المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثامن - العدد العشرون ٢٠١٥م

مجلة عربية علمية محكمة فصلية
تصدر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

- مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية
  د.مختار عبد النور الحيص
- دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع
  د. منى راشد الزياني
- أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها
  د. محمد هادي علي الفقيه
- تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة - رؤية مستقبلية -
  د. علي عبد الرؤوف محمد نصار
- إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية بين الواقع والمأمول"دراسة ميدانية على عينة من فرق النخبة "
  د.عبد المالك سربوت
- تقييم الأداء الإداري بكلية التربية والألسن - عمران - بالجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة
  د.فهد صالح مغربه المعمري
- تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي
  د.باسم برقاوي د.فاتن خربط أ.د. عماد أبوالرب

Arab Journal
for Quality Assurance in Higher Education

ISSN:2308-5347

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY
وقل رب زدني علما
جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثامن - العدد (٢٠) ٢٠١٥م

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د محمود فتحي عكاشة - مصر
أ.د علي ياغي - الأردن
أ.د سوسن شاكر عبد المجيد - العراق
أ.د عبد العزيز برغوت - ماليزيا
أ.د محمود الوادي - الأردن
أ.د فيصل الحاج - السودان
أ.د خليل الخليلي - البحرين
أ.د حسن زر داني - المغرب
أ.د سهام القرضاوي - قطر
أ.د بشير الزعبي - الأردن
أ.د عبدالله مسلم - السعودية
أ.د جواهر المضحكي - البحرين
أ.د خليل الدليمي - العراق
أ.د هنري العويض - لبنان
أ.د نادية بدراوي - مصر
أ.د محمد بدر أبو العلا - الإمارات
أ.د يونس عمر - فلسطين
أ.د نورية العواضي- الكويت
أ.د إسماعيل الجبوري - العراق

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د سلطان أبو عرابي العدوان - الأردن
أ.د محمد رأفت محمود - مصر
أ.د مصطفى البشير - السودان
أ.د. نضال الرمحي - الأردن
أ.د عبد اللطيف حيدر الحكيمي - صنعاء
أ.د محمد عبد الله الصوفي - اليمن
أ.د عماد ابو الرب - الإمارات

مدير التحرير

أ. رجاء محمد ديب الجاجي

سكرتير التحرير

أ. نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

أ. ظلال محمد ديب الجاجي

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

مركز تطوير التفوق - جامعة العلوم والتكنولوجيا / صنعاء

ص.ب : 13064 **تلفون** 373237 1 00967 **تحويلة** 2127

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu - tdcust@hotmail.com

الموقع الالكتروني: www.ust.edu/uaqe

القواعد والإجراءات لقبول النشر في المجلة:

أولاً: القواعد العامة لقبول النشر:

بالنسبة للبحوث التي ترسل للنشر في مجلة ضمان جودة التعليم الجامعي التي تصدر عن مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا يرجى مراعاة القواعد الآتية:

1 - **تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية والتي تتوافر فيها الشروط الآتية:**

- **أن يكون البحث أصلاً: بحيث تتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية، وذلك في مجال التفوق والذكاء والموهبة والتفكير.**
- **أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة؛ ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال-إن وجدت- ومطبوعاً على نظام (IBM) ببنط (16) وبخط (Traditional Arabic)، وألا تزيد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.**
- **أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى أن لا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة (11سم).**
- **أن يكون البحث ملتزما بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو الآتي:**

1. **المصادر: يُثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم يوضع تاريخ نشره بين حاصرتين، ويلي ذلك ذكر عنوان المصدر، متبوعاً باسم المحقق أو المترجم، ودار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.**
2. **المراجع: عند استخدام المراجع يراعى ما يلي:**

- **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث:**

يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يلي ذلك عنوان الكتاب وتحته خط، ثم يذكر اسم دار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.

- **عند استخدام الدوريات(المجلات) بوصفها مراجع للبحث:**

يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.

2 - **ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشرلأي جهة أخرى.**

3 - **تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.**

4 - **ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها وإجازتها في حقل ضمان الجودة في التعليم الجامعي، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.**

ثانياً: إجراءات النشر:

1 - ترسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

تليفاكس: 0096701373249

جامعة العلوم والتكنولوجيا - المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: tdcust@hotmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة: www.ust.edu/uaqe

2 - يرسل البحث إلكترونياً، بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، وذلك إلى عنوان المجلة أعلاه، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله، ومجاله.

3 - يُرفق ملخص للبحث المراد نشره في حدود (100 - 150 كلمة) باللغة العربية - إن كان البحث باللغة العربية - أو الإنجليزية إن كان البحث باللغة الإنجليزية.

4 - يرفق بالبحث موجز للسيرة الذاتية للباحث إلكترونياً، متضمناً عنوان الباحث بالتفصيل، وأرقام هواتف المنزل والعمل والفاكس-إن وجد- لكي يسهل التواصل مع الباحث عند الضرورة.

5 - في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة،ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6 - يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم العدد الذي سينشر فيه البحث.

7 - في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها شهر.

8 - الأبحاث التي لم تتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

موقعنا على الانترنت:

www.ust.edu/uaqe

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية د.مختار عبد النور الحيص	3
دور التقويـم التربوي الذاتي للبرامـج الأكاديمية في تحسـين الأداء الأكاديمي لمؤسسـات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع د. منى راشد الزياني	31
أهمية تطبيق إدارة الجودة الشـاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها د. محمد هادي علي الفقيه	57
تفعيـل مقومـات البحـث التربـوي على ضـوء متطلبـات مجتمـع المعرفة - رؤية مستقبلية - د. علي عبد الرؤوف محمد نصار	97
إدارة الجودة الشـاملة في الأندية الرياضية الجزائرية بين الواقع والمأمول "دراسة ميدانية على عينة من فرق النخبة " د.عبد المالك سربوت	129
تقييـم الأداء الإداري بكلية التربية والألسـن - عمـران - بالجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة د.فهد صالح مغربه المعمري	134
تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي د.باسم برقاوي د.فاتن خربط أ.د. عماد أبوالرب	189

الافتتاحية

تبادل الخبرات حول ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بين الباحثين العرب من خلال مجلتنا العربية المتخصصة أضحى معلماً بارزاً للتعاون والتكامل العربي، وتزداد الأهمية عندما نرى هذا التعاون من قبل مجتمع العلماء العرب.

وقد تطرقت البحوث في هذا العدد إلى تعزيز الجودة في مجالات البرامج والكليات والجامعات مما يعكس اهتماماً متزايداً بموضوع الجودة في جميع المستويات لجميع مؤسسات التعليم العالي في مختلف الدول العربية.

أرغب في التأكيد لجميع الباحثين العرب أننا لا زلنا في حاجة ماسة إلى الانتقال من التنظير في مجالات البحوث إلى التركيز على البحوث التي تحدث تغييراً في واقع مؤسساتنا العربية.

ينبغي أن نسعى إلى أن يصبح موضوع الجودة ثقافة وممارسة من قبل جميع منتسبي مؤسساتنا التعليمية العربية.

وأخيراً أدعوا الباحثين العرب إلى الاطلاع على جميع الأبحاث السابقة والمنشورة بغرض الاستفادة من التراكم المعرفي والانتقال من العموميات إلى الخصوصيات لنسهم في تطوير أداء الوحدات التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي بالإضافة إلى تطوير الأداء المؤسسي في ضوء الخبرات العالمية وخصوصيات واقعنا الثقافي العربي.

والله ولي التوفيق...

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية

د.مختار عبد النور الحيص
المركز الوطني لضمان جودة و اعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية - ليبيا

ISSN:2308-5347

مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية

د.مختار عبد النور الحيص

الملخص :

إن الرغبة في قياس مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي وتحسينها قد ازداد بشكل متسارع في الآونة الأخيرة، ولذلك عوامل كثيرة منها حاجة القائمين على هذه المؤسسات من قياديين وإداريين إلى معرفة أدائها ومقارنته بغيره من أداءات المتميزين من المؤسسات المناظرة (Benchmarking) والذي يمكن من خلاله معرفة جوانب الضعف والقوة في هذا الأداء وبالتالي استخدام النتائج لتحسين مستوى جودة العمليات المُقدّمة. كذلك الحاجة إلى معرفة ما إذا كانت قيادة المؤسسة قد استخدمت مواردها وإمكانياتها المتاحة بشكل فعال من خلال استغلال المسؤوليات والصلاحيات الممنوحة في تقديم مستوى عال من جودة العمليات والنشاطات. بالإضافة إلى أن الرفع من مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي يساعد في الحد من الضغط الذي تتعرض له هذه المؤسسات من مختلف الشرائح ذات العلاقة والمتمثلة بشكل رئيس في الطلاب، وأولياء الأمور، وأرباب الأعمال، والدولة (الدولة الليبية مثلاً) بشكل عام بوصفها المستوعب الرئيس لمخرجات التعليم العالي. أيضاً يُشكل البعد العالمي للتعليم العالي عاملاً آخر مهما في زيادة الرغبة لدى مؤسسات التعليم العالي للرفع من مستوى جودة أدائها وذلك لما أفرزته وتفرزه الثورة المعلوماتية والتقنية في خلق أنماط ونماذج جديدة من مؤسسات تتطلب مهارات وقدرات متعددة يجب على الخريج إتقانها قبل ولوجه سوق العمل مثل مهارات الاتصال، واتخاذ القرار، والقدرة على العمل ضمن فرق، ومهارات القيادة، وسرعة الاستجابة والتكيف مع المتغيرات.

يهدف هذا البحث إلى تقديم مدخل (Approach) عام يساهم في رفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية، ويتم تحقيق هدف البحث من خلال دراسة واقع مستوى جودة أداء هذه المؤسسات والتعرف على أهم العوامل المعوقة والمؤثرة في هذا الأداء، وكذلك دراسة عدد من نماذج الجودة ومداخلها في بعض مؤسسات التعليم العالي العالمية والتي حققت نجاحات على صعيد جودة أدائها والتعرف على أهم عوامل النجاح التي ساهمت في تحسين أداء هذه المؤسسات وتطويرها. ومن ثم تحليل ما ستتمخض عنه دراسة كل من البيئتين الليبية والعالمية ومدى علاقة مجُمل المتغيرات وارتباطها أو تباينها مع مراعاة خصوصيات البيئة التعليمية الليبية وظروفها وكيفية بلورة ذلك في تقديم مدخل عام يساهم في رفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية.

يتبنى هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهجية للبحث؛ حيث يتم تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ومدى العلاقة بين المتغيرات المؤثرة فيها، وكذلك تحليل هذه المتغيرات وتفسيرها وإظهار جوه ترابطها أو (و) تباينها، واستخلاص النتائج التي تعكس جوانب الواقع والبيئة المدروسة.

سيعتمد البحث في ذلك على الأدبيات والأبحاث السابقة والوثائق ذات العلاقة وكذلك الملاحظة الشخصية.

الكلمات المفتاحية :

الأداء الجامعي - مؤسسات التعليم العالي الليبية - الجودة - قياس الأداء - عمليات التدريس والتعلم

ISSN:2308-5347

Approach to Improve the Quality Performance of Libyan Higher Education Institutions

Abstract:

The desire to measure and improve the quality performance of Higher Educational Institutions (HEIs) has increased rapidly in recent times. This is due to many factors, include the needs of leaders and administrators to know the performance of their institutions and compare them with the excellent counterpart institutions (Benchmarking) from which to know aspects of the strengths and weaknesses in such performance, consequently, the use of outcomes to improve the quality of provided operations. Also, need to know whether the leadership of HEIs had used their available resources and facilities effectively through the exploitation of the responsibilities and powers granted, to afford high quality level of operations and activities. In addition, provide high quality performance by HEIs helps in reducing the pressure that would be encountered these institutions from stakeholders, mainly students, parents, employers, the State, e.g. Libyan state as a key employer of HEIs' graduates. Moreover, the international dimension of higher education encompasses another factor that increases the desire of HEIs to raise their level of quality performance due to the new patterns and models of institutions that have been created and developed by the revolution of information technology. As a result, those new institutions require multiple skills and abilities that should be possessed by graduates such as, communication skills, decision making, teamwork, leadership skills, effective response and adapt to changes.

The aim of this research is to provide a general approach that would be contribute to improve the quality performance of Libyan HEIs. The aim is accomplished through examining the quality performance of these institutions, and identifying the key hinder factors affecting such performance. Furthermore, study of a number of quality models and approaches that have been developed and adopted by excellent HEIs in order to identify the main factors that successfully contributed in improving those institutions' performance. Therefore, analyse the outcomes obtained both from the Libyan and global educational environments, and the extent of relationship with a link, or contrast with the overall variables taking in to consideration the privacy and circumstances of the Libyan educational environment, and how to develop a general approach that contribute to improve the quality performance of Libyan HEIs.

This research adopts descriptive analytical approach as a research methodology, where the characteristics of the nature phenomenon are identified and described, and extent of the relationship between the variables that affect it, as well as analysis and interpretation of these variables and faces of their interrelationship or (and) contrast. Finally, conclude the outcomes which reflect the aspects of reality and the environment studied. Research will relies on the literature review, previous research, related documents, and observation.

Keywords:

HEI performance - Libyan HEIs - Quality - Performance Measurement - Teaching and Learning processes

ISSN:2308-5347

المقدمة :

إن المتتبع لأداء مؤسسات التعليم العالي وخاصة العربية منها عبر مسيرتها يلاحظ في الفترة الأخيرة التدهور في مستوى جودة أدائها وخدماتها، ولهذا التدني عدة وجوه منها على سبيل المثال: القصور في المهارات الأساسية للخريجين وتشمل القدرة على التعامل مع المعلومة بشكل سريع وفعال والاعتماد على النفس في التحليل والاستنباط، القدرة على التصور وربط جوانب المشكلة واقتراح الحلول وغيرها من القدرات والمهارات التي أصبحت تشكل محوراً رئيساً في مواصفات خريجي الجامعات الحديثة في الدول المتقدمة. من ناحية أخرى هناك اتساع متزايد بين مخرجات هذه المؤسسات ومتطلبات سوق العمل والتي تتمثل بشكل أساس في عدم مواكبة قدرات الخريجين ومهاراتهم لهذه المتطلبات، كذلك العجز الواضح في تلبية حاجات المجتمع والمساهمة في حل مشاكله نتيجة لتدني مستوى عمليات البحث العلمي وبرامجه والقدرة على التفاعل مع قطاعات المجتمع الأخرى في تكوين قاعدة بحثية قوية يعتمد عليها في تطوير المجتمع والنهوض بمستوى جودة مرافقه.

لاشك أن مجمل هذه القضايا تشكل تحديات أمام مؤسسات التعليم العالي العربية إلى جانب تحديات أخرى قد تكون عامة تتساوى فيها مع مؤسسات التعليم العالي العالمية الأخرى ومنها الزيادة المضطردة في عدد السكان، وبالتالي زيادة أعداد الراغبين في تكملة دراستهم الجامعية، والتطور السريع في المجالات المختلفة للتكنولوجيا، والبعد العالمي للتعليم العالي وتأثره بما تفرزه العولمة من تغيير متسارع ومستمر في الاقتصاد العالمي. هذه الأمور وغيرها من القضايا جعلت القائمين والمهتمين بالتعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص أمام تحديات ومتطلبات ملحة ومتشعبة قد يبدو التكامل والترابط فيما بينها صعبا ويُشكل النهوض والرفع من مستوى جودة أداء ما تقدمه هذه المؤسسات المحور الرئيس في مواجهة تلك التحديات.

ومن هذا المنطلق وفي أوائل تسعينات القرن الماضي بدأت العديد من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في أمريكا وأوروبا في البحث لتبنى وسائل وبرامج تمكّنها من تجاوز مشكلات أدائها وعلاجها، وكانت إحدى هذه الوسائل هي الالتفات إلى تجربة المؤسسات الصناعية ومؤسسات الأعمال في مواجهة التحديات والمشاكل في أدائها التي كانت تحد من مقدرتها على المنافسة في السوق العالمية خاصة أمام زحف المنتجات اليابانية التي كانت تحقق نجاحات متسارعة وتحصد الزبائن من المؤسسات الأمريكية والأوربية المناظرة، وقد نجح الكثير من هذه المؤسسات في تحسين أدائها واستعادة قدرتها التنافسية في السوق وذلك بتبني بعض النظريات والفلسفات وبرامج الرفع من مستوى جودة الأداء وتطبيقها، ومنها برامج ضبط الجودة (Quality Control)، وبرامج ضمان الجودة (Quality Assurance) وكذلك فلسفة إدارة الجودة الشاملة (إ.ج.ش) (Total Quality Management-TQM).

ومما سبق ذكره ومن خلال تجارب المؤسسات الصناعية ومؤسسات الأعمال وكذلك الاختلافات الكثيرة بينها وبين طبيعة مؤسسات التعليم العالي وأهدافها ورؤاها، يطرح السؤال الآتي نفسه وهو: هل يمكن أن تنجح مؤسسات التعليم العالي في تبني برامج وأساليب للجودة نجحت في البيئتين الصناعية والأعمال مثل فلسفة إدارة الجودة الشاملة؟ مثل هذا السؤال وغيره خلق تحدياً آخر أمام مؤسسات التعليم العالي في هذا الجانب. وكان السجال يدور بين الباحثين والمهتمين بالتعليم بين مؤيد ومعارض في قبول برامج ونماذج ومداخل الجودة المتعددة والآتية من البيئة الصناعية، وهل يمكن استعمالها مع بعض التعديلات مع الأخذ في الاعتبار خصوصيات البيئة التعليمية. وقد نجح العديد من مؤسسات التعليم العالي في بناء نماذج ومداخل للجودة خاصة بها وتبنيها، مثل نماذج فلسفة إدارة الجودة الشاملة والتي حققت من خلالها أداءً متميزاً سواء في التقليل من النفقات أو الرفع من مستوى جودة الخدمات أو مواكبة التغيرات وتلبية متطلبات سوق العمل أو في النجاح في خدمة المجتمع بتفعيل عمليات البحث العلمي لديها.

ISSN:2308-5347

كذلك ستلقي هذه الورقة الضوء على تطور التعليم العالي في ليبيا وستناقش بعض الجوانب المتعلقة بجودة الأداء الفعال لمؤسسات التعليم العالي الليبية التي يعدّها الباحث من الجوانب المهمة والمؤثرة في الرفع من مستوى جودة هذه المؤسسات، والتي تشمل الجامعة المحلية واحتياجات التطور، وقيادة الجامعة، وخصائص المناهج في مؤسسات التعليم العالي الليبية، وطرق تقييم الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الليبية، والتدريس والبحث العلمي في مؤسسات التعليم الليبية، ومؤسسات التعليم العالي الليبية وسوق العمل. إلى جانب ذلك ستناقش الورقة مجموعة من نماذج الجودة ومداخلها وبرامجها التي تم تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة وإمكانية إسقاط ذلك على البيئة الليبية وكيف يمكن الاستفادة منها في خلق مدخل للجودة خاص ببيئة التعليم العالي الليبية والذي من المتوقع أن يساعد قيادات هذه المؤسسات والمهتمين بقضايا التعليم العربي بشكل عام والليبي بشكل خاص في فهم أعمق للتحديات والقضايا المتعلقة ببرامج الجودة إلى جانب تقديم خطوط عريضة تساعد هذه المؤسسات في إمكانية وضع وتصميم وبناء نماذج أو برامج جودة خاص بها.

الأداء الجامعي وطرق قياس جودته ومفاهيمه

أ-الأداء الجامعي

حدد كل من فاروق فهمي ومنى عبد الصبور (2001) مجالات الأداء الجامعي على النحو الآتي: الجامعة كمؤسسة تربوية، تعليمية، بحثية، ثقافية، مجتمعية، وبيئية. للجامعة دور تربوي مهم في بناء شخصية دارسيها فهي بمثابة البوتقة التي تنصهر فيها العادات والتقاليد والقيم وبث روح الانتماء للوطن وتعميق الإيمان بالله والعمل بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف منهجاً وسلوكاً في الحياة. التأكيد على تأصيل أخلاقيات المهنة والانضباط لدى خريجيها والعاملين بها وعلى الجامعة سن القوانين واللوائح التي تضم ذلك.

والجامعة كمؤسسة تعليمية عليها إعداد طلابها في ضوء المعايير المحلية والعالمية وأن تكون عصرية في جميع مكونات المنظومة التعليمية من أستاذ جامعي، ومتعلم، ومنهج كي تستطيع تلبية احتياجات المجتمع، وبما يحقق طموحات طلابها الحاضرة والمستقبلية وكذلك احتياجات ومتطلبات سوق العمل. أما الجامعة كمؤسسة بحثية فيتعلم فيها الطالب كما يتعلم فيها عضو هيئة التدريس؛ فالجامعة تعد الباحثين والفنيين الذين يُعَدون القاعدة العلمية التي تقوم عليها البحوث العلمية الفعالة والهادفة ومن خلال فرق بحثية تعمل ضمن استراتيجيات وخطط واضحة الأهداف والمعالم للنهوض بقطاعات المجتمع المختلفة.

على الجامعة تفعيل المشاركة والاهتمام بالمجتمع وعليها العمل على تقديم مخرجات قادرة على تحقيق تطلعاته، كما عليها تنمية الوعي لدى أفراد المجتمع بأهمية البحث العلمي والاستثمار فيه، كذلك تفعيل الدور الحيوي للجامعة في حل مشاكل المجتمع وإبراز دورها كمؤسسة اجتماعية.

لاشك أن الجامعة هي إحدى المصادر الرئيسة في صناعة المعرفة وإنتاجها ودعم الثقافة، كذلك إدارتها لكل ذلك بما يضمن فعاليتها وتحقيق أهدافها من خلال إعداد المؤتمرات والندوات والورش العلمية والفعاليات الثقافية. كذلك العمل على تطوير وتفعيل دورها في الحوار مع الثقافات الأخرى. أيضاً للجامعة دور كبير في الاهتمام بالبيئة المحيطة والمساهمة في الحفاظ عليها من خلال إجراء البحوث العلمية الخاصة بذلك والعمل مع وسائل الإعلام في نشر الوعي البيئي، وهذا المجال لا ينفصل عن بقية المجالات الأخرى للأداء الجامعي بل مكمل لها.

نجاح الجامعة يعتمد بشكل كبير في تطوير كل هذه المجالات وتفعيلها ولاشك أن ذلك مرتبط ارتباطاً وثيقاً بطريقة أدائها وبأسلوب القياس والمعايير التي تتبناها فيما تقدمه من خدمات وعمليات.

ISSN:2308-5347

ب- طرق قياس جودة الأداء الجامعي ومفاهيمه

يعدّ قياس أداء المؤسسة من أهم عناصر تبني أي برنامج لتطوير مستوى الجودة بها (Edvardsen et al، 1994). من ناحية أخرى تؤكد فلسفة إدارة الجودة الشاملة على أهمية عمليات قياس الأداء في معرفة مدى فعالية وكفاءة أداء المؤسسة، وفي هذا السياق يشير كل من (Seymour(1992 ;) Schalkwyk 1998) إلى أن قياس الأداء هي طريقة لخلق حقائق صديقة وذلك بجمع البيانات والمعلومات لدعم عمليات صناعة القرار وتنسيقها، وما يصاحبها من العمليات التنفيذية بالمؤسسة. من جانب آخر يقول (Freed and Klugman 1997) إن عدم فهم أعضاء المؤسسة لغرض قياس الأداء ومنافعه وما يصاحبها من تساؤلات وعمليات تقييم وجمع بيانات ومعلومات يقودهم للخوف والإحساس بأن ما يحدث هو نوع من النقد والمحاسبة الشخصية وهذا يدفعهم للمقاومة ومحاولة وضع العراقيل أمام هذه العملية، ولذلك يجب تدريب أعضاء المؤسسة وتوعيتهم فيما يخص عمليات قياس الأداء وتقييمه وأهميتها.

يؤكد كل من(2000);Oakland Besterfield et al (2003) في ضوء مفهوم "تحسين الجودة عملية مستمرة" أن هناك عدة أسباب تجعل المنظمات والمؤسسات المختلفة في حاجة ماسة لقياس أدائها، من هذه الأسباب:

1 - إظهار المشاكل التي تعاني منها جودة أداء العمليات المختلفة بالمنظمة، وإمكانية التعرف وتحديد أولويات تحسين الجودة بها.
2 - تحديد عمليات الخسارة والربح.
3 - تعطي تغذية عكسية (feedback) للدفع بجهود التحسين والتطوير.
4 - تعطي معلومات مهمة وأساسية يُعتمد عليها في بناء قرارات مبنية على حقائق.

عمليات المراجعة (auditing processes) هي الأخرى إحدى الطرق لقياس أداء المنظمة. وتُعرف المراجعة (audit) على أنها اختبار وتحليل منظم ومستقل لتحديد ما إذا كانت جودة النشاطات والخدمات والنتائج المترتبة عليهما تتفق مع ما خُطط ورُتب له (Mehra et al، 2001). كذلك اختبار ما إذا كانت تلك الخطط والترتيبات قد طُبقت بشكل فعال ومناسبة لتحقيق الأهداف الموضوعة. كما تؤكد فلسفة إدارة الجودة الشاملة على أهمية ما يسمى بالتقييم الذاتي "self-assessment" وتُعرّف المعايير البريطانية BS EN ISO؛ 9000؛ 2000 التقييم الذاتي على أنه مراجعة منظمة وشاملة لكل نشاطات المؤسسة بناء على منظومة إدارة جودة (Quality Management System) معينة ومتعارف عليها أو بناء على أنموذج جودة متميز (model of excellence). ويضيف كل من (Thiagarajan and Zairi 1997) أن عملية التقييم الذاتي تجعل القياديين بالمنظمة قادرين على إيجاد مشاكل الجودة ومراقبتها وتحديد الموارد اللازمة لتطويرها. من جانب آخر يؤكد Sallis 2002)) أن التفتيش أو الفحص (Inspection) مازال مستخدماً على نطاق واسع في مؤسسات التعليم كعملية تقييم يتم من خلالها قياس الأداء وتقييمه بناء على معايير معينة ومحددة، وعلى خلاف ذلك فإن فلسفة الجودة الشاملة تؤكد على نبذ فكرة التفتيش أو الفحص لترسيخها لمبدأ التقييم الذاتي كبديل والذي ينطلق أساساً من قناعة كل العاملين وإيمانهم، وعلى مختلف الشرائح بالمنظمة بأن الرفع من مستوى الجودة مسؤولية الجميع وليست مرتبطة بفرد أو جماعة معينة للقيام بعملية الفحص.

يشير كل من (Harman and Meek 2002) إلى أن تأكيد الجودة (Quality Assurance) هو طريقة أخرى لتقييم عمليات وخدمات ونشاطات المؤسسات التعليمية وهي عبارة عن مجموعة من التدابير والإجراءات التقييمة والتحليلية والتوثيقية المنظمة تتبناها المؤسسة التعليمية لمراقبة أدائها والتأكد من تحقيق مخرجات جودة عالية أو (و) تحسين عمليات الجودة. كذلك يعدّ أسلوب المقارنة مع المتميزين من النظراء (Benchmarking) أحد الأساليب الفعالة في عملية التقييم الذاتي والتي يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبناه كطريقة لمقارنة خدماتها وبرامجها ونتائج أدائها مع نظرائها

ISSN:2308-5347

المتميزين مع مراعاة شروط تبني هذا الأسلوب (Jackson، 2001). هذا يعطي الفرصة للمؤسسات بأن تتعلم وتستفيد من بعضها وذلك بالنظر إلى جوانب الاختلاف في برامجها ونشاطاتها ومخرجاتها ومستوى جودة أدائها.

من ناحية أخرى يجب استخدام أساليب وطرق فعالة في تحليل البيانات ودراستها، والمعلومات المتحصل عليها من عملية قياس الأداء، كما يجب وصف هذا التحليل والدراسة لمثل هذه البيانات جزءاً لا يتجزأ من تحديد ومعرفة احتياجات وتوقعات زبائن المنظمة والمنتفعين بخدماتها، كذلك يجب عدّها جزءًا من برنامج تطوير جودة العمليات بالمنظمة.

تطور التعليم العالي في ليبيا والجوانب المؤثرة في مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية

أ- تطور التعليم العالي في ليبيا:

في سنة 1952 عند حصول ليبيا على استقلالها لم يكن لديها الموارد البشرية المدربة والتي يمكن أن يُعتمد عليها في بناء نمو البلد وتطورها (Alhawat et al، 2004). كذلك لم تكن ليبيا تفتقد إلى العناصر البشرية المدربة فقط ولكن هناك نقص شديد في مؤسسات التعليم والتدريب التي يفترض أن تقوم بتأهيل الكوادر البشرية المطلوبة فيما بعد مرحلة الاستقلال. يذكر (Salam، 1992) أن عدد المتحصلين على شهادة إتمام الدراسة الجامعية في سنة 1951 من الليبيين أقل من عشرة، بالإضافة إلى أن هناك القليل من المدارس الثانوية ومجموع من يقوم بالتدريس بها يصل إلى 25 مدرساً في كل التراب الليبي، وكان كل تلاميذ هذه المدارس من الذكور فقط.

تأسس التعليم العالي الليبي رسمياً في سنة 1955 عندما ولدت كلية الآداب في بنغازي كنواة للجامعة الليبية (Said، 2005; AL-Teer، 2005) وكان بها 31 طالباً كلهم من الذكور وفي السنة الدراسية 1956/1957 تأسست كلاً من كلية الاقتصاد والتجارة في بنغازي وكلية العلوم في طرابلس. وزاد عدد الطلاب في الجامعات الليبية من 31 طالباً بنسبة 0 % إناث في السنة الدراسية 1955/1956 إلى 171394 طالباً وطالبة بنسبة 50 % إناث في السنة الدراسية 2001/2002 (AL-Teer، 2005). انتشرت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بعد ذلك على كل التراب الليبي مما أتاح الفرصة أمام الطلاب الليبيين وبشكل متساو من الالتحاق بالجامعات.

ب- الجوانب المؤثرة في مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية

1. الجامعة المحلية واحتياجات التطور

يقول (Alhawat et al، 2004) تعرضت الجامعات العربية بما فيها الجامعات الليبية للنقد نتيجة تركيزها على الكمية دون النوعية في مخرجاتها، مما أنتج أعدادا كبيرة من الطلاب بكفاءة علمية ومعرفية متدنية. وقد وجد كل من (Alhawat et al 2004) و (Al-Teer 2006) العذر للجامعات الليبية في ذلك لأن الدولة الليبية بعد استقلالها كانت في حاجة ماسة وسريعة لكوادر بشرية لتسيير أمور البلاد في المجالات المختلفة، وتحت هذه الظروف ساهمت هذه الجامعات في نشر التعليم العام والثقافة أكثر منه التركيز على تخريج الأكفاء من الفنيين والمتخصصين. ويبدو أن الجامعات الليبية لازالت على نفس المنوال مع اكتفاء أغلب القطاعات بالكوادر المطلوبة، وفي الزيادة المضطردة لأعداد الطلاب ومعاناتها المستمرة في ضعف بنيتها التحتية ونقص الإمكانيات لم تستطع مؤسسات التعليم العالي الليبية الخروج من مأزق الكمية والانتقال إلى الاهتمام بالنوعية والعمل على تبني ثقافة الجودة ونشر برامجها بالرغم من استحداث ما يسمى «بمركز جودة مؤسسات التعليم العالي».

ISSN:2308-5347

من ناحية أخرى يرى (Said et al 2004) مجموعة من العوائق التي تحد من الأداء الجيد للجامعات الليبية :

- زيادة عدد الطلاب المسجلين بالتعليم العالي مقارنة بعدد السكان ويرجع ذلك للتحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للدولة الليبية، كذلك للنظرة والمكانة الاجتماعية للتعليم الجامعي وخريجيه، كل ذلك أثر بشكل أو بآخر على جودة مخرجات الجامعات.
- حالة التوازن الاقتصادية للأسرة الليبية ساعدت الأبناء في إطالة فترة الدراسة وعدم ولوج سوق العمل مبكراً.
- النظرة الدونية لكل من التعليم المتوسط والفني والمهني والأعمال الحرفية بالرغم من مردودها الاقتصادي على الفرد والمجتمع.
- زيادة عدد الطلاب المسجلين في العلوم الإنسانية بالرغم من تراكم أعداد الباحثين عن العمل من خريجيها (يشكل طلبة العلوم الإنسانية بالجامعات الليبية 65 % من مجموع الطلاب).
- جُل أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي الليبية وبغض النظر عن قدراتهم العلمية لم يتلقوا أي نوع من البرامج التدريبية في طرق وأساليب التدريس والتعلم الحديثة.
- غياب المعايير الخاصة باختيار عضو هيئة التدريس الجامعي، والحاجة الملحة لتعيين أعضاء هيئة تدريس لازدياد أعداد الطلاب والجامعات. كذلك اختلاف نظام الدراسة في الجامعات فمنهم من يتبنى نظام الفصل الدراسي ومنهم من يتبنى نظام السنة الدراسية أثر بشكل سلبي على إمكانية تقديم مستوى عال ومتعارف عليه من جودة نشاطات خدمية وأكاديمية. كل ذلك وغيره أدى إلى وجود عدد من أعضاء هيئة التدريس غير أكفاء بمؤسسات التعليم العالي.
- غياب المعايير الثابتة في التعاقد مع الأساتذة الأجانب فتح الباب أمام أساتذة غير أكفاء لمهمة التدريس الجامعي.

إن ازدياد عدد الطلاب ليس بالضرورة دليلاً على الأداء الجيد للجامعات أو النظام التعليمي الجيد، ولكن هناك جوانب أخرى يجب أخذها في الاعتبار (Alhawat et al، 2004) ، وهي :نوعية النظام التعليمي، وجودة المخرجات المقدمة، وكفاءة أداء المؤسسات التعليمية، هي جوانب رئيسة للحكم على أداء جودة المنظومة التعليمية.

2. القيادة الجامعية

مرت الجامعة الليبية في تاريخها بعدة نماذج للقيادة منها : أنموذج الإدارة الطلابية وأنموذج اللجنة الشعبية، والأنموذج الأخير هو المتّبع إلى قيام ثورة 17 فبراير ويُعد أعلى سلطة في الجامعة والمسؤول عن وضع الخطط والاستراتيجيات ذات العلاقة بأهداف الجامعة، وكذلك مسؤول عن إدارة الموارد المالية واستثمارها وكل ما من شأنه مرتبط بنشاطات الجامعة الأكاديمية والإدارية (GSUSM، 2005). وبالرغم من الشكل الديمقراطي الذي يعكسه أنموذج القيادة الأخير ونظام الإدارة في الجامعات الليبية والذي يتكون من مختلف الشرائح المكونة للعملية التعليمية والإدارية بالجامعة والتي تُمكّنها دون استثناء من المشاركة في صناعة القرار والإشراف على تنفيذه ومع ذلك فإن قيادة الجامعة ونظامها الإداري عانى ويعاني من مجمل قضايا كانت وربما مازالت تشكل عائقاً أمام فعاليته ورفع مستوى كفاءته وبعض هذه القضايا يمكن استعراضها في النقاط الآتية :

- التغيرات المستمرة عبر مسيرته وعلى مختلف مستوياته الإدارية وتشمل القسم، الكلية، والجامعة (Alfinish et al،1998; Al-Badree، 2006; Elhees، 2008).
- التغير في اللوائح والنظم المنظمة لإدارة الجامعة (Al-Badree، 2006).
- ضعف عمليات التوثيق الإداري والأكاديمي (Elhees، 2008).
- يُوصف من هم على رأس قيادة الجامعة بعدم مقدرتهم على فهم احتياجات الإدارات الأدنى من

ISSN:2308-5347

الكليات والأقسام التي ليست في نفس مجال تخصصاتهم (Elhees، 2008).

- عدم إلمام قيادات الجامعات الليبية بشكل عام بمفاهيم وفلسفات وأدوات وتقنيات وبرامج تطوير وتحسين الجودة (Elhees، 2008).
- بروقراطية الإجراءات الإدارية تشكل عائقاً أمام الالتزام بتقديم برامج ونشاطات ذات مستوى جودة عال (Alfinish et al، 1998; Elhees، 2008).
- غياب البرامج التدريبية الخاصة بتطوير المهارات القيادية لأعضاء قيادة الجامعة على جميع مستوياتها الإدارية (Elhees، 2008).
- تعدّ عمليات الاتصال (communication processes) داخل مؤسسات التعليم العالي الليبية غيرفعالة والتي يتمثل بعضها في إيجاد فهم مشترك بين مختلف الشرائح بالمؤسسة حول الأهداف والغايات الموضوعة وأسلوب تحقيقها وآلياتها، وكذلك ضعف ما يسمى بعمليات التغذية الراجعة (feedback processes) والتي تُشكل عنصراً مهماً لقيادة الجامعة للإلمام بقضايا الإدارة الأدنى ومشاكلها والتي يُمكّنها من صناعة قرارات مبنية على حقائق (Elhees، 2008).

يقول (Al-Badree 2006) يجب التأكيد على استقلالية الجامعات الليبية من خلال البعد عن فلسفة الإدارة المركزية وخاصة في الأمور المالية والإدارية، كما يجب أن تدار الجامعات الليبية من خلال تبنيها لإدارة الجودة الشاملة في جميع نشاطاتها وخدماتها وعملياتها بما فيها الأكاديمية.

3. خصائص المناهج بمؤسسات التعليم العالي الليبية

بشكل عام تتصف المناهج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي الليبية بالتالي (Alfnish et al (1998 ; Al-Badree (2006

- المناهج المقدمة لا تتلاءم مع المتطلبات والتحولات التي يشهدها عصر المعلوماتية.
- أغلب المناهج المقدمة من هذه المؤسسات لا تلبي حاجات المجتمع، وغيرقادرة على المساهمة في حل مشاكله.
- التباين بين الجانب النظري والعملي وخاصة في التخصصات التطبيقية وعلومها.
- يعتمد تصميم المنهج ووضعه في كثيرمن الأحيان على اجتهاد أستاذ المادة الشخصي والذي يفتقد بدوره للرغبة والطموح في تجديد معارفه وتطويرها. وهذا خلق تباينا واختلافا في نفس المادة العلمية التي تقدمها الكليات المناظرة.
- هناك هوة بين المناهج المقدمة وبين خطط التطور في البلاد ومشاريعها.

ويشير تقرير مجلس التخطيط العام (2000) إلى أن مناهج مؤسسات التعليم العالي الليبي يجب أن تتغير بالكامل وخاصة مناهج الدراسات العليا.

4. طرق تقييم الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الليبية

يتفق الباحث مع الكثيرمن الأكاديميين الآخرين ومنهم (Alfnish et al (1998); Abozakhar (200) في أن طرق تقييم الطلاب المتبعة في مؤسسات التعليم الليبية بشكل عام بما فيها الجامعات والمعاهد العليا تتسم بالتقليدية وعدم مجاراتها للأساليب الحديثة في التعلم والتعليم. هناك القليل جداً من المؤسسات التعليمية التي تحاول خلق تنوع في طرق تقييم طلابها، وقد تتقلص هذه المحاولات إلى مستوى المادة الواحدة فقط وبجهد شخصي من أستاذ المادة، بينما تشكل الامتحانات التقليدية المتمثلة في ورقة الأسئلة (unseen exams) النمط الرئيس المتبع في تقييم الطلاب في جُل مؤسسات التعليم الليبية، وهي طريقة بالرغم من بعض محاسنها مثلا : ضمان أن الذي أجاب على أسئلة الامتحان هو الطالب نفسه وليس كما في حالة كتابة البحوث أو التقارير مثلاً (assignment) لا نضمن أن مقدم البحث أو التقرير هو من قام به بالفعل . من ناحية أخرى للامتحانات التقليدية جوانب سلبية منها :

ISSN:2308-5347

- الطلاب يتحصلون على القليل جداً من التغذية الراجعة أو لا يتحصلون عليها على الإطلاق من الأستاذ حول تفاصيل أدائهم.
- هذا النوع من الامتحانات يشجع على التعلم السطحي من خلال طريقة حفظ المادة ثم نسيانها لحفظ المادة التالية وهكذا.
- الامتحانات التقليدية تقيس مدى مقدرة الطلاب على إجابة أسئلة الامتحان أكثر منه كيف تعلموا واستوعبوا المادة بشكل جيد.

من جهة أخرى يشير Abozakhar (2006) إلى أن في نظام السنة الدراسية يكون الوعاء الزمني للمادة أسبوعيا ثلاث ساعات هذا يعني 90 ساعة خلال السنة الدراسية، والامتحان النهائي يأخذ ساعتين ويقييم ما نسبته 70 % من إجمالي درجات المادة، وبالتالي هاتان الساعتان يمثلان ما نسبته 2.2222 % من مجموع الدرجات. يضيف Abozakhar أن لهذه الطريقة عدة جوانب سلبية وهي:

- يعلم الطالب مسبقاً أن تقييمه سيأخذ ساعتين في نهاية السنة، ولذلك يؤجل المذاكرة واستطلاع الدروس إلى آخر لحظة، وهذا يعكس ضعف عملية التعلم.
- إذا كان التقييم يتم فقط في آخر السنة فإن ذلك يقود الأستاذ إلى عدم الجدية لحث الطلاب من خلال تقييمهم بشكل مستمر طوال السنة الدراسية.

يدل ذلك على أن طرق التقييم المتبعة في مؤسسات التعليم العالي الليبية غيرفعالة، ولهذا يجب على هذه المؤسسات البحث عن طرق وفلسفة لتقييم طلابها التي من شأنها تشجيع هؤلاء الطلاب على كسب المعرفة بطرق فعالة وكفاءة عالية.

5. التدريس والبحث العلمي في الجامعات الليبية

تعدّ عملية التدريس والتعلم حجر الزاوية لأي جامعة، وتشكل المحافظة على جودة هذه العملية تحدياً مستمراً تواجهه البيئة الجامعية. إن الهدف الرئيس في هذه العملية هو تطوير قدرات الطلاب ومهاراتهم المعرفية وإعدادهم للحياة المهنية والعملية وبالتالي الأخذ بالأدوات والأساليب والتقنيات الحديثة والمتطورة لرفع مستوى جودة هذه العملية بات ضرورياً. وفي الواقع تشكل مقدرة أعضاء هيئة التدريس على إقناع الطلاب وإمتاعهم من خلال طرقهم وأساليبهم التدريسية وآليات التعلم المتبعة صلب النهوض بمستوى جودة هذه العملية .

أوضحت الأدبيات في هذا السياق أن عملية التدريس والتعلم في مؤسسات التعليم الليبية تتصف بالآتي:

- تأخذ هذه العملية طابعاً تقليدياً حيث يكون أستاذ المادة هو المحور الرئيس فيها دون إقحام الطلاب بشكل فعال (Alfinish et al، 1998)، أي أن الأستاذ هو الذي يقوم بتحضير المادة العلمية وإلقائها وشرح كل الملابسات حولها ويكون الطلاب مستمعين ومسجلين لبعض الملاحظات في أحسن الأحوال وهو دور سلبي بالمفهوم الحديث لهذه العملية ويُرجِع (Alfinish et al 1998) ذلك للآتي:
  - ازدياد عدد الطلاب في قاعات الدرس أثر سلباً على مستوى تعلمهم واستيعابهم الفعال وقلل من فرصة حصولهم على أقصى منفعة ممكنة من أساتذتهم والتي تتمثل بشكل أساس في عدم تحقق الاتصال الفعال في وجود الازدحام داخل قاعات الدرس.
  - نقص الإمكانيات المهمة والأساسية ومن ضمنها الكتب والدوريات العلمية مما دفع بأعضاء هيئة التدريس وخاصة في العلوم الإنسانية إلى استخدام الأسلوب التقليدي في تقديم المادة العلمية مما أثر على ممارسة الطلاب للجوانب العملية والدراسات الميدانية والبحوث العلمية التي تعدّ جزءاً من برنامج العملية التعليمية. إلى جانب ذلك أن جُل أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي الليبية وبغض النظر عن قدراتهم العلمية لم يتلقوا أي نوع من البرامج التدريبية في طرق التدريس والتعلم الحديثة وأساليبه.

ISSN:2308-5347

- لا توجد في التشريعات واللوائح المُنظمة لمؤسسات التعليم العالي الليبية جائزة أو مكافأة خاصة بالأساتذة الذين يقدمون أسلوباً متميزاً في التدريس (Elhees، 2008).
- لا تعدّ مؤهلات طرق التدريس من ضمن متطلبات تعيين وتوظيف أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي الليبية (Elhees، 2008).

بالإضافة للنقاط 7،6،5 في الجزء (ب1-)، كل ذلك يؤكد على مؤسسات التعليم العالي الليبية أن تهتم بهذا الجانب الرئيس والمهم في العملية التعليمية وأن تسعى في توظيف الإمكانيات العلمية والتكنولوجية للنهوض بجودة هذا الجانب.

أما فيما يخص جانب البحث العلمي فيؤكد العديد من الباحثين الليبيين (Alfinish et al (1998); Al-Teer (2006); and Al-Badree (2006 أن الجامعات الليبية لم تؤسس قاعدة للبحث العلمي بعد بالأسلوب المتعارف عليه ويضيف Hamed (2006) أن معظم الأبحاث التي تُجرى في الجامعات الليبية هي من صنف الأبحاث العلمية التدريبية كأطروحات الماجستير والدكتوراه والتي يتدرب من خلالها الطلاب على مبادئ البحث العلمي وأسسه. أما ما يقدمه أعضاء هيئة التدريس من أبحاث علمية في صورة ورقات هي في مجملها لغرض الإيفاء بمتطلبات الترقية الأكاديمية وبالتالي فإن أهداف هذه الأبحاث وبشكل عام ليست نابعة من الحاجات الحقيقية للمجتمع.

ومن ناحية أخرى يشير كل من

Alfnish et al (1998 ; Alhawat (1996); and Al-Badree (2006) إلى مجموعة من القضايا التي تواجهها برامج الدراسات العليا في الجامعات الليبية :

- تفتقد برامج الدراسات العليا بالجامعات الليبية لوضوح الفلسفة والأهداف.
- النقص في الإمكانيات الضرورية اللازمة لهذه البرامج وتشمل التمويل المالي اللازم، المعامل والتجهيزات والمعدات الخاصة بالأبحاث، والدوريات والمجلات والمصادر العلمية المتنوعة.
- يعتمد قبول طلاب الدراسات العليا على معيار الدرجات فقط ولا يؤخذ في الاعتبار رغبات الطلاب ومهاراتهم، كذلك لا يتم تقييم الطالب من ناحية قدرته وجاهزيته للانخراط في برامج الدراسات العليا.
- تعاني لوائح برامج الدراسات العليا ونظمها من التغيير المستمر.
- لا تعكس لوائح برامج الدراسات العليا ونظمها حالة البيئة الأكاديمية والاجتماعية الليبية وظروفها لأن معظمها انبثق من تبني بعض اللوائح والنظم الخاصة ببعض جامعات الدول المتقدمة والتي تعكس في مجملها وجهات نظر الأكاديميين الليبيين خريجي هذه الجامعات وقناعاتهم.
- بغض النظر عن اختلاف طبيعة المجالات العلمية التي تقدمها برامج الدراسات العليا هناك فروق متباينة في طرق تقييم أداء طلاب الدراسات العليا.
- تباين ما تقدمه برامج الدراسات العليا مع احتياجات المجتمع الليبي ومتطلباته الأمر الذي أدى إلى عدم مشاركة هذه البرامج بشكل فعال في حل الكثير من المشاكل والقضايا التي يواجهها المجتمع.

ويقول مختار الحيص (2010) إن الجامعات الليبية لم تقدم المرونة المطلوبة في تنوع الجداول الزمنية لبرامج الدراسات العليا ليتمكن أكبر عدد ممكن من الراغبين من الخريجين وغيرهم من المشتغلين بالمؤسسات الأخرى من الانخراط في هذه البرامج، كما تعدّ الرسوم الدراسية الخاصة بهذه البرامج مرتفعة نسبياً مما يشكل ضغطاً مالياً على منتسبي هذه البرامج.

مما تقدم نرى أن هناك قصورا في التخطيط واستراتيجية الأهداف لبرامج الدراسات العليا ومن ثم يجب التركيز بشكل فعال على بناء استراتيجية واضحة المعالم لكل الشرائح ذات العلاقة وأن يراعى فيها مواكبة التطور التكنولوجي وروح العصر وأن تنبثق من حاجات المجتمع الليبي المستقبلية وتوقعاتهم.

ISSN:2308-5347

6. مؤسسات التعليم العالي الليبية وسوق العمل

يقول (Swafy and Ghatass (2003 إن أنظمة التعليم في الدول النامية تكاد تتفق على التركيز في فلسفتها التعليمية على منح الشهادات دون الاهتمام بتطوير المهارات والقدرات والمعارف لدى الطلاب وهو ما يسمى "بمرض الدبلوما"، ولذلك نجد أغلب الدول النامية تعاني من مشكلة البطالة المتعلمة. وهذا يدل على أن هناك هوة بين برامج التعليم المقدمة من مؤسسات التعليم العالي وما يحتاجه سوق العمل، ومؤسسات التعليم الليبية ليست بمعزل عن ذلك.

ويلخص (Porter and Yergin (2006 المشكلة الليبية بقولهما:

بالرغم من قلة المعلومات المتوفرة حول هذا الموضوع إلا أنه من الواضح أن التعليم في ليبيا يعاني من مشاكل في جودة أدائه، هناك جانبان لهذه المشاكل: الأولى هي في المدخلات وتشمل المناهج، والمدرسين، والبنية التحتية التعلمية والثانية عدد من القضايا التركيبية والتي تشمل غياب المعايير، وغياب كيان مركزي مسؤول عن التخطيط والمراقبة، وغياب الشخص المناسب في المكان المناسب، وهناك عجز في بعض موارد مجالات معينة.

والجدير بالذكر أن على مؤسسات التعليم العالي الليبية التركيز والاهتمام باحتياجات الطلاب وآرائهم وتوقعاتهم والأساتذة وأرباب الأعمال ومن له علاقة بهذه المؤسسات من قطاعات المجتمع المختلفة، ومن جانب آخر على هذه المؤسسات أن تكون واعية ومدركة بإمكانية تناقض آراء ووجهات نظر وتوقعات هذه المجموعات وبالتالي يجب أن تكون مؤسسات التعليم العالي قادرة على وضع الأولويات وترتيبها والتوقعات لهذه المجموعات وربطها بأهداف وغايات وقيم المؤسسة التي تسعى لتحقيقها مما يسمح لمؤسسات التعليم بتطوير وتحسين جودة برامجها وخدماتها دون تناقض مع مصلحة تلك المجموعات بشكل عام.

مفهوم ونماذج الجودة في التعليم العالي

أ - مفهوم الجودة في التعليم العالي

ليس هناك تعريف محدد لمصطلح "الجودة" (Martin، 1993)، يتسم مفهوم الجودة بالغموض لاعتماده بشكل أساس على الفهم الشخصي لمستهلكي المنتجات والمستفيدين من الخدمات التي تنتجها وتقدمها المؤسسات الصناعية والخدمية المختلفة. من ناحية أخرى ثبت أن إمكانية تعريف مصطلح الجودة في التعليم العالي يُشكل تحدياً للمهتمين بهذا الجانب في القطاع. يقول كلٌ من (Cheng and Tam (1997 أن مفهوم الجودة في التعليم هو مفهوم غامض وجدلي، وفي نفس السياق يضيف كل من (Campbell and Rozsnyai (2002 أن مفهوم الجودة عُرّف بعدة طرق منها:

- **الجودة كتفوق وتميز (quality as an excellent) وهو العرف الأكاديمي التقليدي الذي تطرحه المؤسسة على أن تكون أهدافها هي الأفضل مثل جامعتي كمبردج وهارفرد.**
- **الجودة كأخطاء صفرية (quality as zero errors) وهو مفهوم نابع من البيئة الصناعية ويعكس التماثل في المنتجات والمواصفات وهو عام لا يلائم البيئة التعليمية لأنه لا يتوقع أن يكون خريجو/مخرجات المؤسسة التعليمية متماثلة.**
- **الجودة كملائمة للغرض أو الأغراض ((s)fitness for purpose) وهو يتطلب أن تكون الخدمة والمنتج ملائمة لاحتياجات الزبون ومتطلباته ورغباته وهو في بعض جوانبه لا يلائم البيئة التعليمية فمثلاً المنهج أو الامتحانات لا تُفصّل على رغبة الطالب (الزبون).**
- **الجودة كأسلوب تحول (quality as transformation) يركز بشكل رئيس على المتعلمين لتزويدهم بمهارات ومعارف متنوعة تمكنهم من العمل بكل ثقة في بيئة المعرفة.**
- **الجودة كمدخل (quality as threshold) ويعني أن يتم تحديد معايير ومقاييس معينة،**

ISSN:2308-5347

والمؤسسة التي تصل لتطبيق هذه المعايير يمكن عدّ ما تقدمه عالي الجودة لأن تطبيق هذه المعايير يعدّ مدخلاً للعمل على تحسين مستوى الجودة.

- والجودة كقيمة للمال (quality as value for money) وتعدّ المسؤولية مركز هذا التعريف حيث تكون المؤسسة هي المنوطة بالتحكم بالميزانية المخصصة وبالتالي مسؤوليتها ومحاسبتها أمام المجتمع فيما حققته من مستوى جودة خدماتها.
- والجودة كأسلوب دعم أو تطوير (quality as enhancement or improvement) يؤكد على السعي لتحقيق التحسن المستمر ويرتكز بالأساس على ثقافة الأكاديميين ومعرفتهم وفلسفتهم لتحقيق ذلك، أي أن الأكاديميين وحدهم القادرون على كيفية تحقيق الجودة ومتى.

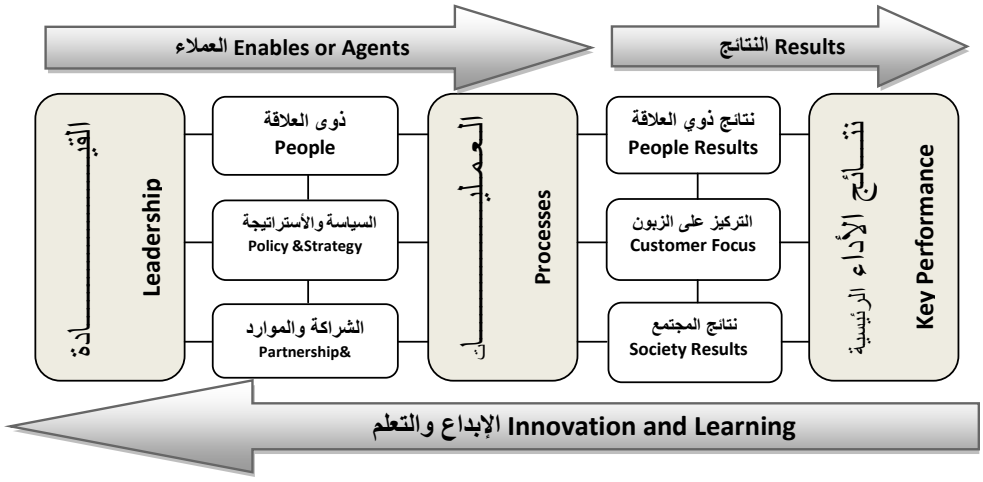
هذه التعريفات انبثقت من تطبيقات لأساليب مختلفة وتعكس فهماً متنوعاً لمفهوم الجودة. من ناحية أخرى تُعرِّف اليونسكو في أحد تقاريرها مفهوم جودة التعليم كالآتي 1998) UNISCO):

"مفهوم الجودة في التعليم العالي يتصف بتعدد الأبعاد بحيث يشمل كل مهامه ونشاطاته: التدريس والبرامج الأكاديمية، والبحث العلمي، والمناهج الدراسية، والمشتغلين بالمؤسسات التعليمية، والطلاب، والبنية التحتية والبيئة الأكاديمية مع التركيز على تطوير المعرفة من خلال البحث العلمي".

نستنتج من ذلك أن لمصطلح الجودة مفهوما غير واضح المعالم وليس من السهل وضع تعريف محدد ونهائي له بالرغم من أن جُل المهتمين لديهم فهم طبيعي لمعنى الجودة ولكن دائماً هناك صعوبة في صياغته (Green، 1994).

ب-نماذج الجودة في التعليم العالي

ستدرس الورقة في هذا الجزء نموذجين رئيسين من نماذج الجودة، باختصارهما: أنموذج الأعمال المتميزة الأوربي لإدارة الجودة ((European foundation for Quality Management-EFQM) والأنموذج الأمريكي مالكلم بلدريج للجائزة الوطنية للجودة (Malcolm Baldrige national Quality Award-(MBNQA)) لأنهما استخدما بشكل واسع في مؤسسات التعليم العالي في كل من أمريكا وأوروبا. كما نتعرض إلى بعض النماذج الأخرى المصممة من قبل بعض الجامعات والكليات الخاصة بها. الشكل1- يوضح أنموذج الأعمال المتميزة الأوربي لإدارة الجودة:



شكل - 1 أنموذج الأعمال المتميزة الأوربي لإدارة الجودة (EFQM) (المصدر: HEFCE، 2005: 1)

ISSN:2308-5347

طورته بعض الشركات الصناعية ومؤسسات أعمال أوروبية كأنموذج لتقييم الأداء الذاتي وقد استعان به العديد من مؤسسات التعليم العالي مع مراعاة الفروق بين البيئتين بما فيها استخدام المصطلحات الخاصة بالبيئة التعليمية. يوضح (Pupius 2000) كيف يمكن استخدام هذا الأنموذج في التعليم العالي:

- توجيه النتائج (Results Orientation): أهمية التركيز على التوازن: بحيث لا يكون التأكيد على المخرجات الأكاديمية أو نتائج تأكيد الجودة فقط ولكن يجب التركيز أيضاً على خبرة الطلاب والأساتذة ومدى تأثيرها على مجتمع بيئتهم التعليمية من خلال الاستبيانات الدورية الخاصة بهم.
- التركيز على الزبائن (Customer Focus): في التعليم تشمل كلمة زبائن: الطلاب، وأرباب الأعمال، والآباء، والأعمال، والمجتمع المحلي، والوكالات المحلية والإقليمية، والكيانات الداعمة للبحث العلمي. والولاء يقاس بمدى عمل كل هذه الشرائح من خلال التكامل فيما بينها لجعل المؤسسة أفضل.
- القيادة والثبات في اتجاه التحسين المستمر (Leadership and Constancy of Purpose): وهذا يتعلق بتطابق الفعل بالقول من قِبل القياديين وإحياء القيم بالمؤسسة. ويشمل القياديين كل أعضاء هيئة التدريس ومدراء الإدارات ورؤساء الأقسام، كما على المؤسسة تطوير رؤية استراتيجية واضحة ومفهومة من قِبل كل الشرائح بما فيهم الطلاب.
- الإدارة بالعمليات والحقائق (Management by processes and Facts) : عند تبني المؤسسات هذا المفهوم تبدأ في التعرف على العمليات الرئيسة ونمذجتها وكيف تربطها مع مكونات الهيكلية العامة للمؤسسة مثل الكليات والأقسام، كما يتم تحديد من يدير كل عملية من هذه العمليات إلى جانب تحديد المعايير لها بالإضافة إلى وضع إطار عمل لعملية القياس والتقييم.
- إشراك العناصر البشرية وتطويرها (People Development and Involvement): تعدّ الثقة شيئا أساسيا لضمان عمليات فعالة، كما يتم إشراك العناصر البشرية وإقحامها في العمليات والنشاطات من خلال فرق العمل التي تقوم وتعمل على تحسين مستوى جودة العمليات، كذلك من خلال فرق المراجعة التي تساعد في تقييم العمليات ومراجعتها وتقديم التغذية الراجعة لضمان عمليات التحسين المستمر...الخ.
- التعلم المستمر، الإبداع والتحسين (Continuous Learning، innovation and Improvement): هذه المنهجية تغرس مبدأ التقييم الذاتي حيث تستطيع المؤسسة التعلم من نتائج التغذية الراجعة وذلك بمراجعة تأثير الاستراتيجيات والأفعال، ومدى تأثير التغيرات والانحرافات التي تحدث في النتائج وكذلك تقييم الأداء بالنسبة للأهداف والمقارنة مع النظراء المتميزين (benchmarking).
- تطوير الشراكة (Partnership Development): وهي تهتم بتطوير التعاون والشراكة مع الكليات أو الجامعات المناظرة وأيضاً مع مؤسسات الأعمال وباقي المنظمات المحلية.
- المسؤولية الاجتماعية أو الشعبية (Public Responsibility): هذا الجانب يركز على التعريف بدور المؤسسة التعليمية في المجتمع وكيف يمكن أن تساهم في الرقي بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والرفع من مستوى جودة حياة الناس بشكل عام.

هذا الأنموذج تستخدمه المؤسسات مبدئياً للتعرف على الإنجازات التي تم تحقيقها من خلال مفهوم التقييم الذاتي، الأمر الذي يمكّنها من رؤية جوانب التطور في جودة أدائها، كذلك جوانب القصور فيها والتي تعكسها عمليات التحسين المستمر وهي إحدى أهم الأهداف الرئيسة لتبني المؤسسات المختلفة لهذا الأنموذج، بالإضافة لاستخدام الأنموذج من قِبل المؤسسات للحصول على الجائزة الأوروبية للجودة.

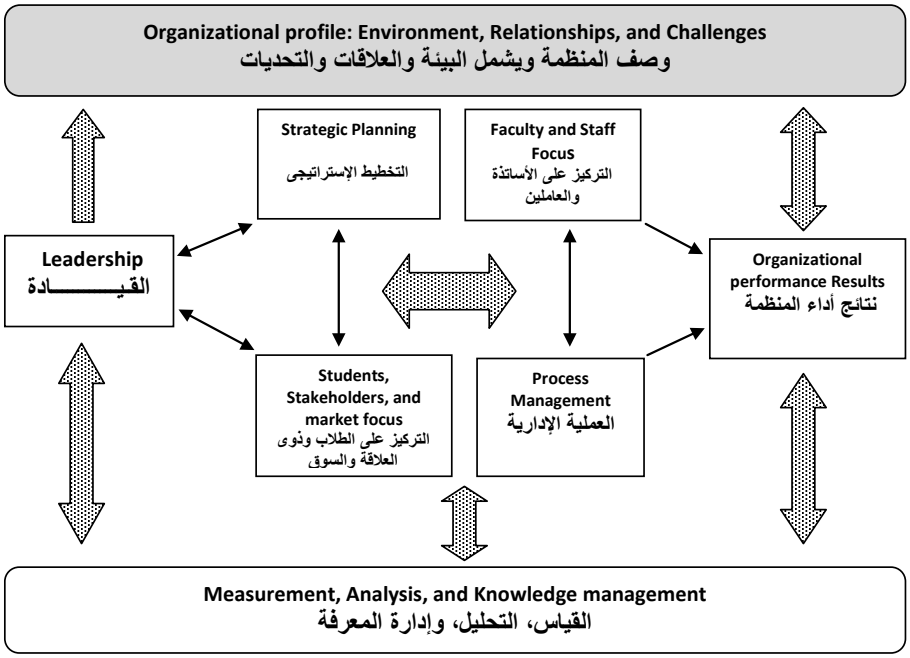
من ناحية أخرى يوضح شكل - 2 الأنموذج الأمريكي مالكلم بلدريج للجائزة الوطنية للجودة-المعايير التعليمية (MBNQA-Education Criteria، 2004)، ويتكون إطار عمل هذا الأنموذج من

ISSN:2308-5347

سبعة جوانب وهي نفس الجوانب التي يمثلها الأنموذج الخاص بمؤسسات الأعمال مع مراعاة الفروق بين البيئتين التعليمية والأعمال بما فيها المصطلحات المستخدمة، ويرجع السبب في ذلك حتى يكون الأنموذج صالحاً لأن تتبناه مختلف المؤسسات.

صمم هذا الأنموذج (شكل - 2) لمساعدة المؤسسات التعليمية للوصول إلى إدارة أداء كل مكونات المؤسسة بشكل كلي وتكاملي والذي ينعكس بدوره على:

- العمل المتواصل على إيصال القيم التي تساهم في رفع مستوى جودة التعليم إلى كل من الطلاب وذوي العلاقة.
- تحسين فعالية كل الأمور التنظيمية بالمؤسسة وقدراتها.
- التعلم على المستويين الشخصي والمؤسسي.



شكل - 2 الأنموذج الأمريكي مالكلم بلدريج للجائزة الوطنية للجودة-المعايير التعليمية (المصدر: MBNQA، 2004:5)

ثلاثة دروس يمكن تعلمها من هذا الأنموذج (Hodgetts، 1993)،

أولاً: ليس هناك وصفة محددة لتحقيق جودة عالية ولكن الفائزين بجائزة مالكولم بلدريج استطاعوا الوصول للتكامل بين التكنولوجيا والمهارات الإدارية وبرامج التدريب والسياسات الفعالة للموارد البشرية لإرضاء كل من لهم علاقة بالمؤسسة (الزبائن) بكفاءة وفعالية، وتحقيق حاجاتهم وتوقعاتهم.

ثانيا: يمكن تطبيق مبادئ إدارة الجودة بشكل واسع داخل المؤسسة فكل عمليات تطوير النشاطات وتحسينها تندرج تحت العنوان الكبير «الجودة».

ISSN:2308-5347

ثالثاً: أن الجودة ليست الهدف الوحيد التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقه بل السعي إلى أبعد من ذلك وهو تحسين مستوى المسؤولية في كل كيانات المؤسسة ومستوياتها.

كما تساعد المعايير في هذا الأنموذج المؤسسات في القدرة على الاستجابة للتحديات الحالية والتي تشتمل على الحاجة لخلق قيم للطلاب وكل من له علاقة بالمؤسسة، التأكيد على الانفتاح والشفافية في كل العمليات والنشاطات ومن بينها نتائج تقييم أداء المؤسسة. إضافة إلى ذلك أن هذه المعايير تساعد المؤسسات على الرفع من قدرتها على وضع التكامل بين مواردها وأساليبها المتبناة، وتحسين الاتصال، وتحسين الإنتاجية والفعالية، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية.

من جانب آخر هناك بعض النماذج الأخرى مثل:

1 - أنموذج جامعة (Wisconsin-Madison) ويحتوى على الخطوات الآتية:

- اختيار أعضاء الفريق القائد الذي سيتولى مسؤولية التغيير، والقيام بتدريبه على كل ما يخص مفاهيم الجودة وطرقها وتقنياتها وأدواتها.
- صياغة رسالة المؤسسة والأهداف إلى يجب تحقيقها.
- تحديد العمليات الرئيس وتعريفها.
- وضع خطة التطوير لتحقيق الرؤيا الموضوعة من خلال التركيز على حاجات الزبائن والعمليات الرئيسية.
- البدء في تنفيذ واحد أو أثنين من مشروعات التطوير التي تهدف لمقابلة الاحتياجات الأساسية.
- تدريب العاملين وبشكل مستمر داخل المؤسسة التعليمية على مفاهيم وطرق الجودة الشاملة.
- وضع خطة للتحسين المستمر وتتبع حاجات الزبائن.

2 - نموذج كلية Babson ويتكون من الخطوات الآتية:

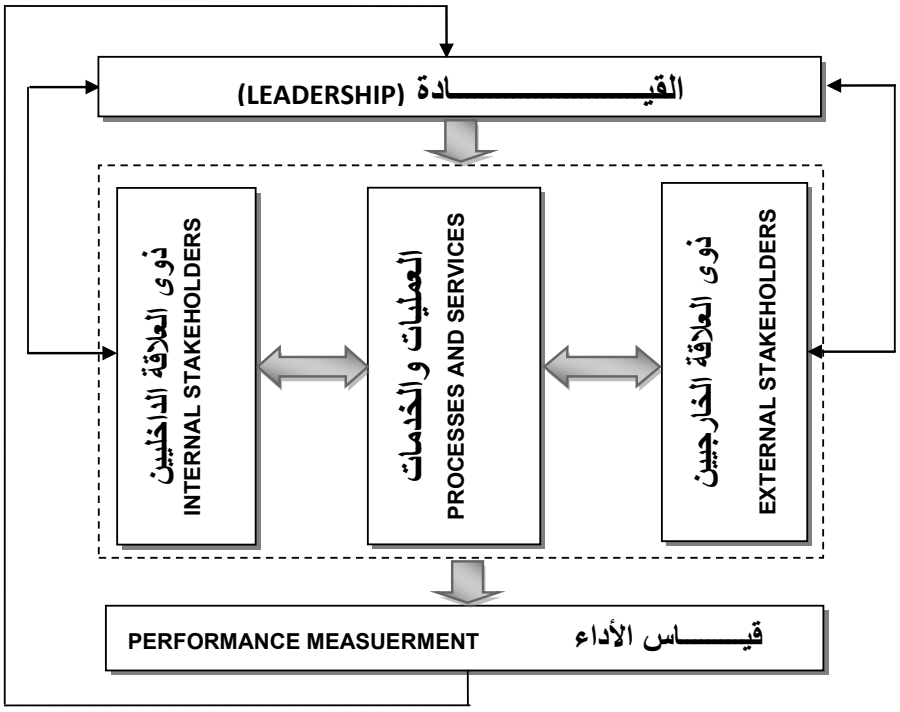
- تحديد وتعريف المخرجات.
- تحديد الزبائن والتعرف على متطلباتهم.
- ترجمة المتطلبات إلى مواصفات للجودة.
- وضع الخطوات اللازمة لأداء العمل.
- وضع مقاييس الأداء.
- تقييم إمكانية القيام بالعمليات المطلوبة.
- تقييم النتائج.
- وضع جدول للمراجعة الدورية.

يتضح من الأنموذجين الأخيرين أنها تعكس جوانب من فلسفة الجودة الشاملة، وتركز بشكل أساس على الاهتمام بالزبائن على مختلف شرائحهم، كذلك تولي اهتماما بتدريب العاملين بشكل يضمن معه استيعابهم لمفاهيم الجودة وبرامجها وكيفية تحقيقها بالطرق الفعالة.

3 - أنموذج لتطوير الجودة بمؤسسات التعليم العالي الليبية

يقدم مختار الحيص (2010) هذا الأنموذج المكون من خمسة عوامل رئيسة يرى الباحث أنها تشكل إحدى عوامل النجاح التي تساهم في رفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم الليبية

ISSN:2308-5347



شكل - 3 المخطط الصندوقي لأنموذج تحسين جودة البرامج وتطويرها والخدمات المقدمة من مؤسسات التعليم العالي الليبية (المصدر: مختار الحيص، 101:2010).

هـذه العوامـل هـي القيـادة-ذوو العلاقـة الداخليـون-ذوو العلاقـة الخارجيـون- العمليات والنشـاطات (عمليـات التدريس والتعلم-النشـاطات البحثية والاستشـارية)- قياس الأداء. ويؤكـد الباحث على أن أهمية هذا الأنموذج تكّمن في التعامل مع عناصره بشكل متساو من ناحية الأهمية؛ أي إن إعطاء الأهمية لأحـد عناصـره علـى آخر يخـل بالترابط بين عناصـره كما يقلـل من جانـب الشـمولية والتكاملية التي يعكسـها هـذا الأنمـوذج. من خلال علاقة هـذه العوامل نرى أن علـى القيادة لعب دورها في وضـع الخطط والرؤى الواضحة وخلق قيم متجددة للمؤسسة.

كذلك يؤكد الباحث في هذا الأنموذج على أهمية العلاقة ليست فقط المتبادلة بين القيادة وذوي العلاقة الداخليين والخارجيين بل والمستمرة، حيث يستطيع الأعضاء من الطرفين مناقشة القضايا المشتركة التي تُفعّل الاتصال وتعزز التطور الذي ينبع من فهم أعمق لاحتياجات البيئات التي يمثلها الطرفان.

من جانب آخر يجب أن يُنظر لعمليات قياس الأداء على أنها ركن أساس في تطوير مستوى الجودة المستمر وعلى القياديين إيجاد أفضـل الطرق وأنسبها لتفسير البيانات والمعلومات وتحليلهما، والتي من المفترض أن تعكس الصـورة الواقعية لما يجري، كذلك العمل على نشـر النتائج بكل شفافية لتكون في متناول كل من له علاقة بالمؤسسـة؛ الأمر الذي يسـاعد في مراقبة العمليات والبرامج المقدمة من المؤسسـة التعليمية وهذا يتيح الفرصة أمام قياديي المؤسسة لرؤية أنفسهم بعيون الآخرين.

ISSN:2308-5347

يتضح مما سبق عرضه من تجارب متمثلة في بعض النماذج لتطوير جودة أداء المؤسسات التعليمية وتحسينها والتي تعكس الجوانب والعناصر المؤثرة والرئيسة والشاملة التي يراها مصممو هذه النماذج بأنها تلعب دوراً أساسياً ومهماً في هذا الشأن. ومن هذا المنطلق وبالإضافة إلى ما تم عرضه من جوانب عديد لقضايا الجودة في مؤسسات التعليم العالي الليبية؛ عليه يقدم الباحث مقترح مدخل شامل يساعد القياديين في هذه المؤسسات وكذلك المهتمين بقضايا الجودة بمختلف شرائحهم ومواقعهم في فهم أعمق لمفهوم الجودة والإلمام بأهم جوانبها وعلاقة هذه الجوانب ببعضها.

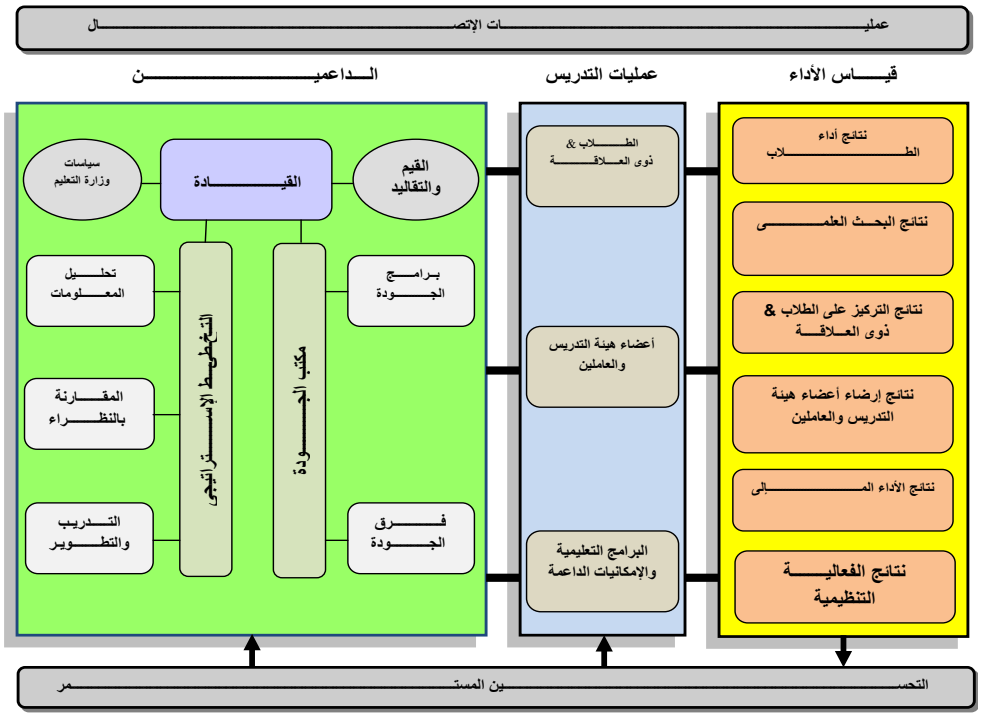
مقترح مدخل لرفع مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية

قبل البدء في تقديم العناصر الرئيسة لهذا المدخل لابد من التأكيد على جوانب مهمة وأساسية لإنجاح برنامج الجودة في أي مؤسسة تعليمية ليبية تتطلع لتبنّي أي برنامج جودة تطور من خلاله عملياتها ونشاطاتها، وتتمثل هذه الجوانب في الآتي:

- إن وعي قيادة المؤسسات وإيمانهم وقناعتهم بأهمية تبني برنامج للجودة وحاجتهم له يساعد في رفع مستوى أداء المؤسسة يعدّ عنصراً أساسياً لإنجاحه، ويشكل الالتزام بكل ما يخص هذا البرنامج من طرف قادة المؤسسة المحور الرئيس لهذا الجانب.
- على قيادة المؤسسة الأخذ في اعتبارها أن تبني أي برنامج لتطوير الجودة هو مسألة استراتيجية يجب أن تتم دراستها بشكل جيد وأن ترصد لها الإمكانيات والموارد البشرية والمالية اللازمة والتخطيط السليم والمتابعة المختصة من خلال التحسين المستمر المبني على التقييم المستمر. ومن ناحية أخرى لا يمكن لقيادة المؤسسة عدّ الجودة مجرد ظاهرة أو موجة عصرية يتم ركوبها لإشباع نمط من أنماط التقليد الأعمى الذي ينتهي دائماً إلى شكل من أشكال الملل والرتابة التي تفضي إلى ترك الاهتمام بهذا البرنامج ثم الإهمال التام.
- إن من أهم عوامل نجاح هذا البرنامج وقبوله هو تغيير الثقافة السائدة داخل بيئة المؤسسة. تحقيق هذا الهدف ليس بالأمر الهين والسهل كما أوضحت الكثير من الأدبيات في هذا الشأن، بل يشكل أصعب مرحلة قد يمر بها تبني أي برنامج جديد للجودة وذلك من خلال مقاومة المشككين وصعوبة استيعاب الأفكار والرؤى الجديدة والالتزام بالمفاهيم والأساليب التي سيطرحها برنامج الجودة والتي بدورها تلعب دوراً أساسياً في تغيير ما هو قديم وما تم التعود عليه والتعامل معه. لاشك أن تغيير الثقافة السائدة ينطوي على صعوبة كبيرة ولكنه ليس مستحيلاً، ومن جهة أخرى فإن برامج التدريب والتعليم الداعمة لنشر ثقافة الجودة تلعب الدور المهم والرئيس في تغيير الثقافة السائدة والتمهيد لإنجاح أي برنامج للجودة.

(الشكل - 4) يمثل المخطط الصندوقي العام للمدخل المقترح لرفع مستوى أداء جودة مؤسسات التعليم العالي الليبية، وكما هو موضح بالشكل يتكون هذا المدخل من خمسة عناصر رئيسة هي عمليات الاتصال - الداعمين - عمليات التدريس والتعلم-قياس الأداء والنتائج- التحسين المستمر. وينقسم كل من العنصر الثاني والثالث والرابع إلى مجموعة من الجوانب المهمة والتي يشكل أخذها في الاعتبار جوهر عملية رفع مستوى جودة العمليات والنشاطات التي تقدمها المؤسسة وتحسينها. كما يشكل الترابط بين العناصر الرئيسة للمدخل البعد التكاملي فيما بينها لما ينطوي عليه من أهمية في تعزيز الجوانب المكونة لهذه العناصر وتقويتها وتفاعلها. من ناحية أخرى يجب التعامل مع عناصر المدخل المقترح بشكل جماعي ولا يفضى التعامل مع عناصره بشكل منفرد إلا إلى عدم الوصول إلى أي نتيجة أو في أحسن الأحوال إلى نتائج مبتورة لأنه من الضروري أن يتم التعامل مع قضايا الجودة بشكل شامل ومتكامل.

ISSN:2308-5347



شكل - 4 المخطط العام للمدخل المقترح لرفع مستوى أداء جودة مؤسسات التعليم العالي الليبية

1 - عمليات الاتصال:

تلعب عمليات الاتصال دوراً مهماً في التأثير على آراء الآخرين وأفكارهم وتوجهاتهم، ولذلك فإن عمليات الاتصال المباشر والمفتوح بين كل أعضاء المؤسسة من شأنها أن تقوي وتدعم المبادئ والمفاهيم والأفكار الخاصة ببرنامج الجودة. كذلك بالاتصال الفعال يمكن تجاوز كل المعوقات التي تحد من إنجاح برنامج الجودة وتفعيل نشاطاتها من خلال دعم عمل الكيانات المختلفة داخل المؤسسة في اتجاه تحقيق أهداف برنامج الرفع من مستوى جودة المؤسسة (انظر المبحث الثاني فقرة - ب 2).

