمع ومؤسساته.
- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- أن تلائم قدرات الطلبة وطبيعة المرحلة الدراسية.
- **أما المعايير المتعلقة بجودة المحتوى والكتاب المدرسي فهي:**
- أن تكون الخبرات التي يحتوى عليها المنهج مسايرة لتطورات العصر.
- أن تتسم الخبرات بالشمول (معارف– مهارات– قيم).
- أن يسهم المحتوى في تلبية أهداف المنهج.
- أن ينال المحتوى رضا الطلبة.
- **أما معايير جودة طرق التدريس نجملها في الآتي:**
- أن تنسجم مع أهداف المنهج وتؤدي إلى تحقيقها.
- أن تسهم في إثارة دافعية المتعلمين وتفاعلهم مع المادة.
- أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم.
- أن تكون متنوعة لتراعي طبيعة الأهداف والمادة والمتعلمين ومتغيرات الموقف التعليمي.

أما معايير جودة التقويم تكون في الآتي:

- أن يؤدي التقويم إلى معرفة مستوى تحقيق أهداف المنهج.
- أن يكون ذا أهداف محددة بدقة.
- أن يكون دوريا مستمرا.
- أن يترتب على نتائجه تحسين وتطوير.

أما معايير جودة مراقبة العملية التعليمية تنحصر في الآتي:

- أن يوضع نظام لضمان جودة العملية التعليمية داخل المدرسة في مراحلها كافة.
- أن يوضع نظام معرفة العناصر التي تؤثر في جودة العملية التعليمية.
- أن يوضع نظام لمتابعة الطلبة الراسبين ومعرفة الأسباب الجذرية لفشلهم.

أما معايير جودة متابعة الخريجين فهي:

- أن تشكل المؤسسة التعليمية فرق متابعة للخريجين بعد تخرجهم من المدرسة.
- أن توضع آلية لعمل فرق المتابعة.
- أن تتأكد المؤسسة من أن مخرجاتها كانت بالمستوى المطلوب.
- أن تستفيد المؤسسة من نتائج المتابعة كتغذية راجعة.
- **وهنالك بعض معايير الجودة في أداء الأستاذ في مؤسسات التعليم العالي نوردها في الآتي:**
- المؤهلات العلمية.
- الخبرة في التدريس.
- العبء التدريسي.
- الإنتاج العلمي.
- النشاط العلمي.
- المشاركات في التقويم.
- الإشراف العلمي.
- العمل الإداري الأكاديمي.
- العمل الاجتماعي.
- المعاملات والأخلاق والسلوك[4].

المبحث الثاني: ضمان الجودة وتأمينها في كليات التربية العليا النيجيرية:

يرجع تأمين الجودة التعليمية إلى تطبيق الوسائل الجيدة في الوظائف والأعمال التي تسيطر على تحقيق المستوى العالي.

ويرى كرستيان إيبي (2004) أن أصل هذا المفهوم يرجع إلى إقناع الزبائن من الشركات والمصانع للحصول على الإنتاج الذي تنتجه تلك المصانع، وذلك بمقارنة المنتج بمنتج من المصانع المختلفة للموازنة على الجودة والمستوى العالي[5].

ومن الأهمية في التربية والتعليم تطبيق وسائل التقويم قبل التوظيف– أي توظيف الأكاديميين وهذا يساعد على التخلص من التعليم الرديء،

[4]– عمر أحمد سعيد، (2011م) *بعض معايير الجودة في أداء الأستاذ الجامعي*، مجلة الجودة جامعة إفريقيا العالمية، العدد الأول، ص 31

[5]- Agil, AA & Chiristian – epe E 2004, Developing the Culture of academic excellence in the secondary education system: The total quality management approach. African Journal of Education and Development Studies. Vol 1 page 138.

لأن عملية تأمين الجودة التعليمية هي التي تحقق الأهداف أو الأغراض المنشودة للوصول إلى المستوى العالي في برامج التربية والتعليم، طبقا لما قررته وأكدته منظمة اليونسكو (UNESCO) في عملية تطوير نظام الجودة التعليمية وتقديمها في المدارس النظامية الرسمية.

لهذا، يناشد الباحث كل فرد ومجموعة وأعضاء، بأن يلعبوا دورا هاما في نظام المدارس والتعليم الجيد للحصول على الشهادة ذات المستوى الممتاز في نظام التعليم النيجيري.

أُسِّست هيئة كليات التربية القومية (National Commision of College Of Education) سنة 1989م، لرعاية المستوى الأكاديمي المطلوب (Minimum Academic Standard).

ويلاحظ بأنه توجد مجموعة كبيرة من الكليات التربوية العليا في نيجيريا بعضها فدرالية، مثل كلية التربية الفدرالية كنو، وكلية التربية الفدرالية بثي، وبعضها ولائية، مثل كلية التربية لولاية جيغاو غمل وكلية التربية كمبوظو كنو، وهذه الكليات تشمل مجالات المعرفة المختلفة، كما توجد بعض الكليات التربوية العليا المتخصصة في العلوم والتكنولوجيا[6].

وهناك هيئة عليا لتنسيق هذه الكليات في نيجيريا بصفة عامة، وهي المفوضية الوطنية للكليات التربوية العليا في نيجيريا المسمى بـ (National Commission Of College Of Education) (NCCE) ويوجد قسم خاص يتولى شؤون الجودة في الكليات التربوية العليا جميعها في نيجيريا يسمى بـ (Quality Assurance Department).

من عوامل تأمين الجودة في الكليات التربوية العليا النيجيرية، ما يأتي:

*** بالنسبة للمدرس أو المحاضر**

الشهادة المطلوبة المقررة لمن أراد مهنة التدريس في هذه الكليات على الأقل أن يحصل على الليسانس بدرجة الثانية (Second Class) Lower 2.2 إلى الأعلى حتى الامتياز.

ويفضل الأستاذ الذي حصل على شهادة الماجستير أو الدكتوراه بالإضافة للشهادة المهنية.

*** بالنسبة للمتعلم:**

الطالب أو المتعلم يعد محور العملية التعليمية التي يراد منها تأهيله معرفيا وجسميا ووجدانيا ونفسيا للتعامل مع الحياة ومتطلباتها.

إذن، الجودة المطلوبة من المتعلم للقبول في الكليات التربوية العليا النيجيرية أن يحصل الطالب على خمسة جيد جدا (Five Credit 5) في جلسة واحدة في الامتحان النهائي الثانوي. وكما يمكن مطالبة الطالب بأن يجلس لكتابة امتحان آخر، وهذا قرار إدارة "جامب JAMB" وهذا يسمى امتحان القدرات.

*** بالنسبة للمنهج أو المقرر يطلب الآتي:**

تتوافر في المنهج القرارات المعتمدة جميعها من الحكومة، كما يحتوي على الأدوات اللازمة والمكونات المقررة كلها للحصول على العملية التعليمية الجيدة والمراجع الكافية المتنوعة، وكذلك التقنيات الحديثة، وكذلك إيجاد القاعات والمختبرات المهيأة لعملية التعليم والتعلم على المستوى الممتاز[7].

*** التدريب أثناء الخدمة**

تعد عملية إعداد المعلم علميا ومهنيا وثقافيا وتدريبه أثناء الخدمة، من القضايا التي تمثل اهتماما كبيرا في العديد من بلدان العالم، لما للمعلم من دور فاعل في الوصول بالعملية التعليمية إلى غايتها المنشودة كونه يمثل بعدا رئيساً في المنظومة التعليمية[8].

لذا، تسعى الكلية للتدريب المستمر أثناء الخدمة، وتشجع البحث العلمي، حيث تتكفل الكلية بالتعاون مع المفوضية ومع صندوق دعم التعليم بالتكاليف من تذاكر سفر ورسوم تسجيل ومصاريف وغيرها.

*** بالنسبة للتمويل/ الميزانية**

كما قررت منظمة اليونسكو (UNESCO) دعم ما يعادل 26% في الميزانية العامة للدولة سنويا وإنفاقه على وزارة التربية والتعليم، وتوزيعه إلى الأقاليم والأقسام المختلفة.[9]

أسس ومعايير تطبيق الجودة في كلية التربية العليا بولاية جيغاوا فهي كالآتي:

1. تنظيم الإدارة المرسية.
2. تطبيق المنهج وتنظيمه.
3. أدوات التعليم ووسائلها.
4. القياس والتقويم.
5. تسيير شؤون الطلاب وتشجيعهم.

---

[6]- أ.د. الطاهر محمد داود، (2012) *ضمان الجودة في التعليم العالي" الجامعات النيجيرية نموذجا"* المؤتمر العلمي الدولي الأول في جامعة دلنج جمهورية السودان، 30- 1- مارس، ص 3

[7]- National Commission for College of Education NCCE (2000) Minimum Standards for Nigeria Certificate in Education (NCE) A Summary of minimum standard for NCE teachers. Abuja: Federal Republic of Nigeria, p 10

[8]- حافظ فرح أحمد، الجودة (2007م) *الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ص 129

[9] -www. Transcampus.org/ journal

(الجدول رقم 1)

يوضح الجدول رقم (1) أهم النقاط التي يمكن أن تطبق الجودة في كلية التربية العليا في ولاية جيغاوا – نيجيريا.

الرقم	المحاور	مقياس	مقاييس فرعية	الدرجة	النسبة المئوية	الملاحظات
1-	تنظيم الإدارة الرئيسة	13	58	25	%15.22	جيد
2-	تطبيق لمنهج وتنظيمه	07	32	30	%16.27	يحتاج إلى تطوير
3-	أدوات التعليم ووسائله	05	14	20	%5.50	يحتاج إلى تطوير
4-	القياس والتقويم	03	10	15	%7.00	جيد
5-	تسيير شؤون الطلاب وتشجيعهم	05	08	10	%6.66	يحتاج إلى تطوير
6-	**المجموع**	33	122	100	%50.63	غير مقبول

(الجدول رقم 2)

يوضح الجدول رقم (2) الوسائل التي يمكن اتخاذها عند تطبيق الجودة في كلية التربية العليا في ولاية جيغاوا – نيجيريا.

الرقم	المحاور	محاور فرعية	مسؤولية	الزمن	الملاحظات
1-	تنظيم الإدارة المرسية	تكوين لجنة لتحقيق أعضاء الموظفين الذين استحقوا المكافأة.	مكتب المسجل	نهاية الفترة الدراسية 2015–2016	من واجبات مكتب المسجل تنفيذ المتطلبات والوثائق المهمة اللجنة
2-	تطبيق المنهج وتنظيمه	*إيجاد مرشد التعليم. *إيجاد منهج جيد. *مراقبة الطلاب وإيجاد مجلة طلابية.	القسم الأكاديمي وأقسام الكليات وكذلك منسق التربية العملية	نهاية الفترة الدراسية 2015–2016	يقوم القسم بالإجراءات اللازمة
3-	أوات التعليم ووسائلها	*إيجاد المكتبة الإلكترونية. *إيجاد طفاية الحرائق. * زيادة هيئة التدريس.	الإدارة العامة للكلية	خلال الفترة الدراسية 2015–2016	توضح مكتبة الكلية الاحتياجات اللازمة ومتطلباتها
4-	القياس والتقويم	ضبط الامتحانات وتنظيمها ومراقبتها.	القسم الأكاديمي	خلال الفترة الدراسية 2015–2016	الثبات من صدق الامتحانات وثباتها
5-	تسيير شؤون الطلاب وتشجيعهم	تعين هيئة استشارية من الأكادميين.	القسم الأكاديمي	خلال الفترة 2015–2016	يختار القسم المستشارين

(الجدول رقم 3)

يوضح الجدول رقم (3) الجهات والهيئات التي تمول كلية التربية العليا في ولاية جيغاوا– نيجيريا.

الرواتب (Salaries)	ولاية جيغاوا	%68.3	جيد جداً
المشاريع الرئيسة (Capital Subvention)	ولاية جيغاوا	%2.2	يحتاج إلى زيادة
دعم متكرر (عائد) (Recurrentsubvention)	ولاية جيغاوا	%7.2	يحتاج إلى زيادة
صندوق دعم الجامعات والكليات (Tetfund)	الحكومة الفيدرالية لمكافأة الجامعات والكليات (Tetfund)	%22.3	جيد جدا

الخاتمة:

يأمل الباحث أن تكون هذه الورقة قد ألقت بعض الأضواء على فكرة معايير ضمان الجودة في التعليم العالي، وخاصة في المؤسسات التعليمية العليا في ولاية جيغاوا، حيث تسعى الولاية لإنشاء الكليات والمعاهد العليا هناك.

النتائج:

- يرى الباحث أن من أهم نتائج هذه الورقة وجود قدر معتبر من الاستقلالية والحرية الأكاديمية والديمقراطية للكليات والمعاهد العليا في دولة نيجيريا عامة وولاية جيغاوا– خاصة.
- إن من أكبر المشكلات التي تواجه التعليم العالي في دولة نيجيريا قلة الفصول المهيأة للدراسة، وكذلك قلة الأساتذة الأكفاء في الجانب الآخر، وكما يواجه التعليم العالي أكبر المشكلات في الدول النامية تتمثل في التمويل من الحكومات والمؤسسات والأفراد.

التوصيات:

- يوصي الباحث بأن تزيد الحكومة الفدرالية والولائية في دولة نيجيريا ميزانيات التعليم، وخاصة المعاهد والكليات والجامعات، كما تدعو منظمة اليونسكو بتخصيص (26%) من ميزانياتها السنوية للتعليم، ويلاحظ أن النسبة التي تقدمها معظم الدول لا تتجاوز (10%).
- استمرارية تدريب المعلمين أثناء الخدمة مع التأكد على ضرورة تعاونهم لكي تحقق العملية التربوية أهدافها.
- مساعدة المعلم على تحقيق المزيد من النجاح عن طريق إرشاده وتوجهيه، وكذلك الوصول إلى أساس عادل وسليم لترقيته وترفيعه.
- مراجعة رواتب أساتذة المعاهد والكليات العليا في دولة نيجيريا.
- **المقترحات:**
- تعريف الأساتذة والطلاب بمقصود الجودة في المؤسسات التعليمية العليا.
- إجراء الدراسات في التطوير المهني للمعلمين في المعاهد والكليات التربوية العليا وتحسين قدراتهم وتدريسهم، وكذلك فهم فلسفة المؤسسية في المجتمع.

المراجع العربية:

1. حافظ فرح أحمد (2007م) *الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
2. زين العابدين حسن محجوب، (2011م) *معايير الجودة والتقويم والاعتماد في التعليم العالي، مجلة الجودة جامعة إفريقيا العالمية، العدد الأول.*
3. الطاهر محمد داود، () *ضمان الجودة في التعليم العالي "الجامعات النيجيرية نموذج "*ورقة بحثية قدمت في المؤتمر الدولي الأول، جامعة دلنج، جمهورية السودان.
4. عمر أحمد سعيد، (2011م) *بعض معايير الجودة في أداء الأستاذ الجامعي*، مجلة الجودة جامعة إفريقيا العالمية، العدد الأول.
5. محسن علي عطية، (2008م) الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع الانجلزية:

1. Agil, AA $ Chiristian- epe E, 2004, Development the Culture of Academic Excellence in the Secondry education system; the total quality management approach, African Journal of education and Development Studies, vol. 1 Page 138.
2. National Commission for College of Education NCCE (2004) minimum Standard for Nigerian Certificate in Education (NCE) A Summary of minimum Standard for NCE teachers, Abuja: Federal Republic of Nigeria, P; 10.
3. www.Transcampus,org\journal.

واقع ثقافة الجودة لدى طلاب الجامعة دراسة حالة على أحد كليات جامعة مصراته

د. سليمان محمد قليوان
كلية الهندسة
جامعة مصراته
gliwan63@yahoo.com

الملخص:

إن ثقافة الجودة في عالمنا اليوم هي الأرضية الخصبة لنمو وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية ولكي يتم نجاحها على المؤسسات إن تؤمن بمبدأ نشر ثقافة التطوير المستمر والعمل الجماعي وتشيع مشاركة العاملين بالإضافة إلي التركيز علي قياس رضا المستخدمين الذين يمثلون الهدف الأساسي لتحقيق الجودة وتقديم أفضل الخدمات لهم.

إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف علي مدى انتشار ثقافة الجودة بين الطلبة داخل جامعة مصراته عن طريق أسلوب دراسة حالة على طلبة أحد الكليات، فإننا نركز علي قياس ثقافة الجودة لدى الطلاب حيث تم الاعتماد علي الإطار النظري باستخدام المراجع والدراسات السابقة، والإطار العملي بشكل أساسي باستخدام الإستبانة، ومجتمع الدراسة يتكون من عينة من طلبة السنة النهائية بأحد كليات جامعة مصراتة والنتائج التي توصلنا إليها تشير إلى ارتباط مفهوم الجودة لديهم بالتحسين المستمر وتلبية توقعات الزبائن والتي سيتم التطرق لها خلال البحث التالي.

الكلمات المفتاحية: *ثقافة الجودة، إدارة الجودة، مفاهيم الجودة في التعليم العالي، جامعة مصراته.*

المقدمة:

إن ثقافة الجودة مطلب أساسي لتقدم أي مؤسسة خدمية لذلك فإن أي مؤسسة لابد لها من الإيمان بمبدأ إشراك كل من له صلة بالمؤسسة عند وضع سياستها، وأن تؤمن كذلك بضرورة العمل على التطوير وإرضاء من تقدم لهم الخدمة، إن المختصين في علم الاجتماع والتربية يؤكدون بأن ثقافة المجتمع كغيرها من الأمور، يمكن تعديلها وتحسينها إذا اتبعت الوسائل السليمة والآليات الفعَّالة واستغرقت زمنها المناسب، وبالتالي فإن ثقافة الإتقان يمكن زرعها وترسيخها في المجتمع، خاصة مع وجود الأرضية المناسبة للجهود المبذولة والصفات الجينية القابلة لذلك وفي هذه الدراسة تم التطرق لمفاهيم ثقافة الجودة وتوضيح مدى ثقافة طلبة احد الكليات بمفاهيم الجودة ومبادئها ومدى تأثير ذلك على تحسين ثقافتهم حول متطلبات العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

يعتبر مجال الجودة من أهم المجالات التي يفضل أن يكون الفرد على دراية كافية بها لكي يحقق النجاح في مجال عمله أيا كان نوع العمل ولا سيما في المجال التعليمي لأن التعليم مرتبط بكافة المجالات الأخرى خدمية كانت أم إنتاجية فكلما كان التعليم خاليا من الضعف وكان ذو جودة عالية كلما ساهم ذلك في إنجاح المجالات الأخرى، وعلى ذلك فإن مشكلة البحث تتحدد في الإجابة على التساؤل الآتي:

1. هل هناك ثقافة عند طلاب احد كليات جامعة مصراته بمفاهيم الجودة؟

فرضية البحث:

للإجابة على التساؤل الخاصة بمشكلة البحث، فقد تمت صياغة الفرضيات التالية:

H_0 الفرضية الصفرية أو فرض العدم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم ثقافة الجودة لدى طلاب الجامعة وبين متوسط المجتمع لمستوى ثقافة الجودة الذي يتطلبه تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة عند مستوى المعنوية (0.05) أي (متوسط العينة يساوي متوسط المجتمع $U_1=U_0$).

H_1 الفرضية البديلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم ثقافة الجودة لدى طلاب الجامعة وبين متوسط المجتمع لمستوى ثقافة الجودة الذي يتطلبه تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة عند مستوى المعنوية (0.05) أي (متوسط العينة اكبر من أو يساوي متوسط المجتمع $U_1 \geq U_0$).

أهداف البحث:

1. معرفة مدى ثقافة الطلاب في احد كليات جامعة مصراتة بمفاهيم الجودة الشاملة.
2. عرض تعريفات مختلفة لثقافة الجودة وتقييم اختيار الطلاب لأهمها من وجهة نظرهم.
3. تقييم متلقي الخدمة وهم الطلاب لمفهوم الجودة والتي في اغلب الأبحاث تتم علي مقدمي الخدمة وهم أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمؤسسة التعليمية.
4. عرض ملخص لواقع ثقافة الجودة والطموح الذي نسعى اليه.

أهمية البحث:

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

المنهجية العلمية للبحث:

لدراسة ثقافة الجودة لدى طلاب الجامعة تم إعداد إستبانة وعرضها على محكمين ثم توزيعها على طلاب احد الكليات ومن ثم جمعها واعتماد مقاييس النزعة المركزية واختبار تي لاختبار الفروض في تحليلها.

المجتمع: طلبة جامعة مصراته دراسة حالة عن طلبة احد الكليات بجامعة مصراتة في السنوات النهائية.

العينة: في إطار السعي لتحديد عينة الدراسة تم اختيار الطلبة الذين يدرسون في الفصول الأخيرة لخبرتهم في تقييم الأوضاع السابقة والحالية لآي تطوير أو تغيير في جودة الخدمات المقدمة لهم وقد تم اختيار العينة العشوائية الطبقية المحددة وهي تمثل 10% من كل قسم من أقسام الكلية وقد أخذت هذه النسبة عشوائيا نتيجة لتفاوت أعداد المتوقع تخرجهم في كل قسم.

الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها دوتن أديبانجو و دينيس كيهو(1998)- بعنوان تقييم مشكلات ثقافة الجودة في شركات المملكة المتحدة- استهدف 630 مؤسسة صناعية قسم الدراسة إلى عينتين الأولى المؤسسات الملتزمة بالجودة الشاملة والثانية المؤسسات غير الملتزمة بالجودة الشاملة حيث تم إرسال الاستبيانات عبر البريد وإجراء بعض المقابلات المنظمة وتوصلت الدراسة إلى إن الشركات التي تطبق الجودة الشاملة شهدت تطورا اكبر من ذاك الذي شهدته الشركات التي لا تطبق الجودة الشاملة وخاصة في بعدى العمل ضمن فريق، والتركيز على الزبائن، كما كشفت الدراسة إن الإدارة المتوسطة مسئولة عن مقاومة تغيير نمط الإدارة في 48% من الشركات التي تمت عليها الدراسة حيت كانت مشكلة شعور المديرين في هذه الإدارات بالتهديد جراء هذه التغيرات اكبر عائق في نشر ثقافة الجودة، كما إن التدريب، واستخدام الفرق، وظروف العمل، واهتمام موظفو الشركات بزبائنهم الخارجيين والداخليين كان أفضل في الشركات التي تطبق أدارة الجودة الشاملة. ([1])

- كما أجرى عبد الله بن عيسى (2003) دراسة تناول فيها تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان، وهدفت هذه الدراسة إلى إلقاء المزيد من الإيضاح حول مفاهيم إدارة الجودة وتحديد أهم المحاور التي ترتكز عليها، وتقييم فرص تطبيقها في كليات التربية في السلطنة. ولتحقيق تلك الأهداف تم استخدام استبانه شملت الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات، موزعة على سبعة مجالات للجودة الشاملة، وقد توصلت الدراسة إلى جملة توصيات منها تأسيس ثقافة للجودة داخل كليات التربية تركز على مجموعة من القيم يتم الالتزام بها لتحقيق الأداء المستمر، وكذلك يتعين على كليات التربية البدء منذ الآن في إعداد بنيتها الداخلية والتنظيمية وإحداث التطويرات اللازمة للتقدم للحصول على إحدى شهادات الجودة العالمية في هذا المجال.([2])

- كما أجرت فاكولاونايكولو (Fakola & Nikolaou2005) دراسة بعنوان الاتجاهات نحو التغيير التنظيمي وقد هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات العاملين نحو التغيير التنظيمي وعلاقتها بالضغط المهني والالتزام التنظيمي، وقد شملت الدراسة 292 موظفًا، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط سلبي بين الضغوط المهنية والاتجاه نحو التغيير التنظيمي، فالتخلص من الصراعات وبناء علاقات عمل تعاوني ونظام اتصالات فعال تعمل جميعها على تعزيز تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير وبالتالي نجاح عملية التغيير.([3])

- كما اجري المساعدة و آخرون (2011) دراسة بعنوان- اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حيث توصلت الدراسة إلى إن هناك اتجاه إيجابي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة، واختبرت الدراسة تلك الفرضية حيث تم حساب المتوسط الحسابي للإجابة على فقرات هذا المحور، و قد بلغ (4)، وهو يمثل درجة قوية من الاتجاه الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة نحو نشر ثقافة الجودة الشاملة في الجامعة، مما يعني قبول الفرضية.([4])

- دراسة شكشك (Shokshok-2014) حول مقترح تصوري لبناء أيطار عام لثقافة الجودة للشركات الصناعية في ليبيا- بحيث اقتراح تصميم أيطار عمل قسمه إلى قسمين: البيئة الخارجية ولها علاقة

---

[1] دوتن أديبانجو" و "دينيس كيهو" تقييم مشكلات ثقافة الجودة في شركات المملكة المتحدة -المجلة الدولية لعلوم الجودة،1998 المجلد،3، العدد3- ص. 275- 286 - منشورات جامعة MCB،1359- 8538 .

[2] عبد الله بن عيسى، (2003)، " تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات
. التربية في سلطنة عمان"، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، سلطنة عمان، السنة 25 ، العدد 95

[3] -Vakola, Maria and Nikolaou,(2005),Attitudes -2)) Towards Organizational Change, Employee ((.Relations Journal. Vol.27, Issue 2. pp 160-174

[4] ماجد عبد المهدي المساعدة و هاني سعيد عبده - اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة - المؤتمر العربى الدولى لضمان جودة التعليم العالى بالاردن2011 / 5 / 10-12

بالمؤسسات التعليمية والحكومية ورجال الأعمال والصناعة والهيئات الاستشارية ومراكز التدريب الفنية حيت إن هذه المؤسسات تتأثر بالثقافة العامة للدولة وتوجهاتها، وجعل في قلب الايطار نتائج تطبيق ثقافة الجودة والتي اعتبارها بيئة داخلية للمؤسسة والتي من أهمها القيادة العليا، والتخطيط الاستراتيجي للجودة، والتركيز علي متطلبات الزبائن والسوق، وتحليل القياسات،وإدارة المعرفة مع التركيز العميق على القوي العاملة، وتنظيم العمليات من اجل نجاح الممارسات الجيدة لثقافة الجودة، وكل هذه العوامل الداخلية والتي يعتبرها الباحث عوامل ناعمة تتأثر بمدي حكمة وثقافة والتزام الإدارة العليا نحو نشر ثقافة التغيير من اجل نشر ثقافة الجودة.([5])

من خلال العرض السابقة لبعض الدراسات التي أجريت في مختلف الدول نلاحظ إن اغلبها تشير إلى قياس نشر ثقافة الجودة بين العاملين وأهميتها في نجاح تطبيق مبادئ أدارة الجودة الشاملة ،أما هذه الدراسة فهي تركز على متلقي الخدمة وهو الطالب فإذا كان مستوى ثقافة الجودة عالي فانه دائما يسعي إلى الأفضل أما إذا كانت ثقافته عن الجودة بسيطة فانه سيرضي بما يقدم له من خدمه حتى وان كانت دون المستوي المطلوب كما في وقعنا الحالي.

بناء وتطوير ثقافة الجودة:

ظهر هذا المفهوم في العصر الحديث لشدة المنافسة العالمية واكتساح الصناعة اليابانية كل أسواق البلدان النامية حيث استخدمت أساليب متطورة في مجال تحسين الجودة والتعامل مع الزبائن والموردين وتفضيل أساليب تأكيد الجودة ليصبح أسلوبا رقابيا استراتيجيا على الجودة الإستراتيجية يلاحظ أن إدارة الجودة الشاملة أكثر عمقا وشمولية من إدارة الجودة الإستراتيجية.

إن ثقافة الجودة هي القيم والمعتقدات والاتجاهات التي تغرسها الإدارة العليا في نفوس العاملين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتفرز السلوكيات المنسجمة، مع تأكيد الجودة المؤدية لرضاء المستفيدين بالخدمة التربوية ويعتبر (ديمنيج) رائد فكرة الجودة الشاملة حيث وضع نقاط لتوضيح ما يلزم لتطوير ثقافة الجودة وهو ما يطلق عليه بجوهر الجودة وهي:

1. إيجاد التناسق بين الأهداف.
2. تقليل الحاجة إلى التفتيش.
3. إنجاز الأعمال بطرق جديدة لبناء فلسفة الجودة الشاملة.
4. التخلص من الخوف وإزالة معوقات النجاح.
5. مساعدة العاملين على النجاح وخلق ثقافة الجودة.
6. تحسين العمليات والالتزام بالمسؤوليات. ([6])

كما أن ثقافة المجتمع يقصد بها مجموعة القيم والعادات والسلوكيات التي يعملها أفراده بصورة دائمة حتى ولو تغيرت بيئات التنفيذ، وهي معيار ومؤشر لقياس جودة المجتمعات ورقي حضاراتها السلوكية، وإن من أجمل وأروع السلوكيات التي تشكل المجتمع وترفع مستواه الحضاري ثقافة الإتقان في الأعمال والأقوال لأفراد المجتمع ومجموعه.

وثقافة الإتقان وجودة الأفعال والأقوال مطلوبة من كل الأفراد على مختلف طبقاتهم وأعمالهم، فهي تشمل الوزير في وزارته، والمدير في إدارته، والمعلم في مدرسته، والطبيب في عيادته، والمهندس في مصنعه، والموظف في وظيفته، والباحث في معمله، والطالب في مدرسته أو جامعته، والداعية والإمام في مسجده، والأم في منزلها... إلخ، كلهم شركاء في المسؤولية ومطلوب منهم الإتقان كل على حسب مهمته.([7])

عوامل نجاح نشر ثقافة الجودة:

1. تدريب العاملين والمدراء على مفاهيم الجودة وكيفية تطبيقها.
2. التمهيد لعملية التغير عن طريق المحاضرات التي تشرح أهمية الجودة ومفهومها.
3. الاستعانة بذوي الخبرة وذلك لعملية التحسين المستمر.
4. تشكيل فريق مدرب يعمل على التطوير مما يعزز قيمة العمل الجماعي.
5. التواصل بين الإدارة والعملاء الداخلين والخارجين لمعرفة آراءهم و مقترحاتهم و شكاويهم.
6. اقتناع الإدارة العليا بعملية التحسين وإلا ستكون العملية كلها فاشلة.

ثقافة الجودة في التعليم:

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

أسباب نشر ثقافة الجودة في التعليم:

1. تغيير النمط الإداري إلى الإدارة الأكثر قوة.
2. خلق الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي.

[5] Shokshok - Mostafa Ahmed -Quality Culture Framework Proposal for Libyan Industrial Companies- International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering Vol:8 No:7, 2014

[6] رسالة ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي (غير منشورة) أ.خالد عاشور مسعود 2007-2008 .

[7] http://www.aleqt.com/2012/07/11/article_673553.html

3. تحسين مخرجات العملية التربوية.
4. ضرورة إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار.
5. إن الطالب هدف ومحور العملية التربوية لذلك يجب إرضائه كزبون أساسي في العملية التربوية.
6. إن غالبية الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الأطفال من السكان إلى الجهاز التعليمي، وهذه الإستراتيجية كانت على حساب نوعية العملية التربوية.

فوائد نشر ثقافة الجودة في التعليم:

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

1. تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
2. ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.
3. الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية، العقلية، الاجتماعية، النفسية، الروحية.
4. الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع.
5. توفير البيئة المناسبة التي تخدم الطلاب.
6. تقليل إجراءات العمل الروتينية واختصارها من حيث الوقت والتكلفة.
7. تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.
8. ضبط شكاوي ومشكلات الطلاب وأولياء أمورهم ووضع الحلول المناسبة لها. ([8])

ثقافة الجودة من الواقع إلي الطموح:

تغيير ثقافة المؤسسة يعتبر من المهام المعقدة جدا والتي تتطلب تعهدات كثيرة وأيضا كثير من الصبر والوقت والرغبة في النجاح للتحول من الواقع الحالي إلى الطموح نلخص ذلك في الجدول رقم (1) كما يلي:

جدول(1): الواقع والطموح لنشر ثقافة الجودة (من تجميع الباحث)

من الواقع الحالي	إلى الطموح المتوقع
الغموض والتحكم واستخدام المصادر السرية للمعلومات	الاتصال المفتوح ومعلومات مبنية على الحقائق
مراقبة العاملين وتصيد الأخطاء	تفويض السلطات ومشاركة العاملين في منع حدوث الأخطاء
الفحص وحل المشاكل حال وقوعها	منع حدوث المشاكل من البداية وفي كل خطوة
التركيز الداخلي على القوانين واللوائح	التركيز الخارجي علي رغبات ومتطلبات الزبائن
التركيز على التكلفة والأرباح العاجلة	التركيز على جودة الأداء والمطابقة للمواصفات
السعي للاستقرار	التغيير المستمر سعيا للتحسين والبقاء في السوق
العلاقات الملتوية والمعادية بين الأفراد	العلاقات التعاونية بين الأفراد والعمل كفريق
البحث عن مسبب المشكلة واللوم والعتاب	التعاون مع من حدثت منه المشكلة وحلها من جذورها
الهدف هو الربح دائما	الهدف هو إرضاء الزبائن دوما
القرارات فردية انطلاقا من الخبرة	القرارات جماعية انطلاقا من المعلومات الموثقة والراجعة
العمل الفردي	العمل الجماعي وبروح الفريق
التحسين عند الحاجة فقط	التحسين المستمر من اجل رضا الزبائن للبقاء في السوق
جمود السياسات والإجراءات	مرونة السياسات والإجراءات
حفظ البيانات فقط	تحليل البيانات من اجل اتخاذ قرارات علمية صحيحة

الإطار العملي وعرض النتائج:

صدق أداة الدراسة:

يعرف الصدق على انه مدى استطاعة أداة الدراسة أو إجراءات القياس، قياس ما هو مطلوب قياسه([9]) ويعني ذلك أنه إذا تمكنت أداة جمع البيانات من قياس الغرض الذي صممت من أجله، فإنها بذلك تكون صادقة.

ولضمان صدق محتوى أداة جمع بيانات هذه الدراسة، فقد تم إتباع الخطوات التالية:

عرض المسودة الأولى لأداة جمع البيانات على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من مختلف كليات الجامعة، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتويات الإستبانة وقد تم أخذ هذه الملاحظات والمقترحات بعين الاعتبار للوصول إلى المسودة الثانية.

بعد ذلك تم القيام بإجراء دراسة أولية على عينة استطلاعية مكونة من مفردات تنطبق عليهم مواصفات مفردات الدراسة حيث تم توزيع (10) إستبانات واستلمت (9). وكان الهدف من هذا الإجراء هو الاطلاع على آرائهم ومقترحاتهم حول لغة ووضوح محتوى أداة الدراسة

[8] ejabat.google.com 10\4 ,11:24

[9] عطيفه ، حمدي ، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية ،دار النشر للجامعات 1996 ،القاهرة .

وكذلك دراسة ثبات أداة الدراسة وقد تمت الاستفادة مما ورد من ملاحظات واقتراحات، وبذلك تم التوصل للشكل النهائي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

المقصود بالثبات مدى اتساق نتائج الاختبار، فإذا حصلنا على درجات متقاربة عند تطبيق الاختبار نفسه على مجموعة الأفراد نفسها مرتين مختلفتين، فإننا نستدل من ذلك على أن نتائجهما لهما درجة عالية من الثبات من إجراء لآخر ([10]). حيث تم توزيع عشرة إستبانات على مجموعة من طلبة السنوات النهائية ثم إعادة التوزيع بعد أسبوع على نفس المجموعة لدراسة مدى ثبات إجاباتهم وتم الحصول على تسعة إستبانات وكانت نتائج المقارنة وحساب معامل بيرسون للارتباط كما في الجدول رقم 2.

جدول (2): توزيع الإستبانة المرة الأولى والثانية

التوزيعات	معامل الارتباط بيرسون	المتوسط الحسابي	معامل التباين	الانحراف المعياري
الأولى	0.869	2.159	40.93	0.884
الثانية	0.869	2.238	39.08	0.875

بالنظر إلى معامل التباين في المحور في التوزيع الأول وفي المحور في التوزيع الثاني نجد أنهما متقاربان (40.93-39.08) يدل على تحقيق الثبات للإستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات:

بعد الإجابة على تساؤلات البحث فقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من خلال الإستبانات باستخدام برنامج (MINITAB)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن تساؤل البحث:

التوزيع التكراري والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك اختبار تي للعينة الواحدة للتأكد من اختبار الفروض الخاصة بتسأول البحث لوصف اتجاهات عبارات المحور الرئيسية في موضوع البحث، ويستخدم هذا الاختبار لفحص فرضية تتعلق بالوسط الحسابي، ويجب تحقق الشرطين التاليين:

1. يجب أن يتبع توزيع المتغير التوزيع الطبيعي، ويستعاض عن هذا الشرط بزيادة حجم العينة إلى اكثر من 30 مفردة، حيث كان عدد الاستبانات التي تم توزيعها 200 استبانة تم تجميع 175 استبانة الصالح منها للبحث اى المكتمل البيانات كان عدد166 استبانة.
2. يجب أن تكون العينة عشوائية أي لا تعتمد مفرداتها على بعضها البعض.

ولتحديد بداية منطقة "نعم" و"أحيانا " و" لا " في مقياس (ليكرث)الثلاثي تم عمل ما يلي: ([11])

تم حساب المدى وذلك بطرح أصغر قيمة من أعلى قيمة في المقياس كما يلي: (3-1=2).

تم قسمة المدى (2) على عدد خلايا المقياس(3)، والهدف من ذلك تحديد الطول الفعلي لكل خلية، وكانت (2÷3=0.6).

نظرا لأن المقياس لا يبدأ من الصفر بل من العدد(1) فإن نهاية الخلية الأولى تكون (1+0.6=1.6)، وهذا يعني أن أي وسط حسابي يقع بين القيمة (1) والقيمة (1.6) يعتبر ضمن الخلية الأولى (لا).

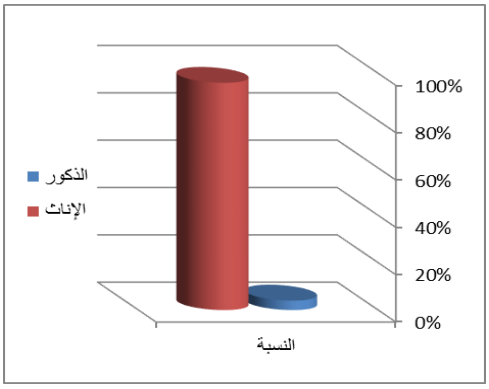
تكون بداية الخلية الثانية في مقياس (ليكرت) أكبر من (1.6) ونهايتها تكون (1.7+0.6=2.3)، ولهذا نعتبر أن أي وسط حسابي يبدأ من (1.7) وأقل من أو يساوي (2.3) على أنه من ضمن الخلية الثانية " أحيانا ".

عند إضافة (0,6) أخرى للعدد (2.4) نحصل على نهاية الخلية الثالثة لتصبح بداية الخلية أكبر من (2.3) ونهايتها أقل من أو تساوي (3) وبالتالي فإن أي وسط حسابي تقع قيمته بين هاتين القيمتين يعتبر ضمن الخلية الثالثة " نعم ".

عرض النتائج الديمغرافية:

نلاحظ من خلال الشكل (1) الذي يوضح لنا نسبة الذكور و الإناث أن هناك فرق بين نسبة الجنسين حيث نجد أن عدد الطالبات 160 طالبة تمثل نسبتهم 96% وعدد الطلبة 6 وتمثل نسبتهم 4% .

الشكل(1): يبين نسبة الذكور والإناث

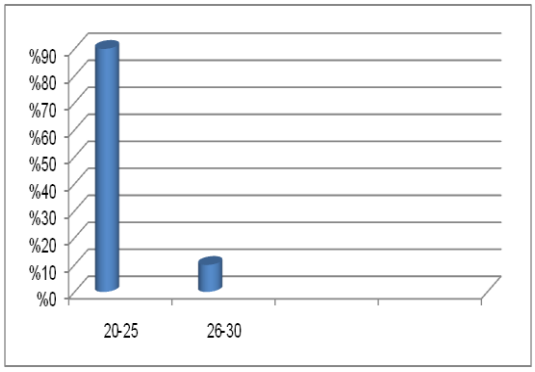


والشكل (2) يوضح لنا نسبة العمر بين الجنسين والذي كان مقسم إلي قسمين الأول كان العمر الذي يتراوح ما بين 20-25 وكان عدد الطلبة 150طالب وطالبة أي ما يعادل تقريبا نسبة 90% والقسم الثاني كان مخصص لفئة العمر مابين 26-30 وكان عدد الطلبة 16 طالب وطالبة أي ما يعادل تقريبا نسبة 10% وهي تعتبر نسبة صغيرة مقارنة بالنسبة الأولى.

[10] عبيدات ، دوقان ، وآخرون ، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، 1997 الرياض

[11] رسالة دكتوراه ، سياسة القبول في ا لجامعات الليبية (غير منشورة) لمحمد المدني المختار 2006 ف .

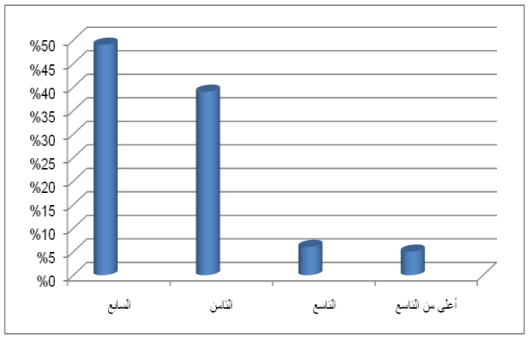
شكل (2): يوضح نسبة توزيع عمر الطلاب



والشكل (3) يوضح الفصول الدراسية لهؤلاء الطلبة حيث نجد أنه مقسم إلى عدة فصول تحتوي على عدد الطلاب المنجزين أكثر من 100 وحدة وهي كالتالي:

الفصل السابع عدد الطلبة 84 طالب وطالبة تقريبا بنسبة 49% أي ما يمثل حوالي نصف أعداد الطلبة ونجد أن الفصل الثامن عدد الطلبة 64 طالب طالبة بنسبة 39% وفي الفصل التاسع عدد الطلبة 10 بنسبة 6% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة السابقة وفي الفصول أعلى من التاسع نجد أن عدد الطلبة قليل حيث يعادل 8طلاب فقط أي ما يعادل تقريبا 5%.

شكل (3): يبين نسبة الطلاب في كل فصل دراسي



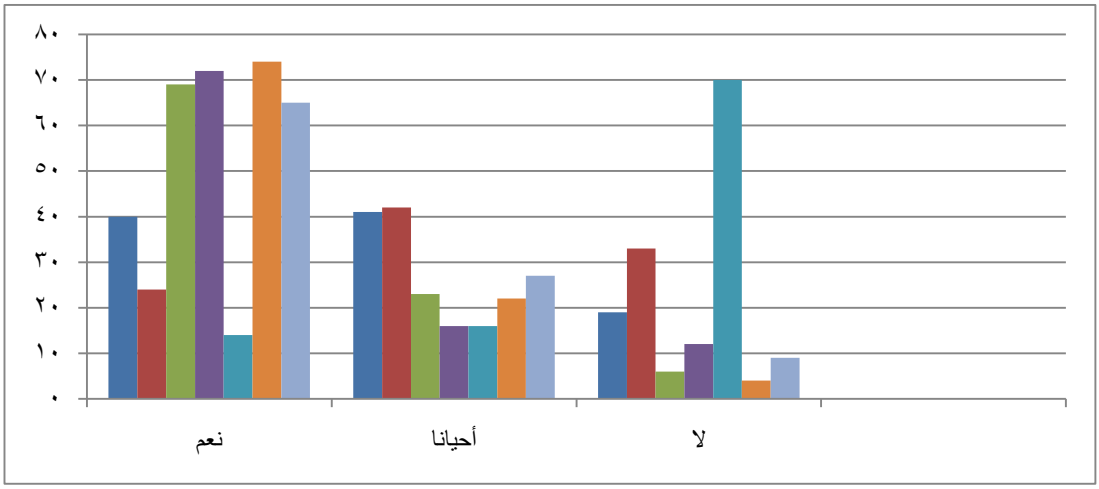
عرض نتائج التحليل الإحصائي لمحور ثقافة ومفاهيم الجودة:

في الجدول(3) عرض لملخص حسابات المتوسط والانحراف المعياري لفقرات ثقافة ومفاهيم الجودة ومرتبة حسب ارتفاع المتوسط الحسابي لكل فقرة. نلاحظ في الشكل (4) والذي يتعلق بمحور (الثقافة ومفاهيم الجودة) كما هو موضح في الجدول(3) أن هناك أسئلة تمت الإجابة عليها بـ (نعم) بنسبة عالية من إجمالي الإجابات كما هو الحال في السؤال الذي يتعلق بأن الجودة تتعلق بالتحسين المستمر(بوسط حسابي بلغ 2.68) والسؤال الذي يتعلق بأن الجودة شرط كمالي للرقي بالمنتج التعليمي (الذي بلغ وسطه الحسابي 2.6) والسؤال الذي يتعلق بأن الجودة تسعى إلى تلبية توقعات الزبائن (الوسط الحسابي له قد بلغ 2.57)، وتلك الفقرات متوسطها الحسابي أعلى من المتوسط المحسوب على مقياس لكرت وهو اكبر من 2.3.

جدول(3): إحصائيات أسئلة المحور مرتبة ترتيبا تنازليا

م	الفقرات	نعم		أحيانا		لا		المتوسط	الانحراف
		ت	%	ت	%	ت	%		
1	التحسين المستمر	112	67.5	36	21.7	8	4.8	2.68	0.56
2	شرط كمالي	120	72.3	26	15.7	20	12.1	2.6	0.69
3	توقعات الزبائن	112	67.5	38	22.9	16	9.6	2.57	0.66
4	التقدم الصناعي	106	63.9	44	26.5	16	9.6	2.54	0.66
5	ارتفاع السعر	66	39.8	68	41.0	32	19.3	2.20	0.74
6	جمال المنظر	40	24.1	70	42.1	56	33.4	1.9	0.75
7	تطبق في الصناعة	22	13.3	26	15.7	118	71.1	1.42	0.71

شكل (4): يوضح نسب إجابات محور مفاهيم الجودة



جدول(4) قيمة تي لكل فقرة وقيمة مستوي المعنوية p-value

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تي المحسوبة	قيمة p- بي value
التحسين المستمر	166	2.68	0.56	6.60	0.000
شرط كمالي	166	2.6	0.69	3.75	0.000
توقعات الزبائن	166	2.57	0.66	3.47	0.000
التقدم الصناعي	166	2.54	0.66	2.75	0.003
ارتفاع السعر	166	2.20	0.74	-3.39	1.000
جمال المنظر	166	1.90	0.75	-8.45	1.000
تطبق في الصناعة	166	1.42	0.71	-17.62	1.000

وهذا يؤكد أن اغلب الطلاب لديهم معرفة ودراية بمفاهيم الجودة أي مستوى ثقافتهم في الجودة عالي، وهناك ما تمت الإجابة عليها ب (لا) كما هو الحال في السؤال الذي يتعلق بأن الجودة تطبق في الصناعة فقط وهذا دليل على إن الجودة ليست مربوطة بالمنتجات الصناعية فقط وإنما يتطلب تطبيقها في المجالات الخدمية والتي من ضمنها قطاع التعليم وهناك أسئلة تمت الإجابة عليها بـ (أحيانا) كما هو الحال في السؤال الذي يتعلق بأن الجودة لأي شيء ترتبط بارتفاع السعر والسؤال الذي يتعلق بأن الجودة تعبر عما هو جميل المنظر.

ولاختبار فرضيات الدراسة فإننا نستخدم اختبار تي من طرف واحد حيث إن هدف البحث هو التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمجتمع باستخدام عينة واحدة، وحيث إن قيم p-value المعروض في الجدول رقم (4) اقل من مستوي المعنوية المقترح وهو0.05 في الفقرات الأربعة الأولى والتي ارتضيناها كنسبة شك في النتائج مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي نرفض فرض العدم ونقبل الفرض البديل الذي يشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم ثقافة الجودة لدى طلاب الكلية وبين متوسط المجتمع لمستوى ثقافة الجودة الذي يتطلبه تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة عند مستوى المعنوية (0.05) أي (متوسط أربعة فقرات من محور العينة اكبر من متوسط المجتمع)، وكذلك قيمة تي المحسوبة للفقرات الأربعة الأولى اكبر من تي الجدولية وهي1.6448 وهذا يؤيد مبدأ رفض الفرضية الصفرية (فرض العدم) وقبول الفرض البديل الذي يشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم ثقافة الجودة لدى طلاب الكلية وبين متوسط المجتمع.

أما بالنسبة للفقرات الثلاثة الأخيرة في فقرات محور ثقافة ومفاهيم الجودة فمتوسطها الحسابي اقل من متوسط المجتمع وقيمة تي المحسوبة اقل من تي الجد ولية وقيم p-value اكبر من مستوي الشك (المعنوية) المعتمد في هذه الدراسة (0.05) فإننا نقبل فرض العدم أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم ثقافة الجودة لدى طلاب الكلية وبين متوسط المجتمع لمستوى ثقافة الجودة الذي يتطلبه تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة عند مستوى المعنوية (0.05) وهذا يؤدي الى الإخفاق في رفض فرض العدم.

من العرض السابق يتضح إن ثقافة مفاهيم الجودة لدى الطلبة ترتبط بالتحسين المستمر (وهو ما تسعى إليه جميع الشركات الخدمية والإنتاجية للبقاء في السوق) وتلبية توقعات الزبائن وشرط كمالي للرقي بالمنتج التعليمي، وهذا ما يجب على القائمين على برامج أدارة الجودة أخذه في الاعتبار وتطوير الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب باستمرار وعدم الركون إلى السكون في تطوير طرق التعليم والمنهج ومحتوياته وخاصة بعد التطور الهائل في وسائل الاتصال والتقنية التي ستلغي في المستقبل وجود المدارس الكلاسيكية مع إمكانية المتابعة من البيت لكل الدروس.

الاستنتاجات:

مما سبق نستنتج أن:

1. هناك ثقافة لدى طلاب الكلية ببعض مفاهيم الجودة وكانت من وجهة نظر الطلاب أن الجودة لها علاقة بالتحسين المستمر وهذا يحفز الإدارة العليا على التطوير الدائم في برامجها التعليمية.

2. لذي الطلبة الطموح من اجل التطوير ومتابعة آخر التقنيات في مجال المعرفة.
3. يعتبر الطلبة أنفسهم زبائن للمؤسسة التعليمية ولهذا يجب على الإدارة الاهتمام بمتطلباتهم وإشباع حاجاتهم، واعتبار الجودة مهمة في التعليم وليس في الصناعة فقط.

التوصيات:

نوصي بالآتي:

1. الاهتمام بنشر ثقافة الجودة وذلك من خلال إجراء محاضرات تثقيفية أو وضع مادة الجودة من ضمن المواد العامة في مختلف كليات الجامعة.
2. تطوير تقنيات التعليم باستغلال وسائل التقنية الحديثة.
3. نشر ثقافة التغيير إلى الأحسن وتقبل أفكار الشباب من اجل تطوير منظومة التعليم والتخلص من الأفكار التي لا تواكب العصر.

المراجع:

1. دوتن أديبانجو"و"دينيس كيهو" تقييم مشكلات ثقافة الجودة في شركات المملكة المتحدة –المجلة الدولية لعلوم الجودة،1998 المجلد،3، العدد3–ص. 275– 286 – منشورات جامعة MCB،1359– 8538.
2. عبد الله بن عيسى، (2003)، " تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات. التربية في سلطنة عمان"، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، سلطنة عمان، السنة 25، العدد 95.
3. Vakola, Maria and Nikolaou,(2005),Attitudes Towards Organizational Change, Employee Relations Journal. Vol.27, Issue 2. pp 160–174)).
4. ماجد عبد المهدي المساعدة و هاني سعيد عبده – اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة–المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي بالأردن2011 / 5 / 12–10.
5. Shokshok - Mostafa Ahmed -Quality Culture Framework Proposal for Libyan Industrial Companies- International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering Vol:8 No:7, 2014.
6. رسالة ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي (غير منشورة) أ. خالد عاشور مسعود 2007–2008.
7. http://www.aleqt.com/2012/07/11/article_673553.html
8. ejabat.google.com 10\4 ,11:24 http://www.
9. عطيفه، حمدي، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات 1996، القاهرة.
10. عبيدات، دوقان، وآخرون، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع، 1997 الرياض.
11. رسالة دكتوراه، سياسة القبول في الجامعات الليبية (غير منشورة) لمحمد المدني المختار 2006 ف.

تأثير مؤشرات الاعتماد الاكاديمي للجودة على الآداء الجامعي من وجهة نظر التدريسيين في كلية الإدارة و الاقتصاد بالجامعة المستنصرية

أ.م.د. منتهى عبد الزهرة العزواي
كلية التربية
جامعة المستنصرية
montaha51@yahoo.com

الملخص:

تكمن مشكلة البحث إلى حاجة الجامعات اليوم إلى ممارسات استرايجية حاسمة لمواجهة تحديات اليوم في قضاية الادارة، وخصوصا ما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي للجودة باعتباره ضرورة منهجية واستراتيجية لتدعيم تنافسية الجامعات للارتقاء بادائها في مؤسسات التعليم العالي وبقائها وديمومتها. إذ تبدو أهمية مثل هذه الدراسات مايعزز اداء الجامعات وصولا الى الاعتماد الاكاديمي في التصنيفات العالمية، وكذلك وما تم عرضة للمفاهيم النظرية لمفهوم الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة ومعاييره وماتوصل اليها هذا البحث من نتائج واستنتاجات تساعد الارتقاء بمثل هذه المواضيع المهمة والضرورية. اذهدف البحث التعرف على تأثير مؤشرات الاعتماد الاكاديمي للجودة في الاداء الجامعي من وجهة نظر التدريسيين في كلية الادارة والاقتصاد بالجامعة المستنصرية.

إذ تحدد البحث بالتدريسيين من الذين يعملون في اقسام كلية الادارة والاقتصاد بجامعة المستنصرية، والبالغ عددهم (200) فردا للعام الدراسي (2015-2016) حيث قامت الباحثة بتحديد مجموعة من المصطلحات الخاصة بالبحث، وعرضا للمواضيع الأدبيات في الجانب النظري التي لها علاقة بالموضوع والتطرق الى مجموعة من الدراسات المتعلقة بالموضوع البحث، وقد اتبعت مجموعة من الاجراءات من حيث وصف المجتمع البحث حيث تم الحصول على عينة مؤلفة من (164) فردا هو نسبة (80%) إلى مجتمع البحث، وقامت الباحثة ببناء اداة خاصة بالبحث من خلال الاطلاع على الادبيات والدرسات السابقة، فضلا عن السؤال المفتوح حيث تم اجراء الصدق والثبات على الاداة. ثم وضعت مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث.

الكلمات المفتاحية: *الاعتماد الاكاديمي، للجودة، الاداء الجامعي، التدريسيين.*

المقدمة:

يعد التعليم العالي من أهم ميادين الحياة التي تتاثر فيها باهتمام قطاعات المجتمع كافة وذلك بسبب العلاقة المباشرة، بين جودة التعليم العالي والنمو المجتمعي عامة والنمو الاقتصادي بخاصة. باعتبار ان التعليم العالي قد اصبح بحق قاطرة التقدم.

لذا فقد اصبحت كافة المؤسسات في عالمنا اليوم بما فيها التعلم الجامعي احوج ماتكون الى الارتقاء بالانتاجية وتحسينه من خلال نظام الاعتماد الاكاديمي للجودة من اجل مواجهة مختلف اشكال التحديات والتغيرات التي تحصل في العالم اليوم، الامر الذي يدعونا الى التفكير في تحديث الاساليب الادارية التي تعتمدها المؤسات الانتاجية والخدمية على حد سواء.

والنظام التعليمي هو انعكاس للوضع الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع وليس بالمستغرب ان يعاني التعليم من مشكلات من جراء التغيرات الكبير التي شهدها العالم مماوجب على دول العالم ايجاد نظاما عالميا جديدا يعتمد على العلم والتطور التكنولوجي المتسارع اساسا له، ويستند الى تقنيات عالية التقدم والتفوق الامر الذي لايدع مجال للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحسين تضمن المؤسسات التعليمية القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف لها.

لذا من الضروري مساير الاسلوب المتبع في كافة المجالات الانتاجية والاقتصادية للنهوض بالعملية التعليمية وتطويرها ولعل احد الاتجاهات قبولا كبيرا هو الاخذ بنظام الاعتماد للمؤسسات، إذ ولم يعد الحديث عنه من باب الترف والرفاهيته ولكنه نتيجة الثورة المعلوماتية والتكنولوجيا التي نعيشها عالمنا اليوم التي ظهرت في الاونة الاخيرة وكذلك شيوع استخدام المدخل الذي اطلق عليه ادارة الجودة الشاملة (T.R.M) في المؤسسات التعليمية مما لفت الانظار الى ضرورة الاخذ بنظام الاعتماد الاكاديمي كاحد المداخل المناسبة كتحقيق لجودة في مؤسسات التعليمية.

مشكلة البحث:

تحتاج الجامعات اليوم إلى إستراتيجية حاسمة لمواجهة تحديات اليوم في قضايا الإدارة، خصوصاً التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة بالعولمة المعرفية (Knowledge Globalization) وتنامي المنافسة والتعليم الافتراضي (Virtual Education) في عصر الاقتصاديات الرقمية (Digital Economies)، وتزايد وتأثر

المنافسة بينها فقد أصبح الاعتماد الأكاديمي (Academic Accreditation) ضرورة منهجية وإستراتيجية لتدعيم تنافسية للمؤسات التعليم العالي وبقائها وديمومتها، ويعد التعليم العالي ركيزة أساسية يحتاجها بناء المجتمع بمؤسساته المختلفة في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى وهو مايدعو الى تبني فلسفة الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة التعليمية فكرا وتنظيما وتطبيقا، ولا يخفى على بال احد إن ظهور فلسفة الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة في التعليم الجامعي كان نتيجة حتمية لاشتداد التنافس على مستوى التعليم العالي محليا ودوليا، الامر الذي أوجب معه ضرورة الالتزام بالمعايير المحلية والدولية لضمان جودة البرامج التعليمية كمتطلب لا غنى عنه، في الاعتراف بمؤسسات التعليم العالي، واعتبارها بالشكل الذي يكفل بناء ثقة عالية في برامجها التعليمية وموائمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل والمجتمع بأسره، وبما ينعكس إيجابا على قدرة تلك المؤسسات على كسب مزايا تنافسية مستدامة تنعش أدائها الاستراتيجي على الأمدين البعيد والقريب وتدفع بها نحو استدامة التفوق التنافسي، وتحقيق الاعتمادية في التعليم الجامعي، فلابد من توافر مجموعة معايير ينبغي بلوغها بعد تطبيق الاعتماد الاكاديمي فلسفة ومفاهيم، لتقترب أكثر نحو الرقي في بلوغ مستوى من الاعتماد الأكاديمي على أعتاب الحد الأدنى على أقل وصف وتقدير، وهذا يعني إن الجودة ينبغي أن تمتد لتشمل كافة مستويات المؤسسة التعليمية بداء بالوزارة مرورا بالجامعة ووصولا إلى الكلية وأقسامها العلمية ووحداتها الإدارية كافة، بما يسهم في نشر فلسفة الجودة وتحقيق متطلبات الكفاءة لتصبح ذات الاداء الجامعي المتميز والذي يجعلها في مصاف التصنيفات العالمية. وهو ما يلزم بالضرورة دراسة سبل توجيه التعليم الجامعي في العراق بشكل عام والجامعة المستنصرية موضوعة الدراسة بشكل خاص، نحو برامج الاعتماد الأكاديمي بشكل مستمر والتثبت من جودة مخرجات التعليم الجامعي كنتيجة أساسية لاحتواء عجلة التقدم والتطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتكنولوجي في البلد، وتسريع مساهمتها في تحقيق الصالح العام أسوة برفاهية المجتمع. وانطلاقاً من ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

ما تاثير مؤشرات الاعتماد الأكاديمي للجودة على الاداء الجامعي من وجهة نظر التدريسيين في كلية الادارة والاقتصاد بالجامعة المستنصرية؟

أهمية البحث:

بات من المهم ان الاعتماد الاكاديمي للجامعات هو بمثابة المعيار للمنافسة والبقاء فيما بينها باعتبارا ان البقاء للاجود في مؤسسات التعليم العالي، في خضم التحولات المتسارعة في بيئة التعليم العالي، إذ يعدُّ الاعتماد الأكاديمي، ضرورة إستراتيجية للارتقاء بالأداء الجامعي في مؤسسات التعليم العالي. وعلى وفق ذلك فإن دراستنا الحالية ذات أهمية نظرية تطبيقية تمثلت في محاولة تأطير الإسهامات النظرية تحقيق التداؤب والتكامل بين متطلبات الاعتماد الأكاديمي ومعايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بوصفها منهجاً إستراتيجياً لمواجهة التحديات الإستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، وأهمية تطبيقها تمثلت في محاولة الدراسة لتشخيص وتحليل دورضمان الجودة والأداء الجامعي في تدعيم قدرة جامعة المستنصرية في تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي فيها، اذ يمكن اجمال أهمية البحث والحاجة اليه في عدد من النقاط الاتية:

1. المساهمة في التوصل إلى اطار مفاهيمي يسهم في بناء وعي اطار متكامل لموضوع الدراسة، المتمثلة بالاعتماد الأكاديمي.
2. دراسة وتحليل طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة على وفق العلاقة بين معايير الاعتماد الأكاديمي وجودة التعليم الجامعي لتحقيق الأداء الجامعي المتميز.
3. معرفة مدى إدراك وتعميق الوعي لمجتمع الدراسة وعينته بطبيعة العناصر التي تحقق أهداف الدراسة، وكيفية الإفادة من نتائجها وتوصياتها.
4. تحديد الفجوة بين الواقع النظري والعملي لمخرجات الجامعة التي تطمح الوصول إليه بعد تبني أوجه خدمة الجامعة للمجتمع قدر تعلق الامر بمخرجاتها وبمختلف الاستشارات العلمية والبحثية للجهات المستفيدة منها.
5. تدعيم وترسيخ الوعي الأكاديمي بالأهداف الإستراتيجية للاعتماد الأكاديمي في مؤسسات جامعةالمتستنصرية وكلياتها ودوره في تحسين تنافسيتها وبناءها وتطويرها.
6. تحليل وتشخيص خارطة الطريق نحو ترسيخ وبناء ثقافة الاعتماد وتوكيد الجودة في جامعة المستنصرية من أجل الارتقاء بمستويات الأداء في كليات الجامعة ومؤسساتها لتكون مثالا رياديا يحتذى به من قبل الجامعات العراقية الاخرى.

هدف البحث:

يهدف البحث التعرف على تأثير مؤشرات الاعتماد الاكاديمي للجودة على الاداء الجامعي من وجهة نظر التدريسيين في كلية الادارة والاقتصاد ـ الجامعة المستنصرية.

منهجية البحث وأداتها:

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي لتحقيق اهداف بحثها، اذ ان اجراءات على وفق هذا المنهج لاتقتصر على البيانات وتبويبها، وانما الى قدر من التفسير لهذا البيانات واستقراء الاستنتاجات ذات الصلة بالمشكلة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالتدريسيين العاملون في اقسام كلية الادارة والاقتصاد بالجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2014-2015).

تحديد المصطلحات:

أولاً: الاعتمادالاكاديمي:

1. عرفه (حافظ وآخرون،8:2012): شهادة تمنحها منظمات متخصصة للمنظمات التعليمية في حالة تطابق الشروط و المواصفات في تلك المنظمة مع ما وضعته المنظمة المانحة للشهادة من مواصفات، وما يترتب على تلك الشهادة من امتيازات وسمعة واعتراف دولي.
2. عرفه (Koenig et al., 2004:2): هو عملية طوعية تهدف إلى ضمان جودة دائمة ومسئولة وتحسين المؤسسات التعليمية وبرامج الدراسة، استناداً إلى عملية مراجعة مستمرة يقوم بها الأفراد المقيمون من الخارج من مجتمع التعليم العالي.

ثانيا: الجودة:

1. عرفه (Barsony:2000): "بأنها المبادئ والطرائق التي تسهم في تحسين جودة التدريس، والنشاطات العلمية الأخرى ذات الصلة، والموارد البشرية المساهمة في العلمية التعليمية من تدريسيين وأكاديميين، وموظفين، فضلاً عن جودة مخرجات العملية التعليمية وانعكاساتها الإيجابية على حاجات وتوقعات الأطراف المستفيدة أو أصحاب المصالح مثل "الطلبة، وأولياء أمور الطلبة، المجتمع، والدولة".(Barsony,2000:35).
2. عرفه (البيلاوي واخرون:2008): الجودة "بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج او الخدمة التي تجعلة قادرا على الوفاء باحتياجات معينة. (البيلاوي واخرون: 21،2008).

وفي ضوء التعريفات أعلاه تبنت لباحثة تعريف(حافظ) تعريفا نظريا لعلاقته بالبحث الحالي، أما التعريف الاجرائي للاعتماد الاكاديمي يعرف: بانه المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي في الجامعة المستنصرية والمتمثلة بمؤشرات الاعتماد الاكاديمي (البيئة التعليمية المحيطة، المدخلات لتعليمية، العملية التعلمية، المخرجات التعليمية، والتغذية الراجعة)، وهو مايتعرف علية والتحقق منه من خلال استجابات افراد عينة البحث.

الاطار النظري:

أولاً: مفهوم الجودة:

الجودة (Quality) هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (Qualities) التي يقصد منها ما يلي: طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه. فهي 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، مراجعين. وهي بذلك عمل الجميع في المنظمة (الطائي وآخرون، 2008: 25).

لقد عرّف (Juran,1989:14) الجودة على أنها "ملائمة الغرض". ووفقاً لهذا التعريف، يمكن للمنتج أو الخدمة أن تلبي مواصفاته ولكن ليس بالضرورة أن تتلائم مع غرضه. وقد يكون هناك خلل مواصفات، وبالتالي ينبغي أن تكون المواصفات مطابقة لما يريده الزبون. وعرّفت مؤسسة المواصفات القياسية البريطانية (BSI,1991:67) الجودة على إنها "مجمل السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تثبت قدرتها على تلبية احتياجات مذكورة صراحةً أو ضمناً. "والجودة هي السمة التي يمكن رؤيتها أو ملاحظتها عندما لا يراقبك أحد.

فالجودة تعني تلبية توقعات الزبون أو التفوق عليها (Evans,2003:10) في حين يراها (Heizer & Rerder,2003:190) بأنها مجموعة من الخصائص وصفات المنتج أو الخدمة التي تؤثر في إرضاء الاحتياجات المحددة والضمنية للزبون. أما (Krajewski & Retizman,2005:96) فقد عرفا الجودة بأنها قناعة الزبون الداخلي والخارجي بالسلعة أو الخدمة التي تقابل توقعاته أو تتجاوزها.

ثانيا: الجودة في التعليم العالي:

لقد تزايد الاهتمام عالمياً في الآونة الأخيرة بجودة التعليم (Quality of Education)بشكل عام، وبمدخل إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي بشكل خاص، وقد تجلى ذلك بوضوح من خلال إجراء العديد من الدراسات والأبحاث الأكاديمية حول موضوع الجودة في المجال التربوي، كالدراسات الأربع الشهيرة التي نشرت في مجلة (Harvard Educational Review) في عام (1996) تحت عنوان: (نعمل سويّاً من اجل الإصلاح) وأيضاً من خلال انعقاد العديد من حلقات البحث الدولية عن الجودة بأبعادها المتعدّدة، وفي مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، كتلك الحلقة المنعقدة في أكسفورد (Oxford) في إنكلترا في المدة (12–7 آذار / مارس (1999) حول موضوع: ضمان الجودة والمستويات في التعليم العالي)، التي بحثت أساساً في كيفية قياس الجودة في التعليم العالي، بالإضافة إلى الانعقاد السنوي لورشة العمل الدولية عن التخطيط وتحليل السياسة التربوية في معهد هارفارد الدولي للتنمية (HIID) في جامعة هارفارد في صيف كل عام، التي عادة ما تعالج عدّة قضايا تتصل بأبعاد الجودة التعليمية (صخري ومحمد، 223:008).

إنَّ جودة التعليم العالي تعني الارتقاء بالمستوى العلمي والأكاديمي والنوعية المتميزة لخريجين الجامعات من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات الملائمة للعصر والتقدم العلمي، والابتكار وهذه مسألة

تتصدر مسؤولية الجامعة وتقع في صلب عملها اليومي وترتبط بمعدل الاستراتيجيات والسياسات التي تعتمد بالكيفية التي تشتغل فيها المواد المتاحة (إبراهيم،331:2001:331) وتعتمد جودة التعليم العالي كلياً على نوعية التدريسيين ونوعية نظام دعم الطلاب. وفي كلمات بسيطة تعدُّ الجودة نقاوة المعارف بنسبة (100%) والمكتسبة من أعضاء هيئة التدريس والمعايير الموضوعة من قبل مؤسسة التعليم العالي لتحويل حالة المعرفة الراهنة لمجتمع الطلاب لمواجهة التحديات المقبلة بفعالية وكفاءة (Mangnale & Potluri,2011:254) إنَّ الجودة في التعليم العالي هي مفهوم متعدد الأبعاد، والتي ينبغي أن تشمل جميع الوظائف، والنشاطات؛ والبيئة التعليمية والبرامج الأكاديمية والبحوث والمنح الدراسية، والتوظيف، والطلبة وهيئة التدريس، والمباني والمرافق والمعدات والخدمات المقدمة للمجتمع، والبيئية الأكاديمية (van & Rodrigues,2007:39).

إنَّ الجودة في التعليم العالي تعني من وجهة نظر(Adms,1999:23) جودة كل من المتعلمين، البيئة الجامعية، عمليات التعليم، والنواتج المتضمنة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تنعكس إيجابياً على خدمة المجتمع. وهذا يعني أن الجودة في التعليم العالي لا تتحدد بجودة عنصر أو أكثر من عناصر العلمية التعليمية ولا بمعطيات بيئتها فحسب، وإنما تصف حالة التكامل والتفاعل بين العناصر المختلفة ومحصلة النواتج المترتبة عليها والتي يفترض أن تحقق استجابة فاعلة إلى حاجات وتوقعات أصحاب المصالح، وهذا يجعل من مفهوم الجودة مفهوماً نسبياً، يصعب تعميمه أو تحديده بمعيار محدد.

والجودة في التعليم من وجهة نظر(المحياوي،84:2012) تعني التحسين المستمر في عملية تقديم الخدمة للطلبة في مؤسسات التعليم الجامعي، بما يؤدي إلى تلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم وصولاً إلى تحقيق أهدافها التعليمية في تزويد المجتمع بخريجين ذوي جودة عالية.

وتعقيبا على ما سبق من أراء الباحثين فإنَّ جودة التعليم العالي تعني مجموعة الخصائص ومميزات المنتج التعليمي القادرة على تلبية متطلبات سوق العمل والمجتمع وكافة المستفيدين من العملية التعليمية، وأن تحقيق جودة التعليم يتطلب تكامل وتفاعل كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنى التحتية من أجل خلق بيئة فاعلة للإبداع للابتكار وتلبية المتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوي الذي نسعى الجامعة لبلوغه. ليكون فاعلا لمجتمعه وملبيا لسوق العمل، فجودة التعليم من المنظور العملي الواقعي يعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها محليا ودوليا عليها. وقد يعني من جهة أخرى تقييم المستفيدين من الخدمة التعليمية كالطلبة وأولياء أمورهم لجودة التعليم الذي تقدمه الجامعة. وهنا يكمن الترابط لكلٍ دلالات المهمة في تفسير معنى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية بشكل عام.

ويتحدد مفهوم إدارة الجودة في التعليم بناءً على ثلاثة عناصر أساسية وهي (Harman & Harman,1994:112)، (زيباري، 2007:)؛11(حافظ وآخرون،2012: 8 -7).

1. الفلسفة: وفحواها أن الطالب لا يعدُّ في الأصل هو المنتج، إنما المنتج هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات وقي أخلاقية وجمالية تعمل على تنميته ذاتياً في الجوانب المتصلة بامتلاك المعارف والمهارات والخبرات.
2. الهدف: وهو أن كل منتج أو خدمة يصل إلى أي فئة من المستهلكين في داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وكل نشاط يقود المنتج أو الخدمة النهائية يجب أن يكون بأعلى مستوى ممكن من الجودة، ويطابق عناصر مواصفات نظام الجودة.
3. العملية: أي التغذية العكسية من جانب المساهمين من أولياء الأمور والطلبة وأفراد المجتمع لتحديد مستوى جودة المنتجات والخدمات الواجب استيفاؤها، واستخدام الموظفين المدربين لتطوير هذه المنتجات والخدمات بما يرضي الزبائن إلى أقصى درجة.

وفي الممارسة العملية، يتم تناول مسألة الجودة بشكل مفيد على أنها عملية أكثر من كونها فكرة. (Altbach et al.,2009:53) وهي في هذه العملية تشمل مفاهيم الأداء والمعايير والقواعد والاعتماد والمقاييس والنتائج والمساءلة المتداخلة لتُشكل الأساس لثقافة الجودة المنبثقة كل مكان في أماكن التعليم العالي. (Adelman,2009).

وتعد الجودة في التعليم احد أهم الوسائل والأساليب لتحسين الارتقاء بمستوى الاداء في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، فلم تعد ترفا ترنو إليه الجامعات وتحمل فلسفة الجودة جملة توجهات تتفاعل مع الصورة المتكاملة لشمولية جودة التعليم العالي والتي شخصها (الخفاجي وصابر، 2007 :135 -134) بالآتي :

1. النشوء: بمعنى بناء وتأسيس المنظومة الشاملة للجودة بالاستفادة من رحيق المعرفة عنها في الذاكرة الإستراتيجية للجامعات العالمية المميزة من برمجيات جاهزة ومعايير الآيزو المتنوعة ونتائج تطبيقاتها.
2. الرمزية: ينبغي أن تؤمن القيادات الجامعية العراقية بأن الأستاذ رمزاً والطالب رمزاً وشعارها رمزاً ونتاجها الفكري رمزاً تحكمه قيم المواطنة وروح الانتماء للمستقبل الحضاري الحيوي المتجدد.
3. العقل: يتعلق بجودة الأساتذة وجودة قيادات التعليم العالي بأفقهم المجتمعي والمؤسسي والعملياتي وما يمتلكوه من مقدرات ومهارات تسهم في استقطاب غير المألوف من جودة الجامعات العالمية المميزة فتترجمه إلى إرادة وفعل يصنع اقتصاد ومجتمع معرفة.
4. الارتقاء: ويعني استمرارية سياسات تحسين مصادر الجودة الذاتية والموضوعية وأنواعها بما يؤدي إلى أحداث تغيير نوعي بموقع الجامعات العراقية عالمياً.

ثالثا: مفهوم الاعتماد الأكاديمي:

الاعتماد في اللغة يعني "الإجازة والتفويض أو الترخيص" وفيما يتعلق بموضوع الدراسة فهو عملية مراجعة وتدقيق لمدى توافق والتزام المؤسسات التعليمية وبرامجها بالمعايير الدولية لتوكيد الجودة .فقد أصبح الاعتماد (Middle State Association of Colleges and Schools,1994:1) بمثابة إجازة أو تصريح أو اعتراف بتطابق عمل المؤسسة التعليمية مع المتطلبات التي تعدُّ من شروط التوافق مع المعايير المحددة، إذ يجري العمل على تحقيق تلك المستلزمات من أجل ضمان تطوير أعمال المؤسات التعليمية والحصول على شهادة، لذ هو اعتراف قد يتضمن إدراج تلك المؤسسة في قائمة الجامعات أو الكليات المتميزة . ومصطلح الاعتماد يعني التطابق مع التشريع باستخدام التقييم الذاتي والقيام بالمقارنة مع التخصصات المناظرة، إذ ترتكز عملية الاعتماد على قوة الجودة واستقرارها والتكامل في التعليم العالي، وتعزيز الثقة من خلال الرقابة الخاصة (الداخلية والخارجية) بما يتوافق مع واقع المؤسسات التعليمية وتحمل المسؤولية الكاملة عن عمليات القياس المستمر وتطبيقها للجودة في التعليم العالي والتزامها ومساعي العمل الجاد للتوجه نحو الاعتماد وصولاً إلى مرحلة التميُّز.

لقد حدثت الثورة الأكاديمية في التعليم العالي في منتصف القرن الماضي الذي تميز بتحولات لم يسبق لها مثيل في نطاقها وتنوعها ومن نتاجات هذه الثورة "الاعتماد الأكاديمي (Altbach et al.,2009:iii)" بحيث نشأ نظام الاعتماد الأكاديمي وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية على أساس طوعي غير حكومي، وأصبح له تأثير واسع النطاق بحيث أصبحت القرارات التي تصدرها جمعيات الاعتماد الأكاديمي تؤثر في قرارات التمويل والمساعدات المالية من قبل الجهات الحكومية الاتحادية أو المحلية والجمعيات الخيرية للمؤسسات التعليمية، والاعتراف بالشهادات الصادرة عنها، وفي تعيين الخريجين، وتوجيه الطلاب للالتحاق بالكليات والجامعات والترخيص بمزاولة المهن التي تحتاج إلى تدريب عملي بعد التخرج وتحويل الطلاب من مؤسسة تعليمية إلى أخرى (عون،2010:593). وينظر (Damme,2004:129) إلى مفهوم الاعتماد الأكاديمي على أنه أداة محركة وصفة مميزة، تؤدي إلى موافقة رسمية للمؤسسة أو البرنامج الذي قومت من قبل هيئة شرعية محددة سلفاً لتلبية المعايير المتفق عليها ,مما يؤدي في نهاية المطاف إلى حالة معتمدة تُمنح للجامعة او الكلية من السلطات المسؤولية .للأغراض الدولية، فإنه ليس من المفيد جداً تمييز الاعتماد من خلال "حالة الموافقة والاستحسان State Approval " أو "تصديق الشهادة " Certification، كما هو الحال في النظام الأمريكي .بل انه حالة قد بدأت بسلم التميز. وبرغم تباين المعالجات النظرية لمفهوم الاعتماد الأكاديمي لكونه مدخلاً معاصر بحسب بعض الدراسات اختلف عليه اغلب الباحثين واعتبره البعض منهم مرحلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والبعض الأخر كآلية لنظام تعمل به الجامعة أو الكلية.

رابعا: أنواع الاعتماد الأكاديمي:

لقد أشار عدد من الكتاب والباحثين أمثال (Murray,2002; Harvey,2004;Damme,2004; Norris,2009)إلى أن الاعتماد الأكاديمي يقسم إلى الأنواع الآتية:

1. الاعتماد المؤسسي (Institutional Accreditation):

إن هذا النوع من الاعتماد الأكاديمي يتم من خلال اعتماد المؤسسة ككل .وترتكز هنا عملية مراجعة الاعتماد على تقييم المؤسسة ككيان كامل (Koenig et al.,2004:3). وتختص معاييره على مستوى الجامعة أو الكلية ككل والتأكد من مستوى الشرعية والموثوقية والاعتمادية والشفافية والنزاهة في مؤشرات الأداء الكلي لها. فهو بمثابة اعتراف أو تفويض بالعمل (delegacy to Operate) بهدف التحقق في ما إذا كانت المؤسسات التعليمية تلبي المعايير الأساسية من المدخلات والعمليات والمخرجات لمنظومة التعليم.

ويميل الاعتماد المؤسسي إلى التركيز على البنية التحتية العامة، وخاصةً على الحيز المادي، جنباً إلى جنب مع تكنولوجيا المعلومات (IT) وموارد البنى التحتية والتوظيف. ويجب أن تعالج هذه المسألة من وجهة نظر تجربة تعلم الطالب بشكل عام. بالإضافة إلى ذلك، يركز الاعتماد المؤسسي على الترتيبات المالية وقدرتها على البقاء والسيطرة والتنظيم والدعم الإداري. ويجب أن تركز وسيلة التوصيل على إجراءات الاعتماد.

يلاحظ مما تقدم إنَّ الاعتماد المؤسسي يوفر للخريجين على نحو فعال رخصة العمل. وانه يستند عادةً على تقييم فيما إذا كانت الجامعة أو الكلية تلبي الحد الأدنى المحدد من المعايير، مثل مؤهلات الموظفين وأنشطة البحث، واحتياجات الطلاب وموارد التعلم. ويمكن أيضاً أن يستند على تقدير إمكانيات المؤسسة المحتملة لإنتاج الخريجين التي تلبي المعايير الأكاديمية الصريحة أو الضمنية أو الكفاءة المهنية ومما هو جدير بالذكر إن الجامعات العراقية بصورة عامة وجامعة المستنصرية بصفة خاصة توجهت نحو الاعتماد المؤسسي، الذي كان السبب الرئيسي وراء التركيز في الدراسة الحالية على الاعتماد المؤسسي.

2. الاعتماد التخصصي أو البرامجي (Programmer Accreditation):

يركز هذا الاعتماد على معايير محددة في البرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها الجامعة أو الكلية بشكل منفرد بعد اعتماد برنامج دراسي محدد. وترتكز عملية مراجعة الاعتماد الأكاديمي على برنامج، أو قسم أو منهج دراسي واحد فقط (Koenig et al.,2004:3). وهذا النوع من الاعتماد يكون إلزامي تقوم به مثلاً وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في بريطانيا وهي مستقلة

تضع معايير تضمن وتراقب استمرار ضمان تطبيقها وتطويرها، ويلعب دوراً شبيهاً مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) في أميركا والمؤسسة الأوروبية لتطوير الإدارة (EFMD) في أوروبا (الطائي وآخرون، 2008 :112). ويشار إليه أحياناً الاعتماد التخصصي (Specialist Accreditation) فهو مجموعة المعايير الكفيلة بتوفير جودة في البرامج الدراسية وهيبتها ومكانتها الأكاديمية وقدرتها على تهيئة وإعداد خريجين مؤهلين لممارسة المهنة في حقل الاختصاص، ففي الولايات المتحدة الأمريكية هناك أكثر من أربعة عشر مؤسسة غير حكومية طوعية للاعتماد ألبرامجي وهي تهدف إلى الحكم على ما إذا كانت البرامج الدراسية ملائمة لتهيئة وأعداد الخريجين لدخول سوق المهنة. ومن هنا ارتبط الاعتماد ألبرامجي في أمريكا بحق الترخيص لممارسة المهنة رغم أنه لا يعني بالضرورة حق ممارسة المهنة في بعض الأحيان. والجديد في الاعتماد التخصصي في بريطانيا هو شموله لجميع التخصصات الدراسية (Westerheihden,2004:16; Harvey,2005:137). وفي الوقت الذي يركز فيه الاعتماد المؤسسي محل أهداف الأداء الكلية للمؤسسات التعليمية فأن تركيز الاعتماد التخصصي هو المدخلات والعملية التعليمية.

3. الاعتماد المهني (Professional Accreditation):

إن هذا النوع من اعتماد يركز على معايير التوظيف المهني لمخرجات التعليم العالي. وهذا النوع اختياري محصور في كليات الإدارة، الهندسة، الطب، القانون، وكلية التربية. ويمنح من قبل مجالس اعتماد متخصصة دولية مثل (AACSB) لكليات الإدارة والاقتصاد (ABET) لكليات الهندسة وسواهما (الطائي وآخرون،112:2008) وقد تكون البرامج معتمدة بسبب مكانتها الأكاديمية التي تحظى بها الجامعة أو الكلية كما في هارفارد وغيرها من جامعات (الأسماء) أو قد تكون معتمدة لأنها قادرة على تهيئة وإعداد الخريجين ذوي الكفاءة المهنية للممارسة، ويشار إليها عادةً باسم "الاعتماد المهني المحترف".(Professional Accreditation) ويميل الاعتماد وإعادة الاعتماد (re-accreditation) في أمريكا الشمالية مثلا إلى التركيز على المجالات المهنية. أضف إلى ذلك هناك حوالي خمسين جمعية أو هيئة نظامية تقرر فيما إذا كانت برامج الدراسة قد أُعدت للخريجين بشكل مناسب للدخول في المهنة. ويشبه هذا الدور إلى حد بعيد الدور الذي تقوم به الهيئات المهنية والتنظيمية في المملكة المتحدة، والذي بجعل اعتماد البرنامج شرط أساسي لقبول الطلبة في الدراسات العليا. وهي أكثر قسوة من نظيراتها الأمريكية، فبعض الهيئات في المملكة المتحدة تنظم وتخرج الامتحانات الخاصة بها (Harvey & Mason,1995:11).

ممايتقدم يتضح ان الاعتماد الاكاديمي مايأتي:

- الاعتماد ليس تفويض، بل هو طوعي .إذ تختار المؤسسات أو البرامج المشاركة في عملية الاعتماد.
- يتوفر الاعتماد للمؤسسات التعليمية لجميع مستويات التعليم – الابتدائية والمتوسطة والإعدادية– والمراحل المتقدمة العالية التي تلي المرحلة الثانوية والتي تشمل الكليات والجامعة والمعاهد التعليمية.
- الاعتماد هو إشارة إلى أن مؤسسة تلبي الحد الأدنى من المعايير التي وضعتها الجمعية والتي صادقت عليها.
- لا يقيس الاعتماد "الترتيب" أو "النوعية النسبية" للمؤسسات مقارنة مع بعضها البعض.
- يتم تنفيذ مراجعة الاعتماد من قبل فرق مراجعة الاعتماد التي تتكون من المدربين والإداريين من المؤسسات المعتمدة. وهي لا تدفع لهم مقابل هذا العمل.
- يتم منح الاعتماد لفترة محددة من الزمن، ويجب أن تجدد هذه الفترة كل (10 –5) سنوات، اعتماداً على قوانين جمعية الاعتماد.
- يستند الاعتماد على مقاييس الممارسة الجيدة، ولا يستند على "القانون".

يتضح مما سبق، أن الاعتماد هو شعار تطلقه الجامعات على أساس الاعتراف بأهلية الجامعة. تقوم به هيئات أو مجالس النظراء من الجامعات العريقة التي لها من الخبرة والمعرفة في تقييم الرسالة والأهداف والأداء الإداري والمالي وطرائق التعليم والخدمات المساندة لأي مؤسسة جامعية. فعملية الاعتماد الأكاديمي لا تأتي إلا من خلال انتساب المؤسسة الجامعية إلى أحد مجالس الاعتماد العالمية، ويسبقها البدء بالتقييم الذاتي الداخلي وصولاً إلى التقييم الخارجي من قبل مجلس الاعتماد الذي يسدي النصح والتوجيه إلى الجامعة المنتسبة ويساعدها على التطور في النوعية وصولاً إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي (الطائي وآخرون،2008 :111) .

دراسات سابقة:

1. دراسة (الفتلاوي،2006) "بعنوان متطلبات إدارة الجودة الشاملة وتأثيرها في أركان العملية التعلمية": هدفت بالتعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة بابل مجتمع بالإضافة إلى التعرف إلى واقع النظام التعليمي من خلال متطلبات إدارة الجودة الشاملة فيها وتحديد علاقات الارتباط بين مكونات إدارة الجودة الشاملة وأركان العملية التعليمية واختبار علاقة التأثير بين تلك المكونات على إدارة الجودة الشاملة والعملية التعليمية ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم بناء أنموذج افتراضي يحدد طبيعة العلاقة بين المتغير المستقل (متطلبات إدارة الجودة الشاملة) (إستراتيجية الجودة، التزام الإدارة العليا بـ .TQM، فرق العمل، التحسين المستمر، التحقق من النجاح، التدريب). والمتغير المعتمد للعملية التعليمية بأركانها: (المناهج والمقررات الدراسية، الهيئة

التدريسية، الطلبة، الوسائل والأساليب والأنشطة السائدة، الإدارة الجامعية، البيئة، وبهذا فقد تم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات التي تخص الجانب التطبيقي وقبول فرضيات الدراسة وبالاعتماد على الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة فقد تم وضع مجموعة من التوصيات التي تنسجم مع واقع الدراسة وأهميتها.

2. دراسة (الخطيب ،2008) بعنوان" مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية": هدفت إلى معرفة مفهوم الجودة الشاملة في التعليم والتعرف على الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولته وتحديد معايير الجودة الشاملة في التعليم وتحديد مجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. وتوصلت إلى نتائج أن الجودة الشاملة للتعليم تمثل استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية، واقترحت عدة توصيات لتفعيل ضبط الجودة في التعليم وضمان تحسين الممارسات التعليمية لزيادة كفاءتها وإتقانها وتميزها.
3. دراسة (الطائي ،2010) بعنوان " أبعاد جودة خدمة التعليم العالي في الجامعة الخاصة": تهدف هذه الى التعرف قياس جودة الخدمة، وبوجه خاص ماهية أبعاد جودة الخدمة التي يجري قياسها للوصول إلى مستوى جودة الخدمة. وتم التطبيق على خدمة التعليم العالي الخاص. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين مستويات الرضا عن أبعاد الجودة الرئيسية الخمسة: المعولية، الملموسية، الاستجابة، الموثوقية، التعاطف، وكذلك عن فروعها العشرة ومستوى الرضا العام عن جودة الخدمة. وإن أبعاد الجودة الأقوى تأثيرا في تشكيل مستوى الرضا العام عن جودة خدمة التعليم العالي الخاص تضم كل من :المعولية، الموثوقية، التعاطف، بينما كانت أبعاد: الملموسية، والاستجابة الأقل تأثير.

إجراءات البحث:

قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات استكمالاً لإجراءات البحث وكالآتي:

أولاً: مجتمع البحث:

أتفق المتخصصون على أنه لا يمكن ان تختار عينة البحث ما لم يجري وصف كامل لمجتمع البحث أولاً لكي نلاحظ الطريقة الملائمة في اختيار العينة. (Broq, 1981, P.170).

ولقد أمكن الحصول على المعلومات والأرقام الخاصة بمجتمع البحث من خلال قسم التخطيط والإحصاء في رئاسة الجامعة المستنصرية، حيث تألف مجتمع البحث من (200) التدريسيين العاملون في الاقسام كلية الادارة والاقتصاد التي تضمها جامعة المذكورة للعام الدراسي (2015.2016) وكما مبين في الجدول (1).

جدول (1): يمثل مجتمع البحث من التدرسيين في اقسام كلية الادارة والاقتصاد . بجامعة المستنصرية

ت	اقسام كلية الادارة والاقتصاد	اعداد التدرسيين	النسبة المئوية %
1	ادارة الاعمال	50	%25
2	الاقتصاد	46	%23
3	الاحصاء	48	%24
4	المحاسبة	36	%18
5	العلوم المالية والمصرفية	16	%8
6	التربية رياضية	4	%2
7	**المجموع الكلي**	200	%100

ثانيا:عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (164) فردا، ولقد اختيروا بطريقة عشوائية من تدريسي وتدرسييات من اقسام الكلية الادارة والاقتصاد في الجامعة المستنصرية، وان هذا العدد يمثل نسبة (82%) إلى المجتمع الأصلي. وتعد هذه النسبة مقبولة حسبما أشار إليها (عودة وخليل،1988 : 178) عن حجم العينة، والجدول(2) يوضح ذلك.

جدول: (2) يمثل توزيع أفراد عينة البحث

الاقسام الكلية	اعداد التدرسيين	النسبة المئوية %
ادارة الاعمال	40	%24
الاقتصاد	40	%24
الاحصاء	35	%21
المحاسبة	32	%19.5
العلوم المالية والمصرفية	10	% 6
التربية رياضية	3	1.8
المجموع الكلي	164	%100

ثالثا: أداة البحث وكيفية إعدادها:

لغرض تحقيق هدف البحث فقد تطلب ذلك بناء أداة لمعرفة الاعتماد الاكاديمي والجودة واثره في اداء الجامعي. ولقد قامت الباحثة بإعداد أداة البحث ومن خلال ما يلي:

1. الإطلاع على الأدبيات والمصادر المتعلقة بموضوع البحث الحالي ومن مختلف الاختصاصات.
2. توجيه سؤال مفتوح إلى عدد من التدريسيين ومن المتخصصين في مجال الادارة العامة والتربية.لغرض معرفة تاثير مؤشرات الاعتماد الاكاديمي للجودة في اداء الجامعي من وجهة نظر التدريسيين.
3. الإطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث والاستفادة من فقرات الأدوات والمقاييس المستعملة.

ومما تقدم فقد حصلت الباحثة على مجموعة من الفقرات للأداة بصورتها الأولية وكان عددها (36) فقرة توزعت على بابعاد الخمسة المتعلقة بمتغير مؤشرات الاعتماد الاكاديمي، وهي (البيئة التعليمية المحيطة ، المدخلات التعليمية، العملية التعليمية، المخرجات التعليمية، والتغذية الراجعة).

واعتمدت الباحثة مقياس خماسي أمام كل فقرة وهي تنطبق على التدريسيين بدرجة (اتفقً بشدة، اتفق بشدة كبيرة، اتفق بشدة متوسطة، اتفق بشدة قليلة، لااتفق) وتتميز هذه الطريقة بكونها سهلة التصحيح وتسمح بأكبر تباين بين الإجابات بعد إعطاءها أوزان وكما يلي (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

رابعا: الصدق الاداة:

أن الصدق يمثل أحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الاداة، إذ ان الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي لمستخدم الأداة التأكد منه، إذ يشير الصدق إلى قدرة الأداة على قياس ما وضعت أصلاً لقياسه.(الظاهر، 2004 :132). إذ يشير (Ebell) إلى أنه يجب عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية الأداة لقياس ما وضعت من أجله. (Ebell, 1992 : 555).

ولغرض التعرف على صدق أداة البحث تم استخدام الصدق الظاهري عن طريق عرض الأداة على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (15) محكمين من المتخصصين في مجال الإدارة العامة والقياس والتقويم وطرائق التدريس والتربية وعلم النفس والإدارة التربوية، وفي ضوء آراء المحكمين ثم إجراء التعديلات على عدد من الفقرات وتم دمج البعض منها فضلاً عن حذف عدد من الفقرات التي أشار إليها المحكمين، وبهذا فقد استقرت فقرات الأداة بصيغتها النهائية المتغير الاعتماد الاكاديمي على (30) فقرة بعد أن كانت (36) فقرة، حيث أعتمدت الباحثة نسبة أتفاق 80% فأكثر في آراء المحكمين للفقرة المقبولة، حيث أشار (بلوم وآخرون) إلى أن الباحث يشعر بالارتياح في حالة حصوله على نسبة أتفاق 75% وأكثر بين تقديرات المحكمين.

خامسا: ثبات الأداة:

يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج ذاتها أو نتائج متقاربة عند تطبيقه على نفس الأشخاص وتحت الظروف ذاتها أو ظروف مختلفة. (علام، 2000 : 131) (Anastasi and Susana, 1988: 84).

حيث استخدت الباحثة طريقة الاختبار وإعادته (T-test) إذ قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة مؤلفة من (30) تدريسي من (غير عينة البحث) موزعين على الاقسام الكلية المبحوثة، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم إيجاد معامل الارتباط ما بين التطبيقين وتبين أنه بمقدار (0,86) وهو معامل ارتباط جيد وحسبما أشار إليه (جابر، 1973: 312).

سادسا: التطبيق:

بعد التأكد من الصدق والثبات للأستبانة أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث، حيث طبقت على أفراد العينة البالغة (164) فرداً وبمدة زمنية تراوحت (60) يوماً.

عرض النتائج وتفسيرها:

ستقوم الباحثة بعرض النتائج ومحاولة تفسيرها وفقا للنتائج حيث ستقوم باستعراض متغير مؤشرات الاعتماد الأكاديمي بأبعاده الخمسة (البيئة التعليمية المحيطة، المدخلات التعليمية، العملية التعليمية، المخرجات التعليمية، والتغذية الراجعة). وشملت كل الجوانب عرض للمتوسطات الحسابية لفقرات الاداة وانحرافاتها المعيارية وأقصى إجابة وأدنى إجابة ومستوى الإجابة والأهمية النسبية. وحددت الدراسة مستوى الإجابات في ضوء المتوسطات الحسابية من خلال تحديد انتمائها لأي فئة. ولأن الاداة للدراسة يعتمد على مقياس ليكرت الخماسي (اتفق بشدة – لا اتفق) فإن هنالك خمس فئات تنتمي لها المتوسطات الحسابية. وتحدد الفئة من خلال إيجاد طول المدى (5-1= 4)، ومن ثم قسمة المدى على عدد الفئات (5) (5/4= 0.80). وبعد ذلك يضاف (0.80) إلى الحد الأدنى للاداة (1) أو يطرح من الحد الأعلى للاداة (5)، وتكون الفئات كالآتي: (1.80 منخفض جداً،1.81 – 2.60: منخفض،2.61 – 3.40: معتدل،3.41 – 4.20: مرتفع،4.21 – 5.0: مرتفع جدا). وسيتم عرضه وفقا ألا بعاده الخمسة وكالآتي:

1. مؤشرات البيئة التعليمية المحيطة:

يظهر الجدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأدنى وأقصى إجابة ومستوى الإجابة والأهمية النسبية لإجابات عينة البحث اتجاه بعد البيئة التعليمية المحيطة. إذ يلحظ في هذا الجدول بأن الفقرة (3) الخاصة (ملائمة الموقع الحالي للكلية) قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية فقد بلغ (3.15) وبانحراف معياري (1.09) يبين تناسق وتناغم إجابات عينة البحث اتجاه هذه الفقرة، وضمن مستوى إجابة "مرتفع". في حين حصلت الفقرة (4) الخاصة (مرونة الأطر والتعليمات المؤسسة والحاكمة) على أدنى المتوسطات الحسابية بلغ (3.01) وبانحراف معياري بلغ (1.10) يبين تشتت إجابات الأفراد عينة البحث وهذا يرجع الى التباين الموجود بين اقسام الكلية المبحوثة من حيث ادائها بما جرى من تقويم ذاتي لسنتين متتاليتين (2011 و 2012) و كانت هناك ثلاث مراتب لكليات الجامعة على وفق التقويم الذاتي بين (جيد، متوسط، ورديء) حسب ما حصلت علية الباحثة من اعضاء لجنة التقويم الخارجي حيث لم تكن في سنة (2011) سوى ثلاث كليات كانت بمستوى جيد مما كان له الاثر في

تشتت اجابات عينة البحث لاغلب الكليات. وقد كانت مستوى الاجابة الكلية لعينة الدراسة"معتدل".

ووفقاً لما تقدم، فان المعدل العام لبعد البيئة التعليمية المحيطة بلغ (3.06) وبانحراف معياري عام بلغ (1.03). وقد حصل هذا البعد على مستوى إجابة "معتدل" وكانت الأهمية النسبية لهذا البعد مقارنة مع الأبعاد الأخرى لمتغير الاعتماد الأكاديمي في التسلسل (5). وتراوحت أدنى الإجابات للفقرات بين (1–2) وكانت أقصى الإجابات بين (4–5).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإجابة والأهمية النسبية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى إجابة	أقصى إجابة	مستوى الإجابة	الأهمية النسبية
1	ملائمة متغيرات البيئة العامة (سياسية، اقتصادية، اجتماعية ...الخ).	3.02	0.99	2	5	معتدل	5
2	ملائمة متغيرات البيئة الخاصة (البيئة الاجتماعية)	3.06	1.02	1	5	معتدل	3
3	ملائمة الموقع الحالي للكلية	3.15	1.09	2	5	معتدل	1
4	مرونة الأطر والتعليمات المؤسسة والحاكمة	3.01	1.10	2	5	معتدل	6
5	التواصل مع التطورات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات.	3.09	0.99	1	4	معتدل	2
6	عولمة المعرفة وتقارب الأسواق	3.05	1.04	2	5	معتدل	4
المعدل العام		3.06	1.03	**معتدل**			

يتضح من النتائج أعلاه حسب اجابات افراد عينة الدارسة بان ادارة الكلية تعتمد معايير جاذبية البيئة التعليمية العامة والخاصة، (السياسية، والاجتماعية، والتكنولوجية، والديموغرافية، والقانونية) وتأثيرات العولمة المعرفية والتطورات المترافقة في تكنولوجيا المعلومات.

2. مؤشرات المدخلات التعليمية:

يظهر الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأدنى وأقصى إجابة ومستوى الإجابة والأهمية النسبية لإجابات عينة البحث اتجاه بعد المدخلات التعليمية. إذ يلحظ في هذا الجدول بأن الفقرة (6) الخاصة (مؤشر سياسات القبول والاختيار) قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية فقد بلغ (3.51) وبانحراف معياري (0.89) يبين تناسق وتناغم إجابات عينة البحث اتجاه هذه الفقرة، وضمن مستوى إجابة "مرتفع". في حين حصلت الفقرة (5) الخاصة (مؤشر نوعية وحجم الهيئة التدريسية) على أدنى المتوسطات الحسابية بلغ (3.06) وبانحراف معياري بلغ (1.08) يبين انسجام إجابات الأفراد عينة البحث وضمن مستوى إجابة "معتدل".

ووفقاً لما تقدم، فان المعدل العام لبعد المدخلات التعليمية بلغ (3.23) وبانحراف معياري عام بلغ (0.97) يشير الى تشتت الاجابات لافراد العينة وهذا يؤكد على عدم اتفاق افراد العينة على الاجابات بسبب التفاوت والتباين مابين اقسام الكلية المبحوثة وتفاوت مستوى ادائها. وقد حصل هذا البعد على مستوى إجابة "معتدل" وكانت الأهمية النسبية لهذا البعد مقارنة مع الأبعاد الأخرى لمتغير الاعتماد الأكاديمي في التسلسل (3) وتراوحت أدنى الإجابات للفقرات تمثلت بـ(1–2) وكانت أقصى الإجابات بين (4–5).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإجابة والأهمية النسبية

لبعد المدخلات التعليمية (n=164).

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى إجابة	أقصى إجابة	مستوى الإجابة	الأهمية النسبية
1	مؤشر الأبنية والتسهيلات الجامعية في الكلية.	3.18	0.98	1	5	معتدل	4
2	مؤشر القدرات والموارد البشرية.	3.34	0.88	1	5	معتدل	2
3	مؤشر الموازنات والتخصيصات المالية.	3.09	1.04	1	5	معتدل	5
4	فقرات توافر تكنولوجيا التعليم التقني.	3.23	0.99	1	5	معتدل	3
5	مؤشر نوعية وحجم الهيئة التدريسية.	3.06	1.08	1	5	معتدل	6
6	مؤشر سياسات القبول والاختيار.	3.51	0.89	2	4	مرتفع	1
المعدل العام		3.23	0.97			**معتدل**	

يتضح من النتائج أعلاه، بحسب اجابات افراد عينة الدارسة بان كلية الادارة تهتم بمؤشرات البنية التحتية المادية والبشرية والتسهيلات الجامعية والموازنات المالية ونوعية الطلبة وسياسات القبول والطاقات الاستيعابية وإستراتيجيات التوظيف والاستقطاب.

3. مؤشرات العملية التعليمية:

يظهر الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأدنى وأقصى إجابة ومستوى الإجابة والأهمية النسبية لإجابات عينة البحث اتجاه بعد العملية التعليمية. إذ يلحظ في هذا الجدول بأن الفقرة (5) الخاصة (متانة ورصانة وعبء البرامج الدراسية) قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية فقد بلغ (3.61) وبانحراف معياري (0.81) يبين التناسق والتناغم المعتدل في إجابات عينة البحث اتجاه هذه الفقرة، وهذا يرجح الى ان اغلب الفقرات في مؤشر العملية التعليمية متفق عليها وخاصة في مقدرات الموارد البشرية التي تتمتع اغلب كليات الجامعة بها نتيجة الخبرات والمهارات المتوافرة في كلية المبحوثة وكانت مستوى الاجابات "مرتفع". في حين حصلت الفقرة (1) الخاصة (وضوح رؤية ورسالة الكلية وإستراتيجياتها) على أدنى المتوسطات الحسابية بلغ (3.07) وبانحراف معياري بلغ (1.02) يبين عدم انسجام إجابات الأفراد عينة البحث لان اغلب الكليات كانت ضعيفة في وصف رؤية ورسالة واهداف الجامعة بسبب عدم المام بها مما دعى المتخصصين في الجامعة الى القاء المحاضرات واقامة ورش العمل الخاصة بتوضيح هذه المفاهيم وتجسيدها في ضمن معايير الاعتماد التي تطبقها الجامعة نظريا وتطبيقيا وكانت مستوى الاجابات "معتدل". ووفقاً لما تقدم، فان المعدل العام لبعد العملية التعليمية بلغ (3.28) وبانحراف معياري عام بلغ (0.87). وقد حصل هذا البعد على مستوى إجابة "معتدل" وكانت الأهمية النسبية لهذا البعد مقارنة مع الأبعاد الأخرى لمتغير مؤشرات الاعتماد الأكاديمي في التسلسل (1). وتراوحت أدنى الإجابات للفقرات بين (1–2) وكانت أقصى الإجابات تمثلت بـ(5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإجابة والأهمية النسبية

لبعد العملية التعليمية (n=164).

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى إجابة	أقصى إجابة	مستوى الإجابة	الأهمية النسبية
1	وضوح رؤية ورسالة الكلية وإستراتيجياتها.	3.07	1.02	1	4	معتدل	6
2	توافق الأهداف التعليمية مع مستويات التأهيل والأعداد المرغوبة.	3.33	0.67	2	4	معتدل	3
3	كفاءة محتوى البرامج الدراسية.	3.45	0.98	1	5	مرتفع	2
4	كفاءة المناهج والمقررات الدراسية.	3.13	0.79	1	5	معتدل	4
5	متانة ورصانة وعبء البرامج الدراسية.	3.61	0.81	1	4	مرتفع	1
6	متانة ونزاهة وعدالة نظم التقويم والاختبارات.	3.10	0.95	1	5	معتدل	5
المعدل العام		3.28	0.87			**معتدل**	

يتضح من النتائج أعلاه، بحسب اجابات افراد عينة الدراسة بان ادارة الكلية تهتم بدلالة مؤشرات وضوح رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية مع مستويات الجدارة والكفاءة المرغوبة وكفاءة عمليات التعليم والتعلم وملائمة البرامج والمناهج الدراسية وعبء الدراسة ومرونة نظم الاختيار والتقديم.

4. مؤشرات المخرجات التعلمية:

يظهر الجدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأدنى وأقصى إجابة ومستوى الإجابة والأهمية النسبية لإجابات عينة البحث اتجاه بعد المخرجات التعليمية. إذ يلحظ في هذا الجدول بأن الفقرة (5) الخاصة (مستوى أسهام الكلية في تنمية المجتمع ورفاهيته) قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية فقد بلغ (3.52) وبانحراف معياري (0.87) يبين تناسق وتناغم إجابات عينة البحث اتجاه هذه الفقرة، وضمن مستوى إجابة "مرتفع". في حين حصلت الفقرة (2) الخاصة (مستوى توافق مخرجات الكلية مع متطلبات سوق العمل) على أدنى المتوسطات الحسابية بلغ (2.98) وبانحراف معياري بلغ (1.27) يبين انسجام إجابات الأفراد عينة البحث وضمن مستوى إجابة "معتدل". ووفقاً لما تقدم، فان المعدل العام لبعد المخرجات التعليمية بلغ (3.19) وبانحراف معياري عام بلغ (1.01). وقد حصل هذا البعد على مستوى إجابة "معتدل" وكانت الأهمية النسبية لهذا البعد مقارنة مع الأبعاد الأخرى لمتغير مؤشرات الاعتماد الأكاديمي في التسلسل (4). وتراوحت أدنى الإجابات للفقرات بين (1–2) وكانت أقصى الإجابات تمثلت بـ(5–4).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإجابة والأهمية النسبية

لبعد المخرجات التعليمية (n=164).

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى إجابة	أقصى إجابة	مستوى الإجابة	الأهمية النسبية
1	درجة التوافق بين مخرجات الكلية ومستويات التأهيل والكفاءة المرغوبة.	3.00	1.02	1	4	معتدل	5
2	مستوى توافق مخرجات الكلية مع متطلبات سوق العمل.	2.98	1.27	1	5	معتدل	6
3	مستويات توافق مخرجات الكلية ومتطلبات التنمية المستدامة.	3.23	0.98	1	5	معتدل	3
4	مستوى الكفاءة في توظيف مدخلات الكلية لتحقيق المستويات المرغوبة من المخرجات.	3.16	0.99	1	5	معتدل	4
5	مستوى أسهام الكلية في تنمية المجتمع ورفاهيته.	3.52	0.87	1	5	مرتفع	1
6	مستوى تحقيق الكلية لرسالتها وأهدافها العلمية.	3.27	0.93	1	5	معتدل	2
المعدل العام		3.19	1.01			**معتدل**	

يتضح من النتائج أعلاه، بحسب اجابات افراد عينة الدراسة بان ادارة الكلية لديها وعي عالٍ بمؤشرات مستوى التوافق بين مخرجات مؤسسات التعليم التقني ومستويات الجدارة والكفاءة المرغوبة، وتوافق المخرجات مع متطلبات سوق العمل، دعم مؤسسات التعليم التقني لرفاهية المجتمع والتنمية المستدامة ومستوى الكفاءة في توظيف المدخلات لتحقيق المستوى المرغوب من المخرجات.

5. مؤشرات التغذية الراجعة:

يظهر الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأدنى وأقصى إجابة ومستوى الإجابة والأهمية النسبية لإجابات عينة البحث اتجاه بعد التغذية الراجعة. إذ يلحظ في هذا الجدول بأن الفقرة (1) الخاصة (درجة التوافق بين مخرجات الكلية ومستويات التأهيل والكفاءة المرغوبة) قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية فقد بلغ (3.21) وبانحراف معياري (0.97) يبين تناسق وتناغم إجابات عينة البحث اتجاه هذه الفقرة، وضمن مستوى إجابة "معتدل". في حين حصلت الفقرة (2) الخاصة (مستوى توافق مخرجات الكلية مع متطلبات سوق العمل) على أدنى المتوسطات الحسابية بلغ (3.06) وبانحراف معياري بلغ (1.07) يبين انسجام إجابات الأفراد عينة البحث وضمن مستوى إجابة "معتدل". ووفقاً لما تقدم، فان المعدل العام لبعد التغذية الرجعة بلغ (3.15) وبانحراف معياري عام بلغ (1.08) وهذا يعني التشتت في اجابات عينة الدراسة ويشير ذلك عدم وجود ثقافة التغذية الراجعة لغالبية افراد العينة. وقد حصل هذا البعد على مستوى إجابة "معتدل" وكانت الأهمية النسبية لهذا البعد مقارنة مع الأبعاد الأخرى لمتغير الاعتماد الأكاديمي في التسلسل (4). وتراوحت أدنى الإجابات للفقرات بـ(1) وكانت أقصى الإجابات تمثلت بـ(4-5).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإجابة والأهمية النسبية

لبعد التغذية الراجعة (n=164)

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى إجابة	أقصى إجابة	مستوى الإجابة	الأهمية النسبية
1	درجة التوافق بين مخرجات الكلية ومستويات التأهيل والكفاءة المرغوبة.	3.21	0.97	1	4	معتدل	1
2	مستوى توافق مخرجات الكلية مع متطلبات سوق العمل.	3.06	1.07	1	5	معتدل	6
3	مستويات توافق مخرجات الكلية ومتطلبات التنمية المستدامة.	3.11	1.14	1	5	معتدل	5
4	مستوى الكفاءة في توظيف مدخلات الكلية لتحقيق المستويات المرغوبة من المخرجات.	3.13	1.34	1	5	معتدل	4
5	مستوى أسهام الكلية في تنمية المجتمع ورفاهيته.	3.20	0.98	1	5	معتدل	2
6	مستوى تحقيق الكلية لرسالتها وأهدافها العلمية.	3.20	0.99	1	5	معتدل	3
المعدل العام		3.15	1.08			**معتدل**	

يتضح من النتائج أعلاه، حسب اجابات افراد عينة الدراسة بان ادارة كلية لديها اهتمام بمؤشرات فاعلية نظم توكيد وضمان الجودة الداخلية، ونظم إدارة الإبداع والابتكار وقدرات التكيف الإستراتيجي ومستويات العدالة والدعم والمشاركة للطلبة. وفي ضوء العرض الذي جاء أعلاه

بخصوص الوصف الإحصائي لأبعاد الاعتماد الأكاديمي يمكن القول بأن جميع مستويات الأبعاد كانت بين المعتدلة إلى المرتفعة. ويمكن أنَّ نلخص مستويات هذه الأبعاد والمعدل العام لها في ضوء الجدول (8) الآتي:

الجدول (8) المعدل العام المتوسطا ت الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاجابة والاهمية النسبية

للأبعاد الرئيسة لمتغير الاعتماد الأكاديمي (n=164)

البعد الرئيس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة	الأهمية النسبية
1.مؤشرات البيئية المحيطة	3.06	1.03	معتدل	الخامس
2.مؤشرات المدخلات التعليمية	3.23	0.97	معتدل	الثاني
3.العملية التعليمية	3.28	0.85	معتدل	الأول
4.المخرجات التعليمية	3.19	1.01	معتدل	الثالث
5.مؤشرات التغذية الراجعة	3.15	1.08	معتدل	الرابع
المعدل العام	**3.18**	**0.98**	**معتدل**	–

ويلحظ من خلال بيانات الجدول أعلاه بأن بعد مؤشرات العملية التعليمية حصل على المرتبة الأولى بدرجة الأهمية النسبية حسب إجابات عينة البحث أما أقل بعد فقد كان من نصيب البيئة التعليمية المحيطة، وبشكل عام كان المتوسط الحسابي العام لمتغير الاعتماد الأكاديمي مرتفع (3.18) وبانحراف معياري عام بلغ (0.98) وهذا يشير الى الاعتدال في انسجام اجابات عينة الدراسة ، وهو ما يشير الى ان هناك اثر فيما بين الاعتماد الاكاديمي والرغبة في تحسين الاداء الاداري والجامعي للمؤسسة ، وكذلك وبصورة عامة من خلال الجدوال السابقة ان الابعاد الاعتماد الاكاديمي اثرا واضحا في مؤشرات الاداء الاداري والتعليمي الكلية الادارة والاقتصاد في الجامعة المستنصرية وهو ماجاء من خلال اجابات افراد عينة البحث وتحقيقا لهدف البحث.

الاستنتاجات:

1. على الرغم من وجود تباين واضح في وجهات نظر الباحثين حول الاعتماد الاكاديمي، الا ان هناك اجماع واسع على اهمية الدور الذي يلعبه كمؤثر في نجاح الاداء الجامعي في الجامعة المستنصرية.
2. لايمكن عد الاعتماد الاكاديمي الوسيلة الوحيدة التي تساعد على نجاح الاداء الجامعي دون تكاتف الوسائل المساعدة الاخرى في كليات الجامعة باعتماد الجودة والاعتمادية هو عمل متكامل.
3. أن فلسفة الاعتماد تخالف الاعتقاد بان الجودة غير قابلة للتحصيل وانما هي جوهرية لكل مؤسسة اكاديمية وتخالف ايضا التاكيد بان الجودة يمكن العثور عليها الكلية.
4. أن عملية الاعتماد تجري وفق خطوات تتبناها المؤسسات التعليمية الراغبة لها من خلال وجهات النظر لديها كمرحلة تغيير واستعداد نحو تبني استراتجيات تميزها نن نظيراتها من الجامعات.
5. أن كلمة اعتماد غالبا ما تستخدم بشكل خاطئ ومتبادل (منح الشهادة) أو (الترخيص). ويعد الترخيص وضعا خاصا بمؤسسة او احد اجزائها، فالاعتماد وهو تبني مؤسسة معنية بالجودة ومرموقة عالميا لمؤسسة تعليمية تكون تحت مضلتها للوصول الى الشروط المطلوبة.
6. افتقار الجامعة المستنصرية بصورة خاصة ومؤسساتها التعليمية ومراكز البحث العلمي بصورة عامة الى جائزة اوموا صفة العراقية خاصة الاعتماد الاكاديمي تسهم في بناء حالة من التنافس للوصول الى مراكز ريادية تجعلها تنافس نظيراتها من المؤسسات في العالم.
7. أن جودة التعليم العالي الارتقاء بالمستوى العلمي والاكاديمي والنوعية المتميزة لخريجين الجامعات من حيث المعارف والمهارات، وهو مايمثل خطوة مهمة للحصول على الاعتماد الاكاديمي الذي تصبو اليه الجامعة.

التوصيات:

1. التاكيد على روح العمل الجماعي مابين القائمين على ادارة الجامعة والتدرسيين والعالمين وبما يتماش مع تطبيقات الجودة اذ ان البحث عن الاعتمادية والاكاديمية لاياتي الابعد السير بهذة الاجراءات.
2. العمل على مد جسور التعاون مع المجتمع المحيط بالجامعة وكلياتها بكل شرائحة ومؤسساته، وابداء الدور المميز للجامعة في تطوير وتحسين الخدمات التي يحتاج اليها المواطنين من خلال خدمة مؤسساتة الصناعية او الخدمية او سواء القطاع العام ام الخاص وخاصة ان الجامعة تمتلك كل التخصصات التي تحتاجها مؤسسات المجتمع.
3. ضرورة التركيز القيادات الادارية في الجامعة على القيود والمحددات التي تحول دون تطبيق او تنفيذ متطلبات الاعتماد الاكاديمي لانها تساهم بشكل كبير في تحقيق الاداء الجامعي، وذلك على وفق الاجابات افراد عينة البحث التي جاءت بها نتائج الدراسة الحالية.

4. ضرورة تركيز على معيار مخرجات تطبيق الاعتماد الاكاديمي والنتيجة الطبيعية الحاصلة ومقارنتها مع متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة ورفاهية المجتمع.
5. التكثيف في تخصيص ورش عمل ومحاضرات وندوات لشرح المهنية وادارة الاداء كمعاييرومؤشرات في ظل الاعتماد الاكاديمي والجودة.
6. ضرورة ابداء الجامعة اهتمامات متوزانة لمعايير الجودة والدخول في تصنيفات عالمية في سبيل الارتقاء بجودة الاداء الجامعي على كافة المستويات، والتركيز على معايير جوائز الجودة العالمية.
7. العمل الجاد والدوؤب نحو تطبيق ابعاد الجودة في الجامعة لما لها من اهمية في رفد الجانب العلمي والعملي وتعزيز الاداء الجامعي.
8. تفعيل تشكيل مجلس الجودة ليرتبط برئيس الجامعة مباشرة وتضم في عضويته المساعد الاداري والمساعد العلمي وعمداء بعض الكليات ومدير الجودة، ويقوم هذا المجلس بالاشراف على عملية تخطيط وتنفيذ وتقويم وصياغة انموذج عمل يتلائم مع الجامعة.

المقترحات:

1. اجراء دراسة مماثلة في كليات الجامعة المتستنصرية بفرعيها العلمي والانساني وعلاقتها ببعض المتغيرات (كالمؤهل العلمي، الجنس، مدة الخدمة، العمر).
2. دورالاعتماد الأكاديمي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للجامعات العراقية في إطار الجودة.
3. قياس جاهزية الجامعة المستنصرية في تبني معايير الأداء الجامعي المتميز.
4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتطبيق معايير الاعتماد والجودة في الأداء التنظيمي في مؤسسات تعليمية مختلفة لمعرفة انعكاس ذلك التأثير في تلك المؤسسات.

المصادر:

1. إبراهيم، إبراهيم كاظم، (2001)، (التخطيط والتنمية والتعليم العالي رؤية مستقبلية)، الطبعة الأولى، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
2. البيلاوي، حسن حسين، واخرون،(2008). لجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميزومعايير الاعتماد الاسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.
3. جابر عبد الحميد (1973)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الكتب، القاهرة. الظاهر، قحطان أحمد (2004)، مصطلحات ونصوص إنكليزية في التربية، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.
4. حافظ، عبد الناصر علك، والنقار، عبد الله، وحميد، وفاء عدنان، (2012)، (ديناميكية تطبيق متطلبات الجودة في التعليم العالي للحصول على الاعتماد الأكاديمي وتحقيق التفوق التنظيمي: دراسة تطبيقية على كلية الطب في جامعة بغداد)، مجلة بحوث المؤتمر الثالث لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المنعقد في جامعة الكوفة وبالتعاون مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للمدة من (19 – 20 / 3 / 2012).
5. الخطيب، سمير كامل، (2008)، (إدارة الجودة الشاملة والآيزو مدخل معاصر)، مكتبة مصر ودار المرتضى، شارع المتنبي، بغداد– العراق.
6. الخطيب، سمير كامل، (2010)، (دليل تطبيق الجودة في المنطقة للحصول على شهادة الاعتماد)، هيئة التعليم التقني، بغداد – العراق.
7. الخفاجي، نعمة عباس، صابر، أمجد، (2007)، (سيناريو الشراكة الإستراتيجية ودوره في الارتقاء بجودة التعليم العالي "منظور عالمي")، المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق، للمدة من (11–2007/12/13)، المجلد (4)، أربيل– العراق.
8. زيباري، صابر عبد الله سعيد، (2007)، (بناء مقاييس لإدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في جامعات إقليم كوردستان العراق)، المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق، للمدة من (11–2007/12/13)، المجلد (4)، أربيل– العراق.
9. صخري، عمر، محمد، مرايمي، (2008)، (الجودة الشاملة في بناء القدرات البشرية الجزائرية: مدخل إستراتيجي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية في ظلّ العولمة)، مجلة بحوث اقتصادية عربية، العددان (43–44)، السنة الخامسة عشرة، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية بالتعاون مع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت– لبنان.
10. الطائي، يوسف حجيم، والعبادي، هاشم فوزي دباس، (2008)، (إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي)، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.
11. الطائي، يوسف حجيم، والعبادي، هاشم فوزي دباس، (2008)، (إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي)، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.
12. عشيبة، محمد (2000) الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (3)، يوليو.
13. علام، صلاح الدين (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسي/ أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة–مصر.
14. عودة ، أحمد سلمان خليل يوسف (1988) ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنشائية ، دار الفكر ، عمان ، الأردن.

15. عون، وفاء، (2010)، (دراسة تقيميه لمدى تطبيق معايير NCATEفي كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود)، تم الحصول عليها من: taibahuevents.com/studies/wafaa.doc

16. الفتلاوي، ماجد جبار، (2006)، (أثر إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية، دراسة حالة في جامعة بابل)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة.

17. المحياوي، قاسم نايف علوان، (2012)، (تقييم جودة الخدمة التعليمية وأثرها في رضا طلبة جامعة الانبار– دراسة ميدانية)، مجلة بحوث المؤتمر الثالث لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المنعقد في جامعة الكوفة وبالتعاون مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للمدة من (19– 2012/3/20).

18. Adelman, C. (2009), "The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence", Institute for Higher Education Policy, Washington.

19. Adms, F., (1999), "Quality in higher education"., Paper at Swedish quality conference Gutenberg.

20. Altbach, Philip & Reisberg, Liz & Rumbley, Laura, (2009), "Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution" A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

21. Altbach, Philip & Reisberg, Liz & Rumbley, Laura, (2009), "Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution" A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

22. Anastsi, Anne and Susana Urbina (1988) Psyological Testing, Sixth Edition, Prentice Inc, USA.

23. Barsony, J., (2000), "Quality assurance of the educational process and accreditation", New York.

24. Brittingham, Barbara & Peter Vlasses & Mary Jane Harris & Belle Wheelan & Michael Lambert & Ralph Wolff & Frank Murray & Susan Zlotlow & George Peterson & Judith Eaton & Jerry Trapnell, (2010), "The Value of Accreditation", Council for Higher Education Accreditation. CHEA.

25. Broq, W (1981) Aplling Education Research a Practical Guide For Teacher, New York.

26. Ebell (1972) Essentials of Educational Measurement, Printed in Hall, New Jersey, USA.

27. Evans, Dean, (2003), " Total Quality Management: Organization & Strategy", 3rd ed., South- Western, New York.

28. Harman, J. & Harman, L., (1994), "Educational quality management: Catalyst for integrated change", Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.

29. Harvey, L., & Mason, S. (1995), "The role of professional bodies in higher education quality monitoring", Birmingham: QHE.

30. Heizer, Jay & Render Barry, (1999), "Principles of Operation Management", 3rd ed., New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

31. Juran, J., (1989), "Leadership for Quality: An Executive", Handbook: Free Press, New York.

32. Koenig, Ann & Lofstad, Rolf & Staab, Eric, (2004), "Higher Education Accreditation in the United States-What International Education Professionals REALLY Need to Know", EAIE Conference – Torino, 18 September 2004.

33. Koenig, Ann & Lofstad, Rolf & Staab, Eric, (2004), "Higher Education Accreditation in the United States-What International Education Professionals REALLY Need to Know", EAIE Conference – Torino, 18 September 2004.

34. Krajewski, L. j., & Ritzman, K. P., (2005), "Operations Management Processes & Value Chains", 7th ed., Prentice Hall, Inc.

35. Mangnale, 1V.S & Potluri, Rajasekhara Mouly, (2011), "Quality Management in Indian Higher Education System: Role of Internal Quality Assurance Cell (IQAC)", Asian Journal of Business Management 3(4): 251-256, 2011.

36. ole publishing, Co. P. 287.

37. Van Aken (2004), "Management Research Based on the Paradigm of the Design Science", Journal of Management Studies, 41, 2.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم

التربوية النفسية

الاستبانة النهائية

الأستاذ الفاضل.....المحترم.

الأستاذة الفاضلة.....المحترمة.

تحية طيبة:

تروم الباحثة القيام بدراسة ميدانية بعنوان " تاثير مؤشرات الاعتماد الاكاديمي للجودة على الاداء الجامعي من وجهة نظر التدريسيين في كلية الادارة والاقتصاد ـ الجامعة المستنصرية". ولما تعهده الباحثة فيكم من خبرة وسعة اطلاع ،نود ان نستعين بآرائكم السديدة في الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة لوصف تاثير مؤشرات الاعتماد الاكاديمي للجودة على الاداء الجامعي. وذلك بوضع علامة (✓) أمام الفقرة التي ترونها مناسبة علما بأن البدائل التي ستستخدم هي المدرج الخماسي في إجابات عينة البحث (اتفق بشدة، اتفق بشدة كبيرة ، اتفق بشدة متوسطة، اتفق بشدة قليلة، لا اتفق). وإذ تقدر الباحثة تعاونكم لايسعني الا ان اكون شاكرة لكم لخدمة للبحث العلمي ومن الله التوفيق.

ملاحظة الباحثة لا داعي لذكر الاسم

ت	اولا: البعد البئية التعليميةالمحيطة: / االفقرات	اتفق بشدة	اتفق بشدة كبيرة	اتفق بشدة متوسطة	اتفق بشدة قليلة	لااتفق
1	ملائمة متغيرات البيئة العامة (سياسية، اقتصادية، اجتماعية ...الخ).					
2	ملائمة متغيرات البيئة الخاصة (البيئة الاجتماعية)					
3	ملائمة الموقع الحالي للكلية					
4	مرونة الأطر والتعليمات المؤسسة والحاكمة					
5	التواصل مع التطورات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات.					
6	عولمة المعرفة وتقارب الأسواق					
ت	**ثانيا: البعد المدخلات التعليمية:**					
1	مؤشر الأبنية والتسهيلات الجامعية في الكلية.					
2	مؤشر القدرات والموارد البشرية.					
3	مؤشر الموازنات والتخصيصات المالية.					
4	فقرات توافر تكنولوجيا التعليم التقني.					
5	مؤشر نوعية وحجم الهيئة التدريسية.					
6	مؤشر سياسات القبول والاختيار.					
ت	**ثالثا: البعد العملية التعليمية:**					
1	وضوح رؤية ورسالة الكلية وإستراتيجياتها.					
2	توافق الأهداف التعليمية مع مستويات التأهيل والأعداد المرغوبة.					
3	كفاءة محتوى البرامج الدراسية.					
4	كفاءة المناهج والمقررات الدراسية.					
5	متانة ورصانة وعبء البرامج الدراسية.					
6	متانة ونزاهة وعدالة نظم التقويم و والاختبارات.					
ت	**رابعا:البعد المخرجات التعليمية:**					
1	درجة التوافق بين مخرجات الكلية ومستويات التأهيل والكفاءة المرغوبة.					
2	مستوى توافق مخرجات الكلية مع متطلبات سوق العمل.					

3	مستويات توافق مخرجات الكلية ومتطلبات التنمية المستدامة.					
4	مستوى الكفاءة في توظيف مدخلات الكلية لتحقيق المستويات المرغوبة من المخرجات.					
5	مستوى أسهام الكلية في تنمية المجتمع ورفاهيته.					
6	مستوى تحقيق الكلية لرسالتها وأهدافها العلمية.					
ت	**خامسا: البعد التغذية الراجعة:**					
1	درجة التوافق بين مخرجات الكلية ومستويات التأهيل والكفاءة المرغوبة.					
2	مستوى توافق مخرجات الكلية مع متطلبات سوق العمل.					
3	مستويات توافق مخرجات الكلية ومتطلبات التنمية المستدامة.					
4	مستوى الكفاءة في توظيف مدخلات الكلية لتحقيق المستويات المرغوبة من المخرجات.					
5	مستوى أسهام الكلية في تنمية المجتمع ورفاهيته.					
6	مستوى تحقيق الكلية لرسالتها وأهدافها العلمية.					

Fuzzy Consistency Algorithm for Performance Evaluation of Sudanese Universities

MOHAMED KHALID YOUSIF
Faculty of Computer Science and Information Technology
Sudan University of Science and Technology
mohgdarif12@yahoo.com

PROF. ADNAN SHAOUT
Department of Electrical and Computer Engineering
University of Michigan
shaout@umich.edu

Abstract:

The consistency of judgment that is carried out by experts/ participants during a series of pairwise comparison methods represents a key evaluation issue to the reliability of the ultimate output (performance evaluation). This paper presents a Fuzzy Consistency Algorithm (FCA) to check and evaluate the consistency level of expert's judgment. The new algorithm proposes a consistent preference linguistic value(s) as an option to the experts in case of inconsistency judgment in evaluation performance. Based on the proposed algorithm, the paper introduces new tools that allow experts to trace and understand the roots of inconsistency and select the relevant consistent option(s). The algorithm allows the degree of consistency to be configured by user. The paper also applies the proposed algorithm to the performance evaluation of Sudanese universities as an empirical study.

Keywords: *Pairwise Comparison, Consistency, Performance Evaluation, Sudanese Universities, Fuzzy computational Model.*

1. Introduction

The pairwise comparison technique was initiated in 1860 by Fechner [1] and developed in 1927 by Thurstone [2]. Stand on pairwise comparison; Saaty [3, 4] introduces the analytic hierarchy process (AHP), as a method for multi-criteria decision-making. Analytic Hierarchy Process (AHP) is one of the most practical Multi-Attribute Decision Making (MCDM) methods. AHP offers a technique of breaking down the main problem into a hierarchy of sub-problems, which are simpler to assess. AHP limits the evaluations to two criteria/alternatives at once. The pairwise comparison between criteria at one side and pairwise comparison between alternatives with regard to each criterion in the other side are used to capture the preferences of experts/participants in AHP. The assessment of consistency is one of the essential jobs in pairwise comparison matrices especially when multiple criteria are used. A hybrid method was used to reduce the effect of inconsistency in pairwise comparison [5, 6, 7, and 8]. The method used both the AHP and TOPSIS methods (the Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) to leverage the benefits of both methods.

Generally, pairwise comparison matrix is considered consistent enough if the decision makers state a criterion X is equal important to another criterion Y (i.e. Cxy = Cyx=1), and if the criterion Y is very strongly important to an alternative/criterion Z; then the alternative/criterion X has to be very strongly important to the alternative/criterion Z. Unfortunately, the expert/participant is frequently not able to express consistent preferences in case of several criteria. Fechner [1] Introduced numbers {1, 2... 9} to articulate the ranking between pairs of criteria. The consistency ratio (CR) concept was introduced where the maximum inconsistency ratio that will be accepted should not exceed 10% and review any participant's judgment above that [9, 10]. Two types of inconsistency sources were classified, one is the inconsistency inherited from decision maker's preference and the other is inconsistency resulted from the way the decision maker's preference elicited [11].

Abba, Chun & Chun [12] introduced PSOMOF which is a technique uses multi objective approach to enhance consistency matrix in AHP. The aim of this technique is to adjust two objectives that clash each other, while enhancing the consistency matrix.

In performance evaluation of Sudanese universities and academic staff, we can say, the pairwise comparison matrix is consistent if the expert expresses the "Institutional Framework" Criterion as equally Important as the "Governance & Administration" Criterion, and the "Institutional Framework" criterion as more important than "Infrastructure & Services" by an absolute degree, then the "Governance & Administration" criterion has to be more important than the "Infrastructure & Services" by an absolute degree.

The paper is structured into five sections. In section 1, the basic concept of pairwise comparison and consistency are introduced. The proposed consistency rules and algorithms are presented in section 2. In section 3, empirical study is presented. General design features (tools) of online consistency checking and conclusion are introduced in sections 4 & 5, respectively.

2. The Proposed Algorithm for Consistency Assessment in Pairwise Comparison

2.1 Scale & Definitions:

Table 1 show the suggested scale for consistency evaluation which is proposed to be a base reference for our proposed algorithm in this paper. The scale table consists of five columns as follows:

- Scale Rank (SR) which defines the number for less important values (from 1 to 4), equal important value (5), and more important values (from 6 to 9),
- Importance Type (IT) which shows the importance description types (Less/Equal/More Important),
- Linguistic Degree Value (LV) which represents the degree of preference,
- Distance Value (DV) which shows the distance and direction of importance from the neutral point (Equal point), and
- TFN column is the triangular fuzzy number scale, which will be used in later evaluation process. Where SRx = (1,2, …,9), MaxSR= 9, ITx = (Less important, Equal important, More Important), DVx =(-4,-3,-2,-1,0,1,2,3,4).

Table 1: Suggested Scale for consistency evaluation

Scale Rank (SR)	Importance Type (IT)	Linguistic Degree Value (LV)	Distance Value (DV)	TFN
1	Less Important	Absolute	-4	(2/9, 1/4, 2/7)
2	Less Important	Very Strong	-3	(2/7, 1/3, 2/5)
3	Less Important	Fairly Strong	-2	(2/5, 1/2, 2/3)
4	Less Important	Weak	-1	(2/3, 1, 3/2)
5	Equal Important	Equal	0	(1, 1, 1)
6	More Important	Weak	1	(2/3, 1, 3/2)
7	More Important	Fairly Strong	2	(3/2, 2, 5/2)
8	More Important	Very Strong	3	(5/2, 3, 7/2)
9	More Important	Absolute	4	(7/2, 4, 9/2)

2.2 Fuzzy Consistency Algorithm (FCA)

In this section a new fuzzy consistency algorithm (FCA) will be introduced. The Proposed Algorithm FCA will be used for detecting inconsistency and provide consistency options.

Assume that pairwise comparisons are required for n criteria (C1, C2, C3 … Cn). Using the proposed scale in table 1 and input of the first layer of expert's judgment (i.e. preference of criterion C1 with all other criteria C2 to Cn), then the new proposed FCA algorithm can be used to determine the preference values of the second layer of comparison (i.e. C2 with all other criteria C3 to Cn, C3 with all other criteria C4 to Cn, C4 with all other criteria C5 to Cn, etc.).

The following is the steps of the FCA proposed algorithm:

Step 1:

Determine the scale rank value (SRxy) of preference for criterion Cx over Cy (i.e. Cxy) and simultaneously calculate the preference of Cy over Cx (i.e. Cyx) by adding one to the maximum scale rank and minus the preference of Cxy. This step constructs the base data table to check the consistency of all comparison layers data.

$$If\ C_{xy} = SR_{xy},\ then\ C_{yx} = MaxSR + 1 - C_{xy} \quad \dots (1.0)$$

$$where\ SRxy = 1,2,3, \dots 9\ and\ MaxSR = Maximumn\ number\ in\ the\ scale\ rank\ (i.e. 9)$$

Step 2:

For each x, y and z as elements/criteria, where the C_{xy} denotes the preference level of element/criterion x over element y and C_{xz} denotes the preference level of element/criterion x over element/criterion z, Calculate the C_{yz} using the preference of criterion x as base.

$$C_{xy} = SR_{xy}\ ,\ then\ C_{yx} = SR_{yx}\quad where\ SRyx = maxSR + 1 - SRxy \quad \dots (1.1)$$

$$C_{xz} = SR_{xz}\ then\ C_{zx} = SR_{zx}\ \ where\ SRzx = maxSR + 1 - SRxz \quad \dots (1.2)$$

Now,

we need to find C_{yz} according to (1.0)and Scale (Tabl 1)

Step 2.1 Find the distance value from scale table for SR_{yx} and SR_{zx}

$$The\ distance\ of\ Criterion_y\ to\ Criterion_x\ is\ DV(SR_{yx})$$

$$and\ distance\ of\ Critrion_z\ to\ Critrion_x\ is\ DV(SR_{zx})$$

Step 2.2:

Determine preference level of criterion y over critrion z (C_{yz}) by calculate the difference between $DV(SR_{yx})$ & $V(SR_{zx})$

$$(C_{yz}) = SR\ (DV(SR_{yx}) - DV(SR_{zx})) \quad \dots (2)$$

Step 3: Determine the importance type of the preference between criterion y and criterion z by checking the value of equation 2 as shown below:

$$Importanat\ Type\ (IT) = \begin{cases} More\ Important,\ if\ \ DV(SR_y) - DV(SR_z) > 0 \\ Less\ Important,\ if\ \ DV(SR_y) - DV(SR_z) < 0 \\ Equally\ Important, if\ \ DV(SR_y) - DV(SR_z) = 0 \end{cases} \quad (3)$$

Example 1:

$$If\ C_{12} = 4$$

$$(i.e.\ C_1\ is\ Less\ important\ than\ C_2\ by\ Weak\ degree)$$

$$Then,\ C_{21=} 9 + 1 - 4 = 6$$

$$(i.e.\ C_2\ is\ More\ important\ than\ C_1\ by\ Weak\ degree).$$

Example2:

(For three Criteria/elements where x=1, y=2, z=3)
The aim of this example is to find the preference level of element 2 over element 3. Let us assume that preference of 1 over 2 is given and then drive the opposite preference (2 over 1). Also, assume that preference 1 over 3 and drive the opposite preference (3 over 1) using equation 1.0. Finally use questions 2 and 3 to find the preference of 2 over 3.

$If\ C_{12} = SR_{12} =$
$4\ (i.e.\ C_1\ is\ Less\ important\ than\ C_2\ by\ Weak\ degree\ )$

$Then,\ C_{21} = SR_{21} = 9 + 1 - 4 = 6$
$(i.e.\ C_2\ is\ More\ important\ than\ C_1\ by\ Weak\ degree)$
Also, $If\ C_{13} = SR_{13} = 7$
$(i.e.\ C_1\ is\ More\ important\ than\ C_3\ by\ Fairly\ Strong\ degree\ )$

$Then,\ C_{31} = SR_{31} = 9 + 1 - 7 = 3$
$(i.e.\ C_3\ is\ Less\ important\ than\ C_1\ by\ Fairly\ strong\ degree)$

$Distance\ of\ C_2\ from\ C_1 = DV(SR_{21}) = DV(6) = 1,$
$Distance\ of\ C_3\ from\ C_1 = DV(SR_{31}) = DV(3) = -2$
Then:
$DV(SR_{21}) - DV(SR_{31}) = (1) - (-2) = 3.$
$Hence,\quad SR(DV(3)) = C_{23} = 8$
$(i.e.\ C_2\ is\ More\ important\ than\ C_3\ by\ Very\ Strong\ degree)$

3. Empirical Study - The performance of Sudanese universities

In this empirical study, we use the new FCA algorithm and the proposed scale table (Table 1) to enhance and enforce the consistency of pairwise comparison in the survey to measure the performance of Sudanese universities. We have designed a pairwise comparison for nine criteria and have shown how we could assist the experts to reevaluate their inconsistent judgments/decisions.

We use pairwise comparison to estimate preference values of these criteria among themselves. Initially, an expert fills the first level of pairwise comparison which will be used as base for other pairwise comparisons without any enforcement and guidance. The first pairwise comparisons occur between institutional framework criterion with the others 8 criteria such as Governance & administration, Infrastructure & services, Human resources, student & graduates, Teaching and Learning Resources, Scientific Research and Graduate studies, Community Service and Quality Management as shown in Figure 1. The first layer of pairwise comparison does not require consistency check and it purely reflects the expert views.

Consistency considerations are required from the second layer/level of comparisons where Governance & administration criterion is compared with other criteria. Furthermore, guidance and proposed values will be provided to the expert in case of inconsistent decision/judgment.

Figure 1: 1st layer: Inputs of experts for pairwise comparison for criterion (C1).

		Important									
		More Important				Eq.	Less Important				
Questions	Criteria	Absolute	Very Strong	Fairly Strong	Weak	Equal	Weak	Fairly Strong	Very Strong	Absolute	Criteria
Q1.1	C1: Institutional Framework			×							C2: Governance & Administration
Q1.2						×					C3: Infrastructure & Services
Q1.3								×			C4: Human Resources
Q1.4					×						C5: Students & Graduates
Q1.5				×							C6: Teaching and Learning Resources
Q1.6					×						C7: Scientific Research & Graduate studies
Q1.7			×								C8: Community Service
Q1.8			×								C9: Quality Management

Figure1 represents the 1st layer of pairwise comparison of the first criterion (C1) filled by an expert. This data is translated into table 2 as a base data for consistency checking for other criteria pairwise comparisons.

Table 2: 1st layer Expert's Input: Comparison of Institutional framework criterion with others criteria.

Qs No.	Description (as indicated by expert)	(SRx) Given	Inference from Eq-1	
			SRmaxScale+1-SRxy	Description
Q1.1	Institutional framework is More important than Governance & Administration by Fairly Strong degree	$C_{12} = 7$	$C_{21} = 3$	Governance & Administration is less important than Institutional framework by Fairly Strong degree
Q1.2	Institutional framework is Equally important with Infrastructure & Services	$C_{13} = 5$	$C_{31} = 5$	Infrastructure & Services is Equally important with Institutional framework
Q1.3	Institutional framework is Less important than Human Resources by Fairly Strong degree	$C_{14} = 3$	$C_{41} = 7$	Human Resources is More important than Institutional framework by Fairly Strong degree
Q1.4	Institutional framework is More important than Students & Graduates by Weak degree	$C_{15} = 6$	$C_{51} = 4$	Students & Graduates is Less important than Institutional framework by Weak degree
Q1.5	Institutional framework is More important than Teaching and Learning Resources by Fairly Strong degree	$C_{16} = 7$	$C_{61} = 3$	Teaching and Learning Resources is Less important than Institutional framework by Fairly Strong degree

Q1.6	Institutional framework is More important than Scientific Research & Graduate studies by Weak degree	$C_{17} = 6$	$C_{71} = 4$	Scientific Research & Graduate studies is Less important than Institutional framework by Weak degree
Q1.7	Institutional framework is More important than Community Service by Very Strong degree	$C_{18} = 8$	$C_{81} = 2$	Community Service is Less important than Institutional framework by Very Strong degree
Q1.8	Institutional framework is More important than Quality Management by Very Strong degree	$C_{19} = 8$	$C_{91} = 2$	Quality Management is Less important than Institutional framework by Very Strong degree

In the pairwise comparisons of C2 with all other criteria C3 to C9 (2nd layer) as shown in figure 2, a consistency check is required to review the expert answers and propose a consistent option.

Figure 2: The 2nd layer of pairwise comparison that requires consistency check (comparisons of criterion C2).

Questions	Criteria	Important: More Important: Absolute	Very Strong	Fairly Strong	Weak	Eq.: Equal	Less Important: Weak	Fairly Strong	Very Strong	Absolute	Criteria
Q1.1	C2 Governance & Administration										C3: Infrastructure & Services
Q1.2											C4: Human Resources
Q1.3											C5: Students & Graduates
Q1.4											C6: Teaching and Learning Resources
Q1.5											C7: Scientific Research & Graduate studies
Q1.6											C8: Community Service
Q1.7											C9: Quality Management

In the 2nd layer, we calculate and present the expected consistent options for pairwise comparisons based on the scale in table 1 and inputs from experts in the first layer (Table 2) using the proposed algorithm FCA. Hence, Table 2.1 to Table 2.7 present the detail calculation for the expected consistent results of comparing criterion C2 with all other criteria, criterion C3 with all other criteria, etc. correspondingly.

Table 2.1: Expected consistent comparisons result of Governance & Administration criterion

Comp. of C2 with others	From Table-2: Scale Rank (Cxy) SR_{xy}	From Table-2: Scale Rank (Cyx) SR_{yx}	DV(SR_{xy})	DV(SR_{yx})	DV(SR_x) – DV(SR_y)	Scale Rank SR(DV)	Important. Type (IT) (Eq-3)	Description of Expected Consistent Result
C_{23}	$C_{21} = 3$	$C_{31} = 5$	-2	0	-2	3	Less important	Governance & Administration is Less important than Infrastructure & Services by Fairly Strong degree
C_{24}	$C_{21} = 3$	$C_{41} = 7$	-2	2	-4	1	Less important	Governance & Administration is Less important than Human Resources by Absolute degree
C_{25}	$C_{21} = 3$	$C_{51} = 4$	-2	-1	-1	4	Less important	Governance & Administration is Less important than Students & Graduates by Weak degree
C_{26}	$C_{21} = 3$	$C_{61} = 3$	-2	-2	0	5	Equal	Governance & Administration is Equally important with Teaching and Learning Resources
C_{27}	$C_{21} = 3$	$C_{71} = 4$	-2	-1	-1	4	Less important	Governance & Administration is Less important than Scientific Research & Graduate studies by Weak degree
C_{28}	$C_{21} = 3$	$C_{81} = 2$	-2	-3	1	6	More Important	Governance & Administration is More important than Community Service by Weak degree
C_{29}	$C_{21} = 3$	$C_{91} = 2$	-2	-3	1	6	More Important	Governance & Administration is More important than Quality

								Management by Weak degree

Table 2.2: Expected consistent comparisons result of Infrastructure & Services

Comp. of C2 with others	From Table-2		DV(SR_{xy})	DV(SR_{yx})	DV(SR_x) – DV(SR_y)	Scale Rank SR(DV)	Important. Type (IT) (Eq-3)	Description of Expected Consistent Result
	Scale Rank (Cxy) SR_{xy}	Scale Rank (Cyx) SR_{yx}						
C_{34}	$C_{31} = 5$	$C_{41} = 7$	0	2	-2	3	Less important	Infrastructure & Services is Less important than Human Resources by Fairly Strong degree
C_{35}	$C_{31} = 5$	$C_{51} = 4$	0	-1	1	6	More important	Infrastructure & Services is More important than Students & Graduates by Weak degree
C_{36}	$C_{31} = 5$	$C_{61} = 3$	0	-2	2	7	More important	Infrastructure & Services is More important than Teaching and Learning Resources by Fairly Strong degree
C_{37}	$C_{31} = 5$	$C_{71} = 4$	0	-1	1	6	More important	Infrastructure & Services is More important than Scientific Research & Graduate studies by Weak degree
C_{38}	$C_{31} = 5$	$C_{81} = 2$	0	-3	3	8	More Important	Infrastructure & Services is More important than Community Service by Very strong degree
C_{39}	$C_{31} = 5$	$C_{91} = 2$	0	-3	3	8	More Important	Infrastructure & Services is More important than Quality Management by Very strong degree

Table 2.3: Expected consistent comparisons result of Human Resources

Comp. of C2 with others	From Table-2		DV(SR_{xy})	DV(SR_{yx})	DV(SR_x) – DV(SR_y)	Scale Rank SR(DV)	Important. Type (IT) (Eq-3)	Description of Expected Consistent Result
	Scale Rank (Cxy) SR_{xy}	Scale Rank (Cyx) SR_{yx}						
C_{45}	$C_{41} = 7$	$C_{51} = 4$	2	-1	3	8	More important	Human Resources is More important than Students & Graduates by Very strong degree
C_{46}	$C_{41} = 7$	$C_{61} = 3$	2	-2	4	9	More important	Human Resources is More important than Teaching and Learning Resources by Absolute degree
C_{47}	$C_{41} = 7$	$C_{71} = 4$	2	-1	3	8	More important	Human Resources is More important than Scientific Research & Graduate studies by Very strong degree
C_{48}	$C_{41} = 7$	$C_{81} = 2$	2	-3	5	9*	More Important	Human Resources is More important than Community Service

								by Absolute* degree
C_{49}	$C_{41}=7$	$C_{91}=2$	2	-3	5	9*	More Important	Human Resources is More important than Quality Management by Absolute* degree

Table 2.4: Expected consistent comparisons result of Students & Graduates

Comp. of C2 with others	From Table-2		DV(SR_{xy})	DV(SR_{yx})	DV(SR_x) – DV(SR_y)	Scale Rank SR(DV)	Important. Type (IT) (Eq-3)	Description of Expected Consistent Result
	Scale Rank (Cxy) SR_{xy}	Scale Rank (Cyx) SR_{yx}						
C_{56}	$C_{51}=4$	$C_{61}=3$	-1	-2	1	6	More important	**Students & Graduates** is **More** important than Teaching and Learning Resources by **Weak** degree
C_{57}	$C_{51}=4$	$C_{71}=4$	-1	-1	0	5	Equal important	**Students & Graduates** is **Equally** important with Scientific Research & Graduate studies
C_{58}	$C_{51}=4$	$C_{81}=2$	-1	-3	3	8	More Important	**Students & Graduates** is **More** important than Community Service by **Very strong** degree
C_{59}	$C_{51}=4$	$C_{91}=2$	-1	-3	3	8	More Important	**Students & Graduates** is **More** important than Quality Management by **Very strong** degree

Table 2.5: Expected consistent comparisons result of Teaching and Learning Resources

Comp. of C2 with others	From Table-2		DV(SR_{xy})	DV(SR_{yx})	DV(SR_x) – DV(SR_y)	Scale Rank SR(DV)	Important. Type (IT) (Eq-3)	Description of Expected Consistent Result
	Scale Rank (Cxy) SR_{xy}	Scale Rank (Cyx) SR_{yx}						
C_{67}	$C_{61}=3$	$C_{71}=4$	-2	-1	-1	4	Less important	**Students & Graduates** is **Less** important than Scientific Research & Graduate studies by **Weak** degree
C_{68}	$C_{61}=3$	$C_{81}=2$	-2	-3	1	6	More Important	**Students & Graduates** is **More** important than Community Service by **Weak** degree
C_{69}	$C_{61}=3$	$C_{91}=2$	-2	-3	1	6	More Important	**Students & Graduates** is **More** important than Quality Management by **Weak** degree

Table 2.6: Expected consistent comparisons result of Scientific Research & Graduate Studies

Comp. of C2 with others	From Table-2		DV(SR_{xy})	DV(SR_{yx})	DV(SR_x) – DV(SR_y)	Scale Rank SR(DV)	Important. Type (IT) (Eq-3)	Description of Expected Consistent Result
	Scale Rank (Cxy) SR_{xy}	Scale Rank (Cyx) SR_{yx}						

C_{78}	$C_{71} = 4$	$C_{81} = 2$	-1	-3	2	7	More Important	**Scientific Research & Graduate Studies** is **Fairly Strong** important than Community Service by **Weak** degree
C_{79}	$C_{71} = 4$	$C_{91} = 2$	-1	-3	2	7	More Important	**Scientific Research & Graduate Studies** is **More** important than Quality Management by **Fairly Strong** degree

Table 2.7: Expected consistent comparisons result of Community Service

Comp. of C2 with others	From Table-2		DV(SR_{xy})	DV(SR_{yx})	DV(SR_x) – DV(SR_y)	Scale Rank SR(DV)	Important. Type (IT) (Eq-3)	Description of Expected Consistent Result
	Scale Rank (Cxy) SR_{xy}	Scale Rank (Cyx) SR_{yx}						
C_{89}	$C_{81} = 2$	$C_{91} = 2$	-3	-3	0	5	Equal Important	**Community Service** is **Equally** important with Quality Management.

4. Design Online Embedded Pairwise Comparison Consistency Check & Options

The experts/participants are frequently not able to express consistent preferences in case of several criteria. This fact requires more effort and time to apply different methods to check the level of inconsistency for each expert's view/form. In most cases, the majority of these views require revisions by mitigating the inconsistency, returned to the expert for review, or excluded from the study. Therefore, embedded online solution with inconsistency checking functionalities is required. Check inconsistent judgments and providing optimal consistent options will speed up the evaluation process.

Table 3 and Figure 3 present the features and process workflow of the main application's components that used the proposed algorithm FCA to check and recommend consistent options.

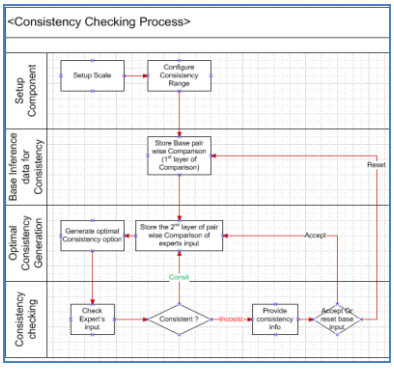
Table 3: High level functionalities of consistency checking application

Sr.	Application Function	Comments
1	Setup Tables: Scale values & Consistency range	Scale as define in Table 1 or it could be any other scale. Consistency range determines the accepted inconsistency level.
2	Base inference data: the initial expert input (i.e. the first layer of comparison between the first criteria and all other criteria).	In our empirical example, Refer to figure 1 and table 2 data.
3	Generate the optimal consistent option for other pairwise comparisons based on the first criteria comparisons (i.e. the 2nd layer of criteria)	Reference figure 2 and tables 2.1 to 2.7.
4	Check the expert preference/input in the 2nd layer comparisons with the optimal solution that was already generated in the step. In case of inconsistent input, propose the optimal consistent preference/option	This step allows experts to choose the consistent option, know the root of the inconsistency and give option to reset his initial based data that caused the inconsistency.

As a result of the application used (the performance of Sudanese universities) which was based on the proposed algorithm FCA, a consistency checking recommendation and inconsistency reason tool will be provided to the expert/participant as shown in Figure 4.

Figure 5 shows the entire consistent options in our empirical example. The figure reflects the calculated recommended result from tables 2.1 to 2.7 in the same order in the survey format.

Figure 3: High level of consistency checking workflow processes.



5. Conclusion

The essential of acquiring consistent pairwise comparison data in the ultimate result and developing tool to evaluate the consistency of expert's judgments was importantly emphasized. In this study, algorithm for consistency evaluation in pairwise comparison is proposed. Simple numerical examples are provided. Empirical study of pairwise comparison survey to measure the performance of Sudanese universities with nine criteria is explained and shown in details. Furthermore, general functional feature & components of proposed online checking tool are described.

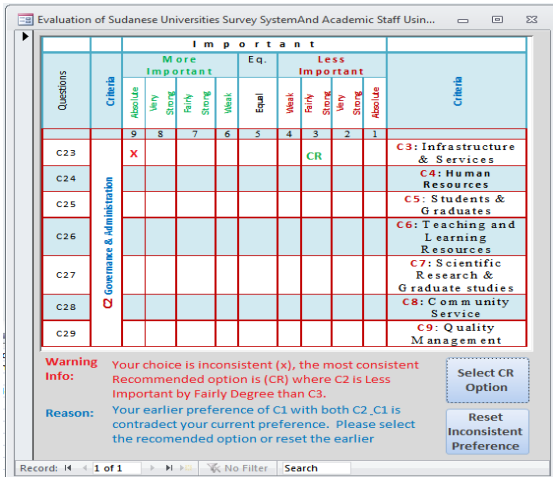


Figure 4: Snapshot from the proposed application to check consistent and provide the required information.

Questions	Criteria	Important: More Important: Absolute (9)	Very Strong (8)	Fairly Strong (7)	Weak (6)	Eq. Equal (5)	Less Important: Weak (4)	Fairly Strong (3)	Very Strong (2)	Absolute (1)	Criteria
C23	C2 Governance & Administration							CR			C3: Infrastructure & Services
C24										CR	C4: Human Resources
C25							CR				C5: Students & Graduates
C26						CR					C6: Teaching and Learning Resources
C27							CR				C7: Scientific Research & Graduate studies
C28					CR						C8: Community Service
C29					CR						C9: Quality Management

Questions	Criteria	Important: More Important: Absolute (9)	Very Strong (8)	Fairly Strong (7)	Weak (6)	Eq. Equal (5)	Less Important: Weak (4)	Fairly Strong (3)	Very Strong (2)	Absolute (1)	Criteria
C34	C3 Infrastructure & Services							CR			C4: Human Resources
C35					CR						C5: Students & Graduates
C36				CR							C6: Teaching and Learning Resources
C37					CR						C7: Scientific Research & Graduate studies
C38			CR								C8: Community Service
C39			CR								C9: Quality Management

Questions	Criteria	Important: More Important: Absolute (9)	Very Strong (8)	Fairly Strong (7)	Weak (6)	Eq. Equal (5)	Less Important: Weak (4)	Fairly Strong (3)	Very Strong (2)	Absolute (1)	Criteria
C45	C4: Human Resources		CR								C5: Students & Graduates
C46		CR									C6: Teaching and Learning Resources
C47			CR								C7: Scientific Research & Graduate studies
C48		CR									C8: Community Service
C49		CR									C9: Quality Management

Questions	Criteria	Important: More Important: Absolute (9)	Very Strong (8)	Fairly Strong (7)	Weak (6)	Eq. Equal (5)	Less Important: Weak (4)	Fairly Strong (3)	Very Strong (2)	Absolute (1)	Criteria
C67	C6: Teaching and Learning Resources						CR				C7: Scientific Research & Graduate studies
C68					CR						C8: Community Service
C69					CR						C9: Quality Management

Questions	Criteria	Important: More Important: Absolute (9)	Very Strong (8)	Fairly Strong (7)	Weak (6)	Eq. Equal (5)	Less Important: Weak (4)	Fairly Strong (3)	Very Strong (2)	Absolute (1)	Criteria
C56	C5: Students & Graduates				CR						C6: Teaching and Learning Resources
C57						CR					C7: Scientific Research & Graduate studies
C58			CR								C8: Community Service
C59			CR								C9: Quality Management

Questions	Criteria	Important: More Important: Absolute (9)	Very Strong (8)	Fairly Strong (7)	Weak (6)	Eq. Equal (5)	Less Important: Weak (4)	Fairly Strong (3)	Very Strong (2)	Absolute (1)	Criteria
C78	C7: Scientific Research &			CR							C8: Community Service
C79				CR							C9: Quality Management

Questions	Criteria	Important: More Important: Absolute (9)	Very Strong (8)	Fairly Strong (7)	Weak (6)	Eq. Equal (5)	Less Important: Weak (4)	Fairly Strong (3)	Very Strong (2)	Absolute (1)	Criteria
C89	C8 Community Service					CR					C9: Quality Management

Figure 5: Shows the consistent recommended (CR) options for each group of pairwise comparisons that will be proposed to the expert.

References:

1. Fechner G.T (1860/1966), Elements of Psychophysics. Volume 1, (Holt, Rinehart & Winston, New York 1965); translation by H.E.Adler of Elemente der Psychophysik.
2. L.L. Thurstone (1927), A law of comparative judgements, Psychological Reviews 34, 273-286.
3. T.L. Saaty (1980), The Analytic Hierarchy Process, New York.
4. T.L. Saaty (1994), Fundamentals of Decision Making and Priority Theory with the Analytic Hierarchy Process. RWS Publications Pittsburgh.
5. Lu, J and G Zhang and D. Ruan and F Wu (2007). Multi-objective group decision making: Methods, software and applications with fuzzy set techniques. London: Imperial College Press.
6. Shams F., Mohamed SH., Fayek A., (2014), Improving consistency evaluation in fuzzy multi-attribute pairwise comparison-based decision-making methods, Asia-Pacific Journal of Operational Research, Vol. 31, No. 4, 1450024
7. Fatemeh T, Reza Zanjirani F, Shabnam R. (2010), Fuzzy AHP to determine the relative weights of evaluation criteria and fuzzy TOPSIS to rank the alternatives. Applied Soft Computing, 10:520–528.
8. Ying Yu, Yi-qi Bai, (2010), Application of Interval-Valued AHP and Fuzzy TOPSIS in the Quality Classification of the Heaters, Computational Intelligence, Modelling and Simulation (CIMSiM), Second International pp 273-278
9. T. L. Saaty, R.S Marino, (1979), Bationing Energy to Industries: Priorities and input-output dependence Energy Syafems and Policy, 3 85-111.
10. Y. Wind, T. L. Saaty (2008), Marketing Applications of the analytic hierarchy process (AHP) in the multi-criteria analysis of the selection of intelligent building systems, Building and Environment 43, 108-125.
11. K. M. Dadkhah, F. Zahedi (1993), A Mathematical treatment of inconsistency in the Analytic Hierarchy Process, Mathemitical and computer Modelling, 17, 111-122.
12. Abba S. Girsang, Chun-W. Tsai, Chu-S Yang, (2015), Repairing the Inconsistent Fuzzy Preference Matrix Using Multiobjective PSO, Advances in Fuzzy Systems, Volume 2015, Article ID 467274.

واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة

د. سوسن سعد الدين بدرخان
كلية الآداب والعلوم
جامعة عمان الأهلية
Sawsan_badrakhan@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، والكشف عن الفروق في تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الاستراتيجي تبعاً لمتغيرات نوع الجامعة، ونوع الكلية، والمسمّى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية وتكونت عينة الدراسة من (610) من الكادر الاكاديمي في الجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2015-2016م. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من (36) فقرة تقيس مستوى التخطيط الإستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة موزعة في أربعة أبعاد، وقد تحقق للاستبانة دلالات صدق وثبات مقبولين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التخطيط الإستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة بأبعاده الأربعة جاءت ضمن المستوى المرتفع، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة، ومتغير المسمى الوظيفي ولصالح العمداء، في حين لم تكن الفروق دالة تبعاً لمتغير نوع الكلية، ومتغير الرتبة الأكاديمية باستثناء وجود فروق على بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي ولصالح رتبة أستاذ.

الكلمات المفتاحية: *التخطيط الإستراتيجي، الجامعات الأردنية، الجامعات الحكومية والخاصة، معايير الجودة الشاملة.*

المقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرين ثورة تكنولوجية كانت سبباً في إحداث الكثير من التغيرات الكمية والنوعية في أنظمة المؤسسات على اختلاف أنواعها، ولعل مؤسسات التعليم العالي من أكثر الجهات حساسية لتلك التغيرات والتطورات التكنولوجية الحديثة، وهي الأكثر تأثراً بالتغيرات الكبيرة التي مست كل جوانب الحياة المعاصرة، وهذا ما جعل الجامعات تهتم بتحديد المشكلات، وتصميم الخطط والإستراتيجيات لتحسين وضعها الراهن وتطوير أعمالها حسب رؤية مستقبلية واضحة ورسالة هادفة مدروسة، حتى تكون قادرة على استيعاب المتغيرات التكنولوجية والتكيف معها.

إن الواقع الإداري والاكاديمي في الجامعات العربية يشير إلى أن معظم استراتيجيات التخطيط التي تبنتها تلك الجامعات على مدارس السنوات السابقة، لم تحقق أهدافها بفعالية، كالاستراتيجية المتعلقة بكفاءة التعليم الجامعي واستراتيجية البحث العلمي، واستراتيجية الاهتمام بالطالب وتطوير البيئة الجامعية واستراتيجية خدمة المجتمع المحلي، ومن المؤشرات على تدني كفاء الجامعات؛ قلة أعضاء الهيئة التدريسية إلى عدد الطلبة، وضعف الاهتمام بالمجتمع المحلي ومشكلاته، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالبحث العلمي (الجرادي، 2011)، ويؤكد سليم (2010) على أن التخطيط وبالرغم من أهميته كأفضل الطرق لتحقيق التنمية، إلا أن الدراسات بينت أنه يعاني العديد من الأزمات كعدم قدرته على تحقيق تطوير التعليم الجامعي، وتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية، لذلك بدأ التفكير في أسلوب التخطيط الاستراتيجي التربوي في أواخر الثمانينات من القرن العشرين، نظراً لكثرة العوامل البيئية المحيطة بنظام التعليم الجامعي، كارتفاع تكاليف التعليم، وازديدا الطلب عليه، وفي المقابل تمكن الاتجاه الإداري الحديث من فهم القوى الموجودة في بيئة النظام، وأصبح بمقدوره تجويد الخدمات التي يقدمها، واستثمار الموارد المادية والبشرية المتاحة بصورة أفضل، ومن هنا كانت الحاجة الماسة إلى نمط التخطيط الاستراتيجي نظراً لحساسية التعليم الجامعي للمتغيرات التي تحدث في البيئة الجامعية، وبالتالي فإن إعادة النظر بسياسات التعليم الجامعي والتوجه نحو التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر سلامة (2005) جاءت لمواجهة تحديات العصر والمنافسة والحاجة إلى النوعية المتميزة وضرورة إيجاد آلية لضبط نوعية التعليم الجامعي، وتجويد مخرجاته من خلال تطوير معايير تساعد الجامعات على تحسين نشاطاتها، وتحسين القوة الدافعة لها، في ظل غياب معايير التميز التي يمكن الاستناد إليها للوصول إلى تعليم جامعي ذو جودة ونوعية متميزة.

لقد أصبح التخطيط الإستراتيجي أحد المتطلبات الأساسية لتقدّم الجامعات، وعنصراً أساسياً من عناصر الإدارة فيها، حيث تذكر صيام (2010) أن هناك تزايداً في استعمال التخطيط الاستراتيجي في السنوات الأخيرة، باعتباره من أهم المفاهيم الإدارية الحديثة، والتي ينبغي على المنظمة أن تتبناها وتطبقها في عملها الإداري، إذا ما أرادت أن تحقق الأهداف التي أنشأت من أجلها. ويُقصد بمفهوم التخطيط الاستراتيجي: تلك العملية المنظّمة التي تعتمد على الأسلوب

العلمي الدقيق في العمل لمواجهة العقبات والتحديات، وذلك عن طريق التفاعل الحقيقي مع مشكلات المجتمع، والتقدير السليم والواقعي لاحتياجاته وإمكانياته، والعمل على إعداد إطار عام لخطة واقعية قابلة للتنفيذ في ضوء الإمكانيات المتاحة (الدبوبي، 2010)، كما يُعرّف جون (John, 2000) التخطيط الاستراتيجي بأنه الأداة المستخدمة لمساعدة المنظمة على أداء وظائفها بالشكل الأفضل، من خلال التأكد من أن أعضاءها يوجهون جهودهم باتجاه هدف مشترك والتركيز على هذه الجهود. ويرى الجرادي (2011) أن التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات الجامعية هو عملية قوامها المواءمة بين نتائج تقييم البيئة الخارجية للجامعة، وبين موارد البيئة الداخلية فيها، وأن مفهوم التخطيط الاستراتيجي يتحدد بالعمليات الشاملة لكل جوانب المؤسسة الجامعية، والفحص المستقبلي لها، بهدف تحقيق ما ينبغي أن تكون عليه الجامعة من حيث الكفاءة الإدارية، ورفع سوية البحث العلمي، والاهتمام بالطلبة وتطوير البيئة الجامعية والمساهمة الفعالة في خدمة المجتمع المحلي.

وتمرّ عملية التخطيط الاستراتيجي بعدّة مراحل، حيث يعتبر التحليل البيئي (SWOT) أهمها وحجر الأساس عند صياغة الاستراتيجية، ويتم من خلاله تحليل الأوضاع السائدة المتعلقة بالجامعة داخلياً وخارجياً، وتدرس الاحتياجات المتغيرة وتبعاتها على أعمال الجامعة، وما يعنيه كل ذلك من فرص وتهديدات، كما تقوم الجامعة بتشخيص قدراتها وإمكانياتها الداخلية لتتعرف على مواقع القوة والضعف فيها، بعدها تسعى من خلال وضع الاستراتيجيات الملائمة للتكيف مع المعطيات كاستغلال الفرص المتاحة، والتغلب على التهديدات والعقبات للحفاظ على استمرارية بقائها وصولاً بها لتتبؤ الموقع الريادي في جميع مجالات نشاطاتها (بني حمدان وإدريس، 2009).

وتتجلى أهمية التخطيط الإستراتيجي في نقل الجامعة من عدم الفاعلية إلى الفاعلية، وفي التعرف على آراء المستفيدين، وإلى استقرار الجامعة مع تغير القيادات بها (Kathleen, 2003)، كما يُعدّ التخطيط الاستراتيجي أهم الأدوات والأساليب الإدارية المثالية لحل العديد من المشكلات المتعلقة بإدارة العمل الأكاديمي داخل الجامعات. فهو يُسهم في تحقيق الأهداف العليا التي من أجلها أنشئت الجامعة، بالإضافة لمعالجة النقص في الموارد المالية والبشرية والمادية المعززة للأنشطة والمشاريع الجامعية، والتقليل من صعوبات اختيار البدائل والاستراتيجيات المناسبة، وتحديد أولويات العمل (علي، 2012)، كذلك فإن التخطيط الإستراتيجي يخلق برامج ثمينة وذات قيمة عالية، ويشجع الاتصالات، ويزيد من حجم أنشطة التعلم من خلال نماذج فكرية كالتفكير النقدي (Nelson, 2002). أما توماس (Thomas,2005) فترى أن أهمية التخطيط تكمن في عملية الأخذ بالقرارات الرئيسية المتوافقة مع أفعال تقود الجامعة إلى ما تريد أن تكون عليه وماذا تفعل ولماذا تفعل، ويرى أوكوما (Okuma ,2003) بأن أهمية التخطيط الإستراتيجي تكمن في تحسين النتائج، والتوجيه، وبناء فريق العمل، وتجنب الأزمات الحالية والمستقبلية، وهو بالتالي يساعد الجامعة في تحديد أسباب المشكلات وحلها.

إن الشواهد على ارتباط التخطيط الاستراتيجي بمعايير الجودة الشاملة في الأدب الإداري كثيرة متنوعة حيث يذكر بدران (2001) أنه يجب على المسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعات طرح بعض التساؤلات ذات العلاقة برؤية ورسالة الجامعة، من حيث افضل التغييرات التي يجب إدخالها على المنهج وطرق التدريس وسياسة القبول والخدمات الطلابية وخدمة المجتمع، وكيفية محافظة الجامعات على مستوى جيد لبرامجها، إلى غير ذلك من التساؤلات، كما يرى كاثلين (Kathleen, 2003) أن نجاح التخطيط الاستراتيجي يتطلب سلوك طريق يتماشى مع الرؤية والرسالة والأهداف المتوخاة، والأخذ بعين الاعتبار المعوقات والموارد المادية والبشرية، حيث تسعى إلى إزاحة المعوقات وتوفير المعلومة والبيانات وجلب الدعم والموارد لتحقيق الأهداف والغايات، لذلك يؤكد إدريس والغالبي (2011) أن التخطيط الاستراتيجي يعمل بشكل أفضل عندما يتمّ في بيئة تُعزز من إدارة الجودة، إذ أنه من المفروض أن تتكامل عملية التخطيط الاستراتيجي مع مفاهيم ومعايير الجودة الشاملة، ولا يمكن الحديث عن نجاح تطبيق التخطيط الاستراتيجي كمفاهيم معزولة عن مفاهيم ومعايير الجودة الشاملة، فهما يتقاسمان العديد من العناصر المشتركة، وهذا الاشتراك يعزز التركيز على متطلبات الطلبة من خلال الخدمات التعليمية المقدمة لهم، والتأكيد على دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات ومشاركتهم، ودعم الإدارة القائمة على الحقائق، وتخصيص الموارد المادية الفعالة، لذلك فإن الارتباط الكبير بين التخطيط الاستراتيجي ومعايير الجودة الشاملة، يعزز استخدامهما بشكل مشترك لتطوير العمل في الجامعات، كما يرى تشارلز (2007) أن كثيراً من معايير الجودة تتخذ من وجود التخطيط الإستراتيجي مقياسا لأي مؤسسة ناجحة، كونها توضح تَوجّه الجامعة في المستقبل، لذلك فإن أغلب الجامعات العالمية تقوم بالتخطيط الاستراتيجي بحيث يتضمن قضايا محددة كالاحتفاظ بالطلبة، وتطوير البيئة الجامعية كالمباني والتجهيزات والتدريس، والتركيز على قضايا خدمة المجتمعات المحلية.

إن ضرورة توظيف معايير الجودة الشاملة في التخطيط الاستراتيجي للجامعات يأتي من ارتباط معايير الجودة الشاملة بالمدخلات والعمليات والمخرجات، وهي من الأمور الهامة التي يتم التركيز عليها في التخطيط الاستراتيجي، بالإضافة إلى أهمية تلك المعايير في تحديد أهداف التخطيط الاستراتيجي بصورة دقيقة تُسهم في تحقيقها كاملة، كما أن توظيف معايير الجودة الشاملة في التخطيط الاستراتيجي يؤدي للتركيز على الجودة في مقابل الكم وتُوزان بينهما.

شهد التعليم الجامعي في الأردن تطوراً كبيراً خلال الربع الأخير من القرن العشرين، كما شهدت الجامعات الحكومية والخاصة توسعاً كمياً

وأفقياً، وتزايد أعداد الطلبة الخريجين من هذه الجامعات، الأمر الذي دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى الالتفات نحو ضمان جودة مخرجاتها، ووضع معايير أكاديمية لاعتماد هذه الجامعات، ووضع أسس معتمدة لتطبيق الجودة وفقاً لها (الصرايرة والعساف، 2008)، ومن بين تلك الأسس ما يتصل بالتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية والخاصة، ومن خلال مراجعة الباحثة للأسس التي يقوم عليها التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية، والتي يتم اشتقاقها من معايير اعتماد الجامعات في الأردن، يمكن تصنيف محاور التخطيط الاستراتيجي فيما يلي:

المحور الأول: الحاكمية والإدارة الجامعية، ويهدف إلى رفع كفاءة الأداء المؤسسي للجامعة.

المحور الثاني: التعليم الجامعي، ويهدف إلى تحقيق التميز في البرامج الأكاديمية وتطبيق معايير الإعتماد وضمان الجودة.

المحور الثالث: البحث العلمي والدراسات العليا، ويهدف إلى الارتقاء بمستوى البحث العلمي وتعزيز البحث النظري والتطبيقي وربطه باحتياجات المجتمع

المحور الرابع: الطالب والبيئة الجامعية، ويهدف إلى تعزيز وتهيئة بيئة جامعية محفزة للإبداع والتميز محورها الطالب.

المحور الخامس: خدمة المجتمع، ويهدف إلى تحقيق شراكة فاعلة ومستمرة لخدمة المجتمع.

المحور السادس: الموارد البشرية، ويهدف إلى تطوير أداء الموارد البشرية بما يعزز الجودة والإنتفاع في إنجاز المهام الموكلة اليهم في بيئة جامعية جاذبة وضامنة للأمان الوظيفي وراعية للإبداع والمبدعين.

لذلك فإن اهتمام الجامعات الأردنية بعملية التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة جاء ليتلاءم مع توجه الجامعات العالمية نحو التخطيط الإستراتيجي الحديث، بهدف الرفع من مستوى قدرة الجامعات الأردنية على مواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم الجامعي، حيث أصبح هناك اهتمام متزايد لدى قادة الجامعات الأردنية نحو التخطيط الاستراتيجي من ضوء معايير الجودة الشاملة، التي تركز على الأبعاد ذات صلة بمعايير اعتماد الجامعات التي أقرتها وزارة التعليم العالي الأردنية، كالحاكمية والإدارة الجامعية، والتعليم الجامعي والبحث العلمي، والطلبة والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع.

وقد جاءت اهتمام الدراسة الحالية بالتطبيق على الجامعة الأردنية الحكومية، وجامعة عمان الأهلية الخاصة، نظراً لكون الجامعة الأردنية هي الجامعة الحكومية الأولى التي تم إنشاؤها في الأردن عام 1962م، ومن الجامعات الحكومية السباقة في تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة، حيث أنشئ فيها مركز التخطيط وإدارة الجودة عام 2006م، للارتقاء بمستوى الأداء والكفاءة والقدرة التنافسية لمختلف الكليات والمراكز والوحدات الأكاديمية والبحثية والإدارية في الجامعة.

كما تُعد جامعة عمان الأهلية أول جامعة خاصة تأسست في الأردن عام 1990م، وهي معتمدة اعتماداً عاماً وخاصاً، وتسعى إلى التميز والارتقاء بجودة مخرجات التعليم، من خلال تبني منهجيات واستراتيجيات في التخطيط تعتمد على بناء نظام ضبط جودة ومتابعة نوعية في جميع الكليات والأقسام الأكاديمية الإدارية، وبالتالي فإن الدراسة أهتمت بتقييم تجربة أقدم جامعتين –حكومية وخاصة– في الأردن في عملية التخطيط الإستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة، للوقوف على سلبيات وإيجابيات هذه التجربة.

مشكلة دراسة:

إن تحقيق النوعية والجودة في التعليم الجامعي لا يتم إلا من خلال تخطيط استراتيجي يحقق التميز والنمو للجامعات، لذلك فإن تضمين عملية التخطيط الاستراتيجي لمعايير الجودة الشاملة، تضمن لتلك الجامعات ديمومتها، كما أن سمعة ومصداقية أية جامعة تعتمد على كفاءة الأداء المؤسسي للجامعة من خلال تعميق مفهوم الحاكمية والإدارة الجامعية، والتميز في البرامج الأكاديمية، والإرتقاء بمستوى البحث العلمي وتعزيز البحث النظري والتطبيقي وربطه باحتياجات المجتمع، وتعزيز وتهيئة بيئة جامعية محفزة للإبداع والتميز محورها الطالب، بالإضافة إلى الشراكة الفاعلة والمستمرة لخدمة المجتمع، وأن مراعاة هذه العناصر يُسهم إيجاباً في نجاح التخطيط الاستراتيجي. كما أن التخطيط الاستراتيجي يتحقق بالتركيز على جودة المدخلات والعمليات والمخرجات التي يحققها أي نظام جامعي، وبما يتوافق مع معايير الجودة الشاملة في التعليم، وبالنظر إلى الخطط الاستراتيجية للجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، يُلاحظ أن تلك الخطط تتضمن العديد من الأبعاد ذات الصلة بالتخطيط الاستراتيجي من منظور الجودة الشاملة، حيث تركز الخطط الاستراتيجية للجامعات الأردنية على أبعاد: الحاكمية والإدارة الجامعية، التعليم الجامعي والبحث العلمي، والطلبة والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع.

وقد جاء هذا الاهتمام من قبل الجامعات بالتخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة لما فرضته شدة المنافسة وضورة الحفاظ على سمعتها وبقائها، بالإضافة إلى أنه يُلاحظ في السنوات الأخيرة تراجعاً في الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، بالإضافة إلى نقص في الموارد المادية اللازمة لتوفير بيئة جامعية مناسبة للتعليم، مما أسهم في تراجع مستوى الخريجين، كما يُلاحظ قلّة إيلاء الجامعات لوظيفتها في خدمة المجتمع المحلي بالمستوى المطلوب.

لذلك تأتي الدراسة الحالية لتقييم واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، للوقوف على نقاط الضعف والقوة في التخطيط الاستراتيجي للجامعات الأردنية بأبعاد: الحاكمية والإدارة الجامعية، والتعليم الجامعي والبحث العلمي، والطالب والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع، وذلك في ضوء معايير الجودة الشاملة، بهدف تقديم المقترحات

للقائمين على عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية للوصول إلى تحقيق مخرجات ذات جودة عالية تكفل لها الديمومة والتطور بالشكل الذي يمكّنها من الارتقاء في تصنيفها ضمن الجامعات العالمية. وتتحدد مشكلة الدراسة بالكشف عن واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. وبالتالي جاءت الدراسة الحالية للكشف عن واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى متغير نوع الجامعة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى متغير نوع الكلية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى متغير المسمّى الوظيفي للمستجيبين؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية للمستجيبين؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من الأهمية العلمية والتطبيقية لمفهوم التخطيط الإستراتيجي في الجامعات، حيث يُعدّ التخطيط الإستراتيجي من أهم المفاهيم الإدارية التي لاقت رواجا في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين أدائها الجامعات، ومساعدتها في تحقيق رسالتها وأهدافها التي نشأت من أجلها، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- يُعد موضوع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة من الموضوعات التي لم يتم التركيز عليه كثيراً من قبل الكتاب والباحثين، وحتى القادة الإداريين، وبالتالي فهي مهمة في توضيح النظرة المتكاملة المبنية على أسس علمية حديثة لضرورة التكامل بين التخطيط الاستراتيجي ومعايير الجودة الشاملة.
- تأتي الدراسة كاستجابة للدعوات المنادية بتعظيم مخرجات الجامعات، وتطوير أهدافها وعملياتها لتلبية حاجات المجتمع، ويُعدّ التخطيط الإستراتيجي في الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة، واحدة من الاتجاهات الحديثة في تعظيم مخرجات الجامعات الأردنية.
- إن الكشف عن واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية يُعد تقييماً للخطط الاستراتيجية التي تتبناها تلك الجامعات، للوقوف على نقاط الضعف والقوة في محتواها، والعمل على معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة فيها، بحيث يتم بناء الخطط الاستراتيجية لتلك الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة على أسس سليمة وفعالة.
- يؤمل أن تُسهم نتائج الدراسة في مساعدة القيادات العليا في الجامعات الأردنية على تحسين خططهم الاستراتيجية، وبما يتلاءم مع معايير الجودة الشاملة بهدف تحسين جودة المخرجات التعليمية.
- تُعدّ الدراسة الحالية واحدة من الدراسات القليلة (في حدود معرفة الباحثة) التي تتناول موضوع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات من منظور معايير الجودة الشاملة، سوآءا على صعيد الدراسات العربية بعامة، أو في الأردن بخاصة.

حدود الدراسة:

عند تعميم نتائج هذه الدراسة يجب أخذ الحدود التالية بعين الاعتبار:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من الكادر الأكاديمي من شاغلي مركز: عميد، نائب أو مساعد عميد، رئيس قسم، عضو هيئة تدريس، من مختلف الرتب الأكاديمية، أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، أو مدرّس.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في الأردن ضمن الجامعات التالية: الجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية فقط.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015م.
- الحدود الموضوعية: ويتمثل في رصد واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ضمن أربعة أبعاد هي: الحاكمية والإدارة الجامعية، والتعليم الجامعي والبحث العلمي، والطلبة والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- التخطيط الإستراتيجي: هو نظام إداري يُنتج مجموعة من الإستراتيجيات التي تهدف جميعها إلى تطوير سياسات الجامعات بقصد تحقيق أهدافها المستقبلية وترجمة رسالتها إلى واقع عملي، كما أنه تخطيط بعيد المدى يأخذ في الاعتبار المتغيرات الداخلية والخارجية ويحدد القطاعات والشرائح المستهدفة (رسمي، 2006: 102). ويُعرّف التخطيط الاستراتيجي إجرائياً بأنه: الإستراتيجيات التي تهدف إلى تطوير أعمال الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية في أبعاد: الحاكمية والإدارة الجامعية، والتعليم الجامعي والبحث العلمي،

والطلبة والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع، ويُقاس بالدرجة التي يعطيها الكادر الاكاديمي على استبانة التخطيط الاستراتيجي.

– معايير الجودة الشاملة: هي المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في عملية التخطيط، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002: 215). وتُعرّف إجرائياً بأنها: المواصفات والشروط التي يجب تحققها في عملية التخطيط الاستراتيجي بالجامعات الحكومية والخاصة الأردنية، وتؤدي إلى خطط استراتيجية تتصف بالجودة وتلبي حاجات المتعلمين والمجتمع، وتحقق الأهداف التي وضعت من أجلها تلك الخطط.

– الجامعة: هي مؤسسة علمية ذات هيكل تنظيمي وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معيّنة تتمثل وظيفتها في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتتألف من عدد من الكليات والمعاهد والأقسام العلمية، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو في مستوى البكالوريوس، ومنها ما هو في مستوى الدراسات العليا (الحراحشة، 2014: 31)، ويقصد بها في الدراسة الحالية بأنها: الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية، وهي من مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة لاحظت نُدرة الدراسات التي اهتمت بتقييم أبعاد للتخطيط الاستراتيجي (الحاكمية والإدارة الجامعية، والتعليم الجامعي والبحث العلمي، والطلبة والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع) في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث أجريت عدد من الدراسات الهادفة إلى تقييم خطوات ومراحل التخطيط الاستراتيجي في الجامعات، منها دراسة بيدكوك (Pidcock, 2001) وهدفت إلى معرفة مدى مطابقة عمليات التخطيط الإستراتيجي بالجامعات الناشئة لمتطلبات المجلس البريطاني لدعم التعليم العالي (HEFCE)، واستخدمت الدراسة طريقة المقابلات لعينات مستهدَفة والرجوع لوثائق داخلية، وأظهرت النتائج أن درجة معرفة رسالة المؤسسة ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في التخطيط الإستراتيجي كانت ضعيفة، كما تبين عدم وجود رابط بين التخطيط الإستراتيجي والأعمال الرئيسة للجامعة المتعلقة بالتعليم والتعلم والأنشطة الدراسية والبحوث، فكان من الضروري إذا إيجاد طرق للرفع من الوعي بعمليات التخطيط الإستراتيجي وخلق الشعور بالمسؤولية عن هذه العمليات وإظهار قيمة العمليات من خلال الأنشطة الأكاديمية الرئيسة للجامعة الناشئة.

وأجرى جالاغر (Gallagher, 2007) دراسة في جامعة كاليفورنيا عن تحسين فعالية المؤسسة التعليمية من خلال دراسة العلاقة بين تعليم الطلاب والتخطيط الاستراتيجي الذي يركز على تحديد رسالة الجامعة، وأهدافها وخطوات تطبيق التخطيط الاستراتيجي فيها، وبينت نتائج الدراسة مدى أهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير أنظمة الجامعة، وتطوير مخرجات التعليم من خلال تعزيز مهارات وقدرات الطلبة، وبينت النتائج أهمية العمل من خلال ممارسة التخطيط الاستراتيجي في تحديد المهام الأكاديمية.

وأجرى الشويخ (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة، من حيث تحديد طبيعة وكيفية تطبيق التخطيط الإستراتيجي في تلك المؤسسات، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة، تم توزيعها على مجتمع الدراسة المتمثل بعمداء ونواب ورؤساء الأقسام في الكليات التقنية في محافظات غزة ، والبالغ عددهم (86) عضوًا ، وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني ومدى التزام إدارة الكلية بالتخطيط الإستراتيجي. وبينت الدراسة وجود علاقة بين التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني ومدى انتشار ثقافته بما يخدم عملية التخطيط الإستراتيجي. وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق بين تقديرات عينة الدراسة لعملية التخطيط الإستراتيجي تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والمستوى الوظيفي والنوع، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيري الكلية وسنوات الخدمة.

وكان الهدف من دراسة الأنصاري (2008) الكشف عن درجة توفر الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الإستراتيجي لدى القيادات بكل من جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود، والتي تمثلت في التخطيط للتخطيط، تحليل الوضع الراهن، صياغة الرسالة، والرؤية، والأهداف والقضايا والإستراتيجيات، إعداد الخطة الإستراتيجية، المتابعة والتقويم، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة وُزّعت على عينة الدراسة المكونة من (604) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج توفر الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الإستراتيجي بدرجة متوسطة، كما تبين أن درجة توفر كفاية العملية "تحليل الوضع الراهن" كانت ضعيفة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التخطيط الإستراتيجي لصالح الذكور ولمن هم بمرتبة أستاذ أو خبرة طويلة بالعمل، وكذلك مسمى الوظيفة.

أما في دراسة غالب وتوفيق (2008) فقد تمت الإشارة إلى ضرورة الأخذ بمنهج التخطيط الإستراتيجي في الجامعات لبناء أجيال قادرة على مواجهة التغيرات الحديثة، كما أُلقيَ الضوء على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، مع التأكيد على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، والتي ينبغي أن تظهر في المخرجات التعليمية التي يتقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في الجامعات كما تبيّن أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة، وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات، وأشارت الدراسة إلى وسائل

التنمية المهنية، وأهميتها في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية.

وفي دراسة أجراها حمدان (2009) هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق القادة الأكاديميين للتخطيط الإستراتيجي للموارد البشرية، والصعوبات التي تواجههم والحلول المقترحة لمواجهتها كما يتصورها القادة الأكاديميون في الجامعات الأردنية، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد استبانة وزعت على (183) من القادة الأكاديميين. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية في الجامعات الأردنية كانت بدرجة متوسطة، وأن أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية هي قلة الموارد المالية اللازمة للتخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية، وقلة الموارد البشرية، وغياب نظام الحوافز، وضعف نظام التغذية الراجعة في الهيكل التنظيمي، وعدم وجود نظام معلومات فعال، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية تعزى لمتغيرات الجنس، والجامعة، والكلية، والمركز الوظيفي.

وفي دراسة قام بها ستيرك (Sterk, 2011) هدفت تعرف استخدام قوى العمل في التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، مع الأخذ بالاعتبار لما سوف يقوله أعضاء قوى العمل وغيرهم من الأفراد عن الحاكمية والقيادة وتكونت عينة الدراسة من أعضاء قوى العمل وكذلك من إداريين أخريين اشتركوا في صياغة وتنفيذ عملية التخطيط في واحدة من مؤسسات التعليم العالي، واستخدم الباحث دراسة الحالة لتحقيق الفهم الأعمق لأسئلة البحث والخبرات للعينات، كما أرسلت استبانة الكترونية إلى (77) عضوا، وأجريت المقابلات مع (6) مستجيبين، وكذلك مع عميد أكاديمي وعضو مجلس إدارة الأمناء، وأظهرت النتائج أن المشاركين كانوا على رضا عن المشاركة، وأظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الشفافية ومستويات الرضا وحققت شروط الحاكمية وهي تهيئة مناخ من الثقة، وتبادل المعلومات، والمشاركة الفعالة، واتخاذ قرار جماعي، وحماية وجهات النظر، وتحديد الأدوار.

أما دراسة الصانع (2012) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة عمداء ونواب الكليات الجامعية المتوسطة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقته بمستوى ضمان الجودة من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (47) عميد ونائب، حيث تم تطوير استبانتين: الأولى عن التخطيط الاستراتيجي والثانية عن ضمان الجودة، تم تطبيقهما على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر العمداء ونوابهم كانت مرتفعة، وأن مستوى ضمان الجودة لعمداء الكليات الجامعية المتوسطة في محافظات الوسط من وجهة نظر العمداء ونوابهم كانت في المستوى المتوسط، كما تبيّن وجود علاقه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة للتخطيط الاستراتيجي وبين مستوى ضمان الجودة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة للتخطيط الاستراتيجي تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

من خلال عرض الدراسات السابقة يُلاحظ أن معظم تلك الدراسات تعرضت لموضوع التخطيط الاستراتيجي من زاوية خطوات وعناصر عملية التخطيط الاستراتيجي، وهي زاوية تختلف عما تناولته الدراسة الحالية، إذ تتعامل الدراسة الحالية مع موضوع التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة بتناولها أربعة أبعاد أو محاور يجب أن يُترجم فيها التخطيط الاستراتيجي على ارض الواقع وهي أبعاد: الحاكمية والإدارة الجامعية، والتعليم الجامعي والبحث العلمي، والطلبة والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع. حيث أن معظم الدراسات السابقة لم تتطرق لهذه الأبعاد بشكل مباشر، خصوصاً أن تقييم أبعاد الحاكمية والإدارة الجامعية، والتعليم الجامعي والبحث العلمي، والطلبة والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع، تمثّل محاولة لتقييم محاور الخطط الاستراتيجية التي تتبناها وتنفذها الجامعات الأردنية في الوقت الحالي، وهو ما لم يتم التطرق له في أية دراسة سابقة. وتشير الباحثة إلى أنها أفادت من الدراسات السابقة في تحديد المنهجية الملائمة للدراسة، وفي إعداد الأداة وأبعادها، ومناقشة وعرض النتائج.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

ابتعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف الدراسة. حيث يستهدف هذا المنهج الحصول على معلومات من مجموعة من الأفراد بشكل مباشر، والأداة المستخدمة في الحصول على البيانات فيه هي غالباً الاستبانة، وأكثر أغراضها هو وصف الحالة أو الظاهرة المدروسة، وتندرج هذه البحوث ضمن البحوث الكمية (أبو علام، 2006).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الإدارية وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية (حكومية) وجامعة عمان الأهلية (خاصة) والبالغ عددهم (1741) أثناء تطبيق الدراسة، منهم (1442) في الجامعة الأردنية، و (299) في جامعة عمان الأهلية، وذلك وفقًا لإحصائيات الجامعتين خلال العام الجامعي 2015-2016م. والجدول(1) يبين توزيع مجتمع الدراسة في الجامعتين.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة في الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية

الجامعة	نوع الكلية	القيادات الإدارية				أعضاء الهيئة التدريسية					المجموع الكلي
		عميد	نائب أو مساعد عميد	رئيس قسم	المجموع	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس	المجموع	
الأردنية "حكومية"	إنساني	10	25	43	78	180	178	114	35	507	585
	علمي	9	32	48	89	258	234	213	63	768	857
	المجموع	19	57	91	167	438	412	327	98	1275	1442
عمان الأهلية "خاصة"	إنساني	3	5	15	23	8	22	53	17	100	123
	علمي	5	9	15	29	13	24	72	38	147	176
	المجموع	8	14	30	52	21	46	125	55	247	299
المجموع الكلي		27	71	121	219	459	458	452	153	1522	1741

عينة الدراسة:

تم اختيار (610) من أفراد مجتمع الدراسة ليشكّلوا عينة الدراسة، وبما نسبته (35%) تقريباً من حجم مجتمع الدراسة، وقد تم الاختيار بالطريقة العشوائية الطبقية وهي من العينات الاحتمالية المقبولة إحصائياً وعلمياً، وذلك من أجل مراعاة متغيرات الدراسة (نوع الجامعة، نوع الكلية، المسمّى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية) في اختيار أفراد عينة الدراسة، والجدول (2) يوضح توزيع العينة وفقاً لمتغيراتها.

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات نوع الجامعة، نوع الكلية، المسمّى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
نوع الجامعة	حكومية	505	%35
	خاصة	105	%35.1
نوع الكلية	كلية إنسانية	248	%35
	كلية علمية	362	%35
المسمّى الوظيفي	عميد	10	%37
	نائب أو مساعد عميد	25	%35.2
	رئيس قسم	42	%34.7
	عضو هيئة تدريس	533	%35
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	189	%41.2
	أستاذ مشارك	187	%40.8
	أستاذ مساعد	181	%40
	مدرّس	53	%34.6

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وذلك لملاءمتها لطبيعة هذه الدراسة، بغرض جمع المعلومات والبيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث قامت الباحثة بمراجعة أدبيات الدراسة والخطط الاستراتيجية لبعض الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن ثم وضع قائمة بالفقرات المرتبطة بقياس التخطيط الإستراتيجي في الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتم صياغة الفقرات على شكل استبانة، تكوّنت بصورتها الأولية من (43) فقرة لغايات التحكيم، وقد كانت الفقرات موزعة في أربعة أبعاد، هي: بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية، وعدد فقراته (15) فقرة. وبُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي، وعدد فقراته (12) فقرة. وبُعد الطالب والبيئة الجامعية، وعدد فقراته (10) فقرات. وبُعد خدمة المجتمع، وعدد فقراته (6) فقرات.

دلالات صدق وثبات أداة الدراسة:

تم استخراج دلالات صدق وثبات أداة الدراسة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية، حيث تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين: الأولى قبل التطبيق وتمثلت في صدق المحكمين، والثانية بعد التطبيق على عينة استطلاعية، وتمثلت في صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):

تم التأكد من صدق الأداة بصورتها الأولية بعرضها على (12) محكما من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، حيث طُلب إليهم إبداء رأيهم في مدى ملاءمة الفقرات وشموليتها لقياس واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح فقرات يرونها ضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية، وقد قامت الباحثة بالأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، وقد تم اعتماد معيار اتفاق (75%) من لجنة المحكمين، أي بواقع اتفاق (9) محكمين لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وقد تمثلت التعديلات في حذف سبعة فقرات بسبب التكرار، حيث تم حذف (5) فقرات من الجزء المتعلق بقياس الحاكمية والإدارة الجامعية ، كما تم حذف فقرتين من الجزء المتعلق بقياس التعليم الجامعي والبحث العلمي، كما تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً. حيث أصبحت الأداة بعد الانتهاء من التحكيم مكونة من (36) فقرة.

وقد تم تصميم الاستجابة على الاستبانة وفق نموذج (Likert Scale) ذو التدريج الخماسي كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4)

درجات، غير متأكد (3) درجات، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة). وقد تصدرت الاستبانة صفحة غلاف لتعريف أفراد العينة بهدف الدراسة، وأبعادها. كما تضمنت الاستبانة البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة من حيث نوع الجامعة ونوع الكلية والمسمى الوظيفي والرتبة الأكاديمية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، اشتملت على (25) مفردة، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للبُعد الواردة فيه، وقد أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الواردة فيه كانت موجبة ودالة إحصائياً، وتراوحت ما بين (0.679) و(0.884) وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$). وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لم يتم حذف أية فقرة من فقرات أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

بعد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم استخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha" وذلك للتعرف على ثبات أبعاد أداة الدراسة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) معاملات الثبات لأبعاد أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية	10	0.877
بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي	10	0.913
بُعد الطالب والبيئة الجامعية	10	0.868
بُعد خدمة المجتمع	6	0.802
الأداة (الكلي)	36	0.934

تشير النتائج في الجدول (3) إلى ارتفاع معاملات الثبات لأداة الدراسة وأبعادها الأربعة، حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية للأداة (0.934)، وتعدّ هذه القيم مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية، ومن هنا يمكن وصف أداة الدراسة هذه بالثبات، وأن البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيق أداة الدراسة تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها.

وقد تم اعتماد المعيار الذي تم اشتقاقه من معادلة المدى، لأغراض تفسير المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة، لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وعلى النحو التالي:

– المتوسط الحسابي بين (3.68–5.00) يعني أن مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع.

– المتوسط الحسابي بين (2.34–3.67) يعني أن مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة متوسط.

– المتوسط الحسابي بين (1.00–2.33) يعني أن مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة منخفض.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقل (التصنيفية):

نوع الجامعة، (حكومية، خاصة).

نوع الكلية، (كلية إنسانية، كلية علمية).

المسمّى الوظيفي، (عميد، نائب أو مساعد عميد، رئيس قسم، عضو هيئة تدريس).

الرتبة الأكاديمية، (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرّس)

ثانيًا: المتغير التابع: تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المعالجات الإحصائية:

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما يلي:

– معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

– معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة.

– مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

– تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للإجابة عن الأسئلة من الثاني إلى الخامس المتعلقة بالكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد العينة، تبعاً لمتغيرات نوع الجامعة ونوع الكلية، والمسمّى الوظيفي والرتبة الأكاديمية، بالإضافة للمقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" (Scheffe) للتعرف على مصدر الفروق تبعاً للمتغيرات التي تحتوي أكثر من فئتين (المسمّى الوظيفي والرتبة الأكاديمية).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة"؟

للإجابة عن هذا السؤال، وبهدف الكشف عن مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لإجابات أفراد العينة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي بشكل عام، ثم لفقرات كل بُعد من الأبعاد. ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي بشكل عام.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التخطيط الاستراتيجي، مرتبة تنازلياً

الترتيب	أبعاد التخطيط الاستراتيجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التخطيط
1	الحاكمية والإدارة الجامعية	3.88	0.59	مرتفع
2	التعليم الجامعي والبحث العلمي	3.84	0.61	مرتفع
3	خدمة المجتمع	3.79	0.60	مرتفع
4	الطالب والبيئة الجامعية	3.76	0.60	مرتفع
	التخطيط الاستراتيجي (الكلي)	3.82	0.53	مرتفع

يشير الجدول (4) إلى أن مستوى التخطيط في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، جاء ضمن المستوى المرتفع، بمتوسط حسابي (3.82) وبانحراف معياري (0.53). وبالنسبة للأبعاد فقد جاء بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية في الترتيب الأول من حيث مستوى التخطيط، بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.59) وبمستوى مرتفع، يليه بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع، وفي الترتيب الثالث جاء بُعد خدمة المجتمع بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.60). أما بُعد الطالب والبيئة الجامعية فقد جاء في الترتيب الرابع والأخير بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.53) وبمستوى مرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصانع (2012) التي أظهرت أن درجة ممارسة عمداء الكليات للتخطيط الاستراتيجي كانت مرتفعة، كما تنسجم مع نتيجة دراسة جالاغر (Gallagher, 2007) التي بينت أهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير أنظمة الجامعة ومخرجات التعليم، في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيدكوك (Pidcock, 2001) التي أظهرت عدم وجود رابط بين التخطيط الإستراتيجي والأعمال الرئيسة للجامعة المتعلقة بالتعليم والتعلم والأنشطة الدراسية والبحوث. ومع دراسة الأنصاري (2008) التي أظهرت توفر الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الإستراتيجي بدرجة متوسطة، ومع دراسة حمدان (2009) التي توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية في الجامعات الأردنية كانت بدرجة متوسطة.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة المرتفعة لمستوى التخطيط في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، إلى ادراك القائمين على وضع الخطط الاستراتيجية في الجامعات الأردنية لأهمية التخطيط الاستراتيجي في خدمة الإدارة الجامعية على المدى الطويل، وأهميته في اختيار البدائل الممكنة في الوقت المناسب، كما أنه يعمل على توفير الوقت والمال والجهد، بحيث يتم تحقيق الأهداف بأقل تكاليف وبأقل وقت وجهد. كما يعود إلى السبب في ذلك إلى مساهمة التخطيط الاستراتيجي في بلورة إطار فكري وشمولي للجامعات، ومساهمته في تقييم كل من الأهداف والاستراتيجيات والبرامج التي يتم تضمينها في الخطة الاستراتيجية، بالإضافة إلى دور التخطيط الاستراتيجي في توقع القضايا الاستراتيجية ومساعدة الجامعات على توقع أي تغيير محتمل في البيئة التي تعمل بها الجامعات، ووضع الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع هذا التغيير

أما بالنسبة لنتائج فقرات كل بُعد من أبعاد التخطيط الاستراتيجي الأربعة، فكانت النتائج على النحو الآتي:

- مستوى التخطيطي الاستراتيجي في بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية:

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية، والذي تم قياسه اعتماداً على (10) فقرات.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية، مرتبة تنازلياً

م	بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تعمل إدارة الجامعة على تشكيل فريق للتخطيط الاستراتيجي	4.06	0.70	مرتفع
2	تحدد إدارة الجامعة الأهداف المتوقع إنجازها من الخطة الإستراتيجية	4.05	0.79	مرتفع
3	تحدد إدارة الجامعة مسؤوليات العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية في تنفيذ الخطة	4.02	0.81	مرتفع
4	توجه إدارة الجامعة الكليات والأقسام التابعة لها نحو التخطيط الاستراتيجي	3.95	0.84	مرتفع
5	تتبع إدارة الجامعة الخطوات العلمية في صنع القرار	3.90	0.83	مرتفع
6	تتبثق القرارات الاستراتيجية لإدارة الجامعة من الخطة الاستراتيجية	3.88	0.79	مرتفع
7	تضع إدارة الجامعة معايير أداء قابلة لقياس كل مكون من مكونات الخطة	3.86	0.71	مرتفع
8	تعمل إدارة الجامعة على تقويم البيئتين الداخلية والخارجية للجامعة	3.82	0.82	مرتفع
9	توفر إدارة الجامعة الموارد المالية والبشرية الكافية لتنفيذ الخطة	3.74	0.83	مرتفع

م	بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	تشجع إدارة الجامعة الموظفين على الإلمام بمبادئ التحليل الإحصائي للإفادة منها في تنفيذ الخطة	3.53	0.95	متوسط
المتوسط العام لبُعد الحاكمية والإدارة الجامعية		3.88		

يتبين من النتائج في الجدول (5) أن مستوى التخطيط الاستراتيجي على فقرات بُعد الحاكمية والإدارة الجامعية جاء ضمن المستوى المرتفع على جميع الفقرات باستثناء فقرة واحدة جاءت ضمن المستوى المتوسط، وقد حلّت الفقرة "تعمل إدارة الجامعة على تشكيل فريق للتخطيط الاستراتيجي" في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.70)، وبمستوى مرتفع، وتُعد هذه النتيجة منطقية كون إدارات الجامعات الأردنية تلتزم بتشكيل الفرق المختلفة حسب طبيعة الأعمال الملقاة على عاتق تلك الإدارات ومنها تشكيل فرق للتخطيط الاستراتيجي، في حين جاءت الفقرة "تشجع إدارة الجامعة الموظفين على الإلمام بمبادئ التحليل الإحصائي للإفادة منها في تنفيذ الخطة الاستراتيجية" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.95)، وبمستوى متوسط، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن إدارات الجامعات الأردنية ترى أن الموظفين بمختلف الوظائف بالجامعة لديهم إلمام بمبادئ التحليل الإحصائي، وأنهم ليسوا بحاجة للخضوع لدورات أو ورش عمل في مجال التحليل الإحصائي، كما أن بعض إدارات الجامعات قد ترى أن الإلمام بمبادئ التحليل الإحصائي لغايات تنفيذ الخطة الاستراتيجية يجب أن يقتصر على فئة معينة من القائمين على التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.

– مستوى التخطيطي الاستراتيجي في بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي:

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي، والذي تم قياسه اعتماداً على (10) فقرات.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي، مرتبة تنازلياً

م	بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تحرص إدارة الجامعة على توفير حرية البحث العلمي لعضو هيئة التدريس	4.06	0.83	مرتفع
2	تأخذ إدارة الجامعة بعين الاعتبار الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس كمعيار عند ترقيته	3.95	0.93	مرتفع
3	تسعى إدارة الجامعة إلى توفير هيئات تدريس متخصصة وكفؤة	3.93	0.82	مرتفع
4	تسعى إدارة الجامعة للحصول على المراجع العلمية والكتب الحديثة	3.92	0.77	مرتفع
5	تحرص إدارة الجامعة باستمرار على نشر وتطبيق معايير الجودة الشاملة في نواحي البحث العلمي	3.90	0.84	مرتفع
6	تعمل إدارة الجامعة على تطوير التعليم بما يتناسب مع التطوير الحاصل في المجتمع	3.85	0.84	مرتفع
7	تحرص إدارة الجامعة على مراعاة الكتب المقررة للمعايير الواجب توافرها في الكتاب الجامعي الجيد	3.83	0.83	مرتفع
8	تعتمد إدارة الجامعة معايير دقيقة لاختيار المدرسين تتفق ومعايير التعليم العالي	3.75	0.88	مرتفع
9	تحرص إدارة الجامعة على توفير البنية التحتية الخاصة بتكنولوجيا التعليم	3.71	0.91	مرتفع
10	تستثمر إدارة الجامعة أموالا كثيرة في تطوير الموارد البشرية علمياً وعملياً	3.51	0.97	متوسط
بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي		3.84		

توضّح النتائج في الجدول (6) أن مستوى التخطيط الاستراتيجي على فقرات بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي جاء ضمن المستوى المرتفع على جميع الفقرات باستثناء فقرة واحدة جاءت ضمن المستوى المتوسط، وقد حلّت الفقرة "تحرص إدارة الجامعة على توفير حرية البحث العلمي لعضو هيئة التدريس" في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.83)، وبمستوى مرتفع، ويعود السبب في هذه النتيجة إلى أن البحث العلمي وتحديداً لعضو هيئة التدريس يُعد من وظائف الجامعة إلى جانب التدريس وخدمة المجتمع، لذلك تعمى إدارات الجامعات إلى توفير حرية البحث العلمي لعضو هيئة التدريس ليقوم بواجباته الوظيفية، في حين جاءت الفقرة "تستثمر إدارة الجامعة أموالا كثيرة في تأهيل وتطوير الموارد البشرية علمياً وعملياً" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.97)، وبمستوى متوسط. وربما يعود السبب في ذلك إلى وجود نقص واضح في توفير الأموال، وقلّة الدعم المادي المقدم للجامعات الأردنية وخصوصاً الحكومية منها، مما يشكل معيقاً أمام تلك الجامعات في استثمار الأموال في تأهيل وتطوير الموارد البشرية فيها.

– مستوى التخطيطي الاستراتيجي في بُعد الطالب والبيئة الجامعية:

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد الطالب والبيئة الجامعية، والذي تم قياسه اعتماداً على (10) فقرات.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الطالب والبيئة الجامعية، مرتبة تنازلياً

م	بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تعمل إدارة الجامعة على تفعيل دور الطلبة في نشاطات خدمة المجتمع	4.04	0.74	مرتفع
2	تسهل إدارة الجامعة ممارسة الطلبة للأنشطة الثقافية المختلفة	3.99	0.72	مرتفع
3	تعمل الجامعة باستمرار على تحديث بياناتها المرتبطة بالمستفيدين من خدماتها	3.93	0.70	مرتفع
4	تنسق إدارة الجامعة مع قطاعات الأعمال المختلفة لإتاحة الفرصة لطلابها بالتدريب على التقنيات المتوافرة لديها	3.78	0.75	مرتفع
5	تحرص إدارة الجامعة على توفير قاعات دراسية للطلبة مناسبة	3.76	1.02	مرتفع
6	تعمل إدارة الجامعة على تطوير مناهج الطلبة بما يتناسب مع التطوير الحاصل في المجتمع	3.74	0.89	مرتفع
7	تكفي المقررات الدراسية الحالية لإعداد الطلبة إعداداً متخصصاً	3.69	0.84	مرتفع
8	تعمل إدارة الجامعة على توفير مستوى جيد من المرافق الخدماتية للطلبة	3.59	0.92	متوسط
9	تقوم إدارة الجامعة بوضع جدولة متكاملة لجميع الأقسام لتجنب الاختناقات والتزاحم بين الطلبة	3.57	0.96	متوسط
10	تحقق إدارة الجامعة أسلوب الاتصال والتواصل مع الخريجين	3.56	0.91	متوسط
المتوسط العام لبُعد الطالب والبيئة الجامعية		3.76		

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أن مستوى التخطيط الاستراتيجي على فقرات بُعد الطالب والبيئة الجامعية تراوح ما بين المستوى المرتفع والمتوسط، وقد حلّت الفقرة "تعمل إدارة الجامعة على تفعيل دور الطلبة في نشاطات خدمة المجتمع" في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.74)، وبمستوى مرتفع، وتفسّر هذه النتيجة بأن ربط الطالب بنشاطات خدمة المجتمع تُعد من الخطوات الهامة لتحقيق مبدأ إعداد الطالب للحياة العملية، فالهدف النهائي للدراسة الجامعية يكون بتقديم خريجين يُسهمون في خدمة المجتمع وأن تفعيل دور الطلبة في نشاطات خدمة المجتمع ما هو إلا تدريب للطلبة عملي لما هو متوقع منهم بعد التخرج. في حين جاءت الفقرة "تحقق إدارة الجامعة أسلوب الاتصال والتواصل مع الخريجين" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.91)، وبمستوى متوسط، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى كثرة أعداد الطلبة الخريجين في الجامعات الأردنية مما يجعل التواصل معهم لا يأتي بالدرجة المطلوبة، ومما يعزز هذا التفسير عدم وجود مؤتمرات للطلبة الخريجين وكذلك قلة التواصل بين الجامعات وخريجيها على مواقع التواصل الإلكتروني.

– مستوى التخطيطي الاستراتيجي في بُعد خدمة المجتمع:

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بُعد خدمة المجتمع، والذي تم قياسه اعتماداً على (6) فقرات.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد خدمة المجتمع، مرتبة تنازلياً

م	بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تحرص إدارة الجامعة على تطوير خدماتها التي تقدمها للمجتمع المحلي بما يتناسب مع مسؤولياتها الاجتماعية	3.89	0.64	مرتفع
2	تسعى إدارة الجامعة إلى الوفاء بالتزاماتها تجاه المجتمع من خلال تقديم الخدمات الهادفة إلى نشر الوعي والمعرفة	3.86	0.65	مرتفع
3	تنظم إدارة الجامعة المؤتمرات التي تخدم المجتمع المحلي	3.85	0.75	مرتفع
4	تشجع إدارة الجامعة على إقامة أنشطة بمشاركة المجتمع المحلي	3.82	0.83	مرتفع
5	تعمل إدارة الجامعة على تقديم الاستشارات والبحوث العلمية والتي تعود بالنفع والفائدة للمجتمع	3.74	0.82	مرتفع
6	تعمل إدارة الجامعة على دعم كلياتها مادياً في حال عقد ندوات بالتشارك مع المجتمع المحلي	3.58	0.91	متوسط
المتوسط العام لبُعد خدمة المجتمع		3.79		

تبيّن النتائج في الجدول (8) أن مستوى التخطيط الاستراتيجي على فقرات بُعد خدمة المجتمع جاء ضمن المستوى المرتفع على جميع الفقرات باستثناء فقرة واحدة جاءت ضمن المستوى المتوسط، وقد حلّت الفقرة "تحرص إدارة الجامعة على تطوير خدماتها التي تقدمها للمجتمع المحلي بما يتناسب مع مسؤولياتها الاجتماعية" في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.64)، وبمستوى مرتفع، وتفسر هذه النتيجة بادراك الجامعات الأردنية لوظيفتها الاجتماعية منذ فترة طويلة، حيث يوجد في جميع الجامعات وحدة متخصصة في تقديم الخدمات للمجتمع المحلي من خلال الدورات التدريبية والاستشارات والأعمال التطوعية، خصوصاً أن بعض الخدمات المقدمة للمجتمع المحلي كالدورات التدريبية والاستشارات غالباً ما تكون مقابل رسوم مادية. في حين جاءت الفقرة "تعمل إدارة الجامعة على دعم كلياتها مادياً في حال عقد ندوات بالتشارك مع المجتمع المحلي" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.91)، وبمستوى

متوسط. وتفسر هذه النتيجة بنقص توفر الأموال وقلّة الدعم المادي المقدم للجامعات الأردنية وخصوصاً الحكومية منها، مما يقلل من توجيه الدعم المادي لعقد الندوات بالتشارك مع المجتمع المحلي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى متغير الرتبة تعزى إلى متغير نوع الجامعة"؟

بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تبعاً لمتغير نوع الجامعة (حكومية، خاصة)، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، ويبين الجدول (9) النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، تبعًا لمتغير نوع الجامعة

أبعاد التخطيط الاستراتيجي	الإحصائيات الوصفية	متغير نوع الجامعة	
		حكومية	خاصة
الحاكمية والإدارة الجامعية	متوسط حسابي	3.84	4.08
	انحراف معياري	0.60	0.49
التعليم الجامعي والبحث العلمي	متوسط حسابي	3.79	4.07
	انحراف معياري	0.60	0.56
الطالب والبيئة الجامعية	متوسط حسابي	3.73	3.97
	انحراف معياري	0.61	0.53
خدمة المجتمع	متوسط حسابي	3.76	3.92
	انحراف معياري	0.60	0.62
المقياس (الكلي)	متوسط حسابي	3.78	4.02
	انحراف معياري	0.53	0.48

تبيّن المتوسطات الحسابية في الجدول (9) أن هناك اختلافات ظاهرية بين تقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير نوع الجامعة (حكومية، خاصة)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، ويبين الجدول (10) النتائج.

الجدول (10) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، تبعًا لمتغير نوع الجامعة

مصدر التباين	أبعاد التخطيط الاستراتيجي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
نوع الجامعة Hotelling= 0.042	الحاكمية والإدارة الجامعية	5.04	1	5.04	14.80	*0.00
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	6.81	1	6.81	19.09	*0.00
P Value= 0.001	الطالب والبيئة الجامعية	4.92	1	4.92	13.74	*0.00
	خدمة المجتمع	2.12	1	2.12	5.87	*0.02
	المقياس (الكلي)	4.87	1	4.87	17.68	*0.00
الخطأ	الحاكمية والإدارة الجامعية	207.03	608	0.34		
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	216.83	608	0.36		
	الطالب والبيئة الجامعية	217.45	608	0.36		
	خدمة المجتمع	219.37	608	0.36		
	المقياس (الكلي)	167.46	608	0.28		
الكلي	الحاكمية والإدارة الجامعية	212.07	609			
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	223.64	609			
	الطالب والبيئة الجامعية	222.37	609			
	خدمة المجتمع	221.49	609			
	المقياس (الكلي)	172.33	609			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغير نوع الجامعة، حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين فئتي المتغير كانت دالة إحصائيا على الأداة بشكل عام، وعلى الأبعاد الأربعة للأداة، ومن خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (14) يتضح أن الدلالة كانت لصالح تقديرات عينة الدراسة في الجامعات الخاصة كون المتوسط الحسابي لتقديراتهم أعلى من زملائهم في الجامعات الحكومية. وهذه النتيجة تعني أن مستوى التخطيط الإستراتيجي يزداد في الجامعات الأردنية الخاصة مقارنة بالجامعات الأردنية الحكومية بشكل عام وفي الأبعاد المختلفة للتخطيط الاستراتيجي (الحاكمية والإدارة الجامعية، والتعليم الجامعي والبحث العلمي، والطالب والبيئة الجامعية، وخدمة المجتمع). وتختلف هذه مع نتيجة دراسة حمدان (2009) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية تعزى لمتغير الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الجامعات الخاصة لديها القدرة المادية على تخصيص الأموال اللازمة لتنفيذ المشاريع والبرامج التي يتم تخصيصها خلال عملية التخطيط الاستراتيجي، وخصوصاً في بُعد خدمة المجتمع، حيث يُلاحظ مساهمة الطلبة الفعالة في الجامعات الخاصة في الدعم المادي الذي يقدمونه في مجال الأعمال التطوعية كخدمة للمجتمع. كما أن الجامعات الخاصة كمؤسسات استثمارية إلى جانب دورها التربوي التعليمي تركز على الجودة في أعمالها رغبة منها في زيادة المستفيدين، لذلك نجد في

الجامعات الخاصة الأردنية أن أصحاب القرار فيها ركزوا على تأسيس وحدة تهتم بنظام الجودة الشاملة في تلك الجامعات منذ تأسيسها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى متغير نوع الكلية"؟

بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تبعاً لمتغير نوع الكلية (كلية إنسانية، كلية علمية)، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، ويبين الجدول (11) النتائج.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، تبعًا لمتغير نوع الكلية

أبعاد التخطيط الاستراتيجي	الإحصائيات الوصفية	متغير نوع الكلية	
		إنسانية	علمية
الحاكمية والإدارة الجامعية	متوسط حسابي	3.87	3.89
	انحراف معياري	0.58	0.59
التعليم الجامعي والبحث العلمي	متوسط حسابي	3.86	3.83
	انحراف معياري	0.58	0.63
الطالب والبيئة الجامعية	متوسط حسابي	3.72	3.80
	انحراف معياري	0.58	0.62
خدمة المجتمع	متوسط حسابي	3.79	3.79
	انحراف معياري	0.58	0.62
المقياس (الكلي)	متوسط حسابي	3.81	3.83
	انحراف معياري	0.51	0.55

تبيّن المتوسطات الحسابية في الجدول (11) أن هناك اختلافات ظاهرية بين تقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير نوع الكلية (كلية إنسانية، كلية علمية)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، ويبين الجدول (12) النتائج.

الجدول (12) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، تبعًا لمتغير نوع الكلية

مصدر التباين	أبعاد التخطيط الاستراتيجي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
نوع الكلية Hotelling= 0.023 P Value= 0.016	الحاكمية والإدارة الجامعية	0.04	1	0.04	0.10	0.75
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	0.10	1	0.10	0.26	0.61
	الطالب والبيئة الجامعية	0.91	1	0.91	2.50	0.11
	خدمة المجتمع	0.00	1	0.00	0.01	0.93
	المقياس (الكلي)	0.05	1	0.05	0.18	0.68
الخطأ	الحاكمية والإدارة الجامعية	212.04	608	0.35		
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	223.55	608	0.37		
	الطالب والبيئة الجامعية	221.46	608	0.36		
	خدمة المجتمع	221.49	608	0.36		
	المقياس (الكلي)	172.28	608	0.28		
الكلي	الحاكمية والإدارة الجامعية	212.07	609			
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	223.64	609			
	الطالب والبيئة الجامعية	222.37	609			
	خدمة المجتمع	221.49	609			
	المقياس (الكلي)	172.33	609			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغير نوع الكلية، بمعنى أن مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة متشابه بغض النظر عن تخصص الكليات فيها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشويخ (2007) التي أظهرت وجود فروق بين تقديرات عينة الدراسة لعملية التخطيط الإستراتيجي تبعاً لمتغير الكلية، في حين تختلف مع نتيجة دراسة حمدان (2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية تعزى لمتغير الكلية. وتعود هذه النتيجة إلى أن الكليات العلمية والإنسانية تتبع لنفس السياسات التنظيمية في الجامعة، كما أن القائمين على التخطيط الاستراتيجي فيها لا يميزون بين تخصص وآخر خلال وضع الخطة الاستراتيجية، مما أدى إلى أن يكون مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية متشابه بغض النظر عن تخصص الكليات فيها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى متغير المسمّى الوظيفي للمستجيبين"؟

بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي لأفراد العينة، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، وفقاً لمتغير المسمّى الوظيفي (عميد، نائب أو مساعد عميد، رئيس قسم، عضو هيئة تدريس)، وكانت كما تظهر في الجدول (13).

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، تبعًا لمتغير المسمّى الوظيفي

أبعاد التخطيط الاستراتيجي	الإحصائيات الوصفية	متغير المسمّى الوظيفي			
		عميد	نائب/مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة تدريس
الحاكمية والإدارة الجامعية	المتوسط الحسابي	4.42	4.31	4.02	3.84
	الانحراف المعياري	0.40	0.48	0.36	0.60
التعليم الجامعي والبحث العلمي	المتوسط الحسابي	4.46	4.20	3.98	3.80
	الانحراف المعياري	0.32	0.47	0.36	0.62
الطالب والبيئة الجامعية	المتوسط الحسابي	4.39	4.15	3.95	3.72
	الانحراف المعياري	0.19	0.42	0.39	0.62
خدمة المجتمع	المتوسط الحسابي	4.27	4.09	3.90	3.76
	الانحراف المعياري	0.38	0.42	0.43	0.62
التخطيط الاستراتيجي (الكلي)	المتوسط الحسابي	4.40	4.20	3.97	3.78
	الانحراف المعياري	0.27	0.40	0.32	0.54

تبيّن المتوسطات الحسابية في الجدول (13) أن هناك اختلافات ظاهرية بين تقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير المسمّى الوظيفي (عميد، نائب أو مساعد عميد، رئيس قسم، عضو هيئة تدريس). تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، ويبين الجدول (14) النتائج.

الجدول (14) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، تبعًا لمتغير المسمّى الوظيفي

مصدر التباين	أبعاد التخطيط الاستراتيجي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المسمّى الوظيفي Wilks' Lambda= 0.910 P Value= 0.001	الحاكمية والإدارة الجامعية	9.14	3	3.05	9.10	*0.00
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	8.56	3	2.85	8.04	*0.00
	الطالب والبيئة الجامعية	9.89	3	3.30	9.41	*0.00
	خدمة المجتمع	5.53	3	1.84	5.17	*0.00
	المقياس (الكلي)	8.47	3	2.82	10.45	*0.00
الخطأ	الحاكمية والإدارة الجامعية	202.93	606	0.34		
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	215.08	606	0.36		
	الطالب والبيئة الجامعية	212.47	606	0.35		
	خدمة المجتمع	215.96	606	0.36		
	المقياس (الكلي)	163.86	606	0.27		
الكلي	الحاكمية والإدارة الجامعية	212.07	609			
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	223.64	609			
	الطالب والبيئة الجامعية	222.37	609			
	خدمة المجتمع	221.49	609			
	المقياس (الكلي)	172.33	609			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (14) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي، وذلك على التخطيط الاستراتيجي بشكل عام وفي الأبعاد الأربعة، حيث تراوحت قيم "F" المحسوبة للفروق بين فئات المسمّى الوظيفي ما بين (5.17) و (10.45) وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المسمّى الوظيفي، في تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (15).

الجدول (15) نتائج المقارنات البعدية بطريقة" (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق تبعاً لمتغير المسمّى الوظيفي

أبعاد التخطيط الاستراتيجي	المسمّى الوظيفي		عميد	نائب أو مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة تدريس
		س-	4.42	4.31	4.02	3.84
الحاكمية والإدارة الجامعية	عميد	4.42	–	0.11	*0.40	*0.58
	نائب أو مساعد عميد	4.31	–	–	0.29	*0.47
	رئيس قسم	4.02	–	–	–	0.18
	عضو هيئة تدريس	3.84	–	–	–	–
التعليم الجامعي والبحث العلمي	المسمّى الوظيفي		عميد	نائب أو مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة تدريس
		س-	4.46	4.20	3.98	3.80
	عميد	4.46	–	0.26	*0.48	*0.66
	نائب أو مساعد عميد	4.20	–	–	0.22	*0.40
	رئيس قسم	3.98	–	–	–	0.18
	عضو هيئة تدريس	3.80	–	–	–	–
الطالب والبيئة الجامعية	المسمّى الوظيفي		عميد	نائب أو مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة تدريس
		س-	4.39	4.15	3.95	3.72
	عميد	4.39	–	0.24	*0.44	*0.67
	نائب أو مساعد عميد	4.15	–	–	0.20	*0.43
	رئيس قسم	3.95	–	–	–	0.23
	عضو هيئة تدريس	3.72	–	–	–	–
خدمة المجتمع	المسمّى الوظيفي		عميد	نائب أو مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة تدريس
		س-	4.27	4.09	3.90	3.76
	عميد	4.27	–	0.18	*0.37	*0.51
	نائب أو مساعد عميد	4.09	–	–	0.19	*0.33
	رئيس قسم	3.90	–	–	–	0.14
	عضو هيئة تدريس	3.76	–	–	–	–
التخطيط الاستراتيجي (الكلي)	المسمّى الوظيفي		عميد	نائب أو مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة تدريس
		س-	4.40	4.20	3.97	3.78
	عميد	4.40	–	0.20	*0.43	*0.62
	نائب أو مساعد عميد	4.20	–	–	0.23	*0.42
	رئيس قسم	3.97	–	–	–	0.19
	عضو هيئة تدريس	3.78	–	–	–	–

* دالة إحصائيا س- = المتوسط الحسابي

تبين النتائج في الجدول (15) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة بشكل عام، وفي الأبعاد الأربعة، كان بين تقديرات فئة عميد من جهة، وبين تقديرات فئة "رئيس قسم" وفئة "عضو هيئة تدريس" من جهة أخرى، ولصالح فئة عميد. وهذه النتيجة تعني أن عمداء الكليات قيّموا مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة بشكل عام، وفي الأبعاد الأربعة، بدرجة أعلى من رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأنصاري (2008) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير مسمى الوظيفة. في حين تختلف مع نتيجة دراسة الشويخ (2007) التي أظهرت عدم وجود فروق بين تقديرات عينة الدراسة لعملية التخطيط الإستراتيجي تبعاً لمتغير المستوى الوظيفي، ومع دراسة حمدان (2009) التي توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية تعزى لمتغير المركز الوظيفي.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن عمداء الكليات لديهم خلفية معرفية عن طبيعة التخطيط الاستراتيجي الذي يتم في جامعاتهم، كما أنهم يساهمون بدرجة أكبر من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الخطط الاستراتيجية لجامعاتهم، مما أدى إلى أن تكون تقديراتهم أعلى من تقديرات رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئات التدريسية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية للمستجيبين"؟

بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لأفراد العينة، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرّس)، وكانت كما تظهر في الجدول (16).

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

أبعاد التخطيط الاستراتيجي	الإحصائيات الوصفية	متغير الرتبة الأكاديمية			
		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرّس
الحاكمية والإدارة الجامعية	متوسط حسابي	3.85	3.91	3.92	3.72
	انحراف معياري	0.63	0.58	0.57	0.52
التعليم الجامعي	متوسط حسابي	3.91	3.80	3.87	3.65

أبعاد التخطيط الاستراتيجي	الإحصائيات الوصفية	متغير الرتبة الأكاديمية			
		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرّس
والبحث العلمي	انحراف معياري	0.67	0.57	0.59	0.51
الطالب والبيئة الجامعية	متوسط حسابي	3.81	3.74	3.77	3.72
	انحراف معياري	0.62	0.63	0.61	0.45
خدمة المجتمع	متوسط حسابي	3.86	3.77	3.74	3.77
	انحراف معياري	0.65	0.60	0.58	0.50
المقياس (الكلي)	متوسط حسابي	3.86	3.81	3.83	3.71
	انحراف معياري	0.59	0.53	0.50	0.40

تبيّن المتوسطات الحسابية في الجدول (16) أن هناك اختلافات ظاهرية بين تقديرات العينة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرّس). تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (17) يبين النتائج.

الجدول (17) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة على أبعاد التخطيط الاستراتيجي، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	أبعاد التخطيط الاستراتيجي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية Wilks' Lambda= 0.905 P Value= 0.001	**الحاكمية والإدارة الجامعية**	1.94	3	0.65	1.87	0.13
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	3.17	3	1.06	2.91	*0.03
	الطالب والبيئة الجامعية	0.62	3	0.21	0.57	0.64
	خدمة المجتمع	1.64	3	0.55	1.51	0.21
	المقياس (الكلي)	0.96	3	0.32	1.13	0.34
الخطأ	**الحاكمية والإدارة الجامعية**	210.13	606	0.35		
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	220.47	606	0.36		
	الطالب والبيئة الجامعية	221.75	606	0.37		
	خدمة المجتمع	219.85	606	0.36		
	المقياس (الكلي)	171.37	606	0.28		
الكلي	**الحاكمية والإدارة الجامعية**	212.07	609			
	التعليم الجامعي والبحث العلمي	223.64	609			
	الطالب والبيئة الجامعية	222.37	609			
	خدمة المجتمع	221.49	609			
	المقياس (الكلي)	172.33	609			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (17) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، باستثناء وجود فروق دالة إحصائيا على بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي، حيث بلغت قيمة "F" المحسوبة للفرق بين فئات الرتبة الأكاديمية على هذا البعد (2.91) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وتختلف النتيجة التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الإستراتيجي بشكل عام وفي أبعاد (الحاكمية والإدارة الجامعية، الطالب والبيئة الجامعية، خدمة المجتمع) تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية مع نتيجة دراسة الأنصاري (2008) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التخطيط الإستراتيجي لصالح تقديرات من هم بمرتبة أستاذ، وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الرتبة الأكاديمية في تقديرات عينة الدراسة على بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي، تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام طريقة "شيفيه" (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (18).

الجدول (18) نتائج المقارنات البعدية بطريقة" (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات عينة الدراسة على بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرّس
	س−	3.91	3.80	3.87	3.65
أستاذ	3.91	−	0.10	0.04	*0.26
أستاذ مشارك	3.80	−	−	0.07	0.15
أستاذ مساعد	3.87	−	−	−	0.22
مدرّس	3.65	−	−	−	−

* دالة إحصائيا س− = المتوسط الحسابي

تبين النتائج في الجدول (18) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي، كان بين تقديرات فئة أستاذ، وبين تقديرات فئة مدرس، ولصالح فئة أستاذ. وهذه النتيجة تعني أن أفراد عينة الدراسة من رتبة أستاذ قيّموا مستوى التخطيط الإستراتيجي على بُعد التعليم الجامعي والبحث العلمي في الجامعات الأردنية، بدرجة أعلى من زملائهم من فئة المدرسين.

وتُفسّر هذه النتيجة بأن أفراد العينة من فئة أستاذ هم الأكثر خبرة في التدريس الجامعي كما أنهم الأكثر تأليفاً وإعدادا للأبحاث العلمية مقارنة بزملائهم من رتبة مدرّس، كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن من هم في رتبة أستاذ غالباً ما يشغلون مناصب إدارية كمنصب عميد وهم يشاركون ضمن فرق العمل التي تقوم بالتخطيط الاستراتيجي في الجامعات، مما أدى إلى أن تكون تقديراتهم اعلى من تقديرات أفراد العينة من رتبة مدرّس الذين تقل خبرتهم في التدريس والتأليف العلمي، كما أنهم في الغالب يكونوا حديثي التعيين في الجامعة وليس لديهم

الخلفية الكافية عن طبيعة التخطيط الاستراتيجي فيما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي.

الخلاصة:

تبيّن أن مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشامل يقع في المستوى المرتفع، وأن مستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الخاصة أعلى منه في الجامعات الحكومية، ويرى عمداء الكليات أن هذا المستوى مرتفع مقارنة بزملائهم من نواب ومساعدي العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئات التدريسية، كما تبيّن تشابه مستوى التخطيط الإستراتيجي في الكليات العلمية والإنسانية بتلك الجامعات، وأن الرتبة الأكاديمية للكادر الاكاديمي لم تؤثر في تقديراتهم لمستوى التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات، هي كالآتي:

1. توصي الدراسة إدارة الجامعات الأردنية بالعمل على تعزيز التخطيط الاستراتيجي فيها من خلال التركيز على بعض الممارسات التي أظهرت النتائج أن مستواها ضمن المستوى المتوسط، حيث توصي الدراسة بالتركيز على الممارسات الآتية عند تطوير الخطط الاستراتيجية في الجامعات الأردنية:
   - التركيز على تشجع إدارة الجامعة الموظفين على الإلمام بمبادئ التحليل الإحصائي للإفادة منها في تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
   - التركيز على استثمار الأموال في تأهيل وتطوير الموارد البشرية.
   - ضرورة إيلاء المرافق الخدماتية للطلبة العناية عند تطوير الخطط الاستراتيجية.
   - تضمين الخطط الاستراتيجية لمبدأ الاتصال والتواصل مع الخريجين بصورة أفضل.
   - تخصيص الدعم المادي في الخطط الاستراتيجية لعقد ندوات بالتشارك مع المجتمع المحلي.
2. توصي الدراسة بضرورة عقد اللقاءات التعريفية لأعضاء الهيئات التدريسية وتدريبهم على التخطيط الاستراتيجي مع التركيز على المدرّسين منهم، مما قد يُسهم في تحسين أدوارهم في تنفيذ الخطط الاستراتيجية لجامعاتهم بشكل عام.
3. تقترح الباحثة إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تطبق على عينات أخرى من الجامعات الأردنية الأخرى من غير جامعة عمان الأهلية والجامعة الأردنية، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.
4. تقترح الباحثة إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية بحيث يتم تناول آراء رؤساء الجامعات ونوابهم، بالإضافة للمسؤولين في وزارة التعليم العالي، وبحيث يتم استخدام أسلوب المقابلات، وبما يقدم تصورات أوسع عن واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية.

قائمة المراجع

1. أبو علام، رجاء (2006). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط5. القاهرة: دار النشر للجامعات.
2. إدريس، وائل والغالبي، طاهر (2011). الإدارة الاستراتيجية "المفاهيم والعمليات، ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
3. الأنصاري، خلود (2007). الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الإستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
4. بدران، عدنان (2001) رأس المال البشري والغدارة بالجودة، استراتيجيات لعصر العولمة في التعليم العربي- تحديات الألفية الثالثة. أبو ظبي: منشورات مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
5. بني حمدان، خالد وإدريس، محمد (2009). الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي-منهج معاصر، ط1. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع
6. تشارلز، هيل (2007). الإدارة الاستراتيجية- مدخل متكامل، ط1. ترجمة محمد عبدالمتعال، وإسماعيل بسيوني. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.
7. الجرادي، علي (2011). دور التخطيط الاستراتيجي في رفع كفاءة أداء الجامعات اليمنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلب، حلب، سوريا.
8. الحراحشة، محمد (2014). درجة تقدير العاملين في مؤسسات المجتمع المحلي لمدى تلبية البرامج التي يقدمها مركز الاستشارات والخدمات الفنية وتنمية المجتمع المحلي في جامعة آل البيت لحاجات المؤسسات التي يعملون بها. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية-الجزائر، ع(12)، 28-42.
9. حمدان، عروة (2009). درجة تطبيق القادة الأكاديميين للتخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية والصعوبات التي تواجههم والحلول المقترحة لمواجهتها كما يتصورها القادة الأكاديميون أنفسهم في الجامعات الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
10. الدبوبي، عبد الله (2010). استراتيجيات التخطيط في التعليم العالي ومعوقاتها. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر حول التعليم العالي وسوق العمل، المنعقد في جامعة 7 أكتوبر، ليبيا، مصراته، في الفترة ما بين 13-15 أبريل 2010م.
11. رسمي، محمد (2006). أساسيات الإدارة التربوية، ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

12. سلامة، رمزي (2005). ضمان الجودة في التعليم العالي– الأطر النظرية والعملية ونماذج التجارب العالمية، ط1. بيروت: منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
13. سليم، أحمد (2010). الإدارة الإستراتيجية والميزة التنافسية في المنظمات الحديثة، ط3. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
14. الشويخ، عاطف (2007). واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
15. الصانع، خولة (2012). درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة في محافظات الوسط للتخطيط الاستراتيجي وعلاقته بمستوى ضمان الجودة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.
16. الصرايرة، خالد أحمد، والعساف، ليلى (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1 (1)، 1–46.
17. صيام، آمال (2010). تطبيق التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأداء المؤسسات الأهلية النسوية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
18. علي، علي (2012). التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي: التحديات الراهنة ونموذج التطبيق. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان الجودة، المنعقد في الجامعة الخليجية، البحرين، المنامة، الفترة من 4–5 أبريل، 2012م.
19. علي، نادية (2002). تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التربية العربية، 8(٢٧)، 205–٢٦٩.
20. غالب، ردمان وتوفيق، عالم (2008). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1(1)، 160–187.
21. Gallagher. M. (2007). Improving Institutional Effectiveness: The Relationship Between Assessing Student Learning Outcomes and Strategic Planning in California Community College. Unpublished Doctoral Dissertation. Claremont University, California, USA.
22. Johnson, J. (2005). A strategic planning in the Millard public school. Dissertation Abstracts International, Vol.65-09. P. 3234.
23. Kathleen A. (2003). Strategic Planning in the University. Wisconsin: Office of Quality Improvement-University of Wisconsin-Madison.
24. Nelson, E. (2002). Why every department needs a strategic plan. Teaching of Psychology, 29(2), 98-101.
25. Okuma, P. (2003). Strategic Planning and Management. Kampala, Uganda: UNASO Press.
26. Pidcock, S. (2001). Strategic planning in a new university. Journal of Further and Higher Education, 25(1), 67-83
27. Sterk, T. (2011). The use of task forces for university governance and strategic planning. Unpublished Doctoral Dissertation. Seattle University, USA.
28. Thomas, L. (2005). A Guidance Manual for Good Practice. London: The Catholic Institute for International Relations.

Fuzzy Logic Model Design for Performance Evaluation of Sudanese Universities & Academic Staff

MOHAMED KHALID YOUSIF
Faculty of Computer Science and Information Technology
Sudan University of Science and Technology
mohgdarif12@yahoo.com

PROF. ADNAN SHAOUT
Department of Electrical and Computer Engineering
University of Michigan
shaout@umich.edu

Abstract:

The excellence of a Sudanese university and academic staff member can be effectively classified by systematic and objective design criteria, which participates in developing the learning outcomes in Sudan. In first phase of this study we reviewed the literatures, determined and defined the suitable quantitative and qualitative criteria. In the second phase, we developed and designed pairwise comparisons survey and evaluation forms in order to get the experts' views on those criteria and then evaluate universities and academic staff members. This paper introduces a fuzzy logic computational model based on developed and designed survey and evaluation forms for measuring the performance and evaluation of Sudanese universities and academic staff.

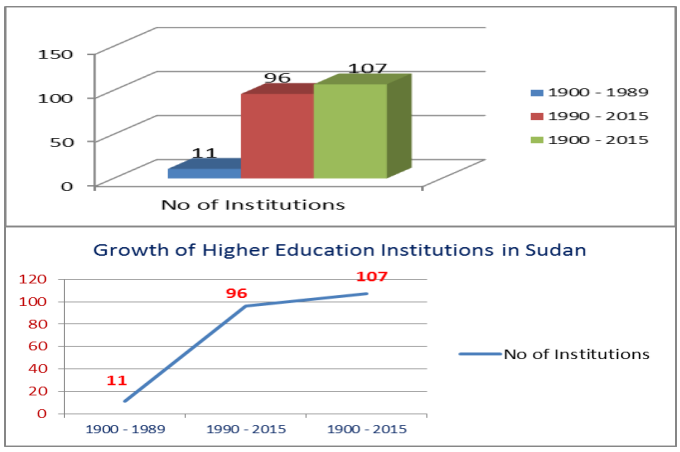
Keywords: *Evaluation Criteria, Performance Evaluation, Sudanese Universities, Academic staff, Survey Design, Fuzzy Computational Model.*

1. Introduction

During the past years there have been considerable increases in Sudanese educational institutes. There are more than 100 private & public universities and colleges (31 governmental universities, 11 non-governmental universities, and 65 private colleges) as can be seen in figure 1 [1]. Most of those universities have several faculties such as medicine, engineering, science, art, etc. Although there was a critical need for increasing the number of Sudanese institutions to accommodate the accumulated number of applicants, the rapid increase has not been accompanied with enough scientific research in performance evaluation and proper processed information that can help and guide the following:

- ✓ Education institutes to match up their current capabilities versus the standard requirements and plan for future development.
- ✓ Applicants & Students' Parents to figure out the best education institutions and the best faculty.
- ✓ Ministry of higher education to follow up the required standards and establish future plans.

Figure 1: Growth Rate of Total Sudanese High Education Institution



Globally, also there are significant changes in university system of organization and funding. The classical activities of teaching, research and service are increasingly dedicated to the necessities of society [2] and universities have been assuming active accountabilities within the economy [3]. Making university, faculty, and academic staff evaluation in line with the changes in the university system has become a priority especially in Sudan and in many other countries around the world. University assessment is becoming more official and complex, and numerous organizations have recommended transparency in standards and procedures, consistency over time between candidates with similar profiles, openness in the evaluation of tenure-track faculty and care for unsuccessful candidates [4]. As an outcome of these changes, there is a chance and a challenge for each university to arrange the activity of its faculty members with its mission and strategic plans. Universities are supposed to make evaluations on promoting, recruiting, granting tenure and compensating excellence based on accepted objective evaluation criteria. However, in spite of the global rising interest in the performance evaluation of university activities, and in particular in faculty assessment, there are only a few researches that attempt to appraise the overall activity of the academic staff [5, 6]. Thus, there is a demand to acquire comprehensive appraisal systems, based on new techniques that can effectively indicate the variances among the academic staff and faculties taking into account the university mission.

This paper is organized as follows: Section-(1&2) introduces statistical info about Sudanese higher education institutions and explains the difference between performance indicators, performance criteria and performance evaluation process. Section-(3) presents the proposed universities & academic staff

evaluation criteria and evaluation approach. Survey design and samples for different types & levels of survey & criteria are presented in Section-(4). Section-(5) includes the discussion and conclusion.

2. Performance Indicators, Performance Evaluation Criteria & Performance Evaluation

A performance indicator is, generally, a statement that can be measured on successes to the specific goals of an enterprise [7]. It can also be described as piece of data gathered periodically to trace the performance of a system [8]. While **Evaluation Criteria** are standard measures formed to assess the accomplishment degree of the expectations and goals in alternative solutions, individuals or proposals through direct comparisons of their strengths and weaknesses.

Performance evaluation is an organized and regular process that evaluates an organization, education institution or an individual employee's job functioning and output in relative to certain pre-established criteria and organizational goals. In Higher educational, Institutes or Universities performance of academic staff is key factor in ranking the universities. It is appraised on the basis of definite factors like students feedback, teaching-learning and assessment related activities, expert development activities such as doing research work, contributing to national and universal conferences, publishing research papers and research articles, leading and contributing in workshops. The judgments and views of managements, coworkers, sub-ordinates also performs essential role in performance measurement. All these factors are jointly used to evaluate an academic staff's performance. Recently, many researchers all over the world, started to employ fuzzy logic for efficient measurement of academic staff performance. The idea behind Fuzzy logic is to mimic the capability of the human mind to efficiently utilize styles of reasoning that are approximate rather than precise [9].

3. The Proposed Evaluation Criteria

As outcomes from literature review, two set of criteria were defined [14, 15]. The first one is for university performance evaluation and the other one for academic staff performance evaluation.

3.1 University Performance Evaluation Criteria

We concentrated in the main nine factors for university performance evaluation. These factors are part of the national standards directory of quality assurance for higher Education in Sudan which established by the Sudanese Evaluation and Accreditation Commission (EVAC) [1]. The nine factors and related sub-factors were listed in **Table 1.** The following is a brief description of them:

- **Institutional frame work:** This factor is used as indicator for institute identification, programs, activities and roles in the society. Any development for education institute should consider and start from the institutional frame work. Institutional frame work includes the following sub criteria: strategic planning, vision, mission, goals & objectives and operational plans.
- **Governance & Administration:** This factor defines and controls the institution. It includes the following sub criteria: rules and regulations, organizational and functional structures, boards, committees, leadership, external relation and financial resources & management.
- **Infrastructure & Services**: it is one of the most importance tools that help the institution to perform several functions and achieve the organization mission. This factor consists of the following sub criteria/factors: sites & spaces, Facilities and equipment, university services, structure of information and communication technology.
- **Human Resources:** human resource plays the main role in preparing and executing the policy and plan of institution. It comprises the human resources management, academic staff and helping frames.
- **Students & Graduates:** students and graduates factor is one of the most importance of inputs and outputs of the educational process. It includes the following sub criteria: Admission and Registration, Student Affairs Administration and graduates.
- **Teaching and Learning Resources:** This factor includes academic programs, curriculums, academic advising/counselling, academic evaluation for students, libraries, electronic libraries, laboratories, workshops and centers of educational technologies.
- **Scientific Research and Graduate Studies:** it includes administration of scientific, research, funding of scientific research, marketing of scientific research, administration of graduates studies, admission supervision & evaluation of postgraduate's students and postgraduate programs.
- **Community Service:** one of the important roles of education institution is relationship and services that provided to the community. It includes following sub-criteria: management of community service and community service programs**.**
- **Quality Management:** This factor concerns about availability of procedures that ensure the compliance of the requirements and standards. This factor includes the following sub criteria: quality management and quality management programs.

3.2 Academic Staff Performance Evaluation Criteria

As outcomes from literature review, six main criteria were defined for academic staff evaluation [10]. The following are the summary of these criteria and related sub criteria as shown in Table 2:

- **Excellence in Research and Scientific Activities:** This criterion includes sub criteria such as publications, qualities of research, invitation to lecturer in important conferences, participation in postgraduate thesis examination & discussion and membership in editorial boards of journal.
- **Teaching Quality:** Teaching quality evaluates the teaching aspects such as ability to cover different materials efficiently, commitment to academic work, academic counselling and office hours, teaching attitude, teaching advance courses and designing teaching programs and syllabi
- **Service & Administration:** This criterion evaluates all related administration services such as participation in faculty technical committees, taking part on managerial roles and participation in scientific community in Sudan.
- **Knowledge Transfer/Exchange and Engaging Communities Performance:** This criterion assesses the activities & collaboration with public groups, application of knowledge to improve business/industry/commerce, enhancement the quality of life for community and involvement of projects supported by faculty/university.
- **Student Feedback:** students evaluate academic staff in the following area teaching capabilities and preparation for lecture, material contribution in the scientific achievement of students, content of material and relationship with students.
- **Peers Feedback:** Peers evaluate the academic staff in the course content, delivery and teaching methods, learning environment, collaboration and professionalism.

3.3 Evaluation Approach

We used 360 degree feed-back; also known as multi-rater feedback evaluation approach to conduct the overall evaluation of academic staff [11]. Four entities were involved in the evaluation; self-evaluation, the department head/dean, peers/collogues and students as shown in Figure 2.

Figure 2: Academic Staff Evaluation Approach, 360-Degree feedback

4. Survey Design

4.1 Survey Design: Goal & Objectives

A successful survey begins with an understanding of the survey's goals and objectives.

The overall goal of this survey is to evaluate performance and rank of Sudanese universities and academic staff. The following are the associative objectives:

- To determine the degree of importance among the proposed evaluation criteria for Sudanese University & academic staff
- To determine the experts' views towards Sudanese universities performance against each criteria.
- How satisfied is the students with academic staff performance.
- How satisfied is the peers with academic staff performance.
- How satisfied is the department head with academic staff performance.

4.2 Target population

The interested population in this survey includes experts in the high educations, academic staff and students in Sudanese institution. A 'Sampling' process is typically used by selecting only subset of the total population. Hybrid type of survey is used (Recording response, presenting the question & contacting potential respondent).

4.3 Reliability & Validity

Although survey uses simple comparison process between two criteria with predefined responses values (i.e. pairwise comparison technique), the test-retest measurement is used to measure the survey reliability. We test and retest one layer of comparison question for the same responders at different points of time. The degree of stability exhibited when a measurement is repeated under identical condition is acceptable (i.e. correlation coefficient >=0.7). Hence each survey question will mean the same thing to everyone including those administering the survey. The design is reliable and leads to the same

understanding. The predefined responses are linguistic values which suit the uncertainty and fuzziness measurement.

As validity assessment, reviewers who have some knowledge of subject matters are assigned to check how well a survey measures what it sets out to measure. This process consists of an organized review of the survey's content. (i.e. ensure that it contains everything it should).

4.4 Question Structure & Response Format

All the survey questions are closed questions where a list of predefined responses is provided as shown in the scale in table 1. The "Field test" with a sample of potential respondents is conducted to verify that the process is smooth and completely understandable by our target population

Simple unified Question structure and response format is used in this survey as shown below

Sample of question Structure:

Q1 How important is "Criteria1"?
Q1.1 when it is compared with criteria2?
Q1.2 when it is compared with criteria3?
Q1.3 when it is compared with criteria4?

