المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم
The Arab Organization for Quality Assurance in EDUCATION

AROQA

المؤتمر السنوي السادس
The Sixth Annual Conference

انماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها
Patterns of Education and Related Quality Standards

سلطنة عُمان
١٠-١١ ديسمبر ٢٠١٤

Oman
10-11 December 2014

اللجنـــة التنظيميـــة

- رئيس المؤتمر : سعادة الدكتور طلال ابوغزاله
- أ.د. سالم الأقطش، الجامعة الألمانية الأردنية، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الأردن.
- الأستاذ مجدي الأبيض ، مجموعة طلال أبوغزاله، مكتب عُمان، سلطنة عُمان
- الأستاذة سارا العيسوي، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الأردن
- الأستاذة ميسون قوار، مجموعة طلالا أبوغزاله- مكتب عُمان، سلطنة عُمان.
- الأستاذ علي الريامي، مجموعة طلال أبوغزاله- مكتب عُمان، سلطنة عُمان.
- الأستاذة ولاء أبوسليم، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الأردن.

اللجنـــة العلميـــة

- أ.د. سالم الأقطش، الجامعة الألمانية الأردنية، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الأردن
- د. الياس الشويري ، رئيس LAPS لبنان، منسق في جامعة الحكمة (لبنان)، وعضو مجلس ادارة WSO (امريكا)
- د. موفق العتوم، جامعة اليرموك، الأردن.
- أ.د تركي عبيدات، نائب رئيس جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن
- د.حامد نورالدين، جامعة محمد خيضر، الجزائر
- د. محمد أبوالقاسم زكري، جامعة طرابلس ، ليبيا
- د. عبدالرحمن ابراهيم مصطفى، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا، السودان
- د.ماجد الفرا، الجامعة الإسلامية في غزة ، فلسطين
- د. شادية مخلوف، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين
- د. هيثم بيزان، جامعة الزيتونة، ليبيا
- د. امجد الفاهوم، جامعة اليرموك، الاردن
- د.عبدالله عبدالله، الجامعة الألمانية الأردنية – كلية طلال أبوغزاله للدراسات العليا في الأعمال، الأردن
- د. جمانة عمارة، كلية الدراسات العليا البحرية ،الولايات المتحدة الأميركية.
- د. ديالا قموه ، نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية، جامعة طلال ابوغزاله، وخبير ضمان الجودة في المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الأردن.

جميع حقوق التأليف والطباعة والنشر محفوظة، ولا يجوز ترجمتها أو إعادة استخدامها كليا أو جزئيا لغايات التوضح أو القراءة أو الإذاعة أو النسخ على الميكروفيلم أو بأي طريقة أخرى، إلا بإذن مصدق من أصحاب هذه الحقوق.

للاطلاع على وقائع المؤتمر والاوراق العلمية الكاملة، يرجى زيارة موقعنا الالكتروني
AROQA.ORG

© جميع الحقوق محفوظة لدى المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم

تصميم مجموعة طلال أبوغزاله

رسالـــة الرئيـــس

ينعقد المؤتمر السنوي السادس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم بالتعاون مع العديد من المؤسسات التعليمية العربية والجامعات ووزارات التعليم العالي لمناقشة انماط التعليم المنتشرة حاليا واليات تطبيق الجودة فيها وكيفية تطوير النماذج التعليمية واعتمادها في العالم العربي، ويهدف المؤتمر الى نشر الوعي حول اليات تطبيق معايير الجودة و الاعتماد في المؤسسات التعليمية، والمستجدات حول المعايير الجديدة العالمية لتشمل انواع التعليم المختلفة، وإيجاد السبل الكفيلة للتغلب على التحديات التي تواجه تطبيق نظم الجودة. آملين أن يساهم المؤتمر بالنهوض بالبرامج ورفع سوية العملية التعليمية والجودة وأن يحقق تبادل الخبرات والمعلومات والمعرفة بما يعود بالفائدة المرجوة على المشاركين.

تمثل مادة المؤتمر جوهر مساهمات المؤلفين والباحثين والخبراء والتي جرت مراجعتها وتحكيمها، وأود أن أعرب عن عظيم امتناني وشكري للمؤلفين، و المتحدثين الرئيسيين، و لجنة المؤتمر التنظيمية والعلمية لمساهمتهم وجهودهم القيمة. ذلك لأن دور المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم يأتي لتحقيق الأهداف التي يسعى اليها وزراء التعليم العرب وقادة المؤسسات التعليمية في عملهم الدؤوب نحو التعليم الفعال المتميز، و تماشيا مع نهج الجودة التعليمية والاعتماد في العديد من البلدان المتقدمة بالاضافة الى دورها في تمكين المؤسسات التعليمية في تطبيق معايير الجودة العالية في التعليم.

د. طـلال أبوغزالـه

المحتويات

مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية، صنعاء..... 3

التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية 37

رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة..... 63

ضمان جودة العملية التعليمية التعلُّمية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة 89

تصور مقترح للتطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية كأحد متطلبات ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح 119

معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية..... 129

مشاريع التخرج البحثية أزمة " الإعداد والإعتماد" 148

هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: نموذج مقترح..... 155

تجربة عملية في الانتقال من النموذج التقليدي إلى النموذج التكنولوجي الحديث 175

قيم التسامح في المناهج التعليمية الرسمية المطبقّة في لبنان 189

إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي نظام تبني أم بناء؟ " تجربة جامعة الزيتونة الأردنية"..... 207

اثر أنموذج البرمجة الخطية باستخدام الجداول الالكترونية في التحصيل الدراسي الجامعي لمادة بحوث العمليات 219

أثر إستخدام التكنولوجيا الحديثة فى الاختبارات والتقيم الالكتروني للطالب كأحد وسائل تطوير جودة التعليم الجامعي فى المملكة العربية السعودية..... 229

رؤية مستقبلية لتحقيق ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بجامعة حائل..... 246

تصور أستراتيجية مقترحة لتحقيق ادارة الابداع في مؤسسات التعليم الجامعي كأحد متطلبات الجودة الشاملة 265

التخطيط الإستراتيجي مدخل لتطوير كلية التربية بجامعة الكويت..... 276

CONSORTIAL BENCHMARK OF QUALITY MANAGEMENT SYSTEMS IN HIGHER EDUCATION EXEMPLIFIED BY UNIVERSITIES IN THE MENA-REGION..... 286

LEARNING QUALITY IN SWITZERLAND..... 295

MANAGING MULTIPLE ACCREDITATION PROJECTS IN AN INSTITUTION THAT PROVIDES SEVERAL PATTERNS OF EDUCATION..... 309

QUALITY ASSURANCE AND STRATEGIC PLANNING AT THE UNIVERSITY OF PETRA 315

ENABLE TO CHANGE – INTEGRATED QUALITY MANAGEMENT SYSTEMS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 327

IMPORTANCE OF MEASURING PERCEPTIONS AND ATTITUDES OF INTERNAL CUSTOMERS IN HIGHER EDUCATION AND THE SERVQUAL MODEL 338

مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء

الدكتور أحمد حسان غالب
جامعة صنعاء، اليمن
dr_ahassang@hotmail.com

الملخص

هدف البحث إلى تحديد مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية ومدى توافرها لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم بطاقة ملاحظة أداء المتخرجين لمؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية، طُبِّقَتْ على عينة قوامها (40) متخرجاً، وتوصل البحث إلى عدة نتائج، أهمها:

- توافرت مجالات بطاقة الملاحظة كلها بالمتوسط الحسابي (2.85) ما يقابل النسبة المئوية (71.19%) بدرجة توافر (كبيرة).
- توافر مجال مواد التخصص بالمتوسط الحسابي (2.83) والنسبة المئوية (70.78%) بدرجة توافر (كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية المقابلة (3.3333) (83.3325%) والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية المقابلة (2.4762) (61.905%) بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- توافر مجال المهارات المتصلة بمواد التخصص بالمتوسط الحسابي (2.87) والنسبة المئوية (71.79%) بدرجة توافر (كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.5238) (88.095%) والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5476) (63.695%) بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- توافر مجال المواد المساندة لمواد لتخصص بالمتوسط الحسابي (2.8496) والنسبة المئوية (71.24%) بدرجة توافر (كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.381) (84.525%) والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.4762) (61.905%) بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- توافر مجال المهارات المتصلة بالمواد المساندة بالمتوسط الحسابي (2.998) والنسبة المئوية (74.95%) بدرجة توافر (كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.3333) (83.3325%) والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6905) (67.2625%) بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- توافر مجال المواد التربوية بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7549) (68.87%) بدرجة توافر (متوسطة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9524) (73.81%) والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.2857) (57.1425%) بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).

المقدمة:

تمثل اللغة أهم الخصائص التي وهبها الله للإنسان، فهي أداة الفكر ووعاء المعرفة، ووسيلة التعايش والتفاعل بين أفراد المجتمع، وبواسطة اللغة ينمو الفرد اجتماعياً ومعرفياً، ولغة كل أمة جزء لا يتجزأ من شخصيتها، وحضارتها وموروثها التاريخي والثقافي، وتمثل كيانها الموحد وهويتها المستقلة (شحاتة، 1992م، ص93).

وتحظى اللغة في أي مجتمع من المجتمعات البشرية بدرجةٍ كبيرةٍ من العناية والرعاية والاهتمام، لما تؤديه من أدوار مهمة في حياة الأفراد والجماعات (العيدروس، 1992م، ص47)، كما أنها أداة مهمة في بناء المجتمعات، ووسيلة المرء للتعبير عن مشاعره، وعواطفه، ورغباته، وحاجاته، (عبد العزيز، 1981م، ص15). واللغة منهج للتفكير، ونظام للاتصال والتعبير، فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، متمثلة في معاجمها ونحوها وصرفها ونصوصها وفنونها وآدابها التي تعكس نهضتها وتطورها (مدكور، 2007م، ص15)، مما جعل دراسة اللغة العربية مهماً لكل فرد يريد أن يستثمر اتصاله وتعامله مع العالم العربي (يونس، والشيخ، 2003م، ص7)،كما أن هناك كثيراً من الدراسات التي أشارت إلى أهمية تعليم اللغة العربية وضرورة وضع برامج لتعليمها (طعيمة، 1999م، ص30)، تتضمن نموذجاً للخصائص الشخصية والمهنية لمعلم المستقبل (الزبيدي، وكاظم، 2006م، ص231)، ليتضح أن المعلم في عملية التدريس له الدور الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه، والذي لا وجود للمهارات التدريسية بدونه (راشد، 2001م، ص79)، لأن برامج إعداد المعلم تعده من ثلاثة جوانب رئيسة، هي: الجانب التخصصي (الأكاديمي) الذي يهدف إلى تزويده بأساسيات المواد التي سيقوم بتدريسها، والجانب التربوي (المهني) الذي يهدف إلى تزويده بالخبرات والمهارات والمعلومات اللازمة لنجاحه المهني، والجانب الثقافي (العام) الذي يهتم بتزويده بالمعلومات في ميادين العلوم الإنسانية والطبيعية، بهدف تعريفه بالإطار الثقافي للمجتمع (الأعجم، 2010م، ص7).

ويصف الباحثون برامج إعداد المعلِّمين في العالم العربي ومنها برامج إعداد معلِّمي اللّغة العربيّة بالقصور، ولا يخالف في هذا واحدٌ منهم، لكنّهم يتمايزون في الإبانة عن ملامح هذا القصور (العموش، 2014م، ص22)، وأن هذه البرامج لا تعمل على تمكين الطالب المعلم من المعرفة العلمية في مجال التخصص (غالب، 2005م، ص108)، وتكوين معلِّم معتزّ بأمّته وبإرثه الحضاري وبلغته وقيمه (عبده، 2009م، ص102). وقد ركزت دراساتهم على الحاجة الملحة للتطوير المستمر لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية وتقديم تصور لتطويرها (محمد، 2003م، ص16) من خلال عدد من البدائل ذات الوسائط المتعددة لتحقيق أهدافها التعليمية (عوض، 2012م، ص71).

وتطوير المادة التعليمية التي تم إعدادها وبرمجتها من أجل تعلمها يتضمن الأهداف، والخبرات التربوية والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم (الحيلة، 2002م، ص415) ليتوافر لمعلم اللغة العربية التمكن في إعداده إعداداً تخصصياً وتربوياً (حلواني، 1423هـ، ص40)، ولذا كانت العناية بإعداد المعلِّمين إعداداً شاملاً ومتكاملاً من أولويّات النهوض بالواقع التربوي (القهالي، 2013م، ص17). ويشير أكثر الدارسين إلى ضعف مستوى المتخرجين في برامج إعداد المعلِّمين، وأنّ القصور في برامج تكوين المعلِّم العربي وضعف المدخلات أدّيا إلى تدنٍّ في مستوى الخرّيجين، وهذا ما توكده دراسة (الميمان، 2007م، ص57) التي أظهرت ضعف أداء متخرجي مؤسسات التعليم العام والتعليم الجامعي، وتبدو هذه الظاهرة في نتائج الاختبارات، وفي التقارير الخاصة بالأداء الوظيفي في أجهزة الدولة ومؤسسات القطاع الخاص التي تكشف عن مستوى أداء هؤلاء ا لمتخرجين في الأساسيات من المعارف، وخصوصاً اللغة العربية، مما يبرز الضعف المتراكم للإعداد منذ المراحل الأولى للتعليم.

وحتى نصل للتطوير بكل أبعاده يجب علينا القيام بعملية تقويم مستمرة لقدرات الخريجين ومهاراتهم العلمية والبحثية والمهنية، وأن يتم هذا التقويم وفق معايير ومؤشرات موضوعية محددة مستقاة من أفضل التجارب المحلية والإقليمية والعالمية، وكذلك إعداد برامج متطورة توظف التكنولوجيا التربوية الحديثة بصورة فعالة ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتعزز وفقها مستوى جودة التعليم (كنعان، 2005م، ص 273).

وتأتي المعايير الأكاديمية القياسية محكاً أساسياً للمعايير التي يجب أن يتصف بها متخرجو كلية التربية، والتي تكفل تخرج معلمين أكفاء قادرين على أداء مهام مهنة التدريس، لأن المعايير الأكاديمية التي تتصل ببرنامج إعداد معلمي اللغة العربية تحوي معارف ومهارات واتجاهات ينبغي أن يتضمنها البرنامج ويكتسبها الخريج خلال دراسته، ليصبح قادراً على التعليم في مجال مهنة التدريس (الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية،2010م، ص50)، فعملية قياس مؤشرات تقييم الخريجين في التعليم الجامعي واستخدامها بشكل صحيح تفيد في تطوير النظام التعليمي كله، وتحسن من فعالية العملية التدريسية ابتداء من نوعية وكمية المدخلات كالطلبة، والعمليات المستخدمة، والمخرجات كالخريجين وإسهامات البرنامج في التنمية (أبو السندس، 2011م، ص18)، لذلك تعد قضية إعداد المعلم إحدى القضايا المهمة التي شغلت – ومازالت تشغل – المهتمين بشؤون التربية والتعليم، ويؤكد أهميتها ما أوصت به المؤتمرات و البحوث العربية والمحلية، وعلى الرغم من هذا الاهتمام فإن نظم وبرامج إعداد المعلم مازالت في حاجة إلى مزيد من الفحص والدراسة من أجل التوصل إلى أنماط أكثر قدرة على تلبية احتياجات المجتمع من المتخرجين ذوي الكفاءة، القادرين على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وتعد معرفة مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية المطلوب توافرها لدى معلمي اللغة العربية أمراً ضرورياً باعتبارهم من أهم العناصر الأساسية للعملية التعليمية، وأن تحسين وتطوير مهاراتهم للقيام بأعمالهم على أحسن وجه يسهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية. ومن خلال عمل الباحث ومشاركته في الإشراف الميداني على الطلاب، لاحظ أن بعض مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية غير متوافرة على الرغم من أهميتها، وهذا ما دفعه إلى إجراء هذا البحث.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة هذا البحث في معرفة مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية صنعاء.

ويمكن حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية اللازمة لمتخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء؟
- ما مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء المتصلة بمواد تخصصهم الأكاديمي؟
- ما مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء للمهارات المتصلة بمواد تخصصهم الأكاديمي؟

- ما مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء المتصلة بالمواد المساندة لتخصصهم؟

- ما مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء للمهارات المتصلة بالمواد المساندة لتخصصهم؟

- ما مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء المتصلة بمواد تخصصهم التربوي؟

أهمية البحث:

يفيد البحث الحالي من الناحية النظرية في إثراء الأدب التربوي من خلال إعداد مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية اللازمة لتطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية، ومن الناحية التطبيقية يمكن أن يفيد البحث في الجوانب الآتية:

- أهميته لمعلم اللغة العربية: إطلاع معلم اللغة العربية على المواصفات والمعايير اللازمة التي تمكنه من القيام بمهمات مهنة التدريس يوجهه إلى تقويم أدائه التدريسي في ضوئها بصورة مستمرة وتطوير أدائه في ضوء نتائج هذا التقويم.

- أهميته لمؤسسات إعداد المعلم: يفيد هذا البحث مؤسسات إعداد المعلم بإسهامه في تحديد مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية اللازمة لمعلم اللغة العربية، بهدف إعداد معلم يتصف بها، وتطوير مخرجات كليات التربية التي تضطلع بإعداد معلمي ومعلمات المستقبل.

- أهميته لوزارة التربية والتعليم: تسهم قائمة مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية اللازمة لمعلم اللغة العربية في تطوير عمل الوزارة لتعميم هذه المعايير في برامج تدريب المعلم وتأهيله من خلال الدورات التدريبية والورش التربوية، وتقويم أداء المعلم في ضوء بطاقات تقويم تعتمد على هذه المعايير.

- أهميته للمشرفين التربويين في اللغة العربية: يقدم هذا البحث لمشرف اللغة العربية قائمة تتضمن مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية اللازمة لمعلم اللغة العربية، مما يساعده في تقويم أداء المعلم من خلال توافرها فيه وممارستها في أدائه لمهنة التدريس.

- أهميته للباحثين: يسهم هذا البحث في فتح المجال للباحثين لإثراء برامج إعداد معلم اللغة العربية بالقيام بأبحاث أخرى في ضوء هذه المعايير وما يكشف عنه البحث من نتائج، مما يساعد على إثراء أدبيات هذا الموضوع.

أهداف البحث:

- تحديد قائمه بمؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية اللازمة لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء؟

- تحديد مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في مجالات أداة البحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

- مجموعة من مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية في الجانبين التخصصي والتربوي، مشتقه من بعض البحوث والدراسات العربية، وبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء.
- متخرجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية – صنعاء في الفصل الدراسي الثاني 2013-2014م.

مصطلحات البحث:

المعيار:

(المعيار) في اللغة: ذكر ابن منظور (1414هـ-، ج4، باب: عَورَ، ص623) عَيَّرَ الدينار أي: وازن به آخر، وعَيَّرَ الميزان والمكيال وعاوَرَهُمَا وعَايَرَ بينهما مُعَايَرَةً وعِيَاراً: قدرهما ونظر ما بينهما، و(الْمِعِيَارُ) من المكاييل ما عُيِّرَ به، وهو العِيَارُ والْمِعْيَارُ. كما يُعَرَّفُ بأنه: ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير (المعجم الوسيط، 1972م، ص639).

ويعرف (المعيار) في الاصطلاح بأنه: أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات التي يمكن الوصول إليها، ويتم على ضوئها تقويم مؤشرات الأداء لأي برنامج تعليمي، وإصدار الحكم عليها (الغامدي، 1430هـ، ص15). كما يعرف بأنه: تمثل القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط، التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات (شحاته، و النجار، 2003م، ص26). وعُرِّف لورينو أنديرسون (lorinw w.Anderson, 2005) المعيار بأنه: مقاييس ومحكات تستهدف الجودة في تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه.

والمعيار إجرائياً: العلامات التي يمكن من خلالها تحديد مدى توافر مؤشرات أداء المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية المضمنة في بطاقة الملاحظة لدى متخرجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية – صنعاء بصورة كمية.

المؤشر:

المؤشر لغة: ورد معنى (التَّأشيرة) في لسان العرب بمعنى العلامة (ابن منظور، 1414هـ، مادة: أشَرَ، ص20). ويعرف قاموس إكسفورد (William, 1974, 625) المؤشر بأنه: ما يشير إلى شيء ما.

وعرفت المؤشرات اصطلاحا بأنها: دليل على حدوث شيء، أو أن هدفاً ما قد تحقق، واعتبر المؤشر الأداة التي تقيس التغير (emma. Cain, 2003, p18). كما عُرّف المؤشر بأنه: علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير، وهي إما كمية أو نوعية (أبو السندس، 2004، ص6).

المؤشرات إجرائيا: هي أوصاف إجرائية لقياس مستوى أداء متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء المرتبطة بمعايير أداة البحث.

برنامج إعداد المعلم:

اصطلاحا: هو نظام متكامل من المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة تقدم لطلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية لتؤهلهم لمهنة التدريس (أبو جججوح، 2008م، ص6).

إجرائيا: مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة الأكاديمية والتربوية والثقافية التي تقدم لطلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء منذ التحاقهم بالبرنامج حتى تخرجهم.

الخريجون:

هم الطلبة المقيدون بكلية التربية – صنعاء في تخصص اللغة العربية؛ الذين استكملوا جميع مقررات برنامج إعدادهم، وأتموا فترة التدريب الميداني في المدارس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية.

تعد المعايير والمؤشرات أداة ضرورية لقياس نتائج التنفيذ الفعلي ومقارنتها بالمستهدف وتحديد الانحرافات وأسبابها والبحث عن علاجها، كما أنها من أهم المقومات والمرتكزات التي تتطلبها عملية رقابة تقييم الأداء في الوحدات والجهات الحكومية محل الرقابة ليتم في ضوئها إجراء عملية التقييم والقياس.

فتبني مؤشرات أداء المعاير يعد أساساً للتقويم والتطوير في مجالات التربية والتعليم، وتتناول مؤشرات أداء المعايير جوانب المواقف التعليمية التعلمية المختلفة، ولا تنحصر أهميتها على مستوى معين أو شخص معين، بل تمتد لتشمل خبراء التربية والتعليم والمعلمين والطلبة.

ويعني مصطلح (مؤشر أداء معايير الجودة) الدليل أو الأمارة، ومؤشر الشيء يعني الدليل أو البينة على وجوده، وفي مجال التربية تستعمل كلمة (مؤشر) لتعني ذلك السلوك أو البينة التي تدلنا أو نستدل منها على توافر وضع معين، أو تحقق هدف محدد، فنستدل على بلوغ هدف تعليمي معين بالسلوك الذي يمارسه المتعلم، ويرتبط بذلك الهدف بصورة مباشرة، فسلوك المتعلمين على النحو المحدد في الأهداف السلوكية التي يصوغها المعلم لدروسه هو المؤشر الحقيقي إلى تحقيق هذه الأهداف التعليمية في سلوك المتعلمين الذين أعدت لهم، ويكون السلوك الناتج عن تعلمها بمثابة مؤشرات يستدل به على تحقيقها"(دياب، 2006م، ص11).

وتتمثل أهمية مؤشرات أداء المعايير الأكاديمية والتربوية في أنها تقدم وصفاً تفصيلياً لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويقوم به، وتحدد المعارف والمهارات والقيم الأساسية التي تؤدي إلى ممارسة فعالة في التعليم والتمكن من تحويل التعليم من وظيفة إلى مهنة تقوم على مبادئ ومعايير (التربية والتعليم، جامعة الدول العربية، ص26).

كما تتمثل أهمية هذه المعايير كما أورد (دياب، 2006م، ص12) فيما يأتي:

- تضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوب فيها ومتفق عليها للأداء التربوي في كل مجالاته.

- تقدم لغة مشتركة وأهدافا متفقا عليها لمتابعة تحصيل الطلاب.
- تظهر قدرة المتعلمين على تحقيق عديد من النواتج المحددة مسبقاً.
- تمكن هيئة التدريس من تحديد مستوى طلابهم والتخطيط لتعليمهم المستقبلي.
- ترشد هيئة التدريس إلى النتاجات المقصودة من تنفيذ المنهاج، وتقدم لهم توصيات لكيفية تطبيقه وتنفيذه على الوجه الأمثل.
- تدعم استجابة المعلمين لأساليب التعليم المطورة.
- تكسب المعلمين معرفة وفكراً متجدداً عن كيفية تفكير وتعلم طلابهم.
- تمكن الطلبة المعلمين من الحصول على تغذية راجعة، وفرص للتخطيط، بما يساعدهم على النمو المتكامل المستمر.

وينبغي أن يتوافر في مؤشرات المعايير الخصائص الرئيسة الآتية (جعدان، 2010م، ص5):

1- العلاقة: المؤشرات المراد جمعها لا بد أن تكون ذات علاقة بما يراد قياسه، كأن تكون ذات علاقة بالأهداف الاستراتيجية أو التفصيلية أو خدمة معينة، مما يفيد في ترشيد الجهود عند بناء مؤشرات الأداء؛ حيث إن البيانات والمعلومات التربوية كثيرة وكبيرة.

2- الوضوح: ينبغي أن يُعَرَّف مؤشر الأداء بشكل واضح وصريح، لتعرف مدى توافقه مع ما يراد قياسه؛ فالغموض في تعريف المؤشر قد يؤدي إلى سوء الفهم أو الحيرة والارتباك، كما أن الوضوح في تعريفه يساعد جامعي البيانات على جمعها.

3- سهولة الفهم والاستخدام: أي وضوح المصطلحات التقنية التي تصف المؤشر بدقة ووضوح بحيث يسهل فهمه واستخدامه من قبل الجمهور، فلا ينبغي استخدام مصطلحات إدارية معقدة أو مفاهيم مجردة.

4- المصداقية: بمعنى أن المؤشر يقيس بالفعل ما أعد لقياسه.

5- الثبات: أي أن المؤشر يعطي النتائج نفسها عند تكرر استعماله في ظروف مماثلة.

وتهدف المؤشرات التربوية إلى وضع صورة كلية للنظام التربوي من خلال الوصف الصادق لهذا النظام ومختلف عناصره، وبالتالي فهي تعمل على إتاحة البيئة المناسبة والأرض الصلبة لاتخاذ القرار التربوي السليم من خلال إبراز جوانب القوة وأوجه الضعف في النظام التربوي، بما يتيح وضع الحلول المناسبة لمعالجة نواحي الخلل والقصور. وتؤدي المؤشرات دوراً مهماً في مراقبة وتقويم أداء النظام التربوي (الزعيبر، 2014م، ص22). وتقيس مؤشرات الأداء مدى النجاح في تحقيق نواتج البرامج التعليمية، كما تهدف تلك المؤشرات إلى قياس مدى تقدم نظام التعليم لفهم حركة تقدمه وتعرف نقاط قوته وضعفه، وتكمن أهمية المؤشرات في أنها الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج تعليمي، كما تعد ترجمة للمعلومات والبيانات الأولية التي يتم جمعها في نظام المعلومات وإدارة التعليم، ويستخدمها واضع السياسات والمعنيون كعلاقات إرشادية في طريق بناء السياسات التي تدعم تطوير العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم المصرية، 2009م، ص3)، كما أن قياس ومقارنة أداء أي مؤسسة تعليمية يستند إلى منظومة من المعايير القياسية المعتمدة، بهدف تحديد مدى جودة المؤسسة ومخرجاتها وخطط التطوير اللازمة لتحقيق أهدافها (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

وقياس جودة البرامج التعليمية يهدف إلى إعداد خريجين أكفاء، وتحسين البرامج الأكاديمية وتوفيقها مع المعايير الدولية والاحتياجات المتغيرة، وإعادة تشكيل البرامج التعليمية وتضمينها المهارات والخبرات التي تهدف إلى إعداد كوادر عالية الكفاءة من المتخرجين من خلال إتاحة تعليم عالي الجودة يعمل على تعزيز مهارات المتخرجين في الاتصالات والعمل الجماعي والقيادة وتقنية المعلومات والخبرات التخصصية المتعمقة في مجال تخصصهم (الخطة الاستراتيجية القطرية، 2013م، ص5).

ويشكل السعي إلى الارتقاء بجودة التربية والتكوين قاسماً مشتركاً بين النظم التربوية المعاصرة، وفي إطار هذا السعي ظهر اتجاه عام يعتمد ضمان الجودة، يقوم على معايير علمية يُعَبَّرُ عنها بمؤشرات واضحة لقياس تجليات مستويات الجودة لكل معيار (مشروع المعايير الوطنية، المغرب، 2010م، ص1). وهناك عدد من المعايير والمؤشرات التي يتم استخدامها في مجال الجودة في التعليم، ومنها: معايير مرتبطة بالمعلمين من حيث كفايتهم المهنية والتخصصية ومدى إسهامهم في خدمة العملية التعليمية (الورثان، 1422هـ، ص5).

وتعد قضية قياس الفاعلية التعليمة لأداء المؤسسات التعليمية من القضايا التربوية الرئيسة التي تهتم بها الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، من أجل زيادة فعالية المؤسسة التعليمية، وتحسين جودة التعليم الذي تقدمه (شحاتة، 2012م، ص5) في ضوء معايير الجودة، بحيث يتم تحقيق كل معيار من خلال عدد من الممارسات، ولكل ممارسة مواصفات للجودة ومؤشرات للأداء (وزارة التعليم العالي السعودي، 2011م، ص4). فنشاط ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي يتم من خلال التقويم، وذلك لرصد جملة المفاهيم والإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي (Davis & Ringsted, 2006)، لأن الجودة تركز على (3) أنواع من التقويم، وهي: التقويم طبق منظومة الجودة الشاملة، والتقويم الخارجي، والتقويم الداخلي، ونفشل في عملية تقويم البرامج للافتقار إلى أساليب وأدوات تقويم متنوعة، ولانفصال التقويم عن العملية التعليمية، ولإغفال جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة التعليمية (الحاج، 2010م، ص12).

وحركة المعايير تركز على التقويم الذي تُشْتَقُّ معايير الحكم فيه على نواتج التعلم لدى المتخرجين، ومدى تحقق المستويات المعيارية، حيث تركز على المعارف والمهارات الواجب اكتسابها لتحقيق المستويات المعيارية المستهدفة من البرامج التعليمية (العثامنة، 2008م، ص94).

وتعد معايير اعتماد البرامج الأكاديمية متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يُشْتَرَطُ للبرامج الأكاديمية استيفاؤها، وترتكز على أن يكون للبرامج الأكاديمية أهدافٌ واضحةٌ قابلة للقياس، لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه ومخرجاته من معرفة ومهارات قابلة للقياس، بما ينسجم مع الأهداف المعلنة للبرنامج وغيرها من المؤشرات (الحلبي، 2011، ص13).

الدراسات السابقة:

استهدفت دراسة (الحبشي: 2008م) تحديد بعض مؤشرات الجودة بوصفها أداة لتجديد التعليم الجامعي بكلية التربية بالإسماعيلية بجامعة قناة السويس، من خلال تقديم إطار نظري عن جودة التعليم، ثم حددت بعض ملامح وأبعاد مفهوم الجودة وتعرف آراء عينة من طلاب وأعضاء هيئة التدريس في الكلية. وقد أكدت نتائج الدراسة عدم تحقق كثير من مؤشرات الجودة في الكلية، وقدمت الدراسة تصورا مقترحا لتحقيق مؤشرات الجودة بهدف تجديد كلية التربية في ضوئه.

وهدفت دراسة (حسن: 2013م) إلى الكشف عن مدى توافر معايير الجودة الشاملة لدى خريجي اللغة العربية بكلية التربية، مستخدمة المنهج الوصفي، وطُبِّقَتْ استبانة على عينة بلغت (34) فردا شملت رئيس قسم اللغة العربية وأعضاء هيئة التدريس والخريجين. وكشفت نتائج الدراسة عن أن تقديرات العينة لتوافر معايير الجودة الشاملة في محور (سياسة القبول) كانت بدرجة (كبيرة)، وفي محور (التحضيرات) بدرجة (صغيرة)، وفي محور (تقييم خريجي اللغة العربية) بدرجة (متوسطة).

وهدفت دراسة دراسة (مصلح: 2012م) إلى تعرف مدى ممارسة الطلبة الخريجين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، مستخدمة المنهج الوصفي، وصممت استبانة مكونة من (3) محاور، طُبِّقَت على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (113) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية في درجة الممارسة تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة (ذياب: 2012م) إلى تحديد معايير ومؤشرات الجودة في التعليم الجامعي يمكن من خلالها الحكم على مستوى جودة المؤسسة، ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج الوصفي التحليلي للقيام بإعداد قائمة تتضمن المعايير ومؤشراتها، بحيث يمكن توظيفها للحكم على جودة مؤسسة التعليم العالي بهدف تحسينها وتطويرها.

وهدفت دراسة (حلس: 2012م) إلى الكشف عن مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (60) عضو هيئة تدريس، طُبِّقَت عليهم استبانة شملت (36) مفردة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة متوافرة بدرجة (كبيرة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة (الغيثي: 2007م) إلى تعرف مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة مكونة من (50) فقرة، طبقت على عينة بلغت (287) طالباً وطالبه، وأظهرت الدراسة أن تقديرات الطلبة لمدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في سلطنة عمان (متوسطة)، حيث بلغ متوسط تقديراتهم (3.22).

وحاولت دراسة (أبو عودة، وأبو ملوح: 2004م) تعرف مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي بمحافظة غزة، ولتحقيق ذلك اتبع المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة مكونة من (48) مؤشراً للجودة على عينة بلغت (131) محاضراً وطالباً، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في ضوء كل من متغير (الجامعة) و(الكلية) و(الكثافة الطلابية) لصالح كل من: الجامعة الإسلامية، وكلية العلوم الطبيعية، وذوي الكثافة الصفية أقل من (50) طالباً.

وسعت دراسة (أبو عبده: 2011م) إلى تعرف درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية بنابلس من وجهة نظر المديرين فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث استبانة مكونة من (104) فقرات، طبقها على عينة بلغت (132) مديراً ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة تطبيق (متوسطة) لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرين والمديرات في جميع المجالات.

وهدفت دراسة (مطر، وعبد الجواد: 2011م) إلى تحديد المعايير اللازمة للمجالين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، وإلى تعرف مدى توافر هذه المعايير، والاختلافات بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافرها، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وصمما لذلك

استبانتين، طُبِّقَت الأولى على عينة بلغت (35) محاضراً و(191) طالباً من طلبة المستوى الرابع في البرنامج التربوي، وطُبِّقت الثانية على (25) محاضراً و(188) طالباً من الجانب التخصصي. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة الطلبة والمحاضرين في الجانب التربوي في (المحتوى) و(الأنشطة والأساليب التربوية)، وظهرت هذه الفروق في (الأهداف) و(التقويم) والدرجة الكلية لصالح المحاضرين، أما في الجانب التخصصي فظهرت فروق في (المحتوى) و(الأنشطة) و(التقويم) والدرجة الكلية لصالح المحاضرين، ولم تظهر فروق في (الأهداف).

وهدفت دراسة (أحمد: 2007م) إلى وصف وضع التقييم الحالي في رياض الأطفال لما تعكسه الممارسات الحالية، وكذلك طرح نموذج لتقييم طفل الروضة ذي معايير ومؤشرات دالة على هذه المعايير، ومعرفة مدى موافقة أفراد الدراسة على ذلك. وقد استخدم الباحث استبانة مؤلفة من (7) معايير توزع عليها (64) مؤشراً دالا عليها، وطبقت على عينة بلغت (64) مديرة ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها:

- موافقة جميع أفراد الدراسة على نموذج التقييم المقترح من حيث معاييره ومؤشراته الدالة عليها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المديرات والمعلمات في المعايير التقييمية والمؤشرات الدالة عليها تعزى لمتغيرات: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة (كرمة: 2009م) إلى تتبع الأدبيات والمؤتمرات المتاحة لتعرف المعايير والمؤشرات اللازمة لبناء أداة مقترحة لمعايير ومؤشرات المساءلة الذاتية لاستشراف مستقبل التعليم بفلسطين بهدف تطويره، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث استبانة احتوت على (9) معايير توزع عليها(41) مؤشراً من مؤشرات الأداء، وطُبِّقَت على عينة بلغت (20) محاضراً، وتوصلت الدراسة إلى أن مؤشرات الأداء للمعايير كانت أوساطها الحسابية مرتفعة بوسط حسابي عام (59.4)، أي أن هذه المؤشرات تنتمي للمعايير بدرجة قوية ومناسبة.

واستهدفت دراسة (الهاشمي، والسالمي: 2012م) تعرف تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس حول درجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي وأثر كل من النوع والتخصص في ذلك، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحثان استبانة مكونة من (36) فقرة، طُبِّقَت على عينة بلغت (235) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يرون أنهم اكتسبوا كفاية المنهج بدرجة (متوسطة)، وكشفت عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي استجابات الذكور والإناث لصالح الإناث.

وهدفت دراسة (شعلة، وحكيم: 2007م) إلى إعداد تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء كل من تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين وبعض المعايير الدولية للجودة الشاملة. وأسفرت الدراسة عن إعداد أداة لقياس الجودة الشاملة بكليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية.

وهدفت دراسة (الحارثي: 2011م) إلى تعرف مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كلية البنات في الجامعة السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تبني مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في أساليب إعداد برامج التخطيط الاستراتيجي لكلية التربية في الجامعة السعودية.

وهدفت دراسة نغراها باول (Nughraha.paul, 2003) إلى تعرف مؤشرات الجودة الشاملة في التعليم العالي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وصُمِّمَت استبانة ومقابلات بهدف تحديد مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (120) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى مؤشرات الجودة في التعليم العالي الجامعي الأمريكي عامة.

وهدفت دراسة تايلور (Taylor, 2001) إلى قياس أثر تطبيق مؤشرات الأداء على الأنشطة التدريسية والبحثية لدى (152) من أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات أسترالية، حيث أشار معظم أفراد العينة إلى حدوث زيادة في الضغوط من أجل التركيز على الأنشطة التي يتم قياسها من خلال مؤشرات الأداء في مجالي التدريس والبحث، وأفاد أغلبية المشاركين حدوث تغيير في الطريقة التي يتبعونها في التدريس والبحث، وتمثل ذلك في توجيه مزيد من الاهتمام نحو الحصول على المنح البحثية الخارجية ونشر البحوث في دوريات دولية، فضلاً عن مضاعفة تلك المنح والبحوث، واستخدام بعض أعضاء هيئة التدريس طرقاً لزيادة عدد ما يقومون بنشره مثل تقديم أوراق العمل القصيرة. واتضح من نتائج الدراسة احتلال البحث العلمي أولوية متقدمة على حساب التدريس.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف ويقيم واقع مؤشرات أداء المعايير الأكاديمية القياسية وتفسيره وتقييمه في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يبرز حجم المعرفة في الموضوع.

مجتمع البحث:

هو جميع الأفراد أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (علام، 2010م، ص160). ومجتمع البحث الحالي هم الطلبة المتخرجون من برنامج اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء في العام الدراسي الجامعي 2013-2014م البالغ عددهم (50) طالباً وطالبة.

عينة البحث:

تعد عينة البحث من الخطوات المهمة للبحث، ويعرفها (عبيدات، وآخرون، 2005م، ص132) بأنها: جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحثون بأساليب مختلفة، وتضم عددا من أفراد المجتمع الأصلي. وتكونت عينة البحث من (40) طالباً وطالبة من معلمي اللغة العربية في كلية التربية – صنعاء.

أداة البحث:

تم مسح الأدبيات التي تناولت مؤشرات المعايير الأكاديمية ودليل المعايير والمؤشرات النوعية والكمية لضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، والأدلة الإرشادية لتقييم البرامج التعليمية الفاعلة بهدف:

- تحديد قائمه بمؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية الواجب توافرها لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء طبيعة اللغة العربية، وتحديد المناسب منها للتطبيق في الميدان التربوي.
- عرض القائمة على محكمين متخصصين لتعرف صدقها الظاهري.

- تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة ذات تدريج ثلاثي.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية للتحقق من مناسبة معامل ثباتها.
- تطبيق البطاقة على عينة البحث.
- تفريغ البيانات وتحليلها وصفيا للوقوف على مدى توافر مؤشرات أداء المعايير الأكاديمية والتربوية في أداء العينة، وفسرت النتائج في ضوء معيار التفسير الآتي:

معايير تفسير درجة توافر بطاقة الملاحظة وكل مجال من مجالاتها وكل مؤشر من مؤشرات كل مجال		
درجة التوافر	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
كبيرة	من (2.8) إلى(4)	من (70%) إلى(100%)
متوسطة	من (2) إلى أقل من(2.8)	من (50%) إلى أقل من(70%)
ضعيفة	أقل من (2)	أقل من (50%)

عرض النتائج، ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: عرض نتائج بطاقة الملاحظة ومجالاتها:

لتعرف مدى توافر مجالات بطاقة الملاحظة مجتمعة، وتوافر كل مجال من مجالاتها لدى عينة البحث، حُسِبَتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية على مستوى بطاقة الملاحظة وعلى مستوى كل مجال من مجالاتها، وقُرِن كل مجال برتبته بين مجالات البطاقة. والجدول (1) يبين هذه المؤشرات الإحصائية.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبطاقة الملاحظة ومجالاتها

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	رتبة المجال
1	مواد التخصص	2.83	0.13095	70.78	4
2	المهارات والاتجاهات المتصلة بمواد التخصص	2.87	0.4881	71.79	2
3	المواد المساندة لمواد التخصص	2.85	0.0238	71.24	3
4	المهارات والاتجاهات المتصلة بالمواد المساندة لمواد التخصص	2.998	0.0238	74.95	1
5	التربوي	2.755	1.4643	68.87	5

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لبطاقة الملاحظة	2.85	0.0379	71.19	

يتبين من الجدول (1) الآتي:

- حصلت جميع مؤشرات بطاقة الملاحظة مجتمعة على المتوسط الحسابي (2.85) خارجا من (4)، ما يقابل النسبة المئوية (71.19%). أي أن بطاقة الملاحظة حصلت على درجة توافر أكبر من (70%)، وهي درجة توافر (كبيرة)، لكن درجة التوافر تقترب من الحد الأدنى لدرجة التوافر (كبيرة)، وهذا يدل على أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة صنعاء يهتم بإعداد معلم اللغة العربية في ضوء المؤشرات الأكاديمية الحديثة، لكنه ما زال يعاني من بعض جوانب القصور التي تحتاج إلى إعادة نظر وتفحص نواحي النقص والقصور والاهتمام بمعالجتها وتطويرها ليصل البرنامج إلى أفضل صورة ممكنة.
- تراوح توافر مجالات بطاقة الملاحظة بين المتوسطين الحسابين (2.998) و(2.755) والنسبتين المئويتين (74.95%) و(68.87%)، على النحو الآتي:

جاء مجال المهارات والاتجاهات المتصلة بالمواد المساندة لمواد التخصص في الرتبة الأولى بالمتوسط الحسابي (2.998) والنسبة المئوية (74.95%)، وجاء مجال المهارات والاتجاهات المتصلة بمواد التخصص في الرتبة الثانية بالمتوسط الحسابي (2.87) والنسبة المئوية (71.79%)، وجاء مجال المواد المساندة لمواد التخصص في الرتبة الثالثة بالمتوسط الحسابي (2.85) والنسبة المئوية (71.24%)، وجاء مجال مواد التخصص في الرتبة الرابعة بالمتوسط الحسابي (2.83) والنسبة المئوية (70.78%)، وجاء المجال التربوي في الرتبة الخامسة بالمتوسط الحسابي (2.755) والنسبة المئوية (68.87%).

ويلاحظ أن أربعة المجالات سوى المجال التربوي حصلت على درجة توافر أكبر من (70%) أي توافرت بدرجة توافر (كبيرة)، لكنها قريبة منها بفارق لا يكاد يذكر، كما أن متوسطاتها متقاربة، مما يدل على اهتمام برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء بهذه المجالات، لكنه ما يزال يعاني من بعض جوانب القصور التي تحتاج إلى إعادة نظر فيها وتطويرها حتى تصل إلى أفضل مستوى ممكن.

أما المجال التربوي فقد حصل على درجة توافر أقل من (70)، أي بدرجة توافر (متوسطة)، مما يدل على ضعف اهتمام برنامج إعداد معلم اللغة العربية بهذا المجال.

قد تفسر هذه النتيجة بغلبة الجانب النظري للمواد المساندة على الجانب التطبيقي وطغيان الكم على الكيف؛ إذ إن مهنة التدريس مهنة عملية تقوم على نشاط الطالب المعلم وجهوده وقدرته على تحويل نظريات التعلم ومبادئ التربية وطرائق التدريس ونتائج الأبحاث التربوية إلى واقع ملموس في غرفة الصف والمواقف التعليمية التعلمية، وما تتطلبه من ابتكار الوسائل التعليمية الحية ومعطيات التكنولوجيا الحديثة، وتوظيف طرائق التدريس المناسبة، وتخطيط الدروس وتنفيذها بصورة جيدة، وإدارة صفية ناجحة، وهذا قد لا يحظى به الطالب المعلم المتخصص في مادة اللغة العربية في دروس تطبيقية عملية وتنفيذ أبحاث في الجوانب التربوية لمهنة التدريس تعيد صياغة وعيه وتقدح مواهبه، مما يتطلب

إعادة النظر في إدارة الجانب العملي للبرنامج بصورة مستمرة، وتخصيص وقت كاف له في الخطة الدراسية وتقويم الطالب المعلم على أساسه، ودراسة أوجه الخلل فيه، وتفحص جوانب النقص والقصور لتلافيها مستقبلا.

وكشفت النتائج أنَّ مجالي المهارات والاتجاهات المتصلة بالمواد المساندة لمواد التخصص، والمتصلة بمواد التخصص جاءا في الرتبتين الأولى والثانية على التوالي، كما أن مجال المواد المساندة لمواد التخصص جاء في الرتبة الثالثة، بينما جاء مجال مواد التخصص في الرتبة الرابعة، والمتوقع أن يأتي ترتيب هذه المجالات الأربعة معكوساً، وهذا يكشف عن ضعف اهتمام البرنامج بمواد التخصص لتعطي للطالب المعلم صورة متكاملة عن تخصصه الأكاديمي، كما يعكس اهتمام البرنامج بالجانب النظري للمواد المساندة. قد يكون ضعف توافر مجال مواد التخصص ناتج عن ضيق الوقت المخصص لها، أو اجتزاء مقررات مواد التخصص وإعفاء الطالب المعلم منها لأسباب عدة، منها علاج حالات القصور التي يقع فيها الأستاذ الجامعي، كتأخره عن المحاضرات التخصصية وحالات غيابه، واضطراب الأحوال السياسية التي تؤثر في مجرى الدراسة تأثيراً سلبياً.

وبناء على ذلك ينبغي إعادة النظر في البرنامج وإعطاء مواد التخصص نصابها العادل بين المساقات الدراسية المقررة على الطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية، واستيفاء هذه المقررات التخصصية كاملة دون بتر أو اجتزاء، وزيادة نصابها الزمني لتنال حقها من الاهتمام.

ثانيا: عرض نتائج مؤشرات مجالات بطاقة الملاحظة:

لتعرف مدى توافر كل مؤشر من مؤشرات كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة لدى عينة البحث، حُسِبَ المتوسط الحسابي لكل مؤشر والانحراف المعياري عن متوسط العينة والنسبة المئوية المقابلة للمتوسط الحسابي، وقُرِن كل مؤشر برتبته بين مؤشرات المجال. والجداول (2) و(3) و(4) و(5) و(6) تبين هذه المؤشرات الإحصائية.