ولذلك فإن على مؤسسات التعليم العالي الليبية التخلي على أسلوب الاتصال في الإدارة التقليدية والذي يتضمن اتجاها واحداً وهو من أعلى إلى أسفل وتبّني الأسلوب الحديث الذي يؤكد على أن تكون عمليات الاتصال في جميع الاتجاهات حتى تشمل كل كيانات المؤسسة وشرائحها من خلال خلق شبكة متكاملة يتم بها وفيها مشاركة وتبادل الأفكار والرؤى والمعلومات والمعارف على أن تشمل هذه الشبكة كذلك مؤسسات الأعمال والصناعة ومؤسسات المجتمع الأخرى ذات العلاقة.

2 - الداعمين:

يتمثل هذا العنصر في القيادة-سياسات وزارة التعليم والتي تمثل سياسة الدولة في التعليم العالي-القيم والتقاليد الأكاديمية-التخطيط الاستراتيجي والجوانب الرئيسة الداخلة في دعمه (تحليل المعلومات-المقارنة بالنظراء-التدريب والتطوير)- مكتب الجودة والمشرف بشكل مباشر على برامج الجودة وآليات تنفيذها وكذلك تكوين فرق الجودة وتدريبها وتوجيها داخل المؤسسة.

ISSN:2308-5347

- **القيادة:**

ذكر مختار الحيص (2010) بعض النقاط التي تحد من فعالية القيادة في مؤسسات التعليم العالي الليبية (كذلك انظر المبحث الثاني فقرة- ب النقطة الثانية). كل هذه المسائل وغيرها تشكل عائقاً أمام قيادة الجامعة من إمكانية تفعيل دورها ومنعها من لعب دورها الصحيح في التخطيط والقيادة الناجحة والتي تتمثل بشكل مختصر في وضع الطرق والسُبل التي من شأنها أن تساهم في تطوير المؤسسة وكل ما يمكن أن يركز على تحسين خدمة الطلاب وخلق مناخ وبيئة تعليمية تهتم وتلبي توقعات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وذوي العلاقة من مؤسسات وقطاعات الدولة المختلفة. كما يجب أن تكون قيادة المؤسسة التعليمية قادرة على خلق توازن بين احتياجات كل من ذوي العلاقة الداخليين (الطلاب-أعضاء هيئة التدريس- الطواقم المساعدة والموظفين) وذوي العلاقة الخارجيين (أرباب الأعمال-الأسر- قطاعات الدولة المتنوعة). كذلك على القيادة وضع الاستراتيجيات والمنظومات والطرق التي من شأنها تحقيق الأداء المتميز وخلق الإبداع وبناء المعرفة والقدرات.

- **القيم والتقاليد الأكاديمية**

للجامعات عموماً تقاليدها وقيمها الأكاديمية العميقة والتي يجب مراعاتها ودراستها عند تبني برامج تطوير الجودة وتحسينها حتى لا تشكل عائقاً أمام تلك البرامج، فمثلاً الخوف من تحول بعض القضايا التي تطرحها برامج الجودة إلى معايير ملزمة دون توفر قناعة مسبقة لهذا التحول- الحد من الحرية الأكاديمية والتي تعدّ من ركائز الثقافة الأكاديمية والتي تشمل حرية البحث العلمي، وتحديد المناهج، وطريقة التدريس، وحرية تحديد عضو هيئة التدريس لساعات محاضراته، وتحديد طرق تقييم الطلاب، والعلاقة مع الآخرين والتي تضم طرق التخاطب والاتصال مع الطلاب والمؤسسات والأفراد من ذوي العلاقة بالبيئة الأكاديمية. من ناحية أخرى تشير الكثير من الأدبيات في هذا السياق إلى أن من أهم الأسباب التي دعت قطاعا واسعا من الأكاديميين لاختيار هذه الوظيفة هي مساحة الحرية الشخصية والأكاديمية المتاحة فيها. بالتالي يجب الأخذ في الاعتبار هذه الجوانب وغيرها التي ترتبط بشكل أو بآخر بقضية التقاليد والأعراف الأكاديمية عند تبني برامج تحسين الجودة في المؤسسات التعليمية العليا.

- **سياسات وزارة التعليم (تمثل سياسة الدولة بشكل عام)**

تعدّ سياسة وزارة التعليم والمتمثلة في الخطط والاستراتيجيات المتعلقة بكل جوانب العمليات والنشاطات التعليمية والبحثية من أهم العناصر الأساسية في أي برنامج يتم تبنيه للنهوض بمستوى جودة أي مؤسسة تعليمية للأسباب الآتية:

أ- إن أغلب الجامعات الليبية هي جامعات عامة ويتم تمويلها من الدولة وبالتالي يكون التأثير واضحاً على سياسات الجامعات من هذه الناحية. من جانب آخر الجامعات الخاصة هي الأخرى تتأثر بشكل ما بسياسة الدولة من ناحية نظم الاعتراف ومتطلبات التأسيس والمتابعة وغيرها من الإجراءات والجوانب ذات العلاقة وإن كانت بشكل أقل منه في الجامعات العامة.

ب- يلعب مركز ضمان الجودة والتابع لوزارة التعليم (والذي يجب أن يكون مستقلاً في كل عملياته عن أي طرف بما في ذلك وزارة التعليم) دوراً مهما في مساعدة المؤسسات التعليمية العليا في نشر ثقافة الجودة وإلزامها للسعي وراء الحصول على كل من الاعتراف المؤسسي والبرامجي.

ج- تعدّ الدولة الليبية بمختلف قطاعاتها المستوعب الأكبر لمخرجات التعليم العالي، ومن خلال الخطط التي تضعها يتم الربط بين هذه المخرجات واحتياجات تلك القطاعات من القوى العاملة.

وكنتيجة لذلك كله نجد من الأهمية بمكان الأخذ في الاعتبار سياسة الدولة وما تطرحه من استراتيجيات وخطط فيما تقدمه أي مؤسسة تعليم عال من خلال برنامج الجودة الذي تتبناه.

ISSN:2308-5347

- **مكتب الجودة**

لابد من تكوين كيان يهتم بتحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية، ولقد اتخذت العديد من الجامعات في الدول المتقدمة مكاتب للجودة للإعداد والاهتمام ببرامج تطوير جودة أداء العمليات والنشاطات التي تقدمها المؤسسة وتحسينها، والذي يتضمن أيضاً مراقبة أداء المؤسسة وقياس مدى فعالية هذه العمليات والنشاطات، كذلك نشر ثقافة الجودة داخل المؤسسة من خلال المحاضرات والنشرات ووسائل الاتصال الفعالة مع كل الشرائح ذات العلاقة داخل المؤسسة وخارجها. بالإضافة إلى مهمة تدريب فريق الجودة وإعداده والذي يكون مسؤولا على تنفيذ الجوانب المتعددة لبرنامج الجودة بالمؤسسة ورعايتها. فريق الجودة يجب أن يضم أعضاء من مختلف شرائح المؤسسة ومستوياتها (cross-functional team) بحيث يخلق هذا التنوع تكاملاً بين هذه المستويات ليعكس بدوره شمولية الاهتمام بكل ما يخص المؤسسة. من ناحية أخرى يجب أن تُدعم قيادة المؤسسة وبشكل مباشر مكتب الجودة وعدّ تحسين الجودة نشاط مستمر لا يتوقف يقوم به مختصين في إدارة الجودة.

- **التخطيط الاستراتيجي**

تشير (MBNQA 2009 - 2010) إلى أن مصطلح الاستراتيجية في هذا السياق يجب أن يفسر بشكل واسع بحيث يمكن أن يُبنى حول أو يقود إلى أي أو كل من الآتي: إضافة خدمات وبرامج أو إلغاؤها؛ إعادة توجيه الموارد؛ التعديل في اللوائح؛ استخدام التقنيات؛ التغييرات في المعايير المتبناة؛ خدمات التغيرات الجديدة؛ التحديات الجغرافية؛ الدعم المالي؛ أولويات البحث العلمي؛ الشراكات والتحالفات الجديدة؛ العلاقات الجديدة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين أو المتعاونين، كذلك ما يمكن توجيهه من موارد وإمكانيات لتلبية حاجات مجتمع أو جماعة جديدة.

بالإضافة لذلك على قيادة الجامعة العمل لتطوير: العمليات والأهداف الاستراتيجية، خطط عمل تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة والتي يمكن من خلالها الاستجابة للتغيرات الاستراتيجية القصيرة والطويلة المدى، تحديد الاحتياجات الرئيسة لكل من الطلاب وذوي العلاقة بالمؤسسة انظر (مختار الحيص، 2010)، كذلك العمل على تعزيز أداء الجامعة وتقويته وتوظيف كل الخطط بفاعلية لتستفيد منها كل الأقسام والوحدات بالجامعة في ظل رؤية مستقبلية واضحة. من ناحية أخرى على المؤسسة التعليمية العليا إيجاد منظومات إدارة أداء فعالة للقياس والتحليل وتفعيل الترابط بين كل من: الخطط، العمليات، المعلومات، القرارات الخاصة بالموارد المتاحة، التحليلات التي تعزز الأهداف الرئيسة للمؤسسة التعليمية. مما لاشك فيه أن الترابط الفعال لكل هذه الجوانب يحتاج فهماً مشتركاً وموحداً للأهداف والأغراض المراد تحقيقها من قبل المستويات المختلفة للمؤسسة. وفي نفس السياق يجب على المؤسسة أن تكون قادرة على جمع المعلومات والبيانات من مختلف المصادر ووضعها بشكل تكاملي يخدم العمليات والمهام اليومية للمؤسسة مما يساعدها على اتخاذ قرارات مبنية على حقائق.

بالإضافة لذلك تعدّ المقارنة بالنظراء المتميزين من مؤسسات التعليم العالي الأخرى (Benchmarking) من الطرق والأساليب المهمة في معرفة أداء المؤسسة وتطويرها وتحسينها من خلال مقارنة العمليات والنشاطات وكذلك مقارنة النتائج مع النظراء من المؤسسات التي حققت نجاحاً في كل ما تقدمه وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمؤسسات التعليمية للتعلم من بعضها، بالتالي يعدّ أسلوب المقارنة بالنظراء المتميزين من الأساليب الفعالة في برامج التقييم الذاتي للمؤسسة.

تدريب وتطوير منتسبي أي مؤسسة يعدّ من المؤشرات المهمة على نجاحها، ومن شكل4- نلاحظ أن برامج التدريب والتطوير من الجوانب الأساسية التي تنطوي عليها الخطط الاستراتيجية للمؤسسة والتي تشمل تدريب أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم وتعليمهم، والتي تساعد في بناء مهاراتهم وقدراتهم المعرفية؛ الأمر الذي يساهم في تحسين أدائهم، كما تشمل هذه البرامج الإداريين والعاملين من كل المستويات، بالإضافة لكل ما يدعم الأهداف والغايات التعليمية والتطويرية للطلاب.

ISSN:2308-5347

3 - عمليات التدريس والتعلم

يتضمن هذا الجانب ثلاثة عناصر رئيسة (شكل - 4) هي الطلاب وذوي العلاقة، أعضاء هيئة التدريس، والبرامج التعليمية والإمكانيات الداعمة. إن الحفاظ على جودة عالية لعمليات التدريس والتعلم يعدّ تحدياً مستمراً لمؤسسات التعليم العالي بشكل عام ومما لاشك فيه أن صلب هذا الموضوع هو تطوير قدرات الطلاب والذي يعدّ تزويدهم بالمهارات والقدرات التي يحتاجونها في حياتهم العملية من أهم الأهداف للتعليم العالي. من ناحية أخرى يجب أن تكون لمؤسسة التعليم العالي الأساليب والطرق الفعالة لتحديد: المتطلبات الطويلة والقصيرة المدى - توقعات الطلاب وذوي العلاقة بالمؤسسة ورغباتهم، وكذلك القدرة على بناء علاقات وثيقة معهم من خلال تعزيز عمليات اتصال فعالة معهم. الاستبانات والمقابلات الشخصية الفردية والجماعية (Focus Group) تعدّ من الوسائل الفعالة لجمع المعلومات من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وذوي العلاقة بالمؤسسة من هيئات ومنظمات وأفراد. من ناحية أخرى تكمن أهمية هذه المعلومات في تحليلها وتفسيرها بشكل يمكن معه توظيفها والاستفادة منها في تحسين جودة البرامج التدريبية والتعليمية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والمساعدين والنهوض بجوانب النشاطات ذات العلاقة.

على الجامعة دعم مهارات أعضاء هيئة التدريس والمساعدين باستغلال قدرات بعضهم ومهاراتهم ووضعها في خدمة زملائهم الذين يحتاجونها، كذلك وضعها بشكل متكامل ومتواز مع الغايات والأهداف الرامية لتحقيق جودة أداء عالية، كذلك توفير بيئة تعليمية تدريبية تسعى فيها الجامعة للوصول إلى الأداء المتميز وفتح الأبواب أمام مختلف شرائح الجامعة للمساهمة والمشاركة الكاملة نحو التطوير على الصعيدين الفردي والمؤسسي. من جهة أخرى لابد أن يكون للجامعة أسلوب ورؤية إدارية واضحة وفعالة تجاه تحقيق جودة عالية لعملياتها ونشاطاتها والتي يجب أن تشمل في طياتها التركيز على جانب التعلم (Learning) في تصميم وتقديم برامجها التعليمية – دعم وتفعيل الخدمات التي من شأنها النهوض بجودة البرامج والعمليات التعليمية والتدريبية كذلك تعزيز البنية التحتية بشكل مستمر يضمن معه توفير بيئة مريحة وآمنة للطلاب والعاملين بالجامعة.

4 - قياس الأداء والنتائج

يشكل قياس أداء الجامعة والنتائج المتحصل عليها من عمليات القياس عنصراً مهماً في وضع استراتيجية مُؤسسة على قرارات وإجراءات مبنية على حقائق من خلال الأخذ بما تقدمه هذه العمليات من معلومات وبيانات ترتبط ارتباطا وثيقاً بالواقع العملي لأداء أي جامعة أو مؤسسة تعليمية عليا. يتكون هذا العنصر من ستة جوانب (شكل - 4) هي أداء الطلاب، البحث العلمي، إرضاء الطلاب & ذوي العلاقة بالمؤسسة، إرضاء أعضاء هيئة التدريس والعاملين، الأداء المالي، والفعالية التنظيمية. في كل هذه الجوانب على الجامعة العمل باتجاه تحقيق جودة عالية من خلال مقارنة نتائج عملياتها ونشاطاتها داخلياً بأهدافها وغاياتها الموضوعة وكذلك بمقارنتها بأداء الجامعة في السنوات الأخيرة، وخارجياً تكون بالمقارنة مع النظراء المتميزين (انظر العنصر 2 من المدخل (الداعمين) تحت بند التخطيط الاستراتيجي فقرة المقارنة بالنظراء).

- إن مفهوم نتائج أداء الطلاب لا ينبغي أن يعكس فقط ماذا يعرف الطلاب بل يجب أن يشمل ماذا تعلموا كنتيجة للبرامج التعليمية التي قدمت لهم وما الذي باستطاعتهم أن يقوموا به وإلى أي مدى هم قادرون على الأداء الصحيح. كذلك من الضروري أن تشمل هذه النتائج المتطلبات الخارجية والمتمثلة فيما يمكن تحليله وتحصيله وفهمه من بيئة سوق العمل والمؤسسات المناظرة التي تقدم نفس الخدمات. بالإضافة لذلك يمكن أن تضم النتائج البيانات والمعلومات التي تشير إلى أداء الخريجين الحاليين.
- من جانب آخر يعدّ البحث العلمي النشاط والفارق الأبرز في النشاطات التي تمارسها الجامعات مقارنة بمؤسسات التعليم الأخرى، ونتائج البحث العلمي تشكل جانباً مهماً في قياس أداء الجامعات

ISSN:2308-5347

من خلال كمية البحوث المنشورة لطلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس ونوعيتها، ومدى استفادة المجتمع من هذه البحوث. بالإضافة لنتائج مدى مساهمة أعضاء هيئة التدريس في النشاطات الاستشارية ومشاركتهم بوصفهم ممتحنين خارجين وبوصفهم مراجعين ومحكمين لأبحاث أخرى، كذلك مستوى حصولهم على جوائز بحثية بالمقارنة مع المؤسسات المناظرة. كل هذه الجوانب يمكن الاعتماد عليها كمؤشرات أداء لمستوى جودة عمليات البحث العلمي بالجامعة.

- يمكن للجامعة أيضاً استخدام نتائج التركيز على الطلاب وذوي العلاقة في تقييم أدائها وقياسه وذلك من خلال الاستفادة من النتائج الرئيسة التي تركز على إرضاء كل منهم ودراستها بشكل يمثل كل مجموعة على حدة. يمكن أن تشمل هذه النتائج البيانات المتحصل عليها من كلا الطرفين في شكل الاستبانات (التغذية الراجعة) وكل ما يخص تقييمهم للعمليات التعليمية من وجهة نظرهم والتي تتضمن آراء المؤسسات التي تساهم في إفساح المجال للطلاب وتقييمها للقيام بما يسمى بفترة التدريب الميداني لديها. بالإضافة إلى أعداد الطلاب الذين يبقون والذين يتركون الجامعة إلى جامعات أو مؤسسات تعليمية أخرى، وقد تشمل النتائج أيضاً معلومات وبيانات من مؤسسات أخرى مستقلة والتي تقدم دراسات أو أبحاث كمركز ضمان الجودة أو هيئات متخصصة في مجالات التعليم مثلاً.
- من ناحية أخرى يمكن للجامعة استخدام نتائج المتحصل عليها من البيانات والمعلومات الخاصة بإرضاء أعضاء هيئة التدريس والعاملين كأحد مؤشرات قياس أدائها، إلى جانب البيانات والمعلومات المتحصل عليها من تقارير الكفاءة والأداء لهم. كذلك مدى بقائهم ومغادرتهم للجامعة ومدى شعورهم ببيئة خدمة مريحة وما توفره لهم ولأسرهم من ضمانات حياتية، أيضاً جوانب مشاركتهم في تطوير برامج تدريبية واقتراحها وتصميمها ومدى تعاونهم ومشاركتهم ضمن فرق عمل لحل مشاكل وقضايا تخص المجتمع. المساهمة والمشاركة في استخدام وتبادل المهارات والقدرات والمعارف في مختلف أوجه العمل من خلال المرونة التي يبديها أعضاء هيئة التدريس في هذا الصدد. البرامج التدريبية التي تطور من قدرات أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم، ومدى التزامهم بحضورها وتطبيق ما تقدمه في جوانب عملهم يمكن عدّها مؤشراً آخر من مؤشرات أداء الجامعة. كذلك يمكن تعزيز فعالية عمليات قياس الأداء والاستفادة القصوى من تفسير النتائج المتحصل عليها وتحليلها؛ وذلك بمقارنتها بمثيلاتها من النتائج لدى الجامعات المتميزة المناظرة.
- بالرغم من أن ميزانية الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا الأخرى الليبية تعتمد بشكل تام تقريباً على دعم الدولة، إلا إنه يمكن اعتبار الجانب المالي أحد مؤشرات أداء الجامعة ويقول كل من Campbell and Rozsnyai (2002) إن أحد مفاهيم الجودة هو "الجودة كقيمة للمال" (quality as value for money) وتعدّ المسؤولية مركز هذا التعريف حيث تكون المؤسسة هي المنوطة بالتحكم بالميزانية المخصصة وبالتالي مسؤوليتها ومحاسبتها أمام المجتمع فيما حققته من مستوى جودة خدماتها. ولاشك أن لكل جامعة ميزانيتها الخاصة ولقيادتها الحق بالتصرف بها بما يتمشى مع استراتيجية الجامعة والتي يجب أن يُعمل على تحقيقها من خلال تحقيق أهداف الجامعة، وهناك عوامل عدة يمكن أخذها في الاعتبار تدعم فعالية الجانب المالي كمؤشر لأداء الجامعة منها: مقدار ما يصرف على كل طالب، مقدار المدخلات الأخرى (خارج الميزانية المعروفة) إن وجدت، المنح الدراسية الممنوحة والمكافآت، معدل زيادة وانخفاض الميزانية السنوية، نسبة ما يصرف على البحث العلمي من الميزانية، مقدار ما يوجه من الموارد المختلفة لدعم العمليات التعليمية، وما يُصرف على الخدمات العامة. من ناحية أخرى لابد أن يصُب كل ذلك في تفعيل أوجه الصرف للاستفادة الكاملة من الميزانية الأمر الذي يجب أن يقود لتطوير وتحسين جودة أداء الجامعة في آخر المطاف.

ISSN:2308-5347

- تلعب نتائج الفعالية التنظيمية (organizational effectiveness) للمؤسسة التعليمية العليا دوراً مهماً في معرفة أداء المؤسسة التعليمية وتقييمها، في هذا السياق يمكن للجامعة استخدام جوانب قياس العوامل التي تساهم في تعزيز عمليات التعلم، كذلك المؤشرات الرئيسة لأداء عمليات إعداد البرامج التعليمية وتصميمها وأساليب وطرق توصيلها، خدمات الطلاب والتي تشمل تطوير أداء الطلاب وتحسينه، وتوفير المناخ التعليمي المناسب لهم. بالإضافة لمدى استعداد الجامعة وجاهزيتها للتعامل بفاعلية مع الأحداث الطارئة والتي قد تشمل على سبيل المثال الزيادة المضطردة في أعداد الطلاب، والاستجابة السريعة لتغيرات سوق العمل ومدى القدرة على خلق برامج تعليمية جديدة تلبي حاجات الطلاب والشرائح المختلفة من ذوي العلاقة بالمؤسسة، إلى جانب القدرات اللوجستية والاستعدادات للنشاطات العلمية كالمؤتمرات والندوات وورش العمل العلمية المختلفة. البنية التحتية للمؤسسة ومدى توفر الإمكانيات التي تدعم وتفعل العمليات والنشاطات المُقدمة، بالإضافة إلى جوانب الأمن والسلامة المهنية بالمؤسسة.

الخلاصة:

لاشك أن مسألة تحسين جودة البرامج والعمليات والنشاطات في مجال التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص تعدّ تحدياً مستمراً لكل منظومات التعليم في العالم اليوم إلى جانب المهتمين والمتخصصين بمجال الجودة، ويكمن هذا التحدي في التداخل بين جوانب كثيرة تتمثل في سعي المؤسسات والمنظمات والمجتمع بشكل عام والتي ترتبط بشكل أو بآخر بالمؤسسة التعليمية إلى تحقيق أهدافها وطموحاتها بشكل يتلاءم مع رؤيتها الخاصة بها، من ناحية أخرى على الجامعة أن يكون لها القدرة على وضع الأوليات والآليات التي من شأنها تخفيف ربما التناقض أو التباين في متطلبات هذه المؤسسات فيما بينها من ناحية وبينها وبين ما تطمح إليه الجامعة من الوصول إلى أهدافها وطموحاتها من ناحية أخرى. يقدم هذا البحث محاولة تتمثل في تقديم مدخل يساهم في تحسين جودة ما تقدمه الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا الليبية الأخرى من عمليات وخدمات ونشاطات، وترتكز فكرة البحث من خلال هذا المدخل في التسهيل على قيادات المؤسسات التعليمية العليا في تطوير الآليات التي تساعدها في وضع التوازن الفعال بين متطلبات المؤسسات واحتياجاتها والقطاعات ذات العلاقة وأهداف وغايات المؤسسات التعليمية.

يمكن لمؤسسات التعليم العالي الليبية أن تستخدم هذا المدخل كإطار عمل تنطلق منه لخلق رؤية أو خارطة طريق لتحسين جودة خدماتها على أن تأخذ في اعتبارها الشمولية والتكاملية بين جميع الجوانب المتعددة التي يطرحها المدخل، أي أنه يجب التعامل مع هذه الجوانب بشكل شامل ولا يمكن تحقيق النجاح المطلوب إذا ما تم التعامل مع جوانب هذا المدخل بشكل أحادي أو جزئي.

ISSN:2308-5347

المراجع:

1 - تقرير مجلس التخطيط العام. (2000). نظام التعليم في ليبيا. طرابلس.

2 - فاروق فهمى ومنى عبدالصبور. (2001). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية. دار المعارف. القاهرة.

3 - مختار عبدالنور الحيص. (2010). نموذج لتطوير الجودة بمؤسسات التعليم العالي الليبية. ندوة مساهمة برنامج الدراسات العليا والتدريب في خطة التنمية الوطنية. جامعة سبها. 29-28 (أبريل) 2010 م.

4- ABOZAKHAR, F. (2006). Education with Economic Avail: Essential Step Towards Development. In: ALAOUR, M, ed. Symposium of Higher Education and Development in Jamahiriya (Libya). 1, pp 161-183. International centre of green book research. Tripoli-Libya.

5- AL-BADREE, A. (2006). Problems of Libyan Higher Education. In: ALAOUR, M, ed. Symposium of Higher Education and Development in Jamahiriya (Libya). 1, pp 117-159. International centre of green book research. Tripoli-Libya.

6- ALFNISH, A, ALSHIBANI, O, BAHMI, A, FALOGI, M, SHGLILA, A and ABOSAYD, F. (1998). Higher Education in Libya: Comparative Analysis. Tripoli: National Institution of Scientific Research.

7- ALHAWAT, A. Al-AWAMI, M, and SAID, B (2004). The March of Libyan Higher Education: Achievements and Ambitions. General Syndication of University Staff Members. Tripoli

8- AL-TEER, M. (2005). Half Century of National University Education: Notes and Thoughts. Aljameai: Vocational, Cultural and Academic Bulletin (special issue on the Libyan higher education). General Syndication of University Staff Members. Tripoli. 9, March 2005, pp 2147.

9- BESTERFIELD, D, H, MICHAN C, B, BESTERFIELD, G, and SACRE, M, B. (2003). Total Quality Management. 3rd edn. New Jersey: Prentice Hall.

10- BS EN ISO 9000:2000. (2000). Quality management systems-fundamentals and vocabulary. Licensed Copy to UWCN ALLT-YR-YN CAMPUS. (9/10/2003).

11- CAMPBELL, C and ROZSNYAI C. (2002). Quality Assurance and the Development of Course Programmes. Papers on Higher education. Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe UNESCO, CEPES, Bucharest.

12- CHENG, Y. and TAM, W. (1997). Multi-models of quality in education. Quality Assurance in Education. 5 (1), pp 22-31.

13- EDVARDSEN, B., TMASSON, B. and ØVRETVEIT, J. (1994), Quality of Service: Making It Really Work. McGraw-Hill, New York, NY.

14- FREED, J. E and KLUGMAN, M.R. (1997). Quality Principles and Practices in Higher Education: Different Questions for Different Times. American Council on Education. Oryx Press. Arizona.

15- GREEN, D. (1994). What is Quality in Higher Education?. Buckingham. SRHE and Open University Press.

ISSN:2308-5347

16- GSUSM (GENRAL SYNDICATION OF UNIVERSITY STAFF MEMBERS). (2005). Libyan higher education Prospectus. Al-Fateh University Publications, Tripoli, Libya.

17- HAMAD, N. (2006). Higher Education, Technology, and Development Process. In: ALAOUR, M, ed. Symposium of Higher Education and Development in Jamahiriya (Libya). 2, pp 37-49. International centre of green book research. Tripoli-Libya.

18- HARMAN, G and MEEK, V. (2000). Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education. www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip00_2/fullcopy00_2.pdf (16/12/2004).

19- HEFCE (Higher Education Funding Council for England). (2005). Embedding Excellence in Higher Education, consortium for excellence in higher education, good management practice.

20- Elhees. M. (2008). An Empirical Study of Quality management in the Libyan higher Education Context: Al-Fateh University as a Case Study. PhD Thesis. University of Wales.UK.

21- HODGETTS, M. (1993). Blueprint for continuous improvement-lessons from the Baldrige winners AMA. Membership Publication Division. New York.

22- JACKSON, N. (2001). Benchmarking in UK HE: An Overview. Generic Centre: Learning and Teaching Support Network.

23- MARTIN, L. (1993). Total Quality Management in Human Service Organisations. Sage Publications, Inc. London.

24- MBNQA (MALCOM BALDRIGE NATIONAL QUALITY AWARD). (2004). Education criteria for performance excellence. www.quality.nist-gov/PDF-files/2004-educationcriteria.pdf. (10/2/2004).

25- MEHRA, S, HOFFMAN, J, and SIRIAS, D. (2001). TQM as a management strategy for the next millennia. International. Journal of Operation & Production Management. 21 (5/6), pp 855-876.

26- OAKLAND, J. (2000). TQM: text with cases. 2nd edn. Butterworth-Heinemann Ltd. Oxford.

27- PORTER, M and YERGIN, D. (2006). National Economic Strategy: An assessment of the Competitiveness of the Libyan Arab Jamahiriya. The General Planning Council of Libya. CERA, UK.

28- PUPIUS, M. (2002). EFQM seminar on Achieving Excellence in Education and Trainning. Application of the EFQM Excellence Model in an educational context.

29- SAID, B, ABUGHENIA, A, ALHAWAT, A, ABUSALUM, A, AL-MAHGOUBI, G, ALABID, A, ALMAGDOUB, G, ALKOUGA, S, ALTAGORI, A, DHEGDAGH, M, and GHIBLAWI, S. (2004). The Development of Education in the Great Jamahiriya: A national Report Presented to International Conference on Education; Quality Education for all Young People: Challenges, trends and priorities. Session 47, Geneva, 8-11 Sep. 2004

30- SAID, B. (2005). Half Century of Higher Education. Al-jameai: Vocational,

Cultural and Academic Bulletin (special issue on the Libyan higher education. General Syndication of University Staff Members. Tripoli, 9, March 2005, pp 11-19.

31- SALAM, A. (1992). Development of Education in Libya. Modern Readers. New York.

32- SALLIS, E. (2002). Total Quality management in Education. 3rd edn. Kogan Page. London.

33- SCHALKWYK, J. (1998). Total quality management and the performance measurement barrier. The TQM Magazine. 10 (2), pp 124-131.

34- SEYMOUR, D. (1992). ON Q: Causing Quality in Higher Education. American council on education. Machillan Publishing Company. New York.

35- SWAFY, A and GHATASS, B. (2003). Training Students in Business Institutions: Trail Analysis and Development Requirements. Arabic Congregation for Developing Management and Trade Faculities in the Arab Universities. Halab, Syria, 11-13 March.

36- THIAGARAJAN, T and ZAIRI, M. (1997). A review of total quality management in practice: understanding the fundamentals through examples of best practice applications-part II. The TQM Magazine. 9 (5), pp. 344-356.

37- UNESCO. (1998). Higher Education in the Twenty-first century, Vision and Action, Final Report, World Conference on Higher Education, Paris, 5-9 Oc

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع

د. منى راشد الزياني
الجامعة الخليجية – مملكة البحرين

ISSN:2308-5347

دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع

د. منى راشد الزياني

الملخص :

استهدفت الدراسة تحديد مدى انعكاس التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي المرتبطة بموضوع الدراسة من خلال التعرف على دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التنمية الشاملة بالمجتمع، والعوامل والتحديات التي تحتم ضرورة تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأوجه التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، وأخيراً قدمت الدراسة أنموذج مقترح للمحاور التي يقوم عليها التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي إضافة إلى تقديم توصيات ومقترحات من شأنها توجيه جهود القائمين على مؤسسات التعليم العالي نحو تفعيل نظام التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية للارتقاء بمؤسسات التعليم العالي والوصول بها إلى مرحلة التميز ومن ثم الاعتماد.

الكلمات المفتاحية :

التقويم التربوي الذاتي – البرامج الأكاديمية – الأداء الأكاديمي – مؤسسات التعليم العالي .

ISSN:2308-5347

The Role of Self - Audit for Academic Programmes in Improving Academic Institutisual Performance

Abstract:

The overall objective of the study is to outline the impact of educational self evaluation on academic programs performance of higher education institutions through reviewing and analyzing relevant studies and articles.

The study identified higher education institution and their role in achieving utmost development of the society, challenges, factors and elements which necessitates educational self evaluation while striving to improve academic programs.

Finally, the study displayed a model comprises elements self evaluation report is based upon.

Additionally, suggested recommendations which may direct the endeavors of those involved in carrying out educational self evaluation systems to elevate higher education institutions to achieve excellence and attain accreditation.

Keywords:

self-educational assessment - academic programs - academic performance - higher education institutions.

ISSN:2308-5347

مقدمة

تعدّ مؤسسات التعليم الجامعي إحدى المؤسسات التي تسهم في صنع التقدم والرخاء وبناء القوة السياسية والاقتصادية للأمة ، فالتعليم الجامعي بما يملكه من إمكانيات علمية وبشرية يمكنه أن يقود حركة المجتمع والمساهمة في عملية التنمية الشاملة وتوجيهها من خلال إعداده القوى البشرية المدربة ، ونقله التكنولوجيا المعاصرة وتحويل النظريات إلى تطبيق عملي ، تحل من خلاله المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي تواجه الأمة وتعوق نهضتها ورقيها.

وقد حظى قياس كفاءة العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة ، ويعزى هذا الاهتمام إلى الإهدار الكمي المرتفع الذي لوحظ في كثير من الجامعات ، وما يترتب عليه من تأثيرات على كم الإنتاج وتكلفته ، مما أدى إلى زيادة الشك لدى الكثير من الدول والمؤسسات التي تنفق معدلات عالية من ميزانيتها على مؤسسات التعليم الجامعي حول كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها في تلك المؤسسات. (الهلالي ، 2007 ، 137)

وقد ازداد الاهتمام بقضية الجودة الشاملة والتقويم والاعتماد بمؤسسات التعليم عامة وبخاصة التعليم العالي في كل دول العالم المتقدمة والنامية، فأثرت التغيرات الاقتصادية بفعل العولمة والانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي وكذلك التوسع الكمي غير المسبوق في التعليم وزيادة الطلب عليه نتيجة للتزايد السكاني في كل بلدان العالم مما نتج عنه زيادة في أعداد الطلاب المقبولين (آدم، 2007، 420).

وتحتاج مؤسسات التعليم العالي لتحقيق أهدافها ممارسة عدد من الوظائف الإدارية والفنية ومنها التقويم، حيث أصبح التقويم العنصر الأهم في تخطيط البرامج الأكاديمية وإدارتها في مؤسسات التعليم العالي، والوسيلة الفعالة في ضبط النوعية وضمان جودة المخرجات (Serrano-Velarde،2008،9)، ومن هذا المنظور فإن التقويم يمكننا من معرفة مدى قرب مؤسسات التعليم العالي من تحقيق أهدافها، كما يوفر المعلومات الحيوية التي يحتاجها متخذو القرارات لتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي (العطار، 2006، 130).

إن عملية تقويم برامج التعليم الجامعي أصبحت أمراً ضرورياً في المجتمعات المعاصرة لما يمتلكه من مقومات التطور والتقدم التكنولوجي، كما أنه بالأمر الجديد في ميدان العملية التعليمية والتربية المرتبطة بتفعيل البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم، فالتقويم له من التطور التاريخي ما يؤهله إلى مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي ويصبح ذا أهمية كبيرة تكاد تكون القضية الوطنية الكبرى التي تشغل المؤسسات التعليمية العالمية لما تواجهه من تحديات داخلية وخارجية تتطلب إعادة النظر فيما تقدمه من البرامج التعليمية وتكويناتها البنائية (الشرعي، 2009، 2).

وعليه فإن عملية مراجعة البرامج الأكاديمية هي أهم الوسائل التى تقيم بها مؤسسة التعليم العالي فعالية برامجها الأكاديمية وصولاً إلى تأمين أفضل مستويات العملية التعليمية التى تنعكس على تحصيل طلبتها ومخرجاتها، وعليه فجميع البرامج الأكاديمية يجب أن تخضع للمراجعة الدورية التى لا تزيد عن سبع سنوات لجميع المراحل الدراسية (California State University، 2009).

مشكلة الدراسة :

يعد التقويم خطوة رئيسة ونقطة انطلاق مهمة لتطوير أداء المؤسسات التعليمية وتحسينها، وبالتالي الارتقاء بمستوى جودتها، ومن المهم الآن أن تركز تلك المؤسسات على تحقيق التميز والجودة وضمان الجودة، ويجب أن يشمل مفهوم التميز والجودة جميع وظائف التعليم العالي وأنشطته من تدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو البرنامج الأكاديمي، وتحقيق التميز بهذا المفهوم سيؤدي إلى تعزيز مكانة الجامعة في المجتمع، إضافة إلى أنه أصبح السبيل الوحيد لحصول الجامعة ووحداتها على الاعتماد من الجهات المختصة، وبالتالي الاعتراف بالدرجات العلمية والشهادات

ISSN:2308-5347

التـي تمنحهـا، ولقد بات من الواضـح أن التوجه نحو تحقيق جودة التعليم الجامعي ومؤسسـاته وبرامجه أصـبح أمراً لا خيار فيه ولا مفر منه، فتحقيق أعلى مسـتويات الجودة في التعليم الجامعي ومؤسساته يعد استجابة منطقية وطبيعية للعديد من التغيرات غير المسبوقة التي تواجهها الجامعات، كما سبقت الإشارة لذلك (عطية وزهران، 2008، 3).

من خلال ما سـبق فإن القضـية الرئيسـة في جودة مؤسسـات التعليم العالي هي تحسـين مسـتوى عمليات التعليم والتعلم ، والبحث ، والمنهج والبرامج الدراسـية ، وتحسين جودة الخريجين وكيفية تحديد وقياس الجـودة والمداخـل الإدارية لتحسـين المخرجات من مؤسسـات التعليـم العالي ، وكيفية إقنـاع المجتمع بأن المؤسسات التعليمية تقوم بمهامها الوظيفية لضمان جودة المخرجات.

لـذا تعد هذه الدراسـة محاولة متواضـعة لإلقاء الضـوء علـى الركيزة الأساسـية لنظـام الاعتماد وهو التقويم الذاتي للبرامج التي تقدمها مؤسسـات التعليم العالي ، ومن ثم تقديم توصـيات لوضـع المسـؤولين عن إدارة مؤسسـات التعليم العالي في أفق المسـتقبل المنظور بغية تفعيل الأداء وتحسـينه وضمان جودتها من خلال نظام تقويم شامل موضوعي يشمل كافة البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

أسئلة الدراسة

من خلال ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية :

1. ما دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع؟
2. ما العوامل والتحديات التي تحتم تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي؟
3. ما أوجه التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي؟
4. مـا انعكاسـ التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لمؤسسـات التعليم العالي؟
5. مـا النمـوذج المقـترح للمحـاور التي يقـوم عليها التقـويم التربوي الذاتـي للبرامـج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي؟
6. مـا التوصـيات والمقترحـات التـي من شـأنها توجيه جهود القائمـين على مؤسسـات التعليم العالي نحـو تفعيل نظام التقـويم التربوي الذاتي للبرامـج الأكاديمية للارتقاء بمؤسسـات التعليم العالي والوصول بها إلى مرحلة التميز ومن ثم الاعتماد؟

أهداف الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على:

1. دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع.
2. العوامل والتحديات التي تحتم تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.
3. أوجه التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.
4. انعكاسـات التقـويم التربـوي الذاتـي للبرامج الأكاديميـة علـى الأداء الأكاديمي لمؤسسـات التعليم العالي.
5. الأنمـوذج المقـترح للمحـاور التـي يقوم عليها التقـويم التربـوي الذاتي للبرامـج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.
6. تقـديم توصـيات ومقترحـات التي من شـأنها توجيـه جهود القائمـين على مؤسسـات التعليم العالي نحـو تفعيل نظام التقـويم التربوي الذاتي للبرامـج الأكاديمية للارتقاء بمؤسسـات التعليم العالي والوصول بها إلى مرحلة التميز ومن ثم الاعتماد.

ISSN:2308-5347

أهمية الدراسة

لما كان التعليم قضية مجتمع، وأن مردوده الحقيقي هو تأكيد لهوية المجتمع وتدعيم لمكانته الحضارية، فإنه يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1. من خلال تطبيق نظام التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية القائم على أسس علمية ومنهجية وموضوعية يمكن التأكد من إلزام والتزام مؤسسات التعليم العالي بتقديم تعليم نوعي عالي الجودة.
2. الحاجة إلى دخول عديد من الصيغ التجديدية على النظام التعليمي لتطويره وتحديثه استجابة للمتغيرات والتحديات العالمية، ومن أهم هذه الصيغ في الوقت الحالي هو حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد.
3. تساهم هذه الدراسة في توجيه انتباه إدارة مؤسسات التعليم العالي حول أهمية التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية في تطوير الجودة في الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.
4. قد تكون هذه الدراسة مرجعاً مهماً للدارسين والباحثين في مجال التقويم الذاتي، ودافعاً لمزيد من الدراسات اللاحقة التي تتناول عملية التقويم الذاتي وتطويرها للارتقاء بالعملية التعليمية ورفع مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي.
5. وأخيراً فإن الدراسة الحالية تساهم في مواكبة الاتجاهات التربوية التي تتبنى الدعوة إلى جودة الأداء التعليمي وتحسينه بهدف تكوين قوى بشرية، تحقق النمو الاقتصادي والاجتماعي، وتساهم في بناء الحضارة على أسس من التفوق والتميز الذي أصبح ضرورة عامة في مجتمعات العالم المعاصر.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لمناسبته لنوع الدراسة، فالمنهج الوصفي لا يقف عند حد وصف الظاهرة، بل يعتمد على دراسة الواقع أو الظواهر، مع الاهتمام بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كمياً (فاندلين، 1997، 296-292)، وذلك من خلال تحديد ملامح دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع إضافة إلى تحديد أوجه التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، ومبررات الحاجة إلى تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وانعكاسات التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأخيراً تقديم توصيات ومقترحات التي من شأنها توجيه جهود القائمين على مؤسسات التعليم العالي نحو تفعيل نظام التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية للارتقاء بالمؤسسات التعليمية والوصول بها إلى مرحلة التميز ومن ثم الاعتماد.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على: دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع. وآليات تحقيق التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، العوامل والتحديات التي تحتم ضرورة تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وانعكاسات التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأخيراً تقديم توصيات ومقترحات التي من شأنها توجيه جهود القائمين على مؤسسات التعليم العالي نحو تفعيل نظام التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية للارتقاء بالمؤسسات التعليمية والوصول بها إلى مرحلة التميز ومن ثم الاعتماد.

ISSN:2308-5347

مصطلحات الدراسة :

التقويم الذاتي: الذي تقوم به المؤسسة التعليمية بنفسها وفقاً لنظمها وآليات عملها وبما يتفق والمعايير العالمية المعروفة (بابكر، 2004، 10).

البرنامج الأكاديمي: هو مجموعة من الأنشطة أو العمليات المقصودة التي يمكن تحديدها وتكرارها ويفترض أنها تؤثر تأثيراً مرغوباً في مجموعة أو مجموعات معينة من الأفراد ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة أو النظام بعامة (علام، 2003، 39).

التقويم التربوي الذاتي للبرنامج: مجموع الاجراءات والأساليب والأنشطة التي تبذلها المؤسسة التعليمية بهدف الكشف عن فعالية البرامج الدراسية التي تتيحها بغية اتخاذ قرارات وتوصيات تهدف إلى تطوير العملية التعليمية والتدريسية في البرامج المتاحة (عناية، 2010، 7).

التعليم العالي : يشمل التعليم العالي جميع المؤسسات التي ترعى مرحلة التخصص العلمي بعد مرحلة التعليم العام بكافة أنواعه ومستوياته وتسهم في سد احتياجات المجتمع من القوى البشرية (برقاوي، 2007، 3)

وتعرف بأنها المؤسسات التي تعنى بتقديم تعليم متخصص للطلبة بعد إنهائهم الثانوية العامة، ومدة الدراسة فيها 4 - 6 سنوات (الرقب، 2009، 7).

الاعتماد: هو مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة التعليمية، أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة نوعية التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة، مؤسسات التقييم (الاعتماد) التربوية (الطلاع، 2005، 12).

الدراسات السابقة

دراسة جامعة بيتسبرغ (University of Pittsburgh 2002) هدفت الدراسة إلى تحديد المسارات الإرشادية التى تضمن جودة برامجها وفعاليتها وتحقيق الأهداف التي تم التخطيط لإنجازها حسب الأولويات و الميزانية المرصودة لمثل هذه الأنشطة من مراجعات مستمرة وما قد ينشأ عنها من الحاجة للتعديل فى خططها ورصد الموارد المطلوبة .

والغاية من التقييم هي تجويد الخدمات المتاحة للطلبة فى جميع مراحل التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى أن عملية التقييم تتيح للاداريين و الهيئة التدريسية الفرصة لتكوين نظرة فاحصة عن مستوى التحسين فى البرامج، وقدمت توصيات تهدف إلى استدامة جودة برامجها أو تحفيزها لتحقيق المخرجات المنشودة نتيجة عملية التقيم.

- دراسة فان دامي (Van Damme، D 2004) وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنموذج يتضمن المعايير والمؤشرات المرتبطة بالموقف الذي تعمل فيه المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها، وكذلك مدخلات التعليم العالي، ثم المعايير والمؤشرات المرتبطة بالعمليات التي تتم داخل مؤسسات التعليم العالي لتحقيق أهدافها، وكذلك تلك المرتبطة بمخرجات التعليم العالي، وأخيراً المؤشرات المرتبطة بالتغذية الراجعة والتي ترتبط بمدى استفادة المؤسسات أو البرامج من التغذية الراجعة في عمليات تطوير سياساتها واستراتيجياتها للتغيير والتحسين.
- دراسة هاركيولكس (Harkiolakis 2005) بعنوان المدخل الآلي لإدارة تقييم مؤسسات التعليم العالي، واستهدفت الدراسة وضع آلية للتقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي من خلال مشاركة جميع أصحاب المصلحة لتحسين النتائج وذلك على غرار معايير الجودة والاعتماد لأقدم جمعيات الاعتماد الأمريكية للمدارس والكليات (NEASC) ، وكان الأسلوب المستخدم أدوات الاستفهام ماذا ، أين ، متى، من ، كيف ولماذا. حيث يتم تجميع الأسئلة التي طرحت ومعالجتها وفقا للصيغة التي اقترحها (NEASC).

ISSN:2308-5347

- دراسة موك (Mok 2006) بعنوان: التقييم الذاتي في التعليم العالي: خبرة في استخدام النهج المعرفي في خمس دراسات حالة، واستهدفت الدراسة استخدام التقييم الذاتي في التعليم العالي في برامج إعداد المعلمين وتتألف هذه الدراسة من خمس دراسات حالة من خمسة برامج تدريب المعلمين في معهد هونج كونج للتعليم في كل برنامج يتم تقييم الطلبة المعلمين في بداية ووسط ونهاية التعليم، وأوضحت نتائج التحليل: الطلاب أصبحوا أكثر وعياً بعمليات التعلم والتفكير في نهاية الدراسة، أظهرت النتائج معلومات مفيدة والتي عززت التدريس، تقدم بعض الطلبة المعلمين بالمطالبة ببعض الاحتياجات.
- دراسة آدم (2007) بعنوان: التقويم والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في ضوء المعايير الدولية، واستهدفت الدراسة التعرف على معايير التقويم والاعتماد المتبع في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (80) من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن هناك فجوة بين واقع التعليم العالي بالسودان مقارنة بالمعايير الدولية.
- دراسة الزيادات (2007) بعنوان: التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء التطبيقية)، واستهدفت الدراسة التعرف على الخطوات والمؤشرات التي ينبغي أن تتضمنها عملية التقييم الذاتي للجامعات، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل الدراسات والبحوث التربوية، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن جميع الجامعات المختارة اختلفت تقاريرها في عمليات المقارنة في عملية التقييم الذاتي، وتشكيل فرق العمل، ووضع المؤشرات المطلوبة في عملية التقييم الذاتي، ووضع الجداول، وتحديد المدة الزمنية لعملية التقييم الذاتي.
- دراسة أبو الرب وقداده (2008) بعنوان: تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، واستهدفت الدراسة تقديم إطار لأنموذج لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي المرتبطة بموضوع الدراسة، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بعملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية وربط مخرجات هذه العملية بالحوافز السنوية لهم.
- دراسة موریاس (Murias 2008) بعنوان: مؤشر مركب لتقييم الجودة الجامعية دراسة حالة على نظام التعليم العالي الإسباني، استهدفت الدراسة تقديم مؤشر عملي لتقييم الجودة في النظام الجامعي العام في إسبانيا ويستند المؤشر على مجموعة من المكونات وعلى المؤشرات البسيطة التي تم الحصول عليها من الجامعات العامة، كتقدير التخطيط المالي، دراسة الكم، نهج واسع النطاق لتحليل النوعية والجودة في المؤسسات الجامعية، وقد تم استخدام أسلوب تحليل أمن البيانات من أجل تسهيل تجميع البيانات المستخدمة في بناء هذا المؤشر، وأخيراً توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجامعات العامة الإسبانية بالإضافة إلى تقدير جيد نسبياً لأداء كل المؤسسات.
- دراسة جامعة ساني (State University of New York 2009) استهدفت الدراسة عرض الخطوط الأساسية لإعداد التقرير الذاتي الفعال وأكدات على تناول ستة محاور: و هي المنهج ، الهيئة التدريسية ، الطلبة ، إدارة عمليات البرامج ، الخدمات المساندة ، الإدارة المساندة. وخلصت الدراسة إلى: تقع مسؤولية إعداد التقرير على القسم المعني فى تنسيق المعلومات والبيانات وجمعها من جميع الجهات وإدراجها فى التقرير الذاتي، أعضاء هيئة التدريس هم من يقومون بتحديد أهداف البرامج ودورها فى تكوين التخصص . وعليه فإن أعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين والموظفين جميعهم ينخرطون فى المراجعة الفعالة وبعمق فى دراسة المهارات التخصصية والتربوية والنمو العقلى التى تلبي احتياجات الكلية فى التخصص الأكاديمي .

ISSN:2308-5347

- دراسة صبري (2009) بعنوان : جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، واستهدفت 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، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي، وأخيراً قدمت الدراسة عدد من التوصيات من أهمها ضرورة التوجه للاستفادة من تجارب الدول المتقدمة علمياً في برامج الاعتماد والجودة الأكاديمية، إلا أن تبني المعايير المحددة لاعتماد مؤسسات التعليم العالي في هذه الدول، دون مواءمتها للبيئة المحلية الأردنية لن يحقق الغرض منه بسبب الاختلافات الثقافية والمجتمعية.
- دراسة الفوال والصافتلي (2010) بعنوان : تقويم جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمية وإدارة الجودة الشاملة، واستهدفت الدراسة التعرف على مدى جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة وفقاً لجوانبه الأكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها 154 طالبا، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن مدى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالحسكة من وجهة نظر الطلبة كان بدرجة متوسطة.
- دراسة المشهداني (2012) بعنوان : بناء مسارات إرشادية لضمان جودة البرامج الأكاديمية التقنية، استهدفت الدراسة تحديد مسارات إرشادية لضمان جودة التعليم التقني تستهدف الفعاليات التعليمية المختلفة، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي المرتبطة بموضوع الدراسة، وأخيراً قدمت الدراسة مقترحاً لبناء ستة مسارات إرشادية مكملة لبعضها تفرعت منها عدد من المحاور لتكوين هيكلية لضمان جودة التعليم للبرامج الأكاديمية في الكلية التقنية، حيث تمثل المسارات المصدر الرئيس لبناء المعايير الأكاديمية.
- دراسة مصطفى (2012) بعنوان: تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، واستهدفت الدراسة مناقشة تجربة التقويم الذاتي والتقويم المؤسسي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وفق المشروع المقدم من الشبكة العربية لاتحاد الجامعات العربية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي، وأخيراً قدمت الدراسة خلاصة ما تم استعراضه إضافة إلى عدد من التوصيات الرامية إلى إجراء بعض التحسينات والتصحيحات لتطوير الأداء وتجويد المخرجات.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبين ما يلي:

- اتفقت الدراسات السابقة على أهمية التقويم بشكل عام، وعلى ضرورة الاستفادة من التغذية الراجعة لنتائج التقويم في تحسين أداء المؤسسات التعليمية.
- استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي.
- معظم الدراسات السابقة اعتمدت على تحليل أدبيات البحث التربوية في معالجة الإطار النظري وبالتالي تقديم توصيات ومقترحات.
- توصلت الدراسات السابقة إلى ضرورة التأكد من توافر حد أدنى من المعايير المحددة للجودة في البرامج الأكاديمية ومؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى إنجاز التقويم الذاتي للفعاليات التعليمية والمساندة في مؤسسة التعليم العالي بحيادية تامة وواقعية وشفافية، لضمان الارتكاز الصحيح للحكم على جودة التعليم.
- وأخيراً استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة المناسب، إثراء الإطار النظري للبحث، صياغة التوصيات والمقترحات.

ISSN:2308-5347

الإطار النظري:

تؤكد الوقائع المعاصرة على أن العالم يعيش عصراً مليئا بالتغيرات والتحديات المختلفة، وهي تختلف اختلافاً جذرياً عن التحديات التي واكبت عالم الأمس ، وهي متزايدة في عمقها، واتساعها، وتأثيرها على مختلف جوانب الحياة ، وفي ظلها ستختلف الميادين اختلافاً جذرياً، لذا يلزم على التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة أن يواكب تلك التحديات التي يفرضها التغير المتسارع .

أولاً : دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع

يعدّ التعليم العالي من أهم مؤسسات المجتمع، ويكتسب أهميته من أهمية الوظائف التي يؤديها، وكلما تحققت هذه الوظائف بصورة مناسبة كان لذلك مردوده الإيجابي على الجوانب المختلفة للتنمية، خاصة وأن جميع الدول تعلق على التعليم العالي أهمية كبيرة لاجتياز مراحل النمو لتحقيق الرقي والتقدم الحضاري، فأخذت توليه من اهتمامها ورعايتها النصيب الأكبر في خططها التنموية وتهتم بإعادة النظر في جميع مدخلاته من أجل الاستجابة لمتغيرات العصر، تلك المتغيرات التي ينطوي عليها عصر المعلومات والتي يرى بعضهم أنها ستحدث هزات عنيفة في مدخلات النظام التعليمي ككل ولاسيما مدخلات التعليم العالي.

ومن المفيد عند دراسة دور التعليم العالي في تحقيق متطلبات التنمية لابد أن يكون واضحاً لدينا : طبيعة الفلسفة التي تتبناها مؤسسات التعليم العالي ، والأهداف والوظائف التي تسعى لتحقيقها ، ومن ثم كانت أهمية التعرف على معالم الوظيفة التنموية للتعليم العالي ، وهي تعني أن تقوم مؤسسات التعليم العالي بدور في الجهود التنموية التي يقوم بها المجتمع الذي تنتمي إليه ، وذلك من خلال صورتين : أبسطهما التعامل مع مؤسسات المجتمع المختلفة ومعاونتها على حل ما تواجهه من مشكلات وذلك من خلال الدراسات والبحوث العلمية ، وتدريب العاملين فيها على الجديد في مجالات عملهم وما إلى ذلك ، أما الصورة الثانية، وهي الأكثر تعقيداً أن تتبنى مؤسسات التعليم العالي إنشاء مشروعات تنموية تحقق فيها أحدث الأساليب التي تعلمها لطلابها وتتيح فيها فرص العمالة لخريجيها وتشارك في تطوير مجتمعها ورفع مستوى معيشة أفراده من خلال ما تقدمه منتجات هذه المشروعات وهذه الوظيفة لا تتحقق إلا في إطار التكامل بين الوظائف الأساسية للتعليم العالي وهي : التعليم ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع (مكروم، 2003، 148).

ولم تعد وظيفة التعليم العالي قاصرة على التعليم بل أصبحت وظيفته تتمثل في الوقت الراهن في ثلاث وظائف مهمة هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والوظيفة الأولى والثانية ارتبطت بنشأة التعليم العالي ولكن استحدثت الوظيفة الثالثة لتحقيق تنمية المجتمع.

ويمكن تحديد وظائف التعليم العالي كما يلي (إبراهيم، 2005، 141)

1 - التعليم : يقوم بإعداد القوى البشرية المؤهلة اللازمة لخدمة المجتمع في التخصصات المختلفة وتطوير إمكانات أفراد المجتمع لتحقيق أهداف التنمية في مجالات العمل والإنتاج.
2 - البحث العلمي: يقوم بالتشخيص العلمي لمشكلات المجتمع وإيجاد الحلول المناسبة لها وتطوير المعرفة الإنسانية والإضافة إليها وتطويعها لخدمة المجتمع.
3 - المشاركة في خدمة المجتمع من خلال تقديم المعرفة وغرس القيم والمبادئ الأخلاقية والنهوض بأفراد المجتمع وذلك من خلال العناية بنشر المعرفة والثقافة.

ومعنى هذا أن مؤسسات التعليم العالي عليها القيام بدور فعال تجاه مجتمعها معتمدة على التكنولوجيا الحديثة، وتوظف كل من التدريس والبحث العلمي لتأدية هذه الوظيفة، مقلدة في ذلك الجامعات الغربية التي استفادت من التكنولوجيا الحديثة في شتى المجالات، فأجهزة الاتصال وتكنولوجيا المعلومات لا يكاد موقف تعليمي يخلو من استخدامها، كما أن أدوات البحث العلمي وما يستلزمه من أجهزة ومعدات تعتمد على التكنولوجيا الحديثة، كما أنها تعتمد عليها أيضا في توفير التعليم والتدريب للأفراد الذين لا

ISSN:2308-5347

يستطيعون الالتحاق بالتعليم العالي، ولكن لابد من التأكيد على أن مؤسسات التعليم العالي ليس بالمتيسر عليها أن تنقل عن غيرها مجالات خدمة مجتمع م ، بل لابد أن ترسم سياستها في ضوء ما تتطلع إليه ومدى احتياجات المجتمع ودرجة التنمية التي يجب أن يحققها، ولكن تستفيد من الأطر والأسس الهيكلية في مجال خدمة المجتمع في تلك المجتمعات.

ثانياً: العوامل والتحديات التي تحتم تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي

رغم الاهتمام المتزايد بالتعليم العالي إلا أن هناك عوامل تؤثر على جودته بصورة مباشرة وغير مباشرة إضافة إلى أن هناك تحديات محلية وعالمية يتسم بها العصر الذي نعيشه تحتم ضرورة المراجعة الدورية للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، حتى يستطيع خريج مؤسسات التعليم العالي التعايش في هذا العصر الذي أصبح الوجود فيه مرتبط بالقوة وأهم هذه التحديات والعوامل كما يلي (فضل، 2005، 710 - 711):

1. الحاجة إلى نوعية جديدة من القوى العاملة المدربة لمواجهة متطلبات سوق العمل من مهارات تقنية، وقدرة على اتخاذ القرار، والمرونة في الأداء، والقدرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة.
2. تحول العديد من الشركات والمؤسسات الكبرى لتصبح الآن مركزاً للابداع والابتكار وإنتاج المعرفة خارج حدود الجامعات.
3. زيادة الطلب الاجتماعي وتنوعه على التعليم الجامعي ومن أهم مؤشراته : ارتفاع نسبة الفتيات، الدراسة أثناء العمل، الدارسة عن بعد، تباين أعمار المجتمع الطلابي، التعليم الذاتي والتعلم من خلال العمل، التعلم من خلال المشاركة ورفض التعليم بالتلقين، تعلم المهارات، تقليل المناهج الدراسية النظرية وتجاوز أساسيات المعرفة إلى تطبيقها، الإقبال على التخصصات المرتبطة بسوق العمل، رفض التقيد بالشروط التقليدية للتقدم إلى التعليم الجامعي.
4. التأثير المتعاظم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير نظم التعليم عن بعد من خلال بيئة تعليمية ذكية تتعدد فيها الخيارات التعليمية مثل نظام البريد الإلكتروني ، المحادثة من خلال الإنترنت ، ، خدمة الشبكة العنكبوتية ، الفصول والمختبرات الافتراضية ، المكتبات الرقمية ، الواقع الافتراضي ، الأقراص المدمجة ، أسطوانات الفيديو الرقمية ، تكنولوجيا المحاكاة ، الفيديو تحت الطلب ، التليفونات المرئية ، مؤتمرات الفيديو.
5. دور ثورة الاتصالات والمعرفة في تشكيل العقل الجمعي أو الكوني من خلال تجميع المعلومات وإعادة تنظيمها ونشرها لمختلف دول العالم، وأصبحت الأدمغة البشرية مترابطة معا بواسطة بنية معلوماتية تحتية ضخمة تتحكم فيها شركات كبرى للمعلومات احتلت مكانة الجامعات ودورها كموجه للفكر والعقل.
6. ظهور أنماط جديدة من التفكير نظراً لتحول المجتمع من ثقافة عصر الصناعة إلى مجتمع المعرفة فائقة الكثافة، وأصبح التفكير يتميز بالشمول ويركز على الكليات تفكير يدمج فيه الحدس بالتخيل، والمجرد بالمحسوس دونما اعتبار لتفتيت المعرفة بدعوى التخصص الجديد.
7. تحول مفهوم مجالات المعرفة الذي تشكل منذ القرن السادس عشر للتأكيد على الحقائق والنظريات، إلى مفهوم مجالات البحث الاستراتيجي التي تؤكد على البحث الموجه لمهمة معينة في عالم الواقع خارج المختبرات العلمية أو البحثية، أي أن البحث العلمي لم يعد قاصراً على فئة خاصة من العلماء، بل أصبح في حاجة إلى الفهم الجماهيري للمشاركة في اختيار المشكلات العلمية وتناولها في سياق العلاقات الاجتماعية واستخداماتها وفقاً لحاجات الجماهير.
8. تأثير الإعلام والثورة الاتصالية في تغيير مفهوم الانتماء التقليدي أو تطويره، حيث يعيش الإنسان وعياً كونياً ومواطنة كوكبية متجاوزاً البيئة الاجتماعية المباشرة، وغدت ممارسة المواطنة موجهة بالعلم والتكنولوجيا وأصبح كل فرد يمثل رأس مال بشري لصياغة المستقبل بما يمتلكه من معرفة منظمة وفاعلة في صناعة القرار وحل المشكلة.

ISSN:2308-5347

بالإضافة إلى أن هناك شواهد معاصرة تؤكد وجود فجوة بين متطلبات العصر ومؤسسات التعليم العالي منها (الترتوري، جويجان، 2006، 149 - 150):

1. العجز التعليمي والمقصود به استثمار في التعليم دون العائد نظراً لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تلقى الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة.
2. معدلات البطالة المرتفعة فالإنتاج لا يوفر عدد الوظائف المناسبة للمخرجات التعليمية والعكس.
3. اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم حيث تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم العالي أو العكس فلا تجد بعض التخصصات العلمية الفرص المناسبة بعد التخرج.
4. التعليم يركز على المعارف والمعلومات ولا يهتم بالسلوكيات والمهارات بسبب الأساليب والمواد والهياكل التنظيمية والمناهج.
5. عدم مشاركة المنتجين والفنيين والمهنيين في تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات.
6. عدم وجود أنظمة فعالة للمتابعة والتقويم يتم من خلالها الحكم على مدى فعالية هذه المؤسسات وكفاءتها في تحقيق الأهداف الموضوعة لها (أمين، 2005، 723).

من خلال ما سبق نجد أن هذه العوامل والتحديات المتباينة والمتداخلة والمتفاعلة، تفرض على التعليم الجامعي الأخذ بكثير من الإصلاحات والاستفادة من تجارب الجامعات في الدول المتقدمة لتطوير إدارة مؤسساتنا الجامعية.

ثالثاً: أوجه التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي

يمثل التقويم في أي عمل من الأعمال، وفي كل مجالات النشاط الإنساني ضرورة لازمة لتحديد مستوى الأداء وفقاً للمعايير المعتمدة، وهو ليس عملاً ميكانيكياً يتم بطريقة آلية، ولكنه عمل عقلي، يقتضي دائماً تجديد وابتكار، ويحتاج إلى مواجهة المواقف الجديدة بوسائل تناسبها، بما يحقق التطوير المستمر لمؤسسات التعليم العالي، بحيث تلائم حاجات المجتمع المتطورة، وتلبي متطلبات نموه وتقدمه، وتهيئ للاعتراف الخارجي من قبل جامعات العالم بجامعاتنا، من حيث درجة استيفائها لمعايير الكفاءة والفاعلية المقررة لجودة التعليم الجامعي أو تتجاوزها (بهنسي، 2006، 74 - 75).

أهداف مؤسسات التعليم العالي ووظائفها:

تهدف مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق الأهداف الآتية (جباري، 2007، 400):

- إعداد القيادات البشرية المدربة التي يحتاج لها المجتمع وتوعيتها بمشكلات الأمة واحتياجاتها وتأهيلها في مختلف المجالات لتتمكن الأمة من الحفاظ على سيادتها وتصل إلى الاكتفاء الذاتي من الخبرات في مختلف العلوم التطبيقية والإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية.
- إنجاز البحوث والدراسات في شتى المجالات التي تمكن الأمة من حل مشكلاتها المختلفة على أسس علمية.
- تدريس المهن المختلفة وإعداد كودار مدربة تستطيع الوصول بالأمة إلى مصاف الأمم المتقدمة.
- تطوير المعارف العلمية في كل المجالات التي تساعد الأمة والمجتمع على النهوض والرقي والتقدم.

خصائص البرنامج الأكاديمي:

هناك مجموعة من الخصائص لابد من توافرها في البرامج الأكاديمية كما يلي (عناية، 2010، 29):

1. مدى ملاءمة البرامج الأكاديمية لاحتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلبات تنمية المعرفة.
2. مدى ارتباط المقررات والمناهج برسالة الجامعة وفلسفتها.
3. مدى مواكبة المناهج الدراسية لتطورات العصر وكل ما هو جديد.

ISSN:2308-5347

4. مدى توافر نظم محددة ومعلنة وعادلة لتقييم أداء الطلبة.
5. مدى ملاءمة البرامج الأكاديمية لمتطلبات إعداد خريج لديه القدرة على التحليل والتفكير المنطقي والإبداع والعمل ضمن الفريق وتحمل المسؤولية والتعامل مع الوسائل الحديثة.

أسس تقويم البرامج الأكاديمية ومعاييرها:

إن الحكم على البرامج التعليمية يمكن أن يخضع لإحدى الوسائل المتبعة في الوقت الحالي والتي تتمثل في (الحربي، 1429، 5 - 6):

الاعتماد: وهو عبارة عن إخضاع البرنامج لمعايير محددة والإعلان عن مدى مطابقتها لهذه المعايير أو عدمها، وتقوم بها مؤسسات متخصصة.

التدقيق: وهو عبارة عن تقييم لمدى قوة وسائل تطبيق الجودة أو ضعفها لنشاطات البرنامج وخدماتها، وتقوم بها المؤسسة لمصلحتها الذاتية من أجل نموها وتقدمها.

التقييم: ويهدف بالدرجة الأولى إلى تطوير برنامج، حيث يجري تقييم جميع الأعمال الإدارية، واستراتيجيات الإدارة، واتخاذ القرار، والعمليات المالية والإدارية، والخدمات، بالإضافة إلى برامج التعليم والخطط البحثية.

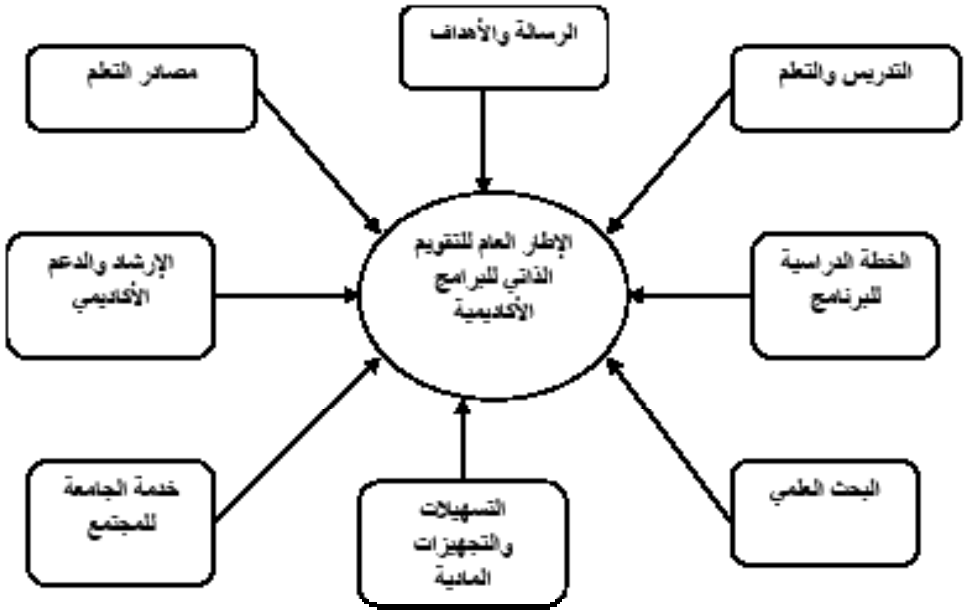
عوامل نجاح عملية التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي:

يمكن تلخيص أهم عوامل نجاح عملية تقويم البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي فيما يلي (الحربي، 1429، 17 - 18):

1. إدراك أهمية التقويم والالتزام به من قبل جميع المسؤولين والمعنيين في المؤسسة التعليمية.
2. تحديد رسالة وأهداف واضحة للمؤسسة التعليمية وبرامجها.
3. المشاركة في عمليات التقويم من قبل كل المعنيين.
4. التفاعل مع الآراء المختلفة والاستجابة للمفيد منها.
5. تنفيذ خطوات التطوير والتحسين ومتابعتها.
6. التغذية الراجعة.
7. ربط التقويم بالحياة العملية.
8. المنهجية في جمع النتائج وتحليلها وعرضها.
9. الاحتفاظ بسجل النتائج الدورية لعمليات التقويم.
10. المسؤولية.
11. توفر الموارد البشرية والمادية اللازمة.
12. الاستمرار والمرونة في عمليات تقويم البرامج الأكاديمية.

وتتحدد أوجه التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية كما يلي:

ISSN:2308-5347



شكل (1) يبين أوجه التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي (عطية وزهران، 2008، 30)

- رسالة البرنامج الأكاديمي وأهدافه (عطية وزهران، 2008، 30):

1. الإعلان عن رسالة البرنامج الأكاديمي.
2. وضوح رسالة البرنامج وفهمه.
3. اختيار التخصص في ضور رسالة البرنامج.
4. اختيار التخصص في ضوء أهداف البرنامج.
5. الاتساق بين رسالة البرنامج وأهدافه.

- التدريس والتعلم (المشهداني، 2012، 107 - 108):

1. جودة المادة العلمية والتطبيقية المقدمة لدعم العملية التعليمية.
2. فرص تنوع أساليب التعلم الفعالة.
3. توفر الأجهزة والمعدات الحديثة لتنفيذ الساعات العملية للبرنامج الأكاديمي.
4. اشتراك الطلاب في عملية التعلم والنقاش والحوار.
5. توفر فرص تدريب ميداني خلال الدراسة.
6. زيارة لخبراء مختصين وممتحنين خارجيين للمشاركة في تقويم فعاليات البرنامج.
7. فعالية التعلم المتاحة فيما يخص ساعات الاتصال المقررة بالخطة الدراسية.
8. ملاءمة بين قدرات الطلاب ومتطلبات البرنامج.

ISSN:2308-5347

- الخطة الدراسية للبرنامج (عطية وزهران، 2008، 30):

1. تطوير الخطة الدراسية.
2. مواكبة الخطة للتطورات الحديثة.
3. الاتساق مع الواقع العملي.
4. كفاية التدريب.

- البحث العلمي ويشمل (جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2012، 164 - 165):

1. علاقة المجالات التي يتم فيها البحث العلمي بالأولويات المشار إليها في رسالة المؤسسة أو في خطة البحث العلمي.
2. عدد مشروعات البحث البحث العلمي المشترك مع القطاع الصناعي أو مع أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الدولية أو المحلية.
3. عدد الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية محكمة مقارنة بعدد أعضاء هيئة التدريس ذوي الدوام الكامل.
4. عدد براءات الاختراع مقارنة بعدد أعضاء هيئة التدريس ذوي الدوام الكامل.
5. نسبة الطلبة المسجلين في برامج الدراسات العليا.

- التسهيلات والتجهيزات المادية (عطية وزهران 2008، 30):

1. جاهزية القاعات الدراسية.
2. جاهزية المعامل والورش.
3. توافر الدعم التقني.
4. خصوصية المكاتب.
5. التجهيزات لذوي الاحتياجات الخاصة.

- خدمة الجامعة للمجتمع (مصطفى، 2012، 38):

1. الإنجازات المتحققة في مجال خدمة المجتمع.
2. المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة.
3. الدورات التدريبية المنفذة.
4. الاستشارات العلمية المقدمة للمجتمع.
5. إشراك المؤسسة الجامعية المجتمع المحلي في عملية الجودة كمصدر للتعليم والتعلم بأساليب مفيدة (بدوي ومجاهد، 2010، 76).

- الإرشاد والدعم الأكاديمي (عطية وزهران 2008، 30):

1. اختيار التخصص المناسب.
2. الإرشاد الأكاديمي المستمر.
3. توفير مناخ للعمل الجماعي.
4. مؤشرات قياس الأداء.
5. مراعاة الفروق الفردية.
6. حقوق الطلاب وواجباتهم.
7. الإعلام بنتائج التقويم.

ISSN:2308-5347

- مصادر التعلم (المشهداني، 2012، 107 - 108):

1. مجموعة هيئة التدريس ومعاونيهم مناسبة من حيث العدد والمؤهلات لتدريس المنهج.
2. مجموعة التقنيين والمدربين العاملين في الورش والمعامل والمختبرات ملائمة من حيث العدد والمؤهلات العملية.
3. خطة لتأهيل هيئة التدريس ومعاونيهم.
4. انسجام بين مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات البرامج وأهدافها.
5. توفر مصادر التعلم في البرنامج وتنوعها.
6. مكتبة مزودة بمراجع مناسبة بلغة التدريس.
7. توفر المعدات والأجهزة والمستلزمات التدريبية في الورش والمعامل والمختبرات.

- خطط التطوير المجمعة (الزيادات، 2007، 455):

مقترحات لتحسين عملية المراجعة والتقارير متضمنة فعالية النماذج والأدلة الإرشادية المصاحبة لها على مستوى المقرر والبرنامج.

رابعاً: انعكاس التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على أداء مؤسسات التعليم العالي:

إن المؤسسة التعليمية تمثل مركز التطوير والتحسين، وأي محاولة لرفع مستوى كفاءتها ينبغي أن يبدأ منها وينتهي إليها، وأول خطوة في هذا السبيل تتمثل في وجود نظرة مشتركة بضرورة التطوير بين العاملين والتزامهم بالعمل على تحقيق هذا الهدف، وهذه أول خطوة مهمة يعقبها خطوة أخرى مهمة تتمثل في التوصل إلى الوسائل والأساليب التي يمكن عن طريقها تحقيق الهدف وهو التطوير، وهذا يتطلب عمل مراجعة شاملة للممارسات الراهنة في المؤسسة التعليمية وتحديد ما ينبغي أن نبقي عليه وما ينبغي أن نتخلص منه من هذه الممارسات، يضاف إلى ذلك تحديد الممارسات البديلة الأفضل التي يمكن إدخالها، وهذه العملية تمثل لب التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها أي مؤسسة تعليمية (عناية، 2010، 28).

وتهدف المؤسسة من خلال التقويم الذاتي لبرامجها الأكاديمية إلى (غراب وطوس، 2005، 67):

- مدى ملاءمة البرامج الدراسية لاحتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلبات تنمية المعرفة.
- مدى ارتباط المقررات والمناهج برسالة الجامعة وفلسفتها.
- مدى مواكبة المناهج الدراسية لتطوير العصر وكل ما هو جديد.
- مدى توافر نظم محددة ومعلنة وعادلة لتقييم أداء الطلبة.
- مدى ملاءمة البرامج الدراسية لمتطلبات إعداد خريج لديه القدرة على التحليل والتفكير المنطقي والابداع والعمل ضمن الفريق وتحمل المسؤولية والتعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وهناك العديد من الإيجابيات التي تنعكس على أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال عمليات التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية تتمثل في (أحمد وحسين، 2009، 45):

1. تحديد الوضع الراهن للأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.
2. تحديد الانحرافات وأوجه القصور المختلفة والتي يمكن أن تؤثر على الأداء الأكاديمي لكل مؤسسة.
3. رفع النتائج مقرونة بالتوصيات إلى إدارة المؤسسة لاتخاذ ما يلزم بشأنها.
4. التشخيص المستمر لمشكلات العمل التي يمكن أن تؤثر سلباً على الأداء التعليمي والأكاديمي للمؤسسة.
5. اقتراح التوصيات للارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي للنهوض برسالة المؤسسة التعليمية بفاعلية وكفاءة.

ISSN:2308-5347

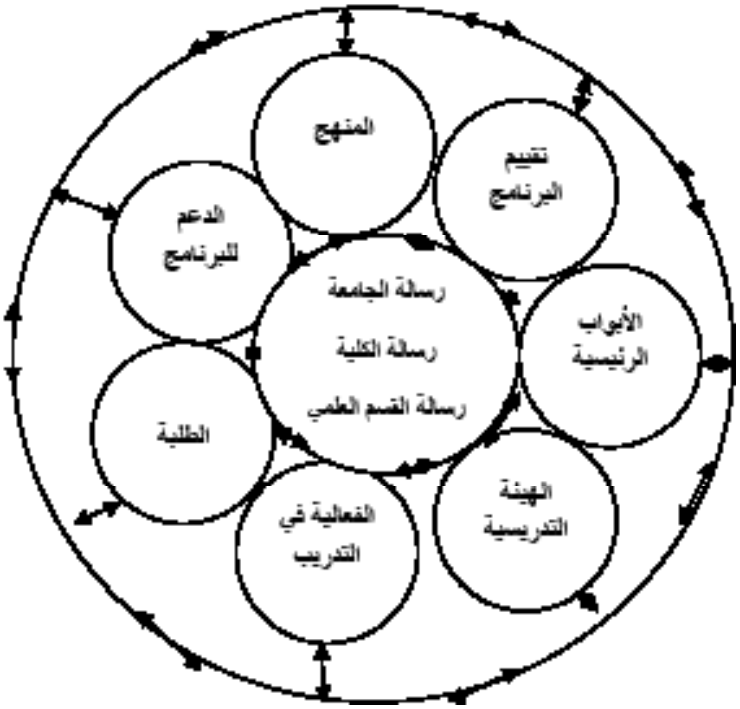
6. اقتراح الطرق والوسائل والإجراءات التي تكفل التوافق مع متطلبات تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي وفقاً لما تقره هيئات ضمان الجودة والاعتماد.

كما أن هناك العديد من الفوائد التي تنعكس على أداء مؤسسات التعليم العالي منها (عبد الحميد وقرني، 2005، 304):

- مساعدة مؤسسات التعليم العالي على تحديد أهدافها من خلال عملية التقويم الذاتي الشامل، ووضع خطط التنفيذ وتحقيق ما لم يتحقق منها بعد ذلك.
- تغذية سوق العمل بأفضل الخريجين بل يجعل قدرة الطالب على التوظيف عالية لأنه يزيد من ثقة أصحاب الأعمال في خريجي الجامعات المعتمدة وأيضاً يرقى بالمهن ويطورها.
- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في الحصول على التمويل الكافي والضروري من الحكومة ويضمن للطلاب جودة مؤسسات التعليم العالي أو البرامج التي يرغبون الالتحاق بها.