Sample of Answer Format

Table 1 shows a sample answer format I a list of predefined fuzzy linguistic value responses.

Table 1. Sample Answer responses.

Questions	Sub-Criteria	Important									Sub-Criteria
		More Important				Equal	Less Important				
		Absolute	Very Strong	Fairly Strong	Weak	Equal	Weak	Fairly Strong	Very Strong	Absolute	
Q1.1	Criteria-1				✓						Criteria-2
Q1.2						✓					Criteria-3
Q1.3									✓		Criteria-4

Answers Explanation:

- The 1st answer for Q1.1, **means that**, Criteria-1 is **more important** than Criteria-2 by **Weak** degree.
- The 2nd answer for Q1.2, **means that**, Criteria-1 is **Equal** important to Criteria-3.
- The 3rd answer for Q1.3, **means that**, Criteria-1 is **less important** than Criteria-4 by **Very strong** degree.

4.5 Survey Forms

In this study, two types of survey forms were designed. The first survey is to allow experts to provide qualitative assessments for determining the relative importance of the evaluation criteria with respect to the overall objective (selecting university/academic staff). The second survey also is to allow expert to provide the qualitative assessments to determine the performance of each alternative (University/Academic staff) with respect to each criterion.

4.5.1 The 1st Type of Survey (Pairwise Comparison Matrices)

Pairwise comparison is generally used to estimate preference values of criteria among themselves. Since some of the decision data of evaluating university or academic staff can be precisely assessed while others cannot, therefore; linguistic variables were used in our survey. Generally human experts are ineffective in making quantitative estimation, whereas they are comparatively competent in qualitative forecasting [12]. Experts in survey can evaluate and determine the importance levels of these criteria by selecting the related linguistic variable, which will be converted into the following scale including fuzzy numbers (TFN: Triangular fuzzy number) as shown in Table 2 [13].

Table 2: Triangular Fuzzy Scale (TFN values)

Statement	TFN
Absolute	(7/2, 4, 9/2)
Very strong	(5/2, 3, 7/2)
Fairly strong	(3/2, 2, 5/2)
Weak	(2/3, 1, 3/2)
Equal	(1, 1, 1)

After structuring the hierarchy of the criteria, the view of the experts has been obtained for each level of criteria hierarchy. The following are samples' questions and answers sheets:

4.5.1.1 Sample of Pairwise Comparison Survey for University Evaluation Criteria:

Level-1: It is comparison of main criteria with respect to overall objective

- Question-1: In this question, comparisons have been designed between "Institutional Framework" criterion and others criteria such as "Governance & Administration", "Infrastructure & services", etc. as shown in figure 3-a and figure 3-b.

Fig3-a: Sample of Question-1 in Level-1: University Evaluation Criteria

Q1: How important is **"Institutional Framework (الاطار المؤسسي)"**
Q1.1 when it is compared with "Governance & Administration (الحوكمة والادارة)"?
Q1.2 when it is compared with "Infrastructure & Services (البنى التحتية)"?
Q1.3 when it is compared with "Human Resources (الموارد البشرية)"?
Q1.4 when it is compared with "Students & Graduates (الطلاب والخريجين)"?
Q1.5 when it is compared with "Teaching and Learning Resources (التعليم والتعلم ومصادرها)"?
Q1.6 when it is compared with "Scientific Research and Graduate studies (البحث العلمي والدراسات العليا)"?
Q1.7 when it is compared with "Community Service (خدمة المجتمع)"?
Q1.8 when it is compared with "Quality Management (إدارة الجودة)"?

Table 3 shows the university performance evaluation criteria that were used in this research. Table 4 also shows the academic staff performance evaluation criteria (Note that Students Feedback & Peers feedback has another level of sub criteria).

SR	Main Criteria	SR	Sub Criteria	SR	Main Criteria	SR	Sub Criteria
1	**Institutional Frame Work الاطار المؤسسي**	1.1	Strategic Planning التخطيط الاستراتيجي	6	**Teaching and Learning Resources التعليم والتعلم ومصادرهما**	6.1	Academic Programs البرامج الدراسية
		1.2	Vision الرؤية			6.2	Curriculum المناهج
		1.3	Mission الرسالة			6.3	Academic Advising/Counseling الارشاد الأكاديمي
		1.4	Goals and Objectives الغايات والاهداف			6.4	Academic Evaluation for Students التقويم الأكاديمي للطلاب
		1.5	Operational Plans الخطط التنفيذية			6.5	Libraries المكتبات
2	**Governance & Administration الحوكمة والادارة**	2.1	Rules and Regulations النظم واللوائح			6.6	Electronic Libraries المكتبات الالكترونية
		2.2	Organizational and Functional Structures الهياكل التنظيمية والوظيفية			6.7	Laboratories المختبرات
		2.3	Boards المجالس			6.8	Workshops (workshops / ceremonies) (الورش (المشاغل / المراسم))
		2.4	Committees اللجان			6.9	Centers of Educational Technologies مراكز التقنيات التعليمية
		2.5	Leadership القيادة	7	**Scientific Research and Graduate Studies البحث العلمي والدراسات العليا**	7.1	Administration of Scientific Research ادارة البحث العلمي
		2.6	External/Foreign Relations العلاقات الخارجية			7.2	Funding of Scientific Research تمويل البحث العلمي
		2.7	University Services الخدمات الجامعية			7.3	Marketing Scientific Research تسويق البحث العلمي
		2.8	Financial Resources and Management الموارد المالية وادارتها			7.4	Administration of Graduate Studies ادارة الدراسات العليا
3	**Infrastructure & Services البنى التحتية وخدماتها**	3.1	Sites and Spaces المواقع والمساحات			7.5	Admission, Supervision and Evaluation of Postgraduate's Students القبول والتسجيل والاشراف وتقويم الطلاب بالدراسات العليا
		3.2	Facilities and Equipment المنشآت وتجهيزاتها			7.6	Postgraduate Programs برامج الدراسات العليا
		3.3	University Services and Departments واداراتها الخدمات الجامعية	8	**Community Service خدمة المجتمع**	**8.1**	Management of Community Service خدمة المجتمع ادارة
		3.4	The Structure of Information and Communications Technology			**8.2**	Community Service Programs برامج خدمة المجتمع

			بنية تقانة المعلومات والاتصالات				
4	**Human Resources الموارد البشرية**	4.1	Human Resource Management ادارة الموارد البشرية	9	**Quality Management ادارة الجودة**	9.1	Quality Management ادارة الجودة
		4.2	Members of the Teaching Staff اعضاء هيئة التدريس			9.2	Quality Management Programs برامج ادارة الجودة
		4.3	Helping Frames الاطر المساعدة				
5	**Students & Graduates الطلاب والخريجون**	5.1	Admission and Registration القبول والتسجيل				
		5.2	Deanship - Student Affairs Administration عمادة/ادارة شؤون الطلاب				
		5.3	Graduates الخريجون				

Table 3: University performance evaluation criteria

SR.	Main Criteria	SR.	Sub Criteria	SR.	Main Criteria	SR	Sub Criteria
1	**Excellence in Research and Scientific Activities (التميز في البحوث والانشطة العلمية)**	1.1	Publications (البحوث والمنشورات)	3	**Services & Administration (الخدمات)**	3.1	Taking part in Faculty Technical Committees المشاركة في اللجان الفنية لأعضاء) (هيئة التدريس
		1.2	Quality of Research (Number of citations, evaluation letters, Journals impact factor) (جودة البحوث)			3.2	Taking Part on of Managerial Roles (المشاركة في الأدوار الإدارية)
		1.3	Invitation to Lecture in Important Conferences دعوات لإلقاء محاضرة في) (المؤتمرات الهامة / ندوات			3.3	Activities that Enhance the Research, Teaching, Educational and Social Endeavors of the Faculty الانشطة التي تعزز البحوث) التربوية و التعليمية والجهود (الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس
		1.4	Supervises postgraduate students and participates in postgraduate thesis examination/Discussion الاشراف على الطلاب للحصول) على درجات متقدمة والمشاركة في (مناقشة الاطروحات			3.4	Participation in Scientific Community in Sudan المشاركة في المجتمع العلمي في) (السودان
		1.5	Membership in Editorial Boards of Prestigious Journals العضوية في هيئات تحرير) (المجلات المرموقة	4	**Knowledge Transfer/ Exchange and Engaging Communities Performance (نقل وتبادل المعرفة وإشراك وترقية المجتمعات المحلية)**	4.1	Activities & Collaboration with Public groups الأنشطة والتعاون مع المجموعات) (العامة
2	**Teaching Quality (جودة و نوعية التدريس)**	2.1	Teaching and ability to cover different materials efficiently (التدريس والقدرة على تغطية المواد المختلفة بكفاءة)			4.2	Application of Knowledge to Improve the Performance of Business, Commerce or Industry) تطبيق المعرفة لتحسين أداء) (الأعمال والتجارة أو الصناعة

		2.2	Commitment to academic work, academic counseling and office hours الالتزام بالعمل والساعات المكتبية والإرشاد الأكاديمية			4.3	Enhancement of Quality of Life of a Community (i.e. Improving safety and sustainability and protecting the environment) تحسين وتعزيز نوعية الحياة (للمجتمع)
		2.3	Teaching Attitude (preparation, patient, attendance, etc.) (الاساليب والسلوك المتبع في التدريس)			4.4	Involvement in and Development of Projects Supported by Faculty/University المشاركة في تطوير المشاريع التي تدعمها الكلية / الجامعة
		2.4	Teaching Advanced Courses (تدريس دورات متقدمة)				
		2.5	Counseling Students (الارشادات والاستشارات للطلبة)				
		2.6	Designing and Writing Teaching Programs and Syllabi, (تصميم وكتابة البرامج التعليمية و المناهج الدراسية)				

Table 4: Academic Staff Performance evaluation criteria (*: Students Feedback & Peers feedback have another level of sub criteria)

5	**Students Feedback* (استطلاع وملاحظات و رأي الطلاب)**	5.1	Teaching capabilities and preparation for lecture (امكانيات عضو هيئة التدريس في تدريس المادة والاعداد والتحضير لها)	**6**	**Peers Feedback* (استطلاع وملاحظات و رأي الزملاء اعضاء هيئة التدريس)**	6.1	Course Content (محتوى الكورس)
		5.2	Material contribution in the scientific achievement of students (مساهمة المادة في التحصيل العلمي للطلبة)			6.2	Delivery and Teaching Methods (التقديم وطرق التدريس)
		5.3	Assess the content of material (تقويم محتوى المادة)			6.3	Learning Environment (بيئة التعلم)
		5.4	Relationship of faculty member and students (العلاقة بين عضو هيئة التدريس و الطلبة)			6.4	Communication, collaboration and Professionalism (الاتصال والتعاون والكفاءة المهنية)

Fig3-b: Sample of Answer Sheet for Question-1 in Level-1: University Evaluation Criteria

		Important									
		More Important				Equal	Less Important				
Questions	Main Criteria	Absolute	Very Strong	Fairly Strong	Weak	Equal	Weak	Fairly Strong	Very Strong	Absolute	Main Criteria
Q1.1	Institutional Framework (الاطار المؤسسي)					X					Governance & Administration (الحوكمة والادارة)
Q1.2					X						Infrastructure & Services (البنى التحتية)
Q1.3								X			Human Resources (الموارد البشرية)
Q1.4											Students & Graduates (الطلاب والخريجون)
Q1.5											Teaching & Learning Res. (التعليم والتعلم ومصادرهما)
Q1.6											Scientific Research & Graduate studies (البحث العلمي والدراسات العليا)
Q1.7											Community Service (خدمة المجتمع)
Q1.8											Quality Management (ادارة الجودة)

The answers (check marks: x) for Q1.1, Q1.2 & Q1.3 in Fig3-b indicate the following meaning:
Answer of Q1.1: The "**Institutional Framework**" Criterion has **Equal Importance** with "**Governance & Administration**" Criterion.
Answer of Q1.2: The "**Institutional Framework**" Criterion has **More Important** than "**Infrastructure & Services**" by **Weak Degree**.
Answer of Q1.3: The "**Institutional Framework**" Criterion has **Less Important** than "**Human Resources**" by **Fairly Strong Degree**.

- Question-2: In this question, a comparison has been designed between "Governance & Administration" criterion and others criteria such as "Infrastructure & services", "Human Resources", etc. (Figures 4-a & 4-b).

Fig4-a: Sample for Question-2 in Level-1

Fig4-b: Sample of Answer Sheet for Question-2 in Level-1

Q2: How important is **"Governance & Administration (الحوكمة والادارة)"**

Q2.1 when it is compared with "Infrastructure & Services (البنى التحتية)"?

Q2.2 when it is compared with "Human Resources (الموارد البشرية)"?

Q2.3 when it is compared with "Students & Graduates (الطلاب والخريجون)"?

Q2.4 when it is compared with "Teaching and Learning Resources (التعليم والتعلم ومصادرها)"?

Q2.5 when it is compared with "Scientific Research and Graduate studies (البحث العلمي والدراسات العليا)"?

Q2.6 when it is compared with "Community Service (خدمة المجتمع)"?

Q2.7 when it is compared with "Quality Management (ادارة الجودة)"?

Questions	Main Criteria	More Important				Equal	Less Important				Main Criteria
		Absolute	Very Strong	Fairly Strong	Weak	Equal	Weak	Fairly Strong	Very Strong	Absolute	
Q2.1	Governance & Administration (الحوكمة والادارة)										Infrastructure & Services (البنى التحتية)
Q2.2											Human Resources (الموارد البشرية)
Q2.3											Students & Graduates (الطلاب والخريجون)
Q2.4											Teaching & Learning Res. (التعليم والتعلم ومصادرها)
Q2.5											Scientific Research and Graduate studies (البحث العلمي والدراسات العليا)
Q2.6											Community Service (خدمة المجتمع)
Q2.7											Quality Management (ادارة الجودة)

The same way of comparisons was designed between all other criteria in level-1. The total number of comparisons inside each Question is decreased by one in each question.

Level-2: Comparison of sub criteria with respect to main criterion "Institutional Framework".

- Question-1: In this question, a comparisons has been designed between "Strategic Planning" criterion and others criteria such as "Vision", "Mission", etc. (Figures 5-a and 5-b).

Fig5-a: Sample for Question-1 in Level-2 with respect to main criterion Institutional Framework

1. With respect to the main criteria : **Institutional Framework (الاطار المؤسسي)**

Questions	Sub-Criteria	Important									Sub-Criteria
		More Important				Equal	Less Important				
		Absolute	Very Strong	Fairly Strong	Weak	Equal	Weak	Fairly Strong	Very Strong	Absolute	
Q1.1.1	Strategic Planning										Vision (الرؤية)
Q1.1.2											Mission (الرسالة)
Q1.1.3											Goals and Objectives (الغايات والاهداف)
Q1.1.4											Operational Plans (الخطط التنفيذية)

1. Sub criteria with respect to the main criteria: **Institutional Framework (الاطار المؤسسي)**

Q1 How important is **"Strategic Planning (التخطيط الاستراتيجي)"**

Q1.1.1 when it is compared with "Vision (الرؤية)"?

Q1.1.2 when it is compared with "Mission (الرسالة)"?

Q1.1.3 when it is compared with "Goals and Objectives (الغايات والاهداف)"?

Q1.1.4 when it is compared with "Operational Plans (الخطط التنفيذية)"?

Fig5-b: Sample of Answer Sheet for Question-1in Level-2 with respect to main criterion Institutional Framework.

The same way of comparisons was designed between all other criteria in level-2 with respect to main criterion "Institutional Framework". (i.e. between "Vision" criterion and others criteria such as "Mission", "Goals & Objectives", etc.). The total number of comparisons inside each Question is decreased by one in each question.

4.5.1.2 Sample of Pairwise Comparison Survey for Academic Staff Evaluation Criteria

Level-1: Comparison of main criteria with respect to overall objective

- Question-1: In this question, comparisons has been designed between "Excellence in Research" criterion and others criteria such as "Teaching Quality", "Service & Administration", etc. (Figures: 6-a and 6-b).

Fig6-a: Sample for Question-1 in Level-1: Academic Staff Evaluation Criteria

Q1: How important is **"Excellence in Research and Scientific Activities (التميز في البحوث)"**
Q1.1 when it is compared with "Teaching Quality (جودة و نوعية التدريس)"?
Q1.2 when it is compared with "Service & Administration (الخدمات الادارية)"?
Q1.3 when it is compared with "Knowledge Transfer and Engaging Communities Performance (تبادل المعرفة وترقية المجتمعات المحلية)"?
Q1.4 when it is compared with "Students Feedback (استطلاع وملاحظات و رأي الطلاب)"?
Q1.5 when it is compared with "Peers Feedback (استطلاع وملاحظات و رأي الزملاء اعضاء هيئة التدريس)"?

Fig6-b: Sample of Answer Sheet for Question-1 in Level-1: Academic Staff Evaluation Criteria

Questions	Criteria	More Important				Equal	Less Important				Criteria
		Absolute	Very Strong	Fairly Strong	Weak	Equal	Weak	Fairly Strong	Very Strong	Absolute	
Q1.1	Excellence in Research (التفوق و التميز في الابحاث)										Teaching Quality (جودة و نوعية التدريس)
Q1.2											Service & Administration (الخدمات)
Q1.3											Knowledge transfer/exchange and engaging communities Performance (نقل وتبادل المعرفة واشراك وترقية المجتمعات المحلية)
Q1.4											Student Feedback (استطلاع وملاحظات و رأي الطلاب)
Q1.5											Peers Feedback (استطلاع وملاحظات و رأي الزملاء اعضاء هيئة التدريس)

The same way of comparisons was designed between all other criteria in this level (level-1). (i.e. between "Teaching Quality" criterion and others criteria such as "Service & Administration" ,"Knowledge Transfer", etc.). The total number of comparisons inside each Question is decreased by one in each question.

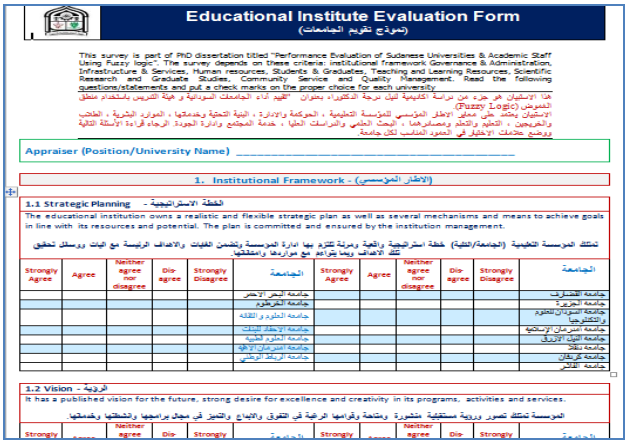
4.5.2 The 2nd Type of Survey (Evaluation Forms)

In the first type of survey (Pairwise Comparisons), we aimed to obtain the expert assessment view about the criteria itself, while in the second survey type (Evaluation Forms), the expert assessment view of alternatives with respect to each criterion has been obtained.

4.5.2.1 Sample of Evaluation Form for University Performance Evaluation:

This form includes list of questions that were designed and arranged under lower level of each criterion. Furthermore, set of main public and private Sudanese universities were selected to be as alternative samples (Figure 7).

Figure 7: University Evaluation Form



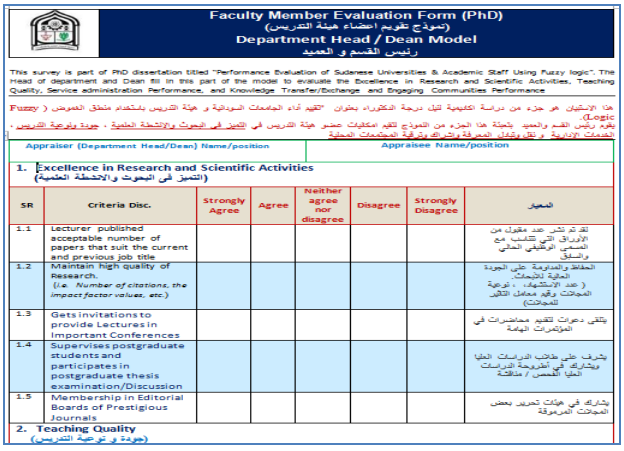
4.5.2.2 Sample of Evaluation Forms for Academic Staff Performance Evaluation:

We used the 360-degree evaluation approach to assess the academic staff. Therefor set of evaluation forms were designed:

Department Head / Dean Evaluation Form (Figure 8):

This form includes questions related to Excellence in research and scientific activities, Teaching Quality, Services & Administration, and Knowledge Transfer criteria.

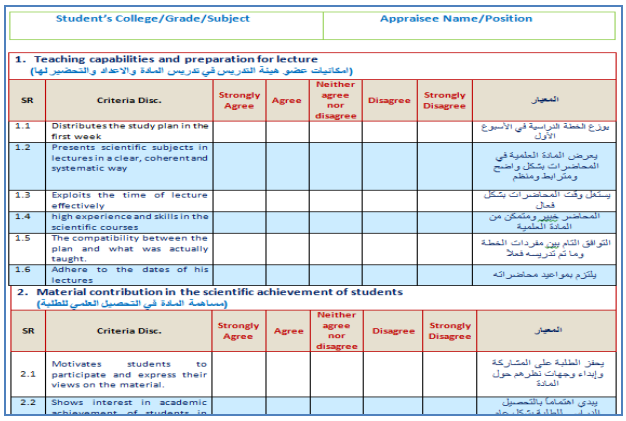
Figure 8: Department Head / Dean Evaluation Form



Students Feedback Evaluation Form (Figure 9)

This form determines the student feedback which includes questions related to Teaching capabilities and preparation for lecture, Material contribution in the scientific achievement of students, Material Content Assessment and Relationship of academic staff member and students.

Figure 9: Students Feedback Evaluation Form



Student's College/Grade/Subject	Appraisee Name/Position

1. Teaching capabilities and preparation for lecture
(امكانيات عضو هيئة التدريس في تدريس المادة والاعداد والتحضير لها)

SR	Criteria Disc.	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly Disagree	المعيار
1.1	Distributes the study plan in the first week						يوزع الخطة الدراسية في الأسبوع الأول
1.2	Presents scientific subjects in lectures in a clear, coherent and systematic way						يعرض المادة العلمية في المحاضرات بشكل واضح ومترابط ومنظم
1.3	Exploits the time of lecture effectively						يستغل وقت المحاضرات بشكل فعال
1.4	high experience and skills in the scientific courses						المحاضر خبير ومتمكن من المادة العلمية
1.5	The compatibility between the plan and what was actually taught.						التوافق التام بين مفردات الخطة وما تم تدريسه فعلاً
1.6	Adhere to the dates of his lectures						يلتزم بمواعيد محاضراته

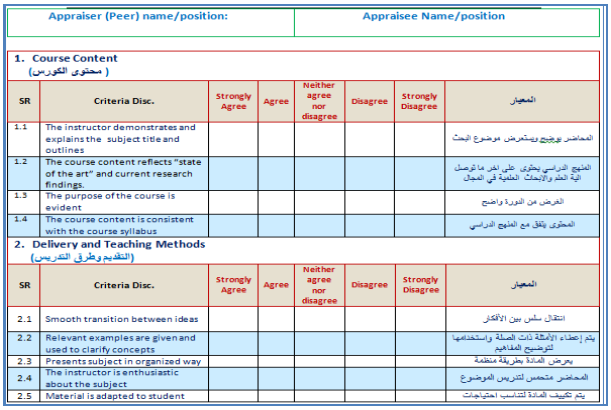
2. Material contribution in the scientific achievement of students
(مساهمة المادة في التحصيل العلمي للطلبة)

SR	Criteria Disc.	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly Disagree	المعيار
2.1	Motivates students to participate and express their views on the material.						يحفز الطلبة على المشاركة وإبداء وجهات نظرهم حول المادة
2.2	Shows interest in academic achievement of students in						يبدي اهتماما بالتحصيل

Peers/Colleagues Feedback Evaluation (Figure 10):

This form includes the assessment of academic staff member's peers in the following aspects: Course content, Delivery and teaching methods, learning environment, and communication, collaboration and professionalism.

Figure 10: Peers Feedback Evaluation Form



Appraiser (Peer) name/position:	Appraisee Name/position

1. Course Content
(محتوى الكورس)

SR	Criteria Disc.	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly Disagree	المعيار
1.1	The instructor demonstrates and explains the subject title and outlines						المحاضر يوضح ويستعرض موضوع البحث
1.2	The course content reflects "state of the art" and current research findings.						المنهج الدراسي يحتوي على اخر ما توصل اليه العلم والابحاث العلمية في المجال
1.3	The purpose of the course is evident						الغرض من الدورة واضح
1.4	The course content is consistent with the course syllabus						المحتوى يتفق مع المنهج الدراسي

2. Delivery and Teaching Methods
(التقديم وطرق التدريس)

SR	Criteria Disc.	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly Disagree	المعيار
2.1	Smooth transition between ideas						انتقال سلس بين الأفكار
2.2	Relevant examples are given and used to clarify concepts						يتم إعطاء الأمثلة ذات الصلة واستخدامها لتوضيح المفاهيم
2.3	Presents subject in organized way						يعرض المادة بطريقة منظمة
2.4	The instructor is enthusiastic about the subject						المحاضر متحمس لتدريس الموضوع
2.5	Material is adapted to student						يتم تكييف المادة لتناسب احتياجات

Academic staff self-assessment evaluation form

This form will be filled by appraisee (academic staff member). It includes information related to publications & scientific research, materials that have been taught, supervision of postgraduate students, administration positions occupied, memberships, awards, community services and activities, etc.

5. Discussion & Conclusion

Pairwise comparisons judgments process for criteria is corn-stone of the performance evaluation process. Therefore, experts/population' definition and selection are critical for the final ranking result. Administrative and management as well as academic experience are required in experts profile to accurately evaluate the degree of importance among those academic and administrative criteria. Evaluation of criteria may vary from one country to another depending on the regulations, culture, financial capabilities, etc.

One of the challenges that we faced is the consistency of criteria pairwise comparison for both university and academic staff. Although online survey may not be the best choice for our appraisers in this study, but it will be very helpful in minimizing the number of inconsistent result by embedding a warning and information instructions during pairwise comparisons process.

There are departments of Quality & Assurance in Sudanese public universities, which were initiated recently by Ministry of higher Education and Scientific Research. In spite of the current status of these departments, but it holds a promising idea to host and provide info for these kinds of researches.

As conclusion, in this paper, we have defined and presented the Sudanese performance measurements for university and academic staff. We have designed two types of survey: one survey is Pairwise comparisons judgments to evaluate the importance of criteria. The second survey type is the evaluations forms. Samples design were shown and explained. The result of our survey will process and published later. The final result of our computational Model based on this Survey will be our next step in this ongoing research.

Reference

1. Ministry of Higher Education & Scientific Research Sudan (2015), Official Web Site, "http://www.mohe.gov.sd/english/" on Aug 22.
2. Etzkowitz H. (2003), Research groups as 'quasi-firms: the invention of the entrepreneurial university. Research Policy; 32:109–21
3. Coccia M. (2008) "Measuring scientific performance of public research units for strategic change", Journal of Informatics, 183–94.
4. Huber MT, (2002), Faculty evaluation and the development of academic careers". New Directions for Institutional Research, 114:73–83.
5. Elmore HW, (2008), "Toward objectivity in faculty evaluation", Academe; 94: 38–40.
6. Carlos A. BanaeCosta, Mo´ nica D.Oliveira , (2012), A multicriteria decision analysis model for faculty evaluation, Omega 40 424–436.
7. Higgins, J.C. (1989), Performance measurement in universities, European Journal of Operational Research, 38(3), 358-368.
8. Fitz-Gibbon C.T., (1990), Performance Indicators, Publisher: Multilingual Matters Ltd, Pub., pp.1.
9. G. A. Bhosale, R. V. Kulkarni, (2013), Role of Fuzzy Techniques in Performance Appraisal of Teaching Staff, International Journal of Latest Trends in Engineering and Technology (IJLTET), ISSN: 2278-621X, Special Issue - IDEAS.
10. عماد ابوالرب؛ عيسى قدادة؛ محمودالوادي، رعد الطائى، "ضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العالى"، 2010
11. Jo-Anne Mahar (2009), The Use of 360-Degree Feedback Compared to Traditional Evaluative Feedback for the Professional Growth of Teachers", Setton Hall University Dissertation and Theses.
12. Kulak, O., and Kahraman, C., (2005), Fuzzy Multi-Criterion Selection Among Transportation

Companies Using Axiomatic Design and Analytic Hierarchy Process, Information Sciences, 170, 191-210.

13. E. Tolga, M. L. Demircan and C. Kahraman (2005), "Operating System Selection Using Fuzzy Replacement Analysis and Analytic Hierarchy Process", International Journal of Production Economics, vol. 97, pp 89- 117.
14. Shaout Adnan, Yousif Mohamed Khalid (2014), "Employee Performance Appraisal System using Fuzzy Logic", International Journal of Computer Science & Information Technology (IJCSIT) Vol 6, No 4.
15. Shaout Adnan, Yousif Mohamed Khalid (2014), "Performance Evaluation – Methods and Techniques Survey", International Journal of Computer and Information Technology (ISSN: 2279 – 0764).

Strategies proposed to the comprehensive role of the universities instructors in facing the rapid transformation challenges

Dr. Hashim Abood AL-Mousawi
Iraq University
hashimmousawi@gmail.com
hashim_mo2002@yahoo.com

Dr. Hoshyar Qadir Rasul
Technical College of Engineering
Sulaimani Polytechnic University
arch.hoshyar@yahoo.com

Abstract:

Contemporary trends in higher education development have proved that the academic staff members play multiple roles that vary according to all that satisfies the needs of the learner, responds to the educational policy, and matches with the developments especially in an era of rapid transformation. Hence, higher education institutions should select the academic staff members well and train them to improve their academic and professional capabilities.

The study will attempt to answer many questions related to explore way findings in drawing the road map (strategies) to confront these new up to date challenges, in order to promote the quality of confrontation, to stay the academic instructor, in his (her) right place, leading the societies progressive role in facing these new emerged challenges.

To achieve these big and main duties, the study relied upon the deductive methodology, besides of the theories background and related literatures, concerned with various interrelated attributes of higher educations, (administration, academic staff – instructors-. And students), depending upon new attitudes concerns. These attributes such as information technologies, critical thinking, reflective teaching, team work, and university's administrations role…

The objectives will achieved through many strategies as a (road map), to confront challenges facing the university's instructors in the contemporary era described with big and rapid transformations in all sides of life...

Problem identification:

The higher education institutions has been faced more social, regional, and international challenges that call for the improvement of the academic staff performance in terms of institutional strategic planning.

The absence of the comprehensive vision, how to confront these new and contemporary challenges, that takes the response to the current stage necessities in to consideration forms the study's problem...

So, the study will attempt to draw the vision with comprehensive structure to promote in strengthening the capabilities, and to reveal institutional, personal and scientific potentialities for the academic instructors…

Significance of the Study:

This study is an attempt to answer the following questions:

1. *What are the perspectives and the attitudes that must be launched on in relation to the development of academic staff performance at the current stage?*
2. *What capabilities and transformation are worth focusing on as part of the development of academic staff performance?*
3. *What strategies can contribute to the improvement of the performance of the academic staff?*

Key words*: universities instructors, self-learning, reflective teaching, transformation, re-engineering, critical thinking.*

Introduction:

Besides of their big role in creating the new generation of leaderships to hold the responsibility in development of all countries; universities are regulated by the policies, and lacks of flexibility driven by governments. The lack or weakness of comprehensive visions is rooted in the lack of various resources (national, regional, local and institutional)...

In addition, public universities are highly affected by the traditional model of governance and universities are a victim of bureaucratic systems, in which the policies are centrally planned and regulated by the ministry of higher education. In this Regard, the central decision making process is controlled by top leaders of the institution, which probably brings disadvantage to the higher education institutions.

Visions, theories, and experiences in this domain are renewable according to the quality of challenges, the whole state circumstances, and the existing situations of countries...

New related trends towards ability exploitations of academic instructors briefed in two basic requirements:

The first requirement:
Common and new trends:

The study of common trends and needs to be

realized for these new trends will help in determining the priorities of current situations... So, charges should be undertaken are:

A/ General trends – priorities:

Those in charge of higher education institutions must set developmental strategies that lead to develop the high quality performances. A number of the following general trends of education should be given priority to: **[8]**

Improving the curricula and relevant educational processes.

1. Training academic staff continuously.
2. Achieving harmonization
3. Improving organization and administration of education.
4. Integrating resources and expertise.
5. Setting quality controls.

In the light of the six points given above, universities and other higher educational institutions must focus on:

a- Improving the project of higher education.
b- Applying administrative engineering plans to projects of the universities.
c- Developing a kind of harmonization program between the output of higher education and community requirements.
d- Preparing electronic and virtual university projects as the main resources of higher education.

B / New trends:

There are new trends that emphasize on the necessity of adopting a firm policy for the development of the academic staff's capacities of the higher education.

As a matter of fact, initiating appropriate policies enables the staff to undertake research and improve their skills. Thus, through adopting suitable programs for the development of a self-employed capacity building, the academic staff members can be motivated to arrive at constant innovation of the curriculum as well as the present teaching methods. Besides, these instructors are going to find out the professional and financial conditions that are more suitable for them. Furthermore, they will develop more appropriate capabilities and strategies in the field of planning and policy analysis. Recently, reports on higher education reforms in most developed countries have indicated that there is an emergence need for contribution in the sustainable growth and development in order to: **[8]**

1. Prepare graduates with highly developed skills
2. Get a better opportunity for life-long learning at a higher level.
3. Develop, establish and knowledge dissemination.
4. Cooperate in understanding, interpreting, and promoting national, regional, international and historic cultures.
5. Contribute to the development of the teaching capabilities.
6. Conduct research works and disseminate their results and promote the role of research in all fields of life.
7. Enhance cooperation with the labor market.
8. Anticipate and analyze all community needs.
9. Most educational research workers confirm that the academic development of instructors must be classified according to the different needs of work. And it must proceed from the focusing on: **[9]**

1. Discrimination programs in higher education.
2. Remote education.
3. Institutional and self-calendar.
4. Curriculum development
5. Organizational development.
6. Development of professional consulting.
7. Development of teaching methods and techniques.
8. Re-shaping organizational change.

Development of teaching capabilities can be achieved by providing competitive grants for research and by granting more and more scholarships, and encouraging workshops for upgrading the university leaderships. This development work should be based on: **[ibid...]**

1. Organizing continuous courses for faculty members to provide renewable knowledge, and training in various fields of educational technology.
2. Organizing planning programs to link members of the teaching staff with some relevant production and service sectors; and other practical work fields.
3. Creating co-researching chances for departments and colleges as a way to open new horizons of integrated knowledge for instructors.
4. Encouraging peer-teaching and co-authoring, so more than one academic staff member can be involved in the preparation of a given academic subject in one curriculum. This allows to integrate expertise and developing abilities.
5. Following an integrated system to assess the academic achievement and evaluate the staff member's efficiency in teaching and research writing via cognitive levels compared to international standards.
6. Training in various multimedia's applications.
7. Conforming the importance of mastering foreign languages in general and English in particular.
8. Hence, it is necessary to invest efforts to create the desired change to achieve integration in the quality of university's performance.

The second requirement:

Areas of necessary transformation in teaching capabilities of universities instructors:

It is possible to determine the required abilities in the higher education institutions in certain fields determined as:

A: Teaching process:

The quality of any college or university is measured via their academic staff. And the type of education provided to college students is largely dependent on the capabilities and originality of academic staff.

It is no longer enough to rely on a doctorate degree as a basis for teaching in universities. Promoting reflective teaching and self-Learning among students is vitally important to help in understanding the importance of self-learning more exclusively independent learning.

Pollard (2002) considers reflective action as a "willingness to engage in constant appraisal and development". The next diagram shows the key stages of the reflective process as described by Pollard. **[6]**

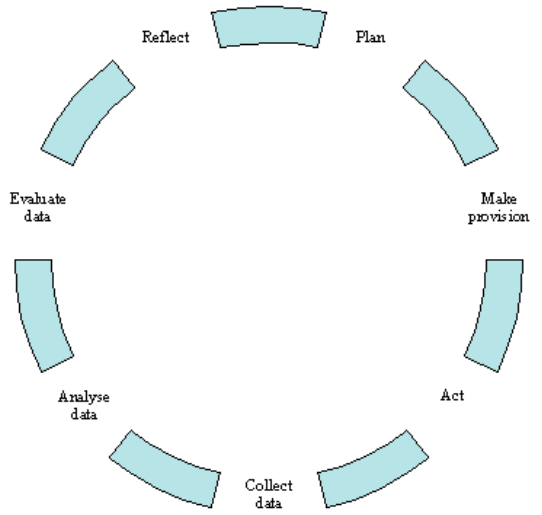


Figure 1: The process of reflective teaching … Source: Reflective teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice, p.16 (Pollard, 2002)

When self-reflecting approach has been used to enhance professionalism and teaching standards, it should be reflected critically and carry out systematic investigation of practice. Teachers who are using self-reflective approach need to show willingness in self appraisal and development. Pollard (2002) states, "Reflective teaching requires attitudes of open mindedness, responsibility and whole heartedness". **[6]**

To a great extent, creating culture of self-learning among students would help them to be engaged with the subjects' appropriately. Hubbard (1994), suggested that the students who demonstrated their independent learning behaviors could perform better than those who did no. **[2]**

And for the importance of this idea, some researchers confirm on re-engineering the teaching process in higher education, and this should begin after the transformations in administrative process by switching from:

From	To
One instructor	teaching teams
Students goes to university	university goes to students
university as (a single place) to teach	university as (a partner with other institutions)
Centralized decision	provide the academic staff independence
programs for (periodically calendar)	Programs for instantaneous calendar
Recruiting the academic staff to (performing simple tasks)	Carry out (multiple and complex tasks).
Academic staff as (observer)	Academic staff as (guider and leader).

Table (1) transformation issues in administrative process... (By; researchers)

These transformations requires a range of capabilities which must be available in the academic staff, and can be summarized in table below: **[9]**

From	To
instructions	dialogue
distinct curriculum	teach subjects or overlapping curricula
one-class system	student groups system
successive seats	the round circles system
learning in order to obtain information	learning for the sake of problem solving, decision-making, and selecting of alternatives.
the competitive education values	the cooperative education values
paying attention to the scientific subject preparation procedures	emphasizing on achieving the goals
the self-affirmation values	confirming on the group values
Classroom teaching	online learning teams
closed classroom situations	networking for learning between teachers and students using advanced technology.

Table (2), the required transformation in the teaching process .., (by; researchers)

B: academic researches:

Institutions of higher education and scientific research require to be given their right place, and ensure the upgrading in all disciplines to make it a tool for knowledge progressing. Hence, the university should be productive and aware of marketing ideas, services, and trends. This requires several factors such as:

1- Composition of computer university network system with the labor sector to conduct research works.
2- Re-engineering the finance. Studies in this domain should be emphasized on:

- Conducting research related to the action fields in order to address productivity problems.

- Providing various consulting services that address the problems of business fields.
- Expansion of education programs and continuous training to serve the productive sectors.
- Orient attention to the quality of research works that requires study fields or application.
- So, there is a need of focusing on Research capacity building, creating
- Linkages and networks with foreign universities. Hence, universities have to carefully plan and implement it. [1]
- The function of scientific research at universities needs a radical shift in the method of searching for information through:
- Finding an information program which is able to anticipate developments in the work environment, and search for information procedures.
- Developing of investigation organization, adaptable and flexible with rapid changes, especially in the information systems.
- Designing the dynamic information base that helps to avoid keeping stick to old-fashioned traditional behavioral (trial -and- error) search methods design.
- Transformation from paper information to electronic information.
- Transformation from saving information in texts to saving them in CD, DVD or networks.
- Transformation of information organization via domains, to organizing according to fields.
- Re-engineering the academic research and its administrative operations supports includes:
- The administrative processes for deanships and scientific research centers.
- Scientific research projects.
- Searching process through databases.
- Post graduate researches. (Master – Ph.D.).
- The scientific upgrading and research arbitration.

It could be said, that the re-engineering of the scientific research process in universities requires availability of a number of skills, enable the academic staff to perform their tasks. These skills includes:

(Management – Research teams – Project design and application – Analysis tools - Links with communities affairs – Effective leadership and budgets development).

C: Construction and development of curricula and programs;

The development of higher education curriculum content requires the development of teaching abilities, which are:

- Giving up the marginal content, due to its expired virtual useful life in the convoy of modern scientific progress.
- Transition from mono pole information to in-between knowledge and integrative curricula.
- Promoting multi-disciplinary content which serves the basis of many interdisciplinary curricula.
- These curricula should aimed in building knowledge skills such as those of problem solving, communication, self-expression, error detection, decision-making, and conclusions.
- Management programs and behaviors of production and services should be included in all disciplines. [9]
- The future approach will focus on training students how to access to information fields, and on teaching them different ways of thinking. Besides of, which intervals between professions and materials will disappear in the future. It could be said that the development of new visions in higher education requires the development of academic staff, who possess many of the capabilities related to the development of programs and university curricula. These include: [8]
- constructing and developing a curricula based on the added value concept.
- Building programs starting from the vision and mission of public, department or college programs.
- Developing curricula relying on communication and problem solving to link the content with skills.
- Building of multidisciplinary programs in all fields of knowledge.

D: Information Technology (IT):

The development of technical and informational technology in recent years is traced back to the efforts made by the academic staff which imposed new responsibilities.

The roles played by those scientists focused on:

- Educational process planning, design, preparation, supervision, mentoring, evaluating and directing.

This is, of course, followed by identification of the following educational skills:

- Analysis.
- Design.
- Implementation.
- Management.
- Evaluation.

Study and analysis of the external conditions related to the educational environment, including analysis of community needs and educational institutions.

Sval and Elengton (2000) listed three important fundamental trends in modern educational techniques:**[4]**

1. Gradual shift in learning methods including individual learning in its multiple sides.
2. Focusing on fixing the various kinds of (non-cognitive skills).
3. The enormous increase in the use of new information technology in all areas of education.

This rapid development requires action to be done in three main sides as:(Technology, Content, and Training).

Change the role played by the academic staff can be stated as follows:

- From teaching to Instructing and from coaching to criticizing-.

That matches the need for following capabilities: **[4]**

1. Identifying the foundations and principles of modern technology and its various fields and methods.
2. Methods of using computer techniques in teaching of various university curricula.
3. Methods of taking beneficiaries of internet and its practical applications in teaching.
4. Advantages of remote education and the expansion of its application in university education.
5. Computer technologies in educational measurement and test-making.
6. Familiarity with all the foundations of communication and their application to the teaching and learning practice.

E: Academic and administrative practice:

Leadership capacity for the academic leaders should be developed in order to come up with changes in their objectives successfully and develop self-expertise in the field of university administration. Related studies have confirmed that university and professional development centers should take the training of candidates for university leadership into account.

In case of summarizing the administration application, we can indicate the system of administration, workshops (or conferences) for new assigned of heads of departments, time management, educational policy, new style in transformational leadership, studies in dynamics of academic work.

In this regard, the required university teaching capabilities can be determined by: **[4]**

- Developing leadership skills for the heads of departments.
- Adopting academic organization strategies in the higher education institutions.
- Applying the total quality management in higher education.
- Convening management meetings and configuration of practical academic committees.
- Developing consulting skills.
- Preparing budgets for higher education institutions.

F: Evaluating performance of teaching staff:

The importance of evaluation in the higher education field is reflected in: **[7]**

- Understanding the level of academic staff performance.
- Identifying the extent to which higher educational objectives and programs can be achieved.
- Selecting the best human resources for the higher education institutions. From this standpoint, the identification of the correct assessment strategies is one of the core issues that should be possessed by the academic staff as in the followings:
- Educational measurement techniques.
- Construction of a new assessment policy, and emphasis on the culture of perfection.
- Evaluation of instructors to improve their professional performance in the light of objective criteria.
- Training to develop and change assessment plans whenever necessary.
- Identifying academic methods to evaluate the performance of academic staff.
- Familiarized with the assessment of team work.
- Familiarized with the modern methods of evaluating.
- Identifying the basic criteria and the areas of comprehensive self-assessment.
- Implementing the assessment plans.
- Establishing foundations of measurement and testing.
- Higher education accreditation.

G: Subjective and Specialized issues:

Befort, & Hattrup, in their book "**Valuing Task and Contextual Performance**" introduced some related issues. We can listed them as: **[3]**

- To have intentions.
- To recognize the messages.
- To be aware for the local common worries.
- To take care of the significance of specialization.
- To be a teacher and learner at the same time.
- To fulfill all possible promises.
- To appreciate and construct dialogues.
- To help students to develop and progress.

Results and Discussion:

Due to the previous requirements related to comprehensive role in facing transformations of the new era.. the necessities to draw the frame work of strategies as a result of analyzing has been arise.

The emerged strategies regarding the quality of academic staff in the point view of teaching, training and guiding are:

First: Feedback of management attitudes:

Management of universities has to be reviewed in order to harmonize with the requirements of the transitional phase reflected the process of education. That requires the redefinition of long-term objectives in the light of all the internal environmental factors (the potentialities), and the external ones (the ambient environmental conditions.)

Second: Identifying the outstanding qualitative

elements:

This main task is handled by the administration of the universities in terms of Content, Capability and Communication qualities.

Third: Creating an institutional structure contributing to the quality and distinctive achievement of higher education.

In his 'Organizational Leadership in Academic Libraries', Brooks presents a model structure that can be followed to check the value that will be added to higher education. The application of such an organizational structure requires the following: **[4]**

- Studying advanced local and global models.
- Determining a time frame according to a strategic plan when conducting a given model.
- Giving a comprehensive impression, in terms of the structure administration.

Fourth: Establishment of comprehensive programs for the development of academic skills:

These programs should focus on all aspects of teaching process to see to what extent these programs makes the use of technology that will upgrade professional performance.

Fifth: Organizing seminars and academic conferences (quarterly - annually):

Local, regional and international expertise must participate by inviting some prominent persons in higher education institutions and international centers.

Sixth: International regional and local cooperation:

This strategy should focus on the establishment of joint ventures in training academic staff and provide technical and financial support for the establishment and operation concerning university projects. In order to strengthen the alignment programs and promote the exchange of experience between universities via the development of special programs related to annual visits of local academic staff to international universities, and exchange experiences between universities at local and regional levels.

Seventh: Supporting the teaching networks and internal cooperation:

This strategy relies on personal choice on the part of the professors themselves. It also depends on cooperative willingness among experts interested in developing higher education.

The proposed network organization is supposed to follow team work models.

Conclusions:

Discussing the previous results leads to determining three relevant demands:

- Taking advantages from the global trend, which emphasizes the diversification of activities and programs that are provided for the academic staff members according to their multiple roles, played in universities.
- Taking into account all relevant transformations, whenever efforts of program development of teaching are to be undertaken.
- Putting the academic research in its right place, and considering this as a main tool used to make progress of knowledge, through encouraging academic researchers, and finding programs that support their development and progress. Besides of this, transition to a culture of (partnership era) is also required across various organizational structures at universities and research centers.

Besides of main demands mentioned above, we can conclude:

- New visions in curriculum and educational programs emphasize that universities should be interactive and closely related to local conditions and requirements of the market. As a result, the academic staff should be capable to build curriculum programs of multiple implications, and getting the basic skills to enable their students in problem-solving, communication, and self-expression.
- Modern communication technology helps the university's instructors to be aware of urgent needs, in order to play the role of (planner and organizer) in the educational process, and to play other roles, such as that of being the frequent user of modern technology.
- Leadership and academic abilities development represent the important requirements, because they focus on the creation of targeted change in the higher education institutions, due to their organizational and human changes. All these matters can be carried out through understanding the dynamism of university work, which is communicating with modern strategies in organizational development via higher education administration by applying development planning methods and quality management skills.
- Developing a system of performance assessment, that matches with the contemporary trends in higher education is really important. One should take into account how to create a culture of working in perfectness and in scientific ways, to evaluate the academic performance with some emphasis on the teaching aspect of self-responsibility and specialized development.

So, the university's instructors have to possess self- and professional qualities. They must embrace new styles of teaching and involve different strategies to reach out to all the different types of learners. This will increase student learning and motivation in the classroom and have an impact on other areas of life too.

- Universities should adopt effective strategies and methods to develop their academic staff capabilities. One of these strategies is getting

linked to higher administration. That is, all current universities should have their own trustful vision and mission. Hence, it is necessary to find out the appropriate organizational structure, which includes comprehensive programs stemming from strategies matching with international, regional and local requirements interchangeably.

- In regard with the new modern strategies in teaching process, is asking students to develop their own questions and then work out the possible solution for the problem. These can then be exchanged among the different groups to be worked out and presented in class for other group members to comment. This leads to a high level of interaction within students and improve their oral, presentation and communication skills in addition to developing their critical thinking skills. Which the study affirmed it, as one of new tasks of university's instructors in contemporary era to confront challenges faced the rapid transformations.

References:

1. Ahmad, Paiman Ramazan (2014) " The Internationalization of Higher Education in University of Raparin.. "Kurdistan Region-Iraq" International Journal of Education and Research Vol. 2 No. 8 August 2014
2. Ahmad, Paiman Ramazan (2014) "Student Engagement in Public Universities in the Context of University of Raparin" Kurdistan Region- Iraq" International Journal of Education and Research Vol. 2 No. 8 August 2014
3. Befort, N. & Hattrup , K. (2003). Valuing Task and Contextual Performance: Experience, Job Roles, and Ratings of the Importance of Job Behaviors, Applied H.R.M. Research, 2003, Volume 8, Number 1, pages 17-32.
4. Brooks ,M.,G., (2007) "Organizational Leadership in Academic Libraries: Defining Culture Types and Roles of Leaders", Unpublished dissertation, Marshall University, college of education and human services , Huntington, West Virginia.
5. Koberge C., and L.Chusmir (1987) "Organizational culture relationships with creativity and the job-related variables", Journal of Business Research.
6. Pollard, A. (2002). Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice. London: Continuum. P.12-13.
7. Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1981). A Competing Values Approach to Organizational Effectiveness. Public Productivity Review, 5(2), 122-140.
8. http://www.alnoor.se/article.asp?id=141845.
9. http://www.alnoor.se/article.asp?id=142722

دور التخطيط الاستراتيجي في تبني مكونات إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية (دراسة حالة جامعة بسكرة–الجزائر)

د. بن عيشي بشير
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة بسكرة
Bachir452003@gmail.com

د. بن عيشي عمار
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة بسكرة
Benaichi_ammar@yahoo.fr

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور التخطيط الاستراتيجي في تبني مكونات إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية دراسة حالة جامعة بسكرة_ الجزائر، تكونت عينة الدراسة من (80) عميدا ونائب عميد ورئيس قسم ونائب رئيس قسم في جامعة بسكرة اختيروا بصورة عشوائية وشملت كليات جامعة بسكرة جميعها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة، كما استعمنا الاستمارة كأداة لجمع المعلومات، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين التخطيط الاستراتيجي ومكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة.

الكلمات المفتاحية: *التخطيط، والتخطيط الاستراتيجي، والجودة، الجامعة، وإدارة الجودة الشاملة.*

المقدمة:

يعد التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر، وارتبط هذا المفهوم بالمفاهيم العسكرية ثم الصناعية، حيث إن مفهوم التخطيط الاستراتيجي يترابط مع مفهوم الاستراتيجية، فهو الأسلوب الذي تختاره الإدارة للاستفادة من الموارد المتاحة لها ولتحقيق أفضل النتائج.

ويعد التخطيط الاستراتيجي من الأساليب المهمة في الادارة الجامعية، حيث يسهم في تحقيق جودة عالية لمدخلات المنظومة التعليميةجميع وتطوير الإصلاح بالمؤسسة الجامعية، ويستخدم الأساليب المختلفة في تقييم الإداء للعاملين جميعها في صنع القرارات المتعلقة بتطوير المؤسسات الجامعية حاليا ومستقبلا وإتخاذها.

إن أهم مبررات استخدام التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية في انه يساعد المنظمة على تحديد رؤيتها المستقبلية والاستعداد للمستقبل والتفكير الايجابي وذلك بالنظر للمشكلات كتحديات و للموارد المتوافرة والمطلوبة كمعطيات وتوظيفها لتحقيق الاهداف المنشودة، ويعمل التخطيط الاستراتيجي على تحديد الاولويات وفق احتياجات الافراد والمؤسسة والمجتمع وسوق العمل

فادارة الجودة الشاملة وادارة التغير لا يمكن ان تطبقا وتعملا في معزل عن فهم اهداف ومفاهيم التخطيط الاستراتيجي فهناك تكامل وارتباطما بين كل من الجودة والتخطيط فمبادئ الجودة ينبغي ان تكون حاضرة عند صياغة كل من رسالة المؤسسة واهدافها، وعند البدء في عملية التخطيط بتشخيص يقود الى اعداد اهداف تحقق الجودة الشاملة.

أولا– الإطار المنهجي:

1– مشكلة الدراسة:

ان التخطيط الاستراتيجي بانواعه المختلفة هو من سمات العصر الحديث والتخطيط الفعال يساعد المؤسسة على عمليات التنبؤ بشكل مدروس ودقيق، كما يهييء وضع التقديرات والاحتمالات على وفق اسس علمية دقيقة وتحديد البرامج والخطط المراد انجازها والتي تتماشى مع قدرات المؤسسة ومن خلال التجربة العلمية تبين ان المنظمات التي تاخذ بمفهوم التخطيط السليم تفوق بالعمل والانتاج و تقديم الخدمة على المنظمات التي لا تلتزم بالتخطيط وهذا يتوقف على قدرة المدرين الذين ياخذون بهذا المفهوم ويعتقدون انه يؤدي الى النجاح والاستمرار والبقاء ضمن بيئة لا تأكد التي تسودها المتغيرات بصورة مستمرة وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالاتي:

ماهو الدور الذي يلعبه التخطيط الاستراتيجي في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية "؟

للإجابة على الإشكالية السابقة قمنا بصياغة التساؤلات الفرعية التالية:

– ماهو مستوى التخطيط الاستراتيجي بالجامعة محل الدراسة؟

– ماهو مستوى تبني الجامعة محل الدراسة لمكونات ادارة الجودة الشاملة؟

– ما هي طبيعة العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة؟

– هل هناك دور معنوي للتخطيط الاستراتيجي بأبعاده المختلفة في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تعرضت لها، إذ تناولت هذه الدراسة متغيرين لا تخفى أهميتهما على احد إذ يمثل المتغير الأول التخطيط الاستراتيجي الذي يعد عملية ديناميكية مستمرة تتعلق بالقرارات التي تستمر مدة طويلة و التي من الصعوبة مخالفتها،

في حين تمثل مكونات ادارة الجودة الشاملة المتغير الثاني ولذا تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

–تفيد المسئولين عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعة المبحوثة و أصحاب القرار في التعرف على نقاط الضعف و الخطة الإستراتيجية والعمل على تلافيها

–تفيد المسئولين عن التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من خلال دراسة جامعة بسكرة كحالة يمكن أن تطبق على جامعتهم في التعرف على نقاط الضعف والخطة الإستراتيجية و العمل على تلافيها

2– أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الى ما يلي:

– التعرف على التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعة المبحوثة

– التعرف على اهتمام المؤسسة عينة الدراسة تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة

– معرفة دور التخطيط الاستراتيجي في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة المبحوثة

– تحديد طبيعة العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة المبحوثة.

3– فرضيات الدراسة: للإجابة على التساؤلات السابقة يمكن صياغة فرضيتين رئيسيتين:

– توجد علاقة ارتباط معنوية بين التخطيط الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة.

وتنبثق عنها الفرضيات التالية:

– يوجد دور معنوي لرسالة في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة و ذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

– يوجد دور معنوي للاهداف الاسراتيجية في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة و ذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

– وجد دور معنوي لتحليل الاسراتيجيي في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة وذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

– يوجد دور معنوي للرؤية الاستراتيجية في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة و ذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

– يوجد دور معنوي لتطبيق الاستراتيجية في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة و ذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

– يوجد دور معنوي للتخطيط الاستراتيجي بأبعاده المختلفة في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة و ذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

4– متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: يتمثل في التخطيط الاستراتيجي (الرسالة، الاهداف الاستراتيجية، التحليل الاستراتيجي، الرؤية الاستراتيجية، تطبيق الاستراتيجية) .

المتغير التابع: تتمثل في مكونات ادارة الجودة الشاملة (التركيز على الزبون، الثقافة التنظيمية، التزام الادارة العليا بالجودة، التحسين المستمر، التركيز على العاملين، ضمان الجودة).

6– حدود الدراسة:

الحد البشري: اقتصرت عينة الدراسة على عمداء الكليات ونائب عميد ورئيس قسم ونائب رئيس قسم بجامعة ببسكرة – الجزائر –

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التخطيط الاستراتيجي ودوره في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية.

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة على جميع الكليات بجامعة ببسكرة – الجزائر –

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفترة الممتدة من 15 جويلية 2015 الى20 اكتوبر 2015

ثانيا– الإطار النظري:

1– تعريف التخطيط لاستراتيجي: يعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه" عملية اتخاذ قرارات ووضع أهداف واستراتيجيات و برامج زمنية مستقبلية وتنفيذها ومتابعتها[1]وهناك من يعرفه بأنه "اتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد رسالة المؤسسة وتكوين سياسات وتحديد أهداف المنظمة، والذي يحدد أسلوبها وشخصيتها ويميزها عن غيرها من المؤسسات"[2]

2– مفهوم التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي: يعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه خطة طويلة الاجل يحدد فيها رسالة المؤسسة، والغايات والاهداف التي تسعى الى تحقيقها، وطرق تحقيقها، والبرامج الزمنية لتحقيقها، مع الاخذ بعين الاعتبار التهديدات والفرص البيئية، والموارد والامكانيات الحالية للمؤسسة[3].

3– اهداف التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي:

تتضمن اهداف التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي ما يلي:

– العمل على دراسة الواقع من خلال تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

– السعي لتنمية شخصية المدير لمواجهة التغيرات المستقبلية، والاستعداد للمعوقات المتوقعة، ليتم الاستعداد المنظم لمواجهتها واستيعابها.

– رسم الخريطة الأساسية للتنظيم الجامعي، فهو يحدد الادوار، والقدرات، والوقت، الذي من خلاله يستطيع الافراد العاملين تحقيق اهداف المؤسسة الجامعية.

– الاسهام في وضع الاستراتيجيات التي تساعد في حل المشكلات الجامعية و علاجها.

– المساعدة في تحقيق الاهداف التي يطالب المجتمع بتحقيقها، والتي ترتبط بالاولويات المتاحة، والنتائج التي ينبغي انجازها[4]

4– مراحل التخطيط الاستراتيجي

المرحلة الأولي: التخطيط لعملية التخطيط .

وتمر هذه المرحلة بالخطوات الآتية:

أ–بناء الالتزام للبدء بعملية التخطيط الاستراتيجي: ويتم من خلال الآتي:

– إشراك كل الذين يتأثرون بالخطة من أجل بناء فهم وتبني للخطة.
– إعداد ملخصٍ بعملية التخطيط متضمنة أدوار المشاركين فيها،والتزام بالوقت والتكلفة، وكذلك الفوائد المرجوة منها.
– الالتزام بوقت كافٍ ومحدد للاتصال بكل من له علاقة من أصحاب التأثير لإزالة المخاوف والشكوك من أجل الوصول إلى التزام من الجميع.

ب– الحاجة إلى مُيسِّر للعملية: فهو ذلك الشخص الذي يقود فرق التخطيط الاستراتيجي خلال العملية

ج–تشكيل الفريق: فالعدد المفضل للفريق هو(10 –12) شخصاً، ويجب أن يتنوع الفريق بحيث يضم أشخاصاً ذوي خبرة وتخصص، ومن الجنسين، ومن داخل وخارج المؤسسة[5].

المرحلة الثانية : صياغة المستقبل

حيث تتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات رئيسة هي:

أ– صياغة الرؤية.

ب– صياغة الرسالة.

ج–الاتفاق على القيم المؤسسية.

أ–الرؤية: أن الرؤية الواضحة والمميزة بمثابة حجر الزاوية في التخطيط الاستراتيجي، فهي ليست مجرد ألفاظ، أو عبارات، أو شعارات، وإنما هي حالة مستقبلية تتطبع في الذهن، وتستدعي التفكير في الوسائل والطرق التي تؤدي إلى جعل هذه الرؤية ممكنة الحدوث.

إن الرؤية الإستراتيجية هي: تصور مستقبلي يضعه فريق التخطيط التربوي في الإدارة التربوية (وعلى رأسهم مدير الإدارة التربوية) لصورة مستقبل المديرية، من خلال وضع استراتيجيات معينة يحدد فيها ما يرغب أن تكون عليه المديرية في مجال التربية و التعليم مستقبلا، بمشاركة العاملين في الإدارة التربوية، بهدف وضع الرؤية موضع التنفيذ و الإلزام.

ب– الرسالة: تكمن أهمية الرسالة كونها عنصر التماسك ووضوح الغرض لكل المؤسسة، كما أنها تعد نقطة مرجعية لمتخذي القرار، ويجب أن تكون الرسالة مختصرة وعامة، فهي تعتبر دليلاً و مرشداً عاماً للتخطيط الاستراتيجي وتعتبر رسالة الإدارة التربوية ترجمه عملية لرؤية الإدارة التربوية، وهي الجزء الثاني من الخطة الإستراتيجية للإدارة التربوية .

ج– الاتفاق على القيم المؤسسية: القيم :هي المبادئ المشتركة التي يؤمن بها جميع أفراد المؤسسة، ويمارسونها في أعمالهم، وتعتبر القيمة ضرورية جداً للمؤسسة، إذ تمكنها من خلق نظام يجعل العاملين تحته، كما تجعل المتعاملين مع المؤسسة يتوقعون تجسيد هذه القيم خلال التعامل مع المؤسسة، و يمكن أن تكون القيم عامة أو خاصة كما يمكن أن تكون ملموسة، أو غير ملموسة، ويفضل صياغتها في عبارة موجزة[6].

المرحلة الثالثة: التحليل الاستراتيجي

ويشمل التحليل الاستراتيجي تحليل (SWOT)

– **البيئة الخارجية:** تُعد دراسة و تحليل العوامل البيئية الخارجية من الأمور الضرورية عند اختيار الإستراتيجية المناسبة، من خلال تحديد الفرص المتاحة للمنظمة، والتعرف على الظروف المحيطة بها في مكان معين من السوق، و في فترة زمنية محددة، وتتمكن المنظمة من استغلال تلك الفرص لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، وتحديد التهديدات أو المخاطر المحتملة التي قد تسبب خطراً، أو آثارًا سلبية للمنظمة، سواء بدخول منافسين للسوق أو تغيرات في أذواق المستهلكين

– **البيئة الداخلية:** وهي مجموعة العوامل التي تقع على حدود المؤسسة، وتختلف من مؤسسة إلى أخرى وترتبط بعملية اتخاذ القرارات، وتدخل إلى حد كبير في نطاق ورقابة الإدارة، وتشمل هذه البيئة كافة العوامل التكنولوجية، والتسويقية، والإنتاجية، والسياسية، والاجتماعية المرتبطة بالمؤسسة، ذات التأثير الحالي والمحتمل عليها

ان نجاح المؤسسة التعليمية في إدارتها لعملية التخطيط الاستراتيجي يعتمد إلى حد كبير على قدرتها على تعظيم نقاط القوة وتقليل نقاط الضعف في عناصر بيئتها الداخلية الثلاثة وهي: البناء الهيكلي التنظيمي، الثقافة التنظيمية السائدة، الموارد المتاحة[7]

المرحلة الرابعة: تطوير وصياغة الأهداف

وتشكل هذه الخطوة خطوة أساسية على طريق التخطيط الاستراتيجي الذي يقوم على أساس تحديد الأهداف العامة، والتوجهات العامة التي تسعى المنظمة إلى بلوغها، والتي تشكل المصدر الرئيس للأهداف قصيرة المدى، والمحددة تحديداً دقيقاً، وبذلك فإن الرسالة أو التوجهات العامة تمثل المصدر الرئيس للأهداف المرحلية للمنظمة، كما ويقصد بهذه الخطوة من الناحية الإدارية ترجمه رسالة المؤسسة الجامعية (الإدارة التربوية) وسبل تحقيقها إلى أهداف إستراتيجية بعيدة المدى وذات طبيعة كمية تمكن من قياس النتائج التي تتحقق، وهذه الأهداف بطبيعتها تحدد توجهات المؤسسة و تعكس مدى قدرتها على التفاعل مع بيئتها

المرحلة الخامسة: تنفيذ الخطة

أن تطبيق الخطة الإستراتيجية يعني وضع مشروعات الخطة وبرامجها موضع التنفيذ ابتداءً من وضع الميزانيات والإجراءات من قبل الإدارة

التربوية أو الإدارة العليا ومراجعتها، وانتهاءً بتقويم الخطة بشكل مستمر، وإجراء التغذية الراجعة لها كلما دعت الحاجة لذلك[8].

المرحلة السادسة: المتابعة والتقييم

تعتبر عملية المتابعة المستمرة هي صمام الأمان لضمان نجاح الخطة في تحقيق الأهداف الموضوعة، حيث تتيح الفرص للتعرف على سلبيات التنفيذ أولاً فأول، كما تحدد الانحرافات التي قد تنساق إليها الخطة، ثم يبدأ بتطعيم البرنامج أو المشروع بالإجراءات والبدائل الممكنة وتمر عملية المتابعة والتقييم بعدة خطوات ذكرها وهي: تحديد ما يجب قياسه، تحديد معايير قياس الأداء، قياس الأداء الفعلي الحالي عند نقطة زمنية معينة، مقارنة الأداء الحالي مع المعايير، اتخاذ الإجراءات التصحيحية[9]

5- الجودة:

تعريف الجمعية الأمريكية للجودة الجودة "بأنها الخصائص الكلية للمنتوج (خدمة أو سلعة) التي تظهر و تعكس قدرة هذا المنتوج على إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية"[10].

يعرفها كل من Krajewski, Lee J. and Ritzman على بأنها تلبية ما يتوقعه الزبون او التفوق عليه.[11]

6- تعريف جودة الخدمة: يري الباحثين ,Lovelock Christopher, and Wrigt بأنها تلك الدرجة من الرضا التي يمكن ان تحققها الخدمة للمستفدين و الزبائن عم طريق اشباع و تلبية حاجاتهم ورغباتهم وتوقعاتهم[12]. ويرى Wyckoff ان جودة الخدمة هي درجة التفضيل عند سعر مقبول، والرقابة على المتغيرات بتكاليف مقبولة[13]. وعليه يعرف الباحثان جودة الخدمة التعليمية للجامعة بانها مجموعة من الخصائص والصفات الاجمالية التي ينبغي ان توفر في الخدمة التعليمية بحيث تكون هذه الخدمة قادرة على تاهيل الطالب وتزويده بالمعرفة والخبرات والمهارات في اثناء سنوات الدراسة الجامعية، واعداده في صورة خريج جامعي متميز قادر على تحقيق اهدافه واهداف المشغلين واهداف المجتمع التنموية.

7- تعريف ادارة الجودة الشاملة: يعرف معهد المقاييس البريطاني ادارة الجودة الشاملة بانها فلسفة ادارية تشمل كافة النشاطات المنظمة التي من خلالها يتم تحقيق احتياجات العميل وتوقعاتهم والمجتمع، وتحقيق اهداف المؤسسة كذلك بأكفا الطرق واقلها تكلفة، عن طريق الاستخدام الامثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر لتطوير[14].

8- تعريف ادارة الجودة الشاملة في التعليم: تعرف ادارة الجودة الشاملة في التعليم بانها اسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية ليوفر للافراد وفريق العمل الفرصة لارضاء الطلبة والمستفدين من التعليم[15].

وتعرف ايضا بانها اسلوب شامل ومستمر في الاداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية ادارية تحقق اهداف كل من سوق العمل والطلبة، اي انها تشمل جميع وظائف ونشاطات المنظمة التعليمية، ليس في انتاج الخدمة فحسب ولكن في توصيلها، الامر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المنظمة التعليمية محليا وعالميا، وزيادة نصيبها في سوق العمل[16].

9- مكونات(أساسيات) ادارة الجودة الشاملة في الجامعات:

أ- التركيز على الزبون:

الزبون هو الطالب: هذا ما ذهب اليه الكثير من الباحثين، غير ان هناك انتقادات كثيرة لهذا التوجه في التعريف الزبون. ويرى (Bonser) ان الاساتذة الجامعيين يجدون صعوبة كبيرة في التعامل مع الطالب كزبون، اذ ان الطالب ليس في وضع يؤهله لتحديد المهارات والمعرفة اللازمة لتعظيم ادائه عند مزاولة العمل بعد التخرج[17].

الزبون هو المشغل: وهذا الراي ذهب اليه باحثون كثيرون ايضا، وهنا يجري التعامل مع الطالب على انه المنتوج، ولذلك يجري التركيز على المنتوج (الطالب) وتمكينه بالمعرفة والمهارات اللازمة و تقديمه الى سوق العمل. ولذلك تجري دراسة حاجات وتوقعات هذا السوق (مجموعة من المشغلين) ليقدم اليهم الطلبة بالمواصفات المطلوبة التي تفي بحاجات السوق الزبون يختلف باختلاف الخدمة الجامعية، فهناك ثلاث فئات من الزبائن هم: زبائن الخدمات التعليمية وزبائن خدمات البحث العلمي و زبائن الخدمات الاخرى للجامعة ان متطلبات النجاح لاية منظمة تفرض عليها ان تبني اعمالها وخططها ونظمها على قاعدة تلبية حاجات ورغبات الزبون، والتعاطي مع الرضا كهدف استراتيجي عام[18].

ب- الثقافة التنظيمية (المنظمية):

ان النجاح في تطبيق ادارة الجودة الشاملة قي اية جامعة (منظمة) يتطلب ترسيخ ثقافة منظمية للجامعة تنسجم مع مضامين الجودة الشاملة ويؤكد (Sarason) انه يقع على عاتق كل من المشاركين في تخطيط وتنفيذ النظام التعليمي – حسب موقعه وطريقته – تحديد وحماية الاتجاهات والمعتقدات والنظريات التي تتعلق بالهدف العام للتعليم وطبيعة التعليم ودور الهيئة التدريسية وكيفية تعلم الطلبة وطبيعة التسهيلات والتجهيزات اللازمة وطبيعة التنظيم اللازم وغيرها[19].

ويؤكد (Bonesronning) ان الثقافة تتضمن الاسلوب الذي تتعلم بموجبه الجماعات كيف تتكيف وتتلائم مع مجموعة محددة من الظروف، وعمليات التكيف والتلاؤم هذه قد لا تكون استجابة صريحة ومباشرة لاسباب معلنة، وعمليات التكيف والتلاؤم هذه قد تصبح اعرافا وافتراضات وعادات وتقاليد[20].

ج- التزام الادارة العليا بادارة الجودة الشاملة:

ان نجاح المؤسسة التعليمية في تطبيق مدخل ادارة الجودة الشاملة يعتمد على دعم الادارة العليا والتزاماتها و قناعتها بتبني هذا المدخل

وهذه الفلسفة في كل عمليات وانشطة ووحدات المؤسسة التعليمية. وينبغي ان تمتلك الادارة الجامعية صفات قيادية تجعلها قادرة على التاثير في الاكادميين والاداريين وخلق الرغبة لديهم لتحقيق اهداف الجامعة (المؤسسة التعليمية) بصورة طوعية، او تحقيق ما يتجاوز هذه الاهداف وهناك مجموعة من المواصفات التي ينبغي ان تتوفر في الادارة لتكون قادرة على تطبيق مضامين ادارة الجودة الشاملة مثل فهم حاجات الافراد ورغباتهم وقدراتهم، والاعتراف بانجازاتهم ومكافاتهم والعدالة وتمكين العاملين ومنحهم الاستقلالية وتحقيق الامن الوظيفي وغيرها[21].

د- التحسين المستمر: ان هدف التحسين المستمر للعملية التعليمية هو ادخال التحسينات اللازمة والمستمرة على هذه العملية في ضوء البيانات المتجددة وتغير حاجات المستفيدين واحتياجات الاسواق والمجتمع. وينبغي متابعة عمليات المنظمة بصورة مستمرة للتوصل الى اساليب افضل لتحسين وتطوير الخدمات الجامعية، كما ينبغي ان تعتمد المنظمة (الجامعة) مدخلا نظميا للتحسين المستمر، باعتماد الاساليب العلمية، على ان تكون عملية التحسين ذات طبيعة متكررة. وينبغي مراعاة ان هناك ثلاثة انماط للتحسين المستمرر في مؤسسات التعليم العالي، وهي

- الرقابة على العمليات: هواسلوب احصائي تقليدي لمراقبة العمليات وما ينجم عنها من مخرجات.
- التحسين المستجيب : ملخص هذا النمط أن التحسين يزاول بعد حصول المشكلة، فيجري فحص العمليات لمعالجة المشكلة التحسين الفاعل هذا النمط يقوم على بناء التوقعات ودراسة وتحليل حاجات ورغبات الزبون، واجراء عمليات التحسين في ضوء ذلك[22].

هـ-التركيز على العاملين: من خلال المشاركة و التدريب ومن خلال علاقات العمل الجيدة التي تعتمد على الثقة و فرق العمل وهذا يتحقق من خلال تمكين العاملين والتزام الادارة العليا بمضامين ادارة الجود الشاملة والثقافة التنظيمية المنفتحة نحو الجودة الشاملة. وتعد المشاركة عنصرا مهما من عناصر تحقيق ادارة الجودة الشاملة، اذ ان اشراك العاملين في صناعة القرار يسهل على المنظمة اجراء الكثير من التغييرات التنظيمية المطلوبة لتنفيذ ادارة الجودة الشاملة بنجاح . والمشاركة تشجع عمليات الابداع والابتكار في صفوف العاملين، ولتحقيق المشاركة ينبغي التركيزعلى بناء فرق العمل واعتماد نموذج تغيير يركز على اشراك العاملين في تخطيط وتنفيذ عملية التغيير، واعتماد الاستراتيجيات القيادية التي تركز على تاسيس مضامين ادارة الجودة الشاملة في جميع وحدات ومستويات المنظمة. من خلال التطبيق الفاعل لبرامج جودة حياة العمل، وجودة حياة العمل هي مجموعة من العوامل والظروف التي تسعى الى توفيرها المنظمة من جهة ويدركها العاملون ايجابيا من جهة اخرى بهدف تحقيق اهداف المنظمة في النمو والبقاء والانتاجية واهداف الفرد باشباع حاجاته المادية والنفسية بما لا يتعارض مع اهداف المجتمع[23].

ز- ضمان الجودة: يمكن تعريف ضمان الجودة بأنها "عملية تقييم جارية ومستمرة لجودة نظام التعليم العالي أو مؤسساته أو برامجه. يركز مفهوم ضمان الجودة باعتباره ألية تنظيمية على المساءلة والتطوير، وعلى توفير المعلومات والأحكام من خلال عملية متفق عليها ومعايير مؤسس لها بشكل جيد"[24].

يمكن تعريف ضمان الجودة بأنها "أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح المدرسية، والبحوث، وتصف المعايير الأكاديمية مستوى الانجاز الذي يتعين على الطالب بلوغه للحصول على شهادة أكاديمية (درجة علمية، على سبيل المثال)"[25].

ثالثا- الدراسة الميدانية:

1- إجراءات الدراسة:

1-1- المنهج المستخدم: استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملائمته و طبيعة هذه الدراسة في الجانب النظري وفي الجانب الميداني اعتمدنا على دراسة حالة.

1-2- مجتمع الدراسة وعينتها: يتتمثل مجتمع الدراسة من عمداء الكليات و نائب عميد و رئيس قسم ونائب رئيس قسم في جامعة بسكرة.

أما عينة الدراسة فقد اختيرت بصورة عشوائية من ستة كليات في جامعة بسكرة و هي:

كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية والبالغ عددهم 80 فردا ، حيث وزعت الاستمارات على جميع أفراد عينة الدراسة، وتم استعادة 70 استمارة. واستبعدت 10 استمارات لوجود نواقص فيها وغير قابلة لتحليل. لتصبح الاستمارات الصالحة 60 استمارة.

1-3- أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استمارة لمعرفة دور التخطيط الاستراتيجي في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائري تكونت الأداة من مجموعة من محاور الدراسة وعدد فقرات كل محور (مجال).

المحور الاول التخطيط الاستراتيجي(الرسالة، الاهداف الاستراتيجية، التحليل الاستراتيجي، الرؤية الاستراتيجية، تطبيق الاستراتيجية) بلغ عدد فقراتها 15 فقرة، المحور الثاني مكونات ادارة الجودة الشاملة (التركيز على الزبون، الثقافة التنظيمية، التزام الادارة العليا بالجودة، التحسين المستمر، التركيز على العاملين، ضمان الجودة) بلغ عدد فقراتها 19 فقرة، المجموع الكلي34، 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: التخطيط الاستراتيجي 0.752، مكونات ادارة الجودة الشاملة 0.880، المجموع الكلي0.855

وتشير القيم الواردة سابقا أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة وتفي بأغراض هذه الدراسة

1-6 - أساليب التحليل الإحصائي: لغرض تحليل نتائج الدراسة التي جمعت من خلال استمارة، فقد استعملت الأساليب الإحصائية الآتية:

التكرار والنسب: لمعرفة إجابات أفراد العينة وتحليلها، الوسط الحسابي: لمعرفة متوسط إجابات أفراد العينة، معامل الارتباط بيرسون لايجاد ثبات الاداة، ألفا كرونباخ Cronbach Alfa : حيث استخدم للتحقق من صدق مقاييس البحث وثباتها. معامل الانحدار المتعدد: ويستخدم في قياس التأثير المعنوي للمتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة. معامل الارتباط البسيط لمعرفة مدى تاثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

2- تحليل نتائج الدراسة واختبار الفروض

2-1- وصف خصائص عينات الدراسة:

الجدول رقم (01): خصائص عينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة%
الجنس	أنثى	05	08.33
	ذكر	55	91.66
	المجموع	**60**	**100**
السن	20- 25	/	/
	26- 30	06	10
	31- 35	19	31.66
	36- فما فوق	35	58.33
	المجموع	**60**	**100**
المركز الوظيفي	عميد	05	08.33
	نائب عميد	11	18.33
	رئيس قسم	30	50
	نائب رئيس قسم	14	23.33
	المجموع	**60**	**100**
مدة الخدمة	اقل من5 سنوات	05	08.33
	من 5 – 10سنوات	19	31.66
	10من–15 سنة	14	23.33
	من 15 فأكثر	22	36.66
	المجموع	**60**	**100**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS من الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

- أن أغلبية أفراد العينة هم من الذكور والبالغ عددهم55 بنسبة 91.66%، وهذا مؤشر على قلة مشاركة الاناث في التوظيف بالجامعة مقارنة باالذكور.

- أن 10% تراوحت أعمارهم من 26 الى30 سنة، و31.66% بلغت أعمارهم أكثر من31 إلى 35 سنة، 58.33% أعمارهم تفوق 36 سنة.

- أن اغلب أفراد العينة تزيد مدة خدمتهم بالمؤسسة عن10 سنوات مما يعني أن أفراد عينة الدارسة لهم خبرة طويلة داخل الجامعة.

- أما الرتبة الأكاديمية فهي موزعة كالتالي: عميد بنسبة8.33% نائب عميد بنسبة18.33%، رئيس قسم بنسبة50%،نائب رئيس قسم بنسبة23.33% مما يعني أن الدارسة تشمل كل فئات 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 (التخطيط الاستراتيجي، مكونات ادارة الجودة الشاملة)، وقد تقرر أن يكون المتوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن كل عبارة من (1- أقل من 2.5) دالا على مستوى "منخفض" من القبول، ومن (2.5- أقل من 3.5) دالا على مستوى "متوسط"، ومن (3.5-5) دالا على مستوى "مرتفع".

أ- تحليل فقرات المحور الأول(التخطيط الاستراتيجي)

الجدول رقم (02): تحليل فقرات المحور الأول (التخطيط الاستراتيجي)

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
الرسالة			
1- تضع الجامعة رسالتها بوضوح.	03.60	0.55	مرتفع
2- تكامل رسالة الجامعة مع الاهداف التي تضعها	04.21	0.32	مرتفع
3- تقوم الجامعة بصياغة رسالتها التي تتبنى فيها الغاية او الهدف من انشائها	03.75	0.23	مرتفع
مجموع الكلي للمحور الرسالة	**03.85**	**0.33**	**مرتفع**
الأهداف الإستراتيجية			
4-تسعى الجامعة إلى دعم وتشجيع أصحاب المقترحات والأفكار المبدعة	04.00	0.21	مرتفع
5- تعمل الجامعة لتحقيق الأهداف التي تنسجم مع رسالتها	03.85	0.27	مرتفع
6- تتصف أهداف الجامعة الإستراتيجية بأنها قابلة للقياس	03.31	0.25	متوسط
مجموع الكلي للمحور الأهداف الإستراتيجية	**03.72**	**0.22**	**مرتفع**
التحليل الاستراتيجي			
7-تقوم الجامعة بتحليل بيئة الخارجية للتعرف على المتغيرات المختلفة التي يمكن ان تؤثر عليها في المستقبل	03.65	0.35	مرتفع
8- تقوم الجامعة بتحليل بيئة الداخلية للتعرف على مصادر القوة ونقاط الضعف	03.40	0.36	متوسط
9- تعمل الجامعة وفق رؤية واضحة لتطوير استثمار نقاط القوة و تقليل نقاط الضعف	03.88	0.34	مرتفع
مجموع الكلي للمحور التحليل الاستراتيجي	**03.64**	**0.31**	**مرتفع**
الرؤية الإستراتيجية			
10- تسهم الجامعة بإعداد الكوادر البشرية الكفؤة	03.45	0.45	متوسط
11-تمتلك الجامعة رؤية متميزة عن تحقيق الجودة في مخرجاتها العلمية	03.48	0.43	متوسط
12-تعمل على تحديد الأهداف الممكن تحقيقها متماشيتا مع الظروف المحيطة بالبيئتين الداخلية والخارجية بما يناسب ما يجري من مستجدات علمية	03.50	0.36	مرتفع
مجموع الكلي للمحور الرؤية الإستراتيجية	03.47	0.40	متوسط
تطبيق الإستراتيجية			
13- تهيئ الجامعة الأفراد في جميع المستويات الإدارية والفنية والقيادية القادرة على تنفيذ التخطيط الاستراتيجي	03.66	0.55	مرتفع
14-تملك الجامعة هيكلا تنظيميا يساعد على تطبيق الإستراتيجية	03.70	0.33	مرتفع
15- تعمل الجامعة على تحقيق الأهداف وفقا للرؤية والرسالة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية	04.25	0.36	مرتفع
مجموع الكلي للمحور تطبيق الإستراتيجية	**03.87**	**0.35**	**مرتفع**
مجموع الكلي للمحور الأول	**03.71**	**0.45**	مرتفع

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن:

- **تطبيق الإستراتيجية:** جاء بالترتيب الأول من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.87) بانحراف معياري قدره (0.35)، و وفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما نلاحظ من متوسط إجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا المحور أنها تشكل قبولا مرتفعا أيضا، حيث تراوحت المتوسطات ما بين(3.66- 4.25)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.33- 0.55)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. ويعزى ذلك إلى أن الجامعة تعمل على تحقيق الأهداف وفقا للرؤية والرسالة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية.

– **الرسالة:** جاء بالترتيب الثاني من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.85) بانحراف معياري (0.33)، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، تراوحت المتوسطات ما بين (3.60– 4.21)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.23– 0.55)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. ويعزى ذلك إلى تكامل رسالة الجامعة مع الاهداف التي تضعها.

– **الأهداف الإستراتيجية:** جاء بالترتيب الثالث من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (3.72) بانحراف معياري (0.22)، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات ما بين (3.31–4.00)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.21–0.27)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. و يعزى ذلك إلى أن الجامعة تعمل على تحقيق الأهداف التي تنسجم مع رسالتها.

– **التحليل الاستراتيجي:** جاء بالترتيب الرابع من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.64) بانحراف معياري (0.31)، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما نلاحظ من متوسط إجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا المحور أنها تشكل قبولا مرتفعا أيضا، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.40–3.88)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.34–0.36)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. ويعزى ذلك إلى أن الجامعة تعمل الجامعة وفق رؤية واضحة لتطوير استثمار نقاط القوة وتقليل نقاط الضعف.

– **الرؤية الإستراتيجية:** جاء بالترتيب الخامس من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.47) بانحراف معياري (0.40)، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول متوسطة، كما نلاحظ من متوسط إجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا المحور أنها تشكل قبولا متوسطا باستثناء الفقرة الثانية عشر جاءت مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.45–3.50)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.36–0.45)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء متوسطا. مما يدل على عدم إعطاء العناية الكافية للمحور الرؤية الإستراتيجية من قبل الجامعة محل الدراسة._بناء على ما سبق يتضح ان التخطيط الاستراتيجي بالجامعة محل الدراسة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي 03.71 بانحراف معياري 0.45 وهذا يدل على ان الجامعة محل الدراسة تسعى إلى دعم وتشجيع أصحاب المقترحات والأفكار المبدعة، كما تقوم بتحليل بيئة الداخلية للتعرف على مصادر القوة ونقاط الضعف.

ب– تحليل فقرات المحور الثاني(مكونات إدارة الجودة الشاملة):

الجدول رقم(03): تحليل فقرات المحور الثاني (مكونات إدارة الجودة الشاملة):

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
التركيز على الزبون			
16–تعالج الجامعة الشكاوى المقدمة من الطلبة بفاعلية.	03.60	0.85	مرتفع
17–تهتم الجامعة بتحقيق رضا الطلبة أثناء السنوات الدراسية	04.00	0.82	مرتفع
18–يجري تصميم البرامج الدراسية في الجامعة في ضوء احتياجات أسواق العمل	03.85	0.83	مرتفع
مجموع الكلي للمحور التركيز على الزبون	**03.81**	**0.80**	**مرتفع**
الثقافة التنظيمية			
19–تتميز الجامعة عن غيرها من خلال ثقافة عامليها التي تؤمن بالجودة في كل نشاط	04.21	01.01	مرتفع
20– الثقافة السائدة في الجامعة هي ان الجودة مسؤولية الجميع	03.65	01.07	مرتفع
21– تعقد الجامعة دورات تدريبية للعاملين لتثقيفهم في أساسيات جودة التعليم	03.31	01.05	متوسط
مجموع الكلي للمحور الثقافة التنظيمية	**03.72**	**01.00**	**مرتفع**
التزام الإدارة العليا بالجودة			
22– إدارة الجامعة تحدث تغيرات هيكلية انسجاما مع متطلبات الجودة	03.75	0.25	مرتفع
23–تواكب إدارة الجامعة عمليات إدارة التغيير بصورة ناجحة	03.55	0.26	مرتفع

24- توفر إدارة الجامعة التسهيلات المادية اللازمة لدعم الجودة	03.80	0.24	مرتفع
مجموع الكلي للمحور التزام الإدارة العليا بالجودة	**03.70**	**0.82**	**مرتفع**
التحسين المستمر			
25- تعتمد الجامعة على التحسين المستمر كمنهج عمل	04.00	0.85	مرتفع
26- تستجيب الجامعة بصورة سريعة للتغيرات في البيئة المحيطة	04.25	0.84	مرتفع
27-تستخدم الجامعة مؤشرات مرنة في التقييم تواكب عمليات التحسين المتوقعة باستمرار	03.50	0.83	مرتفع
28-هناك تطوير مستمر في مستويات البحث العلمي في الجامعة	03.75	0.81	مرتفع
مجموع الكلي للمحور التحسين المستمر	**03.87**	**0.82**	**مرتفع**
التركيز على العاملين			
29- سياسات الجامعة تشجع العاملين على الأداء المتميز	03.50	0.65	مرتفع
30-يجري تقييم أداء العاملين في ضوء معايير الجودة	03.80	0.63	مرتفع
31- تهتم الجامعة بنشر ثقافة الجودة بين العاملين	03.70	0.56	مرتفع
مجموع الكلي للمحور التركيز على العاملين	**03.66**	**0.59**	**مرتفع**
ضمان الجودة			
32- فلسفة الجامعة تركز على أداء اي عمل بصورة صحيحة من المرة الأولى.	03.85	0.45	مرتفع
33- تعتمد الجامعة منهج الوقاية من الأخطاء بدلا من تصحيح الأخطاء بعد وقوعها.	04.00	0.47	مرتفع
34- تضع الجامعة كل ما يكفل تنفيذ ما يخطط له بفاعلية	03.50	0.42	مرتفع
مجموع الكلي للمحور ضمان الجودة	**03.78**	**0.43**	**مرتفع**
مجموع الكلي للمحور الثاني	**03.72**	**0.35**	مرتفع

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS يتضح من نتائج الجدول اعلاه أن:

- **التحسين المستمر:** جاء بالترتيب الأول من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.87) بانحراف معياري قدره (0.82)، و وفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما نلاحظ من متوسط إجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا المحور أنها تشكل قبولا مرتفعا أيضا، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.50- 4.25)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.81- 0.85)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. ويعزى ذلك إلى اعتماد الجامعة على التحسين المستمر كمنهج عمل.

- **التركيز على الزبون:** جاء بالترتيب الثاني من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.81) بانحراف معياري (0.80)، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، تراوحت المتوسطات ما بين(3.60- 4.00)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.82- 0.85)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. ويعزى ذلك إلى اهتمام الجامعة بتحقيق رضا الطلبة أثناء السنوات الدراسية.

- **ضمان الجودة:** جاء بالترتيب الثالث من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (3.78) بانحراف معياري (0.43)، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات ما بين (3.50-4.00)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.42-0.47)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. ويعزى ذلك الى اعتماد الجامعة منهج الوقاية من الأخطاء بدلا من تصحيح الأخطاء بعد وقوعها.

- **الثقافة التنظيمية:** جاء بالترتيب الرابع من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.72) بانحراف معياري (01.00)، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة،

كما نلاحظ من متوسط إجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا المحور أنها تشكل قبولا مرتفعا أيضا، حيث تراوحت المتوسطات ما بين(3.31–4.21)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (01.01–01.07)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. ويعزى ذلك تميز الجامعة عن غيرها من خلال ثقافة عامليها التي تؤمن بالجودة في كل نشاط.

– **التزام الإدارة العليا بالجودة:** جاء بالترتيب الخامس من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.70) بانحراف معياري (0.82)، و وفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما نلاحظ من متوسط إجابات أفراد عينة البحث على عبارات هذا المحور أنها تشكل قبولا مرتفعا، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.55–3.80)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.24–0.26)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. ويعزى ذلك إلى أن إدارة الجامعة توفر التسهيلات المادية اللازمة لدعم الجودة.– **التركيز على العاملين:** جاء بالترتيب السادس من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور (03.66) بانحراف معياري (0.59)، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات ما بين (3.50–3.80)، وتراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.56–0.65)، مما يدل على ان متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور جاء مرتفعا. و يعزى ذلك الى أن عملية تقييم اداء العاملين بالجامعة تتم في ضوء معايير الجودة.

بناء على ما سبق يتضح ان محور مكونات ادارة الجودة الشاملة الجامعة محل الدراسة جاء مرتفعا وفقا لقياس الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي 03.

72 بانحراف معياري 0.35 وهذا يدل على ان الجامعة محل الدراسة تستجيب بصورة سريعة للتغيرات في البيئة المحيطة، كما تقوم بتصميم البرامج الدراسية في ضوء احتياجات اسواق العمل، بالاضافة الى تركزها على أداء اي عمل بصورة صحيحة من المرة الأولى

2–3– اختبار الفروض:

الفرضية الاولى:

– توجد علاقة ارتباط معنوية بين التخطيط الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة.

الجدول رقم(04): نتائج علاقات الارتباط بين التخطيط الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة

متغيرات مستقلة / متغيرات تابعة	الرسالة	الاهداف الاستراتيجية	التحليل الاستراتيجي	الرؤية الاستراتيجية	تطبيق الاستراتيجية	المؤشر الكلي
مكونات ادارة الجودة الشاملة	*0.825	*0.833	*0.881	*0.861	*0.872	*0.898

P<0.05 N=60

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يشير الجدول أعلاه إلى طبيعة علاقة الارتباط بين التخطيط الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة حيث يشير المؤشر الكلي بين التخطيط الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة إلى وجود علاقة معنوية موجبة إذ بلغ الارتباط (0.898) وهي علاقة ارتباط معنوية عند مستوى معنوية (0.05)، ويشير هذا إلى أن زيادة إهتمام الجامعة محل الدراسة بالتخطيط الاستراتيجي سيساهم في تبني مكونات الجودة الشاملة وعلى هذا الأساس فانه يتم قبول الفرضية الرئيسية الأولى. و لأجل توضيح علاقة ارتباط بين كل بعد من أبعاد التخطيط الاستراتيجي بشكل منفرد مع مكونات ادارة الجودة الشاملة تم اختبار الفرضيات الفرعية المتفرعة من الفرضية الرئيسية الأولى كالاتي:

– العلاقة بين الرسالة و مكونات ادارة الجودة الشاملة: يشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين الرسالة و مكونات ادارة الجودة الشاملة حيث بلغت قيمة الارتباط (0.825) وهي علاقة ارتباط معنوية عند مستوى معنوية(0.05) وبهذا يتم قبول الفرضية الفرعية الأولى. مما يدل على أن زيادة اهتمام الجامعة محل الدراسة بالرسالة سيساهم في تبني مكونات ادارة الجودة.

– العلاقة بين الاهداف الاستراتيجية و مكونات ادارة الجودة الشاملة: يشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين الاهداف الاستراتيجية ومكونات ادارة الجودة حيث بلغت قيمة الارتباط (0.833) وهي علاقة ارتباط معنوية عند مستوى معنوية(0.05)، وبهذا يتم قبول الفرضية الفرعية الثانية. مما يدل على أن زيادة اهتمام الجامعة محل الدراسة بالاهداف الاستراتيجية سيساهم في تبني مكونات ادارة الجودة.

– العلاقة بين التحليل الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة: يشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين التحليل الاستراتيجي و مكونات ادارة الجودة الشاملة حيث بلغت قيمة الارتباط (0.881) وهي علاقة ارتباط معنوية عند مستوى معنوية(0.05) وبهذا يتم قبول الفرضية الفرعية الثالثة. مما يدل على أن زيادة اهتمام

الجامعة محل الدراسة بالتحليل الاستراتيجي سيساهم في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة.

– العلاقة بين الرؤية الاستراتيجية و مكونات ادارة الجودة الشاملة: يشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين الرؤية الاستراتيجية و مكونات ادارة الجودة الشاملة حيث بلغت قيمة الارتباط (0.861) وهي علاقة ارتباط معنوية عند مستوى معنوية(0.05) وبهذا يتم قبول الفرضية الفرعية الرابعة. مما يدل على أن زيادة اهتمام الجامعة محل الدراسة بالرؤية الاستراتيجية سيساهم في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة.

– العلاقة بين تطبيق الاستراتيجية و مكونات ادارة الجودة الشاملة: يشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين تطبيق الاستراتيجية و مكونات ادارة الجودة الشاملة حيث بلغت قيمة الارتباط (0.872) وهي علاقة ارتباط معنوية عند مستوى معنوية(0.05) وبهذا يتم قبول الفرضية الفرعية الرابعة. مما يدل على زيادة اهتمام الجامعة محل الدراسة بتطبيق الاستراتيجية سيساهم في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة.

الفرضية الثانية:

– يوجد دور معنوي للتخطيط الاستراتيجي بأبعاده المختلفة في تبني مكونات ادارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة وذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

الجدول رقم (05): نتائج تحليل الانحدار

المتغيرات المستقلة	B.	الرسالة B_1	الاهداف الاستراتيجية B_2	التحليل الاستراتيجي B_3	الرؤية الاستراتيجية B_4	تطبيق الاستراتيجية B_5	R^2	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية
مكونات ادارة الجودة الشاملة	0.862	0.231 *4.95	0.214 *4.98	0.213 *4.32	0.211 *6.32	0.235 *5.19	0.806	05.68	04.00

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS. $P \leq 0.05$ ،N= 60، df(1,58)

* قيمة T المحسوبة.

يتضح من نتائج الجدول اعلاه وجود تأثير معنوي للتخطيط الاستراتيجي باعتباره متغير مستقل في مكونات ادارة الجودة الشاملة متغير تابعا ويدعم هذا التأثير قيمة F المحسوبة والبالغة (05.68) وهي اكبر من قيمتها الجدولية والبالغة (04) عند درجتي حرية (1,58) وضمن مستوى معنوية (0.05) وبمعامل تحديد R^2 قدره (0.806) وهذا يعني أن (80.6%) من الاختلافات المفسرة في مكونات ادارة الجودة الشاملة يفسرها التخطيط الاستراتيجي ويعود الباقي إلى متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها أو أنها غير داخلة في النموذج الانحدار أصلا. ومن خلال متابعة معاملات بيتا (B) واختبار (T) لها تبين أن أعلى تأثير لتلك العناصر يعود إلى عنصر تطبيق الاستراتيجية إذ بلغت قيمة (B5) (0.235) وكانت قيمة (T) لها (5.19) وهي قيمة معنوية موجبة اكبر من قيمة (T) الجدولية (1.296) عند درجتي حرية(1.58) ومستوى معنوية (0.05) يليها بالدرجة الثانية الرسالة إذ بلغت قيمة **(B_1)** (0.231) وكانت قيمة (T) لها (4.95) وهي قيمة معنوية موجبة اكبر من قيمة (T) الجدولية(1.296) عند درجتي حرية(1.58) ومستوى معنوية (0.05) ثم جاء عنصر الاهداف الاستراتيجية إذ بلغت قيمة**(B_2)** (0.214) وكانت قيمة (T) لها (4.98) وهي قيمة معنوية موجبة اكبر من قيمة (T) الجدولية(1.296) عند درجتي حرية(1.58) ومستوى معنوية (0.05) ثم جاء عنصر التحليل الاستراتيجي إذ بلغت قيمة**(B_3)** (0.213) وكانت قيمة (T) لها (4.32) وهي قيمة معنوية موجبة اكبر من قيمة (T) الجدولية (1.296) عند درجتي حرية(1.58) ومستوى معنوية (0.05) وأخيرا الرؤية الاستراتيجية إذ بلغت قيمة**(B_4)** (0.211) وكانت قيمة (T) لها (6.32) وهي قيمة معنوية موجبة اكبر من قيمة (T) الجدولية (1.296) عند درجتي حرية (1.58) ومستوى معنوية (0.05) وبهذا فانه يتم قبول الفرضية الرئيسية الثانية.

النتائج والتوصيات:

أولا– النتائج:

من خلال الدارسة التي قام بها الباحثان تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. أن المستقصيين يوافقون على أن الجامعة محل الدراسة تقوم بعملية التخطيط الاستراتيجي من خلال:
   - تحقيق الأهداف وفقا للرؤية و الرسالة و تحليل البيئة الداخلية و الخارجية .
   - قيام الجامعة بصياغة رسالتها التي تتبنى فيها الغاية اوالهدف من انشائها
   - سعي الجامعة إلى دعم وتشجيع أصحاب المقترحات والأفكار المبدعة
2. بالنسبة للمحور الثاني (مكونات إدارة الجودة الشاملة) حصل عنصر التحسين المستمر على المراتب الأولى من حيث الأهمية النسبية من وجهة نظر المبحوثين ثم جاء عنصر التركيز على الزبون في المرتبة الثانية، ثم عنصر ضمان الجودة في المرتبة الثالثة، ثم جاء عنصر الثقافة التنظيمية في المرتبة الرابعة، ثم جاء

عنصر التزام الإدارة العليا بالجودة في المرتبة الخامسة، ثم جاء عنصر التركيز على العاملين في المرتبة السادسة والأخيرة .

– أن التخطيط الاستراتيجي يعمل على تبني مكونات إدارة الجودة الشاملة بالجامعة المبحوثة من خلال:

– التحسين المستمر: حيث تعتمد الجامعة على التحسين المستمر كمنهج عمل.

– التركيز على الزبون: من خلال اهتمام الجامعة بتحقيق رضا الطلبة أثناء السنوات الدراسية.– ضمان الجودة: وذلك باعتماد الجامعة على منهج الوقاية من الأخطاء بدلا من تصحيح الأخطاء بعد وقوعها.

– ثقافة التنظيمية: و ذلك بتميز الجامعة عن غيرها من خلال ثقافة عامليها التي تؤمن بالجودة في كل نشاط.

4– وجود علاقة ارتباط معنوية بين التخطيط الاستراتيجي و مكونات إدارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة.

5– يوجد دور معنوي للتخطيط الاستراتيجي بأبعاده المختلفة في تبني مكونات إدارة الجودة الشاملة بالجامعة محل الدراسة وذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

ثانيا– التوصيات: من خلال نتائج الدراسة وقف الباحثان على بعض التوصيات نذكر منها ما يلي:

– بالرغم من نتائج الدراسة أشارت إلى أن المعنيين في جامعة بسكرة يقومون بعمليات التخطيط الاستراتيجي إلا أنها ليست بالمستوى المطلوب لذا نقترح إجراء دراسات ميدانية بين حين و آخر للوقوف على المستجدات التي تطرأ في جامعات أخرى بالشكل الذي يجعل إدارة جامعة بسكرة على بينة واضحة لما يدور حولها.

– أن يتم دراسة التشريعات و القوانين ذات الأثر في عملية التخطيط الاستراتيجي.

– تصميم استراتيجيات متوافقة مع أهداف الجامعة.

– استقطاب الكفاءات ورصد وإعداد الميزانيات المالية اللازمة لتنفيذ عمليات التخطيط الاستراتيجي.

– فتح الدورات التدريبية متخصصة للكوادر العاملة في الجامعة ضمن التخطيط الاستراتيجي.

– الاهتمام بالعاملين في الجامعة عن طريق توفير وسائل الاتصال لضمان جودة أدائهم مما يساعد على تحقيق التميز الأكاديمي.

المراجع (References):

01 غنيم عثمان(2001)، التخطيط أسس ومبادئ عامة، ط2، دار رضا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 238

02 الحملاوي وآخرون(1991)، إدارة الإنتاج والعمليات، مكتبة عين شمس، القاهرة، ص 9

03 محمد غنيم(2001)، التخطيط: أسس ومبادئ عامة،ط2، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص118

04 بيومي ضحاوي، رضا المليجي(2010)، التخطيط الاستراتيجي مدخل لجودة التعليم الجامعي: رؤية مستقبلية، الندوة العلمية السابعة لقسم أصول التربية التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، كلية التربية، جامعة طنطا

05 الشويخ عاطف عبد الحميد عثمان(2007)، واقع التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غز، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية – غزة، كلية التجارة قسم إدارة الأعمال، ص40

06 حافظ محمد صبري والبحيري السيد (2006)، تخطيط المؤسسات التعليمية ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة، ص113

07 رستم رفعت (2004)، التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي، مجلة الجودة في التعليم العالي، العدد " 1"، الجامعة الإسلامية: غزة، ص125

08 حسين حسن مختار(2002)، تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، مجلة كلية التربية، عدد6، مصر، ص180

09 الاغبري عبد الصمد(2000)، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي، بيروت، دار النهضة العربية، ص 136

10 Heizer, Jay, and Barry Render (2001) , Operations Management (New Jersey: Prentice-Hall, Inc,p171

11 Krajewski, Lee J. and Ritzman, , Operation management (1996)Larry U.S.A. Addison. Wesley, Inc,

12 Lovelock, Christopher, and Lauren Wrigt(1999), "Principles of Service Marketing and Management", (New Jersey: 1st,ed

13 Wyckoff, D(1984). New Tools for Achieving Service Quality, The Cornaell H.R.A,Quarterly, November.

14 محفوظ جودة (2004)، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص145

15 يوسف الطائي و العبادي هشام فوزي دباس(2005)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، المجلد01،

عدد03، مجلة العري للعلوم الاقتصادية والإدارية، العراق، ص 230

16 عليمات صالح ناصر(2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية(تطبيق ومقترحات التطوير)، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص98

17 Bonser, C. (1999). Total Quality Education, Public Administration Review, (52): 504-512.

18 Hebert, F., Dellana, S. and Bass, K. (1995). Total Quality Management in the Business School: The Faculty View Point, Advanced Management Journal, 60: 20-31

19 Sarason, S. (1995). School Change: The Personal Development of Point of View, New York: Teachers College Press, 103.

20 Bonesronning, Hans. (2004). Can Effective Teacher Behavior be Identified? Economics of Education Review, (23): 237-247.

21 أمال محمود محمد أبو عامر(2008)، واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، ص50

22 ماجد بن غرم الله الحقيب الغامدي(2008)، ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في الكليات التقنية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، العربية السعودية، ص58

23 فاطمة عيسى أبو عبده (2011)، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، قسم الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ص20

24 الفتلاوي ماجد(2006)، أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، العراق، ص55

25 أبو دقة وآخرون(2011)، ضمان الجودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية، دراسة مقدمة إلى رابطة جامعة لبنان.

أداة الحسن لقياس المؤشرات الكمية و النوعية لتحقيق ضمان الجودة دراسة تطبيقية على الجامعات الأهلية والأجنبية

د.عماد الدين محمد الحسن أحمد
جامعة الخرطوم – السودان
emad_12366@yahoo.com

الملخص:

يتناول هذا البحث أداء المؤشرات الكمية والنوعية لتحقيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، بالتركيز على مؤسسات التعليم العالي الأهلي والأجنبي بولاية الخرطوم، وذلك من خلال تناول مفهوم مؤشرات الأداء، بالتركيز على محور تحسين الأداء وتحقيق ضمان الجودة، ومعرفة أهم الأدبيات التي تناولت موضوع مؤشرات الأداء الكمية والنوعية ونماذجه. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تناوله موضوع الدراسة، ولذلك تم تطبيق الإجراءات الواردة في الدراسة في عينة من الجامعات الأهلية والأجنبية بولاية الخرطوم، ومن ثم اختيار المؤشرات التى طرحها الباحث في أداته (أداة الحسن للمؤشرات الكمية و النوعية) في الجامعات السودانية عموماً. وخرجت الدراسة بعدد من النتائج، أهمها: استخدام مؤشرات محددة لقياس أداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي والأجنبي من خلال تحليل المدخلات والعمليات والمخرجات يساهم في الاستغلال الجيد لعوامل الإنتاج في مؤسسات التعليم العالي. ووفق للنتائج فقد تبنت الدراسة عدداً من التوصيات، أهمها: حث المسؤولين على تبني مؤشرات محددة لقياس إداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالسودان، وذلك من خلال وضع مؤشرات محددة عامة للكشف عن مستوى إداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي والحكومي على حدٍ سواء.

الكلمات المفتاحية: *الجودة، ضمان الجودة ، ضبط الجودة، مؤشر الأداء.*

المقدمة:

يمثل التعليم العالي الأهلي والأجنبي بالسودان رافداً مهم في مسيرة تطور التعليم العالي في السودان، وذلك من خلال النهضة الكبيرة التى يشهدها هذا القطاع من التعليم العالي حيث حدث تطور كبير في أعداد الجامعات والكليات الأهلية، ونوعية البرامج، وبالتالي أعداد الطلاب، مما يستوجب ضرورة التيقن بأن هذه الجامعات الأهلية تسير وفق نهج تستطيع من خلاله إنتاج مخرجات ذات كفاءة عالية تستطيع أن تنافس خارجياً وداخلياً. تمكننا مؤشرات الأداء الجامعي من قياس الأداء للنظام الأكاديمي في الجامعات، ويمكن عن طريقها أيضاً قياس مستوى تحقيق أهداف وغايات التعليم العالي، كما تكشف مؤشرات الأداء المشكلات الهامة في إدارة النظام الأكاديمي.ويمكن للدولة استخدامها كوسيلة للقيام بالأعمال المحاسبية للجامعات في بلوغ أهدافها. إذاً فأهمية مؤشرات الأداء لا تخفى على أحد، وهي تمثل الأداة التي يحكم في ضوءها على نجاح وفشل الجامعة في الوصول إلى أهدافها.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تقديم مقترح متكامل عن مؤشرات الأداء فى التعليم العالي السوداني بشقيه الحكومي والأهلي، فقد تم تطبيق هذه الأداة على قطاع التعليم العالي الحكومي فى دراسة سابقة، فالتحليل النوعي والكمي للمدخلات والعمليات ومن ثم مخرجات التعليم العالي وفق مؤشرات الأداء المقترحة، سوف يمثل جانب تطبيقي مهم يساعد في إيضاح الوضع في الجامعات الأهلية والأجنبية، وبالتالي يعطي ثبات ومصداقية على تطبيق مؤشرات الأداء فى هذه الأداة على كل مؤسسات التعليم العالي بالسودان. ومن المؤمل أن تخرج هذه الدراسة بنتائج، وتوصيات تساعد في طرح أفكار جديدة فى ربط مؤشرات الأداء باستراتيجيات الجودة والاعتماد .

مشكلة الدراسة:

تبنت الدولة نهاية عقد الثمانينات، وبداية التسعينات من القرن العشرين الميلادي .سياسات تعليمية نتج عنها إنشاء عدد من الجامعات الأهلية والأجنبية، أدت إلى تطور كمي في أعداد الطلاب، والكليات، ولكن هذا التوسع الكمي كان لابد أن توضع له مؤشرات كمية ونوعية توضح أداء هذه الجامعات الحديثة من خلال آليات تقيمية ورقابية، وذلك للتأكد من توافر في البنيات التدريسية والبيئة الجامعية، وتحديث للأدوات والأجهزة بالمعامل، وتجديد للمراجع، والدوريات. فكان لابد من دراسة مؤشرات الأداء فى التعليم العالي السوداني وتصميم أداة تطبيقية تساعد فى إظهار نتائج حقيقية مبنية على منهج علمي من خلال دراسة التقويم الذاتي التى هى خطوة أولية للاعتماد

السؤال المحوري للدراسة :

ماهي مؤشرات الأداء للتعليم الجامعي السوداني الأهلي والأجنبي التي يمكن تطبيقها لتحقيق جودة الأداء والاعتماد الأكاديمي ؟

أسئلة الدراسة الفرعية:

1- ما هي المبررات لإيجاد مؤشرات للأداء الأكاديمي النوعي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي والأجنبي ؟

2- ما هى مؤشرات الأداء التي تساعد فى تحديد وقياس جودة مخرجات التعليم العالي الأهلي والأجنبي؟

3- ما هى مؤشرات الأداء الكمية والنوعية التى يمكن تطبيقها فى التعليم العاليالأهلي و الأجنبي؟

أهداف الدراسة:

1- تحديد مؤشرات الأداء التي تساعد في قياس أداء التعليم العالي الأهلي والأجنبي والتى يمكن تبنيها فى مرحلة الاعتماد.

2- تقديم أداة تطبيقية عن كيفية قياس أداء مؤشرات الأداء بالجامعات السودانيةالأهلية و الأجنبية .

3- اقتراح السياسات، والمعالجات لتحسين نوعية مخرجات التعليم العالي .

منهج الدراسة:

يتبع الباحث فى الدراسة المنهج الوصفي لدراسة حالة مؤسسات التعليم العالي الأهلية و الأجنبية بولاية الخرطوم، حيث يمكن هذا المنهج من معرفة الحقائق التي تسهم في تفسير النتائج التي يتم التوصل إليها عبر استخدام أدوات لجمع المعلومات، ويمكن الباحث أيضاً من تقديم وصف شامل لموضوع الدراسة، حيث يعتبر الأسلوب الوصفي أحد مناهج البحث العلمي.إذ أنه يصف الوضع فى كل الدراسة ويوضح خصائصه من ناحية كيفية، وهو ما يسعى إليه الباحث، ويوضح حجمه وتغيراته، ودرجات ارتباطه مع الظواهر الأخرى من ناحية كمية. إن الأسلوب الوصفي بصورة عامة لا يقف عند جمع البيانات، ووصف الظواهر، والوقائع، بل يتجاوزها لتنظيم البيانات المتجمعة، وتحليلها، وإشتقاق استنتاجات ذات دلاله بالنسبة للمشكلة التي تعالجها الدراسة.

المكان الجغرافى لمجتمع الدراسة:

قام الباحث بإجراء الدراسة في مؤسسات التعليم العالي الأهلي والأجنبي بولاية الخرطوم بالتركيز على الجامعات التى بدأت ككليات ومن ثم تطورت لتصبح جامعات لاحقا وهي (جامعة الاحفاد للبنات جامعة العلوم والتقانة، جامعةالمستقبل، الجامعةالأهلية)، والمؤسسات البحثية التابعة لوزارة العلوم، والتقانة، وبعض مؤسسات القطاع الخاص والقطاع العام المتواجدة داخل ولاية الخرطوم.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في أفراد المجموعات التي إختارها الباحث، والتي تشمل خمس مجموعات فرعية هي: مجموعة طلاب الفصول النهائية للعام الدراسي 2014/2013 بالجامعات والخريجين و مجموعة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، مجموعة مديري الجامعات، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، مجموعة مديري المصالح، والمؤسسات الحكومية، ومجموعة مديري الوحدات في القطاع الخاص، أعضاء من المجلس القومي للتعليم العالي، والخبراء، والباحثين في مجال التعليم العالي .

اصطلاحات الدراسة:

1- **المؤشر (المعيار) Indicator:** قد عرفه قاموس اكسفورد للعام (1975م) وقاموس وبستر بأن المؤشر هو ما يشير أو يوجه الانتباه إلي شيء ما، دقته قليلة، أو كبيرة. وأنها تعرف المؤشر كما ينبغي أن يكون وتتصف المؤشرات بعدة سمات، منها أنها لا تعطي تفسيرات مجملة عن حالة، أو طبيعة الشيء الذي نختبره، كما أنها قابلة للتحكيم ، وتطبق لفترة محددة من الوقت.

2- **الجودة Quality:** يعرفها الباحث بأنها "مجموع المواصفات المثلى التى ينبغى أن تكون عليها مؤسسات التعليم العالي فى جميع مكوناتها".

3- **تقويم الأداء Performance Evaluation:**

هو العملية التي يتم من خلالها اخضاع اداء المقوم (ان كان فرداً أو مؤسسة أو نظاماً) للحكم والتقدير بصورتيه الكمية والنوعية وذلك انطلاقا من المعنى الذي اعتمده المقوم في فهم الأداء وفي ضوء الأهداف المعتمدة من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وإدراك العلاقة بين مختلف العناصر الخاصة بالتقويم.

دراسات سابقة:

دراسة عماد الحسن (2014) بعنوان مؤشرات الأداء من أجل الاعتماد الأكاديمي التعليم العالي الحكوميالسوداني)

هدفت هذه الدراسة الي التعرف على خصائص وأنواع مؤشرات الأداء فى التعليم العالي السوداني، كما هدفت الى تحديد مؤشرات الأداء التي تساعد في قياس أداء التعليم العالي الحكومى والتى يمكن تبنيها فى مرحلة الاعتماد. اتبع الباحث المنهج الوصفى التحليلي في إجراء دراسته، وقد حدد الباحث مجال دراسته بدراسة مؤشرات الأداء التي يمكن تطبيقها على مؤسسات التعليم العالي الحكومي، واستخدم الاستبانة كأداة بحث لجمع المعلومات وقياس مدى قابلية المؤشرات للتطبيق بالنموذج وقد خلص الباحث لنتائج عدة منها: قياس الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم العالي باستخدام مؤشرات محددة، يضع الأسس القويمة للسياسات المستقبلية في هذه المؤسسات وكذلك إن دلالات المؤشرات المستخدمة في التعليم العالي، يمكن أن توضح درجة المرونة والشمول في أداء هذه الخدمات، في ضوء متطلبات التنمية المستدامة لأفراد المجتمع.

دراسة زيدان (2002) بعنوان مؤشرات الجودة فى التعليم الجامعي المصري

هدفت الى، تحديد مؤشرات الجودة فى التعليم الجامعي المصري، و لتحقيق هذا الهدف تم عرض المحاولات التي بذلت لتحديد مفهوم

الجودة فى التربية بغية تحديد المقصود بالجودة فى التعليم الجامعي المصرى ، و توضيح الفرق بين مصطلح الجودة وبين المصطلحات قريبة الصلة به، ثم تحديد مفهوم ضبط الجودة، و ما يستلزمه هذا المصطلح من وضعمؤشرات ، ومعايير للحكم بها على مدى تحقيقها، كما تناولت الدراسة معايير الجودة في الصناعة وإمكانية تطبيقها في مجال التربية، والجهود التي بذلها الخبراء في مجال التربية لتحديد مؤشرات الجودة .

دراسةعبابنة (2011م) بعنوان تقييم جودة الاداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الاداب جامعة مصراته (ليبيا) هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب /مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ،وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعا لبعض المتغيرات .استخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج ،حيث تم توزيع استبانة تكونت من (46) فقرة إلى (60) عضو هيئة تدريس، وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مؤشرا تجودة الأداء الجامعي في كلية الآداب /مصراتة متوسطة، ووجود (15) فقرة تمارس بدرجة كبيرة، و (20) فقرة تمارسب درجة متوسطة، و11) فقرة تمارس بدرجة منخفضة، وأخيرا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والمؤهل والجنسية، ولكن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح ذوي الخبرة القصير (1–3) سنوات. وأوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد التي بدأت الكلية، وتوفير برامج تطوير مهني للعاملين، وتزويد الكلية بالمستلزمات الضرورية، وتم اقتراح إجراء المزيد من الدراسات.

المبحث الثاني:

الاطار النظري:

النوعية فى التعليم العالي: إن الاهتمام بموضوع الكفاءة النوعية للتعليم العالي ليس حديثاً، فلقد وجهت العديد من الدول المتقدمة، والنامية إلى نظمها التعليمية نقداً، وعدم رضا لانخفاض مستوى الكفاءة النوعية بها. فقد أوضح محمود عابدين (1992:85) أن الدول المتقدمة مقارنة بالدول النامية أكثر إهتماماً بنوعية التعليم على الرغم من الفروق الواضحة بين مستوى التعليم في هذه الدول وقد تزايد الاهتمام بالنوعية في التعليم العالي في الخمسينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الامريكية وفرنسا وتزايد الاهتمام بالنوعية في منتصف السبعينات من القرن العشرين وتواصل ذلك في الثمانينات نسبة للعديد من العوامل التى فرضتها ظروف المرحلة ومن أهمها :التغيرات الاقتصادية المصاحبة لثورة الاتصالات و التطور التكنلوجي وقد اعتبرته مالكوفا (malkova:1989) السبب الأساسي وراء الاهتمام بنوعية التعليم (زيدان :3،2000) مما أفرز ضغوط اجتماعية جديده ، فرضتها ظروف العصر من زيادة وسائل الاتصال كما وكيفا والانفجار المعرفي

تحديد مفهوم الجودة : من أجل تحديد مؤشرات الأداء في التعليم العالي ينبغي التعرض لمفهوم الجودة، ومعناها اللغوي، والاصطلاحي. نجد أن الجودة مطلب ضروري تسعى العديد من المؤسسات إلى تحقيقه، وعلى الرغم من أهمية الجودة لكثير من المؤسسات التعليمية، وغيرها إلا إن معظم الباحثين يجدون أن هذا المفهوم مبهم لأنه من الصعب تعريفه، كما أن قياسه يعد أكثر صعوبة وفق ما أورد (زيدان 2000:11)

إن مفهوم الجودة ذاته غير متفق عليه بين الأطراف المختلفة، والمدارس المتباينة. كما أن معايير الحكم على الجودة ليست نهائية، أو محسومة (حسان 1994:5). عرف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها (جود) والجيد نقيض الردئ، وجاد الشيء جوده، وأجاد اي أتى بالجيد من القول، والفعل(ابن منظور 1984:72) .

عرف قاموس ويستر (Websters new world dictionary) الجودة على أنها صفه، أو درجه تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعنى درجة الامتياز لنوعيه معينه من المنتج، .

إن مفهوم ضمان النوعية يتداخل مع مفاهيم أخرى كالاعتماد والتقويم والمساءلة والمراقبة الاكاديمية والتقويم الخارجي، التي تهدف جميعاً الى تطوير مؤسسات التعليم العالي والنظام التعليمي والواقع أن هذه المفاهيم جميعا تشترك في العناصر التالية :

1–اعتماد معايير لضبط النوعية تستخدم لاغراض التقويم

2–تطبيق هذه المعايير على برنامج أو مؤسسه تعليمية

3–التحسين اللاحق للبرامج أو المؤسسه في ضوء نتائج التقويم (مدكور، 196:2000)

ويتضح مما سبق إن ضبط الجودة، ومراقبتها يحتاج إلى مؤشرات، ومعايير للحكم بها على مدى تحقيقها، ولهذا فأن تطبيق الجودة في التعليم العالي من أجل مرحلة الاعتماد، يستلزم وضع مجموعه من المؤشرات، والمعايير، وهى تتمثل فى ثلاثة محاور :

محور المدخلات: الطلاب، أعضاء هيئة التدريس(الخبرات، المؤهلات، المهارات). أعضاء الجهاز الفني، والإداري، المرافق، والتسهيلات، البنيات التحتية، التخطيط للمواد الدراسية.

محور العمليات: وهي العمليات المتعلقة بالتدريس، والتعلم.

محور المخرجات: وتتمثل المخرجات في الآتي:

– نتائج اختبارات الطلاب، أراء أصحاب العمل في الخريجين، أماكن عمل الخريجين، أراء الخريجين بعد قضاء مدة في العمل، تقارير الممتحنين الخارجيين والجمعيات المهنية.

المبحث الثالث:

مؤشرات الأداء لمعايير الجودة للتعليم العالي:

مؤشرات الجودة تستخدم في معظم آليات ضمان الجودة مثل معايير الجودة، جوائز الجودة، أنظمة الاعتماد، بالإضافة إلى أنظمة التقييم وآلياته الداخلية والخارجية، تلك الآليات التي تستخدم الآن وبقوة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، يمكن أن تساعد مؤشرات الجودة صناع السياسة التعليمية في تقييم الطالب وتقييم أداء المؤسسة التعليمية، ومراقبة عمل أنظمة التعليم، والتخطيط والإدارة الفعالة للموارد والخدمات التربوية بشكل مباشر وبشكل غير مباشر.

فمؤشرات الجودة هي نتاج لعملية مستمرة لنمو المفاهيم وجمع البيانات، الهدف منها هو الربط الواسع بين مجموعة من الاحتياجات السياسية بالبيانات الأفضل المتوفرة على النطاق الدولي.ونتيجة للتطور المعرفي والتنظيمي الكبير والمتنامي في العقود الثلاثة الأخيرة، تعقدت الحياة وأنماطها وانعكس هذا التعقد على أساليب الممارسة الحياتية وأنماط العلاقات المؤسسية والاجتماعية وبخاصة في المؤسسات والأنظمة التعليمية التي تعقدت بنيتها التنظيمية وعلاقاتها الداخلية والخارجية.ولقد ترتب على هذا التعقد والتداخل تزايد في صعوبة تخطيط تلك النظم ووضع السياسات وإصدار القرارات المبنية على معلومات سليمة حول عناصر النظام ومكوناته، حيث أصبحت المعلومات مشكلة كبيرة، نظرا لكثرة كمياتها وتعدد جوانبها وفرعياتها (جونستون1987م، ص 25).

مفهوم المؤشر:

لقد برز أيضاً 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(م عابدين، 1992م، ص 113).

يؤكد جيجر.(Jaeger,1978)أن مصطلح المؤشر أثار جدلاً واسع النطاق في الأوساط العلمية، حيث يرى أن العديد من التعريفات متعارضة، والبعض القليل منها مختصر ومزخرف ، فيما يلي يعرض الباحث لمجموعة من تعريفات المؤشر، والتي قد تكون معبرة عن جملة التعريفات الموجودة في الميدان:

أولا: من حيث المعنى اللغوي :يعرف قاموس أكسفورد المؤشر بأنه " الذي يؤشر أو يلفت النظر إلى شيء ما بدقة معينة " ويعرفه قاموس ويبستر بأنه " الذي يؤشر أو يشير إلى درجة تزيد أو تنقص من الدقة "(جونستون1987م، ص 27).

ثانيا: من حيث المعنى الاصطلاحي :تعددت تعريفات المؤشر، ومن أبرزها:المؤشر هو ملاحظة أو مجموعة مركبة من الملاحظات، أو سلسلة من المتغير أو المتغيرات الملاحظة والتي تستخدم لتصور السلوك الخاص بالظاهرة أو سلسلة من الظواهر

وبالإضافة إلى التعريفات العامة السابقة للمؤشر، نجد أن هناك من يعرف المؤشر على نحو إحصائي، بحيث يرتبط فقط بالمعالم القابلة للقياس، ومن هذه التعريفات:

المؤشر هو القياس الخاص بعينة من المعلومات المفيدة والمهمة عن أداء برنامج ما عبر عنه كنسبة مئوية، دلالة، معدل أو أي أساليب أخرى، تلك التي تمت مراقبتها على فترات منفصلة ومنتظمة، وتم مقارنتها على معيار واحد أو أكثر.

ولا يمثل المؤشر على هذا الأساس الإحصائي الواقع تمثيلا جوهريا ولا يجسد ديناميات وعلاقاته، لأنه على هذا الشكل الإحصائي لا يمثل غير المتغيرات الملاحظة والقابلة للتكميم والقياس، كما أنه قد لا يمثل غير عناصر البنية الأساسية للنظام أو الملامح المفتاحية للنظام الذي تستخدم أنظمة المؤشر في دراسته، ويؤكد على هذا صراحة التعريفان التاليان للمؤشر التعليمي:

المؤشر في المجال التعليمي هو إحصاء فردى أو مركب، ذلك الذي يرتبط بالتكوين أو البناء الأساسي للنظام التعليمي، والذي يكون ذا أهمية في محيط السياسات التعليمية.

وعلى نحو عام يضع جيجر " Jaeger , 1978 " المقومات الأساسية التي يجب أن تتوافر في المؤشر الجيد، وذلك فيما أكده من أن كل المتغيرات التي تصور الوضع الإجمالي، أو التغير في الوضع لأي مجموعة من الأشخاص، الموضوعات، المؤسسات، أو العناصر تحت الدراسة والتي لا غنى عنها لتقرير ذلك الوضع أو التغير فيه، أو لفهم الظروف المتعلقة بهذه الكينونة تحت الدراسة، يجب أن يصطلح على أنها مؤشرات.

مما سبق يجتهد الباحثون في وضع تعريف للمؤشرات على أنها"هي ما تدل عليه المعلومات والبيانات التي تحدد الحالة الإجمالية للشيء الذي نختبره بدرجة معينة من الدقة."

خصائص المؤشرات : تتعدد خصائص المؤشرات، ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي:

1-المؤشرات تعطى ملاحظات عامة: فهي لا تعطى بالضرورة تعليقا أو ملاحظة دقيقة عن الوضع أو طبيعة الشيء الجاري فحصه، ولكنها تنقل إحساسا عاما بدرجة معينة من الدقة، وتقدم صورة ملخصة عن شكل النظام وعناصره المهمة وربما قل عن بنيته الأساسية.

2-المؤشرات متميزة عن المتغيرات: حيث إن المتغير يقدم معلومة عن أحد أوجه النظام، تلك المعلومة تكون مخصصة ومحددة في اتجاه معين، أما المؤشر فعلى العكس من ذلك فإنه يدمج أحد هذه المتغيرات بمتغيرات أخرى ذات ارتباط معين (جونستون،1987، ص 29).

3- يمكن القول إن المؤشر هو سلسلة من المتغيرات الملاحظة والتي اندمجت معا لتكوين صورة علوية ملخصة لوضعية الشيء موضع الملاحظة والقياس.

4-مدلول المؤشرات: تمثل المؤشرات بيانات أكثر كمية تختزل التعقيد في الحالة أو الوضع إلى قياسات بسيطة، فالمؤشر ليس بيانا لوصف حالة النظام، ولكن يجب أن يحدد بكمية أو برقم حقيقي يمكن تفسيره تبعا للقواعد التي تتحكم في تكوينه، وعلى هذا الأساس الكمي تصبح المؤشرات مرتبطة بما يمكن قياسه أو بالملامح والمتغيرات الملاحظة والقابلة للقياس (جونستون،1987، ص 29).

ويرى البعض أن استخدام المؤشرات في عملية قياس وتقدير الجودة ليس شرطا أن يكون كميا وإنما يكون تارة أخرى نوعيا من خلال الأحكام النوعية على مقياس متدرج حسب طبيعة العنصر أو الظاهرة موضع الدراسة، ويمكن من ناحية ثالثة إحداث بعض التكامل بين التقدير الكمي والنوعي(عابدين، 1992م، ص 117).

وتبدو وجهة النظر الثانية أكثر ملائمة لطبيعة التعليم، حيث تتضامن الجوانب الكمية مع الجوانب الكيفية وتكون في مجموعها كلا واحدا يجب دراسته دراسة متكاملة، وعلى هذا يمكن تقسيم المؤشرات التي يمكن من خلالها الاستدلال على طبيعة الهيكل التعليمي واتجاهات النمو فيه إلى مؤشرات خاصة بالكم ومؤشرات خاصة بالكيف مع الاعتراف بخطورة الفصل بين الكم والكيف في التعليم.

ونظرا لأن المؤشرات الكمية هي الأكثر توافراً في مجال البيانات التعليمية، والمؤشرات النوعية هي الأكثر صعوبة في الحصول على البيانات التي يمكن توظيفها في هذا الصدد، لذلك فقد تمثل المؤشرات النوعية أو الكيفية صعوبة منهجية كبيرة، مما قد ينتج عنه أن تنحو غالبية المؤشرات التعليمية الناحية الكمية، لأنها الأيسر والأكثر سهولة في القياس، ولكن إذا أراد المحلل لهذه البيانات الكمية الفعالية في تحليله وجودة دلالته، فعليه أن يضع في اعتباره بعض المؤشرات النوعية.

وعلى هذا تتحدد الفعالية في استخدام المؤشرات التعليمية بالتوازن بين مؤشرات الكم والكيف، وبتحليل دلالة المؤشرات الكمية على ضوء دلالة المؤشرات النوعية أو العكس، وهذا ما تقوم عليه الدراسة الحالية في اختيارها وإعدادها لمؤشرات جودة التعليم الجامعي.

استخدامات المؤشرات في المجال التعليمي :

يعرض الباحث أهم استخدامات المؤشرات بصفة عامة، وفي المجال التعليمي بصفة خاصة:

1- عرض السياسة والتخطيط لها: وذلك بطريقة أكثر دقة وانسجاماً لتطبيق هذه السياسات أو لبناء سياسات أخرى جديدة حيث إن وضع السياسة والتخطيط لها غالبا ما لا يحتاج إلى التفاصيل الدقيقة والكاملة المحددة بقياسات متعددة.

2- تقييم ورقابة النظم التعليمية: و يكمن الاستخدام الأكثر أهمية في دورها الفعال والمؤثر في عمليات تقييم ورقابة النظم التعليمية سعياً للتعرف على مستوى التطور واتجاه التغيير في تلك النظم (Richard J, 1994, p.3)

3- تطوير البحث في نظم التعليم: تعد المؤشرات وحدات أساسية في تطوير النظرية، وذلك لأنه يمكن استخدمها بكفاءة كوحدة أساسية لتكوين العلاقات بين المجالات أو النظم الفرعية، مما يساعد على التوصل إلى تعميمات يمكن من خلالها صياغة نظريات أكثر جوهرية عن النظم التعليمية تساعد في عمليات البحث والتطوير (جونستون 1987م، ص 31).

4- تصنيف النظم التعليمية: إن أحد الأغراض الأساسية التي تدفع العمل نحو تطوير واستخدام المؤشرات هو إمكانية استخدامها لتصنيف النظم التعليمية، هذا التصنيف قد يساهم في إثارة همم المؤسسات للتطوير والتحسين.

ويعد هذا الاستخدام من الضرورات التي تفرضها معطيات واقع ومستقبل مؤسسات التعليم الجامعي في ظل محدودية الموارد وتنامي مفاهيم المحاسبية، والتمويل المعتمد على الأداء ,Paul Bullen (1998, p1)).

5- المساهمة في بناء نظم الجودة: تعد مؤشرات الأداء من الأدوات الأكثر فعالية في بناء نظم الجودة، نظرا لما توفره هذه المؤشرات من قواعد بيانات ومعلومات دقيقة وشاملة ومختصرة عن النظام تمكن نظام الجودة المقترح من إقرار السياسات والبرامج الكفيلة بالتطوير والتحسين الذي هو الهدف المحوري لكل نظم الجودة .

مما سبق يتضح أهمية الدور الذي تقوم به المؤشرات في مجالات عديدة، ولكنه يجب أن يوضع في الاعتبار أنه على الرغم من محاولة تمييز الأغراض التي تستخدم فيها المؤشرات عن بعضها ومناقشتها كل على حدة لتطوير المؤشرات، إلا أن هذه الأغراض كثيراً ما تتداخل، ويوجد أحيانا صعوبة في التطبيق العملي لتحديد ما إذا كان المؤشر يستخدم لغرض ما.

الأسس العامة لتفسير قيم المؤشرات: تنقسم الأسس المعتمدة في تفسير مؤشرات نظم التعليم إلى ثلاثة أنواع هي :

1- الإسناد المعياري : ويقصد به اختيار نظم تعليمية أخري في نفس الفترة الزمنية .

2- الإسناد الذاتي:. وهو الذي يعتمد على المقارنة الذاتية مع نفس النظام في فترة زمنية مختلفة.

3- الإسناد المقارن: وهو عملية اختيار نظام مثالي أو نظام معين تم التخطيط له ، فأصبح مستهدفاً من قبل المسؤولين عن النظام ، وهذه الطريقة تستند إلى أسلوب المقارنة المستندة إلى قاعدة معينة (خديجة5 :1421 هـ)

أنواع مؤشرات التعليم العالي

أ. المؤشرات الكمية:. مؤشرات البعد الإنساني. مؤشرات بعد المعلومات.مؤشرات بعد الموارد المالية.

ب . المؤشرات النوعية: مؤشرات نوعية خاصة (بالطلاب بالأساتذة بالمجتمع).

مستويات بناء وتطوير المؤشرات:

فيما يلي عرض مختصر لمستويات بناء واستخدام المؤشرات:

(1) مؤشرات على مستوى المؤسسة (الجامعة): هذه المؤشرات تقيس النواتج التي تكون المؤسسة (الجامعة) مسئولة عنها والتي تعتبر انعكاسا جزئيا أو كليا لطبيعة المدخلات والعمليات القائمة فيها، وقد تكون هذه المؤشرات على مستوى المؤسسة ككل أو على مستوى وحدة من وحداتها التنظيمية(karen Horsch, cit op.p 1-5).

(2) مؤشرات على مستوى البرنامج: هذه المؤشرات تقيس وتقيم أسلوب عمل البرنامج لمؤسسة ما والنواتج المستخلصة من خلاله، ويعتبر أسلوب تقييم البرامج التعليمية هو الأسلوب الأمثل من وجهة نظر العملاء والمستفيدين، أي من وجهة نظر سوق العمل(يونس1999م، ص 275).

وقد تكون هذه المؤشرات على مستوى برنامج فرعي أو جزئي لمؤسسة ما Sub-program، ويمكن أيضا توضيح المستويات الثلاث السابقة بالإشارة إلى مستويات نموذج تحليل النظم الذي يقوم على تقسيم أي نظام إلى مستويات دائرية فرعية حيث إن المؤشرات يمكن أن تبنى على المستوى التنظيمي الكبير أي على مستوى النظام الكلي، مستوى المؤسسة(الجامعة)أو على مستوى النظم الفرعية، كلية من كليات الجامعة أو وحدة من وحداتها، وقد تكون على المستوى التنظيمي الضيق بحيث تشمل وحدة صغيرة من وحدات العمل الجامعي، الطالب، عضو هيئة التدريس، نظم الامتحانات مثلاً.

وهناك مجموعة من الموجهات أو الاعتبارات التي يجب أن توضع في الحسبان عند بناء وتطوير المؤشرات، هذه الاعتبارات قد ترجع في معظمها إلى طبيعة المؤشرات، ومن هذه الاعتبارات:

1- إن مؤشراً تربوياً مفرداً لا يستطيع أن يصف النظم التعليمية المعقدة والمتداخلة، لذلك يجب أن تكون المؤشرات المستخدمة مركبة لعدد من متغيرات النظام الجامعي.

2- إن المؤشرات لا يصح أن تقيس مخرجات التعليم فقط، فمؤشرات المدخلات والعمليات ذات أهمية متساوية بالنسبة للنظم التعليمية .

3- إن البيانات المطلوبة لإنشاء المؤشرات لا يمكن تجميعها كجزء من الإجراءات الإدارية إذ تحتاج كثير من البيانات أن تجمع عن طريق الاستطلاع والاستقصاء.

4- إن المؤشرات المختارة يجب أن ترتبط منطقياً ويجب أن تنبثق الروابط من نموذج يصف كيفية عمل النظام التربوي ويسمح النموذج نفسه بتقييم أوسع لصلة مؤشر ما بالنموذج ككل لتوفير صورة كلية حول نظام ما.

5- إن الهيكل العام لنظام المؤشرات يختلف وكذلك التفاصيل الخاصة به حسب طبيعة النظام الجامعي ومكوناته وأهدافه حيث يقرر تيبل Tipple أن مؤشرات الأداء ليست محايدة، بل إنها تحدد من خلال مجموعة من القيم المرتبطة بمظاهر النظام التعليمي، لذلك لابد وأن تكون مؤشرات الأداء المستخدمة في مؤسسة ما مختبرة في نفس ظروف هذه المؤسسة (Peter Mortimore, 1994, p. 78)

6- إن المؤشرات ليست غاية في ذاتها، والأكثر من ذلك فإنها ما هي إلا أدوات يجب أن تستخدم مع قدر من الحكمة والتحفظ .

7- إن المؤشرات لا تتحدث عن كل شيء حول النظام، وإنما تقدم لمحة خاطفة أو إشارة حول الظروف الجارية ويقرر ذلك نيوتال Nuttal بقوله إن المؤشرات لا يمكن أن تتحدث عن كل شيء في الأنظمة التعليمية (Peter Mortimore, , cit op, p. 78. (قورة، المرسى، سنجى 2011)

<u>نماذج فكرية لمؤشرات الأداء بالجامعات :</u>

تنوعت النماذج التي قدمت فيها المؤشرات، ويرجع مصدر هذا التنوع إلى اختلاف الرؤى المتعلقة بتقسيمات المؤشرات، حيث نجد أن الإطار المقترح الذي رسمه دانيال Danielللمؤشرات مكون من تقسيم رباعي(الإطار –المدخلات – العمليات – المنتجات Context – Input – Process – Product)، هذا التقسيم CIPPيستخدم في مشاريع التقويم التعليمي، وهو المستخدم في أنشطة التقويم المؤسسي التي تقوم بها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية(OECD)، في حين نجد أن إيرل Earlيقترح تقسيمًا ثلاثياً لإطار المؤشرات، هو: الإطار – العمليات – النواتج، ويتفق مع إيرل في تقسيمه الثلاثي العديد من التجارب في هذا المجال.

ويتحدد هذا التقسيم في العناصر الثلاثة التالية: المدخلات– العمليات – المخرجات، وذلك علي النحو التالي:

أ – مؤشرات المدخلات: مؤشرات المدخلات في التعليم، أو مؤشرات تربط بين مقدار كمية معينة مأخوذة بواسطة نظام تعليمي وبين المقدار الكلى المتاح، أو مؤشرات لوصف طبيعة العناصر التي يمد بها المجتمع هذا النظام دعما لاستمراريته، أو مؤشرات لوصف آمال يتوقعها المجتمع من النظام التعليمي (جونستون 1987م، ص 62).

ب – مؤشرات العملية في التعليم: وهي إما مؤشرات تصف هيكل النظام التعليمي الذي يتعامل مع المدخلات والتي ستتحول من خلاله إلى مخرجات، وإما مؤشرات تصف توزيع المدخلات في النظام التعليمي(جونستون 1987م، ص 63).

وهذا القسم من المؤشرات يرى أن قياس الجودة والحصول عليها إنما يتحقق من خلال التأكيد على الجودة في العمليات المحققة للأهداف والمؤدية إلى تقديم منتج ذي مواصفات محددة، فالجودة على ذلك لا تشتق فقط من المدخلات، ولكن أيضا من خلال خدمة تعليمية متميزة تحقق رغبات الطلاب واحتياجاتهم، بالإضافة إلى ذلك تحقيق رغبات واحتياجات المقدمين للخدمة التعليمية من الأكاديميين وغيرهم في المؤسسات التعليمية.

ج- مؤشرات المخرجات: مؤشرات المخرجات في التعليم، إما المؤشرات التي تربط مقدار الكمية التي تترك النظام التعليمي بالكمية التي كان يجب أن تتركه في نفس الفترة، وإما المؤشرات التي تحدد مقدار الإنتاجية البحثية على ضوء عدد الأكاديميين والتسهيلات العلمية والتكنولوجية والبحثية المتوفرة، وإما المؤشرات التي تصف إدراك المجتمع لنتائج عمل النظم التعليمية.

وهي تقوم على تعريف للجودة مؤداه أن الجودة هي مطابقة تخصيص الرسالة وتحديد الهدف داخل مستويات الكمال والمحاسبية المقبولة جماهيريا، وهذا يعنى أن مقاييس ومؤشرات الجودة يجب أن توجه بالعميل وأهدافه التي أصبحت محوراً أساسياً في أهداف المؤسسات التعليمية، ليس هذا فحسب بل تحدد مؤشرات الجودة في ضوء مدى قدرة المؤسسات التعليمية – الجامعية – على مواجهة الاحتياجات المتغيرة المتطورة لهذا العميل.

وبذلك تصبح مؤشرات المخرجات مرتبطة بمؤشرات الإنتاجية التعليمية والبحثية للمؤسسات الجامعية، تلك الإنتاجية التي تحتوى البعدين: الكمي، والنوعي المتضمن المهارات والمعارف المكتسبة والمقدمة للمجتمع ليحسن توظيفها واستغلالها بفاعلية في خدمة أهدافه، وذلك تحقيقا لأهم مؤشرات المخرجات والذي يضفي عليها البعد الكيفي وهو رضا العملاء عن تلك المخرجات التعليمية والبحثية.

وإذا كانت تصنيفات المؤشرات تعتمد على كيفية النظر للنظام الذي تستُخدم له، فإن أنماط المؤشرات تُحدد بالعلاقة التكوينية التي تربط مؤشرا ما بالمتغيرات الممثلة له في نظام ما، (خديجة5 :1421 ه)

<u>مؤشرات نوعية التعليم العالي بالسودان :</u>

تتناولت هذه الدراسة عدد من النظريات التى تبنتها ثقافة قريبة من الحالة السودانية ، وهى الثقافة العربية ، والأفريقية، والتى حددت عدداً من مؤشرات التعليم العالي لقياس نوعية هذا التعليم، وهى فى مجملها مؤشرات عالمية أتفق عليها العلماء والمهتمون بالتعليم العالي ،وقد قسم صبحى القاسم(1998:5)هذه المؤشرات الى قسمين:

أولهما : مؤشرات لقياس نوعية التعليم العالي على مستوى النظام الذى يشمل جميع المستويات وجميع المؤسسات ، وجميع الوظائف .

ثانيهما : مؤشرات لقياس الكفاءة النوعية على مستوى البرامج الدراسية. يجد المرء في القطر الواحد جامعات متوسطة النوعية ، وأخرى أقل من متوسطة. أما أنظمة و مؤسسات التعليم العالي العربي فقد برزت اختلافات في النوعية على مستوى المؤسسة الواحدة ، و النظام الواحد وقد مضت مؤسسات التعليم العالي بالتوسع بسرعة فائقة تحت ضغوط الطلب الهائل للتعليم العالي ونجد أنه إذ ما قورن واقع نظام التعليم العالي بالسودان على مستوى مؤسساته فأنه يكاد يتطابق مع واقع نظام مؤسسات التعليم العالي فى الوطن العربي، و إن اختلفت بعض الجزئيات التي تمنح الخصوصية لنظام التعليم العالي السوداني، و بالتاليى نجد أنه من الممكن تطبيق مؤشرات، ومعايير النوعية التى استخدمت لدراسة أوضاع نوعية التعليم العالي فى البلدان العربية فى ندوة نوعية التعليم العالي بين الفكر والتطبيق المنعقد فى عمان 23 أيلول 1998م.

مؤشرات ومعايير النوعية لنظام التعليم العالي بالسودان

هنالك عدد من المؤشرات ، والمعايير للكفاءة النوعية التى يمكن أن تطبق على مؤسسات ، ونظام التعليم العالي بالسودان هــى :

أولاً: نوعية الطلاب داخل النظام والمؤسسة الواحدة : أورد (أرباب ، النقرابى 11: 1999م) مؤشرات عن نوعية الطلاب المقبولين بالجامعة باعتباره أحد مصادر التميز، وهي :

على مستوى المؤسسة الواحدة:

1-نسبة الطلاب المقبولين إلى الطلاب المتقدمين.

2-نسبة الطلاب المنتقلين من جامعة الى جامعة أخرى.

على مستوى نظام التعليم العالي :

3-نسبة الطلاب المقبولين للأعداد المخططة.

4-نسبة الطلاب المؤهلين لأعداد المقبولين.

5-نسبة الطلاب المقبولين لبرامج البكالوريوس للطلاب المقبولين.

6-نسبة الطلاب المقبولين لبرامج الدبلوم للطلاب المقبولين في البرامج.

7-نسبة الطلاب المقبولين في التخصصات التطبيقية لإجمالي المقبولين.

8-نسبة الطلاب المقبولين في التخصصات النظرية للطلاب المقبولين

9-نسبة الخريجين الملتحقين بالدراسات العليا إضافة لنسبة خريجي الجامعات الأخرى في الدراسات العليا في الجامعة المعنية.

10-نسبة الخريجين للطلاب المقبولين.

11-درجة رضا المديرين، وأصحاب العملعن الخريج الجامعي.

ثانياً: أعضاء هيئة التدريس

تقاس أوضاع هيئة التدريس في الجامعات، والكليات الجامعية بالنسبة لدرجة كفاءتها نوعاً، وكماً وفق ثمانية مؤشرات:

1-نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلبة.

2- نسبة حملة الدكتوراة من مجموع هيئة التدريس

3-نسبة أعضاء هيئة التدريس المتفرغين.

4-نسبة أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين.

5-نسبة مساعدي التدريس لأعضاء هيئة التدريس.

6-معدل الدخل السنوي لعضو هيئة التدريس.

7-مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع ، والجمعيات المهنية -الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: نصيب الطالب من نفقات الجامعة السنوية(تكلفة تعليم الطالب):

يعكس هذا المعيار المهم حجم الموارد المالية التي تخصصها الجامعات لعناصر عملية التعليم، وهى تشمل أعضاء هيئة التدريس،

والمكتبة، والخدمات المعلوماتية، الأجهزة، والأدوات، والمواد المستعملة في التدريس، النشاطات الطلابية، العاملين من الفنيين، والإداريين، الأعمال التطبيقية في المختبرات ، والمستشفيات، والمزارع والورش، والعمل الميداني في المؤسسات المتعلقة بالتخصصات المختلفة.

رابعاً: البرامج الدراسية وحداثتها:

يثير هذا العنصر الكثير من الخلاف حول طرق تقييمه نظراً لارتباطه فى كثير من خصوصياته بسياسات البلد الاجتماعية والاقتصادية وبنظامها السياسي، ويدخل تحت هذا العنصر قضايا تثير الكثير من الخلاف وبالذات فى التخصصات العلمية والتقنية والاداريه مدى تركيز الخطة الدراسية على تنمية القدرات التحليلية للطلاب.

خامساً: البيئة الجامعية:

يتمثل عناصره فى الاهتمام بنظافة القاعات، والمعامل والاهتمام بالمظهر العام، والجماليات، وتأهيل مرافق الحدائق، والميادين والاهتمام بصحة البيئة، والصرف الصحي.

سادساً: درجة تنافسية الخريج في سوق العمل:

يعتمد هذا المؤشر على رأى أرباب العمل الذين يستخدمون الخريجين، وتشمل تنافسية الفرص المتاحة للخريج في العمل لدى الآخرين وقدرته على العمل الحر، وعلى الخوض مباشرة فى العمل الموكل إليه، وكذلك نوع التدريب الإضافى المطلوب من صاحب العمل لتأهيل الخريج للعمل المطلوب، والدخل الذي يحققه الخريج، وكذلك درجة تقدمه في حياته العملية.

مؤشرات ومعايير النوعية لنظام التعليم العالي (أداة الباحث) :

تعتبر هذه الأداة تطوير للأداة التي تم تقديمها بواسطة الباحث فى مؤتمر ضمان الجودة والاعتماد الثالث المنعقد فى جامعة الزيتونة بالاردن ابريل 2013 فى ورقة بعنوان الاعتمادالأكاديمي للبرامج (كليات الهندسة أنموذج) وتم اختياره وتطبيقه فى بحث بعنوان مؤشرات الأداء من أجل الاعتماد الأكاديمي (نموذج تطبيقي التعليم العالي الحكومى السوداني) الذى قدم فى مؤتمر " قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية لتعزيز الجودة الشاملة في جامعات العالم الإسلامي الذى إنعقد بجامعتى طيبة و الاسلامية بالمدينة المنورة فبراير 2015 ، وفي هذا البحث تم اختياره وتطبيقه على التعليم العالي الأهلي و الاجنبي بالسودان لتأكد من شموليته ، حيث تم بناء أداة إعتماداً على معايير أساسية وفق مدخل (المدخلات،العمليات،المخرجات)حيث تتكامل المدارس و النظريات السابقة فى أداة تم فيها تصنيف مؤشرات للأداء وأوزانها بناءاً على التحليل الكمي والنوعي لمراحل العمليات الاكاديمية.

جدول رقم (1) أداةالحسن لمؤشرات نوعية وكمية لمعايير النوعية في التعليم العالي

م	المحور/المعيار	المؤشر الكمي / المؤشر النوعي	الوزن النسبي	المؤشر الكمي / المؤشر النوعي	الوزن النسبي
1	الرسالة والأهداف والغايات (أجمالى الوزن النسبى 10%)	2- مدي توافر خطة استراتيجية تحوي الرسالة والرؤيا والأهداف	%2	1- مدى وعي العاملين والاداريين باهداف وغايات الجامعة ورسالتها	%1
		4- مدى اتساق بين رسالة وغايات واهداف الجامعة وبين غايات واهداف البرامج الدراسية	%2	3- عدد القرارات المرتبطة بأهداف ورسالة الجامعة	%1
		6- مدى تناسب الرسالة والأهداف مع تطلعات المجتمع واحتياجاته	%1	5- مدى مرونة الأهداف والمقررات وتكاملها مع الأهداف الكلية	%1
		8- مدى وعي اعضاء هيئة التدريس بأهداف البرامج	%1	7- عدد المشروعات التى تنفذت بناء على خطط استراتيجية سابقة	%1
2	انتقائية الطلاب و القبول (أجمالى الوزن النسبى 15%)	2- أعداد الطلاب حسب الكليات والتخصصات	%1	1- نسبة الطلاب المقبولين الى عدد السكان من الفئة العمرية من 17- 30 سنة بالولاية / او المحافظة	%2
		4- نسبة طلاب الكليات التطبيقية الى المعامل والمختبرات حسب التخصصات	%1	3- عدد الطلاب المشاركين في منافسات عالمية	%.5
		6- عدد الطلاب الى عدد المقاعد المخصصة في المكتبات	%1	5- عدد المشروعات والابتكارات التى قام الطلاب بانتاجها	%.5
		8- عدد الخريجين حسب الكلية والتخصص	%.5	7- نسبة الطلاب الحاصلين على تدريب بمؤسسات وطنية	%.5
		10- نسبة الخريجين الى طلاب الدفعة الاساسية التى	%.5	9- مدى رضا الطلاب عن مستوى	%1

		تم قبولها		الخدمات الطلابية والارشاد النفسي	
		12- عدد طلاب الدراسات العليا حسب الدرجة العلمية	%.5	11- مدى توافر سياسة واضحة للقبول بين الشروط والمعاييرالمطلوبة للالتحاق بالجامعة في كل برامج	%2
		14- عدد طلاب الدراسات العليا حسب التخصصات	%.5	13- مدى توافق عدد الطلاب المقبولين كل عام مع توافر البنيات التحتية اللازمة لذلك	%1
		16- نسبة الحاصلين على الدرجة العليا من الدفعة الدراسية للدرجة المعنية	%.5	15- مدى توافر جهات او مؤسسات تساعد في تقديم قروض للطلاب المعسرين	%.5
		18- نسبة المسجلين للدراسات العليا الى اعضاء هيئة التدريس	%.5	17- مدى توفر خدمات الاقامة والاعاشة داخل الجامعة	%.5
		19- نسبة خريجي الدراسات العليا الى اعضاء هيئة التدريس	%.5		
3	اعضاء هيئة التدريس والكادر الاداري (أجمالى الوزن النسبى 15%)	2- عدد الحاصلين على درجة استاذ	%1	1- مستوى رضا اعضاء هيئة التدريس عن مستحقاتهم الوظيفية	%.5
		4- عدد الحاصلين على درجة استاذ مشارك	%1	3- مدى توافر عمليات تقييم الأداء لاعضاء هيئة التدريس	%.5
		6- عدد الحاصلين على درجة استاذ مساعد	%1	5- مدى توافر عمليات تدقيق ومراجعة المناهج بواسطة اعضاء هيئة التدريس	%.5
		8- عدد المحاضرين	%.5	7- مدى توافر استخدام التعليم الالكتروني بواسطة اعضاء هيئة التدريس	%.25
		10- عدد مساعدي التدريس	%.5	9- مدى تنوع التخصصات بين اعضاء هيئة التدريس	%.5
		12- عدد الحاصلين على درجة الدكتوراة داخليا (نفس الجامعة)	%.5	11- عدد الخريجين من طلاب الدراسات العليا بواسطة اشراف اعضاء هيئة التدريس	%.5
		14- عدد الحاصلين على درجة الدكتوراة خارجيا	%.5	13- نسبة الاداريين للطلاب المسجلين بالجامعة	%.5
		16- عدد المسجلين للدكتوراة بالدراسة داخليا	%.25	15- نسبة الاداريين الحاصلين على تدريب خارجي او داخلي	%.5
		18- عدد المبعوثين للدكتوراة خارجيا	%.25	17- عدد المبعوثين من الاداريين للماجستير والدكتوراة	%.5
		20- عدد المسجلين للماجستير بالدراسة داخليا	%.25	19- مستوى رضى الاداريين بالجامعة	%.5
		22- عدد المبعوثين للماجستير بالدراسة خارجيا	%.25	21- نسبة الاساتذة المتعاونين الى الاساتذة الدائمين	%.5
		24- عدد المشاركين بمؤتمرات خارجية	%.25	23- نسبة الحاصلين على التدريب من اعضاء هيئة التدريس	%.5
		26- عدد المشاركين بمؤتمرات داخلية	%.25	25- قياس درجة رضا اعضاء هيئة التدريس عن نظام الترقيات	%.5
		28- نسبة طلاب الدراسات العليا الى طلاب البكلاريوس	%.25	27- مستوى رضا اعضاء هيئة التدريس عن البيئة الجامعية	%.5
		30- نسبة اعضاء هيئة التدريس الى اعداد الطلاب	%1	29- مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى الجمعيات العلمية	%.5
4	نصيب الطالب من الانفاق الكلي للجامعة	2. جملة الانفاق السنوي بالجامعة	%.5	1. نسبة الانفاق السنوي على الاساتذة المتعاونين للاساتذة الدائمين	%.25
		4. جملة الانفاق السنوي على الفصل الاول (اجور-	%.5	3. معدل نمو الايرادات الذاتية	%.25

	و الكلية والتخصص (أجمالى الوزن النسبى 10%)	مواهي)			
		6. جملة الانفاق على الفصل الثاني (تسيير)	%.5	5. تكلفة الانفاق السنوي على النشر العلمي والكتب	%.25
		8. الانفاق السنوي على مشروعات التنمية بالجامعة	%.5	7. تكلفة الاجمالي للاستثمار بالجامعة	%.5
		10. الانفاق السنوي على المعامل والمختبرات	%.5	9. العائد السنوي من الاستثمار	%.5
		12. الانفاق السنوي على المكتبات	%.5	11. العائد السنوي من الودائع والسندات المالية	%.5
		14. الانفاق السنوي على البحوث العلميه	%.5	13. الانفاق السنوي على المراكز الخدمية والمستشفيات والجمعيات التعاونية للاساتذة	%.5
		16. تكلفة الطالب الجامعي في العام حسب التخصص والكلية	%.5	15. نسبة الانفاق الكلي على الجامعة من الميزانية المخصصة للتعليم العالي	%.5
		18. تكلفة طالب الدراسات العليا في العام حسب التخصص	%.5	17. نسبة الميزانية المخصصة للتعليم العالي مقارنة بالناتج القومي الاجمالي	%.5
		20. تكلفة المؤتمرات العلمية التى تعقد سنويا	%.25	19. نسبة التمويل الاضافي الذي تحصل عليه الجامعة مقارنة بالميزانية الحكومية	%.25
		22. الانفاق السنوي على الاساتذة المتعاونين	%.5	21. درجة مرونة الميزانية للجامعة	%.25
5	البرامج الدراسية و التعليم والتعلم (أجمالى الوزن النسبى 20%)	2- الاعتماد الاكاديمي للبرامج	%1	1- درجة رضا الخريجين عن ما حققوه من نتائج واكتسبوه من مهارات	%.5
		4- مراجعة وتقويم البرامج	%1	3- قياس درجة رضا اعضاء هيئة التدريس عن اسلوب اتخاذ القرارت الاكاديمية	%.5
		6- مدى التنوع في التخصصات العلمية بالجامعة	%1	5- قياس درجة رضا اعضاء هيئة التدريس عن المناخ الاكاديمي	%.5
		8- مدى توافر برامج للتعليم عن بعد	%.5	7- مدى توافر خدمات في جانب اعضاء هيئة التدريس لذوي الحاجات الخاصة	%.25
		10- مدى رضا طلاب البكالاريوس عن المناهج الدراسية	%1	9- قياس درجة رضا اعضاء هيئة التدريس عن مستوى اداء الطلاب	%1
		12- مستوى رضا طلاب الدراسات العليا عن الخدمات البحثية	%.5	11- قياس رضا اعضاء هيئة التدريس عن نظام الحضور والالتحاق	%.5
		14- متوسط المدة للحصول على درجة الماجستير بالمقررات	%.5	13- مدى توصيف خطة الدراسة للبرامج لتفاصيل المقررات بشكل واضح ومعلن	%1
		16- متوسط المدة للحصول على درجة الماجستير بالبحث	%.5	15- مدى توافر اجراءات لتطوير وتقييم المقررات الدراسية ليضمن تناسقها مع اهداف البرامج	%1
		18- متوسط المدة لحصول طالب الدكتوراة بالبحث العلمي	%.25	17- مدى وضوح صياغة اهداف الكلية لجميع الاطراف	%1
		20- نسبة ملفات المادة course portfolio الى عدد المقررات الاجمالي	%.5	19- مدى توافر خطة بالكلية لتطوير عملية تقييم فعالة ومؤثره	%1
		22- مدى توافر الخطط للاصلاح الاكاديمي ومراجعة المناهج	%.5	21- مدى توافر الية لمتابعة شكاوي الطلاب من نتائج التقييم	%1
		24- متوسط مدة انتهاء الطلاب من نيل درجة البكالاريوس	%.5	23- نوعية الانشطة الميدانية للبرامج الدراسية ومحتواها	%.5
		26- درجة سهولة حصول الخرجين على وظائف	%.5	25- مدى انسجام البرامج الدراسية مع احتياجات سوق العمل والمجتمع الداخلى والخارجي	%1
		28- مدى توافق مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل	%.5	27- مدى تفاعل الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس	%.5

		30- درجة رضا اصحاب العمل وسوق العمل عن خريجين الجامعة	%.5	29- مدى دافعية الطلاب و إستعدادهم للتعلم	%.5
6	البنيات التدريسية و البيئة الجامعية والادارات والقيادة (أجمالى الوزن النسبى 10%)	2- وجود موقع الكتروني فعال للجامعة والكليات	%.5	1- عدد الفعاليات الثقافية والاجتماعية للجامعة	%.25
		4- وجود مكتبة رئيسية بالجامعة	%.5	3- عدد المشاركين من داخل الجامعة في الانشطة التى تخص الطلاب	%.25
		6- وجود مكتبات متخصصه بالكليات والمراكز العلمية	%.5	5- عدد المشاركين في الانشطة الاصفية من اعضاء هيئة التدريس	%.25
		8- نسبة عدد الحاسبات بالمعامل للطلاب	%.5	7- مدى توافر وحدة فعالة لادارة الخريجين بالجامعة	%.25
		10- مستوى رضا العامليين بالجامعة	%.25	9- درجة رضا اعضاء مجلس ادارة الجامعة عن اداء الجامعة الكلي	%.5
		12- مدى ممارسة التخطيط الاستراتيجي	%.5	11- مدى الالتزام الاداري بالجوده وضمان تحقيقها	%.25
		14- مدي تطبيق الجودة الشامله والمشاركة في برامجها	%.5	13- درجة توافر مناخ اجتماعي حسن وعلاقات انسانية في المجتمع الجامعي	%.25
		16- مدى تطبيق الادارة الالكترونية	%.25	15- مدى وجود تقارير عن الأداء الذاتي للبرامج واللجان الاكاديمية	%.5
		18- نسبة اعداد الحاسبات الى اعضاء هيئة التدريس	%.25	17- مدى توافر محاضر للاجتماعات ووقائعها واهم القرارات	%.5
		20- مدى تطبيق برامج الانشطة الالكترونية	%.25	19- مدى انجاز الأهداف الموضوعه في الخطط السنوية	%.25
		22- مستوى رضا الطلاب عن البيئة الجامعية والمعينات التدريسية	%.25	21- مدى قدرة اللجان الرئيسية على امتلاك اليات المحاسبة والمسالة	%.25
		24- عدد الامتار المخصصة لكل طالب من مساحة القاعات	%.25	23- مدى ادراك اعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين لوجود سياسات وقواعد تحكم سير العمل والاجراءات	%.25
		26- عدد اللقاءات الدورية السنوية بين الاداريين واعضاء هيئة التدريس والطلاب	%.25	25- عدد الامتار المربعة المخصصة لكل طالب فى المعامل	%.25
		28- عدد اللقاءات والمناسبات الاجتماعية	%.25	27- عدد الامتار المربعة المخصصة لكل طالب فى المكتبات	%.25
		30- عدد الانجازات الادبية والاجتماعية للجامعة	%.25	29- تقارير الممتحنين الخارجيين	%.5
7	البحث العلمي والنشر العالمي (أجمالى الوزن النسبى 8%)	2- عدد البحوث العلمية المنشوره بدورية مخصصة	%.5	1- عدد الكراسي العلمية المقترحة	%.25
		4- عدد البحوث العلمية المنشورة بدوريات دولية غير مخصصه	%.5	3- عدد براءات الاختراع المسجلة بالملكية الفكرية	%.5
		6- عدد البحوث العلمية المنشورة بدوريات محلية محكمة	%.5	5- حجم التمويل الخارجي للبحوث بالدراسات العليا	%.5
		8- عدد المؤتمرات والورش المنظمة بواسطة الجامعة	%.5	7- عدد المشروعات البحثية لمجموعات اعضاء هيئة التدريس	%.5
		10- عدد الحاصلين على جوائز من خارج الجامعة	%.5	9- عدد البحوث التى يساهم القطاع الخاص في تمويلها	%.5
		12- عدد الحاصلين على جوائز من داخل الجامعة	%.5	11- عدد البحوث المنفذة بواسطة القطاع الخاص	%.25
		14- نسبة اعداد البحوث المنشورة الى عدد اعضاء هيئة التدريس	%.25	13- نسبة النشر العلمي بحوث الدراسات العليا لى اعداد الطلاب المسجلين بالدراسات العليا	%.25
		16- نسبة الابحاث المرتبطة بقضايا المجتمع وخدمته	%.25	15- درجة توافر المعامل والورش لطلاب الدراسات	%.25

			العليا		
		18- دعم البحث العلمي لابحاث اعضاء هيئة التدريس	%.5	17- درجة توافر شبكة معلومات بطلاب الدراسات العليا	%.25
		20- عدد الكراسي العلمية التى تم التعاقد عليها	%.5	19- عدد الابحاث العلمية الاكاديمية في موضوعات حديثة	%.25
8	تنافسية الخريج في سوق العمل (أجمالى الوزن النسبى 4%)	2- توافر اساليب بالجامعة تساعد الطلاب على اكتساب مهارات ملائمة تسهل عليهم الحصول على عمل	%.5	1- قياس مستوي رضا عن الخريجين من قبل سوق العمل والمجتمع	%.5
		4- وجود خطة مناسبة في الجامعة للحصول على اعتراف وسمعة جيده من قبل سوق العمل	%1	3- مدى توافر خدمات تدريسية بالجامعة للخريجين لمساعدتهم للانخراط في سوق العمل	%.5
		6- مدى وجود اتفاقيات ومشاريع مع جامعات عالمية تساعد الخريجين في الالتحاق بهذه الجامعات	%.5	5- مدى توافر احصاءات عن معدلات تشغيل الخريجين بالقطاعين الخاص والعام	%.5
		7- مدى متابعة الخريجين ومتابعة شؤونهم العلمية والعملية وادخالهم حقل التعليم الذاتي	%.5		
9	خدمة المجتمع (أجمالى الوزن النسبى 4%)	2- مدى رضا اعضاء هيئة التدريس عن دور الجامعة ومشاركتها في انشطة خدمة المجتمع	%1	1- مدى أرتباط البحث العلمى بمشاكل المجتمع	%1
		4- مشاركة اعضاء هيئة التدريس في حل قضايا المجتمع	%1	3- مدى مراعاة الجامعة لإحتياجات المجتمع المحيط بها	%1
10	الاعتماد و ضمان الجودة (أجمالى الوزن النسبى 4%)	2- مدى توافر ادارة مخصصة بالجودة والاعتماد	%.5	1- نسبة البرامج التى يتم فيها التاكد بشكل دوري من معايير التقييم	%.5
		4- مدى توافر اساليب ومنهجية بادارة الجودة لمتابعة البرامج والخطط الدراسية	%.5	3- نسبة الطلاب الذين يتم استبيانهم من مجموع الطلاب الكلي	%.25
		6- مدى توافر سياسات واجراءات ونماذج معتمده لجميع الانشطة في العملية التعليمية	%.5	5- درجة التوافق بين الأهداف وقابلية نواتجها للقياس	%.25
		8- مدى قيام الجامعة بتقويم الأداء بشكل مستمر (الكادر التدريسي – الكادر الاداري – العملية التعليمية – الخدمات)	%.5	7- مدى تاييد اعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات تحسين الأداء التى تتبناها الجامعة	%.25
		10- مدى قيام ادارة الجودة باعداد تقارير الأداء الذاتي سنويا وعرضها على الادارة العليا للجامعة	%.5	9- مدى التوازن بين إستقلالية الجامعة و البحث العلمى فيها و التمويل الحكومى	%.25

المبحث الرابع:

الدراسة الميدانية:

يهدف هذا المبحث الى عرض إجراءات تطبيقية اختيارية عن مؤشرات الأداء فى التعليم العالي الأهلي والأجنبي السوداني، من خلال تحليل البيانات وفق الوسائل والأساليب التى تستخدم فى قياس مؤشرات الأداء بالمؤسسات الجامعية.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (2-أ) :

جدول رقم (2-أ) الجامعات الاربعة التي تمثلت منها عينة الدراسة (المصدر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)

م	اسم الجامعة	سنة التاسيس	سنة الترفيع من كلية الى جامعة	عدد الطلاب
1	جامعة العلوم والتقانة	1995	2005	12099
1	جامعة الاحفاد للبنات	1966	1995	7400
3	جامعة المستقبل	1991	2010	18130
4	الجامعة الأهلية	1986	1995	22500

تمثلت عينة الدراسة في خمس مجموعات كما يلي .

جدول رقم (2- أ) ملخص المجموعات الفرعية لمجتمع الدارسة

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	العدد الكلي	النسبة المئوية
أ/ طلاب الفصول النهائية 2013/ 2014 والخريجين الجدد	391	9938	%3.9
ب/أعضاء هيئة التدريس بالجامعات فى ولاية الخرطوم	100	1768	%5.6
ج/ مدراء الجامعات وعمداء الكليات و رؤساء الأقسام فى ولاية الخرطوم	30	300	%10
د/مدراء الوحدات والمصالح فى ولاية الخرطوم	40	209	%19.1
هـ/أعضاء من المجلس القومي للتعليم العالي والخبراء والباحثين	17	85	%20
المجموع	578	12300	%4.6

المعالجات الإحصائية للبيانات: استخدم الباحث في التحليل الإحصائي لعبارات الاستبانة ، النسبة المئوية لتحليل فقرات الجزء الأول والثاني في الاستبانات المكونة من جزئين. أما بقية عبارات الإستبانات الخمسة فقد تم تحليلها باستخدام قانون اختيار (ت) (T) test.

انتقى الباحث بعض المؤشرات التي يمكن أن تطبق علي مؤسسات ونظام التعليم العالي بالسودان وهي:

(أ) قبول الطلاب.

(ب) أعضاء هيئة التدريس.

(ج) البنيات التدريسية و البيئة الجامعية .

(د) البرامج الدراسية وحداثتها.

(هـ) منافسة الخريج في سوق العمل.

ومن خلال الدراسة الميدانية (التجريبية) لبعض المؤشرات منح الباحث التقديرات من (1-5) لكل مؤشر بحيث (1) التقدير الادنى و (3) للتقدير الاوسط و (5) للتقدير ممتاز و تكون النتيجة الاجمالية للتقييم المقبول (60) من (100) ، كما يمكن الاستفادة منها فى الدراسات المقارنة بين ما هو مطلوب و ما هو مرغوب .

عرض نتيجة اختيار مؤشرات الأداء لنظام القبول و الالتحاق والتحويل لاختيار صحة مؤشرات الأداء التي تقيس نظام القبول والالتحاق و التحويل بمؤسسات التعليم العاليالأهلي و الأجنبي ومن ثم قام الباحث بإجراء اختيار (ت) (T test)) لمتوسط مجتمع واحد

جدول رقم (3) يوضح أراء المجموعات المختلفة لمجتمع الدراسة حول نظام القبول والالتحاق والتحويل بمؤسسات التعليم العالي للحكم على درجة توافر مضمون الفقرة.القيمة المحكية 2.00

المجموعة المستبانة	الفقرات الخاصة بنظام القبول و التحويل في الاستبانات المختلفة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توافر مضمون الفقرة
(أ) الطلاب والخريجين	نظام إجراءات القبول بالجامعات السودانية	2.3432	0.6919	9.579	391	0.001	جيد
(ب) هيئة التدريس	نظام إجراءات القبول بالجامعات السودانية	2.2176	0.68	2.7668	100	0.0035	متوسط
(ج) عمداء الكليات رؤساء الأقسام	نظام إجراءات القبول بالجامعات السودانية	2.87	0.54	3.466-	30	0.001	متوسط
	مشاكل أكاديمية بسبب نظام التحويل من جامعة إلى أخرى	1.79	0.59	2.692-	30	0.0045	نادراً
	نظام قبول الناضجين و التجسير	2.1716	0.6937	4.777	372	0.001	مرضي تماماً
(د) أعضاء من المجلس القومي وخبراء وباحثين	نظام إجراءات القبول في التعليم العالي الحكومي	1.74	0.67	2.319-	17	0.0135	ضعيف
	مرونة الالتحاق بالجامعات تعكس كفاءة نظام التعليم	1.97	0.76	0.226-	17	0.411	أحياناً

في الجدول أعلاه يرى الطلاب بالفصول النهائية والخريجين أن نظام إجراءات القبول والتحويل بالجامعات الأهلية والأجنبية جيد بينما عبر باقي اعضاء المجموعات المستبانة عن أن نظام إجراءات القبول بالجامعات الأهلية والأجنبية متوسط الكفاءة .أما فئة أعضاء من المجلس القومي للتعليم العالي والخبراء والباحثين فقد رأوا أن نظام إجراءات القبول بالتعليم العالي الحكومي والأهلي ضعيف، وكذلك اعتبروا أن مرونة الالتحاق بالجامعات قد تعكس كفاءة نظام التعليم فى بعض الأحيان. فيما يختص بنظام التحويل من جامعة إلي أخري فيري مدراء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام أنه نادراً ما تحدث مشاكل أكاديمية بسببه. وأن نظام قبول الناضجين و التجسير بالجامعات الأهلية والأجنبية مرضي تماماً.

عرض نتيجة اختيار مؤشرات الأداء لمعيارأعضاء هيئة التدريس:

قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من الفقرات التي تقيس مؤشرات الأداء فى محور أعضاء هيئة التدريس جدول رقم (4) نتيجة اختيار (ت) (T test)) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على درجة توافر مضمون كل فقرة من فقرات محور أعضاء هيئة التدريس على (مجموعات الدراسة المختلفة) القيمة المحكية 2.00

مجموعة الدراسة	الفقرات الخاصة باختلاف نسب أعضاء هيئة التدريس للطلاب المسجلين في الاستبيانات المختلفة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توافر مضمون
(أ) فئة طلاب	نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب	2.01	0.59	3.13	391	0.1087	متوسطه
(ب) أعضاء هيئة التدريس	نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب	2.2021	0.71	2.752	100	0.0035	جيد
	دورات التدريب لهيئة التدريس	2.213	0.74	2.766	100	0.0025	مناسبة
	استفادة عضو التدريس من المراجع	2.333	0.66	2.014	100	0.0235	كبيرة
	توافر خدمات المعلومات الإلكترونية لعضو التدريس	2.4681	0.74	6.104	100	0.001	كبيرة
(ج) مدراء الجامعات وعمداء الكليات	نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب	2.16	0.77	1.539	30	0.0645	متوسطة
	مشاركة الأساتذة المساعدين و المشاركين في دورات تدريبية	2.23	0.8135	5.474	30	0.001	مناسبة
(د) أعضاء المجلس القومى	تشجيع الكلية للأستاذ للتأليف والنشر	2.05	0.80	0.490	17	0.313	متوسطة
	نظام الترقيات يعكس كفاءة الكادر التدريسى	2.09	0.79	0.649	17	0.265	أحياناً

من أعلاه يتضح أن أراء العينة المستبانة حول الفقرات الخاصة باختلاف نسب أعضاء هيئة التدريس للطلاب المسجلين قد تباينت يورد الباحث فيما يلي أراء كل:فئة الطلاب عبرت عنها بمتوسطة أما فئة أعضاء هيئة التدريس فقد تراوحت ارأهم ما بين كبيره ومناسبة أما مدراء الجامعات وعمداء الكليات فقد رؤوا أنها متوسطة اما اعضاء المجلس القومي والخبراء فقد رؤوا انها متوسطة.

جدول رقم (5) نتيجة اختيار (ت)(T test)) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على درجة توافر مضمون كل فقرة من فقرات محور تأثير أعضاء هيئة التدريس على (مجموعة الدراسة المختلفة) القيمة المحكية 2.00.

المجموع	الفقرات بمحور تأثير أعضاء هيئةالتدريس في استبيان	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توافر مضمون الفقرة
الطلاب النهائين	توافر عضو هيئة التدريس بالكلية	2.00	0.8614	صفر	391	0.5	أحياناً
	مشاركة عضو هيئة التدريس في نشاطات بحثية	2.2306	0.8135	5.474	391	0.001	مناسبة
	توافر الأوراق البحثية لأعضاء هيئة التدريس	2.3056	0.7676	7.690	391	0.001	مناسبة
أعضاء هيئة التدريس	مشاركة عضو هيئة التدريس بأوراق بحثية في مؤتمرات خارجية وداخلية	1.5106	0.6349	7.473-	100	0.001	ضعيف
	نسبة الأساتذة الدائمين الي الأساتذة غير الدائمين	2.1915	0.76	2.424	100	0.0085	متوسطه
	أعداد مساعدى التدريس	2.4574	0.61	7.196	100	0.001	كافي تماماً

	الدخل السنوي لعضو هيئة التدريس	1.6809	0.6912	4.477-	100	0.001	ضعيف
	مساهمة عضو هيئة التدريس في المنظمات الاجتماعية والمنظمات المهنية	1.1915	0.68	1.209-	100	0.011	مرضي لحد ما
مدراء الجامعات و عمداء الكليات	مشاركة عضو هيئة التدريس بأوراق بحثية في مؤتمرات خارجية و داخلية	1.71	0.65	3.439-	30	0.0005	منعدمة
	نسبة الأساتذة الدائمين الي الأساتذة غير الدائمين	1.97	0.82	0.322-	30	0.3745	متوسطة
	الدخل السنوي للأستاذ الجامعي	2.79	0.45	13.417	30	0.001	كافي
	إعداد مساعدى التدريس	2.24	0.76	2.430	30	0.009	كافي تماماً

يشير الجدول أعلاه إلي رأي المجموعات المستبانة حول محور أعضاء هيئة التدريس، تعددت أراء أفراد المجموعة حول الفقرات ما بينكاف تماما، مرضية تماما، متوسطة، كاف، نادرا، منعدمه

<u>عرض نتيجة اختبار مؤشرات الأداء للبنيات التدريسية و البيئة الجامعية:</u>

قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من الفقرات التي تقيس مؤشرات الأداء في محور البنيات التدريسية و البيئة الجامعية، وقد قام الباحث بإجراء اختبار (ت)(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توافر مضمون الفقرة بمؤسسات التعليم العالي الأهلي و الأجنبي بالسودان والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء حسب كل فئة من مجتمع الدراسة.

جدول رقم (6) نتيجة اختبار (ت)(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توافر مضمون كل فقرة من فقرات مؤشرات الأداء محور البنيات التحتية التدريسية والبيئة الجامعية القيمة المحكية 2.00

المجموعة	الفقرة الخاصة بتأثير محور البنيات التدريسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توافر مضمون
مجموعة الطلاب و الخريجين	توافر المراجع والدوريات	1.8873	0.7554	0.422-	391	0.401	متوسطة
	توافر الأجهزة والمعدات	2.3432	0.6919	9.579	391	0.001	جيدة
	السعةو التهوية والإضاءة بالقاعات	1.8009	0.6557	1.889-	391	0.01	غير مناسبة
	الأنشطة العلمية و الثقافية بالكلية	2.3333	0.6432	14.382	391	0.001	مرضي
	توافر الفنيين بالمعامل و الاداريين بالكلية	2.8778	0.6890	4.777	391	0.001	كافي تماماً
	التدريب الميداني أثناء الدراسة الجامعية	2.3512	0.7165	9.416	391	0.001	مرضي
	الاهتمام بالمظهر العام والجماليات بالجامعة	1.975	0.7748	1.069-	391	0.143	متوسطة
	الاهتمام بنظافة القاعات والمعامل والمرافق	1.8928	0.7141	1.300-	391	0.002	متوسطة
(ب) أعضاء هيئة التدريس	توافر المعدات والأجهزة بالمعامل	2.490	0.64	7.756	100	0.001	جيدة
	حداثة الأجهزة والمعدات بالمعامل	2.6009	0.61	8.556	100	0.001	حديثة
	عدد الفنيين المؤهلين والاداريين بالكلية	2.5555	0.65	7.768	100	0.001	كافي تماماً
	متابعة التدريب الميدانى	2.1009	0.57	3.385	100	0.001	كافي
	توافر المراجع و المكتبةالالكترونية	2.456	0.65	7.789	100	0.001	جيدة
	المناخ الطيب بين العاملين والطلاب	1.6809	0.6887	4.567-	100	0.001	ضعيف
	الاهتمام بالمظهر العام والجماليات	2.4532	0.6231	4.879	100	0.001	كبيرة
(ج) عمداء الكليات و رؤساء الاقسام	حداثة الأجهزة والمعدات بالمعامل	2.33	0.57	4.347	30	0.001	جيدة
	سعة القاعات للطلاب	2.21	0.48	3.140	30	0.0015	مناسبة
	عدد الفنين وعدد الإداريين والموظفين	2.03	0.51	3.395	30	0.0014	كافي
	كفاءة الكادر الإداري بالكلية	2.00	0.65	صفر	30	0.5	متوسطة
	توافر الكتب والمراجع و الدوريات وحداثتها	2.12	0.66	2.733	30	0.004	متوسطة

	توافر مصادر المعلومات الالكترونية	2.34	0.61	3.449	30	0.001	متوسطة
	بيئة العمل الأكاديمية والعلاقات الإنسانية	1.55	0.71	4.841-	30	0.001	ضعيفة
	الاهتمام بالمظهر العام والجماليات	1.97	0.72	0.362-	30	0.359	متوسطة
	الاهتمام بنظافة القاعات والمعامل و المرافق	2.09	0.68	0.962	30	0.17	متوسطة
	كفاءة الهيكل الإداري والتنظيمي	2.06	0.81	0.421	30	0.338	أحياناً
رقم الفقرة	الفقرات الخاصة بتأثير محور البرامج الدراسية وتحقيق أهداف المجتمع بمؤسسات التعليم العالي الأهلي و الأجنبي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توافر مضمون الفقرة
الطلاب النهائيين و الخريجين	حداثة المناهج الدراسية والمقررات	2.1260	0.6781	3.589	391	0.001	متوسطة
	الخطط الدراسية المتبعة بالكلية	1.9732	0.6767	0.737-	391	0.231	متوسطة
	توافر التوجيه الأكاديمي والارشاد للطلاب	1.7217	0.8028	5.740-	391	0.001	ضعيفه
أعضاء هيئة التدريس	مواكبة المناهج والمقررات للتطور العلمي	1.9987	0.7009	0.445-	100	0.028	متوسطة
	انسجام المقررات الدراسية مع سوق العمل	1.6594	0.6639	0.155-	100	0.0211	ضعيفه
	الخطة الدراسية وتنمية القدرات الطلابية	1.9681	0.6126	0.505-	100	0.3075	متوسطة
	التعبير عن الأفكار العلمية لهيئة التدريس	1.6809	0.7733	4.477-	100	0.001	ضعيفه
	تشجيع الجامعة للتأليف والنشر	2.3404	0.7117	4.638	100	0.001	كبيرة
	مساهمة عضو هيئة التدريس في أبحاث تنمية المجتمع	2.3191	0.7065	4.379	100	0.001	كبيرة
مدراء الجامعات و عمداء الكليات	تنفيذ برامج التدريب الميداني والرحلات العلمية	2.11	0.61	1.978	30	0.02	منتظم
	نشاطات تطوير المناهج والإصلاح الأكاديمي	2.38	0.67	4.306	30	0.001	كافية تماماً
	تأهيل الطلاب وتحقيق أهداف الجامعة و المجتمع	1.72	0.64	3.266-	30	0.001	ضعيف
	النشاطات البحثية و الاستشارية لخدمة المجتمع	2.50	0.57	6.684	30	0.001	كافية تماماً
أعضاء المجلس القومى	المناهج الدراسية بالجامعات السودانيةالأهلية	2.15	0.50	1.713	17	0.048	جيدة
	الخطط الدراسية تساعد في تحقيق الكفاءة النوعية	2.26	0.62	2.496	17	0.009	غالباً
	تنمية المجتمعات المحيطة بالجامعة	2.38	0.55	4.044	17	0.001	غالباً

باستعراض الجدول السابق يورد الباحث أراء المجموعات المستبانة الثلاث على الفقرات التي تقيس مؤشرات الأداء فى محور البنيات التدريسية و البيئة الجامعية فيما يلي:-

تعددت اراء الطلاب في كبيره ،كاف تماما ، مرضية تماما، جيده ، متوسطة، صغيره ، غير مناسبة.

اما أراء مجموعتي (أعضاء هيئة التدريس) و(عمداء الكليات ورؤساء الاقسام) فقد تعددت فعبروا عن انها كبيره ،كافى تماما، مناسبة تماما، جيده، حديثة ، كاف لحد ما، ضعيف.

<u>عرض نتيجة اختيار مؤشرات الأداء لمحور البرامج الدارسية وتحقيق أهداف المجتمع:</u>

لاختيار صحة اختيار مؤشرات الأداء لمحور البرامج الدارسية وتحقيق أهداف المجتمع ، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من الفقرات التي تقيس مؤشرات الأداءلمحور البرامج الدراسية وتحقيقه لأهداف المجتمع ، ومن ثم قام الباحث بإجراء اختيار (ت)(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توافر مضمون الفقرة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء حسب كل فئة جدول رقم (7) نتيجة اختيار (ت (T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توافر مضمون كل فقرة من فقرات مؤشرات الأداءلمحور البرامج الدراسية وتحقيق أهداف المجتمع. القيمة المحكية 2.00

باستعراض الجدول السابق يورد الباحث أراء المجموعات المستبانة على الفقرات التي تقيس مؤشرات الأداء فى محور البرامج الدارسية وتحقيق أهداف المجتمع فيما يلي:اراء الطلاب تراوحت ما بين كبيره ومتوسطة. اما أراء مجموعة أعضاء هيئة التدريس فقد تراوحت ما بين متوسطة وكبيره ، اما أراء مجموعة مدراء الجامعات و عمداء الكليات فقد تعددت الى جيده جدا ، منتظمة بدرجة كبيره، كاف تماما،متوسطة،ضعيف.أما أعضاء المجلس القومى وخبراء وباحثين فقد انحصرت اراءهم في جيده جدا وغالبا.

عرض نتيجة اختيار مؤشرات الأداء لمحور تنافسية الخريج فى سوق العمل:

لاختيار مؤشرات الأداء لمحور تنافسية الخريج فى سوق العمل، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من الفقرات التي تقيس مؤشرات أداء استيعاب الخريج في بيئة العمل، والمنافسة في سوق العمل. من ثم قام الباحث بإجراء اختيار (ت(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توافر مضمون الفقرة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان.

جدول رقم (8) نتيجة اختيار (ت(T test) لمتوسط مجتمع واحد للحكم علي درجة توافر مضمون كل فقرة من فقرات استيعاب الخريج في بيئة العمل ومنافسته في سوق العمل. (مديري الوحدات والمصالح في القطاع العام والخاص) القيمة المحكية 2.00

الفقرات الخاصة باستيعاب الخريج في بيئة العمل ومنافسته في سوق العمل باستبيان مديري الوحدات والمصالح في القطاع العام والخاص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توافر مضمون الفقرة
نظام التعليم العالي الأهلي و الأجنبيبالسودان	2.33	0.68	0.467	40	0.2315	متوسطه
نظام المعاينات يعكس القدرات الحقيقية للخريج	2.43	0.72	2.430	40	0.01	غالباً
اختيارات التعيين تعكس الجوانب النظرية والتطبيقية للخريج	2.40	0.77	3.766	40	0.0005	غالباً
الهيكل التنظيمي يستوعب قدرات ومهارات الخريج	2.10	0.62	0.941	40	0.176	أحياناً
الكفاءة النوعية هي القياس الأساسي للتعيين	2.17	0.78	1.418	40	0.082	أحياناً
فرص تدريب الخريجين الجدد	2.54	0.79	3.777	40	0.0005	كافية تماماً
المراجع والدرويات في مكتبة المؤسسة تساعد في تطوير الأداء	2.45	0.78	2.956	40	0.024	كبيرة
توافر الأجهزة والمعدات وبيئة عمل جيدة	1.65	0.77	1.231-	40	0.1125	ضعيفه
توافر الاهتمام برعاية العاملين	2.5	0.82	صفر	40	0.5	ضعيفه
نظام الترقيات يعكس مقدرات الموظفين	1.98	0.70	0.227-	40	0.411	متوسطة
نظام الحوافز يعكس تقييم الأداء	1.90	0.74	0.850-	40	0.2005	متوسطة
تأثير الجوانب السلوكية والشخصية في تقييم الأداء	1.43	0.59	6.79-	40	0.001	ضعيفة

في الجدول السابق نجد أن أفراد مجموعة مديري الوحدات والمصالح في القطاع العام والخاص تعددت اراءها في الفقرات الخاصة باستيعاب الخريج في بيئة العمل ومنافسته في سوق العمل فعبروا بانها كبيره، كافية تماما، جيده، متوسطة، غالبا، احيانا، ضعيفة.

جدول رقم (9) نتيجة اختيار (Ttest) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على درجة توافر مضمون كل فقرة من فقرات انسجام مخرجات التعليم العالي مع حاجات السوق المحلي والخارجي لمجموعات الدراسة القيمة المحكية 2.00

مجموعة الدراسة	الفقرات الخاصة بانسجام مخرجات التعليم العالي مع حاجات السوق المحلي والخارجي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	استنتاج الحكم على درجة توافر المضمون
(أ) فئة طلاب الفصول النهائية	دراسة الجامعة وحوجة سوق العمل الداخلي لها	1.7614	0.8028	5.740-	391	0.001	صغيرة
	التأهيل الكفء لسوق العمل المحلي	1.9732	0.6666	1.243-	391	0.1057	متوسطة
	التأهيل الكفء لسوق العمل الخارجي	1.9857	0.6520	0.417-	391	0.001	متوسطة
(ب) أعضاء هيئة التدريس	توافق التخصصات الدراسية مع سوق العمل الداخلي و الخارجي	2.0154	0.6069	3.266-	100	0.004	متوسطة
(ج) مدراء	انسجام المناهج مع سوق العمل الداخلي	1.97	0.77	0.683-	30	0.2485	متوسطة

الجامعـــات و العمداء	انسجام المناهج مع سوق العمل الخارجي	1.92	0.66	1.000-	30	0.161	متوسطة
(د) أعضاء من المجلس القومى للتعليم العالي	تخطيط التعليم العالي وفق حاجات السوق	2.15	0.78	1.094	17	0.141	أحياناً
	مدى انسجام الدراسة الجامعية للتعليم العاليالأهليمع حاجات سوق العمل	2.56	0.47	7.388	17	0.001	جيد جداً
	توافر وسائل لقياس كفاءة النظام التعليمي	2.30	0.66	3.144	17	0.001	أحياناً
	نظام التعليم العاليالأهلي و الأجنبي يستوعب الظروف الاقتصادية والاجتماعية	2.18	0.76	1.358	17	0.092	أحياناً
	توافر هيئات ووحدات لضبط الجودة للتعليم العاليالأهلي و الأجنبي	2.44	0.70	3.651	17	0.0005	أحيانا
	العدد الكافي من الخريجين كان خصماً على الكفاءة النوعية للخريجين	1.53	0.61	4.464-	17	0.001	نادراً
	استعداد الخريجين لمواجهة بيئة العمل	2.43	0.70	1.963	17	0.0005	أحياناً
	التعليم العالي الأهلي و الأجنبييعاني من مشاكل تؤثر في الكفاءة النوعية للجامعات	1.54	0.50	6.866-	17	0.001	نادراً
	كفاءة البحث العلمي بالجامعاتالأهلية	2.38	0.71	4.123	17	0.0005	نادراً

باستعراض الجدول السابق يورد الباحث أراء المجموعات المستبانة على الفقرات التى تقيس انسجام مخرجات التعليم العالي مع حاجات السوق المحلي والخارجي فيما يلي:-

اراء الطلاب تعددت بين متوسطة وصغيره

اما أراء مجموعة أعضاء هيئة التدريس فقد انحصرت في متوسطة وكذلك مجموعة مدراء الجامعات و عمداء الكليات ،أما أعضاء المجلس القومى وخبراء وباحثين فقد تعددت بين احيانا ونادرا

نتائج الدراسة:

تناولت هذه الدراسة مؤشرات الأداء فى الجامعات الأهلية و الأجنبية بالتعليم العاليالسوداني ، و مما لا شك فيه سوف يكون أهتمام كل الباحثيين التربويين فى المستقبل القريب وذلك للدور الاساسى الذى أصبح يؤديه التعليم العالي الأهلي و الأجنبي بالسودان ، وعلى الرغم من أن للجودة و الاعتماد الجامعي أبعاد متنوعة و متعددة ، وعلى الرغم من إختلاف وجهات النظر حول أولويات تلك الابعاد و أهميتها ، إلا أن هنالك مبادئ مشتركة أتفق عليها جميع التربويين ، وأصبحت هذه المبادئ المشتركة عبارة عن علامات مضيئة توضح مدى سير هذه الجامعات فى الطريق الصحيح نحو الاعتماد و الجودة .

وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة الى إعداد أداة تتضمن معايير للجودة للتعليم العالي الأهلي و الأجنبي السوداني ، ولكل معيار مؤشرات متعددة (كمية و نوعية) بحيث يمكن استخدامها فى الحكم على مستوى جودة التعليم العالي الأهلي و الأجنبي السوداني وكفاءته النوعية ، كما يمكن أن تكون أداة معيارية يستند عليها فى التقييم ذاتى وتوظفها لإعداد وثيقة التقييم الذاتي و هى الخطوة العملية الاولى للاعتماد ، وكذلك تستخدم هذه المؤشرات من أجل التحسين و التطوير .

ومن ثم توصلت هذه الدراسة للنتائج التالية:

استخدام مؤشرات محددة لقياس أداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي و الأجنبي من خلال تحليل المدخلات والعمليات والمخرجات يساهم في الاستغلال الجيد لعوامل الإنتاج في مؤسسات التعليم العالي .

المؤشرات الكمية والنوعية لضمان الجودة يجب أن تنبع من داخل المؤسسات التعليمية وترسم الصورة الحقيقية لهذه المؤسسات ،لا أن تفرض عليها من الخارج

قياس الكفاءة الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم العالي الأهلي و الأجنبي باستخدام مؤشرات محددة، يضع الأسس التقويمة للسياسات المستقبلية في هذه المؤسسات ، ومن ثم وضع أطر تقييمية لترفيع الكليات الأهلية الى جامعات .

إن دلالات المؤشرات المستخدمة في التعليم العالي الأهلي و الاجنبي، يمكن أن توضح درجة المرونة والشمول في أداء هذه الخدمات ، في ضوء متطلبات التنمية المستدامة لأفراد المجتمع ومرونة الالتحاق التى يتمتع بها نظام التعليم العاليالأهلي .

فعالية التعليم العاليالأهلي و الأجنبي أكثر من التعليم العالي الحكومي فى قبول الناضجين و نظام التجسير من الدبلوم الى البكالوريس حيث أنه يقبل طلاب بالشهادات الثانوية القديمة بينما التعليم العالي الحكومى يقبل فقط الشهادات الحديثة

تعتبر المؤشرات أسلوباً للقياس الجيد في الأداء الوظيفي للكليات النظرية والتطبيقية فى الجامعات الحكومية و الأهلية و الأجنبيةعلى حدٍ سواء.

ضعف دور الاشرافى للمجلس القومى للتعليم العالي فى متابعة أداء الجامعات و الكليات الأهلية، مما أدى إلى عدم توافق أعداد الخريجين مع احتياجات سوق العمل النوعية و الكمية، وذلك لأسباب تتعلق بطبيعة تكوينه وفترة أنعقاده .

اعتماد دور الجامعات الأهلية في خدمة المجتمع المحيط بها على المبادرات الشخصية من أعضاء مجلس الامناء و أعضاء هيئة التدريس والقائمين على إدارة هذه المؤسسات، من دون أن يكون هنالك أطار تنظيمي وتنسيقي يوضح الأطر والأهداف التي يجب أن تسعى إليها الجامعة وتحققها في هذه المجتمعات.

توصيات الدراسة:

بناءاً على ما توصل إليه الباحث من نتائج يوصى الباحث بالتالي:

1-حث المسؤولين على تبني مؤشرات محددة لقياس إداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالسودان(تبنى مقترح أداة الحسن لقياس المؤشرات الكمية والنوعية) ، وذلك من خلال وضع مؤشرات محددة عامة للكشف عن مستوى إداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي والحكومي على حدٍ سواء.

2-اعتماد مؤشرات معيارية لتقويم التحصيل الأكاديمي لطلاب التعليم العالي الأهلي و الاجنبي حتى يتسق هذا التباين فى معدلات منح الدرجات النهائية حيث أنها أصبحت أحدى وسائل الاستقطاب لدى بعض مؤسسات التعليم العالي .

3-اعتماد المسؤولين على مؤشرات ذات قياسات معيارية لمدخلات وعمليات ومخرجات مؤسسات التعليم العالي الأهلي والحكومي، تستخدم في ضبط شهادات الاعتماد الأكاديمي للجامعات السودانية.

4-تكوين مجلس يشارك فيه الخبراء لتحديد مؤشرات الجودة بالتعليم العالي لمختلف المجالات، معايير قياسها، ويمنح الصلاحيات الواسعة لمتابعة درجة تطبيق هذه المؤشرات داخل المؤسسات الجامعيةالأهلية منذ منح الموافقة بقبول طلاب (منح ترخيص مزاولة النشاط) الى حين أيفاد الممتحنين الخارجين للفصول النهائية، وذلك من أجل ضمان نوعية مخرجات التعليم العالي، حيث يضعف الدور الاشرافى للوزارة خلال هذه السنوات الاولى من عمر الجامعة.

5-دراسة التكلفة النموذجية للطالب الجامعي بالتعليم الأهلي و الأجنبي لكل تخصص حسب متطلبات الجودة والكفاءة وربط الرسوم الدراسية بهذه التكلفة وفق معادلة خطية ومدلولات الأعداد المخططة للقبول بهذه الجامعات .

6-التمسك بالحد الأدنى لمتطلبات الأستاذ الجامعي كباحث في المقام الأول، ويجب أن لا يكون النقص فى أعضاء هيئة التدريس دافعاً أو مبرراً للتنازل الكبير والمستمر عن شروط تعيين الأستاذ الجامعي، مع ضرورة إلزام الجامعات الأهلية بلائحة الترقيات لاعضاء هيئة التدريس الموحدة لكل مؤسسات التعليم العالي .

أخيراً أسال الله العلى القدير التوفيق إلى ما فيه الخير للبلاد و العباد

<u>أولاً: قائمة المراجع باللغة العربية:-</u>

(أ) الكتب:-

1-أبن منظور : لسان العرب _ الجزء الثانى، دار المعارف القاهرة 1984 .

2-جمال الدهشار ومشيل بدران – التجديد فى التقييم الجامعي – دار قباء للطباعة والنشر – القاهرة 2000م

3-جيميس جونيستون ترجمه الرشيد محمد بن احمد – مؤشرات النظم التعليمية –مكتبة التربية العربية لدول الخليج-1987

4-سعيد طه محمود، السيد محمد ناس – قضايا في التعليم العالي والجامعي – دراسات تربوية – دار الكتب والوثائق القومية القاهرة 2003

5-السيد عليوه – تأثير العولمة على تحسين جودة التعليم العالي، مؤتمر اتحاد الجامعات العربية – صنعاء 1997م.

6-صلاح أحمد مراد – الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية _مكتبة الانجلو القاهرة 2000 م.

7-عبد الغنى النورى: اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية _ دار الثقافة، الدوحة 1988م.

8-عبد الله عبد الدائم: التخطيط التربوي _ دار العلم للملايين بيروت 1966م .

9- على أحمد مدكور – التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل – دار الفكر العربي – القاهرة 2000م .

10- محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى – تخطيط التعليم و اقتصادياته – القاهرة دار النهضة العربية 1977 م.

11- محمود عابدين: الجودة و اقتصادياتها، دراسة نقدية 1998 م.

(ب)الكتب المترجمة:-

1-مهني محمد غنايم، سهير عبد القادر جاد – التعليم العالي في القرن 21 اتجاهات وقضايا، نسخة مترجمة للعربية لكتاب Higher education trends القاهرة 2002 م.

(ج) أوراق عمل والمجلات والدوريات:

(1)أندريه سماك: قياس الكفاءة الداخلية للتعليم _ مجلة التربية الجديدة السنة ألاولى العدد الثالث 1974 م.

(2)حسان محمد حسان: رؤية إنسانية لمفهوم ضبط الجودة التعليم _ دراسات تربوية – المجلد التاسع الجزء 65 _ عالم الكتب القاهرة 1994 م .

(3)رمزي سلامة، تيسير نهار: ضمان النوعية في التعليم العالي ((المفهوم والدواعي والآليات)) ورقة قدمت للمؤتمر العالمي المصاحب للدورة الثلاثين لمجلس اتحاد الجامعات العربية _ جامعة صنعاء 1979م.

(4)سليمان بن محمد الجبر – الجامعة و المجتمع، دراسة لدور كلية التربية جامعة الملك سعود في خدمة المجتمع –مجلة التربية المعاصرة عدد 27 يونيو 1993 م.

(5)عبد الباري إبراهيم دره: نوعية التعليم العالي بين الفكرو التطبيق _ منتدى الفكر العربي _ عمان 1998 م

(6) محمود عابدين – الجودة و اقتصادياتها في التربية – دراسة نقدية – مجلة دراسات تربوية الجزء 44 المجلد السابع عالم المكتب القاهرة 1992م.

(7) مراد صالح مراد زيدان – مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصرى – ورقة فى مؤتمر التعليم العالي وتحديات القرن 21 – جامعة الفيوم 1998 م.

(8)موسى النبهان – تقويم التطور الكمي للتعليم العالي في الأردن 85/84 –95/94 قضايا و مؤشرات – مجلة اتحاد الجامعات العربية – العدد 33 1998 م.

(9) خديجة عبد الماجد حسان، التعليم العالي الأهلي بالمملكة – ورقة عمل ، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 1421هـ

(هـ) الرسائل الجامعية والبحوث و الدراسات

(10) احمد ناصر النعمى (1986) دراسة لنيل درجة الداكتوراه جامعة الأمارات العربية المتحدة بعنوان:– (الكفاية الداخلية لنظام التعليم بجامعة الإمارات العربية المتحدة).

(11) عليه على فرج: دراسة مقارنة لدور التعليم العالي في التطوير الثقافي في بعض الدول العربية و النامية، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمه لجامعة القاهرة، 1987 ص68

(12) مراد صالح زيدان، ورقة مقدمة فى مؤتمر القاهرة للتعليم العالي (2002) بعنوان (مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري).

(13) محمود عابدين (1992). الجودة و اقتصادياتها في التربية . دراسات تربوية ،7(44) ، القاهرة ،69–139

(14) محمد عوض الهزايمة – حاضر العالم الإسلامي وقضاياه السياسية المعاصرة –الأردن: دار عمار 1997م

(15) د.ارباب أسماعيل و د.محمد عبد الله النقرابي وآخرين – اسقاطات القبول والتخرج بمؤسسات التعليم العالي في الاعوام 1999حتى 2011م. وزارة التعليم العالي– إدارة التخطيط 1999،ص11

(16) د.صبحى قاسم – نوعية التعليم العالي في الوطن العربي: قضايا وأفكار – ندوة نوعية التعليم العالي بين الفكر و التطبيق – الاردن – 1998، ص5

(17) وجيه المرسي أبولبنمؤشرات جودة التعليم الجامعي مفهومها – أنماطها – متطلبات نجاحها– دراسات تربوية –2011 :

(ثانياً) مراجع باللغة الإنجليزية:–

(18) (1)Edward Sallies: Total Quality Management in Education , Kogan Page limited- Landon 1993.

(19) Frans Van Vught : The New Context for Academic Quality - Pergamon , IAU Press 1995 P197.

(20) for Supervision and Curriculum Development 1992 P70-76

(21) Joseph R. joblonski Implementing total Quality mangement : An Over view‘Diego 1991 –P41.

(22) Philip Torey ‘Quality Assurance in continuing professional education New York 1994 P11.

(23) Sara Lawrence light –foot , The good high School , New York 1983.

(24) Richard M. Hodgetts. Blueprints for Continuous Improvement (Lessons from

(25) the Baldridge Winners, (New York : American Management association ,1993).

(26) (9) J.D.T. Tannock, Automating quality systems, Chapman and Hall, 1991

(إستبانة جمع معلومات) ملحق رقم (1)

اخي/أختي الكريم/ة :

فيما يلي مجموعة من العبارات وامام كل عبارة عدد من الخيارات والمطلوب منك أن تجيب/ى عن كل عبارة بوضع علامة (√) تحت الخيار الذى تري أنه يمثل وجهة نظرك. تذكر/ي أن إجابتك هي أساس دراسة علمية فتوخ/ي الدقة والأمانة ولكم جزيل الشكر.

الفقرات	خيارات الاجابة						خيارات الاجابة					
طلاب الفصول النهائية للعام 2013/2014												
	ممتاز	جيد جدا	جيد	وسط	ضعيف		ممتاز	جيد جدا	جيد	وسط	ضعيف	
نظام إجراءات القبول بالجامعات السودانية						التدريب الميداني أثناء الدراسة الجامعية						
نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب						حرية النشر والتعبير داخل الجامعة						
توافر عضو هيئة التدريس بالكلية						الاهتمام بالمظهر العام والجماليات بالجامعة						
مشاركة عضو هيئة التدريس في نشاطات بحثية						الاهتمام بنظافة القاعات والمعامل						
توافر الأوراق البحثية لأعضاء هيئة التدريس						الاهتمام بنظافة دورات المياه وصحة البيئة						
توافر المراجع والدوريات						حداثة المناهج الدراسية والمقررات						
توافر الأجهزة والمعدات						الخطط الدراسية المتبعة بالكلية						
سعة القاعات						توافر التوجيه الأكاديمي للطلاب						
التهوية والإضاءة بالقاعات						توافر الرعاية الطبية التوجيه والإرشاد						
الأنشطة العلمية و الثقافية بالكلية						دراسة الجامعة وحوجة سوق العمل الداخلي لها						
توافر الفنيين بالمعامل						التأهيل الكفء لسوق العمل المحلي						
عدد الإداريين بالكلية						التأهيل الكفء لسوق العمل الخارجي						
مجموعة اعضاء هيئة التدريس												
نظام إجراءات القبول بالجامعات السودانية						عدد الإداريين والموظفين						
نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب						متابعة التدريب الميدانى						
دورات التدريب لهيئة التدريس						تشجيع الجامعة للتأليف والنشر						
استفادة عضو التدريس من المراجع						مساهمة عضو هيئة التدريس في أبحاث تنمية المجتمع						
توافر خدمات المعلومات الإلكترونية						توافق التخصصات الدراسية						

لعضو التدريس						مع سوق العمل الداخلي و الخارجي				
مشاركة عضو هيئة التدريس بأوراق بحثية في مؤتمرات خارجية وداخلية						مواكبة المناهج والمقررات للتطور العلمي				
نسبة الأساتذة الدائمين الي الأساتذة غير الدائمين						انسجام المقررات الدراسية مع سوق العمل				
أعداد مساعدى التدريس						الخطة الدراسية وتنمية القدرات الطلابية				
الدخل السنوي لعضو هيئة التدريس						التعبير عن الأفكار العلمية لهيئة التدريس				
مساهمة عضو هيئة التدريس في المنظمات الاجتماعية والمنظمات المهنية						توافر الكتب والمراجع و المكتبةالالكترونية				
توافر المعدات والأجهزة بالمعامل						المناخ الطيب عند التعامل مع العاملين				
حداثة الأجهزة والمعدات بالمعامل						المناخ الطيب عند التعامل مع الطلاب				
سعة القاعات للطلاب						الاهتمام بنظافة القاعات والمعامل				
الإضاءة و التهوية بالقاعات						الاهتمام بالمظهر العام والجماليات				
عدد الفنيين المؤهلين بالكلية						الاهتمام بدورات المياه وصحة البيئة				
مجموعة عمداء الكليات ومدراء الجامعات										
نظام إجراءات القبول بالجامعات السودانية						تنفيذ برامج التدريب الميداني والرحلات العلمية				
مشاكل أكاديمية بسبب نظام التحويل من جامعة إلى أخرى						نشاطات تطوير المناهج والإصلاح الأكاديمي				
نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب						تأهيل الطلاب وتحقيق أهداف الجامعة				
الخدمات الطبية للأساتذة وأسرهم						تأهيل الطلاب لتحقيق أهداف المجتمع				
مشاركة الأساتذة المساعدين في دورات تدريبية						النشاطات البحثية و الاستشارية لخدمة المجتمع				
مشاركة عضو هيئة التدريس بأوراق بحثية في مؤتمرات خارجية و داخلية						انسجام المناهج مع سوق العمل الداخلي				
نسبة الأساتذة الدائمين الي الأساتذة غير الدائمين						انسجام المناهج مع سوق العمل الخارجي				
الدخل السنوي للأستاذ الجامعي						إعداد مساعدى التدريس				
حداثة الأجهزة والمعدات بالمعامل						بيئة العمل الإدارية والعلاقات الإنسانية				
سعة القاعات للطلاب						الاهتمام بالمظهر العام				

					والجماليات					
عدد الفنين وعدد الإداريين والموظفين					الاهتمام بنظافة القاعات والمعامل					
كفاءة الكادر الإداري بالكلية					الاهتمامبدورات المياه وصحة البيئة					
توافر الكتب والمراجع وحداثتها					كفاءة الهيكل الإداري والتنظيمي					
توافر الدوريات الحديثة					توافر المراجع والكتب و الأجهزة					
توافر مصادر المعلومات الالكترونية					بيئة العمل الأكاديمية والعلاقات الإنسانية					
مجموعة اعضاء المجلس القومي والخبراء والباحثين										
نظام إجراءات القبول في التعليم العالي الحكومي					التعليم العالي يعاني من مشاكل تؤثر في الكفاءة النوعية للجامعات					
نظام إجراءات القبول في التعليم العالي الأهلي					كفاءة البحث العلمي بالجامعات					
مرونة الالتحاق بالجامعات تعكس كفاءة نظام التعليم					توافر هيئات ووحدات لضبط الجودة للتعليم العالي					
تشجيع الكلية للأستاذ للتأليف والنشر					العدد الكافي من الخريجين كان خصماً على الكفاءة النوعية للخريجين					
نظام الترقيات يعكس كفاءة الكادر التدريسى					استعداد الخريجين لمواجهة بيئة العمل					
مدى انسجام الدراسة الجامعية مع حاجات سوق العمل					المناهج الدراسية بالجامعات السودانية					
توافر وسائل لقياس كفاءة النظام التعليمي					الخطط الدراسية تساعد في تحقيق الكفاءة النوعية					
نظام التعليم العالي يستوعب الظروف الاقتصادية والاجتماعية					تنمية المجتمعات المحيطة بالجامعة					
					تخطيط التعليم العالي وفق حاجات السوق مؤشر الكفاءة					
مديري الوحدات والمصالح في القطاع العام والخاص										
نظام التعليم العالي بالسودان					فرص تدريب الخريجين الجدد					
نظام تعيين خريجي الجامعات بالقطاع العام والخاص					المراجع والدرويات في مكتبة المؤسسة تساعد في تطوير الأداء					
نظام المعاينات يعكس القدرات الحقيقية للخريج					توافر الأجهزة والمعدات وبيئة عمل جيدة					
اختيارات التعيين تعكس الجوانب النظرية والتطبيقية للخريج					توافر الاهتمام برعاية العاملين					

الهيكل التنظيمي يستوعب قدرات ومهارات الخريج							نظام الترقيات يعكس مقدرات الموظفين				
الكفاءة النوعية هي القياس الأساسي للتعيين							نظام الحوافز يعكس تقييم الأداء				
تأثير الجوانب السلوكية والشخصية في تقييم الأداء											

- ممتاز = مرضى تماما = كافى تمام = كبير جدا
- جيد جدا = مرضى = كافى = كبير
- جيد = مرضى نوع ما = كافى نوع ما = كبير نوع ما
- وسط = محايد =مناسب = متوسط
- ضعيف = غير مرضى = غير كافى = دون الوسط

إطار نموذج لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس

د. باسم برقاوي[1] و أ. د. عماد أبو الرب[2]

[1]جامعة محمد الخامس أكدال– أبوظبى، الإمارات العربية المتحدة

[2]هيئة الإعتماد الأكاديمي، الإمارات العربية المتحدة

الملخص:

شهد العالم في العقدين الأخيرين اهتماماً بالغاً بموضوع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وأصبح مفهوم الجودة الشاملة والتميز أحد المفاهيم الأساسية الواجب على مؤسسات التعليم العالي الاهتمام بها وتطبيقها على أرض الواقع في ظل العولمة والاقتصاد العالمي المفتوح المبني على الاقتصاد المعرفي وما صاحبه من ثورة تكنولوجية ومعرفية هائلة. ولعل تأهيل وبناء الموارد البشرية التي تستطيع التكيف والتأقلم مع الاقتصاد المعرفي الجديد هو العنصر الرئيس في نمو وارتقاء اقتصاديات الدول، سواء النامية منها أم المتقدمة. لذلك أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي استخدام أفضل الممارسات الحسنة لتحسين جودة مخرجاتها التعليمية من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة، الأمر الذي سينعكس بشكل إيجابي على تميز أداء المؤسسة وجودة مخرجاتها بشكل عام. يهدف هذا البحث إلى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي العربية. يمتاز هذا الإطار بالشمول حيث يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من حيث التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وخدمة الجامعة، وبالمرونة لإمكانية تكييفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، وبالوضوح من خلال استخدام معايير واضحة ومحددة مسبقاً، إضافة إلى الموضوعية والمشاركة من خلال إشراك شريحة واسعة من المعنيين في عملية التقويم. ويعتمد الإطار الشامل في عملية التقويم على التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس نفسه لنشاطه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع وخدمة والمؤسسة من خلال نموذج خاص، كما يعتمد على تقويم زملائه له من خلال نموذج تقويم الزميل للزميل، ثمّ رأي رئيس القسم الذي يضع رأيه ويتحقق أيضاً من صحة المعلومات التي عبئت من قبل عضو هيئة التدريس، ورأي العميد، ورأي الطلبة من خلال نموذج تقويم العملية التدريسية. وأخيراً رأي الإدارة العليا أو الجهة المنوطة بذلك في المؤسسة التعليمة والتي تقوم بوضع التقدير النهائي لعضو هيئة التدريس بموضوعية على مستوى المؤسسة بناءاً على النقاط التي حصل عليها من خلال استخدام معايير واضحة ومحددة.

الكلمات المفتاحية: *تقويم عضو هيئة التدريس، مؤسسات التعليم العالي، ضمان جودة التعليم العالي، إدارة الجودة الشاملة والتميز.*

المقدمة:

تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى التميز في تقديم خدماتها الأكاديمية والبحثية وخدمة المجتمع إلى الفئات المستهدفة من الطلاب حتى تنجح في استقبالهم لتقديم خدماتها الأكاديمية المتميزة لهم، وتخرجهم بعد ذلك إلى سوق العمل والمجتمع المحلي كخريجين متميزين وقادرين على تلبية الاحتياجات المختلفة للسوق والمجتمع المحلي، حيث يعد عضو هيئة التدريس أحد أهم العناصر التي تتظافر للارتقاء بالعملية التدريسية وصولاً إلى التميز في جودة المخرجات،إذ تُلقى على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية وتوفير الجودة فيها.

وقد زاد الاهتمام بجودة عضو هيئة التدريس في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة والتنافسية العالمية في السنوات الأخيرة، الذي يشهد ثورة معرفية وتنوعاً في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بصفته أحد المعايير الأساسية لضبط نوعية التعليم في مختلف مؤسسات التعليم العالي. وتُعد عملية اختيار أعضاء هيئة تدريس أكفاء، وتطويرهم، والاحتفاظ بهم من القضايا المهمة للمؤسسة. فقد اشتملت جميع المعايير العالمية المعتمدة في تقويم الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي على عنصر مشترك وهو عضو هيئة التدريس، حيث أن حرص الجامعة على تقويم وتطوير أعضاء هيئة التدريس فيها يُعدّ مؤشراً هاماً في الحفاظ على النوعية وضبط جودة مخرجاتها التعليمية. لقد شدد مجلس ضمان الجودة والاعتماد في اتحاد الجامعات العربية من خلال أدلته المختلفة لضبط جودة التعليم العالي على ضرورة أن تقوم الجامعة بوضع خطة مستقبلية لتوفير أعضاء هيئة تدريس أكفاء في كل تخصص وحسب حاجات كل التخصص، على أن تتضمن الخطة برامج محددة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس وتطوير كفاءتهم العلمية والبحثية والمهنية. كما اشترطت الدليل على الجامعات ضرورة وجود نظم وبرامج واضحة لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية فيها، كشرط من الشروط الأساسية للاعتماد العام وكعنصر أساس في عملية التقويم الذاتي للجامعات. وبينت الأدلة الصادرة عن الاتحاد أيضاً توزيع ساعات العمل الأسبوعي في المتوسط لعضو هيئة التدريس في مجال التدريس، والإشراف على الرسائل، والبحث العلمي،

وخدمة المجتمع، وعضوية اللجان، وإرشاد الطلبة الأكاديمي، واللقاءات المكتبية مع الطلبة (اتحاد الجامعات العربية، 2003، 2008، 2016).

توفر عملية التقويم المرجوة كإحدى العمليات الأساسية في إجراءات إدارة الجودة الشاملة تغذية راجعة لكل من الموظف والمؤسسة عن الأداء الذي يقوم به وتعرفه على نقاط قوته ومجالات التحسين. وينبغي ربط أنظمة المكافآت والحوافز مع الأداء بحيث تصبح أنظمة التقويم أداة للحافزية يستفيد منها الموظف والمؤسسة معاً، وتبين للموظف كيف يمكن أن يطور أداءه، وتكتشف الإدارة معه الأفراد الذين يتمتعون بصفات استثنائية يمكن الاستفادة منها في الإرتقاء بالمؤسسة، إذ أن كثيراً من المؤسسات لديها الكثير من الطاقات غير المكتشفة (Deming Prize, 2015; EFQM,2015).

يأخذ الإطار المقترح بالحسبان الوصف الوظيفي لعضو هيئة التدريس وواجباته الأكاديمية والإدارية، فيقوّم كل المهام والواجبات والمسؤوليات التي يطلع بها حتى يتمكن من القيام بها خير قيام. إن الهدف من عملية التقويم هذه هو التحسين والتطوير المستمر، وذلك لتخطيط عملية تقويم عضو هيئة التدريس وتنظيمها وتوجيهها إلى رقابتها. كما يأخذ يأخذ الإطار المقترح بالحسبان التصنيف الوظيفي حتى يضيف عضو هيئة التدريس إضافة نوعية للعملية التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع، مما يسهم في تطوير المؤسسة التي ينتمي إليها. وتوفر عملية التقويم تغذية راجعة لكل من عضو هيئة التدريس والمؤسسة عن الأداء الذي يقوم به وتعرفه على نقاط قوته ومجالات التحسين المرجوة. ومن الضروري ربط أنظمة المكافآت والحوافز مع الأداء بحيث تصبح أنظمة التقويم أداة للحافزية يستفيد منها عضو هيئة التدريس والمؤسسة معاً، وتبين لعضو هيئة التدريس كيف يمكن أن يطور أداءه، وتكتشف الإدارة معه الأفراد الذين يتمتعون بصفات قيادية أو استثنائية يمكن الاستفادة منهما في شغل الوظائف الإدارية العليا في المؤسسة الأكاديمية.

يهدف هذا البحث إلى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي العربية. يمتاز هذا الإطار بالشمول حيث يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من حيث التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وخدمة الجامعة، وبالمرونة لإمكانية تكييفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، وبالوضوح من خلال استخدام معايير رقمية واضحة ومحددة مسبقاً، إضافة الى الموضوعية والمشاركة من خلال إشراك شريحة واسعة من المعنيين في عملية التقويم.

2. الدراسات السابقة

لقد اختلفت الدراسات والبحوث المنشورة في المعايير المستخدمة لتقويم عضو هيئة التدريس، إلا أنها أجمعت في معظمها على أن التقويم يجب أن ينبثق من واجبات عضو هيئة التدريس التي تتلخص في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وقد أجريت عدة دراسات تهدف إلى دراسة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، دعت إلى استخدام أسس ومعايير واضحة قابلة للقياس، وهي: التدريس، والإنتاج العلمي، والإشراف على الرسائل الجامعية، والنشاط العلمي، وخدمة المجتمع، والأعمال الإدارية، ورأي الطلبة، ورأي الزملاء، ورأي المسؤول المباشر. وبينت هذه الدراسات أن هذه المعايير قابلة للزيادة والنقصان تبعاً لأهداف المؤسسة، حيث يجب تقويم أعضاء هيئة التدريس في مدى مساهمتهم في تحقيق أهداف المؤسسة الأكاديمية وفي ضوء واجباتهم المحددة في وثائق المؤسسة الرسمية (أبو الرب وآخرون؛ 2014؛ LTU, 2015; Malcom Barldrige 2015; UMD, 2014).

وقد ورد في دليل التقويم الذاتي والخارجي والإعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الإتحاد (2003)، أن عضو هيئة التدريس هو أساس في عملية التقويم الذاتي للارتقاء بالمؤسسة نحو الأفضل. وقد تعرض الدليل إلى أعضاء هيئة التدريس من حيث نسب توزيعهم على الرتب العلمية المختلفة، ونسبة البلدان الغربية التي تخرجوا منها، والإجراءات التي تتخذها الجامعة أو تنوي اتخاذها للوصول إلى النسب المرضية لها، وما هي الآليات المستخدمة في تقويم أعضاء هيئة التدريس، وسياسة الجامعة في الاحتفاظ بالمتميزين منهم تدريسياً أو بحثياً. كما تعرض الدليل إلى خطة الجامعة والأساليب المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لتطوير أنفسهم أكاديمياً ومهنياً، من حيث الانتساب إلى جمعيات علمية متخصصة، والاطلاع على مراجع وكتب متخصصة حديثة، والقيام بالبحث العلمي، والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، والتقويم الذاتي للتدريس، وتأليف الكتب الجامعية، والاشتراك في دورات متخصصة، والمشاركة في لجان علمية تطويرية وغيرها.

لقد أجريت عدة دراسات تهدف الى دراسة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، منها دراسة (بطاينة، 2004) التي دعت إلى استخدام أسس ومعايير واضحة قابلة للقياس، وهي: التدريس، والإنتاج العلمي، والإشراف على الرسائل الجامعية، والنشاط العلمي، وخدمة المجتمع، والأعمال الإدارية، ورأي الطلبة. وبينت الدراسة أن هذه المعايير قابلة للزيادة والنقصان تبعاً لأهداف المؤسسة، حيث يجب تقويم أعضاء هيئة التدريس في مدى مساهمتهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. وهناك دراسات أخرى مماثلة بينت أهمية وضرورة وجود معايير واضحة وشاملة لعملية التقويم (أبو الرب وقدادة، 2008؛ برقاوي وآخرون، 2011؛ حبيب والعبيد،2015؛ السالم، 2006)

أما الجانب الأخلاقي السلوكي لعضو هيئة التدريس، فقد تناولته بعض الدراسات وبينت أثره على واجباته وأدائه في تحقيق أهداف الجامعة التي يعمل فيها، ودعت بعض هذه الدراسات إلى ضرورة وجود ميثاق

عمل أخلاقي يتضمن قواعد أخلاقية وسلوكية وواجبات عضو هيئة التدريس تجاه نفسه، وعمله، وطلابه، وزملائه، ومجتمعه تحكم أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في ظل العولمة وأثر ذلك على جودة مخرجات العملية التعليمية (أبو الرب وآخرون، 2010؛ سعيد، 2015؛ السبوع وآخرون، 2011؛ اتحاد الجامعات العربية، 2008).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تقويم عضو هيئة التدريس لتحسين جودة المخرجات وأثر ذلك عليه للارتقاء بنفسه مهنياً. فمنها من أشار إلى أثر عملية تقويم عضو هيئة التدريس المستمرة وجديتها لدى إدارة المؤسسة في تحفيزهم للارتقاء بأنفسهم وتحسين أدائهم، ومنها من يرى أن التقويم قد يؤدي إلى ضغوط نفسية في بيئة العمل وإلى نتيجة سلبية على أداء المؤسسة وخاصة إذا لم يكن الموظفون على قناعة بعملية التقويم، حيث أن طبيعة الإنسان تقاوم كل ما يجبر على فعله (شقير، 2007). وهناك آخرون يروا أنه لابد أن يتم ربط الحوافز بالأداء السنوي لعضو هيئة التدريس لإعطائه الدافع وتشجيعه للاهتمام بعملية التقويم، ومن ثم تحسين الأداء وصولاً إلى الحوافز المادية. كما ويرى آخرون ضرورة إجراء عملية تقويم هيئة التدريس دورياً، وأثر ذلك في خلق جو تنافسي بينهم باتجاه إيجابي نحو تحسين أداء المؤسسة (يوسف 2005). ويرى بعض المتخصصين أن نقاط الضعف لدى هيئة التدريس موجودة على أرض الواقع، ولا يمكن معرفتها والتخلص منها إلا عن طريق تقويم الأداء، وبهذا يمكن معالجة نقاط الضعف وتعظيم نقاط القوة لديهم وتحفيزهم على استغلال طاقاتهم المخزنة. فيما أشار أخرون إلى أن تقويم عضو هيئة التدريس يهدف إلى أمرين متناقضين، الأول تحسين وتطوير أداء المؤسسة من خلال معرفة نقاط قوة وضعف أعضاء هيئة التدريس، والثاني لغاية معرفة قدرات عضو هيئة التدريس لأخذ قرار بتجديد عقده أو إنهاء خدماته (أبو الرب، وآخرون؛ Khan and Jabeen, 2010; Salame, 2009).

لقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وأثر ذلك على القيادات الإدارية وخاصة أعضاء هيئة التدريس مما ينعكس بشكل إيجابي على أداء المؤسسة وتميزها. ففي دراسة الحراحشة (2015) التي أجراها في جامعة آل البيت في الأردن، بينت النتائج وجود علاقة بين درجة ممارسة إدارة المعرفة من قبل القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لديهم. ولعل من أهم الممارسات التي ينبغي الاهتمام بها هي كيفية تقويم أعضاء الهيئة التدريسية بهدف الارتقاء بهم وتحسين أدائهم مما سينعكس على الأداء العام للمؤسسة. وقد أوصت الدراسة في ضوء النتائج بضرورة توفير الإمكانيات والتسهيلات التي من شأنها أن تساعد في توفير بيئة مناسبة لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة والتميز.

أما حبيب والعبيد (2015)، فقد تطرقا إلى معايير أداء عضو هيئة التدريس كإحدى المتطلبات الأساسية للإرتقاء بجودة التعليم الجامعي وصولاً إلى التميز. أما العناصر الرئيسة التي توصل إليها الباحثان من خلال نتائج بحثهما، فهي: التدريس والفعاليات الأكاديمية في المرتبة الأولى، والبحث والتأليف في المرتبة الثانية، والصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس في المرتبة الثالثة، والتعاون والإلتزام بالتعليمات الجامعية في المرتبة الرابعة، وخدمة الجامعة والمجتمع في المرتبة الخامسة، وتنمية الأداء في المرتبة السادسة. أما مصادر المعلومات التي توصل إليها البحث، فهي: نتائج الطلبة في الامتحانات، وتقويم الطلبة، وتقويم الزملاء، وتقويم رئيس القسم، وتقويم العميد. وقد أشار إلى ذلك أيضاً (أحمد، 2012) حيث بين أهمية إشراك أصحاب العلاقة في عملية التقويم وخاصة الطلبة.

فيما بحث محمد وسمو (2015) التعرف على مستوى فاعلية دورة طرائق التدريس في جامعة دهوك، وقد أثبتت النتائج أن أثر تطوير وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس على فاعلية وجودة التدريس ذو ميول إيجابية عالية. وقد أشارت الدراسة إلى أهمية تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجوانب التدريسية ضمن خطة التطوير الشاملة لهم، حيث أن الارتقاء بجودة عضو هيئة التدريس سيؤدي حتماً إلى الإرتقاء بجودة العملية التدريسية بشكل عام مما سينعكس بشكل إيجابي على جودة البرامج الأكاديمية وجودة مخرجات المؤسسة بشكل عام. وتتفق نتائج هذا البحث مع بحث (برقاوي وآخرون، 2015) الذي وضع إطاراً عملياً تفصيلياً لتطوير وضمان جودة عملية التعليم والتعلم وربط ذلك كله بجودة عضو هيئة التدريس وامكانية قيامه بالواجبات المناطة به بجودة عالية.

وقد أجريت عدة دراسات لمعرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال دراسة الواقع الفعلي لعملية تقويم عضو هيئة التدريس لما له من أثر فاعل وأساس في عملية ضمان الجودة بشكل عام. ففي دراسة خيري وآخرون (2015) لعملية تقويم الأستاذ الجامعي لقسمي المحاسبة وتقنيات المعلومات في معهد الإدارة /الرصافة للتعرف على المؤشرات الدالة على قياس جودة أداء أعضاء هيئة التدريس توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، لعل أهمها ضرورة تنوع وسائل تقويم هيئة التدريس، وضرورة ربط عملية التقويم مع منح الرتب الأكاديمية بناءً على واجبات هيئة التدريس، والاهتمام بنتائج التقويم لوضع خطط التحسين والتطوير المستقبلية.

لقد أشارت كثير من مؤسسات التعليم العالي سواء العربية أو الأجنبية إلى أهمية تقويم وترقية عضو هيئة التدريس وبينت الأسس التي يتم

على أساسها التقويم ضمن أدلة السياسات والاجراءات الخاصة بها (يوسف، 2005؛ داوود، 2011؛ UNISCO, 2009; Younes,2003). فقد بين دليل أعضاء هيئة التدريس لجامعة بوستن الأمريكية (Boston University, 2015) المعايير التي يتم على أساسها يتم تقويم عضو هيئة التدريس، وهي: فاعلية التدريس، والإنجازات المهنية والعلمية، والبحوث المنشورة، والنجاح في الحصول على دعم خاص بالبحوث، والخدمة والنشاط في الجمعيات المهنية، والخدمات الإدارية للبرنامج والجامعة، والنشاطات المهنية والمجتمع، والقيادة والتعاون والعمل مع الزملاء، والممارسة المهنية في التخصص. وقد أشار إلى نفس المحتوى دراسة (Iyengar et al., 2009)، حيث بينت ضرورة التنوع الواسع في الأسس بحيث تفرز المتميز من غيره وتكون أداة واضحة لتحفيز جميع أعضاء هيئة التدريس للارتقاء والتميز والذي سينعكس بشكل إيجابي على المؤسسة. ويلاحظ التنوع الواسع في الجامعات الأجنبية في أسس التقويم، فيما اختصرت الجامعات العربية في معظمها على البحث العلمي والتدريس (أبو الرُب وآخرون، 2010؛ يوسف، 2005).

لذلك أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمّر، وبطريقة موضوعية تمتاز بالشفافية وبعيداً عن المزاجية، ووضع الخطط اللازمة لتنفيذ ذلك وبإشراك أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في التخطيط والتنفيذ لهذه العملية. الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة المؤسسة الأكاديمية ومخرجاتها.

3. آلية تقويم عضو هيئة التدريس

لضمان نجاح عملية تقويم عضو هيئة التدريس، لابد من وجود آلية واضحة وموثقة لعملية التقويم حتى يتم تحقيق الأهداف التي من أجلها وضعت عملية التقويم. تعتبر آلية التحسين المستمر في عمليات التقويم المبنية على الخطوات الإدارية الأربع (التخطيط، والتنفيذ، والفحص، والتحسين) من المفاهيم الأولى في علم الجودة والتي أنشآها العالم المشهور إدوارد ديمنغ في بداية الخمسينات من القرن الماضي. وهذه الخطوات الأربع هي عمليات حلقية مترابطة ومتواترة، كل منها تؤدي جزءً محدوداً من العملية التقويمية والتحسينية ككل، كما هو مبين في الشكل (1).

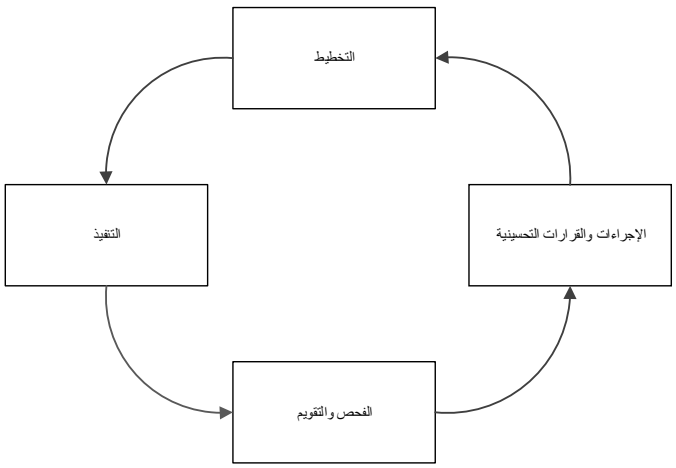
أ) التخطيط

تعتبر عملية التخطيط أساس العمل الناجح، فلا نتائج ترجى دون تخطيط فعال مبني على فهم احتياجات الجهات المعنية بعمل المؤسسة، ومن أهمها:

1.يجب أن يكون تقويم عضو هيئة التدريس منبثقاً من رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة الأكاديمية.

2.يجب على الإدارة العليا في المؤسسة الأكاديمية، في بداية العام الدراسي، تحديد ما هي المحاور التي سيعمل التقويم على قياسها، وهي على سبيل المثال: التدريس والبحث العلمي والخدمات المقدمة من عضو هيئة التدريس، سواء للمجتمع أو للمؤسسة الأكاديمية. ويعتمد تحديد هذه المحاور على طبيعة وأهداف المؤسسة الأكاديمية، هل هي مؤسسة تركز على البحث العلمي أم مؤسسة تركز على التدريس؟ وما هي العلامات المقررة لكل محور؟

3.يجب على الإدارة العليا في المؤسسة الأكاديمية تحديد الآلية التي سيتم بمقتضاها جمع البيانات، على سبيل المثال: من قبل الطلبة، والزملاء، ورئيس القسم، وعميد الكلية، ومدير الموارد البشرية، ومن إدارة الجودة الداخلية في الكلية والمؤسسة الأكاديمية، إضافة إلى الفترة الزمنية التي سيتم بها البدء والإنتهاء من عملية التقويم.



الشكل (1): سلسلة ديمنج للتحسين المستمر.

4. يجب على إدارة الكلية/القسم، في بداية العام الأكاديمي، أن تقوم بإحاطة عضو هيئة التدريس الذي سيتم تقويمه بعناصر هذا التقويم والتوقعات المطلوبة منه في كل محور من محاور التقويم، وعلى سبيل المثال:

أ. محور التدريس: إظهار الكفاءة القصوى في عملية التدريس، والحرص على تحقيق النجاح للطلبة وذلك باستخدام وسائل تقييمهم بالطريقة الأكثر نجاعة، والإلتزام بخطة المساق بشكل كامل، والإبداع في تجهيز المساقات التي سيتم تدريسها من كافة النواحي، واستخدام التكنولوجيا الحديثة قدر المستطاع لتوصيل المادة العلمية بالطرق المناسبة للطلبة وكذلك المحافظة على ملف المساق وجودته واستمراريته.

ب. محور البحث العلمي: التوقعات من خلال التخطيط والإستعداد الكامل وبشكل سنوي للأبحاث التي سيتم نشرها والمجلات العلمية المحكمة والمؤتمرات والندوات العلمية التي ينوي عضو هيئة التدريس المشاركة بها.

ج. الخدمات: داخل الجامعة، من خلال المشاركة في اللجان المختلفة والمسؤوليات الإدارية، بالإضافة إلى مشاركته الفعالة في تطوير البرنامج الأكاديمي، وخارج الجامعة، من خلال المشاركة في خدمات مقدمه الى المجتمع المحلي المحيط بالمؤسسة الأكاديمية.

ب) التنفيذ

تأتي هذه المرحلة لترجمة النشاطات التي تم تصميمها إلى فعل يتحقق على أرض الواقع، فيتم تنفيذ عملية تقويم عضو هيئة التدريس من خلال دائرة الجودة في المؤسسة الأكاديمية. حيث يتم ضمان مشاركة جميع أصحاب العلاقة في هذا التقويم، عميد الكلية، ورئيس القسم الأكاديمي، والزملاء، وعضو هيئة التدريس نفسه الذي يخضع للتقويم، والطلبة، ومقوم الجودة الداخلي/ الخارجي.

ومن المهم هنا التقيد بجدول زمني محدد لتقويم عضو هيئة التدريس، بحيث يتم تنفيذ عملية التقويم بعد وقت كافي من بدأ الفصل الدراسي، وفي العادة تكون في الثلث الأخير من الفصل الدراسي، حيث يكون المعنيون بالتقويم قد أخذوا وقتا كافيا للتعرف على عضو هيئة التدريس وبالتالي يكون التقويم مفيدا. كما أنه من المفيد التعامل بشفافية ومصداقية وسرية ودقة أثناء تنفيذ عملية التقويم سواء تم التنفيذ ورقياً أو إلكترونياً.

ج) الفحص والتقييم/ التغذية الراجعة

تأتي عملية الفحص والتقييم كحلقة مهمة في عملية التحسين للوقوف على نتائج الأعمال التي تم تخطيطها وتنفيذها ولإدراك مدى تحقيق الأهداف المرجوة. حيث يتم تحليل نتائج الإستبيانات واستطلاع رأي اصحاب العلاقة في التقويم وعمل تقارير تفصيلية مدعمة برسومات معبرة حول نتائج تقويم عضو هيئة التدريس ونقاط القوة والضعف للوقوف على مجالات التحسين والتطوير المطلوبة خلال الفترة القادمة والتي تعتمدها إدارة المؤسسة الأكاديمية والتي تكون عادة كل سنتين إلى ثلاث سنوات.

د) الإجراءات والقرارات التحسينية

وتكتمل دورة التقييم والتحسين المستمر بالقيام فعلاً بعمل تحسينات من خلال القرارات والإجراءات، فيتم اتخاذ القرارات الإدارية المبينة على التقويم من خلال اتجاهين:

1) قرارات أكاديمية: وهي القرارات التي سيتم اتخاذها في سبيل تطوير عضو هيئة التدريس من خلال خطة عمل وبرامج تدريبية لغايات التحسين وتلافي السلبيات التي ظهرت في التقويم.

2) قرارات إدارية: وهي القرارات التي سيتم اتخاذها لجهة تجديد عقد عضو هيئة التدريس والترقية والعلاوات المستحقة.

وينبغي أن نؤكدّ ضرورة الاستمرار في عملية التقويم الشامل لعضو هيئة التدريس بشكل دوري، وبحيث يكون الهدف الرئيس من عملية التقويم هو التطوير والتحسين المستمر وليس تصيد الأخطاء وعدم تجديد العقود. ويجب أن يشعر عضو هيئة التدريس بهذا من خلال الممارسة الفعلية للمؤسسة الأكاديمية لعملية التطوير والتحسين والحرص على عضو هيئة التدريس باعتباره العنصر الأساس لنجاح المؤسسة نحو تحقيق أهدافها.

4. الإطار المقترح لعملية تقويم عضو هيئة التدريس

يجب أن يراعي الإطار الشامل لتقويم عضو هيئة التدريس إلى التكامل في الجوانب الأكاديمية والأخلاقية والمعرفية وطرائق التدريس من جهة، وجهود عضو هيئة التدريس في المجالين البحثي وخدمة المجتمع من جهة أخرى. ويهدف هذا الإطار إلى تحديد عناصر تقويم عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وإلى تضمين عناصر تقويم العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في هذا الإطار الشامل لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. إضافة إلى تحديد تحديد المقاييس والمؤشرات التي تعتمدها المؤسسات الأكاديمية لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها.

يمتاز هذا الإطار بالشمول لأنّه يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من حيث التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وخدمة الجامعة، كما يمتاز بالمرونة لأنّه يمكن تكييفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، ويمتاز بالوضوح من خلال استخدام معايير رقمية واضحة ومحددة مسبقاً، إضافة الى الموضوعية والمشاركة من خلال إشراك شريحة واسعة من المعنيين في عملية التقويم.

يعتمد الإطار الشامل في عملية التقويم، على التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس نفسه لنشاطه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع وخدمة والمؤسسة من خلال نموذج خاص، كما يعتمد على تقويم زملائه له من خلال نموذج تقويم الزميل للزميل، ثمّ رأي رئيس القسم الذي يضع رأيه ويتحقق أيضاً من صحة المعلومات التي عبئت من قبل عضو هيئة التدريس، ورأي العميد، ورأي الطلبة من خلال نموذج تقويم العملية التدريسية. وأخيراً رأي وحدة ضمان الجودة، أو الجهة المنوطة بذلك في المؤسسة التعليمة والتي تقوم بوضع التقدير النهائي لعضو هيئة التدريس بموضوعية على مستوى المؤسسة بناءاً على النقاط التي حصل عليها.

يأخذ الإطار الشامل بالحسبان الوصف الوظيفي لعضو هيئة التدريس وواجباته الأكاديمية والإدارية، فيقوّم كل المهام والواجبات والمسؤوليات التي يطلع بها عضو هيئة التدريس حتى يتمكن من القيام بها خير قيام. والهدف منه التحسين والتطوير المستمر، ومشاركته في تخطيط عملية تقويم عضو هيئة التدريس وتنظيمها وتوجيهها إلى رقابتها. وكذلك يأخذ بالحسبان التصنيف الوظيفي حتى يضيف عضو هيئة

التدريس إضافة نوعية للعملية التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع والمجتمع، مما يسهم في تطوير الجامعة التي ينتمي إليها.

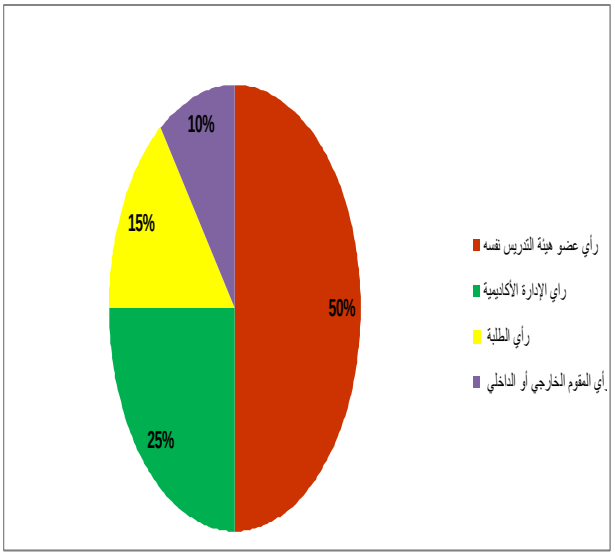
كما يفتح الإطار الشامل المجال لمشاركة عدد كبير من المعنيين في عملية التقويم، مما يساعد في موضوعية العملية بأسرها. ويمكن إجمال الجهات المشاركة في عملية تقويم عضو هيئة التدريس بالآتي، كما هو مبين في الشكل (2) الذي يبين أيضاً الأوزان المقترحة للجهات المشاركة في التقويم:

أ. عضو هيئة التدريس نفسه من خلال التقويم الذاتي.

ب. الإدارة الأكاديمية (العميد، ورئيس القسم).

ج. الطلبة.

د. المقوم الخارجي أو الداخلي



الشكل (2): نسبة درجات الجهات المشاركة في التقويم.

لقد تم توزيع نسبة درجات التقويم للجهات المشاركة بناءاً على مراجعة وتحليل الدراسات السابقة المتعلقة بتقويم عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الأكاديمية، حيث أن أهمية وأوزان الجهات المشاركة في عملية التقويم قد تم احتسابها من نسبة اهتمام الدراسات السابقة بكل عنصر من عناصر الإطار المقترح، إذ أن الدراسات السابقة شملت إما عنصر من عناصر الإطار المقترح أو عدة عناصر في نماذجهم المختلفة المقترحة لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس.

ويمتاز الإطار المقترح الذي تم تطويره بالشمول من حيث احتوائه على كافة عناصر الجودة الرئيسة والمؤشرات المصاحبة لها التي تطرقت لها الدراسات والبحوث السابقة.

نظراً لاختلاف أهداف المؤسسات الأكاديمية وواجبات أعضاء الهيئة التدريسية لتحقيق هذه الأهداف، فإن ذلك يؤدي إلى اختلاف وتباين عناصر تقويم عضو هيئة التدريس من مؤسسة إلى أخرى. إضافة إلى ذلك فإن الهدف من تقويم عضو هيئة التدريس قد يختلف من مؤسسة إلى أخرى، فقد يكون التقويم لغايات الترقية الأكاديمية أو التثبيت في المؤسسة، أو تسلم مناصب إدارية، أو لتقويم جودة مخرجات المؤسسة الأكاديمية كون عضو الهيئة التدريسية من العناصر الأساسية لمثل هذا التقويم. كل هذا قد يؤدي إلى اختلاف في تحديد عناصر التقويم والوزن المعطى لكل عنصر من هذه العناصر، إلا أن تشابه أهداف المؤسسات الأكاديمية من حيث التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، يؤدي إلى تشابه كبير وإجماع على عدد من العناصر الرئيسة لقياس ذلك. ويمكن للمؤسسة الأكاديمية المهتمة مثلاً في البحث العلمي زيادة الوزن المعطى لهذا الجانب، حيث إن الإطار المقترح فيه من المرونة ما يحقق ذلك.

وينبغي التنويه أن هذا الإطار الشامل لتقويم عضو هيئة التدريس بحاجة إلى إجراء بعض التغييرات عليه في حال استخدامه لتقويم المحاضرين من غير حملة الدكتوراة لتتناسب مع وضعهم وطبيعة مسؤولايتهم وواجباتهم. كما أنه من الضروري بيان أن هذا التقويم الدوري (مثلاً كل سنتين) ليس المقصود به التقويم لغايات الترقية العلمية وإنما لغايات التطوير والتحسين، وينبغي على المؤسسة الأكاديمية عمل نظام تقويم آخر لغايات الترقية العلمية بحيث يتم تطبيقه عند تقديم عضو هيئة التدريس لطلب الترقية العلمية.

4-1 تقويم العملية التدريسية

يمكن أن تقوم مؤسسات التعليم العالي باعتماد أسس ومعايير لإجراء تقويم العملية التدريسية بما يتناسب مع أوضاعها، على النحو الآتي:

1. توزيع نموذج تقويم العملية التدريسية مرة واحدة على الأقل لأعضاء هيئة التدريس القدامى خلال العام الجامعي من المتفرغين أو غير المتفرغين.
2. توزيع نموذج تقويم العملية التدريسية للمساقات التي يدرسها أعضاء هيئة التدريس الجدد في الفصل الثاني من العام الدراسي الأول لعضو هيئة التدريس.
3. توزيع نموذج تقويم العملية التدريسية على أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على متوسط أداء ضعيف في فصل معين.
4. توزيع نموذج تقويم العملية التدريسية على أعضاء هيئة التدريس للحالات الخاصة التي يوصي بها رئيس القسم أو العميد.

ترسل بعد ذلك نتائج التقويم إلى دائرة الجودة لإجراء عملية التحليل. وبعد ان يتم تحليل النتائج من خلال دائرة الجودة في الجامعة، واعتمادها من قبل الإدارة العليا في المؤسسة الأكاديمية، والوصول إلى القرارات التي ينبغي تطبيقها للوصول إلى التحسين والتطوير المطلوب، يتم اجراء ما يلي:

1. إرسال هذه النتائج إلى عميد الكلية/ رئيس القسم المعني.
2. يجتمع عميدالكلية/ رئيس القسم المعني بعضو هيئة التدريس الذي تم تقويمه لإبلاغه بالنتائج النهائية لعملية التقويم.
3. يقوم عميدالكلية/ رئيس القسم المعني بالإضافة الى عضو هيئة التدريس بالتوقيع على خلاصة نتائج التقويم. ويتم أذ ملاحظات عضو

هيئة التدريس، إن وجدت، من قبل الإدارة العليا لاتخاذ الإجراءات المناسبة بشأنها.

4. يتم ارسال نموذج خلاصة التقويم الى قسم الموارد البشرية لاتخاذ الإجراءات المناسبة وحسب تعليمات مؤسسة التعليم. كما يبقى نسخة منها عند عميد الكلية لغايات المراجعة والتدقيق والتقويم المستقبلية.

5. عمل خطة عمل وبرامج تدريبيه لغايات التحسين وتلافي السلبيات التي ظهرت في التقويم.

يمكن تصميم بعض التقارير من خلال نموذج تقويم العملية التدريسية حاسوبياً بحيث تتوافق مع حاجة المؤسسة الأكاديمية. بالطبع، يمكن استخدام هذه التقارير في تحديد أي أعضاء هيئة تدريس في المستوى الممتاز أو الجيد أو الضعيف والذي بحاجة إلى تدريب وتأهيل تربوي في مجال معين، أو تأهيله حاسوبياً لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس والبحث العلمي أو نحوه.

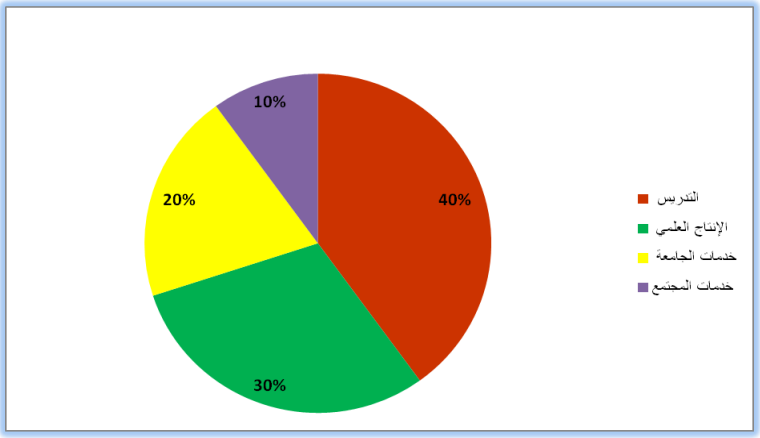
4-2 عناصر إطار التقويم الشامل

يمتاز النموذج المقترح بالشمولية والمرونة، ويمكن تطويعه ليناسب أهداف المؤسسة الأكاديمية، وقد تم الابتعاد فيه عن الوصف غير القابل للقياس، والاعتماد على المعايير الكمية القابلة للقياس باستخدام علامات محددة كما في الجدول (1).