1- نتائج مؤشرات مجال مواد التخصص:

المعيار: يتقن الخريج المعارف المتصلة بمواد تخصص اللغة العربية.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتوافر مؤشرات مجال مواد التخصص

م	رقم المؤشر	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	26	يتقن استعمال المعجمات اللغوية العربية.	3.3333	0.84584	83.3325	1
2	1	يميز بين مهارات اللغة العربية الرئيسة	3.2143	0.78198	80.3575	2

		والفرعية.				
3	22	يفرق بين أشهر أعلام التراث اللغوي والأدبي في اللغة العربية.	3.0714	0.89432	76.785	3
4	2	يتقن أبواب النحو العربي، والموضوعات الصرفية المختلفة.	3.0476	0.73093	76.19	4
5	3	يعرف ملامح الأدب: الجاهلي – الإسلامي – العباسي – الحديث.	3.0238	0.71527	75.595	5
6	4	يعرف أصول البلاغة العربية وعلومها: البيان – المعاني – البديع.	2.9762	0.71527	74.405	6
7	24	يعرف المبادئ العامة لعلم العروض.	2.9762	0.7486	74.405	6
8	5	يحدد المصطلحات والنظريات اللغوية المختلفة في تخصصه.	2.9524	0.73093	73.81	7
9	27	يعرف تطور النقد الأدبي ومدارسه ومناهجه.	2.9524	0.73093	73.81	7
10	6	يحدد الأغراض البلاغية للأساليب الخبرية والإنشائية.	2.9286	0.83791	73.215	8
11	25	يعرف سمات أدب الأطفال وأنواعه وخصائصه.	2.9048	0.79048	72.62	9
12	7	يشرح مجالات علم اللغة وفقه اللغة وتخصصات كلٍّ منهما.	2.8571	0.52132	71.4275	10
13	21	يبين علم الصرف وميزانه وأوزانه في الأفعال المجردة والمزيدة.	2.8571	0.84309	71.4275	10
14	8	يوضح التشابه والاختلاف بين النقد والبلاغة وخصائصهما.	2.8333	0.69551	70.8325	11
15	9	يفرق بين المفاهيم والأساليب والصور والأغراض البلاغية.	2.8333	0.7067	70.8325	11

16	10	يحدد أسماء بحور الشعر العربي وقواعد وزن كل منها.	2.8095	0.79048	70.2375	12
17	11	يميز بين مناهج النقد الأدبي المختلفة وتطوره.	2.7619	0.72615	69.0475	13
18	12	يسرد تاريخ الأدب والنقد الأدبي في عصوره المختلفة.	2.7619	0.7486	69.0475	13
19	13	يشرح كيفية النقد الأدبي الصحيح للشعر العربي عبر العصور.	2.6905	0.8742	67.2625	14
20	14	يميز بين المرفوعات والمنصوبات والمجرورات من الأسماء.	2.6667	0.79084	66.6675	15
21	15	يبين أنواع التوابع: النعت – العطف – التوكيد – البدل.	2.6429	0.79084	66.0725	16
22	16	يقارن بين المشتقات وعملها في الجملة اللغوية العربية.	2.6429	0.8306	66.0725	16
23	17	يبين الإعرابات المختلفة للجملة حسب مواقعها الإعرابية.	2.5714	0.73726	64.285	17
24	18	يتقن المصطلحات والمهارات في اللغة العربية.	2.5714	0.88902	64.285	17
25	19	يميز بين أنواع التيارات الأدبية المختلفة.	2.5476	0.89	63.69	18
26	20	يميز بين المعربات والمبنيات من الأسماء والأفعال في اللغة العربية.	2.5238	0.74197	63.095	19
27	23	يتقن أساليب التعبير اللغوي والأدبي في اللغة العربية.	2.4762	0.42309	61.905	20
الكلي			2.83	0.13095	70.78	

يتبين من الجدول (2) الآتي:

- تراوحت درجات توافر مؤشرات مجال مواد التخصص بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية المقابلة (3.3333) (83.3325) للمؤشر (26) "يتقن استعمال المعجمات اللغوية العربية"، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية المقابلة (2.4762) (61.905%) للمؤشر (23) "يتقن أساليب التعبير اللغوي والأدبي في اللغة العربية"، فانحصرت درجات توافر مؤشرات المجال بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- جاء (16) مؤشرا بدرجة توافر كبيرة، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.3333) (83.3325%)، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8095) (70.2375%) على النحو الآتي:

جاء المؤشر (26) "يتقن استعمال المعجمات اللغوية العربية" في الرتبة (1) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.3333) (83.3325%)، وجاء المؤشر (1) "يميز بين مهارات اللغة العربية الرئيسة والفرعية" في الرتبة (2) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.2143) (80.3575%)، وجاء المؤشر (22) "يفرق بين أشهر أعلام التراث اللغوي والأدبي في اللغة العربية" في الرتبة (3) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.0714) (76.785%)، وجاء المؤشر (2) "يتقن أبواب النحو العربي، والموضوعات الصرفية المختلفة" في الرتبة (4) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.0476) (76.19%)، وجاء المؤشر (3) "يعرف ملامح الأدب: الجاهلي – الإسلامي – العباسي – الحديث" في الرتبة (5) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.0238) (75.595%)، وجاء المؤشران (4) و(24) "يعرف أصول البلاغة العربية وعلومها: البيان – المعاني – البديع" و"يعرف المبادئ العامة لعلم العروض" في الرتبة (6) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9762) (74.405%)، وجاء المؤشران (5) و(27) "يحدد المصطلحات والنظريات اللغوية المختلفة في تخصصه" و"يعرف تطور النقد الأدبي ومدارسه ومناهجه" في الرتبة (7) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9524) (73.81%)، وجاء المؤشر (6) "يحدد الأغراض البلاغية للأساليب الخبرية والإنشائية" في الرتبة (8) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9286) (73.215%)، وجاء المؤشر (25) "يعرف سمات أدب الأطفال وأنواعه وخصائصه" في الرتبة (9) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9048) (72.62%)، وجاء المؤشران (7) و(21) "يشرح مجالات علم اللغة وفقه اللغة وتخصصات كلٍّ منهما" و"يبين علم الصرف وميزانه وأوزانه في الأفعال المجردة والمزيدة" في الرتبة (10) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8571) (71.4275%)، وجاء المؤشران (8) و(9) "يوضح التشابه والاختلاف بين النقد والبلاغة وخصائصهما" و"يفرق بين المفاهيم والأساليب والصور والأغراض البلاغية" في الرتبة (11) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8333) (70.8325%)، وجاء المؤشر (10) "يحدد أسماء بحور الشعر العربي وقواعد وزن كل منها" في الرتبة (12) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8095) (70.2375).

- جاء (11) مؤشرا بدرجة توافر متوسطة، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7619) (69.0475%)، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.4762) (61.905%) على النحو الآتي:

جاء المؤشران (11)، (12) "يميز بين مناهج النقد الأدبي المختلفة وتطوره" و"يسرد تاريخ الأدب والنقد الأدبي في عصوره المختلفة" في الرتبة (13) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7619) (69.0475%)، وجاء المؤشر (13) "يشرح كيفية النقد الأدبي الصحيح للشعر العربي عبر العصور" في الرتبة (14) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6905) (67.2625%)، وجاء المؤشر (14) "يميز بين المرفوعات والمنصوبات والمجرورات من الأسماء" في الرتبة (15) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6667) (66.6675%)، وجاء المؤشران (15) و(16) "يبين أنواع التوابع: النعت – العطف – التوكيد – البدل" و"يقارن بين المشتقات وعملها في الجملة اللغوية العربية" في الرتبة (16) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6429) (66.0725%)، وجاء المؤشران (17) و(18) "يبين الإعرابات المختلفة للجملة حسب مواقعها الإعرابية" و"يتقن المصطلحات والمهارات في اللغة العربية" في الرتبة (17) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5714) (64.285%)، وجاء المؤشر (19) "يميز بين أنواع التيارات الأدبية المختلفة" في الرتبة (18) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5476) (63.69%)، وجاء المؤشر (20) "يميز بين المعربات والمبنيات من الأسماء والأفعال في اللغة العربية" في الرتبة (19) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5238) (63.095%)، وجاء المؤشر (23) "يتقن أساليب التعبير اللغوي والأدبي في اللغة العربية" في الرتبة (20) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.4762) (61.905%).

باستعراض درجات توافر مؤشرات مجال مواد التخصص يلاحظ أن (16) مؤشرا جاءت بدرجة توافر كبيرة، ويفسر هذه النتيجة أن هذه المؤشرات سهلة على الطالب المعلم وشائعة في مجال تخصصه كإتقان استعمال المعجم اللغوي العربي والتمييز بين المهارات اللغوية، فأغلب هذه المعلومات معروفة لدى الطالب المعلم من المرحلة الثانوية وشائعة الاستعمال في الحياة، وتزداد صعوبة هذه المؤشرات على الطالب المعلم كلما تصاعدت رتبها. وتدل هذه النتيجة على اهتمام برنامج معلم اللغة العربية بمواد التخصص مع تفاوت الاهتمام بها من مادة إلى أخرى ومن موضوع إلى آخر.
أما المؤشرات التي جاءت بدرجة توافر (متوسطة) كالمؤشرات المرتبطة بالنقد الأدبي وتاريخ الأدب والنحو والصرف فتمثل صعوبة على الطالب المعلم فضعف تطبيقه لها في مواقف التدريس، وتفسر هذه الصعوبة بضعف التركيز على التطبيقات العملية المتصلة بهذه المؤشرات، فالطالب المعلم لا يتلقى تعليما منظما ومنهجا تخصصيا وافيا وتطبيقات عملية شاملة تمكنه من استيعاب صورة كاملة لكل مادة من مواد التخصص والتدرب على تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة وفق قواعدها وضوابطها، فتضعف سيطرته عليها وإلمامه بها، وقد يأخذ نُتَفاً مشتتة الأجزاء من المقرر لا تكشف له حقيقة المادة التخصصية ومبادئها الأساسية.

2- نتائج مؤشرات مجال المهارات المتصلة بمواد التخصص:

المعيار: يتقن الخريج المهارات المتصلة بمواد تخصص اللغة العربية.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتوافر مؤشرات مجال المهارات والاتجاهات المتصلة بمواد تخصص اللغة العربية

م	رقم المؤشر	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	1	يحلل النصوص الأدبية تحليلا موضوعيا وفق الميزان النقدي.	3.5238	0.59420	88.095	1
2	2	يحدد أنواع المفهومات النحوية والصرفية في كل المستويات.	3.2857	0.63575	82.1425	2
3	3	يبين المرفوع والمنصوب والمجرور في التراكيب اللغوية.	3.1667	0.79378	79.1675	3
4	4	يبين علامات الإعراب وآراء النحاة وفق المدارس النحوية.	3.0714	0.89423	76.785	4
5	5	يوظف مفاهيم المادة العلمية ومحتواها في حل مشكلات مواد أخرى.	3.000	0.91064	75	5
6	6	يوظف المادة العلمية لمجالات تخصصه لخدمة مواد أخرى.	3.000	0.82639	75	5
7	7	يفهم العلاقة العلمية بين المفاهيم المتداخلة مع المواد الأخرى.	2.9286	0.77752	73.215	6
8	8	يستمع مميزا بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه.	2.9048	0.90553	72.62	7
9	9	يحدد الفكرة التي تعبر عن اتجاه المتحدث.	2.9048	0.84995	72.62	7
10	10	يحلل النص في ضوء معايير التذوق الأدبي.	2.8571	0.87154	71.4275	8
11	11	يقرأ مميزا بين الفكر الصواب والخطأ.	2.8571	0.84306	71.4275	8
12	12	يتحدث مراعيا الدقة والصحة اللغوية أثناء حديثه.	2.8095	0.89000	70.2375	9
13	13	يكتب مراعيا فكرة الموضوع والصحة اللغوية عند الكتابة.	2.7857	0.78198	69.6425	10

14	14	يعبر عن الفكرة بالقدر المناسب من اللغة دون إيجاز مخل.	2.7381	0.73450	68.4525	11
15	15	يتحدث ناقدا الأعمال الأدبية نقدا موضوعيا.	2.6667	0.84584	66.6675	12
16	16	يرتب الفكرة التي يكتبها مستعملا التعبير الوظيفي.	2.6667	0.68669	66.6675	12
17	17	يكتب جملا سليمة المعنى والتركيب ويعربها إعرابا صحيحا.	2.5714	0.63025	64.285	13
18	18	يبدي رغبة في التزام آداب الاستماع والتحدث.	2.5714	0.80070	64.285	13
19	19	يحرص على صحة الاستعمال اللغوي في مواقف التحدث والقراءة والكتابة.	2.5714	0.737296	64.285	13
20	20	يشجع التلاميذ على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي.	2.5476	0.94230	63.69	14
الكلي			2.871425	0.4881	71.79	

يتبين من الجدول (3) الآتي:

- تراوحت درجات توافر مؤشرات مجال المهارات والاتجاهات المتصلة بمواد التخصص بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.5238) (88.095%) للمؤشر (1) "يحلل النصوص الأدبية تحليلا موضوعيا وفق الميزان النقدي"، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (63.695) (2.5476%) للمؤشر (20) "يشجع التلاميذ على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي"، فانحصرت درجات توافر مؤشرات المجال بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- جاء (12) مؤشرا بدرجة توافر (كبيرة)، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.5238) (88.095%)، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8095) (70.2375%) على النحو الآتي:

جاء المؤشر (1) "يحلل النصوص الأدبية تحليلا موضوعيا وفق الميزان النقدي" في الرتبة (1) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.5238) (88.095%)، وجاء المؤشر (2) "يحدد أنواع المفهومات النحوية والصرفية في كل المستويات" في الرتبة (2) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.2857) (82.1425%)، وجاء المؤشر (3) "يبين المرفوع والمنصوب والمجرور في التراكيب اللغوية" في الرتبة (3) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.1667)

(79.1675%)، وجاء المؤشر (4) "يبين علامات الإعراب وآراء النحاة وفق المدارس النحوية" في الرتبة (4) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.0714) (76.785%)، وجاء المؤشران (5) و(6) "يوظف مفاهيم المادة العلمية ومحتواها في حل مشكلات مواد أخرى" و"يوظف المادة العلمية لمجالات تخصصه لخدمة مواد أخرى" في الرتبة (5) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3) (75%)، وجاء المؤشر (7) "يفهم العلاقة العلمية بين المفاهيم المتداخلة مع المواد الأخرى" في الرتبة (6) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9286) (73.215%)، وجاء المؤشران (8) و(9) "يستمع مميزا بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه" و"يحدد الفكرة التي تعبر عن اتجاه المتحدث" في الرتبة (7) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9048) (72.62%)، وجاء المؤشران (10) و(11) "يحلل النص في ضوء معايير التذوق الأدبي" و"يقرأ مميزا بين الفكر الصواب والخطأ" في الرتبة (8) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8571) (71.4275%)، وجاء المؤشر (12) "يتحدث مراعيا الدقة والصحة اللغوية أثناء حديثه" في الرتبة (9) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8095) (70.2375%).

- جاء (8) مؤشرات بدرجة توافر (متوسطة)، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7857) (69.6425%)، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5476) (63.69%) على النحو الآتي:

جاء المؤشر (13) "يكتب مراعيا فكرة الموضوع والصحة اللغوية عند الكتابة" في الرتبة (10) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7857) (69.6425%) وجاء المؤشر (14) "يعبر عن الفكرة بالقدر المناسب من اللغة دون إيجاز مخل" في الرتبة (11) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7381) (68.4525%)، وجاء المؤشران (15) و(16) "يتحدث ناقدا الأعمال الأدبية نقدا موضوعيا" و"يرتب الفكرة التي يكتبها مستعملا التعبير الوظيفي" في الرتبة (12) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6667) (66.6675%)، وجاءت المؤشرات الثلاثة (17) و(18) و(19) "يكتب جملا سليمة المعنى والتركيب ويعربها إعرابا صحيحا" و"يبدي رغبة في التزام آداب الاستماع والتحدث" و"يحرص على صحة الاستعمال اللغوي في مواقف التحدث والقراءة والكتابة" في الرتبة (13) مكررة بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5714) (64.285%)، وجاء المؤشر (20) "يشجع التلاميذ على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي" في الرتبة (14) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5476) (63.69%).

3- نتائج مؤشرات مجال المواد المساندة لمواد لتخصص:

المعيار: يتقن الخريج المعارف المتصلة بالمواد المساندة لتخصص اللغة العربية.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتوافر مؤشرات مجال المواد المساندة لمواد التخصص

م	رقم المؤشر	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	9	يحدد مظاهر أسس الدولة الإسلامية في العصور المختلفة.	3.381	0.460621	84.525	1
2	13	يشرح أحكام تلاوة القرآن الكريم.	3.3571	0.75938	83.9275	2
3	14	يبين أقسام الحديث وروايته ورواته.	3.2143	0.71689	80.3575	3
4	1	يعرف بعض المفاهيم المتعلقة بالقرآن الكريم وأحكامه.	2.9762	0.7486	74.405	4
5	10	يذكر الأحكام الشرعية لموضوعات المعاملات والعبادات.	2.9762	0.7805	74.405	4
6	15	يفرق بين آراء الفقهاء بموضوع العبادات والمعاملات.	2.9524	0.73093	73.81	5
7	20	يعرف المبادئ الأساسية للمكتبة العربية والإسلامية.	2.9286	0.80828	73.215	6
8	2	يعرف أركان العقيدة الإسلامية وخصائصها.	2.9048	0.82075	72.62	7
9	7	يفسر بعض مواقف اللغة العربية في ضوء الفلسفة الإسلامية.	2.881	0.80251	72.025	8
10	11	يحدد أثر الحضارة العربية الإسلامية في النهضة الأوربية.	2.8571	0.81365	71.4275	9
11	3	يعرف سيرة الرسول ومواقف حياته المختلفة.	2.8333	0.79378	70.8325	10
12	16	يبين العلاقة بين القرآن الكريم والسنة النبوية.	2.8333	0.76243	70.8325	10
13	17	يمتلك المعارف المتصلة بمادة الثقافة الإسلامية.	2.7857	0.78198	69.6425	11

14	4	يمتلك المعارف في المواد التي توضح مظاهر التاريخ الإسلامي.	2.6905	0.3805	67.2625	12
15	6	يعدد مظاهر تأسيس الدولة الإسلامية وأهم الأحداث فيها.	2.6829	0.84968	67.0725	13
16	8	يحلل طبيعة المجتمعات في ضوء مظاهر الحضارة الإسلامية.	2.6667	0.8165	66.6675	14
17	18	يعرف الحديث الشريف: مفهومه – أنواعه – طرق تدوينه.	2.5714	0.73726	64.285	15
18	19	يعرف الآداب المتعلقة بالمعاملات والعبادات الإسلامية.	2.5238	0.89	63.095	16
19	12	يميز بين التفسير العقلي والنقلي والتأويل.	2.5	0.70711	62.5	17
20	5	يتقن مهارات المواد المساندة في شرح الفلسفة الإسلامية.	2.4762	0.63392	61.905	18
الكلي			2.849625	0.0238	71.24	

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- تراوحت درجات توافر مؤشرات مجال المواد المساندة لمواد لتخصص بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.381) (84.525%) للمؤشر (9) "يحدد مظاهر أسس الدولة الإسلامية في العصور المختلفة"، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.4762) (63.69) (61.905%) للمؤشر (5) "يتقن مهارات المواد المساندة في شرح الفلسفة الإسلامية"، فانحصرت درجات توافر مؤشرات المجال بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- جاء (12) مؤشرا بدرجة توافر كبيرة، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.381) (84.525%)، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8333) (70.8325%) على النحو الآتي:

جاء المؤشر (9) "يحدد مظاهر أسس الدولة الإسلامية في العصور المختلفة" في الرتبة (1) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.381) (84.525%)، وجاء المؤشر (13) "يشرح أحكام تلاوة القرآن الكريم" في الرتبة (2) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.3571) (83.9275%)، وجاء المؤشر (14) "يبين أقسام الحديث وروايته ورواته" في الرتبة (3) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.2143) (80.3575%)، وجاء المؤشران (1) و(10) "يعرف بعض المفاهيم المتعلقة بالقرآن الكريم وأحكامه" و"يذكر الأحكام الشرعية لموضوعات المعاملات والعبادات" في

الرتبة (4) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9762) (74.405%)، وجاء المؤشر (15) "يفرق بين آراء الفقهاء بموضوع العبادات والمعاملات" في الرتبة (5) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9524) (73.81%)، وجاء المؤشر (20) "يعرف المبادئ الأساسية للمكتبة العربية والإسلامية" في الرتبة (6) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9286) (73.215%)، وجاء المؤشر (2) "يعرف أركان العقيدة الإسلامية وخصائصها" في الرتبة (7) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9048) (72.62%)، وجاء المؤشر (7) "يفسر بعض مواقف اللغة العربية في ضوء الفلسفة الإسلامية" في الرتبة (8) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.881) (72.025%)، وجاء المؤشر (11) "يحدد أثر الحضارة العربية الإسلامية في النهضة الأوربية" في الرتبة (9) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8571) (71.4275%) ، وجاء المؤشران (3) و(16) "يعرف سيرة الرسول ومواقف حياته المختلفة" و"يبين العلاقة بين القرآن الكريم والسنة النبوية" في الرتبة (10) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8333) (70.8325%).

- جاء (8) مؤشرات بدرجة توافر (متوسطة)، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7857) (69.6425%)، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (63.69) (61.905%) على النحو الآتي:

جاء المؤشر (17) "يمتلك المعارف المتصلة بمادة الثقافة الإسلامية" في الرتبة (11) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7857) (69.6425%)، وجاء المؤشر (4) "يمتلك المعارف في المواد التي توضح مظاهر التاريخ الإسلامي" في الرتبة (12) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6905) (67.2625%)، وجاء المؤشر (6) "يعدد مظاهر تأسيس الدولة الإسلامية وأهم الأحداث فيها" في الرتبة (13) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6667) (67.0725%)، وجاء المؤشر (8) "يحلل طبيعة المجتمعات في ضوء مظاهر الحضارة الإسلامية" في الرتبة (14) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6667) (66.6675%)، وجاء المؤشر (18) "يعرف الحديث الشريف: مفهومه – أنواعه – طرق تدوينه" في الرتبة (15) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5714) (64.285%)، وجاء المؤشر (19) "يعرف الآداب المتعلقة بالمعاملات والعبادات الإسلامية" في الرتبة (16) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5238) (63.095%)، وجاء المؤشر (12) "يميز بين التفسير العقلي والنقلي والتأويل" في الرتبة (17) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.5) (62.5%)، وجاء المؤشر (5) "يتقن مهارات المواد المساندة في شرح الفلسفة الإسلامية" في الرتبة (18) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.4762) (61.905%).

4- نتائج مؤشرات مجال المهارات والاتجاهات المتصلة بالمواد المساندة لمواد التخصص:

المعيار: يتقن الخريج المهارات المتصلة بالمواد المساندة لتخصص اللغة العربية.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتوافر مؤشرات مجال المهارات والاتجاهات المتصلة بالمواد المساندة لمواد تخصص اللغة العربية

م	رقم المؤشر	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	11	يستشعر إعجاز القرآن الكريم وحبه لله ورسوله.	3.3333	0.84548	83.3325	1
2	12	يبدي اتجاهات إيجابية نحو المواد المساندة للغة العربية.	3.1667	0.82393	79.1675	2
3	6	يلتزم بالأمانة العلمية عند استعمال مصادر المعرفة.	3.119	0.73928	77.975	3
4	1	يوظف المعارف الدينية واللغوية أثناء تدريس اللغة العربية.	3.0238	0.64347	75.595	4
5	2	يصدر أحكاما موضوعية على ما يقرأ من نصوص أدبية ودينية.	3.0238	0.7486	75.595	4
6	3	يصمم خريطة يوضح فيها الفتوحات الإسلامية.	3.0238	0.71527	75.595	4
7	10	يطبق آداب الحوار والاختلاف عند تعامله مع الآخرين.	3	0.91064	75	5
8	5	يظهر معرفة بمهارات التواصل وآدابه لخدمة العملية التعليمية.	2.9762	0.7486	74.405	6
9	13	يظهر المعارف الثقافية المرتبطة بمادة اللغة العربية.	2.9762	0.84068	74.405	6
10	8	يوظف المعارف الدينية والعلمية بأنواعها في تدريس اللغة العربية.	2.9286	0.80828	73.215	7
11	4	يمتلك المهارات والاتجاهات لبناء علاقات مجتمعية.	2.881	0.83235	72.025	8
12	7	يمتلك مهارات التفكير العلمي والبحث العلمي ويستعمله بكفاءة.	2.8333	0.76243	70.8325	9

13	9	يصدر أحكاما موضوعية على ما يقرأ من نصوص علمية.	2.6905	0.8692	67.2625	10
الكلي			2.998	0.0238	74.95	

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- تراوحت درجات توافر مؤشرات مجال المهارات والاتجاهات المتصلة بالمواد المساندة لمواد لتخصص بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.3333) (83.3325%) للمؤشر (11) "يستشعر إعجاز القرآن الكريم وحبه لله ورسوله"، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6905) (67.2625%) للمؤشر (9) "يصدر أحكاما موضوعية على ما يقرأ من نصوص علمية"، فانحصرت درجة توافر مؤشرات المجال بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- جاء (12) مؤشرا بدرجة توافر (كبيرة)، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.3333) (83.3325%) والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8333) (70.8325%) على النحو الآتي:

جاء المؤشر (11) "يستشعر إعجاز القرآن الكريم وحبه لله ورسوله" في الرتبة (1) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.3333) (83.3325%)، وجاء المؤشر (12) "يبدي اتجاهات إيجابية نحو المواد المساندة للغة العربية" في الرتبة (2) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.1667) (79.1675%)، وجاء المؤشر (6) "يلتزم بالأمانة العلمية عند استعمال مصادر المعرفة" في الرتبة (3) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3.119) (77.975%)، وجاءت المؤشرات (1) و(2) و(3) "يوظف المعارف الدينية واللغوية أثناء تدريس اللغة العربية" و"يصدر أحكاما موضوعية على ما يقرأ من نصوص أدبية ودينية" و"يصمم خريطة يوضح فيها الفتوحات الإسلامية" في الرتبة (4) مكررة بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9762) (74.405%)، وجاء المؤشر (10) "يطبق آداب الحوار والاختلاف عند تعامله مع الآخرين" في الرتبة (5) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (3) (75%)، وجاء المؤشران (5) و(13) "يظهر معرفة بمهارات التواصل وآدابه لخدمة العملية التعليمية" و"يظهر المعارف الثقافية المرتبطة بمادة اللغة العربية" في الرتبة (6) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9762) (74.405%)، وجاء المؤشر (8) "يوظف المعارف الدينية والعلمية بأنواعها في تدريس اللغة العربية" في الرتبة (7) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9286) (73.215%)، وجاء المؤشر (4) "يمتلك المهارات والاتجاهات لبناء علاقات مجتمعية" في الرتبة (8) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.881) (72.025%)، وجاء المؤشر (7) "يمتلك مهارات التفكير العلمي والبحث العلمي ويستعمله بكفاءة" في الرتبة (9) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8333) (70.8325%).

- حصل المؤشر (9) على درجة توافر (متوسطة)، بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6905) (67.2625%).

5- نتائج مؤشرات المجال التربوي:

المعيار: يتقن الخريج المعارف التخصصية والمساندة لتخصص اللغة العربية.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتوافر مؤشرات المجال التربوي

م	رقم المؤشر	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	21	يشخص نواحي الضعف في نفسه وتلاميذه لتحسين الأداءات.	2.9524	0.73093	73.81	1
2	3	يضع خططا دراسية فصلية في فروع التربية الإسلامية.	2.9429	0.75938	73.5725	2
3	1	يعد خططا دراسية سنوية وفصلية وشهرية ويومية.	2.9286	0.71202	73.215	
4	22	يصمم أنشطة تعليمية لعلاج نقاط الضعف عند التلاميذ.	2.9286	0.83791	73.215	3
5	2	يضع خططا دراسية فصلية في فروع اللغة العربية.	2.9048	0.759	72.62	4
6	4	يُضَمِّن الخطة التدريسية استراتيجيات حديثة في التدريس.	2.9048	0.90553	72.62	4
7	5	يتمكن من أساليب التعليم والتعلم الحديثة في العملية التعليمية.	2.9048	0.79048	72.62	4
8	10	يظهر معرفة بالوسائط التكنولوجية الحديثة لعملية التدريس.	2.9048	0.87818	72.62	4
9	20	يستعمل الوسائل التعليمية التكنولوجية في تدريسه بطريقة فعالة.	2.8571	0.84309	71.4275	5
10	6	ييسر تعلم طلابه بما ينمي لديهم مهارات التفكير وحل المشكلات.	2.8095	0.80359	70.2375	5

11	14	يصمم أدوات وأساليب تقويم متنوعة تناسب النواتج التعليمية المستهدفة من العملية التعلمية.	2.8095	0.94322	70.2375	5
12	13	يمتلك كفاءة في أساليب التقويم المختلفة لتقويم المعارف والمهارات والاتجاهات لدى طلابه.	2.761	0.84995	69.025	6
13	7	يظهر معرفة بخصائص نمو طلابه ويعلمهم وفقا لقدراتهم.	2.7381	0.7345	68.4525	7
14	11	يوظف الوسائط التكنولوجية وفقا لمتطلبات عملية التدريس.	2.7381	0.79815	68.4525	7
15	17	يوجه ويشرف على تنفيذ الأنشطة المصممة على أسس تعاونية.	2.7381	0.93859	68.4525	7
16	19	يصمم وسائل تعليمية سمعية وبصرية تناسب المادة العلمية وطبيعة المتعلم.	2.7381	0.82815	68.4525	7
17	12	يمتلك خبرات تدريسية مبكرة من خلال التربية العملية المؤهلة للتدريس.	2.7143	0.80504	67.8575	8
18	15	يوظف نتائج عملية التقويم في تحسين نواتج التعلم وتطويرها.	2.7143	0.91826	67.8575	8
19	18	يحلل المادة العلمية ويحدد التكنولوجيا التعليمية الملائمة.	2.6429	0.95818	66.0725	9
20	16	يشترك مع زملائه في تصميم أنشطة تربوية متنوعة تحقق التكامل بين المواد.	2.3571	0.87851	58.9275	10
21	8	يتقن مهارات تنظيم البيئة المادية والإنسانية للعملية التعليمية.	2.3333	0.92833	58.3325	10
22	9	يتمكن من تصميم المواقف التعلمية وإدارتها بكفاء عالية.	2.2857	0.94445	57.1425	11
الكلي			2.7549	1.4643	68.87	

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- تراوحت درجات توافر مؤشرات المجال التربوي بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9524) (73.81%) للمؤشر (21) "يشخص نواحي الضعف في نفسه وتلاميذه لتحسين الأداءات"، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.2857) (57.1425%) للمؤشر (9) "يتمكن من تصميم المواقف التعلمية وإدارتها بكفاء عالية"، فانحصرت درجات توافر مؤشرات المجال بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة).
- جاء (11) مؤشرا بدرجة توافر (كبيرة)، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9524) (73.81%)، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8095) (70.2375%) على النحو الآتي:

جاء المؤشر (21) "يشخص نواحي الضعف في نفسه وتلاميذه لتحسين الأداءات" في الرتبة (1) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9524) (73.81%)، وجاء المؤشر (3) "يضع خططا دراسية فصلية في فروع التربية الإسلامية" في الرتبة (2) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9429) (73.5725%)، وجاء المؤشران (1) و(22) "يعد خططا دراسية سنوية وفصلية وشهرية ويومية" و"يصمم أنشطة تعليمية لعلاج نقاط الضعف عند التلاميذ" في الرتبة (3) مكررين بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9286) (73.215%)، وجاءت المؤشرات الأربعة (2) و(4) و(5) و(10) "يضع خططا دراسية فصلية في فروع اللغة العربية" و"يُضَمِّن الخطة التدريسية استراتيجيات حديثة في التدريس" و"يتمكن من أساليب التعليم والتعلم الحديثة في العملية التعليمية" و"يظهر معرفة بالوسائط التكنولوجية الحديثة لعملية التدريس" في الرتبة (4) مكررة بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.9048) (72.62%)، وجاءت المؤشرات الثلاثة (20) و(6) و(14) "يستعمل الوسائل التعليمية التكنولوجية في تدريسه بطريقة فعالة" و"ييسر تعلم طلابه بما ينمي لديهم مهارات التفكير وحل المشكلات" و"يصمم أدوات وأساليب تقويم متنوعة تناسب النواتج التعليمية المستهدفة من العملية التعلمية" في الرتبة (5) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.8571) (71.4275%).

- جاء (11) مؤشرا بدرجة توافر (متوسطة)، وتراوح توافرها بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.761) (70.2375%)، والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.2857) (57.1425%) على النحو الآتي:

جاء المؤشر (13) "يمتلك كفاءة في أساليب التقويم المختلفة لتقويم المعارف والمهارات والاتجاهات لدى طلابه" في الرتبة (6) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.761) (690.025%)، وجاءت المؤشرات الأربعة (7)، (11) و(17) و(19) "يظهر معرفة بخصائص نمو طلابه ويعلمهم وفقا لقدراتهم" و"يوظف الوسائط التكنولوجية وفقا لمتطلبات عملية التدريس" و"يوجه ويشرف على تنفيذ الأنشطة المصممة على أسس تعاونية" و"يصمم وسائل تعليمية سمعية وبصرية تناسب المادة العلمية وطبيعة المتعلم" في الرتبة (7) مكررة بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7381) (68.4525)، وجاء المؤشران (12) و(15) "يمتلك خبرات تدريسية مبكرة من خلال التربية العملية المؤهلة للتدريس" و"يوظف نتائج عملية التقويم في تحسين نواتج التعلم وتطويرها" في الرتبة (8) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.7143) (67.8575)، وجاء المؤشر (18) "يحلل المادة العلمية ويحدد التكنولوجيا التعليمية الملائمة" في الرتبة (9) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.6429) (660.725%)، وجاء المؤشران (16) و(8) "يشترك مع زملائه في تصميم أنشطة تربوية متنوعة تحقق التكامل بين المواد" و"يتقن مهارات تنظيم البيئة المادية والإنسانية للعملية التعليمية" في الرتبة (10) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.3571) (58.9275%)، وجاء

المؤشر (9) "يتمكن من تصميم المواقف التعلمية وإدارتها بكفاء عالية" في الرتبة (11) بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية (2.2857) (57.1425%).

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج فإنه يوصي بما يلي:

- تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية التي أعدها الباحث.
- توصيف برنامج ومقررات إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء مخرجات التعلم اللازمة لمتخرجي البرنامج.
- تطوير الخطط الدراسية وأنشطتها، وتسكين مخرجات تعلم البرنامج لرفع أداء مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية للمتخرجين التي أظهرتها نتائج هذا البحث.
- التقويم المستمر والذاتي.

المراجع

- حسن، أميرة محمد علي أحمد (2013) مدى توافر معايير الجودة الشاملة لخريجي اللغة العربية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء متطلبات العولمة، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة السودان.
- مصلح، معتصم محمد عزيز (2012) مدى ممارسة الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 1(2).
- ذياب، سهيل رزق (2012) مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني، كلية التربية، جامعة غزة المفتوحة.
- حلس، سالم عبد الله (2012) مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة، المؤتمر العربي الثالث لجودة التعليم العالي.
- الغيثي، هاني بن سعيد بن مبارك (2007) مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- أبو جججوح، يحيى (2008) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، الجمعية السعودية للعوم التربوية والنفسية.
- أبو عودة، فوزي حرب، وأبو ملوح، محمد (2004) مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي، المؤتمر التربوي الأول (التربية في فلسطين وتغيرات العصر)،كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو عبده، فاطمة عيسى (2011) درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- مطر، ماجد، وعبد الجواد، إياد (2011) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 25(3).
- الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز (1430هـ) أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- أحمد، نافز أيوب محمد علي (2007) معايير ومؤشرات تقييم أطفال رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومعلمات هذه الرياض في محافظة سلفت فلسطين، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة.
- كرمة، منير جبريل عبد العزيز (2009) معايير ومؤشرات صحيفة المساءلة الذاتية لاستشراف دور المحاضر في الدراسات العليا بفلسطين، وكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم.
- الهاشمي، عبد الله بن مسلم، والسالمي، محسن بن ناصر (2012) تقديرات طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدرجة اكتسابهم للكفايات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، مجلة جامعة دمشق، 28(2).
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2005) البحث العلمي (مفهومة، وأدوته وأساليبه)، عَمَّان، دار الفكر.
- كنعان، أحمد علي (2005) تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة (مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق)، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة)، مج(1)، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009) معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- علام، رجاء محمود (2010) مناهج البحث للعلوم النفسية والتربوية، مصر، دار النشر للجامعات.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع، وحكيم، عبد الحميد عبد المجيد (2007) تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، كلية المعلمين، جامعة أم القرى.
- شحاتة، حسن (1992) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- العيدروس، عباس حسين (1992) طرائق تدريس كتب القراءة في الصفوف 1–4 في المدارس الموحدة، مجلة التربية الجديدة، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن، العدد (4).
- عبد العزيز، عبد المجيد (1981) اللغة العربية (أصولها النفسية وطرق تدريسها)، القاهرة، دار المعارف.
- مدكور، علي أحمد (2007) طرق تدريس اللغة العربية، عمَّان، دار المسيرة.
- يونس، فتحي علي، والشيخ، محمد عبد الرؤوف (2003) المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مصر، القاهرة، مكتبة وهبة.
- طعيمة، رشدي أحمد (1999) المعلم (كفايته، وإعداده، وتدريبه)، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الزبيدي، عبد القوي سالم، وكاظم، علي مهدي (2006) خصائص معلم المستقبل (أنموذج مقترح للخصائص الشخصية والمهنية)، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 22(1).
- راشد، علي (2001) اختيار المعلم وإعداده (الكتاب الثاني)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الأدغم، رضا أحمد حافظ (2010) تطْوِيرُ بَرْنَامَجِ إعْدَادِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي ضَوْءِ مُتَطَلَّبَاتِ الْعَصْرِ وَمُتَغَيِّرَاتِه، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

- العموش، خلود (2014) برامج إعداد معلِّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنية (واقعها وسبل النهوض بها)، الجامعة الهاشمية.

- غالب، أحمد حسان (2005) فاعلية برنامج لتنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النحوية في ضوء بعض المداخل بالجمهورية اليمنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين أحمد بن مكرم الأفريقي المصري (1414هـ) لسان العرب، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.

- (1) عبده، سماح عبد الوهاب علي (2009) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

- فضل الله، محمد رجب، وقاسم، محمد (2003) تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة القراءة والمعرفة، (21).

- رمضان، صلاح السيد عبده (2005) تطوير برنامج تكوين المعلم بكلية التربية في ضوء معيار الجودة الشاملة (سلطنه عمان نموذجا)، القاهرة، إيتريك للطباعة والنشر والتوزيع.

- الأحمد، خالد طه (2005) تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

- كتش، محمد (2001) فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

- عوض، بركة محمد (2012) فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الحيلة، محمد محمود، وغنيم، عائشة عبد القادر (2002) أثر الألعاب التعليمية اللغوية المحوسبة في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة النجاح، جامعة النجاح الوطنية، 16(2).

- حلواني، وفاء هاشم محمد (1423هـ) دراسة وصفية لتحديد الكفايات اللازمة لمعلمات اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- قباوة، فخر الدين (1999) المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دمشق، دار الفكر المعاصر.

- طعيمة، رشدي أحمد (2004): المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، القاهرة، دار الفكر العربي.

- القهالي، رياض أحمد أحمد (2013) فعالية برنامج مقترح في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الحلقة الأخيرة من التعليم بمحافظة عمران، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة صنعاء.

- علام، رجاء محمود (2010) مناهج البحث للعلوم النفسية والتربوية، مصر، دار النشر للجامعات.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي (2010) مشروع المعايير الوطنية للتكوين الأساسي والمستمر، فاس، المملكة المغربية.

- الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد (1428هـ) مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

- شحاتة، صفاء أحمد (2012) أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (31).

- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني عن بعد: وزارة التعليم العالي (2011) وثيقة معايير ومواصفات الجودة الفنية ومؤشرات الأداء لبرامج التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

- الحاج، فيصل عبدالله (2010) دور اتحاد الجامعات العربية في الجودة والاعتماد، عُمَّان.

- العثامنة، سفيان محمد (2008) بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- الجلبي، سوسن شاكر مجيد (2011) ضمان الجودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية، مؤتمر رابطة جامعة لبنان (نحو بناء منظومة وطنية متكاملة لضمان جودة التعليم العالي في لبنان).

- وزارة التربية والتعليم (2009) المؤشرات القومية للتعليم في مصر (الدليل الفني).

- جامعة قطر (2013) الخطة الاستراتيجية للتعليم.

- بو حميدي، نبيل (2009) مؤشرات الأداء الجامعي ودورها في مراقبة وتأكيد الجودة في الخطط الاستراتيجية.

- جعدان، وليد علي (2010) معايير ومؤشرات قياس الأداء المؤسسي في الوحدات الإدارية الحكومية، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية – طنجة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان.

- الحارثي، سعاد بن فهد (2011) مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كلية التربية بالجامعة السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جامعة الملكة نورة.

- إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي (2013) الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي، سياسات وبرامج جامعة الدول العربية، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف)، المكتب الإقليمي بالأردن.

- الزعيبر، إبراهيم بن عبد الله بن عبد الرحمن (2014) المؤشرات التربوية، كلية التربية بالمجمعة.

- أبو السندس، جهاد أحمد (2011) قياس مؤشرات تقييم الإنجاز في التعليم الجامعي، جامعة البلقاء، الأردن.

- وزارة التعليم العالي (2010) الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كلية التربية بمصر.

- Jeanette, Taylor (2001) , The Impact of performance Indicator on The work of University Academics : Evidence from Australian Universities , Higher Education

- Quarterly , 1 (55) .

- Nugharaha.paul.(2003)Management in teaching.lerning process.
- Lorinw w.angerson. (2005) increasing teacher effectireness.unesco:
- International institute for educational planning, France, paresis.
- Fmma, cain (2003) quality counts: deceloping. Indicators in chilfren education, save the children, uk, London.
- Willim, little. H.w.fowler, Coulson (1974) the shorter oxfored, English dictionary , usa
- National Quality Assurance and Accreditation. (2004). *The Quality Assurance and Accreditation Handbook*: National Quality Assurance and Accreditation.
- Davis, D. J., & Ringsted, C. (2006).Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality? *Adv Health Sci*

التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية

أ.د. سهام بنت محمد صالـح كعكـى

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية

seham.kaki@hotmail.com

الملخص باللغة العربية

يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على واقع نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الإفتراضية في مؤسسات التعليم الجامعي والتحديات التي تواجهها عن طريق الإجابة على سؤال الدراسة : ما التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في مؤسسات التعليم الجامعي في ضوء التجارب الدولية؟ والذي يتفرع منه عدد من الأسئلة والتي تبحث في واقع تطبيق تفعيل نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية، والتعرف على التحديات التي تواجهها بالجامعات السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتللتعرف على آليات الارتقاء بنظم ضمان الجودة واعتماد البرامج الافتراضية بالتعليم العالي قامت الباحثة بمراجعة نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات العلاقة وما كتب من تقارير عن طبيقاتها في مؤسسات التعليم العالي ، توصلت الى عدد من الآليات ، وهي كما يلي: إن ضمان جودة اعتماد البرامج الافتراضية ستكون أحد آليات إدارة تكاليف التعليم العالي وإعادة توجيهها ، ودور التطور الالكتروني الرئيسي في الارتقاء بجودة البرامج الافتراضية، والتواصل المباشر مع أعضاء هيئة التدريس الراغبين في العمل بالبرامج الافتراضية، واختبار البرامج الافتراضية وتطبيق أكثر من مقياس للتأكد من كفاءتها من جهات مختلفة، والمحاسبة بشفافية على أداء البرامج الإفتراضية بهدف تحسينها والارتقاء بجودتها، وقناعة كل من القيادات العليا والأفراد بفعالية تطبيق البرامج الافتراضية أو المقررات الافتراضية تبعاً لمعايير الجودة في التصميم والتطبيق، والدعم المعنوي الموضوعي لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرامج الافتراضية.

المقدمة

إن نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية أصبح هاجسا بمؤسسات التعليم العالي وذلك لسعيها الى سد احتياجات المجتمع . ولتجد البرامج الافتراضية القبول المجتمعي لا بد من أن تحصل على توثيق قانوني يجعلها مقبولة لدى سوق العمل ، ودفع ذلك الجامعات العربية إلى الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في نظم ضمان جودة واعتماد البرامج الافتراضية للارتقاء بأدائها لينعكس بصورة إيجابية على مخرجاتها، ولتحسن من نوعية تلك المخرجات (محمد،2007م ،ص36). كما قام المركز الوطني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد بتصميم آليات البث المباشر للبرامج الافتراضية بالمملكة العربية السعودية لتحفيز الجامعات على تأسيس نظمها الالكترونية المناسبة للبرامج الافتراضية تحت غطاء قانوني.

إن مبررات تطبيق نظم جودة البرامج الافتراضية عديدة منها : اتساع نطاق العولمة وتزايد أعداد الطلاب الراغبين في استكمال دراستهم العليا ، ومحدودية التمويل ، وانتشار الجامعات الخاصة (إبراهيم،2010م، ص1271) ، وهكذا فإن نظام الجودة حقق نجاحات في العديد من المؤسسات التعليمية ويتضمن تقويم مؤسسات التعليم العالي من الجانب المؤسسي والبرامجي ، وهناك ارتباط وثيق بين الجودة والإنتاجية المتمثلة في نواتج تعلم الطلاب و أداء كل من أعضاء الهيئة التعليمية والهيئة الإدارية، حيث يمكن من ضبط وتحسين أداء النظام الإداري والتعليمي ، ويرتقي بمستوى أداء كل من منسوبي الجامعة والطلاب مما يحقق التكامل والترابط ، والعمل بروح الفريق ويؤدي إلى تحقيق الاعتماد المحلي والدولي للجامعة (مجيد والزيادات،2008م، 214-21502) ، ولكن نظم اعتماد البرامج الافتراضية يتم إضافة لها مقاييس تهتم بقياس مدى جودة الخدمة الالكترونية، وفعاليتها وقدرتها على توفير الحماية المعلوماتية ، مما يضاعف من تكلفة اعتماد البرامج الإفتراضية.

يواجه تطبيق البرامج الافتراضية بمؤسسات التعليم العالي عدد من التحديات منها: عدم توفر التدريب المناسب الموجه للأداء الفعلي ، ومقاومة العاملين ، وقصور نظام الحوافز ، وضعف التنسيق ، وغياب القيادة الفعالة وقصور كل من الأنظمة الرقابية ومعايير قياس الأداء بالإضافة إلى عدم مرونة القوانين والأنظمة ، وصعوبة قياس نتائج الأداء، وكبر حجم المستفيدين من مؤسسات التعليم العالي وتنوع فئاتهم (عقيلي،2001م، ص ص 234-237) ، وعدم توفر البيئة الالكترونية المناسبة، غياب منظومة عمل متفاعلة لتطبيق البرامج الإفتراضية بفعالية، وضعف الموارد المادية والبشرية ، ونقص التجهيزات التقنية والالكترونية والمكتبية بالإضافة إلى غياب الهيئة التعليمية المتخصصة ، وضعف البحث العلمي والعيوب الإدارية وعدم كفاءة المخرجات ، وصعوبة الاستعانة بوكالات دولية لتطبيق ضمان جودة البرامج الاكاديمية لتكلفتها المالية والثقافية (مؤسسة الفكر العربي،2008م،109، 61، 125، 110). كما أن الوكالات الدولية لا تخضع لجهة رقابة أو محاسبة كالتي تفرض عليها في بلدها ،عدم تقبل بعض الجهات التوظيفية لخريجي البرامج الافتراضية مما أثر على سلبياً على تقبل المجتمع لها ، كل ذلك أدى إلى تعثر جهود تطبيق نظم البرامج الافتراضية.

وهكذا فإن تطبيق نظم ضمان جودة واعتماد البرامج الافتراضية في الجامعات مرتبط بفئات عدة هي: القيادة الجامعية والتي تقوم بوضع الخطط والقرارات والسياسات الإستراتيجية ذات العلاقة، ثم أعضاء هيئة التدريس وهم الفئة الأكثر عددا وأكبر تأثيرا ، فهم المختصون بالجانب الفني للعملية التعليمية حيث يشرفون على تصميم محتوى البرامج الافتراضية في ضوء معايير موضوعية محددة ويتأكدوا من مدى جودة المحتوى التعليمي وتحقيقه لأهداف البرنامج ومناسبته للمستفيدين (الطلاب) ، ومعاوني أعضاء هيئة التدريس وهم الباحثون والمعيدون والمساعدون والذين يتابعون تطبيق البرنامج الافتراضي، فهم حلقة الوصل ما بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس كما يشرفون على التطبيقات الافتراضية ، والجهاز الإداري وهو المسئول على التجهيزات والبرمجيات والشئون المالية، ولابد من دمج الفئات مجتمعة في عملية اعتماد البرامج الافتراضية، ويتطلب ذلك التعرف على حاجات كل فئة وتضمينها لنظام ضمان جودة البرنامج الافتراضي(جاد الرب،2010م، ص114). وهذا يؤكد أن البرامج الافتراضية بحاجة الى قناعة كل من : أعضاء هيئة التدريس على تغيير أدائهم ومشاركتهم في إحداث التغيير المطلوب بإجراءات العمل(Hughes,2006, p192) ، والطلاب بإعتمادهم على ذاتهم في التحصيل والتعليم وسوق العمل في قبول خريجي تلك البرامج تبعاً للمعارف والمهارات التي اكتسبوها.

ولقد قامت المنظمة العالمية للمعايير بوضع مقاييس عالمية لنظام جودة البرامج التعليمية لضمان نظام مستمر ومتكامل لجودة الأداء، وهكذا تم وضع المواصفات القياسية الدولية أيزو(9000) بهدف توحيد أنظمة إدارة الجودة عالميا وتشتمل على سلسلة من المعايير الواضحة ، وتتضمن على دليل إرشادي لذلك وأعطته الرقم(Iso 9004) ، وهذه يمكن الاستفادة منها في تصميم نظم ضمان جودة البرامج الافتراضية مع إضافة مقاييس تختص بالجانب الالكتروني.