خامساً: الأنموذج المقترح للمحاور التي يقوم عليها التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية

من خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية إضافة إلى أدلة العديد من هيئات ضمان الجودة والاعتماد المحلية والإقليمية والعالمية، تقدم الباحثة أنموذج مقترح للمحاور التي يعتمد عليها التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي كما يلي:



شكل (2) يبين عناصر الأنموذج المقترح للتقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية

ISSN:2308-5347

ويمكن توضيح عناصر الأنموذج المقترح بشيء من التفصيل كما يلي:

مقدمة وتشمل على :

- رسالة الوحدة أو القسم.
- قائمة البرامج المطروحة.
- الملاحظات.

حيث يتم تحديد رسالة المؤسسة التعليمية بوضوح تام للأهداف أو للأغراض الأساسية لها، كما تحدد أولوياتها وتؤثر بصورة كبيرة على عمليات التخطيط والعمل داخل المؤسسة.

المنهج ويشمل على:

- رسالة الجامعة والكلية.
- الأهداف العامة والأهداف الخاصة.
- الرسالة التي تتمحور حولها غايات البرامج.
- ارتباط رسالة الجامعة برسالة الكلية.
- تحديد مخرجات التعلم.

ويتحقق ذلك من خلال:

1. أن تعطي رسالة المؤسسة صورة حقيقية عن وثيقة تأسيس المؤسسة.
2. تعكس رسالة المؤسسة احتياجات المجتمع الذي تخدمه المؤسسة.
3. يتم وضع الخطة الاستراتيجية الخاصة بالمؤسسة على المدى المتوسط على ضوء صيغة الرسالة.
4. تتفق الأهداف مع رسالة المؤسسة وترتبط بها بوضوح من خلال عمليات التخطيط الاستراتيجي.
5. تحدد حصيلة التعلم المطلوبة بعد دراسة رأي أعضاء هيئة التدريس والخبراء وسوق العمل.

تقييم البرامج ويشمل على:

- تحديد متطلبات الدرجة العلمية.
- التوافق بين متطلبات المقرر والأهداف العامة.
- التوافق بين الأهداف العامة للمقرر والمعايير الوطنية.
- التوازن بين الاتساع والعمق.
- مخرجات التعليم القابلة للمقارنة بين شعب متعددة.
- جدول بالمقررات المطلوبة المطروحة.
- فرص التدريب والتأهيل.
- فرص البحث العلمي.
- الإجراءات وتشتمل على مشاركة الطالب في تطوير المقررات ومراجعتها وتقييمها.
- إجراءات الإرشاد.
- الملاحظات.

ولتحقيق ما سبق على مؤسسات التعليم العالي أن:

1. يبين توصيف كل مقرر في الكلية بوضوح كامل أنواع المهارات والمعارف التي يهدف المقرر إلى تنميتها، وحجم الأعمال التي يتوقع أن يقوم الطلاب بها.
2. تأخذ المؤشرات ومقاييس المقارنة المستخدمة شكلاً واحداً، كما تزود المؤسسة بأدلة محددة تتعلق بأهداف محددة.

ISSN:2308-5347

3. تتوافر لدى المؤسسة تنظيمات وإجراءات للتحقق من مستوى الطلبة مقارنة بمؤسسات أخرى.
4. تتوافر لدى المؤسسة التعليمية خطة معلنة حول تنمية البحث العلمي تتناسب وطبيعة المؤسسة ورسالتها، واحتياجات التنمية الاقتصادية والثقافية الخاصة بالبيئة التي تعمل المؤسسة فيها.
5. في حالة تلك البرامج التي تشمل أنشطة ميدانية، تحرص المؤسسة على اختيار أماكن الخبرة الميدانية حسب قدرة الأماكن على تطوير حصيلة التعلم التي تسعى المؤسسة لأن يكتسبها طلبتها، كما تقوم بتوفير وصف واضح لما تتوقع أن يتعلمه الطلبة.
6. تتوافر لدى المؤسسة سياسات واضحة لتنمية المكتبة وغيرها من مصادر التعلم، ترتبط هذه السياسات باحتياجات البرامج التي تقدمها المؤسسة.
7. يحضر أعضاء هيئة التدريس في أوقات معلن عنها في جول لإرشاد الطلبة أكاديمياً.
8. تقوم المؤسسة بعمل برنامج توجيه وإرشاد للطلبة الجدد لضمان فهمهم التام لأنواع الخدمات التي تقدمها المؤسسة لهم.

تقييم البرنامج يشتمل على الآتي:

- فحص تعلم الطلبة في البرنامج وتقييمه.
- وصف الأدوات الأساسية للتعليم وكيف يتم تقييم مخرجات التعليم.

ولتحقيق ما سبق يجب على مؤسسات التعليم العالي أن:

1. تعكس أساليب التدريس المستخدمة في المؤسسة التعليمية نتائج التعلم التي ترغب المؤسسة في تنميتها في طلبتها.
2. أن تتفق حصيلة التعلم مع متطلبات الممارسة المهنية.
3. يتم فحص مستويات إنجاز الطلبة بكل دقة (تصحيح عينات عشوائية من أوراق الطلبة على أيدي أعضاء هيئة تدريس من مؤسسات أخرى، ومراجعات لفحص جودة التعلم مقارنة بجودته في مؤسسات مماثلة محلياً وإقليمياً وعالمياً.

تصنيف الأبواب الرئيسة:

- فعالية تحقيق أهداف البرنامج العامة و الخاصة
- وصف بيانات التقييم وتحليله.
- البرنامج يدعم مشاركة الهيئة التدريسية والطلبة في الأنشطة الطلابية.
- استجابة البرنامج لحاجات المجتمع.
- التعليمات الأخرى.
- دراسات مسحية لمتابعة الخريجين.
- دراسات مسحية لأرباب العمل.
- ربط جميع البيانات بكيفية استخدام نتائج التقييم وكيفية توظيفها لتحسين البرامج.
- خطط لتحسين التقييم.
- الملاحظات.

ويتحقق ذلك من خلال:

1. أن تعبر رسالة المؤسسة عن المجتمع الذي تعمل المؤسسة فيه، والإسهامات التي يمكن أن تقدمها له.
2. تعمل المؤسسة على تخطيط الخدمات التي تقدمها للطلبة وتطويرها، والعمل على متابعة تنفيذها وفعاليتها بشكل دوري.
3. يقوم بالعمل في خدمات إرشاد الطلبة والخدمات الطبية أفراد لديهم المؤهلات المهنية اللازمة.
4. تعمل المؤسسة على تنظيم مشاركة الطلبة وتشجيعهم في الأنشطة اللاصفية.

ISSN:2308-5347

5. استطلاع آراء أصحاب المصالح ذوي الصلة بالبرنامج، وبما يساعد على التعرف على نقاط القوة والضعف تمهيداً لتحسين مسار البرنامج واحتياجاته واستراتيجيات العمل بخصوص تطويره واستدامته.
6. يتم التحقق من نتائج التقويم الذاتي، وذلك بمقارنتها بالأدلة والقرائن المستخرجة من الاستطلاعات، وآراء أصحاب الشأن كالطلبة وأعضاء هيئة التدريس والخريجين، ورجال الأعمال الذين يعمل الخريجون لديهم.

الهيئة التدريسية :

- الصورة الجانبية لهيئة التدريس.
- ملخص لكفاءة الهيئة التدريسية (الدوام الكلي والجزئي).
- شرح لمدى مساهمة التدريب/ واهتمام الهيئة التدريسية في التدريس.

ويتحقق ما سبق من خلال:

1. أن يتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس المؤهلات والخبرات اللازمة للقيام بمسؤولياتهم بكفاءة.
2. أن تتوافر لدى المؤسسة سياسات تطوير مهنية لضمان التحسين المستمر في أدائهم.
3. أن تعمل المؤسسة على توفير برامج توجيه وتدريب فعالة لصالح أعضاء هيئة التدريس الجدد والعاملين بعض الوقت.
4. أن تحرص المؤسسة على تقويم أداء كل أعضاء هيئة التدريس، والإعلان عن تقديرها للأداء المتميز مع تقديم المساندة.
5. تتوفر لدى المؤسسة أنظمة لحل المنازعات مع أعضاء هيئة التدريس تتميز بالشفافية والجدية والعدالة.

الفعالية في التدريس:

- وصف لإجراءات التوظيف.
- تضمين السير الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في الملحق.
- تحليل العبء الإرشادي.
- إلقاء الضوء على الابتكار في التدريس.
- إجراءات تقييم فعالية التدريس.
- الأنشطة الابتعاثية والأكاديمية الحالية.
- خدمات التدريس للكلية والمجتمع.
- دعم الاستمرارية.
- ثقل معايير الترقية والجوائز وملاءمتها.
- الملاحظات.

ويمكن توضيح الفعالية في التدريس من خلال:

1. أن تعكس أساليب التدريس المستخدمة بالمؤسسة التعليمية نتائج التعلم التي ترغب المؤسسة بتنميتها في طلبتها.
2. أن تعمل المؤسسة التعليمية على تنسيق التخطيط لتنمية نتائج التعلم في كل مقرراتها.
3. تقوم المؤسسة التعليمية بشكل دوري بمراجعة فعاليات الأساليب المستخدمة في التدريس.
4. يقوم أعضاء هيئة التدريس بإحالة الطلبة إلى الجهات المسؤولة عن مساعدتهم في حالة الضرورة.
5. يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس نظام شامل لتقويم فعالية التدريس، وذلك في كل المقررات.
6. تتوافق طرق التقويم المستخدمة في كل مقرر مع نتائج التعلم المرغوبة في هذا المقرر.

ISSN:2308-5347

7. رضا الطالب عن مستوى التدريس في البرامج المختلفة والكليات المختلفة والمؤسسة ككل.
8. إعداد البيانات اللازمة وجمعها لمراجعة أداء التدريسين لمساعدة جهة الإشراف عليهم للتحقيق و تحديد مدى جهوزية أعضاء هيئة التدريس للتقدم للحصول على الترقية أو التثبيت في الوظيفة.

الطلبة:

- الصورة الجانبية للطلبة.
- وصف لمتطلبات القبول في البرنامج.
- تحليل لنسب القبول.
- تحليل للصورة الجانبية للطلبة.
- تنوع الطلبة.
- توصيف الإجراءات لتحديد المستوى.
- استراتيجيات البرامج لاستقطاب الطلبة.
- تحليل أنماط تسجيل الطلبة وقبولهم.
- تحليل أنماط انسحاب الطلبة.
- تحليل أنماط التخريج.
- تحليل الفترة الزمنية للحصول على الدرجة العلمية.
- الملاحظات.

ولتحقيق ما سبق لابد أن:

1. أن تتسم عمليات القبول والتسجيل بالكفاءة.
2. تتسم معايير القبول بالوضوح والمعقولية، مع وجود مرشدين أكاديميين على علم بتفاصيل متطلبات المقررات لتقديم العون والمشورة للطلاب قبل بدء عمليات التسجيل.
3. توفر المؤسسة الحماية الفعالة لسجلات الطلاب، مع وجود تعليمات وسياسة رسمية واضحة تحدد محتوى سجلات الطلاب الدائمة، ومدى الاحتفاظ بها.
4. تضع المؤسسة قواعد تحدد حقوق ومسؤوليات الطلاب مدونة في كتيب يتوفر داخل المؤسسة.

الدعم للبرنامج يشمل على:

- بيانات عن الميزانية للقسم وكيفية تأثيرها على البرنامج.
- الملاحظات.

ولتحقيق ما سبق يجب على مؤسسات التعليم العالي أن:

1. أن تعكس الميزانية رسالة المؤسسة وتطلعاتها وتخصيص الموارد اللازمة لها.
2. أن تضع المؤسسة التعليمية ميزانيتها السنوية من خلال إطار يضع في الاعتبار توقعات المؤسسة عن دخلها واتفاقها على المدى الطويل.
3. أن تحرص المؤسسة على إرفاق أي مقترحات بانشاء برامج جديدة أو أنشطة كبرى ببيانات تحوي حسابات تكاليف قامت به جهة مستقلة بالتحقق من سلامتها وبيان أثر هذه البرامج والأنشطة على تكلفة البرامج والخدمات الأخرى.

الخلاصة:

- مناقشة جوانب القوة في البرنامج.
- خطة العمل للتحسين.
- الملاحظات.

ISSN:2308-5347

سادساً: التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل نظام التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية

للارتقاء بمؤسسات التعليم العالي والوصول بها إلى مرحلة التميز ومن ثم الاعتماد

1. **البدء ودون تأخير في عملية التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية، بما تتضمنه من استطلاع آراء أصحاب المصالح ذوي الصلة بالبرامج، وبما يساعد على التعرف على نقاط القوة والضعف في أداء تلك البرامج، تمهيدًا لوضع خطة عمل تتضمن أولويات التحسين والتطوير المناسبة، على أن تتم عملية التقييم الذاتي بداية في ضوء معايير الاعتراف الأكاديمي للهيئات الوطنية كمرحلة أولى، ثم في ضوء معايير الاعتراف الأكاديمي للهيئات الدولية.**
2. **توفر الرغبة الصادقة لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية من إدارة ومنتسبين ومستفيدين على تطبيق معايير ضمان جودة التعليم.**
3. **إنجاز التقويم الذاتي للفعاليات التعليمية والمساندة في مؤسسة التعليم العالي بحيادية تامة وواقعية وشفافية، لضمان الارتكاز الصحيح للحكم على جودة التعليم.**
4. **انتقاء لجان الفحص والتحكيم واعتماد ذوي الخبرات للمفتشين عن الأدلة والتي تؤكد إنجاز المسارات مع توفر الحيادية التامة لتلك اللجان وضمان قدرتها على توجيه الآخرين نحو الإنجاز الصحيح.**
5. **نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسة التعليمية وخلق بيئة عمل ملائمة لتطبيق مبادئ جودة التعليم.**
6. **إنجاز التقويم الذاتي للفعاليات التعليمية والمساندة في المؤسسة التعليمية بحيادية تامة وواقعية وشفافية، لضمان الارتكاز الصحيح للحكم على جودة التعليم.**
7. **تنفيذ برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم البرامج الأكاديمية وتطويرها.**
8. **تشكيل فرق عمل متخصصة ومحايدة من أعضاء هيئة التدريس المتميزين من خارج مؤسسات التعليم العالي للقيام بعمليات تقويم البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.**
9. **تبادل الخبرات بين مؤسسات التعليم العالي فيما يتعلق بتقويم البرامج الأكاديمية والاعتماد الأكاديمي.**
10. **توظيف أساليب ووسائل متنوعة لاجراء عمليات تقويم البرامج الأكاديمية.**
11. **العمل على الاستفادة من التقارير والتوصيات النهائية التي تقدمها فرق العمل المختصة بتقويم البرامج الأكاديمية، وتوظيف هذه التوصيات لتعديل البرامج الأكاديمية وتطويرها في الأقسام والكليات.**

ISSN:2308-5347

المراجع

1. إبراهيم ، إبراهيم أحمد السيد. (2005). تطوير دور جامعة الأزهر في التنمية البشرية في ضوء التحديات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
2. أبو الرب، عماد وقدراده، عيسى. (2008). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 1(1)، 69 - 107.
3. أحمد، أشرف محمود أحمد وحسين، محمد جاد. (2009). ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات ضمان الاعتماد الدولية، القاهرة: عالم الكتب.
4. آدم، عصام الدين بريز. (2007). التقويم والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في ضوء المعايير الدولية، بحث مقدم للمؤتمر التربوي السادس " التعليم العالي ومتطلبات التنمية : نظرة مستقبلية « كلية التربية، جامعة البحرين، 22-20 نوفمبر، 420 - 450.
5. بابكر، عبد الباقي عبد الغني. (2004). التقويم والاعتماد في التعليم العالي المفهوم، والأسس، النماذج والتجارب، ط2، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، جمهورية السودان.
6. بدوي، عبد الرؤوف محمد ومجاهد، أشرف عبد المطلب. (2010). ضمان جودة التعليم العالي مدخل للتنمية المستدامة في المجتمع المصري، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)، 9 - 96.
7. برقاوي ، خالد يوسف . (2007). إسهامات الجامعات السعودية في تحقيق برامج التنمية الشاملة دراسة مطبقة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، بحث مقدم للمؤتمر التربوي السادس " التعليم العالي ومتطلبات التنمية نظرة مستقبلية « كلية التربية ، جامعة البحرين ، 22-20 نوفمبر ، 1 - 21.
8. بهنسي، فاطمة عبد القادر. (2006). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق جودة التعليم الجامعي في عصر المعلومات ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد 53، 74 - 75.
9. الترتوري، محمد عوض وجويجان، أغادير عرفات. (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات،عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
10. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. (2012). دليل إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
11. جباري، مصطفى. (2007). تقويم مؤسسات التعليم الجامعي، بحث مقدم للمؤتمر التربوي السادس " التعليم العالي ومتطلبات التنمية نظرة مستقبلية « كلية التربية ، جامعة البحرين ، 22-20 نوفمبر ،407-400.
12. الحربي، محمد بن محمد. (1429). تقييم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
13. الرقب، مؤمنة صالح. (2009). معوقات ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
14. الزيادات، محمد عواد. (2007). التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء التطبيقية)، بحث مقدم للمؤتمر التربوي السادس " التعليم العالي ومتطلبات التنمية : نظرة مستقبلية « ، المجلد الثاني، كلية التربية، جامعة البحرين، 22-20 نوفمبر،451 - 471.
15. الشرعي، بلقيس غالب. (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد4، 1 - 50.

ISSN:2308-5347

16. صبري، هالة عبد القادر. (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد4، 148 - 176.
17. الطلاع، سليمان أحمد. (2005). مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
18. عبد الحميد، محمد و قرني، أسامة محمود. (2005). استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية «، 24 - 25 يناير 2005م، الجزء الثاني.
19. العطار، إبراهيم يوسف جبريل. (2006). واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
20. عطية، خالد عبد العزيز وزهران، علاء الدين محمود. (2008). نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد الثاني، 1 - 62.
21. علام، صلاح الدين محمود. (2003). التقويم التربوي المؤسسي، أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة: دار الفكر العربي.
22. عناية، منى فهمي محمود. (2010). دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
23. غراب، هشام وطموس، رجاء الدين. (2005). التقويم في الجامعة مفهومه، أهميته، وظائفه، دواعيه، خصائص التقويم الجيد، مجالاته، مستوياته، مجلة الجودة في التعليم العالي، 1(2)، 59 - 71.
24. فان دالين، ديوبولد ب.(1997). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، ص ص 292 - 296.
25. فضل، نبيل.(2005). معايير الجودة وتحدياتها في التعليم الجامعي المصري (دراسة حالة)، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي، 11 - 13 أبريل، كلية التربية، جامعة البحرين، 703 - 743.
26. الفوال، محمد خير أحمد والصافتلي، بسام محمود. (2010). تقويم جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمية وإدارة الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد6، 89 - 115.
27. ماجدة محمد أمين وآخرون: الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية «، 24 - 25 يناير 2005م، الجزء الثالث.
28. المشهداني، حسين محمد أحمد. (2012). بناء مسارات إرشادية لضمان جودة البرامج الأكاديمية التقنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية،5(10)، 101 - 124.

ISSN:2308-5347

29. مصطفى، عبد الرحمن إبراهيم. (2012). تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية،5(10)، 29 - 42.

30. مكروم ، عبد الودود . (2003). قراءات في التربية ، دراسات وبحوث ، المنصورة: الشافعي للطباعة والنشر.

31. الهلالي ، الهلالي الشربيني .(2007). التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين، الاسكندرية : دار الجامعة الجديدة.

32. California State University,(2009). "An Evaluation of the Effectiveness of the Academic Program Review Process. "California State University, Stanislaus . U.S.A

33. Harkiolakis, N.(2005). An Automated Approach to Assessment Management of Higher Education Institutions, The International Conference on "Computer as a Tool" V. 2 P. 1097-1100

34. Mok, Magdalena Mo Ching , Lung, Ching Leung , Cheng, Doris Pui Wah , Cheung, Rebecca Hun Ping & Ng, Mei Lee .(2006):Self-Assessment In Higher Education: Experience In Using Met a cognitive Approach In Five Case Studies of The Hong Kong Institute of Education, Journal of Assessment and Evaluation In Higher Education,31(4), 415-433.

35. Murias, Pilar, de Miguel, José Carlos & Rodríguez, David. (2008). A Composite Indicator for University Quality Assesment: The Case of Spanish Higher Education System, published Soc Indic Res, NO.89,pp 129–146.

36. Serrano-Velarde, Kathia E. (2008). Quality Assurance in the European Higher Education Area: The Emergence of a German Market for Quality Assurance Agencies, Higher Education Management and Policy, 20(3), 9-26.

37. State University of New York.(2009). Evaluation of Under Graduate Academic Programs. Self- Study Guidelines, State University of New York. USA

38. University of Pittsburgh. (2002). Guidelines for Conducting Evaluations of Academic Programs ". Pittsburgh. Pennsylvania.

39. Van Damme, D, .(2004). Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education : A Conceptual Frame Work and A Proposal, in UNESCO, Studies on Higher Education: Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher, Tertiary Education, Bucharest, PP.148-158.

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها

د. محمد هادي علي الفقيه
أستاذ الإدارة التربوية المساعد ووكيل كلية التربية
جامعة نجران – المملكة العربية السعودية

ISSN:2308-5347

أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها

د. محمد هادي علي الفقيه

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية نحو درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات، ودرجة توافر المقومات: البشرية، والمادية، والتنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات، وتحديد الفروق الدالة إحصائياً في آراء أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات نحو محاور الدراسة والتي تعود إلى اختلاف متغيرات الدراسة، حيث تم تطبيق الدراسة ميدانيا على أربع كليات تقنية في كل من أبها وجازان والقنفذة ونجران، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وحللت بياناتها إحصائيا، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية بدرجة كبيرة، أما توافر المقومات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات فقد جاءت بدرجة متوسطة للمقومات البشرية وللمقومات المادية والتنظيمية، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريب في محور أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية باختلاف متغير موقع الكلية، ومتغير حضور دورات/ وورش تدريبية في مجال الجودة الشاملة، كما توجد فروق دالة إحصائيا في آراء أعضاء هيئة التدريب في محور توافر المقومات البشرية باختلاف متغير حضور دورات تدريبية في مجال الجودة الشاملة، وتوجد كذلك فروق دالة إحصائيا في محور المقومات التنظيمية باختلاف موقع الكلية التقنية.

الكلمات المفتاحية :

التعليم العالي، الكليات التقنية، إدارة الجودة الشاملة، السعودية

ISSN:2308-5347

The Importance of Applying Total Quality Management in Saudi Arabia Colleges of Technology from the Perspective of Training Staff Members

Abstract:

The main objectives of the current study is to identify the opinions of the training staff members in technical colleges towards the importance of applying total quality management in such colleges; and the availability of human, material and organizational resources that are necessary for applying total quality management in such colleges; and determine the statistically significant differences in the opinions of the training staff members in such technical colleges towards the study variables. A field study has been applied to four technical colleges in Abha, Jazan, Algunfotha and Najran. A questionnaire has been used to collect information and analyze data statistically. The study concluded that the respondents consider the importance of applying total quality management in such colleges as high. As for the availability of human, material and organizational resources that are necessary for applying total quality management in such colleges, the respondents considered it as average. There are statistically significant differences in the aspect of importance of applying total quality management in such colleges by location of college, and by attending training courses/workshops in the field of total quality. Also, there are statistically significant differences in the aspect of availability of human resources by attending training courses in the field of total quality. Moreover, there are statistically significant differences in the aspect of organizational resources by location of college.

Keywords:

Higher Education, Colleges of Technology, Total Quality Management, Saudi Arabia

ISSN:2308-5347

مقدمة الدراسة ومشكلتها:

يعد التعليم التقني من المتطلبات التربوية التي أدخلت حديثاً في نظم التعليم على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، لأن العالم يعيش ثورة علمية تقنية معلوماتية، وتطور متسارع في كافة المجالات التكنولوجية والعلمية، وأصبحت هناك ضرورة ملحة لإيجاد مثل هذا النوع من التعليم والارتقاء بمستواه لتحقيق المستوى المطلوب من المهن التي يحتاجها سوق العمل سواء في القطاعات التجارية أو الصناعية أو الحكومية أو غيرها من المجالات التي يمكن أن يلبيها خريجو هذا النوع من التعليم العالي (اللولو، 2008م).

وتشير خطط التنمية في المملكة العربية السعودية ومنها : خطة التنمية الثامنة (1425 - 1430 هـ) إلى أن قطاع التعليم الفني والتدريب المهني أحد الروافد المهمة لتلبية متطلبات سوق العمل وتأمين احتياجاته من القوى العاملة المؤهلة القادرة على مواكبة التطورات والمستجدات التي يشهدها هذا السوق ويؤدي دوراً مهماً في استيعاب جزء من مخرجات التعليم العام لإعدادهم وتأهيلهم وإكسابهم المهارات والخبرات اللازمة لشغل الوظائف المتاحة من مختلف المهن والتخصصات، وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن هذا التعليم بصفته جزءاً من منظومة التعليم والتدريب يواجه إلى حد كبير التحديات التي تواجه النظام التعليمي العام بالإضافة إلى تأثره بالكفاءة الخارجية لنظام التعليم العالي (خطة التنمية الثامنة،1424هـ، 448).

وحينما تناول علي (Ali 2006م)، والشهري (1995م) بعض جوانب القصور في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية وانخفاض مستوى الأداء فيها أشارا إلى أن هذه الكليات تواجه مشكلات إدارية وتنظيمية، حيث تفاقمت في السنوات الأخيرة وامتدت هذه المشكلات إلى أعضاء هيئة التدريب، وتأثيرها على الأداء التنظيمي بجوانبه المختلفة الإداري والأكاديمي والفني في هذه الكليات، وظهر بوضوح في انخفاض مستواها العلمي، وضعف المستوى القيادي فيها، وضعف مخرجاتها وحاجتها إلى التحسين والتطوير والتجويد في أعمالها وذلك لما تعانيه من تدنٍ في مستوى خدماتها، وقصور واضح في مستوى التنسيق بينها وبين سوق العمل والحاجة الملحة إلى مراعاة كل ذلك، وضرورة تجديد العمل بها وتجويده. ولذلك فإن السياسات الخاصة بالتعليم الفني في الآونة الأخيرة تناولت بوضوح أهمية تطبيق الجودة، ونظم الاعتماد الأكاديمي على الكليات التقنية، وتحسين مخرجاتها، وضمان كفاءة هيئة التدريس والتدريب وتطوير مهاراتها واعتماد التراخيص المهنية لها (خطة التنمية الثامنة،1424هـ ،463).

ويضيف فريق العمل المكلف من قبل لجنة عمداء ومديري الكليات التقنية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي (1424هـ) في وثيقة استراتيجية التعليم التقني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية أن التعليم التقني في دول الخليج العربي ومنها المملكة العربية السعودية في حاجة إلى توفير مستلزمات العمليات التعليمية، وتنويع الوسائط التعليمية والتدريبية، ودعم الأجهزة المعنية بتبادل المعلومات فيه، ورفع كفاءة الأطر العاملة، والتوسع في رفع المهارات، وإعداد الأدلة، والتصنيفات المهنية المعتمدة على محتويات البرامج المهنية، وإعداد برامج تعليمية تقنية متكاملة وفق معايير عالمية مما يحقق الجودة النوعية للتعليم التقني ومخرجاته، وإنشاء مراكز لقياس الجودة النوعية لبرامج مؤسسات التعليم التقني ومخرجاته، والتأكيد على تطبيق النظم الإدارية الحديثة في إدارة مؤسسات التعليم العالي، ومدى التزامها بمعايير الجودة الشاملة.

وأشار الذيابي (1428هـ) إلى أن الكليات التقنية السعودية في حاجة إلى تجديد برامجها، وأهمية تطبيق الجودة في هذه الكليات. وألمح إلى ذلك المشهداني (2012 م) حين بيّن أن التحديات التي تواجه التعليم التقني تكمن في ضمان جودة برامجه الأكاديمية، وتحسينها بما يتناسب مع حاجات سوق العمل. وبيّن(Dotson 2006م) أن تحقيق الاعتماد والجودة في الكليات التقنية وكليات المجتمع يعد أمراً صعبا ويحتاج إلى الموارد اللازمة بسبب ما يعانيه - غالباً - هذا النوع من التعليم والتدريب من جوانب قصور في مصادره وإمكاناته والهيئات التدريبية فيه.

ISSN:2308-5347

وبناء على ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتبلور في دراسة الآراء لأعضاء هيئة التدريب في كليات التقنية عن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها، وواقع المقومات البشرية، والمادية، والتنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات.

أسئلة الدراسة:

1 - ما درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات؟
2 - ما درجة توافر المقومات البشرية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات؟
3 - ما درجة توافر المقومات المادية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات؟
4 - ما درجة توافر المقومات التنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات؟
5 - هل توجد فروق دالة إحصائياً في آراء أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات نحو محاور الدراسة والتي تعود إلى اختلاف متغيراتها؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة بوضوح في أهمية موضوعها، والإلحاح في التطبيق مقابل تحديات التنفيذ والمتمثلة في القناعات الشخصية والإمكانات المحتمل تفاوتها بين الكليات التقنية، وإلى جانب ذلك غموض أو عدم التأكد من توافر المقومات البشرية والمادية والتنظيمية اللازمة للتطبيق، وما يؤمل من طموحات في أن التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات هو مدخل حقيقي ومعتمد لضمان الجودة في الأعمال المهنية المتوفرة في سوق العمل، وتحقيقاً للتطلعات المستقبلية في أن تكون هذه المؤسسات وبرامجها الفرعية معتمدة مهنياً محلياً وعالمياً، وإضافة إلى ما سبق فإن للبحث الحالي أهمية في إثراء الإطار النظري في المكتبة التربوية عن الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية والملاحظ عليه قلة الدراسات العلمية المحلية لها، وكذلك مجال إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات، وكما يتوقع أن تكشف هذه الدراسة عن واقع الكليات التقنية المدروسة من حيث المجالات التي تتناولها الدراسة، وتحديد واقع الإمكانات المتاحة وبالتالي قد تسهم في اتخاذ قرارات علمية تطويرية ملموسة. ويمكن أن تظهر نتائج هذه الدراسة تأثيرات المتغيرات المستقلة - الواردة في البحث – في آراء أعضاء هيئة التدريب نحو المحاور التي تتناولها الدراسة.

أهداف الدراسة:

1 - التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريب في كليات التقنية في أبها وجازان والقنفذة ونجران نحو درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات.
2 - التعرف على درجة توافر المقومات البشرية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها.
3 - التعرف على درجة توافر المقومات المادية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها.
4 - التعرف على درجة توافر المقومات التنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها.
5 - تحديد الفروق الدالة إحصائياً في استجابات منسوبي هذه الكليات من أعضاء هيئة التدريب فيها نحو المحاور التي تتناولها الدراسة باختلاف المتغيرات المستقلة المحددة في الدراسة.

ISSN:2308-5347

حدود الدراسة :

وتتمثل في حدود موضوعية عن أهمية إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية والمقومات البشرية والمادية والتنظيمية اللازمة لتطبيقها، وحدود مكانية للكليات التقنية في كل من أبها وجازان والقنفذة ونجران، أما الحدود الزمنية فتقتصر على زمن تطبيق هذه الدراسة وهو الفصل الثالث من العام الدراسي 1433هـ/1434هـ، وتقتصر الدراسة في حدودها البشرية على آراء منسوبي هذه الكليات من أعضاء هيئة التدريب، وقد حدد البحث التعريف الاصطلاحي للكليات التقنية بأنها إحدى المؤسسات التعليمية التي تتبع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية وهدفها توفير فرص التعليم الفني والتدريب المتوسط لإعداد القوى العاملة الفنية علمياً وعملياً في إطار الأهداف والسياسات العامة للمؤسسة حيث يلتحق الطلاب عادة بهذه المؤسسات بعد إتمام المرحلة الثانوية.

الإطار النظري للدراسة :

يعد التعليم التقني من أهم المساقات التعليمية في عالم اليوم وذلك لما له من إسهامات مباشرة في إحداث التنمية ونقل التكنولوجيا وتطويرها في جميع مجالات الحياة، وتأتي هذه الأهمية لهذا النمط من التعليم لارتباطه المباشر بتلبية حاجات السوق المتسارعة التغيير (المشهداني، 2012م)، وقد دخلت المملكة العربية السعودية تجربة التعليم التقني ما فوق الثانوي عن طريق برامج الكليات التقنية التي تشرف عليها المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (المسمى السابق للمؤسسة)، وكذلك الكليات الصناعية في مدينتي الجبيل وينبع التي تشرف عليها الهيئة الملكية بالجبيل وينبع، إضافة إلى بعض التجارب الأخرى مثل كلية الاتصالات التي توقفت فيها الدراسة أو المعاهد الفنية التابعة لبعض القطاعات العسكرية. (العيسى، 1418هـ).

وتمثل الكليات التقنية أحد أنماط التعليم العالي في المملكة ومساراً مهماً فيه لتلبية احتياجات سوق العمل المحلي من الكفاءات البشرية القادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة المتطورة من خلال تقديمها للعديد من التخصصات التقنية والفنية، حيث تم افتتاح أول كلية للتقنية في العام الدراسي 1404/1403هـ في مدينة الرياض، بناء على الأمر السامي الكريم رقم 5267/5/7 بتاريخ 1403/3/7هـ، ثم أنشئت ثلاث كليات تقنية في جدة والدمام وبريدة عام 1408 هـ، وبدأ بعد ذلك التوسع في إنشاء هذه الكليات في كل مناطق المملكة ومحافظاتها الرئيسة ليصل عددها إلى أربع وعشرين كلية تقنية. (الشمري، 1428 هـ، 21).

وتهدف الكليات التقنية وفقا لما أورده أبو جراد (2000 م،82) إلى إعداد القوى البشرية المدربة في المستوى التقني في مختلف المجالات التقنية ورفع المستوى العلمي للأفراد في مجال أو أكثر من مجالات المعرفة النظرية والتطبيقية إلى مستوى التخصص بين المستويين الثانوي والجامعي والإسهام في خدمة المجتمعات المحلية بما يؤدي إلى تنميتها. وقد حددت المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني أهداف الكليات التقنية في توسيع قاعدة القوى العاملة السعودية في المجالات الفنية المختلفة، وتوفير الأيدي الفنية المؤهلة عملياً في مختلف المهن والتخصصات التي تحتاجها تنفيذ المشروعات التنموية، وفتح قنوات جديدة من التعليم العالي الفني لاستيعاب الأعداد المتزايدة من حملة الثانوية العامة والفنية، وتخفيف العبء عن الجامعات، وتسهيل فرص الالتحاق بالتعليم العالي للراغبين في مناطق المملكة والمحافظات، ومتابعة تعليم العاملين في المجالات الفنية والمهنية وتدريبهم، وتقدم الكليات التقنية عادة العديد من البرامج والتخصصات والتقنيات مثل: التقنية الكهربائية والزراعية والكيميائية والإدارية والإلكترونية والميكانيكية والحاسب الآلي والفندقية والسياحية والاتصالات وغيرها، وهي في مجملها ما يتطلبه عموماً سوق العمل التجاري أو الصناعي أو الحكومي من مثل مخرجات هذا النوع من التعليم العالي، ونظام الدراسة في هذه الكليات يتم وفق المستويات الدراسية بفصل دراسي لكل مستوى ومدته خمسة عشر أسبوعاً وبمجموع وحدات دراسية بين 64 - 75 وحدة تقريباً، ويليه فصل دراسي واحد

ISSN:2308-5347

للتدريب التعاوني الميداني، وهذه هي البرامج المتاحة في الكليات التقنية في المنطقة الجنوبية، في حين تتوافر برامج بكالوريوس في هذه الكليات في مناطق أخرى في المملكة. (المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني،1423هـ).

والكليات التقنية مهما تنوعت أهدافها كمّاً أو نوعا فإنها عادة ما يتم الحكم على نجاحها من خلال مراعاتها للمؤشرات الآتية:

- التأهيل الجيد ونجاح المتعلمين، وخريجون يثقون بأنفسهم وكفاءتهم المهنية، والمسؤولية الوطنية العالية لدى الخريجين، والمشاركة الإيجابية في المجتمع، والقدرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. (Ashdown Technology College، 2013).
- إتاحة الفرص التعليمية ذات الجودة العالية لكل الطلبة والتي تضمن حصولهم على المعارف والمهارات التي تحقق أهدافهم التعليمية، والوفاء باحتياجات الفرص المهنية في بيئة داعمة لهم مادياً وإدارياً وأكاديمياً. (Williamsburg Technical College Faculty Handbook، 2012).

وترجع الكليات التقنية في ارتباطها التنظيمي والإداري في المملكة العربية السعودية إلى المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وتحديداً بنائب محافظ المؤسسة، ولهذه الكليات صلاحيات تعليمية وتدريبية ومالية يتم إصدارها من مجلس الكليات وفي حدود الاختصاصات والصلاحيات المحددة لها، ويقع على إدارة الكلية مسؤولية قيادة العمل فيها وإدارته، ويرأسها عميد الكلية ويمارس أدواره والصلاحيات المحددة له من قبل مجلس الكليات والجهات العليا في المؤسسة، ويساند إدارة الكلية في أعمالها مجلس الكلية، والوكلاء، ومجالس الأقسام العلمية ورؤساؤها وأعضاء هيئة التدريب في كل منها. (المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، 1426هـ،72).

ويرى مندني (2002م) أن على إدارة الكليات التقنية وفقا لنظام هيئة المعايير للهندسة والتكنولوجيا ABET أن تركز على أربع مهام أساسية هي: اختيار الهيئة التدريبية والإشراف على إدائها ودعمها، واختيار الطلاب والإشراف على تحصيلهم الدراسي، وتشغيل التجهيزات والأنظمة التعليمية والتسهيلات والأنشطة المصاحبة المتوفرة لصالح الهيئة التدريسية والطلاب، وتقديم الكلية بالصورة المناسبة إلى المجالات المهنية والتقنية وللمجتمع المحلي.

وتضمنت السياسة الخاصة بالتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي والدولي على الكليات التقنية والمعاهد المهنية، وتحسين مخرجات التعليم الفني وضمان كفاءة هيئة التدريس والتدريب، وتطوير مهاراتها، واعتماد الترخيص المهني لها. (خطة التنمية الثامنة، 1424هـ، 463،464). ولذلك فإن قناعات مؤسسات التخطيط العليا في المملكة والجهات القائمة بالإشراف على مؤسسات التعليم الفني والتقني تشير بوضوح إلى أن إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي ليست خيارات بل متطلبات وأسس ينبغي تطبيقها، وإبراز أهميتها واعتماد البرامج الموجهة فيها.

وتعني الجودة في مفهومها العام تقديم خدمة بمستوى عال من الإتقان والتميز تكون قادرة من خلالها على الوفاء بالاحتياجات والرغبات على نحو يتفق مع التوقعات وتحقيق الرضا المطلوب ويتم ذلك عادة من خلال مقاييس موضوعة مسبقا لتقديم الخدمة وإيجاد صفة التميز فيها. (العقيلي، 2001م، 17)، أما حافظ، وزميله (2003م، 152) فإنهما يعرفان الجودة بأنها "القيام بالأمور الصحيحة من خلال الأسلوب الصحيح للوصول إلى الأهداف المنشودة"، وهناك من يرى بأنها "عملية بنائية هدفها تحسين المنتج ولا يمكن عدّها بحال من الأحوال عملية خيالية أو معقدة بل عملية واقعية تستند على حقائق علمية" (أحمد، 2003م، 17)، وفي التعريف الذي قدمه عشيبة (2000م، 538) يشير إلى الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها مجموعة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع العناصر التعليمية في مؤسسات التعليم العالي سواء ما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع الموارد البشرية والمادية.

ISSN:2308-5347

وللجودة الشاملة أهمية كبيرة في تطوير التعليم العالي والارتقاء بمستواه، أشار إلى هذه الأهمية نشوان (2004م،11) ويرى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يحقق ضبط النظام الإداري وتطويره، والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع جوانب شخصياتهم، وزيادة كفاءة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والعاملين ورفع مستوى أدائهم، وزيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، والترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين والعمل بروح الفريق، وتوفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية، ومنح المؤسسة التعليمية المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي بالبرامج التي تقدمها. ويضيف حمود (2007م) إلى ما سبق فوائد تتعلق بالمكانة التنافسية الأفضل، وتفهم أكثر من العاملين، وتوجه واضح نحو البيئة والمجتمع، والالتزام بالمواصفات في المنتج، وثقة العملاء ورضاهم، والتطوير المستمر للعاملين، وخدمة متميزة، وفاقد أقل، واقتصاديات أقوى، وأرباح أعلى، فضلاً عن الجوانب المتعلقة بالسلامة في بيئة العمل، وبين مجلس الاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية 2006 (Council on Higher Education Accreditationم) بأن الجودة تعد أساس تحقيق الاعتماد الأكاديمي.

أما القيسي (2004م) فيتناول أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وذلك من المنطلقات الأساسية الآتية :

- التعليم العالي بوصفه نتاج قوة إنسانية عالية الجودة وهي عملية تعمل على إشباع حاجات سوق عمل بقوى بشرية مؤهلة وذات قيمة نافعة في الاقتصاد والتنمية.
- التعليم العالي بوصفه تدريبًا على البحث العلمي يعمل على إعداد الأفراد إعدادًا عاليًا ويكسب الطلاب مهارات البحث العلمي، ويتم قياس الجودة اعتمادًا على جودة الإنتاج العلمي الذي يتم إنجازه وعلى القدرة في الاكتشاف والتحليل للوقائع ومعالجة المشكلات وحلها.
- التعليم العالي بوصفه مسألة توسيع فرص الحياة حيث إنه وسيلة للتطور الاجتماعي وعرض الفرص المتنوعة للجميع للمساهمة في بناء المؤسسات المختلفة.

ويشير الترتوري، وجويحان (2006م) إلى مجموعة من التحديات التي تفرض على مؤسسات التعليم العالي تبني إدارة الجودة الشاملة مثل غياب التنافسية في الأسواق العالمية لمخرجات الجامعات المحلية، وتدهور إنتاجيتها، وتزايد البطالة بين خريجيها بالإضافة إلى زيادة العرض على الطلب من خريجي مؤسسات التعليم العالي المحلية. ويرى بيسكوبينق 2006) Biscobingم)، وكشلاف (2005م) أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وأن جودة التعليم أصبحت مطلبا ملحا وخيارا استراتيجيا ولابد من الاستجابة لهذا المطلب والاهتمام به معيارا تنافسيا للمنتج التعليمي وأهمية تطبيق الجودة في كل برامج الكليات التقنية ومراجعتها لضمان مخرجات تحقق المنافسة والأرباح المالية في الأسواق المحلية والعالمية.

وفي مقابل التحديات العالمية والمتغيرات الداخلية التي تواجهها المؤسسات التعليمية، فإن الكليات التقنية تصبح في حاجة إلى إدارة الجودة الشاملة للأسباب ذات العلاقة في عدم رضا المواطنين عن جودة الخدمات المقدمة بها، والمحافظة على القوى العاملة والخبرات ذات الكفاءة العلمية، وبناء المعايير الموضوعية والعلمية المقبولة للجودة من وجهة نظر العملاء والمستفيدين وتطبيقها، والتطوير والابتكار في الخدمة وتحسينها، وايجاد ثقافة تنظيمية موجهة بالجودة، ونشر الوعي بمفهوم الجودة الشاملة وأهميتها. (بوزيان، وسليمان،1430هـ)، وتحقيق الشراكة والتعاون المثمر في تنمية المجتمع مهنيا، وتوطيد ثقة المؤسسات الحكومية والتجارية في مخرجات الكليات التقنية وقدرتها على الأداء المهني في مختلف الظروف المحتملة. (Georgia Northwestern Technical College Catalog، 2013). فضلاً عن أن ما يتلقاه الطالب من برامج ومقررات وتدريب يركز على مجالات فنية تخصصية يحتاجها فعلا سوق العمل ويستطيع المتخرج على الوفاء بها وبدرجة عالية من الاعتمادية وفقا للمواصفات المطلوبة. (Louisiana Technical College Catalog 2008-2009، 2007).

ISSN:2308-5347

وحيث إن للجودة الشاملة أهميتها في الارتقاء وتطوير العمل في المؤسسات بمختلف أنواعها ومنها مؤسسات التعليم العالي، فإنها في مقابل ذلك لها متطلبات متنوعة للتطبيق في الواقع العملي، حيث أشار مصطفى، والأنصاري (2002م، 50) إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي عموماً يحتاج توفير متطلبات أساسية أهمها : ترسيخ قوي ومستمر لثقافة الجودة الشاملة بين كل العاملين في المؤسسة التعليمية لتحقيق توافق وانتماء وتقبل للتغيير الذي تتضمنه إدارة الجودة الشاملة في المفاهيم والمبادئ والقيم المرافقة لتبنيها ومن ثم تطبيقها، ودعم الإدارة العليا وقياداتها لنظام إدارة الجودة الشاملة. ويرى النجار (2000م) أن على مؤسسات التعليم العالي بذل الجهود الحثيثة وتخصيص الوقت الكافي ومتابعة التغيرات الراهنة والمتوقعة وتنفيذ متطلبات إدارة الجودة الشاملة وأهمها :

- التمهيد قبل التطبيق وذلك من خلال التوعية والإقتناع لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة.
- تطوير الثقافة المؤسسية التعليمية إلى ثقافة مرسخة ومحفزة للجودة والتميز مع أهمية تبني الإدارة العليا لمفاهيم الجودة وإعطائها الأولوية المناسبة، وتوفير بيئة تساعد على التغير ويسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قِبَل العاملين في مؤسسات التعليم العالي.
- مراجعة أنظمة مؤسسة التعليم العالي وقوانينها المعنية بتطبيق الجودة وتطويرها إداريا ومهنيا بما يحقق التطوير النوعي في الأجهزة والمختبرات والمرافق والخدمات والرضا الوظيفي ووسائل الاتصال والحقوق والواجبات.
- التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس أكاديميا وتقنيا وتطوير عمليات تقويمهم واستخدام الأساليب الحديثة في هذه العمليات.
- تطبيق المنهج العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات وإرساء نظام التحسين المستمر للعمليات، ووضع معايير واضحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ميدان التعليم العالي.

ويضيف كل من العقيلي (2001م 52 - 54) ونشوان (2004م، 138 - 176) عدداً من المتطلبات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل فيما يأتي:

- التعليم والتدريب المستمر لكافة أفراد المؤسسة التعليمية وتنمية الموارد البشرية، وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
- تنمية الموارد البشرية وتطويرها والارتفاع بمستوى مهاراتها وكفاءتها وتحديث المناهج التعليمية.
- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة وتفويض الصلاحيات اللازمة لتيسير العمل وتطويره، وتطوير نظام ذاتي للأداء، واستخدام التقنيات المتطورة في العمل في مختلف مجالاته، ومشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين الأداء.

ويرى الترتوري، وجويحان (2006م، 28) أهمية توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، ولذلك فإن توفر القناعات التامة لدى الإدارة العليا بأهمية تبني الجودة الشاملة وجعلها في أولويات خططهم واستراتيجيات إدارتهم والتركيز على نشر قناعتهم بها وثقافتها. وللاتصالات أهميتها في خلق الإبداع اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.. (Hwang& Lee، 2000) ولابد من الوضوح في الرؤية وتعريف المستفيدين بالأنشطة الجديدة في المؤسسة، وتطوير العاملين وتنميتهم مهنيا، والتطوير المستمر للعمليات. (Farrar، 2000).

ويُقسم فرانسيس (2000م) متطلبات تحقيق الجودة إلى متطلبات خصائص النظام وتشمل مناخ وبيئة ملائمة، وقيادة متفهمة ومدركة لمؤشرات التحول المحيطة، ونظرة مستقبلية، وتمكين اتخاذ القرارات، وقدرة على تناول أهداف طموحة، ومتطلبات بناء نظام الجودة وتشمل قيادة عليا ملتزمة، ووكلاء للتغيير وتبنيه، ومسؤولية نحو المجتمع، وبناء علاقات متبادلة وراسخة بين الفئات المستفيدة داخل المنظمة وخارجها.

ISSN:2308-5347

ويشير الصرايرة، والعساف (2008م) إلى مجموعة من المتطلبات والمبادئ المشتركة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مختلف المؤسسات وهي: وجود ثقافة تنظيمية للجودة، والتخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة، ومشاركة جميع العاملين في صنع القرارات ومنحهم الصلاحيات اللازمة، بالإضافة إلى التركيز على المستفيدين وكسب رضاهم، ويضيف الجرجاوي، وشريف (2004م) مجموعة شروط أهمها: التزام الإدارة، والعمل باستمرار من أجل تحسين العمليات، والتنسيق والتعاون بين الأقسام والإدارات، واستخدام المنهج العلمي في حل المشكلات، والتأكيد على وجوب التمييز بين العمل الفردي والعمل الجماعي.

وبناءً على ما سبق وتحقيقاً للجودة الشاملة في الكليات التقنية فإن مطالب التطبيق تتضمن جميع ما له علاقة بالمستفيدين الداخليين والخارجيين من متدربين ومدربين وجوانب مالية ومادية وتنظيمية وسوق عمل تنافسي مفتوح والجهات القائمة بتوظيف الموارد وتوجيهها. (Northcentral Technical College، 2010).

الدراسات السابقة:

عرض الباحث الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة وأهدافها على محورين أحدهما، يتناول إدارة الجودة الشاملة والآخر الكليات التقنية، كما يأتي:-

دراسة يحياوي (2011م) عن متطلبات إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها في مؤسسات التعليم العالي، وهدفها تقديم إطار عام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة وعرض لمتطلبات تطبيق الجودة الشاملة ومعاييرها في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والمعوقات التي تحد من فاعلية التطبيق وسبل نشر الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة. وقد استخدمت الباحثة منهج الوصف النظري، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وتنفيذ متطلباتها.

وأجرى أبو أنعير (2010م) دراسة عن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة وأهميتها في جامعة البلقاء التطبيقية، ومعرفة أثر متغيرات الخبرة التدريسية والرتبة العلمية في استجاباتهم عن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة وأهميتها من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من خمسين عضو هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة عالية، وأن وعي أعضاء هيئة التدريس بضرورة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأهميتها جاءت بدرجة عاليةٍ أيضاً.

وفي دراسة وصفية تحليلية للوثائق والبيانات للباحثة النصير (1430هـ) وهدفها تحليل واقع الجامعات العالمية والعربية السعودية، وتجارب بعض الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق الجودة لتحسين أدائها والتغلب على مشكلاتها، توصلت الدراسة إلى وجود حاجة ماسة لأي نظام جامعي إلى تطبيق معايير الجودة الشاملة للوصول إلى الأفضل والتميز، ووجود تفاوت بين الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق معايير الجودة الشاملة، وسبب ذلك الظروف الخاصة بكل جامعة، وتوصلت كذلك إلى وجود عقبات تعترض تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي تعود إلى ضعف الموارد المالية، أو ضعف الموارد البشرية، أو سوء التخطيط والعشوائية.

وفي دراسة ميدانية عن واقع إدارة الجودة الشاملة بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بمحافظة غزة قام بها صالح (2009م) مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي على (88) أكاديميا، و(32) موظفا إداريا، وتوصلت النتائج إلى أن جميع مجالات الدراسة حصلت على درجة عالية وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أي مجال من مجالات الدراسة تعزى إلى متغيرات المسمى الوظيفي أو المؤهل العلمي أو نوع المستجيب على استبانة الدراسة.

ISSN:2308-5347

أما دراسة علي (2008م) عن إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة لحاج لخضر في باتنة بالجزائر، فقد تم تطبيقها على عينة من الأكاديميين والإداريين الذكور والإناث عددهم (122)، وتناولت محاورها مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة وتوصلت النتائج إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة، وأن متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات المدروسة تتوافر بدرجة أقل من المتوسط، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس والوظيفة الحالية.

وقام الذيابي (1428هـ) بإجراء دراسة عن جودة برامج التعليم والتدريب في ضوء مؤشر الكفاءة الداخلية الكمية، وهدفت إلى توظيف مؤشر الكفاءة الداخلية الكمية لبرامج التعليم والتدريب في قياس مدى تحقق أهداف الجودة في النظام التعليمي، وناقشت الدراسة مبررات تطبيق الجودة في التعليم والتدريب، كما ناقشت كفاءة كليتين تقنيتين هما الكلية التقنية في الطائف، والكلية التقنية في جدة، وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى الكفاءة الكمية الداخلية للكليتين، وأوصت الدراسة بتطبيق الجودة وفقاً للمعايير العلمية لها.

أما دراسة الغميز (2004م) فقد هدفت إلى التعرف على إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من رؤساء الأقسام ومديري الإدارات في وزارة التعليم العالي وعددهم (57) فرداً، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة نحو إمكانية التطبيق باختلاف المؤهل العلمي ونوع الوظيفة التي يمارسها المستجيب.

وقام هيرست Hurst (2002م) بدراسة وصفية تحليلية ميدانية هدفها معرفة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في جامعة North Westérn Public Universitý ، من خلال معرفة كيفية التطبيق لمفاهيم الجودة الشاملة وجودة نوعية التعليم، وتحديد الإجراءات اللازمة للتطبيق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كليات هذه الجامعة تطبق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم.

أما الدراسات السابقة عن التعليم التقني فقد تناولت ماله علاقة بهذا النوع من التعليم في مؤسسات التعليم العالي وتحديداً الكليات التقنية التي هي موضوع الدراسة الحالية، حيث أجرى الشمري (1428 هـ) دراسة عن نمط المناخ التنظيمي في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقها على جميع أفراد مجتمع الدراسة في جميع كليات التقنية، واستخدمت الاستبانة أداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن المناخ التنظيمي في الكليات التقنية يميل إلى نمط المناخ المغلق، وأهم ما اقترحته الدراسة الاهتمام بالتدريب، وزيادة الكفاءة الإدارية لعمداء الكليات ووكلائها والاهتمام بالجودة في التطوير والتدريب لأعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات.

وفي دراسة ميدانية قامت بها ميرفت راضي (2008م) عن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت بيانات الدراسة من خلال الاستبانة التي طبقت على مجتمع الدراسة من جميع العمداء ووكلائهم ورؤساء الأقسام وأعضاء لجان الجودة في عدد من الكليات التقنية وعددهم (113) فرداً في محافظات قطاع غزة في دولة فلسطين، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في استجابات مجتمع الدراسة نحو معوقات تطبيق الجودة باختلاف متغيرات المسمى الوظيفي والخبرة والجنس، وأن التطبيق للجودة ضعيف في الكليات التقنية الحكومية في كافة مجالات الدراسة، وأن الكليات تتبع نظام مركزية التخطيط وعدم تفعيل العمل الجماعي، وضعف نظم سياسات التحفيز وانخفاض مستوى التجهيزات في هذه الكليات.

أما دراسة حجازي (1427هـ) فقد كان هدفها إعداد خطة تربوية للتدريب الفني والتأهيل المهني للبنات في مدينة الرياض، وتوصلت نتائجها إلى وجود عدد من المعوقات تتمثل في جمود المناهج وعدم

ISSN:2308-5347

تطويرها وضعف ارتباطها بالاحتياجات المهنية للمجتمع، وتضاؤل الفرص الوظيفية لخريجي هذا النوع من التعليم وارتفاع نفقاته، وعدم مناسبة المباني والقاعات الدراسية، وكفاءة أعضاء هيئة التدريس والإدارة القائمة عليه، والتجهيزات بمختلف أنواعها.

وفي دراسة للقاضي، وعبد الوهاب (1427هـ) هدفها تحديد العوامل المحتمل تأثيرها على جودة منظومات التدريب في الكليات التقنية، وطبقت الدراسة ميدانياً على متدربي الكلية التقنية في محافظة المجمعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير سلبي للعناصر الأساسية المكونة لمنظومة التعليم والتدريب، وأهمية الحد من هذا التأثير السلبي بالتنمية والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريب، وتطوير البرامج والمقررات ونظم التقويم في الكليات التقنية.

وأجرى دوتسون2006 (Dotsonم) دراسة عن أهم العقبات التي واجهت الكليات التقنية الحكومية في ولاية جورجيا في سعيها للحصول على الاعتماد المحلي خلال الفترة 2003 - 2005م، هدفت الدراسة إلى تحديد محاور المتطلبات الأساسية للاعتماد، والمعايير الشاملة، والمتطلبات الفيدرالية التي حددتها هيئة الاعتماد للكليات التقنية والتي تعد معوقات تواجه الكليات التقنية في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي لتحليل الوثائق، وتوصلت إلى أن أبرز العقبات تتمثل في جوانب الوثائق والمستندات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس وجوانب الاعتماد المهني لها، وقصور فعالية هذه الكليات وتنظيماتها، وضعف خطط تحسين الجودة وسياسات مجالس الكليات، والتقييم وتقارير الأداء في هذه الكليات.

وفي دراسة تقدم بها علي (2006 Aliم) إلى المؤتمر السعودي التقني الرابع عن أهمية تقوية الارتباط بين التعليم الهندسي التقني والصناعة وأن ذلك يحقق الحيوية المنشودة في التنمية والتقدم الاقتصادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مؤسسات التعليم التقني تخرج أعدادا كبيرة من التقنيين إلا أن معظمهم لا يمتلكون المهارات المطلوبة لسوق العمل، وأن تركيز مؤسسات التعليم التقني على الجانب الكمي دون الاهتمام بجودة مخرجاتها ونوعيتها وارتباطها بسوق العمل.

أما الدراسة التي أجراها العيسى (1418هـ) بعنوان "التعليم التقني وآفاق المستقبل" وهدفت إلى تقديم رؤية المستقبل المنشودة للتعليم التقني في المملكة العربية السعودية في ضوء تحليل الوضع الحالي واتجاهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة وفي ضوء بعض الاتجاهات العالمية في تطوير التعليم التقني والفني، ومن أهم ما توصلت إليه الاهتمام بتطوير البنية التحتية، وبرامج هذه الكليات ومناهجها بما يتناسب ومتطلبات التنمية والتوقعات المحلية والاتجاهات العالمية في تطوير التعليم التقني.

وعن الواقع الإداري والتعليمي في الكليات التقنية قام الشهري (1995م) بإجراء دراسة مسحية ميدانية هدفها التعرف على أبرز المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات، وبلغ عدد العينة (278) عضو هيئة تدريس و(350) من طلاب الكليات التقنية المدروسة، وأسفرت النتائج عن مشكلات إدارية متنوعة أهمها عدم وجود أدلة تنظيمية، أما المشكلات التعليمية فيظهر أهمها في ضعف مصادر التعلم والمكتبات، وزيادة العبء التدريسي في برامج الكليات التقنية عموما.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال عرض عدد من الدراسات السابقة يمكن التعليق عليها كما يأتي:-

- تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع الجودة الشاملة في التعليم العالي إلا أن التعليم العالي التقني في الدول العربية لم ينل نفس الاهتمام بدراسات الجودة فيه كما هو الحال في التعليم الجامعي وبالتالي فإن التعليم التقني العالي لا يزال في حاجة إلى دراسته في مختلف المجالات الإدارية والفنية والتنظيمية وغيرها.

ISSN:2308-5347

- تشير معظم الدراسات السابقة إلى أن موضوع الجودة في جميع المؤسسات التعليمية لم يعد موضوعاً يمكن تجاهله أو نفي الاهتمام به وقد أصبح موضوعاً أساسيا يفرضه واقع مجتمعي يلح في جودة مخرجات التعليم العالي أياً كان مجاله، وتفرضه تطورات وتحديات عالمية تنافسية في سوق عمل مفتوح يختار أفضل الخريجين من قطاع التعليم العالي، ومن أهم فروعه مؤسسات التعليم التقني وقد عرضت الدراسات السابقة أهمية إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي والمجالات والمتطلبات المهمة لتحقيق التطبيق المنشود مثل دراسة أبو أنعير (2005م) و Dotson 2006)م).
- أهمية الإمكانات بمختلف أنواعها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ليتم تحقيق الأهداف المتوخاة من تطبيقها مثل دراسة يحياوي (2011م) وعلي (2008م) والغميز (2004م) و) Hurst 2002م).
- ندرة الدراسات الميدانية – إن لم يكن عدم وجودها – في الكليات التقنية التي تعرضت لها الدراسة الحالية، وخاصة ما يتصل بالجودة الشاملة وإدارتها وما يتصل بها من جوانب أخرى كالاتجاهات والتطبيقات والتقويم والاعتماد الأكاديمي لبرامجها في هذه الكليات.
- تتفق الدراسات السابقة بشكل عام في مجموعة من الأسس والعناصر اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وضمان تحقيقها وأن التعليم التقني يحتاج إلى تطوير برامجه ودعم إمكاناته والتوجه به إلى آفاق أكثر مواءمة مع التطورات الحادثة في سوق العمل والمنافسة المتوقعة في نظام العمل والعاملين فيه مثل دراسة الشمري (2008م)، وعلي 2006) Aliم)، والعيسى (1418هـ)، والشهري (1995م).
- أشارت بعض الدراسات إلى أن التعليم التقني يواجه مشكلات متنوعة إدارية وتعليمية مثل دراسة الشهري (1995م)، ودراسة راضي (2008م) التي تناولت المعوقات التي تحد من تطبيق الجودة في التعليم التقني.
- تتشابه هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة التي عرضها الباحث عدا دراسة يحياوي (2011م)، والعيسى (1418هـ) في استخدام المناهج الميدانية حيث استخدمت بعض الدراسات المناهج البحثية الوصفية التحليلية وأخرى استخدمت المسحية الاستطلاعية.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة سواء ما تناول منها موضوع الجودة في التعليم العالي أو الدراسات التي تناولت الكليات التقنية في أن هذه الدراسة تتناول موضوع إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية من حيث أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكذلك دراسة واقع الإمكانات – البشرية والمادية والتنظيمية - اللازمة للتطبيق وهذا ما لم تتعرض له أية من الدراسات السابقة تحديدا.

وبناء على ما سبق من عرض للعديد من الدراسات السابقة فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بلورة مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها وإثراء الإطار النظري وتحديد الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وتصميم استبانة الدراسة، فضلاً عن الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية :

منهج الدراسة :

انطلاقا من طبيعة الدارسة الحالية وتحقيقا للأهداف المحددة لها، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وهذا المنهج كما يوضحه الراشدي (2000م،52) بأنه مجموعة من الإجراءات البحثية المتكاملة لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث.

ISSN:2308-5347

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع هذه الدراسة من أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية في كل من مدينة أبها، ومدينة جازان، ومدينة القنفذة، ومدينة نجران، وعددهم الإجمالي (520) عضو هيئة تدريب في الكليات التقنية الأربع أعلاه، حيث بلغ أفراد مجتمع الدراسة في الكلية التقنية في أبها (249)، وفي جازان (120)، وفي القنفذة (43)، وفي نجران (108) عضو هيئة تدريب، وذلك في الفصل الثالث من العام الدراسي 1434 / 1433هـ.

خصائص مجتمع الدراسة وعينته :

طبقت هذه الدراسة ميدانياً على عينة عددها (260) عضو هيئة تدريب بنسبة (50 ٪) من إجمالي مجتمع الدراسة البالغ عددهم (520) عضواً، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من جميع الكليات المحددة في الدراسة، وعاد إلى الباحث (183) استبانة (70.38 ٪) من إجمالي العينة المستهدفة، وبعد مراجعة الاستبانات المستلمة وجد الباحث أن عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (160) تمثل (61.5 ٪) من الاستبانات الموزعة، وتمثل (29 ٪) من إجمالي مجتمع الدراسة، ويبين الجدول الآتي رقم (1) متغيرات الدراسة (البيانات العامة) والتكرارات والنسب المئوية وتوزيعها وفقا لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم العامة (موقع أو مدينة الكلية، المؤهل الدراسي، العمل الحالي، عدد الدورات/ الورش التدريبية في مجال الجودة الشاملة)

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة المئوية من العينة
موقع الكلية (المدينة)	نجران	39	24.4
	جازان	36	22.5
	القنفذة	37	23.1
	أبها	48	30.0
المؤهل الدراسي	دكتوراه	8	5.0
	ماجستير	41	25.6
	دبلوم عال	15	9.4
	بكالوريوس	88	55.0
	لم يحدد	8	5.0
العمل الحالي	مكلف بعمل إداري	48	30.0
	غير مكلف بعمل إداري	100	62.5
	لم يحدد	12	7.5
حضور دورات/ ورش تدريبية في مجال الجودة	نعم	83	51.9
	لا	77	48.1
المجموع		160	100.0

ISSN:2308-5347

أداة الدراسة:

استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة في جانبها الميداني الاستبانة لمناسبتها لجمع البيانات المطلوبة، وتكونت الاستبانة من جزأين أحدهما يتناول المتغيرات المستقلة، وهي: موقع الكلية (أبها / جازان / القنفذة / نجران)، والمؤهل الدراسي (دكتوراه / ماجستير/ دبلوم عال / بكالوريوس)، العمل الحالي (مكلف بعمل إداري / غير مكلف بعمل إداري)، ومتغير حضور دورات أو ورش تدريبية في مجال الجودة الشاملة (نعم / لا)، أما الجزء الثاني من الاستبانة فقد تكون من أربعة محاور وفقاً لأسئلة الدراسة وأهدافها، وهي: محور درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية، ومحور درجة توافر المقومات البشرية، ومحور درجة توافر المقومات المادية، ومحور درجة توافر المقومات التنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية.

وللإجابة عن استبانة الدراسة فقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من كبيرة جدا ودرجته (5) إلى متدنية جدا ودرجته (1)، وتم قياس مدى الدرجات بالفرق بين أعلى درجة وأدناها (1-5=4)، ومن ثم (4/5 =80 ٪)، وبالتالي فإن تقدير الاستجابات تكون كما يأتي: (4.20 – 5) كبيرة جدا، (3.40 - أقل من4.20) كبيرة، (2.60 - أقل من3.40) متوسطة، (1.80 - أقل من 2.60) متدنية، و (1 - أقل من 1.80) متدنية جدا.

صدق الأداة:

ولتحقيق الصدق Reliability للاستبانة فقد تم استخدام طريقتي الصدق الظاهري Face Validity، وصدق الاتساق الداخلي Internal Consistency أو صدق البناء، وذلك بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين وعددهم (14) محكما من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي في عدد من الجامعات وأعضاء هيئة تدريب في بعض الكليات التقنية في المملكة لأخذ رأيهم عن مدى صلاحية عبارات الاستبانة ومحاورها ومدى ملاءمتها لموضوع البحث وأهداف الدراسة ومناسبة طريقة الاستجابة عليها من قبل أفراد العينة، وفي ضوء الملاحظات التي وردت من المحكمين تم إعادة بناء الاستبانة لتصبح في شكلها النهائي بمجموع (36) عبارة، بواقع (9) عبارات لكل محور من المحاور الأربعة المحددة في الدراسة.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون Person Correlation لمعرفة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه، وقد تم التطبيق على عينة استطلاعية عددها (27) من أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية المدروسة. وكانت معاملات ارتباط بنود المحور الأول عن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الكلية للمحور محصورة بين (0.667 - 0.913). وجاءت معاملات ارتباط بنود المحور الثاني عن مدى توافر المقومات البشرية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه محصورة بين (0.461 - 0.882)، وجاءت معاملات ارتباط بنود المحور الثالث عن مدى توافر المقومات المادية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه محصورة بين (0.589 - 0.876). وكانت معاملات ارتباط بنود المحور الثالث عن مدى توافر المقومات التنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه محصورة بين (0.587 - 0.812) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق أداة الدراسة وإمكانية الاطمئنان للنتائج التي تأتي من تطبيقها على عينة الدراسة.

ثبات الأداة:

أما حساب الثبات لاستبانة الدراسة فقد تم بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach – Alpha وقد بلغت قيمة ألفا (0.94) لمحور أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكانت (0.88، 0.92، 0.91) للمحاور: توافر المقومات البشرية، والمقومات المادية، والمقومات التنظيمية على التوالي، وبلغ المتوسط العام لقيمة ألفا لمحاور المقومات إجمالا (0.96)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ISSN:2308-5347

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد اكتمال استرجاع الاستبانات الموزعة على أفراد مجتمع الدراسة وفرز الصالح منها للمعالجة الإحصائية، قام الباحث باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS حيث تم تحليل البيانات بأساليب إحصائية متعددة منها التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لوصف مجتمع الدراسة وعينتها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة من (1 - 4)، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من صدق استبانة الدراسة وثباتها، أما السؤال الخامس فقد تمت الإجابة عليه من خلال استخدام اختبار "ت" t-test واختبار تحليل التباين الأحادي One - Way Anova واختبار شيفيه Sheffee للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا، واختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في حالة عدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج سؤال الدراسة الأول: ما درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً في محور درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية، والجدول الآتي رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفرادعينة الدراسة حول درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية.

م	العبارات		درجة الموافقة على الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جدا				
3	تساعد إدارة الجودة الشاملة في إبراز الكلية بشكل مرض للمجتمع.	ت	45	87	15	7	2	4.06	0.82	كبيرة	1
		٪	28.8	55.8	9.6	4.5	1.3				
6	تساعد إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء منسوبي الكلية.	ت	56	67	23	9	3	4.04	0.95	كبيرة	2
		٪	35.4	42.4	14.6	5.7	1.9				
8	تساعد إدارة الجودة الشاملة في التطوير المستمر لبرامج الكلية.	ت	51	68	19	16	5	3.91	1.06	كبيرة	3
		٪	32.1	42.8	11.9	10.1	3.1				
1	تساعد إدارة الجودة الشاملة في حل مشكلات الكلية.	ت	33	89	25	11	1	3.89	0.83	كبيرة	4
		٪	20.8	56.0	15.7	6.9	0.6				

ISSN:2308-5347

م	العبارات		درجة الموافقة على الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جدا				
5	تساعد إدارة الجودة الشاملة في تجنب أخطاء العمل في الكلية.	ت	39	81	21	16	2	3.87	0.94	كبيرة	5
		٪	24.5	50.9	13.2	10.1	1.3				
7	تساعد إدارة الجودة الشاملة في نشر ثقافة العمل بروح الفريق في الكلية	ت	49	64	28	13	5	3.87	1.04	كبيرة	6
		٪	30.8	40.3	17.6	8.2	3.1				
4	تساعد إدارة الجودة الشاملة في تلبية احتياجات سوق العمل من مخرجات الكلية.	ت	50	55	33	18	2	3.84	1.04	كبيرة	7
		٪	31.6	34.8	20.9	11.4	1.3				
2	تساعد إدارة الجودة الشاملة في تخفيض تكاليف العمل في الكلية.	ت	32	64	39	19	4	3.64	1.02	كبيرة	8
		٪	20.3	40.5	24.7	12.0	2.5				
9	تساعد إدارة الجودة الشاملة في توجيه الطلاب وفقاً لقدراتهم.	ت	36	62	32	20	8	3.62	1.12	كبيرة	9
		٪	22.8	39.2	20.3	12.7	5.1				
	المتوسط× العام للمحور							3.86		(كبيرة)	

يبين الجدول السابق رقم (2) أن المتوسط العام لمحور درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية (3.86) أي بدرجة أهمية كبيرة عموما، وتراوحت متوسطات الاستجابات على عبارات هذا المحور بين (4.06) و (3.62) وجميعها بتقدير أهمية بدرجة كبيرة أيضا.

وتشير نتائج السؤال الأول عن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أهمية التطبيق بدرجة كبيرة مما يدل على إدراك أعضاء هيئة التدريب لأهمية إدارة الجودة الشاملة ووعيهم بدورها في تحقيق أهداف الكليات التقنية وتميزها وكسب ميزات تنافسية والارتقاء بمستوى عملياتها ومخرجاتها وإرضاء المستفيدين والتغلب على المشكلات التي تواجهها من خلال الخطط الاستراتيجية لها.

وتتفق نتائج هذا المحور مع نتائج الدراسات العلمية السابقة التي توصلت نتائجها إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومنها نتائج دراسة يحياوي (2011م)، وأبو أنعير (2010م)، والنصير (1430هـ)،

ISSN:2308-5347

والعلي (2008م)، وعلي 2006) Aliم)، وهذا الاتفاق مع نتائج الدراسات السابقة المؤيدة للتطبيق وخصوصاً وأن القيادات العليا في الكليات التقنية والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني تؤيد وتنادي ومنذ أكثر من عقد من الزمان للتوجه نحو إدارة الجودة الشاملة إلا أن واقع التطبيق الفعلي لم يتم ربما بسبب وجود خطط معينة تدريجية أو ربما لتطبيق الجودة في كليات معينة قد تكون في المدن الرئيسة في المملكة وتقييم التجربة ومن ثم التعميم بالتطبيق بعد ذلك أو لاعتبارات أو مبررات معينة تؤجل التطبيق في الكليات التقنية ومنها الكليات المدروسة حاليا لحين استكمال متطلبات يرى المسؤولون أهمية توفيرها قبل اتخاذ القرار باعتماد التطبيق.

عرض نتائج سؤال الدراسة الثاني: ما درجة توافر المقومات البشرية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات؟

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا في محور درجة توافر المقومات البشرية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب كما هو مبين في جدول رقم (3).

جدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة توافر المقومات البشرية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التقنية

م	العبارات		درجة الموافقة على التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جدا				
6	لدى قيادات الكلية استعداد تام لتبني مفاهيم الجودة الشاملة في الكلية	ت	24	61	41	25	8	3.43	1.08	كبيرة	1
		٪	15.1	38.4	25.8	15.7	5.0				
2	يتوفر في الكلية أعضاء هيئة تدريب مؤهلين جداً.	ت	14	73	45	23	5	3.42	0.95	كبيرة	2
		٪	8.8	45.6	28.1	14.4	3.1				
5	لدى قيادات الكلية توجه إيجابي نحو الجودة الشاملة.	ت	16	77	35	19	12	3.42	1.07	كبيرة	3
		٪	10.1	48.4	22.0	11.9	7.5				
3	يتوفر في الكلية قيادات إدارية فاعلة.	ت	22	60	47	15	16	3.36	1.14	متوسطة	4
		٪	13.8	37.5	29.4	9.4	10.0				
9	يشجع القيادات مبادرات التطوير والتنمية البشرية لمنسوبي الكلية.	ت	18	69	30	27	16	3.29	1.17	متوسطة	5
		٪	11.3	43.1	18.8	16.9	10.0				

ISSN:2308-5347

م	العبارات		درجة الموافقة على التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جدا				
7	تهتم الكلية بالبرامج التي تستهدف رضا المجتمع.	ت	16	61	37	36	9	3.25	1.09	متوسطة	6
		٪	10.1	38.4	23.3	22.6	5.7				
1	يتوفر أعضاء هيئة التدريب بعدد كاف ومناسب.	ت	10	48	27	62	13	2.88	1.12	متوسطة	7
		٪	6.3	30.0	16.9	38.8	8.1				
4	يتوفر في الكلية مختصون في مجال الجودة الشاملة في التخصصات التي تقدمها الكلية.	ت	8	26	49	56	20	2.66	1.05	متوسطة	8
		٪	5.0	16.4	30.8	35.2	12.6				
8	تحرص الكلية على استقطاب الطلاب المتميزين للعمل مستقبلا في الكلية.	ت	9	27	47	51	26	2.64	1.11	متوسطة	9
		٪	5.6	16.9	29.4	31.9	16.3				
المتوسط العام للمحور								3.15	(متوسطة)		

بالنظر الى الجدول السابق رقم (3) فإن المتوسط العام لمحور درجة توافر المقومات البشرية قد جاء (3.15) مما يشير إلى الدرجة المتوسطة، ويتضح من الجدول أعلاه أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت بين (3.43) و (2.64) ومعظمها في نطاق التوافر بدرجة متوسطة وفقا لآراء أفراد عينة الدراسة. ويشير الجدول إلى أن العبارات (6، 2، 5) جاءت بدرجة توافر كبيرة. وتشير النتائج الإحصائية أعلاه بأن موافقة أفراد العينة على توافر المقومات البشرية بدرجة متوسطة قد يعود سببها ربما إلى أن هذه الكليات لم تبدأ بعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة وبالتالي فإن تحفظ العينة في الاستجابة بتقدير أعلى من المتوسط قد لا يكون مناسباً بشكل عام من وجهة نظرهم على الرغم من تأييدها بالموافقة بدرجة كبيرة لثلاث عبارات اثنتان منها موجهة نحو القيادات في الكليات التقنية والتأييد بتوفرها بدرجة كبيرة، وعبارة نحو أعضاء هيئة التدريب أنفسهم أنهم مؤهلون جيداً، وهذه العبارات الثلاث مؤشر جيد بتوافر مقومات بشرية يمكن معها التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية، وقد يكون استجابات أفراد العينة على التوافر للمقومات بدرجة معينة نظراً لما يعيشه أفراد هذه الكليات من حيث إن لديهم قيادات مستعدة لتبني مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومتوجهة إيجابياً نحوها ولديهم التأهيل الجيد، إلا أنهم مع ذلك يعوزهم عدد من المتطلبات التي تضمنها هذا المحور وبالتالي فإن هذه الكليات تحتاج إلى تدعيم المقومات البشرية من حيث التطوير المهني في مجال الجودة وتوفير أعداد مناسبة من أعضاء هيئة التدريب بالإضافة إلى المتطلبات والمقومات الأخرى ذات العلاقة برضا المستفيدين وتوفير مختصين في مجال الجودة الشاملة واستقطاب نوعي للطلاب الملتحقين بهذه الكليات. وعلى العموم فإنه على الرغم من أن الاستجابات على هذا المحور قد جاءت بدرجة متوسطة

ISSN:2308-5347

إلا أن معظم عبارات هذا المحور في مستوى تقدير توافر مرتفع من مدى الدرجة المتوسطة، وبخاصة ما يتعلق بالموارد البشرية ذات التأثير في موضوع التبني والدعم والتوجه الإيجابي والنشر لثقافة الجودة والتطبيق لها فعلياً من قبل قياداتها الفاعلة والتأهيل الجيد لمنسوبيها.

وتتفق هذه النتيجة عن توافر المقومات البشرية مع دراسة النصير (1430هـ)، ودراسة العلي (2008م)، وحجازي (1427هـ)، والقاضي، وعبد الوهاب (1427هـ)، و (Dotson 2006م)، وهيرست Hurst 2002)م).