الجدول (1): المعايير والعلامات الممنوحة لكل سؤال من أسئلة الاستبانه.

المعيار	العلامة	شرح المعيار
ضعيف	1	الأداء في العمل غير متناسق. الحضور إلى الصف أو العمل ذاته أو جوانب أخرى يكون فيها الأداء دون المستوى. لا يمكن الاعتماد عليه في تأدية المهام المختلفة. المستوى السلوكي والأداء دون المستوى. لا يمكن ترك الأمور على ما هي عليه، يجب اتخاذ قرار حيال ذلك.
مقبول	2	يقوم بالعمل ويأتي بنتائج مقبولة. لا يوجد جوانب مهمة دون المستوى. مستوى الأداء العام والسلوك مقبولان.
جيد	3	الأداء متناسق بشكلٍ جيد، والكفاءة في العمل جيدة معظم الوقت. يقوم بما هو منوط به من مهام ويؤدي العمل كالمعتاد في أغلب الأحيان. مستوى الأداء العام والسلوك كما هو متوقع.
جيد جدا	4	الأداء متناسق بصورةٍ جيدة جداً. الكفاءة في العمل طوال الوقت. لا يكتفي بما عليه من مهام بل ويؤدي المزيد من العمل، ويقوم بمهام صعبة في أغلب الأحيان. مستوى الأداء العام والسلوك أعلى مما هو متوقع.
ممتاز	5	مستوى الأداء رائع. جودة العمل عالية. الثقة والتمكن من مهام المنصب. يضيف قيمة جديدة. يمكن دائماً الاعتماد عليه للقيام بالأمور الشاقة بالغة الأهمية. مستوى الأداء العام والسلوك أعلى مما هو متوقع بشكل ملفت.

كما ترتكز عناصر هذا الإطار على الواجبات المنوطة بعضو هيئة التدريس، وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المؤسسة الأكاديمية، وخدمة المجتمع. حيث تم وضع 40% لعملية التدريس، و30% للبحث العلمي و20% للخدمة في المؤسسة الأكاديمية و10% لخدمة المجتمع، كما في الشكل (3).



الشكل (3): الأوزان المقترحة لعناصر الإطار الشامل.

وفيما يلي شرح لعناصر وأوزان هذا النموذج.

أولاً: عناصر النموذج

أ) معلومات عامة

لا يعتبر هذا البند جزءاً من عملية التقويم والهدف منه تقديم معلومات عامة عن عضو هيئة التدريس المطلوب تقويمه، ويعبأ من قبل دائرة الموارد البشرية في المؤسسة الأكاديمية.

ب) تقويم عضو هيئة التدريس لنشاطاته

يقوم عضو هيئة التدريس منفرداً بتعبئة نموذج التقويم الذاتي (الملحق 1)، فيتم معرفة مدى اعتماد عضو هيئة التدريس على الأسلوب العلمي في التخطيط ومتابعته لنفسه، من خلال التزامه بوضع خطة مستقبلية لمشاريعه العلمية والبحثية والتدريسية وخدمة المجتمع خلال السنتين القادمتين (فترة التقويم)، ثم متابعته وسؤاله بعد ذلك (فترة التقويم) من قبل الإدارة عن مدى تحقيقه لأهدافه، بما يحقق مبدأ المشاركة.

كما يقوم عضو هيئة التدريس المقوم بتعبئة نموذج نشاطات عضو هيئة التدريس (الملحق 2). ينقسم هذا النموذج إلى نشاطات تدريسية، ونشاطات علمية، ونشاطات لخدمة المؤسسة الأكاديمية، ونشاطات لخدمة المجتمع. حيث يقوم عضو هيئة التدريس بتعبئة هذا الجزء من النموذج بتقويم نفسه ذاتياً حسب البنود والعناصر المستخدمة في عملية التقويم فقط دون وضع أي نقاط، ثم يتم التحقق من هذا كله من قبل رئيس القسم بإعتباره المسؤول المباشر عنه والذي يقوم بدوره بوضع النقاط المخصصة لكل بند حسب النموذج (بحد أعلى 50 علامة) بحيث تكون صحيحة وموضوعية.

يتم في البنود 1–2، تقويم عضو هيئة التدريس على نشاطه التدريسي، مثل: المساقات التي تم تدريسها خلال العام الدراسي الحالي (لا توجد نقاط)، والإشراف على طلبة الدراسات العليا أو مناقشة رسائل جامعية عليا (لا توجد نقاط).

أما في البنود 3–7، فيتم تقويم عضو هيئة التدريس على نشاطاته العلمية، وهي: الأبحاث والدراسات التي تم نشرها أو التي قبلت للنشر خلال فترة التقويم (بحد أعلى 12 علامة)، والأبحاث والدراسات قيد الإعداد (لا توجد علامات)، والكتب المؤلفة والمترجمة والمحققة المنشورة خلال فترة التقويم (بحد أعلى 6 علامات)، والمؤتمرات وورش العمل والدورات المتخصصة التي تم المشاركة فيها أو حضورها (بحد أعلى 10 علامات)، والأبحاث العلمية التي تم تحكيمها (بحد أعلى علامتان).

وفي البنود 8–11، فيتم تقويم عضو هيئة التدريس على نشاطاته الإدارية التي تخدم المؤسسة الأكاديمية التي يعمل بها، وهي: أية دراسات أو تقارير تم إعدادها للقسم/ الكلية/ الجامعة (بحد أعلى علامتان)، والمناصب الإدارية التي تم شغلها ومدتها (بحد أعلى 4 علامات)، واللجان التي تمت المشاركة بها على مستوى القسم/ الكلية/ الجامعة (بحد أعلى علامتان)، وأية كتب شكر أو جوائز تقديرية تم الحصول عليها (بحد أعلى علامتان).

أما البنود 12–14، فيتم تقويم عضو هيئة على نشاطاته في خدمة المجتمع، وهي: المحاضرات والندوات العلمية الخارجية التي تم إلقاؤها في مؤسسات خارج المؤسسة الأكاديمية (بحد أعلى 4 علامات)، والخدمات والنشاطات التي تم المشاركة فيها على مستوى المجتمع المحلي خارج المؤسسة الأكاديمية (بحد أعلى 4 علامات)، وعضوية الجمعيات والمؤسسات المهنية والإتحادات المحلية والعربية والعالمية (بحد أعلى علامتان).

ويلاحظ من الملحق (2) وجود بعض العناصر التي لا تعطى نقاطاً، وإنما تساعد على تحديد النشاط العام لعضو هيئة التدريس، ويمكن استخدام هذه العناصر من قبل الإدارة العليا بصفتها عوامل مساعدة لتحديد درجة التقويم النهائية.

ج) الجزء الخاص برأي عميد الكلية ورئيس القسم والزملاء

يقوم عميد الكلية ورئيس القسم بتعبئة هذا الجزء (الملحق 3)، فقد تم احتساب 25 نقطة لرأي عميد الكلية ورئيس القسم والزملاء، أي 25% من مجمل عملية التقويم، وكما يلي:

1. عميد الكلية ورئيس القسم لهما رأي في عضو هيئة التدريس المقوم من حيث عمله ونشاطاته الإدارية (10 فقرات)، ومن حيث تعاونه مع زملائه (5 فقرات)، ومن حيث صفاته الشخصية (8 فقرات).
2. رئيس القسم له رأي في عضو هيئة التدريس المقوّم من حيث عمله الأكاديمي (7 فقرات)، ومن حيث صفاته العلمية (5 فقرات). وقد يستعين رئيس القسم بزيارات صفية لعضو هيئة التدريس المقوم، وذلك باستخدام نموذج خاص لهذا الغرض.

أما زملاء عضو هيئة التدريس المقوم فلهم رأي فيه من خلال عملية تقويم الزميل للزميل، كما هو مبين في الملحق (6). وينبغي التأكيد هنا أن عملية تقويم الزميل للزميل هي عملية تتم بين الزملاء وتكون بإشراف رئيس القسم، ولا يتم تزويد رئيس القسم بأي تغذية راجعة إلا في الحالات الصارخة سلباً لمعالجتها أو الحالات الإيجابية المميزة لتعميمها والاستفادة منها، حيث أن الهدف الرئيس من هذه العملية تفاعل الزملاء وتبادل التجارب والممارسات الحسنة.

د) الجزء الخاص برأي الطلبة

حيث يتم تعبئة هذا الجزء من قبل الإدارة المعنية بناءً على رأي الطلبة بالعملية التدريسية حسب النموذج المعد لهذه الغاية، وقد تم احتساب 15 علامة لرأي الطلبة، أي 15% من مجمل عملية التقويم.

وينبغي التنويه إلى أن بعض مؤسسات التعليم العالي تقوم بتقويم جميع أعضاء هيئة التدريس وبكل المساقات التي يقوم بتدريسها وبشكل فصلي، بينما يقوم البعض الآخر بتقويم بعض أعضاء هيئة التدريس وبعض المساقات التي يقوموا بتدريسها بشكل انتقائي إما بشكل فصلي أو بشكل سنوي.

هـ) رأي المقوم الداخلي أو الخارجي

تم احتساب عشرة نقاط لمقيم الجودة الداخلي أو الخارجي، أي ما نسبته 10% من مجمل عملية التقويم، حيث يتم تقويم عضو هيئة التدريس من خلال ملف المساق الذي يتم تجهيزه وإعداده في نهاية كل فصل دراسي. ويتم استخدام نموذج خاص لهذه الغاية حيث يتم التركيز فيه على مدى جدية عضو هيئة التدريس في توصيل المساقات العلمية للطلبة، ومدى الجدية في تجهيز ملف المساق وإعداده بالطريقة المطلوبة، ومدى تقيد عضو هيئة التدريس بخطة المساق وأدوات التقويم الموصوفة فيه، وهل كانت أسئلة أدوات التقويم واضحة وتغطي مخرجات التعلم حسب خطة المساق.

و) كتابة خلاصة التقييم

تقوم وحدة ضمان الجودة أو الجهة المكلفة من قبل إدارة المؤسسة الأكاديمية بوضع تقدير عام لعضو هيئة التدريس (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف)، كما هو مبين في الملحق (4)، بناءً على ما تقدم من تقويم ونقاط، ثم تثبت إيجابيات عضو هيئة التدريس لتعزيزها وسلبياته لتجنبها بالتأهيل والتطوير مستقبلاً. وينبغي على المؤسسة الأكاديمية اعتماد مبدأ التغذية الراجعة لعضو هيئة التدريس فيما يتعلق بتقويمه، إضافة إلى تقديم النصح والإرشاد له وتوفير الآليات المناسبة لمعالجة نقاط الضعف عنده وتأهيله أكاديمياً ومهنياً بأسلوب علمي.

وفي نهاية نموذج التقويم يتم وضع درجة نهائية لتقويم عضو هيئة التدريس خلال الفترة المحددة للتقويم (2–3 سنوات) وعلى النحو الأتي: ممتاز(90–100)، وجيد جداً (80– أقل من 90)، وجيد (70– أقل من 80)، ومقبول (60– أقل من 70)، وضعيف (أقل من 60).

ثانياً أوزان النموذج

لقد بين الشكل (3) سابقاً الأوزان المقترحة لعناصر الإطار الشامل المقترح، والتي يتم الحصول على قيمها النهائية من خلال مجموعة النماذج المستخدمة. يتم احتساب أوزان التدريس (40 علامة) من خلال: رأي عميد الكلية ورئيس القسم والزملاء (15 علامة) الوارد في الملحق (3) الفقرات من ب–هـ (العمل الأكاديمي، والصفات العلمية، والتعاون مع الزملاء، والصفات الشخصية)، ورأي الطلاب (15 علامة)، ورأي مقوم الجودة الداخلي أو الخارجي (10 علامات). أما أوزان الإنتاج العلمي (30 علامة) فيتم احتسابها من خلال النشاطات العلمية الواردة في البنود 3– 7 من الملحق (2). وبالنسبة لأوزان خدمة المؤسسة الأكاديمية (20 علامة) فيتم احتسابها من خلال: رأي عميد الكلية ورئيس القسم والزملاء (10 علامات) الوارد في الملحق (3) الفقرة أ (العمل الإداري)، ومن خلال نشاطات خدمة المؤسسة الأكاديمية (10 علامات) الواردة في البنود 8–11 من الملحق (2). أما نسبة أوزان خدمة المجتمع (10) علامات فيتم احتسابها من خلال نشاطات خدمة المجتمع الواردة في البنود 12–14 من الملحق (2).

5. النتائج والتوصيات

يعتبر عضو هيئة التدريس هو أحد العناصر الرئيسة في عملية تطوير وتحسين مخرجات التعليم العالي ضمن إدارة الجودة الشاملة وصولاً إلى التميز، لذلك ينبغي على مؤسسات التعليم العالي الاهتمام بتقويم أعضاء الهيئة التدريسية ووضع الخطط اللازمة لتنفيذ ذلك، باعتباره أحد أهم متطلبات تحقيق ضمان الجودة على مستوى المؤسسة. وفيما يأتي أهم توصيات هذه الدراسة:

1. ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بعملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية وربط مخرجات هذه العملية بالحوافز السنوية لهم.
2. 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.
3. اعتماد مبدأ المشاركة من خلال اشراك عضو هيئة التدريس في التخطيط والتنفيذ في تقويم نفسه ذاتياً.
4. شمولية عملية التقويم بناء على واجبات عضو هيئة التدريس من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع، حسب الأنظمة والتعليمات الخاصة بالمؤسسة التي ينتمي لها.
5. مرونة منهجية التقويم بحيث يمكن تكييفها تبعاً لأهداف المؤسسة التعليمية التي ينبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، واعتماد متغيرات التقويم القابلة للقياس.
6. تزويد عضو هيئة التدريس بالتغذية الراجعة وبالتوصيات النهائية، لِيستفيد منها بتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف. وعلى المؤسسة التعليمية أن تكون عوناً له في تقديم النصح والإرشاد وتوفير السبل اللازمة لمعالجة نقاط الضعف بشكل علمي وموضوعي.
7. ضرورة استخدام نتائج التقويم من قبل المؤسسة التعليمية لوضع الخطط اللازمة لإعادة تأهيل أعضاء الهيئة التدريسية أكاديمياً ومهنياً.

المراجع:

أ- المراجع العربية

1. اتحاد الجامعات العربية، دليل ضمان جودة برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 2016.

2. اتحاد الجامعات العربية، دليل ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الإتحاد، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 2008.

3. اتحاد الجامعات العربية، دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، اتحاد الجامعات العربية، عمان، 2003.

4. أبو الرُب، عماد وقدادة، عيسى والوادي، محمود، والطائي رعد، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

5. أبو الرُب، عماد وقدادة، عيسى، "تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد 1، عدد 1، ص 69-107، 2008.

6. أحمد، إبراهيم أحمد، "دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، ص 757-768، مملكة البحرين، 2012.

7. بطاينة، منذر، "قياس أداء أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية"، مديرية المتابعة وضبط الجودة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، 2004.

8. برقاوي، باسم وخربط، فاتن وأبو الرب، عماد، "تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد 8، عدد 20، ص 187-207، 2015.

9. برقاوي، باسم وخربط، فاتن وأبو الرب، عماد، "ضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي: تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا"، المؤتمر الأول للشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الإمارات العربية المتحدة، 2011.

10. جمعية كليات الحاسبات والمعلومات، دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية لتخصصات تكنولوجيا المعلومات، اتحاد الجامعات العربية، 2014.

11. داوود، عبد العزيز، إدارة الجودة والإعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2011.

12. حبيب، صفاء والعبيد، شيماء، "معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس من متطلبات تحقيق جودة التعليم الجامعي"، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2015.

13. الحراحشة، محمد، "درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية في جامعة آل البيت في الأردن"، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2015.

14. يوسف، محمد محمود، "البعد الإستراتيجي لتقييم الأداء المتوازن"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات، القاهرة، 2005.

15. محمد، أحمد وسمو، إسماعيل، "تطوير الأداء التدريسي في الجامعة لضمان جودة التعليم: دراسة حالة جامعة دهوك"، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2015.

16. السالم، مؤيد، "إدارة موظفي المعرفة في منظمات التعليم"، المؤتمر الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية، الأردن، 2006 ص 1-17، 2006.

17. السبوع، محمد والصاحب، محمود وديب، وليد وعيادي، نزار وقيسي، باسم وسلامة، وليد وإسكاري، روبيرتو، دليل إرشادي: تعزيز ثقافة الجودة وممارستها في الجامعات العربية، مشروع الطاير، مؤسسة تمبوس، الإتحاد الأوروبي، 2011.

18. سعيد، فيصل، "دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة مؤسسات التعليم"، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2015.

19. شقير، يسرى، "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي"، المؤتمر الثالث لإتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية: الجودة والتميز والإعتماد في مؤسسات التعليم العالي، جامعة القدس، فلسطين، ص 308-332، 2007.

20. خيري، ثناء وجامغ، حسن ومولى، لمياء، "التقويم وأثره في تحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي: دراسة تطبيقية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد 7، عدد 18، ص 3-22، 2014.

ب- المراجع الأجنبية

21. Boston University, "Evaluation of Faculty Members", *Faculty Handbook*, http://www.bu.edu/handbook/appointments-and-promotions/evaluation-of-faculty-performance, last visited September 2015.

22. Deming Prize, available at: http://www.juse.or.jp/e/deming/, Last visited October 2015.

23. EFQM, http://www.efqm.org/, Last visited January, 2015.

24. Harvey, L. and Williams, J., "Fifteen Years of Quality in Higher Education," *Quality in Higher Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 3-36, April 2010.

25. Iyengar, R.; Wang, Y.; Chow, J.; and Charney, S., "An Integrated Approach to Evaluate

Faculty Members' Research Performance", *Academic Medicine*, Volume 84, Issue 11, pp. 1610-1616, November 2009.
26. Khan, T. and Jabeen N., "Towards Effective Implementation of Tenure Track System for Improving Quality of Higher Education in Pakistan", *3rd International Conference on Assessing Quality in Higher Education*, Lahore, Pakistan, December 2010.
27. Lawrence Technological University (LTU), "Recruiting, Mentoring, and Evaluating Faculty Members", http://www.ltu.edu/provosts_office/dept_head_recruiting.asp, Last visited September 2015.
28. Malcom Barldrige, *Excellence Framework*, available at: http://www.nist.gov/baldrige/, Last visited October 2015.
29. Salame, R. "Career Path of Higher Education Teaching Personnel in the Arab States and Quality Challenges", *Proceedings of the Arab Regional Conference on Higher Education*, UNISCO, Cairo June, 2009.
30. The University of Michigan- Dearborn (UMD), *Faculty Members Appraisal*, USA, 2014.
31. UNISCO, *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Social Responsibilities*, Beirut, 2009.
32. Younes, B., "Faculty Evaluation: Towards a Happy Balance Between Competing Values", *World Transactions on Engineering and Technology Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 117-120, 2003.

الملحق (1)

التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس

اسم عضو هيئة التدريس: ..... الكلية/القسم: .....

تاريخ التعيين: ..... تاريخ التقويم: .....

1. كتابة فقرة تبين مدى تحقيق هدفك خلال السنتين الماضيتين:

.....

.....

2. المشاريع العلمية والبحثية والتدريسية وخدمة المجتمع المستقبلية خلال السنتين القادمتين:

.....

.....

3. الإنجازات التي تم تحقيقها:

.....

.....

4. العقبات التي تمت مواجهتها:

.....

.....

5. نقاط القوة التي تمتلكها:

.....

.....

1. النقاط التي تحتاج إلى تطوير:

.....

.....

2. خطة العمل من أجل التطوير للسنتين القادمتين:

.....

.....

توقيع عضو هيئة التدريس: .....التاريخ: .....

الملحق (2)

النشاطات التي قام بها عضو هيئة التدريس خلال فترة التقويم

(تعبأ من قبل عضو هيئة التدريس ورئيس القسم، وبحد أعلى 50 علامة)

أ) النشاطات التدريسية التي قام بها عضو هيئة التدريس

(تعبأ وتوضع علامتها من قبل عضو هيئة التدريس ورئيس القسم)

1. المساقات التي تم تدريسها خلال فترة التقويم (لا توجد علامات)

الرقم	اسم المساق	الفصل الدراسي	عدد مرات التدريس

2. الإشراف على طلبة الدرسات العليا أو مناقشة رسائل جامعية عليا (لا توجد علامات)

الرقم	اسم الطالب	عنوان الرسالة	الجامعة	مستوى الرسالة	فترة الإشراف

ب) النشاطات العلمية التي قام بها عضو هيئة التدريس

(تعبأ وتوضع علامتها من قبل عضو هيئة التدريس ورئيس القسم)

3. الأبحاث والدراسات التي تم نشرها أو التي قبلت للنشر خلال العام الدراسي الحالي (ثلاث علامات لكل بحث منشور او قبل نشره وبحد أعلى 12 علامة)

الرقم	عنوان البحث	أسماء الباحثين المشاركين	اسم الدورية/ المجلة	مكان النشر	تاريخ النشر	العلامة
مجموع العلامات						

4. الأبحاث والدراسات قيد الإعداد (لا توجد علامات)

الرقم	عنوان البحث/ الدراسة	أسماء الباحثين المشاركين

5. الكُتب المؤلفة والمترجمة والمحققة المنشورة خلال فترة التقويم (أربع علامات لكل كتاب وعلامتان لكل فصل في كتاب، وبحد أعلى 6 علامات)

الرقم	عنوان الكتاب	أسماء الباحثين المشاركين	اسم الدورية/ المجلة	مكان النشر	تاريخ النشر	العلامة

مجموع العلامات						

6. المؤتمرات وورش العمل والدورات المتخصصة التي تم المشاركة فيها، أو حضورها(ثلاث علامات للمشاركة ببحث أو ورقة عمل في مؤتمر، وعلامة واحدة للمشاركة في مؤتمر من غير بحث أو ورقة عمل، وعلامتان لكل دورة متخصصة أو ورشة عمل قام بها، وعلامة واحدة لحضور ورشة عمل أو دورة متخصصة، وبحد أعلى 10 علامات).

الرقم	الجهة المنظمة	عنوان المؤتمر/ الورشة/ الدورة	نوع المشاركة	المكان	التاريخ	العلامة
مجموع العلامات						

7. الأبحاث العلمية التي قمت بتحكيمها (علامة واحد لكل بحث قام بتحكيمه، بحد أعلى علامتان)

الرقم	عنوان البحث	اسم المجلة/ المؤتمر	بلد المجلة/ المؤتمر	تاريخ التحكيم
مجموع العلامات				

ج) نشاطات خدمة المؤسسة الأكاديمية التي قام بها عضو هيئة التدريس

(تعبأ وتوضع علامتها من قبل عضو هيئة التدريس ورئيس القسم)

8. أية دراسات أو تقارير تم إعدادها للقسم/ الكلية/ الجامعة (علامة واحدة لكل دراسة أو تقرير، وبحد أعلى علامتان)

الرقم	عنوان الدراسة/ التقرير	الجهة التي أعد لها	تاريخ الإعداد	العلامة
مجموع العلامات				

9. المناصب الإدارية التي تم شغلها ومدتها (علامتان لكل منصب تم شغله لأكثر من فصل دراسي، وبحد أعلى 4 علامات)

الرقم	المسمى الإداري	الفترة التي تم اشغالها	تاريخ بداية ونهاية فترة الإشغال	العلامة

مجموع العلامات	

10. اللجان التي تمت المشاركة بها على مستوى القسم/ الكلية/ الجامعة (علامة واحدة لكل لجنة تم العمل بها لأكثر من فصل دراسي، وبحد أعلى علامتان)

الرقم	إسم اللجنة	المنصب الذي شغله باللجنة	تاريخ بداية ونهاية عمل اللجنة	العلامة
مجموع العلامات				

11. أية كتب شكر أو جوائز تقديرية تم الحصول عليها (علامة لكل كتاب شكر أو جائزة تقديرية، وبحد أعلى علامتان)

الرقم	عنوان كتاب الشكر أو الجائزة التقديرية	الجهة المانحة	سبب المنح	العلامة
مجموع العلامات				

د) نشاطات خدمة المجتمع التي قام بها عضو هيئة التدريس

(تعبأ وتوضع علامتها من قبل عضو هيئة التدريس ورئيس القسم)

12. المحاضرات والندوات العلمية الخارجية التي تم إلقاؤها في مؤسسات خارج المؤسسة الأكاديمية (علامتان لكل محاضرة أو ندوة، وبحد أعلى 4 علامات)

الرقم	عنوان المحاضرة أو الندوة	الجهة الداعية	تاريخ التنفيذ	العلامة
مجموع العلامات				

13. الخدمات والنشاطات التي تم المشاركة فيها على مستوى المجتمع المحلي خارج المؤسسة الأكاديمية (علامتان لكل نشاط، وبحد أعلى 4 علامات)

الرقم	النشاط	المكان	التاريخ	العلامة
مجموع العلامات				

14. عضوية الجمعيات والمؤسسات المهنية والاتحادات المحلية والعربية والعالمية، (علامة لكل عضوية، وبحد أعلى علامتان)

الرقم	اسم الجمعية أو المؤسسة أو الإتحاد	مقرها	تاريخ العضوية	العلامة

مجموع العلامات				

هـ) الدرجة النهائية: /50

(تعبأ وتوضع علامتها من قبل رئيس القسم)

نوع النشاطات	العلامة القصوى	العلامة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس
العلمية	%30	
خدمة المؤسسة الأكاديمية	%10	
خدمة المجتمع	%10	
المجموع	%50	

اسم عضو هيئة التدريس وتوقيعه: ..... التاريخ: .....

اسم رئيس القسم وتوقيعه: ..... التاريخ: .....

الملحق (3)

نموذج تقويم أداء عضو هيئة التدريس من قبل الإدارة

(تعبأ من قبل رئيس القسم وعميد الكلية، وبحد أعلى 25 علامة)

الرقم	الفقرة	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
أ)	**العمل الإداري**					
1	القدرة على طرح أفكار جديدة تطويرية على مستوى القسم/الكلية/الجامعة					
2	التزامه بقوانين الجامعة وأنظمتها وتعليماتها					
3	إلتزامه باجتماعات القسم/الكلية					
4	المحافظة على سمعة الجامعة ومكانتها العلمية					
5	الإلتزام بأوقات العمل					
6	الإلتزام بأوقات المحاضرات بداية ونهاية					
7	الإلتزام بأوقات الإمتحانات والمراقبات					
8	تسليم أوراق أدوات التقويم والعلامات للطلبة في موعدها					
9	الإلتزام بالساعات المكتبية					
10	المبادرة والحرص على تطوير قسمه وكليته					
ب)	**العمل الأكاديمي**					
11	جودة الخطط الدراسية للمساقات التي يدرسها					
12	الإهتمام بتطوير أساليب التقويم المختلفة					
13	الإهتمام بتنويع أساليب التقويم المختلفة					
14	الإسهام في تطوير المواد والخطط الدراسية للمساقات في الجامعة					

15	نجاحه في إقامة علاقات إيجابية مع الطلبة					
16	الإهتمام في الإرشاد الأكاديمي والنفسي والمهني					
17	الإلتزام بالأعراف الأكاديمية والجامعية					
ج)	**الصفات العلمية**					
18	الإهتمام بتوجيه الطلبة في قراءات وبحوث وخبرات تطبيقية					
19	التفوق في التدريس					
20	الإهتمام بمواكبة الجديد في تخصصه					
21	الإهتمام بمواكبة التطورات التكنولوجية وتوظيفها في التدريس					
22	التفرغ لواجبه العلمي في الجامعة					
د)	**التعاون مع الزملاء**					
23	نجاحه في إقامة علاقات إيجابية مع زملاءه في العمل					
24	القدرة على التواصل والحوار الفكري مع زملاءه في العمل					
25	التعاون مع رئاسة القسم/العميد في تحقيق أهداف القسم/ الكلية					
26	تمتعه بروح الفريق من خلال تدريس المواد متعددة الشعب والمراقبات واللجان					
27	العمل مع زملائه بروح الفريق وتقبله الرأي الأخر					
هـ)	**الصفات الشخصية**					
28	مقدرته الإدارية وتوافر عنصر القيادة لديه					
29	الإهتمام بتنمية نفسه مهنياً					
30	الإهتمام بتطوير أدائه					
31	الجدية والمثابرة في عمله					
32	تحمل المسؤولية الموكلة إليه					
33	القدرة على التصرف الذاتي وحل المشكلات					
34	الإهتمام بمظهره الشخصي العام					
35	الرغبة في نقل الخبرات والمعلومات للآخرين					

إسم رئيس القسم وتوقيعه: ..... التاريخ: .....

إسم عميد الكلية وتوقيعه: ..... التاريخ: .....

الملحق (4)

خلاصة نموذج تقييم أداء عضو هيئة التدريس

(تعبأ من قبل إدارة الجودة أو الجهة المعنية في الجامعة)

اسم عضو هيئة التدريس: ..... الكلية/القسم: .....

العام الدراسي: ..... تاريخ التقويم: .....

الفترة التي يغطيها التقويم: .....

أولاً: تقويم عضو هيئة التدريس لنشاطاته (/50)

أبرز الإيجابيات: أبرز السلبيات:

1..... 1.....

2..... 2.....

3..... 3.....

ثانياً: رأي عميد الكلية ورئيس القسم والزملاء (/25)

أبرز الإيجابيات: أبرز السلبيات:

1..... 1.....

2..... 2.....

3..... 3.....

ثالثاً: رأي الطلبة (/15)

أبرز الإيجابيات: أبرز السلبيات:

1..... 1.....

2..... 2.....

3..... 3.....

رابعاً: رأي المقوم الخارجي أو الداخلي (/10)

أبرز الإيجابيات: أبرز السلبيات:

1..... 1.....

2..... 2.....

3..... 3.....

خامساً: مجال التحسينات المطلوبة لعضو هيئة التدريس

1.....

2.....

3.....

سادساً: تعليق وملاحظات عضو هيئة التدريس

.....

.....

التوقيع: ..... التاريخ:.....

سابعاً: ملاحظات إدارة الجامعة والدرجة النهائية

.....

.....

ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
90-100	80- اقل من 90	70- أقل من 80	60- أقل من 70	أقل من 60

الإسم والمنصب الإداري: ..... التوقيع:.....

التاريخ:.....

تصميم وتطوير نظام لإدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة بالجامعات

فاطمة محمد يس مصطفى
جامعة الجزيرة
ftona28@gmail.com

الملخص:

في الوقت الراهن أصبح التقويم الذاتي والجودة الشاملة من أهم الأجندة في المؤسسات والهيئات الخدمية وبخاصة في مجال التعليم .يعتمد نجاح العملية التعليمية على العديد من العوامل منها تطوير الإدارات والبرامج وزيادة فعالية التدريس واختيار العاملين والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، ومن المعلوم أن إستمرار أي مؤسسة تعليم في القيام بمهامها التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع يتوقف علي ثقة المجتمع فيها ودعمه لها لذلك فإن رضا المجتمع يتطلب من هذه المؤسسات أن تتوجه نحو الجودة وأن تعمل بإستمرار علي تجاوز وضعها الحالي إلي وضع أفضل. لاتوجد نماذج او أنظمة مؤتمته تستخدم في قياس التقويم الذاتي والجودة الشاملة، أيضاً معظم الدراسات السابقة والحالية تركز فقط على القياس بالطريقة اليدوية. الهدف الرئيسي لهذا البحث هو تصميم وتطوير نظام لإدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة لمساعدة مؤسسات التعليم العالي على قياس درجة ضمان جودة المؤسسة التعليمية، الكشف عن جوانب القوة ونقاط الضعف في المؤسسة وتهيئة وإعداد مؤسسات الجامعة للتقويم الخارجي ،ومن ثم للاعتماد على كافة المستويات. تم إستخدام نموذج دورة حياة تطوير النظام الذى يمثل منهجا تتبعيا لتطوير البرمجيات والذي يمر عبر مراحل التخطيط، التحليل، التصميم، التنفيذ، الإختبار والصيانة، البيانات المستخدمة تم جمعها من إدارة الجودة بجامعة الجزيرة ومن ثم تحليلها وتطوير النظام. تم إختبار النظام المقترح لتقييم أداءه وحسب فعاليته، وأوضحت نتائج الاستبيان الذي أجري على النظام أن النظام قدم اداء مميزاً من ناحيتي سهولة الإستخدام والمرونة. وأوصت الدراسة بتضمين المقاييس الكمية لجميع مجالات الجودة.

الكلمات المفتاحية: *الجودة ، الجودة الشاملة، ضبط الجودة ، ضمان الجودة، الاعتماد، تقويم الاداء، التقويم النوعي.*

المقدمة (Introduction):

يمثل التعليم العالي أحد المرتكزات الرئيسية لتحقيق التنمية الشاملة لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المدربة تدريباً مهارياً عالي المستوى،و تصل نسبته فى الدول المتقدمة إلى 15%، و تبلغ فى الولايات المتحدة 3%، و5% فى كوريا الجنوبية و0.5% في السودان من الدخل القومى إضافة إلي دوره في نقل المعرفة الإنسانية واختبارها وتطويعها لتلائم بيئة إستيطانها وتعتبر الجامعات والمعاهد العليا هى المسئولة بالدرجة الأولى عن إعداد الخريجين لخدمة المجتمع، وكلما ارتفعت نسبة خريجى الجامعات الأكفاء إلى إجمالى السكان يدل ذلك على تقدم الأمة، فكلما استطاع التعليم الجامعى تخريج أفراد ذوى مهارة وخبرات يحتاجها سوق العمل كلما استطاع إشباع متطلبات التنمية [1].

ومن المعلوم أن إستمرار أي مؤسسة تعليم عالي في القيام بمهامها التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع يتوقف علي ثقة المجتمع فيها ودعمه لها لذلك فإن رضا المجتمع يتطلب من هذه المؤسسات أن تتوجه نحو الجودة وأن تعمل بإستمرار علي تجاوز وضعها الحالي إلي وضع أفضل. وينبغي أن يكون لدى الطلاب وأصحاب العمل وأولياء الأمور وأفراد المجتمع الثقة التامة بأن ما تعلمه الطلاب، والأبحاث التي أجريت، والخدمات التي قدمت مساوية في مستواها للممارسات العالمية الجيدة [1] .

وتعرف الجودة هنا علي أنها تكامل الملامح أو الخصائص المرتبطة بمنتج أو خدمة ما بصورة تؤدي إلي تلبية إحتياجات ومتطلبات محددة وهذا يعني إرتباط الجودة بمدى التوافق مع المتطلبات والحاجات لكل من المدخلات والمخرجات المرتبطة بأى عملية تتصل بإنتاج الخدمة أو المنتج المستهدف.

أهمية ضمان الجودة

إن فكرة إدارة الجودة الشاملة تعني أن التحكم بالجودة يجب الايترك مختصراً على نهاية خط الإنتاج وفحص المنتج النهائي بل يجب أن تنفذه المؤسسة من لحظة وصول الخامات(الطالب) الي لحظة تخرجهم. إن ضمان الجودة من خلال المقاييس النوعية والكمية وماوضع لها من مؤشرات ستكون عوناً للمؤسسة التعليمية لحصر البيانات والمعلومات ذات العلاقة بأداء المؤسسة والتي من خلالها يمكن للقائمين على شؤونها معرفة جوانب القوة لتعزيزها ومواقع الضعف لمعالجتها، وبالتالي الحكم على مدى نجاعة أداء المؤسسة ذاتها وتجويد أدائها آخذة بالاعتبار تطور هذا الأداء عبرمراحل عملها زمنياً، ومن ثم مقارنة ذلك مع المؤسسات المماثلة عربياً وعالمياً[2]

ضمان جودة المؤسسة التعليمية : يقصد بتطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم بذل الجهود على جميع مستويات القطاع لرفع مستوى أداء كافة الوحدات التابعة له من خلال وضع خطة عمل

تستهدف الارتقاء بمستوى خدمة التعليم التي تقدمها للمجتمع من أجل تحقيق رضائه وذلك من أجل المحافظة أولاً على استمرار مؤسسات التعليم العالي والاطمئنان على تطويرها وقدرتها على مواجهة التحديات إن كانت عالمية أو إقليمية أو داخلية [3].

المفاهيم والمصطلحات الأساسية: لضمان الجودة هنالك العديد من المصطلحات والمفاهيم التي لابد من التعرف عليها إبتداءاً وتشمل الأتي:-

الجودة :عرفها معجم (الوسيط) لغةً من كلمة أجاد أي أتى بالجيد من قول أو عمل وأجاد الشئ صيره جيداً،والجيد نقيض الردئ ،وجاد الشئ جوده بمعنى صار جيداً .

وعرفت بانها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة ،وعرفها المعهد الامريكي للمعايير American National Standards Institute (ANSI) بإنها جملة السمات والخصائص للمنتج او الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء بإحتياجات معينة[3].

الجودة الشاملة: يقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص او السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل ابعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي الى تحقيق الاهداف المنشودة والمناسبة للجميع.[3]

مفهوم إدارة الجودة الشاملة: منحى تنظيمي للإدارة والمراقبة يقوم على قيادة الإدارة العليا للمؤسسة للنشاطات المختلفة المتعلقة بالتحسين المستمر للجودة ،كما يقوم على إشراك جميع العاملين في المؤسسة في تلك الأنشطة [3].

[. **ضبط الجودة:** ويقصد به نظام يحقق مستويات مرغوبة في المنتج عن طريق فحص عينات من المنتج. وتعرفه معاجم اخرى بانه" الاشراف على العمليات الانتاجية لتحقيق انتاج سلعة بأقل تكلفة وبالجودة المطلوبة طبقا للمعايير الموضوعة لنوعية الانتاج. وتعد خطوة اساسية تسبق ضمان الجودة [3]. وهي تشمل بالنسبة للعملية التعليمية:

1- مراقبة العملية التعليمية فى كل مراحلها.

2- الحد من اسباب الاداء المتدنى وغير المقبول فى العملية التعليمية.

ضمان الجودة: هي عملية إيجاد اليات وإجراء تطبيق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من ان الجودة المرغوبة ستتحقق بغض النظر عن كيفية تحديد المعايير. وعرفت بانها الوسيلة للتاكد من ان المعايير الاكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعينة قد تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قومياً او عالمياً وان مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف انواع المستفيدين من هذه الجهات[3].

الاعتماد: هي مجموعة الاجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل أن تتأكد من ان المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة المعتمدة لمؤسسات التقويم وان برامجها تتوافق مع المعايير المعتمدة [3] .

تقويم الاداء: هو العملية التي يتم من خلالها اخضاع اداء المقوم(ان كان فردا او مؤسسة او نظام) للحكم والتقدير بصورتيه الكمية والنوعية وذلك انطلاقا من المعنى الذي اعتمده المقوم في فهم الاداء وفي ضوء الاهداف المعتمدة من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وادراك العلاقة بين مختلف العناصر الخاصة بالتقويم. فتقويم الاداء الجامعي يقوم على عملية تحليل الوضع الراهن للاداء الاكاديمي والمؤسسي للكشف عن نواحي القوة والضعف وتحديد الانحرافات واوجه القصور المختلفة وتشخيص المشكلات التي تؤثر سلباً على هذا الاداء وذلك بهدف اتخاذ القرار المناسب بشأنها للارتقاء بمستوى الاداء الاكاديمي والمؤسسي للنهوض برسالة المؤسسة بفاعلية وكفاءة.[3]

المؤشر: هوعامل او متغير كمي او نوعي يوفر وسيلة بسيطة موثوقة لقياس الانجاز او للكشف عن التغيرات المرتبطة بالتدخل الانمائي او للمساعدة على تقدير اداء متدخل انمائي[3] .

الاداء: هومقياس لما تم انجازه من عمل من قبل مؤسسة او فريق او شخص[3].

مؤشرات الاداء: هي مجموعة من المقاييس الكمية والنوعية تستخدم لتتبع الاداء بمرور الوقت للاستدلال على مدى تلبيته لمستويات الاداء المتفق عليها، وهي نقاط الفحص التي تراقب التقدم نحو تحقيق المعايير[3].

المؤشر الكمي: هي معطيات ومعلومات معروضة كأرقام وأحصاءات كطريقة لاستقصاء الظواهر بالمقاييس[3].

المؤشر الكيفي: هي معطيا ت ومعلوما ت معروضة مع اوصا ف وشروح وهي طريقة لاستقصاء تجربة المنتفعين عن طريق الملاحظة والمقابلات. **المدخلات:** الحجم الكلي للموارد المخصصة لغرض معين والتي تستعمل من اجل تشغيل نظام ما وتشمل، الموارد البشرية المادية ،المالية ،التقنية والمعلومات والوقت [3] . **العمليات:** هي سلسلة من الانشطة والاتصالات المترابطة مصممة لتحقيق هدف محدد وتأخذ العملية واحدا او اكثر من المدخلات المحددة وتحولها الى مخرجات محددة . وقد تشتمل العملية على الادوار والمسئوليات والادوات واليات التحكم الادارية الضرورية لتوصيل المخرجا ت على نحو موثوق فيه وتتضمن العملية تعريف السياسات والمواصفات والارشادات والانشطة وتعليمات العمل اذا دعت الحاجة لذلك[3] . **المخرجات:** هي الجوانب المنتجة من النظام والتي تحكمها العلاقات البنيوية بين مافي5ه من متغيرات وبين قيم متغيرات المدخلات. [3] **المعيار:** هي جاء في

المعجم الوجيز ان المعيار هو ماتخذ اساسا للمقارنة والتقدير ويقصد بالمعيار في هذا النموزج "المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله لضمان جودته، وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة في الساحة العالمية." والمعيار هو مقيا س مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الاداء الجامعي في دولة عربية معينة وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها احدى الجهات الخارجي، او مستويات انجاز في مؤسسة اخرى يتم اختيارها للمقارنة. **المعايير الاكاديمية للجامعات العربية:** هي معايير محددة توضع من قبل لجان استشارية متخصصة في مكتب ضمان الجودة في الاتحاد مستمدة من مراجع خارجية اقليمية او عالمية وتتضمن الحد الادنى من المعرفة والمهارات المفترض ان يكتسبها الخريجون وتحقيق رسالة واهداف المؤسسة [3]. **الترتيب:** هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها المؤسسة من خلال جمع المؤشرات المختلفة وتخضع لعمليات حسابية وتطبيق الاوزان ومن ثم تستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية . ويتم تحديد ترتيب المؤسسة من بين عدد المؤسسات المتقدمة للحصول على شهادة الجودة والاعتماد [3].

الادوات والأساليب المستخدمة في التقويم

تتطلب ادوات التقويم استخدام اسلوبين من اساليب التقويم الاسلوب الاول هو التقويم النوعي والاخر هو التقويم الكمي. **التقويم النوعي** وتستخدم فيه ادوات واساليب عديدة منها المناقشات والمقابلات والملاحظا ت وفحص السجلات والاعمال ودراسة الحالات والمقاييس والاستبانات وغيرها بهذا يكون فريق التقويم قد اتبع اسلوب التقويم النوعي .وعلى ضوء المعلومات والبيانات والادلة التي تتجمع لدى اعضاء الفريق يقوم الفريق بتلخيص النتائج والاحكام التي توصل اليها بالاجابة على فقرات وعبارات المقاييس المكتوبة والتي تبين جودة اداء المؤسسة وينصب التركيز هنا على جودة المدخلات والعمليات والمخرجات. ومعنى ذلك أنه لا بد للمقوم عند اصدار الاحكام، ان يستخدم خبرته وان يستعين بالمعايير والادوات المختلفة، وكيفية تأثير كل العوامل المختلفة في المؤسسة على مستوى الاداء العام للمؤسسة وعلى مستوى تحصيل الطلبة وجودة التعلم والتدريس وسلوك الطلبة واتجاهاتهم ونموهم الكلي، اذ تميل الاحكام هنا إلى الشمولية والتكامل[3]. وهذا النوع من التقويم هو موضع إهتمام الباحث في هذا البحث. **التقويم الكمي** ويركز في هذا الاسلوب على وضع الاحكام في صورة رقمية، ويتيح التقويم الكمي النظر بدقة الى كل عنصر من عناصر اداء المؤسسة من ناحية كمية على حدة وبالتالي التركيزعلى جودة المدخلات والعمليات والمخرجات. ان التكامل بين الاسلوبين واتباع المعايير الموضوعة واستخدام الادلة والادوات والمناقشات الجماعية توضح الأحكام النهائية عن المؤسسة من حيث جودة ادائه اوامكانية حصولها على شهادة ضمان الجودة والاعتماد[3].

المباديء التي ترتكز عليها عملية تطبيق الجودة:

1- التركيز على المستفيد في مخاطبة الاحتياجات الاساسية (الطالب، المجتمع، سوق العمل).

2- القيادة (توحيد الرؤى والاهداف والاستراتيجيات في المجتمع التعليمي).

3- اشراك الافراد (تعزيز المشاركة الفعالة ومراعاة المساواة لجميع من لهم ارتباط بالعملية التعليمية دون تفرقة واتاحة الفرصة لان يستخدموا كامل قدراتهم لصالح التعليم والمجتمع بأسره).

4- التركيز على العمليات (الاهتمام بالعمليات والطرق الى جانب المنتج او المخرجات).

5- التطوير والتحسين المستمر .

6- الاستقلالية .

7- المنافع المتبادلة ورضا المستفيد (اتباع مدخل لمختلف المشاركين من مراجعين وطلاب والمجتمع بشكل عام من شأنه تعظيم الفائدة من تطوير ونقل المعرفة والمهارات)[2] .

الاساليب المتبعة في تطبيق جودة الاداء في مؤسسات التعليم العالي.

اسلوب التقويم الذاتي: وهي عملية تقوم بها وحدة ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسة نفسها على ضوء الضوابط والمعايير المحددة. ويمكن ان يكون التقويم الذاتي (للمؤسسة، او الوحدة، او قسم دراسي، او منهج دراسي معين)[3] .

اسلوب التقويم الخارجي: وهي عملية تقوم بها جهة خارجية تكلفها وزارة التعليم العالي، او اية جهة خارجية اخرى وتعمل على تقويم المؤسسة في ضوء ضوابط ومعايير تحدد من قبل الجهات الخارجية. ويمكن ان يكون التقويم الخارجي (للمؤسسة، او الوحدة، او قسم دراسي، او منهج دراسي معين. **اسلوب المقارنات المرجعية:** وهي عملية مستمرة ومنتظمة تجرى لمقارنة نتائج اداء عمل المؤسسة مع نتائج العمل نفسه في مؤسسة اخرى من الاختصاص نفسه مع الاخذ بالاعتبار الانشطة والعمليات الداخلية والوظائف التي تقوم بها المؤسسة [3]. **تقويم الاقران:** ويعني عملية مشاركة ومساهمة اساتذة الجامعات والباحثين والممارسين المهنيين في اصدار الاحكام او اعطاء النصائح او اصدار القرارات بشأن اقتراح برامج أكاديمية جديدة، أو الاستمرار في القائم منها أو تعديلها، وهو يعد أحد أشكال التقويم الداخلي [3] . **الجودة الشاملة Total Quality**

ويقصد بها تقويم جودة المؤسسة كمنظومة متكاملة شاملة كل مكوناتها وابعادها ومجالاتها وهي عملية مراقبة مستمرة لمدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة ومستوى الجودة الذي حققته او تعمل على تحقيقه مقارنة بالمستويات الوطنية او العربية او الدولية. وغالبا مايستخدم اسلوب معالجة النظم كانموذج تقويمي يتميز بالتفصيل

والحساب الدقيق لجميع العناصر والمتغيرات الداخلة في النظام من مدخلات (Input) وعمليات (Process) ومخرجات(Output) [3].**خلفية المشكلة** (**Problem Background**):يشهد السودان توسعا كبيراً في إنشاء مؤسسات التعليم العالي سواء كان بإنشاء جامعات حكومية او خاصة جديدة،او بتحويل فروع الجامعات الى جامعات مستقلة،أو بإنشاء كليات ومعاهد إقليمية ذات اهداف محددة،وظهور أنواع وأنماط جديدة من مؤسسات وبرامج وتخصصات علمية ومهنية في التعليم العالي كالجامعات المفتوحة وغيرها. ولقد شجع الإستثمار في قطاع التعليم الى التسرع في إنشاء كليات ومعاهد وجامعات قبل ان تستوفي بعض من هذه الكليات والمعاهد والجامعات كافة مقوماتها،او يتوفر فيها على الأقل الحد الأدنى من الإمكانات البشريه والفنية والمادية فكان من الضروري تطبيق مفهوم إدارة الجودة لكل النواحي المتعلقة بالجامعات ومؤسساتها ويرى الباحث أن مشكلة الدراسة هي عدم وجود نظام محوسب لإدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة بالجامعات ومن خلاله تبرز مجموعة من المشاكل تتمثل في الآتي:

- المجالات والمحاور الرئيسية التي تستند عليها عملية التقويم تتم يدويا وبذلك تأخذ مزيدا من الوقت.
- عدم دقة النتائج بالطريقة التقليدية.
- الإعتماد على نظام الملفات يقلل من إمكانية الرجوع والتعامل مع التقييمات السابقة ومنه الحصول على رؤية مستقبلية.

أهداف الدراسة :

الهدف الرئيسي من هذا البحث هو تصميم وتطوير نظام محوسب لإدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة من خلال مساعدة مؤسسات التعليم العالي على القيام بالتقويم الذاتي من أجل:

• مقارنة واقع المؤسسة التعليمية في السودان للمكونات التي يتناولها دليل المعايير لضمان جودة التعليم العالي.

الكشف عن جوانب القوة ونقاط الضعف في المؤسسة.

• قياس درجة ضمان جودة نظام المؤسسة التعليمية في ضوء هذا النظام.

• تهيئة وإعداد مؤسسات الجامعة للتقويم الخارجي ، ومن ثم للاعتماد لكافة المستويات.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية تصميم وتطوير نظام لإدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة بالجامعة في توفير آلية تمكن مؤسسات الجامعة من القيام بالتقويم الذاتي، كما أن إدارة الجودة الشاملة من الأمور المهمة لاستمرار المؤسسات التعليمية وبقائها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في تقديم الخدمة التعليمية .

المنهجية المتبعة:

لبناء وتطوير نظام لإدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة بجامعة الجزيرة اعتمدت الخطوات التالية:

1. دراسة ومعرفة الوضع الراهن لعملية إدارة الجودة بالجامعة.
2. جمع المعلومات المطلوبة لبناء النظام المقترح من القائمين بأمر الجودة بالجامعة.
3. البحث عن مشاريع مقاربة للمشروع قيد الدراسة .

ولبناء النظام لابد من تحقيق المتطلبات الوظيفية والمتطلبات غيرالوظيفية للنظام ولتحقيق المتطلبات الوظيفية تم الآتى:

- نمذجة النظام بإستخدام لغة النمذجة الموحدة(UML) وبناء نماذج تحليل وتصميم لكى نتوصل لفهم النظام بكل تفاصيله.
- تطبيق النظام وذلك بإستخدام قاعدة البيانات المهيكلة(SQL SERVER) وبيئة (ASP.NET) لتصميم الواجهات .

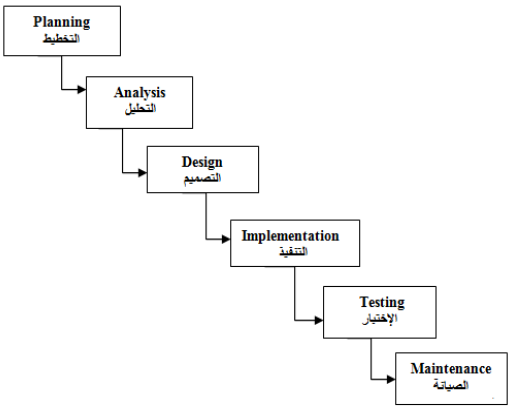
4. أما لتحقيق المتطلبات غير الوظيفية والتى تتمثل فى موثوقية النظام، وسهولة الإستخدام و المرونة قام الباحث بالآتى:

- إستخدام إستبيان sumi بغرض تقييم تطبيق النظام.
- تحليل الإستبيان.
- إستخراج النتائج.

ومن مراحل بناء النظام البرمجي المراحل التي توصف خطوات بناء وتطوير النظام من بداية التخطيط مرورا ببناءه الى صيانته واخيرا تسليمه سوف نستخدم منهجية دورة حياة تطوير النظام System) Development Life Cycle وهي مدى الانشطة المرتبطة بالنظام والتي تحتوي على النشاطات التالية:

1- انشاء النظام
2- التطوير
3- التنفيذ
4- التشغيل
5- الصيانة
6- التسليم

إن تصميم نظام لإدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة يعتبر من المواضيع المهمة والتى يجب توفرها المؤسسات الأكاديمية. بناء على ذلك سوف نقوم بتكوين صفحات إلكترونية ديناميكية تدعم التواصل بين إدارة الجودة والمستخدمين من بقية مؤسسات الجامعة.الهدف من هذا الباب هو توضيح ووصف لمراحل النظام، فيوضح الطرق التى أستخدمت لإنتاج النظام .تم إستخدام نموذج دورة حياة تطوير النظام الذى يمثل منهجا تتبعيا لتطوير البرمجيات يبدأ من مرحلة التخطيط ويتقدم تباعاً. الشكل (1) يوضح دورة حياة النظام.



الشكل (١): مراحل دورة حياة النظام

بعد إكمال عملية التواصل مع مدير إدارة الجودة تم وصف النظام الحالى وتفصيله حتى يتسنى لنا صياغة المتطلبات بصورة واضحة بإستخدام المعايير التاليه:

- وثيقة توصيف متطلبات النظام التى صدرت عن (Institute of Electronical and Electronics Engineers) IEEE كقالب لتوصيف موارد ومسارات النظام.
- قالب توصيف حالات الإستخدام القياسي الذي قدمته.IEEE
- وثيقة توصيف تصميم النظام.
- مقارنة واقع المؤسسة التعليمية للمكونات التي يتناولها دليل المعايير لضمان جودة التعليم العالي.
- قياس درجة ضمان جودة نظام المؤسسة التعليمية في ضوء هذا النظام.
- تهيئة وإعداد مؤسسات الجامعة للتقويم الخارجي، ومن ثم للإعتماد لكافة المستويات.

مرحلة التحليل: وتحتوي هذه المرحلة أولاً على دراسة النظام الحالي بإتباع أساليب جمع البيانات مثل قراءة الوثائق الموجودة وفحص الإجراءات الحالية، وعمل لقاءات مع المستخدمين والمديرين الذين يتعاملون مع النظام.

وصف النظام الحالي: تبدأ عملية التقويم الذاتي بالجامعة بملء إستمارة التقييم يدوياً شاملة جميع المجالات التي تستند عليها عملية التقييم ثم بعد ذلك يتم إستخراج النتائج وفقاً لأوزان تلك المجالات الجدير بالذكر أن عملية التقييم تتم وفقاً للمجالات والمعاييرالأتية:

المجال الأول: الإطار المؤسسي

المجال الثاني : الحوكمة والإدارة

المجال الثالث: البنى التحتية والموارد البشرية

المجال الرابع: الطلاب والخريجون

المجال الخامس: التعليم والتعلم ومصادرهما

المجال السادس: البحث العلمي والدراسات العليا

المجال السابع: خدمة المجتمع والأخلاقيات الجامعية

المجال الثامن: إدارة الجودة

تمر عملية تطبيق تقويم جودة اداء المؤسسة بالمراحل التالية:

1- جمع البيانات والمعلومات عن المؤسسة والتي تبنى عليها الاحكام من الجهات المختصة (كليات، معاهد، اقسام، مراكز، وحدات ادارية ....وغيرها)

2- ملءاستمارات المؤشرات الكمية المتعلقة بالموظفين، والمستخدمين، واعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والابحاث، والانشطة .....وغيرها.

3-ملء مقاييس المؤشرات النوعية لبعض عناصر المؤسسة ومجالاتها مثل مقاييس تقويم جودة:

4- تقويم كفاءة جودة اداء نظام المؤسسة وفقا لمجالاتها(المدخلات، والعمليات، والمخرجات).

5- تقويم جودة عناصر النظام وفق المحاور الرئيسة الموضحة في الجدول (1) [3].

جدول (1) عناصر نظام المؤسسة:

التسلسل	عناصر نظام المؤسسة	الوزن (%)
.1	رؤية ورسالة واهداف المؤسسة.	5
.2	القيادة والتنظيم الاداري.	10
.3	الموارد المالية والمادية والبشرية.	10
.4	اعضاء هيئة التدريس.	15
.5	مقياس شؤون الطلبة	10
.6	الخدمات الطلابية.	4
.7	البرامج الاكاديمية و طرائق التدريس.	16
.8	البحث العلمي.	16
.9	مقياس خدمة المجتمع.	6
10	التقويم.	5
11	مقياس الاخلاقيات الجامعية.	3
	المجموع.	100

جدول (2) مستويات جودة اداء المؤسسة وبرامجها الاكاديمية وحدود النسب لها

مستوى جودة اداء المؤسسة	حدود النسبة
متميز (مرضي جدا)	٩٠% فاكثر
جيد جدا (مرضي)	٨٠% لاقل من ٩٠%
جيد (مقبول ونسبة جوانب القوة مقبولة)	٧٠% لاقل من ٨٠%
مقبول الى حدما (نسبة جوانب الضعف بارزة وبحاجة الى تعديل)	٦٠% لاقل من ٧٠%
ضعيف (غير مقبول)	٥٠% لاقل من ٦٠ %
ضعيف جدا (غير مقبول اطلاقا)	اقل من ٥٠%

6- وتم بموجب ذلك بناء المقاييس النوعية المتخصصة لكل عنصر من العناصر المذكورة اعلاه وتضمنت المقاييس عددا من العبارات ووضعت ثلاثة بدائل امام كل عبارة للاجابة، وعلى اعضاء الفريق قراءة كل عبارة بدقة وامعان ومن ثم الاجابة باختيار البديل المناسب، وفضلا عن ذلك تم تحديد المؤشرات الكمية لكل عنصر من العناصر ثم ملء المعلومات والبيانات الموجودة على شكل جداول بكل دقة وامانة[3] . كما أن عملية التعبئة العشوائية للمقاييس النوعية والكمية ستؤثر بلاشك على نتائج عملية التقويم ومنح الدرجات المطلوبة للمؤسسة وعندها ستخضع المؤسسة الى الفحص الميداني لمطابقة مضمون المقاييس المدونة مع واقع حال المؤسسة [3]

7- بعد الانتهاء من عملية تطبيق تقويم جودة اداء المؤسسة يعد التقرير الذي يتضمن خلاصة الاحكام في صورة ولغة واضحتين بحيث يمكن للجهات المختصة التعرف بسهولة على جوانب الضعف والقوة في اداء المؤسسة مرتكزا علي الجانب النوعي وليس الكمي فقط. [3]

تطبيق النظام: تهتم مرحلة التنفيذ فى تطوير البرمجيات بترجمة مواصفات التصميم الى شفرات. فالهدف الرئيسى من هذه المرحلة هو كتابة شفرات النظام ووثائقه والتأكد من مطابقتها للمواصفات.

الأدوات المستخدمة فى تطوير النظام: إستخدمنا فى هذا النظام بيئة صفحات الخادم النشط Active Server Page التى تدعم واجهات المستخدم الرسومية. وتتميز صفحات ASP بكونها صفحات غير ثابتة المعلومات، فالمعلومات بها مأخوزة من قواعد البيانات وتتغير في الصفحة بتغير المعلومات في قواعد البيانات، وتستخدم في الصفحات التي تتطلب إستقبال وإرسال المعلومات.

قاعدة البيانات: تساعد نظم إدارة قواعد البيانات DBMSs المستخدم فى الوصول الى بياناته كما تساعده فى تحويل هذه البيانات الى معلومات. هذه النظم تسمح للمستخدم إنشاء وتعديل البيانات من قاعدة بياناته.نظام إدارة قاعدة البيانات(SQL server (2008 إن لغة SQL هي بسيطة نسبياً، ولكنها فعالة للغاية ،فالكثير من التعليمات البسيطة في هذه اللغة تختفي ورائها خصائص فعالة يمكن إستخدامها للقيام بالعديد من العمليات المعقدة SQL Server هو عبارة عن قاعدة بيانات مركزية تقوم بإدارة قواعد البيانات وتوزيعها عبر الشبكة.

الإختبار: تم إختبار النظام المقترح لتقييم أداءه وحساب فعاليته ومطابقته للنتائج المتوقعة. فمرحلة الإختبار تهتم بأداء النظام ومعالجة أخطاءه المكتشفة.

تتكون هذه المرحلة من ثلاثة نشاطات هى:

إختبار النظام: حيث يهدف هذا النشاط الى التأكد من أن النظام يعمل جيدا وذلك من خلال إختبار نماذج النظام وإختبار الواجهات الرسومية، وأخيرا إختبار النظام ككل.

أما النشاط الثانى فهو **نشاط التحقق** والذي يهدف الى التأكد من أن مخرجات النظام توافق متطلباته، ويمكن الوصول الى هذه المرحلة بتوضيح أي النماذج تطابق متطلبات النظام.أما نشاط **الصلاحية** فالهدف منه هو التأكد من أن النظام يلبى إحتياجات مستخدميه ويمكن الوصول الى هذه المرحلة بتطبيق النظام بإستخدام بيانات المستخدم نفسه.تم إختبار نظام إدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة عبر مراحل التصميم والتطبيق والإختبار حيث أثبت النظام فاعليته. .

إستبيان قياس قابلية الإستخدام للبرمجية Software Usability Measurement Inventory (SUMI) Questionnaire

في هذا الجزء يتم تقديم استبيان Sumi الذي يستخدم لتقييم جودة البرمجية.

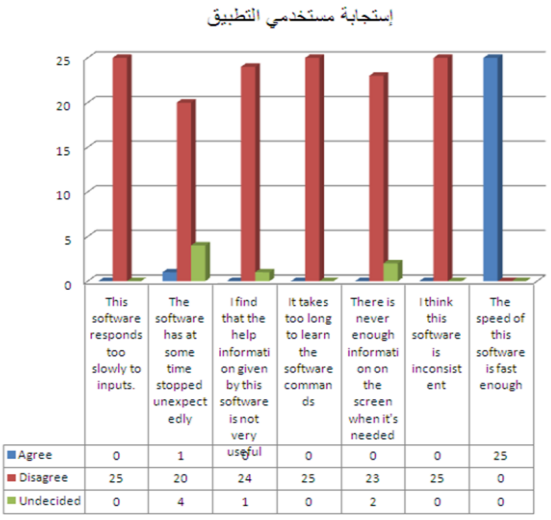
تعريف SUMI :هو أسلوب اختبارات لقياس جودة البرمجيات من وجهة نظر المستخدم النهائي للبرمجية. وهو طريقة متسقة لتقييم جودة إستخدام البرنامج، ويمكن أن تساعد في الكشف عن العيوب قبل توزيع المنتج .

أسباب استخدام SUMI :هو الاستبيان الوحيد المتاح تجاريا لتقييم إمكانية استخدام البرمجيات التي تم تطويرها والتحقق من صحتها، و هو موحد على أساس دولي. هناك طائفة واسعة من اللغات المتاح بها سومي تتم ترجمة كل إصدار لغة بعناية والتصديق عليها من قبل الناطقين للغة Sumi هو في الواقع صناعة إستبيان قياسي لتحليل إستجابة. المستخدمين للبرامج أو التطبيقات المقدمة من خلال شبكة الانترنت.

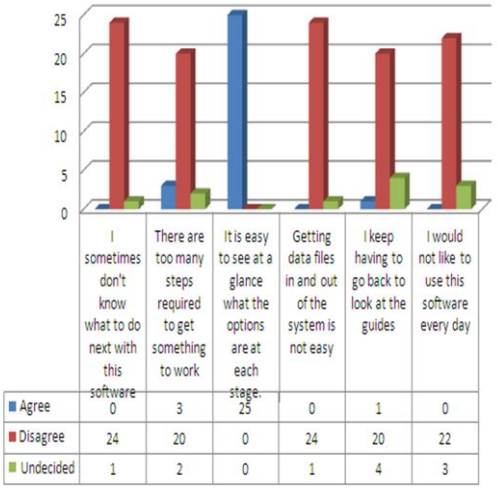
نتائج التحليل الإحصائي: تم توزيع إستبيان لمجموعة مختلفة من المستخدمين للتقييم (عددهم 25مستخدم وهم الأشخاص المعنيين بأمر الجودة في في بعض الكليات بالجامعة حيث أنهم الأشخاص الذين يستطيعوا تعبئة الإستبيان بالحقائق)، وكانت النتائج التي تمثل عدد ونسب المستخدمين الذين كانت إجاباتهم (أوافق، لا أوافق، لم أقرر) بالنسبة للسؤال الذي ينص على أن البرمجية تستجيب ببطء للمدخلات أجمع العدد الكلي للمستخدمين(25 مستخدم) على الخيار لا أوافق وكانت النسبة 100% لهذا الخيار،وللسؤال هل الأوامر والتعليمات مساعدة بمايكفي أخذت النسبة 100% للخيار أوافق،كما كانت نسبة الإستجابة للسؤال المعلومات التي توفرها البرمجية غير مساعدة إطلاقاً 90% للخيار لا أوافق، وللسؤال هل المستخدم يستغرق وقت أطول ليتعلم تعليمات البرمجية كانت النسبة 100% للخيارلا أوافق أما بالنسبة للسؤال الذي ينص هل تريد إستخدام البرمجية دائماً فكانت نسبة الخيارأوافق 80% وكل هذا يدل على أن النظام إتسم

بسهولة الإستخدام والمرونة، اما شكل 2 وشكل 3 توضح نتائج الإستبيان بصورة أفضل.

شكل(2) : نتيجة الإستبيان حول سهولة إستخدام التطبيق



شكل(3): نتيجة الإستبيان حول مرونة التطبيق



نتائج البحث

تم عمل برنامج مؤتمت وفقاً لدليل المعايير الوطنية لاتحاد الجامعات العربية(web based application) ليمكن المؤسسة من:

- تقييم المجالات التي تستند عليها عملية الجودة ؛و خدمة الحصول على تقييم كل مجال على حدى،و الحصول على تقييمات سابقة للمؤسسة مع إمكانية عرض نتائج التقييم.

-يمكن البرنامج من الكشف عن نقاط القوة والضعف من خلال مقارنة نتائج التقويم الذاتي مع النسب التي وضعها الدليل ومن ثم الحكم على وضع المؤسسة.

- قياس درجة ضمان جودة نظام المؤسسة التعليمية في ضوء هذا النظام.

الصفحة الرئيسية

تمكن الصفحة الرئيسية مستخدمى النظام من الدخول عبر الصلاحيات الممنوحة لهم وهم مديري إدارة الجودة بمؤسسات الجامعة المختلفة وكذلك دخول مدير إدارة الجودة بالجامعة موضحة بالشكل (4) شكل (4): الصفحة الرئيسية

دخول المديرعندما ننقر على دخول المدير تظهر نافذة تمكن المدير من إجراء مهامه مثل إضافة وحذف مستخدم والحصول على تقرير بإخر تقييم لمؤسسات الجامعة موضحة كالتالي:

شكل (5): شاشة دخول المدير

وعندما نكون في في وضع المدير يمكننا رؤية جميع المستخدمين كما يمكننا إضافة مستخدم وحذف مستخدم من قاعدة البيانات وعندها تظهر الشاشة التالية كما في شكل (6)

شكل(6):إضافة وحذف مستخدم

إضافة مستخدم إذا أردنا إضافة مستخدم يقوم المدير بكتابة إسم المستخدم وكلمة المرور والنقر على زر إضافة وعنده تظهر عبارة تمت الإضافة بنجاح موضح بشكل (7) أدن

شكل (7) :إضافة مستخدم

تقرير التقييم يمكن النظام المدير من الحصول على تقرير التقييم النهائي للمستخدمين وكذلك تقييم أعلى كلية وأقل كلية موضحة في الشكل (8)

شكل (8): تقرير التقييم

تقييم المستخدم يمكن النظام المستخدم من تقييم جميع المجالات عن طريق النقر على زرتقييم جميع المجالات كما في الشكل (9)

شكل (9): التقييم لجميع المجالات

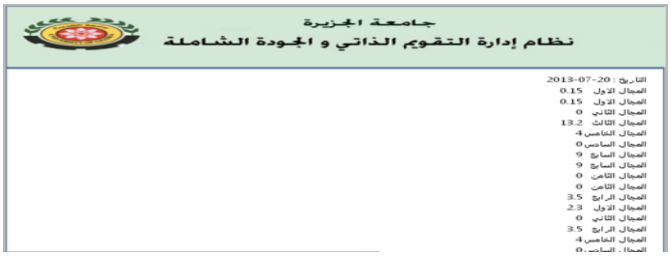
التقييم لمجال يمكن للمستخدم تقييم مجال معين وذلك عن طريق إختيار المجال من النافذة السابقة شكل (10) مثلاً إذا نقر المستخدم على المجال الاول الذي يأخذ إسم الإطار المؤسسي عندها تظهر صفحة التقييم التالية:

شكل(10) تقييم مجال معين

وبعد ملء الإستمارة الإلكترونية للمحور الأول في المجال الأول ننقر على زر التالي ونقوم بتعبئة المحور الثاني وهكذا وعند إتمام جميع محاور المجال تظهر نتيجة التقييم كما في الشكل(11)

شكل (11): نتيجة التقييم لمجال

عندما يريد المستخدم الحصول على معلومات عن تقييمات سابقة عبر الموقع يمكنه الحصول عليها بالنقر على زر التقييمات السابقة وعنده تظهر الصفحة الموضحه بالشكل (12) والتي تحوي التاريخ ونتيجة التقييم



شكل (12):تقييمات سابقة

إذا أراد الزائر التعرف على مجالات الجودة قبل البدء في التقييم يمكنه ذلك بالنقر على زر المزيد عن المجال وعندها تظهر صفحة تحتوي على معلومات عن المجال الحالي كما موضحة في شكل(13)

شكل (13): معلومات عن المجال

الخلاصة (Conclusion):

إهتم هذا البحث بإدخال التقنية الحديثة فى تسييرعملية التقويم الذاتي، وذلك لما لها من أهمية فى توفير الوقت والجهد وسهولة الإستخدام والفعالية العالية لأداء أفضل مما اختصر الزمن في العمليات المطلوبة. فللمواقع الألكترونية أهمية كبيرة في تقديم مثل هذه الخدمات ولهذا فقد قمنا بتصميم نظام لإدارة التقويم الذاتي والجودة الشاملة بجامعة الجزيرة عبرالإنترنت وقد قدم الموقع خدمة تقييم المجالات التي تستند عليها عملية الجودة؛ وخدمة الحصول على تقييم كل مجال على، وخدمة الحصول على تقييمات سابقة للمؤسسة مع إمكانية عرض نتائج التقييم في صورة مخطط مما يوضح نقاط القوة والضعف في المؤسسة .

التوصيات:

بهدف تطوير هذا الموقع نرجو الإهتمام بالتوصيات التالية:

- تضمين المقاييس الكمية لجميع مجالات الجودة.
- في هذا النظام تتم مقارنة كليات الجامعة وفقاً لمجالات الجودة فنوصي بمقارنة الكليات وفقاً للمحاور المذكورة في دليل ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية.

المراجع (References):

[1] فيصل عبد الله الحاج وآخرون(2008م) ،دليل ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الإتحاد،عمان،الأردن.

[2]فيصل عبد الله الحاج وآخرون (2009م)، دليل المقاييس والمؤشرات
الكمية لضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الإتحاد ،عمان ،الأردن.

[3] دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية(2009م) ، أعضاء الأتحاد ، عمان ، الاردن .

[4] عبد الحميد بسيوني(2003)، الدليل الشامل في برمجة الإنترنت،دار الكتب العلمية للنشروالتوزيع القاهرة .

[5]دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي بالسودان.، (2010 م).

[6] حاتم علي العايدي(2009م)،نموزج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة للتميز في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، غزة).

درجة تطبيق معايير ضمان الجوده فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية من وجهة نظر القيادات الادارية

د. منال عبدالرحمن عبدالماجد الغبشاوى
كلية الاقتصاد والعلوم السياسية
جامعة ام درمان الاسلامية
manalgubshawe@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسه الى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجوده فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية من وجهة نظر القيادات الادارية. لتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من (5) معايير هى الاطار المؤسسى، الطلاب والخريجين، التعليم والتعلم ومصادره، البحث العلمي ومعيار برامج وادارة الجوده مقسمة على (30) فقرة بواقع (6) فقرات لكل معيار، تم توزيع الاستبيان على (108) فردا من القيادات الادارية بكليات الجامعة. اظهرت نتائج الدراسة ان درجة تطبيق معايير ضمان الجوده عالية فى معيار الاطار المؤسسى ومتوسطة فى بقية المعايير(الطلاب والخريجين، التعلم والتعليم ومصادره، البحث العلمى، برامج وادارة الجوده). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معايير ضمان الجوده تعزى لمتغيرى النوع والوظيفة. اما متغير سنوات الخبرة فقد ظهرت فيه فروق فى معيار الاطار المؤسسي، واوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات

الكلمات المفتاحية: *درجة تطبيق- معايير- ضمان الجوده- القيادات الادارية- جامعة ام درمان الاسلامية.*

المقدمة:

مما لاشك فيه ان التعليم العالى هو السبب فى تقدم اى دوله اقتصاديا، حيث هناك علاقه طردية بين الاهتمام بالتعليم العالى وجودته وبين نمو الدول اقتصاديا واذدهارها وارتفاع المستوى المعيشى للفرد فمعظم نماذج التنمية الاقتصادية افترضت ان للتعليم دور هام فى احداث النمو الاقتصادى، حيث افادت الدراسات التطبيقية كما فى دراسة (Angel, 2006) ان سنة تعليم اضافية ترفع الدخل فى الدول الاوروبية بنسبة 6.5% تقريبا وقد يصل هذا التاثير فى بعض دول الاتحاد الاوروبى الى حوالى 9%. وبما ان القياده الادارية تشكل ركيزة اساسية فى الجامعات لتحقيق اهدافها وبلوغ غاياتها كان لابد من تسليط الضوء عليها فى هذه الدراسة بهدف تحسين وتطوير جودة العملية التعليمية فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية.

مشكلة البحث:

يمكن تلخيص مشكلة البحث فى الاسئلة الاتية:

1- هل القيادات الادارية فى جامعة ام درمان الاسلامية لديهم الالمام والدراية والمعرفة بمفهوم ادارة الجودة ومعاييرها.

2- ما درجة تطبيق القيادات الاداية لمعايير ضمان الجوده فى تشكيلات جامعة ام درمان الاسلامية

3- ما هى الالية المناسبة لتفعيل تطبيق معايير ضمان الجوده فى جامعة ام درمان الاسلامية.

اهمية البحث:

يمكن تلخيص اهمية البحث فى الاتى

1- يسهم هذ البحث فى نشر ثقافة الجوده ومعاييرها مما يساعد فى تطوير العملية الادارية والتعليمية.

2- يساعد هذا البحث القيادات الادارية فى الجامعة الى معرفة درجة تطبيق معايير الجوده وضمانها فى الكليات المختلفة

اهداف البحث

يهدف البحث الى التعرف على:

1- معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية

2- توضيح نقاط القوه والضعف من خلال معرفة درجة التطبيق

3- هل هنالك فروق ذات دلاله احصائية حسب بعض المتغيرات.

فرضيات البحث:

1- درجة تطبيق معايير ضمان الجوده فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية عالية

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتطبيق معايير الجوده لدى القيادات الادارية فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية حسب متغير النوع (ذكر- انثى).

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتطبيق معايير الجوده لدى القيادات الادارية فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية حسب متغير الوظيفة الحالية (عميد- نائب عميد- رئيس قسم)

4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتطبيق معايير الجوده لدى القيادات الادارية فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية حسب متغير سنوات الخبرة (عدد سنوات الخبرة)

5- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتطبيق معايير الجوده لدى القيادات الادارية فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية حسب متغير الدرجه العلمية(محاضر- استاذ مساعد- استاذ مشارك- استاذ)

حدودالبحث:

1- **الحدود البشريه:** اقتصر تطبيق هذا البحث على اراء عينة من القيادات الادارية بكليات جامعة ام درمان الاسلامية

2- **الحد الموضوعى او الاكاديمى:** الاجراءات التطبيقية لمعايير ضمان الجوده بكليات جامعة ام درمان الاسلامية.

3- **الحدود الزمانية:** العام الدراسى 2015- 2016.

4- **الحدود المكانية:** جامعة ام درمان الاسلامية- ام درمان- السودان

مصطلحات الدراسة:

اولا: درجةلغة تعنى مستوى الجوده كما جاء فى (الوسيط، ب ت).

والدرجة هى واحده من الدرجات وهى الطبقات من المراتب (ابن منظور، 2003).

ثانيا: لغةالتطبيق يعنى اخضاع المسائل والقضايا لقاعده علمية او قانونية او نحوها (الوسيط، ب ت، 550) **والتطبيق اصطلاحا** يتمثل فى القدره على توظيف المعارف والمعلومات فى استعمالات مناسبة(على، 2011: 28).**ثالثا لغة المعايير:** تعنى جمع معيار والمعيار العيار الذى يقاس به غيره ويسوى (البستانى، 1997: 647) **اصطلاحا** عرفها (حسن، 2009) بانها بيان بالمستوى المتوقع و وضعته هيئة مسئولة او معترف بها بشأن درجة او هدف معين يراد الوصول اليه ويحقق قدرا منشودا من الجوده او التميز. اما (Carter,1973:153) فقد عرفها بانها مجموعة من الشروط والاحكام التى تعتبر اساسا للحكم الكمى او الكيفى من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولا الى جوانب القوة والضعف **رابعا: لغة الضمان** الالزام والالتزام **واصطلاحا** الزام بتعويض عن ضرر(الخطيب،1998: 233) **خامسا: لغة الجوده:** 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 (Sallies, 1993: 2) فقد عرفها بانها الحاله المثالية التى يوجد عليها شئ ما بمعنى احتمال لمستوى مثالى لا يمكن التقليل منه.

خامسا القيادة الادارية: تعرف بانها النشاط الذى يمارسه القائد الادارى فى مجال اتخاذ القرار واصداره واصدار الاوامر والاشراف الادارى على الاخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التاثير والاستماله بقصد تحقيق هدف (على، 2013: 39).

اما **معايير ضمان الجودة** فتعرفها الباحثة اجرائيا بانها مجموعة المقاييس المتعلقة بالجوده والتى تعمل بها القيادات الادارية بجامعة ام درمان الاسلامية والمتمثلة بمعايير الاطار المؤسسى (الرؤية، الرسالة..)، والطلاب والخريجون، التعلم والتعليم ومصادره، البحث العلمى والدراسات العليا، ادارة وبرامج الجوده وهو ما يتم معرفته من خلال استجابات عينة الدراسة

الاطار النظرى:

اولا- 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)

ثانيا جامعة ام درمان الاسلامية:

أنشئت نواة جامعة أم درمان الإسلامية كما جاء فى الموقع الالكترونى للجامعه في الربع الأول من القرن الرابع عشر الهجري نحو سنة 1321هـ وذلك بداية القرن العشرين الميلادي نحو سنة 1901م على يد مجموعة من العلماء وقد مضت هذه الثلة من العلماء تمنح الإجازات للطلبة إلي عام 1911م وفي عام 1332هـ الموافق 1912 م وضعت النواة في صورة حديثة وكانت نشأتها علي أيدي قيادات العلم والفكر الإسلامي بالسودان وكانت تسير تحت اسم

المعهد العلمي ومرت تسميتها بأطوار وتغيرات انتهت إلي التسمية بجامعة ام درمان الإسلامية وكانت بداياتها مختصرة علي الدراسات الإسلامية والعربية ثم توسعت حتي شملت اليوم تسع عشرة كلية بجانب معهدين وعدد من مراكز ووحدات وفروع داخل السودان وخارجه، وهي تسير في سبيل التوسع لإستكمال جميع التخصصات بالإضافة الي مراكز كلية التنمية البشرية داخل ولاية الخرطوم وخارجها

الدراسات السابقة:

1- دراسة (المطاعنى، 2005) بعنوان درجة تطبيق معايير ادارة الجوده الشاملة بمؤسسات التعليم العالى الخاص فى سلطنة عمان من وجهة نظر الاداريين والاكاديميين فيها، وقد توصلت الدراسة الى ان درجة التطبيق لهذه المعايير كانت منخفضة بدرجة كبيره فى جميع المجالات التى تمت دراستها

2- دراسة (بدح، 2007) بعنوان معرفة درجة امكانية تطبيق مبادئ الجوده الشاملة فى الجامعات الاردنية، تكونت عينة الدراسة من رؤساء الاقسام ومديرى الوحدات الادارية وكان من اهم نتائج الدراسة ان درجة تطبيق ادارة الجوده الشامله بالجامعات الاردنية كبيرة نتيجة القناعة التامة بذلك.

3- قامت الحربى (2011) بدراسة هدفت الى تحديد المعوقات التى تواجه تحقيق الجوده الشاملة من وجهة نظر عينة من المسئولين والمسئولات بجامعة ام القرى فى المملكة العربية السعودية وتوصلت الدراسة الى عدد من المعوقات وارجعت الدراسة السبب الى حداثة دخول مبادئ الجوده الشاملة الى التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية واوصت الدراسة بضرورة تدريب منسوبى الجامعة بمختلف مستوياتهم القيادية والادارية على مبادئ ونظم الجوده الشامله والاعتماد الاكاديمى

4- دراسة القماطى،الهاشمى (2014) بعنوان العوامل المؤثرة فى امكانية تطبيق تبنى ادارة الجوده الشامله فى بنغازى بليبيا، كانت عينة البحث مكونة من عمداء الكليات ورؤساء الاقسام العلمية ومدراء الادارات بالاداره العامة للجامعة كانت نتائج الدراسة ان العوامل المؤثره فى امكانية تبنى ادارة الجوده الشامله من وجهة نظر عينة الدراسة غير ملائمة للتبنى فى ادارة الجامعة وكلياتها.

منهج البحث واجراءاته:

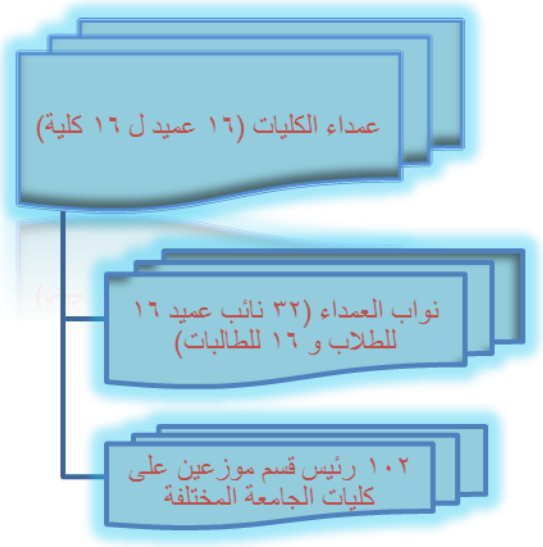
منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفى التحليلى ولتحقيق اهداف البحث اتبعت الباحثة مجموعة من الاجراءات .

مجتمع البحث

تم الحصول على المعلومات والارقام الخاصة بمجتمع البحث من (مركز الاحصاء والمعلومات، جامعة ام درمان الاسلامية) حيث تكون مجتمع البحث من (150) فردا يمثلون القيادات الادارية بكليات جامعة ام درمان الاسلامية التى تمنح درجة البكالوريوس كم موضح فى الشكل التالي.

شكل رقم (1) مجتمع القيادات الادارية لكليات جامعة ام درمان الاسلامية(العمداء- نائبي العمداء- رؤساء الاقسام)



المصدر :مركز الاحصاء والمعلومات جامعة ام درمان الاسلامية

عينة البحث:

تالفت عينة البحث من (108) فردا من القيادات الادارية فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث تم حساب عينة البحث من خلال معادلة ستيفن ثامبسون التالية لحساب حجم العينة

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

كما تم الاستعانة بجدول (Krejcie and Morgan, 1970) وقد تم التوصل الى نفس النتيجه (108) فردا

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

فى البدء تم اعداد استبانة اولية عدد فقراتها (38) فقره موزعة على خمسة معايير هى (الاطار المؤسسى، الطلاب والخريجون، التعلم والتعليم ومصادره، البحث العلمى والدراسات العليا، ادارة وبرامج الجوده)

وبغرض التعرف على صدق الاستبانة تم عرضها على عدد من المحكمين (8) خبير ومحكم وفى ضوء آرائهم تم اجراء التعديلات

على عدد من الفقرات وتم دمج البعض منها وحذف البعض الاخر حتى استقرت فقرات الاستبانة النهائية على (30) فقرة موزعة بالتساوى (6) فقرات لكل معيار من المعايير الخمسة

وبغرض التاكد من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة الاختبار واعادة الاختبار اذ تم تطبيق الاستبانة على عينة تتالف من (25) فردا من خارج عينة البحث موزعين على كليات جامعة ام درمان الاسلامية المختلفة، ثم تم اعادة التطبيق الاول على العينة نفسها بعد مرور (10) ايام من التطبيق الاول وتم ايجاد معامل الارتباط بين التطبيقين وتبين انه بمقدار 79% حيث يعتبر جيد

بعد التاكد من الصدق والثبات للاستبانة اصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث حيث وزعت على افراد العينة البالغة (108) فردا وتم استرداد (86) استبانة بواقع 57.33% من حجم المجتمع و 80% من حجم العينة المقدر

عرض النتائج وتفسيرها

تفترض الفرضية الاولى ان درجة تطبيق معايير ضمان الجوده فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية عالية والجدول (1) التالى يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الاولى.

جدول رقم (1): يوضح الاحصاءات الوصفية لحساب درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية

المتغير	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	نسبة معامل الاختلاف	نسبة معامل الاتفاق	درجة التطبيق	الترتيب
الاطار المؤسسى	3.6860	0.7984	22	78	عالية	1
الطلاب والخريجين	3.4748	0.5347	15	85	متوسطة	2
التعليم والتعلم ومصادره	3.3373	0.7484	22	78	متوسطة	3
البحث العلمى والدراسات	2.9107	0.75714	26	74	متوسطة	4
برامج وادارة الجوده	2.8829	0.89614	31	69	متوسطة	5
درجة تطبيق معايير ضمان الجوده	3.2267	0.58965	18	82	متوسطة	

المصدر: الباحث (2015)

يتضح من الجدول (1) ان القيادات الادارية لكليات جامعة ام درمان الاسلامية قد اتفقت بنسبة 78% ان درجة تطبيق معيار الاطار المؤسسى عالية اما بقية المعايير فقد كانت درجة تطبيقها متوسطة لذا لابد من نشر ثقافة الجوده وسط القيادات الادارية فى كليات الجامعة للارتقاء بمعايير الاعتماد الاكاديمى بهدف تطبيق معايير ضمان الجوده.

تفترض الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية تعزى لمتغير النوع الجدول رقم(2) يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية:

جدول رقم (2): نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات معايير ضمان الجودة حسب النوع

المتغير	النوع	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ف)	sig
الاطار المؤسسى	ذكر	71	3.7042	0.80336	0.209	0.649
	انثى	15	3.6000	0.79632		
الطلاب والخريجين	ذكر	71	3.6197	0.61796	1.553	0.216
	انثى	15	3.4000	0.74613		
التعليم والتعلم ومصادره	ذكر	71	3.3744	0.74613	0.948	0.333
	انثى	15	3.1667	0.76116		
البحث العلمى والدراسات	ذكر	71	2.9372	0.74046	0.470	0.495
	انثى	15	2.7889	0.84625		
برامج وادارة الجوده	ذكر	71	2.9348	0.87923	1.298	.258
	انثى	15	2.6444	0.96541		
درجة تطبيق معايير ضمان الجوده	ذكر	71	3.2518	0.57297	0.627	0.431
	انثى	15	3.1178	0.66748		

المصدر: الباحث(2015)

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى لمتغير النوع من خلال قيمة (sig) فجميعها اكبر من 0.05 تفترض الفرضية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية تعزى لمتغير الوظيفة الحالية الجدول رقم (3) يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة

جدول رقم (3): نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات معايير ضمان الجودة حسب الوظيفة الحالية

المتغير	الوظيفة الحالية	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ف)	sig
الاطار المؤسسى	عميد	10	4.18	0.5119	2.353	0.151
	نائب عميد	26	3.6731	0.7894		
	رئيس قسم	50	3.5933	0.8249		
الطلاب والخريجين	عميد	10	3.5833	0.42492	0.304	0.739
	نائب عميد	26	3.3936	0.52595		
	رئيس قسم	50	3.4433	0.46405		
التعليم والتعلم ومصادره	عميد	10	3.4444	0.88192	0.143	0.867
	نائب عميد	26	3.3590	0.76984		
	رئيس قسم	50	3.3061	0.72596		
البحث العلمى والدراسات	عميد	10	3.833	0.65381	0.314	0.731
	نائب عميد	26	2.8600	0.71148		
	رئيس قسم	50	2.9014	0.80645		
برامج وادارة الجوده	عميد	10	3.1000	0.85779	0.351	0.705
	نائب عميد	26	2.8846	0.91866		
	رئيس قسم	50	2.8368	0.90343		
درجة تطبيق معايير ضمان الجوده	عميد	10	3.4185	0.5148	0.553	0.577
	نائب عميد	26	3.2227	0.5904		
	رئيس قسم	50	3.1913	0.6071		

المصدر: الباحثه (2015)

يتضح من الجدول رقم (3) عدم وجود فرق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معاييير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية تعزى لمتغير الوظيفة الحالية تفترض الفرضية الرابعة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية تعزى لمتغير سنوات الخبرة الجدول رقم (4) يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة

جدول رقم (4): نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات معايير ضمان الجودة حسب سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ف)	sig
الاطار المؤسسى	5 واقل من 10	14	4.000	0.83205	3.271	0.025
	10 واقل من 15	22	3.3561	0.88236		
	15 واقل من 20	32	3.5990	0.81304		
	20 سنة فاكثر	18	4.000	0.38772		
الطلاب والخريجين	5 واقل من 10	14	3.5357	0.68306	0.154	0.927
	10 واقل من 15	22	3.4848	0.54895		
	15 واقل من 20	32	3.4792	0.54172		
	20 سنة فاكثر	18	3.4074	0.39697		
التعليم والتعلم ومصادره	5 واقل من 10	14	3.5476	0.42077	0.434	0.730
	10 واقل من 15	22	3.3	0.79214		
	15 واقل من 20	32	3.2917	0.87886		
	20 سنة فاكثر	18	3.2963	0.66803		

البحث العلمى والدراسات	5 واقل من 10	14	2.9286	0.75593	0.180	0.910
	10 واقل من 15	22	2.8636	0.6437		
	15 واقل من 20	32	2.9833	0.92159		
	20 سنة فاكثر	18	2.8333	0.61835		
برامج وادارة الجوده	5 واقل من 10	14	2.9167	0.7195	0.397	0.756
	10 واقل من 15	22	3.0152	0.92426		
	15 واقل من 20	32	2.8802	0.78315		
	20 سنة فاكثر	18	2.7037	1.16394		
درجة تطبيق معايير ضمان الجوده	5 واقل من 10	14	3.4472	0.53776	0.791	0.502
	10 واقل من 15	22	3.1250	0.60174		
	15 واقل من 20	32	3.1933	0.62584		
	20 سنة فاكثر	18	3.2481	0.55392		

المصدر: الباحثه (2015)

يتضح من الجدول رقم (4) عدم وجود فرق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معاييير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية تعزى لمتغير سنوات الخبره ماعدا معيار الاطار المؤسسى حيث كانت قيمة (sig) 0.025 مما يدلل على وجود فروق ولفحص مصادرها تم استخدام اختبار دونت سى Dunnett C للمقارنات البعدية كما فى الجدول (5)

جدول رقم (5): نتائج اختبار (Dunnett C) لفحص دلالة الفروق فى معيار الاطار المؤسسى حسب سنوات الخبره

Multiple Comparisons

Dependent Variable: الاطار المؤسسى

Dunnett C

سنوات الخبره (I)	سنوات الخبره (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
و 5اقل من 10	و 10اقل من 15	.64394	.29127	-.1930	1.4809
	و 15اقل من 20	.40104	.26478	-.3589	1.1610
	و 20 سنة و اكثر	.00000	.24042	-.7024	.7024
و 10اقل من 15	و 5اقل من 10	-.64394	.29127	-1.4809	.1930
	و 15اقل من 20	-.24290	.23674	-.8964	.4106
	و 20 سنة و اكثر	-.64394*	.20914	-1.2291	-.0588
و 15اقل من 20	و 5اقل من 10	-.40104	.26478	-1.1610	.3589
	و 10اقل من 15	.24290	.23674	-.4106	.8964
	و 20 سنة و اكثر	-.40104	.17032	-.8696	.0675
و 20 سنة و اكثر	و 5اقل من 10	.00000	.24042	-.7024	.7024
	و 10اقل من 15	.64394*	.20914	.0588	1.2291
	و 15اقل من 20	.40104	.17032	-.0675	.8696

*. The mean difference is significant at the 0.05 leve

*داله احصائيا

المصدر: الباحثة (2015) وبالنظر الى الجدول يتبين ان الفروق كانت بين (20 سنة واكثر) و (10 واقل من 15) لصالح الفئة الاولى.

التوصيات:

❖التاكيد على اقامة المؤتمرات والندوات العلمية وعقد ورش العمل والدورات التدريبية لنشر ثقافة الجوده وتحسين الاداء.

❖تطوير موقع الجامعة الالكترونى ونشر رؤية ورسالة وغايات واهداف والخطة الاستراتيجية للجامعة بصورة اوسع.

❖ زيادة الاتصال والتواصل بين الكليات وخريجيها (العاملين وغير العاملين) للاستفاده منهم فى معرفة سوق العمل والاثر الاقتصادى لدرجتهم العلمية.

❖ ترسيخ مفهوم ثقافة التغيير والتطوير فى برامج ومناهج الكليات واعتماد نماذج محدده لكل من (خطة تدريس المقرر- توصيف

المقرر– توصيف البرامج– تقرير المقرر) تصمم وتوزع على كليات الجامعة المختلفة وعقد ورش تدريبية لكيفية ملء هذه النماذج.

❖ تعزيز وتطوير ودعم البحث العلمى الذى يسهم بدوره فى تطوير عضاء هيئة التدريس والقيادات الادارية ومن ثم تطوير برامج الكليات

قائمة المراجع (العربيه والانجليزية)

1- القرآن الكريم.

2- ابن منظور، ابوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (2003)، *لسان العرب*، ج15، دار صادر

3- البستانى، المعلم بطرس (1997)، مكتبة لبنان بيروت

4- الحربى، حياة محمد سعد (2011) المعوقات التى تواجه تحقيق الجوده الشامله والتهيئة لمتطلبات الاعتماد الاكايمى بجامعة ام القرى: دراسة ميدانية: دراسة تربوية واجتماعية، المجلد 17، العدد2، صص 11- 107

5- الخطيب، ياسين بن ناصر(1998)، *البئر وضمانه*، مجلة البحوث الاسلامية العدد 56

6- القماطى، يوسف محمد ماهر، الهاشمى، على محمد الطاهر (2014)، العوامل المؤثره فى امكانية تنمية ادارة الجوده الشامله فى جامعة بنغازى بليبيا، المجله العربية لضمان جودة التعليم العالى، المجلد السابع، العدد 18، صص 81- 102

7- المطاعنى، على بن محمد (2005) درجة تطبيق معايير ادارة الجوده الشاملة لمؤسسات التعليم العالى الخاص فى سلطنة عمان من وجهة نظر الاداريين و الاكاديميين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن

8- الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (2012)، *دليل المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالى فى السودان*، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى– السودان

9- الوسيط، قام باخراجه ج1، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع

10-بدح، احمد محمد (2007)، درجة امكانية تطبيق الجوده فى الجامعات الاردنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، الجبيهة، عمان العدد 4 صص 47- 97

11- حسن، عماد الدين سفيان (2009)، *الجوده الشامله ونظم الاعتماد الاكاديمى فى الجامعات فى ضوء المعايير الدولية*،مجلة كلية التربية والعلوم الانسانية، جامعة طيبه العدد الرابع

12-علي، احمد جابر حسنين (2013)، *الطابور الخامس: اسلوب القيادة الادارية بالتجسس واسس القضاء عليه* ، القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر

13-علي، محمد السيد (2011)، *موسوعة المصطلحات التربوية*، ط1، عمان، دار الميسره للنشر والتوزيع

14- Angel Dela Fuente (2006) *Education and Economic Growth a quick review of the evidence and some policy guidelines*, Economic Council, Prime Minister Office

15- Carter (1973), *Dictionary of Education,* Hill CO, New york, M.C. Graaw

16- Turk, Rogev (1992), *Fast to Quality,* Graw Hill Inc, NewYork

17- Sallies, Edward (1993), *Total Quality Management*, Kogan Management series, London

18- Krejcie and Morgan (1970) *Determining Sample Size for Research activities"* Educational and Psychological Measurement, 30, pp 607- 610

19- الموقع الالكترونى لجامعة ام درمان الاسلامية www. Universities.roro.net

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستبانة النهائية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

قال تعالى (هو الذى خلق الموت والحياه ليبلوكم ايكم احسن عملا وهو العزيز الغفور)

(تبارك:2)

مع جزيل الشكر، ارجو منكم التجاوب لانجاح هذه الدراسة التى تاتى بعنوان **(درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية من وجهة نظر القيادات الادارية)** 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

ا- محاضر ب- استاذ مساعد

ج- استاذ مشارك د- استاذ

4- التخصص

أ- علمى ب-انسانى ج- اجتماعى

5- سنوات الخبرة

أ- 5 واقل من 10 ب- 10 واقل من 15

ج- 15 واقل من 20 د- 20سنه فاكثر

6- الوظيفة الحالية

أ- عميد ب- نائب عميد ج- رئيس قسم

ثانيا: درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى جامعة ام درمان الاسلامية

المعيار الاول: الاطار المؤسسى (الرؤية، الرسالة، الغايات، الاهداف، التخطيط الاستراتيجى)						
الرقم	**العبـارة**	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	لدى الجامعة رؤية ورسالة واضحة					
2	تتوفر لدى الجامعة نصوص واضحة منشورة تعبر عن رؤيتها ورسالتها					
3	يشارك فى صياغة غايات واهداف الجامعة جميع الاطراف المسئولة عن تحقيقها					
4	لدى الجامعة خطة استراتيجية واضحة للعمل والتطوير					
5	تتلاءم رؤية ورسالة الجامعة مع رؤية ورسالة البرامج المقدمة فى كلياتها المختلفة					
6	تتضمن رؤية ورسالة الجامعة اهداف تخدم المجتمع					
المعيار الثانى: الطلاب والخريجون (القبول والتسجيل، ادارة شئون الطلاب، الخريجون)						

الرقم	العبـارة	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
7	توفر الجامعة امكانية التسجيل الالكترونى للطلاب					
8	تهتم الجامعة بترسيخ القيم الاخلاقية العامة عند الطلبة					
9	تحرص ادارة شئون الطلاب على توفير السكن المريح للطلبة					
10	تساهم ادارة شئون الطلاب بالجامعة فى دعم الطلاب ذوى الدخل المحدود					
11	توجد ادارة لشئون الخريجين لربط الخريج بالجامعة					
12	تعمل الجامعة على منح الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية للطلبة المتميزين					

المعيار الثالث: التعلم والتعليم ومصادره(البرامج الدراسية،المناهج، الارشاد الاكاديمى،التقويم الاكاديمى للطلاب،المكتبات، المعامل)

الرقم	العبـارة	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
13	البرامج المتوفرة بالجامعة تتناسب مع متطلبات الاعتماد الاكاديمى					
14	تحرص الجامعة على تطوير المناهج الدراسية بصورة دورية					
15	توفر الجامعة خدمة الارشاد الاكاديمى للطلاب					
16	تقيم الامتحانات التى يضعها اعضاء هيئة التدريس فى المقررات الدراسية بالجامعة					
17	توفر مكتبة الجامعة افضل المراجع الحديثة ذات الصلة بالتخصصات التى تقدمها البرامج					
18	تجهز معامل الجامعة بما يلائم الجانب العملى والتطبيقى للبرامج					

المعيار الرابع: البحث العلمى والدراسات العليا (ادارة البحث العلمى، تمويله، تسويقه، برامج الدراسات العليا)

الرقم	العبـارة	موافق	موافق	محايد	غير	غير موافق
19	تعمل الجامعة على توفير ميزانية مالية خاصة لدعم البحث العلمى					
20	ترتبط الجامعة باتفاقيات تعاون علمى مع الجامعات العربية والعالمية					
21	تتبنى الجامعة ثقافة النشر الخارجى لاعضاء هيئة التدريس					
22	تتيح الجامعة حضور المؤتمرات الخارجية لاعضاء هيئة التدريس					
23	توجد ببرامج الجامعة مراكز استشارية وتنفيذية متخصصة تغطى حوجة السوق					
24	برامج الدراسات العليا المتوفرة تتناسب ومتطلبات سوق العمل					

المعيار الخامس: ادارة وبرامج الجودة

الرقم	العبـارة	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
25	برامج ادارة التقويم والاعتماد الاكاديمى بالجامعة فعاله					
26	تحرص الجامعة لنشر ثقافة الجوده بتفصيل موجهات معايير ضمان الجودة للقوه العاملة					
27	تطبق ادارة الجودة نظام التوثيق لتقييم مدى تحقيق اهداف الجامعة					
28	يوجد نموذج محدد(مصمم من قبل ادارة الجودة) لتوصيف البرامج فى كليات الجامعة					
29	يوجد نموذج محدد (مصمم من قبل ادارة الجودة) لتوصيف المقرر ببرامج كليات الجامعة					
30	يوجد نموذج محد (مصمم من قبل ادارة الجودة) لتقرير المقررات ببرامج كليات الجامعة					

تم بحمد الله ونعمته

نظم تطبيق إدارة الجودة الشاملة وآلياتها في التعليم العالي في ظل التنمية المستدامة

الدكتور إلياس سالم
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة المسيلة – الجزائر
salemilyes@yahoo.fr

الأستاذة أم السعد سراي
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم 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 وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وكذا توفير المناخ التنظيمي الملائم للتطوير وتحقيق التنمية المستدامة، من خلال إحداث تطوير نوعي للتعليم الجامعي بما يتلاءم والمستجدات التربوية، والتعليمية، والإدارية والتنموية، وقد توصلنا إلى أنه يمكن تحقيق جودة التعليم العالي من خلال: أسلوب التعلم العملي وبحوث العمل، والتقويم الذاتي، والاعتماد الأكاديمي والمهني والدراسة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: *الجودة، وإدارة الجودة الشاملة، والتعليم العالي، والجامعة، والتنمية المستدامة.*

مقدمة

يشهد العالم منذ بداية القرن الحادي والعشرين 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 الأصعدة جميعها وعليها السعي إلى تحقيق التنمية المستدامة.

وكون 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 التسيير الحديثة وآلياتها 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 سبيلاً رئيسياً للتأهيل التنافسي.

من خلال ما تقدم تتبلور الإشكالية التي سنحاول الإجابة عنها من خلال الدراسة والتي يمكن صياغتها على النحو الآتي:

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

أهمية البحث

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

أهداف البحث

نهدف من خلال هذا البحث إلى التعرف إلى :

– مفهومي الجودة وإدارة الجودة الشاملة.

– إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: الماهية والأهمية، آليات تحقيقها ومتطلبات تطبيقها.

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

تقسيمات البحث

سنحاول الإجابة عن إشكالية بحثنا هذا من خلال تحليل العناصر الآتية:

– مفاهيم عامة حول الجودة وإدارة الجودة الشاملة.

– إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

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

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 المديرين والمختصين من مهندسين واقتصاديين وإداريين، ولقد احتل هذا المفهوم الاهتمام بهدف تحسين الإنتاجية بعد أن اتضح أنها تمثل العامل الرئيس في نجاح المنظمات، واختلفت الآراء والمفاهيم التي أوردها الباحثون والمهتمون بموضوع الجودة ومن أهمها ما يأتي:

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 المؤسسات المنتجة وربحها» (1).

تعريف 2: وعرفت الجمعية الأمريكية لضبط الجودة "ASQC" والمنظمة الأوربية لضبط الجودة "EOQC" والجودة 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 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 leve excellence" » (4).

ومن مجمل هذه التعاريف يمكن الوصول إلى التعريف الشامل الآتي:

« الجودة هي حالة ديناميكية متغيرة ترتبط بالمنتجات والخدمات والأفراد 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 منظمات الأعمال وفعاليتها.

وفيما يأتي تعاريف تناولت المصطلح:

المطلب الثاني: مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

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

ويعرفها وليم إدوارد ديمنج (Edward Deming) : بأنها طريقة الإدارة المنظمة، التي 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 أعمال الهدر كلها في المنظمة (7).

يعرفها (Mohanty and lakhe) : بأنها مدخل لتحسين فاعلية ومرونة منظمة الأعمال ككل وهي في الواقع طريقة للتنظيم وتحقيق المشاركة من جميعاً العاملين في المنظمات، والأقسام والأنشطة في المستويات الإدارية جميعها 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).

ومن 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 المراحل والمستويات جميعها، 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 بانتاجها الشركة.
- التحسين المستمر في أنشطة الشركة جميعها.
- اعتماد المشاركة الجماعية وفريق العمل في أداء المهام المختلفة.

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

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

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 مديري 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 والإمكانات 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 شاملةً الهيكل التنظيمي برمته كل قسم وكل نشاط وكل فرد وفي مجمل المستويات الإدارية والأكاديمية"(13).

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، والصحة، والسياحة 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 وظائف التعليم وأنشطته جميعها(المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني، والتعليم 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 بوصفه وحدة بناء هذا المجتمع" (12).

أما إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فهي "إحدى الطرائق الإدارية الهادفة إلى تحقيق الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للجامعة وهي أيضا "ترجمة احتياجات "الدارسين" ورغباتهم وتوقعاتهم خريجي الجامعة بوصفهم مخرجات لنظام التعليم في الجامعات إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج وتكون أساسا لتصميم برامج مع التطوير المستمر"(14).

2- 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 إن 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 فاعلة 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.

3- أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تهدف إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي إلى (15):

- ضبط النظام الإداري بالجامعة وتطويرها نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي وفق قدراته ومستواه.
- الارتقاء بمستوي الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي بوصفهم 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 مستوى الوعي لدى الطلاب تجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.
- النظرة الشمولية لعملية التعليم من جوانبها كافة والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر للمعنيين والمشاركين كافة 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 تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في التعليم العالي

1- آليات تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن توفير بيئة تعليمية للتعليم العالي مرتفع الجودة ليس بالأمر اليسير على الأطراف المعنية كافة، ولكن هناك وسائل مساعدة ومساندة لتحقيق هذه الجودة ومن أهمها (16):

- **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 بوصفها معلماً ومربياً، فالخبرة وحدها لا تكفي، 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 هذا النوع من التقويم الأهمية التي يستحقها ربما لأسباب مادية أو معنوية أو كليهما معا.
- **مراجعة النظير:** وهو يعد 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 الإنتاج والاقتصاد والتقنية فرض على المسؤولين تطويره – مسؤولية البحث عن وسائل مناسبة لتحسين جودته وزيادة فاعلية العمليات التعليمية، وعد الاعتماد الأكاديمي الخيار الأمثل للحكم على الجودة الشاملة من عدمها. وتركز مقاييس الاعتماد على مدى استقامة البرامج، والأمانة الادارية والمالية، والكفاءة الإدارية 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.

1– متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب أرضية معينة في البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية كافة داخل المنظمة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، لذا لابد من توفر جملة من العناصر وهي (17):

- 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 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 المتابعة واستمراريتها: من خلال لجنة تنفيذ النوعية وضبطها وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة المعلومات وجمعها من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
- سياسة إشراك العاملين: إشراك العاملين جميعهم في جميع مجالات العمل كلها وخاصةً في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وعمليات التحسين.
- تغيير اتجاهات العاملين جميعها 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 كالآتي: "**هي التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية حاجياتهم**"(18).

فالتنمية المستدامة من خلال هذا السياق تحتوي على مفهومين أساسين:

– مفهوم الحاجات وخاصة الحاجات الأساسية لفقراء العالم، والتي ينبغي أن تعطى الأولوية المطلقة.

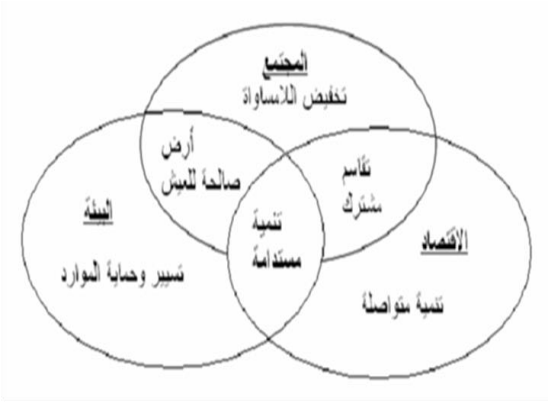
– فكرة القيود التي تفرضها حالة التكنولوجيا والتنظيم الاجتماعي على قدرة البيئة للاستجابة لحاجات الحاضر والمستقبل.

كماعرفها (BARDINET Claude) عام 1997 بأنها "نتيجة الجهود المبذولة للحد من الظواهر المؤثرة على البيئة بشكل فاعل(19)".

- **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، والبعد الاجتماعي والبعد البيئي، والتي يجب التركيز عليها جميعها بنفس المستوى والأهمية ذاتها، 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، إذ إنّ هذه الأبعاد الثلاثة لها تكامل فيما بينها، فقد لُخصت في الجدول الآتي:

الجدول رقم (01): تكامل أبعاد التنمية المستدامة.

القضية	الإستدامة الإقتصادية	الإستدامة الإجتماعية	الإستدامة البيئية
المياه	ضمان إمداد كاف ورفع كفاءة إستخدام المياه في التنمية الزراعية والصناعية و الحضرية و الريفية.	تأمين الحصول على المياه النظيفة الكافية للإستعمال المنزلي و الزراعة الصغيرة للأغلبية الفقيرة.	ضمان الحماية الكافية للمستجمعات المائية و المياه الجوفية وموارد المياه العذبة وأنظمتها الإيكولوجية.
الغذاء	رفع الإنتاجية الزراعية والإنتاج من أجل تحقيق الأمن الغذائي الوطني و الإقليمي والتصدير.	تحسين الإنتاجية و أرباح الزراعة الصغيرة و ضمان الأمن الغذائي المنزلي.	ضمان الإستخدام المستدام و الحفاظ على الأراضي و الغابات و المياه و الحياة البرية و الأسماك و موارد المياه.
الصحة	زيادة الإنتاجية من خلال الرعاية الصحية و الوقائية و تحسين الصحة و الأمان في مواقع العمل.	فرض معايير للهواء و الماء و الضوضاء لحماية صحة البشر و ضمان الرعاية الصحية الأولية للأغلبية الفقيرة.	ضمان الحماية الكافية للموارد البيولوجية العذبة والأنظمة الإيكولوجية و الأنظمة الداعمة للحياة.
المأوى و الخدمات	ضمان الإمداد الكافي و الإستخدام الكفء لموارد البناء و نظم المواصلات.	ضمان الحصول على السكن المناسب بالسعر المناسب بالإضافة إلى الصرف الصحي و المواصلات للأغلبية الفقيرة.	ضمان الإستخدام المستدام أو المثالي للأراضي و الغابات و الطاقة و الموارد المعدنية.
الطاقة	ضمان الإمداد الكافي و الإستخدام الكفء للطاقة في مجال التنمية الصناعية و المواصلات والإستعمال المنزلي.	ضمان الحصول على الطاقة الكافية للأغلبية الفقيرة خاصة بدائل الوقود الخشبي.	خفض الآثار البيئية للوقود الأحفوري على النطاق المحلي و الإقليمي و العالمي و التوسع في تنمية و إستعمال الغابات و البدائل المتجددة الأخرى.
التعليم	ضمان وفرة المتدربين لكل القطاعات الإقتصادية الأساسية.	ضمان الإتاحة الكافية للتعليم للجميع من أجل حياة صحية ومنتجة	إدخال البيئة في المعلومات العامة و البرامج التعليمية.
الدخل	زيادة الكفاءة الإقتصادية و النمو وفرص العمل في القطاع الرسمي.	دعم المشاريع الصغيرة و خلق الوظائف للأغلبية الفقيرة في القطاع غير الرسمي.	ضمان الإستخدام المستدام للموارد الطبيعية الضرورية للنمو الإقتصادي في القطاعات الرسمية و غير الرسمية.

المصدر: باتر محمد علي وردم، (2003)، العالم ليس للبيع– مخاطر العولمة على التنمية المستدامة، الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص.194.

فمن خلال الجدول أعلاه نلاحظ 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 الإتاحة الكافية للتعليم للجميع من أجل حياة صحية منتجة يعد من أهم مبادئ التنمية المستدامة حيث إن الارتقاء بقطاع التعليم وما يعكسه من تحسين للأوضاع بالمجتمع يسهم في نجاح الخطط التنموية واستدامتها بشكل واضح وسليم.

- **أهداف التنمية المستدامة:**

تسعى التنمية المستدامة من خلال آلياتها ومحتواها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يأتي(20) :

– 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 برامج ومشاريعها التنمية المستديمة وتنفيذها ومتابعتها وتقييمها.

– تحقيق استغلال واستخدام عقلاني للموارد: فالتنمية المستدامة تحول دون استنزاف أو تدمير الموارد الطبيعية والتي تعدها 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 المجتمع وأولوياته.

- **مبادئ التنمية المستدامة:**

بالإضافة إلى أهداف التنمية المستدامة، ومن أجل تحقيق تنمية مستدامة حقيقية يجب أن تكون مبنية على المبادئ الآتية (21):

المبدأ الأول: الاندماج بين الجانبين البيئي والاقتصادي

إن المحافظة على البيئة والتفاعل السليم معها يتماشى وأهداف التنمية الاقتصادية المتمثلة في رفع مستوى المعيشة الذي لا يمكن تحقيقه إلا عبر الاستغلال المنظم والرشيد لمصادر الثروة والموارد المتاحة.

المبدأ الثاني: حماية التنوع البيولوجي والحفاظ على الموارد الطبيعية

يتمثل هذا المبدأ في حماية الكائنات الحية النباتية والحيوانية من الانقراض بالإضافة إلى منع استنزاف الموارد الطبيعية وتشجيع استخدام الطاقات الجديدة والمتجددة. فعندما يتعلق الأمر بحماية البيئة، فإن الوقاية تكون أرخص كثيرا وأكثر فاعلية من العلاج، وتسعى معظم البلدان الآن إلى تقييم الضرر المحتمل وتخفيفه من الاستثمارات الجديدة في البنية التحتية وأصبحت معظم الدول تضع في الحسبان التكاليف والمنافع النسبية عند تصميم استراتيجيتها المتعلقة بالطاقة.

المبدأ الثالث: الحذر، الوقاية والتخطيط

قبل بداية أي مشروع تقوم المؤسسة بدراسة آثاره على البيئة وعلى 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 الاتفاقيات العالمية والبروتوكولات الخاصة بحماية البيئة في ظل التنمية المستدامة وتطبيقها. إذن يجب على الحكومات الاعتماد على الارتباطات الثلاثية التي تشمل: الحكومة، والقطاع الخاص، ومنظمات المجتمع المدني وغيرها وتنفيذ تدابير متضافرة للتصدي لبعض قضايا البيئة.

أما المشاركة فتكون بمساهمة الجميع في المستويات كافة، فعند التصدي للمشكلات البيئية لبلد ما تكون فرص النجاح قوية بدرجة كبيرة خصوصا إذا شارك المواطنون المحليون، ومثل 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

ويكون هذا عن طريق الحملات التحسيسية بالإضافة إلى إدماج البيئة في البرامج التكوينية والتعليمية في المستويات كافة.

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 جوانب التعليم والتعلّم جميعها بهدف معالجة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية التي نواجهها في القرن الحادي والعشرين(22).

وأشار (Schmidt) إلى ضرورة مراعاة مجموعة خصائص بغية تعزيز إسهامات التعليم في تحقيق التنمية المستدامة كما يأتي (23):

– إن دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة يرتكز بشكل رئيس على أربعة أعمدة أساسية تتمثل بـ: (التعلم من أجل المعرفة، والتعلم من أجل العيش، والتعلم من أجل العمل، والتعلم من أجل 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 للمشكلات الدولية والمحلية جميعها 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 فإن 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 العاملين بالقطاع جميعاً بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين العاملين بروح الفريق كلهم، مع الحرص والتأكيد على التحسين المستمر للجودة. فتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ينعكس إيجابا 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 وصل إليها فيما يأتي:

– 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، وتقليل التكاليف، وتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق التميز.

– الارتقاء بمستوى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين ورفع مستويات أدائهم من خلال التحسين المستمر.

– توجد العديد من الأساليب المساعدة على تحقيق جودة التعليم العالي، منها: أسلوب التعلم العملي وبحوث العمل، والتقويم الذاتي، ومراجعة النظير... وغيرها.

– 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، والتعلم من أجل العمل، والتعلم من أجل نقل المعرفة.

التوصيات:

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

– نوصي بضرورة تطوير المناهج التعليمية في المؤسسات التعليمية عموما ومؤسسات التعليم العالي خصوصا لما لها من قدرة على ترسيخ مفاهيم التنمية المستدامة، وتحقيقها وكذا تحقيق أهداف التنمية

على المستوى المحلي، بالإضافة إلى قدرتها على إيجاد الحلول للمشاكل المحلية والدولية على السواء.

قائمة الهوامش:

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

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

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

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

5- قاسم نايف علوان: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الآيزو 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- consulter http://www.giem.info/article/details/ID .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 والأرطوفونيا، 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،23-26 يونيو2002.

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- 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.

15- https://alhadidi.files.wordpress.com.consulter le: .04/03/2015,21:17

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

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

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

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

20-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.

21- Jean Luc Bourdages: Le Développement Durable, Edition Bibliothèquedu parlement, CANADA, Juillet 1997, p-p. 7-11.

22- consulterle: http://www.unesco.org .05/03/2015,07:00

23-أكرم أحمد رضا الطويل، أحمد 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:

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

قائمة المراجع :

1- 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.

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

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

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

6- جودة محفوظ احمد،(2006)، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان.

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

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

9- علوان قاسم نايف (2005)، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو 2000:9001، 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- غنيم عثمان محمد، أبو زنط ماجدة (2007)، التنمية المستديمة- فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12- الحداد عواطف إبراهيم، (2009)، *إدارة الجودة الشاملة*، دار الفكر، 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 والأرطوفونيا، جامعة البليدة2، الجزائر.

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

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

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.consulterle: 05/03/2015,07:00.

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

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

4-https://alhadidi.files.wordpress.com.consulterle 04/03/2015,21:1

استشراف مستقبل الجامعات العربية في ضوء التصنيفات الدولية

د. بضياف عبد المالك جامعة 08 ماي 1945، قالمة (الجزائر)
د. براهمية آمال جامعة 08 ماي 1945، قالمة (الجزائر)
أ. حمودة نصيرة جامعة باجي مختار، عنابة (الجزائر)

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى استشراف مستقبل جامعاتنا العربية في ضوء التصنيفات الدولية للجامعات، وذلك في ضوء أهم ثلاث تصنيفات دولية؛ تصنيف شنغهاي، تصنيف التايمز للتعليم العالي وتصنيف الويبوماتركس. وتم التوصل من خلال هذا البحث إلى أنه بالرغم من أهمية عملية التصنيف الدولي للجامعات ومؤشراته، وعلى الرغم من تموقع جامعاتنا العربية في ذيل الترتيب مقارنة مع نظيراتها من الجامعات في العالم، خاصة الجامعات الأمريكية والأوروبية، ما عدا بعض الجامعات السعودية التي سجلت تموقعا ومكانة متميزة في هذه التصنيفات، إلا أن التصنيف الدولي قد لا يعكس مستوى الجامعات وموقعها الحقيقي من جميع المجالات والأبعاد، لأن لكل تصنيف مزايا وعيوب. كما أنه يمكن للجامعات العربية اللحاق بركب الجامعات النخبة في العالم، من خلال التعاون فيما بينها والاستفادة من تجربة الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: *التصنيف، تصنيف الجامعات، الجامعات العربية، تصنيف شنغهاي، تصنيف التايمز، تصنيف الويبومتركس.*

المقدمة:

يعتبر التعليم العالي أهم مرتكزات التنمية الشاملة، وذلك من خلال مساهمته في إعداد الكوادر الفنية والأكاديمية والمهنية لمؤسسات المجتمع المختلفة، إضافة إلى دوره في تطوير المعرفة واستخدامها ونشرها من خلال البحث العلمي، وإعداد المتخصصين في مجالاته و تطوير أساليب خدمة المجتمع و البيئة. لذلك حظيت عملية التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وكان من أهم أدوات تطويره تطبيق معايير الجودة التي أصبحت سمة من سمات هذا العصر، مما جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة التي ظهرت لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها. [1]

وتعتبر الجودة أحد أهم الوسائل و الأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية؛ بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على روح البقاء لدى المؤسسة التعليمية.[2]

ويقود التحدث عن الجودة في مؤسسات التعليم العالي من منظور عالمي؛ بشكل مباشر إلى التصنيفات الدولية للجامعات، فقد أصبحت السمعة الأكاديمية للجامعة بأبعادها المختلفة تمثل جانبا مهما من الميزة التنافسية لها ومحط اهتمام وأنظار الدول والمؤسسات التعليمية والأكاديميين والباحثين والطلاب وكل المهتمين بالشأن التعليمي، إذ أصبحت تشكل أداة مهمة ومؤثرة، حيث تعزز المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي، وتؤثر على وضع وصنع السياسات والقرارات التعليمية على المستويات العالمية والوطنية والإقليمية.

مشكلة البحث:

تسعى جامعاتنا العربية سعياً حثيثاً لتحظى بمنزلة في التصنيف الدولي للجامعات، وهذا لا يعتبر هدف بحد ذاته، وإنما الهدف من هذا هو تحقيق وضمان الجودة في التعليم العالي في مؤسساتنا الجامعية العربية، وتحقيق رسالة الجامعة وأهداف قيامها من جميع الجوانب والأبعاد. وهذا ما يقودنا إلى طرح التساؤل التالي:

بناءا على أهم التصنيفات الدولية للجامعات؛ أين تتموقع جامعاتنا العربية مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم؟ وما مستقبل جامعاتنا العربية في ضوء هذه التصنيفات ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى محاولة:

- معرفة مستوى جودة التعليم العالي في الجامعات العربية مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم، و ذلك من خلال معرفة موقع الجامعات العربية ضمن أهم التصنيفات الدولية.
- استشراف مستقبل جامعاتنا العربية في ضوء التصنيفات الدولية للجامعات، وذلك في ضوء أهم ثلاث تصنيفات دولية؛ تصنيف شنغهاي، تصنيف التايمز للتعليم العالي وتصنيف الويبوماتركس.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الدور الذي يلعبه التعليم عامة و التعليم العالي خاصة في الاقتصاد العالمي، وخاصة مع بروز الاقتصاد المبني على المعرفة و المعلومة، حيث تمثل مخرجات قطاع التعليم العالي مدخلات هامة لمختلف القطاعات الاقتصادية وأساس بناء

[1] دليل ضمان جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العالي، المركز الوطني لضمان جودة و اعتماد المؤسسات التعليمية و التدريبية، ص 5. على الموقع الالكتروني:(*zu.edu.ly/arabic/files/1-147.pdf)، تاريخ الاطلاع:2015/10/20، على الساعة: 11:48.*

[2] سيلان جبران العبيدي، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي:"المواءمة بين مخرجات التعليم العالي و حاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت، أيام 6-10 ديسمبر 2009، ص.ص 2-3.

مجتمع قوي ومتماسك. كما أنه من واجبنا كأكاديميين عاملين في مجال التعليم العالي أن نطلع على موضوع تصنيف الجامعات، ونعرف موقع جامعاتنا العربية ضمن هذه التصنيفات، وبالأحرى معرفة مستوى جودة التعليم العالي في مؤسساتنا الجامعية، وذلك بمقارنته مع مستوى جودة التعليم العالي لمختلف المؤسسات الجامعية الدولية، بحيث تمكن عملية تصنيف الجامعات من هذه المقارنة، اعتمادا على معايير محددة قابلة للقياس، توزع الأوزان بينها حسب أهميتها للجهة المصنفة، لعل في ذلك إسهاماً مفيداً لتطوير التعليم العالي في الدول العربية وزيادة وعي المجتمع العربي به.

منهج البحث:

يتم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تحديد مفهوم تصنيف الجامعات و إبراز أهميته، إضافة إلى عرض وتحليل أهم مؤشرات التصنيف الدولي للجامعات، وبحث موقع الجامعات العربية و ترتيبها ضمن هذه التصنيفات مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم، وكذا التطرق لتجربة الجامعات السعودية للنهوض بقطاع التعليم العالي وتحقيق مكانة ضمن التصنيفات الدولية للجامعات.

حدود البحث:

سنقتصر في هذا البحث على دراسة وتحليل أهم ثلاث مؤشرات دولية أو تصنيفات عالمية لتصنيف الجامعات في مختلف دول العالم، وبحث موقع الجامعات العربية ضمن هذه التصنيفات، وكذا استشراف مستقبلها في ضوء هذه التصنيفات، وذلك من خلال عرض و تحليل لأحدث النتائج والتقارير المتوفرة عن هذه التصنيفات، أي للسنوات 2013، 2014 و 2015

أولا: مدخل إلى التصنيفات الدولية للجامعات

1. مفهوم عملية تصنيف الجامعات:

2. يعرّف التصنيف من ناحية علمية بأنه:" أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قومت من خلال معايير مختلفة مما يوفر وضعا أكثر شمولية للأشياء ويجعل تنظيمها من الأفضل إلى الأسوأ مهمة أكثر سهولة". أما التصنيف في إطار التعليم الجامعي، يعرف بأنه:" طريقة لجمع المعلومات لتقويم الجامعات والبرامج والبحث والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة محددة . مثل الطلبة الذين أنهوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بالجامعة، أو الطلبة الذين يريدون تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوّتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي".[3]

وتجدر الإشارة إلى أنه عند ترجمة مصطلح "تصنيف" إلى اللغة الانجليزية نجد"Rating"أو "Classification"، أما عند تصفح تقارير أو نتائج التصنيفات الدولية للجامعات على مواقعها الالكترونية نجد أنه يشار إلى تصنيف الجامعات بالمصطلح الانجليزي" Ranking Universities "، وبالتالي نعتبر تصنيف الجامعات على أنه ترتيب لها على أساس معايير محددة.

3. أهمية تصنيف الجامعات:

يشهد التعليم العالي في العصر الحالي توسعاً كمياً غير مسبوق الأمر الذي يستوجب تصنيف مؤسساته وتقويمها، كما أنه من المواضيع التي تشغل أذهان أولياء الأمور وكذلك الأفراد الذين أنهوا الدراسة الثانوية بنجاح في جميع بلدان العالم العثور على جامعة أو كلية ملائمة، ومن هنا راجت الأدلة الإرشادية للجامعات وراج معها أيضاً أدلة تصنيف الجامعات، هذه الأخيرة التي تسهل كثيراً على هذه الفئات من الناس اتخاذ القرار باختيار الجامعة أو الكلية الملائمة، لاسيما وأنها أصبحت في متناول أيديهم في شكلها المطبوع أو الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت وبأسعار زهيدة جدا.[4]وبالتالي، تقدم عملية تصنيف الجامعات العالمية صورة فيها نسبة كبيرة من الواقعية عن المؤسسات الجامعية للباحثين وطلبة الدراسات الأولية والعليا لمختلف بلدان العالم، كما تتيح فرصة للتنافس فيما بين الجامعات المختلفة لغرض تحسين أدائها العام بالشكل الذي يخدم الحركة العلمية على مستوى البلد الذي تنتمي إليه أو على مستوى بلدان العالم عامة، كما تتيح التصنيفات فرصة للجامعات لتصحيح أخطائها ومسارها من خلال الاستفادة من أداء الجامعات المناظرة لها.[5]

4. أهم التصنيفات الدولية للجامعات:

تتعدد التصنيفات الدولية للجامعات، كما تتباين وفقا لأهدافها أو شمولية معاييرها ومحدوديتها وسمعتها العالمية، وسيتم التركيز على أهم وأشهر التصنيفات الدولية للجامعات ذات العلاقة بالجامعات العربية، كالتالي:

1.3 تصنيف شنغهاي (Shanghai Academic Ranking of World Universities)

❖ **مفهوم تصنيف شنغهاي:**

شنغهاي هو تصنيف يرمز له باختصار بالرمز"ARWU "، وهو اختصار لـ"Academic Ranking of World Universities"، أي" التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم".[6] ويشار إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وهو ترتيب

[3] نادر أبو خلف، التعريف بتصنيف الجامعات وارتباطه بالنوعية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله (فلسطين)، أيام 3-5 جويلية 2004.

[4] مرجع سابق.

[5] حيدر نعمة بخيت، التصنيفات العالمية للجامعات و موقع الجامعات العربية و العراقية منها، مجلة العري للعلوم الاقتصادية و الإدارية، السنة السابعة، العدد الواحد و العشرون، العراق، 2011، ص.ص 15-16.

[6] http://www.shanghairanking.com

صُنف من قبل معهد التعليم العالي التابع لجامعة شانغهاي جياو تونغ (بالصين)، وكان الهدف الأساسي من إصدار هذا التصنيف هو معرفة موقع الجامعات الصينية بين الجامعات العالمية من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي، ويستند التصنيف إلى معايير موضوعية جعلته يحتل أهمية عند الجامعات التي أخذت تتنافس لاحتلال موقع متميز فيه حتى تضمن سمعة علمية عالمية جيدة. ويقوم هذا التصنيف على فحص ألفي(2000) جامعة في العالم من أصل قرابة عشرة آلاف(10000) جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة، وخلال الخطوة الثانية من الفحص يتم تصنيف ألف(1000) جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل 500 جامعة يتم نشرها. [7]

❖ **معايير قياس كفاءة الجامعات وجودتها وفقا لتصنيف شنغهاي:**

يقصد بالمعيار عموما؛ المواصفات اللازمة للتعليم الذي يمكن قبوله لضمان جودته و زيادة فعاليته و قدرته على المنافسة، ومقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقييم الأداء الجامعي، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة.[8]ويستخدم تصنيف شنغهاي لتقييم الجامعات عددا من المعايير أو المؤشرات تتضمن أعداد أعضاء هيئة التدريس والخريجين الحاصلين على جوائز عالمية مثل نوبل، وأعداد البحوث الجامعية التي اقتبست في بحوث ومنشورات أخرى، وعدد البحوث المحكمة المنشورة في المجلات والدوريات مع مقابلة ذلك مع أعداد أعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعة بما يعكس حجم المنشأة الأكاديمية.

وعليه، يوجد أربع مؤشرات لقياس كفاءة الجامعات وجودتها وفقا لتصنيف شنغهاي، وهي كالتالي:

- **مؤشر جودة التعليم:** ويشكل نسبة 10 %، ويعبر عن عدد الحاصلين على جوائز عالمية(مثل نوبل) من خريجي الجامعة أو موظفيها السابقين.
- **مؤشر قدرة الهيئة التدريسية:** ويشكل نسبة 40%، ويقسم بين مؤشرين، الأول أعداد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز، والثاني نسبة الاقتباس من الإنتاج العلمي للجامعة في 21 تخصصا علميا.
- **مؤشر الإنتاج البحثي:** ويشكل نسبة 40%، ويتكون من جزأين؛ أعداد البحوث المنشورة في مجالات العلوم والطبيعة، وعدد الأوراق العلمية التي شكلت مرجع للاقتباس في البحوث العلمية.
- **مؤشر الإنتاجية لكل فرد(باحث):** ويشكل نسبة 10 %، وهو معدل نشاط الباحث الأكاديمي من خلال إجمالي عدد البحوث مقابل أعداد الباحثين، وإن تعذر معرفة أعداد الباحثين يعوض عن ذلك بالمتوسط المرجح لقيم المؤشرات الفرعية سابقة الذكر.[9]

و قد أشارت بعض الجهات لشفافية هذا المؤشر و اتساع انتشاره، ودليل ذلك ما أشارت له مجلة الايكونومست في سنة 2005 إلى أنه الأوسع انتشارا و الأكثر حداثة، إذ تحدث بياناته كل ستة (06) أشهر، في حين أن التصنيفات الأخرى للجامعات تحدث كل سنة أو سنتين. كما أشار محرر مجلة الوقائع في التعليم العالي "بورتون بولاغ" أن هذا المؤشر هو الأعمق أثرا بين المؤشرات التصنيفية للجامعات، فضلا عن أنه أشاد بالمؤشر عدد من الأكاديميين من جامعة أكسفورد.[10]

❖ **نتائج ترتيب الجامعات في العالم وفقا لتصنيف شنغهاي:**

من تحليل نتائج تصنيف شنغهاي(من الموقع الالكتروني للتصنيف) نجد أن جامعة هارفرد الأميركية احتفظت بتاج المركز الأول في الترتيب العالمي للجامعات منذ نشأة هذا التصنيف سنة 2003 إلى السنة الجارية 2015، كما نلاحظ أيضا هيمنت الجامعات الأميركية على معظم المراتب العشر الأولى لأفضل الجامعات في العالم، وذلك بنسبة ثمانية مراكز من بين أفضل عشر جامعات في العالم. وكانت أفضل جامعة بريطانية هي جامعة كمبريدج، لكنها سرعان ما عادت إلى المركز الخامس في قائمة العشرة الكبار سنة 2010، واحتفظت بهذا المركز إلى السنة الجارية بعد أن كانت تحتل المركز الثاني في كل من سنة 2005 و سنة 2006، كما احتفظت جامعة أوكسفورد البريطانية بالمركز العاشر منذ سنة 2005 إلى السنة الجارية 2015، ما عدا سنة 2009 التي احتلت بها هذه الجامعة المرتبة التاسعة في هذا التصنيف. ويمكن عرض أحدث نتائج تصنيف شنغهاي للعشر جامعات الأولى في العالم، وذلك للسنوات 2013 –2014 و 2015، من خلال الجدول رقم(01).

---

[7] عبد الرحمن بن أحمد صائغ، التصنيفات الدولية للجامعات:تجربة الجامعات السعودية، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس، 2011، ص.ص 29–30.

[8] دليل ضمان جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العالي، ص 11.

[9] وزارة التعليم العالي السعودية، الجامعات السعودية على الخارطة الدولية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، السعودية، 2014، ص.ص 30– 31.

[10] وزارة التعليم العالي السعودية، الجامعات السعودية على الخارطة الدولية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، المملكة العربية السعودية، 2013، ص.ص 30–31.

جدول رقم(01):نتائج تصنيف شنغهاي للعشر جامعات الأولى في العالم للسنوات 2013-2014-2015

البلد	السنوات اسم الجامعة	2013	2014	2015
U.S.A	جامعة هارفارد	1	1	1
U.S.A	جامعة ستانفورد	2	2	2
U.S.A	معهد كاليفورنيا للتقنية	6	7	7
U.S.A	جامعة كاليفورنيا-بركلي	3	4	4
BRCH	جامعة كمبريدج	5	5	5
U.S.A	معهد ماساتشوسيتس للتكنولوجيا	4	3	3
U.S.A	جامعة برنستون	7	6	6
BRCH	جامعة أكسفورد	10	9	10
U.S.A	جامعة كولومبيا	8	8	8
U.S.A	جامعة شيكاغو	9	9	9

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم للسنوات2013 – 2014-2015. والمنقول من الموقع الالكتروني لتصنيف شنغهاي:(www.shanghairanking.com)

كما يمكن أيضا عرض نتائج تصنيف الجامعات وفقا للمناطق حسب تصنيف شنغهاي، من خلال الجدول رقم (02):

جدول رقم (02): تصنيف الجامعات وفقا للمناطق حسب تصنيف شنغهاي

السنة / المناطق	أفضل 20			أفضل 100			أفضل 200			أفضل 300			أفضل 400			أفضل 500		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015
أمريكا	17	16	16	56	56	55	95	86	86	127	123	121	156	150	150	182	177	176
أوروبا	3	4	4	33	35	35	75	80	80	126	122	122	164	161	158	200	205	205
آسيا/ المحيط الهادي	-	-	-	11	9	10	33	34	34	46	53	55	78	87	90	114	113	114
إفريقيا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	2	2	2	4	5	5
المجموع	20	20	20	100	100	100	200	200	200	300	300	300	400	400	400	500	500	500

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على إحصائيات الترتيب الأكاديمي لجامعات العالم للسنوات 2013-2015-2014. والمنقول من الموقع الالكتروني:(www.shanghairanking.com/ar/ARWU.html)

على ضوء تصنيف الجامعات وفقا للمناطق حسب تصنيف شنغهاي للسنوات 2013-2014 -2015؛ نجد أن أمريكا تستحوذ على حصة الأسد ضمن أفضل 20 جامعة في العالم، بمعدل 80%، تليها الجامعات الأوروبية ثم الآسيوية، حيث أن الجامعات الأوروبية سرعان ما تقاربت مع الجامعات الأمريكية في عدد الجامعات ضمن أفضل 200 جامعة في العالم حسب هذا التصنيف، بل فاق عدد الجامعات الأوروبية عدد الجامعات الأمريكية ضمن أفضل 400 جامعة و أفضل 500 جامعة في العالم في هذه الفترة. فيما لم تحظ أي جامعة إفريقية بمكانة ضمن أفضل 200 جامعة في العالم حسب هذا التصنيف، في هذه الفترة، إلا أن الجامعات الإفريقية اقتحمت تصنيف أفضل 500 جامعة في العالم حسب تصنيف شنغهاي لسنة 2014 بمعدل 5 جامعات.

2. تصنيف التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education Ranking)

❖ **مفهوم تصنيف التايمز:**

يعتبر تصنيف التايمز للتعليم العالي من أهم و أشهر التصنيفات الدولية للجامعات، مثله مثل تصنيف شنغهاي وتصنيف الويبوماتركس وغيرهم من التصنيفات. والتايمز للتعليم العالي هو ترتيب عالمي للجامعات، يقدم قائمة لأفضل الجامعات العالمية ممثلة في جداول، حيث تعتبر هذه الأخيرة الجداول الدولية الوحيدة للحكم على الأداء الجامعي لجامعات ذات مستوى عالمي في جميع مهامها الأساسية: التدريس (Teaching)، البحث (Research)، نقل المعرفة (Knowledge)، والنظرة الدولية (International Out lock). وتوظف لائحة ترتيب أفضل الجامعات حسب مؤشر التايمز 13 مؤشر للأداء، مخايرة بعناية بهدف توفير مقارنات شاملة ومتوازنة، والتي يتم الوثوق بها من قبل الطلاب والأكاديميين وقيادات الجامعة والصناعة والحكومات.[11]

وتجدر الإشارة إلى أن جداول ترتيب التايمز للسنوات السابقة (قبل سنة 2015) تضم قائمة لأفضل 400 جامعة في العالم، مقسمة إلى سبع(07) فئات، كما يلي: الفئة الأولى[001–200]، الفئة الثانية [201–225]، الفئة الثالثة [226–250]، الفئة الرابعة [251–275]، الفئة الخامسة [276–300]، الفئة السادسة[301–350]، والفئة السابعة[351–400]. إلا أنه جرت تغييرات في البيانات الأساسية لنظام تصنيف التايمز على الموقع الالكتروني لهذا التصنيف، خلال السنة الجارية 2016/2015، حيث أصبح تصنيف التايمز يضم قائمة لأفضل 800 جامعة في العالم، مقسمة إلى ثمان (08) فئات كما يلي: الفئة الأولى[001–200]، الفئة الثانية [201–250]، الفئة الثالثة [251–300]، الفئة الرابعة [301–350]، الفئة الخامسة [351–400]، الفئة السادسة[401–500]، الفئة السابعة[501–600]، والفئة الثامنة[601–800].

❖ **المعايير التي يعتمد عليها تصنيف التايمز لتصنيف مؤسسات التعليم العالي:**

يعتبر القائمون على هذا التصنيف أنه التصنيف الوحيد الذي يقيس وظائف الجامعات البحثية الأساسية بشكل متكامل، وهي: التدريس؛ البحث العلمي؛ نقل المعرفة؛ والمنظور الدولي. ويحوي المؤشر على 13 معيار تندرج ضمن خمس مؤشرات فرعية، هي:

مؤشر التدريس: يشكل نسبة 30%، ويندرج ضمن هذا المؤشر خمس معايير صممت لتقدم تقييما مقارنا لمستوى العملية التعليمية بالمؤسسة الأكاديمية من وجهة النظر الأكاديمية ومرئيات الطلاب، وهي تتضمن مؤشرات باتت تقليدية كنسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، ونسبة الطلاب إلى عموم الكادر الجامعي، ونسبة طلاب المراحل الجامعية الأولى إلى الدراسات العليا، ومدى تنوع التخصصات الفرعية ضمن التخصص الرئيس. ويساهم معيار الدخل الناتج عن التدريس مقابل إجمالي أعداد الهيئة التدريسية في إعطاء نظرة عن القيمة السوقية للمؤسسة.

مؤشر البحث العلمي: يشكل نسبة 30%، ويتكون هذا المؤشر من ثلاث معايير فرعية، هي: الكم، والدخل، والشهرة. ويحتسب المؤشر بعدد البحوث مقابل عدد الباحثين في المؤسسة الأكاديمية، ولأن التمويل ضروري لرفد العملية البحثية؛ يعد الدخل المتحصل منها مؤشرا على استمراريتها و نجاحها كعملية بحثية متكاملة، كما يشكل عدد البحوث المحكمة المنشورة باقي قيمة المؤشر.

مؤشر الاقتباس: يعد التأثير في البحوث الناجم عن اقتباس أجزاء من البحوث المنشورة للمؤسسة الأكاديمية أكبر مؤشر منفرد يسهم في القيمة الإجمالية للمؤشر العام بنسبة 30%، لأنه يقيس حجم المشاركة المعرفية التي تقدمها الجامعة للإنسانية، ممثلة بالمجتمعات الأكاديمية والإنتاجية المختلفة، ولذلك يستبعد من المؤشر أيّة جامعة تنشر أقل من 200 ورقة بحثية في السنة.

مؤشر المدخول الصناعي للإبداع: يعد هذا المؤشر من أهداف الجامعة بوصفها مؤسسة عصرية تعمل في مجتمع معرفي، ويقيس قدرة الجامعة على مساعدة القطاعات الصناعية بالمنتجات والأفكار الإبداعية والاستشارات، ويتم رصد حجم التبادل المعرفي وما نتج عنه من إيرادات مقابل أعداد الباحثين في الجامعة، ويسهم هذا المؤشر بنسبة 2.5% من إجمالي الدرجة.

ومؤشر المنظور الدولي: حيث أنه من البديهي أن الجامعات الكبرى والمرموقة تسعى لاستقطاب الكفاءات، سواء من الطلاب أو الباحثين و أعضاء هيئة التدريس من مختلف الدول، وبذلك يقيس هذا المؤشر حجم الحراك بين أكاديمي الجامعة و أقرانهم في الجامعات في مختلف الدول، ويقيس عدد الطلاب من جنسيات مختلفة، والذين نجحت الجامعة في استقطابهم للدراسة والبحث لديها، كما يقيس نسبة منشورات الجامعة التي أسهم فيها مشاركون من دول أخرى كباحثين مشاركين Co-author، حيث يساهم كل واحد من هذه المؤشرات الثلاث بنسبة 2.5% من إجمالي الدرجة.[12]

وللإشارة، فإنه على الرغم من أن تصنيف التايمز يعتمد في الحكم على مؤسسات التعليم العالي العالمية على مجموعة من المعايير كالبحث العلمي والإشعاع الدولي للجامعات، إلا أنه من بين الانتقادات التي توجه لهذا الترتيب كونه يعطي الأفضلية للجامعات المبنية على النموذج الأنجلوساكسوني.[13]

---

[11] من موقع تصنيف التايمز للجامعات العالمية، على الرابط التالي:
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings)

[12] الجامعات السعودية على الخارطة الدولية، (2013)، مرجع سبق ذكره، ص.ص 16-17.

[13] ادريس بمزيل، جامعة القاضي عياض ضمن أفضل 400 جامعة في العالم، من الرابط الالكتروني:
(القاضي_ عياض ضمن_ /http://www.aljazeeratalk.net/article/6707)
أفضل_ جامعة_ في_ العالم

نتائج ترتيب الجامعات في العالم وفقا لتصنيف التايمز:

يمكن عرض نتائج تصنيف التايمز للعشر جامعات الأولى في العالم للسنوات 2013- 2014 -2015، من خلال الجدول رقم(03):

جدول رقم(03): ترتيب العشر جامعات الأولى في العالم حسب تصنيف التايمز للسنوات2013- 2014-2015

البلد	الجامعة	2013	2014	2015
		الترتيب	الترتيب	الترتيب
و.م.أ	معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا	1	1	1
و.م أ	جامعة هارفارد	2	2	6
بريطانيا	جامعة اكسفورد	2	3	2
و.م.أ	جامعة ستانفورد	4	4	3
و.م.أ	معهد ماساتشوسيتس للتكنولوجيا	5	6	5
و.م.أ	جامعة برنستون	6	7	7
بريطانيا	جامعة كمبريدج	7	5	4
و.م.أ	جامعة كاليفورنيا- بركلي	8	8	-
و.م.أ	جامعة شيكاغو	9	-	10
بريطانيا	جامعة امبريال لندن	10	9	8
و.م.أ	جامعة ييل	-	9	-
سويسرا	المعهد الفدرالي السويسري للتكنولوجياZurich	-	-	9

Source : (www.timeshighereducation.com/world-university-rankings)

يلاحظ من خلال الجدول رقم(03)، أن الجامعات الأنجلوساكسونية وعلى رأسها الجامعات الأمريكية قد اكتسحت القائمة، تليها الجامعات البريطانية، حيث حافظ معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا على المرتبة الأولى في هذا التصنيف خلال هذه الفترة، فيما لم تحافظ جامعة هارفارد بالمرتبة الثانية في هذا التصنيف خلال السنة الجارية (2015)، وذلك بتأخرها إلى المرتبة السادسة. في حين برز المعهد الفدرالي السويسري للتكنولوجيا Zurich في صدارة الجامعات السويسرية لنيل المرتبة التاسعة في ترتيب العشر جامعات الأولى في العالم حسب تصنيف التايمز لسنة 2015.

3. تصنيف ويبو ماتركس (Webometrics)

❖ **مفهوم تصنيف ويبوماتركس:**

يطلق على تصنيف الويبومتركس" Webometrics Ranking of World Universities"، ويقوم على إعداد هذا التصنيف معمل (Cyber metrics Lab)، وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (National Research Council) بمدريد في اسبانيا. بدأ هذا التصنيف سنة 2004 بتصنيف 16000 جامعة، ويهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الإنترنت وليس ترتيباً أو تصنيفاً للجامعات، بل ترتيباً لموقع الجامعة (Ranking Web)، ويتم عمل هذا التصنيف في شهر يناير ويوليو من كل سنة، ويعتمد على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية ضمن المعايير التالية (الحجم - الإشارة إلى الأبحاث - الأثر العام).[14]

[14] معايير تصنيف الجامعات العالمية، كلية التربية بالزلفي، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية. على الرابط الالكتروني للجامعة: (http://mu.edu.sa/ar) ، تاريخ الاطلاع: 2015/10/21، التوقيت: 12:05.

المعايير المستخدمة في تصنيف الجامعات وترتيبها وفقا لتصنيف الويبومتركس:

أما عن المعايير المستخدمة في تصنيف الجامعات وترتيبها وفقا لهذا التصنيف، فهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(04): يوضح تعريف معايير الويبومتركس لتصنيف الجامعات

المعيار	التعريف	الوزن (%)
حجم الموقع	هو حجم مجموعة من الصفحات المرتبطة آليا في موقع واحد(موقع الجامعة)، وذلك وفق ما يصدر من تقارير دورية لمحركات البحث الأربعة وهي (جوجل google، ياهو yahoo، اكساليد exalead ، لايف live).	20 %
الملفات الغنية	هي ملفات لوثائق ومعلومات نصية، حيث يتم حساب عدد الملفات بأنواعها المختلفة والتي تكون في محرك البحث وتنتمي لموقع الجامعة.	15 %
علماء جوجل	هو البحث الممكن في Google عن المادة العلمية بما في ذلك الأبحاث المحكمة والرسائل والمستلات والملخصات والتقارير التقنية والعلمية في الموضوعات المختلفة.والصور والأفلام والخرائط وغيرها المنشورة إلكترونيا تحت نطاق موقع الجامعة.	15 %
الروابط والظهور	الروابط التي تقود متابعها إلى موقع على شبكة الانترنت أو الظهور. ويتم الحصول على هذه المعلومات من محركات البحث المشهورة (Search Engines) والتصفح(Browsing) .	50 %

المصدر: معايير تصنيف الجامعات العالمية، كلية التربية بالزلفي، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية. على الرابط الالكتروني للجامعة: (http://mu.edu.sa/ar)، تاريخ الاطلاع: 2015/10/21، التوقيت: 12:05.

وللإشارة، أنه من مزايا مؤشر ويبوماتركس هو أنه في تطور مستمر من ناحية المعايير المستخدمة أو أوزانها لتعكس الحالة الحقيقية للجامعة. إلا أنه من بين أهم الانتقادات الموجهة لهذا المؤشر هو عدم تقييم المؤشر للمجهود التدريسي للجامعة، وسهولة خداع بعض مؤشراته الفرعية، أو دخول مؤسسات مالية زائفة، كما تعد مسألة النشر بلغات محلية أو مواقع غير معروفة لا تحتسب ضمن المجهود البحثي للجامعة.

نتائج ترتيب الجامعات في العالم وفقا لتصنيف "ويبوماتركس":

يمكن عرض نتائج تصنيف ويبوماتركس للعشر جامعات الأولى في العالم للسنوات 2013 – 2014–2015، من خلال الجدول رقم(05):

جدول رقم(05):نتائج تصنيف ويبوماتركس للعشر جامعات الأولى في العالم للسنوات2013-2014-2015.

المرتبة حسب تصنيف ويبوماتركس لسنة			الجامعة	البلد
2015	2014	2013		
1	1	1	Harvard University	**U.S.A**
3	3	2	Stanford University	**U.S.A**
2	2	3	Massachusetts Institute of Technology	**U.S.A**
6	–	4	University of Michigan	**U.S.A**
–	7	5	University of Pennsylvania	**U.S.A**
9	8	6	University of California Los Angeles UCLA	**U.S.A**
5	6	7	University of California Berkeley	**U.S.A**
7	5	8	Columbia University New York	**U.S.A**
4	4	9	Cornell University	**U.S.A**
–	–	10	University of Minnesota	**U.S.A**
–	9	–	University of California San Francisco	**U.S.A**
–	10	–	University of Cambridge	**BRCH**
8	–	–	University of Washington	**U.S.A**
10	–	–	University of Wisconsin Madison	**U.S.A**

المصدر: من الموقع الالكتروني لتصنيف الويبوماتركس للجامعات : (www.webometrics.info)

بصفة عامة، وبعد التعرض إلى أهم التصنيفات الدولية للجامعات؛ ينبغي التنويه إلى أن التصنيفات الدولية للجامعات تتجاهل واحدة من أهم وظائف الجامعات وهي التعليم، لصعوبة قياس جودة وأثر التعليم [15] كما تجدر الإشارة إلى أن التصنيفات الدولية للجامعات تؤثر في السياسات العامة وفي خيارات الطلاب وأوليائهم، وبغض النظر عمّا إذا كان هذا الأمر صحيحا أو خاطئا، فإنّ التصنيفات تُعتبر قياسا للنوعية، وبالتالي تولّد منافسة حادّة بين الجامعات في جميع أنحاء العالم. ويرى "نيان كاي ليو" من جامعة شانغهاي جياو تونغ، الذي ساعد في إطلاق أولى التصنيفات العالمية للجامعات على الإطلاق في عام 2003، أنّه يتعين ألا تشكل التصنيفات مصدر المعلومات الوحيد الذي يوجّه القرارات المتصلة بنوعية الجامعات وألا تُستخدم على هذا النحو. لكنّ "فيل باتي" من تصنيف التايمز للتعليم العالي، يرى أنه لا شك في أنّ التصنيفات قد "وُجِدَت لتبقى"، وأنّها يمكن أن تساعد في تحسين الشفافية والمساءلة في مجال التعليم العالي، في إطار السوق العالمية للتعليم العالي

ثانيا: الجامعات العربية والتصنيفات الدولية

1. موقع الجامعات العربية ضمن أهم التصنيفات الدولية للجامعات

1.1 موقع الجامعات العربية ضمن تصنيف شنغهاي للسنوات(2013- 2014-2015):

يمكن توضيح موقع الجامعات العربية ضمن تصنيف شنغهاي للسنوات 2013 و 2014 و2015، من خلال توضيح تموقع هذه الجامعات العربية ضمن الفئات و المراتب التالية:

[16].

كميا، رغم أن مؤسسة التايمز تقر بأهمية التعليم، ويقيس التصنيف- باختصار- إنتاجية البحث بطرق مختلفة، لعلها أسهل وظائف الجامعة قياسا وثباتا.

[15] فيليب ألتباخ، التصنيفات الدولية للجامعات، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس، 2011، ص 11.

[16] UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**), Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. look:(http://www.unesco.org)**

جدول رقم (06): موقع الجامعات العربية بين أفضل 500 جامعة في العالم حسب تصنيف شنغهاي

البلد	الجامعة	السنة / الفئة، المرتبة	2013	2014	2015
المملكة العربية السعودية	جامعة الملك سعود	الفئة [ ]	200-151	200-151	200-151
		المرتبة	**160**	**157**	**160**
	جامعة الملك عبد العزيز	الفئة [ ]	300-201	200-151	200-151
		المرتبة	**213**	**156**	**159**
	جامعة الملك عبد الله للعلوم و التكنولوجيا	الفئة [ ]	500-401	500-401	400-301
		المرتبة	**410**	**404**	**326**
	جامعة الملك فهد للبترول و المعادن	الفئة [ ]	400-301	500-401	500-401
		المرتبة	**330**	**427**	**427**
مصر	جامعة القاهرة	الفئة [ ]	500-401	500-401	500-401
		المرتبة	**404**	**410**	**409**

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج مؤشر شنغهاي للسنوات (2013 -2014 -2015). من الموقع الالكتروني(www.shanghairanking.com/ar/ARWU.html)

يلاحظ من تحليل نتائج تصنيف شنغهاي للسنوات 2013 و 2014 و2015، أن المملكة العربية السعودية تتموقع بمعدل 04 جامعات بين أفضل 500 جامعة في العالم حسب تصنيف شنغهاي، إلا أن الجامعات المصرية تدخل ضمن هذا التصنيف بمعدل جامعة واحدة فقط، هي جامعة القاهرة، في حين تغيب الجامعات العربية الأخرى عن تصنيف أفضل 500 جامعة في العالم حسب هذا التصنيف. وعليه، يمكن توضيح تصنيف الجامعات العربية حسب تصنيف شنغهاي، وذلك وفقا لعدد الجامعات، من خلال الجدول التالي:

جدول رقم(07): تصنيف الجامعات العربية وفقا لعدد الجامعات لكل بلد للسنوات(2013-2014-2015)

البلد	أفضل 200			أفضل 300			أفضل 400			أفضل 500		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015
العربية السعودية	1	2	2	2	2	2	3	2	3	4	4	4
مصر	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
المجموع	1	2	2	2	2	2	3	2	3	5	5	5

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الجدول رقم (06).

2.1 موقع الجامعات العربية ضمن تصنيف التايمز للتعليم العالي للسنوات (2013- 2014-2015):

احتلت كل من جامعة الملك عبد العزيز و جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية موقعا في تصنيف التايمز لمؤسسات التعليم العالي سنة 2013، وذلك ضمن أفضل 400 جامعة في العالم حسب هذا التصنيف، منتميتين بذلك إلى الفئة السابعة[351-400] لتصنيف التايمز، ومحققتين مرتبتين متتاليتين في هذا التصنيف، وهما المرتبة 371 و المرتبة 372 على التوالي. أما في سنة 2014، ضمّن تصنيف التايمز للتعليم العالي الأخير لأفضل 400 جامعة في العالم 2014-2015 جامعة عربية وحيدة، وهي جامعة مراكش للقاضي عياض (University Marrakech Kadi Ayyad) بالمغرب"Morocco"، حيث احتلت مرتبة أفضل جامعة عربية ضمن أفضل 400 جامعة في العالم، و تموضعت ضمن الفئة السادسة لتصنيف التايمز، أي الفئة [301-350]، محتلة بذلك المرتبة 324 عالميا.[17]والإنجاز الذي حققته جامعة "القاضي عياض" التي تأسست سنة 1978، يعود بالأساس إلى تشجيعها للبحث العلمي، وقيام الجامعة بعدة اتفاقيات شراكة و تعاون مع مؤسسات للتعليم العالي من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإسبانيا[18]. أما عن موقع الجامعات العربية من تصنيف التايمز للسنة الجارية 2015، يمكن تلخيصة ضمن الفئات و المراتب التالية:

[17] من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج ترتيب التايمز للعالم العربي لسنتي 2013 و2014، على الرابطين التاليين:
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-ranking/2014-15/world-ranking/range/351-400)
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-ranking/2013-14/world-ranking/range/301-350)

[18] ادريس بمزيل، مرجع سبق ذكره.

جدول رقم (08): موقع الجامعات العربية ضمن تصنيف التايمز للتعليم العالي لسنة 2015

البلد	الجامعة	الترتيب العالمي لسنة 2015	
		الفئة	المرتبة
العربية السعودية	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	[501–600]	**541**
	جامعة الملك سعود	[501–600]	**542**
الإمارات العربية المتحدة	جامعة الإمارات العربية المتحدة	[501–600]	**596**
	الجامعة الأمريكية للشارقة	[601–800]	**609**
مصر	جامعة الإسكندرية	[601–800]	**606**
	جامعة القاهرة	[601–800]	**628**
	جامعة قناة السويس	[601–800]	**764**
المغرب	جامعة مراكش للقاضي عياض	[601–800]	**704**
قطر	جامعة قطر	[601–800]	**738**
سلطنة عمان	جامعة السلطان قابوس	[601–800]	**765**

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الموقع الالكتروني لتصنيف التايمز للتعليم العالي، على الرابط التالي:

(https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings)

3.1 موقع الجامعات العربية ضمن تصنيف الويبوماتركس للسنوات (2014–2015):

من خلال بحث موقع الجامعات العربية ضمن تصنيف الويبوماتركس لسنة 2014، يلاحظ وجود العديد من الجامعات العربية، إلا أن أغلبيتها تتموضع في المراتب الأخيرة، غير أن هذا لا ينكر وجود جامعتين عربيتين ضمن ترتيب أفضل500 جامعة في العالم حسب هذا التصنيف لسنة 2014، هما جامعة الملك سعود بالسعودية وجامعة القاهرة بمصر، كما أنه على مستوى الـ 1000 جامعة نجد كل من جامعة الملك عبد العزيز و جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية، وكل من الجامعة الأمريكية بالقاهرة وجامعة المنصورة بمصر، فضلا عن الجامعة الأمريكية ببيروت(لبنان). أما عن آخر تحديثات تصنيف الويبوماتركس لسنة 2015 يلاحظ تقدم ملحوظ في ترتيب بعض الجامعات العربية حسب هذا التصنيف، وهذا يدل على تحسن أداء هذه الجامعات على الانترنيت من خلال مواقعها الالكترونية، وذلك بتقديمها لأنشطة علمية تعكس مستواها المتميز على الانترنيت. ومثال ذلك كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية، وجامعة الإمارات العربية المتحدة. ويمكن تلخيص ما سبق من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (09) : يوضح موقع الجامعات العربية من تصنيف ويبوماتركس لسنتي (2014–2015)

البلد	الجامعة	2014		2015	
		المرتبة عربيا	المرتبة عالميا	المرتبة عربيا	المرتبة عالميا
السعودية	جامعة الملك سعود	1	356	1	281
	جامعة الملك عبد العزيز	3	711	3	592
	جامعة الملك فهد للبترول و المعادن	7	918	4	851
	جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا	–	–	7	1046
مصر	جامعة القاهرة	2	358	2	574
	الجامعة الأمريكية بالقاهرة	4	904	9	1193
	جامعة المنصورة	5	911	8	1070
	جامعة الإسكندرية	9	1223	10	1268
لبنان	الجامعة الأمريكية ببيروت	6	915	5	947
الأردن	الجامعة الأردنية	10	1348	–	–

الإمارات العربية المتحدة	جامعة الإمارات العربية المتحدة	8	1033	6	997

المصدر: من الموقع الالكتروني لتصنيف ويبوماتركس للجامعات، على الرابط: (www.webometrics.info/arab-world)

2. مستقبل الجامعات العربية في ضوء التصنيفات الدولية للجامعات:

بناءا على ما سبق التعرض إليه عن تموقع جامعاتنا العربية في التصنيفات الدولية مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم؛ يمكن استشراف مستقبل جامعاتنا العربية في ضوء هذه التصنيفات، وذلك في إطار احتمالين:

الاحتمال الأول: نجد في الأمر صدمة حقيقية ومخيبة للآمال عن مستقبل جامعاتنا العربية، لتموقع أغلبيتها في المراتب الأخيرة ضمن أهم التصنيفات الدولية للجامعات.

ويمكن إرجاع سبب تموقع أغلبية الجامعات العربية في المراتب الأخيرة من التصنيفات الدولية للجامعات إلى وجود العديد من المشاكل والمعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات العربية، من أهمها غياب سياسات واستراتيجيات وخطط وطنية للبحث العلمي،

ضعف الإنفاق الوطني على البحث العلمي، وضعف علاقته بالمؤسّسات الاقتصادية وتقاعس القطاع الخاص عن الإسهام في تقديم الدعم،عدم توافر الموارد البشرية اللازمة كماً ونوعاً، وتسرّب الكفاءات العلمية المتمرّسة والواعدة إلى الخارج (هجرة الأدمغة)، عدم امتلاك أعضاء هيئات التدريس للّغات الأجنبية، ولاسيّما اللّغة الإنكليزية، وللمنهجيات التحريرية المعتمدة عالمياً للنشر في الدوريات العالمية المتخصّصة، وصعوبة نشر الأبحاث العلمية في المجلات العالمية المرموقة.[19] **الاحتمال الثاني:** لا يوجد من الأمر ما يدعو للقلق وخيبة الآمال عن مستقبل جامعاتنا العربية؛ وذلك لأمرين، الأول: لأن نتائج التصنيفات الدولية قد يغلب عليها طابع الانحياز، وذلك لوجود بعض العوامل التي ساعدت دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية على أن تحتل جامعاتها الصدارة في الترتيب أو التصنيف الدولي للجامعات، والثاني: لأن هناك بعض الجامعات السعودية التي احتلت مراتب متقدمة في التصنيفات مقارنة بنظيراتها من الجامعات في العديد من دول العالم، وعليه، ليس من الصعب أن ما حققته الجامعات السعودية يمكن أن تحققه الجامعات العربية الأخرى، فالطريق مجرب نحو تحقيق المزيد من فرص الانخراط الجامعي العربي في حركة الجامعات في العالم، وعلى الجامعات العربية أن تجد في قريناتها الجامعات السعودية خير من يمدها بالطريق المجرب والخبرة والحافز. وتجدر الإشارة إلى أنه من العوامل التي ساعدت دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية أن تحتل جامعاتها الصدارة في الترتيب أو التصنيف الدولي؛ العوامل التاريخية واللغة (اللغة الانجليزية) والثروة (الموارد المالية) والقدرة على جذب الباحثين والطلاب في العالم أجمع والثقافة الأكاديمية المبنية على المنافسة والجدارة العلمية وعوامل أخرى في المكانة السيادية لتلك الجامعات، حيث تتحيز التصنيفات للجامعات التي تستخدم اللغة الانجليزية، فمثلا يستخدم أكبر عدد من الدوريات العلمية في قواعد البيانات اللغة الانجليزية، ومن السهل على الأساتذة الذين تمثل اللغة الانجليزية لغتهم الأصلية أن يصلوا إلى الناشرين والدوريات العلمية ذات المكانة المرموقة، كما تتمتع المؤسسات الأكاديمية في هونج كونج وسنغافورة بمزايا الموارد المالية، واستخدام اللغة الانجليزية لغة التدريس والبحث، بالإضافة إلى إتباع سياسة تعيين باحثين عالميين متميزين بحثيا، مما مكن الجامعات في هذين البلدين من أن تبلي بلاء حسنا في التصنيفات.[20] كما ينبغي التنويه إلى أن العديد من الأبحاث والدراسات تظهر بشأن بعض الجامعات العربية التي تحتل مكانة بارزة في مجال البحث العلمي أن هناك عاملين اثنين يؤثران بشكل حاسم في جعل هذه الجامعات تحتل مثل هذه المكانة، بينما لا تصل الجامعات العربية الأخرى إلى احتلال موقع متقدم بين جامعات العالم، ويتمثل هذان العاملان؛ من جهة، في وجود كتلة حرجة من الموارد البشرية الكفوءة والملتزمة بالإسهام بتقدّم المعرفة من خلال القيام بالبحث العلمي ونشر نواتجه على الصعيد العالمي، ومن جهة ثانية، في تمتّع الجامعة بموارد مالية عالية تسمح، إما باستقطاب أعضاء تدريس وافدين يتمتّعون بقدرات بحثية عالية، أو بتخفيض الأعباء التدريسية لأعضاء هيئات التدريس بما يتيح لهم المجال للقيام بالبحث العلمي، أو بوضع حوافز خاصة لتعزيز القيام بالبحوث ونشر نواتجه على الصعيد العالمي.[21]

خاتمة:

مما سبق التعرض إليه في هذه الورقة البحثية يمكن الوصول إلى استنتاج رئيسي مفاده، أنه بناءا على أهم التصنيفات الدولية للجامعات؛ كتصنيف شنغهاي، تصنيف التايمز للتعليم العالي، وتصنيف الويبوماتركس، تتموقع جامعاتنا العربية في ذيل الترتيب مقارنة بنظيراتها من الجامعات في مختلف دول العالم، خاصة الجامعات الأمريكية والأوروبية. ويبقى التأكيد على أنه إذا كانت التصنيفات العالمية للجامعات وسيلة مهمة لإعطاء تصور عن موقع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فإنها قد لا تعكس مستوى الجامعات وموقعها الحقيقي من جميع المجالات والأبعاد، وينبغي ألا

[19] البحث العلمي في الجامعات العربية، التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية، مؤسسة الفكر العربي، بيروت: لبنان، 2010، ص.ص46-47.

[20] فيليب ألتباخ، مرجع سبق ذكره، 2011، ص 12.

[21] التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية، مرجع سبق ذكره، ص 51.

تكون الغاية والهدف الأساسي للجامعات هي الحصول على مواقع متقدمة في هذه التصنيفات، فقط يمكن الاستفادة من هذه التصنيفات ومعاييرها الأساسية كأحد أساليب القياس والتعرف على مستوى جودة أداء المؤسسة التعليمية وجوانب القصور والنقص التي تحتاج إلى مزيد من التطوير في ضوء رسالتها وأهدافها وأولوياتها الأساسية.

وعليه، لبلوغ جامعاتنا العربية مكانة وموقعا متميزا في التصنيفات الدولية (أي تحقق الاحتمال الثاني وتجنب الاحتمال الأول) ينبغي التأكيد(كتوصيات) على مواصلة البحث عن الأسباب التي لم تسعف جامعاتنا العربية بالتقدم في هذه التصنيفات ومحاولة معالجتها، فضلا عن الأخذ ببعض العوامل التي ساعدت دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية أن تحتل جامعاتها الصدارة في الترتيب أو التصنيف الدولي، وتشجيع العلاقات والروابط بين الجامعات المحلية والعالمية من أجل اكتساب الخبرة والمزيد من التطور، ولكن مع الحفاظ على خصوصية مؤسساتنا التي نراها تحمل عبء قيادة مجتمعاتنا، والأخذ بالعوامل التي تؤثر بشكل حاسم في جعل بعض الجامعات العربية (مثل: الجامعات السعودية) أن تحتل مكانة بين التصنيفات الدولية، فليس من الصعب أن ما حققته الجامعات السعودية يمكن أن تحققه الجامعات العربية الأخرى، فالطريق مجرب نحو تحقيق المزيد من فرص الانخراط الجامعي العربي في حركة الجامعات في العالم، وعلى الجامعات العربية أن تجد في قريناتها الجامعات السعودية خير من يمدها بالطريق المجرب والخبرة والحافز، كما نأمل أن تطبق معايير الجودة كاملة دون نقصان لتطوير وتحسين جودة التعليم العالي في مؤسساتنا التعليمية و توفير كل المتطلبات والشروط اللازمة لتطبيقها؛ لتكون جامعاتنا العربية منارة تحمل مهمة التنوير والبناء المستقبلي في القرن الحادي والعشرين.

المراجع:

- أبو خلف نادر، (2004)، التعريف بتصنيف الجامعات وارتباطه بالنوعية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله (فلسطين).
- ألتباخ فيليب، (2011)، التصنيفات الدولية للجامعات، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس
- العبيدي سيلان جبران، (2009)، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي:"المواءمة بين مخرجات التعليم العالي و حاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت.
- بخيت حيدر نعمة، (2011)، التصنيفات العالمية للجامعات و موقع الجامعات العربية و العراقية منها، مجلة العري للعلوم الاقتصادية والإدارية، السنة السابعة، العدد الواحد والعشرون، العراق.
- صائغ عبد الرحمن بن أحمد، (2011)، التصنيفات الدولية للجامعات:تجربة الجامعات السعودية، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس.
- وزارة التعليم العالي السعودية، (2013)، الجامعات السعودية على الخارطة الدولية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، السعودية.
- وزارة التعليم العالي السعودية، (2014)، الجامعات السعودية على الخارطة الدولية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، المملكة العربية السعودية.
- البحث العلمي في الجامعات العربية، (2010)، التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية، مؤسسة الفكر العربي، بيروت: لبنان.
- دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية. على الموقع الالكتروني: (zu.edu.ly/arabic/files/1-147.pdf).
- بمزيل إدريس، جامعة القاضي عياض ضمن أفضل 400 جامعة في العالم، من الرابط الالكتروني:
(http://www.aljazeeratalk.net/article/6707/القاضي_عياض ضمن_ أفضل_ جامعة_ في_ العالم)
- معايير تصنيف الجامعات العالمية، كلية التربية بالزلفي، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية. على الرابط الالكتروني للجامعة: (http://mu.edu.sa/ar)
- www.shanghairanking.com
- www.timeshighereducation.com
- www.webometrics.info
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. look:(http://www.unesco.org)

تقييم فاعلية معايير ضمان الجودة المطبقة في القطاع التعليمي باستخدام أداة تشخيص الانحراف (LDT)

م.م. ثابت حسان ثابت
كلية العلوم الإدارية والمالية
جامعة جيهان/ أربيل– العراق
thabit.acc@gmail.com

م.م. سنان عبدالله حرجان
كلية العلوم الإدارية والمالية
جامعة جيهان/ أربيل– العراق
sinan.harjan@yahoo.com

أ.م.د. ناجي عبدالستار الدوري
كلية الإدارة والاقتصاد
جامعة تكريت– العراق
Aboqina@gmail.com

الملخص:

يقدم هذا البحث تقييماً لتطبيق معايير ضمان الجودة المعتمدة من اتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان/ أربيل لغرض تحديد مدى فاعلية كل معيار وتأثيره على سير العملية التعليمية والأكاديمية في الجامعة مما سيسهل عملية التحسين المستمر من كوادر ضمان الجودة في الجامعة.

في هذا البحث ستخضع معايير ضمان الجودة لعملية فحص وتدقيق إحصائية من خلال استقراء الانحرافات الحاصلة عند التطبيق وبالتالي تحديد ما يرغب به المستفيدون والامكانات المتوفرة لتلبية رغباتهم من الجامعة وفق ضوابط ومعايير اتحاد الجامعات العربية.

تعتمد أداة تشخيص الانحراف (LDT) في هذا البحث على قياس الانحرافات الحاصلة في التطبيق العملي– على أرض الواقع– لمعايير اتحاد الجامعات العربية ومدى ملاءمتها للتطبيق في جامعة جيهان/ أربيل، مما ينمي التكامل الوظيفي ويوضح مدى تأثير البيئة– داخلية كانت أم خارجية– على سير العملية التعليمية في الجامعة. بشكل عام فإن تقييم معايير ضمان الجودة المطبقة في جامعة جيهان، تم من خلال توزيع الاستبانات على عدد من الأكاديميين والطلبة بالإضافة الى المعلومات التي حُصل عليها من قسم ضمان الجودة في الجامعة، ومن ثم معالجة النتائج باستخدام المعادلات الخاصة بأداة تشخيص الانحراف (LDT) وبإستخدام برنامج Excel.

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، وأداة تشخيص الانحراف، والمؤسسات التعليمية، وإدارة الجودة الشاملة.*

المقدمة:

إن إدارة الجودة الشاملة باتت من الأدوات الفاعلة لتطبيق التحسين المستمر لاوجه النظام جميعه في اية مؤسسة، وتعد المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات التي حظيت باهتمام كبير في معظم دول العالم وعلى المستويات كافة، وذلك لما لها من دور مهم في النهوض بالمجتمع، وتنمية الاقتصاد المحلي والإقليمي ورفد المجتمع بالكوادر المؤهلة علمياً وعملياً لتحسين عناصر المجتمع ومخرجاته بصورة مستمرة وكذلك تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادات المؤسسة التعليمية وواضعي معايير الجودة.

مشكلة البحث:

إن مشكلة البحث تكمن في النقاط الآتية:

1. تقييم تطبيق معايير اتحاد الجامعات العربية لجودة التعليم العالي والاعتماد الإكاديمي في جامعة جيهان.
2. إن تطبيق معايير الجودة في التعليم من شأنه تحديد نقاط القوة والضعف وحتى الفرص والتهديدات للعملية التعليمية.
3. إن استخدام أداة تشخيص الانحراف من شأنه تسهيل عملية تطوير وصيانة آليات تطبيق معايير الجودة في جامعة جيهان.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أنه محاولة لتطبيق أداة تشخيص الانحراف لتقييم اثر تطبيق معايير الجودة في المؤسسات التعليمية من خلال قياس كفاءة تطبيقها و تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات حتى يتم مقارنة نتائج هذا الأثر مع معايير اتحاد الجامعات العربية.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1. توضيح مدى أهمية تطبيق معايير ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية بالتركيز على المستجدات الدولية فيما يخص هذا الحقل.
2. توضيح ماهية المعايير والمقاييس الخاصة بضمان الجودة.
3. تقديم مثال عملي يوضح فيه الأهمية النسبية لمعايير ضمان الجودة في قياس أداء إدارة الجودة الشاملة.

فرضية البحث:

ينبع البحث من فرضية أساسية مفادها "إن استخدام أداة تشخيص الإنحراف يساعد على قياس فاعلية تطبيق المعايير الخاصة بجودة التعليم العالي وبالتالي تقييم أثر استخدام معايير ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية".

منهج البحث:

اعتمد الباحثون في صياغة البحث على المنهج الوصفي من خلال الرجوع إلى المصادر الأكاديمية والمهنية ذات العلاقة، فضلاً عن استخدام المعايير والمقاييس والمؤشرات الواردة في دليل ضمان الجودة لاتحاد الجامعات العربية فيما يخص المنهجية المقترحة المقدمة ضمن البحث.

خطة البحث:

لتغطية البحث بأسلوب علمي متناسق قُسم وفق المحاور الآتية:

المحور الأول: إدارة الجودة الشاملة.

المحور الثاني: معايير ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في القطاع التعليمي.

المحور الثالث: قياس فاعلية تطبيق معايير اتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان/ أربيل باستخدام أداة تشخيص الانحراف.

1. الدراسات السابقة:

- *دراسة (عباس، 2015):* يستهدف البحث التعرف إلى أحد أساليب التحسين المستمر والمتمثل في تكامل أسلوبي ستة سيجما والإنتاج قليل الفقد، وذلك من حيث المفهوم والعائد من التطبيق بمؤسسات التعليم العالي، والعقبات التي قد تحول دون تطبيقه، وتقديم بعض التوصيات التي قد تعين على الاستفادة من تطبيقه لتحسين جودة الأداء بهذه المؤسسات التي تمثل أهم دعائم التطوير والتقدم بالمجتمع في مختلف مناحي النشاط الإنساني.
- *دراسة (ثابت وحرجان، 2015):* يقدم هذا البحث تقييماً لتطبيق معايير ضمان الجودة الموصى به من اتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان، وتحديد مدى فاعلية كل معيار على سير العملية التعليمية والأكاديمية في الجامعة مما يسهل صيانة برامج ضمان الجودة لاحقاً، للوصول إلى النقطة المثلى في تطبيق معايير ضمان الجودة، إذ إن معايير ضمان الجودة ستخضع لعملية فرز إحصائية من خلال إستقراء ما يرغب به المستفيدون والإمكانات المتوفرة لتلبية رغباتهم من الجامعة وفق ضوابط إتحاد الجامعات العربية ومعاييرها.
- *دراسة (عبدالرحيم، 2013):* يتمثل الهدف الرئيس للبحث في تحسين جودة العملية التعليمية بكلية الإدارة والاقتصاد بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا باستخدام طريقة (Six Segma) التي تعد أحد أحدث الطرائق الإحصائية في هذا المجال تحقيقاً لجملة أهداف فرعية أهمها: المساهمة في التعريف الفكري والتطبيقي لطريقة (Six Segma) مع بعض الطرائق الإحصائية التي تكون ملازمة للطريقة هذه، بغية تحسين العملية التعليمية في الجامعات المصرية وتحديد سبل معالجة الانحرافات التي تظهر في أثناء التقييم في ضوء نتائج تطبيق طريقة (Six Segma) مع محاولة تقليل الانحرافات التي تؤثر في العملية التعليمية ورغبات الزبون ومتطلباته وصولاً إلى درجة الانحراف الصفري باستعمال طريقة Six Segma ومن ثم تحسين جودة العملية التعليمية.
- *دراسة (الخرابشة، 2012):* هدفت الدراسة إلى معرفة المعايير المطلوبة من كليات التربية في الجامعات الأردنية لتحقيقها والعمل على توفير شروطها ومتطلباتها وصولاً إلى تحقيق الاعتماد الأكاديمي بنوعية العام والخاص، الأمر الذي يضمن تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في مخرجات هذه الكليات من الطلبة الخريجين والذي من شأنه أن ينعكس إيجاباً على سوق العمل وضمان الجودة بالنتيجة. وقد عرضت الدراسة لبعض التجارب العالمية والعربية في الاعتماد الأكاديمي ثم عرضت لمعايير الاعتماد العام في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والاعتماد الخاص في كليات التربية في هذه المؤسسات وفي التخصصات التربوية جميعها المعتمدة للتدريس في الأردن.
- *دراسة (صبري، 2009):* تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن وتحليل معايير الاعتماد والجودة التي تخضع لها هذه الجامعات، إضافة إلى إلقاء الضوء على عدد من التحديات الراهنة والمستقبلية التي يواجهها هذا القطاع. كما تهدف الدراسة إلى تحليل معايير الجودة المعتمدة في بعض الدول المتقدمة بغية تطوير المعايير الأردنية ومقارنتها بالمعايير العالمية لتحقيق الجودة والتميز في التعليم العالي.

1.2. إدارة الجودة الشاملة:

يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة على أنها: "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 ومتطلباته المستفيد" (Vujovic 2012 : 4 ,.et all).

كما يمكن تعريفها بأنها: "التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن المهام والوظائف جميعها عديمة الفائدة وغير الضرورية للعميل أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في مراحل التطوير جميعها على متطلبات واحتياجاته العميل" (Lifvergren & Bergman , 2012 : 24) .

وكانت منظمة الجودة البريطانية (BQA) قد وضعت أول تعريف لإدارة الجودة الشاملة جاء فيه: "إن إ دارة الجودة الشاملة هي الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً" (www.bqf.org.uk).

2.2. مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة يجب الأخذ بعين الاعتبار تطبيق مبادئها الآتية (Sallis , 2002 : 13):

1. ضرورة تبني الإدارة العليا لمفاهيم الجودة وإعطائها الأولوية المناسبة.
2. البحث عن السبل الكفيلة بالتحسين المستمر لأداء الأعمال.
3. تقصي رغبات المستفيدين وتطلعاتهم.

4. التركيز في تطبيق مفاهيم الجودة على مراحل العمل وليس فقط على الخدمة النهائية.
5. تطبيق مبدأ فريق العمل.
6. إشراك الموظفين في الجهود الخاصة بتحسين الجودة ابتداء من المراحل الأولية.
7. تطبيق المنهج العلمي في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات.
8. التأكيد على وجوب التمييز بين جهود الفرد وجهود الجماعة.

3.2 أهمية إدارة الجودة الشاملة:

تكمن أهمية إدارة الجودة الشاملة في النقاط الآتية (العزاوي، 2005 : 35):

1. التركيز على حاجات الزبائن والأسواق بما يمكنها من تلبية متطلبات الزبائن.
2. تحقيق الأداء العالي للجودة في المواقع الوظيفية جميعها وعدم اقتصارها على السلع والخدمات.
3. القيام بسلسلة من الإجراءات الضرورية لإنجاز جودة الأداء.
4. الفحص المستمر للعمليات لجميع واستبعاد الفعاليات الثانوية في إنتاج السلع وتقديم الخدمات.
5. التحقق من حاجة المشاريع للتحسين وتطوير مقاييس الأداء.
6. تطوير مدخل الفريق لحل المشكلات وتحسين العمليات.
7. الفهم الكامل والتفصيلي للمنافسين والتطوير الفاعل للاستراتيجية التنافسية لتطوير عمل المنظمة.
8. تطوير إجراءات الاتصال لإنجاز العمل بصورة جيدة ومتميزة.
9. المراجعة المستمرة لسير العمليات لتطوير استراتيجية التحسين المستمر إلى الأبد.

4.2. إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم:

قدم (Rhodes) تعريفاً لإدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم على أنها: "عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة" (Rhodes , 1992 :77).

ويعرفها بلاوشو على أنها "مجموع خصائص ومميزاته النظام التعليمي ومقدرته على تقديم منتج تعليمي مميز يلبي ويحقق الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الاستراتيجية للمستفيد من الخدمة- الطالب وسوق العمل والمجتمع- (بلاوشو، 2009: 66) .

أما (Taylor & Bogdan) فيعرفان إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم على أنها: "مجموعة من المعايير والمقاييس التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في الإنتاج التعليمي والتي تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات لتحقيق نتائج مرضية" (Taylor & Bogdan , 1997 : 10) .

5.2. متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

هناك متطلبات عديدة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية نظراً لاختلاف طبيعة هذه المؤسسات الصناعية والخدمية الأخرى، ومنها (شلاش ومزهر، 2011: 3):

1. دعم الإدارة العليا: إن دعم تطبيق الجودة الشاملة يحتاج إلى مساندة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المنشودة.
2. التمهيد قبل التطبيق: أي النوعية والقناعة لدى العاملين جميعهم في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة.
3. توحيد العمليات: إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد، مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم العالي.
4. شمولية المتابعة واستمرارها: يتم من خلال لجنة تنفيذ النوعية وضبطها وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمعها؛ المعلومات من أجل التقييم لتعالج الانحرافات عن معايير التطوير.
5. إشراك العاملين: إشراك العاملين جميعهم في مجالات العمل وخاصة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وعمليات التحسين.
6. تغير اتجاهات العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول الى ترابط وتكامل عالٍ بين العاملين جميعهم وشيوع روح الفريق.
7. المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية والمحافظة على قضايا البيئة والمجتمع جزء أساسي من فلسفة إدارة الجودة الشاملة من خلال إنتاج السلع أو تقديم الخدمات بما لا يتعارض مع البيئة والصحة العامة.

6.2 فوائد إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي:

يمكن إجمال فوائد إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي بالنقاط الآتية (البنا، 2007 :15):

1. تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
2. تقليل الأخطاء.
3. تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية.
4. تنمية مهارات ومعارفهم واتجاهاتهم العاملين.
5. التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
6. العمل المستمر من أجل التحسين وتقليل الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب.
7. تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، وسوق العمل، والمجتمع).

7.2. خصائص الجودة الشاملة في العملية التعليمية

أجمل (Bonsting) خصائص إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي بالنقاط الآتية (Bonsting , 1992 : 15):

1. التربية عملية مستمرة مدى الحياة.
2. إن النمط القيادي الإداري لا بد أن يكون تشاركياً وفقاً لأفكار ديمنج وجوران وغيرهما من منظري إدارة الجودة.
3. إن التفاهم بين العاملين لا بد أن يحظى بالاهتمام مع تطبيق نظرية السيطرة .
4. يجب معاملة العاملين جميعهم في المدرسة على أنهم ماهرون في تأدية العمل.

8.2 معوقات تطبيق ضمان الجودة في القطاع التعليمي:

ليس من السهولة تطبيق معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي، إذ إن هنالك العديد من المعوقات التي تعترض برامج ضمان الجودة، ومن هذه المعوقات (Eggins , 2014 : 34):

1. اختلاف مفهوم الجودة مابين أصحاب المصلحة: يختلف مفهوم الجودة ما بين أصحاب المصلحة فتعده الحكومة بأنه المساءلة، والتحسين المستمر، هادفة الى 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
2. فجوة التنفيذ: يمكن تعريف فجوة التنفيذ بأنها: "الفرق ما بين النتائج المخطط لها ونتائج عملية التنفيذ"، وهذه الفجوة موجودة في أي نظام لضمان الجودة مهما كانت درجة انضباطه، ولكن سعتها تختلف من نظام إلى آخر، كما أن تقدير فجوة التنفيذ صعب جداً في القطاع التعليمي، ومن الصعب التفريق بين فجوة التنفيذ وبين عدم الإمتثال للمعايير.
3. 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 المؤسسات التعليمية، ولذلك لابد من إيجاد آليات مناسبة لتطبيق معايير الجودة في القطاع التعليمي.

1.3. معايير ضمان الجودة والاعتماد في القطاع التعليمي:

أصدرت العديد من الدول معايير خاصة بها لضمان الجودة في القطاع التعليمي، وبعض الدول تبني معايير الجودة التابعة للمنظمة الدولية للمعايير ISO 9000[1]، وفي عام 2001 أصدر اتحاد الجامعات العربية[2] لأول مرة دليلاً يوضح معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي، ومن ثم توالت الإصدارات والتنقيحات.

2.3. مجالس ضمان جودة التعليم في الوطن العربي:

هنالك ثلاث مجموعات من الدول العربية التي تفاوتت في سبل تطبيقها لضمان جودة التعليم في قطاعها التعليمي وهي (مصطفى، 2012: 469):

1. توجد خمس هيئات مستقلة لضمان الجودة في مصر والمملكة العربية السعودية، وعمان، والبحرين والأردن.
2. توجد خمس هيئات حكومية لضمان الجودة في كل من الإمارات العربية المتحدة، والسودان، وفلسطين، وليبيا، والكويت.
3. أما باقي الدول العربية فلم تنشئ أي هيئات لضمان الجودة وهي تنقسم إلى قسمين:
   - بعض الدول مارست ضمان الجودة ومراجعة البرامج عبر لجان تابعة لوزارات التعليم العالي وهي اليمن، وتونس، والجزائر، والمغرب، ولبنان، وسوريا.
   - دول لم تنشئ إدارات للجودة وهي العراق، وموريتانيا، وجزر القمر، وجيبوتي، والصومال.

3.3. دليل اتحاد الجامعات العربية:

يهدف هذا مشروع (دليل اتحاد الجامعات العربية) إلى تجربة أدلة الاتحاد المختلفة في قياس جودة الاداء المؤسسي ومعرفة مدى مناسبة الاليات المستخدمة من خلال التطبيق الميداني لها واقعياً (يحياوي، 2011: 8).

4.3. دليل معايير ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية:

أصدر اتحاد الجامعات العربية دليلاً للمقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، ولقد جاء إعداد هذا الدليل ثمرة لجهود مكثفة لنخبة من الخبراء والمتخصصين في مجال الجودة على المستويات المحلية والعربية والدولية، ونتيجة دراسة مستفيضة للصيغ المعمول بها على مختلف الصعد، وبعد التأكد من المطابقة شبه الكاملة للمقاييس النوعية والكمية المطبقة عربياً وعالمياً إذ يتناول هذا الدليل بالتفصيل المقاييس النوعية والكمية للعناصر الأساسية التي تكون بمجموعها التقويم النهائي لجودة المؤسسة وبناء هذه المقاييس لكل عنصر من هذه العناصر المدرجة في الدليل.

5.3. عناصر ضمان الجودة في الجامعات العربية:

تركز عملية التقويم على مراجعة العناصر الأساسية للمؤسسة ومجالاتها التي تكوّن مجتمعة التقويم النهائي لجودة أداء المؤسسة وبرامجها كما تم بموجب ذلك بناء المقاييس النوعية المتخصصة لكل

[1] International Organization for Standardization

[2] منظمة تعمل في إطار جامعة الدول العربية. ويقع مقرها في عمان، الأردن. وهدف المنظمة هو دعم وتواصل الجامعات في العالم العربي، وتعزيز التعاون فيما بينها.

عنصر من العناصر وتضمنت المقاييس عددا من العبارات ووضعت ثلاثة بدائل أمام كل عبارة للإجابة، وعلى أعضاء الفريق قراءة كل عبارة بدقة وإمعان ومن ثم الإجابة باختيار البديل المناسب، وفضلا عن ذلك حُددت المؤشرات الكمية لكل عنصر من العناصر والجدول (1) يوضح هذه العناصر (الحاج وأخرون، 2010 : 8):

الجدول (1) عناصر ضمان الجودة في الجامعات العربية.

العنصر	المؤشر	المقياس
رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها وخططها	رؤية ورسالتها وأهدافها المؤسسة.	
	جودة التخطيط في المؤسسة.	
القيادة والتنظيم الإداري	القيادة الإدارية.	
	جودة الهيكل التنظيمي والاداري للمؤسسة.	
الموارد المالية والمادية والتقنية والبشرية	الموارد المالية.	
	الموارد المادية.	
	الموارد التقنية.	
	نظم المعلومات.	
	الموارد البشرية.	
أعضاء هيئة التدريس	شؤون أعضاء هيئة التدريس.	
الطلبة	شؤون الطلبة.	
الخدمات الطلابية	الخدمات الطلابية.	
	تقويم جودة المدن الجامعية.	
البرامج والمناهج الدراسية	البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية.	
	برامج الدراسات العليا.	
	طرائق التدريس ومصادر التعلم.	
	جودة الكتاب الجامعي.	
	جودة الخدمات المكتبية.	
البحث العلمي	البحث العلمي.	
خدمة المجتمع	خدمة المجتمع.	
التقويم	عملية التقويم.	
الأخلاقيات الجامعية	الأخلاقيات الجامعية.	
	رضا المستفيد.	

إذ إن عملية تقييم برامج ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية طبقاً لدليل إتحاد الجامعات العربية تتكون من ثلاثة مستويات، المستوى الرئيسي وهو العنصر، والمستوى الوسطي وهو المؤشر والمستوى الفرعي وهو المقياس، وكما هو موضح في الجدول أعلاه.

1.4. الجانب التطبيقي: تقييم فاعلية تطبيق معايير اتحاد الجامعات العربية في جامعة جيهان/ أربيل باستخدام أداة تشخيص الانحراف:

قام الباحثون في هذا البحث بتطبيق أداة تشخيص الانحراف[3] لتقييم معايير اتحاد الجامعات العربية المطبقة في جامعة جيهان/ أربيل، من خلال تحليل إجابات استبانات وزعت على 50 أكاديمي وطالب وموظف في جامعة جيهان/ أربيل، وكذلك من خلال تحليل المعلومات التي تم حُصل من قسم ضمان الجودة في الجامعة. وتتكون الاستبانة من (8)أجزاء يحتوي كل جزء على (7) أسئلة قيمت بالدرجات (1–5) وكما موضح في الجدول (2).

الجدول (2) تقييمات الأسئلة

الدرجة	النسبة المئوية	التفاصيل
1	%0	ضعيف جدا
2	%25	ضعيف
3	%50	متوسط
4	%75	جيد
5	%100	جيد جدا

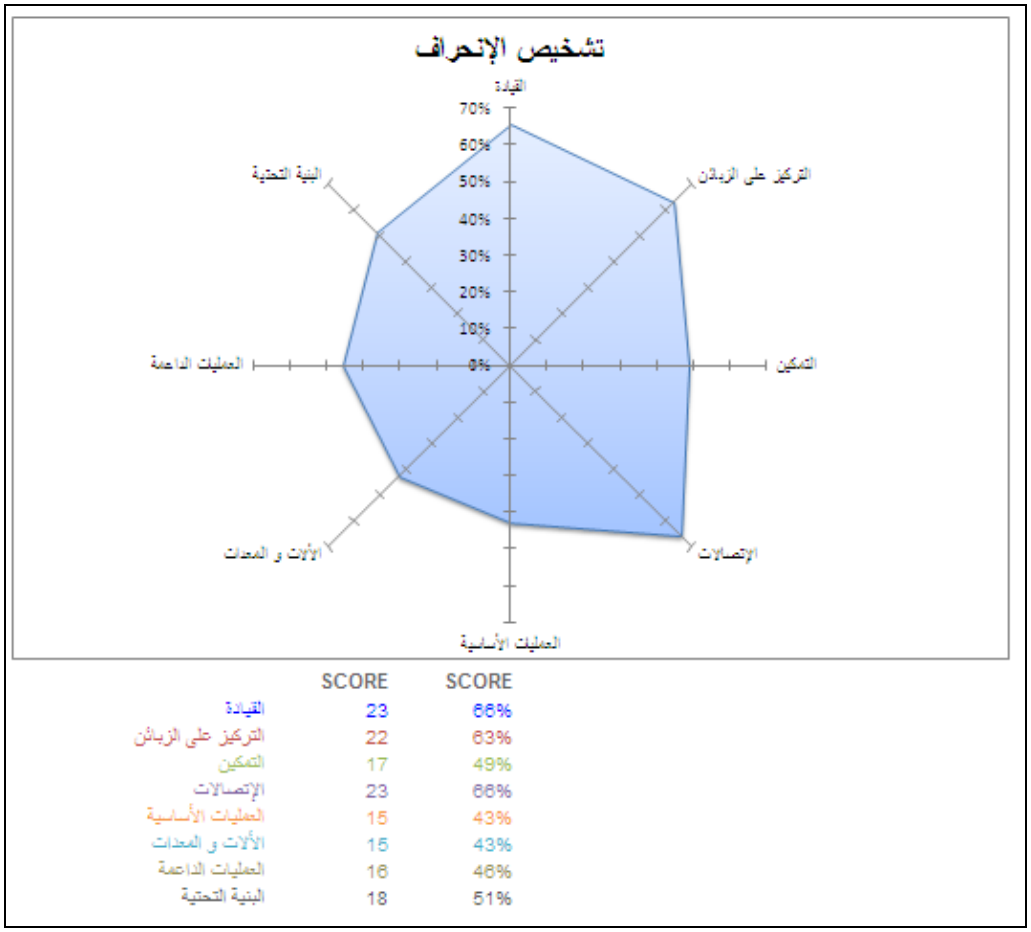
إن الاستبانة مقسمة إلى 8 أجزاء هي:

1. **القيادة:** تعد القيادة من الأمور المهمة سواء بالنسبة لدورة حياة المنظمة أو لعمليات أو مخرجاتها، المنظمة ولذلك كان من الضروري قياس مقدار الانحراف في قيادة المنظمة لتصبح القيادة فاعلة بشكل أكبر في المستقبل.
2. **التركيز على الزبائن:** ينبغي أن يكون التركيز على الزبائن من الدوافع الأساسية لأعمال أي منظمة، ولذلك فإن قياس الانحراف يخلق قيمة إيجابية في نظر الزبون بشكل عام ورئيسي، ويوضح مدى اهتمام المنظمة بمخرجاتها لأجل إرضاء الزبون.
3. **التمكين:** إن قياس الانحراف في تمكين الموظفين سيعكس بشكل إيجابي الآليات التي تستخدمها المنظمة للتعامل مع الموظفين وكيفية الأخذ بآرائهم والأستفادة من ملاحظاتهم في تحسين سير العملية داخل المنظمة.

[3] يمكن تعريف أداة تشخيص الإنحراف Lean Diagnosis Tool على أنها إحدى أدوات نظرية الجيود السداسي Six Sigma والتي تقوم بقياس الإنحراف الحاصل في تطبيق المعايير الخاصة لكل عملية من عمليات المنظمة، وتحتوي الأداة على ثمانية محاور لكل محور عدد معين من المؤشرات (Pepper & Spedding, 2010 :140).

4. **الاتصالات:** تعد الاتصالات والسياسات المترابطة بها من اللبنات الأساسية لتبادل معرفة وظيفية فاعّلة بين مستويات الإدارة المختلفة وبالتالي التحقيق الأمثل لمتطلبات الزبون.
5. **العمليات الأساسية:** إن العمليات الأساسية هي أهم ما يجب قياس انحرافه،لأنها تؤثر وبشكل مباشر في المنتج وجودته.
6. **الآلات و المعدات:** لأجل تحقيق الميزة التنافسية والحصول على رضا الزبون لابد من قياس إنحراف المعدات والآلات والتحقق من سبب الانحراف، مما سيؤدي إلى تقليل التلف في المخرجات وبالتالي التحسن الملحوظ في المنتج.
7. **العمليات الداعمة:** تؤثر العمليات الداعمة على رضا الزبون بشكل كبير ولذلك لابد من قياس انحرافاتها لغرض تقويمها والحد منها في المستقبل، حيث يمكن عد التسويق والمبيعات وخدمات ما بعد البيع وأعمال الصيانة من العمليات الداعمة.
8. **البنية التحتية:** تعد البنية التحتية من أهم المتطلبات الواجب توفرها في المنظمة الناجحة، لأنها حجر الأساس لأي منظمة، ولغرض القيام بأعمال صيانه جيدة وناجعة للبنية التحتية كان لابد من قياس الانحراف وتشخيصه.

أظهرت نتائج تحليل الاستبانات باستخدام أداة تحليل الانحراف تفاوتاً في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وذلك بسبب البيئة الاجتماعية والسياسية الآتية، والشكل (1) يوضح تحليل النتائج.



	SCORE	SCORE
القيادة	23	66%
التركيز على الزبائن	22	63%
التمكين	17	49%
الإتصالات	23	66%
العمليات الأساسية	15	43%
الآلات و المعدات	15	43%
العمليات الداعمة	16	46%
البنية التحتية	18	51%

الشكل (1) نتائج تحليل تشخيص الانحراف باستخدام التخطيط النسيجي.

حيث إن :

- 0%– 20%: نسبة منخفضة جداً، وتعد مصدراً للقلق ولذلك يجب تركيز الاهتمام عليها.
- 20%– 40%: نسبة منخفضة، تحتاج إلى الاهتمام من خلال فهم الاحتياجات وتلبية المتطلبات.
- 40%– 60%: نموذجية ولكن يجب تطوير بعض الآليات لتحقيق جودة أفضل.
- 60%– 80%: جيدة جداً، ولكنها ليست مثالية.
- 80%– 100%: مثالية، ولكن لا بد من الاستمرار بالتحسين المستمر.

2.4. الاستنتاجات:

1. إن متوسط تشخيص الانحراف لتقييم معايير ضمان الجودة هو ضمن النطاق النموذجي، ولكن يجب تطوير بعض آلياته لتحقيق جودة أفضل.
2. إن محوري القيادة والاتصالات من أكثر المحاور جودة، إذ إنهما يقعان في النطاق الجيد جداً، مما يؤكد مكانه القيادة في تطوير تطبيق معايير ضمان الجودة، وكذلك دور الاتصالات في الإعلان التقني حول معايير ضمان الجودة، على الرغم من أنهما يحتاجان إلى تطوير بعض الآليات وذلك للوصول الى مثالية التطبيق.
3. يحتاج محور الآلات والمعدات إلى إهتمام أكبر من الإدارة حيث يعد الحلقة الضعيفة في عوامل تطبيق معايير ضمن الجودة ويحتاج إلى التركيز على فهم الإحتياجات وتلبية المتطلبات، ويعزى ذلك الى الظروف السياسية والإقتصادية التي مرّ بها العراق في العقد الماضي.
4. تقع بقية المحاور ضمن النطاق النموذجي، ولكنها تحتاج الى المزيد من المتابعة والتطوير لأجل الوصول الى مصاف الدول المتقدمة من ناحية تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وبشكل عام:

5. إن تطبيق معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي يعد من البديهيات في الدول التي تمتلك بنية تحية وأكاديمية جيدة كما هو الحال في المؤسسات التعليمية في العراق.
6. تمتلك المؤسسات التعليمية في العراق عدداً لابأس به من مقومات تطبيق معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي ولكنها ذات أساس هش وتحتاج إلى المزيد من الإهتمام والدعم من إدارة المؤسسات التعليمية في العراق.
7. إن تبني معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي بشكل كامل من قبل المؤسسات التعليمية سيعزز من مكانة العراق علمياً واكاديمياً ويؤدي إلى تحسين نوعية مخرجات المؤسسات التعليمية.

3.4. التوصيات:

1. إعداد كادر متخصص في دراسة مدى كفاءة معايير ضمان الجودة وتشخيص الانحرافات الحاصلة في تطبيقها، وأسباب الانحرافات ومحاولة وضع حلول جذرية لها.
2. ضرورة متابعة البنية التحتية لإعداد معايير ضمان الجودة في القطاع التعليمي والعمل على زيادة كفاءته بشكل أكبر من ذي قبل.
3. تعزيز دور المؤسسات التعليمية والأكاديمية في تبني معايير محلية أو إقليمية وتطويرها، بالإضافة إلى تحديث القوانين والقرارات المحلية كي تتناسب مع معايير ضمان الجودة للقطاع التعليمي العالمية.

المصادر:

1. بلاوشو، عبد الكبير، 2009، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي– مفهومها ومراحل تطبيقها، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية حول جودة التعليم العالي التي تنظمها اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.
2. البنا، رياض رشاد، 2007، إدارة الجودة الشاملة مفهومها وأسلوب إرسائها، المؤتمر السنوي الواحد والعشرين للتعليم الإعدادي، مملكة البحرين.
3. ثابت، ثابت حسان، وحرجان، سنان عبدالله، 2015، قياس فاعلية تطبيق معايير ضمان الجودة في جامعة جيهان– أربيل باستخدام أسلوب QFD، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
4. الحاج ، فيصل عبدالله، مجيد، سوسن شاكر، جريسات، أليلس، 2009، دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، اتحاد الجامعات العربية، والامانة العامة، ومجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، عمان، الأردن.
5. الحاج، فيصل عبدالله، مجيد، سوسن شاكر، جريسات، أليلس، 2010، دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، واتحاد الجامعات العربية، والأمانة العامة، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، عمان، الاردن.
6. الخرابشة، عمر محمد عبد الله، 2012، تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.
7. شلاش، فارس جعباز، مزهر، أسيل علي، 2011، جودة معايير اختيار عضو الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية، المؤتمر الرابع لضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي، جامعة الكوفة.
8. صبري، هالة عبدالقادر، 2009، جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي– تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثاني، العدد الرابع، اتحاد الجامعات العربية.
9. عباس، ياسر ميمون، 2015، تكامل أسلوبي ستة سيجما وتقليل الفقد كمنهجية للتحسين المستمر بمؤسسات التعليم العالي، المؤتمر

العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

10. عبدالرحيم، عاطف جابر طه، 2013، تحسين جودة أداء العملية التعليمية باستخدام طريقة Six Sigma – دراسة حالة في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، الملتقى الدولي لمعايير ضمان الجودة وتطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي، جامعة عبدالحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.
11. العزاوي، محمد عبدالوهاب، 2005، إدارة الجودة الشاملة، جامعة الإسراء الخاصة، الأردن، متوفر على الشبكة العالمية http://www.arabproject.net
12. مصطفى، عبد الرحمن إبراهيم ، 2012، آلية التقويم المؤسسي والتقويم الذاتي على ضوء دليل اتحاد الجامعات العربية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.
13. يحياوي، نعيمة محمد، 2011، متطلبات ومعايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة باتنة، الجزائر.

14. Bonsting, 1992, Schools of Quality: an Introduction to Total Quality Management in Education, USA.
15. Heather Eggins, 2014, Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education, Sense Publishers, the Netherlands.
16. Lifvergren, Svante and Bergman, Bo, 2012, Improving 'Improvement' by Refocusing Learning: Experiences from an– Initially-Unsuccessful Six Sigma Project in Healthcare, Total Quality Management and Six Sigma, InTech, Croatia.
17. Pepper, M. P. J., Spedding, T. A., 2010, the evolution of lean six sigma, International journal of quality and reliability management, vol. 2 (27).
18. Rhodes, Lewis A., 1992, On the Road to Quality, Educational Leadership 49, 6.
19. Sallis, Edward, 2002, Total Quality Management in Education, 3rd Edition, Kogan Page Ltd, London, UK.
20. Taylor, Steve & Bogdan, Robert, 1997, Introduction to Qualitative Research methods,: John wily Sons, New York, USA.
21. Vujovic, Aleksandar, Krivokapic, Zdravko and Jovanovic, Jelena, 2012 , Artificial Intelligence Tools and Case Base Reasoning Approach for Improvement Business Process Performance, Total Quality Management and Six Sigma, InTech, Croatia.
22. http://www.bqf.org.uk.

دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الجودة الشاملة في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك ابراهيم

حنان صالح القاضي
كلية التربية– الجامعة الوطنية الماليزية UKM
h.alghadi@yahoo.com

اسماعيل يوسف القاضي
كلية الدراسات العليا– جامعة مولانا مالك ابراهيم
Es_alghadi@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الجودة الشاملة في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك ابراهيم بإندونيسيا، ووضع اقتراحات تطويرية للارتقاء بالجودة الشاملة في الأداء المؤسسي، وتم اتباع المنهج الكيفي حيث تم عمل مقابلات شخصية مع عميد الجامعة الدكتور Prof. Dr. H. Muhaimi, MA وأصحاب القرار في الكلية، حيث يركز محور هذه المقابلة علي واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة ومتطلباتها، والتعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الجودة الشاملة وبعض المقترحات التطويرية للارتقاء بالجودة الشاملة، كما تم أيضا إجراء مقابلات مع السادة رؤساء الأقسام في الجامعة وتعرف علي كيفية سير العمل في هذه الأقسام وما هي متطلبات هذه الأقسام وكيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الدراسات العليا بالجامعة. وتبين أن وجهة نظر أصحاب القرار في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك ابراهيم، هي متوافقة إلى حدٍّ ما مع ما فرضته الدراسة سابقا، كما أنه يتناول الرؤى نفسها التي جاءت بها الدراسة النظرية.

الكلمات المفتاحية: *التخطيط الاستراتيجي، الجودة، مؤسسات التعليم.*

المقدمة:

إن التعليم العالي يحظى باهتمام متنامٍ في مختلف دول العالم بوصفه الرصيد الاستراتيجي المنظور للتنمية الشاملة في المجتمع، وينظر لمؤسساته بوصفها الرافد الأساسي للموارد البشرية التي يحتاج إليها البلد للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة. ذلك أن مستقبل مجتمعاتنا يتقرر في أروقة جامعاتنا وقاعاتها الدراسية ومخابرها ومعاملها؛ لأن مخرجات مؤسسات التعليم العالي توصف أنها مدخلات التنمية. ومثل هذا الاقتران جعلنا نؤكد على توجيه الاهتمام بالتعليم العالي؛ لارتباط ذلك بالتنمية.

ومما لا شك فيه أن للتعليم العالي دوره الأساسي في بناء الإنسان وتنميته إذ أنه يمثل الركيزة الأساسية للتقدم والتطور في مختلف مجالات التنمية الشاملة؛ ولأن الإنسان هو غاية التنمية ووسيلتها، أصبح من الضروري أن يسعى التعليم العالي إلى تزويده بالكفاءات والمهارات المناسبة حتى يقوم بدوره الكامل في إحداث التنمية الشاملة في ميادين الحياة المختلفة في ظل التوجهات المحلية والعالمية وقضايا العصر المتجددة. حيث تعتبر عملية التخطيط الاستراتيجي من المقومات المهمة لتحقيق جودة المؤسسة، حيث يتسم هذا العصر بكثرة تعقيداته وكثرة العوامل المؤثرة على مختلف نشاطاته وهذا يحتم علينا الأخذ بعين الاعتبار التخطيط الاستراتيجي كمخرج من هذه التعقيدات، وطريقة علمية تحقق لنا الكثير من الفوائد وتجنبنا الكثير من المشكلات، بحيث أن التخطيط للعملية التربوية يقوم بناء على منطلقات تحددها البيئة المحيطة بشتى مجالاتها وتبنى عليها أهداف الخطة وطريقة التعامل معها ومدى التعامل. ومن المعلوم أن التخطيط نفسه يحتاج إلى تخطيط كي يظهر بالشكل المناسب ، ويخدم مصلحة المخطط في تحقيق أهدافه. هذا الواقع الجديد والتحديات المهمة التي يواجهها التعليم ومؤسساته تفرض عليه الحاجة إلى التخطيط الاستراتيجي المرن والمستمر والذي يعتبر التفكير الاستراتيجي أساس له.

الأهداف:

1. التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الجودة الشاملة في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك ابراهيم.
2. وضع مقترحات تطويرية للارتقاء بالجودة الشاملة في الأداء المؤسسي.

مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

الاستراتيجية "هي الأسلوب الذي تختاره الإدارة للاستفادة من الموارد المتاحة لها، وتحقيق أفضل النتائج" (السلمي، 2003: 120). يعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه "منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ (حسين، 2002: 169).

يعرف التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية بأنه: "خطة طويلة الأجل (3–5 سنوات) يحدد فيها رسالة الجامعة، والغايات والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وطرق تحقيقها، والبرامج الزمنية لتحقيقها، مع الأخذ بعين الاعتبار التهديدات والفرص البيئية، والموارد والإمكانيات الحالية للمؤسسة" (الفرا، 2005: 5).

خصائص ومزايا التخطيط الاستراتيجي:

للتخطيط الاستراتيجي مزايا عديدة تنطلق من كونه يأتي تطوراً نوعياً لأنواع التخطيط المختلفة ولعل أهم ما يميز التخطيط الاستراتيجي ما يلي:

1. أنه عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة استراتيجية شاملة تؤدي إلى إكساب أو خلق الميزة التنافسية للمؤسسة.
2. ينطلق التخطيط الاستراتيجي من تحليل منهجي شامل للمركز التنافسي الحالي للمؤسسة، وللفرص والتهديدات الحالية والمتوقعة في بيئة الأعمال، ولعناصر القوة والضعف الذاتية الموجودة في داخل المؤسسة من جهة أخرى.
3. والتخطيط الاستراتيجي عملية واسعة متعدد ة الأوجه، ومتنوعة الأنشطة، تتجاوز النظرة
4. التقليدية للأنماط الأخرى من التخطيط، فالتخطيط الاستراتيجي ليس مجرد نشاط وظيفي وديناميكي متخصص، وإنما هو أوسع شمولاً، وأغنى أبعاداً، وأعمق مستوى من التفكير العقلاني التحليلي، حيث يتسم بالتفكير الموضوعي المتبصر الذي ينطلق من محاولة صياغة نظرة شاملة لكافة المتغيرات البيئية (الداخلية والخارجية).
5. يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى إيجاد تصور تستطيع من خلاله أن تحقق ميزة تنافسية، وذلك من خلال تحليل الاتجاهات المتوقعة والممكنة والتر كيز على المستقبل، ويتميز التخطيط الاستراتيجي بأنه نوعي ويركز على إنتاج وتوريد الأفكار غير المسبوقة (الآغا، 2005).
6. يحقق التخطيط الاستراتيجي التفاعل والحوار البناء بين المستويات الإدارية الثلاث في التخطيط (العليا- الوسطى- الدنيا) عن مستقبل التنظيم وسبل نجاحه وتطوره، ويرشد اتخاذ القرارات في العملية الإدارية.
7. يسهم التخطيط الاستراتيجي في دعم أساليب اتخاذ القرارات المستقبلية في المؤسسة بشكل علمي قائم على الدراسة والتحليل والتنبؤ والمقارنة بين البدائل المختلفة لاتخاذ أفضل، القرارات وأكثرها قابلية للتنفيذ.
8. يعمل التخطيط الاستراتيجي على التقليل من الآثار السلبية للظروف المحيطة على نشاط التنظيم وزيادة فاعليته وكفاءته والإسهام في إحداث جودة أفضل للمنتج أو الخدمة (غنيم، 2001).
9. كما يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى وضع مسارات رئيسة للفعل الاستراتيجي تتمثل بخطط استراتيجية أقل رسمية، وأقل ثباتاً، وأكثر تغييراً، وأوسع شمولاً، وأعمق تحليلاً من الخطط الرسمية التقليدية التي تنغلق على ثوابت مبادئها، وقواعد عملها، ومراحل تنفيذها.

مراحل التخطيط الاستراتيجي:

المرحلة الأولى: الإعداد

مع افتراض المخاطرة المتزايدة التي تحيط بالمؤسسة ككل، ومع ازدياد أعباء المنافسة التي يفرضها التطور المتلاحق، لابد من الإعداد الجيد لمستقبل المؤسسة، ووضع الرؤية الأمثل لما ينبغي أن تكون عليه لتجاوز العقبات التي يمكن أن تعترضها، وللتغلب على المخاطر ورسم مستقبل أفضل لها ينبغي أن تتضمن مرحلة الإعداد للتخطيط الاستراتيجي عدة خطوات هي:

1. التحليل الاستراتيجي:

يقصد بعملية التحليل الاستراتيجي للبيئة مراجعة كل من البيئة الخارجية بغرض تعرف أهم الفرص والتهديدات التي تواجه المؤسسة، والبيئة الداخلية بغرض تعرف أهم نقاط الضعف والقوة فيها، ويجب أن تكون هذه العملية مستمرة لكي تخدم عملية تصميم الاستراتيجية، وتشترط في عملية التحليل البيئي أن تكون مكوناته ذات علاقة مباشرة ومتصلة التأثير في أداء المؤسسة حاضرا ومستقبلا، فالتحليل الاستراتيجي هو "مجموعة من الوسائل التي تستخدمها الإدارة لتحديد مدى التغير في البيئة الخارجية وتحديد الميزة التنافسية والكفاءة المميزة للمؤسسة التربوية في السيطرة على بيئتها الداخلية، بحيث يسهم ذلك في زيادة قدرة الإدارة العليا على تحديد أهدافها ومركزها الاستراتيجي" (Johnson & Scholes، 1997: 46).

2. صياغة الاستراتيجية:

تعرف الاستراتيجية بأنها: إعلان للنوايا وتحديد ما ترغب في أن تكونه على المدى الطويل، وهذا يستلزم الإلمام بكل العمليات المرتبطة بذلك تفادياً للعثرات المحتملة، وهي رسم المسار المستقبلي بالنسبة للخدمات التعليمية التي ستقدم للمجتمع وكيفية القيام بذلك.

ولصياغة الاستراتيجية وتكوينها، فإن ذلك يتطلب اتخاذ قرارات حول التالي: (الفرا، 2005)

أ. تحديد فلسفة الجامعة، وغرضها، ورسالتها.

ب.وضع أهداف طويلة الأجل لتحقيق الرسالة.

ج. اختيار الاستراتيجية لتحقيق الأهداف طويلة الأجل.

3. وضع الخطة الاستراتيجية:

ويمر وضع الخطة الاستراتيجية للمؤسسة بثلاث خطوات هي:

أ- صياغة رؤية ورسالة المؤسسة:

المرحلة الثانية: تطبيق الاستراتيجية

تعد عملية تطبيق الاستراتيجية من المراحل المهمة في ترجمة الرؤى والأهداف العامة إلى واقع عملي، وتنفيذ الاستراتيجية "عبارة عن سلسلة من الأنشطة المترابطة مع بعضها البعض والتي تتضمن تكوين متطلبات الاستراتيجية التي يتم اختيارها". (الدوري، 2005: 293).

ويرتبط تنفيذ الاستراتيجية بعدة عوامل مهمة منها، الهيكل التنظيمي، وأساليب التنفيذ المتبعة، ومدى توافر الموارد البشرية فضلاً عن الثقافة التنظيمية. ويتم تطبيق الاستراتيجية من خلال وضع الإطار العملي المتمثل بالخطط التنفيذية التي تشمل ما يلي:

وضع الأهداف قصيرة الأجل- وضع البرامج التنفيذية- الموازنات المالية.

المرحلة الثالثة: الرقابة وتقييم الاستراتيجية

تأتي عملية الرقابة والتقييم للاستراتيجية في إطار كونها جزءاً ومكوناً رئيساً من عملية الإدارة الاستراتيجية، والرقابة لا تستهدف بالدرجة الأولى تعرف أو رصد الأخطاء، أو التجاوزات أو الانحرافات، وإنما تهدف أساساً إلى التأكد من صحة التفكير ودقة التخطيط وكفاءة التنفيذ، وإن عملية الرقابة على تطبيق الخطة الاستراتيجية تمتد من التأكد من جودة التفكير الاستراتيجي، والتأكد من جودة الخطة الاستراتيجية، حتى التأكد من جودة الأداء الفعلي ومطابقته للمخطط المستهدف (المرسي، وآخرون، 2002: 405). كما أن كل الاستراتيجيات تخضع لعملية تقي يم لمعرفة مدى تناسبها مع التغييرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية، ولتقييم مدى دقة التنبؤات التي تحتويها الخطط، ويتطلب ذلك مقارنة النتائج الفعلية بالأهداف المتوقعة من تطبيق الاستراتيجية وبالتالي اكتشاف الانحرافات سواء كانت في التصميم، أو في تطبيق الاستراتيجية.

متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

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 النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
5. سياسة إشراك العاملين: إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصّة 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 (TQM) من خلال إنتاج سلع أو تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة.

الاجراءات المنهجية:

تم الاعتماد على المنهج الكيفي ويعرف بأنه "منهج بحث يعتمد على آراء المبحوثين، ويهتم بالمعلومات والمفردات والجمل التوضيحية ويهدف إلى جمع بيانات غير إحصائية لفهم آراء الناس وادراكهم للمشاكل والقضايا ويتم الحصول على النتائج من واقع ملاحظة وتحليل الأحداث والمواقف والمقابلات الشخصية والصور والوثائق والاتصالات اللفظية وغير اللفظية. وذلك للتعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في كلية الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، واتجاهات إدارة الجامعة نحوها ومدى ممارستهم لها.

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على العديد من الأدوات والمقاييس التي يعتمد عليها الباحثون في الوصول على المعلومات المطلوبة لفهم وحل المشكلات، فقد تم استخدام أسلوب المقابلة والملاحظة كأداة مناسبة لتعرف علي الدراسة وأهدافها.

تم تحديد مجال المقابلة، وهو: (دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الجودة الشاملة في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك ابراهيم).

قامت الباحثة بإجراء مجموعة المقابلات وهي كالآتي:

1: المقابلة:

هي تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التغيرات لدى المبحوث، والتي تدور حول آرائه ومعتقداته.

حيث قام الباحث بإجراء مقابلات مع عميد الجامعة الدكتور .Prof Dr. H. Muhaimi, MA

حيث يركز محور هذه المقابلة علي واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة ومتطلباتها، والتعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وسبل التغلب عليها.

كما تم أيضا إجراء مقابلات مع السادة رؤساء الأقسام في الجامعة وتعرف علي كيفية سير العمل في هذه الأقسام وما هي متطلبات هذه الأقسام وكيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الدراسات العليا بالجامعة.

2: الملاحظة:

هي الاعتبار المنتبه لحادثة أو ظاهرة أو شيء ما أما الملاحظة العلمية: فهي الاعتبار المتنبه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها، والوصول إلى القوانين التي تحكمها.

حيث قامت الباحثة بملاحظة طريقة سير العمل في الجامعة، وكيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة، وتعرفت علي نقاط القوة في الجامعة، وكيف تعمل الجامعة للسيطرة عليها والاستفادة منها.

3: الوثائق:

حيث قام الباحث بقراءة الوثائق المتعلقة بالجامعة ومعرفة كيف تم إنشاء هذه الجامعة وكيف تم تطويرها، ورسالتها، والاختبارات التحصيلية، ومحاضر الاجتماعات والسجلات، وقواعد البيانات .. وغيرها.

مصادر البيانات

يهدف فحص الوثائق المتوافرة في المؤسسة، ومراجعتها الحصول على البيانات والمعلومات ذات العلاقة بأداءات المؤسسة، مثل: السجلات – المحاضر– الخطط– قواعد البيانات– نتائج وتقارير. كما سوف يتم إجراء الدارسة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الحكومية– مالانق– في قسم الدراسات العليا حيث يتم التجهيز لإجراء المقابلات مع قيادات العمل بإدارات الجامعة التي تألف مجتمع الدراسة وعينتها من جميع أعضاء مجلس الجامعة، وعميد قسم الدارسات العليا بالجامعة، ومساعدي العميد ورؤساء الأقسام الأكاديمية، وسوف يتم تطبيق أداة الدراسة على كل مجتمع الدراسة والذي يتمثل في إدارة الجامعة.

أسلوب تحليل البيانات

تم جمع البيانات من خلال المقابلات المباشرة والمناقشات الجماعية (سواء كانت مكتوبة أو مسجلة) ودراسة الوثائق والملاحظات والتقارير.

مقترحات تطويرية للارتقاء بالجودة الشاملة في الأداء المؤسسي

- العمل على تفعيل فكرة إنشاء وحدة الجودة الشاملة وتطوير الأداء بكليات الجامعة في ضوء المعايير الدولية.
- إعداد خطة تنفيذية شاملة للبحث العلمي في الجامعة تربط الكليات والمراكز البحثية بعمادة البحث العلمي تستند إلى خرائط بحثية لتنظيم تلك الأنشطة.
- إجراء مراجعة دورية سنوية للخطة الاستراتيجية والتأكد من مدى تحقق أهداف الخطة للعام الواحد باستخدام نماذج متابعة تحدد الانحرافات ومستواها وسبل معالجتها، واتخاذ الإجراءات التصحيحية من خلال الخطط البديلة.
- استخدام النماذج الحديثة في التخطيط، كالتخطيط باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، والتخطيط باستخدام نماذج التميز، والتأكيد على نمذجة التخطيط في كافة مراحله.
- الاهتمام بالبدائل الاستراتيجية عند إعداد الخطة التنفيذية.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يرى الباحث ضرورة إبراز العديد من التوصيات، والتي يعتقد أن لها أثرها الإيجابي في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، موضحاً آليات العمل اللازمة والضرورية والتي تتمثل في التوصيات التالية:

بداية لا بد لمؤسسات التعليم العالي من تبني فلسفة ادارة الجودة الشاملة؛ وذلك من اجل النهوض بمستوى أداءها والرفع من مستوى انتاجيتها وتحسين جودة مخرجاتها من الخريجين علميا وعمليا وتقنيا؛ لخدمة المجتمع وتحقيق أهدافه، واللحاق بركب التقدم والتطور العالي؛ ليسهم في تنمية هذه المجتمعات وتدفع مسيرة التنمية فيها على كافة مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وتمارس دورها في تحديث المجتمعات وتطويرها من خلال نوعية الخريجين المؤهلين علميا وعمليا اللذين يشكلون مخرجات هذه المؤسسات. وبالتالي يوصي الباحث بالآتي:

1. تعد فلسفة ادارة الجودة الشاملة منهجاً إدارياً مناسباً؛ لتنسيق الجهود في جميع جوانب العمل الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي فهي تسهم في احداث تغيرات إيجابية ترفع مستوى كفاءة اداء التعليم العالي.
2. نشر ثقافة الجودة في كافة أرجاء جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، وبين أعضاء هيئة التدريس.
3. ابتكار أساليب جديدة في تقويم الطالب والأساتذة والاستفادة منها في البحث العلمي.
4. أن تعمل الإدارة الجامعية على تفعيل وظائف الجامعة الثلاثة وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، من خلال أسس إدارة الجودة الشاملة.

الخاتمة:

يرتبط التخطيط الاستراتيجي بالجودة بوصفه الإطار العام الذي تضعه المؤسسة لتنظيم أعمالها، وتحسين أنشطتها وفق منظومة يشارك جميع العاملين فيها في إطار رؤية موحدة، ورسالة موثقة، مما يجعل من المخرجات دليلا مؤكدا على الجودة، ومؤشرا من أهم مؤشراتها. فإن جودة الأداء المؤسسي الشامل بكل معاييره ومؤشراته يرتكز على التخطيط الاستراتيجي في بناء أساس سليم وصلب لكل مكوناته المتمثلة بتخطيط السياسات، والنظم وتطوير الهياكل وتخطيط العمليات واستثمار الموارد وتطوير الإمكانات البشرية والمادية بما

يحقق أهداف المؤسسة التعليمية، ويتيح لها القدرة على إجراء تحليل تنظيمي مؤسسي وتحديثه بصورة منتظمة، بهدف تحقيق التنمية المؤسسية الشاملة في إطار من مرونة الأداء المتكامل، الهادف إلى التطوير والتحسين المستمر.

قائمة المصادر والمراجع

1. الأغا، إحسان (2001)، منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل، الطبعة الأولى، دار المقداد للطباعة: فلسطين.
2. الدوري، زكريا (2005)، الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، دار اليازوري العلمية للنشر: الأردن.
3. غنيم، عثمان (2001)، التخطيط أسس ومبادئ عامة، الطبعة الثانية، دار رضا للنشر والتوزيع: عمان.
4. الفرا، ماجد (2005)، دورة تدريبية في التخطيط الاستراتيجي، الجامعة الإسلامية: غزة.
5. المرسي، وآخرون (2002)، التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية منهج تطبيقي، الدار الجامعية: مصر.
6. السلمي، علي (2003)، السياسات التعليمية وصنع القرار، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية.
7. حسين، حسن، (2002)، تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، مجلة التربية، عدد خاص، ص 160–210، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر.
8. Johnson, G., & Scholes, K., "Exploring Corporate strategy" 4th Ed., prentice – Hall Europe, (1997).

دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة (دراسة لواقع الجامعة الجزائرية)

The role of the university in achieving sustainable development

(the study of the reality of the Algerian University)

الأستاذ الدكتور الأخضر عزي
قسم العلوم التجارية
جامعة محمد بوضياف– المسيلة– الجزائر
Azzi_lakhdar@yahoo.fr

الأستاذة المساعدة نادية إبراهيمي
قسم العلوم التجارية
جامعة محمد بوضياف– المسيلة– الجزائر
Brahimi_nadia2010@yahoo.fr

المخلص

قد لا نجانب الحقيقة، إذا ما قلنا إن العالم في نطاق العولمة Globalisation– بكل تجلياتها– يشهد عبر وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال تطورات متجددة في حضارة الإنسان المعاصر، بما لتلك الوسائل من قدرة وفاعلية في تكوين هذه التطورات وتسريعها، إلا أن الغرابة تظهر في بقاء الجامعة غير مرنة وراكدة وترفض فتح ابوابها امام تيارات التقنيات الحديثة(وجود ردود أفعال رفضية في ذلك)، وقد ذهب الاعتقاد الراسخ في ذهنيات البعض إلى تصور وجود حاجز يفصل بين الجامعة والمجتمع، في حين أن الجامعة تشكل لبنة من لبنات هذا المجتمع؛ مما يقودنا إلى طرح السؤالين الآتيين: هل يمكن للجامعة المعاصرة النهوض بمسؤولياتها والأدوار المتوقعة منها ما دامت في حالة تميل إلى الانعزال عن المجتمع المعاصر الذي تستمد حياتها منه؟ وهل يمكن للجامعة أن تحدث تطورا وتغييرا في البنية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية بطرح الاستدامة ما دامت هي غير مستجيبة للتطور والتغيير؟ الأجابة الموضوعية الأولية تقودنا إلى أن هناك أصواتا أخذت تتعالى– هنا وهناك– منذ إقرار بوادر العولمة والحوكمة المؤسساتية بهذا التناقض الذي كبح تطورها وزاد من متاعب الأسرة الجامعية: الأساتذة، الباحثون، العمال، الطلبة.....الخ.

أن التعليم المثالي– كما هو معلوم– يتجه للفرد اتجاها موضوعيا ومنطقيا، ولكن هل يمكن للأستاذ والباحث الجامعي التوجه لكل فرد من الطلبة في زحمة المدرجات والأقسام والاكتظاظ بالمعارف التلقينية؟ ثبت بالوقائع والدلالات القطعية أن الرأسمال البشري يساهم بدور مهم في خدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في كل البلدان؛ حيث تستخدم العديد من الدول رأس المال البشري لمواجهة النقص المحتمل في قاعدة الثروات الطبيعية والبشرية التي يمكن أن تعاني منها حاضرا ومستقبلا(الحاضر غرس الماضي) وقد ازداد الاهتمام العالمي برأس المال البشري، خاصة في أعقاب التوجه الدولي نحو العولمة الذي يستلزم تراكما كميا ونوعيا في رأس المال البشري؛ ليصبح قادرا على إحداث نقلة نوعية كبيرة في هياكل الإنتاج والتوزيع. وانصب الاهتمام بالتعليم ومخرجاته وفق ثلاثة أسس، تتمثل في: توسيع قاعدة التعليم، وخفض نسبة الأمية إلى أدنى مستوياتها، وجعل التعليم الأساسي إلزاميا، والتركيز على التعليم النوعي لرفع كفاءة رأس المال البشري وزيادة إنتاجيته، وأخيرا: أهمية تعليم المرأة وزيادة مشاركتها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية كما يقول بذلك أحد الباحثين في ميادين التعليم والتنمية المستدامة، وينطلق بحثنا من كون الإقرار بإن الجامعة تمثل أهم الوسائل والأدوات المتاحة لدى الجهات الحكومية في تفعيل حراك تنمية العنصر البشري، وتطوير المعرفة في المجتمع، لأن عصرنا تتعدد فيه جملة من الاهتمامات الاستراتيجية المتناقضة أحيانا؛ نظرا لظهور حزمة من التغيرات المستمرة: اقتصادية واجتماعية وسياسية وبيئية وتكنولوجية؛فأن ذلك سيفرض – لا محالة – على الجامعة القيام بوظائف متعددة ومتشابكة الجوانب، والتي تستطيع من خلالها تحقيق التنمية المستدامة، وتتمثل الوظائف السابقة في مجموعة من السلاسل المترابطة بأبعاد استراتيجية: تكوين الطلبة الجامعيين، وإجراء البحوث العلمية والتجريبية، إجراء لقاءات علمية مباشرة وغير مباشرة، والمساهمة الجادة والفاعلة في تكوين النخب (les élites) التي تسهم في حل المشكلات الحيوية القائمة والمستقبلية بأبعاد استشرافية توقعية، وتتمثل الوظيفة الأخيرة في توطيد علاقتها بالمحيط والعمل على خدمته وتنميته. وتسعى الجامعة الجزائرية – كغيرها من الجامعات العربية – إلى تحقيق أدوارها في التنمية المستدامة، إلا أن هناك بعض المعوقات والعراقيل التي تحول دون أدائها الدور المنوط بها في تحقيق ذلك؛ لذا حاولنا في هذا البحث تقديم بعض المقترحات التي تصورناها ونعتقد انها كفيلة بالمساهمة في منحى الإبداع والتطوير انطلاقا مما اطلعنا عليه في هذا السياق، بغية تمكين الجامعة الجزائرية من التغلب على هذه المعوقات، سعيا للقيام بمهامها من أجل استرجاع مكانتها الرائدة في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: *الجامعة، والتنمية المستدامة، ورأس المال البشري، والتكوين، والبحث، والجزائر.*

مقدمة

هناك اعتقاد راسخ بأن الغاية الأساسية من الجامعة تكمن في خلق المعرفة ونشرها من خلال التعليم والبحث اللذين يتطلبان مستوى عال من الاستقلالية المؤسسية، لأن الأصل في السمعة الجيدة للجامعات هو أنها ترتقي فوق التدخلات الخارجية عن محيطها –خاصة الحكومية– ، وهذا ما يتطلب من الأسرة الجامعية السعي إلى مشاركة الجميع في ذلك مع الحفاظ على الاستقلالية، ولعل أجمل عبارة في هذا السياق ما صرح به أحد رؤساء الجامعات العربية*(**ينبغي أن تكون الجامعات مستقلة وأن تكون علاقتها في دعم الدولة لها من أجل تحقيق استقلاليتها وتعزيزها، فأنا بوصفي رئيس جامعة حكومية شعاري هو الدعم من أجل الاستقلالية الأكاديمية**). والاستقلالية في الجامعات دعامة حساسة في تحقيق الرشادة وبالتالي تخريج كفاءات سليمة غير مرتبطة بالعصب المؤدلجة. تعد الجامعة– في أي نظام تعليمي– المرتكز الأساسي للتنمية المستدامة، خصوصا في العصر الحاضر المعولم، نظرا لما تؤديه من مهام متعددة، ذلك ان الجامعة كانت وما تزال تحتل داخل أي نظام تعليمي أهمية كبيرة، وخاصة ما يرتبط بتكوين رأس المال البشري (Human Capital) المتميز بالمهارات العلمية العليا والمؤهلة لتوظيف المعرفة خدمة للاحتياجات الاجتماعية الضرورية لإحداث التقدم العلمي والاقتصادي والاجتماعي وكذا بوصفها أداة أساسية في تشكيل خطط التنمية المستدامة*، التي يمكن للجامعة تحقيقها، من خلال القيام بوظائف رئيسة ثلاث اتفق خبراء التعليم العالي على إسنادها للجامعات الحديثة، وهي: التكوين الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع وتنميته.

مشكلة البحث: بناء على ما ذكر؛ ينطلق بحثنا من مقترح التساؤل الآتي:

ما مدى مساهمة الجامعة –بوظائفها الحيوية– في تفعيل حراك التنمية المستدامة في المجتمع؟

للإجابة عن هذا التساؤل وجزئياته، خلصنا إلى تبني الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: تعد الجامعة عنصر الدوران الأستراتيجي في النظام التعليمي لأي بلد كان، لكونها تسهم بفاعلية في تكوين رأس المال البشري (Human Capital) المتميز بالمهارات العلمية العليا والمؤهلة لتوظيف المعرفة في خدمة الاحتياجات الاجتماعية الضرورية لإحداث التقدم العلمي والاقتصادي والاجتماعي المستدام.

الفرضية الثانية: تمثل الجامعة أداة أساسية حساسة في تشكيل خطط التنمية المستدامة من خلال ثلاثة أبعاد وظيفية: التكوين الجامعي، البحث العلمي وخدمة المجتمع وتنميته.

الفرضية الثالثة: تنجز استراتيجية التعليم الجامعي الجزائري– رغم الترددات– التكوين الكمي والنوعي الذي وحده يحقق استراتيجية التنمية المستدامة بأبعادها المختلفة.

أهمية البحث وأهدافه: حاولنا في هذه البحث إبراز الدور الممكن أداؤه من طرف الجامعة لتحقيق تنمية رأس المال البشري المفضي إلى تحقيق التنمية المستدامة، أما الأهداف فتتلخص في: عرض المشكلات والمعوقات التي تعيشها الجامعة الجزائرية – رغم حجم الأنفاق المالي الكبير في هذا المضمار– والتي حالت دون قيامها بأداء وظائفها وتحقيق التنمية المستدامة، وأخيرا إبراز وحصر نسبي للصعوبات التي تواجهها الجامعة الجزائرية، من خلال تحليل موضوعي سببي (Causale) كفيل بإيجاد مقترحات للحلول المستدامة المتعلقة بالتكوين الجامعي والبحث العلمي ومخرجات النخب العلمية وسبل تفعيل علاقة الجامعة الجزائرية بمحيطها.

منهجية البحث وحدوده: اعتمدنا المنهج الوصفي وفروعه (دراسة الحالة) **تحديدا**؛ لدراسة الإطار الفكري والتصوري ومنه الإسقاط على حالة الجامعة الجزائرية التي تعاني جملة معوقات وكوابح بيروقراطية، وقد استقينا المعلومات الكمية من المنظومة الإحصائية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي للجزائر، فضلا عن فحص مختلف السياسات القطاعية ضمن برامج التنمية المستدامة التي خصصت لها اعتمادات مالية تستحق التنويه، وما ارتبط بذلك من عراقيل بيروقراطية حالت دون تحقيق الأفضل رغم مدخلات كمية مهمة في ذلك.

مصطلحات ومفاهيم البحث الأساسية: تبعا لقراءاتنا المتعددة وسعيا لإثراء بحثنا من الناحية المفاهيمية؛ ارتأينا الخوض في المصطلحات التالية والتي لها علاقة مباشرة بموضوع البحث، وهي مفاهيم لا تشكل في الواقع العملي اسس انطلاق في التحليل، إلا أنها تمثل مسارا فكريا لا غنى عنه.

1– **المؤسسة التعليمية بوصفها مركب اجتماعياً:** لها مكانتها ضمن المؤسسات الاجتماعية في ضوء ثلاثة اعتبارات متكاملة:

أولا: منحى الحجم: يتصل التعليم بميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية كافة ويتمركز فيه عدد كبير جدا من الأفراد التواقين للعلم والمعرفة للخروج من الحلقات المفرغة للأمية والفقر.

---

* ينظر في هذا المنحى: يحيى ملحم:"التمكين من وجهة نظر رؤساء الجامعات الحكومية في الأردن– دراسة كيفية تحليلية معمقة"، مؤتمر الإبداع والتحول الأداري والاقتصادي– كلية الاقتصاد والعلوم الأدارية–إربد–جامعة اليرموك– 25–26 نيسان 2006 ص82، لعل أجمل استثمار يكون في الجانب التعليمي، مما جعل العلامة الأستاذ الدكتور زياد رمضان يلح على أن: التعليم الجامعي هو بترول الأردن المتجدد، فما أروع هذا المنطق.....

ثانيا: المهام: يهيئ التعليم الفرد لمهمات حيوية أخرى وفي الوقت ذاته ينمي الشعور بالمواطنة والإحساس بالمسؤولية الذاتية.

ثالثا: التعليم بوصفه نظاماً إعلامياً في ذاته: يركز اهتماما كبيرا على العلاقة بين الاستاذ والطالب الجامعي، وعلى خبرة الأستاذ وحنكته واطلاعه بالدور الفاعل في تحقيق وصول البلاغ؛ غير أن هذه العلاقة المباشرة لن تتسم بالفاعلية والجدوى إذا لم تتصل بعلاقة إعلامية غير مباشرة تأتي عن طريق جملة من الوسائط التثقيفية مثل: الكتب والجرائد والشبكة العنكبوتية ومتابعة وسائل الإعلام الأخرى؛ حيث أن التعليم المثالي– كما هو معلوم– هو الذي يتجه للفرد ولكن هل يمكن للأستاذ أن يتوجه لكل الطلبة في ظل الهياكل والبنية التحتية المتواضعة في الميدان التربوي الجامعي؟

2– **المعرفة والمهارة:** تعد أساسا من أسس نجاح وتميز منظمات علمية اكاديمية، مثل منظمات التعليم العالي والتي تعد العملية العلمية وبناء المعرفة والمشاركة بها بمثابة ركن أساسي من اركانها ورسالة جوهرية تنوء بحملها.

3– **الثقة:** ترتبط الثقة بالمعرفة بشكل قوي ضمن مفهوم التمكين المطروح ولا بد من اقتران الثقة بالمساءلة، ذلك أن المساءلة أداة احترازية عند إساءة استغلال تلك الثقة الممنوحة والثقة المطلقة غير ممكنة، ولعل أسس الحوكمة الرشيدة خير مقياس لها.

4– **الإبداع:** يمثل كيفية التفكير بعيدا عن السياقات التقليدية مع استحضار اشكال المغامرة (Aventure) كلها من تبني عمليات التغيير ودعمه بما يحقق تحولات إبداعية في بيئة المنظمات وعملياتها فضلا عن مخرجاتها الى بيئتها وفق ما يراه **بيتر دروكر**. ويتحقق الإبداع من خلال ثلاثة عوامل رئيسة تتمثل في: وصف الأفكار وإثارتها، ومهارات التفكير الإبداعي، والدافعية، كما أن الامكانات الإبداعية عند الأفراد تتمثل في: والاصلاح، والاستقلالية، والصدق والبحث عن الحقيقة، والحاجة للإنجاز، وضوح الرؤية ونفاذ البصيرة، وهناك مقاييس للإبداع العلمي عموما، تتمثل في: عدد المنشورات والتقارير العلمية، والترخيص بالنشر، تقارير البحوث غير المنشورة، عدد براءات الاختراع المسجلة... الجوائز العلمية أو الأدبية أو الفنية* الأنتاجات الجديدة، التركيبات الجديدة، تقديرات الكفاية الإنتاجية من المشرفين..

5– **رأس المال البشري:** يطلق على المخزون من المعرفة والمهارة والخبرة والقدرة على الاختراع، ويمكن اكتساب هذه المهارات في مراحل الحياة جميعها من الطفولة المبكرة إلى الشيخوخة ويتشابه مع رأس المال العيني من حيث الحاجة إلى الصيانة والتحديث، كما أن هناك إجماعا بين الاقتصاديين حول ضرورة تضمين رأس المال البشري لكل ما ينفق على المدارس والجامعات ومراكز الأبحاث والمستشفيات والعيادات، ويأتي التعليم على رأس قائمة العوامل المحددة للرأسمال البشري.

6– **التنمية المستدامة:** تمثل التغير الإيجابي والمستمر في مستوى الرفاه الاقتصادي الحالي للمجتمع، بحيث لا تحرم الأجيال المقبلة من ذلك، حيث إن الاستثمار في رأس المال العيني يعد عنصرا ضروريا ولكنه غير كاف لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة، إن التنمية البشرية هي الضمان الوحيد لتحقيق التنمية المستدامة، حيث ان سبب إخفاق البلدان العربية في تنميتها أنما يعود إلى تركيزها على بناء رأس المال العيني الذي كان يأتي في معظم الأحيان على حساب الرأسمال البشري خاصة في البلدان ذات الريوع البترولية.

7– **العولمة:** اختلفت تعاريف العولمة باختلاف مواقف الأفراد والجماعات منها، فهي عند مؤيديها تعني: "البحث في إقطار العالم كله عن أرخص الأمكنة إنتاجا وأكثرها بيعا واوفرها ربحا وذلك باستخدام التكنولوجيا الجديدة في الإنتاج والتجارة والاتصال والتعليم والإدارة وتأهيل الأنسان وتدريبه على التكيف مع هذا كله" أما خصومها، فيعرفونها بانها:" تحول عالمي تاريخي في القوى الاجتماعية الاقتصادية ورؤوس الأموال وتنمية المعلومات والدولة والحكومات والعمل والتربية والتعليم والثقافات والفنون والفكر والمعتقدات والقيم والاتجاهات والاخلاق والتقاليد والعادات والعلاقات الأسرية والاجتماعية وسائر مجالات الحياة ثم تشكيل ذلك كله طبقا لمصالح الشركات العالمية الضخمة التي برزت مفرطة القوة بعد انتهاء الحرب الباردة". وفي ظل العولمة الحاضرة وسياساتها الجديدة صار للتربية والتعليم في أقطار العالم النامي دور بارز يقوم على فلسفة تربوية تعد الطلبة رأسمال بشري لكنه في صالح شركات العولمة وهدفا من أهداف التنمية الاقتصادية التي تديرها هذه الشركات وصارت الأنظمة التعليمية في الأقطار النامية تستمد معايير صلاحيتها وقيمها ومكانتها من درجة إسهامها في تحقيق الهدف المذكور.

تصميم البحث:

بني البحث على خطة جاءت على النحو الآتي:

مقدمة عامة

المبحث الأول: عرض وصفي حول الجامعة والتنمية المستدامة.

المبحث الثاني: عرض حول نشاط الجامعة الجزائرية.

المبحث الثالث: متطلبات تأهيل الجامعة الجزائرية لتحقيق التنمية المستدامة.

خاتمة عامة

المراجع

1. عرض وصفي حول الجامعة والتنمية المستدامة.

يتوفر لدى الجامعات الكثير من الخصوصيات التي تستطيع عبرها تقديم العمل من أجل تحقيق التنمية المستدامة، فهي في الغالب مؤسسات مستقرة ومتعودة على التخطيط من أجل رؤى طويلة الأجل، كما تتضمن التكوين الجامعي والبحوث كونهما الجوانب الرئيسة لعملياتها الحيوية والبؤرية، كما تميل لتقبل الأفكار الإبداعية الجديدة؛ لذا فهي فضاءات مثالية للانطلاق في الممارسات المستدامة وتطوير المشاريع على نطاق أوسع، ولفهم أكثر، نورد ما يأتي:

1.1. مفاهيم حول الجامعة والتنمية المستدامة

1.1.1. ماهية التنمية المستدامة: ثمنت وجسرت السيدة **غروهالام برونتلاند**– رئيسة وزراء النرويج –مفهوم التنمية المستدامة وحددت ملامحها الكبرى، حيث لعبت دورا هاما في ترسيمها في تقرير:" "**مستقبلنا المشترك**" الصادر عن اللجنة العالمية للتنمية والبيئة عام 1987 والتي أعطت تعريفا للتنمية المستدامة يمكن ايجازه كالتالي: "**التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون الإضرار بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية احتياجاتها**"[i]، كما اقترح الخبير الاقتصادي **روبرت سولو** *(Robert Solow)* تعريفا بديلا سنة 1993ورأى أن واجب الاستدامة يتضمن: "عدم توريث الأجيال المقبلة شيئا معينا، بل تزويدها بكل ما يلزم لتضمن مستوى معيشيا لا يقل جودة عن المستوى الذي ننعم به، ولتتطلع إلى الأجيال التي ستليها من المنظور نفسه"[ii]، كما طالب الاقتصادي الشهير(Milton Friedman) بحل كل من مؤسستي الصندوق النقدي الدولي والبنك الدولي تبعا لفشل برامجهما في تحقيق التوازنات الاقتصادية الكبيرة في البلدان ذات المشكلات في النمو والتنمية، وهذا ما جعل المؤسستين الدوليتين تسعيان لتبني فلسفة التنمية المستدامة بكل أبعادها.

2.1.1. ماهية الجامعة بوصفها عنصراً لتكوين النخب: لا يوجد تعريف قائم بذاته أو تحديد شخصي وعالمي لمفهوم الجامعة، ونستطيع إيعاز صعوبة إعطاء تعريف موحد للجامعة، إلى تعدد الزوايا التي يمكن النظر من خلالها إلى هذه المؤسسة، فعند علماء التربية: هي مؤسسة تعليمية تعرض التعليم العالي، وفي نظر علماء الاجتماع: هي مؤسسة اجتماعية نشاطها موجه لتلبية الطلب الاجتماعي على التكوين العالي والمساهمة في التنمية الاجتماعية للمجتمع، أما عند الباحثين في مجال الاقتصاد فهي: مؤسسة هدفها إعداد رأس المال البشري الضروري لقيادة التنمية الاقتصادية في بلد ما بأقل التكاليف الممكنة بمنطق الرشادة والاحتراز والتواصل العقلاني.

يقودنا الطرح الأولي السابق إلى كون الجامعة تمثل "مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة ووظائفها الأساسية في: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع الذي يحيط بها من خلال مخرجات الاستثمار في رأس المال البشري[iii]"، يلاحظ في هذا الطرح التأكيد على أهم الأدوار والوظائف الذي تقوم بها الجامعة تجاه المجتمع، والمتمثلة في: التكوين الجامعي، البحث العلمي وتنمية رأس المال البشري، وخدمة المجتمع وتنميته، ومن الناحية الاقتصادية يمكن تعريفها بكونها مؤسسة إنتاجية تهدف لإعداد رأس المال البشري الضروري للقيادة في بلد ما وبأقل التكاليف الممكنة، ولهذا فالجامعة ليست مجرد نظام إداري اجتماعي؛ بل منظومة متكاملة الأنساق تحقق التوازن مع المجتمع لأنه منطلقها ونهايتها والتنمية المستدامة هدفها.

2.1. وظائف الجامعة: تقوم الجامعة بعدّة وظائف تؤهّلها لأن تكون مصدرا لصناعة رأس المال البشري وتطويره ، كما يأتي:

1.2.1. التكوين الجامعي: هناك أساليب ماثلة وقائمة في زمننا الراهن وتحديدا فيما يتعلق بالتعليم، يمكن ذكرها على النحو الآتي: الأسلوب التقليدي، والأسلوب التلقائي، والأسلوب المبرمج، والأسلوب المرتكز على المجهود الشخصي، وهذا الاسلوب الاخير، تفرع عنه اسلوب يعرف **بالتعلم بالاكتشاف**، حيث يساعد الأستاذ المتعلم بدرجة ما، كما أن الطالب المتعلم يعمل تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه والتعليم بالاكتشاف يعد من أساليب التعليم الذاتي* لا سيما عندما تقل تلميحات الأستاذ وتوجيهاته بدرجة كبيرة، لذا، تهدف وظيفة الجامعة التعليمية إلى تنمية شخصية الطالب من جوانبها جميعها، وإعداده للعمل المستقبلي من خلال تحصيل المعارف وحفظها وتكوين الاتجاهات الجيدة عن طريق الحوار والتفاعل وتوليد المعارف والعمل على تقدمها، ويمكن إعطاء تعريف للتكوين الجامعي بأنه" تأهيل القوى البشرية العليا أو رفيعة المستوى؛ لكي تقوم بالترشيد والبحث العلمي وإنتاج المعرفة وتطبيقاتها العلمية المباشرة وتنظيم إدارة المجتمع والدولة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا"[iv]، فضلا عن ذلك فإن التكوين الجامعي هو ذلك النمط من التكوين الذي يعمل على تنمية رأس المال البشري من أجل إعداد الكفاءات والإطارات من مخططين ومسيرين وغيرهم من أصحاب المهن الرفيعة في المجتمع، من أجل مواصلة

---

* ينظر **برونر** إلى الاكتشاف بأنه:"العملية والطريقة التي يصل بها الطالب المتعلم إلى الحل أو الناتج أو الوصول إلى معلومة بحد ذاتها"، لذلك فإن الاكتشاف ما هو إلا عملية تفكير يعيد فيها الطالب المتعلم تنظيم المعلومات السابقة بشكل يمكنه من تكوين مفاهيم أو علاقات أو مبادئ جديدة لم تكن معروفة سابقا لديه وهو كذلك –أي الاكتشاف– الطريقة التي يصل بها الطالب إلى القاعدة الشاملة أو العامة من خلال استقراء الصفات المشتركة للأمثلة والجزئيات. ويمكن الإقرار بان التعلم بالاكتشاف هو التعليم الذي يحدث نتيجة لمعالجة الطالب المتعلم للمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط وباستخدام المشاهدة والاستكمال، مما لا ريب فيه أن هذا الأسلوب من التعلم هو الذي ينقص طلبتنا الجدد في نظام: **ليسانس–ماستر–دكتوراه** المتبنى منذ سنة2002 في الجزائر، والذي لا تزال نتائجه الميدانية لم تظهر جلية رغم تخرج حتى دفعات من حملة دكتوراه هذا النظام... .