وهكذا فإن نظم ضمان جودة واعتماد البرامج الافتراضية تطبق مقاييس ومواصفات عالمية عليها ترتكز على عدد من الجوانب وهي: توثيق الإجراءات والعلميات والتطبيق الفعال لتوكيد الجودة وتفعيل نظام الرقابة بالإضافة إلى توفر بيئة تنظيمية مساعدة على تفعيل البرامج الافتراضية ضمن هيكل تنظيمي غير رسمي داعم لها ووجود ثقافة تنظيمية إيجابية (التميمي ، 2008م،ص 32) ويتم إضافة معايير تختص بتصميم المحتوى الالكتروني وشبكة الاتصال وإدارتها.

ونتوصل مما سبق أن نظم ضمان جودة واعتماد البرامج الافتراضية في مؤسسات التعليم العالي تتطلب توفر قاعدة بيانات دقيقة وقناعة الإدارة العليا بالجامعة على تفعيلها، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمنسوبي الجامعة على مختلف المستويات الإدارية والأكاديمية ووضع إستراتيجية موضوعية لذلك ، والعمل المشترك المنظم لضمان الجودة وبصورة مستمرة مع توفر دعم وحوافز مناسبة (أبو عايد،2006، ص ص 476-479). وهكذا فإن إدارة تطبيق البرامج الافتراضية تعتمد إلى حد كبير على مدى قدرة منسوبي الجامعات على التعاون في تصميم البرامج الإفتراضية ومتابعة تطبيقها من خلال الاستثمار الأمثل للخدمات المادية والبشرية المتاحة، وذلك في ضوء إستراتيجية عمل تشتمل على كافة المستويات الإدارية والأكاديمية ، وتتضمن على آليات وإجراءات تنفيذ واضحة(كنعان،2005م،ص66). وتشتمل تلك الآليات على تدريب مركز للمنسوبين من إداريين وأعضاء هيئة تدريس كلا في مجال تخصصه ومهامه الوظيفية و تشكيل فرق عمل متجانسة يتم تدريبها من قبل متخصصين، بدعم من الإدارة العليا بالجامعة (الطائي،وآخرون،2008 ص219).

واتفقت مع ذلك نتائج دراسة كل من : (المبارك،2004) و(الشاعر،2005) و(صالح وحميد،2005م) حيث حددت آليات تطبيق نظم جودة البرامج التعليمية تتلخص في التالي: تطوير الخطط الأكاديمية ،وتدريب كافة منسوبي الجامعة من أكاديميين وإداريين، وإيجاد آلية لتحديد الاحتياجات التدريبية، ونظام للحوافز المادية، وتقويم الأداء وفق معايير موضوعية ،وتوفر مناخ ملائم لتحسين الأداء، ووضع شروط لاختيار أعضاء الهيئة التعليمية،و العمل بروح الفريق، ووضع نظام للحوافز،والقيادة الديمقراطية، وتصميم نظام اتصال ذو جودة عالية، والتعاون بين القيادات والكليات، والتجديد والتحسين، وقياس الجودة بصفة مستمرة ومتابعتها، والاعتراف بالأداء الفعال واعتماد فلسفة تلزم القيادة على التغيير، وتوظيف خبرات التعلم في رفع أداء الجودة، وإشراك المؤسسات وتقليل التكاليف، وتحديد مصادر الطلاب وتحسين نظام الجامعة ، ووضع الأسس المعيارية للعمل والإشراف مع توفير الحرية وإلغاء الحواجز المسببة لخفض الروح المعنوية وتأسس برنامج للتعليم والتحسين الذاتي. كما حددت دراسة ويلمر(Willmer,2003) أساليب تقويم جودة التعليم المقدم من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة. وأكدت دراسة (الصالح ،2007) على التقويم الدوري لتلك البرامج.

كما حدت دراسة كل من(إسماعيل،2009م)و(كنسارة،2009)و(محمد، 2005) و(العنقري ، 2008) المعوقات التي أدت لفشل إدارة تطبيق نظم ضمان الجودة في بعض مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية ومنها: تقادم الهياكل التنظيمية ، وعدم الرغبة في التجديد والاعتماد على التعليم القائم على التلقين والاستظهار، تطبيق المركزية ونمطية أساليب التقويم، الافتقار إلى الدعم الإداري وغياب العمل بروح الفريق، وعدم ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة ، وعدم رضا كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن ما يقدم لهم بالجامعة من خدمات تعليمية واتصال، والفجوة بين الجامعة وسوق العمل وعدم اتفاق أساليب تطبيق الجودة مع خصوصية البرامج الافتراضية.

تحديد مشكلة الدراسة: يتضح من العرض السابق التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي متعددة ومتنوعة و تحد من عطاء المؤسسات الجامعية، لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

ما التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية؟

وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسة عدداً من الأسئلة الفرعية هي:

ما واقع تفعيل نظم ضمان جودة البرامج الافتراضية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

ما التحديات التي تواجه اعتماد البرامج الافتراضية ؟

ما آليات الارتقاء بنظم ضمان الجودة واعتماد البرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية من حيث الآتي:

التعرف على واقع تفعيل نظم ضمان جودة البرامج الافتراضية.

التعرف على التحديات التي تواجه اعتماد البرامج الافتراضية.

الارتقاء بنظم ضمان الجودة واعتماد البرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية.

أهمية الدراسة: إن أهمية الدراسة الحالية تنبثق من كونها تهتم بإلقاء الضوء على التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية ، لذا فإن الدراسة الحالية سيستفيد منها كل من:

العاملون في التعليم العالي، والكليات بالتعرف على التحديات التي تواجه نظم ضمان جودة البرامج الافتراضية للعمل على تذليلها.

المتخصصون في مؤسسات التعليم الجامعي لتمكينهم من اتخاذ قرارات تزيل التحديات التي تواجه اعتماد البرامج الافتراضية.

مدراء الجامعات وعمداء الكليات في وضع الأنظمة واللوائح التي تعالج التحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي للبرامج الافتراضية.

ستمكن من الارتقاء بجودة أداء البرامج الافتراضية ، وجعلها تتفق مع التجديدات الدولية.

مدراء وملاك الجامعات الأهلية في الارتقاء بالبرامج الافتراضية في ضوء التجارب العالمية.

تساعد المخططين وعمداء الجودة بالجامعات في التعرف على التحديات التي تواجه اعتماد البرامج الافتراضية.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة للتحديات التي تواجه نظم ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية، بهدف التوصل إلى الصعوبات التي تعيق تطبيق البرامج الافتراضية ، وذلك يتطلب الوصف الدقيق لتلك التحديات بمؤسسات التعليم العالي، ثم جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها، والتعبير الكيفي عنها، بهدف الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم حقيقة تفعيل البرامج الافتراضية واعتمادها، كما هي في الواقع وتحليل النتائج(عبيدات وآخرون،1998م،ص224) في ضوء التوجهات والتجارب الدولية. واستخدمت الباحثة أيضاً مدخل الدراسات الوثائقية وهو أحد مداخل المنهج الوصفي من خلال استقراء المصادر الأولية والثانوية فيما يختص بالتجارب الدولية في البرامج الافتراضية بالجامعات من كتب ورسائل علمية وبحوث ومقالات منشورة في دوريات علمية محكمة مقدمة إلى مؤتمرات علمية(عودة وملكاوي، 1992 م،ص103) لكتابة الإطار النظري وتصميم أدوات الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدارسة الحالية من كافة الجامعات الحكومية والأهلية والتي تمثل مؤسسات التعليم العالي.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

التحديات (Challenges): تعني المنافسة لإثبات مهارة وتفوق احد الجانبين(فلية والزكي،2004م، ص72)، وتعني اختيار نشاط محدد او رفضه(كولينز وابراين،2008،ص97) ، فهي التي تؤثر على مستوى المنافسة في الأداء بين المؤسسات المختلفة، والمعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة الصعوبات والعقبات التي تمنع وتحد من جودة البرامج الافتراضية في مؤسسات التعليم العالي.

الجودة:(Quality) ورد معنى الجودة في المعجم الوسيط :كون الشيء جيداً، أي إنتاج السلعة بأقل تكلفة مع تحقق الجودة المطلوبة طبقاً للمعايير الموضوعة لنوعية الإنتاج (مراد، 1998م، ص1173) وهي درجة التأكد من مدى المطابقة للمقاييس المحددة سابقاً. (البرعي،1993م ، ص 736) وتعني لغة أجاد أي أتى بعمل يتصف بالجودة ، واصطلاحاً تعني العملية التي تمكن من رفع أداء كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسة التعليمية (فلية وآخرون،2004م) وتعني حصول المستفيد على ما يحتاجه ، وهي معيار للتميز والإتقان والدقة(إبراهيم،2009م،ص 515) ،إن مفهوم الجودة يفسر ثقافة الجودة بمؤسسات التعليم العالي فهو العملية التي تشتمل على مفاهيم الأداء والمعايير والعادات والاعتماد والنقاط المرجعية والمساءلة والنتائج وتعكس التغيرات فيما يقاس وكيفية قياسه وطريقته مما يفسر إدراك الدول والثقافات المختلفة لمفهوم الجودة(ألتباخ،وآخرون ،2010،ص106) ،والمعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة كفاءة البرامج الافتراضية.

نظم(system) : تعني تصميم يشتمل على مجموعة من العناصر والوحدات المترابطة والمتفاعلة فيما بينها والموجهة لتحقيق أهداف محددة بعينها (شحاته وآخرون،2003، 313)، وهذا المعنى الإجرائي المقصود بهذه الدراسة.

ضمان الجودة(Quality Assurance): يعني عملية تقويم مستمرة لجودة نظام التعليم العالي ومؤسساته وبرامجه ، ويركز على المسئولية والتحسين وفق معايير محددة ، ويشتمل على ضمان جودة داخلية وخارجية وهو شرط أساسي للاعتماد ويشتمل على السياسات والموجهة نحو تحقيق الجودة والمحافظة عليها والارتقاء بها (البهواشي،2007، 56-57)، وهو المعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة.

الاعتماد(Accreditation Status):_يدل المصطلح على أن البرنامج الأكاديمي حقق المستويات المناسبة للجودة التعليمية والمحددة من قبل هيئة الاعتماد على المستوى الإقليمي أو التخصصي (البهواشي،24،2007)، وهو أداة مؤثرة لضمان جودة العملية التربوية بمفهومها الشامل ويشتمل على الممارسات التي تتم تبعاً لمعايير محددة (المليجي،2011، 407)،وهو المعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة.

البرامج(Program): يشتمل على مجموعة من الخبرات التعليمية المقدمة للمتعلمين لتحقيق أهداف تعليمية محددة في فترة زمنية محددة ، وهي متنوعة ما بين برامج دراسية وأخرى توجيهية وإرشادية وتدريبية وأنشطة(سمارة والعديلي، 2008،ص49)، المعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة البرامج التعليمية الالكترونية المقدمة للطلاب بإستخدام الشبكة الالكترونية.

الافتراضية(virtiual): موقع إلكتروني يتم التواصل مع الطلاب عبر شبكة الانترنت (العمر،2007م، ص151)، وتعني موقع افتراضي محدد تبعاً لبرميجات معينة ويمكن الاستعانة بمخزن مساند(مراد،1998م،ص1552)، وهو المعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة.

الجامعي(University): وهو التعليم الذي يقبل طلاب المرحلة الثانوية بشروط محددة كما يقبل طلبة التعليم الفني بمعدلات معينة ، وينال الطالب درجة البكالوريوس التي تؤهله للعمل في القطاع الحكومي والأهلي(إبراهيم ،2009م ، ص411) فهو التعليم الذي يلي الثانوية العامة ، ويتبع وزارة التعليم العالي ، ويخضع للمجلس الأعلى للتعليم ، حيث تمنح الجامعات الدرجات الجامعية في مختلف التخصصات وباختلاف المستويات التعليمية (بكالوريوس، دبلوم، ماجستير، دكتوراه) (وزارة المعارف:1390م). والمعنى الإجرائي المراد في هذه الدراسة هو التعليم العالي في مرحلة البكالوريوس ، والدبلوم ، والماجستير بالجامعات ، ولكن الذي يتم عن بعد أي الافتراضي.

ثانياً الإطار النظري والدراسات السابقة :

ويشتمل الاطار النظري على التالي:

<u>الجامعات الافتراضية نوعين:</u> إما يكون هناك جامعة متواجدة فقط من خلال الانترنت لا يوجد لها مبان دراسية بالواقع مثل :الجامعة التكنولوجية القومية وجامعة ميتشيجان الامريكية ، وهذه الجامعات تشرف عليها هيئة أكاديمية (Virtual-U) بكندا ، أو جامعة محددة(Colorado state university online)، والنوع الآخر أن تكون هناك

جامعة حقيقية لديها مسارات على شبكة مستقلة تنظيمياً للتعليم الافتراضي ولكن تتبعها فنياً وإشرافياً ، وهذا النوع يمكن إجازة شهادات خريجيه (http://drgawdat.edutech-portal.net/).

الاعتماد من المصطحات الحديثة نسبياً وبدء باستخدامه في العالم العربي ببداية عقد التسعينات مع انتشار مفاهيم الجودة في المجال التربوي ، ويعرف الاعتماد باللغة الإنجليزية الموافقة على قيام مؤسسة تعليمية بأنشطة تربوية بعد التأكد من توفر معايير محددة بها. واختلفت الأدبيات في تعريف الاعتماد وأتى بعضها كما يلي: الاعتماد هو الاجازة لمؤسسة تعليمية للقيام بأنشطة تتوفر بها شروط محددة ، وهو مجموعة من المعايير التي توضح توافر إمكانات مادية وبشرية تتناسب مع المتطلبات الاجتماعية والتحديات العالمية ، ويتداخل مفهوم الاعتمادة مع مصطحات ضمان الجودة والتقويم والمحاسبية ، والترخيص والاعتراف بالشهادة والمعادلة ، وهكذا يعرف الاعتمادة في الولايات المتحدة الامريكية العملية الخاصة بالكليات للدراسة الذاتية ومراجعة النظير الخارجي ، وفي أوروبا الغربية يقصد بالاعتمادة تقويم وتقييم المؤسسة أو برامجها، ويعرف مجلس اعتمادة التعليمة العالي (CHEA) بأنه عملية مراجعة للجودة الخارجية (الرؤوف،2014،ص 325).

تجارب في تفعيل البرامج الافتراضية:سعت العديد من الدول لتطبيق البرامج الافتراضية واعتمادها وذلك للارتقاء بجودة البرامج الافتراضية ،وفيما يلي عرض لتجارب بعض الدول :

الجامعة الافتراضية الدولية في المملكة المتحدة : وهي عضو في اتحاد الجامعات الإفتراضية في المملكة المتحدة والعالم المعتمد رسميا كهيئة استشارية في هيئت الأمم المحدة ومنظمة اليونسكو ، ويحمل خريجيها بطاقة طالب دولية رمسية معتمدة من هيئة اليونسكو في الأمم المحدة ، ويتمتع بتأمين صحي بريطاني شامل طوال فترة دراسته الافتراضية ، كما أن الجامعة عوض في الهيئة البريطانية للتعليم المفتوح المعتمد من هيئة اليونسكو في الأمم المحدة ، وحصلت على اعتماد من الجمعية الأمريكية للتعليم ، كما تقدم المصادقات الدولية لخريجيها وفق إجراءات محددة مع هيئة المركز الاستشاري البريطاني، كما توفر له المصادقة القاونينيوة المعتمدة في بريطانيا، ولديها العديد من البرامج التعليمية لمرحلة الماجستير والدكتوراه، والدبلومات العالية ، ويتم اعتماد برامجها من هيئة الاعتماد الأكاديمي (http://www.ivu.org.uk/arabic/index.htm)

الجامعة القومية المفتوحة في تطوير التعليم من بعد بنيجيريا(NOUN) : هدفت الجامعة الى تقديم نظام ذو جودة تعليمية يتميز بالمرونة والفعالية ويحقق العدالة المجتمعية ، ويتبعها (28)مركز ، ولديها مراكز مختصة بفئات معينة كالمسجونين ...، ولديها مسارين : أحدهما النمط المختلط والمدمج لنظم التعليم والآخر نظام النمط التعليمي الواحد، وفشل النمط الأخير في تحفيز الطلاب على التعلم ، لذا تدعم الجامعة الربط بين الوسائط المطبوعة والإرشاد المباشر واستخدام مختلف أنواع الوسائط الالكترونية ، لديها منسوبين تم اعدادهم وتدريبهم من قبل إدارة كل من (Noun) وكومنولث (COL)، على البيئة الجامعية الافتراضية ، ويتم اعتماد ضمان جودة البرامج عن طريق اللجنة القومية للاعتماد (NUC) ، وتعاونت الجامعة مع كومنولث التعليم بكندا والمجلس الدولي للتعليم من بعد والمجلس الافريقي للتعليم عن بعد (ACDE) ، ومع بعض الجامعات الافتراضية في كل من المملكة المتحدة وهونج كونج والهند وأستراليا والجامعة الافتراضية لافريقيا في كينيا، ويواجه التعليم الافتراضي بعض التحديات بنيجريا منها : قصور البنية

التحتية ، وارتفاع تكلفة تطويرها ، اللامساواة في القدرة على الوصول الى الكتنلوجيا لكافة الطلاب لارتفاع تكلفة الحاسب الآلي المحمول والانتترت، ، الخوف من استخدام التكنولوجيا ، ارتفاع تكلفة البرمجيات لأنها لا تنتج محلياً بل تستورد من أوروبا وغيرها ، قلة الدعم التقني والصيانة، وعدم ثبات الكهرباء (الجمال، 2011، 398 –404).

التعليم الافتراضي في السويد: تم افتتاح الوكالة الخاصة بالتعليم عن بعد عام 1999م (Distum)، ودعمت التعليم العام والدراسات العليا ، وافتتحت آفاقاً للجامعة السويدية الالكترونية عام 2002م، وتعتبر جامعة (Lund) رائدة في تحويل الأقسام التقليدية الى أقسام إفتراضية ، وكونت شبكة من (13) جامعة بالسويد والدانمارك بمنطقة (Oresund) بيئة إفتراضية مسؤولة عن تطوير قطاع تكتنولوجيا المعلومات بالتجارة والتعليم والبحوث ، وتضامنت العديد من الشركات السودبية لتشكيل مجموعة إلكترونية مثل سيسكو(Cisco) تعمل على تطوير التعليم عن بعد ، وطورت فصول للتعليم الافتراضي ، ويعتبر التعليم عن بعد مكمل وأداة إضافية داعمة للمعرفة في السويد (الجمال، 2011، 398، 406 –407).

منظمات ووكالات اعتماد الجودة العالمية: إن غالبية الوكالات والمنظمات المتخصصة حددت عناصر المعايير البرامجية في الآتي: المعارف والمفاهيم العلمية الأساسية التي يفترض أن يكتسبها خريج البرنامج ، والمهارات الذهنية المكتسبة وخاصة مهارة التحليل والتركيب والاسنتتاج والابتكار ، والمهارات العملية المهنية التي تمكن الخريج من توظيف المهارات الذهنية وتطبيقها في المجال الوظيفي ، والمهارات العامة مثل: الحاسب الآلي والتعلم الذاتي ومهارات الاتصال والعمل في فريق ، بالإضافة الى توفر معايير خاصة بكل تخصص أكاديمي في عدد من المنظمات والجمعيات الدولية ، ويتم اشتقاق تلك المعايير تبعاً لفلسفة الكلية ، لذلك فإن المعايير تتفق في العديد من الجوانب وقليلا ما تختلف بما بتوافق مع طبيئة وبيئة البلد واحتياجاته(مجيد،2012م،ص178).

الجامعة العربية المفتوحة: افتتحت للجنسين بمبادرة شخصية من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية ، وبدأت في مدينة الرياض عام 1424/1423 الموافق فبراير 2003م ، ببرنامج تقنية المعلومات والحاسوب ،و الدبلوم العام في التربية ، إدارة الأعمال ، اللغة الانجليزية وآدابها، التربةي الخاصة ، التربية في التعليم الابتدائي ، ثم توالت الفروع في بعض مناطق المملكة العربية السعودية وذلك تبعاً لحاجة المنطقة، ولها فروع في بعض الدول العربية، أما المقر الرئيسي فقد تم إنشائه في يونيو 2001م بالكويت.

الجامعة الافتراضية الأردنية: بدأت برامجها في 20 سبتمبر 2004من بمشاركة (11) جامعة عربية وأجنبية بدعم من الاتحاد الأوروبي ، وأوجدت شبكة الكترونية بين الجامعات في أوروبا وشمال افريقيا والشرق الأوسط مساقات تعليمية الكتروينة ، وتعتمد في جزء من تعليمها على الحوار المباشر عبر الشبكة الالكترونية(http://www.abegs.org/Aportal) .

الجامعة الافتراضية الكندية : تمنح شهادة البكالوريوس والدبلوم والزمالة ، وتخضع لضوابطت السلطة المحلية أي الحكومة الاتحادية ، ولها حق منح الشهادات وفق ضوابط محلية ، وتخضع مباشرة للسلطة المركزية للدولة ممثلة بوزارة التعليم العالي ، ولها عضوية في رباطة لاجامعات والمعاهد الكندية ، (Association of Universities and Colleges of Canada –AUCC،) التي تراقب وتتابع تطبيق معايير محددة للجودة الأكاديمية، ومن الهيئات التي

غير الحكومية التي تراقب البرامج الدراسية ذات العلاقة ما يلي: الرابطة الكندية لمدارس التمريض (CASN)، وهيئة المصادقة على برامج التصميم الداخلي (CIDA)، وهيئة التصديق على برامج علوم الكمبيوتر (CSAC)، والهيئة الكندية للمصادقة على برامج علوم الغابات (CFAB)، والاتحاد من أجل الارتقاء بمدارس إدارة الأعمال (AACSB)، ولمراقبة جودة معاهد اللغة(Languages Canada)(http://edu-guide-canada.com/study-canada).

الدراسات السابقة: بحثت بعض الدراست في التعليم الافتراضي وتنوعت المحاور التي تناولتها ومنها مايلي:

دراسة (السنبل،2001م) والتي هدفت الى تحديد الإجراءات التي يجب اتباعها لضبط الجودة النوعية في الجامعات الافتراضية لتحسين أداء برامجها، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلية ، وتوصل الى عدد من النتائج منها الآتي: يجب توفر هيئة أكاديمية مدربة على استخدام التكنولوجيا المتقدمة ، وتوفر مصممي ومنتجي ومبرمجين ذوي مهارات متميزة في العمل الأكاديمي التعليمي ، يدعمون الهيئة الأكاديمية ويقومون بمساعدتهم في تصميم المحتوى الدراسي، وهناك حاجة الى توفر معامل وأجهزة الكترونية ، وحقائب تعلمية ووسائط تعليمية مختلفة سمعية ،ومرئية ،وغيرها ، بالإضافة الى بنية تحتية مناسبة، وشبكة اتصال فعالة تمكن من التفاعل مع البيئة التعليمية الافتراضية (الدوسري،2012،ص424).

دراسة ماكدويل (McDowell ,2002) والتي بحثت في أهمية معرفة توقعات المحاضرين حول دور مصادر المعلومات الإلكترونية في التعليم ، وتناولت الدراسة ثلاثة أنواع للمصادر الإلكترونية: المكتبة الأكاديمية الإلكترونية، المصادر الإلكترونية الجديدة للبيانات الأولية ، مصادر المعلومات العشوائية عبر الإنترنت. وأشار المحاضرون إلى أن المكتبة الإلكترونية لم تحدث سوى تغيرا ضئيلا في أساليبهم التدريسية على عكس المصادر الإلكترونية الجديدة للبيانات الأولية حيث أحدثت تغيرات نحو زيادة الأساليب البنائية للتعلم، ولم يستطع المحاضرون وضع تحديدا دقيقا لفائدة مصادر المعلومات العشوائية عبر الإنترنت للطلاب.

كما استهدفت دراسة (المبارك، 2004) إلى التعرف غلى أثر استخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تقنيات التعليم والاتصال . وأكدت الدراسة عدم خفض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب عن دراستهم عن طريق الفصول الافتراضية، بل إنها تتفوق على الدراسة التقليدية في التطبيق. وأوصت الدراسة بالاستفادة من تقنية الفصول الافتراضية في حل بعض المشاكل التعليمية وأن تستخدم الفصول الافتراضية التي تمتلك إمكانات عالية من سرعة اتصال، ومشاركة بالصوت والصورة وعرض الصور والشرائح، وتسجيل المحاضرات.

واتفقت مع ذلك كل من دراسة (Sadik,2005) و(الشاعر،2005م) حيث ركزتا على أهمية تنمية مهارات ومعارف منسوبي الجامعات في استخدام الاتصال الالكتروني، بتصميم البرامج التدريبية المناسبة مع الاهتمام بتصميم المقررات والأسئلة والتحضير والتقويم إلكترونياً، واستخدام الانترنت ، وتصميم مراكز تعليم عن بعد ، ومهارات التواصل الالكتروني وتدريب أعضاء الهيئة التعليمية على كيفية اتخاذ القرار التكنولوجي المناسب، والتعرف على أنظمة التوصيل الالكتروني الحديثة وكيفية اختيار المناسب منها لموقف تعليمي محدد، وتوفير بيئة إلكترونية مناسبة لتحقيق ذلك .

واستنتجت دراسة (عيادات،2005م) أهمية تقييم وإعادة تصميم طبيعة العمل في التعليم الجامعي، نظراً للتقدم التكنولوجي ومواصفات الطلبة الجديدة ، حيث يحتم ذلك استخدم أدوات وأساليب إلكترونية واعتماد نماذج تعليم إلكتروني في التعليم ، وذلك يتطلب تصميم وتنظيم بيئات تقنية مناسبة ، ولا بد من تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية القيام بدورهم في بيئات تعليم إلكترونية وتطوير مهاراتهم في الاتصال واستراتيجيات التدريس الالكتروني ، كل ذلك يدفع مؤسسات التعليم العالي إلى تقديم التسهيلات الفنية والمالية التي تمكنها تحديث بنيتها الأساسية في ضوء خطط إستراتيجية هادفة تشتمل على تطوير رؤى وتصورات التعليم الالكتروني يسعى لتنفيذ بيئات إلكترونية يتوفر بها البرامج والتجهيزات والفنين المناسبة.

ارتكزت دراسة (محمد، 2005 م) على تصميم مقرر إلكتروني مستند على بيئة الإنترنت واستخدامه بمعالجات مختلفة تتمثل في خدمات الاتصال المتزامن وغير المتزامن المبني على الإنترنت، وتوصلت إلى وجود فروق في الدلائل الإحصائية لصالح نمط الاتصال المبني على الإنترنت لصالح الاتصال المتزامن. وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات منها: يجب توفر وسائل اتصال مبنية على الحاسب تساعد الطلاب على التفاعل فيما بينهم ومع أساتذتهم عند تصميم برامج التعليم الإلكتروني لدعم عملية التفاعل والتغذية الراجعة في التعلم. أوصت دراسة (صالح وحميد،2005م) بتصميم مراكز نمطية لتطوير تكنولوجيات التعليم الجامعية وتشتمل على مركز للحاسب الآلي ووحدة الفيديو التعليمي وإنتاج مصادر التعلم وربط مراكز تكنولوجيات التعليم بالجامعات من خلال شبكة الانترنت لتبادل المعلومات وإدخال تعديلات على القاعات الدراسية وتنظيم بيئة تقنية تتناسب مع استخدام المستحدثات التكنولوجية ،وتنفيذ الدورات التدريبية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لاحتياجاتهم ، وتغطي مجالات التكنولوجية وطرق دمجها في المواقف التعليمية ، وتقييم استخدام الأعضاء لها، وإتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في تنمية قدراتهم الذاتية والبحثية والمهنية،والاهتمام بفاعلية إدخال المستحدثات التكنولوجية وتحقيق مستويات الإتقان في ضوء معايير الجودة الشاملة ،وتقوية العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطالب من خلال تنظيم بيئة تطبيق الأنشطة وتكوين الكوادر القادرة على التكيف مع المستحدثات التكنولوجية.

واهتمت دراسة (برايس،2006م) بدور شبكة العنكبوت العالمية في تبادل المعلومات بين الجامعات لكل من الطالب وعضو هيئة التدريس مما يمكن من تطوير المهارات ولقد قامت الدراسة باستعراض أهم الطرق لتصميم الصفحات الأكاديمية والأساليب التي تمكن عضو هيئة التدريس من زيادة التفاعل بينه وبين الطلاب عن طريق شبكة العنكبوت العالمية وتوصل إلى أهم المعوقات التي تقف أمام تطبيق هذا المشروع في الدول العربية ومنها عدم توفر بيئة إلكترونية تشتمل على معامل وتجهيزات مناسبة تسد احتياجات المستفيدين. وقامت دراسة (الأنصاري،2006م) بعرض لتجربة جامعة الأمير محمد بن فهد الأهلية ، حيث شملت تدريس مقررات بالاعتماد على الحاسب الآلي وتمكن التواصل بين الأستاذ والطلاب إلكترونياً، ولقد هيئات الجامعة بيئة إلكترونية تحتية لتقنية المعلومات لأعضاء الهيئة التعليمية والطلاب ، بالإضافة إلى تبني مفهوم التعليم بلا حدود عن طريق مركز مصادر التعليم الذي يخدم كافة أطراف العملية التعليمية.

وكشفت دراسة (محمود،2007م) أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه عملية التواصل الالكتروني في المملكة العربية السعودية منها: بطء الاتصال بشبكة الانترنت، وقلة الأساتذة الجامعيين المؤهلين في استخدام التواصل الالكتروني ، وضعف المهارات النظم الإدارية الالكترونية ، وأوصت الدراسة بإعداد شبكة تعليمية متخصصة وتوفير بيئة إلكترونية

مناسبة وتحفيز الطلاب وأعضاء الهيئة التعليمية على استخدام البريد الالكتروني في التواصل فيما بينهم وما يتطلبه ذلك من معامل مناسبة . ودراسة (الصالح،2007) ، اتبعت الدراسة المنهج المقارن ، والوصفي التحليلي، وهدفت الى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الجامعات الافتراضية ، والتعرف على مدى جودة التعليم الافتراضي الجامعي ، وتوصل الى عدد من النتائج منها الآتي: أن معايير الجودة في الجامعات الافتراضية يتطلب تطبيق معايير شاملة للجودة تشتمل على قياس الجانب المؤسسي وتطوير المقررات وأساليب التعليم والتعلي ودعم هيئة التدريس والطالب ، وتوفر بنية تقنية قوية ، وبنية برامج إلكترونية مناسبة خاصة برامج إدارة عمليات الجامعية الافتراضية وإدارة التعليم وخدمة المعلومات ، ووضع قوانين وسياسات لحماية حقوق الملكية الفكرية وخاصة فيما يتعلق بالمواد التعليمية المنتجة من قبل أعضاء هيئة التدريس، والقضايا الأمنية والمتعلقة بحماية المواد على الشكبة التزامنية ، وأوصت الدراسة تحفيز مبادرات الجامعات الافتراضية من خلال إتلافات قومية ، وتشكيل إتلافات جامعات إفتراضية إقليمية ، وتشجيع التعاون والشراكة، وتحويل جامعات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد الى جامعات إفتراضية تستخدم الشكبة العنكوبيتية المدعمة بوسائط متخصصة ، ومقارنة الأساليب الفعالة لتطوير المقررات الافتراضية ونظم إدارة الجودة بمؤسسات التعليم الإفتراضي ، ومقارنة نظم التوصيل المتزامن وغير المتزامن بالتعليم الافتراضي.

اتبعت دراسة (البوهي، 2011) المنهج المقارن طريقة بيريداي ، وهدفت الى دراسة أسباب ظهور الجامعات الافتراضية ، وأنواعها والتعر على تجارب بعض الدول بها والتوصل الى تصور مقترح يمكن من تطبيقها ، وتوصلت الدراس الى أوجه التشابه والاختلاف بين صيغ الجامعات الافتراضية بكل من سوريا وفونكس وكندا من حيث الأهداف وسياسة القبول والبرامج الدراسية والإدارة والتمويل، واستنتجت بعض مما يلي: جميع الدول متقاربة في الأهداف ، ولكن تختلف في ترتيبها وتحديد الأولويات بما يتفق مع المجتمع ، والاختلاف في شروط القبول حيث تشترط بعض الدول الحصول على الشهادة الثانوية بينما كندا لا تشترط حصول الطالب على مؤهل معين ، وتتفق الدول على مصادر التمويل فمنها الحكومة تقوم بالتمويل والرسوم التي يدفعها الطلاب وعائد بيع وتسويق الخدمات والهبات والمنح ، وتتفق الدول على نظام الساعات المعتمدة، والتخصصات العلمية واستخدام الوسائط التكنولوجية الالكترونية ، ثم وضع الباحث تصور مقترح للجامعة الافتراضية المصرية .

وأكدت دراسة (العنقري،2008م) على أهمية تطوير منظومة التعليم العالي بتوظيف المستحدثات التكنولوجية ومنها توفير بيئة إلكترونية مناسبة لتحقيق ذلك تمكن من تطبيق التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد والتعليم الجوال والانترنت ، الفصول الالكترونية والمقررات الالكترونية والمكتبة الالكترونية والقنوات الفضائية التعليمية والجامعات الافتراضية، وذلك بهدف الارتقاء بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية والتغلب على الصعوبات التي تواجهه ويتطلب ذلك تنظيم محدد يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة. استنتجت دراسة (المطري،2008) أهمية توفر بيئة تقنية تشتمل على الأجهزة والآلات التقنية المتطورة ، تتفق مع البرامج الأكاديمية المتجددة بما يتلاءم مع التقدم التقني ومتطلبات التنمية الشاملة باليمن أي دمج التقنيات التعليمية في الجامعات اليمنية وتقويمها بصورة مستمرة ، وتوصلت الدارسة إلى ندرة البيئة التقنية المتطورة والتي تسد احتياجات الأقسام الأكاديمية ، وغياب الفنين المتخصصين ومقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس للتجديدات التقنية بالإضافة إلى غياب الوعي بدور التقنيات التعليمية .

توصلت دراسة (خوج،2008م) إلى أهمية استفادة التعليم العالي السعودي من عصر المعلوماتية بما يتناسب مع طبيعة المجتمع السعودي وخصوصيته، والتكيف مع الأنماط التعليمية الحديثة مثل: الجامعة المفتوحة ، والتعليم

الالكتروني الافتراضي ، وجامعة البيئة وجامعة السوق ، والتعليم المتمازج وربط التعليم العالي بالقطاعات الإنتاجية ، وذلك يتطلب تهيئة البنية التحتية للجامعات ، وتصميم بيئات تقنية مناسبة لتطبيق مثل تلك الأنماط التعليمية ، وتنظيمها بصورة تمكنها من تحقيق أهدافها وتهيئة كل من المجتمع الجامعي والخارجي لتقبل هذه الصيغ ، وأوصت الدراسة القيام بدراسات أكثر عمقا تهتم بالإجراءات والاحتياجات اللازمة لتطبيق تلك الأنماط التعليمية.

واستهدفت دراسة (الشايع، 2009 م) تطوير بيئة تعليمية إلكترونية متنقلة في ضوء معايير التعلم المتنقل (Mobile Learning)، وأسفرت الدراسة عن نتائج عديدة منها: تحديد المعايير التربوية والتقنية للتعلم المتنقل كنمط من أنماط التعلم الإلكتروني وتطوير نموذج مقترح للبيئة التعليمية الإلكترونية المتنقلة للجامعة ، في ضوء نموذج خان 1997 متضمنًا البعد التربوي وبعد تصميم الواجهة. وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات منها: نشر ثقافة تقنية المعلومات داخل البيئة التعليمية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوها وتوفير البنية التقنية التحتية اللازمة للتعلم المتنقل كنمط من أنماط التعلم الإلكتروني. وحددت دراسة (إسماعيل،2009م) المعوقات التي تحد من استخدام بيئات إلكترونية في مؤسسات التعليم العالي ومنها ما يلي: عدم وجود طرائق تهتم بالتعليم الذاتي ومحدودية الوقت المخصص لاستخدام الانترنت وقلة الوقت المسموح به للطالب للجلوس بالبيئة الالكترونية للتحصيل العلمي ، وعدم معرفة الطلاب بالمواقع الالكترونية المتخصصة بمجال تحصيلهم الدراسي مما ينعكس سلبياً على عملية التعليم والتعلم، وصعوبة الحصول على المعلومات الدراسية ذات العلاقة بدراستهم بصورة مباشرة ،بالإضافة إلى تكرار انقطاع التواصل الالكتروني والحاجة إلى فني لحل المشكلات الالكترونية.

أما دراسة (كنسارة،2009م) فلقد بحثت في مدى استخدام الانترنت والاستفادة منه كمصدر للتعلم ، ولقد استند في دراسته على الاستبانة كأداة ، وتوصل إلى قلة استخدام الطلبة للانترنت ، وحددت الدراسة جوانب الاستفادة من الانترنت تتلخص في التواصل الالكتروني بالأساتذة والزملاء ، ومتابعة أنظمة الجامعة وأنشطتها ، ومواكبة المستجدات في مجال الدراسة ، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الحاصلين على معدلات مرتفعة يستخدمون الانترنت ويستفيدون من إمكاناته أكثر من زملائهم ذوي المعدلات المنخفضة ، ومن معوقات استخدام الانترنت عدم التوثيق العلمي للمعلومات المنشورة على الشبكة ، وقلة الأبحاث العلمية المتوفرة ، وانقطاع الاتصال بالشبكة ، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالانترنت وفتح قاعات للانترنت بجميع الجامعات وتركيز أعضاء هيئة التدريس على الانترنت كمصدر للتعلم وتصميم دليل لاستخدام شبكة الانترنت. وأكدت دراسة (غنيم وندا،2009) على أهمية توفر بيئة تقنية لدعم العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق معايير الجودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي ، وتوفير مكتبات رقمية ، وفريق دعم فني ، بالإضافة إلى تنظيم تدريب كل من الطلاب وأعضاء الهيئة التعليمية على استخدام البيئة التقنية في العملية التعليمية بمؤسسات التعليم العالي،وأوصت الدراسة التوعية بأهمية التكنولوجيات الرقمية في المجالات التعليمية ، وتصميم بيئات تقنية منظمة في المباني الجامعية ، والتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس وتطوير أدائهم في مجال استخدام البيئة التقنية كداعم للعملية التعليمية.

كذلك دراسة (إبراهيم،2009م) أكدت على أهمية استخدام البيئات التقنية في التدريس الجامعي، ولكن هناك معوقات مادية وبشرية وإجرائية تحد من استخدامها ، وركزت الدراسة على أهمية استخدام البيئات التقنية بالتعليم الجامعي كأداة داعمة للعملية التعليمية تمكن من الارتقاء بمخرجات مؤسسات التعليم العالي، ولابد من التدريب الإلزامي والمستمر لأعضاء الهيئة التعليمية والإداريين على استخدام البيئات التقنية. وأوصت دراسة (فريوان ،2009م) بالعمل على

توظيف التقنيات في العملية التعليمية بالتعليم الجامعي، لتحسين مخرجاته بما يتفق مع متطلبات سوق العمل ، ويتطلب ذلك تنظيم بيئة تقنية في المباني الجامعية وتدريب أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية على استخدامها ، كما اقترحت القيام بدراسات ميدانية عن مدى استخدام التقنيات التعليمية في التعليم الجامعي وتحديد معايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي. ودراسة (حجازي،2009)، اتبعت المنهج الوصفي التحليلي ، وطبقت دراستها على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل بالاحساء حيث استخدمت المقابلة الشخصية ، وتوصلت الى عدد من النتائج منها: اتفقت عينة الدراسة على أهمية الشبكة العنكبوتيه في التعليم العالي ، وأهمية الكتنولوجيا الرقمية في تطوير العملية التعليمية ، وضرورة تنمية مهارات وقدرات منسوبية الجامعة في تفعيل التكنولوجيا الرقمية ، والارتقاء بأداء البحث العلمية باستخدام التكنولوجيا الرقمية وكذلك في التواصل ما بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأوصت الدراسة بتصميم برنامج تدريسي تكنولوجي في تنمية التفكير الإبداعي واستخدام التكنولوجيا الرقمية بالتعليم.

بحثت دراسة (هودلي،2009) في دور جامعة القدس المفتوحة في التنمية المهنية للمعلمين العاملين في المؤسسات الفلسطينية ، واتبعت المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة التي تم تطبيقها على عينة من خريجي الجامعة المفتوحة العاملين في المؤسسات الفلسطينية ، وتوصلت الى عدد من النتائج منها التالي: أن البرنامج الأكاديمي ساهم في تحسين الجانب المعرفي التخصصي ، كما أدى الى تطوير المهارات البحثية ، ومناسبته مع الظروف والاحتياجات المهنية ، وأدى الى تحسين الاتجاهات المهنية لعينة الدراسة ، وأتاح الفرصة لاستكمال الدراسات العليا ، وتم تنفيذ البرنامج بطرق وأساليب مختلفة ، واستنتجت الدراسة مناسبة التعليم من بعد (الافتراضي) طبيعة عمل الخريجين كما أنه ساهم في تطوير المهارات المهنية والبحثية والاتجاهات المهنية والمعارف التخصصية. ودراسة (الياور،2009م) حيث قامت بتحديد معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات ،واستعانت بالاستبانة كأداة لدراستها ، وتوصلت إلى مجموعة من المعوقات التي تواجه طلاب الجامعة المفتوحة من الجنسين ومنها: قصور البرامج التعريفية للطلبة المستجدين، وضعف الإرشاد الأكاديمي ، وإهمال مشاكل الطلاب ، وبعد بعض المقررات الدراسية عن ميول وقدرات الطلاب ، وكثافة التعيينات المنزلية ، إضافة إلى صعوبة بعض المقررات ، كما يجدوا صعوبة في نماذج التقويم ، ولا يحصلوا على تغذية مرتدة ، وكذلك يوجد معوقات بيئية وفنية تتمثل في عدم ملاءمة المباني من الناحية الجغرافية والصحية وضعف التجهيزات وقل معامل الحاسب والانقطاع المستمر للنظام المستخدم .

دراسة (كعكي والزين، 2011) اتبعت المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة كأداوات ، وطبقت على طالبات وأعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ، وهدفت الى دراسة تنظيم البيئة التقنية الالكترونية بجامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن ، وتوصلت الى عدد من النتائج منها: أن هناك احتياج لتنظيم البيئة التقنية ، واحتياج لاستغلال عضو هيئة التعليمية للبيئة الالكترونية وتوظيفها في العملية التعليمية بشكل مناسب ، وهناك احتياج لتوفير العدد المناسب من التجهيزات الالكترونية ، وأوصت الدراسة بتوفير دعم مادي لدعم البئة الالكترونية ، والتقييم المستمر لاستخدام وتوظيف البيئات الالكترونية ، وتخصيص ميزانية لتوفير الأجهزة والبيئة التقنية للتعليم بما يتناسب مع احتياجات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

نتوصل من مما سبق أن تطبيق البرامج الافتراضية بمؤسسات التعليم الجامعي في ضوء التجارب الدولية ونتائج الدراسات السابقة يتطلب وضع خطة إستراتيجية لضمان جودتها وفعاليتها ، وإحداث تغييرات هيكلية وتصميم نظام مرن لإدارتها يتطلب توفر برمجيات مناسبة وبرنامج إدارة تقني يمتاز بسرعة عالية وسن قوانين ولوائح تحفظ حقوق منتجي ومصممي محتوى البرامج الإفتراضية ، بالإضافة الى التقويم والمتابعة المستمرة بهدف التحديث والارتقاء بمستوى البرامج الافتراضية في ضوء المستجدات التقنية واحتياجات كل من المستفيدين وسوق العمل ، وتحقيقاً لذلك لابد من الاستناد إلى أنماط قيادية ديمقراطية تعتمد المشاركة والتعاون كأسلوب عمل، والأداء بروح الفريق مع حفظ الاحترام وحرية عضو هيئة التدريس، وتوفير حوافز متنوعة ، ولقد تنوعت الدراسات السابقة سواء في المنهج أو الأداة ومكان التطبيق والعينة وتختلف الدراسة الحالية عنها في أنها اتبعت المنهج الوصفي بهدف الكشف عن واقع الجامعات الافتراضية في المملكة العربية السعودية وسبل الارتقاء بأدائها.

ثالثا نتائج الدراسة عرضها ومناقشتها:

أولا ما واقع تفعيل نظم ضمان جودة البرامج الافتراضية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية:

إن لوائح وأنظمة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تستوجب الانتظام في مؤسسات التعليم العالي والتفرغ للدراسة ، وحين تم إقرار الجامعة السعودية الالكترونية لتحل مكان الانتساب والتعليم عن بعد تم فرض بعض القوانين والتي منها : إلزام مؤسسات التعليم العالي الحصول على ترخيص بالمقررات الافتراضية ، والحصول على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وفرض معايير محددة لبرامج التعليم عن بعد ومواصفات جودة معتمدة من المركز الوطني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية ، كما يشترط أن تكون هناك نسبة من الساعات تعتمد على الحضور بما لا ينقص عن (25%) من مجموع ساعات المقرر في البرامج الافتراضية ، كما يجب الحضور للاختبارات الفصلية والنهائية مع وضع آلية للتحقق من الهوية ، أما البرامج الاعتيادية أي الانتظام فيمكن تقديم بشكل جزئي (25%) من الوحدات المطلوبة للتخرج من خطة البرنامج عن طريق التعلم الافتراضي(عن بعد) (http://www.ut.edu.sa/ 7th.June,2014).

المركز الوطني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد: أسست وزارة التعليم العالي نظام تعليمي متكامل يعتمد على إيجاد بنية تحتية شاملة لكافة مناطق المملكة العربية السعودية ، ويدعم المركز العملية التعليمية الرقمية في مؤسسات التعليم بمختلف المراحل ، وذلك بتأييد مؤسسات التعليم الجامعي لتبني أحدث تطبيقات التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد ، ولقد استفاد المركز من تجارب بعض الدول العالمية في مجال التعليم الالكتروني وتم وضع نظام جسور للتعليم الالكتروني، و يتطلب ذلك قيام الجامعة بتوقيع اتفاقية مع المركز لتطبيق نظام جسور لديها ، حيث يتم تدريب الطاقات البشرية و توفير دعم استشاري ولوجستي لتطبيقات التعليم الالكتروني وتنفيذ البرامج التدريبية والورش لذلك ، ويمثل نظام جسور منظمة برمجية متكاملة مسؤولية عن إدارة العملية التعليمية الالكترونية (وزارة التعليم العالي، 2008م). ولقد قام بتقديم خدماته للجنسين. وترتكز رؤيت المركز على تأسيس نظام تعليمي متكامل بالاعتماد على توفر بنية تحتية شاملة تغطي كافة مناطق المملكة العربية السعودية (وزارة التعليم العالي، 2008م). كما قام المركز بوضع لائحة التعليم عن بعد والتي اعتمدت من قبل وزارة التعليم العالي بالمملكة العربيةالسعودية (463 ?q=node/ http://www.elc.edu.sa/portal).

الجامعة السعودية الالكترونية: وافق خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز آل سعود رئيس مجلس الوزراء رئيس مجلس التعليم العالي– حفظه الله –على قرار مجلس التعليم العالي الخاص بإنشاء الجامعة السعودية الإلكترونية الحكومية، ويكون مقرها الرئيس مدينة الرياض، وتتمتع بكيان قانوني وشخصية معنوية عامة ومستقلة،وتوفر بيئة تعلم إلكترونية مبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات وتقنيات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد وبيئة إفتراضية مدعم فنياً وأكاديمياً، تضم كلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية الحوسبة والمعلوماتية، وكلية العلوم الصحية، وستبدأ بهذه البرامج الثلاثة وستمنح شهادة البكالوريوس والدراسات العليا تبعاً للمرحلة التي يدرس الطالب برنامجها، وستحصل الجامعة على الاعتمادات الأكاديمية داخلياً وخارجياً بما يساعد على رفع جودة مخرجاتها.وستكون بديلاً للانتساب ، وستتعاون مع الجامعات في مختلف مناطق المملكة، وستقدم برامجها لمن يرغب بمواصلة دراساته الجامعية في ظروف أكثر مرونة وبما يتلاءم مع طبيعة حياته، ويتوقع ان يبدأ القبول بها في العام الدراسي1434/1433هـ(www.elc.edu.sa ,Wednesday, Oct. 20,2011). وهكذا تم تحويل كافة برامج الانتساب والانتساب المطور في الجامعات السعودية الى الجامعة السعودية الالكترونية والتي قامت بفتح مراكز لها في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية لتقديم برامجها الافتراضية. وتمتاز برامجها بأنها تعادل برامج الانتظام ، فخريجوها يتم معاملتهم كخريجين الجامعات السعودية المنتظمون في وزارة الخدمة المدنية (http://www.mohe.gov.sa و (http://seu.edu.sa/pages/view/24).