عرض نتائج سؤال الدراسة الثالث: ما درجة توافر المقومات المادية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا في محور درجة توافر المقومات المادية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية ويبين ذلك الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر المقومات المادية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التقنية

م	العبارات		درجة الموافقة على التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جدا				
5	يتوفر في الكلية ورش متنوعة في كافة التخصصات المتاحة بها.	ت	9	72	37	31	10	3.25	1.04	متوسطة	1
		٪	5.7	45.3	23.3	19.5	6.3				
2	يتوفر في الكلية تجهيزات تقنية متطورة.	ت	15	67	27	41	10	3.23	1.12	متوسطة	2
		٪	9.4	41.9	16.9	25.6	6.3				
1	يتوفر في الكلية تجهيزات مكتبية حديثة.	ت	12	69	30	40	9	3.22	1.08	متوسطة	3
		٪	7.5	43.1	18.8	25.0	5.6				
3	تهتم الكلية بالتقنية والمعلومات وتحديثها.	ت	12	60	38	37	12	3.14	1.10	متوسطة	4
		٪	7.5	37.7	23.9	23.3	7.5				
6	لدى الكلية اتفاقات متنوعة للتدريب المشترك مع المؤسسات التدريبية والتقنية المتطورة في المنطقة.	ت	7	47	53	38	15	2.96	1.04	متوسطة	5
		٪	4.4	29.4	33.1	23.8	9.4				

ISSN:2308-5347

م	العبارات		درجة الموافقة على التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جدا				
9	تتضمن برامج الكلية مقررات لها علاقة بالتطوير والجودة.	ت	10	48	42	46	14	2.96	1.09	متوسطة	6
		٪	6.3	30.0	26.3	28.8	8.8				
8	لدى الكلية مخصصات مالية لتطوير العمل وتحسين الأداء.	ت	11	37	62	27	22	2.92	1.11	متوسطة	7
		٪	6.9	23.3	39.0	17.0	13.8				
7	يتوفر في الكلية نظم اتصالات ومعلومات متطورة.	ت	4	53	45	41	17	2.91	1.05	متوسطة	8
		٪	2.5	33.1	28.1	25.6	10.6				
4	مباني الكلية مهيأة لتوظيف التقنية في جميع مرافقها.	ت	11	21	37	56	32	2.51	1.16	متدنية	9
		٪	7.0	13.4	23.6	35.7	20.4				
المتوسط العام للبعد								3.01	(متوسطة)		

تشير نتائج الجدول رقم (4) عن درجة توافر المقومات المادية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التقنية إلى أن المتوسط العام لهذا المحور قد جاء بدرجة (3.01) مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يقدرون توافر المقومات المادية عموما بدرجة متوسطة، وعلى مستوى العبارات فإن جميع عبارات هذا المحور تشير إلى التوافر للمقومات بدرجات متوسطة عدا العبارة رقم (4) حيث جاءت استجابات أفراد العينة تفيد بتوفرها بدرجة متدنية وبمتوسط حسابي (2.51) من الدرجة (5).

وبناء على النتائج الإحصائية أعلاه فإن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور لم تكن على المستوى المطلوب وإن كانت بدرجة متوسطة فالاستجابات كما هو واضح من الجدول السابق جاءت معظمها على العبارات في المدى الأدنى من الدرجة المتوسطة، وتقدم هذه النتيجة مؤشراً مهما عن حاجة هذه الكليات إلى اهتمام ومزيد من الدعم في مختلف الجوانب المادية ذات العلاقة بالجوانب العملية مثل أماكن تنفيذ الورش التدريبية وتوفير التجهيزات التقنية والمكتبية المتطورة والحديثة في قاعاتها ومختبراتها والاهتمام بالموارد التقنية ونظم المعلومات والاتصالات وعقد الاتفاقات مع الجهات الخارجية ودعم المخصصات المالية اللازمة لتطوير العمل والاهتمام بشكل أكبر بمباني الكليات التقنية وتهيئتها في كافة مرافقها لإمكانية توظيف التقنية فيها، حيث أظهرت الاستجابات على أن العبارة رقم (4) بانخفاض درجة توافرها إلى مستوى متدنٍ، وقد يعود سبب ذلك إلى أن بعض مباني الكليات التقنية لم تأخذ في الحسبان ربما وعلى نحو متزامن مع التوسع المستمر في برامجها ومطالب سوق العمل والتنوع في مهارات الخريجين، وإقبال الطلاب على الالتحاق بها أو بسبب التطورات المتسارعة في برامج هذا النوع من التعليم العالي، وقد يعود ذلك أيضاً إلى عدم الاستفادة المناسبة من مباني هذه الكليات، وتوظيف التقنية المتاحة فيها بطريقة علمية.

ISSN:2308-5347

وتتفق هذه النتائج عن توافر المقومات المادية مع نتائج دراسة النصير (1430هـ) عن الموارد المادية عموماً، ومع دراسة كل من العلي (2008م)، وراضي (2008م)، وحجازي (1427 هـ)، والعيسى (1418 هـ)، عن مستوى المرافق والتجهيزات عموماً والتقنية في مؤسسات التعليم التقني.

عرض نتائج سؤال الدراسة الرابع: ما درجة توافر المقومات التنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا في محور توافر المقومات التنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر المقومات التنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التقنية

م	العبارات		درجة الموافقة على التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جدا				
1	يتوفر في الكلية هيكل تنظيمي واضح.	ت	28	73	28	22	9	3.56	1.10	كبيرة	1
		٪	17.5	45.6	17.5	13.8	5.6				
5	لدى الكلية دليل إجرائي للعمل.	ت	21	67	41	26	4	3.47	1.00	كبيرة	2
		٪	13.2	42.1	25.8	16.4	2.5				
6	لوائح العمل في الكلية معلنة ومتاحة للجميع.	ت	25	61	40	27	7	3.44	1.08	كبيرة	3
		٪	15.6	38.1	25.0	16.9	4.4				
8	أهداف الكلية واضحة ومحددة.	ت	16	76	29	31	7	3.40	1.05	كبيرة	4
		٪	10.1	47.8	18.2	19.5	4.4				
3	تتوفر في الكليات لجان علمية متنوعة	ت	10	56	47	36	10	3.13	1.04	متوسطة	5
		٪	6.3	35.2	29.6	22.6	6.3				
4	تعتمد الكلية على فرق العمل للقيام بأدوار فعالة في تطوير برامجها.	ت	15	42	59	36	8	3.13	1.05	متوسطة	6
		٪	9.4	26.3	36.9	22.5	5.0				
9	تهتم الكلية بالتقارير المتنوعة في تقويم برامجها.	ت	9	58	54	21	17	3.13	1.17	متوسطة	7
		٪	5.7	36.5	34.0	13.2	10.7				

ISSN:2308-5347

م	العبارات		درجة الموافقة على التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جدا				
2	يتوفر في الكلية معايير دقيقة لأداء العمل.	ت	10	52	54	33	11	3.11	1.03	متوسطة	8
		٪	6.3	32.5	33.8	20.6	6.9				
7	نظم الحوافز والمكافآت في الكلية واضحة.	ت	14	37	49	41	19	2.91	1.15	متوسطة	9
		٪	8.8	23.1	30.6	25.6	11.9				
المتوسط العام للبعد								3.52	(متوسطة)		

يتبين من الجدول رقم (5) أن محور درجة توافر المقومات التنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التقنية جاءت فيها الاستجابات بتقدير متوسط (3.25) أما استجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور فقد تراوحت بين (3.56) و(2.91) وهي بين التوافر بدرجة كبيرة للعبارات (1، 5، 6، 8)، والتوافر بدرجة متوسطة للعبارات (3، 4، 9، 2، 7).

وتشير النتائج الإحصائية إلى أن آراء أعضاء هيئة التدريب على تقدير توافر المقومات التنظيمية قد جاءت بدرجة متوسطة عموماً وهي قريبة من تقدير التوافر بدرجة كبيرة، وهناك فعلياً عدد من العبارات في هذا المحور جاءت الاستجابات عليها بتوافرها بدرجة كبيرةً وهي العبارات (1، 5، 6، 8) وهذا التوافر لهذه المقومات التنظيمية ولكل المقومات التنظيمية الأخرى تقدم مؤشراً إيجابياً ومقبولاً لإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، والاطمئنان لتوافر الجوانب التنظيمية اللازمة للتطبيق، ولعل توافر هذه المقومات بهذا المستوى يعود إلى اهتمام الكليات التقنية والجهات القائمة عليها بتنظيم العمل واعتماد الهياكل التنظيمية، ووضوح خطوط السلطة، وتوزيع المهام والمسؤوليات، وتفويض الصلات وتنسيق العمل، وتشكيل اللجان العلمية والإدارية وفرق العمل والمجالس بأنواعها، والاهتمام بالتقارير الفصلية والسنوية والأدلة التنظيمية والإرشادية وغيرذلك مما له ارتباط وثيق بنظام العمل والاتصالات الإدارية الداخلية والخارجية، بالإضافة إلى وضوح الحوافز والمكافآت الموجهة نحو تحقيق العمل على الوجه المطلوب، وعلى الرغم من مجيء النتائج بدرجة متوسطة إلا أن ذلك لا يرقى إلى المستوى المأمول في هذا المجال، وتتفق النتائج إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة راضي (2008م)، و (Dotson 2006م) والشهري (1415 هـ).

عرض نتائج سؤال الدراسة الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً في آراء أعضاء هيئة التدريب في هذه الكليات نحو محاور الدراسة تعود إلى اختلاف متغيرات الدراسة: (موقع الكلية – المؤهل الدراسي – العمل الحالي – التدريب في مجال الجودة الشاملة)؟

الفروق باختلاف موقع الكلية: للإجابة عن هذا السؤال فيما يخص موقع الكلية (أبها / جازان / القنفذة / نجران) فقد قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول الآتي رقم (6) يوضح ذلك لجميع محاور الدراسة.

ISSN:2308-5347

جدول رقم (6) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة باختلاف موقع الكلية (أبها/ جازان/ القنفذة/ نجران)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة	بين المجموعات	7.60	3	2.53	4.36	0.006	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	90.10	155	0.58			
المقومات البشرية	بين المجموعات	5.91	3	1.97	3.34	0.021	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	92.18	156	0.59			
المقومات المادية	بين المجموعات	3.25	3	1.08	2.02	0.113	غير دالة
	داخل المجموعات	83.73	156	0.54			
المقومات التنظيمية	بين المجموعات	5.31	3	1.77	2.94	0.035	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	94.05	156	0.60			

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (0.01) في محور: (أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، تعود لاختلاف موقع الكلية التي ينتمي لها أفراد العينة، والجدول رقم (7) يوضح مصدر تلك الفروق.

ويتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة (ف) غير دالة في بعد المقومات المادية، ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة عن مدى توافر المقومات المادية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة تعود لاختلاف موقع الكلية التي ينتمي لها أفراد العينة، وقد يعود ذلك إلى أن هذه الكليات تتقارب في جوانبها المادية من حيث بنيتها التحتية وتجهيزاتها الأساسية التعليمية والفنية وكل هذه الكليات في مبان متماثلة الشكل والتصميم والحجم تقريبا وربما حصولها وفقا لذلك على بقية المقومات المادية التي عرضها الباحث في محور المقومات المادية في هذه الدراسة.

كما يتضح من الجدول رقم (6) أن قيم (ف) دالة عند مستوى (0.05) في محوري المقومات البشرية، والمقومات التنظيمية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر المقومات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة في تلك الجوانب تعود لاختلاف موقع الكلية التي ينتمي لها أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم 7) تتضح مصادر هذه الفروق.

ISSN:2308-5347

جدول رقم (7) اختبار شيفيه لتوضيح مصادر الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة باختلاف موقع الكلية

المحور	موقع الكلية (المدينة)	المتوسط الحسابي	نجران	جازان	القنفذة	أبها	الفرق لصالح
أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة	نجران	3.76					
	جازان	4.27	*		*	*	جازان
	القنفذة	3.75					
	أبها	3.73					
المقومات البشرية××	نجران	3.28		*			نجران
	جازان	2.79					
	القنفذة	3.27		*			القنفذة
	أبها	3.20		*			أبها
المقومات التنظيمية××	نجران	3.33		*			نجران
	جازان	2.93					
	القنفذة	3.44		*			القنفذة
	أبها	2.93		*			أبها

× تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

×× تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) على النحو الآتي:

- توجد فروق دالة في محور أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين منسوبي كليات التقنية في نجران، والقنفذة، وأبها، وبين منسوبي كلية التقنية في جازان، لصالح منسوبي كلية التقنية في جازان.
- توجد فروق دالة في بعد المقومات البشرية بين منسوبي كلية التقنية في جازان، وبين منسوبي كلية التقنية في نجران، لصالح منسوبي كلية التقنية في نجران.
- توجد فروق دالة في بعد المقومات البشرية بين منسوبي كلية التقنية في جازان، وبين منسوبي كلية التقنية في القنفذة، لصالح منسوبي كلية التقنية في القنفذة.
- توجد فروق دالة في بعد المقومات البشرية بين منسوبي كلية التقنية في جازان، وبين منسوبي كلية التقنية في أبها، لصالح منسوبي كلية التقنية في أبها.
- توجد فروق دالة في بعد المقومات التنظيمية بين منسوبي كلية التقنية في جازان، وبين منسوبي كلية التقنية في نجران، لصالح منسوبي كلية التقنية في نجران.
- توجد فروق دالة في بعد المقومات التنظيمية بين منسوبي كلية التقنية في جازان، وبين منسوبي كلية التقنية في القنفذة، لصالح منسوبي كلية التقنية في القنفذة.

ISSN:2308-5347

- **توجد فروق دالة في بعد المقومات التنظيمية بين منسوبي كلية التقنية في جازان، وبين منسوبي كلية التقنية في أبها، لصالح منسوبي كلية التقنية في أبها.**

الفروق باختلاف المؤهل الدراسي: للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق باختلاف المؤهل الدراسي (بكالوريوس/ دبلوم عال/ ماجستير/ دكتوراه) فقد قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) والجدول التالي رقم (8) يوضح ذلك لجميع محاور الدراسة.

جدول رقم (8) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محاور الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي (بكالوريوس/ دبلوم عال/ ماجستير/ دكتوراه) لجميع محاور الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة	بين المجموعات	3.83	3	1.28	2.13	0.098	غير دالة
	داخل المجموعات	87.94	147	0.60			
المقومات البشرية	بين المجموعات	0.45	3	0.15	0.24	0.872	غير دالة
	داخل المجموعات	94.15	148	0.64			
المقومات المادية	بين المجموعات	0.39	3	0.13	0.23	0.874	غير دالة
	داخل المجموعات	83.28	148	0.56			
المقومات التنظيمية	بين المجموعات	0.39	3	0.13	0.20	0.895	غير دالة
	داخل المجموعات	95.77	148	0.65			

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (ف) غير دالة في محور أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، تعود لاختلاف المؤهل الدراسي لأفراد العينة، وحيث قدر أفراد عينة الدراسة أهمية تطبيق إدارة الجودة في الكليات التقنية بدرجة كبيرة كما هو موضح في الجدول رقم (2) فإن ذلك يعطي مؤشراً مناسباً وإيجابياً بأن أفراد العينة بمختلف مؤهلاتهم لديهم الرغبة في التطبيق، واستشعار الأهمية، وإدراك لما قد تقدمه إدارة الجودة الشاملة للكليات التقنية في حال تطبيقها، وتتفق هذه النتيجة عن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في متغير المؤهل الدراسي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة العلي (2008م)، وصالح (2009م).

كما يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (المقومات البشرية، والمقومات المادية، والمقومات التنظيمية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر المقومات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة في تلك الجوانب تعود لاختلاف المؤهل الدراسي لأفراد العينة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الغميز (2004م) لعدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ISSN:2308-5347

الفـروق باختلاف العمل الحالي: من أجل فحص الفروق في اسـتجابات أفـراد العينة لمتغير العمل الحالي (مكلـف بعمـل إداري/ غـير مكلـف بعمل إداري) فقد تم اسـتخدام اختبـار (ت) لدلالة الفـروق في جميع محاور الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة باختلاف العمل الحالي (مكلف بعمل إداري/ غير مكلف بعمل إداري).

المحور	العمل الحالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة	مكلف بعمل إداري	48	3.80	0.78	0.67	0.506	غير دالة
	غير مكلف بعمل إداري	100	3.89	0.80			
المقومات البشرية	مكلف بعمل إداري	48	3.06	0.76	0.53	0.597	غير دالة
	غير مكلف بعمل إداري	100	3.13	0.79			
المقومات المادية	مكلف بعمل إداري	48	3.00	0.73	0.26	0.797	غير دالة
	غير مكلف بعمل إداري	100	2.97	0.75			
المقومات التنظيمية	مكلف بعمل إداري	48	3.20	0.88	0.25	0.806	غير دالة
	غير مكلف بعمل إداري	100	3.23	0.77			

يتضـح من الجدول رقم (9) أن قيمة (ت) غير دالة في محور أهمية تطبيق إدارة الجودة الشـاملة، ما يشـير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين استجابات عينة الدراسة حول أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعود لاختلاف طبيعة العمل الحالي لأفراد العينة.

ويتبـين مـن الجـدول رقـم (9) أيضـاً أن قيـم (ت) غـير دالة في المحـاور: (المقومـات البشـرية، والمقومات المادية، والمقومات التنظيمية) ما يشـير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين اسـتجابات عينة الدراسـة حول مدى توافر المقومات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة في تلك الجوانب تعود لاختلاف طبيعة العمـل الحـالي لأفراد العينة، ولعل هذا التقارب وعدم التباين بين تقدير توافر المقومات الثلاثة اللازمة للتطبيق بين الإداريين وغيرهم من زملائهم غير المكلفين بأعمال إدارية يعود إلى أن كل فئات أفراد العينة (الإداريـين وغـير الإداريـين) وإن اختلفت طبيعـة أعمالهم وقت إجراء هذه الدراسـة فإنهم يلمسـون ما لـدى كلياتهـم من إمكانات ومقومات، وقد يعود ذلك إلى أن هذه الكليـات ربما لأنها محدودة الحجم ويمكن لأفرادها معرفة ما يتوفر فيها من مقومات، أو لأن طبيعة التغير وإتاحة الفرصـة لكثير من منسـوبي هذه الكليات في التكليف بأعمال إدارية أتاحت لكثير من أعضاء هيئة التدريب أن يتعرفوا على ما لدى كلياتهم من مقومات وبالتالي تقارب وجهات النظر حول توافر المقومات بين المكلفين وغير المكلفين بأعمال إدارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسـة صـالح (2009 م)، والعلي (2008م)، والغميز (2004م) لعدم وجود فروق تبعاً لاختلاف طبيعة العمل.

ISSN:2308-5347

الفروق باختلاف مدى حضور دورات/ ورش تدريبية في مجال الجودة الشاملة: من أجل فحص الفروق لمتغير حضور عضو هيئة التدريب على دورات/ ورش تدريبية في مجال الجودة الشاملة فقد تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في جميع محاور الدراسة.

جدول رقم (10) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة باختلاف متغير حضور دورات/ ورش تدريبية في مجال الجودة الشاملة

المحور	التدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة	لا	77	3.68	0.76	2.78	0.006	دالة عند مستوى 0.01
	نعم	83	4.02	0.78			
المقومات البشرية	لا	77	3.02	0.80	2.18	0.031	دالة عند مستوى 0.05
	نعم	83	3.29	0.74			
المقومات المادية	لا	77	3.11	0.71	1.58	0.115	غير دالة
	نعم	83	2.92	0.76			
المقومات التنظيمية	لا	77	3.35	0.68	1.49	0.138	غير دالة
	نعم	83	3.16	0.87			

يتبين من الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01) في محور أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، تعود لاختلاف مدى حصول أفراد العينة على تدريب في مجال الجودة الشاملة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الذين حصلوا على تدريب في مجال الجودة الشاملة. وقد يعود ذلك إلى أن الذين حضروا دورات تدريبية في مجال الجودة الشاملة ونجاحاتها الملموسة والمكاسب التي تحققت من وراء تطبيقها واعتمادها في مختلف المؤسسات العامة والخاصة والتعليمية وفي كل مجالات العمل وبالتالي تكونت لديهم اتجاهات وقناعات عالية نحو الجودة الشاملة وما يمكن أن تحققه من تطوير وارتقاء بالعمل في الكليات التقنية.

كما يتضح من الجدول رقم (10) أن قيم (ت) دالة عند مستوى (0.05) في محور المقومات البشرية ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر هذه المقومات تعود لاختلاف حصول أفراد العينة على تدريب في مجال الجودة الشاملة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الذين حضروا دورات وورش تدريبية في مجال الجودة الشاملة، وقد يعود سبب تقدير توافر المقومات البشرية لدى هذه الفئة عن الذين لم يحضروا دورات تدريبية إلى وضوح الرؤية لدى الذين حضروا دورات تدريبية عما لديهم وبشكل أفضل عن المتاح من المقومات والموارد البشرية في الكليات التقنية التي ينتمون اليها، أو ربما بما لديهم من معرفة وفهم أفضل عن إدارة الجودة الشاملة فتكونت لديهم بسبب ذلك اتجاهات إيجابية وحماس وعزيمة نحو التطبيق وبالتالي يقيمون توافر المقومات البشرية أكثر مما يقيم به الذين لم يحصلوا على تدريب في هذا المجال.

كما يتبين من الجدول رقم (10) أن قيم (ت) غير دالة في محاور المقومات المادية، والمقومات التنظيمية، ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر المقومات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة في تلك الجوانب، تعود لاختلاف حصول أفراد العينة على تدريب في مجال الجودة الشاملة.

ISSN:2308-5347

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج لهذه الدراسة الميدانية، يمكن أن يقترح ويوصي بما يلي:

أولاً: توفير المقومات البشرية واستكمالها:

- استقطاب الكفاءات البشرية المتخصصة في التعليم التقني إدارة الجودة الشاملة في برامجه ومؤسساته.
- الاهتمام المستمر والتخطيط السليم لبرامج التنمية المهنية في كافة التخصصات التي تحتاجها الكليات التقنية وتطوير منسوبي الكليات في مجال إدارة الجودة الشاملة.
- الاهتمام ببرامج التدريب والتوعية لمنسوبي الكليات التقنية بأهمية إدارة الجودة الشاملة، والاهتمام المستمر بنشر ثقافة الجودة الشاملة بين منسوبي الكليات.
- استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية نحو أساليب الارتقاء بمستواهم مهنياً وأساليب العمل المناسبة لتحقيق الأهداف.
- تقديم الحوافز والمكافآت الدائمة والمؤقتة (المادية والمعنوية) ونظم العمل وبيئته المناسبة التي تضمن عدم تسرب منسوبي الكليات التقنية إلى المؤسسات التعليمية خارج نطاق المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.
- الاستفادة من الخبرات البشرية المتوفرة في المؤسسات التعليمية الموجودة في مناطق الكليات وخصوصاً مؤسسات التعليم العالي التي يتوفر فيها برامج مماثلة أو شبيهة بالبرامج التي تقدمها الكليات التقنية وهي البرامج المتوفرة في كليات المجتمع وقد حصلت بعض هذه الكليات على شهادات اعتماد مؤسسي لها أو لبرامجها.

ثانياً: توفير المقومات المادية واستكمالها:

- الاهتمام بتوفير التجهيزات اللازمة للبرامج التخصصية في الكليات التقنية.
- توفير مصادر المعلومات وإتاحتها لجميع منسوبي الكليات وكذلك للخريجين وسوق العمل وبما يضمن تحقيق الاستفادة المرجوة من إتاحتها.
- الاهتمام بمباني الكليات التقنية وقاعاتها التدريبية بما يضمن توظيف التقنية اللازمة لتنفيذ برامج الكليات وتحقيق الاستفادة المطلوبة لنجاحها.
- التأكيد على إدارة الجودة الشاملة في برامج الكليات التقنية في أهدافها وأنشطتها وتقويمها وأن تكون جزءاً أساسياً في اعتماد مخرجاتها.

ثالثاً: توفير المقومات التنظيمية واستكمالها:

- استكمال الهياكل التنظيمية والتوصيف الوظيفي للكليات التقنية وبرامجها وإداراتها وتحديد خطوط السلطة والاتصال الرأسية والأفقية بوضوح واللجان العلمية والإدارية والاستشارية وآليات اتخاذ القرارات فيها.
- عدم الاكتفاء بالأدلة الواردة من الجهات الأعلى في المؤسسة العامة بل وتوفير الأدلة الإرشادية والتنظيمية لكل كلية وبرنامج داخل الكليات التقنية وأهمية الاطلاع عليها من قبل المستفيدين داخل الكليات من الطلاب ومنسوبي الكليات الجهات الخارجية وسوق العمل متضمناً التقارير الوافية عن الكليات التقنية والمعايير المرجعية لها.
- عرض تجارب ناجحة لعدد من مؤسسات التعليم العالي والتقني وخبراتها في مجال التطبيق وأساليب التعامل مع ما واجهها من عقبات.
- بيان واقع المنافسة في سوق العمل وضرورة تبني إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية.
- التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي وأن يكون مكوناً أساسياً في تقييم الكليات التقنية ودعمها.
- البدء بإجراء الدراسة الذاتية الأولية في برامج الكليات التقنية وعلى مستوى الكلية عموماً.

ISSN:2308-5347

قائمة المراجع:

1 - أبو أنعير، نذير سيحان محمد (2010م). درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة وأهميتها في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، مؤتمر التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: التحديات والاستشرافات، 10-9 أيار 2010 م، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

2 - أبو جراد، محمد يوسف (2000م). دراسة تحليلية للكفاية الداخلية للتعليم التقني في فلسطين، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس.

3 - أحمد، إبراهيم أحمد (2003م). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، ط 1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

4 - بو زيان، محمد، ونجيب بن سليمان (1430هـ). "قياس جودة أداء مرفق عمومي: دراسة حالة الإدارة الجبائية الجزائرية"، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، 1430/11/16-13هـ، الرياض.

5 - الترتوري، محمد عوض، وأغادير عرفات جويحان (2006م). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

6 - الجرجاوي، زياد، وشريف حماد (2004م). «مستوى إدراك العاملين بمناطق جامعة القدس المفتوحة لإدارة الجودة الشاملة»، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، ع 7، 115 - 136.

7 - حافظ، محمد، وحافظ أحمد (2003م). إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، مصر.

8 - حجازي، اعتدال عبد الرحمن (1427 هـ). "إعداد خطة تربوية للتعليم الفني للفتيات بمدينة الرياض"، المؤتمر والمعرض التقني السعودي الرابع في الفترة من 11 - 15 /1427/11 هـ، الرياض.

9 - حمدان، عبدالرحيم (2004م). "بعض دوافع خريجي الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بالكليات المهنية والتقنية بمحافظة غزة"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج (1)، 83 - 113.

10 - حمود، خضير كاظم (2007م). إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

11 - الذيابي، طلال منصور (1428هـ). "جودة برامج التعليم والتدريب في ضوء مؤشر الكفاءة الداخلية الكمية – دروس تطبيقية"، الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن)، 28 29- ربيع الآخر 1428هـ، بريدة، 753 - 769.

12 - الراشدي، بشير صابح (2000م). مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الكويت.

13 - راضي، ميرفت محمد (2008م). "معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها"، دراسة مقدمة لمؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين – واقع وتحديات وطموح، 12 2008/6/13-م ، 356 – 406.

14 - الشافعي، حسن أحمد (2006م). معايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية بالمجتمع العربي، ط 1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.

15 - الشمري، غربي مرجي السليماني (1428هـ). "المناخ التنظيمي في الكليات التقنية - دراسة ميدانية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

16 - الشهري، عبدالله علي (1995م). "الواقع الإداري والتعليمي في الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

17 - صالح، نجوى فوزي (2009م). "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بمحافظة غزة"، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، مج 11، ع 1 - 140- 97، B .

ISSN:2308-5347

18 - الصرايرة، خالد أحمد، وليلى العساف (2008م). "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، مج 1، ع 1، 1 46-.

19 - عشيبة، فتحي (2000م). "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، ع 3، 520 – 566 .

20 - العقيلي، عمر وصفي (2001م). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

21 - علي، إيناس حسن (2005م). "الفعل التعليمي بالجامعة في إطار منظمة التطوير المستحدثة – دراسة ميدانية على مشروع تطوير الفيزياء باستخدام الحاسب بكلية العلوم بالمنيا"، دراسة مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر بعنوان "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد"، جامعة عين شمس، 18 – 19 ديسمبر، القاهرة.

22 - علي، لرقط (2008م). "إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: المبررات والمتطلبات الأساسية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

23 - العيسى، أحمد محمد (1418هـ). "التعليم التقني وآفاق المستقبل"، دراسة مقدمة في ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية - رؤى مستقبلية للقرن الحادي والعشرين، المنعقد في الفترة من 25 - 1418/10/28هـ الموافق 22 1998/2/25-م، الرياض.

24 - الغميز، نايف خالد (2004م). "إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في التعليم العالي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

25 - فرانسيس، ماهوني (2000م). ثلاثية إدارة الجودة، ترجمة: عبد الحكم أحمد الخزامى، دار الفجر، القاهرة.

26 - القاضي، علي، ووائل عبد المنصف عبد الوهاب (1427 هـ). "قياس أداء العوامل المحتمل تأثيرها على جودة منظومة التدريب في الكليات التقنية مع التطبيق على متدربي الكلية التقنية بمحافظة المجمعة"، المؤتمر والمعرض السعودي التقني الرابع، 11 1427/11/15-هـ، الرياض.

27 - القيسي، ماهر فاضل (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة: الأهمية وإمكانية التطبيق لرقي الدراسات العليا بالجامعات العربية، الندوة العلمية حول الدراسات العليا في الجامعات العربية، جامعة عدن.

28 - كشلاف، عبد الحميد مفتاح (2005م). "مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الهندسة – جامعة الفاتح"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، طرابلس.

29 - اللولو، فتحية صبحي (2008م). "دور الإرشاد التربوي تجاه التحاق الطلبة بالكليات التقنية"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة.

30 - لجنة عمداء ومديري الكليات التقنية (1424هـ). استراتيجية التعليم التقني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، ورقة مقدمة من فريق العمل المكلف من قبل لجنة عمداء ومديري الكليات التقنية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، مسقط، عمان // :http www.pmu.edu.sa/v4/arabicfileist.doc

31 - المزيني، يوسف حمزة (2002م). "تطبيق إدارة الجودة الشاملة بأسلوب التحسين المستمر بالكلية التقنية بالمدينة المنورة"، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة الذي تنظمه الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت، 10 – 13 / 3 / 2002م.

32 - المشهداني، حسين محمد (2012م). "بناء مسارات إرشادية لضمان جودة البرامج الأكاديمية التقنية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، ع 10، 101 124-.

ISSN:2308-5347

33 - مصطفى، أحمد سيد، ومحمد مصيلحي الأنصاري (2002م). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، الدوحة، قطر.

34 - مندني، فيصل محمد (2002م). "نحو التميز وجودة الأداء في الكليات التقنية للتعليم التطبيقي"، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة الذي تنظمه الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت، 10 – 13 / 3 / 2002م.

35 - المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (1420هـ). تقرير مسيرة الكليات التقنية، الرياض.

36 - المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (1423هـ). اللائحة الأساسية للكليات التقنية، الرياض.

37 - المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (1426هـ). تقرير الإنجازات، الرياض.

38 - النجار، فريد راغب (2000م). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة.

39 - نشوان، جميل (2004م). "تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين"، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، مدينة رام الله، 3 2004/7/5-م.

40 - النصير، دلال منزل (1430هـ). "تجربة بعض الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق الجودة سعياً نحو التميز"، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء مثالي في القطاع الحكومي، معهد الإدارة العامة، الرياض، 13 16- ذو القعدة 1430هـ.

41 - وزارة الاقتصاد والتخطيط (1424هـ). خطة التنمية الثامنة في المملكة العربية السعودية 1425/1426 هـ ـ 1429/1430هـ، الرياض.

42 - يحياوي، نعيمة محمد (2011م). "متطلبات ومعايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة عين شمس، القاهرة، إبريل 2011م. -www.alazhar.edu.ps/arabic/planning/images/lib arb/46.pdf

43- Ali Zahid (2006). «Strengthen The Linkage Among Engineering Education and Industry», Fourth Saudi Technical Conference and Exhibition, Riyadh – K. S. A., December 2-6, 2006

44- Ashdown Technology College (2013). Ashdown Technology College Prospective 2013-2014 : School Details,(http:// www.ashdown.poole.sch.uk)

45- Biscobing, Scott (2006). Maintaining a Quality Curriculum in Information Technology at Nicolet Area Technical College using the Wisconsin Technical College Systems Quality Review Process, Research paper submitted for Master of Science Degree in Technology Management, The Graduate School, University of Wisconsin-Stout

46- Council on Higher Education Accreditation. (2006) Informing the public about accreditation. (http://www.chea.org/public_info/index.asp)

47- Dotson, Barry (2006). The Most Common Deficiencies of Georgia's Pubic Technical Colleges and Southern Ass0ciation of Colleges and Schools Levels I Institution Seeking Regional Accreditation, A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree, The University of Georgia, Athens, Georgia.

48- Farrar, M. (2000). "Structuring Success, A case study of the EFQM Excellent

ISSN:2308-5347

Model in school improvement", vol. 11 issue 4/5/6, 691-696

49- Georgia Northwestern Technical College (2013) Georgia Northwestern Technical College Catalog, Semester Catalog 2012-1013 (July 2013), (http://www.gntc.edu)

50- Hurst, C. (2002). Total Quality Management in Higher Education: How Concepts and Processes Manifest Themselves in the Classroom, Doctoral Dissertation, University of Idaho, (AAT 305588)

51- Hwang, Geehyun & Lee, Jeonghoon (2000). "The process innovation in a competitive advantage telecommunication market, a case study", vol. 11 issue 4/5/6, 728-733

52- Louisiana Technical College (2007). Louisiana Technical College Greater Acadiana Region 4 Catalog, (August 2008 – July 2009), (http://www.greateracadianaregion.net & www.ltc.edu)

53- Northcentral Technical College (2010). Academic Quality Improvement Program 2010 System Portfolio, AQIP and The Higher Learning Commission, Wausau,WI. (http://www.ntc.edu)

54- Williamsburg Technical College (2012). Faculty Handbook, (http://www.wiltech.edu)

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة - رؤية مستقبلية -

د. علي عبد الرؤوف محمد نصار
استاذ مشارك أصول التربية بجامعتى الأزهر والقصيم

ISSN:2308-5347

تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة – رؤية مستقبلية –

د. علي عبد الرؤوف محمد نصار

ملخص الدراسة

يفرض بناء مجتمع المعرفة العديد من التحديات التي تلقي بظلالها على البحث التربوي، بوصفه منوطا به تشكيل منظومة المعرفة التربوية التي تمثل أحد روافد مجتمع المعرفة. وعلى الرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بالبحث التربوي لولوج مجتمع المعرفة، بيد أن ثمة جوانب ضعف وقصور فى مخرجات البحث التربوي تقلل من إسهاماته فى إيجاد حل لمشكلات الواقع التعليمي، وضعف إسهاماته فى تطوير العملية التربوية ذاتها التى تمثل الأساس الذي تقوم عليه عملية استيعاب المعرفة وإنتاجها ونشرها، وهي متطلبات أساسية لبناء مجتمع المعرفة.

لذا هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم رؤية مستقبلية لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة أسلوب دلفي كأحد أساليب دراسة المستقبل، مستعينة بأداة الاستبانة التي طبقت على مجموعة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، فى جانبيها النظري والميداني، منها: أن البحث التربوي يستطيع الإسهام فى بناء مجتمع المعرفة إذا توافرت له المقومات اللازمة، هذه المقومات تتعلق باستيعاب المعرفة التربوية من خلال التكوين العلمي للباحثين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومقومات تتعلق بإنتاج المعرفة التربوية بما يكفل بناء مجتمعات حقيقية للمعرفة، ومقومات تتعلق بتطبيق المعرفة التربوية من خلال توظيف ما توصل إليه البحث التربوي من نتائج في تطوير واقع الممارسات التربوية.

وعلى ضوء النتائج قدمت الدراسة رؤية مستقبلية مقترحة لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة، تقوم على مجموعة من الأسس والمنطلقات، وتسعى إلى تحقيق عدة أهداف من خلال عدد من الإجراءات والآليات، كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات بشأن تطبيق الرؤية المقترحة.

الكلمات المفتاحية :

البحث التربوى، مجتمع المعرفة، الرؤية المستقبلية

ISSN:2308-5347

Activation of Educational Research Fundamentals in the Light of Knowledge Society Requirements: A Future Vision

Abstract:

Building knowledge society imposes many challenges that cast a shadow on educational research because it is responsible for the formation of educational knowledge system that considered to be one of the tributaries of the knowledge society. In spite of the efforts that have been made to promote educational research to build knowledge society, there are weaknesses and shortcomings in the output of educational research reduce its contribution in solving educational problems, as well as weakness in its contributions to the development of educational process itself, which considered to be the basis upon which the processes of absorption, the production and dissemination of knowledge. These processes are essential for building knowledge society.

The present study aimed at providing a future vision in activating elements of educational research to meet the requirements of the knowledge society. The study employed descriptive approach to achieve its objective, as one of future studying methods, Delphi technique was also utilized in the study, a questionnaire was applied to a group of experts of faculty members at education faculties.

A set of results were emerged of the present study. The study found that educational research can contribute in building knowledge society where there has the necessary ingredients, including absorption of educational knowledge through scientific training of researchers and faculty members at faculties of education, the production of knowledge in order to ensure educational building real communities of knowledge, and the application of educational knowledge by employing the findings of the educational research in developing reality of educational practices.

In the light of the results of study, a future vision was proposed to activate the elements of educational research to meet the requirements of the knowledge society. This vision is based on a set of principles and premises, it also seeks to achieve several objectives through a number of procedures and mechanisms. the study provided a set of recommendations in relation to the application of the proposed vision .

Keywords:

Educational Research, knowledge society, the future vision

ISSN:2308-5347

مقدمة الدراسة

يكاد يجمع قادة الفكر التربوي والمشتغلون بقضايا الفكر عامة على حقيقة ما ترتب على العولمة من متغيرات والتي تركت أثراً بالغاً في منظومة التعليم، ولعل من أبرز هذه المتغيرات التقدم السريع والمتلاحق لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، التي أدت إلى تضاعف المعرفة الإنسانية وتراكمها بسرعة كبيرة، وأضحى التقدم فى المعرفة الحلقة الحاسمة لتحقيق التقدم الاقتصادي، وكان من نتيجة ذلك كله أن تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد يعتمد على المعرفة العلمية أو ما يسمى بالاقتصاد المبني على المعرفة، وأصبحت المعرفة قوة اقتصادية ودافعاً ومحركاً للتقدم فى مجتمع المعرفة.

وقد كان التعليم عامة والتعليم العالي بصفة خاصة وما يزال العامل الرئيس فى إنتاج المعرفة، وتطبيقها والإفادة منها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتوضح المنظمة الدولية للتنمية والتعاون فى المجال الاقتصادي (OECD 2008،2) أن مؤسسات التعليم العالي يمكنها بناء مجتمع المعرفة من خلال القيام بأربع مهام رئيسة هي: تشكيل رأس المال البشري من خلال التعليم والتدريب، وبناء قواعد المعرفة من خلال البحث والتطوير، ونشر المعرفة واستخدامها من خلال التفاعل مع المستخدمين لها، وصون المعرفة من خلال المحافظة عليها ونقلها بين الأجيال.

وإزاء هذه الحقيقة تزايد الاهتمام التربوي المعاصر بقضية تطوير نظم التعليم حتى تضطلع بمسؤولياتها فى إعداد الأفراد لمجتمع جديد تتأسس أركانه على المعرفة، فأدركت الدول المتقدمة أهمية التعليم والبحث والابتكار لولوج مجتمع المعرفة، ويوضح ايف (Yves 2007،185) حرص دول الاتحاد الأوربى على تكوين مجتمع المعرفة من خلال تنفيذ استراتيجية موحدة تحمل رؤية جديدة A new Vision للتعليم والبحث العلمي، هذه الاستراتيجية اعتمدها مجلس الاتحاد الأوربى فى مارس عام 2000 على أن يتم بلوغ أهدافها بحلول عام 2010 والتي تسعى إلى تحسين نوعية التعليم والبحث العلمي والابتكار لخلق فرص وقدرات أكبر لدول الاتحاد الأوربي للتنافسية العالمية فى مجتمع قائم على المعرفة.

كذلك تسعى الدول الأقل نمواً إلى تشكيل مجتمع المعرفة، ففي الهند اتخذت الحكومة الهندية مجموعة من الإجراءات لتحويل الهند إلى مجتمع قائم على المعرفة، مثل: تحقيق التميز في النظام التعليمي والبحثي لمواجهة تحديات المعرفة فى القرن الحادي والعشرين وزيادة الميزة التنافسية للهند في مجالات المعرفة، وتشجيع إنتاج المعرفة من خلال مختبرات متقدمة للعلوم والتكنولوجيا، وتحسين إدارة المعرفة، وصون حقوق الملكية الفكرية، وتعزيز تطبيقات المعرفة فى المجالات المختلفة، وتشجيع تقاسم المعرفة لتحقيق أقصى قدر من المنفعة العامة. (Government of India 2008،8)

ويعد البحث العلمي نقطة الانطلاق نحو السعي الجاد لبناء مجتمع المعرفة، فالتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة وما صاحبها من تحول المجتمعات التقليدية إلى مجتمعات قائمة على المعرفة، ما هي إلا نتاج لأبحاث علمية رصينة أجريت فى مؤسسات التعليم العالي ومراكزها البحثية، والبحث العلمي بوصفه منتجا للمعرفة وناشرا لها يعدّ فى إطار مجتمع المعرفة قوة دفع أساسية للتنمية، وفي هذا السياق يرى يك وآخرون (Meek & et al.، 2009،10) أن المعرفة المنتجة من خلال البحث العلمي هي أساس التنمية المستدامة في مجتمع المعرفة، إذا توافر فيها ثلاثة معايير هي: إنتاج معرفة علمية نوعية عالية المستوى توجه مباشرة إلى خدمة التنمية، وتحويل المعرفة إلى تطبيقات عملية ذات قيمة وأثر فى تفعيل التنمية، وتبادل الممارسات الجيدة للمعرفة لضمان الاستفادة منها على نطاق واسع فى خدمة مجتمع المعرفة.

ويحظى البحث التربوي بأهمية خاصة بوصفه يستهدف الوصول إلى الصورة المثلى لتربية الفرد الذي يشكل رأس المال الفكري فى مجتمع المعرفة، من خلال ما يضطلع به البحث التربوي من تطوير للممارسات التربوية، بما يكفل اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها، فيؤدي البحث التربوي دوراً مهماً فى إقامة مجتمع المعرفة، بوصفه وسيلة أساسية لتطوير أساليب التربية والنهوض بمستواها وزيادة كفاءتها، وصياغة السياسة التعليمية وتوجيهها وتحديد مساراتها ودعم كافة القرارات التربوية المتعلقة بها، والتوصل إلى معارف تربوية جديدة تفي بمتطلبات التجديد التربوي المستمر.

ISSN:2308-5347

وفي هذا السياق يرى كيرنز (Kearns 2004،8) أن ثمة حاجة ملحة ومتزايدة فى مجتمع المعرفة لإيجاد دور فعال للبحث التربوي فى دعم التعليم وإصلاحه للتكيف مع الظروف والضغوط فى البيئة الجديدة، ومواجهة التأثير المتزايد للمعلومات والتكنولوجيا، وتصاعد وتيرة التغيير في كثير من جوانب الحياة في مجتمع المعرفة، حيث يتطلب مجتمع المعرفة دورا فعالا للبحث التربوي فى توجيه السياسات والممارسات التربوية، والتغلب على ما يعرف بأزمة الثقة في نتائج البحث التربوي، وما أدت إليه من تأثيرات سلبية، ويرى Kearns أن أثر نتائج البحوث التربوية على صعيد الممارسات التربوية مازال ضعيفاً إلى حد كبير إذا قورن بتأثير نتائج البحوث في قطاعات أخرى مثل القطاع الصحي على سبيل المثال.

وهكذا تتجه الأنظار إلى البحث التربوي، وترى فى تطويره والنهوض به السبيل إلى تكوين مجتمعات حقيقية للمعرفة، وقد يصعب تحقيق ذلك دون وجود رؤية علمية مستقبلية توضح الملامح الأساسية لمقومات البحث التربوي القادر على الإسهام فى تكوين مجتمع المعرفة، وفي هذا الشأن يشير التقرير العالمي لليونسكو (2005، 132) إلى أنه لا يمكن في الواقع تصور مجتمعات حقيقية للمعرفة لا تخضع نفسها لضرورة وجود رؤية مستقبلية تستهدف تطويرها، ولاريب أن وفاء البحث التربوي بمهامه في تكوين مجتمع المعرفة وإثرائه، يتطلب تحديد المقومات المناسبة له، والعمل على تفعيلها، وفق رؤية مستقبلية واضحة، تكفل له الإسهام الفعال في تلبية متطلبات مجتمع المعرفة، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تواجه الدول العربية فجوة كبيرة في المعرفة، وفق ما أشار إليه تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2002) ويؤكد هذه الفجوة المعرفية التقرير اللاحق لعام 2003 بالقول إن الدول العربية مازالت بعيدة عن مجتمع المعرفة، وأن فجوة المعرفة بين الدول العربية ومجتمعات المعرفة كبيرة، وتتنامى بصورة متسارعة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2003) وهذه الفجوة المعرفية قائمة، حيث يسلم تقرير المعرفة العربي لعام 2010 / 2011 بوجودها في الأداء المعرفي العربي، ويحث التقرير على الانتقال إلى مرحلة جديدة للتحرك نحو إرساء حجر الأساس في بناء مجتمع المعرفة، من خلال وضع أسس للتعامل مع منهجيات وآليات علمية تمكن من المشاركة الفاعلة في بناء مجتمع المعرفة وولوج مجالاته الرحبة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2012)

ويعضد هذه التقارير ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات التي أجريت مؤخراً، مثل دراسة أبوالشيخ (2010) التي أشارت إلى أن دور التعليم العالي العربي في بناء مجتمع المعرفة يواجه الكثير من التحديات التي تؤثر على قيامه بهذا الدور، ودراسة بركات وعوض (2012) التي أشارت إلى أن دور الجامعات العربية في مجال توليد المعرفة مازال ضعيفاً في الإسهام في تنمية مجتمع المعرفة.

والبحث التربوي بوصفه أحد فروع البحث العلمي يواجه العديد من التحديات التي تؤثر على تحقيق أهدافه، وتضعف من إسهاماته في بناء مجتمع المعرفة، ويصنف الخليلي (2010) التحديات التي تواجه البحث التربوي فى الوطن العربي إلى أربع فئات: تحديات تتصل بالباحث التربوي، وتحديات تتصل بالجامعات التي يعمل بها الباحثون، وتحديات تتصل بميدان البحث، وتحديات تتصل بالسياسات البحثية الموجهة للبحث العلمي، مما أدى إلى ضعف إسهام البحث التربوي بالشكل الذي يتوافق والتحول نحو مجتمع المعرفة، وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1 - ما مفهوم مجتمع المعرفة وما أبعاده وخصائصه المختلفة ؟
2 - ما متطلبات مجتمع المعرفة من البحث التربوي ؟
3 - ما المقومات الواجب توافرها للبحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة ؟
4 - ما الرؤية المستقبلية المقترحة لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة ؟

ISSN:2308-5347

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- تحليل الأدبيات الخاصة بمجتمع المعرفة، بغية تحديد مفهوم مجتمع المعرفة وأبعاده وخصائصه.
- استقراء الأدبيات الخاصة بالبحث التربوي وتحليلها، بغية تحديد ماهية البحث التربوي، والمتطلبات التي يمكن أن يسهم بها البحث التربوي في إقامة مجتمع المعرفة.
- الكشف عن المقومات المختلفة الواجب توافرها للبحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة.
- تقديم رؤية مستقبلية مقترحة لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة على ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تتضح أهمية الدراسة الحالية ومبرراتها فيما يلى:

- جاءت الدراسة الحالية استجابة لتوصيات العديد من التقارير العربية والدولية، منها : تقرير التنمية الإنسانية العربية عام 2002 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2002)، وتقرير التنمية الإنسانية العربية عام 2003 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2003)، والتقرير العالمي لليونسكو عام 2005 (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة 2005)، وتقرير المعرفة العربي للعام 2010/2011 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2012) والتي أشارت في مجملها إلى وجود فجوة في المعرفة تعاني منها الدول العربية تجعلها بعيدة عن مجتمع المعرفة.
- سعت الدراسة الحالية إلى تفعيل مقومات البحث التربوي، للاضطلاع بدور فعال في توجيه الممارسات التربوية وتطويرها في المؤسسات التعليمية، وما يترتب عليه من تفعيل لعمليات استيعاب المعرفة التربوية التي تشكل أحد الروافد الأساسية لمجتمع المعرفة وإنتاجها وتوظيفها.
- تعد الدراسة الحالية أحد الدراسات المستقبلية التي تهتم باستشراف مستقبل البحث التربوي، كما تهتم بمجتمع المستقبل وهو مجتمع المعرفة، من خلال تقديم رؤية مستقبلية لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة.
- تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين فى مجال التربية عامة، والمسؤولين عن البحث التربوي خاصة فى مراجعة خططهم ومشروعاتهم البحثية وأساليب العمل المتبعة، لتلافي أوجه القصور في واقع البحث التربوي، والإفادة من الرؤية المستقبلية المقترحة في تفعيل مقومات البحث التربوي، للوفاء بمتطلبات إقامة مجتمع المعرفة.

حدود الدراسة

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية :

- الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة فى حدودها الموضوعية على تقديم رؤية مستقبلية مقترحة لتفعيل مقومات البحث التربوى على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.
- الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على مجموعة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية
- الحدود الزمانية : طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى 2012 / 2013

ISSN:2308-5347

مفاهيم الدراسة

يمكن تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا فيما يلى:

1 - البحث التربوى: هو السعي العلمي المنظم لفهم الظاهرة التربوية موضع الدراسة، واستجلاء العلاقات المتداخلة وتفسيرها، بهدف إثراء المعرفة التربوية، وتحديد السياسة التعليمية وصياغتها، وإيجاد حلول علمية للمشكلات التي تواجه الممارسات التربوية وصولاً إلى التطوير التربوي المنشود، بغية الإسهام الفعال في استيعاب المعرفة التربوية التي تمثل متطلبات أساسية لتكوين مجتمع المعرفة وإنتاجها ونشرها وتطبيقها.

2 - مقومات البحث التربوي: هي أسس أو معايير يستند إليها البحث التربوي للوفاء بمتطلبات مجتمع المعرفة، والتي في ضوئها يمكن الحكم على مدى قدرة البحث التربوي على المساهمة في إقامة مجتمع المعرفة، من خلال تحقيق ثلاثة متطلبات أساسية لمجتمع المعرفة هي: استيعاب المعرفة التربوية، وإنتاجها، وتطبيقها.

3 - مجتمع المعرفة: هو المجتمع الذي يقوم على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها، وأضحت فيه المعرفة أداة أساسية للإنتاج والتقدم وزيادة القدرة التنافسية، ويسهم في تكوينه وإنمائه البحث العلمي التربوي، من خلال ما يضطلع به من تجديد وتطوير للمعرفة التربوية، وإعداد رأس المال الفكري، بما يحقق التنمية الإنسانية المستدامة في كافة مجالاتها داخل المجتمع.

4 - متطلبات مجتمع المعرفة: هي الأسس والقواعد الأساسية التي تعطي للمعرفة قيمتها وقدرتها على التطبيق وعلى التجديد والنماء، ويعد البحث التربوي أحد هذه المتطلبات اللازم توافرها لبناء مجتمع المعرفة، من خلال ما يضطلع به من تطوير لمنظومة المعرفة التربوية، والتوصل إلى حلول علمية لمشكلات الواقع التربوي، مما يؤدي إلى زيادة قدرة المؤسسات التعليمية على إعداد مخرجات تعليمية قادرة على تكوين مجتمع المعرفة وإنمائها.

5 - الرؤية المستقبلية: يعرف أدلمان (Addleman 1994، 11) الرؤية بأنها عملية إبداعية تمثل تحد للأفراد والمؤسسات، كما تمثل حلم يرتبط بالاحتمالات المستقبلية، أي ما يتوقع أن يكون عليه المستقبل، وتهدف إلى تحقيق مستقبل أفضل في أي مجال من المجالات. ويرى محمد (2005،30) أن الرؤية المستقبلية هي استشراف للمستقبل وتحديد الملامح الرئيسة لما سيكون عليه هذا المستقبل، ومن ثم يمكن التحكم في أبعاده وملامحه الأساسية قبل أن يفاجئنا بشكل مغاير لم نتوقعه، مما يؤدي إلى الإخفاق فى التعامل معه والسيطرة عليه. ويمكن تعريف الرؤية المستقبلية إجرائيا بأنها: مجموعة التوقعات أو التصورات لما ينبغي أن تكون عليه مقومات البحث التربوي في مجتمع المعرفة، أي النظرة الفاحصة المستوعبة لمستقبل البحث التربوي، انطلاقا من معطيات واقع البحث التربوي، وما يفرضه مجتمع المعرفة من تحديات وما يلزمه من متطلبات، من خلال تقديم رؤية مقترحة لمقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

يجيب الإطار النظري عن السؤالين الأول والثاني للدراسة، فهو يتناول مجتمع المعرفة من حيث المفهوم والأبعاد والخصائص، كما يعرض مفهوم البحث التربوي، ومتطلبات مجتمع المعرفة من البحث التربوي، والتحديات التي تواجه البحث التربوي وتضعف من إسهاماته في تلبية متطلبات مجتمع المعرفة، وذلك من خلال محورين فيما يلي:

المحور الأول: مجتمع المعرفة: المفهوم والأبعاد والخصائص

تتناول الدراسة تحت هذا المحور تحليل مفهوم مجتمع المعرفة، وتوضيح أبعاده على ضوء طبيعة العلاقة بين هذا المفهوم وبعض المفاهيم المرتبطة به، وتوضيح الخصائص المختلفة لمجتمع المعرفة، فيما يلى:

ISSN:2308-5347

أ - مفهوم مجتمع المعرفة

بدأت الأفكار المتصلة بمجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة في الظهور في ستينيات القرن العشرين وسبعينياته، وانتشرت هذه الأفكار وتحولت إلى سياسات وممارسات تتبناها الكثير من مؤسسات التعليم العالي في نهاية القرن العشرين، وأصبحت الدول المتقدمة والأقل نمواً على حد سواء تعدّ التحول نحو مجتمعات المعرفة السبيل إلى التقدم الاجتماعي والازدهار الاقتصادي، لذا طورت الكثير من الجامعات العالمية أشكال تنظيمية وممارسات تعليمية وبحثية تتوافق ومتطلبات إقامة مجتمع المعرفة (Breekens 2008،15)

ويعد مفهوم مجتمع المعرفة من المفاهيم متعددة المضامين والدلالات، حيث يستخدم مصطلح مجتمع المعرفة بمعان متعددة، ويرجع ذلك إلى أن المعرفة في حد ذاتها عملية جدلية معقدة، من حيث اكتسابها واستيعابها ونشرها وتطبيقها، وكذلك لارتباط المعرفة بالعديد من المتغيرات الاجتماعية المتصلة بالجوانب الإنتاجية والتنموية في المجتمع، ويمكن تحديد دلالات هذا المفهوم من خلال التعريفات الآتية :

- **يعرف مجتمع المعرفة من منظور مفهوم المعرفة بأنه المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي، كالاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة، وصولاً لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2003،39).**
- **يعرف مجتمع المعرفة من منظور اقتصاد المعرفة Knowledge Economic بأنه المجتمع الذي يقوم على أسس اقتصادية من الابتكار وتبادل السلع والخدمات غير المادية، وتكون فيه المعلومات والمعارف الحديثة مرتفعة القيمة ومطلوبة اقتصادياً (علي؛ وزهو 2008،544) ومن هذا المنظور أيضاً يعرف مجتمع المعرفة بأنه المجتمع الذي يمتلك قدرة نوعية على التنظيم وإيجاد آليات راقية وعقلانية في مجال التحكم في الموارد المتاحة وحسن استثمارها وتوظيفها، وإيلاء الموارد البشرية الموقع الملائم في تحقيق النمو الاقتصادي (عليان 2012،408).**
- **يعرف مجتمع المعرفة من منظور التنمية الإنسانية Human Development بأنه المجتمع الذي يمتلك القدرة على تحديد المعلومات وإنتاجها ومعالجتها وتحويلها ونشرها واستعمالها، من أجل خلق المعارف الضرورية للتنمية الإنسانية وتطبيقها وفق رؤية واضحة للمجتمع (UNESCO 2005،29)**
- **يعرف مجتمع المعرفة من منظور مجتمع التعلم Learning Society بأنه المجتمع الذي يتيح لأفراده التربية الأساسية التي تمكنهم من مواصلة التعلم الذاتي المستمر، واستخدام نماذج تعلم غير تقليدية قائمة على العمل، وعلى معاودة اكتساب معارف ومهارات جديدة، تتطلبها الاحتياجات المتغيرة للقطاعات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية.**
- **يعرف مجتمع المعرفة من منظور مجتمع المعلومات Information Society بأنه المجتمع الذي يهتم بدورة المعرفة، وتوفير البيئة المناسبة لتفعيلها، بما في ذلك البيئة التقنية الحديثة بشكلها العام، وبيئة تقنية المعلومات على وجه الخصوص (الذيباني 2012،161) كما يعرف مجتمع المعرفة من هذا المنظور أيضاً بأنه مجتمع يتم فيه إنتاج المعرفة وتصنيفها ونشرها باستخدام تقنيات المعلومات والاتصال (إسماعيل 2010 ، 510).**
- **يعرف مجتمع المعرفة من منظور إدارة المعرفة Knowledge Management بأنه المجتمع الذي يقوم بعمليات إدارة المعرفة من حيث الإنتاج والتوظيف والنشر والتطبيق فى جميع مجالات الحياة السياسية والمدنية والاقتصادية والتربوية (أبو السميد 2011، 77).**

يتضح من التعريفات السابقة أن مجتمع المعرفة مجتمع أضحت فيه المعرفة قوة اقتصادية، وعماد التنمية الإنسانية وأساس تقدم المجتمعات، وأن مجتمع المعرفة مجتمع دائم التعلم تقوم أركانه على التقدم المضطرد في تكنولوجيا المعلومات، وتتطلب بناء مجتمع المعرفة وترقيته إدارة ناجحة للمعرفة.

ISSN:2308-5347

ب - أبعاد مجتمع المعرفة

يمكن تحديد الأبعاد الأساسية لمجتمع المعرفة، فيما يلي:

1 - بُعد معرفي قائم على التوظيف الفعال للمعرفة

للمعرفة مفهوم واسع يستخدم تقليدياً للإشارة إلى تلك الأنشطة المميزة للعقل الإنساني، ولتوظيف طاقاته الذهنية كالتفكير والإدراك والاستدلال، وتعرف الموسوعة العلمية للتربية (2004،523) المعرفة بأنها عملية انعكاس للواقع، وإعادة تشكيل أو إعادة معالجة مثالية لهذا الواقع، يأتي بها الإنسان بهدف تمكينه من السيطرة على هذا الواقع، وعلى تغييره وترقيته. ويعرف تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003،36) المعرفة بأنها البيانات والمعلومات والأفكار أو مجمل البنية الرمزية التي يحملها الإنسان أو يمتلكها المجتمع فى سياق دلالي وتاريخي محدد، وتوجه السلوك البشري فردياً ومؤسسياً في مجالات النشاط الإنساني كافة في إنتاج السلع والخدمات، وفي نشاط المجتمع المدني والسياسة وفي الحياة الخاصة، لذا ينظر التقرير إلى مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة. فالمعرفة أصبحت بعدا أساسيا وجوهريا من أبعاد مجتمع المعرفة، ومن ثم فإن استيعاب المعرفة وإنتاجها ونشرها والتوظيف الفعال لها يمثل عماد مجتمع المعرفة وجوهرها.

2 - بُعد اقتصاي قائم على اقتصاد المعرفة

تتميز المعرفة بعدد من الصفات التي تحدد طبيعتها الاقتصادية، وأصبحت الصناعات والخدمات المعتمدة على المعرفة تمثل أساساً للقطاع الاقتصادي، حيث سمحت تكنولوجيا الاتصال الحديثة للمؤسسات الإنتاجية والخدمية إنتاج السلع والخدمات وتسويقها دون الحاجة للارتباط بموقع جغرافي معين (يوسف 2003، 70). ويشير التقرير العالمي لليونسكو (2005،48) إلى أن اقتصاد المعرفة يقوم على التكامل بين إمكانات تشفير المعلومات التي أتاحتها التكنولوجيا وتخزينها ونقلها، وفي ظل اقتصاد المعرفة أخذت بعض الأنشطة غير المادية المرتبطة بالبحث والتربية تنزع إلى احتلال مكان متنام في الاقتصاد العالمي. وفي هذا السياق يشير كورتيز (Cortese2003،19) إلى أن التعليم العالي يلعب دوراً رئيساً في التحول من الاقتصاد التقليدي إلى الاقتصاد القائم على المعرفة، حيث ترتبط أهداف التعليم العالي ارتباطاً وثيقاً بالتحسين الاقتصادي، مما يؤدي إلى دعم المجتمعات المحلية، لذا ينظر إلى التعليم العالي على أنه محرك للنمو الاقتصادي في العديد من المجتمعات على اختلاف ثقافتها ونظمها الاقتصادية. ويتضح مما تقدم، أن للمعرفة بعداً اقتصادياً، أي يمكن تحويلها إلى عنصر مولد للقيمة الاقتصادية، وأصبح اقتصاد المعرفة مصدرا أساسيا للثروة في مجتمع المعرفة.

3 - بُعد تنموي قائم على التنمية الإنسانية المستدامة

يرتبط مجتمع المعرفة ارتباطاً وثيقاً بالتنمية، حيث يتطلع مجتمع المعرفة إلى تحقيق نمو معرفي يؤدي إلى تطوير عناصر الإنتاج وتحسين النمو الاقتصادي وتعزيز التنمية، ويرى (أحمد 2003، 616) أن التنمية في مجتمع المعرفة تنمية شاملة ومتكاملة ترتكز على الرأسمال البشري الذي يمتلك المعارف والكفاءات والمهارات، مما يرتقي بمجتمع المعرفة إلى مرتبة الركيزة الأساسية للتنمية البشرية. وتعد المعرفة قاعدة ارتكاز مهمة للتنمية، حيث أضحت المعرفة عنصراً جوهرياً من عناصر الإنتاج، لذا يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية (2002، 5) إلى أن المعرفة سلعة ذات منفعة عامة تدعم الاقتصاديات والبيئة الاجتماعية وتحقق تنمية المجتمعات، وتنتشر في جميع جوانب النشاط الإنساني، ويرى التقرير أن قيمة المعرفة لأغراض التنمية تتوقف على مدى تطبيقها بفاعلية، من خلال إيجاد حلقات وصل بين نظم التعليم وسوق العمل، وإيجاد صلات تربط الباحثين مع المنتجين وصانعى القرار، مما يعزز اتساق هياكل ومدخلات ومخرجات نظم التعليم والبحث العلمى مع متطلبات الإنتاج، ويحقق رفاه الإنسان وعملية التنمية ككل. ولا ريب أن تطوير البعد التنموي لمجتمع المعرفة يتطلب إيجاد علاقات وروابط قوية بين المعرفة والتنمية، بوصف المعرفة بأنها أضحت أداة قوية لتلبية الحاجات الاقتصادية ومكون أساس للتنمية.

ISSN:2308-5347

4 - بُعد تعليمي تربوي قائم على تشكيل مجتمعات التعلم

يعد مجتمع التعلم أو المجتمعات دائمة التعلم نمطا جديدا من المجتمعات، يحتل فيه التعليم المستمر للجميع موقعاً متميزاً، لما له من دور في تجديد المعارف وتطوير المهارات التي تمثل جوهر مجتمع المعرفة، وفي هذا السياق يشير التقرير العالمي لليونسكو (2005،59) إلى أن المعرفة في مجتمع التعلم لا تتوقف عند جدران المؤسسات التعليمية مكانياً، ولا تتوقف في نهاية مراحل التعليم زمانياً، فقد يطلب من كل شخص ممارسة عدة مهن خلال حياته، فيصبح الاستمرار في التعليم مدى الحياة أمراً ضرورياً، ومن ثم فإنه في مجتمع التعلم لم يعد التركيز قائماً فقط على الأفراد الذين يمتلكون المعرفة من خلال أنظمة التعليم الرسمية، ولكن أيضاً الاستمرار في اكتساب المعرفة من خلال النشاط المهني والتعليم غير الرسمي. ويتحقق مجتمع التعلم بتحقيق مبدأ التربية للجميع، لذا حدد الإعلان العالمي حول التربية للجميع هدفا رئيسا هو: تمكين كل فرد - سواء أكان طفلاً أم يافعاً أم راشداً - من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلم (المنتدى العالمي للتربية 2000، 12) وبتحقيق مجتمع التعلم الذي تتاح فيه المعرفة للجميع، يتحقق مجتمع المعرفة.

5 - بُعد معلوماتي قائم على تكنولوجيا المعلومات

يعرف مجتمع المعلومات بأنه المجتمع الذي تمثل فيه المعلومات القوة الدافعة والمسيطرة، والذي ينشغل معظم أفراده بإنتاج المعلومات أو جمعها أو معالجتها أو توزيعها (Moore 1997، 272) وتلعب تكنولوجيا المعلومات والاتصال دوراً أساسياً في تشكيل مجتمع المعرفة من خلال إتاحة البيانات والمعلومات والمعرفة، حيث يرى ايف (Yves 2007،187) أن التطور السريع في هذه التكنولوجيا مكنها من لعب هذا الدور، من خلال الانتشار الواسع لشبكة الإنترنت، والتي أتاحت المعلومات والمعرفة وأصبح من اليسير تقاسمها مع الآخرين على مستوى العالم، وكذلك ملفات الفيديو وخدمات الرسائل القصيرة ورسائل الوسائط المتعددة، كما أصبح تخزين المعلومات رقمياً أيسر من التخزين على الورق، وسهولة تبادل محتوى التعلم بين المتعلمين رقمياً، كذلك البرمجيات التعليمية المتاحة، وظهور لاعبين جدد يساهمون في تيسير التعليم والبحث مثل جوجل وياهو سكايبي، حيث أطلقوا خدمات جيدة ومبتكرة مثل الباحث العلمي وغيرها، ولاريب أن هذه التطورات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال من شأنها تغيير المشهد التعليمي، وتشكيل بيئات تعلم جديدة تسهم في بناء مجتمع المعرفة.

6 - بعد دولي قائم على الشراكة والتعاون بين دول العالم

يتسم مجتمع المعرفة بأنه مجتمع عالمي يسهم في تشكيله جميع الدول، حيث أصبحت عملية إنتاج المعرفة وتوظيفها وتسويقها محور اهتمام البيئات العلمية والأكاديمية على مستوى العالم، مما يحتم الشراكة والتكامل المتكافئ بين كافة الدول، وفي هذا الإطار يوضح تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2002، 6) أن توليد المعرفة الجديدة من خلال البحث العلمي فى مجتمع المعرفة لا يقتصر على البناء على قاعدة المعرفة الوطنية فحسب، ولكن مقومه الأساسي جني المعرفة الموجودة في أماكن أخرى في العالم، والعمل على تكييفها، وذلك عن طريق الانفتاح العلمي بمعناه الواسع، وتعزيز اكتساب المعرفة بإقامة علاقات مع مراكز الأبحاث الدولية المتقدمة ومع غيرها من مؤسسات البحث والتطوير. وفي هذا السياق يشير الشخيبى (2012، 68) إلى أن مجتمع المعرفة يشهد زيادة حدة التنافسية الاقتصادية بين الدول بعضها ببعض من ناحية، وبين المجموعات الاقتصادية سواء بين الدول أو الشركات متعددة الجنسيات من ناحية أخرى، لاسيما المنافسة في اقتصاد المعرفة العالمي، مما يؤدي إلى ضرورة الاهتمام بمخرجات التعليم العالي، الذي يؤدي دوراً مهماً فى تحقيق النجاح في تلك المنافسات، ويكفل التعاون المتكافئ بين الدول في هذا المجال.

ISSN:2308-5347

7 - بُعد تنظيمي قائم على إدارة المعرفة

تنطوى إدارة المعرفة على مجموعة من الاستراتيجيات والممارسات، ممثلة في مجموعة من الأساليب الإدارية والأدوات التكنولوجية التي يمكن أن تساعد في تنظيم المعرفة، وينظر إلى مجتمع المعرفة بأنه ذلك المجتمع القادر على الإدارة الناجحة للمعرفة، حيث يتطلب التحكم في النشاط المعرفي اتباع مراحل منظمة ومتتابعة من خلال إدارة ناجحة للمعرفة، سواء ما يتصل بتجميع المعرفة من مصادرها ومعالجتها وتخزينها وإتاحتها أو ما يتصل بالتجديد المستمر لها وفق أحدث ما أنتج من معرفة على المستويات الوطنية والدولية. ومن هذا المنظور تعرف إدارة المعرفة بأنها جهة تهتم بتطوير المعرفة، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمراكز البحث العلمي والهيئات العلمية، وبالخطط والبرامج التعليمية، من أجل نقل المعرفة واستخدامها وتوليدها لربط مخرجات التعليم باقتصاد المعرفة (المنيع 2012، 75) وعلى هذا يمكن القول إن بناء وترقية مجتمع المعرفة يتطلب إدارة ناجحة للمعرفة تستند إلى قدرة نوعية على إدارة المعرفة وتنظيمها ، من خلال استخدام أساليب وآليات تكنولوجية حديثة، بغية تعظيم الإفادة من الموارد المعرفية المتاحة وحسن استثمارها وتوظيفها.

ج - خصائص مجتمع المعرفة

يتضح من التحليل السابق لمفهوم مجتمع المعرفة وأبعاده المختلفة أنه يتميز بمجموعة من الخصائص، منها :

- المعرفة في مجتمع المعرفة على درجة عالية من التخصص، يمتلكها أفراد يطلق عليهم عمال المعرفة وهم أفراد يتطلب تأهيلهم تعليم عالي المستوى، وتتطلب طبيعة أعمالهم معارف تخصصية دقيقة ومهارات عالية.
- يتميز مجتمع المعرفة بوجود منظمات التعلم وهي منظمات متخصصة، ينتمي إليها عمال المعرفة، ومنظمة التعلم عبارة عن مجموعة من الأفراد الذين يتعاملون مع بعضهم ومع العالم المحيط بهم، ويعملون كفريق ضمن مؤسسة يشعرون بالانتماء إليها، وفيها يتاح لهم الفرص لاكتشاف المعرفة وإنتاجها وتطبيقها.
- يتصف مجتمع المعرفة بأنه منتج للمعرفة ومستخدم لها، ولا يمكن إنتاج معرفة واستخدامها دون استقصاء وبحث إجرائي لذلك فالمؤسسات في مجتمع المعرفة توفر لمنتسبيها الفرص المناسبة لدراسة المشكلات والتحديات التي تواجههم، وتوفر لهم الفرص لتوظيف البحث الإجرائي، وتعمل على تطوير إدارات البحوث التابعة لها. (حيدر 2004، 6)
- يتميز مجتمع المعرفة بالتطوير المستمر للمعرفة من خلال التعليم المستمر حيث يطلب من عمال المعرفة (المهنيين) تطوير معارفهم باستمرار، لمواجهة التطور الكبير الذي يحدث في المهن المختلفة، ومن ثم تبرز الحاجة إلى تطوير برامج التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفي هذا الإطار فإن دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD World Bank،2002) بدأت في استبدال مدخل الدراسة السائد بالجامعات والقائم على الدراسة لفترة محدودة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى قبل الالتحاق بالعمل، بمدخل التعليم والتعلم مدى الحياة لمساعدة المهنيين على تجديد معارفهم وتحديثها بصفة مستمرة.
- يتميز مجتمع المعرفة بالطابع الدولي، حيث تزايد حدة المنافسة الاقتصادية بين الدول، وغياب المستندات الورقية في المعاملات، وسرعة تغير المفاهيم، والمشاركة المجتمعية، وانتشار الديمقراطية، والتركيز على التطوير والابتكار نظراً للتقادم السريع للمعرفة، وتحقيق أعلى مستوى من الرفاهية الاجتماعية. (دياب وجمال الدين 2007، 18)
- يتميز مجتمع المعرفة بزيادة الناتج المحلي الإجمالي المبني على المعرفة، وزيادة الاستثمارات في المعرفة والمعلومات من خلال زيادة الإنفاق على التعليم والبحث والتطوير، والتوسع في الصناعات المعرفية مما يجعل المعرفة هي المكون الرئيس للنظام الاقتصادي والاجتماعي المعاصر، وتنوع مراكز البحوث القادرة على إنتاج المعرفة وانتشارها، ومساهمة المؤسسات والشركات في تأسيس مجتمع المعرفة من خلال اشتراكها في تمويل التعليم والبحث والتدريب. (على وزهو 2008، 555)

ISSN:2308-5347

- يتميز مجتمع المعرفة بتعقد المعرفة وتعدد التخصصات، وظهور التخصصات البينية، والتخصصات العابرة، وزيادة الاهتمام برأس المال الفكري، المتمثل في رأس المال البشري ورأس المال الهيكلي الذى يشمل الملكية الفكرية والمنهجيات والبرامج والوثائق والمستندات وغيرها من النواتج المعرفية.
- يتميز مجتمع المعرفة بالإدارة فائقة السرعة القادرة على الاستجابة للتغيير، والتي تشجع اكتساب المعارف والقدرات والأساليب الإدارية الجديدة. (عبد العزيز 2010، 1674)

يتضح من تحليل مفهوم مجتمع المعرفة وأبعاده وخصائصه المختلفة، أن المعرفة تمثل عصب الحياة في هذا المجتمع في شتى مجالاته : التعليمية والاقتصادية والثقافية والسياسية، كما يتضح أن التعليم والبحث العلمي يمثلان روافد أساسية في تشكيل وإنماء مجتمع المعرفة.

المحور الثاني: متطلبات مجتمع المعرفة من البحث التربوي

أ - ماهية البحث التربوي

يقع البحث التربوي في المنظومة التعليمية موقع القلب من الجسد، وعلى ضوء نتائجه تبنى آليات الإصلاح والتجديد التربوي وأساليبه، لمواجهة هذه المتغيرات المعاصرة التي تجتاح العالم، حيث سعت دول العالم التي تتطلع إلى الرقي والتقدم إلى إعادة النظر في نظمها التعليمية من أجل الارتقاء بالتعليم وتحسين نوعية خريجيه، من خلال تفعيل البحث التربوي، والإفادة من نتائجه في تطوير الممارسة التربوية، بوصف البحث التربوي منهجية علمية تسعى إلى إصلاح التعليم وتطويره ، وتفعيل مساهمته في بناء مجتمع المعرفة.

وتتعدد تعريفات البحث التربوي، منها تعريف الطيب وآخرون (2000، 48) الذي يشير إلى أن البحث التربوي سعي منظم نحو الفهم، مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوبة، وموجه نحو مشكلة تربوية معقدة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصي المباشر، ومعبر عنها في صيغة مشكلة. ويوضح فلية ؛ والزكي (2004،61) أن البحث التربوي عبارة عن خطوات منظمة ودقيقة قائمة على التقصي والدراسة الطويلة المتأنية بهدف اكتشاف أو وضع أسس وقواعد أو حل مشكلات في مجال التربية، ويرى البيلاوي (2005،102) أن البحث التربوي نشاط اجتماعي يقوم على مسلمات فلسفية وأيديولوجية ينتج عنها بالضرورة توجه الباحث إلى فهم الممارسات التربوية داخل حجرة الدراسة، وهذه الرؤية لها أهمية حيوية في النشاط البحثي، فهي التي تحدد مجال العلاقات التى يشملها البحث وطبيعتها، وهي أيضاً التي تحدد الطريقة التي ينظر الباحث من خلالها إلى مهمة التغيير في المدرسة ووجهة التغيير وحدوثه.

ويوضح إبراهيم؛ وأبوزيد (2007،71) أن للبحث التربوي جهود مخططة منظمة تستهدف حل المشكلات التربوية القائمة أو إضافة معرفة تربوية جديدة أو تبين أفضل الطرق لتطبيق الأفكار والنظريات في الميدان التربوي، والتي تعتمد على الأسلوب العلمي في التفكير. ويوضح العمر (2007، 58) أن للبحث التربوي دراسات علمية تعتمد المنهج العلمي المعروف والأساليب الإحصائية الكمية والكيفية من أجل الوصول إلى حلول للعديد من المشكلات والقضايا التربوية. ويتضح من التعريفات السابقة للبحث التربوى ما يلي:

- اتساع مجال البحث التربوي وتعدد أنماطه وأساليبه، مما أدى إلى تعدد تعريفاته، غير أنها تلتقي في هدف واحد هو تطوير العملية التربوية وإحداث تغييرات مرغوبة في الممارسة التربوية.
- إن مفهوم البحث التربوي لا يختلف عن مفهوم البحث العلمي، لأن البحث التربوي يقوم على تطبيق المنهج العلمي، بوصف التربية بظواهرها ومشكلاتها المتعددة مجالاً خصبا للبحث، فالبحث التربوي بحث علمي ينفذ في مجال التربية، بغية تحسين أساليبها والنهوض بها، وزيادة قدرتها على تحقيق الدور المنوط بها تجاه المجتمع، من خلال ما يسهم به البحث التربوي من إثراء للمعرفة التربوية القائمة، وما يسعى إليه من إيجاد حلول علمية للمشكلات التربوية وصولاً إلى التجديد والتطوير التربوي المنشود.

ISSN:2308-5347

- إن من الأهداف الرئيسة للبحث التربوي إرساء الأسس العلمية والواقعية لصنع السياسات التعليمية، وصياغة قراراتها، وتقديم الأساليب والممارسات التربوية المثلى لتطبيقها، وإيجاد حلول علمية لما يعترض التطبيق من مشكلات وتحديات.

ب- المتطلبات التي يتعين على البحث التربوي الإسهام بها لإقامة مجتمع المعرفة

تتطلب إقامة مجتمع المعرفة مجموعة من الأسس والأركان الأساسية التي تعطي للمعرفة قيمتها وقدرتها على التطبيق وعلى التجديد والنماء، وثمة خمسة أركان أساسية لمجتمع المعرفة - أشار إليها تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003،11) - تمثل متطلبات رئيسة لتأسيس مجتمع المعرفة في العالم العربي، يمكن إيجازها فيما يلي:

- إطلاق حريات الرأي والتعبير، فهي العتبات المؤدية إلى سبل إنتاج المعرفة، والمفتاح لأبواب الإبداع والابتكار، ولحيوية البحث العلمي والتطوير.
- النشر الكامل للتعليم، وترقية جودة النوعية في جميع مراحل التعليم، وإعطاء اهتمام خاص بالنهوض بالتعليم العالي، والتعليم المستمر.
- توطين العلم وبناء قدرة ذاتية في البحث والتطوير في جميع النشاطات المجتمعية، من خلال تشجيع البحث الأساسي، وإقامة نسق عربي للابتكار.
- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية، من خلال تطوير الموارد القابلة للتجدد، اعتماداً على القدرات التكنولوجية والمعرفية الذاتية.
- تأسيس أنموذج معرفي عربي عام أصيل منفتح، يعتمد على صحيح الدين، مع النهوض باللغة العربية، والاعتزاز بالتراث المعرفي العربي، والانفتاح على الثقافات الإنسانية الأخرى، من خلال حفز التعريب والترجمة، وتعظيم الاستفادة من المنظمات الدولية في هذا المجال.

وعلى الرغم من أن المتطلبات السابقة تمثل متطلبات عامة يتعين على منظومة التعليم والبحث العلمي الوفاء بها لتكوين مجتمع المعرفة غير أن المدقق والمحلل لهذه المتطلبات يجد بجلاء أن المرتكز الرئيس الذي تدور حوله متطلبات بناء مجتمع المعرفة، وجود بحث علمي قوي قادر على تأسيس هذا المجتمع، فإذا كانت الحرية هي بوابة إنتاج المعرفة الهادفة ومفتاح الإبداع والابتكار، فإنها في الوقت ذاته تعد مقوماً أساسياً للقيام بالبحث العلمي ينبغي أن يتمتع بها أفراد المجتمع الأكاديمي، كما أن نشر التعليم خاصة التعليم العالي هو في حد ذاته نشر للبحث العلمي، الذي يعد وظيفة أساسية من وظائف التعليم العالي، مما يؤدي إلى بناء قاعدة علمية وطنية في مجال البحث والتطوير، ومن ثم تحويل المجتمع من مستهلك لما يفد إليه من معرفة إلى مجتمع منتج للمعرفة، من خلال مؤسساته العلمية والاعتماد على قدراته البحثية الذاتية، مما يؤسس لمجتمع معرفة وطني، ينطلق من ثوابت الثقافة الوطنية ومنفتحاً على الثقافات الأخرى.