.ينظر:حمزة عبد الكريم حماد، شفاء علي الفقيه: التعليم بالاكتشاف الموجه، ديبونو للطباعة والنشر ، عمان،2011، ص ص 19–20 بشيئ من التصرف.

البحث العلمي في مختلف التخصصات، والمشاركة في تطوير المجتمع وتنميته للمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة.

2.2.1. الجامعة والبحث العلمي: يعد البحث العلمي عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث) من أجل تقصي وتتبع الحقائق بشأن مسألة أو مشكلة معينة تسمى (مشكلة البحث) بإتباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث)؛ بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة تسمى (نتائج البحث)[v].

بناء على ما ذكر، فإن: البحث العلمي نشاط حيوي وديناميكي هادف ومنظم، يسعى لدراسة الظواهر دراسة علمية من أجل إزالة الغموض عنها، وتفسيرها والتحكم فيها وتوجيهها وتسخيرها بما يخدم ويسهم في تنمية المجتمع، وتطويره وإشباع حاجات الإنسان ورغباته، وتحقيق التنمية المستدامة، كما أن للبحث العلمي أهمية كبرى في مجال التنمية بمجالاتها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والبشرية والثقافية، مما دفع بالكثير من الدول للاهتمام به.

3.2.1. الجامعة وخدمة المجتمع: لا ريب في أن وظيفة خدمة الجامعة للمجتمع تكمن في ذلك النشاط المنجز لحل مشكلات المجتمع أو لتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة[vi]، كما أن خدمة الجامعة للمجتمع تعني قيام الجامعة بنشر الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات وإشاعته، وتقوم بتبصير الرأي العام بما يجرى في مجال التعليم: فكرا وممارسة، وعليها يقع تقويم مؤسسات المجتمع وتقديم المقترحات لحل قضاياه ومشكلاته، وكذا الإدلاء بتصورات وبدائل تثير وتشيع فكرا تربويا داخل المجتمع[vii].

3.1. وظائف الجامعة والتنمية المستدامة: للجامعة دور رائد– لا غنى عنه– في تحديد المسارات والمتجهات التي تتعلّم الأجيال القادمة بفضلها كيفية التصدي للتعقيد الذي تتسم به التنمية المستدامة؛ ذلك أن الجامعة تقوم بإعداد خريجين ذوي مؤهلات عالية ومواطنين مسئولين بوسعهم إشباع حاجات مجالات النشاط البشري كافة، كما توفر فرصا للتعليم العالي والتعلّم مدى الحياة (الاستدامة)، كما تسهم في تقدم المعارف وإثرائها ونشرها عبر البحوث، إضافة إلى كونها توفر للمجتمعات الخبرة المتخصصة اللازمة لمساعدتها في مجال التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية[viii].

1.3.1.0 التكوين الجامعي والتنمية المستدامة: تطبق الجامعات الأفكار الجديدة المتعلقة بالتكوين الجامعي والأبحاث والابتكارات، والتي يتم من خلالها: إنتاج رأس المال البشري المزود بدراية منطقية حول مبادئ التنمية المستدامة وتكوينه، كما يمكن تكييف التكوين الجامعي مع مبادئ التنمية المستدامة من خلال عدة عناصر موضوعية يمكن إيجازها في:

أولا: إيجاد نماذج جديدة للنمو الاقتصادي متطابقة مع فلسفة وأبعاد التنمية المستدامة: يتم ذلك عبر الربط الفاعل بين البيئة والتنمية المستدامة في مناهج الاقتصاد من خلال دراسات بعض القضايا، مثل: الندرة، والاقتصاد البيئي، والموارد المتجددة وغير المتجددة، وتقييم الأثر البيئي للمشاريع الاقتصادية ووضع مبادئ التنمية المستدامة في التخصصات جميعها ذات العلاقة بالنشاط الاقتصادي والتركيز على التخصصات الخضراء كالمحاسبة الخضراء التي تهتم بالإفصاح المحاسبي للأنشطة التي تؤثر على البيئة والتي تمارسها الأنشطة الاقتصادية، والجباية الخضراء وكذا التسويق الأخضر.

ثانيا: التركيز على ترابط أبعاد التنمية المستدامة وتداخلها في العملية التكوينية: أدت أنماط الإنتاج والاستهلاك المفرطة إلى أضرار بليغة بالبيئة وزادت من حدة الفقر في مناطق أخرى من العالم، وهذا ما بين انعكاس الأنشطة الاقتصادية على الأوضاع الاجتماعية والبيئية للبلدان النامية خاصة. إن فهم الطلبة الدارسين والباحثين لهذا الترابط أمر بالغ الأهمية لتأسيس نظام بيئي أكثر استدامة، لأن معرفة هذا الترابط تفضي إلى الحذر أكثر عند استخدام الموارد الطبيعية، كما يؤدي إلى الحفاظ على البيئة، كما أن نشر الوعي بالاستدامة لدى الطلبة من خلال التركيز على أثر أنشطة البشر على النظم الإيكولوجية، ونتائج الاحتباس الحراري والاستهلاك المفرط للطاقة وأنماط الاستهلاك والتلوث والنقل، ويسهم في بناء القيم والمواقف والمهارات عندهم، والتي تساعدهم على اتخاذ المواقف في سياق التنمية المستدامة، بوعي ومسؤولية في الحاضر والمستقبل إضافة إلى تأثير هذه القرارات على الأجيال المستقبلية.

ثالثا: فاعلية التكوين الجامعي عبر تطبيق أساليب جديدة للطاقة المستدامة: لا يقتضي الحفاظ على الطاقة والموارد غير المتجددة عدم الإفراط في استغلال هذه الموارد، وإنما يتطلب توفير البدائل لها. فعلم الاستدامة يطلب البحث في الطاقات البديلة للموارد الطبيعية من أجل الحفاظ على نصيب الأجيال –التي لم تولد بعد– من هذه الطاقة والموارد غير المتجددة، ويمكن للتكوين الجامعي دعم التنمية المستدامة عن طريق تدريب الطلبة وتثقيفهم وتشجيعهم على البحث في بدائل ومصادر جديدة للطاقة، كالطاقة المائية وتوربينات الرياح، وأمواج المحيط والطاقة الشمسية والحرارة الجوفية، مع نقل هذه المعارف إلى النشء من الأجيال المقبلة[ix].

رابعا: إدراج مبادئ التنمية المستدامة في التخصصات الجامعية جميعها: تعد التحديثات في المناهج الجامعية عبر التخصصات المختلفة مفتاح التعامل مع التنمية المستدامة، كتدريس مناهج في التكيف المناخي، والتخطيط المستدام، وبناء المؤسسات المستدامة[x]. وكأمثلة عن تدريس مبادئ التنمية المستدامة، هناك برنامج دراسي في معهد جورجيا أتلانتا عن "التنمية الحضرية المستدامة"، يطرح مجموعة من المشاريع المتعلقة بالتنمية المستدامة، كالمباني المستدامة، وإعادة

التدوير، والتسميد، والحد من مخاطر النقل، ومنع التلوث، والتعليم والتوعية مع إعطاء الطلبة الحرية في تصميم المشاريع وتنفيذها، ومساعدتهم على التغلب على العراقيل التي يواجهونها عند تصميم مشاريعهم[xi]كما أن المعاهد العالية جميعها المتخصصة في تكوين التقنيات الحضرية في الجزائر تدرج مقاسات البحوث البيئية سواء في مرحلة التدرج أو الدراسات العالية المتخصصة.

خامسا: إدماج التربية البيئية في العملية التكوينية: ينبغي التشديد على أن يكون الطالب واع بأهمية الحفاظ على البيئة، والإلمام بقضاياها ومشكلاتها من خلال إدراكه لبعض المفاهيم كالمنظومة البيئية، والسكان، والاقتصاد والتكنولوجيا، والقوانين والتشريعات البيئية، والقيم والسلوك، وأخلاقيات السلوك البيئي.

2.3.1.أهمية توجيه البحث العلمي لتحقيق التنمية المستدامة:

تعد الجامعة أكبر ممون للمؤسسات العلمية البحثية برأس المال البشري المؤهل القادر على العمل العلمي ولن تستطيع الجامعة تلبية حاجات المؤسسات العلمية بذلك؛ إن لم تكن على صلة وثيقة بهذه المؤسسات، وهذا ما يتطلب سياسة علمية تجعل الجامعة على بينة من احتياجات قطاع الإنتاج والخدمات، كما تجعل تلك القطاعات على بينة من إمكانات الجامعة في خدمتها، ولعل في تجارب جامعة التكوين المتواصل الجزائرية خير دليل على ذلك[xii].

تساعد البحوث العلمية في تحقيق التنمية المستدامة من خلال:

1- إجراء البحوث التي من شأنها حفظ قاعدة الموارد الطبيعية وتعزيزها، وخلق المزيد من الطاقات البديلة وتسخير الأبحاث العلمية لوضع الاستراتيجيات البديلة في استغلال الموارد المتاحة.

2- إجراء الأبحاث الأكثر إلحاحا على الصعيد الدولي والمحلي وذات العلاقة بالتنمية المستدامة.

3- طرح التكوين في برامج الماجستير والماستر(Master) والدكتوراه في مواضيع التنمية المستدامة والتنمية البيئية.

4- إجراء أبحاث حول استراتيجيات التكيف المناخي، وأبحاث حول تحليل أثر المخاطر البشرية والاقتصادية على البيئة.

5- إنجاز بحوث في مجالات توليد الكهرباء والطاقة ومواد البناء والتشييد والمياه والنقل المستدام، ومنع التلوث وتغيرات المناخ.

6- إنجاز البحوث التي تقدم حلولا لمخاطر التغير المناخي.

7- إنشاء مراكز بحث تعنى بالتنمية المستدامة.

8- البحث عن مواد جديدة لاستبدال المواد القائمة، والتغييرات في الأجهزة الجديدة لزيادة كفاءة المنتج وتقليل استخدام المواد، وتخفيض الطلب على الموارد غير المتجددة وطرق تخزين الطاقة الجديدة من أجل الأجيال المستقبلية.

3.3.1 دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنميته: تعد خدمة الجامعة للمجتمع، والترجمة الفعلية لوظائف الجامعة من أجل تكيف الأفراد مع المتغيرات السريعة في عالم العلم والتكنولوجيا، ومع الحاجات الثقافية المتزايدة التي تمت نتيجة اتساع وقت الفراغ والتسهيلات التي قدمتها وسائل الاتصال الحديثة.

خطت بعض الدول خطوات كبيرة لجعل الجامعة في خدمة المجتمع المحلى، ففي **جمهورية الصين الشعبية** قامت كليات التربية بالتعاون مع دوائر التربية المحلية بتقديم محاضرات عن كيفية الحفاظ على الصحة العامة، وعن الجينات وعن الأخلاق وعلم نفس الطفل، وتقدم هذه الكليات تلك المحاضرات لأولياء الأمور الملحقين بمدارس الآباء[xiii].

وفى اليابان تقدم الكليات المتوسطة *"Junior Colleges"*، حوالي 500 كلية برامج تستغرق عامين في ميادين تتصل بتنمية المجتمع والعمل على خدمته، تتمثل هذه البرامج في تعليم الأفراد حفظ الطعام، والتربية في رياض الأطفال والتصور[xiv].

كما تقدم جامعة ولاية ميتشجان *"Michigan State University"* خدماتها للمجتمع وخاصة في المجال الزراعي، لأنها تسمى كليات منح الأراضي، وبدأت تقديم مقررات في الزراعة حتى تأسس اتحاد الخدمات الممتدة في الولايات المتحدة الأمريكية[xv].

وفي بلدان شرق آسيا، تقوم السياسات التعليمية على كل ما يتعلق بالعولمة بما يتلاءم وحالات شعوبهم من خلال تبني ماهية البرامج المبتكرة والتي ينبغي على الانظمة الجامعية تطويرها لتنمية الروح القيادية لدى طلابهم واداراتهم ومؤسساتهم مع النماذج التي تتلاءم مع ظروف المجتمعات ومستويات التنمية المستدامة، ولم يكن تحقيق ماليزيا لنمو اقتصادي مطرد إلا تبعا للانعكاس الواضح في الاستثمار الفكري والموارد البشرية ويتم توظيف التعليم بوصفها أداة حاسمة لبلوغ مرحلة الاقتصاد المعرفي القائم على تقنية المعلومات والاتصالات وكان لها ذلك بفضل التركيز في التعليم الأبتدائي والثانوي على المعارف الأساسية والمعاني الوطنية، أن أهم ميزتين أساسيتين لسياسات التعليم العالي في سنغافورة هما: الانتقاء والجودة وهذا ما جعلها مصنفة بين أفضل الجامعات في آسيا والعالم برمته باحتلالها الرتبة (34) عالميا سنة2010، أما الصين فإنها تركز في سياستها التنموية على اربعة عناصر للوصول إلى التنمية المستدامة والمتمثلة في: الصناعة، والزراعة، والدفاع والعلم والتكنولوجيا.

وتنطلق الوظيفة الثالثة للجامعة، من أن الجامعة ينبغي أن تكون بؤرة علمية وثقافية في المجتمع، من خلال الانفتاح على المجتمع، وتقوية الروابط معه وتقديم المشورة له، والمساهمة في حل مشكلاته، ومساعدته على استغلال موارده الطبيعية، بتوفير القوى البشرية اللازمة المدربة، ويمكن للجامعة أن تسهم في خدمة المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة، من خلال التركيز على الأدوار الآتية[xvi]:

• القيادة الفكرية للمجتمع وبناء الحس الوطني والقومي عند المواطن، وترسيخ قيم النظافة، والمحافظة على كنوز المجتمع وثروته، والتصدي لكل محاولات العبث والتدمير والإيذاء الذي قد تتعرض له بعض موارد البيئة، بطريقة عمدية أو تلقائية.

• مجال التعليم المستمر للمواطنين الذين فاتتهم مثل هذه الفرص من خلال التعليم النظامي عبر تبني برامج الدراسات المسائية النظامية، والجامعة المفتوحة، والتعلم عن بعد (كما هو حال جامعة التكوين المتواصل في الجزائر)، والدورات والبرامج المهنية المتخصصة، والدورات الفنية والمهنية للعمال والفنيين، والدورات العامة للراغبين والمهتمين لزيادة حصيلة المواطنين المعرفية وتوسيع مداركهم العلمية.

• تقديم الاستشارات والدراسات لكل مؤسسات المجتمع، عبر آليات: الدراسة، والتحليل، والتشخيص، وتقديم الاستشارة للإصلاح والتحديث، فمن خلال طلب المشورة من الجامعة يمكن لمؤسسات المجتمع أن تحصل على حلول نابعة من مقتضيات العمل وطبيعة التعامل في المؤسسة وقائمة على الدراية بالبيئة المحلية والقوانين التنظيمية الوطنية واللوائح سارية المفعول والاستفادة من قاعدة علمية وفنية ومعلوماتية واسعة لا تنحصر في رؤيتها لقضايا محدودة والتعرف إلى أفكار مبتكرة متحررة من انغلاق المعرفة المحدودة النابعة من المتاهات الإدارية المتشعبة[xvii].

• تنظيم المحاضرات والمؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية، التي تستهدف نشر المعرفة، وتبادل الرأي والخبرة، وعرض الدراسات والبحوث في مجالات اقتصادية واجتماعية وبيئية، ومنها تحليل مشكلات البيئة، وعرض وجهات النظر المختلفة للتصدي لها ونشر الوعي البيئي لدى المواطنين، والاحتفال بالمناسبات العامة ومنها المناسبات البيئية، وقد توجت بعض الجامعات اهتمامها بهذه الوظيفة (وظيفة الخدمة العامة للمجتمع) باستحداث مركز قيادي عال للإشراف على نشاطات الجامعة في هذا المجال.

2. عرض نشاط الجامعة الجزائرية.

عرفت الجزائر التعليم الجامعي منذ 1877م واصبحت في عاصمة الجزائر جامعة شاملة ومركزية منذ 1909م سميت: **جامعة الجزائر المركزية**، كما عرفت تطوّرات جذرية بعد الاستقلال سنة 1962م، كان أهمّها الانتقال من القليل من المراكز الجامعية إلى شبكة وطنية معتبرة من الجامعات الكبرى، ونبرز هنا هذه التطوّرات وكذا أهمّ مميزات الجامعات الجزائرية.

1.2. مفهوم الجامعة الجزائرية ومضمونها: ترسخ الطرح والمفهوم المعاصر والحداثي للجامعة الجزائرية تبعا لما ورد في المرسوم رقم 03- 579 المؤرخ في 23 أوت 2004 المتضمن القانون الأساسي النموذجي للجامعة، حيث تعد الجامعة في الجزائر مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي[xviii].

2.2. التطورات الكمية للجامعة الجزائرية: يمكن رصد وتتبع أهمّ التطوّرات التي مرّت بها الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال وحتى وقتنا الرّاهن من خلال تناول النقاط الآتية:

1.2.2. الشبكة الجامعية: شهد النظام الجامعي في ظل الاستقلال توسعا كبيرا، حيث انتقل عدد المؤسسات الجامعية في الجزائر من جامعة واحدة غداة الاستقلال موروثة عن الحقبة الاستعمارية هي جامعة الجزائر، إلى جامعة وهران سنة 1966، ثم جامعة قسنطينة سنة 1967، حتى بلغ عدد الجامعات سنة 1977، ست جامعات[xix]، وبحلول عام 2014 أصبحت الشبكة الجامعية الجزائرية تتضمن: 97 مؤسسة للتعليم العالي موزعة على 48 ولاية تضم 48 جامعة و10 مراكز جامعية و20 مدرسة وطنية، ومدرسة عليا و7 مدارس عليا للأساتذة و12 مدرسة تحضيرية مدمجة و4 ملحقات[xx]، ولم يتحقق هذا الكم من المرافق إلا بفضل الاستثمار العمومي في قطاع التعليم العالي بفضل سياسة الإنفاق العمومي.

2.2.2. التكوين الجامعي: كان التكوين الجامعي في الجزائر جد متأخر، حيث لم يتعد عدد المسجلين في الجامعة في أول موسم جامعي: (1962-1963) 2725 طالبا، يؤطرهم 298 أستاذا معظمهم أجانب، وواصلت منظومة التعليم العالي تطورها الكمي للفترة (العشرية): 1990 و2000، إذ بلغ عدد الطلبة في مرحلة التدرج 181350 و407795 على التوالي، يؤطرهم 14536 أستاذا في سنة1990 و17460 أستاذا لسنة 2000، وتشير آخر الإحصائيات أنه في الموسم الجامعي: 2012/2011 بلغ عدد الطلبة في مرحلة ما قبل التدرج 1401700 طالبا.[xxi] هذا الكم يعكس الإرادة السياسة الوطنية الداعمة للتربية والتكوين العالي وتكوين نخب قادرة على التسيير الفاعل.

3.2.2. تنظيم البحث العلمي في الجزائر: يبرز القانون رقم – 11 98 المؤرخ في 22 أوت 1998 والمتضمن القانون التوجيهي، التطور الملحوظ في تنظيم البحث العلمي وتطويره بالجزائر، فقد حدد هذا القانون البرامج والمبادئ المتعلقة بترقية البحث العلمي والتطور التكنولوجي، وكذا التدابير والطرق والوسائل الواجب توفيرها لتحقيق أهداف وبرامج الفترة الخماسية: 1998-2002 التي حدد لها ثلاثون برنامجا وطنيا للبحث في مختلف ميادين البحث الأساسي والبحث التكنولوجي للتنمية والبحث التطبيقي[xxii].

مع ما ذكر، فإن البحث العلمي في الجزائر لم يصل إلى المستوى المأمول وفق المقاييس الدولية، ولتجاوز هذه النقائص أُجريت تعديلات على البرنامج الخماسي 2002/1998 وفقا للقانون رقم 05/8، واعتماد برنامج خماسي ثان للبحث العلمي 2012/2008، والذي يهدف إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والعلمية وضع أهداف طموحة، وتوفير الوسائل المادية والبشرية لتحقيق تلك

الأهداف[xxiii].والتكنولوجية وترقية التنمية المستدامة في البلاد، وهذا عن طريق:

3.2. مشاكل الجامعة الجزائرية: وتكمن في العناصر الآتي ذكرها:

1.3.2. مشكلات التكوين الجامعي: تعاني الجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات العربية من بعض المشكلات التي تحول دون تحقيقها للتنمية المستدامة المنشودة ومن بين هذه المشكلات:

- الأعداد المتزايدة للطلبة، مما أدى إلى ضعف الطاقة الاستيعابية، وهذا يعود إلى تشجيع الجزائر لديمقراطية التعليم والنمو السكاني السريع (ضغوط الطلب الاجتماعي على التعليم العالي).
- زيادة نسبة الطلاب والخريجين في التخصصات النظرية والإنسانية عن نسبتهم في الدراسات العلمية والتطبيقية.
- النمطية في الخطط والمناهج الدراسية والسنوات الدراسية ونمطية التكوين المبنية على التلقين، بحيث لا تفتح المجال للإبداع والابتكار الفردي.
- التركيز على التكوين الجامعي، وإهمال البحث العلمي وخدمة المجتمع وتنميته.
- هيمنة الطابع التقليدي على هياكل الجامعات وأسلوب عملها.
- هيمنة التخصصات والأقسام والدراسات التقليدية، وندرة التخصصات والدراسات الحديثة والدراسات المتكاملة التي تجمع علوما متعددة تعالج موضوعا معينا كعلوم الصحاري والبيئة والبحار وغيرها.
- لا تزال قضية التعريب مشكلة أساسية، وخاصة في التخصصات العلمية والتطبيقية.
- يغلب على التكوين الجامعي طابع التدريس، بشكل يكاد يكون امتدادا للمرحلة الثانوية، دون أن يكون هناك اختلاف نوعي للمرحلتين. وتكاد وظيفته تتركز في إعداد القوى العاملة التي قد يحتاج إليها المجتمع، وقد يكون في غنى عنها.
- مشكلات تطبيق نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية كالتباين الكبير في محتويات عروض التكوين من جامعة إلى أخرى، مما يؤثر سلباعلى مبدأ الحركية وطول الجذع المشترك في بعض الميادين، وهذا ما أدى منطقيا إلى ضيق فترة التخصص؛ ومشكلة اللغة حيث هناك العديد من الميادين (وخاصة التقنية منها) لغة التدريس المستعملة هي اللغة الفرنسية وهي لغة غير مكتسبة أو غير متحكم فيها فعليا من طرف الطلبة مما يشكل عائقا أمام التحصيل الجيد للطالب، كما يلاحظ أن هذا النظام يواجه صعوبات كبيرة في التطبيق؛ كونه ليس متعلقا بالجامعة وحدها بل يتعداها إلى الشريك الاقتصادي، الذي هو الأخر يخوض تجربة جديدة متمثلة في: الخوصصة والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة وحاضنات الأعمال(les incubateurs) وفتح المجال للمستثمر الأجنبي.
- المركزية في صناعة القرار، الأمر الذي يترتب عليه فقدان المشاركة وتمركز السلطة بأيدي فئة محدودة، والتفرد في صناعة القرارات المتعلقة بالجامعة، له انعكاسات سلبية على كفاءة هذه المؤسسات وفاعلية، وبالتالي على قدرتها في تحقيق أهدافها والاضطلاع بمسؤولياتها.

2.3.2. معوقات البحث العلمي في الجامعة الجزائرية: يمكن حصر مجموعة من المعوقات التي تعرقل البحث العلمي على أدائه الدور المنوط به في التنمية المستدامة والمتمثلة في:[xxiv].

- ضعف التخطيط والتسيير لنشاط البحث العلمي، فمشاريع البحث لا تعتمد على عملية تقييمية ومتابعة صارمتين، كما أن التقارير الدورية كلها التي تنجز على البحوث تطغى عليها الصفة الإدارية البحتة.
- غياب القوانين المرنة والتشريعات في تسيير فرق البحث ومخابره.
- التوجه غير المتوازن للبحث النظري على حساب البحوث التطبيقية.
- ضعف الميزانيات وعدم تخصيص ميزانية مستقلة ومشجعة للبحوث العلمية، إضافة إلى الإجراءات الطويلة والمعقدة مع قلة مشاركة الجهات المانحة.
- غياب الدعم الخاص للبحث العلمي حيث يعد القطاع الحكومي الممول الرئيس إن لم يكن الأوحد للبحث العلمي في الدول العربية بما فيها الجزائر، إذ يبلغ حوالي 80٪ من مجموع التمويل المخصص للبحوث والتطوير مقارنة بـ3٪ للقطاع الخاص، و7٪ من مصادر مختلفة.
- غياب استراتيجية لتسويق نتائج البحث العلمي إضافة إلى ضعف القطاعات الاقتصادية المنتجة واعتمادها على شراء المعرفة[xxv].
- ندرة الباحثين، إذ إن أنشطة البحث العلمي التي تجري في إطار المراكز والجامعات العربية من أضعف الأنشطة البحثية في العالم، بسبب قلة عدد الباحثين والمختصين، وندرة تكوين فرق بحثية متكاملة، وانشغال عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في العمل الإضافي بسبب العجز المالي. واستحواذ الميزانيات الإدارية على النصيب الأوفر من المخصصات الجامعية[xxvi].
- انخفاض معدل الإنتاجية العلمية، حيث أظهرت الدراسات أن ما ينشر سنويًا من البحوث في الوطن العربي لا يتعدى 15 ألف بحث، ولما كان عدد أعضاء هيئة التدريس نحو55 ألفًا، فإن معدل الإنتاجية هو في حدود 0.3، وهو وضع غير مقبول إذا ما قورن بالإمكانات العلمية والتكنولوجية في مجال الإنتاجية العربية، إذ يبلغ 10٪ من معدلات الإنتاجية في الدول المتقدمة، وهذا من الأمور التي تجعل من الحكومات العربية غير مهتمة بدعم البحث العلمي بالشكل اللائق[xxvii]؛

- غياب المحيط المناسب للبحث العلمي، فرغم الزيادة في أجور أساتذة الجامعة مقارنة بالسنوات الماضية، إلا أنها تعد الأضعف مقارنة بغيرها في العالم، كما أن هناك مجموعة من المشكلات الاجتماعية التي تفقد الحافز للأساتذة للبحث العلمي، مع عدم توفر وسائل البحث المناسبة.

- هجرة الكفاءات من الوطن العربي إلى الخارج (وهو شكل من اشكال النقل المعاكس للتكنولوجيا) وحرمان هذه الدول من الاستفادة من خبرات هذه الكفاءات ومؤهلاتها في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فالمكاسب التي تجنيها الدول المتقدمة من جراء هجرة العقول إليها، هي نفسها وبصورة معكوسة تمثل الخسائر التي تمنى بها الدول الأقل تقدما نتيجة هجرة العقول منها[xxviii]، ويقدر معهد اليونسكو للإحصاء في تقريره لسنة 2010 عدد الطلاب الجزائريين في الخارج سنة 2008 ب 21726 طالبا[xxix]، كما تشير الإحصائيات الصادرة عن منظمة العمل العربية أن نسبة 54% من الطلاب العرب الذين يدرسون في الخارج، لا يعودون إلى بلدانهم، وإنما يستقرون في البلدان التي تخرجوا فنها، ويقدر منتدى رؤساء الشركات واتحاد الاقتصاديين الجزائريين، عدد الباحثين الجزائريين الذين تركوا الجزائر منذ سنة 1990 بأكثر من 40000، ووفقا لإحصائيات إدارة السياسة السكانية والهجرة بالجامعة العربية لسنة 2008 عن إحصاءات تفصيلية عن نسب هجرة الكفاءات للدول العربية، حيث جاءت الجزائر في مقدمة الدول العربية بنسبة 215347 كفاءة علمية؛ يليها المغرب ب 207117 كفاءة؛ ثم مصر ب147835 كفاءة.

- ومن أهم العوامل التي أدت إلى هجرة العقول العربية الوضع الاقتصادي للباحثين والمحسوبية وزيادة أعداد الكفاءات البطالة، وعدم تقدير العلماء من دولهم، والافتقار إلى عوامل التشجيع على الابتكار والاختراع، وغياب المكافأة المالية والمعنوية من المسؤولين، والتي تتناسب مع جهود الباحثين. مقابل كل هذا، هناك عوامل جذب للعقول من الدول المتقدمة والمتمثلة في مهارة دول العالم الصناعي وسياساته في اجتذاب الكفاءات من مختلف الدول في إطار من التخطيط الواعي، وعلى أساس انتقائي، كما يعد التطور العلمي والتكنولوجي وثورة الاتصالات التي تشهدها البلدان المتقدمة عنصرا جاذبا لأصحاب الاختصاصات في التكنولوجيا العالية.[xxx]

3. متطلبات تأهيل الجامعة الجزائرية للعمل على أداء دورها في التنمية المستدامة: آن الأوان للجامعة الجزائرية أن تدرج مفاهيم التنمية المستدامة في وظائفها جميعها، وهنا يمكن للتعليم الجامعي أن يلعب دوراً أساسياً في تحقيق التنمية المستدامة من خلال تحقيق المساواة بين الأجيال من خلال قيامها بما يأتي:

1.3. تحقيق التوافق بين التكوين الجامعي وتنمية رأس المال البشري: هناك قدرة محورية للتعليم تعود أساسا إلى ما يمكن أن يحدثه التعليم من تغير إيجابي على خصائص المجتمع في النواحي الآتية:

1-الدافعية على التفكير.

2-الإبداع.

3-المساهمة في رأس المال الفكري.

4-الأبعاد الاجتماعية.

5-استمرارية عملية التعلم.

6-التوظيف.

إن تحقيق التوافق التام بين التعليم الجامعي وتنمية رأس المال البشري ليس بالأمر اليسير، وربما يكون أمرا مستعصيا على الجامعة المنفردة في انجازه، إلا أنه بالإمكان تحقيق ذلك من خلال التعاون والتضامن بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية ومؤسسات المجتمع الأخرى بوضع صيغة للعمل المشترك للمواءمة بين الفرص التعليمية المتاحة ومتطلبات المجتمع وخطط التنمية المستدامة، ويمكن الوصول إلى ذلك وفقا:

1.1.3. تطوير سياسة القبول: يتم ذلك من خلال تقليل فرص القبول في التخصصات والبرامج التي لا يحتاجها قطاع العمل، ويكثر بها عدد الباحثين عن عمل، وربط المقررات التي يدرسها الطالب بالميدان الفعلي للعمل، لتحقيق تكامل بين الجوانب النظرية والعملية.[xxxi]

2.1.3. تطوير مخرجات التعليم الجامعي: تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده وتعكس مخرجات التعليم العالي مدى متانة النظام التعليمي ومدى تطور المجتمع أو تأخره، إذ تبرز هذه المخرجات في جودة المخرجات الاكاديمية التعليم والتوظيف ،مثلا : رضا العملاء الداخليين والخارجيين والبحث العلمي وخدمة المجتمع وضمان استمرارية التمويل، وللمخرجات علاقة تغذية مرتدة (Feed back) مع المدخلات، كما ينبغي الانتباه إلى كون: ارتباط الجودة بالإنتاجية في العملية التعليمية.

لا بد من البدء في وضع تصور شامل لتحسين آليات ووسائله التعليم الجامعي في مؤسساته كافة لضمان مخرجات متميزة[xxxii]، وإعادة تصميم البرامج الأكاديمية وفقا لاحتياجات السوق وخطط التنمية المستدامة والتوجهات العالمية، وتشجيع القيام بالدراسات والبحوث المشتركة بين الجامعة والقطاعات الإنتاجية والصناعية، وضمان المشاركة الفعلية للطلاب للمساعدة في اكتساب المهارات والاستفادة من خبرات الآخرين وتكثيف تعليم اللغات الأجنبية، وحث الطلبة عموما وطلبة نظام *(LMD)* بوجه أخص عليها، وذلك باستعمال مخابر اللغات الموجودة على مستوى كل مؤسسة جامعية وهذا لتسهيل العملية التكوينية وخاصة في الفروع والتخصصات التقنية، وأخيراً تسهيل اتصال الأساتذة بما يدور حولهم في العالم، من حركة متسارعة تشمل في مظاهرها جوانب الحياة كلها، وتشجيعهم على حضور

المؤتمرات والندوات وورشات العمل والبرامج والدورات التدريبية والإجازات العلمية. إن النظام الجامعي السابق أُلغي نتيجة التطور السريع المرتبط بالعولمة والضغط الاجتماعي على التعليم العالي بصفة متزايدة، وقد ترجم عدم المواءمة هذه في عجز النظام التعليمي السابق على الاستجابة للتحديات الكبرى التي فرضتها منظومة تكنولوجيا الإعلام والاتصال وكذلك عولمة الاقتصاد؛ فمنذ سنة2002 أصبح نظام L.M.D المرتكز على مقاربة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية بين: الطلبة والأساتذة والإدارة، إضافة إلى ما ابدته الحكومة الجزائرية من استعداد لتحسين أوضاع الجامعة الجزائرية وضمان الاستمرار في التطور من خلال الندوات والملتقيات التي أشارت إلى ضرورة تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي؛ لذلك جعلت بعض البلدان شعار بناء البلد يبدأ بجودة التعليم العالي..... وان نظامLMD مرتبط بالمنظومة العالمية للتعليم العالي ومن أهدافه اقرار هيكلة جديدة للتعليم، وإعادة تنظيم للتعليم وتقييم وتأهيل عروض التكوين فضلا عن مضامين متجددة للبرامج البيداغوجية بصيغة الاستدامة وهذا كله يصب في تحقيق غايات الاصلاح من حيث تقديم تكوين نوعي لضمان ادماج مهني احسن والتكوين للجميع وعلى مدى الحياة واستقلالية المؤسسات الجامعية وانفتاح الجامعة على محيطها وعلى العالم برمته. وهناك متطلبات العيش الكريم وظهور العجز في متطلبات التطور المستدام والنمو المتشابك تبعا لشبكات خدمات منتجات مؤسسات التعليم العالي، وهذا ما ارتبط بعاملين أساسيين- كما يذكره الباحث الجزائري باشيوة عبد الله – في بحثه الرائع المعنون:" أفضل الممارسات في تحديث هيكلية السياسات التعليمية"، ص111، حيث اشار الى وجود عاملين هما: **العامل الداخلي:** يتمثل في زيادة الطلب على التعليم العالي بمختلف مراحله وتخصصاته، وضغط الرأي العام وقوة المواطن تستمد من نظرته إلى ما ينقصه وإلى ما تحقق له، وهنا تظهر الحاجة إلى تعديل مؤسسات التعليم العالي في نظرتها إلى الاستثمار ومشاركة قطاع البنية التحتية في ذلك وكذلك قطاع التنمية البشرية والاقتصادية كونهما قطاعات خدمية وعدها قطاعات استثمارية ليصبح التعليم مساندا ومقدما لهذه الخدمات والمنتجات والتقنية والعقول، أما **العامل الخارجي** فيتمثل في زيادة الطلب على مخرجات التعليم العالي وما يمثله من تأثير على الفرصة الجيدة للوظيفة والتعامل الجاد مع منتجات تكنولوجيا الإعلام والاتصال والعولمة بما قدمته من منافسة وأسواق مفتوحة ومعيارية، من خلال العاملين، ويبرز البعد الاستراتيجي للاستثمار في الموارد البشرية وإثبات مبادئ الإدارة والتسيير التي انتقلت من الإدارة بالأهداف إلى الإدارة بالكفاءات إلى الإدارة بالمعارف...

3.1.3. تطوير محتويات المناهج والبرامج الدراسية وتحسينها: [xxxiii] هناك ضرورة ملحة لإعادة النظر في الخطط والبرامج الدراسية في الجامعات لتحديثها بشكل مستمر، والعمل 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، أما فيما تعلق بالمساواة بين الأجيال، فإن أفضل طريقة لتفسير مبدأ المساواة هو التعبير وفق فلسفة: "**المحافظة على الموارد**"، وهنا يمكن للتعليم الجامعي أن يلعب دوراً أساسياً في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال إدخال مفهوم الإحساس بالمسؤولية في المناهج الدراسية ليس فقط لتحسين نوعية الحياة للأجيال الحالية، بل للأجيال المستقبلية أيضاً.

4.1.3. استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[xxxiv] : يتم ذلك بالسعي لتحقيق التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، والمكتبة الإلكترونية والقنوات الفضائية وبعث الجامعات الافتراضية التي تعتمد على تكنولوجيا الإعلام والاتصال في نقل المحتوى التعليمي إلى طلابها في أماكن مختلفة، وتحرير الطالب من الاختيار بين الدراسة والعمل.

2.3. اهتمام الجامعة الجزائرية بالبحث العلمي بوصفها أحدى دعامات التنمية المستدامة ومتطلباتها: هناك بعض الآليات والطرق التي تضمن الاستثمار في البحث العلمي لضمان تحقيق التنمية المستدامة والمتمثلة في:

1.2.3. وجود سياسة علمية تعمل على تفعيل البحث العلمي :يكون ذلك بإنشاء هيئة عليا مشتركة للبحث العلمي، تنتمي هذه الهيئة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتضم ممثلين عن الجامعات والقطاع الخاص والمجلس الاقتصادي والاجتماعي والمؤسسات التي تعنى بالبحث العلمي؛ تعمل على توحيد الجهود العلمية والبحثية في الجامعات والمؤسسات الأخرى، وتوجيه الباحثين نحو البحوث العلمية الأكثر فائدة لتلبية حاجات المجتمع[xxxv] .

2.2.3 توفير التمويل اللازم للبحث العلمي: يتحقق ذلك بتخصيص أموال كافية لتجسيد الإنجازات البحثية والتطويرية والإبداعية التي تمت في مخابر البحث وغير مجسدة في حيز الاستثمار، وزيادة الإنفاق الحكومي على البحث العلمي، والخروج من النظرة الضيقة القائمة على فهم خاطئ وقاصر، والذي يعد البحث العلمي غير منتج ولا يدر أي قيمة مضافة ولا يحقق إيرادات مناسبة، لذا يتعين توفير المستلزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية جميعها الملائمة لتحفيز الباحثين على الإبداع[xxxvi].

3.2.3. تحقيق الشراكة بين مراكز البحث في الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة: يدعم من خلال إقامة شراكة فعلية وتنظيمية وفنية بين الجامعات وقطاعات التنمية والإنتاج والخدمات المختلفة وتعظيم استخدام الموارد والمرافق والتجهيزات المتوافرة في الجامعات فيما بينها

لأغراض البحث العلمي والتعاون مع القطاعات الإنتاجية المختلفة[xxxvii].

4.2.3. محاولة الاستفادة من الكفاءات الجزائرية المهاجرة : مما لا شك فيه، أن هجرة الكفاءات (the skilled people / the elites) من الجزائر تحرمها من عنصر هام من عناصر التنمية، ألا وهو رأس المال البشرى (Human Capital) الأكثر رقيا، ويمكن الاستفادة من الكفاءات المهاجرة الجزائرية بطريقتين مختلفتين:

أولاهما: التخفيف من حدة هجرة الكفاءات: يتم ذلك بإتاحة المناخ السياسي والأكاديمي اللازم لازدهار البحث العلمي، لدفع حركة البحث العلمي وتشجيع الباحثين والكفاءات، وتوفير الحرية الفكرية للعلماء بحيث ترفع الخوف الذي يعيق جهدهم، والتخلص من البيروقراطية الإدارية والروتين، ونشر مناخ علمي ايجابي وتشجيع المواهب العلمية على الإبداع والابتكار.

ثانيا: الاستفادة من الكفاءات الجزائرية في المهجر: يكون ذلك ببناء شراكة مع العقول الجزائرية المهاجرة، فالعلماء الجزائريون اليوم يتواجدون في أعرق المراكز العلمية والجامعية والبحثية والصناعية ويطورون كثيرا منها، لذلك فإنه بإمكانهم عند تقديم دعوة صادقة لهم للمشاركة من مواقعهم في بعض البرامج القائمة هنا في مراكز البحث والجامعات الجزائرية، أن يكونوا خير عون إذا أحسن الاختيار.

3.3. تفاعل الجامعة الجزائرية مع محيطها: لتفعيل دور الجامعة في تنمية المحيط ؛لابد من تحقيق المواءمة بين مخرجاتها ومتطلبات سوق الشغل الجزائرية، وأيضا المبادرة بالشراكة مع مختلف مؤسسات المجتمع.

1.3.3. متطلبات ادماج مخرجات التعليم الجامعي في سوق العمل لتحقيق التنمية المستدامة: تتمثل إحدى الإشكالات الكبرى التي تعاني منها الجامعة الجزائرية في ذلك الانفصال الموجود بين التعليم الجامعي، وسوق االعمل ومن أجل تطوير وظيفة الجامعة الجزائرية وجعل مخرجاتها البشرية أكثر قدرة على التكيف مع سوق العمل، فإنه يتعين تحقيق الآليات الآتية:

- وضع سياسة استراتيجية تحقق التوافق بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل.
- تشكيل اللجان القطاعية بين الجامعة وقطاعات العمل، للتعرف على احتياجات قطاعات العمل المختلفة والمساعدة إلى دعم الخريجين من ذوي المبادرات الخاصة والمواهب للقيام بمشاريع خاصة بهم.
- تحسين جودة التكوين الجامعي والتدريب المستمر لمخرجات الجامعة لتواكب متطلبات الاقتصاد والتجارة، ووضع برامج تدريبية خاصة للخريجين والموظفين للمساهمة في الإنماء المهني وزيادة تمكين قدرات العاملين[xxxviii].
- تحويل دور الجامعة من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ خلق فرص العمل ونشر ثقافة العمل الحر في بناء الأجيال القادمة، والاعتماد الأعظم على توظيف الذات، وبهذا المعنى تتحول الشهادة الجامعية من كونها وثيقة التوظيف المستديم إلى كونها مجرد بطاقة دخول إلى عالم العمل.
- الشراكة الحقيقية مع أصحاب المصلحة من القطاعات العامة والخاصة والخريجين، وهي الشراكة المتوازنة التي تتيح للجامعة الاستفادة والتفاعل مع الشرائح المختلفة في المجتمع المحلي، والتي يأتي على رأسها الخريجون، إضافة إلى أهمية التركيز على شراكة المؤسسات الصغيرة، ورواد الأعمال، والجمعيات غير الهادفة للربح أي تكريس مبادئ المواطنة والمجتمع المدني.

نقل التقنية والمعرفة، ويتم ذلك بالتواصل الوثيق مع الجامعات المختلفة وهذا بإقامة الواحات العلمية، ومراكز الابتكار وبرامج الملكية الفكرية والحاضنات الافتراضية والحقيقية[xxxix].

2.3.3. تفعيل الشراكة بين الجامعة الجزائرية والمحيط العام:

لتفعيل الشراكة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي، تصبح الجامعة الجزائرية تمارس الدور المحوري في توطيد العلاقة مع شركائها الاقتصاديين والاجتماعيين من جهة، ومن جهة ثانية، ينبغي على المؤسسات الاقتصادية والصناعية والقطاع الخاص في الجزائر الولوج في هذه الحلقة والمشاركة في تفعيل دورها في تدعيم أنشطة البحث والتطوير والمشاركة في اقتصاد المعرفة[xl].

3.3.3. إقامة علاقة وثيقة مع مؤسسات المجتمع:

لم يتسن بعد للجامعة الجزائرية أن تصبح مؤسسات أصيلة ذات بنية ذاتية تلبي حاجات المجتمع؛ فثمة فجوة واسعة وكبيرة بين الجامعات من جهة ومؤسسات الدولة والمجتمع من جهة أخرى، ولربط الجامعة الجزائرية بالمجتمع؛ لابد من السعي باتجاه استحداث نظام واضح يحقق ارتباطا بين الجامعات ومؤسسات المجتمع والدولة يقوم على وضع برامج عمل مشتركة، تستهدف إجراء دراسات أو تهيئة حلول لمشاكل فنية أو غيرها أو إحداث تنمية لبحوث تطوير التكنولوجيا، ويمكن أن يحدد هذا النظام آلية للتعاون بين الباحثين من الأساتذة وطلبة الدراسات العليا والمشاريع الصناعية أو الشركات أو مؤسسات ومنظمات المجتمع غير الحكومية.

الخاتمة

ثمة أسئلة عديدة، يمكن من ورائها فهم السلوك الإنساني في موقف من المواقف، وهي كما حددها **كينيث بروك** تدور حول: **الفعل، والإطار، والفاعل، والاداة، والعرض،** ولا بد من توفر كلمات تسمي الفعل، وكلمات تحدد الإطار أو الخلفية التي تحيط بالفعل وكلمات تطلق على الشخصية التي تنجز الفعل، وكلمات تسمى الأداة التي وظفت لتحقيق ذلك الفعل وأخيراً كلمات تبين الهدف، إذ يصيغ **بروك**

أسئلته على النحو الآتي: ما الفعل الذي تم إنجازه؟ وفي أي أطار؟ ومن اضطلع بالفعل؟ وكيف؟ ولماذا؟ فالجامعة– وفق بعض المفكرين –هي مكون من مكونات الأطار، وثمة أطار يتسم بالشمولية والاتساع والجدة والمرونة يحيط بالجامعة والمجتمع بما يقدم من معلومات وتسلية وإثارة، وهذا الأطار المتجدد تعمل على تكوينه وادامته أجهزة الإعلام، والجامعة الجزائرية لا تعيش ازمة مستوى بقدر ما تعيش ازمة محتوى عميق حال دون تقدم نخبها في كثير من المجالات وعدم مواكبتها للواقع المعولم في ميدان التعليم العالي كما أن هناك فرضية هامة مفادها: أن مراحل التعليم الأولى هي الأساس لما يليها من مراحل التعليم المستقبلية المهنية والفنية والجامعية، وهنا يأتي دور الجامعات في التأكيد على تخطيط مناهجها على مواد بناء الأمة من عدة علوم، والانفتاح الواعي على الثقافة الانسانية لأخذ الصالح منها.

تبين لنا في هذا البحث الدور الذي تستطيع الجامعة القيام به من خلال وظائفها للمساهمة في تنمية رأس المال البشري وتحقيق التنمية المستدامة، وبدراسة لواقع الجامعة الجزائرية؛ وجدنا أنه رغم الجهود المعتبرة التي تبذلها الجزائر في مجال التكوين الجامعي، والارتفاع الكمي في أعداد الجامعات على مستوى الوطن، وتجاوز الطلبة أعتاب المليون، وزيادة الإنفاق على نشاطات البحث العلمي بهدف ترقيته، والقيام بالإصلاحات في مجال التكوين الجامعي مثل تبني نظام *(LMD)*المعمول به في الجامعات العالمية؛ إلا أنه رغم كل هذه الجهود المبذولة، فإن الجامعة الجزائرية ما تزال لحد الساعة تركز على أداء وظيفة تكوين الطلبة، وهذا ما نلمسه في تزايد أعداد المتخرجين سنة بعد سنة، دون الاهتمام بنوعية المخرجات، ومدى ارتباط التخصصات بمتطلبات سوق العمل، كما أن هناك قصورا في توجيه البحث العلمي لخدمة أهداف التنمية والاقتصار على الأبحاث الأساسية. أما عند الحديث عن الوظيفة الثالثة للجامعة الجزائرية فقد شهدت محاولات جديدة لبناء علاقات وطيدة بين الجامعة والمحيط، باستعداد المؤسسات الاقتصادية – خاصة – لدخول اقتصاد السوق، إلا أن واقع الجامعة اليوم يكشف أن طريقة تخطيط أهدافها وبرامجها أصبحت ضعيفة الصلة بالواقع العملي، وهذا ما يجسده الكم الهائل من المتخرجين الذين يعانون ويلات البطالة، أو العمل في إطار بطالة مقنعة، كما أن الجامعة لا تستجيب بفاعلية للمتغيرات الحاصلة في المحيط، وقد صدق مؤرخ التاريخ الثقافي للجزائر **الدكتور أبو القاسم سعد الله** حين قدم نصيحته لترقية الجامعة الجزائرية قائلا: "**يجب الحرص على مستوى الطلبة حتى لا يتدنى بهم المتدنون ويعبث بهم العابثون، لقد راجت بضائع الانتهازيين والوصوليين..... وأخشى ما أخشى أن نجد مستقبلا: الزعانف والمبتذلين في غياب النخبة الحريصة على السمعة العلمية للجامعة**".

لذلك، فعند التفكير في تطوير الجامعة الجزائرية لتسهم في التنمية المستدامة، لابد وأن يؤخذ بعين الاعتبار توفير التكوين الجامعي الجيد الذي يحقق التوافق بين المخرجات الكمية والنوعية ومتطلبات التنمية المستدامة، والتركيز على البحوث التطبيقية وتسويقها والمساهمة في تنمية المحيط من خلال فتح الأبواب أمام مؤسسات المجتمع للاستفادة من خدمات الجامعة.

المراجع:

[i] – الهيئة العالمية للبيئة والتنمية: **مستقبلنا المشترك**، ترجمة: كامل عارف، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1989، ص.83.

[ii] – هيئة الأمم المتحدة: البرنامج الانمائي2011: **الاستدامة والإنصاف مستقبل أفضل للجميع**، 2011، ص.83.

[iii] – أبوملحم، محمد: **أزمة التعليم العالي، وجهة نظر تتجاوز حدود الأقطار**، دار الفكر العربي، بيروت، 1999، ص.21.

[iv] – مذكور، علي أحمد: **الشجرة التعليمية، رؤية متكاملة للمنظومة التربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص.47.

[v] – زويلف مهدي، الطروانة تحسين: **منهجية البحث العلمي**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1998، ص.245.

[vi] – عبد الحليم محمد، عزب محمد علي: **دور كلية التربية جامعة الزقازيق في تنمية البيئة وخدمة المجتمع**، الواقع والمعوقات وإمكانية التغلب عليها، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 28، 1998، ص.66.

[vii] – عمار، حامد: **دور كليات التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة**، المؤتمر السنوي الثالث عشر، قسم أصول التربية، جامعة المنصورة، 1996.

[viii] – اليونيسكو: **التعليم العالي من أجل التنمية المستدامة**، ينظر: الموقع الإلكتروني: www.Unesco.org. تاريخ آخر تصفح: 2012/09/23.

[ix] - Ludovico Ciferri, Patrizia Lambardi, The Role Of University Education In Fostering Sustainable And Responsible development. www.visionebsite.eu in 06/10/2012.

[x] - مرصد التعليم العالي: **الراصد الدولي**، وكالة التخطيط والمعلومات لوزارة التعليم العالي، مجلة شهرية، شهر أفريل، العدد16، السعودية، ص.50

[xi] - Walter Leal Filho ,**Sustainable Development Culture Education**, 9th International JTEFS/BBCC Conference, Siauliai University,may18-21, Lithuania, p.183.

[xii] – عريفج سامي، سلطي: **الجامعة والبحث العلمي**، دار الفكر، عمان، الطبعة الثانية، 2001، ص.92.

– مكتب التربية العربي لدول الخليج:**تطور التربية في الصين،** الرياض، 1987، ص.65–66. [xiii]

– بوشامب ،إدوارد: **التربية في اليابان المعاصرة،** ترجمة محمد عبد العليم مرسي، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، 1985، ص.49. [xiv]

[xv]– طارق عبد الرؤوف ،محمد عامر: **تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة،** مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2007.

– المقدادي ،كاظم: **التربية البيئية،** الأكاديمية العربية المفتوحة، كلية الإدارة والاقتصاد، الدانمارك، 2006، ص.40–41. [xvi]

[xvii]– معهد البحوث والاستشارات:**نحو مجتمع المعرفة، الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث،** الإصدار السادس، السعودية، 2006، ص ص. 58–59.

[xviii] – ينظر :الجريدة الرسمية، المرسوم 579/03 المتضمن **القانون الأساسي النموذجي للجامعة،** ص.21، عن موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: www.Mesrs.dz. تاريخ الزيارة: 2013.02.13 على الساعة: 14:00.

– تركي، رابح: **التعليم القومي والشخصية الوطنية،** الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975، ص.153. [xix]

[xx] – ينظر: موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: www.Mesrs.dz، تاريخ الاطلاع: 2014.08.12 على الساعة: 21:05.

[xxi] – ينظر :موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: www.Mesrs.dz، تاريخ الاطلاع: 2013.02.17 على الساعة: 12:50.

[xxii] – ينظر المزيد في: الجريدة الرسمية، القانون المؤرخ في 22 أوت 1998، المتضمن **القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.**

[xxiii] – ينظر: القانون رقم: 05/08 المؤرخ في 23 فيفري 2008، المعدل والمتمم **القانون التوجيهي للبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي: 1998–2002.**

[xxiv] – يراجع في ذلك:

– الخطيب ،أحمد: **الجامعات الافتراضية:** نماذج حديثة، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن، 2006، ص ص.102–111.

– بلقرع، العربي وزهير وابح :**سبل تفعيل علاقة البحث العلمي الجامعي بالمؤسسات الاقتصادية بالجزائر،** مداخلة غير منشورة، جامعة المسيلة.

[xxv]– بوحنية، القوي ونور الدين، حشود:**البحث العلمي في الوطن العربي: تحديات وآفاق،** على الموقع الالكتروني: www.bouhania.com، تاريخ آخر اطلاع: 2012/11/03.

[xxvi]– أحمد أبو زيد، محمد: **تقرير اليونسكو على العلوم في العالم،** 2011،على الموقع الالكتروني: www.almarefh.net، تاريخ آخر إطلاع: 2012/11/03

– بوحنية القوي، نور الدين حشود، مصدر سابق. [xxvii]

[xxviii]– عزت، عايدة: **هجرة العقول العربية،** على الموقع الالكتروني: www.mfti.gov.eg/sme تاريخ آخر تصفح: 2012/12/10.

[xxix]– اليونيسكو: **الموجز التعليمي العالمي لعام 2010 مقارنة بإحصائيات التعليم عبر العالم،** كندا، 2010، ص.182.

– عزت عايدة، مرجع سابق. [xxx]

[xxxi]– الربيعي ،سعيد: **التعليم العالي في عصر العولمة،** دار الشروق، عمان. 2008، ص.235.

[xxxii]– الخطيب، نعمان أحمد: **مؤسسات التعليم العالي الخاصة في الأردن بين تشريعات الاعتماد ومتطلبات الجودة،** ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الأول حول: استشراف مستقبل التعليم، القاهرة، 21 أفريل، 2005، ص.139.

[xxxiii]– الكثيري راشد، بن حمد: **برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤية الإصلاح،** ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الأول حول: استشراف مستقبل التعليم، القاهرة، 21 أبريل، 2005، ص.167.

[xxxiv]– تومي، ميلود: **الجامعة الجزائرية والتنمية المستدامة،** الملتقى الدولي حول: أداء وفاعلية المنظمة في ظل التنمية المستدامة، منشورات مخبر السياسات والاستراتيجيات الاقتصادية في الجزائر، جامعة المسيلة، الجزائر، 2009، ص.882.

[xxxv]– الخطيب، أحمد: مرجع سابق، ص.114.

– تومي، ميلود: مصدر سابق، ص.883. [xxxvi]

– الخطيب أحمد: مصدر سابق، ص. 114 [xxxvii]

[xxxviii]– الربيعي، سعيد: **التعليم العالي في عصر العولمة،** دار الشروق، عمان، 2008، ص.235–237

[xxxix]– أحمد ،الشميمري: **المتطلبات الخمس لبناء جامعة الريادة،** على الموقع الالكتروني: www.alqt.com تاريخ آخر تصفح: 2012/12/07.

[xl]– صيفي، زهير :**دور الجامعة الجزائرية في التنمية المحلية،** الملتقى الوطني حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، أيام: 19–20 ماي، 2010، ص.302.

المراجع

[xl] – الهيئة العالمية للبيئة والتنمية: **مستقبلنا المشترك**، ترجمة: كامل عارف، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1989، ص.83.

[xl] – هيئة الأمم المتحدة: البرنامج الانمائي2011: **الاستدامة والإنصاف مستقبل أفضل للجميع**، 2011، ص.83.

[xl] – أبوملحم، محمد: **أزمة التعليم العالي، وجهة نظر تتجاوز حدود الأقطار**، دار الفكر العربي، بيروت، 1999، ص.21.

[xl] – مذكور، علي أحمد: **الشجرة التعليمية، رؤية متكاملة للمنظومة التربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص.47.

[xl] – زويلف مهدي، الطروانة تحسين: **منهجية البحث العلمي**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1998، ص.245.

[xl] – عبد الحليم محمد، عزب محمد علي: **دور كلية التربية جامعة الزقازيق في تنمية البيئة وخدمة المجتمع**، الواقع والمعوقات وإمكانية التغلب عليها، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 28، 1998، ص.66.

[xl] – عمار، حامد: **دور كليات التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة**، المؤتمر السنوي الثالث عشر، قسم أصول التربية، جامعة المنصورة، 1996.

[xl] – اليونيسكو: **التعليم العالي من أجل التنمية المستدامة**، ينظر: الموقع الإلكتروني: www.Unesco.org. تاريخ آخر تصفح: 2012/09/23.

[xl]- Ludovico Ciferri, Patrizia Lambardi, The Role Of University Education In Fostering Sustainable And Responsible development. in www.visionebsite.eu 06/10/2012.

– مرصد التعليم العالي: **الراصد الدولي**، وكالة التخطيط والمعلومات لوزارة التعليم العالي، مجلة شهرية، شهر أفريل، العدد16، السعودية، ص.50 [xl]

[xl]- Walter Leal Filho ,**Sustainable Development Culture Education**, 9th International JTEFS/BBCC Conference, Siauliai University,may18-21, Lithuania, p.183.

– عريفج سامي، سلطي: **الجامعة والبحث العلمي**، دار الفكر، عمان، الطبعة الثانية، 2001، ص.92. [xl]

– مكتب التربية العربي لدول الخليج:**تطور التربية في الصين**، الرياض، 1987، ص.65–66. [xl]

– بوشامب، إدوارد: **التربية في اليابان المعاصرة**، ترجمة محمد عبد العليم مرسي، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، 1985، ص.49. [xl]

[xl]– طارق عبد الرؤوف، محمد عامر: **تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2007.

– المقدادي ،كاظم: **التربية البيئية**، الأكاديمية العربية المفتوحة، كلية الإدارة والاقتصاد، الدانمارك، 2006، ص.40–41. [xl]

[xl]– معهد البحوث والاستشارات:**نحو مجتمع المعرفة، الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث**، الإصدار السادس، السعودية، 2006، ص ص. 58–59.

[xl] – ينظر :الجريدة الرسمية، المرسوم 579/03 المتضمن **القانون الأساسي النموذجي للجامعة**، ص.21، عن موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: www.Mesrs.dz. تاريخ الزيارة: 2013.02.13 على الساعة: 14:00.

– تركي، رابح: **التعليم القومي والشخصية الوطنية**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975، ص.153. [xl]

[xl] – ينظر: موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: www.Mesrs.dz، تاريخ الاطلاع: 2014.08.12 على الساعة: 21:05.

[xl] – ينظر :موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: www.Mesrs.dz، تاريخ الاطلاع: 2013.02.17 على الساعة: 12:50.

[xl] – ينظر المزيد في:الجريدة الرسمية، القانون المؤرخ في 22 أوت 1998، المتضمن **القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي**.

[xl] – ينظر :القانون رقم: 05/08 المؤرخ في 23 فيفري 2008، المعدل والمتمم **القانون التوجيهي للبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي: 1998–2002**.

[xl] – يراجع في ذلك:

– الخطيب ،أحمد: **الجامعات الافتراضية**: نماذج حديثة، عالم الكتب الحديث، إربد، الاردن، 2006، ص ص.102–111.

– بلقرع، العربي وزهير وابح :**سبل تفعيل علاقة البحث العلمي الجامعي بالمؤسسات الاقتصادية بالجزائر**،مداخلة غير منشورة، جامعة المسيلة.

[xl]– بوحنية، القوي ونور الدين، حشود:**البحث العلمي في الوطن العربي: تحديات وآفاق**، على الموقع الالكتروني: www.bouhania.com، تاريخ آخر اطلاع: 2012/11/03.

[xl]– أحمد أبو زيد، محمد: **تقرير اليونسكو على العلوم في العالم، 2011**،على الموقع الالكتروني: www.almarefh.net، تاريخ آخر إطلاع: 2012/11/03.

– بوحنية القوي، نور الدين حشود، مصدر سابق. [xl]

[xl]– عزت، عايدة:**هجرة العقول العربية**، على الموقع الالكتروني: www.mfti.gov.eg/sme تاريخ آخر تصفح: 2012/12/10.

ونيسكو: **الموجز التعليمي العالمي لعام 2010 مقارنة بإحصائيات التعليم عبر العالم**، كندا، 2010، ص.182.

[xl] – عزت عايدة، مرجع سابق.

[xl]– الربيعي ،سعيد: **التعليم العالي في عصر العولمة**، دار الشروق، عمان. 2008، ص.235.

[xl]– الخطيب، نعمان أحمد: **مؤسسات التعليم العالي الخاصة في الأردن بين تشريعات الاعتماد ومتطلبات الجودة**، ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الأول حول: استشراف مستقبل التعليم، القاهرة، 21 أفريل، 2005، ص.139.

[xl]– الكثيري راشد، بن حمد: **برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤية الإصلاح**، ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الأول حول: استشراف مستقبل التعليم، القاهرة، 21 أبريل، 2005، ص.167.

[xl]– تومي، ميلود: **الجامعة الجزائرية والتنمية المستدامة**، الملتقى الدولي حول: أداء وفاعلية المنظمة في ظل التنمية المستدامة، منشورات مخبر السياسات والاستراتيجيات الاقتصادية في الجزائر، جامعة المسيلة، الجزائر، 2009، ص.882.

[xl]– الخطيب، أحمد: مرجع سابق، ص.114.

[xl] – تومي، ميلود: مصدر سابق، ص.883.

[xl] – الخطيب أحمد: مصدر سابق، ص. 114

[xl]– الربيعي، سعيد: **التعليم العالي في عصر العولمة**، دار الشروق، عمان، 2008، ص.235–237

[xl]– أحمد ،الشميمري: **المتطلبات الخمس لبناء جامعة الريادة**، على الموقع الالكتروني: www.alqt.com تاريخ آخر تصفح: 2012/12/07.

[xl]– صيفي، زهير:**دور الجامعة الجزائرية في التنمية المحلية**، الملتقى الوطني حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في **الاستجابة** لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، أيام: 19–20 ماي، 2010، ص.302.

مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية

الدكتور خالد أحمد الصرايرة
جامعة مؤتة
الدكتورة منال القدومي

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، والكشف عن الفروق في تقديرات عينة الدراسة لمدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي تبعاً لمتغيرات: نوع الكلية، والخبرة الأكاديمية، والرتبة العلمية. أختيرت عينة عشوائية مكونة من (170) رئيس قسم خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2016/2015. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وقد تحقق للاستبانة دلالات صدق وثبات مقبولين، وأظهرت النتائج أن مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء العينة كان بشكل عام متوسطاً، وجاءت مجالاتها جميعها بالمدى المتوسط، وبينت النتائج عدم وجود فروق في تقديرات العينة تبعاً لمتغير نوع الكلية، ووجود فروق تبعاً لمتغيري الخبرة الأكاديمية والرتبة العلمية.

الكلمات المفتاحية: *مؤشرات التخطيط الإستراتيجي، والجامعات الأردنية، ورؤساء الأقسام الأكاديمية.*

المقدمة:

يمثل التخطيط الاستراتيجي، أحد النماذج الحديثة للتطوير والتغير الجامعي، لأنه يعمل على الانتقال من الممارسات الإدارية العشوائية والمزاجية، إلى الممارسات الإدارية القائمة على المشاركة والابتكار والتميز، والإبداع، كما أنه يمثل أحد الطرق لمواجهة صعوبات المستقبل وتحدياته المتعلقة بالأنظمة التربوية في البلاد العربية، وهو الطريق المناسب لتحسين استثمار التكنولوجيا والبحث العلمي، وتحسين الاستثمار البشري. وتواجه المؤسسات بشكل عام والتربوية منها بشكل خاص العديد من المشكلات والصعوبات في التنبؤ بالمستقبل، وفي التخطيط أكثر من أي وقت مضى، نظراً لوجودها في بيئة عمل داخلية وخارجية سريعة التقلب في مجالات كثيرة منها: التكنولوجيا، والمعلومات والاتصالات، والتشريعات القانونية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، فضلاً عن شح الموارد المالية، مما أدى إلى وجود ضغط كبير عليها، وأصبح التخطيط الاستراتيجي مطلباً تسعى إليه الدول والمؤسسات، ويعد ميزة أساسية وعلامة بارزة لأي انجاز، فضلا عن كونه سمة من السمات التي تميز هذا العصر، ويعد التخطيط الاستراتيجي أحد الأساليب الحضارية المتقدمة في التفكير في المستقبل، ودلالة على نضج المؤسسات والقيادات الإداري والتنفيذي والاستراتيجي (حمدان وإدريس، 2007).

فالتخطيط الاستراتيجي بوصفه أحد المكونات الجديدة في مجال التخطيط والإدارة الفاعلة، يجب أن يستند إلى فهم واقعي وعميق لبيئة المؤسسة الداخلية ومحاولة تعرف الفرص والمخاطر فيها، ما يمكن المؤسسة من استشراف المستقبل وإعداد ما يناسبه (Wright, Kroll, and Parnell, 1998). وقد سارعت القيادات الإدارية في بعض المؤسسات التربوية إلى تبني التخطيط الاستراتيجي، نظراً لما حققه من نجاحات ونتائج مهمة. فالتخطيط الاستراتيجي يتيح فرص المشاركة أمام كافة العاملين بالمستويات الإدارية المختلفة –العليا والمتوسطة والتشغيلية– في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للخطة الإستراتيجية لمؤسستهم، ما يسهم في تجويدها وتحسينها، وهذه المشاركة تعمل على تنمية الشعور بالمسؤولية والانتماء والالتزام لدى العاملين اتجاه المؤسسة وخططها (Brewer, 2003). ويعد القسم الأكاديمي الوحدة الإدارية الأولى في الهيكل التنظيمي للجامعة، إذ لا يمكن لأي جامعة أن تحقق رؤيتها وتؤدي رسالتها، وتنجز أهدافها إلاّ من خلال الأقسام الأكاديمية فيها، إذ أن كثيراً من القرارات التي تصدر من مجالس الحاكمية في الجامعة تبدأ من القسم الأكاديمي. فهو الجهة المكلفة بتنفيذ ما يصدر من قرارات من إدارة الجامعة وتنفيذ ما تتضمنه تشريعاتها. فرئيس القسم يمثل القيادة الأكاديمية والإدارية، ويمارس ما يكلف به من مهمات وظيفية باتجاهين: الأول: المسؤولية الإشرافية على المهمات الوظيفة المكلّف بها من يرأسهم من أعضاء هيئة تدريس وعاملين في القسم، أما الاتجاه الثاني: فيتمثل بالمسؤولية التنفيذية للواجبات والمهمات الموكول إليه تنفيذها من الإدارات الأعلى في الجامعة (العودة، 2007). وتترجم الجامعة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها إلى مجموعة من البرامج والخطط من خلال التخطيط الاستراتيجي الذي يتعامل مع الجامعة بوصفها نظام رئيس مكون من عدة أنظمة فرعية تكون بمجموعها النظام الرئيس، تنظر من خلاله الإدارة للجامعة بوصفها كل متكامل، ويتعامل مع العلاقات القائمة فيما بين أجزائها بدلاً من التعامل مع كل جزء على حده، فالتخطيط الاستراتيجي يحدد رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها ويضع الأولويات ويوضحها فضلاً عن توفير البيانات والمعلومات لمتخذي القرارات في الجامعة بأساليب مختلفة تبين الفجوة بين الوضع الحالي القائم والوضع المستقبلي، وهو يُعين الجامعات على تحقيق أهدافها، ويترجم

خصوصية الجامعة من خلال رؤيتها ورسالتها وأهدافها لما يميزها عن مثيلاتها من الجامعات. وشهد التعليم العالي في الوطن العربي توسعاً كمياً كبيراً في عدد الطلبة المقبولين مؤسسات التعليم العالي، وفي عدد الجامعات وما تتضمنه من أقسام أكاديمية وبرامج تعليمية، إلا أن الدراسات التي أجريت حول واقع التعليم في الجامعات العربية، ومنها الجامعات الأردنية أشارت إلى أن هذا الواقع يعاني من الكثير من السلبيات والمشكلات، ومن أبرزها المركزية الزائدة، والبيروقراطية، وضعف التخطيط، وتضارب التشريعات القانونية الناظمة لعمل هذه المؤسسات، وعدم استقرارها، وتدني مستوى تأهيل الموارد البشرية، وعجزها عن مواكبة الطلب المتزيد على التعليم العالي بجميع مراحله، وضعف التخطيط، وعدم التوجه إلى تبني التخطيط الاستراتيجي، فضلاً عن قصور هذه المؤسسات في تحسن نوعية التعليم وتجويد مخرجاتها (الخطيب ومعايعة، 2006)، وتسعى الدراسة الحالية إلى تعرف مؤشرات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

يواجه التعليم العالي في العالم العربي ومن ضمنه الأردن، أزمة حقيقية تتمثل في سياسات الإصلاح الهيكلي، وعدم وجود التمويل اللازم لمشاريعها، وعدم الاستقرار في التشريعات القانونية، فضلاً عن البطالة في فئة الشباب وهجرة الكفاءات، كما أن التعليم العالي لم يعد حكراً على الجامعات، بل هناك مؤسسات أخرى للتعليم العالي على درجة من التنوع في بناها وبرامجها وجمهورها وتمويلها، فبات من الصعب تصنيفها في فئات مميزة. وعجزت القيادات الأكاديمية التي استئثار بالرأي وعدم الاهتمام بآراء الآخرين ومشاركتهم بإعداد السياسات الإجرائية الخاصة بالتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمراقبة والمتابعة وتنفيذ تلك الخطط، فضلاً عن عدم قدرة هذه المؤسسات على مواكبة الأساليب الحديثة المتبعة في التخطيط لما يواجه الجامعة من مستجدات حضارية ومتغيرات اقتصادية واجتماعية وتقنية، وتحتاج الإدارة الجامعية أمام ما يواجهها من تحديات إلى السير قدماً سعياً إلى التميز والمنافسة، وأمام هذه التحديات، إذ أن الإدارة التقليدية بعملياتها ووسائلها وإجراءاتها لم تعد مقتدرة على مواجهة متطلبات الاضطراب البيئي الذي أصبح سمة مميزة لهذه التحديات، من هنا أصبح التخطيط الاستراتيجي أمر ومطلب ضروري وحتمي، خاصة أن الجامعات الأردنية من الجامعات التي تسعى وبشكل دائم إلى مواكبة الأساليب الحديثة في الإدارة، التي تمكنها استغلال مواردها البشرية والمادية والمالية بكفاءة وفاعلية، ومنها الجامعات الأردنية التي بدأت حديثاً بتطبيق مبادئ ضمان الجودة ونشر ثقافته، وقد نفذت العديد من الدورات التدريبية في مجال الجودة والتخطيط الاستراتيجي من خلال مركز ضمان الجودة والتطوير الأكاديمي في الجامعة، وهذا ما طالبت به إدارة الجامعة في العديد من الاجتماعات مع العمداء ورؤساء الأقسام وأضاء هيئة التدريس، ومديري الدوائر الإدارية في الجامعة فضلاً عن التأكيدات المستمرة من خلال مجالس الحاكمية في الجامعة. وتسعى الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى توفر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية تعزى للمتغير نوع الكلية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية تعزى للمتغير الخبرة الأكاديمية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية تعزى للمتغير الرتبة العلمية؟

5. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحق الأهداف الآتية:

1. معرفة مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية فيها.
2. بيان الفروق في درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية والتي تعزى للمتغيرات الآتية: نوع الكلية، والخبرة الأكاديمية، والرتبة العلمية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوع التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، وعليه جاءت الدراسة الحالية لبيان مدى توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، وتأتي أهميتها من خلال الآتي:

- ما يمكن أن تضيفه نتائج هذه الدراسة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وخاصة العربية منها حول موضوع التخطيط

الاستراتيجي بشكل عام والتخطيط الاستراتيجي في الجامعة بشكل خاص.

- من قلة الدراسات السابقة العربية التي تناولت مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التربوية، وخاصة الجامعات.
- قد تفيد المسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، واتحاد الجامعات العربية في تبني منهجية التخطيط الاستراتيجي وتوظيفه داخل الجامعات.
- قد تسهم الدراسة في وضع برامج وخطط لمعالجة المعوقات التي قد تواجه تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية، والمنتظمين بعملهم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015/2014م. كما اقتصرت على مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الرسالة، والرؤية المستقبلية، والقيم، والأهداف الإستراتيجية.

ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات الاستبانة التي تم تطويرها لبيان مدى توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات، وبموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة، وفي ضوء ذلك لا يمكن تعميم النتائج إلاّ على المجتمع الذي أخذت منه عينة الدراسة والمجتمعات المماثلة.

تعريف المصطلحات:

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات الآتية لمناسبتها لطبيعة الدراسة وكما هو مبين تالياً:

التخطيط الاستراتيجي: تنمية وتكوين الخطط طويلة الأجل للتعامل بفعالية مع الفرص والتهديدات الموجودة في البيئة الخارجية المحيطة بالمؤسسة، في ضوء مصادر القوة والضعف للموارد التي تملكها المؤسسة في بيئته الداخلية، ويتضمن كذلك تعريف مهمة المؤسسة ورسالتها، وصياغة الأهداف الممكن تحقيقها، وتطوير وتشكيل الاستراتيجيات، ووضع توجهات السياسة العامة للمؤسسة (ماهر، 2009). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يمكن الحصول عليها من خلال استجابة أفراد العينة على الاستبانة المعدة لتحقيق غاية الدراسة.

ويعرفه الباحثان بأنه "علمية شاملة تقوم على استلهام الماضي واستشراف المستقبل وتحليل المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، بهدف الانتقال من الوضع القائم إلى الوضع المرغوب فيه الذي يحقق متطلبات ضمان الجودة بكفاءة وفاعلية".

مؤشرات التخطيط الاستراتيجي: مدى توافر مكونات التخطيط الاستراتيجي (الرسالة، والرؤية المستقبلية، والقيم، والأهداف) في الجامعات الأردنية، والتي تقاس بدرجة استجابة أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة المعدة لتحقيق أهداف الدراسة.

الإطار النظري:

شاع مفهوم التخطيط الاستراتيجي على نطاق واسع في المؤسسات على اختلاف أنواعها وأنشطتها في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين بوصفه شكل من أحدث أشكال التخطيط في المؤسسات، وأدى هذا النوع من التخطيط إلى تغيير في كيفية التخطيط وماهيته في المؤسسات لوضع الاستراتيجيات الخاصة بها وتنفيذها(خطاب، 2003).

وأثبتت التجارب التطبيقية أن المؤسسات التي تتبنى تطبيق منهج التخطيط الاستراتيجي تتفوق في أدائها الكلي على المؤسسات التي لا تأخذ بهذا المنهج (Wheelen & Hunger, 1998)، ولكي يعمل التخطيط الاستراتيجي بشكل جيد وفعال فإنه يحتاج إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية (الصرن، 2002): أين نذهب؟، ما البيئة التي نذهب إليها؟، كيف نصل إلى ما نريد؟ وهذه الأسئلة تحدد عملية التخطيط الاستراتيجي التي تركز على العلاقة طويلة الأجل بين المنظمة وبيئتها.

ويعد التخطيط الاستراتيجي عملية تهدف إلى دعم القادة ليكونوا على وعي بأهدافهم ووسائلهم. لذا فالتخطيط الاستراتيجي يعد أداة إدارية تستخدم لغرض واحد مثل بقية الأدوات الإدارية الأخرى، وهو مساعدة المؤسسة في أداء ما تقوم به من أعمال بشكل أفضل. ويساعد للتخطيط الاستراتيجي المؤسسة على تركيز نظرتها وأولوياتها في الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة بها، وأن يضمن أن الأفراد العاملين في المؤسسة يعملون بالاتجاه نفسه لتحقيق أهداف المؤسسة (Allison & Kaye, 2005).

وعرف هاينز (2001) التخطيط الاستراتيجي بأنه عملية نظامية توافق من خلالها إحدى المنظمات – ويلتزم بذلك الشركاء الرئيسيون في المنظمة – على الأولويات التي تعتبر ضرورية لتحقيق هدفها، وفي نفس الوقت تستجيب للبيئة المحيطة بها. ويرى الصرن (2002) أن التخطيط الاستراتيجي هو العملية التي يتم من خلالها وضع تصور وتخيل لمستقبل المنظمة، وعملية تطوير الإجراءات والعمليات الضرورية لتحقيق هذا المستقبل. وعرفه حسين (2002) بأنه منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية المحتملة والممكنة ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة عملية التنفيذ.

وقد بدأ التفكير في منهج التخطيط الاستراتيجي الذي بدأ خطواته الأولى في مجال التربية في نهاية الثمانينات من القرن العشرين، في بعض الجامعات ومنها جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية (المبعوث، 2003). وتبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات من خلال ما يأتي (هاينز،2001):

- تشجيع القادة الأكاديميين على وضع رؤية مشتركة للمستقبل.

- وضع مجموعة من المقاييس المحددة التي تساعد على تحقيق النجاح باستمرار.
- التكيف مع العالم المتغير بشكل أكبر.
- يعد أسلوباً جديداً لتفكير واسع النطاق على المستوى الاستراتيجي.

وتكمن أهمية التخطيط الاستراتيجي في تركيزه على الربط الفعال بين المؤسسة الأكاديمية، وبين البيئة المحيطة بها بشكل يضمن نجاحها في تحقيق رسالتها، ولتحقيق ذلك فلابد من قيام المؤسسة بفحص بيئتها وتقويمها بهدف معرفة التغيير الذي يحدث فيها، والمحتمل حدوثه في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتقنية، ويتطلب معرفة البيئة دراية بالأساليب الحديثة والمعاصرة في مجال التقدم والمعرفة بطرق فحص رسالة المؤسسة وأغراضها وبرامجها، ومعرفة عناصر الكفاءة والفاعلية التي تقود رسالة المؤسسة (حسين، 2002).

أما الخطيب (2006) فبين أن أهمية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات تنبع من الفوائد الآتية:

- يساعد التخطيط الاستراتيجي على رفع درجة التنبؤ بالتغيرات في البيئة المحيطة بالجامعات وكيفية التأقلم معها.
- يوضح التخطيط الاستراتيجي صورة الجامعة أمام أصحاب العلاقة من الطلبة، والعاملين، والمجتمع كافة.
- يزود التخطيط الاستراتيجي الجامعة بدليل إرشادي حول ما الذي تسعى لتحقيقه.

مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة:

تتضح مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة من خلال العناصر الرئيسة الآتية:

الرسالة: وهي وصف دقيق لطبيعة المؤسسة وهويتها ولمبررات وجودها، وللقيم الأساسية التي تؤمن بها، وتميزها عن قريناتها من المؤسسات. فالرسالة تمثل القاعدة التي تستنبط منها الأهداف المحددة التي تشير إلى طبيعة عملية التعليم أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع أو نوعية الخريجين، وغيرها. وهي تعكس فلسفة الجامعة وطموحها، وتوضح طبيعة النشاطات التي تهتم به، وتمثل المرشد الرئيس لكافة القرارات التي تتخذها إدارة الجامعة (الجهني، 2009).

الرؤية المستقبلية: وتمثل طموحات الجامعة وتصوراتها لما يجب أن تكون عليه في المستقبل، وهذه الطموحات لا تتحقق في الوقت الحالي، ولكن يؤمل أن تتحقق في المستقبل، وهي تمثل نظرة الجامعة للمستقبل الذي تطمح إلى تحقيقه على المدى البعيد. فالرسالة والرؤية المستقبلية تثيران الحماس لدى العاملين في الجامعة، وتعمق فيهم روح التفاؤل والأمل، وتضع أمامهم الصورة الذهنية لملامح الجامعة التي ينتمون إليها، والمستقبل الذي ينتظرهم، وتعميق انتماءهم لخدمة الجامعة بمكوناتها كافة، وتحقيق طموحاتهم (الكبيسي، 2005).

القيم: وهي مجموعة المواثيق الأخلاقية الموجهة للعمل في الجامعة، وتحكم سلوك المنتمين إليها، من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية والطلبة، وتوجهاتهم. وتحكم القرارات التي تتخذها إدارة الجامعة في تحقيق أهدافها. فهي مجموعة من الأخلاقيات المتمثلة في الولاء والانتماء والإخلاص والتفاني في العمل والشفافية، والعدالة وتكافؤ الفرص(عربيات، 2003).

الأهداف الإستراتيجية: وتعنى بالنتائج النهائية التي يجب أن تحققها الجامعة في فترة زمنية محددة بحيث يمكن قياس تلك النتائج وتطويرها. وترتبط هذه الأهداف مباشرة بأهداف التعليم، ويجب أن تكون قابلة للتطبيق في بيئة الجامعة (الربيعي، 2006).

وتطبق الجامعات الأردنية عناصر منهجية التخطيط الإستراتيجي بهدف نقل الجامعة من وضعها الحالي ضمن الظروف المحيطة بها إلى الوضع المستقبلي الذي تحلم به وتسعى إلى تحقيقه ضمن الظروف المستقبلية المتوقعة. إذ تعمل رسالة الجامعة ورؤيتها المستقبلية فضلاً عن قيمها وأهدافها الإستراتيجية بطريقة فعالة، وبكفاءة عالية، عند فهم المستفيدين خارج الجامعة وداخلها واستيعابهم ومشاركتهم في إعداد وبناء تلك العناصر وتطويرها باستمرار.

الدراسات السابقة

فيما يأتي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مرتبة تصاعدياً وفقاً لتسلسلها الزمني:

هدفت دراسة أحمد (2015) إلى معرفة واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السودانية (جامعة الخرطوم أنموذج تطبيقي) من خلال تناول مفهوم التخطيط الاستراتيجي وثقافته، ومراحل التخطيط الاستراتيجي، مع التركيز على محور تحسين الأداء، وتحقيق الجودة والاعتماد، ومعرفة أم الأدبيات التي تناولت موضوع التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السودانية والجامعات العربية، وقد التزمت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي، وتم تقييم تجربة جامعة الخرطوم في التخطيط، ومن ثم معرفة التحديات التي تعوق تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السودانية عموماً، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: هنالك قصور شديد في توافر التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي في السودان، وافتقارها للسمات والأسس والمعايير السليمة لتبني الرؤية والرسالة وصيغة الأهداف.

وأجرت الأشقر (2012) دراسة هدفت إلى تعرّف مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة في جامعة إربد الأهلية، وتكونت عينة الدراسة من (278) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة الجامعة. وقد تم بناء أداة للدراسة تضمنت مجالات الدراسة الأربعة: الأهداف، الرسالة، لرؤية، القيم، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في جامعة إربد من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة

متوسطة على جميع المجالات وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغيرات الجنس، السنة الدراسية، نوع الكلية.

وهدفت دراسة حلس (2012) إلى الكشف عن مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة (فلسطين)، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، قام حلس باختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بلغ عددهم 60 عضو هيئة تدريس. واشتملت أداة الدراسة على استبانة مكونة من (36) فقرة توزعت على مجالات أربعة هي: مجال الرسالة، ومجال القيم، ومجال الأهداف الإستراتيجية، ومجال الرؤية المستقبلية للتعليم الجامعي. أظهرت النتائج أن مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية متوافرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة قامت بها الحارثي (2011) بعنوان مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكان من نتائج الدراسة ضرورة سعي كليات البنات في الجامعات السعودية إلى تبنى منهجية التخطيط الاستراتيجي بها مع التركيز على مجال القيم وخاصة ما يتعلق بالشفافية، والإبداع، والتركيز في مجال الرؤية المستقبلية على مواكبة التطور في أساليب التعليم، وفي مجال رسالة الجامعة على ضرورة الاهتمام بالمجتمع المحلي، والتركيز على التدريب المستمر.

دراسة اولودي (Oloade, 2011) لبيان مفاهيم أعضاء كلية المجتمع عن عملية التخطيط الاستراتيجي، وبحثت هذه الدراسة النوعية في مفاهيم أعضاء كلية المجتمع عن التخطيط الاستراتيجي وكيف تؤثر مفاهيمهم على مساهماتهم في تحقيق المهمات المؤسساتية، والأهداف والغايات، حيث يتعاون كل من أعضاء الكلية والإدارة كشركاء في اتخاذ القرار للمؤسسة التعليمية، واستخدمت عينة قصديه لاختيار عشرة رؤساء كليات مجتمع لإجراء مقابلات معمقه معهم، وكشفت الدراسة عن النتائج التالية التواصل الضعيف بين أعضاء الكلية والإدارة، والحاجة لخطة إستراتيجية تعاونية وظيفية يتم تقيمها دوريا وتعديلها كذلك.

أما دراسة الكلثم وبدارنة (2011) فهدفت إلى تعرف معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى البالغ عددهم (143) عضو هيئة تدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة تكونت من (18) فقرة، أظهرت النتائج الآتي: حصلت معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى على درجة كبيرة، وأن أعلى هذه المعوقات هي: الروتين والتعقيد الإداري في الجامعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى تعزى للرتبة الأكاديمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى تعزى لمتغير الخبرة.

في حين هدفت دراسة ستيرك (Sterk, 2011) إلى تعرف استخدام قوى العمل في التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، مع الأخذ بالاعتبار ما سوف يقوله أعضاء قوى العمل وغيرهم من الأفراد عن الحاكمية والقيادة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء قوى العمل، وإداريين اشتركوا في صياغة عملية التخطيط وتنفيذها في واحدة من مؤسسات التعليم العالي، واستخدم ستيرك منهج دراسة الحالة لتحقيق الفهم الأعمق لأسئلة البحث والخبرات للعينات، كما أرسلت استبانه الكترونية إلى (77) عضواً، وأجريت مقابلات مع (6) مستجيبين على الاستبانة وكذلك مع عميد أكاديمي وعضو مجلس إدارة الأمناء، وبينت نتائج الدراسة أن المشاركين كانوا على رضا عن المشاركة، وان هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الشفافية ومستويات الرضا وحققت شروط الحاكمية وهي تهيئة مناخ من الثقة، وتبادل المعلومات، والمشاركة الفعالة، واتخاذ قرار جماعي، وحماية وجهات النظر، وتحديد الأدوار.

وفي دراسة باريو وسيلفيور (Barrio & Salvador, 2009) التي تهدف إلى معرفة قيمة تصورات العملاء في الخطة الإستراتجية للجامعة، ومن ثم قامت الدراسة بتحليل احتياجات العملاء (المستفيدين من الجامعة)، والاستفادة منها في عملية التخطيط الاستراتيجي، وتوصلت الدراسة إلى أن تحليل هذه الاحتياجات ووضعها في عين الاعتبار عند التخطيط الاستراتيجي سيساعد الجامعة على بناء أهدافها وخططها على أساس ما يحتاجه المستفيد (العميل) من الجامعة، فضلاً عن مساعدة الجامعة على تشخيص الوضع الداخلي لها من خلال بناء مصفوفات من نقاط التميز وأوجه القصور.

وأجرى الدجني (2006) دراسة هدفت إلى تعرف مدى وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي، ودرجة ممارسته في الجامعة الإسلامية في غزة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (117) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن (79.98%) من أفراد الدراسة يرون أن مفهوم التخطيط الاستراتيجي واضح بدرجة مرتفعة لدى إدارة الجامعة، وأن ما نسبته (75.89%) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الاستراتيجي، ويرون أنه خطوة لازمة لتحقيق الجودة الشاملة، وبينت نتائج الدراسة وجود ضعف في صياغة بعض جوانب رسالة الجامعة ورؤيتها وأهدافها، وقد تمثل ذلك في عمومية الرؤية، وضعف استشرافها للمستقبل، وعدم دقة التعبير في بعض جوانب الرسالة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن معظمها تناول موضوع التخطيط الاستراتيجي فمنها ما تناول واقعه، مثل دراسة أحمد (2015)، ودراسات أخرى تناولت المؤشرات مثل دراسة الأشقر (2012)، ودراسة حلس (2012)، ودراسة الحارثي (2011)، في

حين تناولت دراسات ثانية مفاهيم التخطيط الاستراتيجي مثل دراسة أولودي (Oloade, 2011)، وبعضها الآخر تناول المعوقات التي تواجه التخطيط الاستراتيجي مثل دراسة الكلثم وبدارنة (2011).

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهجية المناسب، وفي تطوير أداتها، وتحديد مجالاتها، وفي مناقشة نتائجها، وتميزت الدراسة الحالية بتناولها لموضوع المؤشرات من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية.

منهجية الدراسة:

استخدم منهج الدراسة الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية العاملين في الجامعات الأردنية الحكومية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2016/2015) والبالغ عددهم (470) رئيس قسم موزعين على الجامعات الأردنية. أما عينة الدراسة فتم اختيارها بالطريقة العشوائية فبلغ عدد أفرادها (170) رئيس قسم من مختلف الكليات العلمية والإنسانية في الجامعات الأردنية الحكومية وهي: الأردنية، اليرموك، ومؤتة، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت، والبلقاء التطبيقية، والهاشمية، والحسين بن طلال، والطفيلة التقنية، والألمانية الأردنية، وبنسبة (36%) من أفراد مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

لتعرّف مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تم تطوير استبانة بعد الاطلاع على ما تم الوصول إليه من دراسات سابقة مثل دراسة الأشقر (2012)، ودراسة حلس (2012)، ودراسة الدجني (2006)، ودراسة الحارثي (2011)، والأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من قسمين: الأول: واشتمل على المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، والثاني: أداة قياس مؤشرات التخطيط الاستراتيجي. بلغ عدد فقرات الاستبانة (64) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: المحور الأول: الرؤية المستقبلية، وله (14) فقرة، والمحور الثاني: رسالة الجامعة، وله (19) فقرة، والمحور الثالث: القيم، وله (19) فقرة، والمحور الرابع: الأهداف الإستراتيجية، وله (12) فقرة، وأعطيت كل فقرة في الاستبانة خمسة مستويات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لاختيار واحد من الأبدال الآتية: موافق بدرجة كبيرة جداً (5)، موافق بدرجة كبيرة (4)، موافق بدرجة متوسطة (3)، موافق بدرجة قليلة (2)، موافق بدرجة قليلة جداً (1). مع الأخذ بالاعتبار أن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو الآتي: موافق بمدى منخفض إذا كان متوسط المحور/ الفقرة بين 1.00– 2.33، وموافقة بمدى متوسط إذا كان متوسط المحور/ الفقرة أكبر من 2.34– 3.67، وموافقة بمدى مرتفع إذا كان متوسط المحور/ الفقرة أكبر من 3.68 – 5.00.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة، بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في المجالات الإدارية والتربوية في الجامعات الأردنية، للتحقق من مدى صدق محتوى فقراتها، ولإبداء ملاحظاتهم وآرائهم عن فقراتها وانسجامها مع محاور الأداة، وموضوع الدراسة، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، ولم يتم حذف أو إضافة أي فقرة، ووضعت الاستبانة بصورتها النهائية. وللتأكد من ثبات الأداة، تم توزيعها بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (20) رئيس من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وطبقت الأداة مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وفقاً لطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) فبلغ (0.86)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والجدول (1) يوضح قيم معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل.

جدول (1)

قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة بطريقتي بيرسون وكرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
1	الرؤية المستقبلية	0.86	0.85
2	رسالة الجامعة	0.81	0.87
3	القيم	0.85	0.88
4	الأهداف الإستراتجية	0.89	0.87
الدرجة الكلية		0.86	

الأساليب الإحصائية:

أستخدم في الدراسة الأساليب الإحصائي الآتية:

السؤال الأول: استخدم فيه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

السؤال الثاني: استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اختبار"ت".

السؤالين الثالث والرابع: استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) شيفية للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه "ما مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويبين الجدول (2) ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
3	القيم	3.44	0.28	1	متوسط
4	الأهداف الإستراتيجية	3.34	0.46	2	متوسط
2	رسالة الجامعة	3.15	0.33	3	متوسط
1	الرؤية المستقبلية	3.02	0.33	4	متوسط
الدرجة الكلية		3.24	0.18		متوسط

يلاحظ من الجدول (2) أن مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية كان بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.24) وانحراف معياري (0.18)، وجاءت مجالات أداة الدراسة في المدى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.44-3.02)، وجاء في الرتبة الأولى مجال القيم، بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (0.28) وبمدى متوسط، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال الرؤية المستقبلية بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.33)، وبمدى متوسط، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات الأردنية الحكومية بدأت حديثاً وبناءً على طلب من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة، وبدأ التركيز على التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية مع ظهور التصنيفات الدولية للجامعات والتي خلت من أي ذكر للجامعات الأردنية فيها، لذا لم تصل للمستوى المرضي المرتفع وهي تسعى من خلال نشر قيم التخطيط الاستراتيجي لهذا جاء مجال القيم في الرتبة الأولى ومن ثم جاء مجال الأهداف الإستراتيجية التي حددتها الجامعات لتكون انطلاقتها وفقا للترتيب لتترجم إلى الرسالة والرؤية وهذا يدل على أن الجامعات اتبعت أسلوباً تصاعدياً في تخطيط الاستراتيجي.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- القيم

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية لفقرات مجال القيم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
36	تتفاعل الجامعة بشكل إيجابي مع كل المستفيدين منها.	3.74	1.01	1	مرتفع

42	تسود قيمة الانتماء بين طلبة الجامعة.	3.70	1.02	2	مرتفع
48	تشجع الجامعة الأداء المتميز وتكافؤه.	3.65	1.18	3	متوسط
43	يسود جو من الديمقراطية وتكافؤ الفرص في الجامعة.	3.59	1.09	4	متوسط
35	تتسم الجامعة بالمرونة في استجابتها للمستجدات.	3.57	1.04	5	متوسط
52	تشجع إدارة الجامعة العاملين على العمل بروح الفريق الواحد.	3.56	1.25	6	متوسط
34	يسود الجامعة جو من الحرية الأكاديمية.	3.54	1.14	7	متوسط
47	تشجع إدارة الجامعة على المشاركة في صناعة قراراتها.	3.53	1.05	8	متوسط
51	تؤمن الجامعة بأهمية التعلم التنظيمي.	3.53	1.20	8	متوسط
39	تراعي الجامعة معايير النزاهة في تحقيق أهدافها.	3.47	1.13	10	متوسط
46	تراعي الجامعة مبادئ الشفافية في قراراتها.	3.45	1.17	11	متوسط
38	تلتزم الجامعة بتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات المنظمة لعملها.	3.40	1.11	12	متوسط
40	تهتم الجامعة بالمشكلات التي تواجه طلبتها للتوصل إلى حلول لها.	3.32	1.10	13	متوسط
41	تركز الجامعة على الإخلاص في الأداء المهمات.	3.31	1.20	14	متوسط
44	تسعى الجامعة نحو التميز في مخرجاتها.	3.26	1.31	15	متوسط
49	تركز الجامعة على تعميق الأبعاد الثقافية ضمن عملياتها.	3.25	1.17	16	متوسط
50	تسعى الجامعة إلى ترسيخ مضامين المسؤولية المجتمعية ضمن عملياتها.	3.23	1.13	17	متوسط
45	تغرس الجامعة قيم المواطنة في الطلبة من خلال ما تقدمه من أنشطة.	3.19	1.20	18	متوسط
37	تهتم الجامعة بدور المرأة الريادي.	3.11	1.28	19	متوسط
الدرجة الكلية		3.44	0.28		متوسط

يلاحظ من الجدول (3) أن مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية لفقرات مجال القيم كان بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.44) وانحراف معياري (0.28)، وجاءت فقرات هذا المجال في المدى المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.74- 3.11)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (36) التي تنص على "تتفاعل الجامعة بشكل إيجابي مع كل المستفيدين منها"، بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (1.01) وبمدى مرتفع، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة(37) التي تنص على "تهتم الجامعة بدور المرأة الريادي." بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.28)، وبمدى متوسط. ويمكن أن تعود إلى أن الجامعات الحكومية تشجع التفاعل الايجابي مع جميع الأطراف التي تتعامل معها في عملية التخطيط الإستراتيجي للجامعة بحيث تكون الشراكة مبنية على التعاون ما بينهم للنهوض بالجامعات، لذا فهي تنمي القيم لدى طلبتها، وتعمل على تشجيع التميز في الأداء، وتعمل على مكافأة المجدين في جو يسوده نوع من الحرية والديمقراطية وتكافؤ الفرص في ظل استجابتها للمستجدات في العالم، وهي تنمي روح الفريق والعمل الجماعي بين العاملين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحارثي (2011) التي تبني منهج التخطيط الاستراتيجي مع التركيز على مجال القيم، وتتفق مع دراسة الأشقر (2012).

2- الأهداف الإستراتيجية

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية لفقرات مجال الأهداف الإستراتيجية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
55	يحظى الطلبة بدعم أكاديمي جيد في معظم الحالات.	3.65	1.06	1	متوسط

54	تعمل الجامعة على زيادة الروح المعنوية لدى العاملين فيها.	3.59	1.30	2	متوسط
59	تستحدث الجامعة تخصصات جديدة وفقاً لاحتياجات المجتمع.	3.59	1.16	2	متوسط
57	تسعى الجامعة لأن تكون الجامعة المتميزة في الأردن.	3.55	1.25	4	متوسط
64	تسعى إدارة الجامعة إلى تنمية موارد الجامعة المالية.	3.41	1.16	5	متوسط
61	توفر الجامعة بيئة أكاديمية تواكب التطورات التكنولوجية.	3.39	1.36	6	متوسط
58	تمكن الجامعة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من الوصول إلى مصادر التعليم المختلفة.	3.30	1.32	7	متوسط
60	توفر الجامعة خطط تدريبية معتمدة لتنمية مقدرات أعضاء الهيئة التدريسية.	3.29	1.33	8	متوسط
53	توفر الجامعة آليات معتمدة لتقيم الأداء.	3.21	1.33	9	متوسط
63	تشجيع الجامعة البحث العلمي في الجامعة الهادف إلى حل المشكلات في المجتمع المحلي.	3.19	1.28	10	متوسط
56	تهتم الجامعة بطلبتها بعد تخريجهم.	3.01	1.21	11	متوسط
62	تعمل الجامعة على تطوير نظامها التعليمي في ضوء المستجدات المعرفية.	2.87	1.29	12	متوسط
الدرجة الكلية		3.34	0.46		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية لفقرات مجال الأهداف الإستراتيجية كان بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.34) وانحراف معياري (0.46)، وجاءت فقرات هذا المجال في المدى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.65- 2.87)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (55) التي تنص على "يحظى الطلبة بدعم أكاديمي جيد في معظم الحالات"، بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.06) وبمدى متوسط، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة(62) التي تنص على"تعمل الجامعة على تطوير نظامها التعليمي في ضوء المستجدات المعرفية." بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (1.29)، وبمدى متوسط، وتدل النتيجة على أن الجامعات الأردنية الحكومية تؤكد على الدعم الأكاديمي للطلبة، ومن خلال أهدافها الإستراتيجية تركز على زيادة الروح المعنوية للعاملين، وهي تسعى إلى تطوير كلياتها واستحداث التخصصات فيها لتلبي احتياجات المجتمع للتميز عن غيرها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الأشقر (2012)، وتختلف مع دراسة حلس (2011).

3- رسالة الجامعة

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية لفقرات مجال رسالة الجامعة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
28	تتسم رسالة الجامعة بالوضوح ودقة التعبير.	3.71	1.01	1	مرتفع
30	تتسم رسالة الجامعة بأنها طموحة ومحفزة للإبداع في الجامعة.	3.71	2.69	1	مرتفع
17	تسعى الجامعة لإعداد خريجين مؤهلين تكنولوجياً للمنافسة محلياً وإقليمياً.	3.62	1.13	3	متوسط
18	توجه الجامعة طلبتها إلى خدمة المجتمع لتحقيق مضامين رسالتها.	3.43	1.35	4	متوسط
15	تعمل الجامعة على تقديم خدماتها التعليمية وفقاً لمعايير ضمان الجودة المتضمنة في رسالتها.	3.35	1.05	5	متوسط
19	تهتم الجامعة من خلال رسالتها بالأنشطة اللامنهجية المختلفة.	3.27	1.35	6	متوسط
24	تحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات المختلفة لتوظيفهم.	3.27	1.18	6	متوسط
22	رسالة الجامعة مصاغة بشكل واضح لكافة منتسبي الجامعة.	3.26	1.19	8	متوسط
16	تؤكد رسالة الجامعة على إعداد خريجين مؤهلين لخدمة المجتمع المحلي.	3.25	1.40	9	متوسط
26	تسعى رسالة الجامعة إلى تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع المحلي.	3.25	1.17	9	متوسط

32	تنسجم رسالة الجامعة مع الغايات والأهداف الإستراتيجية .	3.11	1.28	11	متوسط
31	تعبر رسالة الجامعة عن قيم الجامعة وفلسفتها.	3.09	1.17	12	متوسط
20	يتفق المجتمع على أن خريجي الجامعة على مستوى عالٍ من الكفاءة.	3.02	1.31	13	متوسط
27	تتسم رسالة الجامعة بالمرونة لتتكيف مع التغيرات في البيئة الداخلية والخارجية.	2.97	1.12	14	متوسط
29	تراعى رسالة الجامعة الظروف الواقعية لتتمكن من تطبيقها.	2.91	0.99	15	متوسط
25	تؤكد رسالة الجامعة على تعزيز المتميزين بالبحث العلمي.	2.73	1.12	16	متوسط
23	تتبنى الجامعة وفقاً لرسالتها الطلبة المتفوقين في المجالات كافة.	2.69	1.03	17	متوسط
33	تسترشد الجامعة بآراء المستفيدين من خدماتها لتحديد رسالتها.	2.61	1.19	18	متوسط
21	تخصص الجامعة وفقاً لرسالتها مِنحاً دراسية للطلبة المتفوقين أكاديمياً.	2.59	1.26	19	متوسط
الدرجة الكلية		3.15	0.33		متوسط

يلاحظ من الجدول (5) أن مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية لفقرات مجال رسالة الجامعة كان بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.15) وانحراف معياري (0.33)، وجاءت فقرات هذا المجال في المدى المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.71– 2.59)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (28) التي تنص على"تتسم رسالة الجامعة بالوضوح ودقة التعبير"، بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.01) وبمدى متوسط، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة(21) التي تنص على"تخصص الجامعة وفقاً لرسالتها مِنحاً دراسية للطلبة المتفوقين أكاديمياً" بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (1.26)، وبمدى متوسط، وتدل هذه النتيجة على صياغة رسالة الجامعة تتسم بالدقة في اختيار العبارات والوضوح في مضامينها، وأنها تتسم بالطموح والتحفيز على التميز والإبداع، وإعداد الخرجين لمواكبة التطور في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات للمنافسة في سوق العمل على المستوى المحلي والإقليمي، وخدمة المجتمع بما يحقق أهداف الجامعة ومضامين الرسالة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الأشقر (2012)، وع دراسة الحارثي (2011) التي تؤكد في رسالتها على الاهتمام بالمجتمع المحلي، وتختلف مع دراسة حلس (2011).

4- الرؤية المستقبلية

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية لفقرات مجال الرؤية المستقبلية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
7	تسعى الجامعة إلى طرح تخصصات بناءً على طلب سوق العمل.	3.46	1.21	1	متوسط
5	تتسم رؤية الجامعة بالوضوح لدى العاملين فيها.	3.42	1.01	2	متوسط
9	تبرز رؤية الجامعة من خلال أنشطتها المختلفة.	3.39	0.98	3	متوسط
14	تتعامل رؤية الجامعة مع رسالتها لتعطي صورة واضحة تهدف إلى تحقيق هذه الرسالة.	3.30	1.30	4	متوسط
3	تسعى إدارة الجامعة إلى تطوير أساليبها الإدارية لتواكب رؤيتها.	3.26	1.24	5	متوسط
4	تسعى الجامعة من خلال رؤيتها إلى كسب ثقة أبناء المجتمع المحلي.	3.21	1.20	6	متوسط
11	تهدف رؤية الجامعة الإستراتيجية إلى النمو المستمر.	3.21	1.29	6	متوسط
6	تسعى الجامعة إلى تقديم خدمات ذات جودة عالية تتوافق مع رؤيتها	3.09	1.11	8	متوسط
13	تتصف رؤية الجامعة بأنها قابلة للقياس.	2.96	1.18	9	متوسط
1	تسعى الجامعة إلى تحقيق الريادة في رؤيتها.	2.85	1.14	10	متوسط
8	تعزز رؤية الجامعة البحث العلمي المتميز.	2.82	1.23	11	متوسط
12	تتسم الرؤية الإستراتيجية للجامعة بأنها تستشرف المستقبل.	2.61	1.12	12	متوسط

10	تقود رؤية الجامعة عملية التغيير للوضع المأمول فيه.	2.45	1.20	13	متوسط
2	تبني الجامعة رؤيتها من خلال مشاركة جميع المنتفعين منها.	2.20	0.95	14	منخفض
الدرجة الكلية		3.02	0.33		متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية لفقرات مجال الرؤية المستقبلية كان بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.02) وانحراف معياري (0.33)، وجاءت فقرات هذا المجال في المدى المتوسط والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.46- 2.20)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة(7) التي تنص على"تسعى الجامعة إلى طرح تخصصات بناءً على طلب سوق العمل"، بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.21) وبمدى متوسط، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (2) التي تنص على"تبني الجامعة رؤيتها من خلال مشاركة جميع المنتفعين منها" بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (0.95)، وبمدى منخفض، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات الأردنية الحكومية تواكب الطلب في سوق العمل وهي تتسق مع الجهات المستفيدة من خريجيها ومع ديوان الخدمة المدنية ووزارة العمل، وتتسم رؤيتها بالوضوح لدى العاملين؛ لذا فهي تبرز من خلال الأنشطة المختلفة التي تقيمها، ومن خلال مواكبة الإدارات المساندة فيها للأساليب الإدارية الحديثة التي تحقق رؤيتها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية تعزى لمتغير نوع الكلية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، كما تم استخدم اختبار"ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير نوع الكلية، والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، واستخدم اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير نوع الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرؤية المستقبلية	إنسانية	74	3.08	0.32	2.43	0.016
	علمية	76	2.95	0.33		
رسالة الجامعة	إنسانية	74	3.07	0.33	-2.952	0.004
	علمية	76	3.23	0.31		
القيم	إنسانية	74	3.42	0.25	-0.795	0.428
	علمية	76	3.46	0.30		
الأهداف الإستراتيجية	إنسانية	74	3.34	0.31	0.076	0.940
	علمية	76	3.33	0.56		
الدرجة الكلية	إنسانية	74	3.23	0.14	-0.9130	0.363
	علمية	76	3.26	0.21		

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعا لمتغير نوع الكلية، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (-0.9130)، وبمستوى دلالة (0.363) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق في مجالي: القيم، والأهداف الإستراتيجية، في حين توجد فروق في مجالي: الرؤية المستقبلية ولصالح الكليات الإنسانية، ومجال رسالة الجامعة، ولصالح الكليات العلمية، وتعزى النتيجة السابقة لهذا السؤال إلى أن الكليات الإنسانية والكليات العلمية في الجامعات الأردنية تعتمد نفس المؤشرات في خططها الإستراتيجية فلا فرق بينهما في إعداد الخطط الإستراتيجية، كما أن العاملين وفرق العمل في التخطيط الإستراتيجي ينتمون إلى الكليات الإنسانية والعلمية ويعملون معاً في فريق واحد دون تمييز بينهما لذا جاءت هذه النتيجة، وهي تتفق مع دراسة الأشقر (2012).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية تعزى لمتغير الخبرة الأكاديمية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الخبرة الأكاديمية، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الخبرة الأكاديمية

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرؤية المستقبلية	أقل من 5 سنوات	49	3.01	0.30
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	49	3.19	0.24
	10 سنوات فأكثر	52	2.86	0.36
	المجموع	150	3.02	0.33
رسالة الجامعة	أقل من 5 سنوات	49	3.25	0.38
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	49	3.11	0.26
	10 سنوات فأكثر	52	3.09	0.32
	المجموع	150	3.15	0.33
القيم	أقل من 5 سنوات	49	3.53	0.29
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	49	3.38	0.17
	10 سنوات فأكثر	52	3.41	0.33
	المجموع	150	3.44	0.28
الأهداف الإستراتيجية	أقل من 5 سنوات	49	3.40	0.44
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	49	3.43	0.54
	10 سنوات فأكثر	52	3.19	0.35
	المجموع	150	3.34	0.46
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	49	3.31	0.19
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	49	3.27	0.17
	10 سنوات فأكثر	52	3.15	0.15
	المجموع	150	3.24	0.18

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الخبرة الأكاديمية ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (9)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الخبرة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة

الرؤية المستقبلية	بين المجموعات	2.72	2	1.358	14.726	0.000
	داخل المجموعات	13.55	147	0.092		
	المجموع	16.27	149			
رسالة الجامعة	بين المجموعات	0.80	2	0.401	3.85	0.023
	داخل المجموعات	15.32	147	0.104		
	المجموع	16.12	149			
القيم	بين المجموعات	0.65	2	0.326	4.454	0.013
	داخل المجموعات	10.75	147	0.073		
	المجموع	11.40	149			
الأهداف الإستراتيجية	بين المجموعات	1.69	2	0.844	4.251	0.016
	داخل المجموعات	29.18	147	0.198		
	المجموع	30.87	149			
الدرجة الكلية للتفويض	بين المجموعات	0.69	2	0.345	11.804	0.000
	داخل المجموعات	4.29	147	0.029		
	المجموع	4.98	149			

تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الخبرة الأكاديمية، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (11.804)، وبمستوى دلالة (0.010) للدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في جميع المجالات، ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفية للمقارنات البعدية، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (10)

اختبار شيفية للفروق في درجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية ، تبعا لمتغير الخبرة الأكاديمية

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الرؤية المستقبلية			3.19	3.01	2.86
	أقل من 5 سنوات	3.19	-	0.18*	0.33*
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.01		-	0.15*
	10 سنوات فأكثر	2.86			-
رسالة الجامعة	الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
			3.25	3.11	3.09
	أقل من 5 سنوات	3.25	-	0.14	0.16*
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.11		--	0.02
	10 سنوات فأكثر	3.09			-
القيم	الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	من 5 إلى أقل من 10 سنوات

			3.53	3.41	3.38
	أقل من 5 سنوات	3.53	-	0.11	0.15*
	10 سنوات فأكثر	3.41		-	0.03
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.38			-
الأهداف الإستراتيجية	**الخبرة**	**المتوسط الحسابي**	**من 5 إلى أقل من 10 سنوات**	**أقل من 5 سنوات**	**10 سنوات فأكثر**
		3.43	3.43	3.40	3.19
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.43	-	0.03	0.24*
	أقل من 5 سنوات	3.40		-	0.21*
	10 سنوات فأكثر	3.19			-
الدرجة الكلية	**الخبرة**	**المتوسط الحسابي**	**أقل من 5 سنوات**	**من 5 إلى أقل من 10 سنوات**	**10 سنوات فأكثر**
		3.31	3.31	3.27	3.15
	أقل من 5 سنوات	3.31	-	0.04	0.16*
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.27		-	0.12*
	10 سنوات فأكثر	3.15			-

- **الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

يلاحظ من الجدول (10) إن الفرق كان لصالح فئة أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى أقل من 10 سنوات عند مقارنتهما مع 10 سنوات فأكثر، في الدرجة الكلية. والرؤية المستقبلية، والأهداف الإستراتيجية، ولصالح فئة أقل من 5 سنوات، ت عند مقارنتها مع 10 سنوات فأكثر، في مجالي رسالة الجامعة والقيم، ويكمن أن تعود هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة خبرتها حديثة في الموضوع وبالتالي فهي تسعى للاهتمام والتعلم الذاتي واثبات الذات وتنمية نفسها خاصة مع نشر ثقافة الاعتماد وضمان الجودة أكثر من الفئات الأخرى.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية تعزى لمتغير الرتبة العلمية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، ويظهر الجدول (11) ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الخبرة الأكاديمية

المجال	الرتبة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرؤية المستقبلية	أستاذ	35	2.78	0.40
	أستاذ مشارك	48	3.09	0.19
	أستاذ مساعد	67	3.09	0.32
	المجموع	150	3.02	0.33
رسالة الجامعة	أستاذ	35	3.09	0.36
	أستاذ مشارك	48	3.05	0.22
	أستاذ مساعد	67	3.25	0.36

	المجموع	150	3.15	0.33
القيم	أستاذ	35	3.50	0.26
	أستاذ مشارك	48	3.34	0.27
	أستاذ مساعد	67	3.49	0.27
	المجموع	150	3.44	0.28
الأهداف الإستراتيجية	أستاذ	35	3.14	0.37
	أستاذ مشارك	48	3.37	0.31
	أستاذ مساعد	67	3.42	0.55
	المجموع	150	3.34	0.46
الدرجة الكلية	أستاذ	35	3.15	0.14
	أستاذ مشارك	48	3.21	0.13
	أستاذ مساعد	67	3.32	0.20
	المجموع	150	3.24	0.18

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الرتبة العلمية ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 $\geq \alpha$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (12)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرؤية المستقبلية	**بين المجموعات**	**2.522**	**2**	**1.261**	**13.483**	**0.000**
	داخل المجموعات	**13.748**	**147**	**0.094**		
	المجموع	**16.27**	**149**			
رسالة الجامعة	**بين المجموعات**	**1.346**	**2**	**0.673**	**6.693**	**0.002**
	داخل المجموعات	**14.778**	**147**	**0.101**		
	المجموع	**16.124**	**149**			
القيم	**بين المجموعات**	**0.73**	**2**	**0.365**	**5.027**	**0.008**
	داخل المجموعات	**10.671**	**147**	**0.073**		
	المجموع	**11.4**	**149**			
الأهداف الإستراتيجية	**بين المجموعات**	**1.906**	**2**	**0.953**	**4.839**	**0.009**
	داخل المجموعات	**28.959**	**147**	**0.197**		
	المجموع	**30.866**	**149**			
الدرجة الكلية للتفويض	**بين المجموعات**	**0.731**	**2**	**0.365**	**12.64**	**0.000**
	داخل المجموعات	**4.25**	**147**	**0.029**		
	المجموع	**4.981**	**149**			

تشير النتائج في الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 $\geq \alpha$) في درجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (12.64)، وبمستوى

دلالة (0.010) للدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في جميع المجالات، ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفية للمقارنات البعدية، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (13)

اختبار شيفية للفروق في درجة توافر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية، تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

المجال	الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	أستاذ
الرؤية المستقبلية			3.09	3.09	2.78
	أستاذ مشارك	3.09	–	0.00	0.31*
	أستاذ مساعد	3.09		–	0.31*
	أستاذ	2.78			–
رسالة الجامعة	الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ	أستاذ مشارك
			3.25	3.09	3.05
	أستاذ مساعد	3.25	–	0.16*	0.20*
	أستاذ	3.09		–	0.04
	أستاذ مشارك	3.05			–
القيم	الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
			3.50	3.49	3.34
	أستاذ	3.50	–	0.01	0.16*
	أستاذ مساعد	3.49		–	0.15*
	أستاذ مشارك	3.34			–
الأهداف الإستراتيجية	الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
			3.42	3.37	3.14
	أستاذ مساعد	3.42	–	0.05	0.28*
	أستاذ مشارك	3.37		–	0.23
	أستاذ	3.14			–
الدرجة الكلية	الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
			3.32	3.21	3.15
	أستاذ مساعد	3.32	–	0.11*	0.17*
	أستاذ مشارك	3.21		–	0.06
	أستاذ	3.15			–

*الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) يلاحظ من الجدول (13) إن الفرق كان لصالح فئة أستاذ مساعد عند مقارنتها مع أستاذ، وأستاذ مشارك في الدرجة الكلية. ومجال رسالة الجامعة، ولصالح فئة أستاذ مساعد عند مقارنتها مع أستاذ، وفي مجال الأهداف الإستراتيجية، ولصالح فئة أستاذ مشارك وأستاذ مساعد عند مقارنتها مع أستاذ، وفي مجال الرؤية المستقبلية، ولصالح فئة أستاذ وأستاذ مساعد عند مقارنتها مع أستاذ مشارك، وفي مجال القيم، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة متغير الخبرة (أقل من 5 سنوات) وهذه الفئة في بداية حياتها العملية في الجامعة ومتشجعة للعمل وتحاول إثبات نفسها ووجودها من خلال البصمات لتي تتركها في عملها، وهي تكلف بالكثير من اللجان والأعمال الإدارية من قبل الجامعة والكليات والأقسام الأكاديمية ومنها تلك المختصة بالتخطيط الإستراتيجي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بما يأتي:

1- نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعات من خلال اللقاءات والنشرات والمطويات للعاملين في الجامعات بشكل عام وللعاملين في التخطيط الإستراتيجي بشكل خاص.

2- عقد ورش عمل ودورات تدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي.

3- إقامة مؤتمرات على مستوى الجامعات الأردنية لتبادل الخبرات في مجال الخطط الإستراتيجية.

4- إشراك جميع العاملين ومن مختلف الرتب الأكاديمية والخبرات العملية في لجان التخطيط الإستراتيجي.

5- الاهتمام بترسيخ منهجية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات.

6- الاطلاع المستمر على خطط الجامعات المتقدمة والاستفادة منها في مجال التخطيط الاستراتيجي استراتيجياته ومؤشراته..

7- عقد دورات تدريبية متقدمة للقادة الأكاديميين في الجامعات حول التخطيط الاستراتيجي ومؤشراته.

8- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تتناول المقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة.

9- إجراء دراسة للتخطيط الاستراتيجي مع متغيرات أخرى وعلى عينات أخرى.

المراجع

المراجع في اللغة العربية

أحمد، عمادالدين محمد الحسن (2015). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السودانية (جامعة الخرطوم أنموذج تطبيقي)، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد الثامن، العدد (19)، ص ص 1-30.

الأشقر، وفاء محمد (2012). مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة في جامعة اربد الأهلية في الأردن، المؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الاردن665-678.

آل زاهر، علي ناصر (2005). تطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

الحارثي، سعاد بنت فهد (2011). مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. جامعة الأميرة نورة (الانترنت).

حلس، عبد الله (2012). مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية- غزة (فلسطين) .

حمدان، خالد محمد طلال، وإدريس، وائل محمد (2007). الإستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

خطاب، عايدة (2003). مفهوم الإستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي، عمان: المركز الدولي للنظم والعلوم الإدارية.

الخطيب، أحمد، ومعايعة عادل (2006). الإدارة الإبداعية للجامعات: نماذج حديثة، عمان: جدارا للكتاب العالمي.

الخطيب، صالح (2003). التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي، دراسة تحليلية لقطاع صناعة الأدوية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الدجني، إياد علي (2006). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الربيعي، سعيد بن حمد (2006). مشروع إستراتيجية تطوير التعليم في سلطنة عُمان ،مسقط –وزارة التعليم العالي،عُمان.

طعيمة، رشدي أحمد (2008). التخطيط الاستراتيجي، والجودة الشاملة في التعليم الجامعي: ورقة علمية قدمت للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن

عربيات، سليمان (2003). إستراتيجية التعليم العالي في ظل العولمة الأردن – الجامعات الأردنية.

العودة، إبراهيم سليمان عودة (2007). التطوير المهني لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الكبيسي، عامر خضير (2005). التخطيط الاستراتيجي والإدارة الإستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية التدريب، الرياض.

الكلثم، حمد بن مرضي، وبدارنة، حازم علي أحمد (2011). معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، جامعة أم القرى، كلية التربية.

ماهر، أحمد (2009). دليل المديرين إلى التخطيط الإستراتيجي، الإسكندرية: الدار الجامعية.

هاينز، ستيفن (2001). التخطيط الاستراتيجي الناجح، (رفاعي حمد وسيد عبد المتعال، مترجم)، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

الهلالي، الشربيني (2006). التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغير في النظم التعليمية، المنصورة: المكتبة العصرية.

المراجع في اللغة الإنجليزية

Brewer, J. (2003). **Perceptions held by selected members of the Wayne community college planning council about their participation in the strategic planning process**, Unpublished Dissertation., North Carolina State University, USA.

Cowburn, S. (2005). Strategic Planning in Higher Education: Factor Fiction? **Perspective Policy and Practice in Higher Education**, 9 (4): 103.

Cowburn, Sarah (2005): Strategic Planning in Higher Education: Fact or Fiction? Perspective. **Policy and Practices in Higher Education**, (4), 103-109.

DeVivo, Sharon, Beth, **"The Strategic Planning Process: An Analysis At Two**

Ecung, Antonia B., **"A California Community College District Planning Committees Perceptions Of The Shared Goverance Approach On The Strategic Planning Process"**, A Doctorate Dissertation, Capella University, ProQuest Information and Learning Company, March, 2007.

Grant, Hambright & Thomas , Diamanters (2004) : **"Definitions, Benefits and Barries of k – 12 Educational Strategic Planning , "** Instructional Psychology.

Marten, N (2001). The roles and responsibilities of departmental heads and chairpersons in schools of education as perceived by deans. Journal of Education, 112 (2) 244-267.

Micheal Allison & Jude Kaye,(2005). **Strategic Planning for Nonprofit Organization: A Practical Guide and Workbook**, 2nd edition. NJ, USA: John Willey & Sons, Inc.

Orgasawaro, M. (2002). Strategic planning of the graduate and ungraduate education in research University in Japan**. Higher Education Policy**, 15(1): 55-60.

Petrides, Lisa A. (2003) : " Strategic and Information Use : The Role of Institutional Leadership in The Community College, **On The Horizon Journal,** MCB UP Ltm, Vol. 11,Issue 4, PP.10 – 14.

Salvador, D.(2009). The value of client Perceptions in university strategic planning: an empirical research study, Industry and higher Education, Vol. 23, No.6, pp. 423-436.

Small Colleges **(2008).** A Docorate Dissertation, University Of Pennsylvania, ProQuest Information and Learning Company.

Sterk, troy (2011). The use of task forces for university governance and strategic planning (ph.D.)Seattle university.

Olaode, Samson (2011). Community college faculty perceptions of the strategic planning process (ph.D.)Wa lden university.

آلية مقترحة لتصميم أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة الذاتية في مؤسسات التعليم العالي "نموذج تطبيقي على معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية"

أ.د آمال زكي محمود مصطفى
مستشار عمادة الجودة جامعة طيبة
خبير بمركز الجودة جامعة حلوان
azakimahmoud@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى وضع آلية تساعد فرق الدراسة الذاتية المؤسسية /البرامجية في تصميم أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة الذاتية (الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، والوثائق) بطريقة تضمن توفير الوقت والجهد مع مراعاة الدقة والموضوعية والمصداقية في البيانات التي ستجمع جمعها عن طريق هذه الأدوات بغرض تقييم كل من المؤسسة/البرنامج وقد قامت الباحثة بتطبيق الآلية المقترحة على معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية بوصفها نموذجاً، وقد وضعت الباحثة نموذجاً لكل أداة من أدوات جمع البيانات التي صممت وفقا للآلية المقترحة على سبيل المثال حتى يسترشد بها من فرق الدراسة الذاتية لتصميم باقي الأدوات المطلوبة باتباع الآلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، والدراسة الذاتية، والاستبانة، *المقابلة، والملاحظة، والوثائق.*

المقدمة (Introduction):

تعد عملية "التقويم **الذاتي**" لمستوى الجودة القائم في أنشطة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وبرامجها هي نقطة الانطلاق الأولى، بل والخطوة الأساسية التي لا مناص عنها في عملية التخطيط الاستراتيجي لضمان الجودة وتحسينها. والدراسة الذاتية هي إحدى الوسائل الأساسية للتقويم الذاتي وتقوم على أساس توصيف الوضع الراهن وتشخيصه في ضوء المعايير التي وضعتها هيئة الاعتماد التي ستقدم إليها الدراسة بهدف الاعتماد وتعد الدراسة الذاتية الركن الأساسي في عملية تطوير العملية الأكاديمية وحافزاً مهماً للإدارة على مستوى الجامعة/الكلية/الأقسام؛ للوقوف على جوانب القوة التي يمكن توظيفها والجوانب التي تحتاج إلى تحسين وفق منهجية مبنية على الشواهد والبراهين المادية وليس على مجرد الانطباعات أو المعلومات غير الدقيقة، كذلك تكمن أهمية هذه الخطوة الأساسية في كونها ضرورية من أجل وضع خطط الجودة في الجامعة بناء على قواعد موضوعية، وتحديد الأولويات التي ينبغي للجامعة التركيز عليها وفق جدول زمني يأخذ بعين الاعتبار الموارد البشرية والمادية المتاحة.

ولكي تكون الدراسة الذاتية ناجحة يجب أن تمر بمراحل متوالية تبدأ بتشكيل فريق إعداد الدراسة الذاتية الذي يقوم بدورة بعمل التهيئة والإعلان عن عملية الدراسة الذاتية (الندوات والنشرات والملصقات والموقع الإلكتروني ....) وتحديد الأدوات المناسبة وإعدادها لجمع البيانات وتحليلها (كمية وكيفية) اللازمة للدراسة، وتعد مسودة أولية للدراسة الذاتية لمناقشتها مع الأطراف المعنية جميعها داخل المؤسسة وخارجها، وتنتهي عملية الدراسة الذاتية بإعداد تقرير موضوعي ونقدي مفصل يعكس الوضع القائم بالجامعة / الكلية/ البرنامج الأكاديمي.

ويظهر مجلس الاعتماد والتقويم الوطني الأمريكي2014 أهمية الدراسة الذاتية، إذ أكد أنها ذات قيمة عالية منذ بداية اعدادها ومن الضرورى أن تعد بطريقة صادقة وموضوعية تعبر عن الوضع الحقيقى للمؤسسة أو البرنامج، وعلى فريق إعداد الدراسة الذاتية إتباع التعليمات التي تحددها الهيئة التي تتقدم لها المؤسسة للاعتماد الأكاديمي طبقا لمعاييرها.

وتضيف وكالة الاعتماد والتقويم الوطني بالبرتغال (2013) أن تقرير الدراسة الذاتية لمؤسسات التعليم تعد وثيقة تقدمها المؤسسة عن وضعها الراهن في ضوء الأطر الوطنية للتقويم ومعايير هيئة الاعتماد، مع تقديم خطط تطوير وتحسين مستمرة للمجالات التي تحتاج إلى تحسين لدى المؤسسة، ويجب تقُوّم في ضوء رسالة المؤسسة وأهدافها وأن يكون هناك نظام مستمر للرقابة على الجودة وأنشطتها.

خلفية المشكلة (Problem Background):

من خلال عمل الباحثة في مجال المراجعة الداخلية والخارجية بالعديد من الجامعات وهيئات الاعتماد لاحظت أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه أعضاء فرق الدراسة الذاتية سواء للمؤسسات أو البرامج وخاصة فيما يتعلق بكيفية إعداد أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة الذاتية إذ يطلب من كل فريق من فرق التقييم الذاتي أن يعد

الأدوات المنوط به استخدامها لتقييم مدى تحقق المعايير التي يقوم بتقييمها.

وقد أكدت على ذلك نتائج الدراسة العلمية التى أجراها صلاح شريف عبد الوهاب وردة بعنوان "معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود 2014 "حيث أسفرت نتائجها عن أن أعلى نسبة معوقات تتمثل فى صعوبة الوصول الى البيانات اللازمة للدراسة الذاتية بدقة وبسرعة وعدم وجود خطة عمل واضحة للقائمين على العمل بالدراسة الذاتية (3)

كما اكدت على ذلك أيضا كل من الباحثتين نجاح السعدى عرفات، خديجة محمد سعيد فى دراستهما بعنوان " *صعوبات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* ،2013" (4)

وتتعدد أدوات جمع البيانات ما بين (الاستبيان– المقابلة – الملاحظة – الوثائق) كذلك تختلف تلك الأدوات (خاصة الكيفية منها) من مؤسسة لأخرى ومن برنامج لأخر بنفس الجامعة مما يشكل صعوبة على القائمين بعمل المقارنات المرجعية بين تلك المؤسسات وتلك البرامج نظرا للاختلاف بين الأدوات التي تم جميع البيانات من خلالها ومن هذا المنطلق تقترح الباحثة آلية جديدة يمكن من خلالها إحكام ودقة تصميم أدوات جمع البيانات المختلفة وسوف يتم تطبيق الألية المقترحة على معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية كنموذج للتطبيق علما بأنها تصلح للتطبيق لكافة معايير هيئات الاعتماد المختلفة

وقد قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بإعداد أدلة لمقاييس التقويم الذاتي الخاصة بالتقويم المؤسسي/ البرامجي في التعليم العالي وتهدف قوائم الممارسات الجيدة والمذكورة في هذه الأدلة إلى مساعدة المسئولين في تقويم النشاطات والمهام في مؤسساتهم / برامجهم التعليمية بأنفسهم، ويستخدم لذلك المقاييس المتدرجة بحيث يتألف كل مقياس من خمس نقاط مرتبة لتقويم مدى الالتزام بالممارسة الجيدة، وتحديد مدى فاعليتها .

ويتم تقويم الأداء عن طريق إعطاء عدد من النجوم يتراوح بين صفر وخمس نجوم، وذلك طبقاً للمواصفات التالية:

صفر: وتشير إلى أنه على الرغم من أهمية الممارسة، إلا أنها لا تطبق على الإطلاق .

نجمة واحدة: وتشير إلى أن الممارسة تطبق أحيانا، ولكن جودة التطبيق ضعيفة.

نجمتين: وتشير إلى أن الممارسة تطبق في الغالب ولكن الجودة ليست مرضية الأداء الجيد.

البيانات التي سوف يتم جمعها عن طريق هذه الأدوات بغرض تقييم كل من المؤسسة/البرنامج وتطبيق تلك الآلية على معايير الهيئة

ثلاث نجوم: وتشير إلى أن الممارسة تطبق في أغلب الأحيان، كما أن المؤشرات تدل بشكل عام على فاعلية التطبيق، وعلى تحقيق معايير مرضية للأداء، مع وجود مجال أوسع للتحسين. إضافة إلى ذلك، لدى المؤسسة التعليمية خطط لتحسين الجودة، كما أنه يتم متابعة عمليات تنفيذ هذه الخطط باستمرار الأداء عالي الجودة.

أربع نجوم: وتشير إلى أن الممارسة تطبق بشكل مستمر، كذلك توجد مؤشرات معروفة لقياس جودة الأداء، وهذه المؤشرات تبين أن الأداء يتسم بجودة عالية، وإن كان مازال هناك مجال للتحسين. إضافة إلى ذلك، لدى المؤسسة التعليمية خطط لتحسين الجودة، كما أنه يتم متابعة عمليات تنفيذ هذه الخطط ورفع تقارير عنها باستمرار.

خمس نجوم: تشير إلى أن الممارسة تطبق بشكل مستمر، وعلى مستوى عال، كما تشير البراهين والمؤشرات الواضحة، أو التقويم المستقل، إلى جودة عالية في الأداء مقارنة بالمؤسسات المماثلة. وعلى الرغم من توفر الدلائل على ارتفاع مستوى الأداء، إلا أن لدى المؤسسة التعليمية خططاً إضافية لتحسين الجودة تتميز بواقعية استراتيجياتها ووجود جداول زمنية محددة لتنفيذ تلك الخطط (6).

ولكي يتمكن أعضاء فرق الدراسة الذاتية من تقييم المعايير المكلفين بتقييمها وإعطاء الدرجة المناسبة لكل ممارسة لابد لهم من الاستعانة بأدوات يتم من خلالاها جمع البيانات التي ستساعدهم في الحكم على تطبيق الممارسة من عدمه وإعطاء الدرجة المناسبة، علما بان هناك بعض الممارسات التي تحتاج لاستيفائها وتقيمها بالدقة المطلوبة أحيانا لأكثر من أداة لقياسها.

أهمية البحث (The importance of research):

تكمن أهمية البحث في كونه مبادرة لمساعدة فرق الدراسة الذاتية المؤسسية/البرامجية في تصميم أدوات جمع بيانات خاصة بالدراسة الذاتية تتسم بالدقة والموضوعية نظرا لما تواجهه تلك الفرق من صعوبات نتيجة لكثرة الممارسات المطلوب تقيمها مما يستدعى من هذه الفرق تصميم العديد من أدوات جمع البيانات التي عادة لا تتبع منهجية محددة في التصميم حيث يتم ذلك في معظم الأحيان عن طريق الاطلاع على أدوات جمع البيانات لمؤسسات مماثلة ومحاولة الاجتهاد في تصميم أدوات ربما لا تغطى كافة جوانب تلك الممارسات.

هدف البحث:(Objective of Research)

يهدف البحث الحالي إلى وضع آلية تساعد فرق الدراسة الذاتية المؤسسية/البرامجية في تصميم أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة الذاتية (الاستبيان– المقابلة – الملاحظة – الوثائق) بطريقة تضمن توفير الوقت والجهد مع مراعاة الدقة والموضوعية والمصداقية في الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية كنموذج.

المنهج المستخدم (Methodology):

تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لإجراء هذا البحث.

المصطلحات الاجرائية للبحث:

الجودة فى مؤسسات التعليم العالي: Quality in higher education institutions

يقصد بها الاتقان والتطوير والتحسين المستمر من خلال توظيف جميع الموارد المادية والبشرية بالمؤسسة أو البرنامج الاكاديمى لتحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب فى شتى المجالات (5).

التقويم المؤسسي: تقويم شامل لكامل المؤسسة التعليمية بكافة أنشطتها الأكاديمية وغير الأكاديمية (5).

التقويم البرامجي: يختص بتقويم برنامج معين مع الأخذ بعين الاعتبار علاقة البرنامج ببقية الأنشطة ذات العلاقة بالمؤسسة (5)

الاعتماد الأكاديمي: Academic Accreditation

شهادات رسمية تمنحها هيئة معترف بها تؤكد أن البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية يفيان بالمعايير المطلوبة (5).

المعيارStandard: عبارة تصف الحد الأدنى من المعارف والأداءات المطلوب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة لغرض معين (5).

الدراسة الذاتية: self-study

أداة لتوصيف وتشخيص الوضع الحالي للمؤسسة / للبرنامج بما في ذلك عناصر القوة التي يتميز بها وكذلك مجالات الضعف التي تؤثر سلبا على أدائه، إضافة إلى الخطة المستقبلية التي تتضمن التصرفات والأنشطة الممكنة لمعالجة عناصر الضعف به وتمكنه من تحسين وتعزيز الجودة بصورة موضوعية ومبنية على الشواهد والبراهين المادية وليس على مجرد الانطباعات أو المعلومات غير الدقيقة(5).

خطوات تنفيذ الآلية المقترحة (Steps to implement the proposed mechanism):

أولا: دراسة وتحليل معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (الرئيسة –الفرعية)

تضمنت معايير الهيئة أحد عشر معياراً رئيساً، يندرج تحتها 58 معيارا فرعيا تتضمن 440 ممارسة جيدة وفقا لآخر اصدار 2013، تساير أفضل الممارسات العالمية سواء فيما يتعلق بالمدخلات، أو العمليات، أو المخرجات

وفيما يلي المعايير الأحد عشر:

جدول (1)

معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية

الرسالة والغايات والأهداف	المرافق والتجهيزات
السلطات والإدارة	التخطيط والإدارة المالية
إدارة ضمان الجودة	عمليات التوظيف
التعلم والتعليم	البحث العلمي
إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	علاقات المؤسسة بالمجتمع
مصادر التعلم	

جدول (2)

تحليل المعايير الفرعية

م	المعيار	عدد المعايير الفرعية	عدد الممارسات
1	الرسالة والغايات والأهداف	5	23
2	السُلطات والإدارة	8	60
3	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	5	35
4	التعلم والتعليم	11	101
5	إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة	6	46
6	مصادر التعلم	4	31
7	المرافق والتجهيزات	5	41
8	التخطيط والإدارة المالية	3	23
9	عمليات التوظيف	4	33
10	البحث العلمي	4	27
11	علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع	3	20
	المجموع	58	440

ثانيا: دراسة وتحليل الممارسات وتحديد نوعية الأدوات المناسبة لقياسها:

تتنوع أدوات جمع البيانات كما ذكر سابقا ما بين (الاستبيان– المقابلة الملاحظة–الوثائق) وعلى فريق التقييم المسئول عن معيار معين أن يدرس ويحلل كل ممارسة ويقترح الأداة أو الأدوات المناسبة لتجميع المعلومات حول هذه الممارسة وتقترح الباحثة أن يتم التحليل بحيث يتم تلوين كل أداة من الأدوات بلون مميز فمثلا استطلاعات الرأي يتم تظليلها باللون الأصفر والإحصاءات المطلوبة يتم تظليلها باللون الأخضر والكتيبات والأدلة يتم تظليلها باللون الأزرق الفاتح والوثائق

يتم تظليلها باللون الرمادي والمقابلة يتم تظليلها باللون الأحمر وبطاقات الملاحظة باللون البنفسجي وهكذا والجدول التالي رقم (3) يوضح كيفية التطبيق كنموذج على **(المعيار القرعى 4-7 جودة التدريس)** ضمن المعيار رقم **4 التعليم والتعلم**

جدول رقم (3)

كيفية تحليل الممارسات لتحديد أدوات جمع البيانات المناسبة لكل ممارسة

4-7 جودة التدريس	**أدوات جمع البيانات**
4-7-1 أن تقدم برامج فاعلة للتهيئة والتدريب لأعضاء هيئة التدريس الجدد ومن يعملون بدوام جزئي أو لفترة قصيرة في المؤسسة(ولكي تكون فاعلة يجب أن تضمن هذه البرامج حصول أعضاء هيئة التدريس، على الأقل، على تصور عام لمخرجات التعلم المطلوبة ولاستراتيجيات التعليم والتقويم المُخطط لها ولتأثير مقرراتهم في البرنامج عامة.)	- قائمة بالدورات التدريبية لتهيئة هيئة التدريس الجدد ومن يعملون بدوام جزئي - قائمة بورش العمل حول مخرجات التعلم - قائمة بورش العمل حول استراتيجيات التدريس المختلفة - بيان بعدد أعضاء هيئة التدريس اللذين حضروا الورش المذكورة - الوثائق الدالة على انعقاد هذه الورش (كشوف الحضور – المادة التدريبية – صورة من شهادات المتدربين – استطلاعات الراي في مدى جودة ورشة العمل – استمارات تقييم أثر التدريب.
4-7-2 أن تتناسب استراتيجيات التدريس مع الأنواع المختلفة من مخرجات التعلم التي تستهدف البرامج تطويرها	- عينات من مصفوفات مخرجات التعلم مع استراتيجيات التدريس في توصيفات كل من البرامج والمقررات - تقرير رأى مستقل عن تناسب طرق التدريس مع نواتج التعلم المستهدفة
4-7-3 أن يتم الالتزام من قِبل هيئة التدريس باستراتيجيات التدريس والتقويم الواردة في توصيفات المقررات والبرامج، مع وجود المرونة الكافية لتحقيق احتياجات المجموعات المختلفة من الطلبة.	- عينات من تقارير البرامج والمقررات - استطلاع رأى الطلاب حول مدى الالتزام من قبل هيئة التدريس باستراتيجيات التدريس والتقييم المنصوص عليها في توصيفات المقررات. - بطاقة ملاحظة تقييم الأقران للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس - بطاقة ملاحظة رئيس القسم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس. - مقابلة مع رئيس القسم لمعرفة كيف يتم التأكد من االتزام هيئة التدريس باستراتيجيات التدريس والتقويم الواردة في توصيفات المقررات والبرامج،
4-7-4 أن يتم إعلام الطلبة إعلاماً مقدماً كاملا، بمتطلبات المقررات من خلال توصيفات المقررات التي تتضمن المعارف والمهارات المستهدفة بالتطوير، والمتطلبات التي ينبغي أداؤها، وعمليات تقويم الطلبة.	- استطلاع رأى الطلاب عن اطلاعهم على توصيف المقررات في بداية الدراسة من عدمه. - توصيف المقررات معلن على الموقع الإلكتروني للقسم العلمي.
4-7-5 أن يتوافق تدريس المقررات مع المفردات المعطاة للطلبة، ومع توصيفات المقررات.	- عينات من تقارير البرامج والمقررات - تقييم الطلاب للمقرر الدراسي (نموذج الهيئة)
4-7-6 أن تكون الكتب المقررة والمراجع حديثةً، وتتضمن آخر التطورات في مجال الدراسة.	- استطلاع رأى أعضاء هيئة التدريس القائمين بتدريس المقرر حول جودة الكتاب المقرر وحداثة المراجع . - استطلاع رأى الطلاب في الكتاب الجامعي لكافة المقررات.
4-7-7 أن تتوافر الكتب المقررة وغيرها من المتطلبات الأخرى بكميات كافية قبل بدء الدراسة.	- استطلاع رأى الطلاب حول مدى توافر الكتب المقررة بأعداد كافية قبل بد الدراسة.
4-7-8 أن يتم توضيح متطلبات حضور الطلبة في المقررات، ويلزمون بالحضور، كما تتم مراقبة مدى التزامهم بذلك	- دليل الطالب متضمنا لوائح ونظم حضور الطلاب في المقررات المختلفة. - عينات من دفاتر حضور وغياب الطلاب - عينات من قرارات حرمان الطلاب الغير ملتزمين من دخول الامتحان - لائحة الدراسة والامتحانات

4-7-9 أن تُستخدم نظم فعالة لتقويم المقررات والتدريس، ومن ذلك استطلاعات آراء الطلبة، دون الاقتصار عليها وحدها	- عينات من تقارير المقررات - استطلاعات آراء الطلاب عن تقديم المقررات وطرق التدريس - آراء المهنيين واللجنة الاستشارية للبرنامج - تقييم الزملاء لتقويم المقررات والتدريس - رأي مستقل لمحكم خارجي عن فاعلية تقويم المقررات - تقدير الطلاب العام لجودة المقررات - معدل إكمال المقرر
4-7-10 أن يتم، بانتظام تقويم فاعلية استراتيجيات التعليم المختلفة المستخدمة التي خطط لها من قبل في تحقيق مخرجات التعلم المختلفة، وأن يتم إجراء التعديلات المناسبة عليها في ضوء ما يتوافر من الأدلة والبراهين حول فاعلية تلك الاستراتيجيات	- نتائج تقييم المقررات الدراسية بواسطة الطلاب، - استمارات تقييم الأقران ورئيس القسم. - الاجراءات التصحيحية المتخذة بناء على نتائج التقييم.
4-7-11 أن يتم تزويد القائمين على إدارة البرنامج (رئيس القسم، أو غيره من المسئولين) بتقارير عن تدريس كل مقرر من مقررات البرنامج، على أن تشتمل هذه التقارير على تفاصيل حول محتويات المقرر التي خُطط لها ولم يتم تدريسها، وعلى أية صعوبات وُجدتْ عند استخدام استراتيجيات التدريس التي خُطط لها.	- تقارير المقررات معتمدة من رئيس القسم. - نسبة تقارير المقررات تم اعتمادها من رئيس القسم إلى مجموع المقررات
4-7-12 أن يتم إجراء التعديلات المناسبة على خطط تدريس المقررات، إذا لزم الأمر، بناءً على ما تظهره تقارير المقررات.	- خطط تحسين وتعديل المقرر الواردة بتقارير المقررات - تقارير المقررات لمدة عامين على الاقل ومتابعة إجراء التعديلات وفقا لخطط التحسين في التقارير السابقة بالتقارير اللاحقة.

ثانيا: تجميع كل أداة على حدة_ وذلك عن طريق تفريغ استمارة التحليل السابقة وتجميع البنود ذات اللون الواحد في استمارة خاصة أحداها لاستطلاعات الرأي وأخرى للمقابلات وأخرى للملاحظات وهكذا لكل معيار للتعرف على ماهي استطلاعات الرأي المطلوبة ولأي الفئات؟ وماهي الإحصاءات المطلوبة ومن أين نأتي بكل منها؟ ماهي المقابلات المطلوبة ومع من نجريها ولماذا؟ ما هي الكتيبات والأدلة المطلوبة ومن أين نحصل عليها؟ ماهي الوثائق المطلوبة وأماكن تواجدها؟ وفيما يلي نماذج لاستمارات تفريغ كل نوع من الأدوات السابق

أ. استطلاعات الرأي:

ويستخدم لاستطلاعات الرأي الاستبيانات المختلفة والاستبيان هو مقابلة كتابية تستخدم في قياس الاتجاهات أو الآراء أو الممارسات ويتم تجميع البنود المظللة باللون الاصفر لهذا المعيار ليتم تحديد العينة التي سيوجه اليها السؤال والجدول التالي رقم (4) يوضح استطلاعات الرأي المطلوبة للمعيار الأول كنموذج حسب ما أسفر عنه التحليل بالشكل السابق: **جدول رقم (4)**

البنود التي تحتاج الى استطلاعات رأى الأطراف المعنية بالجامعة في المعيار الأول (الرسالة والغايات والأهداف)

المعيار	الممارسة	استبيان					
		القيادات	أعضاء هيئة تدريس	طلاب	موظفين	خريجين	جهات التوظيف
الرسالة والغايات والأهداف	1-1-2 استطلاع رأى الأطراف المعنية حول مناسبة صيغة الرسالة وطبيعة المؤسسة التعليمية	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1-1-3 استطلاع رأى الأطراف المعنية حول اتساق صيغة الرسالة مع المعتقدات والقيم الإسلامية	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1-1-4 استطلاع رأى الأطراف المعنية حول		✓	✓	✓	✓	✓

	ارتباط الرسالة باحتياجات المجتمع أو المجتمعات التي تخدمها المؤسسة التعليمية.	✓					
	1-1-5 استطلاع رأى الأطراف المعنية حول تتوافق الرسالة مع المتطلبات الثقافية والاقتصادية للمملكة العربية السعودية.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1-2-1 استطلاع اراء الاطراف المعنية حول ما إذا كانت صيغة الرسالة محددة بقدر كافٍ	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1-2-1 استطلاع اراء الاطراف المعنية حول ما إذا كانت صيغة الرسالة تقدم دليلاً إرشادياً فعالاً لتوجيه عملية صنع القرار والاختيار من بين استراتيجيات التخطيط البديلة	✓	–	–	–	–	–
	1-2-1 استطلاع اراء الاطراف المعنية حول ما إذا كانت صيغة الرسالة ترتبط بجميع الأنشطة (المهام) الرئيسة في الجامعة	✓	✓	✓	–	–	–
	1-3-1 استطلاع رأى المستفيدين (ذوي العلاقة الأساسيين في المؤسسة التعليمية ذاتها وفي المجتمع الذي تخدمه حول مشاركتهم في وضع الرسالة.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1-3-4 استطلاع رأى المستفيدين حول تعريفهم بالرسالة واخطارهم بأي تغييرات تطرأ عليها.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1-4-2 استطلاع رأى المستفيدين ذوي العلاقة حول إجراءات الإعلان عن الرسالة ومدى تأييدهم ودعمهم لها.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1-5-2 استطلاع اراء القيادات حول وضوح صياغة الغايات وامكانية استخدامها في صنع القرار لتحقيق الرسالة	✓	–	–	–	–	–

وفيما يلي نموذج لاستمارة استطلاع رأى أعضاء هيئة التدريس وفقا لما أسفر عنه الجدول السابق:

استبيان اعضاء هيئة التدريس حول رسالة الجامعة

الزملاء والزميلات الأعزاء أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم

يسعدنا أن نضع بين أيديكم رسالة الجامعة، أملين أبداء الرأي حولها وفقا لوجه نظر سيادتكم .....

أولا: معلومات عامة:

- الاسم (اختياري): .....
- الكلية: ..... القسم ..... المؤهل الدراسي .....
- التخصص: ..... الدرجة العلمية ..... ذكر ( ) انثى ( )

ثانيا: رسالة الجامعة

المحور	العبارة
الرسالة	تقديم خدمات تعليمية وبحثية متميزة للطلاب تواكب معايير الجودة في مختلف مجالات العلوم والفنون والتكنولوجيا بما يسمح بإعداد خريج تنافسي يتمشى مع المتطلبات المحلية والعالمية وتوفير المناخ الملائم لإنجاز أبحاث علمية تحقق العالمية لجامعة ..... بالإضافة الى المشاركة الفعالة للجامعة في تنمية البيئة المحلية من خلال برامج تنموية تطبيقية متميزة مما يعمل على تنمية منطقة ..... والمناطق المحيطة.

رقم الممارسة	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
2-1-1	تتفق الصيغة التي وضعت بها الرسالة مع طبيعة المؤسسة التعليمية من هذا النوع.					
3-1-1	تعكس الصيغة التي وضعت بها الرسالة المعتقدات والقيم الإسلامية					
4-1-1	تعكس الصيغة التي وضعت بها رسالة المؤسسة احتياجات المجتمع الذي تخدمه					
5-1-1	تتفق التوجهات التي حددتها الرسالة مع الاحتياجات الاقتصادية والثقافية للمملكة العربية السعودية					
1-2-1	ارى ان رسالة الجامعة محددة بالقدر الكافي					
1-2-1	هناك علاقة بين الرسالة وجميع نشاطات المؤسسة ذات الأهمية					
1-3-1	شاركت في صياغة الرسالة					
4-3-1	يتم أخطاري بأي تغييرات تطر أ على الرسالة في حينها					
2-4-1	أطلعت على صيغة رسالة الجامعة في صورتها النهائية، وأؤيدها.					

ونلاحظ أن الرقم الذي وضع به السؤال في الاستبيان هو رقم الممارسة الأصلية وليس رقم مسلسل حتى يتسنى معرفة درجة هذا السؤال ستفيد في تقييم أي ممارسة عند تجميع البيانات

وهكذا يتم استكمال باقي صياغة استبيانات العينات الأخرى لهذا المعيار وتكرر تلك العملية في جميع المعايير الأحد عشر وبذلك نكون قد تأكدنا انه لن يفوتنا سؤال كان يجب أن نسأله لعينة من

أو إحدى وحداتها المركزية، بمسؤولية إجراء استطلاعات رأي دورية للمواضيع التي تتعلق بالمناخ التنظيمي، تتضمن أمورا، مثل :مدى الرضا الوظيفي) ففي هذه الحالة يتم تصميم استمارة استبيان منفردة لقياس الرضا الوظيفي تتضمن جميع جوانب الرضا الوظيفي بالإضافة الى انه سوف تكون هناك استمارة رضا وظيفي لأعضاء هيئة التدريس مختلفة عن استمارة الرضا الوظيفي للموظفين وكل منهما ضرورية لاستيفاء هذه الممارسة وقد أصدرت الهيئة الوطنية ثلاث استبيانات هامة تساعد فى تقييم المعيار الرابع وهى :

1. أستبانه تقويم المقرر
2. استبانه تقويم برنامج دراسى
3. استبانة تقويم الخبرة الميدانية.

إلا أنه هناك العديد من الاستبيانات الهامة الأخرى الضرورية لاستيفاء باقى المعايير قد نصت عليها الممارسات ولا يمكن تغطيتها من خلال سؤال واحد على سبيل المثال:

1. استبانة الخريجين
2. استبانه جهات التوظيف

العينات كما سوف يوفر الكثير من الوقت والجهد المبذول في وضع أسئلة غير مطلوبة في استطلاعات الرأي لأي من الممارسات مما يشكل عبئا إضافيا على أفراد فريق التقييم.

ومن الجدير بالذكر أن أحد الممارسات بمفردها قد تتطلب إجراء استبيان كامل مثال على ذلك ممارسة رقم **(2-7-5)** والتي تنص على (أن يتم تكليف أحد المسئولين الكبار في الإدارة العليا للمؤسسة،

3. استبانة جودة خدمات المكتبة
4. استبانة الخدمات الجامعية
5. استبانة الرضا الوظيفى
6. استبانة جودة الانشطة والخدمات الطلابية.

ب-الوثائق: تمثل الوثائق إحدى طرق جمع البيانات الهامة، والتي يمكن أن يُستدل منها على تحقق بعض الممارسات والمؤشرات، وينبغي أن تُستخدم المعلومات الموجود في هذه الوثائق بشكل انتقائي مميز، في ضوء الأهداف المحددة والمؤشرات المطلوب قياسها. وعلى فرق الدراسة الذاتية للمعايير المختلفة أن تقوم بتنظيم هذه الوثائق؛ وفقاً لكل من المعايير الاحدى عشر الخاصة بالهيئة؛ مما يُيسر على فريق المراجعة الخارجية المعتمد مراجعتها أثناء زيارة الاعتماد.

ووفقا للجدول رقم (3) السابق للمعيار الفرعي (4-7) فأن الوثائق المطلوبة لاستيفاء هذا المعيار وأماكن توافرها والحصول عليها كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (4)

حصر الوثائق المطلوبة ومصادر الحصول عليها

رقم الممارسة	كود الوثيقة في ملف الوثائق الخاص بالمعيار	الوثيقة المطلوبة	مصدرها
1-7-4	1-1-7-4	قائمة بالدورات التدريبية لتهيئة هيئة التدريس الجدد ومن يعملون بدوام جزئي	عمادة التطوير الجامعي
	2-1-7-4	قائمة بورش العمل حول مخرجات التعلم	
	3-1-7-4	قائمة بورش العمل حول استراتيجيات التدريس المختلفة	
	4-1-7-4	بيان بعدد أعضاء هيئة التدريس اللذين حضروا الورش المذكورة	
	5-1-7-4	الوثائق الدالة على انعقاد هذه الورش (كشوف الحضور – المادة التدريبية – صورة من شهادات المتدربين – استطلاعات الراي في مدى جودة ورشة العمل – استمارات تقييم أثر التدريب	
2-7-4	1-2-7-4	عينات من مصفوفات مخرجات التعلم مع استراتيجيات التدريس في توصيفات كل من البرامج والمقررات	مديرو البرامج / رؤساء الأقسام.
	2-2-7-4	تقرير رأى مستقل عن تناسب طرق التدريس مع نواتج التعلم المستهدفة.	مديرو البرامج / رؤساء الأقسام
3-7-4	1-3-7-4	عينات من تقارير البرامج والمقررات	مديرو البرامج / رؤساء الأقسام.

ويتم استكمال باقي الممارسات التي يتطلب استيفاءها الوثائق التي تم تظليلها باللون الرمادي علما بأنه يمكن أن تتكرر نفس الوثيقة وقد أكدت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية على وجوب توافر الوثائق التالية بشكل أساسى كمرفقات لتقرير الدراسة الذاتية:

1. نسخة من الخطة الإستراتيجية للمؤسسة
2. نسخة من خطة المؤسسة الإستراتيجية لتطوير مستوى الجودة (قد تدرج ضمن الخطة الإستراتيجية الأوسع نطاقاً للمؤسسة).

3. المراجع والاصدارات التي تعرف بالمؤسسة وبرامجها مثل الكتالوج ودليل الطالب أو كتيب استرشادي أو نشرة تعريفية أو كتيب عن توصيف المنهج، ومتطلبات القبول، ومتطلبات إكمال الدرجة، وغيرها من المعلومات ذات الصلة.

4. دليل الكلية وأعضاء هيئة التدريس أو وثيقة مشابهة تحوي معلومات عن الكلية وأعضاء هيئة التدريس وعن سياسات التعيين، والتطوير المهني، وإجراءاتها، وما يتعلق بها من معلومات.

5. دليل استرشادي عن السياسات الإدارية والمالية؛ او وثائق مشابهة تشمل النظام الأساسي للمؤسسة ولوائحها التنظيمية، وأدوار ومسؤوليات الإداريين والأكاديميين واللجان الرئيسة، وشرح عن هيكل الادارة والسلطات في المؤسسة.

6. دليل ضمان جودة أو وصف للاجراءات المتبعة يتضمن معلومات حول نظام المؤسسة في تقويم البرامج والخدمات، ودور مركز وانظمة لاستيفاء أكثر من ممارسة وفى هذه الحالة يتم وضعها مرة أخرى بشرط أن تأخذ في كل معيار رقمها الكودى وفقا لتسلسلها في المعيار. ضمان الجودة بالمؤسسة في جمع وتحليل البيانات حول مستوى جودة الأداء والتخطيط لمزيد من التطوير.

7. المتوفر حالياً من المعلومات عن الكلية و أعضاء هيئة التدريس وبقية طاقم التدريس، بما في ذلك جداول تحوي أعدادهم والدرجة الأكاديمية لكل منهم، وأعلى مؤهل علمي تم الحصول عليه، والتناسب بين عدد الأساتذة وعدد الطلاب بكل قسم وكل كلية ، وبالمؤسسة ككل. وبالنسبة للجامعة (وهو أمر اختياري بالنسبة للكلية)، يمكن توفير معلومات حول النتاج البحثي لكل قسم ولكل كلية وللمؤسسة ككل. ولابد من الاحتفاظ بالسيرة الذاتية للأساتذة بملف ليتاح الاطلاع عليه من قبل لجنة المراجعة عند اللزوم (15)

وتتعدد أشكال الوثائق ما بين قرارات وتعميمات ولوائح وقوانين وتشكيل لجان ومحاضر وتوصيف مقررات وبرامج وتقارير **وإحصاءات** وقواعد بيانات **وكتيبات ومطبوعات** .....الخ

وقد فضلت الباحثة أن تضع لكل من الإحصاء ات المطلوبة والأدلة لون خاص بكل منهما لنتمكن من تحديد البيانات الكمية المطلوبة في كل معيار ومصادر الحصول عليها وحدد للإحصاءات اللون الأخضر وقد وضعت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمى عدد من المؤشرات الرئيسية للالتزام بها من قبل المؤسسات والبرامج كحد أدنى لذا راعت الباحثة أن يتضمن الجدول التالى رقم (5) على تحليل

مؤشرات الهيئة الرئيسة ووضعها فى مكانها بالنسبة للممارسات التى سوف يتم الاستفادة منها فى تقيمها كما اوضح مصادر الحصول على تلك المعلومات.

جدول رقم (5)

أمثلة لحصر بعض الإحصاءات المطلوبة ومصادر الحصول عليها

رقم الممارسة	الممارسة	الإحصائية المطلوبة	مصدرها
3-5-4	أن تستخدم آليات مناسبة وصادقة ويمكن الاعتماد عليها، في البرامج في جميع نواحي المؤسسة التعليمية؛ للتحقق من مستويات تحصيل الطلبة مقارنة بالمعايير المرجعية ذات الصلة، سواء أكان على المستوى الداخلي أم الخارجي	نسبة البرامج التي كان هناك تأكيد مستقل، داخل المؤسسة، من مستويات تحصيل الطلاب خلال العام	عمادة الجودة
		نسبة الطلاب الداخلين بالبرامج الذين أكملوا بنجاح السنة الأولى.	عمادة القبول والتسجيل
		نسبة الطلاب الداخلين في برامج البكالوريوس الذين أكملوا في الحد الأدنى من المدة	
		نسبة الطلاب الداخلين في برامج الدراسات العليا الذين أكملوا في الوقت المحدد	
1-4-4	أن يتم تقويم المقررات والبرامج وإعداد تقارير عنها كل سنة، وتتضمن هذه التقارير معلومات كافية حول مدى فاعلية الاستراتيجيات التي خطط لها، ومدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة.	نسبة المقررات التي تم تقيمها من قبل الطلاب في خلال العام.	مركز القياس والتقويم
9-7-4	أن تُستخدم نظم فعالة لتقويم المقررات والتدريس، ومن ذلك استطلاعات آراء الطلبة، دون الاقتصار عليها وحدها	نسبة الخريجين من برامج البكالوريوس الذين في مدة 6 أشهر من التخرج: أ-توظفوا ب-سجلوا في دراسة ج-لم يبحثوا عن توظيف أو دراسة	وحدة الخريجين
5-2-4	أن يتم استخدام آليات مناسبة خاصة بتقويم البرامج، ويشمل ذلك استطلاعات آراء الطلبة المتخرجين، وبيانات توظيف الخريجين وآراء جهات التوظيف، والأداء اللاحق للخريجين؛ وذلك لتوفير الأدلة والبراهين على مناسبة نواتج التعلم للأهداف ومدى تحققها		
5-4-5	أن توفر المؤسسة الأماكن المناسبة والدعم المالي الكافي للخدمات الطلابية المطلوبة	نسبة الميزانية التشغيلية (بدون المبالغ لمكافآت الطلاب والسكن) المخصصة لتقديم الخدمات الطلابية.	الإدارة المالية
1-1-6	أن تُعطى السياسات الخاصة بتطوير خدمات المكتبة ومراكز مصادر التعلم اهتماماً خاصاً؛ لدعم البرامج التعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية، ولدعم متطلبات البحث العلمي للمؤسسة	عدد الاشتراكات في المصادر على شبكة الإنترنت نسبة لعدد البرامج الموجودة	عمادة المكتبات
1-4-7	أن تتوافر أجهزة حاسوب وبرمجيات مناسبة، وأن تكون متاحة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة في جميع نواحي المؤسسة التعليمية	الإنفاق السنوي على ميزانية تكنولوجيا المعلومات، بما في ذلك: أ) النسبة المئوية لمؤسسة الإجمالية، أو كلية، أو ميزانية البرنامج المخصصة لتكنولوجيا المعلومات. ب) النسبة المئوية للميزانية تكنولوجيا المعلومات المخصصة لكل برنامج أو المؤسسية لكل طالب للبرمجيات.	الإدارة المالية

		ج) النسبة المئوية للميزانية تكنولوجيا المعلومات المخصصة لتراخيص البرمجيات؛ د) النسبة المئوية من الميزانية المخصصة لأمن تكنولوجيا المعلوماتIT . هـ) النسبة المئوية لميزانية تكنولوجيا المعلومات المخصصة لصيانة تكنولوجيا المعلومات	
1-1-8	ان تتوافق الميزانية وتوزيع الموارد مع رسالة المؤسسة وغاياتها والتخطيط الاستراتيجي لتحقيق هذه الغايات	لمصروفات الكلية التشغيلية لكل طالب (بدون المبالغ لمكافآت الطلاب والسكن)	الإدارة المالية
2-1-9	أن تتم مقارنة ما يتم توفيره من هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين مع التصور المرغوب فيه، وأن تتم مراقبة التقدم نحو تحقيق هذا الهدف باستمرار.	نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس (بدوام كامل أو ما يعادله	عمادة شئون أعضاء هيئة التدريس والموظفين
		نسبة الطلاب للكادر الإداري	
		نسبة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه مصادق عليها	
5-4-9	أن يتم التعامل مع النزاعات الحادة من خلال عمليات شبه قضائية، تتضمن إجراءات تقديم الأدلة والقرائن والتحقق منها، إضافة إلى الحُكم غير المتحيز من قبل شخص أو أشخاص متمرسين في هذه الإجراءات	نسبة هيئة التدريس الذين غادروا الجامعة في السنة السابقة لأسباب عدا التقاعد بسبب السن	
10-3-9	أن يتم توفير التدريب والأنشطة المناسبة للتطوير المهني بهدف المساعدة، وذلك عند استحداث برامج جديدة أو مبادرات تتعلق بالسياسات (التعليمية) .	نسبة هيئة التدريس المشتركين في أنشطة التطوير المهني السنة الماضية	عمادة التطوير الجامعي
1-2-10	أن تُحدد المؤسسة التوقعات المتعلقة بمشاركات أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة البحثية والعلمية بوضوح، ويعد أداؤهم –مقارنة بتلك التوقعات–ضمن محكات تقويم الأداء والترقية.) فيما يخص الجامعات تتطلب هذه المحكات من كل أعضاء هيئة التدريس العاملين بالمؤسسة بنظام الدوام الكامل.	عدد ما نشر في مجلات علمية محكمة في السنة السابقة لكل عضو هيئة تدريس بدوام كامل أو ما يعادله	عمادة البحث العلمي
		نسبة أعضاء هيئة التدريس (بدوام كامل) الذين لديهم على الأقل بحث واحد محكم في السنة السابقة	
		عدد أوراق العمل أو التقارير المقدمة للمؤتمرات خلال السنة الماضية لكل من أعضاء هيئة التدريس بدوام كامل أو ما يعادله	
4-3-10	أن يتم تشجيع وجود" ثقافة المبادرة التجارية "، في جميع وحدات المؤسسة مع التركيز بصفة خاصة على أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا	دخل البحث من مصادر خارجية في السنة السابقة نسبة لعدد أعضاء هيئة التدريس بدوام كامل	الإدارة المالية
2-4-10	أن تتوافر للمؤسسة التعليمية ميزانية كافية لتمويل المرافق والأجهزة الضرورية لإجراء البحث العلمي (ويشمل ذلك تجهيزات البحوث ومرافقها) وذلك في جميع الأقسام والكليات.	نسبة التمويل التشغيلي الكلي المصروفة على الأبحاث	
3-1-11	أن تقوم المؤسسة بإعداد تقارير سنوية حول الخدمات التي تقدمها للمجتمع	نسبة أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين الذين قدموا أنشطة لخدمة المجتمع	وحدة المشاركة المجتمعية
9-2-11	أن يتم الاحتفاظ بقاعدة بيانات مركزية تشمل سجلات لخدمات المجتمع التي يقوم بها الأفراد والمنظمات التابعة للمؤسسة	عدد برامج التثقيف المجتمعي المقدمة نسبة لعدد الأقسام	

كما وضعت الباحثة للأدلة مثال (دليل الطالب – دليل التوصيف الوظيفي–دليل أعضاء هيئة التدريس .....الخ) اللون الأزرق الفاتح وذلك لتسهيل حصر الأدلة والمطبوعات المطلوبة والتأكد من توافرها أو اتخاذ إجراءات سريعة بالبدء في إعدادها لو لم تكن متوافرة ان أمكن ذلك، والجدول التالي رقم (6) يوضح بعض الأدلة المطلوبة والجهة المسئولة عن إعدادها كما أسفرت عنها عملية التحليل

جدول رقم (6)

أمثلة لحصر الكتيبات والأدلة المطلوبة ومصادر الحصول عليها

رقم الممارسة	الممارسة	الدليل /الكتيب	الجهة المسئولة عن إعدادها
9-1-2	أن تحدد مسؤوليات المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة تحديدا يجعل جميع الأدوار أو الوظائف والمسؤوليات التي تقع على عاتقه واضحة، وفيها تمييز بين المسؤوليات.	دليل التوصيف الوظيفي للجامعة مشتملا على المهام والأدوار والمسئوليات لجميع الوظائف	إدارة التخطيط الاستراتيجي
1-2-2	أن تُحدد مسؤوليات القيادات الإدارية تحديدا واضحا في توصيفات المهام الوظيفية.	دليل التوصيف الوظيفي للجامعة مشتملا على المهام والأدوار والمسئوليات لجميع الوظائف	إدارة التخطيط الاستراتيجي
1-3-2	أن توضع خطة استراتيجية شاملة للمؤسسة كلها، تقدم إطار تخطيطٍ لكافة أقسامها	دليل الخطة الاستراتيجية للجامعة.	إدارة التخطيط الاستراتيجي
1-5-2	أن تضع المؤسسة قواعد للممارسات الأخلاقية والسلوك المسئول تتطلب من أعضاء هيئة التدريس، وغيرهم من الموظفين والطلبة وجميع اللجان والتنظيمات، الالتزام بمستويات عالية من الممارسات السلوكية والأخلاقية	دليل الميثاق الأخلاقي لكل من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين والطلبة وجميع اللجان والتنظيمات	عمادة الجودة
1-6-2	ان تقوم المؤسسة بتوفير دليل للسياسات والإجراءات توضح فيه الأنظمة والإجراءات الداخلية اللازمة للتعامل مع جميع مجالات الأنشطة الأساسية داخل المؤسسة	دليل السياسات والإجراءات لجميع مجالات الانشطة الاساسية داخل الجامعة.	وكالة الجامعة
11-1-5	أن تتاح كافة المعلومات المتعلقة بالمؤسسة للجميع، ويشمل ذلك المعلومات الخاصية بأنواع البرامج والمقررات التي تقدمها، ومتطلبات البرنامج، والتكاليف المالية، والخدمات، وغيرها من المعلومات المتصلة بها، بحيث تكون في متناول الطلبة وعائلاتهم قبل تقديم طلبات الالتحاق	دليل الطالب المستجد متضمن كافة المعلومات ذلك المعلومات الخاصية بأنواع البرامج والمقررات التي تقدمها، ومتطلبات البرنامج، والتكاليف المالية، والخدمات	عمادة القبول والتسجيل
7-3-6	أن توجد أدلة مطبوعة أو إلكترونية؛ لمساعدة رواد المكتبة في الحصول على المصادر المتعلقة بالمجالات العلمية العامة، وفي تجميع قوائم المراجع، واستخدام قواعد المعلومات	دليل المكتبة به جميع مقتنيات المكتبة في كافة المجالات (نسخ ورقية – نسخ الكترونية)	عمادة المكتبات
2-1-9	أن تُوفر المؤسسة مجموعة كاملة من السياسات والقواعد التي تحكم عملية التوظيف، وتنشرها على نطاق واسع في كتيب أو دليل للتوظيف، يكون في متناول أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين	دليل السياسات والقواعد التي تحكم عمليات التوظيف متضمنا حقوق ومسؤوليات هيئة التدريس والموظفين، وعمليات التوظيف،	عمادة شئون أعضاء هيئة التدريس والموظفين
3-3-10	أن تتوافر لدى المؤسسة سياسيات تحكم الملكية الفكرية.	دليل حقوق الملكية الفكرية	عمادة البحث العلمي

ج –المقابلات:

استبيان شفوي ما بين الأفراد للحصول على معلومات أو التأكد من صحة بيانات معينة – وتستخدم للكشف عن بعض الجوانب، التي لم تُظهرها الأدوات الأخرى حيث تتميز بالحصول على المعلومات من مصادرها المباشرة، ويتم الاستفادة منها في دراسة بعض الظواهر المرتبطة بالعملية التعليمية، والتي يصعب التحقق من أسباب حدوثها ويمكن أن تكون المقابلة فردية أو جماعية حسب ما تتطلب الممارسة لاستيفائها ومن خلال المثال الموجود في جدول (3) الخاص بأدوات المعيار الفرعي (4-7) نجد أنه هناك مقابلة واحدة والتي تم تظليلها باللون الأحمر والجدول التالي يوضح كيفية التعرف على المقابلات المطلوبة والعينات التي سوف توجه إليها الأسئلة:

جدول (6)

المقابلات المطلوبة والعينات التي سوف توجه إليها الأسئلة

الممارسة	الأسئلة	المقابلات									
		القيادات					أعضاء هيئة تدريس	طلاب	موظفين	خريجين	جهات التوظيف
		رئيس/ مدير الجامعة	وكيل الجامعة	عميد الكلية	رئيس القسم	مشرف المقرر					
3-7-4	كيف يتم التأكد من التزام هيئة التدريس بقسمكم باستراتيجيات التدريس والتقويم الواردة في توصيفات المقررات والبرامج،				✓						

يتم استكمال باقي الجدول بحيث يتم تحديد المقابلات المطلوبة والممارسات التي ستتم الأسئلة وفقا لاستيفائها حتى تتم المقابلة مع العينات المطلوبة مرة واحدة يتم فيها توجيه كافة الأسئلة التي تخص هذه العينة مع التأكيد على خصوصية المعلومات والإصغاء باهتمام للإجابات والاستعانة باستمارة مناسبة لتسجيل وتفريغ البيانات مع تجنب أخطاء الحذف أو الإضافة أو الإغفال أو التهوين أو التهويل.

الملاحظة:

واحدة من أكثر الطرق استخداماً في تقييم الجودة، ويمكن أن تستخدمها كل من القيادة المؤسسية أو القيادة الوسطى أو الزملاء مثال ملاحظة فاعلية العملية التعليمية في محاضرة ما وفيما يلي نموذج مصغر من بطاقة ملاحظة:

بطاقة ملاحظة جودة العملية التعليمية في محاضرة

بيانات أساسية:	
اسم المؤسسة	
البرنامج /المقرر	
اسماء الملاحظين	

تاريخ الملاحظة	/ /
طول فترة الملاحظة (بالدقائق)	
المستوى /الفرقة الدراسية	
نوع الملاحظة	**محاضرة □ تدريب العملي □ أخرى □**
الكثافة العددية للطلاب	**□ مناسبة □ غير مناسبة**

جوانب الملاحظة:	**الملاحظ**	**المستوى**			**التعليق**
		متحقق	**متحقق بدرجة متوسطة**	**غير متحقق**	
المكان والتجهيزات	التحقق من ملائمة المناخ الصحي، والكثافة العدية، والتأثيث، والاضاءة، ووضوح الصوت، وطبيعة المكان.				
	التحقق من ملائمة التجهيزات التعليمية لطبيعة المحاضرة/ التدريبات العملية.				
	التحقق من مدى حداثة التجهيزات والمساعدات التعليمية المستخدمة.				
التعليم والتعلم	التحقق من تغطية المستهدف من المحاضرة.				
	التحقق من توضيح المستهدف من الدرس عند بدأ المحاضرة				
	التحقق من اتاحة ملخص مكتوب عن أهم النقاط الي تضمنتها المحاضرة.				
التفاعل الطلابي	التحقق من السماح للطلاب بالأسئلة والاجابة عليها.				
	التحقق من المشاركة الطلابية في العملية التعليمية.				
أسلوب التدريس	التأكد من فاعلية أسلوب الاتصال بالطلاب.				
	التأكد من استخدام تكنولوجيا التعليم.				
	التحقق من مدى جذب الانتباه والتشويق.				

وبذلك نكون قد أعطينا مثالا تطبيقيا على كيفية تحليل الممارسات وتحديد الادوات المناسبة لكل ممارسة ونموذج لبطاقات تجميع كل أداه وأيضا نموذج للأدوات (استبيان – مقابلة – ملاحظة – وثائق) وبهذا نكون قد تحققت أهداف هذا البحث.

الاستنتاجات

الآلية المقترحة لتصميم أدوات الدراسة الذاتية توفر الكثير من الوقت والجهد وتتسم بالدقة والموضوعية.

التوصيات

توصى الباحثة بتنفيذ الآلية المقترحة من قبل فرق الدراسة الذاتية للمؤسسة والبرنامج على معايير الهيئة الوطنية أو معايير أي هيئات اعتماد اخرى.

ما يثيره البحث من بحوث مستقبلية :(Future research)

1.دراسة أثر اختلاف أدوات جمع البيانات للمعلومات الكيفية على نتائج عمليات المقارنة المرجعية بين مؤسسات / برامج التعليم العالي.

2.تصميم بطاقات ملاحظة لقياس جميع جوانب المؤسسة / البرنامج التي تحتاج عملية الملاحظة لاستيفائها.

المراجع (References):

1 الدليمي خليل ابراهيم، المحياوي قاسم نايف "*التقييم الذاتي أداة لضمان جودة الجامعات العراقية دراسة تجربة جامعة الانبار كنموذج*"، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة ،2012.

2 سوسن شاكر مجيد، *دليل المعايير والأوزان للمؤشرات الكمية والنوعية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد* ،2010.

3 صلاح شريف عبد الوهاب وردة، معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة

الملك سعود، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي (IACQA'2014)

4 نجاح السعدى عرفات، خديجة محمد سعيد، *صعوبات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* ،2013

5 دليل أدوات جمع البيانات للتقييم الذاتى لمؤسسات التعليم العام، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، جمهورية مصر العربية 2011

6 دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، المركز الوطني الليبي لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية 2011

7 مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي المملكة العربية السعودية ،2012.

8 مقترحات حول عملية التقويم الذاتي الأولي، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي المملكة العربية السعودية ،2007.

9 دليل اجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الاردنية، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ،2009.

10 دليل الجودة والاعتماد الأكاديمي للجامعات العراقية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة الوزارة، العراق،2011.

11 دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة واالإعتماد للجامعات العراقية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق،2011

12 دليل ضمان الجودة والإعتماد الاكاديمى فى المملكة العربية السعودية ،الجزء الاول، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، مارس 2008

13 دليل ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، عمان 2008

14 نموذج تقرير الدراسة الذاتية للمؤسسة التعليمية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2013

15. Barbara Beno, President ,ACCJC Rubric for Evaluating Institutional Effectiveness, Accrediting Commission for Community and Junior Colleges Western Association of Schools and Colleges, July 2011

16. Self-Study Guide، Commission on Institutions of Higher Education، New England Association of Schools and Colleges, 2013

17. BOARD OF COMMISSIONERS, SELF-STUDY HANDBOOK , North American higher education ،A consolidation of all chapters of the Self-Study Handbook,2014

18. A Good Practice Guide and Self-evaluation Instruments for Managing the Quality of Service-Learning, Higher Education Quality Committee (HEQC) ,June2006

19. ACEN Guidelines for the Preparation of the Self-Study Report (2013)، GUIDELINES FOR THE PREPARATION OF THE SELF-STUDY REPORT UTILIZING THE 2013 ACEN STANDARDS AND CRITERIA. Retrieved December 18, 2013.www. acenursing.org.

ميثاق الشرف ومكتب النزاهة الأكاديمية كآليات لضمان جودة المخرجات التعليمية بجامعة أبوظبي

د. مدثر حسن سالم عز الدين
أستاذ مشارك بجامعة أبوظبي

د. عاطف عوض محمد
أستاذ مشارك بجامعة أبوظبي

الملخص:

إن ضمان الجودة في تقديم الخدمات التعليمية المتعددة يتطلب مجموعة من الهياكل والمعايير والمؤشرات والسياسات والإجراءات، ويعد مكتب النزاهة الأكاديمية وميثاق الشرف بجامعة أبوظبي احدي الجهود الملموسة في هذا الجانب، فكان التناول بغرض تعميم الفائدة والاستفادة من المقارنة والتغذية المرتدة، حيث سجلت الجامعة معدلات قياسية وفقاً للمعايير العالمية فيما يتعلق بالنزاهة الأكاديمية.

المقدمة:

تهدف هذه الورقة لتناول ميثاق الشرف ومكتب النزاهة الأكاديمية كآليات مستخدمة لضمان جودة المخرجات التعليمية بجامعة أبوظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك ضمن محور آليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي، والمقدمة للمؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، والمنعقد في الفترة من 9-11 فبراير 2016م بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بدولة السودان. حيث نجد القليل من مؤسسات التعليم العالي تولي أمر الطلاب كمخرج تعليمي الاهتمام المطلوب لجانب التزام وإسهام الطلاب في تحقيق الجودة، إضافة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعة، من خلال اتفاق الجميع على ميثاق شرف وبناء هياكل تنظيمية تقوم بذلك على مستوى الجامعة، وتتمتع باستقلالية وبمسؤوليات وواجبات واضحة ومحددة وتمنح الصلاحيات والسلطات المناسبة للقيام بتلك الواجبات والمسؤوليات، وتضع لها الإرشادات والإجراءات والضوابط الملائمة. ولعل عدم وجود ميثاق للشرف أو هيكل تنظيمي للنزاهة الأكاديمية من ناحية، وعدم امتثال الطلاب والأساتذة وبقية العاملين لجانب تلك الإرشادات والمعايير والضوابط والتي تمس النزاهة الأكاديمية من ناحية أخرى،كفيل بأن يقوض تلك الجهود العديدة التي اتخذت بشأن الجودة في الجامعات في المجالات والجوانب الأخرى.

لذلك يعد ميثاق الشرف ومكتب النزاهة الأكاديمية بجامعة أبوظبي إحدى الجهود الملموسة في هذا الجانب، لذلك فسنعمد في هذه الورقة لتناول تلك الآلية، التي نحسب أنها متميزة، وذلك بغرض تعميم الفائدة من جانب والاستفادة من المقارنة والتغذية المرتدة من جانب آخر، حيث تعد النزاهة الأكاديمية في جامعة أبوظبي مبدءا أساسياً في تنظيم مجتمعها، ويعمل جميع أعضاء مجتمع الجامعة طلاباً وهيئة تدريس وموظفين على نشر والمحافظة على أرقى معايير النزاهة الأكاديمية والشخصية والمهنية. إن ضمان الجودة كونه نظام متكامل يتكون من أنظمة فرعية متداخلة ومتبادلة التأثير، يتطلب مجموعة من الهياكل والمعايير والسياسات والإجراءات التي ينبغي توفرها لضمان جودة المخرجات التعليمية، وما توفره من إرشادات وإجراءات وضوابط تعد خطوة أساسية لتحقيق مستويات الجودة المطلوبة. وبالتالي فإن الورقة تستعرض بإيجاز ما أمكن الحصول عليه من المعلومات المتصلة بتلك الآلية، وتبقى الورقة خاضعة لكل ما قد يرد من آراء بشأن ما تعبر عنه أو ما تدعو إليه.

وفي هذا الصدد فقد تم تقسيم الورقة حسب التالي:

1. ميثاق الشرف.
2. مكتب النزاهة الأكاديمية بجامعة أبوظبي.
3. أهم النتائج والتوصيات.

أولاً: ميثاق الشرف: عموماً تعرف موسوعة ويكيبديا الحرة (https://ar.wikipedia.org/wiki 2015/11/3) ميثاق الشرف أو نظام الشرف بأنه مجموعة من القوانين والمبادئ التي تحكم مجتمعاً معيناً بالاستناد إلى ما يميز الخلق في المجتمع من قوانين وأفكار. واستخدام ميثاق الشرف يعتمد علي الاعتقاد بأن الناس (في مجتمع معين) يمكن الوثوق بهم ليتصرفوا بشرف. والذين يخالفون هذا العهد قد يعرضوا إلى عقوبات متعددة، بما في ذالك التعرض إلى الطرد من المؤسسة. وتضيف الموسوعة أن مواثيق الشرف عادة ما تستخدم في الولايات المتحدة مثلاً لمواجه الخيانة الأكاديمية، فقد أسس أول نظام شرف في الولايات المتحدة يعتمد على مراقبة الطلاب لأنفسهم في عام 1779 في كلية "وليام وماري" بتوصية من محافظ ولاية فيرجينيا في ذلك الحين "توماس جيفيرسون"، والذي اقترح لاحقا نظام شرف مماثل لجامعة فيرجينيا التابعة له؛ وكان ذلك أول نظام يعتمد على قوانين صارمة تحد من سلوك الطلاب، ثم أصبح يعتمد لاحقاً على الرقابة الذاتية لدى الطلاب. وفي الرابع من يوليو من عام 1842، اقترح "هينري سانت جورج تاكار" في جامعة فيرجينيا أن يوقع الطلاب في المستقبل على تعهد للامتحانات على الشكل "أنا، فلان الفلاني، اشهد بشرفي أنني لم استمد أي مساعدة خلال فترة هذا الامتحان من أي مصدر كان"، وقد نجحت الفكرة مع الطلاب. وبمرور الزمن تغيرت صياغة كلمات هذا الميثاق، وتضمن العهد آثاما أخرى مثل التدخين، والغش، ولعب الورق، وسب الفتيات. وابتداء من عام 2006، أصبح تعريف جريمة الشرف يتضمن الكذب، والغش، أو السرقة، متضمناً،

بدرجة كافية العقوبة، بحيث أن التسامح المفتوح للفعل من شأنه أن يخل بالمجتمع بما يكفي لتبرير طرد الجاني، ويدار نظام ميثاق الشرف بالكامل من قبل طلاب الجامعة. وقد اعتمدت جامعة "برينستون" أيضا نظام الشرف الذي يديره الطلاب بالكامل منذ بدايته في عام 1893. وتختلف كيفية تطبيق ميثاق الشرف من جامعة إلى أخرى. فمثلاً تختار جامعة فيرجينيا نظاماً يعمل من قبل طلاب منتخبين ويشمل طلاباً مختارين بعشوائية. كذلك تحمل كلية "برين ماور" الطلاب على درجة عالية من الثقة بميثاق الشرف، والذي يراجع سنوياً من قبل مجلس الشرف. وتعتمد كلية هافارفورد على ميثاق شرف والذي يصدق عليه سنوياً من قبل الطلاب وتشغّله هيئة منتخبة تسمى مجلس الشرف. يهتم هذا الميثاق بمكونات أكاديمية واجتماعية، متطلبا الاحترام المتبادل من بين الطلاب. وتحمل أيضاً جامعة جيمس ماديسون طلابها ميثاق شرف متابع من قبل مجلس الشرف يدار من قبل الطلاب، ويلتزم مجلس الشرف لدى جامعة "جيمس ماديسون" بغرس وتعزيز، ودعم النزاهة الأكاديمية الفردية والجماعية. وقد حكمت جامعة "فاندار بيلت" نفسها بميثاق شرف منذ تأسيسها، حيث يشهد طلاب السنة الأولى مراسم ميثاق الشرف لحماية النزاهة الأكاديمية وتقاليد الجامعة، إذ يوجد على لوحة ميثاق الشرف في مركز الحياة الطلابية نقش بعبارة قالها العميد السابق للكلية "ماديسون سارات": "اختبركم اليوم في موضوعان، علم المثلثات والأمانة. أرجو أن تنجحوا بكليهما، ولكن إما فشلتم بأحدهما، فليكن علم المثلثات لأنه يوجد الكثير من الأخيار في هذا العالم اليوم، والذين لا يحسنون النجاح في امتحان علم المثلثات، ولكن لا يوجد أخيار في هذا عالم لا يستطيعون النجاح بامتحان الأمانة". وأيضاً ضبطت كلية الحقوق بجامعة "تكساس" ميثاق الشرف لديها كخطوة أولى بالتزام طلابها بالمهنة القانونية بعبارات: "جميع الطلاب يتأذون من التصرف غير الأخلاقي الناتج من أي طالب، والطالب الذي يتعامل مع زملائه الطلاب بلا شرف لن يكون شريفاً في المستقبل وسوف يلحق الضرر بكل من عملائه في المستقبل ومهنته القانونية".

يتضح لنا قدم وعمق تجربة الولايات المتحدة الأمريكية بالنسبة لميثاق الشرف، والذي عادة ما يستخدم لمواجهة الخيانة الأكاديمية من قبل الطالب بمختلف أشكالها. فميثاق الشرف (الذي يوقع من قبل الطلاب فقط) يعتمد هنا على الرقابة الذاتية من الطالب ويصدق عليه ويراجعه ويديره الطلاب بشكل كامل من خلال مجلس الشرف، والذي يتباين تكوينه في الجامعات، فتارة يتم بالانتخاب وتارة أخرى بالاختيار وأحياناً يتم الجمع بين الاثنين. ولميثاق الشرف هذا مراسم تعقد وعبارات وشعارات محفزة لقادة مؤثرين تردد وإقرار يوقعه الطالب يلزم فيه نفسه بالنزاهة الأكاديمية. وبالتالي لا يوجد دور مباشر في ميثاق الشرف للجامعة أو التنظيمات الطلابية أو المستفيدين في إدارة ميثاق الشرف بالجامعة.

لذلك فإن من المهم لأعضاء جامعة أبو ظبي الالتزام برابط مشترك من التفاهم حول تطلعات ميثاق الشرف والسلوكيات المتعلقة به. ويعد ميثاق الشرف أداة تستخدم في توصيل هذه التطلعات، ويؤكد على فهمه من خلال التوقيع عليه والامتثال إليه. وتقع على عاتق كل عضو من أعضاء مجتمع جامعة أبوظبي الالتزام ببنود ميثاق الشرف، حيث يتوقع من كل عضو هيئة تدريس وهيئة إدارية وطالب وطالبة توقيع نسخة من الميثاق، والذي سيوضع في ملفاتهم الفردية، وسيكون المخالفين لميثاق الشرف لجامعة أبوظبي عرضة للمساءلة حول أفعالهم وستقع في حقهم إجراءات تأديبية تصل إلى إنهاء الخدمة أو الفصل من جامعة أبوظبي،

نموذج ميثاق الشرف بجامعة أبوظبي: بصفتي موظف/ عضو هيئة تدريس/ طالب في جامعة أبوظبي، أتعهد بأن أتفهم فهماً واضحاً وأقبل قبولاً صريحاً بميثاق الشرف لجامعة أبوظبي. التزم بأعلى معايير الأمانة، والصدق والنزاهة في الأنشطة الأكاديمية و/ أو الأنشطة الإدارية، ولن– في أي حال– أهين أو أنتهك صراحة أو ضمناً سياسة النزاهة الأكاديمية، وأي سياسة في الجامعة ومعايير الجامعة. وفي هذه الروح، أنا أوافق على:

1. دعم والامتثال لجميع السياسات من جامعة أبوظبي، ومساعدة زملائي على الامتثال بها.
2. تنفيذ المهام والأنشطة بأقصى درجات حسن النية والموضوعية والشفافية والكفاءة وبذل العناية الواجبة، والمهنية.
3. التقيد بأعلى معايير الأدب وحسن السلوك.
4. الامتناع عن أي عمل أو فعل، قد يشكل بصفة مباشرة أو غير مباشرة، انتهاكاً للنزاهة الأكاديمية و/ أو المهنية.
5. التعامل مع زملائي بروح من الصداقة المهنية.
6. أكون خاضعا للمساءلة ومسئولا عن جميع أفعالي وأخطائي، والمساهمة في تعزيز ثقافة الثقة في المجتمع.
7. ممارسة قصارى جهدي لدعم وتعزيز الجامعة في دعم التفوق والتقدم كمؤسسة أكاديمية رائدة.
8. التمسك بمبادئ المساواة وعدم التمييز، والصدق، والنزاهة، والاحترام في جميع الأعمال.
9. الامتناع عن القيام بأي عمل يتعارض مع الطبيعة النبيلة والكريمة للجامعة.
10. إتباع أعلى المعايير الأخلاقية والمبادئ المذكورة أعلاه حتى في حالات النزاعات أو الشكاوى.

يتضح لنا أن ميثاق الشرف بالنسبة لجامعة أبوظبي ثلاثي الأطراف، فرغم أن يركز على الطالب أداء وسلوك، إلا أنه لا يغفل دو أعضاء هيئة التدريس وبقية العاملين في الجامعة، إذ يتوجب على جميع هذه الشرائح التوقيع على الميثاق والالتزام به كل حسب. كذلك يتبين قيام الجامعة من خلال مكتب النزاهة الأكاديمية والتي على رأسها الهيئة

الأكاديمية بإدارة ميثاق الشرف الذي تم توقيعه من الجميع. وبالتالي لا دور مباشر للطالب أو التنظيمات الطلابية أو المستفيدين في إدارة ميثاق الشرف.

ثانياً: مكتب النزاهة الأكاديمية بجامعة أبوظبي:

1) **النشأة والتكوين:** حرصت الجامعة منذ تأسيسها عام 2003م على تطبيق مبادئ ومتطلبات النزاهة الأكاديمية على الطلاب والطالبات وأعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية وتشجيعهم للمحافظة على أرقى معايير النزاهة والشفافية المهنية والشخصية، حيث جاء تأسيس مكتب النزاهة الأكاديمية لوضع أسس واضحة وسياسات ثابتة ولوائح خاصة تنظم آليات التعامل مع المخالفات الأكاديمية،وذلك في إطار جهود الجامعة المستمرة للارتقاء بجودة الأداء الأكاديمي وتفعيل مفهوم النزاهة الأكاديمية، والذي يعد محوراً أساسياً في إستراتيجية جامعة أبوظبي. ويوضح مكتب النزاهة الأكاديمية بجامعة أبوظبي (www.ud.ac.ae/ar/academics/academic-integrity1/11/2015) أنه في إطار التعديلات التي طرأت على سياسية النزاهة الأكاديمية بالجامعة، فقد تم إحداث مكتب النزاهة الأكاديمية، والذي من أهم أنشطته الحرص على تطبيق بنود سياسة النزاهة الأكاديمية بالجامعة، وتشجيع التحلي بروح المسؤولية والنزاهة والاحترام في كل التعاملات داخل الحرم الجامعي. والجدير بالذكر أن تحقيق مكتب النزاهة الأكاديمية لأهدافه لن يكون ممكنا دون الشرطين الآتيين:

(أ) زيادة الوعي وتنمية الشعور بين الطلاب والأساتذة والإداريين بأن العمل في إطار معايير أخلاقية ومهنية وأكاديمية عالية هو مسؤولية الجميع.

(ب) تطبيق بنود سياسة النزاهة الأكاديمية بطريقة شفافة ومنصفة.

وقد دشنت الجامعة منذ تأسيس مكتب النزاهة الأكاديمية أسس واضحة وسياسات ثابتة ولوائح خاصة تنظم آليات ضبط والتعامل مع المخالفات الأكاديمية والعقوبات التي يتم تطبيقها ضد كل من يخل بقوانين النزاهة الأكاديمية والتي تختلف في صرامتها وفقا لنوع المخالفة المرتكبة وقد تصل في بعض الأحيان إلى الفصل النهائي من الجامعة .وهذه القوانين والنظم تهدف إلى الارتقاء بجودة الأداء الأكاديمي في الجامعة وتطبيق وتفعيل مبادئ النزاهة والشفافية الأكاديمية.ويصدر مكتب النزاهة الأكاديمية وثائق وسياسات توضح دوره في ضبط المخالفات التي تخل بقوانين النزاهة الأكاديمية كما حدد العقوبات المتبعة ضد كل من يخل بهذه القوانين، والتي تختلف في صرامتها وفقاً لنوع المخالفة المرتكبة، وقد تصل في بعض الأحيان إلى الفصل النهائي من الجامعة. وتحرص الجامعة مع بداية كل فصل دراسي جديد على تنظيم ورش عمل وحملات توعية وزيارات للقاعات الدراسية لتثقيف الطلاب والطالبات وأعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية، ونشر الوعي حول قوانين النزاهة الأكاديمية بالجامعة بما يشمل أنواع المخالفات التي قد يرتكبونها والعقوبات التي تنتج عنها. كما تنظم أيضا حلقات توعية وورش تدريب لأعضاء الهيئة التدريسية لإعدادهم لضبط شتى المخالفات التي تشمل حالات السرقة الفكرية والأدبية أو الغش أو تلفيق البيانات أو عرض مؤهلات مزيفة أو استنزاف جهود الآخرين وغيرها.

وتعتبر الهيئة الإدارية لمكتب النزاهة الأكاديمية هي الجهة المنوط بها إدارة مكتب النزاهة الأكاديمية بالجامعة وبسلطات مركزية، ويتم ذلك باستقلالية تامة وبواجبات ومسؤوليات واضحة ومحددة وتمنح الصلاحيات والسلطات الملائمة لذلك.

2) انتهاكات النزاهة الأكاديمية بجامعة أبوظبي: تتنوع أساليب انتهاك النزاهة الأكاديمية، وهي كالآتي:

(أ) **الغش:** الغش هو فعل يقلل من عملية التعلم بغرض الحصول على الدرجات والمزايا الأكاديمية دون بذل الجهد الفكري الذي يمنح الدرجات أو الشهادة. الأمثلة على الغش تشمل، ولكنها لا تقتصر على:

1. نقل أجوبة اختبار شخص آخر أثناء الامتحان.
2. تبادل المعلومات حول الامتحان أثناء الامتحان.
3. نسخ الأجوبة من الملاحظات مثل تلك المكتوبة على الجسم والملابس وقطع الورق، أو الأجهزة الإلكترونية و/أو الهواتف النقالة أو الآلات الحاسبة.
4. الحصول على نسخة من الامتحان أو معلومات عنه قبل موعد الامتحان.
5. البحث عن الأجوبة في كتاب أثناء امتحان مغلق بدون كتاب بشكل محدد
6. شراء المشاريع وأبحاث الفصل.
7. النسخ من ورقة شخص آخر، أو مشروع، أو وظيفة .
8. استخدام الملاحظات أو الكتب أثناء الامتحانات إلا إذا كان ذلك مسموح به من قبل المدرس بشكل واضح.
9. الاتفاق مع شخص أخر لتقديم الامتحان عنك.
10. إدخال مواد ممنوعة مثل الآلات الحاسبة ،أجهزة الكمبيوتر، والكتب، أو ملاحظات في الامتحان إلا إذا سمح المدرس بذلك بصورة واضحة.
11. التواصل مع الطلاب الآخرين فيما يتعلق بالامتحان خلال الامتحان.
12. عدم إغلاق الهاتف النقال أثناء الامتحان.

(ب) **الانتحال/ السرقة الأدبية (الفكرية):** الانتحال يعني تقديم عمل شخص آخر على أنه نتاج عمل الطالب نفسه دون إلى مصدره. ويعد الانتحال شكلاً من أشكال الغش. وهو ما يعني أن الطالب قدم عملا

لم يقم به ليحصل على الدرجات. وبالتالي، ليس هناك طريقة لمعرفة ما إذا كان الطالب قد تعلم المواد أو فقط نسخها. في حين يمكن للطلاب الرجوع لمصدر مباشر أو نصوص مختلفة لكن بغرض تدعيم الأفكار فقط. وحتى وإن تم اقتباس جميع المصادر بشكل صحيح، فإنه من غير المقبول أن يكون النسخ كثيرا لأنه الفهم يتضح من خلال شرح الطلبة باستخدام أفكارهم وكلماتهم الخاصة. تشمل الأمثلة على الانتحال، ولكنها لا تقتصر على:

1. الاقتراض بشكل كلي أو جزئي من ورقة طالب آخر أو استخدام ورقة أفكار الشخص الآخر.
2. استخدام نفس الورقة في غرف صفية متعددة.
3. تقديم نفس الورقة في مساقين مختلفين وتقديمها على أنها من عمل الطالب نفسه.

(ت) **تلفيق البيانات:** التلفيق هو تزوير أو اختراع أي معلومات أو اقتباس في تمرين أكاديمي. لا يجوز استخدام المعلومات أو البيانات الملفقة في أي تجربة مخبريه أو مشروع بحثي،وأمثلة التلفيق تشمل، ولكنها لا تقتصر على:

1. التقارير المغلوطة عمدا لنتائج تجربة أو مجال بحثي.
2. اختراع البيانات والمصادر اللازمة للاستخدام الشفوي أو الخطّي أو العروض الأخرى.
3. اختراع دراسات الحالة والوقائع ذات الصلة في التقارير، الأوراق، أو العروض.

(ث) **تقديم وثائق مؤهلات مزورة:**تقديم أوراق مزورة أو مضللة في الطلبات، السيرة الذاتية، وغيرها من الوثائق :المقدمة كجزء من حياة الطالب يعتبر خيانة للأمانة الأكاديمية. تشمل الأمثلة على الأوراق المزورة، ولكنها لا تقتصر على:

1. إدعاء وجود شهادات لم يحصل عليها.
2. الفشل في إثبات الكليات والجامعات التي درس بهن.
3. تقديم سجل دراسي مزور.
4. تقديم معلومات مزورة.
5. الإدعاء الكاذب بالتوظيف.
6. تضليل حالة الهجرة.
7. استخدام بطاقات هوية مزورة.

(ج) **التواطؤ:** يحدث التواطؤ عندما يعمل الطلاب معا على عمل يتم تقييمه ويعرف بأنه غير مسموح فيه "العمل معا". يمكن أن يحدث التواطؤ عند ما ينسخ الطلاب من بعضهم البعض. الأدلة على التواطؤ في أوراق الطلاب تتضح عندما تتشابه ورقتين أو أكثر بالصياغة أو التطابق التام فيها. لا يمكن تقييم فهم الطالب الفردي لم تكن "ملكية" العمل واضحة. يكون الطالب الذي "يعطي" ورقته للطلاب الآخرين مذنبا بنفس درجة أولئك الذين نسخوا منه، وإذا لم يمكن التحقق بشكل مطلق من الذي كتب الورقة الأصلية، سيواجه أيضا "المقرض" عقوبات الأكاديمية.

(ح) **الركوب الحر/ المجاني:** عندما تكون مسؤولية عمل ما على عاتق مجموعة للعمل بشكل جماعي، يكون على جميع الطلبة المشاركة في النشاط أو المشروع، ويعتبر الطلبة الذين لم يثبتوا مساهمتهم مع المجموعة في العمل أو النشاط غشاشين.

3) **إجراءات سياسة النزاهة الأكاديمية في حالات الانتهاكات:**ينطوي تنفيذ سياسة النزاهة الأكاديمية دائما على حالات انتهاك النزاهة الأكاديمية. وتعرض الجوانب الإجرائية في هذا المجال في ثلاثة أجزاء:

(أ) الإبلاغ عن حالات الانتهاكات المزعومة للنزاهة الأكاديمية: حالما يقوم طالب بانتهاك سياسة النزاهة الأكاديمية، وهناك أدلة كافية لدعم هذا الانتهاك، ويجب الإبلاغ عن الحادث الذي وقع لمكتب النزاهة الأكاديمية. ويجب تقديم تقرير من قبل أعضاء هيئة التدريس/ المراقب/ الموظفين الذين لديهم علم بالانتهاك المزعوم أو سوء السلوك.

(ب) العملية القضائية: وتهدف العملية القضائية لضمان وجود معاملة "عادلة ومنصفة" لجميع الحالات المبلغ عنها. استنادا إلى مبدأ ضمان الحقوق. فإن "العملية القضائية" يضع إطارا للتوثيق، وكذلك، تنظيم الانتهاكات المزعومة. وسيتم إحالة الانتهاكات المزعومة إلى لجنة النزاهة الأكاديمية للقرار، شريطة أن يؤيد الانتهاك المزعوم بأدلة كافية. وسيتم رفض حالات الانتهاك المزعوم دون وجود أدلة كافية من قبل مكتب النزاهة الأكاديمية. تتكون عضوية لجنة النزاهة الأكاديمية من رئيس مكتب النزاهة الأكاديمية، عمداء كليات الطلاب والمساق، والمسجل ومسئول شؤون الطلبة وممثلا عن الطالب.

(ت) عملية الاستئناف: تنطوي عملية الاستئناف على إعادة تقييم الأدلة التي استخدمت لإثبات حالة من حالات انتهاك النزاهة الأكاديمية. الاستئناف هو جزء لا يتجزأ من ضمان الحقوق ومتطلباً من متطلبات سياسة النزاهة الأكاديمية. يتم التنازل عن عملية الاستئناف للطالب إذا اعترف بالانتهاك خلال مرحلة "الاكتشاف"، وقد وقع بياناً في هذا الشأن. الحالات المؤهلة لتقديم الاستئناف تُسلم إلى لجنة النزاهة الأكاديمية للاستئناف. وتتألف عضوية اللجنة من نائب مدير الجامعة للشؤون الأكاديمية ومدير مكتب النزاهة الأكاديمية وعضوي تدريس أحدهما يختاره نائب مدير الجامعة للشؤون الأكاديمية والأخر من اختيار مدير مكتب النزاهة الأكاديمية.

4) **عقوبات انتهاك سياسة النزاهة الأكاديمية:** في حالات انتهاك سياسة النزاهة الأكاديمية، وتوافر أدلة كافية، يتم فصل الطالب من الجامعة. وعندما يُفصل الطالب/ الطالبة من الجامعة يحصل على درجة (F-AI) للمساق الذي حدث فيه الانتهاك. في حالة جميع

المساقات الأخرى، يحصل الطالب على درجة (W-AI) ولا يتم إرجاع قيمة الرسوم أو غيرها للطلبة المرتكبين للانتهاك في سياسة النزاهة الأكاديمية وفُصلوا من الجامعة. وكما هو محدد في سياسة النزاهة الأكاديمية، فإن الانتهاكات تعاقب بعقوبة رئيسية وهي الفصل من جامعة أبوظبي، وتشمل الحصول على "F" وهو الرسوب في المساق الذي حدث فيه الانتهاك والسحب الإجباري في المساقات الأخرى المأخوذة في الفصل الدراسي الذي حصل فيه الانتهاك. إلا أنه ووفقا لظروف خاصة تكون العقوبات المفروضة أقل حدة بحسب قرار لجنة النزاهة الأكاديمية ولجنة النزاهة الأكاديمية للاستئناف. وفيما يلي العقوبات الأقل حدة بحسب درجة الانتهاك:

(أ) الرسوب في المساق الذي حدث فيها الانتهاك وتعليق دوامه بجامعة أبوظبي لمدة فصل دراسي واحد (الأول أو الثاني).

(ب) الرسوب في المساق الذي حدث فيها الانتهاك.

(ت) الرسوب في مكونات المساق الذي حدث فيها الانتهاك.

(ث) خطاب تحذير.

في حالات انتهاك لأحكام سياسة النزاهة الأكاديمية من قبل فريق من الطلاب يعملون في مهمات أو مشاريع (على سبيل المثال،مهام المجموعات أو المشاريع الجماعية)، فسيتم تطبيق العقوبات على مستوى الفريق (أي أن جميع أعضاء الفريق سوف يتلفون العقوبة نفسها). ويكون فرض أي عقوبات خاضعا لإتمام عملية الحكم في القضية، استنادا إلى مبدأ "ضمان الحقوق"، وبعد استنفاد حق الاستئناف. وفي حالات الانتهاكات المتكررة لسياسة النزاهة الأكاديمية في أكثر من مساق واحد في أي فصل دراسي، ستفرض أشد العقوبات الممكنة على كل مخالفة. تخضع الانتهاكات المتكررة لأحكام سياسة النزاهة الأكاديمية لعقوبات أشد، بما في ذلك الفصل.

5) النزاهة الأكاديمية ومسؤولية الطالب: بما أن الطلاب هم أهم ركائز الجامعة، فإن مسؤوليتهم اتجاه تطبيق بنود سياسة النزاهة الأكاديمية للجامعة هو أحد أساسيات نجاحها، فهم مسئولون عن الأمور الآتية:

(أ) الإطلاع على بنود سياسة النزاهة الأكاديمية للجامعة وفهمها على الوجه الصحيح.

(ب) الإبلاغ عن أي مخالفات أو حالات تضليل، سواء كانت مؤكدة أو مشتبه بها.

(ت) طلب المساعدة والنصح من مكتب النزاهة الأكاديمية عند الحاجة.

(ث) استعمال كل مصادر المعلومات المتوفرة لهم من طرف كل من الأساتذة ومكتب النزاهة الأكاديمية.

(ج) طلب التفسيرات والتوضيحات التي يحتاجونها حول كل من ميثاق الشرف وسياسة النزاهة الأكاديمية.

6) النزاهة الأكاديمية ومسؤولية الأساتذة والموظفين: إنه لمن مسؤولية الهيئة التدريسية والإدارية في الجامعة التحلي بأعلى معايير النزاهة والروح المهنية، واحترام ثقافة وتقاليد دولة الإمارات العربية المتحدة والقوانين المعمول بها. فكل من المدرسين والموظفين مسئولون على تشجيع روح التعلم والتعليم والبحث العلمي والخدمة الأكاديمية، بالإضافة إلى التحلي بأعلى معايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية. وفي هذا الإطار فهم مسئولون عن:

(أ) العمل بميثاق الشرف الخاص بالجامعة ودعمه.

(ب) دعم الجهود المبذولة لتطبيق بنود سياسة النزاهة الأكاديمية.

(ت) شرح وتوضيح بنود سياسة النزاهة الأكاديمية للطلاب، وإعطاؤهم كل التوضيحات المتعلقة بعواقب الإخلال ببنود سياسة النزاهة الأكاديمية وميثاق الشرف الخاصين بالجامعة.

(ث) تخصيص حيز من حصصهم الدراسية الأولى لشرح وتوضيح المقصود بالغش والسرقة الأدبية والفكرية.

(ج) القيام بدورهم على أحسن وجه في أثناء مراقبة الامتحانات.

(ح) توجيه الطلبة نحو استعمال كل الموارد المتوفرة لهم من طرف مكتب النزاهة الأكاديمية.

(خ) الإبلاغ عن كل حالات انتهاك أو أي حالة مشتبه بها من أجل اتخاذ التدابير اللازمة ضد مرتكبيها.

7) السرقة الأدبية أو الفكرية: تعتبر السرقة الأدبية/الفكرية من أكثر الانتهاكات شيوعا في جامعة أبوظبي، ذلك أن 70% من المخالفات المرتكبة بجامعة أبوظبي هي من هذا النوع، وهذا دليل عن عدم إلمام أو إساءة فهم من طرف الطلبة. ومن بين الأسباب التي تؤدي للوقوع في هذا الخطأ، نجد:

(أ) الاعتقاد الخاطئ لدى بعض الطلبة بأنه طالما كانت المعلومات في متناول الجميع كما هو الحال على الإنترنت فلا مانع من استخدامها في كتاباتهم.

(ب) قلة دراية بالأساليب المثلى للاقتباس من المصادر وذكر المراجع في أعمالهم.

(ت) الظن الخاطئ بأن الاستعانة بما كتبه الآخرون ليس فيه أي إساءة.

(ث) ضيق الوقت والتخطيط غير الصحيح لإنجاز المشاريع أو التحضير للامتحانات.

(ج) الاعتقاد بأنه لا حرج من ارتكاب سرقة أدبية ما دام كثير من الطلبة يفعلون ذلك.

(ح) الاعتقاد بأنه قد يكون من الصعب على الأستاذ الكشف عنها.

ومن أجل التقليل من حالات السرقة الأدبية/ الفكرية، على الطالب الاقتناع بالأساسيات الثلاث الآتية:

أ. إنه من مسؤوليتك أن تعلم القارئ/ الأستاذ بأن العمل المسلَم له ليس 100% جهدك الخاص.

ب. التكتم عن استعمال أي مرجع يعتبر كذبا، والكذب ليس مقبولا بكل المعايير وفي جميع المجتمعات مهما كان السبب الكامن وراءه.
ت. تسليم عمل الآخرين على أنه جهدك الخاص يعتبر سرقة، أو على وجه الدقة، سرقة فكرية.

8) قواعد ومسئوليات مراقبة الامتحانات: إن الامتحانات تجربة تشد الأعصاب بالنسبة للطلبة. ويكون قلق الطلبة خلال الامتحانات أكثر مما يستطيع المراقبون تصوره. ولهذا السبب، يجب بذل جميع الجهود لجعل الامتحانات تجربة مريحة بقدر الإمكان، وتجنب أية محاولات قد تزيد من التوتر في بيئة متوترة أساسا. تساهم الإرشادات التالية في التقليل من مستوى القلق:

أ. الوصول إلى الطلبة الذين يحتاجون للمساعدة.
ب. مساعدة الطلاب الذين يبدو عليهم التساؤل من خلال وسائل غير لفظية.
ت. تجنب أي شكل من أشكال المواجهة مع الطلاب.
ث. التحدث بنبرة صوت منخفضة ومريحة.
ج. رصد التحركات بدون جذب انتباه الطلاب.
ح. التبسم، والحفاظ على أسلوب جاد بنفس الوقت.
خ. التحلي بالفراسة في بناء الأحكام.

مراقبة الامتحانات: إن المسؤولية الرئيسية لمكتب النزاهة الأكاديمية في مرحلة مراقبة الامتحانات هي "مراقبة الجودة". يتم تلبية هذه المسؤولية من خلال الإشراف على وظائف المراقبة ورصد أنشطة المراقبة لضمان الامتثال لسياسة النزاهة الأكاديمية في جامعة أبو ظبي. وبالإضافة إلى ذلك، سيقوم مكتب النزاهة الأكاديمية باتخاذ الترتيبات اللازمة لوجود مراقبين من مصادر خارجية (أو من موظفي جامعة أبو ظبي) لمعالجة أوجه القصور في المراقبين التي من الممكن أن تتواجد في الوحدات الأكاديمية لأغراض المساءلة،تقوم الوحدات الأكاديمية بتنسيق أنشطة المراقبة لديهم من خلال مكتب النزاهة الأكاديمية الذي لا يزال في جهة اتصال واحدة مباشرة ما بين الوحدات الأكاديمية والمراقبين في كلا الحرمين الجامعيين. وتحقيقا لهذه الغاية، وبغرض ضمان التشغيل الفعال، يجب تنسيق احتياجات المراقبة لجميع الوحدات الأكاديمية من خلال مكتب النزاهة الأكاديمية، بما في ذلك:

أ. جدولة مهام المراقبة.
ب. اختيار والاحتفاظ بالمراقبين (الخارجيين والداخليين على حد سواء).
ت. توفير المعلومات اللازمة وغيرها من أشكال الدعم للمراقبين.
ث. التعهد بجميع الأنشطة الأخرى اللازمة لضمان وظائف وأنشطة المراقبة ذات الفعالية والكفاءة.

وعادة، تشمل الامتحانات في جامعة أبوظبي ثلاثة أنواع من المراقبين الذين لديهم مسؤولية "مشتركة ومتعددة" لضمان سلامة عملية الاختبار، وهم:

أ. المراقب: هو الشخص أو الأشخاص المسئولين عن مراقبة لأنشطة أخذ الامتحان لضمان الامتثال للقواعد والإجراءات المعمول بها.
ب. رئيس المراقبين: هو الشخص المسئول عن غرفة الفحص وجميع الأنشطة المتعلقة بمراقبة الامتحان.
ت. المراقب المتجول: هو الشخص الذي يمثل الكليات والمسئول عن جميع الامتحانات في أي فترة معينة للامتحانات. ويكون المراقب المتجول هو المسئول عن الامتثال العام للسياسات والإجراءات المعمول بها لضمان إدارة فعالة ذات كفاءة للامتحانات بأقصى درجات النزاهة، وفقا لسياسات جامعة أبوظبي المطبقة.

مسؤوليات المراقبين: تنقسم مسؤوليات المراقبين إلى ثلاث مراحل وهي ما قبل الامتحان وخلال الامتحان وما بعد الامتحان. في حين يتم توفير المسؤولية المفصلة لكل مرحلة من المراحل في دليل مراقبة الامتحان، والهدف العام من كل مرحلة هو على النحو التالي:

أ. **ما قبل الامتحان:** تحدد البداية السلسة والفعالة لأي جلسة امتحان طبيعة بقية الجلسة. وبالتالي، فإن الهدف من واجبات ما قبل الامتحان هو التأكد من بدء الامتحانات بدون أخطاء والتقليل من احتمال وقوع المفاجآت في اللحظة الأخيرة.
ب. **خلال الامتحان:** أهم أهداف هذه المرحلة من المراقبة هي منع انتهاك قواعد النزاهة الأكاديمية، وردع السلوكيات التي تؤدي إلى انتهاك قواعد النزاهة الأكاديمية، والكشف عن الأفعال المخالفة لقواعد النزاهة لأكاديمية. تعد اليقظة مستمرة وانخراط المراقبين في هذه المرحلة شرطا ضروريا لتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه. وفي حين أن الكشف عن انتهاك قواعد النزاهة الأكاديمية أمر لا مفر منه أحيانا، يجب أن يكون المراقبين في غاية التركيز على التدابير التي تمنع أو تردع ارتكاب الانتهاكات.
ت. **مرحلة ما بعد الامتحان:** إن الهدف من هذه المرحلة من المراقبة هو الانتهاء من الاختبار في الوقت المحدد، بصورة منظمة، وتأمين أوراق الامتحانات الكاملة (المختبر في امتحانات المختبر). إن تقديم الامتحانات المكتملة لممثل الكلية أو المراقبين المتجولين، وإعداد وتوقيع أي تقارير لازمة، وجعل الغرفة جاهزة للامتحان المقبل هي الأهداف المهمة الأخرى لهذه المرحلة.

9) **الانجازات المتحققة:** وبالنسبة لانجازات المكتب فقد أشارت وكالة أنباء الإمارات (وام)
(https://www.wam.ae/ar/news/general/.html3/11/2015)
في 15 سبتمبر 2015م بأن مكتب النزاهة الأكاديمية بجامعة أبوظبي سجل معدلات قياسية وفقا للمعايير العالمية، حيث نجح منذ تأسيسه

عام 2009 في خفض معدلات المخالفات الأكاديمية بشكل كبير. إن مكتب النزاهة الأكاديمية خفض معدلات المخالفات المتعلقة بحالات الغش من (334) حالة إلى (76) حالة من (4237) طالبا وطالبة مسجلين للدراسة خلال العام الأكاديمي 2009م – 2010م إلى (48) حالة في العام الأكاديمي 2012م – 2013م إلى (15) حالة من (6561) طالبا وطالبة مسجلين للدراسة في العام الأكاديمي 2014م–2015م، بينما انخفضت معدلات المخالفات المتعلقة بـ "السرقة الأدبية والفكرية" من(196) حالة في العام 2009م–2010م إلى (11) حالة في العام الأكاديمي 2014م–2015م. الأمر الذي يؤكد حرص الجامعة على تطبيق مبادئ ومتطلبات النزاهة الأكاديمية على الطلاب والطالبات وأعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية وتشجيعهم للمحافظة على أرقى معايير النزاهة الأكاديمية والعلمية والشفافية المهنية والشخصية والتي تعد محورا أساسيا في إستراتيجية جامعة أبوظبي، وحرصها على ضمان كفاءة وجودة ونزاهة مخرجاتها التعليمية في شتى برامج البكالوريوس والماجستير التي تطرحها بحيث تتوافق في مؤهلاتها مع معايير أرقى مؤسسات التعليم العالي العالمية. ولعل ما حققه المكتب من نجاح متميز في خفض معدلات المخالفات الأكاديمية ساهم بشكل كبير في ضمان جودة مخرجات جامعة أبوظبي، وبحسب إفادة الأستاذ الدكتور "نبيل إبراهيم" مدير الجامعة أن المكتب قد نجح في تحقيق هذا الهدف من خلال التثقيف ونشر الوعي والإرشاد والمتابعة بشكل كبير.

يتضح لنا تفرد جامعة أبوظبي في وجود هيكل تنظيمي مركزي متخصص (مكتب النزاهة الأكاديمية) يتبع مباشرة لنائب مدير الجامعة للشئون الأكاديمية بسلطات وصلاحيات واسعة وبواجبات ومسؤوليات محددة، يتولى الإشراف على ميثاق الشرف وكل ما يمس النزاهة الأكاديمية لمختلف الفئات في الجامعة. وقد تبين فعالية هذا المكتب من خلال النتائج التي حققها في تحجيم والحد من المخالفات التي تمس النزاهة الأكاديمية بالجامعة لأدنى المستويات، والتي تعود بشكل كبير لبرامج التوعية والتثقيف والمتابعة التي تتم، بجانب الشفافية والعدالة وصرامة القوانين والعقوبات الرادعة.

ثالثاً: أهم النتائج والتوصيات:

نستنتج من خلال ما سبق التالي:

1. أهمية ميثاق الشرف كآلية فعالة لضمان جودة المخرجان التعليمية لجانب الطالب.
2. تلعب التوعية والتثقيف بانتهاكات النزاهة الأكاديمية والإخلال بميثاق الشرف دور في الحد من المخالفات الأكاديمية.
3. شكلت الصرامة والعقوبات الرادعة والشفافية والعدل في التعامل دور في تحقيق أهداف ميثاق الشرف والنزاهة الأكاديمية.
4. تجميع صلاحيات وسلطات التوعية والإرشاد والتعامل مع انتهاكات النزاهة الأكاديمية في جسم تنظيمي مركزي (مكتب النزاهة الأكاديمية).
5. تثمين دور مكتب النزاهة الأكاديمية بجامعة أبوظبي في الحد من المخالفات والخروق التي تتم للنزاهة الأكاديمية.
6. وبناء عليه يمكن الدفع بالتوصيات التالية:

1. إلزام جميع العاملين في الجامعة بالتوقيع على ميثاق الشرف.
2. توعية وتنوير الجميع بالميثاق وانتهاكات النزاهة الأكاديمية.
3. التأمين على ضرورة وجود عقوبات رادعة، مع التعامل العادل والشفاف.
4. عمل مراسم واحتفالات سنوية لميثاق الشرف بالجامعة للتأكيد والتشجيع على هذه المعاني (الاستفادة من التجربة الأمريكية).
5. اختيار عبارات ومقولات ايجابية للشرف والنزاهة لقادة ومسئولين ووضعها في ردهات الجامعة لترتبط في أذهان الجميع وتشجعهم على علو الهمة (الاستفادة من التجربة الأمريكية).
6. تجميع كافة المسؤوليات والسلطات ذات العلاقة بميثاق الشرف والنزاهة الأكاديمية في تنظيم إداري مركزي بسلطات واسعة، ويتبع للإدارة العليا بالجامعة الاستفادة من تجربة جامعة أبوظبي).
7. حسن اختيار الكوادر التي ستدير هذا التنظيم الإداري، مع مراعاة التخصصات المطلوبة في مثل هذه الإدارات كعلم النفس والاجتماع والأخلاق والتربية والقانون...الخ.
8. ضرورة أن تلعب التنظيمات الطلابية دوراً في النزاهة الأكاديمية بالجامعة، يشمل التوعية والإرشاد ويمتد إلى إقرار المسؤولية الأخلاقية لكل من ينتهك النزاهة الأكاديمية.
9. كما يجب أن يلعب المستفيدين من الخدمات التي تقدمها الجامعة الدور المنوط بهم في هذا الخصوص (مراقبين)، والذي قد يتباين ما بين الجامعات الحكومية والخاصة والكبيرة والصغير، وربما حسب الأهداف التي تعلي منها.

المصادر:

1. https://ar.wikipedia.org/wiki ويكيبيديا، الموسوعة الحرة .2015/11/3
2. www.ud.ac.ae/ar/academics/academic-integrity.1/11/2015 مكتب النزاهة الأكاديمية بجامعة أبوظبي.
3. https://www.wam.ae/ar/news/general/.html 2015/11/3 وكالة أنباء الإمارات (وام)

Perspectives on Quality Assurance in Higher Education in Iraq: A Case Study at Ishik University

Prof. Ahmet Öztaş
Ishik University
ahmet.oztas@ ishik.edu.iq

Dr. Mehmet Özdemir
Ishik University
mehmet.ozdemir@ishik.edu.iq

Çağrı Tuğrul Mart
Ishik University
cagri.mart@ ishik.edu.iq

Abstract:

Higher education system in universities has witnessed an immense development in quality assurance process for the last two or three decades. Though quality assurance is relatively new notion in Iraq, recently a steadily increasing attention for quality assurance programs has come into focus. Ishik University, one of the leading universities in Iraq, has modified the quality assurance programs that prevail in developing countries and adopted them successfully which led to considerable progress in improving quality assurance system. The implementation of quality assurance programs has played an effective supporting role in improving the quality of Ishik University. This study investigates how quality assurance programs influences performance improvement and encourages quality in teaching and research in Ishik University.

Key Words: *Quality Assurance, Quality Assurance Programs, Iraq, Ishik University.*

1. Introduction

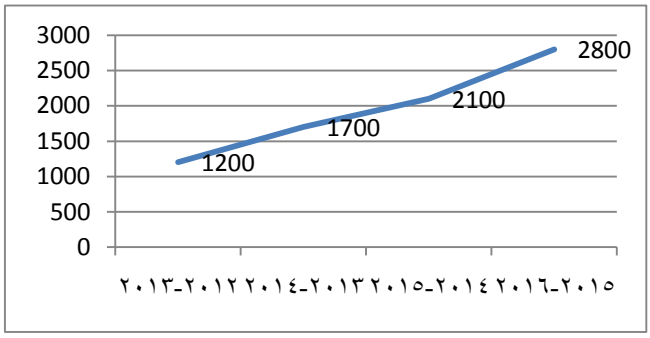
Each year Ishik University admits a large number of students with different aspirations and abilities, therefore excellency in academic knowledge and teaching effectiveness is at the core of education in the institution. As one of the leading institutions of higher learning, Ishik University is well aware of its role to keep abreast of latest developments in higher education and to improve quality through research and development work.

It is worth noting that constant efforts by the government to seek for quality and productivity in higher education, increased demand of students for higher education, increased use of technological devices in learning, profound changes in education, broad student diversity, variety of expectations by students, ongoing competition between universities and the need for enhancement of quality standards have triggered Ishik University to improve its performance so procedures have been set up to assure quality. Quality audit at Ishik University is a check to see the effectiveness of the activities in achieving its goals.

2. Student Enrollment

The increasing number of enrollments in Ishik University is changing the nature of education and the impact of these changes has rendered the quality assurance system to focus its lens on augmenting undergraduate teaching and learning. The enrollment decision process is dependent upon some internal and external factors which the students need to weigh before making the decision. Academic environment at Ishik University has always been an important factor that adults consider in deciding to enroll. Pursuit of knowledge as a personal growth opportunity influences learners to enroll in higher education (1); therefore Ishik University constantly seeks for developing strategies to enhance quality in teaching and learning. Learners are concerned about academic and social challenges in the decision process yet Ishik University balances learning, earning and living which play the major role when deciding to enroll in a higher education institution. Through integration of academic and social lives, Ishik University assists students by providing them intellectual and vocational advancement.

Table 1: Student enrollment at Ishik University over the last four years



3. The Quality Assurance System at Ishik University

Quality assurance has been on the agenda of Ishik University since its foundation and its steadily ongoing impact has led the institution to give more attention to the promotion of teaching and learning function and academic performance of lecturers. Quality assurance is defined as "a systematic, structured and continuous attention to quality in terms of quality maintenance and quality improvement" (2). The implementation of quality assurance system has yielded outstanding improvements in higher institutions which include reforms in curricula, higher standards in student assessment, pedagogical upgrading programs for academic staff, and more stimuli for academic publications.

Similarly, the establishment of quality assurance system at Ishik University has changed the landscape of education in the institution. High quality standards

and comparability of qualifications with leading universities have been made possible. Currently, quality assurance is one of the main factors of evaluation at Ishik University and the university makes great effort to ensure that quality assurance practices and educational goals of the university are in harmony.

Ishik University through focusing on individual student needs is in constant quest for improvement in performance. Unsatisfactory educational provisions are endeavored to eliminate and high educational standards are set to promote improvement in quality. To maintain development of good practice at all levels of the institution, Ishik University has developed its own internal assurance system.

Quality assurance mechanism at Ishik University:

Function	Quality Assurance Procedure
Teaching and learning	• Staff Appraisal. • Peer Review (Classroom Observation). • Teacher Portfolio. • Assessment of Outcomes.
Student Feedback	• End-of-course questionnaires.
Employers Feedback	• End-of-semester questionnaires.
Assessment	• External Audits. • Internal Audits. • ISO Evidence.
Academic Performance Improvement	• Seminars • Workshops • Conferences • Academic Publications • Incentives for Improvement • Academic Research Points Accumulation

A wide range of development functions have been arranged for the development of quality assurance system at Ishik University. These functions enhance the efficiency and effectiveness of the individuals and the institution. Ishik University quality assurance system has developed various actions to achieve its specified purposes. For instance, conferences and academic publications are supported for continuing improvement in terms of quality. Moreover, Ishik University publishes three journals on different fields to provide lecturers a platform where they can disseminate their findings.

The ongoing quality assurance and performance improvement of Ishik University fits its educational purpose. All aforementioned procedures which constitute the internal quality process of the institution have led to significant outcomes.

Table 2: The number of conferences organized at Ishik University in the last four years

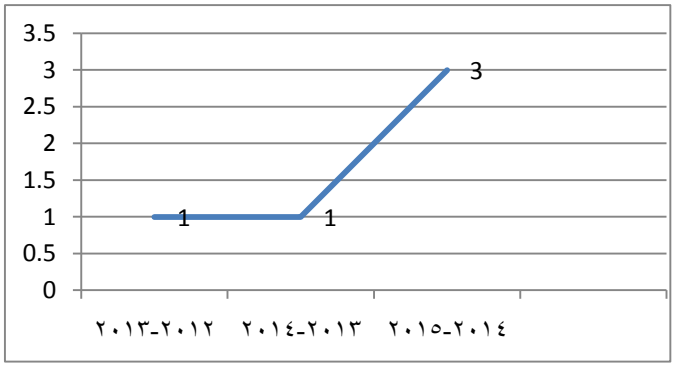
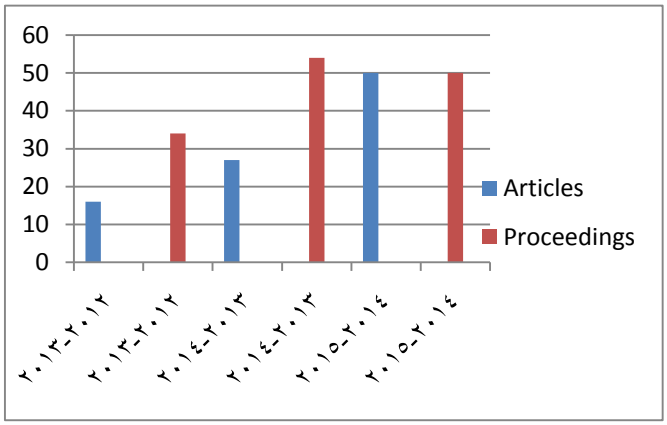


Table 3: The number of academic publications at Ishik University in the last three years



4. External Quality Audit

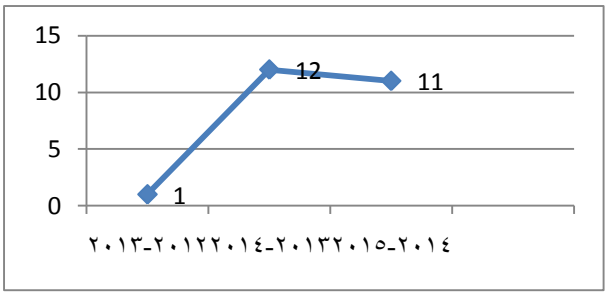
One of the functions of external audit is to develop an institution's internal quality. External audit is a constructive factor which influences institutional quality enhancement (3). The goal of external quality audit is to ensure that education standards of an institution are adequate. Recent studies (4; 5) have proved that external quality audit advances quality work to a significant extent. External monitoring have moderate positive impacts on teaching and learning, management both at the university and faculty levels, and motivation which stimulates the institution for continuous quality assurance. By the same token, quality assurance mechanisms at Ishik University have improved and gained momentum thanks to external quality audit, simply put external audits have been an opportunity for Ishik University to achieve improved outcomes in terms of quality assurance.

5. ECTS System

Reilly (6) considers the European Credit Transfer System (ECTS) as a common academic currency

throughout the European Union. The use of ECTS is a prerequisite for the recognition of studies and diplomas in European area of education. It has been used to facilitate European mobility and credit transfer system, thus has become of key importance to higher education of Europe. The differences between national systems can result in problems with the recognition of educational qualifications but ECTS enhances the transfer of students between European higher education institutions with its impact on academic recognition. Moreover, ECTS promotes the transparency and comparability of European higher education system with other international higher education systems in the world. Ishik University, ensuring that it is fully aware of the potential of ECTS, has committed itself to implementation of ECTS in line with its objectives.

Table 4: Student mobility at Ishik University over the last three years



Ishik University creates collaboration with leading overseas universities to make full use of their technical and educational support. Currently Ishik University is cooperating with more than 60 universities in the world. These agreements aim to encourage student and staff exchange to experience teaching and learning at international prestigious universities.

6. Student Feedback

The most widely used form of teaching evaluation at Ishik University is standard feedback questionnaires. Student feedback has been central to Ishik University quality assurance system. End-of-course questionnaires by the students contribute to teaching effectiveness and professional development of academic staff. Lecturers improve their teaching by remediating their weaknesses revealed by the questionnaire data. Student feedback questionnaires are reliable resources to determine on teaching and learning (7) hence ratings of students on their lecturers and their courses have an impact on improvement in the overall teaching quality of Ishik University. Rise in ratings of students over the last four years yield considerable amount of evidence that student feedback correlates with the quality of teaching and learning.

7. Peer Review

The most effective use of peer review or classroom observation is its influence on professional development (8). Peer-reviews provide academic staff with constructive feedback on teaching styles by experienced faculty members in accordance with this classroom observation has been considered as a key component to improving teaching and practice. Peer observation of teaching is used at Ishik University as a part of quality monitoring process and it has been proved to be useful for improvement of teaching skills. The process of peer observation supports and assists lecturers to improve their teaching which affects overall teaching and learning quality at the institution.

Conclusion

Quality assurance has become a core issue with increased awareness in higher education therefore Ishik University is in constant quest for improvement in terms of teaching and learning quality and research. Ishik University has set up its quality assurance system to improve quality through research and development work. The conditions required for the successful implementation of quality assurance procedures has been perpetually improved in the institution. Currently quality assurance at Ishik University is seen to be an important contributor to technical progress by improving productivity in research and teaching, moreover the application of quality assurance principles has produced the desired effect in the University.

References

1. Kasworm, C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. In. D. Kilgore & P. Rice (Vol. Eds.), New directions for student services: No. 102. Meeting the special needs of adult students (pp. 3-8). San Francisco: Jossey-Bass.
2. Vroeijenstijn, A.I. (1995). Improvement and accountability: navigating between Scylla and Charybdis, Higher Education Policy Series 30, p.30.
3. Askling, B. (1997). Quality monitoring as an institutional enterprise. Quality in Higher Education, 3(1), 17–26.
4. Wahlen, S. (2004). Does national quality monitoring make a difference? Quality in Higher Education, 10(2), 139–47.
5. Stensaker, B. (1997). Prefekter om Effekter – en Studie av Auditprosesser i Sverige (Department Heads on the Effects of Audit – A Study of Audit Processes in Sweden) (Stockholm, Hogskoleverket).
6. Reilly, J (1996). European Inter-University Cooperation and Student Mobility – The SOCRATES-ERASMUS Experience, paper presented to UMAP Reference Group Meeting, Auckland, 20-23 August 1996.

7. Marsh, H. W. (1987). Students' evaluation s of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research, International Journal of Educational Research, 11, 253–388.
8. Montgomery, D. (2002). Helping teachers develop through classroom observation. 2nd ed. London: David Fulton.

CLASSIFICATIONS of EXAM QUESTIONS USING LINGUISTICALLY- MOTIVATED FEATURES: A CASE STUDY BASED on BLOOM'S TAXONOMY

ADDIN OSMAN[1] and ANWAR ALI YAHYA[1, 2]
[1] College of Computer Science and Information Systems
Najran University, Saudi Arabia
[2] Faculty of Computer Science and Information Systems
Thamar University, Thamar, Yemen
aomaddin@nu.edu.sa, aaesmail@nu.edu.sa

Abstract

In quality assurance, Bloom's taxonomy can be used to automatically classify educational goals, objectives, learning outcomes and questions. Some educational organizations such as accreditation bodies are in need to check the correctness of the classification of exam questions according to Bloom's Cognitive Levels and they might be faced with an enormous number of questions which would be difficult to check manually. Therefore, the usage of automatic classification of questions based on Bloom's taxonomy is highly needed. This paper aims to test and compare different machine learning methods (Naïve bayes, support vector machine, logistic regression, and decision trees) to automatically classify exam questions based on the cognitive levels of Bloom's taxonomy. The features used in the classification were based on linguistically-motivated features which are the bag of words, part of speech (POS), and n-grams. A database contains 600 exam questions for English language course was used. The results of the study show that the machine learning methods together with linguistically-motivated features perform satisfactorily in the automatic classification based on cognitive levels of Bloom's taxonomy.

Keywords: *Bloom's taxonomy, question classification, machine learning algorithms, natural language processing.*

Introduction

"All our knowledge results from questions, which is another way of saying that questioning is our most important intellectual tool." (Neil Postman)

Generally, nobody can learn without thinking which, can be considered as the centre of all learning processes. Furthermore, every educational institution stays alive only to the extent that valuable questions are developed as the driving force in a process of thinking. In addition, questions play effective role in teaching, understanding, quality assessment and evaluation. Universally, it is conventional that educational institutions convene exams to their students to evaluate their comprehension level in a subject area. The level of questions in all exams is significant; students who are given questions based on higher levels of thinking will tend to think more creatively and divergently. Effective style of questioning is always an issue to help students reach the intended learning outcomes [16].

Accreditation bodies and quality organizations worldwide were in need for a hierarchy of levels to assist teaching staff members in categorizing questions levels of abstraction - thus providing a useful structure which can be used to classify questions in terms of cognitive skills and abilities. Bloom's Taxonomy [1] which was developed by Benjamin Bloom and a group of specialists is one of the hierarchies in educational institutions, which is widely accepted and used as an important framework for teachers to assist them in crafting questions to test different cognitive levels and to ensure student's cognitive mastery [7, 10, 12, 17].

Bloom's Taxonomy contains six cognitive levels as depicted in Figure 1. The levels were arranged in a hierarchical form, starts with knowledge (recalling information), which is the lowest and the simplest level of cognition, and moves to comprehension, application, analysis, synthesis and ends up with evaluation (making judgment about something), which is the highest and most complex level of cognition. The levels were cumulative; to master any level a learner needs to master the earlier levels [1, 6].

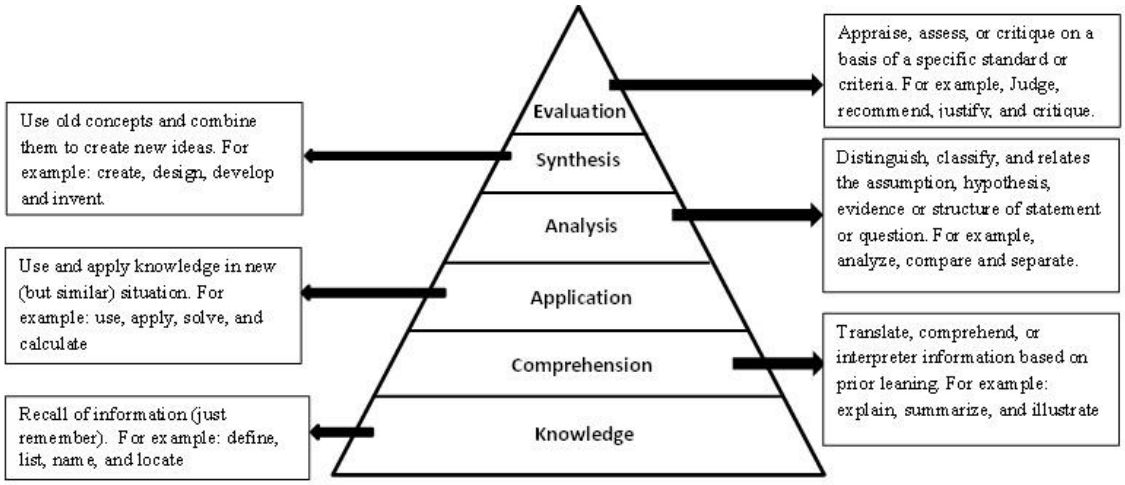


Figure 1: The Six Cognitive Levels of Bloom's Taxonomy.

Crafting questions based on Bloom's cognitive levels (BCLs) would be a very effective method of changing the weak trend of only transferring facts and recalling information to a trend of focusing on mastery of subjects and promotion of higher forms of thinking. Based on this, *BCLs* can be considered as a class label for questions. The classification of questions based on Bloom's taxonomy remains a central challenge for educators in modern times due to the lack of educators' knowledge about the taxonomy or the difficulty of the concept of the taxonomy. In addition to this, some educational organizations such as accreditation bodies are in need to check the correctness of the classification of questions according to *BCLs* and they might be faced with an enormous number of questions which, would be difficult to check manually. Therefore, the usage of automatic classification for the questions based on Bloom's taxonomy is highly needed.

Research Aim

The aim of this research is to test and compare different machine learning classifiers (Naïve Bayes, Support Vector Machine, Logistic Regression, and Decision Trees) and linguistically-motivated features to automatically classify exam questions based on the cognitive levels of Bloom's Taxonomy. As known, most content-based classification approaches frame the problem as a text categorization task; given that questions are almost always contain some form of textual content and considered as unstructured data. This research also compare and test different linguistically-motivated features such as bag of words (BOWs), part of speech (*POS*), and *n*-grams and their combination in questions classification using the classifiers mentioned above. Since building text classifiers by hand is difficult and time-consuming, it is advantageous to learn classifiers from examples.

Research Questions

This paper seeks to address a number of key research questions in the course of this study:

- Can a high level of accuracy be achieved on the question classification based on Bloom's taxonomy using some machine learning models?
- Is the combination of linguistically-motivated features, especially those derived from a 'deep' syntactic analysis of text are useful for questions classification?
- In applied *NLP* classification, is it more important to focus on linguistically-motivated features or the machine learning classification models?

Related Work

In the context of the automatic classification of questions, the use of text classification techniques has been reported in several works. In one of these works [24], the artificial neural network is proposed to question classification, in which back-propagation neural network is used as text classifier to classify question into three difficult levels (easy, medium, and hard).

Another work on question classification using text classification techniques is reported in [5], which focuses on a specific type of questions, called open-ended questions. Questions of this type can be broken down into classes that identify the format and content of the expected response. In this work, SVMs are used successfully in the classification of open-ended questions.

A different work was presented in [15]. In this work, an adaptable learning assistant tool for managing question bank is presented. The tool is not only able to automatically assist educational users to classify the question items into predefined classes by their contents but also to correctly retrieve the items by specifying the class and/or the difficulty levels. The system adapts the categorization learning model to improve the system's classification performance

using the incoming questions. The system is tested and evaluated in terms of both system accuracy and user satisfaction. The evaluation result shows that the system accuracy is acceptable and satisfies the need of the users.

An interesting work on question classification is presented in [2]. This work explored the effectiveness of support vector machines (SVMs), in tackling the problem of question classification into Bloom's cognitive levels. To do so, a dataset of pre-classified questions has been collected. Each question is processed through removal of punctuations and stop words, tokenization, stemming, term weighting and length normalization. SVMs classifiers, namely linear kernel, have been built and evaluated on approximately 70% and 30% of the dataset respectively, using SVM-Light software package. The obtained preliminary results showed a satisfactory effectiveness of SVMs with respect to classification accuracy and precision. However, due to the small size of the current dataset, the results of the classifiers' recall and F-measure suggest a need for further experiments with larger dataset to obtain conclusive results. In addition, the work did not test the natural language syntactic and semantic knowledge in questions classifications.

Sangodiah et al. [21] performed a comprehensive review on question classification. This study showed that most the research work on question classification use a deep syntactic and semantic analysis instead of just using surface features such as bag-of-words and n-gram methods. In most of the reviewed research works they found Support Vector Machine classifier predominantly perform well when working with unstructured text data. Nevertheless, some research work has used CRF classifier to achieve better.

Mathew and Das [14] proposed a question classification algorithm based on Naïve Bayes Classifier and question semantic similarity, which mainly focused on *Numeric* and *Location* type questions.

Different questions classification using different machine learning methods and different features were proposed in [1, 8, 13, 22].

Text Classification

Supervised text classification is the process of assigning a predefined class label or labe17ls for a given instance (natural language text) based on its unstructured content. Supervised text classifiers are built based on training corpora containing the correct label or labels for each instance which is considered as a bag of words. In our case, we would like to assign a class label, which is one of the six *BCLs* for a given question. The framework used by a question supervised classifier used in this paper is depicted in *Figure 2*.

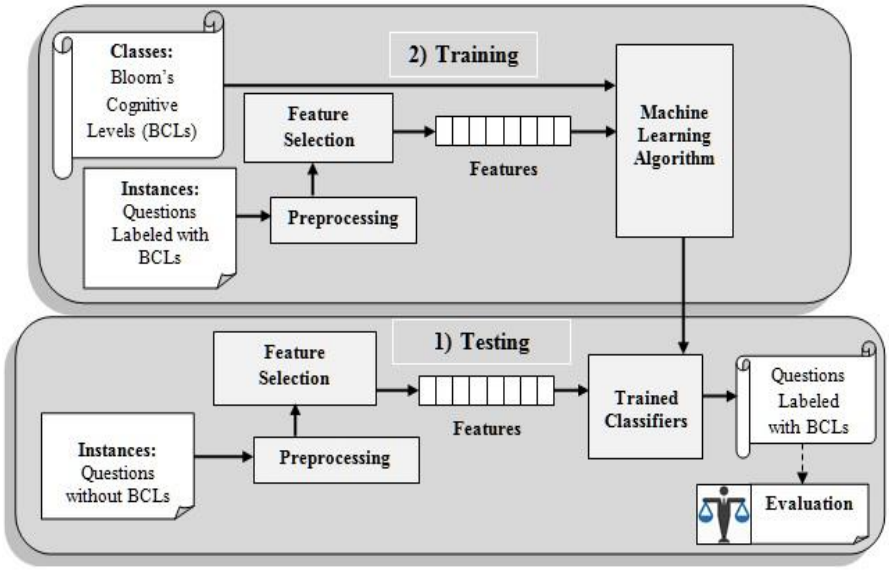


Figure 2: Framework for Supervised Classifier of Questions.

The framework is quite similar to the conventional text classification framework which consists of input (instances of questions with the class labels; *BCLs*), preprocessing, feature selection, and classification stages which contains the evaluation process of the classifier; assessing the performance of the classifier experimentally.

Preprocessing

The preprocessing stage used in the framework contains the mostly used preprocessing tasks in *NLP* [11], which are:

- Tokenization: Breaking up a stream of text into words, phrases or symbols; tokens.

- Part of Speech Tagging (*POS)*: *POS* tagging; assigning parts of speech to each word or token, such as noun, verb, adjective, etc.
- Stemming: Is the process for reducing or transforming inflected words to their base or root words; normal form. For instance converting "flew" and "flying" both into "fly".
- Lemmatizing:
- Lowercase Conversion
- Singular Value Decomposition.
- *N*-gram: sequence of *N* adjacent tokens. Therefore, 3-gram would be three consecutive words. This creates the bag of words model containing some information about word ordering.

The bag of words model is a conventional method to represent documents in matrix form.
Consequently, $n \times t$ document-term matrix would be formed, where n is the number of documents, and t is the number of unique terms. Every unique term would be represented by a column, and each cell (i, j) keeps the number of term j which are in document i. A simple term frequency bag of words can be used. Whereas, one of the widely used weighting factors is the term frequency- inverse document frequency (*tf-idf*). It uses other formula (as shown in Equation 1) to calculate the term frequency than just the numbers.
TF-IDF is the most widely used term weight algorithm nowadays. tf-idf is the best known weighting scheme in information retrieval.

Feature Extraction and Selection

To analyze unstructured text data, one has to extract info from text and turn that into numerically structured data matrix, which is a representation of documents. The feature extraction stage generally utilizes the vector space model [20] that makes use of the bag-of-words approach. Some Natural Language Processing (NLP) techniques are used. Provide features for feature selection.
The feature selection stage can be viewed as a problem of dimensionality reduction. Occasionally, it is described as the exclusion of noisy words. However, Joachims showed that even the words considered as noise sometimes can have predictive value [9]. In this stage a decision must be made about what to be considered as a feature term.
It forms and important subset within the much large area of supervised text classification, most of the time, employs the filter methods such as document frequency, mutual information, information gain, chi-square, Gini index, and distinguishing feature selector.

Classification Models

Finally, the classification stage uses well-known and successful pattern classification algorithms, e.g., naïve Bayes classifier, support vector machines, decision trees, artificial neural networks, and naïve Bayesian classifier.
If a huge amount of data is available, then the choice of classifier probably has little effect on the results and the best classifier choice may be unclear [3]. One big challenge in educational data mining is the availability of data. Actually there are formidable amount of scattered data (e.g. exams and tests) but not collected, organized and formalized. Whenever, the data to be used for training a supervised classifier is fairly little, the machine learning theory advices to use a classifier with high bias/low variance. Based on that we decided to use Naïve Bayes, SVM, logistic regression, and decision trees in this research.

Naïve Bayes Classifiers

A naive Bayes (*NB*) classifier [19] is a simple probabilistic classifier based on applying Bayes' theorem with naïve assumption independence between every pair of features. Assume a variable *C* denotes the class of an observation *O*. The class of the observation O can be predicted using the Bayes rule, we need to calculate the highest posterior probability of [23]:

$$P(C|O) = \frac{P(C)P(O|C)}{P(O)} \quad (1)$$

In the *NB* classifier, using the assumption that features O_1, O_2, ..., O_n are conditionally independent of each other given the class, we get [23]:

$$P(C|O) = \frac{P(C)\prod_{i=1}^{n} P(O_i|C)}{P(O)} \quad (2)$$

Corpus Processing

We tested two text preprocessing procedures on our system: stemming and lemmatization. Stemming is a transformation in which a given word is stripped of its suffixes [18], thereby reducing it to its stem. In this manner, multiple different words can be normalized into a single morphological form, thus reducing the overall number of different words. Hence, the application of stemming to a text corpus ultimately leads to the creation of a smaller semantic space. This can, in effect, reduce the overall computational costs. In our system we utilized the standard Porter stemmer (Porter, 1980).

Methodology

In this research, different algorithms have been used to automatically assign a *BCL* to a given teacher's classroom questions. The *NLP* features such as bag of word**s**, part of speech (*POS*), *n*-grams, and others (e.g. punctuation inclusion, stem *n*-grams, stop words and stretchy patterns) are used in this research. In doing so, six main steps have been carried out: questions collection, questions preprocessing, terms selection, questions representation, questions classifiers learning, and questions classifiers evaluation.

Questions Collection

The dataset used in this work is a set of questions collected over a period of three semesters of the academic years 2011and 2012, from a set of courses lectures in computer science program at Najran University. The procedure of data collection was basically based on courses lecturers, who were asked to keep records of questions they ask their students in their classrooms. For this purpose, a questions collection form was designed and used by the lecturers and submitted by the end of semester. All program's lecturers are informed about Bloom's taxonomy and the objectives of this work.