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: أنشأت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ، بناءً على الموافقة السامية الكريمة رقم 7/ب/6024 بتاريخ 1424/2/9هـ وقرار مجلس التعليم العالي رقم 1424/28/3هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ 1424/1/15هـ ، وهي هيئة مستقلة تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي والإداري، و يشرف عليها المجلس الأعلى للتعليم (وزارة الاقتصاد والتخطيط ،2006م ، ص437). حيث قامت بوضع معايير محلية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لكافة مؤسسات التعليم العالي ، وتتلخص رسالتها في المساهمة في ضبط جودة التعليم العالي لضمان كفاءة مخرجاته لمقابلة متطلبات سوق العمل(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2006م). وقامت الهيئة بتقديم العديد من الدورات والورش التدريبية والمؤتمرات المتخصصة بهدف نشر ثقافة الاعتماد الأكاديمي والجودة لمنسوبي الجامعات السعودية في كافة مناطق المملكة العربية السعودية(National Commission for Academic Assessment March2006,12, 23) وذلك بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني ونفذت العديد من الورش في مختلف جامعات المملكة العربية السعودية بهدف الارتقاء بأداء منسوبي الجامعات في تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي وتدريبهم على كيفية تصميم مؤشرات التقويم المختلفة (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2006م). وتتضمن رسالة الهيئة تشجيع ومساندة وتقويم جودة مؤسسات التعليم فوق الثانوي والبرامج التي تقدمها من أجل ضمان جودة كل من حصيلة تعلم الطلبة والإدارة والخدمات المساندة داخل المؤسسات التعليمية، وإسهام هذه المؤسسات في البحث العلمي وخدمة المجتمع الذي تعمل به وفقاً لأعلى المعايير العالمية. (National Commission for Academic Assessment March 2006 , 12, 23).

وتتلخص مهام الهيئة في وضع قواعد ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي ووضع القواعد والمعايير ذات العلاقة بمزاولة العمل الأكاديمي من تدريس وتدريب ، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيق كل ذلك ، وإعداد اللوائح التي تنظم الإشراف على هذه المهن، بالإضافة إلى الاعتماد العام للمؤسسات الجامعية والمراجعة والتقويم الدوري للأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم الجامعية واعتماد الأقسام والخطط الدراسية وتقويمها دورياً وتقويم واعتماد البرامج المتخصصة بعد الثانوية العامة ، وكذلك البرامج ذات الصبغة التدريبية والمشاركة في اقتراح الخطط العامة لإعداد، وتطوير الأداء الأكاديمي، وتشكيل اللجان الدائمة والمؤقتة ،ونشر المعلومات والبيانات بوسائل الإعلام والبحث العلمي.

إن أشكال الاعتماد لمؤسسات التعليم ما فوق الثانوي متعددة ويتم إتباع ما يلي بإشراف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: أولا الاعتماد المؤسسي وهو الذي يؤكد على قيام المؤسسة التعليمية بأنشطتها وإجراءاتها وعملياتها ومصادر التعلم والنواتج التعليمية تتفق مع معايير الجودة المحددة. ثانياً الاعتماد البرامجي والذي يشهد بأن أنشطة وإجراءات وعمليات ومصادر تعلم وجودة التعلم في برنامج محدد تتفق مع معايير الجودة المطلوبة. ويشترط التأكيد على تحسين الجودة بصورة مستمرة وأن تتوفر أدلة وبراهين ومؤشرات موضوعية على جودة الأداء وأن يتم ذلك في جو تعاوني شامل لكافة أفراد المؤسسة التعليمية ، وتدمج عمليات ضمان الجودة ضمن العمليات المعتادة ، ولقد قامت الهيئة بإصدار وثيقة من ثلاثة أجزاء لوصف عمليات ضمان الجودة بصورة تفصيلية يمكن تلخصيها فيما يلي: أولا نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ويشتمل على مقدمة للنظام ومراحل الاعتماد والمعايير المستخدمة وشرح للمصطلحات ، ثانياً عمليات ضمان الجودة الداخلية وتتضمن العمليات المنفذة من تخطيط وإعداد تقارير البرامج وإعداد الدراسة الذاتية والنماذج المستخدمة بذلك ، ثالثا إجراءات ضمان الجودة الخارجية حيث يتم شرح العمليات التي يتحتم القيام بها تمهيدا لإجراء عمليات التقويم الخارجي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2009م).

وتشارك الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بعضوية الشبكة العالمية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي والتي تدعم عملية تحسين الجودة في التعليم العالي ، وكذلك الحصول على عضوية كل من مشروع الشبكة العربية لضمان الجودة، واللجنة التنسيقية الخليجية لضمان الجودة في دول مجلس التعاون. وصمم دليل وطني لنظام الجودة والاعتماد الأكاديمي وطبق بصورة تجريبية على بعض مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وتوصلت إلى عدد من النتائج التي في ضوئها 'عدل، ثم طبق النظام تجريبياً للمرة الثانية بمسمى مشروع التقويم التطويري والذي سيتم تعديله في ضوء النتائج المتوصل إليها ثم دراسة تعميمه على كافة مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2009م،ص31).

وهكذا نجد أن واقع البرامج والمقررات الافتراضية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية يخضع لقوانين ومعايير حددتها وزارة التعليم العالي في لوائح خاصة بذلك ، وتقوم بالدمج بين التعليم النظامي وعن بعد حيث تلزم بالحضور التزامني بنسبة (25%) في كل مقرر دراسي ، كما تفرض الحضور لأداء الاختبارات الفصلية والنهائية ، وذلك يتفق مع دراسة كل من:

(المبارك،2004)، و(عيادات،2005م)،و(الانصاري،2006)،و(البوهي،2011)، و(العنقري ،2008)، و(محمد ،2005)، و(المطري ،2008)، و(خوج،2008) ،و(الشايع،2009)، و(هودلي، 2009)، و(الصالح،2007)، حيث

أكدت كلها على أهمية المقررات والبرامج الافتراضية في مؤسسات التعليم العالي ولكن بشرط أن تكون تحت مظلة قانونية تتوفر بها معايير ضمان الجودة الشاملة وتتبع الجهة المشرفة على التعليم العالي ، والاستفادة من الثورة التقنية التكنولوجية في استراتيجيات التدريس وتقديم المقررات ، ووضع خطة استراتيجية للبرامج الافتراضية، ودعم توفر بيئة الكترونية ووسائل اتصال فعالة ، وأن تكون هناك متابعة مستمرة لتقويم أدائها واعتمادها كما أكدت على مناسبة التعليم الافتراضي لسوق العمل ومتطلباته المهارية والمعرفية ، وتحويل جامعات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد الى جامعات افتراضية.

ثانيا – ما التحديات التي تواجه اعتماد البرامج الافتراضية :

تتنوع التحديات التي تواجه اعتماد البرامج الافتراضية فمنها التنظيمية وأخرى . وهي كما يلي: قلق أعضاء هيئة التدريس من فقدان وظائفهم، وقصور مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالبرامج الافتراضية، وغياب بيئة تعليمية تفاعلية مع غياب مساق تعليمي واضح (IObserver http://ohe.gov.sa/)، والحاجة الى انترنت ذو كفاءة وفعالية عالية وذو شبكة اتصال ذات اتجاهين ، وذلك قد يزيد من تكلفة البرنامج الافتراضي، وإدارة تشرف على فعالية البرنامج الافتراضية بصورة مستمرة وتتفاعل بسرعة مع المستفيدين ، وذلك يشكل تكلفة إضافية، كما إن الجودة الالكترونية للبرنامج الافتراضي تتطلب : جودة الموقع والبرمجيات والخدمات والمعلومات (نجم ، 2010م،ص482) وكل ذلك يشكل عبئا مادياً وبشرياً على الجهة المقدمة للبرنامج.

إن واقع تفعيل نظم ضمان جودة البرامج الافتراضية يواجه تحديات ، فبعض مؤسسات التعليم العاليم متخوفة من الجامعات الإفتراضية وبرامج التعليم عن بعد (مجيد،2012م، ص 132)، لصعوبة التأكد من مصداقيتها ، ولقد حددت دراسة (نجم والمبيضين،2009) احتياجات تفعيل البرامج الافتراضية والتي منها الآتي: توفر حاسب آلي به مواصفات سرعة المعالجة وسعة الذاكرة، وشبكة الكترونية تمكن من سهولة التواصل، والحاجة الى تقنية النانو ، لأنه المستقبل المتوقع في مجال الحوسبة مما سينعكس إيجابياً على جودة البرامج الافتراضية والتي تعتمد على جودة المعلومات والبرمجيات المستخدمة.

وذلك يتفق مع نتائج العديد من البحوث العلمية والتي منها الآتي:

(السنبل،2001) و(McDowell,2002)، و(Sadik,2005)، و(الشاعر،2005)، و(برايس،2006)، و(محمود،2007)،و(المطري،2008)،و(إسماعيل،2009)،و(كنسارة،2009)،و(إبراهيم،2009)،و(الياور،2009)،و (كعكي والزين،2011)، حيث اتفقت على حاجة البرامج الإفتراضية الى توفر إمكانيات وتجهيزات تساعد على تفعيله بجودة عالية ، كما بحاجة الى قوى بشرية قادرة على تصميم المحتوى الافتراضي وإدارته وتنظيمه ومتابعته إلكترونياً ، وتصميم استراتيجيات تدريس وتقويم تتفق مع خصوصية التعلم الافتراضي ، وشبكة اتصال إلكترونية قوية ، واعتماد نماذج تعليم إلكتروني ،وإعداد مكتبة الكترونية رقمية تستجيب لاحتياجات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ، وتصميم حقائب تدريبية متنوعة وذات مستويات مختلفة لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والهيئة الإدارية كل بمجال تخصصه ومهامه في البرامج الافتراضية ، وتخصيص حوافز مادية ومعنوية لمصممي المحتوى الالكتروني وحفظ حقوق تأليفهم له.

ثالثا ما آليات الارتقاء بنظم ضمان الجودة واعتماد البرامج الافتراضية في ضوء التجارب الدولية:

إن اعتماد البرنامج الافتراضي يعتبر مطلباً اجتماعياً ، بالإضافة الى أنه وسيلة لضمان الجودة ، فهو يتضمن على إجراءات ومعايير محددة تمكن من الحكم على أداء المؤسسة التعليمية ويتم في ضوء ذلك منح الجامعة الاعتراف والتصديق علي أدائها وبرامجها ،ويعتبر الاعتماد مراجعة شاملة وتقييم مستمر للبرنامج الدراسي، ويعاد إعتماد البرنامج الأكاديمي كل فترة زمنية محدةة ، وللتعرف على آليات الارتقاء بنظم ضمان الجودة واعتماد البرامج الافتراضية بالتعليم العالي قامت الباحثة بمراجعة نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة كل من (المبارك،2004)، و(صالح وحميد ،2005)،و(برايس،2006)، و(الصالح،2007)، و(العنقري،2008)، و(خوج،2008)، و(غنيم وندا،2009)، و(فريوان،2009)، و(حجازي،2009)، و(هودلي،2009)، وغيرها ، وما كتب من تقارير عن طبيقاتها في مؤسسات التعليم العالي ، توصلت الى عدد من الآليات ، وهي كما يلي:

1. أن يتم إضافة قسم في هيئة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي متخصص لاعتماد البرامج الافتراضية تبعاً لمعايير جودة تتناسب مع طبيعتها التخصصية.
2. إن ضمان جودة اعتماد البرامج الافتراضية ستكون أحد آليات إدارة تكاليف التعليم العالي وإعادة توجيهها.
3. دور التطور الالكتروني الرئيسي في الارتقاء بجودة البرامج الافتراضية وسيمكن من تقليل التكلفة والارتفاع بجودة التحصيل الأكاديمي.
4. التوافق بين النظام الافتراضي والتقليدي أي أن يحدث دمج بين النظامين كما هو حادث في الجامعة السعودية الالكترونية ، حيث تشترط حضور المستفيدين نسبة 25% من الساعات بالجامعة حتى لاينقطعوا عن مؤسسة التعليم العالي ويتم مشاركتهم بالأنشطة التعليمية ودخول المختبرات التعليمية تبعاً للحاجة العلمية (http://alyaseer.net/vb/showthread).
5. أن تقوم كل مؤسسة تعليم عالي بإنشاء مركز لتطوير تكنولوجيات التعليم ويشتمل على مجموعة وحدات منها: وحدة الحاسب الآلي ووحدة الفيديو التعليمي وإنتاج مصادر التعلم ، وتصميم استراتيجيات التدريس المناسبة مع البرامج الافتراضية.
6. التواصل المباشر مع أعضاء هيئة التدريس الراغبين في العمل بالبرامج الافتراضية.
7. اختبار البرنامج الافتراضية وتطبيق أكثر من مقياس للتأكد من كفاءته من جهات مختلفة.
8. الارتقاء بأستراتيجيات التدريس والتقويم للبرامج الإفتراضية الأكاديمية.
9. توفر أنماط قيادية ديمقراطية تعتمد المشاركة والتعاون كأسلوب عمل مع حفظ الاحترام والعمل بروح الفريق.
10. الدعم المعنوي الموضوعي لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرامج الافتراضية ، وتوفير حوافز متنوعة تتلاءم مع الجهد المبذول في تصميم وإدارة محتوى البرامج الإفتراضية(مجيد والزيادات،2007م، 199) مع حفظ حقوق مصممي المحتوى التعليمي.
11. تشكيل لجنة على أعلى مستوى تضم أعضاء داخليين وخبراء خارجين متخصصين في ضمان جودة واعتماد البرامج الافتراضية.
12. المحاسبة بشفافية على أداء البرامج الإفتراضية بهدف تحسينها والارتقاء بجودتها.

13. قناعة كل من القيادات العليا والأفراد بفعالية تطبيق البرامج الافتراضية أو المقررات الافتراضية تبعاً لمعايير الجودة في التصميم والتطبيق.
14. تشكيل فرق عمل متعاونة متناسقة توجه لاعداد المقررات الافتراضية ومتابعة أدائها وتقويمها.
15. تصميم نظام متابعة أداء تطبيق البرامج الافتراضية على أسس ومعايير موضوعية واقعية.
16. اختيار وتعيين الإداريين المناسبين للاشراف على تنفيذ البرامج الافتراضية.
17. تفعيل اتفاقيات التعاون مع الجمعيات والوكالات الدولية والإقليمية للاستفادة من الخبرات في مجال اعتماد البرامج الافتراضية.
18. الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال تفعيل البرامج الافتراضية وخاصة فيما يتعلق بمعايير ومؤشرات الأداء
19. . تدريب المنسوبين على العمل كفريق واحد متجه لتحقيق أهداف البرامج الافتراضية (Suganthi and Samuel, 2005, 221) وتنمية مهاراتهم في تفعيل التكنولوجية الرقمية.
20. توفير بنية تحتية مناسبة لتفعيل البرامج والمقررات الافتراضية وخاصة نظام معلومات متقدم.، والاستفادة من كل من : تقنية الفصول الافتراضية المتقدمة عن إعتماد برنامج افتراضي ، والقنوات الفضائية التعليمية في دعم البرامج الإفتراضيية.
21. ربط البرامج الافتراضية مع احتياجات القطاعات الإنتاجية بسوق العمل .
22. تهيئة المجتمع الجامعي والخارجي لتقبل البرامج الافتراضية ، وسن القوانين واللوائح الداعمة لها، عن طريق نشر ثقافة تنظيمية تعالج التحديات التي تواجه تفعيل البرامج الافتراضية.
23. تشكيل وحدة في عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة تقوم بالإشراف على تفعيل معايير ضمان الجودة والاعتماد للبرامج والمقررات الافتراضية ، ومن مهامها تصميم مؤشرات متنوعة لتقويم كل من الأداء التدريسي والمستوى الأكاديمي للبرامج والخدمات التعليمية و البنية التحتية والتقنية وإنجازات الجامعة وكافة الجوانب من وجهة نظر كل من : منسوبين الجامعة والمجتمع والطلاب وسوق العمل (Booth, 2009,p81)

<u>إقتراح دراسات بحثية</u>: اعتمادًا على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

دراسة عن تقويم الأداء الجامعي لدى مؤسسات التعليم العالي السعودية التي طبقت مقررات افتراضية –دراسة حالة.

دراسة مسحية عن اتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية والطالبات نحو المقررات الافتراضية في الجامعات السعودية .

دراسة لتصميم تصور مقترح لمعايير جودة ضمان البرامج الافتراضية من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب وعمداء ووكلاء الجامعات السعودية.

الخلاصة :

نتوصل مما سبق إلى أهمية قيام مؤسسات التعليم العالي على مواجهة التحديات المختلفة التي تعيق عملية جودة واعتماد البرامج الافتراضية ، وذلك عن طريق تهيئة البيئة المساعدة على التطبيق بفعالية، واختيار القيادات الجامعية الديمقراطية تبعاً لمعايير موضوعية لتتمكن من تطبيق نظام، وإجراءات ضمان واعتماد جودة البرامج الإفتراضية ، وتشكيل اللجان الرئيسية والفرعية ،وفق أسس واضحة وخطوات إجرائية مفصلة للقيام بعملية التفعيل ، وإنشاء، وحدة متخصص في التقويم، وقياس الأداء حتى يشرف على متابعة تطبيق جودة البرامج الافتراضية في ضوء عمليات إحصائية دقيقة، ويستعين بالمستشارين المتخصصين في ذلك، لأن تحقيق الحد الأدنى من معايير تحسين الأداء الجامعي لا تعتبر إلا نقطة البداية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، ولا بد العمل بصورة مستمرة على الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي إلى أعلى درجات المقاييس العلمية الخاصة بالأداء في تفعيل المعيارين المؤسسي ،و البرامجي والذي سينعكسا بصورة إيجابية على مخرجات مؤسسات التعليم الجامعي، والبيئة المحيطة وسوق العمل.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم ،عبد المحمود،(2009م)، استخدام تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة في تدريب المعلمين ودورها التربوي الخلاق، بحث منشور في كتيب المؤتمر القومي السنوي السادس عشر(العربي الثامن) لمركز تطوير التعليم الجامعي، التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي، 15-16نوفمبر2009م،مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- إبراهيم، عدنان، (2009م) ، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة اليرموك من وجهة نظر القادة الإداريين،بحث منشور في مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في الوطن العربي رؤى وتجارب، المنعقد في جامعة طيبة في الفترة من 18-2009/5/20 الموافق 23-1430/5/25هـ، بالمدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية
- إبراهيم، فايزة،(2010)، آليات الاعتماد الأكاديمي وضمان نجاح تطبيقها في الدول العربية ، بحث منشور في المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية ، مستقبل إصلاح التعليم العربية لمجتمعة المعرفة –تجارب ومعايير ورؤى، المنعقد في الفترة من 13-15يوليو ،القاهرة.
- أبو عايد، محمود،(2006) ، اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة ، الأردن، دار الأمل.
- إسماعيل، محمد،(2009م)، استخدام طلاب الجامعة للانترنت وعلاقته باكتساب المعرفة العلمية والأكاديمية في مجتمع المعلومات العالمي،مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد 15، عدد خاص رقم 56 مارس .
- ألتباخ .فيليب جي.وآخرون ،(2010) ،توجهات في التعليم العالي العالمي،–رصد الثورة الأكاديمية، ترجمة مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي السعودي، الرياض ، وزارة التعليم العالي.

- الأنصاري،عيسى،(2006م)، جودة التعليم الأهلي من منظور عالمي–تجربة إنشاء جامعة الأمير محمد بن فهد الأهلية بالمنطقة الشرقية، بحث منشور في المؤتمر العربي الأول عن جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، ي جامعة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من 23–26ابريل.
- براجل،علي .(2005م)، المواقف المعوقة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي"الجزائر نموذجا"، بحث منشور في المؤتمر التربوية الخامس، مملكة البحرين، جامعة البحرين ، جودة التعليم الجامعية، 11–13ابريل، المجلد الثاني.
- برايس ،عباس.(2006م) ، دور شبكة العنكبوت العالمية في دعم وتنمية مهارات التعليم التقني لدى أعضاء هيئة التدريس:المتطلبات ونظرة مستقبلية، بحث منشور في المؤتمر والمعرض التقني السعودي الرابع المنعقد في الفترة من 11–1427/11/15هـ ، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الرياض .
- البرعي ، محمد وآخرون، (1993م)، معجم المصطلحات الإدارية ،الرياض:مكتبة العبيكان.
- البهواشي، السيدعبدالعزيز، (2007)، معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، عالم الكتب، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- البوهي،فاروق،(2011)،الجامعة الافتراضية كإحدى صيغ التعليم الجامعي،بحث تم المشاركة به في مؤتمر الأيسسكو اللجنة الوطنية لليونسكو في المؤتمر الأول للتعليم المفتوح بجامعة بنها، المنعقد في الفترة من 21 – 24 نوفمبر ، منشور على الشبكة العنكبوتية،كلية التربية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصرالعربية
- التميمي،فواز،(2007م)إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو (9001)،الأردن، عالم الكتب الحديث.
- جاد الرب،سيد،(2010م)، غدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي –استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين–، المؤلف، الإسماعيلية ، مصر.
- الجمال، رانيا،(2011)، التعليم عن بعد في كل من نيجيريا والسويد ومقترحات للتفعيل في نيجيريا، بحث منشور في المؤتمرالسنوي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعلمية ، دارالفكر العربي ، القاهرة .
- جمعه، عفاف. ومحمد،دلال.(2009م) ، الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في ضوء المعايير الدولية لمؤسسات التعليم العالي، بحث منشور في المؤتمر العلمي السنوي –الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول" المنعقد في كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة في الفترة من 8–9ابريل ، المجلد الأول:رؤى وتوجهات وتجارب عربية وعالمية.
- حجازي، اعتدال،(2009م)،مجالات تطبيق التكنولوجيا الرقمية في التعليم الجامعي استطلاع آراء الهيئة التعليمية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية ، بحث منشور في مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية رؤى واستراتيجيات ، المنعقد في القاهرة برج سما– من 22 – 24 مارس.
- خوج، فخرية،(2008م)،مدى استفادة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من الصيغ الجامعية الحديثة في عصر المعلوماتية،مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد14، العدد 51، يونيه.
- دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

- الدوسري،راشد،(2012) ، إجراءات ضبط الجودة في كلية التربية بجامعة الملك سعود رؤية للتميز، بحث منشور في المؤتمر الدولي السابع للمركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس، المنعقد في الفترة من 22– 24 ديسمبر 2012.
- الرؤوف،طارق،(2014)الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مدينة نصر، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- زغلول، النجار.(1409هـ)، التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر،سلسة كتاب الأمة ، الدوحة .
- سمارة ،نواف ،والعديلي،عبدالسلام،(2008)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية ،، الأردن، دار المسيرة.
- الشاعر، حنان،(2005م)،نموذج مقترح لصنع القرار التكنولوجي عند اختيار المعلم لأنظمة التوصيل المناسبة للتعليم ، بحث منشور في المؤتمر العلمي السنوي العاشر لتكنولوجيا التعليم الالكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس ، 2005/7/5م
- الشايع، حصة بنت محمد (2009). " تطوير بيئة تعليضمية إلكترونية متنقلة لجامعة البنات في ضوء معايير التعلم المتنقل (Mobile Learning)"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.
- شحاته ، حسن وآخرون،(2007م)،معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- صالح ، إيمان ، وحميد ، حميد محمود،(2005م) ، الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة،مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، المجلد 11، العدد 2، ابريل ، كلية التربية ، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.
- الصالح، بدر، (2007)، التعليم الجامعي الافتراضي: دراسة مقارنة لجامعات عربية وأجنبية افتراضية مختارة ، مجلة كليات المعلمين ، العلوم التربوية ، المجلد 7، العدد 1، محرم ، 1428هـ ، مارس 2007.
- الطائي، يوسف،وآخرون،(2008)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي،عمان ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الطائي،رعد، و قدادة ،عيسى(2008م)إدارة الجودة الشاملة،الأردن، اليازوري.
- عبيدات ،ذوقان وآخرون.(1998م)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه،ط6، عمان،الأردن، دار الفكر .
- عقيلي، عمر(2001م)، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة –وجهة نظر، دار وائل ، عمان ، الأردن.
- العمر، عبدالعزيز،(2007)، لغة التربويين ، مكتب التربية العربي لدو الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- العنقري، عبد العزيز،(2008م)،تطوير التعليم العالي السعودي على ضوء بعض المستحدثات التكنولوجية ، بحث منشور في بحث منشور في كتيب المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر (العربي السابع)، نحو خطة إستراتيجية للتعليم الجامعي العربي، 23-24نوفمبر 2008م، مركز تطوير التعليم الجامعي، جمهورية مصر العربية.
- عوده ، أحمد ،وملكاوي، فتحي،(1992)،اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية ، ط2،الاردن،المؤلفين.
- عيادات،يوسف، (2005م) التعليم الالكتروني –العقبات والتحديات والحلول المقترحة ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ،كلية التربية ، جامعة حلوان، المجلد11، العدد3، يوليو، جمهورية مصر العربية.
- العيسى، إيمان.(2002م)،نموذج مقترح للتطوير الإداري بكليات التربية للبنات باستخدام أسلوب إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، وكالة كليات البنات كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض.
- الغامدي،علي،(2006م)، إدارة الجودة الشاملة مدخل استراتيجي لجودة مخرجات الجامعات السعودية، بحث منشور في ، المؤتمر العربي الأول لجودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد ، المنعقد في جامعة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة.
- غنيم أحمد،وندا،أسامة،(2009)، أهمية نظم المعلومات وتقنية الاتصالات ودورها في دعم تطبيق معايير الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي النوعي والتطبيقي في مصر، بحث منشور في كتيب المؤتمر السنوي الدولي الأول-العربي الرابع، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول، في الفترة من 8-9ابريل ، كلية التربية النوعية ، المنصورة ، جمهورية مصر العربية
- فليه، فاروق.والزكي، أحمد (2004م).معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء.
- كعكي، سهام ، والزين ، حنان، (2011)، تنظيم البيئة الالكترونية بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، دراسة ميدانية ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة ، المجلد 19، العدد 1، يناير ، الجزء الأول.جمهورة مصر العربية.
- كنسارة ، إحسان، (2009م) مدى استخدام الانترنت والاستفادة منه كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة ام القرى وعوائق استخدامه ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثاني ، إبريل ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية ، جمهورية مصر العربية
- كنعان، أحمد علي.(2005م)، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول،دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق، برنامج إعداد المعلم أنموذجا، المؤتمر التربوي الخامس –جودة التعليم الجامعية، مملكة البحرين، 11-13ابريل.
- المبارك، أحمد (2004). "أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب التربية بجامعة الملك سعود". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،كلية الرياض

- مجيد ،سوسن، والزيادات،محمد،(2008م)، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مجيد،سوسن، والزيادات،محمد،(2007م)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع
- مجيد،سوسن،(2014)، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.
- محمد، أشرف (2007م)الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، القاهرة، دار الجامعة الجديدة .
- محمد، بهاء الدين خيري (2005)." أثر تقديم تعليم متزامن ولا متزامن مستند على بيئة شبكة الإنترنت على تنمية مهارات المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي لوحدة تعليمية لمقرر منظومة الحاسب الآلي لشعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية". رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.
- محمد،أشرف (2007م)الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، القاهرة، دار الجامعة الجديدة .
- محمود،صفاء.(2007م) نموذج مقترح لإدارة البيئة الثقافية في التعليم عن بعد مدخل تحليلي للتعليم الالكتروني في الجامعة العربية المفتوحة ، بحث منشور في مؤتمر التخطيط الاستراتيجي لنظم التعليم المفتوح والالكتروني إطار للتميز، في الفترة 27-28مايو 2007م، جامعة عين شمس القاهرة.
- مراد، عبد الفتاح(1998م)، موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات، الإسكندرية، المؤلف.
- المطري ،حسن،(2008)، واقع تقنيات التعليم الجامعي ومعايير الجودة في اليمن ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس (الجزء الأول) العدد 131، مارس، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة.
- المليجي، رضا،(2011)، معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية ، دارالجامعة الجديدة ، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- مؤسسة الفكر العربي،2008م،التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية ، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان.
- نجم ، نجم،(201م)، إدارة الجودة الشاملة في عصر الانترنت، دارصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نجم، نجم والمبيضين،باسم،(2009)، الجودة الالكترونية نحو نموذج مقترح لأبعاد الجودة الالكترونية،
- هودلي، عبدالجابر،(2009)، دور جامعة القدس المفتوحة في التنمية المهنية للمعلمين والعاملين في المؤسسات الفلسطينية ، بحث منشور في مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية رؤى واستراتيجيات ، المنعقد في القاهرة برج سما- من 22 – 24 مارس.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،(2006م)مراكز توكيد الجودة في المؤسسات التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية، وزارة التعليم العالي.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،(2009م) مقدمة حول ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، الرياض ، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،(2009م) مقدمة حول ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، الرياض ، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،(2009م)مراكز توكيد الجودة في المؤسسات التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية، وزارة التعليم العالي..
- وزارة التعليم العالي، بدون، لائحة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.
- وزارة المعارف.1390م.سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية . اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية،الرياض:وزارة المعارف.
- الياور ،عفاف،(2009م) معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات، مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد 112، السنة 30، الرياض

المراجع الأجنبية

- Al Mahboob, Shafi & Al Hooli, Abeer,(2008),The Attitudes And Competencies of Faculty Members of Basic College Of Education Concerning The use of Technology in The Classroom Teaching, Future of Arab Education, vol.14, num.52, July.
- Booth, Peter,(2009),Mechanisms for Program Evaluation & Improvement: the UTS experience, publish in the Second National Conference for Quality in Higher Education, Oct.25th-27 2009, Riyadh, K.S.A.
- Hughes, Mark,(2006),Change Management –A critical perspective, Chartered Institute of personnel and Development ,CIPD House, London.
- Kdlinski, Johon,(2002),Evaluation of success and failure factors and criteria in Implementation of Total Quality Management Principles in Administration at selected Institution of Higher.
- McDowell,J.(2002), Knowledge and the internal Revisited,Phenomenological Research,xiv97- 105,
- National Commission for Academic Assessment March (2006) ,12, 23
- Sadik, Alaa, The Readiness of Academic Staff at South Valley University to Develop and Implement E-Learning, The Egyptian Association for Educational Technology ,the 10 conference 2005
- Suganthi L., and Samuel ,Anand,(2005),Total Quality Management, New Delhi, Prentice-Hall of India Private Limited.

المواقع الالكترونية

- http://www.mohe.gov.sa/ar/studyinside/Government-Universities/Pages/ seu.aspx , May ,25th ,2014
- http://edu-guide-canada.com/study-canada/online/canadian-virtual-university.html, 6th.June,2014.
- http://www.ut.edu.sa/documents/193185/6f33d2fe-14ed-429b-afaa-27b0ea992970,7th.June,2014
- http://ohe.gov.sa/IObserver/Pages/IOArticle.aspx?ArticleID=1851&Arch=43,May, 25th.,2
- *www.shatharat.net,May,25th.,2014*
- http://www.ivu.org.uk/arabic/index.htm, 6th.June,2014.
- http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=18745, 6th. June,2014.
- http://drgawdat.edutech-portal.net/?p=82, 6th June,2014.
- http://edu-guide-canada.com/study-canada,6 th.,June,2014.
- w*ww.kfs.edu.eg/open/pdf/291201313534149.docx*, 6th.June2014
- http://seu.edu.sa/pages/view/24,May,25th.,2014
- http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=2273,6th. June,2014.

رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة

أ.د/ عمرو أحمد كمال الكشكي، أ.د/ أيمن نبيه سعد الله

جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية

amrelkeshky@gmail.com

أن الدراسات المستقبلية تدعو إلى التفكير العلمي الدقيق لتطوير منظومة التعليم العالي من خلال إدارة الجودة فهي أحد المفاهيم والأساليب الإدارية الحديثة التي تهدف إلى تطوير الأداء من أجل تحسين الجودة وتمثل أسلوباً يتميز بالشمولية وتستند إلى أفكار ومبادئ ينبغي تحقيقها والتحسين المستمر والتجديد من خلال الابتكار في منظومة التعليم العالي، أن الجودة الشاملة في مجال التعليم هي "المدخل المتكامل الشامل الذي يعمل على التحسين المستمر للمخرجات التعليمية والوصول إلى النتائج المطلوبة بكل كفاءة وفعالية".

إن إدارة الجودة الشاملة (TQM) تعنى الإسهام الفعال للنظام الإداري والتنظيمي لكافة عناصره في تحقيق الكفاءة للموارد المتاحة من قوى بشرية، معلوماتية، إدارة، استراتيجية ومعايير ومواصفات ونماذج وتسعى جميعها لتحقيق هدف مؤسسة التعليم العالي، وتعتبر من المفاهيم التي تعبر عن مدخل شامل متكامل لتحسين المرونة والفاعلية من جهة، ومن جهة أخرى التنافس من خلال عمليات التخطيط والتنظيم.

إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي هي فلسفة مجموعة من الأسس والمبادئ الإرشادية التي تهدف إلى تحسين مدخلات (طلبة- أعضاء هيئة التدريس- الإداريين- مكتبات....) هذا من جهة وتحسين عمليات التعليم والتعلم المختلفة فيها عمليات الاتصال والتواصل، مما يؤدى إلى أفضل المخرجات ذات الجودة العالية.

فلهذا لجاء الباحثان لتطوير منظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة وأيضاً من أجل النهوض بالمجتمع ومشاركته ولتطوير بناءه الثقافي والعلمي بأدوات المستقبل وأساليبه المتعددة، لتحقيق التميز وإيجاد نموذج متكامل للوصول به إلى أعلى المستويات العالمية للأداء المتميز للجامعات والمؤسسات العلمية المختلفة وربطها بسوق العمل والمجتمع.

مشكلة البحث:

بناء على ما سبق يتأكد للباحثان الإحساس بمشكلة البحث والاهتمام وتطوير منظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة، فلابد من تطوير المدخلات ومتابعة العمليات بشكل مستمر بهدف الحصول على مخرجات ذات جودة عالية، لأن التعليم هو جوهر الحياة ومستمر مدى الحياة، فلابد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق النجاح في أسواق العمل والمجتمع.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

* ما إمكانية تطوير منظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة؟

أهداف البحث:

1- تطوير منظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة.
2- التحليل العلمي لمداخل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
3- الكشف عن منطلقات ونماذج جديدة لتطوير منظومة التعليم العالي.
4- الكشف عن أهمية إدارة الجودة الشاملة في تطوير منظومة التعليم العالي وضمان رسالتها حاضراً أو مستقبلاً وربطها بسوق العمل والمجتمع.
5- تحقيق التميز بمؤسسات التعليم العالي من خلال المشاركة المجتمعية من خلال التفاعل المستمر بين قضايا المجتمع والاستجابة لمتطلبات التحسين المستمر والتميز.

فروض البحث:

يمكن التطوير والتحسين المستمر والتميز لمنظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة؟

حدود البحث:

- تطوير منظومة التعليم العالي والنجاح في سوق العمل.
- نماذج إدارة الجودة الشاملة.
- **الحد البشري/** اقتصرت عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس، والطلاب والعاملين والإداريين- بكلية التربية الفنية- جامعة حلوان- وكلية التربية- جامعة المنوفية.
- **الحد الموضوعي/** اقتصرت الدراسة على التعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال نماذجها، والتحسين المستمر والتميز للتعليم العالي وربطه بسوق العمل والمجتمع.
- **الحد المكاني/** ثم تطبيق الدراسة في كلية التربية الفنية- جامعة حلوان- وكلية التربية- جامعة المنوفية.
- **الحد الزماني/** ثم تطبيق البحث في العام 2014/ 2015.
- استبيان لتطوير منظومة التعليم العالي.

منهجية البحث:

سوف يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري.

خطوات البحث:

الإطار النظري وينقسم إلى الآتي:

المحور الأول/ إدارة الجودة الشاملة.

المحور الثاني/ التعليم العالي في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

المحور الثالث/ نماذج إدارة الجودة الشاملة.

المحور الرابع/ خطوات تصميم التجربة.

- النتائج والتوصيات.
- المراجع العربية والأجنبية.

وسوف يتناول الباحثان المحاور التالية:

المحور الأول/ إدارة الجودة الشاملة:(Total Quality Management (TQM يعتبر التحديد اللغوي للجودة بأنه مشتقاً من الفعل (جاد) (جودة) أي أن شيئاً أصبح جيداً، ويقال أن الشخص أتى بالجيد من العمل والقول فهو (مجواد).[5]

ويرى Cronroos أن مصطلح الجودة عبر عن مقياس نسبي يختلف من شخص إلى آخر ويعتمد على مقارنة الجودة المتوقعة مع الجودة المدركة وتتضمن الجودة المدركة نوعين وهما:

- **الجودة الفنية:** وهي ما يتم تقديمه للعميل بالفعل ويتصل بالحاجة الأساسية التي يسعى إلى إشباعها والتي يمكن أن يطلق عليها (جودة العملية) ويتم تقيمها أثناء تقديم الخدمة.
- **الجودة الوظيفية:** هي درجة جودة الطريقة التي يتم بها تقديم الخدمة والتي يمكن أن يطلق عليها (جودة المخرجات) والتي يتم عادة تقييمها بعد الحصول على الخدمة.[6]

أما مصطلح الشاملة Total[7] فهو يعنى أن كل شخص في المنظمة يجب أن يشارك في برنامج الجودة سواء بصورة فردية أو من خلال فريق العمل الجماعي، كما أنه يعنى إدخال كل عناصر العمل بالمنظمة في التحديد الدقيق لحاجات ورغبات المستهلك أو المستفيد من سلع أو خدمات المنظمة، والعمل على بذل كل جهد ممكن في سبيل تحقيق الغايات وأن مفهوم الشاملة يتضمن العمل الجماعي وروح الفريق ويوضح الشكل (1) مراحل إدارة الجودة الشاملة[8] لأن ذلك أفضل أسلوب لتحقيق التحسين المستمر في طريقة الأداء من خلال تكاتف كافة الجهود داخل القسم الواحد وداخل

المنظمة ككل وفي كافة المستويات الإدارية ووجود الرؤية المشتركة والتوجه الموحد لتلاشي تكرار الجهود أو تعارضها مع بعضها.[9]

---

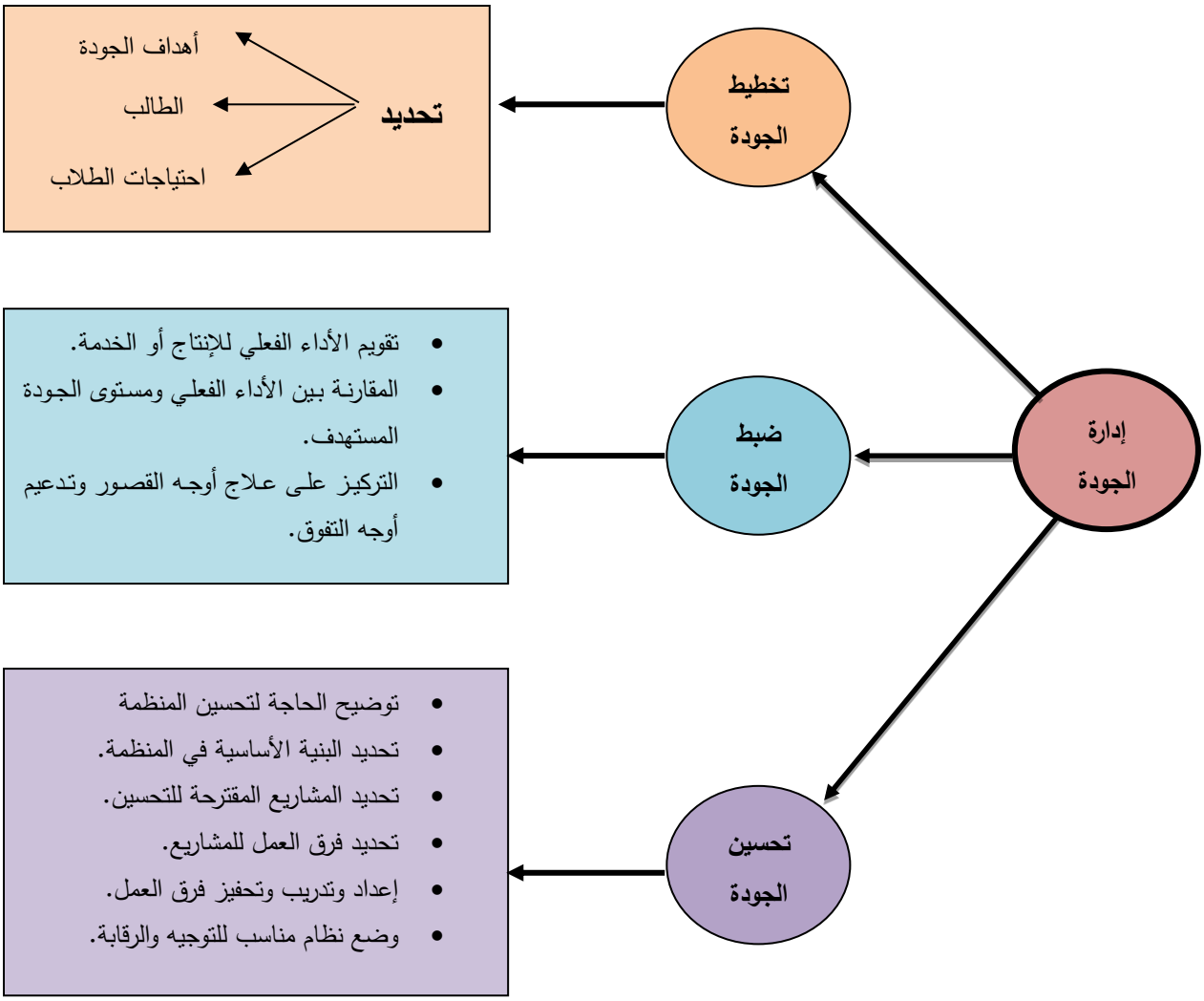
(5)**المعجم الوسيط:** الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1997م، ص154.

(6) **Lethinen v. & Lethinen J.R:**Tow Approaches to service Quality Dimensions, service Industries Journal, vol. 11, No3, 1991, pp 286-289.

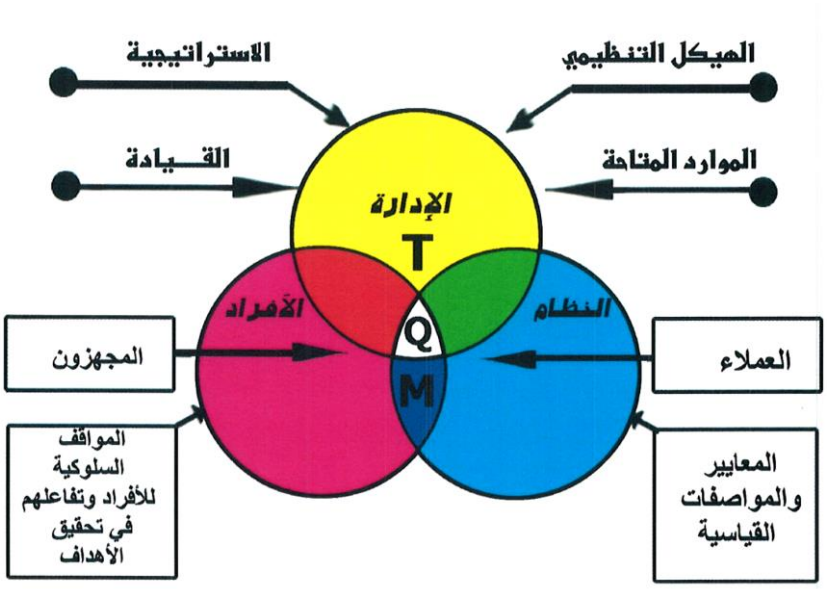
(7)**إيهاب أديب كامل:**بناء استراتيجية تعليمية مقترحة لتقويم أداء المثقف بالفن وفق اتجاهات التعليم في القرن الحادي والعشرين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، 2012م.

(8)**محمد عبد الغني حسن:** مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، 2000م، ص15.

(9) **Dean J.& D. Brawn, :** Management theory and total quality: Improving Research and practice through theory Management, Academy of Management Review, Vol.9,No.3. 1993, p.p.391-395.

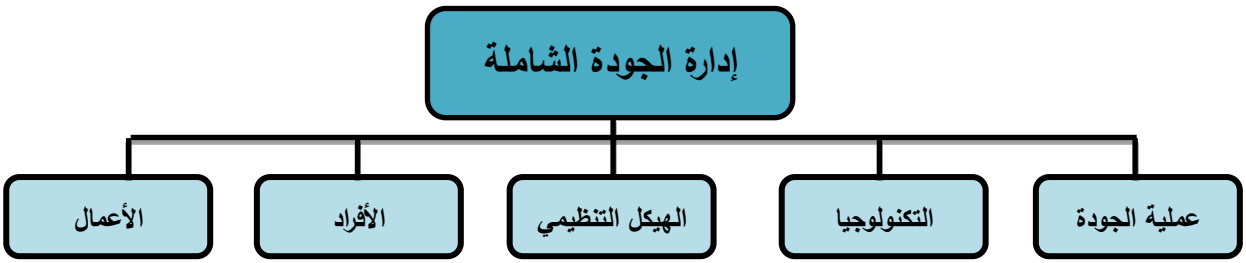


شكل (1) مراحل إدارة الجودة الشاملة



شكل (2) النظرة الشمولية لكل الأطراف في تحقيق أهداف المؤسسة

أصبحت الجودة من الأمور التي تؤثر بقوة في تقرير حاضر ومستقبل المؤسسات التعليمية لما لها من دور فعال وهام في تحسين المخرجات التعليمية بالإضافة إلى دورها في تحقيق موقف تنافسي متميز، كما يوضح شكل (2) النظرة الشمولية لكل الأطراف في تحقيق أهداف المؤسسة وبالتالي فإن ثقافة الجودة هي المدخل الطبيعي لتطوير وتحسين مستوى أداء الأعمال وتعتبر الطريق لإجادة العمل، ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها طريقة في إدارة المنظمة للجودة، وأساسها مشاركة جميع أفراد المنظمة، ويوضح شكل (3) الأنظمة الخمسة لإدارة الجودة الشاملة TQM وهدفها النجاح على المدى البعيد وتحقيق المنفعة العامة، فهي تفاعل المدخلات (الأفراد، الأساليب، السياسات، الأجهزة) لتحقيق جودة عالية المخرجات، ويوضح الشكل التالي الأنظمة الخمسة لإدارة الجودة الشاملة.[10]



شكل (3) الأنظمة الخمسة لإدارة الجودة الشاملة TQM

مقارنة بين خصائص الإدارة التقليدية وخصائص إدارة الجودة الشاملة:

لقد قام "ريتشارد"[11] بالمقارنة بين خصائص الإدارة التقليدية (الكلاسيكية) وبين المفهوم الحديث لإدارة الجودة الشاملة، كما هو موضح بالجدول التالي:

م	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
1	المؤسسة لديها أهداف متعددة ومتنافسة	تعد الكفاءة أهم أهداف المؤسسة
2	طبيعة التطوير مرحلية	طبيعة التطوير مستمرة وشاملة
3	جودة أعلى تعنى تكلفة أعلى	جودة أعلى تعنى تكلفة أقل
4	المسئولية فردية وجزئية	المسئولية جماعية وشاملة
5	تتم عملية ضبط الجودة في المراحل النهائية للعمل (الإنتاج)	تتم عملية ضبط الجودة في جميع مراحل العمل بدءاً من التصميم حتى ما بعد البيع
6	الإمكانات تؤثر على عمليات المؤسسة	رضا العملاء يسير عمليات المؤسسة
7	تجنب المشكلات وتقاربها وعدم محاولة إصلاحها إلا إذا تعطل العمل تماماً	البحث عن المشكلات التي تعوق التحسين المستمر ومحاولة منعها قبل حدوثها
8	النظرة الفردية إلى العاملين دائماً هم مصدر المشكلات الإدارية	النظر إلى العمليات والإجراءات والنظام الإداري ككل كمصدر للمشكلات
9	التغيير يحدث بصورة مفاجئة بواسطة أفراد قادرين على مواجهة البيروقراطية	التغيير مستمر ويتم من خلال مجموعة عمل بالمؤسسة

(10) **جمال طاهر أبو الفتوح:** مدخل إدارة الجودة الشاملة، مكتب القاهرة للطباعة، 2000م.

(11) **Richard J. Schon Berger,** : Total Quality Management Cuts Aboard swath through manufacturing and Bcond, Organizational Degmamics, vol.20. 1992, p48.