وتذهب بعض الدراسات السابقة (رسلان 2006،56) (القطب 2008،459) (هلال 2011،236) إلى أن مجتمع المعرفة يتشكل وفق مجموعة من المتطلبات يطلق عليها مثلث مجتمع المعرفة، هي تكوين شبكة كثيفة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والاعتماد على البحث العلمي الموجه لخدمة التنمية، وتطوير التعليم وإعداد العقول الماهرة. ويمكن الجزم بأن البحث العلمي ليس أحد أركان مجتمع المعرفة فحسب، بل هو ركن أساس تبنى عليه باقي الأركان، فمن خلال البحث العلمي يتم إنتاج تكنولوجيا المعلومات وتطويرها والإفادة منها في تكوين منظومة المعرفة، كما يسعى البحث العلمي التربوي إلى إصلاح التعليم وتطويره مما يجعله أكثر قدرة على إعداد القوى العاملة الماهرة لمجتمع المعرفة.

ويسهم البحث التربوي – بوصفه أحد فروع البحث العلمي - في تلبية متطلبات مجتمع المعرفة من خلال أهدافه الرامية إلى تطوير التعليم وإصلاحه والنهوض بواقع الممارسات التربوية، ويرجع كيرنز (Kearns 2004،11) أهمية ربط البحث التربوي بواقع الممارسات التربوية إلى أنه في مجتمع

ISSN:2308-5347

المعرفة يتم التأكيد دائماً على المعرفة الضمنية Tacit Knowledge وهي معرفة تقع في دائرة خبرة الفرد وتجاربه الذاتية، والتي تظهر في سلوكه بصورة تلقائية، ولها تأثير قوي على الممارسة التربوية للمعلمين، وتتكون هذه المعرفة الضمنية نتيجة تجريب المعلمين وممارستهم لما توصل إليه البحث التربوي من نتائج، مما يؤدي إلى تحسين خبراتهم، وإثراء معارفهم الضمنية.

ويوضح كيرنز (Kearns 2004،11) أهمية ربط البحث التربوي بواقع الممارسات التربوية إلى أنه في مجتمع المعرفة يتم التأكيد دائماً على المعرفة الضمنية Tacit Knowledge وهي معرفة تقع في دائرة خبرة الفرد وتجاربه الذاتية، والتي تظهر في سلوكه بصورة تلقائية، ولها تأثير قوي على الممارسة التربوية للمعلمين، وتتكون هذه المعرفة الضمنية نتيجة تجريب وممارسة المعلمين لما توصل إليه البحث التربوي من نتائج، مما يؤدي إلى تحسين خبراتهم، وإثراء معارفهم الضمنية.

وتتعدد أشكال وأنماط ربط البحث التربوي بواقع الممارسات التربوية في الدول التي أقامت مجتمعات حقيقية للمعرفة، ففي هذا الإطار يشير (Kearns 2004،10) إلى أنه في الولايات المتحدة أصبح الاهتمام موجه إلى البحث التربوي لتحقيق إصلاح النظام المدرسي الأمريكي، من خلال إعداد أدلة وقوائم بالسياسات والممارسات التربوية المرغوبة، وتحديد خصائص الممارسات التربوية الجيدة التي أسفرت عنها نتائج البحث، وتحقيق التنسيق والتعاون بين الباحثين والمنفذين للعملية التعليمية.

ويذكر روجرز (Rogers 2003،67) أن ربط البحث التربوي بواقع الممارسات التربوية في أستراليا، يتخذ ثلاثة أشكال، يتم من خلالها التفاعل بين الباحثين وصناع السياسة التعليمية، والممارسين لها هي إنتاج المعرفة التربوية التقليدية traditional knowledge production من خلال البحوث الأساسية، والإصلاح والتجديد للواقع التربوي من خلال البحوث التطبيقية، والبحوث التربوية الموجهة نحو المستخدم user-oriented research والتي تركز على موضوعات وقضايا تربوية محددة، يطلبها القائمون على العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

أ - دراسات تناولت البحث التربوي

حددت دراسة بغاغو (2004) أبعاد أزمة التنظير في البحوث التربوية الأمبريقية عامة، وبحوث أصول التربية بصفة خاصة، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور واضح في أنماط التنظير الشائعة في البحوث الأمبريقية في أصول التربية، ، ووجود العديد من العوامل التي تحول دون فاعلية التنظير في بحوث أصول التربية.

وحاولت دراسة حسيني (2005) تصور رؤية لمستقبل البحث التربوي الفلسفي لتعزيز مكانته، سواء من خلال تعديل نظرة التربويين أنفسهم إلى قيمة البحوث الفلسفية في تطوير العملية التعليمية أو من خلال تطوير البحث الفلسفي ذاته لخدمة أغراض التطوير التربوى المعاصر، ومن نتائج الدراسة أن بحوث فلسفة التربية لم تجد العناية الكافية من قبل التربويين.

ووضعت دراسة نشوان والخزندار (2005) قائمة بالمعايير البحثية التي يجب توافرها في البحث التربوي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها أن البحوث التربوية الحالية لا تساير الاتجاهات الحديثة في مجال البحث التربوي، وأنها غير قادرة على مواجهة العولمة التربوية في جميع جوانب العملية التعليمية.

وحددت دراسة الخليلي (2010) التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى العديد من التحديات، منها : ضعف الإعداد العلمي للباحثين في كليات التربية، وأوصت الدراسة بالتشدد في معايير قبول طلبة الدراسات العليا، والعمل على دعم البحث العلمي برفع مخصصاته المالية.

ISSN:2308-5347

وهدفت دراسة المغيدى (2010) إلى التعرف على معوقات البحث التربوي في جامعة الملك خالد، ومن نتائج الدراسة ضعف التخطيط لمساهمات الجامعة في مجال البحث التربوي، والبيروقراطية التي تحكم التعامل بين الجامعة ومؤسسات البحث التربوي، وأوصت الدراسة بتبني ثقافة التغييرنحو أهمية البحث التربوي.

وحددت دراسة معوض وعيد (2010) بعض الأخطاء التي يقع فيها الكثيرمن الباحثين في التربية، مستخدمة قائمة بالأخطاء البحثية الشائعة، وتحليل مجموعة من رسائل الماجستيروالدكتوراه، وتوصلت النتائج إلى وجود أخطاء بحثية تزيد عن 50 %، وأن أغلب الدراسات لا تقدم قيمة تطبيقية أو تربوية للنتائج المستخلصة.

وهدفت دراسة الموسوي (2011) إلى بناء معايير لتقويم المنهجية المتبعة في إعداد البحث التربوي، وبناء مؤشرات أدائية لكل منها، وطورت قائمة بمعايير تقويم منهجية البحث التربوي، وعلى ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوظيف هذه المعايير عند تقويم البحوث التربوية المقدمة للنشر في المجلات الأكاديمية.

وسعت دراسة الرائقي (2012) إلى التعريف بأهمية مراجعة الأدب التربوي السابق في سياق إعداد البحث التربوي، والوقوف على سلبيات بعض طرق المراجعة الشائعة الاستخدام في البحوث التربوية، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أن مراجعة الأدب التربوي السابق ليست قراءة عابرة له، بل قراءة تحليلية تقويمية متأنية، بهدف استخلاص المؤشرات المعرفية في هذا الأدب.

ب - دراسات تناولت أدوار التعليم الجامعي فى مجتمع المعرفة

قدمت دراسة ايف (Yves 2007) رؤية مستقبلية للتعليم العالي والبحث والابتكار في مجتمع المعرفة، من خلال الإفادة من إمكانات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن تكوين بيئات أو فضاءات التعلم من خلال سياق اجتماعي ومؤسسي يدعم استخدام تكنولوجيا المعلومات.

وحددت دراسة بريكينز (Breekens 2008) المعايير المحلية والعالمية التي ينبغي أن تستند إليها سياسات الجامعة في سعيها لبناء مجتمع المعرفة، وأشارت الدراسة إلى أن الجامعات على مستوى العالم تسعى إلى امتلاك أنظمة معرفية وبحثية وتكنولوجية تمكنها من ولوج مجتمع المعرفة، غير أنها تظل رمزية ما لم تدعم بسياسات وممارسات محلية تتماشى مع الثقافة الوطنية.

وحللت دراسة فاليما وهوفمان (Falimaa & Hoffman 2008) الأدوار التي يمكن أن تقوم بها مؤسسات التعليم العالي في مجتمع المعرفة، وحددت الدراسة أبرز التحديات التي تواجه التعليم العالي في مجتمع المعرفة، وأشارت الدراسة إلى الأهمية المتزايدة للمعرفة والبحث العلمي الذي تضطلع به الجامعات، والتي عملت على تغيير الدور الاجتماعي لها في مجتمع المعرفة.

وحددت دراسة محمد (2008) أدوار التعليم العالي المصري لمواجهة تحديات تأسيس مجتمع المعرفة، وأوصت الدراسة بتوفير مجموعة من المتطلبات لتفعيل هذه الأدوار، وتشمل البنية التحتية التعليمية والبحثية، والبنية التشريعية والتنظيمية، وإدارة عمليات التعليم والبحث، والثقافة المجتمعية.

وكشفت دراسة أبو الشيخ (2010) عن واقع دور التعليم العالي العربي في بناء مجتمع المعرفة في ظل تحديات العصر، وحددت الدراسة مجموعة من التحديات التي تواجه بناء مجتمع المعرفة العربي، واقترحت الدراسة تصورا للخروج من أزمة بناء مجتمع معرفي عربي ، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي تساعد على بناء مجتمع المعرفة العربي.

وحددت دراسة عبد العزيز (2010) الأدوار الجديدة للجامعات المصرية لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة، ووضع رؤية استراتيجية مقترحة لتفعيل دورها في هذا المجال، وقدمت الدراسة رؤية استراتيجية لتفعيل الدور الجديد للجامعات المصرية لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة.

ISSN:2308-5347

وسعت دراسة بركات وعوض (2012) إلى تقييم دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الجامعات العربية جاء بمستوى متوسط في مجال تنمية مجتمع المعرفة وفي مجال توليد المعرفة، وأوصت الدراسة بإقامة شراكة وتعاون بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج.

وعلى ضوء ما تقدم من عرض للدراسات السابقة، يمكن استخلاص الملحوظات الآتية :

- ركزت بعض الدراسات السابقة - الدراسات الواردة تحت المحور الأول - على البحث التربوي من حيث تفعيل دوره في تطوير واقع الممارسات التربوية، والكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة للبحث التربوي. بينما ركز بعضهم الآخر - الدراسات الواردة تحت المحور الثاني - على مجتمع المعرفة لاسيما دور التعليم الجامعي والبحث العلمي في تكوين مجتمع المعرفة.
- يلاحظ على الدراسات السابقة أنها تناولت البحث التربوي بمعزل أو بصورة مستقلة عن مجتمع المعرفة، رغم أن البحث التربوي يلعب دوراً أساسياً في تكوين وإنماء منظومة المعرفة التربوية التي تمثل دعامة أساسية في تكوين مجتمع المعرفة، وهنا تظهر الفجوة المعرفية التي تغطيها الدراسة الحالية، حيث إنها تربط بين البحث التربوي ومجتمع المعرفة، من خلال تقديم رؤية مستقبلية لتفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.
- تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأصيل النظري لمجتمع المعرفة، من حيث أبعاده وخصائصه ومتطلباته من البحث التربوي، كما تستفيد منها في بناء أداة الدراسة وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

منهجية الدراسة واجراءاتها

سعت الدراسة الميدانية إلى الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، من خلال تحقيق هدفين هما : تحديد المقومات الواجب توافرها للبحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة من وجهة نظر الخبراء، والتعرف على إجراءات تفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة من وجهة نظر الخبراء، ويمكن توضيح منهجية الدراسة وإجراءاتها فيما يلي:

أ - منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي، لمناسبته لطبيعة الدراسة، حيث لا يقتصر المنهج الوصفي في هذه الدراسة على الوصف، وإنما يمتد إلى التحليل والتفسير الذي يعتمد على استخدام الطرق الإحصائية ومعالجة البيانات، ومن ثم تقديم المقترحات. ويقوم المنهج الوصفي بوصف ما هو كائن وتفسيره، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور (جابر، وكاظم 2009، 134؛ سليمان 2009،140). كما تستخدم الدراسة أسلوب دلفي Delphi Technique كأحد أساليب دراسة المستقبل، بغية إعداد رؤية مستقبلية مقترحة، لتفعيل مقومات البحث التربوي للوفاء بمتطلبات مجتمع المعرفة، ويرى فلية والزكي (2003،17) أن الدراسات المستقبلية والبحوث المتعلقة بها تشكل علماً يعنى بتطوير المعرفة حول المستقبل وتنميتها، وغرضه وضع أسس لتحسين اتخاذ القرار في المجالات الإنسانية المختلفة بما فيها التعليم، لذا يعد دراسة المستقبل علماً متكاملاً يهدف إلى اكتشاف الصور المحتملة للمستقبل واقتراحها. ويعد أسلوب دلفي من الأساليب الحديثة للدراسات المستقبلية في مجال التربية، ويذكر (الجهني 2009،45) أن هذا الأسلوب البحثي نال اهتماماً كبيراً في مجال الدراسات التربوية، فقد بدأت العديد من البحوث التربوية تستعين بهذا الأسلوب في التوصل إلى تصورات مستقبلية، بوصفه أفضل الأساليب وأكثرها فعالية في الحصول على آراء الخبراء واتجاهاتهم وتصوراتهم بشأن التغيرات التي يتوقع حدوثها في المستقبل. ويوضح (عبد الحي 2007،44) أن الفكرة المركزية لأسلوب دلفي تتمحور في عرض كل الاحتمالات المختلفة لتطور ظاهرة معينة في المستقبل، ثم الاستبعاد التدريجي عبر خطوات محددة لكل احتمال إلى أن نستقر على احتمال محدد، مما يعني أن

ISSN:2308-5347

هذا الأسلوب له هدف رئيس هو تحديد الاحتمال الأقوى للتطور المستقبلي للظاهرة موضع الدراسة، من خلال التوافق بين آراء المشاركين أو الخبراء. ولتحقيق أهداف الدراسة الميدانية باستخدام أسلوب دلفي، قام الباحث بتصميم استبانة طبقت على مجموعة الخبراء في ثلاث جولات.

ب - عينة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار مجموعة من الخبراء بلغ عددهم 28 خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في سبع جامعات هي: الأزهر، وعين شمس، والمنوفية، وطنطا، وجنوب الوادي، وبنها، وكفر الشيخ، استكمل التطبيق منهم 21 خبيراً، ويمكن توضح خصائص عينة الدراسة في الجدول الآتي:

جدول (1) يوضح توزيع عينة الخبراء وفقا لدرجاتهم العلمية وتخصصاتهم التربوية والكليات والجامعات التي ينتمون إليها

الكلية والجامعة التابع لها	الدرجة العلمية				التخصص التربوي
	أستاذ		أستاذ مساعد		
	العدد	%	العدد	%	
كلية التربية جامعة الأزهر	2	25	5	38.4	أصول تربية – صحة نفسية
كلية التربية جامعة عين شمس	2	25	-	-	مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة المنوفية	2	25	1	7.7	مناهج- علم نفس- أصول تربية
كلية التربية جامعة طنطا	-	-	2	15.4	مناهج - علم نفس تربوي
كلية التربية جامعة جنوب الوادي	1	12.5	4	30.8	أصول تربية - علم نفس تربوي
كلية التربية جامعة بنها	-	-	1	7.7	أصول تربية
كلية التربية جامعة كفر الشيخ	1	12.5	-	-	أصول تربية
الإجمالي	8	100	13	100	

يتضح من الجدول السابق شمول عينة الخبراء أعضاء هيئة تدريس من الأساتذة والأساتذة المساعدين من تخصصات تربوية مختلفة، والذين ينتمون إلى عدد كبير من كليات التربية بالجامعات المصرية.

ج - أداة الدراسة

يعتمد أسلوب دلفي في توقعه للمستقبل على ما يتنبأ به مجموعة من الأشخاص المشتغلين بالمجال محل البحث، أو ما يطلق عليهم مصطلح الخبراء، وذلك بأن توجه لهم مجموعة من الأسئلة بصيغة مسحية متكررة، من خلال استبانات، تتم في عدة جولات حتى التوصل إلى التقاء في الآراء (فلية والزكي 2003، 68). ولتحقيق أهداف الدراسة الميدانية باستخدام أسلوب دلفي، قام الباحث بتصميم استبانة طبقت على مجموعة الخبراء في ثلاث جولات كما يلي:

- الاستبانة في الجولة الأولى

تم تصميم الاستبانة في هذه الجولة، بهدف الحصول على معلومات أولية حول آراء الخبراء في المقومات اللازمة للبحث التربوي في مجتمع المعرفة، ورؤاهم المستقبلية حول تفعيل هذه المقومات حتى يسهم البحث التربوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة، وتضمنت الاستبانة في هذه الجولة بعدين، البعد

ISSN:2308-5347

الأول اشتمل على البيانات الأولية للخبراء، والثاني اشتمل على أربعة أسئلة مفتوحة تتعلق بمقومات البحث التربوي في مجتمع المعرفة، وهي:

السؤال الأول: ما مقومات البحث التربوي المتعلقة باستيعاب المعرفة التربوية والواجب توافرها في إعداد الباحث التربوي وتكوينه في مجتمع المعرفة؟

السؤال الثاني: ما مقومات البحث التربوي المتعلقة بإنتاج المعرفة التربوية والتي تمثل أساسا قويا في عملية تشكيل منظومة المعرفة التربوية في مجتمع المعرفة؟

السؤال الثالث: ما مقومات البحث التربوي المتعلقة بتطبيق المعرفة التربوية حتى يمكن توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير واقع الممارسات التربوية؟

السؤال الرابع: ما الإجراءات والآليات المختلفة لتفعيل مقومات البحث التربوي في مجتمع المعرفة؟

- الاستبانة في الجولة الثانية

بعد تفريغ آراء الخبراء في الجولة الأولى تم تنظيم الآراء الورادة وترتيبها وتحليلها إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي، وعلى ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبانة في الجولة الأولى، وعلى ضوء استقراء الباحث للأدبيات التربوية في مجالي البحث التربوي ومجتمع المعرفة، أعيد صياغة الاستبانة على ضوء نتائج التطبيق في الجولة الأولى، فحددت الآراء التي حظيت بأعلى قدر من الاتفاق وتجميعها في قائمة تمثل مفردات كل محور من محاور الاستبانة، وتحويلها إلى استبانة مغلقة تشتمل على أربعة محاور رئيسة، يشتمل كل محور منها على مجموعة من المفردات، وحللت آراء الخبراء في الجولة الثانية من خلال تنظيم الآراء الورادة وترتيبها وتحليلها إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي للتقديرات.

- الاستبانة في الجولة الثالثة

وكان الغرض من تطبيق الاستبانة في الجولة الثالثة اطلاع الخبراء على إجاباتهم على ضوء إجابات الآخرين، وتحديد درجة أهمية العبارات للوصول إلى أعلى نسبة اتفاق بينهم، ونظراً لأن تطبيق الاستبانة باستخدام أسلوب دلفي لا يتطلب حساب الصدق والثبات على اعتبار أن هذا الأسلوب يعتمد على الآراء الحرة لمجموعة الخبراء، فقد طبقت الاستبانة بصورة مغلقة في الجولة الثالثة لأسلوب دلفي على الخبراء، حيث طلب من الخبراء تحديد اختياراتهم حسب أهمية كل مفردة وفقاً لتدرج ليكرت الثلاثي (كبيرة الأهمية، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية)، حيث اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على أربعة محاور رئيسة على النحو الأتي:

المحور الأول: مقومات البحث التربوي الخاصة باستيعاب المعرفة التربوية، ويضم 13 عبارة، من رقم 1 إلى 13

المحور الثاني: مقومات البحث التربوي الخاصة بإنتاج المعرفة التربوية، ويضم 12 عبارة، من رقم 14 إلى 25

المحور الثالث: مقومات البحث التربوي الخاصة بتطبيق المعرفة التربوية، ويضم 12 عبارة، من رقم 26 إلى 37

المحور الرابع: إجراءات وآليات تفعيل مقومات البحث التربوي فى مجتمع المعرفة، ويضم 30 عبارة من رقم 38 إلى 67

د - المعالجة الإحصائية :

استخدمت الدراسة الحزمة الإحصائية SPSS لإجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، والأساليب الإحصائية التي استخدمتها الدراسة ما يلي:

ISSN:2308-5347

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الوصف التفصيلى لعينة الدراسة.
- المتوسط الحسابى لحساب متوسطات استجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة.
- مستوى متوسطات مقياس ليكرت لتحديد المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، على تدرج ليكرت الثلاثي – مهم، مهم إلى حد ما، غيرمهم - تم حساب المدى (3 - 1 = 2)، ثم قسمة الناتج على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (2 - 3 = 0.67) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس - أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح - وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:
  - من 1 لأقل من 1.67 يشير إلى وجود اتفاق بين الخبراء بأن العبارة قليلة الأهمية.
  - من 1.67 لأقل من 2.34 يشير إلى وجود اتفاق بين الخبراء بأن العبارة متوسطة الأهمية.
  - من 2.34 إلى 3 يشير إلى وجود اتفاق بين الخبراء بأن العبارة كبيرة الأهمية.

و- نتائج الدراسة الميدانية

تشتمل نتائج الدراسة على النتائج الخاصة بالمقومات الواجب توافرها للبحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة من وجهة نظر الخبراء، والمتضمنة في المحاور الأول والثاني والثالث من الاستبانة، كما تشمل إجراءات تفعيل هذه المقومات، والتي يشملها المحور الرابع من محاور الاستبانة، حيث تم تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها على ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وذلك فيما يلي:

المحور الأول: استجابات الخبراء حول مقومات البحث التربوي الخاصة باستيعاب المعرفة التربوية ، كما في الجدول الآتي:

جدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية والرتبة ومستوى أهمية مقومات البحث التربوي الخاصة باستيعاب المعرفة التربوية

م	العبارة	المتوسط	الرتبة	مستوى الأهمية
1	استيعاب التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال البُنى والنظم التربوية في مجتمع المعرفة.	2.91	2	كبير
2	فهم معنى المفاهيم التربوية المستحدثة في مجتمع المعرفة (مثل: عمال المعرفة، ومجتمع التعلم والمعرفة التشاركية ورأس المال الفكري وغيرها).	2.90	3	كبير
3	الإلمام بالمفاهيم ذات البعد الدولي في مجال البحث التربوي (مثل: التدويل، والمختبرات التعاونية الدولية، وحاضنات المعرفة، والكراسي البحثية وغيرها).	2.81	7	كبير
4	اكتساب مهارات التواصل العلمي على المستوى الدولي بإقامة علاقات علمية مع مراكز الأبحاث المتقدمة وغيرها من مؤسسات البحث الدولية.	2.89	4	كبير
5	إتقان إحدى اللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية بوصفها اللغة السائدة في مجتمع المعرفة.	2.65	9	كبير
6	اكتساب مهارات التعامل مع التطبيقات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات في مجال البحث التربوي.	2.12	12	متوسط

ISSN:2308-5347

7	إتقان مهارات استخدام المنهجيات البحثية الحديثة في مجال البحث التربوي.	2.60	10	كبير
8	التمسك بأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.	3.00	1	كبير
9	المهارة في التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة المتضمنة في المكتبات (الورقية والإلكترونية).	2.29	11	متوسط
10	إتقان مهارات العمل في فريق بحثي بكون المعرفة في مجتمع المعرفة تعاونية وتشاركية.	3.00	1	كبير
11	التمكن من مهارات الإحصاء التربوي واستخدام البرامج الإحصائية المختلفة.	2.76	8	كبير
12	القدرة على المشاركة في أنشطة تقاسم المعرفة التربوية من خلال المنتديات والملتقيات الفكرية.	2.88	5	كبير
13	التنمية العلمية المستمرة لسرعة التكيف والتفاعل الإيجابي مع متغيرات مجتمع المعرفة.	2.84	6	كبير
	المتوسط العام للمحور	2.74		كبير

يتضح من الجدول السابق أهمية مقومات البحث التربوي الخاصة باستيعاب المعرفة التربوية، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الأول 2.75، مما يشير إلى مستوى اتفاق مرتفع بين الخبراء على الأهمية الكبيرة لهذه المقومات في إعداد الباحث التربوي وتكوينه، ويفسر ذلك بأن الباحث التربوي يعد الركن الأساس المحرك للبحث العلمي، لذا فإن نوعية إعداد الباحث التربوي القادر على استيعاب المعرفة التربوية تعد من أهم مقومات البحث التربوي في مجتمع المعرفة، فقد تتوفر باقي مقومات البحث إلا أنها قد تكون قليلة الفائدة إذ لم يتوفر الباحث القادر على تفعيلها والإفادة منها في إنجاز البحث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشخيبي (2003) والتي أكدت على أن تحقيق الطموحات البحثية في مجتمع المعرفة يتطلب أن يكون عضو هيئة التدريس باحثاً متميزاً، كما تتفق مع دراسة الخليلي (2010) التي أشارت إلى أن ضعف الإعداد العلمي للباحثين في كليات التربية يعد من أبرز التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي.

ويتضح من الجدول السابق حصول بعض المقومات على رتب متقدمة على مستوى المحور، حيث حصلت العبارات أرقام 8، 10، 2، 1، 4، 12 على المراتب الخمس الأولى على مستوى المحور الأول، بمتوسطات تراوحت ما بين 2.88 إلى 3 وتوضح هذه النتيجة الأهمية البالغة لهذه المقومات في إعداد الباحث التربوي في مجتمع المعرفة، ويفسر ذلك بأنه إذا كانت الكفايات البحثية مهمة للباحث، فإن أخلاقيات البحث العلمي وما ينبغي أن يتسم به الباحث من صفات الأمانة العلمية والتمسك بصون حقوق الملكية الفكرية خاصة مع التدفق المتزايد للمعرفة في مجتمع المعرفة، تفوق في أهميتها الكفايات البحثية، وإن كان التلازم ما بين الجانبين الأخلاقي والعلمي مقوماً أساسياً لإعداد الباحث التربوي في مجتمع المعرفة، ويعد استيعاب التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال البُنى والنظم التربوية في مجتمع المعرفة، وفهم معنى المفاهيم التربوية المستحدثة في مجتمع المعرفة مثل: عمال المعرفة، ومجتمع التعلم والمعرفة التشاركية، ورأس المال الفكري وغيرها، واكتساب مهارات التواصل العلمي على المستوى الدولي بإقامة علاقات علمية مع مراكز الأبحاث المتقدمة وغيرها من مؤسسات البحث الدولية، والقدرة على المشاركة في أنشطة تقاسم المعرفة التربوية من خلال المنتديات والملتقيات الفكرية، من المتطلبات الأساسية في إعداد الباحث التربوي وتكوينه في مجتمع المعرفة، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذهب إليه حيدر (2004) من أن المعرفة في مجتمع المعرفة على درجة عالية من التخصص، يمتلكها أفراد يطلق عليهم عمال المعرفة وهم

ISSN:2308-5347

أفـراد يتطلب تأهليهم تعليم عالي المسـتوى، وتتطلـب طبيعة أعمالهم معارف تخصصـية دقيقة ومهارات عالية، كما تتفق النتائج مع التقرير العالمي لليونسكو (2005) حول مجتمع المعرفة، والذي يشير إلى أن المعرفـة في مجتمـع التعلم لا تتوقف عند جدران المؤسسـات التعليمية مكانياً، ولا تتوقف في نهاية مراحل التعليم زمانياً، بل الاستمرار في اكتساب المعرفة من خلال النشاط المهني، لذا يتعين على الباحثين في مجال التربية تطوير معارفهم باستمرار، لمواجهة التطور الكبير في عمليتي التعليم والتعلم في مجتمع المعرفة.

كما يتضـح من الجدول السـابق حصول بعض المقومات على رتب متوسطة على مستوى المحور، حيث حصلت العبارتين رقمي 6 ، 9 على مستوى اتفاق متوسط بلغ 2.12 ، 2.29 على التوالي، وتفسر هذا النتيجة بأن بعض الخبراء عينة الدراسـة قد يرون أن اكتسـاب مهـارات التعامل مع التطبيقـات المختلفة لتكنولوجيا المعلومـات، والتعامـل مع مصـادر المعرفة المختلفة، لا يرتبط ارتباطاً مباشـراً بمجتمع المعرفة، بل هي نتاج ثـورة المعلومـات التي مهدت لظهور مجتمـع المعرفة، رغم أنها من المهارات الأساسـية التي يتعين توافرها في الباحث حتى يتمكن من التعامل الفعال مع المعلومات خلال مراحل إنجاز بحثه، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ايف (Yves،2007) والتي أشارت إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تلعب دوراً أساسياً في تشكيل مجتمع المعرفة.

المحـور الثـاني: اسـتجابات الخبراء حـول مقومات البحث التربوي الخاصـة بإنتـاج المعرفة التربوية، كما في الجدول الآتي:

جدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والرتبة ومستوى أهمية مقومات البحث التربوي الخاصة بإنتاج المعرفة التربوية

م	العبارة	المتوسط	الرتبة	مستوى الأهمية
14	الاهتمام بمعالجة القضايا والموضوعات التربوية التي تسهم في بناء مجتمع المعرفة.	2.84	1	كبير
15	تشجيع النشر العلمي على المستوى الدولي بوصفه مقوماً لدعم إنتاج المعرفة في مجتمع المعرفة.	2.17	9	متوسط
16	الإفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل نشر المعرفة التربوية والحصول عليها.	2.76	5	كبير
17	إقرار معايير توجه الباحثين إلى التجديد في البحث لإنتاج معارف تربوية تكفل بناء مجتمعات حقيقية للمعرفة.	2.79	3	كبير
18	تأسيس حاضنات للمعرفة التربوية لاستقبال الأفكار البحثية وتحويلها إلى مشروعات بحثية متكاملة.	2.78	4	كبير
19	تكوين المختبرات البحثية التعاونية التي تشجع المشاركة في إنتاج المعرفة التربوية على جميع المستويات المحلية والإقليمية والدولية	2.81	2	كبير
20	الربط بين البحوث الأساسية والتطبيقية لبناء قدرة على الإبداع والتجديد في منظومة المعرفة التربوية.	2.74	6	كبير
21	مواكبة الموضوعات والقضايا البحثية للاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التخصص التربوي.	2.72	7	كبير
22	تشجيع البحوث البينية بين التخصصات التربوية لتحقق التكامل في إنتاج المعرفة التربوية.	2.76	5	كبير

ISSN:2308-5347

23	استخدام مدخل الدراسات المستقبلية لاستشراف مستقبل بعض جوانب العملية التربوية في مجتمع المعرفة.	2.11	10	متوسط
24	الاستعانة بمداخل حديثة في تحديد كفاءة النظم التربوية وتطويرها لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة.	2.84	1	كبير
25	المواءمة بين الأصالة التي تمثلها القيم الأساسية للمجتمع والتجديد والمعاصرة في إنتاج المعرفة التربوية في مجتمع المعرفة.	2.60	8	كبير
	المتوسط العام للمحور	2.66		كبير

يتضح من الجدول السابق أهمية مقومات البحث التربوي الخاصة بإنتاج المعرفة التربوية، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الثاني 2.66، مما يشير إلى مستوى اتفاق مرتفع بين الخبراء على أهمية هذه المقومات، ويفسر ذلك بأن إنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي وليس نقلها أو استيرادها هو الذي يكفل بناء مجتمعات حقيقية للمعرفة، ويعد البحث التربوي السبيل الوحيد المؤدي إلى اكتشاف الجديد من المعرفة التربوية، التي تشكل منظومة المعرفة التربوية، وهي عملية أساسية يضطلع بها البحث التربوي لإنتاج معارف تربوية جديدة، تسهم في تجديد المعارف التربوية القائمة، بما يكفل تطوير المنظومة التعليمية في مجتمع المعرفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حيدر (2004) التي أشارت إلى الأدوار الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على مؤسسات التعليم الجامعي في الوطن العربي والتي منها : التحول إلى مركز إشعاع معرفي في المجتمع المحيط، وإنتاج معرفة تخصصية عالية المستوى، وتتفق مع دراسة بركات وعوض (2012) التي أشارت إلى أهمية الدور الذى تمارسه الجامعات في تنمية مجتمع المعرفة، من خلال توليد المعارف الجديدة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة فاليما وهوفمان (Falimaa & Hoffman،2008) التي حددت الأدوار التي يمكن أن تقوم بها مؤسسات التعليم العالي في مجتمع المعرفة، والتي منها اضطلاع الجامعات بوظيفتها في إنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي.

ويتضح من الجدول السابق حصول بعض المقومات على رتب متقدمة على مستوى المحور، حيث حصلت العبارات أرقام 14، 24، 19، 17، 18، 16، 22 على المراتب الأولى على مستوى المحور الثاني، بمتوسطات تراوحت ما بين 2.76 إلى 2.84 وتوضح هذا النتيجة الأهمية البالغة لهذه المقومات، ويرجع ذلك إلى أن التدقيق في اختيار القضايا والموضوعات البحثية، والعمل على تطوير النظم التربوية، وتكوين المختبرات البحثية التعاونية، وإقرار معايير علمية للتجديد في البحث التربوي، وتأسيس حاضنات للمعرفة التربوية، والإفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات، وتشجيع البحوث البينية، كل هذه المقومات ضرورية في تطوير إنتاج المعرفة من خلال البحث التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه التقرير العالمي لليونسكو (2005) من أهمية تكوين المختبرات التعاونية التي تشجع المشاركة الدولية في إنجاز البحوث التربوية، كما تتفق مع دراسة (الأمين 2009) والتي أشارت إلى ضرورة تأسيس حاضنات للمعرفة التربوية على مستوى كليات التربية، تستقبل الأفكار التربوية من الأفراد والمؤسسات، وتعمل على تحويلها إلى مشروعات بحثية مدعمة.

كما يتضح من الجدول السابق حصول مقوم واحد على رتبة متوسطة على مستوى المحور، وهي العبارة رقم 23 والمتعلقة باستخدام مدخل الدراسات المستقبلية لاستشراف مستقبل بعض جوانب العملية التربوية في مجتمع المعرفة، بمستوى اتفاق متوسط بلغ 2.11 درجة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مدخل الدراسات المستقبلية أكثر استخداماً في تخصص أصول التربية عن غيره من التخصصات التربوية الأخرى، لذا يرى بعض الخبراء عينة الدراسة أن هناك مداخل بحثية أخرى أكثر ارتباطاً بتخصصاتهم تفيد في هذا المجال.

ISSN:2308-5347

المحور الثالث: استجابات الخبراء حول مقومات البحث التربوي الخاصة بتطبيق المعرفة التربوية، كما في الجدول الآتي:

جدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والرتبة ومستوى أهمية مقومات البحث التربوي الخاصة بتطبيق المعرفة التربوية

م	العبارة	المتوسط	الرتبة	مستوى الاتفاق
26	توظيف المعرفة التي توصل إليها البحث التربوي في تطوير واقع الممارسات التربوية وفق خطط واضحة.	2.76	4	كبير
27	وجود معايير يلتزم بها الباحث لتحقيق الارتباط بين نتائج البحث التربوي وواقع الممارسات التربوية.	2.67	6	كبير
28	تحقيق التكامل في معالجة قضايا الواقع التربوي من خلال بحوث التخصصات التربوية المتداخلة.	2.85	2	كبير
29	تشجيع البحوث التربوية الموجهة التي تعالج قضايا تربوية يطلبها القائمون على العملية التعليمية.	2.31	8	متوسط
30	تحويل المعرفة التربوية النظرية التي يتم التوصل إليها من خلال البحوث الأساسية إلى تطبيقات عملية تفيد في تطوير الممارسات التربوية	2.24	10	متوسط
31	نشر ثقافة المعرفة التربوية التي توصل إليها البحث التربوي بين كافة العاملين في مجال التعليم.	2.84	3	كبير
32	الاهتمام بالبحوث التربوية التطبيقية التي تستهدف إصلاح الواقع التربوي وتجديده.	2.86	1	كبير
33	التنسيق والتعاون بين الباحثين في مجال التربية والقائمين على العملية التعليمية.	2.56	7	كبير
34	توظيف نتائج البحوث التربوية في صنع القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية.	2.86	1	كبير
35	تكوين اتجاهات إيجابية لدى القائمين على العملية التعليمية نحو مخرجات البحث التربوي.	2.17	11	متوسط
36	عمل مستخلصات لنتائج البحوث التربوية تكون سهلة الفهم من جانب العاملين في التعليم.	2.72	5	كبير
37	المراجعة والتقويم المستمر للبحوث التربوية على ضوء احتياجات الواقع التربوي.	2.28	9	متوسط
	المتوسط العام للمحور	2.59		كبير

يتضح من الجدول السابق أهمية مقومات البحث التربوي الخاصة بتطبيق المعرفة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الثالث 2.59، مما يشير إلى مستوى اتفاق مرتفع بين الخبراء على أهمية هذه المقومات، ويفسر ذلك بأن تطبيق المعرفة التي توصل إليها البحث التربوي من شأنه الربط بين النظرية والتطبيق في مجال المعرفة التربوية، وتعميق النظرة العلمية لقضايا الواقع التربوي ومشكلاته، بما يحقق فهماً أدق للواقع التربوي، والارتقاء به من خلال صياغة حلول علمية وسياسات تربوية فاعلة توصل إليها البحث التربوي للنهوض بهذا الواقع، وتزويد صانعي السياسية التعليمية برؤية شاملة للقضايا

ISSN:2308-5347

والمشكلات التربوية والأولويات والتحديات المطروحة، بالإضافة إلى تكوين نظرة مستقبلية تؤخذ في الحسبان عند وضع السياسة التعليمية، ومن ثم توجيه الممارسات التربوية نحو تحقيق الأهداف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كيرنز (Kearns،2004) التي أشارت إلى أهمية ربط البحث التربوي بواقع الممارسات التربوية في مجتمع المعرفة، باعتبار أنه في مجتمع المعرفة يتم التأكيد دائماً على المعرفة الضمنية، التي لها تأثير قوي على الممارسات التربوية للمعلمين، وتتكون هذه المعرفة الضمنية نتيجة تجريب وممارسة المعلمين لما توصل إليه البحث التربوي من نتائج، مما يؤدي إلى تطوير خبراتهم، وإثراء معارفهم الضمنية، ودعم تأثير البحوث في تطوير الواقع التربوي، كما تتفق مع دراسة الذيباني (2012) أشارت نتائجها إلى أن إقامة مجتمع المعرفة يتطلب تطبيق المعرفة التي توصل إليها البحث العلمي، لتقوية إسهام الجامعات بالشكل الذي يتوافق والتحول نحو مجتمع المعرفة، وذلك من خلال التعاون والشراكة ما بين الجامعات ومؤسسات المجتمع في مجال تطبيق المعرفة.

ويتضح من الجدول السابق حصول بعض المقومات على رتب متقدمة على مستوى المحور، حيث حصلت العبارات أرقام 32، 34، 28، 31، 26 على المراتب الأولى على مستوى المحور الثالث، بمتوسطات تراوحت ما بين 2.76 إلى 2.86 وتوضح هذه النتيجة الأهمية البالغة لهذه المقومات، وهي: توظيف نتائج البحوث التربوية في صنع السياسة التعليمية، والاهتمام بالبحوث التربوية التطبيقية، وتحقيق التكامل في معالجة قضايا الواقع التربوي من خلال بحوث التخصصات التربوية المتداخلة، ونشر ثقافة المعرفة التربوية بين كافة العاملين في مجال التعليم، وتوظيف المعرفة التي توصل إليها البحث التربوي، فكل هذه المقومات ضرورية ولازمة لتطبيق المعرفة التي توصل إليها البحث التربوي للنهوض بواقع الممارسات التربوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السليمان والجفري (2000) التي أكدت على أهمية استخدام نتائج البحث التربوي في تطوير العملية التربوية، من خلال توفير المطبوعات الدورية المحلية التي تظهر نتائج البحث التربوي، وتحقيق التعاون والشراكة بين المنفذين للعملية التربوية والقائمين على البحث التربوي، وتبادل المعلومات بين صانعي القرار ومؤسسات البحث التربوي، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة روجرز (Rogers،2003) والتي توصلت إلى ثلاثة أشكال يمكن من خلالها التفاعل بين الباحثين وصناع السياسة التعليمية والممارسين لها، هي: إنتاج المعرفة التربوية التقليدية من خلال البحوث الأساسية، والإصلاح والتجديد للواقع التربوي القائم على البحوث التطبيقية، والبحوث التربوية الموجهة نحو المستخدم والتي تركز على موضوعات وقضايا تربوية محددة يطلبها القائمون على العملية التعليمية.

كما يتضح من الجدول السابق حصول بعض المقومات على رتب متوسطة على مستوى المحور، حيث حصلت العبارات أرقام 29، 30، 35، 37 على مستوى اتفاق تراوح ما بين 2.17، 2.31 على التوالي، وتفسر هذه النتيجة بأن بعض الخبراء عينة الدراسة قد يرون أن هذه المقومات وإن كانت ضرورية للبحث التربوي في مجتمع المعرفة فإن توافرها للبحث التربوي يتوقف إلى حد كبير على إرادة المنفذين للعملية التعليمية والقائمين عليها ورغبتهم، من حيث تشجيعهم للبحوث التربوية الموجهة التي تعالج قضايا تربوية محددة، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى القائمين على العملية التعليمية نحو مخرجات البحث التربوي والإفادة من نتائجه.

ISSN:2308-5347

المحور الرابع: استجابات الخبراء حول إجراءات تفعيل مقومات البحث التربوي في مجتمع المعرفة، كما في الجدول الآتي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والرتبة ومستوى أهمية إجراءات تفعيل مقومات البحث التربوي فى مجتمع المعرفة

م	العبارة	المتوسط	الرتبة	مستوى الاتفاق
38	تطوير قواعد اختيار المعيدين بكليات التربية لانتقاء أفضل العناصر.	2.21	21	متوسط
39	تطوير برامج الدراسات العليا بما يكفل اكتساب المهارات الأساسية للبحث التربوي.	2.14	23	متوسط
40	وضع معايير لقبول طلاب الدراسات العليا أكثر كفاءة وفاعلية.	2.72	11	كبير
41	التوسع في الابتعاث الخارجي إلى جامعات الدول المتقدمة.	2.92	3	كبير
42	تطوير الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه بانتقاء أفضل الأساتذة المشرفين.	2.51	17	كبير
43	تنظيم دورات التدريب وورش العمل لتحقيق التنمية العلمية المستمرة للباحثين.	2.73	10	كبير
44	تسهيل الزيارات العلمية لأعضاء هيئة التدريس إلى جامعات الدول المتقدمة.	2.92	3	كبير
45	تشجيع حضور أعضاء هيئة التدريس للندوات والمؤتمرات العلمية.	2.81	7	كبير
46	منح أعضاء هيئة التدريس إجازات تفرغ علمي لإنجاز بحوثهم العلمية.	2.81	7	كبير
47	تقديم الحوافز المناسبة للبارزين في تخصصاتهم العلمية.	2.57	15	كبير
48	إرساء نظام للمحاسبة ومتابعة الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس.	2.26	19	متوسط
49	العمل على اعتماد برامج الدراسات العليا من الهيئات الوطنية والدولية.	2.71	12	كبير
50	وجود سياسة واضحة ومحددة للبحث التربوي على المستوى الوطني.	2.73	10	كبير
51	وجود استراتيجيات وخطط بحثية معلنة على مستوى الجامعة.	2.95	2	كبير
52	تصميم خريطة بحثية تحدد الأولويات البحثية على مستوى القسم العلمي.	3.00	1	كبير
53	وجود آليات للشراكة الفعالة بين كليات التربية ووزارة التعليم لتطبيق المعرفة التربوية.	2.76	8	كبير
54	تشجيع المشروعات البحثية المدعومة في المجالات التربوية المتعددة.	2.65	13	كبير
55	تطوير معايير الترقيات العلمية لأعضاء هيئة التدريس بما يرقى بالبحث التربوي.	2.74	9	كبير
56	إقرار تشريعات تحقق الربط بين نتائج البحث التربوي وواقع الممارسات التربوية.	2.17	22	متوسط
57	إعداد أدلة بمشكلات الممارسات التربوية وتوجيه البحوث التربوية نحو حلها.	2.24	20	متوسط
58	إيجاد آلية لتسويق نتائج البحوث التربوية للمستفيدين منها.	2.86	5	كبير
59	تقليل أعباء أعضاء هيئة التدريس بما يساعد في أداء المهام البحثية.	2.82	6	كبير

ISSN:2308-5347

60	توفير قاعدة بيانات للأبحاث العلمية المنجزة على مستوى كل تخصص تربوي.	2.76	8	كبير
61	تطوير المكتبات الجامعية، بما يكفل الاشتراك في قواعد المعلومات الدولية.	2.13	24	متوسط
62	دعم الجمعيات والروابط العلمية في كافة التخصصات التربوية.	2.63	14	كبير
63	تشجيع النشر في الدوريات العلمية المتميزة (المحلية والإقليمية والدولية).	2.46	18	كبير
64	تكوين المدارس العلمية بقيادة الأساتذة المتميزين علمياً.	2.13	24	متوسط
65	إقامة مراكز للتميز البحثي، لتأسيس منظومة للبحث التربوي وفق معايير مجتمع المعرفة.	2.88	4	كبير
66	تطوير برامج كلية التربية ليكون من بين أهدافها إعداد المعلم الباحث القادر على إيجاد حلول علمية لمشكلات الواقع التربوي.	2.54	16	كبير
67	إعادة هيكلة إدارة كليات التربية لتمتلك من القدرات والمهارات ما يمكنها من إدارة المعرفة التربوية وفق متطلبات مجتمع المعرفة.	3.00	1	كبير
المتوسط العام للمحور		2.63		كبير

يتضح من الجدول السابق أهمية إجراءات تفعيل مقومات البحث التربوي في مجتمع المعرفة ، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الرابع 2.63 ، مما يشير إلى مستوى اتفاق مرتفع بين الخبراء على أهمية هذه الإجراءات، ويفسر ذلك بأن البحث التربوي الفعال يتطلب مجموعة من الإمكانات المادية والفنية التي تشكل في مجملها البيئة الداعمة للبحث، والتي غيابها يمثل معوقات للبحث التربوي، والبيئة الداعمة للبحث هي مناخ تربوي عام ينبغي توافره في بيئة البحث، حتى يستطيع الباحث إنجاز بحثه، ويحقق النتائج المرجوة منه في سهولة ويسر، مما ينعكس إيجاباً على مخرجات البحث التربوي، والإجراءات الموضحة في الجدول السابق تشكل البيئة الداعمة للبحث التربوي، حيث بتوافرها تتوافر مقومات البحث التربوي الفعال القادر على الإسهام في بناء مجتمع المعرفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رزق (2004) التي أشارت إلى أهمية توفر الإجراءات التي تكفل توفير الإمكانات اللازمة للقيام بالبحث التربوي، مثل وجود سياسة واضحة ومحددة للبحث التربوي، والتنسيق بين المجتمع والجامعة في تحديد الموضوعات التي تحتاج للبحث في المجال التربوي، وتوفير المخصصات المالية اللازمة لتمويل البحث التربوي، كما تتفق مع دراسة المغيدي (2010) التي أوصت بأهمية التخطيط لمساهمات الجامعة في مجال البحث التربوي، والتغلب على البيروقراطية التي تحكم التعامل بين الجامعة ومؤسسات البحث التربوي، وتقليل الأعباء الملقاة على أعضاء هيئة التدريس، وتطوير اللوائح المنظمة لعمل الكليات في مجال البحث التربوي، وتبني ثقافة التغييرنحو أهمية البحث التربوي.

ويتضح من الجدول السابق حصول عبارتين رقمي 52 ، 67 على الرتبة الأولى على مستوى المحور الرابع، حيث حصلتا على اتفاق جميع الخبراء على أهميتهما في تفعيل مقومات البحث التربوي، وتتعلق العبارة رقم 52 بتصميم خريطة بحثية تحدد الأولويات البحثية على مستوى القسم العلمي، ويفسر اتفاق الخبراء على أهمية هذه العبارة وحصولها على الرتبة الأولى على مستوى المحور، بأن التخطيط للبحث التربوي يعد من المقومات الأساسية لتحقيق أهدافه، فلا ريب أن تنفيذ البحث التربوي دون وجود خطة واضحة تحدد أهدافه وأولوياته وإجراءات تنفيذه وسبل تطبيق نتائجه، يعد عملاً عشوائياً يقلل من كفاءة البحث التربوي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صديق وعبد العليم (2007) التي ترى أهمية وجود خريطة بحثية في كافة التخصصات التربوية وعلى مستوى الكلية وأقسامها المختلفة، بغية تحقيق

ISSN:2308-5347

التكامل بين البحوث التربوية وتجنب التكرار فيها، والتوصل إلى صيغة تربوية بحثية مقننة تلزم الباحثين في كافة التخصصات بالاسترشاد بالخريطة البحثية عند إجراء بحوثهم.

أما العبارة رقم 67 تتعلق بإعادة هيكلة إدارة كليات التربية لتمتلك من القدرات والمهارات ما يمكنها من إدارة المعرفة التربوية وفق متطلبات مجتمع المعرفة، ويفسر اتفاق الخبراء على أهمية هذه العبارة وحصولها أيضاً على الرتبة الأولى على مستوى المحور بأن الإدارة الجامعية هي المسؤولة عن قيادة العمل الجامعي وتوجيهه نحو تحقيق أداء أفضل، وعلى هذا يمكن القول أن بناء مجتمع المعرفة وترقيته يتطلب إدارة ناجحة للمعرفة تستند إلى قدرة نوعية في إدارة المعرفة، من خلال استخدام أساليب تكنولوجية وآليات حديثة، بغية تعظيم الإفادة من الموارد المعرفية المتاحة وحسن استثمارها وتوظيفها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المنيع 2012) التي ترى أن إدارة المعرفة جهة تهتم بتطوير المعرفة، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمراكز البحث العلمي، وبالخطط والبرامج التعليمية، من أجل نقل المعرفة واستخدامها وتوليدها لربط مخرجات التعليم باقتصاد المعرفة.

ويتضح من الجدول السابق حصول عبارات أخرى على مراتب متقدمة على مستوى المحور الرابع مثل العبارتين رقمي 41، 44 والتي تتعلق بالتوسع في الابتعاث الخارجي إلى جامعات الدول المتقدمة، وتسهيل الزيارات العلمية لأعضاء هيئة التدريس إلى جامعات الدول المتقدمة، وتفسر هذه النتيجة بأن إقامة مجتمع المعرفة يتطلب أن يكون عضو هيئة التدريس باحثاً متميزاً، وذلك من خلال توفيرفرص السفر لحصول على الدرجات العلمية من جامعات الدول المتقدمة، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على حضور الندوات والمؤتمرات العلمية الدولية، وتشجيع الزيارات العلمية لهم إلى الجامعات المتميزة على مستوى العالم.

ويتضح من الجدول السابق حصول بعض العبارات على مراتب متوسطة على مستوى المحور الرابع، حيث حصلت العبارات أرقام 38، 39، 48، 56، 57، 61، 64 على مستوى اتفاق متوسط تراوح ما بين 2.13، 2.26 وهي إجراءات تتعلق بقواعد اختيار المعيدين، وتطوير برامج الدراسات العليا، وإرساء نظام للمحاسبة ومتابعة الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس، وإقرار تشريعات تحقق الربط بين نتائج البحث التربوي وواقع الممارسات التربوية، وإعداد أدلة بمشكلات الممارسات التربوية وتوجيه البحوث التربوية نحو حلها، وتطوير المكتبات الجامعية والنظم الرقمية بها، وتكوين المدارس العلمية بقيادة الأساتذة المتميزين علمياً.

وتفسر هذه النتيجة بأن بعض الخبراء قد يروا أن بعض هذه الإجراءات موجودة في الواقع ولكنها غيرمفعلة بدرجة كافية، مثل قواعد اختيار المعيدين، وتطوير برامج الدراسات العليا، والتشريعات واللوائح الجامعية، والمكتبات المجهزة رقمياً، وتكوين المدارس العلمية، أما العبارة المتعلقة بإعداد أدلة بمشكلات الممارسات التربوية وتوجيه البحوث التربوية نحو حلها، فقد يرى بعض الخبراء أن الباحث هو المسؤول عن تحديد موضوع بحثه وفق الاتجاهات الحديثة في مجال التخصص أو الاعتماد على الخبرات والتصورات الشخصية في تحديد مشكلات تربوية جديرة بالبحث، دون التقيد بأدلة أو موضوعات محددة سلفاً، غير أن هذا الطرح يضعف الصلة بين البحث التربوي وواقع الممارسات التربوية، كما يتنافى مع التوجهات العالمية في هذا المجال، حيث يشير (Kearns 2004) إلى أنه في الولايات المتحدة وعقب صدور التقرير الشهير أمة في خطر أصبح الاهتمام موجه إلى البحث التربوي لتحقيق إصلاح النظام المدرسي الأمريكي، من خلال إعداد أدلة وقوائم بالسياسات والممارسات التربوية المرغوبة التي ينبغي توجيه البحث التربوي إليها، وتحديد خصائص الممارسات التربوية الجيدة لها التي أسفر عنها نتائج البحث التربوي.

الرؤية المستقبلية المقترحة لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة

على ضوء نتائج الدراسة في جانبها النظري، وما تم استخلاصه من نتائج وفقاً لتطبيق أسلوب دلفي على

ISSN:2308-5347

مجموعة الخبراء، يمكن الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة، من خلال اقتراح رؤية مستقبلية لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة، تقوم على مجموعة من المنطلقات والأسس، وتسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف من خلال مجموعة من الإجراءات والآليات، وذلك فيما يلي:

أ - السياق الفلسفي للرؤية المقترحة

تعد المعرفة عماد مجتمع المعرفة، لذا فإن التجديد في مجال البحث العلمي المنتج للمعرفة يمثل جوهر ذلك المجتمع، ويسهم البحث التربوي بوصفه أحد مجالات البحث العلمي في تكوين مجتمع المعرفة، من خلال ما يضطلع به من إنتاج المعرفة التربوية وتحديث النظام التعليمي والممارسة التربوية وتطويرهما، بما يكفل اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها، لذا يؤدي البحث التربوي دوراً مهماً في إقامة مجتمع المعرفة، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال توافر المقومات الأساسية اللازمة لإنجاز البحث، التي تمثل الأسس أو المعايير التي يستند إليها البحث التربوي للوفاء بمتطلبات مجتمع المعرفة، لذا فإن الرؤية المستقبلية التي تتبناها الدراسة الحالية تقوم على مجموعة من المسلمات هي:

- يهدف مجتمع المعرفة إلى إتاحة الفرصة لجميع الأفراد للوصول إلى المعلومات، وتوفير الآليات لاكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها، ومن ثم لا يوجد خيارات أمام المجتمع سوى الاستعداد لولوج مجتمع المعرفة.
- لمنظومة التعليم والبحث العلمى دور جوهري في تشكيل مكونات مجتمع المعرفة، لأنها المسؤولة عن صناعة المعرفة، والمسؤولة عن إعداد رأس المال البشري صانع المعرفة ومطبقها.
- البحث التربوي جزء لا يتجزأ من البحث العلمي، يأخذ منه الأسس والوظائف والقواعد العلمية ليطور بها طرقه وأدواته ومداخله البحثية، بما يخدم قضايا التعليم ومشكلاته في الواقع التربوي.
- يمثل البحث التربوي الأساس الذي تبنى عليه السياسة التعليمية في المجتمع، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال الترابط والتكامل بين نتائج البحث التربوي وواقع الممارسات التربوية داخل مؤسسات التعليم.
- تلعب البحوث التربوية دوراً أساسياً في إنتاج المعرفة التربوية، فهو مصدر رئيس للمعرفة وتحليل المعلومات التي تساعد على اكتشاف ومعرفة ما يحدث في مجالات التربية المتعددة.
- يتطلب مجتمع المعرفة تغيير في طبيعة البحوث التربوية، حتى تقدم إضافة جديدة لما هو موجود من معرفة تربوية، بما يكفل تنمية مجتمع المعرفة وإثرائه.
- يعد ضعف أو غياب المقومات الأساسية للبحث التربوي معوقاً يحول دون تحقيق أهدافه والقيام بدوره المنوط به في تطوير الممارسة التربوية، ومن ثم إخفاقه في المساهمة في بناء مجتمع المعرفة.

ب - المقومات المقترحة الواجب توافرها للبحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة

ينظر إلى البحث التربوي بوصفه الأداة الأساسية في تشكيل منظومة المعرفة التربوية وتطويرها في مجتمع المعرفة، حيث تتشكل منظومة المعرفة من خلال تحويل الثروة المعرفية إلى رأس مال معرفي، وتوظيف رأس المال المعرفي في إنتاج معارف جديدة، ويستطيع البحث التربوي القيام بهذه المهمة إذا توافرت له المقومات اللازمة، ويمكن توضيح هذه المقومات فيما يلي:

1 - مقومات تتعلق باستيعاب المعرفة التربوية

يقصد باستيعاب المعرفة في مجال البحث التربوي التكوين العلمي للباحثين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، حيث تعد نوعية إعداد الباحث القادر على استيعاب المعرفة التربوية من أهم مقومات البحث التربوي في مجتمع المعرفة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، لأنه هو الذي يعطي الفاعلية لباقي المقومات، فقد تتوفر باقي مقومات البحث إلا أنها قد تكون قليلة الفائدة إذ لم يتوفر الباحث القادر على تفعيلها والإفادة منها في إنجاز البحث، لذا تبرز أهمية إعداد الباحثين المؤهلين علمياً لإجراء البحوث، فالبحث التربوي يحتاج إلى باحث متمكن من البحث العلمي، من خلال الإعداد والتكوين الجيد، بحيث

ISSN:2308-5347

يمتلك الباحث التربوي المقومات الآتية:

- القدرة على استيعاب التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال البُنى والنظم التربوية في مجتمع المعرفة، فالإعداد الفعال للباحث يمكنه من استيعاب التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال البنى والنظم التعليمية في مجتمع المعرفة، مثل التعليم المفتوح والتعليم الافتراضي والتعليم الإلكتروني وغيرها.
- فهم معنى المفاهيم التربوية المستحدثة في مجتمع المعرفة مثل: عمال المعرفة، ومجتمع التعلم، والمعرفة التشاركية، ورأس المال الفكري، والتعلم الذاتي، والتعليم المستمر، والتعلم النشط، والإلمام بالتطبيقات المتجددة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية وغيرها.
- الإلمام بالمفاهيم ذات البعد الدولي في مجال البحث التربوي، مثل: تدويل البحث، والمختبرات التعاونية الدولية، وحاضنات المعرفة، والكراسي البحثية وغيرها.
- اكتساب مهارات التواصل العلمى على المستوى الدولي، والقدرة على إقامة علاقات علمية مع مراكز الأبحاث المتقدمة وغيرها من مؤسسات البحث الدولية.
- إتقان إحدى اللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية بوصفها اللغة السائدة في مجتمع المعرفة.
- اكتساب مهارات التعامل مع التطبيقات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات في مجال البحث التربوي.
- إتقان مهارات استخدام المنهجيات البحثية الحديثة، لاستيعاب أحدث المستجدات العلمية في مجال البحث التربوي على مستوى المنهج والمنهجية، والإلمام بالاتجاهات الحديثة في مجال التخصص التربوي.
- التمسك بأخلاقيات البحث العلمي وصون حقوق الملكية الفكرية.
- المهارة في التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة المتضمنة في المكتبات الورقية والإلكترونية.
- إتقان مهارات العمل في فريق بحثي بوصف المعرفة في مجتمع المعرفة تعاونية وتشاركية.
- التمكن من مهارات الإحصاء التربوي، والقدرة على استخدام البرامج الإحصائية المختلفة.
- القدرة على المشاركة في أنشطة تقاسم المعرفة التربوية من خلال المنتديات والملتقيات الفكرية.
- الحرص على التنمية العلمية المستمرة لسرعة التكيف والتفاعل الإيجابي مع متغيرات مجتمع المعرفة.

هذه المقومات تتطلب تكويناً متكاملاً للباحث التربوي القادر على استيعاب المعرفة التربوية في مجتمع المعرفة، من خلال ترسيخ هذه المقومات في عمليات إعداد الباحث التربوي وتكوينه سواء في مرحلة الدراسات العليا وإنجاز الرسائل العلمية، أو من خلال إتاحة فرص تحقيق النمو المهني والعلمى المستمر.

2 - مقومات تتعلق بإنتاج المعرفة التربوية

إن إنتاج المعرفة وليس نقلها أو استيرادها هو الذي يكفل بناء مجتمعات حقيقية للمعرفة، ويعد البحث التربوي السبيل الوحيد المؤدي إلى اكتشاف الجديد من المعرفة التربوية، والتوصل إلى القوانين والمفاهيم والنظريات العلمية الحاكمة لها، التي تمثل أسس قوية في عملية تشكيل منظومة المعرفة التربوية وتطويرها، وهي عملية أساسية يضطلع بها البحث التربوي لإنتاج معارف تربوية جديدة، تسهم في تجديد المعارف التربوية القائمة، بما يكفل تطوير المنظومة التعليمية في مجتمع المعرفة، لذا ينبغي أن يتوافر في إنتاج المعرفة التربوية المقومات الآتية:

- الاهتمام بمعالجة القضايا والموضوعات التربوية التي تسهم في بناء مجتمع المعرفة.
- تشجيع النشر العلمي على المستوى الدولي بوصفه مقوماً لدعم إنتاج المعرفة في مجتمع المعرفة.
- الإفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل نشر المعرفة التربوية والحصول عليها.
- إقرار معايير توجه الباحثين إلى التجديد في البحث لإنتاج معارف تربوية تكفل بناء مجتمعات حقيقية للمعرفة.

ISSN:2308-5347

- تأسيس حاضنات للمعرفة التربوية لاستقبال الأفكار البحثية وتحويلها إلى مشروعات بحثية مدعمة.
- تكوين المختبرات البحثية التعاونية التي تشجع المشاركة في إنتاج المعرفة التربوية على جميع المستويات المحلية والإقليمية والدولية.
- الربط بين البحوث الأساسية والتطبيقية لبناء قدرة على الإبداع والتجديد في منظومة المعرفة التربوية.
- مواكبة الموضوعات والقضايا البحثية للاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التخصص التربوي.
- تشجيع البحوث البينية بين التخصصات التربوية لتحقق التكامل في إنتاج المعرفة التربوية.
- استخدام مدخل الدراسات المستقبلية لاستشراف مستقبل بعض جوانب العملية التربوية في مجتمع المعرفة.
- الاستعانة بمداخل حديثة في تحديد كفاءة النظم التربوية وتطويرها لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة.
- المواءمة بين الأصالة التي تمثلها القيم الأساسية للمجتمع والتجديد والمعاصرة في إنتاج المعرفة التربوية، كذلك ينبغي التأكيد على أن من المقومات الأساسية التي ينبغي توافرها للبحث التربوي للقيام بدوره في إنتاج المعرفة، التجديد في البحث التربوي من حيث المنهج والمنهجية والأولويات البحثية واختيار الموضوعات، لإنجاز بحوث تربوية جادة وهادفة ومتعمقة، ينتج عنها معارف جديدة، تقود التطوير في العملية التعليمية، وتتصدى لمشكلات حقيقية في الواقع التربوي، وتفي بمتطلبات مجتمع المعرفة.

3 - مقومات تتعلق بتطبيق المعرفة التربوية

هي مقومات يتعين توافرها حتى يمكن تطبيق ما توصل إليه البحث التربوي من نتائج في تطوير واقع الممارسات التربوية، فمن أساسيات التخطيط الفعال للبحث التربوي تطبيق نتائجه وربطه بالسياسة التعليمية، حيث تعد مخرجات البحث التربوي مدخلاً أساسياً من مدخلات تحديد السياسة التعليمية القائمة وصياغتها على قواعد ومعايير علمية، واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بها، ووضع الخطط التعليمية المحققة لها، والإفادة من نتائج البحث التربوي في مواجهة مشكلات التعليم بمختلف مراحله، إذ يمكن أن يساعد البحث التربوي صانعي السياسية التعليمية ويزودهم برؤية شاملة للقضايا والمشكلات والأولويات والتحديات المطروحة، بالإضافة إلى مساعدتهم في تكوين نظرة مستقبلية تؤخذ في الحسبان عند وضع السياسة التعليمية، ومن ثم توجيه الممارسة التربوية نحو تحقيق الأهداف المنشودة، فالبحث التربوي يكون قليل القيمة إذ لم يتم الإفادة من نتائجه في تطوير المعرفة التربوية، وإيجاد حلول علمية لمشكلات الواقع التربوي، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي توافر المقومات الآتية:

- توظيف المعرفة التي توصل إليها البحث التربوي في تطوير واقع الممارسات التربوية وفق خطط واضحة.
- وجود معايير علمية يلتزم بها الباحث لتحقيق الارتباط بين نتائج البحث التربوي وواقع الممارسات التربوية.
- تحقيق التكامل في معالجة قضايا الواقع التربوي من خلال بحوث التخصصات التربوية المتداخلة.
- تشجيع البحوث التربوية الموجهة التي تعالج قضايا تربوية يطلبها القائمون على العملية التعليمية.
- تحويل المعرفة التربوية النظرية التي يتم التوصل إليها من خلال البحوث الأساسية إلى تطبيقات عملية تفيد في تطوير الممارسات التربوية
- نشر ثقافة المعرفة التربوية التي توصل إليها البحث التربوي بين كافة العاملين في مجال التعليم.
- الاهتمام بالبحوث التربوية التطبيقية التي تستهدف إصلاح الواقع التربوي وتجديده.

ISSN:2308-5347

- التنسيق والتعاون بين الباحثين في مجال التربية والقائمين على العملية التعليمية.
- توظيف نتائج البحوث التربوية في صنع القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى القائمين على العملية التعليمية نحو مخرجات البحث التربوي.
- عمل مستخلصات مبسطة لنتائج البحوث التربوية تكون سهلة الفهم من جانب العاملين في التعليم.
- المراجعة والتقويم المستمر للبحوث التربوية على ضوء احتياجات الواقع التربوي.

هذه المقومات من شأنها تحقيق دمج البحث التربوي بواقع الممارسات التربوية، والربط بين النظرية والتطبيق، وتعميق النظرة العلمية لقضايا الواقع التربوي ومشكلاته، بما يحقق فهماً أدق للواقع، والارتقاء به من خلال صياغة حلول علمية وسياسات تربوية فعالة للنهوض بهذا الواقع، وقد يصعب تحقيق تلك المقومات دون إقامة حوار جاد بين الباحثين والقائمين على العملية التعليمية، حوار يحقق التنسيق والتكامل والمشاركة فيما بينهم، من خلال رؤى واضحة وتخطيط علمي سليم.

٥ - الإجراءات والآليات اللازمة لتفعيل مقومات البحث التربوي

يتطلب تفعيل مقومات البحث التربوي في مجتمع المعرفة مجموعة من الإجراءات والآليات التي تكفل توفير البيئة الداعمة للبحث، بوصف مجتمع المعرفة لا ينمو إلا داخل بيئة تؤمن بالمعرفة، والبيئة الداعمة للبحث هي مناخ تربوي عام ينبغي توافره في بيئة البحث، حتى يستطيع الباحث إنجاز بحثه، ويحقق النتائج المرجوة منه في سهولة ويسر، مما ينعكس إيجاباً على مخرجات البحث التربوي، ويحفز الباحثين ويدفعهم نحو القيام بمزيد من الأبحاث الهادفة، وقد يترتب على غياب هذه البيئة الداعمة امتناع بعض أعضاء هيئة التدريس عن القيام بالبحث، أو قيام البعض منهم بإنجاز أبحاث لا ترقى إلى مستوى تطلعات بناء مجتمع المعرفة، ويمكن توضيح إجراءات تفعيل مقومات البحث التربوى وآلياته لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة فيما يلي:

- تطوير قواعد اختيار المعيدين بكليات التربية لانتقاء أفضل العناصر.
- تطوير برامج الدراسات العليا بما يكفل اكتساب المهارات الأساسية للبحث التربوي.
- وضع معايير لقبول طلاب الدراسات العليا أكثر كفاءة وفاعلية.
- التوسع في الابتعاث الخارجي إلى جامعات الدول المتقدمة.
- تطوير الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه بانتقاء أفضل الأساتذة المشرفين.
- تنظيم دورات التدريب وورش العمل لتحقيق التنمية العلمية المستمرة للباحثين.
- تسهيل الزيارات العلمية لأعضاء هيئة التدريس إلى جامعات الدول المتقدمة.
- تشجيع حضور أعضاء هيئة التدريس للندوات والمؤتمرات العلمية على المستويات الإقليمية والدولية.
- منح أعضاء هيئة التدريس إجازات تفرغ علمي لإنجاز بحوثهم العلمية.
- إرساء نظام للمحاسبة ومتابعة الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس.
- العمل على اعتماد برامج الدراسات العليا من الهيئات الوطنية والدولية.
- وجود سياسة واضحة ومحددة للبحث التربوي على المستوى الوطني.
- وجود استراتيجيات وخطط بحثية معلنة على مستوى الجامعة.
- تصميم خريطة بحثية تحدد الأولويات البحثية على مستوى القسم العلمي.
- وجود آليات للشراكة الفعالة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم لتطبيق المعرفة التربوية.
- تشجيع المشروعات البحثية المدعومة في المجالات التربوية المتعددة.
- تطوير معايير الترقيات العلمية لأعضاء هيئة التدريس بما يرقى بالبحث التربوي.
- إقرار تشريعات تحقق الربط بين نتائج البحث التربوي وواقع الممارسات التربوية.

ISSN:2308-5347

- إعداد أدلة بمشكلات الممارسات التربوية وتوجيه البحوث التربوية نحو حلها.
- إيجاد آلية لتسويق نتائج البحوث التربوية للمستفيدين منها.
- تقليل الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس بما يساعد في أداء المهام البحثية.
- توفير قاعدة بيانات للأبحاث العلمية المنجزة على مستوى كل تخصص تربوي.
- تطوير المكتبات الجامعية والنظم الرقمية بها، بما يكفل الاشتراك في قواعد المعلومات الدولية.
- تشجيع النشر في الدوريات العلمية المتميزة (المحلية والإقليمية والدولية).
- إقامة مراكز للتميز البحثي، لتأسيس منظومة فعالة للبحث التربوي وفق معايير مجتمع المعرفة.
- إعادة هيكلة إدارة كليات التربية لتمتلك من القدرات والمهارات ما يمكنها من إدارة المعرفة التربوية وفق متطلبات مجتمع المعرفة.

د- توصيات الدراسة بشأن تطبيق الرؤية المقترحة

توصي الدراسة لتطبيق الرؤية المقترحة لمقومات البحث التربوي وإجراءات تفعيلها، بما يلي:

- تطوير كليات التربية بوصفها المؤسسة المسؤولة عن إعداد الباحثين في مجال التربية، من خلال تطوير برامجها وأنشطتها تماشياً مع التطورات العالمية، وتهيئة بيئة مواتية تدعم مهمة كليات التربية، وتطوير لوائحها الداخلية.
- إعداد المعلم الباحث الذي يمتلك مهارات البحث لمواجهة المشكلات التي تواجهه أثناء ممارسة المهنة، مما يجعله أكثر قدرة على تطوير آدائه المهني، ويحقق ربط البحث التربوي بواقع الممارسة التربوية.
- وجود إرادة أو التزام سياسي على المستوى الحكومي لتطوير أساليب البحث والتطوير في المجتمع من خلال وجود استراتيجية قومية للبحث العلمي، يتم تنفيذها وفق مجموعة من الخطط قصيرة الأجل وطويلة أيضا.
- توفير التمويل الذي يكفل مرتبات مجزية وحوافز تضمن استقرار حياة الباحث حتى يتفرغ للبحث، بتنويع مصادر التمويل ليشمل مشاركة القطاع الخاص وكافة المستفدين من البحث التربوي.
- تطوير المكتبات الجامعية، والتوسع في المكتبات الرقمية المرتبطة بقواعد البيانات وفهارس المكتبات العالمية، والاشتراك في المجلات والدوريات التربوية العالمية.
- تدويل البحث التربوي من خلال تشجيع التعاون الدولي بإتاحة فرص الابتعاث، وإقامة قنوات للتبادل العلمي وبرامج الإشراف المشترك، وبناء تحالفات أكاديمية مع مراكز البحث العلمي التربوي في الدول المتقدمة.
- دعم الشراكة التربوية المجتمعية، فإذا كانت الشراكة جهداً من التعاون الجماعي يفيد كافة القطاعات في المجتمع، فإن حاجة قطاع التربية والتعليم إليها أشد وأقوى، فهي ركيزة أساسية لدعمه وتحسين خدماته وتطوير مؤسساته.
- دعم الجمعيات والروابط العلمية في جميع التخصصات التربوية، ووضع معايير علمية لانضمام الأعضاء إليها، وتطوير عملها المهني، وتشجيعها على القيام بأنشطة علمية مبتكرة في مجال البحث التربوي.

ISSN:2308-5347

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية

1 - إبراهيم، محمد عبدالرازق؛ وأبوزيد، عبدالباقى عبدالمنعم (2007). مهارات البحث التربوي. دار الفكر: عمان.

2 - أبوالشيخ، عطية إسماعيل (2010). دور التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة العربي في ظل تحديات العصر. المؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية : التحديات والآفاق). المنظمة العربية للتنمية الإدارية : القاهرة.

3 - أحمد، محمد (2003). توظيف البحث العلمي لتنمية مجتمع المعرفة. المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي(التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة). 15 – 18 ديسمبر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: دمشق.

4 - إسماعيل، محمد أحمد (2010). توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة ومعوقات تحقيقها بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر الطلاب المعلمين. المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى) ، في الفترة من 15-13 يوليو 2010، المجلد الثاني، المركز العربي للتعليم والتنمية : القاهرة.

5 - أغا، واثق رسول؛ وعبدالواحد، محمد نجيب (2003). الابتكار في مجتمع المعرفة. المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي (التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة). 15 – 18 ديسمبر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: دمشق.

6 - الأمين، عدنان (2009). عقد من التعليم العالي في البلدان العربية 2009-1998 الإنجازات والتحديات. المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية)، 31 مايو – 2 يونيو، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية : بيروت.

7 - البيلاوي، حسن حسين (2005). المنهج الأثنوجرافي في دراسة المدرسة، مجلة التربية المعاصرة، السنة 22، عدد 71

8 - الجهني، محمد فالح (2009). تطبيق افتراضي لأسلوب دلفاي في الدراسات المستقبلية. مجلة المعرفة، العدد 176، ذوالقعدة، 1430ه، تصدر عن وزارة التربية والتعليم: المملكة العربية السعودية.

9 - الخليلي، خليل يوسف (2010). التحديات التي تواجه البحث التربوى في الوطن العربي. المؤتمر العلمي العاشر (البحث التربوي في الوطن العربي: رؤى المستقبل)، المجلد الأول، كلية التربية جامعة الفيوم.

10 - الخشاب، عبدالله يوسف؛ الأشعب، خالص حسني (2003). محتوى التعليم العالي لمواكبة مجتمع المعرفة. المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: دمشق 15 – 18 ديسمبر

11 - الذيباني، محمد عودة (2012). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 124

12 - الرائقي، عبداللطيف حميد (2012). نحو مراجعة فاعلة للأدب التربوي السابق. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الأول، يناير.

13 - الرشيدى، بشير صالح وآخرون (2004). الموسوعة العلمية للتربية، سلسلة الموسوعات العلمية. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي: الكويت.

ISSN:2308-5347

14 - السليماني، محمد حمزة؛ والجفري، عبد الرحيم حسين(2000). عوامل الانفصال الكامنة بين نتائج البحث التربوي وتطوير العملية التربوية رؤية واقعية للقائمين على العملية التربوية والبحثية في العاصمة المقدسة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد 12، عدد 2

15 - الشخيبي، علي السيد (2003). الطالب وعضو هيئة التدريس من منظور مجتمع المعرفة. المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة)، 15 – 18 ديسمبر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: دمشق.

16 - الشخيبي، علي السيد (2012).المحاسبية التعليمية ومقترحات تطبيقها في التعليم العالي المصري. مجلة بحوث ودراسات في جودة التعليم، تصدرها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، العدد الأول: القاهرة.

17 - الطيب، محمد عبدالظاهر؛ وآخرون (2000). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة.

18 - العمر، عبد العزيز بن سعود (2007). لغة التربويين. الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

19 - القطب، سمير عبد الحميد (2008). تعليم المعلوماتية وتفعيل هوية الإنسان العربي في مجتمع المعرفة تصور مقترح. المؤتمر السنوي الثالث للمركز العربي للتعليم والتنمية (توظيف المعلوماتية في ثقافة الأجيال العربية)، 5 7- فبراير، القاهرة.

20 - المغيدي الحسن محمد (2010). معوقات البحث التربوي في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية دراسة ميدانية. المؤتمر العلمي العاشر بعنوان (البحث التربوي في الوطن العربي: رؤى مستقبلية)،المجلد الثاني، كلية التربية جامعة الفيوم.

21 - المنتدى العالمي للتربية (2000). إطار عمل داكار التعليم للجميع الوفاء بالتزاماتنا الجماعية، اعتمده المنتدى العالمي للتربية. داكار، السنغال، 26 – 28 أبريل، اليونسكو: باريس.

22 - المنيع، محمد عبدالله (2012). إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية نموذج مقترح. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد السادس.

23 - الموسوي، نعمان محمد (2011). تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد 12، العدد 3، سبتمبر.

24 - بركات، زياد ؛ عوض، أحمد (2012). واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها. الراصد الدولي، السنة الثانية،العدد الخامس عشر، يصدرها مرصد التعليم العالي بوزارة التعليم العالي: المملكة العربية السعودية.

25 - برنامج الأمم المتحدة الانمائي (2002). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002، خلق الفرص للأجيال القادمة. المكتب الإقليمي للدول العربية : عمان، الأردن.

26 - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، نحو إقامة مجتمع المعرفة. المكتب الإقليمي للدول العربية : عمان، الأردن.

27 - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2009). تقرير المعرفة العربي للعام 2009. دار الطباعة والنشر: دبي.

28 - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2012). تقرير المعرفة العربي للعام 2010/2011، إعداد الأجيال القادمة لمجتمع المعرفة. مؤسسة فهد بن راشد آل مكتوم: دبي.