The total number of collected questions is 600 questions (100 for each BCL) in English language which is the adopted medium of teaching in the program. After collection process, annotation of questions according to the six levels of BCLs was carried out. It worth mentioning that although an initial annotation of the collected questions was carried out by the lecturers during questions collection process, a second cycle of annotation was carried out with a help of pedagogical expert. In this process a kappa statistic [7] is used to measure the agreement between the two cycles of annotation and the obtained kappa, 0.82, indicates a very good agreement.

Questions Preprocessing

In this step, each question in the data set is manipulated by applying the following preprocessing steps:

- Reducing of the question text to lower case characters.
- Punctuation removal: all types of punctuations are removed from the question.
- Removing low frequency terms: all terms with frequency < 3 are removed.
- Tokenization: a token is a maximal sequence of nonblank characters. In this process, tokens consisting purely of digits are discarded.
- Stemming: tokens were stemmed with Porter stemmer.

Terms Selection

In this step, a feature selection approach is applied to select from the original term set (a set containing all the terms from questions) a subset such that only the most representative terms are used. A computationally easier term selection approach is the filter approach, which selects a subset of terms that receive the highest score according to a function of term importance for the classification task.

Questions Representation

Basically, question's text cannot be directly interpreted by a classification algorithm, therefore, a conversion procedure to map a text of a question q_j into a compact representation of its content need to be uniformly applied. A common method for representing a question q_j is as a vector of term weights $<w_{1j}, \ldots, w_{Tj}>$, where T is number of terms selected in the term selection step, and $0 \leq w_{kj} \leq 1$ represents, how much term t_k contributes to the semantics of question q_j. The term weight can be a binary weights (1 denoting presence and 0 absence of the term in the question); or non-binary depending on the classifier learning algorithm used. The most common form of non-binary weight uses the standard *tfidf* function, which is defined as

$$tfidf(t_k, q_j) = \#(t_k, q_j).\log \frac{|Tr|}{\#Tr(t_k)} \qquad (3)$$

Where $|Tr|$ denotes the number of questions in the training set, $\#(t_k, q_j)$ denotes the number of times t_k occurs in q_j , and $\#Tr(t_k)$ denotes the question frequency of term t_k, that is, the number of questions in which t_k occurs. Term weighting is computed as in Eq. 3, and length normalization is applied as follows:

$$w''_{q_j}(t_k) = \frac{w_q(t_k)}{\sqrt{\sum_l w_{q_j}(t_l) \times w_{q_j}(t_l)}} \qquad (4)$$

The vectors with the new term weights are used as input to the subsequent steps.

Evaluation and Results

We conducted a series of experiments to compare and evaluate different machine learning algorithms and different natural language processing features to classify the exam questions. To perform the experiments some settings were needed at the beginning.

Experimental Design

To test the performance of the classification models, the randomized 10-fold cross-validation was used. The question data were randomly divided into the folds. One fold was selected in rotations until all folds were selected. In each rotation, the selected fold was kept for testing and the rest nine folds were used for training the model.

Several metrics for evaluating the extracted features were used:

- **Total Hits:** The number of documents in the training set that contains this feature.
- **Target Hits:** The number of documents with the target annotation containing this feature.
- **Precision/Recall/ F-Score**: Measures of sensitivity and specificity those are common in language technologies research.
- **Kappa:** The discriminative ability over chance of this feature for the target annotation.
- **Correlation:** For numeric prediction, Pearson's between class value and feature alone (uninformative for nominal classification).

Extracting Features

The LightSide, which uses the Stanford POS tagger is the tool used in this research. The tool requires a simple representation of format. The data contained in a spreadsheet, with every row representing a training example, except the first, which lists the names of the fields of the data. In our case we have two columns; the first column contains the six Bloom's Taxonomy Cognitive Levels. The second column contains the question text. The first process in the tool after uploading the questions file to the tool is to convert (extract features) from the file. The basic features were extracted using the tool. The basic features are: Unigrams, Bigrams, Trigrams, POS Bigrams, POS Trigrams, Word/POS Pairs, and Stem N-grams.

The features were extracted by considering all combinations of the 32 feature selection methods mentioned above; that means 32 groups of features were created. For example, when we have used the Unigrams features we got 217 features, the punctuations were used, trach feature hit location was true and the type of features was nominal. And when we used all features selection methods we got 3535 features, including the punctuations, track feature hit was true and the type of feature was nominal.

Classification:

Multiple machine learning classifiers (Naïve Bayes, Logistic Regression, Support Vector Machines, Decision Trees, and J48) were trained and tested using the features created previously. The reliability of the models was reported as accuracy and kappa because their classifications were nominal.

A slightly more detailed description of the accuracy is given via a confusion matrix (as shown in Figure 3), describing the types of errors that are being made by a model. This confusion matrix is also often called a contingency table; accurate decisions are made along the diagonal, with prediction labels represented in each column and actual labels in each row.

Act \ Pred	Analysis	Application	Comprehension	Evaluation	Knowledge	Synthesis
Analysis	70	6	6	6	6	6
Application	11	55	9	1	10	14
Comprehension	7	5	68	3	14	3
Evaluation	9	4	5	60	9	13
Knowledge	4	3	4	0	88	1
Synthesis	10	11	6	9	5	59

Figure 3: Model Confusion Matrix for Naive Bayes Classifier.

Results

To answer our first research question of **c**an a high level of accuracy be achieved on the question classification based on Bloom's taxonomy task using some machine learning models (NB, Logistic Regression, SVM and Decision Trees)?, we tested the four machine learning models on different linguistically based features. The statistics from these four models are presented in Figure 4.

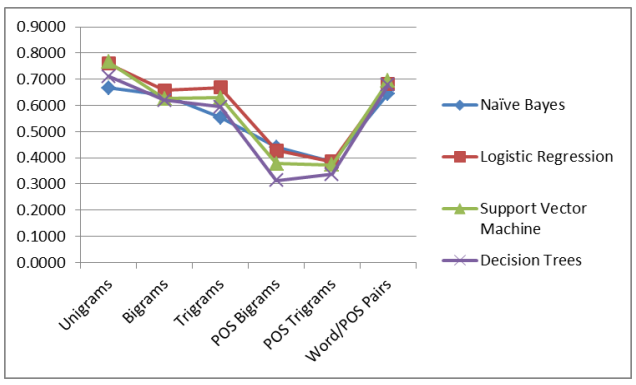


Figure 4: The Effect of Separate Feature Types in the Classifiers Accuracies Based on Single Features.

Results from Figure 4 show that the four models capture good classification accuracy (all of them above 0.6) when using the unigram features. In this case, the best classification result acquired by support vector machine (0.7667), the second is the logistic regression (0.76), the third is the decision trees (0.7417) and lastly the Naïve Bayes (0.6667). This shows that the four models are effective in classifying questions based on Bloom's taxonomy. The Word/POS pairs and Bigrams features also show good classification results; all accuracies are greater than 0.6 and less than 0.7. The accuracies of Trigrams, POS Bigrams and POS Trigrams were not good (mostly less than 50%).

To answer our second research question of is the combination of linguistically-motivated features, especially those derived from a 'deep' syntactic analysis of text, useful for questions classification?, we tested the four machine learning models on all 18 combinations of the six features shown in Figure 4. The statistics from these four models are presented in Figure 5. The results show a bit improvement to accuracies in all combinations. When we used single feature the highest accuracy was obtained by unigram and support vector machine model (0.7667) and in the combinations, the highest accuracy shows a bit increment (0.7683) that is by combining Unigrams and Bigrams using the logistic regression classifier.

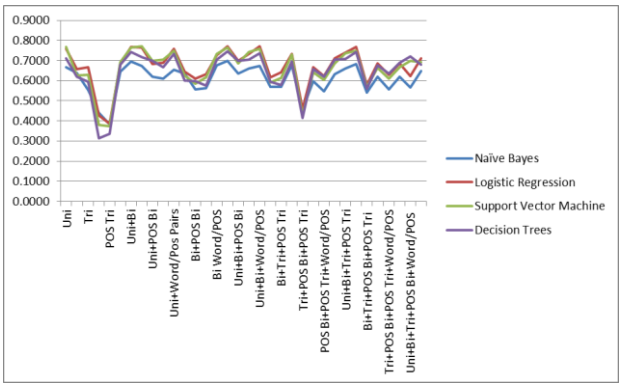


Figure 5: The Effect of Composed Feature Types in the Classifiers Accuracies.

To answer our last research question of in question classification, is it more important to focus on linguistically-motivated features, or the machine learning models?. Figures 4 and 5 show positive correlation between the four models used in this research; they are fluctuating together. Nevertheless, the support vector machine and logistic regression show better accuracies in most cases than Naïve Bayes and decision trees. As a result, it is important to focus on both.

Conclusion and Future Work

From our investigation we found that machine learning methods implemented with linguistically-motivated features, especially those derived from a "deep" syntactic analysis of text are useful for questions classification based on Bloom's taxonomy cognitive levels. The combinations of linguistically-motived features improved a bit the classification accuracies.

Future research will focus on enhancing the database by testing a huge question database from different academic fields. Further, we believe that the term frequency – inverse document frequency (TF-IDF) which is widely used in information retrieval and text mining should be implemented to identify its effect on questions classification based on Bloom's taxonomy. In addition, the semantic meaning of the text can be tested whether they improve the classification accuracy and efficiency.

References

1. Abduljabbar D. A., & Omar N., (2015), *Exam Questions Classification Based on Bloom's Taxonomy Cognitive Level Using Classifiers Combination*, Journal of Theoretical and Applied Information Technology, vol. 78, no. 3, pp. 447-455.
2. Anwar A. Y. & Addin O., (2011), *Automatic Classification of Questions into Bloom's Cognitive Levels Using Support Vector Machines, The International Arab Conference on Information Technology*, Naif Arab University for Security Science (NAUSS), Riyadh, Saudi Arabia, pp. 1-6.

It is worth mentioning that the number of the features increases exponentially when the number of the combined features increases (as shown in Figure 6).

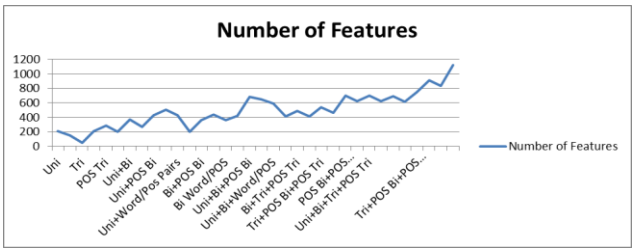


Figure 6: The Relationship between Feature Numbers and Combined Feature Types

3. Banko M. & Eric B., (2001), *Scaling to Very Very Large Corpora for Natural Language Disambiguation*, ACL '01 Proceedings of the 39th Annual Meeting on Association for Computational Linguistics, Association for Computational Linguistics Stroudsburg, PA, USA, pp. 26-33.
4. Bloom B. S., Englehart M. D., Furst E. J., Hill W. H., & Krathwohl D. R., (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*, New York, Longmans, Green.
5. Bullington J., Endres I., & Rahman M., (2007), *Open-ended Question Classification Using Support Vector Machines*, MAICS 2007.
6. Bush H. M., Daddysman J., & Charnigo R., (2014), *Improving Outcomes with Bloom's Taxonomy: From Statistics Education to Research Partnerships*, Journal of Biometrics & Biostatistics, vol. 5, no. 4.
7. Chang W. C., & Chung M. S., (2009), *Automatic Applying Bloom's Taxonomy to Classify and Analysis the Cognition Level of English Question Items*, IEEE, pp. 727-733.
8. Jayalakshmi S., & Sheshasaayee A., (2015), *A Review on Question Classification Using Machine Learning Based on Semantic Features*, International Journal of Engineering Sciences and Research Technology, vol. 4, no. 2, pp. 561-564.
9. Joachims T. , (1997), *A Probabilistic Analysis of the Rocchio Algorithm with tfidf for Text Categorization*, 14th International Conference on Machine Learning, Morgan Kaufmann Publishers Inc, pp. 143–151.
10. Jones K. O., Harland J., Reid J. M. V., & Bartlett R., (2009), *Relationship between Examination Questions and Bloom's Taxonomy, FIE'09 Proceedings of the 39th IEEE International Conference on Frontiers in Education Conference*, pp. 1314-1319.
11. Jurafsky D., & Martin J. H,, (2000), *An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*, Prentice Hall Englewood Cliffs.
12. Kunen S., Cohen R., & Soman R., (1981), *A Levels-of-Processing Analysis of Bloom's*

Taxonomy, Journal of Educational Psychology, vol. 73, no. 2, pp. 202-211.
13. Marquardt, M., (2005) Leading With Questions- How Leaders Find the Right Solutions by Knowing What to Ask. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 32, 69–74.
14. Mathew J., & Das S. N., (2015), Question Classification using Naive Bayes Classifier and Creating Missing Classes using Semantic Similarity in Question Answering System, International Journal of Engineering Trends and Technology (IJETT), 23 (4), 155-160.
15. Nuntiyagul, A.; Naruedomkul, K.; Cercone, N. and Wongsawang D., (2008) Adaptable Learning Assistant for Item Bank Management, Computers & Education , 50(1): 357-370.
16. Omar N., Sufi Haris S., Hassan R., Arshad H., Rahmat M., Zainal N. F. A., & Zulkifli R., (2012), Automated Analysis of Exam Questions According to Bloom's Taxonomy, Elsevir, SciVerse ScienceDirect, Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 59, pp. 297 – 303.
17. Oliver D., Dobele T., Greber, M., & Roberts T., (2004), This Course has a Bloom Rating of 3.9, Proceedings of the Sixth Conference on Australasian Computing Education, Australasian Computing Society Inc, Dunedin, New Zealand, vol. 30, pp. 227-231.
18. Porter M., (1980), An Algorithm for Suffix Stripping, Program, vol. 14, no. 3, pp. 130–137.
19. Rish I., (2001), an Empirical Study of the Naive Bayes Classifier, IJCAI 2001 Workshop on Empirical Methods in Artificial Intelligence.
20. Salton G., Wong A., & Yang C. S., (1975), Vector Space Model for Automatic Indexing, Communications of the ACM, vol. 18, pp. 613–620.
21. Sangodiah A., Muniandy M., & Heng L. E., (2015), Question Classificaiton Using Statistical Approach: A Complete Review, Journal of Theoretical and Applied Information Technology, vol. 71, no. 3, pp. 386-395.
22. Singh V., & Dwivedi S. K., (2015), Two Way Question Classification in Higher Education Domain, International Journal of Modern Education and Computer Science, vol. 9, no. 59-65.
23. Sonat T., & Musa M., (2013), Learning the Naïve Bayes Classifier with Optimization Models, International Journal of Applied Mathematics and Computer Science, vol. 23, no. 4, pp. 787–795.
24. Ting F., Wei J. H., Kim C. T., & Tian, Q., (2003), Question Classification for e-Learning by Artificial Neural Network, Proceedings of the 2003 Joint Conference of the Fourth International Conference, vol. 3, pp. 1757- 1761.

الكفاءة الاستخدامية للموارد المتاحة في المؤسسات الخدمية باستخدام أسلوب تحليل التطويقي البيانات (DEA) دراسة تطبيقية على جامعة تلمسان 2014

أ.بن لباد محمد
قسم العلوم الاقتصادية
جامعة تلمسان
lebbad29@yahoo.fr

أ.عباس عبد الحفيظ
قسم العلوم الاقتصادية
جامعة تلمسان
abbasabdelhafidh@gmail.com

أ.قادري رياض
قسم العلوم الاقتصادية
جامعة تلمسان
kadri.riadh@yahoo.fr

الملخص:

تناولت هذه الدراسة كفاءة الاستخدامية للموارد المتاحة باستخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات DEA على مختلف كليات جامعات تلمسان – الجزائر – وهدفت هذه الدراسة إلى قياس الكفاءة النسبية والفنية والهيكلية ذات التوجه المدخلي على هذه الكليات وذلك خلال سنة 2014 تم استخدام أسلوب عوائد الحجم الثابة ونموذج عوائد الحجم المتغير لتحديد كفاءة هذه الكليات في استخدام مواردها وذلك بالاعتماد على مجموعة من والمدخلات والتي تمثلت في عدد الطلبة المسجلين وعدد الأساتذة والمجموع الكلي لأجورهم وذلك حسب كل كلية . وخلصت هذه الدراسة الى أن كلية العلوم والإنسانية والعلوم الاجتماعية هي الوحيدة التي حققت مستوى الكفاءة باختلاف انواعها.

الكلمات المفتاحية: *كفاءة التعليمية، الكفاءة الداخلية، الكفاءة الخارجية للتعليم. التحليل التطويقي للبيانات.عوائد الحجم الثابت والمتغير.*

المقدمة:

يمر العالم في الوقت الحاضر بثورة تكنولوجية هائلة ترتب عليها تلاحق المتغيرات المختلفة على المستوى المحلى والعالمي، وإذا كان التغير هو قدرة الإنسان، فقد اكتسب التغير فى العصر الحديث أبعادا جديدة تمثلت فى سرعته وكثافته الهائلة، ومن أهم التغيرات العالمية تفجر المعرفة، وتطور أدواتها وأساليبها، وسيطرة الآلة، وظهور أساليب جديدة فى الإنتاج وهو ما يعرف بالتغير الاقتصادي مما يستدعى مراعاة ذلك في مضمون العملية التعليمية الجامعية كي تتمكن من ملاحقة ذلك التغير، ومساعدة أفراد المجتمع على تحسين قدراتهم الإنتاجية والتكيف مع الظروف المتغيرة في العالم المعاصر.

وفي ضوء متغيرات العصر والعبء الملقى على عاتق التعليم الجامعي في مواجهتها واللحاق بها يكون من الضروري أن يأخذ صانعوا القرار في المجال الجامعي باستراتيجيات الكفاءة والتقويم المستمر في العملية التعليمية مستعينين في ذلك بالمعايير وأساليب الرقابة والإدارة المتبعة في القطاع الاقتصادي الذي يعطى اهتماما كبيرا لفعالية التكلفة والمحاسبية والقياس المستمر والتقويم المبنى على مؤشرات واضحة للأداء، فلم يعد الاعتقاد القائل بأن هذه الأمور ترتبط بمجالات الحياة الأخرى بعيدا عن التعليم اعتقادا مقبولا وعلى ذلك فقد انتقل مصطلح الكفاءة والفعالية من علم الاقتصاد إلى علم الدراسات التربوية، ولعل ذلك يرجع إلى تزايد النظرة الاقتصادية للتعليم وبروز الاهتمام بضرورة ترشيد الأموال التي تنفق عليه.

وقد حظي قياس فعالية وكفاءة العملية التعليمية الجامعية باهتمام كبير في السنوات الأخيرة ، ويعزى هذا الاهتمام إلى الإهدار الكمي المرتفع الذي لوحظ في كثير من مؤسسات التعليم الجامعي، وما يترتب عليه من تأثيرات على كمية الإنتاج وتكلفته، مما أدى إلى زيادة الشك لدى كثير من الدول والمؤسسات التي تنفق معدلات عالية من ميزانياتها على التعليم الجامعي حول كفاءة وفعالية العملية التعليمية في هذه المؤسسات. وعلى ذلك فقد تناولت العديد من الدراسات التي حاولت قياس العائد من التعليم الجامعي هذه العملية من منظور أنه نظام إنتاج له مدخلات ومخرجات وتتم فيه تفاعلات بصورة ما، وكان الهدف الأساسي لهذه الدراسات هو محاولة الإجابة عن الاشكالية التالية: **ما مدى كفاءة كليات جامعة تلمسان في الاستخدام الامثل للموارد المتاحة؟**

وينجر عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية :

مدى تحقيق كليات جامعة تلمسان لأهدافها المنوطة بها؟

ما هو التوزيع الأمثل لمختلف موارد الكليات من اجل تحقيق اكبر قدر من المخرجات ؟

للإجابة على هذه التساؤلات تناولنا الموضوع من جوانبه الثلاث الأساسية: كان أولاها التعرف على مفهوم الكفاءة والكفاءة التعليمية، ثم تبين أهم أنواع كفاءة الأنظمة التعليمية لننتهي إلى أهم طرق قياسها. ليليها دراسة قياسية باستخدام التحليل التطويقي للبيانات و لنقف في الأخير على نتائج هذه الدراسة.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في الجوانب التالية:

يقدم البحث الإطار الموضوعي والنظري للكفاءة التعليمية والتي تختلف كل الاختلاف عن مفهوم الكفاءة في القطاعات الاقتصادية والصناعية.

قلة الدراسات في مجال استخدام الأساليب الكمية في قياس الكفاءة التعليمية الخاصة بالجامعات الجزائرية

كما يساهم تطبيق أسلوب التحليل التطويقي للبيانات في المساعدة على صياغات إستراتيجية جديدة لتحقيق الأهداف المنوط بكل كلية والسماح بوضع خطة لترشيد الإنفاق في كل كلية.

اسلوب البحث:

يعتمد هذا البحث على أسلوبين من الدراسة هما:

أولاً :أسلوب الدراسة المكتبية : وفي نوعية هذه الدراسة اعتمد الباحث على الاطلاع على عدد كبير جداً من المراجع والبحوث المتعلقة بموضوع البحث.

ثانياً :أسلوب الدراسة التطبيقية : وفيه قام الباحث بتطبيق أسلوب تحليل مغلف البيانات**(Data Envelopment Analysis)** على البيانات الخاصة بكليات جامعة ابي بكر بلقايد – تلمسان– وقد اعتمد الباحث بصفة أساسية في حصوله على هذه البيانات من خلال الاحتكاك مختلف المصالح الداخلية للجامعة

المطلب الأول : مفاهيم عامة حول الكفاءة:

يعتبر مفهوم الكفاءة من المصطلحات الإقتصادية التي يكتنفها الكثير من الغموض وذلك خلال تداخلها مع بعض المفاهيم الأساسية الأخرى القريبة منها كالفعالية والإنتاجية إضافة إلى هذا فإن التوجه الجديد الذي ظهر منذ الستينات في قياس الكفاءة أعطى لهذا المفهوم مكونات وأبعاد أخرى .

الفرع 1 : مفهوم الكفاءة.

ارتبط مفهوم الكفاءة في الفكر الإقتصادي الرأسمالي بالمشكلة الإقتصادية الأساسية والمتمثلة في كيفية تخصيص الموارد المحدودة والمتاحة للمجتمع من أجل تلبية حاجيات رغبات الأفراد المتجددة والمتكررة .

ويعود مفهوم الكفاءة تاريخيا إلى الإقتصادي الإيطالي "فلفريدو بارتيرا "الذي طور صياغة هذا المفهوم وأصبح يعرف بـ " أمثلة بارتير" وتعرف الكفاءة على أنها: " إنجاز الكثير بأقل ما يمكن أي العمل على تقليل الموارد المستخدمة، سواء كانت بشرية أو مادية أو مالية والعمل على تقليل الهدر والعطل في الطاقة الإنتاجية [1].

ويرى Durker أن الكفاءة تعني أداء ما ينفذ من عمل أو يتخذ من تصرف على نحو صحيح أو أفضل [2].

ويعرفها Agbodan et Amoussouga: أنها الطريقة المثلى لاستخدام الموارد المتاحة في العملية الإنتاجية [3].

كما ذهب آخرون للقول: تعتبر العلاقة بين الموارد المستخدمة لإنتاج سلعة معينة أو توفير خدمة معينة والسلعة التي قيم إنتاجها أو الخدمة التي يتم توفيرها مؤشرا على الكفاءة أي أن الكفاءاة عبارة عن العلاقة بين المدخلات والمخرجات[4].

وفي العموم يمكن القول أن الكفاءة تمثل العلاقة الإقتصادية بين الموارد المتاحة والنتائج المحققة من خلال تعظم المخرجات في ظل المدخلات الثابتة أو تخفيض الكميات المستخدمة للوصول إلى حجم معين من المخرجات .

الفرع 2: أنواع الكفاءة .

يمكن إيجاز أنواع الكفاءة في الأنواع التالية :

1/ الكفاءة الإقتصادية:

توجد العديد من التعاريف التي تلامس ظاهرة الكفاءة الإقتصادية ومن أهمها "مدى العائد الذي يعود على المجتمع من استثمار موارده في النشاط الإقتصادي ، فالنشاط الذي يترتب عليه ناتج أكبر من استخدام الموارد لاشك أن يكون أكثر كفاءة من الناحية الإقتصادية [5].

وتجدر الإشارة هنا أن الكفاءة الإقتصادية تستخدم بشكل واسع من قبل الإقتصاديين في تقويم السياسة الإقتصادية ولذلك فالإقتصاديون يركزون على موضوع الكفاءة، والموضوع يتعلق إما بتقليل الكلفة أو بتعظيم الرجح وبالتالي تتعلق الكفاءة الإقتصادية بزيادة رفاهية المجتمع [6].

وتدرس الكفاءة الإقتصادية من زاويتين هما **الكفاءة الإنتاجية و الكفاءة التوزيعية،** حيث تعني بـ"الكفاءة الإنتاجية" تحديد أفضل كمية من الموارد الإنتاجية التي يمكن الجمع بينها لإنتاج حجم معين من الإنتاج على أساس تكنولوجيا الإنتاج السائدة في صناعة ما وعلى أساس هذه الموارد، أما "الكفاءة التوزيعية" فتعني أن موارد المجتمع قد توزعت بكفاءة إذ كان لا يمكن تغيير هذا التوزيع دون أن يؤدي ذلك إلى أن يصبح بعض أفراد المجتمع في وضع أسوأ عما كان عليه قبل التغيير، أما إذا كان التغيير يمكن أن يفيد البعض دون أن يحدث ضررا للبعض الآخر يكون التوزيع السابق للموارد أقل كفاءة [7].

2/ الكفاءة الهيكلية:

يعبر مفهوم الكفاءة الهيكلية عن الكفاءة التقنية لصناعة ما أو قطاع ما وقد قدمه الأمريكي Farell سنة 1957 وطوره كل من Hajalmarsson و For Sund في دراستيهما سنتي 1974و 1978 ويهدف هذا النوع من الكفاءة إلى قياس مدى استمرار تطور الصناعة وتحسين آدائها بالإعتماد على أفضل مؤسساتها.

وتقاس الكفاءة الهيكلية لصناعة ما حسب Farell بحساب المعدل المرجح أو المعدل الموزون للكفاءة التقنية للمؤسسات التي تشكل الصناعة، ويكون الترجيح بمعامل الكمية لكل مؤسسة داخل الصناعة، والذي يمثل الكمية المنتجة للمؤسسة إلى الكمية المنتجة للصناعة وعليه تكون الكفاءة الهيكلية هي محصلة الكفاءة التقنية للمؤسسات مضروبة في معاملاتها الكمية على عدد المؤسسات [8].

كما أن For lund و Hajalmarsson بينا في دراستهما أن الكفاءة الهيكلية تقاس بأخذ المتوسط الحسابي لكل من المدخلات والمخرجات [9].

3/ الكفاءة التخصصية (كفاءة تخصيص الموارد):

تشير إلى الطريقة التي يتم بها التوزيع الأمثل للموارد على مختلف الإستخدامات البديلة لها، آخذين بالحسبان تكاليف استخدامها، إذا الكفاءة التخصيصية تشير إلى إنتاج أفضل توليفة من السلع عن طريق استخدام توليفة من عناصر الإنتاج بأقل تكلفة ممكنة [10] .

المطلب2: مفهوم الكفاءة التعليمية:

برز الاهتمام بالكفاءة التعليمية نتيجة تزايد النظرة الاقتصادية للتعليم من جهة ومن جهة اخرى النظرة الحديثة للمدارس واعتبارها ادات انتاجية او ورشات صناعة منتجات تامة من المتخرجين.

الفرع 1 تعريف الكفاءة التعليمية:

أدت النظرة الاقتصادية للتعليم من أنه عملية استثمارية إلى الاهتمام بترشيد نفقاته، ورفع مستوى كفاءته الداخلية والخارجية وتقليل الفاقد التعليمي بصوره المختلفة. فحسب خبراء البنك الدولي فالكفاءة هي معادلة تربط بين عوامل الانتاج (المدخلات) والمنتوجات (المخرجات) وبالنسبة لاقتصاديات التعليم ، فالتعليم هو صناعة خاصة لا ينبغي أن تكون ذات عطاء اقل مثل أي صناعة و ذات أداء اعلي[11].

و يعرف **دوكرل Dockrell** الكفاءة بأنها " دالة function توضح العلاقة بين الفعالية Effectiveness والاقتصاد أي الحصول على أكبر قدر من المخرجات من مجموعة معينة من المدخلات"[12]

كما تعرف على انها دراسة العلاقة بين المدخلات والمخرجات التعليمية وتشمل المدخلات التعليمية كل العناصر الداخلة في التعليم من مبان ومعدات وأدوات ومدرسين وإدارة وتلاميذ ومناهج وبرامج كما تشمل المخرجات التلاميذ الناجحين والنمو المهني للعاملين[13].

ويرى البعض ان أكثر النظم التعليمية كفاءة هي التي تحقق أكبر قدر من المخرجات باستخدام أدنى قدر من المدخلات في أقصر وقت وبأكبر قدر من الرضا والارتياح[14].

ويذهب قثبيرت **Cuthbert** إلى أن الكفاءة يمكن تعريفها وقياسها من خلال علاقة المدخلات بالمخرجات، وهذا المدخل يفترض أن مدخلات العملية التعليمية تتمثل في ساعات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وساعات الحضور بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين، أما مخرجات العملية التعليمية فيشار إليها من خلال الساعات التي يقضيها الطلاب في التسجيل والتعلم. ولهذا الموضوع أصول في رؤية النظم التي تفرق بين الفعالية والكفاءة. فالفعالية تركز على علاقة مدى إنجاز ما و نوعيته بالمدخلات فقط، على حين تركز الكفاءة على نسبة المخرجات إلى المدخلات، بمعنى أنها توضح التكلفة بالنسبة لإنجاز معين[15].

وفي العموم يمكن القول ان الكفاءة التعليمية في ظل هذا المزيج من التعاريف هي عبارة عن قدرة المدارس او الانظمة التربوية من استخدام الموارد المتاحة لديها من اجل الحصول على المستوى الطلوب من المخرجات.

الفرع 2 : انواع الكفاءة التعليمية التعليمية

تنقسم الكفاءة التعليمية إلى ما يلي :

الكفاءة الداخلية: ويقصد بها تحقيق النظام التعليمي لأهدافه داخليًا أي العلاقة بين المدخلات والمخرجات[16]. مدى قابلية النظام التعليمي أو المؤسسة التعليمية بمدخلاتها من الطلبة والانتقال بهم من مرحلة لأخرى على الوجه الأكمل .فتتميز المؤسسة التعليمية بأنها ذات كفاءة داخلية إذا انخفض عدد الراسبين وتاركي الدراسة .17 و يمكن القول أن الكفاءة الداخلية نتاج تفاعل مستمر وتبادل بين العناصر الكمية والكيفية المكونة للعملية التعليمية، ومحصلة تكامل بين الأدوار الوظيفية المختلفة داخل النظام التعليمي من أجل تحقيق أهدافه .ولذا تتضمن الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي ببعدين رئيسين هما الكفاءة الكمية والكفاءة النوعية.

فالكفاءة الكمية هي مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تخريج الملتحقين بها في المدة المحددة للبرنامج الذي التحقوا به، بمعنى أن المؤسسة ذات كفاءة داخلية كمية عالية إذا انخفض عدد الراسبين والمتسربين منها، أما **الكفاءة النوعية:** فتعني قدرة النظام على إنتاج نوعية جيدة من المتخرجين، من حيث المعرفة والمهارة والسلوك والاتجاهات والقيم[18]

الكفاءة الخارجية: ويقصد بها قدرة النظام التعليمي على الوفاء بالاحتياجات المجتمعية من مخرجات التعليم ممثلة في احتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والكيف المناسبين، وتوجد بعض المؤشرات التي يمكن الحكم بها على مدى نجاح أي نظام تعليمي في خدمة المجتمع منها: ما يقدمه هذا النظام التعليمي من خريجين لهذا المجتمع ومدى إسهامهم في مجالات النشاط المختلفة، ومدى رضا أصحاب العمل عن نوعية الخريج، وقدرة الخريجين على القيام بدور المواطنة الصالحة وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية المرتبطة بهذا الدور[19].

وتنقسم الكفاءة الخارجية كذلك إلى كفاءة خارجية كمية وكفاءة خارجية نوعية[20]:

– الكفاءة الخارجية الكمية للتعليم:

تعرف الكفاءة الخارجية الكمية بأنها عدد الطلاب الذين يخرجهم النظام التعليمي بنجاح كما تعرف بأنها قدرة النظام التعليمي على تخريج كم من المتخرجين يتناسب مع الاحتياجات الفعلية لهيكل العمالة في المجتمع بحيث لا يكون هناك عجز أو فائض في أعداد هؤلاء المتخرجين.

الكفاءة الخارجية النوعية للتعليم:

تعرف الكفاءة الخارجية النوعية بأنها نوعية الطلاب الذين يخرجهم النظام التعليمي، كما تعرف بأنها قدرة النظام التعليمي على إعداد نوعية من المتخرجين يتناسب مستوى أدائهم مع المستويات المطلوبة للعمل أو الأعمال التي يكلفون بها

المطلب 3: طرق قياس الكفاءة التعليمية:

يمكن التمييز بين العديد من طرق قياس الكفاءة التعليمية أهمها:

الفرع 1: طرق قياس الكفاءة الداخلية :

يتطلب قياس الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي متابعة الحياة الدراسية الفعلية لفوج أو عدة أفواج من الطلاب منذ دخولهم إلى الصف الأول في أية مرحلة تعليمية إلى أن يتخرجوا منها سواء أكان تخرجهم في الفترة المحددة أم بعد تأخير لعدد من السنوات، لذا يركز قياس الكفاءة الداخلية على العلاقة بين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية عن طريق التحليل الإحصائي واستخدام النماذج الكمية لقياس تلك الكفاءة ويمكن التمييز بين العديد من الطرق واسعة الانتشار في قياس الكفاءة الداخلية للتعليم منها: طريقة الفوج الحقيقي، وطريقه الفوج الظاهري، وطريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج.

طريقة الفوج الظاهري:

يقصد بالفوج الظاهري كل التلاميذ المقيدين بالصف الأول بصرف النظر عن المستجد والراسب منهم، وفي تدفق هذا الفوج إلى السنوات الدراسية الأعلى يؤخذ تلاميذ كل سنة دراسية على أنها تمثل الفوج بصرف النظر عما يكون هناك بين تلاميذ الفوج منقولين أو راسبين من أفواج أخرى أو محولين من مدارس أخرى، وهكذا يؤخذ الفوج بظاهره لا بحقيقت وتعتمد هذه الطريقة كما هو واضح على الفوج الظاهري في قياسها للتدفق الطلابي خلال السنوات الدراسية المختلفة دون اهتمام باستقصاء الفوج الحقيقي لذا فهي تفترض أن نسبة الرسوب ثابتة تقريبا بين الأفواج المختلفة، كما أنها لا تقيم اعتبارا للتلاميذ المتسربين أو المحولين من مدارس أخرى وهذا بعد عن الموضوعية والدقة، وعلى الرغم من ذلك فإن طريقة الفوج الظاهري تعتبر من أشهر الطرق التي تستخدم في قياس الكفاءة الكمية، وربما يرجع ذلك لسهولة استخدامها وعدم حاجتها لتوفير بيانات إحصائية كثيرة[21].

طريقة الفوج الحقيقي:

تقوم هذه الطريقة على أساس تدفق الطلبة من خلال الأفواج الحقيقية كما أوضحنا، وهى لهذا تعتبر أدق بكثير من طريقة الفوج الظاهري، إلا أنها أكثر صعوبة منها، وتحتاج إلى بيانات دقيقة عن كل تلميذ سواء كان ناجحا أو راسبا أو متسربا، كما تتطلب تدريب القائمين في المدرسةعلى ملء الاستمارات الخاصة بهذه الطريقة وهى تعرف باسم استمارات التدفق الطلابي وتستخدم هذه الطريقة في الدول المتقدمة حيث تتوفر البيانات عن حالة كل طالب بسرعة. وقد طبقت في السويد على طلبة الجامعات، وطبقت في بعض دول غرب أوروبا على تدفقات المعلمين وطبقت في بعض الدول النامية ولكن على عينات صغيرة الحجم، وعلى الرغم من تحمس منظمة اليونسكو لها في السنوات الأخيرة إلا أن معظم الدراسات التي قامت بها المنظمة أو قدمت لها تعتمد على طريقة" إعادة تركيب الأفواج الدراسية[22].

طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لأحد الأفواج:

و تعد هذه الطريقة الأكثر تداولا، لسهولة تطبيقها مع قدرتها على توفير حد أدنى من الموضوعية فى دراسة التدفق، وهى تستلزم توافر بيانات عن عدد المسجلين فى كل صف، وعدد الباقين للإعادة فيه، وتعتمد هذه الطريقة على عدة افتراضات أهمها أن تحرك أفراد الفوج من صف إلى صف، أو من صف إلى خارج العملية التعليمية يرتبط بما يسمى بمعدلات التدفق الخاصة بكل صف[23].

طرق قياس الكفاءة الخارجية للتعليم:

– لتحديد الكفاءة الخارجية الكمية ينبغي معرفة إلى أي مدى يلبي التعليم حاجات المجتمع ومدى توازن إعداد الخريجين مع الأعداد المطلوبة لسوق العمل ومواقع الإنتاج دون نقص أو زيادة، أما لتحديد الكفاءة الخارجية النوعية فينبغي معرفة إلى أي مدى تم إعداد الطلاب للقيام بأدوارهم المستقبلية في المجتمع[24]

– ومن الصعوبة قياس الكفاءة الخارجية لأنه من الصعوبة معرفة أن النظام التعليمي نجح أو فشل في تحقيق أهداف المجتمع، ولكن هناك مؤشرات يمكن الحكم بها على مدى نجاح النظام التعليمي، هذه المؤشرات تتمثل فيما يلي :

1- عدد الخريجين من النظام التعليمي وفقا للخطط المرسومة.

2- نوعية الخريجين ومدى مساهمتهم في المجالات الإنتاجية في الاقتصاد الوطني.

3- مدى رضى كل فرد من أفراد المجتمع والخريجين وأصحاب العمل على نوعية الخريجين وأدائهم.

4- قدرة الخريج على القيام بدور المواطنة الصالحة وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية المرتبطة بهذا الدور.

5- التوازن بين كلفة التعليم والعائد الاقتصادي من الدخل الوطني

أن هذه الأساليب التقليدية – السابق ذكرها والمستخدمة في قياس كفاءة النظم التعليمية – لها محدوديتها في قياس الكفاءة ,وخاصة عندما تمتد الدراسة إلى معرفة النظم التعليمية التي لا تعمل بكفاءة والرغبة في معرفة الأسباب والتعرف على الكميات المثلى من المدخلات والمخرجات والتي تتحقق عندها الكفاءة النسبية للنظم التعليمية .بالإضافة إلى أن طبيعة التفاعل بين المدخلات والمخرجات بعضها البعض في قطاع الخدمات مثل قطاع التعليم هي علاقة معقدة وغير واضحة أمام هذه الصعوبات ,والتطلعات ,فإن **أسلوب تحليل مغلف البيانات** يكاد يكون الاختيار الأفضل لقياس الكفاءة النسبية للنظم التعليمية فيما بينها البين لما يتمتع به هذا الأسلوب الكمي من مزايا تميزه عن غيره من الأساليب التقليدية السابقة

المطلب4 : ما هو أسلوب التحليل التطويقي للبيانات؟ أسلوب تحليل مغلف البيانات هو أداة تستند إلى البرمجة الخطية في قياس الكفاءة النسبية لمجموعة من وحدات اتخاذ القرار القابلة للمقارنة فيما

بينها، أي الوحدات التي تشتغل بشكل متجانس، وتستخدم نفس المدخلات وتنتج نفس المخرجات) مع الاختلاف في الكميات بطبيعة الحال .(ويمكن أن تكون هذه الوحدات فروع بنكية، و هيات حكومية، أو مستشفيات أو معاهد تكوينية...الخ[25]. ويعرف أسلوب التحليل التطويقي للبيانات بأنه ذلك الأسلوب الذي يستخدم البرمجة الرياضية لإيجاد الكفاءة النسبية لتشكيلة من وحدات اتخاذ القرار"Decision-Making Units" "DMUs"، والتي تستعمل مجموعة متعددة من المدخلات و المخرجات، وذلك بقسمة مجموع المخرجات على مجموع المدخلات لكل منشأة، ويتم مقارنة هذه النسبة مع المنشآت الأخرى، وإذا حصلت منشأة ماعلى أفضل نسبة كفاءة فإنها تصبح "حدود كفؤة"، وتقاس درجة عدم الكفاءة للمنشئات الأخرى نسبة إلى الحدود الكفؤة باستعمال الطرق الرياضية، ويكون مؤشر الكفاءة للمنشأة محصور بين القيمة واحد **(1)** والذي يمثل الكفاءة الكاملة، وبين المؤشر ذو القيمة صفر **(0)** والذي يمثل عدم الكفاءة الكاملة.[26]

ظهرت نماذج عديدة لإيجاد مؤشرات الكفاءة باستخدام أسلوب DEAو من أبرزها نموذج CCR أو نموذج عوائد الحجم الثابتة contestant return scale ونموذج BCC أو نموذج عوائد الحجم المتغيرة Variable return scale كلا النموذجين يمكن إيجاد مؤشر الكفاءة ، إما من جانب المدخلات وتسمى نماذج التوجيه الإدخالي Input oriented models أو من جانب المخرجات. وتسمى Output oriented modelsنماذج التوجيه الإخراجي .

نموذج CCR:

ان مغلف البيانات الذي يوفر نموذج الـ CCR هو مغلف يعتمد على أساس ان التغير في كمية المدخلات التي تستخدمها الوحدة الغير الكفء يؤثر تاثيرا ثابتا في كمية المخرجات التي تقدمها وقت تحركها الى الحزام الامامي للكفاءة و هذه الخاصية تعرف بخاصية ثبات العائد على الانتاج CRSو تعتبر هذه الخاصية ملائمة فقط عندما تكون جميع الوحدات محل المقارنة تعمل في مستوى احجامها المثلى . لكن في الواقع قد توجد الكثير من العوائق تمنع الوحدات من تحقيق هذه الاحجام كالمنافسة غير التامة قيود التمويل [27].

نموذج BCC: الذي صاغه كل من بانكر وكوبر وشارنيز (Banker,Charnes and Cooper) ويعتبر تطويرا لنموذج CCR يسمى هذا النموذج بنموذج التغير في غلة الحجم VRS وهو يميز بين نوعين من الكفاءة هي الكفاءة الفنية وكفاءة الحجم . ويتميز على نموذج CCR بانه يعطي تقدير الكفاءة بموجب حجم العمليات المعمول بها في وحدة اتخاذ القرار، ويتطرق هذا النموذج الى اقتصاديات الحجم التي هي من المبادئ الاقتصادية حيث يحدد نسبة إمكانية وجود عائد غلة متزايد او متناقص او ثابت بالنسبة الى الزيادة في مدخلات وحدة اتخاذ القرار، كما يحدد حجم الانتاج الامثل الذي تكون عنده كفاءة الحجم تساوي الواحد[28].

التوجه الاخراجي و الادخالي: ويقصد بالتوجه الاخراجي ان يكون هدف وحدات اتخاذ القرار هو تعظيم مستويات المخرجات في ظل مستويات استهلاك المدخلات الحالية ويمكن تحقيق هذا الهدف بتطبيق نموذج CCR او BCC . اما التوجه الادخالي فيوضح هذا التوجه ان هدف وحدات اتخاذ القرار هو تقليص او تخفيض عدد وحدات المدخلات الى اقصى ما يمكن مع الإبقاء على اقل مستوى من المخرجات الحالية[29].

وهناك نموذج آخر يجمع بين نماذج التوجيه الإدخالي والإخراجي ويسمى بالنموذج التجميعي [30] Additive model .

تطبيق نماذج DEA لقياس كفاءة كليات جامعة تلمسان

ان تطبيق نموذج DEA على كليات جامعة تلمسان يتطلب الاخذ بالخطوات التالية

1- اختيار النماذج التي سيتم تطبيقها
2- تحديد المدخلات و المخرجات
3- تحليل النتائج

1. نماذج DEA التي سيتم تطبيقها في قياس الكفاءة:

- ✓ نموذج عوائد الحجم الثابت : (Charnes و Cooper و Rhodes) يعتمد هذا خاصية ثبات عائد الحجم للانتاج ، أي التغير في كمية المدخلات التي تستخدمها المؤسسة يؤثر تاثيرا ثابتا في كمية المخرجات . CCR
- ✓ نموذج عوائد الحجم المتغير: (Banker و Charener و Cooper) وضع هذا النموذج لتلافي فرضية ثبات عائد الحجم في نموذج DEA اذ قد لا تكون المؤسسة تعمل عند مستوى احجامها المثلى مما ينتج عنه خلط مؤشرات الكفاءة الفنية والحجمية.

طرق قياس الكفاءة:

- ✓ قياس الكفاءة باستخدام نموذجي (CCR-I) و (BCC-I) (التوجيه الإدخالي)

2.تحديد المدخلات والمخرجات :

أن حجر الزاوية في نماذج DEA هو تشخيص المدخلات والمخرجات، المعروف أن المؤسسات التعليمية هي مؤسسات لا تهدف إلى الربح و انما هي مؤسسات تقدم الخدمات التعليمية والتربوية لذلك تبرز الصعوبة في تحديد مخرجات هذه المؤسسات.

المخرجات: عدد الطلبة المتخرجين: وهو عدد الطلبة المتخرجين خلال سنة 2014 والمتحصلين على شهادة تعليم عالي من جامعة تلمسان باختلاف جنسياتهم.

المدخلات: وهي تضم المتغيرات التالية:

عدد الطلبة المسجلين في الكليات ولجميع المراحل.

الرواتب والاجور: وهي تشمل مجموع الرواتب السنوية للأساتذة بالجامعة لكل كلية خلال سنة 2014.

عدد الطلبة المسجلين: وهو عدد الطلبة المسجلين فعلا في كل كلية خلال سنة 2014

والجدول ادناه يختصر المتغيرات محل الدراسة :

الجدول 1: مدخلات و مخرجات كليات جامعة تلمسان

الكليات	المدخلات			المتخرجين
	عدد الإساتذة	المبلغ الإجمالي السنوي للأجور	عدد الطلبة المسجلين	
كليةُ الآداب	6527	340805622	214	1402
كليةُ الحقوق	4673	158369082	114	826
كليةُ العلوم	4330	549210729	326	315
كليةُ التكنولوجيا	5102	404679740	253	1131
كليةُ علوم الطبيعةُ و علوم الأرض	4025	299705562	187	746
كليةُ الطب	3849	269570868	176	242
كليةُ العلوم الاقتصاديةُ و علوم التسيير و العلوم التجاريةُ	4652	216543873	138	998
كليةُ العلوم الإنسانيةُ و العلوم الاجتماعيةُ	5786	173805150	160	1731

المصدر: وثائق مصلحة البيداغوجيا و مصلحة المحاسبة لجامعة تلمسان

3. تحليل النتائج:

فيما يتعلق بأداة البحث، تم تطبيق النموذجين (CCR) الذي يستند إلى فرضية ثبات غلة الحجم و(BCC) الذي يستند إلى فرضية تغير غلة الحجم، وتم التركيز على التوجيه الإدخالي. في تحليل ومحاولة تفسير النتائج لأنه يتناسب وأهداف وحدات اتخاذ القرار.

الجدول 2: الكفاءة النسبية باستخدام اسلوب CCR-I

الكليات	الكفاءة النسبية CCR- I
كلية الآداب	0.718
كلية الحقوق	0.670
كلية العلوم	0.243
كلية التكنولوجيا	0.741
كلية علوم الطبيعةوعلوم الأرض	0.620
كلية الطب	0.210
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية	0.717
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية	1.000

المصدر : مخرجات برنامج DEAP

وتعني **الكفاءة النسبية** مقدرة المنشأة على الحصول على أكبر قدر ممكن من المخرجات باستخدام المقادير المتاحة من المدخلات. وفي اطار التوجه المدخلي للنموذج فان كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية قد حققت كفاءة تامة تقدرة بـ 1 ومن وجهة نظر معاكسة فان كلية الطب حققت اقل قدر من الكفاءة النسبية في ظل فرضية ثبات الغلة ويليها في الترتيب كل من كلية العلوم بكفاءة تقدر بـ 0.243 .

في المقابل يوفر البرنامج في عملية الحساب مقترحات نوجزها في الجداول ادناه :

الجدول 4: التعديلات المقترحة الخاصة بالكفاءة النسبية لكلية الحقوق

كلية الحقوق	القيم الأصلية	مقترحات التعديل
عدد الاساتذة	114	76
المبلغ الاجمالي السنوي للجور	158369082	82936484
عدد الطلبة المسجلين	4673	2760
المتخرجين	826	826

المصدر : مخرجات برنامج DEAP

الجدول 5: التعديلات المقترحة الخاصة بالكفاءة النسبية لكلية العلوم

كلية العلوم	القيم الأصلية	مقترحات التعديل
عدد الاساتذة	326	30
المبلغ الاجمالي السنوي للجور	549210729	31628320
عدد الطلبة المسجلين	4330	1052
المتخرجين	315	315

المصدر : مخرجات برنامج DEAP

كما تظهره الجداول اعلاه فان كلية الحقوق حققت كفاءة نسبية تقدر بـ 0.670 وهي لا تزال بعيدة كل البعد عن اكبر منافس لها في الجامعة في مجال الكفاءة النسبية ومن بين اهم التعديلات التي يقترحها البرنامج في مجال الاساتذة هو تخفيض عدد الأساتذة من 114 الى 76 استاذ من جهة ومن جهة اخرى تخفيض الحجم السنوي للأجور كما يظهره الجدول كما يقترح البرنامج تقليل عدد الطلبة المسجلين من اجل تحقيق نفس المعدل السنوي من المتخرجين او بمعنى اخر ان البرنامج يضع بين ايدينا التغييرات اللازمة في مجال ترشيد الموارد من اجل تحقيق نفس المخرجات

كما يظهر الجدول لوحدة اتخاذ القرار الخاصة بكلية العلوم الزامية ابقاء العشر من الاساتذة واقل من عشر الاجور كما يقترح الاحتفاظ بربع المسجلين من اجل تحقيق كفاءة نسبية تقدر بـ 1.

الجدول 6: الكفاءة الفنية والهيكلية باستخدام اسلوب BCC-I

الكليات	الكفاءة الفنية	الكفاءة الهيكلية

	BCC- I	BCC- I
كلية الآداب	0.796	0.902
كلية الحقوق	1.000	0.670
كلية العلوم	0.895	0.272
كلية التكنولوجيا	0.924	0.802
كلية علوم الطبيعة وعلوم الأرض	1.000	0.620
كلية الطب	1.000	0.210
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية	1.000	0.717
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية	1.000	1.000

المصدر : مخرجات برنامج DEAP

يفرز نموذج BCC نوعين من الكفاءة: الكفاءة الفنية والكفاءة الهيكلية ويوضح البرنامج من خلال مخرجاته في مجال الكفاءة الفنية أن نصف كليات جامعة تلمسان قد حقق هذا النوع من الكفاءة في ظل تعظيم المخرجات بنفس المدخلات حسب مفهوم الكفاءة الفنية وتجدر الإشارة أن باقي وحدات اتخاذ القرار او الكليات التي لم تصل الى مستوى الكفاءة الفنية المثلى فانها تبقى قريبة منها .على عكس الكفاءة الهيكلية والتي يقوم مفهومها على الاستغلال الأمثل للموارد أين بقية كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية هي الوحيدة التي وصلت الى خط الكفاءة الهيكلية المثلى لتبقى كلية الطب في مستوى الكفاءة الهيكلية الأدنى.

الخاتمة:

إن الأداء هو حاصل تفاعل عنصرين أساسيين هما الكفاءة والفعالية ، فإذا كانت الفعالية هي تعبير عن مدى بلوغ الأهداف والنتائج ، فان الكفاءة هي تعبير عن الكيفية المثلى لاستغلال الموارد والإمكانيات المتاحة في تحقيق النتائج والأهداف . ومع تزايد النظرة الاقتصادية للتعليم استخدم مفهوم الكفاءة كمؤشر لقياس أداء النظام التعليمي، ورغم الصعوبة في ذلك من جراء التداخل بين مدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، وصعوبة التعبير عن مخرجات هذا النظام الكيفية فقد تم التوصل إلى بعض الطرق والأساليب التي تتغلب على هذه الصعوبات، والتي بواسطتها يمكن التعرف على واقع النظام التعليمي ومدى كفاءته داخليا وخارجيا

المراجع (References):

[1]– محمد الجموعي القريشي، د. الحاج عراب: قياس كفاءة الخدمات الصحية في المستشفيات الجزائرية باستخدام تحليل مختلف البيانات، مجلة الباحث عدد 2012 ، ص12 .

[2]طاهر حسين – مضر العجمي : كفاءة القرارات وفعاليته بين أرجحية استخدام النمط العاطفي أو العقلاني في اتخاذ القرار ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية ، المجلد 29 ، العدد 1 ، سنة 2013 ، ص 195 . –

[3] –M Agbodan et F.G.Amoussouga : Les facteurs de performance de l'entreprise actualité scientifique , France 1995 , p 56 .

[4]– محمد صادق: كفاءة دور الدولة والتنمية في البلدان العربية، دروس الماضي وآفاق المستقبل، ملتقى دور القطاع العام في التنمية رابطة المعاهد والمراكز العربية للتنمية الإقتصادية والإجتماعية، تونس 23 – 25 ، أبريل 1986 .

[5]صبري أحمد أبو زيد: الإنتاجية نحو إطار نظري للمفهوم والمحددات مع التطبيق على الصناعة التحويلية في مصر، المجلة العلمية للإقتصاد والتجارة ، جامعة عين الشمس ، العدد 1، جانفي 1987 ، من 523 – 564 .–

[6] -AdwordShapino , Macro economic analysis , public finance and the price system , university of Toledo , third , edition , p9 .

[7]خالد طه عبد الكريم: الأمثلية في أسواق المنافسة الإحتكارية، مجلة الإدارة والإقتصاد، العدد 85 ، سنة 2010 ، ص263 .–

[8]محمد الجموعي القريشي ود. الحاج عرابة: قياس كفاءة الخدمات الصحية في المستشفيات الجزائرية، مرجع سابق ، ص13 .–

[9]- For Sund F.R et Hjalmarsson.L :Frontier production function and technical progress : Astudy of general milk processing in Swedish dairy plant economitrica , 1979 , 47 , p 4 .

[10]– عبد الحميد بوخاري وعلي بن ساحة: التحرير المالي وكفاءة الأداء المصرفي في الجزائر: الملتقى الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات الحكومية، جامعة ورقلة، 22 – 23 سنة 2011 .

[11] Hamidou Nacuzon Sall and Jean-Marie De Ketele L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs :apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité *Mesure et évaluation en éducation Vol. 19 n° 3, pages 120.*

[12] Dockrell, W.B. (ed.) Evaluation Procedures Used to Measure the Efficiency of Higher Education Systems and Institutions , Paris, Unesco, 1990, P.149.

[13] محمد منير مرسي **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** .عالم الكتب، القاهرة، مصر 1993 ص 260.

[14] سعيد بن عطية محمد الشرم الكفاءة الداخلية الكمية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود بين النظام الفصلي ونظام الساعات

المعتمدة ,رسالة ماجستير كلية التربية ,جامعة الملك سعود .الرياض. ص 44

[15] Cuthbert, Rob. Efficiency and the Market Mechanism in Further and Higher Education, In Thomas, Hywel & Simkins, Tim (eds.). Economics and the Management of Education : Emerging Themes , New York, the Falmer Press, 1987, P. 167 .

[16] عبد الغاني النوري اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية،دار الثقافة :الدوحة، ط1. 1409هـ. ص224

[17] العبيدي غانم سعيد ".اتجاهات وأساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم – التكلفة والكفاءة بين النظرية والتطبيق – "دار العلوم للطباعة والنشر – الرياض 1986 .ص 46.

[18] وزارة التعليم العالي السعودية وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء: تقرير حالة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية . 2013 الطبعة 3 ص 55.

[19] علي عبد ربه خليفة: واقع الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الأساسي في فلسطين. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول بعنوان: التربية في فلسطين ومتغيرات العصرالجامعة الاسلامية غزة . 23-24 نوفمبر 2004.

[20] حسن بن المالك محمود الكفاءة الخارجية للكليات التقنية في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية2006-2007 ص 11.

[21] علي عبد ربه خليفة : واقع الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الأساسي في فلسطين مرجع سابق

[22] علي عبد ربه خليفة : واقع الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الأساسي في فلسطين مرجع سابق

[23] د.أ الهلالي الشربينى الهلالى : اتجاهات حديثة فى كفاءة العملية التعليمية الجامعية من المنظور الاقتصادى. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الدولي : مستقبل التعليم الجامعي جامعة عين شمس بالاشتراك مع المركز العربي للتعليم و التنمية 3 و 5 ماي 2004.

[24] العواد هيما عبد العزيز **الكفاءة الداخلية والخارجية للدراسات العليا بكليات البنات بالرياض التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات،** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض 1415هـ ص 117

[25] الحاج عرابة محمد الجموعي قريشي قياس آفاءة الخدمات الصحية في المستشفيات الجزائرية باستخدام أسلوب تحليل مغلف البيانات -دراسة تطبيقية لعينة من المستشفيات - لسنة2011 مجلة الباحث العدد 11-2012- ص 13

[26] Quey-Jen Yeh, ***The Application of Data Envelopment Analysis in Conjunction with Financial Ratios for Bank Performance Evaluation***, Journal of the O. Research Society, Vol. 47, №. 8, Aug., 1996, p. 981.

[27] طلال بن عايد احمد: تقييم كفاءة اداء الخدمات الصحية في المملكة السعودية. المؤتمر الدولي للتنمية الادارية نحو اداء متميز في القطاع الحكومي. من 1 الى 4 نوفمبر 2009.

[28] أحمد، عبد القادر محمد كفاءة البنوك التجارية العاملة بالسودان باستخدام التحليل التطويقي للبيانات من خلال الموقع : http://dspace.uofk.edu:8080/jspui/handle/123456789/9433

[29] محمد الجموعي قريشي و الحاج عرابة : قياس كفاءة الخدمات الصحية في المستشفيات الجزائرية باستخدام اسلوب التحليل التطويقي للبيانات مجلة الباحث العدد 11 سنة 2012 ص 14 و ص 16 بتصرف.

[30] علي بن صالح بن علي الشايع : دكتوراه :قياس الكفاءة النسبية للجامعات السعودية باستخدام تحليل مغلف البيانات جامعة ام القرى كلية التربية المملكة العربية السعمدية ص 74

Quality Improvement of Examination's Questions of Engineering Education According To Bloom's Taxonomy

Abdulkhalek M. Kadir
Erbil Technical Engineering College
Erbil Polytechnic University
arkomple@gmx.de

Abstract:

Bloom's taxonomy is a classification system of educational objectives, it contains six levels of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation, and it is a useful tool in developing teaching objectives and learning outcomes, it can be applied in assessment and examination's questions of engineering education as well, the levels have many keyword verbs, they assist teachers to get ideas to design and form their questions, also, they assist students to answer them perfectly, because each level gives specific ability to teachers and students.

There are interrelations between quality level, examination's questions, and Bloom's taxonomy levels, also, there are deeper relation between question's quality and learning outcomes, it was proved that 85-100% of level intermediate cognitive questions can result 67-100% of learning outcomes in most engineering education fields, because the questions need to be simplified, meaningful, and accurate. The aims of the research are to improve quality of examination's questions; the Bloom's Taxonomy can achieve this through application of keyword verbs of six levels of it but by the method of application of three procedures of collecting, selecting, and sorting of keyword verbs. Many previous studies presented keyword verbs between 32- 265, but this research selected 254 keyword verbs from all six levels, it was affirmed that both levels of application and synthesis take higher numbers of keywords of 62 and 45, both analysis and evaluation take medium numbers of 40 for both, and the levels of knowledge and comprehension take lower numbers of 36 and 31 respectively.

As a new topic, the levels of Bloom's taxonomy were used to improve quality of examination's questions and their answers.

As a new tactic, the collection, selection, and sorting of keyword verbs of levels of Bloom's Taxonomy is regarded as new developed roadmap.

Keywords: *Quality improvement, examination's questions, Bloom's taxonomy, engineering education.*

1. Introduction And Literature Review:

The examination is student's knowledge level assessment; it is one of the common methods in order to assess the knowledge's level of the students [1]. Bloom's taxonomy can be used actually by staff of teachers to get basic ideas of questions which are asked students in order to recall related facts of different materials in engineering education, it can be used as guidelines of learning as well, because the Bloom's_taxonomy levels refer to a hierarchy of question stems that teachers use it to guide their students through the learning process [2]. Many experiments affirmed of deeper dimensions to quality in higher education such as quality of the curriculum and other aspects, in which the Bloom's taxonomy aims to raise them under its six levels classification [3]. W. Edwards Deming defined good quality as a predictable degree of uniformity and dependability, and the quality is an outcome characteristic of na product or service provided to a customer [4], in higher education, the customers are students at the universities and institutes, those are receiving theoretical and practical learning from educational process in engineering fields, they are involved to answer examination's questions of related materials within specific and planned syllabus. Here, the quality expands to other meanings such as education's quality which includes: skilful assessment to facilitate learning and reduce disparities and outcomes that encompass knowledge [5], for higher degree of quality, the contents and forms of examination's questions should be clear, meaningful, and understandable, and they should not contain difficult vocabulary and complex syntax [6]. Also, the Bloom's taxonomy presents the keyword verbs to be used in questions, each keyword verb can define an objective of any question, it clears method of presenting questions, the keywords are working as verbs of how to install questions in such a way that students will be capable to understand and answer them.

As literatures review, some previous studies were studied and researched on Bloom's taxonomy subjects as follows:

1. A study [7] was presented three model levels of Bloom's Taxonomy, they were aimed to ensure quality in systems engineering as a model, they were presented to improve quality of the system and competency through method of analysis in systems engineering.
2. A study [8] introduced Bloom's Taxonomy of education objectives with classifying learning objectives according to skill level required in assessment and evaluation in order to meet

objectives, also, it was confirmed aspects of the teaching, research, and ABE (Accreditation Board for Engineering and Technology) for engineering program accreditation, in which the quality of every engineering department in the country is periodically assessed and evaluated.

3. A study [9] was aimed to make understand among three components of (teaching-learning-evaluation) process in engineering education, it reported mappings of activity verbs to all different six levels of Bloom's taxonomy in order to successful thinking skills by students, it mentioned 119 as total numbers of six levels.
4. A research [10] was made a review of 6 of the other previous researches on the application of the original Bloom's taxonomy between 1994- 2001, the overall results were several facts and declared that the Bloom's Taxonomy has been widely applied in testing and evaluation of different subjects such as classroom questions of engineering education.
5. A research [6] built a relationship between examination's questions and each level of Bloom's Taxonomy, it declared that Bloom's taxonomy is a classification system of educational objectives based on the understanding of students, and it explained of how and for what aims the questions are formed by levels as follows:

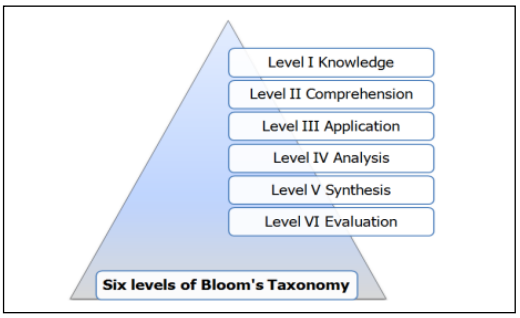
- Knowledge level: requires from student to remember facts that they have already learned and recall them as they have been learned.
- Comprehension level: requires from student to be able and rephrase information using their own statements and translate knowledge into new context and interpret graphs, tables, and charts.
- Application level: requires from students to identify the relevant information and rules to arrive to the solution and solve problems.
- Analysis level: requires from students to have ability to separate an idea into its parts or elements, and demonstrate the relationship of the parts to the whole.
- Synthesis level: requires from students to devise ways to design experiments and test hypotheses, and write a report in which problems are solved.
- Evaluation level: requires from students to make judgments about the value or merits of an idea, purpose, and solution to a problem, procedure, method or product.

2. Data Collection And Methodology

2.1. What Is Bloom's Taxonomy?

The Bloom's Taxonomy was originated by Benjamin Bloom, he published his idea on the cognitive skills taxonomy in his book, it is a classification system of educational objectives based on level of the student understanding necessary for achievement or mastery, and it contains six levels [6], as shown in figure 1.

Figure 1: Six levels of Bloom's Taxonomy



Also, it is defined as cognitive process and classified into six major arranged levels such as: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation [9].

For higher quality, these levels can be analyzed, a study analyzed these major levels into other sub-levels, categories, criteria, and elements of engineering processes in order to result higher quality application, and to give more accurate results in examination questions [11], but each level means a specific ability in order to achieve a result, the knowledge is the ability to recall, comprehension is the ability to understand, application is the ability to use knowledge, analysis is the ability to separate, synthesis is the ability to put parts together, and evaluation is the ability to judge value of ideas [12,13].

2.2. Why Use Bloom's Taxonoy?

This research selected Bloom's Taxonomy to improve quality of examination's questions because many studies were affirmed a lot of motives and advantages. The Bloom's Taxonomy is used to guide development of: (1) assessments (tests and other evaluations of student learning), (2) curriculum (units, lessons, projects, and other learning activities), and (3) instructional methods such as questioning strategies [13], other study affirmed that it leads to achieve two main objectives of curricular planning and tests [14], it assumed as a useful tool of development of teaching objectives and learning outcomes and it can be deployed in educational examination's questions, because it represents a tool for planning, implementing and assessing instructions [15]. Other motive is connected with answers by students as belonging to one level and keyword verb, the type of answers can help teachers to revise techniques of teaching and how of keyword verbs to be used? Because a study affirmed that keyword verbs are used to improve understanding and examining techniques [12], and Bloom's Taxonomy ensure that the knowledge level of students in engineering with their skills is acquired by the learning assessment [12], also, it preferred to be used because its' levels can give more detailed abilities to

students and the quality of their responses will increased [16,11], the responses of students according to Bloom's Taxonomy's levels are indicated in table 1.

Table 1: Bloom's Taxonomy and responses by students

No.	Levels and responses by students during answering questions
1	Knowledge defines student's talent: in remembering previously learned material
2	Comprehension defines student's skill: to grasp the meaning of material
3	Application defines student's capability: to use learned material in new and concrete situations
4	Analysis defines student's aptitude: to deconstruct material into component parts to accurately understand its organizational structure
5	Synthesis defines student's knack: to develop new and unique structures, systems, models, approaches, and ideas, based from previous knowledge gains
6	Evaluation defines student's capacity: to assess effectiveness of whole concepts, in relation to values, outputs, efficacy, and viability

2.3. Quality Level of Examination's Questions:

Firstly, the quality has many definitions, they related to what are required, the quality guru "Crosby" stated that the quality is conformance to requirements, and another frequently used definition comes from "Juran" as the quality is fitness for use [17]. The American Society for Quality- ASQ adopted definition as the quality denotes an excellence in goods and services [18], but the academic quality was illustrated by the Quality Assurance Agency for Higher Education- QAA, it referred to how the how well the higher education provider supports students to enable them to achieve and cover learning, teaching and assessment [19]. There are triangle interrelations among: (1) quality level, (2) examination questions, and (3) Bloom's taxonomy levels, because a study affirmed that in order to improve the quality of teaching, the teachers must be able to set good and proper questions to test the students in the examinations [1].

According to Accreditation Board for Engineering and Technology- ABET, the levels of Bloom's taxonomy will give ability to rise quality of teaching outcomes and their assessment of an engineering graduate [20], also, according to a study [21], the Bloom's taxonomy defines a group of ability in engineering education which balances higher quality such as: (1) an ability to apply knowledge of mathematics, science, and engineering, (2) ability to design and conduct experiments, as well as to analyze and interpret data, (3) ability to design a system, component, or process to meet desired needs, (4) ability to identify, formulate, and solve engineering problems, to understand the impact of engineering solutions, (5) ability to use the techniques, skills, and modern engineering tools necessary for engineering practice.

The learning outcomes will enhance examination's questions, as a study noted relationship between question's quality and learning outcomes, it was resulted that 85-100% of level intermediate cognitive questions, was resulted 67-100% of learning outcomes in most engineering education fields [6], the quality level connected with exercises and tests in laboratory of engineering fields which connected with elements of Bloom's Taxonomy as well, several authors were suggested to make modification to the laboratory program to be higher quality standards as more calculate - assemble exercises, and more oriented introductory tests [22].

2.4. Problems Presentation:

The examination's questions of engineering education are specific processes because they related to specific solutions of engineering materials, and the solutions should be precise and give accurate results, therefore, they hold many difficulties in their application, hence, both of teachers and students will face complexities to install questions and to answer them, because strong or weak cognitive outcomes will reflect by method of the educational function, so it needed new procedures of application, and the examination's questions always need simplified form and should have understandable expression, because without this, they can not conform requirements and not be fitness for use as quality standards, this enlarges problems in examination process. The Bloom's Taxonomy can achieve these tasks, but it is not so easy to use levels of Bloom's Taxonomy in examination's questions of engineering education because they intersect with each other, and most of keyword verbs need to be collected, selected, and sorted in order to suitable for examination's questions in engineering education. It was noted that there were lacks of application procedures, because there was no sufficient illustration to install examination's questions in most engineering and technical education, and because there was mixture between levels and their keyword verbs, this state generates problems for students' understanding of meaning of questions during examinations and their answering, the same problems face teachers during installing questions.

2.5. Objectives of the Research:

The objectives of this research are to:

- Present knowledge on levels of Bloom's Taxonomy and their keyword verbs, and how they can serve in gaining clear and understandable examination's questions, then assist their answers.
- Define triangle interrelation of levels, quality, and examination's questions.
- Presenting an explanation of abilities and talents that the levels of Bloom's taxonomy can give to teachers to install and form questions and students to answer them.
- Improvement quality of examination's questions of engineering education and improve skills of teachers and students by using of keyword verbs after their arrangement.
- Do collection, selection, and sorting numbers of keyword verbs in order to be suitable and at higher quality to install questions by teachers and to actual answering by students, and solve mixing between verbs, eliminate difficulties faced teachers and students .
- Present application procedures on suing keyword verbs and present examples of each level.

2.6. Methodology:

In order to gain objectives of the research, a methodology with several steps are used such as following:

- Review of five previous studies and researches, and review their presented keyword verbs, then the methodology collected, selected, and sorted many of them as a suitable for examination's questions in engineering education and to become basis for their forms and raise their quality.
- Explain of quality meanings and its interrelation with ability provided by levels and examination's questions in engineering education.
- Application consists of three procedures such as: three sectors (level, keyword verbs, and examination's questions), keyword verbs sorting and examples, and number of keyword verbs.
- Presenting and selecting of 254 keyword verbs as total numbers of related six levels of Bloom's Taxonomy and showing several examples to give more illustration to both teachers and students, and to eliminate lacks during keyword level's using to form and install questions and answering them.

3. Data Analyzing:

3.1. Literature Review:

The review of previous literatures gave to us an idea that they were worked hard on Bloom's Taxonomy and resulted significant and useful outcomes, but from analyzing them, following notes or lacks were indicated:

1. A study [7] tried to improve quality in systems engineering as a model and through method of analysis, but it not worked on keyword verbs which are basics of Bloom's Taxonomy.
2. A study [8] was used Bloom's Taxonomy with classifying learning objectives in order to met objectives, it was confirmed three of teaching, research, and ABET, also, it was formulated both (outcome indicators) and (course learning objectives), but it was connected objectives with some keyword verbs but without sorting, and it was mixed between levels and their keywords.
3. A study [9] strengthen understanding among three of (teaching-learning, and evaluation) in engineering education, despite that it was made mappings of verbs to all six levels of Bloom's Taxonomy, but it was not sorted keyword verbs for examination's questions, only it presented total numbers of 119 verbs.
4. A study [10] made review on 6 of previous researches on application of original Bloom's Taxonomy between 1994- 2001, it was declared that it widely applied in testing and evaluation, it declared Bloom's Taxonomy in engineering education as a good way, but it was not arranged keyword verbs and not referred to how they can be used in details.
5. A research [6] was tried to build a relationship between examination's questions and Bloom’s Taxonomy, it used Bloom's Taxonomy as a classification system of educational objectives based on the level of student understanding, but it was not entered into examination's questions as a specific task of engineering education or any other assessment type.

3.2. Levels of Bloom's Taxonomy:

Analyzing each level of Bloom's Taxonomy shows special output character, and demonstrate sort of ability by students that they should have to answer questions, and the content of questions installed by teachers should hold same ability, the levels are analyzed [23] as follows:

1. The knowledge level includes those behaviors which remember the ideas, materials, and phenomena in the questions, because it deals with specific facts, theories, learning procedures, and methods, also, the students are required to enable to recall of information, because they are expected to answer questions or solve problems faster.
2. The comprehension level represents the stage of understanding in questions, because the materials and ideas should be communicated with fullest implications, also, this level enables students to be able to classify and interpret, because it estimated for future trends or next steps.
3. The application level includes the use of abstractions in the form of general ideas, rules of procedures, generalized methods, and technical principles because the subjects must be remembered and applied, also, it enables students to apply concepts and principles gained in the

previous two levels because it utilize what they have learned in new situations.

4. The analysis level represents breakdown of questions into its constituent elements or parts because it makes their relations clear, also, it represents demonstration of awareness of engineering relationship by students because it gives visible explanations for each step of solutions.
5. The synthesis level means putting elements and parts together in order to form a whole things in questions, because it involved each element or part to be arranged and combined to constitute clearly structure, also, it enables students to have ideas ingeniously about design because it will reverses problems on subjects of the engineering.
6. The evaluation level represents the judgments on values of materials and methods for recognized purposes, because the used judgment will be at quantitative and qualitative standards that will be determined by the students, also, this level enables students to develop a series of working drawings, models, and analyzing, because it needed advanced assessments.

3.3. Number of Keyword Verbs:

When this research analyzed some of the previous studies and researches, it was noted that each one of them has special numbers and types of verbs and it uses a group of keywords in each level of Bloom's taxonomy, they are serve as cognitive domain and connected with regarded classification. Table 2 indicates the numbers of keywords divided on six levels of each one, with referring to total number of each one of seven previous studies [7, 14, 24, 25, 26, 27, and 28].

Table 2: Numbers of keywords designated for the six levels in previous references

No.	References: studies, researches, models by authors	Number of keyword verbs to each level from first to sixth						Total number of keyword verbs
		I	II	III	IV	V	VI	
1	E. R. Widmann	18	12	13	12	13	12	80
2	David PASSIG	12	14	14	12	13	12	77
3	IACBE	30	50	60	40	50	35	265
4	IUPUI Center	24	33	19	15	24	8	123
5	Mahbubul Hasan	15	12	20	27	27	14	115
6	Dawn M. Zimmaro	11	13	15	14	20	12	85
7	Caitriona Rooney	4	4	5	5	7	7	32

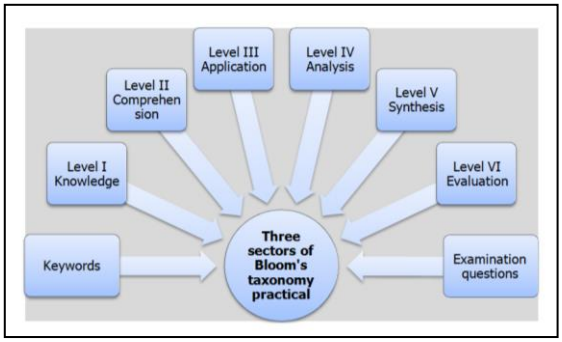
4. Application Procedures:

The procedures of application of keyword verbs in examination's questions of engineering education fields are begin with understanding of how they enter into questions and how the questions are formed which cover one level and one keyword verbs or more, this means that how the teachers form their questions that can give balance between form's type and question's duration with the essence of the subject, in addition, it should be clear and understandable by students, for this application, the procedures contain:

4.1. Three Sectors:

Three sectors assumed as vital factors to complete real application of examination's questions, they are: a level, keyword verb, and a question, together they achieve questions according to Bloom's Taxonomy. Figure 2 indicates three sectors.

Figure 2: Three sectors of all levels, keyword verbs, and examination's questions



To install questions, three sectors should be applied and existed, this results perfect questions, because the application of what and how the teachers are forming their questions, will lead to what and how the students are answering these questions? This method pf application assures successful assessment procedure at high quality degree. Therefore, the selection of level and keyword is important step by teachers or assessors, also, the mode of how the keyword is mixed with content of the question reflects on degree of the understanding by students and their capacity to answer, but in all cases, it needed real keyword with right place and language's expressions, and based on actual learning outcomes to gain higher quality questions, it was proven that there is a strong relation between question's quality and learning outcomes, it was resulted that 85-100% of questions level intermediate cognitive questions, was resulted 67-100% of learning outcomes in most engineering education fields, and along with question's verb examples that represent intellectual activity of the six levels [6], to enhance application, the cognitive domain in engineering education is much essential to be illustrated, it was proved that the cognitive domain take a large range in engineering education [8], in addition, the teachers are required to

take big attention on feedback and problem solving when they install their questions, it was proven that the effective questions include problem solving and more complex thinking questions that stimulate a student's mental activities [6]. Table 3 indicates what are demanding from teachers and students according to levels of Bloom's Taxonomy.

Table 3: Explanation of demands from questions by teachers and answers by students

Nr.	Levels 1 to 6	Demands
1	Knowledge	The questions are demanding from students to remember facts of the materials. The answer will deal with repeating precisely.
2	Comprehension	The questions are demanding from students to rephrase information and translate knowledge into new context and interpret. The answer will deal with demonstrating understanding of concepts.
3	Application	The questions are demanding from students to arrive at a solution and solve problems. The answer will deal with applying learned information to solve a problem.
4	Analysis	The questions are demanding from students to separate an idea into its parts and demonstrate the relationship of the parts to the whole. The answer will deal with breaking things down into their elements, and formulating theoretical explanations.
5	Synthesis	The questions are demanding from students to design experiments and test hypotheses. The answer will deal with constituting something and combining elements.
6	Evaluation	The questions are demanding from students to make judgments about the value or merits of an idea, purpose, and solution to a problem, procedure, method or product. The answer deal with justifying value judgments.

4.2. Keyword Verbs Sorting And Examples:

Sorting of keyword verbs is the second procedure of application, it facilitates of how questions be arranged, then how questions be answered by students, it gives idea on how the questions are formed and balanced with question's aim, as it assists to define specific learning outcomes, in addition, the precisely clearing of the keyword verbs will facilitate application procedures within education institutions, here, several references [9,14,22,29] were referred to many keyword verbs or verbs through their researches and results on Bloom's Taxonomy. This research was collected, selected, and sorted many of them as a suitable keyword verbs in order to be used in examination's questions of engineering education, here, the tables 4 to 9 indicates six groups of them in an alphabetical arrangement, some examples were explained as well, in order to give the idea of how to form questions.

Table 4: keyword verbs and examples of the knowledge level

Keyword verbs	Attach. State. Choose. Classify. Count. Define. Describe. Draw. Find. How. Identify. Label. List. Name. Match. Memorize. Note. Omit. Outline. Quote. Recall. Recite. Relate. Select. Sequence. Show. Spell. Tell. Title. What. When. Where. Which. Who. Why. Write.
Some examples	**State** five functions of the industrial management. **Classify** mechanical corrosions. **Define** moment of inertia of rotating bar. **Describe** equation of motion law. **Find** z quantity in the triangle directions. **List** the major commercial petrochemical materials. **List** five properties used to explain behaviors of the sound waves. **Select** the right angle in technical drawing. **What** is the electrical voltage? **What** would be the major product obtained from alloy of copper and bronze? **Where** can you find best concrete mixture? **Write** a technical report on two phase of fluid flow.

Table 5: keyword verbs and examples of the comprehension level

Keyword verbs	Assess. Change. Classify. Compare. Conclude. Contrast. Defend. Demonstrate. Discern. Discuss. Exemplify. Expand. Explain. Extend. Illustrate. Include. Infer. Interpret. Outline. Paraphrase. Relate. Rephrase. Report. Restate. Reverse. Review. Rewrite. Show. Summarize. Supplement. Translate.
Some examples	**Assess** whether or not the control system is working. How would you **classify** the type of chemical released by the posterior pituitary? **Compare** between AC and DC motors. **Demonstrate** which behavior of sound waves will activate. **Explain** the water cycle and how it works. **Interpret** the electromagnetic spectrum order. **Outline** mechanism for the dehydration of 1-methyl-1-cyclohexanol. **Show** that the cantilever is declined. **Summarize** the reaction between O_2 and C.

Table 6: keyword verbs and examples of the application level

Keyword verbs	Activate. Allocate. Alphabetize. Apply. Ascertain. Assign. Attain. Attribute. Avoid. Back up. Build. Change. Choose. Classify. Compute. Calculate. Complete. Comprehend. Construct. Demonstrate. Develop. Discover. Dramatize. Develop. Divide into sections. Discover. Draw. Employ. Experiment. Expose. Exercise. Explore. Figure. Graph. Identify. Improve. Interview. Includes. Make use of. Model. Modify. Organize. Plot. Prepare. Produce. Process. Predict. Plan. Role-play. Relates to. Select. Simulate. Sketch. Solve. Show. Split into parts. Tabulate. Transfer. Translate. Understand. Use. Utilize.
Some examples	What thermal equations would you **apply** to solve heat transfer? **Compute** generated power from wind rotary. **Calculate** pressure of steam boiler. **Discover** failure dimension in designed layout. **Identify** suitable parameters of electronic measurement device. How would you **organize** soil testing to show tight results? How would you **prepare** what you learned to develop new iron cutting? **Show** steps of aluminum alloy to use in furnace. Can you **use** the architecture standards in drawing of a house?

Table 7: keyword verbs and examples of the analysis level

Keyword verbs	Analyze. Assume. Characterize. Classify. Compare. Contrast. Categorize. Compare. Conclude. Connect. Confront. Debate. Deduce. Do diagram. Differentiate. Discriminate. Distinguish. Divide. Discover. Dissect. Distinct. Describe. Do graphics. Do relationships. Examine. Emphasize. Function. Identify. Inference. Inspect. List. Motive. Organize. Relate. Research. Separate. Simplify. Survey. Take part in. Test for.
Some examples	**Analyze** and simulate rutting, fatigue cracking, and thermal cracking in hot mix asphalt pavements. How would you **classify** steel bars according to their composition? **Compare** the development features of a new iron cutting with old version. How electronic sensor **connected** with control lighting? **Divide** the measurement of forces among each point on the area. Can you **discover** of how the electrical signal showed? **Do graphics** for the first one of three models of designed unite. We have three models of designed unit, **identify** them. **Organize** and arrange steps of transcription in a correct order. **Simplify** the complex fraction of (y-1/y^2+y-6/y-6/y+3). **Survey** the industrial accidents in last five years ago.

Table 8: keyword verbs and examples of the synthesis level

Keyword verbs	Adapt. Add. Build. Change. Choose. Combine. Compile. Compose Construct. Constitute. Delete. Design. Develop. Discuss. Elaborate. Estimate. Formulate. Happen. Imagine. Improve. Integrate. Invent. Make. Make up. Maximize. Minimize. Modify. Offer. Organize. Originate. Perform. Plan. Predict. Prepare. Produce. Propose. Rearrange. Replicates. Restructure. Rewrite. Solve. Suppose. Tell. Test. Theorize.
Some examples	**Add** methanol to gasoline to clean about surrogate compensation. **Combine** the grinding steel with band saw at the end of technical workshop. **Delete** statement in oracle SQL developer to install other programs. **Design** the Zinc-coated or galvanized steel to give a unique combination of high strength, formability, light weight, and corrosion resistance. How to **formulate** a research question in qualitative scientific research? **Integrate** between quality and safety concepts according to international standards. How you **make up** brushes for painting of iron produced in the factory? **Modify** the rate of temperature increase in gas tube in refrigeration. **Prepare** a project on components of disaster and evacuation management. **Rearrange** the equation by subtracting what is to the right of the equal sign from both sides of the equation: 4/5*x-(3)*3/4*x-[(2x)*1/2]=0.

Table 9: keyword verbs and examples of the evaluation level

Keyword verbs	Agree. Appraise. Argue. Assess. Attribute. Award. Choose. Claim. Compare. Conclude. Criticize. Confront. Decide. Defend. Dispute. Determine. Disprove. Estimate. Evaluate. Explain. Influence. Interpret. Judge. Justify. Mark. Measure. Opinion. Predict. Prioritize. Perceive. Prove. Rank. Rate. Recommend. Select. Separate. Set a norm. Summarize. Support. Value.
Some examples	**Appraise** the weight of packaging sugar industry within last six months. **Assess** the influence of environmental policies for capital city. **Compare** between first sampling plan with second sampling plan in quality control. **Explain** the decrease of efficiency rate of network of water distribution in new opened project. **Justify** the increase of carbon monoxide in middle of the city during midday. **Measure** the time heating of water in connected pipes. **Prioritize** the extra energy costs into included values by

	probability of mathematical relations. **Prove** mathematically the correctness of the following algorithm. How would you **rank** quality of goods or how disprove against other claims? The vehicle electronics today play a key role in all comfort and safety features; **support** this by sensors which assist intelligent data communication of the electronic vehicle systems. **Value** last testing of benzene and ratio of octane.

4.3. Numbers Of Keyword Verbs:

After presenting six groups of keyword verbs for examination's questions in last tables, as a result, each level has numbers of them as they indicate in table 10.

Table 10: Numbers of keyword verbs in each level

Series of the levels	Names of the levels	Numbers of the keywords	Ratio of each level
Level I	Knowledge	36	14.17%
Level II	Comprehension	31	12.20%
Level III	Application	62	23.39%
Level IV	Analysis	40	15.74%
Level V	Synthesis	45	17.71%
Level VI	Evaluation	40	15.74%
Total numbers of all keywords = 254			

5. Results And Discussion:

5.1. Results:

- The application and synthesis have maximum numbers of keywords of 62 and 45 respectively more than other levels, the analysis and evaluation take medium numbers by 40 keywords for each one, and finally, the knowledge and comprehension take minimum numbers of keywords, they have 36 and 31 respectively.
- The questions of intermediate cognitive by 85-100% can give the result about 67-100% of learning outcomes in most engineering education fields.
- Many previous studies were published their results on Bloom's Taxonomy, they were choose numbers of keywords between 32 to 265 keywords, in which they used in examination's questions, the keywords of levels are for knowledge were between 4 to 30, for comprehension between 4 to 50, for application were between 5 to 60, for analysis were between 5-40, for synthesis were between 7 to 50, and for evaluation were between 7 to 35.
- The practical procedure has three factors of level, keyword verb, and question.
- We purify some keyword verbs to be used in examination's questions that can be used in engineering education, the numbers are: 36 for the knowledge, 31 for the comprehension, 62 for application, 40 for analysis, 45 for synthesis, and 40 for the evaluation, they take ratios between 12.20% to 23.39%, hence the total numbers will be 245 keywords.
- From 254 keyword verbs, there were 36 keyword verbs (14%) were repeated in more than level, 1 was repeated four times, 6 were repeated two times, and 29 were repeated two times.

5.2. Discussion:

- The application, synthesis, analysis, and evaluation are represented higher cognitive levels which can their keyword verbs be used in examination's questions in engineering education because they enter into engineering processes with a wider range, especially with application and synthesis, and because they deal with achieving a result or scientific process, and they deal with assessment and required appraisal to the result or scientific process, but the application and synthesis are more connected with practical topics, and analysis with evaluation are more depend on logical analysis in engineering fields.
- The comprehension and knowledge have little attention in compare with other four levels in question of engineering education because it deals more with theoretical range, presenting information, data processing details, and extent of understanding, but in some materials have wider uses range.
- In previous studies was indicated that all of them were published six levels of Bloom's Taxonomy but with different numbers of keywords, they were between 32 as minimum and 265 as maximum numbers, because they came about overall specialization of education worldwide, and they want to contain all relevant to the education.
- The repeated keywords occurred because many meanings and purposes of them are near in each other, but in all cases, the phrases of questions will be different according to type of engineering theme.
- The practical should have three factors in order to build a higher and more cognitive understanding of questions, and for more quality level.
- The questions of intermediate cognitive have higher degree of learning outcomes because it can give higher quality standard with using of keyword levels within related level.

6. Conclusions And Recommendations:

6.1. Conclusions:

There is a lot of confirmation that the Bloom's Taxonomy can improve learning outcomes, and it leads to improve process of education and assessment and leads to gain objectives with effective range. It leads to enrich the contents of examination's questions in order to be clear and obvious in their meanings, the Bloom's Taxonomy used as a tool of

examination's questions of engineering education, six levels of Bloom's Taxonomy have many keyword verbs, as they published by many previous studies or researches worldwide, but each one tried to present little different keyword verbs and for overall subjects, but it can be purified to questions of engineering questions as in this research. There different between six levels according to their numbers and type of keyword verbs, and many of them were repeated among them. To apply levels in examination's questions of engineering education, three procedures of application were presented and analyzed by this research, the aims are to gain high quality standard of the questions.

6.2. Recommendations:

It is recommended to increase the role of levels to install and form questions by teachers, and the keyword verbs ought to be illustrated to all teachers to avoid mistakes in content and form of the questions, and to present seminars to students as well, it prefer to distribute the list of keyword verbs within levels to institutions for more accurate results and learning cognitive outcomes.

7. References:

1. ABET, (2002), Criteria for Accrediting Engineering Programs: Effective for Evaluations during the 2002–2003 accreditation cycle, Accreditation Board for Engineering and Technology, September 28, 2002, http://www.abet.org/images/ Criteria/2002-03EAC Criteria.
2. Almerico G., Baker R., (2014), Bloom's Taxonomy Illustrative Verbs: Developing a Comprehensive List for Educator Use, Florida Association of Teacher Educators Journal, vol. 1no. 4, pp. 2-4.
3. Chandrupatla T., Quality and Reliability in Engineering, Cambridge University Press, ISBN: 978-0-521-51522-1, pp. 1-2.
4. Clark A., Ernst J., (2010), Engineering and Technical Graphics Education; Using the Revised Bloom's Taxonomy, Journal for Geometry and Graphics, vol. 14, no. 2, 217–226. ISSN 1433-8157, Heldermann Verlag, pp. 219-224.
5. Edglossary: http://edglossary.org/blooms-taxonomy.
6. Felder R., Brent R., (2004), The ABC's of Engineering Education: ABET, Bloom's Taxonomy, Cooperative Learning, and so on, Session 1375, Proceedings of the American Society for Engineering Education, Annual Conference & Exposition, pp. 1-10.
7. Fuller U., Johnson C., Ahoniemi T., Cukierman D., Hernán-Losada Isidoro J., Lahtinen J., Lewis T., Thompson D., Riedesel C., Thompson E., (2007), Developing a Computer Science-specific Learning Taxonomy, University of Kent, Tampere University of Technology, University of Nebraska Lincoln, Massey University, ITiCSE 2007, Student Bursary of the British Computer Society, grant of FGU No 21/2007 (Faculty of Management Science and Informatics, University of Zilina, pp. 155.
8. Goel S. Sharda N., (2004), What do Engineers want? Examining Engineering Education through Bloom's Taxonomy, 15th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education, 27th - 29th September 2004, Toowoomba, Queensland, Australia, pp. 2-4.
9. Hasan M., Naomee I., Bilkis R., (2013), Reflection of Bloom's Revised Taxonomy in the Social science Questions of Secondary School Certificate Examination, 30th August 2013, the international Journal of Social Sciences, vol. 14, no. 1, 2012-2013 TUOSS & ARF, ISSN 2305-4557, pp. 48-49.
10. IACBE- (2015), Advancing Academic Quality in Business Education Worldwide, Bloom's Taxonomy of Educational Objectives and Writing Intended Learning Outcomes Statements, International Assembly for Collegiate Business Education, 11374 Strang Line Road, Lenexa, Kansas 66215, USA, 2014-2015 by the International Assembly for Collegiate Business Education, Lenexa, Kansas, USA, pp. 2-3.
11. IUPUI- (2006), Bloom's Taxonomy "Revised" Key Words, Model Questions, & Instructional Strategies, Center for Teaching and Learning, February 8, 2006, pp. 11-13.
12. Jones K. O., Harland J., Reid J., Bartlett R., (2009), Relationship between Examination Questions and Bloom's Taxonomy, Session W1G-1, 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October 18 - 21, San Antonio, TX, 978-1-4244-4714-5/09/, Crown, table iv and pp. 1-6.
13. Junoh A. K., Muhamad W. Z., Abu M. S., Desa A. M. (2012), Classification of Examination Marks according to Bloom's Taxonomy by Using Binary Linear Programming, International Conference on Innovation and Information Management (ICIIM 2012), IPCSIT, Vol. 36, IACSIT Press, Singapore, pp. 20-25.
14. Khairuddin N., Hashim K., (2008), Application of Bloom's Taxonomy in Software Engineering Assessments, Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on Applied Computer Science (ACS'08), ISSN: 1790-5109, ISBN: 978-960-474-028-4, pp. 66-69.
15. K6: http://k6educators.about.com/od/educationglossary/g/gbloomstaxonomy.htm
16. Lan W., Chern C., (2010), Using Revised

Bloom's Taxonomy to Analyze Reading Comprehension Questions on the SAET and the DRET, Contemporary Educational Research Quarterly, vol. 18, no. 3, pp. 165-206.
17. Orey M., (2010), Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology, Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology, A Global Text, pp. 42-45.
18. Padmaperuma G., Ilanko S., Chen D., (2006), Opportunities and Challenges in Instructional Design for Teaching the Flexure Formula Using the Revised Bloom's Taxonomy, TEMPUS Publications, Int. J. Engineering Ed. vol. 22, no. 1, table 1 and pp. 148-156.
19. PASSIG D., (2003), A Taxonomy of Future Higher Thinking Skills, 2003 Institute of Mathematics and Informatics, Vilnius, INFORMATICA, vol. 2, no. 1, pp. 79-92.
20. QAA, (2015), The Quality Assurance Agency for Higher Education, The Quality Code- A Brief Guide, QAA 1110, Southgate House, Southgate Street, Gloucester, GL1 1UB, www.qaa.ac.uk/quality code , Registered charity numbers 1062746 and SC037786, pp. 2-6.
21. Ranganathan P., Schultz R., Nygard K., (2010), How to Design an Engineering Course Syllabus to satisfy ABET Program Outcomes and Course Objectives Faculty Teach?: An assessment Instrument Example, July 18–22, 2010, Gliwice, Poland, International Conference on Engineering Education, ICEE-2010, pp. 1.
22. Rooney C., (2012), How am I Using Inquiry-Based Learning to Improve My Practice and to Encourage Higher Order Thinking among My Students of Mathematics? Educational Journal of Living Theories- EJOLTS, ISSN 2009-1788, vol. 5, no. 2, pp. 99-127.
23. Rutkowski J., Moscinska K., Jantos P., (2010), Application of Bloom's Taxonomy for Increasing Teaching Efficiency- Case study, Silesian University of Technology, July 18–22, 2010, Gliwice, Poland, International Conference on Engineering Education, ICEE-2010, figure 3 and pp. 2-4.
24. Sharrock G., (2012), Quality in Teaching and Learning- One Path to Improvement, L H Martin Institute, University of Melbourne, Australian universities' review, vol. 54, no. 2, pp.79-82.
25. SHSU: www.shsu.edu/~mgt_ves/.../lesson1.htm.
26. Thecqi: http://www.thecqi.org/The-CQI/What-is-quality.
27. UNICEF, (2000), Defining Quality in Education, The International Working Group on Education Florence, Italy, Document No. UNICEF/PD/ED/00/02, pp. 1.
28. Widmann E. R., Hudak G. J., Anderson G. E., Hudak T. A., The Taxonomy of Systems Engineering Competency for the New Millennium, Hughes Space & Communications Co., Honeywell International, Stevens Institute of Technology, Stevens Institute of Technology, pp. 58-62.
29. Zimmaro D., (2004), Writing Good Multiple-Choice Exams, Measurement and Evaluation Center, August 19, 2004, The University of Texas at Austin, p p. 7.

تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي

أ.د. فيصل محمد عبد الوهاب سعيد
أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية
جامعة جازان، السعودية
faisalabdo2009@hotmail.com

د. بشري الفاضل إبراهيم آدم
استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية
جامعة جازان، السعودية
bushramath42@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الورقة العلمية لتقديم تصور مقترح في تطوير دور الجامعات السودانية لتطبيق وظيفة خدمة المجتمع، في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي التي أعدتها الهيئة العليا للتقويم والاعتماد التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في السودان في يوليو 2012م، ولتحقيق أهداف الورقة قسم الباحثان الورقة لأربعة مباحث. وفي الإطار العام للورقة تناول الباحثان مقدمة الورقة وهدفها وأهميتها والتعريف ببعض المصطلحات المهمة للموضوع. وكما استعرض الباحثان وظيفة خدمة المجتمع من حيث مفهومها وأهميتها وتطبيقاتها عالمياً وبالتعليم العالي السوداني. كما أشار الباحثان للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في الإطار المؤسسي بالتركيز على المجال الثامن الخاص بخدمة المجتمع والذي جاء في محورين: الأول إدارة خدمة المجتمع، والثاني برامج خدمة المجتمع. وأخيرًا اقترح الباحثان تصور لآليات تطبيقية لوظيفة خدمة المجتمع للجامعات السودانية من خلال توصيات الورقة العشر، ومن أبرزها ضرورة نشر ثقافه الجودة، وتطوير خدمة المجتمع بالجامعات السودانية، وضرورة توفير الدعم المالي الحكومي للجامعات لتنفيذ برامج خدمة المجتمع، ومنح جائزة سنوية من وزارة التعليم العالي لا فضل جامعة تنفذ برامج لخدمة المجتمع السوداني.

الكلمات المفتاحية: *الجامعة: خدمة المجتمع، ضمان الجودة، المعايير.*

المبحث الأول: الإطار العام:

أولاً: المقدمـــــة:

الحمد الله القائل في محكم تنزيله: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾، فنعمة العلم هي تكريم من عند الله للإنسان الذي خلقه الله في أحسن تقويم، والجامعة مؤسسة علميه هدفها تعليم الفرد ونهضته بالتعليم داخل المؤسسة وعبر خدمة المجتمع الذي تنشا فيه الجامعة، عن طريق جودة مخرجاتها من طلبتها وعلومها المختلفة، اذن تعتبر الجامعات في طليعة المؤسسات التعليمية والتربوية في الابتكار والبحث والتجديد المعرفي (شلدان وزميله، 2013). ولقد حظيت جودة التعليم الجامعي باهتمام كبير في معظم دول العالم إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة، وبناءً على ذلك فإن تحديد المرتكزات الأساسية للجودة يحتل أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مختلف المؤسسات التعليم العالي، إذ إن هذه المرتكزات من تُشير إلى الحقائق الأساسية التي ينبغي أن يُعتمد عليها في مجال ضمان الجودة، (الترتوري، وزميله، 2009م).

وبما إننا نعيش في عصر العولمة والانفجار المعرفي والتطور التقني المتسارع مما جعل حتمية تطبيق الجودة في التعليم الجامعي، ولأننا نعيش في عصر تشابكت وتداخلت فيه الأمور تداخلاً متسارعاً ومستمراً، فانعكس على المجتمع بتحديات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية ومعرفية وتكنولوجية، مما جعل وظائف الجامعة– كمؤسسة تعليمية– متعددة الجوانب ومتشابكة متداخلة، وإن كان الجميع يتفقون على أن للجامعة ثلاث وظائف أساسية وهي: التدريس الجامعي، والبحث العلمي وخدمة المجتمع (فواز، 2011). وعليه أصبح من جودة الجامعة أن تسعى لتحقيق الوظيفة الثالثة، بسعيها لتطوير المجتمع المحلى والعمل على تنميته في ضوء الاتجاهات الحديثة لضمان الجودة، عبر توسيع آفاقه المعرفية والثقافية من خلال إسهام مؤسساته في تخريج كوادر بشرية تملك المعرفة والعلم للتدريب على العمل في المجالات والتخصصات المختلفة كافة، حيث توظف طاقاتها وإمكاناتها لتحقيق أهدافها المتعلقة بالتعليم، وإعداد القوى البشرية، والبحث العلمي، فلكل جامعة رسالتها التي هي من صنع المجتمع من ناحية، وأداة لصنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية من ناحية أخرى. (بابكير، 2013).

هذا وان كانت الجامعات منذ نشأتها مؤسسات تعليمية لصناعة ونشر المعرفة والعلم، اصبحت في الالفية الثالثة مصدراً اساسياً لتغذية المجتمع بقياداته والنخبة الفكرية والثقافية والإدارية والسياسية ومصدرًا للإشعاع والتأثير في كل نواحي حياة الأمم والمجتمعات وذلك بما يقوم به أساتذتها وطلابها وباحثوها من أنشطة علمية وبحثية وتعليمية في شتى ضروب الحياة. إذن يؤدى التعليم الجامعي دورًا هامًا في تطوير المجتمع وتنميته وذلك من خلال إسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة التخصصات والمجالات، إذن

الجامعة تعد من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في الجو الاجتماعي، فهي من صنع المجتمع من ناحية كما هي أداته من ناحية أخرى في صنع قياداته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية (الحيالي، ابريل 2013).

نجد في السودان تطوراً كبيراً في التعليم العالي، ففي الثمانينيات من القرن الماضي لم يتجاوز العدد الكلي لمؤسسات التعليم العالي سبعة عشر مؤسسة منها أربع جامعات حكومية وإحدى عشر كلية ومعهد عالي حكومي وجامعة أهلية وكلية أهلية بالإضافة لجامعة القاهرة فرع الخرطوم، وحينها تم إنشاء وزارة التعليم والبحث العلمي وقيام المجلس القومي للتعليم العالي للبحث العلمي لوضع السياسات التي تهتم بالجودة والإتقان، وبعد التسعينيات جاءت ثورة التعليم العالي بطفرة كبيرة في التوسع في قيام جامعات جديدة حكومية وأهلية وخاصة فبلغ عدد الجامعات أربعين جامعة وخمس وستين من الكليات الجامعية والتقنية، وتعددت مجالات الدراسة فقفزت البرامج لأكثر من 1500 برنامج، مع التوسع الكبير في قبول الطلاب فاق نصف مليون طالب، ومن ثم ظهور أنماط جديدة كالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد وغيرها، ورغم هذا التوسع الكبير ،فهناك سلبيات ممثلة في عدم تطوير الإمكانات المطلوبة في الجامعات القديمة وعدم المواكبة للعولمة والانفجار المعرفي ومتطلبات سوق العمل. لكل ما تقدم لابد من التخطيط الاستراتيجي المرتبط بتطوير مؤسسات التعليم العالي والاستفادة من المعايير العالمية للجودة التي أدت للتقدم الدولي والاستفادة من ذلك في تصميم معايير لضمان جودة التعليم العالي (Berghout :2011). ثم الاهتمام بخدمة المجتمع من مؤسسات التعليم لعالي. للتوسع الكبير لاسيما وأن السودان قطر متسع جغرافيا، حيث هناك نشأت العديد من الجامعات الجديدة بالولايات المختلفة في شرقه وغربه وشماله وجنوبه أن دورها المهم في خدمة مجتمع السوداني. ومما تقدم تتضح أهمية هذه الورقة، التي تتناول كيفية تطوير الجامعات السودانية لبرامج خدمة المجتمع كوظيفة ثالثة ثم اقتراح آليات تطبيقية للجامعات لتطوير برامج خدمة المجتمع السوداني، منطلقة من معايير جودة ضمان المؤسسات التي أعدتها وزارة التعليم العالي وصدر لها دليل في ذلك.

ثانياً: أهداف الورقة: تسعى هذه الورقة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعريف بالجودة والمصطلحات المرتبطة بها، ومفهوم واهمية خدمة المجتمع كوظيفة ثالثة للجامعة.
2. الوقوف على المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان في إطار التقويم المؤسسي، مع التركيز على المجال الثامن الخاص بخدمة المجتمع.
3. تقديم تصور مقترح في آليات تطبيقية في دور الجامعات خدمة المجتمع السوداني في ضوء المجال الثامن للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان.

ثالثاً: مصطلحات مهمة للورقة:

حاول الباحثان جمع مادة نظرية لبعض المصطلحات المهمة لموضوع الورقة وهي:

أ. الجامعة: يعرف (الثبيتي، 2000 م) الجامعة: (بأنها مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو على مستوى البكالوريوس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب). ومن تعاريفها ايضاً: (الجامعة هي مؤسسة اجتماعية طورها المجتمع لغرض أساسي هو خدمته، وخدمة المجتمع حسب هذا المفهوم تشمل كل جانب من جوانب نشاطات الجامعة"). تعريف ثالث الجامعة: (هي مجتمعاً علمياً يهتم بالبحث عن الحقيقة ووظائفها الأساسية تتمثل في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع الذي يحيط بها). ويقصد الباحثان بالجامعة، المؤسسة الجامعية السودانية وما تقوم من أنشطة التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع المحلي السوداني.

ب. خدمة المجتمع: عرف، (مصطفي، 2002)،: (خدمة المجتمع هي الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو بعض أفراد المجتمع لتحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية). كما عرفها (احمد ،2002): (بأنها تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبى هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها، ومراكزها البحثية المختلفة بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها). كذلك عرفها. (عبد الحليم والعزب، 1997م): (بأنها نشاط تقوم به الجامعة لحل مشكلات مجتمع أو لتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة). وهنا يقصد الباحثان بخدمة المجتمع كل البرامج والأنشطة المختلفة التي تقدمها الجامعة السودانية للمجتمع ولسوق العمل عبر التخصصات العلمية المختلفة.

ج. ضمان الجودة: وتعرفها اليونسكو: (بأنها عملية منظمة ذات صيرورة ممتدة زمنياً من "سنة لسنتين" يتم فيها تقييم مؤسسة التعليم العالي ككل "الضمان المؤسسي" أو تقييم أحد برامجها "الضمان المتخصص"، بناءً على لائحة من المعايير" أو المحكات أو "المقاييس" المتفق عليها، والعملية في مضمونها تركز على

الإجراءات التالية للبرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي: "التقييم الذاتي، التقييم الداخلي، التقييم الخارجي")، (أبودقة، 2013م). تعريف ثاني: (ضمان الجودة هو توكيد الجودة وهو التقويم الداخلي، أو هو مجموعة من الأنشطة أو الاجرءات التي تتخذها مؤسسة أو منظمة ما لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقاً لمنتج أو خدمة ما يتم بالفعل)، (عبد الوهاب: 2013).

د. المعايير: (هي عقد اجتماعي جديد حول متطلبات التعليم الجامعي وتأكيد للتوقعات المتفق عليها اجتماعياً، وهي تلعب دورا مهما في وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء بكل جوانبه وإظهار قدرة الطلاب على تحقيق النواتج مسبقاً، وهي أساس للتقويم المؤسسي والبرامجي)، (Tery J. :1998)، وقد ارتبطت المعايير بالجودة الشاملة التي بدأت في مجال الصناعة وإدارة الأعمال والتجارة ثم انتقلت للتعليم وكان من روادها ثلاثة من علماء الرياضيات بالولايات المتحدة الاميريكية هم اداوارد ديمنج و ولتر شيوارت و جوزف جوران، (طعيمة 2008م).

هـ. مؤشرات الجودة: (هي البيانات التي يمكن قياسها إيجابياً ويعتمد عليها كمقياس للجودة او الإنجاز، مثلاً نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون درجة الدكتوراه في المؤسسه، مثال آخر نسبة الخريجين من المؤسسة الذين يعملون في سوق العمل... إلخ.

و. ضبط الجودة: (ويقصد بها نظام يحقق مستويات مرغوبة في المنتج عن طريق فحص عينات من المنتج، وتعرفه معاجم أخرى بأنه الإشراف على العمليات الإنتاجية لتحقيق إنتاج سلعة بأقل تكلفة بالجودة المطلوبة طبقاً للمعايير الموضوعية لنوعية الإنتاج)، (طعيمة وآخرون: 2008).

ز. التقويم: (وهو العملية التي عن طريقها يتم التأكد من أن العمليات والنواتج تطابق ما خطط لها من أهداف، أو هو عملية منظمة يتم فيها إصدار حكم على منظومة تعليمية بغية إصدار قرارات تتعلق بإدخال تعديلات أو تحسينات جزئية أو كلية فيها، أو هو عملية تجميع وتحليل منظم للبيانات لصنع القرارات، ويغطي ذلك تقييم الجودة والوسائل التي يتم بها الحكم على الجودة والمعايير المؤسسية والبرامجية). (عبد الوهاب: 2013). وللتقويم أنواع وأقسام عديدة منها التقويم المؤسسي والبرامجي، وقسمت (ابودقة 2013) التقييم لثلاثة مجالات:

- التقييم الذاتي: (هو مراجعة كل الموارد اللازمة لفحص أحوال المؤسسة أو البرنامج لتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لكيفية التغلب عليها)، وعادة ما يتم من أصحاب الشأن أنفسهم أفراد المؤسسة أو العاملين في البرنامج الأكاديمي.

المبحث الثاني: الجامعة وخدمة المجتمع:

أولاً: مفهوم خدمة المجتمع:

تنطلق الفلسفة التربوية لخدمة المجتمع من قاعدة ضرورة انتقال الجامعة من داخل اسوارها الضيقة الى الخارج، حتى تصل من لا يستطيعون الذهاب اليها، كما تنطلق من فلسفة اخري ان التعليم ليس محدد لعمر معين، بل هو مطلوب للفرد طوال حياته. وتعرف خدمة الاجتماعية (بأنها طريقة علمية لخدمة الإنسان، ونظام اجتماعي يساعد على حل مشكلاته وتنمية قدراته ويساعد النظم الاجتماعية الأخرى في المجتمع على حسن القيام بدورها، كما يعمل على خلق نظم جديدة تظهر حاجة المجتمع إليها في سبيل تحقيق رفاهية أفراد). تعريف ثاني للخدمة الاجتماعية هي: (تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات وتصميم الانشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق كلياتها ومراكزها البحثية بغية احداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها)، (الصاوي، 2004). وتعريف ثالث للخدمة الاجتماعية لكل من:(SHANON&SHOEFELD): (بأنها الخدمة التي تقدمها الجامعة لمجتمعاتها على أنها "نشاط ونظام تعليمي موجه إلى الغير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريقة نشر المعرفة خارج جدران الجامعة وذلك بغرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة)، (سليمان، 2014م).

ثانياً: أهمية وظيفة خدمة المجتمع للمؤسسة الجامعية:

وتعد خدمة المجتمع من أهم الادوار التي تطلع بها مؤسسات التعليم العالي، حيث إن كل ما تقوم به الجامعات من أنشطة تعليمية أو بحثية يجب أن ينصب في النهاية في خدمة المجتمع بمختلف مستوياته وشرائحه. وقد حظيت قضية تفعيل العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومجتمعاتها المحلية المحيطة بها باهتمام كبير، من مخططي السياسات التعليمية وإدارات هذه المؤسسات في جميع دول العالم المتقدم منها والنامي على حد سواء، وذلك من أجل الارتقاء بأداء هذه المؤسسات وتفعيل مساهمتها في خدمة المجتمع والاستجابة لمتطلباته، فاتصال الجامعات بمجتمعاتها المحلية من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة والخدمات المجتمعية لم يعد أمراً اختيارياً يمكن أن تقوم به الجامعات أو تتركه بل أصبح هدفاً إستراتيجياً وضرورة حتمية فرضتها العديد من المتغيرات في مجالات الحياة المختلفة، ويعد اهتمام الجامعات بخدمة المجتمع أحد أهم العوامل التي تكسبها ثقة المجتمع والرأي العام. كما يعد ذلك الاهتمام عاملاً من عوامل ترفيع الجامعات لمواقع متقدمة في التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي. وقد صنفت الخدمات التي تقدمها الجامعات للمجتمع من قبل المختصين إلى ثلاثة مجالات: أولها البحوث التطبيقية التي تهدف لحل مشكلة معينة تواجه المجتمع، ثانيها الاستشارات ممثلة في الخدمات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس في مجالات تخصصاتهم المختلفة، وثالثها تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية لمؤسسات الدولة

والقطاع الخاص وأفراد المجتمع في قطاعاته المختلفة، (سليمان، 2014م).

إذن خدمة المجتمع تؤكد على الدور المهم للجامعة في تحديد مخرجات تتلاءم وطبيعة هذا العصر، والعمل على خدمة المجتمع وتنميته بجميع جوانبه السياسية والاقتصادية والمعرفية والاجتماعية. وكذلك تنمي لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع، وحل مشكلاته، والرغبة في البحث وتحدي الواقع، واستمرار المستقبل في إطار نهج علمي وثيق، يراعي خصوصية المجتمع، ويمنع تكديس المعرفة، وعدم ربطها بحركة الحياة المتطورة مما يفقد العلم حتمية المعرفة الاجتماعية .والتعليم الجامعي ثروة كبيرة لا تقدر بثمن، فهو يحرك عملية التنمية لأن المؤسسة التعليمية هي من أرفع المؤسسات التي تقع على عاتقها مهمة توفير ما يحتاجه المجتمع من عمليات التنمية فيه من متخصصين وبمختلف المجالات، إضافة إلى أنها تشكل المراكز الأساسية للبحوث العلمية والتطبيقية التي تضمن التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وهي تثري صناع القرار بالخبرات والمهارات وبالتالي تتحكم بالأداء السياسي .ولا يمكن للجامعة في أي مجتمع أن تؤدي دورها الكامل في التغيير الاجتماعي بدون تحقيق تفاعل بين الفرد من ناحية، والبيئة الاجتماعية من ناحية أخرى، فعلاقة الجامعة بالتغيير الاجتماعي متلازمة ومترابطة؛ فهي تقوي المهارات، وتثري روح الابتكار لدى الفرد، ورفع مستوى الرقي الاجتماعي. فهي تساعد على تحسين أوضاع الطبقات الفقيرة من السكان، وتيسر فرص العمل للأفراد التي يفرضها المجتمع كونها تلبي حاجة الفرد والمجتمع من مهن مختلفة مما يتيح فرصة للإنتاج وبالتالي يترك أثراً إيجابياً في المستوى المعيشي.

ثالثاً: الجامعة وخدمة المجتمع عالمياً:

عالميا سوف نتناول الايزو 26000 والمسؤولية الاجتماعية، ثم نقدم بعض الاهتمامات العالمية لخدمة المجتمع:

أ. نظام الايزو 26000 والمسؤولية الاجتماعية:

ايزو هي منظمة التقييس العالمية، او منظمة الجودة العالمية كما تسمى، قدمت مجموعة من المواصفات للرقابة على نظام الجودة، (السامرائي والكناني، 2013)، منها ايزو 26000 (ISO26000)، هي تصميم المعيار الدولي الذي يقدم التوجيه و الإرشاد بشأن طرق تنفيذ المسؤولية الاجتماعية، التي تتشكل منها المسؤولية الاجتماعية والقضايا لتنفيذ المسؤولية الاجتماعية لجميع أنواع المنظمات، ولأن كل منظمة تؤثر في المجتمع والبيئة من حولها، نجد مصطلح المسؤولية الاجتماعية يشير لمسؤولية كل منظمة في آثار قراراتها وأنشطتها على المجتمع والبيئة من خلال السلوك الشفاف والجانب الأخلاقي كعمل متناسق مع التنمية المستدامة ورفاهية المجتمع. ويأخذ بعين الاعتبار توقعات أصحاب المصالح ويكون خاضعا لقانون مطبق ومتناسق مع المعايير والقواعد الدولية للسلوك. وتعرف أيضا على أنها "التزام مستمر من قبل المشروع بالتصرف على النحو الأخلاقي والإسهام بالتطور الاقتصادي في حين يتم تحسين جودة حياة قوة العمل وعوائلهم وكذلك المستوى المحلي والمجتمعي عموماً، وفي الغالب تتأكد المسؤولية الاجتماعية من البيئة العامة للمنظمة في قدرتها على تلبية ثلاثة جوانب أساسية هي: البيئة الاقتصادية، والبيئة الطبيعية، والبيئة الاجتماعية.

هذه المواصفة تقدم الإرشادات العامة للمبادئ الأساسية للمسؤولية الاجتماعية والمواضيع والقضايا المرتبطة بها كما أنها تتطرق للوسائل التي تمكن الناس من إدخال مفهوم المسؤولية الاجتماعية ضمن إطار يمكن الناس من إدخال مفهوم المسؤولية الاجتماعية ضمن إطار الاستراتيجيات والآليات والممارسات وعمليات كافة المؤسسات، بما أن هذه المبادئ والموجهات لن تكون متساوية في استخدامها، فالمسؤولية تقع على عاتق المؤسسات في تحديد ما يليها وتنفيذها بالتساوي مع شركائها. إذن هذه المواصفه هي اعتراف عالمي باهمية وضرورة خدمة المجتمع من المنظمة ومنها الجامعة.

ب. أمثلة لجهود عالمية في وظيفة خدمة المجتمع للجامعة:

لقد ظهر مفهوم ضمان الجودة كنتيجة للانتقادات المتصاعدة لتدنى مخرجات التعليم العالي، ولذلك اصبح للتعليم الجامعي عالمياً دورا مهما في تطوير المجتمع وتنميته (الحيالى، 2013). وان اتصال الجامعة بمجتمعها وتفاعلها معه امر فرضته المتغيرات المعاصرة. مثل العولمة (عطية، 2013م). وعالمياً نجد هناك الكثير من الجامعات تقوم بتجسيد دور الوظيفة الثالثة لخدمة الجامعة للمجتمع، نورد منها على سبيل المثال لا الحصر: (كتاب الوظيفة الثالثة لوزارة التعليم العالي السعودية، 2013م) بعض الامثلة من الدول الغربية المتقدمة:

- قامت الجامعات الأوروبية بتأسيس مشروع بحثي امتد لثلاث سنوات (2008–2011م)، مدعومًا من الهيئة الأوروبية للتعلم مدى الحياة، يهدف إلى إيجاد أداة شاملة لتعريف خدمة المجتمع كوظيفة ثالثة لمؤسسات التعليم العالي في الدول الأوروبية وقياسها ومقارنتها. وأسفر هذا المشروع عن إقامة مؤتمر في العاصمة الايرلندية دبلن في شهر فبراير من عام 2012م بعنوان (الوظيفة الثالثة للجامعات: مؤشرات وممارسات مثلى): Universities Third Mission: Indicators and Good (Practices)، ليناقش نتائج هذا المشروع فيما يخص مؤشرات قياس الوظيفة الثالثة للجامعات ومنهجية التصنيف الأوروبية، واشتركت في هذا المشروع ثمان جامعات أوروبية، وقامت جامعة "بلنسية للتقنية" بإسبانيا بتولي هذا المشروع والقيام بتنسيقه بين الجامعات المشاركة. وقد اهتمت الجامعات الأوروبية بربط الجامعات بمجتمعاتها. واقترحت هذه الجامعات مجموعة من المؤشرات لقياس هذه الأبعاد.

- مثال ثاني في فرنسا قامت الجامعات والمراكز البحثية بإنشاء شركة علمية مشتركة فيما بينها تسمى (SATT) تكون حلقة وصل بين الجامعات والمعامل البحثية والعالم الاجتماعي والاقتصادي، مهمتها تقوم على تحويل الاكتشافات إلى تطبيقات ملموسة، وتلبية احتياجات الشركات بما يسهم في إفادة المجتمع. ونشاطها يتمثل في تسجيل براءات الاختراع وتحويل تقنيات الجامعة والمعامل إلى فرص تجارية، قامت بعض الجامعات الفرنسية مثل جامعة: "نانت غرب فرنسا" بتطبيق برامج تربوية ثقافية تحمل اسم مقاهي المواطنين (تهدف إلى توعية المجتمع ومشاركته في مناقشة مواضيع متنوعة. وتقام هذه البرامج في وسط المدينة، ويديرها مجموعة من أساتذة الجامعة من تخصصات مختلفة مع مجموعة من أفراد المجتمع الراغبين في مناقشة مواضيع تخص البيئة، والصحة، والتعليم. إلخ.
- مثال ثالث من الولايات المتحدة الأمريكية نجد معهد "ماساتشوستس" الشهير بـ (MIT)، يقوم بربط التعليم ببناء المعرفة المتزايد مما يسهم في خدمة المجتمع، حيث نجح المعهد في كثير من الإنجازات مثل: اختراع العملية الحديثة في حفظ الأطعمة والمأكولات، وتطوير الأطراف الصناعية والتصوير الضوئي السريع... إلخ .

ومن الامثلة العالمية الاخري: لخدمة المجتمع من بعض الدول الآسيوية،(الجهني ،2011)، المتقدمة:

- مثال نجد جمهورية الصين الشعبية قامت كليات التربية بالتعاون مع دوائر ال تربية المحلية بتقديم محاضرات عن كيفية الحفاظ على الصحة العامة، وعن الجينات وعن الأخلاق وعلم نفس الطفل، وتقدم هذه الكليات تلك المحاضرات لأولياء الأمور الملحقين بمدارس الآباء
- مثال ثاني من اليابان حيث نجد كثيرًا من الجامعات وضعت برامج تمتد إلى ثلاث سنوات تقوم على تعليم الأطفال حفظ الطعام والتربية في رياض الأطفال. كما تقدم الكليات المتوسطة باليابان عامين في ميادين تتصل بتنمية المجتمع والعمل على خدمته ، وهذه البرامج تتمثل في تعليم الأفراد حفظ الطعام ، والتربية في رياض الأطفال والتصو، فقد جاء في أحد التقارير الصادرة عن دور الجامعات اليابانية في المجتمع المحلى أن القدر المتحقق في الإسهام في أنشطة المجتمع بين كل من الجامعات العامة والخاصة محدود وضئيل للغاية وذلك على الرغم من ضخامة.

مما تقدم نجد عالميا هناك اهتمام كبير بخدمة المجتمع للوظيفة الجامعة الثالثة ، كما أن العديد من الدول النامية بدأت تهتم بذلك ، لذلك لابد للسودان من أن تهتم جامعاتنا بذلك.

رابعاً : أساليب الجامعة في وظيفة خدمة المجتمع:

يري (حسن، 2007م) أن أهم الطرق التي تتبعها الجامعات السودانية للتكامل مع المجتمع هي:

1. أهداف الجامعة لابد أن تتلاءم مع المتطلبات الأساسية للمجتمع وتسعى لتحقيقها من خلال برامجها المختلفة تبعا لتطوير فلسفتها وتأكيد رسالتها الأساسية ومراجعة الأهداف المحددة لكفاياتها العلمية والبحثية والإدارية فى ضوء مراجعة الأوضاع العامة فى المجتمع واحتياجاته وحركة التغيير السريع منه .
2. التواصل بين الجامعة والمؤسسات العلمية فى الدولة وفى الوقت نفسه أن تحرص على الانفتاح على العالم والاتصال المنظم مع مراكز البحث العلمي حتى تتسم بالمواكبة والتطور والتقنية .

1- تركيز الجامعة على الإمكانات المحلية المتوفرة ، خاصة المادية والبشرية و التي بدورها تركز على القيادة المحلية ، من خلال تدريبها وحثها على المشاركة الإيجابية في تعميق الصلة القائمة على الثقة بينها وبين المجتمع .

2- انفتاح الجامعة على أفراد المجتمع والتعامل مع المزيد من مؤسساته وهيئاته المختلفة الإنتاجية والخدمية، والتفاعل مع قضاياه وأهدافه والسبق الى توقع مشكلاته والعمل على تقديم حلول علمية والإسهام في قيادة الرأي العام وتنويره.

خامساً : معوقات وظيفة خدمة المجتمع:

حدد (حسن، 2007م) أن أهم المشكلات التي تعوق الجامعات المجتمع هي :

1. عدم الوعى المجتمع باهمية الجامعة باعتبارها المؤسسة المهمة فى خريطة المجتمع.
2. عدم وجود صفة واحدة لتحقيق التكامل بين الجامعة والمجتمع فلكل مجتمع خصوصياته وتوجهاته التنموية وظروفه الاجتماعية وأطره القيمية التي تؤثر فى اختيار النموذج المناسب لإحداث هذا التكامل .
3. عدم وجود قنوات اتصال بين القيادة السياسية فى المجتمع والقيادات الإدارية فى الجامعة مما يجعل كثير من المشكلات تحتاج لحلول فى ذلك .
4. شح الإمكانيات المادية للجامعات الأمر الذى يحد من توثيق العلاقة بينها وبين المجتمع.
5. ضيق نظرة كثير من أفراد المجتمع للجامعة ، حيث ينظرون إلى الجامعة كمؤسسة تعليمية فقط يمر بها الطالب للحصول على شهادة جامعية تؤهله للحصول على عمل مما يجعل الطالب

يكرس جهده لتحصيل المعرفة ولايعطى اهتماماً للبحث والتفكير العلمى.

6. وجود فجوة بين الحياة الجامعية والمجتمع ومتطلباته يجعلها جاهلة بكل مايحدث فى المجتمع وتكون النتيجة فشل الجامعة فى توثيق صلتها بالمجتمع وحل مشاكله .

المبحث الثالث : المعايير الوطنية السودانية لضمان الجودة :

اولاً : تجربة التعليم العالي السوداني في ضمان الجودة :

للسودان تجربة تاريخية متميزة لا يمكن إغفالها في ضمان جودة التعليم العالي، فتميز التعليم منذ بداياته باعتماد مبدأ الجودة في جميع مؤسساته منذ بدايات القرن الماضي عندما أنشئت كلية غردون التذكارية سنة 1904م التي كانت نواة لجامعة الخرطوم ، ونذكر من الأمثلة هنا: اعتماد التميز الاكاديمي للطلاب شرطاً للقبول في مؤسسات التعليم العالي، و التقيد بشروط وضوابط محددة في تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس ومساعدي التدريس ، والاهتمام بدعم الطلاب وتوفير الخدمات الجامعية لهم، وقيام مجالس الأساتذة والكليات والأقسام بتصميم البرامج والمناهج والمقررات مع المراجعة والتقويم والتحديث المستمر ، واعتماد التقويم الخارجي الدوري للبرامج والمناهج الدراسية والطلاب بمشاركة ممتحنين خارجيين من بريطانيا وأمريكا وأوربا وغيرها ،وتوفير البنى التحتية وتقنية مصادر التعلم وتوائم إعداد الطلاب وتفي باحتياجاتهم (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012).

ثانيا: معايير ضمان جودة التعليم العالي في الإطار المؤسسي:

قامت الهيئة العليا للتقويم والاعتماد التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، التي أنشئت سنة 2003م بتصميم دليل للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي بالسودان ، قام بإعداده لجنة من الخبراء والمختصين ، ،لتسترشد به مؤسسات التعليم العالي في تنفيذ التقويم الذاتي المؤسسي،تمهيداً للتقويم الخارجي والاعتماد في المراحل اللاحقة مستقبلاً . وجاء الدليل من تسعة مجالات وهي، الإطار المؤسسي، والحوكمة والإدارة ، والبنى التحتية وخدماتها ،والموارد البشرية ، والطلاب والخريجون ، والتعليم والتعلم ومصادرهما ، والبحث العلمي والدراسات العليا ، وخدمة المجتمع ، وادارة الجودة . وقامت الهيئة بورش عمل عديده على اللجان العلمية المتخصصة التابعة للمجلس القومي للتعليم العالي لمناقشه الدليل وكيفية تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي السوداني في المجال الطبي والهندسي والزراعي وفي كليات التربية وغيرها ،،، إلخ ، وفيما يلي نتناول المجال الثامن الخاص بخدمة المجتمع وهو الخاص بهذه الورقة (دليل المعايير للهيئة العليا : 2012).

ثالثاً : المجال الثامن : خدمة المجتمع :

– المبرر: تعد خدمة المجتمع إحدى الوظائف المهمة لمؤسسات التعليم العالي وتشكل علاقة المؤسسة بمجتمعها المحلي أحد اهم مؤشرات نجاحها .لذا يتوجب عليها تبني سياسات علمية وخطط وأهداف وبرامج وأنشطة لخدمة المجتمع وتكون واقعية ومنبثقة من رسالتها وغاياتها وأهدافها ،وفي إطار استراتيجيتها وتوجهها نحو مجتمعها المحلي.

–المعيار : للمؤسسة برامج وأنشطة متعددة ومتنوعة لخدمة المجتمع وتعمل على توطيد علاقات متبادلة مع المجتمع ومنظماته المختلفة.

يشتمل هذا المجال عدد محورين فيما يلي تفصيل مختصر لكل محور:

(أ) محور إدارة خدمة المجتمع :

- المعيار : للمؤسسة إدارة لخدمة المجتمع مكتملة الجوانب والتجهيزات تعني بالبرامج والخدمات التي تلبي احتياجات المجتمع تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً بكفاءة وفاعلية.
- المؤشرات :

1– هل للمؤسسة إدارة لخدمة المجتمع ؟ وهل لها خطط منشورة ومتاحة؟

2– هل تتوافر لادارة خدمة المجتمع موارد ماديه وماليه كافية؟ وهل تعمل بها أطر بشرية مؤهلة؟

3– هل تنسق إدارة خدمة المجتمع جهود جميع الأطراف المعنية بالمؤسسة بخدمة المجتمع ؟

4– هل لإدارة خدمة المجتمع علاقات متنوعة وشراكات مختلفة مع منظمات المجتمع المختلفة؟

5– هل لإدارة خدمة المجتمع آليات لتشجيع وتحفيز منسوبي المؤسسة للمشاركة في خدمة المجتمع ؟ وهل هناك توثيق لهذه المشاركات ؟ .

6– هل تجري إدارة خدمة المجتمع آليات ودراسات متنوعة في مجالات خدمة المجتمع المختلفة ؟وما مستوى رضا المستفيدين من أداء هذه الإدارة ؟ .

7– هل يستفيد المجتمع من الإمكانات المتنوعة والمختلفة بالمؤسسة ؟وإلى أي مدى تتم الاستفادة ؟ .

8– هل تقوّم المؤسسة أداء إدارة خدمة المجتمع وبشكل دوري ؟ .

– الشواهد والأدلة :

1– أمر تأسيس إدارة خدمة المجتمع .

2– خطط إدارة خدمة المجتمع .

3– موازنة إدارة خدمة المجتمع في الثلاث سنوات الأخيرة .

4– قائمة بمعينات إدارة خدمة المجتمع المادية وبمؤهلات الأطر العاملة فيها .

5– وقائع اجتماعات إدارة خدمة المجتمع ولجانها المختلفة .

6– وثائق الشراكات الذكية والبروتوكولات والاتفاقيات ما بين المؤسسة ومنظمات المجتمع.

7– الوسائل والآليات المتبعة لتشجيع وتحفيز المشاركين في خدمة المجتمع .

8- قائمة بأطراف ومنظمات المجتمع المختلفة المشاركة في تحديد وتنفيذ خطط وبرامج خدمة المجتمع التي تقوم بها المؤسسة ونوعية المشاركة .

9- الدراسات التي أجريت في مجالات خدمة المجتمع وقياس الرضا عنها .

10- دراسات تقويم أداء إدارة خدمة المجتمع.

(ب) محور برامج خدمة المجتمع :

- المعيار : للمؤسسة برامج وأنشطة مختلفة ومتنوعة لخدمة المجتمع تنبثق من رسالتها وبمشاركة فاعلة من جميع المستفيدين.

المؤشرات : -

1- هل للمؤسسة برامج وأنشطة لخدمة المجتمع ؟ .

2- ماهي مجالات البرامج التي تقدمها المؤسسة في إطار خدمة المجتمع ؟وكم عدد البرامج المنفذة والمخططة في كل مجال في الثلاث سنوات الأخيرة وكم عدد المشاركين من منسوبي المؤسسة في هذه البرامج في الثلاث سنوات الأخيرة؟.

3- ما هي االأنشطة المتنوعة التي تقدمها المؤسسة في إطار خدمة المجتمع؟ وكم عددها في الثلاث سنوات الأخيرة؟وكم عدد المشاركين من منسوبي المؤسسة في هذه الأنشطة في الثلاث سنوات الأخيرة؟ .

4- الى أي مدى تشارك أطراف المجتمع المختلفة في تنفيذ برامج وأنشطة خدمة المجتمع التي تقوم بها المؤسسة؟ .

5- هل تقوّم ادارة خدمة المجتمع برامجها وأنشطتها بصورة دورية؟ .

الشواهد والأدلة : -

1- قائمة بالبرامج التي تقدم للمجتمع المحلي .

2- قائمة بالانشطة المتنوعة التي تقدم للمجتمع المحلي.

3 - دراسات تقويم برامج وأنشطة خدمة المجتمع .

المبحث الرابع : آليات مقترحة تطبيقية في خدمة المجتمع :

وختاما لتطوير دور الجامعات السودانية لخدمة المجتمع السوداني ، يقترح الباحثان تصوراً في آليات تطبيقية من خلال ما يلي :

اولاً: العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة، وكيفية تطبيق معايير ضمان الجودة والتقويم بنوعيها المؤسسي والبرامجي، بمؤسسات التعليم العالي السوداني ، خاصةً خدمة المجتمع كأحد مجالات ضمان الجودة .

ثانياً : التوعية بأهمية وظيفة خدمة المجتمع للجامعات ، والاستفادة من الخبرات العالمية والعربية التي تطورت في ذلك ، والعمل على توفير الدعم المالي الحكومي للجامعات السودانية لتفعيل دورها في خدمة المجتمع السوداني .

ثالثاً : قيام مؤتمر برعاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لمناقشة كيفية تطوير دور الجامعات السودانية في خدمة المجتمع وتصميم الخطط الاستراتيجية للجامعات في ذلك، وذلك بمشاركة الخبراء والمختصين من داخل السودان وخارجه، وإجراء الوزارة للدراسات والبحوث الميدانية في وظيفة خدمة المجتمع للكشف عن معوقاتها بالجامعات وكيفية تطويرها.

رابعاً: إنشاء شركة سودانية متخصصة في تسويق برامج الجامعات في خدمة المجتمع أسوة بالدول الغربية، حتى تكون حلقة وصلة بين مؤسسات المجتمع وسوق العمل من جهة والجامعات السودانية من جهة اخري .

خامساً: أن تقدم وزارة التعليم العالي السوداني جائزة سنوية لا فضل جامعة تنفيذاً لبرامج خدمة المجتمع، على أن تكون الجائزة باسم شخصيه تاريخيه مثل بعانخي أو المهدي أو احد علماء السودان مثل: البروفسور عبد الله الطيب او غيره.

سادساً: ربط البحث العلمي بالجامعات السودانية بمشكلات المجتمع ، وتحديد آليات لكيفية الاستفادة من مخرجات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في سوق العمل السوداني بالوزارات ومؤسسات القطاع العام والخاص في الولايات والمحليات المختلفة بالسودان .

سابعاً : إنشاء مركز تدريب متطور بكل جامعة سودانية ، تتوفر فيه الامكانيات والتجهيزات اللازمة من القاعات والمختبرات و الأجهزة الخ، لتنفيذ البرامج التدريبية القصيرة والمتوسطة ،والتي يحتاجها المجتمع السوداني ، ويشجع أعضاء هيئة التدريس بتصميم وتنفيذ الحقائب التدريبية فيتخصصاتهم المختلفة.

ثامناً: إنشاء مؤسسات إعلامية بكل جامعة، تهتم بإنتاج المواد الإعلامية من اعضاء هيئة التدريس مثل المقالات الصحفية ، وإعداد البرامج الإذاعية والتلفزيونية لأعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.

تاسعاً: إنشاء إدارة مختصة بخدمة المجتمع بكل جامعة سودانية ، يكون مديرها بدرجة عميد كلية تتبع مباشرة لمدير الجامعة، تعمل على تصميم خطة استراتيجية لبرامج خدمة المجتمع ، وتكون مسئولة عن التنفيذ، على أن يتم التقويم لهذه البرامج من إدارة ضمان الجودة بالجامعة .

عاشرا: إنشاء لجنة خاصة ببرامج خدمة المجتمع بكل كلية ، يكون رئيسها عميد الكلية ومقررها بدرجة رئيس قسم ، تعمل على حصر وتنظيم مساهمات الأقسام المختلفة بالكلية وتشجع أعضاء هيئة التدريس للعمل على ذلك مع توفير الحوافز المالية لذلك .

المصادر والمراجع :

أولاً : المصادر :

1- القرآن الكريم .

ثانيا: المراجع العربية :

2- ابودقة ، سناء إبراهيم، (ابريل 2013م) ،*ضمان مؤسسات التعليم العالي العربي نظرة مستقبلية – فلسطين دراسة حالة*، محاضرة عامة

على هامش مؤتمر ضمان جودة التعليم الجامعي العربي الثالث ،اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع جامعة الزيتونة ، عمان الاردن .

3- أحمد ، إيهاب السيد ، (2002)، *"دور بعض المراكز والواجدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر في خدمة المجتمع* ، رسالة ماجستير _ كلية التربية جامعة الازهر ، القاهرة .

4- الترتوري ، محمد عوض و جويحان ، اغادير عرفات ،(2009)، *ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات والمعلومات*، دار المسيرة ، عمان .

3- الحيالي ، إيهاب عبد الرازق حسين ، (ابريل 2013م)، *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من اجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل* ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي ، اتحاد الجامعات العربية بالتنسيق مع جامعة الزيتونة، الاردن، عمان ، ص ص 569 -580.

4- الجهني ، شاهر خالد سليمان ، (2011) ، *الخدمات التي تقدمها جامعة تبوك للمجتمع المحلي من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها* ، مجلة كلية التربية جامعة الازهر العدد (145) ،ج1 ، ص ص 479-504 .

الهيئة العليا للتقويم والاعتماد ، (2012) ، دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان ، وزارة التعليم العالي السوداني ، الخرطوم .

5-السامرائي ، مهدي صالح ، والكناني ، صبيح كرم ، (2014م)، *نظان إدارة ايزو ISO ، مدخل لتحسين أداء الجامعات* ، كنوز للمعرفة ، عمان .

6-الصاوي ، محمد وجيه زكي ،(2004)، *دور الجامعات في النهوض بالامة الاسلامية تراث الماضي وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل* ، برابطة العالم ، القاهرة .

7-بابكير، عايدة ، (2013)، مقال بعنوان *(تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة)* على الرابط:
http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibilityConf/dr_ayddaBakeer.pdf

8-حسن ، أميرة محمد علي ، (نوفمبر 2007) ، *نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، المؤتمر السادس/ التعليم العالي ومتطلبات التنمية*، جامعة البحرين، على الرابط الإلكتروني:
http://sustech.edu/staff_publications/20091106164054 .454.pdf

11- سعد ، فواذ ، (فبرائر 2011م) ، *الجامعات والمجتمع* ، *صحيفة الشرق اليومية* ، على رابط الكتروني :
http://www.alsharq.net.sa/2011/12/17/37173

12- سليمان ، زكريا سليمان عبد الله ، (فبرائر، 2014) ، *دور مؤسسات التعليم العالي السودانية في خدمة المجتمع* ، مقالات مؤسسة النور للثقافة والاعلام ، من الموقع الإلكتروني للمؤسسة على الرابط :
http://www.alnoor.se/article.asp?id=234420

13- شلدان ، فايز كمال ، وصايمة ، سمية مصطفي ، (2013)، *المسئولية الاجتماعية لدي اعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاسلامية وسبل تفعيلها* ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية بالتنسيق مع جامعة الزيتونه ، الاردن ، عمان ، ص ص 200-217.

14- طعيمه ،رشدي احمد وآخرون ،(2008م)، الجودة الشاملة في التعليم ،ط 2 ، دار المسيرة ، الأردن ، عمان .

15- عبدالوهاب ، فيصل محمد و اسماعيل ، صديق ، (2013)، *تطوير البحث التربوي بكليات التربية السودانية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية* ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية بالتنسيق مع جامعة الزيتونه ، الاردن ، عمان . ص ص 87 – 105.

16- عليمات ، صالح ناصر ، (2004م) ، *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير* ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان.

17- عطية ،سميرة حسن (2013م)، *دور الجامعات في خدمة المجتمع كلية الهندسة جامعة بغداد انموذجا* ، مجلة كلية الاداب، المستنصرية ، ص ص 1-37.

18- مصطفى ، مجدي محمد، (2002م)، *تحديد أولويات خدمة المجتمع من منظور الخدمة الاجتماعية دراسة تطبيقية على مجالات التعليم والصحة والشئون الاجتماعية بمدينة العين* ، مجلة التربية – كلية التربية جامعة الأزهر ع109 الجزء الثاني .

19 – محمد ، محمد عبد الحليم وعزب ، محمد على، (1997م)، *دور كلية التربية جامعة الزقازيق في تنمية البيئة وخدمة المجتمع الواقع والمعوقات وإمكانية التغلب عليها* ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ع28 .

20 – مليجان معيض الثبيتى، (2000م)، *الجامعات نشأتها مفهومها وظائفها " دراسة وصفية تحليلية* " المجلة التربوية _ الكويت _جامعة الكويت _مجلس النشر العلمي ع .54

21- وزارة التعليم العالي السعودية، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، الادارة العامة للتخطيط والاحصاء، (2013) ، *كتاب الوظيفة الثالثة للجامعات* ، على الرابط :
affairs/The-General-Administration-of-Planning/Documents/2222.pdf.

ثالثاً : المراجع الاجنبية :

22-Berghout, Abdelziz, (2011), *Educational Excellence in The Islamic World* : Enhancing Global Quality and Strategy Planning , Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education ,Volume 4-No. 8, p: 145-164.

23-Tery J. Foriskq, (1998), *Restructuring Around Standards* .A Practitioner's Guide to Design and Implementation. California.

تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم

د. عفيف حافظ زيدان
كلية العلوم التربوية
جامعة القدس
afzeidan@staff.alquds.edu

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم. أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2016/2015)، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس والبالغ عددهم (423) طالبا وطالبة، بينما تكونت عينة الدراسة من (85) طالبا وطالبة. وقد طور الباحث أداة للدراسة، وهي استبانة تقييم جودة التدريس، إذ تكونت من (51) فقرة، موزعة في ثلاثة محاور (الخطة الدراسية، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس) وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، فقد بلغ معامل الثبات (0.95). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم كان (3.36) وبدرجة متوسطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، وكانت الفروق لصالح تخصص التربية الابتدائية، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: *تقييم الجودة، جامعة القدس، جودة التدريس، العلوم التربوية.*

المقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة قفزة كبيرة في مجال التعليم العالي، وتزايدت أعداد الجامعات والتخصصات، وكذلك أعداد الطلبة. وفي ظل هذا الزخم الكمي والنوعي في التعليم العالي لا بد من تقييم جودة المنتج الجامعي الذي يعتبر انعكاسا لجودة الخدمة المقدمة أثناء إعداد المنتج. وتقع جودة الخدمة المقدمة أثناء إعداد المنتج ضمن العمليات في المنحى النظامي الذي يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.

بسبب الأحداث التي مرت بها القضية الفلسطينية فقد تأخر إنشاء الجامعات الفلسطينية حتى بداية السبعينات من القرن الماضي، وقد أنشئت هذه الجامعات من خلال تطوير كليات متوسطة كانت تعمل في فلسطين قبل الاحتلال الإسرائيلي للضفة الغربية وقطاع غزة عام 1967. وتشكلت جامعة القدس من اتحاد كليات جامعية كانت منفصلة وتمنح درجة البكالوريوس في الدعوة وأصول الدين، والعلوم والتكنولوجيا، والآداب، والمهن الطبية المساندة.

وتتحمل الجامعات الفلسطينية عبئا كبيرا في نشر ثقافة المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية نحو التقدم والنجاح، وهي تمد سوق العمل بالموارد البشرية المؤهلة في كافة التخصصات، وتحتل في مجتمعنا الفلسطيني مكانة اجتماعية وتربوية مرموقة من شرائح أفراد المجتمع، وغدت الجامعات الفلسطينية منارات للعلم والمعرفة، ووسائط مهمة لتطوير المجتمع في جميع مناحي الحياة وخصوصا بعد أن تبنى كثير منها مفاهيم الجودة والنوعية كمنهج عمل سعيا للوصول إلى التميز في الأداء وفي النتائج[7]. تهدف معظم الجامعات العربية أن تكون مؤسسات علمية رائدة يشار لها بالبنان وذات تأثير ايجابي في محيطها المجتمعي المحلي والوطني والعالمي، ولا يتم هذا إلا بمخرجات علمية جيدة الإعداد والتأهيل وببحث علمي ذي مردود على واقع التطور والنمو في البلد الذي توجد فيه المؤسسة التعليمة، ولا يتم ذلك إلا بتبني نظام إدارة جودة يساهم في تحقيق هذه الأهداف[3].

وبناء على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتقدم وصفا لواقع جودة التدريس في كلية العلوم التربوية من وجهة نظر طلبتها، ويمكن اعتبارها دليلا للاسترشاد عند التخطيط لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من التخطيط إلى التقويم مروراً بتنفيذ التدريس، وتعتبر دراسة تقويمية لجودة التدريس يتضح من خلالها نقاط القوة والضعف في الأداء، بهدف تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

وفي ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة في هذا المجال، فقد وجد العديد من الدراسات التي بحثت بهذا الموضوع. فقد درست إبراهيم[1] واقع الجودة في كلية المنصور الأهلية، ولغرض تحقيق أهداف البحث فقد تم استخدام المقياس استبانة وتم توزيعها على أفراد العينة والبالغ عددهم (40) تدريسي وإداري وتضمنت الاستبانة على مجموعة من الأسئلة تغطي خمس محاور أساسية كل منها متغيرا أساسيا من متغيرات هذه البحث (استخدام مجموعة من الأدوات الإحصائية التي تلاءم طبيعة المتغيرات وأهمها الوسط الحسابي والتكرارات والنسب المئوية لمعرفة تصورات أفراد العينة وقد اشتملت على (40) إداري وتدريسي. وقد بينت النتائج دور الإدارة العليا في الكلية لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة والسعي إلى التحسين المستمر. ودرس غريب والحايك[8] مدى تطبيق الكليات الجامعية المتوسطة لمعايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية في تخصص التربية

الخاصة من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (114) طالبا وطالبة من كلية الأميرة رحمة وكلية الزرقاء الجامعية، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، بينت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتطبيق الكليات الجامعية المتوسطة لمعايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.49)، ولم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والثانية.

وهدفت دراسة بني حمدان[6] إلى بيان أثر جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة في جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، تكونت عينة الدراسة من (433) طالبا وطالبة. من طلبة جامعة العلوم التطبيقية، وقام الباحث بتصميم استبانة شملت (28) فقرة لجمع المعلومات الأولية من الطلبة في جامعة العلوم التطبيقية الخاصة. وفي ضوء ذلك جرى جمع وتحليل البيانات واختبار الفرضيات. وبينت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى جودة الخدمة التعليمية والذي انعكس في ارتفاع مستوى رضا الطلبة. وبينت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجودة الخدمة التعليمية على رضا طلبة جامعة العلوم لتطبيقية الخاصة.

أما دراسة الحدابي وقشوة [4] فقد استقصت مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بجامعة عمران في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية وقد تكونت مجموعة الدراسة من جميع طلبة الأقسام العلمية فيزياء –كيمياء – أحياء بالمستويين الأول والرابع، والبالغ عددهم 300طالب وطالبة استخدمت الدراسة استبيان يحوي تسعة محاور (المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، البنية التحتية) وتم تحليل النتائج بإدخالها في الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة – جامعة عمران دون المستوى المطلوب.

ودرس كنعان[9] مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية، وتبادل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، ومن ثم تعرف واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية" بجامعة دمشق أنموذجاً، والوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية وذلك لتحقيق الإصلاح المدرسي، الذي يعد المعلم فيه حجر الزاوية، ونقطة الانطلاق. ولتحقيق أهداف البحث فقد تم استخدام استبانة مكونة من جزاءين الأول مخرجات برامج تربية المعلمين والثاني تقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة وتم توزيعها على أفراد العينة والبالغ عددهم (148) طالبا وطالبة و (8) من أعضاء هيئة التدريس. وقد بين نتائج الدراسة أن برامج تربية المعلمين ومخرجاتها لم تحقق كل الأهداف المحددة مسبقاً، وكذلك في مجال المحتوى لم تتحقق كلها، وأن هناك حاجة لإعادة تطوير المحتوى من حيث اختياره وتنظيمه، وتصميمه بما يتلاءم مع المعايير العالمية لبرامج إعداد المعلمين، والبيئة المحلية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحددت مشكلة الدراسة في تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم، وبالتحديد انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم ؟
2. هل تختلف درجة تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم.
2. التعرف إلى الفروق في درجة تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم تبعا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي).

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 تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالآتي:

1. مدى صلاحية أداة الدراسة وملاءمتها لغرض إجراء الدراسة درجة تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم وكذلك صدق الأداة وثباتها.
2. اعتماد الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس.
3. فترة إجراء الدراسة وهي الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015.

تعريفات الدراسة:

كلية العلوم التربوية: إحدى كليات جامعة القدس وتضم ثلاث تخصصات في مرحلة البكالوريوس وهي التربية الابتدائية وعلم النفس والتربية الخاصة بالإضافة إلى ثلاثة برامج للماجستير هي أساليب التدريس والإدارة التربوية والإرشاد النفسي والتربوي وقد تأسست الكلية في العام الأكاديمي 2009/2008، وقد كانت بعض الدوائر مثل التربية الابتدائية قبل ذلك تتبع كلية الآداب.

جامعة القدس: جامعة فلسطينية عامة، مقرها القدس، والدراسة فيها منتظمة وتضم خمس عشرة كلية تمنح درجة البكالوريوس، ومجموعة من المعاهد والمراكز التعليمية المتخصصة، وموزعة في مدينة القدس وضواحيها.

جودة التدريس: مجموعة الجهود المبذولة من قبل أعضاء هيئة التدريس والإدارة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي. أو تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي بواسطة كل الأفراد العاملين بالمؤسسة التعليمية في جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة [10].

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة من خلال وصف وتحليل نتائج استجابات طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس على الاستبانة تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس للفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015، إذ بلغ عددهم (423) طالباً وطالبة، وذلك حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل في جامعة القدس. وتكونت عينة الدراسة من (85) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبذلك فقد بلغت نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة (20%)، ويبين الجدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة.

الجدول رقم (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	17	% 20.0
	أنثى	68	% 80.0
التخصص	تربية ابتدائية	29	% 34.1
	علم نفس	32	% 37.6
	تربية خاصة	24	% 28.2
المستوى الدراسي	سنة أولى	20	% 23.5
	سنة ثانية	22	% 24.7
	سنة ثالثة	24	% 29.4
	سنة رابعة	19	% 22.4

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس درجة تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم، وقد قام الباحث بتطوير الاستبانة استنادا إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الكبيسي[5]، وتكونت الاستبانة من جزأين، الأول: معلومات عامة عن الطلبة، وتكون الجزء الثاني من ثلاثة محاور هي محور الخطة التدريسية (17) فقرة، ومحور تنفيذ التدريس (17) فقرة، ومحور تقويم التدريس (17) فقرة. وقد كانت الاستجابة على فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي الذي يتكون من خمس درجات للاستجابة على كل فقرة، وقد أعطيت الاستجابة بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وبدرجة كبيرة (4)، وبدرجة متوسطة (3)، وبدرجة قليلة (2)، وبدرجة قليلة جداً (1)، بحيث كلما زادت الدرجة، زادت درجة تقييم جودة التدريس.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتحقق من صدق استبانة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة وهم من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في جامعة القدس، حيث أكد المحكمون أن الأداة صادقة بعد أن تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر. وبعد الأخذ برأي المحكمين، استقرت الاستبانة على (51) 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	الخطة التدريسية	17	0.91
2	تنفيذ التدريس	17	0.88
3	تقويم التدريس	17	0.86
الاستبانة الكلية		51	0.95

يتضح من الجدول (2) أن معامل كرونباخ ألفا لمحاور استبانة تقييم جودة التدريس تراوح بين (0.88) و (0.91)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لاستبانة الكلية (0.95) واعتبرت هذه القيمة مقبولة كدلالة على ثبات الأداة.

متغيرات الدراسة:

أ. المتغيرات المستقلة:

الجنس: (ذكر، أنثى).

التخصص: (تربية ابتدائية، علم نفس، تربة خاصة).

المستوى الدراسي: (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثه، سنة رابعة).

ب. المتغيرات التابعة: تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس.

المعالجة الإحصائية:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، وكذلك استخدم اختبار (ت) (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) ، ومعامل الثبات (كرونباخ ألفا)، وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية (Spss).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

حتى يتم تحديد درجات تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات، تم حساب المدى للمقياس الخماسي (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 [2] [11]:

- 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 جدا.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

1. ما درجة تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

ترتيب محاور الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل محور:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لدرجات محاور تقييم جودة التدريس لترتيبها كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لتقييم جودة التدريس حسب استجابات أفراد عينة الدراسة

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الخطة التدريسية	3.36	0.32	متوسطة
2	تنفيذ التدريس	3.45	0.29	كبيرة
3	تقويم التدريس	3.27	0.38	متوسطة
الدرجة الكلية لتقييم التدريس		3.36	0.33	متوسطة

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول (3) أن درجات تقييم جودة التدريس لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس كانت كبيرة في محور تنفيذ التدريس، ومتوسطة في باقي المحاور والدرجة الكلية، إذ كان متوسط محور تنفيذ التدريس (3.45)، أما محور الخطة الدراسية ومحو تقويم التدريس والدرجة الكلية للاستبانة كانت على الترتيب (3.36)، (3.27)، (3.36). وقد قيم الطلبة تنفيذ التدريس بدرجة أعلى من باقي المحاور، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة يلاحظون بأنفسهم الممارسات التدريسية عند تنفيذها، ولا يتاح لهم ذلك في الخطة التدريسية التي يلاحظونها فقط من خلال الخطة المكتوبة والتي توزع عليهم مرة واحدة في بداية العملية التدريسية.

واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحاور لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعتي القدس مرتبة حسب متوسطات تقييم جودة التدريس، كما هو موضح في الجداول (4) (5) (6).

1. فيما يتعلق في محور الخطة التدريسية بشكل عام كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (4):

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	يضع بين يدي الطلبة نسخة مكتوبة عن خطة المقرر تشمل الأهداف المقرر، والمحتوى، والأنشطة، والمراجع.	4.24	0.77	كبيرة جدا
1	يحدد الأهداف العامة للمقرر.	3.89	0.96	كبيرة
2	يركز على الموضوعات الضرورية والأكثر أهمية	3.59	0.94	كبيرة

	في مجال التخصص.			
3	يحدد الأهداف العامة للمقرر بما يتناسب مع الوقت المتاح.	3.46	0.91	كبيرة
6	يختار موضوعات المقرر المناسبة لقدرات وحاجات الطلبة.	3.42	0.78	كبيرة
10	يوزع موضوعات المقرر على الخطة توزيعاً منطقياً.	3.41	0.80	كبيرة
9	يحدد متطلبات المقرر(امتحانات، قراءات، أوراق عمل) قبل بداية الفصل الدراسي.	3.36	1.12	متوسطة
15	يتوقع أسئلة الطلبة ويجهز نفسه للإجابة عنها.	3.33	1.06	متوسطة
4	يحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها خلال الفصل.	3.33	0.97	متوسطة
16	يحدد إستراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة.	3.28	0.93	متوسطة
13	يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعددة.	3.25	1.24	متوسطة
17	يجهز ما يلزم من تقنيات ومصادر تعليمية تساعده في تنظيم المحاضرة.	3.20	1.07	متوسطة
12	يحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة مسبقًا في ضوء الخطة العامة للمقرر.	3.11	1.05	متوسطة
8	تراعي خطته الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.	3.07	1.09	متوسطة
14	يعد ملخصا يتضمن الكلمات المفتاحية للمحاضرة.	3.06	0.98	متوسطة
5	يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير.	3.05	1.07	متوسطة
11	يراجع خطة المقرر باستمرار ويعدل ما يحتاج إلى تعديل.	3.00	1.15	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور		3.36	0.32	متوسطة

يبين الجدول رقم (4) فقرات محور الخطة التدريسية في استبانة تقييم جودة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة القدس مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها " يضع بين يدي الطلبة نسخة مكتوبة عن خطة المقرر تشمل الأهداف المقرر، والمحتوى، والأنشطة، والمراجع" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.24)، تبعها "يحدد الأهداف العامة للمقرر" بمتوسط حسابي (3.89)، ثم "يركز على الموضوعات الضرورية والأكثر أهمية في مجال التخصص" (3.59). في حين كانت أقل فقرة "يراجع خطة المقرر باستمرار ويعدل ما يحتاج إلى تعديل" بمتوسط حسابي (3.00) ، ثم " يعد ملخصا يتضمن الكلمات المفتاحية للمحاضرة " (3.06)، ثم " يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير" بمتوسط حسابي (3.05).

2. فيما يتعلق في محور تنفيذ التدريس بشكل عام كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (5):

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تنفيذ التدريس مرتبة حسب المتوسطات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	يعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.	3.84	0.70	كبيرة
16	يكلف الطلبة بأنشطة تعلمية فردية، وأخرى جماعية.	3.80	1.01	كبيرة
4	يطرح الأفكار العامة للموضوع، ثم ينتقل إلى التفاصيل.	3.79	0.62	كبيرة
5	يعرض المواضيع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية.	3.74	0.79	كبيرة
8	يشجع الطلبة على التفكير في الأفكار المتناقضة ومحاولة تفسيرها.	3.72	0.83	كبيرة
2	يبني مقدمة المحاضرة بناء على الخبرات السابقة المكتسبة.	3.68	0.83	كبيرة
9	يحافظ على استمرارية انتباه الطلبة خلال المحاضرة بتنويع العرض ونبرة الصوت	3.55	0.91	كبيرة

	والحركات.			
15	يستخدم أمثلة متنوعة لتعزيز فهم الطلبة.	3.52	0.95	كبيرة
13	يستخدم أساليب تدريسية متنوعة (الحوار، العصف الذهني، الحلقات الدراسية).	3.47	1.05	كبيرة
7	يربط موضوعات المحاضرة بخبرات الطلبة الشخصية.	3.41	1.13	كبيرة
12	يوجه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.	3.33	1.11	متوسطة
10	يحرص على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة أثناء المحاضرة، ويتصرف في ضوئها.	3.29	0.65	متوسطة
6	يعالج الموضوعات بمستوى من العمق يناسب قدرات الطلبة.	3.28	0.63	متوسطة
14	يستخدم وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة (مرئية ومسموعة).	3.24	1.05	متوسطة
3	يبدأ المحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة.	3.15	1.03	متوسطة
1	يخبر الطلبة بالأهداف الخاصة بمحاضرة اليوم عندما تبدأ.	3.04	0.89	متوسطة
17	يختم المحاضرة بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصية مترابطة.	2.85	1.17	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور		3.45	0.29	كبيرة

يبين الجدول رقم (5) فقرات محور تنفيذ التدريس في استبانة تقييم جودة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة القدس مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "يعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.84)، تبعها" يكلف الطلبة بأنشطة تعلمية فردية، وأخرى جماعية " بمتوسط حسابي (3.80)، ثم " يعرض المواضيع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية " (3.79). في حين كانت أقل فقرة " يختم المحاضرة بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصية مترابطة " بمتوسط حسابي (2.85) ، ثم " يخبر الطلبة بالأهداف الخاصة بمحاضرة اليوم عندما تبدأ " (3.04)، ثم " يبدأ المحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة " بمتوسط حسابي (3.15).

3. فيما يتعلق في محور تقويم التدريس بشكل عام كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (6):

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تقويم التدريس مرتبة حسب المتوسطات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يكلف الطلبة بواجبات كتابية حول مضمون المقرر	3.89	0.85	كبيرة
3	يخصص جزءا من الدرجات للأنشطة والمشاركات الصفية.	3.80	0.94	كبيرة
16	يضع درجات الطلبة وفقًا لأدائهم في الامتحانات دون تحيز.	3.74	1.06	كبيرة
7	يركز في الامتحانات على مفاهيم وقضايا تمت تغطيتها في المحاضرات	3.62	0.67	كبيرة
8	منصف في تقويم الطلبة	3.55	0.87	كبيرة
2	يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها.	3.51	0.68	كبيرة
6	تتوزع أسئلة اختباراته على جميع محتويات المساق	3.44	0.98	كبيرة
4	يراعي أن تكون متطلبات التقويم معقولة ومتوازنة مع متطلبات المقررات الأخرى	3.33	0.84	متوسطة
10	يعطي فرصة لبعض الطلبة لإعادة تقديم واجباته لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها	3.33	0.99	متوسطة
17	يحلل الاختبار ويفسر نتائجه للطلبة.	3.06	0.90	متوسطة
14	يناقش الاختبار بعد انتهائه مع الطلبة	3.02	0.76	متوسطة
15	يهتم بأسئلة الاختبارات التي ترتقي بتفكير الطلبة	3.01	0.91	متوسطة
13	يساعد الطلبة في تقديم	3.00	0.99	متوسطة

	الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار.			
5	يعطي الطلبة فرصة الاختيار من بدائل الواجبات بما يحقق الإبداع لديهم	2.88	1.11	متوسطة
12	يقوم بدراسة إجابات الطلبة ويحلل أنماط الأخطاء التي وقعوا فيها.	2.86	0.97	متوسطة
11	يبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في الاختبارات.	2.85	1.26	متوسطة
9	يكتب التعليقات على أوراق الواجبات الكتابية للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم، دون أن تثبطهم.	2.69	1.02	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور		3.27	0.38	متوسطة

يبين الجدول رقم (6) فقرات محور تقويم التدريس في استبانة تقييم جودة التدريس في كلية العلوم التربوية جامعة القدس مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "يكلف الطلبة بواجبات كتابية حول مضمون المقرر" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.89)، تبعها" يخصص جزءا من الدرجات للأنشطة والمشاركات الصفية" بمتوسط حسابي (3.80)، ثم "يضع درجات الطلبة وفقًا لأدائهم في الامتحانات دون تحيز" (3.74). في حين كانت أقل فقرة "يكتب التعليقات على أوراق الواجبات الكتابية للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم، دون أن تثبطهم" بمتوسط حسابي (2.69)، ثم " يبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في الاختبارات" (2.85)، ثم "يقوم بدراسة إجابات الطلبة ويحلل أنماط الأخطاء التي وقعوا فيها" بمتوسط حسابي (2.86).

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم 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 استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى الجنس. ويبين الجدول رقم (7) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	17	3.24	0.47	1.05	0.29
أنثى	68	3.38	0.50		

يتضح من الجدول رقم (7) أن الفروق في متوسطات استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) ليست ذات دلالة إحصائية ،حيث كانت قيمة (ت) (1.05) وكانت قيمة (P) (0.29) مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق في المعوقات تعزى إلى الجنس يعود إلى تشابه الظروف الاجتماعية والمادية لكل من الذكور والإناث ومعاملة

الجميع على قدم المساواة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات تقييم طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة القدس لجودة التدريس في كليتهم 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 استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى التخصص. ويبين الجدول رقم (8) والجدول رقم (9) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي
تربية ابتدائية	29	3.55
علم نفس	32	3.21
تربية خاصة	24	3.30

يتضح من الجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ظاهرية في استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى التخصص، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

الجدول رقم (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.96	2	0.98	4.26	0.017*
داخل المجموعات	18.87	82	0.23		
المجموع					

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (9) أن الفروق في متوسطات لاستجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى التخصص كانت ذات دلالة إحصائية ،حيث كانت قيمة (ف) (4.27) وكانت قيمة (P) (0.017) مما يعني رفض الفرضية الصفرية.

وللتعرف على اتجاه الدلالة الإحصائية في متغير التخصص، قام الباحث بإجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10): نتائج اختبار (LSD) لمتغير التخصص

(I)	(J)	(I-J)	الدلالة الإحصائية (P)
تربية ابتدائية	علم نفس	0.34	* 0.005
	تربية خاصة	0.25	0.060
علم نفس	تربية ابتدائية	0.34-	* 0.005
	تربية خاصة	0.09-	0.468
تربية خاصة	تربية ابتدائية	0.25-	0.060
	علم نفس	0.09	0.468

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

يشير الجدول رقم (10) إلى وجود دلالة إحصائية بين تخصص التربية ابتدائية وتخصص علم النفس، لصالح تخصص التربية الابتدائية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن تخصص التربية الابتدائية من التخصصات التي سبقت غيرها بسنوات، إذ كان هذا التخصص تابعا لكلية الآداب وتم تأسيسه منذ أكثر من ثلاثون عاما، خلافا لتخصص علم النفس الذي أسس قبل عدة سنوات.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات تقييم طلبة كلية العلوم التربوية –جامعة القدس– لجودة التدريس في كليتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

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 استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى المستوى الدراسي. ويبين الجدول رقم (11) والجدول رقم (12) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي
سنة أولى	20	3.24
سنة ثانية	22	3.27
سنة ثالثة	24	3.51
سنة رابعة	19	3.38

يتضح من الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ظاهرية في استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى المستوى الدراسي، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى المستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.04	3	0.35	1.46	0.24
داخل المجموعات	19.79	81	0.24		
المجموع		84			

يتضح من الجدول رقم (12) أن الفروق في متوسطات استجابات طلبة كلية العلوم التربوية على استبانة تقييم جودة التدريس تعزى إلى المستوى الدراسي ليست ذات دلالة إحصائية ،حيث كانت قيمة (ف) (1.46) وكانت قيمة (P) (0.24) مما يعني قبول الفرضية الصفرية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأمر يتعلق بممارسة أعضاء هيئة التدريس لجودة التدريس فهم ذاتهم من يدرسون السنوات الأربع، وهذا يعني أن الطلبة أعطوا تقييما متشابها بغض النظر عن المستوى الدراسي.

التوصيات:

1. تطوير عملية التقويم بحيث يتم الالتزام بمعايير وحدة الجودة الخاصة بالامتحانات، وإتباع التقويم الحقيقي والابتعاد عن التقويم التقليدي قدر الإمكان.
2. ضرورة تنظيم لقاءات وحوارات بين الدوائر المختلفة للاستفادة من تجربة الدوائر التي حصلت على درجة تقويم عالية.
3. تفعيل مركز التعليم والتعلم من خلال عقد ورشات عمل تعنى بالخطط الدراسية وأساليب التقويم الحديثة.

4. إجراء المزيد من الدراسات بهدف قياس جودة التدريس الجامعي في مراحل دراسية مختلفة، وفي كليات مختلفة.

المراجع:

1. إبراهيم، بشرى (2015) دراسة تحليلية لواقع الجودة في كلية المنصور الأهلية. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، عدد 43، ص 355- 378.
2. أبو دلال، حسام .(2010). النقابات العمالية ودورها في التنمية السياسية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
3. الخفاجي، نعمه والغالبي، طاهر (2005) تأثير المحيط الاستراتيجي على نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية. مجلة الآفاق جامعة الزرقاء الأهلية، عدد 12.
4. الحدابي، داود وقشوة، هدى (2009) جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، عدد 4، ص 92 – 108.
5. الكبيسي، عبدالواحد (2011) واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المنعقد بتاريخ 11 أيار 2011.
6. بني حمدان، خالد (2012) جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضا الطلبة دراسة تطبيقية على طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، 4 – 5 ابريل 2012.
7. 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.
8. غريب، أيمن وصادق، الحايك (2014) واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمناهج الأكاديمية لتخصص التربية الخاصة بالكليات الجامعية المتوسطة الأردنية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 38 ، ص 344 – 374.
9. كنعان، أحمد (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، عدد 2 + 3 ، ص 16 – 93.
10. محفوظ، احمد فاروق (2004) إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الجامعي. بحوث المؤتمر القومي الحادي عشر آفاق الإصلاح والتطوير الجامعي – الجزء مركز تطوير التعليم الجامعي – جامعة عين شمس القاهرة ديسمبر.
11. ناصر، وضاح .(2010). إدارة المياه والموارد المائية في الجمهورية اليمنية الواقع والمشكلات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

التقويم والاعتماد وضمان جودة التعليم العالي دراسة تجربة جامعة البحر الاحمر– السودان

عواطف عبدالقادر بشير سقا
أ. مشارك كلية علوم البحار والمصائد
جامعة البحر الاحمر

فاطمة مصطفي الخليفة
أ. مساعد بكلية الاقتصاد والعلوم الادارية
جامعة البحر الاحمر

محمد حسب الله ادريس
أ. مساعد بكلية التربية
جامعة البحر الاحمر

الملخص:

الدراسة الحالية بعنوان التقويم والاعتماد وضمان جودة التعليم العالي دراسة تجربة جامعة البحر الاحمر– السودان هدفت الي مناقشة مشكلة تقويم تجربة ادارة التقويم والاعتماد ووحداتها بجامعة البحر الاحمر احدي مؤسسات التعليم العالي السودانية ودورها في تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة ومعرفة مؤشرات جودة اداء الاداراة بالجامعة وأنسب الاليات لتطويراداء وحداتها.

طرحت الدراسة فرضياتها في اسئلة درات حول وجود كيان إداري توكل إليه قضايا التقويم والإعتماد وضمان الجودة بجامعة البحر الأحمر ونوعية تبعيته الإدارية، مدي تدريب القائمين علي امر الاداراة في أساسيًات مفاهيم التقويم والإعتماد وضمان الجودة، نوعية التقنيات والمعينات المتوفرة لديهم، والمهام التي تقوم بها إدارة التقويم والإعتماد في سبيل الوصول إلى ضمان الجودة وأهم الآليات المستخدمة في تطويرتلك الاليات وتعرضت ايضاللمعوقات التي تواجه تلك الادارات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كونه ملائما لطبيعة هذه الدراسة ومتطلباتها. وتمت الاستفادة من مفاهيم تطويروحدات الجودة واهدافها ومن الاراء والدراسات في هذا المجال، كما تم استعراض مجموعة من المعايير حول تطويراداء هذه الادارات اوالوحدات بالجامعات من خلال الادبيات المتوفرة في هذا الاطار. توصلت الدراسة الي اهمية اشراف الادارة العليا بالجامعات علي هذه الادارات والوحدات ودعم برامجها وتمكين منسوبيها من الاطلاع علي التجارب الرائدة في هذا المجال والعمل علي تطويعها وفقا للظروف الخاصة بكل حالة. كما اظهرت نتائج الدراسة ايضا، اهمية مشاركة اعضاء هيئة التدريس والهيئة الادارية والطلاب وافراد المجتمع وارباب العمل عند تطبيق معايير الجودة وتثقيفهم وتدريبهم علي القيام بعمليات التحسين المستمر. كما ان مشاركة خبراء من المؤسسات الجامعية السودانية والاقليمية والعالمية في تنفيذ التدريب وادارة الحلقات النقاشية يدعم التطوير والتحديث والتحسين المستمر.

اوصت الدراسة بتدريب القائمين علي امر وحدات الجودة من اعضاء هيئة التدريس والاداريين علي تصميم وتنفيذ برامج الجودة وتكوين دوائر ولجان للتطويروالتحسين، وفقا لمؤشرات الجودة الدولية. كما اوصت الدراسة ايضا بايجاد آلية مركزية للتواصل بين وحدات الجودة بالسودان ليشكلوا مصدراً أساسياً للتغذية الراجعة التي يتمّ على ضوئها صياغة الخطط المستقبلية لتحسين اداء تلك الادرات.

كلمات مفتاحية: *جامعة البحر الأحمر، إدارة التقويم والإعتماد، تطوير الأداء.*

المقدمة:

فلسفة توكيد الجودة نتجت من الممارسات التجارية والصناعية وتم تطوير نماذج لتطبق علي التعليم العام والتعليم العالي تتناسب ومجالاته، وتستخدم تلك النماذج لتدقيق واقع المؤسسات التعليمية الآني وللتنبؤ بمستقبلها الذي يعكسه وضعها، مع اعتبار ان الهدف الرئيس من توكيد جودة التعليم العالي هو تدريب الموارد البشرية والارتقاء باعضاء هيئة التدريس وتطوير قدراتهم البحثية، دعم البني التحتية وتوفير الاجهزة والمعدات والتقنيات والبرامج الاكاديمية الحديثة التي تحقق الجودة و ترفع الكفاءة بتحسين العمليات وصولا لجودة المنتج، في ظل العولمة التي أدت إلي التنافسية العالية بزيادة العرض وواكب ذلك إرتفاع وعي الزبون (وهو الطالب وممولة في مؤسسات التعليم العالي) الذي أصبح يختارما يريد من خدمة ويملي شروط ومواصفات طلبه (Mrozek,1997). هذه الورقة تفحص دور وهيكلية ادراة االتقويم والاعتماد ووحداتها بجامعة البحر الاحمر علي ضؤ الاهداف التي يجب ان تحققها تلك الادارة ووحداتها والاجراءات التي يجب اتخاذها والاليات والانشطة الواجب تطبيقها لتحقيق جودة شاملة في جامعة البحر الاحمر.

– **مشكلة البحث:** يتمثل موضوع هذا البحث في محاولة دراسة تجربة جامعة البحر الاحمر في إستحداث إدارة للتقويم والإعتماد لتوكل إليها قضايا الجودة، وما هومتوفر لها وما يجب أن يتوفر من تدريب وتقنيات ووسائل وآليات تطوير، ومعرفة مستوى أدائها وأهم الأدوار التي تؤديها لضمان الجودة وبحث أهم المعوقات التي تواجهها؟

– **اهداف البحث:**

1. التعريف بوجود كيان إداري توكل إليه قضايا الجودة ونوع تبعيته الإدارية.
2. التعرف علي مستوى تأهيل وتدريب منسوبي إدارة التقويم والإعتماد بجامعة البحر الأحمر والتقنيات والمعينات الإدارية والخطط التي تتوفر لها.

3. التعرف علي أهم المهام التي تقوم بها إدارة التقويم والإعتماد وعلى الاليات المستخدمة في تطوير هذه الادارة بجامعة البحر الاحمر.

– أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تقصي ومعرفة دور ادارة التقويم والاعتماد ووحداتها بجامعة البحر الاحمر وهي ادارة خدمية تساعد ادارة الجامعة العليا في رسم السياسات واتخاذ القرارات وصولا لضمان الجودة في الجامعة التي تعد ضمن مؤسسات التعليم العالي بالسودان التي تزود الدولة بالكفاءات والخبرات التي ترفد اسواق العمل المحلية والاقليمية والدولية بالموارد البشرية المؤهلة.

من جهة اخري فإنه من المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في دعم وتمكين وحدات الجودة بمؤسسات التعليم العالي من القيام بدورها والتعرف علي مؤشرات قياس جودة اداءها وتطوير الاليات المستخدمة في تطوير وتاهيل اعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم وتنفيذ وتقويم وتحديث برامج الجودة وفقا للمواصفات والمعايير الدولية ومؤهلين للاضطلاع بمهة تجويد اداء مؤسساتهم الاكاديمية مستقبلا.

تساؤلات البحث:

1–هل يوجد كيان إداري توكل إليه قضايا التقويم والإعتماد وضمان الجودة بجامعة البحر الأحمر وما نوع تبعيته الإدارية؟

2–هل تلقى منسوبي الإدارة تدريباً أساسياً في التقويم والإعتماد وضمان الجودة وما نوع التقنيات والمعينات والخطط المعدة لها؟

3– ما المهام التي تقوم بها إدارة التقويم والإعتماد في سبيل الوصول إلى ضمان الجودة، وما أهم الآليات المستخدمة في تطويرها والمعوقات التي تواجهها؟

حدود البحث:

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2015.

الحدود البشرية: شملت الدراسة اعضاء هيئة التدريس شاغلي وظائف مدير ونائب مدير ادارة التقويم والاعتماد المركزية ومديري وحدات الجودة بعدد (9) من كليات الجامعة.

الحدود المكانية: اجريت الدراسة بجامعة البحر الاحمر بالسودان.

إجراءات البحث:

منهج البحث: إعتمد البحث علي المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم علي تجميع البيانات والمعلومات وتفريغها وتحليلها بطريقة منظمة وهو أنسب منهج لطبيعة البحث.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحر الأحمر من درجة أستاذ مساعد فما فوق.

عينة البحث: عينة البحث تكونت من بعض أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين بجامعة البحر الأحمر والبالغ عددهم (11) عضوا يمثلون مدير ادارة التقويم والاعتماد ونائبه وعدد (9) رؤوساء وحدات جودة بالكليات ،تراوحت سنوات الخبرة بين عامين وخمس وثلاثون عاما وقد تم إختيارها عمدياً.

– اداة البحث: تم إستخدام الإستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من عينة الدراسة وتم تحديد هذه الأداة وفقا لطبيعة البحث، حيث تم تصميم إستبانة تدور محاورها حول تجربة التقويم والاعتماد بجامعة البحر الاحمر وشملت الاستمارة أسئلة حول فاعلية وجودة برامج الادارة وبرامجها ومعينات العمل المتوفرة لديها، قسمت علي ثلاث محاور تناول المحور الأول استحداث ادارة للجودة وتبعيتها الادارية بجامعة البحر الاحمر، المحور الثاني تناول الكفاءة والتدريب والبني التحتية، اما المحور الثالث فقد كان حول مهام ادارة التقويم والاعتماد بجامعة البحر الاحمر، الاستبانة التي طبقت تتميز بسهولة التفريغ والوضوح صممت علي المقياس الثلاثي (نعم، الي حد ما، لا)، للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة في قياس ما وضعت لأجله تم عرضها علي تربوين من كلية التربية بجامعة البحر الاحمر، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة البحث في صورتها النهائية وتم حساب الثبات الإحصائي للإستبانة.

– جمع البيانات: تم جمع البيانات المطلوبة بتوزيع الإستبانة علي أعضاء هئية التدريس المستهدفين بكليات الجامعة في أماكن عملهم، بمباني الجامعة الأربعة (مجمع الكليات، مجمع الهندسة، مجمع التربية آداب، مجمع بحار ومجمع جبيت). بلغت عدد اعضاء هيئة التدريس الذين تم استطلاع رأيهم (11) وكانت جميع الاستبانات صالحة للتحليل الاحصائي.

– أساليب المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها فقد تم إستخدام التكررات والنسب المئوية والمتوسط لمعرفة دلالات الفروق بين إستجابة أعضاء هيئة التدريس حول عبارات الإستبانة تم حساب التكررات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية حيث أن العبارة ترجح بالموافقة او عدم الموافقة بناء علي النسبة المئوية. حيث ان النسبة المئوية تساوي مجموع تكررات الاجابة وفقا للسلم الثلاثي الذي استخدم في الاستبانة (نعم/ الي حد ما/ لا) مضروبا في (100) ومقسوما علي عدد افراد العينة الكلي (السيد،1986).

جدول رقم (1) مؤهلات واعداد الكوادر البشرية بادارة التقويم والاعتماد والوحدات التابعة لها بكليات جامعة البحر الاحمر.

م	الادارة/ الكلية	عدد الافراد العاملين بالادارة/ الوحدة	المؤهل
1	التقويم والاعتماد يتبع للادارة العليا	2 عضو هيئة تدريس و2 سكرتارية	ا مشارك + 1 مساعد
2	علوم البحار والمصائد	1	محاضر
3	الاقتصاد والعلوم الادارية	1	ا مشارك
4	الهندسة	1	ا مساعد
5	الطب والعلوم الصحية	1	محاضر
6	علوم الارض	1	ا مساعد
7	التربية اساس	1	ا مساعد
8	التربية	1	ا مساعد
9	العلوم التطبيقية	1	ا مساعد
10	الاداب والدراسات الانسانية	2	محاضر (فاطمة)

الإطار النظري:

مقدمة:

– **نشأة وتطور جامعة البحر الأحمر:** انشئت أربع كليات بولاية البحر الاحمر منطلقة من معهد الأبحاث البحرية الذي كان نواة لفرع جامعة الشرق بمدينة بورتسودان حاضرة الولاية، وذلك في الفترة 1991–1993 هي كلية علوم البحار كلية الهندسة وكلية علوم الأرض ومدرسة النقل البحري التي تحولت لكلية الإقتصاد والعلوم الإدارية، لاحقا في العام 1994 تم تقسيم جامعة الشرق الي ثلاث جامعات بالقرار الجمهوري رقم (67) هي جامعة كسلا ،جامعة القضارف وجامعة البحر الأحمر وألحق القرار كلية إعداد المعلمات ببورتسودان بجامعة البحر الأحمر على أن تكون كلية تربية، بلغ عدد كليات الجامعة حتي 1998 ثمانية كليات بإضافة كليات الطب والعلوم التطبيقية وكلية التربية التي تخرج معلمي مرحلة ثانوية وهي أول كلية خارج مدينة بورتسودان (مقرها مدينة جبيت التي تبعد حوالي 200كلم جنوب غرب مدينة بورتسودان)، وبإنشاء هذه الكليات توسعت البني التحتية للجامعة وزادت القوي البشرية من أعضاء هيئة تدريس في التخصصات المختلفة والكودار الإدارية المساعدة وتم اضافة برامج الدراسات المستمرة التي تمنح الدبلوم الذي يخدم فئات واسعة من المجتمع وافردت له كلية الدراسات التقنية والتنموية ثم بدأ أيضا نظام الدراسة بالإنتساب في الكليات النظرية، كما إنشئت كلية تنمية المجتمع عام 2003، انشئت وحدة للدراسات العليا في 1996 تطورت الي عمادة في 2005 ثم الي كلية للدراسات العليا في العام 2013 حيث تمنح الكلية الدرجات العليا في الماجستير والدكتوراه في التخصصات المتوفرة في كليات الجامعة ، انشئت كلية الاداب والعلوم الانسانية في العام 2007، ومن ثم تحولت الجهود من التأسيس للتجويد والإرتقاء النوعي بكليات الجامعة حيث انشئت في الجامعة في 2013 عددا من الادارات الجديدة التي تدعم عمليات التجديد والتجويد من ضمنها ادارة التقويم والاعتماد وادارة التدريب والتطوير وادارة الموارد البشرية، تتابع توسع التخصصات في الجامعة التي ستفتتح فيها عام 2016 كلية الزراعة ومقرها مدينة طوكر وهناك ثلاث كليات تحت الانشاء للقبول في العام 2017 هي كلية طب الاسنان كلية السياحة والفنادق وكلية القانون (الخطة الإستراتيجية لجامعة البحر الأحمر، 2014).

إدارة التقويم والاعتماد بجامعة البحر الاحمر: انشئت الادارة في فبراير 2013 بهدف التخطيط والتنفيذ لكل البرامج والانشطة التي تمكن الجامعة من تحقيق متطلبات الجودة والاعتماد وفقا للمعايير الوطنية والاقليمية والدولية التمتفق عليها، عكفت الادارة التي ضمت عددا من كوادر الجامعة (جدول رقم 1) علي الانخراط في نشر ثقافة الجودة والتخطيط الاستراتيجي بين منسوبي الجامعة ونفذت عددا من الدورات التدريبية والورش العلمية كما اجرت عدد من الدراسات التقويمية، وللادارة مشاركات في الملتقيات الموجهة للجودة داخل وخارج السودان ومن ابرز انشطة الادارة خلال هذه الفترة مشاركتها تخطيطا واعدادا وتنفيذا في مؤتمر المناهج الدولي الاول لجامعة البحر الاحمر في فبراير 2015 والذي انعقد بمدينة بورتسودان مقر الجامعة وشارك فيه عددا من الخبراء من داخل وخارج السودان .تشارك الادارة بفاعلية في تنفيذ توصيات المؤتمر التي من ابرزها المستودع الرقمي الذي تم انجازه في يونيو2015، كما نفذت الادارة عددا من الورش التنسيقية بين كليات وادارات ومراكز الجامعة، استعدادا للتقويم الذاتي المؤسسي والبرامجي خلال المرحلة المستقبلية القادمة.

المفهوم العام للجودة:

تاريخيا يرجع مفهوم الجودة (Quality) إلى الكلمة اللاتينية (qualities) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة. اما مفهوم الجودة الشاملة فهو يعني "التعاون بهدف إنجاز

الأعمال من خلال توافر مهارات وقدرات لدى الادارة والعاملين، لتحقيق التحسين المستمر للإنتاجية وتحقيق الجودة من خلال العمل الفردى والجماعي." وتشير المراجع الي تعدد تعريف مفردة الجودة حيث تفسر حسب صياغ استخدامها تعرف المنظمة الدولية للتقييس الآيزو الجودة بانها، (الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة الخصائص الرئيسة لطلبه المحددة مسبقا) وقد زاد التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة انطلاقا من مبدأ الوصول للتفوق على رغبات العميل بل ابهاره (عبدالرحيم،2010).

ورد مصطلح الإتقان مصداقا لقوله تعالي "صنع الله الذي أتقن كل شيء إنه خبير بما تعملون". (النمل، 88)، ويتضح من الآية الكريمة أن الإتقان هو الكمال في العمل والذي لن يبلغه بشر. وفي اللغة نقول أتقن الشيء أحكمه (القاموس المحيط، 1994، ص 1527). ومن هنا فإن الإتقان وطبقا لما جاء في الآية الكريمة يدل على قدرة وعظمة الخالق. وفي الحديث الشريف يقول رسول الله صلي الله علية وسلم "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" ومفهوم الإتقان يقتضى أداء العمل وفق معايير عالية الدقة والإحكام تطبق لانجازه، وتحقيق الإتقان في العمل يتطلب المعرفة والإحساس بالمسئولية وتعميق روح العمل الجماعي والمساءلة والمحاسبة ليتحقق رضا رب العالمين أولا، ثم تتحقق تلك المواصفات التي تساهم في إشباع رغبات المستفيدين". (الميمان،2006).

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي:

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي يعني فحص جميع الانشطة بالمؤسسة التعليمية وهذا عكس مفهوم ضبط الجودة الذي يفحص النواتج فقط. زاد ذلك من مسئوليات المؤسسات التعليمية والزمها بوضع معايير لضبط جودة المدخلات وتطوير وتحديث العمليات لضمان جودة المخرجات مستصحبة ضرورة التقيد بالتقاليد الأصيلة والخصوصية الذاتية للمؤسسة وتوقع اختلاف تقبلها وتفاعلها مع تغيير الاساليب التقليدية المتبعة في اداء العمل، ونجد كثيرا من مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة تعتمد في تطورها وتحسين اجراءات وادوات عملها علي تطبيق احدث ما تم التوصل إليه العلم من اكتشافات واختراعات عبر تخطيط منظم من خلال برامج حديثة ومعاصرة وتعتبر جودة الاليات المستخدمة في عمليات التطوير والتحديث عند تطبيق معايير الجودة علي مؤسسات التعليم العالي لاستيفاء متطلبات الاعتماد الاكاديمي من اهم محاور ضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي (العلي،2008).

– اهداف الجودة في التعليم العالي:

تهدف برامج الجودة في التعليم العالي الوصول الي الاتي:

1. تحقيق رضا العميل اي الطالب وممولة باحترافية عالية مبنية علي تطبيق معايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي.
2. التحسين المستمر للخدمات المقدمة للطالب.
3. وضع اعتبار خاص لمتطلبات تطوير الاقتصاد والصناعة والتجارة وخدمة المجتمع في برامجها الاكاديمية التي تقدمها للمستفيدين.
4. تحري الكفاءة العالية في توفير الخدمة. **(Mrozek,1997)**

ان العائد الإقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي يستدعي ضرورة الإهتمام بالكيف فى الإنتاجية التعليمية (تعليماً وتدريباً) من أجل إعداد القوى البشرية ذات المهارة والقدرة على إستيعاب التكنولوجيا المتطورة، ومن ثم فمن الضرورى تحسين العملية التعليمية وربطها بمناحي التدريب لإيجاد المواطن المتقن لعمله، والقادر على التكيف مع الظروف المتغيرة فى المجتمع وقطاعات سوق العمل (مطاوع والحصان،2014). كما ان تدريب منسوبي المؤسسة التعليمية علي اجراء الابحاث العلمية الميدانية التقويمية ورفع تقارير بذلك تشمل نقاط القوة والمهددات وخطة التحسين، ومن ثم العمل علي تطبيقها وضبط جودة كل العمليات في المؤسسات التعليمية عن طريق فرق ودوائر ضبط الجودة ذو اهمية قصوي لتحقيق ضمان الجودة (شبع ،2011)، حيث تتطلب برامج الجودة تفعيل انظمة ولوائح المسالة والمسئولية ويحتاج ذلك تغييرا في ثقافة مؤسسات التعليم العالي التي غالبا تستمد ثقافتها من موروث اداري في مجتمعاتها الاكاديمية يعتمدعلي روح المغامرة والمبادرات التي تدعم المؤسسة في دفع عجلتها نحو التميزللمحافظة علي مستوي وتنوع واعداد طلابها وغالبا تضع بنودا واحكاما خاصة بها، ولنجاح برامج الجودة لابد من التوازن بين الالتزام والامتثال للمعاييرالتي رسخت في المؤسسة وتعزيز التحسين المستمر. كما ان تشجيع اعضاء هيئة التدريس للابداع والابتكار علي المستوي الشخصي بتطويع انظمة التعليم االعالي للاهتمام بالافراد يدعم استجابتهم الايجابية لتحديات العصر بتجويد اداءهم (Hodson and Thomas,2000; Lomas ,2000) .

يساعد التدريب المستمر واكتساب المهارات في مرونة افراد المؤسسة وجعلهم ذوي إستجابة واعية للمتغيرات حولهم كما يزيد من قدرة الفرد علي تنمية نفسه بصورة مستمرة مواكبة للمستجدات، كما ان برامج ادارات الجودة يجب ان تستند علي معايير تتمثل في الإستمرارية والتوازن، ولابد أن تكون تلك البرامج متكاملة حتي تحقق الجدوي من القيام بها وأن توضح أسباب تطبيق انظمة الجودة لمنسوبي المؤسسة مع مراعاة التكامل بين البرامج التي تطبق بالمؤسسة التعليمية (عثمان،2009). ادارة الجودة ايضا عليها ان تحدد بدقة المميزات الخاصة بخططها التثقيفية او التدريبية في كل مجال من مجالات العمل الاداري او الاكاديمي وتتحقق من التوازن بين تطبيق البرنامج وربطه بحاجات الفئات المستهدفة، ومناسبة تلك البرامج مع الظروف الفعلية واضعة في الاعتبار قيم المؤسسة واخلاقياتها. كما يقع علي

عاتق ادارات ووحدات الجودة السعي لتوفير احتياجاتها من بني تحتية وموارد بشرية وتقنيات حديثة للوصول لتحقيق الاعتماد الاكاديمي الذي يضمن تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في المخرجات، ويتطلب ذلك إعادة صياغة أهداف برامج الجودة بالمؤسسة وربطها بمعايير الأهداف العالمية والإقليمية وإحلال قضايا ومشكلات الحياة اليومية محل بعض موضوعات التثقيف والتدريب (عبد الحميد وابوهدرة،2012). إن عملية تجويد البرامج الجامعية تستوجب تبني نظرة جديدة في صياغة محتوى البرامج التثقيفي والتدريبي استنادًا علي ادلة وافكار جديدة إبداعية يعاد فيها ترتيب العناصر وعرض التفاصيل في إطار رؤية جديدة للجودة ترتكز على النظرة الكلية مع وضع اعتبار للتداخلات والمفاهيم الاكثر خصوصية والأساسية للجودة التي تساعد علي فهم العلاقات المختلفة والتفكير العلمي لحل المشكلات حتي تصبح ثقافة التحسين المستمر جزء من سلوك افراد المؤسسة، ولتحقيق ذلك ينبغي أن تعكس برامج وحدات الجودة التطورات الحديثة في مجال عمليات واساليب العمل وتعكس باستمرار المنجزات العلمية المتجددة التي تحققت بسبب تجويد الاداء (الخرابشة،2012). كما انه من الاهمية بمكان استخدام التكنولوجيا وتنويع وسائل الاستفادة منها بتوفير الأجهزة الحديثة والمواد والخامات، والتعرف على مصادر المعرفة المتاحة في مجال الجودة والتعاون مع مؤسسات تعليمية أخرى وايضا العمل على عقد دورات تدريبية لتنمية مهارات العاملين بالمؤسسة التعليمية حيث ان توفير معدات ومعينات التقنية من الأجهزة والبرامج والمواد يلعب دورا هاما في رفع القدرات المهارية للادارين واعضاء هيئة التدريس (سلام وهزاع،2010).

الدراسات السابقة:

دراسة (Abaakhail,2013) بعنوان: نموذج لجودة التعليم (ادراك المملكة العربية السعودية وبريطانيا لدعائم الجودة في التعليم) توصلت نتائج الدراسة الي ان التوصيف العام لبرامج الجودة في مؤسسات التعليم العالي يجب ان يوفق حسب الطلب وطبقا لاهداف عملية التجويد الخاصة بالمؤسسة واعتمادا علي رسالة وظروف المؤسسة، ولابد من وضع ضوابط وقائية لتجنب عدم الايفاء بمتطلبات العميل، العمل علي تحسين تكلفة الاداء لتحقيق مستوي الخدمة المطلوب وخلق التزام جمعي او متكامل تجاه الجودة في المؤسسة التعليمية الي جانب ذلك لابد من المراجعة المستمرة للاحتياج من الخدمات واغتنام الفرص لتحقيق توكيد الجودة الشاملة حيث انه في المؤسسات ذات التركيبة المعقدة مثل مؤسسات التعليم العالي فان تحقيق الجودة الشاملة ليس في متناول يد الافراد ولايمكن الوصول اليه باستخدام الاساليب العادية و لابد من منهجية منظمة مبنية علي الاحتياجات الكلية لكامل المؤسسة وليس احتياجات وحدات النظام هذا يعني ان توجها شاملا يجب ان تتباه المؤسسة منبثق من رؤيتها ورسالتها واهدافها والقيم التي تتبناها.

دراسة (مصطفي،2010)عن تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا توصلت الي ان تجويد العمل الجامعي عملية شاملة و لابد ان تبني علي اسس علمية واضحة ممايستلزم تقويم جميع عناصر العملية التعليمية، وان الضعف في احد عناصر المؤسسة التعليمية يؤثر علي اعتماد العناصر الاخري وقد يهدد الاعتماد الاكاديمي للمؤسسة.

توصلت دراسة (الخرابشة،2012) حول تجربة جامعة المملكة الاردنية في عمان عن الجودة ومعايير الاعتماد الاكاديمي في في الكليات التربوية الي ان الاهتمام بالبني التحتية والموارد البشرية والتخطيط السليم والمتابعة المستمرة لبرامج الجودة وتطبيق المعايير الموضوعية المنسجمة مع المعايير العالمية لضمان واعتماد مؤسسات التعليم العالي في النهوض بمؤسساته يسهم في تاهيل الخريجين وتمكينهم من الإنخراط في اسواق العمل الدولية والمحلية. اثبتت الدراسات ان المعايير الموضوعية لضبط الجودة ممكنة التطبيق وليست خيالية وقابلة للقياس ويمكن التأكد من مدي تطبيق مؤسسات التعليم العالي لها، وهي ليست معايير مستحيلة أو غير واقعية أو صعبة التنفيذ.

نتائج دراسة (بشير وبلو 2014) عن تجربة جامعة البحر الاحمر في تطوير المناهج توصلت الي ان اراء اعضاء الهيئة التعليمية والطلاب حول اداء المؤسسات التعليمية ومدى الرضا عما تقدمه ومتابعة الخريجين في أماكن عملهم بعد تخرجهم قد يكشف عن بعض جوانب القصور في متابعة المستحدثات العلمية ومواكبة التطورات التقنية في برامج المؤسسة الاكاديمية مما يضع المسئولية على تلك المؤسسات، التي يجب أن لا ترتبط أهدافها حصريا علي الحصول على الشهادات العلمية ولكن تحقيق التنافسية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي وهذا يتطلب من ادارت الجودة بتلك المؤسسات عملاً متواصلاً على مستويات متعددة والتحسين المستمر ومواكبة الانشطة المعاصرة .

ايضا نتائج الدراسة التي اجراها (Baharin ,2000) علي مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا عن برامج فعالية التدريس واحترافية اعضاء هيئة التدريس توصلت الي ان تحول المؤسسة لتطبيق معايير الجودة يستدعي نقل المعارف والمهارات لرفع قدرات القوي البشرية وتدريبهم علي التحليل والنقد البناء والابتكار وبذلك تتحقق النقلة النوعية والكيفية التي تؤهل المؤسسة للتقويم. كما ان الهوة بين السياسات والممارسات في مؤسسات التعليم العالي تعتبر من معوقات نجاح برامج الجودة حيث انها تعتم الرؤية وتؤثر علي التنسيق بين العلاقات المتداخلة مما يعرقل خطوات الوصول للهدف ، كما ان الثقافة السائدة في المؤسسة التعليمية تعتبر من اهم العوامل التي تدعم او تعوق برامج الجودة وتلك المعضلة لا يحلها مذكرات او توجيهات تصدرها قيادة الجامعة، او قررات مجالس الجامعة والاساتذة بل اثبتت الدراسات ان الحزم الادارية الوسطي لهم دور كبير في دفع عجلة التغيير او مقاومتها

غالبا بطريقة غير مباشرة او محسوسة ويتم ذلك عبر لجان ودوائر العمل ،لذلك من المهم التركيز علي معاييرجودة الاداء وتطبيقها اكثر من الاهتمام المجرد بالجودة.

ايضا دراسة السيد (2009) عن مناهج التعليم العالي في الجزائر مؤشرات الهشاشة واسلوب التطوير من نتائجها ان الوصول للجودة المطلوبة يتطلب الالتزام بالتحليل والتنقيح لكل العمليات داخل المؤسسات التعليمية والعمل علي استبعاد المفاهيم الخاطئة واحلالها بالمفاهيم الصحيحة والحديثة والمحفزة للتنمية والعمل الجاد وذلك لن يتاتي الا بالاهتمام بالجودة.

من خلال الدراسات السابقة يمكن استخلاص الاتي:

يجب ان يعكس محتوي برامج ادارة الجودة التوافق بينها وبين الاحتياج الفعلي للجامعة وينبثق من ظروفها وامكانياتها المادية والبشرية، حتى تتمكن من دعم وتبني خطط الجودة والتحسين المستمر وعدم القفز فوق مراحل تطور تطبيقات الجودة التي بدات بضبط الجودة لتقليل المعيب او الخطا ومن ثم الانتقال لمرحلة توكيد ضمان الجودة بتدريب منسوبي المؤسسة علي منع الخطا بالاجراءات الوقائية الممكنة ثم ادارة الجودة الشاملة والتحسين المستمر دون الاستعجال للوصول للتميز.

ترتيب الاولويات والتدرج في التطبيق والبدء بالقضايا المهمة التي دعت لتطبيق معايير الجودة وتحليل البيانات للحصول علي المعلومات بما تضمنته من تعميمات وتفاصيل لإبراز العلاقات التي توجد بين هذه القضايا، والتنبؤ بمستقبل حلول هذه القضايا لأهمية إدراك العلاقات المتداخلة بين اهداف مؤسسات التعليم العالي.

ادارات الجودة عليها تبني طرحا قويا للدور المنوط بها القيام به فتوضح الغرض من برامجها، وتوازن بفهم عالي بين المعرفه والمهارات المتوفرة والمهارات التي يجب تحقيقها وتضع في الاعتبارالاحتياجات الاساسية التثقيفية والتدريبية والدراسات التقويمية المطلوب اجراءها بالمؤسسة ويتم ذلك باختيار جيد لمحتوي المادة التثقيفية والتدريبية باستخدام منهجية برامج التقنية الحديثةو الاهتمام بالتغذية الراجع.

اعطاء حرية اختيار النموذج المطبق وتحمل مسئولية تطبيق النظام المعني وتوفيقه مع البرامج القائمة ليكون البرنامج جزءا منها، ووضع الامكانيات المتوفرة بالمؤسسة في الاعتبار ومحاولة استقطاب الدعم من الجهات ذات الصلة، التواصل مع خريجي الجامعة للاستفسار عن الصعوبات التي واجهوها في أماكن وسوق العمل ومدى نجاح االمؤسسة التعليمية العالية وبرامجها التعليمية والمهارية في إعدادهم إعداداً مناسباً لمواجهة المشكلات واقتراح الحلول للاستفادة من تجاربهم كتغذية راجعة ضرورية للتحسين المستمر. إستفاد البحث الحالي من هذه الدراسات السابقة التي تتباين في أهدافها ومنهجيتها ومناطق تطبيقها، في تحديد مشكلة البحث واختيار المنهجية المناسبة لها، والمراجع ذات العلاقة بالإطار النظري للبحث. إلى جانب الإستفادة منها في التعرف على مجموعة من الجوانب منها أدواتها المستخدمة في تصميم أداة جمع المعلومات للبحث الحالي وأساليب تحليله.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لمعرفة دلالات الفروق بين إستجابة أعضاء هيئة التدريس حول عبارات الإستبانة تم حساب التكررات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية حيث أن العبارة ترجح بالموافقة اوعدم الموافقة بناء علي النسبة المئوية

1- المحور الاول استحداث ادارة للجودة وتبعيتها الادارية بجامعة البحر الاحمر موضح بالجدول رقم (2).

جدول رقم (2) استجابات افراد عينة الدراسة علي المحور الاول: إستحداث ادارة للجودة وتبعيتها الادارية بجامعة البحر الاحمر.

الرقم	العبارة	نعم%	لحد ما%	لا%	دلالة العبارة
1	هل يوجد كيان اداري توكل اليه قضايا الجودة	100	000	000	استحداث الادراة
2	اذا كانت الاجابة (نعم) كم عدد منسوبي هذه الادارة/ الوحدة	–	–	–	العدد
3	الجهة الادارية التي تتبع لها الادارة (ان وجدت)	100.00	–	–	التبعية الادارية
4	هل يوجد هيكل وظيفي للادارة/ الوحدة	18.00	0	82.00	الهيكل
5	هل يوجد وصف وظيفي للادارة/ الوحدة	18.00	0	82.00	الوصف الوظيفي
6	هل توجد مرونة في التعامل مع الادارة التي تتبع لها الادارة او الوحدة	100.00	0	0	المرونة
7	هل للادارة ميزانية مخصصة	0	0	100.00	الميزانية

حول محور استحداث ادارة للجودة وتبعيتها الادارية، أثبتت التحاليل الاحصائية لآراء أعضاء هيئة التدريس القائمين علي امر هذه الادارة الموافقة بأغلبية طفيفة علي كل عبارات المحور (حوي 5 عبارات)، كانت النسبة المئوية عالية (1 00.00%) بالموافقة علي عبارة يوجد كيان اداري توكل له قضايا الجودة بالجامعة والكليات مما يؤكد اهتمام ادارة الجامعة والتاكيد علي اهميه وجود جسم اداري للقيام بمهام الجودة

الموافقة العالية علي تبعية الادارة او الوحدة لاعلي جهة ادارية في الجامعة او الكلية بتسبة (1 00.00%) ووجود مرونة في االتواصل مع الجهة الادارية التي تتبع لها الوحدة يؤكد ذلك الاهتمام العالي والتزام قيادة جامعة البحر الاحمر تجاه الجودة (1 00.00%)، ايضا الموافقة بنسبة بلغت (82 .00%) بعدم وجود هيكل اداري ووصف وظيفي للوحدات ربما يعزي ذلك الي ان الوحدات بالكليات مازالت تفتقد الهياكل الادارية ووجود تفاصيل الوصف الوظيفي لحداثة تكوينها بينما ادارة التقويم والاعتماد المركزية لديها هيكل ووصف وظيفي واضح.

جاءت آراء المشاركين داعمة لعدم كفاية المورد البشري بادارة ووحدات الجودة من خلال حصول عبارة يتراوح عدد منسوبي الادارة بين (1– 2 فردا) علي نسبة موافقة بلغت (1 00.00%). يتضح من خلال ماسبق وبمقارنة النتائج الاحصائية لاجابات المشاركين في الدراسة من اعضاء هيئة التدريس حول استحداث ادارة للتقويم والاعتماد والجودة بالجامعة والكليات انهم لديهم الرغبة في الإشراف الاداري علي برامج الجودة في الجامعة وتوجد لديهم معوقات اهمها عدم وجود ميزانية مخصصة لهذه الوحدات.

جدول رقم (3) استجابات افراد عينة الدراسة علي المحورالثاني: الكفاءة والتدريب والبني التحتية .

الرقم	العبارة	نعم%	لحد ما%	لا %	دلالة العبارة
1	هل تم تدريب منسوبي الادارة في اساسيات الجودة	36.00	63.00	0	التدريب الاساسي
2	هل ادارة الجودة مجهزة بالمعدات الالكترونية المناسبة	18.00	0	82.00	االتجهيزات والالكترونيات
3	هل يوجد مكان مجهز بصورة مناسبة لتنفيذ انشطة الجودة	0	18.00	82.00	المكان المناسب للانشطة
4	هل للادارة خطة استراتيجية	82.00	18.00	0	الخطة الاستراتيجية
5	هل توجد وحدات فرعية للادارة بالكليات/ الاقسام/ الشعب	90.00	10.00	0	الوحدات الفرعية
6	هل للادارة علاقات خارجية مع وحدات جودة بجامعات اخري	18.00	10.00	72.00	العلاقات الخارجية
7	هل توجد خطة مبرمجة لتدريب منسوبي الادارة	0	18.00	82.00	برمجة التدريب
8	هل توجد وسائل اتصالات	18.00	82.00	0	الاتصالات
9	هل توثق الادارة/ اعمالها في ملفات مصنفة	100.00	0	0	التوثيق

تفاوتت آراء أعضاء هيئة التدريس حول عبارات المحور البالغ عددها (9) حيث نالت عبارة توثيق الادارة اوالوحدة اعمالها في ملفات مصنفة أعلي نسبة مئوية بالموافقة الكلية التي بلغت نسبة الموافقة عليها بنعم (100.00%). مما يدل علي ان جميع شاغلي هذه المناصب

يدركون اهمية التوثيق لبلوغ اهداف الجودة. كما حققت عبارة توجد وحدات فرعية للادارة بالكليات/ الاقسام/ الشعب نسبة موافقة بلغت (90.00%) وعبارة هل للادارة خطة استراتيجية نسبة موافقة (82.00%) وهي نسب ايضا عالية تدل علي الوعي باهمية وجود وحدات ادارية خاصة تخدم اهداف الجودة ويكون لها خطتها الاستراتيجية. ايضا احرزت العبارات هل ادارة الجودة مجهزة بالمعدات الالكترونية المناسبة، هل يوجد مكان مجهّز بصورة مناسبة لتنفيذ انشطة الجودة وهل توجد خطة مبرمجة لتدريب منسوبي الادارة نسبه (82.00) بالاجابة بالنفي وهي عبارات دلالالتها مترابطة. ايضا عبارة وجود علاقات خارجية مع وحدات جودة بجامعات اخري نسبة عدم موافقة بلغت (72.00%) مما يدل علي عدم اكتساب خبرات من جامعات اخري في مجال الجودة حني الان. اما عبارة هل تم تدريب منسوبي الادارة في اساسيات الجودةفقد احرزت نسبة متوسطة بلغت (63.00%) تتوافق مع الواقع الذي يؤكد ان أعضاء هيئة التدريس يحتاجون للمزيد من التدريب في مجال الجودة. ان نشر ثقافة الجودة يتعدي كونه الالمام بمعلومات وحقائق، بل تعتبر الركيزة الأساسية للإبداع المتجدد والمستدام.

المحور الثالث: حول مهام ادارة التقويم والاعتماد بجامعة البحر الاحمر يوضح الجدول ادناه نتائجه.

جدول رقم (4) استجابات افراد العينة علي المحور (3) مهام ادارة ووحدات التقويم والاعتماد بجامعة البحر الاحمر.

العبارة	نعم%	لحد ما%	لا %	دلالة العبارة
هل البيانات التعريفية بمهام واهداف وبرامج الادارة/ الوحدة معلنة في نماذج موحدة بكل مرافق الجامعة	18.00	0.0	82.00	برامج الجودة
هل تعد الادارة/ الوحدة تقارير دورية شاملة وترفعها للادارات الاعلي في الجامعة	9.00	54.00	36.00	اعداد التقارير

هل تشارك الادارة/ الوحدة في عضوية لجان متخصصة وفقا لطبيعة عملها	0.0	100.00	0.0	عضوية اللجان
هل تقوم بتشكيل دوائر الجودة لمعالجة المشكلات وتبادل الخبرات	0.0	54.00	45.00	دوائر الجودة
هل تستطلع من وقت لاخر اراء عينة من الطلاب حول جودة العمليات التعليمية	100.00	0.0	0.0	اراء الطلاب
هل تستطلع من وقت لاخر اراء عينة من الاساتذة والاداريين حول جودة برامج ادارة الجودة	27.00	9.00	63.00	اراء الاساتذة والاداريين
هل توجد جوائز للتميز	0.0	0.0	100.00	جوائز التميز
هل تنظم لقاءات تقيفية وتدريبية مبرمجة لاعضاء هيئة التدريس وتحتفظ بقوائم الحضور	18	36.00	45.00	اللقاءات التثقيفية
هل تنظم لقاءات تعريفية للطلاب عن مفاهيم الجودة واهداف الادارة وتحتفظ باحصاءات مشاركة الطلاب	0.0	18.00	82.00	لقاءات الطلاب
هل تعد نموذج موحد موحد لرفع تقارير الادارات االكليات/ الوحدات بالجامعة	0.0	18.00	82.00	التقارير الدورية

حول عبارات المحور (3) مهام ادارة ووحدات التقويم والاعتماد بجامعة البحر الاحمرو مدي توافر معايير الجودة في الآلية التي طبقت في بلورة وتطبيق مهام ادارة ووحدات الجودة بجامعة البحر الاحمر إتفقت آراء أعضاء هئية التدريس علي العبارات هل تشارك الادارة / الوحدة في عضوية لجان متخصصة وفقا لطبيعة عملها وهل تستطلع الادارة من وقت لاخر اراء عينة من الطلاب حول جودة العمليات التعليمية التي ركزت علي جودة مرتكزات تجويد المهام وتوسيع قاعدة المشاركة بسبة بلغت(% 100.00). اتفقت اراء المشاركون في الدراسة بنسبة بلغت (100.00%) عان الادارة /الوحدة في عضوية تشارك لحد ما في لجان متخصصة وفقا لطبيعة عملها. احرزت عبارة هل توجد جوائز للتميز اعلي نسبة عدم موافقة اذ بلغت الاجابة بلا نسبة مئوية بلغت (100.00%). سجلت العبارات هل البيانات التعريفية بمهام واهداف وبرامج الادارة/ الوحدة معلنة في نماذج موحدة بكل مرافق الجامعة، هل تنظم لقاءات تعريفية للطلاب عن مفاهيم الجودة واهداف الادارة وتحتفظ باحصاءات مشاركة الطلاب وهل تعد نموذج موحد موحد لرفع تقارير الادارات الكليات/ الوحدات بالجامعة نسب عدم موافقة بلغت (82.00%) مما يدل علي الجانب الاعلامي وتنظيم اللقاءات التعريفية والتقيفية يحتاج لمزيد من التجويد بجامعة البحر الاحمر. تليها عبارة هل تستطلع من وقت لاخر اراء عينة من الاساتذة والاداريين حول جودة برامج ادارة الجودة التي حققت نسبة مئوية بعدم الموافقة (63.00%). بلغت نسبة الموافقة علي عبارة هل تستطلع من وقت لاخر اراء عينة من الاساتذة والاداريين حول جودة برامج ادارة الجودة (27.00%) تليها عبارةهل تعد الادارة/ الوحدة تقارير دورية شاملة وترفعها للادارات الاعلي في الجامعة نسبة (9.00%) وهي نسب متدنية تدل علي احتياج هذه المحاور للتجويد باولوية عالية.

لحداثة تطبيق برامج الجودة بالجامعة ربما كانت موافقة اعضاء هيئة التدريس منخفضة علي كثيرا من عبارات المحور حيث الثقافة السائدة مازالت تعتبر العمل التجويدي يعكس جانبا من الترف وان معظم التغيرات الهامة في تغيير الثقافة السائدة تجاه مفهوم الجودة، مهما كانت اهمية الجودة النسبية فانها تفقد قيمتها إذا كانت غير متوافقة مع امكانيات الافراد العلمية والثقافية والفنية فيكون لها ردود فعل كبيرة وتواجه صعوبة في إقناع الآخرين وحملهم على البدء في اجراءات التجديد والتحسين المستمر.

التوصيات:

لتحسين اداء ادارات ووحدات الجودة بمؤسسات التعليم العالي يقترح الباحثون التوصيات الاتية:

- تحديد مقر إداري مناسب لوحدات الجودة بالكليات والمراكز والاقسام واستحداث وحدات جودة بجميع كليات وادارات الجامعة.
- التزا م ادارة الجودة بتوصيف وتوثيق برامجها وأهدافها وتنويع الانشطة التي تقدمها الادارة بين التثقيفي والتدريبي
- رفع كفاءة منسوبي الادارة لقياس مخرجات العمل التجويدي المتوقعة من تنفيذ برامج الجودة بالمؤسسة التعليمية ومنظوماتها.
- تعزيز الوحدات النشطة في مجال الجودة بالجامعة/ الكلية
- تشكيل دوائر الجودة لمعالجة المشكلات المتعلقة بجودة الاداء وتبادل الخبرة في حل المشكلات.
- استطلاع اراء عينات من الاساتذة والادارين والطلاب عن جودة العمل في الجامعة/ الكلية.
- تبادل الخبرات على مستوى المتخصصين في مجال الجودة مع الجامعات والكليات المناظرة
- اجراء بحوث تقويمة دورية عن اداء الادارة باستخدام الاستبانات المتنوعة وتحليل نتائجها للحصول علي المعلومات كتغذية الراجعة للاستفادة منها في تحقيق اهداف ادارة الجودة.
- ايجاد سبل للتؤامة بين الجامعات التي تقع في منطقة جغرافية واحدة او التي تتشابه في طبيعة العمل لتبادل الخبرات بشان التحسين المستمر والتطوير وتطبيق برامج الجودة .

- الاهتمام العالي بقضايا الطلاب واشركهم في بعض اللجان ذات الصلة للاستعانة بارائهم في جودة ما يقدم لهم من خدمات.

المراجع:

1. الخرابشة، عمر محمد عبدالله، (2012)، تجربة جامعة المملكة الاردنية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الاكاديمي في الكليات التربوية، منشورات المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي، الاردن.
2. الخطة الاستراتيجية 2014–2023 لجامعة البحر الاحمر.
3. السيد اوشيريا (2009)، مناهج التعليم العالي في الجزائر مؤشرات الهشاشة واسالبب التطوير. دراسة حالة التربية، علم النفس ورياض الأطفال. وثائق المؤتمر العربي الاقليمي للتعليم العالي، منشورات منظمة اليونسكو.
4. السيد، فؤاد البهي (1986)، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط (5) دار المنار.
5. العلي، عبدالستار، (2008): تطبيقات في ادارة الجودة الشاملة، عمان، دار المسيرة للنشروالتوزيع، ص 21.
6. الميمان، بدرية صالح، (2006): الجودة الشاملة في التعليم العام، والمبادئ والمتطلبات: قراءة اسلامية. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ص 94.
7. بشير، عواطف عبدالقادر و بلو، محمود طاهر، (2014): تجربة جامعة البحر الاحمر في تطوير المناهج. منشورات المؤتمر الدولي الثاني لتطوير المناهج. جامعة امدرمان الاسلامية، 2014، الخرطوم.
8. تقارير تصميم وتطوير مناهج جامعي البحر الاحمر 1994–2014.
9. دليل التقويم والاعتماد في التعليم العالي، (2010)، اصدرات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، سلسلة اصدارات الهيئة (3) السودان.
10. دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان، (2012)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد.
11. دليل ضمان جودة البرامج الاكاديمية في كليات الجامعات العربية ،اتحاد الجامعات العربية (2011)، عمان.
12. شبع،محمد جواد عباس(2011)، تجارب عالمية في ادارة الجودة في التعليم العالي، في http://www.gaserc.edu.kw
13. عبدالحميد، خضرة سالم وسوزان محمد ابو هدرة، (2012)،بناء وتطوير المناهج، الناشر مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية. رقم الايداع 6384/1433.
14. عبدالرحيم، محمد عبدالرحيم، (2010)، الجودة الشاملة المفهوم وفلسفة التطبيق. مجلة دراسات امنية العدد (2) ص 76–45.
15. عثمان، روضة، (2010)، انخراط الاكاديميين في محادثات الجودة: المقاربة من اسفل الي اعلي لتحسين التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي. اعمال المؤتمر الاقليمي العربي حول التعليم العالي، نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية. مكتب اليونسكو الاقليمي– بيروت.
16. مصطفي، عبدالرحمن ابراهيم، (2010)، تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في http:www.Pdffactory,com
17. مطاوع، ضياء الدين محمد واماني محمد الحصان، (2014)، مناهج المدرسة الابتدائية بين الحداثة والجودة، الناشر مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية.

المراجع الاجنبية:

1. Abaakhail, M. (2013): The Education Quality Model "Saudi and British Percept ivies on Pillars of Quality in Education" .PhD Thesis Brunel Business School. London.
2. Baharin, A. (2000): Teaching Effectiveness and Staff Professional Development Programmes at a Higher Learning Institutions in Malaysia .PhD Thesis, U of B, Malaysia.
3. Hodson, Pand Thomas, H. (1997): Quality Assurance in Higher Education: Fit for The New Millennium or Simply year 2000 Compliant.
4. Lomas, L.E. (2000): Senior Staff Members Perception of Organizational Culture and Quality in Higher Education. PhD Thesis University of Canterbury, England.
5. Mrozek, Z.; Adjei, O.; Mansour, A. (1997): Quality Assurance in Higher Education Proc .of 4-th Conf. Computer Aided Engineering Education, ed. U of Luton, England. Vol.2, pp.156–164, AGH.

Multi-Direct Assessment Methods for Better Program Improvement

Dr. Ahmad Taleb
College of Computer Science and Information Systems, Najran university, Saudi Arabia
amtaleb@nu.edu.sa

Dr. Mohammed Al-Shargabi
College of Computer Science and Information Systems, Najran university, Saudi Arabia
mashargabi@nu.edu.sa

Dr. Nasser Taleb
College of Business Administration, Al Ain University of Science and Technology
nasser.taleb@aau.ac.ae

Abstract:

Assessment of student leaning outcomes (SLOs) is essential to build a continuous quality improvement system in the outcome-based educational system. It typically focuses on providing evidence that students can demonstrate knowledge or skill directly linked to specific SLOs. However, reliability and validity of the assessment process is an issue of significant difficulty. In practice, the difficulty is excited by the bias and validity of one assessment method to another. In this research, practical guidelines to develop and implement a sustainable continuous quality improvement framework using a multi-method, direct assessment has been introduced. The proposed approach maximizes validity and reduce bias in the assessment of SLOs. This approach consists of two main processes which are, a semester- based assessment of SLOs using the assessment of Course Learning Outcomes (CLOs), and a three-year assessment of SLOs using the assessment of Performance Indicators (PIs), a set of PIs describes SLO in more measurable and specific way. Moreover, the adaptability of the approach, which led this framework to be more valid and bias dilutive, have been investigated. At the same time it is proven to be very successful and best fit between program needs, satisfactory, validity, and affordability assessment of SLOs. Finally, the proposed framework has been adopted and implemented by an academic program and showed very impressive results in program assessment process.

Keywords: *Multi-direct Assessment methods, Student Learning Outcomes (SLOs), Performance Indicators (PIs), Continuous Quality Improvement System.*

Introduction

The continuous improvement of an academic program is critical to maintaining excellence in an educational program [1]. In the past decade, the continuous improvement triggered by the assessment and evaluation of SLOs (known as outcome-based assessment) become essential requirement of Outcome-Based Education (OBE) and Outcome-Based Accreditation (OBA). SLOs are statements that describe the knowledge and skills that expected students to know and be able to do by the time of graduation [2, 3]. In more details, the continuous quality improvement of a program around SLOs focuses on several critical processes such planning, designing direct and indirect assessment methods, collecting data, evaluating results, designing and implementing improvement actions. Effective assessment involves direct, indirect, quantitative and qualitative methods to measure the attainment of SLOs [1]. However, academic programs find difficulty with collecting the direct, relevant, accurate and correct measurable data for program improvement. In addition, the assessment methods that have been selected need to show validity and reliability of evaluation results how these results are applied to further improve the program [4, 5]. Fortunately, the direct assessment method, provides direct examination or observation of student knowledge or skills against SLOs, is considered to be the most important and useful method in the assessment of SLOs [6]. However, there is not just one perfect/ideal method for assessing SLOs at the program level [4]. Moreover, the assessment of SLOs using one direct assessment method is quite limited to generate relevant, accurate, useful and unbiased results. Therefore, it is crucial to use multi-method direct assessment of SLOs in order to maximize validity and reduce bias in the assessment of SLOs. Note that there are several direct assessment methods such as Direct Interviews and/or Input, Performance Indicators (PIs), Portfolios, Standardized Exams, Course Learning Outcomes (CLOs), External Examiners, and etc. [4].

Studies in [6] showed that more commonly used direct assessment methods are Performance Indicators (PIs) rubrics (69%), and course-embedded assessment (66%). They are considered among the most valuable measures that capture student performance. Using the previous reasons, we proposed and implemented an outcome-based continuous improvement approach using multi-method direct assessment for SLOs. The development of our approach has been introduced where the main purpose of assessment is to provide more relevant, accurate, useful, valid and unbiased results for better improvement of the program. In addition, other important factors such as easy to implement, time consuming, efforts, etc. were considered during the development and implementation of the proposed approach to ensure

that it is best fit between program needs, satisfactory, validity, and affordability (time, effort, and money). Finally, the proposed approach has used course-embedded assessment that focuses mainly on the actual work produces by students in Course Learning Outcomes and the Performance Indicators assessment that relate to student performance on a particular activity, such as an exam question, project, or report, and correlate to a particular outcome.

The paper is organized as follows. Section 2 will introduce the literature review. In section 3, we present the details of our framework using two direct assessment methods for student learning outcomes. In Section 4, we provide an actual case study of our continuous quality improvement framework. A conclusion is then provided in Section 5.

Related Work

As mentioned in the introduction, there are several direct assessment method can be used to assess the SLOs. Direct interviews provides face-to-face interaction to assess the outcomes, however, it need a long time to assess the outcomes and the intimidation factor that outside individuals can often have on students [4]. Portfolios assessment (which is collection of work samples from students is a portfolio [5]) will be costly in terms of time and effort for developing and managing useful portfolios. Standardized Exams provide the opportunity to measure the understanding of many concepts quickly and compare with other programs. However, Standardized Exams are not good at measuring long-term retained skills such as creativity, not being taken by all students in a program, can be limited and cannot assess all outcomes [7].

Course-embedded assessment that focuses mainly on the actual work produces by students in Course Learning Outcomes. Course assessment method showed a full engagement of faculty in the assessment process and ensured a semester-based continuous improvement of the program. Unfortunately, such direct assessment method often provided inappropriate, invalid and biased information for program assessment because the grading policy and content may vary among faculty teaching the same course.

Performance Indicators assessment that relate to student performance on a particular activity, such as an exam question, project, or report, and correlate to a particular outcome. Performance Indicators can be considered more accurate measurement because of the designed reburies that can give actual attainment of SLOs better than course assessment method. However, Performance Indicators assessment need a long cycle to implement the improvements.

Thus, a combination of multi- assessment methods using Performance Indicators and Course-embedded assessment will give an accurate assessment results with full engagement of faculty in the assessment process and ensured a semester-based continuous improvement of the program. This will lead to fullfill the requirements of undergraduate program in maximize validity and reduce bias in the assessment of SLOs with easy, time consuming, cost effective implemented methods.

Continuous Improvement Framework Using Two Direct Assessment Methods

Given the above limitations of using one direct assessment method, it is crucial to build a continuous improvement framework for SLOs assessment based on multi-method direct assessment methods to ensure more valid, accurate, and useful evaluation results. Fig. 1 shows the high level view of our continuous improvement framework. As can be seen in Fig. 1, the SLOs assessment plan is the first step in our framework followed by the designing of the assessment methods and data collection. In more details, the data are collected from various sources (assessment methods) and evaluated to produce attainment level of each one of SLOs. Using the evaluation results of SLOs, improvement plans including a set of actions that might affect any aspects of the program are designed, approved and implemented to ensure a systematic quality assurance system. It is important to mention at this stage that indirect assessment methods (Surveys and interviews) are used to assess SLOs in indirect way by taking the opinion of students of the extent or value of learning experiences [8]. In this paper, we mainly focus on the use of direct assessment methods only.

Fig. 1: Generic Continuous Improvement Framework based on SLO Outcome-based assessment.

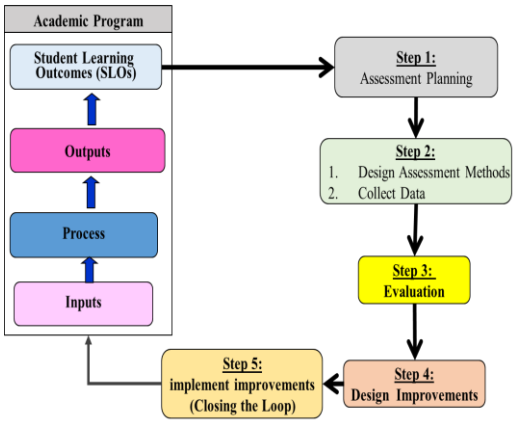


Table 1. SLOs assessment planning (Three years assessment cycle 2012-2014).

Assessment Methods (Types of assessment)	Frequency (When to collect data about SLO?)	People (Involved people: Students, Faculty)	Expected Target	How to collect Data?	Evaluation Results (How the data are analyzed?)
CLOs assessment	Once every semester	Students and Faculty	60%	Course File	Curriculum and Assessment Committee
PIs assessment	Once every assessment cycle	Students, Faculty and Assessment Committee	60%	Analytical rubrics and embedded questions	Curriculum and Assessment Committee

Assessment Planning

Our framework begins with the establishment of the assessment plan that identifies the assessment methods to be used and when and by whom data will be collected and how data will be used to evaluate the SLOs. Table 1 above illustrates the necessary components of our assessment plan. Moreover, it is important to create reasonable deadlines and assessment cycles timelines for the assessment plan. For example, most of the academic bachelor programs use three to four years assessment cycle [9]. CLOs such as action verbs, student-centered, etc. were fully considered during this step.

In the following subsections, we will describe in more details how our assessment methods (CLOs and PIs) have been used for SLOs assessment. In other words, the main steps of Fig.1 will be discussed for each assessment methods in more details.

CLOs Assessment Method

In this section, the explanation on how the SLOs are assessed using the CLOs assessment method (course assessment) will be introduced. Below are the major steps used in this assessment method (CLOs assessment method):

- SLOs Assessment Plan using CLOs: The data are collected and evaluated every semester for SLOs assessment. An improvement plan report including a list of minor and major changes is then prepared according the evaluation results of SLOs and their corresponding CLOs. Minor changes can be implemented during the assessment cycle while the major changes can be implemented by the end of the assessment cycle timeline (refer to Table 2). Setting target is an important key to the continuous improvement process. It is highly recommended that you do not set targets until after the first cycle of data collection. Also, it is crucial to be realistic about your program's context.
- Define CLOs: CLOs were defined with the involvement of all instructors and the consideration of the main topics and concepts of courses. All requirements and characteristics of Mapping CLOs to SLOs: After the development of CLOs, it is important to map CLOs to SLOs in order to ensure that SLOs are addressed by several courses at different levels in the program. This mapping allows us to prepare appropriate actions if certain SLO has not been met at a particular course.
- Course Assessment plan: Each instructor prepares a course-based assessment plan that describes which assessment methods will be used to assess which CLOs in order to accurately measure and evaluate learning outcomes. In other words, the assessment methods at the course level (exams, assignments, homeworks, etc.) are designed to assess and evaluate the extent to which each CLO is being attained.
- Teaching Strategies Plan: Each instructor prepares the appropriate teaching strategies and other educational practices (lecture, group discussion, projects, etc.) that will be followed during his/her teaching. The teaching strategies are aligned with the CLOs and support the needs of students. The CLOs, assessment methods, and teaching strategies are joined together as an integrated learning and teaching process.
- Design course assessment methods: To have an accurate measurement of CLOs attainment, all question are designed according to CLOs. In other words, the instructors align the questions of all courses assessment methods to CLOs. Moreover, the levels of difficulties of questions must be very consistent with the level of learning in the CLOs. For example, the introductory courses are mostly related to knowledge and comprehension levels while intermediate courses are related to analysis and design levels of the bloom's taxonomy [10].
- Conduct assessment and collect data: The performance of students are then collected through exams, assignments, projects, etc. at the course level. More specifically, their performance in questions related to CLOs should be observed and analyzed in every course.
- Evaluation Results: The instructors grade students' performances by CLOs. In other words, the grades of students for each CLO are reported out. By the end of the semester, the instructor prepares CLOs Achievements Report that shows the students' grades per CLOs. Fig. 2 shows an example of the CLOs achievement report. Based on our context,

our target is defined as ---A CLO is said to be achieved if 65% of the student achieves 65% of the questions related to that CLO---. Further the achievements of corresponding SLOs at the course level are calculated by using the mapping of CLOs to SOs and the CLOs Achievements Report. For simplicity, equal contribution of CLOs can be used and only courses with five students or more are contributed to the achievements of SOs. Finally, the achievements of the program's SLOs are calculated using students' performances in CLOs from all courses. SLO is achieved if the average of the overall achievements is 65. Table 1 shows a simple example of SLOs attainment using the evaluation results of CLOs (equal contribution is used for all courses).

Fig. 2: CLOs achievement report.

S.No	ID	Name	CLO_1	CLO_2	CLO_3	CLO_4	CLO_5	CLO_6
			2	6	4	9	15	3
1			1.50	4.75	3.50	6.50	8.00	3.00
2			1.50	3.00	3.25	5.25	8.50	2.00
3			1.50	4.20	2.25	6.00	10.50	3.00
4			1.50	4.60	3.75	7.50	13.00	3.00
5			1.50	4.40	4.00	7.75	13.00	3.00
6			1.00	3.25	2.50	6.75	12.00	3.00
7			1.50	3.40	2.00	6.50	12.00	3.00
8			0.50	4.50	2.50	6.75	9.00	3.00
9			1.50	4.15	3.25	6.25	13.00	3.00
10			1.50	5.50	3.50	6.50	11.50	3.00
11			1.50	3.65	2.25	6.75	9.50	3.00
12			1.75	3.85	4.00	5.75	12.00	2.25
13			1.50	3.40	3.25	5.25	9.00	3.00
14			0.00	3.90	2.75	4.50	12.50	3.00
15			1.75	5.25	3.50	7.50	11.00	3.00
16			1.00	5.00	2.00	5.25	7.00	2.50
17			1.00	4.00	3.50	6.75	7.50	2.75
18			1.50	3.65	2.00	6.00	11.50	1.50
19			1.50	5.25	3.50	7.50	13.00	3.00
20			0.00	4.35	1.50	5.50	11.00	0.00
21			1.00	4.65	3.50	5.75	10.50	2.75
22			1.50	4.75	3.50	5.50	9.00	2.25
23			1.50	5.40	4.00	8.75	12.00	3.00
Achievement Grades (65% * outcome weight)			1.30	3.90	2.60	5.85	9.75	1.95
Students achieved			16.00	16.00	15.00	15.00	15.00	21.00
			69.57%	69.57%	65.22%	65.22%	65.22%	91.3%
Students not achieved			7.00	7.00	8.00	8.00	8.00	2.00
			30.43%	30.43%	34.78%	34.78%	34.78%	8.7%

- Design Improvements: Using evaluation results of CLOs and SLOs, it is now important to design a set of improvements to improve the quality of the program as a whole. Designing improvements is done by the end of each semester. More specifically, each instructor uses the evaluation results of CLOs and SLOs to prepare course report that contains a list of actions to improve the curriculum and syllabi and the delivery of the course as well as the performance of the instructor. Further, the department Curriculum Committee (CC) with the Assessment Committee (AC) meet with the staff members and approve a list of minor and major improvements. Minor actions can be implemented any time during the assessment cycle and may affect any aspect of the program (teaching strategies, exams, guidelines, policies, etc.).
- However, major improvements are kept for later discussion and approval. The cumulative major improvements are discussed with other stakeholders for final approval by the end of the assessment cycle. The main components of our improvement plan using CLOs assessment data are:
  - Actions to be taken.
  - Responsible people or unit.
  - Timeline: Starting date of implementation and deadline.
  - Rationale.
  - Type of actions: Major or Minor.
- Implement improvements: The improvement plan designed in the previous point is then distributed by the department head to the responsible people for further actions. The assessment committee observe the implementation of the improvement plan.

As mentioned in section 1, the CLOs assessment method has several advantages such as direct assessment of SLOs, faculty engagement in assessment process, easy to implement, and semester based continuous improvement process. However, there are still some limitations related to the validity of data and accuracy of the evaluation results because using grades of students in courses generally provide little indication on what student know or can do due to delivery and grading policy that differ from one instructor to others. In our approach, we enhanced SLOs assessment using CLOs by a set of procedures to maximize validity and accuracy of the assessment results. Below are the major activites that we did for this purpose:

- Major actions are based on cumulative results over an assessment cycle rather than one semester data.
- Ensure that learning perspective to be learning outcomes oriented.
- Regular revision of the alignment of CLOs to SLOs to ensure better improvement process.
- Assign a dedicated staff member as a course coordinator for each course. The main role of the instructor is to ensure that the same syllabus (content, topics, grading) are followed in more than one sections for the same course. The course coordinator also reviews the assessment methods at the course level to ensure that they are appropriate for the CLOs.
- Follow a unified grading policy and scheme to ensure that the student knowledge and skills are represented by the grade.
- Enhance the mechanism of course distribution to teachers to ensure that the right instructors with good experiences are teaching the appropriate courses.

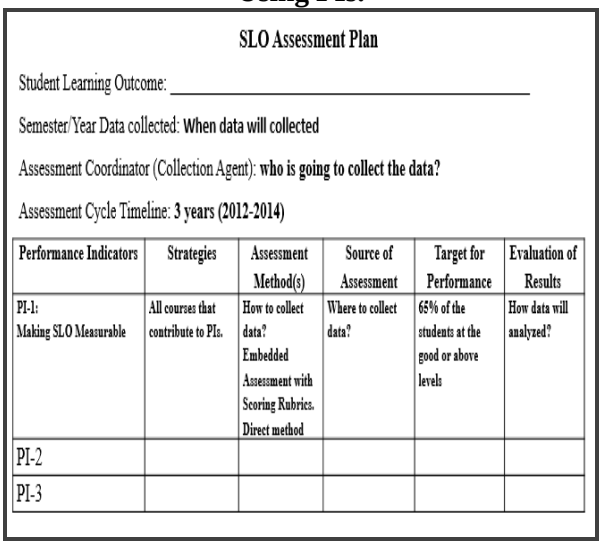
Performance Indicators (PIs) Assessment Method

In this section, we will describe in more details the main components and steps that were followed to

build the second direct assessment method, PIs assessment using rubrics as measurement tools. Rubric is a scoring guide that seeks to evaluate student's performance based on the sum of a full range of criteria rather than a single numeric score [11]. Below are the major steps that were followed to assess SLOs using the PIs assessment method:

- SLO-based assessment plan using PIs: An assessment plan for each SLO with all necessary elements such as when, where, and how to collect and analyze data is necessary to ensure efficient and effective assessment process. In this assessment method, we don't collect evidence on every SLO (or every PI) every year. However, for each SLO, the data are collected and evaluated once in every assessment cycle. At this step, the following points were considered to develop a correct and applicable SLO assessment plan using PIs:
  - Develop Performance Indicators: PIs are measurable statements and indicate the specific characteristics students should exhibit in order to demonstrate desired attainment of the student outcome. In other words, PIs articulate the key characteristics of SLOs and support the creation of a systematic and efficient process of data collection to assess and improve the program. All faculty members were involved in the development of PIs with full consideration of the characteristics of PI. A PI is composed of action verb followed by the content referent. Note that PI is free of terms that express value (e.g. effectively, accurately, etc.). Those will come later with a scale and descriptors in the form of a rubric. It is recommended by the quality expert to have 3-5 PIs per SLOs [11].
  - Mapping PIs to the Curriculum (Curriculum Mapping): *A Curriculum Mapping (CM)* is to map Performance Indicators (PIs) for each one of the SLOs to the curriculum using specific level of skill students are expected to achieve in each course. CM is a very important tool for a valid and accurate program-level assessment because it can be used to check the curriculum cohesiveness and identify who and where data will be collected to assess SLOs. All faculty were engaged in the development of CM. More specifically, each instructor mapped the courses belong to his specialization to appropriate PIs using level of skill (Introduced, Reinforced, and Emphasized). **The level of skills help programs to determine whether courses within the c**urriculum are sequenced in appropriate ways. Finally, the responses of faculty were compiled into the CM that shows where faculty agree that students get opportunities to learn, practice and develop on their performance related to PIs.
  - Define the types of assessment methods: Determining the good fit assessment methods is the key of success in the assessment process. We adopted to well-known technique, embedded questions with scoring rubrics, for the purpose of SLOs and PIs assessment. More specifically, a set of well-prepared questions were designed and embedded within exams, homework, projects, and assignments. The department curriculum committee approved the embedded questions to ensure that are strongly related to PIs. However, a set of well-defined rubrics with oral exams and behavioral observations were used for the assessment of SLOs related to professional skills (teamwork, oral presentation, etc.).
  - After the development of PIs and CM, an SLO-based assessment plan was prepared and approved by the department. Fig. 3 illustrates how all the necessary components for an efficient and effective of SLOs assessment plan using PIs is presented in one page only.
- Design Questions and collect data: Designing the appropriate questions to collect the valid data is an important step in the efficient assessment process. For this reason, the questions for each PI were designed by the instructors and reviewed by three dedicated faculty members to ensure that they are best fit for the assessment of a given SLO and its PIs. The performance of students in the corresponding questions are then collected for evaluation.

Fig. 3: SLO-based Assessment Plan Template Using PIs.



SLO Assessment Plan

Student Learning Outcome: _____

Semester/Year Data collected: When data will collected

Assessment Coordinator (Collection Agent): who is going to collect the data?

Assessment Cycle Timeline: 3 years (2012-2014)

Performance Indicators	Strategies	Assessment Method(s)	Source of Assessment	Target for Performance	Evaluation of Results
PI-1: Making SLO Measurable	All courses that contribute to PIs.	How to collect data? Embedded Assessment with Scoring Rubrics. Direct method	Where to collect data?	65% of the students at the good or above level:	How data will analyzed?
PI-2					
PI-3					

- Evaluation: At this step, it is crucial to use the appropriate measurement tools in order to determine the extent to which SLOs and their PIs are being attained. For example, the attainment of

design skills in a design project could be evaluated from the students' responses in the project by using a direct measurement tool known Rubric. Rubric is a direct assessment tool that is used for subjective questions to guide evaluators to have reliable and consistent evaluation of the student's performance. In our approach, we developed analytical rubrics, one for each SLO and its PIs. Our analytical rubric consists of three main components (1) dimensions or PIs, (2) Scales or level of performance and (3) descriptors. Fig. 4 shows an example of an analytical rubric used for the evaluation of SLO (b) and its PIs. As can be seen Fig. 4, the rubric consists of three PIs (dimensions) and four level of performances (scales) and descriptors. An important step to be considered in the development and use of analytical rubrics is that raters must have similar understandings of performance indicators, descriptors and scales. After the data collection and the development of rubrics, it is now the time to evaluate the attainment of PIs and SLOs. To ensure better evaluation results, for each PI, the students answers are evaluated using rubrics by the instructors whose courses where selected to be Source of Assessment (See Fig. 3). Furthermore, the performance of students in every given PI must be evaluated by a set of three dedicated people (SLO assessment group) to ensure more valid and reliable evaluation results of SLO and its PIs. Finally, the SLO evaluation results are presented in the manner that best represents the continuous improvement process of the program. In other words, the presentation of results should contain key components such as cohort of students, number of students, date of data collection, and percentage of achievements (See Fig. 5).

- Design Improvements: The evaluation results of previous section must be used as inputs in the continuous improvement process. As noted above, each SLO and its PIs are evaluated once in an assessment cycle. Therefore, designing improvements is implemented once as well. For each SLO, the SLO assessment group with the involvement of instructors whose courses were used as Source of Assessment develop a set of minor and major actions to be taken. Minor can be implemented after the approval of CC and AC while major changes must be discussed with other stakeholders by the end of the assessment cycle.
- The Assessment Committee is responsible to collect all evaluation results and proposed changes. AC combines all common recommendations and present them in the suitable way for approval and implementation. For this purpose, we developed a very useful template to document the attainment results of each SLO and the improvement plan for the current and previous assessment cycle. Fig. 5 illustrates how the evaluation results and improvement plan are reported and presented for the current assessment cycle.

Fig. 4: Sample Rubric.

SLO b: **An ability to analyze a problem, and identify and define the computing requirements appropriate to its solution**
Semester/Year Data collected: **First Semester, 2013/2014**
Assessment Coordinator (Collection Agent): **********
Assessment Cycle Timeline: **3 years (2012-2014)**

PI No	Performance Indicators	Exemplary	Accomplished	Developing	Beginning
PI b.1	Breakdown a given problem into smaller components.	All components in a given problem have been identified correctly.	Most of the components in a given problem have been identified correctly.	Some of the components in a given problem have been identified correctly.	Very few or none of the components in a given problem have been identified correctly.
PI b.2	Identify tools, techniques and models to achieve the solution.	All the tools, techniques and models are identified correctly.	Most of the tools, techniques and models are identified correctly.	Some of the tools, techniques and models are identified correctly.	Very few or none of the tools, techniques and models are identified correctly.
PI b.3	Define the requirements for a given computing problem.	All of the requirements are defined correctly.	Most of the requirements are defined correctly.	Some of the requirements are defined correctly.	Very few or none of the requirements are defined correctly.

*Most of the = 75% and above
*Some of the = 50% to 74%
*Very few = less than 50%

*** A Performance Indicator is said to be achieved if 65% of the students at the developing or above levels.

Fig. 5: SLO evaluation results and improvement plan.

SLO Evaluation Results
Three Years Assessment Cylce (2012-2014) (Target : 70%)

Student Learning Outcome (SLO)		Percentage of Performance	Number of Students	Source of Data	Time of Data Collection
SLO f: An ability to communicate effectively with a range of audiences.		**65**	**25**	**XXX346 XXX492**	**First Semester 2012/2013**
PI f.1	Prepare scientific report	60	25	XXX346 XXX492	First Semester 2012/2013
PI f.2	Present scientific accomplishment verbally	75	25	XXX346 XXX492	First Semester 2012/2013
PI f.3	Utilize presentation skills and technology	65	25	XXX346 XXX492	First Semester 2012/2013

SLO (f) Actions to be taken according to the Current Assessment Cycle

Actions to be taken	Type of Action Major or Minor	Rationale	Timeline	Responsible People
Term projects must be added in some core courses to improve the communication skills of students. Students in the term projects are required to prepare scientific report and to present their works verbally by using the latest available technology.	Minor		Second Semester 2012/2013	Head of the Program and Curriculum Committee
Add a technical report writing course to the curriculum	Major		First Semester 2014/2015	AC and Curriculum Committee

- Note that the previous assessment cycle data are also presented along with the current assessment data to illustrate if the implementation of the previous improvement actions has affected the SLO or not.
- Implement improvements (Closing the loop): The improvement plan designed in the previous point is then distributed by the department head to the responsible people for further actions. AC observes the implementation of the improvement plan and conducts follow up assessment.

Fig. 6: SLO Continuous Improvement Framework Using two direct assessment methods.

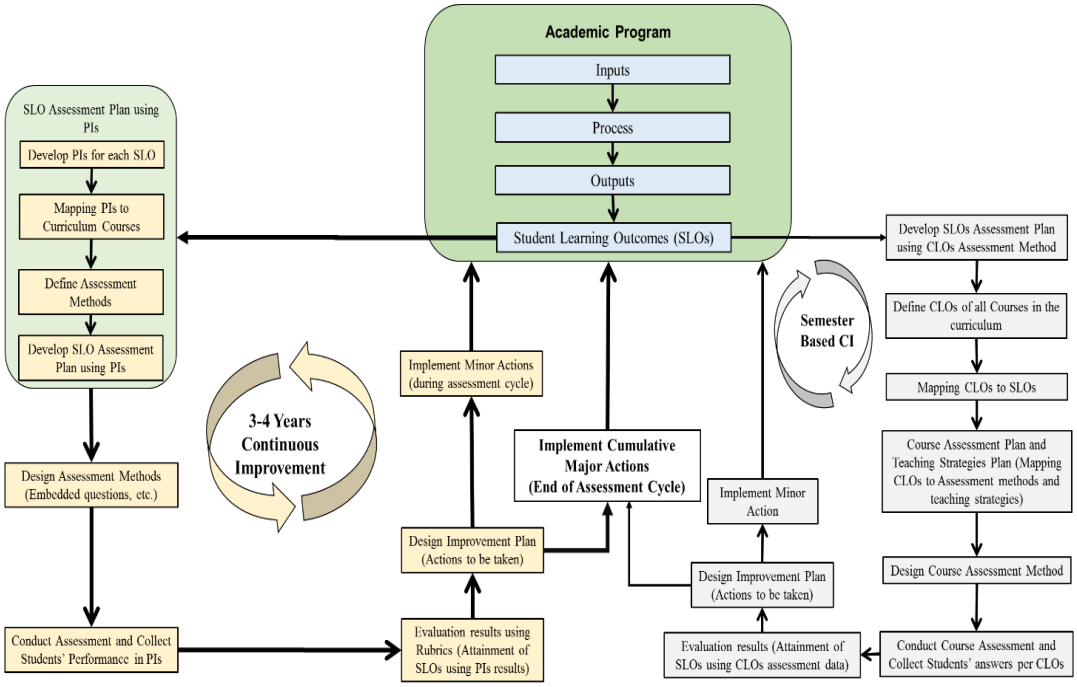


Fig. 6 illustrates the continuous improvement framework using two direct assessment methods. As can be seen in Fig. 6, the continuous improvement process is based on (1) a semester-based (small cycle at the right side of Fig. 6) CLOs assessment data and (2) an assessment cycle (big cycle at the left side of Fig. 6) PIs assessment data. One can see how the major actions from both assessment methods are combined together and implemented at the end of the assessment cycle while minor changes can be implemented during the assessment cycle.

It is also clear from Fig. 6 that the implementation of minor and major actions may affect any aspects of the program.

Implementation of the Proposed Framework

We now turn to the efficiency and effectiveness of our framework --- multi-method direct assessment of SLOs. The proposed framework has been adopted and implemented by an academic program. The implementation of our approach demonstrates the effectiveness and efficiency of using two direct assessment methods for program improvement process through SLOs assessment.

To summarize, the proposed approach showed by practice very impressive results that are summarized as follows:

- Engagement of all faculty in outcomes-based assessment process because, at least, every instructor has implemented a continuous improvement process using CLOs assessment at the course level.
- Create culture of continuous improvement process and quality in education.
- Reduce bias of any one assessment method. For example, in the CLOs assessment data, the attainment of SLOs was very high with respect to PIs assessment due to many factors such as grading and teaching policy. Therefore, some improvement actions (refer to CLOs assessment data) were implemented to have more consistent evaluation results from both assessment methods. Note that the contradiction in the SLOs evaluation results was very useful to design improvements and improve the program.
- Generate valid and useful results through breaking down each SLO into a set of PIs and using a very popular measurement tool (rubrics) for the assessment of SLOs.
- Reduce the number of complaints about teaching strategies and other educational practices including exams, feedbacks about performance, grading policy, and course content and learning outcomes. For example, the number of academic complaints was reduced from 25 in 2012/2013 to 5 in 2014/2015.
- Increase the percentage of satisfaction of students about the quality of the program from 65% in 2012/2013 to 87% in 2014/2015.
- Provide formative and summative assessment results with very clear implications for program improvement. For example, in both assessment methods, summative data are extracted by using the performance of students in the last year.

However, formative assessment data are extracted from students in various levels in the program.

- Increase validity of assessment results by using quantitative (CLOs assessment) and qualitative (PIs and Rubrics) assessment methods.
- CLOs assessment supports semester-based continuous improvement process and effectiveness of teaching and learning.
- Provide useful feedback about specific areas of strength and weakness in student performance through the use of rubrics.
- Increase reliability and validity of the assessment of subjective questions when using multiple raters (rubrics).
- Increase satisfaction of faculty on outcome-based assessment from 73% in 2012 to 94% in 2014.
- Fulfill the requirements of national and international outcome-based accreditation commissions, NCAAA (National Commission for Academic Assessment and Accreditation) and ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology), respectively [12, 13].
- Received commendations from NCAAA evaluators during their visit to the university in April 2015. They also suggested to adopt our approach in other programs at the university.
- Received positive feedbacks from ABET evaluators through the review of the preliminary SSR submitted in November 2014.

Conclusion

In this paper, we have described the development of a very sustainable and efficient continuous improvement framework for the assessment of SLOs. As noted, using one direct assessment method to assess SLOs has proven to be limited in generating useful, valid, relevant and unbiased results for program improvement. The approach described in this paper uses multi-direct assessment methods in order to maximize validity and reduce bias in the assessment results. Specifically, it uses the most commonly used outcome-based direct assessment methods (1) CLOs assessment and (2) PIs assessment. Both assessment methods are fully described in terms of practical and simple steps that could be adopted by any academic program and are best fit between the needs of academic programs, satisfactory, affordability and validity. In addition, the proposed approach integrates two direct assessment methods in order to ensure that only valid and non-redundant actions are implemented. Finally, the implementation of the proposed approach demonstrates a high degree of validity, usefulness, accuracy and satisfaction of using multi-direct assessment methods on the assessment of SLOs.