10	التركيز داخلي على العاملين لتحقيق نتائج سريعة	التركيز داخلي وخارجي على العملاء والمستفيدين لاكتساب رضاهم
11	العاملون والأقسام يتنافسون فيما بينهم عندما تنشأ مشكلة داخل العمل	العاملون والأقسام يتعاونون معاً للتحسين بصفة مستمرة داخل العمل
12	شبكة الاتصالات داخل المؤسسة من أعلى إلى أسفل ↓	شبكة الاتصالات من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى ↑ ↓
13	تدريب العاملين يعتبر من الكماليات	تدريب العامليين يعتبر أساسياً واستثمارياً
14	احتمالية الإبداع ضعيفة خوفاً من التغيير	احتمالية الإبداع عالية لتشجيع المغامرة
15	اتخاذ القرارات تكون مركزية، وتبني على معرفة القيادات بأعلى قمة هرم الهيكل التنظيمي	اتخاذ القرارات غير مركزية، وتبني على البيانات والمشاركة التامة لكل المستويات بالهيكل التنظيمي
16	الخدمات يتم تحديدها من قبل الإدارة المتخصصة وفقاً لمعرفة الخبراء	الخدمات يتم تحديدها من قبل فريق العمل ووفقاً للمعلومات التي تم جمعها من العملاء

جدول (1) يوضح الفرق بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

مبادئ إدارة الجودة الشاملة:[12]

- الرؤية المشتركة والعمل على التحسين المستمر.
- تفويض السلطة والعمل الجماعي (عمل الفريق).
- التركيز على رضاء العملاء والعاملين داخل المنظمة.
- التركيز على جودة العمليات والنتائج معاً.
- التدريب وتعبئة الخبرات للقوى العاملة.
- الوقاية من الأخطاء قبل حدوثها من خلال القيادة الفعالة والتميز التنافسي.
- اتخاذ القرارات بالارتكاز على الحقائق والمناهج العلمية.

مراحل إدارة الجودة الشاملة:

1- مرحلة الدراسة والفحص:

وهي العملية التي يتم عن طريقها ملاحظة وقياس مواصفات المدخلات In Puts والمخرجات Out Puts، وعمليات مد الإدارة بالبيانات اللازمة لكل من الرقابة والتقييم، وقد تتم عملية الفحص بالملاحظة أو باستخدام أدوات وأجهزة التعرف ما إذا كانت الخدمة المقدمة تتوافق مع المواصفات المحددة لها.

2- مرحلة الرقابة على الجودة:

الرقابة هي النشاط الخاص الذي يقوم به أفراد أو وحدة تنظيمية مسئولة عن الملاحظة المستمرة للأداء والقياس ومقارنة النتائج الفعلية بالمعايير الموضوعة مقدماً. وتحديد الانحرافات السلبية والايجابية من هذه المعايير أو

---

(12) **Yabagis. S.,**: After product Quality in Japan: Management Quality National productivity Review, Autumn, 1992, p.p.514-515.

توقفها وتحديد أسبابها، ثم تحديد أنسب الإجراءات التخصصية التي تحقق الاستخدام الأمثل للموارد[13]، وتعد عملية الرقابة على الجودة هي أنشطة وأساليب تستخدم لتنفيذ متطلبات الجودة والوفاء باحتياجاتها- وتتمثل خطوات الرقابة في الخطوات التالية:

- مرحلة وضع المعايير.
- مرحلة تسجيل النتائج والمقارنة والتقويم.
- مرحلة تصحيح الانحرافات والأخطاء.[14]

3- مرحلة توكيد الجودة:

"العمليات التي تحول دون مشاكل والعقبات التي من شأنها التأثير في الجودة أثناء مرحلتي التخطيط والتنفيذ"، وتتحدد أيضاً بأنها "نظام أساسه منع وقوع الخطأ والذي يعمل على تحسين جودة الخدمة ويخفض من التكلفة، وهي تقلل أيضاً من المخاطر المترتبة على انخفاض الثقة بالمنتج أو الخدمة[15]"، أي أن تأكيد الجودة يكون من المنبع وذلك من خلال عمليات التخطيط ومشاركة وتحفيز الأفراد.

وقد توصل الباحثان أن إدارة الجودة الشاملة مفهوم فلسفي واستراتيجي وإدراك التميز في الأداء تحقيقاً لأهداف المؤسسة التعليمية وتعنى الإسهام الفعال للنظام الإداري والتنظيمي لكافة عناصره في تحقيق مخرجات لها كفاءة وفعالية.

المحور الثاني/ التعليم العالي في ضوء إدارة الجودة الشاملة:

شهد التعليم العالي في العقد الأخير عديداً من التغيرات المتلاحقة أسقطت بعضاً من المفاهيم تحتاج إلى إعادة صياغتها من جديد. فعلى سبيل المثال ما يعرف بعالمية التعليم العالي Internationalization in Higher Education؛ فأن مفهوم العالمية ظهر كنتاج للعولمة التي هيمنت على ثلاثة اعتبارات أساسية وهما[16]:

- البعد العالمي في التعليم يعد مكوناً رئيسياً في جميع أنظمة الجودة.
- تمثيل العالمية في سياسات وإجراءات وبرامج مؤسسات التعليم العالي.
- استفادت أنظمة ضمان الجودة في التعليم من المدخل العالمي.

أهداف ضمان الجودة من خلال مبدأ عالمية التعليم العالي: [17]

1- بناء إطار عمل مرجعي يمكن من خلاله لكل مؤسسة للتعليم العالي قياس مدى توافر البعد العالمي في جودة العمليات القائمة بها.

([13])**رياض أمين حمزاوي، طلعت السروجي:** إدارة منظمات الرعاية الاجتماعية، دراسة لنموذج مجتمع الإمارات، دار القلم، دبي، 1998م، ص140.

([14])**إيهاب أديب:** مرجع سابق، 2012م

([15])**أحمد سيد مصطفي:** ترجمة لمواصفات الأيزو، دليل المدير لعربي، سلسلة الأيزو 9000، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 1997م، ص ص 65: 74.

([16]) **Organization for economic Co-operation and Development (OECD):**Quality and internatonalization in Higher Education, program on institutional management in higher Education, OECD publications, 1999.

([17]) **Marijik van der wende:**Quality Assurance in higher Education and the link to internationlization, university of twente, center for higher education policytudies (cheps) the netherlands, 2005.

2- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في تقييم وتعزيز جودة العمليات القائمة بها في ضوء مبدأ العالمية.
3- تشجيع مؤسسات التعليم العالي على استكمال جوانب القصور بها للوصول إلى مستوى جامعات العالم المتقدم في إطار أغراضها وثقافتها.
4- زيادة الوعي بأهمية الأخذ بمبدأ العالمية في التعليم العالي.

أن الجودة في التعليم تجعل التعليم متعة وبهجة، لأن تعليم الجودة يهدف إلى إيجاد خبرة تعليمية للحياة تختلف باختلاف سن المتعلم وهذه مسئولية الإدارة، أن التعليم مدى الحياة، فكل شيء في تغيير سريع والثورة المعلوماتية.

الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إتباع أسلوب الجودة الشاملة في التعليم العالي:

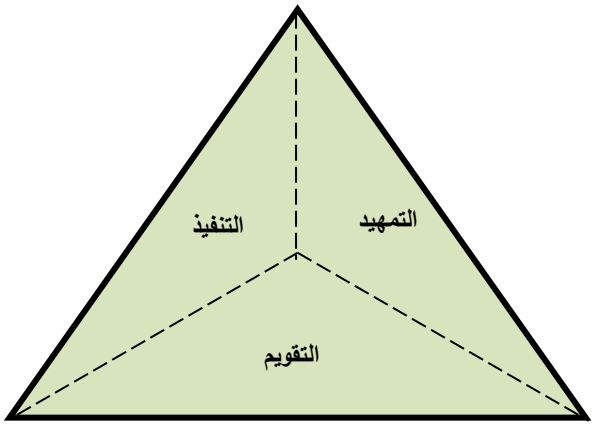
1- الزيادة المتتالية والمستمرة في إعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي.
2- الحاجة إلى تحقيق أداء عال في العملية التعليمية.
3- امتداد الحاجة للاستمرار في التعليم وتحصيل المعرفة إلى ما بعد التخرج (التعليم مدى الحياة)، مما يتطلب تعليم الطلاب كيفية الاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة.
4- ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما يترتب عليها من تأثير على العملية التعليمية.
5- المنافسة الشديدة بين المؤسسات التعليمية.
6- المسؤولية الاجتماعية للجامعات تجاه المجتمع وربطها بسوق العمل.
7- تحقيق الجودة العالية لمستقبل التعليم في مصر.
8- مواصلة التعليم مدى الحياة.
9- تحقيق التمييز لمؤسسات التعليم العالي والتحسين المستمر.

خطوات إدارة الجودة الشاملة(*) في مؤسسات التعليم العالي بما يأتي:

1- **التمهيد/** وفيه يتم توضيح مفهوم الجودة أسسها ومقوماتها ويتم تحديد الاحتياجات والمعايير للجودة وخطوات العمل. وترصد الموارد المالية اللازمة وتوفر المعلومات والبيانات المطلوبة.
2- **التنفيذ/** فيه توزع المهام والمسؤوليات ويخضع جميع العاملين للتدريب اللازم.
3- **التقويم/** ويشمل المراجعة الدائمة والمستمرة للأداء ومقارنته بالمعايير المحددة للجودة وتقييمه ومن ثم إعادة توجيه للعمل. ويوضح شكل (4) خطوات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

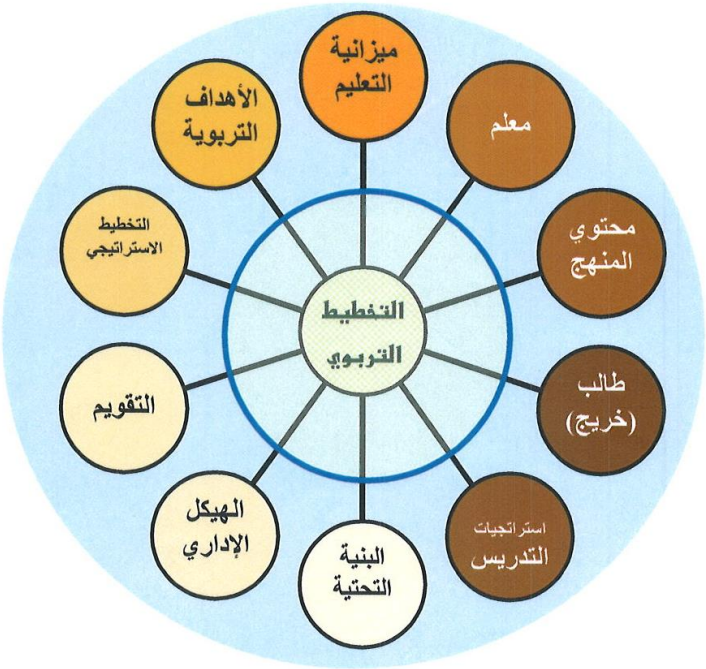
(*) فاعلية إدارة الجودة تصنف بالآتي:

1- الفاعلية. 2- الاستجابة. 3- التخطيط والإبداع. 4- الاتصال.
5- استخدام المعايير للحكم على الأداء. 6- التقويم للتحسين. 7- إدارة نظم المعلومات 8- خطة لتطبيق التغيير
9- فاعلية التكلف.



شكل (4) خطوات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

ويرى الباحثان إن الاتجاهات العالمية الحديثة لضمان الجودة أن العديد من مؤسسات التعليم العالي تبنت ضمان الجودة كمنهج للعمل به، ويوضح شكل (5) مدخلات التخطيط التربوي في مؤسسات التعليم العالي وأن أنظمة ضمان الجودة تتعدد وتختلف باختلاف الغرض منها مما أدى إلى ظهور مداخل ونماذج إرشادية يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبناها؛ وأن ضمان الجودة تم من خلال عمليتي التقييم الذاتي والخارجي تتولى إدارة وتنظيم ضمان الجودة للمؤسسات التعليمية وهذا لمواجهة التحديات العالمية التي واجهت نظام التعليم العالي؛ ومواكبة التقدم العلمي الهائل في القرن الحادي والعشرين.



شكل (5) مدخلات التخطيط التربوي في مؤسسات التعليم العالي

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

أهم المتطلبات اللازمة لنجاح تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي كما يلي:[18]

1- التزام ودعم الإدارة العليا بأهمية تطبيق مبادئ وفلسفة مدخل إدارة الجودة الشاملة لتطوير مدخلات وعمليات ومخرجات الإدارة الجامعية بشكل شامل ومستمر، بما ينسجم مع تطور العصر ومتطلباته ومستجداته وتحدياته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والمعلوماتية والمعرفية واستخدام نماذج إدارة الجودة الشاملة.

2- نشر فلسفة وثقافة الجودة الشاملة، لتهيئة جميع الأفراد إلى التغيير والتطوير من خلال تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل، وإصدار النشرات، وعقد جلسات العصف الذهني.[19]

3- إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية المتخصصة لقيادات الإدارة العليا.

4- تنمية المهارات الفكرية والسلوكية، وتحسين مستوى الأداء ولتطبيق مبادئ وتقنيات وعمليات إدارة الجودة الشاملة، ومن خلال العمل وفق نظام حلقات الجودة.

5- تحديد أهداف واضحة ومحددة لإدارة الجودة الشاملة بحيث تكون أهداف الجودة قابلة للقياس والتقويم وفق معايير واضحة لتحقيق التحسين المستمر والتميز لمستوى الجودة في التعليم العالي.

6- تتطلب إدارة الجودة الشاملة (القيادة التشاركية) القادرة على اتخاذ القرارات الحكيمة، وحل المشكلات، بأساليب علمية وموضوعية، والقدرة على الرؤية المستقبلية، ورسم السياسات، وتوظيف الإمكانات والطاقات المادية والبشرية، وترجمة مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى أداء عملي من خلال التطوير المستمر لعمليات التخطيط والتنظيم والتدريب والرقابة.(20)

7- توفير نظام للتواصل الفعال داخل الجامعة وخارجها، للحصول على المعلومات والبيانات والمقترحات اللازمة للتطوير المستمر للإجراءات والعمليات والبرامج التدريبية لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة.

8- بناء نظام شامل ومتكامل لإدارة الجودة الشاملة، تتمثل مسئولياته في قيادة التغيير وتوجيه التطوير، وتنمية ثقافة الجودة، ومن الضروري أن يمتاز النظام بالمرونة والقدرة على التغيير والانفتاح على البيئة المحيطة، ويتكون هذا النظام من هيكل تنظيمي لتنفيذ آليات وإجراءات الجودة الشاملة.

9- يتطلب تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة المرونة والصبر وعدم الخوف من التغيير والتطوير والتجديد في العمليات والسلوكيات والاتجاهات للأفراد والجماعات، في ضوء مستجدات الفكر الإداري والتعليمي المعاصر.

10 - توفير نظام للحوافز المادية والمعنوية لتشجيع الابتكار والإبداع لجميع العاملين.

11 - توفير معايير واضحة للرقابة والمتابعة المستمرة لمدى تحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

([18])**سلمان زيدان:**المسايرة المتوازنة لإدارة الجودة الشاملة للنهوض بالتعليم الجامعي، بدون تاريخ.

([19])**عليان عبد الله الحولي:**نظام معايير تقييم جودة الخدمة الاجتماعية، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي، جامعة القدس المفتوحة، 2004.

([20])**لويد دوبيتر، وكليركر ماسون:** ترجمة حسين عبد الواحد: إدارة الجودة/ التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج، القاهرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، 1997م.

12 – ضرورة التوجه نحو تطبيق اللامركزية على مستوى الإدارة الجامعية، وتفويض بعض المسئوليات والصلاحيات للجماعات والأفراد لإنجاز الأعمال.

13 – يحتاج تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي إلى وقت طويل، لأنها تحتاج إلى جهود كبيرة لنشر ثقافة الجودة الشاملة، والتخطيط الاستراتيجي، والتدريب، والرقابة، والتطبيق، وصولاً إلى النتائج المرجوة.(21)

14 – ضرورة التطوير والتحسين المستمر والشامل لمستوى إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية.

المحور الثالث/ نماذج إدارة الجودة الشاملة:

نماذج إدارة الجودة الشاملة:

إدارة الجودة الشاملة هي وسيلة ممتدة لا تنتهي وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة ومشاركتهم في منظومة التحسين المستمر للأداء، وهي جميع الأنشطة للإدارات والأقسام المختلفة التي تديرها سياسة الجودة والتي تشمل الأهداف والمسئوليات التي يتم تنفيذها بواسطة عناصر الجودة وهي (التخطيط– المراقبة– توكيد– تحسين) ونماذج إدارة الجودة الشاملة وهي كالآتي:

1– نموذج بالدريج. 2– نموذج ارفن.

3– نموذج والتر شيوارت. 4– نموذج فيليب كروسبي.

5– نموذج مارش. 6– نموذج اشوك ومتواني.

1– **<u>نموذج بالدريج:</u>**

يرى أن الجودة الشاملة هي ثورة على القديم وتغير شامل لكل مكونات المنظمة أو المؤسسة وذلك بهدف الآتي:

أ– إرضاء العميل من خلال تقديم جودة عالية وبشكل مستمر.

ب– تقديم المنفعة والخير للبيئة والبعد عن أي تصرف يضر بها ويقوم هذا النموذج على سبع مبادئ هي:

1. ضرورة توفير القناعة الكافية لدى الإدارة العليا بجدوى وفائدة الجودة الشاملة مع التركيز على أهمية الدور الذي تقوم به الإدارة الوسطي والمباشرة.
2. ضرورة جعل خطط تحقيق الجودة مترابطة مع اشتمالها على العناصر الآتية:
   - أهداف استراتيجية بعيدة المدى.
   - ثقافة تنظيمية جديدة.
   - تغييرات جذرية على الأداء التنظيمي.
3. وضع نظام للمعلومات يمكن من توفيرها في الوقت المناسب مع التحديث المستمر لها.

([21])**يوسف الطائي، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي:** <u>إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي</u>، عمان، الوراق للنشر والتوزيع، 2008م.

4. إعادة تصميم العمليات بما يضمن:

- توفير درجة عالية من المرونة والسرعة في العمل.
- التأكيد على التحسين المستمر لجودة العمليات.
- استخدام سجلات ومستندات لأغراض الرقابة والنظم.
- تصميم جميع العمليات بشكل يؤدى إلى تلبية رغبات وحاجات العملاء.
- التأكيد على وجوب منع حدوث الأخطاء في العمليات.

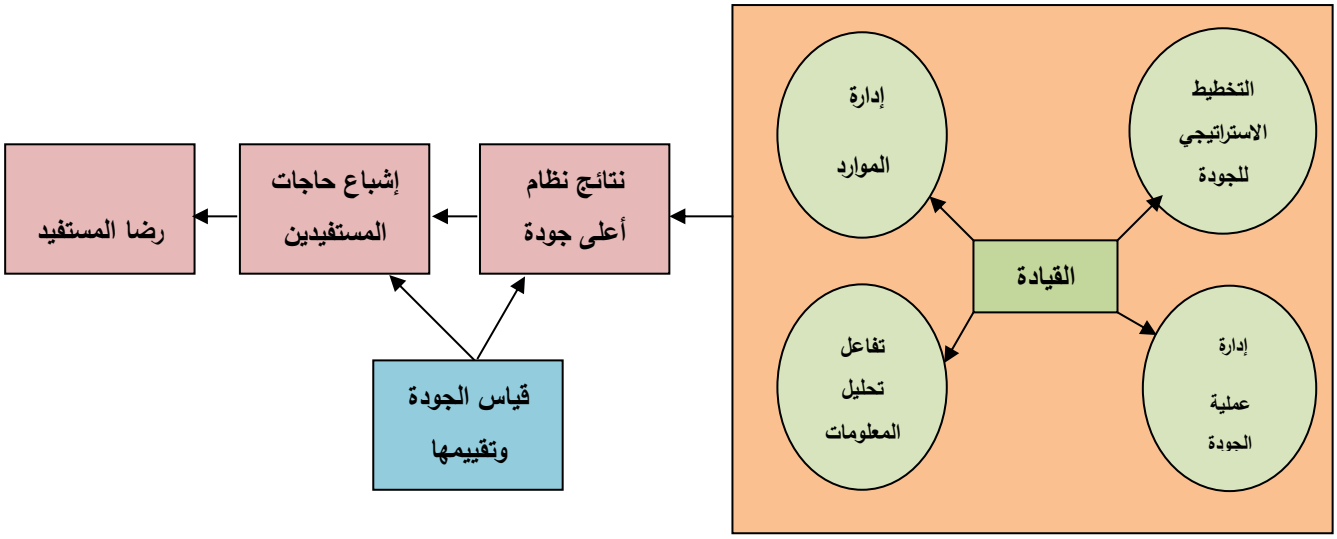
5. إدارة وتنمية الموارد البشرية بما يضمن:

- مشاركة العاملين وإدماجهم في تخطيط الجودة الشاملة.
- تبني أسلوب فوق العمل لتحقيق التعاون والجهود المشتركة.
- العناية بصحة وسلامة العاملين.
- تنبي سياسة لقياس وتقييم أداء العاملين.

6. وضع نظام لقياس وتقييم مستوى الجودة في جميع العمليات يضمن مقارنة سليمة بين مستوى جودة المنظمة ومستوى الجودة الذي يحققه المنافسون.

7. إن تحقيق رضا المستهلك يتطلب:

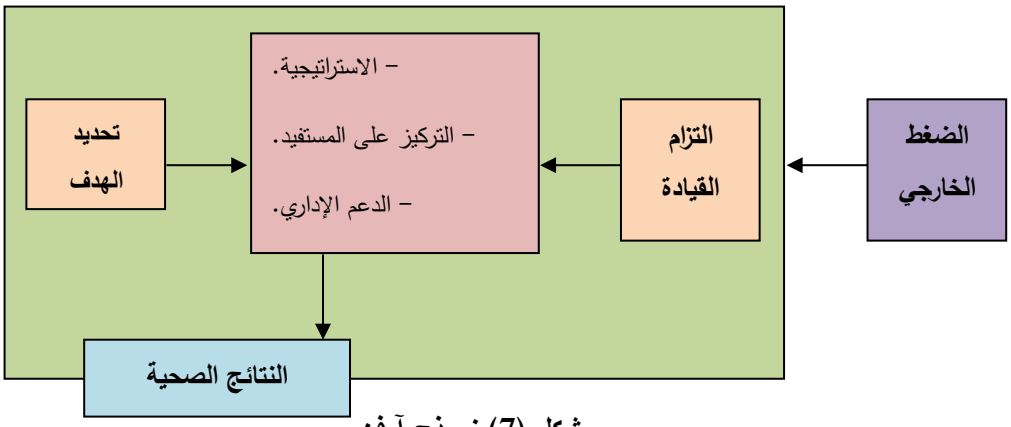
- التفاعل المستمر مع العميل من خلال الاتصال به.
- قياس ردود فعل العميل واتجاهاته وشعوره نحو المنظمة.
- تحديد ودراسة حاجات ومتطلبات العملاء.
- ضرورة المقارنة بين مستوى رضا عملاء المنظمة مع رضا العملاء لدى المنظمات المنافسة، ويوضح شكل (6) نموذج بالدريج وهو كالآتي:



شكل (6) نموذج بالدريج

2- نموذج أرفن:

* يقترح أرفن لإدارة الجودة الشاملة أبعاداً تبين استراتيجيات تنفيذ إدارة الشاملة في (المؤسسات التعليمية) من أجل التغيير والتزام القيادات الإستراتيجية، ويوضح شكل (7) نموذج آرفن وهو كالآتي:



شكل (7) نموذج آرفن

3- نموذج والترشيورات:

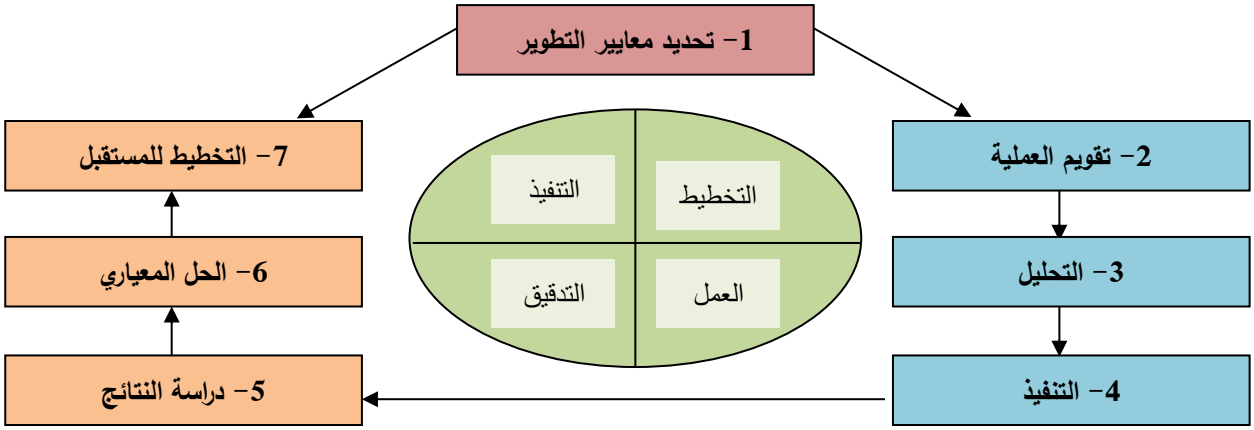
يعد شيوارت الرائد الأول للرقابة المعاصرة للجودة، يرى شيوارت أن التطوير المستمر يعد أحد مظاهر إدارة الجودة الشاملة وقد وضع تصميماً يتماثل مع الطريقة العلمية في التطوير المستمر أطلق عليه دائرة (الخطة- العمل- المراجعة- التنفيذ) (PDCA)، ويوضح شكل (8) نموذج والترشيورات وهو كالآتي:

الخطة plan: فيها يتم اختيار وتحديد العملية التي سيتم تطويرها بعد أن يتم استعراض الوضع القائم وتحديد أين ومتى تحدث المشكلة؟ وكيف يمكن قياس رضا العميل عن المخرجات؟ ثم بعد ذلك تحليل العمليات بهدف تحديد الأسباب المحتملة ثم يلي ذلك اقتراح التطوير الذي يتطلب وضع استراتيجية لجمع البيانات المطلوبة لهذا التطوير.

العمل Do: يراد به تجريب التطوير المقترح على نطاق محدود في بيئة يمكن التحكم فيها والرقابة عليها.

التدقيق Check: فيها يتم جمع وتحليل البيانات لتحديد ما إذا كان التطوير المقترح يحظى بقبول ورضا العميل أم لا.

التنفيذ Act: وفيه يتم تنفيذ التغيرات الفعالة المرتبطة بالعملية.



شكل (8) نموذج والترشيورات

4- نموذج فيليب كروسبي:

من الرواد الذين أسهموا في تحديد المعالم الأساسية لإدارة الجودة والطرق البديلة لتحسينها ومن إسهاماته الآتي:

أ- **النقاط الأربعة عشرة في الجودة:** لقد وضع برنامجاً لتحسين الجود يتكون من أربعة عشرة نقطة وهي كالآتي:

1. التزام الإدارة بجمع المعلومات الخاصة بمتطلبات الجودة وتوثيق سياستها وإعلانها لكل فرد بالمنظمة.
2. تشكيل فرق الجودة تضم أفراداً يعملون بأقسام المنظمة كلها.
3. صياغة مقياس للجودة يتلاءم مع نشاطات المنظمة كافة لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
4. تحديد كلف الجودة للتعرف على المجالات التي يمكن تحسينها لزيادة الربحية.
5. زيادة الوعي للعاملين جميعهم في المنظمة حول أهمية الجودة والنتائج المترتبة على رداءتها.
6. اعتماد إجراءات التصحيح وتحديثها باستمرار فالغرض هو منع حدوث الأخطاء.
7. إنشاء برنامج المعيب الصفري والالتزام بتنفيذه بما يتلاءم مع إمكانيات المنظمة وثقافتها.
8. تدريب المشرفين على كيفية تنفيذ واجباتهم في برنامج تحسين الجودة.
9. تحديد العيوب الصفرية في المنظمة يكافئ فيه العاملون الذين حققوا أعلى مستويات الجودة.
10. يجب أن يشارك العاملون بوضع أهداف التحسين لضمان تنفيذها بنجاح.
11. تشجيع العاملين على إيصال المعلومات إلى الإدارة لضمان تحقيق أهداف الجودة.
12. دعم العاملين المتميزين المشاركين.
13. تأسيس مجالس للجودة من رؤساء الفرق وخبراء الجودة لتعزيز الاتصالات المستمرة.
14. التشديد على أن عملية تحسين الجودة عملية مستمرة وغير منتهية.

ب- ثوابت:

أربع أركان أطلق عليها (ثوابت كروسبي) ينبغي على المنظمات التي ترغب في تنفيذ برنامج تأمين الجودة في منتجاتها الالتزام بها وهذه الثوابت هي:

- تعريف الجودة هي المطابقة للمتطلبات وأنها من مسؤوليات الإدارة.
- منع حدوث الأخطاء هو الطريق الوحيد لتحقيق الجودة.
- يجب أن يكون معيار الأداء هو منتج بلا عيوب.
- مقياس الجودة هو مقدار الثمن الذي تدفعه المنشأة بسبب عدم المطابقة للمواصفات.

وهناك ثلاثة أجزاء مفتاحية للجودة وهي:

- **التحديد.** - **التعليم.** - **التنفيذ.**

إن تحديد الجودة ومستواها أولاً ثم تدريب الجميع وتعليمهم اساليب تحقيق الجودة وتحسينها في فرق العمل التي تنفذ واجباتها ومسؤولياتها باتجاه الجودة بشكل تضامني يجعل الجودة مسؤولية الجميع.

5- نموذج مارش:

ويشتمل نموذج مارش لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة الخطوات التالية:

أ. **التخطيط الإستراتيجي** : ويتم تحديد الأهداف الجامعية المراد تحقيقها.

ب. **الإعداد لخطة تنفيذ إدارة الجودة الشاملة:** ويتطلب تحديد الحاجات استخدام الاستبيانات أو العصف الذهني، لتحديد الطلاب ومتطلباتهم، وتحديد رسالة المؤسسة (الجامعة)، وتحديد العمليات المساهمة في نجاح التطوير من خلال مشاركة جميع العاملين.

ج. **ورش عمل لتأصيل مفهوم إدارة الجودة الشاملة:** ومن الضروري أن يشارك في ورش العمل أعضاء هيئة التدريس والطلاب، للتعرف على أفكار إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها، وفوائدها، وخطواتها، ومتطلبات نجاحها، مع ضرورة توفير مكتبة تضم كل ما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة.

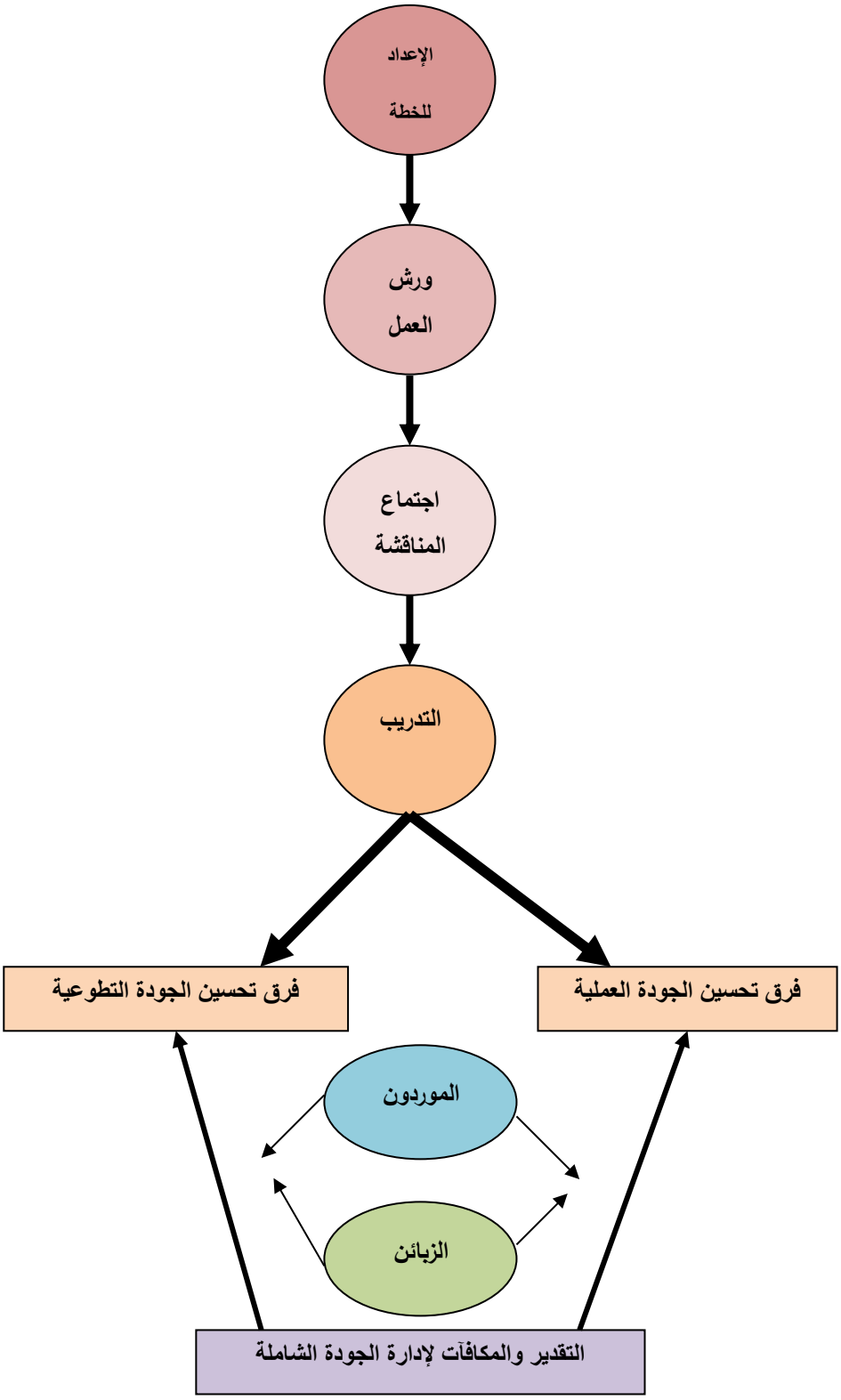
د. **اجتماعات لمناقشة إدارة الجودة الشاملة:** حيث يعقد فريق إدارة الجودة اجتماعات للتأكد من استمرار العمل، وتنفيذ ورش العمل، ومناقشة أوجه الاختلاف، للحصول على تأييد أعضاء هيئة التدريس والعاملين من خلال تشكيل لجنة توجيه الجودة.

هـ. **التدريب على إدارة الجودة الشاملة:** إذ من الضروري أن يلبي التدريب حاجات الجامعة وحاجات الأفراد ورغباتهم، مما يساعد على التزام الجميع بتحقيق الجودة.

و. **فرق التحسين:** وتشمل نوعين، فرق تركز على تحقيق تحسينات معينة في العملية الاستراتيجية، وفرق التحسين التطوعية وهي تشبه حلقات الجودة.

ز. **التقدير والمكافأة:** وهي تهدف لتشجيع أداء العاملين على تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة.

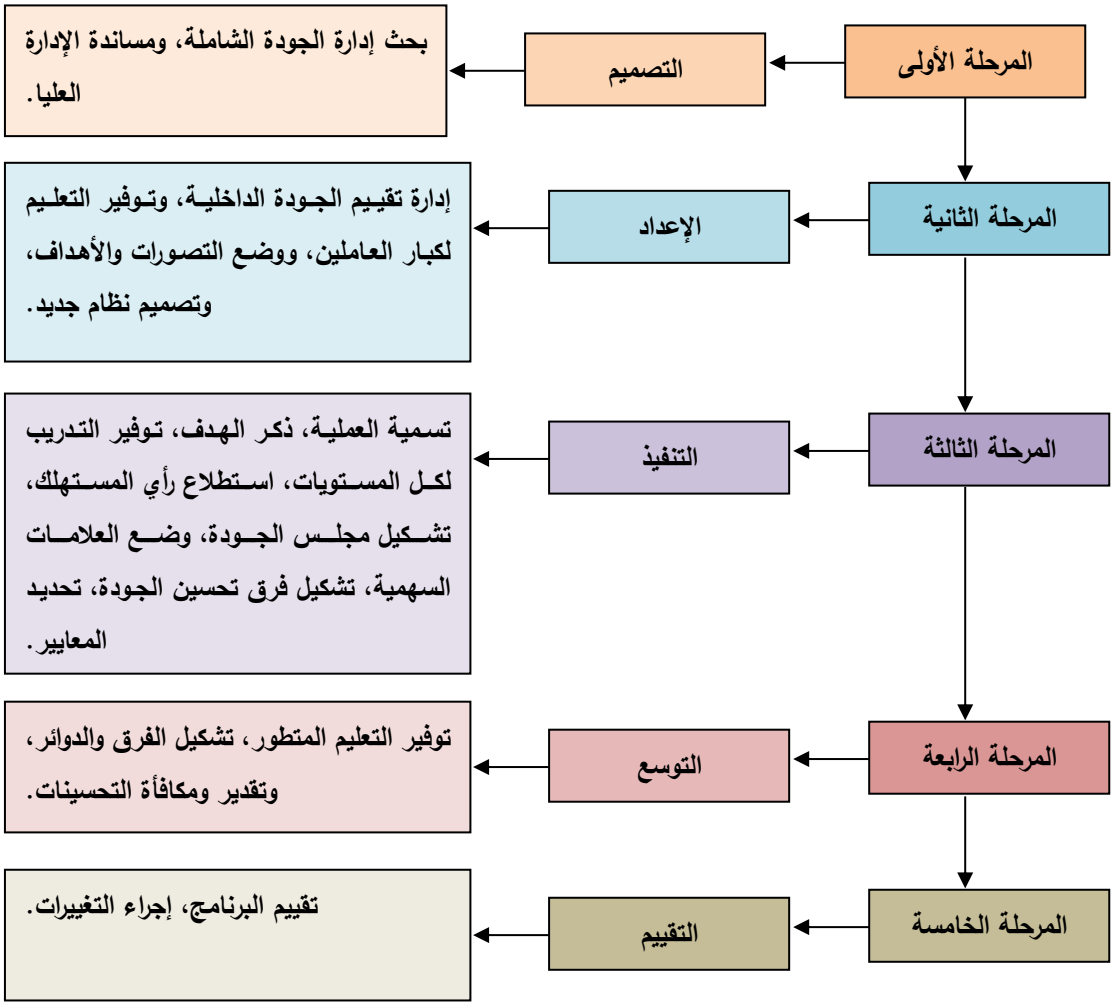
تطبيق نموذج مارش (March) يعتبر أكثر شمولاً وملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة لأنه يركز على التخطيط الاستراتيجي بعيد المدى، وهذا يتناسب مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة لنشر ثقافة الجودة الشاملة، والتهيئة والإعداد للتغير والتطوير، والتدريب المستمر لفرق الجودة وتوفير الحوافز والتقدير والمكافآت، وهي متطلبات هامة لنجاح تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، ويوضح شكل (9) نموذج (مارش) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وهو كالآتي:



شكل (9) نموذج (مارش) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة

6- نموذج (اشوك ومتواني):

تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتم من خلال عدة مراحل متكاملة ومتداخلة تؤدى إلى قيادة المؤسسة التعليمية (الجامعة) في اتجاه التغيير والتطوير الشامل والمستمر والوصول إلى معايير ومواصفات الجودة الجامعية المراد تحقيقها حسب التصميم والتخطيط الجامعي الاستراتيجي، ويوضح شكل (10) نموذج (أشوك ومتواني) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وهو كالآتي:



شكل (10) نموذج (أشوك ومتواني) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة

السمات المشتركة بين النماذج:

في ضوء ما تم عرض من نماذج، هناك سمات مشتركة بين النماذج وهي كالآتي:

- التطوير والتحسين المستمر والتميز لكل شيء في المؤسسة والوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية.
- توفير الإمكانات المادية والمعنوية.
- وضع استراتيجية جديدة تسهم في تحقيق رسالة المؤسسة.
- وضع فلسفة إدارية جديدة تخدم تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تبني مبدأ تأكيد الجودة والتركيز على رقابة الجودة.

- العنصر البشري هو أهم جوانب إدارة الجودة الشاملة.
- أسلوب العمل جماعياً تعاونياً.
- التعليم والتدريب المستمر هو استثمار له عائد وهو مطلب ضروري.
- أهمية دور القيادة الإدارية بوجه عام والعليا بوجه خاص.
- تحسين الجودة المستمر مسؤولية جماعية وهو أساس في منهجية إدارة الجودة الشاملة.
- استخدام الأدوات والأساليب الكمية والإحصائية في الرقابة على الجودة.

المحور الرابع/ خطوات تصميم التجربة:

أن تطبيق إدارة الجودة في أي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي يتطلب تغييرات تنظيمية مهمة وفي مجموعة من العناصر وأهمها (الإستراتيجية– الهيكل بالنظم– نمط الإدارة– طاقم العاملين– المهارات– القيم المشتركة.....).

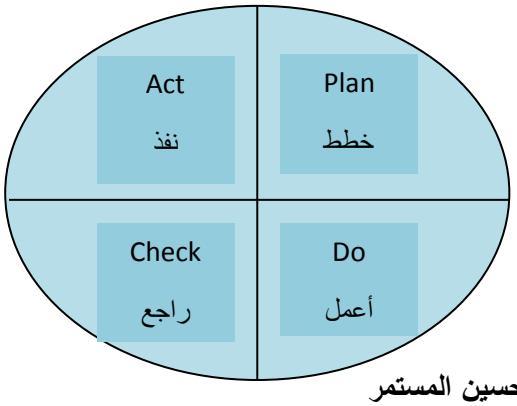
والتعريف الإجرائي لإدارة الجودة في التعليم العالي مقدرة مجموعة خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد والسياسات والنظم والمناهج والعمليات البنية التحتية من أجل خلق ظروف معرفية للابتكار والإبداع فأتخذ الباحثان لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي نموذج ويعتبر من أهم نماذج إدارة الجودة الشاملة للتميز في التعليم العالي وارتباطه لسوق العمل.

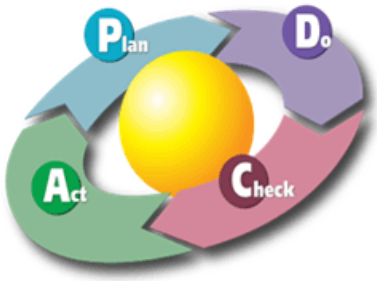
وقد أتخذ الباحثان نموذج **ادوارد ديمنج لتطوير والتحسين المستمر والتميز لمنظومة التعليم العالي** وربطه لسوق العمل والمجتمع والحصول على مخرجات ذات جودة عالية وكفاءة فعالية.

*** نموذج ادوار ديمنج:**

يعتبر أحد أسباب نجاح وتفوق اليابان في مجال الجودة، وكان يؤمن بضرورة تشجيع العاملين ومشاركتهم وجعلهم قادرين على المساهمة في إدخال تحسينات مستمرة من خلال فهمهم للعمليات وكيف يمكن تحسينها.

وضع ديمنج (1986م) برنامج لتحسين الجودة الشاملة وتطبيقها يمكن أن يصلح لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي كما يوضح شكل (11) دورة ديمنج للتحسين المستمر وهو كالآتي:





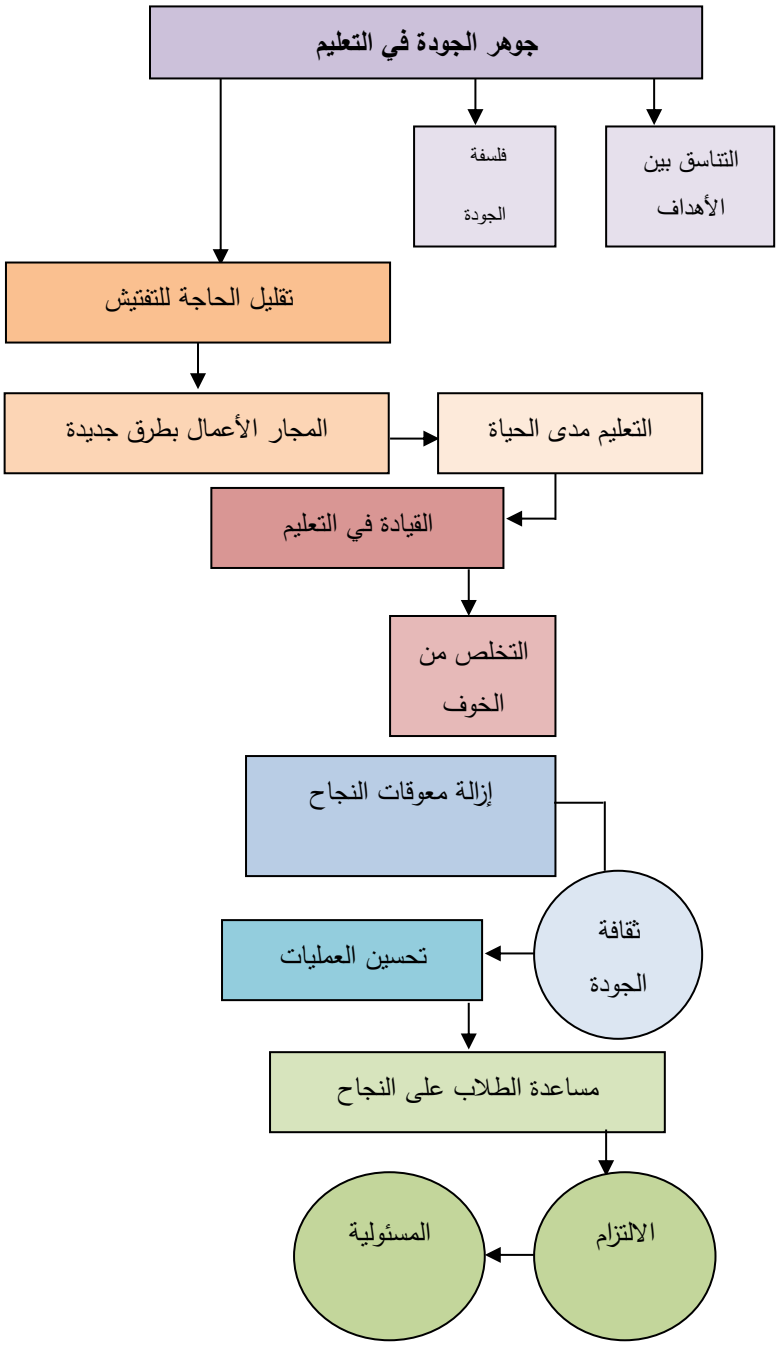
شكل (11) دورة ديمنج للتحسين المستمر

- الخطوة الأولي: خطط Plan
- الخطوة الثانية: افعل Do
- الخطوة الثالثة: إفحص Check
- الخطوة الرابعة: نفذ Act

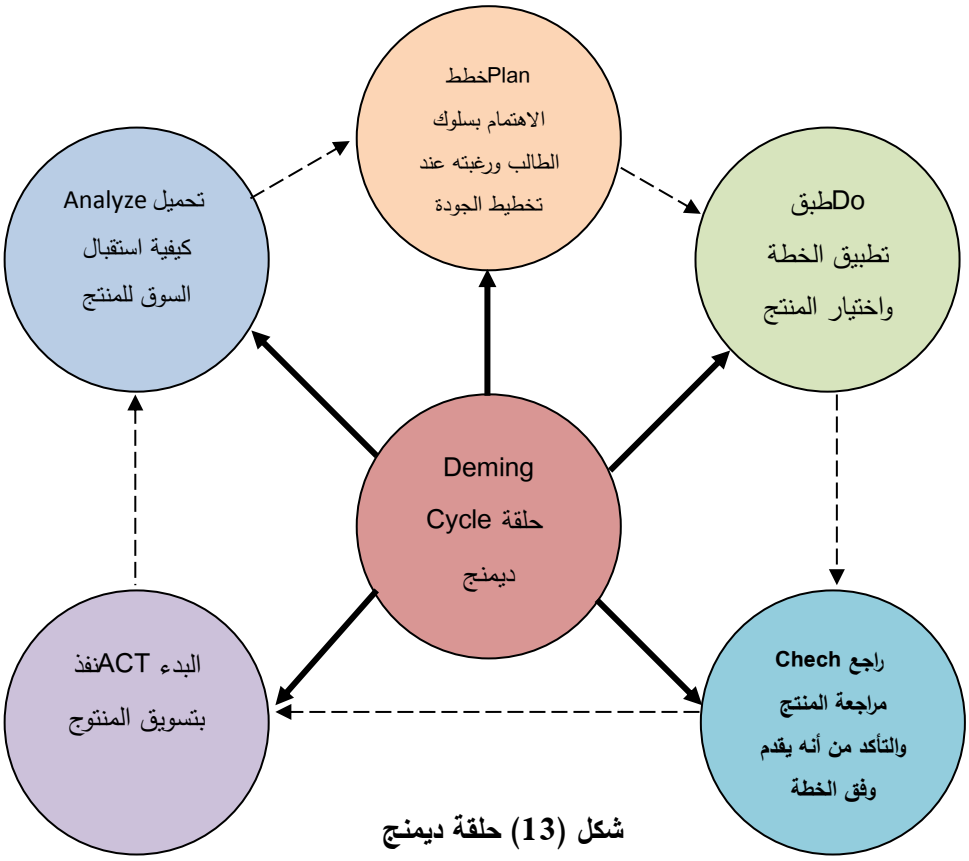
ويتكون البرنامج من (14) مبدأ أو معياراً في علم الاقتصاد ثم تحويلها فيما بعد في التعليم كما وهي كالآتي:

1- إنتاج فلسفة جديدة (TQM) تصبح قراراً يشترك فيه ويتحمل مسؤوليته كل فرد في المنظمة.
2- التخلص من التفتيش الشامل لتحقيق الجودة، ليصبح بناء الجودة هو المرتكز.
3- إلغاء تقييم العمل على أساس السعر فقط، ولا يمكن تجاهل العمل المربح ولكن لا تكون التكاليف هي الاهتمام الأول والأخير.
4- وجود تطوير مستمر في طرق اختبار جودة الإنتاج والخدمات.
5- إنشاء مراكز للتدريب الفعال لتطوير أداء الأعمال، أي يدرب الموظف تدريباً محدداً ومتعلقاً بعملته.
6- وجود قيادة تتبنى فلسفة (TQM) وتقوم بتطبيقها ويكون التحول بالتركيز على الجودة النوعية أكثر من الجودة الكمية.
7- إزالة الخوف وتلتزم (TQM) بتنمية الأمان للموظف داخل المنظمة.
8- إزالة الحواجز بين الإدارات، بالقضاء على الحواجز بين الأقسام (الاتصال الأفقي) وتصبح الجودة هي الهدف وليس المنافسة.
9- التخلص من الشعارات والنصائح، وانتقاد الطريقة التحضيرية إذ أنها تدق الجودة لأنها تركز على الاهتمام بالرغبة في عمل شيء، أكثر من كيفية عمل هذا الشيء.
10- استبعاد الحصص العددية والتخلص من النسب الرقمية لتحديد الأهداف والقوى العاملة، لأن الحصص الرقمية تجعل الموظف يركز عليها وليس على مدى الجودة أو الفعالية ويصبح الهدف هو إيجاد طريقة ابتكارية لزيادة الإنتاج بدلاً من زيادة الجودة.
11- إزالة العوائق التي تحرم العاملين هي التياهي ببراعة عملهم إذ يفترض أن معظم الأفراد يرغبون في أداء العمل الجيد، وعدم تعرضهم للنقد بل ضرورة تشجيعهم على إنجاز أعمالهم.
12- إعداد برنامج قوى للتعلم والتحسين، فيجب أن يكون الموظف لديه أساس قوى ويمتلك أدوات رقابة الجودة.
13- إيجاد هيكل في الإدارة العليا يركز على متابعة الخطوات السابقة، يجعل جميع العاملين في المنظمة يعملون لتحقيق التحول.
14- تهتم الإدارة العليا بإستراتيجية TQM ككل وتقوم بخطوات إيجابية لتحقيقها.