29 - بغاغو، سامية السعيد (2004). معايير التنظير في البحوث الأمبريقية، رؤية مستقبلية لبحوث أصول التربية. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد العاشر، عدد 35

ISSN:2308-5347

30 - جابر، جابر عبد الحميد؛ كاظم، أحمد خيري (2009). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة المصرية : القاهرة.
31 - حسيني، صلاح الدين محمد (2005). تعزيز دور البحث الفلسفي التربوي في تطوير نظام التعليم المصري. مستقبل التربية العربية، مجلد 11، عدد 36
32 - حيدر، عبدالطيف حسين (2004). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة التاسعة عشر، العدد 21
33 - دياب، مهرى أمين؛ وجمال الدين، نجوى يوسف (2007). أهداف الجامعات في مصر وقضاياها في مجتمع المعرفة رؤية ميدانية من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعتي القاهرة وبنها، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، أكتوبر.
34 - رزق، حنان عبد الحليم (2004). واقع ومعوقات البحث التربوي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالمنصورة دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد 55، الجزء الأول
35 - رسلان، مصطفى (2006). المناهج الدراسية ومجتمع المعرفة. دار الثقافة للنشر والتوزيع: القاهرة.
36 - سليمان، سناء محمد (2009). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية. عالم الكتب: القاهرة.
37 - عبدالحى، وليد (2007). مناهج الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها في العالم العربي. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية : أبوظبي.
38 - عبد العزيز، أحمد محمد (2010). مرتكزات الأدوار الجديدة للجامعات المصرية لمواكبة مجتمع المعرفة رؤية استراتيجية، المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)، في الفترة من 13 - 15 يوليو، المجلد الثاني، المركز العربي للتعليم والتنمية : القاهرة.
39 - علي، نادية حسين؛ وزهو، عفاف محمد (2008). تفعيل دور التعليم الجامعي في تأسيس مجتمع المعرفة رؤية مستقبلية. مؤتمر توظيف المعلوماتية في ثقافة الأجيال العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية بالاشتراك مع جامعة سيناء والشبكة العربية للتعليم المفتوح: القاهرة.
40 - عليان، ربحى مصطفى (2012). اقتصاد المعرفة. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.
41 - فليه، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبد الفتاح (2004). معجم المصطلحات التربوية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: القاهرة.
42 - فليه، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبدالفتاح (2003). الدراسات المستقبلية منظور تربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
43 - محمد، أشرف السعيد (2008). دور التعليم العالي في مواجهة تحديات تأسيس مجتمع المعرفة فى مصر. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد 68، الجزء الأول، سبتمبر.
44 - محمد، رمضان بسطويسي (2005). بزوغ علم المستقبل. مجلة العربي، العدد 559 تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت.
45 - معوض، نصر الله محمد؛ وعيد، رجاء أحمد (2010). البحث التربوي بين الدلالة والضلالة، دراسة الأخطاء الشائعة بالبحث التربوي. المؤتمر العلمي العاشر (البحث التربوي في الوطن العربي: رؤى مستقبلية) المجلد الأول، كلية التربية جامعة الفيوم.
46 - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2005). التقرير العالمي لليونسكو من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة. صدر عن منظمة اليونسكو: باريس.

ISSN:2308-5347

47 - نشوان، تيسير محمود ؛ والخزندار، نائلة نجيب (2005). تقويم البحوث التربوية في جامعة الأقصى بغزة على ضوء اتجاهات العولمة. مجلة التربية العلمية، المجلد الثامن، العدد الثاني، يونية.

48 - نصر، يوسف (2003). التعاون العربي والدولي في بناء مجتمع المعرفة. المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة). 15 – 18 ديسمبر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

49 - هلال، ناجي عبدالوهاب (2011). استخدام طلاب الجامعة لتكنولوجيا المعلومات على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة دراسة ميدانية، مجلة الثقافة والتنمية، العدد السابع والأربعون، أغسطس.

ثانيا: المراجع الأجنبية

50- Addleman, R.(1994). The power of vision. Turstee, Vol. 47, No. 5, pp. 4-26.

51- Breekens, Eric (2008). University Policies for the Knowledge Society: Global Standardization, Local Reinvention. Perspectives on Global Development and Technology, Vol. 7, No. 1, pp 15 – 36

52- Cortese, Anthony D. (2003). The Critical Role of Higher Education in Creating a Sustainable Future. Planning for Higher Education Joronal. March–May, pp. 11-31

53- Government of India (2008). Towards a Knowledge Society, Three years of the National Knowledge Commission. Published by:National Knowledge Commission,Government of India, New Delhi.

54- Kearns, Peter (2004). Education Research in The Knowledge Society, Key Trends in Europe & North America. Published by National Centre for Vocational Education Research, Australia.

55- Meek, Lynn V. & et al. (Editors) (2009).Higher Education, Research & Changing Dynamics. UNESCO & International Center for Higher Education Research At the University of Kassel, Germany

56- Moore, N.(1997) .The Information Society. World Information Report 1997/1998, UNESCO: Paris

57- Organization for Economic Co-operation & Development (2008).Tertiary Education for the Knowledge Societ, OECD Thematic Review of Tertiary Education : Synthesis Report, April .

58- Rogers, Bev (2003). Educational Research for Professional Practice. The Australian Educational Researcher, Volume 30, Number 2, August .

59- UNESCO (2005). Towards Knowledge Societies. Published by the United Nations Educational, Paris

60- World Bank (2002). Constructing Knowledge Societies: New Challenges For Tertiary Education. The World Bank Group, October.

61- Yves, Punie (2007). Learning Spaces: an ICT-enabled Model of Future Learning in The Knowledge-based Society. European Journal of Education, Vol.42, No

ISSN:2308-5347

إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية بين الواقع والمأمول «دراسة ميدانية على عينة من فرق النخبة»

د.عبد المالك سربوت
قسم علوم وتكنولوجيات النشاطات البدنية والرياضية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة زيان عاشور بالجلفة - الجـزائر

ISSN:2308-5347

إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية بين الواقع والمأمول»دراسة ميدانية على عينة من فرق النخبة «

د.عبد المالك سربوت

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية ومدى إدراك القائمينعلى الرياضة في الجزائر لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تمثلت في رضا المناصر وتحقيق النتائج الإيجابية على المستويين الداخلي والخارجي والتحسين المستمر، وبما أننا في مجال الرياضة فنحن نستشعر أهمية التغييرنحو الأفضل والإسراع في مواكبة المستجدات وتوجيه التغييروفقاً لمرتكزاتنا الدينية والاجتماعيةولعل الرياضة هي إحدى الوسائل لتحقيق ذلك والقيادة الرياضية هي المؤثر المباشر لتعزيز التغييروتحقيق الأهداف، لذلك فنحن بحاجة إلى مديراً خبيراً وقائداً محنكاً دوافعه نابعة من تقبله للتغيير مؤثراً على كفاءة وفاعلية العاملين معه، محفزاً ودافعاً نحو تجويد العمل، محققاً للتكامل ومعززاً للإبداع والابتكار وصولاً إلى التميز"

بالإضافة إلى إشراك الشركاء الاجتماعيين وتمكينهم من ذلك،كما هدفت الدراسة إلى بيان أهمية تطبيق المبادئ إضافة إلى بيان العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد تم تطوير استبانة كأداة بحث مستعملة في البحث وتوزيعها على عينة من الأندية الرياضية كان اختيارها وفقا لمعيار الحجم وتمثلت في06 فرق هي (اتحاد الحراش،مولودية العاصمة، شباب بلوزداد، اتحاد العاصمة،شبيبة القبائل، شبيبة بجاية) كلها تنتمي للقسم المحترف بدولة الجزائر وتوصلت الدراسة للإجابة عن التساؤلات التي انطلقت منها الدراسة وتم عرض بعض الاقتراحات والتوصيات التي يراها الباحث واجبت التطبيق وتوصل الباحث للنتائج التالية :

1. ***أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجودة الشاملة في فرق كرة القدم الجزائرية .***
2. ***توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المستوى التعليمي، وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية.***
3. ***أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الحجم وإدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية.***

الكلمات المفتاحية :

الاندية الرياضي، إدارة الجودة الشاملة .

ISSN:2308-5347

The Entire Total Quality Management in Algerian Sport Clubs in Terms of Reality and Aspiration

Abstract:

Present study aimed to find out the reality of total quality management in sports clubs Algerian and perceptions Alqaúamn on sports valuable Algeria to the importance of applying the principles of total quality management , which was the satisfaction pro and achieve positive results on both internal and external , continuous improvement, and since we are in the field of sports , we feel the importance of change for the better and to accelerate to keep pace with the developments and directing change according to Mrtkzacna religious and social and perhaps the sport is one of the means to achieve this and sporty driving is moving direct to promote change and achieve the goals , so we need a director of an expert and a leader savvy motivation stems from the acceptance of change affecting the efficiency and effectiveness of his staff, a catalyst and a motivation towards improving work , achieving integration and enhanced creativity and innovation to reach excellence " (Ankston : 2002: 56).

Keywords:

Sport Clubs - Total Quality Management.

ISSN:2308-5347

مقدمة:

إن ما نواجهه من تحديات في جميع مناحي حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الثقافية وكذا الرياضية، وما نشهده من سرعة متنامية في تغيير النمط السلوكي للمجتمع، وما نعايشه من زخم معرفي واتصال سريع وتقنية مطّردة، كل ذلك يوجب علينا سرعة تقييم وضعنا الراهن والتخطيط لمواكبة المستجدات بما يتوافق مع قيمنا ومبادئنا وإمكانياتنا. وفي ضوء التطور المتسارع في جميع المجالات وتنامي التجارب والأساليب القيادية الحديثة، وظهور إدارة الجودة الشاملة، ومطالبة أهل الاختصاص بتوظيف الجودة الشاملة في جميع القطاعات للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية تحقق متطلبات التنمية ويعد قطاع الرياضة خاصة الألعاب الجماعية من القطاعات النشطة والحيوية، ورافدا من روافد الاقتصاد الكبير، ويعدّ وجهة مهمة تتطلع إليها الشعوب، وقد نما هذا القطاع في الجزائر في الآونة الأخيرة نموا سريعا نظرا للظروف التي ألمت بالجزائر فعلى سبيل المثال تأهل الفريق الوطني لكرة القدم لكأس العالم الأخيرة وتحسن ترتيبه العالمي من جهة وكذا تطبيق الاحتراف في ميدان كرة القدم زاد عدد الممارسين لكرة القدم في الجزائر بنسبة 20 % حسب الاتحادية الجزائرية لكرة القدم (جريدة الهداف الجزائرية العدد812).

ولا شك أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تعزز المستوى العام التي يجب أن تفي باحتياجات المناصرين وتوقعاتهم، سواء كان ذلك على المستوى المحلي، أو الإقليمي وحتى الدولي. وتأتي هذه الدراسة لتتلمس واقع إدراك القائمين على الأندية الرياضية في الوطن العربي ومستواهم بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة:

ما تزال أهمية إدارة الجودة الشاملة مبهمة ومجهولة المعالم على نطاق واسع لدى كثير من القطاعات على وجه العموم والقطاع الرياضي على وجه الخصوص، من هنا فإن المشكلة الأساسية التي تطرحها هذه الدراسة هو أن التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة يتطلب بالضرورة إدراك لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

ويمكن تحديد طبيعة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات الآتية:

1 - هل يدرك القائمون على الرياضة الجزائرية أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة؟.
2 - هل هناك فروقات في إدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الخبرة، المستوى التعليمي، المستوى الوظيفي، الحجم)؟.
3 - ما مدى وجود علاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية (الخبرة ،المستوى التعليمي، المستوى الوظيفي، والحجم)، وإدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من قبل الأندية الرياضية الجزائرية؟

فرضيات الدراسة:

1 - يدرك القائمون على الرياضة الجزائرية أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
2 - توجد هناك فروقات في إدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الخبرة، المستوى التعليمي، المستوى الوظيفي، الحجم).
3 - توجد علاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية (الخبرة ،المستوى التعليمي، المستوى الوظيفي، والحجم)، وإدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من قبل الأندية الرياضية الجزائرية.

ISSN:2308-5347

أهداف الدراسة :

تحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية :

1. التعرف على واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الفرق الجزائرية.
2. إلقاء الضوء على أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة لدى القائمين على الرياضة الجزائرية.
3. الوقوف على فروقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية في إطار تأثير الخصائص الشخصية.
4. بيان مدى وجود علاقة بين بعض الخصائص الشخصية وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
5. تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء النتائج لمتخذي القرار في الرياضة الجزائرية التي يعتقد بأنها ستسهم في تعزيز، وتصحيح تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة.

حدود الدراسة :

- أجري البحث على عينة من الأندية الرياضية الجزائرية الموسم الرياضي 2012/2013.
- استعملت استمارة الاستبانة.
- الطرق والوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

التعريفات الإجرائية :

إدارة الجودة :

يفسر مبدأ المنافسة سر جاذبية إدارة الجودة الشاملة بالنسبة للصناعة واستطاعت الشركات اليابانية التفوق على الصناعة الأمريكية في كثير من مجالات الصناعة وذلك بالتحسين المتواصل في جودة السلع والخدمات، وبالدقة والثبات في تحسين إنتاجية أماكن العمل وذلك عن طريق تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة (Barton، Joan، 1991 : 7).

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة والاستمرار في تحسين الجودة أمر ليس صعباً وليس سهلا، حيث إن إدارة الجودة الشاملة تمثل تغيرا جذريا في ثقافة المنظمات(الرشيد: 1995 : 6-4)، وذلك لأنها تطالب من الإدارة أن تترك برجها العالي وأن يتعلم الموظفون مع الخبراء أثناء أداء العمل، حيث إن تحسين الجودة المستمر يتطلب طريقة جديدة لإدارة العمل، لا تنطوي فقط على مجرد إصدار الأوامر للموظفين ولكن يجب أن يطلب منهم التفكير والمشاركة في عملية تنظيم العمل، وذلك لأن جميع أعضاء المنظمة وفقا لمبدأ إدارة الجودة الشاملة قد تم تدريبهم داخل المنظمة (أبو ملوح: 2001 : 4)، وبالتالي فإنه يتوقع منهم أن يحللوا العمليات وأن يعملوا سويا من أجل التحسين والتطوير .

إن معظم العمليات الكبيرة المعقدة تثني عزم الأفراد عن القيام بتحليل أدائهم لهذا يسود الخوف من الفشل بين الأفراد، ففي البيئة التي تتسم بالضغوط الشديدة والتي يعمل منها كثير من مديري القطاع العام، لا أحد يريد أن يكون المدير عن المشاكل التي تقع (النجار: 73:1999) .

إن إدارة الجودة الشاملة تسمح للموظفين بقول الحقيقة دون خوف وأن يجدوا ويشاركوا في علاج المشكلات ومن خلال هذه العملية فقط يمكن التعامل مع معظم المشكلات بطريقة فعالة (Joblanski Joseph: 70: 1994) حيث إن المنظمات التي تدار بطريقة جيدة تحتاج إلى استغلال كل قدراتها الفعلية وأن تعكس في ثقافتها وجهة النظر بأن كل شيء يمكن تحسينه وأن الهدف التنظيمي الرئيس يجب أن يتمثل في تحديد المجالات التي يمكن تحسينها (شميث وفانجا: 1997 : 33)لذا يجب أن توضع المنظمة أو توجد النظام الذي يحفز على المنافسة المفتوحة في وجه الفشل، كما يحفز على المنافسة المفتوحة في وجه الفشل، كما يحفز على منافسة أوجة النجاح(فيليب انكستون: 1995 : 38) .

ISSN:2308-5347

وهنالك أسباب كثيرة تدعو إلى تبني إدارة الجودة الشاملة في المنظمات إذ إنها فكرة تعمل على تحفيز الموظفين وتمكنهم من إداء أعمالهم ، كما أنها تستشهر النجاح عن بعد(خليل والزهيري: 2001 ،302) .

الخلفية النظرية

إدارة الجودة الشاملة في المجال الرياضي:

يرتبط بعناصر متعددة ومجالات مختلفة ويمكن أن يتكامل عند تناوله لهذه العناصر مجتمعة لتحقيق التوازن بين المصالح الخاصة لأعضاء المؤسسات الرياضية من ناحية والمصلحة العامة من ناحية أخرى(مصطفي: 2002، 50 - 57)، وذلك بمراعاة تفاعل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية، وإقرار الحقوق والواجبات للعاملين فيها وإصدار القوانين المنظمة لعمل المؤسسة الرياضية وفق قواعد تنفيذية وتنظيمية، إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية له تأثير على تحسين مستوى الرياضة فيها وذلك بإظهار عوامل الجذب للشركات الراعية وتقديم مستوى معين من الخدمات الإعلامية وإصدار نشرات دورية تتضمن تحليلا للنواحي الرياضية والاقتصادية، وخلق فرص عمل جديدة لمنتسبيها وهذا بالإضافة إلى تحسين عملية ترويج الخدمات الرياضية لتلبية حاجات الجمهور ورغباتهم وإمكانياتهم واستمرارها في تحقيق الأرباح وفقا لمتطلبات السوق(عقيلي: 58، 2001) واقتراح نماذج تحدد أجور اللاعبين وانتقالهم ترتبط بمواصفات اللاعب والنادي والمشتري والبائع والظروف المحيطة بعمليات الانتقال وجمع البيانات المتوافرة والتي تحدد المبالغ المتفق عليها بين اللاعب والمؤسسة الرياضية في مدة العقد ومدى تأثير ذلك على رفع مستوى اللاعبين وإمكانياتهم . (عبود: 1990 ،160).

إن عدم وجود تشريعات تندرج ضمن مجالات الاستثمار وحريته في العمل الرياضي هو نتيجة افتقار الوعي بأهمية الاستثمار الرياضي وعدم تطبيق أساليب حوافز وتشجيع القطاع الخاص بالاستثمار الرياضي إضافة إلى عدم اقتناع المؤسسات المالية بالرياضة وما يمكن أن تحققه عند استثمار مجالاتها وعدم القناعة عند المستثمرين أيضا لكونهم يهتمون بحاجاتهم الشخصية والعائد المادي لهم أكثر من اهتمامهم بالمؤسسة الرياضية التي يستثمرون أموالهم فيها (Joseph: 1991، 70) .

ولهذا وجب على المؤسسات الرياضية أن تفكر بشكل جاد بتقديم أساليب تسويق للخدمات الرياضية لكافة الفرق والهيئات المحلية والعربية والعالمية على النحو الآتي: (الباز: 1996 ،115 - 122) :

1 - الإنشاءات و الملاعب والفندقة التي تمكنها لأن تكون قرية أولمبية متكاملة مستقبلا.
2 - الصالات الرياضية متعددة الأغراض والأدوار.
3 - إنشاء صالات للرياضة العلاجية والتوسع ببرامج السياحة العلاجية 4 - ممارسة الأنشطة المائية (التجديف - السباحة - صيد السمك - الشراع).
4 - إنشاء مختبرات في مجال (الفسلجة - علم النفس علوم الحركة – المنشطات - البايوميكانيك).
5 - تسويق برامج لتحسين اللياقة البدنية والصحة العامة وتوفير مستلزمات وأماكن تطبيقها.
6 - العمل على زيادة عدد المشاركين أو الممارسين للرياضة.
7 - رفع مستوى كفاءة الأداء للاعبين بالألعاب الفردية والجماعية وتطويرهم وانتقاء الموهوبين منهم .
8 - التمسك باللاعبين المميزين مع زيادة عوامل التحفيز ومتابعة انتقالهم لرفع مستواهم. وفي هذا المساق قام (سيار 1998، 124 - 130) بدراسة لبناء مقياس لإدارة الجودة الشاملة للأندية الرياضية بمملكة البحرين وذلك من خلال :
   1. تحديد البناء الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية.
   2. تحديد المنطلقات الفكرية لإدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية.

ISSN:2308-5347

3. تحديد الثقافة التنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية.
4. تحديد معايير رضا العميل في الأندية الرياضية.

تحديد أهمية تبني إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية.

إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية ×التجربة اليابانية×:

(ليس اللاعبون هم الذين يفوزون في المباريات أو يخسرون، ولكنه الفريق) فرانتاركنتون صادق:1995:105).

بدأ تطبيق فكرة فرق العمل في اليابان بعد سنوات من الحرب العالمية الثانية، حينما أرادت اليابان إعادة بناء اقتصادها وقدراتها الإنتاجية من جديد، حيث بدأت بتطبيق مفاهيم إدارية جديدة ضمن إطار ما نعرفه اليوم بإدارة الجودة الشاملة، فكان بالتالي تأسيس فرق العمل في تلك الفترة لتحقيق إدارة الجودة الشاملة (الحنفي:1995:121). فأنشأت ما يسمى بـ«حلقات الجودة»وهي فرق عمل متخصصة بموضوع تحسين جودة سلعة معينة أو حل مشكلة في نوعيتها، مما كان له أعظم الأثر في تطور الصناعة اليابانية وتميزها في الجودة، يقول د.عبد الكريم حسين«الجمهورية العربية السورية، المعهد الوطني للإدارة العامة من مقال بعنوان بناء فرق العمل وإدارتها (صادق:1995:145) «من المعروف أن المفاهيم الإدارية التي تلت الحرب العالمية كان لها دور رئيس في التطور المذهل للصناعة اليابانية مثل صناعة السيارات في السبعينات والثمانينات التي تفوقت على مثيلاتها في بلاد العالم ومنذ ذلك النجاح ازداد الكلام حول أهمية فرق العمل في تطوير الأداء وفي تحسين الجودة وأصبح استخدام فرق العمل أمراً شائعاً جداً في الشركات و المؤسسات. ولم يقتصر استخدام فرق العمل على القطاع الصناعي أو حتى القطاعات الربحية بل تجاوزتها للقطاعات غير الربحية مثل المؤسسات الدينية والخيرية وبالطبع المؤسسات العامة والحكومية (25:1993: March-30) .

الاحتراف الرياضي: هو مهنة يباشرها الشخص الرياضي في نشاط رياضي متخصص بصفة منتظمة ومستمرة من خلال ممارسته لنشاط معين بهدف تحقيق عائد مادي يعتمد عليه مع التفرغ التام والالتزام بتنفيذ بنود العقد المتفق عليه والمحدد المدة (الحنفي:1995:145).

منهجية الدراسة:

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الأندية الرياضية المحترفة بالجزائر، والبالغ عددها (32) فريقا، وقد تم اختيار(6) من هذه الفرق لتكون عينة الدراسة، وذلك وفقا لمعيار الحجم، وقد تم تحديد الحجم على أساس عدد الرياضيين، وعدد الموظفين، ووفق هذا المعيار فقد تم اختيار هاته الفرق.

يتألف مجتمع الدراسة من الفرق المحترفة في الجزائر للموسم الرياضي 2012/2013 والبالغ عددها (16) فريقا.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من 06 فرق هي (إتحاد الحراش،مولودية العاصمة، شباب بلوزداد، اتحاد العاصمة،شبيبة القبائل، شبيبة بجاية)

ISSN:2308-5347

الجدول (1) يمثل عينة الدراسة:

النادي	عدد إجمالي اللاعبين	عدد إجمالي العاملين
مولودية الجزائر	115	132
اتحاد الحراش	125	65
اتحاد العاصمة	114	112
شباب بلوزداد	120	60
شبيبة القبائل	118	98
شبيبة بجاية	132	102
المجموع	724	569

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في التحليلات الإحصائية المختلفة، أما الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لغرض اختبار الفرضيات التي تم صياغتها للإجابة عن أسئلة الدراسة وحسب طبيعة كل فرضية كانت على النحو الآتي:

1. **معامل الثبات (Cronbach Alpha) للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لعبارات مقاييس مبادئ إدارة الجودة الشاملة.**
2. **اختبار(K-S) (Kolmogorov-Smirnov): وقد استخدم لاختبار مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي بالشكل الذي يمكن من تطبيق الأساليب الإحصائية المستخدمة.**
3. **التكرارات والنسب المئوية، وذلك لوصف الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة.**
4. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان مستويات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.**
5. **تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروقات في مستوى التطبيق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغيراتهم الشخصية.**
6. **Chi-Square لبيان العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية للعاملين وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.**

صدق أداة الدراسة وثباتها:

الاستبانات الموزعة والمستردة

اسم الفريق	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المسترجعة	النسبة المئوية	عدد الاستبانات المستبعدة	عدد الاستبانات الصالحة
مولودية الجزائر	45	42	%93	1	41
اتحاد الحراش	40	39	%97.5	-	39
اتحاد العاصمة	35	32	%91	-	32

ISSN:2308-5347

شباب بلوزداد	35	34	%97	1	33
شبيبة القبائل	30	28	%93	-	28
شبيبة بجايية	25	25	%100	-	25
المجموع	210	200	%95	2	198

صدق أداة الدراسة وثباتها:

- **صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة (Validity) فقد تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الأكاديميين من ذوي الاختصاص، للتأكد من الصدق الظاهري (Validity Face) للاستبانة، حيث كان لهم بعض وجهات النظر والملاحظات، وتم أخذها بعين الاعتبار، إذ ركز معظمها على الصياغات اللغوية، وبعض المصطلحات من حيث التوضيح. كما تم إجراء دراسة أولية (PilotStudy) على عدد من الفرق المبحوثة للتأكد من وضوح العبارات الواردة في الاستبانة، وأنها فعلا استطاعت قياس متغيرات الدراسة ككل.**
- **ثبات الأداة: لقد تم استخدام معامل الثبات (Chron-bach Alpha) وذلك للتأكد من ثبات المقياس المستخدم، وقد بلغت نتيجة الاختبار للمتغيرات (0.7943)، وهذا يؤكد ثبات الاستبانة بفقراتها المختلفة، إذ تجاوزت النسبة المقبولة إحصائيا (0.60)(Zikmond،2002).**

عرض فرضيات الدراسة ومناقشتها:

الجدول (2) يمثل نتائج اختبار (K-S) للتوزيع الطبيعي ومستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في فرق كرة القدم الجزائرية

المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	K-S قيمة (Z)	مستوى الدلالة	مستوى التطبيق
رضا المناصرين	4.58	0.63	2.573	0.000	عال
التزام الإدارة العليا ودعمها	4.51	0.54	3.356	0.000	عال
التحسين المستمر	4.60	0.47	2.651	0.000	عال

الفرضية الأولى:

يدرك القائمون على الرياضة الجزائرية أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، والمتمثلة في: رضا المناصر وتحسين النتائج.

مناقشة الفرضية:

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها يتم رفض الفرضية الأولى وقبول الفرضية البديلة التي تنص على « لا يدرك القائمون على الرياضة الجزائرية أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، والمتمثلة في: رضا المناصر وتحسين النتائج »

ISSN:2308-5347

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مدى وجود فروقات معنوية دالة إحصائيا في إدراك أفراد عينة الدراسة لأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تبعا لبعض العوامل الشخصية (الخبرة، المستوى التعليمي، الحجم)».

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة (.Sig)	النتيجة
الخبرة	بين المجموعات	1.555	3	0.518	2.758	0.04*	توجد فروقات
	داخل المجموعات	36.458	194	0.188			
	المجموع	38.013	197				
المستوى التعليمي	بين المجموعات	1.592	3	0.531	2.827	0.04*	توجد فروقات
	داخل المجموعات	36.421	194	0.188			
	المجموع	38.013	197				
الحجم	بين المجموعات	0.719	2	0.359	1.880	0.155	لا توجد فروقات
	داخل المجموعات	37.294	195	0.191			
	المجموع	38.013	197				

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$).

الفرضية الثانية:

تختلف اتجاهات الأندية الرياضية الجزائرية نحو إدراكهم لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

وينبثق من هذه الفرضية المتغيرات الفرعية الآتية:

المحور الأولى: تختلف اتجاهات الأندية الرياضية الجزائرية نحو إدراكهم لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يعزى لمتغير الخبرة.

المناقشة:

وجود فروقات معنوية دالة إحصائيا في إدراك العاملين لأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة، وعليه قبول الفرضية العدمية، ورفض الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود علاقة.

المحور الثاني: تختلف اتجاهات الأندية الرياضية الجزائرية نحو إدراكهم لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

المناقشة:

وجود فروقات معنوية دالة إحصائيا في إدراك العاملين لأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وعليه قبول الفرضية العدمية، و رفض الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود علاقة.

ISSN:2308-5347

المحور الثالث: تختلف اتجاهات الأندية الرياضية الجزائرية نحو إدراكهم لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يعزى لمتغير الحجم.

المناقشة:

يعني وجود فروقات معنوية دالة إحصائيا في إدراك أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وعليه تقبل الفرضية العدمية والتي تنص على وجود فروقات.

الجدول (4)نتائج تحليل اختبار كاي2 لبيان مدى وجود علاقة بين بعض المتغيرات الشخصية (الخبرة، المستوى التعليمي، والحجم) وإدراك أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة

	الخبرة	المستوى التعليمي	الحجم	أبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة
كاي2	91.414	141.596	22.909	458.455
درجة الحرية	3	3	2	28
مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000

الفرضية الرئيسة الثالثة:

توجد علاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية والحجم وإدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية.

وينبثق من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

المحور الأولى: توجد علاقة بين الخبرة وإدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية

المناقشة:

قبول الفرضية العدمية، ورفض الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود علاقة.

المحور الثانية: توجد علاقة بين المستوى التعليمي وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية

المناقشة:

قبول الفرضية العدمية، ورفض الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود علاقة.

المحور الثالثة: توجد علاقة بين المستوى الوظيفي وإدراك أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في الأندية الرياضية الجزائرية.

المناقشة:

قبول الفرضية العدمية، ورفض الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود علاقة.

المحور الرابعة: توجد علاقة بين الحجم وإدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية.

ISSN:2308-5347

المناقشة:

قبول الفرضية العدمية، ورفض الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود علاقة.

الاستنتاجات:

تناولت الدراسة تشخيص واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية وفيما يلي عرض لأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

1. **أظهرت نتائج الدراسة أن الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية لا تطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بمستويات عالية، مما يستدل على أن الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية لا تعي أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة منسجمة مع ما جاءت به دراسة (محمود علي2004).**
2. **توصلت الدراسة إلى وجود فروقات معنوية دالة إحصائيا تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الخبرة، المستوى التعليمي) في تطبيق القائمين على الرياضة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض ما توصلت إليه دراسة (موسى علي أبو الفتوح2008)**
3. **لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروقات ت دالة إحصائيا عزي للمتغيرات الديموغرافية (المستوى الوظيفي والحجم) في تطبيق الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة.**
4. **بينت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديموغرافية بدلالة أبعادها (الخبرة، المستوى التعليمي، المستوى الوظيفي) وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية. وتدل النتيجة على أن المتغيرات الشخصية لها علاقة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وقد تطابقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (poatin، 2000).**
5. **أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الخبرة وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجودة الشاملة في فرق كرة القدم الجزائرية .**
6. **توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المستوى التعليمي، وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية.**
7. **أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الحجم وإدراك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية.**

الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

1. **إن نجاح تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يعتمد بالضرورة على مدى قناعة الإدارة العليا أولا والتزامها، ودعمها ثانيا لمنهج إدارة الجودة الشاملة، لذا ينبغي على الإدارة العليا في وزارة الشباب و الرياضة الجزائرية أن ترعى تطبيق إدارة الجودة الشاملة حق الرعاية ويمكن أن يتحقق ذلك عبر إنشاء مزيد من الوحدات التي تعنى بإدارة الجودة في الفرق الأخرى، ويكون اتصالها بالإدارة العليا كحلقة وصل مع المستويات الإدارية الأخرى، ومن أجل التأكد من تنفيذ خطط إدارة الجودة الشاملة وبرامجها بصورة فضلى.**
2. **أظهرت نتائج الدراسة أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبق في الجودة الشاملة في الأندية الرياضية الجزائرية بمستويات عالية لما يتطلب الاحتراف ذلك، الأمر الذي يتطلب منها بذل المزيد من تعزيز تلك المفاهيم ومحاولة ترسيخها بصورة كبيرة لدى الأندية الرياضية الجزائرية،**

ISSN:2308-5347

ولا يجوز التركيز على مبدأ وإغفال المبادئ الأخرى لأنها بمثابة حلقات متصلة.

3. ضرورة العمل على تعزيز مبدأ التركيز على الأنصار لأنهم يشكلون المحور الأساس في إدارة الجودة الشاملة، ويمكن أن يكون ذلك من خلال الاستمرار في الاستماع إليهم للتعرف أكثر على متطلباتهم، وتوقعاتهم والإيفاء بها.
4. إن الوصول إلى مستوى عال من جودة الخدمات هو نتيجة تظافر جهود العاملين، لذا ينبغي ترسيخ مبدأ عمل الفريق الواحد وتعزيزه خاصة في ظل طبيعة أعمال الفرق الرياضية.
5. إن الاهتمام بالتحسين المستمر أمر ضروري تفرضه مجموعة عوامل وأهمها عامل التنافس مما يستدعي الاعتناء بهذا الجانب والعمل على تدريب العاملين وتأهيلهم وتمكينهم أكثر، وعقد المزيد من الندوات والمؤتمرات وندوات العصف الذهني لتوليد أفكار جديدة بشكل مستمر بحيث تسهم في عملية التحسين المستمر.
6. العمل على تجسيد مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتكون أكثر انغماسا في الثقافة التنظيمية الرياضية بشكل محوري لتكون سمة من سمات ثقافتها التنظيمية، وكأساس في إنجاح تطبيقها، لأن أداء الأعمال يعكس بصورة مباشرة لما يحمله العاملون من قيم، ومعتقدات، وأعراف.
7. يوصي الباحث بإجراء دراسة مستقبلية في نفس القطاع وفي قطاعات خدمية أخرى كدراسة مقارنة للتأكد من نتائج هذه الدراسة، ومدى ظهور تباين في النتائج.

المراجع باللغة العربية :

1 - أبو ملوح، محمد (2000)، الجودة الشاملة في التعلم الصفي، مركز القطان للبحث والتطوير، غزة، ص4.
2 - أحمد، سيد مصطفي (1998)، إدارة الجودة الشاملة والآيزو 9000، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
3 - الباز، أسامة، (1997)، مصر في القرن 21: الآمال والتحديات، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة،
4 - الرشيد، محمد، (1995)، الجودة الشاملة في التعليم، المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود، 4 - 6.
4 - الرشيد، محمد (1997)، الجودة الشاملة والإصلاح التربوي، مجلة المعلم، 43
5 - الدراكة، مأمون وطارق آل الشبلي (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار صفاء للنشر، عمان.
6 - السكران، محمد (1993)، دور طلاب الجامعات المصرية في تنمية المجتمعات المحلية، دراسات تربوية، 59 - 64.
7 - السلمي، علي (1995)، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للآيزو 9000، دار غريب، القاهرة.
8 - الصالحي، نبيل (2003)، تطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، الأقصى.
9 - النجار، فريد راغب (1999)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة.
10 - بدران، شبل (1994)، الرياضة ومشكلة تنمية المجتمع، التربية المعاصرة، العدد 34، 5 - 8.
11 - بوبطانة، عبد الله (1984)، دور التعليم العالي في تجديد وتحديث النظام التربوي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، التربية الجديدة، العدد 32، 10 - 13.
12 - تركي، عبد الفتاح (1990)، مستقبل الجامعات العربية بين تصور واقعها وتحديات الثورة العلمية حول البنى والوظائف، المؤتمر العلمي الخامس: التعليم العالي في الوطن العربي: آفاق

ISSN:2308-5347

مستقبلية، عصرنة رابطة التربية الحديثة، ج1، 123 - 163.
13 - جوز يف جابلونسكي، تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الفتاح النحاس، دار الفكر العربي، 132 - 134.
14 - جوهر صلاح (2001)، أساليب تقنيات الإدارة الرياضية في ضوء ثورة الاتصال للمعلومات، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة، 427 - 430.
15 - خليل أحمد السيد (2001)، وإبراهيم عباس الزهيري، الإدارة الرياضية في الوطن العربي في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة، 339 – 245.
16 - خليل أحمد السيد (2001)، وإبراهيم عباس الزهري، إدارة الجودة الشاملة في الرياضة: خبرات تعليمية وإمكانية الإفادة منها في مصر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، 233 - 267.
17 - فيليب انكستون (1995)، التغيير الثقافي في الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الفتاح السيد النعمان، الدار اللبنانية المصرية.
18 - مصطفي أحمد (2002)، محمد الأنصاري، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، قطر، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.
19 - نشوان يعقوب (1998)، التعلم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح، جامعة القدس المفتوحة، 23 - 24
20 - وارين شميث (1997) وجيروم فانجا ، مدير الجودة الشاملة ، ترجمة محمود عبد الحميد مرسي ، دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والإعلام ، الرياض ، السعودية ، 40.
21 - عبد الحميد عثمان الحفني: عقد احتراف لاعب كرة القدم، كلية الحقوق، الكويت 1995 .
22 - 30 - علاء صادق: الرياضة والاحتراف، دار المعارف، القاهرة، د.ت.1995.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Barton, Joan A.and .Marson, D.brian (1991) Service Quality: An introduction Province of British Columbia Publications. p.7
2. Hixon, J.and K.lovelace (1992)."Total Quality Management Challenge to Urban School "Education Leadership, 50(3) P.6-24.
3. Jablonski Joseph R. Implementers Total Quality Management on Overview Without Publisher, Santiago, Preiffer,U .S A ,1991,P.70 .
4. Jablonski Jpshphe, Hmplemintg Management an overview without publisher, San Diego: phe.ffor USA, 1991, p.28.
5. March John , The Quality Toolkit.An A-Z tools and Technique Kemposton,lis Ltd. , U.S.A , 1993 , pp.25 - 30 .

ISSN:2308-5347

تقييم الأداء الإداري بكلية التربية والألسن - عمران - بالجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة

د.فهد صالح مغربه المعمري
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد/كلية التربية والألسن – عمران

ISSN:2308-5347

تقييم الأداء الإداري بكلية التربية والألسن– عمران – بالجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة

د.فهد صالح مغربه المعمري

الملخص :

هدف البحث إلى تقييم الأداء الإداري بكلية التربية والألسن- عمران وفقاً لبعض متطلبات إدارة الجودة الشاملة؛ من وجهة نظر أساتذة الكلية وإداريها وطلبتها، وأثر (الجنس، والمؤهل، والخبرة، والوظيفة)؛ على تقييمهم للأداء، وباستخدام المنهج الوصفي واستبانة من(105) فقرات- مقسمة إلى سبعة مجالات- وزعت على عينة مقصودة من(97) فردًا؛ (34) من الأساتذة، (15) من الإداريين، (48) من الطلبة، وبالمعالجة الإحصائية؛ ببرنامج (spss)؛ توصل البحث للآتي:

1 - ***حصل عموم الأداء على متوسط (1.7) من (5) بتقييم (منعدم)، وحسب المجالات؛ حصل المجال((1؛ المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها، والمجال(6)؛ القاعات الدراسية؛ على المتوسطين (1.9،2.1)؛ بتقييم (ضعيف) لكل منهما، وحصلت بقية المجالات، على متوسطات ما بين (1.3 - 1.8)؛ بتقييم (منعدم). ووفقاً للمعايير؛ حصل (71) معياراً؛ بنسبة (67.6 %) على تقييم (منعدم)؛ و(29) معياراً؛ بنسبة (27.6 %) بتقييم (ضعيف)، ويبقى (5) معايير بنسبة (4.8 %)؛ بتقييم (مقبول)، ولم يحصل أي معيار؛ على تقييم (جيد، جيد جداً).***

2 - ***وجدت فروق عند (α=0.05) تعزى للجنس؛ بمجالات (الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم، جودة الخدمات المكتبية، القاعات الدراسية.)؛ لصالح الإناث، وللخبرة؛ بمجال؛ (المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها) لصالح أقل من خمس سنوات خبرة، ومجال (جودة الأنشطة والخدمات الطلابية) لصالح أكثر من خمس، وللمؤهل؛ في مجالي (المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها، والأداء الإداري بالكلية)؛ لصالح الدكتوراه والماجستير. وتبعاً للوظيفة في مجال (المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها) لصالح الأساتذة، وفي مجالات(الأنشطة والخدمات الطلابية، الخدمات المكتبية، القاعات الدراسية)؛ لصالح الإداريين. وعدم وجود فروق في بقية المجالات.***

3 - ***وفي ضوء النتائج وضعت استراتيجية لتحقيق الجودة في جميع المجالات؛ إضافة لجودة التمويل.***

الكلمات المفتاحية :

تقييم، الأداء، الإداري، كلية التربية، الجودة.

ISSN:2308-5347

The Evaluation of Management performance of Amran Faculty of Education and languages in the light of the Requirements of Total Quality Management

Abstract:

The goal of research to evaluate management performance in Faculty of Education And tongues Amran, According to some of the requirements of TQM from the viewpoint of teachers and administrators and students, and impact of the (sex, and qualifications, and experience, and job) on their assessment of the performance, and descriptive and identification of (105) paragraphs-divided into seven areas-distributed sample intended (97); (34) from professors (15) from administrative (48)from students, statistical treatment, program (spss) for research.

1 - the Pan performance on average (1.7) (5) evaluation (non-existent), And as areas; two areas got (1); Institutional; vision, mission and objectives of the College and(6); Classrooms, to intermediate (1.9, 2.1), evaluation (poorly) each, and got the rest areas, on average between (1.3-1.8) rating (zero). According to the standards got 71 standard; (67.6%) On the evaluation of the (non-existent) and (29) criterion; (27.6%) Evaluation of (poorly), and (5) standards (4.8%), evaluation (acceptable), and there are not any standard; rating (good, very good).

2 - there are signifcant differences at ($\alpha = 0.05$) due to sex, in three areeas; (Material resources available and learning resources, Quality of library services, Classrooms); for females, and experience, both (Institutional; vision, mission and objectives of the College) the least of the five years experience , and (Quality activities and student services) for more than five, and qualifier; in (Institutional; vision, mission and objectives of the College. Performance management faculty) for doctoral and masters. depending on the job in (Institutional; vision, mission and objectives of the College) for teachers, and in the (Quality activities and student services, Quality of library services, Classrooms); for managers. and the lack of differences in other areas.

3 - in the light of the results of the strategy to achieve quality and accreditation in all areas; add to the quality of funding.

Keywords:

evaluation, performance management, College of education, quality.

ISSN:2308-5347

الإطار العام للبحث

• المقدمة (Introduction) :

تعد عملية ضمان الجودة في التعليم العالي من أهم المرتكزات التي تسعى الدول والمنظمات للتأكد من تحققها، حيث يؤكد فيليب جي. ألتباخ وآخرون، (Philip G Altabach and others، 2009: 19-20)؛ قائلاً: " ارتقت عملية ضمان الجودة في التعليم العالي إلى قمة الأجندة السياسية لعدد من الدول...ونتيجة لترسيخ مبادئ العولمة والتكامل الإقليمي، وبسبب التزايد المستمر في أعداد الطلاب والدارسين الملتحقين بأنظمة التعليم خارج أوطانهم، فقد دعت الحاجة إلى إيجاد معايير معترف بها دولياً... وبالرغم من تعدد أبعاد مفهوم الجودة، فقد وُضع نمط محدد لتقييم التعليم العالي في معظم الدول".

وحرصا من الجمهورية اليمنية على مسايرة الركب العالمي؛ فقد كانت الجودة في التعليم العالي أحد المحاور التي نوقشت في المؤتمر العلمي المصاحب للدورة الثلاثين لمجلس اتحاد الجامعات العربية المنعقد في صنعاء (1997)، كما تبنت وزارة التعليم العالي إقامة العديد من المؤتمرات؛ كان أهمها المؤتمر السنوي الثالث للتعليم العالي في اليمن، (صنعاء؛ الفترة 11 - 13 / 10 / 2009)؛ تحت شعار "تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث، ثم المؤتمر السنوي الرابع؛ تحت شعار: تحديات التعليم العالي في الوطن العربي ..حلول ابتكارية، خلال الفترة من 11 - 13 / 12 / 2010، في جامعة الحديدة، ورغم الرعاية الكريمة من رئيس الجمهورية، والتدشين لأعمال المؤتمر من نائب الرئيس، إلا أن المتابع لا يكاد يحصل على نتائج منشورة لتلك المؤتمرات؛ باستثناء التغطية الإعلامية، التي تنتهي بانتهاء المؤتمر.

وعلى الرغم مما حققه نظام التعليم العالي في اليمن؛ من توسع كمي، وتطور في إنتاج وتطبيق المعرفة والتنمية الاجتماعية؛» إلا أن الوضع الحالي يؤكد أن مخرجات الجامعات اليمنية لا تلبي احتياجات المجتمع الاقتصادية الفعلية التي يفرضها النظام العالمي الاقتصادي التنافسي الراهن، وهذا هو أحد العوامل التي تجعل جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية مشكلة جديرة ومثيرة للاستعراض والدراسة" (World Bank، 2008).

وأخيراً شرعت اليمن في خطوات مهمة لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث تضمن القانون رقم (13) لسنة 2010)م، بشأن التعليم العالي؛ موادا نصت على إنشاء مجلس يسمى (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي)، ورغم أن هذا القانون لم يمض عليه وقت كاف للحكم على نجاحه؛ إلا أن الدراسات تؤكد أن مؤسسات التعليم العالي الحكومية؛ تواجه الكثير من التحديات ومنها: « تحديات تتصل بتدني نوعية مخرجاتها وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية في معظم البلدان العربية على حد سواء، وإن كثيرًا من تخصصات هذه المؤسسات وبرامجها لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع وأصبحَ سوق العمل المحلي مشبعًا منها، وتعاني مخرجاتها من البطالة وخاصة تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية. (العبيدي، 2009: 2).

وهو ما أكدته دراسات يمنية سابقة؛ تناولت الجودة بكليات التربية، ومنها دراسات (برقعان، 2001)، (عرجاش، 2004)؛ (دلال، 2005)، (الأمير، 2008)، (حسن، 2008)، (سعيد، 2008)، (العبيدي، 2009)، (الدعيس، 2009)، (الحدابي وقشوة، 2009) وغيرها من الدراسات والبحوث الأكاديمية والعلمية.

ISSN:2308-5347

مشكلة البحث:

تبرز مشكلة البحث مما أكدته الدراسات سالفة الذكر؛ من تدني مستوى جودة التعليم الجامعي؛ وبالتالي تدني مخرجاته وضعف المردود التعليمي للجامعات اليمنية، ونكتفي هنا بما أكدته (حمزة، 2011: 6): " يشير واقع التعليم العالي في الجمهورية اليمنية إلى أن ثقافة الوعي والالتزام بالجودة والتحسين والتخطيط والمتابعة والتقييم وإجراء التصحيح الذي يؤدي إلى ضمان الجودة؛ لم تزرع لحد الآن في كل الجامعات اليمنية... ضمان الجودة الشاملة مولود حديث في نظام التعليم العالي اليمني، ويعكس حقيقة أنه ليس هناك ثقافة ضمان الجودة الشاملة لبرامج التعليم العالي ومؤسساته».

وعلى مستوى جامعة عمران، وكلية التربية والألسن-عمران- بوجه خاص- يتضح حجم المشكلة من خلال الأرقام التي تعكس ضعف الكفاءة والفاعلية بالكلية؛ واستنادا إلى مقارنة المخرجات بالمدخلات (بطريقة الفوج الظاهري)؛ لعدد اثنتي عشرة دفعة؛ منذ إنشاء الكلية في العام الدراسي (95/1996) وحتى العام (09/2010)؛ حيث بينت نتائج مسح وثائقي قام به الباحث؛ على المستويين الكمي والكيفي: " أن المدخلات من الطلبة بلغت (18017)، فيما لم يتخرج منهم سوى (9386) بنسبة (52.10 %)، وتزداد الصورة قتامة عند النظر في جودة المخرجات!؛ حيث إن تقديرات الخريجين – على مدى الفترة (1999/98 - 09/2010)، بلغت؛ عدد(4686) بنسبة (49.93 %) بتقدير مقبول؛ كما تخرج عدد (4181)؛ بنسبة (44.55 %) بتقدير جيد، فيما عدد (487) ونسبة (5.19 %) بتقدير جيد جدا، وعدد(32) بنسبة (0.34 %)فقط؛ بتقدير ممتاز" (مغربة، 2012: 12).

وانعكاساً لهذه الحقيقة وغيرها من الشواهد السلبية في واقع الكلية؛ يدرك كل منتسبي الكلية؛ بما فيهم العمادة والأساتذة وحتى الطلبة والإداريين- أن خدمات الكلية، لا تلبي الحد الأدنى مما تتطلبه معايير الجودة؛ وهو ما يؤثر سلباً على المخرجات، كما أن الجميع يؤكدون على ضرورة إجراء تحسينات جوهرية لمختلف مجالات الأداء؛ وفي هذا الإطار واستشعارا من الباحث بواجب الارتقاء بمستوى الأداء والإعداد؛ -بمنهجية علمية- قرر البدء بتقييم الأداء الإداري بالكلية؛ للوقوف على أهم التحديات التي تحول دون توفر معايير الاعتماد والجودة بالكلية؛ وتقديم رؤية شاملة لمعالجة جوانب القصور؛ وذلك بالإجابة على إشكالية البحث؛ ويمكن صياغتها كما يلي:

أسئلة البحث:

1 - ما مدى توفر معايير الجودة في الأداء الإداري بكلية التربية- عمران؛ من وجهة نظر الأساتذة والإداريين والطلبة بالكلية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس؛ تساؤلات فرعية عديدة؛ عن مدى توفر معايير الجودة الشاملة في المجالات الآتية:

1 - ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في القدرة المؤسسية: رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها ؟.
2. ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في الأداء الإداري بالكلية؟.
3. ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم ؟.
4. ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في الأنشطة والخدمات الطلابية؟.
5. ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في الخدمات المكتبية ومصادر المعلومات؟.
6. ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في القاعات الدراسية؟.
7. ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في مشاركة المجتمع وخدمته؟.

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقييم أساتذة وإداريي وطلبة كلية التربية- عمران- للأداء الإداري؛ تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والوظيفة، والمؤهل؟.

3 - ما التصور المقترح لتحقيق معايير الجودة الشاملة في الأداء الإداري بكلية التربية- عمران؟.

ISSN:2308-5347

فرضيات البحث:

ويمكن صياغتها؛ كما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05= α) في تقييم أساتذة كلية التربية عمران وإداريها وطلبتها لجودة الأداء الإداري تعزى لمتغيرات: (1 - الجنس، 2 - الخبرة، 3 - المؤهل، 4 - المسمى الوظيفي)

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1 - تقييم مدى توفر معايير الجودة الشاملة في مختلف مجالات الأداء الإداري بكلية التربية والألسن- عمران.

2 - المساهمة في نشر الوعي بالجودة؛ بما يسهم في حشد جهود الجميع لتطوير الأداء الإداري بالكلية؛ وضمان الجودة فيها.

3 - تقديم مشروع استراتيجية (تصور) لمواجهة التحديات وتحقيق متطلبات جودة الأداء الإداري وضمان الاعتماد الأكاديمي لمخرجات الكلية محلياً وإقليمياً وعالمياً.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من أهمية موضوعه؛ كونه أول بحث علمي في تقييم الأداء الإداري بالكلية؛ منذ إنشائها، مما يساعد في تحديد مواطن القوة والضعف، ويسهم في ضمان تحقيق متطلبات الجودة الشاملة؛ كهدف تسعى الكلية للحصول عليه.

كما قد يساهم البحث في الآتي:

1 - نشر ثقافة الجودة وترسيخها؛ كخطوة أساسية لتطوير أداء الكلية وتنمية مهارات إداريها؛ بما يضمن جودة مخرجاتها.

2 - قد يساعد على استشعار كل منتسبي الكلية لمسؤولياتهم وحقوقهم، وتحديد الواجبات والسلطات والصلاحيات؛ وما يرتبط بها من التزامات لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة؛ والعمل على مكافأة المجيدين ومحاسبة المقصرين.

3 - الكشف عن قصور الخدمات الإدارية ثم تقديم تصور لتحقيق جودة الأداء؛ بما يرفع مكانتها محليا وإقليميا ودولياً.

4 - الحد من العبث المالي، بما يسهم في وقف هدر النفقات، وتنويع مصادر التمويل. وتفعيل علاقة الكلية بالمجتمع.

حدود البحث؛ يتحدد البحث بالحدود الآتية:

1 - الحدود الموضوعية: يقتصر على تقييم الأداء الإداري بكلية التربية والألسن- عمران وفقاً لبعض معايير الجودة الشاملة.

2 - الحدود الزمانية: يقتصر تطبيق البحث على العامين الدراسيين؛ 2011/2012م& 2012/2013م.

3 - الحدود المكانية: يقتصر على كلية التربية بعمران؛ تحتوى على تسعة أقسام (القرآن الكريم وعلومه- الدراسات العربية- الرياضيات - الفيزياء- الكيمياء - الأحياء- الدراسات الإنجليزية- الجغرافيا- التاريخ).

4 - الحدود البشرية: يقتصر البحث على عينة مقصودة من أساتذة الكلية وإداريها وطلبتها.

ISSN:2308-5347

مصطلحات البحث:

- التقييم: Evaluation؛ هناك جدل حول الترجمة العربية للفظ Evaluation؛حيث يستعمل تقييم وتقويم، وورد في لسان العرب في مادة "ق. و.م" ما يلي: قوم درأه؛ أزال عوجه، وكذلك أقامه... وقوم السلعة واستقامها؛ قدرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم...وفي القاموس المحيط للفيروز آبادي: " أن القيمة بالكسر واحدة القيم وما له قيمة، إذا لم يدم على شيء... واستقام اعتدل وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم"...وقد يحدث خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم؛... ورغم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء؛ إلا أن كلمة التقويم تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء؛ تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط. ومن هنا فكلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم؛ حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه (غريب، 2003: 195 - 196).
- تقييم الأداء: Performance Evaluation؛ يتفق التعريف الإجرائي لتقييم الأداء الإداري في هذا البحث مع التعريف القائل: بأنه: «عبارة عن تقرير يبين مستوى أداء الكلية ومستوى الخدمات التي تقدمها مقارنة مع مهمات وواجبات الوظيفة المنوطة بها؛ بما يساعد المسؤولين على معرفة جوانب الضعف والقوة في نشاط كل موظفي الإدارة؛ تمهيدا لمعالجة الضعف وتدعيم جوانب القوة إن وجدت» (صالح، 2004: 137).
- المعيار: Standard؛ جاء في المعجم الوجيز؛ أن المعيار هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير، وينطبق التعريف الإجرائي للمعيار في هذا البحث- مع تعريف مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية- بأنه: " مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في دولة عربية معينة، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة، وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة" (الحاج، 2008: 12). وهي هنا مشتقة من المعايير المعتمدة في اتحاد الجامعات العربية، واليمن ومصر والسعودية.
- الجودة: Quality؛ يعدّ أصل الكلمة الاشتقاقي (ج و د)؛ وهو أصل يدل على التسمح بالشيء وكثرة العطاء (معجم المقاييس1/493)، وعرّف معجم لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها "جود " والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل ويقال: أجاد فلان في عمله وأجودَ وجادَ عمله. ويقال: هذا شيء جَيد بين الجُودة والجَودة، والجودة تعني الإتقان، وذلك بناءً على أن الجودة من أجاد أي أحسن. والجودة - كما في قاموس أكسفورد- تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة" (ابن منظور، 2003: 255 - 254) .
  - جودة التعليم العالي: يتفق تعريفنا الإجرائي في هذا البحث مع التعريف؛ بأنها: » درجة الالتزام بالمعايير العالمية والإجراءات التي تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء الجيد، والوفاء بمتطلبات المستفيد، والجودة الفعلية هي الجودة في الكوادر البشرية...إضافة للأنظمة والتعليمات بعيدًا عن التعاملات والمحسوبيات في التعيينات والمهمات والترقيات" (قرم، 2008: 96).
- الاعتماد الأكاديمي: Academic Accreditation: ويتفق مع تعريف (الحاج، 11: 2008)؛ بأنه: " اعتماد المؤسسة ككل وفقا لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج ومستويات إنجاز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية".
- كلية التربية والألسن- عمران: هي واحدة من ثلاث كليات؛ تتكون منها جامعة عمران (حاليا)، وقد أنشئت الكلية في العام الجامعي 1996/95م، وتقع الكلية في مدينة عمران؛ عاصمة المحافظة، وتبعد (51كم)شمال العاصمة صنعاء، ويدرس بها (7713) طالبا وطالبة، في تسعة أقسام تربوية، وقسمي ألسن؛ في مختلف المستويات الجامعية. (جامعة عمران، 4: 2011).

ISSN:2308-5347

الدراسات السابقة والإطار النظري:

الدراسات العربية:

ويهمنا هنا التركيز على الدراسات التي تناولت الجودة في المجال الإداري؛ ومنها دراسات؛

- برقعان، (2001)؛ بجامعة حضرموت، عرجاش (2004)، على كليات التربية في (صنعاء، وعدن، وتَعز، وإب، والحدَيْدة، وذَمَار، والمُكلاَّ)، وسعيد (2008)؛ في جامعات (صنعاء، عدن، العلوم والتكنولوجيا)، حسن، (2008)؛ تقويم الكفاية الداخلية بكليات التربية التابعة لجامعة صنعاء، والحدابي، وقشوة (2009) بكلية التربية حجة؛ وباناجة ومقبل (2010)، بكلية الاقتصاد؛ جامعة عدن؛ وجميعها هدفت إلى دراسة جودة التعليم الجامعي والتعرف على الإطار الفكري للجودة، وإمكانية تطبيقها عملياً، وجودة الخدمات التي تقدمها الجامعات الحكومية في اليمن لطلابها، واعتمدت المنهج الوصفي؛ والاستبيانات التي شملت القيادات الأكاديمية؛ وأعضاء هيئة التدريس والإداريين؛ والطلبة، وتوصلت الدراسات إلى نتائج، ومنها : الاتفاق على وجود جوانب قصور وضعف في جودة الخدمات الجامعية؛ في مختلف المجالات الإدارية والأكاديمية، بالرغم من تنوع جامعاتهم وكلياتهم وجنسهم ومؤهلاتهم؛ حيث لا تمتلك الجامعات رؤية ورسالة واضحة، كما تفتقر إلى التخطيط الاستراتيجي، والموارد المالية اللازمة، وأكدت الدراسات على ضرورة توفير متطلبات النجاح لتطبيق الجودة؛ ومنها : بناء الثقافة التنظيمية الملائمة، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وتعبئة كل القوى واستغلال طاقاتها وخبراتها، واتخاذ القرارات بناءً على الحقائق والمعلومات، وتشكيل هيئات للجودة على المستوى الوطني وفي الجامعات والكليات، ووضع برامج تدريبية للعمداء والهيئات التدريسية والإدارية على المهارات الإدارية لتطبيق الجودة، والاستفادة من خبرات الدول المتقدمة؛ بغرض الوصول إلى مؤشرات معيارية؛ ملائمة لظروف كل كلية وكل جامعة (محلياً)؛ وقدم بعضها تصورات لتطبيق إدارة الجودة؛ تكون كل تصور من فلسفة وأسس وأهداف وإجراءات وضمانات لتطبيقه؛ بعيدا عن المعايير (العالمية)، التي يصعب تحقيقها في ظروف الجامعات اليمنية.

ومن الدراسات والأبحاث في الدول العربية؛ دراسات(عبد العال، 2002)، (الحجار، 2003)، (علاونة، 2004)، (محمد، 2005)، (الملاح، 2005)، (السعيد، 2007)، (الصرايرة، والعساف، 2008)، (أبو عامر، 2009)، (كنعان، 2009)، (بدر، 2009)، (فارس والأغا، 2010)، (درندري وهوك، 1428)، (الحراحشة، 2011)، وجميعها استخدمت المنهج الوصفي (الاستبيانات)؛ تم توزيعها على عينات- متفاوتة العدد- من قيادات الجامعات وعمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى الإداريين، فيما استخدم عدد قليل منها المنهج الوصفي التحليلي. وأشارت النتائج- بشكل عام- إلى درجة تطبيق تراوحت ما بين (متوسطة إلى كبيرة) لمبادئ إدارة الجودة، وتمثلت أهم عوائق التطبيق؛ في قلة المعرفة وضعف التدريب، وأوصت الدراسات بزيادة اهتمام والتزام إدارة المؤسسات بتطبيق الجودة، وإشراك العاملين في اتخاذ القرارات، وتحسين هندسة العمليات الإدارية وإعادتها؛ بهدف تقديم الخدمة بجودة أفضل للزبائن، والتركيز على احتياجات السوق، وعقد دورات تدريبية في مختلف التخصصات وخاصة إدارة الجودة الشاملة، وتبادل الخبرات مع الجامعات والكليات للاستفادة من خبراتها، مع توفير متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مختلف فروع الإدارة الجامعية.

كما أوصت الدراسات بإنشاء دائرة أو عمادة للجودة الشاملة في كل جامعة، وخلق مناخ تنظيمي يشجع عليها، والاعتماد على فرق العمل بدلا من الفردية، واعتماد مبدأ تفويض السلطات على قدر المسؤولية، وزيادة الاهتمام بالبحث العلمي وربطه بمشكلات المجتمع وقضاياه التنموية، وعمل دليل يوضح الوصف الوظيفي لكل موظف وكيفية تنفيذ إجراءات العمل الإدارية، واعتماد نظام رقابي من خارج الجامعة للتأكد من تطبيق الجودة الإدارية في كليات الجامعة ودوائرها.. وأخيرا توفير الموارد المالية والمادية والبشرية المتخصصة للهيئات الوطنية للجودة والسعي إلى اعتماد الأسلوب التطوعي الاختياري في هذا العمل.

ISSN:2308-5347

الدراسات الأجنبية :

أجريت دراسات أجنبية كثيرة في مجال الجودة؛ ونظراً لاختلاف بيئتها نكتفي بعدد محدود منها، وكما يلي:

- **أجرى بالدوين إل.إم، (Baldwin، L.M، 2002)، دراسة هدفت إلى كشف تصورات بعض المعنيين بالتعليم العالي- من داخل مؤسساته وخارجها- حول إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وصمم الباحث استبانة تم تطبيقها على عينتين، الأولى من أبناء المجتمع المحلي ومسؤولي شركات ومدارس تعليم عام، والثانية على إداريين وأكاديميين وطلاب من بعض مؤسسات التعليم العالي بجامعة نيو مكسيكو الرسمية (New Mxico State University)، وأكدت نتائج الدراسة أن كثيرا من الكليات والجامعات سعت منذ تسعينيات القرن الماضي للأخذ بمدخل الجودة الشاملة لتطوير أوضاعها، وتشير نتائج تطبيق هذا المدخل إلى وجود بعض أوجه النجاح، في مقابل بعض أوجه الفشل نتيجة الأخذ به. ولذا سعت الدراسة لاختبار فرضية أن حالات الفشل تعود لتباين تصورات المعنيين بالتعليم العالي من خارج مؤسساته عن تصورات المعنيين من داخل هذه المؤسسات..وخلصت الدراسة إلى صحة الفرضية، مما يؤكد على جانب من الخلل في تطبيق TQM في التعليم العالي.**
- **وفي البرتغال أجرت لجنة؛ بيتر وليامس، وكريستين تون وآخرون(Peter Williams، Christian Thune and all، 2006: 5 - 90)، بحثاً؛ هدف إلى مراجعة ضمان الجودة الخارجية للتعليم العالي في البرتغال؛ لمقابلة معايير الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبي، وقد أوصت اللجنة بأن لا يقتصر دور الوكالة المعنية بالجودة والاعتماد على التقييم فقط؛ بل والتفويض، كما أوصت بأن تتبنى الوكالة الجديدة المتابعة، والتدقيق بالاستناد على أسس ومعايير خارجية، وبأن يكون التدقيق الأكاديمي معرّفاً كطريقة لتقييم جوانب قوة الجودة وضعفها، وأن تكون الهياكل والآليات المتعلقة بالجودة مملوكة من قبل مؤسسات التعليم العالي؛ لاستعمالها في المراقبة بشكل مستمر وتطوير الأنشطة والنتائج.كما أوصت بتأسيس وكالة مستقلة للجودة والاعتماد الأكاديمي بمسؤوليات واضحة وبسلطة تضمن اتخاذ القرار، بالإضافة إلى تأسيس مجلس استشاري موسع يمثل المعنيين، وأن تتوفر معلومات عامة لكل البرامج الدراسية؛ وبأن تكون اللجنة مؤسسة على ميزانية؛ لعدد خمسة وعشرين من الموظفين المحترفين، وفي مرحلة التأسيس تتعاون وكالة الجودة والاعتماد مع مستشارين دوليين لتقديم النصيحة بطريقة منظمة.**
- **وهدفت أطروحة هيرست (Hurst،C، 2002)،للتعرف إلى كيفية وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في جامعة (Northwestern Public University) ؛ واستخدم الباحث أسلوب المقابلات، ومراجعة السجلات الصفية وأسلوب الملاحظة؛ كأدوات للدراسة وجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن كليات الجامعة تطبق فعلا مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.**
- **وقدم هيرتز.ب(Hirtz،P،2002)؛ دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين نمط القيادة التربوية السائد، وإمكانية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، واقتصرت الدراسة على الإدارات الأكاديمية في جامعة ميسوري الأمريكية (Missouri-Rolla University) ؛ والحاصلة على جائزة الجودة عام (1995) لتكون بهذا أول مؤسسة تربوية تحصل على هذه المكافأة. وأعد الباحث استبانة للقيادات، كما أجرى تقييماً ذاتياً لإدارة الجودة؛ وفق معايير بالدرج (Baldridge)، وقد وزع الاستبانة على رؤساء الدوائر والموظفين لتقييم رئيس كل دائرة!، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية بين نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وإمكانية تطبيق الجودة، وأن التحول من نمط قيادي إلى آخر له علاقة مباشرة بإمكانية تطبيق إدارة الجودة .**
- **وأجرى تشون ((140 - Choon، 2008: 126)؛ دراسة؛ هدفت إلى التعرف على مستوى الفهم لضمان الجودة بين الجامعات الأسترالية ومؤسسات دولية، لتسليط الضوء على القوى المحركة**

ISSN:2308-5347

لضمان الجودة وتنفيذ السياسات العامة داخل المؤسسات، واستخدمت الدراسة المقابلات لجمع البيانات من الجامعة الأسترالية وكلية إدارة الأعمال من جامعة خاصة في ماليزيا. وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوات في الممارسات الحالية في جامعة ماليزيا، وأن مستوى الإدارة العليا من الجانبين يرى أن الجامعة تتحمل مسؤولية ضمان الجودة.

تعليق على الدراسات السابقة :

1 - اتفقت كل الدراسات العربية والأجنبية؛ في الأخذ بالمنهج الوصفي؛ واختلفت العربية عن الأجنبية باقتصارها على أداة (الاستبانة، التحليل) بينما كانت المقابلة، والملاحظة، أداتين حاضرتين؛ في دراسات الباحثين باللغة الإنجليزية، واتفقت جميع الدراسات على أهمية تبني الجودة الشاملة وجدواها في الارتقاء بمستوى أداء مؤسسات التعليم العالي.

2 - أظهرت نتائج الدراسات في اليمن أن مستوى تطبيق الجودة، ضعيف، فيما كانت متوسطة أو كبيرة في بقية البلدان العربية.

3 - يتميز البحث الحالي؛ بأنه سيخرج باستراتيجية لتحقيق جودة الأداء الإداري؛ يعد الأول على مستوى الكلية والجامعة.

4 - استفاد البحث الحالي في بعض الجوانب المنهجية وبناء الأداة والمعالجات الإحصائية المستخدمة، والخلفية النظرية التي تزخر بها.

2-2- نبذة تعريفية عن محافظة عمران، جامعة عمران، كلية التربية والألسن؛ (المركز الوطني للمعلومات؛2012)؛

- محافظة عمران؛ وهي واحدة من بين(22) محافظة تتكون منها الجمهورية اليمنية؛ وتم استحداثها في العام(1998)، وتقع محافظة عمران شمال العاصمة صنعاء وتبعد عنها أكثر من (50كم) تقريباً وتتصل بمحافظات؛ (صعدة من الشمال، وصنعاء من الجنوب والشرق، وحجة والمحويت من الغرب، والجوف من الشرق)، ويشكل سكان المحافظة ما نسبته (4.5 %) من إجمالي سكان الجمهورية، وتبلغ مساحة المحافظة حوالي (7911) كم2 تتوزع على (20) مديرية؛ فيما يبلغ عدد سكان المحافظة وفقاً لنتائج التعداد لعام(2004)، (877.786)نسمة وينمو السكان سنويا بمعدل(1.82 %)..
- جامعة عمران: تم إنشاء جامعة عمران بموجب القرار الجمهوري رقم (199)؛ الصادر بتاريخ/ 27/ 08/ 2005؛ وتتكون جامعة عمران – في الوقت الراهن- من ثلاث كليات هي: » كلية التربية والألسن – عمران، وكلية التجارة والاقتصاد – خمر؛ أنشئت عام 1996 / 1997م، وتضم تخصصين؛ أ- محاسبة. ب- إدارة أعمال، كلية التربية والآداب والعلوم- صعدة؛ أنشئت في العام 1994/ 1993، والتخصصات في التربية هي: 1 - علوم قرآن، 2 - دراسات إنجليزية، 3 - كيمياء،، 4 - فيزياء، 5 - رياضيات، 6 - دراسات عربية. والتخصصات في الآداب هي: 1 - لغة عربية. 2 - دراسات إسلامية. أما تخصصات العلوم؛ فالحاسوب فقط" (الإدارة العامة للقبول والتسجيل، 2011).
- كلية التربية والألسن - عمران؛ أنشئت الكلية في العام الجامعي 1996/ 1995م، ويقع مبنى الكلية في مدينة عمران، والتخصصات التي تدرس في الكلية هي: 1 - دراسات عربية 2 - دراسات إنجليزية، 3 - رياضيات، 4 - علوم قرآن، 5 - فيزياء، 6 - تاريخ، 7 - جغرافيا، 8 - كيمياء، 9 - أحياء؛ والتخصص الأخير (أحياء) تم استحداثه ابتداءً من العام الجامعي 2010/ 2009. كما يدرس في ذات المبنى طلبة كلية الألسن؛ وذلك في تخصصين هما: 1 - لغة عربية، 2 - لغة إنجليزية، وتم استحداثهما اعتباراً من العام 2006/ 2005. (جامعة عمران، 4، 2011)؛
  - نظام الدراسة بالكلية؛ فصلان دراسيان في العام الجامعي، ومدة الدراسة؛ أربع سنوات، وتبلغ القدرة الاستيعابية للكلية (1300) مقعد، منها (1100) تربية، (200) مقعد ألسن، بينما

ISSN:2308-5347

المسجلين بالكلية (7713)؛ وتستقبل الكلية مخرجات الثانوية (العلمي + الأدبي)، والحد الأدنى للنسبة المئوية للقبول هي: أ - كلية التربية (75 %)؛ ب - كلية الألسن (70 %).

- الهيكل التنظيمي للكلية : لا توجد أي وثيقة توضح النظام الإداري بالكلية؛ باستثناء قرار رئيس الجامعة رقم (42) لسنة (2009)، بإصدار الهيكل التنظيمي للجهاز الإداري والفني بالجامعة؛ تضمنت المواد (2 - 8 ص10 - 13)؛ أن الهيكل التنظيمي للكليات؛ بما فيها كلية التربية والألسن - عمران، يتكون من:

أولا : أجهزة تتبع عميد الكلية : عدد (1)إدارة، (4) أقسام، عدد (9) تسع وحدات تابعة.

ثانياً : أجهزة تتبع نائب العميد للدراسات العليا والشؤون الأكاديمية : عدد (2)إدارة، (6) أقسام، عدد(14) وحدة.

ثالثاً : أجهزة تتبع نائب العميد لشؤون الطلاب: عدد(3) إدارة، عدد (12) قسم، عدد(10) وحدات.

رابعاً : أجهزة تتبع أمين الكلية : عدد (4) إدارة، وعدد(8) أقسام، وعدد (10) وحدات.

ومما هو جدير بالملاحظة أن القرار تضمن مالا يقل عن (80) مسمى وظيفياً!؟؛ إلا أن معظم المسميات الواردة ضمن هذا الهيكل لا وجود لها في الواقع؛ فعدد الموظفين الفعليين هو (66) موظفاً، فيهم عدد (31) يحملون المؤهل الجامعي، وعدد(13) بمؤهل الثانوية، بينما عدد(2) بمؤهل الإعدادية، فيما (20) موظفا؛ أميون (حراس- خدمات مساعدة)، وهو ما يعني أن الموظفين الفعليين (46) فقط؛ يتوزعون على عدد (15) إدارة وقسم، نسبة الموظفين/طلبة؛ تبلغ (1/171).

فوائد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

من فوائد تطبيق الجودة في التعليم؛ ما نقله (دخيخ، وجار الله، 17؛1427)؛ أن ولفيرتون تذكر (Wolverton، 1993) عن النجاحات التي تحققت في مؤسسات التعليم العالي بالدول المتقدمة عن أن تطبيق (TQM) أدى إلى:

1 - مساعدة جامعة بنسلفانيا في تخفيض نفقات إزالة المخلفات بمقدار 100ألف دولار .
2 - استطاعت كلية ديلاوير تحسين خدمات التليفونات، والكمبيوتر، وتوظيف الطلاب وتأمين عقود تدريب لقطاع الأعمال .
3 - تمكنت كلية فوكس من خفض ما قيمته(1.2) مليون دولار من ميزانيتها للتشغيل؛ البالغة (38) مليون دولار من خلال تطبيق فرق تحسين الجودة وبدون الحاجة إلى خفض برامجها أو الموظفين بها.
4 - تمكنت جامعة ولاية أريغون من معالجة أخطاء العمل وإعادتها بنسبة (47 %)
5 - استطاعت جامعة شمال غرب ميسوري كما يذكر دوهيتري (Dohetry، 1999) أن تتحول من حالة عدم الوفاء بديونها إلى توفيرفائض (1.700.000) دولار، واختصارها لوقت تسجيل المقررات من عدة أيام إلى ربع ساعة؛ تتم في مكتب المرشد الأكاديمي أو عبر الحاسب الآلي، كما تمكنت من تطوير أعضاء هيئة التدريس في مهارة التدريس والتفكير والتقويم.

ISSN:2308-5347

منهجية وإجراءات البحث:

1 - 3 - منهج البحث:

طبقاً لطبيعة البحث ومشكلته وأهدافه؛ اعتمد الباحث منهجا متداخلا ومتكاملا وصولاً إلى دراسة علميّة شاملة للموضوع، وهو المنهج الوصفي التحليلي؛ باستخدام (الاستبانة، المقابلة، تحليل الوثائق، إضافة للملاحظة المباشرة).

2 - 3 - مجتمع البحث:

وتكون من جميع أساتذة الكلية وموظفيها وطلبتها؛ وتفصيل عددهم ونسبتهم؛ كما يبينها الجدول الآتي:

جدول (1) وصف المجتمع الأصلي للدراسة حسب المسمى الوظيفي والنوع الاجتماعي

المسمى الوظيفي	النوع(ذكور- إناث)				الإجمالي العام
	ذكور		إناث		
	عدد	نسبة%	عدد	نسبة%	
هيئة التدريس	80	%80	20	%20	100
موظفون إداريون	58	%88	08	%12	66
الطلبة	6392	%83	1321	%17	7713
إجمالي	6530	%83	1349	%17	7879

3 - 3 - عينة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن تكون العينة عمدية (مقصودة)؛ هم جميع الأساتذة، ومدراء الإدارات ورؤساء الأقسام من الإداريين؛ لخبرتهم بالإدارة والجودة، ومندوبي الدفعات من الطلبة وأعضاء الاتحاد لاحتكاكهم المستمر بالإدارة؛ وكما يلي:

جدول (2) وصف العينة تبعا للمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل، الوظيفة، سنوات الخبرة)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %	النسبة التراكمية %	المجموع
النوع الاجتماعي	ذكر	73	75.3	75.3	97 %100
	أنثى	24	24.7	100.0	
المؤهل	دكتوراه	25	25.8	25.8	97 %100
	ماجستير	13	13.4	39.2	
	بكالوريوس	59	60.8	100.0	

ISSN:2308-5347

الوظيفة	أستاذ	34	35.1	35.1	97 %100
	إداري	15	15.5	50.5	
	طالب	48	49.5	100.0	
سنوات الخبرة	خمس فما دون	71	73.2	73.2	97 %100
	أكثر من خمس	26	26.8	100.0	

4 - 3 - أداة البحث وخطوات بنائها:

أداة البحث الرئيسة هي الاستبانة، وقد تم جمع بياناتها وبناءها على مرحلتين:

3 - 4 - 1 - المرحلة الأولى: البحث الاستطلاعي: وتم فيه الإجراءات الآتية:

1- جمع الوثائق المتعلقة بالجودة؛ من وثائق وتشريعات وتقارير، والدراسات السابقة والأبحاث التي تناولت الجودة.

2- تحليل محتوى الوثائق بالكلية؛ خلال الفترة من (1995 - 2010)، لتتبع مختلف القضايا، والعوامل التي رافقتها وأثرت فيها.

3- الملاحظة الميدانية والنقاشات: تم إجراء عدة نقاشات مع عمادة الكلية، ومدراء الإدارات الأقسام والأكاديميين والطلبة.

3 - 4 - 2 - المرحلة الثانية: البحث الميداني (بناء الاستبانة وتطبيقها ميدانيا):

1 - مراجعة مقاييس الدراسات السابقة؛ للتعرف على معايير الجودة واستخلاص نموذج يتفق مع متغيرات بيئة الكلية وواقعها.

2 - بناء استمارة (الاستبانة)، من قسمين؛ تضمن الأول معلومات عن (النوع الاجتماعي، المؤهل، والوظيفة، وسنوات الخبرة)، وتضمن الثاني سبعة مجالات وعدد (105) فقرات، بإجابات خماسية؛ (جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف، منعدم).

3 - 5 - صدق أداة البحث وثباتها:

1 - 5 - 3 - للتحقّق من صدق محتوى أداة البحث؛ تم عرضها على (7) محكمين متخصصين في الإدارة التربوية بجامعتي صنعاء وعمران؛ وأرفقت بها رسالة كتابية تحثهم على إبداء رأيهم فيها من حيث سلامة الصياغة ووضوح العبارة، وانتماء المعيار للمجال، وكفاية الأداة وشموليتها، أو أية ملاحظات تتعلق بالتّعديل، أو التّغيير، أو الحذف، وتم استرجاع عدد (05) منها، ملحق رقم (2). وتم اعتماد الفقرات الحاصلة على موافقة (4) محكمين، وأسفرت عن تعديل (40)فقرة، وحذف (20) منها، وأصبح شكلها النهائي (105) فقرات، كما يبينها الجدول؛

جدول (3) مجالات الجودة وعدد الفقرات في كلٍ منها بعد التحكيم

م	المجال	موضوع معايير المجال ومؤشراته	عدد الفقرات	النسبة %
1	الأول	الجودة المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.	20	19.05
2	الثاني	جودة الأداء الإداري بالكلية	19	18.10
3	الثالث	جودة الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم	09	8.57
4	الرابع	جودة الأنشطة والخدمات الطلابية	16	15.24

ISSN:2308-5347

5	الخامس	جودة الخدمات المكتبية	18	17.14
6	السادس	جودة القاعات الدراسية	08	7.62
7	السابع	جودة خدمة المجتمع ومشاركته	15	14.29
المجمـــوع الكـــلي			105	%100

2 - 5 - 3 - ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة تجريبية بلغت (30) فرداً من الأكاديميين والإداريين والطلبة، ووفقاً لمعادلة (كرونباخ ألفا؛ Cronbach›s Alpha)، بلغ معامل ثبات الأداة (0.82)، وهذا يعطي مؤشراً كافياً حول إمكانية الاعتماد عليه والاطمئنان لنتائجه، وبعد اكتمال التفريغ لإجابات العينة؛ تم إعادة الاختبار وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا؛ وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.85)، وهو ما أكد أن الثبات والاتساق الداخلي للأداة بمستوى عال.