References

1. Sundararajan, S. (2014). *A Strategy for Sustainable Student Outcomes Assessment for a Mechanical Engineering Program that Maximizes Faculty Engagement*.
2. Engineering Accreditation Commission. (2003). *Criteria for accrediting engineering programs. ABET Report E1 11/19*, *3*.
3. National Commission on Academic Accreditation and Assessment - NCAAA (2013), *National Qualification Framework*, Saudi Ministry of Higher Educ., Riyadh, KSA. http://ncaaa.org.sa
4. Shryock, K., & Reed, H. (2009, June). *ABET accreditation: Best practices for assessment*. In Proceedings of the 2008 ASEE Gulf-Southwest Annual Conference, the University of New Mexico, Albuquerque.
5. Morgan, S. M., Cross, W. B., & Rossow, M. P. (2000). *Innovative outcome portfolios for ABET Assessment. age*, *5*, 1..
6. Kuh, G. D., Jankowski, N., Ikenberry, S. O., & Kinzie, J. (2014). *Knowing what students know and can do: The current state of student learning outcomes assessment in US colleges and universities*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).
7. Schimmel, K. A., King, F. G., & Ilias, S. (2003). *Using standardized examinations to assess engineering programs*. In Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, Section (Vol. 3413).
8. Maki, P. L. (2012). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Stylus Publishing, LLC.
9. ABET, "*Assessment Planning*", http://www.abet.org/assessment-planning/
10. Thompson, E., Luxton-Reilly, A., Whalley, J. L., Hu, M., & Robbins, P. (2008, January). *Bloom's taxonomy for CS assessment*. In Proceedings of the tenth conference on Australasian computing education-Volume 78 (pp. 155-161). Australian Computer Society, Inc...
11. Hack, C. (2015). *Analytical rubrics in higher education: A repository of empirical data*. British Journal of Educational Technology, 46(5), 924-927.
12. NCAAA, "*Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*", http://www.ncaaa.org.sa/english/astandardfront.aspx, 2013.
13. ABET, "Accreditaion", http://www.abet.org/accreditation/.

Impact of Continuing Professional Development on the Quality of Higher Education: Theory or Reality? The case of the Lebanese International University-Lebanon

Hassan M. Khachfe
Director, Center for Quality Assurance, Institutional Assessment, & Scientific Research (QAIASR)
Lebanese International University

Anwar Kawtharani
Dean, School of Education
Head, LIU Regional Education Consultancy Center (LIU-REC)
Lebanese International University

Abstract:

The paper discusses appropriate relations between the continuing developments of Higher education staff (CPD in HE) and the significant role in leadership towards teaching and learning (SoTL), It is argued that instructors need to adapt significantly to the 21st century teaching and learning skills. The paper discusses the professionalization of university teaching on the basis of enhancing quality assurance could give universities a freedom in the 21st century (Appendix A). The study employed descriptive quantitative methodology to answer research questions. The sample (Appendix C) contained 70 participants, divided as 5 Deans, 9 Assistant-Deans, 20 Chairs and 36 program coordinators. Data from the selected participants was collected using google docs questionnaire in February of 2015(Appendix B), and analyzed using SPSS software, version 21. The results revealed that CPD had a positive impact in developing leadership outcome practices and competencies towards improving strategies of teaching and learning. It revealed statistically significant relationship among participants' perceptions towards Continuing Professional Development outcome practices and participants' position title in their respective schools. The researchers recommend the study of the impact of CPD in improving the quality of teaching and learning through the implementation of continuous professional development workshops as it is the intended optimal outcome for quality assurance, and investigating accountability at the Lebanese International School as well.

Keywords: *Continuing professional development, quality assurance.*

Background of the study

The study mainly focuses on the initiative of Continuing Professional Development (CPD) of teaching & learning Skills Workshops action plan at the Lebanese International University (LIU). It is the outcome of recommendations from the Quality Assurance office and School of Education on professional training experience that would enhance instructor's teaching experience at LIU. The CPD Action Plan's recommendations are supported by several key principles; they must be actionable, high-impact, sustainable, cost-effective, and informed by evidence-based practices in teaching and learning. Theoretical approaches and practices were identified and were incorporated into the model of training for having an effective delivery and performance. Centralized workshops were delivered for a cohort of school representatives from 9 campuses across Lebanon on eclectic approaches and methods.

Organization of the paper

Before addressing these issues, this paper will provide a brief literature review on the continuing professional development of trainers and the methodology of this research. This paper is organized into five parts. Preceded by an abstract, part one contains background of the study, context of the study, statement of the problem, purpose of the study, research questions and hypotheses, significance of the study, and delimitations, limitations ,and assumptions of the study.

Part two portrays a review of related literature about impact in developing leadership outcome practices and competencies towards improving strategies of teaching and learning.. Part three describes the methodology of the study including research design, population and sample, development and validation of data collection tool, its administration, and statistical techniques used for data analysis. Part four provides statistical and analytical visual displays of the results of the research. Part five draws up conclusions from the study, provides recommendations, and sets dimensions and directions for further anticipated research.

Context of the Study

It reflects the overview of the approach taken to establish the continuous professional development department at LIU) gives an account of the education policy for this department.

Instructor development and schools empowerment **.**The main outcome of this program (2015) is to have professional, qualified and motivated teaching force through developing an overall LIU instructor Policy and Strategy which addresses issues from recruitment, training, and career progression to performance evaluation, and to have empowered

faculty in place through the implementation of the professional program:

Faculty based teacher development program. Faculty Based Teacher Development (2015): transforming classroom practices ,a professional development program for instructors, which shows instructors how to embrace new methods of supporting student learning away from a didactic approach towards holistic styles and approaches (active learning). The program is planned to take one year, with teachers engaging with one module each month.

The program adopts a blended learning approach and is designed to support the teaching of all areas of the school curricula. This CPD reflects the importance of developing and supporting instructors throughout their careers, to ensure all higher education students get a quality education.

Research rationale, objective and questions

The research was both timely and pertinent, given that the continuing professional development of academics can be seen to take place within a complex range of competing challenges and perspectives. The contemporary environment of higher education is both fluid and complex. The central research question What do academics consider to be the main influences on their understandings, behaviors and attitudes toward their continuing professional development?

To examine this issue the following sub-questions were explored:

- What impacts the ways in which faculty interpret and give meaning to professional development?
- In what ways do extra-institutional and intra-institutional factors influence faculty's' attitudes and behaviors in respect of their continuing professional development?
- What other concerns influence faculty' behaviours and attitudes toward their continuing professional development?

Literature Review

The review the literature reflects the concerns of faculty academics and the key questions investigated. It explores what light the literature can shed on meanings and understandings of continuing professional development in the context of higher education.

As this review will establish that the literature is informative, it will also expose that the literature is limited in a number of ways. Firstly, there is abundant of sources that explore the context of higher education and the issues that impact upon, or may influence academic practice; these are often tilted to teaching and learning practice. Yet, the literature and research that explicitly considers how these matters might influence academic professional development is less comprehensive. Where added and detailed knowledge exists, it is cited largely from one specific position, the academic developers' community (Clegg 2009). Furthermore, much of the knowledge is based on developers' reflections on their own practice and the use of theories about mature and workplace learning (Clegg 2009) and consequently has limited empirical foundation. Åkerlind (2005: 3) concurs, but adds that the limited literature seldom adopts a 'holistic perspective on development across the range of academic work'. Moreover the input of faculty-based academics is absent from the dominant discourses about academic professional development, there is therefore an emerging need for inclusive, participative research that enables academics to enter the debate:

Fundamentally, we cannot account for any outcome unless we understand the agent's project in relation to his/her social context. And we cannot understand his/her project without entering into his/her reflexive deliberations about his/her personal concerns in conjunction with the objective social context that s/he confronts (Archer 2003: 131).

Understanding continuing professional development in higher education

The study of 'interpretation or elucidation of meaning' is known as 'hermenuetics' (Hartwig 2007: 230), but because, on the one hand, individuals' meanings are then interpreted by the researcher, and on the other hand, these meanings are themselves the result of individuals' conceptual formations, the study of academics' conceptions of professional development can be seen as 'double hermeutics'. Sayer (1992: 38) states that 'whether the meanings are misconceptions or correct they can be constitutive of social phenomena and therefore cannot be ignored in studying society'. The notion of continuing professional development in higher education is smooth, individual and potentially accredited with a number of reliable meanings. The literature that exposes these difficulties and pressures is now examined, both as the starting point for the wider review of literature and to support the data collection. The concept of development can be associated with limitations and power imbalance (McWilliam 2002). McWilliam highlights issues of power relations by comparing academic development with Third World development, contextualizing Hobart's (1993) generic, broad, critique of the concept of development into the context of professional development in Australian higher education (McWilliam 2002). She suggests that because 'development is always predicated on the idea that someone is knowledge-able while someone else is knowledge deficient, such communication cannot be a conversation among equals' (McWilliam 2002:

290). As has already been seen in Jones and Jones' (2007) critique of the term 'continuing professional development', **(**Page 12), it is apparent that the discourse of 'professional development' in higher education is 'neither innocent nor neutral' (McWilliam 2002: 289). Using a theoretical meta-analysis of continuing professional development in higher education to explore the complexities further, Clegg argues that 'the problem of continuing professional development … of professionals in higher education is that it operates around a series of uncertain tensions' (2003: 37). There are 'fault lines in conceptualizing' continuing professional development in higher education, as it is a term that is not in common usage in academia, and is condensed with definitional problems (Clegg 2003: 37). That being said, universities are well-established providers of professional development opportunities for other professionals (Blackmore and Blackwell 2003; Clegg 2003), but have arguably less experience in adopting the concept themselves. There is thus a notion in academia of continuing professional development as a product rather than a process and hence 'some sort of rubbish somewhere in the middle' (Roscoe 2002: 3).

'Current inexperienced notions of continuing professional development [in higher education] are likely to become more coherent', however, as a result of higher education's engagement with other occupations in this regard (Parker 2003: 37).

It can further be argued that, in contrast with the situation in many organizations outside higher education, uncertainty arises from the range of alternative terms with similar meanings being in use in different higher education settings at different times (Blackwell and Blackmore 2003; Zuber-Skerritt 1992).

Thus for example, the terms 'academic development'; 'academic practice'; 'educational development' 'staff development' 'continuing professional development'; and 'lifelong learning' may have very different meanings for some, but are used interchangeably by others. The Higher Education Academy uses the term continuing professional development yet, despite an increasing focus on the professional development of academics, at the time of compiling this literature review it has been very difficult to set a definition of continuing professional development on website (www.heacademy.ac.uk). However, in a document published in 2005 that appears to be no longer publicly available, the HEA offers a definition of continuing professional development clearly linked to process, which is explicitly broad and inclusive, stating that continuing professional development is defined as any process or activity, planned or otherwise, that contributes to an increase in or the maintenance of knowledge, skills and personal qualities related to learning and teaching and broader academic practice. This includes appropriate research and scholarly activity and the leadership, management and administration of academic provision and support (HEA2005: 1).

In reality this definition may seem much defined; however, that can be attributed to the broad approach taken. It could be argued that this definition falls short of clarifying the purposes of, and responsibility for continuing professional development. However, this definition avoids the tensions of power inherent in 'top down institutional' approaches (Clegg 2003: 42), facilitating individual determination and control.

Remarkably, two years after this definition appeared, the HEA published through their web pages a different definition of continuing professional development, which was explicitly developed from that of the Institute of Personnel and Development. It stated that 'continuing professional development is systematic, on-going, self-directed learning. It is an approach or process which should be a normal part of how you plan and manage your whole working life'. Yet it falls short as the definition omits to consider the position of the organization or employer and clearly places responsibility for continuing professional development on the individual.

It is argued that not only is there 'no settled meaning' for the term, but that there is unlikely ever to be one (Blackwell and Blackmore 2003: 3). Thus, the literature reveals that current understandings and meanings attributed to continuing professional development in the context of higher education are varied, incomplete and contested. However, this literature is largely theoretical and abstract in nature, with little explicit empirical data offering academics' interpretations of continuing professional development in their professional context. It was, therefore, crucial that the current paper started from a point of exploring what academics understand by continuing professional development within their own working context, and furthering understanding of correlations between how academics define continuing professional development and their approaches to it.

Methodology

This chapter is concerned with methodology of the research covering: (1) design of the study, (2) population and sample. This study, including data collection and analysis, was carried out over 12month period commencing in November 2014. Figure 1 on the side represents the flow of practical tasks and processes in diagram form.

Design of the Study

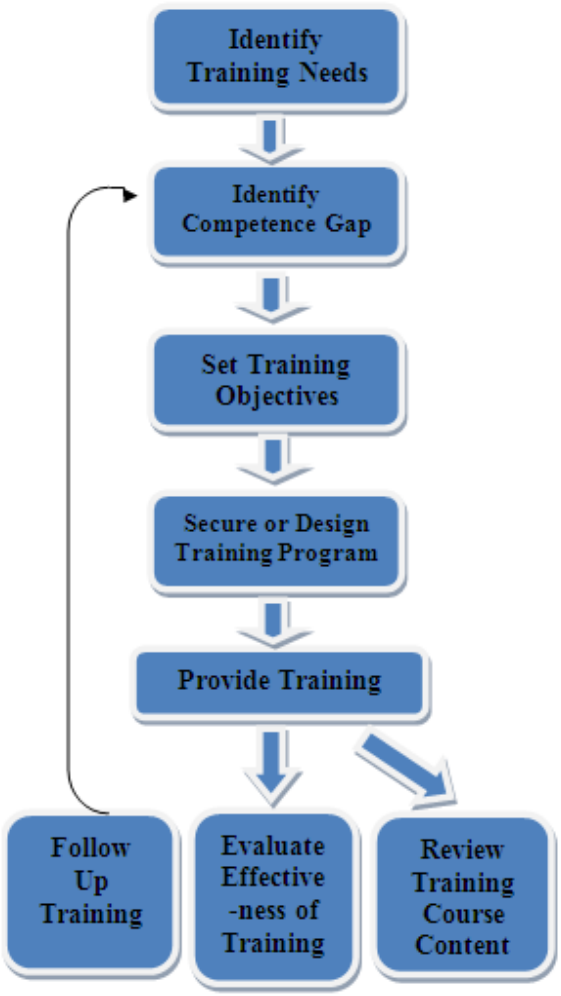
This study is classified as descriptive quantitative as it analyzes data collected from questionnaires and quantify variations using Statistical Package for the

Social Sciences (SPSS) software-version 21, where participants were generally measured once with the intention of studying association or relationship between the CPD Program as independent variable (IV) and development of the framework of CPD outcome practices and competencies for LIU faculty upon education reform in the following dimensions: (1) setting directions, (2) building relationships and developing people, (3) developing the organizational, (4) leading the instructional program, (5) and securing accountability, as dependent variable (DV).

The researchers administered an electronic mail questionnaire survey to Deans, Assistant Deans, Chairs and program coordinators through a web link on Google documents drive as web survey,

The survey, a data collection technique, was used to gather quantitative data. Surveys are used widely in educational research to describe performances, attitudes, opinions,

Figure 1: Approach:



characteristic and behaviors (Creswell, 2008), as well as to obtain subjective (participant), and objective (document) information that produces measurable results (Phillips and Stawarski, 2008). Therefore, surveys are a useful tool to evaluate individual perceptions and perceived abilities.

According to Haralambos and Holborn (2000), there are distinct advantages in using a questionnaire. First, they allow for the collection of large quantities of data in a short period of time. Second, questionnaires provide a method to collect the data at a manageable financial cost. Third, the data from questionnaires could be easy to quantify. Fourth, questionnaire research has the capacity to use larger samples than a more qualitative method such as interviews.

Participants

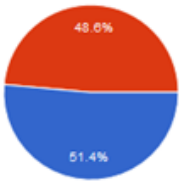
The researchers selected the sample for the study using stratified random sampling technique because Gay (1987) contends that stratified random sampling is an appropriate methodology in order to make proportionate, and therefore meaningful, comparisons.

Procedures

- Data collection. The researchers obtained approval from the Committee on Research Ethics (CRE) at LIU to conduct research on human subjects.
- Data analysis. All statistical analysis were carried out using the SPSS statistical software, version 21.

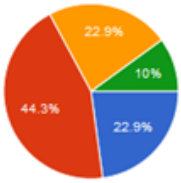
Results

Gender



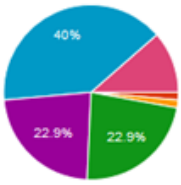
Female	36	51.4%
Male	34	48.6%

Age



20-30	16	22.9%
31-40	31	44.3%
41-50	16	22.9%
51-65	7	10%
65+	0	0%

Qualifications



Student	0	0%
BA/BS	1	1.4%
Teaching Diploma	1	1.4%
MA	16	22.9%
MSc	16	22.9%
PhD/Ed.D	28	40%
PharmD	8	11.4%

References

1. Adair, J. (1988). Not Bosses But Leaders, Guildford: Talbot Adair Press.
2. Allan, C., Blackwell, R. and Gibbs, G. (2003) 'Developing the subject dimension to staff development' in R. Blackwell and P. Blackmore (eds) (2003) Towards Strategic Staff Development in Higher Education, Berkshire: SRHE and Open University Press pp 66-78.
3. Blackmore, P. and Blackwell, R. (2003) 'Academic roles and relationships' in R. Blackwell and P. Blackmore (eds) Towards Strategic Staff Development in Higher Education, Berkshire: SRHE and Open University Press pp 16-28.
4. Blackwell, R. and Blackmore, P. (2003) 'Preface' in R. Blackwell and P. Blackmore (eds) Towards Strategic Staff Development in Higher Education Berkshire: SRHE and Open University Press pp xii-xv.
5. Brown, M.E. & Trevino, L.K. (2006).Ethical Leadership: Review and future directions. The Leadership Quarterly, 17,595-616.
6. Clegg, S. (2003) 'Problematising Ourselves: Continuing Professional Development in Higher Education,' International Journal for Academic Development 8(1/2), 37-50.
7. Clegg, S. (2003) 'Problematising Ourselves: Continuing Professional Development in Higher Education,' International Journal for Academic Development 8(1/2), 37-50.
8. Clegg, S. (2009) 'Forms of knowing and academic development practice,' Studies in Higher Education 34(4), 403-416.
9. Department for Education and Skills (DfES) (2006) Widening Participation in Higher Education, White Paper Cmnd 5735.
10. Gay, L.R. (1987). Educational Research: Competencies for Analysis and Application. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
11. Hartwig, L. (2007), 'Is Humboldt still relevant today? Notes on the relationship between research and teaching from a German perspective', Third Marwell Conference on Research and Teaching, Winchester, 19 – 21 April 2007.
12. Higher Education Academy (HEA) (2006) The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education [Online] York: HEA. Available from: www.heacademy.ac.uk/ourwork/policy/framework [accessed 14 April 2009]
13. Higher Education Academy (HEA) (2008) Strategic Plan 2008-13 [Online] York: HEA. Available from: www.heacademy.ac.uk/resources/detail/2008-13strategicplan [accessed 14 April 2009].
14. Higher Education Academy (HEA) (undated) Individual Recognition Scheme [Online] York: HEA. Available from: http://webpages.lincoln.ac.uk/kcrawford/ [accessed 20 May 2009].
15. Parker, L. (1992). Collecting Data the Email way. Training and Development (July): 52-54.

16.Sayer, A. (1992) Method in Social Science: A Realist Approach, (2nd ed.), London: Routledge www.ncsl.org.uk/literaturereviews.

Appendix A

Continuing Professional Development Topics
Management
1. Active Learning in Large Classrooms for Student Engagement and Motivation
2. Addressing Learning and Teaching Styles
3. Curriculum Design and Syllabus Planning
4. Information Communication Technology and Collaborative Learning
5. Instructional Objectives vs. Learning Outcomes
6. Instructional Skills Workshop
7. Student Assessment: Creating Evidence of Student Learning
8. Teacher Effectiveness and Evaluation
Communication
9. Coaching and Feedback at the Heart of Leadership
10. Leading Learning: Improving Presentation & Delivery skills
11. Improving Emotional and social Intelligence
Individual Performance
12. Influencing and Leadership Skills
13. The Conceptual Introduction and User's Manual for Research

No.	Item # 1: Continuing Professional development topics which, in your opinion, should be made available.	Not important at all	Little importance	Quite great importance	Very great importance
Management					
1.	Active Learning in Large Classrooms for Student Engagement and Motivation	1	2	3	4
2.	Addressing Learning and Teaching Styles	1	2	3	4
3.	Curriculum Design and Syllabus Planning	1	2	3	4
4.	Information Communication Technology and Collaborative Learning	1	2	3	4
5.	Instructional Objectives vs. Learning Outcomes	1	2	3	4
6.	Instructional Skills Workshop	1	2	3	4
7.	Student Assessment: Creating Evidence of Student Learning	1	2	3	4
8.	Teacher Effectiveness and Evaluation	1	2	3	4
Communication					
9.	Coaching and Feedback at the Heart of Leadership	1	2	3	4
10	Leading Learning: Improving Presentation & Delivery skills	1	2	3	4
11.	Improving Emotional and social Intelligence	1	2	3	4
Individual Performance					
12:	Influencing and Leadership Skills	1	2	3	4
13	The Conceptual Introduction and User's Manual for Research	1	2	3	4

No.	Item # 2: Preferred Presentation Style and Format for Workshop:	Agree	Somewhat Agree	Neither Agree nor Disagree	Somewhat Disagree	Disagree
1.	Combination of Lecture, group work, and discussion	1	2	3	4	5
2.	Lecture Style with PowerPoint	1	2	3	4	5
3.	Case Studies	1	2	3	4	5
4.	Problem-based work sessions	1	2	3	4	5
5.	Small group discussions	1	2	3	4	5
6.	Lecture Style- No PowerPoint	1	2	3	4	5

No.	Item # 3: Indicate the preferred time for starting workshop sessions on Campus.	8:00 a.m.	9:00 a.m.	10:00 a.m.	1:00 p.m.	2:00 p.m.
1.	Starting time for workshop across campus in order of preference	1	2	3	4	5

No.	Item # 4: Indicate the causes that prohibit you from attending a workshop	Agree	Somewhat Agree	Neither Agree nor Disagree	Somewhat Disagree	Disagree
1.	Time Constraints	1	2	3	4	5
2.	Conflicting Class Schedule	1	2	3	4	5
3.	Heavy Work Load	1	2	3	4	5
4.	Most of them seem to be a waste of time	1	2	3	4	5
5.	They are too long and leave little time for work	1	2	3	4	5

Appendix B

LIUREC CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT EVALUATION FORM					
Name(Optional):	Rank:	School:		Department:	
Workshop:	Workshop No:	Date:			
Have you attended a training session before	Yes		No		
LIU training is always aiming to improve the services we provide to our faculty. Therefore, we would appreciate you taking the time in filling out the below evaluation form. **HELP US TO COMMEND OR CORRECT.**					
Please evaluate the following questions by placing a ✔ in the relevant box.	Poor	Fair	Good	Very Good	Excellent
1. The Location and facilities were					
2. The workshop met the stated objectives					
3. The quality of presentations and					

	presentational material used were					
4.	The relevance/usefulness of questions and discussions following the presentations were					
5.	The amount of practical/practice session was					
6.	My skill development during the workshop met my expectations					
7.	Rate the relevance to your teaching					
8.	The facilitator's methods of delivery were					
9.	The facilitator's knowledge appeared to be					
10.	You would recommend this workshop to others					
11.	Workshop duration was	Too Short		Just Right		Too Long
1.	What else would have been useful to know before you attended this workshop?					
2.	How will attending this workshop help you in your everyday role? Will it help you significantly improve your contribution to your teaching?					
3.	How will you plan to reinforce what you have learned? What steps will you take to use the new skills?					
Thank you for taking the time to fill the evaluation form						

Appendix C

Timestamp	First Name	Last Name	Campus	Gender	School that you teach in at Lebanese International University	Age	Qualifications	Teaching Context
11/17/2014 18:10:58	Fadi	Yamout	Not Applicable	Male	Arts & Sciences	51-65	PhD/Ed.D	University
11/18/2014 8:47:24	Nabiha	Ramadan	Saida	Female	Arts & Sciences	31-40	MSc	University
11/18/2014 19:39:25	Imad	Elzein	Nabatieh	Male	Arts & Sciences	41-50	PhD/Ed.D	University
11/23/2014 22:11:57	Ayman	Dayekh	Beirut	Male	Arts & Sciences, Education, Engineering	31-40	MSc	University
11/26/2014 19:50:23	Haydar	Moussalem	Beirut	Male	Arts & Sciences	31-40	MSc	University
11/28/2014 8:21:55	Roland	Bou Raad	Mount Lebanon, Tripoli	Male	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 8:29:53	Assaad	Sadaka	Bekaa	Male	Arts & Sciences	31-40	MA	University
11/28/2014 9:22:50	Rafif	Hamam	Beirut, Saida	Female	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 9:32:07	Fadi	Yamout	Beirut	Male	Arts & Sciences	51-65	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 9:47:53	Jessy	Rizk	Mount Lebanon	Female	Arts & Sciences	20-30	MSc	University
11/28/2014 9:48:38	Suzan	Haidar	Beirut	Female	Arts & Sciences	31-40	MSc	University
11/28/2014 10:33:02	Imad	Elzein	Nabatieh	Male	Arts & Sciences	41-50	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 10:43:22	Walaa	Harb	Nabatieh	Female	Arts & Sciences	20-30	MA	University
11/28/2014 11:07:53	Haissam	El-Aawar	Bekaa	Male	Arts & Sciences	41-50	PhD/Ed.D	University

11/28/2014 12:48:04	Mahmoud	Faraj	Beirut	Male	Arts & Sciences	51-65	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 12:51:11	Yehya	Awad	Bekaa	Male	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 13:23:51	Maya	Farhat	Beirut	Female	Arts & Sciences	31-40	MSc	University
11/28/2014 13:26:55	Mohamad	Muhieddine	Beirut, Mount Lebanon, Saida	Male	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 15:06:45	Rym	Houalla Melki	Tripoli	Female	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 15:10:17	Janot	Ayoub	Tripoli	Female	Arts & Sciences	20-30	MSc	University
11/28/2014 15:11:29	SAMI	TLAIS	Beirut, Bekaa	Male	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 16:00:16	wiam	ramadan	Saida	Male	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/28/2014 17:32:36	Ali	Nasser	Saida	Male	Arts & Sciences	41-50	MSc	University
11/28/2014 21:45:46	Kassem	Hallal	Beirut, Nabatieh, Saida	Male	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/29/2014 20:32:34	Andalib	Arar	Rayak	Female	Arts & Sciences	20-30	MA	School, University
11/30/2014 10:27:11	Dalal	Hammoudi	Bekaa	Female	Arts & Sciences, Pharmacy	31-40	PhD/Ed.D	School
11/30/2014 11:22:53	Mira	Fikany	Bekaa	Female	Arts & Sciences	20-30	MSc	University
11/30/2014 18:14:37	Sami	EL Khatib	Bekaa	Male	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
11/30/2014 21:21:18	Salam	Harb	Beirut	Female	Arts & Sciences	20-30	MSc	University
11/30/2014 21:21:30	Salam	Harb	Beirut	Female	Arts & Sciences	20-30	MSc	University
1/12/2014 7:57	Houssein	Hajj Hassan	Beirut	Male	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University
1/12/2014 8:15	Rana	Azzaz	Tripoli	Female	Arts & Sciences	41-50	MA	University
1/12/2014 10:13	Nabiha	Ramadan	Saida	Female	Arts & Sciences	20-30	MSc	University
1/12/2014 11:16	Issam	Kaddoura	Saida	Male	Arts & Sciences	51-65	PhD/Ed.D	University
1/12/2014 14:55	Hanane	Akhdar	Nabatieh, Tyre	Female	Arts & Sciences	31-40	PhD/Ed.D	University

قياس الانتاجية الكلية للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي: دراسة تطبيقية

الدكتور احمد حسين بتال
كلية الادارة والاقتصاد– جامعة الانبار – العراق

الملخص:

تهدف الدراسة الى قياس الانتاجية الكلية لمؤشرات للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي خلال الاعوام 2011/2010 و2012/2011 من خلال توظيف مؤشر مالمكوست للانتاجية الكلية. وحسب مؤشر مالمكوست للانتاجية في حالة اعتبار مدخل الطلبة كمحدد للعملية الانتاجية، اوضحت النتائج هنالك دولتي فقط حققت نمو ايجابي حسب هذا المؤشر هما (الامارات وعمان)، وسجلت باقي دول مجلس التعاون انخفاضا في تطور الانتاجية الكلية في كل من (البحرين، السعودية، قطر، الكويت). بالمتوسط العام هنالك تراجع لمؤشر الانتاجية الكلية في عموم دول مجلس التعاون الخليجي، اذا بلغت نسبة التراجع 2% خلال مدة الدراسة. حقق مؤشر الانتاجية الكلية نموا ايجابيا في حالة اعتبار مدخل التدريسين كمحدد للعملية الانتاجية. وقد اوصت الدراسه بضرورة أن تقوم الجهات التي تهتم بقضايا التعليم العالي بدراسة اسباب تدني الانتاجية الكلية لعناصر الانتاج الكلية للتعليم العالي في بلدان مجلس التعاون خصوصا في الدول (البحرين، السعودية، قطر، الكويت) في حالة اعتبار مدخل عدد الطلبة كمحدد للعملية الانتاجية، وفي الدول (قطر، الكويت) في حالة اعتماد مدخل عدد التدريسين كمحدد للعملية الانتاجية.

الكلمات الفتاحية: *الانتاجية الكلية، التعليم العالي، مجلس التعاون الخليجي.*

اولا: المقدمة

التعليم العالي هو العمود الفقري لمسيرة التطور والنمو الاقتصادي الشامل، وان النظام التعليمي هو أحد العوامل الرئيسة لسياسة البلد الذي يحاول رفع الإنتاجية في الأمد الطويل، وذلك لكون المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها، هي التي تقوم بأعداد القوى البشرية التي يحتاجها البلد وفقا لخطط التنمية المعتمدة، ولاشك أن نظام التعليم العالي بمؤسساته المتخصصة هو الذي يعول عليها في توفير القوى العاملة ذات الكفاءة العالية والمتطورة جدا من العلماء والمهندسين والأطباء والمدرسين، لذلك فان التعليم له تأثير مباشر على قابلية البلدان في زيادة الإنتاجية من جانب وتوفير القوى العاملة على اختلاف مستوياتها، وإزاء هذه المهمة وغيرها فقد كرست لمؤسسات التعليم العالي موارد بشرية واستثمارات مالية عالية.

لقد اولت حكومات دول مجلس التعاون الخليجي اهتماما كبيرا بالتعليم الجامعي والدراسات العليا من اجل امداد سوق العمل بالكفاءات والمهارات المطلوبة في شتى المجالات، اذ بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي في دول المجلس 860 مؤسسة اكاديمية بحلول عام 2012/2011، وتضم اكثر من مليون ونصف طالبة وطالبة وبوجود كادر اكاديمي عالي التاهيل تجاوز 75 الف عضو تدريس. كما اهتمت دول المجلس بجانب الابتعاث الدراسي في الخارج. وتخطى اجمالي عدد المقيدون المبتعثون في الخارج 2012/2011 اكثر من185 الف طالب في شتى انواع العلوم من الجامعات العالمية المرموقة ، كما تجاوز عدد مخرجات التعليم العالي في دول مجلس التعاون 181 الف خريج وخريجة في العام 2012/2011. (مؤشرات التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية،2012 :11)

وبموجب هذا الدور الذي عهد به إلى المؤسسات التعليمية، أذن لامفر أبدا من تأديته بكفاءة وإنتاجية عالية، إذ أن الكفاءة والإنتاجية دالتنا في الحكم على حسن استثمار هذه المؤسسات لمواردها التي خصصت لها، وهي نفقات أصبحت باهضة جدا، لذلك أخذت ترتفع الصيحات بالتأكيد على كفاءة المؤسسات التعليمي، وهل تتناسب مخرجاتها مع عظم النفقات المصروفة .

مشكلة الدراسة:

تقوم المؤسسات التعليمية بتقديم البرامج والخدمات التعليمية لشريحة كبيرة من المجتمع في دول مجلس التعاون الخليجي، لذلك فالحاجة ملحة في مثل هذه المؤسسات إلى قياس وتقييم كفاءة استخدام هذه الموارد لإنجاز الأهداف التي سخرت من اجلها هذه الموارد ولتحقيق الأهداف المطلوبة من هذه المؤسسات ونتيجة لذلك، تحظى دراسة وتقدير الانتاجية بأهمية كبيرة في المؤسسات التعليمية لما تقدمه دراسة انتاجية التعليم من انعكاسات إيجابية على حسن استخدام الموارد المحدودة والإنجازات المتعلقة بالخدمات التربوية التي تقدمها المؤسسات التعليمية وبالتالي على كفاءة وفعالية استخدام الموارد العامة في دول مجلس التعاون الخليجي.

هدف الدراسة:

قياس نمو الانتاجية الكلية لمؤشرات للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي خلال الاعوام 2011/2010 و2012/2011 من

خلال توظيف مؤشر مالمكوست للانتاجية الكلية Malmquist productivity index.

الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الدراسات على مستوى العالم العربي التي حاولت قياس انتاجية وكفاءة مؤسسات التعليم العالي والتي معظمها استخدمت خلال تطبيق اسلوب التحليل التطويقي للبيانات على مجموعة مؤسسات تعليمية منهاعلى سبيل المثال (Al-shayea and Battal,2013)، (حسين وعبد الحميد 2010)،(فهمي ، 2009)، (بتال واخرون 2008)، (الشايع 2008)، وجميع الدراسات اعلاه لم تستخرج مؤشر تطور الانتاجية الكلية على وفق طريقة مالموكست، وهناك دراسات قليلة في هذا الجانب منها دراسة (Battal et al ,2013)، لذلك نجد من المهم ان نعطي هذا الموضوع اهمية ومساحة اكبر للبحث العلمي لتشجيع الباحثين العرب والمهتمين على الدخول فيه.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة في تحقيق اهدافها تعتمد على مؤشر مالمكوست في تقدير الانتاجية الكلية وايجاد مؤشرات تطور الكفاءة الفنية technical efficiency change index والتطور التكنولوجي technology change index في دول مجلس التعاون الخليجي خلال العامين الدراسين 2010-2011 و2011-2012.

هيكل الدراسة:

من اجل تحقيق اهداف الدراسة فقد تم تناول النقاط الاتية بالاضافة الى المقدمة:

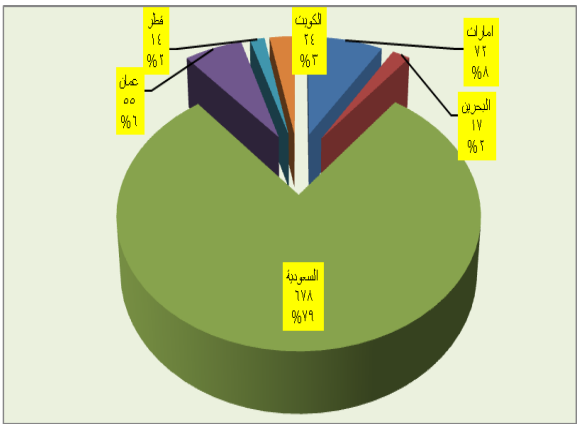
- تطور مؤشرات التعليم في بلدان مجلس التعاون الخليجي
- قياس الانتاجية الكلية وفق مؤشر مالمكوست.
- تقدير الانتاجية الكلية لبعض مؤشرات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.
- الاستنتاجات والتوصيات.

ثانيا: تطور مؤشرات التعليم في بلدان مجلس التعاون الخليجي

يظهر الجدول (1) تطورات مؤشرات التعليم العالي لدول التعاون الخليجي للعامين الدراسين 2010-2011 و2011-2012، ومن خلال الجدول نجد الاتي:

1. هنالك نمو متواصل في اعداد المؤسسات التعليمية في بدان المجلس، خصوصا في السعودية اذ سجلت نموا بنسبة 39% خلال مدة الدراسة، في المقابل نجد هنالك سلبي في الامارات وعمان. الشكل (1) والملحق (1) يوضحا اعداد المؤسسات التعليمية في دول مجلس التعاون الخليجي للعام الدراسي 2011-2012.

الشكل (1) اعداد مؤسسات التعليم في دول المجلس لعام 2011-2012.

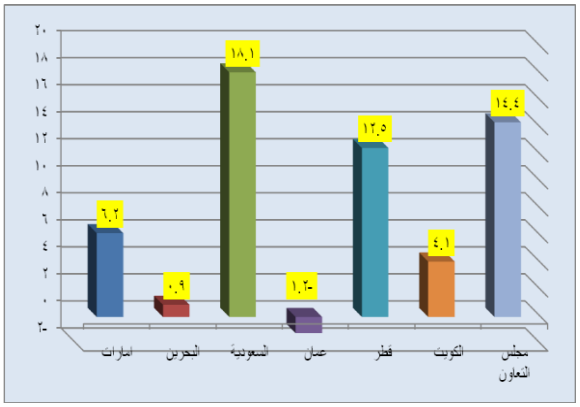


المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على الملحق (1)

نلاحظ من الشكل الاتي:

1. ان السعودية تستحوذ على 79% من اعداد مؤسسات التعليم في دول مجلس التعاون، بينما تستحوذ قطر على 2% من هذه المؤسسات.
2. بالنسبة لعدد الطلبة المقيدين، نلاحظ هنالك نمو واضح خلال مدة الدراسة، اذا تحقق نمو ايجابي في كل من (الامارات، البحرين، السعودية، قطر، الكويت)، وبلغ (6.2%، 18.1%، 12.5%، 14.4%) على التوالي، وتحقق نمو سلبي في عمان بلغ (1.2%). والشكل (2) يظهر تطور معدلات نمو الطلبة المقيدين في دول مجلس التعاون الخليجي خلال مدة الدراسة. ويوضح الشكل (2) معدلات نمو الطلبة المقيدين في دول المجلس خلال مدة الدراسة.

الشكل (2) معدلات نمو الطلبة المقيدين في دول المجلس خلال مدة الدراسة.

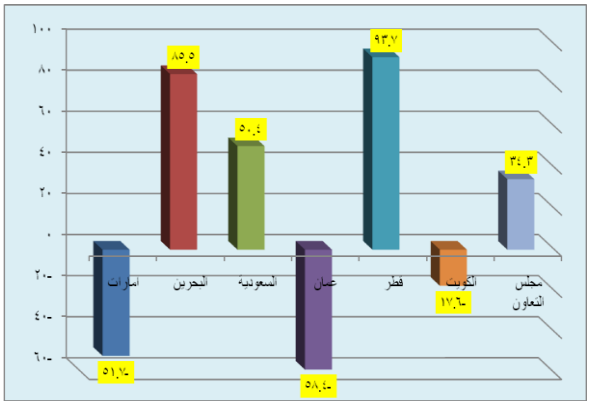


المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على الملحق (1).

3. بالنسبة لعدد الطلبة المبتعثين نجد هنالك نموا متقلبا بين دول مجلس التعاون، اذ نجد ان ثلاثة دول حققت نموا ايجابيا وهي (البحرين، السعودية، قطر) وبلغت معدلات النمو (85.5%،

50.4%، 93.7%) على التوالي، فيما حققت الدول (الامارات، عمان، الكويت) نمو سلبي بلغ (51.7%، 58.4%، 17.6%) خلال مدة الدراسة كما هو موضح بالشكل (3).

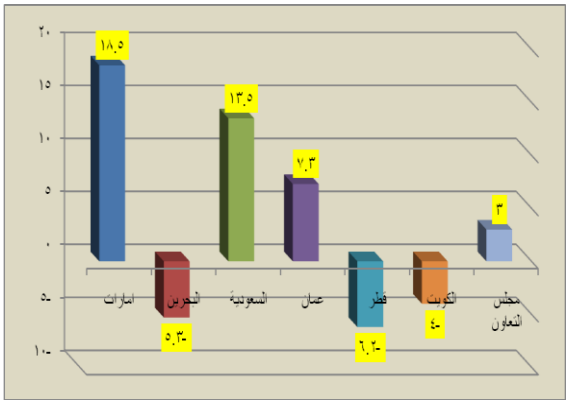
الشكل (3): معدلات النمو في اعداد الطلبة المتبعثين في دول مجلس التعاون خلال مدة الدراسة.



المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على الملحق (1).

4. يظهر الجدول (1) والشكل (4) ان هنالك نمو ايجابي في اعداد الطلبة المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي في دول المجلس في كل من (الامارات، السعودية، عمان) وبلغ معدلات النمو خلال مدة الدراسة (18.5%، 13.5%، 7.3%) على التوالي، بينما سجلت الدول (البحرين، قطر، الكويت) نمو سلبي بلغ (5.3%، 6.2%، 4%) على التوالي.

الشكل (4): معدلات النمو الطلبة المتخرجين لدول مجلس التعاون خلال مدة الدراسة.



المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على الملحق (1).

5. يظهر الشكل (5) التطور الايجابي لاعداد التدريسين خلال مدة الدراسة، اذا نجد هناك نمو ايجابي في كل من (الامارات، السعودية، عمان، الكويت) وبلغت معدلات النمو (2.8%، 9.7%، 0.4%، 2%) على التوالي، بينما سجلت الدول (البحرين، قطر) نمو سلبي بلغ (9.8%، 3.6%) على التوالي.

الشكل (5) معدلات النمو للتدريسين لدول مجلس التعاون خلال مدة الدراسة.

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على الملحق (1).

ثالثا: قياس الانتاجية الكلية وفق مؤشر مالمكوست

قياس الانتاجية ذو اهمية كبيرة في تحديد عناصر الانتاج وكفائتها ومن ثم تحديد الحجم الامثل للانتاج ومعرفة مقدار النمو في الانتاج. وفي العقديين الماضين تطورت نماذج قياس الانتاجية الكلية واصبحت هنالك عدد من النماذج والمؤشرات التي تقدم بالاعتماد على استخدام الخصائص الرياضية لدالة الانتاج (شبيب،2005:52). وقد قام الاقتصاديون التطبيقيون بتطوير طرق قياس الانتاجية الكلية مثل (Ball,1994;Fare,1994a)، لكن العامل المشترك بين هذه الطرق هو مقياس مقدار الموارد ونواتجها.

وتقاس الانتاجية الكلية للعناصر ونواتجها بعدد من المقايس منها طريقة الرقم القياسي Index Number، طريقة دالة الانتاج Production Function، طريقة دوال الكلفة Cost function. كما استخدم لقياس التغير في الانتاجية الارقام القياسية الكمية بين نقطتين زمنتين او اكثر ومن هذه المؤشرات، مؤشر مالموكست لقياس التغير في الانتاجية للعناصر وهو يعتمد على طرق البرمجة الخطية في حسابه، كما ان هذا الاسلوب لايتطلب اي افتراضات سلوكية حول وحدات الانتاج (Mkhabela,2011:136)، ولايحتاج توفر اسعار عناصر الانتاج عند تطبيقه.

يعتبر موشر مالمكوست احد انواع الارقام القياسية وطرح اول مرة من قبل الاحصائي السويدي مالمكوست عام 1953 Malmquist, (1953)، وتم تطوير هذا المؤشر من قبل (Fare et al,1985) حتى اصبح يوظف لقياس تطور الانتاجية للمؤسسات التي تستخدم مدخلات ومخرجات متعددة. وفي عام 1994 وضع Fare واخرون (Fare et al,1994a) مؤشر مالمكوست للانتاجية Malmquist productivity index والذي يستخدم على نطاق واسع لتقدير نمو الانتاجية الكلية لعنصر الانتاج total factor productivity، والتيتتكون من جزئين، الاول يمثل التطور التكنولوجي technology

change والثاني يعود الى تطور الكفاءة الفنية technical efficiency change.

ولتوضيح صيغة مؤشر مالمكوست نفترض لدينا:

$$X_i^t = (x_{i1}^t, x_{i2}^t, \ldots, x_{im}^t)$$

$$Y_{i1}^t = (y_{i1}^t, y_{i2}^t, \ldots, y_{im}^t)$$

المتغيرات السابقة يمثلان متجهات المدخلات والمخرجات على التوالي لاي مؤسسة انتاجية i في الفترة t. واذا كانت لدينا مجموعة من المؤسسات لديها مدخلات ومخرجات عديدة تتمثل بـ (X^t, Y^t). واذا افترضنا ان S^t يمثل مستوى الكفاءة للمدخل X^t والمخرج Y^t. فيمكن استخراج مؤشر مالمكوست لتطور الانتاجية Malmquist productivity change index (MPI) وفق الاتي (Fare et.al 1994a p. 71):

$$M_o(x^{t+1}, y^{t+1}, x^t, y^t) = \frac{D_0^{t+1}(x^{t+1}, y^{t+1})}{D_0^t(x^t, y^t)} X \left[\frac{D_0^t(x^{t+1}, y^{t+1})}{D_0^{t+1}(x^{t+1}, y^{t+1})} \times \frac{D_0^t(x^t, y^t)}{D_0^{t+1}(x^t, y^t)} \right]^{1/2} \quad (1)$$

حيث ان:

Mo مؤشر مالمكوست للانتاجية (MPI)

Do دالة المسافة

(xt+1, yt+1) مستويات الانتاجية في الفترة t+1

(xt, yt) مستويات الانتاجية في الفترة t

t مستوى التكنولوجيا في الفترة الحالية

t+1 مستوى التكنولوجيا في الفترة للاحقة

ويمثل المقدار:

$$\frac{D_0^{t+1}(x^{t+1}, y^{t+1})}{D_0^t(x^t, y^t)}$$

مؤشر تطور الكفاءة الفنية technical efficiency change index (EI)، اما المقدار:

$$\left[\frac{D_0^t(x^{t+1}, y^{t+1})}{D_0^{t+1}(x^{t+1}, y^{t+1})} \times \frac{D_0^t(x^t, y^t)}{D_0^{t+1}(x^t, y^t)} \right]^{1/2}$$

فيمثل مؤشر التطور التكنولوجي index technology change (TI) وعلى هذا الاساس ان تطور الانتاجية يتكون من:

تطور الانتاجية الكلية= تطور الكفاءة الفنية X التطور التكنولوجي.

واذا كان قيمة مؤشر مالمكوست لتطور الانتاجية اكبر من واحد فان ذلك يشير الى تحسن في الانتاجية، اما اذا كان قيمة المؤشر اقل من واحد فهذا يعني تدني الانتاجية. كما بين (Fare et.al 1994b) ان مؤشر تطور الكفاءة الفنية يتكون من جزئين هما، تطور الكفاءة الادارية Management efficiency change (MI) وتطور الكفاءة الحجمية Scale efficiency change (SI)، اي ان تطور الكفاءة الفنية ياتي من خلال:

تطور الكفاءة الفنية= تطور الكفاءة الادارية X تطور الكفاءة الحجمية.

ان تجزئة مكونات مؤشر مالمكوست للانتاجية الى المكونات اعلاه يساهم في تفسير اسباب تحسن الانتاجية او انخفاضها للمؤسسات الداخلة في التقييم، فمثلا قد تواجه عددة مؤسسات انخفاضا في الانتاجية بنفس النسبة خلال فترة زمنية معينة، لكن اسباب هذا الانخفاض قد يختلف من مؤسسة الى اخرى فقد يكون احداها ناتج عن ضعف التطور التكنولوجي وبالتالي ضعف الاستثمارات، اما الثانية فقد يعود الانخفاض الى ضعف نشاط المؤسسة ومحدودية الطاقة الانتاجية، اما في الثالثة فقد يكون الانخفاض ناتجا من عدم تمكن الادارة من العمل بشكل جيد او عدم كفائتها. مما يظهر لنا اهمية تطبيق مؤشر مالمكوست للانتاجية في تفسير اسباب تحسن او انخفاض الانتاجية في المؤسسات المتجانسة.

رابعا: تقدير الانتاجية الكلية لمؤشرات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي

4-1 عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة على جميع بلدان مجلس التعاون الخليجي، ويستلزم تطبيق مؤشر مالموكست للانتاجية تحديد مدخلات ومخرجات التعليم العالي في دول المجلس، وتم تحديد مدخلين مهمين في تحديد مخرجات التعليم العالي وهما عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي وعدد التدرسين للاعوام الدراسية 2011/2010 و 2012/2011 وتم اختيار مخرج واحد وهو أعداد الخرجين، ونظرا لعدم توفر سنوات عديدة ومحدودية درجة حرية النموذج فقد تم تقدير مؤشر مالموكست بطرقتين، الاولى في حالة اعتبار عدد الطلبة المقيدين كمدخل وحيد للعملية الانتاجية، الثانية في حالة اعتبار عدد التدريسين كمدخل وحيد للعملية الانتاجية، الجدول (2) مدخلات ومخرجات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.

جدول (1) مدخلات ومخرجات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.

	طلاب		تدريسين		خريجين	
	2011-2010	2012-2011	2011-2010	2012-2011	2011-2010	2012-2011
امارات	103431	109827	3338	3431	16245	19257
البحرين	40175	40545	1727	1558	6866	6499
السعودية	1021288	1206007	54167	59442	120780	137119
عمان	88706	87615	5111	5130	12891	13827
قطر	15352	17266	1640	1581	2100	1969
الكويت	86776	90292	4533	4624	17237	16539
المجلس	1355728	1551552	70516	75766	176119	181383
المتوسط	225955	258592	11753	12628	29353	32535
معدل التغير	14.4%		7.4%		10.8%	

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على الملحق (1).

يظهر الجدول (1) نموا مضطردا في جميع مؤشرات التعليم العالي التي اعتمدت في قياس تطور الانتاجية، اذا نجد هنالك نمو ايجابي في مجال اعداد الطلبة المقيدين واعداد التدريسين واعداد الخريجين للسنتين الدراستين 2010-2011 و2011-2012، اذ بلغت معدلات التغير للسنوات اعلاه (14.4، 7.4، 10.8) على التوالي. وهذا مؤشر جيد على تطور على انتاجية التعليم العالي في عموم دول مجلس التعاون الخليجي.

4-2 تحليل النتائج

يظهر الجدول (2) نتائج مؤشر مالمكوست لتطور الانتاجية في حالة اختيار مدخل الطلبة في دول مجلس التعوان الخليجي.

جدول (2) مكونات الانتاجية الكلية في دول مجلس التعاون الخليجي حسب مدخل الطلبة.

الدولة	تطور الكفاءة الفنية	التطور التكنولوجي	تطور الكفاءة الادارية	تطور الكفاءة الحجمية	مؤشر مالمكوست للانتاجية
امارات	1.00	1.14	1.00	1.00	1.14
البحرين	0.94	1.03	1.00	0.94	0.97
السعودية	1.05	0.94	1.00	1.05	0.98
عمان	1.18	0.92	1.17	1.01	1.09
قطر	0.90	0.92	1.00	0.90	0.83
الكويت	1.00	0.93	1.00	1.00	0.93
الوسط الهندسي	1.01	0.98	1.03	0.98	0.98

المصدر: مخرجات الحزمة البرمجية DEAP

يتضح من الجدول (2) مايلي:

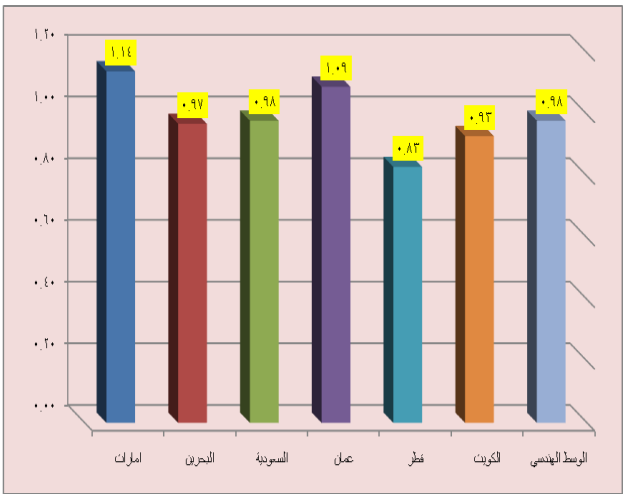
هنالك تطور في الكفاءة الفنية في كل من (السعودية، عمان) وبلغ نسبة التطور السنوي (5%، 18%) سنويا على التوالي، في حين لم يحصل اي تطور في كل من (الامارات، الكويت)، وحصل تراجع في كل من (البحرين، قطر) وبلغت نسبة التراجع (6%، 10%) على التوالي.

وجود تطور في التكنولوجيا في كل من (الامارات والبحرين)، وبلغ نسبة التطور (14%، 3%) سنوياً، في حين سجلت باقي الدول تراجعا وهي كل من (السعودية، عمان، قطر، الكويت)، وبلغت نسب التراجع (6%، 8%، 8%، 7%) على التوالي.

وحسب مؤشر مالمكوست للانتاجية، اوضحت النتائج هنالك دولتي فقط حققت نمو ايجابي حسب هذا المؤشر هما (الامارات وعمان)، وبلغ نسب النمو الايجابي (14%، 9%) سنويا على التوالي، ويعود التطور في الانتاجية الكلية في الامارات الى زيادة النمو في التطور التنكولوجي، بينما يعود التطور في الانتاجية الكلية في عمان الى التحسن والتطور في الكفاءة الادارية. وسجلت باقي دول مجلس

التعاون انخفاضا في تطور الانتاجية الكلية في كل من (البحرين، السعودية، قطر، الكويت)، اسباب هذا التدني يختلف من دولة الى اخرى، بالنسبة للبحرين وقطر فان التراجع يعود الى تدني النمو في الكفاءة الفنية ، بينما في السعودية والكويت يعود الى ضعف النمو في التطور التكنولوجي. بالمتوسط العام يظهر الجدول (2) تراجع مؤشر الانتاجية الكلية في عموم دول مجلس التعاون الخليجي، اذا بلغت نسبة التراجع 2%، ويفسر هذا التراجع الى ضعف النمو في التطور التكنولوجي بشكل اساسي. يظهر الشكل (6) تطور الانتاجية الكلية في بلدان مجلس التعاون الخليجي حسب مدخل الطلبة.

الشكل (6) تطور الانتاجية الكلية حسب مدخل الطلبة.



المصدر: من عمل الباحث بالاستناد الى الجدول (2).

جدول (3) مكونات الانتاجية الكلية في دول مجلس التعاون الخليجي حسب مدخل التدريسين.

الدولة	تطور الكفاءة الفنية	التطور التكنولوجي	تطور الكفاءة الادارية	تطور الكفاءة الحجمية	مؤشر مالمكوست للانتاجية
امارات	1.00	1.15	1.00	1.00	1.15
البحرين	0.91	1.15	1.00	0.91	1.05
السعودية	0.90	1.15	1.00	0.90	1.04
عمان	0.93	1.15	0.93	0.99	1.07
قطر	0.84	1.15	0.30	2.85	0.97
الكويت	0.82	1.15	0.82	0.99	0.94
الوسط الهندسي	0.90	1.15	0.78	1.15	1.03

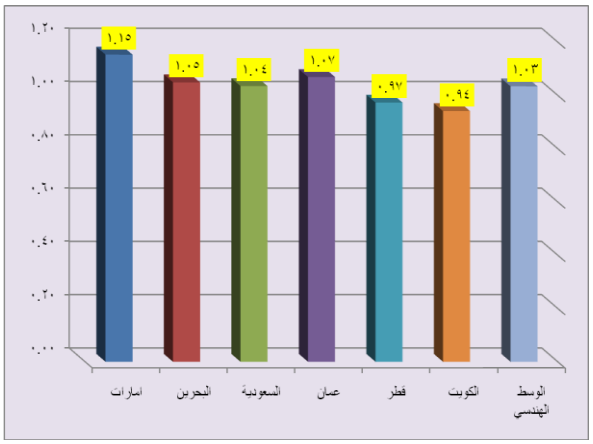
المصدر: مخرجات الحزمة البرمجية DEAP

يتضح من الجدول (3) مايلي:

هنالك نمو سلبي في الكفاءة الفنية لجميع دول مجلس التعاون الخليجي (ماعدا الامارات) وبلغ بالمتوسط (10%) سنويا. في المقابل هنالك نمو ايجابي في التطور التكنولوجي بلغ بالمتوسط (15%) سنويا لجميع بلدان مجلس التعاون.

حقق مؤشر الانتاجية الكلية نموا ايجابيا بين الاعوام الدراسية 2010-2011 و 2011-2012، في الدول (الامارات، البحرين، السعودية، عمان) وبلغ معدل النمو السنوي (15%،5%، 4%، 7%) على التوالي، ويمكن تفسير هذا النمو الايجابي الى النمو الحاصل في التطور التكنولوجي لجميع هذه الدول، بينما تحقق نمو سلبي للانتاجية الكلية في كل من (قطر، الكويت) ، وبلغ معدل النمو السلبي (3%، 6%) على التوالي ويعزى النمو السلبي الى التدني في تطور الكفاءة الفنية، اذ بلغ (16%، 18%) على التوالي، والشكل (7) يظهر تطور مؤشرات الانتاجية الكلية في دول مجلس التعاون الخليجي حسب مدخل التدريسين. كما بلغ متوسط النمو للانتاجية الكلية لعموم دول مجلس التعاون (3%) سنويا خلال مدة الدراسة. ويفسر هذا النمو الايجابي في التطور التكنولوجي والكفاءة الحجمية.

الشكل (7) تطور الانتاجية الكلية حسب مدخل الطلبة.



المصدر: امن عمل الباحث بالاستناد الى الجدول (3).

خامسا: الاستناجات والتوصيات

اولا: الاستنتاجات

1. تهدف الدراسة الى قياس الانتاجية الكلية لمؤشرات للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي خلال الاعوام 2011/2010 و2012/2011 من خلال توظيف مؤشر مالمكوست للانتاجية الكلية.
2. ان مؤشر مالمكوست للانتاجية والذي يستخدم على نطاق واسع لتقدير نمو الانتاجية الكلية لعنصر الانتاج، هو بالحقيقة مؤشر يتكون من جزئين هما، الاول التطور التكنولوجي والثاني يعود الى تطور الكفاءة الفنية.
3. تم تحديد مدخلين مهمين في تحديد مدخلات مخرجات التعليم العالي وهما عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي وعدد التدرسين للاعوام الدراسية 2011/2010 و 2012/2011 وتم اختيار مخرج واحد وهو عدد الطلبة المتخرجين.
4. وحسب مؤشر مالمكوست للانتاجية في حالة اعتبار مدخل الطلبة كمحدد للعملية الانتاجية، اوضحت النتائج هنالك دولتي فقط حققت نمو ايجابي حسب هذا المؤشر هما (الامارات وعمان)، وبلغ نسب النمو الايجابي (14%، 9%) سنويا على التوالي، وسجلت باقي دول مجلس التعاون انخفاضا في تطور الانتاجية الكلية في كل من (البحرين، السعودية، قطر، الكويت). بالمتوسط العام هنالك تراجع لمؤشر الانتاجية الكلية في عموم دول مجلس التعاون الخليجي، اذا بلغت نسبة التراجع 2% خلال مدة الدراسة.
5. حقق مؤشر الانتاجية الكلية نموا ايجابيا في حالة اعتبار مدخل التدريسين كمحدد للعملية الانتاجية بين الاعوام الدراسية 2010-2011 و 2011-2012، في الدول (الامارات، البحرين، السعودية، عمان) وبلغ معدل النمو السنوي (15%،5%، 4%، 7%) على التوالي، بينما تحقق نمو سلبي للانتاجية الكلية في كل من (قطر، الكويت)، وبلغ معدل النمو السلبي (3%، 6%) على التوالي. وبلغ متوسط النمو للانتاجية الكلية لعموم دول مجلس التعاون (3%) سنويا خلال مدة الدراسة. ويفسر هذا النمو الايجابي في التطور التكنولوجي والكفاءة الحجمية.
6. نتائج هذه الدراسة هي نتائج نسبية وليست مطلقة نظرا لمحدودية البيانات وعدم شموليتها ولمحدودية الفترة الزمنية، لذلك اي تغيرات في عدد المدخلات او المخرجات او زيادة عدد السنوات ممكن ان يعطي نتائج قد تتشابه او تختلف مع نتائج هذه الدراسة.

ثانيا: التوصيات

1. ضرورة أن تقوم الجهات التي تهتم بقضايا التعليم العالي بدراسة اسباب تدني الانتاجية الكلية لعناصر الانتاج الكلية للتعليم العالي في بلدان مجلس التعاون خصوصا في الدول (البحرين، السعودية، قطر، الكويت) في حالة اعتبار مدخل عدد الطلبة كمحدد للعملية الانتاجية، وفي الدول (قطر، الكويت) في حالة اعتماد مدخل عدد التدريسين كمحدد للعملية الانتاجية.
2. ضرورة ان تكون هناك جهات داعمة لنشر بيانات او مؤشرات التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي، لان القيد الاساسي لاجراء دراسات شاملة لتقييم مؤشرات التعليم العالي هو عدم وفرة وشمولية البيانات، ونحن نعتقد ان هذا سوف يساهم في التسريع من التكامل بين هذه البلدان خصوصا على مستوى التنمية البشرية.
3. السعي لاجراء دراسات شاملة لقياس الانتاجية الكلية بين الجامعات الخليجية للوقوف عن قرب في اسباب النمو الايجابي او السلبي في تلك الجامعات.

مراجع الدراسة

اولا: المراجع العربية

1. بتال، احمد حسين، عبيد، عبد الرحمن، الشايع، علي صالح (2008)، قياس اداء المؤسسات التعليمية باستخدام نموذج لا معلمي جامعة الانبار حالة دراسية، مجلة كلية المعارف الجامعة، العدد9.
2. حسين، محمود احمد، عبد الحميد، مظهر خالد (2010)، قياس كفاءة اداء المؤسسات التعليمية باستخدام تحليل مغلف البيانات، جامعة تكريت، كلية الادارة والاقتصاد، مجلة تكريت للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد، 6، العدد 17.
3. الشايع، علي بن صالح بن علي (2008)، قياس الكفاءة النسبية للجامعات السعودية باستخدام تحليل مغلف البيانات، أطروحة دكتوراه، جامعة ام القرى، السعودية.
4. محمد شامل بهاء الدين مصطفى فهمي (2009) قياس الكفاءة النسبية للجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، مجلة

جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية المجلد الأول العدد الأول– يناير ٢٠٠٩.

5. المركز الاحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مؤشرات التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، نشرة سنوية، 2012. http://gccstat.org/ar/
6. المركز الوطني للاحصاء، دولة الامارات العربية المتحدة www.uaestatistics.gov.ae
7. الجهاز المركزي للاحصاء، مملكة البحرين، www.cio.gov.bh
8. مصلحة الاحصاءات العامة والمعلومات، المملكة العربية السعودية، www.cdsi.gov.sa
9. المركز الوطني للاحصاء والمعلومات، سلطنة عمان، www.ncsi.gov.om
10. وزارة التخطيط التنموي والاحصاء، دولة قطر، www.qsa.gov.qa/ar
11. الادارة المركزية للاحصاء، دولة الكويت، www.csb.gov.kw

ثانيا: المراجع الاجنبية

1. Al-Shayea A. S, Battall A. H. (2013) Evaluation the efficiency of Faculties in Qassim University using Data Envelopment analysis, Journal of Business Administration and Education, Volume 4, issue 2 ,132-138.
2. Ball, V.E., Lovell, C.A.K., Nehring, R.F., Somwaru, A., 1994. Incorporating undesirable outputs into models of production: an application to US agriculture. Cahiers d.économie et sociologie rurales, 31, 59-74.
3. Battall A. H., Al-Shayea A. S., Jarwaan (2013) Total Productivity Growth in the Faculties of Anbar University using Malmquist Productivity Index, International Journal of Global Education-2013 volume 2, issue 3,41-45
4. Fare R, Grosskopf S, Logan J (1985). The relative performance of publicly-owned and privately-ownedelectric utilities. Journal of Public Economics, (26): 89–106.
5. Fare, R., Grosskopf, S., Norris, M., Zhang, Z., (1994b), Productivitygrowth, technical progress and efficiency change in industrialized countries. American Economic Review 84, 66–83.
6. Fare, R., S. Grosskopf and C. A. K. Lovell (1994a), Production Frontiers. New York and Cambridge: Cambridge University Press.
7. Farrell M. J. (1957) The Measuring of Productive Efficiency, Journal of Royal Statistical Society, 120:253-290.
8. Malmquist, S. (1953), "Index Numbers and Indifference Surfaces," Tapajos de Estadistica 4, 209-42.

ملحق (1) (بيانات الدراسة).

المؤشر	السنة	دولة الامارات العربية المتحدة	مملكة البحرين	المملكة العربية السعودية	سلطنة عمان	دولة قطر	دولة الكويت	مجلس التعاون
عدد مؤسسات التعليم العالي	2011/2012	72	17	678	55	14	24	860
	2011/2010	78	17	487	58	14	24	678
	التغير %	−7.7	0.0	39.2	−5.2	0.0	0.0	26.8
عدد الطلبة المقيدون بمؤسسات التعليم العالي	2011/2012	109827	40545	1206007	87615	17266	90292	1551552
	2011/2010	103431	40175	1021288	88706	15352	86776	1355728
	التغير%	6.2	0.9	18.1	−1.2	12.5	4.1	14.4
عدد الطلبة المبتعثون للخارج	2011/2012	343	102	174645	7531	370	2164	185155
	2011/2010	710	55	116121	18106	191	2627	137901
	التغير %	−51.7	85.5	50.4	−58.4	93.7	−17.6	34.3
عدد الخريجون من مؤسسات التعليم العالي داخل الدولة	2011/2012	19257	6499	137119	13827	1969	16539	181383
	2011/2010	16245	6866	120780	12891	2100	17237	176119
	التغير %	18.5	−5.3	13.5	7.3	−6.2	−4.0	3.0
عدد أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي	2011/2012	3431	1558	59442	5130	1581	4624	75766
	2011/2010	3338	1727	54167	5111	1640	4533	70516
	التغير %	2.8	−9.8	9.7	0.4	−3.6	2.0	7.4

المصدر: المركز الاحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مؤشرات التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، نشرة سنوية، 2012. **/http://gccstat.org/ar**

المسار التدريبي الموازي ودوره في نوعية مخرجات التعليم العالي
بالتطبيق على سوق العمل الليبي

عبد السلام سالم الجالي
المعهد العالي للمهن الشاملة/ مسلاتة، ليبيا
قسم العلوم الادارية والمالية
Aljaly66@yahoo.com

الملخص:

في الوقت الذي تتزايد فيه مخرجات التعليم والتدريب بشكل مستمر وما يقابله من تدني أو نقص فرص العمل نظراً لزيادة عرض القوى العاملة من جانب والاشتراطات التي تضعها مؤسسات سوق العمل من جانب آخر مما خلق فجوة كبيرة بين هذه المخرجات وما يشترطه سوق العمل من مواصفات تتوافق مع احتياجاتها من القوى العاملة حيث أصبح للتخصص والمهارات بأنواعها والكفاءة والقوى العاملة المدربة دور في عملية الاختيار والتعيين مما خلق عرضاً في القوى العاملة زادت معه سعة هذه الفجوة.

ومن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى مؤسسات سوق العمل بجدية لأنها هي التي أصبحت المحدد لنوعية وكمية المخرجات من التعليم والتدريب التي تحتاجها وهي حالياً بعيدة كل البعد عن المؤسسات التعليمية والتدريبية وهي غائبة عن لعب دور أساسي في عمليات التخطيط ورسم السياسات للتعليم والتدريب في ليبيا.

تأتي هذه الورقة كمحاولة لتسليط الضوء على هذا الجانب وذلك من اجل المساهمة في الحد من ظاهرة البطالة التي أصبحت تسري في المجتمع وانعكاساتها السلبية حاضراً ومستقبلاً، وذلك بإدماج مؤسسات سوق العمل بشكل رئيسي في عمليات الإعداد والتخطيط للمنظومة التعليمية والتدريبية.

تطرق البحث بداية إلى التعليم والتدريب والآلية التقليدية التي تتبعها في كافة جوانب عملية التعليم والتدريب التي تعتبر عملية جامدة منذ سنوات لم يتم فيها التغيير والتطوير بشكل مرض باستثناء نواحي شكلية، ثم تناولت الورقة مؤسسات سوق العمل، وغياب الربط بين هذه المؤسسات والمؤسسات التعليمية والتدريبية بليبيا باستثناء القلة النادرة منها.

*كما تطرق البحث أيضاً إلى تنظيم سوق العمل ومستقبل القوى العاملة في ليبيا والعلاقة الحالية بينه وبين مؤسسات التعليم والتدريب، متضمنة أحد الآليات المقترحة لوضع **مسار تدريبي موا**ز للعملية التعليمية لتحسين جودة المخرجات من ناحية اكساب عدد من المهارات الداعمة للخريجين في صورة منظومة متكاملة، اختتمت الورقة بمجموعة من التوصيات التي من شانها المساهمة في إيجاد آلية لتنظيم شراكة حقيقية بين مؤسسات السوق والمؤسسات التعليمية في ليبيا لسد الفجوة الحاصلة في هذه المنظومةعن طريق **تطبيق المسار التدريبي الموازي.***

المقدمـة

تسعى كافة الدول وخاصة النامية منها إلى البحث عن مستوى معيشة أفضل في ظل محدودية الدخل وندرة الموارد، في الوقت الذي أصبح فيه الفارق بين التقدم والتخلف يتمحور حول قدرة الفرد على العطاء التي تتوقف على حجم ونوع الثروة البشرية.

ويشكل التعليم والتدريب أحد الروافد الأساسية التي تساهم في نمو الاقتصاد وزيادة الإنتاجية والارتقاء بالمستوى الثقافي للمجتمعات من خلال ضمان التقدم الاقتصادي والاجتماعي، فبالعلم والتدريب الجيدين تستطيع أي بلاد أن تحول البشر من عبء ضاغط على الموارد البشرية ومستنزف لها إلى طاقة خلاقة للإنتاج والتنمية.

محلياً فقد ظهرت في الآونة الأخيرة مؤشرات إلى ارتفاع نسبة البطالة أو الباحثين عن العمل نظراً لغياب التخطيط المسبق للاحتياجات من القوى العاملة ومدى توزيعها على القطاعات الإنتاجية والخدمية المختلفة، ومن جانب آخر فإن إتباع نظم التعليم والتدريب التقليدية التي لا تولى اهتماماً لمخرجاتها من حيث الكمية والنوعية أحدث فجوة بين هذه المخرجات وما تمتاز به وبين قبولها في المؤسسات العاملة في الدولة سواء كانت عامة أو خاصة، الأمر الذي انعكس على مستقبل التنمية البشرية.

إن الاهتمام بالموارد البشرية بشكل عام في قطاعي التعليم والتدريب والتعامل معه في شكل منظومة متكاملة مع مؤسسات سوق العمل أصبح محوراً أساسياً للنجاح وذلك من خلال المتابعة الجادة لمدخلات هذه المنظومة من بداية المراحل الأساسية مروراً بالمراحل المتوسطة حتى مرحلة المخرجات النهائية لهذه العملية والتي أصبحت تمثل أحد مكونات البطالة، وذلك في ظل إقحام مؤسسات العمل بشكل فعلي للمشاركة في تحديد الاحتياجات لديها، ومن خلال بيان المواصفات التي يمكن أن تتماشى مع طبيعة عملها لسد تلك الفجوة الحاصلة.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في وجود فجوة بين مخرجات منظومة التعليم ومؤسسات سوق العمل في ليبيا.

أهداف البحث:

1. يهدف البحث اساساً باقتراح آلية المسار التدريبي الموازي لتحسين نوعية مخرجات المنظومة التعليمية عن طريق اكسابها عدداً من المهارات الفنية التي تؤهلها وتضمن قبولها من مؤسسات سوق العمل.
2. التعرف على مكونات وهيكلية منظومة التعليم في ليبيا وأثر ذلك على نوعية مخرجات المراحل التعليمية المختلفة.
3. التعرف على بيئة العمل في ليبيا من حيث المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ودورها في تأطير منظومة متكاملة تجمع بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات السوق في ليبيا.

واقع التعليم والتدريب في ليبيا:

تعتمد التنمية بإطارها الشامل على مدى الخبرة المكتسبة وصناعة المعرفة والمهارات التي يمتلكها رأس المال البشري من جهة، وعلى مدى الحكمة والعقلانية في توظيف الموارد البشرية من جهة أخرى لتحقيق الغاية النهائية للتنمية المتمثلة في تحسين جودة أو نوعية المورد البشري.

بذلت في ليبيا العديد من الجهود لتطوير نظم التعليم والتدريب من حيث زيادة الطاقة الاستيعابية لهذه الأنظمة وذلك من خلال الاهتمام بالتجهيزات و المباني دون النظر للجانب الأهم في هذه المنظومة وهو العنصر البشري.

لقد أدى التركيز على التعليم العام إلى زيادة مخرجات التعليم المتوسط، مما أدى إلى التوسع الكمي في نشر التعليم العالي وإنشاء الجامعات والمعاهد العليا في القطاعين العام والخاص، وبدون تخطيط مسبق ونجم عن ذلك زيادة متناهية في مخرجات هذه المؤسسات التعليمية والتدريبية العليا غيرالمهيأة للدخول إلى سوق العمل، والتي أصبحت غير مقنعة لمؤسسات السوق من حيث نوعيتها وكفاءتها.

ومن خلال ذلك ازداد الضغط على مؤسسات القطاع العام التي لم تعد تستوعب هذه المخرجات إضافة إلى غياب التنظيم الإداري الناتج عن غياب أو إختفاء أحد أهم التنظيمات الإدارية المتمثل في قطاع القوى العاملة لعدة سنوات وأيلولة اختصاصاتها إلى ماسمى بالشعبيات سابقاً وما نتج عنه من تجاوزات إدارية تمثلت في غياب التخطيط وتحديد الاحتياجات من القوى العاملة، والملاكات الوظيفية، وغياب الممارسة الفعلية للسلطة بشكل علمي، وبالتالي غابت معه المسؤوليات نتج عنها العديد من التجاوزات، أدى ذلك إلى تنامى ظاهرةالبطالة بشكل غير متوقع ومفاجئ غابت معه الحلول المقنعة والناجعة لهذه التراكمات.

المنظومة التعليمية والتدريبية:

التعليم هو عملية تغيير جذري لمفاهيم الفرد وثقافته وآفاق تفكيره ودائرة معلوماته وتنمية ودعم قدراته و إمكانياته وخبراته، والتعليم بمعنى أدق هو تغيير للمجتمع ذاته بقيمه وواقعه الحالي والمستقبلي، فبالتعليم والتدريب الجيدين تستطيع أي بلاد أن تحول البشرية من عبء ضاغط على الموارد ومستنزف لها إلى طاقة خلاقة للإنتاج و التنمية .

وعلى أي إستراتيجية ناجحة لتنمية الموارد البشرية أن تضع في حسابها كأحد الأولويات، أن يقوم النظام التعليمي بدوره كاملاً إزاء سوق العمل من أيد عاملة متعلمة واعية ومدربة، بمعنى وجوب الربط بين المنظومة التعليمية والتربوية والتدريبية من ناحية، وبين متطلبات الاقتصاد وعالم الشغل من ناحية أخرى، حتى لا تصبح الجامعة أو المعهد معملاً لإعداد وتخريج العاطلين عن العمل أو تتحول هذه المؤسسات إلى قنوات لتخريج المهمشين ومن الساعين لفرص العمل دون جدوى، ذلك أن تقديم مناهج فكرية وتعليمية تجاوزها الزمن ستكون دون شك مدخلاً لبطالة المتخرج، ودون المبالغة فإن نظم التعليم في ليبيا وفي الوطن العربي بوجه عام لا تزال تتحمل قسطاً من مسؤولية البطالة لكونها لم تأخذ بعين الاعتبار بدرجة كافية متطلبات عالم التشغيل، فضلاً عن غياب توافر التوجيه التعليمي الصحيح فالبطالة هي نتيجة طبيعية لانعدام أو عدم كفاية الصلة بين الحياة العملية وما يتلقاه الطالب من مواد عملية ومعرفية ([1]).

ولعل النهج الصائب لمواجهة البطالة يتحقق من خلال إقامة شراكة حقيقية ومتوازنة بين العناصر الفعالة والمؤثرة داخل الوسط التربوي والتعليمي من جانب، وسوق العمل بمقوماته ورموزه ومرتكزاته ومتطلباته من قدرات بحثية وتقنية ملائمة من جانب آخر، وبات من المؤكد أن الإستثمار في رأس المال البشري وتوفير متطلباته من التعليم والتدريب بمختلف مستوياته من خلال إعادة النظر في السياسات التعليمية تشكل السبيل الوحيد لتحقيق التقدم المنشود، في الوقت الذي أصبح فيه الفارق بين التقدم والتخلف يتمحور حول قدرة الفرد على العطاء التي تتوقف على حجم ونوع الثروة البشرية ويشكل التعليم والتدريب أهم محدداتها، ولانجاز هذه المهمة لابد من تظافر الجهود بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الأهلية ووسائل نقل الثقافة والإعلام وغيرها، إلا أن الدور الحاسم في هذا الميدان يتوقف على فاعلية مناهج التعليم النظامي والتدريب ليصبح أكثر قدرة وملائمة لرفع سوية التنمية البشرية من خلال رفع مستوى التفكير النظري والتطبيقي لدى الدارسين وإيجاد البدائل الفعالة التي تضمن تطوير منظومة التربية والتعليم والتدريب تطويراً نوعياً مستمراً وتجعل

[1] قويدر إبراهيم، *الموارد البشرية العربية وسياسات خلق فرص عمل جديدة*، (ص 144 – 145)، (د، ت).

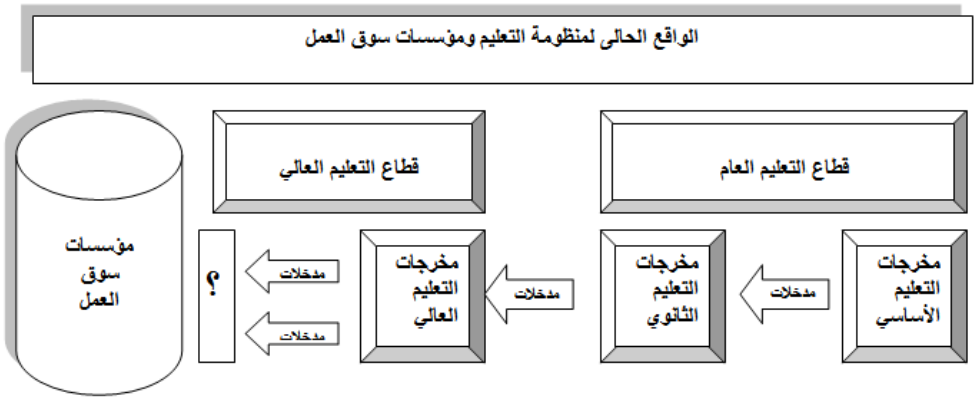
منها نظاماً يتمتع بالكفاءة ومتكاملا مع حاجات النظام الاقتصادي والاجتماعي الشامل.

إن إعادة هيكلة منظومة التعليم والتدريب يتطلب إعداد سياسات تعليمية طويلة الأجل يراعى فيها ترابط وتكامل المراحل ليس فقط بإصلاح جزئي لإحدى مكونات هذه المنظومة، بل ولابد من تحديث المنظومة التعليمية و التدريبية بجميع مكوناتها في إطار ترابطها الاقتصادي والاجتماعي.

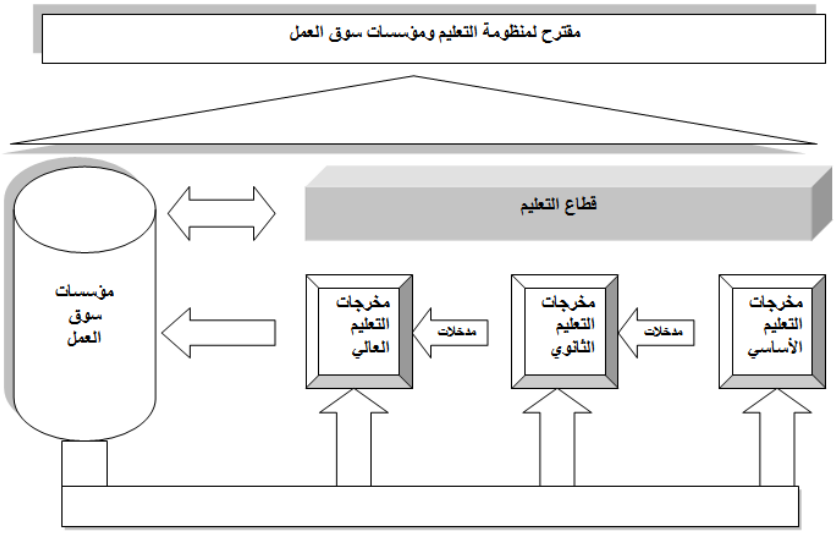
منظومة التعليم في ليبيا:

عانى قطاع التعليم في ليبيا خلال فترة النظام السابق من عدم الاستقرار في منظومته بوجه عام وبشكل مثير للانتباه والذى قد يكون مبرمجاً، فمنذ الغاء وزارة التربية والتعليم وظهور مايسمى بسلطة الشعب واكب ذلك عدداً من التغيرات على كافة مستويات المنظومة خلف تركة للقطاع تحتاج الى سنوات عدة لاعادتها لمسارها الطبيعى.

فعلى المستوى الأعلى أدمج التعليم مع قطاعات أخرى كالتدريب المهنى والشباب والرياضة أحياناً وضم التعليم العام والتعليم العالي وفصلها أحياناً أخرى، مما انعكس سلباً على وضع الخطط الاستراتيجية للتعليم وفقد التوازن المطلوب من حيث نوعية وكمية مخرجات التعليم في كافة مستوياته، أما فيما يخص القاعدة التعليمية والتى تمثل امتداداً للمستويات العليا في تنفيذ السياسات والخطط التعليمية المختلفة ابتداءً من العنصر البشري باعتباره أساس العملية التعليمية من الطالب الى المعلم و مدير المدرسة والذى لم يحظى بالاهتمام حتى في ابسط المتطلبات، ناهيك عن السياسات المتعثرة غير المدروسة كتغيير النظام التعليمى من حيث المدة وماسمى بالثانويات التخصصية نظام الأربع سنوات والغاء الثانوية العامة وعدم استقرار المناهج من سنة لأخرى وغياب الربط بين المؤسسات التعليمية وحاجة السوق، كل ذلك أدى الى انحراف خطير في مسار التعليم أوصل البلاد الى أسوأ المستويات في أغلب التصنيفات الدولية، وتبين الأشكال التالية موقع التعليم من مؤسسات سوق العمل والآلية المقترحة للموائمة بين مخرجات التعليم والتدريب ومؤسسات سوق العمل في ليبيا:



شكل (1) يوضح موقع التعليم ومخرجاته من مؤسسات سوق العمل.



شكل (2) يوضح مقترح لمنظومة التعليم ومؤسسات سوق العمل>

مؤسسات سوق العمل:

تعتمد معظم البلدان العربية في بياناتها المتعلقة بسوق العمل من حيث القوى العاملة والتشغيل على التعدادات العامة بشكل أساسي، غير أن نتائج هذه التعدادات سرعان ما تتقادم وتتنافى طبيعتها مع طبيعة سوق العمل المتغير، وقد أمكن تلافى ذلك عن طريق تنفيذ المسوحات التي قد لا تتصف بالدورية، وقد تكون عرضية وتفتقر إلى آلية فاعلة لتحديث البيانات والمعلومات،وقد تتضارب البيانات المتاحة أحياناً بسبب عدم الاتفاق على التعريفات المستخدمة فيها، ونظراً لعدم التوافق الزمني في جمعها، وينتج عن هذا كله تدني كفاية بيانات ومعلومات سوق العمل ومصداقيتها وفعاليتها من حيث فرص التشغيل وآفاقها المستقبلية، مما حدا ببعض الدول العربية على إيجاد نظم لإدارة بيانات سوق العمل ومعلوماته بحيث تشمل جانبي الطلب والعرض ويستعدي ذلك:

- توفر لغة موحدة لمعلومات القوى العاملة والتشغيل.
- توفر أدلة عمل.
- تطوير وحدات محوسبة لجمع معلومات سوق العمل وتنسيقها وتبويبها وتحليلها وتوفيرها للمستفيدين.

مدخلات سوق العمل:

تتضمن مدخلات سوق العمل نواتج جوانب عرض القوى العاملة بمختلف فئاتها المهنية ومستوياتها و تشمل:-

- خريجو أنظمة التعليم الثانوي والعالي.
- خريجو أنظمة التعليم والتدريب المهني والتقني النظامي.
- خريجو أنظمة التعليم والتدريب الغير نظامي.
- العمالة العائدة.
- العمالة الوافدة.
- الباحثون عن عمل.

تنظيم سوق العمل:

طبيعة سوق العمل في الدول العربية لا تتسم بالتجانس، إذ هناك تباينا بين الموارد و الأنظمة الاقتصادية رغم الخصائص الثقافية والاجتماعية المشتركة، بالإضافة إلى التباين في الخصائص المؤسسية مثل (أنظمة الحكم والنظم المالية، ونظم حيازة الأرض وغير ذلك) والتباين أيضاً في المساحة والكثافة السكانية ومعدلات الخصوبة، وأنماط الهجرة، والإلمام بالقراءة والكتابة ومستويات التعليم وأنماط العمالة.

وللدخول في الواقع المحلي من هذا المنظور فإنه يجب التمييز بين ثلاث مجموعات من البلدان العربية تشمل:

المجموعة الأولى: الاقتصاديات ذات القلة السكانية بالنسبة للأرض والموارد الغير نفطية.

المجموعة الثانية: اقتصاديات ذات كثرة سكانية بالنسبة للأرض والموارد الطبيعية الأخرى مثل (مصر، تونس، المغرب، اليمن).

المجموعة الثالثة: اقتصاديات لها نسبة جيدة من السكان إلى الأرض وأفضل من المجموعة الثانية، مثل (السودان، سورية، العراق) ([2])

وتمتاز ليبيا باقتصاديات نفطية وقلة في عدد السكان الأمر الذي يمثل فرصة جيدة لتنظيم سوق العمل فيها، وينبغي الإشارة في هذا الصدد إلى الخصائص التي تمتاز بها القوى العاملة الليبية، والتي تحتاج إلى تطوير وفقاً لمواصفات وشروط سوق العمل والتي يمكن استعراضها وفقاً للإحصاءات التالية:

عدد السكان:

- بلغ إجمالي عد السكان سنة 2006 : 5,873,470 نسمة.
- يبلغ إجمالي عدد السكان سنة 2020 : 7,856,971 نسمة.

القوى العاملة:

- بلغ عدد العاملين اقتصادياً سنة 2006 : 1,782,315 عنصراً.
- سوف يبلغ عدد العاملين اقتصادياً سنة 2020 : 2,623,542 عنصراً.

الطلاب والمتدربون:

- بلغ عدد الطلاب في مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط 2005/2004: 1,455,438 طالباً.
- بلغ عدد الطلاب المتدربين بالمراكز المهنية المتوسطة سنة 2005/2004: 83,000 متدرباً.
- بلغ عدد الطلاب بالجامعات والمراكز المهنية العليا لسنة 2005/2004: 305,897 طالباً.

العاملون بالجهاز الإداري:

بلغ عدد العاملين بالجهاز الإداري 723,868 عنصراً، ووفقاً للمعايير الدولية، فإن عدد العاملين بالجهاز الإداري يجب ألا يتجاوز 20% من حجم القوى العاملة، وبذلك يكون الرقم الأمثل 344الف موظف، أي أن الجهاز الإداري يؤدي عمله بزيادة تبلغ 379ألف موظف ويتوزع العاملون بالجهاز الإداري وفقاً للمؤهلات العلمية كما هو مبين بالجدول التالي:

[2] نابلسي محمد سعيد، (2005)، *تنظيم سوق العمل ومناهج تقويم الاحتياجات التي تضطلع بها منظومة التربية والتكوين*، *مجلة الموارد البشرية*، المجلد الأول، *العدد الأول*، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، طرابلس- ليبيا، ص – ص 65، 66.

جدول يوضح توزيع العاملين بالجهاز الإداري وفقاً للمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العـدد
دكتوراه	3535
ماجستير	6095
بكالوريوس	67895
ليسانس	57108
دبلوم عال	44370
دبلوم معلمين خاص	99723
دبلوم معلمين عام	44411
دبلوم متوسط	156788
شهادة ثانوية	113529
مؤهلات علمية غير مدرجة	125483

المصدر: محمد الجبالي: ورشة عمل حول مشكلة البطالة، مجلة القوى العاملة، العدد الخامس، 2006.ص21.

وفقاً لإحصاءات العام الدراسي 2005/2004: فإن حجم مخرجات قطاعي التعليم والتدريب كانت كالتالي:

- المراكز المهنية العليا 6647 خريج.
- المراكز المهنية المتوسطة 27940 خريج.
- خريجو الجامعات والمعاهد العليا 59222 خريج.

ويبلغ إجمالي الداخلين إلى سوق العمل سنوياً من الفئات السابقة 71.000عنصراً سنوياً.

وتكمن المشكلة تحديداً فيما يلـي:

- الفائض بالجهاز الإداري = 379,000 عنصراً.
- عدد الباحثين عن عمل = 165,257 عنصراً.
- مخرجات التعليم والتدريب = 71,222 عنصراً.
- **الاجمـالـي = 616,347 عنصراً**

إذن تتركز المشكلة في توفير (616,347) فرصة عمل سنوياً، مع خلق مالا يقل عن (71,000) فرصة عمل سنوياً لاستيعاب المخرجات السنوية من التعليم والتدريب والتي سبق الإشارة إليها([3]).

مؤشرات البطالة 2006- 2010:

بلغ معدل البطالة في ليبيا 21% عام 2006 والتى يطلق عليها بطالة مكشوفة، وهناك بطالة مقنعة (زائدة) قدرت بحوالي 25% من الاستخدام الحكومي في 2006 ليصل معدل البطالة المكشوفة والمقنعة الى حوالي 4% في 2006، وبعد تصاعد النشاط الاستثماري انخفضت البطالة المكشوفة الى 13.5% في 2007 والى13% في 2010. ولقد استمرت البطالة المقنعة بذات المستوى ليصل معدل البطالة المكشوفة والمقنعة الى27%عام 2010 (4).

ومن خلال البيان الختامي الصادر عن زيارة خبراء صندوق النقد الدولي لليبيا والصادر في 4 مايو 2012 وما تطرق له من مسائل تتعلق ببناء القدرات وتحسين جودة التعليم حيث أشار الى أن التوظيف في القطاع العام ينبغي أن يتقرر على أساس احتياجات تقديم الخدمات العامة وينبغي أن تتحدد الأجور على أساس السوق كما يتعين على الحكومة أن تقاوم إغراء استحداث وظائف جديدة في الخدمة المدنية بغرض توفير دخل للعاطلين عن العمل، وينبغي ألا تتحدد أجور القطاع العام في مستوى يحد من حوافز الأشخاص لتقصي وظائف في القطاع الخاص لأن ذلك من شأنه تقويض الجهود الرامية الى تعزيز تنويع النشاط الاقتصادي وسيتعين في هذا الصدد إنهاء الزيادة الحادة الأخيرة التي أدخلت على كشف رواتب القطاع العام لتوصل عدد موظفي القطاع العام الى 1.5 مليون موظف (80% من القوى العاملة).

ومن جانب الرؤية المستقبلية شجعت البعثة السلطات على وضع اطار مفاهيمي متوسط الأجل للتنمية ووضع الاستراتيجيات المناسبة له، وبيان هذه الرؤية الجديدة لمختلف الأطراف المعنية من أجل تعظيم الملكية كما تطرق البيان الى أنه توجد لدى ليبيا فرصة التخلي عن ممارسات الماضي وتشجيع النمو الشامل للجميع وذلك بتطوير اقتصاد نشط يقوده القطاع الخاص، وينبغي أن تسعى هذه الاستراتيجية الكلية الى معالجة الثغرات في مجال الحوكمة، واوجه القصور في البنية التحتية القانونية والبنية التحتية المادية وكذلك تحسين مهارات القوى العاملة ([5]).

المسار التدريبي الموازى:

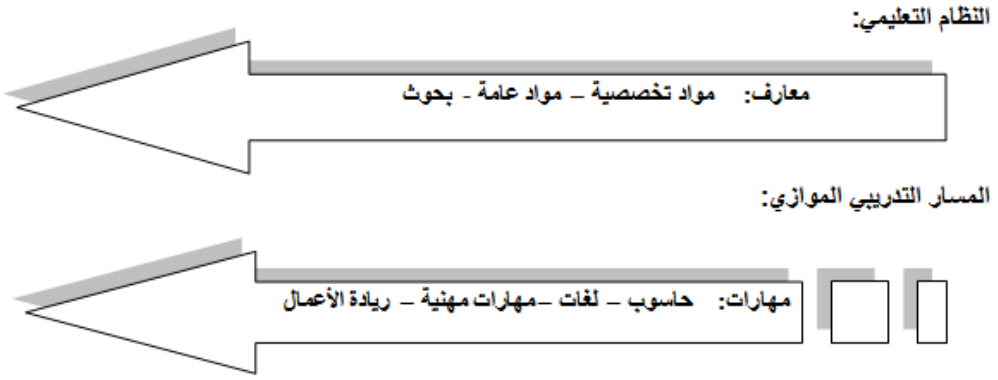
تتطلب مرحلة اعداد وتأهيل خريجين من المعاهد والجامعات تمتاز بنوعية عالية تتوافق مع متطلبات السوق وقتاً طويلاً لو نظرنا الى جانب اعداد منظومة متكاملة عن طريق الشراكة بين مؤسسات التعليم والتدريب ومؤسسات سوق العمل وهذا ماينبغى العمل عليه ضماناً للمستقبل. غير أن الواقع الحالى وماتتضمنه هذه المرحلة من تغيير عقب ثورة 17 فبراير والعمل الجارى على تأسيس وبناء الدولة الليبية الحديثة، تتطلب وضع بعض الحلول التى تخلق توازن في المنظومة التعليمية ومنها آلية **المسار التدريبي الموازى** كأحد الحلول المقترحة لايجاد نظام تدريبي يسير في خط متوازى مع مرحلة التعليم العالى يتضمن هذا النظام عدد من المهارات يتلقاها الطالب خلال دراسته

[3] - الجبالي محمد، (2006)، البطالة وسوق العمل، ورشة عمل حول مشكلة البطالة، العدد الخامس مجلة القوى العاملة، طرابلس- ليبيا. ص. 19

[4]- مرزا خضير علي، (2012)، ليبيا الفرص الضائعة والآمال المتجددة، الطبعة الأولى،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ص427.

[5] - صندوق النقد الدولي، (2012)، التقرير الختامي الصادر عن زيارة خبراء لليبيا، طرابلس- ليبيا.

الجامعية والتى يحتاجها بعد تخرجه بعضها عامة والأخرى تتوافق مع تخصص الطالب ويشترط انجازها لتخرجه بالاضافة الى برنامج تدريب ميداني في بعض التخصصات، والتوجه لريادة الأعمال حتى تتم المؤائمة ولو مؤقتاً بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات سوق العمل وفتح آفاق جديدة لفرص العمل. ويوضح الشكل التالي الآلية المقترحة:



شكل(3) يوضح المسار التدريبي الموازي.

آلية تطبيق المسار التدريبي الموازي:

نظام التعليم العالي في ليبيا ينقسم الى تعليم أكاديمي والآخر تقني او فني، تتبع الجامعات وزارة التعليم العالي وعددها (14) جامعة عامة وعدد (7) جامعات خاصة، وتتولى الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني التابعة لذات الوزارة الاشراف على(16) كلية تقنية، و (91) معهد عالي، و (381) معهد فني متوسط، وتتبع الجامعات والكليات والمعاهد التقنية وزارة التعليم العالي. مدة الدراسة بالجامعات والمعاهدوالعليا تتراوح من ثلاث الى اربع سنوات. وفي الوقت الذي تركز فيه الهيئة الوطنية للتعليم التقني و الفنى اتباع برامج وآليات لضمان اعداد كوادر تمتاز بالنوعية نظراً للتخصصات الفنية الموجودة بهذه المؤسسات والتركيز على الجانب العملي بالدراسة.غير ان رفض مؤسسات سوق العمل لمخرجاتها يشكل عائقاً من حيث قبولها كقوى عاملة بهذه المؤسسات على الرغم من شمولية التخصصات الفنية بها. كما ذكرسابقاً ومن خلال الشكل رقم (3) فان الطالب في النظام التعليمي الجامعي يتلقى مواد نظرية يدرسها عن طريق مناهج يعدها الاساتذة في صورة كتب او مذكرات تعتمد على القراءة النظرية باتباع آلية الحفظ لضمان اجتياز عدد من الامتحانات التي يتم تقييم الطالب من خلالها، أما بالنسبة للمعاهد والكليات التقنية والفنية تختلف الى حد ما عن الجامعات نظراً لتزويد بعضها بالورش الفنية المصاحبة للعملية التعليمية وتتفاوت في تطبيق الجوانب العملية من مؤسسة لأخرى حسب ثقافة المنظمة وادارتها.

ومن خلال ماتقدم يمكن تلخيص آلية المسار التدريبي الموازي في الخطوات التالية:

1. انشاء اذرع فنية بالجامعات والمعاهد العليا في صورة قسم او مكتب او وحدة تنظيمية تتولى تطبيق آلية المسارالتدريبي الموازي ومتابعته.
2. انشاء ادارة مركزية بوزارة التعليم العالي يكون دورها اعداد الخطط والبرامج التدريبية اللازمة للتنفيذ والتنسيق في ذلك مع الوحدات المشار اليها في الفقرة (1).
3. تكون مدة المسار التدريبي الموازي مساوية للمدة الزمنية المقررة على الطالب الجامعي أو خلال السنة الأخيرة من الدراسة الجامعية.
4. فمثلاً طالب بكلية العلوم يحتاج للحصول على درجة البكالوريوس لمدة أربع سنوات دراسة نظرية يرافقه في السنوات الاربع برنامج تدريبي موازي يتلقى فيه الطالب جلسات تدريبية لعدد من المهارات التى هو بحاجة اليها بعد التخرج وكذلك ماتتطلبه مؤسسات سوق العمل مثل اللغات، مهارات الحاسوب، مهارات مهنية تختلف باختلاف تخصص الطالب (كيمياء– أحياء– فيزياء)، خلال مدة الاربع سنوات تقوم الوحدة المسؤلة عن تطبيق هذا البرنامج بالجامعة او المعهد بالتواصل مع مؤسسات سوق العمل لتنفيذ برنامج تدريبي ميداني للطلبة بالسنة الأخيرة من الدراسة، يراعى فيه تخصص الطالب وحاجة المؤسسة لتخصصه.
5. تتولى الوحدة التنظيمية المختصة متابعة تدريب الطالب وتقييمه بالتنسيق مع القسم العلمي التابع له الطالب بالكلية، والمؤسسة التي يتلقى فيها الطالب التدريب الميداني وذلك لاحداث نوع من الشراكة والموائمة في بيئة العمل.
6. يمنح الطالب شهادة مهنية عند تخرجه توضح بها المهارات الفنية التي تلقاها أثناء فترة التدريب، بالاضافة الى الشهادة الاكاديمية الممنوحة من الكلية أو الجامعة التي درس بها المرحلة الجامعية.

7. وباتباع هذه الآلية يتوقع تحقيق نتائج ايجابية بايصال رسالة من مؤسسات التعليم العالي الى مؤسسات سوق العمل بدرجة النوعية التي تمتاز بها مخرجاتها، واشراك هذه المؤسسات بصورة مباشرة اوغير مباشرة للمشاركة في العملية التعليمية الى حين تطوير المنظومة التعليمية بشكل عام.
8. تم الاعتماد في اعداد هذا البحث على البيانات الصادرة في سنة 2006م، والسنوات السابقة لها نظراً لأن هذه السنة (2006) هي آخر سنة تم فيها اجراء التعداد السكاني في ليبيا والذي تم الاعتماد عليه أثناء تحليل البيانات.

الاستنتاجات:

1. تبين من خلال تحليل هيكلية التعليم في ليبيا ان هناك فصل بين مكوني المنظومة التعليمية من حيث التبعية، فالتعليم الأساسي المتمثل في المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات يليها المرحلة الاعدادية ومدتها ثلاث سنوات، ثم المرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات أيضاً، تتبع هذه المراحل الثلاث وزارة التعليم العام، بينما تتبع الجامعات والمعاهد العليا وزارة التعليم العالي. وجودها بهذا الشكل قد يخلق فجوة في مرحلة ما من حيث نوعية مخرجات المراحل المختلفة وصعوبة التعرف على موقع نقاط الضعف لهذه المخرجات وفي أي مرحلة وتحديد مسؤولية ذلك حيث أن مخرجات كل مرحلة تمثل مدخلات المرحلة التالية لها.
2. لايوجد دور لمؤسسات سوق العمل في المشاركة بالعملية التعليمية والتي اصبحت يعول عليها في استيعاب مخرجات المنظومة التعليمية بعد ترهل القطاع العام بأعداد كبيرة من الموظفين وتزايد نسبة البطالة، فمن غير المجدي أن نطالب مؤسسات السوق بقبول خريجين جدد دون ان نعلم ماهي المواصفات التي تطلبها في هؤلاء الخريجين من حيث العدد والتخصص والمهارات. وبالتالي فان مايجري حالياً هو عملية تخريج عشوائي غير مدروس يترك للطالب الحرية في اختيار التخصص الذي يرغبه دون توجيه وارشاد، نتج عن ذلك خلل بين طلب وعرض القوى العاملة للخريجين الجدد.
3. تقع ليبيا ضمن المجموعة التي تمتاز باقتصاديات نفطية وقلة في عدد السكان اضافة الى موارد طبيعية اخرى متنوعة، الأمر الذي يمثل لها فرصة جيدة لتنظيم سوق العمل فيها من حيث تحسين مستوى التعليم في كافة المراحل والموائمة بين مخرجات التعليم والتدريب ومؤسسات سوق العمل للوصول بمخرجات تمتاز بالنوعية والكفاءة التي تؤهلها لدخول السوق المحلي والدولي بكل قوة.

التوصيـات:

1. استحداث مجلس أعلى للتعليم يكون المظلة الدائمة والراعية للتعليم في ليبيا، تضم تحتها التعليم الأساسى والثانوي والتعليم العالى.حتى تتم متابعة العملية التعليمية بكافة المراحل وضبط نوعية مخرجات كل مرحلة لتصبح عملية متكاملة.
2. إدماج مؤسسات سوق العمل الليبية في عمليات التخطيط ووضع السياسات والاستراتيجيات المتعلقة باحتياجات سوق العمل، من خلال ربطها بشراكة حقيقية مع المؤسسات التعليمية والتدريبية العليا. وتجربة معهد النفط الليبي ومصنع الحديد والصلب في ليبيا ونجاحها خير دليل على ربط التعليم بسوق العمل.
3. استحداث نظام تدريبي مواز مع الأنظمة التعليمية والتدريبية القائمة في مرحلة التعليم العالي لتحسين نوعية المخرجات من المهارات عن طريق نظام مقترح يسمى المسار التدريبي الموازى كحل سريع لموائمة هذه المخرجات مع متطلبات سوق العمل.

المراجع:

1. الجبالي محمد، (2006)، البطالة وسوق العمل، ورشة عمل حول مشكلة البطالة، العدد الخامس مجلة القوى العاملة، طرابلس– ليبيا.
2. قويدر إبراهيم، *الموارد البشرية العربية وسياسات خلق فرص عمل جديدة*.
3. صندوق النقد الدولي، (2012)، *التقرير الختامي الصادر عن زيارة خبراء لليبيا، طرابلس– ليبيا*.
4. مرزا خضير علي، (2012)، *ليبيا الفرص الضائعة والآمال المتجددة*،الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
5. نابلسي محمد سعيد، (2005)، *تنظيم سوق العمل ومناهج تقويم الاحتياجات التي تضطلع بها منظومة التربية والتكوين*، *مجلة الموارد البشرية*، المجلد الأول، *العدد الأول*، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، طرابلس– ليبيا.

معايير جودة الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

د. طارق عبدالمنعم حجازي
استاذ مساعد بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد
جامعة الملك سعود
thegazy@ ksu.edu.sa

د. سعد هنداوي سعد محمد
استاذ مساعد بعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد
جامعة الملك سعود
shendawy@ksu.edu.sa

الملخص: *يهدف البحث إلى تحديد معايير جودة الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود كأحد أهم أدوات التعليم عن بُعد Distance Education ، من خلال الإجابة على أسئلة البحث وهي: ما الواقع الحالي للفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود؟، وما معايير الجودة اللازمة لتطوير استخدام الفصول الافتراضية بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود؟ مستخدماً منهج المسح Survey باعتباره نموذجاً معيارياً لخطوات جمع البيانات من المفردات البشرية، واشتملت عينة البحث على عدد (41) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود ممن تتوفر لديهم حساب للدخول على نظام إدارة التعليم الإلكتروني واستخدموا نظام الفصول الإفتراضية ولغرض هذا البحث صمم قائمة رصد الواقع الحالي للفصول الافتراضية بنظام إدارة التعليم الإلكتروني Blackboard بجامعة الملك سعود، قائمة معايير الجودة للفصول الافتراضية للتعلم عن بُعد عبر الإنترنت واشتملت القائمة على عدد (10) معيارً وتضمن عدد (120) مؤشراً لجودة الفصول الإفتراضية.*

الكلمات المفتاحية: *معايير الجودة – التعليم عن بعدُ Distance Education – الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate – نظام إدارة التعلم Blackboard.*

المقدمة (Introduction):

لقد نشأ على المستوى العالمي للتعامل مع الإنترنت واستخدامها في العملية التعليمية عديد من المستحدثات منها: التفاعل عبر الويب (Web Interactive)، عالم بلا أوراق (Environment)، الجامعات الافتراضية (Virtual Universities) ،المحتوى الرقمي (Digital curriculum)، التعليم الإلكتروني (E-Learning)، الفصول التفاعلية (Interactive Classroom) وغيرها من المصطلحات، والتي قدمت نقلة نوعية في تعزيز سبل التواصل التكنولوجي، وتطوير مفهوم وأساليب تقنيات التعليم عامةً والتعليم عبر الإنترنت بصفة خاصة، والذي تطلب أدوات للتفاعل عبر الإنترنت.

وتتطلع جامعة الملك سعود في رؤيتها إلى ريادة عالمية وتميز في بناء مجتمع المعرفة، عن طريق تقديم عديد من الخدمات جاءت في نص رسالتها والتي تنص على تقديم تعليم مميز، وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة، من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري، والتوظيف الأمثل للتقنية، كما تؤمن الجامعة بعديد من القيّم أهمها الجودة والتميّز (سلسلة ثقافة الجودة، 2013، ص9).

وقد حرصت جامعة الملك سعود على الاستفادة من هذه المستحدثات وتوظيفها في العملية التعليمية بكافة أدواتها، خاصة وأن من أهم الحقائق العلمية فى التعليم اعتماده فى كثير من نظمه وأشكاله على تقنيات الاتصال وأدواته، بل أن تطور نظم التعليم وظهور أشكال عامة وجامعة الملك سعود خاصة، فقد مرت الجودة بعديد من التطورات، حيث تشير دراسة (العضاضي، سعيد بن علي، 2013، جديدة منها ارتبط فى معظم الحالات بتطور هذه التقنيات، ولذلك فإن عمليات Paper Less World)، مؤسسات التعليم للمستقبل (Learning For the Future)، المدارس والجامعات الإلكترونية (E- Schools and E– university)، بيئات التعلم الافتراضي (Virtual Learningالتعليم أو التدريس أو التعلم هى العمليات الأكثر استفادة من تطوير تقنيات الاتصال ومستحدثاتها (عبد الحميد ، 2005).

وقد تم تصنيف هذه الأدوات إلى: أدوات تفاعل تزامنيه Synchronous Interactive، وأدوات تفاعل غير تزامنية Asynchronous Interactive عبر الإنترنت تحت مسمى أدوات التعلم عبر الإنترنت، واستخدمت في تقديم المحتوى الإلكتروني للمتعلم وتقوم على مفهوم التعلم الذاتي، إلا أنه تم استخدام نموذج للربط بين مقررات الفصول الدراسية التقليدية ومقررات التعليم عن بُعد وهو ما يعرف بالفصول الافتراضية Virtual Classroom، وهو نموذج يسمح لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والمحتوى بأن يتواجدوا في أماكن مختلفة، وتحدث عمليتي التعليم والتعلم دون التقيد بمكان معين وحسب الوقت الذي يتم تحديده أو عدم التقيد بالزمن في حالة تسجيل الدرس المقدم عبر نظام الفصول الافتراضية.

ومن مبدأ أن الجودة أصبحت خياراً استراتيجياً ومطلباً أساسياً للتقدم والنهوض بمستوى الخدمات المقدمة في المؤسسات التعليمية

ص 112) بأن مفهوم الجودة تطور منذ بدايته من مرحلة الفحص إلى مراقبة الجودة مروراً بضمان الجودة حتى وصل الأمر إلى إدارة الجودة الشاملة.

واستمراراً في تطوير العملية التعليمية تماشياً مع النظم الحديثة والتطورات التكنولوجية وظهور أنماط جديده في التعليم والتعلم قدمت عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد الفصول الإفتراضية Blackboard Collaborate عبر نظام إدارة التعليم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard .

وتطلعت عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد بجامعة الملك سعود في رؤيتها إلى: تحقيق بيئة تعليم إلكتروني متميز، وحددت رسالتها في رفع كفاءة التعليم وتطوير مخرجاته، وتوفير بيئة إلكترونية داعمة لأداء أعضاء هيئة التدريس، ومحفزة للطلاب من خلال التوظيف الأمثل لتطبيقات التعليم الإلكتروني، ولترسيخ هذه الرسالة حددت في أهدافها الاستراتيجية ضمان جودة التعليم الالكتروني والتعلم عن بُعد في كليات الجامعة، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الالكتروني وتطبيقاته،(الخطة الاستراتيجية لعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، 2011، ص 4).

وقد تناولت عديد من الدراسات والبحوث معايير التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد سواء لنظم إدارة التعلم أو المقررات الإلكترونية وكذلك الكيانات الرقمية أو الإفتراضية عبر الإنترنت، حيث قدم "عبدالله الموسوى" المعايير الخاصة بتصميم مواقع التعليم الإلكتروني قبل تصميم الموقع الإلكتروني وأثناء التصميم وبعد الإنتهاء من التصميم ، (الموسى، 2005، ص ص 206-220) وتوصلت دراسة كل من" الهابس والكندري" إلى مجموعة من الأسس والمعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت (الهابس والكندري ، 2000، ص ص 167-199)، وقدمت دراسة "الطباخ" المعايير الضرورية لإدارة المحتوى الإلكتروني التعليمي (الطباخ، 2005 ، ص ص 159- 189)، وقدمت دراسة (شاهين ، 2001، ص ص 262-266) معايير الجودة المستخدمة فى تقويم الوسائط المتعددة وتشتمل على المعايير التربوية والفنية، كما توصلت دراسة (مصطفى، 2006، ص ص 224-235) إلى تحديد بعض المعايير البنائية لإنتاج مواقع الإنترنت التعليمية وصنفها في ضوء المعايير التربوية والمعايير التكنولوجية، وقدم دراسة (غانم، 2005) قائمة معايير إنتاج وتوظيف عناصر التعلم الرقمية الكمبيوترية اشتملت على (81) معيار، وحددت دراسة (الفار، 2007، ص ص 167-174) معايير المحتوى، والعرض، والخدمة، ومعيار البنية، ومعيار المخرجات وذلك في تصميم برامج التعلم عبر الإنترنت.

وقدمت دراسة (طلبه ، 2008) معايير الجودة للمقررات عبر الإنترنت متضمنة معايير تصميم المقرر والمحتوى وطرق التدريس، والمجتمع التعليمي، وتقييم أداء المتعلمين، ودمج التكنولوجيا والفاعلية، والدعم الفني، والجوانب المالية، والملكية الفكرية ، وأعدت دراسة (إبراهيم ، 2009، ص 104) قائمة لمعايير الجودة لبرامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط اشتملت على عدد (119) مؤشرًا موزعة على عدد (12) معياراً.

كما قدمت دراسة (علي ، 2009، ص ص194-206) قائمة لمعايير جودة التعليم الإلكتروني لتصميم ونشر المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، اشتملت على (15) محورا، مقسمة الي (150) معياراً، وحددت دراسة (اسماعيل ،2009ى، ص ص 669-718) معايير الجـــودة للتعليـــم الإلكتروني في: معايير جودة إدارة التعليم الإلكتروني، وجودة أساليب التوزيع لنقل وتبادل المعلومات، ومعايير جودة اساليب العرض والتقديم، وتطوير استخدام المواد التعليمية بالتعلم الإلكتروني، ومعايير جودة أداء المتعلمين في التعليم الإلكتروني، ومعايير جودة استخدام عضو هيئة التدريس للمصادر الإلكترونية، ومعايير جودة تطبيق تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، ومعايير جودة التعليم الإلكتروني المحترف.

وقد قام حامد (2010) بدراسة استهدفت تطوير الفصول الافتراضية للمعاقين سمعياً فى ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة وأثرها على اتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني، حيث توصل الى قائمة بمعايير تصميم وتطوير الفصول الافتراضية للمعاقين سمعيا اشتملت على 670 معياراً، كما اقترح نموذجاً للتصميم التعليمي لتطوير الفصول الافتراضية للمعاقين سمعياً في ضوئه، كما توصل الى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الالكتروني من قبل الطلاب ويرجع ذلك الى استخدام الطلاب للفصل الافتراضي، وقدمت دراسة (سعد ، 2011، ص173) قائمة بمعايير جودة مستودع عناصر التعلم الرقمية تكونت من عدد (32) معياراً وعدد (355) مؤشر أداء للمعايير، وقدمت دراسة (عقل، 2013) عناصر التعلم الرقمية ومعايير تصميمها في مجال تكنولوجيا التعلم والتعليم الإلكتروني آحدى عشر معياراً لتصميم عناصر التعلم الرقمية.

مشكلة البحث:

على ضوء ما تقدم تنبع مشكلة البحث من الأسباب التالية:

- الضرورة التربوية الملحة للوصول إلى مجموعة من المعايير يحتكم إليها القائمون على توظيف أدوات التعلم الإلكتروني عن بُعد عامة و الفصول الإفتراضية خاصة. تقدم الفصول الإفتراضية خدمة تعليمية إلكترونية عن بُعد مهمة تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية المستهدفة لذا ينبغي تصميمها واستخدامها وفق معايير جودة تحدد وفق خصائص ومتطلبات المؤسسات التعليمية العربية .

- أن التوظيف الجيد للفصول الإفتراضية في التعلم عن بُعد يتطلب وضع معايير جودة نستطيع من خلالها تحقيق أقصى استفادة من تطبيقها بالشكل الذي يحقق الأهداف التعليمية، لذا فقد أصبح من

الأهمية بمكان إجراء هذا البحث لتحديد معايير جودة الفصول الإفتراضية للتعلم عن بُعد، للإجابة على تساؤل البحث الرئيس ما معايير جودة الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ؟ ويتفرع منه **التساؤلات الفرعية التالية:**

- ما الواقع الحالي للفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود؟
- ما معايير الجودة اللازمة لتطوير استخدام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى: تحديد الواقع الحالي للفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود، وتحديد معايير الجودة اللازمة لتطوير استخدام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث **في:**

- التوصل إلى معايير الجودة الخاصة بتوظيف واسخدام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود
- الإستفادة من نتائج البحث الحالي في تجويد توظيف واستخدام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود.
- تفعيل هذا الاتجاه البحثي والذي يعدُ من البحوث التطويرية في مجال تكنولوجيا التعليم وهو ما تؤكد عليه الاتجاهات التربوية في هذا المجال للاستفادة من الإمكانات والمزايا التي تتمتع بها المستحدثات التكنولوجية والكيانات التعليمة عبر الإنترنت في العملية التعليمية.

مصطلحات البحث:

- **المعيارStandard** : مقياس محدد لوزن أو قيمة محددة مقدماً تمكن الشخص من الحكم على جودة وقيمة وملاءمة ومستوى انضباط الأشياء.

المؤسسة، وتعتمد الجودة على مفهوم القواعد والمعايير. (Dunand, N. & Peltier, R., 2006, p.6)

فإذا قلنا الجودة فإننا نعني بها الاستجابة الإجرائية للشروط والمواصفات والمتطلبات القياسية (المعايير) بحيث تتحقق في الشيء أو وتقوم المعايير على عدد من المبادئ هي : التركيز على العميل Customer focus، والقيادة Leadership، إشراك المستخدمين Involvement of people بهدف التحسين المستمر للنتائج مدخل العمليات Process approach : لضمان زيادة الكفاءة في إدارة الموارد،

- **الجودة Quality:** مجمل الخصائص لكيان ما والتي تؤثر على قدرته في تلبية الحاجات المعلنة والضمنية بشأن هذا الكيان.
- **معايير الجودة Quality Standards:** يقصد بها في هذا البحث مطابقة الفصول الإفتراضية للمقاييس والمواصفات الموضوعة من قبل المؤسسات المعنية بوضع المواصفات والمعايير تجعلها قادرة على أن يكون لها خصائص مميزه تسهم في تحقيق الهدف من استخدامها على الوجه الأكمل.
- **الفصول الإفتراضية:** يقصد بالفصل الإفتراضي في البحث الحالي، مجموعة فعالة من الأدوات يوفرها Blackboard Collaborate عبر نظام إدارة التعليم الإلكتروني Blackboard بجامعة الملك سعود تسمح بإجراء مؤتمر ويب والاتصال بطالب واحد أو بجميع الطلاب، وتمكن عضو هيئة التدريس والطلاب التفاعل بالصوت والفيديو مع إمكانية التسجيل، ويمكن كذلك استخدام المحادثة الخاصة والعامة، ولوحة المعلومات، ومشاركة التطبيقات، ومكتبة القصاصات الفنية، والقدرة على إضافة محتوى وتحريره في أي وقت.
- **نظام إدارة التعليم الإلكتروني(LMS)** Learning Management System: نظام إلكتروني لإدارة وتوثيق وتتبع سير المقررات الدراسية أو البرامج التدريبية، والطلاب أو المتدربين وتوفير أمكانية التعلم والتدريب التعاوني وإتاحة المشاركة والتواصل بين المستخدمين وعضو هيئة التدريس أو المدرب وإدارة كامل العملية التعليمية إلكترونياً. (السلوم، عثمان بن ابراهيم ،2011، ص 114).

الإطار النظري:

المحور الاول: معايير الجودة .

1- ماهية الجودة:

تعرف الجودة: بأنها مجموعة من الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدى إلى قدرتها على تحقيق الرغبات (السلمي ،علي، 1995، ص 18)، كما تم تعريف الجودة بأنها " مجمل الخصائص لكيان ما والتي تؤثر على قدرته في تلبية الأهداف المعلنة والضمنية بشأن هذا الكيان"، وفي قطاع الإنتاج الصناعي تستخدم الأساليب الإحصائية لقياس الاختلاف بين القياسات النظرية (لقطعة من المعدن) والقياسات الحقيقية، وفي مجال الإدارة هي الاهتمام بدمج احتياجات ومتطلبات العميل في رؤية ورسالة العمل أو الأداء أو منتج هذا الأداء (الناقة ،2006، ص 5)، وقد اشتملت عملية التحسين المستمر للجودة على عدد من المراحل منها قياس الأداء الحالي، والإلتزام بمنهج التحسين المستمر (Bank, John,2000.P.125)

التحسين المتواصل Continual improvement: ويعتبر محور التقدم الدائم، التدابير اللازمة لزيادة رضا المستخدم Measure the increase of customer satisfaction: من أجل الوصول لتحقيق الهدف النهائي للمنتج . (Dunand, N. & Peltier, R., 2006, p.7).

2- أهداف معايير الجودة :

تتمثل أهداف معايير الجودة فيما يلي :

- تقنين استخدام الفصول الإفتراضية .
- سهولة تطبيق واستخدام نظام الفصول الإفتراضة من قبل المؤسسات التعليمية والطلاب.
- إكتساب المزايا التنافسية من خلال تحسين جودة المنتج التعليمي وتخفيض التكلفة، وتوافق المنتجات مع احتياجات الطلاب والمستخدمين.

3- أهمية تحديد معايير الجودة للفصول الإفتراضية:

تتمثل أهمية تحديد معايير الجودة للفصول الإفتراضية فيما يلي:

- إنها ظاهرة عالمية في ظل مايشهده العالم من متغيرات في المستحدثات التكنولوجية والتي جعلت الجودة من الأولويات الضرورية لأي منتج تعليمي يسعى للحصول على ميزة تمكنه من البقاء والاستمرار .
- مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة .
- ضمان نجاح وتطوير المنتج التعليمي والوصول به إلى درجة الإتقان .
- الإرتقاء بمستوى الطلاب في جميع جوانب التعلم وزيادة الكفاءة التعليمية .
- تسهم معايير الجودة في زيادة القوة التنافسية لجهة الإنتاج، وتعمل على تقليل تكاليف الإنتاج على المدى البعيد وتركز على المستفيدين واحتياجاتهم الأساسية .

4- الشروط والمتطلبات الواجب توافرها في معايير الجودة للفصول الإفتراضية

تتمثل الشروط والمتطلبات الواجب توافرها في معايير الجودة للفصول الإفتراضية فيما يلي:

- أن تراعي المعايير المقترحة، خصائص الفصول الإفتراضية، وبيئة الإنترنت وامكاناتها .
- أن تراعي المعايير المقترحة خصائص المتعلمين وحاجاتهم التربوية .
- أن تراعي المعايير المقترحة، طبيعة البيئة العربية .
- مراعاة الأسس والمبادئ التكنولوجية والفنية، عند صياغة معايير الفصول الإفتراضية .
- أن تكون المعايير المقترحة حديثة، ودقيقة، وشاملة، ومبنية على أسس علمية .

المحور الثاني: الفصول الافتراضية: Virtual Classrooms

1- المفهوم.

يعرف (فالاوسكاس وآخرون ،2000، ص 230) الفصول الافتراضية Virtual Classrooms بأنها "فصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب، ولكنها على الشبكة العالمية للمعلومات حيث لا تتقيد بزمان أو مكان، وعن طريقها يتم استحداث بيئات تعليمية افتراضية بحيث يستطيع الطلبة التجمع بواسطة الشبكات للمشاركة فى حالات تعلم تعاونية بحيث يكون الطالب فى مركز التعلم، وسيتعلم من اجل الفهم والاستيعاب".

ويعرف (الصالح، آخرون، 2003، ص 197) الفصول الافتراضية بأنها "عبارة عن غرفة قد تكون إحدى الوحدات التى يتكون منها مركز مصادر التعلم فى المدرسة، ويتم تجهيز الغرفة بوصلات وأسلاك أو باستخدام موجات قصيرة عالية التردد ترتبط عادة بالقمر الاصطناعي أو بوسائل اتصال أخرى، بحيث يتمكن المتعلمون المتواجدون فى الصف الافتراضي من التواصل مع معلم أو متعلمين آخرين فى مناطق جغرافية متعددة"

ويعرفها (خميس، 2006، ص 20) بأنها "بيئة تعلم تفاعلي من بعد Interactive Remote Instruction، توظف تكنولوجيا التليماتكس Telematics للربط بين محطات عمل الوسائل المتعددة التفاعلية، بحيث تمكن المتعلمين المتباعدين من مشاهدة المحاضرات الالكترونية، وعروض الوسائل المتعددة، وكتابة المذكرات، والمناقشة، وتوجيه الأسئلة، والتفاعل بين المتعلمين المتواجدين فى محطات العمل الأخرى، بالصوت والصورة والمشاركة فى الكمبيوتر، وكأنهم تحت سقف واحد، يعملون معا كفريق عمل واحد، لبناء تعلمهم تحت إشراف معلمهم".

ومن ثم يرى الباحثان وجود سمات أساسية مشتركة فى جميع التعريفات السابقة، **وهى:**

- تغيير صورة الفصل التقليدي (المتمثلة فى الشرح، والإلقاء، والإنصات، والحفظ، والاستظهار) إلى بيئة تعلم تفاعلية (فصول افتراضية) تقوم على التفاعل بين المتعلم ومصادر التعلم المختلفة وبينة وبين زملاءه.
- استخدام جميع المستحدثات التكنولوجية التفاعلية فى عمليتي التعليم والتعلم.
- استخدام الوسائط التعليمية الالكترونية التفاعلية للتواصل بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم والمحتوى.
- إتباع اسلوبى التفاعل (المتزامن، وغير المتزامن) فى عملية التعليم والتعلم.
- الاهتمام بكل عناصر العملية التعليمية (أهداف، محتوى، طرق تقديم المعلومات، أنشطة، مصادر التعلم المختلفة، أساليب التقويم المناسبة) وعدم الاقتصار على تقديم المحتوى التعليمي فقط.
- تعليم منظومى يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف الفصول الافتراضية بأنها أنظمة إلكترونية تتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من عضو

هيئة التدريس والطالب حيث تتيح التفاعل مع عضو هيئة التدريس بالصوت والصورة من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي عبر الإنترنت وتستخدم في تقديم الدروس المباشرة والمحاضرات على الإنترنت بالإضافة إلى التدريب عن بعد، وتعتمد على أسلوب التعليم التفاعلي، كما أن نظام الفصول الافتراضية يتيح لعضو هيئة التدريس التواصل المتزامن في أي مكان وفي وقت محدد، وغير المتزامن مع الطلاب من خلال حفظ الدروس المتزامنة للرجوع إليها لاحقاً.

2- أهداف الفصول الافتراضية:

تسعى الفصول الافتراضية إلى تحقيق الأهداف **التالية** (Sekhar, 2006: 1)، (عطار، 2005، ص ص 370-371)، (سالم، 2004، ص ص 293-295)، (خميس، 2003، ص ص 20-23)، (حامد، 2010، ص 104):

- تقديم خبرات ومواقف تعليمية متعددة ومتنوعة وغنية بالمثيرات البصرية والسمعية الالكترونية ذات المعنى بالنسبة للمتعلمين.
- خلق بيئة تعليمية تفاعلية متكاملة من خلال التنوع فى مصادر المعلومات الالكترونية المثيرة والجذابة التى تتغلب على مشكلة الشرود الذهني للمتعلمين، وتركز انتباههم على موضوع التعلم لتفعيل مشاركتهم الايجابية.
- دعم التفاعل الالكتروني بين الطلاب والمعلمين من خلال تبادل الآراء والخبرات التعليمية، والحوارات والمناقشات الهادفة من خلال استخدام أدوات الاتصال والتفاعل المتزامنة وغير المتزامنة.
- التغلب على مشكلة بعدى الزمان والمكان اللذان يعترضان المعلم والمتعلم.
- اكتساب الطلاب والمعلمين لمهارات تكنولوجيا المعلومات المتطورة دائماً.
- نمذجة الدروس التعليمية وتقديمها فى صورة معيارية من خلال الاستخدام الأمثل لتقنيات الصوت والصورة والحركة وما يتصل بها من وسائط متعددة وفائقة ومصادر تعلم الكترونية.
- توسيع دائرة اتصالات الطلاب من خلال شبكة الانترنت، وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة.
- التحول نحو طريقة البحث والاستكشاف بدلا من العرض والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستماع من جانب المتعلم.
- تطوير دور المعلم ليتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة .

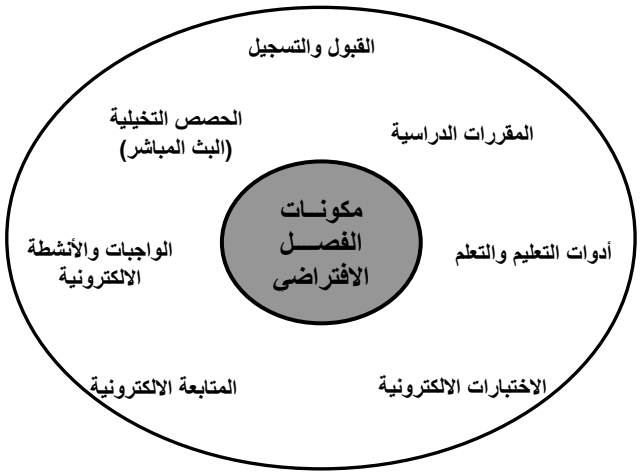
3- خصائص الفصول الافتراضية:

اتفق كل من (عبد الحميد، 2005 ، ص ص 13-15)، (سالم، 2004، ص ص 292-293)، (المبارك، 2004، ص 49)، "تالبُت" (Talbot, 2003, P.P 20-22)، (السلوم، 2011، ص 118)، (حامد، 2010، ص 106)، (العجرمي، 2013، ص 321) على الخصائص **التالية:**

- توفر عديد من الأدوات المتزامنة وغير المتزامنة Synchronous & Asynchronous Tools لتحقيق العمليات المختلفة للتفاعل والاتصال.
- تحقيق الاتصال المواجهى Face to Face Communication من خلال الأشكال المختلفة للتفاعل وأدواته، مثل تفاعل المتعلم مع المعلم، وتفاعله مع المحتوى، ومع أقرانه.
- توفر خاصية الإتاحة والتوصيل الفوري Delivery للمناهج والمقررات التعليمية، وتحديثاتها المستمرة، وضمان وصولها للمتعلم بشكل عاجل.
- توفر خاصية التفاعلية Interactivity بأكبر قدر ممكن بالفصل الافتراضي بين المتعلم وبين عناصر المنظومة التعليمية.
- توفر خاصية التغذية الراجعة Feedback من خلال تكامل خاصية التعزيز بالمحتوى التعليمي مع المتابعة والتقويم الفورى من جانب المعلم.
- توفر خاصية المرونة للمتعلم Flexibility فى تحديد المكان؛ والزمان؛ والمحتوى التعليمي.
- توفر العديد من المصادر الالكترونية E-Resource مثل المكتبات الرقمية، وقواعد البيانات، ومحركات البحث، وقواميس اللغات المختلفة.

4- مكونات نظام الفصول الافتراضية:

تتكون بيئة الفصول الافتراضية من منظومة متكاملة لإدارة العملية التعليمية الالكترونية عبر الشبكات، وهذه المنظومة كما بالشكل (1) تتضمن المكونات التالية (سالم، 2004، ص ص 301-306)، و"سوريل" (Sorel et al., 2003,P.P 100-120)، (السلوم، 2011، ص 114)، (حامد، 2010، ص 120):



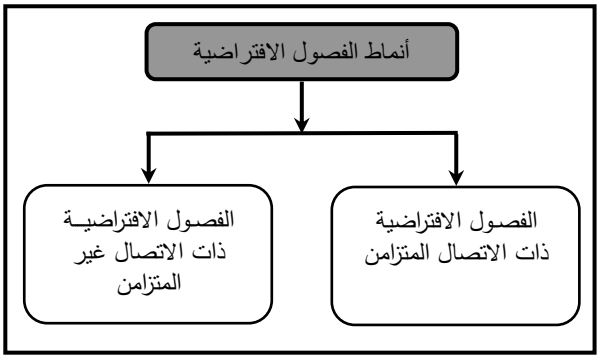
شكل (1) مكونات الفصل الافتراضي

كما تتضمن الفصول الافتراضية تقنيات متقدمة مختلفة **مثل:**

- التخاطب المباشر بالصوت فقط، والتخاطب بالصوت والصورة والتخاطب الكتابي Chat Rooms.

- السبورة البيضاء White Board وأدوات التعامل مع السبورة البيضاء في نظام الفصول الافتراضية.
- المشاركة في البرامج ومؤتمرات الفيديو Video Conference ومؤتمرات الصوت Audio Conference التي تساعد على والتواصل بالصوت والصورة والنص بين المعلم وطلابه والطلاب بعضهم البعض.
- تبادل الملفات بين عضو هيئة التدريس والطلاب File Transfer.
- المشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات بين عضو هيئة التدريس والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم Application Sharing.
- الغرف الجانبية Breakout Rooms التي توفر لأستاذ المادة إمكانية تقسيم الطلاب الموجودين في الغرفة الصفية إلى مجموعات جانبية (مجموعات التعلم التعاوني)، لتبادل الآراء والتفاعل فيما بينهم.

5- أنماط الفصول الافتراضية:

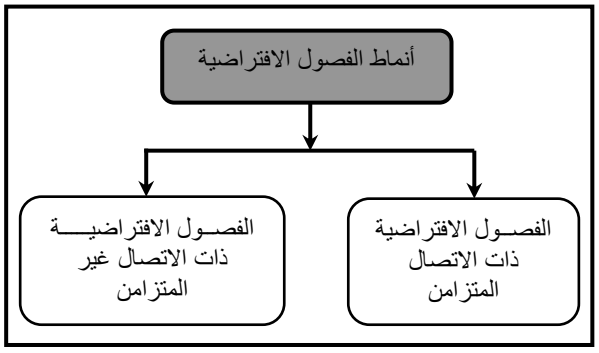


الفصول الافتراضية على الشبكة لها نمطين من أكثر الأنماط شيوعا فى التعلم الالكتروني القائم على الشبكات؛ طبقا لحالة العناصر البشرية المتصلة أو المتفاعلة أو المتواجدة على شبكة الانترنت فى نفس

فى هذا النمط من الاتصال غير المتزامن بالفصول الافتراضية لا يشترط تواجد المتعلمين مع بعضهم البعض أو مع معلمهم بنفس الوقت فى بيئة الفصل الافتراضي على شبكة الانترنت، بل يختار المتعلم الوقت المناسب له طبقا لظروفه؛ وحسب جهده؛ ومقدرته فى دراسة المادة التى يستطيع الرجوع إليها مرات عديدة متى شاء، من خلال عرض الجلسات المسجلة، وفى هذا النمط غير المتزامن من الفصول الافتراضية لا يستطيع المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم إلا فى وقت متأخر، أو بعد الانتهاء تقريبا من دراسة موضوع التعلم، أو من دراسة الوحدة بأكملها، أو طبقا لظروف ومواعيد تواجد المعلم بالفصل الافتراضي.

6- أنظمة الفصول الافتراضية ومبررات استخدامها:

الوقت الحقيقي Real Time، شكل (2) وهما؛ الأول: نمط الفصول الافتراضية ذات الاتصال المتزامن Synchronous Communication، والثاني: نمط الفصول الافتراضية ذات الاتصال غير المتزامن Asynchronous Communication . ؛(حامد، 2010، ص 123)، (شيمي، 2015، ص 15)، وفيما يلي شرح موجز لهذين النمطين من الفصول الافتراضية على الشبكة:



شكل (2) أنماط الفصول الافتراضية

1/5 الفصول الافتراضية ذات الاتصال المتزامن:
Synchronous Virtual Classrooms

فى هذا النمط من الاتصال المتزامن بالفصول الافتراضية يشترط تواجد المتعلمين مع بعضهم البعض بنفس الوقت فى بيئة الفصل الافتراضي على شبكة الانترنت، أو المعلم مع المتعلم لدراسة المادة وإتاحة الموضوعات والأنشطة التعليمية وتبادلها فى الوقت الحقيقي Real Time، باستخدام أدوات اتصال وتفاعل يرتبط استخدامها بالوقت الحقيقي، مثل المحادثة الفورية Chat، أو اللوحة البيضاء White Board، أو مؤتمرات الفيديو Video Conferencing، أو الرسائل المباشرة Instant Massage .....الخ. وفى هذا النمط المتزامن من الفصول الافتراضية يستطيع المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم أثناء دراسة موضوع التعلم.

2/5 الفصول الافتراضية ذات الاتصال غير المتزامن:
Asynchronous Virtual Classrooms

1/6 أنظمة الفصول الافتراضية:

تتنوع أنظمة الفصول الإفتراضية عبر الإنترنت ومنها على سبيل المثال: نظام Blackboard Collaborate ونظام Centra، و WIZIQ و Smart Meeting و Saba و Adobe Connect

2/6 مبررات استخدام الفصول الافتراضية:

- البعد المكاني والزماني بين الطالب وعضو هيئة التدريس.
- وجود أسباب بيئية تمنع التجمع وتعيق إنهاء المناهج بشكل مناسب.
- انتشار الإنترنت بشكل كبير.
- العمل على توفير بيئة تفاعلية للطلاب وسهولة الوصول إلى المحتوى أينما وجد الطالب ووقتما يشاء.

إجراءات البحث وأدواته:

1- منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى نوع البحوث الاستطلاعية أو الكشفية التي تهدف إلى الكشف عن المشكلات أو الظاهرات العلمية وصياغتها، معتمداً على منهج المسح Survey باعتباره نموذجاً معيارياً لخطوات جمع البيانات من المفردات البشرية. (عبد الحميد ، 2005، ص ص 106-107).

2- إعداد الأدوات المنهجية المستخدمة في البحث:

1/2 قائمة رصد الواقع الحالي للفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود.

أعد الباحثان قائمة رصد الواقع الحالي للفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود، وتجمع القائمة بين أسلوبين هما (قائمة الرصد، والاستبيان) حيث قام الباحثان بعرضها على أعضاء هيئة التدريس عينة البحث عن طريق المقابلة الشخصية ، والاعتماد على الملاحظة وتدوين البيانات، وتوجيه الأسئلة لأعضاء هيئة التدريس.

1/1/2 اهداف قائمة الرصد.

- **تحديد الإمكانيات المتاحة** بنظام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود.
- **تحديد الدور التربوي** للفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود.

2/1/2 بناء قائمة الرصد.

اشتملت القائمة على فئات التصنيف، ووحدات التحليل والقياس، بالإضافة إلى البيانات الأولية عن نظام الفصول الافتراضية بجامعة الملك سعود، والتعريف بالفصل الافتراضي وصفحة الدخول الرئيسية ، و محتوى واجهة التفاعل، وأدوات التفاعل المتاحة بالفصل، وأدوات الإبحار والتوجيه بالفصل الافتراضي، ووسائل المساعدات والتعليمات المقدمة بالفصل الافتراضي.

3/1/2 إجازة قائمة الرصد.

بدأ الباحثان في إجازة القائمة ومراجعة بنودها وأسئلتها بعد عرضها على عدد (9) خبيراً في مجال التربية وتكنولوجيا التعليم والمعلومات، وطلب من كل خبير إبداء رأيه في مدى كفاية عناصر كل هدف من حيث الصياغة وارتباطه بالهدف الرئيس، ومدى وفائها بالمطلوب كما طلب منهم إضافة ما يقترحونه من بنود جديدة في نهاية كل هدف، ورأى الباحثان أن العنصر الذي حصل على نسبة اتفاق أكبر من أو يساوي 80% من الخبراء مقبولاً .

وكانت النتيجة أن جميع عناصر القائمة التي عرضت على الخبراء حصلت على نسبة اتفاق 85% فأكثر، وقد أبدى بعض الخبراء عدة ملاحظات، من حيث تنظيم قائمة الرصد وعناصرها، وإضافة بعض العناصر الجديدة ، وتعديل صياغة بعض العبارات.

2/2 قائمة معايير جودة الفصول الإفتراضية

1/2/2 إعداد قائمة معايير الجودة للفصول الافتراضية Blackboard Collaborate للتعلم عن بُعد عبر الإنترنت.

من متطلبات إعداد قائمة معايير الجودة للفصول الإفتراضية للتعلم عن بُعد عبر الإنترنت، والمشتقة من الدراسات والأدبيات التربوية المتصلة بموضوع البحث، والمؤسسات الدولية التي اهتمت بوضع معايير الجودة مثل: لجنة التدريب المبني على الكمبيوتر لصناعة الطيران The Aviation Industry CBT (Computer-Based Training) Committee (AICC)، ومركز تكنولوجيا التربية لمعايير التشغيل البيني The Centre for Educational Technology Interoperability Standards (CETIS)، اتحاد التعلم العالمي لنظام الادارة التعليمية Instructional Management Specification (IMS)، مرصد معايير تكنولوجيا التعلم Observatory Learning Technology Standards (LTSO) ، مبادرة التعلم الموزع المتقدمة Advanced Distributed Learning(ADL) ، معهد الهندسة الكهربائية والإلكترونيـــة The Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) ، إتحاد شبكة الويب العالمية 3WC ، المنظمة الدولية للمعـــــايير International Organization for Standardization (ISO).

2/2/2 الهدف من قائمة معايير الجودة :

استهدفت القائمة تحديد المعايير الخاصة بتصميم وبناء الفصول الإفتراضية للتعلم عن بُعد عبر الإنترنت.

3/2/2 إعداد الصورة الأولية لقائمة معايير الجودة :

تم تحديد قائمة المعايير الخاصة بالفصول الإفتراضية للتعلم عن بُعد عبر الإنترنت من خلال الأدبيات التربوية العربية والأجنبية ومواقع الإنترنت والمؤسسات الدولية المتخصصة فى وضع ونشر المواصفات والنماذج والمعايير الخاصة بالتعليم الإلكتروني عامة والفصول الإفتراضية خاصة وقد تكونت القائمة فى صورتها الأولية من عدد (11) معياراً، تشتمل على عدد (150) مؤشراً.

4/2/2 التحقق من صدق قائمة معايير الجودة:

للتحقق من صدق قائمة معايير الجودة تم عرضها على مجموعة من المحكمين فى مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات والحاسب الآلي للتأكد من **الأتي :**

- وضوح كل من: المعايير، المؤشرات.
- الصياغة اللغوية كل من: المعايير، المؤشرات.
- الدقة العلمية كل من: المعايير، المؤشرات.
- إضافة في: المعايير، المؤشرات.

- تعديل في: المعايير، المؤشرات.
- مدى صلاحية كل من: المعايير، المؤشرات للتطبيق.

وقد أبدى الساده المحكمين بعض الملاحظات وراعى الباحثان هذه الملاحظات والتي تمثلت في الأتي:

1) **بالنسبة للمعايير:** اتفق معظم المحكمين عليها مع الإشاره إلى تعديل في الصياغة اللغوية لبعض المعايير بحيث تبدأ بفعل وليس مصدراً .

2) **بالنسبة للمؤشرات:** اتفق معظم المحكمين على صدقها مع الإشارة إلى **الأتي:** تعديل الصياغة اللغوية لبعض المؤشرات، تجميع بعض المؤشرات في علامات مرجعية Bookmarks واحدة بحيث تتضمن عدد من المؤشرات .

3) **حذف بعض المؤشرات لتكرارها،** هذا وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء تعديلات وتوجيهات المحكمين لتكون قائمة معايير الجودة للفصول الإفتراضية للتعلم عن بُعد عبر الإنترنت فى صورتها النهائية مكونة من عدد (10) معياراً، تشتمل على عدد (120) مؤشراً.

3- عينة البحث:

تميزت عينة البحث بأنها عينة محددة ممن تتوفر لديهم حسابات على نظام إدارة التعلم Blackboard وحصلوا على دورات تدريبية في نظام الفصول الإفتراضية ولديهم الكفايات اللازمة لاستخدام وتوظيف النظام في التدريس، وقد بلغ عددهم (41) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود.

جدول (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث

م	المتغير		العدد	النسبة %	م	المتغير		العدد	النسبة %
1	النوع	ذكر	30	%73	3	حضور دورات تدريبية في مجال الفصول الافتراضية	نعم	36	%88
		أنثى	11	%27			لا	5	%12
2	الدرجة العلمية	محاضر	10	%24	4	الخبرة	1 – 5 سنوات	10	%24
		أستاذ مساعد	22	%54			أكثر من 5 – 10 سنوات	22	%54
		أستاذ مشارك	6	%15			أكثر من 10سنوات – 15 سنة	6	%15
		أستاذ	3	%7			أكثر من 15 سنة	3	%7

نتائج البحث وتفسيرها:

يختص هذا البند بالإجابة عن أسئلة البحث وهي:

1- **الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي نص على:** ما الواقع الحالي للفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود؟

1/1الدخول إلى نظام الفصول الافتراضية من خلال موقع نظام إدارة التعلم الخاص بجامعة الملك سعود

أ- الدخول إلى نظام إدارة التعلم الإلكتروني من خلال الرابط http://lms.ksu.edu.sa بعد إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور لعضو هيئة التدريس كما بالشكل (3).

شكل (3) الدخول إلى نظام إدارة التعلم الإلكتروني

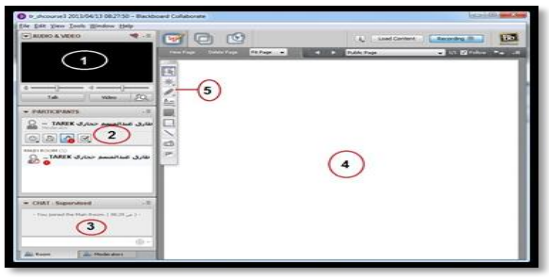
ب- اختيار علامة تبويب المقررات الدراسية ثم من رابط المقررات الدراسية الحالية نختار المقرر المُراد إنشاء جلسة الفصل الافتراضي.

ج - ثم نختار منها (Blackboard Collaborate) من لوحة التحكم (Control Panel) ومن ثم الدخول إلى الصفحة الرئيسية

لنظام الفصول الافتراضية، وهنا يتم الشروع فى انشاء جلسة فصل افتراضي جديدة مع اجراء العديد من الخصائص المرتبطة بموعد الجلسة وتحديد المشاركين وصلاحياتهم، أو استعراض الجلسات التى تم تسجيلها كما بالشكل (4) .

شكل (4) خطوات إنشاء جلسة الفصل الافتراضي لمقرر دراسي

د- واجهة تفاعل نظام الفصول الافتراضية (Blackboard Collaborate):



شكل (5) واجهة تفاعل لنظام الفصول الافتراضية

تتكون واجهة تفاعل نظام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate كما بالشكل (5) من الآتي:

(1) نافذة الصوت والصورة (Audio Video).

(2) نافذة المشاركين (participants).

(3) نافذة المحادثة (chat).

(4) اللوحة البيضاء منطقة العمل (white board).

(5) شريط الأدوات.

وبعد تحليل عناصر نظام الفصول الافتراضية لجامعة الملك سعود تم تحديد نقاط القوة والضعف لوضع مجموعة من المعايير الخاصة بتلك الفصول لضمان جودة توظيفها في العملية التعلمية بالشكل الأمثل.

2- **الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي نص على:** ما معايير الجودة اللازمة لتطوير استخدام الفصول الافتراضية Blackboard Collaborate بنظام إدارة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود؟

بعد تحديد مصادر اشتقاق المعايير ومؤشراتها وتحكيمها جاءت الصوره النهائية لقائمة معايير الجودة للفصول الإفتراضية مكونة من عدد (10) معايير رئيسة تتضمن عدد (120) مؤشراً ، ويوضح جدول (2) قيم معاملات الثبات للقائمة المعايير التي تم التوصل إليها، الأمر الذي يشير إلى أنها على درجة عالية من الثبات .

جدول (2) قيم معاملي ثبات ألفا كرونباخ لمحاور قائمة المعايير .

المحـور	عدد المؤشرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعيار الأول: أهداف نظام الفصل الافتراضي	11	0.90
المعيار الثاني: الموارد والقيود التعليمية	4	0.84
المعيار الثالث: بيئة النظام نفسه	17	0.84
المعيار الرابع: تصميم واجهة تفاعل النظام وعناصرها	38	0.83
المعيار الخامس: تصميم صفحة دخول Login Page نظام الفصل الافتراضي	9	0.84
المعيار السادس: تصميم القوائم.	5	0.87
المعيار السابع: تصميم أزرار التفاعل:	7	0.85
المعيار الثامن: النصوص المكتوبة	11	0.84
المعيار التاسع: الصور الثابتة	11	0.84
المعيار العاشر : الفيديو والرسوم المتحركة	7	0.90
المجموع	**120**	

المعيار الأول: أهداف نظام الفصل الافتراضي:

1) أن يهدف النظام إلى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بكفاءة وفاعلية.

2) أن يحدد النظام كل المتطلبات السابقة للتعلم الجديد.

3) أن يوفر النظام ما يحتاجه عضو هيئة التدريس والطلاب من معلومات ووسائل متعددة وفائقة غير متوفرة لديهم ولا يسهل وصولهم إليها.

4) أن يساعد الطلاب على اكتساب المفاهيم والمبادئ الواردة فى الموضوع وإدراك العلاقات بينها.
5) أن يدربهم على اكتساب المعلومات واستخدامها بكفاءة.
6) أن ينمى لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام الوسائل التفاعلية.
7) أن ينمى لديهم مهارات البحث، والتقصي، والاكتشاف.
8) أن ينمى لديهم مهارات التفكير العلمي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات.
9) أن ينمى لديهم مهارات التعليم الجماعي والتعاوني.
10) أن ينمى لديهم مهارات التعلم الذاتي والمستمر.
11) أن ينمى لديهم مهارات التقويم الذاتي.

المعيار الثاني: الموارد والقيود التعليمية:

12) أن يتاح زمن مناسب المحاضرة الافتراضية التزامنيه للطلاب بحيث لا يتجاوز 40 دقيقة.
13) أن تسجل كل المحاضرات الافتراضية التزامنيه داخل النظام ليسترجعها الطلاب في اى وقت.
14) أن يقدم النظام للطالب دليلا لكيفية استخدامه، وأدواته بوضوح.
15) أن يوفر النظام واجهة تفاعل رسوميه شيقة ومثيرة تسمح للطال بالتفاعل معها بشكل جيد.

المعيار الثالث: بيئة النظام نفسه:

16) أن يحتوى النظام على عنوان البريد الالكتروني للمعلم لتلقى استفسارات المتعلمين.
17) أن يتضمن النظام قائمة بأسماء الطلاب وعناوين بريدهم الالكتروني ليتمكنوا من المراسلة فيما بينهم.
18) أن يتيح النظام حرية خروج الطالب من اى قسم فى اى لحظة يرغب فيها المتعلم بالخروج دون فقدان لمنجزات التعلم.
19) أن يتيح النظام الرجوع للصفحة الرئيسية Homepage فى كل صفحات النظام.
20) أن يسمح النظام بتحميل وحفظ وطباعة اى ملف منه على كمبيوتر المتعلم.
21) أن يسمح النظام بعرض جميع ملفات الوسائط المتعددة التى يدعمها متصفح الانترنت مثل ملفات الجافا التفاعلية والمتحركة وملفات الواقع الافتراضي.
22) أن يتحقق النظام من شخصية كل متعلم عند تسجيل الدخول فى كل مرة.
23) أن يتيح النظام بناءً على طلب المتعلم تسجيل الدخول تلقائيا عند العودة مرة أخرى.
24) أن يكون وقت تحميل النظام على متصفح الانترنت مناسبا حتى لا يتسبب فى ضيق المتعلم.
25) أن يشتمل النظام على "أسئلة شائعة" وإجابتها عن أكثر الأسئلة استفسارا من قبل المتعلمين.
26) أن يظهر اسم المتعلم باستمرار داخل النظام طالما أنه لم يسجل خروج منه Sign Out.
27) أن ينبه النظام الطالب لأية موضوعات جديدة تم إضافتها مؤخراً.
28) أن يتيح النظام كتابة عدد مرات مشاهدة موضوع ما وكذا عدد المشاركات فيه.
29) أن يتيح النظام كتابة عدد مرات تحميل ملفات مرفقة بموضوع ما.
30) أن يخبر النظام الطالب بتاريخ أخر دخول له في النظام.
31) أن يتيح النظام ظهور إحصائيات عامة للطلاب حول عدد الموضوعات أو المقررات، وعدد المشاركين فى كل منهم، وعدد الناشطين منهم.
32) أن يوفر النظام روابط سريعة تقل المتعلم مباشرة للعنصر الذي يريده.

المعيار الرابع: تصميم واجهة تفاعل النظام وعناصرها:

33) أن تتصف واجهة التفاعل بالبساطة، والوضوح، والإثارة، والبعد عن التعقيد كلما أمكن ذلك، لتلافى الإرهاق البصري للطالب.
34) أن تتصف واجهة التفاعل بالاتزان بحيث يتم توزيع عناصر الواجهة بما يتناسب مع المساحات الفارغة لزيادة درجة وضوح العناصر داخل كل صفحة.
35) أن تتصف واجهة التفاعل بالوحدة بحيث تدرك العناصر القريبة من بعضها كوحدة.
36) أن تتصف واجهة التفاعل بالمقروئيه بحيث تترك هوامش وفواصل كافية وألا تزدحم بالعناصر ومكوناتها.
37) أن تتصف واجهة التفاعل بالترابط بحيث تبدو تلك العناصر مترابطة فيما بينها.
38) أن تتصف واجهة التفاعل بالتكامل بين تلك العناصر بحيث تتكامل معاً لتحقيق أهداف محددة.
39) أن تتصف واجهة التفاعل بالتفاعلية بحيث يمكن للمتعلم التفاعل مع عناصرها.
40) أن تتصف واجهة التفاعل بالفردية بحيث يستطيع المتعلم التعامل مع عناصرها بشكل فردي وفقاً لمهاراته وخطوه الذاتي.
41) أن تتصف واجهة التفاعل بالحداثة بحيث تكون عناصرها قابلة للتعديل أو الحذف أو الإضافة بما يواكب التطورات التكنولوجية.
42) أن تتصف واجهة التفاعل بعدم التحيز بحيث لا تتضمن عناصرها أية إشارات للتمييز العنصري سواء من ناحية الجنس أو الدين أو العرق.
43) أن تتصف واجهة التفاعل بالشمولية بحيث تغطي عناصرها ككل متطلبات المتعلمين.
44) أن تتصف واجهة التفاعل بالتنوع بحيث يمكن للمتعلم اختيار ما يناسبه للتفاعل داخل النظام كأن يستعرض موضوع للقراءة أو تحميل

بعض الملفات المرفقة أو الرد على بعض المساهمات أو فحص الرسائل الخاصة.

45) أن يتيح النظام واجهة تفاعل رسوميه تسمح للطالب بالتفاعل معها بشكل جيد.

46) أن يعتمد النظام أساسا على استخدام النافذة الواحدة لواجهة التفاعل.

47) أن يستخدم النظام أنواع متعددة من النوافذ، حسب الغرض من النافذة نفسها، مثل نافذة لتقديم (المعلومات، الأسئلة، التغذية الراجعة، المساعدة،...) كلا بما يناسبها.

48) أن يراعى النظام التصميم المنطقي لعناصر واجهة التفاعل.

49) أن يراعى النظام تجميع العناصر المتماثلة معا فى قسم Tab واحد.

50) أن تحتوى واجهة التفاعل على أزرار تمكن الطالب من التنقل خلال مجموعة صفحات مثل الصفحة (السابقة، التالية، الحالية، الرئيسية).

51) أن تحتوى واجهة التفاعل على أزرار تمكن الطالب من عرض الوسائط المتعددة (صور، فيديو، إشارة) التى تخدم المحتوى التعليمي.

52) أن تشتمل واجهة التفاعل على قوائم خيارات فاعلة تساعد الطالب على الاختيار، والوصول إلى المعلومات بسهولة.

53) أن تُصاحب قوائم الخيارات، والأسهم، والأزرار، أو البقع المضيئة برسائل توجيهية قصيرة ومكتوبة مثل "أنقر هنا" لأن الطالب قد لا يفطن إلى هذه الرموز فى البداية.

54) أن تشتمل الواجهة على عبارات وخرائط، توضح المسارات التى يسلكها الطالب فى البحث عن المعلومات.

55) أن تشتمل الواجهة على استراتيجيات البحث والخطوات التى يتبعها الطالب فى البحث عن المعلومات.

56) أن تكتب على السبورة البيضاء بواجهة الاستخدام عبارات قصيرة توضح الأفعال والإجراءات التى يتخذها الطالب للأنتقال من موقع لأخر، أو إلى قائمة الخيارات، أو المفكرة، والعودة إلى مكانه.

57) أن تكون خلفية واجهة التفاعل موحدة من حيث اللون والتصميم فى كل صفحات النظام.

58) أن تتيح واجهة الاستخدام على جميع صفحاتها أدوات التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المتعلم وأقرانه و/أو معلمة لتيسير المشاركة الفعالة.

59) أن يراعى النظام تخصيص وتثبيت الركن الأيمن العلوي بواجهة التفاعل لعرض فيديو لغة الإشارة للطالب.

60) أن يراعى النظام تجنب الصور المتحركة أو تأثيرات الفلاش التي قد تسبب تشتيت انتباه الطالب.

61) أن تتصف واجهة التفاعل بوجود شريط أيقونات ثابت أعلى كل صفحة تيسر للطالب التنقل بين أقسام النظام على الرغم من اختلاف الصفحات.

62) أن تتصف واجهة التفاعل بترابط الصفحات فيما بينها داخل كل قسم بالنظام، بحيث يمكن للطالب التنقل من موضوع لآخر بسهولة.

63) أن تتصف واجهة التفاعل بفاعلية الارتباطات التي تشتمل عليها، مما يسهل معها حرية التنقل فيما بينها.

64) أن يقسم النظام إلى عدد من الأقسام بحيث يشتمل كل قسم على عدد من الصفحات لها هدف محدد.

65) أن تتصف واجهة التفاعل بعدم الطول بشكل يرهق الطالب الذي يتصفح موضوع ما.

66) أن تتصف واجهة التفاعل بالتمايز البصري بين الخلفية والعناصر التي تحتويها سواء أكانت نصوصاً أم أيقونات أم صور .

67) أن ترتبط كل الصفحات بالصفحة الرئيسة للنظام أو المقرر الإلكتروني.

68) أن تتصف واجهة التفاعل باستخدام الارتباطات أو إرفاق ملفات بموضوع ما بدلاً من عرض كل المحتوى داخل الصفحة الواحدة فيحدث بطء في التحميل.

69) أن ترتبط الموضوعات ببعض المواقع الإثرائية المختارة خارج النظام.

70) أن تُستخدم ألوان هادئة فاتحة اللون غير مزعجة فى تصميم واجهة تفاعل الطالب.

المعيار الخامس: تصميم صفحة دخول Login Page نظام الفصل الافتراضي:

71) أن يُكتب اسم المؤسسة التعليمية المسئولة عن نظام الفصل الافتراضي.

72) أن يُصمم شعار Logo يعبر عن نظام الفصل الافتراضي.

73) أن يطلب من الطالب إدخال اسم الطالب وكلمة المرور.

74) أن تزود صفحة الدخول برابط للمساعدة فى حالة نسيان كلمة المرور.

75) أن تزود صفحة الدخول ببيانات حقوق الملكية وتاريخ النشر.

76) أن تتصف صفحة الدخول بالبساطة والبعد عن ازدحام العناصر فيها.

77) أن تتصف صفحة الدخول بالتمايز البصري بين لون الخلفية والنصوص المكتوبة عليه.

78) أن تتصف صفحة الدخول باختيار ألوان مريحة للعين.

79) أن تُجنب الصور المتحركة أو تأثيرات الفلاش التي قد تسبب تشتيت للانتباه.

المعيار السادس: تصميم القوائم:

80) أن يستخدم النظام أوامر ملخصة داخل قائمة يفهمها الطالب.
81) أن يراعى النظام ألا تزيد مستويات القوائم عن مستويين متتاليين.
82) أن يختار النظام بين القوائم المستديمة والمؤقتة على أساس الهدف من استخدامها.
83) أن يعتمد النظام فى تصميم قوائم الخيارات على الأيقونات بجانب الكلمات المكتوبة.
84) أن يراعى النظام ثبات قوائم التفاعل فى مكانها ولا تتغير بتغير الصفحة.

المعيار السابع: تصميم أزرار التفاعل:

85) أن يستخدم النظام خطوط كتابة سهلة القراءة عند كتابة عناوين الأزرار.
86) أن يراعى النظام توسيط الكلمات داخل الأزرار.
87) أن يراعى النظام تثبيت موضع الأزرار.
88) أن يراعى النظام تجميع الأزرار فى شريط افقى أسفل واجهة التفاعل أو بالقرب منها.
89) أن يراعى النظام ترك مساحات كافية بين الأزرار.
90) أن يراعى النظام توحيد شكل ووظيفة أزرار التفاعل.
91) أن يراعى النظام استخدام أزرار تفاعل أكثر انتشارا والتى يسهل على الطالب فهم المراد منها.

المعيار الثامن: النصوص المكتوبة:

92) أن تتصف النصوص المكتوبة باختيار الكلمات التى لها دلالة واضحة، ومحددة، وصحيحة لغويا، وتحمل معاني صريحة عند الطالب، ويسهل التعبير عنها بلغة الإشارة.
93) أن تتصف النصوص المكتوبة بتوافر عنصري القابلية والانقرائية (سرعة وسهولة القراءة) فى النص.
94) أن تتصف النصوص المكتوبة بتقليل عدد المقاطع النصية داخل نفس الواجهة.
95) أن تتصف النصوص المكتوبة بتباين لون الخط مع الخلفية.
96) أن تتصف النصوص المكتوبة بالجمع بين النص والصورة على نفس الواجهة، إذا كان هناك أهمية تربوية لذلك.
97) أن لا تزيد عدد الكلمات بكل واجهة عن 30 كلمة للطالب.
98) أن لا يستخدم أكثر من ثلاثة أنواع من الخطوط على الأكثر داخل صفحات النظام، على أن يكون منهم خط النسخ لبساطته وخاصة فى المتن.
99) أن يستخدم فى الكتابة خطوط مألوفة مثل Simplified Arabic، وتجنب استخدام الخطوط غير التقليدية أو المزخرفة لعدم تشتت انتباه الطالب.
100) أن تبدأ النصوص المكتوبة أعلى يمين الواجهة فى اللغة العربية والعكس فى الإنجليزية.
101) أن يستخدم النظام حجم (بنط) 18 فى كتابة العناوين، وبنط 16 أسود عريض مسطر للعناوين الفرعية، ثم بنط 16 عادى فى كتابة المتن.
102) أن تكون العناوين قصيرة ومعبرة.

المعيار التاسع: الصور الثابتة:

103) أن يراعى النظام استخدام الصور الثابتة الواضحة، المألوفة، والنابعة من بيئة الطالب.
104) أن يراعى النظام استخدام الصور الثابتة المبسطة قليلة التفاصيل حتى لا تشتت انتباه الطالب.
105) أن يراعى النظام استخدام الصور الثابتة الفوتوغرافية الطبيعية لتحقيق المزيد من الواقعية وإثارة الانتباه.
106) أن يراعى النظام إضافة إطار حول محتويات الصورة لتدركها عين الطالب كوحدة واحدة.
107) أن يراعى النظام عدم المبالغة فى حجم الصور الثابتة الفوتوغرافية المستخدمة، وبدلا من ذلك تستخدم الصور الثابتة الفوتوغرافية ذات اللقطات المقربة.
108) أن يكون العنصر الرئيسي المطلوب، فى مركز الصورة أو أعلى يمين الصورة (للقارئ العربي) فهما الموقعان الأعلى تعرفا والأكثر إدراكا.
109) أن تكون الصورة مرتبطة بالموضوع (اى لها وظيفة)، وأن تعبر الصورة عن مفهوم واحد فقط.
110) أن تكون الصورة متكاملة مع النصوص داخل الواجهة.
111) أن يتوفر فى الصورة عناصر البساطة، والتباين، والتوازن، والانسجام.
112) أن يظهر تلميح نصي مكتوب فى مكان الصورة للدلالة عليها إلى أن يتم تحميلها.
113) أن تستخدم الصيغ القياسية التى يدعمها متصفح الانترنت وفى نفس الوقت تشغل مساحة تخزينية بسيطة.

المعيار العاشر : الفيديو والرسوم المتحركة:

114) أن يتيح النظام عنونة (ترجمة الأصوات على الشاشة إلى نص مكتوب) لجميع مقاطع فيديو المحتوى.
115) أن يتكامل كل من استخدام اللقطات البعيدة والمتوسطة والمقربة معا بما يناسب طبيعة المحتوى والهدف التعليمي نفسه لتحقيق أكبر قدر من تركيز اهتمام الطالب وجذب انتباهه.
116) أن يستخدم النظام لقطات الفيديو وثيقة الصلة بالمحتوى، وكذلك فى التغذية الراجعة التصحيحية ولا يستخدم فى التعزيز.
117) أن يعرض النظام تدفقات الفيديو بسرعة تناسب سرعة استيعاب الطالب وفهمه.

118) أن يتاح للطالب التحكم فى عرض الفيديو من خلال شريط تحكم الفيديو، بحيث يمكنه إيقاف العرض أو إعادة تشغيله ثانية... وهكذا.

119) أن يتجنب جمع لقطتي فيديو فى نفس الوقت على نفس الصفحة.

120) أن تستخدم الصيغ القياسية لملفات الفيديو مثل avi ، mpg .

4- توصيات البحث:

– إخضاع نظام الفصول الإفتراضية للتطوير بشكل دوري في ضوء آراء الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والقائمين علية، والأدوات المتاحة على الويب.

– تدريب الطلاب على مهارات التعامل مع الفصول الإفتراضية، وإعدادهم للتعلم التعاوني قبل بدء التعلم عن بُعد.

– الاهتمام جديا بإدارة وقت التعلم في بيئات التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد.

– ضرورة مراعاة المعايير العلمية التي توصل إليها البحث في تصميم وتطوير بيئات التعلم الالكترونية.

– ينبغي أن تشمل برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس برامج تكسبهم مهارات التدريس الالكتروني.

– تشجيع البحوث والدراسات التطبيقية التي تستهدف تحسين؛ وتطوير؛ وتصميم التعليم الالكتروني.

– تطوير مصادر معلومات اليكترونية على الشبكة تخدم بيئات التعلم الافتراضية.

– دراسة أثر التعلم بالفصول الافتراضية على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب.

– دراسة تحديد الكفايات المطلوبة للتعليم الالكتروني لأعضاء هيئة التدريس.

المراجع (References):

إبراهيم ، رشا أحمد (2009) : *فاعلية تطوير برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط القائمة على معايير الجودة في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الرياض* (رسالة دكتوراه) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

احمد السعيد طلبة (2008) : *مواصفات المقرر الإلكترونى طبقا لمعايير الجودة* ، مجلة التعليم الإلكترونى بجامعة المنصورة ، ع 1.

إسماعيل، الغريب زاهر (2009) : *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الإحتراف والجودة*، ط1، عالم الكتب، القاهرة .

حامد، محمد عبد المقصود (2010). *تطوير الفصول الافتراضية للمعاقين سمعياً فى ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة وأثرها على اتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

خميس، محمد عطية (2003 أ): *عمليات تكنولوجيا التعليم*، مكتبة دار الكلمة، القاهرة.

خميس، محمد عطية (2003 ب): *منتوجات تكنولوجيا التعليم*، مكتبة دار الكلمة، القاهرة.

خميس، محمد عطية (2006): *تكنولوجيات إنتاج مصادر التعلم*، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

سالم، احمد محمد (2004): *تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني*، مكتبة الرشد، الرياض.

سلسلة ثقافة الجودة (2013): جامعة الملك سعود، عمادة الجودة .

السلمي، علي (1995): *إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للإيزو 9000*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

السلوم، عثمان بن ابراهيم (2011): *الفصول الإفتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعليم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)*، دراسات المعلومات ، ع 11.

شاهين، سعاد أحمد (2001): *معايير الجودة فى تقويم الوسائط المتعددة* ، مجلة كلية التربية- جامعة طنطا.

الصالح، بدر بن عبد الله ، وآخرون (2003): *الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التعلم*، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

الطباخ، حسناء عبد المعطي إسماعيل (2005) : *نموذج مقترح لإدارة المحتوى الإلكتروني للوسائل المتعددة للمقررات التعليمية في مرحلة التعليم قبل الجامعي* (رسالة دكتوراه) ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

عبد الحميد، محمد (2005): *البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم*، عالم الكتب، القاهرة.

العضاضي، سعيد بن علي (2013)، *تطبيق نموذج إداري لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (دراسة ميدانية)*، المجلة السعودية للتعليم العالي، ع 9 ، رجب 1434ه - مايو 2013م .

عطار، عبد الله بن إسحاق (2005): *التعليم الالكتروني، مفهومة، أهدافه، واقع تطبيقه*، المؤتمر العلمي السنوي العاشر بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.

عقل، مجدي سعيد (2013): عناصر *التعلم الالكتروني ومعايير تصميمها، المجلة الإلكترونية لمركز التميز والتعليم الإلكتروني* ، http://elearning.iugaza.edu.ps/emag/article.php?artID=28

عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد (2011)، *الخطة الاستراتيجية لعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد*، جامعة الملك سعود.

غانم، حسن دياب على (2005): *المعايير اللازمة لإنتاج وتوظيف برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية وأثرها على التحصيل بالمدارس الإعدادية* ، (رسالة ماجستير)، معهد البحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2007): *التدريس بالتكنولوجية رؤية جديدة لجيل جديد*، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، طنطا.

سعد، هنداوي سعد (2011): *نموذج مقترح مستودع الوحدات التعليميةعبر الإنترنت في ضوء معاييرالجودة وأثره على بعض جوانب التعلم لدى طلاب كلية التربية* (رسالة دكتوراه)، كلية التربية ، جامعة حلوان.

شيمي، نادر سعيد (2015): *نمطان للتفاعل (المتزامن/ اللامتزامن) في استراتيجية للتغذية الراجعة بين الأقران ببيئات التعلم الإلكترونية*

Peer Feedback وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم والاتجاه نحوها، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

العجرمي، سامح جميل (2013): *فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية ellumniate في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها*، مجلة المنارة، مج 19، ع3.

فالاوسكاس، آخرون (2000): *الانترنت للمعلمين واختصاصي المكتبات ومصادر التعلم: تطبيقات اليوم توقعات المستقبل*، ترجمة عبد الرزاق مصطفى يونس، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

المبارك، أحمد عبدالعزيز (2004): *أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الانترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود*(رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مصطفى، أكرم فتحي (2006): *إنتاج مواقع الانترنت التعليمية "رؤية ونماذج تعليمية معاصرة فى التعلم عبر مواقع الانترنت*، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

الموسى، عبد الله عبد العزيز و المبارك، أحمد عبد العزيز (2005): *التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات*، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض.

الناقة، محمود كامل حسن (2006)، *معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية طُرُق التَّدريس* ، ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام " نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة " ، رابطة العالم الإسلامي ، السودان ربيع الأول 1427هـ - أبريل 2006 م .

نوفل، خالد محمود (2007). *برنامج مقترح لإكساب طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بعض مهارات انتاج برمجيات الواقع الافتراضي التعليمية* (رسالة دكتوراه)، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

الهابس، عبد الله و الكندري،عبد الله (2000) : *الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت* ، المجلة التربوية ، ع 75، الكويت .

Bank, John(2000)، *The Essence of Total Quality Management* (New Jersey, Prentice-Hall, Inc..

Dunand, N.& Peltier, R. (2006)، *General Information on Quality Processes, University of Lausanne*, 110231-CP-1-2003-FR-MINERVA-M D3.1

ISO 9001 (International Standard :(2008)، *Quality management systems*-Requirements, Fourth edition.

Sekhar C. (2006): *Design of courseware for e-learning*, Available at www.cdac.in/html/pdf/Session4.3.pdf

Sorel Reisman (2003): *Electronic learning communities, issues and practices, USA*: information age publishing, inc.

Talbot, C. (2003): *Studying at a distance a guide for students*, USA: Open University Press, Maidenhead-philadelphia.

دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية

د. هنـاء شحات السيد إبراهيم
أستاذ أصول التربية المساعد– كلية التربية – جامعة القصيم
مدرس أصول التربية – كلية التربية– جامعة بنها – مصر
Email: Janasaid37@yahoo.com

الملخـص: *يعد التعليم من أهم القطاعات التى تشغل اهتمام أى مجتمع، نظرا لتأثيره على القوة البشرية التى يعتمد عليها فى تحقيق التنمية والنهوض بالمجتمعات فى الحاضر والمستقبل، وعليه فان مناقشة قضايا التعليم وتطويره هى المدخل الطبيعى للتنمية الشاملة. ولما كان الإنسان هو محور التنمية وأساسها، وكانت التنمية البشرية هى قاعدة كل تنمية اقتصادية وسياسية واجتماعية؛ فإن تحقيق التنمية يستلزم ضرورة إعادة النظر فيما يقدم من خدمات تعليمية لأبنائنا، وحتى يتسنى ذلك ينبغى القيام بمراجعة المنظومة التعليمية لجميع مراحل التعليم باستمرا، وتطوير منهجيات مناسبة تساعد على اجتياز التحولات والتغيرات المعاصرة بفاعلية، واتخاذ الإجراءات التى تكفل الحد من تدنى المخرجات التعليمية . كما أن من المرتكزات الهامة التى يجب أن تبنى على أساسها أية جهود لتطوير التعليم ووضع الخطط التربوية لإصلاحه بشكل فعال، التشخيص العلمى الدقيق له، وهذا لا يمكن أن يتم، إلا من خلال الاهتمام بإجراء عملية مسح شامل للنظام التعليمى القائم ، وإلقاء الضوء على أوجه القوة وأوجه الضعف فيه؛ حتى يمكن تدعيم جوانب القوة، ومواجهة أوجه الضعف والقصور وحل المشكلات التى تواجهه بصورة واقعية ،وحتى تكون عملية المسح الشامل لواقع النظام التعليمى ذات فاعلية ، يجب أن تستقى – من البيانات المتاحة من النظام التعليمى – مجموعة من المؤشرات تساعد فى توصيف هذا النظام، وتحديد مكانه، وموقعه بين الأنظمة التعليمية الأخرى من حيث جوانب القوة والضعف فى أداء عناصره المختلفة، وذلك لحل المشكلات التى يعانى منها النظام التعليمى وكذلك لتحقيق وضمان جودة المؤسسات التعليمية ، ولذا تأتى الدراسة محاولة إلقاء الضوء على ماهية المؤشرات التعليمية وتقويم الأداء المؤسسى ،وتهدف إلى تبصير المسؤولين عن التعليم بأهمية المؤشرات التعليمية ودورها في تقويم أداء المؤسسات التعليمية، حيث تعطي صورة واضحة وصادقة عن هذا الواقع، ومن ثم اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإصلاحه وتطويره، ورفع مستوي الأداء المؤسسي من خلال تحسين كافة مدخلات النظام التعليمي ووصولاً إلى مستوي الجودة المنشودة في جميع مجالات وعناصر العمل المؤسسي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق هدفها، ثم توصلت الدراسة إلى تقديم مجموعة من المقترحات لتفعيل دور المؤشرات في تقويم أداء المؤسسات التعليمية تمهيداً لتطويرها وتحسينها وضمان جودتها ومن أبرز مقترحات الدراسة: التنسيق بين الجهات المختصة والمسئولة عن العملية التعليمية وذلك لعقد دورات على المستويين المحلى والقومى من أجل نشر ثقافة استخدام المؤشرات التعليمية فى تقويم أداء المؤسسة التعليمية وتوضيح كيفية استخدامها وتفسيرها لتطوير العملية التعليمية، توفير قواعد بيانات ومعلومات داخل المدارس والجامعات لخدمة العملية التعليمية والبيئة المحلية .*

الكلمات المفتاحية: *المؤشرات، المؤشرات التعليمية، التقويم، الأداء المؤسسي، تقويم الأداء المؤسسي.*

المقدمـة:

تواجه المنظمات والمؤسسات العامة منها والخاصة بيئات ديناميكية معقدة تتأثر بالعديد من المتغيرات والتحولات في ظروفها الداخلية ومعطيات بيئاتها الخارجية، ويتطلب ذلك من هذه المؤسسات العمل باستمرار على تحسين مستويات أدائها وتطوير قدراتها لهذه المواجهة.

وتعتبر عملية تحسين الأداء المؤسسي عملية متكاملة تنطوي على أنشطة مخططة وشاملة المؤسسة ككل، وتتم وفقاً لاستراتيجيات وخطط وبرامج واضحة ومحددة.[1]

وتنطوي عملية تحسين الأداء المؤسسي على أربعة محاور رئيسة هي: العمليات الداخلية، والهياكل التنظيمية، والموارد البشرية، والتكنولوجيا وانعكاساً لأهمية محاور هذه العملية، فقد لاقت رواجا وانتشارا سريعين، وأصبحت من الأهمية بمكان في فكر المؤسسات، حتي اتخذ العقد الأول من القرن العشرين اسم: عصر قياس الأداء[2] the Era of Performance Measurment

ويعتبر تقويم و قياس الأداء مطلباً أساسياً لنجاح المؤسسة فى تطبيق المداخل الحديثة فى إدارة الأداء؛ وذلك لأن الغاية من تقويم وقياس الأداء هو تحسين أداء المؤسسة للوقوف على أدلة تظهر حالات التحسين والتقدم وتوثيقها ودراستها0 أيضاً يعتبر قياس الأداء ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف فى الكيان المؤسسي[3]0

هذا، وقد لوحظ فى – العقدين الأخيرين – تدني مستوى العملية التعليمية فى المؤسسات التعليمية بكل مراحلها ؛ لذا برزت الحاجة إلى مراقبة جودة العملية التعليمية؛ حتى يمكن الحد من تدني مخرجات التعليم، والفقر الواضح فى العائد منه كما يتمثل فى نقص المهارات والخبرات اللازمة؛ التى يتطلبها سوق العمل فى المتخرجين [4]0

هذا، ويستخدم تقويم الأداء المؤسسي هنا بالمعنى الأرحب والأوسع؛ والذى لا يعنى مجرد تقييم أو قياس وتقدير قيمة الشىء؛ بل يتضمن – أيضاً – التعديل والتحسين والتطوير0 كما يعنى الحكم على أداء

المؤسسة ككل، وعلى مدى تحقق الأهداف التربوية استناداً إلى معايير ومؤشرات محددة0 والتقويم هنا ليس غاية فى حد ذاته، ولكنه وسيلة ترمى إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها والاستفادة من ذلك لتحقيق نتائج أفضل فى المستقبل[5]0

مشكلة الدراسة :

لما كانت المؤسسات التعليمية – فى كافة المراحل من المدارس أوالجامعات – مسؤولة مسؤولية تامة عن تقديم نوعية جيدة من التعليم للمتعلمين، فإن الأمر يقتضي ضرورة وجود نوع من الرقابة على التعليم شريطة أن يكون مستنداً على استخدام مجموعة من المعايير والمؤشرات الموضوعة للحكم على فعالية أداء المؤسسات التعليمية.

كما أن ضمان الجودة فى التعليم يتطلب التقييم المستمر لمواءمة عناصر العملية التعليمية ومخرجاتها طبقاً لمجموعة من الأهداف والمعايير المحددة مسبقاً، هذا ويتطلب ضمان الجودة فى التعليم أيضاً ضرورة الوصول إلى منظومات متكاملة من المعايير القياسية وآليات قياس الأداء طبقاً للمعايير العالمية والدولية مما يؤدي إلى رفع مستوى جميع عناصر العملية التعليمية وينعكس ذلك على القدرة التنافسية للمتخرجين[6]

وعليه، فإن هناك حاجة ملحة إلى وضع وبناء معايير ومؤشرات نستطيع من خلالها الحكم على مدي فعالية المؤسسات التعليمية، حيث يمكن من خلال مقارنة هذه المعايير والمؤشرات مع واقع المؤسسات التعليمية، الحكم على مدي فعالية هذه المؤسسات، ومن ثم اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسينها وتطوير أدائها وضمان جودتها.

وبناء على ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما دورالمؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية ؟

وتتطلب الإجابة عن هذا التساؤل، الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما أهم دواعي ومبررات تقويم أداء المؤسسات التعليمية؟

2- ما أهم مؤشرات تقويم أداء المؤسسات التعليمية؟

3- ما أهم وظائف واستخدامات المؤشرات التعليمية؟

4- ما أهم المعوقات والمشكلات التي تحول دون قيام المؤشرات التعليمية بدورها في تقويم أداء المؤسسات التعليمية؟

5- كيف يمكن تفعيل دور المؤشرات في تقويم أداء المؤسسات التعليمية؟

فرضيات الدراسة :

لمعالجة المشكلة المطروحة آنفا سوف تعتمد الباحثة على الفرضية الرئيسة التالية : تعتبر المؤشرات التعليمية وسيلة هامة فى تقويم أداء المؤسسات التعليمية تمهيدا لإصلاحها وتطويرها وضمان جودتها؛ مما ينعكس ايجابيا على جودة المخرجات التعليمية.

أهداف الدراسة:

تسعي الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ماهية تقويم الأداء المؤسسى، وأهم أهدافه، والمبررات الداعية له.
- تحديد مؤشرات تقويم أداء المؤسسات التعليمية.
- التعرف على أهم وظائف واستخدامات المؤشرات التعليمية.
- الوقوف على أهم المعوقات والمشكلات التي تحول دون قيام المؤشرات التعليمية بدورها في تقويم أداء المؤسسات التعليمية.
- وضع مجموعة من المقترحات لتفعيل دور المؤشرات فى تقويم أداء المؤسسات التعليمية .

أهميـة الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

1- أهمية المؤسسات التعليمية نفسها – سواء كانت مدارس أو جامعات – بالنسبة للعملية التعليمية و للمستفيدين و للمجتمع ككل.

2- أهمية المؤشرات التعليمية في إعطاء صورة حقيقية وصادقة عن واقع الأداء التعليمي (واقع أداء نظام التعليم) داخل المؤسسات التعليمية، بما يساعد على تعديل السياسات الحالية، أو تبني سياسات جديدة لتحسين وتطوير النظام التعليمي بالمؤسسات التعليمية.

3- إمكانية استفادة صانعي القرار التعليمي، مما قد تسفر عنه هذه الدراسة، فيما يتعلق بكيفية تقويم أداء المؤسسات التعليمية باستخدام المؤشرات التعليمية الكمية أو الكيفية، وصولاً إلى مستوي الجودة المنشودة في جميع مجالات العمل المؤسسي المدرسي والجامعي.

منهج الدراسة:

تقتضى طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي في التعرف على ماهية تقويم الأداء المؤسسي للمؤسسات التعليمية والمبررات الداعية له، وأهم أهدافه، وكذلك تحديد مؤشرات الأداء المؤسسي، وأهم استخداماتها ، والتعرف على أهم مشكلاتها أو المعوقات التي تحول دون قيامها بدورها المنشود، ومن ثم التوصل إلى مجموعة من المقترحات لتفعيل دور المؤشرات في تقويم أداء المؤسسات التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

1- المؤشرات:

يعرف المؤشر بأنه: "تمثيل رمزي مكثف لما حدث أو يحدث في الواقع".[7]

كما يعرف بأنه: "البيانات والمعلومات والنقاط المرجعية للقياس، لمقارنة الدول وقياس التقدم التعليمي". [8]

2- المؤشرات التعليمية:

يمكن تعريفها بأنها: "دلالة كمية تصف بعض ملامح النظام التعليمي في ضوء معايير معينة محلية أو دولية، وبالتالي فهي تقدم مقياساً شبه موضوعي لابتعاد أو اقتراب النظام التعليمي من تحقيق هدف ما".[9]

3- الأداء المؤسسي:

ويقصد بالأداء : " تنفيذ عمل أو مهمة ما أو شيء ما تم إنجازه. [10]

كما يعرف الأداء بأنه: "المخرجات أو الأهداف التي يسعي النظام إلى تحقيقيها".[11]

ويعرف الأداء المؤسسي بأنه: قدرة المؤسسة على تحقيق الأهداف المنوطة بها. [12]

كما يعرف بأنه: "قدرة المؤسسة على استخدام مواردها بكفاءة وإنتاج مخرجات متناغمة مع أهدافها ومناسبة لمستخدميها". [13]

4- مؤشرات الأداء المؤسسي (مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية):

وتعرف بأنها: "البيانات والمعلومات التي تحدد بشيء من الدقة مستوي الجودة القائم في مؤسسات التعليم".[14]

كما تعرف كذلك بأنها: "مجموعة من الإحصاءات والبيانات والمعلومات، التي يمكن الاستناد عليها في الحكم على مدي فعالية المؤسسة التعليمية في كل معيار من معايير الأداء، وذلك من أجل إصلاح وتحسين وجودة أداء المؤسسة التعليمية. [15]

5- التقويم:

ويعني :"إعطاء قيمة لشيء ما، وفق مستويات وضعت أو حددت سلفاً". [16]

6- تقويم الأداء المؤسسي:

يعرف تقويم الأداء المؤسسي بأنه :"مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والضعف فى أداء المؤسسة، والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء".[17]

الدراسات السابقة :

1- دراسة(**سناء أبودقة، وإياد الدجنى،2011)** [18] بعنوان: التقييم الذاتى المؤسسى والتخطيط الاستراتيجى ودورهما فى ضمان الجودة فى الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة التقييم المؤسسى الذاتى فى الجامعات الفلسطينية وانعكاسها على عملية التخطيط الاستراتيجى فيها ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى ،كما اتبعت المنهج البنائى فى تطوير دليل لمعايير التقييم الذاتى المؤسسى يتضمن مؤشرات أداء وأدوات لجمع البيانات تتناسب مع البيئة الفلسطينية، وقد توصلت الدراسة إلى وضع نموذج عملى تفصيلى للتقييم الذاتى المؤسسى، وقد أوصت الدراسة بضرورة اعتماد نتائج التقييم الذاتى المؤسسى كأساس ومدخل من مداخل تحليل الوضع الراهن والبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية قبل القيام بعملية التخطيط للمؤسسة، إجراء دراسات تركز على تحديد أفضل الممارسات المتعلقة بالتقييم الذاتى المؤسسى والتخطيط الاستراتيجى، وكذلك اعتبار المعايير والمؤشرات أساسا يمكن التطوير عليه.

2- دراسة **(إياد الدجنى، 2011)** [19] بعنوان: دور التخطيط الاستراتيجى فى جودة الأداء المؤسسى دراسة وصفية تحليلية فى الجامعات النظامية الفلسطينية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الأداء المؤسسى فى الجامعات الفلسطينية، ودور التخطيط الاستراتيجى فى تحقيق جودة الأداء المؤسسى الشامل لهذه الجامعات، وتقديم مؤشرات للأداء المؤسسى الفاعل بما يناسب البيئة الفلسطينية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، واعتمدت على عدة أدوات أهمها الاستبانة لقياس واقع جودة الأداء المؤسسى فى ضوء توافر مؤشرات الجودة، كذلك استخدمت بطاقة مقابلة مقننة بهدف التعرف على واقع جودة التخطيط الاستراتيجى فى الجامعة، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: توافر أبعاد جودة الأداء المؤسسى فى الجامعات الفلسطينية بنسبة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابى النسبى لفقرات أبعاد الأداء المؤسسى نحو (75.97%). وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها ضرورة وضع مؤشرات أداء محددة للأهداف والأنشطة تصف الشكل النهائى المراد الوصول إليه، لضمان عملية الرقابة على عمليات التخطيط ،واعتماد مجموعة من المعايير والمؤشرات والأدوات كأساس يمكن التطوير عليه وتكييفه للجامعات الفلسطينية لإجراء التقييم الذاتى المؤسسى.

3- دراسة (**عبد الرحمن مصطفى،2012)** [20] بعنوان : تجربة التقويم المؤسسى وتطبيق التقويم الذاتى بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وقد هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة التقويم الذاتى والتقويم المؤسسى بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وفق المشروع المقدم من الشبكة العربية لإتحاد الجامعات العربية، ونموذج التقويم الذاتى الذى تتبناه الجامعة، والإجراءات التى اتبعتها إدارة التقويم الذاتى وضمان الجودة بالجامعة فى عمليات التقويم بكليات الجامعة المختلفة، وأهم التوصيات المقترحة الهادفة إلى تطوير الأداء فى الجامعة، كما تم استعراض نموذج الجودة الذى تتبناه الجامعة وإجراءات التحسين التى تعتمدها الجامعة ، وانتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات الرامية إلى إجراء بعض التحسينات لتطوير الأداء .

4- دراسة **(خالدة سيدهم، 2015)** [21] بعنوان : تقويم نموذج خلية جودة الأداء بين التحدى والنجاح دراسة حالة :بجامعة الحاج لخضر- باتنة-الجزائر، وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة حالة خلية الجودة وعملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة باتنة، وضمان تواجد معايير تقويم الأداء داخل مؤسسات التعليم العالى، وقد اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة لتقويم أداء جودة هيئة التدريس،واستخدمت مجموعة من الأدوات هى استمارة لجمع المعلومات بالإضافة إلى المقابلة والملاحظة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود قصور فى تقييم استراتيجيات التعليم والتعلم ومتابعة المخرجات التعليمية للبرامج الأكاديمية، وانتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات أهمها ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالى بعملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وأن يحظى الأعضاء ببرامج تطويرية مبنيةعلى نتائج تقييم الأداء وتتناسب مع متطلبات وأهداف البرنامج الأكاديمى.

5- دراسة (**سعيد مرسى ، ومحمد محمد،2007**) [22] بعنوان : مؤشرات الأداء التعليمى مدخل لتطوير الفعالية والتحسين المدرسى "تصور مقترح"، وقد هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الفعالية والتحسين المدرسى باستخدام مؤشرات الأداء، وقد اعتمدت على المنهج الوصفى التحليلى، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ،من أهمها: أهمية المؤشرات فى تقويم السياسات والإصلاحات التعليمية سواء على مستوى النظام التعليمى أو على مستوى المدرسة، وأن عملية بناء مؤشرات الأداء تتطلب التفكير الناقد والتصفية المتكررة لمصفوفة المؤشرات والإجماع حولها.

6- دراسة **(هناء السيد، 2012)** [23] بعنوان : إصلاح مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى "مع التطبيق على محافظة القليوبية"، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أهم مجالات الإصلاح المؤسسى بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى و التعرف على أهم الجهود المبذولة لإصلاح التعليم الأساسى،والكشف عن مدى تحقق مؤشرات جودة الأداء المؤسسى بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية، وتقديم تصور مقترح لإصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى،وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى واعتمدت على استمارتين لجمع المعلومات وهما :استمارة تقييم المعلم ،واستمارة تقييم الهيئة الإدارية لأداء المؤسسات التعليمية والتى تم تطبيقها على بعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، من أهمها:أن بعض مؤشرات الأداء يتحقق بدرجة مرتفعة فى المدارس عينة الدراسة، ومعظمها يتحقق بدرجة منخفضة وهذا يدل على أن واقع الأداء المؤسسى لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية به بعض جوانب القوة يمكن تدعيمها، كما ينتابه بعض جوانب القصور التى يمكن أن تعوقه عن تحقيق أهدافه، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لإصلاح الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى.

هذا وبناء على ما تم عرضه من الدراسات السابقة يتضح: أن معظم الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية فى تناولها لموضوع هام وهو تقويم أداء المؤسسات التعليمية- سواء كانت مدارس أو جامعات- باعتباره خطوة هامة لتطوير التعليم، وأنه لتقويم هذه المؤسسات يمكن الاعتماد على عدة أساليب من بينها استخدام المؤشرات التعليمية.

خطوات الدراسة:

وتتم معالجة هذا الموضوع وفقاً للمحاور التالية:

أولاً : تقويم أداء المؤسسات التعليمية: المفهوم والدواعى والأهداف.

ثانياً: مؤشرات تقويم أداء المؤسسات التعليمية: المفهوم والأنواع والأهمية.

ثالثاً: معوقات ومشكلات مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية (مؤشرات الأداء المؤسسي).

رابعاً: النتائج والتوصيات.

أولاً: تقويم أداء المؤسسات التعليمية: المفهوم والدواعى والأهداف.

ويتضمن هذا المحور النقاط التالية:

1- مفهوم تقويم الأداء المؤسسى (تقويم أداء المؤسسات التعليمية):

يعد تقويم الأداء أحد العوامل التي تساعد بشكل كبير على التطوير والتحسين للمؤسسات بعامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، وقد تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم تقويم الأداء بتعدد الباحثين والمنظرين في هذا المجال، ومن هذه التعريفات، ذلك الذي يشير إلى أن تقويم الأداء يعنى "جهد منظم لتشخيص أعمال المؤسسة التعليمية بأرقام لتحديد مدي نجاحها في تحقيق أهدافها وحسن استخدام مواردها لإنتاج ما هو مطلوب منها بالمواصفات التي يتوقعها منها أصحاب المصلحة. [24]

كما يعرف تقويم الأداء بأنه "قياس كفاءة الأداء الوظيفي للمؤسسة، والحكم على قدرتها واستعدادها للتقدم".[25]

ويعرف أيضاً بأنه "الطريقة المستخدمة للحكم على أداء المؤسسة، وأداء الموارد البشرية لديها".[26]

كما يعرف تقويم الأداء بأنه "الحكم على درجة بلوغ الفرد أو الفريق أو المؤسسة الأهداف المخططة بكفاءة وفعالية".[27]

ويعرف أيضاً بأنه "مجموعة من المعايير المضبوطة بشكل كمي لكى تؤشر بشكل تكاملي على النتاجات المتوقعة فيها بعد تطبيقها لمضمون الخطة الاستراتيجية".

أو "الحكم على مستوي أداء المؤسسات التعليمية من جميع الجوانب الإدارية والمالية والأكاديمية". [28]

ويمكن تعريف تقويم الأداء المؤسسي بأنه "عملية مستمرة تعني بجمع المعلومات وتحليلها إستناداً إلى مرجعية معايير الجودة للتعرف على مواطن القوة والضعف بهدف تحسين الأداء، وتمثل أساساً للتطوير وضمان الجودة ".

كما يعرف أيضاً 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. [29]

ويعرف كذلك بأنه "مدي تقييم المؤسسة لخططها الإستراتيجية ولإنجازاتها ولمدي تحقيقها لأهدافها نحو تأمين الجودة المنشودة والتحسين واستثمار نتائج التقويم لإجراء التعديل اللازم". [30]

وبنظرة فاحصة لهذه التعريفات يتضح أن عملية تقويم أداء المؤسسات التعليمية تعد وظيفة هامة متخصصة، ولها قواعد وأصول، ويقوم بها متخصصون أو أفراد وفريق عمل مدربون على أدائها، وتستخدم فيها مقاييس توضع على أساس علمي موضوعي حتي تعطي نتائج صادقة عن أداء المؤسسة.

2- دواعى ومبررات تقويم الأداء المؤسسي:

يعد تقويم الأداء المؤسسى من العمليات الهامة والأساسية، والتي يمكن من خلالها:

أ) تطوير المؤسسات والإرتقاء بها من خلال إجراء فحص دقيق وتحليل للسياسات والممارسات المتبعة من تخطيط وتنفيذ وقيادة وموارد بشرية ومادية وثقافة تنظيمية للمؤسسات.

ب) توفير بيانات و معلومات حول أداء المؤسسة ، ومدي تحقيق أهدافها المرسومة والوسائل اللازمة لتحقيقها.

ج) إتاحة الفرصة للإداريين لعرض نقاط القوة والضعف في الوظائف الإدارية المختلفة، وإعادة النظر في البرامج والسياسات المفردة. [31]

د) قياس نجاح المؤسسة التعليمية فى تحقيق أهدافها من خلال نجاح الإدارات فى تحقيق أهدافها.

هـ) قياس مدى مصداقية إنجاز العمل والأهداف كما تعكسه التقارير الدورية للادارات (الخطة السنوية والتشغيلية).

و) توفير بيانات تساعد فى اتخاذ القرارات بشأن الاتجاه الإستراتيجى للمؤسسة .

ز) الكشف عن نقاط القوة فى تحقيق الأهداف الخاصة بالمؤسسة وتفعيلها، ونقاط الضعف والعمل على معالجتها[32]، وذلك من أجل تطوير وتحسين أداء المؤسسة .

3- أهداف تقويم أداء المؤسسات التعليمية:

تهدف عملية تقويم الأداء المؤسسي إلى:

أ) قياس وتحديد مستويات الأداء ومقارنتها بما هو مخطط لتحديد نوع وحجم وأسباب الإنحرافات إن وجدت.

ب) عملية تقويم الأداء ليست هدفاً في حد ذاتها وإنما هي وسيلة ضرورية لإتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيح الأخطاء ومعالجة العيوب وجوانب القصور.

ج) استخدامها كأداة تشخيصية وأداة مرجعية لتطوير وتنمية الأفراد، وفرق العمل، والمؤسسة ككل.

د) استخدامها للناتج النهائي من عملية التقويم المؤسسى لتحديد مستويات المكافآت وتحسين عملية الاتصالات، وتطوير ودعم الموظفين[33].

كما تهدف عملية تقويم الأداء المؤسسي للمؤسسات التعليمية إلى ما يلي:

- الوصول إلى نظام تقييم أداء فعال يؤدي إلى استخدام الموارد المتاحة بفاعلية، ورفع جودة العمل، وتوفير معلومات عن مستوي أداء العاملين وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، والتركيز على النمو المهني لهم وتحسين مستوي أدائهم، والتركيز على عنصر القيادة والمهارة الإدارية.
- تحديد جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة التعليمية، وذلك لتعزيز جوانب القوة والحد من جوانب الضعف التي تؤثر سلباً على أداء المؤسسة، والبحث عن أنسب السبل والبدائل التي تحقق الفاعلية في الأداء وتحسينه باستمرار.
- معرفة مستوى الإنجاز الفعلي المتحقق من تنفيذ العمليات داخل المؤسسة، ومقارنتها مع الأداء المخطط له.
- المحافظة على مستوي عال و مستمر للكفاية الإنتاجية، وتشجيع المنافسة بين الوحدات المختلفة لزيادة إنتاجيتها وجودة عملها.
- المساعدة على إتخاذ القرارات الرشيدة والتي تهدف إلى تحسين جودة الأداء المؤسسى.
- توفير معلومات دقيقة وواضحة وموضوعية وصحيحة عن أداء الموارد البشرية لكل وحدة إدارية داخل المؤسسة بما يخدم استمرارية عملية تطويرها. [34]
- تشجيع المنافسة بين جميع الأقسام والوحدات المختلفة و الأفراد فى المؤسسة التعليمية، وحثهم على بذل مزيد من الجهد حتي يستفيدوا من فرص التقدم المتاحة أمامهم.
- إمكانية قياس إنتاجية وكفاءة العناصر المختلفة للمؤسسة التعليمية.
- المحافظة على مستوي عال و مستمر للكفاءة والفعالية للمؤسسة التعليمية.
- تزويد الإدارة بمعلومات مفصلة تلقي الضوء على السياسات المستقبلية لتطوير أداء المؤسسة التعليمية. [35]
- التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المؤسسة التعليمية وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، وجوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة، فى ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والإعتماد[36].
- تحديد نقطة الإنطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات معايير الجودة والإعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية. [37]
- الحصول على معلومات محددة تفيد المؤسسة بمستوياتها كافة.
- الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي في البرامج والأقسام العلمية والإدارية، وغيرها، والتأكد من صحة القرارات التي أتخذت.
- تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية، وما قد يعتريها من عوائق مستقبلية، من مستوي المؤسسة الواحدة إلى التعليم على مستوي الدولة ككل.
- تحديد مستويات أداء عناصر العملية التربوية من خلال الكشف عن أداء الطلاب أنفسهم. [38]
- تمييز المؤسسات والمعلمين والبرامج التي أضافت قيمة للمتعلمين، وكذلك تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
- تفعيل نظم المحاسبية لما يقدمه من معلومات تساعد جميع الأطراف المعنية في تفسير نتائجها، وتحديد الأطراف ذات القيمة المضافة العليا وإثابتهم والعكس صحيح.
- المقارنات بين المؤسسات وترتيبها . [39]

- تطوير أداء المؤسسة التعليمية، حيث يساعد تقييم أداء العاملين على تقييم برامج وسياسات المؤسسة والذي يؤدي إلى تنمية وتطوير أداء الأفراد وتطوير أداء المؤسسة ككل. [40]

ثانيا: مؤشرات تقويم أداء المؤسسات التعليمية: المفهوم والأنواع والأهمية.

وسوف نتناول هذا المحور على النحو التالي:

1- مفهوم المعايير والمؤشرات:

يعرف المعيار بأنه: أعلى مستويات الأداء التى يسعى الفرد للوصول إليها، والتى يتم فى ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها من خلال مجموعة من المؤشرات[41]، والمعايير أيضا هي: "محددات لمستويات الجودة المنشودة فى منظومة التعليم بكل عناصرها [42].

ويندرج تحت المعايير مجموعة مؤشرات تكون بمثابة عبارات تصف الأداء أو السلوك المتوقع أن تؤديه المؤسسة التعليمية للوفاء بمتطلبات تحقيق المعيار[43]، والمؤشرات يقاس الأداء بها، أما المعايير فيقاس الأداء عليها[44]0

ومن أجل التوصل إلى تقييم دقيق وشامل لأداء المؤسسات التعليمية فهناك مجموعة من المعايير والمؤشرات المرتبطة بأجزاء المؤسسة ووظائفها. وهذا يعنى أن المعايير – على اختلاف أنواعها – لابد لها من مؤشرات؛ حتى يمكن قياسها بدقة 0

وتتعدد تعريفات المؤشر بعامة ومؤشرات الأداء المؤسسي بخاصة، فالمؤشر هو أداة للقياس فى مجال معين لتوصيف الحالة فى المجتمع[45]0

كما تعرف المؤشرات بأنها: "مقاييس كمية أو نوعية تلخص العديد من المعلومات والمعارف عن الظواهر التى تقع فى المجتمع0 وقد تظهر فى شكل أرقام خام أو نسب أو معدلات أو جمل قياسية لتشير إلى مستوى معين من الإنجاز، كما أنها تعد وسيلة لمتابعة مسار العمل فى أي قطاع فى مراحله المختلفة؛ مما ييسر عملية الحكم الموضوعي المتوازن والشامل عن أحداث وقعت، أو ما زالت تقع بالفعل، أو سوف تقع مستقبلاً فى ظل أهداف موضوعية ومعايير محددة متفق عليها من قبل، ويسير العمل فى ضوئها[46]0

ويعرف المؤشر بأنه: "هو ما يشير إلى البيانات والمعلومات التى تحدد الحالة الإجمالية للشيء؛ الذى نختبره بدرجة معينة من الدقة"[47]0

ويعرف كذلك بأنه: "المعالم القابلة للقياس؛ والتى تقدم فى انفرادها أو اتحادها دليلاً علمياً وإدارياً مفيداً حول جودة النظام"[48]0

وتعرف المؤشرات بأنها: "الأدلة أو الشواهد الكمية والكيفية الدالة على مدى تحقق الهدف[49]0

كما تعرف أيضاً بأنها : "أداة إدارية توفر وسيلة لقياس ما يحدث فعلياً، فى مقابل ما تم التخطيط له أو المأمول، وهى بذلك توفر إرشادات حول فاعلية السياسة أو البرنامج، من حيث الجودة والكم، والتوقيت [50]0

ويلاحظ فى هذه التعريفات أن بعضها ذو طابع كيفي وصفي، والبعض ذو طابع كمي إحصائي"، والبعض الآخر جمع بين الجانبين الكمي والنوعي.

مفهوم مؤشرات الأداء المؤسسي:

تتعدد وجهات النظر بشأن تحديد مفهوم مؤشرات الأداء المؤسسي، فتعرف بأنها: "مجموعة من العناصر الجزئية التى يمكن الاستناد عليها فى الحكم على مدى فعالية المؤسسة فى كل معيار من معايير الأداء"[51]0

وتعرف بأنها: "الوسائل والأدوات التى تعتمد عليها المؤسسة فى قياس التقدم فى تحقيق أهدافها"[52]0

كما تعرف بأنها: "الأرقام القياسية للبيانات التى من خلالها يمكن قياس وتقويم الجودة الوظيفية للمؤسسات أو النظم [53]0

وتعرف كذلك بأنها: "أدوات القياس الإحصائية التى توفر المعلومات المتعلقة بالخواص المتفق على أهميتها الخاصة بكيفية العمل، وتطوير النظام التعليمى[54]0

كما يمكن تعريفها أيضاً بأنها: "أدوات للقياس والتشخيص لتقدير قيمة متغيرات النظام التعليمى – الكمية والكيفية – بشكل مفرد أو بإدماج عدد من المتغيرات فى نقطة معينة، أو فى سلسلة زمنية أو مكانية، بشرط توافر الأسلوب العلمى فى بنائها، وحساب قيمتها[55].

وبالنظر فى هذه التعريفات يمكن القول: بأن مؤشرات التعليم يمكن استخدامها فى تشخيص الظروف الحالية والمستقبلية للنظام التعليمى، فضلاً عن استخدامها فى صياغة السياسة التعليمية وجهود التطوير0

كما يمكن تعريف المؤشر التعليمي – فى صورته الكمية – بأنه: "أي إحصاء يلقى ضوءاً على أوضاع وإنجازات الموسسات التعليمية، ومن ثم نظام التعليم ككل، وبذلك فهو يساعد على توضيح كيف تتغير الجوانب المختلفة لنظام التعليم عبر الزمن[56]0

بينما يمكن تعريف المؤشر التعليمى – فى صورته الكيفية – بأنه : "أية دلالة أو تفسير لأمور وأحوال معينة مرتبطة بنوعية التعليم فى المدارس وطبيعة الحالة التعليمية ومستواها[57]0

ويمكن تعريف المؤشرات التعليمية بأنها: "أدوات تتيح وصف حالة النظام التعليمى، وتعطى تقريراً عن حالته إلى المجتمع ككل[58]0

كما تعرف بأنها: "الإطار المرجعي الذى يقارن فى ضوئه أداء كل مكونة من مكونات النظام المدرسي، وتوضع فى صورة عبارات وصفية تعبر عن مختلف مستويات هذا الأداء، وتركز انتباه أخصائي التقويم وهيئة المدرسة على عناصر أساسية لجوانب الأداء المتوقع"[59]0

وتعرف أيضاً بأنها : "أدلة لمراجعة وضبط الجودة فى كل عملية، أو إجراء بالمؤسسة التعليمية لضمان التطابق بين ضوابط الجودة وجودة التنفيذ"، ومن ثم فهى: "أدلة على تطبيق ضوابط الجودة و الالتزام بها فى النظام التعليمي أو أحد مدخلاته، أو أنها أدلة على جودة الأداء وتحقيق الأهداف بالجودة المنشودة[60]0

وبصفة عامة، يمكن النظر إلى مؤشرات الأداء المؤسسى – فى ضوء التعريفات السابقة – على أنها :

- تجسيدات عددية لحالة المؤسسة التعليمية.
- قياسات إحصائية ومقاييس كمية وكيفية للمخرجات التعليمية لقياس مدى أداء المؤسسة التعليمية وما تم تحقيقه من أهداف تعليمية0
- إحصاءات تلقى الضوء على أداء المؤسسات التعليمية0
- براهين وأدلة تعبر عن مدى تحقيق المعايير 0
- إطار مرجعي يقارن فى ضوئه أداء النظام التعليمي0
- إرشادات لجعل التعليم أكثر فاعلية 0
- تقرير للبيانات الخاصة بالأداء التعليمي فى كل مؤسسة0

2- خصائص مؤشرات الأداء المؤسسي:

تتصف مؤشرات الأداء المؤسسي بعدد من الخصائص، يمكن تحديد أهمها فيما يلى :

أ) المؤشرات تعطى ملاحظات عامة:

إن أحد الملامح الرئيسة للمؤشرات هى أنها لا تعطى – بالضرورة – تعليقاً عاماً أو ملاحظة دقيقة عن الوضع الاجتماعي أو طبيعة الشيء الجاري فحصه، ولكنها تنقل إحساساً عاماً بدرجة معينة من الدقة، أي: أنها تعطى دلالة عامة عن الموقف، ولا تقوم بتفسيره 0

كما أن المؤشرات تقدم صورة ملخصة عن شكل النظام وعناصره المهمة، بحيث يمكن الحصول من ذلك على لمحة خاطفة تشير إلى الظروف الجارية، وربما التكهن باحتمالات المستقبل[61]0

ب) المؤشرات تتميز عن المتغيرات:

يخلط البعض بين كلمتي مؤشر ومتغير، وبالنظر للمتغير نجد أنه يقدم معلومة عن أحد أوجه النظام، تلك المعلومة تكون مخصصة ومحددة فى اتجاه معين، أما المؤشر؛ فعلى العكس من ذلك فإنه يدمج أحد هذه المتغيرات بمتغيرات أخرى ذات ارتباط معين بهدف تكوين رؤية أو نظرة عامة للمعالم الأساسية التى تشكل النظام محل الدراسة أو النظام الجاري وصفه[62]0

ومن ثم يمكن القول: إن المؤشر هو سلسلة من المتغيرات الملاحظة؛ والتى اندمجت معاً لتكوين صورة ملخصة للشيء موضع الملاحظة والقياس0

ج) قيمة المؤشر تدل على كمية:

فالمؤشر يحدد بقيمة كمية على الأغلب، وإن كان يمكن وضعه فى صورة كيفية؛ حيث أنه رقم حقيقي يمكن تفسيره تبعاً للقواعد التى تتبع فى تكوينه[63]0

د) قيم المؤشر زمنية:

وتعنى: أن يحتفظ بها متخذ القرار لمدة معقولة من ثلاث إلى خمس سنوات قبل تغييرها؛ وذلك لتعظيم الاستفادة من النظام [64]0

كما تتسم مؤشرات الأداء المؤسسي الجيدة أيضاً بعدة خصائص، تتمثل فيما يلى :

- الهرمية: حيث تمكن المستخدم من الوصول إلى التفاصيل، والحصول على الرسالة العامة سريعاً.
- أنها توجيهية: بحيث تتوفر المعلومات فى الوقت المناسب للعمل بناءً عليها0
- القدرة على التمييز بين الاتجاه الجيد والردئ بالمؤسسة التعليمية.
- واضحة فى محتواها، وملحقة بالوحدات التى تضفى عليها المعنى ومعبر عنها بالأرقام، ويمكن قياسها بتكاليف معقولة [65]0

وفى هذا الصدد تشير إحدى الدراسات إلى أن من خصائص المؤشرات التعليمية الجيدة ما يلى: البساطة وعدم التعقيد وسهولة الفهم، وأن تكون مناسبة للنظام التعليمى وأن تبنى على بيانات ومعلومات متوفرة ومتاحة[66]، ولكن يشترط حداثة هذه المعلومات قدر الإمكان؛ لكى تعكس الظروف الحالية للنظام التعليمى.

كما أن من خصائص المؤشرات الجيدة ما يلى :

- القابلية للتطبيق بحيث يكون المؤشر واضحاً، لا لبس فيه ولا غموض، ويسهل تطبيقه والحصول على البيانات المطلوبة بتكلفة مناسبة0
- تمكن من إجراء المقارنات المختلفة بين المناطق المختلفة، وفى الأزمنة المختلفة0 ويتطلب هذا أن يكون المؤشر مستقلاً بذاته، ولا يتطلب تطبيقه أية ترتيبات تنظيمية خاصة0
- التكامل والتجانس، وأن يعبر عن الحقيقة0
- الحساسية؛ بحيث يظهر أية تغيرات تحدث فى الظاهرة محل الدراسة0
- الكفاءة العالية فى القياس.
- الثبات والدقة والاتساق الداخلي بين مكوناته، بحيث تكون العلاقة بين القيم التى نحصل عليها من تطبيق المؤشر – بأبعاده المختلفة – على درجة مرضية من الارتباط.
- الصدق؛ بحيث يقيس المؤشر ما وضع لقياسه[67]0
- أن تكون غير متحيزة، وخالية من الأخطاء0
- عملية، ويمكن تقييمها بجهود معقولة0
- أن تكون منفصلة؛ بحيث توفر معلومات ضمن فئات غيرمتداخلة[68]0
- إمكانية القياس والتفسير بأسلوب صحيح وثابت0
- الإجرائية ، والانتفاع، والارتباط بالوظيفة المراد قياسها[69]0

ولا شك أن توافر هذه الخصائص فى المؤشرات يؤدى إلى تحقيق أو ضمان استيعاب كامل للمؤسسة التعليمية، فمن خلال المعلومات التى يتم الحصول عليها –بواسطة المؤشرات –يمكن للعاملين بالمؤسسة التعليمية وصانعى القرار التعليمى اتخاذ القرارات المختلفة لتحسين أداء المؤسسة التعليمية.

3- أنواع مؤشرات تقويم الأداء المؤسسى، والشروط الخاصة بها :

تتعدد وتتنوع أنواع وأنماط مؤشرات الأداء المؤسسى، وتختلف صورها وأشكالها باختلاف وتباين وجهات نظر من يقوم بتصنيفها وتقسيمها، وسوف تعرض الباحثة لأهم وأبرز تصنيفات مؤشرات الأداء المؤسسي فى مجال التعليم فيما يلى :

1/3- تصنيف مؤشرات الأداء في ضوء مدخل تحليل النظم :

ويمكن تصنيف هذه المؤشرات في ضوء مدخل تحليل النظم إلى ما يلى :

أ) مؤشرات المدخلات:

وهى تتعلق بالموارد البشرية والمالية والمادية الداخلة لنظام التعليم؛ والتى بتفاعلها مع بعضها من خلال عمليات داخلية متشابكة ومركبة تتحقق أهداف التعليم فى شكل المخرجات (النواتج النهائية) لنظام التعليم، أو أيٍ من مستوياته المختلفة0

ب) مؤشرات العمليات الداخلية والأنشطة :

وهي ترتبط بالعلاقات والتفاعلات بين مكونات المدخلات المختلفة للحصول على الناتج النهائي المرغوب، وتتيح هذه المؤشرات إمكانية المراجعة المستمرة لأداء نظام التعليم، ومن ثم اكتشاف أسباب الإنجاز الأقل مما هو متوقع، وذلك تحسيناً للأداء ووصولاً للنواتج النهائية المرغوبة0

كما أن مؤشرات العمليات، هى التى تصف الطرق والإجراءات التى تستخدمها المؤسسة التعليمية لمواجهة الأهداف المؤسسية المحددة سلفاً، كما أنها تعكس كيف يشارك الطلاب فى أنشطة التعليم.

جـ) مؤشرات المخرجات (الناتج النهائي) :

وهى ترتبط بجودة النواتج النهائية لنظام التعليم فى ضوء الأهداف المحددة مسبقاً، وما يرتبط بذلك من الاحتياجات الكمية والنوعية لسوق العمل[70]0

كما أن هناك تصنيفاً آخر أضاف إلى التصنيف الثلاثى السابق (المدخلات والعمليات والمخرجات) نوعاً رابعاً من المؤشرات، وهو : مؤشرات السياق Context تلك التى ترتبط ببيئة المؤسسة التعليمية، وهذا التصنيف للمؤشرات التعليمية يعرف بنموذج CIPO : (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات) الذى يستخدم في الدراسات التقويمية[71] :

وقد صنفها البعض كذلك إلى أربعة أنواع من المؤشرات هى : مؤشرات المدخلات – مؤشرات التشغيل – ومؤشرات المخرجات – ومؤشرات المردود والنتيجة للأنظمة التعليمية، وهذه المؤشرات ترتبط بنموذج العناصر التنظيمية وهى مفيدة في تخطيط الأنظمة التعليمية[72].

كما يمكن تصنيف مؤشرات الأداء المؤسسى إلى أربعة أنواع أيضاً هي :

1- مؤشرات النتيجة المالية، التى تترجم بما ينتظره المستفيدون من المؤسسة.

2- مؤشرات رضا أفراد المجتمع0

3- مؤشرات مرتبطة بالمسارات الداخلية، وهى تلك التى تسمح للمؤسسة بقيادة جودة المسارات الأساسية: (مسارات الإنتاج – والإبداع – والمتابعة) أو كيفية قيادة التغيير والتطوير0

4- مؤشرات التمرن، والتى تتعلق بالكفاءة وتحفيز الموظفين[73]0

ومن الواضح أن هذا التصنيف ينظر إلى مؤشرات جودة الأداء من وجهة نظر المستفيدين خارج المؤسسة التعليمية من أولياء الأمور والمجتمع، وأسلوب القيادة داخل المؤسسة التعليمية0

<u>في حين أن هناك من صنفها إلى خمسة أنواع هى :</u>

1- مؤشرات المدخلات0

2- مؤشرات العمليات0

3- مؤشرات المخرجات0

4- مؤشرات النتائج: والتى تصف نتائج الأنشطة مثال ذلك: قدرة المؤسسة على إدارة البرامج، وتدبير التمويل، والاستمرارية.

5- مؤشرات الأثر: وهى توضح مدى التقدم الحادث نحو تحقيق أهداف المؤسسة، وما هو الأثر الذى تركه تنفيذ برامج البناء المؤسسي التى تنفذها المؤسسة على الأطراف المختلفة المتأثرة بأنشطة المؤسسة؟ والأثر يمكن أن يكون إيجابياً أو سلبياً، والمؤشرات يجب أن تكون قادرة على إظهار التغيير، كما أنها تقيس الأثر الحقيقي فى التغير الحادث فى المجتمع الذى تعمل به المؤسسة [74]0

على أنه ينبغى التأكيد على أن هذه التقسيمات – سواء أكانت الثلاثية أم الرباعية أم الخماسية – للمؤشرات ليست منقطعة الصلة بل تربطها ببعضها علاقات وروابط يمكن أن تبرز فى صورة علاقات رياضية أو أقسام متناسبة .

كما يتضح من هذه التصنيفات أنها في معظمها تتضمن تصنيفاً رئيساً للمؤشرات يشمل مؤشراتٍ للمدخلات، ومؤشراتٍ للعمليات ومؤشراتٍ للمخرجات، ولكن هناك من يضيف إلى هذا التصنيف مؤشرات أخرى كالنتائج والأثر والسياق إلخ0

2/3- تصنيف مؤشرات الأداء المؤسسى بدلالة كفاءة المؤسسة:

ويمكن تصنيف هذه المؤشرات إلى نوعين هما:

أ) مؤشرات الكفاءة Efficiency :

وتتناول هذه المؤشرات قياس مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق النتائج المنشودة من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة لها0

ب) مؤشرات الفعالية Effectiveness :

تتناول قياس مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق رسالتها، والأهداف التى أنشئت من أجلها، أو قياس درجة تحقق أهداف المؤسسة التعليمية مقارنة بما كان مستهدفاً منها[75]**0**

ويلاحظ أن هذا التصنيف يمكن أن يحمل فى مضمونه التصنيف الثلاثى السابق؛ حيث إن مؤشرات الكفاءة والفعالية يمكن أن تصف ما يقيسه المؤشر بمعنى: أنه يمكن أن تقيس المدخلات والعمليات والمخرجات بدلالة مؤشرات الكفاءة والفعالية (أو جميع عناصر المنظومة التعليمية)، وما إذا كانت المؤسسة التعليمية أو عناصرها قد قامت بتحقيق أهدافها المنشودة أم لا؟

3/3- تصنيف مؤشرات الأداء في ضوء حجم ونوعية النظام التعليمي:

وتنقسم مؤشرات التعليم طبقاً لهذا التصنيف إلى نوعين رئيسين هما:

أ) مؤشرات إحصائية كمية:

وهى مؤشرات تدل على الأحجام والكميات، ومن ثم تكون على شكل أرقام أو نسب، بحيث تختزل الكثير من التعقيد الموجود فى الظاهرة التربوية، فمثلاً: نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين، ومتوسط كثافة الفصل يمكن أن تكون أمثلة لمؤشرات كمية فى التعليم[76].

ومن أمثلة المؤشرات الكمية ما يلى:

مؤشرات السياق الديموجرافي والاجتماعي والاقتصادي ووصف نظام التعليم، وتشمل:

- عدد السكان الكلى، حسب سنوات العمر0
- عدد السكان فى الريف والحضر0
- الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد0
- المدى العمري للتعليم الإلزامي0
- عدد الساعات الدراسية فى الأسبوع، وفى العام الدراسي0

مؤشرات موارد التعليم، وتشمل:

- عدد المدرسين حسب المؤهلات الدراسية0
- عدد التلاميذ لكل مدرس0
- متوسط الراتب السنوي للمدرسين، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد.
- النفقات الكلية للتعليم، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي.
- النفقات العامة الكلية للتعليم، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي0
- النفقات الخاصة للتعليم، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي.
- النفقات العامة الكلية للتعليم، كنسبة مئوية من النفقات العامة الكلية.
- النفقات العامة الجارية للتعليم؛ كنسبة مئوية من النفقات العامة للتعليم.
- مؤشرات البنية التحتية والفناء المدرسي والتجهيزات المدرسية وغيرها0

مؤشرات إنجاز نظام التعليم (العمليات الداخلية)، وتشمل:

- معدل القيد الإجمالي للصف الأول الابتدائي.
- معدل القيد الصافي للصف الأول الابتدائي.
- معدل التمدرس الإجمالي، حسب مستويات التعليم.
- معدل التمدرس الصافي، حسب سنوات العمر.
- معدل الارتقاء، حسب المستوى والصف الدراسي.
- النسبة المئوية للتلاميذ فوق العمر، حسب الصف الدراسي.

مؤشرات جودة التعليم، وتشمل:

- نسب الخريجين.

مؤشرات التأثير الاجتماعي للتعليم، وتشمل:

- معدل الأمية للسكان كبار السن.
- مستوى التعليم بين السكان كبار السن.
- تأثير التعليم فى سوق العمل وفى الدخل وفى السلوك المدني وغير ذلك[77].

ب) مؤشرات كيفية

وهى مؤشرات تدل على النوعية وطبيعة الحالة ومستواها، وهي تعبر عن حالة النظام التعليمي فى شكل عبارات محددة تمكننا من إصدار أحكام نوعية باستخدام مقياس متدرج، وهذه المؤشرات يمكن من خلالها استنتاج بعض خصائص النظام التعليمي ومدى جودته.

ومن أهم هذه المؤشرات الكيفية لتقويم النظام التعليمي ما يلى:

متابعة التعليم

أهم معيار لهذا التقويم بالنسبة للتعليم الابتدائي والمتوسط هو: مدى قدرة التلاميذ على متابعة المرحلة التالية من التعليم.

الكفاية الداخلية

يمكن الاستعانة بمؤشرات الكفاية الداخلية، مثل: معدلات الرسوب والتسرب، ونسب التميز فى الامتحانات العامة فى كل مرحلة من مراحل التعليم.

المدخلات المادية، ومن أهمها ما يلى :

- المباني المدرسية، ومدى ملاءمتها للعملية التعليمية.
- التجهيزات المدرسية، ومدى تحقيقها للنموذج المنشود، والمواصفات المحددة لمرحلة التعليم ونوعيته.
- الوسائل والتقنيات التعليمية.
- كثافة الفصول.

المدخلات البشرية والتنظيمية

المناهج والأنشطة المدرسية

التقويم والامتحانات

الإنفاق على التعليم

السياسات التعليمية[78].

ولكن برغم هذه الأهمية للمؤشرات الكيفية إلا أن المؤشرات الكمية تنال اهتماماً أكبر، ويتم التركيز عليها باعتبارها الأكثر توافراً فى مجال البيانات التعليمية[79]، بل والأكثر دقة فى وصف الحالة وتقدير حجمها، ورصد أبعادها الحالية أو تطورها عبر الزمن، أو وضعها المستقبلي، على أن المؤشرات الكمية – وبخاصة فى القضايا الاجتماعية – ليست بديلاً عن الواقع أو الظاهرة أو النظام نفسه التى تؤثر فيه فالمؤشرات ودلالتها الإحصائية لا تستوى بذاتها وليست لها دلالة مستقلة عن الإطار المفاهيمي الذى انطلقت منه؛ والذى تمثله أو تنوب عنه[80].

هذا؛ وإذا كانت المؤشرات الكمية هي الأكثر توافراً فى مجال البيانات التعليمية، إلا أن المؤشرات النوعية هي الأندر والأكثر صعوبة فى الحصول على البيانات؛ التى يمكن توظيفها فى هذا الصدد[81]، ولكن هذا النوع من المؤشرات هو الأكثر ملاءمة لطبيعة التعليم؛ حيث يؤدي الجانب الكيفي فى العملية التعليمية دوراً هاماً، إذ بدونه تصبح مؤشرات الكم نفسها قاصرة عن تحقيق أهدافها، وهذا يؤكد ضرورة الدمج بين هذين النوعين من المؤشرات، وعدم الفصل بينهما[82].

إذن على الرغم من أهمية المؤشرات الكمية، فإنه لا يمكن الاستناد إليها وحدها؛ ذلك أن العديد من المؤشرات التعليمية الأساسية يتعلق بالكيف0 ومن ثم، فلابد من الاعتماد على كل من المؤشرات الكمية والمؤشرات الكيفية[83]، بغرض تطوير النظام التعليمي أو المؤسسة التعليمية0

هذا، ويمكن إدراج المؤشرات الخاصة بأداء العملية التعليمية ومردودها فى أربع مجموعات على النحو التالى :

المجموعة الأولى : وهى تقيس أداء النظام على المستوى الكلى، أى : مدى وفاء النظام التعليمى بتحقيق أهدافه من حيث: انتشاره مكانياً، وشموله على مستوى الذكور والإناث، وعدد المقيدين بالمراحل التعليمية المختلفة، ونوعية التعليم ذاتها.

وهذه المجموعة تتضمن مجموعة من المؤشرات، تتمثل فى:

أ) هيكل السكان التعليمى.

ب) جملة المدارس أو الجامعات، وجملة المقبولين، والمقيدين بالتعليم بمختلف أنواعه.

ج) التوزيع المكانى للخدمة التعليمية.

د) معدل الاستيعاب.

هـ) متوسط نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم قبل الجامعى والجامعى.

المجموعة الثانية : وهى مجموعة المؤشرات التى تختص بقياس الفقد (الهدر) فى التعليم، وتتمثل المؤشرات الخاصة بهذه المجموعة فيما يلى:

أ) التسرب.

ب) الرسوب0

ج) تحليل الفوج.

د) متوسط ما يتحمله الطالب من أعباء مالية فى سبيل تعليمه0

المجموعة الثالثة : وهذه المجموعة تهتم بالمؤشرات الخاصة بالعناصر الداخلة فى العملية التعليمية : (المعلم أوعضو هيئة التدريس – الطالب – المدرسة أو الكلية – الفصول أو القاعات التدريسية)0

ويمكن تلخيص المؤشرات التى تعكس هذه العناصر فيما يلى :

أ) نسبة مدرسة/ طالب.

ب) نسبة فصل/ طالب0

ج) نسبة الطلاب/ المعلم0

د) أعداد أعضاء هيئة التدريس أوالمعلمين0

هـ) أعداد الإداريين.

و) تعدد الفترات الدراسية0

المجموعة الرابعة : وتهتم هذه المجموعة بمردود التعليم وانعكاسه على المجتمع والبيئة المحيطة به، أى: مدى تلبية النظام التعليمى لاحتياجات المجتمع من التخصصات المختلفة، ومدى إتقان المتخرجين للعمل الذى يقومون به، هذا إضافة إلى تأثيره على الفرد ذاته[84].

كما يمكن إدراج المؤشرات الخاصة بأداء التعليم الجامعى فيما يلى :

1. التشريعات واللوائح الجامعية.
2. الإدارة الجامعية .
3. الموارد البشرية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب .
4. الموارد المالية والمادية والتقنية .
5. المناهج وطرق التدريس والبرامج الأكاديمية .
6. الخدمات والأنشطة الطلابية .
7. البحث العلمى .
8. خدمة المجتمع .
9. بيئة التعليم والتعلم .
10. المخرجات الجامعية. [85] .

هذا، ويتضح من العرض السابق لتصنيف مؤشرات الأداء المؤسسى للمؤسسة التعليمية بشكل عام، أن البعض قد صنفها إلى: مؤشرات مدخلات، وعمليات، ومخرجات، والبعض صنفها إلى: مؤشرات كمية وكيفية. والجدير بالذكر أن بعض المؤشرات يتضمن مؤشرات كمية وكيفية فى آن واحد0

كما تجدر الإشارة إلى التداخل الوثيق بين المؤشرات الكمية والمؤشرات الكيفية؛ إذ إنه من الطبيعى أن يعبر المؤشر الكمى عن قضية نوعية، كما أنه قد يلزم للتعامل مع قضية تعليمية معينة تناول العديد مما يتصل بها من مؤشرات كمية وكيفية على السواء، وكذلك فإن بعض المؤشرات الأساسية سواء الكمية أو الكيفية يتناول تقاطعات بين مؤشرات تعليمية وأخرى غير تعليمية"[86]0

كما أن مؤشرات المدخلات والعمليات والمخرجات تتضمن بداخلها مؤشرات كمية وكيفية في الوقت نفسه، وعليه، فإن هناك تداخلاً وثيقاً بين هذه التصنيفات، جميعاً؛ ومن ثم لا يمكن الاستناد إلى نوع واحد فقط من هذه التصنيفات وإنما ينبغى الأخذ بهذه التصنيفات جميعها؛ من أجل الوقوف على أوضاع النظام التعليمى لتشخيصه استعداداً لإصلاحه وتطويره.

أنمـــاط المؤشـــرات:

هذا وإذا كانت تصنيفات وأنواع المؤشرات تعتمد على كيفية النظر للنظام الذى تستخدم له، فإن أنماط المؤشرات تحدد بالعلاقة التكوينية

التى تربط مؤشراً ما بالمتغيرات الممثلة له فى نظام ما؛ حيث يمكن النظر إلى أنماط المؤشرات على ضوء درجة إسهام المتغيرات المكونة لها فى تكوين دليل قادر على إبراز تفاصيل دقيقة للغاية عن نظام العمل التعليمي والتربوي ككل، وتسهم هذه المتغيرات فى تكوين ذلك الدليل، **عن طريق الأشكال التالية :**

1- المؤشرات المفردة Single Indicators :

يقوم المؤشر المفرد على اختيار أو تحديد متغير وحيد لتصوير بعض مظاهر نظام تعليمي، وهذا المتغير يتم تحديده بطريقة اختيارية من قبل المستخدمين له، أوطبقاً لرأي مستخدمه[87]. ولما كان النظام التعليمي والتربوي ذا عناصر متداخلة، ومظاهر متعددة، فقد بات اختيار متغير وحيد فى مؤشر مفرد لتمثيل النظام التعليمي والتربوي مهمة صعبة، وذلك نظراً لأن المؤشر المفرد لا يستطيع أن يقدم معلومات مفيدة، وغالباً إذا أعطى معلومات مفيدة تكون عاجزة عن الوصف الكلي للعملية التعليمية والتربوية، وغير قادرة على التوصل إلى تعميمات أو الإسهام فى عقد مقارنات سليمة فى داخل النظام وبين الأنظمة المتشابهة.

2- المؤشرات المركبة Composite Indicators:

المؤشر المركب، وهو: الذى يضم عدداً من المتغيرات التربوية والتعليمية [88]، ويعتبر هذا المؤشر من أكثر الأنماط فعالية وكفاءة فى وصف النظم التعليمية؛ نظراً لأنه يوفر معلومات جوهرية عن كيفية عمل المركبات لإحداث نتيجة إجمالية، وعليه تصبح القيمة التفسيرية المأخوذة منه أكبر من مجموع أجزائه[89]0

كما أن المؤشر المركب يتيح الفرصة الأكبر لإمكانية المقارنة، لذلك تكون درجة الاعتماد على المؤشر المركب أكبر من درجة الاعتماد على المتغير الفردي[90]0

كما يمكن التمييز أيضاً بين نمطين من المؤشرات هما :

1- المؤشرات المباشرة: والتى تتعلق بشكل مباشر بالموضوع المخصصة لأجله، وتلك المؤشرات تسلط الضوء بشكل مباشر على الموضوع قيد الدراسة، وتلك هى الحالة العامة فى الموضوعات التقنية والعملية0

2- المؤشرات غير المباشرة (المؤشرات النيابية) : والتى تتعلق بشكل غير مباشر بالموضوع قيد الدراسة.

وهناك أسباب عديدة لاستخدام المؤشرات غير المباشرة من أهمها:

- أن يكون الموضوع قيد الدراسة لا يمكن قياسه بشكل مباشر، كما فى الموضوعات ذات الطابع الكيفى، مثل: التغير السلوكى، وظروف الحياة المعيشية0
- فى حالة الموضوعات بالغة الدقة والحساسية مثل: مستوى دخل الفرد0

كما أن المؤشرات غير المباشرة يمكن استخدامها كأداة إدارية نموذجية؛ حيث تكون فعالة من ناحية التكلفة أكثر من استخدام المؤشرات المباشرة[91]0

هذا، وعند تحديد المؤشرات المناسبة للحكم على أداء المؤسسة التعليمية، يجب أن تتوافر فيها الشروط والمبادئ التالية:

1- توفر المعلومات المتعلقة بالمشكلات الحالية أو المحتملة.

2- تقيس الأداءات الملاحظة أكثر من التصورات.

3- توجه إلى نطاق واسع من المسئولين، والجمهور.

4- أن تمثل المؤشرات القومية المكونات الهامة للنظام التعليمي، بالإضافة إلى مراقبة المخرجات0

5- أن تعكس المؤشرات خواص الطلاب والمجتمعات التى تخدمها المدارس والجامعات والموارد المالية والبشرية المتاحة لهذه المؤسسات، والمدخلات التعليمية الأخرى.

6- أن تعكس المؤشرات كفاءة المناهج التعليمية والتدريس؛ التى يحصل عليها التلاميذ، وطبيعة المؤسسة التعليمية باعتبارها مؤسسة تبحث عن التميز التعليمي والمساواة، والعمليات التعليمية الأخرى0

7- أن تكون المؤشرات مترابطة مع بعضها البعض بحيث تشير إلى التغيرات المحتملة الملحوظة فى المخرجات[92]، وهذا يعنى أن المؤشرات الجيدة تقدم ملخصاً للمعلومات المتعلقة بأهم جوانب الأداء المؤسسى التى ينبغى تحسينها وتطويرها.

هذا، وثمة عدة مبادئ أساسية أهتدى بها عمل منظمة الدول الصناعية فى إعداد المؤشرات التعليمية، وهذه المبادئ تتمثل فى:

1- إعطاء الأولوية لإقرار السياسات، أي : تطوير نظام من المؤشرات يعده رجال الإحصاء لتحقيق احتياجات السياسات.

2- إمكانية المقارنة بين المؤشرات.

3- مصداقية الإحصاءات.

4- توافر الشفافية والخضوع للمساءلة: يجب أن يكون العاملون فى مجال التعليم خاضعين للمساءلة، ومسئولين عن نتائج المؤسسة، كما تعبر عنها المؤشرات[93].

كما أن من أهم معايير بناء نماذج المؤشرات ما يلى :

- أن تكون قادرة على تقديم تحذيرات أولية قادرة على الإشارة إلى التغير قبل وقوعه أي : أن تكون توقعية Anticipatory، وعلى درجة كبيرة من الحساسية Sensitive[94]0
- أن تكون المؤشرات قادرة على الاستجابة المرنة لبعض المشكلات الناشئة والظروف المتغيرة والقضايا الجديدة النامية، كما أنها تقوم بتحديد المواقف المعضلة وغير المقبولة، والتى ينبغى اتخاذ الإجراءات بشأنها0
- أن تكون المؤشرات أداة لتشكيل المستقبل، وليست إحصاءات مجمعة لتقرير الماضي[95]0

وفى ضوء ما سبق يمكن القول: بأن مؤشرات الأداء لا يمكن أن تتطور فى فراغ، وإنما تتطور وتستخدم فى ضوء معايير وشروط محددة، ولكى تستخدم هذه المؤشرات بشكل جيد لتحسين أداء المؤسسة التعليمية، فإنه ينبغى تضمينها فى كل الخطوات التى تتطلبها عملية التخطيط لتطوير أداء المؤسسة التعليمية

4- أهمية مؤشرات تقويم الأداء المؤسسى، واستخداماتها:

غالباً ما يتم التفكير فى التعليم الرسمي من منطلق المنافع والامتيازات التى يضفيها على الأفراد0 ومهما يكن من أمر، فإن الحكومات التى تستثمر فى التعليم تهتم – أكثر ما تهتم – بقيمة التعليم للدولة كلها، ومن ثم تكون هناك حاجة ملحة إلى تقييم مدى قوة نظام التعليم، وذلك للتعرف على كيفية عمله عند نقطة معينة من الزمن[96]0

وهنا تبرز أهمية مؤشرات تقويم الأداء المؤسسى، حيث إنها أصبحت واحدة من أكثر الأدوات المستخدمة للإجابة عن التساؤل المتعلق بكيفية وقوف المؤسسات التعليمية على مستويات إنجازها للمهام والأهداف التى تسعى إليها، وهذا يرجع إلى أن المؤشرات تستخدم لرقابة الظروف المعقدة، والتى يصبح من غير الممكن الحكم عليها بدقة، أو تفتقد إمكانية ملاحظتها يوماً بعد يوم أو من خلال الملاحظة غير المقصودة، وعندما يتعلق الإنجاز بالنظام التعليمي تصبح المعايير ومؤشراتها واستخدامها ذات دلالة مناسبة؛ وذلك لأن النظام التعليمي يتسم بعدة خواص، من أبرزها: صعوبة قياسه مباشرة أو بصورة دقيقة، ومن ذلك يتضح أهمية وجود معايير ومؤشرات للوقوف على جودة المؤسسات التعليمية[97]0

وخلال تسعينيات القرن العشرين أصبحت مؤشرات الأداء التعليمي وجداول الأداء التعليمي تمثل ملامحاً للصورة العامة للتعليم في عدد من الدول[98]0

وحسبما يقول "**جريني**" **وكالاجان**" **(1996)** فإن تقييم التعليم على المستوى القومى من خلال مؤشرات التعليم يوفر المعلومات حول محصلات الإنجاز التى تفرز مقاييس موضوعية لحالة ونوعية وأداء نظام التعليم والمعلومات التى تتاح على هذا النحو، يمكن أن تستخدم لأغراض مختلفة مثل : إبلاغ السياسة، ومعايير المراقبة والعمل بالمعايير الواقعية، وتحديد معاملات الإنجاز، وتوجيه جهود المعلمين والارتفاع بمستوى إنجازات الطلبة، وزيادة الوعي العام، وتشجيع المناقشات الجادة، ودعم صنع القرار الجاد، ويضيفان على نحو أكثر خصوصية0 إن تقييم التعليم على المستوى القومى من خلال نظام مؤشرات التعليم يساعد المهتمين بالأمر فى تحديد العوامل التى تتصل بالإنجازات فى التعليم، وترشيد تخصيص الموارد ومراقبة الاتجاهات فى إنجازات التعلم وتحديد المشكلات الخاصة بالتعلم وتحديد مجالات إصلاح المنهج الدراسي[99]0

هذا، ويرى مؤيدو التقييم الدولي أن المديرين وصناع القرار والمسئولين يحتاجون إلى معلومات محددة وموضوعية عن المؤسسات التعليمية – سواء المدارس أو الجامعات– لتوجيه السياسة والتخطيط التربوى وتحسين نوعية التعليم[100]0

كما تتضح أهمية المؤشرات التربوية باعتبارها أداة أو وسيلة قادرة على إعطاء معلومات ذات مغزى ومتسقة، ويمكن أن تكون وسيلة لتقييم حالة وموقف النظم التربوية،ومن ثم تستطيع الدول أن تستخدمها للحكم على نوعية أداء المؤسسة التعليمية والعاملين فيها[101]، فضلاً عن دورها البالغ فى تحديد أولويات التطوير، واتخاذ القرارات الخاصة بالميزانية للحفاظ على الأداء الجيد، وتطوير الأداء فى المجالات التى تحتاج إلى التطوير[102]0

كما أن مؤشرات الأداء المؤسسى تقدم أو تضيف معلومات إضافية فوق ما هو متاح من معلومات أخرى عن مستوى الأداء[103]، فالمعلومات التى يتم جمعها يمكن استخدامها فى عقد المقارنات بين الأنظمة التعليمية للمراقبة الوطنية، وتحديد الأولويات وتقويم الإصلاحات، وعليه فالمؤشرات تحدد اتجاهات الأداء ومجال العمل، وتساعد على مقارنة الأداء الفعلى بالأهداف الموضوعة0

هذا، وتستخدم منهجية مؤشرات التعليم – الآن – على نطاق واسع لمراقبة التغيرات فى النظام التعليمي، والكشف عنها، كما تستخدم فى تقييم أنظمة التعليم وبخاصة أداء المدرسة المعتمد على المعايير التى تقود إلى التقويم[104]0

كما تعتبر مؤشرات الأداء المؤسسى المشتقة بعناية وبدقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين والآباء والمتعلمين؛ حيث تفيد المعلمين فى التخطيط للتدريس، وتفيد الآباء عند قيامهم بمحاسبة المعلمين، كما أنها تفيد المتعلمين فى تعرف المطلوب منهم تعلمه، وكيف يستخدمون هذه الأدلة لتحسين نتائج تعلمهم[105]0

وهذا، ما تؤكده **دراسة** "**Joanie Edwards** "**جونى إدواردز**" **(2001)** والتى تشير إلى أن مؤشرات الأداء المؤسسي تعد من الوسائل الأساسية لقياس تعلم الطلاب، وأيضاً مقياس نجاح النظم المدرسية القومية، فبالنسبة للطلاب، تعد مؤشراً لمدى تمكنهم وإنجازهم لأهداف محددة، وبالنسبة للآباء تعد بمثابة تأكيد على أن أبنائهم مستمرون على نحو فعال فى دراستهم، وبالنسبة للنظم المدرسية، تعتبر مقياساً للأداء لمعرفة مدى نجاح النظام التعليمي فى تحقيق الالتزام بالإرشادات التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة والموضوعة من قبل صناع القرار[106]0 وهى بهذا يمكن أن تستخدم كمقاييس للفاعلية المؤسسية، حيث أنها تعد دالة على مدى فعالية أو كفاية المؤسسة التعليمية0

كما أن من فوائد المؤشرات التعليمية ما يلى :

- أنها تستخدم فى عملية تقويم أداء السياسة التعليمية0
- أنها ضرورية لإجراء الإصلاحات التعليمية، والتقدم لطلب المساعدات من المجتمع العالمى والدول المتقدمة والوكالات العالمية التى تدعم الإصلاحات التعليمية[107]0

هذا، وقد أشار البعض إلى أنه يمكن استخدام المؤشرات التعليمية فيما يلى:

- تقديم معلومات عن طبيعة أداء المؤسسة التربوية0
- توفير إمكانية المقارنة بين المؤسسات التربوية0
- تمكين المؤسسات التربوية من قياس أداءاتها التعليمية0
- الإسهام فى وضع السياسات التعليمية0
- إبراز مصداقية الأداء التعليمي والخدمات التربوية للعملاء[108]0
- تقويم أداء النظام التعليمى فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالاتجاهات والأولويات التعليمية0
- إجراء المقارنات العالمية، وتقويم ومراقبة البرامج التعليمية المحلية0
- توفير معلومات متجانسة عالية الجودة حول التعليم لدعم عملية اتخاذ القرارات، وصياغة السياسات، وتطوير المشاريع داخل قطاع التعليم0
- وضع الأهداف التعليمية محل الأولوية0
- مراقبة التقدم فى تحقيق أهداف تعليمية ذات أولوية0
- استكشاف اتجاهات التعلم الفعال فى إطار التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقومية0
- بناء خط أساس للتحليل المستقبلى للنظام التعليمى0
- تحليل فاعلية التكلفة الخاصة بالاستثمار التعليمى[109]0

ويحدد "**صبرى الحوت، وناهد شاذلى**" **(2008)** أربعة استخدامات رئيسة لمؤشرات التعليم، يمكن توضيحها فيما يلى :

1- الإعداد للاختيار والفعل :

عند التفكير فى برامج أو أنشطة تعليمية جديدة تساعد المؤشرات فى فهم السياق الذى سوف تنفذ فيه البرامج أو الأنشطة؛ حيث إنها تستطيع توفير قاعدة بيانات ومعلومات لتخطيط التنفيذ، وكذا بعض الدلائل عن المؤشرات الموجودة بالفعل، كما توفر إطاراً لتحديد الموارد البشرية والمالية المطلوبة لتنفيذ هذه البرامج0

2- تقويم الاختيار والفعل:

بمجرد تنفيذ البرامج الجديدة يصبح من الضروري جمع بيانات متعددة لتحديد ما إذا كان النظام يستجيب كما كان متوقعاً أم لا، ولبيان ما إذا كانت توجد نتائج غير مقصودة بسبب هذا التنفيذ أم لا ومن ناحية أخرى، تستطيع المؤشرات أن تبين الحاجة إلى سياسات جديدة لتغيير الاتجاهات غير المرغوبة0

3- روتينية الاختيار والفعل :

تؤدي المؤشرات دوراً هاماً فى تحديد كيفية التوزيع المنتظم للموارد البشرية والمالية مثل: (التمويل – وتوزيع المدرسين على المدارس،....إلخ)0

4- تكوين قاعدة معلومات شاملة :

يستطيع نظام المؤشرات توفير صورة كاملة عن أوضاع نظام التعليم، أكثر من مجرد تقييم جزئي لبعض جوانبه، كما يستطيع أن يظهر المشكلات الموجودة فى مجالات معينة من النظام التعليمي0

وبذلك تعمل مؤشرات التعليم على توفير معلومات هامة ومتعددة بشأن أوضاع التعليم فى المجتمع للمسئولين الحكوميين فى الإدارات العليا، ولمسئولي المناطق التعليمية ولنظار المدارس وللمدرسين وأولياء الأمور، وللجمهور بصفة عامة[110]0

كما يمكن تحديد أهم استخدامات مؤشرات التعليم فيما يلى :

1- عرض السياسة والتخطيط لها:

إن أحد الاستخدامات الأساسية للمؤشرات هو عرض وتطوير السياسات القائمة والتخطيط بطريقة أكثر دقة وانسجاماً، لتطبيق هذه السياسات أو لبناء سياسات أخرى جديدة[111]0

كما تعد المؤشرات دليلاً أو مرشداً عن الاحتياجات والأولويات، وتلقى الضوء على المشكلات القائمة، كما أنها تعطى لمحة Profile عن نقاط القوة والضعف فى المؤسسة. وعن مستوى جودة الخدمة المقدمة ومدى فعالية السياسات الجارية، وهذا ما يجعل المؤشرات التعليمية تحدد كمقياس واسع للإصلاح المبدئي المتمركز حول تقديم معلومات صحيحة عن أنشطة التعليم، يمكن أن تستخدم لتحسين التعليم وتطوير مؤسساته[112]0

2-تقييم ورقابة النظم التعليمية:

إن الاستخدام الأكثر جوهرية للمؤشرات التعليمية يكمن فى دورها الفعال والمؤثر فى عملية تقييم ورقابة النظم التعليمية، سعياً للتعرف على مستوى التطور، واتجاه التغيير فى تلك النظم[113]، فمؤشرات الأداء المؤسسي تقوم بوصف أداء المؤسسات التعليمية ، وأن البيانات الآتية من تلك المؤسسات يمكن أن تقوم بتزويدها بتحليل داخلي لبنيتها المؤسسية، فضلاً عن أن هذه البيانات أيضاً يتم استخدامها فى إعادة الهيكلة والإصلاح، ومن ثم تحسين أداء هذه المؤسسات [114]، وعليه تعتبر المؤشرات بمثابة وسيلة للتطوير وجودة التعليم.

3-تطوير البحث فى نظم التعليم:

تعد المؤشرات وحدات أساسية فى تطوير النظرية التربوية؛ نظراً لأنه يمكن استخدامها بكفاءة كوحدة أساسية لتكوين العلاقات بين المجالات أو النظم الفرعية؛ مما يساعد على التوصل إلى تعميمات يمكن من خلالها صياغة نظريات أكثر جوهرية عن النظم التعليمية تساعد فى عمليات البحث والتطوير. وربما يرجع ذلك الاستخدام إلى كون المؤشرات تعطى نظرة أكثر شمولية ووضوحاً عن حالة النظام التعليمي، كما يمكن – من خلالها – تجميع مجموعة من المعلومات التى يصعب مقارنتها فى شكل قابل للتفسير للغرض موضوع الدراسة أو البحث[115]0

4-تصنيف النظم التعليمية :

تهدف المؤشرات إلى إنشاء تصنيف تعتمد عليه النظم التعليمية، هذا التصنيف قد يسهم فى إثارة همم المؤسسات نحو التطوير والتحسين؛ حيث يوفر نموذجاً قومياً يمكن إنجازه كمعيار للتطوير فى المؤسسات الأخرى[116]،كما أن المؤشرات تساعد فى الوقوف على مدى التشابه والاختلاف بين الأنظمة أو المجالات التربوية، ومن ثم فهي تلعب دوراً مهماً فى تفسير الفروق بين المؤسسات التعليمية فى مدى فاعليتها[117]، وبهذا تعد مؤشرات الأداء المؤسسى وسيلة هامة فى تصنيف المدارس لإثابتها أو عقابها[118]0

هذا؛ ويمكن أن توفر المؤشرات التعليمية توجيهاً هاماً لعملية صناعة القرار، كما يمكن أن تسهم فى قياس التقدم نحو تحقيق أهداف التنمية التعليمية، وفى توفير تحذير مبكر لمنع أي ضرر اقتصادي أو اجتماعي أو بيئي يمكن أن يمتد تأثيره إلى نظام التعليم0

وفضلاً عما سبق، تؤدى المؤشرات التعليمية دوراً مركزياً فى عملية المحاسبية عن طريق تركيز الانتباه على النتائج المحققة، ويرى البعض أن إعلان هذه النتائج قد يؤدي إلى زيادة الدافعية لدى المدارس والمجتمعات المحلية للعمل على تحسين أداء المدارس والجامعات ، ومن ثم تحسين إنجاز الطلاب، أي أن: المؤشرات تعتبر عنصراً رئيساً فى عملية المحاسبية؛ حيث تستخدم المعلومات التى توفرها فى مراقبة أداء النظام التعليمي، أو أيٍ من مكوناته، وتقدمه نحو الأهداف المحددة له [119].

وبعد؛ يتضح مما سبق أهمية الدور الذى تقوم به مؤشرات الأداء المؤسسي فى إلقاء الضوء على أوضاع وإنجازات المؤسسات التعليمية، ومن ثم يمكن اعتبارها بمثابة مدخلاً أساسياً وهاماً لإصلاح النظم التعليمية، وتحسين وجودة أداء المؤسسات التعليمية.