تطور ديمنج لدورة التحسين المستمر لتغير بدقة عن عملية الجودة، وهي عبارة عن أربع خطوات (PDCA) لتحقيق عملية التطوير واستمراريتها، وتلك الخطوات كما في شكل يوضح شكل (12) وهو كالآتي:



شكل (12) نموذج أدوارد ديمنج



شكل (13) حلقة ديمنج

وقد توصل الباحثان من خلال نموذج ديمنج إلى التحسين المستمر والتميز في التعليم العالي وارتباطه بسوق العمل والحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية وكفاءة وفعالية كما في حلقة ديمنج شكل (13).

التحسين المستمر في التعليم العالي:

أن الهدف من التحسين المستمر للعملية التعليمية هو إدخال التحسينات اللازمة والمستمرة على هذه العملية في ضوء البيانات المتجددة وتغيير حاجات المستفيدين واحتياجات سوق العمل والمجتمع.

وهناك ثلاث أنماط للتحسين المستمر في مؤسسات التعليم العالي وهي:

1- **هو أسلوب إحصائي** تقليدي لمراقبة العمليات وما ينجم عنها من مخرجات.
2- **التحسين المستجيب** وهذا النمط أن التحسين يزاول بعد حصول المشكلة فيتم فحص العمليات لمعالجة المشكلة.
3- **التحسين الفاعل**، أن هذا النمط يقوم على بناء التوقعات ودراسة تحليل حاجات ورغبات الطلاب وإجراء عمليات التحسين في ضوء ذلك أن النمط الأخير يمكن أن يكون محققاً لنجاح جودة التعليم العالي.

أن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وارتباطها بسوق العمل والمجتمع من خلال الآتي:

1- عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة وأنه أحد سمات العصر الحديث ومهارات القرن الحادي والعشرين.
2- ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها وتحسين مخرجات العملية التربوية.
3- شمولية نظام إدارة الجودة الشاملة لمجالات كافة.

4- تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم العالي وربطه بسوق العمل والمجتمع.

5- العمل على تطوير قيادات إدارية للمستقبل.

6- زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

7- إجراء المزيد من التحسينات والتطوير المستمر في العملية التربوية.

8- ارتباط عملية إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي.

9- تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يؤدى الآتي:

- تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي.
- رفع مستوى إدارة أعضاء هيئة التدريس.
- تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسة.
- تحسين مخرجات النظام التعليمي وربطه بسوق العمل والمجتمع.
- إتقان الكفاءات المهينة.
- تطوير أساليب القياس والتقويم.
- تحسين استخدام التقنيات التعليمية.

من خلال نموذج ادوارد ديمنج والتحسين المستمر في التعليم العالي ومن خلال بنود نماذجه والوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جودة عالية فقد توصل الباحثان لاستبيان تطوير منظومة التعليم العالي وتم معالجته إحصائياً وهو كالآتي.

استبيان لتطوير منظومة التعليم العالي

م	البند المبدأ			ملاحظات
1	**إيجاد ثبات للهدف من تحسين المنتج.**	**%80**	**%20**	
2	**تبني فلسفة جديدة والتكيف معها.**	**%85**	**%15**	
3	**توقف الاعتماد على الفحص الشامل.**	**%80**	**%20**	
4	**التوقف عن النظر إلى المشروع من خلال التكاليف.**	**%80**	**%20**	
5	**التحسين المستمر للجودة الإنتاجية.**	**%95**	**%5**	
6	**إيجاد التكامل بين الأساليب الحديثة والتدريب.**	**%95**	**%5**	
7	**تحقيق التناسق بين الأشراف والإدارة.**	**%80**	**%20**	
8	**التخلص من الخوف.**	**%70**	**%30**	
9	**إزالة الحواجز الموجودة بين الأقسام والإدارات المختلفة.**	**%90**	**%10**	
10	**إزالة معوقات النجاح.**	**%80**	**%20**	
11	**خلق ثقافة الجودة.**	**%85**	**%15**	

12	**تحسين العمليات.**	**%90**	**%10**	
13	**بنـاء وتأسـيس البـرامج التطويريـة (تشـجيع التعلـيم والتحسـين الذاتي لكل شخص، استمرارية التعليم).**	**%95**	**%5**	
14	**تشـجيع الأفـراد فـي العمـل والسـعي مـن أجـل مواكبـة التحسـين والتطوير.**	**%90**	**%10**	

* تم تصميم استبيان لتطوير منظومة التعليم العالي واعتمد الباحثان على مبادئ ادوارد ديمنج للتعليم العالي وثم عرض بنود الاستبيان على مجموعة من الخبراء من كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، وخبراء من كلية التربية، جامعة المنوفية.

وقد تم الوصول للتحليل الإحصائي واستخلاص النتائج وكانت كالآتي:

– **المبدأ الأول/ (إيجاد ثبات للهدف من تحسين المنتج)**تم إثبات صحته وذلك بنسبته مئوية 80% وهو ما يؤكد ضرورة العمل بهذا المبدأ لضمان المنافسة وتحقيق التقدم والتطوير المطلوب للمؤسسة التعليمية.

– **المبدأ الثاني/** (تبنى فلسفة جديدة والتكيف معها) وتم إثبات صحته وذلك بنسبة مئوية 85% وهو ما يؤكد تبنى المؤسسة لفلسفة الجودة وتحقيق التقدم والتطوير المطلوب للمؤسسة التعليمية.

– **المبدأ الثالث/ (توقف الاعتماد على الفحص الشامل)** وتم إثبات صحته بنسبة مئوية 80% وهو ما يؤكد ضرورة التوقف عن الفحص الشامل وأساليب التقويم التقليدية وبناء الجودة من الأساس لتكون المرتكز الأساسي الذي ترتكز عليه المؤسسة لتحقيق التقدم والتطور المطلوب للمؤسسة التعليمية.

– **المبدأ الرابع/ (التوقف عن النظر إلى المشروع من خلال التكاليف)** وقد تم إثبات صحته وذلك بنسبته المئوية 80% وذلك يجب أن يتوافر لدى المورد صفات الجودة حتى تتمكن المؤسسة من ضمان المنافسة وتحقيق التقدم والتطور المطلوب للمؤسسة التعليمية.

المبدأ الخامس/ (تحسين– للجودة الإنتاجية) وتم إثبات صحته بنسبة 95% وهذا يؤكد على ضرورة العمل على التحسين للجودة الإنتاجية والتحسين المستمر لكافة العمليات مع التطوير المستمر لمعايير الجودة بالمؤسسة التعليمية بما يواكب حاجات وتطور سوق العمل التي نعمل خلالها لضمان المنافسة وتحقيق التقدم والتطور بالمؤسسة التعليمية.

– **المبدأ السادس/ (إيجاد التكامل بين الأساليب الحديثة والتدريب)** وتم إثبات صحته بنسبة 95% وهذا ما يؤكد ضرورة العمل على التدريب على الأساليب الحديثة والمتطورة في جمال التعليم وذلك يضمن للمؤسسة المنافسة وتحقيق التقدم والتطور المطلوب.

– **المبدأ السابع/ (تحقيق التناسق بين الأشراف والإدارة)** وتم إثبات صحته بنسبته 80% وهو ما يؤكد ضرورة العمل على تحقيق التناسق بين الإشراف والإدارة وخلق جيل من القيادات الفعالة التي تبنى فلسفة الجودة وتعمل على تطبيقها ودعمها بما يضمن للمؤسسة المنافسة وتحقيق التقدم والوصول المطلوب والتطور للمؤسسة.

– **المبدأ الثامن/ (التخلص من الخوف)** وتم إثبات صحته بنسبة 70% وهو يؤكد على ضرورة العمل على إحصاء الخوف وتحقيق الأمن والطمأنينة داخل المؤسسة التعليمية.

– **المبدأ التاسع/ (إزالة الحواجز الموجودة بين الأقسام والإدارات المختلفة)** وتم إثبات صحته بنسبته 90% وهو ما يؤكد على ضرورة العمل على خلق هيكل تنظيمي مرن والحث على استخدام الاتصال الأفقي بين الأقسام والإدارات

وبين الزملاء والتقليل من الاحتياج الرأس، وجعل المنافسة في العمل لصالح المؤسسة وليس للتفوق على الزملاء مما يضمن للمؤسسة المنافسة وتحقيق التقدم والتطور المطلوب للمؤسسة.

- **المبدأ العاشر / (إزالة معوقات النجاح)** وقد تم إثبات صحته بنسبة 80% وهذا لابد من إزالة معوقات النجاح والوصول بالمؤسسة للمستوى المطلوب.

- **المبدأ الحادي عشر / (خلق ثقافة الجودة)** وتم إثبات صحته بنسبة 85% وذلك لخلق ثقافة الجودة في التعليم والوصول بالمؤسسة للمستوى المطلوب تحقيقه.

- **المبدأ الثاني عشر / (تحسين العمليات)** وتم إثبات صحته بنسبة 90% وهذا لابد من تحسين العمليات وتحقيق التطوير والتحسين المستمر للمؤسسة التعليمية.

- **المبدأ الثالث عشر / (بناء وتأسيس البرامج التطويرية)** تشجيع التعليم والتحسين الذاتي لكل شخص، استمرارية التعليم، ثم إثبات صحته بنسبة 95% وهذا ما يؤكد ضرورة إعداد برامج تدريبية وتعليمية وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والتنمية الذاتية لتتمكن المؤسسة من التعامل بأدوات وتقنيات رقابة الجودة واقتراح سبل جديدة للعمل الجماعي واستمرارية التعليم لتحقيق المنافسة والتطور والتحسين المستمر للمؤسسة التعليمية.

- **المبدأ الرابع عشر / (تشجيع الأفراد في العمل والسعي من أجل مواكبة التحسين والتطوير)** وتم إثبات صحته بنسبة 90% وهذا ما يؤكد ضرورة خلق ثقافة للجودة وإيجاد مستوى في الإدارة العليا ومدى تطبيق إدارة الجودة، لتحقيق التطوير والتحسين المستمر للمؤسسة التعليمية.

*** ملخص نتائج البحث:**

- تطوير وتحسين مستمر للتعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة.
- التعليم العالي هو أساس التطور والنهوض لأي مجتمع من المجتمعات والجودة عنصر أساس في منظومة التعليم العالي.
- التحسين المستمر للمخرجات التعليمية وتبنى فلسفة جديدة وارتباطها بسوق العمل والمجتمع.
- التعليم العالي يتبنى فلسفة إدارة الجودة الشاملة للنهوض لمستوى أدائها والرفع من إنتاجها وتحسين جودة مخرجاتها من الخريجيين المؤهلين علمياً وعملياً لخدمة المجتمع.
- تأكيد العلاقة والشراكة بين التعليم العالي والقطاع الخاص في العديد من المجالات المشتركة وإيجاد آليات أكثر مرونة للتنسيق لإدارة الجود لمخرجات التعليم العالي.
- **التميز في التعليم العالي يجب أن يتوفر لديه أمران:**

أ. استقطاب الأفراد المبتكرين الذين يمثلون الموجودات الحقيقية الأكثر حدوث في تطور المؤسسة التعليمية.

ب. العوامل التنظيمية الملائمة التي تعمل على دعم الابتكار ومساندته من خلال المناخ التنظيمي الذي يحفز على الابتكار ويدعم المبتكرين.

- **المتطلبات الرئيسية لإدارة التميز (ركائز لبناء استراتيجي متكامل):**

* الرؤية. * أهداف استراتيجية.

* نظام للتخطيط الاستراتيجي. * نظام إدارة الجودة.

* الإدارة بالمعلومات والحقائق. * نظام لإدارة الأداء.

* نظام تقويم الأداء المؤسسي. * القيادة الاستراتيجية.

– استحداث نظام متكامل لإدارة الجودة من خلال نماذجها، يمتاز بالمرونة والقدرة على التغيير والانفتاح على البيئة المحيطة ويتكون هذا النظام من هيكل تنظيمي لتنفيذ آليات وإجراءات إدارة الجودة من الآتي:

أ. مجلس إدارة الجودة. ب. لجنة تصميم الجودة.

ج– لجنة مراقبة الجودة. د– لجنة تدريب الجودة.

*** توصيات البحث:**

- نظرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة، بحيث تكون قابلة للقياس والتقويم لتحقيق التحسين المستمر لمستوى الجودة في التعليم العالي.
- تنمية وتطوير الموارد البشرية، لتحسين دائرة الأداء لتطبيق مبادئ وتقنيات إدارة الجودة الشاملة من خلال العمل وفق نظام حلقات الجودة.
- التوظيف الأمثل للإمكانات والطاقات المادية والبشرية العاملة في الجامعة.
- الاهتمام بتطبيق مفهوم التخطيط الاستراتيجي كعنصر من عناصر إدارة الجودة الشاملة من خلال وضع استراتيجيات شاملة تتضمن رسم معالم المستقبل في تطبيق مفاهيم الجودة وفي تطوير أداء الجامعات.
- تصميم استراتيجية للتدريب منطلقاً من الاحتياجات التدريبية لإدارة الجودة الشاملة في التعلم.
- أهمية العمل بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم، بغرض التحول من إدارة الواقع إلى إدارة المتوقع من التغيير والتحسين المستمر للأعمال والأنشطة الجامعية.
- الاهتمام بالمشاريع البحثية التي تساهم في ربط التعليم العالي بسوق العمل والمجتمع.

<u>المراجع:</u>

1) **أحمد سيد مصطفي:** ترجمة لمواصفات الأيزو، دليل المدير لعربي، سلسلة الأيزو 9000، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 1997م.
2) **إيهاب أديب كامل:**بناء استراتيجية تعليمية مقترحة لتقويم أداء المثقف بالفن وفق اتجاهات التعليم في القرن الحادي والعشرين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، 2012م.
3) **جمال طاهر أبو الفتوح:** مدخل إدارة الجودة الشاملة، مكتب القاهرة للطباعة، 2000م.
4) **رياض أمين حمزاوي، طلعت السروجي:** إدارة منظمات الرعاية الاجتماعية، دراسة لنموذج مجتمع الإمارات، دار القلم، دبي، 1998م.
5) **سلمان زيدان:**المسايرة المتوازنة لإدارة الجودة الشاملة للنهوض بالتعليم الجامعي، بدون تاريخ.
6) **عليان عبد الله الحولي:**نظام معايير تقييم جودة الخدمة الاجتماعية، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي، جامعة القدس المفتوحة، 2004.
7) **لويد دوبيتر، وكليركر ماسون:** ترجمة حسين عبد الواحد: إدارة الجودة/ التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج، القاهرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، 1997م.
8) **محمد عبد الغني حسن:** مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، 2000م.

9) **المعجم الوسيط:** الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1997م.

10) **يوسف الطائي، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي:** إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، عمان، الوراق للنشر والتوزيع، 2008م.

11) **Dean J.& D. Brawn,** : Management theory and total quality: Improving Research and practice through theory Management, Academy of Management Review, Vol.9,No.3. 1993.

12) **Lethinen v. & Lethinen J.R:**Tow Approaches to service Quality Dimensions, service Industries Journal, vol. 11, No3, 1991.

13) **Marijik van der wende:**Quality Assurance in higher Education and the link to internationlization, university of twente, center for higher education policytudies (cheps) the netherlands, 2005.

14) **Organization for economic Co-operation and Development (OECD):**Quality and internatonalization in Higher Education, program on institutional management in higher Education, OECD publications, 1999.

15) **Richard J. Schon Berger,** : Total Quality Management Cuts Aboard swath through manufacturing and Bcond, Organizational Degmamics, vol.20. 1992.

16) **Yabagis. S.,:** After product Quality in Japan: Management Quality National productivity Review, Autumn, 1992.

ضمان جودة العملية التعليمية التعلُّمية في الجامعة
من وجهة نظر الطلبة

أ.د. محمد محمود الحيلة

نائب رئيس جامعة الشرق الآوسط، الأردن

prof.hileh@gmail.com

المُلخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء جودة البيئة الجامعية و جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط في الأردن ، ولتحقيق أهداف الدراسة سحبت عينة عشوائية من طلبة كليات الجامعة ، و تم تطوير استبانة للبيئة الجامعية واخرى للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي و تم التأكد من صدقهما وثباتهما.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع لمعايير جودة البيئة الجامعية على الدرجة الكلية وعلى جميع مجالات معايير البيئة الجامعية، وإلى مستوى جودة مرتفع لمجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ككل، ولكل مجال على حدة.

وأوصى الباحث بإعتماد قائمة معايير ضمان جودة البيئة الجامعيّة وقائمة معايير جودة الأداء التدريسي ومبادئ الحاكمية في العملية التعليمية التعلمية .

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة، العملية التعليمية التعلمية، جودة البيئة الجامعية، جودة الأداء التدريسي .

Abstract

This study aimed at inquiring the quality of the university environment, and faculty members' teaching performance, in light of the requirements of quality assurance, from the students' points of view at the Middle East University in Jordan. To achieve the objectives of the study, a random sample was drawn from the students in the colleges of the university. Two questionnaires were developed to collect data. The first was to measure the quality of the university environment, while the second was to measure the teaching performance of the faculty members .Validity and reliability of the two tools were assured.

The findings of the study indicated that, there was a high level of criteria regarding the quality of university environment on the total score and all areas. The level of faculty members teaching performance was high on the total score and all areas.

The researcher recommended the following:

Adopting the criteria list of quality assurance of university environment.

Adopting the criteria list of teaching performance quality

Keywords: Quality assurance, Teaching –learning process, University environment.

مقدّمة

تُعد البيئة الماديّة للجامعة أداة فاعلة في ضمان جودة العملية التعليمية التعلمية، وإيجاد مخرجات متميّزة، وكوادر علميّة معدّة إعداداً جيداً ، إذا توافرت فيها المقوّمات الأساسيّة التي تساعد على النهوض بالعمليّة التعليميّة الجامعيّة والمتمثّلة بالمكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الأخرى من مقوّمات البيئة الجامعيّة المهمّة التي تهيّئ الطالب نفسياً وتربوياً على استيعاب المقرّرات الدراسيّة والأنشطة الجامعيّة على الوجه الأمثل. كما أنّ اتّساع القاعات داخل الجامعة وعدم اكتظاظها بالطلبة، وجودة الإضاءة والتهوية، فضلاً عن ضرورة وجود مختبرات ومعامل بمواصفات جيدة، يُعد من المقوّمات الجاذبة للبيئة الجامعيّة (أبو سمرة وزيدان والعباسي، 2005) وتُعد التجهيزات شرطاً أساسياً في تحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة بشكل متكامل وفعّال (البكر، 2001).

ويتكون الاطار العام لمعايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية من عشرة محاور رئيسة تضمن جودة البيئة الجامعية، هي: أهداف ومخرجات التعلم، والمنهاج الدراسي، والتعليم والتعلم، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة ومصادر التعلم، والطلبة، والمرافق والمؤسسات المساندة، والإدارة الأكاديمية للبرنامج الأكاديمي، وإدارة الجودة وتحسينها. وينبثق من كل معيار من هذه المعايير مجموعة من العناصر والمؤشرات المستخدمة في تقويم جودة البيئة الجامعية. ويمكن استخدام معايير ضمان الجودة المذكورة سابقاً وعناصرها الفرعية في مساعدة الأقسام الأكاديمية في البيئات الجامعية في تقويم برامجها الأكاديمية لمعرفة نقاط القوة والضعف وصولاً إلى تحسين البرامج الأكاديمية التي تقدمها وتطويرها، (اتحاد الجامعات العربيّة، 2011 أ).

وبذلك تمثّل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث، لاسيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعه (السبيعي، 2010). ولهذا، فإن معايير جودة التعليم الجامعي تبدأ بأعضاء هيئة التدريس في الكثير من النماذج التي اعتمدتها هيئات الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي والجامعات، وأن جودة النوعيّة لايمكن أن تعزز من خلال الأنظمة والقوانين، ولكن من خلال الالتزام المهني لعضو هيئة التدريس (Naidoo, 2002) . وفي العملية التعليمية التعلمية يُعد عضو هيئة التدريس العنصر الأساس لمكوناتها ولضمان جودة مخرجاتها وفي تحقيق أهدافها، لذا بدأت المحاولات تتجه إليه في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين وأصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم الإهتمام بالجوانب المختلفة للأستاذ الجامعي وتطويرها، كما واعدت برامج خاصّة لذلك.

ومن سمات التعليم الجامعي المعاصر التوسّع في الأهداف والوظائف والبرامج التعليمية والبحثية والإداريّة والاجتماعية، ومواكبة التطوّر في العلم والثقافة والإسهام فيها (جراغ، 2008). ولقد انعكس هذا تطوير محتوى التعليم الجامعي، وأوجد الحاجة إلى التحديث في برامجها التعليمية وتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية فيها. لذا، فالعديد من الجامعات الأجنبيّة والعربيّة قامت وتقوم بعمليات تأهيل الهيئة التدريسية فيها من خلال برامج خاصّة للتأهيل المهني والأكاديمي والبحثي، لتحقيق هذا الغرض (الصاوي، 2000). ويتحمّل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المسؤوليات المباشرة في تنفيذ وظائف الجامعة باعتبارهم ركائز الجامعات العلميّة والتربوية، فهم يؤدون أدواراً ووظائف تنبثق من وظائف جامعاتهم كالتدريس والبحث العلمي، والتأليف، والترجمة وبناء شخصيات الطلبة علمياً وتربوياً، وتقديم الاستشارات في مجالات تخصصاتهم، فضلاً عن ذلك العمل في اللجان داخل الجامعة وخارجها.

وبذلك فإن مسؤولية التدريس تقع على كاهل عضو هيئة التدريس، إضافة إلى الأدوار الأخرى التي ينبغي أن يقوم بها، كالبحث العلمي وخدمة المجتمع. إن الوظائف الجديدة لعضو هيئة التدريس الجامعي في هذا القرن، هي التدريس الإبداعي، والبحث العلمي الرصين، والتدريب الفعّال، والتعليم المستمر، وخدمة المجتمع المحلي، إضافة إلى مراعاة مبادئ الحاكمية في العملية التدريسية (الخولي، 375:2009). والتدريس بوصفه الوظيفة الأولى له وأبرزها، يجعله العنصر المحوري المسؤول عن الجانب التطبيقي من خلال ما يقوم به من ممارسات تدريسية؛ للوصول إلى نوعية جيدة من الطلبة، تتمتع بدرجات عالية من الجودة، وهو مفتاح الوصول إلى الجودة (الزبيدي، 279:2009).

لذا يُعد التدريس الجامعي محوراً مهمّاً في معايير الاعتماد والتصنيفات الدولية، ففي تصنيف التايمز (The Times Higher Education Supplement System) شغل التدريس الجامعي 20% من وزن معايير التصنيف الستة، وأشارت المنظمة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي إلى أهمية عمليّة التدريس والتقويم التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، إذ عدتهما من أهم عناصر التعليم العالي، وأكثرهما تأثيراً في إعداد الطالب وفي مستقبله المهني؛ لذلك أكّدت على ضرورة إلمام من يقوم بالتدريس بالمعرفة الوافية بالمادة التي يقوم بتدريسها، وأن يكون لديه المهارات الضرورية والخبرة الكافية لنقل معارفه وخبراته للطالب مستخدماً طرقاً واستراتيجيات تدريسيّة مختلفة وأساليب تقويم متنوعة، وترى المنظمة "أن أعضاء هيئة التدريس يجب أن يُعطوا الفرصة لتطوير قدراتهم التدريسية وتنميتها وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم، كما يجب أن تتوافر الفرص لتنمية ومساعدة الأساتذة الأقل كفاءة؛ لرفع قدراتهم ومهاراتهم إلى الحد المقبول، وأن يكون لدى المنظّمة أيضاً الأساليب المناسبة لاستبعادهم من القيام بواجباتهم التدريسية، إذا اتضح استمرارهم في تقديم مستوى غير مرض" (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, p. 17؛ السعودي، 15:2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تزايد الاهتمام بتطبيق ضمان الجودة ومعاييرها في السنوات الماضية ؛ بهدف رفع مستوى التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصّة استناداً إلى أساليب نظامية ترتبط بما يعرف "بضمان الجودة الشاملة"، فمن الجهود المبذولة عربياً ما تم من لقاءات ومؤتمرات وندوات على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي، إذ تمّ التركيز فيها على أهمية تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، كأنسب الحلول لمواجهة التحديات المعاصرة، وتدنّي مستوى التعليم العالي، ومن هذه الجهود؛ المؤتمر الذي عقد في جامعة الزرقاء الخاصّة في الأردن (2014) بالتعاون مع اتّحاد الجامعات العربية، وقد جاء في توصياته التأكيد على ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة، ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية، واعتماد معايير الجودة في التعليم العالي، والتأكيد على أهمية التعليم التفاعلي في التعليم العالي نظراً للتوسع الأفقي الحاصل فيه. وثمة جهود أخرى كثيرة على مستوى الجامعات العربيّة لتحسين الجودة وضمانهامع تطبيق مبادئ الحاكمية فيها (المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، 18:2011).

ويأتي الاهتمام بالكفايات والمهارات الأدائية للأستاذ الجامعي من كونها عنصراً حاسماً ومؤّثراً في تحقيق جودة المخرجات، فالأستاذ الجامعي الجيد يمكن أن يُعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والنتاجات والبرامج الدراسية، إذ يستطيع أن يتفاعل مع طلبته، فينمّي شخصياتهم ويوسّع مداركهم وينمّي أنماط تفكيرهم (الكبيسي، 10:2010).

إنً تحقيق التوافق الدراسي للطالب الجامعي يتأتى من تحقيق البيئة الجامعية التي تلائم احتياجاته وتحقق توقعاته.فقد أكدت مقترحات العديد من الدراسات على ضرورة تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق ضمان الجودة الشاملة في البيئة

الجامعية وتذليل العقبات التي تقف حائلاً دون تحقيقها، والعمل على تأمين جميع متطلبات البيئة الجامعية من جودة في التدريس وفي الأساتذة، والمباني، والقاعات والأجهزة والمخابر، والبرامج والخطط والمناهج والمكتبات، والكوادر الخدمية اللازمة (العلي والدهشان، 2011).

وبذلك يأتي الاهتمام بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في بيئة تدريسية جاذبة وفاعلة من خلال إمتلاكه لمجموعة من المهارات تتمثل بمهارات التخطيط لتدريس المادة، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم تعلم الطلبة، ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، كونها عامل حاسم ومؤثر في تحقيق الأهداف المنشودة، وفي جودة مخرجات النظام التعليمي الجامعي.

وفي هذا المجال تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المتعّلقة بمعايير ضمان الجودة في العملية التعليمية التعلمية الجامعية ، إذ تبيّن ندرة البحوث التي تطرّقت إلى موضوع معايير ضمان جودة البيئة الجامعية وجودة التدريس الجامعي والمحاضرة الجامعية. كما تبيّن من خلال شكوى العديد من الطلبة صعوبة المواد الدارسيّة أو تركيزها على الكمّ والحفظ، أو ضعف فهمهم وتمّثلهم للقضايا المتضمّنة فيها، أو جمود طرائق التدريس المتّبعة أو ضعف كفاية الأستاذ الجامعي وغيرها، وفي ضوء ما سبق تتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **السؤال الأول: "ما مستوى جودة البيئة الجامعية في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة في جامعة الشرق الأوسط ؟.**
- **السؤال االثاني: "ما مستوى جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة في جامعة الشرق الأوسط ؟.**

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الآتي:

- التعرّف إلى مستوى جودة البيئة الجامعية في ضوء معايير ضمان الجودة.
- التعرّف إلى مستوى جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير ضمان الجودة .

أهمية الدراسة

تأتي أهميّة هذه الدراسة مما يأتي:

- تبصير قادة العمل التربوي في التعليم العالي بأهم المقوّمات الواجب توافرها في البيئة الجامعيّة، وبشكل محدد في الجامعات الخاصة.
- إفادة مصممي برامج وخطط التعليم الجامعي بمهارات التدريس الواجب توافرها لدى الأستاذ الجامعي ومعايير ضمان جودة التدريس الجامعي والكفايات التدريسية اللازمة.
- توفير قائمة بمهارات التخطيط لتدريس المادة، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة، والاتصال والتواصل معهم.
- زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال تنمية مهاراتهم وتطويرها بغية الوصول بأدائهم إلى مستوى الجودة المطلوبة.
- قد تُسهم هذه الدراسة في إعادة النظر في تطوير الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
- تقديم مؤشّرات تقويميّة للبيئة الجامعيّة الأردنيّة والمحاضرة والأداء التدريسي، واقتراح تصوّرات عمليّة للنّهوض بها في ضوء معايير ضمان الجودة.
- يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقاً ومجالاً لدراسات أخرى.

مصطلحات الدراسة:

العملية التعليمية التعلمية : نظام يتكون من مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة بهدف بلوغ الفئة المستهدفة للنتاجات المتوقعة، تشمل البيئة الجامعية وعضو هيئة التدريس والمحتوى، والمتعلم .

البيئة الجامعية: هي المناخ الجامعي الذي يتفاعل فيه الطلبة، فيؤثّرون ويتأثّرون به طوال مدّة دراستهم الجامعيّة ضمن العناصر البشريّة والماديّة المتاحة الضرورية لتحقيق أهدافهم وأهداف الجامعة .

معايير ضمان الجودة: هي مجموعة من المعايير التي ينبغي على النظام التعليمي في المؤسسة الجامعيّة تلبيتها، بما يضمن سلامة سير العمل، وتحقيق الأهداف بتخريج كوادر مؤهّلة وقادرة على تلبية حاجات المجتمع، وبما ينسجم مع متطلّبات العصر، وتحقيق رضا المجتمع ومؤسسات العمل. وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيبين على استبانة معايير ضمان الجودة التي تم تطويرها لهذه الغاية.

جودة الأداء التدريسي: ويقصد به أداء العمل التدريسي الجامعي بإتقان على وفق المعايير التعليمية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بكفاءة وفعالية في ضوء متطلبات ضمان الجودة، ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الاستبانة التي تم تطويرها لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدّداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء حدودها ومحدّداتها الآتية:

- نفّذت هذه الدراسة خلال العام الجامعي 2014/2013.
- اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة جامعة الشرق الأوسط.
- دلالات صدق وثبات اداتا الدراسة التي تم تطويرها لهذه الدراسة.
- صدق وجدّية المستجيبين على فقرات الاستبانة.

الدراسات السابقة

لبيان أثر البيئة التعليمية على الأداء الأكاديمي للطلبة، أجرت الكحلوت (2005) دراسة تكونت عينتها من طلبة قسم الهندسة المعمارية في الجامعة الإسلامية في غزة، استخدمت فيها الاستبيان واشتملت على المحاور الآتية: البيئة الخارجية، والبيئة الداخلية، ومشكلات الطلبة الذاتية، وأظهرت النتائج أن انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة يرجع في غالبيته إلى البيئة التعليمية سواءً البيئة الخارجية، أو الداخلية، بالإضافة إلى البيئة الذاتية الخاصة بالطالب، كما أفادت الدراسة أن العمل على تطوير البيئة التعليمية لطلبة الجامعة يعمل على الرقي بمستوياتهم العلمية.

أما غالب وعالم (2009) فقد قاما بدراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية، مع التأكيد على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس التي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في التعليم العالي. وقد أوضحت الدراسة متطلبات الجودة وعلاقتها بأدوار عضو هيئة التدريس، إذ تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة، وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات. وأشارت الدراسة إلى وسائل التنمية المهنية، وأهميتها

في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية، لا سيما وان التنمية المهنية متطلب رئيس لتحقيق الجودة، وبدونها فإن تحقيق الجودة في التعليم الجامعي سيكون أمراً صعباً.

وكشفت دراسة عيسى والناقة (2009) عن الكفاءات المهنية التي يجب أن يمتلكها أعضاء هيئة التدريس ، اظهرت النتائج ان هناك خمسة معايير أساسية للكفاءات المهنية التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة تتمثل في : "الشخصية والعلاقات الإنسانيّة، التمكن العلمي والمهني، أساليب التعزيز والتحفيز، التخطيط والتنفيذ للمحاضرة، تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم"، وتشتمل على (61) معياراً فرعياً. أما الكبيسي (2010) فقد قام بدراسة هدفت التعرّف على واقع جودة التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان من نتائجها أن هناك انخفاض في مستوى جودة التدريس الجامعي، يعزى ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس للفروع العلميّة لم يتلقوا إعداداً تربوياً كافياً.

أما أبو شعبان (2010) فقد استخدم الاستبيان للكشفت عن المقوّمات الماديّة والأكاديميّة للجامعة المثالية من وجهة نظر طالبات الجامعات الفلسطينية، أظهرت النتائج أن جميع فقرات الاستبيان حازت على تقديرات عالية، وتمثل هذه العبارات معايير عامّة لمقوّمات الجامعة المثالية التي يمكن الاستناد إليها من قِبل القائمين على العمل في لجان ومؤسسات الضمان والجودة لمؤسسات التعليم العالي بشكل عام والخاصّة لتعليم الفتاة بشكل خاص.

وأجرت السبيعي (2010) دراسة هدفت التعرف إلى واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (الكيمياء/الأحياء/ الفيزياء) بجامعة أم القرى. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم إستبانة اشتملت على أربعة محاور تتناول مهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، المحور الأول ارتبط بطرق التدريس واستراتيجياته واشتمل على (37) معياراً، والمحور الثاني ارتبط بوسائل التعليم وتقنياته واشتمل على (6) معايير، والمحور الثالث ارتبط بالتفاعل والاتصال واشتمل على (21) معياراً، والمحور الرابع ارتبط بالتقويم واشتمل على (9) معايير، وبلغت بنود الاستبانة (73) معياراً. وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها الذي بلغ (0.95)، وطبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (189) طالبة. أسفرت النتائج عن الآتي:

- مارست عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم مهارات تدريس العلوم بدرجة ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية، وهذا معناه أن ممارسة عضوات هيئة التدريس للمهارات التدريسية لم يبلغ المستوى المقبول الذي حددته السبيعي وهو (87.50 %)، الأمر الذي يشير إلى أن مستوى أداء عضوات هيئة التدريس في أقسام العلوم في المهارات التدريسية انخفض عن مستوى الجودة الشاملة.

- هنالك اختلاف في درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم، وجميعها كانت لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء.

أما االبصيص (2011) فقد هدفت دراسته تعرّف معايير ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، والكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس؛ للقيام بأدوراه المختلفة بما يضمن جودة المخرجات، والنهوض بمستوى المتعلّمين وبقدراتهم وطاقاتهم المتعدّدة، ولتحقيق تعليم يتّسم بالتميّز والفاعلية، كما تهدف إلى تقديم تصوّر مقترح لتطوير الكفايات الأدائيّة للمعلّم في ضوء معايير الجودة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي،

عن طريق مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة؛ لبيان واقع الأداء التدريسي في الجامعة، وتحديد معايير جودة الأداء والكفايات الأدائيّة اللازمة لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وقد توصّلت الدراسة في ضوء الاطّلاع على الواقع التدريسي ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، إلى تقديم تصوّر مقترح لتطوير كفايات المعلّم الأدائيّة العامّة بما يتناسب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العمليّة التعليميّة.

واستقصى خليفة والصرايرة والحيلة (2014) جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة، تم التأكد من صدقها وثباتها. اشتملت عينة الدراسة على (113) طالباً وطالبة من مختلف الكليات العلمية والإنسانية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الجودة مرتفع لمجالات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ككل، ولكل مجال على حدة. إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ككل، وعلى مهارات كل مجال على حدة، تعزى للمستوى الدراسي ولصالح طلبة الماجستير.في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجالات مهارات عضو هيئة التدريس ككل، وعلى مهارات التنفيذ، والتقويم، والاتصال والتواصل، ووجدت فروق دالة إحصائياً في مجالات مهارات التخطيط لتدريس المادة تعزى للجنس ولصالح الطالبات. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات مهارات الأداء التدريسي، وفي المهارات ككل تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية.

وتأسيساً على ما سبق ولتحقيق معايير ضمان الجودة في العملية التعليمية التعلمية لابد أن يتم الاستناد إلى كفايات ومهارات أعضاء هيئة التدريس الأدائيّة المرتبطة بجودة معايير المدخلات التدريسية وعملياتها، ومخرجاتها، لذا تسعى الدراسة الحاليّة إلى تقديم تصوّر مقترح للكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس لضمان جودة العملية التعليمية التعلمية.

منهج الدراسة:

تحقيقاً لإهداف هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على مسارين هما: نظري وميداني، فقد تم الإطلاع على المراجع والمصادر والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. أما في المسار الميداني فقد استخدمت الاستبانات المطورة لجمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة والعمل على تحليلها إحصائياً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الشرق الأوسط برنامج البكالوريوس وقد بلغ (1965) طالباً وطالبة. أما عينة الدراسة فقد اشتملت على سحب عينة عشوائية من مجتمع الدراسة ، بلغ عدد أفرادها (107) طالباً وطالبة بنسبة (14%).

تمثّلت ادوات الدراسة بالأتي :

الأداة الاولى : إستبانة معايير ضمان جودة البيئة الجامعية بلغ عدد فقراتها (40) فقرة تم إعدادها بصورتها الأوليّة بعد الإطلاع على الأدب النظري المتعلّق بموضوع الدراسة ، وفي ضوء ذلك تم إعداد فقرات الاستبانة ومجالاتها ذات العلاقة بمعايير ضمان جودة البيئة الجامعيّة في ضوء معايير ضمان الجودة التي أقرّتها هيئة اعتماد مؤسّسات التعليم العالي

الأردنيّة (2009) واتحاد الجامعات العربية (2011 أ)، واتحاد الجامعات العربية (2011 ب)، وقد تم توزيع هذه المؤشّرات في سبعة معايير.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكّد من صدق الاستبانة تم عرضها بصورتها الأوّليّة على (8) من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربويّة، طلب إليهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة المؤشرات إلى معاييرها، ومدى صلاحيتها اللغوية. وفي ضوء آراء المحكّمين وتعديلاتهم تم حذف ثلاث مؤشّرات، وأعيد الصياغة اللغوية لبعضها، وبذلك أصبح عدد المؤشّرات (37) فقرة في صورتها النهائيّة ضمن معاييرها السابقة، واتّبع التدريج الخماسي الآتي: ممتاز، جيّد جداً، جيّد، مقبول، ضعيف. وقد أُعطيت هذه الخيارات القيم (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

ولإيجاد ثبات الاستبانة فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي لعينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (25) طالباً وطالبة حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (1) يبين هذه المعاملات، وعدّت هذه المعاملات مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (1)

معامل الاتساق الداخلي حسب طريقة كرونباخ الفا

المعايير	الاتساق الداخلي
معايير جودة الخطة الدراسية	0.89
معايير جودة إدارة الكلية	0.87
معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الاخرى	0.80
معايير جودة أداء الطلبة	0.84
معايير جودة مهارات التدريس	0.89
معايير جودة الامتحانات	0.89
معايير جودة فعالية التدريس	0.90

وبذلك تشكلت قائمة معايير ضمان جودة البيئة الجامعية على النحو الآتي:

أولاً : معايير جودة الخطة الدراسية

1. مدى توافق المناهج المعتمدة في الكلية مع متطلبات المجتمع المحلي .
2. مدى تغطية الموضوعات المطلوبة في الامتحان لمفردات المادة المدروسة .
3. مدى تغطية المناهج المعتمدة في الكلية للموضوعات والمفاهيم النظرية والعملية في التخصص .
4. مدى تغطية المادة التي تدرسها بكتب جامعية معتمدة .
5. مدى ملاءمة المناهج المعتمدة للطلبة من أجل دخول سوق العمل .
6. مدى توافر أدلة ومنشورات عن المناهج لدى طلبة الكلية .

ثانياً: معايير جودة إدارة الكلية

1. مدى متابعة إدارة الكلية لعملية التدريس في القاعات والمدرجات .
2. مدى التي تستحقها الإدارة مقابل الخدمات التي تقدمها لعملية التدريس .
3. مدى اهتمام الإدارة بمعالجة مشكلات الطلبة المختلفة .
4. الدرجة التي تستحقها الإدارة في تنظيم ووضع البرامج الزمنية والامتحانية .
5. الدرجة التي تستحقها الإدارة مقابل ترتيب القاعات والمرافق الأخرى .

ثالثاً: معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الاخرى

1. مدى كفاية الكتب والمراجع في المكتبة وحداثته .
2. مدى توفر النظام والهدوء والنظافة والتهوية في المكتبة .
3. مدى ملاءمة القاعات والمدرجات للتدريس .
4. مدى كفاية المختبرات الحاسوبية والأجهزة فيها لتدريب الطلبة على المهارات المختلفة.
5. مدى توفر المرافق العامة لخدمة الطلبة وجودتها؟ (حمامات وبوفيهات ومواصلات) .

رابعاً: معايير جودة اداء الطلبة

1. درجة حضور الطلبة في المحاضرات بصورة عامة .
2. مدى اعتماد الطلبة على الكتاب والمراجع المعتمدة عن الاستعداد للامتحان .
3. مدى توافق نسبة النجاح في المادة مع أداء الطلبة فيها .
4. مدى استفادة الطلبة من الكتب والمراجع المتوفرة في المكتبة خلال الدراسة .
5. درجة أداء الطلبة خلال الفصل .

خامساً: معايير جودة مهارات التدريس

1. مدى تنفيذ أعضاء هيئة التدريس لأهداف ومفردات المواد التي يدرسونها .
2. مدى محاورة الطلبة ومشاركتهم في شرح بعض الفقرات أو التطبيق عليه .
3. مدى تهيئة أعضاء هيئة التدريس للمحاضرة قبل شرحها .
4. مدى مطالبة أعضاء هيئة التدريس للطلبة بفهم مفردات المادة في الامتحان .
5. مدى الاستفادة من الوقت المخصص للمحاضرة .

سادساً: معايير جودة الامتحانات

1. مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بقضايا الامتحانات ومناقشتها مع الطلبة .
2. مدى تغطية أسئلة الامتحان لمفردات المادة .
3. مدى ملاءمة الأسئلة لمستوى الطلبة .
4. مدى جودة نظام المراقبة الامتحانية .
5. الدرجة التي تعطيها لإسلوب الامتحانات في قياس قدرة الطلبة على التفكير والتحليل.
6. مدى تمثيل نسبة النجاح في المادة لمستوى أداء الطلبة فيه .

سابعاً: معايير جودة فعالية التدريس

1. مدى تأييدك لاعتبار نسبة النجاح في المادة ممثلة لجودة فعالية التدريس فيه .
2. مدى تأييدك لاعتبار نسبة النجاح إلى المستوى الأعلى ممثلة لجودة التدريس.
3. الدرجة التي تعطيها لفعالية التدريس في الفصل الدراسي .
4. الدرجة التي تعطيها لجودة فعالية التدريس في الكلية .
5. الدرجة التي تعطيها لفعالية التدريس في الجامعة .

الأداة الثانية : إستبانة معايير ضمان جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ؛ إذ تمّت الاستفادة من الأدب النظري المتعلّق ذات الصلة بالجودة والتدريس الجامعي. وفي ضوء ذلك تم إعداد عبارات (فقرات) الاستبانة ذات العلاقة بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة بلغ عددها (62) فقرة اعتبرت مهارات يجب توافرها في الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة، وقد تم توزيع هذه الفقرات (المهارات) في أربعة مجالات هي:

1. مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة.
2. مجال مهارات تنفيذ التدريس.
3. مجال مهارات تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة.
4. مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة.

صدق الأداة وثباتها

للتأكّد من صدق الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وأساليب التدريس، والإدارة التربوية، والقياس والتقويم. طلب إليهم إبداء آرائهم في مدى انتماء المهارات لمجالاتها، ومدى صلاحيتها اللغوية، كما طلب إليهم تناولها بالحذف والإضافة والتعديل كلما كان ذلك ضرورياً.

وفي ضوء آراء المحكمين وتعديلاتهم تم إعادة النظر في بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، ومن ثم وضع الاستبانة بصورتها النهائية، بحيث اشتمل المجال الأول والمتعلق بمهارات التخطيط لتدريس المادة على (14) مهارة، وتضمن المجال الثاني والخاص بمهارات تنفيذ التدريس على (22) مهارة، في حين اشتمل المجال الثالث والمتعلّق بمهارات تقويم تعلّم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة (14) مهارة، وجاء المجال الأخير الخاص بمهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة ليضم (12) مهارة، واتبع التدريج الخماسي الآتي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً، وقد اعطيت هذه الخيارات القيم (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. و لإيجاد ثبات الاستبانة فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي لعينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (25) طالباً وطالبة حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبيّن هذه المعاملات التي عدت مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي حسب طريقة كرونباخ ألفا

المجالات	الاتساق الداخلي
مهارات التخطيط لتدريس المادة	0.86
مهارات تنفيذ التدريس	0.87
مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	0.89
مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	0.85
المهارات ككل	0.90

وبذلك تشكلت قائمة معايير ضمان جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي على النحو الآتي :

أولاً : مهارات التخطيط لتدريس المادة

1. يحدد الأهداف العامة للمادة
2. يضع بين يدي طلبته نسخة مكتوبة عن خطة المادة تشمل: (أهداف المادة، ومحتواها، وأنشطتها، والتعيينات المطلوبة، ومواعيد الاختبارات، والمراجع) .
3. يحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المادة .
4. يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير .
5. يختار موضوعات المادة المناسبة للطلبة .
6. يضع بين يدي طلبته نسخة مكتوبة عن خطة المادة تشمل: (أهداف المادة، ومحتواها، وأنشطتها، والتعيينات المطلوبة، ومواعيد الاختبارات، والمراجع) .
7. يحدد متطلبات المادة (امتحانات، قراءات، أوراق عمل) قبل بداية الفصل الدراسي .
8. يوزع موضوعات المادة على الخطة توزيعا منطقيا .
9. يراجع خطة المادة باستمرار ويعدل ما يحتاج إلى تعديل .
10. يحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة مسبقا في ضوء الخطة العامة للمادة .
11. يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعددة .
12. يقوم بالتحضير لمحاضرته قبل موعدها بوقت كاف .
13. يحدد استراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة .
14. يعد ملخصا يتضمن الكلمات المفتاحية والدالة للأفكار الرئيسه في المحاضرة .