3 - 6 - تطبيق البحث، وصعوباته:

1 - **لتطبيق الأداة، تم طباعة 150 نسخة، ثم توزيعها على أفراد العينة؛ بداية شهر ديسمبر من العام 2012م.**

2 - **بعد مرور أكثر من شهر؛ بلغ عدد الاستمارات المسترجعة (104)، وبنسبة (74 %) من الاستبيانات الموزعة، تم استبعاد عدد (07) منها لعدم صلاحيتها، وبقي (97)؛ بنسبة (67 %)، وهو عدد كاف لاستكمال البحث والوثوق بنتائجه.**

3 - 7 - المعالجات الإحصائية:

وقد تمت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) «الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية»؛ وذلك بالأساليب الآتية:

1 - **الوزن النسبي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، فتم منح الإجابات الدرجات (1، 2، 3، 4، 5)، ولتحديد الوزن النسبي تم حساب المدى (5 - 1 = 4)، وتقسيمه على مستويات المقياس؛ أي 4/5 = 0.80 ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وهي الواحد الصحيح، وهكذا أصبح التقييم بناء على متوسط الوزن النسبي؛ كما يبينها الجدول:**

جدول (4) متوسطات الوزن النسبي لإجابات العينة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الرقم	درجة تحقق المعيار	القيمة المعطاة لمستويات التقييم	
		عند إدخال البيانات	الوزن النسبي للمتوسطات
1	منعدم	1	(01) إلى (1.80)
2	ضعيف	2	(1.81) إلى (2.60)
3	مقبول	3	(2.61) إلى (3.40)
4	جيد	4	(3.41) إلى (4.20)
5	جيد جدا	5	(4.21) إلى (05)

ISSN:2308-5347

2 - المتوسطات الحسابية (Means) والتكرارات والنسب المئوية.
3 - اختبار: تي تست(T - test)، لعينتين مستقلتين، لمتغيري؛ الجنس وسنوات الخبرة.
4 - تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) ،وكروسكال والز)؛ لمتغيري(المؤهل، المسمى الوظيفي)
6 - اختباري شيفيه (scheffe)، وبن فورني (Bonferroni) ؛ للمقارنة البعدية، ومعرفة اتجاه الفروق بين الفئات.

4 - 1 - الإجابة عن السؤال الرئيس في البحث والأسئلة الفرعية المنبثقة منه :

4 - 1 - ينص السؤال الرئيس: ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في الأداء الإداري بالكلية؟.

وللإجابة عن السؤال تم احتساب متوسطات الإجابات؛ والتكرارات والنسب لتقييم المجالات، والفقرات، وكما يلي:

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقييم جودة الأداء الإداري بالكلية

م	المجال	منعدم		ضعيف		مقبول		جيد		جيد جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
		عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة			
1	القدرات المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها	58.4	60.2	12.1	12.4	14	14.4	7.6	7.9	5	5.11	1.9	0.45	ضعيف
2	الأداء الإداري بالكلية	63.4	65.4	10.7	11.1	9.8	10.1	7.7	8	5.3	5.4	1.8	0.52	منعدم
3	الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم	64.8	66.8	15.4	15.9	9.9	10.8	3.3	3.4	3.6	3.7	1.6	0.40	منعدم
4	جودة الأنشطة والخدمات الطلابية	73.2	75.5	10.8	11.1	6.1	6.3	4.4	4.5	2.5	3.5	1.5	0.35	منعدم
5	جودة الخدمات المكتبية	70.4	72.6	10.1	10.4	8. 9	9.2	6.1	6.3	1.4	1.5	1.5	0.36	منعدم
6	القاعات الدراسية	51.1	52.7	11.8	12.1	13.5	13.9	12.8	13.1	7.9	8.1	2.1	0.78	ضعيف

ISSN:2308-5347

7	خدمة ومشاركة المجتمع	82.2	84.7	6.3	6.5	5.1	5.3	2.3	2.4	1.1	1.1	1.3	0.41	منعدم
0	المتوسط العام للبحث	66.2	68.3	11	11.4	9.8	10	6.3	6.5	3.8	4.1	1.7	0.47	منعدم

يتبين من الجدول (1/4) أن الأداء الإداري حصل على متوسط عام (1.7) وانحراف معياري(0.47) بتقييم (منعدم)، وحصل المجالان؛ الأول والسادس على المتوسطين (1.9، 2.1) بتقييم (ضعيف) لكل منهما، وحصلت المجالات؛ (2، 3، 4، 5، 7) على المتوسطات (1.8، 1.6، 1.5، 1.5، 1.3) لكل منها على التوالي؛ بتقييم (منعدم)؛ وبخصوص المستويات التقييمية، فقد حصل (منعدم) على متوسط عدد (66.2) بنسبة (68.3)، وعدد (11) بنسبة (11.4) يقيمونها بمستوى ضعيف، فيما بلغ مجموع التقييمات (مقبول، جيد، جيد جدا) عدد (19.9)، وبنسبة (20.6) فقط؛ وهو ما يؤكد أن خمس العينة فقط يرون أن الأداء الإداري بالكلية متحقق فعلا؛ لكنه بمستوى مقبول عند عدد (9.8) بنسبة (10 %)، فيما يرى عدد (6.3) بنسبة (6.5)؛ أنه بمستوى جيد، وأخيراً فإن عدد(3.8) بنسبة (4.1) فقط؛ يرونها متحققة بمستوى جيد جدا.

4-1-1- إجابة السؤال الفرعي الأول: ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في القدرات المؤسسية للكلية؟.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العينة عن تقييم القدرة المؤسسية (رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها)

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تتوفر للكلية رؤية ورسالة مكتوبتين ومعتمدتين من مجلس الكلية.	1.42	0.85	11	تطلب عمادة الكلية من كل قسم تقديم خطة تنفيذية سنوية تستند لرؤية الكلية ورسالتها.	1.53	1.03
2	تشارك كل الأطراف المعنية داخل الكلية وخارجها في رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.	1.15	0.53	12	تراجع عمادة الكلية هيكلها التنظيمي للتأكد من تلاؤمه مع رسالتها وأهدافها.	1.46	0.97
3	تمتلك الكلية قيادة قادرة على تدبير الأمور وتيسير الإجراءات بما ييسر تحقيق الهدف.	2.46	1.49	13	تتابع الكلية أداء الأقسام والإدارات للتأكد من التزامها باللوائح والأنظمة.	2.12	1.28

ISSN:2308-5347

4	الهيكل التنظيمي للكلية واضح؛ بما يضمن عدم تداخل اختصاصات الإدارات والأقسام.	2.30	1.48	14	يجري استخدام الكمبيوتر في ممارسة وتنفيذ الأنشطة الإدارية.	2.42	1.32
5	يوجد دليل توصيف وظيفي للكادر الإداري لتحقيق الأداء الأفضل.	1.63	1.03	15	تحرص الكلية على تدريب الإداريين بشكل مستمر لرفع كفاياتهم المهنية.	1.35	0.72
6	رسالة وأهداف كل إدارة وقسم بالكلية واضحة ومحددة.	2.00	1.32	16	تراعي إدارة الكلية العلاقات الإنسانية في تعاملها مع هيئة التدريس والعاملين.	3.06	1.21
7	تتبنى الكلية طرقاً لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع خصوصيتها.	1.21	0.69	17	تهتم الكلية بمبدأ المحاسبية (إثابة المحسن ومعاقبة المقصر).	1.55	1.01
8	تشكل الكلية فريقا مؤهلا للمراجعة الداخلية "التقييم الذاتي" بغرض التحسين والتطوير.	1.20	0.62	18	تجتمع عمادة الكلية مع المرؤوسين والموظفين بصورة مستمرة.	2.26	1.26
9	تطور الكلية أدوات تقييم الأداء حسب التغيرات المستجدة.	1.23	0.65	19	تتابع الكلية الحقوق الواجبة للمرؤوسين وتعمل على توصيلها لهم.	2.15	1.18
10	تحرص الكلية على تنمية روح العمل الجماعي والتكامل بين أقسام الكلية.	1.99	1.21	20	يمثل القائمون على الكلية قدوة للمرؤوسين في أقوالهم وأفعالهم.	2.55	1.44
	المتوسط العام للمجال (1.9)، بانحراف معياري (0.45)						

يتبين من الجدول (2/4) أن المجال حصل على متوسط (1.9) بتقييم (ضعيف)، وبانحراف معياري (0.45)؛ وهو ما يعني انسجام إجابات أفراد العينة؛ وحسب المعايير؛ حصل المعيار رقم (16) على متوسط (3.06)، بتقييم (مقبول) فيما حصلت المعايير: (20، 19، 18، 14، 13، 10، 6، 4، 3)على تقييمات ما بين (1.99 - 2.55) بتقييم (ضعيف)، وحصلت المعايير؛ (17، 15، 12، 11، 9، 8، 7، 5، 2، 1؛) على متوسطات ما بين (1.15 - 1.63) وجميعها بتقييم (منعدم).

4-1-2-إجابة السؤال الفرعي الثاني: ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في الأداء الإداري بالكلية؟.

ISSN:2308-5347

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العينة على الأسئلة المتعلقة بمعايير الأداء الإداري

م	المعيـــار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	المعيـــار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	توجد خطة تنفيذية plan Action لتطبيق الخطط الاستراتيجية للكلية.	1.38	0.87	11	تعتمد الكلية على السيرة العلمية والذاتية ونتائج تقييم أداء الأساتذة لشغل المناصب القيادية.	1.97	1.31
2	تتضمن الخطط جدولا زمنيا للتنفيذ.	1.36	0.83	12	تبذل عمادة الكلية جهودا كبيرة بهدف الاحتفاظ بالأساتذة والقادة الإداريين.	2.22	1.45
3	تتضمن الخطط مؤشرات للمتابعة والتقييم.	1.31	0.83	13	تعمل الكلية على إصدار تعليمات للمحافظة على حقوق النشر والتأليف للأساتذة.	1.38	0.83
4	يتناسب عدد الإداريين مع مستوى الحاجة إليهم.	2.36	1.57	14	تشجع الكلية الأساتذة على أداء متميز في مجال الاختصاص للحصول على براءة اختراع.	1.22	0.71
5	تمتلك الكلية قواعد معلومات تتضمن جميع المجالات وخاصة العلمية.	1.68	1.09	15	تشجع الكلية الأساتذة على ممارسة (التأليف، النشر، الترجمة) للارتقاء بالكلية لمستوى عالمي.	1.30	0.82
6	هناك تحديد واضح للمؤهلات اللازمة لشغل جميع الوظائف في الكلية.	1.97	1.33	16	تتبنى الكلية نظاماً للحوافز المادية والمعنوية؛ ينسجم مع طبيعة العمل.	1.41	0.84
7	يجري تقويم دوري لجودة الخدمات الإدارية وفق أسس موضوعية.	1.24	0.79	17	يتوفر لدى الكلية إمكانات بشرية معاونة (حراس، عمال، موظفين) كافية لتحقيق الهدف.	3.04	1.27

ISSN:2308-5347

8	تستخدم الكلية مؤشرات الأداء لإجراء عمليات المقارنة مع أداء المؤسسات التعليمية الرائدة.	1.05	0.33	18	يوجد الموظفون في أماكن عملهم باستمرار.	2.31	1.28
9	تلتزم الكلية في توظيف أي شخص بمجموعة من الإجراءات الموثقة.	2.04	1.37	19	يتعامل الموظفون مع الطلبة ويستمعون لآرائهم بلطف واهتمام .	2.18	1.28
10	تجري المفاضلة بين المتقدمين للتوظيف على أسس موضوعية تعتمد الكفاءة والاختصاص.	2.22	1.54		المتوسط العام والنسبة	1.8	0.52

يتبين من الجدول (3/4)، أن المتوسط العام للمجال بلغ (1.8) بتقييم (منعدم)، وانحراف معياري (0.52)، وفيما يتعلق بالتقييم حسب المعايير فقد حصل المعيار رقم (17)؛ على متوسط(3.04) بتقييم (مقبول). فيما حصل عدد (8) من المعايير وهي بالأرقام (19، 18، 12، 11، 10، 9، 6، 4) على متوسطات ما بين (1.97 - 2.36) بتقييم (ضعيف) لكل منها، وحصل عدد (10) معايير وهي: (16، 15، 14، 13، 8، 7، 5، 3، 2، 1)؛ على متوسطات ما بين (1.05 - 1.68) وجميعها بتقييم (منعدم)، وحسب المستويات؛ حصل تقييم (منعدم)على عدد (63.4) بنسبة (65.4)؛ فيما عدد (10.7) بنسبة (11.1)؛ يقيمونها (ضعيفة)، وبذلك فإن (74.1) بنسبة (76.5) يقيمونها؛ إما منعدمة أو ضعيفة، ويبقى عدد (22.8) بنسبة (23.5)؛ منهم (9.8) بنسبة (10.1) يقيمونها (مقبول)، ويقيمها (7.7) بنسبة (8) (جيد)، وأخيرا (5.3) بنسبة (5.4)؛ يرونها (جيد جدا).

4-1-3-إجابة السؤال الفرعي: ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم؟.

جدول (8) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على جودة الإمكانات المادية ومصادر التعلم بالكلية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تتناسب المباني من حيث الكم والكيف مع الاحتياجات الفعلية للكلية.	1.39	0.73	6	المرافق بالكلية (المصاعد، دورات المياه، الكهرباء، المياه، وغيرها) كافية.	1.38	0.76
2	يتم استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة في تنفيذ البرامج .	2.09	1.04	7	هناك خطة لتنمية الموارد الذاتية للكلية.	1.21	0.72

ISSN:2308-5347

3	تمتلك الكلية تقنيات حديثة تعينها على تنفيذ المقررات الدراسية بكفاءة .	1.43	0.80	8	تمتلك الكلية ميزانية كافية لتوفير ما تحتاج إليه العملية التعليمية من أجهزة وخامات .	2.54	1.70
4	تتوفر بالكلية مصادر التعلم التي تفي باحتياجات البرامج التعليمية والخطط الدراسية.	1.63	0.85	9	تتوفر وسائل اتصالات حديثة بالكلية (تليفونات، فاكس، إنترنت).	1.49	1.00
5	توفر الكلية أدلة لمصادر التعلم؛ توضح فيها كيفية استخدامها في تنفيذ البرامج التعليمية.	1.35	0.66		المتوسط العام للمجال	1.6	0.40

يتبين من الجدول (4/4) أن المجال حصل على متوسط عام (1.6) بتقييم (منعدم)، وانحراف معياري (0.40)، وحسب المعايير؛ فقد حصل المعياران (8، 2)- على المتوسطين (2.54 - 2.09) على التوالي؛ بتقييم (ضعيف)، وبقي عدد (07) معايير وهي بالأرقام: (9، 7، 6، 5، 4، 3، 1)؛ حصلت على متوسطات ما بين (1.21 - 1.63) أي بتقييم (منعدم)، وحسب مستويات سلّم التقييم؛ حصل تقييم (منعدم) على متوسط عدد (64.8) بنسبة (66.8)، وهو ما يوضح حقيقة انعدام أدلة مصادر التعلم بالكلية فيما حصل تقييم (ضعيف)على عدد (15.4) بنسبة (15.9)، ويظهر من حاصل جمع (منعدم + ضعيف) أن عدد (80.2)؛ بنسبة (82.7)، أي أن أربعة أخماس العينة يقيمون جودة الإمكانات المادية ومصادر التعلم بالكلية إما منعدمة أو ضعيفة، ويبقى عدد (16.8) بنسبة (17.9) يقيمونها ما بين مقبولة أو جيدة أو جيد جدا، وهو ما يؤكد حقيقة قلة تناسب المباني من حيث الكم والكيف، إضافة إلى غياب مصادر التعلم، وقلة المرافق بالكلية خصوصاً (دورات المياه، الكهرباء، المياه، وغيرها).

4-1-4-إجابة السؤال الفرعي الرابع: ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في الأنشطة والخدمات الطلابية؟.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية لإجابات العينة المتعلقة بجودة الأنشطة والخدمات الطلابية:

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتوفر بالكلية أماكن مناسبة من حيث المساحة والتجهيزات لممارسة الأنشطة الطلابية.	1.48	1.02	9	يتوفر في الكلية اتحاد للطلاب يساعد على تفعيل الأنشطة الطلابية.	3.14	1.41
2	توفر الكلية الأنشطة التي تلبي حاجات الطلبة واهتماماتهم.	1.16	0.49	10	توجد خدمة للنقل والمواصلات لنقل الطلاب من وإلى الكلية.	1.31	0.88

ISSN:2308-5347

3	يتوفر للكلية الأماكن المناسبة والدعم المالي الكافي لتقديم خدمات الطلبة.	1.66	1.21	11	تتوفر في الكلية استراحات ملائمة لكل من الطلاب والطالبات.	1.51	0.89
4	توفر الكلية الرعاية الصحية (عيادات) والإسعافات السريعة للطلبة في الحالات الطارئة.	1.18	0.63	12	توفر الكلية خدمة السكن الآمن والمريح للطلبة الدارسين من المناطق البعيدة.	1.10	0.53
5	تتوفر مطاعم وبوفيهات ملائمة للطلبة بالكلية.	1.48	0.84	13	توجد مواقف للسيارات؛ بما يكفي جميع الطلبة.	1.58	0.99
6	توجد مساحات خضراء كافية ضمن حرم الكلية.	1.68	0.93	14	تكلف العمادة أحد أعضاء هيئة التدريس بالإشراف على خدمات الطلبة وتطويرها.	1.35	0.85
7	توفر الكلية البيئة المناسبة لمساعدة الطلبة على التفاعل الاجتماعي..	1.38	0.80	15	تهتم عمادة الكلية بتخطيط الأنشطة اللاصفية وبرمجتها وتنفيذها بالتنسيق مع الأساتذة.	1.19	0.58
8	يتوفر في الكلية أنشطة رياضية وثقافية واجتماعية جيدة.	1.28	0.69	16	يتم استطلاع آراء الطلبة حول الخدمات بالكلية (دورات مياه، كافتيريا، تصوير، أنشطة).	1.11	0.43
			المتوسط العام للمجال (1.5) بانحراف معياري (0.35)				

يتبين من الجدول (5/4) أن المجال حصل على متوسط (1.5) بانحراف معياري(0.35)؛ بتقييم (منعدم)، وبالتقييم حسب المعايير فقد حصل المعيار رقم(09) فقط على متوسط(3.14) بتقييم (مقبول)؛ وهو ما يعطي مؤشرا جيدا لدور الاتحاد الطلابي في خدمة زملائهم وتفعيل الأنشطة، فيما حصلت بقية المعايير وعددها (15) على متوسطات ما بين (1.10 - 1.68)؛ بتقييم (منعدم). وفيما يتعلق بعموم إجابات العينة حسب سلّم التقييم؛ فقد حاز تقييم (منعدمة) على متوسط عام بعدد (73.3) وبنسبة (75.5)؛ من الإجابات، وهو ما يعني أن غالبية مطلقة من أفراد العينة يتفقون على انعدام متطلبات الجودة في هذا المجال، فيما أجاب عدد (10.8)؛ بنسبة (11.1)،بأنها ضعيفة، وهو ما يعني أن (84.1) من العينة وبنسبة (86.6) ينظرون إلى أن الخدمات والأنشطة المقدمة للطلاب إما منعدمة أو ضعيفة، وأخيراً؛ عدد (13)، وبنسبة (14.3) يقيمونها ما بين مقبولة أو جيدة أو جيدة جدا.

4-1-5- إجابة السؤال الفرعي الخامس: ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في جودة الخدمات المكتبية؟.

ISSN:2308-5347

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لإجابات العينة حول تقييم جودة الخدمات المكتبية

م	المعيـــار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	المعيـــار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتسع مكان المكتبة لأكبر عدد من الطلبة.	1.34	0.80	10	الكتب الحديثة التي لم يمر على طبعتها 5 سنوات لا تقل عن 10 % من إجمالي الكتب.	1.27	0.70
2	الإضاءة كافية ومعتدلة أي ليست بالضعيفة أو بالشديدة.	2.37	1.31	11	تتوفر بالمكتبة مصادر متنوعة (كتب- مجلات- دوريات- مكتبات إلكترونية).	1.36	0.72
3	المكتبة مزودة بأجهزة كمبيوتر يستخدمها الطلبة في التعرف على الكتب والمراجع.	1.13	0.57	12	مواعيد فتح المكتبة ملائمة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	2.02	1.26
4	يتوفر بالمكتبة العدد الكافي من المناسات والكراسي اللازمة لجلوس الطلبة.	1.57	0.96	13	الكتب والمراجع مرتبة ومصنفة بطريقة يسهل تداولها.	2.03	1.11
5	يسمح تنظيم قاعة الاطلاع بالمكتبة بحركة الطلبة المترددين عليها بطريقة ميسرة.	1.41	0.84	14	يتوفر بالمكتبة عاملون متخصصون في علم المكتبات.	1.22	0.77
6	تلبي الكتب والمراجع الموجودة بالمكتبة احتياجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	1.67	0.96	15	المكتبة مزودة بالإنترنت ومتاحة لجميع الطلبة.	1.00	0.00
7	تتناسب الكتب والمراجع الموجودة بالمكتبة مع عدد الطلبة (10 كتب لكل طالب).	1.13	0.53	16	المكتبة مشتركة في قواعد البيانات العالمية في التخصصات الموجودة بالكلية.	1.09	0.36
8	إجراءات استعارة الكتب والمواد التعليمية من المكتبة سهلة وسريعة.	2.11	1.20	17	يلمس الطلبة تطورا في خدمات المكتبة بصورة مستمرة.	1.24	0.75

ISSN:2308-5347

9	نسبة أجهزة الحاسب الآلي المخصصة لخدمة الطلبة بالمكتبة جهاز لكل 5 طلاب.	1.00	0.00	18	يوجه أعضاء هيئة التدريسية الطلبة لاستخدام المراجع الموجودة بالمكتبة.	2.68	1.26
00	المتوسط العام للمجال (1.5) بانحراف معياري (0.36)						

يتبين من الجدول (6/4) أن مجال الخدمات المكتبية؛ حصل على متوسط عام (1.5) وانحراف معياري(0.36)؛ بتقييم (منعدم)، وحسب المعايير؛ حصل المعيار رقم((18 على متوسط (3.68) بتقييم (مقبول) فيما حصلت المعايير (13، 12، 8، 2،) على المتوسطات (2.37، 2.11، 2.02، 2.03) بتقييم (ضعيف) لكل منها، وحصل عدد (13) معيار وهي: (17، 16، 15، 14، 11، 10، 9، 7، 6، 5، 4، 3، 1)، على متوسطات ما بين (1.67 - 1.00)؛ بتقييم (منعدم)، ووفقا للمستويات؛ حصل التقييم (منعدم) على موافقة عدد (70.4) بنسبة (72.6) من العينة، فيما لم يتجاوز من قيموا الخدمة بالإيجاب (مقبول، جيد، جيد جدا) عدد (16.4)؛ بنسبة (17)فقط، أي أن (80.5) من العينة؛ بنسبة (83 %) يقيمون جودة الخدمات بالمكتبة؛ إما منعدمة أو ضعيفة؛ وذلك لأنها غير مفهرسة، وأحيانا تكون مغلقة، ورغم ما يصرف من ملايين لشراء الكتب الجديدة، إلا أنها تبقى لسنوات في مخازن رئاسة الجامعة؛ أو في الصناديق بالمكتبة؛ فيحرم الطلبة من أهم موارد المعرفة للطالب الجامعي.

4-1-6- إجابة السؤال الفرعي السادس: ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في القاعات الدراسية؟.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول تقييم جودة القاعات الدراسية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تتناسب سعة القاعات مع عدد الطلبة (ينبغي أن يتراوح عدد الطلبة بالقاعة مابين(-15 20).	1.87	1.37	5	القاعات مصممة بطريقة تتيح توفير الضوء المناسب من المصدر الطبيعي (الشمس).	2.51	1.40
2	القاعات منظمة بطريقة تتيح الفرصة للطلبة للحركة والتفاعل مع بعضهم بيسر وسهولة.	2.04	1.15	6	بالقاعات منافذ كافية تتيح توفير كمية الهواء المناسبة .	3.03	1.54
3	القاعات مزودة بتقنيات التعلم الحديثة (الداتاشو، السبورة الذكية، مكبرات الصوت).	1.38	0.93	7	توجد لوحات إرشادية لمواقع القاعات حتى يسهل وصول الطلبة إليها.	1.87	1.38
4	القاعات مزودة بمقاعد مريحة ومناسبة للطلبة.	2.09	1.36	8	اللوحات (السبورات) بالقاعات نظيفة وصالحة بما يسمح للطلبة رؤية الخط عليها بوضوح.	2.16	1.26
0	المتوسط العام للمجال (2.1)، بانحراف معياري (0.78)						

ISSN:2308-5347

يتبين من الجدول (7/4) أن المجال حصل على متوسط عام (2.1) وانحراف معياري(0.78)، بتقييم (ضعيف)، وفيما يتعلق بالتقييم حسب المعاييرفقد حصل المعيار رقم(6) على متوسط(3.03) بتقييم (مقبول). فيما حصل عدد (6) من المعاييروهي بالأرقام (8، 7، 5، 4، 2، 1) على متوسطات تراوحت ما بين (2.57 - 1.87) بتقييم (ضعيف) لكل منها، وبقي المعيار رقم (3)، هو الوحيد في هذا المجال الذي حصل على تقييم (منعدم)، وهو ما يؤكد مصداقية الإجابات، وبخصوص التقييم الكلي حسب مستويات سلم التقييم؛ تبقى الإجابة؛ (منعدم) هي الأكثر تكرارا؛ بمتوسط عدد (51.1) بنسبة (52.7)، وهو ما يعني أن أكثر من نصف العينة يرون أن متطلبات الجودة في القاعات الدراسية منعدمة.

4-1-7- إجابة السؤال الفرعي السابع: ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في خدمة المجتمع ومشاركته.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات؛ لإجابات العينة حول تقييم جودة مشاركة وخدمة المجتمع.

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تمتلك الكلية وحدة علمية معنية بخدمة المجتمع والسعي لإيجاد مشاركات مجتمعية.	1.11	0.43	9	تسهم الكلية في نشر الوعي بأضرار القات والمخدرات حفاظا على الثروة البشرية.	1.30	0.75
2	هناك قنوات اتصال مع القطاعات الإنتاجية والخدمية في المجتمع المحيط بالكلية.	1.05	0.30	10	تسهم الكلية في نشر الوعي وتهيئة المجتمع لتقبل كل جديد مفيد للمجتمع.	1.63	1.14
3	درجة المشاركة المجتمعية كبيرة، وهناك فرص للمزيد منها.	1.06	0.43	11	تستخدم الكلية وسائل الإعلام المتعددة لتنوير المجتمع برسالتها وأهدافها.	1.11	0.54
4	هناك علاقة بين الكلية والمدارس كقناة للتغذية الراجعة كي تحسن الكلية أداءها.	1.47	0.87	12	للكلية تجارب في تغيير الأفكار اللاعقلانية عند الشباب تجاه حِرَف؛ يعتقدونها حقيرة.	1.35	0.84
5	للكلية مشاركات في المناسبات الموسمية كالحج ورمضان والمناسبات الوطنية.	1.28	0.70	13	للكلية مقترحات تقدمت بها للجهات المختصة للقضاء أو التخفيف من حدة البطالة بين الشباب.	1.19	0.70
6	تسهم الكلية في حل مشكلات المجتمع على المستويين المحلي والقومي.	1.45	0.94	14	تربط الكلية برامجها التعليمية بمتطلبات خطط التنمية البشرية في المجتمع.	1.40	0.94

ISSN:2308-5347

7	تدرب الكلية العاملين في مؤسسات المجتمع؛ بناء على دراسات تستند لاحتياجاتهم.	1.20	0.62	15	لدى الكلية خطة لتنمية اتجاهات هيئة التدريس للمشاركة في خدمة المجتمع.	1.37	0.83
8	للكلية تجارب في القضاء على الأمية التقنية (الكمبيوتر) في المجتمع.	1.30	0.72	00	المتوسط العام للمجال والانحراف المعياري	1.3	0.41

يتبين من الجدول (4/8) أن المجال حصل على متوسط عام (1.3) وانحراف معياري(0.41)؛ بتقييم (منعدم)، وحسب التقييم لكل معيار؛ يلاحظ أن جميع معايير المجال قد حصلت على متوسطات ما بين (1.63 - 1.05)، بتقييم (منعدم)؛ وحسب التقييمات وفقاً لمستويات سلّم التقييم ؛ حصل التقييم (منعدم)؛ على عدد (82.2) ونسبة (84.7 %)، من العينة، وهو الأعلى بين جميع مجالات البحث، فيما لم يتجاوز المتوسط العام لكل من قيموا الخدمة بالإيجاب(مقبول، جيد، جيد جدا) عدد (8.5)؛ بنسبة (8.8)، وتؤكد هذه النسبة إجماع العينة على انعدام مشاركة المجتمع وخدمته ؛ ويؤكد أن جزءا مهماً من وظيفة الكلية غائب تماما عن برنامجها.

ويمكن إيجاز الإجابة عن جميع الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال الأول، والمتعلقة بتقييم الجودة؛ على مستوى مجالات البحث، وعلى مستوى المعايير وعددها (105) معياراً؛ غياب كلي للمستويين (جيد جداً، جيد)؛ كما لم يحصل على التقييم (مقبول) سوى عدد (5) بنسبة (4.8 %)من معايير البحث، وحصل عدد (29) بنسبة (27.6 %) على تقييم (ضعيف)، وبقي عدد (71)معيارا؛ بنسبة (67.6 %) من جملة المعايير؛ حصل كل منها على تقييم (منعدم).

وبمقارنة هذه النتيجة؛ نجد أنها تتفق مع نتائج دراسة (برقعان، 2001)، (عرجاش، 2004)؛ (الحدابي وقشوة، 2009)؛ و(سعيد، 2008) وغيرها من الدراسات اليمنية؛ حيث بينت نتائج كل منها عن ضعف في مستوى جودة الأداء، ووجود جوانب قصور في مختلف مجالات التقييم... ومن جانب آخر؛ تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات؛ (علاونة، 2004)؛. (الملاح، 2005)؛ و(صالح، 2009)؛ (فارس والأغا، 2010)، (الحراحشة، 2011)؛ حيث إن تطبيق أبعاد الجودة الشاملة على الأداء الجامعي في كل منها؛ كان ما بين متوسطة إلى عالية أو كبيرة.

4-2- اختبار صحة الفرضيات عن أثر المتغيرات المستقلة على إجابات العينة:

يتضمن هذه الجزء اختبار صحة الفرضيات، حول تأثير متغيرات (الجنس، الوظيفة، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)، على إجابات العينة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية، وعلى النحو التالي:

4 -2 -1 - تحليل نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بأثر متغير النوع (ذكور- إناث):

نص الفرضية : لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسط إجابات (أفراد العينة)، حول درجة تقييم جودة الأداء الإداري بالكلية تعزى لمتغير النوع: (ذكر – أنثى).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار «ت» T-Test، وذلك كما يوضحها الجدول التالي؛

ISSN:2308-5347

جدول (13) نتائج اختبار (t-test) عن أثر متغير النوع(ذكر/أنثى) على تقييم جودة الأداء؛ حسب المجالات

م	المجـال	الجنس والعدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي	قيمة f	قيمة t	مستوى الدلالة×	الاستنتاج
1	المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.	ذكر73	1.82	0.46	ضعيف	0.90	1.04	0.30	لا توجد فروق دالة
		أنثى24	1.94	0.44	ضعيف				
2	الأداء الإداري بالكلية	ذكر73	1.71	0.50	منعدم	0.18	1.92	0.06	لا توجد فروق دالة
		أنثى24	1.95	0.58	ضعيف				
3	الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم	ذكر73	1.54	0.41	منعدم	0.33	3.08	0.01*	توجد فروق دالة لمصلحة الإناث
		أنثى24	1.82	0.31	ضعيف				
4	جودة الأنشطة والخدمات الطلابية	ذكر73	1.44	0.25	منعدم	0.00	1.34	0.19	لا توجد فروق دالة
		أنثى24	1.59	0.55	منعدم				
5	جودة الخدمات المكتبية	ذكر73	1.45	0.33	منعدم	0.98	4.44	0.00*	توجد فروق دالة لمصلحة الإناث
		أنثى24	1.80	0.32	منعدم				
6	القاعات الدراسية	ذكر73	2.01	0.72	ضعيف	0.09	2.46	0.02*	توجد فروق دالة لمصلحة الإناث
		أنثى24	2.45	0.85	ضعيف				
7	خدمة المجتمع ومشاركته	ذكر73	1.25	0.39	منعدم	0.11	1.36	0.18	لا توجد فروق دالة
		أنثى24	1.38	0.45	منعدم				

× دالة إحصائياً عند (α=0.05).

يتبين من الجدول (4/9) أن قيمة مستوى الدلالة (f) وفقا لاختبار Levene`s Test for Equality of Variances التباين وعند درجة حرية (95)، كانت أكبر من (α=0.05)، في جميع المجالات وهو ما يعني تجانس إجابات فئتي العينة (ذكور- إناث)؛ ماعدى المجال الرابع؛ حيث جاءت قيمة (F=0.00) وهو ما يؤكد وجود تباين بين فئتي العينة (ذكور- إناث)؛ إلا أنها وبمقارنة قيمة (T = 1.34) للمجال مع مستوى الدلالة المقابل لها(0.19)؛ يتبين أن مستوى الدلالة أكبر من(α=0.05)، وبالتالي فالفرق غير دال إحصائياً. وبالمقارنة بين مستوى الدلالة لقيمة (T) في بقية المجالات؛ مع(α=0.05)، حصلت المجالات (3، 5، 6)؛ على مستويات أقل من (α=0.05)، وهو ما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات فئتي العينة؛ تبعا لمتغير الجنس؛ لصالح فئة الإناث؛ ما يعني أن الإناث يقيمن الجودة في مجالات (الإمكانات المادية، والخدمات المكتبية، والقاعات الدراسية)؛ بشكل إيجابي أفضل من الذكور، وقد يرجع السبب في ذلك لقلة الإناث مقارنة مع الذكور، وبالتالي فلا يجدن مشقة في الحصول على هذه الخدمات، مع إجماع الفئتين على تدني مستوى جودة الأداء الإداري في جميع مجالات البحث السبعة.

وبالنظر للنتيجة؛ يتأكد رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة؛ أي أنه؛ توجد فروق دالة

ISSN:2308-5347

إحصائيا بين إجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة (α = 0.05)؛ لصالح الإناث في ثلاثة مجالات، وعدم وجود فروق دالة في بقية المجالات.

4 -2 -2 - اختبار صحة الفرضية المتعلقة بأثر متغير سنوات الخبرة:

نص الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (α = 0.05) بين متوسط إجابات (أفراد العينة)، حول تقييم، مستوى الأداء الإداري بكلية التربية عمران تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار صحة الفرضية، تم تقسيم العينة إلى فئتين؛ (05) سنوات فأقل، أكثر من (05) سنوات، وباستخدام اختبار (T-Test) تي تست؛ لفئتي العينة؛ عن تأثير سنوات الخبرة في تقييم مستوى الأداء الإداري؛ كشف عن النتائج الموضحة كما يلي:

جدول (14) نتائج اختبار (t-test) عن أثر سنوات الخبرة على تقييمات فئتي العينة لجودة الأداء الإداري بالكلية

م	المجال	سنوات الخبرة (والعدد)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة f	قيمة T	مستوى الدلالة×	الاستنتاج
1	المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.	5 فأقل (71)	1.90	0.48	0.01	2.61	*0.01	توجد فروق دالة لمصلحة 5 سنوات فأقل
		أكثر من5 (26)	1.69	0.28				
2	الأداء الإداري بالكلية	5 فأقل (71)	1.80	0.54	0.92	0.86	0.39	لا توجد فروق دالة
		أكثر من5 (26)	1.70	0.49				
3	الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم	5 فأقل (71)	1.60	0.41	0.91	0.91	0.60	لا توجد فروق دالة
		أكثر من5 (26)	1.65	0.39				
4	جودة الأنشطة والخدمات الطلابية	5 فأقل (71)	1.42	0.34	0.91	2.96	0.01*	توجد فروق دالة لمصلحة أكثر من5سنوات
		أكثر من5 (26)	1.65	0.33				
5	جودة الخدمات المكتبية	5 فأقل (71)	1.51	0.31	0.01	1.36	0.18	لا توجد فروق دالة
		أكثر من5 (26)	1.64	0.46				
6	القاعات الدراسية	5 فأقل (71)	2.11	0.70	0.00	0.37	0.36	لا توجد فروق دالة
		أكثر من5 (26)	2.19	0.95				
7	خدمة المجتمع ومشاركته	5 فأقل (71)	1.31	0.45	0.11	0.79	0.46	لا توجد فروق دالة
		أكثر من5 (26)	1.23	0.27				

ISSN:2308-5347

× دالة إحصائياً عند(α=0.05).

يتبين من الجدول (4/10) أن قيمة مستوى الدلالة (f) كانت أقل من (α=0.05)، في المجالات (1، 5، 6)؛ وهو ما يعني وجود تباين في إجابات فئتي العينة؛ إلا أنها وبمقارنة قيمة (T) للمجالات الثلاثة مع مستوى الدلالة المقابل لكل منها؛ يتبين أن قيمة الدلالة في المجالين (5، 6)؛ كانتا أكبر من(α=0.05) ، وبالتالي يبقى الفرق فيهما غير دال إحصائياً؛ فيما كان مستوى الدلالة لقيمة (T) في المجال الأول أقل من (α=0.05)، وهو ما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات فئتي العينة؛ وذلك لصلحة فئة (5) فأقل، وهو ما يعني أنهم يقيمون جانب القدرات المؤسسية للكلية بمستوى أفضل نسبيا من زملائهم الأكثر خبرة، وقد يرجع السبب في ذلك للاطلاع الواسع والمعاناة الطويلة لفئة أكثر من خمس سنوات نتيجة غياب القدرات المؤسسية، مما أوجد فرقا بين الإجابتين، وعلى العكس من ذلك؛ وفي المجال الرابع « جودة الأنشطة والخدمات الطلابية» وعند مستوى الدلالة (0.01) توجد فروق دالة إحصائيا لصالح فئة أكثر من خمس سنوات، وقد يرجع السبب في ذلك، لأن الطلبة المشاركين في العينة ضمن هذه الفئة، وكون هذه الفئة أكثر نشاطاً، وبذلك يشعرون بتدني مستوى الخدمة، فيما يقيمها فئة أكثر من خمس بشكل أفضل لأن غالبية المناصب الإدارية بالكلية من هذه الفئة؛ وبذلك لا يرغبون في التقييم السلبي لأدائهم.

وبناء على اختبار صحة الفرضية يتأكد رفض الفرضية المبدئية، وقبول الفرضية البديلة؛ أي أنه؛ توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات فئتي العينة عند مستوى دلالة (α=0.05)تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وذلك في مجالين اثنين من مجالات البحث السبعة.

4 -3-2 - اختبار صحة الفرضية المتعلقة بأثر متغير المؤهل العلمي:

نص الفرضية : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقييم أساتذة كلية التربية عمران وإداريها وطلبتها لمستوى جودة الأداء الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي!. ولاختبار صحة الفرضية، تم تصنيف العينة إلى: ثلاث فئات: (الدكتوراه فما فوقها)، (الماجستير)، (البكالوريوس)، وباستخدام اختبار كروسكال والز (Kruskal_Wallis)، وكما يلي:

جدول (15) نتائج اختبار كروسكال والز (Kruskal_Wallis) لدلالة فروق الإجابات تبعاً لمتغير المؤهل

اسم المجال	الفئة	العدد	متوسط الرتب	كا2	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.	دكتوراه	25	60.24	6.55	2	* 0.04	توجد فروق دالة إحصائيا لصالح حملة الدكتوراه
	ماجستير	13	52.65				
	بكالوريوس	59	43.43				
الأداء الإداري بالكلية	دكتوراه	25	57.98	6.02	2	* 0.05	توجد فروق دالة لصالح الدكتوراه والماجستير
	ماجستير	13	57.23				
	بكالوريوس	59	43.38				
الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم	دكتوراه	25	53.30	1.25	2	0.54	لا توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات عينة البحث
	ماجستير	13	52.23				
	بكالوريوس	59	46.47				

ISSN:2308-5347

جودة الأنشطة والخدمات الطلابية	دكتوراه	25	57.34	3.17	2	0.21	لا توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات عينة البحث
	ماجستير	13	49.00				
	بكالوريوس	59	45.47				
جودة الخدمات المكتبية	دكتوراه	25	43.70	1.93	2	0.38	لا توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات عينة البحث
	ماجستير	13	44.81				
	بكالوريوس	59	52.17				
القاعات الدراسية	دكتوراه	25	44.98	0.70	2	0.70	لا توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات عينة البحث
	ماجستير	13	49.65				
	بكالوريوس	59	50.56				
خدمة المجتمع ومشاركته	دكتوراه	25	56.88	3.46	2	0.18	لا توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات عينة البحث
	ماجستير	13	40.50				
	بكالوريوس	59	47.53				

× دالة إحصائياً عند (0.05) α =.

يتبين من الجدول (4/11)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) تبعاً لمتغير المؤهل (الدرجة العلمية)؛ في المجالين الأول والثاني فقط من بين مجالات البحث السبعة؛ وذلك لصالح فئتي الدكتوراه والماجستير، وقد يرجع السبب إلى أنهم هم المسؤولون عن البناء المؤسسي وقيادة العمل الإداري بالكلية، فيما يرى فئة البكالوريوس وغالبيتهم من الطلبة؛ إن الأداء الإداري في وضع أسوأ مما يتصوره حملة الشهادات العليا وخصوصا الدكتوراه، ومما يؤكد ذلك أن قيمة (كا) المحسوبة (في جميع الفقرات) هي أكبر من القيمة الاحتمالية... وبالتالي تم رفض الفرضية المبدئية» لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (α=0.05) بين متوسط تقييمات (أفراد العينة)، للأداء الإداري بكلية التربية عمران تعزى لمتغير الدرجة العلمية" وقبول الفرضية البديلة؛ أي توجد فروق دالة إحصائيا في مجالين من مجالات البحث السبعة..

4-2-4 - اختبار صحة الفرضية المتعلقة بأثر متغير المستوى الوظيفي:

نص الفرضية : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقييم أساتذة كلية التربية عمران وإداريها وطلبتها لمستوى جودة الأداء الإداري تعزى لمتغير الوظيفة؟.

ولاختبار صحة الفرضية، فقد تم تصنيف العينة إلى فئات؛ (أكاديميين، إداريين، طلبة)، وللكشف عن مدى دلالة هذه الفروق إحصائياً عند (α=0.05) تم استخدام المتوسطات الحسابية، والجدول التالي يوضح ذلك.

ISSN:2308-5347

جدول (16) متوسطات إجابات العينة وتحليل التباين الأحادي(One way ANOVA) تبعاً لمتغير الوظيفة

م	المجال	المتوسطات والانحراف المعياري			(One way ANOVA) تحليل التباين الأحادي					
		الفئة والعدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة والاستنتاج
1	المؤسسية: رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.	أستاذ/34	2.01	0.53	بين المجموعات	1.75	2	0.88	4.62	0.01× توجد فروق دالة إحصائيا
		إداري/15	1.62	0.26	داخل المجموعات	17.85	94	0.19		
		طالب/48	1.81	0.40	المجموع	19.61	96			
		مجموع/97	1.85	0.45						
2	الأداء الإداري بالكلية	أستاذ /34	1.89	0.56	بين المجموعات	0.80	2	0.40	1.47	0.24 لا توجد فروق دالة إحصائيا
		إداري/15	1.70	0.48	داخل المجموعات	25.48	94	0.27		
		طالب/48	1.70	0.50	المجموع	26.27	96			
		مجموع/97	1.77	0.52						
3	الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم	أستاذ/34	1.61	0.47	بين المجموعات	0.41	2	0.20	1.25	0.29 لا توجد فروق دالة إحصائيا
		إداري/15	1.76	0.41	داخل المجموعات	15.30	94	0.16		
		طالب/48	1.57	0.35	المجموع	15.71	96			
		مجموع/97	1.61	0.40						
4	جودة الأنشطة والخدمات الطلابية	أستاذ/34	1.49	0.33	بين المجموعات	1.18	2	0.59	5.16	0.01× توجد فروق دالة إحصائيا
		إداري/15	1.71	0.36	داخل المجموعات	10.76	94	0.11		
		طالب/48	1.39	0.34	المجموع	11.94	96			
		مجموع/97	1.47	0.35						

ISSN:2308-5347

5	جودة الخدمات المكتبية	أستاذ/34	1.43	0.37	بين المجموعات	2.55	2	1.27	11.93	توجد فروق دالة إحصائيا ×0.00
		إداري/15	1.91	0.37	داخل المجموعات	10.04	94	0.11		
		طالب/48	1.50	0.27	المجموع	12.59	96			
		مجموع/97	1.54	0.36						
6	القاعات الدراسية	أستاذ/34	1.97	0.79	بين المجموعات	3.85	2	1.92	3.35	توجد فروق دالة إحصائيا ×0.04
		إداري/15	2.57	0.91	داخل المجموعات	53.95	94	0.57		
		طالب/48	2.09	0.68	المجموع	57.79	96			
		مجموع/97	2.12	0.78						
7	خدمة المجتمع ومشاركته	أستاذ/34	1.39	0.57	بين المجموعات	0.70	2	0.35	2.13	لا توجد فروق دالة إحصائيا 0.12
		إداري/15	1.16	0.16	داخل المجموعات	15.35	94	0.16		
		طالب/48	1.25	0.30	المجموع	16.04	96			
		مجموع/97	1.29	0.41						

× دالة إحصائياً عند (α=0.05).

يتبين من الجدول (4/12)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تبعاً لمتغير (نوع الوظيفة) بين إجابات الفئات الثلاث؛ في أربعة من مجالات البحث؛ وهي؛ (الأول، الرابع، الخامس، السادس)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في ثلاثة مجالات هي؛ (الثاني، والثالث، والسابع)، ولمعرفة مصدر دلالة الفروق بين المجموعات، تم استخدام اختبار(Bonferroni)، للمقارنات البعدية، حيث كانت النتيجة، كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN:2308-5347

جدول (17) نتائج اختبار (Bonferroni) حول مصدر دلالة الفروق تبعاً لمتغير المستوى الوظيفي

اسم المجال	المتغير التابع		متوسط الفرق بين (1 - 2)	مستوى الدلالة×	الاستنتاج
	المستوى(1)	المستوى (2)			
المؤسسية؛ رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.	أستاذ	إداري	0.39*	0.01*	دالة لصالح الأساتذة
		طالب	0.20	0.13	غير دالة إحصائياً
	إداري	أستاذ	0.39*	0.01*	دالة لصالح الأساتذة
		طالب	0.19	0.42	غير دالة إحصائياً
	طالب	أستاذ	0.20	0.13	غير دالة إحصائياً
		إداري	0.19	0.42	غير دالة إحصائياً
جودة الأنشطة والخدمات الطلابية	أستاذ	إداري	0.23	0.10	غير دالة إحصائياً
		طالب	0.10	0.64	غير دالة إحصائياً
	إداري	أستاذ	0.23	0.10	غير دالة إحصائياً
		طالب	0.32*	0.01*	دالة لصالح الإداريين
	طالب	أستاذ	0.10	0.64	غير دالة إحصائياً
		إداري	0.32*	0.01*	دالة لصالح الإداريين
جودة الخدمات المكتبية	أستاذ	إداري	0.48*	0.00*	دالة لصالح الإداريين
		طالب	0.07	1.00	غير دالة إحصائياً
	إداري	أستاذ	0.48*	0.00*	دالة لصالح الإداريين
		طالب	0.40*	0.00*	دالة لصالح الإداريين
	طالب	أستاذ	0.07	1.00	غير دالة إحصائياً
		إداري	0.40*	0.00*	دالة لصالح الإداريين
جودة القاعات الدراسية	أستاذ	إداري	0.60*	0.04*	دالة لصالح الإداريين
		طالب	0.12	1.00	غير دالة إحصائياً
	إداري	أستاذ	0.60*	0.04*	دالة لصالح الإداريين
		طالب	0.48	0.10	غير دالة إحصائياً
	طالب	أستاذ	0.12	1.00	غير دالة إحصائياً
		إداري	0.48	0.10	غير دالة إحصائياً

× دالة إحصائياً عند (α=0.05).

ISSN:2308-5347

يتبين من الجدول (4/13)، أن مصدر دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (α=0.05) تبعاً لمتغير (الوظيفة) بين إجابات الفئات الثلاث؛ في مجالات البحث الأربعة، كانت في المجال (الأول) لصالح الأساتذة؛ وقد يرجع السبب لضعف استشعارهم للمعاناة التي تتسبب فيها الاختلالات الإدارية، أو لقلة احتكاكهم بالعمل الإداري، بينما كانت في المجالات (الرابع والخامس والسادس) لصالح الإداريين؛ وقد يرجع السبب في ذلك لكون المجالات الثلاثة على علاقة مباشرة بمهام الإداريين، ولذا يقيمون الأداء في مجال الأنشطة والخدمات الطلابية والمكتبة والقاعات الدراسية، بمستوى أعلى من فئتي الأساتذة والطلبة، وقد يكون السبب ناتجا عن قلة التدريب للإداريين وضعف إلمامهم بمفاهيم الجودة، ومع ذلك تبقى التقييمات في مجملها لا تتجاوز مستوى المقبول في أحسن أحوالها.

وبالتالي تم رفض الفرضية المبدئية" لا توجد فروق دالة إحصائياً عند(α=0.05) بين متوسط تقييمات (أفراد العينة)، للأداء الإداري بكلية التربية عمران تعزى لمتغير الدرجة الوظيفة" وقبول الفرضية البديلة؛ توجد فروق دالة إحصائياً عند(α=0.05) بين متوسط تقييمات (أفراد العينة)، للأداء الإداري بالكلية تعزى لمتغير الدرجة الوظيفة؛ في أربعة مجالات من مجالات البحث السبعة.

- ويتبين من مقارنة نتائج الإجابة المتعلقة بأثر متغيرات البحث مع نتائج الدارسات السابقة؛ اتفاق نتائج البحث الحالي؛ فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات فئات العينة عند (0.05)، مع نتائج دراسات؛ عرجاش (2004) الدعيس (2009)؛ والملاح (2005)؛ دراسة فارس والأغا (2010) حيث وجدت فروق دالة إحصائيا في كل منها
- ومن جانب آخر؛ تختلف مع نتائج دراسات كل من؛ حسن، (2008)؛ والحدابي، وقشوة (2009)، الحراحشة (2011)؛ حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي...الخ).

5 - 1 - مصادر بناء الاستراتيجية المقترحة لتحقيق الجودة الشاملة بكلية التربية عمران؛ وهي:

1 -نتائج الدراسات السابقة والتجارب الحديثة. 2- نتائج الدراسة الحالية.3- التشريعات والمعايير المعتمدة لدى هيئات الجودة الشاملة ومؤسساتها.4- متطلبات نجاح التنمية في الواقع المحلي بالكلية والمحافظة.

5 - 2 - المبادئ الأساسية لضمان نجاح مشروع استراتيجية تحقيق الجودة الشاملة؛

ISSN:2308-5347

المبادئ والقيم:

شكل (5/1) المبادئ الأساسية لنجاح مشروع استراتيجية تحقيق الجودة في الأداء الإداري بكلية التربية عمران(×)

5 - 3 - تحليل الوضعية:

بينت نتائج تقييم واقع الأداء الإداري بالكلية، أن عدد (71) معيارا؛ بنسبة (67.6 %) حصلت على تقييم (منعدم)؛ أي أكثر من ثلثي المعايير، فيما حصل عدد (29) معياراً؛ بنسبة (27.6 %) على تقييم (ضعيف)، وبجمع المعايير الحاصلة على التقييمين (منعدم/ضعيف) يصبح عددها (100) معيار، بنسبة (95.2) من المعايير؛ وهو ما يؤكد أن ما يتوفر في الكلية؛ لا يتجاوز (5 %) من معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها المطلوبة، وهي مع ذلك بمستوى تقييم (مقبول)، ومن أجل تحقيق الجودة الشاملة، وانطلاقاً من هذه الوضعية التي تعيشها الكلية، يمكننا تحديد الرؤية والرسالة المستقبلية للكلية؛ وكما يلي:

الرؤية (Vision):

وهي التصور المأمول لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة للكلية؛

"إدارة عصرية متميزة بالجودة؛ ترضي زبائنها وتحقق تقييمات ممتازة من وكالات الجودة وضمان الاعتماد؛ وطنياً وإقليمياً وعالمياً".

الرسالة (Mission):

تنبثق من الرؤية السابقة رسالة تحقيق الجودة والاعتماد وتتلخص فيما يلي:

تلتزم إدارة كلية التربية والألسن؛ بتحديث نظام الإدارة بالكلية وتطويره (خلال خمس سنوات) يركز على إرضاء العميل، ويتوافق مع معايير الجودة، في جميع الخدمات الإدارية التي تقدمها الإدارات والأقسام؛ ويضمن الاعتماد لمخرجاتها؛ بإيجاد شراكة داخلية ومجتمعية واسعة، وتشريعات حديثة تغطي مختلف جوانب الأداء، وتنويع الموارد، وتوفير بنية تحتية بتجهيزات مادية وتكنولوجية، وموارد بشرية عالية الكفاءة، وقادرة على المنافسة بقوة وفاعلية في تنمية المجتمع المحلي والإقليمي.

× - المصدر: عمل الباحث استنادا إلى مبادئ الجودة الشاملة؛ التي أكدت عليها معظم الأدبيات والوثائق المتعلقة بالجودة.

ISSN:2308-5347

ثالثا / تحليل (SWOT) لغايات التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الجودة الشاملة :

شكل (5/2) تحليل (SWOT) لغايات التخطيط الاستراتيجي لتطوير الجودة الشاملة بالكلية

البيئة الداخلية؛ (نقاط القوة / Strengths):	البيئة الداخلية؛ (نقاط الضعف / Weaknesses):
- رغبة العمادة في تحقيق الجودة وضمان الاعتماد. - توفر الأساتذة؛ المؤهلين من أعرق الجامعات. - إقبال طلابي بأعداد كبيرة يضمن انتقاء الأفضل. - حرية كبيرة في اتخاذ القرار؛ دون أي تدخل. - توفر قدر من البنية التحتية والبيئة المساعدة. - توسط الكلية لعاصمة المحافظة. - يوجد اتحاد طلابي يقدم خدماته لطلبة الكلية. - تنوع اختصاصات أعضاء هيئة التدريس.	- غياب الرؤية والرسالة والتخطيط. - غياب التدريب وضعف مستوى الأداء الإداري . - ضعف البنية التحتية وقلة الإمكانات. - غياب وقلة الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة. - صغر مساحة حرم الكلية. - محدودية الخدمات المقدمة للطلبة. - محدودية الحوافز الممنوحة للموظفين. - غياب (إدارة) متخصصة وتتمتع بصلاحية
البيئة الخارجية؛(الفرص المتاحة /Opportunities):	**البيئة الخارجية؛ (المخاطر والتهديدات / Threats):**
- زيادة الاهتمام المحلي والإقليمي والعالمي بالجودة. - توفر الإرادة السياسية؛ بإنشاء المجلس الأعلى لجودة التعليم الجامعي. - كثافة سكانية وإقبال على التعليم الجامعي في المحافظة. - الحالة المقبولة للأمن وبيئة المجتمع المحلي. - توفر دعم مالي (لا باس به) رسمي للجامعات الحكومية. - الجو الديمقراطي والمناخ العام المساند.	- الموقف العام غير المستقر في الأداء الحكومي. - ضعف التنسيق والمشاركة نتيجة لتدني الوعي بأهمية العلاقة بين الجامعة والمجتمع.. - قلة المخصصات المالية التي تصرف للكلية سنويا. - غياب المتابعة والتقييم والمساءلة من الحكومة. - قلة المخصصات المالية لتطوير الأداء الإداري لتحقيق الجودة الشاملة. - ارتفاع معدلات البطالة بين مخرجات الكلية والافتقار لوجود سياسات عامة ثابتة.

5 - 4 - الأهداف والإطار الاستراتيجي والأولويات الإجرائية : الهدف الاستراتيجي؛ ويمكن تحديده كما يلي:

تطوير الأداء الإداري لكلية التربية والألسن- عمران؛ بما يلبي متطلبات الجودة الشاملة

ويتضمن الهدف الاستراتيجي نتيجة يمكن تحقيقها من خلال برامج (خطط) فرعية؛ لمختلف كما يبينها الشكل التالي:

ISSN:2308-5347

شكل (5/3)الإطار الاستراتيجي لتطوير الأداء الإداري بما يحقق متطلبات الجودة الشاملة

5 - 5 - الخطة الإجرائية لتنفيذ استراتيجية تحقيق متطلبات الجودة الشاملة بالكلية:

أولاً/ مجالا القدرات المؤسسية والأداء الإداري:

جدول (5/1)مصفوفة إجراءات الخطة التنفيذية لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة

الأهداف الاستراتيجية للمجالين	1- تقوية القدرات المؤسسية في التخطيط الاستراتيجي ورؤية الكلية ورسالتها. 2- تطوير النظام الإداري وتحسين أدائه داخل الكلية.		
الأهداف الكبرى	الأهداف الخاصة	الأنشطة أو العمليات	مؤشرات التحقق
صياغة رؤية ورسالة وخطة استراتيجية معتمدة من مجلس الكلية	تشكيل لجنة لصياغة رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية للكلية.	تحديد جدول زمني وآلية تنفيذية لصياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية	للكلية رؤية ورسالة وخطة استراتيجية مكتوبة ومعلنة ومتفق عليها من الجميع.
تعزيز مشاركة الأطراف المعنية داخل الكلية وخارجها في رؤية ورسالة وأهداف الكلية	منح مختلف الأطراف صلاحيات تؤهلهم للمشاركة في رؤية ورسالة وأهداف الكلية	إصدار قوانين وتشريعات ولوائح تنظم آليات مشاركة المعنيين في رؤية ورسالة وأهداف الكلية	توجد قوانين وتشريعات ولوائح تنظم المشاركة
	توسيع مجلس صناعة القرار بالكلية .	تعيين بعض الفاعلين في هيئات ومجالس الكلية	نسبة المشاركين في مجالس صناعة القرار بالكلية
المبادرة في اتخاذ القرارات الإدارية	تطوير آليات تنظيم اتخاذ القرارات الإدارية.	تنظيم لائحة تحدد مواعيد زمنية لاتخاذ القرارات	توفر لائحة مرجعية تحدد سقفاً زمنياً للقرارات.

ISSN:2308-5347

تشكيل فريق للجودة وتحسين الأداء الإداري بالكلية.	تحقيق الجودة لكل الإدارات والأقسام.	إنشاء إدارة للجودة بالكلية ومنحها صلاحيات واسعة.	وجود إدارة للجودة تتمتع بصلاحيات تطويرية واسعة
	بناء تشريعات للجودة .	صياغة لائحة تحقيق الجودة.	توجد قوانين لتحقيق الجودة
إيجاد دليل توصيف وظيفي للكادر الإداري لتحقيق الأداء الأفضل.	توصيف المهام الإدارية المطلوبة من كل إدارة.	وضع لوائح تحدد المهام وفقا للدور المطلوب من كل إدارة .	توفر لائحة مهام للإدارات والأقسام وآليات التواصل.
	تعزيز القدرات البشرية لإدارات الكلية وأقسامها.	وضع خطة لتزويد الإدارات بالكوادر الإدارية المتخصصة.	وجود كوادر بشرية متخصصة في كل الإدارات.
تشكيل فريق مؤهل للمراجعة الداخلية" التقييم الذاتي" بغرض التحسين والتطوير.	تشكيل لجان متخصصة للمراجعة والتقييم	إصدار قرار بتشكيلة ومهام كل لجنة وآليات عملها.	توجد تقارير من كل لجنة تثبت إنجاز المهام المتعلقة بها .
	تطوير القدرات المؤسسية وفقا لمعايير الجودة .	إصدار لائحة بالهيكل التنظيمي تواكب معايير الجودة.	توجد لائحة تنظيمية تواكب التطورات الحديثة.
ربط ترقيات الإداريين باجتيازهم للدورات التدريبية	وضع تشريع يكفل الترقية بناء على التدريب اللازم للعمل الإداري.	-تشكيل لجنة مشتركة من الإداريين والأكاديميين لوضع قانون يربط الترقية بالتدريب	-يوجد قانون ساري المفعول يربط بين التدريب والترقية. -عدد الإداريين المستفيدين.
تطوير نظام محاسبي يمنح حوافز للمجيدين ويعاقب المقصرين	إقرار آلية لحفز المبدعين وحرمان المقصرين.	وضع استراتيجية للحوافز المادية والمعنوية للإداريين.	وجود قواعد تحدد معايير استحقاق الحافز أو العقاب
	توفير الدعم المادي والمعنوي للموظفين وجميع العاملين في الكلية	زيادة الراتب لجميع موظفي الكلية. صرف مكافآت مالية وجوائز عينية للمتميز منهم.	توفر كل موظف على مرتب مجز وحصول المتميزين على حوافز مادية ترتبط بالأداء.
تتبنى الكلية طرقاً لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع خصوصيتها.	إعطاء الأولوية للخدمات الملحة للزبائن بالكلية.	تحديد الخدمات الإدارية وفقاً لمتطلبات الجودة	يتم تحديد الخدمات الإدارية بالتشاور مع المستفيدين.
	تطوير محتوى وطريقة عرض الخدمات الإدارية	اعتماد استراتيجية تطوير الأداء الإداري.	البدء بتنفيذ استراتيجية تطوير الأداء.
تضمين الخطط مؤشرات للمتابعة والتقييم.	تضمين الخطط مؤشرات بالمتابعة والتقييم للخطة.	إصدار قرارات تنظيمية تتعلق بنظام المتابعة والتقييم للخطط.	وجود نظام يحدد عمليات المتابعة للخطط والقرارات.

ISSN:2308-5347

ثانيا / مجال الإمكانات المادية ومصادر التعلم

جدول (5/2) مصفوفة إجراءات الخطة التنفيذية لتطوير الإمكانات المادية ومصادر التعلم للكلية

الهدف الاستراتيجي	تطوير الإمكانات والموارد المادية ومصادر التعلم للكلية وتحسينها .		
الأهداف الكبرى	الأهداف الخاصة	الأنشطة أو العمليات	مؤشرات التحقق
تنمية الموارد الذاتية للكلية.	توفير الإطار القانوني لتنمية الموارد الذاتية للكلية	صياغة قانون ينظم آليات تنمية الموارد الذاتية للكلية	يوجد قانون ينظم آليات ووسائل تنمية الموارد الذاتية
	إجراء دراسة لتوفير 50 % من موارد الكلية ذاتيا	إيجاد موارد تكفي للوفاء بـ 50 % من حاجات الكلية	الموارد الذاتية للكلية تغطي 50 % من متطلبات الكلية .
توفير مرافق؛ دورات مياه، كهرباء، المياه، وغيرها) كافية للكلية.	الاعتماد على مصادر متنوعة لضمان توفير المرافق للكلية.	وضع خطة لتوفير متطلبات تحقيق الجودة من المرافق والخدمات للكلية	المرافق والخدمات المادية متوفرة وبنسبة تتفق مع معايير الجودة كما وكيفا
توفير اتصالات حديثة بالكلية (تليفونات، إنترنت.. الخ).	إيجاد نظام اتصالات حديث يلبي متطلبات الإدارة الحديثة.	-تزويد مكاتب وقاعات الكلية بخدمة التلفون الأرضي والإنترنت عالي السرعة.	-تتوفر بمكاتب وقاعات الكلية خدمة التلفون الأرضي والإنترنت عالي السرعة.
توفير أدلة لمصادر التعلم؛ وطرق استخدامها	تكثيف التدريب للاستفادة من تكنولوجيا نقل المعلومات	الاستفادة من (الإنترنت) في تبادل المعلومات.	يتم التعليم وتبادل المعلومات عبر وسائل إلكترونية حديثة
توفير مباني تتناسب كما وكيفا مع معايير الجودة.	إزالة معيقات ضعف تناسب المباني مع متطلبات الجودة.	تأهيل المباني لتتناسب مع معايير الجودة والاعتماد .	تم إعادة تأهيل المباني لتتناسب مع متطلبات الجودة.
امتلاك تقنيات حديثة تعين على تنفيذ المقررات الدراسية بكفاءة	توفير تقنيات وأجهزة عرض وربطها بالإنترنت في جميع إدارات الكلية وقاعاتها	توفير جهاز (كمبيوتر) لكل أستاذ وموظف. وجهاز عرض لكل أستاذ وبكل قاعة.	يتوفر كل موظف وأستاذ على جهاز كمبيوتر، وبكل قاعة تقنيات متنوعة وبمعايير الجودة.

ISSN:2308-5347

ثالثاً: مجال جودة الأنشطة والخدمات الطلابية بالكلية:

جدول (5/3) مصفوفة إجراءات جودة الأنشطة والخدمات الطلابية بالكلية:

أهداف المجال	الأهداف الخاصة	الأنشطة أو العمليات	مؤشرات التحقق
مراعاة آراء الطلبة حول الخدمات بالكلية (دورات مياه، كافتيريا، تصوير، أنشطة).	تعزيز مشاركة الطلبة في الخدمات الإدارية بالكلية.	تطوير قوانين وتشريعات تنظم الشراكة مع الطلبة.	توفر تشريعات توضح دور الطلبة في العمل الإداري.
	تفعيل قنوات التواصل بين مختلف مكونات المجتمع التربوي داخل الكلية	إقامة اللقاءات والمؤتمرات التشاورية لتبادل الآراء بين مختلف الأطراف.	-قوائم بعدد المنتديات والمؤتمرات وتوصياتها
توفير خدمة السكن الآمن والمريح للطلبة الدارسين من المناطق البعيدة	التوازن في توزيع الخدمات التربوية بين طلبة الحضر والريف.	إجراء دراسات علمية عن نسبة الطلبة القادمين من الريف وتخصيص خدمات لهم.	توفر دراسات عن مشاكل الطلبة وسبل مواجهتها.
	تخفيف مشاكل السكن للطلبة الدارسين القادمين من المناطق البعيدة.	وضع استراتيجية لتوفير السكن والتغذية للمستحقين	تقلص الفجوة بين طلبة المديريات البعيدة والقريبة.
توفير الأنشطة التي تلبي حاجات الطلبة واهتماماتهم	التهيئة القانونية والإدارية بما يسهل إقامة الأنشطة.	إصدار لائحة بالأنشطة وذلك بمشاركة حقيقية من الطلبة.	- توفر لائحة للأنشطة الطلابية.
	تخصيص نسبة من الموارد لدعم الأنشطة الطلابية.	توزيع موازنة الأنشطة على مختلف النشاطات الطلابية.	تقارير بالكلفة المالية لجميع الأنشطة ونسبة المشاركين فيها.
توفير الرعاية الصحية للطلبة	تفعيل نظام التأمين الصحي للطلبة	توفير مركز صحي متكامل وتجهيزه بكل المستلزمات	عدد الطلبة المستفيدين من الرعاية الصحية
توفير مواصلات لنقل الطلبة	توفير عدد عشرين حافلة لنقل الطلبة من وإلى الكلية	شراء حافلات بالتنسيق مع المنظمات والمجلس المحلي.	المستفيدون من خدمة النقل، لا يقلون عن (25 %) من الطلبة.

رابعاً: مجال جودة الخدمات المكتبية:

جدول (5/4) مصفوفة إجراءات جودة الخدمات المكتبية:

أهداف المجال	الأهداف الخاصة	الأنشطة أو العمليات	مؤشرات التحقق
تزويد المكتبة بالإنترنت وإتاحتها للطلبة	إنشاء مشروع المكتبة الإلكترونية	-اعتماد لائحة تنظم المكتبة. -دعم المكتبة بأحدث المراجع في التخصصات المختلفة.	-توجد لائحة منظمة للمكتبة. -نسبة الطلبة المستفيدين من المكتبة الإلكترونية.
تزويد المكتبة بأجهزة كمبيوتر للبحث عن المراجع.	تنمية خدمة المعلومات من خلال الإنترنت للبحث في قواعد البيانات	توفير عدد (50)جهاز كمبيوتر مع ربط المكتبة بالمكتبات الرقمية العالمية.	-تم تحديث المكتبة وفهرستها إلكترونيا -يوجد عدد (50) جهاز مرتبط بالمكتبة الرقمية.

ISSN:2308-5347

زيادة الكتب والمراجع لتتناسب مع عدد الطلبة (10) كتب لكل طالب	سد العجز في الكتب والدوريات الحديثة، والمقدر (بعشرات آلاف العناوين)	-استطلاع الطلبة وهيئة التدريس فيما يتعلق بالمكتبة. -تقليص الفجوة في عجز الكتب والدوريات	-تم رفد المكتبة بالكتب والدوريات بناء على رغبة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. -تم سد العجز بنسبة 50 %.
إشراك المكتبة في قواعد البيانات العالمية؛ في تخصصات طلبة الكلية.	-حصر مصادر المعلومات وتحويل المتوفر منها إلى وثائق وملفات إلكترونية	-تخصيص وحدة للتوثيق وتسهيل الاستفادة من المراجع الإلكترونية لطلبة الكلية	- توجد وحدة توثيق المعلومات - عدد الوثائق الإلكترونية التي تم تخزينها لفائدة الطلبة.
أن يلمس الطلبة تطوراً مستمراً في المكتبة.	تشكيل لجنة لتطوير مكتبة الكلية.	إجراء الصيانة للكتب والمقتنيات دورياً.	تم تحديث المكتبة لمساعدة الطلبة على استخدام المراجع.
توفير موظفين متخصصين في علم المكتبات	رفد المكتبة بكوادر مؤهلة وتطوير مهارات جميع العاملين فيها	- تدريب الموظفين على النظم الآلية المتكاملة في المكتبات (نظام FLS)، ونظام MARC العالمي للفهرسة.	-قائمة بعدد الدورات في النظم الآلية للمكتبات. -تم تدريب جميع موظفي المكتبة.
توسيع المكتبة لتتسع لأكبر عدد من الطلبة	تخصيص مكان واسع للمكتبة ليتسع لأكبر عدد من الكتب والطلبة	-نقل المكتبة لمكان واسع وتنظيم عمليات التصنيف والفهرسة والترفيف.	مكان المكتبة متسع والمقاعد تكفي لـ20 % من الطلبة في وقت واحد
زيادة الكتب التي لم يمر عليها (5) سنوات؛ بما لا يقل عن 10 % منها.	تعزيز المكتبة بالكتب العلمية الحديثة بالتعاون مع الجامعة والمنظمات المهتمة بالثقافة.	تحديد موازنة سنوية لتوفير الكتب الحديثة. -تنويع مصادر رفد المكتبة.	- تكلفة شراء الكتب الحديثة -تعدد مصادر الكتب الحديثة التي تدخل المكتبة

خامساً: مجال جودة القاعات الدراسية؛ الهدف العام؛ تحقيق جودة القاعات الدراسية

جدول (5/5) مصفوفة إجراءات جودة القاعات الدراسية؛ الهدف العام؛ تحقيق جودة القاعات الدراسية:

أهداف المجال	الأهداف الخاصة	الأنشطة	مؤشرات التحقق
تطوير القاعات الدراسية بما يتناسب مع طرق التعليم الحديثة ويحقق الجودة.	وضع خطة لتزويد جميع القاعات بالوسائل التعليمية الحديثة وبمعايير تتفق مع متطلبات الجودة عالميا.	تزويد القاعات بتقنيات التعلم الحديثة (الداتاشو، مكبرات الصوت، السبورات الذكية).	جميع القاعات قد تم تزويدها وتجهيزها بتقنيات التعلم الحديثة (الداتاشو، السبورة الذكية، مكبرات الصوت).
زيادة القاعات بما يكفي 40 % من الطلبة في نفس الوقت.	مضاعفة عدد القاعات وإعادة تأهيل القائم منها لتسع كل منها مابين(40 - 50) من الطلبة.	-تنظيم القاعات لتسع (40 - 50) من الطلبة. -بناء قاعات إضافية لتكفي40 % من الطلبة.	-إحصائيات بالقاعات التي تتفق مع متطلبات الجودة. -تتسع القاعات لـ40 % من الطلبة مجتمعين.

ISSN:2308-5347

سادساً: مجال جودة خدمة المجتمع ومشاركته.

جدول (5/6) مصفوفة إجراءات جودة خدمة المجتمع ومشاركته:

الهدف العام للمجال: تفعيل رسالة الكلية في مجال خدمة المجتمع ومشاركته.			
أهداف المجال	أهداف المجال	أهداف المجال	أهداف المجال
زيادة درجة مشاركة المجتمع وخدمته باستمرار	تهيئة البيئة القانونية لتنظيم خدمة المجتمع ومشاركته.	إصدار لائحة تنظم العلاقة بين الكلية والمجتمع المحيط وجوانب المشاركة وآلياتها.	صدور لائحة وقرارات تنظيمية وإدارية تنظم آليات تعزيز الشراكة المجتمع.
	إنشاء وحدة علمية معنية بخدمة المجتمع ومشاركته.	- فتح الكلية أبوابها وتقديم خدماتها للمجتمع المحيط.	- توجد وحدة علمية مختصة بخدمة المجتمع وتطويره.
	إنشاء رابطة لخريجي الكلية للتواصل بين أجيال الخريجين.	-الحصول على تغذية راجعة من تجارب الخريجين.	-توجد رابطة رسمية لخريجي الكلية تحظى بدعم الكلية.
استخدام وسائل متعددة لتنوير المجتمع برسالة الكلية وأهدافها.	فتح قنوات اتصال مع كل قطاعات المجتمع المحيط.	-توثيق العلاقة بالمدارس المحيطة -المشاركة في المناسبات المختلفة.	عدد الاتفاقيات مع المدارس. عدد المشاركات في المناسبات.
	تدريب العاملين في مؤسسات المجتمع؛ بناء على دراسات تستند لاحتياجاتهم الفعلية.	-تنظيم دورات الكمبيوتر. -تبني دورات تأهيلية للمدرسين بالمدارس.	-قائمة بـ(الورش والندوات والاستشارات المؤتمرات -عدد المستفيدين من الدورات.
تقديم خدمات تربوية واستشارية محل ثقة المجتمع	إنشاء مركز خبرة متخصص في المجالات التربوية والاجتماعية.	-إصدار لائحة لمركز الخبرة ومنحه صفة شرعية. - رصد موازنة لتمويله بالتشارك مع المجتمع.	- يوجد مركز متخصص في المجالات التربوية والاجتماعية. - عدد الخدمات الاستشارية التي قدمها المركز للمجتمع.

سابعاً: مجال جودة الإنفاق المالي وتنويع مصادر التمويل:

جدول (5/7)مصفوفة إجراءات الخطة التنفيذية لتحقيق جودة التمويل بالكلية

الهدف الاستراتيجي للمجال	تحقيق جودة النفقات وتنويع مصادر التمويل المالي للكلية.		
أهداف المجال	الأهداف الخاصة	الأنشطة أو العمليات	مؤشرات التحقق
زيادة حصة الكلية من الموارد المالية للجامعة.	رفع نسبة مخصصات الكلية من الدعم الرسمي للجامعة .	تخصيص (35 %) من موازنة الجامعة للكلية.	توجد لائحة تحدد مخصصات الكلية وفقا لعدد الطلبة.
	معالجة مشكلة تضخم تكاليف زيادة نفقات الكلية بإيجاد بدائل أقل كلفة.	وضع خطة لترشيد الموارد وتنظيم البدائل تبعا للأولويات والموارد المتاحة.	وجود خطة لمعالجة تضخم فاتورة الصرف، وتنظم البدائل وفقاً للأولويات المتاحة).

ISSN:2308-5347

تنويع مصادر تمويل الخطط والمشاريع بالكلية.	تطوير آليات المشاركة في تمويل المشاريع الدراسية.	إشراك المجتمع في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية.	عدد الفعاليات والأنشطة الهادفة لزيادة التمويل المحلي ونتائجها.
	إحداث صندوق محلي خاص بتمويل مشاريع الكلية	الترحيب بالمساعدات (المنح) غير المشروطة.	الخطط والبرامج المحفزة لجلب المساعدات والمنح المجانية.
تسهيل صرف الاعتمادات للإدارات والأقسام.	تهيئة بنية قانونية ولوائح لتنظيم الإدارة المالية وتسهيل إجراءات صرف المخصصات	مراجعة القوانين واللوائح المنظمة للصرف وتحديثها وفقا للتكنولوجيا الحديثة.	توفر القوانين واللوائح المنظمة للصرف وفقا لجودة وآليات الصرف الحديثة.
ترشيد صرف الموارد المتوفرة على جميع برامج الكلية ومشاريعها	توزيع الموازنة بدقة على مختلف مستويات وبرامج وأنشطة التعليم بالكلية	إعداد دليل معايير الإنفاق والصرف.	وجود دليل بمعايير الإنفاق والصرف.
		توزيع صرف المخصصات المالية وفقا للحاجات الملحة	يتم توزيع المخصصات وفقا لمعايير واضحة ولبرامج ملحة.
ترجمة مشروعات التعليم على شكل نفقات مالية مفصلة وواضحة المعالم	إعادة توزيع الموارد بحسب أولويات التعليم بالكلية.	إجراء دراسات تحليلية لكلفة التعليم في مختلف المستويات.	توفر دراسات بالكلفة التحليلية لجميع المستويات والتخصصات.
	اعتماد أسلوب جديد لتبويب الميزانية والنفقات ينبني على تحقيق الأهداف.	إعادة هيكلة الموازنة لتشمل مستويات التعليم ووفقا لمشاريع كل تخصص.	تم هيكلة الموازنة على ضوء الكلفة التحليلية لمجالات التعليم والمشاريع اللازمة لكل هدف.
وقف الاعتماد الكلي على الدعم الحكومي والرسوم الطلابية.	إعطاء الأولوية للتعليم في موازنة الكلية من موارد ذاتية ومحلية.	استصدار تشريع يسمح للكلية بتعدد مصادر التمويل وفتح شراكة في مشاريع تدعم التعليم	-تقارير موازنة الكلية تشير إلى أن 30 % من مصادر تمويل التعليم ذاتية ومحلية.

ISSN:2308-5347

الجهات المسؤولة عن تنفيذ خطة العمل:

شكل (5/4) الجهات المعنية بوضع وتنفيذ مشروع استراتيجية تحقيق الجودة الشاملة(×)

يتبين من الشكل (5/4) أن نجاح الاستراتيجية يتطلب التزام كافة الأطراف الرسمية والشعبية، بحيث يشارك الجميع، وكل جهة تساهم بالشكل الذي يتناسب مع مهامها وفق خطة مدروسة، وإيجاد استراتيجيات فرعية متكاملة لتحقيق الأهداف المنشودة.

خاتمة البحث:

هدف البحث إلى تقييم الأداء الإداري بكلية التربية عمران؛ من وجهة نظر الأكاديميين والموظفين والطلبة، وتوصل البحث إلى أن الكلية تعاني انعدام أو ضعف مستوى الأداء الإداري؛ بنسبة (95%)؛ وتنفيذ الاستراتيجية سيمكن من تحقيق معايير الجودة الشاملة؛ وهو العامل الأهم؛ للحصول على تعليم فعال لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية؛ ذلك أنه وعلى الرغم من مرور ست سنوات على إنشاء جامعة عمران، إلا أن الكلية ما زالت تفتقد إلى الرؤية والاستراتيجيات الحديثة، للارتقاء بأدائها الإداري والأكاديمي، وهو ما يحول دون تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها؛ بل يرى كثيرون أنها باتت تمثل حجر عثرة في طريق التنمية؛ بمخرجات كبيرة كمياً، ولكنها بعيدة عن متطلبات سوق العمل ومتطلبات التنمية البشرية، والتنمية الشاملة بوجه عام.

توصيات البحث:

إضافة إلى ما سبق في الاستراتيجية؛ يوصي الباحث بما يلي:

- **استحداث منصب نائب لرئيس الجامعة للجودة وخدمة المجتمع؛ على مستوى الجامعة؛ يتبعه (نواب لعمداء الكليات) لمتابعة جودة الأداء وتفعيل خدمة المجتمع، والمساعدة على اتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة.**
- **يوصي الباحث بتشكيل لجنة برئاسة عميد الكلية لتنفيذ ما ورد في استراتيجية تحقيق الجودة الشاملة في الكلية.**

× – المصدر: عمل الباحث اعتمادا على التوجهات الحديثة في مجالي الجودة والتخطيط الاستراتيجي.