ثالثا : معوقات و مشكلات مؤشرات الأداء المؤسسى:

على الرغم من تنوع وتعدد استخدامات المؤشرات، إلا أن هناك مجموعة من المشكلات التى تواجه استخدامها بفعالية، **وتتمثل أبرز هذه المشكلات فيما يلى :**

1- صعوبة التفسير والتحديد الدقيق لقيم المؤشرات : وهذه تعد واحدة من أكبر المشكلات التى يمكن أن تواجه استخدام المؤشرات، وربما تنشأ هذه المشكلة، وتترتب على ضعف القدرة على التحديد الدقيق والواضح للمفهوم أو الخاصية المقاسة، مما قد ينتج عنه فى بعض الأحيان الخطأ فى تفسير دلالة المؤشرات، وعلى هذا فإن البيانات الخاصة بالمؤشرات يجب أن تفسر بشيء من الحذر، وذلك لأن المؤشرات لا تقدم المستوى اللازم من الدقة والتحديد الواضح، وإبراز التفاصيل الضرورية للنظام التعليمي؛ فما هي إلا لمحة خاطفة، أو صورة علوية للنظام التعليمي[120].

2- تعدد التفسيرات والمعاني للمؤشرات المستخدمة فى قياس الأداءالمؤسسي0

3- الاعتماد على مقاييس غير مناسبة، أو ليست لها دلالة حقيقية للأداء المؤسسي[121]، بيد أن هذا الخلل ليس منسوباً للمؤشرات نفسها، ولكن إلى مستخدمى هذه المؤشرات .

4- التحول عن الهدف المنشود من قياس الأداء المؤسسي للمؤسسة، وأن يصبح القياس هدفاً فى حد ذاته0 فالهدف من قياس الأداء هو التأكد من أن المؤسسة التعليمية مسئولة أمام الجميع عن الكيفية التى يتم بها إنفاق الموارد، ورقابة مستوى جودة الخدمات المقدمة للعملاء من : (الطلاب وأولياء الأمور، والمجتمع)، مع التأكد من أن هذه الخدمات تلبى احتياجاتهم[122]0

5- المساواة بين مؤشرات الأداء والأداء نفسه: إن المساواة بين مؤشرات الأداء والأداء نفسه تعد واحدة أيضاً من المشكلات التى يمكن أن تواجه استخدام المؤشرات، بحيث قد يصبح استخدام المؤشرات هدفاً فى حد ذاته. وتكمن خطورة هذه المساواة – التى قد تحدث بين هذه المؤشرات المقاسة والأداء نفسه – في جعل المؤسسات تهتم بالأداءات المقاسة دون الجوانب الأخرى، والتى قد تكون أكثر جوهرية؛ مما يترتب عليه مشكلات عديدة، وخاصة عندما تستخدم مؤشرات الأداء كأساس للمكافأة أو العقاب، مما يترتب عليه العديد من السلوكيات والنتائج غير المرغوبة[123]0

هذا؛ وعلى الرغم من أن المؤشرات تساعد على تحسين صناعة القرار التعليمي، إلا أنه ينبغي الحذر منها وذلك لسهولة مقدرتها على تضليل المؤسسات التعليمية؛ ومن ثم تبرز جوانبها السلبية فيما يلى:

1-تجميع البيانات بشكل عشوائي لا يكلف الجهد والمال فقط، بل يغرق صناع القرار فى بحر الأهواء التى تجعل من الصعب التمييز بين الهام منها وغير الهام0

2- صعوبة تفسير البيانات المجمعة فى صورة كمية0

3-المؤشرات التربوية بحاجة إلى المراجعة بشكل دائم ومستمر، فقد تفقد جدواها مع الوقت، وتصبح أقل فائدة من السابق، وأقل جودة لقياس الظواهر التربوية المحتمل قياسها[124]0

كما يواجه تشكيل وبناء المؤشرات فى العديد من الدول عدة مشكلات، من أهمها ما يلى :

1- ضعف التواصل بين بيانات التعداد السكانى، وبيانات التعليم0

2- تعدد المصادر التى من خلالها يمكن الحصول على مؤشرات الأداء متعددة الأوجه والمستويات؛ حيث يتم جمعها من مستويات عديدة من الطلاب والفصل الدراسى أو القاعة الدراسية، والمؤسسة التعليمية .

3- تتراوح الطرق التى يتم بها جمع تلك البيانات من الطرق الاعتيادية، إلى نظم المعلومات الإدارية المعقدة القائمة على الحاسب الآلى؛ والتى تطبقها الحكومات والبيروقراطيات التى تدعمها0

4- التطور السريع لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات والوطأة المتزايدة لقياس أداء النظام التعليمى، وتعتبر هذه عوامل جوهرية تؤثر على تنمية نظم المعلومات التعليمية القومية[125]0

كما أن هناك عدة مشكلات تتعلق بنشر مؤشرات الأداء المؤسسى، وهذه المشكلات تتمثل فيما يلى :

1- مشكلات تتعلق باستخدام مؤشرات الأداء :

وهذه الفئة ترتبط بالمدى الذى يمكن عنده أن تستخدم مؤشرات الأداء المؤسسى فى البيئات المختلفة لمستخدميها : (في المدارس، وصناع السياسة، والآباء، والتلاميذ)؛ وذلك بالنسبة للمشاركة القائمة على سعة الاطلاع، واتخاذ القرار، وتحسين الأداء المدرسي، بالإضافة إلى تدعيم عامل المساءلة والمحاسبة، والحقيقة أن كل الدلائل تعارض مدى فعالية مؤشرات الأداء المدرسي فى الارتفاع بمستوى الآباء والتلاميذ؛ حتى يتمكنوا من الوصول إلى اختيارات تقوم على أساس من سعة الاطلاع والمعرفة0

2- المشكلات السياسية والأخلاقية والمجتمعية:

ينبثق عن نشر مؤشرات الأداء عدداً من المشكلات السياسية والأخلاقية والمجتمعية، نجملها فيما يلى :

- أن مؤشرات الأداء قد تكون معيبة أو غير دقيقة؛ ثم إنها من الناحية الأخلاقية يمكن أن تكون مثيرة للقلق عند نشرها؛ بسبب ما يمكن أن تحدثه من الضرر لبعض المؤسسات عندما تكون مسألة دقتها موضع شك أو تساؤل0
- يتطلب حساب مؤشرات الأداء ذات الأهمية إنفاق بعض المال العام على بناء بنوك معلومات كبيرة وصيانتها، وفى مقابل ذلك، فإن نشر هذه التصنيفات يكون باهظ التكاليف، فى حين تكون الإيرادات الناتجة عن ذلك مذبذبة وغير مؤكدة[126]0

هذا، وثمة مجموعة أخرى من العيوب لمؤشرات التعليم، وهذه العيوب تتمثل فيما يلى :

1- التكاليف والموارد والعمليات المؤسسية

2-خصوصية قضايا التعليم :

إن التعليم مجال شديد الحساسية، والمعلومات عن طبيعة التعليم وإجراءاته لها طابع خاص كما أن لها محتوىً سياسياً مرتفعاً، وتتمتع بالحماية الثقافية، وإنشاء مجموعة دولية من البيانات المقارنة عن التعليم يؤدي إلى تعديل وجهات النظر التقليدية بشأن انفراد أنظمة التعليم المحلية أو الإقليمية أو الوطنية0

3- طبيعــة العمـل.

يتطلب استخدام نظام المؤشرات تبادل المعلومات والاتصال بين الأطراف فى جمع البيانات، وليس في الوسع أداء هذا العمل بدون المشروعية، التى لا يمكن أن تستمد إلا من الاهتمام المشترك والاتفاق على قواعد احترام السرية، وعدم إذاعة المعلومات[127]0

ولكن على الرغم من هذه العيوب والمشكلات للمؤشرات التعليمية إلا أنه بقدرمن الدقة والوعى من قبل الفريق القائم بالتقويم وتطبيق المؤشرات، يمكن لهذه المؤشرات التعليمية أن تقوم بدور هام فى تطوير التعليم من خلال إمداد مخططى التعليم وصانعى القرار بالمعلومات الضرورية عن حالة النظام التعليمى.

رابعا :النتائج والتوصيات

وبعد، فإنه لما كانت المؤسسات التعليمية – على كافة مراحلها التعليمية سواء كانت مدارس أو جامعات،– مسئولة مسئولية تامة عن تقديم نوعية جيدة من التعليم للمتعلمين، فإن الأمر يقتضى ضرورة وجود نوع من الرقابة على التعليم مستنداً على استخدام مجموعة من المعايير والمؤشرات الموضوعة للحكم على فعالية أداء هذه المدارس، ومن ثم تقديم تغذية راجعة يستند إليها فى عمليات التطوير المستمر للعملية التربوية ككل؛ بغية الوصول إلى مستوى الجودة المطلوبة؛ وبما يتناسب مع التوجهات الحديثة للنظم التربوية والتعليمية0وهذا يؤكد أهمية وضرورة المؤشرات التعليمية فى إلقاء الضوء على أوضاع وإنجازات المؤسسات التعليمية، والتعرف على نقاط القوة والضعف بها، ومن ثم اتخاذ الاجراءات اللازمة لإعادة هيكلتها وإصلاحها وتطويرها.

وثمة ، مجموعة من التوصيات، يمكن أن تضعها الباحثة بين يدى المسئولين والمعنيين بأمور التعليم ، عسى أن يكون لها صدى فى تحقيق الفائدة من المؤشرات التعليمية فى تقويم أداء المؤسسات التعليمية وتطويرها وتحسينها، نجملها فيما يلى :

1- إعداد المؤسسة التعليمية خطة شاملة لتقويم وتطوير وتحسين جودة الأداء المؤسسى على كافة المستويات، وذلك اعتمادا على نموذج من المعايير والمؤشرات، مع التزام جميع فئات المؤسسة بتنفيذ برنامج الإصلاح والتطوير.

2- تحديد أهداف السياسة التعليمية المراد تقويمها0 أو وجود قائمة معلنة بالأهداف التى تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقها، مع ضرورة الإعداد الجيد لأفراد المجتمع المدرسى والجامعى لمهمة التقويم الذاتى وبحيث يدركون المفهوم الحقيقى للتعليم ، من حيث إنه تعليم تتكامل فيه النظرية والتطبيق؛ مما يعطى فى النهاية مخرجات جيدة قادرة على مواجهة الحياة، والمشاركة الإيجابية فى خدمة البيئة والمجتمع0

3- استخراج المؤشرات المتعلقة بتقويم عناصر المؤسسة التعليمية من تلك الأهداف المعلنة للمؤسسة .

4- تصميم نظام معلومات ومؤشرات لبيانات المؤسسات التعليمية من المدارس والجامعات؛ ليكون بمثابة أداة فعالة تؤدى إلى إمكانية القيام بعملية التقويم المؤسسى بشكل فعال.

5- التنسيق بين الجهات المسئولة عن العملية التعليمية؛ سواء أكانت وزارة التعليم العالى ، وزارة التربية والتعليم أم المديريات التعليمية، وذلك لعقد دورات على المستويين المحلى والقومى من أجل نشر ثقافة

استخدام المؤشرات التعليمية فى تقويم الأداء التعليمى بين المشاركين فى العملية التعليمية بهدف تطوير العملية التعليمية ، مع ضرورة توضيح كيفية استخدامها وتفسيرها0

6- توفير كتيب أو دليل إرشادى يوضح السياسات الخاصة بمؤشرات تقويم الأداء التعليمى ، وكيفية تطبيقها على جميع عناصر المؤسسات التعليمية مع ضرورة تحديد الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل عضو من أعضاء المؤسسة،باعتبارهم شركاء فاعلين فى تطوير وتحسين المؤسسة.

7- المراقبة والمراجعة المستمرة لنظام المؤشرات المستخدمة فى تشخيص ووصف النظام التعليمى، وذلك لتقليل الأخطار المحتملة من سوء الفهم والتفسير من قبل المهتمين والقائمين على إصلاح المؤسسات التعليمية وتطويرها.

8- تكوين فريق لتطوير المؤشرات التعليمية، بحيث يتكون أعضاء هذا الفريق من لجنة ممثلة من : واضعى السياسة التعليمية، ومتخذى القرار،وبعض القيادات الجامعية، ومديرى الإدارات التعليمية، ومديرى المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، وذلك حتى يكون هناك ترابط بين تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها.

9- الاستعانة ببعض الخبراء والمتخصصين فى مجال المؤشرات لتدريب فريق التقويم والتطوير على استخدام المؤشرات التعليمية وكيفية تطبيقها بما يفيد فى تطوير المؤسسة التعليمية.

10- تحديد الأولويات والأهداف التى يسعى النظام التعليمى لتحقيقها، وفى ضوء هذه الأولويات يتم تحديد المؤشرات التى يجب استخدامها لتحديد مدى تحقيق النظام التعليمى لأهدافه0

11- قيام الجهات المسئولة بتوفير كافة الإحصاءات والبيانات التعليمية اللازمة لفريق المؤشرات والتطوير؛ حتى يتمكن من تحقيق الغرض من استخدامها؛ فى تقويم النظام التعليمى وإصلاح وتطوير التعليم بكل مراحله، مع ضرورة الحرص على أن تتصف هذه الإحصاءات بالشفافية والدقة والصدق والثبات؛ حتى تتمكن المؤشرات المستخدمة من عرض صورة واضحة وصادقة لوضع النظام التعليمى فى المؤسسات التعليمية.

12- توفير قواعد بيانات ومعلومات داخل المؤسسة التعليمية لخدمة العملية التعليمية والبيئة المحلية0

13- مراجعة وتقويم المؤشرات التعليمية المستخدمة فى تشخيص النظام التعليمى بصفة مستمرة ، والكشف عن مدى قدرتها وإمكاناتها فى عرض كافة جوانب النظام التعليمى .

المـراجـع

(1) بركات ،خالد مصطفي ،(2005).*أثر أستخدام تكنولوجيا المعلومات على تحسين الأداء المؤسسي للهيئات العامة في مجال المواصلات والنقل*. رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ص97.

(2)أبوقاعود، غازي رسمي ،(2006). *دور الإدارة الاستراتيجية في تحسين الأداء المؤسسي في المنظات العامة في المملكة الأردنية الهاشمية مع التطبيق على وزارة التخطيط والتعاون الدولي*. رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ، ص89.

(3)عبد الرحيم ، عبد الرحيم محمد ،(2006). *قياس الأداء المتوازن فى المنظمات العامة مع دراسة تطبيقية على شبكة الإذاعات الإقليمية فى مصر*. رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ص1 0

(4) عيسى ،حسن أحمد ،(2005). *تقويم حالة التعليم الأساسي في مصر. المؤتمر العلمى الثالث مناهج التعليم قبل الجامعى الواقع واستراتيجيات التطوير*،الجزء الأول ،7-8 مايو 2005 ، كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة ، ص 4 0

(5) عيسى ، حسن أحمد ،(2005) . *تقويم حالة التعليم الأساسي فى مصر*، مرجع سابق، ص 5 0

(6) مسعود، سناء سيد،(2006). *نظام الاعتماد الأكاديمي مدخل لإصلاح مؤسسات التعليم قبل الجامعي*.المؤتمر العلمى السنوى السابع الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى ، الجزء الثانى ،المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ،القاهرة ،26-27أغسطس 2006 ، ص 273-274 0

(7) عمار ، حامد ،(1992). *مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمي. مجلة التربية المعاصرة*، العدد (21)، السنة (9)، يوليو، ص 15.

(8) Bottani, N. & Walberg H. J.,(1999). *International Educational Indicators*. Overview, in Husen, Torsten & T. Neville Postlethwaite (eds.), the International Encyclopedia of Education, 2 nd., Vol. 5, Pergamon, New York, 1999, P .2984.

(9) شحاته ، حسن ، و النجار، زينب ،(2003) . *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ص 251.

(10) القيسى ، نايف ،(2006) . *المعجم التربوي وعلم النفس*. دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، عمان، الأردن ، ص 349.

(11) عبد المحسن ، توفيق محمد،(2004) . *تقييم الأداء مداخل جديدة لعالم جديد*. دار الفكر العربي ودار النهضة العربية، القاهرة، ص 3.

(12) أبو الوفا ، جمال محمد ،(2003). *أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تقييم الأداء المؤسسي وإمكانية الاستفادة منها في مصر "دراسة ميدانية" على مؤسسات التربية اللانظامية بمحافظة*

القليوبية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (3)، السنة (18)، ص 430.

(13) عاشور ، محمد على ، والشقران ، رامي إبراهيم ،(2010) . *فاعلية استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية فى تحسين الأداء المؤسسي من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين* .المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى ،العدد (6)، المجلد (3) ،2010م، ص71

(14) أحمد ، أشرف السعيد، (2007) . *الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية*. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص 23.

(15) السيد ، هناء شحات، (2012) . *إصلاح مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى "مع التطبيق على محافظة القليوبية"* . رسالة دكتوراه ،كلية التربية ، جامعة بنها ، مصر ، ص 16.

(16) كيلانو ، طلال فرج ،(2012) .*الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (9)، المجلد الخامس، ص 29.

(17) أبو دقة، سناء إبراهيم، و الدجنى ، إياد على ،(2011) . *التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)*. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، مايو ، ص8.

(18) أبو دقة، سناء إبراهيم، و الدجنى ، إياد على ،(2011) . *التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)*. مرجع سابق، ص ص 2-27 .

(19) الدجنى ، إياد على ،(2011) . *دور التخطيط الاستراتيجى فى جودة الأداء المؤسسى دراسة وصفية تحليلية فى الجامعات النظامية الفلسطينية*. رسالة دكتوراه ،كلية التربية ،جامعة دمشق ،الجمهورية العربية السورية .

(20) مصطفى ،عبد الرحمن إبراهيم،(2012). *تجربة التقويم المؤسسى وتطبيق التقويم الذاتى بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*.المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى، المجلد الخامس ، العدد (10)، ص ص29-42.

(21) سيدهم، خالدة هناء،(2015). *تقويم نموذج خلية جودة الأداء بين التحدى والنجاح دراسة حالة بجامعة الحاج لخضر- باتنة – الجزائر*.المؤتمر العربى الدولى الخامس لضمان جودة التعليم العالى، المجلد الثانى، جامعة الشارقة ،الإمارات،3-5 مارس ، ص ص844- 849 .

(22) مرسى، سعيد محمود، ومحمد، محمد عبدالله،(2007). *مؤشرات الأداء التعليمى مدخل لتطوير الفعالية والتحسين المدرسى "تصور مقترح"*.المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية جامعة الزقازيق تطوير التعليم فى الدول العربية بين المحلية والعالمية، كلية التربية ،جامعة الزقازيق، مصر ،24-25 مارس، ص ص329-398 .

(23) السيد، هناء شحات ،(2012).*إصلاح مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء مؤشرات الأداء المؤسسى "مع التطبيق على محافظة القليوبية"*.مرجع سابق .

(24) نصر ، نوال،(2010) . *التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي*. المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس، الدولي الثاني: "الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة وفرعيها بميت غمر ومنية النصر، جامعة المنصورة، م1، 14-15 أبريل، ص 65.

(25) سلطان، محمد سعيد، (2003). *إدارة الموارد البشرية*. دار الجامعة الجديدة ،الإسكندرية، ص 294.

(26) البرادعى ، بسيوني محمد ،(2005). *تنمية مهارات تخطيط الموارد البشرية (دليل عملي) ربط تخطيط الموارد البشرية بالتخطيط الاستراتيجي للمنظمة*. ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة ، ص 34.

(27) مصطفى،أحمد سيد ، (2002). إدارة البشر الأصول والمهارات. د. ت، القاهرة، ص 415.

(28) المساد،محمود أحمد، (2009). *فاعلية عملية التغيير نحو التعلم القائم على المعرفة في درجة تقويم الأداء المؤسسي للمدارس التابعة لمعارف التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية*. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،العدد(98)، الجزء الأول، ديسمبر ، ص 181.

(29) أبو دقة ، سناء إبراهيم ، و الدجنى ،إياد على ، (2011). *التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة*. مرجع سابق ، ص 8، ص11.

(30) بن فاطمة ، محمد ، وساسى ، نور الدين ،(2005) . *دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي*. المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس ، ص 64.

(31) عبدالمحسن ، توفيق ،(2002). *تقييم الأداء المؤسسى مداخل جديدة لعالم* جديد . دار النهضة العربية ،الإسكندرية ، ص57 .

(32) نصر ، نوال، (2010). *التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي*. المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس، الدولي الثاني: "الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي،مرجع سابق ، ص ص65-66.

(33) جاد الرب ، سيد محمد ،(2005). *إدارة الموارد البشرية – موضوعات وبحوث متقدمة*.مطبعة العشري، جسر السويس، ص ص 409 – 410.

(34) عاشور ،محمد على ، و الشقران ، رامي إبراهيم ،(2010). *فاعلية استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية في تحسين الأداء المؤسسي من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (3)، العدد (6)، ص 72.

(35) سلطان ، محمد سعيد ،(2003) .*إدارة الموارد البشرية*، مرجع سابق، ص ص 294 – 295.

(36) أبو دقة، سناء إبراهيم ، والدجنى، إياد على، (2011). *التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة* ، مرجع سابق، ص 9.

(37) الأشول،على محمد، وآخرون،(2011). *تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في التعليم العالي تجربة كلية الهندسة – جامعة صنعاء*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (7)، ص 22.

(38) كيلانو، طلال فرج،(2012). *الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي*. مرجع سابق، ص ص 33، 34.

(39) شحاته، صفاء أحمد ،(2012). *أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية – مدخل تقييم القيمة المضافة*. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (31)، ص ص 158 – 159.

(40) البرادعى، بسيوني محمد،(2005)*تنمية مهارات تخطيط الموارد البشرية (دليل عملي)*. مرجع سابق، ص ص 34 – 35.

(41) شنودة ، إميل فهمى، (2005) . *مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصرى*، المؤتمر السنوى الثالث عشر الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجزء الأول، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة، 24–25 يناير 2005م، دار الفكر العربى، القاهرة ، ص 23 0

(42) الطويل ،عبد العزيز عبد الهادي، (2007). *تقويم الجهود الوزارية لتحقيق معايير الجودة فى المدرسة الابتدائية*.المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ،القاهرة، ص 75 0

(43) عبد الرسول ، محمود أبو النور،(2005). *تطبيق معايير الإدارة المتميزة بمدارس التعليم الابتدائي فى مصر*. المؤتمر السنوى الثالث عشر الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجزء الثالث، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة، 24–25 يناير 2005م، ص 956 0

(44) الحوت ، محمد صبري ،(2008). *إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج*، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ص 110 0

(45) الحوت ، محمد صبري ، و شاذلى ،ناهد عدلي ،(2007) . *التعليم والتنمية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ص 182، 183 0

(46) الحوت ،محمد صبري، (2004). *المدرسة الفعالة طموحات التطوير وتحديات الجودة*. المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية، جامعة المنصورة، 2 – 3 أكتوبر، 2004، مصر ،ص 253 0

(47) شنودة ، إميل فهمى ، (2005). *مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصرى*.المؤتمر السنوى الثالث عشر: " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، مرجع سابق، ص 203 0

(48) أحمد ،أشرف السعيد، (2001) . *بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعى مع التطبيق على كليات التربية* .رسالة دكتوراه ،كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ص 166.

(49) الحدابى، داود عبد الملك، (2007) .*المجتمع الأهلي والتميز والإبداع فى التعليم العالي جامعة العلوم والتكنولوجيا نموذجاً*. وقائع المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي فى الوطن العربي التميز والإبداع فى التعليم العالي، ، تعز ، الجمهورية اليمنية، 7–8 ديسمبر/ كانون الأول 2005م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2007م، ص 209 0

(50) International Strategy for Disaster Reduction(2008). *Indicators of Progress* : Guidance on Measuring the Reduction of Disaster Risks and he Implementation of the Hyogo Framework for Action, the United Nations, (Un/ISDR), Geneva, January 2008, P.6.

(51) أبو الوفا ،جمال محمد ،(2003) .*أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال تقييم الأداء المؤسسي وإمكانية الاستفادة منها فى مصر – دراسة ميدانية على مؤسسات التربية اللانظامية بمحافظة القليوبية*. مرجع سابق، ص 429.

(52) مازن، شريف ،(2005). *مؤشرات الأداء المؤسسي*. بحث مقدم فى ندوة الأساليب الحديثة فى قياس الأداء الحكومي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، يناير 2005م، ص ص 86–87 0

(53) Rowe, Ken & Lievesley, Denise (2002). *Constructing and Using Educational Performance Indicators*, Paper for Day 1 of the Inaugural Asia – Pacifc Educational Research Association (APERA) Regional Conference : "Educational Performance

Indicators Their Construction and Use, ACER, Melbourne, April 16-19, P.1.

(54) Kimalu, Paul K., et. al,(2001). *Education Indicators in Kenya*. Social Sector Division, Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis, Kippra Working Paper, Nairobi, Kenya, No.4, May, P.1.

(55) القيسى ، نايف ،(2006) .*المعجم التربوى وعلم النفس*. مرجع سابق، ص 349.

(56) Lashway, Larry(2001).*Educational Indicators*. College of Education, University of Oregon, Eric Digest, No. 150, August,P.2.available at, www.cemp.uoregon. edu/ pdf/digests/digest 150.pdf

(57) الحوت ، محمد صبرى ، وشاذلى ، ناهد عدلى، (2007) . *التعليم والتنمية*. مرجع سابق، ص 181.

(58) Carrizo, Luis, et. al.(2003) . *Information Tools for the Preparation and Monitoring of Education Plans*, Education Policies and Strategies, UNESCO. Paris, France, 2003, P.73.

(59) علام ،صلاح الدين محمود ،(2007) . *التقويم التربوي المؤسسي، أسسه، ومنهجياته وتطبيقاته فى تقويم المدارس*. دار الفكر العربى، القاهرة، ص 330 0

(60) إسماعيل ،عبد المطلب السيد ،(2005) . *وضع ضوابط لجودة التعليم الجامعي بجمهورية مصر العربية دراسة حالة بجامعة قناة السويس*. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ، ص 0 54

(61) أحمد ، أشرف السعيد ،(2007) .*الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية*، مرجع سابق، ص ص 167-168 0

(62) أحمد، أشرف السعيد ،(2007).*الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية*، مرجع سابق،ص 168 .

(63) الحوت ،محمد صبرى ، و شاذلى ، ناهد عدلى ،(2007). *التعليم والتنمية*، مرجع سابق، ص 184.

(64) المرجوشى ، أيتن محمود ،(2007). *تقييم الأداء المؤسسى فى المنظمات العامة الدولية مع دراسة حالة المكتب الإقليمى لشرق المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية*. رسالة دكتوراه ،كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، ص ص 140-141 0

(65) Cohen, Bert,(2007) . *Developing Educational Indicators that will Guide Students and Institutions Toward a sustainable Future*, New Directions for Institutional Research, No.134, Summer, 2007, PP. 85-86.

(66) شاذلى ، ناهد عدلى ،(2005) . *المؤشرات التعليمية المفهوم والأنواع والأدوار في إطار المؤشرات الاجتماعية*.مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، العدد (49) ،يناير2005 ،ص ص30 - 31، ص38.

(67) الحوت ، محمد صبري ،(2004). *المدرسة الفعالة طموحات التطوير وتحديات الجودة*. مرجع سابق، ص 253 0

(68) Kamath, Ashok,(2003). *Performance Measurement in Education* –The PROOF Initiative, Akshara Foundation, Bangalore, India, Research, Compilation and Editorial Support, Lalitha Banerjee, Manije Kelkar,July. P..2.

(69) رسمى ، محمد حسن ،(2002) . *تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة*.*مجلة كلية التربية ببنها*، جامعة الزقازيق، المجلد (12)، العدد (53)، أكتوبر 2002م، ص 275 0

(70) لمزيد من التفاصيل انظر :

- الحوت، محمد صبرى ، و شاذلى، ناهد عدلى : *التعليم والتنمية*، مرجع سابق، ص 199.

- Di Gropello, Emanuela ,(2003). *Monitoring Educational Performance in Caribbean*, The world Bank, Washington, DC., U. S. A, Working Paper, No.6, 2003, PP. 12-13.

- Narayana, M. R.,(2006). *Measurement of education achievement in human development: Evidence From India, International Education* Journal, Institute for Social and Economic Change (ISEC), Bangalore, India, 2006, P. 87..

(71) البهواشى ، السيد عبد العزيز، (2007)،*معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى*، عالم الكتب، القاهرة، ص 0 83

(72) بازرجان ،عباس ، (2002). *اتجاهات/ حالات قياسات الالتحاق بالتعليم العالى ونوعية التعليم العالى دراسة حالة من إيران*. ترجمة : سعاد الطويل، مستقبليات، الملف المفتوح "معلمون للقرن الواحد والعشرين"، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (32)، العدد (3)، سبتمبر 2002م، ص ص 461-462.

(73) جيرو، فرنسواز ، وآخرون،(2007). *المراقبة الإدارية وقيادة الأداء*، ترجمة : وردية واشد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ،ص ص98-99

(74) للمزيد أنظر:

-المرجوشى ، أيتن محمود ،(2007). *تقييم الأداء المؤسسي فى المنظمات العامة الدولية مع دراسة حالة المكتب الإقليمي لشرق المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية*. مرجع سابق ، ص 133

- أبو السندس ، جهاد أحمد،(2011) . *قياس مؤشرات تقييم الإنجاز فى التعليم الجامعى*.المؤتمر العربى الدولى لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزرقاء ،الأردن ،10-12 مايو،ص ص 8-9 .

(75) طعيمة ، رشدى أحمد، وآخرون،(2006) .*الجودة الشاملة فى التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات* .دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن، ص ص 5-6.

(76) عمار ، حامد ،(1992). *مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمي. مرجع سابق* ، يوليو ، ص ص 22-27 0

(77) الحوت ،محمد صبري ، وشاذلى، ناهد عدلى ،(2007). *التعليم والتنمية*. مرجع سابق، ص ص 202-204 0

(78) عمار ، حامد ، (2007) . *مقالات فى التنمية البشرية العربية. سلسلة العلوم الاجتماعية*، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ص 163-170 0

(79) عمار ، حامد ،(1992) . *مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمي*. مرجع سابق، ص 16

(80) الحوت ، محمد صبري ،(2004). المدرسة الفعالة طموحات التطوير وتحديات الجودة. مرجع سابق، ص ص 252-253 0

(81) عمار ، حامد ،(1992) . *مذكرة تفسيرية حول مؤشرات الإنجاز التعليمي*. مرجع سابق، ص 16.

(82) مجاهد، محمد عطوة،(2008). *ثقافة المعايير والجودة فى التعليم*. سابق، ص 15 0

(83) مينا ، فايز مراد،(2001). *التعليم فى مصر الواقع والمستقبل حتى عام 2020*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 56 0

(84) معهد التخطيط القومى ،(2003) . *تقييم وتحسين جودة أداء بعض الخدمات العامة لقطاعى التعليم والصحة باستخدام شبكات الأعمال- تقييم الوضع الراهن فى قطاع التعليم*. سلسلة قضايا التخطيط والتنمية، رقم (169)، معهد التخطيط القومى، القاهرة، يوليو ، ص ص 2-13 (بتصرف).

([85]) للمزيد أنظر :

- حسين ،حسن مختار ،(2007)*إدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى*.مكتبة بيروت ، القاهرة ،114 - 118.

- أحمد ،أشرف السعيد ، (2007). *الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية*.مرجع سابق، ص195.

- مصفى ،عبد الرحمن ابراهيم ،(2012) . *تجربة التقويم المؤسسى وتطبيق التقويم الذاتى بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا* .المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى، العدد (10)،المجلد الخامس ،ص ص36 -38 .

(86) مينا ، فايز مراد ،(2001). *التعليم فى مصر الواقع والمستقبل حتى عام 2020م*.مرجع سابق، ص 59، ص 700

(87) أحمد ، أشرف السعيد، (2007) .*الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية*.مرجع سابق، ص 184 0

(88) شنودة ،إميل فهمي ، (2005) . *مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصري. المؤتمر السنوى الثالث عشر الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية*، مرجع سابق، ص 204

(89) عابدين ، محمود عباس،(2000).*علم اقتصاديات التعليم الحديث*.الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ، ص 113 0

(90) أحمد ، أشرف السعيد، (2007) .*الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية*، مرجع سابق، ص 185 0

(91) MDF Tool ,(2001). *Indicatros, Manual Project Cycle Management*. March, PP. 4-5.

(92) Shavelson, Richard J. et. al,(1991). *What Are Educational Indicators and Indicator Systems*? Practical Assessment,Research&Evaluation,Vol.2,No.11, P.3.

(93) بوتانى ، نوربرتو ، (1998) . *مؤشرات التعليم لدى مجموعة الدول الصناعية، الأهداف، القيود، وعمليات الإنتاج*، مستقبليات، الملف المفتوح، "تقييم النظم التعليمية"، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (38)، العدد (1)، مارس 1998م، ص 77 0

(94) أحمد ،أشرف السعيد ،(2007) .*الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعي، دراسة نظرية وتطبيقية*. مرجع سابق، ص 190

(95) Sauvageot, Claude,(1997). *Indicators for Educational Planning apractical guide*, International Institute for Educational Planning, ,UNESCO, Paris, PP.10,16.

(96) باوديل ، ت0س 0 ، (2005). *تجربة تقييم التعليم فى بوتان بعض النظرات على التجربة*. ترجمة : بهجت عبد الفتاح عبده، مستقبليات، الملف المفتوح "تقييم إنجازات الطلبة فى سياقات مختلفة (م1)، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (35)، العدد (1)، مارس/ آذار 2005م، ص 67 0

(97) مجاهد ، محمد عطوة ،(2008) . *ثقافة المعايير والجودة فى التعليم*، مرجع سابق، ص 7 0

(98)كارستن ، سجورد ، وفيستشر ،آدري ،(2001) . *حول نشر مؤشرات الأداء فى المدرسة*. ترجمة : بهجت عبد الفتاح، مستقبليات، الملف المفتوح "البنائية والتربية" مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (31)، العدد (2)، يونيه ، ص 289.

(99) باوديل ،ت0س0، (2005) . تجربة تقييم التعليم فى بوتان: بعض النظرات على التجربة، مرجع سابق، ص ص 67-68.

(100) ويلمز ،ج0 دوجلاس ، وآخرون ، (2006) . *رفع وتحسين مستوى التعلم فى وسط شرق أوربا*، ترجمة : دعاء شراقى، مستقبليات، الملف المفتوح الجودة والمساواة فى نظم التعليم المدرسى فى وسط وشرق أوروبا، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (36)، العدد (4)، ديسمبر/ كانون الأول، 2006م، ص 541.

(101) إليوت ، جون ، (2002) .*معلمون للقرن الحادى والعشرين التناقض فى الإصلاح التربوى فى الدولة التقييمية : مضامين من أجل تعليم المدرسين*.ترجمة : عثمان مصطفى عثمان، مستقبليات، الملف المفتوح "معلمون للقرن الواحد والعشرين"، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد (32)، العدد (3)، سبتمبر ، ص 352.

(102) Kamath, Ashok.,(2003) . *Performance Measurement in Education* . The PROOF Initiative, Akshara Foundation, Bangalore, India, Research , Compilation and Editorial Support: Lalitha Banerjee, Manije Kelkar, July, P.1.

(103) أبو العز، محمد السعيد ، و بركات ،خالد سعيد، (2002) .ربط مؤشرات الأداء بنظم الحوافز بغرض إحباط التركيز الانتقائي للمديرين على جوانب الأداء تحليل نظري ودليل تجريبي، مجلة البحوث التجارية، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، المجلد (24)، يوليه ، ص 299 0

(104)أحمد ، حنان اسماعيل ، (2006) .*المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي*، مستقبل التربية العربية ،المجلد (12)،العدد(42) ،يوليو ، ص 105 0

(105) Johnson, James R.,(2003). *Academic Learning Standards as Reform in an Elementary School Setting one school's Journaey*, Ph.D, The University of Pennsylvania, P.7.

(106) Edwards, Joanie A.,(2001). *Veteran Teacher's Perceptions of the TCAP/TVAAS Assessment Components as Valid Performance Indicators of the Measurement toward the Educational Progress in Selected Tennessee Middle Schools*, Ph.D., The University of Memphis, May, PP. 1-2.

(107) Kitamura, Yuto,(2009). *Education Indicators to Examine The Policy – Making Process in The Education Sector of Developing Countreis* , Discussion Paper No.170, Graduate School of International Development, Nagoya University, April, P.7.

(108) حسن ، أحلام الباز ، ومحمود ،الفرحاتي السيد ،(2007) .*المنتج التعليمى المعايير وتحقق الجودة*. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ص 43 0

(109) Kimalu, Paul K., et.al.,(2001).*Education Indicators in Kenya*, Op. Cit., PP. 1-3.

(110) الحوت، محمد صبري ، و شاذلى ، ناهد عدلى ،(2007) . *التعليم والتنمية*.مرجع سابق، ص ص 206−207 0

(111) de Castro, Maria H. ,(2000). *Role and Value of International Education Indicators for National Policy Development*. Fourth General Assembly of the OECD Educaiton Indicators Programme (INES), Tokyo, Japan, 11-13 September, P.3.

(112) أحمد ،أشرف السعيد،(2007) . *الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية*. مرجع سابق، ص ص 171−172.

(113) Zwier, Stephaniem,(2008). *Learning for Innovation in Quality Edcuation : Ameta – Evaluation of Plan's School Improvement Program*, Center For International Development, Issues Nijmegen, CIDIN, April 8, P.11,13.

(114) Jackson, Shirley A.,(2005). *Middle School Performance Indicators And their Relationship to School Accountability Ratings and Student Achievement*, Ph.D., The Faculty of the Department of Educational Leadership and Counseling, Sam Houston State University, Huntsville, Texas, December, PP 6-9.

(115) أحمد ،أشرف السعيد،(2007) . *الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية*. مرجع سابق، ص ص 173−174 0

(116) المرجع السابق، ص 174 .

(117) هوفمان ، ر0هـ ، وآخرون ،(2005) .*السياقات المؤسسية للأنظمة التعليمية فى أوروبا مقارنة عبر الدول للجودة والمساواة*. ترجمة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مراجعة وتحرير : سعيد جميل سليمان، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ، ص 15 0

(118) Delgado, Norma R.,(2002). *The Effects of the Academic Peroformance Index (Api) and School Reform on the Perfomance of Elementary School Principals in California*, Ph.D., California State University, Davis, P.2.

(119) الحوت، محمد صبري ، وشاذلى ، ناهد عدلي ، (2007) .*التعليم والتنمية*.مرجع سابق، ص 208

(120) أحمد ،أشرف السعيد،(2007) . *الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية*. مرجع سابق، ص ص 176−177 0

(121) بركات ، خالد مصطفى ، (2005) . *أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على تحسين الأداء المؤسسي للهيئات العامة فى مجال المواصلات والنقل*.مرجع سابق، ص 140 0

(122) Gaither , Gerald, et. al.,(1995). *Measuring Up : The Promises and Pitfalls of Performance Indicators In Higher Education*, , ERIC Digest, Ericclearinghouse on Higher Education, Washington, DC., ERIC ED383278, P.2.

(123) أحمد، أشرف السعيد ، (2007). *الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى، دراسة نظرية وتطبيقية*.مرجع سابق، ص 177.

(124) أحمد ، حنان اسماعيل، (2006) .*المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي*. مرجع سابق، ص ص 107−108 0

(125) Rowe, Ken& Lievesley, Denise,(2002). *Constructing and Using Educational Performance Indicators*, Op. Cit., PP. 5-6.

(126) كارستن ،سجورد ، وفيستشر،آدري ، (2001) .*حول نشر مؤشرات الأداء فى المدرسة*. مرجع سابق، ص ص 292 − 297 0

(127) بوتانى ، نوربرتو ،(1998) . *مؤشرات التعليم لدى مجموعة الدول الصناعية الأهداف ، القيود، وعمليات الإنتاج*. مرجع سابق، ص ص 68-75 0

قياس أداء مؤسسات التعليم العالي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن (BSC): وسيلة لضمان الجودة (دراسة تطبيقية في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية)

بوشعور (الغازي) رضية، طويل أحمد، بوطوبة محمد
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية
جامعة أبي بكر بلقايد
rbouchaour40@yahoo.com

الملخص:

تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحسين مستويات أداء مخرجاتها وبلوغها التميز، اقتناعا منها أن الدول التي تنمي أصولها المعرفية وتديرها بفعالية تحسن من أدائها الاقتصادي والإجمالي. لكن على خلاف ما هو حادث في الدول المتقدمة التي أصبح الإنتاج البحثي والمعرفي يلعب فيها دور القاطرة لكل القطاعات الاقتصادية، تعاني معظم الدول العربية والجزائر من عدم وجود رؤية أو سياسة واضحة لتنمية قدرات القائمين على العمل الجامعي والارتقاء بمهاراتهم وقدراتهم العلمية وتغيير أنماط تفكيرهم، مما انعكس سلباً على جودة العملية التعليمية والبحثية من جهة أخرى، نجد أن القياس المتعدد الأبعاد من خلال استخدام بطاقة الأداء المتوازن من أهم ما عرفه الفكر الإداري من تقنيات متميزة تطمح إلى تحقيق الجودة الشاملة.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تحديد إمكانية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية لضمان الجودة الشاملة، من خلال تحليل أدائها وفق محاور بطاقة الأداء المتوازن، واعتمدنا على أساليب التحليل المالي بالاستفادة من بيانات ووثائق من وزارة التعليم العالي (2002-2012) وتقرير التنمية المستدامة (2013)، والتحليل الإحصائي حيث صممت 3 استبيانات، الأولى موجهة للمديرين ورؤساء الأقسام والثانية موجهة للأساتذة والثالثة لاستطلاع رأي الطلبة لفحص إمكانية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن. وكان من أهم نتائج الدراسة أن جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية تعمل على مواكبة التطور العلمي من خلال تطوير برامج أكاديمية والحرص على استحداث برامج جديدة وتخصصات جديدة حسب المتطلبات العلمية، وهذا يعني ارتفاع درجة الوعي بأبعاد البطاقة على مستوى المديرين في الجامعة، الأمر الذي يمكنها من تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن.

الكلمات المفتاحية: *مؤسسات التعليم العالي، الجودة الشاملة، بطاقة الأداء المتوازن، القياس المتعدد الأبعاد، جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية.*

المقدمة:

إن التفاوت الاقتصادي بين الدول لا يرجع فقط إلى اختلاف الثروات التي تحوزها، بل إلى تفاوت المخزون المعرفي والقدرة على تعظيم الاستفادة منه. إذن يساهم التعليم في تطوير المجتمع وتنميته. و بهذا تعد الجامعة أهم المؤسسات الاجتماعية من خلال صناعة القيادات الفنية والمهنية والسياسية والفكرية. ومن هنا كانت لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها، ولتحقيق هذه الرسالة ومواكبة التطور بكفاءة وفاعلية، ظهرت أهمية قياس وتقييم أداء الجامعات، لتحديد الجوانب التي هي بحاجة ماسة للتغيير والتطوير المستمر.

تبين بوضوح أن المستهلك مع مرور الزمن يحاول تطوير تطلعاته واحتياجاته لإشباعها على مراحل متتالية (Philippe Plantier, 2010). لكن كيف يتم وضع قياس جيد يعكس حقيقة تفكيره لهدف الجودة في إطار بطاقة الأداء المتوازن؟

في مجال خدمة التعليم الجامعي[1]، يمثل المستهلك بكل أصحاب المصلحة (Stakeholders) فهو باختصار المجتمع بمختلف فئاته، أما المنتج فيتمثل في الطالب، الأستاذ ومنظومة التعليم العالي ككل. من هذا الطرح يتبين بوضوح أن منتج التعليم الجامعي يجب أن يلتزم بالجودة لأنه سبب في تطور المجتمع ورقيه، وقياس أداء الجامعات يجب أيضا أن يكون شامل ومتوازن يضمن جودة مخرجاته. تتطلع الجامعات العربية والجزائرية إلى ضمان الجودة كخيار لا بديل له للارتقاء بمستوى الأداء. وعلى الرغم من أن الجودة تم توظيفها في العديد من المؤسسات الجامعية ذات السمعة العلمية المميزة حتى أصبحت منهجا واسع النطاق في الدول المتقدمة، إلا أن تطبيقها في الدول العربية مازال في مرحلة التأسيس والتجربة. وتسعى الجامعة من خلال ضمان الجودة إلى كسب الرهانات التالية:

- المسؤولية العمومية للتعليم العالي في ضمان ناتج مرتجع عن الاستثمار العمومي وفي تساوي فرص التعلم والنجاح لكل فئات المجتمع.
- إدارة التناقض القائم بين زيادة المنافسة وضرورة التعاون فيما بين مؤسسات التعليم العالي.
- ضرورة تحول أنماط وطرق التسيير والإدارة والتنظيم والحوكمة في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق ما سبق من أهداف.
- ضمان الجودة في الجامعات يجب أن يخدم التحسين المستمر لأنشطة البحث والتعليم لتحقيق أداء شامل ومستدام.

[1] هي خدمة عامة، تتميز عن غيرها من الخدمات الربحية والسلع ويخضع قياس أدائها لقيود مهمة.

تهدف الورقة البحثية التالية إلى اقتراح منهجية للرد على هذه التحديات باستخدام بطاقة الأداء المتوازن (BSC)، بدءا بوصف المبادئ الأساسية لهذا الأسلوب، بالتركيز على التوازن، ومؤشرات الأداء، وطريقة الإدارة. ثم عرض موجز ل BSC كما قدمها (Kaplan & Norton, 1992) واقتراح توجهها ومحاولة تكييفها مع التعليم العالي، وفي الأخير دراسة الحالة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية.

- **إشكالية البحث:**

على أساس العديد من الدراسات السابقة منها:

(Kaplan & Norton, 93, 94, 96, 2000) و(Cullen, 99) و (Sharma, 2000) و The balanced scorecard Institute, (2002)و(أزهار، 2010)، (جمال حسن، 2012)، (Hamid Tohidi, 2010)[2] تتلخص مشكلة البحث في أن نظم ومقاييس المحاسبة الإدارية التقليدية أصبحت غير قادرة في ظل بيئة الأعمال الحديثة، على إعطاء صورة متكاملة عن الأداء التنظيمي، بسبب التركيز على قياس نتائج الأداء المالية في الأجل القصير وعدم اهتمامها بقياس مسببات النتائج ومحركات الأداء في الأجل الطويل.

من جهة أخرى، اهتمت الحكومات العربية والجزائر في السنوات الأخيرة، بإصلاحات كبيرة في قطاع التعليم العالي لترقية جودة مخرجاته، والمساهمة في تحقيق تنمية مستدامة، واندماج أقوى في الاقتصاد العالمي.

وتتطلب استراتيجية التطوير الوطنية، زيادة كفاءة التعليم العالي و البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في أربعة مجالات رئيسية، هي:

- تلبية الحاجة إلى مهارات متوسطة ومرتفعة المستوى عن طريق الاستثمار في رأس المال البشري المضيف للقيمة، وإحلال التوازن في المعروض من خريجي الجامعات والتعليم الفني.
- تدعيم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في قطاعات النمو المستهدفة عن طريق مستوى رفيع من البحث والتنمية.
- زيادة التحصيل العلمي الإجمالي عن طريق التوسع الفعال من حيث التكلفة للحد من الفقر، وتحسين الإنتاجية الوطنية.
- تحسين كفاءة مؤسسات التعليم العالي واستجابتها عن طريق تحسين تخصيص الموارد وإدارتها، وزيادة التنويع في أساليب تقديم الخدمات التعليمية.

ولكي يقدم التعليم العالي هذه المساهمات الضرورية، لا بد له من أن يخضع لإصلاح جوهري، بالإضافة إلى قياس متعدد الأبعاد لأدائه وإن لم يتم هذا، فسيظل التعليم العالي والبحث العلمي مختلاً، وسيشكل تكلفةً تنال من قدرة الدول العربية والجزائر على تحقيق التنمية.

يجب الإشارة إلى أن هذا البحث يتناول قضية تطوير وترقية التعليم الجامعي وضمان الجودة فيه وارتباطه الوثيق بعملية التقييم والقياس المتعدد الأبعاد لأدائه، من خلال التركيز على المحاور الأساسية لبطاقة القياس المتوازن للأداء التي توازن بين المقاييس المالية وغير المالية لضمان قيادة الأداء الحالي للمؤسسة والتنبؤ بالأداء المستقبلي، مما يؤدي إلى ظهور عهد جديد للإدارة، يأخذ في الاعتبار المتغيرات البسيطة للأداء (Soft) والمتغيرات المعقدة (Hard).[3] وبالتالي فإنه وضمن البيئة المتغيرة يتمثل هدف كل مؤسسة، مهما كانت طبيعتها ومهما كان حجمها، بما فيها مؤسسات التعليم العالي في خلق قيمة مضافة تشير إلى النجاح والتفوق وتعبر عن الأداء الكلي للمؤسسة.

من هنا تتلخص إشكالية البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

كيف يمكن قياس أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائري في ضوء استخدام بطاقة القياس المتوازن للأداء (BSC)؟

- **فرضيات البحث:** يختبر البحث الفرضيات التالية:

1. يقيم أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من خلال المؤشرات المالية فقط.
2. يقيم أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من خلال المؤشرات غير المالية التي تقود إلى التحسين المستمر.

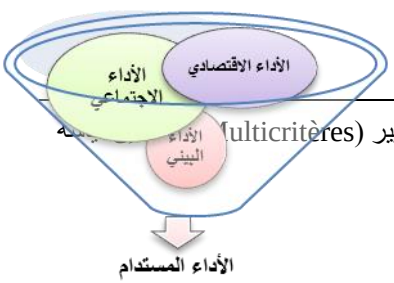
- **أهداف البحث:** يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

1. قياس أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر بناءا على النموذج المقترح للوقوف على أهم المحاور والمجالات التي تحتاج إلى متابعة وتطوير من أجل تحسين أدائها بما يحقق أهدافها.
2. تطوير نموذج متعدد الأبعاد يتكون من مجموعة من المقاييس الإستراتيجية (مالية وغير مالية) التي تزود الإدارة بتصور شامل عن فعالية أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر وجودة مخرجاتها الناتجة بشكل مستمر، مما يحقق القيمة المضافة لجميع النشاطات التي تقوم بها.

- **أهمية البحث:**

تمر معظم الدول النامية والعربية بما فيها الجزائر بمرحلة إصلاح اقتصادي شامل، ومن أهم مرتكزا ته إصلاح التعليم العالي، من هذا المنطلق تأتي أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

1. مساعدة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر على متابعة ومراقبة أدائها بالاعتماد على النموذج المقترح لتطوير خدماتها وترقية جودة مخرجاتها وتميز أدائها.
2. الحصول على تقارير الأداء لتكون نمطا أدائيا يعكس نتائج أكثر من فترة زمنية واحدة وبالتالي زيادة القدرة



[2] (Tohidi. H, 2010).

[3]- إن الأداء مفهوم متعدد المعايير (Multicritères) يجب أن يراعي هذه الميزة.

على تقييم نقاط القوة والضعف سواء كان ذلك بالنسبة للمؤسسة نفسها أو مقارنتها مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى الوطنية، العربية والدولية.

3. التركيز على البعد الإستراتيجي في الصناعة المعرفية من حيث تحديد الرؤية الإستراتيجية والأهداف ومؤشرات قياس الأداء، مما يساعد على بناء إحساس مشترك حول إستراتيجية مؤسسات التعليم العالي ، وربط الممارسات والنشاطات قصيرة الأجل بالاستراتيجيات بعيدة المدى وتحديد الأولويات التي يجب التركيز عليها.
4. التحول من الرقابة التقليدية التي تعتبر إجرائية في طبيعتها إلى رقابة فعالة تلعب دورا تشخيصيا واستراتيجيا من حيث تحديد الأهداف وقياس الأداء وتقييمه والتركيز على الرقابة الذاتية والتقييم الذاتي، مما يؤدي إلى تشجيع وتحفيز فاعلية مؤسسات التعليم العالي في المساءلة ومتابعة الأداء.

- **منهجية البحث:**

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، لتجميع الحقائق والمعلومات التي تخص قياس الأداء وبطاقة القياس المتوازن، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة.

ومن خلال التحليل الإحصائي الاستدلالي (Inferential statistics) سيتم اختبار فرضيات البحث، وبناء ثلاثة استبيانات لجمع البيانات الضرورية، وبعقد مقابلات شخصية مع عينة من الإطارات الإدارية (بالإضافة إلى المديرين ، ورؤساء الأقسام) في الجامعة المدروسة وعينة من الطلبة. وفي الأخير تم تطوير بطاقة تصلح لاستخدامات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

I- المفاهيم الأساسية لقياس الأداء:

الأداء الشامل الذي تسعى الجامعات اليوم إليه وملزمة على تحقيقه يتجه إلى الأداء المستدام. أين يجب على كل مشارك في المحيط السوسيو- اقتصادي الاستثمار فيه. يكمن هذا الأداء الشامل والمستدام في تحقيق التوازن بين عدة أبعاد للأداء.

1. التوازن: هدف أساسي لقياس الأداء:

حسب المعيار ISO 9004 لسنة 2009، الأداء المستدام لمؤسسة يتمثل في قدرتها على تحقيق والمحافظة على أدائها في الأجل الطويل. وبدوره يتحقق الأداء المستدام للمؤسسة بإشباع وتلبية تطلعات واحتياجات أصحاب المصلحة بطريقة متوازنة. يفترض هذا التوازن في أنظمة إنتاج السلع وحتى الخدمات مثل خدمة التعليم الجامعي، بين الأبعاد الاجتماعية، الاقتصادية والبيئية لتحقيق متلازم للأداء الاقتصادي (قابل للنمو viable)، والأداء الاجتماعي (منصف وعادل equitable) والأداء البيئي (قابل للعيش والاستمرار liveable) كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل(1): أبعاد الأداء المستدام

المصدر: من إعداد الباحثين.

بدورها تسعى الجامعة الجزائرية إلى وضع منظومة تكوين تتطابق مع المعايير الدولية المعمول بها لدراسة البرامج البيداغوجية وتقويم الطالب الجامعي وفقا لهذه المقاييس الدولية، وتوفر لذلك ميزانيات معتبرة (قدرت سنة 2013 ب 264.582.513.000 دينار جزائري)[4] ، هادفة إلى أن يكون خريجوها منافسين وناجحين، في أسواق العمل العالمية، وهذا ما نعتبره أداء اقتصادي، مع حرصها على منح فرصة التعليم الجامعي لكل متفوق في شهادة البكالوريا، وأمام هذا العدد المتنامي من الطلبة ضاعفت الوزارة المعنية من عدد المؤسسات الجامعية والهياكل المتخصصة[5]، لغرض توزيعها بشيء من العدالة على جهات الوطن، ومن أجل تلبية حاجة المجتمع من التنمية المستدامة. وبهذا فهي تحقق الأداء الاجتماعي. هذا ما يتطلب بذل المزيد من الجهود والعمل على توفير الأرضية الملائمة، من أجل ترسيخ مبادئ الجودة التي تتبناها الجامعة الجزائرية للارتقاء إلى المعايير الدولية في مجال العلم و المعرفة. أضف إلى ذلك الاهتمام بالبيئة وحسن استغلالها، بزيادة الوعي الإيكولوجي الدولي والوطني. حيث أصبحت البيئة في مقدمة اهتمامات كل من المواطن البسيط ومتخذ القرار. دعم هذا الاهتمام بزيادة البحوث العلمية التي تشجعها الجامعة، والتي تهدف ماهيتها إلى اقتصاد أخضر يهتم بالطاقات المتجددة، من أجل المحافظة على توازن البيئة وعدم هدر ثرواتها من جهة، ومن جهة أخرى بإصدار عدد من القوانين المتعلقة بالبيئة[6] والتعريف بها ومناقشتها من خلال ملتقيات دولية ووطنية. أكيد كل هذا يتجسد في سعي الجامعة إلى تحقيق الأداء البيئي.

إن تضافر و اندماج مختلف أبعاد الأداء (الاقتصادي و الاجتماعي والبيئي) يجعل من أداء الجامعات الجزائرية أداء مستدام وشامل. إذن كون أن الأداء الجامعي هو شامل ومتعدد الأبعاد، يجب أن يراعي قياسه هذه الخاصية ويتم بطرقة أو أسلوب متعدد الأبعاد ويتمثل في طريقة الأداء المتوازن (BSC).

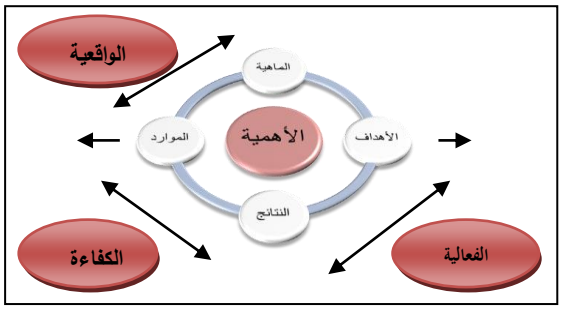
---

[4] رغم أهمية ميزانية التعليم العالي إلا أن 53,31 % منها تمثل أجور الأساتذة والموظفين، و 43,18 % يذهب لقطاع الخدمات الجامعية، بينما ميزانية جامعة هارفارد الأمريكية تساوي 12 مرة ميزانية التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر. وتمثل ميزانية القطاع فقط 1.69 % من PIB سنة 2008، في حين ميزانية القطاع في فرنسا تمثل 4 % من PIB.

[5] بلغ عدد المؤسسات الجامعية 92 مؤسسة، وتضاعف عدد الطلبة من 2725 سنة 1963 إلى 1077945 سنة 2011.

[6] بلغ مجموع النصوص القانونية والتنظيمية المتعلقة بالبيئة إلى 499 نصا حتى سنة 2012، أهمها القانون 03-10 المؤرخ في 19 يوليو 2003 ، يتعلق بحماية البيئة قي إطار التنمية المستدامة .ج.ر .عد د - 1 - 43- 2003.

رغم إدراك الجامعة بأهمية الأداء المتوازن لأبعاده المتعددة، إلا أنه عموما وغالبا ما تتخذ القرارات على أساس نتائج الفترة القصيرة، أي بمنطق مخالف تماما للأداء المستدام. أيضا بالنظر إلى تعدد معاني الأداء واختلافها في الاستعمالات اليومية والاتصال، من الصعب جدا تحديد مفهوم الأداء وخصائصه بدقة. فقد يعبر عن النتيجة، أو أحسن نتيجة (بالنسبة للرياضي)، كذلك قد يكون النتيجة المثلى (بالنسبة للآلة)، أو يمثل النشاط في حد ذاته. هنا نرجع إلى آراء بعض المتخصصين في مراقبة التسيير، حيث يرون أن الأداء لا يكمن في نتيجة النشاط ولا في النشاط نفسه ولا حتى على مستوى الهدف، إنما يتحقق باتفاق وتنازل كل من الأهمية (relevance)، الكفاءة(efficiency)، والفعالية(efficacy)، والجاهزية والواقعية(effectiveness)[7]. وبهذا يكمن الأداء في الملائمة المتوازنة بين الأهداف المحددة للنظام، و النتائج المحصلة، والموارد المعبأة لتحقيق تلك النتائج، الكل في حدود ماهية النظام.



المصدر: من إعداد الباحثين

إذن يكمن الأداء المستدام للجامعة في التوازن المحقق بين مختلف مركبات الأداء دون تفضيل بعضها على حساب البقية، مثلا إذا فضلت الجامعة الكفاءة في مجال البحث على حساب الفعالية في مجال التكوين، فسوف أكيد تفقد طلبة ذوي تكوين متميز قادرين على مواصلة البحث العلمي في المستقبل و شركاء اقتصاديين مزودين بمهارات معتبرة قبل التوجه للبحث (ضمن أطروحات) والتي تتحول في المستقبل إلى مؤسسات مكرسة للبحث فقط. أكيد هذا التوازن المرغوب من قبل الجامعة يكون صعب التحقيق لأن الجامعة تتميز بالديناميكية الحتمية والعشوائية (deterministic and stochastic)[8].

لهذا يجب استعمال أداة متعددة الأبعاد لقياس الأداء في مؤسسات التعليم العالي. تساعد على اتخاذ قرارات، تساهم في التحسين المستمر وتحقيق الجودة. والمتمثل في التطبيق المتزامن لمبادئ الجودة(Deming &Shewhart, 1993) وأسس قياس الأداء.

2. مرحلة التقييم لـ Deming: تمثل القياس ومؤشرات الأداء:

في الطريقة الكلاسيكية لـ Deming للتحسين المستمر (Plan-Do-Act-Check)، تتضمن مرحلة التقويم (Check) مراقبة والتعرف على قدرة الحل المتخذ على معالجة المشكل أو تحسين العملية. وهذا لتغذية المرحلة الموالية(Act) من أجل التحسين. يستعمل لهذا الغرض، الكثير من مؤشرات الأداء وجداول القيادة.

الشكل (3): مبادئ الجودة لـ Deming

المصدر: (W. E. Deming, 1986)

من المفروض أن الجامعات الجزائرية طبقت هذا الأسلوب منذ سنة 2005/2004. تزامنا مع تبني نظام LMD الذي يقوم على فلسفة التقويم المستمر، والجودة والحركية والشهادات المعترف بها عالميا،

وبالرغم من المزايا المرتبطة بتبني تطبيق نظام LMD في التعليم العالي، إلا أن المعطيات والإحصاءات المستخلصة من ورشات العمل والندوات بهذا النظام، تؤكد بأن إدراك المفاهيم الأساسية لهذا النظام وتطبيقها على أرض الواقع يعاني جملة من الصعوبات الإيديولوجية والمعرفية والتشريعية واللوجستية.

وفي المقابل إن الوعي الذي تجسده سياسة وتوجيهات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، يستلزم تجنيد كفاءات ذات أخلاقيات مهنية عالية تؤسس لثقافة الجودة في الممارسة التعليمية الدائمة، واعتمادها مؤشرات التحسين المستمر.

مع ذلك، العديد من الأسئلة التي تطرح حول قدرة هذه المؤشرات على تحقيق التحسين المستمر. تربط كل من (Boitier. M & Rivière. A, 2010) هذه التساؤلات بمؤشر "توظيف الخريجين" :

- ما يتوجب علينا أن نقيس؟ الوقت بين التكوين و العمل، أو بين التخرج وإيجاد العمل، أيضا ما مصير الطالب بعد ثلاث سنوات التخرج ...؟
- أين تقع روافع التأثير على الأداء المقاس؟ في نظام الجودة "الجامعة"، في جودة العمليات خاصة منها عملية التكوين، أو جودة المنتج، أي الشهادة المحصلة من هذه العملية التعليمية.
- ما هو مستوى الرقابة على هذا المؤشر من قبل الجهات المعنية؟ هناك صلة واضحة بين النشاط والنتائج المقاسة دون تأثيرات خارجية كبرى؟

[7]– (Sénéchal. O, 2004).

[8] – (Hofstede. G, 1978).

تعتمد الإجابة عن هذه الأسئلة بشكل كبير على المعنى الممنوح للمؤشر والمهام التي سوف تنجز.

بدوره (P. Lorino, 1997) ، يعتبر الإنسان يتميز ببعض الاستقلالية المعرفية (كل فرد يحوز على حصة المعرفة الضرورية للنشاط) واستقلالية سياسية (كل فرد يملك حصته من السلطة). وبهذا فهو يملك حرية تفسير الأحداث الناتجة والأوامر التي يتلقاها. كنتيجة لذلك، يتبين أن القيادة الحقيقية مهما كان موضوعها لا تمارس على النشاط إنما على تفسير النتائج. ويترتب على هذه الملاحظة أن قيادة الجامعة تتطلب حل وسط بين نموذجين متعارضين للقيادة هما: التنظيم الآلي (cybernetics) الذى عرضه (Wiener،1948)، والتعلم التنظيمي المروج له من قبل (Lorino،1997). يتطلب هذا، أسلوب جديد للإدارة يأخذ بعين الاعتبار البعد الإنساني للمنظومة الجامعية ومناسب لإحداث التغيير: الأسلوب الأساسي للإدارة (Organic).

3. أسلوب الإدارة الأساسي:

نلمس التحسين المستمر للجودة من خلال تحفيز كل عضو في النظام للتفكير واقتراح جملة من التحسينات تصب في اتجاه المصلحة الجماعية، مما يخلق دافع قوي للتحسين من طرف كل الأعضاء. إذن هو نمط أو أسلوب إدارة يجمع بين مستوى مرتفع من المشاركة ومستوى عال من التكامل بين أعضاء النظام الذي ينتمون إليه لتحقيق الجودة والتغيير الضروريان للأداء الشامل والمستدام.

وضع هذا الأسلوب الإداري من طرف (T. Burns, 1994 & G.M. Stalker) و يتميز بـ:

شفافية عمل الهرم الإداري سواء من حيث التنظيم و تدفق المعلومات.

حرية تعبير القدرات الفردية بمنح المبادرة و الاستقلالية لجميع الفاعلين في جميع مستويات التنظيم.

ضمان وحدة متناسقة بفضل التبادل الجيد العمودي (من الأسفل إلى الأعلى والعكس).

تحديد الشركاء الآخرين، حيث يتعدى هذا الأسلوب حدود المؤسسة ويمتد إلى كل الأطراف ذات المصلحة (Stakeholder view) المطورة من طرف (Freeman, 1984). وهي في نفس الوقت، جوهر المعيار (ISO- 26000) حول المسؤولية الاجتماعية للشركات (RSE). تقتضي هذه النظرية إدماج في أساليب الرقابة على نشاط المنظمة، جميع الأفراد والجماعات الذين يساهمون بصفة مباشرة أو غير مباشرة في خلق القيمة والنشاط باعتبارهم المستفيدين المحتملين و / أو من يتحمل المخاطر.

من خلال هذا العرض المبين لخصائص الإدارة الجامعية، نقترح أداة مناسبة لقيادة المؤسسات الجامعية تأخذ بعين الاعتبار كل المبادئ المذكورة سابقا: وهي بطاقة الأداء المتوازن (Balanced Scorecard).

ومن هذا المنطلق، تسعى جامعة أبي بكر بلقايد جاهدة لكسب رهان ضمان الجودة، من خلال تكوين مكثف لمواردها البشرية الذي تعتبره من أهم أولوياتها والإلحاح على ضرورة الارتقاء إلى المعايير الدولية في مجال العلم و المعرفة اللذين توفرهما لضمان الجودة و الاعتماد.

II-القياس المتوازن للأداء:

تم عرض الفكر المبدئي حول مفهوم القياس المتوازن للأداء في مقال نشر في العدد الأول من مجلة Harvard Business (Review) لسنة 1992، ويستهدف القياس المتوازن للأداء النظر لمنظمة ما من خلال أربع زوايا حيوية، من خلال ربط التحكم التشغيلي قصير المدى برؤية وإستراتجية المنظمة طويلة المدى وبهذه الطريقة تركز المؤسسة على نسب رئيسية حاكمة في مجالات مستهدفة. بعبارة أخرى تضطر المؤسسة لمراقبة والتحكم في العمليات اليومية على اعتبار أنها تؤثر في النمو والتطور غدا. ولذا فان مفهوم القياس المتوازن للأداء يقوم على لثلاثة أبعاد زمنية: الأمس واليوم وغدا. فما نفعله اليوم من أجل الغد قد لا يكون له تأثير مالي ملحوظ حتى حلول بعد غد، وبذلك تتسع بؤرة تركيز المؤسسة ويصبح من المجدي والعملي مراقبة النسبة الرئيسية غير المالية بصورة متواصلة[9].

اعتمدت البطاقة على مفهوم الإستراتجية، وفق علاقة السبب والنتيجة وتوجيه جهود العاملين نحو تحقيق تلك الاستراتيجية. واشترط النموذج ضرورة أن تتبع الاستراتيجية التنافسية للمنظمة من البيئة المحيطة بها، أي يجب على المنظمة أن تعدل وتطور من إمكانياتها المادية والبشرية لتتناسب مع الظروف المتاحة في البيئة التي تعمل فيها.

يمكن نظام القياس المتوازن للأداء المنظمة من توضيح الرؤية الخاصة بها واستراتيجياتها، بالإضافة إلى تبين كيفية ترجمة هذه الرؤية الاستراتيجية إلى خطط وأنشطة تنفيذية، وبهذا يوفر هذا الأسلوب الأدوات والمؤشرات التي تساعد على تحقيق مستوى متميز من النجاح المستقبلي.

"إن القياس المتوازن للأداء، يأخذ الاستراتيجية من النظرية إلى الفعل، وهو ليس نظام قياس فقط بل أداة توجيهية من أجل ترجمة الاستراتيجية إلى فعل في كل مستويات المنظمة" (Nair, 2004, p13)، إذن هو نظام إدارة شامل (Système global de management).

وبما أن المنظمة تعمل في ظل بيئة ومناخ كثير التعقيد يتضمن مجالات عديدة لا بد من دراستها وفهمها جيدا بالنسبة للعملاء

[9] - (Nair, 2004, p3).

والمنافسين والمنتجات المشابهة والبديلة ومستويات الأسعار والتكنولوجيا، فإن هذه البيئة المعقدة تحتاج إلى التفهم الدقيق لغايات المنظمة وما تتضمنه من أهداف قصيرة الأجل، بالإضافة إلى بيان طرق و وسائل تحقيق هذه الأهداف، إذ يعتبر هذا شرط أساسي لنجاح تطبيق بطاقة القياس المتوازن للأداء في قياس أداء مؤسسة (يوسف، 2005، ص126). إذن يصور القياس المتوازن للأداء، المنظمات من أربع وجهات نظر ويطور المقاييس ويجمع البيانات ويحللها ويحافظ على المقاييس المالية، على الرغم من أنها ليست كافية لتوجيه وتقييم المنظمات لإيجاد قيمتها المستقبلية من خلال الاستثمار في العملاء والموظفين والتكنولوجية والابتكار أي استخدام مقاييس غير مالية للأداء تساعد في تحديد وقياس مسببات القيمة غير المالية التي تدفع المنظمة نحو تحقيق النجاح في ظل بيئة الأعمال الحديثة، و لذلك يطلق على المقاييس غير مالية أنها مؤشرات قائدة أو دافعة "leading indicators" لأنها تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف بالمنظمة و رسم صورة عن الأداء المستقبلي لها من خلال قياسات الأداء[10]، مثل رضا العميل وتطوير المنتج ودورة التصنيع وتحسين الجودة ((Norreklit, 2000 Itter &Larcker ,1998), ((Leathy, 1999),.

1. تعريف بطاقة القياس المتوازن (BSC):

عندما نتحدث عن قياس الأداء المتوازن، فيقصد منه ترتيب الدرجات (Grading)، ويجب أن يعكس توازنا بين عناصر الأداء العديدة المختلفة. ونظرا للأهمية الممنوحة للقياس المتوازن، ينبغي النظر إليه ليس فقط على أنه سجل للنتائج المحققة، بل أن يستخدم أيضا كمؤشر للنتائج المتوقعة، لتوضيح خطة العمل ومن ثم رسالة المنظمة ككل[11].

تم تعريف بطاقة القياس المتوازن للأداء بأنها:" مجموعة من المقاييس المالية وغير المالية، تقدم للإدارة العليا صورة واضحة وشاملة وسريعة عن أداء المنظمة" (Norton& Kaplan, 1992 ,71).

كما عرفت على أنها: "بطاقة تسجيل ذات أربعة محاور أو أبعاد هي[12]: المحور المالي، العملاء، العمليات الداخلية، والتعلم والنمو، وتقدم صورة متوازنة عن الأداء التشغيلي فضلا عن قيادة أداء "المنظمة للمستقبل". (Norton& Kaplan,1996, ,P53, B,).

ويمكن تعريف بطاقة القياس المتوازن للأداء بأنها[13]: أول عمل نظامي حاول تصميم نظام لتقييم الأداء والذي يهتم بترجمة إستراتجية المنظمة إلى أهداف محددة ومقاييس ومعايير مستهدفة ومبادرات للتحسين المستمر، كما أنها توحد جميع المقاييس التي تستخدمها المنظمة(المغربي، ص 278).

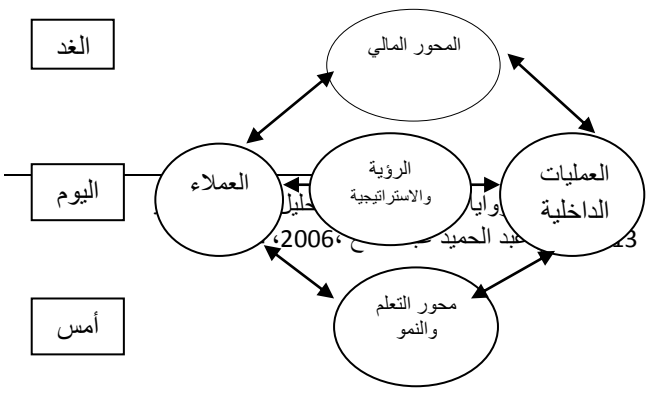
تشترك التعاريف السابقة في عامل أساسي مشترك هو اعتبار بطاقة القياس المتوازن للأداء بأنها نظام شامل لقياس الأداء من منظور استراتجي يتم بموجبه ترجمة إستراتجية أي منظمة أعمال إلى أهداف إستراتجية ومقاييس وقيم مستهدفة ومبادرات واضحة.

إذن، يعبر التقييم المتوازن للأداء عن تحويل غاية المنظمة وإستراتيجيتها إلى مجموعة أساسية من مقاييس الأداء، والتي تمثل إطارا عاما للقياس الإستراتيجي لنظام الإدارة داخل المنظمة، ولذلك فإن هذا الأسلوب لا يركز فقط على المقاييس المالية وما يرتبط بها من أهداف مالية، بل يتضمن محاور مختلفة يمثل كل منها محركا من محركات الأداء لتلك الأهداف، ويعمل الأسلوب على قياس أداء المنظمة من خلال حركة التوازن بين محاور أربعة أساسية، حيث يقوم بوصل الرؤية والإستراتيجية بهذه المحاور وهي (Kaplan&Norton,1993,p 134):

- المحور المالي (Financial perspective).
- محور العملاء (Customer perspective).
- محور العمليات الداخلية (Internal Business).
- محور التعلم و النمو(Learning and growth perspective).

ويوضح الشكل التالي فكرة نظام القياس المتوازن للأداء المتضمن للمحاور الأربعة المذكورة والملائم للأبعاد الزمنية الثلاثة: الأمس واليوم والغد.

الشكل رقم (4): الأبعاد الزمنية الثلاثة لنظام القياس المتوازن للأداء



---

[10] - يوجد في الكتابات عن نظم قياس الأداء عدة مصطلحات قد توحي بنفس المعنى، وفيما يلي توضيح لمعنى كل مصطلح:

– مقاييس الأداء (Performance measures) :و هي الأدوات المستخدمة للحكم عن جودة الأداء ومدى تحقق الأهداف المخططة.

* مؤشرات الأداء(Performance indicators) : وهي المعادلات أو القواعد التي تصف الأداء.

* قياسات الأداء(metricsPerformance): وهي الأشياء محل القياس.

* تقارير الأداء (Performance reports): وهي ملخصات لمقاييس الأداء.

* متغيرات الأداء(variablesPerformance: وهي عوامل مؤثرة على الأداء و يمكن تصنيفها إلى متغيرات تابعة ومتغيرات مستقلة، وبالتالي تعبر عن العلاقات السببية بين الأداء والمتغيرات التابعة له.

[11]- PMEC ، الأداء الفعال باستخدام بطاقات الأداء المتوازن خطوة بخطوة، 2007، ص15.

المصدر :(Kaplan &Nortan, 96) بتصرف من الباحثين.

يبين الشكل السابق أهمية الأبعاد الزمنية في نظام القياس المتوازن للأداء، فما يفعله العاملون اليوم قد لا يكن له أثار مالية ملموسة إلا بعد فترة (الغد). و إن وصف هذا النظام بالمتوازن (Balanced) يرجع إلى كونه يغطي النواحي المالية وغير مالية في المنظمة، إضافة إلى إيجاد التوازن بين عدة أنواع من المقاييس:

1. المقاييس قصيرة الأجل والتي تركز على الأنشطة قصيرة الأجل. والمقاييس طويلة الأجل والتي تركز على قياس الآثار بعيدة الأجل كالاستثمار في العملاء المستفيدين أو الموظفين.
2. المقاييس الخارجية والمتعلقة بالجماهير الخارجية كالعملاء، أو المساهمين، والمقاييس الداخلية والمتعلقة بالعمليات والنمو والإبداع (التدريب والتأهيل المستمر).
3. المقاييس الموضوعية كالمقاييس المالية ومقاييس ذاتية أي خاضعة للأحكام الشخصية كالمقاييس المتعلقة بالعملاء أو المستفيدين من الخدمة.

يجب أن تبنى كل من المقاييس الموضوعية والذاتية على الحقائق ولا يجب أن يبنى أي منهما على المشاعر الشخصية وتتميز المقاييس الموضوعية بثلاث خصائص هي (ضو،2004، ص 305)[14]:

- القابلية (Verifiability).
- عدم التحيز (الحياد) (Neutrality).
- أمانة العرض والتمثيل (Faithfulness Representational)

4. المقاييس المرجعية (Lagging) وهي التي توضح أداء سابقا وتركز على نتائج مثل رضى العاملين، والمقاييس الإرشادية (Leading) وهي التي تقود أو تحفز الأداء مثل قياس معدلات الشكاوي، الغياب.

ويرى (Nair) بأن القوة في نظام الأداء الإستراتيجي المتوازن تكمن في الاعتراف بكل من المؤشر المرجعي والإرشادي، الأمر الذي يسمح للمنظمات بموازنة النتائج الماضية مع المحركات المستقبلية للأداء (Nair, P16).

دراسة (نظمي، 2004) [15] كان الغرض منها تطوير نموذج مقترح لتحسين أداء الجامعات الأردنية الخاصة في ضوء تطبيق نظام بطاقة القياس المتوازن للأداء، وقد قامت الباحثة بالبحث عن أهم معايير ومؤشرات الأداء التي تقود إلى تحقيق الأهداف الإستراتيجية المنبثقة من رؤية وإستراتيجية الجامعة و بالتالي تحسين وتطوير أدائها في ضوء فلسفتها و رسالتها.

1-الدراسات السابقة:

يمكن إيجاز أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وما اتبعته من منهجية وكذلك نتائجها فيما يلي:

- **الدراسات العربية:**

1-دراسة (نظمي، 2004): تهدف إلى تطوير نموذج مقترح لتحسين أداء الجامعات الأردنية الخاصة في ضوء تطبيق نظام بطاقة القياس المتوازن للأداء، من خلال البحث عن أهم معايير ومؤشرات الأداء التي تقود إلى تحقيق الأهداف الإستراتيجية المنبثقة من رؤية وإستراتيجية الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن تحسين وتطوير الأداء يتم في ضوء فلسفة و رسالة الجامعة.

2-دراسة (العلي، 1996): استخدمت نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، واستعراض الدراسات السابقة في إدارة الجودة الشاملة. وخلصت إلى نتيجة مفادها أن إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تعتمد على الجهود المشتركة، وتطبيق هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي يتطلب ضرورة الحصول على الدعم من منظمات الأعمال المختلفة.

3-دراسة (ناجي (1998): هدفت إلى التعرّف على مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وتوصلت إلى أن مستوى رضا طلبة جامعة عمّان الأهلية كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية، مما يلزم الجامعة تقديم الحوافز للموظفين لتلبية احتياجات الطلبة.

4-دراسة (المؤتمر العربي الدولي الرابع عشر، 2004): بينت أن الإدارة بالقياس هي الطريق لمنظمة المستقبل. من خلال استعراض الدراسات السابقة بهدف إيجاد مقاييس لجميع عناصر العملية الإدارية. ونتجت إلى ضرورة الاهتمام بالقياس لمواجهة التحديات، وأهمية استخدام الأساليب الحديثة في القياس ومن أهمها القياس المتوازن للأداء.

- **الدراسات الأجنبية:**

1-دراسة (Coate, 1990): من خلال استطلاع، هدفت الدراسة إلى

1- ضو سعيد يحي محمود، استخدام بطاقة مقاييس الأداء المركبة والمتوازنة في رفع كفاءة نظم المحاسبة عن تكلفة العمالة(المكافآت والحوافز) مدخل كمي لدراسة تطبيقية، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، جامعة القاهرة، العدد 64 ، 2004 .

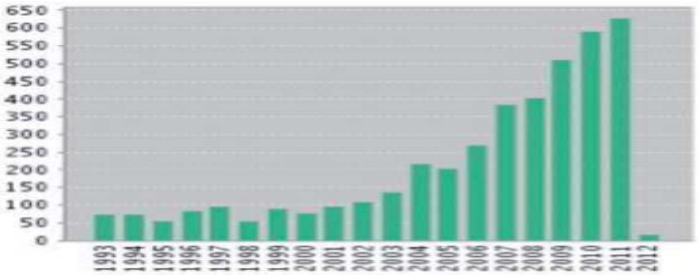
15- مسودة سناء نظمي، تطوير نموذج لتقييم أداء الجامعات الخاصة الأردنية في ضوء تطبيق نظام بطاقة العلامات المتوازنة، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2004.

تحقيق سياسة الجودة الشاملة في جميع أنحاء جامعة أوريجون بحلول عام 1994، وتوصلت الدراسة إلى أن: (17) مؤسسة تعليمية منها تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة في جزء من مناهج الطلاب الخريجين ومَن هم على أبواب التخرج. ونصف المؤسسات التعليمية قد نفذت سياسة الجودة الشاملة. واستخدام سياسة الجودة الشاملة في (خمس) منها لغرضي التعليم والأبحاث فقط، وأن خمسة عشر من هذه المؤسسات قد بذلت جهداً ملحوظاً من هذه الناحية، بينما العشرة الأخرى قد كرّست جهودها للجانب الأكاديمي.

2-دراسة (Tohidi. H, 2010): بينت الدراسة أهمية استخدام بطاقة الأداء المتوازن بشكل خاص في المؤسسات التعليمية الحكومية. بهدف تقويم الأداء به من خلال مقارنة الأداء المخطط والمستهدف بالأداء الفعلي لتقييم نتائج تقديم خدمات التعليم عبر الانترنت. وخلصت إلى أن استخدام البطاقة أدى إلى تعظيم العائد من تقديم الخدمات التعليمية بزيادة أعداد المستفيدين، مما انعكس على نمو إيرادات هذه الخدمة نتيجة تحسين الأداء الناتج من التطوير المستمر في تقديمها، بناءاً على تقويم الأداء عبر منظور العملاء (الطلبة). كما توصلت الدارسة إلى أن تسهيل طرق تقديم الخدمة التعليمية والتغيير المستمر يؤدي إلى التفاعل الدائم بين المستخدم والمؤسسة مما ينعكس على زيادة إيرادات تقديم الخدمة.

3-دراسة (Bouchardy.I): كان ميدان الدراسة الخدمة العامة غير الربحية (الجامعات الفرنسية)، بإبراز حدود القياس المالي كأداة مساعدة على اتخاذ القرار بالنسبة لمسئولي الجامعات، فناقشت الدراسة 3 نقاط مهمة هي: - أهمية التمييز بين القياس والترتيب لإدراك مساهمة القياس في تميز الجامعات - يختلف مفهوم جودة الخدمة العامة في فرنسا وفقا لتقدير أصحاب المصلحة من شركاء في الإنتاج، الممولين، والمقيمون، فبعضها يركز على أن الجودة لا تتجزأ من التدريب والبحوث، والبعض الآخر يعطي أهمية أكبر لظروف إنتاجها و التكاليف - فورية الكفاءة وارتباطها بالأجل القصير لا يعد بآمال كبيرة في هذا المجال لأنه سوف يؤدي إلى زيادة المهارات التقنية على حساب القدرات الاجتماعية ويخفي الحدود الموجودة في إدراك التكاليف.

اتفقت أغلب الدراسات السابقة على ضرورة استخدام مقاييس أخرى تساند مقاييس الأداء المالية التقليدية تتمثل في مقاييس الأداء غير المالية والتي تقيس الأداء خارجياً في الأجل الطويل وتركز على مسببات ومحركات الأداء. هذه المقاييس لابد أن تشتمل على جميع المستويات الإدارية بالمؤسسة، وأن تغطي هذه المقاييس الجوانب المالية وغير المالية بالمؤسسة. كما أيدت تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن، واعتبرته أداة إدارية استراتيجية مهمة من أجل تحسين وتطوير مقاييس الأداء المالية وغير المالية، لأن كل وحدة نشاط تترجم استراتيجيتها إلى مقاييس وأهداف ملموسة، وهذا يجعل نظام قياس الأداء نظام تغذية رقابي للمستقبل، ويعمل على إيجاد التوافق بين الأهداف الفردية والخاصة بالأقسام والاستراتيجية العامة للمؤسسة. وهكذا تضمن هذه الأداة الجديدة، قيادة الأداء الحالي للمؤسسة والتنبؤ بالأداء المستقبلي، مما يؤدي إلى ظهور عهد جديد للإدارة، يأخذ في الاعتبار المتغيرات البسيطة للأداء (Soft) والمتغيرات المعقدة (Hard).[16] وبالتالي فإنه وضمن البيئة المتغيرة يتمثل هدف كل مؤسسة، مهما كانت طبيعتها ومهما كان حجمها، في خلق قيمة مضافة تشير إلى النجاح والتفوق وتعبر عن الأداء الكلي للمؤسسة.



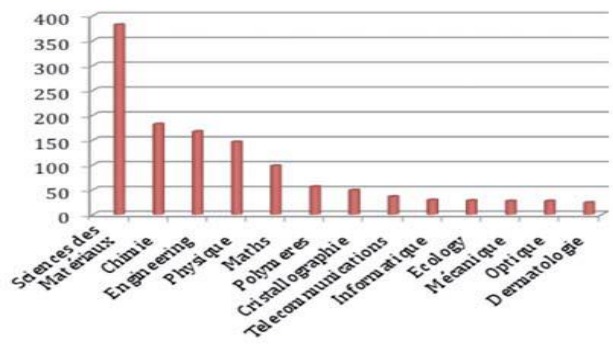
كما أوصت الدراسات السابقة بأهمية ومتابعة البحوث خاصة في منظمات التعليم العالي.

III- تطبيق بطاقة القياس المتوازن للأداء في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية:

1-مقدمة عن الجامعة:

إن جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، التي تشهد حاليا تطورا ملحوظا، تأسست بمقتضى المرسوم 138-89 المؤرخ في 01 أوت 1989، المعدل و المكمل بالمرسوم التنفيذي رقم 205-95 المؤرخ في 05 أوت 1995 ثم بمرسوم تنفيذي أخر، معدل رقم 98-391 و المؤرخ في 02 ديسمبر 1998. لقد جرى التعليم الجامعي في بداية الأمر في مركز جامعي ضم بين 1974 و 1980 الجذوع المشتركة للعلوم الدقيقة و البيولوجيا. ثم اتسع هذا التعليم إلى شعب أخرى جديدة، شكلت في النهاية مجموعة من حلقات التكوين مما منح للطالب إمكانية متابعة دراسته التدرجية كاملة بتلمسان. ورغم الظروف الصعبة التي كانت تطبع تلك المرحلة، فإن المركز الجامعي حقق نتائج مرضية ملموسة حيث تخرجت منه الدفعات الأولى في العلوم الاجتماعية و الإنسانية باللغة الوطنية سنة 1984.

وفي أوت 1984، سمحت الخريطة الجامعية الجديدة بإنشاء المعاهد الوطنية للتعليم العالي، وقد مكنت هذه الخريطة من أن تحصل بعض الشعب التي كانت مجرد أقسام، على قانون حولها إلى معاهد حقيقية من



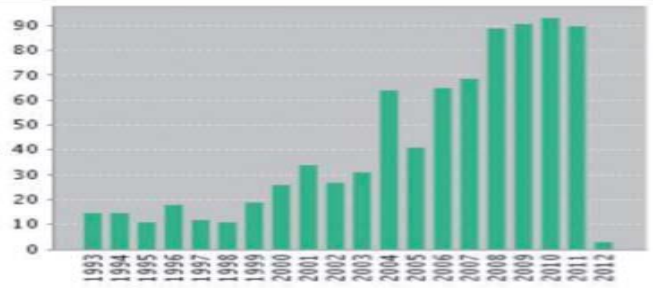
16- إن الأدا
قياسه يجب أن

جهة، كما ساعدت على فتح شعب جديدة من جهة أخرى. و لقد ميز هذا الشوط، وضع تعليم من المستوى الخامس (شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية) وتطور تعليم ما بعد التدرج الأول في مجمل الشعب المدرسة في تلمسان وأخيرا انطلاق تعليم ما بعد التدرج الثاني في 1991-1992.

إن هذه التعديلات التي تندرج في إطار استراتيجية شاملة لتنمية و تطوير جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان، تتمثل خاصة في إرادة قوية لفتح شعب جديدة، وهي الرؤية المتماشية مع الهدف المتوخى من إعادة هيكلة مجموع التكوين الجامعي تلمسان في شكل أقطاب رئيسية هي:

- قطب العلوم الاجتماعية و الإنسانية.
- قطب العلوم الدقيقة و التكنولوجيا.
- قطب علوم الأرض و الحياة.

لقد مر أكثر من ربع قرن على دخول التعليم العالي إلى تلمسان، و أملنا أن تسمو جامعتنا لتحتل مكانتها المرموقة بين جامعات المغرب العربي كما كان الحال بالنسبة لليعقوبية و الخلدونية، تلك



المدارس الراقية القديمة في تلمسان[17] . والأشكال التالية تبين تطور الإنتاج العلمي في جامعة أبي بكر بلقايد.

شكل(5): تطور الإنتاج العلمي في جامعة أبي بكر بلقايد (1993-2012)

عدد المقالات المنشورة سنة 2012 = 909 مقال.

المصدر: H. Aourag, « Production scientifique des universités Algériennes, TOP 10 , Janvier 2012.

شكل(6): عدد الاقتباسات العلمية في جامعة أبي بكر بلقايد (1993-2012)

عدد الاقتباسات سنة 2012 = 44480 مرة

المصدر: H. Aourag, « Production scientifique des universités Algériennes, TOP 10 , Janvier 2012.

شكل(7): تطور الاختصاصات في جامعة أبي بكر بلقايد (1993-2012)

وعلى المستوى الوطني أحرزت جامعة أبي بكر بلقايد على المرتبة السادسة(6) بمؤشر H:27.

المصدر: H. Aourag, « Production scientifique des universités Algériennes, TOP 10 , Janvier 2012.

1-رؤية ورسالة الجامعة:

- **الرؤيـة:**

تسعى جامعة أبي بكر بلقايد إلى تحقيق التميز في مجال التعليم الجامعي والبحث العلمي على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في ظل مناخ يتسم بالاستقلالية والحرية والديمقراطية والمساواة وبما يساهم في خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة.

- **الرسالة:**

في ضوء رؤية الجامعة تتمثل رسالتها في إدماج فكر الجودة الشاملة والتحسين المستمر في نسيج المنظومة التعليمية والبحثية بالجامعة، وذلك كما يلي:

- دمج ثقافة الجودة الشاملة والتحسين المستمر في العملية التعليمية والبحثية.
- إثراء المعارف النظرية والتطبيقية وفقاً للمعايير الأخلاقية والاجتماعية والثقافية للمجتمع.
- نشر ثقافة وأخلاقيات البحث العلمي.
- تدعيم التعاون بين الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحث العلمي محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- تطوير البرامج التعليمية في ضوء المعايير المحلية والإقليمية والعالمية.
- إمداد الطلاب بأحدث مصادر المعرفة والتكنولوجيا الحديثة لتنمية قدرتهم في الابتكار والقيادة والتعلم الذاتي والعمل الجماعي والمنافسة.

1-تحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعة (SWOT Analysis):

- **تحليل البيئة الداخلية:**

نقاط القوة (Strengths)	نقاط الضعف (Weaknesses)
- سمعة متميزة محلياً وإقليمياً وعالمياً، - ارتباط الجامعة بالعديد من اتفاقيات التعاون مع جامعات وهيئات عالمية. - حرم جامعي ذو موقع متميز يساعد على توفير بيئة تعليمية و بحثية فاعلة. - توفر الجامعة على بنية أساسية وتكنولوجية تساعد على	- غياب معايير مرجعية محددة وواضحة لتقييم ومتابعة كليات الجامعة وأقسامها المختلفة. - عدم وجود توصيف واضح ودقيق للمناهج يمنع التكرار. - غياب المتابعة والرقابة من جانب الأقسام أو اللجان العلمية على محتوى وطريقة إخراج الكتاب الجامعي.

[17] - www.univ-tlemcen.dz

تحقيق الجامعة لرسالتها وأهدافها بكفاءة وفاعلية. – تنوع وتعدد تخصصات وفروع الدراسة – وجود قنوات متزايدة للنشر العلمي تتمثل في الدوريات العلمية المتميزة والمؤتمرات والندوات العلمية التي تعقدها الجامعة، – تدعيم وتشجيع البعثات الخارجية ونظام الإشراف المشترك والمهمات العلمية. – وجود خلية لضمان الجودة بالجامعة تسعى لتحقيق أهداف التخطيط الاستراتيجي للجامعة والارتقاء بقدراتها التنافسية. – تنفيذ العديد من مشروعات تطوير التعليم العالي بالجامعة مما يسهم في تحسين كافة الأنشطة التعليمية والبحثية بها.	– ضعف كفاءة وفاعلية نظم المعلومات والاتصالات لربط الجامعة ووحداتها وكلياتها. – ضعف استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في برامج التدريس بالجامعة نظراً لعدم توفرها بكمية كافية. – عدم وجود نظام لمراجعة اللوائح والقواعد وإجراءات العمل وتحديد كيفية تحسينها وتطويرها لتدعيم جهود الجامعة لضمان الجودة وتحسين الأداء. – انخفاض مرتبات الأساتذة مما يؤدي إلى البحث عن ساعات إضافية وعدم تفرغهم للبحث العلمي، مقارنة بجامعات الجوار (المغرب وتونس). – عدم وجود تفاعل كاف بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في بعض الكليات وبصفة خاصة الكليات ذات الأعداد الطلابية الكبيرة (كليات العلوم الإنسانية). – عدم توجه البرامج الدراسية بشكل كاف لتلبية الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل وتزويد الخريجين بالمهارات والمعارف اللازمة لتحقيق ميزة تنافسية لهم. - محدودية دور البحوث الأكاديمية للجامعة في مواجهة المشكلات المجتمعية والتنموية. - غياب التركيز على التخصصات النادرة لتحقيق ميزة تنافسية للجامعة في مجالات علمية وبحثية غير تقليدية. - ضعف مستوى التأهيل العلمي والتدريب الإداري للموظفين بكليات الجامعة.

جدول رقم (2): تحليل البيئة الداخلية للجامعة

المصدر: من إعداد الباحثين.

- **تحليل البيئة الخارجية:**

في ظل المتغيرات الراهنة محلياً وإقليمياً وعالمياً أوضحت نتائج التحليل البيئي أن جامعة أبو بكر بلقايد أمامها العديد من الفرص المتاحة والتي يمكن الاستفادة منها في تدعيم "المركز التنافسي" للجامعة وتحقيق غاياتها وأهدافها الإستراتيجية، كما أن هناك مجموعة من التهديدات المحتملة والتي يتحتم على الجامعة أن تحدد كيفية التعامل معها في سبيل تحقيقها لرسالتها وغاياتها.

الفرص المتاحة (Opportunities)	التهديدات المحتملة (Threats)
– زيادة الاهتمام المحلى والإقليمي والعالمي بأهمية ضمان الجودة والتحسين المستمر في منظومة العملية التعليمية. –إنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد كخطوة تمهيدية لإنشاء "هيئة ضمان الجودة والاعتماد". –إنشاء خلايا ضمان الجودة لنشر الوعي بثقافة الجودة والتميز في الأداء في الجامعات والكليات المختلفة. –النمو المتزايد في أعداد الطلاب القادمين للجامعة من دول أخرى (إفريقية) كنتيجة لتداعيات ظروف عالمية معاصرة.	- الزيادة المستمرة والمتتالية في أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعة مما يزيد من الضغط على الإمكانيات والموارد المتاحة ويؤثر سلبياً على الخدمات المقدمة للطلاب. - توجيه الطلاب يقوم على معيار واحد وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة والاستعداد ومدى التناسب بين احتياجات الدراسة وإمكانيات الطالب مما أدى إلى انخفاض الدافعية لدى الطلاب للابتكار والإبداع والتميز. - التدهور المستمر في مستويات الطلاب القادمين من مرحلة التعليم الثانوي في اللغة العربية واللغات الأجنبية. - التربصات الطويلة الأجل للأساتذة إلى جامعات خارج الوطن. - عدم التوازن بين أعداد الخريجين من التخصصات المختلفة والاحتياجات الفعلية لسوق العمل. - زيادة معدلات البطالة مما يؤثر سلبياً على دافعية الطالب نحو التفوق والتميز.

جدول رقم (3): تحليل البيئة الخارجية للجامعة

المصدر: من إعداد الباحثين.

1-أداة الدراسة:

صممت 3 استبيانات، الأولى موجهة للمديرين ورؤساء الأقسام والثانية موجهة للأساتذة والثالثة لاستطلاع رأي الطلبة لفحص إمكانية

تطبيق بطاقة الأداء المتوازن. لكن لصعوبة التحليل وتعدد آراء الفئات المبحوثة تم فقط دراسة وتحليل الاستبانة الخاصة بالأساتذة والبالغ عددهم (52) أستاذ من كلية العلوم الاقتصادية. مكونة من 36 سؤال موزعة على أبعاد بطاقة الأداء كالتالي:

- البعد المالي يتكون من 5 أسئلة.
- بعد العملاء (الطلبة) يتكون من 12 سؤال.
- بعد العمليات الداخلية يتكون من 9 أسئلة.
- بعد النمو والتعلم يتكون من 10 أسئلة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لأسئلة الاستبانة.

✓ صدق الاستبانة:

لذلك، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة .ويبين الجدول رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة ($a = 0.05$) وبذلك يعتبر أن جميع أبعاد الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي.

الأبعاد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية .Sig
المالي	0,817	0,000
العملاء	0,861	0,000
العمليات الداخلية	0,817	0,000
التعلم والتطور	0,929	0,000

جدول رقم (4): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

المصدر: من إعداد الباحثين

✓ ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أي الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير عند إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. وذلك بحساب معامل الفا كرونباخ.

تظهر معاملات ألفا كرونباخ لكل أبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل في الجدول التالي:

الأبعاد	معامل الفا كرونباخ
المالي	0,8328
العملاء	0,8913
العمليات الداخلية	0,8184
التعلم والتطور	0,9204
الدرجة الكلية للاستبانة	0,9328

جدول رقم (5): معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المصدر: من إعداد الباحثين.

تظهر النتائج المبينة في الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ قد تراوحت بين 0.8184 و 0.9204 بالنسبة لأبعاد الاستبانة، أما بالنسبة للاستبانة ككل فقد بلغت 0.9328 وهي معاملات ثبات مرتفعة ،مما يشير لتمتع الاستبانة بالثبات. مما يجعل الاستبانة صالحة لتحليل النتائج واختبار الفرضيات.

2-اختبار فرضيات الدراسة.

✓ اختبار الفرضية الأولى:

هل تستخدم جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية المؤشرات المالية التي تقود إلى تحسين أدائها؟ بمعنى آخر هل تتوفر الجامعة على مقومات البعد المالي لبطاقة قياس الأداء المتوازن؟

تم اختبار صحة هذه الفرضية من خلال أسئلة البعد المالي، حيث أظهرت النتائج المبينة في الجدول أدناه أن متوسط الاستجابة قد بلغ 3.234 وأن الوزن النسبي للاستجابة على البعد المالي كانت 64.6 %. مما يدل على استغلال الجامعة لإمكانياتها ومواردها بكفاءة وفاعلية، وتظهر بوضوح لكل الفئة المبحوثة.

كما يوضح الجدول نتائج اختبار الإشارة وذلك لاختبار إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الاستجابة على فقرات البعد المالي وبين المتوسط الافتراضي للاستجابة (3) والتي تمثل الاستجابة المتوسطة.

الأسئلة	المتوسط	الوزن النسبي	القية الاحتمالية	الرتبة
1-يتم استغلال الموارد المالية والإمكانيات المتاحة بشكل يؤدي إلى تطوير الأداء الأكاديمي والإداري	4,057	81,1	0,000	3
2-يتم العمل على توفير مصادر تمويل تؤدي إلى تحسين الإيرادات الجامعية وتطورها.	4,076	81,5	0,000	2
3-تعمل الإدارة على زيادة البرامج والخدمات الأكاديمية المتنوعة عبر اعتماد مجالات وبرامج جديدة.	4,211	84,2	0,000	1
4-يتم استغلال الموارد المالية والإمكانيات المتاحة بشكل يؤدي إلى تطوير الأداء الأكاديمي والإداري	1,980	39,6	0,000	4

الدرجة الكلية للبعد	3,234	64,6	0,000	

جدول رقم (6): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لأسئلة البعد المالي

المصدر: من إعداد الباحثين.

✓ **تفسير النتائج لأسئلة البعد المالي:**

من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق يمكن استخلاص ما يلي:

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الاستجابة على جميع الأسئلة وبين الاستجابة المتوسطة، مع ملاحظة أن هذه الفروق كانت لصالح المتوسط الفعلي للاستجابة، عند مستوى (a = 0.05 في الفقرات (2،4، 1)، بينما كانت الفروق لصالح الاستجابة المتوسطة في الفقرتين (3،5)حيث كان متوسطها على الترتيب (1.846، 1.980) وهي اقل من 3 .

احتل السؤال الثالث والمتعلق بعمل الإدارة على زيادة البرامج والخدمات الأكاديمية المتنوعة عبر اعتماد مجالات وبرامج جديدة المرتبة الأولى، دليل على جهد الجامعة المتواصل في مواكبة التطور العلمي في كافة المجالات.

وبشكل عام فان متوسط الاستجابة على البعد المالي قد بلغ 3.234بوزن نسبي 64.6 % وهذا يشير إلى أن هناك موافقة متوسطة على هذا البعد من قبل أفراد العينة، مما يدعونا لقبول الفرضية الأولى، أي أنه تتوفر مقومات البعد المالي لبطاقة قياس الأداء المتوازن من أجل قياس أداء جامعة أبي بكر بلقايد.

✓ **اختبار الفرضية الثانية:**

هل تستخدم جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية المؤشرات غير المالية التي تقود إلى تحسين أدائها؟ هل تتوفر الجامعة على مقومات الأبعاد غير المالية (بعد العملاء، بعد العمليات الداخلية، بعد التعلم والنمو) لبطاقة قياس الأداء المتوازن؟

✓ **تفسير النتائج لأسئلة الأبعاد غير المالية:**

- بعد العملاء (رضا الطلبة):

أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (7) أن متوسط الاستجابة قد بلغ 3.924 وأن الوزن النسبي للاستجابة على بعد العملاء كانت 78.4% كما يوضح الجدول رقم (7) نتائج اختبار الإشارة وذلك لاختبار إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الاستجابة على فقرات بعد العملاء وبين المتوسط الافتراضي للاستجابة (3) والتي تمثل الاستجابة المتوسطة.

الأسئلة	المتوسط	الوزن النسبي	القيمة الاحتمالية	الرتبة
1-تعمل إدارة الجامعة على تحقيق درجة الرضا للطلبة.	3,92	78,4	0,000	7
2-تعمل الجامعة على تحقيق توازن بين القدرات الأكاديمية المتاحة والحصة المستهدفة من خريجي الثانوية العامة.	3,94	78,8	0,000	6
3-تحاول إدارة الجامعة التعرف على آراء الطلبة في الأداء الأكاديمي والإداري للأكاديميين والإداريين.	3,94	78,8	0,000	5
4-تولي إدارة الجامعة الاهتمام الكافي بمتطلبات وحاجات الطلبة.	3,92	78,4	0,000	7
5-تسعى إدارة الجامعة إلى تقديم أفضل الخدمات الأكاديمية لطلبتها باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة.	4,19	83,8	0,000	2
6-تعمل الجامعة على إتباع أسلوب تحليل الكفاءة العلمية للأساليب التدريسية والمحتوى العلمي للمساقات التعليمية.	3,73	74,6	0,000	10
7-تعمل إدارة الجامعة على تطوير العلاقة مع الخريجين ومتابعة أوضاعهم.	3, 32	66,4	0,000	12
8- تستجيب الجامعة لشكاوى الطلبة، ويتم معالجة الخلل في وقت قصير.	3,61	72,2	0,000	11
9-تعمل إدارة الجامعة على تطوير نوعية الخدمات التعليمية المقدمة وفق المستجدات الأكاديمية العالمية.	4,03	80,6	0,000	3
10- تعمل الجامعة على تحقيق الاستجابة لمتطلبات الطالب الجامعي.	3,90	78	0,000	9
11-تعمل الجامعة على تطوير دورها وإبراز	4,53	90,6	0,000	1

سماتها وكفاءتها بين الجامعات الأخرى.				
الدرجة الكلية للبعد	3,924	78,4	0,000	

جدول رقم (7): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لأسئلة بعد العملاء

المصدر: من إعداد الباحثين

- من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (7) يمكننا ملاحظة ما يلي:

متوسطات الاستجابة على جميع فقرات بعد رضا الطلبة كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 = a حيث كانت القيمة الاحتمالية لجميع الفقرات 0.000 وبالنظر للمتوسطات نجدها اكبر من الاستجابة المتوسطة وهذا يشير لموافقة عالية على هذه الأسئلة.

احتل السؤال الثاني عشر" تعمل الجامعة على تطوير دورها وإبراز سماتها وكفاءتها بين الجامعات الأخرى "المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط 4.63 وكان الوزن النسبي 90.6 % مما يشير لموافقة عالية على أن الجامعة تعمل على تطوير دورها وإبراز سماتها وكفاءتها بين الجامعات الأخرى.

احتل السؤال الثامن" تعمل إدارة الجامعة على تطوير العلاقة مع الخريجين ومتابعة أوضاعهم "المرتبة الأخيرة حيث بلغ متوسطها 3.32والوزن النسبي 66.4 % يرجع إلى عدم إمكانية استيعاب كل الخريجين في سوق العمل.

بشكل عام فان متوسط الاستجابة على أسئلة هذا البعد ككل قد بلغ 3.924والوزن النسبي 78.4% مما يعني قبول الفرضية الفرعية القائلة بأنه تتوفر مقومات بعد العملاء لبطاقة قياس الأداء.

✓ بعد العمليات الداخلية:

أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (8) أن متوسط الاستجابة قد بلغ 3.696 وان الوزن النسبي للاستجابة على بعد العمليات الداخلية كانت 73.9%.

الأسئلة	المتوسط	الوزن النسبي	القيمة الاحتمالية	الرتبة
1.تعمل إدارة الجامعة على تحديد احتياجات ومتطلبات الطلبة.	3,84	76,8	0,000	4
2.تعمل إدارة الجامعة على تحديد وتشخيص احتياجات المجتمع والسوق.	3,59	71,8	0,000	7
3.تعمل إدارة الجامعة على تطوير مجالات البحث العلمي ودعم الأنشطة البحثية للأكاديميين والطلبة.	3,86	77,2	0,000	3
4. 4تعمل إدارة الجامعة على تطوير أسلوب ونوعية الخدمات التعليمية المقدمة باستمرار.	3,98	79,6	0,000	1
5.تعمل إدارة الجامعة على تطوير الخدمات الإدارية اللازمة وتقديم التسهيلات التي تحقق للطلبة عنصري الاستقرار والانسجام في الدراسة.	3,98	79,6	0,000	1
6.تعمل إدارة الجامعة على متابعة الطلبة الخريجين ومحاولة إيجاد فرص للتوظيف في سوق العمل.	3,09	61,8	0,000	9
7.تعمل إدارة الجامعة على دعم الابتكارات والأنشطة الإبداعية للطلبة.	3,61	72,2	0,000	6
8.يتم توفير الخدمات الجامعية الجديدة في الوقت المناسب.	3, 69	73,8	0,000	5
9.تعمل إدارة الجامعة على عقد الدورات التدريبية لتنمية قدرات الطلبة وتهيئة أوضاعهم للاندماج في سوق العمل	3,59	71,8	0,000	7
الدرجة الكلية للبعد	3,696	73,9	0,000	

جدول رقم (8): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل أسئلة بعد العمليات الداخلية

المصدر: من إعداد الباحثين.

من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (8) نلاحظ ما يلي: متوسطات الاستجابة على جميع فقرات بعد العمليات الداخلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.05= a حيث كانت القيمة الاحتمالية لجميع الفقرات 0.000 وبالنظر للمتوسطات نجدها اكبر من المتوسط المحايد وهذا يشير لموافقة عالية على هذه الأسئلة.

احتلت كل من السؤالين الرابع "تعمل إدارة الجامعة على تطوير أسلوب ونوعية الخدمات التعليمية المقدمة باستمرار "والخامس" تعمل إدارة الجامعة على تطوير الخدمات الإدارية اللازمة وتقديم التسهيلات

التي تحقق للطلبة عنصري الاستقرار والانسجام في الدراسة "المرتبة الأولى بمتوسط 3.98 ووزن نسبي 79.6 % لكل منها.

احتل السؤال السادس "تعمل إدارة الجامعة على متابعة الطلبة الخريجين ومحاولة إيجاد فرص للتوظيف في سوق العمل "المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.09 ووزن نسبي . 61.8 % ويرجع ذلك إلى معدل البطالة المعتبر في فئة الشباب في كل منطقة شمال إفريقيا (70% من البطالين هم شباب).

بشكل عام فان متوسط الاستجابة على أسئلة هذا البعد ككل قد بلغ 3.696والوزن النسبي 73.9% مما يعني قبول الفرضية الفرعية القائلة بأنه تتوفر مقومات بعد العمليات الداخلية لبطاقة قياس الأداء المتوازن.

✓ بعد التعلم والنمو:

أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (9) أن متوسط الاستجابة قد بلغ 4.01 وان الوزن النسبي للاستجابة على بعد التعلم والنمو كانت 80.2%. كما يوضح الجدول نتائج اختبار الإشارة وذلك لاختبار إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الاستجابة على فقرات بعد التعلم والنمو وبين المتوسط الافتراضي للاستجابة (3) والتي تمثل الاستجابة المتوسطة.

الأسئلة	المتوسط	الوزن النسبي	القيمة الاحتمالية	الرتبة
1.تعمل البرامج الأكاديمية في الجامعة على تطوير الكفاءة العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس.	3,80	76,0	0,000	9
2.تعمل البرامج الأكاديمية في الجامعة على ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية بالمستجدات على الساحة الأكاديمية العالمية.	3,73	74,6	0,000	10
3.تعمل إدارة الجامعة على خلق قيمة للطالب الجامعي الخريج.	4,01	80,2	0,000	5
4. تعمل إدارة الجامعة على تطوير قدرات الإداريين والأكاديميين في الجامعة.	3,92	78,4	0,000	7
5.تعمل إدارة الجامعة على تطوير أنظمتها وإجراءاتها التنظيمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة برضا الطلبة.	4,17	83,4	0,000	2
6.تعمل إدارة الجامعة على استخدام التقنيات الحديثة وفقاً لعصر التكنولوجيا المعلوماتية.	4,30	86,0	0,000	1
7.تحرص إدارة الجامعة على الاستمرار في تطوير قدرات الإبداع وحجز قيمة ومكانة أعلى بين الجامعات.	4, 01	80,2	0,000	6
8.تعمل إدارة الجامعة على دراسة وتحليل مدى جودة الخدمات التي تقدمها للطلبة من أجل ضمان التميز.	4,13	82,6	0,000	4
9.تعمل إدارة الجامعة على تطوير المهارات والقدرات الحالية للوصول إلى المستوى المستهدف والمطلوب.	4,15	83,0	0,000	3
10. تعمل إدارة الجامعة على تطوير أنظمتها الأكاديمية والإدارية لتلاءم احتياجات الطلبة والمستجدات التقنية	4, 01	80,2	0,000	
الدرجة الكلية للبعد			0,000	

جدول رقم (9): المتوسط الحسابي والوزن النسبي لأسئلة بعد التعلم والنمو

المصدر: من إعداد الباحثين.

من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (9) يمكننا ملاحظة ما يلي :

متوسطات الاستجابة على جميع الأسئلة بعد التعلم والنمو كانت دالة إحصائيا عند مستوى ($a = 0.05$) حيث كانت القيمة الاحتمالية لجميع الفقرات 0.000 وبالنظر للمتوسطات نجدها أكبر من الاستجابة المتوسطة، وهذا يشير لموافقة عالية على هذه الأسئلة.

احتل السؤال السابع "تحرص إدارة الجامعة على الاستمرار في تطوير قدرات الإبداع وحجز قيمة ومكانة أعلى بين الجامعات" المرتبة الأولى حيث بلغ متوسط الاستجابة 4.30 والوزن النسبي86%.

احتل السؤال الثاني "تعمل البرامج الأكاديمية في الجامعة على ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية بالمستجدات على الساحة الأكاديمية العالمية "المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.73 ووزن نسبي 74.6 %.

بشكل عام فان متوسط الاستجابة على فقرات هذا البعد ككل قد بلغ 4.01 والوزن النسبي 80.2% مما يعني قبول الفرضية الفرعية القائلة بأنه تتوفر مقومات بعد التعلم والنمو لبطاقة قياس الأداء المتوازن.

✓ **تفسير النتائج المحصل عليها:**

أكدت نتائج الدراسة أن جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية تعمل على مواكبة التطور العلمي من خلال تطوير برامج أكاديمية والحرص على استحداث برامج جديدة وتخصصات جديدة حسب المتطلبات العلمية، وهذا يعني ارتفاع درجة الوعي بأبعاد البطاقة على مستوى المديرين في الجامعة، الأمر الذي يمكنها من تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن.

النتائج والتوصيات:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

1. رؤية ورسالة وأهداف الجامعة تتركز حول أبعاد بطاقة قياس الأداء المتوازن، وتطبق إدارة الجامعة في قياسها لأدائها مقاييس أداء استراتيجية واضحة.
2. تعمل الجامعة على مواكبة التطور العلمي من خلال تطوير برامجها الأكاديمية والحرص على استحداث برامج جديدة حسب المتطلبات العلمية، الأمر الذي يمكنها من تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن.
3. تحرص الجامعة بشكل كبير على تطوير دورها وإبراز سمعتها وكفاءتها بين سائر الجامعات العربية والدولية.
4. تعمل الجامعة على تطوير العلاقة مع الخريجين ولكن زيادة أعداد المتخرجين كل سنة وارتفاع معدل بطالة الشباب يؤدي إلى عدم إمكانية استيعاب الخريجين في سوق العمل رغم الجهود المبذولة من السلطات للتخفيف من ذلك.
5. تقوم الجامعة بتطوير نوعية خدماتها الإدارية وتقدم ما يلزم من تسهيلات للطلبة مساهمة منها في تحقيق عنصري الاستقرار والانسجام في الدراسة.

وبناء على نتائج الدراسة، نوصي بِـ :

1- على الرغم من حرص الجامعة على مواكبة التطور العلمي في مجال تطوير أداءها الأكاديمي وفقاً للمستجدات العالمية فإن الأمر يقتضي أيضاً مواصلة تكثيف الجهود لمواصلة التطور والارتقاء به إلى مصاف الجامعات العالمية.

2- إقامة الدورات التدريبية المتخصصة حول موضوع بطاقة قياس الأداء المتوازن لتدريب العاملين في الجامعة على كيفية تطبيقها بشكل فاعل، والاستفادة من المزايا التي تحققها الجامعة من وراء ذلك.

3- العمل على تدريس منهجية بطاقة قياس الأداء المتوازن ضمن مقررات المحاسبة الإدارية والإدارة الاستراتيجية في الجامعات الجزائرية.

4- العمل على استخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن في منظمات الأعمال المختلفة، وكذلك في المؤسسات الخدمية كالمستشفيات والمؤسسات التعليمية للاستفادة من مزاياها كأداة لتقييم الأداء الشامل والمستدام.

خاتمة:

عرضنا في هذه الدراسة المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها لتحقيق التحسين المستمر في التعليم العالي. لهدف الأداء الشامل والمستدام، الذي يبدو اليوم أساسي ولا غنى عنه بسبب تعدد أصحاب المصالح وتواصل التغير بوتيرة متسارعة.

أثبتنا أيضا أن بطاقة الأداء المتوازن هو نهج للإدارة الاستراتيجية، يمكن تطبيق مبادئها حتى في المنظمات الخدمية العامة (مؤسسات التعليم العالي) لبلوغ أداء استراتيجي، شامل، متوازن ومستدام يوازن بين:

- معايير مالية ومعايير غير مالية
- الأجل القصير والأجل الطويل
- معايير وسيطة والقياسات النهائية للنتائج.

هدفت هذه الدراسة إلى بحث مدى إمكانية تقييم أداء جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية باستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن.

المراجع.

1. الخطيب، أحمد، (2001). الإدارة الجامعية (دراسات حديثة)، الطبعة الأولى، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد، الأردن.
2. العلوي، حسين محمد (1998). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ص16.
3. المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006) الإدارة الإستراتجية بقياس الأداء المتوازن، المكتبة العصرية، المنصورة.
4. بوشعور رضية، (2014). الخطة الإستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية، مجلة ضمان جودة التعليم العالي لإتحاد الجامعات العربية، العدد 16، صنعاء ، اليمن.
5. بوشعور رضية، (2011). نموذج متعدد الأبعاد لقياس أداء البنوك العمومية في الجزائر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن(BSC)، رسالة دكتوراه، تلمسان، الجزائر.

6. عبد المحسن، توفيق، (1996). تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل إدارة الجودة الشاملة ، معهد الكفاية الإنتاجية ، جامعة الزقازيق، عن: نادية أمال شرقي، (2010). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

7. Boitier. M. & A. Rivière. (2010) Le budget, outil de diffusion d'un nouveau modèle de pilotage des universités ?, 2ème prix FutuRIS de l'Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT), Paris, France.
8. Benzerafa. M, (2007). L'universalité d'un outil de gestion en question : Cas de la Balanced Scorecard dans les administrations de l'Etat, Doctorat en science de gestion, Université de Paris X – Nanterre، France.
9. Burns. T. & G. Stalker. (1994). the Management of Innovation, Oxford University Press.
10. Costin. H, (1994). Total quality management, Dryden Press.
11. Deming. W. E. (1986). Out of the Crisis, MIT Center for Advanced Engineering Study.
12. Freeman. R. E. & Edward.R. (1984). Strategic Management: A stakeholder approach, Boston: Pitman.
13. Hofstede .G. (1978), the poverty of management control philosophy", Academy of Management, Review, p450-461.
14. Kaplan. R. & Norton D. (1992). The Balanced Scorecard. Measures That Drive Performances, Harvard Business Review, p. 71-79.
15. Kaplan. R. & Norton D. (1996a). The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Actions, Harvard Business School Press, and Boston, MA.
16. Kaplan. R. & Norton D. (1996b). Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System, Harvard Business Review, p. 75-85.
17. Kaplan. R. & Norton D. (2001a). The Strategy Focused Organization, Harvard Business School Press.
18. Kaplan. R. & Norton D. (2001b). Transforming the Balanced Scorecard from Performance Measurement to Strategic Management: Part 2, Accounting Horizons, vol. 15, n° 2, p. 147-160.
19. Kaplan. R. & Norton D. (2002). Building the Balanced Scorecard in Public Sector, Balanced Scorecard Report from Interview with Rick Pagsibigan, September 19.
20. Lorino. P. (1997). Méthodes et pratiques de la performance, le guide du pilotage, Les éditions d'organisation, Paris, France.
21. Nair. M. (2004), Essentials of Balanced scorecard, John Wiley and sons, Inc,.
22. Sénéchal. O. (2004), Pilotage des systèmes de production vers la performance globale, Mémoire d'HDR, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis, LAMIH.
23. Tohidi.H. (2010). Using balanced scorecard in educational organizations, Social and Behavioral Sciences. 2(2), 5544–5548.
24. Wiener. N. (1948). Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine, Herman & Cie, the Technology Press, John Wiley and Sons.
25. http://fr.viadeo.com/fr/profile/philippe.plantier2

دراسة لواقع تطبيق متطلبات ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة ورقلة بالجزائر

الدكتور رشيد مناصرية
فرقة بحث بعنوان إدارة الجودة الشاملة جامعة ورقلة– الجزائر
menasria07@yahoo.fr

الدكتور عبد الحق بن تفات
مخبر متطلبات تأهيل وتنمية الاقتصاديات النامية في ظل الانفتاح الاقتصادي العالمي
جامعة ورقلة– الجزائر
bentabdelhak@yahoo.fr

الدكتورة شريفة رفاع
قسم العلوم التجارية
جامعة ورقلة– الجزائر
a.atiaa@yahoo.com

الملخص:

في هذا البحث حاولنا توظيف المنهج الاستقصائي للوقوف على أراء واتجاهات عينة الدراسة قوامها 94 مفردة من طاقم إداري للجامعة وهذا تجاه متطلبات ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة ورقلة.

حيث من خلال هذه الدراسة قمنا بالتركيز على أهم العناصر والتي تتمثل مبادئ ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة الواجب تطبيقها وهذا من أجل الرفع من مستوى أداء الجامعة وتم تحديدها عن طريق ثلاثة أبعاد هي كالتالي:

1. وصف لواقع الإدارة الجامعية.

2. ثقافة الجودة الشاملة لإدارة الجامعة.

3. العمل على تحسين الأداء وتحسين الجودة.

حيث قمنا بتحليل عناصر الدراسة عن طريق الاستعانة بالتحليل الإحصائي.

الكلمات المفتاحية: *أبعاد إدارة الجودة الشاملة، جامعة ورقلة، الإداريين.*

المقدمة (Introduction):

أنشأت أول نواة لجامعة ورقلة في سبتمبر 1987، وعرفت تحولات عديدة ومتسارعة في هيكلتها التنظيمية والبيداغوجية، فمن مدرسة عليا للأساتذة 1987 إلى مركز جامعي سنة 1997 ثم إلى جامعة ورقلة في جويلية 2001.

المدرسة العليا للأساتذة أنشأت بمقتضى المرسوم 88/65 المؤرخ في 1988/03/22 حيث انطلق العمل بها بتخصاصات ليسانس في العلوم الدقيقة (فيزياء، كيمياء، رياضيات)، قد شهدت المدرسة تطورا هاما وسريعا في هياكلها القاعدية والبيداغوجية.

فبموجب المرسوم التنفيذي 91/119 المؤرخ في 1991/04/27 والاتفاقية المبرمة بين وزارتي التعليم العالي ووزارة التربية، تم على التسلسل دمج معهد التكوين المهني للري والمتقنة إلى المدرسة الفتية، منعشا بذلك طاقة الاستيعاب والزيادة في عدد التخصصات، حيث تميز الدخول الجامعي 1991/1990 بافتتاح أربعة فروع جديدة: الري الصحراوي، الجذع المشترك تكنولوجيا والإعلام الآلي والليسانس في اللغة الانجليزية، أما عدد الطلبة الذي كان لا يتعدى 139 طالبا في موسم 1988/1987 ارتفع إلى أكثر من 600 طالب في السنة الدراسية 1991/1990.

في سنة 1997 ارتقت المدرسة إلى مركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 197/159 المؤرخ في 1997/05/10 الذي حدد عدد المعاهد بخمسة هي كالتالي:

1. معهد الكيمياء الصناعية.
2. معهد الآداب واللغات.
3. معهد العلوم الدقيقة.
4. معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية.
5. معهد الري والفلاحة الصحراوية.

أما جامعة ورقلة فقد أنشئت بموجب المرسوم 01/210/ المؤرخ في 2001/07/23 المتضمن إنشاء جامعة ورقلة، ليصل بذلك التعداد خلال الدخول الجامعي 2015/2014 إلى 27225 طالب موزعين على 31 مخبر و1066 أستاذ في 31 مخبر و1293 عامل موزعين على عشر كليات ومعهدين وذلك كما يلي هي:

1. كلية الرياضيات وعلوم المادة المتضمنة الأقسام التالية: قسم الرياضيات، قسم الفيزياء وقسم الكيمياء.
2. كلية التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال المتضمنة القسمين التاليين: قسم الإعلام الآلي وقسم الإلكترونيك والاتصال.
3. كلية العلوم التطبيقية المتضمنة الأقسام التالية: قسم هندسة الطرائق، قسم الهندسة الميكانيكية، قسم الهندسة الكهربائية، قسم الهندسة المدنية والري.
4. كلية المحروقات والطاقات المتجددة وعلوم الأرض والكون المتضمنة الأقسام التالية: قسم إنتاج المحروقات، قسم التنقيب ومكانيك الورشات البترولية، قسم علوم الأرض والكون وقسم الطاقات المتجددة.

5. كلية علوم الطبيعة والحياة المتضمنة القسمين التاليين: قسم العلوم البيولوجية وقسم العلوم الزراعية.
6. كلية الآداب واللغات المتضمنة الأقسام التالية: قسم اللغة والأدب العربي، قسم الآداب واللغة الفرنسية قسم الآداب واللغة الانجليزية.
7. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية المتضمنة الأقسام التالية: قسم العلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا وقسم علوم الإعلام والاتصال.
8. كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير المتضمنة الأقسام التالية: قسم العلوم الاقتصادية، قسم علوم التسيير وقسم العلوم التجارية.
9. كلية الحقوق والعلوم السياسية المتضمنة القسمين التاليين: قسم الحقوق، العلوم السياسية.
10. كلية الطب التي بها قسم الطب.
11. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
12. معهد التكنولوجيا.

1. الدراسة استطلاعية لأراء الموظفين الإداريين بجامعة قاصدي مرباح

لقد قمنا باستخدام الطريقة الاستبيانية في الدراسة الميدانية حيث أن العينة شملت مجموعة من الموظفين الإداريين بجامعة قاصدي مرباح ورقلة وهذا في كل من:

- كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير.
- كلية الآداب واللغات.
- مديرية الجامعة.

حيث شملت وثيقة الاستبيان على ثلاثة أبعاد من أجل الدراسة موضوعنا هذا:

- **البعد الأول:** وصف لواقع الإدارة الجامعية.
- **البعد الثاني:** ثقافة الجودة الشاملة لإدارة الجامعة.
- **البعد الثالث:** العمل على تحسين الأداء وتحقيق الجودة.

وهذا عن طريق وضع مجموعة من الفقرات لكل بعد المعالجة الإحصائية:

لقد قمنا بتوزيع 94 استمارة في الكليات المذكورة سابقا وتم استرجاع 82 استمارة بحيث قمنا بالمعالجة الإحصائية لنتائج هذا الاستبيان وذلك بالاعتماد على استخراج النسب المئوية لكل سؤال من الأسئلة المكونة للاستمارة وتمت المعالجة كما يلي:

- المجموع= استمارة1 + استمارة 2 +.....+ استمارة ن.
- العدد الإجمالي: عدد المجيبين على ذلك السؤال.
- النسب المئوية: تحويل كل عدد من العينة إلى عدد على شكل نسب مئوية وذلك كما يلي:

1- العينة (82)← 100%

عدد تكرارات ← س %

لكل سؤال (عدد إجمالي)

س % = النسبة المئوية المراد حسابها لكل سؤال

2- العينة (المجيبة على السؤال) ← 100%

عدد تكرارات ← ع%

ع = النسبة المئوية المراد حسابها لكل جواب

من خلال توضيح طرق المعالجة نأتي إلى تحليل ومناقشة أسئلة وفرضيات الدراسة:

البعد الأول: وصف لواقع الإدارة الجامعية

السؤال الأول: هل ترى أن تنظيم الجهاز الإداري واضح.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
44	%56.4	34	%43.5	78	%95.1

نلاحظ من خلال الجدول (1) أن معظم الموظفين (نسبتهم 56.41%) يرون أن تنظيم الجهاز الإداري واضح وهذا أمر جيد يساهم في نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة أما نسبة 43.58% من الموظفين يرون أن الجهاز الإداري غير واضح وهذا ربما يرجع إلى أن هؤلاء الموظفين إما دخلوا جدد أو غير دائمين أو أن تخصصاتهم لا تتوافق مع طبيعة عملهم.

السؤال الثاني: يتأثر الهيكل التنظيمي للجامعة بشخصية ونمط القيادة لرئيس الجامعة.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
65	%82.27	14	%17.72	79	%96.84

من خلال الجدول (2) نلاحظ أن غالبية الموظفين 82.27% يرون أن الهيكل التنظيمي للجامعة يتأثر بدرجة بشخصية ونمط القيادة لرئيس الجامعة وهذا الأمر يساعد على تطبيق الجودة الشاملة إذ أن الشخصية القوية لرئيس الجامعة ودوره الفعال داخل الإدارة هو الأمر الذي يسهل من عملية التطبيق أما نسبة 17.72% منهم يرون أن الهيكل تنظيمي لا يتأثر بشخصية ونمط القيادة وهذا يرجع إلى غياب ثقافة الإدارة لديهم بالإضافة إلى أنهم يتجاهلون حجم المجهودات المبذولة من قبل هؤلاء الرؤساء.

السؤال الثالث: هل هناك ترابط بين الكليات وسوق العمل.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
28	%34.56	53	%65.43	81	%98.78

من خلال الجدول (3) نلاحظ أن أغلب الإجابات 65.43% تؤكد على أنه ليس هناك ترابط بين الكليات وسوق العمل وهذا يصعب أكثر من تطبيق الجودة الشاملة إذ كيف يتم تصريف المنتج الجامعي في ظل سوق العمل، السؤال الذي يبقى مطروح هل كل التخصصات التي تعتمدها الجامعة لها علاقة بهذا السوق أم أن الأمر يقتصر على بعض التخصصات العلمية فقط؟ أما نسبة 34.56% ترى أن هناك ترابط لكن هذا الترابط ضعيف.

السؤال الرابع: هل ترى أن اختيار القيادات والمسؤوليات الإدارية يخضع لمعايير علمية.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
39	%48.39	45	%55.55	81	%98.78

من خلال الجدول (04) نلاحظ أن هناك تقارب في نسب أراء المستجوبين حيث أن نسبة 55.55% منهم يرون أنه لا يتم اختيارهم على أساس علمي وهذا الأمر يصعب من تطبيق هذا المنهج الحديث والذي يعتمد على الأسلوب العلمي والكفاءات البشرية الفعالة أما نسبة 48.39% منهم فإنهم يرون أنه يتم اختيارهم على أساس معايير علمية لكن ليس دائما.

السؤال الخامس: هل أنت مع تفويض السلطة.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
41	%53.94	35	%46.05	76	%92.68

من خلال الجدول (05) نلاحظ أن أغلب الموظفين 53.94% ينحازون نحو تفويض السلطة والذي يعتبر شيء ايجابي والذي يساهم أكثر في تطبيق هذا التوجه الحديث إذ أن التعاون على تحقيق أهداف الجامعة ينطوي على المشاركة الفعالة للعمال والتفويض يشجع الاتجاه نحو اللامركزية، أما نسبة 46.05% فهم يعارضون هذه العملية وتأييدها هذا دليل على أنه ليس لهم وعي بأهميتها لذا وجب عليهم دعمها وتأييدها.

السؤال السادس: هل ترى أن اتساع حجم الجامعة يحتم الاتجاه نحو اللامركزية.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
59	%77.63	17	%22.36	76	%92.8

من خلال الجدول (06) نلاحظ أن أغلب الموظفين 77.63% يرون أنه كلما زاد حجم الجامعة فهذا يؤدي بالضرورة إلى القيام القيادة بتوزيع جزء من سلطتها وهذا لتجنب كثرة الإجراءات والأعمال داخل الإدارة حتى يتم العمل بشكل أفضل إذ أن تخلي قيادة الجامعة عن جزء من سلطتها يساهم أكثر في نجاح أهداف وغايات الجامعة.

كما أن نسبة 22.36% منهم لهم رأي مخالف وهذا يعود إلى انه ليس لديهم وعي على ما يترتب من زيادة مركزية السلطة في ظل زيادة حجم الجامعة والآثار التي تنجم عنها إذ يلزم عليهم محاولة الإلمام بمختلف المصطلحات الخاصة بالإدارة من أجل إنماء ثقافة الإدارة لديهم.

السؤال السابع: التقسيم الإداري المعمول به جيد.

وظيفي		حسب الخدمة		مصفوفي		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
51	%66.23	24	%31.16	2	%2.59	77	%93.90

من خلال الجدول (07) نلاحظ أن نسبة 66.23% من الموظفين يرون أن التقسيم الإداري للجامعة هو وظيفي إذ لا بد أن تكون هذه الهيكلة أكثر مرونة حتى تساهم الجودة الشاملة بشكل أفضل.

السؤال الثامن: هل هناك مركزية السلطة داخل الجامعة.

استشارية		غير استشارية		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
30	%37.97	49	%62.02	79	%96.34

من خلال الجدول (08) نلاحظ أن 62.02% من الموظفين يرون أن السلطة داخل الإدارة في الجامعة هي غير استشارية فهي متمركزة عند الهيئات العليا وهنا تظهر المركزية في اتخاذ القرار وبالتالي التقليل من الاجتهاد و الابتكار للعاملين وهذا ما يقلل من إمكانية نجاح تطبيق الجودة الشاملة أما نسبة 37.97% منهم فإنهم يرون أن السلطة استشارية لكنها تقتصر فقط على بعض الفئات من العمال.

السؤال التاسع: نظام تسير الجامعة هو:

واضح		غير واضح		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
41	%56.41	34	%43.58	78	%95.12

نلاحظ من خلال الجدول (09) أن نسبة 56.41% من الموظفين يرون أن نظام تسيير الجامعة واضح وبالتالي وضوح الأهداف العامة للجامعة وهذا ما يزيد من إمكانية نجاح إدارة الجودة الشاملة أما نسبة 43.58% منهم يرون أنه غير واضح وهذا ربما يعود إلى أن هؤلاء الموظفين هم جدد داخل الإدارة (توظفوا جدد أو لهم عقود محددة المدة).

السؤال العاشر: هل هناك تنسيق بين المهام.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
50	%67.56	24	%32.43	74	%90.24

تنسيق تام		تنسيق جزئي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
15	%30	35	%70

من خلال الجدول نلاحظ أن 67.56% من الموظفين يرون أن هناك تنسيق بين المهام لكنه جزئي.

البعد الثاني: ثقافة الجودة الشاملة لإدارة الجامعة

السؤال الأول: هل يتعرض العمال لأخطأ أثناء القيام بعملهم.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
72	%97.29	2	%2.70	74	%90.24

تقبل الإدارة لهذه الأخطاء		عدم تقبل الإدارة لهذه الأخطأ	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
44	%61.11	28	%38.88

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 97.29% يؤكد على أن العامل يقع في أخطأ وتتقبل الإدارة هذه الأخطاء وهذا ما يؤدي إلى تجنب الوقوع في هذه الأخطاء مستقبلا بدلا من معالجتها في كل مرة وهذا ما يساهم في نجاح تطبيق الجودة الشاملة أما ما يرى أن الإدارة لا تتقبل الأخطاء 38.88% فهذا ممكن أن يعود إلى أن الإدارة لا تتقبل الأخطاء الكبيرة التي تساهم في إلحاق أضرارا كبيرة بالعمل.

السؤال الثاني: هل هناك تطوير لمستوى المسيرين.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
58	%85.29	10	%14.70	68	%82.92

تدريب		تعلم		رسكلة	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
4	%6.89	8	%13.79	46	%79.31

من خلال الجدول (02) نلاحظ أن معظم الموظفين 85.29% يرون أن هناك تدريب وتطوير لمستوى المسيرين عن طريق الرسكلة وهذا ما يساهم في تطوير أدائهم إذ أن التدريب والتعليم المستمر يعتبر أحد شروط نجاح إدارة الجودة الشاملة أم نسبة 14.70% يرون انه ليس هناك تدريب وتطوير لمستواهم وهذا قد يعود حسب حاجة كل وظيفة.

السؤال الثالث: هل هناك اعتراف بالأداء الجيد في العمل

واضح		غير واضح		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
44	%57.89	32	%42.10	76	%92.68

من خلال الجدول (03) نلاحظ أن نسبة 57.89% من الموظفين يرون أن هناك اعتراف بالأداء الجيد للعامل من قبل الإدارة وهذا ما يحفز على الإبداع والابتكار والعمل على تحسين أدائه بشكل أفضل وبالتالي يساعد على نجاح تطبيق الجودة الشاملة أما نسبة 42.10% منهم من يرى أنه ليس هناك اعتراف بالأداء الجيد وهذا يدل على أن هناك نظرة سلبية على الإدارة إذ أن هناك اعتراف من قبل الإدارة ولكن ليس بالضرورة دائما أن يتم التصريح بهذا الاعتراف

السؤال الرابع: هل ترى أن الاهتمام بالعنصر البشري يساهم في تحقيق أهداف الجامعة.

واضح		غير واضح		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
74	%94.87	4	%5.12	78	%95.12

من خلال الجدول (04) نلاحظ أن نسبة 94.87% من الموظفين يرون أن الاهتمام بالعنصر البشري يساهم في تحقيق أهداف الجامعة إذ أن العنصر البشري يساهم في استثمار الأفراد من أجل تنمية مهاراتهم واكتسابهم للخبرة والذي يعتبر شرط أساسي لتحقيق الجودة الشاملة.

السؤال الخامس: هل يشارك بعض العاملين في اتخاذ القرار داخل الإدارة.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
54	%70.12	23	%29.87	77	93.90%

من خلال الجدول (5) نلاحظ أن نسبة 70.12% من الموظفين يرون أن هناك مشاركة في اتخاذ بعض القرارات وهذا يعتبر أحد أدوات الجودة الشاملة والذي يساهم أكثر في تطبيقها أما 29.87%منهم يرون أنه لا يوجد مشاركة وحتى إن وجدت فإنها مجرد إلقاء المسؤولية من قبل الإدارة على العامل البسيط ليتحمل الجزء الأكبر منها وهذا يدل على النظرة السلبية لهؤلاء الموظفين اتجاه الإدارة إذ لابد عليهم من تصحيح هذه النظرة والنظر دائما للأشياء بشكل إيجابي.

السؤال السادس: أيهما تراه يساهم في تطوير الإدارة

سيادة التعاون بين جميع العاملين		التنافس بين العاملين		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
62	%81.57	14	%18.42	67	92.68%

من خلال الجدول (6) نلاحظ أن غالبية الموظفين 81.57% يرون أن سيادة التعاون بين جميع العمال هو الذي يساهم أكثر في تطوير الإدارة وتحسين الأداء بداخلها إذ يعتبر أحد أهم مبادئ الجودة الشاملة والذي يحفز على تطبيقها بشكل أكبر أما نسبة 18.42%منهم يرون أن التنافس هو أساس التطوير وهذا يدل على أن هناك صراع بينهم داخل العمل من أجل تميز عن بعضهم إذ لابد لهم من تصحيح نظرتهم هذه والعمل بروح الفريق الواحد.

البعد الثالث: العمل على تحسين الأداء وتحقيق الجودة

السؤال الأول: هل يساهم الهيكل التنظيمي للكلية في تحسين الأداء.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
71	%92.20	6	%7.79	77	%93.90

من خلال الجدول (1) نلاحظ أن غالبية الموظفين 92.20% يرون أن للهيكل التنظيمي دور كبير في تحسين الأداء داخل الكلية والذي يساهم بدرجة كبيرة في تنظيم مختلف الوظائف وتشجيع روح العمل الجماعي.

السؤال الثاني: هل ترى أن تحقيق أداء عالي يكون في:

جميع المواقع الوظيفية		يقتصر على بعض الوظائف		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
53	%69.73	23	%30.26	76	%92.68

من خلال الجدول (02) نلاحظ أن نسبة69.73% من الموظفين يرون أن الأداء العالي يكون في جميع المواقع الوظيفية ولا يقتصر على بعض الوظائف إذ أن التنسيق بين مختلف الوظائف يساهم في تبسيط مختلف الإجراءات والعمليات ووضوح الأهداف العامة للجامعة كما يشجع على تنمية روح الإبداع والابتكار بين جميع العاملين والذي يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق الجودة الشاملة أما الذين يرون أنه يقتصر على بعض الوظائف فهذا قد يؤدي إلى زيادة المنافسة بين مختلف الوظائف والذي قد يؤدي إلى عدم تطبيق الأهداف العامة للجامعة.

السؤال الثالث: هل التحسين الدائم للخدمات الجامعية يساعد على:

تحسين نتائج الطلبة		تحسين أداء الأساتذة		تحسين نتائج الطلبة وأداء الأساتذة		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
13	%17.33	3	%4	59	%78.66	75	%91.46

من خلال الجدول (03) نلاحظ أن أغلب الموظفين 78.66% يرون أن التحسين الدائم للخدمات الجامعية يساعد بدرجة كبيرة في تحسين نتائج الطلبة وأداء الأساتذة مما يحسن من جودة المنتج الجامعي و الذي سوف يتم تسويقه في سوق العمل.

السؤال الرابع: هل تتوفر الكلية على الوسائل والأجهزة الحديثة للتدريس.

إجابة بنعم		إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
36	%47.36	40	%52.63	76	%92.68

من خلال جدول (04) نلاحظ أن نسبة 52.63% من الموظفين يرون عدم توفر الكلية على الوسائل والأجهزة الحديثة للتدريس بشكل كافي وهذا ما يقلل من جودة المنتج الجامعي إذ عدم الاستغلال الأمثل لمختلف التكنولوجيا الحديثة سيؤثر سلبا على نجاح تطبيق الجودة الشاملة.

أما الموظفين الذين يرون عدم توفرها فهذا يعود إلى غياب مفهوم هذه الوسائل لدى هذه الشريحة من الموظفين.

السؤال الخامس: هل هناك نظام لقياس الأداء داخل الجامعة.

إجابة بنعم				إجابة بـ لا		العدد الإجمالي	
تكرار		النسبة		تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
34		%49.27		35	%50.72	69	%84.14
فعال		غير فعال					
تكرار	النسبة	تكرار	النسبة				
16.	%47.05	18	%52.94				

من خلال الجدول (05) نرى أن هناك تقارب في نسب أراء الموظفين حيث أنهم يرون أن هناك بعض المؤشرات لقياس الأداء لكنها تقليدية ولا تعبر بشكل دقيق على المستوى الفعلي لأداء العامل وهذا ما يؤثر على نجاح تطبيق الجودة الشاملة.

2. الاستنتاجات والتوصيات

بعد تحليل نتائج الدراسة المبين موضوعها في الجداول أعلاه يمكن تصنيف الاستنتاجات المتعلقة بمؤشرات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة محل الدراسة إلى:

أ- مؤشرات التطبيق التي تؤيد هذا المنهج الحديث:

1. انتشار فكرة تقبل الأخطاء من قبل الإدارة.
2. إن اتساع حجم الجامعة يحتم بالضرورة الاتجاه نحو اللامركزية.
3. يتأثر الهيكل التنظيمي للجامعة بنوعية القيادة والتي تعتبر أساس تطبيق الجودة الشاملة.
4. وضوح الجهاز الإداري للجامعة بالنسبة للموظفين والذي يساهم في تطبيق نجاح إدارة الجودة الشاملة.
5. هناك توجه نحو تحسين منظومة التعليم الجامعي من خلال إدخال تخصصات ملائمة في نظام LMD.
6. هناك تدريب وتطوير لمستوى المسيرين من أجل الرفع من مستواهم والذي يؤدي إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية.
7. هناك اعتراف بالأداء الجيد من قبل الإدارة العليا والذي يساهم في تنمية روح الإبداع والابتكار لدى العاملين.

ب- **المؤشرات التي لا تؤيد تطبيقها من أجل دراستها:**

1. تمركز السلطة في يد الإدارة العليا مما يصعب عملية التطبيق ويغلق باب الاجتهاد والابتكار.
2. غياب التنسيق التام بين مختلف المهام داخل الجامعة.
3. عدم مشاركة جميع العاملين بمختلف مستوياتهم في السلطة والذي يعيق من نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
4. ضعف التسيير الإداري للجامعة والذي يتسم للمركزية.
5. قلة الوسائل والإمكانات ودلك لتحقيق التكوين السليم للطالب.
6. عدم الربط بين الكليات بالجامعة وقطاعات سوق العمل من حيث مدى تطور منهاج طبقا لمتطلبات سوق العمل.
7. عدم استفادة جميع العاملين من تطوير لمستواهم.
8. عدم الاعتماد بشكل كلي على أسس ومعايير علمية لاختيار القيادات والمسؤوليات الإدارية.
9. عدم توفر الظروف المناسبة للأساتذة من أجل الرفع من أدائهم.
10. غياب ثقافة الجودة لدى غالبية الموظفين.

التوصيات:

بالنظر في نتائج هذا البحث بصفة عامة ونتائج الدراسة الاستطلاعية نوصي كل القائمين على جامعة ورقلة خصوصا والجامعات الجزائرية عموماً بما يلي:

1. العمل على التوزيع الواضح للمهام الإدارية داخل الجامعة.
2. العمل على زيادة الترابط بين الجامعة وسوق العمل، وهذا لما توضحه الدراسة بأن هناك قلة الترابط بين الكليات وسوق العمل سواءا من حيث إجراء التربصات أثناء المشوار الجامعي للطالب أو بعد تخرجه من حيث توفر فرص العمل على عكس ما كان سابقا حيث كان الطالب يُوَقِّعْ الاتفاقية مع المؤسسة التي سوف يعمل عندها عند أول سنة جامعية له.
3. العمل على توفير الوسائل الحديثة في الجامعة لاسيما المتعلقة بالبحث العلمي والعمل على زيادة الوعي باستخدامها لدى كل من الطلبة والأساتذة كتوفير الأنترنت في الأقسام والمدرجات ووسائل العرض، كما ينبغي إيجاد اتفاقيات وبروتوكولات تعاون بين الجامعة الجزائرية والجامعات العربية الرائدة والتي حققت قفزة نوعية في مجال البحث العلمي.

المراجع (References):

1. Abdelhamid DJEKOUN, Etat d'avancement de la réforme en Algérie, deuxième rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'union Européenne, vers un espace universitaire euro- maghrébin solidaire, Tunis, Décembre 2006, p19.
2. قوي بوحنية وآخرون، إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي– دراسة حالة الجزائر، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي IACQA'2012، مملكة البحرين، 04&2012/04/05.
3. Mohammed Zaher Benabdallah, *L'Université Maghrébine face aux défis de l'intégration euro-méditerranéenne*, journal of "La Cuestión Universitaria " Vol 6. 2010, Spain, P 120.
4. شبايكي سعدان وحفيظ مليكة، لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل.م.د، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد 04، أكتوبر 2010، جامعة المدية، الجزائر، ص 04.
5. Site d'internet "Office national des statistiques" (On-line) 20/12/2012, http://www.ons.dz/-Education-.html.
6. Khelifa Litamine, La marge étroite des œuvres universitaires, ALGERIE NEWS, Quotidien national, N° 1320, Lundi 24 septembre 2012, p 03.
7. بوساحة نجاة، اشكالية انتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية– مقاربة سوسيولوجية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 08، جوان 2012، ص 216.
8. رريب الله محمد، واقع الروح المعنوية لدى أساتذة الجامعة الجزائرية – دراسة ميدانية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 08، جوان 2012، ص299.
9. Hafid AOURAG et Mokhtar SELLAMI, *L'Algérie, 3ème en Afrique en matière de recherche scientifique*, revue "El-bahth" Revue de la Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (MESRS), 03 – 04ème Trimestre 2010, Algérie, p 09.

10. Mokhtar SELLAMI et Pr Hafid AOURAG, Regard sur le dernier classement Webometrics des Universités Algériennes, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, alger, 2012, p 03.
11. Site d'internet du "webometrics" (On-line) 20/12/2012, http://www.webometrics.info/en/Africa.
12. بوفولة بوخميس، الأستاذ الجامعي والإعلام الأكاديمي الالكتروني بين الواقع والآفاق، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، عدد خاص بملتقى الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، مارس 2011م، ص 157.
13. بالرقي عثمان،إمكانية تطبيق مدخل إدارة لجودة الشاملة لجامعة قاصدي مرباح ورقلة ،مذكرة تخرج تخصص إدارة الأعمال،2008.
14. Site d'internet du "Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Algérienne" (On-line) 20/12/2012, http://www.mesrs.dz/indexf.php.

دور التخطيط الاستراتيجي في تطبيق محاور الجودة الشاملة في جامعة المرقب
دراسة ميدانية على كليات جامعة المرقب– ليبيا

د. مصطفى عبدالله محمود الفقهـي
جامعة الزيتونة

د. عيسى صالحين فرج
جامعة طرابلس
Mustafaab490@gmail.com

أ. ابتسام محمد سويدان
شركة الراحلة للنفط

الملخص:

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى التعرف على أثر التخطيط الاستراتيجي في تطبيق محاور الجودة في جامعة المرقب، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي/ التحليلي، واستخدام استبانة أعدت كأداة لجمع بيانات الدراسة، ووزعت هذه الاستبانة على عينة حجمها (257) عضواً، اختيرت بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتمثل ما نسبته (35.9%) من حجم المجتمع الأصلي البالغ عددهم (715) عضواً، حيث تم الاستعانة بجدول Krejicie and Morgan (1970) لتحديد حجم العينة. وقد بلغ عدد الاستبيانات الخاضعة للتحليل (227) استبانة، شكلت ما نسبة (88.4%) من الاستبيانات الموزعة، وتم تحليل بيانات الدراسة واختبار فرضياتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية، المعروف اختصاراً بـ (SPSS). وتم استخلاص النتائج التي كان أهمها: وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة بجامعة المرقب، وهذا يدل على أن هناك تأثير إيجابي، أي كلما ارتفعت إبعاد التخطيط الإستراتيجية ارتفعت محاور الجودة، حيث أن هذه القيم "الرؤية، الرسالة، الأهداف، والخطط الإستراتيجية" تختلف في درجة تأثيرها على قيم "الجودة" في أداء الجامعة محل الدراسة فكانت نسبة الأهداف الإستراتيجية أكثر تأثيراً على قيم "الجودة" وأن الخطط أقلها تأثيراً.

الكلمات الدالة: *إبعاد التخطيط الإستراتيجي، محاور إدارة الجودة الشاملة، جامعة المرقب.*

المقدمة

يعد التعليم العالي من أهم المراحل التعليمية في حياة الإنسان، لأنه يأتي استكمالاً لما تم تحقيقه في مراحل التعليم الأساسية والثانوية، ولذلك فإن تحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع يعتمد على قدرة النظام التربوي على تحقيق أهدافه في هذه المراحل. وإذا كان النظام التربوي والتعليمي في مراحل التعليم العالي قادراً على بناء المعارف والاتجاهات، فإن تحقيق النوعية في هذا التعليم لا يتحقق إلا من خلال توجيه وتخطيط استراتيجي يحقق التميز والتنمية للمؤسسات الجامعية. ولكي تتمكن الجامعات من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته، واستيعاب التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة، فإن عليها أن تخوض عملية تغيير شامل وجذري يتعدى الشكل إلى المضمون، بحيث يحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر. وتتطلب عملية التغيير هذه تحديد الأهداف الإستراتيجية، والمبادئ الهادية للمنظومة القومية للتعليم الجامعي، لتكون أساساً ينطلق منه برنامج تطوير التعليم الجامعي والعالي في ضوء الرؤية الواضحة للتحولات الجذرية والمحلية والإقليمية والعالمية، وتستند استراتيجية التغيير إلى إدراك واعٍ لطبيعة الدور الخطير الذي يلعبه التعليم الجامعي في نمو الأمم والشعوب (السلمي،2001، ص270).

مشكلة الدراسة:

من خلال المقابلات الشخصية مع العديد من المدراء ومنسقي الجودة بالجامعة تم التأكيد على أهمية التخطيط الاستراتيجي إلا أن المشكلة برزت في عدم تطبيقه بالطريقة الصحيحة وهذا ما انتج التأثير السلبي على محاور الجودة الشاملة للتعليم العالي في الجامعة، بالرغم من الاهتمام به بشكل عام واهتمام جامعة المرقب بشكل خاص والتي لم تتيح الفرصة للتخطيط الاستراتيجي لتحقيق أهدافه المرجوة بالموارد المتاحة، وفي الفترة المحددة.

ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

– ما هو دور التخطيط الاستراتيجي في تطبيق محاور الجودة الشاملة في جامعة المرقب؟

أهـــداف الدراســـة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تم بلورتها فيما يأتي:

1. التعرف على مدى تطبيق جامعة المرقب لإبعاد التخطيط الاستراتيجي.
2. التعرف على مدى تطبيق جامعة المرقب محاور الجودة في التعليم العالي المتمثلة في "أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، البحث العلمي، مناهج طرق التدريس، الطلاب"
3. تحديد أثر التخطيط الاستراتيجي في تطبيق محاور الجودة في جامعة المرقب.

أهميــة الدراســة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية مؤسسات التعليم العالي الذى يعتبر من النظم التعليمية التي تعمل على بناء المجتمع من خلال أمداده بالقوي البشرية، إعداد الباحثين، خدمة قضايا المجتمع.
2. تفيد المسئولين عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعات وأصحاب القرار في التعرف على نقاط الضعف والقوة في الخطة الاستراتيجية والعمل على تلافيها مستقبلاً.
3. تفيد في طرح سياسة استراتيجية الجودة في تفكير مسؤولي الادارة في التعليم العالي وفي سلوكهم الاداري العام بدءاً بالتخطيط ومروراً بالتنفيذ، وانتهاء بالتقويم.

فرضيات الدراسة:

H_1: توجد علاقة أو أثر ذو دلالة إحصائية بين أبعاد التخطيط الاستراتيجي (الرؤية، الرسالة، الأهداف الإستراتيجية، الخطط الإستراتيجية) وتطبيق محاور الجودة الشاملة في جامعة المرقب.

H_0: لا يوجد علاقة أو أثر ذو دلالة إحصائية بين أبعاد التخطيط الاستراتيجي و تطبيق محاور الجودة الشاملة في جامعة المرقب.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه "الطريقة التي يعتمد عليها الباحثان في الحصول على معلومات دقيقة تصور وتسهم في تحليل ظواهره"

وهذا المنهج يتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة، بحيث يمكن من خلاله دراسة الظاهرة وجمع الحقائق والبيانات والمعلومات عنها، مع محاولة تفسيرها تفسيراً كافياً وتحليلها واختيار فرضياتها واستخلاص دلالاتها إحصائياً كما يعد المنهج الوصفي المنهج الأكثر استخداماً في البحوث الإدارية.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في كليات جامعة المرقب، أما عينة الدراسة والمتمثلة في أعضاء هيئة التدريس يندرج ضمن المسمى الوظيفي (عمداء الكلية، وكيل ومنسق الجودة، رؤساء الأقسام العلمية، أعضاء هيئة التدريس) وبلغ عدهم (715)عضواً، وقد اختار العينة بطريقة عشوائية، حيث استعانت بجدول Krejicie and Morgan (1970) لتحديد حجم العينة. والبالغ عددها(257) عضواً.

أدوات ومصادر جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة، والذي تشمل مجموعة من الاسئلة المتنوعة والتي ترتبط بموضوع الدراسة بالشكل الذي يحقق أهداف الدراسة واختيار الفروضات التي بنيت عليها.

كما اعتمدت الدراسة على مجموعة من المصادر لجمع البيانات وهي: الكتب والدوريات وشبكة المعلومات الدولية والرسائل العلمية والمؤتمرات.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: كليات جامعة المرقب.

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة التخطيط الاستراتيجي ودوره في تطبيق محاور الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

الحدود الزمنية: اقتصرت هذه الدراسة خلال شهر أكتوبر 2014 حتى مارس 2015.

مصطلحات الدراسة:

التخطيط الاستراتيجي: يعرف التخطيط الاستراتيجي "بأنه عملية تحديد الأهداف الرئيسية لمنظمة الأعمال، وكذلك تحديد السياسات والإستراتيجيات التي تحكم العمليات، وكذلك تدبير واستخدام الموارد لتحقيق الأهداف" (عوض الله، 2012، ص556).

الجودة: تعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة، بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة. (طعيمة، وأخرون،2010، ص 21).

الجودة الشاملة في التعليم: هي أسلوب استراتيجي يقوم على التعاون المشترك والإحساس بالمسئولية بين العاملين في أداء الأعمال وفق معايير ومبادئ تؤدي إلى تحقيق تميز وتفوق عالٍ في عناصر النظام التعليمي (المدخلات– العمليات– المخرجات) مع الاستمرارية في التطوير والتحسين بمرونة وفعالية تحقيقاً لحاجات ورغبات المستفيدين واعتماداً على تقييمهم لمعرفة مدى التحسن في الأداء. (الورثان، 2008، ص21).

الرؤية المستقبلية: المسار المستقبلي للمنظمة الذى يحدد الوجهة التي ترغب في الوصول إليها، والمركز السوقي التي تنوي تحقيقه، ونوعية القدرات والإمكانيات التي تخطط لتنميتها. (إدريس، المرسي، 2002، ص93).

مؤسسات التعليم العالي: تكون في العادة جامعة أو كلية أو أكاديمية أو معهد يقدم برامج أكاديمية تؤذي إلى منح مؤهلات علمية في قطاع التعليم العالي، ويشار إليها في بعض الأحيان باسم "المؤسسة التعليمية" وفي هذا الدليل، وبحسب ما يلائم السياق، فإن استخدام تعبير "مؤسسة التعليم العالي "دون تفصيل ربما يعني الجمع بين مؤسسة التعليم العالي الأم وفروعها. (دليل ضمان الجودة،2013، ص13).

محاور: مجموعة من البنود تندرج ضمن إطار عملية أو مورد مشترك، المحاور في دليل ضمان الجودة من مجموعة من أبعاد ،كل

بُعد يتكون من مجموعة بنود. (دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات العليم العالي، ص13).

الجودة الشاملة في التعليم: هي أسلوب استراتيجي يقوم على التعاون المشترك والإحساس بالمسئولية بين العاملين في أداء الأعمال وفق معايير ومبادئ تؤدي إلى تحقيق تميز وتفوق عالٍ في عناصر النظام التعليمي (المدخلات- العمليات- المخرجات) مع الاستمرارية في التطوير والتحسين بمرونة وفعالية تحقيقاً لحاجات ورغبات المستفيدين واعتماداً على تقييمهم لمعرفة مدى التحسن في الأداء. (الورثان،2008، ص21).

الدراسات السابقة:

دراسة وفاء الأشقر (2013) بعنوان "مدى توافر التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة في جامعة أربد الأهلية في الأردن"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي تم الاعتماد على الاستبانه وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية (278) طالباً وطالبة من خلال استطلاع على أراء الطلبة حول مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي الرؤية والرسالة والقيم والأهداف.

نتائج التي توصلت إليها الدراسة ومن أهمها:

مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في مجالاته الأربعة: الأهداف، الرسالة، الرؤية، والقيم متوافره بدرجة متوسطة وإبراز هذه المجالات وأعلاها ومجال الأهداف الاستراتيجية وأقلها هو مجال القيم مما يعطي فكرة واضحة عن أن الجامعة في أهدافها الاستراتيجية وأن هناك خطة الاستراتيجية تسعي لتحقيقها.

- **دراسة عاطف عوض (2013) بعنوان "توافر التخطيط الاستراتيجي في المنظمات غير الربحية"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في المنظمات غير الربحية إلى دراسة توفر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في المنظمات غير الربحية وقياس الفروقات بحسب متغيرات الوظيفة، الخبرة، والمؤهل العلمي المنظمات غير الربحية.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

أن درجة توفر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في المنظمات غير الربحية من وجهة نظر العاملين فيها.

وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة سعي المنظمات غير الربحية إلى تبني منهجية التخطيط الاستراتيجي فيها ،باعتبار التخطيط الاستراتيجي هو أساس التطور لتلك المنظمات.

- **دراسة إياد الدجني (2006) بعنوان "واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الاسلامية في ضوء معايير الجودة"**

تهدف الدراسة إلى التعرف 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 بالغ عددهم (117) عضواً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

وضوح المفهوم العام لدراسة التخطيط الاستراتيجي لدى إدارة الجامعة بدرجة مرتفعة، وقد ارتفعت درجة المفهوم الذي يربط التخطيط الاستراتيجي بالجودة، يعتبروه من خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها.

- **دراسة عايد الكناني، عزيز وناس (2013) بعنوان "درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية الرياضة جامعة كربلاء"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق جامعة كربلاء لمعايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي بالأسلوب المسحي، وقد اشتملت عينة البحث على (34) تدريسياً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

قد كان مستوى تحقيق إدارة الجودة من وجهة نظر العينة (درجة تحقيق ضعيفة جداً) بالنسبة للدرجة الكلية المتحققة، أما بالنسبة لمجالات المقياس مكان المجال الأول، الرابع بدرجة تحقيق ضعيفة جداً والمجال الثاني بدرجة ضعيفة، أما المجال الثالث فبدرجة ،تحقيق الرابع كبيرة.

وقد أوصي الباحثان أن تعمل الكلية على تنمية القدرات، وتطورات أداء أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم، وكذلك إجراء الدراسات متشابهة على الكليات الأخرى في جامعة كربلاء لمعرفة تطبيقهم لإدارة الجودة الشاملة.

- **دراسة مصطفي محمود، عيسى صالحين(2012) بعنوان "مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة في الاكاديمية الليبية بعد حصولها على الاعتماد المؤسسي والبرامجي من وجهة نظر لطلبة"**

هدفت الدراسة التعرف على مدى تطبيق هذه المحاور الاكاديمية الليبية من وجهة نظر الطلبة وذلك بالتركيز على محورين البرامج التعليمية ومحور خدمات الدعم التعليمي بالإضافة إلى التوصل ما إذا كانت هناك الفروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق محور البرامج التعليمية السائدة بالأكاديمية الليبية ومحور البرامج التعليم المطلوبة لنجاح تطبيق أدارة الجودة الشاملة، التعرف على مدى

الفروقات بين مستوى تطبيق محور خدمات الدعم التعليمي السائدة بالأكاديمية الليبية ومحور خدمات الدعم التعليمية المطلوبة لنجاح تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة، استخدمت الدراسة تطوير اداة لقياس واقع تطبيق محاور الجودة الشاملة من خلال استمارة الاستبيان تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الأكاديمية على الاختلاف تخصصاتهم واختلاف مؤهلاتهم.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- تطبق الاكاديمية الليبية محورين إدارة الجودة الشاملة في محور البرامج التعليمية المتمثلة في (توصيف المناهج، والنظم واللوائح)، وتطبيق محور الدعم التعليمية المتمثلة في (المكتبة، الوسائط وتقنية المعلومات) حيث كانت نتيجة متوسطة.
- أشارت الدراسة إلى وجود فروقات ذات دلالة احصائية بين مستوى تطبيق محور خدمات الدعم التعليمية السائدة بالأكاديمية الليبية المطلوبة لنجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة، وهو يدل على ان هناك بعض المحاور تحتاج إلى تغيرات جوهرية لكي تتفق مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

- **دراسة عطا الله بن فهد السرحان (2012) بعنوان "أثر تطبيق معايير الاعتماد لأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في التعليم في الجامعات السعودية"**

هدفت الدراسة في التعرف على أثر تطبيقات معايير الاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات في التعليم في الجامعات السعودية، لأن تطبيق الجودة الشاملة يعد مخرجاً لجعل الخدمات التعليمية الجامعية قادرة على تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع والسوق المحلي السعودي، كذلك تأهيل الطلبة بشكل يودي إلى أن تكون هذه المخرجات ذات جودة عالية، وقد استخدام أسلوب الاستبانة لجمع البيانات اللازمة من خلال عينة مكونة من (82) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية تم اختيارهم بصورة عشوائية.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

أن الجامعات السعودية تولي اهتمام جوهرياً بالمعايير التي تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم وهي (الرسالة والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعليم التعلم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة مصادر التعليم، المرفق والمعدات، التخطيط المالي، والادارة المالية، عمليات توظيف الهيئة التدريسية والادارية، البحث العلمي، علاقة المؤسسة التعليمية مع المجتمع) وكذلك التركيز على المسؤولية الاجتماعية، التركيز على العاملين في الجامعات، وأظهرت الدراسة أيضاً أن الجامعات السعودية تولي اهتماماً واضحاً لثلاثة عناصر من الجودة الشاملة وهي الثقافة التنظيمية للجامعات والتركيز على تطوير العملية التعليمية وتحسينها، وتتبني الإدارة العليا لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

ملخص الدراسات السابقة:

على الرغم من تباين الدراسات السابقة وما أثارته من قضايا دمجت ضمن الإطار النظري للدراسة، فإن هناك اتفاقاً واختلافاً مع الدراسة الحالية نستخلصها في النقاط الآتية:

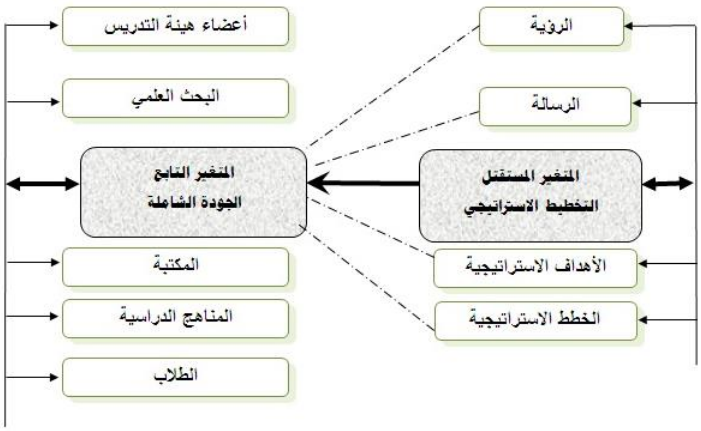
- أن جميع الدراسات أجمعت على أهمية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي.
- أكدت معظم الدراسات النتائج الإيجابية لتطبيق عناصر التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية.
- أكدت معظم الدراسات النتائج الإيجابية لتطبيق محاور الجودة الشاملة في التعليم العالي.

وهناك عدة نقاط تميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

–جاءت هذه الدراسة لتعزيز أثر التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محاور الجودة في التعليم، وأبرز أهميته في بيئة أو مجتمع يحاول أن يطبق هذه المفاهيم.

–أغلب هذه الدراسات ناقشت مفهوم تطبيق محاور الجودة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، أما هذه الدراسة ركزت على أعضاء هيئة التدريس.

نموذج الدراسة كما يوضحها الشكل رقم (1):



تصميم أداة الدراسة

بناء على طبيعة البيانات الأولية اللازمة للدراسة، وعلى طبيعة المنهج المتبع في الدراسة وأهدافها، تم تصميم استبانة خصيصاً لهذه الدراسة معتمدة في ذلك على الإطار النظري وعلى بعض الدراسات والأبحاث السابقة وكم تم الاستعانة بدليل وإجراءات معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الصادرة من اتحاد الجامعات العربية.

حيث تم تقسيم الاستبانة محورين رئيسية بالإضافة للبيانات الأساسية وهي:

1. المحور الأول: تمثل في مجموعة العبارات المتعلقة بمعرفة مدى تطبيق جامعة المرقب لإبعاد التخطيط الاستراتيجي المتمثلة في الرؤية– الرسالة– والأهداف الاستراتيجية والخطط الاستراتيجية، وعدد عباراته 22 عبارة.
2. المحور الثاني: تمثل في مجموعة العبارات المتعلقة بمعرفة مدى تطبيق جامعة المرقب لمحاور جودة التعليم العالي المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس. البحث العلمي. المكتبة. المناهج الدراسية– والطلاب، وعدد عباراته 29عبارة.

اختبار الاتساق الداخلي

جدول يبين قيم معامل الثبات (للاتساق الداخلي) لكل متغير من متغيرات الدراسة

المتغير	ت	البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات %
المتغير المستقل: التخطيط الاستراتيجي	1	الرؤيـــة	4	78.69
	2	الرسالـــة	6	84.67
	3	الأهداف الاستراتيجية	6	84.50
	4	الخطط الاستراتيجية	6	71.67
اجمالي التخطيط الاستراتيجي			**22**	**91.01**
المتغير التابع: جـودة التعليم العالي	1	أعضاء هيئة التدريس	**6**	**72.78**
	2	البحث العلمي	**6**	**82.04**
	3	المكتبة	**6**	**87.97**
	4	المناهج الدراسية	**5**	**81.06**
	5	الطلاب	**6**	**71.16**
اجمالي جـودة التعليم العالي			**29**	**92.62**
		الكلي	**51**	**94.92**

يتضح من الجدول رقم (16) أن معامل ثبات أداة الدراسة (معامل ألفا كرنباخ) للاستبانة قد تتراوح بين (71.16%، 92.62%) لكل متغير من المتغيرات. وكذلك قيمة ألفا لجميع المتغيرات 94.92%، وهي وهذه النسبة تعد مقبولة وتعد مؤشر كافٍ.

فرضيات الدراسة:

H_1: توجد علاقة أو أثر ذو دلالة احصائية بين أبعاد التخطيط الاستراتيجي و تطبيق محاور الجودة الشاملة في جامعة المرقب.

H_0: لا يوجد علاقة أو أثر ذو دلالة احصائية بين أبعاد التخطيط الاستراتيجي و تطبيق محاور الجودة الشاملة في جامعة المرقب.

اختبار الفرضية الفرعية الاولى:

يوجد أثر معنوي (دال إحصائياً) للرؤية على محاور الجودة الشاملة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

فرضية العدم H0: عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 للرؤية على الجودة الشاملة. $1\left(H_0:\beta_1=0\right)$

فرضية البديل H1: يوجد أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 للرؤية على الجودة الشاملة. $\left(H_1:\beta_1\neq0\right)$.

لاختبار هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل الانحدار البسيط وذلك لمعرفة أثر الرؤية كمتغير مستقل على الجودة الشاملة كمتغير تابع، الجدول رقم 1 يبين ذلك:

جدول رقم (1): تحليل الانحدار الخطي لاختبار أثر الرؤية على الجودة الشاملة.

المتغير المستقل	معامل الانحدار B	معامل التحديد R2	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الرؤية	(+) 0.422	0.264	80.822	0.000

يوضح الجدول رقم (1) دراسة لأثر **الرؤية** كمتغير مستقل على **الجودة الشاملة** كمتغير تابع، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت 80.822 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك نرفض فرض العدم $(H_0:\beta_1=0)$ونقبل الفرض البديل $(H_1:\beta_1\neq0)$على أساس "**وجود تأثير معنوي للرؤية (كمتغير مستقل) على الجودة الشاملة (كمتغير تابع)**".

وحيث أن إشارة معامل الانحدارB موجبة (+) **0.422** يشير ذلك إلى أن هذا التأثير ايجابي، أي كلما ارتفعت قيم "**الرؤية**" ارتفعت قيم "**الجودة الشاملة**"، وتبين قيمة معامل التحديد R^2 أن التغير في المتغير المستقل **(الرؤية)** يُفسر **26.4%** من التغير في المتغير التابع **(الجودة الشاملة).**

1. اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

يوجد أثر معنوي (دال إحصائياً) للرسالة على الجودة الشاملة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

فرضية العدم H_0: عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 للرسالة على الجودة الشاملة. $(H_0:\beta_1=0)$

فرضية البديل H_1: يوجد أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 للرسالة على الجودة الشاملة. $(H_1:\beta_1\neq0)$.

لاختبار هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل الانحدار البسيط وذلك لمعرفة أثر **الرسالة** كمتغير مستقل على **الجودة الشاملة** كمتغير تابع، الجدول رقم 2 يبين ذلك:

جدول رقم (2): تحليل الانحدار الخطي لاختبار أثر الرسالة على الجودة الشاملة.

المتغير المستقل	معامل الانحدار B	معامل التحديد R^2	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الرسالة	(+) 0.484	0.306	99.402	* 0.000

يوضح الجدول رقم (2) دراسة لأثر **الرسالة** كمتغير مستقل على **الجودة الشاملة** كمتغير تابع، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت **99.402** بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك نرفض فرض العدم $(H_0:\beta_1=0)$ ونقبل الفرض البديل $(H_1:\beta_1\neq0)$على أساس "**وجود تأثير معنوي للرسالة (كمتغير مستقل) على الجودة الشاملة (كمتغير تابع)**".

وحيث أن إشارة معامل الانحدار B موجبة ((+) **0.484**) يشير ذلك إلى أن هذا التأثير ايجابي، أي كلما ارتفعت قيم "**الرسالة**" ارتفعت قيم "**الجودة الشاملة**"، وتبين قيمة معامل التحديد R^2 أن التغير في المتغير المستقل **(الرسالة)** يُفسر **30.6%** من التغير في المتغير التابع **(الجودة الشاملة).**

2. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

يوجد أثر معنوي (دال إحصائياً) الأهداف الإستراتيجية على الجودة الشاملة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

فرضية العدم H_0: عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 للأهداف الاستراتيجية على الجودة الشاملة. $(H_0:\beta_1=0)$

فرضية البديل H_1: يوجد أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 للأهداف الاستراتيجية على الجودة الشاملة. $(H_1:\beta_1\neq0)$.

لاختبار هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل الانحدار البسيط وذلك لمعرفة أثر **الأهداف الاستراتيجية** كمتغير مستقل على **الجودة الشاملة** كمتغير تابع، الجدول رقم3 يبين ذلك:

جدول رقم (3): تحليل الانحدار الخطي لاختبار أثر الأهداف الإستراتيجية على الجودة الشاملة.

المتغير المستقل	معامل الانحدار B	معامل التحديد R^2	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الأهداف الاستراتيجية	(+) 0.547	0.441	177.301	0.000

يوضح الجدول رقم (3) دراسة لأثر **الأهداف الإستراتيجية** كمتغير مستقل على **الجودة الشاملة** كمتغير تابع، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت 177.301 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك نرفض فرض العدم $(H_0:\beta_1=0)$ ونقبل الفرض البديل $(H_1:\beta_1\neq0)$على أساس "**وجود تأثير معنوي للأهداف الاستراتيجية (كمتغير مستقل) على الجودة الشاملة (كمتغير تابع)**".

وحيث أن إشارة معامل الانحدار B موجبة ((+) **0.547**) يشير ذلك إلى أن هذا التأثير ايجابي، أي كلما ارتفعت قيم "**الأهداف الاستراتيجية**" ارتفعت قيم "**الجودة الشاملة**"، وتبين قيمة معامل التحديد R^2 أن التغير في المتغير المستقل (**الأهداف الاستراتيجية**) يُفسر **44.1%** من التغير في المتغير التابع (**الجودة الشاملة**).

3. اختبار الفرضية الفرعية الرابعة:

يوجد أثر معنوي (دال إحصائياً) للخطط الاستراتيجية على الجودة الشاملة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، لا بد من اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

فرضية العدم H_0: عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 **للخطط الاستراتيجية** على الجودة الشاملة. $(H_0: \beta_1 = 0)$

فرضية البديل H_1: يوجد أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 **للخطط الاستراتيجية** على الجودة الشاملة. $(H_1: \beta_1 \neq 0)$.

لاختبار هذه الفرضية أُستخدم أسلوب تحليل الانحدار البسيط وذلك لمعرفة أثر**الخطط الاستراتيجية** كمتغير مستقل على **الجودة الشاملة** كمتغير تابع، الجدول رقم 4 يبين ذلك:

جدول رقم (4): تحليل الانحدار الخطي لاختبار أثر الخطط الاستراتيجية على الجودة الشاملة.

المتغير المستقل	معامل الانحدار B	معامل التحديد R^2	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الخطط الاستراتيجية	(+) 0.415	0.227	66.178	0.000

يوضح الجدول رقم (4) دراسة لأثر **الخطط الاستراتيجية** كمتغير مستقل على **الجودة الشاملة** كمتغير تابع، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المدونة بالجدول أن قيمة F المحسوبة والتي بلغت 66.178 بدلالة إحصائية 0.000 وبما أن هذه القيمة أصغر من مستوى المعنوية 0.05، بذلك نرفض فرض العدم $(H_0: \beta_1 = 0)$ ونقبل الفرض البديل $(H_1: \beta_1 \neq 0)$ على أساس "**وجود تأثير معنوي للخطط الاستراتيجية (كمتغير مستقل) على الجودة الشاملة (كمتغير تابع)**".

وحيث أن إشارة معامل الانحدار B موجبة ((+) **0.415**) يشير ذلك إلى أن هذا التأثير ايجابي، أي كلما ارتفعت قيم "**الخطط الاستراتيجية**" ارتفعت قيم "**الجودة الشاملة**"، وتبين قيمة معامل التحديد R^2 أن التغير في المتغير المستقل (**الخطط الاستراتيجية**) يُفسر **22.7%** من التغير في المتغير التابع (**الجودة الشاملة**).

النتائج والتوصيات

أكدت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة للدراسة المتمثلة في القيم "الرؤية، رسالة، الأهداف والخطط الاستراتيجية" وبين المتغير التابع للدراسة الجودة وكانت النتائج كالآتي:

1. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية الرؤيا بين المتغير المستقل "الرؤية" والمتغير التابع "الجودة" على جودة بجامعة المرقب، حيث إشار معامل الانحدار B(+0.422) وهذا يدل على أن هناك تأثير إيجابي، أي كلما ارتفعت قيم الرؤية ارتفعت قيم الجودة، وتبين قيمة معامل التحديد R^2 أن التغير في المتغير المستقل ((الرؤية)) قيمته 26.4% من التغير في المتغير التابع ((الجودة)).
2. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية الرسالة بين المتغير المستقل "رسالة" والمتغير التابع "الجودة" على جودة بجامعة المرقب، حيث إشارة معامل الانحدار B(+0.484) وهذا يدل على أن هناك تأثير إيجابي، كلما ارتفعت قيم الرسالة ارتفعت قيم الجودة ،وتبين قيمة معامل التحديد R^2 أن التغير في المتغير المستقل ((الرسالة)) قيمتة 30.6% من التغير في المتغير التابع ((الجودة)).
3. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية الأهداف الاستراتيجية على جودة بجامعة المرقب، حيث إشارة معامل الانحدار B(+0.547)، وهذا يدل على أن هناك تأثير إيجابي، كلما ارتفعت قيم الأهداف ارتفعت قيم الجودة، وتبين قيمة معامل التحديد R^2 أن التغير في المتغير المستقل ((الأهدافالاسترتيجية)) قيمته44.1% من التغير في المتغير التابع ((الجودة)).
4. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية الخطط الاستراتيجية على جودة بجامعة المرقب، حيث إشار معامل الانحدار B(+0.415)، وهذا يدل على أن هناك تأثير إيجابي، أي كلما ارتفعت قيم الخطط الاستراتيجية ارتفعت قيم الجودة، وتبين قيمة معامل التحديد R2 أن التغير في المتغير المستقل ((الخطط الاستراتيجية)) قيمته 22.7% من التغير في المتغير التابع ((الجودة)).
5. حيث أن هذه القيم "الرؤية، الرسالة، الأهداف، والخطط الاستراتيجية" تختلف في درجة تأثيرها على قيم "الجودة" في أداء الجامعة محل الدراسة فكانت نسبة الأهداف الاستراتيجية أكثر تأثيراً على قيم "الجودة" وأن الخطط استراتيجية أقلها تأثيراً.

التوصيات

في ضوء النتائج إلى أسفرت عنها هذه الدراسة مجموعة من التوصيات:

1. ضرورة تبني إدارة الجامعة محل الدراسة منهجية التخطيط الاستراتيجي فيها بإعتبار أن التخطيط الاستراتيجي هو أساس التطور لتلك الجامعات والعمل على توظيفها.

2. اتاحة الفرصة امام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية المتعلقة بأمورهم ومناقشتها ورفع مستوى الحوافز المقدمة الى أعضاء هيئة التدريس مقابل تشجيعهم علي البحث العلمي، إعادة النظر في الخطط الاستراتيجيات والتعرف على احتياجات الطلبة بالجامعة لكي تتفق مع متطلبات ادارة الجودة الشاملة.
3. الاهتمام بتطوير مكتبات الجامعة من خلال الاخذ نظام ادارة الجودة الشاملة في الادارة، بالإضافة الى ضرورة الاهتمام المستفيد من المكتبات الجامعية والحرص علي التعرف علي رغباته وتوقعاته في المكتبة وبدل جهد اكبر في تحقيقها.
4. توفير مستلزمات البحث العلمي وتشجيع الباحثين وتحفيزهم على اجراء الدراسات الميدانية العلمية التي تخدم العملية التعليمية، تطوير المناهج الدراسية وفقاً لمعايير الجودة والاستفادة من المستجدات الحديثة في اساليب التعليم والتعلم.
5. التزام الإدارة العليا في الجامعة محل الدراسة بفلسفة الجودة الشاملة ومتطلباتها، مما يضمن التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية ويدعمها.
6. الاهتمام بتدريب الموارد البشرية وتأصيلها للعمل بشكل افضل من خلال اشتراكهم بدورات وبرامج تدريبية لتحقيق التحسين المستمر بوصفه جوهر فلسفه نظم ادارة الجودة.

المراجع:

1. إدريبس، وائل محمد، الغالبي، طاهر محسن (2011): الإدارة الاستراتيجية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
2. إدريس، ثابث عبد الرحمن، المرسي، جمال الدين محمد (2002): الادارة الاستراتيجية "مفاهيم ونماذج تطبيقية"، ط1، الدار الجامعية.
3. السالم، مؤيد سعيد (2005): أساسيات الادارة الاستراتيجية، دار وائل للنشر.
4. عطية، محسن على (2008): الجودة الشاملة والمنهج، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
5. مجيد، سوسن شاكر، الزيادات، محمد عود (2006): إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، ط1،عمان، دار الصفاء.
6. إدريس، جعفر، أحمد، أحمد، الأختر، عبد الرحمن (2012): امكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج3، ع2.
7. الأشقر، وفاء (2013): مدى توافر التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة في جامعة أربد الأهلية في الأردن، مج6، ع12.
8. السرحان، عطا الله بن فهد (2013): أثر تطبيق معايير الاعتماد لأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في التعليم في الجامعات السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، مج6، ع1.
9. عوض عاطف(2013): التخطيط الاستراتيجي في المنظمات غير الربحية، مجلة دمشق للعلوم اقتصادية والقانونية، مج 29،ع1.
10. فرج، عيسى صالحين، الفقهي، مصطفي محمود (2013): واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مج6، ع14.
11. الكاني، عايد، وناس، عزيز(2013): درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية الرياضة جامعة كربلاء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، مج6، ع1.
12. ود، حمد الكلثم، بدرانه، حازم (2012): معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مج 5، ع10.
13. عوض الله، عصام الدين آدم: التخطيط الاستراتيجي للتعليم في السودان في ضوء الخطة ربع القرنية ومعايير الجودة، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012.
14. محمود، مصطفي، فرج، عيسى: مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة في الأكاديمية، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، (القاهرة– مصر23 أيلول/ سبتمبر 2012).
15. الدجني، إياد: دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، أطروحة الدكتوره في التربية" مناهج وطرائق التدريس "(كلية التربية، جامعة دمشق، 2010).
16. الدجني، إياد: واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الاسلامية في ضوء معايير الجودة" (كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة، 2006)، (رسالة ماجستير غير منشورة).

جودة البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس وأثرها في تطوير المحتوي التدريسي بأقسام المحاسبة
"دراسة تحليلية تطبيقية على جامعة سرت "

أ. صالح عبد الجليل اغنيه د. فيصل عبدالسلام الحداد

جامعة سرت

salahagnia81@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر جودة البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية بأقسام المحاسبة بكليتي الاقتصاد وادارة الأعمال بجامعة سرت على تطوير المحتوى التدريسي للمقررات التدريسية المعتمدة بهذه الأقسام، من خلال تحديد نوع العلاقة ودرجتها الارتباطية بين هاذين المتغيرين، حيث تم اعتماد (جودة البحث العلمي) كمتغير مستقل للدراسة، وتم التعبير عن المتغير التابع بتطوير المحتوى التدريسي، كما تم الاعتماد في تجميع البيانات على استمارة الدراسة التي تم تقسيمها إلى قسمين :- تناول القسم الأول الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة ، والتي تكونت من جميع أعضاء الهيئة التدريسية لأقسام المحاسبة بكليتي الاقتصاد وإدارة الأعمال بجامعة سرت ،أم القسم الثاني فتم تجزئته إلي محورين : الأول مكونات المتغير التابع ، والثاني مكونات المتغير المستقل تم قياس الأثر الذي يمكن أن يحدثه متغير الدراسة المستقل علي المتغير التابع من خلال (المصفوفة الارتباطية ،تحليل الانحدار البسيط)، وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة طردية قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغير المستقل والمتغير التابع، أن المتغير المستقل للدراسة فسر ما نسبة (98%) من التغيرات التي تطرأ علي المتغير التابع، وأخيرا رفض الفرضية الرئيسية الصفرية للدراسة وقبول الفرضية الرئيسية البديلة، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز والاهتمام بتجويد الأبحاث العلمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعنوي من قبل ادارة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: *البحث العلمي، والجودة ، والمحتوي التدريسي ، وعضو هيئة التدريس، وقسم المحاسبة.*

المقدمة :

يعتبر البحث العلمي أحد أبرز سمات التعليم الجامعي ومهمة أساسية من مهام الجامعة اليوم والتي من خلالها تزيد من ارتباطها بحركة المجتمع وتعطي الحلول المناسبة لكثير من المشاكل التي تواجهها مؤسساته المختلفة. وما من شك أن البحث العلمي يمثل إحدى المهام الأساسية التي تميز الجامعات، بل ومن خلاله تحظى بالتقدير والمكانة بين مؤسسات المجتمع الأخرى، وفضلاً عن ذلك أصبح أحد الوسائل الرئيسة لتتبوأ الدولة مكاناً مرموقاً في هذا العالم وأحد المعايير التي يقاس بها مدى تقدم الأمم. كما يتضمن نشاط البحث العلمي تنمية وتطوير المعرفة الإنسانية في مختلف ميادينها التخصصية وحل المشكلات المجتمعية. حيث أصبحت جودة البحث العلمي أساساً لتوكيد بقاء المؤسسات واستمرارها بشكل عام في تحقيق أهدافها في ظل المنافسة القوية التي تفرضها واقع العولمة، ولقد أدركت الدول المتقدمة هذه الحقيقة فتنافست في الاستثمار في مجال البحث العلمي ودعمه، وتطويره وأسست الأساليب، والصيغ المتعددة من أجل تحقيق الاستفادة المثلي، وبالتأكيد أن التطوير في البحث العلمي والذي ينعكس بشكل ايجابي علي المحتوي التدريسي والمناهج التعليمية داخل الجامعات.

مشكلة الدراسة:

يعتبر عضو هيئة التدريس العنصر الحركي في معايير ضمان الجودة فهو بالتالي العنصر الذي يستطيع نقل وتنفيذ الأهداف والخطط المحددة إلى واقع عملي، ولكي يتسم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات بالجودة والإتقان لا بد له من التركيز والاهتمام باتجاه التطوير المستمر في مجالات البحث العلمي وطرائق أدائه للمنهج التدريسي وتطويره للمحتوى الذي يتضمنه هذا المنهج. وبالتالي هذا الأمر سينعكس على مخرجات العملية التعليمية .

من هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على الأثر الذي يمكن أن يحدثه التزام عضو هيئة التدريس بالمعايير المطلوبة لضمان الجودة في اعداد الابحاث العلمية للمساهمة في تطوير المحتوى التدريسي.

وبعد هذا الطرح يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الاتي :

- هل يوجد أثر لتطبيق جودة البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في تطوير المحتوي التدريسي للمقررات المعتمدة بأقسام المحاسبة ؟

أهداف الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور الذي يلعبه جودة البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس عضو هيئة التدريس بالجامعات الليبية في

تطوير المحتوي التدريسي من خلال الالتزام بالمعايير والمتطلبات التي حددها مركز ضمان جودة التعليم العالي الأمر الذي سيعمل على تحسين مستوى المنهج التدريسي بأقسام المحاسبة ، فضلاً عن تسليط الضوء على مثل هذه الدراسات المعنية بتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي التي تفتقر إليها مؤسساتنا في وقتنا الحاضر.

فرضيات الدراسة :

للإجابة على تساؤل مشكلة الدراسة ووصولاً إلى الأهداف المرجوة تم الاعتماد على الفرضية الرئيسية الآتية :

"**لا يوجد أثر لتطبيق جودة البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في تطوير المحتوي التدريسي للمقررات المعتمدة بأقسام المحاسبة** ".

الفرضية الرئيسية الصفرية : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة البحث العلمي و تطوير المحتوى التدريسي للمقررات المعتمدة بأقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .

الفرضية الرئيسية البديلة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة البحث العلمي و تطوير المحتوى التدريسي للمقررات المعتمدة بأقسام المحاسبة بالجامعات الليبية .

منهجية الدراسة :

اعتمدت الدراسة المنهجين الاستقرائي الاستنباطي وذلك بمراجعة ادبيات الدراسة والمتمثلة في الادب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع هذه الدراسة وصولا إلى المتغيرات التي تم الاعتماد عليها في صياغة فرضية الدراسة، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحليل وتفسير المعلومات التي تم الحصول عليها من اداة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

أداة الدراسة :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استمارة الاستبانة، والتي تم تقسيمها إلى جزئيين، الجزء الأول: يوضح الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة، أما الجزء الثاني فقد تم تقسيمه إلى محورين تناول المحور الأول فقرات المتغير التابع للدراسة (تطوير المحتوى التدريسي)، بينما تناول المحور الثاني فقرات المتغير المستقل للدراسة (جودة البحث العلمي).

مجتمع وعينة الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة جميع أعضاء الهيئة التدريسية بكلية إدارة الأعمال، وكلية الاقتصاد بجامعة سرت، بينما تمثل عينة الدراسة "دراسة حالة" أعضاء الهيئة التدريسية بأقسام المحاسبة التابعين لكليتي الاقتصاد وادارة الاعمال بجامعة سرت.

الأسلوب المستخدم في الدراسة :

اعتمدت الدراسة على أسلوب التحليل الإحصائي الوصفي لتحليل البيانات الأولية التي تم الحصول عليها من استمارة الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) للوصول إلى نتائج الدراسة واختبار فرضيتها من خلال مصفوفة الارتباط وتحليل الانحدار البسيط.

الدراسات السابقة : لاشك أن الدراسات السابقة يستفيد منها الباحث من حيث كونها دراسات سابقة متعلقة بموضوع الدراسة، وتتناول جانب مهم وإيجابي وتساهم في إضافة شيء جديد للبحث في كيفية إعداد وكتابة البحث والتركيز علي مضمون المواضيع محل الدراسة، وفي ما يلي أهم الدراسات التي تم التطرق إليها والتي لها علاقة بموضوع الدراسة:-

1. **دراسة (أ.د تحسين الطروانة، .2012)**[1] تناولت الدراسة اخلاقيات البحث العلمي في تجويد مخرجات الدراسات العليا، هدفت الدراسة إلي بيان اخلاقيات البحث العلمي ودورها في مخرجات الدراسات العليا وتوضيح دور البحث العلمي وتحديد الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، وقد أسفرت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها:-هناك اجماع في معظم المواثيق والمدونات الأخلاقية في الجامعات حول ضرورة التقيد بالأمانة العلمية والموضوعية والجدية والحماية الفكرية، الاستفادة من مخرجات الدراسات العليا من الرسائل والأطروحات متواضعة بسبب قيام الباحثين بجهود فردية في إعداد الرسائل والأطروحات بقصد الحصول علي الدرجة العلمية أو الترقية عدم وجود ألية واضحة لربط الأبحاث في الرسائل والأطروحات بالموضوعات التي يجب التركيز عليها في البحث لترشيد القرارات التنموية.

أوصت الدراسة بضرورة تدريب الباحثين في مراحل اعداد بحوثهم ورسائلهم علي الالتزام بالقواعد الأخلاقية للبحث العلمي بالإضافة إلي توجيه اهتمام المشرفين للتدقيق علي الجوانب الأخلاقية في البحث العلمي لتجويد هذه الرسائل، وتطوير ألية لربط أبحاث الدراسات العليا بمتطلبات التنمية لترشيد القرارات التنموية.

2- **دراسة (د.رحيل،وأخرون،.(2012)**[2] تناولت الدراسة مهارات الباحث العلمي وسبل وتطويرها، هدفت الدراسة إلي تسليط الضوء علي مهارات الباحث العلمي وكيف يمكن أن يقوم بعمله بكل حرفية ومهارة، 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 الدراسة بعدة توصيات أهمها اهتمام المؤسسات والجهات المختصة برفع كفاءة الباحثين ومحاولة زيادة خبراتهم ومهاراتهم من خلال الدورات التدريبية والندوات والبرامج المختصة بهذا الشأن، سعي الباحث إلي تطوير قدراته وزيادة مهاراته بشكل دائم ومستمر، زيادة اهتمام الباحثين والكتاب بمثل هذا النوع من المواضيع لإثراء المعرفة العلمية في مجال البحث العلمي، حيث تشكل هذه المواضيع نوع من النقد الذاتي لتطوير مستوي الدراسة والبحث.

3- **دراسة (د. أحمد، واخرون2012)**[3] تناولت الدراسة التحديات الجديدة التي تواجه البحث العلمي في التعليم العالي، هدفت الدراسة إلي الوقوف علي واقع البحث العلمي (انطلاقا من تجربة الباحثين)، والتعرف علي التحديات الجديدة التي تواجه البحوث العلمية، طرح المواجهات التي قد تعين علي تطوير البحث العلمي بما يضاهي المستويات العالمية، المساهمة في توعية الأجيال الناشئة بدور البحث العلمي في عصر الأبداع (عصر العولمة).أسفرت الدراسة علي عدة نتائج أهمها لايزال البحث العلمي يغوص في التقليدية العارمة، إن المعوقات التي تحول دون تطوير البحث العلمي متعددة وعميقة منها مادية ومنهجية وبشرية وسياسية ،لايزال البعد شاسع لكي ندرك خطورة جهلنا بسيطرة (اقتصاد المعرفة) ودور البحث العلمي في التمكين والتقدم بهذا الاقتصاد المجتاح لكل أركان العالم، كما أوصت الدراسة بضرورة إنشاء مراكز قومية استراتيجية توجه البحث العلمي إلي المشاكل الحقيقة التي تواجه البلاد.

4- دراسة (د. محمد عبدالله،2012)[4] تناولت الدراسة تصور مقترح لتطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية، هدفت الدراسة إلي معرفة الواقع الراهن للأداء البحثي في الجامعات اليمنية، والتعرف علي واقع تشخيص البيئة الداخلية والخارجية للجامعات بالجمهورية اليمنية، ووضع تصور مقترح لتطوير الأداء البحثي في الجامعات اليمنية، وتكونت عينة البحث من (240) عضو هيئة تدريس من جميع الكليات، تم تصميم استبانة مكونة من (86) فقرة. أسفرت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها: أن معدل إنتاجية الكتب سواء العربي أو المترجم للفرد الواحد ضعيفة جداً، ان متوسط المعدل السنوي لإنتاجية الأبحاث والمقالات أيضا ضئيلة جداً. كما اتضح أن الإشراف علي الرسائل 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.

5. دراسة (عبير،2014م)[5] تناولت الدراسة البحث العلمي في الجامعات السعودية: التحديات، والتوجهات المستقبلية، هدفت الدراسة الى التعرف على أهم التحديات التي تقف امام تطور البحث العلمي. كما هدفت أيضاً الى تقديم تصور للتوجهات المستقبلية لمسيرة البحث العلمي في الجامعات، وخلصت الدراسة إلى أن حركة البحث العلمي في الجامعات في تطور مستمر رغم التحديات التي تواجهها. كما كشفت الدراسة عن وجود العديد من المعوقات أهمها: تجاهل إهمال النتائج التي يتوصل إليها الباحثون، ضعف التمويل، قلة مصادر المعلومات وصعوبة الوصول إليها، الأجواء العلمية الغير مناسبة، اختلاف المعايير بين الجامعات لتقييم الأبحاث ونشرها، وأوصيت الدراسة بعدد من التوصيات، وهي توفير التمويل اللازم للقيام بالأبحاث المختلفة، نشر الأجواء العلمية المناسبة، إعداد مساعدين للباحثين، تكوين لجنة مركزية للبحث العلمي مهمتها رسم سياسة بحثية عامة وفقاً لخطة شاملة، و تيسير عملية نشر البحوث واحتسابها كجزء من نصاب عضو هيئة التدريس.

خلاصة الدراسات السابقة:

من خلال التعمق في نتائج الدراسات السابقة يتضح ان أغلب هذه الدراسات تطرقت الي التعرف على اهمية البحث العلمي في الجامعات: التحديات، والتوجهات المستقبلية بما يتماشى مع معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي ومدى ملائمتها الى احتياجات سوق العمل، لكنها لم تركز بشكل واضح على متطلبات جودة البحث العلمي في تحسين وتطوير المحتوى التدريسي للمقررات المعتمدة بأقسام المحاسبة.

بينما تميزت هذه الدراسة بتحديد حجم الأثر الذي يمكن أن يحدثه الاهتمام بتحسين وتجويد مخرجات البحث العلمي في مجال المحاسبة على تطوير المحتوى التدريسي للمقررات التدريسية المعتمدة بأقسام المحاسبة، من خلال تحديد نوع ودرجة العلاقة الارتباطية وكذلك القوة التفسيرية ، باستخدام الاحصاء التحليلي (مصفوفة الارتباط، الانحدار البسيط).

اولا: المدخل النظري للدراسة:

التعريف بالمصطلحات الإجرائية للدراسة:

البحث العلمي: هو عبارة عن الأنشطة الهادفة إلي زيادة ذخيرة المعرفة العلمية وتطبيقاتها علي الواقع العملي،[6] ويمكن تصنفيه إلي قسمين:-

البحث الأساسي: هو الجهود المبذولة لهدف الحصول علي المعرفة العلمية المحددة وغير الموجهة بالضرورة إلي هدف محدد أو تطبيقات محددة، علي الرغم من أن هذه البحوث العلمية الأساسية لا تهدف بالضرورة إلي إيجاد تقنيات جديدة أو تحسين تقنيات قائمة إلا أنها تساهم بشكل كبير في إبداع هذه التقنيات.

البحث التطبيقي: هو الذي يكون لغرض زيادة المعرفة لغرض إشباع حاجات ملموسة عن طريق إيجاد حلول لمسائل محددة، سواء كانت استنباط طرق إنتاج أو ابتكار شيء جديد.[7]

خبرة البحث العلمي: وهي رصيد عضو الهيئة التدريسية في هذا المجال من بحوث علمية منجزة ومنشورة وتحث النشر في مجال تخصصه من خلال مشاركته في المؤتمرات العلمية والمجلات المحكمة وإشرافه على بحوث التخرج وكذلك التأليفات من الكتب.

الأداء البحثي : هو ناتج البحثي أو منتج النشاط البحثي الذي يسهم في التقدم العلمي، بأنه الأداء البحث هو الإنتاجية البحثية (john.V.Lambardi) [20]. كما عرف بأنه أداء مؤسسي للبحث، يتضمن ثلاث أبعاد هي الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس، والأداء البحثي للأقسام العلمية، والأداء البحثي للكلية أو الجامعة.[8]

المحتوى التدريسي: ويقصد به مفردات المنهج الدراسي في مقرر معين والتي يلتزم عضو الهيئة التدريسية بإنجازها خلال فصل دراسي معين.

اللياقة العلمية للبحث العلمي : هي سلامة المنهج من العيوب سواء عند الاختيار أو عند التنفيذ، وتعني اللياقة كذلك الخلو من المغالطات التي تشوب عملية البحث العلمي، وهي من اللوازم الضرورية التي يجب ان تتوفر في البحث العملي.[2]

الابتكار: هو العملية التي يمر بها الفرد في ثناء خبراته والتي تعمل علي نمو ذاته، وتعبر عن فرديته وتفرده، ويتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات الموجودة في ثنايا البحث العلمي.[9]

التطوير : هو نشاط منهجي يعتمد علي المصارف المعارف العلمية الموجودة، والتي تم التوصل إليها عن طريق البحث أو الخبرة العلمية، والهدف الذي يكون الهدف منه هو إنتاج شيء جديد.[2]

الإبداع: هو النشاط الفردي أو الجماعي الذي يقود إلي إنتاج محتوي يتصف بالإصالة والقيمة والجدية والفائدة، وهو الإتيان بالحلول للمشاكل والمواقف التي تواجه البحث والباحثين.[10]

عضو هيئة التدريس : هو الشخص الذي يشغل وظيفة (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد – محاضر – محاضر مساعد) في كليات الجامعة، والذين شملتهم عينة الدراسة.

عضو هيئة التدريس القار: الذي يخصص جُلَّ وقته للعمل في مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.

عضو هيئة التدريس غير القار: الذي يخصص جزءاً من وقته للعمل في مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.[11]

الجودة :عرفها (معجم الوسيط) لغة من كلمة اجاد اي اتى بالجيد من قول او عمل واجاد الشيء صيره جيدا، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيدا.

وعرفت بأنها المطابقة لمتطلبات او مواصفات معينة .

وعرفها المعهد الامريكي للمعايير American National Standards Institute بانها جملة السمات والخصائص للمنتج او الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة.[12]

إدارة الجودة الشاملة في التعليم: هو أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع الجامعة وكلياتها ،ليوفر الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم، وهي فعالية تحقق أفضل خدمات تعليمية بحثية بأكفأ الأساليب، تبث نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها.[13]

مفهوم الأداء: يقصد بمفهوم الأداء المخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها عن طريق العاملين فيها، ولذا فهو مفهوم يعكس كلً من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط وبين الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المنظمات عن طريق مهام وواجبات يقوم بها العاملين داخل تلك المنظمات.[14]

الجامعة: مؤسسة انتاجية تعمل علي إثراء المعارف وتطوير التقنيات وتهيئة الكفاءات مستفيدة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات العلمية والإدارية والتقنية. [15]

جامعة سرت: هي جامعة ليبية عامة تأسست سنة 1991 في مدينة سرت – ليبيا، وتمنح درجة البكالوريوس والماجستير وفق نظام التعليم المعتمد من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ليبيا.

الكلية: وحدة تعليم عالٍ وبحث علمي من وحدات الجامعة، ويجوز أن يكون لها شخصيتها الاعتبارية المستقلة، وهي في كل الأحوال كيان علمي مستقل داخل نطاق الجامعة، تضم مجموعة أقسام علمية تتناسب مع طبيعة التخصصات العلمية

في الكلية، وتمنح درجة الإجازة المتخصصة(البكالوريوس) من خلال أقسامها المختلفة.[11]

قسم المحاسبة: احد الاقسام العلمية المعتمدة في كلية الاقتصاد بمدينة سرت وكلية ادارة الاعمال بمدينة الجفرة والتي تبعد عن مدينة سرت 240 كم، وتعد هاتين الكليتين من ضمن اربعة عشر كلية معتمدة في هيكلية جامعة سرت.

الشعبة: وحدة علمية من وحدات القسم المتخصصة تتولى مهمة إعداد وتنظيم البرامج التعليمية والبحثية.

المخرجات: الطلبة الخريجين الذين استكملوا متطلبات التخرج لنيل شهادة البكالوريوس في المحاسبة.

المؤشرات البحثية: مجموعة من المقاييس الكمية والنوعية تستخدم لتتبع الأداء بمرور الوقت، للاستدلال على مدى تلبيته مستويات الأداء في البحث لمتفق عليها، وهي نقاط الفحص التي تراقب التقدم نحو تحقيق المعايير المطلوبة في البحث العلمي . [11](بتصرف)

ثانياً: متطلبات جودة البحث العلمي وعلاقتها بتطوير المحتوي التدريسي في الجامعات:

- **جودة البحث العلمي:** يعد تطوير البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس أحد أهم العناصر التي تتظافر للارتقاء بالعملية التدريسية، وصولا الى التميز وجودة المخرجات، وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة ، الذي يشهد ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة، وتنوعًا في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .لذلك أصبح لزامًا على مؤسسات التعليم العالي بيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء البحث العملي لعضو هيئة التدريس من خلا ل عمليا ت التقويم والتحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر، الأمر ا لذي ينع كس إيجابًا على جودة المؤسسة التعليمية، وينعكس بشكل إيجابي علي المحتوي التدريسي والذي بدوره ينتج عنه مخرجات تفي بمتطلبات سوق العمل.[16]

- **فوائد وأهداف تطبيق إدارة الجودة في البحث العلمي:**

يهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي، وتوزيع المسئوليات والصلاحيات على الموظفين والعمال،
وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته، وكذلك مراقبة وفحص كل ما يرد إلى المنشأة والتأكيد على
أن الخدمة قد تم فحصها وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة ولكن يوجد بعض الفوائد المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة، والمتمثلة في :

- خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر.
- إشراك جميع العاملين في التطوير لنشاط البحثي.
- متابعة وتطوير أدوات قياس أداء البحوث .
- الرفع من مهارات الباحثين وقدراتهم [17].

• **مهارات البحث العلمي:** تتعدد أنواع المهارات فهناك مهارات فطرية، فمهارات الباحث في الملاحظة أو انتقاء الكلمات قد تكون ناتجة عن تطور الحواس لديه، مما يمكنه التعرف علي كثير من الأمور والأحداث بكل دقة، وهناك العديد المهارات، وهي:-

- **مهارات أكاديمية:** وهي مهارة الإحساس بالمشكلة، ومهارة الموضوع، مهارات استخدام الأدوات البحثية، مهارات الملاحظة، مهارة التوفيق بين الإمكانيات.[18]

- مهارات عملية: وهي مهارات استخدام التقنيات الحديثة، مهارة التنظيم. [19]

• **الممارسات الجيدة في البحث العلمي:** يقع علي عاتق المؤسسة إضافة للخدمات التعليمية- واجب ومسؤولية مهمة في تشجيع وتطوير وتنفيذ برامج بحثية وخدمات مجتمعية، تستند علي رسالة أهداف المؤسسة، وتحقق خطط التنمية في الدولة لذا عليها إدخال البرامج البحثية كجزء لا يتجزأ من عملية التطوير المستمر، حيث أن هناك ممارسات جيدة وهي:

- وجود سياسات للبحث العلمي بالمؤسسة.
- وجود مصادر تمويل للبحث العلمي.
- وجود اليات واضحة لدي المؤسسة في مجال خدمات المجتمع والبيئة.

• **تحديات البحث العلمي** : ادراكا من المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية، والتدريبية بأهمية مراجعة أوضاع الجامعات الحكومية والنهوض بها كماً وكيفاً، ولتحقيق ذلك قامت إدارة ضمان الجودة، واعتماد مؤسسات التعليم العالي بتشكيل فريق زيارة استطلاعية لي عدة مراكز بحثية والجامعات الحكومية منها جامعة سرت عينة الدراسة بتاريخ **22-2013/6/27م** ، حيث ضم الفريق (130) مشاركاً من أعضاء هيئة التدريس من مختلف الجامعات الليبية حيث أشار التقرير لي عدة نقاط تخص التحديات للبحث العلمي وتتمثل في الاتي:-

- عدم وجود مراكز تتولي المهام البحثية والاستشارات في معظم الجامعات.
- عدم وجود ميزانية خاصة بدعم مراكز البحوث العلمية والاستشارات 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 العبء الدراسي علي حساب البحث العلمي.
- عدم وجود الدعم المالي للأبحاث العلمية.
- عدم وضع اليات لتلمس مشاكل وحاجات المجتمع.
- عدم تفعيل الاتفاقيات والبروتكولات مع مراكز البحوث المحلية والإقليمية والعالمية.
- عدم الاهتمام بنشر البحوث الإدارية والمالية.[11].

• **التوجهات المستقبلية تجاه تطوير البحث العلمي في الجامعات :**

1. توفير الدعم المادي اللازم لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالأبحاث المختلفة على أن تعطى الأبحاث المتميزة سنوياً مكافآت، يمكن ذلك من خلال إنشاء صناديق مشتركة لدعم البحث العلمي والإنفاق عليه.
2. العمل على توفير قواعد المعلومات البحثية كخدمات مكتبية جامعية إضافية، وقاعدة عريضة للمعلومات في القسم الأكاديمي حتى يستفيد منها المدرسون وطلبة الدراسات العليا على حد سواء.
3. التعاون في إنشاء بنوك للمعلومات واستخدام التقنيات الحديثة في الوصول إليها.
4. ينبغي أن يكون لعضو هيئة التدريس اهتمام بحثي في مجال معين بحيث يتمكن من اكتساب المعرفة العلمية الضرورية لذلك المجال من ناحية، وحتى ينطلق في أبحاثه ود ارسته ضمن حدود ذلك المجال.
5. نشر الأجواء العلمية المناسبة على مستوى الكليات والأقسام العلمية والنظرية .
6. تشجيع البحوث الجماعية، ومطالبة الجامعات أن تقوم بتوفير ما يتطلب البحث العلمي من مستلزمات ضرورية

ولا سيما تحقيق الاستقرار الوظيفي والنفسي لعضو هيئة التدريس في مكان العمل فالاستقرار الوظيفي والنفسي يهيئ لعضو هيئة التدريس المناخ المناسب لتركيز جهده وتفكيره على تطوير اهتماماته الأكاديمية [5].

• **المحتوي التدريسي:** يتضمن أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، ومواكبتها للتغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية، بحيث تساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته وأبحاثه في جميع أنواع التعلم ، كما يجب أن

توفر المناهج الدراسية النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب، ومن ثم المقدرة على التحصيل الذاتي للمعلومة بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي. يجب أن تتسم بالعمق والشمول والتكامل واستيعابها لمختلف التحديات العالمية في مجال التكنولوجيا، والتحديات الاقتصادية والثقافية، وكذلك مرونة هذه البرامج بتطويعها بما يتناسب مع المتغيرات البيئية المتلاحقة الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تمامًا عن المتلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها[17].

- **طرق تحسين وتطوير المحتوي التدريسي للمنهج الدراسي:**

لتحسين المحتوي التدريسي بالجامعات بأقسامها المختلفة وأخص بالذكر قسم المحاسبة يتوجب على أعضاء هيئة التدريس تبني أساليب يتم اعتمادها في برنامج التعليم المحاسبي من أجل تحسين المخرجات بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل، من أهمها :-

- التركيز علي إدخال المحاسبة الالكترونية في البرامج المحاسبية المعتمدة .
- التركيز على التطورات الحديثة في مجال المحاسبة والمواكبة لمتطلبات سوق العمل .
- التوفيق بين الجانب النظري والعملي في المحاسبة، والحد من الفجوات[21].
- وصف وتوصيف المقررات الدراسية .
- تشكيل لجان من أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية بإعداد خطة دراسية وإشراك قسم البرنامج

الدراسي، وقسم الاستشارات والبحوث .

- تعزيز المعرفة وتوليد الأفكار والمفاهيم الجديدة في المنهج الدراسي.
- البحث المستمر بالقسم من خلال متابعة العملية البحثية بالرؤية والأهداف بالقسم العلمي(خطط قصيرة الأجل).
- اتباع معيار جودة طرق التدريس من خلال تكامل المفاهيم والممارسات النظرية والأكاديمية من تلك العملية، وربط ما يدرس بالقضايا والمشكلات البيئية ليسهم في تكوين شخصية الطالب المتكامل.
- استخدام التقنيات الحديثة في البحث العلمي.

ثالثاً: الجزء التطبيقي للدراسة

اعتمدت الدراسة على البيانات التي تم الحصول عليها من أداة الدراسة (استمارة الاستبانة) والتي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة والمتمثلة في جميع أعضاء هيئة التدريس التابعين لقسم المحاسبة (القارين والمتعاونين والمغتربين) في كلية الاقتصاد وكلية ادارة الأعمال بجامعة سرت، وذلك وفقاً لطريقة المسح الشامل وقد بلغ عدد الاستمارات التي تم توزيعها على أفراد العينة عدد (60) استمارة استرجع منها عدد (56) استمارة صالحة للتحليل أي بنسبة (93%)، وتم تقسيم استمارة الدراسة إلى قسمين وهما:

القسم الأول/ الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة والتي تشمل الجنس، العمر، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة.

القسم الثاني/ ويشتمل على محورين، حيث تناول المحور الأول: المتغير التابع للدراسة و(المحتوى التدريسي) ويحتوي على 15 فقرة، بينما تناول المحور الثاني المتغير المستقل (مجال البحث العلمي) ويحتوي على 15 فقرة.

وقد كانت الإجابات على أسئلة استمارة الاستبيانات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، كما تم تحديد أوزان للإجابات وفقاً لهذا المقياس على النحو التالي :

– موافق بشدة 5، موافق 4 ، محايد 3 ، لا أوافق 2، لا أوافق بشدة 1.

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة تم الاعتماد على الطريقتين الاتيتين:

1- صدق المحكمين: بعد أن تم اعداد الاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال المحاسبة، بالإضافة إلى متخصصين في مجال الإحصاء.

2- صدق المقياس: تم الاعتماد على مقياس ألفا كرونباخ للتأكد من تباث الاستبانة، وكانت نتيجة هذا المقياس 79.6% وهذه النتيجة تقع داخل الفئة المفضلة ما بين (70%-80%)، الأمر الذي يؤكد صدق وثبات الاستبانة.

الأدوات الإحصائية التي اعتمد عليها الباحث في تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة :

- التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.
- تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة الأثر الذي يمكن ان يحدثه المتغير المستقل على المتغير التابع والقوة التفسيرية لهذه المتغير وصولا إلى النموذج الأمثل من خلال معادلة الانحدار.

متغيرات الدراسة وأساليب قياسها:

قام الباحث بتحديد متغيرات الدراسة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها والفروض التي يسعى إلى اختبار صحتها، وذلك في محاولة للتوصل إلى نموذج إحصائي يفسر العلاقة بين جودة البحث العلمي وتطوير المحتوى التدريسي.

وقد اعتمد الباحث في اختيار متغيرات الدراسة على عدة معايير منها: أن تكون هذه المتغيرات ذات معنى ودلالة بموضوع الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة التي تعاملت مع هذه المتغيرات.

أولا: المتغير التابع للدراسة (y) تطوير المحتوى التدريسي.

ثانيا: المتغير المستقل للدراسة (x_1) حيث يعبر المتغير المستقل (x_1) عن جودة البحث العلمي، حيث تم قياس هذه المتغيرات بعد أن تم تجهيزها لمتطلبات التحليل الإحصائي باستخدام المقاييس الإحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي)، وذلك باحتساب هذا المتوسط لكل فقرة من فقرات محوري الدراسة كلا على حدا والمتوسط الحسابي لكل فقرات المحور مجتمعة بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS.

نتائج التحليل الإحصائي

1- الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة: أشارت نتائج التحليل الإحصائي المتعلقة بالخصائص الديموغرافية لأفراد العينة أن نسبة الذكور من المبحوثين كانت أعلى من نسبة الإناث حيث شكلت نسبتهم (74%) من عدد المبحوثين، كما أن نسبة الذين تجاوزت أعمارهم من 30 سنه إلي أقل من 40 سنه كانت (69.6%) حيث شكلت النسبة الأكبر في متغير العمر مقارنة بالفئات العمرية الأخرى أما متغير الدرجة العلمية فكانت نسبة المتحصلين على الدرجة العلمية (محاضر، محاضر مساعد) النسبة الأعلى (88,5%) من النسبة الإجمالية للمبحوثين، الأمر الذي يشير إلي أن أغلب المستجيبين على الاستمارة لا يحملون الدرجات العلمية العالية التي تؤهلهم في التمكن من المادة العلمية بالشكل المطلوب، كما شكلت نسبة المبحوثين نسب متقاربة للذين كانت خبرتهم العلمية من 5-15 سنة في حين لم تتعدى نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبرات علمية أكثر من 15 سنة (14%)، ما يعني ضعف الخبرات العلمية لأغلب أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام المحاسبة وهذا الأمر يرجعه الباحث إلى (المتغير السابق) انخفاض الدرجة العلمية، حيث أشارت النتائج إلى أن الذين يملكون الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، استاذ مساعد) لم تتعدى نسبتهم (14%) من اجمالي المبحوثين.

2- القيمة المحسوبة لمتغيرات الدراسة:

تم في هذا الجزء تحديد القيم المحسوبة لمتغيرات الدراسة من خلال الاعتماد على النتائج التي أظهرها الحاسب الألي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS حيث تم تحديد المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الدراسة استنادا على المتوسطات الحسابية التي تم تحديدها لكل فقرة من فقرات المحورين، والجدول رقم (1) يوضح ما أسفرت عنه نتائج البرنامج الإحصائي المرتبطة بالمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور الدراسة.

جدول رقم (1)

يوضح القيم المحسوبة لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
تطوير المحتوى التدريسي(y)	18.662	4.806	0.558
جودة البحث العلمي(x_1)	20.270	4.275	0.497

المصدر: إعداد الباحثين من واقع التحليل الإحصائي للبيانات

3- نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات: تم في هذا الجزء التعرف على تحليل نتائج مصفوفة معاملات الارتباط بين تطوير المحتوى التدريسي (y) في كليتي الاقتصاد وادارة الأعمال والمتغير المستقل (x_1) (جودة البحث العلمي)، واختبار فرضية الدراسة وذلك من خلال النتائج الإحصائية.

أولاً: تحليل نتائج مصفوفة معاملات الارتباط:

تم احتساب معاملات الارتباط بين المتغير التابع(y) وكلاً من المتغير المستقل (x_1) لتحديد نوع العلاقة ودرجة ارتباطها وذلك بعد أن تم احتساب متوسط كل متغير من متغيرات الدراسة، وقد أسفرت نتائج مصفوفة معاملات الارتباط عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية كما هو واضح بالجدول رقم (2) .

جدول رقم(2)

معاملات الارتباط بين المتغير التابع والمتغير المستقل للدراسة

المتغيرات	ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
1 . تطوير المحتوى التدريسي(y) 2. جودة البحث العلمي(x_1)	0.90**	0.010	الارتباط دال إحصائيا

(*) تشير إلى معنوية الارتباط عند مستوى 0.05 من خلال مقارنة النتائج الواردة في الجدول رقم (2) والمتعلقة بمعاملات الارتباط بين المتغير التابع (تطوير المحتوى التدريسي) والمتغير المستقل (جودة البحث العلمي) يتضح ما يلي:

- وجود علاقة ارتباط قوية جدا في الاتجاه الموجب ذات دلالة إحصائية (0.90**) بين مخرجات اقسام المحاسبة(y) وتطوير المحتوى التدريسي المقدم من عضو هيئة التدريس(x_1) ، ما يشير إلى ان اهتمام الأستاذ الجامعي بتحسين خبرته البحثية من خلال زيادة مشاركاته في المؤتمرات العلمية وورش العمل ونشر البحوث في المجلات العلمية المحكمة من شأنه سيسهم في تحسين وتطوير المحتوى التدريسي للمقررات الدراسية التابعة لأقسام المحاسبة من خلال اقتراح مفردات جديدة للمنهج الدراسي تواكب المستجدات في مجال المحاسبة.

ثانيا: اختبار فرضية الدراسة: تم في هذا الجانب اختبار فرضية الدراسة بناءً على البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد الذي سيساعد في التعرف على الأثر الذي يمكن ان يحدثه المتغير المستقل للدراسة (جودة البحث العلمي(x_1)) على المتغير التابع (y) (تطوير المحتوى التدريسي)، فضلا عن القوة

التفسيرية من خلال معامل التحديد R^2 الذي يبين نسبة التغيرات التي يحدثها المتغير المستقل في التغييرات التي تطرأ على المتغير التابع، كما تم الاعتماد على قيمة اختبار T التي تم الحصول عليها من خلال تحليل التباين للمتغير مستقل في قبول صحة الفرضية من عدمها، بالإضافة لقيمة F ودرجات الحرية للنموذج ككل بعد الأخذ بالاعتبار الترجيح بالخطأ المعياري، والجدول رقم (3) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذج الكامل للدراسة.

جدول رقم (3)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للنموذج الكامل

المتغير المستقل	معامل الانحدار	قيمة (t)
جودة البحث العلمي(x_1)	1.3	13**
القيمة الثابتة A للنموذج	7.68	
معامل التحديد R^2	0.983	
مستوى الدلالة F	0.01**	

(**) تشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة تزيد95% وتقل عن 99 %.

تمت صياغة الفرضية الرئيسية للدراسة على النحو التالي:-

- الفرضية الرئيسية الصفرية: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية وتطوير المحتوى التدريسي بأقسام المحاسبة".

- الفرضية الرئيسية البديلة: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية وتطوير المحتوى التدريسي بأقسام المحاسبة".

- من خلال النتائج الواردة بالجدول رقم (3) والمرتبطة باختبار الفرضية الرئيسية للدراسة يتبين وجود علاقة طردية في الاتجاه الموجب (1.3) بين المتغير المستقل (x_1) وهو (جودة البحث العلمي) والمتغير التابع للدراسة (y) (تطوير المحتوى التدريسي)، وتعتبر هذه العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية عند درجة ثقة تزيد عن 95% وتقل عن 99% الأمر الذي يدل على أنه كلما تركز اهتمام عضو هيئة التدريس بالجامعة على تجويد وتطوير ابحاثه العلمية وذلك من خلال الالتحاق بالمؤتمرات والندوات العلمية والمشاركة فيها بفعالية والتركيز على النوعية في اختيار الأبحاث واعدادها واتباع الخطوات السليمة للمنهج البحثي العلمي بالموازاة مع تشجيع المؤسسة التعليمية لهذه الفئة من اعضاء هيئة التدريس بمنحهم الدعم المادي والمعنوي فان كل ذلك من شأنه رفع القيمة العلمية لهم وبالتالي مساهمتهم بشكل كبير في اقتراح وتطوير مفردات المنهج الدراسي للمقررات المعتمدة بأقسامهم العلمية والمزيد في تحسين المخرجات التعليمية. كما يتضح من نفس الجدول رقم (2) أن قيمة (t) المحسوبة وهي (13) كانت أقل من قيمة (t) الجدولية اعتمادا عن ناتج القيمة الاحتمالية (sig (0.010 ، ما يسوقنا الى رفض الفرضية الرئيسية الصفرية وقبول الفرضية الرئيسية البديلة القائلة:" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية وتطوير المحتوى التدريسي بأقسام المحاسبة".

ثالثا: نتائج تحليل الانحدار للنموذج الكامل الدراسة:

تم في هذا الجزء استخدام أسلوب الانحدار البسيط للنموذج الكامل للدراسة وذلك بتطبيق طريقة المربعات الصغرى للحصول على تقديرات لمعالم النموذج غير المعروفة للتوصل إلى النموذج الأمثل بعد الأخذ بالاعتبار الترجيح بالخطأ المعياري، حيث أشارت نتائج هذا التحليل كما هو واضح بالجدول رقم (3) أن المتغير المستقل للدراسة يفسر ما نسبته (98.3%) من التغير الذي يطرأ على المتغير التابع (تطوير المحتوى التدريسي) وهو ما أشار إليه معامل التحديد (0.983= R2)، كما وضحت قيمة (F) المحسوبة أن النموذج ذو دلالة إحصائية عند درجة ثقة تزيد عن 95% ومستوى دلالة $\alpha = 0.05$ كما أمكن صياغة معادلة الانحدار البسيط لنموذج الدراسة على النحو التالي:

$$y = A_0 + b_1 x_1 + e$$

$$y- = 7.68 + 1.30\ x_1$$

حيث:

$\bar{y}$ = القيمة المقدرة للمتغير التابع (تطوير المحتوى التدريسي)

x_1= جودة البحث العلمي.

e= الخطأ المعياري.

النتائج والتوصيات

اولا: النتائج

1- اسفرت نتائج التحليل الاحصائي عن وجود نسبة كبيرة ممن شملتهم الدراسة لا يحملون الدرجات العلمية العالية (أستاذ، استاذ مشارك)، ما يعني ضعف الرصيد المعرفي لهذه الفئة وبالتالي عدم تمكنهم من تدريس مقررات القسم بالشكل المطلوب.

2-إن أغلب أعضاء هيئة التدريس بأقسام المحاسبة لا يملكون الخبرة التدريسية الكافية، حيث اشارت النتائج الاحصائية المرتبطة بمجال الخبرة الاكاديمية ان اغلب المبحوثين لم تتعدى خبرتهم التدريسية أكثر من 15 سنة، ويرجع الباحث أن الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص الدقيق لا تأخذ في الاعتبار عند القبول في التعيين كأعضاء قارين بأقسام المحاسبة.

3-كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية في الاتجاه الموجب بين جودة البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية وتطوير المحتوى التدريسي للمقررات الدراسية المعتمدة بأقسام المحاسبة بكليات الجامعة.

4-إن المتغير المستقل للدراسة (جودة البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية) يساهم في تفسير ما نسبته (98%) من التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع (تطوير المحتوى التدريسي لمقررات اقسام المحاسبة).

5- رفض الفرضية الرئيسية الصفرية للدراسة وقبول الفرضية الرئيسية البديلة والتي نصت على:

-الفرضية الرئيسية البديلة: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية وتطوير المحتوى التدريسي بأقسام المحاسبة".

ثانيا: التوصيات

1- التأكيد علي أهمية إنشاء صندوق تمويل البحث العلمي بميزانية مستقلة.

2- إنشاء مجلس أعلي للبحث العلمي يضم بعض الخبراء والباحثين من الجامعات والقطاع الخاص.

3- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس علي الالتزام بالقواعد الأخلاقية، ومهارات البحث العلمي الأكاديمية والعملية المشار إليها في دليل جودة البحث العلمي.

4- العمل على تشكيل لجنة علمية دائمة مختصة بالقسم تقوم من فترة إلى أخرى بمتابعة وتقييم مفردات المناهج التي يقدمها عضو الهيئة التدريسية بقسم المحاسبة من أجل تحسين جودة الأداء.

5- الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية المناسبة للباحثين المتميزين من أعضاء هيئة التدريس.

6- تشكيل لجان من رؤساء الأقسام العلمية، ورئيس قسم الجودة وتقييم الأداء، وقسم الاستشارات والبحوث، والبرنامج الدراسي، يتم من خلالها حصر البحوث العلمية التي تخص تحسين المحتوي التدريسي الجامعي، كل قسم حسب طبيعته والمنهج المقرر فيه.

7- العمل على توفير قواعد المعلومات البحثية كخدمات مكتبية جامعية إضافية، وقاعدة عريضة للمعلومات في القسم الأكاديمي حتى يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس في تجويد المنهج الدراسي للمقرر.

8- العمل بنتائج الدراسة المرتبطة (بتطوير المحتوى التدريسي للمقررات المعتمدة بالقسم)، لما له من أثر ايجابي في تحسين جودة مخرجات أقسام المحاسبة بالكلية من خلال إدخال نتائج البحوث والدراسات لأعضاء الهيئة التدريسية بقسم المحاسبة في تطوير المناهج المقررة بالقسم ومراعاة التخصص الدقيق والخبرة عند تكليفهم بتدريس المقررات الدراسية.

الأبحاث المقترحة مستقبلاً:

- معوقات تطوير البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- تطوير المحتوي التدريس بالجامعات عن طريق تبني مشاكل بيئة العمل (الحلول- والمتطلبات).

قائمه المراجع

(1) أ.د الطراونة، تحسين أحمد ، "***أخلاقيات البحث العلمي ودورها في تجويد مخرجات الدراسات العليا***"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي،(الجامعة الخليجية : البحرين2012م).

(2) د. رحيل محمد فرج ، أ. الشيخي بسمة صالح ، "***مهارات الباحث العلمي***"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، (الجامعة الخليجية : البحرين 2012م).

(3) د. خليفة أحمد هاشم. أحمد ،أمنة عبدالقادر "***التحديات الجديدة التي تواجه البحث العلمي في التعليم العالي***"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي(الجامعة الخليجية : البحرين 2012م)

(4) د. حميد ،محمد عبدالله حسين ، "***تصور لتطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية***"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية : البحرين،2012م)

(5) د. آل مداوي ،عبير محفوظ محمد ، " ***البحث العلمي في الجامعات السعودية التحديات، والتوجهات المستقبلية***" ، مؤتمر تكامل مخرجات التعليم في سوق العمل في القطاع العام والخاص 2014م المنعقد بجامعة البلقاء – الأردن.

(6) د. زوينة، فرج ، د.نوري نبيلة ، "***إشكالية البحث العلمي الجزائر واستراتيجي التطوير***"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي(2012م).

(7) بورنان، ابراهيم ،الشارف عبدالقادر، "***واقع أنشطة البحث العلمي والتطوير في الدول العربية- حالة الجزائر***"، 2010م.

(8) المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، "***مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية مراحله، أنواع المختلفة للعام 2005،2004***"، صنعاء، تقرير عن المجلس الأعلى لتخطيط، 2005.

(9) د. رشوان ،عبدالحميد ، "***الابتكار لأسس الاجتماعية***"، (المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 2007).

(10) د. الزيات ،فاطمة محمود ، "***علم النفس الإبداع***"، (الطبعة الأولي: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009).

(11) دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية(2013)

(12) النجار ، فريد، ***إدارة الجامعات بالجودة الشاملة*** "، (القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع،الطبعة الأولي، 1995).

(13) أحمد كردي، www.kenan.

(14) حياوي موفق، "***دراسة مقارنة لإعداد وتدريب الأستاذ الجامعي***"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (22)،2000.

(15) د. دليو فضيل واخرون) ،***المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، مخبر علم الاجتمال والاتصال***" ،جامعة منثوري ،قسنطينة، الطبعة الأولي (2006).

(16) د. ابوالرب عماد ، د. قدادة عيسي ، " ***تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*** ،العدد الأول، 2008م.

(17) د. الكعبي، أحمد بن علي بن بارك، " ***تطبيق إدارة الجودة بالمؤسسات التعلمية في الوطن العربي***– المؤتمر الدولي الثالث– تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص،(الأردن:28إبريل إلي 1 مايو 201).

(18) جابر، سامية محمد، *"**منهجيات البحث الاجتماعي والإعلامي**"*، (دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية،2000م).

(19) الدرويش ،بشير محمد عاشور ، واخرون،***البحث العلمي في العلوم الإدارية والمالية الأسس والمفاهيم والنماذج***،(المكتب الوطني للبحث والتطوير ،طرابلس،2005م).

(20) John V. Lombard. **" *Competing for Quality:* *The Public Flagship Research University*" Discussion paper, University of Massachusetts Amherst", Reilly Center Public Policy Fellow, February. 2003**

(21) Boadu, "*The Role of Accounting* Ayeboafo, *Educators in Bridging The Gap between Accounting Theory and Accounting Practice*" Research.

ضمان جودة التعليم العالي في إطار مجتمع المعرفة

أ. نعيمة محمد احمد
المعهد العالي للمهن الشاملة درنة– ليبيا
naima_moh2000@yahoo.com

الملخص:
يعتبر التعليم العالي احد الركائز الأساسية لمجتمع المعرفة لما له من دور في توطين وإنتاج المعرفة وترسيخها وتوظيفها لخدمة الفرد والمجتمع، وأصبح تطبيق ضمان جودة خدمات التعليم العالي مطلبا ضروريا لتمكين مؤسسات التعليم العالي من مواجهة التحديات ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والمساهمة في النهوض بالمجتمع، ونظرا لأهمية ضمان جودة التعليم العالي ودوره في التحول لمجتمع المعرفة جاءت هذه الدراسة لتستهدف إبراز أهمية تطبيق ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وتوضيح دورها المستهدف لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة، كما استهدفت الدراسة التعرف على متطلبات التحول لمجتمع المعرفة في أدوارها الأساسية المتمثلة في إعداد وتنمية العنصر البشرى، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والبيئة، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج المتعلقة بواقع التعليم العالي العربي بصدد الالتزام بتطبيق ضمان الجودة، وتوفير متطلبات مجتمع المعرفة، وقدمت الدراسة بعض المقترحات لتفعيل دور التعليم العالي في التحول إلى مجتمع المعرفة.

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، التعليم العالي، ضمان جودة التعليم العالي، مجتمع المعرفة.*

المقدمة

أفرزت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مفهوم مجتمع المعرفة القائم على توظيف المعرفة كعامل اساسى من عوامل الإنتاج، وكأهم مورد للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويعتمد مجتمع المعرفة على رأس المال الفكري والمعرفي المتمثل في خبرة ومعارف الموارد البشرية وكفاءتها ومهاراتها كأساس للتنمية البشرية والشاملة، وفى إطار هذا التطور الحضاري للإنسانية، تنامي دور مؤسسات التعليم العالي لتصبح قائدة للمعرفة وقاطرة للتنمية، وأصبح التركيز على ضمان جودة خدماتها ومخرجاتها هو السبيل لدورها العصري في إحداث التنمية والتقدم ومواجهة التحديات، ونظرا لما تعانيه مؤسسات التعليم العالي من تحديات ومعوقات أصبح الاهتمام والتركيز على إصلاح وتطوير التعليم العالي من أساسيات ومتطلبات التحول إلى مجتمع المعرفة ، وحيث إن تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في أدواره العلمية والبحثية وخدمة المجتمع والبيئة يمثل الركيزة الأساسية في تحقيق الجودة والاعتماد لبرامج وخدمات التعليم العالي ،ولذلك أصبحت الحاجة للتحول لمجتمع المعرفة أكثر إلحاحا وليست خيارا، هذا التحول الذي يتطلب تطوير وتجويد التعليم العالي للنهوض بالمجتمع وتحقيق مستهدفات التنمية الشاملة، وجاءت هذه الدراسة لإبراز دور ضمان جودة التعليم العالي في المساهمة في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة من خلال أدوارها المناط بها إعداد وتنمية الفرد، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والبيئة.

وتنقسم الدراسة إلى المحاور التالية:

المحور الأول ويتضمن تساؤلات الدراسة وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة ومنهج الدراسة . والمحور الثاني تضمن ملامح واقع وتحديات التعليم العالي، والمحور الثالث تضمن ضمان جودة التعليم العالي: المفهوم والأهداف والآليات والمعايير، والمحور الرابع تضمن التعليم العالي ومجتمع المعرفة: المقومات والمبررات، وتضمن المحور الخامس التعليم العالي ومتطلبات مجتمع المعرفة في الدور التعليمي والدور البحثي والدور المجتمعي، المحور السادس تضمن الاستنتاجات والتوصيات.

تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي ابرز معوقات وتحديات التعليم العالي.
- ما أهمية دور ضمان جودة التعليم العالي.
- ما هي مبررات ومقومات التحول لمجتمع المعرفة.
- ما هي متطلبات تفعيل دور مؤسسات التعليم العالي في إعداد وتنمية الفرد، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والبيئة في تأسيس مجتمع المعرفة.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- إبراز أهم المعوقات والتحديات التي تواجه التعليم العالي.
- التعرف على أهمية دور ضمان جودة التعليم العالي.
- التعرف على مبررات ومقومات التحول لمجتمع المعرفة.
- التعرف على متطلبات تفعيل دور مؤسسات التعليم العالي في إعداد وتنمية الفرد، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والبيئة في تأسيس مجتمع المعرفة.

- التوصل إلى بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة منها في تفعيل دور مؤسسات التعليم العالي التعليمي والبحثي والمجتمعي في تأسيس مجتمع المعرفة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التقدم والنمو والنهوض بالمجتمع، والمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة بمختلف مجالاتها، ولاعتبارها مراكز للإنتاج المعرفي، كما تستمد الدراسة أهميتها من أهمية تطبيق نظام ضمان جودة برامج وخدمات ومخرجات التعليم العالي، ودوره في التطوير والتحسين المستمر لمؤسسات التعليم العالي، كما تكتسب الدراسة أهميتها من الحاجة والضرورة العصرية للتحول لمجتمع المعرفة، وأهمية إبراز دور مؤسسات التعليم العالي في بناء وتأسيس مجتمع المعرفة.

منهج الدراسة

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج الاستقرائي للدراسات السابقة وأدبيات موضوع الدراسة بهدف توضيح أهمية ضمان جودة التعليم العالي في ظل مجتمع المعرفة.

الدراسات السابقة

- دراسة الذبيانى (2012)[4] والتي استهدفت التعرف على واقع دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية وعلى الأدوار السعودية التي يمكن إن تقوم بها الجامعات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في درجة مساهمة الجامعات السعودية بخصوص التحول نحو مجتمع المعرفة بسبب عدم وجود خطط علمية مسبقة في مجال نشر المعرفة.
- دراسة المليجي (2012)[7] والتي استهدفت التعرف على متطلبات تحقيق ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات المصرية لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة والارتقاء بالأداء الجامعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحديات تواجه الجامعات ومنها مقاومة التغيير والافتقار للإدارة الرشيدة الداعمة للتطوير والتحديث.
- دراسة الزبيدى (2008)[12] والتي استهدفت تحديد دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء التطور المعلوماتى العالمي، وتوصلت الدراسة إلى وضع مجموعة من الأدوار المقترحة للجامعات العربية في ضوء عصر المعلوماتية الرقمية وأهمها بناء مجتمع المعرفة.
- دراسة سالم (2007)[28] والتي استهدفت تقييم دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى التركيز على دور الجامعة في خلق قاعدة اجتماعية لمجتمع المعرفة تقوم على أسس التكامل بين ثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات والتكامل والتفاعل بين الأفراد اللذين يمتلكون المعرفة التخصصية والإفراد الذين يمتلكون المعلوماتية.
- دراسة القداح، محمد (2012)[18] والتي استهدفت تحديد ملامح ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وتوصلت الدراسة الى بناء نموذج مقترح لضمان جودة التعليم العالي ودليل استرشادي لتطبيق النموذج.

أدبيات الدراسة

ملامح واقع وتحديات التعليم العالي

أشارت العديد من الدراسات وتقارير الهيئات والمؤسسات العربية والدولية إلى الكثير من المشاكل والمعوقات التي تعانى منها العديد من مؤسسات التعليم العالي بالدول العربية إلى جانب جملة من التحديات والضغوطات المحلية والعالمية، والتي انعكست على ضعف أداءها ومخرجاتها ودورها المستهدف في التنمية، رغم محاولات الإصلاح والتطوير في بعض الدول العربية ما زالت لم ترقى للمستوى المطلوب منها للمساهمة في النهوض باقتصاديات الدول ومن السمات التي يتصف بها واقع التعليم العالي العربي:

- العجز التعليمي لإيجاد الطلب الفعلي على مخرجات التعليم في أسواق العمل هذا إلى جانب وجود فجوه بين مؤسسات التعليم ومؤسسات سوق العمل بسبب ظهور الحاجة لبعض المهن التي لا يوفرها التعليم والعكس نقص توفر فرص العمل لبعض التخصصات التي لا يوفرها سوق العمل. وكذلك ارتفاع معدلات البطالة والزيادة الهائلة في إعداد الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي (النجار، 2000: 45)[11].
- هشاشة منظومة التعليم العالي في البلاد العربية بصورة عامة حتى وان وجدت فروق وتفاوتات بين هذا القطر وذاك نتيجة لضعف نوعية المخرجات وعدم القدرة على المنافسة التي تفرضها ظاهرة العولمة.
- النقص الفادح في نظام التدريب الجامعي في تكوين قياديين قادرين على إدارة المؤسسات الجامعية أو غير الجامعية وفق نظام الجودة الشاملة وهو ما لا يساعد إطلاقا على تجسيد ما قد يستنبط من توجهات لتجسيد مبادئ الجودة على ارض الواقع. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2005: 8)[8]
- جمود استراتيجيات التعليم العالي العربي.
- ضعف الصلة بين البحث العلمي والممارسات التطبيقية في المجتمع.
- نقص التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج.
- البون الشاسع بين إنتاج المعرفة واستخدامها في التطوير والإصلاح.

- ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.
- زيادة الكم مقابل الكيف بين عدد الطلاب لمستوى التأهيل.
- ضعف الإنفاق على البحث العلمي. (العبيدى، 2010: 6)[16].
- أن الجهود في موضوع ضمان الجودة في التعليم ، تراوح مكانها في حيز الأطر العامة أو التنظيمية، ولم تتمكن بعد من الولوج إلى مناطق الحرج في الجامعات، اى إلى قاعات التدريس والمعامل والمختبرات، حيث يحدث التعليم والبحث وحيث تواجه مسائل الجودة التحديات الحقيقية.
- تقصير مؤسسات التعليم العالي في عدد من الدول عن القيام بوظيفتها المتعلقة بخدمة المجتمع وقليلة هي الجامعات التي تنص في متطلبات النجاح في برامجها وفى شروط وعمل الهيئة التعليمية فيها، على المشاركة في أنشطة خدمة المجتمع، بل إن بعض الجامعات لا يتفاعل ايجابيا مع المجتمع المحلى على المستوى الثقافي والتنموي والبيئي. (اليونسكو، 2009: 66، 67)[34].
- ولعل ابرز التحديات المعاصرة التي تواجه التعليم العالي مايلى:
- تحدى الثورة العلمية والتكنولوجية والمعرفية: والتي تستلزم تزويد الأفراد بالمهارات والمعارف التي تتطلبها تلك الثورة في كافة أشكالها وصورها وأصبحت المعرفة متراكمة ومتنامية بصورة مذهلة.
- الموجة الثالثة– المعرفة قوة: من ابرز التغيرات التي يشهدها عالمنا المعاصر هو ثورة الاتصالات والمعلومات (الموجة الثالثة) وهى الانتقال إلى عصر الإنتاج كثيف المعرفة، لان المعرفة أصبحت هي القوة في هذا العصر، والإنتاج كثيف المعرفة سيجعلنا نرى زراعات دون زراع، وصناعات دون عمال. (بدران، شبل وسليمان، سعيد، 2007: 253)[22].

ضمان جودة التعليم العالي

إن مفهوم الجودة في التعليم العالي ووفقا لما اتفق علية في مؤتمر اليونسكو للتعليم (1998) بباريس ينص على أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد، وينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المبنى والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلى، التعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير للجودة معترف بها دوليا. (عمر، 2008: 4)[30]. وتستهدف الجامعة في أدائها الداخلي والخارجي ضمان الجودة الشاملة من خلال استثمار مكونات التعليم العالي بأكفاء الصيغ وبمبادرات ذاتية أو تدخل حكومي أحيانا، يعزز ذلك توسيع استخدام تقانة المعلومات في مسارات التعليم المختلفة (النظامي، واللا نظامي، الحكومي والاهلي) وبمستوياته المختلفة. (الخشاب، 2006: 389)[6] وان نجاح الجامعة في إنضاج خصائص محتوى الجودة كعامل للتفوق النوعي يتطلب منها تغيير موقفها بالاتجاهات الآتية:

- يجب أن تصبح الجودة منهجا للعمل.
- يجب أن تتحول المسئولية عن الجودة إلى مسئولية جماعية.
- يجب أن تتحول الجودة إلى تفكير استراتيجي يستهدف جعلها ميزة تنافسية.
- يجب أن يرى الجميع في الجودة امرأ مهما سبيله التطوير والتحسين (محجوب، 2007: 148)[36].

ويقصد بضمان جودة التعليم تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وان مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية (المليجى، 2011: 161)[1]. وعرف (مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، 2008: 10)[37] ضمان الجودة بأنه عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية. ويرتبط مفهوم ضمان الجودة بالتأكد من صلاحية العملية التعليمية بوصفها تطبيقا لتعليمات منهجية من اجل توليد الاهتمام وتحسين المقدرة والاستطاعة وتطويرهما باتجاه موضع محدد في تحويل مدخلات التعليم العالي إلى مخرجات ذات جودة مستهدفة. (احمد ومحمد، 2007: 59)[2].

ويهدف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

- إيجاد نظام شامل لضمان الجودة يمكن الجامعة من مراجعة مناهجها وتطويرها.
- توحيد الهياكل التنظيمية التي تركز على الجودة في الجامعة .
- تطوير المهارات الإدارية والمهنية مع إعطاء الموظف فرصة تطوير إمكانياته.
- –تشجيع التحسين المستمر وتقديم الخدمة الأفضل. (ضياء الدين، 2005: 156)[30].

آليات ضمان الجودة

أشار العديد من الكتاب والمتخصصين إلى العديد من آليات ضمان الجودة في التعليم ومنها:

- التقييم (الداخلي والخارجي).
- المحاسبية ومؤشرات جودة الأداء.
- نظام فحص الجودة (المراجعة الأكاديمية).
- المدخل الاداتى لضمان الجودة.

- القياس المقارن بالأفضل. (المليجى، 2011: 194-212) مصدر سايق.
- نظم المعلومات المعززة (بيانات- تقارير- مسوحات- استبيانات.....).
- نظم التقويم (لجان- هيئات- وكالات- وحدات .....).
- نظم ضمان الجودة (لجان- هيئات- وكالات- مجالس .....).
- نظم الاعتماد (هيئات- وكالات- مجالس...).
- نظم التمويل المرتبط بمؤشرات الأداء والمحفز للجودة (التمويل التنافسي- التحويل الصيغي- عقود الأداء ....).
- نظم الحوافز المخططة جيدا.
- نظم الاعتراف بالشهادات والبرامج والمؤسسات.
- نظم التصنيف التراتبى.
- نظم امتحانات الكفاءة .
- آليات أخرى (الرقابة الإدارية- مجالس الأمناء- جمعيات- مراكز- معاهد .....). (الملتقى الأول لجامعة تشرين 2005)[9].

معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي

لا يوجد اختلاف كبير في مضمون المعايير التي اعتمدتها الدول العربية لضمان واعتماد مؤسسات التعليم العالي من حيث تغطيتها لجميع عناصر ومكونات وأنشطة العملية التعليمية ومنها معايير ضمان الجودة التي اعتمدها مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي في ليبيا[35]:

المحور الأول: رسالة المؤسسة وأهدافها

المحور الثاني: التنظيم الادارى

المحور الثالث: البرنامج التعليمي

المحور الرابع: هيئة التدريس

المحور الخامس: خدمات الدعم التعليمية

المحور السادس: الشؤون الطلابية

المحور السابع: المرافق

المحور الثامن: الشؤون المالية

المحور التاسع: البحث العلمي وخدمات المجتمع والبيئة

المحور العاشر: ضمان الجودة والتحسين المستمر

واعتمد. (مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، 2008: 18، مصدر سابق) مقومات لنجاح تطبيق الجودة والاعتماد في الجامعات العربية:

1. تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الاكاديمى بين العاملين في المؤسسة ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها في حياة الإفراد والرغبة في تحقيق ارفع مستويات الأداء.
2. 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.
3. اعتماد معايير الكفاءة والخبرة والإخلاص فقط في اختيار قيادات العمل لضمان تحقيق جودة الأداء.
4. وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقويم الذاتي والقدرة على مراجعة النفس والرغبة الجادة في ذلك.
5. إشراك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها.
6. التعرف على اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال:
   - استطلاع أراء العاملين نحو تطبيق الجودة.
   - دراسة وضع العاملين في الجامعة وإمكانية التطبيق.
   - دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال الجامعة.
   - دراسة الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة.

التعليم ومجتمع المعرفة

لم تعد المعرفة حكرا لأحد وبفضل التطورات الهائلة في تقنيات المعلومات والاتصالات التي هي نتاج استخدام المعرفة، أصبح بالإمكان لاى مجتمع ومؤسسة او فرد الحصول عليها وتبادلها وتظل الحاجة للخبرة والقدرة على استخدام المعرفة والتي هي مخزون رأس المال الفكري الذي يحتاج المزيد من الرعاية والاهتمام والدعم كمرتكز اساسى لإنتاج المعرفة وتطبيقها وتجسيدها في واقع مجالات الحياة ، ويعتبر مجتمع المعرفة هو المجتمع الذي يقوم بتوليد المعرفة وتوظيفها واستغلالها والاستفادة منها كأهم مورد لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأصبحت الحاجة أكثر ضرورة إلى بناء مجتمع معرفي قائم على تسخير وتكريس المعرفة في تنمية وتطوير الإنسان والمجتمع. وقد دعا تقرير اليونسكو (2005)[33] إلى تكوين مجتمعات المعرفة من خلال الاستثمار الفاعل لرأس المال البشرى ليصبح قادرا على نقل المعرفة ونشرها وحسن توظيفها واستغلالها في مواجهة قضايا الحياة، وصولا لتوليد معرفة جديدة من خلال الابتكارات والاختراعات. وان مجتمع المعرفة يجب أن يكون قادرا على دمج الجميع فيه ودون إقصاء لاى فرد، وترقية نماذج جديدة من التلاحم لفائدة الأجيال الحالية والقادمة، فالمعرفة مصلحة ومنفعة عامة ومتاحة للجميع فإنشاء مجتمع المعرفة يعنى أعدادا لإنسان القادر على استخدام المعلومة والتقانه في مختلف مساقات الحياة. وعرف (برنامج الأمم المتحدة الانمائى، 2003)[23] مجتمع المعرفة بأنه المجتمع الذي يقوم على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، والمجتمع المدني والسياسة والحياة

الخاصة وصولا لترقية التنمية الإنسانية باستمرار. ويحدد تقرير (البنك الدولي، 2003: 5)[20] دور مؤسسات التعليم العالي في تدعيم استراتيجيات النمو الاقتصادي المدفوع بقوة المعرفة، وتخفض مستوى الفقر عبر تدريب القوى العاملة المؤهلة والقابلة للتكيف، وتوليد معرفة جديدة، وتامين القدرة على الوصول إلى خزائن المعرفة العالمية وتكيفها في جعلها ملائمة للاستعمال المحلى.

ويشير (بن احمد، محمد،2007: 259)[21] إلى مقومات التربية والتعليم في مجتمع المعرفة:

- تحديد معالم النظرة الإستراتيجية والاستعداد الكلى لكل القوى الخيرة من اجل تحقيق ثورة عميقة في المفاهيم والتصميم والتخطيط والإنتاج.
- في مجتمع المعرفة سيكون التعليم مستمر.
- طرائق تربوية تتعدى المعلم السلبي لوضع المعلم والمتعلم في محيط بناء ونشيط ومتفاعل ومشجعا على التعلم الذاتي والتقييم الذاتي.
- علاقات وترابط من خلال شبكات التعلم وشبكات المعرفة المتبادلة المبنية على مبادئ تبادل وتقاسم المعارف.