ثانياً : مهارات تنفيذ التدريس

1. يزود الطلبة بخطة المادة في بداية الفصل الدراسي .
2. يبدأ محاضرته وينهيها في الأوقات المحددة .
3. يعرف طلبته بأهداف محاضرته في بدايتها ويستثمر وقت المحاضرة بشكل فعال .
4. يركز على إعطاء الطلبة واجبات بيتية .
5. يعتمد كتاباً جامعياً في تدريسه .

6. يتابع حضور الطلبة وغيابهم .
7. يجيب عن أسئلة الطلبة برحابة صدر.
8. يتقيد بالمواعيد المحددة للامتحانات .
9. أسئلة الامتحانات شاملة تغطي النتاجات التعليمية التعلمية المتوقعة .
10. يحافظ على هدوئه في المواقف الصعبة .
11. يلتزم بالساعات المكتبية لإرشاد الطلبة .
12. يعامل جميع الطلبة باهتمام وموضوعية ويتقبل وجهات النظر المخالفة لوجهة نظره .
13. يستخدم الخبرات السابقة كمقدمة للمحاضرة الجديدة .
14. يمهد للمحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة .
15. يطرح الأفكار العامة للموضوع أما التفاصيل فيتم ربطها بالأفكار المركزية .
16. يعرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية .
17. يعالج الموضوعات بمستوى من العمق يناسب الطلبة .
18. يشجع الطلبة على التفكير في الأفكار المتناقضة ومحاولة تفسيرها .
19. يعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى .
20. يوجه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات .
21. يوظف التقنيات الحديثة في تيسير التعلم .
22. يختم المحاضرة بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصية مترابطة .

ثالثاً : مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

1. يكلف الطلبة بقراءات فردية متعلقة باهتماماتهم .
2. يكلف الطلبة بواجبات كتابية حول مضمون المادة .
3. يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها .
4. يخصص جزءا من درجات الطلبة للأنشطة الصفية .
5. يراعي أن تكون متطلبات المادة معقولة ومتوازنة مع متطلبات المواد الأخرى .
6. يكتب التعليقات على أوراق الواجبات للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم .
7. يعطي فرصة لبعض الطلبة لإعادة تقديم أوراقهم لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها .
8. يبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات الفصول .
9. يقوم بدراسة إجابات الطلبة ويحلل أنماط الأخطاء التي وقعوا فيها .
10. يساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار .
11. يسمح للطلبة بمناقشة الاختبار .
12. يهتم بأسئلة الاختبارات التي ترتقي بتفكير الطلبة .
13. يضع درجات الطلبة وفقا لأدائهم في الامتحانات دون تحييز .
14. يحلل نتائج الطلبة في الامتحانات .

رابعاً : مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة

1. يمتلك صوتا واضحا ونطقا سليما .
2. ينوع في نبرات الصوت .
3. يستخدم اللغة والمصطلحات سهلة الفهم .
4. يستخدم الإيماءات والتعبيرات الوجهية .
5. يبدي حماسة وحيوية في المحاضرة .
6. يحافظ على علاقات ودية بينه وبين الطلبة .
7. يحرص على معرفة أسماء طلابه.
8. يرحب بلقاء الطلبة خارج وقت المحاضرة .
9. يبدي اتزانا انفعاليا .
10. يبدي بشاشة في المحاضرة .
11. يتفهم مشاعر الطلبة .
12. يتقبل ملاحظات الطلبة حول تدريسه بصدر رحب .

المعالجة الإحصائية:

لقد تم استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) وعولجت البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة، وللحكم على مستوى الجودة، اعتمد المعيار الإحصائي التالي بناءً على التدريج الخماسي المتّبع في الدراسة: (1–2.33) مستوى جودة منخفض، و(2.34–2.67) مستوى جودة متوسّط، و(3.68– 5) مستوى جودة مرتفع.

2- اختبار (ت) t– test لعينتين مستقلتين للإجابة عن بقية أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى جودة البيئة الجامعية في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة في جامعة الشرق الأوسط؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى جودة معايير البيئة الجامعية في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة في جامعة الشرق الأوسط، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى معايير جودة البيئة الجامعية في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة في جامعة الشرق الأوسط مرتبة تنازلياً

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
7	معايير جودة فعالية التدريس	4.08	0.77	1	مرتفع
5	معايير جودة مهارات التدريس	4.02	0.79	2	مرتفع
6	معايير جودة الامتحانات	3.98	0.71	3	مرتفع
4	معايير جودة اداء الطلبة	3.94	0.68	4	مرتفع
1	معايير جودة الخطة الدراسية	3.81	0.79	5	مرتفع
3	معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الاخرى	3.81	0.78	5	مرتفع
2	معايير جودة الإدارة في الكلية	3.72	0.82	7	مرتفع
	المعايير ككل	3.91	0.63		مرتفع

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمعايير جودة البيئة الجامعية قد تراوحت مابين (3.72–4.08) وبمستوى مرتفع، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.68 – 0.82)، حيث جاءت معايير جودة التدريس في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.08) وبمستوى مرتفع وانحراف معياري (0.77)، بينما جاءت معايير جودة الإدارة في الكلية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبمستوى مرتفع وانحراف معياري (0.82)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعايير ككل وبمستوى مرتفع(3.91)، وانحراف معياري (0.63).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة بمستوى الجودة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل معيار على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. معايير جودة الخطة الدراسية

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات معايير جودة الخطة الدراسية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
4	ما درجة تغطية الموضوعات المطلوبة في الامتحان لمفردات المادة المدروسة	3.96	0.82	1	مرتفع
2	ما درجة تغطية المناهج المعتمدة في الكلية للموضوعات والمفاهيم النظرية والعملية في التخصص	3.93	0.91	2	مرتفع
1	ما درجة توافق المناهج المعتمدة في الكلية مع	3.89	0.89	3	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
	متطلبات المجتمع المحلي				
3	**ما درجة تغطية المادة التي تدرسها بكتب جامعية معتمدة**	3.83	1.02	4	مرتفع
5	**ما درجة ملاءمة المناهج المعتمدة للطلبة من أجل دخول سوق العمل**	3.61	1.07	5	متوسط
6	**ما درجة توافر أدلة ومنشورات عن المناهج لدى طلبة الكلية**	3.61	1.10	6	متوسط
	معايير جودة الخطة الدراسية ككل	3.81	0.79		مرتفع

يظهر الجدول (4) أن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات معايير جودة الخطّة الدراسيّة تراوحت بين (3.61 – 3.96)، وانحرافات معياريّة تراوحت بين (0.82 – 1.10) وقد حظي المعيار الآتي: ما درجة تغطية الموضوعات المطلوبة في الامتحان لمفردات المادّة المدروسة بالرتبة الأولى ومستوى جودة مرتفع، حيث بلغ المتوسّط الحسابي له (3.96). وجاء في الرتبة قبل الأخيرة وبمستوى جودة متوسّط المعيار الآتي: ما درجة ملائمة المناهج المعتمدة للطلبة من أجل دخول سوق العمل، حيث بلغ المتوسّط الحسابي (3.61)، وانحراف معياري (1.07). أمّا المعيار الآتي: ما درجة توافر أدلّة ومنشورات عن المناهج لدى طلبة الكليّة، فقد جاء بالمرتبة الأخيرة ومستوى جودة متوسّط، بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.10).

وجاءت معايير جودة الخطّة الدراسيّة ككل بمستوى جودة مرتفع، حيث بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي (3.81)، وانحراف معياري (0.79).

2. معايير جودة إدارة الكلية

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات معايير جودة إدارة الكلية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	**ما درجة متابعة إدارة الكلية لعملية التدريس في القاعات والمدرجات**	3.81	1.06	1	مرتفع
2	**ما الدرجة التي تستحقها الإدارة مقابل الخدمات التي تقدمها لعملية التدريس**	3.78	0.98	2	مرتفع
5	**ما الدرجة التي تستحقها الإدارة مقابل ترتيب القاعات والمرافق الأخرى**	3.77	1.03	3	مرتفع
3	**ما درجة اهتمام الإدارة بمعالجة مشكلات الطلبة**	3.64	0.98	4	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
	المختلفة				
4	ما الدرجة التي تستحقها الإدارة في تنظيم ووضع البرامج الزمنية والامتحانية	3.59	0.99	5	متوسط
	معايير جودة الإدارة في الكلية	3.72	0.82		مرتفع

يتبيّن من الجدول (5) أن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات معايير جودة الإدارة في الكليّة تراوحت بين (3.59 – 3.81)، وانحرافات معياريّة تراوحت بين (0.98 – 1.06) وجاء المعيار الآتي: ما درجة متابعة إدارة الكليّة لعمليّة التدريس في القاعات والمدرّجات بالرتبة الأولى ومستوى جودة مرتفع، وبمتوسّط حسابي (3.81). وانحراف معياري (1.06)، وفي الرتبة قبل الأخيرة وبمستوى جودة متوسّط المعيار الآتي: ما درجة اهتمام الإدارة بمعالجة مشكلات الطلبة، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.64)، وانحراف معياري (1.98). وفي الرتبة الأخيرة وبمستوى جودة متوسّط المعيار الآتي: ما الدرجة التي تستخدمها الإدارة في تنظيم ووضع البرامج الزمنيّة والامتحانيّة، حيث بلغ متوسّطه الحسابي (3.59)، وانحراف معياري (0.99).

وجاءت معايير جودة الإدارة في الكليّة بمستوى جودة مرتفع، حيث بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي (3.72)، وانحراف معياري (0.82).

3. معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الأخرى

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الأخرى مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
3	ما درجة ملاءمة القاعات والمدرجات للتدريس	4.05	0.82	1	مرتفع
1	ما درجة كفاية الكتب والمراجع في المكتبة وحداثتها	3.86	1.09	2	مرتفع
2	ما درجة توفر النظام والهدوء والنظافة والتهوية في المكتبة	3.85	0.94	3	مرتفع
5	ما درجة توفر المرافق العامة لخدمة الطلبة وجودتها؟ (حمامات وبوفيهات ومواصلات)	3.77	1.11	4	مرتفع
4	ما درجة كفاية المختبرات الحاسوبية والأجهزة فيها لتدريب الطلبة على المهارات المختلفة	3.54	1.19	5	متوسط
	معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الاخرى ككل	3.81	0.78		مرتفع

يشير الجدول (6) أن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الأخرى تراوحت بين (3.54 – 4.05)، وانحرافات معياريّة تراوحت بين (0.82 – 1.19) وجاء في الرتبة الأولى وبمستوى جودة مرتفع المعيار الآتي: ما درجة ملاءمة القاعات والمدرّجات للتدريس، إذ بلغ متوسّطه الحسابي (4.05). وانحرافه المعياري (0.82)، وجاءت الرتبة قبل الأخيرة وبمستوى جودة مرتفع المعيار الآتي: ما درجة توفّر المرافق العامّة لخدمة الطلبة وجودتها، إذ بلغ متوسّطه الحسابي (3.77)، وانحرافه المعياري (1.11). في حين جاءت الرتبة الأخيرة وبمستوى جودة متوسّط للمعيار الآتي: ما درجة كفاية المختبرات الحاسوبيّة والأجهزة فيها لتدريب الطلبة على المهارات المختلفة، إذ بلغ متوسّطه الحسابي (3.54)، وانحرافه المعياري (1.19).

وجاءت معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الأخرى بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي لهذه المعايير (3.81)، وبانحراف معياري (0.78).

4. معايير جودة أداء الطلبة

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات معايير جودة أداء الطلبة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	ما درجة حضور الطلبة في المحاضرات بصورة عامة	4.15	0.90	1	مرتفع
3	ما درجة توافق نسبة النجاح في المادة مع أداء الطلبة فيه	3.93	0.82	2	مرتفع
2	ما درجة اعتماد الطلبة على الكتاب والمراجع المعتمدة عن الاستعداد للامتحان	3.90	0.88	3	مرتفع
5	ما تقديرك لدرجة أداء الطلبة من خلال الفصل	3.87	0.83	4	مرتفع
4	ما درجة استفادة الطلبة من الكتب والمراجع المتوفرة في المكتبة خلال الدراسة	3.85	0.91	5	مرتفع
	معايير جودة أداء الطلبة ككل	3.94	0.68		مرتفع

يظهر الجدول (7) أن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات معايير جودة أداء الطلبة تراوحت بين (3.85 – 4.15)، وانحرافات معياريّة تراوحت بين (0.82 – 0.91) وجميعها جاءت بمستوى جودة مرتفع، وجاء في الرتبة الأولى المعيار الآتي: ما درجة حضور الطلبة في المحاضرات بصورة عامّة بمتوسّط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.95)، وفي الرتبة قبل الأخيرة المعيار الآتي: ما تقديرك لدرجة أداء الطلبة من خلال الفصل بمتوسط حسابي (3.87)، وانحراف معياري (0.83)، وفي الرتبة الأخيرة المعيار الآتي: ما درجة استفادة الطلبة من الكتب والمراجع المتوفّرة في المكتبة خلال الدراسة بمتوسّط حسابي (3.85)، وانحراف معياري (0.91).

وجاءت معايير جودة أداء الطلبة بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي (3.94)، وبانحراف معياري (0.68).

5. معايير جودة مهارات التدريس

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات معايير جودة مهارات التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	ما درجة تنفيذ أعضاء هيئة التدريس لأهداف ومفردات المواد التي يدرسونها	4.07	0.92	1	مرتفع
3	ما درجة محاورة الطلبة ومشاركتهم في شرح بعض الفقرات أو التطبيق عليها	4.07	0.90	1	مرتفع
2	ما درجة تهيئة تنفيذ أعضاء هيئة التدريس للمحاضرة قبل شرحها	4.02	1.00	3	مرتفع
5	ما درجة مطالبة أعضاء هيئة التدريس للطلبة بفهم مفردات المادة في الامتحان	3.98	0.96	4	مرتفع
4	ما درجة الاستفادة من الوقت المخصص للمحاضرة	3.97	0.94	5	مرتفع
	معايير جودة مهارات التدريس ككل	4.02	0.79		مرتفع

يتبيّن من الجدول (8) أن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات معايير جودة مهارات التدريس تراوحت بين (3.97 – 4.07)، وانحرافات معياريّة تراوحت بين (0.90 – 1.00) وجميعها جاءت بمستوى جودة مرتفع، وجاء في الرتبة الأولى المعيار الآتي: ما درجة تنفيذ أعضاء هيئة التدريس لأهداف ومفردات المواد التي يدرّسونها بمتوسّط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (0.92)، وفي الرتبة قبل الأخيرة المعيار الآتي: ما درجة مطالبة أعضاء هيئة التدريس للطلبة لفهم مفردات المادّة في الامتحان، بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (0.96)، وفي الرتبة الأخيرة المعيار الآتي: ما درجة الاستفادة من الوقت المخصص للمحاضرة، بمتوسّط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.94).

وجاءت معايير جودة لإدارة التدريس ككل بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي (4.02)، وبانحراف معياري (0.79).

6. معايير جودة الامتحانات

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات معايير جودة الامتحانات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
4	ما درجة جودة نظام المراقبة الامتحانية	4.13	0.85	1	مرتفع
1	مادرجة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بقضايا الامتحانات ومناقشتها مع الطلبة	4.01	0.90	2	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
6	ما درجة تمثيل نسبة النجاح في المدة لمستوى أداء الطلبة فيه	3.97	0.87	3	مرتفع
5	ما الدرجة التي تعطيها لإسلوب الامتحانات في قياس قدرة الطلبة على التفكير والتحليل	3.95	0.86	4	مرتفع
2	ما درجة تغطية أسئلة الامتحان لمفردات المادة	3.92	.840	5	مرتفع
3	ما درجة ملاءمة الأسئلة لمستوى الطلبة	3.91	0.93	6	مرتفع
	معايير جودة الامتحانات ككل	3.98	0.71		مرتفع

يشير الجدول (9) أن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات معايير جودة الامتحانات تراوحت بين (3.91 – 4.13)، والانحرافات معياريّة تراوحت بين (0.84 – 0.93) وجميعها جاءت بمستوى جودة مرتفع، وجاء في الرتبة الأولى المعيار الآتي: ما درجة جودة نظام المراقبة الامتحانيّة بمتوسّط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.85)، وفي الرتبة قبل الأخيرة المعيار الآتي: ما درجة تغطية أسئلة الامتحان لمفردات المادّة، بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.84)، وفي الرتبة الأخيرة المعيار الآتي: ما درجة ملاءمة الأسئلة لمستوى الطلبة، بمتوسّط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.93).

وجاءت معايير جودة الامتحانات ككل بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي (3.98)، وبانحراف معياري (0.71).

7. معايير جودة فعالية التدريس

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات معايير فعالية جودة التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	ما درجة تأييدك لاعتبار نسبة النجاح في المادة ممثلة لجودة فعالية التدريس فيه	4.13	0.89	1	مرتفع
5	ما الدرجة التي تعطيها لفعالية التدريس في الجامعة	4.13	0.89	2	مرتفع
2	ما درجة تأييدك لاعتبار نسبة الانتقال أو الترفع إلى المستوى الأعلى ممثلة لجودة التدريس	4.07	0.90	3	مرتفع
4	ما الدرجة التي تعطيها لجودة فعالية التدريس في الكلية	4.06	0.94	4	مرتفع
3	ما الدرجة التي تعطيها لفعالية التدريس في الفصل الدراسي	4.04	0.88	5	مرتفع
	معايير جودة فعالية التدريس ككل	4.08	0.77		مرتفع

يظهر من الجدول (10) أن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات معايير جودة فعالية التدريس تراوحت بين (4.04 – 4.13)، والانحرافات معياريّة تراوحت بين (0.88 – 0.94) وجميعها جاءت بمستوى جودة مرتفع، وجاء في الرتبة الأولى المعيار الآتي: ما درجة تأييدك لاعتبار نسبة النجاح في المادّة ممثّلة لجودة فعالية التدريس فيه، بمتوسّط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.89)، وفي الرتبة قبل الأخيرة المعيار الآتي: ما الدرجة التي تعطيها لجودة فعالية التدريس في الكليّة بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.94)، وفي الرتبة الأخيرة المعيار الآتي: ما الدرجة التي تعطيها لفعالية التدريس في الفصل الدراسي، بمتوسّط حسابي (4.04)، وانحراف معياري (0.88).
وجاءت معايير جودة فعالية التدريس ككل بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي (4.08)، وبانحراف معياري (0.77).

أشارت المتوسطات الحسابية إلى مستوى مرتفع لمعايير جودة البيئة الجامعيّة على الدرجة الكليّة وعلى جميع مجالات معايير البيئة الجامعيّة، والمتمثّلة بالآتي: معايير جودة فعالية التدريس، معايير جودة مهارات التدريس، معايير جودة الامتحانات، معايير جودة أدء الطلبة، معايير جودة الخطّة الدراسيّة، معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الأخرى، معايير جودة الإدارة في الكلية.
ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدّة أمور:

- تعتمد الجامعة معايير ذات جودة عالية وفقاً لما تقرّره هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ومجالس الحاكميّة في الجامعة، ومن هذه المعايير اعتماد أسس وبنقاط محدّدة تنافسيّة بين المتقدّمين من أعضاء هيئة التدريس لشغل وظيفة أكاديميّة في الجامعة.
- وجود بنية تحتيّة ملاحظة من قِبل زوّار الجامعة من أولياء الأمور، والطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والمراجعين، ويدعم ذلك الدرجة المرتفعة بمجال فقرات معايير جودة المكتبة والقاعات والمختبرات والمرافق الأخرى، وملاءمتها للتدريس.
- إنعكاس فعالية التدريس والمهارات العالية لأعضاء هيئة التدريس على أداء الطلبة في الجامعة، ويدعم ذلك وجود درجة مرتفعة للمتوسط الحسابي لمعايير مجال جودة فعالية التدريس، ومجال جودة مهارات التدريس والذي بلغ على التوالي: 4.02 – 4.08.

النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرقم	مجالات متطلبات جودة الأداء التدريسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
4	مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	4.02	0.99	1	مرتفع
2	مهارات تنفيذ التدريس	3.88	0.90	2	مرتفع
1	مهارات التخطيط لتدريس المادة	3.76	1.04	3	مرتفع
3	مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	3.75	0.99	4	مرتفع
	المجالات ككل	3.85	0.92		مرتفع

يبين الجدول (11) أن المتوسّطات الحسابية لمجالات متطلبات جودة الأداء التدريسي قد تراوحت مابين (3.75–4.02) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.90–1.04) وجميعها جاءت بمستوى جودة مرتفع، وجاء في الرتبة الأولى مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة بمتوسّط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.99). وجاءت في الرتبة الثانية مجال مهارات تنفيذ التدريس بمتوسّط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (0.90). وجاء في الرتبة الثالثة مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة بمتوسّط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.04). وجاء في الرتبة الرابعة والأخيرة مجال مهارات تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة بمتوسّط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.99) وبلغ المتوسّط الكلي لجميع مجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بمستوى جودة مرتفع إذ بلغ المتوسّط الكلي (3.85) وبانحراف معياري (0.92). وقد تم حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة

جدول (12)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
6	يضع بين يدي طلبته نسخة مكتوبة عن خطة المادة تشمل: (أهداف المادة، ومحتواها، وأنشطتها، والتعيينات المطلوبة، ومواعيد الاختبارات، والمراجع)	4.04	1.23	1	مرتفع
2	يختار موضوعات المادة الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص	3.97	1.12	2	مرتفع
12	يقوم بالتحضير لمحاضرته قبل موعدها بوقت كاف	3.97	1.20	2	مرتفع
13	يحدد استراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة	3.97	1.09	2	مرتفع
11	يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعددة	3.83	1.22	5	مرتفع
8	يوزع موضوعات المادة على الخطة توزيعا منطقيا	3.78	1.31	6	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	يحدد الأهداف العامة للمادة	3.75	1.31	7	مرتفع
7	يحدد متطلبات المادة (امتحانات، قراءات، أوراق عمل) قبل بداية الفصل الدراسي	3.70	1.31	8	مرتفع
5	يختار موضوعات المادة المناسبة للطلبة	3.67	1.28	9	متوسط
14	يعد ملخصا يتضمن الكلمات المفتاحية والدالة للأفكار الرئيسه في المحاضرة	3.66	1.31	10	متوسط
9	يراجع خطة المادة باستمرار ويعدل ما يحتاج إلى تعديل	3.61	1.30	11	متوسط
10	يحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة مسبقا في ضوء الخطة العامة للمادة	3.60	1.28	12	متوسط
3	يحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المادة	3.59	1.29	13	متوسط
4	يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير	3.53	1.19	14	متوسط
	مهارات التخطيط لتدريس المادة	3.76	1.04		مرتفع

يتبيّن من الجدول (12) أن المتوسّطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة تراوحت بين (3.53-4.04) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.09 -1.31) وجاءت المهارات التالية بمستوى جودة مرتفع:

- يضع بين يدي طلبته نسخة مكتوبة عن خطّة المادة بمتوسّط حسابي (4.04)، وانحراف معياري (1.23)، واحتلت الرتبة الأولى.
- يختار موضوعات المادة الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص بمتوسّط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (1.12)، واحتلت الرتبة الثانية.
- يقوم بالتحضير لمحاضرته قبل موعدها بوقت كافٍ بمتوسّط حسابي (3.97)، بانحراف معياري (1.20)، واحتلت الرتبة الثانية.
- يحدّد استراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة بمتوسّط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (1.09)، واحتلت الرتبة الثانية.
- يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعدّدة بمتوسّط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (1.22)، واحتلت الرتبة الخامسة.
- يوزّع موضوعات المادّة على الخطّة توزيعاً منطقياً بمتوسّط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (1.31)، واحتلت الرتبة السادسة.
- يحدّد الأهداف العامّة بمتوسّط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (1.31)، واحتلت الرتبة السابعة.
- تحدّد متطلبات المادّة بمتوسّط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (1.31) واحتلت الرتبة الثامنة.

وفي حين جاء باقي فقرات مجال التخطيط لتدريس المادة بمستوى جودة متوسّط، فقد تراوحت متوسّطاتها الحسابية بين (3.53 – 3.67)، وانحرافاتها المعياريّة بين (1.19 – 1.31) إذ جاءت الفقرة (3) التي نصت على: يحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المادة في الرتبة قبل الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.24)، وجاءت الفقرة (4) التي نصت على: يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير في الرتبة الأخيرة، بمتوسّط

حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.19)، وجاءت فقرات مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة مجتمعة بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الكلي للمجال (3.76)، وانحراف معياري (1.04).

2. مجال مهارات تنفيذ التدريس

جدول (13)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	يزود الطلبة بخطة المادة في بداية الفصل الدراسي	4.27	1.10	1	مرتفع
6	يتابع حضور الطلبة وغيابهم	4.22	1.18	2	مرتفع
2	يبدأ محاضرته وينهيها في الأوقات المحددة	4.12	1.28	3	مرتفع
8	يتقيد بالمواعيد المحددة للامتحانات	4.10	1.12	4	مرتفع
11	يلتزم بالساعات المكتبية لإرشاد الطلبة	4.08	1.14	5	مرتفع
9	أسئلة الامتحانات شاملة تغطي النتاجات التعليمية التعلمية المتوقعة	3.97	1.35	6	مرتفع
3	يعرف طلبته بأهداف محاضرته في بدايتها ويستثمر وقت المحاضرة بشكل فعال	3.94	1.19	7	مرتفع
7	يجيب عن أسئلة الطلبة برحابة صدر	3.94	1.24	7	مرتفع
13	يستخدم الخبرات السابقة كمقدمة للمحاضرة الجديدة	3.93	1.08	9	مرتفع
10	يحافظ على هدوئه في المواقف الصعبة	3.91	1.24	10	مرتفع
5	يعتمد كتاباً جامعياً في تدريسه	3.90	1.20	11	مرتفع
15	يطرح الأفكار العامة للموضوع أما التفاصيل فيتم ربطها بالأفكار المركزية	3.89	1.06	12	مرتفع
20	يوجه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات	3.85	1.07	13	مرتفع
12	يعامل جميع الطلبة باهتمام وموضوعية ويتقبل وجهات النظر المخالفة لوجهة نظره	3.82	1.30	14	مرتفع
16	يعرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية	3.82	1.12	14	مرتفع
14	يمهد للمحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة	3.79	1.31	16	مرتفع
18	يشجع الطلبة على التفكير في الأفكار المتناقضة ومحاولة تفسيرها	3.73	1.20	17	مرتفع
19	يعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى	3.73	1.20	17	مرتفع
17	يعالج الموضوعات بمستوى من العمق يناسب الطلبة	3.66	1.25	19	متوسط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
4	يركز على إعطاء الطلبة واجبات بيتية	3.63	1.19	20	متوسط
21	يوظف التقنيات الحديثة في تيسير التعلم	3.63	1.32	20	متوسط
22	يختم المحاضرة بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصية مترابطة	3.54	1.21	22	متوسط
	مهارات تنفيذ التدريس	3.88	0.90		مرتفع

يظهر من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس تراوحت بين (3.54–4.27) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.06 –1.35)، وجاءت (18) فقرة من فقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس من قبل الأستاذ الجامعي بمستوى جودة مرتفع تراوحت متوسّطاتها الحسابية بين (3.73 – 4.27)، وجاءت أربع فقرات من المجال نفسه بمستوى جودة متوسط حيث تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة بين (3.54 – 3.66)، وانحرافاتها المعيارية بين (1.19 – 1.32). وجاءت فقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس مجتمعة بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلي للمجال (3.88)، وانحراف معياري (0.90). وحظيت الفقرة الآتية: يزود الطلبة بخطة المادة في بداية الفصل الدراسي بالرتبة الأولى، بمتوسّط حسابي (4.27)، وانحراف معياري (1.10)، والفقرة الآتية: يتابع حضور الطلبة وغيابهم بالرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (1.18)، وحظيت الفقرة الآتية: يبدأ محاضرته وينهيها في الأوقات المحدّدة بالرتبة الثالثة، بمتوسّط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (1.28).

واحتلت الفقرة الآتية: يوظف التقنيات الحديثة في تيسير التعلم الرتبة قبل الأخيرة، بمتوسّط حسابي (3.63)، وانحراف معياري (1.19)، والفقرة الآتية: يختم المحاضرة بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصية مترابطة بالرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (1.21).

3. مجال مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

جدول (14)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات مجال مهارات تقويم تعلم الطلبة تقديم التغذية الراجعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
13	يضع درجات الطلبة وفقا لأدائهم في الامتحانات دون تحييز	4.13	1.09	1	مرتفع
14	يحلل نتائج الطلبة في الامتحانات	3.90	1.19	2	مرتفع
12	يهتم بأسئلة الاختبارات التي ترتقي بتفكير الطلبة	3.84	1.28	3	مرتفع
4	يخصص جزءا من درجات الطلبة للأنشطة الصفية	3.82	1.21	4	مرتفع
9	يقوم بدراسة إجابات الطلبة ويحلل أنماط الأخطاء التي	3.77	1.24	5	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
	وقعوا فيها				
10	يساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار	3.77	1.24	5	مرتفع
2	يكلف الطلبة بواجبات كتابية حول مضمون المادة	3.73	1.14	7	مرتفع
11	يسمح للطلبة بمناقشة الاختبار	3.73	1.17	7	مرتفع
7	يعطي فرصة لبعض الطلبة لإعادة تقديم أوراقهم لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها	3.68	1.34	9	مرتفع
3	يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها	3.67	1.19	10	متوسط
1	يكلف الطلبة بقراءات فردية متعلقة باهتماماتهم	3.66	1.32	11	متوسط
5	يراعي أن تكون متطلبات المادة معقولة ومتوازنة مع متطلبات المواد الأخرى	3.65	1.24	12	متوسط
6	يكتب التعليقات على أوراق الواجبات للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم	3.65	1.24	12	متوسط
8	يبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات الفصول	3.43	1.27	14	متوسط
	مهارات تقويم تعلم الطلبة	3.75	0.99		مرتفع

يبيّن من الجدول (14) أن المتوسّطات الحسابية لفقرات مجال مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة تراوحت بين (3.43–4.13) وانحرافات معيارية تراوحت بين (1.09 –1.32)، وقد جاءت (9) فقرات مجال بمستوى جودة مرتفع و(4) فقرات بمستوى جودة متوسط. وجاء في الرتبة الأولى وبمستوى جودة مرتفع المهارة الآتية: يضع درجات الطلبة وفقاً لأدائهم في الامتحانات بمتوسّط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (1.09). وفي الرتبة الثانية وبمستوى جودة مرتفع المهارة الآتية: تحليل نتائج الطلبة في الامتحانات، بمتوسّط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (1.19). وجاء في الرتبة قبل الأخيرة وبمستوى جودة متوسط المهارة الآتية: يكتب التعليقات على أوراق الواجبات للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم، بمتوسّط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (1.24). وجاء في الرتبة الأخيرة بمستوى جودة متوسّط المهارة الآتية: يبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات الفصول، بمتوسط حسابي (4.43)، وانحراف معياري (1.27).

وجاءت فقرات مجال مهارات تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة مجتمعة بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي (3.75)، وبانحراف معياري (0.99).

4. مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة

جدول (15)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
3	يستخدم اللغة والمصطلحات سهلة الفهم	4.19	1.11	1	مرتفع
8	يرحب بلقاء الطلبة خارج وقت المحاضرة	4.15	1.08	2	مرتفع
7	يحرص على معرفة أسماء طلابي	4.11	1.13	3	مرتفع
1	يمتلك صوتا واضحا ونطقا سليما	4.06	1.11	4	مرتفع
4	يستخدم الإيماءات والتعبيرات الوجهية	4.02	1.06	5	مرتفع
5	يبدي حماسة وحيوية في المحاضرة	4.01	1.24	6	مرتفع
11	يتفهم مشاعر الطلبة	4.01	1.24	6	مرتفع
9	يبدي اتزانا انفعاليا	4.00	1.20	8	مرتفع
10	يبدي بشاشة في المحاضرة	3.97	1.21	9	مرتفع
6	يحافظ على علاقات ودية بينه وبين الطلبة	3.93	1.23	10	مرتفع
12	يتقبل ملاحظات الطلبة حول تدريسه بصدر رحب	3.93	1.23	10	مرتفع
2	ينوع في نبرات الصوت	3.92	1.18	12	مرتفع
	مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة ككل	4.02	0.99		مرتفع

يشير الجدول (15) إلى أن المتوسّطات الحسابية لفقرات مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، تراوحت بين (3.92–4.14) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.06 –1.24)، وجميعها جاءت بمستوى جودة مرتفع. وجاءت الرتبة الأولى المهارة الآتية: يستخدم اللغة والمصطلحات سهلة الفهم، بمتوسّط حسابي (4.19)، وانحراف معياري (1.11). وفي الرتبة الثانية المهارة الآتية: يرحب بلقاء الطلبة خارج وقت المحاضرة بمتوسّط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (1.08). وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة المهارة الآتية: يتقبّل ملاحظات الطلبة حول تدريسه بصدر رحب، بمتوسّط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (1.23). وبالرتبة الأخيرة المهارة الآتية: ينوّع في نبرات الصوت، بمتوسّط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (1.18).

وجاءت فقرات مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة ككل بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلي (4.02)، وانحراف معياري (0.99).

أشارت المتوسطات الحسابية إلى مستوى جودة مرتفع لمجالات الأداء التدريسي ككل، ولجميع مجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي كل على حدة، وهذه المجالات هي على الترتيب: مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات التخطيط لتدريس المادة، ومهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة.

ويمكن تفسير مستوى الجودة المرتفع لمجال مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة واحتلاله المرتبة الأولى، إلاّ أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون في تدريسهم لغة ومصطلحات سهلة الفهم، وينوعون في نبرات صوتهم، ويمتلكون صوتاً واضحاً ونُطقاً سليماً، ويستخدمون الإيماءات والتعبيرات الوجهيّة، هذا بالإضافة إلى ترحيبهم بلقاء الطلبة خارج قاعة التدريس. ويبدون حماساً وحيوية، ويواجهون مشكلات التدريس بثبات واتزان انفعاليين، ويحافظون على علاقات ودية بينهم وبين الطلبة، ويتقبلون ملاحظات الطلبة حول تدريسهم بصدر رحب.

أما عن وصول مهارات تنفيذ التدريس إلى مستوى الجودة المرتفع. وبالرتبة الثانية، فيمكن عزوه إلى الأمور السابقة نفسها بالإضافة إلى تزويد الطلبة بخطة المادة في بداية الفصل الدراسي، ومتابعة حضور الطلبة وغيابهم، وانتهاء التدريس بالوقت المحدّد، والتنفيذ بمواعيد محددة للامتحانات، والالتزام بالساعات المكتبية لإرشاد الطلبة. كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة المتعلقة بمهارات تنفيذ التدريس إلى أن أعضاء هيئة التدريس يُعرّفون طلبتهم بالأهداف في بداية التدريس، واستثمار الوقت بشكل فعال، والإجابة عن أسئلة الطلبة بصدر رحب، واستخدام الخبرات السابقة كمقدمة للتدريس الجديد، وطرح الأفكار العامة للموضوع، ومن ثم ربط التفاصيل بها، والتمهيد للتدريس لإثارة انتباه الطلبة، وتشجيعهم على التفكير، وإعطاء الطلبة الفرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى، وتقبّل وجهات نظر الطلبة باهتمام، والمحافظة على الهدوء بالمواقف الصعبة، وتوجيه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.

وعلى الرغم من أن مهارات التخطيط للتدريس احتلت الرتبة الثالثة، إلاّ أن مستوى الجودة كان بدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء التدريس يضعون بين يدي طلبتهم نسخة مكتوبة عن خطط المواد الدراسيّة، واختيار الموضوعات الأكثر أهمية في مجال التخصص، والتحضير للتدريس قبل موعده بوقت كافٍ، وجمع المادة التعليمية من مراجع متعدّدة، وتوزيع الموضوعات على الخطة توزيعاً منطقياً وعادلاً، وتحديد الأهداف العامة للمادة ومتطلباتها قبل بداية الفصل الدراسي، وتحديد الأهداف الخاصّة في ضوء الأهداف العامّة والخطّة العامّة للمادّة.

كما دلّت النتائج أن مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة كانت بدرجة مرتفعة على الرغم من أنها جاءت في الرتبة الأخيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يتحيّزون للطلبة عند وضع درجات الامتحانات، ويهتمون بالأسئلة الامتحانية التي تثير تفكير الطلبة، وتكليف الطلبة بواجبات بيتية، ومساعدة الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي تواجههم خلال الامتحان، والسماح للطلبة بمناقشة الاختبار والحصول على التغذية الراجعة حول إجاباتهم، وتخصيص جزء من درجات الطلبة للأنشطة والأعمال والمناقشات الصيفية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة يونج وشاو (Young & Shaw, 1999) بأن أفضل أعضاء هيئة التدريس هم القادرون على إعطاء قيمة علميّة ووظيفيّة للمقررات التي يقومون بتدريسها، ويعملون على زيادة دافعية طلبتهم وحماسهم للعملية التعليميّة، كما اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة السّر(2003) التي توصلت إلى أن المتوسطات التقديرية لإجمالي المهارات ومهارات التخطيط والتواصل وصلت مستوى جودة مرتفع.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يونج وشاو (Young & Shaw) التي وردت سابقاً، حين أشارت أي أن هناك فئة من أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلة التواصل والتفاعل مع طلبته، مما يقلل من أدائهم التدريسي للمقررات، وهناك فئة من أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلة في عدم المقدرة على تنظيم محتوى المادة الدراسية وخاصة هؤلاء الذين لا يستخدمون التقنيات التربوية السليمة ويعتمدون على الطرق التقليدية في التدريس.

واختلفت مع دراسة الخثيلة (2000) التي كشفت في نتائجها أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه لدرجة الكفاية المتوسطة، وأنه بحاجة إلى تطوير مهارات الأساليب التدريسية والأكاديمية، والتواصل مع الطلبة. وجاء تقويم تعلم الطلبة بنسبة ضعيفة. كما واختلفت مع دراسة ميلي (Milley, 2003) التي أظهرت أن عدم تنظيم عملية التدريس، والتحدث بسرعة أثناء الشرح، وتقديم التدريس بصوت منخفض، وخفض درجات الطلبة من العادات المزعجة

التي يمارسها أعضاء الهيئة التدريسية. واختلفت مع دراسة السّر (2003) التي أظهرت أن متوسطات التقديرية لمهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم تعلم الطلبة لم يبلغا مستوى الجودة، ومع دراسة الأسمر (2005) التي دلّت أن كفايات الأداء التدريسيّة (تنفيذ)، إدارة الصف (اتصال وتواصل)، والتقويم كانت بدرجة متوسطة، واختلفت أيضاً مع دراسة السبيعي (2010) التي دلّت نتائجها أن مهارات التدريس كانت بدرجة ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. إعتماد قائمة معايير ضمان جودة البيئة الجامعيّة وقائمة معايير جودة الأداء التدريسي للتأكد من مستوى توافرهما في العملية التعليمية التعلمية الجامعية مع مراعاة تطبيق مبادئ الحاكمية فيها.
2. تعزيز المقوّمات البشريّة والماديّة في البيئة الجامعيّة في ضوء المستوى المرتفع الذي توصّلت إليه الدراسة.
3. تعزيز الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي للمحافظة على المستوى المرتفع للأداء التدريسي وتنمية بعض المهارات القليلة التي جاءت بمستوى جودة متوسط.
4. إجراء دراسة حول تقييم مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعة.
5. إجراء دراسة حول نوعيّة المخرجات الناتجة عن العملية التدريسيّة في ضوء متطلبات الجودة من وجهة نظر أرباب العمل.

المراجع العربيّة:

- أبو سمرة، محمود، وزيدان، عفيف، والعباسي، عمر (2005). واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، **مجلّة اتحاد الجامعات العربية**، عدد (45)، ص 165-209.
- أبو شعبان، سمر سلمان (2010). مقوّمات **البيئة الجامعيّة المثاليّة كما يراها طالبات الجامعات الفلسطينية**، ندوة التعليم العالي للفتاة-الأبعاد والتطلّعات، جامعة طيبة، المدينة المنوّرة، السعوديّة، في الفترة 4-2010/1/6 .
- اتحاد الجامعات العربية (2011 أ). **دليل المعايير والأوزان للمؤشّرات الكميّة والنوعيّة لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربيّة**، عمان: الأمانة العامّة.
- اتحاد الجامعات العربية (2011 ب). **دليل ضمان جودة البرامج الأكاديميّة في كليات الجامعات العربيّة**، عمان: الأمانة العامّة.
- الأسمر، منى حسن (2005). كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات، **مجلة العلوم التربوية**، العدد السابع، ص 131 – 176.
- البصيص، حاتم (2011). ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي: تطوير الكفايات الأدائية للمعلّم على ضوء معايير الجودة، **المؤتمر العربي الدولي الأول لضان جودة التعليم العالي (IACQA, 2011)**، جامعة الزرقاء، المنعقدة في 10-2011/5/12.
- البكر، فوزية (2001). النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي الواقع والمعوقات: دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض، **رسالة الخليج العربي**، (81) السنة 22، ص 13 – 52.
- جراغ، عبد الله جراغ عباس (2008). مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (9)، العدد (1)، ص 136 – 158.
- الخثيلة، هند ماجد (2000). المهارات التدريسيّة الفعليّة والمثاليّة كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعيّة والإنسانيّة**، المجلّد (12)، العدد (2)، ص 107 – 123.
- خليفة، غازي والصرايرة، خالد الحيلة، محمد (2014). **جودةالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة** . بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، وذلك خلال المدة 1-2014/4/3 جامعة الزرقاء/ الاردن .
- الزبيدي، صباح حسن (2009). "الأستاذ الجامعي والتدريس الإبداعي أحد الصيغ الجديدة في ظل عصر التدفق المعرفي"، المؤتمر العلمي الثاني لجامعة جرش الخاصة – كلية العلوم التربوية" دور المعلم في عصر التدّفق المعرفي"، الأردن.
- السبيعي، منى حميدان (2010). واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة السعودية.

- السعودي، عبد الله صالح (2010). "معايير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس"، جامعة الملك سعود أنموذجاً. جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، الرياض.Sadaawi_abdullah@hotmail.com
- السّر، خالد خميس (2003). تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، ص 274 – 315.
- الصاوي، محمد وجيه (2000). أهداف جامعات دول مجلس التعاون الخليجي: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء بعض المعايير، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 14(55)، ص77-138).
- العلي، إبراهيم محمد؛ والدهشان، وليد عبدالله (2011). تقييم الجودة التعليمية في معاهد العبور العليا/ مصر، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي (IACQA, 2011)، جامعة الزرقاء، المنعقدة في 10-2011/5/12.
- عيسى، حازم زكي، والناقة، صلاح أحمد (2009). تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلاميّة من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة، المؤتمر التربوي الثاني "دور التعليم العالي في التنمية الشاملة"، 18-19 نوفمبر، جامعة الأزهر، غزة.
- غالب، ردمان محمد سعيد، وعالم، توفيق علي (2009). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي، المجلد (1)، العدد (1)، ص 160 – 188.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد (2010). "واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به". متوافر على الموقع الالكتروني:.iusst.org/index.php?option=com_rokdownloads&view
- الكحلوت، محمد (2005). أثر البيئة التعليميّة على الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة الإسلامية بغزّة، مجلّة الجودة في التعليم العالي، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، المجلد الأول-العدد الثاني ص 85-94.
- المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي(2011). توصيات المؤتمر، جامعة الزرقاء الخاصة، 10-2011/5/12. متوافر على الموقع الإلكتروني : iusst.org/index.php?option=com_rokdownloads&view.

المراجع الأجنبية:

- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). ***Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area***. Helsinki, Finland.
- Milley, W.M. (2003). What You Don't Know Can Hurt You Students' Perceptions of Professors Annoying Teaching Habits, ***College Students Journal***. V.37, No.3, P. 447 – 455.
- Naidoo, K. (2002). ***Staff Development: Alener for Quality Assurance.*** Newzeland: Massy University (K. Naidoo & Massy. ac, nz).
- Young, S. & Shaw, D. (1999). Profiles of Effective Collage and University Teachers, ***The Journal of Higher Education***, P. 671 – 684.

مقترح للتطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية كأحد متطلبات ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح

د. محمد بن علي بن مسعود العوفي

وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان

alofi.soh@cas.edu.om , ouf7m@hotmail.com

الملخص

يتزايد الطلب على التعليم العالي المفتوح في المجتمعات المعاصرة رغبة في الالتحاق بالدراسة الجامعية مع تجاوز الظروف الاقتصادية والوظيفية المتعددة وتحقيقا لمبدأ التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، وتسعى مؤسسات التعليم العالي التي تقدّم برامج التعليم المفتوح للاستفادة من التطور العلمي المتسارع في مجال التقانات والاتصالات وغيرها لتحقيق أهدافها التعليمية المختلفة، إلا أن فئات المجتمع المستفيدة من برامج التعليم العالي المفتوح تطالب بجودة الخدمات التعليمية المقدّمة خلال هذا النوع من التعليم، مما يعني تطبيق أنظمة الجودة كضمان الجودة وغيرها للتحقق من الجودة بشكل دقيق، وتولي معظم الدول العربية كغيرها من دول العالم هذا الأمر اهتماما كبيرا من خلال وضع أدلة ومعايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لبرامج التعليم المفتوح في مؤسسات التعليم العالي. وتأتي الورقة الحالية كمحاولة لتسليط الضوء على قضية تطبيق ضمان الجودة على التعليم العالي المفتوح وما يتعلق به من متطلبات متعددة، وفي مقدمتها جودة الهيئة الأكاديمية التي تتطلب تطويرا مهنيا لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف مشروع ضمان جودة الهيئة الأكاديمية.

وهدفت هذه الورقة إلى التركيز على متطلبات تطبيق ضمان الجودة المتعلقة بتطوير أعضاء هيئة التدريس لتحقيق جودة الهيئة الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي العربية التي تقدّم برامج التعليم المفتوح من خلال بيان فلسفة التعليم المفتوح ومبررات زيادة الطلب الاجتماعي عليه، والكشف عن أهمية تطبيق ضمان الجودة على الهيئة الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي العربي المفتوح، وتحديد مجالات التطوير المهني التي تتطلبها جودة أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي العربي المفتوح. واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الورقة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة، واستقراء واقع التطوير المهني للهيئة الأكاديمية لتحقيق ضمان جودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي المفتوح في الدول العربية. وقدّمت الورقة البحثية تصورا مقترحا يتضمن متطلبات ضمان الجودة ومجالات التطوير المهني للهيئة الأكاديمية في سبيل الارتقاء بجودة أعضاء هيئة التدريس الذين يتعاملون مع برامج التعليم المفتوح، كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن أن ترتقي بالتطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية وتحقق ضمان جودتها بمؤسسات التعليم العالي المفتوحة في الدول العربية.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، أعضاء الهيئة الأكاديمية، الجودة، ضمان الجودة، التعليم العالي، التعليم المفتوح، العالم العربي.

مقدمة

في ظل الظروف المتغيرة لعالم اليوم الذي يعيش عصر العولمة وتسارع التطور في مجاليْ العلم والتقانة، وفي ظل زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي في المجتمعات المعاصرة، أصبح من الضروري التوجه إلى برامج التعليم المفتوح التي تتيح الفرصة للراغبين في تكملة دراستهم الجامعية مع الأخذ بعين الاعتبار ظروفهم الاقتصادية والمعيشية والوظيفية وغيرها.

لقد أدركت الدول المتقدمة ومن بعدها النامية أهمية التركيز على برامج التعليم عن بعد واستغلال الوسائل التقانية وأجهزة الاتصالات السلكية واللاسلكية وغيرها في تقديم هذه البرامج لخدمة الدارسين والمستفيدين من ذوي العلاقة وسوق العمل المعاصر، وتأتي مسألة الاهتمام بجودة الخدمات المقدمة ببرامج التعليم المفتوح في مقدمة أولويات هذه الدول. "وقد أصبح الأمر الآن إلزاميا بالنسبة لمؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد أن تستخدم وسائل تقييم ذاتية داخلية منتظمة لبيان معاييرها الأكاديمية ومجالات الممارسة الجيدة" (7).

وتُولي الدول العربية موضوع تطبيق ضمان الجودة على التعليم العالي المفتوح أهمية كبيرة أسوة بالتعليم العالي النظامي للمحافظة على جودة الخدمات المقدّمة ببرامج هذا النوع من التعليم، وتأتي جودة الهيئة الأكاديمية ضمن المحاور التي تندرج ضمن مشروع ضمان الجودة، ومن متطلباتها التطوير المهني لأعضاء هذه الهيئة في سبيل تحقيق أهداف ضمان الجودة، وتسعى الورقة الحالية إلى استعراض موضوع التطوير المهني وتقديم تصور مقترح له من أجل الإيفاء بمتطلبات ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح.