ISSN:2308-5347

مقترحات البحث:

- إجراء أبحاث مماثلة ومعمقة على مستوى كل مجال من مجالات العمل الإداري والأكاديمي المختلفة.
- إجراء أبحاث مقارنة بين الكلية وجامعة عمران، وغيرها من الكليات والجامعات الحكومية والخاصة.
- إجراء دراسات لتفعيل علاقة الطلبة بالأكاديميين والإداريين وتفعيل أنماط جديدة من التعليم.
- الاستفادة بأكبر قدر ممكن من طاقات الطلبة الأساتذة لإنجاح الجهود وبرامج تنفيذ الاستراتيجية ومشاريعها.
- التعجيل بإنشاء موقع للكلية على شبكة المعلومات (internet) الإنترنت، وتخصيص موقع لإدارة الجودة الشاملة بالكلية، وإقامة علاقات صداقة مع الكليات والمراكز المماثلة في اليمن والعالم؛ للاستفادة من التجارب الناجحة.

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

1. أبو عامر، آمال محمد محمود (2009): واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويرها. بحث ماجستير في أصول التربية. قسم أصول التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. ص: س- ص.

2. ابن منظور، جمال الدين محمد(2003): لسان العرب. جزء 2. القاهرة: دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع.

3. أدريانا جاراميلو وتوماس ميلونيو(2011): تعادل أم اختراق؟ التوصل إلى الاستدامة المالية وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. إصدار البنك الدولي. الرقم الدولي المعياري للنسخة العربية .978-0-9846806-0-3. المقدمة. صiX.

4. الأمير، عبد الله علي محمد (2008): تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات لكلية التربية. رسالة ماجستير.مقدمة إلى كلية التربية بجامعة صنعاء. الرابط بالنت: .http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=20708.

5. الحاج، فيصل عبد الله وآخرون (2008): دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد. اتحاد جامعات الدول العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات. ص12. الرابط/ http://www.aaru.edu.jo/aaru/mjles/godewatemad.pdf.

6. الحدابي وقشوة، داود عبد الملك، وهدى عبد الله (2009): جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد الثاني. العدد (4).

7. الحراحشة، محمد عبود (2011): تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي المنعقد في جامعة الزرقاء الخاصة / الأردن. الفترة من-10 12/05/2011م.

8. الحنيطي، عبد الرحيم (2004): معايير الجودة والنوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد (1). ط1. عمان: ص4.

9. السعيد، مصطفى عبد العظيم (2007): معايير الجودة والاعتماد في التعليم العالي المصري في ضوء خبرات بعض الدول (تصور مقترح). المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر(العربي السادس). آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي. 26-25 نوفمبر 2007م.

10. الصرايرة، خالد أحمد، والعساف ليلى (2008): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد (1).ص-1 46.

11. العبيدي، سيلان جبران (2009): ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع.

ISSN:2308-5347

ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. بيروت « 10-6 /12/ 2009 م.
12. الملاح، منتهى أحمد علي (2005): درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية. جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
13. باناجه، محمد عمر و مقبل، أحمد محمد أحمد (2010): قياس جودة التعليم الجامعي عبر مدخلي الإنتاجية والكفاءة- « دراسة حالة : كلية الاقتصاد – جامعة عدن «. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن 11-13 أكتوبر 2010. الكتاب الثاني. بحوث المؤتمر. دار جامعة عدن للطباعة والنشر.
14. برقعان، أحمد محمد (2001): تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت. دكتوراه غير منشورة. مقدمة إلى جامعة أسيوط.
15. بدر، رشاد محمود (2009): أثر تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على أداء المؤسسات الأهلية الأجنبية العاملة في قطاع غزة. قدمت استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال من قسم التجارة في الجامعة الإسلامية بغزة. الرابط بالنت: http://library.iugaza.edu.ps/thesis/87477.pdf .
16. جمهورية مصر العربية؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (د.ت): مفهوم ومبادئ ضمان جودة التعليم والاعتماد. الرابط بالنت: http://www.naqaae.eg/about-naqaae/concept-quality-accreditation.html.
17. حسن، حاتم سعد محمد (2008): تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء. بحث ماجستير. تخصص إدارة وتخطيط تربوي. مقدمة إلى كلية التربية جامعة صنعاء. المركز الوطني للمعلومات.
18. حكيم وشعلة، عبد الحميد بن عبد المجيد، والجميل محمد عبد السميع (2009): دليل الجودة التطبيقي لمؤسسات التعليم العالي.
19. حمزة، أسوان عبد الله (2011): تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة الشاملة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. الأردن. جامعة الزرقاء.الأهلية. 10-12/05/2011.
20. درندري، إقبال زين العابدين، وهوك، طاهرة (1428): دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر.
21. دلال، أمة العلي عبد الله عبد الله (2005): تقييم أداء الجامعات الحكومية اليمنية بهدف تحسين الكفاءة والفعالية (دراسة تطبيقية). رسالة ماجستير. مقدمة إلى قسم المحاسبة بكلية التجارة. جامعة عين شمس.
22. سعيد، عبد الغني محمد عبده (2008): معايير اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب التربوية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. مقدمة إلى جامعة أسيوط.
23. صالح، محمد فالح (2004): إدارة الموارد البشرية- عرض وتحليل.عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.ص137.
24. عبد العال، أمل هلال (2002): تطوير الإدارة الجامعية في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة القاهرة فرع بني سويف. رسالة دكتوراه غير منشورة. مقدمة إلى قسم أصول التربية. كلية التربية بني سويف. جامعة القاهرة.

ISSN:2308-5347

25. عرجاش، علي شوعي ناجي (2004): تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير. مقدمة إلى جامعة عين شمس. منشورات جامعة صنعاء.
26. علاونة، معزوز جابر (2004): مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية. ورقة عمل قدمت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني / جامعة القدس المفتوحة. مدينة رام الله. 2004/7/5-3م.
27. غريب، عبد الكريم (2003): الكفايات استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
28. فارس والأغا، محمد وإيهاب (2010): تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام القبول والتسجيل بجامعة القدس المفتوحة (قطاع غزة). قسم إدارة الأعمال. بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر- غزة. ص 2.
29. فيليب جي. ألتباخ وآخرون، 2009 (Philip G Altabach and al): توجهات في التعليم العالي العالمي (رصد الثورة الأكاديمية). تقرير مقدم لمؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم العالي عام 2009. ترجمة مركز البحوث والدراسات في وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. ط1. 1431هـ/ 2010م.
30. كنعان، أحمد علي (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 – المجلد (25) العدد (3+4).
31. محمد، أشرف السعيد أحمد (2005): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية. رسالة دكتوراه مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (قسم أصول التربية). بكلية التربية. جامعة المنصورة. ص601 - 603.

ثانياً / المراجع الأجنبية بالإنجليزية:

32. Baldwin, L.M(2002): Total Quality Management in Higher Education : The Implications of Internal and External Stockholder perceptions' Ph.D; New Mxico State University, 2002. http/ wwwlib, umi/ dissertation/ preview.
33. Choon, fion (2008): Quality Assurance in Education: An International Perspective, Journal Articles; Reports – Research,v16 n2 p126-140.
34. Hirtz, P., (2002). Effective leadership for total quality management, (Doctoral Dissertation, University of Missouri-Rolla, AAT3053626).
35. Hurst, C., (2002): Total quality management in higher education: how
    i. concepts and processes manifest themselves in the classroom,
    ii. (Doctoral Dissertation, University of Idaho, AAT 3055388).
36. Peter Williams, Christian Thune ENQA review panel.(2006): Quality Assurance of Higher Education in Portugal. An Assessment of the Existing System and Recommendations for a Future System. Helsinki, Finland, 2006.p p5- 90.
37. World Bank (2008): The road not traveled: Education reform in the Middle East and North Africa. MENA Development Report. Washington, D.C.: U.S.A..

ISSN:2308-5347

تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي

د. باسم برقاوي
كلية الإمارات للتكنولوجيا، الإمارات

د. فاتن خربط
جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا، الإمارات

أ.د. عماد أبوالرب
هيئة الاعتماد الأكاديمي، الإمارات

ISSN:2308-5347

تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي

د.باسم برقاوي د.فاتن خربط أ.د. عماد أبوالرب

الملخص :

يعدّ قطاع التعليم العالي من القطاعات الحيوية الفاعلة التي تساهم في نمو الاقتصاد وتنمية الموارد البشرية، وقد دفعت ظاهرة العولمة وسياسة الانفتاح الاقتصادي العديد من الدول المتقدمة للتركيز على تطبيق مفاهيم الجودة والتميز لضمان المخرجات وتحسين مستوى الخدمات وخاصة في المؤسسات الأكاديمية. ومن أبرز ملامح هذه الفترة، التوجه نحو وضع معايير عالمية للجودة في كافة مناحي الحياة في عالم امتاز بسرعة وتيرة التغيرات وشمولها وأصبح البقاء فيها للأفضل.

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على عملية التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي وانعكاساتها على جودة البرامج الأكاديمية فيها. حيث تعدّ جودة عملية التعليم والتعلم جزءا من جودة البرامج الأكاديمية والتي بدورها تعدّ جزءا من جودة المؤسسة التعليمية. ركزت هذه الدراسة على الممارسات الحسنة والتحسينات المستمرة في تجارب بعض الجامعات العربية والأجنبية، مما كان له الأثر الكبير في ضمان جودة مخرجات البرامج الأكاديمية الذي انعكس على جودة أداء هذه الجامعات بشكل عام.

تأتي هذه الدراسة لتضع إطاراً عملياً تفصيلياً يصلح أن يكون دليلاً لضمان جودة عملية التعليم والتعلم يمكن لأية مؤسسة أكاديمية الاستفادة منه، وستعرض هذه الدراسة آليات تطوير رسالة البرنامج وتقويمه، وتطوير أهدافه وتقويمها، وتطوير مخرجات التعلم للبرامج وتقويمها، وتصميم الخطة التفصيلية للمساق وتقويمها، وتصميم المادة التعليمية وتقويمها، وتصميم وتقويم وظائف الطلبة وواجباتهم المنزلية، وتصميم امتحانات الطلبة وتقويمها، وتقويم أعمال الطلبة باستخدام الروبرك، وتقويم عملية التعليم والتعلم في قاعة الدراسة، وأخيراً إنشاء ملف المساق وتطويره وتقويمه.

الكلمات المفتاحية :

ضمان الجودة، الممارسات الحسنة، ملف المساق، عملية التعليم والتعلم، مؤسسات التعليم العالي

ISSN:2308-5347

Developing a Framework for Quality Assurance of Teaching and Learning in Higher Education Institutes

Abstract:

The higher education sector is considered as one of the most important sectors that lead toward the growth of economy as it affects other sectors tremendously. The new globalization and open world market phenomena caused many countries to value the importance of quality assurance in their products in all sectors, especially in the education sector, to enhance the quality by applying the total quality management concepts within the institute. Among the most prominent features of this period, the trend towards global standards of quality in all aspects of life in a new world characterized by a rapid change in all matters a long with a high competition.

This paper aims to highlight the teaching and learning process in higher education institutes and its effect on the quality of academic programs. The quality of the teaching and learning process is considered as part of the quality of the academic programs, which is part of the quality of the academic institute as a whole. This paper focuses on the best practices and continuous enhancement of some Arab and international universities. This affected positively the quality of the programs learning outcomes offered by these universities which affected the quality of the institutions performance in general. The paper also suggests a practical detailed framework to enhance the quality of teaching and learning. It presents best practices related to the development and assessment of the program aims and learning outcomes, design and assessment of the course syllabus, design and implementation of the teaching material, design and assessment of students' homework, design and assessment of exams, design and assessment of the group work using the rubric, assessment of the teaching process in the classroom, and development and assessment of the course portfolio.

Keywords:

Quality assurance, best practices, course portfolio, teaching and learning, higher education institutes.

ISSN:2308-5347

ا. مقدمة

يعد مفهوم الجودة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأي مؤسسة أن تطبقها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن، وتحسين الإنتاجية وزيادة الأرباح، وتحسين سمعة المؤسسة في الأسواق المحلية والخارجية، لكي تحظى بالقبول العالمي حسب معايير الجودة المتفق عليها دولياً (برقاوي، 2012). حيث أصبحت الجودة وما صاحبها في عصر المعلوماتية من تطورات واتجاهات حديثة موضوعاً لا يمكن إغفاله من قبل أية منظمة عامة أو خاصة تسعى للبقاء. وتجاوز موضوع ضمان الجودة الخيارات الطوعية للمنظمات، حيث برزت مؤسسات محلية ودولية لمتابعة شؤون الجودة في المنظمات بصور وأشكال شتى. فهناك المؤسسات الرسمية التي لها السلطة الرسمية والقانونية للرقابة على الجودة في المنظمات، وهناك المؤسسات غير الرسمية التي تفرض سلطتها الاعتبارية من خلال قيمة الشهادة أو الترخيص الذي تمنحه للمنظمات في مجال الجودة (برقاوي وآخرون، 2011).

لقد انتقل العالم من مرحلة المجتمع الصناعي إلى مرحلة مجتمع ما بعد الصناعة، حيث كانت تُقاس الجودة فيه على أنها جودة المنتج. أما الآن فيُقاس مستوى المعيشة بارتفاع جودة الحياة، وهي عبارة عن جودة الخدمات المقدمة إليه، وفي مقدمتها التعليم (كيلانو، 2011). حيث يعدّ قطاع التعليم العالي من القطاعات الحيوية الفاعلة التي تساهم في نمو الاقتصاد الوطني وتنمية الموارد البشرية. وقد دفعت ظاهرة العولمة وسياسة الانفتاح الاقتصادي العديد من الدول إلى التركيز على تطبيق مفاهيم الجودة والتميز لضمان جودة منتجاتها وتحسين مستوى الخدمات وصولاً إلى رفع الإنتاجية والتنافس مع الاقتصاديات الأخرى (أبو بكر، 2011).

إن مسؤولية ضمان جودة التعليم العالي مسؤولية وطنية تتحمل فيها الدول تبعات وأعباء مالية وسياسية لحجم الاستثمار الكبير في هذا القطاع الحيوي، وخاصة مع ظهور ظاهرة التعليم العالي الخاص في العقدين الأخيرين في معظم الدول العربية. ويستدعي هذا كله وجود أنظمة وإجراءات تنظم وتراقب وتضمن جودة التعليم العالي بمسؤولية وشفافية عاليتي المستوى سواء على مستوى التعليم الخاص أو الحكومي. لقد أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها (أبوالرب وآخرون، 2010).

يعد إنشاء نظام لضمان جودة التعليم العالي تأكيداً على التزام المؤسسات التعليمية بنوعية التعليم وتقويم فاعليته لضمان جودة الخريج ومنافسته عالمياً. إن ضمان الجودة فحص إجرائي نظامي للمؤسسة الأكاديمية أو البرنامج الأكاديمي لقياس مدى الالتزام بالمعايير المعمول بها عالمياً، وللتأكد من أن المؤسسة تقوم على تحقيق أهدافها وتعمل على مراجعة تلك الأهداف، وتوفر وتعزز البنى التحتية المطلوبة. ويتطلب الوصول إلى التزام مؤسساتنا التعليمية بتطبيق نظام ضمان الجودة قيام وزارات التعليم العالي في الدول العربية بصياغة الاستراتيجيات وتحديد الأهداف وآليات العمل الخاصة بضمان الجودة، إضافة إلى نشر ثقافة الجودة وتنميتها في هذه المؤسسات. كما يتطلب ذلك قيام المؤسسات التعليمية باستحداث نظام داخلي لإدارة الجودة ليوفر لها نظام مراقبة داخلياً وليزيد من جاهزيتها للتقييم الخارجي (القرني، 2011).

لقد شهد العالم في العقد الأخير اهتماماً بالغاً بموضوع الجودة وضمانها وأصبحت المؤسسات والشركات تضع نصب أعينها الميزة التنافسية التي لا تتحقق إلا بتحقق الجودة الشاملة. والمؤسسات الأكاديمية ليست ببعيدة عن هذا المنحى وعليها التفكير في سياساتها التعليمية، والعمل على رفع جودة العملية التعليمية وزيادة توافق مخرجاتها من التخصصات المختلفة مع متطلبات سوق العمل المحلي والدولي من جهة، وملاءمة هذه المخرجات مع توقعات الطلاب وأولياء أمورهم ومستقبلهم من جهة أخرى. ويتطلب

ISSN:2308-5347

هذا كله ضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بانشاء أنظمة داخلية لضمان جودة خدماتها الأكاديمية، وباعتماد مبدأ التقويم الذاتي ضمن إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة (اتحاد الجامعات العربية، 2009؛ هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، 2010).

يشهد التعليم الجامعي العديد من المبادرات الجادة لتطويره وتحديثه على المستوى العالمي، وذلك بهدف مواجهة متغيرات العصر المعرفية والعلمية والتكنولوجية، وخلق صورة جديدة للتعليم الجامعي بما يمكنها من مواجهة التحديات المختلفة. وكان آخرها إنشاء منظومة للمؤهلات الوطنية، حيث كانت دولة الإمارات العربية المتحدة من أوائل الدول العربية التي بادرت بوضع منظومة للمؤهلات الوطنية، وقامت بإنشاء هيئة متخصصة لهذه الغاية لوضع معايير مرجعية للمؤهلات الوطنية لمواءمة مخرجات الجامعات مع حاجات سوق العمل المحلي وبما يتوافق مع ما هو معمول به عالمياً (CAA، 2011; CAA، 2012; NQA، 2011).

تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على عملية ضمان جودة التعليم والتعلم في المؤسسات الأكاديمية، وانعكاساتها على جودة البرامج الأكاديمية فيها. حيث تعدّ جودة عملية التعليم والتعلم جزءا من جودة البرامج الأكاديمية، والتي بدورها تعدّ جزءا من جودة المؤسسة الأكاديمية. لقد ركزت هذه الدراسة على الممارسات الحسنة والتحسينات المستمرة في تجارب بعض المؤسسات الأكاديمية العربية والأجنبية، مما كان له الأثر الكبير في ضمان جودة مخرجات البرامج الأكاديمية الذي انعكس على جودة أداء هذه المؤسسات الأكاديمية بشكل عام. كما تأتي هذه الدراسة لتضع إطاراً عملياً تفصيلياً لضمان جودة عملية التعليم والتعلم.

٢. الدراسات السابقة

لقد أمسى الحقل المعرفي للجودة في المجال الأكاديمي زاخراً بالأبحاث والمؤلفات، إضافة للمؤتمرات وورش العمل واللقاءات الأكاديمية المختلفة بشتى أنواعها، كتلك التي تعرض التجارب والتطبيقات العملية، أو الحلقات النقاشية، أو أدلة العمل، وغيرها (Fry، 2009; UA، 2010; ECT، 2011; ABET، 2011; QAA، 2007; Harvey and Williams، 2010; Roodt، 2011; UNDP، 2005).

وقد عرض (نصر، وشرف، 2013)، تجربة كلية العلوم بجامعة سوهاج في تحسين مخرجات الكلية من تعليم وبحث علمي وخدمة مجتمع. حيث تم بناء مراجعة البرامج الأكاديمية وتطويرها من خلال بناء نظام يربط بين مخرجات التعلم المستهدفة مع المحتوى العلمي للمساقات الدراسية والتطبيقات ذات الصلة بموضوعات التنمية المستدامة مع المعايير الأكاديمية المقررة. وذلك من خلال المشاركة في برنامج دور التعليم العالي في التنمية المستدامة الذي تنظمه الوكالة السويدية للتنمية الدولية (SIDA) مما انعكس إيجابياً على الأداء، وقد نالت الكلية بسبب ذلك الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر عام 2012.

أما (القرني وآخرون، 2013)، فقد أشاروا إلى منهج جامعة الملك سعود في بناء نظام إدارة الجودة، المنهج الأول "ما"، ويهتم بالعمليات وفق معايير أساسية وأخرى فرعية إضافة إلى النتائج وفق مؤشرات أداء وطرق التدقيق والتقويم. والمنهج الثاني "كيف"، ويركز على كيفية تحقيق ضمان الجودة الداخلي بمؤسسات التعليم العالي لكي يتوافق مع الأسس القانونية للاعتماد الوطني أو الدولي. ويشير المؤلفون أنه وفي كل الأحوال لا بد من بناء نظام للمقارنات المرجعية في كلا المنهجين، حيث عرض المؤلفون تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية مع 12 جامعة عالمية، مما أسهم في مساعدة الجامعة في إعداد خطط لتقليص الفجوة بينها وبين الجامعات المرجعية من خلال صياغة أهداف محددة وكميّة يمكن قياسها.

ISSN:2308-5347

كما ألقى (برقاوي وآخرون، 2013) الضوء على تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا في دور ملف المساق وأثره على ضمان جودة التعليم ومخرجات التعلم المقصودة للمساق، والتي بدورها تضمن تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالبرنامج الأكاديمي، وصولاً إلى تحقيق أهداف الكلية ورسالتها بشكل عام. كما ركز البحث على آليات تطبيق أفضل الممارسات الحسنة المختلفة في إنشاء الملف ومتابعته وتقويمه وتحسينه في مراحله المختلفة وحفظه والاستفادة منه في الفصول الدراسية المختلفة القادمة. وعرض (برقاوي، 2012) موضوع ضمان الجودة ومعاييرها وبعض الصعوبات التي تواجهها في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام وفي دولة الإمارات العربية المتحدة بصورة خاصة، وانعكاساتها على جودة خريجي هذه المؤسسات. شمل ذلك عرضاً لمعايير ضمان الجودة في العديد من دول العالم وأوجه التشابه والاختلاف بينها، والصعوبات التي تواجه تحقيقها وأسباب حصولها وكيفية التخلص منها، وأفضل الممارسات التي تحقق جودة العمليات والنتائج.

وتناول (داود، 2011) تجارب بعض الدول في مجال إدارة الجودة والاعتماد في التعليم العالي بشكل عام مع التركيز على التعليم العالي عن بعد بشكل خاص، وعرض تحليلاً مقارناً لأنظمة الجودة في التعليم العالي عن بعد لعدد من الدول. كما وعرض تصور مستقبلي لإدارة الجودة في التعليم العالي عن بعد كدراسة ميدانية لتطبيق جولات أسلوب (دولفاي)، مبرزاً عناصر هذا التصور ومتطلبات تطبيقه ومراحله والصعوبات التي قد تواجه تنفيذه وسبل التغلب عليها.

وعن مدى أهمية وضع دليل داخلي لجودة التعليم والتعلم في المؤسسة الأكاديمية وأثره في تحقيق جودة العمليات والنتائج، عرض (برقاوي وآخرون، 2011)، تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا في هذا المجال. حيث عرض الباحثون كيفية بناء الدليل الداخلي لجودة التعليم والتعلم بالكلية، ويشمل ذلك كيفية بناء مخرجات تعلم البرامج الأكاديمية، وكيفية بناء خطة مساق البرنامج الأكاديمي تتضمن مخرجات تعلم المساق، وكيفية عمل أدوات التقييم المختلفة مثل الامتحانات والواجبات المنزلية والواجبات الصفية، وكيفية بناء مصفوفة تربط بين مخرجات تعلم المساق ومخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي، وكيفية بناء مصفوفة تربط بين أدوات التقويم المختلفة في خطة المساق وبين مخرجات تعلم المساق نفسه، وكيفية بناء ملف المساق وما هي محتوياته.

وعرض (القرني، 2011) تجربة جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية في بناء نظام الجودة الداخلي للجامعة، وتتضمن تحديد المعايير الأساسية والفرعية ومؤشرات الأداء الرئيسة وطرق التدقيق والتقويم الداخلي والتحسين المستمر وإجراءات تنفيذها وفق أفضل الممارسات الحسنة في هذا المجال. كما عرض عناصر الجودة التي تشمل التخطيط والتطبيق والقياس والتحسين المستمر لتحقيق رسالة الجامعة وأهدافها وغاياتها، للوصول إلى مخرجات تعليمية مرتكزة على الطالب تحقق متطلبات سوق العمل. كما أكد على أن بناء نظام إدارة الجودة الداخلي للجامعة، جاء بشكل متوافق مع المعايير الوطنية للتقويم والاعتماد الداخلي ومعايير جائزة مالكوم بالدريج الأمريكية للجودة.

ووضع اتحاد الجامعات العربية (2011) دليلاً لضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، يهدف هذا الدليل إلى وضع إطار أنموذج لتقويم جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات العربية باعتماد مبدأ التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية، يمتاز بالشمولية بحيث يحتوي على كافة العناصر الرئيسة للتقويم البرامجي، وبالوضوح والموضوعية من خلال إمكانية قياس المؤشرات الخاصة بعملية التقويم، وبالمرونة من خلال إمكانية تطبيقه على جميع البرامج الأكاديمية.

وخلص (أبو الرب وآخرون، 2010) بعد أن قدموا تجارب ودراسات حول تقويم جودة أداء الكلية بشكل عام والبرنامج الأكاديمي بشكل خاص، إلى وضع إطار عام لمعايير الاعتماد الخاص المقترحة للبرنامج الأكاديمي، وأنموذجاً لتقويم جودة البرامج الأكاديمية ومراجعتها سواء أكان التقويم ذاتياً أم من خلال لجان خارجية محايدة. كما تم بيان المحاور الأساسية التي تجري على أساسها عملية التقويم من قبل لجان الفحص والتقويم ومضمون كل محور وما يجري التركيز عليه في عملية التقويم والفحص له.

ISSN:2308-5347

٣. ضمان جودة التعليم والتعلم

3.1 إنشاء وحدة خاصة لضمان الجودة

في ظل عدم وجود ممارسات متجذرة في مجال تطبيق أنظمة ضمان الجودة وممارستها في الخدمات التعليمية في الأقطار العربية، وعدم وجود وضوح بمناهج الجودة المتنوعة وممارساتها، مما أدى إلى ممارسات متداخلة بين مفاهيم ضمان الجودة ومفاهيم السيطرة على الجودة، إضافة إلى تداخل الأمر بمعايير الاعتماد والترخيص التي تطبقها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على المؤسسات الأكاديمية، التي وجدت نفسها منغمسة بتطبيقها للحصول ابتداءً على الترخيص العام ومن ثم اعتماد البرامج الأكاديمية التي تطرحها.

وبناءً على ذلك، يجب على المؤسسة الأكاديمية القيام بإنشاء وحدة خاصة لضمان الجودة إذا ما أرادت السعي للارتقاء والتميز في تقديم الخدمات الأكاديمية، بحيث يتم ملاءمة جودة خدماتها تصميماً، ومطابقة هذه الخدمات للتصميم الأفضل في برامجها وتخصصاتها وخدماتها التعليمية، للوصول إلى الأداء الأنسب والارتقاء للأفضل من خلال تبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة على جميع المستويات الأكاديمية والإدارية، ومنها: وضوح الرؤية الاستراتيجية للادارة العليا وتحديدها ودعمها، والانطلاق من متلقي الخدمة داخلياً وخارجياً لتحديد احتياجاتهم والعمل على تلبيتها، واستخدام التغذية الراجعة والمنهج العلمي الإحصائي لتحليل المعلومات، واستمرار عملية إدارة الجودة الشاملة وتحسينها باستخدام دورة الجودة من تخطيط وتطبيق وقياس وتحسين مستمر. إن هذه المبادئ لا يمكن أن تقتصر على مدخلات أو مخرجات العملية التعليمية فحسب، بل تأخذ طابع العمليات فيما يتعلق بتطبيق العملية الإدارية وأنشطتها على إدارة الجودة الشاملة وبناء نظام لضمانه وتشغيله، ثم قياس مختلف أنشطة المؤسسة التعليمية في المستويات التنظيمية المختلفة واعتماد معايير علمية للقياس والتقويم (أبو الرب وآخرون، 2010).

3.2 تطوير دليل لضمان الجودة

حتى يتم ضمان جودة التعليم والتعلم، لا بد من وضع دليل تفصيلي يتضمن نماذج رسالة البرنامج وأهدافه وأدواته وآليات تطويره وتقويمه ومراجعته، ومخرجات التعلم للبرنامج، وخطة المساق، وتصميم المادة التعليمية، وتقويم عملية التعليم والتعلم في قاعة الدراسة، وإنشاء ملف المساق وتطويره وتقويمه. وأدوات تقييم المساق، وغيرها من الإجراءات الضرورية المتعلقة بعملية التعليم والتعلم بما يتوافق مع معايير الاعتماد وأفضل الممارسات الحسنة، ويتم ذلك كله بشكل متكامل ضمن خطة المؤسسة الاستراتيجية التي تحدد المعايير الأساسية والفرعية ومؤشرات الأداء الرئيسة (البرقاوي وآخرون، 2011).

3.3 تطوير رسالة البرنامج الأكاديمي ومراجعتها

تعبر رسالة البرنامج الأكاديمي عن طبيعة البرنامج، ولمن هو موجه، وما هي الغاية من طرحه. وهي مجموعة من المنتجات أو الخدمات التي يقدمها البرنامج لمحيطه (الطالب، أرباب العمل، المجتمع المحلي أو الإقليمي، أولياء الأمور، الخ). كما تجيب رسالة البرنامج عن محتوى البرنامج والخدمة أو المنتج الذي سيقدمه، ومَن هي الفئة المستفيدة منه، وما الحاجات المطلوب تحقيقها في البرنامج. ومن الضروري أن تكون رسالة البرنامج متوافقة مع رسالة المؤسسة الأكاديمية.

ويتم تطوير رسالة البرنامج الأكاديمي ومراجعتها بشكل دوري ومن خلال أعضاء هيئة التدريس وأصحاب العلاقة بالبرنامج الأكاديمي. وذلك بعد الاطلاع على الإحصائيات المتعلقة بسوق العمل، واستبانات أرباب العمل، وإحصائيات متعلقة بنسب الطلبة الذين أنهوا البرنامج، والذين حصلوا على

ISSN:2308-5347

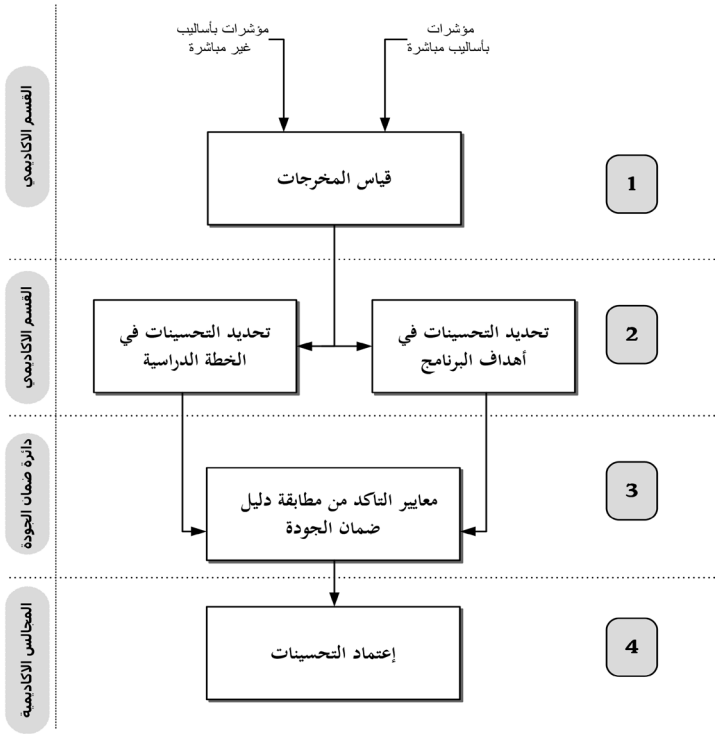
وظائف بعد تخرجهم، والذين انسحبوا من البرنامج. ثم يتم عمل مقارنات مع مجموعة من الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية. وبناءً على تلك المؤشرات، يتم إجراء التحسينات المطلوبة آخذين بعين الاعتبار رسالة المؤسسة الأكاديمية بشكل عام (القرني، 2011).

ومن الجدير ذكره أن تطوير رسالة البرنامج الأكاديمي يتم بشكل دوري بعد أن ينهي الطالب دراسة كل مساقات البرنامج الأكاديمي حتى يتم الحكم على جودة رسالة البرنامج الأكاديمي.

3.4 تطوير أهداف البرنامج الأكاديمي وتقويمه

إن أهداف البرنامج الأكاديمي هي عبارات تصف الأهداف التي يمكن للبرنامج الأكاديمي تحقيقها على المستوى البعيد. وتصف هذه العبارات مخرجات التعلم التي يريد الطالب أن يحققها بعد دراسته لكافة مساقات البرنامج الأكاديمي، وماذا يريد أن يكون الطالب عليه بعد سنوات من الدراسة. ويتم تحديد أهداف البرنامج الأكاديمي حسب ما يجب أن يعرفه أو يدركه الطالب، وما يستطيع فعله أو إنجازه، وما يستطيع أن يحققه (القرني وآخرون، 2013).

ويقوم القسم الأكاديمي بتطوير أهداف البرنامج الأكاديمي وتقويمه بعد إشراك أصحاب العلاقة من خلال ثلاث خطوات رئيسة، وكما هو مبين في الشكل رقم (1).



الشكل رقم (1): خطوات تطوير أهداف البرنامج الأكاديمي وتقويمه.

ISSN:2308-5347

في الخطوة الأولى، يتم قياس مدى النجاح في تحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي عن طريق أعضاء القسم الأكاديمي وبشكل دوري من خلال مؤشرات وتغذية راجعة سواء بأساليب مباشرة مثل: المعدل التراكمي لطلبة البرنامج، وغير مباشرة مثل: استبانات مدرسي مساقات البرنامج، واستبانات أرباب العمل، وإحصائيات متعلقة بنسب الطلبة الذين أنهوا البرنامج، والذين حصلوا على وظائف بعد تخرجهم، والذين انسحبوا من البرنامج. وبناءً على تلك المؤشرات، يتم في الخطوة الثانية إجراء التحسينات المطلوبة سواء في أهداف البرنامج أو في مخرجات تعلم البرنامج. أما في الخطوة الثالثة، فتقوم دائرة ضمان الجودة في المؤسسة الأكاديمية بالتأكد من أن القسم الأكاديمي قد قام بالتحسينات المطلوبة وفقاً لدليل ضمان الجودة المعتمد في المؤسسة الأكاديمية. وأخيراً، يتم اعتماد التحسينات المطلوبة بعد مرورها بالمجالس المختلفة وحسب الأصول الأكاديمية (البرقاوي وآخرون، 2011).

ومن الجدير ذكره، وحتى يتم التأكد من ضمان تحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي، يقوم القسم الأكاديمي باستخدام مصفوفة لمقابلة أهداف البرنامج الأكاديمي مع مخرجات تعلمه، وكما هو مبين في الشكل رقم (2).

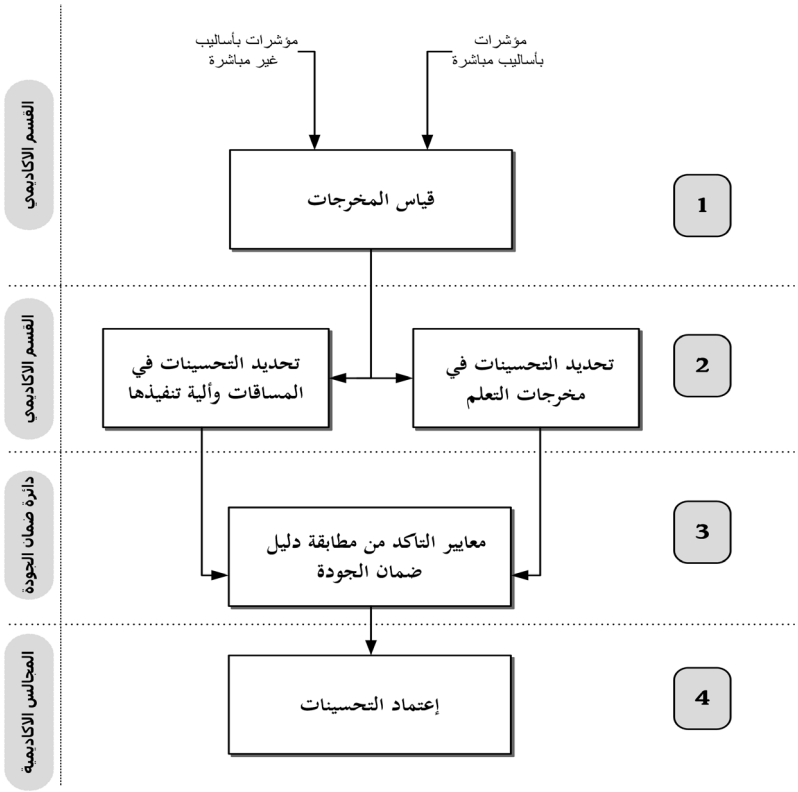
رقم المخرج / رقم المادة	المخرج رقم 1	المخرج رقم 2	المخرج رقم 3	المخرج رقم 4	المخرج رقم 5	المخرج رقم 6
الهدف رقم 1			√		√	
الهدف رقم 2		√				√
الهدف رقم 3				√		√
الهدف رقم 4	√		√			
الهدف رقم 5	√				√	
الهدف رقم 6		√		√		

الشكل رقم (2): مصفوفة أهداف البرنامج الأكاديمي.

3.5 تقويم مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي ومراجعته

تعدّ مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي الأساس في تكوين برامج المؤسسات الأكاديمية، حيث تنبع أهميته من أن جودة البرنامج الأكاديمي ينعكس على سوق العمل وجودة الإنتاج والتقدم في المجتمعات (نصر وشرف، 2013). ويقوم القسم الأكاديمي بتقويم مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي ومراجعته من خلال أربع خطوات رئيسة، وكما هو مبين في الشكل رقم (3).

ISSN:2308-5347



الشكل رقم (3): خطوات تقويم مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي ومراجعته.

في الخطوة الأولى، يتم قياس مدى النجاح في تحقيق مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي عن طريق أعضاء القسم الأكاديمي وبشكل دوري من خلال مؤشرات وتغذية راجعة سواء بأساليب مباشرة مثل: المعدل التراكمي لطلبة البرنامج، وأدوات التقويم المختلفة المستخدمة في مساقات البرنامج؛ وغير مباشرة مثل: استبانات التغذية الراجعة للطلبة الحاليين والمتوقع تخرجهم والخريجين، واستبانات مدرسي مساقات البرنامج، واستبانات أرباب العمل، وإحصائيات متعلقة بنسب الطلبة الذين أنهوا البرنامج، والذين حصلوا على وظائف بعد تخرجهم، والذين انسحبوا من البرنامج. وبناءً على تلك المؤشرات، يتم في الخطوة الثانية إجراء التحسينات المطلوبة سواء في مخرجات تعلم البرنامج أو في المساقات التي تخدم تلك المخرجات وآلية تنفيذها. أما في الخطوة الثالثة، فتقوم دائرة ضمان الجودة في المؤسسة بالتأكد من أن القسم الأكاديمي قد قام بالتحسينات المطلوبة وفقاً لدليل معايير ضمان الجودة المعتمد في المؤسسة الأكاديمية. وأخيراً، يتم اعتماد التحسينات المطلوبة بعد مرورها بالمجالس المختلفة وحسب الأصول الأكاديمية.

ISSN:2308-5347

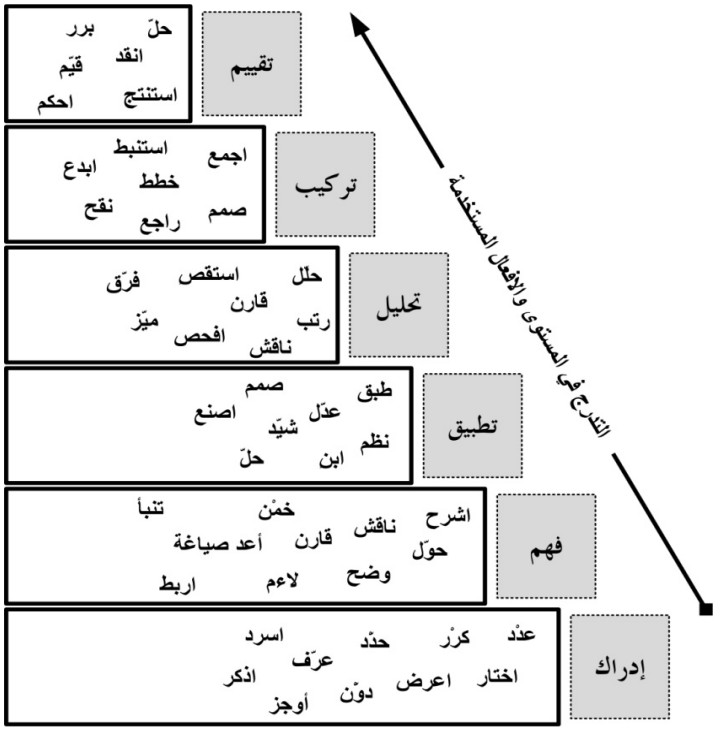
ومن الجدير ذكره، وحتى يتم التأكد من ضمان تحقيق مخرجات التعلم للبرنامج الأكاديمي، يقوم القسم الأكاديمي باستخدام مصفوفة لمقابلة مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي مع مساقات خطته الدراسية، وكما هو مبين في الشكل رقم(4).

رقم المخرج / رقم المادة	المخرج رقم 1	المخرج رقم 2	المخرج رقم 3	المخرج رقم 4	المخرج رقم 5	المخرج رقم 6
المادة رقم 1			√		√	
المادة رقم 2		√				
المادة رقم 3				√		√
المادة رقم 4	√				√	
المادة رقم 5	√					
المادة رقم 6		√	√	√		
المادة رقم 7	√					√

الشكل رقم (4): مصفوفة مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي.

كما يجب أن يكون هناك دليل مفصل لكيفية تطوير مخرجات تعلم البرنامج بحيث يتم التأكد من أن جمل مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي تبدأ بالفعل والمستوى المناسب لجوانب المعرفة والمهارات والقدرات التي ينبغي للطالب أن يكون قادراً على تحقيقها بعد أن ينهي مساقات البرنامج وحسب تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy)، كما هو مبين في الشكل رقم (5). وتُكتب هذه الجمل بحيث تحتوي على مخرج واحد من مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي، على أن تكون قصيرة، ومباشرة، ومحددة، ومعبرة بشكل تام عن هذا المخرج حتى لو احتوت على أكثر من فعل مناسب ومتسلسل وتصمم بحيث تكون قابلة للقياس والتطبيق، وتراعى مساقات البرنامج ومتطلباته الحالية والمستقبلية، والمهارات المطلوب تحقيقها حالياً وتلك التي يمكن تطويرها مستقبلاً من خلال البرنامج.

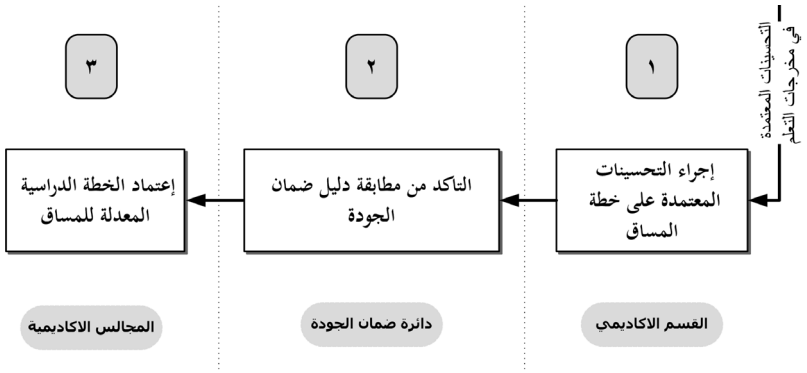
ISSN:2308-5347



الشكل رقم (5): تصنيف بلوم.

3.6 تقويم الخطة الدراسية للمساق وتصميمه

تعد الخطة الدراسية للمساق (Syllabi) الركيزة الأساسية في تكوين البرنامج الأكاديمي، وهي الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في تحقيق مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي (برقاوي وآخرون، 2011). حيث يقوم القسم الأكاديمي بتقويم الخطة الدراسية للمساق ومراجعتها بعد مرورها بثلاث خطوات رئيسة، كما هو مبين في الشكل رقم (6).



الشكل رقم (6): خطوات تقويم الخطة الدراسية للمساق ومراجعتها.

ISSN:2308-5347

في الخطوة الأولى، يتم تعديل الخطة الدراسية للمساق من مخرجات تعلم وآلية تنفيذ وتقويم، اعتماداً على مخرجات التعلم للبرنامج الأكاديمي المعدلة في المرحلة الأولى، ثم يقوم أعضاء القسم الأكاديمي بإجراء تلك التحسينات المعتمدة بناءً على مؤشرات وتغذية راجعة من أصحاب العلاقة. وفي الخطوة الثانية، تقوم دائرة ضمان الجودة في المؤسسة بالتأكد من أن القسم الأكاديمي قد قام بالتحسينات المطلوبة وفقاً لدليل ضمان الجودة المعتمد في المؤسسة. أما في الخطوة الثالثة، فيتم اعتماد تعديلات خطة المساق بعد مرورها بالمجالس المختلفة وحسب الأصول الأكاديمية.

وعند مراجعة الخطة الدراسية للمساق، يجب إجراء دراسة مقارنة بين خطة المساق وما يتم تدريسه في جامعات محلية وعربية وأجنبية (Benchmarking)، بحيث يتم اعتماد التعديلات بما يتوافق مع المعايير الأكاديمية بحيث يغطي المساق على الأقل 75 % مما يتم تدريسه لنفس المساق في الجامعات القياسية وذلك لغايات المعادلة والتحويل وإكمال الدراسة. كما يفضل أن تكون خطة المساق مفصلة وواضحة من حيث اشتمالها على العناصر الأساسية من وصف المساق، والغرض منه، ومخرجات التعلم للمساق، والوحدات الدراسية، وأساليب التقويم المتبعة، والكتاب الدراسي المعتمد، والكتب الإضافية، والمراجع الأكاديمية (كتب، مجلات، مواقع إلكترونية، ..الخ)، ومصفوفة المهارات لمقابلة مخرجات تعلم المساق التي ستحققها أساليب التقويم المتبعة بالمساق. كما وتتضمن الخطة الدراسية للمساق البرنامج الزمني، ويتضمن: الوحدات الدراسية، وأساليب التقويم التي سيتم استخدامها في المساق مع تحديد الفترة الزمنية التي سيتم تنفيذ كل منها بالفصل الدراسي والمخرج (أو المخارج) التعليمية التي ستغطيها. ويوضح الشكل رقم (7) مصفوفة أدوات تقويم المساق، حيث تغطي كل أداة موضوع محدد من ضمن الوحدات الدراسية للمساق، ويحقق كل منها مخرج أو أكثر من مخرجات الخطة الدراسية للمساق. ويساعد هذا المحتوى الواضح والمفصل فريق تدريس المساق على تقويم المساق ومتابعته بشكل علمي وموضوعي قابل للقياس والتقويم. وبهذه الخطوات تضمن المؤسسة تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالمساق كاملة، والتي بدورها تؤدي إلى ضمان مخرجات التعلم على مستوى البرنامج الأكاديمي.

أساليب التقويم / مخرجات تعلم المساق	واجبات صفية				واجبات منزلية				الاختبارات		
	1	2	3	4	1	2	3	4	الأول	الثاني	النهائي
1					√				√		√
2	√	√		√	√	√		√	√	√	√
3	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√
4	√	√	√	√		√	√	√		√	√
5		√		√		√					√

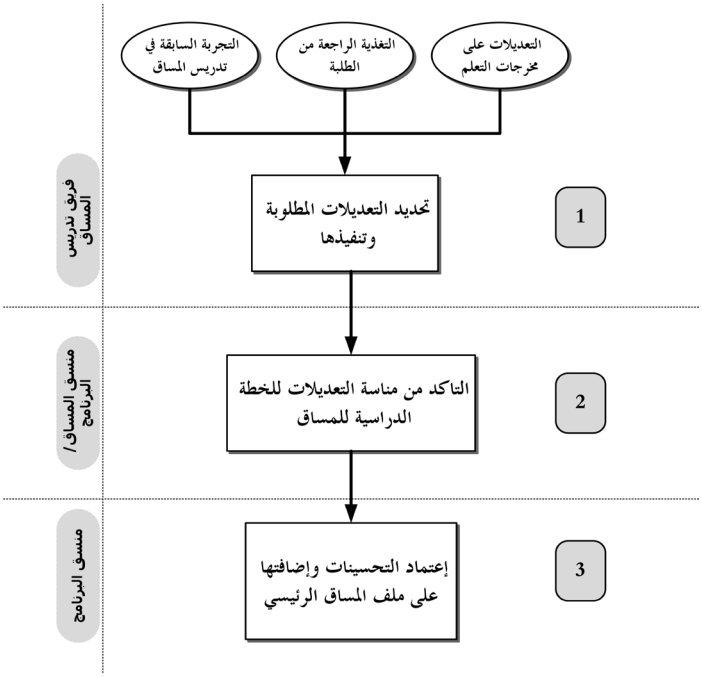
الشكل رقم (7): مصفوفة مهارات مقابلة مخرجات تعلم المساق مع أساليب التقويم المتبعة.

ISSN:2308-5347

3.7 تصميم المادة التعليمية وتقويمها

تعدّ المادة التعليمية المعدّة مسبقاً المكونة من شرائح العرض الإلكتروني، وأوراق عمل، والجداول، والخرائط، والرسومات، ..الخ والتي يستخدمها المدرس في القاعة الصفية، هي المادة الرديفة للكتاب المعتمد للمساق (برقاوي وآخرون، 2013). إن تصميم المادة التعليمية الأفضل للمساق سيحقق أفضل الطرق لتوصيل المادة العلمية للطلبة داخل الفصل الدراسي، والتي بدورها ستحقق أفضل مردود لمخرجات تعلم المساق عند إكمال الطالب لدراسته.

ويقوم القسم الأكاديمي بتصميم المادة التعليمية للمساق وتقويمها بعد مرورها بثلاث خطوات رئيسة، يشارك فيها رئيس القسم الأكاديمي/ منسق البرنامج، ومنسق المساق، وفريق تدريس المساق، كما هو مبين في الشكل رقم (8).



الشكل رقم (8): خطوات تقويم المادة التعليمية للمساق وتصميمها.

في الخطوة الأولى، وبناءً على المؤشرات والتغذية الراجعة من أصحاب العلاقة، يتم تحديد إجراء التعديلات والإضافات المطلوبة في المادة التعليمية للمساق وآلية تنفيذها، ثم يقوم منسق المساق بالتعاون مع فريق تدريس المساق بتنفيذ هذه التعديلات. وفي الخطوة الثانية، يقوم منسق المساق بالتأكد من أن التعديلات تحقق أهداف المساق والخطة الدراسية، بالإضافة إلى تغطية النقاط التي تم ذكرها في التغذية الراجعة. أما الخطوة الأخيرة، فيقوم رئيس القسم الأكاديمي/ منسق البرنامج بمراجعة المادة التعليمية للمساق وإضافة التعديلات إلى ملف المساق الرئيس (Master Portfolio) ليتم اعتماد نفس المادة التعليمية لكافة الشعب في جميع الفترات الدراسية داخل القسم الأكاديمي وإن تعددت الشعبة أو الحرم الجامعي. إضافة إلى ذلك ينبغي توفير نظام لإدارة المحتوى التعليمي مثل نظام مودل (Moodle) ليتم تحميل المادة التعليمية بصيغتها النهائية بحيث يشترك كافة الطلبة الذين يدرسون المساق في نفس المادة التعليمية وتوابعها.

ISSN:2308-5347

ومن الجدير ذكره بأن القسم الأكاديمي يستفيد من خلال التغذية الراجعة من فريق التدريس الذي قام بالتدريس الفعلي للمساق، ونتائج استبانات الطلبة في المساق وآلية تنفيذه، ومن التعديلات السابقة على مخرجات التعلم. كما أنه يفضل الاعتماد على الكتاب في توفير المادة التعليمية الأساسية داخل المحاضرة عبر شرائح العرض التي يوفرها المؤلف/ دار النشر في موقع الكتاب المعتمد في الخطة الدراسية للمساق، وكذلك يتم شراء أو تحميل بنك الأسئلة (في حال توفره) على نظام إدارة المحتوى التعليمي بحيث يستطيع جميع الطلبة الوصول إليه والاستفادة منه.

3.8 تصميم الأعمال المنزلية للمساق وتقويمها وتنفيذها

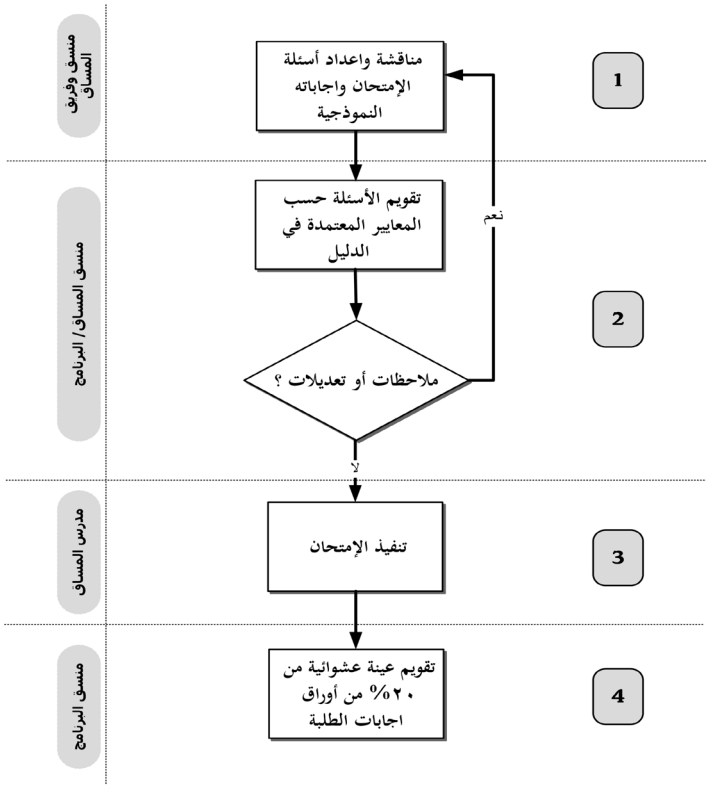
تعدّ الأعمال المنزلية، مثل: الأبحاث، والمشاريع، وأوراق العمل، وتلخيص الكتب، ..إلخ، أحد العناصر الرئيسة من أدوات التقويم للمساق (القرني، 2011). ويقوم القسم الأكاديمي بتصميم الأعمال المنزلية للمساق وتنفيذها بعد مرورها بثلاث خطوات رئيسة. حيث يقوم فريق تدريس المساق خلال الاجتماع الأسبوعي الدوري بمناقشة الأعمال المنزلية وإعدادها وإجاباتها الأنموذجية المطلوب تنفيذها للمساق، بناءً على التقويم الزمني المدرج في الخطة الدراسية للمساق. وبما أن الأعمال المنزلية موحدة لجميع شعب تدريس المساق في كافة الفترات الدراسية، يقوم منسق المساق باعتماد الأعمال المنزلية وعرضها على رئيس القسم الأكاديمي/ منسق البرنامج الذي يقوم بدوره باعتمادها كذلك قبل تسليمها للطلبة. وفي حال وجود أي ملاحظات أو تعديلات من قبل منسق المادة أو رئيس القسم الأكاديمي/ منسق البرنامج، يتم إعادتها إلى فريق تدريس المساق لإجراء التعديلات المطلوبة وإعادة تقويمها بعد ذلك.

ومن الممارسات الحسنة في تصميم الأعمال المنزلية، أن يتم تحديد المجال العام (Scope) والموضوع المحدد (Focus) لكل عمل منزلي، وتاريخ إجراء العمل المنزلي، وتاريخ تسليمه لمدرس المساق، والعلامة المستحقة له، ومخرج التعلم الذي سيغطيه. ويتم تصميم الإجابة الأنموذجية للأعمال المنزلية ووضع توزيع العلامات المستحقه عليه وذلك قبل إجرائه، بحيث يتم مقارنة إجابات الطلبة والعلامات التي حصلوا عليها بالإجابة والعلامات الأنموذجية لضمان العدالة والدقة والموضوعية خلال عملية التصحيح. كما يتم تصحيح الأعمال المنزلية للطلبة بحيث يكون هناك تغذية راجعة للطلبة على إجاباتهم. كما يمكن توفير برنامج حاسوبي لكشف نسبة التشابه مثل (Turnitin)، وذلك لتسهيل مهمة المدرس في كشف السرقات العلمية وبالتالي تحديد العلامة المستحقة للطالب.

3.9 تصميم امتحانات الطلبة وتقويمها

يعد تصميم امتحانات الطلبة من أهم أدوات التقويم في الخطة الدراسية للمساق، كما أنه يعدّ أهم أساليب التقويم المباشر لمخرجات تعلم المساق (كيلانو، 2011). يتم تصميم امتحانات الطلبة وتقويمها من خلال أربع خطوات رئيسة، كما هو مبين في الشكل رقم (9). يقوم منسق المساق وفريقه في الخطوة الأولى بإعداد الخطوط العريضة للامتحان من حيث تحقيقه لمخرجات التعلم، والمادة التعليمية التي يغطيها الامتحان وذلك بالاعتماد على خطة المساق التفصيلية، ووزن كل سؤال من العلامة النهائية. وبناءً عليه، يتم وضع أسئلة الامتحان والإجابات الأنموذجية بمشاركة فريق المساق. في الخطوة الثانية، يتم تقويم أسئلة الامتحان من حيث تغطية المادة المطلوبة حسب خطة المساق وما تم الاتفاق عليه في الخطوة الأولى، وتحقيق مخرجات التعلم بصورة صحيحة وحسب المعايير المعتمدة، وتقارب مستوى الأسئلة للفترات والشعب المختلفة. وفي حال وجود أي ملاحظات أو تعديلات من قبل منسق المساق أو رئيس القسم الأكاديمي/ منسق البرنامج، يتم إعادتها إلى فريق المساق لإجراء التعديلات المطلوبة وإعادة تقييمها بعد ذلك. وفي الخطوة الثالثة، يتم تنفيذ الامتحان ثم تصحيحه ووضع العلامات المستحقة للطالب من قبل مدرس المساق. وفي الخطوة الأخيرة، يقوم منسق البرنامج بأخذ عينة عشوائية بمقدار 20% من أوراق الامتحان لتدقيقها مع الإجابات الأنموذجية من حيث دقة التصحيح، ودقة توزيع العلامات، وتقويم إجابات الطلاب عبر التغذية الراجعة على إجاباتهم.

ISSN:2308-5347



الشكل رقم (9): خطوات تصميم اختبارات الطلبة وتقويمها.

ومن الممارسات الحسنة في هذا الموضوع، أن منسق المساق ومدرسيه مسؤولون عن تصميم امتحانات الطلبة وتنفيذها في كل شعب المساق في الفترات المختلفة، بحيث يضمن منسق المساق وفريقه بأن تكون صعوبة الامتحانات متقاربة المستوى في كافة الشعب، بالإضافة إلى التأكد من أن أسئلة الامتحان لن تكون متشابه مع الواجبات الصفية أو الواجبات المنزلية للطلبة. كما يتم التأكيد على أن يكون تصميم الأسئلة منوعاً بحيث يشمل أسئلة موضوعية، وأسئلة مقالية، وأسئلة لحل المشكلات، وأسئلة تثير التفكير. ولا بد من الإشارة مجدداً إلى أنه يجب مراعاة تصنيف بلوم ((Bloom's Taxonomy في عملية وضع الأسئلة بحيث تراعي مستوى تسلسل الأفعال المناسبة لمخرجات تعلم المساق الأكاديمي بالفعل والمستوى المناسب لجوانب المعرفة والمهارات والقدرات، التي ينبغي للطالب أن يكون قادراً على تحقيقها بعد أن ينهي المساق الأكاديمي. ويتم التأكد أنه تم تصميم الإجابة الأنموذجية لامتحانات الطلبة وتم وضع العلامات المستحقه عليه وذلك قبل إجرائه، بحيث يتم مقارنة إجابات الطلبة والعلامات التي حصلوا عليها بالإجابة والعلامات الأنموذجية، إضافة إلى أنه تم تصحيح إجابات الطلبة بشكل سليم بحيث يكون هناك تغذية راجعة للطلبة على إجاباتهم.

3.10 تنفيذ العلامات المتدرجة (الروبرك) لتقويم أعمال الطلبة

يعدّ الروبرك (Rubric) أداة علمية مهمة لحساب درجات التقويم في الأعمال المختلفة للطلبة، حيث تحتوي على مجموعة من المعايير والقواعد المنسقة والعادلة التي ترتبط بالأهداف التعليمية والتي تستخدم لتقييم أداء الطالب في الأنشطة التعليمية المختلفة. يتم استخدام الروبرك لتقويم أداء

ISSN:2308-5347

الطلبة في الأعمال المختلفة سواء الجماعية مثل الواجبات الصفية (Group Work) أو الفردية مثل المشاريع والأبحاث، وذلك عبر أداة تقييم خاصة ليتم تصميمها وتوزيعها على مدرسي المساقات المختلفة، بحيث تتوحد أدوات القياس لأعمال الطلبة (برقاوي وآخرون، 2011).

وهناك ثلاثة أنواع من الروبرك لتقويم أعمال الطلبة، وهي:

أ- الروبرك لتقويم "تقديم" أعمال الطلبة المختلفة مثل المشاريع (Projects)، والحالات الدراسية (Case Studies) ..إلخ، وهو مقسم إلى معايير تشمل تقويم المحتوى ومناسبته ودقته، وتقويم المعلومات، والقدرة على توصيل المعلومات للحاضرين، والمناقشات في الفصل الدراسي إن وجدت، والمصادر العلمية المستخدمة، وتوقيت التقديم، ..الخ. كما أن كل معيار من هذه المعايير يخضع لمقياس علامات متدرج يبدأ بـ 1 وينتهي بـ 4.

ب- الروبرك لتقويم "مشاركة الطلبة داخل المحاضرة"، وهو مقسم إلى معايير تشمل الحضور، والتحضير للمحاضرات، والمناقشات الصفية، والقدرة على المتابعة العلمية، ..إلخ. كما يخضع كل معيار من هذه المعايير لمقياس علامات متدرج يبدأ بـ 1 وينتهي بـ 4.

ج- الروبرك لتقويم "الواجبات الصفية الجماعية (Group Work)" لأعمال الطلبة، حيث ينقسم هذا الروبرك إلى قسمين بالتساوي؛ القسم الأول خاص بعلامة الطالب الفردية، وهي مقسمة إلى: معايير مشاركته بفعالية في المجموعة، ومساعدته لباقي أفراد المجموعة، ومشاركته في المناقشة البناءة، ومتابعته للوظيفة. في هذا القسم تتفاوت علامات الطلبة، حيث يتم تقييم كل طالب على حدة. أما القسم الثاني، فتكون علامته موحدة لجميع أعضاء المجموعة، حيث يعبر عن تفاعل المجموعة، والالتزام، وتحقيق الأهداف، والعمل كمجموعة، وتقييم إجابة المجموعة عن الواجب المطلوب منهم. كما يخضع كل معيار من هذه المعايير لمقياس علامات متدرج يبدأ بـ 1 وينتهي بـ 4. كما هو مبين في الشكل رقم (10) والذي يبين مثال روبرك لتقويم الواجبات الصفية الجماعية.

الدرجة الفردية: يتم اعطاء الدرجة لكل طالب على حده (___/٤)

المعيار الفردي	أعلى من المتوقع ٤/٤	متوافق مع المتوقع ٤/٣	متوافق جزئيا مع المتوقع ٤/٢	اقل من المتوقع ٤/١	الدرجة

الدرجة الجماعية: يتم اعطاء نفس الدرجة لكل طالب في المجموعة (___/١٢)

المعيار الجماعي الاول	أعلى من المتوقع ٤/٤	متوافق مع المتوقع ٤/٣	متوافق جزئيا مع المتوقع ٤/٢	اقل من المتوقع ٤/١	الدرجة
المعيار الجماعي الثاني	أعلى من المتوقع ٤/٤	متوافق مع المتوقع ٤/٣	متوافق جزئيا مع المتوقع ٤/٢	اقل من المتوقع ٤/١	الدرجة
المعيار الجماعي الثالث	أعلى من المتوقع ٤/٤	متوافق مع المتوقع ٤/٣	متوافق جزئيا مع المتوقع ٤/٢	اقل من المتوقع ٤/١	الدرجة

الدرجة النهائية (____/١٦)

الشكل رقم (10): مثال روبرك لتقويم الواجبات الصفية الجماعية.

ISSN:2308-5347

على الرغم من أن تطبيق هذا المقياس يضيف أعباء إضافية على مدرس المساق، إلا أنه يساعد في رصد علامة الطلبة المستحقة في أعمالهم المختلفة وفقاً لمعايير محددة بشكل دقيق ونزيه مما يجعلها أكثر بساطة وشفافية، والبعد عن التقدير الشخصي أو الهوائي، وكذلك تقدم أرضية صالحة للقيام بتقييم ذاتي والتفكير ومراجعة النظراء.

3.11 تقويم المحاضرات الصفية

تعد المحاضرة الصفية من أهم أجزاء عملية التعليم والتعلم في المؤسسات الأكاديمية، حيث تعدّ القدرة على توصيل المادة العلمية من خلال المحاضرات الصفية من أهم أجزاء الخطة الدراسية للمساق. ويتم تقويم المحاضرات الصفية من خلال زيارات دورية لعضو هيئة التدريس يقوم بها رئيس قسم البرنامج الأكاديمي أو منسق البرنامج للوقوف على المستوى العام لعضو هيئة التدريس وتقييم قدرته على إيصال المادة العلمية، والتفاعل مع الطلبة، واستخدام أساليب تعليمية مختلفة أثناء المحاضرة (البصيص، 2011).

وتتلخص خطوات تقويم المحاضرة الصفية بما يلي: حيث يتم زيارة عضو هيئة التدريس على الأقل زيارة واحدة خلال العام الجامعي كخطوة أولى، ويتم تقويم أدائه عن طريق ملء الأنموذج المخصص للزيارة الصفية وتوضيح نقاط القوة لدى عضو هيئة التدريس، وكذلك النقاط التي تحتاج إلى تحسين في المستقبل. بعد ذلك يقوم رئيس قسم البرنامج بإرسال نسخة من التقويم إلى المدرس نفسه حتى يكون على اطلاع بالنقاط الإيجابية والسلبية التي تم تسجيلها، ويتم إرسال التقويم كذلك إلى وحدة ضمان الجودة للمساعدة في تحديد احتياجات التدريب والتطوير لدى الكادر الموجود وخصوصاً في النقاط السلبية التي تحتاج إلى تدريب أو مهارات إضافية. في الزيارات التالية، يتم النظر بشكل أعمق إلى النقاط السلبية السابقة وهل تم تطويرها أم أنها ما زالت موجودة بحيث يتم أخذ الإجراء المناسب.

3.12 إنشاء ملف المساق وتطويره وتقويمه (Course Portfolio)

يعدّ ملف المساق من أهم متطلبات الارتقاء بالعملية التعليمية وتطوير آلياتها ووسائلها، حيث يستخدم لتوثيق العملية التعليمية من بداية التخطيط للمساقات التي ستطرح بالفصل الدراسي القادم، مروراً بعملية التنفيذ في الفصل الدراسي الحالي، وانتهاءً بعملية التقييم والتطوير في الفصل الدراسي الذي يليه. ويشمل ملف المساق جميع النشاطات والفعاليات المستخدمة في إيصال المفاهيم العلمية للطلبة من حيث محتوى المادة التعليمية التي يتم عرضها على الطلبة، والمادة الإضافية التي يتم توزيعها أثناء تدريس المساق، ونماذج من أدوات تقويم الطلبة المختلفة سواء كانت امتحانات أو أعمال منزلية أو صفية أو مشاريع بحث، مع إجاباتها الأنموذجية وثلاث عينات من إجابات الطلبة من مختلف المستويات (ضعيف، ومتوسط، وممتاز). كما يتم ملء نماذج الجودة الخاصة بتقويم أدوات التقويم والإجابات الأنموذجية لها، وجودة تصحيح مدرس المادة لإجابات الطلبة من حيث العلامات ومن حيث التغذية الراجعة للطلبة عبر ملاحظات المدرس أثناء التصحيح (برقاوي وآخرون، 2013).

وفي نهاية كل فصل دراسي، يختار القسم الأكاديمي 20 % من المساقات التي يطرحها ليتم عمل تدقيق داخلي عليها. يهدف التدقيق الداخلي إلى التأكد من أن فريق التدريس ملتزم بالمعايير الخاصة في دليل معايير ضمان الجودة من حيث الإجراءات، واستخدام النماذج الخاصة بالجودة، والالتزام بالخطة التفصيلية للمساق. كما يعمل فريق التدقيق الداخلي على التأكد من جودة أساليب التقويم ومناسبتها للمساقات الخاصة بها، بالإضافة إلى التأكد من تغطية مادة المساق كاملاً كما هو مبيّن في الخطة الدراسية وفق الجدول الزمني المتفق عليه.

ISSN:2308-5347

ومن الجدير بالذكر أن هناك نماذج لجودة التدقيق يتم تعبئتها من قبل المدقق ثم ترسل إلى دائرة ضمان الجودة في المؤسسة التي تحتفظ بنسخة منها وتعيد نسخة أخرى للقسم الأكاديمي الذي يقوم بإجراء التعديلات اللازمة على ملف المساق حسب ملاحظات المدقق الداخلي ومطالعات دائرة ضمان الجودة (برقاوي وآخرون، 2013).

٤. النتائج والتوصيات

شهد العالم في الآونة الأخيرة اهتماماً بالغاً بموضوع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وأصبح مفهوم الجودة الشاملة أحد المفاهيم الأساسية الواجب على مؤسسات التعليم العالي الاهتمام بها وتطبيقها على أرض الواقع في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في ظل العولمة، الذي يشهد ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة، وتنوعاً في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويعد التعليم والتعلم العنصر الرئيس للارتقاء بالعملية التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، وصولاً إلى التميز وجودة المخرجات في ظل التنافس العالمي المحموم لتأهيل الانسان وبنائه. لذلك أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة التعليم والتعليم من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير المستمر التي تمارس بشكل دوري ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها.

لقد قدمت هذه الدراسة بعض الممارسات الحسنة والتحسينات المستمرة لعملية التعليم والتعلم وانعكاساتها على جودة البرامج الأكاديمية فيها، والذي ينعكس على جودة أداء المؤسسة بشكل عام. كما تأتي هذه الدراسة لتضع أنموذجاً عملياً تفصيلياً لضمان جودة عملية التعليم والتعلم، حيث تعرض الدراسة ضمان جودة التعليم والتعلم فيما يتعلق بتطوير رسالة البرنامج الأكاديمي وتقويمه، وتطوير أهداف البرنامج الأكاديمي وتقويمه، وتطوير مخرجات التعلم للبرنامج وتقويمها، وتصميم الخطة التفصيلية للمساق وتقويمها، وتصميم المادة التعليمية وتنفيذها، وتصميم وظائف الطلبة وواجباتهم المنزلية وتقويمها، وتصميم امتحانات الطلبة وتقويمها، وتصميم أعمال الطلبة وتقويمها، وتقويم عملية التعليم والتعلم في قاعة الدراسة، وأخيراً إنشاء ملف المساق وتطويره وتقويمه.

وبناءً على ما تقدم، نوصي بما يلي:

1. ضرورة اهتمام المؤسسات الأكاديمية بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة لمواجهة المشاكل والأزمات التي تواجهها وللارتقاء بها وتحقيق التميز في أدائها.
2. ضرورة اهتمام المؤسسات الأكاديمية بإنشاء أنظمة داخلية وتطويرها لضمان جودة أداء عملياتها الأكاديمية ضمن إدارة الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي لها، واعتماد مبدأ التقويم الذاتي لأنشطتها وعملياتها.
3. ممارسة عملية الإدارة الاستراتيجية في المؤسسات الأكاديمية لتحقيق التفاعل بينها وبين بيئتها الداخلية والخارجية، بما يمكنها من تشخيص الفرص والتهديدات.
4. ضرورة اهتمام المؤسسات الأكاديمية بالتغذية الراجعة من عملية تقويم الخدمات ورضا المستفيدين وأصحاب العلاقة، بهدف تحسين الخدمة المقدمة من خلال التحليل الاحصائي العلمي الموضوعي للبيانات، وخاصة فيما يتعلق بمدى تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.
5. ضرورة دعم الإدارة العليا لوحدة ضمان الجودة ورفدها بالكوادر المؤهلة ليتسنى لها القيام بمهامها على أكمل وجه.
6. ضرورة قيام هيئات الاعتماد بنشر الممارسات الحسنة للمؤسسات الأكاديمية وتوفير بيئة مناسبة لتبادل التجارب والممارسات الحسنة بين مؤسسات التعليم العالي.

ISSN:2308-5347

المراجع

أ- المراجع العربية

1. أبوبكر، فاتن (2011)، التخطيط للاعتماد أم التخطيط للعالمية، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.
2. أبوالرُب، عماد قدادة، عيسى الوادي، محمود، والطائي، رعد (2010)، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
3. اتحاد الجامعات العربية (2009)، دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، الأردن.
4. اتحاد الجامعات العربية (2011)، دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، الأردن.
5. البصيص، حاتم (2011)، ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي: تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.
6. داوود، عبد العزيز (2011)، إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
7. القرني، عوض عكاوي، أحمد والداوود، إبراهيم (2013)، تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن.
8. القرني، عوض (2011)، بناء نظام الجودة الداخلي في مؤسسات التعليم العالي، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.
9. الكبيسي، عبدالواحد (2011)، واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.
10. برقاوي، باسم خربط، فاتن وأبوالرب، عماد (2013)، دور ملف المساق في جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي: تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن.
11. برقاوي، باسم (2012)، ضمان الجودة في التعليم العالي: حالة دولة الإمارات العربية المتحدة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات.
12. برقاوي، باسم خربط، فاتن وأبوالرب، عماد (2011)، ضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي: تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا، كتاب وقائع المؤتمر الأول للشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الإمارات.
13. كيلانو، طلال (2011)، الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.
14. نصر، لبنى وشرف، أحمد، (2013)، تطوير البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية بكلية العلوم بجامعة سوهاج في ضوء معايير جودة التعليم والاعتماد والتنمية المستدامة، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن.
15. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية (2010)، دليل مؤسسات التعليم العالي لإجراء دراسة التقييم الذاتي، الأردن.

ISSN:2308-5347

ب - المراجع الأجنبية

16. ABET (2011), Accreditation Policy and Procedure Manual, USA.
17. Commission for Academic Accreditation (CAA) (2011), Standards for Licensure and Accreditation, UAE.
18. Commission for Academic Accreditation (CAA) (2012), Standards for UAE's National Framework, UAE.
19. Fry, H. (2009), A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practices, UK.
20. Harvey, L., and Williams, J. (2010), Fifteen Years of Quality in Higher Education, Quality in Higher Education, 16(1), pp. 3-36.
21. Emirates College of Technology (ECT) (2011), Quality Assurance Standards for Teaching and Learning, UAE.
22. National Qualifications Authority (NQA) (2011), Qualifications Framework, Working Draft, UAE.
23. Roodt, J. (2011), Institutional Quality Assurance: Does a Perfect Framework Exist? Proceedings of the 1st International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, Zarqa University, Jordan.
24. Quality Assurance Agency (QAA) (2007), Honors Degree Subject Benchmarks Statements, UK.
25. UNDP (2005), Quality Assessment of Computer Science and Business Administration Education in Arab Universities: A Regional Overview Report, United Nations Development Program, Regional Bureau for Arab States, USA.
26. University of Aberdeen (UA) (2010), Academic Quality Handbook, UK.

ISSN:2308-5347

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
Approach to Improve the Quality Performance of Libyan Higher Education Institutions Dr. Mokhtar Abd-alnour Elhees	3
The Role of Self- Audit for Academic Programmesin Improving Academic Institutisual Performance Dr.Muna Rashed Al-Zayyani	31
The Importance ofApplying Total Quality Management in Saudi Arabia Colleges of Technology from the Perspective of Training Staff Members Dr. Mohamed Hadi Ali Al-Fagih	57
Activation of Educational Research Fundamentals In the Light of Knowledge Society Requirements: A Future Vision Dr. Aly Abdel-Raouf Mohammed Nassar	97
The Entire Total Quality Management in Algerian Sport Clubs in Terms of Reality and Aspiration Dr. Abdelmalik Serbout	129
The Evaluation of Management performance of Amran Faculty of Education and languages in the light of the Requirements of Total Quality Management Dr.Fahd Saleh AL-Mamari	134
Developing a Framework for Quality Assurance of Teaching and Learning in Higher Education Institutes Dr.Basem Barqaw Dr.Faten Kharbat Dr.Emad Abuelrub	189

Website:

www.ust.edu/uaqe

Advisory Board:

Advisory Board Chairman:

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Advisory Board Member:

RProf.Dr. Mahmood F.Okasha- Egypt
Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Khaliel Al-khalieli - Bahrain
Prof.Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof.Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof.Dr. Bashier Al-zughbi - Jordan
Prof.Dr. Abdulla Musllam - Saudi Arabia
Prof.Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof.Dr. Khaliel Al-Duliemi -Iraq
Prof.Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof.Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof.Dr. Mohamed Badr Abu- lola - U.A.E
Prof.Dr. Younis Amr - Palestine
Prof.Dr. Nouria A. Al-Awadi- Kuwait
Prof.Dr. Esmail Aljabori - Iraq

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Editorial Staff Member

Prof.Dr. Sultan Abu Orabi Al-Adwan - Jordan
Prof.Dr. Mohamed R.Mahmood - Egypt
Prof.Dr. Mustafa Al-Bashier - Sudan
Prof.Dr. Nidhal Al-Rumhi - Jordan
Prof.Dr. Abdullatief H.Al- Hakeemi-Yemen
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E

Editorial Manager

Raja Mohamed Deeb Aljaji

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Language Editing

Zelal Mohamed Deeb Aljaji

To Contact

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
Talent Development Center. UST. Sana'a-Yemen
P.O.Box:13064 Tel:00967 1 373237 -2127
E.mail:tdcust@hotmail.com - tdc@ust.edu
Website: www.ust.edu/uaqe

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 8 - No.20 2015

المجلة العربية لضمان
جودة التعليم الجامعي

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY
وقل رب زدني علما
جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 8 – No. 20 2015

Arabic Refereed journal published quarterly by the General secretariat of the Association of Arab Universities

- **Approach to Improve the Quality Performance of Libyan Higher Education Institutions**
  Dr. Mokhtar Abd-alnour Elhees
- **The Role of Self-Audit for Academic Programmesin Improving Academic Institutisual Performance**
  Dr.Muna Rashed Al-Zayyani
- **The Importance ofApplying Total Quality Management in Saudi Arabia Colleges of Technology from the Perspective of Training Staff Members**
  Dr. Mohamed Hadi Ali Al-Fagih
- **Activation of Educational Research Fundamentals In the Light of Knowledge Society Requirements: A Future Vision**
  Dr. Aly Abdel-Raouf Mohammed Nassar
- **The Entire Total Quality Management in Algerian Sport Clubs in Terms of Reality and Aspiration**
  Dr. Abdelmalik Serbout
- **The Evaluation of Management performance of Amran Faculty of Education and languages in the light of the Requirements of Total Quality Management**
  Dr.Fahd Saleh AL-Mamari
- **Developing a Framework for Quality Assurance of Teaching and Learning in Higher Education Institutes**
  Dr.Basem Barqaw Dr.Faten Kharbat Dr.Emad Abuelrub

AL-NAJDI 21 00 31

ISSN:2308-5347