ويرى (السحبانى، 2006: 581)[10] ان مبررات الاهتمام بالمجال التربوي والتعليمي من اجل التأسيس الفعلي لمجتمع المعرفة:

- لكون مجتمع المعرفة لا يمكن أن يكون إلا كليا وشاملا والمنظومة التربوية هي أكثر الآليات التي توفر مجالات الكلية والشمولية في مختلف الجوانب والإبعاد الاجتماعية لان المؤسسات التربوية والتعليمية هي القادرة على التنشئة من اجل الانخراط التدريجي في هذا المجتمع وتبنى ثقافته.

دور التعليم العالي ومتطلبات مجتمع المعرفة

يشير (النجار، 2000: 50، مصدر سابق) إلى التعليم كوحدة مبرمجة من الفكر والمعرفة والسلوك تركز على العقل والروح والسلوك وتبنى الإنسان المتوازن عقليا ونفسيا واجتماعيا وجسمانيا وسلوكيا، وإذا حدث انفصال في مرحلة أو جزء من وحدة التعليم أو عدم تكامل مع بقية الوحدات حدث خلل في البناء الاقتصادي والاجتماعي في الدولة. ولقد كان لمؤسسات التعليم العالي دور كبير في التطور الحضاري الانسانى (الخشاب، 2006: 382، مصدر سابق) نقلا عن دروزة وابوعمشة (1993) حيث تطورت أهدافها وتنوعت لتشمل نقل المعرفة وإنتاجها والحفاظ عليها، وتوسيع قنوات خدمة المجتمع ومؤسساته وخاصة الصناعية منها. وزيادة مرونة القبول زمنيا ومكانيا، وتعميق التداخل بين التخصصات ضمن مسار تطوير المناهج، والتوسع في الجانب التقني، وإعادة هيكلة وتنظيم البنية الجامعية والتوجه نحو اقتصاديات المعرفة، والإدارة المعرفية، حيث دخول الجامعة في مجال تسويقها، كل ذلك مع الحرص على الحفاظ على خصوصية الجامعة وحريتها واستقلاليتها.

ولتعزيز دور الجامعات في مجتمع المعرفة بان تكون قاطرة للتنمية يوضح نموذج الهياكل للجامعة الأمريكية العناصر التالية: (جوطى، 2006: 543) [24].

1. إعادة هيكلة التكوين الاساسى للطلبة من اجل تنمية اكبر للموارد البشرية وجعلهم يتفاعلون أكثر مع سوق الشغل.
2. إصلاح هياكل البحث العلمي مما يخول للجامعة أن تقوم بدور نشيط في توليد معرفة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

- إنشاء مراكز متخصصة في بحث التنمية ونقل التكنولوجيا.
- إحداث قسم التسويق التجاري داخل الجامعة.
- إنشاء حاضنات للمقاولات المبدعة والناتجة عن استغلال الملكية الفكرية.
- القيام بشراكات لإقامة مشاتل للمقاولات المبدعة تؤوى المقاولات المتخرجة من هذه الحاضنات.
- إحداث مجمع تكنولوجي للجامعة يؤوى بجانب كل الهياكل السالفة الذكر بعض مراكز بحث التنمية والإبداع التكنولوجي التابعة لشركات كبرى او متوسطة لها حاجة في إقامة شراكات مع الجامعة لتطوير أنشطتها في حالة تعذر إنشاء مثل هذا المجمع داخل الجامعة، فقد يمكن المشاركة لإقامة قطب تكنولوجي في إطار تشاركي مع من يهمهم الأمر على صعيد المدينة التي تتواجد فيها الجامعة.
- العمل على إنشاء شبكات المعرفة أو المشاركة فيها على الصعيد المحلى والجوى والوطني والقاري ويحتاج مجتمع المعرفة إلى طرائق جديدة للتعليم والتعلم والتكوين والتدريب من خلال طرائق تدريسية تتجاوز التعليم السلبي لوضع المعلم والمتعلم في محيط يتطور باستمرار، محيط بناء نشيط متفاعل مشجع على التعلم الذاتي والتقويم الذاتي وكذلك علاقات من خلال شبكات التعلم وشبكات المعارف المتبادلة. (بدران، شبل وسليمان، سعيد، 2007: 10، مصدر سابق).

من خلال ما تم عرضة لأهمية دور التعليم العالي وأهمية تعزيز هذا الدور في تأسيس مجتمع المعرفة يتم تحديد متطلبات مجتمع المعرفة في وظائف التعليم العالي التعليمية والبحثية والمجتمعية:

- الدور التعليمي: إعداد وتنمية الفرد

تتحدد مسؤولية التعليم في ضوء سياساته واستراتيجياته العلمية والتربوية في إعداد وتأهيل أعداد من الخريجين بتخصصات متنوعة ومهارات متعددة تلبى الاحتياجات والمتطلبات المعاصرة لمؤسسات سوق العمل ومشاريع التطوير والتنمية التي أوجدت الحاجة والضرورة لإعداد كوادر علمية متخصصة في فروع المعرفة وتكنولوجيا

المعلومات والاتصالات، والتركيز على إكساب الطلاب مهارات التعامل مع مجتمع المعرفة ولأهمية التأهيل البشرى، يشير (القحطانى،1998: 499)[5] إلى ارتباط النمو الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للدول بقدرتها على إعداد وتنمية العنصر البشرى، والتخلف المحيط ببعض الدول لا يرتبط بالدول نفسها بقدر ما يرتبط بالقوى العاملة باعتبارها القوى القادرة على الأخذ بأسباب التطور والتجديد. وترى (نصر، 2002: 488)[38] انه يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تنوع في برامجها وأساليبها لتهيئة الطلاب لمواكبة التغيرات المستمرة في متطلبات الوظيفة وان تعدهم لسوق العمل باكتساب مهاراته ومنها القدرة على التفكير الناقد والابتكارى، وتقبل المسؤولية للإسهام في إحداث تغيير نحو مستقبل أفضل، والتحلي بدرجة من المرونة والالتزام والاهتمام بالتعليم المستمر.

وزيادة وعى وثقافة العاملين بالجامعة على كل المستويات والفئات بأهمية المعرفة، وبدورها في تحديد الموقع التنافسي للجامعات في الوقت الحاضر والمستقبل، وبمعالم البيئة الحاضنة والمنتجة للمعرفة، وبضرورة امتلاك مهارات وأدوات التعامل مع المعرفة وإدارتها، وتأسيس ثقافة المعرفة بما يتضمنه من قيم تؤكد على روح الفريق، الثقافة، التعاون، الرؤية المشتركة، الإبداع والابتكار، تبادل الأفكار والممارسات الخلاقة. (محمد، اشرف السعيد احمد، 2010: 873)[32].

بالإضافة إلى ما تفرضه التحديات العلمية والتكنولوجية ومن أبرزها:

- تحقيق التنوع والكثرة والمرونة في البرامج الدراسية، بحيث تسهم في إعداد الطالب إعدادا متوازنا مع المتطلبات الإنسانية والثقافية والعلمية والمهنية.
- تضمين التكنولوجيا المستخدمة في مؤسسات الإنتاج والخدمات في عمليات التعلم، وإدخال تخصصات جديدة ترتبط بحاجات المجتمع ورؤى المستقبل، يكون الهدف منها إعداد جيل قادر على مواجهة المستقبل مثل التكنولوجيا المبنية على الالكترونات الدقيقة، وتكنولوجيا المواد الجديدة وما يتصل بها من تطبيقات، وتكنولوجيا القطاع المالي والتجاري.
- تنوع ادوار المعلم الجامعي وشمولها، حيث تضمن دور المسهل والمنسق لعمليات التعليم والتعلم، والمصمم لبيئة التعلم، والإنسان المربى، والخبير التعليمي، والمستخدم الخبير لتكنولوجيا المعلومات. (عشيبة، 2009: 153)[31]. وأصبحت الجامعة مطالبة في مجتمع المعرفة بتنمية قدرة الفرد على الاكتساب والتحصيل والاستفادة من المعرفة وتزويده بالمهارات وتكوين القدرات الابتكارية، فأصبح التعليم الجامعي باعتباره مصدر إيداع المعارف الجديدة مطالب بان يزيد من قدرات الأفراد على مواجهة التحديات الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة، وان يقدم لهم المعارف إلى يحتاجون إليها في مستقبل حياتهم المهنية وان يهيئهم لهذا المستقبل. (حجى، 2003: 42)[27].

ويشير (الحيالى، 2013: 569)[15] إلى الكفايات المطلوبة في خريجي التعليم العالي في مجتمع المعرفة:

1. الكفايات المهنية: التناسب بين الوظيفة والاختصاص، الاستفادة من الإعداد الاكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة، العمل بإتقان، الرغبة الذاتية في العمل.
2. الكفايات الأكاديمية: المعرفة الواسعة في مجال التخصص، الاطلاع على التطورات العلمية الحديثة، الاطلاع على دراسات وأبحاث علمية عديدة، متابعة الاجتماعات وحلقات النقاش المتعلقة بمجال العمل، التحدث بطلاقة بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية، القدرة على التعامل مع الحاسوب بمهارة .
3. الكفايات الثقافية: متابعة البرامج الثقافية المنشورة في وسائل الإعلام، المشاركة في الندوات الثقافية، الاهتمام بالأحداث والاطلاع على مشاكل البيئة ، الاهتمام بالأحداث المحلية، متابعة المنشورات الصحفية.
4. كفايات الاتصال والتواصل: مهارات النقاش والحوار، تقبل رأى الآخرين، القدرة على التواصل مع الآخرين الكترونياً.
5. الكفايات الشخصية: القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال، القدرة على اتخاذ القرار بأسلوب التعاون والعمل بشكل فعال ضمن فريق عمل، القدرة على إبداء أفكار مبتكرة، القدرة على تحمل المسؤولية وعلى معالجة المشاكل بسرعة.

ويقترح (الشخيبى، 2006: 478)[3] مجموعة من المواصفات التي يجب أن يكون عليها خريج الجامعة في مجتمع المعرفة:

1. القدرة على ممارسة التفكير العلمي وأسلوب حل المشكلات في مجال تخصصه الأكاديمي والمهني وحياته المجتمعية .
2. ممارسة التفكير الابداعى المتمثل في التفكير فيما هو جديد ومتنوع وإدراك علاقات جديدة وتقديم حلول جديدة ومتنوعة للمشكلات التي تواجهه.
3. ممارسة التفكير الناقد، واحترام الراى الأخر، والنظرة الموضوعية إلى الأمور.
4. الاستخدام الجيد للأساليب والأجهزة العلمية والتكنولوجية ومحاولة التعرف على المستحدثات منها وأطوارها الحديثة.
5. الإيمان بقيمة العمل الذي يمارسه وأهميته بالنسبة إليه والى أسرته ولمجتمعة.
6. تفعيل قيم المسؤولية والالتزام والعمل والنظام والانتماء بجميع أشكاله لدى الخريج.
7. الاعتراف بان ما يتعلمه بالجامعة ما هو إلا بداية للتعليم والتدريب المستمر بهدف تجويد تخصصه ومعرفة الجديد والمستحدث منفية معتمدا على الصيغ الجديدة فيه.

8. الطموح في مجال عملة مما يدفعه إلى الاستمرار فيه وتحسينه.
9. المواطنة الواعية المستنيرة التي تؤمن بمبادئ الحرية والديمقراطية والحقوق والواجبات التي على دراية ووعى بما يدور حولها من أحداث والتفاعل معها.
10. التدريب على مهارات البحث العلمي وكيفية التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة.

- **الدور البحثي: إجراء البحث العلمي**

وفق التعريف الشامل (لمنظمة اليونسكو 2005، مصدر سابق) للبحث والتطوير التجريبي بأنه يحتوى كل الأنشطة والإعمال الإبداعية حسب منهجية وطرائق نسقيه من اجل إثراء الرصيد المعرفي الانسانى الذي يشمل معرفة الإنسان والطبيعة والثقافة والمجتمع واستغلال هذا الرصيد المعرفي المثري في تطبيقات جديدة خدمة للتنمية الإنسانية المتكاملة.

وتشير (الغازى،2013: 367)[14] إلى الطرق التي يعتمد عليها البحث العلمي كمدخل لمجتمع المعرفة:

- طرائق بحثية تتعدى التعلم السلبي لوضع برامج البحث العلمي في بناء محيط بناء ونشط وفعال.
- علاقة ترابط من خلال شبكات المعارف المتبادلة مبنية حول مبادئ التلاقي الفكري المتبادل بين الجامعات حول البحث العلمي، فمجتمع المعرفة يعتمد التعليم مدى الحياة.
- اكتساب المعرفة في الجامعات، والتعلم كيف نتعلم ونكسب القدرة على التحليل، والبحث في علوم المستقبل وتبنى المدخل المستقبلي في برامج البحوث العلمية.
- تطوير البرامج والكفايات والمواهب بين الباحثين للعمل وخلق روح الفريق بين الجامعات ذلك كخطوة لمحاولة تطبيق البحث العلمي في إعداد السياسات الأكاديمية.

ولذا على المؤسسة الجامعية القيام بمايلى: (العبيدى، 2010: 10،11 مصدر سابق).

- أن تلعب الدور المنوط بها في إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي في المجالات ذات الأولوية بالنسبة إلى النمو الاقتصادي والاجتماعي محليا وعالميا وخاصة في المجالات التي تعتبر إستراتيجية.
- أن يتناول البحث العلمي مجالات تتيح الاستباق وتقوى القدرة على المنافسة وتشكل إسهاما في إنماء الثقافة الإنسانية.
- وينبغي إلا يتوقف ذلك على العلوم الصحيحة المتفق في دورها في تطوير مجالات الحياة بكل مظاهرها بل أن تنال العلوم الإنسانية والاجتماعية حظها من الاهتمام لإضافتها المتميزة لجعل الإنسان واعيا بالموقع الذي يحتله في هذا الكون وحتى تتحقق الاستفادة الرشيدة من المعارف المنتجة وتسخيرها لخدمة الإنسان لا أن تكون وباء علية.

ويتم تطوير البحث العلمي من منظور مفهوم مجتمع المعرفة من خلال: (حمدونه، 2013: 364)[25].

- زيادة الإنتاج البحثي الأصيل المتخصص لأعضاء الهيئة التدريسية.
- زيادة ثقافة البحث العلمي.
- توجيه البحث العلمي لخدمة التنمية.
- تعزيز الثقافة وممارسة البحث العلمي.

- **الدور المجتمعي: خدمة المجتمع والبيئة**

يمثل التعليم العالي محورا أساسيا في البناء التعليمي للمجتمع إذ عن طريقة تنفذ أكثر المشروعات التنموية ، وإذا كان الهدف الاساسى هو الهدف العلمي، غير إن الهدف الاجتماعي حاليا أكثر حضورا بل أصبح ألان الموجه للحركة العلمية وذلك بالتحكم في العملية التعليمية من مدخلات وتوجيه العمليات وتحديد مواصفات المخرجات، فغدت الجامعة اليوم تدور في فلك المجتمعات توفى بحاجاته وتتلمس مشكلاته وتحقق تطلعاته (السليمى، 2010: 60)[13]. وأصبح المجتمع وحاجاته ومشكلاته رافدا أساسيا من روافد العملية التعليمية في الجامعة وأصبح شرطا أساسيا لنجاح اى جامعة وحيازتها لثقة أفراد المجتمع ومؤسساته وارتباط رسالتها وأهدافها بالمجتمع المحيط بها، والمقياس الحقيقي لجودة التعليم بها هي قدرتها على حل مشكلات المجتمع وقضاياه. (الحدابي، 2007: 146)[17].

وتعد خدمة المجتمع من أهم الأدوار التي تضطلع بها مؤسسات التعليم العالي وتعتبر الوعاء الذي تصب فيه جميع أنشطة وبرامج التعليم العلمية والبحثية، ولكي تقوم الجامعات بدور أفضل في خدمة المجتمع لابد للجامعة أن تضع رؤية واضحة حول كيفية تلبية حاجات المجتمع والنهوض به. ويرى (حسان، 1998)[26] انه إذا ما أرادت الجامعات التقدم بخططها نحو المستقبل لابد لها من التنسيق مع مواقع الإنتاج والخدمات في مجتمعاتها وبيئتها المحلية لتوفير مصادر تمويل لهذه الخطط وبشكل عاجل ومستمر، وكلما نجحت هذه الجامعات في إقامة وتدعيم شبكات تنسيق بينها وبين مواقع الإنتاج كلما نجحت في تفعيل برامجها سواء من الناحية الأكاديمية من حيث الإنفاق على التجهيزات وإعداد طلبة الدراسات العليا أو من اجل دعم البحوث وتوفير فرص التدريب للباحثين في هذه القطاعات. ويشير (الحريرى، 2010)[19] إلى أشكال العلاقات بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص:

- الاستشارات: وتأخذ هذه العلاقة طابعين هما الطابع الرسمي مثل قيام الشركات الصناعية بإبرام عقود استشارات مع الجامعات في مجالات بحثية محددة مقابل أجور متفق عليها بين مراكز الاستشارات في الجامعات والشركات الصناعية، والطابع غير

الرسمي يتم بصورة فردية بين الباحثين في الجامعات والشركات الصناعية.

- التطبيق العملي وتطوير البرامج والمقررات الدراسية: ويشمل هذا الشكل من العلاقات عدة جوانب منها مشاركة منظمات القطاع الخاص في ورش عمل او مؤتمرات لتطوير البرامج والمقررات الدراسية في الجامعات، السماح لطلاب الجامعات بالتدريب العملي في الشركات، والزيارات العلمية للشركات، وإقامة الدورات المشتركة، والتعليم المستمر، ودورات قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل ، وتبادل الخبراء والموظفين، .... الخ.
- الشراكة البحثية ومراكز الأبحاث: ويتم من خلال هذا الشكل من العلاقات بين الجامعة ومنظمات الأعمال إجراء عقود شراكة في مشاريع وأبحاث تطبيقية مشتركة بين الطرفين بهدف نقل المعرفة من أقسام ومعامل ومختبرات الجامعات إلى التطبيق العملي في قطاع الإعمال.
- منح التراخيص باستغلال حقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع: حيث تمنح الجامعات تراخيص للشركات الصناعية بحق استغلال براءات الاختراع والملكية الفكرية المتولدة في الجامعات بما يحقق الإبداع وإنتاج منتجات جديدة.
- الحاضنات التكنولوجية: هي المكان الذي يقوم بتقديم خدمات وخبرات وتجهيزات وتسهيلات للراغبين بتأسيس منشات صغيرة تحت إشراف فني وادارى من قبل أصحاب خبرة واختصاص.

ولكي تحقق مؤسسات التعليم العالي في وظائفها التعليمية والبحثية والمعلوماتية في القرن الحادي والعشرين وتلبيها بنجاح، عليها إن تكون قادرة على الاستجابة بفعالية لحاجات التعليم والتدريب المتغيرة وتكيفها بما يلاءم التبدل الذي طرا على التعليم العالي وتتبنى أساليب ونظم من التنظيم والوظائفية تتسم بقدر اكبر من المرونة. (تقرير البنك الدولي، 2003: 25 مصدر سابق).

الاستنتاجات

من خلال ما أشارت إلية الدراسات وأدبيات الدراسة لواقع التعليم العالي وأهمية تطبيق ضمان الجودة لتفعيل دوره في التحول لمجتمع المعرفة وما يتطلبه هذا التحول من إحداث التغيير والتطوير المطلوب في دوره التعليمي ودوره البحثي ودوره المجتمعي ، توصلت الدراسة لهذه الاستنتاجات:

1. تعددت المعوقات والمشاكل والضغوط والتحديات التي تواجه التعليم العالي وارتبطت بجميع جوانبه ومجالاته ووظائفه وبرامجه وبمخرجاته وأرهقت كأهلة، وانعكست على دوره في تنمية وتطوير الفرد والمجتمع بما يتوافق مع التطورات المعاصرة.
2. بالرغم من تعاظم دور مؤسسات التعليم العالي في إنتاج ونشر وتوظيف المعرفة وتجسيد مهارات المعرفة في مخرجاتها وخدماتها وبين أفراد المجتمع إلا أن جامعتنا في إدراكها لهذه الحقيقة ضعيف ولا يمكنها من الإسراع في ترسيخ أسس المعرفة.
3. بالرغم تنافس الجامعات العالمية في تحقيق الالتزام بضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي لتفعيل دورها المستهدف في تحقيق التنمية، والتعليم العالي العربي يفتقد الحزم والإرادة القوية للتحرك بخطى سريعة نحو التطور والنمو والتحرر من تراكماته.
4. واقع التعليم العالي في الدول العربية الذي يتصف بضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونقص المهارات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وانخفاض النفاذ الرقمي والجاهزية الالكترونية.
5. نقص توفر مقومات البيئة اللازمة للبحث العلمي والإبداع والابتكار من نقص في التجهيزات الإلية المتطورة، وضعف المخصصات المالية وضعف الحوافز التشجيعية المادية والمعنوية للهيئة التدريسية.
6. عزلة مؤسسات التعليم العالي عن مجتمعاتها، والذي أدى إلى ضعف علاقتها بالمجتمع وضعف دورها في خدمة وتنمية أفراد ومؤسسات المجتمع والمساهمة في قضاياه وحل مشاكله والنهوض به
7. ضعف قدرة مؤسسات التعليم العالي على توفير متطلبات مجتمع المعرفة وتفعيل دورها في التحول لمجتمع المعرفة، بسبب ضعف التزامها بضمان جودة وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية، وضعف إمكانياتها وقدراتها العلمية والبحثية والمعرفية.
8. وجود العديد من متطلبات التحول لمجتمع المعرفة في الدور التعليمي، والدور البحثي، والدور المجتمعي للجامعات والتي تتطلب الا لتزام والجدية والإرادة الحازمة والتعاون والمشاركة الفاعلة.

التوصيات

من خلال ما تم التوصل إليه من استنتاجات تقترح الدراسة التوصيات التالية:

1. توفير مقومات البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل نشر واستخدام المعلومات والمعارف والتوسع في استخدام التقنية في المجالات العلمية والبحثية بالجامعات.
2. العمل على تنمية أنماط التفكير العلمي والابداعي والناقد، واكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعليم المستمر، وتكنولوجيا المعلومات في البيئة الجامعية.
3. تنمية وتطوير القدرات البحثية لأعضاء الهيئة التدريسية وتوفير الدعم المادي والمعنوي للإبداع والابتكار في البحث العلمي.

4. إعادة النظر في خطط وسياسات وبرامج وهياكل مؤسسات التعليم العالي واعتماد المراجعة المستمرة والتطوير بما يحقق سرعة الاستجابة للتطورات العلمية والمعرفية.
5. تفعيل دور هيئات ومراكز ضمان الجودة والاعتماد من خلال التأكيد والمراجعة المستمرة وإجراء الدراسات للوقوف على واقع ومعوقات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
6. توجيه أنشطة وبرامج التعليم العالي العلمية والبحثية والثقافية للنهوض بالمجتمع وتلبية احتياجاته وحل مشاكله والمساهمة في تنمية وتطوير أفراده ومؤسساته بنقديم التدريب والتعليم المستمر بما يحقق الوصول للتنمية الشاملة.
7. العمل على تكوين منظومة الكترونية لربط مؤسسات التعليم العالي فيما بينها ولربطها بمؤسسات التعليم العربية والدولية لتبادل الخبرات والإنتاج العلمي والفكري.
8. تفعيل التواصل العلمي والبحثي مع الجامعات العربية والأجنبية لمتابعة ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية.
9. الاستفادة من مبادرات الدول المتقدمة لتفعيل التعاون والعمل المشترك والتطبيق العملي للأنشطة العلمية والبحثية للتحول لمجتمع المعرفة.
10. الاستفادة من خبرات وتجارب الجامعات المتقدمة عالميا في مجال ضمان جودة التعليم العالي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتفعيل دورها في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة.
11. إجراء المزيد من الدراسات العلمية في مجال دور الجامعات في التحول لمجتمع المعرفة من خلال التنمية البشرية والمجتمعية والبحث العلمي.

المصادر

1. المليجى، رضا إبراهيم (2011) "*جودة واعتماد المؤسسات التعليمية مؤسسة* " طيبة للنشر، القاهرة، مصر.
2. احمد، ميسر إبراهيم ومحمد، ليلى مصطفى (2007) "متطلبات ضمان الجودة في أنشطة التعليم العالي العربي" مجلة بحوث مستقبلية، مركز الدراسات المستقبلية، كلية الحدباء الجامعة، ع (19) الموصل، العراق .
3. الشخيبى، على السيد، (2006) "الطالب وعضو هيئة التدريس من منظور مجتمع المعرفة"، مشاركة علمية فى المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة، مطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، تونس.
4. الذبيانى، محمد عوده (2012) "دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية"، مجلة رسالة الخليج العربي، ع (124)، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض، السعودية.
5. القحطانى، سالم بن سعيد (1998) "مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل" مجلة الإدارة العامة، مج (38)، ع (3)، الرياض، السعودية.
6. الخشاب، عبد الله يوسف والاشعب، خالص حسنى (2006) "محتوى التعليم العالي لمواكبة مجتمع المعرفة" مشاركة علمية في المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التعليم العالي والبحث العلمي في المجتمع العربي، مطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، تونس.
7. المليجى، رضا إبراهيم (2012) "متطلبات تحقيق ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات المصرية لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة"، مشاركة علمية في: مؤتمر التعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة، جامعة طيبة، السعودية.
8. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2005) "دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي"، تونس.
9. الملتقى الأول للحوار حول قضايا الجودة والاعتمادية في التعليم العالي (2005)، جامعة تشرين، سوريا.
10. السحبانى، عبد الستار (2006) "أنماط التعليم العالي وإسهامها في مجتمع المعرفة"، مشاركة علمية في المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، تونس.
11. النجار، فريد (2000) "إدارة الجامعات بالجودة الشاملة"، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
12. الزبيدى، صباح حسن (2008) "دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتى"، ورقة علمية في المؤتمر الدولي: الإرهاب في العصر الرقمي، جامعة الحسين بن طلال الأردن.
13. السليمى، خالد بن سعد بن محمد (2010) "نموذج مقترح لنظام التعليم العالي الاهلى في ضوء تجربة بعض الدول العربية"، مطبوعات جامعة ام القرى، السعودية.
14. الغازى، رضية بوشعور (2013) "الخطة الإستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة ابى بكر بالقايد الجزائرية"، مشاركة علمية في: المؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن.
15. الحيالى، ايهاب عبد الرزاق حسين (2013) "ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من اجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل"، مشاركة علمية في المؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

16. العبيدى، سيلان جبران (2009) "ضمان جودة مخرجات التعليم العالي فى إطار حاجات المجتمع"، مشاركة علمية فى المؤتمر الثاني عشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
17. الحدابى، داوود عبد الملك (2007): 146 "المجتمع الاهلى والتميز والإبداع في التعليم العالي" مشاركة علمية في المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التميز والإبداع في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
18. القداح، محمد (2012) "ضمان الجودة في التعليم العالي: بناء نموذج مقترح"، مشاركة علمية في المؤتمر الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.
19. الحريرى، خالد حسن على (2010) "العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص دورها في تحقيق جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية" مشاركة علمية في المؤتمر العلمي الرابع: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة، جامعة عدن، اليمن.
20. البنك الدولي (2003) "بناء مجتمعات المعرفة: التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي"، تقرير البنك الدولي، مركز معلومات قراء الشرق الأوسط (ميريك)، القاهرة، مصر.
21. بن احمد، محمد (2007) "الاستثمار في البحث العلمي والتطوير التقانى خدمة للتميز والتجديد والإبداع في التعليم العالي" مشاركة علمية في المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التميز والإبداع في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
22. بدران، شبل وسليمان سعيد (2007) "التعليم في مجتمع المعرفة "، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
23. برنامج الأمم المتحدة الانمائى (2003) "تقرير التنمية الإنسانية العربية: بناء مجتمع المعرفة"، المكتب الاقليمى، عمان، الأردن.
24. جوطى، حفيظ بوطالب (2006) "الجامعة وتطور المعرفة والنمو الاقتصاد"، مشاركة علمية في المؤتمر التاسع للوزراء والمسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي:التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
25. حمدونة، حسام الدين حسن عطية (2012) "تصور مقترح لتطوير جودة برامج البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية في ضوء مقومات مجتمع المعرفة والاتجاهات الحديثة المعاصرة "، مشاركة علمية في: المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
26. حسان، محمد حسان (1998) "مصادر إضافية لتمويل التعليم العالي"، ورقة علمية مقدمة لمؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، جامعة الإمارات العربية.
27. حجى، احمد إسماعيل محمد (2010)" التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة"، دار الفكر العربي ، القاهرة .
28. سالم، سالم حميد (2007) "الجامعة ودورها في بناء مجتمع المعرفة"، ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العالمي للتعليم العالي، اربيل، العراق.
29. ضياء الدين، زاهر (2005) "إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة"، دار السحاب، القاهرة، مصر.
30. عمر، ايمن على (2008) "جودة التعليم العالي في مصر كوسيلة للوصول لتنافسية أفضل" مشاركة علمية فى مؤتمر: تدعيم القدرات التنافسية للجامعات، جامعة القاهرة، مصر.
31. عشيبة، فتحى درويش (2009) "دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة"، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر.
32. محمد، اشرف السعيد احمد (2010) "ادوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق إدارة المعرفة بالجامعات المصرية"، مشاركة علمية في المؤتمر الدولي التاسع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة– الإتاحة– التعليم مدى الحياة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مج (2)، ص 873.
33. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة: اليونسكو (2005) "من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة"، فرنسا، مطبوعات اليونسكو.
34. مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية في الدول العربية (2009) "نحو فضاء عربي للتعليم العالي : التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية"، المؤتمر الاقليمى العربي حول التعليم العالي، القاهرة، مصر.
35. مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي (2007) "دليل ضمان الجودة والاعتماد"، طرابلس، ليبيا.
36. محجوب، بسمان فيصل (2007) " إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.
37. مجلس ضمان الجودة والاعتماد (2008) "دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية"، عمان ، الأردن.
38. نصر، نوال (2002) "العلاقة بين التعليم العالي وعالم العمل في مصر" مشاركة علمية في المؤتمر القومي السنوي التاسع العربي الأول: التعليم الجامعي العربي عن بعد– رؤية مستقبلية، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

ممارسة الجامعات الفلسطينية للحاكمية الجامعية لتحسين جودة التعليم العالي الجامعي

الدكتور حسام الدين حسن عطية حمدونه
الأستاذ المساعد فى جامعة فلسطين بقطاع غزة
hosam_ha_2011@hotmail.com

الملخص:

تسعى الدراسة إلى التعرف على جودة الجامعات الفلسطينية لتحسين مستوى الالتزام بقواعد الحاكمية الجامعية في التعليم العالي الجامعي استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة،تحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها تلك الظاهرة . توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية ضرورة تعميق المفاهيم والمبادئ التي قضت بها المعايير الدولية للحاكمية الجامعية لدى كافة الموظفين في الجامعات الفلسطينية من خلال عقد الدورات التدريبية التأهيلية اللازم، والعمل على نشر مفهوم وثقافة الحاكمية لدى كافة الأطراف ذات العلاقة بالجامعة بشكل أوسع من خلال إصدار النشرات والتعليمات المنظمة لأسس وقواعد التطبيق السليم وآليات التنفيذ والمتابعة والكشف عن المخالفات ومواطن الضعف أو القصور في مراحل العمليات،و ضرورة التدريب المستمر للحاكمية ووضع البرامج اللازمة من قبل الجامعات الفلسطينية للقيام بأدوارهم في ظل الإطار الجديد لممارسة المهنة.

الكلمات المفتاحية: *جودة الجامعات الفلسطينية، وحاكمية الجامعات، وابعاد الحاكمية الجامعية، وقواعد الحاكمية الجامعية، والتعليم العالي الجامعي.*

مقدمة :

ظهر مفهوم الحاكمية المؤسسية في السنوات القليلة الماضية بقوة على السطح في عالم الأعمال،نظرا للمتطلبات الجديدة التي فرضتها مظاهر العولمة وما صحبها من تطورات على الصعيدين القانوني والاقتصادي، ومما زاد من الاهتمام بتطبيق مباديء الحاكمية المؤسسية الجيدة الانهيارات المفاجئة لعدد من الشركات العالمية (ابراهيم،2008، ص33)

. مشكلة الدراسة وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الاتى:

ما درجة ممارسة الجامعات الفلسطينية بالحاكمية الجامعية لتحسين جودة التعليم العالي الجامعي ؟

فرضيات الدراسة

– هناك علاقة ارتباطيه بين التزام الجامعات الفلسطينية بالشروط الواجب توافرها في أعضاء مجالس إدارتها وبين قواعد الحاكمية الجامعية

– تلتزم الجامعات الفلسطينية بمبدأ الإفصاح والشفافية عن جميع البيانات والمعلومات وفقا لدليل الحاكمية الجامعية

_ هناك إدراك لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية في تطبيق معايير الحاكمية الجامعية .

– تلتزم الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح لمجالسها والمهام المناطة بها وفقا لدليل الحاكمية الجامعية

– هناك علاقة ارتباطيه بين التزام الجامعات الفلسطينية المساهمة وبين قواعد حاكمية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي) ؟

أهداف الدراسة:

1– الوقوف على مدى التزام الجامعات الفلسطينية المدرجة في التعليم العالي بتطبيق قواعد الحاكمية الجامعي

2– تساهم هذه الدراسة في إبراز الدور المهم والملائم لتشجيع تطبيق قواعد الحاكمية الجامعية في الجامعات الفلسطينية في التعليم العالي، ويعتبر علامة هامة لتطوير وإنعاش التعليم الجامعي مما يتطلب توفر الثقة الإفصاح المالي لكل من المستثمرين المساهمين فى الجامعات الفلسطينية.

3– إبراز ايجابيات تطبيق قواعد الحاكمية الجامعية التي تتعرض إليها هذه الدراسة الذي يعمل على التقليل من مستوي المخاطر التي قد تعترض لها الجامعات الأمر الذي يؤدي إلى تحسين من أداء الجامعات الفلسطينية وعلى قرارات المستثمرين فى قطاع غزة مما تؤدي إلى جذب الاستثمارات التعليمية ودعم فاعلية وكفاءة وشفافية الجامعات الفلسطينية مما يعكس إيجاباً على الأداء المالي للجامعات ويدعم الثقة فيها.

4– الوقوف على أهم المفاهيم والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها نظام الحاكمية فى الجامعات الفلسطينية

5-استكشاف مدى التزام الجامعات الفلسطينية بالمبادئ المتعارف عليها للحاكمية الجامعية وتشخيص أسباب تطبيق هذا النظام ومعوقاته.

6-وضع إطار عام مقترح لنظام الحاكمية الجامعية الملائم للتطبيق في الجامعات الفلسطينية.

أهمية الدراسة:

1- تعتبر الجامعات الفلسطينية من أكثر ما يساهم فيها المستثمر الفلسطيني من خلال الأسهم، لذلك تظهر أهمية الدراسة في العمل على إيجاد الثقة ما بين المستثمرين وأصحاب المصالح من جهة، والجامعات الفلسطينية المساهمة، وذلك بنظم العلاقة بينهم من خلال الحاكمية الجامعية

2- إن الجامعات الفلسطينية لها دور كبير في إنعاش الاقتصاد الفلسطيني، مما يشير إلى أهمية هذه الدراسة في دورها المتوقع في تحسين أداء الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.

3- يشكل تطبيق مبادئ الحاكمية الجامعية في الجامعات الفلسطينية رافدًا هامًا لتعزيز تنافسية ونمو الاقتصاد الوطني الفلسطيني.

4- تمثل الحاكمية الجامعية كمجموعة من المبادئ والقواعد الواجبة التطبيق تحديا كبيراً لإدارة أي جامعة معاصر ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة لإدارات الجامعات الفلسطينية على وجه الخصوص لتعزيز أوجه تطبيقها لهذه المبادئ.

مصطلحات الدراسة:

- **تعريف الحاكمية** : بأنها الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها ممثل وأصحاب المصالح بالتنظيم، وذلك بغرض الرقابة على المخاطر وضمان قيام الإدارة بتطبيق إجراءات الرقابة الداخلية اللازمة للجامعات الفلسطينية للتغلب على هذه المخاطر (هواري،2010، 107)

تعريف حاكمية الجامعات: هو نظام متكامل للرقابة المالية وغير المالية الذي عن طريقه يتم إدارة الجامعة والرقابة عليها.(خلف،2012، ص50).

نشأة الحاكمية الجامعية

بدأ الاهتمام بموضوع الحاكمية الجامعية يأخذ حيزًا مهمًا في أدبيات الاقتصاد منذ عام 1932 م، حيث كان كل من Means, Berleمن أوائل من تناول فصل الملكية عن الإدارة، والتي هي أهم آليات حاكمية الجامعات لسد الفجوة التي يمكن حدوثها من جراء الممارسات السلبية التي من الممكن أن تضر بالجامعات (Hill, New York,2015:58)

- **أسباب ظهور حاكمية الجامعات ما يلي:** (حسانين،2013، 95)

- الفجوة بين مكافآت الإدارة وأداء الجامعات .

- حالات الفشل الجامعي في روسيا وآسيا وأمريكا.

- الإخفاق في جذب رأس المال، مما يهدد كيانات الجامعة ويجعلها عاجزة عن المنافسة بين الجامعات

- عدم قدرة الاكاديميين على تحليل ومقارنة فرص الاستثمار المحتملة فى الجامعات.

- عدم توافر الدقة ومعايير الشفافية والوضوح في إعداد الحسابات الختامية.

- **أهداف الحاكمية الجامعية** (ياسين،2003، 55)

تعتبر الحاكمية الجامعية أداة جيدة تمكن المجتمع من التأكد من حسن أداء الجامعات بأسلوب علمي وعملي، يؤدي إلى توفير أطر عامة لحماية أموال المساهمين فى الجامعات، وتحقيق نظام بيانات ومعلومات عادل وشفاف يحقق انسياب هذه البيانات والمعلومات على قدم المساواة، بما يحقق توافر النزاهة في الجامعات، ولأصحاب المصالح، وفي نفس الوقت توفير أداة جديدة للحكم على أداء مجالس إدارة الجامعات ومحاسبتهم.

معايير الحاكمية الجامعية تتحقق المزايا التالية (لطفي، 2012)

- وضع منظومة للمحاسبة لجميع الأطراف المرتبطة بالجامعات الفلسطينية
- منع تعرض الجامعات للازمات المحتملة
- رفع مستوى أداء الجامعة وتحسين الكفاءة الاقتصادية وزيادة معدل النمو الاقتصادي من خلال توفير الظروف الملائمة.
- إيجاد حوافز ودوافع لدى مجلس ادارة الجامعات في متابعة تحقيق الأهداف التي تحقق مصلحة الجامعة من خلال فرض الرقابة الفعالة على الجامعات الفلسطينية.
- توفير مركز تنافسي للجامعة قياسا بمثيلاتها فى الجامعات، بما يؤدي إلى زيادة قدرتها في اجتذاب للأكاديميين الذين بإمكانهم تدعيم النمو المالي.
- تدعيم النزاهة والكفاءة في الجامعات الفلسطينية.
- إعطاء مزيد من الاهتمام بالقضايا البيئية والأخلاقية في منظومة التعليمية .
- تحسين معدلات دوران الاكاديميين واستقرار العاملين فى الجامعات الفلسطينية

أهمية حاكمية الجامعية

تزداد أهمية الحاكمية في إدارة الجامعات الفلسطينية لزيادة الثقة في المعلومات الواردة في القوائم المالية المنشورة فى الجامعات لمستخدميها خاصة المساهمين والمتعاملين في الجامعات ، حفاظا على حقوقهم وفي الآونة الأخيرة تعاظمت أهمية حاكمية الجامعات لتحقيق كل من التنمية الاقتصادية والحصافة القانونية والرفاهة الاجتماعية للاقتصاديات والمجتمعات

(Hattamleh,M.2015:5)

– إبعاد الحاكمية الجامعية :

نستخلص أن الحاكمية مفهوم متعدد الأبعاد، التعبير عن هذه الأبعاد كما يلي(المهايني،2007، 68)

1– **البعد الإشرافي الجامعي** : ويتعلق بتدعيم وتفعيل الدور الإشرافي الجامعي لمجلس الإدارة على أداء الإدارة التنفيذية ،والأطراف ذات المصلحة.

2– **البعد الرقابي الجامعي:** ويتعلق بتدعيم وتفعيل الرقابة الجامعية سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي للجامعة ، فعل ى المستوى الداخلي فإن تدعيم وتفعيل الرقابة يتناول تفعيل نظم الرقابة الداخلية ونظم إدا ر ة الخطر، أما على المستوى الخارجي فيتناول القوانين واللوائح وقواعد التسجيل في الجامعات الخارجية وإتاحة الفرصة لحملة الأسهم والأطراف ذات المصلحة في الرقابة.

3– **البعد الأخلاقي الجامعي:** ويتعلق بخلق وتحسين البيئة الرقابية الجامعية بما تشمله من قواعد أخلاقية، ونزاهة وأمانة ونشر ثقافة الحاكمية الجامعية على مستوى إدارات الجامعات الفلسطينية وبيئة الأعمال بصفة عامة.

4– **البعد الاتصال وحفظ التوازن بين الجامعات الفلسطينية** :ويتعلق بتصميم وتنظيم العلاقات بين الجامعة ممثلة في مجلس الامناء فى الجامعات الفلسطينية من جهة والأطراف الخارجية سواء الأطراف الخارجية ذات المصلحة أو الجهات الإشرافية والرقابية أو التنظيمية من جهة أخرى.

5– البعد الإستراتيجي الجامعي: ويتعلق بصياغة استراتيجيات الجامعات والتشجيع على التفكير الاستراتيجي، والتطلع الى المستقبل استناداً على دراسة متأنية ومعلومات كافية عن أدائها الماضي والحاضر.

6–**البعد المتعلق بالمسائلة الجامعية:** ويتعلق بالإفصاح الجامعي عن أنشطة وأداء الجامعة والعرض أمام المساهمين وغيرهم ممن لهم قانوناً مساءلة الجامعة

7– الإفصاح والشفافية فى الجامعات الفلسطينية: ويتعلق بالإفصاح والشفافية ليس فقط عن المعلومات اللازمة لترشيد قرارات كافة الأطراف ذات المصلحة على مستوى الجامعات الفلسطينية بل يتسع المفهوم ليشمل الإفصاح ضمن التقارير العامة عن المؤشرات الدالة على الالتزام بمبادئ الحاكمية الجامعية

واقع الحاكمية فى الجامعات الفلسطينية

هناك توجه للجامعات الفلسطينية باستخدام أحدث تقنيات أنظمة التداول ل المعمول بها في الجامعات الإقليمية، لكن هذا التوجه لا يكفي لجذب الاستثمارات لجامعات الفلسطينية ما لم يرافقه تطور في الأنظمة والتعليمات والقوانين التي تحكم الجامعات الفلسطينية، وبخاصة تبني أسس وقواعد حاكمية الجامعات الفلسطينية التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار مستقبلاً كمتطلب للإدراج في الجامعات الفلسطينية والعمل على زيادة الوعي لدى الأفراد بأهمية الحاكمية الجامعية (المطيري،2008، 91)

محددات الحوكمة المؤسسية:

تقوم الحوكمة على مجموعتين من المحددات خارجية وداخلية هما (الغنيمي، 2015: 58)

1–**المحددات الخارجية** : وتشير إلى المناخ العام للاستثمار في الجامعة مثل: القوانين المنظمة للنشاط الجامعي وتنظيم المنافسة ومنع الممارسات الاحتكارية الجامعية

2–**المحددات الداخلية** : وتشير إلى القواعد والأسس التي تحدد كيفية اتخاذ القرارات في الجامعات وتوزيع السلطات داخل المؤسسة الجامعية بين مجلس الامناء ومجلس الإدارة والمديرين التنفيذيين

معوقات تطبيق الحاكمية الجامعية في فلسطين

من الواضح أن الجامعات الفلسطينية فى القطاع الخاص في فلسطين يعاني كثيرًا من ضعف مستوى الحاكمية الجامعية في المؤسسات الجامعية ذات العلاقة به، وهناك مظاهر متعدد ة لهذا الضعف تثير القلق وتستحق الكثير من الاهتمام منها: (السعدي، 2007، 87)

1– الركود في الغرف الجامعية حيث إن بقاء أعضاء مجالس هذه الغرف في مواقعهم لمدة طويلة هو ظاهرة خطيرة تؤدي إلى انعكاسات سلبية بالغة

2– القصور الذي يكتنف البيئة القانونية بالرغم من الجهود المبذولة لتطويرها، ما يعني أن الجامعات الفلسطينية تواجه قصورًا في الضوابط الداخلية والخارجية.

3– محدودية عدد الجامعات الفلسطينية.

4– سيطرة الملكية العائلية على هيكل القطاع الخاص من ناحية ملكية رأس المال أو من ناحية الإدارة.

5 ضعف الوعي الاستثماري لدى جمهور صغار المستثمرين في الجامعات الفلسطينية.

6– عدم وجود جمعية لحماية حقوق صغار المستثمرين فى الجامعات الفلسطينية.

8– عدم وجود مؤسسات الجامعية تهتم بتقييم مدى التزام الجامعات بالحاكمية، حيث تعني هذه الجامعات الفلسطينية بتقييم دوري للجامعات بناء على مدى التزامها بالحاكمية الجامعية .

إجراءات الدراسة الميدانية

أسلوب الدارسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يحاول وصف وتقييم واقع ما مستوى التزام الجامعات الفلسطينية بقواعد الحاكمية الجامعية، ويحاول المنهج الوصفي التحليلي أن يقارن ويفسر ويقيم أملاً في التوصل إلي تعميمات ذات معني يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

مجتمع وعينة الدراسة يتمثل مجتمع الدراسة من الموظفين في الجامعات الفلسطينية قام الباحث باستخدام طريقة العينة العشوائية، وتم توزيع عينة (45)على الموظفين الذين يعملون في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة

أداة الدراسة:

تم إعداد إستبانة حول ما مستوى التزام الجامعات الفلسطينية بقواعد الحاكمية الجامعية

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب جدول (1):

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

اختار الباحث الدرجة (1) للاستجابة "غير موافق بشدة " وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة هو20% وهو يتناسب مع هذه الاستجابة.

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test :

استخدم الباحث اختبار كولمجوروف–سمرنوف (K-S) Kolmogorov-Smirnov Testلاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (2).

جدول (1): درجات مقياس ليكرت

جدول (2) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

م	المجال	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الامناء فى الجامعات الفلسطينية	*0.000
.2	الإفصاح والشفافية فى الجامعات الفلسطينية	*0.000
.3	مدى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكمية الجامعات ا الفلسطينية	*0.003
.4	مدى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح للمجلس والمهام المناطة بها	*0.004

* البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

واضح من النتائج الموضحة في جدول (2) أن القيمة الاحتمالية (Sig.) لجميع مجالات الدراسة كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المجالات لا يتبع التوزيع الطبيعي وبذلك سيتم استخدام الاختبارات غير المعلمية للإجابة على فرضيات الدراسة المتعلقة بهذا المجال.

صدق الاستبيان: يقصد بصدق الإستبانة أن تقيس أسئلة الإستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بالتأكد من صدق الإستبانة بطريقتين:

1- صدق المحكمين:

عرض الباحث الإستبانة على المحكمين وقد استجاب الباحث لآراء المحكم وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول المتعلق بالشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الامناء فى الجامعات الفلسطينية والدرجة الكلية للمجال

2- **ثبات الإستبانة Reliability:**

يقصد بثبات الإستبانة أن تعطي هذه الإستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الإستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الإستبانة يعني الاستقرار في نتائج الإستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

أولاً: نتائج الاتساق الداخلي

يوضح جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

م	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	يتوفر في أعضاء مجلس الامناء أربعة أعضاء على الأقل، ممن يتمتعون بالتأهيل العلمي والخبر ة الجامعية	**0.635**	***0.006**
.2	يراعى أن يكون أعضاء مجلس الامناء من ذوي السيرة والسمعة الحسنة قي فلسطين.	**0.235**	***0.047**
.3	يقيم أغلبية أعضاء مجلس الأمناء بصورة دائمة في فلسطين	**0.356**	***0.006**
.4	يتوفر لدى كافة أعضاء مجلس الامناء مهارات في الأمور المالية و الفنية و التسويقية و التخصصات المهنية المختلفة	**0.428**	***0.009**
.5	يراعى في هيكلية مجلس الامناء الفصل بين وظيفة رئاسة المجلس والإدارة التنفيذية وعدم جمعها في شخص واحد	**0.638**	***0.000**
.6	يتم إطلاع أعضاء مجلس الامناء على كافة القوانين والتعليمات الأساسية التي تنظم العمل.	**0.235**	***0.000**

الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

يوضح جدول (4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني المتعلق الإفصاح والشفافية في الجامعات الفلسطينية والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	تقوم الإدارة العليا للجامعة بالإفصاح عن جميع المعلومات ذات الأهمية النسبية ، إضافة لتلك التي حددها القانون وتعليمات الجامعة في الوقت المناسب وبشكل يضمن وصول المعلومات إلى جميع الأطراف المعنية..	0.635	*0.021
.2	تلتزم الجامعة بنشر بياناتها المالية وتقرير المدقق الخارجي عن نتائج أعماله بعد الموافقة عليها من الجامعة في الموعد المحدد	0.569	*0.030
.3	تلتزم الجامعة تعليق نسخة من حساباتها الختامية في مكان بارز في كافة فروعها ومكاتبها لمدة شهر من تاريخ موافقة الجامعة عليها.	0.591	*0.000
.4	تتضمن عملية الإفصاح فى الجامعة الوضوح والاستمرارية ومبدأ الإتاحة لجميع الأطراف، وعِبر وسائل سهلة الوصول إليها وبتكلفة منخفضة.	0.364	*0.000
.5	يتضمن التقرير السنوي للجامعة، بيان مدى تطبيق مبادئ الحاكمية الجامعية والتزامها بالممارسات المثلى	0.362	*0.000

	لهذه المعايير ووفقًا لدليل الحاكمية الصادر عن الجامعة		
.6	تلتزم الجامعة بالإفصاح عن المعلومات المرتبطة بهيكل رأس المال ، وتسهيلات ذوي الصلة ، بيع أي جزء من أسهم أعضاء مجلس الامناء	0.529	*0.000

الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

يوضح جدول (5) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث المتعلق مدى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكميةالجامعة والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	يتخذ الجامعة القرارات الضرورية التي من شأنها التقيد والالتزام التام بمعايير الحوكمة	**0.632**	***0.000**
.2	يشكل الجامعة لجان مستقلة لمتابعة تطبيق معايير الحاكمية بالجامعة .	**0.254**	***0.000**
.3	تهتم الجامعة بتدريب الموظفين والمسئولين على معايير الحاكمية وتطبيقاتها.	**0.321**	***0.000**
.4	تستعين الجامعة بمؤسسات استشارية ذات خبرة لعمل دراسة ووضع برنامج زمني لتطبيق معايير الحاكمية بالجامعة	**0.637**	***0.000**
.5	تتابع الجامعة احدث الإصدارات لمعايير الحاكمية ويحرص على تطبيقها بما يضمن تطور الأداء.	**0.638**	***0.000**
.6	يدرك القائمين على إدارة الجامعة للمزايا التي تتحقق بتطبيق معايير الحاكمية من الميزة التنافسية وتجنب المخاطر والسمعة الحسنة ... الخ	**0.520**	***0.000**

الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05=α

يوضح جدول (6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية للمجال ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول (6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع المتعلقة مدى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح للمجلس والمهام المناطة بها والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمةالاحتمالية (.Sig)
.1	تضع الجامعة استراتيجيات العمل والأهداف والسياسات العامة للجامعة ويعمل على تطويره ا، ويتحقق من التزام الإدارة التنفيذية بها.	0.854	*0.000
.2	تشرف الجامعة على تشكيل الهيكل التنظيمي ويقرّه.	0.635	*0.000
.3	تتولي الجامعة تعيين المدير العام والمسئولين الرئيسيين والمساعدين والخبراء والاستشاريين.	0.624	*0.000
.4	تقوم الجامعة بتشكيل اللجان التي تضمن تسيير أعمال المصرف بشكل آمن وسليم وفعال ومنها لجنة المراجعة، لجنة إدارة المخاطر، لجنة الاستثمار ...الخ.	0.637	*0.000
.5	الجامعة سياسات رشيدة للموارد البشرية وخاصة التعيينات، تقييم الأداء ، عزل غير الأكفاء ، التدريب إعادة الهيكلة لضمان كادر إداري كفء وفعال.	0.324	*0.006
.6	تشرف الجامعة على السيولة والوضع المالي للجامعة بصورة منتظمة لحماية الاموال	0.214	*0.000

الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

ثانيا: الصدق البنائي Structure Validity

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الإستبانة.

يبين جدول (7) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الإستبانة دالة إحصائياً عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر جميع مجالات الإستبانة صادقه لما وضع لقياسه.

جدول (7) معامل الارتباط بين كل درجة كل مجال من مجالات الإستبانة والدرجة الكلية للإستبانة.

الرقم	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الامناء	0.627	*0.000
.2	الإفصاح والشفافية فى الجامعات الفلسطينية	0.723	*0.000
.3	مدى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكميةالجامعة	0.934	*0.000
.4	مدى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح للمجلس والمهام المناطة بها	0.808	*0.000

الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

3- ثبات الإستبانة Reliability:

يقصد بثبات الإستبانة أن تعطي هذه الإستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الإستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الإستبانة يعني الاستقرار في نتائج الإستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تحقق الباحث من ثبات إستبانة الدراسة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient:

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (8).

جدول (8) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة

م	المجال	معامل ألفا كرونباخ	الثبات*
.1	الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الامناء	**0.638**	**0.794**
.2	الإفصاح والشفافية فى الجامعات الفلسطينية	**0.757**	**0.870**
.3	مدى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكميةالجامعة	**0.775**	**0.880**
.4	مدى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح لمجلس الامناء والمهام المناطة بها	**0.657**	**0.924**
	جميع مجالات الاستبانة	**0.825**	**0.860**

الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ

واضح من النتائج الموضحة في جدول (8) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين(**0.860،0.825**) لكل مجال من مجالات الإستبانة. كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الإستبانة كانت (**0.825**). وكذلك قيمة الثبات كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين (0.794، 0.960) لكل مجال من مجالات الإستبانة. كذلك كانت قيمة الثبات لجميع فقرات الإستبانة كانت (0.959) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع.

ب- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلي جزئين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية ، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown:

معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (9)

جدول (9) طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الامناء	**0.796**	**0.748**
.2	الإفصاح والشفافية فى الجامعات الفلسطينية	**0.729**	**0.719**
.3	مدى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكميةالجامعة	**0.837**	**0.804**
.4	مدى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضحلمجلس الامناء والمهام المناطة بها	**0.822**	**0.793**
	جميع مجالات الاستبانة	**0.951**	**0.948**

واضح من النتائج الموضحة في جدول (9) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مقبول ودال إحصائيًا.

وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات إستبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الإستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية

وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية

– توزيع أفراد العينة حسب المسمى الوظيفى

جدول (10): يوضح عينة المسمى الوظيفى

المسمى الوظيفى	العدد	النسبة المئوية %
مدير مالي	4	%8.8
مدير إداري	3	%6.6
رئيس قسم	5	%11.11
محاضر اكاديمي	**25**	**%55.5**
غير ذلك	**8**	**%17.8**
المجموع	**45**	**100**

تبين النتائج الموضحة في جدول (10) أن 8.8من أفراد العينة هم مدير مالي ،6.6%بينما ما نسبته 6.6% مدير إداري ، وأن ما نسبته 11.11% هم رئيس قسم ، بينما ما نسبته 55.5% موظفين، بينما ما نسبته 17.8% هم غير ذلك

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

جدول (11): يوضح عينة الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	32	%71.11
أنثى	13	%28.89
المجموع	**45**	**100.0**

يبين جدول (11) أن ما نسبته 71.11من عينة الدراسية من الذكور و 28.89%من الإناث

– توزيع أفراد العينة حسب السن

جدول (12): يوضح عينة السن

السن	العدد	النسبة المئوية %
اقل من 30	**8**	**%17.8**
من 30 _ اقل من 40	**23**	**%51.11**
من 40 _ اقل من 50	**12**	**%26.66**
أكثر من ذلك	**2**	**%4.4**
المجموع	**45**	**100**

يتبين من جدول (12) أن ما نسبته 17.8%من عينة الدارسة أعمارهم أقل من 30 سنة، 51.11%أعمارهم تتراوح من 30 إلى اقل من 40 سنة، 26.66%أعمارهم تتراوح من 40 إلى اقل من 50 سنة، وأن ما نسبته 4.4%أعمارهم 40اكثر من ذلك.

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

جدول (13): سنوات الخبرة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية %
اقل من 5 سنوات	3	%6.6
من 5 ـ اقل من 10	25	%55.5
من 10 _ اقل من 15	16	%35.5
أكثر من ذلك	1	%2.2
المجموع	**45**	**100.0**

يتبين من جدول (13) أن ما نسبته 6.6%من عينة الدارسة عدد سنوات الخبرة لهم اقل من 5 سنوات،55.5% تتراوح ما بين 5 إلى اقل من 10 سنوات،35.5%تتراوح ما بين 10 إلى اقل من 15 سنوات ، وأن 2.2%من عينة الدارسة عدد سنوات الخدمة لهم 10 **أكثر من ذلك**

– توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

– اختبار فرضيات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة فقد تم استخدام الاختبارات غير المعلمية (اختبار الإشارة، مان–وتني، واختبار كروسكال– والاس). هذه الاختبارات مناسبة في حالة وجود أن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي.

ولاختبار الفرضيات باستخدام اختبار الإشارة مثلاً لمعرفة ما إذا كان متوسط (وسيط) درجة الإجابة يساوي قيمة معينة يتم اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

الفرضية الصفرية:

اختبار أن متوسط درجة الإجابة يساوي 3 وهي تقابل موافق بدرجة متوسطة (محايد) حسب مقياس ليكرت المستخدم.

الفرضية البديلة: متوسط درجة الإجابة لا يساوي 3

إذا كانت (Sig.(P-value أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ (حسب نتائج برنامج SPSS) فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة متوسط آراء أفراد العينة حول الظاهرة موضع الدراسة لا يختلف جوهرياً عن موافق بدرجة متوسطة وهى 3 (محايد)، أما إذا كانت (Sig.(P-value أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط آراء أفراد العينة يختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة (محايد) ، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد). وذلك من خلال قيمة الاختبار فإذا كانت الإشارة موجبة فمعناه أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) .

فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسة الأولى:

هناك علاقة ارتباطيه بين التزام الجامعات الفلسطينية بالشروط الواجب توافرها في مجلس الامناء وبين قواعد الحاكمية المؤسسية .

تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال الأول

تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا.

جدول (15)المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الامناء

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الرتبة
.1	يتوفر في أعضاء مجلس الامناء أربعة أعضاء على الأقل، ممن يتمتعون بالتأهيل العلمي والخبر ة الجامعية	4.51	83.51	13.26	*0.000	2
.2	يراعى أن يكون أعضاء مجلس الامناء من ذوي السيرة والسمعة الحسنة قي فلسطين.	4.26	89.40	12.07	*0.000	1
.3	يقيم أغلبية أعضاء مجلس الامناء بصورة دائمة في فلسطين	3.83	77.50	9.62	*0.000	4
.4	يتوفر لدى كافة أعضاء مجلس الامناء مهارات في الأمور المالية و الفنية و التسويقية و التخصصات المهنية المختلفة	3.25	60.52	2.88	*0.002	6
.5	يراعى في هيكلية مجلس الامناء الفصل بين وظيفة رئاسة المجلس والإدارة التنفيذية وعدم جمعها في شخص واحد	3.47	69.19	5.92	*0.000	5
.6	يتم إطلاع أعضاء مجلس الامناء على كافة القوانين والتعليمات الأساسية التي تنظم العمل.	3.89	81.74	10.20	*0.000	3
	جميع فقرات المجال معاً	**3.80**	**76.08**	**12.53**	***0.000**	

من جدول (15) يمكن استخلاص ما يلي:-

المتوسط الحسابي للفقرة الأولى " يراعى أن يكون أعضاء مجلس الامناء من ذوي السيرة والسمعة الحسنة قي فلسطين.يساوي 4.26 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي 89.40%، قيمة اختبار الإشارة 12.07 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة ويعنى ذلك ان السمعة الحسنة ضرورة للغاية للمجلس اعضاء الجامعات باعتبار العمود الفقري للجامعة

– المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة " يتوفر لدى كافة أعضاء مجلس الامناء مهارات في الأمور المالية و الفنية و التسويقية و التخصصات المهنية المختلفة يساوي 3.25 أي أن المتوسط الحسابي النسبي60.52%، قيمة اختبار الإشارة 2.88وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.002 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة،وهى من الامور الاساسية وتعتبر من الالولويات الرئيسية الضرورية والهامة على اعضاء الجامعة

الفرضية الرئيسة الثانية:

تلتزم الجامعات الفلسطينية بمبدأ الإفصاح و الشفافية فى الجامعات الفلسطينية تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال الثاني

تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا

جدول (16)المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال مبدأ الإفصاح و الشفافية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الرتبة
.1	تقوم الإدارة العليا للجامعة بالإفصاح عن جميع المعلومات ذات الأهمية النسبية ، إضافة لتلك التي حددها القانون وتعليمات الجامعة في الوقت المناسب وبشكل يضمن وصول المعلومات إلى جميع الأطراف المعنية..	3.25	79.79	4.25	*0.008	3
.2	تلتزم الجامعة بنشر بياناتها المالية وتقرير المدقق الخارجي عن نتائج أعماله بعد الموافقة عليها من الجامعة في الموعد المحدد	4.29	89.10	5.26	*0.000	6
.3	تلتزم الجامعة تعليق نسخة من حساباتها الختامية في مكان بارز في كافة فروعها ومكاتبها لمدة شهر من تاريخ موافقة الجامعة عليها.	2.35	72.91	0.25	0.401	4
.4	تتضمن عملية الإفصاح فى الجامعة الوضوح والاستمرارية ومبدأ الإتاحة لجميع الأطراف، وعِبر وسائل سهلة الوصول إليها وبتكلفة منخفضة.	5.35	91.25	9.71	*0.000	1
.5	يتضمن التقرير السنوي للجامعة، بيان مدى تطبيق مبادئ الحاكمية الجامعية والتزامها بالممارسات المثلى لهذه المعايير ووفقًا لدليل الحاكمية الصادر عن الجامعة	4.02	70.20	0.63	0.206	5
.6	تلتزم الجامعة بالإفصاح عن المعلومات المرتبطة بهيكل رأس المال ، وتسهيلات ذوي الصلة ، بيع أي جزء من أسهم أعضاء مجلس الامناء	3.26	88.63	4.26	*0.000	2
	جميع فقرات المجال معاً	**4.26**	**69.25**	**3.65**	***0.000**	

من جدول (16) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة "تتضمن عملية الإفصاح فى الجامعة الوضوح والاستمرارية ومبدأ الإتاحة لجميع الأطراف، وعِبر وسائل سهلة الوصول إليها وبتكلفة منخفضة. يساوي 5.35 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي91.25، قيمة اختبار الإشارة 9.71وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة، ويدل ذلك على من الاساسيات الضرورية عدة مبادى هامة وهى الاستمرارية ، والوضوح،الاستمرارية فى عملية الافصاح فى الجامعات الفلسطينية

– المتوسط الحسابي للفقرة الثانية " تلتزم الجامعة بنشر بياناتها المالية وتقرير المدقق الخارجي عن نتائج أعماله بعد الموافقة عليها من الجامعة في الموعد المحدد " يساوي 4.29 أي أن المتوسط الحسابي النسبي89.10%، قيمة اختبار الإشارة 5.26 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة تقريباً (المحايد) من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة،وهذه النتيجة هامه حيث نشر البيانات المعلوماتية أمر هام للجامعة ، والاهم من ذلك في الوقت المحدد .

الفرضية الفرعية الثالثة:

_ هناك إدراك لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية في تطبيق معايير الحاكمية الجامعية.تم اختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا.

جدول (17) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال معايير حاكمية الجامعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الرتبة
.1	يتخذ الجامعة القرارات الضرورية التي من شأنها التقيد والالتزام التام بمعايير الحوكمة	5.32	88.26	3.52	*0.005	2
.2	يشكل الجامعة لجان مستقلة لمتابعة تطبيق معايير الحاكميةبالجامعة	3.48	65.92	8.25	*0.000	6
.3	تهتم الجامعة بتدريب الموظفين والمسئولين على معايير الحاكميةوتطبيقاتها.	4.26	71.20	6.15	*0.000	4
.4	تستعين الجامعة بمؤسسات استشارية ذات خبرة لعمل دراسة ووضع برنامج زمني لتطبيق معايير الحاكمية بالجامعة	3.01	90.30	1.25	0.370	1
.5	تتابع الجامعة احدث الإصدارات لمعايير الحاكميةويحرص على تطبيقها بما يضمن تطور الأداء.	2.63	69.69	1.35	0.189	5
.6	يدرك القائمين على إدارة الجامعة للمزايا التي تتحقق بتطبيق معايير الحاكميةمن الميزة التنافسية وتجنب المخاطر والسمعة الحسنة ... الخ	3.25	75.30	2.63	*0.000	3
	جميع فقرات المجال معاً	**3.95**	**75.26**	**4.90**	***0.000**	

من جدول (17) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة " تستعين الجامعة بمؤسسات استشارية ذات خبرة لعمل دراسة ووضع برنامج زمني لتطبيق معايير الحاكمية بالجامعة " يساوي 3.01 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبى90.30%، قيمة اختبار الإشارة 1.25 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة، ويتم ذلك من خلال الجامعات لها خبرة طويلة فى مجال العمل

– المتوسط الحسابي للفقرة الثانية " ي يشكل الجامعة لجان مستقلة لمتابعة تطبيق معايير الحاكميةبالجامعة يساوي 3.48 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 65.92%، قيمة اختبار الإشارة 8.25 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.360 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة تقريباً (المحايد) من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة. ويرجع الباحث ذلك لتحقيق الاستقلالية والحيادية لدى الجامعات الفلسطينية

الفرضية الفرعية الرابعة:

– تلتزم الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح لمجالسها و المهام المناطة بها وفقا لدليل الحاكمية الجامعية

تم اختبار هذه الفرضية من خلال فقرات المجال الرابع " تحديد هيكل واضح للمجلس والمهام المناطة بهاتم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 أم لا.

جدول (18) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال تحديد هيكل واضح للمجلس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الرتبة
.1	تضع الجامعة استراتيجيات العمل والأهداف والسياسات العامة للجامعة ويعمل على تطويره ا، ويتحقق من التزام الإدارة التنفيذية بها.	2.76	55.22	−2.19	*0.014	4
.2	تشرف الجامعة على تشكيل الهيكل التنظيمي ويقرّه.	3.00	60.10	0.68	0.249	3
.3	تتولي الجامعة تعيين المدير العام والمسئولين الرئيسيين والمساعدين والخبراء والاستشاريين.	3.12	62.48	2.25	*0.012	2
.4	تقوم الجامعة بتشكيل اللجان التي تضمن تسيير أعمال المصرف بشكل آمن وسليم وفعال ومنها لجنة المراجعة،	3.17	63.35	2.80	*0.003	1

	لجنة إدارة المخاطر، لجنة الاستثمار ...الخ.					
.5	الجامعة سياسات رشيدة للموارد البشرية وخاصة التعيينات، تقييم الأداء ، عزل غير الأكفاء ، التدريب إعادة الهيكلة لضمان كادر إداري كفء وفعال.	2.44	48.75	-6.60	*0.000	5
-6	تشرف الجامعة على السيولة والوضع المالي للجامعة بصورة منتظمة لحماية الاموال	3.19	45.62	1.25	*0.003	**6**
	جميع فقرات المجال معاً	**2.90**	**58.04**	**-1.47**	**0.071**	

من جدول (18) يمكن استخلاص ما يلي:

– المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة " تقوم الجامعة بتشكيل اللجان التي تضمن تسيير أعمال المصرف بشكل آمن وسليم وفعال ومنها لجنة المراجعة، لجنة إدارة المخاطر، لجنة الاستثمار ...الخ " يساوي 3.17 (الدرجة الكلية من 5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي63.35 %، قيمة اختبار الإشارة 2.80 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.012 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة السادسة " تشرف الجامعة على السيولة والوضع المالي للجامعة بصورة منتظمة لحماية الاموال يساوي 3.19 أي أن المتوسط الحسابي النسبي45.62%، قيمة اختبار الإشارة 0.68 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 1.25 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة (المحايد) وهي 3 وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة تقريباً (المحايد) من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة، السبب يرجع لحماية الوضع المالي للجامعة .

الفرضية الرئيسة الخامسة :

هناك علاقة ارتباطيه بين التزام الجامعات الفلسطينة وبين قواعد حاكميةتعزى لمتغيرات (الجنس ،سنوات الخبرة، ،المستوى الوظيفي) ؟

تم استخدام اختبار "مان– وتني" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهو اختبار غير معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات. كذلك تم استخدام اختبار " كروسكال – والاس" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار اللامعلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر.

أولا: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التزام الجامعات الفلسطينية تعزى إلى الجنس

جدول (19): نتائج الفرضية الخامسة الجنس

م	المجال	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
-1	الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الجامعه	0.635	0.658
-2	الإفصاح والشفافية في الجامعات الفلسطينية	0.635	0.965
-3	مستوى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكمية	0.636	0.652
-4	مستوى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح للمجلس والمهام	1.350	0.325
	جميع مجالات الدراسة معاً	1.360	0.192

يوضح جدول (19) أنه باستخدام اختبار "مان – وتني" تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) للمجال "مستوى الأداء الوظيفي" كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ومن ثم فإنه يمكن قبول الفرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول هذا المجال تعزى إلى الجنس.

أما بالنسبة لباقي المجالات تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) في هذه الحالات كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول تلك المجالات تعزى إلى الجنس السبب يرجع ان التعامل مع الحاكمية الجامعية لايتغير بتغير الجنس فالمعاملات فى الجامعات واحدة ، والطرق واضح لدى الموظفين والموظفات

ثانياً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التزام الجامعات الفلسطينية المساهمة تعزى إلى المستوى الوظيفى تعزى إلى الدرجة الوظيفية

جدول (20): نتائج الفرضية الخامسة المستوى الوظيفى

المجال	قيمة الاختبار	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية (.Sig)
الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الجامعه	2.356	3	0.589
الإفصاح والشفافية فى الجامعات الفلسطينية	1.254	3	0.574
مستوى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكمية الجامعة	1.325	3	0.329
مستوى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح للمجلس والمهام المناطة بها	2.365	3	0.921
جميع مجالات الدراسة معاً	**1.325**	**3**	**0.598**

يوضح جدول (20) يتضح أنه باستخدام كروسكال- والاس" تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) لجميع مجالات الدراسة كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المبحوثين للدراسة حول هذه المجالات تعزي إلى المستوى الوظيفى

ثالثاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الفلسطينية المساهمة وبين قواعد حاكميةت عزى إلى العمر

جدول (21): نتائج الفرضية السادسة العمر

المجال	قيمة الاختبار	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية (.Sig)
الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الجامعه	**3.265**	**1**	**0.324**
الإفصاح والشفافية فى الجامعات الفلسطينية	**1.325**	**1**	**0.458**
مستوى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكمية الجامعة	**0.635**	**1**	**0.635**
مستوى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح للمجلس والمهام المناطة بها	**0.8540**	**1**	**0.325**
جميع مجالات الدراسة معاً	**0.400**	**1**	**0.819**

رابعاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التزام الجامعات الفلسطينية المساهمة وبين قواعد حاكميةتعزى إلى سنوات الخبرة

يوضح جدول (21) يتضح أنه باستخدام كروسكال- والاس" تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) لجميع مجالات الدراسة كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المبحوثين للدراسة حول هذه المجالات تعزي إلى العمر.

جدول (22): نتائج الفرضية الخامسة سنوات الخبرة

المجال	قيمة الاختبار	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية (.Sig)
الشروط الواجب توافرها في أعضاء مجلس الجامعه	1.654	2	0.752
الإفصاح والشفافية فى الجامعات الفلسطينية	3.250	2	0.254
مستوى التزام الجامعات الفلسطينية لأهمية تطبيق معايير حاكمية الجامعة	1.326	2	0.410
مستوى التزام الجامعات الفلسطينية بتحديد هيكل واضح للمجلس والمهام المناطة بها	3.265	2	0.321
جميع مجالات الدراسة معاً	**0.354**	**2**	**0.637**

يوضح جدول (22) يتضح أنه باستخدام كروسكال- والاس" تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) لجميع مجالات الدراسة كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المبحوثين للدراسة حول هذه المجالات تعزي إلى سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة

1- عدم توافر المهارات الرئيسية في الأمور المالية و الفنية و التسويقية و التخصصات المهنية المختلفة لدي أعضاء مجلس الجامعات الفلسطينية

2- عدم نشر الجامعات الفلسطينية لبياناتها المالية في الموعد المحدد

3- لابد من تشكيل مجلس الامناء فى الجامعات الفلسطينية مستقلة لمتابعة تطبيق معايير الحاكمية بالجامعة

5- عدم توافر مجلس الامناء للجامعات الفلسطينية ينظم السيولة والوضع المالي للجامعة بصورة منتظمة

6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة في الجامعات الفلسطينية حول تلك المجالات تعزى إلى الجنس، المستوى الوظيفي، العمر، سنوات الخبرة

التوصيات

1- العمل على زيادة الاهتمام بوظيفة الحاكمية فى الجامعات الفلسطينية وتفعيل دورها لما لها من أثر إيجابي في دعم تطبيقات الحاكمية فى الجامعات وإحكام الرقابة على مختلف جوانب الجامعات الفلسطينية

2- ضرورة تعميق المفاهيم والمبادئ التي قضت بها المعايير الدولية للحاكمية الجامعية لدى كافة الموظفين فى الجامعات الفلسطينية من خلال عقد الدورات التدريبية التأهيلية اللازمة.

3- العمل على نشر مفهوم وثقافة الحاكمية لدى كافة الأطراف ذات العلاقة بالجامعة بشكل أوسع من خلال إصدار النشرات والتعليمات المنظمة لأسس وقواعد التطبيق السليم وآليات التنفيذ والمتابعة والكشف عن المخالفات ومواطن الضعف أو القصور في مراحل العمليات

4- ضرورة التدريب المستمر للحاكمية ووضع البرامج اللازمة من قبل الجامعات الفلسطينية للقيام بأدوارهم في ظل الإطار الجديد لممارسة المهنة .

5-التأكيد على قيام الجامعات الفلسطينية بمتابعة مدى التزام الجامعات في فلسطين بمبادئ وقواعد الحاكمية

المراجع

- إبراهيم، محمد (2008) نموذج مقترح لتفعيل قواعد حاكميةفى الجامعات الفلسطينية في إطار المعايير الدولية للمراجعة الداخلية، ورقة بحثية مقدمة إلي المؤتمر العربي الأول حول التدقيق الداخلي في إطار حاكمية الجامعات، جمهورية مصر العربية،

- حسانين، أحمد ،(2013)" التكامل بين الجامعات الفلسطنية لنظ م الحاكمي توأثره علي الأداء وخفض فجوة التوقعات عن القيمة العادلة للمنشأة "دراسة ميدانية على سوق الأسهم السعودي"، بحث محكم، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، جامعة الإسكندرية، العدد رقم 1 مجلد 46 ، يناير

- خلف ، عبد الله،(2012)التدقيق الداخلي في إطار حاكمية الجامعية ، بحث مقدم إلي المؤتمر العربي الأول حول التدقيق الداخلي في إطار حاكمية الجامعات، جمهورية مصر العربية

- لطفي، أحمد، (2012) الجامعات وأثره على فجوة توقعات المراجعة، مجلة الدراسات المالية والتجارية، كلية التجارة بني سويف جامعة القاهرة.

- الغنيمي، عبد الحفيظ،(2015) (الحاكمية الجامعية في القطاع البنكي و المالي و دورها في إرساء قواعد الشفافية، بحث غير منشور، جامعة الأغواط، الجزائر

-السعدني، مصطفى(2007)، مدي ارتباط الشفافية والإفصاح بالتقارير المالية وحاكمية الجامعات، المؤتمر الدولي مهنة المحاسبة و المراجعة و التحديات المعاصرة، جمعية المحاسبين ومدققي الحسابات بدولة الإمارات العربية المتحدة

-المطيري، عبيد (2008) تطبيق الإجراءات الحاكمة للجامعات في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، عدد 3مجلد 10

-المهايني، خالد، (2007)حاكميةا الجامعات وأهميتها في جذب الاستثمارات وتنمية الموارد البشرية، محاضرة مع بحث علمي ودراسة تحليلية عملية، جمعية المحاسبين القانونيين السوريين، سوريا.

حماد، طارق (2005) حاكمية الجامعات الفلسطينية المفاهيم، المبادئ، التجارب، تطبيقات الحاكمية في المصارف، الدر الجامعية، مصر

-محمد، أمال ، (2010)دور الجامعات في دعم فاعلية حاكميةالجامعات، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، العدد الثاني، جامعة بنها

-ياسين، حازم أحمد،(2003) دور الجامعات في تفعيل الإطار المحاسبي ، ورشة عمل حول الإطار المحاسبي والإفصاح لهيكل الجامعات في مصر جمهورية مصر العربية.

Colley,John L. & Others,What is Corporate Governance?,Mcgraw Hill, New York,(2015)

,"Enhancing Corporate Governance principals",MENA forum,World Bank publications, February (2015)Hattamleh,C. M.

إدارة الجودة وتحسينها في التعليم العالي: الأسس والتطبيقات – تجربة جامعة الشارقة

أ.د. عصام الدين عجمي
عمادة ضمان الجودة الفاعلية المؤسسية والاعتماد
جامعة الشارقة
agamy@sharjah.ac.ae

أحمد الحكيم
عمادة ضمان الجودة الفاعلية المؤسسية والاعتماد
جامعة الشارقة
aelhakim@sharjah.ac.ae

الملخص:

أصبح مفهوم ضمان الجودة أحد أهم القضايا المطروحة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تعتبر أسس ومفاهيم ضمان جودة الأداء و تحسينه المستمر من أهم ركائز العمل في معظم أنشطة إدارة الجودة. ومع تطور هذه المفاهيم باتت الأنظمة المحلية والدولية للترخيص والاعتماد ومراقبة مستوى الأداء جزءا لا يتجزأ من إطار العمل في العديد من دول العالم. ولتطبيق هذا المفهوم في قطاع التعليم العالي يجب على المؤسسات المعنية إدارة اجراءاتها بصورة عالية من التخصص والحرفية و استعراض النتائج المحققة باستخدام المصادر المتوفرة بدقة وشفافية. ومع اختلاف النظرة لمفهوم الجودة مع تفاوت التوجهات الاستراتيجية والإمكانات المتاحة والثقافات المؤسسية و مدى النضج المعرفي لصناع القرار من داخل المؤسسة وخارجها، اختلفت كذلك النظرة إلى عملية القياس الفعلي لمستوى الجودة والأداء.

يهدف هذا البحث إلى عرض أمثلة لأسس ومعايير ضمان الجودة والفاعلية المؤسسية المطبقة في جامعة الشارقة وكيفية الاستفادة منها في تحقيق التحسين المستمر وصنع القرار مع إبراز أهم التحديات التي قد تواجه مؤسسات التعليم العالي في النهوض بمستوى الجودة التعليمية والارتقاء بها.

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، الفاعلية المؤسسية، التحسين المستمر، التعليم العالي، جامعة الشارقة*

المقدمة (Introduction):

مع بداية نشأة جامعة الشارقة في عام 1997، طرحت الجامعة أربعة عشر (14) برنامجا أكاديميا ضمن أربع (4) كليات والتحق بها 400 طالبا وطالبة. خلال فترة زمنية قصيرة نسبيا تطورت الجامعة لتضم أربع عشرة (14) كليةً تقدم ما يقارب التسعين (90) برنامجاً أكاديمياً متنوعاً في مستويات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى سبعة وعشرين (27) برنامجاً في طريقها للطرح خلال السنوات القادمة. وقد تخرج من الجامعة حتى الآن أكثر من 19000 خريجاً وخريجة يتبوأ العديد منهم مناصب هامة على مستوى دولة الإمارات العربية المتحدة والمنطقة والعالم. تضم الجامعة حالياً ما يزيد عن 14800 طالباً وطالبةً يتلقون العلم على يد ما يقارب 600 عضو هيئة تدريس من خلال خمسة أفرع للجامعة موزعة في مختلف مناطق الشارقة.

خلفية المشكلة (Problem Background):

على الرغم من التوسع الملحوظ في رقعة الجامعة وتعدد برامجها – مما يشكل تحدياً كبيراً لمعايير ضبط الجودة والاعتماد، إلا أن جامعة الشارقة تلتزم بتطبيق أفضل المعايير المحلية والعالمية للجودة، الأمر الذي يتطلب جهداً كبيراً وعملا متواصلا من التخطيط والتنفيذ والقياس والتقويم والتحسين والتطوير المستمر.

ضمان الجودة في التعليم العالي

تهتم مؤسسات التعليم العالي بقضية ضمان الجودة كأحد أهم معايير جودة الأداء[2]، حيث تعتبر أسس ومفاهيم ضمان جودة الأداء و تحسينه المستمر من أهم ركائز العمل في معظم أنشطة إدارة الجودة [5].

وتعتبر معايير الترخيص والاعتماد الأكاديمي ومراقبة مستوى الأداء جزءا لا يتجزأ من إطار العمل في العديد من دول العالم[9]. ويشير مفهوم ضمان الجودة إلى "تخطيط العمليات والإجراءات بالصورة المنهجية الملائمة بهدف التحقق من أن المنتج أو الخدمة المقدمة مطابقة لمعايير الجودة المحددة سلفا" [3]. ولتطبيق هذا المفهوم في قطاع التعليم العالي يجب على المؤسسات المعنية إدارة اجراءاتها بصورة عالية من التخصص والحرفية و استعراض النتائج المحققة باستخدام المصادر المتوفرة بدقة وشفافية [10][11].

ومع اختلاف النظرة لمفهوم الجودة في ظل تفاوت التوجهات الاستراتيجية والإمكانات المتاحة والثقافات المؤسسية و مدى النضج المعرفي لصناع القرار من داخل المؤسسة وخارجها، اختلفت كذلك النظرة إلى عملية القياس الفعلي لمستوى الجودة والأداء. فإما أن تميل المؤسسة إلى استخدام أساليب القياس الكمية أو النوعية أو إلى الدمج بينهما بنسب متفاوتة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في الوقت الذي يمكن أن تشكل فيه الأساليب الكمية في القياس مرجعية واضحة في عمليات التدقيق والمقارنة بين مستويات الأداء، فإنها قد تعجز عن تفسير النتائج المستخلصة وتحليل أسبابها بصورة تعكس واقع العمل.

وعليه يرى البعض أن تطبيق الأساليب الكمية في القياس قد يكون أكثر جدوى في مبادرات ضمان الجودة التي لا تتسم بالتعقيد ولا تتطلب قدرا كبيرا من التحليل. في الجانب المقابل يمكن أن تضفي المؤشرات النوعية في عملية القياس بعدا أكثر عمقا في استقصاء البيانات [14]، مما قد يساهم بصورة أفضل في عملية صنع القرار. ومع ذلك يظهر قصور التحليل النوعي عند القيام بعمليات المقارنات بين مستويات الأداء والتصنيف بين المؤسسات. وعليه يمكن استنتاج أن عملية الدمج بين المؤشرات الكمية والنوعية بصورة ممنهجة ودقيقة هو الأجدى في مؤسسات التعليم العالي التي ترغب في تطبيق أسس ضمان الجودة وتحسين الأداء [4].

هذا وتتطلب عملية استحداث ثقافة تعلمية خلاقة في مؤسسات التعليم العالي مواجهة العديد من العقبات المتمثلة في النظم الإدارية البيروقراطية المعقدة وتعدد الوحدات والأقسام المعنية وتداخل عملها واختلاف ثقافات الأفراد وتوجهاتهم الفكرية[1]. وهنا قد تثار قضية حيوية تتمحور حول أهمية نشر الوعي المؤسسي والثقة في أن أنشطة الفاعلية المؤسسية الخاصة بتجميع بيانات حول أداء الأفراد والأقسام وتحليلها يجب أن تتم في بيئة إيجابية تعاونية خصبة بعيدة عن مبدأ الخوف والعقاب[6].

بعض تحديات تطبيق الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي

بالنظر إلى واقع التعليم العالي في العالم العربي، يمكن أن نستنتج أن عملية استحداث بيئة تعليمية ترتكز على أسس متينة لثقافة الجودة قد يتطلب إحداث تطور جذري في عدد لا بأس به من المفاهيم السائدة حاليا لتغيير المسار والاتجاه صوب الطريق الصحيح بهدف اللحاق بركب الجامعات الرائدة في ممارسات الجودة على مستوى العالم. في أوروبا على سبيل المثال، تم إعادة تصميم طرائق وأساليب تطبيق أسس الجودة في التعليم العالي من منطلق "السعى الدؤوب نحو تحقيق أعلى مستوات التميز من خلال عرض أفضل الممارسات وتبادلها" [8].

وعليه يتطلب تطبيق منهجية الجودة الشاملة في الجامعات العربية تأصيل وتكييف متعمق لجميع أبعادها وعناصرها وآلياتها لتتوافق مع بيئة وثقافة هذه الجامعات. هذه التغييرات قد يكون بعضها جذريا في النظم الإدارية واللوائح والهياكل التنظيمية، كما يستدعي تغييرا في ثقافة المؤسسات التعليمية وبرامجها وأعرافها. بالإضافة إلى التركيز على تدريب قيادات الجامعة بمختلف مستوياتها على أسس ونظم الجودة الشاملة، ووضع آليات للتواصل والتفاعل المستمر بين مختلف منسوبي الجامعي[16]. كما تواجه بعض الجامعات العربية صعوبات في تتمثل في عدم رضا أعضاء الهيئة التدريسية عن أنشطة الجودة وعدم علمهم بخطط ضمان الجودة أو قبل تنفيذها أو عدم قناعتهم بجدواها في العملية التعليمية ومن ثم عدم انخراطهم في منظومة الجودة و تفاعلهم بإيجابية مع القرارات المؤسسية المطلوبة لتحقيق المعايير المطلوبة[18].

أما على مستوى البرامج الأكاديمية المطروحة في الجامعات العربية فقد يكون التحدي الأكبر في مجال ضمان الجودة التعليمية متمثلا في تحديد أهداف البرامج ومخرجاتها التعلمية والاختيار الدقيق لأدوات قياسها ومن ثم تطبيق أدوات القياس بصورة دقيقة وثابتة وتحديد مستوى الأداء المتوقع وأخيرا كيفية الاستفادة من النتائج المستخلصة في عملية التحسين المستمر وصنع القرار[17].

نبذة عن المؤسسة: جامعة الشارقة

تتبنى جامعة الشارقة منذ نشأتها رؤيةً تتمثل في استيعاب الميزات الجوهرية التي تمتلكها الجامعات المرموقة عالمياً، تلك الميزات التي تمكّن المؤسسات من تحقيق التقدم بخطى سريعةً لتتفوق على ما سواها تفوقاً ملحوظاً، من حيث البرامج الأكاديمية والبحثية والخدمية التي تقدمها الجامعة كونها شاملة ومتعددة التخصصات. فهي جامعة ذات بنية تحتية متميزة للتعلم والبحث، ولديها القدرة على اجتذاب أساتذة متميزين أكاديمياً. وتصبو جامعة الشارقة دائما إلى التحلي بالطابع الدولي من حيث تطلعاتها ورُؤاها، ومن حيث تنوع طلبتها وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بها. وتجتذب الجامعة طلبةً متميزين من خلفيات مختلفة، وتوفر لهم أجواءً يُبرزون فيها طاقاتهم داخل القاعات الدراسية وخارجها. والجامعة مستقلةً أكاديمياً ومالياً مما يعني أن قراراتها مبنية على الجمع بين أفضل الخبرات من جهة، وما يحقق تقدم التعليم والتعلم والبحث والخدمة المجتمعية من جهة ثانية.

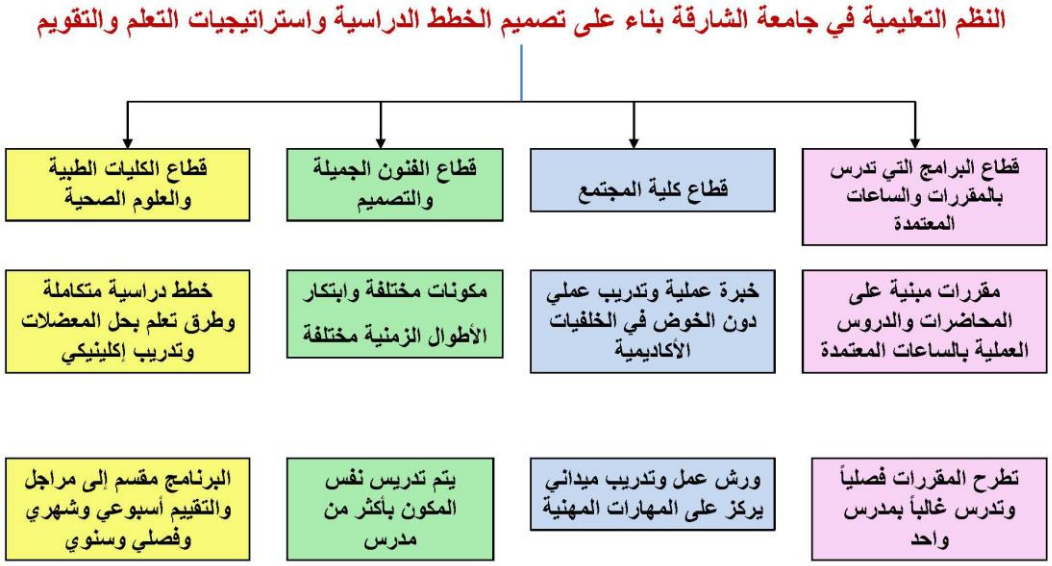
لقد نَمَتْ جامعة الشارقة خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً لتضم 14 كليةً تقدم ما يقارب التسعين (90) برنامجاً أكاديمياً متنوعاً في مستويات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه. تضم الجامعة حالياً ما يقارب 14000 طالباً وطالبةً يتلقون العلم على يد ما يزيد عن 600 من أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بكفاءات علمية متنوعة وخبرات دولية مرموقة. وترتبط الجامعة باتفاقيات تعاون إستراتيجية طويلة الأمد مع 31 مؤسسةً أكاديميةً رائدةً حول العالم. هذه الاتفاقيات من شأنها ضمان تقديم تعليمٍ بأفضل المعايير العالمية. يقع المقر الرئيس لجامعة الشارقة في مدينة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، بالإضافة إلى وجود خمسة فروع منتشرة في مختلف مناطق إمارة الشارقة. أما المجمع الطبي للجامعة فيضم كليات الطب وطب الأسنان والصيدلة والعلوم الصحية ومختبرات البحوث الطبية والمستشفى الجامعي ومستشفى الأسنان. بالإضافة إلى مراكز التدريب الإكلينيكية الإقليمية.

منظومة ضمان الجودة في جامعة الشارقة

تهدف منظومة الفاعلية المؤسسية في جامعة الشارقة إلى تحقيق التكامل والتناغم بين أنشطة الجامعة المتعلقة بالجودة والأداء مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع في طبيعة الكليات والبرامج المطروحة وأهدافها ومخرجاتها التعليمية. ويمكن أن تقسم البرامج المطروحة في الجامعة إلى أربع فئات رئيسية، وهي:

- البرامج التي تطبق نظام الساعات المعتمدة الموزعة على الفصول الدراسية، وتضم هذه الفئة الغالبية العظمى من برامج الجامعة.
- البرامج التي تطبق نظام المنهج السنوي المتكامل والتي تستخدم نظام التعلم التعاوني وأسلوب حل المعضلات كأساس للعملية التعلمية (برامج كليات الطب وطب الأسنان).
- البرامج التي تطبق أسلوب التعلم التطبيقي والاستكشاف والإبداع (برامج كلية الفنون الجميلة والتصميم).
- البرامج التي تطبق أسلوب التعليم المهني (برامج كلية المجتمع).

وتسعى الجامعة إلى التأقلم مع هذا التنوع بتوفير بيئة تعليمية مرنة تتيح لها تطبيق طرائق كمية ونوعية متكاملة في قياس مستوى التحصيل الأكاديمي وتقويم فاعلية المساقات والبرامج. وتستخدم نتائج المستخلصة هذه الطرق فيما بعد كمدخلات رئيسية في عملية صنع القرار والتحسين المستمر على مستوى المساقات والبرامج والكليات والجامعة ككل.



رسم توضيحي 1: النظم التعليمية المطبقة في جامعة الشارقة.

صممت إجراءات ضمان الجودة والفاعلية المؤسسية المتبعة في جامعة الشارقة بهدف تزويد الطلبة بتجربة تعلمية عالية الجودة تماشيا مع مهمة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية. في البداية، تحدد الكليات في خططها الاستراتيجية الأهداف المرجوة والمخرجات التعلمية المتوقعة للبرامج والمساقات التي تطرحها وفقا لمهمة البرامج الأكاديمية وأهدافها، والتي تصمم بدورها لخدمة مهمة الجامعة وأهدافها العليا الموضحة في الخطة الاستراتيجية للجامعة. كما يراعى عند تصميم البرامج وتحديد أهدافها ومخرجاتها التعلمية الالتزام بمعايير ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي المعنية بالإضافة إلى الاستفادة من أفضل الممارسات المطبقة في البرامج الشبيهة على المستويين المحلي والدولي. وتقوم الكليات بعملية توثيق وتحديث نتائج تقويم فاعلية البرامج ومساقاتها وتضمينها في التقارير المعمول بها على مستوى الجامعة بالصورة التي تكفل حفظها والاستفادة منها في عملية التحسين المستمر.

أوجه من جوانب تطبيق منظومة ضمان الجودة في جامعة الشارقة

الاعتماد الأكاديمي

تقدم جامعة الشارقة أكبر عدد من البرامج الأكاديمية المعتمدة مقارنةً مع الجامعات الأخرى في دولة الإمارات العربية المتحدة. حيث تغطي برامجها مجالات متنوعة في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والهندسة، والعلوم الطبيعية والحياتية، والعلوم الطبية والصحية، والقانون والشريعة والدراسات الإسلامية، والفنون الجميلة والتصميم، والاتصال، والصحافة وإدارة الأعمال. تطرح الجامعة حالي ما يقارب 90 برنامجاً أكاديمياً، منها 51 برنامج بكالوريوس، 17 برنامج ماجستير، 7 برامج دكتوراه، وبرنامج دبلوم عالي و13 برامج دبلوم.

الاعتماد المحلي

الجامعة حاصلة على ترخيص من هيئة الاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات العربية المتحدة منذ نشأتها في عام 1997، والذي يتم تجديده بصورة دورية كل خمس سنوات. كما أن كافة برامجها حاصلة على الاعتماد المبدئي أو الكامل أو تجديد الاعتماد من قبل هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات.

الاعتماد والاعتراف الدولي

تتمثل السياسة العامة لجامعة الشارقة في ضمان أن كافة برامجها تُطرح وفقاً لأعلى المستويات الدولية من حيث التنوع والمحتوى. لذلك تسعى الجامعة إلى الحصول على الاعتماد والاعتراف الكامل لبرامجها من المؤسسات الدولية المرموقة وفقا لما يتناسب مع التخصصات الأكاديمية المختلفة. والجامعة الآن بصدد استكمال ملف الاعتماد الدولي الخاص بالرابطة الجنوبية للكليات والمدارس (SACS) والمتوقع استكماله في النصف الأول من العام 2016. كما حصل عدد من برامج كلية العلوم على اعتراف الرابطة الملكية البريطانية في مجالات الكيمياء والتقنية الحيوية.

اعتماد ABET (مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا)

حصلت كلية الهندسة على الاعتماد الأكاديمي من مجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا الأمريكي للبرامج التالية:

- الهندسة المدنية
- الهندسة الكهربائية والإلكترونية
- هندسة الحاسوب
- الهندسة الصناعية والإدارة الهندسية

وقد قامت الجامعة مؤخرا بتقديم طلب اعتماد ABET لبرامج علوم الحاسوب المطروحة في كلية العلوم بالإضافة إلى انضمام برامج البكالوريوس في التقنية الحيوية والبكالوريوس في الكيمياء إلى قائمة المتقدمين لهذا الاعتماد في المرحلة القادمة.

كليات العلوم الطبية والصحية

تم اعتماد معهد الشارقة الإكلينيكي والجراحي كمركز للتدريب والاختبارات الطبية من قبل الكلية الملكية للجراحين في إنجلترا. بالإضافة إلى ذلك فإن البرامج التي يقدمها معهد الشارقة الإكلينيكي والجراحي معتمدة من قبل الاتحاد الدولي للجراحة وعلاج السُمنة والاضطرابات الأيضية، ومن الرابطة الأوروبية لجراحة المنظار. كما تم اعتماد معهد الشارقة الإكلينيكي والجراحي كمركز تدريب من قبل الجمعية الأمريكية لأمراض القلب.

تقويم فاعلية البرامج والمساقات

تقويم فاعلية البرامج

يقوم منسقو البرامج في جامعة الشارقة بإعداد تقارير تقويم البرامج الأكاديمية ورفعها إلى مجلس عمداء الكليات لاعتمادها بصورة دورية. تشمل تقارير تقويم البرامج نبذة عن البرنامج وأهدافه ومخرجاته التعلمية والتي تصاغ في صورة واضحة تبين العلاقة بينها وبين أهداف البرنامج ومن ثم أهداف الجامعة. كما يتم توضيح أساليب التقويم التي يتم اتباعها لقياس أداء البرنامج وضمان جودته. بعض الأساليب المباشرة للتقويم والمتبعة على مستوى الجامعة تشمل: تطور أداء الطلبة الأكاديمي وانجازاتهم، مشاريع التخرج والامتحانات التكوينية والبنائية، تقويم أداء الطلبة في التدريب العملي، مشاريع التخرج والرسائل (لطلبة الدراسات العليا) والملفات الإلكترونية للطلبة. كما يتم استخدام بعض الوسائل الغير مباشرة للتقويم مثل معدلات الالتحاق بالبرنامج والنجاح فيه واستبانات الطلبة الخريجين وجهات التوظيف ومعدلات الاستبقاء والتخرج والتوظيف.

بالإضافة إلى ذلك تشمل تقارير تقويم البرامج على توضيح مفصل لنسب تحقق المخرجات التعلمية باستخدام وسائل القياس المناسبة مع توضيح كيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تحقيق التطور المستمر للبرنامج واتخاذ القرارات المناسبة.

تقويم فاعلية المساقات

يقوم أعضاء الهيئة التدريسية بإعداد تقارير تقويم المساقات ورفعها إلى منسقي البرامج ثم عمداء الكليات لاعتمادها بصورة دورية. توضح تقارير تقويم المساقات التوصيف المختصر للمساقات وأهدافها بالإضافة إلى طرق التدريس والتقويم المتبعة وغيرها من البيانات المتعلقة. كما تستعرض التقارير المخرجات التعلمية المتوقعة للمساقات بصورة واضحة تبين العلاقة بينها وبين المخرجات التعلمية للبرنامج. كما يتم توضيح أساليب التقويم التي يتم اتباعها لقياس أداء المساق وضمان جودته. بعض الأساليب المباشرة للتقويم والمتبعة على مستوى الجامعة تشمل: التحصيل الأكاديمي للطلبة، اختبارات منتصف الفصل والاختبارات النهائية، الأنشطة الصفية والاصفية، الواجبات وأنشطة حل المشكلات، التجارب العلمية والمختبرية. كما تشمل تقارير تقويم المساقات على تحليل توزيع الدرجات الدراسية للطلبة ومعدلات التسجيل والتغذية الراجعة من الطلبة والمدرس. بالإضافة إلى ذلك تشمل تقارير تقويم المساقات على توضيح مفصل لنسب تحقق المخرجات التعلمية باستخدام وسائل القياس المناسبة مع توضيح كيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تحقيق التطور المستمر للمساق واتخاذ القرارات المناسبة.

التغذية الراجعة من الطلبة

تعد أراء الطلبة من أهم طرائق التقويم المطبقة ضمن منظومة ضمان الجودة المتكاملة في التعليم العالي، حيث ما زالت التغذية الراجعة من الطلبة تمثل مصدرا مباشرا لجمع البيانات المستخدمة في قياس الأداء سواء على مستوى أداء الهيئة التدرسية أو على مستوى تقويم فاعلية المساقات والبرامج[12]. ومع مرور الوقت يشهد دور الطلبة في العملية التعليمية نموا ملحوظا ليتخطى تقييم أعضاء الهيئة التدريسية والمساقات ويشمل تصميم المناهج و تطوير البيئة التعلمية وطرائق التعلم والتعليم وتحسين العمليات والإجراءات الإدارية المؤسسية إلى جانب تحسين وتطوير طرح المساقات الدراسية والبرامج الاكاديمية بشكل عام[7]. ولا تخفى الفائدة الكبيرة التي تجنيها المؤسسات التعليمية من تفعيل دور الطلبة وإشراكهم في التجربة التعلمية حيث تنعكس نسب رضا الطلبة بصورة مباشرة على معدلات الاستبقاء والتخرج ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي وتحسين سمعة الجامعية في الداخل والخارج بالإضافة إلى استعداد الطلبة للتواصل مع المؤسسة في مرحلة بعد التخرج[15].

يتم الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة في جامعة الشارقة باستخدام خمسة نماذج رئيسية وهي: (1) استبانة تقييم المساق، (2) استبانة الطلبة المتوقع تخرجهم، (3) استبانة رضا الطلبة، (4) استبانة الطلبة الجدد، و (5) استبانة الخريجين. كما يتم الحصول على التغذية الراجعة من مدرسي المساقات ومسؤولي الأقسام الإدارية المساندة وجهات التوظيف بصورة دورية لتضمين النتائج المستخلصة في عملية صنع القرار وتحسين الأداء.

بعد الانتهاء من جمع البيانات تقوم عمادة ضمان الجودة والفاعلية المؤسسية والاعتماد بتحليلها وتحويلها إلى شكل جداول وأشكال توضيحية مقارنة وإرسال نتائج التحليل إلى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام كل حسب تخصصه وذلك لاستخدامها في عملية التحسن المستمر وضمان الجودة. كما يتاح لعضو الهيئة التدريسية الاطلاع على جميع النتائج والتحليلات المتعلقة بالمساقات التي يدرسها من خلال البوابة الالكترونية للجامعة. هذا ويتم التواصل مع الطلبة في بداية كل فصل دراسي لاستعراض ما تم تنفيذه بناء على نتائج التغذية الراجعة المستخلصة سابقا سواء على مستوى المساقات أو البرامج أو الخدمات الجامعية بشكل عام سواء وذلك عن طريق موقع الجامعة أو نظام البلاك بورد أو بوابة الجامعة أو البريد الشخصي للطلبة أو من خلال ممثلي مجلس الطلاب على مستوى الجامعة في اجتماعاتهم الدورية.

كما تلعب اللجان الدائمة والمؤقتة على مستوى الجامعة دورا فعالا في منظومة التطور والتحسن المستمر وذلك من خلال الاجتماعات الدورية مع مختلف الجهات المعنية سواء من داخل الجامعة أو من خارجها. حيث تتيح هذه الاجتماعات الفرصة لعرض نتائج التقويم المستمر على اللجان الاستشارية المتخصصة من داخل الجامعة وخارجها بهدف مناقشتها في إطار من الشفافية والموضوعية واتخاذ القرارات الازمة.

التحصيل الأكاديمي

تعتبر عملية تجميع البيانات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي للطلبة و تحليلها ونشرها بشكل دوري إحدى أهم مسؤوليات وحدة البحوث المؤسسية (IRU) – وهي وحدة متكاملة ضمن عمادة ضمان الجودة، والفاعلية المؤسسية والاعتماد، لتلعب دورا محوريا في اتخاذ القرارات الاستراتيجية السليمة. وقد أظهرت نتائج تحليل التحصيل الأكاديمي للطلبة خلال السنوات السابقة سواء من خلال دراسات المعدلات الفصلية والتراكمية أو من خلال تحليل توزيع الدرجات العديد من نقاط القوة بالإضافة إلى إلقاء الضوء على مجالات مختلفة للتحسين والتي أدت بدورها إلى مجموعة من الاجراءات التصحيحية التي تم اتخاذها على مر السنين مما ساهم في تعديل متوسط نسب التحصيل الأكاديمي على مستوى المساقات والبرامج بشكل عام.

برنامج التعليم العام

يعتبر برنامج التعليم العام مكونا هاما من مكونات البرامج الأكاديمية للمساهمة في بناء الشخصية المتكاملة للطالب من حيث الثقافة العامة ومهارات التواصل وغيرها. ويتم مراجعة برنامج التعليم العام بشكل دوري بناء على التغذية الراجعة من أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة الجامعة ورابطة الخريجين. وقد ساهمت تحليل نتائج التغذية الراجعة من الطلبة في إلقاء الضوء على بعض جوانب التكرار في محتويات بعض المساقات المطروحة. وبناء عليه تم استحداث برنامج مطور للتعليم العام بهدف التغلب على هذه الملاحظات لتحقيق أهداف البرنامج والجامعة بصورة أفضل.

الإرشاد الطلابي

أدى تطوير أنشطة الإرشاد الطلابي ونشر دليل تعليمات الإرشاد بالإضافة إلى تنظيم فعاليات متنوعة في مجال الإرشاد إلى تعزيز استراتيجيات التدخل للتعامل مع الحالات الطلابية التي تستدعي المساعدة على الصعيدين الأكاديمي والشخصي. كما أضاف مساق "الإرشاد والتوجيه" الكثير للطلبة من حيث التوعية العامة بسياسات واجراءات الجامعة في التعامل مع الحالات الطلابية والمرافق المتوفرة لدعم الطلبه في هذا الجانب. وقد أشارت النتائج المستخلصة من الطلبه وأعضاء الهيئة التدريسية إلى أن المساق يحقق أهدافه في إكساب الطلبه عدد من المهارات الأساسية التي من شأنها أن تدعمهم في مرحلة الدراسة الجامعة والمهنية.

النجاح الطلابي

استحدثت الجامعة مركز النجاح الطلابي بهدف تقديم عدد من الخدمات والأنشطة المعنية بتطوير المهارات الذهنية والثقافية والبدنية والثقافية والأخلاقية للطلبة. يسعى المركز إلى بلورة مهارات الطلبة وصقلها ليكونوا أعضاء إيجابيين وفعالين ومنتجين في حياتهم ومجتمعاتهم. وينعكس أداء المركز بصورة مباشرة وغير مباشرة على الأداء الأكاديمي للطلبة بشكل خاص وتجربتهم التعلمية بشكل عام.

التدريب

تم تطوير مركز التدريب الطلابي ليلعب دوره بشكل فعال في منظومة التعلم في الجامعة على مستوى الكليات والبرامج. ويتم متابعة أداء المتدربين بصورة لصيقة بهدف تقويم العملية والتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي وتحقيقه لأهدافه. ولا يخفى دور التدريب الميداني في جانب مهم من المخرجات التعليمية للبرامج الأكاديمية لما يتيحه للطلبة من فرص واقعية لممارسة المهارات المكتسبة والتطوير المستمر والاستقلالية في الأداء وأسس العمل الجماعي.

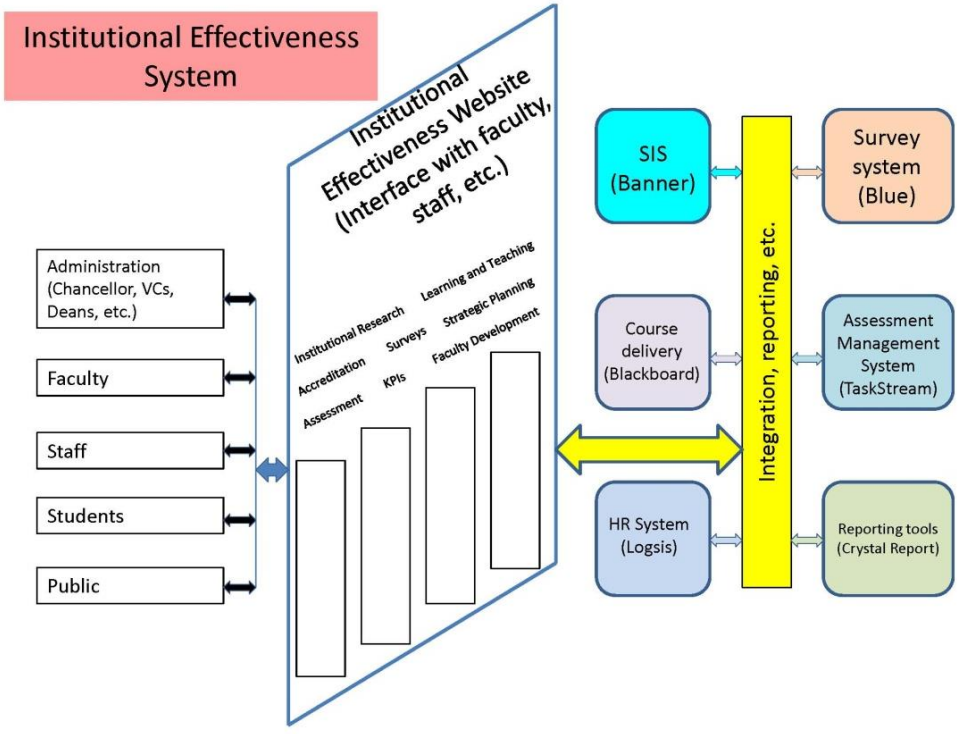
وتقوم الجامعة بتطبيق برنامج التبادل الطلابي وتنظيم برامج التدريب العملي داخل وخارج الدولة بهدف إثراء الخبرة الطلابية.

المكتبة ومصادر التعلم

أثرت المصادر المحدثة للتعلم بما فيها المراجع الألكترونية والمطبوعة عملية التعلم والتعليم بالإضافة إلى تأثيرها المباشر على مستوى أداء الطلبة. كما ساهمت الأنشطة التعريفية بمصادر التعلم وكيفية استخدامها والمقدمة بصورة دورية لأعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية والطلبة في تفعيل دور المكتبة ومصادر التعلم في دعم العملية التعليمية. وقد تم مؤخرا تعديل ساعات العمل في مكتبات الجامعة بناء على التغذية الراجعة من الطلبة في ضوء تزايد المتطلبات الأكاديمية والبحثية في الجامعة والانفجار المعلوماتي.

تقنية المعلومات

شهدت خدمة تقنية المعلومات تطورا ملحوظا في جامعة الشارقة خلال السنوات السابقة، وذلك من خلال نشر الوعي التقني وتزويد ما يقارب 90% من الفصول الدراسية في الجامعة بأنظمة تدريس ذكية وتفاعلية وزيادة الطاقة التخزينية بما يزيد عن نسبة 250% و تطوير البنية التحتية لشبكات الجامعة. كما تم تفعيل نظم "بانر" على مستوى المؤسسة و نظام "بلاكبورد" على مستوى جميع برامج ومساقات الجامعة. وقد ساهمت هذه التحسينات بصورة مباشرة في تحقيق عدد من الأهداف مثل تفعيل دور الطلبة مع العملية التعلمية وتعزيز التعلم الذاتي وتطوير قنوات التواصل بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية وإثراء الفصول الدراسية بشكل عام. ومن أبرز أوجه توظيف المصادر التقنية في الجامعة في خدمة منظومة الفاعلية المؤسسية تفعيل نظام الاستبانات الالكترونية ونظام التقويم الألكتروني.



رسم توضيحي 2: منظومة الفاعلية المؤسسية المتكاملة المطبقة في جامعة الشارقة.

الخدمة المجتمعية

يتم إشراك الطلبة في عدد كبير من الأنشطة المجتمعية وذلك من خلال مشاريع التخرج وخدمات التطوير الوظيفي والتدريب الميداني وغيرها من الفعاليات. ونظم الطلبة العديد من الأنشطة والمؤتمرات الطلابية على المستوى الدولي والإقليمي والوطني. وتوضح نتائج تحليل رضا الطلبة الاستفادة الكبيرة من المشاركة في أنشطة الخدمة المجتمعية.

الخلاصة (Conclusion)

لايكفي استنساخ نموذج للجودة والتطوير مطبق بنجاح في مؤسسة ما وتطبيقه في مؤسسة أخرى بهدف الحصول على نتائج مشابهة[13]. فمن الضروري الأخذ في الاعتبار الظروف التاريخية والثقافية والاجتماعية وثقافة الجودة للمؤسسة وتطوير استراتيجيات تتناسب مع تلك الظروف.

وفي هذه الحالة فمن المأمول أن تتوافر فرصة لهذا التوجه للنجاح. ولقد راعت جامعة الشارقة هذه الاعتبارات أثناء عمليات التخطيط والتنفيذ والمراجعة والتقويم.

يجب إعطاء المزيد من الاهتمام نحو إيجاد آليات فعالة لتبادل أفضل الممارسات بين المؤسسات التعليمية وفي داخل المؤسسة نفسها وكذلك توفير الموارد لدعم التحسين والتطوير المستمر وإشراك أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية والطلبة في منظومة الجودة الشاملة، ومن الطبيعي أن يكون هناك تباين بين المؤسسات في تنفيذ ذلك حسب أولوياتها وإمكانياتها وآليات العمل فيها.

تتنامى بشكل ملحوظ أهمية تهيئة بيئة مناسبة لإشراك الطلبة في التقويم والذي يؤدي المزيد من التعاون والشعور بالمسؤولية لدى المؤسسة وأعضاء هيئة التدريس لدعم تعلم الطلبة على مستوى المحتوى وطرق التعلم والتعليم والتقويم.

المراجع (References):

1. Avdjieva, M. and Wilson, M. (2002). *Exploring the development of quality in higher education.* Managing Service Quality, 12 (6), 372 – 383.
2. Becket, N. and Brookes, M. (2005). *Analysing Quality Audits in Higher Education*. Brookes eJournal of Learning and Teaching, 1 (2), 1-12.
3. Borahan, N. G. and Ziarati, R. (2002). *Developing Quality Criteria for Application in the Higher Education Sector in Turkey,* Total Quality Management, 13 (7), 913-926.
4. Brookes, M. (2003). *Evaluating the Student Experience: An Approach to Managing and Enhancing Quality in Higher Education*, Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 2 (1), 1 -9.
5. Brookes, M. and Downie, N. (2002). *Managing Change: The Value of Student Feedback*, EuroCHRIE Congress 2002, Barcelona.
6. D'Andrea, V-M. and Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education: a whole institution approach. Maidenhead,* Open University Publishing/McGraw-Hill Education.
7. Elassy, N. (2013). *A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level*, Quality Assurance in Education, 21 (2), 162-198.
8. Gordon, G. and Owen, C. (2007). *Cultures of Quality Enhancement: a short overview of the literature for higher education policy makers and practitioners.* The Scottish Higher Education Enhancement Committee (SHEEC) and QAA, Scotland.
9. Harvey, L. (2006). *Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies,* Quality in Higher Education, 12 (3), 287-290.
10. Harvey, L. and Stensaker, B. (2008). *Quality culture: understandings, boundaries and linkages'.* European Journal of Education, 43 (4), 427- 442.
11. Jackson, N. (1998). Academic Regulation in UK Higher Education: part 1 current practice and conceptual frameworks', Quality Assurance in Education, 6 (1), 5-18.
12. Keane, E. & Mac Labhrainn, I. (2005), Obtaining Student Feedback on Teaching & Course Quality, Centre for Excellence in Learning & Teaching, briefing paper 2.
13. Lillis, D. (2007). Steering by Management – Towards an integrated planning and evaluation framework in higher education institutes. Embedding Quality Culture in Higher Education: selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance.
14. Powell, A., Hunt, A., and Irving, A. (1997). Evaluation of Courses by Whole Student Cohorts: a case study. Assessment and Evaluation in Higher Education, 22 (4), 397 404.
15. Wilkins, S. & Balakrishnan, M. S. (2013). Assessing student satisfaction in transnational higher education, International Journal of Educational Management, 27 (2), 143-156.
16. الحربي، ح. (2011). *المعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة والتهيئة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى*، دراسة ميدانية لقسم الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى. 17 (2)، 11–107.

17. دودين، ح. (2007). *تقويم المخرجات التعليمية للبرامج العلمية الجامعية كأساس ضمان الجودة*، معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، كتاب المؤتمر السنوي الثاني. 193–207.

18. كرار، ه و علي، ه. (2014). *اتجاهات تطبيق ضمان الجودة بجامعة الملك فيصل*، مجلة الآداب، 32، 193–213.

واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية بمعهد الدراسات والبحوث البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس اعداد

د/عصام جمال سليم غانم

مدرس بقسم تقويم الموارد الطبيعية والتخطيط لتنميتها

معهد الدراسات والبحوث البيئة /جامعة مدينة السادات

بحث مقدم المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي IACQA'2016

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى الكشف عن واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات. ولتحقيق هذا الهدف، استعان الباحث بمنهج البحث الوصفي القائم على المسح بالاستبيان على عينة قوامها (40) من أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة مدينة السادات.

أولا: مقدمة البحث

مع تزايد الاهتمام العالمي بحماية البيئة، والحد من التلوث، والحد من المشكلات البيئية المتنوعة، والعمل نحو تحقيق التنمية المستدامة، زاد الاهتمام بالدور الذي تلعبه مؤسسات التعليم العالي والجامعات في حماية البيئة والتنمية المستدامة. وقد أصبحت حماية البيئة والتأكد من الامتثال البيئي في الكليات والجامعات نقطة تركيز رئيسية في تنفيذ البرامج الهادفة لحماية البيئة على مستوى الدولة ككل (نبيل الأعرجي، ومحمد الأنباري، وجبار البيضاني، وعمران محمد، 2010). وفي هذا السياق، يمكن أن تساهم مؤسسات التعليم العالي على نحو دال في تحقيق الاستدامة البيئية من خلال أنشطة التدريس والبحث، ومن خلال تطوير الإدارة البيئية للأصول التي تمتلكها الجامعة (Jones، Thiveou،Panoriou ، Clark، Allan، Roumeliotis Evangelinos،2012).

ومن هنا بدأ التركيز على الحاجة لتطبيق نظم الإدارة البيئية في الكليات، والجامعات وبخاصة في تلك التي يتولد عنها كميات كبيرة من المخلفات، والملوثات الناجمة عن أنشطة البحث العلمي التي تتم بها(Savely،2005 ،8 .P). ومثلما تعمل أنظمة الإدارة المالية على مراقبة النفقات والدخل المتحقق فإن نظم الإدارة البيئية تراقب الأداء البيئي للمنظمة؛ إذ تعمل هذه النظم على دمج الإدارة البيئية في الأنشطة والعمليات اليومية للمنظمة، وكذلك في التخطيط الطويل الأمد للمنظمة (Peng،2009). ويساعد تنفيذ نظم الإدارة البيئية في الجامعة على تقليص تأثير الأنشطة اليومية المتنوعة للجامعة على البيئة كما أنه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الوعي البيئي لدى المهنيين المستقبليين الذين يتخرجون من الجامعة جنباً إلى جنب مع طاقم العمل بهذه الجامعة Jain & Pant)،(2010 .

ووفقاً لـ" توماس" Thomas)،2005 ،(p. 188 "فقد نشأت نظم الإدارة البيئية EMS استناداً إلى أفكار ومبادئ أنظمة إدارة الجودة الشاملة وإدارة الجودة الشاملة البيئية، وما يرتبط بها من معايير عالمية لإدارة الجودة من قبيل معايير الأيزو (ISO 9000) وغيرها من المعايير". وفي هذا الصدد، أصبحت نظم الإدارة البيئية المستندة إلى معايير الأيزو ISO 14001 بمثابة المعايير الدولية المعتمدة للأداء البيئي. وقد تم تقديمها لأول مرة في عام 1996م (Abd-Elkhalek، et. al،2015).

ويركز تطبيق معايير الأيزو14001 ISO في الجامعات على تناول المدى الكامل للتأثيرات البيئية الهامة للجامعة بما في ذلك استهلاك الطاقة، واستخدام الماء، وإدارة المخلفات الصلبة، والتعامل مع المواد الخطرة، والقضايا المتعلقة بالنقل (Jones،et. al، 2012). وفي بعض الأحيان فإنه يتم استخدام نظم الإدارة البيئية وتوسيع نطاقها لكي تتعامل مع قضايا من قبيل التعليم البيئي، وقضايا الصحة والأمان، وزيادة تركيز المناهج على القضايا البيئية، وإدماج القضايا البيئية في الأولويات البحثية لمؤسسات التعليم العالي، وتعزيز التركيز على التربية من أجل التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي (von Oelreich 2004).

ومن الأمثلة على الممارسات البيئية الجيدة في تطبيق معايير إدارة الجودة البيئية الشاملة في الجامعات الحصول على شهادة الأيزو (14001)، وتوافر المباني المصممة لتحقيق الكفاءة في استهلاك الماء وتقليل الصيانة، والكفاءة العالية في استخدام الطاقة، والمباني الطلابية التي تستهلك قدر قليل من الطاقة، واستخدام التهوية الطبيعية، وإعادة التدوير، وتقليل أدوات التنظيف، وتقديم مقررات قصيرة لطاقم العمل بشأن المسؤولية البيئية (Price،2005 ، p. 163).

وتتضمن معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية (ISO) العديد من المتطلبات الرئيسية التي يتعين على المنظمات المختلفة (ومن بينها الجامعات) تحقيقها من قبيل إعداد سياسة بيئية واضحة المعالم لتوجيه

المنظمة، وتوفير الكوادر البشرية والبنى الإدارية الملائمة، وتصميم عمليات لتحديد وتقويم التأثيرات البيئية لأنشطة المنظمة، وتحديد غايات وأهداف بيئية واضحة، والقيام بعمليات تدقيق بيئي مستمرة، وتخطيط المراجعات البيئية (Thomas، 2005، p. 198) .

ومن الأهمية بمكان أن تكون الجامعات قادرة على تطبيق وتحقيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، والتغلب على ما يحول دون تطبيق هذه المعايير من معوقات فردية أومعوقات تنظيمية وإدارية، أو معوقات مادية وتقنية وهو ما يتم تناوله في البحث الحالي.

1-1 مشكلة البحث وتساؤلاته

من خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بمدينة السادات، لاحظ عدم وجود رؤية إستراتيجية لدور المعهد في تحقيق التنمية المستدامة بالمجتمع، وعدم وجود هدف استراتيجي لتحويل المعهد لمؤسسة علمية بحثية "مستدامة" بالرغم من كونه معني بالأساس بالبحوث التي تُجرى في مجال البيئة،_ على الرغم من كون المعهد اول معهد للدرسات العليا بمصر يتم اعتماده من قبل الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد_ وعلاوة على ذلك لاحظ الباحث بشكل مبدئي قصور في تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية بالمعهد. وبالرجوع للدراسات السابقة، لوحظ عدم وجود أي دراسات سابقة عربية أو مصرية – على حد علم الباحث الحالي – تتناول واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية (الأيزو ISO 14001) في مؤسسات التعليم العالي؛ كما بينت الدراسات الأجنبية وجود العديد من المعوقات لتطبيق هذه المعايير في الجامعات، ومرد ذلك إلى النظرة التقليدية لنظم الإدارة البيئية بشكل تقليدي على أنها أقل أهمية في العديد مؤسسات التعليم العالي Price، (2005). الأمر الذي دفع الباحث للتفكير في إجراء بحث علمي ميداني يتناول درجة تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، وما يحول دون تطبيق هذه المعايير من معوقات. ويمكن صياغة هذه المشكلة من خلال طرح تساؤل رئيس مؤداه: "ما واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات؟". ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس، مجموعة التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية التي يجب أن تتوافر في مؤسسات التعليم العالي؟

2- ما درجة تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات؟

3- ما معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات؟

2-1 أهداف البحث

- تحديد معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية التي يجب أن تتوافر في مؤسسات التعليم العالي المختلفة.
- وصف درجة تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية استناداً إلى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات.
- الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات.

3-1 أهمية البحث

يمكن إبراز أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية وذلك على النحو التالي:

أ- الأهمية النظرية للبحث:

- يعد هذا البحث – على حد علم الباحث- الأول من نوعه الذي يتناول درجة تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية ومعوقات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي المصرية.
- يمكن الاستفادة من هذه النتائج في إجراء بحوث ودراسات علمية تتناول تقديم تصورات مقترحة لسبل تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في مؤسسات التعليم العالي المصرية، والعمل باتجاه التغلب على معوقات تطبيقها.
- يمكن الاستفادة من الاستبيان المقدم في البحث الحالي كأداة لرصد واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في العديد من الجامعات المصرية.

ب- الأهمية التطبيقية للبحث:

- ربما يساعد تحديد معوقات تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية المسئولين في وضع خطط إستراتيجية للتغلب على هذه المعوقات، وتحسين جودة الأداء البيئي لها.
- يمكن الاستفادة من هذا البحث في إعداد برامج تدريبية مقترحة للإداريين، وأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي المصرية لتحسين معرفتهم ومهاراتهم المرتبطة بتطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.

4-1 حدود البحث

يلتزم الباحث بالحدود التالية الذكر:

أ- الحدود المكانية والبشرية: يتم تطبيق البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس في معهد الدراسات والبحوث البيئية بمدينة السادات.

ب- الحدود الزمنية: يتم تطبيق البحث خلال العام الدراسي 2015-2016م.

ج- الحدود الموضوعية:

- يقتصر هذا البحث على رصد واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باستخدام الاستبيان كأداة وحيدة لجمع البيانات.
- يقتصر البحث على وصف واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية كما هي على أرض الواقع بدون تدخل من الباحث أو تقديم مبادرات لتفعيل هذا الواقع.
- يستند البحث إلى معايير الأيزو ISO 14001 كمعايير لنظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.
- يشتمل قياس معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية على المعوقات الفردية، والإدارية والتنظيمية، والتقنية والمادية.

1-5 مصطلحات البحث

إدارة الجودة الشاملة البيئية: Total Quality Environmental Management

تشير إدارة الجودة البيئية الشاملة إلى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (مثل التطوير المستمر، وتطبيق مدخل النظم) على الإدارة البيئية (Raizada،1998، p. 4). كما تشير إدارة الجودة الشاملة البيئية إلى مجموعة من الممارسات الإدارية التي تعمل على تقليص أو منع التلوث البيئي والتي يتم تطبيقها استنادا إلى أساليب إدارة الجودة الشاملة Albero،(1999). وفي البحث الحالي، يتم تبني التعريف الأخير.

نظم الإدارة البيئية: Environmental management system (EMS)

وفقاً لـ" سبيزر"Spitzer ،1999، (p. 34) تشير نظم الإدارة البيئية إلى "الإطار الإجمالي لإدارة تأثيرات المنظمة والأفراد على البيئة ومن أمثلتها القوانين والتشريعات البيئية، والأنظمة الاقتصادية والمالية. وتركز هذه الأنظمة بشكل عام على الأنشطة الإنسانية التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على البيئة، ومراعاة حماية البيئة في نفس الوقت الذي يتم فيه العمل على زيادة فرص التطوير المتاحة". كما تُعرف نظم الإدارة البيئية على أنها مجموعة من العمليات والممارسات التي تمكن المنظمة من تقليص تأثيراتها السلبية على البيئة، وزيادة كفاءة تشغيلها، كما تقدم هذه النظم مدخلاً منظماً لتخطيط وتطبيق قياسات حماية البيئة (Peng،2009، P. 1-2). ويعرف الباحث الحالي نظم الإدارة البيئية على أنها "جزء من المنظومة الإدارية للمنظمة يتضمن تطبيق العمليات والوظائف الإدارية الرئيسية بهدف تحسين الأداء البيئي للجامعة، ودعم تحقيق مفهوم الجامعة المستدامة بها، ويشارك في تحقيق أهداف هذه النظم كل من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة".

معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية:

يقصد بهذه المعايير في البحث معايير الأيزو (ISO 14001) والتي تتضمن 16 معيار رئيسي وهي: وجود سياسة بيئية مكتوبة في المعهد، وتحديد الأنشطة التي يمكن أن تؤثر على البيئة، وتطوير برامج بيئية ذات أهداف عامة وإجرائية محددة، وتطبيق إجراءات لتحديد المتطلبات القانونية القابلة للتطبيق على القضايا البيئية، وتكليف أفراد محددين بالمسئوليات المتعلقة بالقضايا البيئية، وإعداد تقارير عن الأداء البيئي وتقديمها للإدارة العليا بالمعهد على أساس اعتيادي، وتدريب الأفراد الذين قد يؤدي ما يقومون به من إجراءات لتأثيرات سلبية على البيئة، والاحتفاظ بتوثيق فيما يتعلق بالاتصالات الداخلية والخارجية المتعلقة بالشئون البيئية، وإعداد نظام لضمان عمل الموظفين وفقاً للإصدارات الأكثر حداثة من الإجراءات البيئية، وأن تكون هناك خطة للاستعداد والاستجابة للطوارئ البيئية المؤسسة، ومراقبة وقياس العمليات التي يمكن أن يكون لها تأثير بيئي، وأن تكون لدى المعهد إجراءات لتصحيح أي أنشطة لا تطابق المعايير البيئية، وإجراء عمليات تقويم داخلية اعتيادية للبرامج البيئية، وإجراء عمليات تقييم بيئية يقوم بها أطراف من خارج المعهد للبرنامج البيئي المتبع، وعمل مراجعة دورية للبرنامج البيئي من قبل الإدارة العليا للمعهد.

وتقاس درجة تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية بإجابات أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحث على القسم الأول من الاستبيان المستخدم في البحث الحالي، والتي تحدد مدى تطبيق كل معيار من المعايير الستة عشر لنظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.

معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية: Barriers

تُعرف هذه المعوقات بأن الصعوبات والمشكلات والتحديات التي تحول دون تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية استناداً إلى آراء أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحث الحالي والتي تعكسها إجاباتهم عن القسم الثاني من الاستبيان المطبق في البحث الحالي والذي يرصد المعوقات الفردية، والمعوقات الإدارية والتنظيمية، والمعوقات المادية والتقنية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية.

رابعاً: إجراءات البحث

3-1 منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي والإجابة عن تساؤلاته تم الاعتماد على منهج البحث الوصفي القائم على المسح بالاستبيان. ويعد هذا المنهج مناسب للبحث نظراً لأنه يهدف إلى رصد واقع تحقق معايير الأيزو 14001 في معهد الدراسات والبحوث البيئية، فضلاً عن تحديد معوقات تحقيق هذه المعايير من وجهة نظر المشاركين في البحث.

3-2 عينة البحث

تم تطبيق البحث على جميع أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بمدنية السادات والبالغ عددهم (45) عضو، وقد أتم

(40) منهم الإجابة عن أداة البحث بمعدل استجابة يبلغ (89 %).
ويصف الجدولين التاليين عينة البحث:

جدول (1): توزيع المشاركين في البحث بحسب المرتبة العلمية

المرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	1	% 2.5
أستاذ متفرغ	1	% 2.5
أستاذ مساعد	13	% 32.5
مدرس	21	% 52.5
مدرس مساعد	4	% 10
المجموع	40	% 100

جدول (2): توزيع المشاركين في البحث بحسب القسم العلمي

المرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
مسوح الموارد الطبيعية في النظم البيئية الصحراوية	10	% 25
تقويم الموارد الطبيعية والتخطيط لتنميتها	12	% 30
التنمية المتواصلة للبيئة الصحراوية وإدارة مشروعاتها	18	% 45
المجموع	40	% 100

3-3 أداة البحث

تم جمع البيانات في هذا البحث باستخدام أداة واحدة وهي: "استبيان" واقع تطبيق معايير
نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" والذي أعده الباحث.

وفيما يلي وصف إجراءات إعداد وتقنين هذا الاستبيان:

أ- **تحديد الهدف من الاستبيان:** هدف إعداد استبيان "واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" لجمع البيانات المتعلقة بآراء أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بشأن مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، وما يحول دون هذا التطبيق من معوقات.

ب- تحديد المحاور الرئيسية التي يتألف استبيان: في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته، تألف الاستبيان من قسمين رئيسيين أولهما يتضمن مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، والثاني يتضمن معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.

ج- صياغة عبارات الاستبيان:

تم عمل مراجعة شاملة للأدبيات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة البيئية، ونظم الإدارة البيئية، ومعايير جودة نظم الإدارة البيئية، كما تم الإطلاع على معايير الأيزو ISO 14001 لجودة نظم الإدارة البيئية، كما تم الإطلاع على أدوات جمع البيانات في عدد من الدراسات الميدانية التي تناولت معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في عدة دول (ومن بينها دراسات كل من: Arvidsson، & Nolan، Gareth؛ 2004 ،Savely؛ 2004 ،Curkovic؛ 2005 ،Nicolaides؛2005 ،Price et. ، 2006 ،Peng؛ et. al؛ 2008 ،Taddei-Bringas؛al 2009 ، 2008 ،Jones؛Jain & Pant؛ 2010 ،et. al؛ 2012). واستناداً إلى هذه الدراسات والأدبيات، تم صياغة العبارات التي يمكن أن تشتمل عليها الصورة الأولية للاستبيان.

د- إعداد الصورة الأولية للاستبيان

تألف الاستبيان بصورته الأولية من قسمين رئيسيين وهما:

- القسم الأول: مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" ويشتمل هذا القسم على 16 عبارة وأمام كل عبارة مقياس ليكرتي ثلاثي التدريج يتضمن ثلاث بدائل للإجابة وهي: "تنطبق"، و"إلى حد ما"، و"لا تنطبق".
- القسم الثاني: معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ويتألف القسم الثاني من ثلاث محاور رئيسية وهي:

1- المعوقات الفردية: ويشتمل هذا المحور على 8 عبارات.

2- المعوقات الإدارية والتنظيمية: ويشتمل هذا المحور على 8 عبارات.

3- المعوقات المادية والتقنية: ويشتمل هذا المحور على 9 عبارات.

وبذلك اشتملت الصورة الأولية لهذا القسم على 25 عبارة، وأمام كل عبارة مقياس ليكرتي ثلاثي التدريج يتضمن ثلاث بدائل للإجابة وهي: "موافق"، و"إلى حد ما"، و"غير موافق".

هـ- التأكد من صدق وثبات الاستبيان

للتحقق من صدق الاستبيان، تم استخدام طريقة "صدق المحكمين" أو "الصدق الظاهري" وذلك بعرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجالات الإدارة والتربية (ملحق رقم 1) لاستطلاع آرائهم بشأن الاستبيان، والحكم على مدى صدقه في قياس ما وضع لقياسه من خلال توضيح آرائهم بشأن مدى صدق عبارات الاستبيان في قياس مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية ومعوقات هذا التطبيق، ودقة العبارات من الناحية العلمية، وتعديل صياغة العبارات، والحكم على مدى صدق انتماء كل عبارة إلى المحور الذي تندرج تحته، والحكم على دقة تصنيف محاور معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، والحكم على مدى دقة التدريج الثلاثي المستخدم في الاستبيان،

وحذف أو إضافة أي عبارات للاستبيان. وقام الباحث بحساب متوسط تقديرات لسادة المحكمين لكل عبارة من عبارات الاستبيان وتم الأخذ بنسبة اتفاق (80 %) على الأقل من المحكمين كمؤشر على الصدق الظاهري للاستبيان.

واستناداً إلى آراء السادة المحكمين، تم إجراء تعديلات طفيفة على الصورة الأولية للاستبيان اشتملت على تعديل صياغة بعض عبارات القسم الأول الخاص بمدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، كما تم تعديل صياغة بعض عبارات القسم الثاني الخاص بمعوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية. وتم حذف ثلاث عبارات وهي: "لا تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس المعرفة بسبل الحصول على المعلومات المتعلقة بالتنمية المستدامة والبيئة" من محور المعوقات الفردية، و" ميل الإدارة العليا وطاقم العمل لمقاومة التغيير" من محور المعوقات الإدارية والتنظيمية، و"يُنظر إلى معايير الأيزو ISO 14001 باعتبار أنها ذات متطلبات يصعب تحقيقها" من محور المعوقات المادية والتقنية. كما تمت إضافة العبارة "ضعف الموارد المادية اللازمة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية" إلى محور المعوقات المادية والتقنية" إلى محور المعوقات المادية والتقنية.

وبالإضافة إلى ذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (28) من أعضاء هيئة التدريس من غير المشاركين في البحث الحالي. وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الإجمالية للقسم الأول "مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية". كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في المحاور الثلاثة للقسم الثاني "معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية" والدرجة الإجمالية للقسم، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون درجة كل محور من المحاور الثلاث والدرجة الإجمالية للقسم الثاني وذلك على النحو المبين في الجداول التالية:

جدول (3): الاتساق الداخلي لعبارات القسم الأول من الاستبيان " مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية" (ن = 28)

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.56	0.01	9	0.76	0.01
2	072	0.01	10	0.73	0.01
3	0.81	0.01	11	0.59	0.01
4	0.49	0.01	12	0.64	0.01
5	0.54	0.01	13	0.67	0.01
6	0.61	0.01	14	0.79	0.01
7	0.57	0.01	15	0.82	0.01
8	0.84	0.01	16	0.86	0.01

(القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01 = 0.478)

يتضح من الجدول السابق أن كل عبارات القسم الأول "مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية "ترتبط مع الدرجة الكلية لهذا القسم ارتباطاً دالاً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن جميع عبارات القسم الأول من الاستبيان تتميز بالاتساق الداخلي.

جدول (4): الاتساق الداخلي لعبارات القسم الثاني من الاستبيان" معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية" (ن = 28)

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المحور	1	0.54	0.01	5	0.82	0.01
الأول:	2	0.75	0.01	6	0.56	0.01
المعوقات	3	0.65	0.01	7	0.52	0.01
الفردية	4	0.72	0.01			
المحور	8	0.71	0.01	12	0.78	0.01
الثاني:	9	0.77	0.01	13	0.76	0.01
المعوقات	10	0.63	0.01	14	0.67	0.01

الإدارية والتنظيمية	11	0.59	0.01			
المحور	15	.078	0.01	20	0.80	0.01
الثالث:	16	0.58	0.01	21	0.74	0.01
المعوقات	17	0.64	0.01	22	0.69	0.01
المادية	18	0.56	0.01	23	0.61	0.01
والتقنية	19	0.81	0.01			

(القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01 = 0.478)

يتضح من الجدول السابق أن كل عبارات القسم الثاني "معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية "ترتبط مع الدرجة الكلية لهذا القسم ارتباطاً دالاً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس تتميز بالاتساق الداخلي.

جدول (5): الاتساق الداخلي لمحاور القسم الثاني من الاستبيان" تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية"

المحاور الفرعية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: المعوقات الفردية	0.779	0.01
المحور الثاني: المعوقات الإدارية والتنظيمية	0.819	0.01
المحور الثالث: المعوقات المادية والتقنية	0.745	0.01

(القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01 = 0.478)

يتضح من الجدول أن جميع محاور القسم الثاني من الاستبيان ترتبط مع الدرجة الكلية لهذا القسم ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أن جميع أبعاد القسم الثاني من الاستبيان تتميز بالاتساق الداخلي.

وقد تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) لدرجات العينة الاستطلاعية. وجاءت النتائج كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (6): معاملات الثبات للاستبيان (ن= 28)

أقسام الاستبيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
القسم الأول: مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية	16	0.856
القسم الثاني: معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية	23	0.887
الدرجة الكلية للاستبيان	39	0.852

يتضح من الجدول رقم (6) أن معاملات الثبات لأقسام الاستبيان كانت (0.856 و0.887) كما بلغت قيمة معامل الثبات العام للاستبيان (0.852)، وهى قيمة مرتفعة، مما يؤكد على أن الاستبيان يتسم بدرجة كبيرة من الثبات.

وبهذا يكون استبيان واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية قد اتخذ صورته النهائية (ملحق رقم 2). ويتألف الاستبيان بصورته النهائية من قسمين رئيسيين وهما:

- القسم الأول: مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" ويشتمل هذا القسم على 16 عبارة وأمام كل عبارة مقياس ثلاثي التدريج يتضمن ثلاث بدائل للإجابة وهي: (تنطبق =3 ، وإلى حد ما = 2، ولا تنطبق = 1).
- القسم الثاني: معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ويتألف القسم الثاني من ثلاث محاور رئيسية وهي:

1- المعوقات الفردية: ويشتمل هذا المحور على 7 عبارات.

2- المعوقات الإدارية والتنظيمية: ويشتمل هذا المحور على 7 عبارات.

3- المعوقات المادية والتقنية: ويشتمل هذا المحور على 9 عبارات.

وبذلك اشتملت الصورة النهائية لهذا القسم على 23 عبارة، وأمام كل عبارة مقياس ليكرتي ثلاثي التدريج يتضمن ثلاث بدائل للإجابة وهي: "موافق = 3"، و"إلى حد ما = 2"، و"غير موافق = 1".

3-4 إجراءات البحث

تم تطبيق البحث على نهج الإجراءات التالية:

1- مراجعة أدبيات البحث، وتحديد مشكلة البحث وتساؤلاته.
2- إعداد أداة البحث (استبيان واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية)، وعرضه على مجموعة من المتخصصين لتحكيمه علمياً، ثم تطبيق البحث على عينة استطلاعية للتأكد من صدقه وثباته.
3- اختيار المشاركين في البحث من معهد الدراسات والبحوث البيئية.
4- تطبيق أداة البحث، واستبعاد الاستبيانات غير المجاب عنها أو غير المكتملة وتفريغ البيانات في كشوف خاصة.
5- تطبيق الأساليب الإحصائية، واستخلاص النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.

3-5 أساليب التحليل الإحصائي

لتحليل بيانات البحث إحصائياً، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي.
2- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) لحساب الثبات.
3-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحث.

وقد تم إجراء جميع التحليلات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتحليل الإحصائي الإصدار الثاني والعشرين.

رابعاً: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

سعى هذا البحث إلى الإجابة عن تساؤل رئيس مؤداه: "ما واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات؟". وقد تفرع عن هذا التساؤل الرئيس، مجموعة التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية التي يجب أن تتوافر في مؤسسات التعليم العالي؟
2- ما مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات؟
3- ما معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات؟

ومن خلال مراجعة الإطار النظري، أمكن تحديد معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية التي يجب أن تتوافر في مؤسسات التعليم العالي وهي معايير الأيزو ISO 14001، وقد تم تحويل هذه المعايير إلى العبارات التي يتضمنها القسم الأول من الاستبيان المستخدم في البحث الحالي والذي يركز على " مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية" كما تم توضيح ذلك في إجراءات البحث. وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول لهذا البحث. وفي القسم الحالي، تم الإجابة عن التساؤلين الثاني والثالث لهذا البحث من خلال استعراض النتائج الخاصة بكل من هذين التساؤلين مع تحديد مدى اتفاقها أو اختلافها مع الدراسات والبحوث السابقة، ومناقشة وتفسير هذه النتائج، وإبراز ما يرتبط بها من توصيات وبحوث مقترحة.

5-1 نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها وتفسيرها

نص التساؤل الثاني لهذا البحث على: "ما مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات؟". وبغرض الإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق استبيان "واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية" وأعقب ذلك تحليل البيانات إحصائياً بإتباع الإجراءات التالية:

- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من عبارات القسم الأول من الاستبيان "مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية".
- ترتيب العبارات بحسب المتوسط الحسابي لها.
- الحكم على مدى توافر كل معيار اعتماداً على قيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة وذلك وفقاً للقاعدة التالية: من (1) إلى (1.67) تمثل درجة تطبيق ضعيفة للمعايير، ومن (1.68) إلى (2.34) تمثل درجة تطبيق (متوسطة) للمعايير، ومن (2.35) إلى (3) تمثل درجة تطبيق (كبيرة) للمعايير.

جدول (7): مدى تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر المشاركين

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الرتبة
1	لدى المعهد سياسة بيئية مدعومة من الإدارة العليا	2.31	0.53	متوسطة	1
2	يراجع المعهد عملياته التنفيذية، ويحدد الأنشطة التي قد تؤثر على البيئة.	1.98	0.49	متوسطة	4
3	يحدد المعهد المتطلبات القانونية القابلة للتطبيق على القضايا البيئية.	1.79	0.44	متوسطة	6

4	لدى المعهد برامج بيئية ذات غايات وأهداف محددة.	2.23	0.51	متوسطة	2
5	يضطلع أفراد بعينهم بمسئوليات تتعلق بالشئون البيئية في المعهد.	2.16	0.43	متوسطة	3
6	يتم تقديم تقارير تتعلق بقضايا الأداء البيئي للإدارة العليا وفقاً لجداول محددة وبشكل اعتيادي.	1.13	0.60	ضعيفة	14
7	يتلقى الأفراد في المعهد تدريب بشأن كيفية تقليل تأثيرهم على البيئة.	1.26	0.54	ضعيفة	12
8	يتم توثيق الاتصالات الداخلية والخارجية المتعلقة بالشئون البيئية.	1.73	0.38	متوسطة	7
9	يتوافر لدى المعهد نظام للتأكد من أن الموظفين يعملون بما يتطابق مع الإصدارات الأكثر حداثة من المعايير البيئية.	1.09	0.34	ضعيفة	16
10	يتم تطبيق خطة للاستعداد والاستجابة للطوارئ البيئية في المعهد.	1.38	0.50	ضعيفة	9
11	يتم مراقبة أو قياس العمليات التي لها تأثير بيئي وفقاً لجداول زمنية محددة، وعلى أساس اعتيادي.	1.17	0.47	ضعيفة	13
12	يتبع المعهد إجراءات لتصحيح عدم الامتثال للمعايير البيئية.	1.44	0.54	ضعيفة	8
13	يطبق المعهد إجراءات لإدارة وتخزين التسجيلات البيئية.	1.83	0.42	متوسطة	5
14	يتم عمل تقييم داخلي للبرنامج البيئي للمعهد وفقاً لجداول زمنية محددة.	1.11	0.47	ضعيفة	15
15	يتم مراقبة وتقييم البرنامج البيئي من قبل خبراء خارجيين وفقاً لجداول زمنية محددة.	1.35	0.45	ضعيفة	10
16	تراجع الإدارة العليا بالمعهد البرنامج البيئي وفقاً لجداول محددة زمنياً.	1.29	0.58	ضعيفة	11
المتوسط الحسابى العام		**1.58**	**ضعيفة**		

يتضح من الجدول رقم (7) أن درجة تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية كانت بشكل عام " ضعيفة" من وجهة نظر المشاركين من أعضاء هيئة التدريس؛ حيث بلغت قيمة المتوسط العام لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية (1.58)، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات هذا القسم ما بين (1.09- 2.31) وهو ما يعني أنه قد تراوحت درجة تطبيق المعايير ما بين الضعيفة والمتوسطة. وحصلت العبارة رقم (1) والتي تنص على " لدى المعهد سياسة بيئية مدعومة من الإدارة العليا" على أعلى متوسط حسابي (2.31) تلتها في المرتبة الثانية العبارة رقم (4) والتي تنص على "لدى المعهد برامج بيئية ذات غايات وأهداف محددة" بمتوسط (2.23) ثم العبارة رقم (5) والتي تنص على " يضطلع أفراد بعينهم بمسئوليات تتعلق بالشئون البيئية في المعهد" بمتوسط قدره (2.16). وقد جاءت العبارة رقم (9) والتي تنص على " يتوافر لدى المعهد نظام للتأكد من أن الموظفين يعملون بما يتطابق مع الإصدارات الأكثر حداثة من المعايير البيئية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.09).

وتوضح هذه النتائج أنه لم يتم تطبيق أي من المعايير الستة عشر بدرجة كبيرة بينما تم تطبيق 6 معايير فقط من أصل 16 بدرجة متوسطة وهي المعايير أرقام (1-2-3-4-5- 8)، وجاء تطبيق المعايير (6-7- 9-10-11-12-13-14-15-16) بدرجة ضعيفة من وجهة نظر المشاركين في البحث من أعضاء هيئة التدريس.

وتأتي هذه النتائج غير متفقة مع أسفرت عنه نتائج دراسة "سافيلي" Savely،(2005) المطبقة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي بينت أن متوسط تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة البيئية في الجامعات الأمريكية كان (12) معيار. كما تأتي النتائج لتبين وجود فجوة كبيرة بين واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة البيئية في الدراسة الحالية وواقع تطبيقها في عدد من الدول الأجنبية الأخرى مثل، والمملكة المتحدة (Price،2005)، والسويد (Sammalisto &

Taddei-)، والمكسيك (Arvidsson 2004،Arvidsson 2005;)، والهند (Bringas ،et. al ،2008)، والهند (Jain & Pant ،2010)، واليونان (Jones ،et. al ،2012).

ومن خلال مراجعة النتائج المتعلقة بتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في البحث الحالي، نجد أنه لم يتم تطبيق أي منها بدرجة " كبيرة" وهو ما يعني أن تطبيق هذه المعايير لا يزال في بدايته، كما أن المعايير التي تحققت بدرجة " متوسطة" كانت ست معايير فحسب، منها أربعة معايير تتعلق بالسياسة البيئية والتخطيط لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية (وهي المعايير 1-4)، ولم تتحقق أي معايير تتعلق بالتطبيق إلا معيارين فحسب (وهما المعيار رقم 5، ورقم8)، في حين لم تتحقق أي معايير تتعلق بالإجراءات التقييمية والتصحيحية، وتقييم البرنامج البيئي. الأمر الذي يوضح أنه على الرغم من كون هناك رغبة مبدئية في المعهد لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، إلا أن الأمر لا يتعدى اتخاذ بعض الإجراءات التخطيطية دون قدرة حقيقية على التطبيق، والتقييم. ويمكن عزو ذلك إلى حداثة تأسيس معهد الدراسات والبحوث البيئية _ تم اشاء المعهد سنة 1999، باسم معهد البيئة الصحراوية، التابع لجامعة المتوفية ،ثم صدر القرار الجمهوري لمعهد البيئة الصحراوية للعام الجامعي 2006/2005 كمعهد للدرسات العليا_ ، وكذلك عدم الإعلان رسمياً عن تطبيق برنامج أو نظم للإدارة البيئة في المعهد، وهو ما يعني أن الجهود المبذولة في هذا الصدد اجتهادية طوعية، كما يمكن عزو النتائج أيضاً إلى وجود عوائق قوية تحول دون الانتقال من مراحل التخطيط إلى التطبيق، والتقييم، والمتابعة في إطار دائرة للتطوير المستمر.

5-2 النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع ومناقشتها وتفسيرها

نص التساؤل الثالث لهذا البحث على: "ما معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية بالسادات؟". وبغرض الإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق استبيان "واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية" وأعقب ذلك تحليل البيانات إحصائياً بإتباع الإجراءات التالية:

- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من عبارات القسم الثاني من الاستبيان "معايير تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية".
- ترتيب العبارات بحسب المتوسط الحسابي لها.
- الحكم على حدة المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس اعتماداً على قيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة وذلك وفقاً للقاعدة التالية: من (1) إلى (1.67) تمثل درجة حدة ضعيفة للمعوقات، ومن (1.68) إلى (2.34) تمثل درجة حدة (متوسطة) للمعوقات، ومن (2.35) إلى (3) تمثل درجة حدة (كبيرة) للمعوقات.

أ- المعوقات الفردية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية

يوضح الجدول (8) النتائج المتعلقة بالمعوقات الفردية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحث.

جدول (8): المعوقات الفردية لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 40)

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجة حدة المعوقات	الرتبة
1	ضعف مستوى الوعي البيئي بشكل عام لدى طاقم العمل في المعهد.	1.61	0.56	ضعيفة	6
2	يرى طاقم العمل أن القضايا البيئية باعتبارها غير وثيقة الصلة بهم.	1.80	0.62	متوسطة	4
3	عدم توافر القدر الكاف من المعرفة لدى طاقم العمل بشأن القضايا البيئية.	1.26	0.37	ضعيفة	7
4	ينظر طاقم العمل إلى أن التربية من أجل التنمية المستدامة ليست من مهام عملهم.	1.73	0.53	متوسطة	5
5	يرى طاقم العمل أن المشاركة في القضايا البيئية سوف تزيد من أعباء العمل عليهم.	2.78	0.31	كبيرة	1
6	عدم توافر الوقت الكاف لدى طاقم العمل للمشاركة في القضايا والاهتمامات البيئية.	2.66	0.28	كبيرة	2
7	ضعف مستوى مشاركة طاقم العمل في الأنشطة الهادفة لحماية البيئة.	1.84	0.59	متوسطة	3
المتوسط الحسابي العام		**1.95**	**درجة متوسطة**		

يتضح من الجدول رقم (8) أن درجة حدة المعوقات الفردية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية كانت بشكل عام "متوسطة" من وجهة نظر المشاركين من أعضاء هيئة التدريس؛ حيث بلغت قيمة المتوسط العام لحدة المعوقات الفردية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية (1.95)، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات هذا القسم ما بين (1.26-2.78) وهو ما يعني أنه قد تراوحت حدة المعوقات الفردية لتطبيق المعايير ما بين الضعيفة والكبيرة. وحصلت العبارة رقم (5) والتي تنص على "يرى طاقم العمل أن المشاركة في القضايا البيئية سوف تزيد من أعباء العمل عليهم" على أعلى متوسط حسابي (2.78) بينما حصلت العبارة رقم (1) والتي تنص على "ضعف مستوى الوعي البيئي بشكل عام لدى طاقم العمل في المعهد" على متوسط (1.61) وجاءت في المرتبة السادسة، وحصلت العبارة رقم (3) والتي تنص على "عدم توافر القدر الكاف من المعرفة لدى طاقم العمل بشأن القضايا البيئية" على متوسط (1.26) وجاءت في المرتبة السابعة. وبالتالي لم تمثل العبارتين معوقات لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر المشاركين في البحث.

ب- المعوقات الإدارية والتنظيمية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية

يوضح الجدول (9) النتائج المتعلقة بالمعوقات الإدارية والتنظيمية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحث.

ويتضح من الجدول رقم (9) أن درجة حدة المعوقات الإدارية والتنظيمية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية كانت بشكل عام " متوسطة" من وجهة نظر المشاركين من أعضاء هيئة التدريس؛ حيث بلغت قيمة المتوسط العام لحدة المعوقات الإدارية والتنظيمية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية (2.15)، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات هذا القسم ما بين (1.74-2.79) وهو ما يعني أنه قد تراوحت حدة المعوقات الإدارية والتنظيمية لتطبيق المعايير ما بين المتوسطة والكبيرة. وحصلت العبارة رقم (13) والتي تنص على "عدم وجود نظم لمكافئة جهود المشاركة في القضايا والمشروعات البيئية" على أعلى متوسط حسابي (2.79) بينما حصلت العبارة رقم (9) والتي تنص على "عدم وجود رؤية واضحة المعالم للقضايا البيئية " على متوسط (1.74) وجاءت في المرتبة السابعة.

جدول (9): المعوقات الإدارية والتنظيمية لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 40)

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجة حدة المعوقات	الرتبة
8	ضعف الدعم المقدم من الإدارة العليا لمبادرات إدارة الجودة الشاملة البيئية.	1.88	0.41	متوسطة	6
9	عدم وجود رؤية واضحة المعالم للقضايا البيئية	1.74	0.43	متوسطة	7
10	عدم توافر المقررات التدريبية البيئية اللازمة.	2.31	0.37	متوسطة	2
11	تحتل المشروعات والاهتمامات البيئية مرتبة متأخرة في سلم أولويات المعهد.	2.15	0.38	متوسطة	4
12	الثقافة السائدة بالمعهد غير مواتية لتطبيق نظم الإدارة البيئية بنجاح.	2.24	0.46	متوسطة	3
13	عدم وجود نظم لمكافئة جهود المشاركة في القضايا والمشروعات البيئية.	2.79	0.27	كبيرة	1
14	قد يتعارض تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية مع تحقيق الأهداف الرئيسية للمعهد.	1.97	0.51	متوسطة	5
المتوسط الحسابي العام		**2.15**	**درجة متوسطة**		

ج- المعوقات المادية والتقنية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية

يوضح الجدول (10) النتائج المتعلقة بالمعوقات المادية والتقنية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحث.

ويتضح من الجدول رقم (10) أن درجة حدة المعوقات المادية والتقنية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية كانت بشكل عام " كبيرة" من وجهة نظر المشاركين من أعضاء هيئة التدريس؛ حيث بلغت قيمة المتوسط العام لحدة المعوقات المادية والتقنية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية (2.48)، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات هذا القسم ما بين (2.26-2.71) وهو ما يعني أنه قد تراوحت حدة المعوقات المادية والتقنية لتطبيق المعايير ما بين المتوسطة والكبيرة. وحصلت العبارة رقم (18) والتي تنص على "ضعف البنية التحتية والتقنية اللازمة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية " على أعلى متوسط حسابي (2.71) بينما حصلت العبارة رقم (22) والتي تنص على " ضعف الدعم الحكومي لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية "على متوسط (2.26) وجاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة.

جدول (10): المعوقات المادية والتقنية لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ن = 40)

م	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجةحدة المعوقات	الرتبة
15	ضعف المواد المالية اللازمة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.	2.65	0.28	كبيرة	2
16	زيادة متطلبات التوثيق المرتبطة بتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.	2.56	0.36	كبيرة	4
17	عدم توافر الكوادر المؤهلة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.	2.59	0.53	كبيرة	3
18	ضعف البنية التحية التقنية اللازمة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.	2.71	0.44	كبيرة	1
19	معايير الأيزو ISO 14001 غير مصممة بالأساس للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي.	2.32	0.47	متوسطة	7
20	عدم توافر مقاييس مناسبة لقياس تأثيرات نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.	2.49	0.34	كبيرة	5
21	عدم وجود عائد قصير الأمد لتطبيق نظم الإدارة البيئية المستندة لمعايير الجودة.	2.47	0.59	كبيرة	6
22	ضعف الدعم الحكومي لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.	2.26	0.33	متوسطة	9
23	ضعف الدعم المقدم من المجتمع المحلي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة البيئية.	2.30	0.48	متوسطة	8
المتوسط الحسابي العام		**2.48**	**درجة كبيرة**		

جدول (11): معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية مرتبة تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية

م	معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية	عدد العبارات	المتوسط الحسابى	درجة المعوقات	الرتبة
1	المعوقات المادية والتقنية	9	2.48	كبيرة	1
2	المعوقات الإدارية والتنظيمية	7	2.15	متوسطة	2
3	المعوقات الفردية	7	1.95	متوسطة	3
الدرجة الكلية للمعوقات		**23**	**2.19**	**بدرجة متوسطة**	

ويتضح من الجدول (11) أن درجة حدة معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية قد جاءت بشكل عام " متوسطة" من وجهة نظر المشاركين في البحث من أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات والبحوث البيئية. وقد احتلت المعوقات المادية والتقنية إجمالاً المرتبة الأولى من حيث كونها الأكثر حدة بين فئات معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية وبدرجة "كبيرة"، بينما جاءت المعوقات الإدارية والتنظيمية في المرتبة الثانية وبدرجة "متوسطة"، وأخيراً جاءت المعوقات الفردية في المرتبة الثالثة والأخيرة وبدرجة "متوسطة".

وتأتي هذه النتائج بشكل عام متسقة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية إلا أن هناك اختلاف في ترتيب المعوقات بين البحث الحالي والدراسات السابقة. فبينما احتلت المعوقات التقنية والمادية المرتبة الأولى في هذا البحث واحتلت المعوقات الفردية المرتبة الأخيرة من حيث درجة حدة المعوقات، كانت المعوقات الفردية والإدارية هي الأكثر حدة في دراسات كل من "أرفيدسون" Arvidsson،(2004)، وساممليستو" و"أرفيدسون" Sammalisto & Arvidsson،(2005)،و "نيكولاديس" Nicolaides،(2006).

ومن خلال هذه النتائج نجد أن مستوى الوعي البيئي العام، والمعرفة البيئة لم يمثلا معوقات فردية لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، خلافاً لعدم توافر الوقت الكافي وزيادة أعباء العمل على أعضاء هيئة التدريس. كما تبين النتائج المتعلقة بالمعوقات التنظيمية والإدارية وجود نوع من الغموض والتعارض في الرؤية المتعلقة بالقضايا البيئية وتطبيق نظم الإدارة البيئية، كما تبين وجود ضعف في المقررات التدريبية، وعدم وجود نظم لمكافئة جهود المشاركة في القضايا والمشروعات البيئية. إلا أن أبرز معوقات معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد تمثلت في المعوقات المادية والتقنية وبخاصة ضعف البنية التحية التقنية اللازمة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئي، وضعف المواد المالية اللازمة لتطبيق المعايير، وعدم توافر الكوادر المؤهلة لتطبيق المعايير. الأمر الذي يشير إلى الحاجة لمزيد من التمويل وتوفير البنى التحتية والبشرية اللازمة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، كما يلقي ذلك الضوء على أنه بالرغم من كون هناك رغبة مبدئية في تطبيق المعايير إلا أن المعوقات المادية والتقنية تقف حائل دون تطبيق هذه المعايير.

ومن المفيد الإشارة في هذا السياق إلى أنه قد كانت من بين معوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية الأيزو ISO 14001. كما أفاد أعضاء هيئة التدريس في البحث الحالي هو أن هذه المعايير غير مصممة بالأساس للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي وتحتاج لأن يتم تعديلها في ضوء البنية الأكاديمية للجامعات ولعل ذلك ما يتفق مع أفادت به نتائج دراسة تاديي–برنجاس" وآخرون Taddei– et. al،Bringas، (2008).

5–3 توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يتم تقديم التوصيات التالية:

1. تنبي وتطبيق برامج ونظم رسمية للإدارة البيئية تستند إلى معايير الأيزو ISO 14001 في معهد الدراسات والبحوث البيئية، ومؤسسات التعليم العالي المصرية بشكل عام.
2. إعداد وتبني سياسة بيئية واضحة المعالم تشمل تحديد ما يتعلق بالإدارة، والموظفين، وإدارة العمليات والتسهيلات، وعمليات الاتصال.
3. وضع الحصول على شهادة الأيزو ISO 14001 المعتمدة كأحد الأهداف الإستراتيجية لمعهد الدراسات والبحوث البيئية.
4. تطبيق دائرة التطوير المستمر لتنفيذ نظم الإدارة البيئية المستندة لمعايير الجودة وفقاً لمراحل التخطيط، والتطبيق، والتقييم، والتطوير.
5. تطبيق مفاهيم التربية من أجل التنمية المستدامة وربطها بتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.
6. تقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين في المعهد فيما يتعلق بتطبيق التربية من أجل التنمية المستدامة، ونظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.
7. تعيين عدد من الموظفين المؤهلين تكون مهامهم الرئيسية التخطيط والتطبيق والتقييم لنظام الإدارة البيئية، ومعايير الجودة الشاملة البيئية.
8. إعداد وتقنين أدوات لقياس العائد من تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.
9. تفعيل ومكافئة جهود المشاركة في القضايا والمشروعات البيئية في المعهد.
10. العمل على تحقيق التناغم بين الأهداف الرئيسية للمعهد والأهداف المنشودة من تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.
11. توفير نظم المعلومات والبرمجيات والتقنيات اللازمة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.
12. السعي للحصول على المزيد من الموارد المالية اللازمة لتطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في المعهد وبخاصة تلك المعتمدة على التمويل الأهلي والخيري.
13. إجراء تعديلات على معايير الأيزو ISO 14001 بما يلاءم طبيعة أهداف، ووظائف، والبنية الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي.
14. التعاون مع المنظمات الحكومية، والأهلية، ومؤسسات المجتمع المدني في تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية.

5–4 البحوث المقترحة

يعد هذا البحث بداية للبحث في مجال جديد، واستكمالاً لما أسفر عنه البحث من نتائج، يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

1- إجراء بحوث تتناول واقع تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين في عدد من الجامعات المصرية، والتحقق مما إذا كانت وجهات نظرهم تختلف باختلاف متغيرات الرتبة العلمية، والجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والتخصص العلمي وغيرها من المتغيرات.

2- إجراء دراسة كيفية متعمقة بالاعتماد على مصادر متعددة لجمع البيانات مثل المقابلات الشخصية، وتحليل الوثائق الرسمية لرصد واقع ومعوقات تطبيق معايير نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في بعض مؤسسات التعليم العالي المصرية.

3- تصور مقترح لتطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة البيئية في معهد الدراسات والبحوث البيئية في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة.

4- إجراء دراسة باستخدام منهج التحليل الرباعي SWOT لتحليل القضايا المرتبطة بتطبيق نظم الإدارة البيئية ومعايير جودتها في مؤسسات التعليم العالي المصرية.

5- تصور مقترح لتطبيق مفهوم " الجامعة المستدامة" في الجامعات المصرية يعمل على الربط بين مفاهيم التربية من أجل المستدامة، وإدارة الجودة الشاملة البيئية، ونظم الإدارة البيئية.

6- قائمة مقترحة بمعايير الجودة الشاملة لنظم الإدارة البيئية في الجامعات المصرية: دراسة باستخدام منهجية دلفي.

7- دراسة لتعديل معايير الجودة الشاملة لنظم الإدارة البيئية ISO 14001 بما يتواءم مع التطبيق في مؤسسات التعليم العالي المصرية.

8- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية معرفة أعضاء هيئة التدريس بنظم إدارة الجودة الشاملة البيئية، ودورهم في تحقيقها.

9- دراسة واقع تطبيق التربية من أجل الاستدامة في الجامعات المصرية من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

عبد الكريم شوكال وطارق راضي (2010). **إدارة الجودة الشاملة البيئية وفقاً لمعايير الأيزو 14000 كمدخل لتحسين وتنمية أداء المؤسسة الاقتصادية من الناحية البيئية.** بحث مقدم إلى **الملتقى الوطني " إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة"**، جامعة الطاهر مولاي، سعيدة، الجزائر 13-14 ديسمبر، 2010.

نبيل هاشم الاعرجي، ومحمد علي الانباري، وجبار حمود البيضاني، وعمران عيسى محمد (2010). **دليل الجودة البيئية في جامعة بابل حسب المواصفة العالمية للبيئة الأيزو 14001.** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: جامعة بابل.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Abd-Elkhalek، H.، Aziz، R. & Omar، A. (2015).Implementation of environmental management systems in construction industry. **International Journal of Education and Research 3** (7): 407-432.
2. Alshuwaikhat، H.M. & Abubakar، I. (2008). An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices. **Journal of Cleaner Production، 16،** pp. 1777-85.
3. Angell L. & Klassen R. (1999). Integrating environmental issues into the mainstream: an agenda for research in operations management. **Journal of Operations Management 17**(5): 575–598.
4. Arvidsson، K. (2004). Environmental management at Swedish universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education، 5** (1)، 91-99.
5. Bansal، P.، & Hunter، T. (2003). Strategic explanations for the early adoption of ISO 14001. **Journal of Business Ethics، 46**(3)، 289-299
6. Barnes، P. and Jerman، P. (2002) Developing an environmental management system for a multiple university consortium. **Journal of Cleaner Production، 10**: 33-39
7. Bhat، V. (1998). **Total Quality Management: an ISO 14000 Approach**. Quorum: Westport، CT.
8. Bruntland، G. (1987). **Our Common Future**. The World Commission on Environment and Development.
9. Carley، J. A.، Kubala، G.، Hudson، T.، Gibbons، M.، & Lawson، V. M .(1996). Total quality environmental management: integrating environmental and quality management systems. In **SPE Health، Safety and Environment in Oil and Gas Exploration and Production Conferen**ce. Society of Petroleum Engineers .
10. Carpenter، D. & Meehan، B. (2002) Mainstreaming environmental management. Case studies from Australasian universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education** 3:19–37
11. Clelland، I. J.، Douglas، T. J.، & Henderson، D. A. (2004). Disaggregating the performance outcomes of total quality environmental management (TQEM): an empirical exploration testing a resource-based model. Allied Academies International Conference. Academy of Strategic Management. Proceedings، 3(1)، 15-21.
12. Curkovic S. (2003). Environmentally responsible manufacturing: the development and validation of a measurement model. European Journal of Operational Research 146(1): 130–155.
13. Curkovic، S.، Sroufe، R.، & Landeros، R. (2008). Measuring TQEM returns from the

application of quality frameworks. Business Strategy and the Environment، 17(2)، 93.
14. Darnall، N. (2006). Why firms mandate ISO 14001 certification.Business and Society، 45(3)، 354-381 .
15. Epstein MJ. (1996). Measuring Corporate Environmental Performance: Best Practices for Costing and Managing an Effective Environmental Strategy. IMA Foundation for Applied Research: Montvale، NJ.
16. Faulk، S. (2000). A survey of environmental management by hotels and related tourism businesses. A presentation at Oikos Ph.D. Summer Academy، University of St. Gallen، Switzerland، pp. 3–6، 11–17.
17. Flannery BL. (1995). Cutting waste with employee involvement teams. Business Horizons 38: 28–38.
18. Gareth، S.، & Nolan، A. (2004). Environmental Management Systems. Occasional Paper for the Environmental Association of Universities and Colleges (EAUC).
19. Hanna MD، Newman RW، Johnson P. (2000). Linking operational improvement through employee involvement. International Journal of Operations and Production Management 20(2): 148–165.
20. ISO World (2004). The Number of ISO 14001 Certification of the World. Retrieved December، 2، 2015 from http://www.ecology.or.jp/isoworld/english/analy14k.htm.
21. Jain، S.، & Pant، P. (2010). Environmental management systems for educational institutions . International Journal of Sustainability in Higher Education، 11(3)، 236-249 . doi:http://dx.doi.org/10.1108/14676371011058532 .
22. Jones، N.، Panoriou، E.، Thiveou، K.، Roumeliotis، S.، Allan، S.، Clark، J. R.، Evangelinos، K. I. (2012). Investigating benefits from the implementation of environmental management systems in a Greek university. Clean Technologies and Environmental Policy، 14(4)، 669-676. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10098-011-0431-8.
23. Jucker، R. (2002) "Sustainability? Never heard of it!" Some basics we shouldn't ignore when engaging in education for sustainability. International Journal of Sustainability in Higher Education، 3 (1): 8-18
24. Khanna، M.، & Speir، C. (2013). Motivations for proactive environmental management. Sustainability، 5(6)، 2664-2692.
25. Kinsella، J. & McCully، A.D. (2003). Handbook for Implementing an ISO 14001 Environmental Management System: A Practical Approach. 2nd ed.، Shaw Environmental، Cincinnati، OH
26. Klassen، R. & McLaughlin، C. (1996). The impact of environmental management on firm performance. Management Science 42(8): 1199–1214.
27. Lancaster، K. A. S. (1997). Valuation analysis of mandatory and discretionary environmental disclosures (Order No. 9800764). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (304417442).
28. Mizuno S. (1988). Management for Quality Improvement: the Seven New QC Tools. Productivity: Cambridge، MA. Palmer KL، Oates WE، Portney PR. 1995. Tightening environmental standards: the benefit–cost or no-cost paradigm?. Journal of Economic Perspectives 9 (4): 119–132.
29. Nicolaides، A. (2006). The implementation of environmental management towards sustainable universities and education for sustainable development as an ethical imperative. International Journal of Sustainability in Higher Education، 7(4)، 414-424 . doi:http://dx.doi.org/10.1108/1467637061070221.
30. Patnaik، R.، & Poyyamoli، G. (2012). Industrial Ecology as an Integrated Framework for Business Management. Developing Country Studies، 2(2)، 7-13.
31. Peng، Y. T. (2009). Environmental Management Systems: An Exploratory Study in Taiwan. Retrieved December، 2، from http://www.jgbm.org/page/26%20Yiting%20Peng.pdf
32. Pike، L. Shannon، T.، Lawrimore، K.، McGee، A.، Taylor، M. & Lamoreaux، G. (2003) Science education and sustainability initiatives: a campus recycling case study shows the importance of opportunity. International Journal of Sustainability in Higher Education 4:218–229.
33. Price، T. (2005) Preaching what we practice: experiences from implementing ISO 14001 at the University of Glamorgan. International Journal of Sustainability in Higher Education 6:161–178
34. Price، T. J. (2005). Preaching what we practice: Experiences from implementing ISO 14001 at the university of glamorgan. International Journal of Sustainability in Higher Education، 6(2)، 161-178.
35. Raizada، R. (1998). Corporate responses to government and environmental group actions designed to protect the environment. PhD dissertation، University of British Columbia.
36. ReVelle C. (2000). Research challenges in environmental management. European Journal of Operational Research 121(2): 218–231.
37. Rosewicz، B. (1990). Americans are willing to sacrifice to reduce pollution، they say. Wall Street Journal 20 April: A1.

38. Sammalisto، K.، & Arvidsson، K. (2005). Environmental management in swedish higher education: Directives، driving forces، hindrances، environmental aspects and environmental co-ordinators in swedish universities. International Journal of Sustainability in Higher Education، 6(1)، 18-35.
39. Savely، S. M. (2005). A survey of the implementation status of environmental management systems in united states colleges and universities، and، an environmental management system implementation model for united states colleges and universities (Order No. 3183951). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305440880).
40. Schoffman، A. & Tordini، A. (2000). ISO 14001: A Practical Approach. American Chemical Society and Oxford University Press، Portland.
41. Shriberg، M. (2002). Institutional assessment tools for sustainability in higher education: strengths، weaknesses، and implications for practice and theory. International Journal of Sustainability in Higher Education، 3 (3)، pp. 254-70.
42. Spence، L. J.، Agyemang، G.، & Rinaldi، L. (2012). Environmental aspects of sustainability: SMEs and the role of the accountant. London: Certified Accountants Educational Trust.
43. Spitzer، M. A. (1999). Toward a Sustainable America: Advancing Prosperity، Opportunity and a Healthy Environment for the 21st Century. DIANE Publishing.
44. Taddei-Bringas، J.، Esquer-Peralta، J. & Platt-Carrillo، A. (2008) ISO 14001 and sustainability at universities: a Mexican case study. Manag Environ Qual Int J 19:613–626
45. Taddei-Bringas، J.، Esquer-Peralta، J.، & Platt-Carrillo، A. (2008). ISO 14001 and sustainability at universities: A mexican case study. Management of Environmental Quality، 19(5)، 613-626. doi:http://dx.doi.org/10.1108/14777830810894274.
46. Thomas، I. G. (2005). Environmental management processes and practices for Australia. Federation Press.
47. von Oelreich، K. (2002) Environmental Certification of Mälarden University. In: Environmental Management Systems for Sustainable Universities Conference 2002، Rhodes University، South Africa، pp. 295-132.
48. von Oelreich، K. (2004) Environmental certification at Malardalen University. International Journal of Sustainability in Higher Education 5:133–146

البحوث العلمية بها وفقا لمدخل من مداخل الجودة المعتمدة والمعترف بها عالميا؟

أسئلة البحث:

1. ما تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السودانية لدرجة الاهتمام بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:
   - ما هي أهمية فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي؟
   - ما هي أهم معوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي؟
   - هل البرامج الموضوعة لتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي تسهم في تحقيق الجامعات للريادة في خدمة المجتمع؟
   - الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب دراسة مجموعة من العناصر المترابطة والتي تتضح من نموذج الدراسة الذي يوضح صورة مصغرة للمؤسسة البحثية ورسالتها وآليات عملها وسياساتها المعلنة والخاصة بجوانب الأداء المختلفة.

فرضيات الدراسة:

- تهتم الجامعات السودانية بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لدورها في تحقيق الجودة والريادة في تلبية احتياجات المجتمع وينبثق من هذه الفرضية مجموعة الفرضيات الآتية:
- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين عن مدى اهتمام جامعتهم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع، ترجع للمتغيرات الآتية: (النوع، والعمر، والمؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية ، وسنوات الخبرة).
- تطبيق فلسفة الأخطاء الصفرية لها أهمية كبيرة في مجال البحث العلمي.
- توجد عدة معوقات تحد من قدرة الجامعات السودانية على تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي؟
- البرامج الموضوعة لتطوير تطبيق فلسفة الأخطاء الصفرية في مجال البحث العلمي تسهم في تحقيق الجامعات للريادة في خدمة المجتمع؟

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج دراسة الحالة باستخدام أسلوب الاستبانة لعينة من المهتمين بقضايا البحث العلمي من أساتذة الجامعات السودانية، بالإضافة إلى إتباع أسلوب المقابلات للمساهمة في محاولة الإجابة عن أسئلة البحث، مع التعرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوعات ذات علاقة بموضوع البحث مع الاستفادة من الخلفية الأكاديمية للباحث في مجال البحث العلمي والاهتمام بالجودة.

الدراسات السابقة:

دراسة بعنوان "نحو استراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي بالوطن العربي":

حللت الدراسة الطريقة تُعدُّ بها إعداد البحوث العلمية وإطار تقييمها في الوطن العربي، وتوصلت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن نظام البحث العلمي الحالي يعاني من العديد من نقاط الضعف في بعديه الرئيسين وهما: (إعداد البحث العلمي، وتقييمه) وذلك لعدة أسباب من أهمها:الخلل الكبير في سياسات التعليم العالي، وزيادة درجة تعقيد ضمان الجودة، وإساءة تفسير طبيعة العلاقة المركبة بين منظومة البحث العلمي وعملية صنع القرار السياسي.

دراسة بعنوان "ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع:

برزت نتائج الدراسة في تخريج الجامعات لأعداد من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل، وإن معظم مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية تعاني من ضعف نظمها وتخلفها وعدم تطوير برامجها التعليمية لمواكبة التحديات، وعدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على توفير الشروط اللازمة لتأمين تعليم عال جيد يتماشى مع معدل الزيادة في الالتحاق، وكذلك النقص في عناصر البنية التحتية، والنقص في الهيئة التعليمية ذات الكفاءة وفي الموارد المالية، وأخيرا توصلت الدراسة إلى أن هناك جهوداً متواضعة في معظم الدول العربية للارتقاء بجودة التعليم العالي.

دراسة بعنوان "استراتيجية الحد من الاختلال الهيكلي بين البحث العلمي واحتياجات القطاعات الإنتاجية":

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود اختلال هيكلي في منظومة العلاقة بين البحث العلمي والقطاعات الإنتاجية في الدول العربية، مما ساعد هذا الاختلال في إيجاد فجوة تتسع وتضيق وبدرجات متفاوتة بين أقطار معينة قياسا بأقطار أخرى ويرجع الاختلال لجملة من الأسباب في مقدمتها غياب المنهج الاستراتيجي مع غياب الاستراتيجيات والخطط الإنمائية القائمة على العلم والبحث والتكنولوجيا، إضافة إلى ضعف استراتيجيات ترويج نتائج البحث العلمي بسبب ضعف الروابط بين المؤسسات البحثية والقطاعات الإنتاجية والقصور في ممارسة النشاطات الابتكارية الهامة.

العلاقة ما بين الدراسة والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة مع الدراسات السابقة في الموضوع من حيث الإشارة للجودة وتختلف مع الدراسات السابقة في المضمون والهدف، حيث تحاول الدراسة استخدام طريقة جديدة في المجال البحثي تركز على تقييم إمكانية تطبيق أحد مداخل الجودة المعروفة والمعترف بها عالميا في مجال البحث العلمي لضمان الجودة المطلوبة في المدخلات والإجراءات، ومن ثم الحصول على نتائج مؤكدة للجودة فيما يتعلق بالمخرجات النهائية في الواقع العملي.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الأخطاء الصفرية: (Zero Defects):

يقصد به العمل الصحيح من المرة الأولى (جودة، ٢٠٠٤) ولغرض موضوع الدراسة تعنى البداية الصحيحة لإنجاز غاية تسهم في خدمة المجتمع.

مفهوم البحث العلمي:

البحث العلمي يعد محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها، وفحصها وتحقيقها بتقص دقيق، ونقد عميق، ثم عرضها عرضا مكتملا بذكاء وإدراك، يسير في ركب الحضارة العالمية، ويسهم فيه إسهاما إنسانيا حيا شاملا، ويعني وفق أونجل (1984، 148) "فن هادف وعملية لوصف التفاعل المستمر بين النظريات والحقائق، من أجل الحصول على حقائق ذات معنى، وعلى نظريات ذات قوى تنبؤية".

كما يعد وفق العاقب (1992، 6) "وسيلة الإنسان لإيجاد الحقائق العلمية عن ذاته أو عن بيئته أو عن مجتمعه أو عن الكون".

مفهوم الجودة في المجال الإنتاجي والخدمي:

الجودة في اللغة تعني الجيد ضد الردي، وهي عبارة عن إنتاج سلعة أو خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة تكون قادرة من خلالها على الإيفاء باحتياجات الزبائن ورغباتهم بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وتحقيق الرضا والسعادة لديهم.

"العريض في سالف الزمن أو حاضره أو مستقبله".

الجودة في الإسلام:

نجد أن الإسلام قد سبق النظريات الحديثة في الدعوة للاهتمام بنشر ثقافة الجودة وتطبيقها، حيث نزلت ورويت العديد من الآيات والأحاديث التي تدل على العلم ومن ثم العمل الصالح أي المتقن، وأول ما نزل على المصطفى صلى الله عليه وسلم: قوله تعالى {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ}[1]، وقال تعالى:{الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ}[2]، وقال صلي الله عليه وسلم {إِنّ اللَّهَ تَعَالى يُحِبّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَهُ}[3]، وهذه شواهد تؤكد اهتمام الإسلام بالجودة والإتقان من قبل ظهور مفاهيم الجودة ونظرياتها.

مفهوم الريادة:

الريادة تعبر عن مصطلح يهتم بشكل كبير بمفهوم الإبداع العلمي لإنتاج منتجات جديدة لم تكن موجودة سابقاً وتحسين منتجات موجودة (Bateman and Snell,2007,224) كما يقصد بها نشاط ينصب على إنشاء مشروع عمل جديد، يقدم فعالية اقتصادية مضافة من خلال إدارة الموارد بكفاءة وأهلية متميزة لتقديم شي جديد، أو ابتكار نشاط اقتصادي وإدارى جديد يتسم بالإبداع ويتصف بالمخاطرة (الشميمري والمبيريك، 2011 ، ص 25).

الأهداف المشتركة ما بين مفاهيم الجودة ومفاهيم البحث العلمي:

- خفض التكاليف: إن الجودة تتطلب عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرة، وهذا يعني تقليل نسبة التالف وبالتالي تقليل التكاليف، والبحث العلمي يبحث عن طريقة صحيحة لحل مشكلة أو تفسير ظاهرة معينة.
- الهدف من تنفيذ برامج الجودة: التحسين المستمر للخدمات والمنتجات والأفكار الحالية أو الجديدة، و بدون بحث علمي فلن تكن هناك أي منتجات أو خدمات أو أفكار تستحق التحسين أو التطوير.
- التحسين والتطوير والتغيير هي أسس الجودة التي ترتكز عليها وهذا ينطبق على البحث العلمي كونه الأساس في ذلك.
- تركز الجودة على أساليب القياس والتقويم وهي مبادئ أساسية للبحث العلمي الجيد الذي يوفر معرفة يمكن قياسها والاستفادة منها.
- تسعى الجودة لتوفير متطلبات العملاء وتطلعاتهم بسرعة ودقة وبدون بحث علمي لكيفية تلبية هذه المتطلبات، وفقاً لهذه المبادئ والتطلعات فلن تكن هناك جودة تذكر.
- الجودة تميز المؤسسات وتسمو بسمعتها ودرجة الموثوقية والمصداقية تجاهها وهذا جوهر البحث العلمي المتميز.

أسباب ضعف جودة البحث العلمي في العالم العربي:

- ضعف التمويل في المجال البحثي مقارنة بالعالم المتقدم وفق العديد من التقارير الصادرة عن اليونسكو[4].

[1] - سورة العلق الآية (1)
[2] - سورة الملك الآية (2)
[3] - حديث شريف رواه البيهقي
4- **منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)، أو ما يعرف اختصاراً بـ**اليونسكو**(UNESCO) ، هي وكالة متخصصة تتبع منظمة الأمم المتحدة تأسست عام 1945.

- الاعتماد الكلي على اقتصاديات الطاقة وعدم التركيز على اقتصاديات المعرفة والتي تعد مستقبل الشعوب والأمم.
- ارتباط أهداف البحث العلمي لدى الباحثين بالترقية، وعدم ارتباطها بمشكلات المجتمع وقضاياه (مرسي 1997).
- هجرة العقول المبدعة والمبتكرة للعالم المتقدم بحثا عن الإبداع البحثي والاستفادة من الإمكانات البحثية المتاحة.
- ضعف التعليم الميداني والاعتماد على التلقين النظري للأدبيات العلمية والإنسانية.
- قلة الزيارات الميدانية للجامعات والمراكز البحثية ذات السمعة الجيدة والمعترف بها وفقا للتصنيفات العالمية.
- قلة العلماء العرب الحاصلين على شهادات التميز (كجائزة نوبل) وعدم استقرارهم في العالم العربي.
- عدم توفر المعلومات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لإجراء بحوثهم العلمية (المجيدل 1999).
- القيود الاجتماعية والثقافية في بعض البلدان العربية والتي تحد من الإبداع والابتكار العلمي.
- التعليم العالي في الوطن العربي شهد توسعا كميا متسارعا، إلا أن هذا التوسع ظل قاصرا على استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة في الالتحاق بهذا النوع من التعليم، ولم يواكب تحسن في نوعيته وجودته (الخطيب،2000، ص.ص252-253).
- توجيه ميزانيات التنمية في العديد من الدول العربية للصراعات الداخلية وقضايا النزاعات بدلا عن العربية.ابتكار ومن ثم الريادة والتطور في تلبية احتياجات المجتمعات من السلع والخدمات.
- عدم استقرار الأنظمة التعليمية ووجود ضعف واضح في نوعية المخرجات التعليمية في العديد من الدول العربية.
- غياب التخطيط داخل الجامعات لمجالات البحث العلمي المرغوب. (القصبي 2005).

مفهوم الجودة لفليب كروسبى [5] Philip Corospy

يُعّرف الجودة على أنها مطابقة المتطلبات، وتطبيق هذا التعريف على البحث العلمي يعني متابعة دقته وجودته منذ المرحلة الأولى بتوفير المعينات اللازمة من باحث، وفريق بحث، وأداوت بحث، وتمويل، وبيئة بحث ملائمة، ومن ثم التركيز على أبعاد الجودة من حيث الدقة والتحسين المستمر بالمراجعة الدورية والتأكيد على الخلو من الأخطاء مما ينتج عن البحث العلمي نواتج جيدة تمثل إضافة لنواتج البحث العلمي السابقة إذا كانت متعلقة بتقديم منتج نهائي سلعة أو خدمة أو فكرة أو معرفة إنسانية.

تطبيق فلسلفه المعيب الصفري Zero defect لكرسبي في مجال البحث العلمي:

قد يفهم البعض أن المقصود من فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي خلو البحث العلمي من الأخطاء، وهذا أبعد ما يكون عن القصد كون البحوث اجتهادات بشرية لا تخلو من النقص وصفة النزاهة من النقص والاتصاف بالكمال هي للمولى عز وجل وما أورد في كتبه السماوية، عليه فإن المقصود بفلسفة المعيب الصفري في البحث العلمي، الدقة في تحديد الهدف من البحث العلمي ووضع تصور للنتائج المتوقعة مع التركيز على البداية الصحيحة في إجراءات البحث العلمي، مع المراجعة الدورية وتوقع نواتج قد تكون غير متوافقة مع رغبات الباحث ووضع معالجات وقائية لها مسبقا، عليه فإن البداية الصحيحة تقلل الأخطاء وتؤدي إلى النتائج الصحيحة، كما أن صحة البداية للبحث العلمي و دقتها تؤثر بشكل واضح على النتائج اللاحقة والمتمثلة في الإضافة العلمية المطلوبة والتي ينعكس دورها في إحداث نوع من التطور والتقدم في بيئة مجتمع البحث.

أسس نموذج كرسبي:

- الأساس الأول: الجودة تعني المطابقة للمتطلبات، وفي مجال البحث العلمي لابد من تحديد أهداف واضحة في شكل افتراضات تعالج قضية أو مشكلة معينة ومن ثم الدراسة العلمية المجردة بالتجربة والحقائق مع الالتزام بذلك بغرض الوصول إلى الهدف النهائي، أي إنتاج منتج أو تقديم خدمة أو فكرة جديدة ممكنة التطبيق.
- الأساس الثاني: أكد كرسبي تنفيذ الأعمال بشكل صحيح من اللحظة الأولى، ويتمثل هذا الأساس في مجال البحث العلمي بضرورة المتابعة والتأكد الفعلي من وجود ظاهرة تستحق الدراسة، والاستفادة من دراسات الآخرين إن وجدت بغرض التطوير والتحسين ومن ثم الرصد والمتابعة والتعديل والدقة في التحليل من اللحظة الأولى لتجنب الأخطاء التي تؤثر على سير البحث العلمي ومن ثم النتائج المتوقعة وتسبب في ضياع الجهد والوقت.
- الأساس الثالث العيوب الصفرية: Zero defect ويعد هذا الأساس من الأهمية بمكان في مجال التطور العلمي والابتكار، إذ لابد من بناء النظريات العلمية الصحيحة والنماذج الرياضية السليمة التي لا تحتوى على أخطاء من شأنها إحداث تأثير آني أو مستقبلي غير مرغوب فيه.
- الأساس الرابع: التدريب والتعليم و التطوير وهذا يمثل جوهر عملية البحث العلمي من خلال التفكير المتعمق في القضايا التي تمثل مشكلة آنية أو مستقبلية أو من خلال البحث لابتكار أفضل

[5]- **فليب كرسبي** : عالم أمريكي ولد في الثامن من يونيه 1926 ، وفي عام 1946 دخل كلية اوهايو وحصل على شهادة الطب ولكن سرعان ما اكتشف أن هذا الحقل لا يناسبه وطوال ال (35) خمسة وثلاثون عاماً اشتهر crosby كروسبي بأنه منظر وممارس للجودة وعمل في الفترة مابين 1952-1955 في شركة كرسبي ثم انتقل للعمل في شركة بيندكس Bendix في الفترة من عامى 1955 – 1957 وفي العام 1975 حصل على وظيفة كبير مهندسي الجودة وخلاله عمله الذي استغرق ثماني سنوات طور كورسبي مفهوم انعدام العيوب (العيوب الصفرية).

الوسائل التي تساعد وتعين على الكفاءة في استخدام الموارد المختلفة والفاعلية في تحقيق النتائج المرغوبة.

خطوات تحسين جودة البحث العلمي[6]:

1. **الالتزام (Commitment):** أي الالتزام بتطبيق الجودة في البحث العلمي من حيث أركان العملية البحثية (المدخلات) الباحث، والباحثون، والموضوع البحثي، والمعينات البحثية، والجوانب الأخلاقية، والتمويل، والشراكات العلمية البحثية ، قوانين حماية الملكية الفكرية والنقل والترجمة.
2. **تكامل الفريق البحثي (Quality improvement team)** بتوافر الرغبة في الإضافة العلمية لحل مشكلة منظورة أو ابتكار فكرة جديدة أو تعديل أفكار لموضوعات مبحوثة مسبقا وإضافتها (تحديد الأهداف).
3. **قياس الجودة (Quality measurement)** من خلال وضوح المعايير التي توضح أسس قياس المخرجات العلمية والعملية الناتجة عن البحث العلمي وتحديد جدواها المعرفي أي تحقيق الاستفادة منها من الناحية العملية.
4. **الوعي بالجودة (Quality awareness)** يجب أن تشاع الجودة في البحث العلمي بوصفها ثقافة وقيمة، باعتبار أن الدراسات العليمة لا تحتمل الأخطاء والنتائج غير المضمونة أو المؤكدة.
5. **الإجراءات التصحيحية Corrective action** تتطلب الدراسة العلمية الصحيحة تطبيق الإجراءات التصحيحية للنواتج السالبة الناتجة عن عمليات القياس والمراجعة، ومن ثم يجب التحسين والتعديل في المحتوى والمضمون.
6. **إنشاء لجنة مخصصة لبرنامج العيوب الصفرية (Establish an ad-hoc committee for the Zero Defects Programme)** وجود لجان متخصصة لضمان التركيز على العيوب الصفرية في مجال البحث العلمي ومن ثم نشر ثقافة تحويل تركيز الباحثين على نواحي الجودة العلمية، مما يوفر أساسا سليما للأجيال المستقبلية في مجال البحث بتركيزهم على الإضافة العلمية الصحيحة الخالية من العيوب والمتصفة بالأمانة العلمية.
7. تدريب المشرفين **(Supervisor training)** بتوفير ثقافة الإبداع والابتكار وهذا يمثل جوهر الالتقاء بين البحث العلمي والجانب المتعلق بالجودة، أي تحسين مستمر لمعرفة إنسانية مبتكرة وهذه النتيجة، الأساس فيها التدريب والبحث المستمر.
8. النتائج المتوقعة تتمثل في بحوث علمية خالية من الأخطاء ومشاركات علمية قيمة على المستوى العالمي متضمنة الحصول على الشهادات العالمية المعترف بها بالنسبة للباحثين والمشرفين والمؤسسات البحثية.
9. **تكرار الخطوات السابقة (Do it over again)** مع الضبط والتأكيد على ضرورة الجودة البحثية، وبالوصول إلى هذه المرحلة تعد المؤسسة البحثية قد وصلت مرحلة الريادة مجال البحث العلمي.

إجراءات الدراسة الميدانية (The study procedures):

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الأفراد المنتمين إلى هيئة التدريس بالجامعات السودانية جميعهم بالتركيز على جامعات ولاية الخرطوم (جامعة الخرطوم، وجامعة النيلين، وجامعة بحري) نموذجاً لبقية الجامعات، وقد استخدم الباحث العينة العشوائية البسيطة، واختيرت عينة الدراسة بطريقة ميسرة وذلك لصعوبة الحصول على مجتمع الدراسة، ويبيّن الجدول رقم (1) عدد الاستبانات التي وزعت على أفراد عينة الدراسة بالجامعات، والمسترد منها ونسبته، إذ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الموزعة (150) فرداً.

جدول رقم (1): حجم عينة الدراسة.

نوع الاستبانة	العدد الموزع	العدد المسترد	نسبة الاسترداد
عضو هيئة تدريس	150	100	%75
المجموع	150	100	%75

يتضح من الجدول أن عدد الاستبانات المستردة من أفراد عينة الدراسة بلغ (100) بنسبة (75%) وتعد هذه الأعداد من الناحية الإحصائية كبيرة، مما يؤدّي إلى قبول نتائج الدراسة وتعميمها على المجتمع الأصلي.

مصادر جمع المعلومات:

اعتمد الباحث على الاستبانة بوصفها أداةً رئيسةً لجمع بيانات الدراسة الميدانية، واحتوت الاستبانة على خطاب للمبحوث نوّر فيه تنويره بموضوع الدراسة وهدفها والغرض منها.

عناصر الاستبانة: (Questionnaire elements): اشتملت الاستبانة على قسمين:

القسم الأول: احتوى على البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة).

القسم الثاني: احتوى على خمسة محاور رئيسة وعبر عنها بواقع 42 سؤالاً، وحُدِدت خيارات الإجابة عن كل سؤال بتحديد إجابة واحدة من كل فرد من عينة الدراسة لأسئلة المحاور المختلفة وفق مستويات

[6] - تم استنباط هذه الخطوات من الخطوات الأربعة عشرة الخاصة بتحسين الجودة لفيلب كرسبي.

خمس (موافق بشدة، موافق، موافق لحد ما، وغير موافق، وغير موافق بشدة).

التحليل الإحصائي للبيانات:

صمم الباحث الإستبانة لعينة الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين (تحكيم أولي ونهائي) واستفادة من ملاحظاتهم حول دقة الأسئلة والاستوثاق من صياغتها وإيفائها لمطلوبات البحث وصلاحيتها للإجابة عن أسئلة وفرضياته وزّع البحث ومن ثم فرّغ الباحث استبانة عينة الدراسة (كما موضح في الملحق رقم (1) في خمسة محاور، ووزع الباحث عدد (150) استبانه لعينة مختلفة من مجتمع الدراسة . اتبع الباحث المنهجية العلمية في التحليل، حيث قام وزع الاستبانات الخاصة بالجامعات متبعاً إجراءات العينة العشوائية البسيطة ومن ثم تم جمع الاستبانات واستبعد التالفة منها، ومن مجموع (150) استبانه حصل على (100) استبانة بنسبة (75%) ومن ثم فرّغ الباحث الاستبانة وبوبها وفق المعلومات الممكن تحويلها إلى أرقام ووصفها في مجموعات، وذلك لإجراءات التحليل للحصول على النتائج المرجوة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد عولجت الإحصائية للبيانات التي جمعت من خلال الاستبانات وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (Statistical Package for the Social (SPSS) (Sciences، ومن الأساليب التي استخدمت لتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة، الأساليب الآتية :

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة وتحديد نسب إجاباتهم عن عبارات الاستبانة.
2. إجراء اختبار الصدق والثبات لأسئلة الاستبانة المستخدمة في جمع البيانات، وذلك باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" Cronbach) Alpha)
3. إجراء اختبار كآي تربيع: لقياس المدى الذي تقترب أو تبتعد فيه التكرارات المشاهدة من التكرارات المتوقعة.
4. حساب المتوسط الحسابي لترتيب إجابات أفراد الدراسة لعبارات الاستبانة وفق درجة الموافقة.
5. حساب الانحراف المعياري لمعرفة كفاءة الوسط الحسابي في تمثيل مركز البيانات بحيث يكون الوسط الحسابي أكثر جودة كلما قلت قيمة الانحراف المعياري.
6. إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للإحصاءات غير المعملية . [7] Kruskal Wallis Test

ثبات الاستبانات وصدقها:

يقصد بالصدق "شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها.

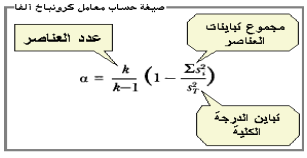
الدراسة الأولية:

وزع الباحث عدداً مناسباً مع اختبار كرنباخ آلفا وهو عبارة عن عينه عشوائية على بعض من أعضاء هيئة التدريس، والهدف من الدراسة الأولية معرفة الصدق والثبات للاستبانة عن طريق المحلل الإحصائي كرنباخ ألفا وكانت النتائج الأوليه كما يأتي:

كرنباخ الفا Cronbach's alpha: هو مقياس أو مؤشر لثبات وصدق الاختبار (بطارية الاختبار)، وهو مقياس للاتساق (الاتساق الداخلي)، وقيمة كرنباخ ألفا تمثل الحد الأدنى لثبات الاستبانة يعني أن كرنباخ ألفا مقياس للثبات، وتم نُفِّذَ المقياس لكل الاستمارة وعلى كل الأسئلة الخاصة بفروض الدراسة.

حسبت قيمة الثبات بالمعادلة أدناه: متوسط معاملات الارتباط بين العناصر (عناصر الاختبار أو الاستبانة) وفق صيغة حساب التالية التي تتضح من الأساسية. تالي (معامل كرونباخ ألفا المعياري).

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N-1) \cdot \bar{r}}$$



إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو التدريب على البرامج المستخدمة في الدراسة الحالية، بحيث يمكن تطبيقها بمهارة أكبر على مجموعات الدراسة الأساسية.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية من مختلف المستويات التعليمية والجامعات السودانية بعد زيارة الباحث لأفراد العينة ومقابلاتهم.

صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي، حُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقع تحته الفقرة المعنية وقد بلغ معامل الارتباط الكلي (معامل ألفا ماكرونباخ) لجمع المحاور(0.90) ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات ذات ارتباط قوي وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

[7] *Daniel, Wayne W. (1990). "Kruskal–Wallis one-way analysis of variance by ranks". Applied Nonparametric Statistics (2nd ed.). Boston: PWS-Kent. pp. 226–234.*

*Kruskal; Wallis (1952). "Use of ranks in one-criterion variance analysis". Journal of the American Statistical Association **47** (260): 583–621.*

جدول رقم (2): يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي (ن= 100).

المحور الأول واقع تطبيق فلسفة المعيب الصفري		المحور الثاني أهمية فلسفة المعيب الصفري		المحور الثالث معوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.091	9	.575	17	.781
2	-.229	10	.604	18	.666
3	.564	11	.461	19	.680
4	.746	12	.751	20	.745
5	.571	13	.767	21	.671
6	.494	14	.467	22	.490
7	.404	15	.627	23	.451
8	.491	16	.692	24	.317

المحور الرابع البرامج الموضوعة لتطوير فلسفة المعيب الصفري		المحور الخامس أثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي	
البند	الارتباط	البند	الارتباط
25	.503	33	.422
26	.615	34	.120
27	.585	35	.404
28	.743	36	.321
29	.529	37	.598
30	.756	38	.719
31	.476	39	.622
32	.545	40	.709
		41	-.429
		42	.720

حيث حُسبت معاملات ارتباط الفقرات ومعاملا الثبات والصدق للاستبانة، ولقد أبرزت نتائج تحليل الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وجود فقرات سالبة وهي (41،2) كما نتج عن التحليل أن الفقرة رقم (1) ضعيفة الارتباط، وقد حذفت العبارات الضعيفة المشار إليها حتى لا تؤثر على صدق المقياس، وبذلك يكون عدد فقرات المقياس (39) بدلاً عن 42 فقرة، وقد بلغ معامل الارتباط الكلي (معامل ألفا ماكرونباخ) لجمع المحاور (0.90)، ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات ذات ارتباط قوي وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

معاملات الثبات للمقياس: لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية، الباحث طبّق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات العينة الأولية، فبيّنت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول الآتي:

جدول رقم (3)، نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس بمجتمع البحث الحالي.

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	الخصائص السايكومترية	
		(ألفا كرونباخ)	الصدق الذاتي
واقع تطبيق فلسفة المعيب الصفري	8	0.675	%82
أهمية فلسفة المعيب الصفري	8	0.863	%93
معوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري	8	0.856	%93
البرامج الموضوعية لتطوير فلسفة المعيب الصفري	8	0.847	%92
أثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي	10	0.743	%86

واستنادا إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أظهرت محاور "واقع تطبيق فلسفة المعيب الصفري"، "وأهمية فلسفة المعيب الصفري"، "ومعوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري"، "والبرامج الموضوعية لتطوير فلسفة المعيب الصفري"، "وأثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي" فإن كل البنود تتمتع بصدق ذاتي عالٍ.

البيانات الأولية:

جدول رقم (4)، يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق النوع.

المتغيرات	التكرار	النسبة	النسبة الصحيحة	النسبة التراكمية
ذكر	66	66.0	66.0	66.0
أنثى	34	34.0	34.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

يتضح من الجدول رقم (4) أن فئة الذكور كانت بنسبة (66.0%) من جملة المستطلعين يقابلها نسبة (34%) من الإناث، ويتضح من ذلك أنّ غالبية عينة الدراسة المبحوثة من الذكور، مما يعني تركيز هذه العينة على الذكور.

جدول رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق العمر.

الفئات	التكرار	النسبة	النسبة الصحيحة	النسبة التراكمية
أقل من30 سنة	33	33.0	33.0	33.0
30 وأقل من 40 سنة	37	37.0	37.0	70.0
40 وأقل من50 سنة	24	24.0	24.0	94.0
50 سنة فأكثر	6	6.0	6.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

يتضح من الجدول رقم (5) أن غالبية أفراد العينة أعمارهم إلى أقل من أربعين عام بنسبة (94%) من أفراد العينة التي تقابلها بنسبة (6%) من الذين أعمارهم أكثر من أربعين عاماً.

جدول رقم (6) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق المؤهل العلمي.

المتغيرات	التكرار	النسبة	النسبة الصحيحة	النسبة التراكمية
بكالوريوس	15	15.0	15.0	15.0
دبلوم عالي	6	6.0	6.0	21.0
ماجستير	19	19.0	19.0	40.0
دكتوراه	60	60.0	60.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

يتضح من الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي دكتوراه بنسبة (60%)، أما المؤهلات الأخرى بنسبة (40)%.

جدول رقم (7) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق الرتبة الأكاديمية.

المتغيرات	التكرار	النسبة	النسبة الصحيحة	النسبة التراكمية
مساعد تدريس	29	29.0	29.0	29.0
محاضر	54	54.0	54.0	83.0
أستاذ مساعد	11	11.0	11.0	94.0
أستاذ مشارك	6	6.0	6.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

يتضح من الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة من المحاضرين بنسبة بلغت (54%).

جدول رقم (8) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق سنوات الخبرة.

المتغيرات	التكرار	النسبة	النسبة الصحيحة	النسبة التراكمية
أقل من3 سنوات	31	31.0	31.0	31.0
3-6 سنوات	39	39.0	39.0	70.0
6-9 سنوات	20	20.0	20.0	90.0
9-12 سنة	2	2.0	2.0	92.0
أكثر من12 سنة	8	8.0	8.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

يتضح من الجدول السابق توزيع أفراد العينة وفق سنوات الخبرة، فغالبية أفراد العينة من ذوي الخبرة أقل من (6 سنوات) بنسبة (70.0%).

جدول رقم (9) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات المحور الأول: ما واقع اهتمام الجامعات بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق مطلقاً	
		عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%
1	يتوافر بالجامعة مركز استشارات بحثية متخصصة ومتميزة لتحقيق غايات تخدم المجتمع.	18	18.0	38	38.0	31	31.0	13	13.0		
2	لا توجد أي شكاوى من أفراد المجتمع فيما يتعلق بالبحوث التي ساهمت بها الجامعة في تطوير المجتمع وحل مشاكلاته.	22	22.0	36	36.0	15	15.0	22	22.0	5	5.0
3	تركز الجامعة على البحوث التي تسهم في ترقية جودة السلعة بالمجتمع.	4	4.0	32	32.0	33	33.0	27	27.0	4	4.0
4	تركز الجامعة على البحوث التي تسهم في ترقية جودة الخدمات بالمجتمع.	7	7.0	47	47.0	20	20.0	18	18.0	4	4.0
5	تشتمل معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس على تقديم أبحاث علمية ذات اثر في خدمة المجتمع.	31	31.0	30	30.0	21	21.0	6	6.0	12	12.0
6	تركز الإدارة العليا بالجامعة على جودة البحث العلمي من أجل الريادة في خدمة المجتمع.	19	19.0	40	40.0	15	15.0	19	19.0	7	7.0
7	تركز الجامعة على تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لضمان الجودة في خدمة المجتمع.	7	7.0	21	21.0	44	44.0	13	13.0	15	15.0
8	تقوم الجامعة بمراجعة دورية لتقييم البحوث العلمية ودورها في خدمة المجتمع.	4	4.0	25	25.0	23	23.0	30	30.0	16	16.0

جدول رقم (10) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات المحور الثاني: ما هي أهمية فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.

No	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق إطلاقا	
		عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%
1	فلسفة المعيب الصفري تجعل البحث العلمي مبتكرا .	19	19.0	54	54.0	16	16.0	4	4.0	4	**4.0**
2	فلسفة المعيب الصفري تجعل البحوث العلمية خالية من الأخطاء	3	3.0	44	44.0	30	30.0	12	12.0	4	**4.0**
3	تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي تسهم في جودة المخرجات من السلع.	12	12.0	37	37.0	26	26.0	20	20.0		
4	تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي تسهم في جودة المخرجات من الخدمات.	15	15.0	34	34.0	32	32.0	4	4.0	8	**8.0**
5	تطبيق فلسفة المعيب الصفري تؤدي لتحسين البحوث العلمية .	7	7.0	47	47.0	33	33.0	4	4.0	4	**4.0**
6	تطبيق فلسفة المعيب الصفري يوفر وجهداً زمناً لمراجعة الأخطاء في البحوث العلمية.	25	25.0	39	39.0	17	17.0	16	16.0		
7	يساهم تطبيق فلسفة المعيب الصفري في ترقية التصنيف العلمي للمؤسسة البحثية	10	10.0	57	57.0	10	10.0	12	12.0	8	**8.0**
8	عبر فلسفة المعيب الصفري تنفيذ رسالة المؤسسة البحثية ورؤيتها بدون أخطاء	5	5.0	47	47.0	25	25.0	4	4.0	16	16.0

جدول رقم (11) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات المحور الثالث: ما هي معوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.

No	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق مطلقاً	
		عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%
1	مفهوم فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي غير مطبق بالجامعة.	29	29.0	21	21.0	24	24.0	15	15.0	4	**4.0**
2	الجامعة لا تهتم بالجودة في مجال البحث العلمي.	20	20.0	13	13.0	10	10.0	31	31.0	19	**19.0**
3	لا تركز الجامعة البحوث النوعية ذات الجودة المعرفية.	8	8.0	21	21.0	18	18.0	26	26.0	15	**15.0**
4	تهتم الجامعة فقط بالكم الرقمي من البحوث في المجالات المختلفة.	12	12.0	15	15.0	19	19.0	30	30.0	17	**17.0**
5	لا تقييم الجامعة دورات في تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.	18	18.0	25	25.0	16	16.0	30	30.0	4	**4.0**
6	اهتمام الجامعة بالجوانب المادية من برامج الدراسات العليا يغطي على أهمية جودة البحوث العلمية.	12	12.0	32	32.0	20	20.0	21	21.0	8	**8.0**
7	لا تتبنى هيئة البحث العلمي بالجامعة فلسفة تركز على مبادئ فلسفة المعيب الصفري.	4	4.0	25	25.0	26	26.0	26	26.0	12	12.0
8	تهتم المؤسسة بالتطوير في المجال المعرفي والتقني لتحسين البحث العلمي.	12	12.0	38	38.0	17	17.0	19	19.0	7	7.0

جدول رقم (12) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات المحور الرابع: البرامج الموضوعة لتطوير فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق مطلقاً	
		عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%
1	يوجد مركز متخصص مهتم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي	4	4.0	33	33.0	39	39.0	10	10.0	7	7.0

2	تعمل الجامعة على نشر فلسفة تطبيق العيوب الصفرية في مجال البحث العلمي .	4	4.0	36	36.0	32	32.0	10	10.0	11	11.0
3	تقيس الجامعة مدى دقة نتائج الأبحاث العلمية في تحقيق النتائج المتوقعة منها في حالة التطبيق في قطاع السلعة .	4	4.0	29	29.0	39	39.0	17	17.0	4	**4.0**
4	تقيس الجامعة مدى دقة نتائج الأبحاث العلمية في تحقيق النتائج المتوقعة منها في حالة التطبيق في قطاع الخدمات.	4	4.0	39	39.0	36	36.0	10	10.0	4	**4.0**
5	تهتم الجامعة بجودة إنتاج المراكز البحثية .	4	4.0	32	32.0	8	8.0	29	29.0	16	**16.0**
6	تعمل الجامعة على تطبيق المعايير التي تترقى بالبحث العلمي عبر تطبيق فلسفة المعيب الصفري	9	9.0	33	33.0	30	30.0	18	18.0	3	**3.0**
7	يتم التركيز في الجانب البحثي بالجامعة على الجانب النوعي في البحوث	22	22.0	14	14.0	26	26.0	27	27.0	4	**4.0**
8	يوجد التزام من قبل الإدارة العليا بتطبيق الجودة في مجال البحث العلمي باستخدام فلسفة المعيب الصفري .	20	20.0	22	22.0	29	29.0	18	18.0	4	4.0

جدول رقم (13) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة عن عبارات المحور الخامس: أثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي على ضمان الريادة في تلبية حاجات المجتمع في المجال الإنتاجي والخدمي.

No	العبارة	أوافق بشد		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق مطلقاً	
		عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%	عدد	ن%
1	تقدم الجامعة البحثية خدمة تعليمية مبتكرة تؤثر إيجابا في المجتمع المحيط بها.	23	23.0	37	37.0	23	23.0	6	6.0	3	3.0
2	المخرجات التعليمية ملائمة لمتطلبات سوق العمل	4	4.0	26	26.0	16	16.0	36	36.0		
3	ساهمت البحوث المقدمة من الجامعة للمجتمع في ابتكار سلعة جديدة	8	8.0	37	37.0	20	20.0	16	16.0	11	11.0
4	ساهمت البحوث المقدمة من الجامعة للمجتمع في تحسين طرق تقديم الخدمات المختلفة عبر الجهات الحكومية	6	6.0	37	37.0	29	29.0	16	16.0		
5	يعتمد المجتمع بشكل أساس على الدراسات والبحوث التي تقدمها المؤسسة البحثية لجودتها	11	11.0	21	21.0	31	31.0	20	20.0	9	9.0
6	يقدم الباحثون بالجامعة بحوثاً جيدة ساهمت في رفاهية المجتمع.	19	19.0	33	33.0	19	19.0	12	12.0	9	9.0
7	البحوث المقدمة من الجامعة تسهم في حل المشاكل التي تواجه الجانب الخدمي في المجتمع المعنى	7	7.0	40	40.0	41	41.0			4	4.0
8	البحوث المقدمة من الجامعة تسهم في حل المشاكلات التي تواجه الجانب السلعي في المجتمع المعنى.	9	9.0	46	46.0	14	14.0	15	15.0	8	8.0
9	لم تطور الجامعة أي بحث ريادى ساهم في رقي المجتمع.	7	7.0	25	25.0	26	26.0	27	27.0	7	7.0
10	التصنيف الدولي للجامعة متقدم في المجال البحثي.	23	23.0	17	17.0	27	27.0	11	11.0	14	14.0

جدول رقم (14) اختبار إحصائية كآي لعبارات المحور الأول: ما واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.

	يتوافر بالجامعة مركز استشارات بحثية متخصصة ومتميزة لتحقيق غايات تخدم المجتمع	لا توجد أي شكاوى من قبل أفراد المجتمع فيما يتعلق بالبحوث التي ساهمت بها الجامعة في تطوير المجتمع وحل مشاكلاته	تركيز الجامعة على البحوث التي تسهم في ترقية جودة السلعة بالمجتمع	تركيز الجامعة على البحوث التي تسهم في ترقية جودة الخدمات بالمجتمع	تشتمل معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس على تقديم أبحاث علمية ذات أثر في خدمة المجتمع	تركيز الإدارة العليا بالجامعة على جودة البحث العلمي	تركيز الجامعة على تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لضمان الجودة في خدمة المجتمع	قيام الجامعة بالمراجعة الدورية لتقييم البحوث العلمية ودورها في خدمة المجتمع
قيمة كآي	15.920[a]	25.700[b]	43.700[b]	60.146[c]	24.100[b]	29.800[b]	41.000[b]	20.673[d]
درجة الحرية	3	4	4	4	4	4	4	4
P- Value	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

- الفرضية الصفرية (توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة).
- الفرضية البديلة (لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة).

من الجداول رقم (14،9) والعبارات رقم (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) إن قيمة (0.05 >) P-Value المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.

جدول رقم (15) اختبار إحصائية كآي لعبارات المحور الثاني: ما هي أهمية فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.

العبارات	آراء أفراد العينة حول فلسفة المعيب الصفري ما إذا كانت فلسفة المعيب الصفري تجعل البحث العلمي مبتكراً	آراء أفراد العينة حول ما إذا كانت فلسفة المعيب الصفري تجعل البحوث العلمية خالية من الأخطاء	آراء أفراد العينة حول تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ومدى مساهمتها في جودة المخرجات من السلع	آراء أفراد العينة حول تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ومدى مساهمتها في جودة المخرجات من الخدمات	آراء أفراد العينة حول ما إذا كانت فلسفة المعيب الصفري سوف تؤدي إلى تحسين البحوث العلمية	آراء أفراد العينة حول ما إذا كانت فلسفة المعيب الصفري سوف تؤدى لتوفير الزمن والجهد لمراجعة الأخطاء في البحوث العلمية	آراء أفراد العينة حول إذا كانت فلسفة المعيب الصفري سوف تسهم في ترقية التصنيف العلمي للمؤسسة البحثية	آراء أفراد العينة حول إذا كانت فلسفة المعيب الصفري سوف تسهم في تنفيذ رسالة ورؤيتها المؤسسة البحثية بدون أخطاء
قيمة كآي	86.763[a]	68.559[b]	14.011[c]	40.602[b]	82.842[d]	13.969[e]	91.505[a]	64.392[a]
درجة الحرية	4	4	3	4	4	3	4	4
P- Value	.000	.000	.003	.000	.000	.003	.000	.000

- الفرضية البديلة (لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة).
- الفرضية البديلة (لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة).

من الجداول رقم (15، 10) والعبارات رقم (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) أن قيمة (0.05 >) P- Value المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.

جدول رقم (16) اختبار إحصائية كآي لعبارات المحور الثالث: ما هي معوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.

	آراء أفراد العينة حول تطبيق مفهوم فلسفة المعيب الصفري في الجامعة	آراء أفراد العينة حول اهتمام الجامعة بالجودة في مجال البحث العلمي	آراء أفراد العينة حول تركيز الجامعة على البحوث النوعية ذات الجودة المعرفية	آراء أفراد العينة حول اهتمام الجامعة بالكم الرقمي من البحوث في المجالات المختلفة	آراء أفراد العينة حول قيام الجامعة بدورات تدريبية في تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي	آراء أفراد العينة حول اهتمام الجامعة بالجوانب المادية من برامج الدراسات العليا على حساب الاهتمام بالجودة	آراء أفراد العينة حول تبني هيئة البحث العلمي بالجامعة مبادئ فلسفة المعيب الصفري	آراء أفراد العينة حول اهتمام المؤسسة بالتطوير في المجال المعرفي والتقني تحسين البحث العلمي
قيمة كآي	19.849[a]	14.043[a]	10.295[b]	10.172[a]	21.032[a]	18.452[a]	21.892[a]	29.957[a]
درجة الحرية	4	4	4	4	4	4	4	4
P- Value	.001	.007	.036	.038	.000	.001	.000	.000

- الفرضية البديلة (لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة)
- الفرضية البديلة (لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة)

من الجداول رقم (11، 16) والعبارات رقم (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) أن قيمة (0.05 >) P- Value المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.

جدول رقم (17) اختبار إحصائية كآي لعبارات المحور الرابع: البرامج الموضوعة لتطوير فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.

	آراء أفراد العينة حول وجود مركز متخصص مهتم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي	آراء أفراد العينة حول عمل الجامعة على نشر فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي	آراء أفراد العينة حول مدى تقييم الجامعة وقياسها لدقة نتائج البحث العلمي في حالة تطبيق البحوث في مجال السلع	آراء أفراد العينة حول دقة تقييم الجامعة وقياسها لدقة نتائج البحث العلمي في حالة تطبيق البحوث في مجال الخدمات	آراء أفراد العينة حول اهتمام الجامعة بجودة إنتاج المراكز البحثية	آراء أفراد العينة حول تطبيق المعايير التي تترقى بالبحث العلمي عبر تطبيق فلسفة المعيب الصفري	آراء أفراد العينة حول التركيز في الجانب البحثي بالجامعة على الجانب النوعي في البحوث	آراء أفراد العينة حول التزام الإدارة العليا بتطبيق الجودة في مجال البحث العلمي باستخدام فلسفة المعيب الصفري
قيمة كآي	56.194[a]	44.473[a]	51.247[a]	65.548[a]	34.652[b]	36.194[a]	19.957[a]	18.022[a]
درجة الحرية	4	4	4	4	4	4	4	4
P- Value	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.001

- الفرضية الصفرية (لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة).
- الفرضية البديلة (لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة).

من الجداول رقم (12، 17) والعبارات رقم (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) أن قيمة (P- Value (< 0.05 المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.

جدول رقم (18) اختبار إحصائية كآي لعبارات المحور الخامس: أثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي على ضمان الريادة في تلبية حاجات المجتمع في المجال الإنتاجي والخدمي.

	آراء أفراد العينة حول دور الجامعة البحثي وتأثيرها الإيجابي على المجتمع المحيط بها	آراء أفراد العينة حول المخرجات التعليمية ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل	آراء أفراد العينة حول مساهمة البحوث المقدمة من الجامعة للمجتمع في ابتكار سلعة جديدة	آراء أفراد العينة حول مساهمة البحوث المقدمة من الجامعة في تحسين طرق تقديم الخدمات المختلفة عبر الجهات الحكومية	آراء أفراد العينة حول اعتماد المجتمع على الدراسات والبحوث التي تقدمها المؤسسة البحثية لجودتها	آراء أفراد العينة حول ما إذا كانت البحوث التي يقدمها الباحثون جيدة تسهم في رفاهية المجتمع	آراء أفراد العينة حول دور الجامعة في المساهمة لحل المشاكلات التي تواجه المجتمع في جانب الخدمات	آراء أفراد العينة حول مساهمة الجامعة في حل المشاكلات التي تواجه المجتمع في جانب السلع	آراء أفراد العينة حول تطور الجامعة لأي بحث ريادي ومدى مساهمته في رقي المجتمع	آراء أفراد العينة حول التصنيف الدولي للجامعة في المجال البحثي
قيمة كآي	42.348[a]	27.463[b]	28.109[a]	25.727[c]	16.913[a]	18.652[a]	53.478[d]	53.761[a]	23.652[a]	9.304[a]
درجة الحرية	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4
P- Value	.000	.000	.000	.000	.002	.001	.000	.000	.000	.054

- الفرضية الصفرية توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.
- الفرضية البديلة لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.

من الجداول رقم (13، 18) والعبارات رقم (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) أن قيمة (P- Value (< 0.05 المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.

استخدم الباحث الوزن المرجح لإجابات العينة عن الأسئلة الواردة في شكل مشابه لمقياس ليكرت، إذ يعد من أفضل أساليب قياس الاتجاهات.

جدول (19) يوضح الأوزان المرجحة لإجابات العينة عن الأسئلة الواردة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	آراء أفراد العينة حول تركيز الجامعة على البحوث التي تسهم في ترقية جودة الخدمات بالمجتمع	3.825	0.936	**أوافق**
8	آراء أفراد العينة حول ما إذا كانت الجامعة تقوم بالمراجعة الدورية لتقييم البحوث العليمة ودورها في خدمة المجتمع.	3.516	0.861	**أوافق**
7	آراء أفراد العينة حول تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ومدى مساهمتها في ضمان جودة خدمة المجتمع.	3.473	1.089	**أوافق**
1	آراء أفراد العينة حول توافر مراكز استشارات بحثية متخصصة ومتميزة لتحقيق غايات تخدم المجتمع.	3.45	1.201	**أوافق**
6	آراء أفراد العينة حول تركيز الإدارة العليا بالجامعة على جودة البحث العلمي من اجل الريادةة في خدمة المجتمع.	3.432	0.964	**أوافق**
5	آراء أفراد العينة حول استناد معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس على تقديم أبحاث علمية ذات أثر في خدمة المجتمع.	3.323	0.899	**محايد**
2	آراء أفراد العينة حول عدم وجود شكاوى بخصوص البحوث التي ساهمت بها الجامعة في تطوير المجتمع وحل مشاكلاته.	2.92	1.107	**محايد**
3	آراء أفراد العينة حول تركيز الجامعة على البحوث التي تسهم في ترقية جودة السلعة بالمجتمع.	2.704	1.142	**محايد**

- تشير نتائج التحليل إلي أن نسبة من المبحوثين توافق إلي حد ما على تركيز الجامعة على البحوث التي تساهم في ترقية جودة السلعة بالمجتمع.
- تركز الجامعات على تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لضمان الجودة في خدمة المجتمع.

جدول (20) يوضح أفراد عينة الدراسة الموافقون على عبارات المحور الأول: ما واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع وترتيبها وفق درجة الموافقة.

المتغير	الوزن	الوزن المرجح
لا أوافق مطلقاً	1	1.8 – 1
لا أوافق	2	2.6 -1.8
محايد	3	3.4 – 2.6
أوافق	4	4.2 – 3.4
أوافق بشدة	5	5 – 4.2

يبين الجدول رقم (20) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون على العبارات (4) (8) (7) (1) (6) الموضحة بالجدول أعلاه وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (3.4–4.2) علي وفق مقياس ليكرت.

يبين الجدول رقم (20) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون لحد ما على العبارات (5) (2) (3) الموضحة بالجدول أعلاه وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (2.6 – 3.4) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

النتائج العامة المتعلقة بالمحور الأول:

- تركز الجامعات على البحوث التي تسهم في ترقية جودة الخدمات بالمجتمع.
- تقوم الجامعات بمراجعة دورية لتقييم البحوث العلمية ودورها في خدمة المجتمع.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين تؤكد اشتمال معايير ترقية أعضاء هيئة التدريس على شروط تقديم أبحاث علمية ذات أثر في خدمة المجتمع.
- تشير نتائج التحليل إلي أن نسبة من المبحوثين توافق إلى حد ما على عدم وجود شكاوى بخصوص البحوث التي ساهمت بها الجامعة في تطوير المجتمع وحل مشاكلاته.
- تتوافر بالجامعة مركز استشارات بحثية متخصصة ومتميزة لتحقيق غايات تخدم المجتمع.
- تركز الإدارة العليا بالجامعات على جودة البحث العلمي من أجل الريادة في خدمة المجتمع.

جدول (21) يوضح أفراد عينة الدراسة الموافقون على عبارات المحور الثاني: ما هي أهمية فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي وترتيبها وفق درجة الموافقة.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	آراء أفراد العينة حول فلسفة المعيب الصفري ما إذا كانت تجعل البحث العلمي مبتكرا.	3.825	0.936	أوافق
6	آراء أفراد العينة حول مساهمة تطبيق فلسفة المعيب في توفير الزمن والجهد عند مراجعة الأخطاء في البحوث العلمية.	3.753	1.021	أوافق
5	آراء أفراد العينة حول ما إذا كان تطبيق فلسفة المعيب الصفري يؤدي إلى تحسين البحوث العلمية.	3.516	0.861	أوافق
7	آراء أفراد العينة حول ما إذا كان تطبيق فلسفة المعيب الصفري ستسهم في ترقية التصنيف العلمي للمؤسسة البحثية.	3.505	1.1	أوافق
4	آراء أفراد العينة حول تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ومدى مساهمتها في جودة المخرجات من الخدمات.	3.473	1.089	أوافق
3	آراء أفراد العينة حول تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ومدى مساهمتها في جودة المخرجات من السلع.	3.432	0.964	أوافق
2	آراء أفراد العينة حول ما إذا كان تطبيق فلسفة المعيب الصفري سيجعل البحوث العلمية خالية من الأخطاء.	3.323	0.899	محايد
8	آراء أفراد العينة حول مساهمة تطبيق فلسفة المعيب الصفري في تنفيذ رسالة المؤسسة البحثية ورؤيتها بدون أخطاء.	3.217	1.166	محايد

يبين الجدول رقم (21) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون على العبارات (1) (6) (5) (7) (4) (3) الموضحة بالجدول أعلاه وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (3.4 – 4.2) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

يبين الجدول رقم (21) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون لحد ما على العبارات (2) (8) الموضحة بالجدول أعلاه، وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (2.6 – 3.4) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

النتائج العامة المتعلقة بالمحور الثاني:

- تطبيق فلسفة المعيب الصفري تجعل البحث العلمي مبتكرا.
- تطبيق فلسفة المعيب توفر الزمن والجهد عند مراجعة الأخطاء في البحوث العلمية.
- تطبيق فلسفة المعيب الصفري تؤدي إلى تحسين البحوث العلمية.
- تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي تسهم في ترقية التصنيف العلمي للمؤسسة البحثية.
- تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي تسهم في جودة المخرجات من الخدمات.

جدول (22) يوضح أفراد عينة الدراسة الموافقون على عبارات المحور الثالث: ما هي معوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي، وترتيبها وفق درجة الموافقة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	آراء أفراد العينة حول تطبيق مفهوم فلسفة المعيب الصفري في الجامعات.	3.602	1.208	أوافق
8	آراء أفراد العينة حول اهتمام المؤسسة البحثية بالتطوير في المجال المعرفي والتقني.	3.312	1.161	محايد
5	آراء أفراد العينة حول قيام الجامعة بدورات تدريبية في تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.	3.247	1.222	محايد
6	آراء أفراد العينة حول اهتمام الجامعة بالجوانب المادية من برامج الدراسات العليا مقارنة بالتركيز على الجودة.	3.204	1.185	محايد
2	آراء أفراد العينة حول اهتمام الجامعة بالجودة في مجال البحث العلمي.	2.828	1.464	محايد
7	آراء أفراد العينة حول تبني هيئة البحث العلمي بالجامعة لمبادئ فلسفة المعيب الصفري.	2.817	1.103	محايد
3	آراء أفراد العينة حول تركيز الجامعة على البحوث النوعية ذات الجودة المعرفية.	2.784	1.245	محايد
4	آراء أفراد العينة حول اهتمام الجامعة بالكم الرقمي من البحوث في المجالات المختلفة.	2.731	1.295	محايد

- تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي تسهم في جودة المخرجات من السلع.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على أن تطبيق فلسفة المعيب الصفري سيجعل البحوث العلمية خالية من الأخطاء.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلي حد ما على أن تطبيق فلسفة المعيب الصفري يسهم في تنفيذ رسالة ورؤية المؤسسة البحثية بدون أخطاء.

يبين الجدول رقم (22) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون علي العبارة (1) الموضحة بالجدول أعلاه، وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (3.4 – 4.2) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

يبين الجدول رقم (22) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون لحد ما علي العبارات (8) (5) (6) (2) (7) (3) (4) الموضحة بالجدول أعلاه وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (2.6 – 3.4) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

النتائج المتعلقة بالمحور الثالث:

- مفهوم فلسفة المعيب الصفري غير مطبق بالجامعة.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلحد ما على اهتمام المؤسسة البحثية بالتطوير في المجال المعرفي والتقني.
- تشير نتائج التحليل إلي أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلي حد ما على قيام الجامعة بدورات تدريبية في تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.
- تشير نتائج التحليل إلي أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلي حد ما على اهتمام الجامعة بالجوانب المادية من برامج الدراسات العليا مقارنة بالتركيز على الجودة.
- تشير نتائج التحليل إلي أن نسبة من المبحوثين توافق إلي حد ما على ضعف اهتمام الجامعة بالجودة في مجال البحث العلمي.
- تشير نتائج التحليل إلي أن نسبة من المبحوثين توافق على ضعف تبني هيئة البحث العلمي بالجامعة لمبادئ فلسفة المعيب الصفري.
- تشير نتائج التحليل إلي أن نسبة من المبحوثين توافق على ضعف تركيز الجامعة على البحوث النوعية ذات الجودة المعرفية.
- تشير نتائج التحليل إلي أن نسبة من المبحوثين توافق على اهتمام الجامعة فقط بالكم الرقمي من البحوث في المجالات المختلفة.

جدول (23) يوضح أفراد عينة الدراسة الموافقون على عبارات المحور الرابع: البرامج الموضوعة لتطوير فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع وترتيبها وفق درجة الموافقة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	آراء أفراد العينة حول التزام الإدارة العليا بتطبيق الجودة في مجال البحث العلمي باستخدام فلسفة المعيب الصفري	3.387	1.152	**محايد**
4	آراء أفراد العينة حول دقة نتائج الأبحاث العلمية في تحقيق النتائج المتوقعة منها في حالة التطبيق في قطاع الخدمات	3.312	0.884	**محايد**
6	آراء أفراد العينة حول تطبيق المعايير التي تترقى بالبحث العلمي عبر تطبيق فلسفة المعيب الصفري	3.29	0.995	**محايد**
7	آراء أفراد العينة حول التركيز في الجانب البحثي بالجامعة على الجانب النوعي في البحوث	3.247	1.231	**محايد**
1	آراء أفراد العينة حول وجود مركز متخصص مهتم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي	3.183	0.955	**محايد**
2	آراء أفراد العينة حول عمل الجامعة على نشر تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي	3.129	1.066	**محايد**
3	آراء أفراد العينة حول دقة نتائج الأبحاث العلمية في تحقيق النتائج المتوقعة منها في حالة التطبيق في قطاع السلع	3.129	0.912	**محايد**
5	آراء أفراد العينة حول اهتمام الجامعة بجودة إنتاج المراكز البحثية	2.764	1.243	**محايد**

يبين الجدول رقم (23) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون لحد ما علـــى العبـــارات (8) (4) (6) (7) (1) (2) (3) (5) الموضـــحة بالجدول أعلاه، وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (2.6 – 3.4) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

النتائج العامة المتعلقة بالمحور الرابع:

- تشير نتائج التحليل إلى إن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على التزام الإدارة العليا بتطبيق الجودة في مجال البحث العلمي باستخدام فلسفة المعيب الصفري.

- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على قياس الجامعة لدقة نتائج الأبحاث العلمية في تحقيق النتائج المتوقعة منها في حالة التطبيق في قطاع الخدمات.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على تطبيق الجامعة للمعايير التي تترقى بالبحث العلمي عبر تطبيق فلسفة المعيب الصفري.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على التركيز في الجانب البحثي بالجامعة على الجانب النوعي في البحوث.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على وجود مركز متخصص مهتم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على عمل الجامعة على نشر تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على قياس الجامعة لدقة نتائج الأبحاث العلمية في تحقيق النتائج المتوقعة منها في حالة التطبيق في قطاع السلع.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة من المبحوثين توافق إلى حد ما على ضعف اهتمام الجامعة بجودة إنتاج المراكز البحثية.

جدول (24) يوضح أفراد عينة الدراسة الموافقون على عبارات المحور الخامس: أثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي على ضمان الريادة في تلبية حاجات المجتمع في المجال الإنتاجي والخدمي وترتيبها وفق درجة الموافقة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	آراء أفراد العينة حول الخدمة البحثية للجامعة وتأثيرها الإيجابي على المجتمع المحيط بها.	3.772	1.007	**أوافق**
7	آراء أفراد العينة حول دور البحوث التي تقدمها الجامعة في المساهمة في حل المشكلات المتعلقة بالجانب الخدمي في المجتمع.	3.5	0.819	**أوافق**
6	آراء أفراد العينة حول ما إذا كانت البحوث المقدمة من الباحثين بالجامعة تسهم في رفاهية المجتمع.	3.446	1.235	**أوافق**
4	آراء أفراد العينة حول مساهمة البحوث المقدمة من قبل الجامعة للمجتمع في تحسين طرق تقديم الخدمات المختلفة عبر الجهات الحكومية.	3.375	0.862	**محايد**
8	آراء أفراد العينة حول مساهمة الجامعة في حل المشكلات المتعلقة بالجانب السلعي في المجتمع.	3.359	1.135	**محايد**
10	آراء أفراد العينة حول التصنيف الدولي للجامعة في المجال البحثي	3.261	1.366	**محايد**
3	آراء أفراد العينة حول مساهمة البحوث المقدمة من الجامعة للمجتمع في ابتكار سلعة جديدة.	3.163	1.179	**محايد**
5	آراء أفراد العينة حول اعتماد المجتمع على الدراسات والبحوث التي تقدمها المؤسسة البحثية.	3.054	1.152	**محايد**
9	آراء أفراد العينة حول تطوير الجامعة لبحث ريادي ساهم في في رقي المجتمع.	2.978	1.089	**محايد**
2	آراء أفراد العينة حول المخرجات التعليمية ومدى مناسبتها لمتطلبات سوق العمل.	2.976	0.981	**محايد**

يبين الجدول رقم (24) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون على العبارات (1) (7) (6) الموضحة بالجدول أعلاه، وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (3.4–4.2) علي حسب مقياس ليكرت الخماسي.

يبين الجدول رقم (24) أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون لحد ما على العبارات (4) (8) (10) (3) (5) (9) (2) الموضحة بالجدول أعلاه وذلك لأن قيم الوسط الحسابي كانت تقع في مدى المتوسط المرجح (2.6 – 3.4) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

النتائج العامة المتعلقة بالمحور الخامس:

- تقدم الجامعة خدمة بحثية مبتكرة تؤثر على المجتمع المحيط بها
- البحوث التى تقدمها الجامعة تسهم في حل المشكلات التي تواجه الجانب الخدمي في المجتمع.
- البحوث المقدمة من الباحثين بالجامعة تسهم في رفاهية المجتمع.
- تشير نتائج التحليل إلي إن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على مساهمة البحوث المقدمة من قبل الجامعة للمجتمع في تحسين طرق تقديم الخدمات المختلفة عبر الجهات الحكومية.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على مساهمة الجامعة في حل المشاكل المتعلقة بالجانب السلعي في المجتمع.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على إن التصنيف الدولي للجامعة متقدم في المجال البحثي.
- تشير نتائج التحليل إلي إن نسبة كبيرة من المبحوثين توافق إلى حد ما على مساهمة البحوث المقدمة من الجامعة للمجتمع في ابتكار سلعة جديدة.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة كبيرة توافق إلي حد ما على

اعتماد المجتمع على الدراسات والبحوث التي تقدمها المؤسسة البحثية.

- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة من المبحوثين توافق على إن الجامعة لم تطور بحثاً ريادياً ساهم في رقي المجتمع.
- تشير نتائج التحليل إلى أن نسبة من المبحوثين توافق على إن المخرجات التعليمية ملائمة لمتطلبات سوق العمل.

جدول رقم (25) اختبار إحصائية كآي للمحاور وذلك بدمج عبارات المحور لمعرفة اتجاهات إجابات المحور.

المحاور	قيمة كآي	درجة الحرية	P- Value
الأول	29.200[a]	16	.023
الثاني	32.340[b]	17	.014
الثالث	17.226[c]	16	.371
الرابع	68.527[d]	13	.000
الخامس	31.435[e]	16	.012

- الفرضية الصفرية (توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة).
- الفرضية البديلة (لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة).

من الجداول رقم (26) المحاور رقم (1) (2) (4) (5) نجد إن قيمة > (0.05) P- Value المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.

من الجداول رقم (26) المحور رقم (3) نجد أن قيمة Value (0.05< P-) المصاحبة لإحصائية كآي أكبر من 0.05 ولهذا نستطيع قبول الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% ورفض الفرضية البديلة أي لا توجد فروق معنوية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة.

جدول (26) يوضح أفراد عينة الدراسة لاتجاهات إجابات المحاور.

	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
الأول	ما واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع	3.2720	.61734	**محايد**
الثاني	ما هي أهمية فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي	3.5039	.74251	**أوافق**
الثالث	ما هي معوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.	3.0682	.84316	**محايد**
الرابع	البرامج الموضوعة لتطوير فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.	3.1838	.72946	**محايد**
الخامس	أثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي على ضمان الريادة في تلبية حاجات المجتمع في المجال الإنتاجي والخدمي.	3.2930	.66914	**محايد**

جدول رقم (27) يوضح اختبار إحصائية (Kruskal - Wallis Test) لمعرفة العلاقة بين عبارات المحور والمتغير الديموغرافي للإحصاءات غير المعلمية (للعينة العشوائية).

Ranks			
	توزيع أفراد العينة وفق الجنس	**N**	**Mean Rank**
واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.	ذكر	66	57.07
	أنثى	34	37.75
	Total	100	

جدول رقم (28).

Test Statistics[a,b]	
	واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع
قيمة كآي	10.020
درجة الحرية	1
P- Value	.002
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: توزيع أفراد العينة وفق الجنس	

- الفرضية الصفرية (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام

الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير الجنس (ذكور إناث).

- الفرضية البديلة (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير الجنس (ذكور إناث).

من الجداول رقم (28) (29) إن قيمة (P- Value (< 0.05 المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة، أي هناك علاقة ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين عن مدى اهتمام جامعتهم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع ترجع لمتغير الجنس (ذكور إناث).

جدول رقم (29) يوضح اختبار إحصائية (Kruskal-Wallis Test) لمعرفة العلاقة بين عبارات المحور والمتغير الديموغرافي للإحصاءات غير المعلميه (للعينة العشوائية).

Ranks			
	توزيع أفراد العينة وفق العمر	N	Mean Rank
واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع	أقل من30 سنة	33	40.29
	30-40سنة	37	50.51
	من 40-50 سنة	24	52.77
	Total	94	

جدول رقم (30)

Test Statistics[a,b]	
	واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع
قيمة كآي	3.685
درجة الحرية	2
P- Value	.158
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: توزيع أفراد العينة حسب العمر	

- الفرضية الصفرية (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير العمر).
- الفرضية البديلة (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير العمر).

من الجداول رقم (30) (31) إن قيمة (P- Value > 0.05) المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع قبول الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% ورفض الفرضية البديلة أي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين عن مدى اهتمام جامعتهم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع ترجع لمتغير العمر.

جدول رقم (31) يوضح اختبار إحصائية (Kruskal-Wallis Test) لمعرفة العلاقة بين عبارات المحور والمتغير الديموغرافي للإحصاءات الغير معلمية (للعينة العشوائية).

Ranks			
	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	N	Mean Rank
واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.	بكالوريوس	15	59.43
	دبلوم عالي	6	14.00
	ماجستير	19	37.55
	دكتوراه	60	56.02
	Total	100	

جدول رقم (32).

Test Statistics[a,b]	
	واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع
قيمة كآي	16.992
درجة الحرية	3
P- Value	.001
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	

- الفرضية الصفرية (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير المؤهل العلمي).
- الفرضية البديلة (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير المؤهل العلمي).

من الجداول رقم (31) (32) إن قيمة (P- Value < 0.05) المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض

الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي هناك علاقة ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين عن مدى اهتمام جامعتهم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (33) يوضح اختبار إحصائية (Kruskal-Wallis Test) لمعرفة العلاقة بين عبارات المحور والمتغير الديموغرافي للإحصاءات غير المعلمية (للعينة العشوائية).

Ranks			
	توزيع أفراد العينة وفق الرتبة الأكاديمية	**N**	**Mean Rank**
واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع	مساعد تدريس	29	42.22
	محاضر	54	58.44
	أستاذ مساعد	11	54.82
	أستاذ مشارك	6	11.17
	Total	100	

جدول رقم (34).

Test Statistics[a,b]	
	واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع
قيمة كآي	17.797
درجة الحرية	3
P- Value	.000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: توزيع أفراد العينة وفق الرتبة الأكاديمية	

- الفرضية الصفرية (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير الرتبة الأكاديمية).
- الفرضية البديلة (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير الرتبة الأكاديمية).

من الجداول رقم (33) (34) إن قيمة (P- Value < 0.05) المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي هناك علاقة ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين عن مدى اهتمام جامعتهم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع ترجع لمتغير الرتبة الأكاديمية.

جدول رقم (35) يوضح اختبار إحصائية (Kruskal-Wallis Test) لمعرفة العلاقة بين عبارات المحور والمتغير الديموغرافي للإحصاءات غير المعلمية (للعينة العشوائية).

Ranks			
	توزيع أفراد العينة وفق سنوات الخبرة	**N**	**Mean Rank**
واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع	أقل من 3 سنوات	31	40.84
	سنوات 3-6	39	62.60
	سنوات6 -9	20	38.18
	سنة 9-12	2	28.50
	أكثر من 12 سنة	8	65.25
	Total	100	

جدول رقم (36)

Test Statistics[a,b]	
	واقع اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع
قيمة كآي	17.173
درجة الحرية	4
P- Value	.002
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: توزيع أفراد العينة وفق سنوات الخبرة	

- الفرضية الصفرية (لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير الخبرة).
- الفرضية البديلة (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمام الجامعة بتطبيق فلسفة المعيب الصفري ترجع لمتغير الخبرة).

من الجداول رقم (35) (36) إن قيمة (P- Value (< 0.05 المصاحبة لإحصائية كآي أقل من 0.05 ولهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية لمستوى دلالة 5% وقبول الفرضية البديلة أي هناك علاقة ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين عن مدى اهتمام جامعتهم بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي

ودورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع ترجع لمتغير الخبرة.

مستخلص النتائج والتوصيات: Extract the results and recommendations

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة كالآتي:

1. يوجد اهتمام كبير الجامعات بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لدورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.
2. تطبيق فلسفة المعيب الصفري على درجة عالية من الأهمية في مجال البحث العلمي.
3. توجد معوقات تحد من تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.
4. مجموعة البرامج الموضوعة لتطوير فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لها دور إيجابي كبير في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.
5. يؤثر تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي إيجابا على ضمان الريادة في تلبية حاجات المجتمع في المجال الإنتاجي والخدمي.
6. البحوث التي تقدمها الجامعة تسهم في حل المشكلات التي تواجه الجانب الخدمي في المجتمع.

التوصيات:

1. ضرورة زيادة الاهتمام بتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لدورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.
2. وضع أسس ومقترحات باستمرار لمعالجة معوقات تطبيق فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي.
3. زيادة التركيز على البرامج النوعية لتطوير فلسفة المعيب الصفري في مجال البحث العلمي لدورها في تحقيق الجامعة للريادة في خدمة المجتمع.
4. الاقتناع والتركيز على فاعلية تطبيق مدخل الأخطاء الصفرية في البحث العلمي لضمان الريادة في تلبية حاجات المجتمع في المجال الإنتاجي والخدمي.
5. ضرورة الاهتمام والتركيز على البحوث التي تسهم في ترقية جودة السلعة بالمجتمع.
6. ضرورة الاقتناع من الجامعات بأن تطبيق فلسفة المعيب الصفري سيجعل البحوث العلمية خالية من الأخطاء.
7. ضرورة الاقتناع من قبل الجامعات البحثية بان تطبيق فلسفة المعيب الصفري سيسهم في تنفيذ رسالة المؤسسة البحثية ورؤيتها بدون أخطاء.
8. بذل المزيد من الاهتمام بالجودة في المجال البحثي وهذا يتطلب توفير التمويل والشراكات المجتمعية والبحثية مع المؤسسات الرائدة
9. ضرورة الاهتمام بالجودة بمستوى يفوق الاهتمام بالجوانب المادية الخاصة ببرامج الدراسات العليا.
10. الجودة والنوعية في مدخلات نظام التعليم العالي ومخرجاته وعملياته (عبد الدايم، عبد الله، 1998).

الخاتمة:

رسالة مؤسسات التعليم العالي ورؤيتها تتمثل في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وعليه فإن تركيز البحث على مدى جودة البحث العلمي التي تمثل الركيزة الأساس لنجاح الرسالة المتمثلة في التدريس وتكملتها ومن ثم خدمة المجتمع، فعليه فإن البحث العلمي هو الأساس في التطور المادي الملموس، ومصدر هذا البحث الجيد والمبتكر المؤسسات التعليمية بمختلف تخصصاتها الأكاديمية التي تهدف لخدمة المجتمعات في الجانب الإنتاجي والخدمي والريادة والتميز في ذلك والذي يطلق عليه الجودة.

المراجع (References):

1. أونجل، أركان (1984) ***مفهوم البحث العلمي***، ترجمة محمد نجيب، مجلة الإدارة العامة، التي يصدرها معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية، العدد 40.
2. جودة، إلياس أنطون (1984) ، ***قاموس إلياس العصري (إنجليزي- عربي)***، القاهرة (دار إلياس العصرية).
3. جودة، محفوظ أحمد، (٢٠٠٤)، ***إدارة الجودة الشاملة – مفاهيم وتطبيقات***، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
4. الزبيدي، حمزة (2009)، ورقة عمل بعنوان ***إستراتيجية الحد من الاختلال الهيكلي بين البحث العلمي واحتياجات القطاعات الإنتاجية*** "مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي بجامعة المنصورة بعنوان اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي في الفترة من 1-2/11/2009م.
5. الطائي، محمد عبد حسين، (2012) ***نحو استراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي بالوطن العربي*** ، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، العدد (10).
6. العاقب، أحمد عبد الرحمن، (1992)، ***في القرآن الكريم مفتاح البحث العلمي***، الخرطوم المركز العالمي لأبحاث الإيمان، الخرطوم.
7. العبيدي، سيلان جبران، (2009)، ورقة عمل بعنوان "***ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع***"، مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي

والبحث العلمي في الوطن العربي، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، بيروت.

8. عبد الدايم، عبد الله، (1998)، التعليم العالي وتحديات اليوم والغد، ورقة قدمت مع انتهاء المؤتمر العالمي للتعليم العالي في القرن الحادي والعشرين والذي نظمته اليونسكو في باريس في الفترة (5-9) تشرين أول، 1998.
9. عقيلي، عمر وصفي، 2001، ***المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة***، عمان، دار وائل للنشر.
10. الشميمري، أحمد بن عبد الرحمن والمبيريك، وفاء ناصر، (2011) ***ريادة الأعمال*** *(ط2)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.*
11. الخطيب أحمد، (2000) ***الإدارة الجامعية***– دراسات حديثة الطبعة الأولى، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، الأردن.
12. المجيدل، عبدالله (1999). ***"المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق"***. مجلة جامعة دمشق، المجلد (15)، العدد (1).
13. مرسي، محمد منير، (1977)، ***التعليم الجامعي المعاصر***، قضاياه واتجاهاته، القاهرة النهضة العربية.
14. Bateman S. Thomas and Snell A. Scott, "Management: Leading and Collaboration in Competitive World", 7th ed, Inc Mc Graw- Hill Books, New York, U.S.A. 2007.
15. Crosby, P. B. **Quality without tears: the art of hassle free management**. New York: McGraw Hill, 1984.
16. Crosby, P. B. **Quality is free: the art of making quality certain**. New York, McGraw Hill, 1979.
17. Haidar, J.I., 2012. "Impact of Business Regulatory Reforms on Economic Growth", Journal of the Japanese and International Economies, Elsevier, vol. 26 (3).