أسئلة الورقة

1. ما الفلسفة التي يقوم عليها التعليم العالي المفتوح؟
2. ما مبررات زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي المفتوح؟
3. ما أهمية تطبيق ضمان الجودة على أعضاء الهيئة الأكاديمية بالتعليم العالي العربي المفتوح؟
4. ما مجالات التطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح؟
5. ما التصور المقترح للتطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح؟

أهداف الورقة

1. التعرف إلى فلسفة التعليم العالي المفتوح.
2. بيان أهم المبررات المحلية والعالمية لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي المفتوح.
3. الكشف عن أهمية تطبيق مشروع ضمان الجودة على أعضاء الهيئة الأكاديمية بالتعليم العالي العربي المفتوح.
4. تحليل مجالات التطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح.
5. وضع تصور مقترح للتطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح.

محاور الورقة

أولا: التعليم العالي المفتوح، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه:

تهتم الدول المتقدمة والنامية على حدٍّ سواء بالتعليم العالي من أجل تأهيل وإعداد القوى البشرية اللازمة لتنفيذ خططها التنموية المختلفة، ويتأكد هذا الاهتمام في ظل الأعداد المتزايدة من خريجي شهادة الثانوية العامة ومن في مستواهم

التعليمي من جهة، وفي ظل رغبة كثير من الأفراد الذين انخرطوا مبكرا في سوق العمل ويرغبون في تكملة دراستهم الجامعية؛ الأمر الذي ألقى بتبعاته على قطاع التعليم العالي النظامي في كثير من الدول مما أدى إلى التفكير في الأخذ بأنماط أخرى على مستوى التعليم العالي يمكن أن تتعامل بفاعلية مع هذه الظروف المختلفة.

وتبعا لذلك فقد لجأت أغلب الدول إلى الأخذ بنظام التعليم العالي غير النظامي واستخدام أنماط أخرى من التعليم بمؤسسات التعليم العالي المختلفة كالتعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعليم بالمراسلة، والتعليم الافتراضي، والتعليم بالانترنت، والتعليم الرقمي، وغيرها، وذلك لإتاحة الفرصة لشرائح كبيرة من المجتمع للاستفادة من التعليم العالي بصورة أكثر مرونة في ضوء الأهداف التي تنشدها كل فئة من جهة، وفي ضوء الإمكانات المالية المتاحة والوقت المتاح والمكان المناسب من جهة أخرى.

ويورد العبدالله (2010) مجموعة من المبررات التي دعت إلى الأخذ بنظام التعليم العالي غير النظامي في ظل التطور الهائل في مجاليْ العلم والتقانة في العصر الحديث، ومن أهم هذه المبررات (4):

1. ضرورة استفادة مؤسسات التعليم العالي من مفرزات التطور العلمي والتقاني في العصر الحديث وتفعيل أدواته في إتاحة الفرصة لمن لم يتمكن من مواصلة تعليمه الجامعي بسبب ظروف معينة.
2. يشكّل التعليم العالي غير النظامي بديلا عمليا وشريكا مكمّلا للتعليم العالي النظامي في ظل قلة الموارد المالية المخصصة للإنفاق على التعليم العالي النظامي مع تنامي الطلب عليه.
3. لم تعد المدرسة أو الجامعة المكان الوحيد للتعلم، فظهرت نداءات جديدة لمدارس بلا جدران وكذلك جامعات الانترنت.
4. كون عملية التعلم بحد ذاتها عملية مستمرة مدى الحياة.
5. المرونة في التعليم باعتبار التعليم غير النظامي يحفّز على التعلم الذاتي.
6. إتاحة فرص التدريب والتأهيل والإعداد أمام الراغبين في التعليم بهدف تحسين مستويات أدائهم بما يتواءم ومتطلبات سوق العمل ومستجداته.
7. تخفيف أو إلغاء مواصفات الالتحاق التي تشترطها مؤسسات التعليم العالي النظامي، وتوفير تسهيلات دراسية من خلال زيادة فرص التعليم.

لقد نشأت الجامعة المفتوحة كأول مرة في المملكة المتحدة عام 1969م لتواجه مشكلة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، فكان التعليم العالي محدودا مقارنة بالأعداد المتزايدة للراغبين في الدراسة الجامعية في ذلك الوقت، حيث كانت نسبة 5% من أعداد الراغبين في الدراسة تستطيع الالتحاق بالجامعة، ونظرا لأن أعدادا كبيرة من السكان لا تستطيع الالتحاق بالجامعة للحصول على المؤهل الجامعي بالطريقة النظامية لعدم تمكنهم من التفرغ الكامل من العمل الوظيفي؛ فإن الجامعة المفتوحة سعت إلى استغلال العامل التقاني لتقديم برامج تتغلب على هذه المعوقات التي تحول دون التحاق أو انتظام الدارسين للحصول على المؤهل الجامعي (8).

ويمكن اعتبار التعليم المفتوح أحد أنماط التعليم العالي غير النظامي الذي يهيئ للدارسين بيئة جامعية مرنة ومتحررة من قيود الالتحاق النظامي أثناء الدراسة الجامعية حيث يستطيع كل دارس أن يختار أسلوب التعلم المناسب لقدراته وإمكاناته في ضوء أنظمة المؤسسة التعليمية المعمول بها، وأن يختار الوقت الذي يناسبه في ضوء ظروف العمل والوظيفة، وأن يختار المكان الذي يمكن من خلاله أن يتلقى برنامجه الدراسي بناء على الوسائل والتقانات المستخدمة في التعليم المفتوح، كما يقلّل هذا النوع من التعليم الأعباء المالية على الدارسين بسبب قلة التكاليف المادية التي تتطلبها الدراسة الجامعية في ظل نظام التعليم المفتوح.

ويُعتبر التعليم المفتوح أحد أسرع ميادين التدريب والتعليم نموا وتطورا في العالم في وقتنا الحاضر، وقد ساعد التطور العلمي الهائل والمتسارع في مجال تقانة المعلومات والاتصالات على كثرة استخدام برامج التعليم المفتوح وزيادة إمكانات هذا النوع من التعليم على تقديم الخدمات التعليمية المختلفة لشرائح كبيرة من المجتمع لم يحالفها الحظ في الانخراط في الدراسة الجامعية النظامية أو الرسمية (2). "كما يعد التعليم المفتوح من أهم الأساليب التي تساعد الإنسان الفرد والمجتمع على النهوض وتحقيق أهداف التقدم والرقي ومواكبة العصر، فالتعليم المفتوح لم يعد مجرد ضرورة من ضرورات مواجهة التغير المتسارع، بل إنه يسهم في حل كثير من المشكلات وتلافي جوانب القصور الناتجة عن تلبية متطلبات واحتياجات الحياة المعاصرة من التعليم والتدريب والتثقيف في ضوء الأنماط الحديثة من التعليم النظامي وغير النظامي" (3).

ويشير المنيع (2001) إلى أن هناك مجموعة من المبررات المحلية التي دعت إلى تبني نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في مؤسات التعليم العالي العربية، ومن أهمها (6):

1. برز التعليم المفتوح والتعليم عن بعد مستفيدا من التقانات الحديثة في تحقيق الطلب الاجتماعي للتعليم العالي من أجل المساهمة في تنمية المجتمع العربي في ظل الظروف الاقتصادية التي لا تسمح بفتح جامعات تستوعب المتقدمين إليها.
2. يسعى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد إلى تطوير أداء الموظفين على رأس العمل في مؤسسات القطاع العام والخاص بأعداد كبيرة حسب برنامج يتلاءم مع احتياجات ووقت المتدرب؛ لتطوير الأداء في العمل ولمواكبة التعليم والتدريب المستمر.
3. يوجد الآن مئات الآلاف من الخريجين في العالم العربي ممن هم بحاجة ماسة لإعادة التأهيل والتدريب لكي يتمكنوا من المساهمة في تنمية المجتمع ، لذلك فإن الجامعات المفتوحة تستطيع استيعابهم وإعادة تأهيلهم حسب الاحتياجات الفعلية لسوق العمل في الدول العربية.
4. لا تستطيع الجامعات العربية الحالية تلبية الطلب المتزايد على التعليم وذلك بسبب شح الموارد المالية حيث أن أغلب الجامعات العربية تعاني من أزمات تمويلية، لأنها تعتمد بشكل أساسي على التمويل الحكومي الآخذ في التراجع بسبب العجز الذي تعاني منه ميزانيات الدول العربية.
5. تتجاوز الجامعات المفتوحة عددا من العوائق التي تحول دون التحاق الراغبين بالتعليم العالي مقارنة بالجامعات المقيمة، مثل: الانتظام في الدراسة، والتقيد بجدول زمني صارم، ومكان الدراسة، وظروف العمل، ومتطلبات القبول كالسن مثلا ...الخ.

يتضح لنا أن التعليم المفتوح أحد الأنماط المستخدمة في التعليم العالي غير النظامي والذي يعتمد على التقانات الحديثة ووسائل الاتصال المبتكرة من أجل توفير تعليم عالٍ يناسب توجهات الدارس، وإمكاناته، وقدراته، ووقته المتاح، وظروفه الاقتصادية والوظيفية من خلال خلق بيئة جامعية غير نظامية تعتمد على أساليب التعلم الذاتي واللقاءات المفتوحة؛ الأمر الذي يؤدي إلى التغلب على التحديات التي يفرضها الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، وإعطاء الفرصة للراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي دون الإخلال بنظام عملهم الوظيفي، وتحقيق مبدأ التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة بما يساعد في دعم خطط التنمية الشاملة في المجتمعات المعاصرة.

ثانيا: أهمية تطبيق ضمان الجودة على أعضاء الهيئة الأكاديمية بالتعليم العالي العربي المفتوح:

في ظل تزايد أعداد مؤسسات التعليم العالي التي تستخدم أنماط التعليم المفتوح ينادي كثير من الساسة التربويين وصنّاع القرار، وكذلك سوق العمل والمجتمع بصفة عامة بضرورة المحافظة على جودة التعليم العالي المفتوح أسوة بالتعليم العالي النظامي من أجل تحسين جودة الخدمات التعليمية المقدّمة، وتطويرها في ضوء المستحدثات العالمية بشكل يحسّن من جودة مخرجات التعليم العالي المفتوح لمواكبة مختلف المستجدات في سوق العمل وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمعات الحديثة.

ويؤكد الفقهاء، وجابر (2014) أنّ تزايد أعداد الدارسين بنظام التعليم العالي المفتوح والتعليم عن بعد، والتوسع في تقديم المقررات الدراسية تبعا لهذيْن النظاميْن دعا الحكومات والجمعيات المعنية والدارسين وأصحاب العلاقة في المجتمع إلى التركيز على ضمان جودة هذا النوع من التعليم للتحقق من جودة مدخلات برامج التعليم المفتوح وعملياته ومخرجاته، وذلك لأن هذه البرامج تُقدَّم عن بعد ولا توفّر فرص الإشراف المباشر على الدارسين لمحدودية مشاركة مؤسسات التعليم العالي التي تقدّم هذا النوع من التعليم، ويبقى التساؤل عن مدى تلبية التعليم العالي المفتوح لاهتمامات الدارسين ومتطلبات سوق العمل كما في برامج التعليم العالي النظامي (5).

لقد استُخدِم نظام الجودة في بداياته في مجال الصناعة من أجل تحسين عملية الإنتاج وتحسين جودة المنتج لسد رغبات المستفيدين وزيادة الأرباح بسبب تشجيع إقبال الفرد والمجتمع على المنتج ذي الجودة العالية، ولقد نجح هذا النظام في زيادة القوة الإنتاجية للشركات التي استخدت مبادئه ورفعت من إيراداتها الربحية، ونتيجة لنجاح هذا النظام بصورة كبيرة في مجال الصناعة ومن ثمّ إدارة الأعمال والشركات التجارية؛ عمدت كثير من الدول المتقدمة ومن بعدها الدول النامية إلى تبني نظام الجودة في قطاع التعليم العالي من أجل تحسين جودة الخدمات التعليمية، وتلبية متطلبات الدارسين والمستفيدين وذوي العلاقة في المجتمعات، ومن الأنظمة التي تم تبنيها في هذا المجال ضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة وغيرها.

ويمكن أن تشير "الجودة" كمفهوم من الناحية اللغوية إلى تحسين وتجويد الشيء لكي يصير جيدا، وأما من الناحية الاصطلاحية فيشير إلى تحسين خصائص منتج ما طبقا لمواصفات معينة بهدف إرضاء احتياجات المستفيد وزيادة الأرباح نتيجة الإقبال على هذا المنتج المحسّن. وتُعرّف عملية "ضمان الجودة" كما جاء في دليل معايير الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد الصادر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية عام 2013 على أنها "عملية إيجاد آليات وإجراءات تُطبّق في الوقت الصحيح والمناسب لضمان تحقيق الجودة المرغوبة، بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية. كما وعُرّفت بوسيلة التأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية قد تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قوميا أو عالميا، وأن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية تُعد ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات" (1).

ويجب أن تتعلق عملية ضمان الجودة بجميع جوانب العملية التعليمية بمؤسسات التعليم العالي التي تقدّم برامج التعليم المفتوح بدءا من رسالة المؤسسة ورؤيتها وأهدافها، وكل ما له علاقة مباشرة وغير مباشرة بالعملية التعليمية كالشؤون الإدارية والمالية، والهيئة الأكاديمية، وشؤون الطلبة، والمقررات الدراسية، والمبنى الجامعي، والجانب التقويمي، والجانب التدريسي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وذلك من أجل التحقق من المؤشرات النوعية لجودة الخدمات المقدّمة

ومدى تأثيرها على تحسين جودة العملية التعليمية، وتلبية متطلبات الدارسين في ضوء معايير الاعتماد التي تفرضها الجهات المسئولة عن ضمان الجودة في كل دولة على حدة.

وتبعا لأهداف الورقة الحالية، سيتم التركيز على جودة الهيئة الأكاديمية (أعضاء هيئة التدريس) كأحد المحاور المهمة التي يجب أن يتضمنها تطبيق ضمان الجودة على مؤسسات التعليم العالي العربية المفتوحة. وتشير الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية (2013) في دليل معايير الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد إلى أن الجامعة يجب أن تهتم بجودة أعضاء هيئة التدريس من خلال توفير هؤلاء الأكاديميين لمختلف التخصصات، واتخاذ مجموعة من الإجراءات كمتطلبات لتحقيق ضمان الجودة في هذا الخصوص، ومن أهم هذه الإجراءات ما يلي (1):

1. وضع رؤية واضحة لمتطلباتها من أعضاء هيئة التدريس مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها.
2. توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين بالدوام الكلي والدوام الجزئي لدعم البرامج والخدمات التربوية.
3. تحدد بوضوح معايير اختيار عضو هيئة التدريس مثل: (المعرفة بالمادة الدراسية، والتدريس الفعّال، والقدرة على الإسهام في تنفيذ رسالة الجامعة...الخ).
4. تحدد اللجان المختصة لاختيار أعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل في الجامعة.
5. توفّر الأنظمة والتعليمات اللازمة لشروط التوظيف في الجامعة.
6. تُعد قواعد البيانات لأعضاء هيئة التدريس، وتشمل المؤهلات الأكاديمية والدرجات العلمية والخبرة وغيرها.
7. توفر سياسة وآليات للتنمية المهنية لهيئة التدريس.
8. تمتلك أدوات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.
9. تُعد التقارير الرسمية حول نتائج تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتعليمات الاعتراض على التقويم.
10. تضع التعليمات المحددة لساعات التدريس لأعضاء هيئة التدريس وفق الدرجات العلمية.
11. تخصص المكافآت التشجيعية للمبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
12. تطبّق نظام إجازات التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

ثالثا: التطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح:

يُعتبر عضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي التي تطرح برامج التعليم المفتوح موجّها لعملية التعليم أكثر منه مدرّسا، وذلك بسبب الظروف التي يفرضها التعليم العالي المفتوح على العملية التعليمية التي يُعَدُّ الأكاديمي أحد أهم جوانبها إلى جانب الدارس وغيرها من الجوانب المختلفة، فعضو هيئة التدريس في برامج التعليم العالي المفتوح لا يلتقي بالدارسين إلا في أحيان قليلة تبعا لظروف معينة، حيث يتم توجيه الدارسين ومساعدتهم في فهم المقرر الدراسي، ومتابعتهم وتقويمهم من خلال الوسائط المختلفة كاللقاءات الفردية والمشاغل التدريبية، والمواد الإذاعية والمرئية، والشبكة الدولية (الانترنت)، وغيرها.

وتكون عملية التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في برامج التعليم العالي المفتوح عملية أكثر تعقيدا عنها في برامج التعليم العالي النظامي حيث تتطلب جهودا مضاعفة من المؤسسة التعليمية تتناسب ومتطلبات وظيفته الحالية في ضوء ظروف التعليم المفتوح والوسائط والتقانات المستخدمة. وفي هذا الصدد يرى الفقهاء، وجابر (2014) أنه "ليس من السهل تحوّل عضو هيئة التدريس من التعليم التقليدي إلى ميسّر للتعليم والدارسين في برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد. فالقلق هنا يتعلق بالجهود التي يجب أن تبذلها المؤسسة في سبيل تدريب عضو هيئة التدريس على تقديم

المحاضرات بنظام التعليم عن بعد وتمكينهم من الانتقال إلى خبراء في التعليم الالكتروني. وتتمثل القضية الأخرى في هذا السياق في تقديم الدعم التقاني للدارسين في أوقات المساء ونهاية الأسبوع والأوقات الأخرى" (5).

ويعنينا في هذه الورقة البحثية المحور المتعلق بجودة الهيئة الأكاديمية من حيث التركيز على تحقيق متطلبات ضمان الجودة المتعلقة بالتطوير المهني من أجل تحقيق معايير الاعتماد التي وُضعت للتأكد من تطبيق المؤشرات النوعية لجودة أعضاء هيئة التدريس وذلك فيما يخص تطويرهم المهني. ومن ضمن المؤشرات النوعية لجودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي العربية المفتوحة والمتعلقة بتطويرهم المهني (حسب ما ورد في الدليل الصادر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية 2013) ما يلي (1):

1. تعتمد الجامعة آليات محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.
2. توفر الجامعة التدريب الكافي لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقانة الحاسوب والمعلومات والاتصالات.
3. تخصص الجامعة مكافآت مادية أو معنوية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس.
4. تقدّم الجامعة وسائل الدعم لأعضاء هيئة التدريس لتطوير تدريسهم.
5. تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي.
6. تمنح الجامعة إجازات التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
7. تتيح الجامعة الفرصة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان العلمية.
8. تدعم الجامعة ماديا نشاطات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
9. تتيح الجامعة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لتبادل الآراء والنقاش لتطوير أدائهم.
10. تؤمّن الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الدوريات التي تتعلق بالتعليم المفتوح.

ويرى الباحث أن مجالات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي التي تقدّم برامج التعليم المفتوح يجب أن تتضمن جميع الجوانب التي تخدم تسهيل مهمة الدارس في ضوء الوسائل والتقانات المستخدمة، ويمكن أن تشمل مجالات التطوير المهني المحاور التالية:

1. **التخطيط:** إذ لابد للأكاديمي من الإلمام بكيفية عمل الخطة الفصلية واليومية تبعا لاحتياجات كل مقرر، ويندرج تحت هذا المجال ضرورة الإلمام بالتخطيط لإعداد المقررات الدراسية من أجل المشاركة بفاعلية في وضع الخطط اللازمة لتأليف هذه المقررات كل حسب اختصاصه.
2. **التدريس:** رغم اعتبار الأكاديمي كموجّه في برامج التعليم عن بعد إلا أنه لابد له من الإلمام بالطرائق والأساليب الحديثة والفاعلة في تدريس المقررات حتى يستطيع أن يقوم بدور إيجابي في عملية إيصال المعلومة وتيسير الفهم وتحفيز الدارسين على التعلم الذاتي وسبر أغوار المعرفة.
3. **التقويم:** على الأكاديمي أن يلمّ بأساليب التقويم المختلفة من أجل استخدامها في متابعة تحصيل الدارسين وتقويم أدائهم، ويتبع هذا بالطبع القدرة على إعداد الاختبارات بأنواعها المختلفة، واستخدام الأسئلة المناسبة التي تقيس المستويات المختلفة لهؤلاء الدارسين وما يتعلق بذلك من تحليل لتلك المستويات.
4. **استخدام الوسائط والتقانات المختلفة:** ينبغي على الأكاديمي الذي يعمل في نطاق برامج التعليم عن بعد المعرفة التامة بكيفية التعامل مع الوسائط المباشرة وغير المباشرة من جهة، واستخدام التقانات الحديثة وفي مقدمتها الرقمية والالكترونية وغيرها من جهة أخرى؛ حتى يستطيع استثمارها في تسهيل وتفعيل عملية التعلم.

5. **البحث العلمي:** ولابد للأكاديمي من التركيز على البحث العلمي والاشتراك في إعداد المشاريع البحثية داخل المؤسسة وخارجها من أجل متابعة الجديد في تخصصه وطرائق التعليم والتعلم، والتعرف على المستجدات في برامج التعليم المفتوح وفلسفته ووسائطه وتقاناته المستخدمة.

رابعا: تصور مقترح للتطوير المهني لأعضاء الهيئة الأكاديمية لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح:

1. **مجال التخطيط:**

أ. متطلبات ضمان الجودة: الإلمام بأصول التخطيط التعليمي وإعداد الخطة الفصلية واليومية، والقدرة على المشاركة في وضع الخطط التأليفية للمقررات الدراسية المناسبة لبرامج التعليم عن بعد.

ب. جوانب التطوير المهني: التعرف على المستجدات التربوية في ميدان التخطيط التعليمي، وإكساب الأكاديميين مهارات وضع الخطط بأنواعها المختلفة، وتدريبهم على وضع خطط تأليف المقررات الدراسية.

2. **مجال التدريس:**

أ. متطلبات ضمان الجودة: القدرة على صياغة الأهداف العامة للمقرر والوحدات الدراسية، وانتقاء أساليب التدريس المناسبة للتعامل مع المادة العلمية، والتركيز على حفز الدارسين على استخدام أساليب التعلم الذاتي والتعلم عن بعد.

ب. جوانب التطوير المهني: تعريف الأكاديميين بأساليب التدريس وطرائقه واستراتيجياته الحديثة، وتمكينهم من التعامل الفاعل مع برامج التعليم عن بعد، واستثمار التقانات والإمكانات المتاحة في سبيل تيسير التعليم، وتعريفهم بأصول التعليم الرقمي والالكتروني والافتراضي وغيره.

3. **مجال التقويم:**

أ. متطلبات ضمان الجودة: الإلمام بأساسيات التقويم وأساليبه المختلفة، وإكساب الأكاديميين مهارات وضع الأسئلة التقويمية المناسبة لبرامج التعليم عن بعد من خلال استخدام الوسائط والتقانات المختلفة.

ب. جوانب التطوير المهني: إطلاع الأكاديميين على أساليب التقويم المختلفة والمستجدات في هذا المجال، وإكسابهم مهارات وضع الأسئلة التقويمية المناسبة لبرامج التعليم عن بعد.

4. **مجال استخدام الوسائط والتقانات المختلفة:**

أ. متطلبات ضمان الجودة: المعرفة التامة بالوسائط التعليمية المباشرة وغير المباشرة والتعامل الفاعل مع أجهزة التقانات والاتصالات المختلفة، والتكيف مع استخدام الشبكة الدولية (الانترنت).

ب. جوانب التطوير المهني: إكساب الأكاديميين المهارات اللازمة لاستخدام الوسائط المختلفة والوسائل التقانية الحديثة، وتدريبهم على استغلال كل الإمكانات المتاحة والتعامل مع التقانات المتاحة في مجال التعليم المفتوح.

5. **مجال البحث العلمي:**

أ. متطلبات ضمان الجودة: متابعة الأكاديميين المستمرة للبحوث العلمية في مجالات الاختصاص والتعليم المفتوح والتقانات المختلفة، وإعداد البحوث العلمية والاشتراك مع زملاء العمل في تنفيذ المشاريع البحثية.

ب. جوانب التطوير المهني: إكساب الأكاديميين مهارات إعداد البحوث وتدريبهم على طرق البحث المختلفة، ومنحهم إجازات التفرغ العلمي، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في المؤتمرات الداخلية والخارجية، وتشجيع المبدعين والمتميزين بحثيا.

الخاتمة والتوصيات:

نخلص من استعراض موضوع تطوير أعضاء الهيئة الأكاديمية لتحقيق متطلبات ضمان جودة التعليم العالي العربي المفتوح إلى ضرورة قيام المؤسسات التعليمية المعنية بواجبها نحو الارتقاء بمجالات التطوير المقصود مع استثمار كافة الإمكانات المتاحة والتقانات المستحدثة في دعم جهود التطوير التي تحفّز التعلم الذاتي لدى الدارسين وتحقق أهدافهم التعليمية في ضوء أهداف التعليم العالي المفتوح. ويوصي الباحث في سبيل الارتقاء بمجالات التطوير المهني لتحقيق جودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي العربية المفتوحة بما يلي:

1. ضرورة تضمين أهداف التطوير المهني للأكاديميين ضمن رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها وأهدافها.
2. قيام المؤسسة التعليمية بربط مجالات التطوير المهني للأكاديميين بمتطلبات ضمان الجودة ومؤشراتها النوعية.
3. تهيئة إدارة المؤسسة التعليمية الظروف والبيئة المناسبة لحفز الأكاديميين على استخدام أساليب التطوير الذاتي.
4. تشجيع إدارة المؤسسة التعليمية الأكاديميين المبدعين والمتميزين ماديا ومعنويا بشتى الوسائل الممكنة.
5. ضرورة استحداث لجنة أو وحدة خاصة بالتطوير المهني للتنسيق مع وحدة ضمان الجودة بالمؤسسة التعليمية.
6. إتاحة الفرصة للدارسين وأصحاب العلاقة في المجتمع من المشاركة في الندوات والحوارات التي تقيمها المؤسسة التعليمية والمتعلقة بتطوير عمليتي التعليم والتعلم.

قائمة المراجع:

1. الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية (2013). دليل معايير الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد. متوفر على: http://www.aaru.edu.jo/Documents/Quality%20Assurance/%202013-final.pdf

2. تيشوري، عبدالرحمن (2005). التعليم المفتوح: مبرراته ودوره الاجتماعي والاقتصادي والوطني. الحوار المتمدن 12/11/2005(1376). متوفر على: www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=50327

3. شواشرة، عاطف حسن (2008). التعليم الجامعي المفتوح وتعليم الكبار. ورقة مقدمة لمؤتمر دور المنظمات الأهلية العربية في تحقيق الأهداف التنموية للألفية في الدول العربية: الشراكة لبناء المستقبل، الكويت (18-2006/12/20م). متوفر على: www.ifm.illaf.net/uploads/illaf_81323449639.doc

4. العبدالله، فواز (2010). واقع التعليم العالي غير النظامي في سورية من وجهة نظر الدارسين فيها. مجلة جامعة دمشق، 26(3). متوفر على: www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/.../17-56.pd...

5. الفقهاء، عصام نجيب، وجابر، عبدالمطلب (2014). معايير الاعتماد والجودة في مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية (دليل مرجعي). ورقة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية"، الرياض (10-2014/3/13م). متوفر على: www.projects-alecso.org/wp-content/.../Doc-22.pdf

6. المنيع، محمد عبدالله (2001). تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: الجامعة العربية المفتوحة كنموذج. ورقة مقدمة لندوة التعليم العالي الأهلي

بجامعة الملك سعود، الرياض (2001). متوفر على: تطويرمؤسسات%20التعليم...2%/.../faculty.ksu.edu.sa

7. وونغ، انجلينا (2008). *الممارسات الجيدة في التعليم المفتوح والتعلم عن بعد*. ورقة مقدّمة إلى جامعة القدس المفتوحة (أكتوبر 2008م). متوفر على: ...www.qou.edu/.../guidelinesf

8. Andrew, P. (2010). Defining openness: Updating the concept of “openness for a connected world. *Journal of the Interactive Media in Education (10)*. Available at: www-jime.open.ac.uk/jime/article/viewFile/2010.../pdf

معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية

أ.د/ صبحي شعبان علي شرف ، د/ محمد السيد أحمد الدمرداش

جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية

wwwsharf@yahoo.com

m_eldemerdash70@yahoo.com

الملخص

استهدفت ورقة العمل تحديد معايير التربية على المواطنة الرقمية، وتطبيقاتها في المناهج الدراسية، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات المرتبطة بهذه المعايير وتلك التطبيقات، وتحقيقًا لهذا الهدف تحاول ورقة العمل الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم المواطنة الرقمية وما مكوناتها؟
2. ما المعايير التي يستند إليها التربويون في تنمية المواطنة الرقمية؟
3. ما مفهوم التربية علي المواطنة الرقمية وما مراحل تنميتها؟
4. كيف يمكن تضمين معايير التربية على المواطنة الرقمية في بعض المناهج الدراسية؟

وقد تناولت الورقة الإجابة عن الأسئلة السابقة فيما يأتي:

1. تحديد مفهوم المواطنة الرقمية، ومكوناتها التسع (الإتاحة الرقمية للجميع، التجارة الرقمية، الاتصال الرقمي، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، القوانين الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الأمن الرقمي.
2. مراجعة الأدبيات المتعلقة بمعايير المواطنة الرقمية، والتي أمكن عرضها في تصنيفين: أحدهما يعتمد على محك المحتوى والعمليات والآخر يتخذ أفراد المجتمع المدرسي من طلاب ومعلمين وإدارة تعليمية محكًا لتحديدها.
3. تحديد مفهوم التربية على المواطنة الرقمية ومراحل تنميتها، والتي تشمل: مرحلة الوعي، مرحلة الممارسة الموجهة، مرحلة النمذجة وإعطاء المثل والقدوة، مرحلة التغذية الراجعة وتحليل السلوك.
4. تقديم بعض النماذج التطبيقية في التربية على المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية للدراسات الاجتماعية والعلوم.

الكلمات المفتاحية

المعايير، المواطنة، المواطنة الرقمية، التربية، المناهج الدراسية، الرقمية، تطبيقات.

مقدمة

إن التطورات المتسارعة والمرتبطة بالحاسوب والاتصالات وما تلاها من إنشاء الشبكة الدولية للمعلومات الإنترنت، نلمس أثرها في طبيعة الحياة المستقبلية التي نعيش بداياتها والتي من المنتظر أن تصبح أكثر تفاعلا في الغد، حيث بدأنا نعتمد على هذه التقنيات في كافة أنشطة حياتنا سواء في المسكن أو المتجر أو المدرسة أو مقر العمل ... الخ.بالصورة التي يمكننا القول معه أننا نعيش حياة مختلفة عن سابقتها، حياة يمكن أن نسميها الحياة الإلكترونية أو الحياة الرقمية (نوبي محمد حسن، دت).

وإذا كنا سابقًا يمكننا التعرف على اهتمامات أبنائنا ومتابعة علاقتهم بالآخرين فإنهم أصبحوا الآن في تواصل دائم مع مجهولين رقميين قد يشكلون خطرًا محتملًا قويًا وقد يتصفحون مواقع مجهولة مشبوهة خطيرة وأصبح من شبه المستحيل مراقبة كل ما يشاهدونه من صفحات وممن يتصلون بهم من أشخاص خاصة مع انتشار الأجهزة اللوحية والكفية والهواتف الذكية المحمولة في كل زمان ومكان ويزداد الأمر أهمية عندما تدل الدراسات العلمية على أن معدل استخدام الأطفال والمراهقين لهذه الأجهزة قد يصل إلى ثمان ساعات يوميًا، مما يؤثر بالسلب عليهم حين لا نهتم بهم ولا نوجههم وبالإيجاب حين نعلمهم قواعد الاستخدام ونوجههم ونحميهم من الأخطار (مصطفى القايد، **2014**).

إن الاستخدام والتعامل غير الرشيد للتكنولوجيا، أصبح مشكلة رئيسة في مدارسنا، وقد أصبحت هذه المشكلة مثار حديث وجدل على الصفحات الرسمية للأخبار في الصحف المختلفة[22] بين الاستخدام السيئ للأطفال للكمبيوتر، التكنولوجيا تتحدى المعلمين في المداس، الاستخدام عير المناسب للأجهزة المحمولة. ولقد أصبح السؤال المطروح الآن "ماذا يستطيع أن يفعله التربويون حول تزايد المشكلات الناتجة عن استخدام التكنولوجيا"(**Ribble &Bailey, 2006**)

إن معظم المدارس التي حاولت الاستجابة للتصدي لتلك المشكلات بوضع سياسات تتضمن قواعد للاستخدام المناسب وغير المناسب للتكنولوجيا،في بعض المجتمعات الغربية أظهر واقع تطبيق تلك السياسات تأثيرًا محدودا في السلوك المسؤول أثناء التعامل مع التكنولوجيا، وأن التصدي الحقيقي للتغلب على تلك المشكلات يعتمد بالدرجة الأولى على تزويد المتعلمين بالمعرفة، وتعليم التفكير التأملي، ووضع الضوابط التي تسمح للتلاميذ فهم الكيفية المناسبة لاستخدام التكنولوجيا (**Ribble &Bailey, 2006**).

وبالتالي ينبغي على المعلمين أن يكونوا على وعي بمشاركات الطلاب في العالم الافتراضي الرقمي، وهو ما يوجب عليهم أن يضمنوا هذه البيئة الافتراضية بتفاعلاتها المختلفة في أنشطتهم وممارساتهم التدريسية. وينبغي على الطلاب أيضًا أن يكونوا على وعي بالمنافع والمخاطر التي يتعرضون لها أثناء تفاعلاتهم الافتراضية الممتدة والتي تفرض

---

22 لمزيد من التفاصيل انظر كلا من:

- **صفات سلامة.** 2013. **دروس وبرامج في التربية الرقمية لسلامة الأسرة. جريدة الشرق الأوسط، العدد** 12482. **متاحة على الشبكة:** classic.aawsat.com/detail s.asp?section=54&article=715127&issueno=12482#.U-Wz7PQW2So
- **محمد عبد الحميد، وغفران جودة.** 2013. **الدعوة إلى اعتماد التربية الرقمية مناهج أكاديمية في المدارس. صحيفة الرؤية في** 16 **فبراير** 2013.**متاحة على الشبكة:** alr oeya.ae/2013/02/16/29385
- **محمد هديب.** 2012. **المواطنة الرقمية.. نظرة في وظائف شبكات التواصل الاجتماعي.جريدة الوطن، العدد** 5971، **السنة** 14. **متاح على الشبكة:** www.al – watan.com/vi ewnews.aspx?n=8F777983- 375D- 4BF2- 9768- 3652E936224F&d=20120108

عليهم أن يكونوا قادرين على اتخاذ القرارات المسؤولة والخيارات المناسبة في تفاعلاتهم مع العالم الافتراضي الرقمي.(**Edmonton Catholic Schools, 2012**).

وفي ضوء ما تقدم تحاول ورقة العمل الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم المواطنة الرقمية وما مكوناتها؟

2. ما المعايير التي يستند إليها التربويون في تنمية المواطنة الرقمية؟

3. ما مفهوم التربية علي المواطنة الرقمية وما مراحل تنميتها؟

4. كيف يمكن تضمين معايير التربية على المواطنة الرقمية في بعض المناهج الدراسية؟

أولا: مفهوم المواطنة الرقمية ومكوناتها

تعرف المواطنة الرقمية (**Digital Citizenship**) بأنها تفاعل الفرد مع غيره باستخدام الأدوات والمصادر الرقمية مثل الحاسوب بصوره المختلفة، وشبكة المعلومات كوسيط للاتصال مع الآخرين، باستخدام العديد من الوسائل أو الصور مثل: البريد الإلكتروني، والمدونات، والمواقع، ومختلف شبكات التواصل الاجتماعي.(**Edmonton Catholic Schools, 2012**).

وكذلك تعرف المواطنة الرقمية بأنها إعداد الطلاب لاستخدام تكنولوجيا الحاسوب، بطريقة فعالة ومناسبة، من خلال تنمية معارف الطلاب ببرامج معالجة النصوص، والجداول الإلكترونية، وبرامج العروض التقديمية، وبرمجيات الاتصال المختلفة، وتغرس فيهم مفهوم المواطنة الرقمية الصحيح وكيفية استخدام هذه التقنيات بطريقة مناسبة. (**Indian Department of Education, 2013**).

وفي ضوء ما تقدم من تعريف للمواطنة الرقمية يمكن تحديد خصائص هذا المفهوم فيما يلي:

1. الوعي بالعالم الرقمي ومكوناته.

2. امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة.

3. اتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالمقبولية الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين.

وبمراجعة أدبيات البحث (**Ribble, 2006**) ذات الصلة بموضوع المواطنة الرقمية أمكن للباحثين تحديد العناصر التسعة الآتية *كمكونات* للمواطنة الرقمية:

1. الإتاحة الرقمية للجميع

إن مستخدمي التكنولوجيا ينبغي أن يكونوا على وعي بأنه ليست هناك فرص متساوية لكل الأفراد للوصول للتكنولوجيا بالرغم من أهمية هذه الإتاحة كي يكون هؤلاء الأفراد مواطنين رقميين، وبالتالي فمن الضروري البحث عن موارد وفرص بديلة لتحقيق متطلب الإتاحة للجميع.

2. التجارة الرقمية

إن مستخدمي التكنولوجيا ينبغي أن يعوا أن عمليتي البيع والشراء للبضائع والمستلزمات أصبحت تتم بشكل واسع وسريع عبر الوسائط التقنية المختلفة، بما يسمى الآن بالتجارة الرقمية وإن هذا يستلزم الوعي بتلك العمليات والقوانين المنظمة لها والأخلاقيات التي تحكم سلوك الأفراد أثناء القيام بعمليات التجارة الرقمية بما يجعلهم في النهاية مستخدمين فاعلين لأدوات التجارة الرقمية الحديثة.

3. الاتصال الرقمي

لقد أتاحت الثورة الرقمية والتي برزت تطبيقاتها بصورة واسعة في القرن الحادي والعشرين فرصًا متنوعة للاتصال بين الأفراد أينما كانوا وذلك عبر وسائط عديدة مثل: البريد الإلكتروني، الهواتف النقالة، والرسائل الفورية، ... وإن هذا يتطلب تعليم الأفراد وتدريبهم على معرفة الخيارات المناسبة للتواصل عبر هذه الوسائط.

4. محو الأمية الرقمية

لقد شقت التكنولوجيا طريقها إلى المؤسسات التعليمية فأصبحت لها بعض البنى والمستلزمات الأساسية من حاسبات وبرمجيات وتطبيقات في بعض المجالات التعليمية والتدريبية، ومع الإيمان بأهمية التكنولوجيا في العملية التعليمية أصبح من الضروري الوعي باستخداماتها وامتلاك المهارات اللازمة للاستفادة منها ومن تطبيقاتها، وهو ما يعني ضرورة محو الأمية التكنولوجية والمعلوماتية عند الكثير من مستخدميها.

5. اللياقة الرقمية

إن مستخدمي التكنولوجيا يرون أن من الإشكاليات الملحة والمرتبطة بالمواطنة الرقمية السلوك غير المسئول أو غير اللائق أو المخالف لبعض آداب التعامل الرقمي في أي وسيط من وسائطها، مما يجعل المسئولين عن هذه الوسائط يلجؤون إلى المنع لهم من المشاركة والاتصال لمخالفة القواعد والآداب، وإن هذا المنع لا يعد كافيًا لإعداد مواطن رقمي مسئول بل ينبغي أن نثقفه وندربه على أنماط السلوك اللائقة للتصرف كمواطن مسؤول.

6. القوانين الرقمية

لقد تعارف المجتمع الرقمي على مجموعة من القوانين التي تمثل أخلاقيات لهذا المجتمع، والتي يعد العدول عنها بمثابة ارتكاب لمخالفات وجرائم تعرض الأفراد للوقوع تحت طائلة القانون، وإن من أمثلة هذه المخالفات السطو على الملكية الفكرية لبعض الناشرين والمؤلفين دون سابق إذن، وهذا يقتضي وعي المواطن الرقمي بهذه القوانين والأخلاقيات لوقايتهم من مثل هذه الجرائم والمخالفات.

7. الحقوق والمسؤوليات الرقمية

يرتبط بالقوانين الرقمية سالفة الذكر حقوق ينبغي المحافظة عليها لأي مواطن رقمي تمثل الحرية المنضبطة والخصوصية، ويقابلها على الوجه الأخر واجبات للحفاظ على هذه الحرية والخصوصية، بما يعني أن الحقوق والواجبات وجهان لعملة واحدة، فإذا أردت أن تحافظ على حق الآخر فقم بواجبك نحوه والعكس صحيح كي تكون مواطنًا رقميًا مسؤول.

8. الصحة والسلامة الرقمية

يتعرض مستخدموا التكنولوجيا لبعض صور الإجهاد البدني والذي يقع على العين والسمع، وكذلك الإجهاد النفسي مما يعرضهم لبعض المخاطر في حياتهم الشخصية والعملية، وهذا يوجب تعليم الأفراد وتدريبهم على الاستخدام الأمثل والمناسب لتلك التقنيات أثناء التعامل معها.

9. الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)

يتعرض مستخدموا التكنولوجيا لبعض صور السرقة والانتهاكات المختلفة من قبل بعض المحترفين، وهذا يتطلب أن نعد المواطن الرقمي على أمور من بينها القدرة على التعامل مع هذه السرقات والانتهاكات، بالاعتماد على برمجيات الحماية من الفيروسات، وعمل نسخ احتياطية من البيانات احتسابًا لفقدانها ومعرفة الأدوات اللازمة للتحكم والتوجيه.

ثانيًا: معايير التربية على المواطنة الرقمية

إن المتأمل لأدبيات البحث في مجال معايير التربية على المواطنة الرقمية يجد أن هناك تصنيفين أحدهما يعتمد على محك المحتوى والعمليات والآخر يتخذ أفراد المجتمع المدرسي من طلاب ومعلمين وإدارة تعليمية محكًا لسرد معايير التربية على المواطنة الرقمية.

معايير التربية على المواطنة الرقمية وفقًا لمحك المحتوى والعمليات (**Indian Department of Education, 2013**):

1. معايير المحتوى

10. مجال المواطنة الرقمية

المعيار الرئيس الأول: فهم التلاميذ كيفية استخدام التقنيات بطريقة آمنه، وخلقية، وقانونية ليكونوا مواطنين رقميين صالحين، ومتعلمين مدى الحياة.

ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

1.1 يكتشف مخاطر استخدام التقنية الحديثة وكيفية استخدامها بطريقة آمنه، وقانونية، وخلقية.

1.2 يميز بين استخدام التقنيات المناسبة في البيئات المتنوعة (المدرسة – المنزل –العمل –.. الخ).

1.3 يدلل على استخدام تقنيات التعليم المستمر، ومواقع التواصل الاجتماعي.

11. مجال مهارات التعامل التقني

المعيار الرئيس الثاني: تزويد الطلاب بالمعارف الخاصة بوظائف استخدامات الحاسوب بما يجعلهم قادرين على الاستخدام الفعال للتقنية.

ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

2.1 أن يحدد ويستخدم المكونات المادية بما يشمل وحدات الإدخال والإخراج.

2.2 أن يميز بين الأنواع المختلفة للحاسوب وكيفية تشغيلها.

2.3 أن يعرض كيفية صيانة الحاسوب وحل المشكلات المعتادة لعتاده.

2.4 أن يحدد ويستخدم نظم التشغيل وبرمجيات التطبيقات.

2.5 أن يوضح كيفية التعامل مع سطح المكتب، والملفات، والأقراص، وإعدادات النظام.

2.6 أن يوضح كيفية إضافة / أو حذف البرامج.

2.7 أن يستخدم وحدات الكمبيوتر المتنقلة والبرامج.

2.8 أن يوظف الإنترنت كأداة.

المعيار الرئيس الثالث: تمكين الطلاب من توظيف تقنيات لوحة المفاتيح في الاستخدامات الشخصية والمهنية بفاعلية.

ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

3.1 أن يتمكن الطالب من أوضاع اليد الصحيحة في التعامل مع لوحة المفاتيح.

3.2 أن يتمكن الطالب من استخدام الحروف والعلامات والرموز المتاحة على لوحة المفاتيح بأسلوب مناسب.

3.3 أن يتمكن الطالب من التعامل مع لوحة المفاتيح بسرعة مناسبة.

3.4 أن يتمكن الطالب من التعامل مع لوحة المفاتيح بدقة.

12. مجال برمجيات معالجة النصوص

المعيار الرئيس الرابع: تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات ببرمجيات معالجة النصوص ليكونوا مواطنين فاعلين في القرن الحادي والعشرين.

4.1 توظيف استخدامات عمليات التحرير والتنسيق، بطرق آلية.

4.2 استخدام أدوات معالجة النصوص في إجراء عمليات تلقائية وبكفاءة عالية.

4.3 توظيف استخدامات الطباعة وإرسال والملفات واستقبالها.

4.4 يتمكن من توظيف استخدامات إدارة الملفات.

4.5 يتمكن من استخدام الممارسات الجيدة لإدارة الملفات.

13. مجال برمجيات الجداول الإلكترونية

المعيار الرئيس الخامس: تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات ببرمجيات الجداول الإلكترونية ليكونوا مواطنين فاعلين في القرن الحادي والعشرين.

5.1 إعداد الجداول الإلكترونية وأوراق العمل.

5.2 إدارة بيانات ومكونات ومنسقات الجداول الإلكترونية.

5.3 استخدام أدوات الجداول الإلكترونية لتصنيف البيانات ومعالجتها.

5.4 تقييم البيانات المرتبطة بالاستخدام الفاعل والمستمر للرسومات البيانية.

5.5 يصمم الصيغ والنماذج الرياضية.

14. مجال برمجيات العروض التقديمية

المعيار الرئيس السادس: تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات ببرمجيات العروض التقديمية ليكونوا مواطنين فاعلين في القرن الحادي والعشرين.

6.1 التمكن من استخدام بيانات العروض التقديمية.

6.2 تطبيق خلفيات بيانات العروض التقديمية ومعالجتها.

6.3 يتمكن من استخدام ملاحظات العرض لشرائح بيانات العروض التقديمية.

6.4 يتمكن من العروض التقديمية عن طريق معالجة الشرائح وإعادة ترتيبها.

15. مجال الوسائط الرقمية المتعددة

المعيار الرئيس السابع: تمكن المتعلمين من استخدام الوسائط الرقمية (الصوت، الفيديو، والصور) في تحسين تقديم الوثائق والعروض التقديمية.

7.1 التمكن من إرسال واستقبال الوسائط المتعددة.

7.2 التمكن من التعديل في الصور الرقمية باستخدام وظائف التنسيق المعتادة.

7.3 التمكن من استخدام الوسائط الرقمية في برمجيات أخرى.

7.4 مراجعة قوانين حقوق النشر والطبع للوسائط الرقمية المتعددة.

16. مجال برمجيات الاتصال

المعيار الرئيس الثامن: تمكن المتعلمين من استخدام برمجيات الاتصال ليكونوا مواطنين فاعلين في القرن الحادي والعشرين.

8.1 توظيف استخدامات عمليات التحرير والتنسيق، بطرق آلية.

8.2 استخدام أدوات الاتصال في إجراء عمليات تلقائية وبكفاءة عالية.

8.3 توظيف استخدامات الطباعة وإرسال والملفات واستقبالها.

8.4 يتمكن من توظيف استخدامات إدارة الملفات.

8.5 يتمكن من استخدام الممارسات الجيدة لإدارة الملفات.

17. معايير العمليات

1. معايير القراءة للتنور التقني

والمعايير الآتي عرضها تختص بالمستوى التاسع والعاشر، وتحديدًا ما يجب أن يفهمه المتعلمون، وما يجب فعله بنهاية المستوى العاشر. إن المعايير السابقة تعد أطرًا واسعة للمعايير، والتالية تعطي تفصيلات أضافية.

2. الأفكار الرئيسية وتفصيلاتها

1 وضع دليل نصي محدد يدعم تحليل النصوص التقنية، ويتضمن تفصيلات دقيقة لتوصيف النصوص التقنية وشرحها.

2 تحديد الأفكار الرئيسة للنص بتتبع شرح أو توصيف عملياته ومفاهيمه المتنوعة، وتقديم ملخص واف لهذا النص.

3 التتبع الدقيق للإجراءات متعددة الخطوات عند أداء المهام التقنية، وتقديم الصور المختلفة للنص.

3. بنية النص وحرفية التعامل معه

4 تحديد دلالات الرموز، والمصطلحات الرئيسة، والكلمات المتخصصة في مجالات معينة، والأساليب المستقرة في الاستخدام في المجال العلمي المتخصص، والتي ترتبط بالقضايا والموضوعات للمستويين الدراسيين التاسع والعاشر.

5 تحليل بنية العلاقات بين المفاهيم في النص والمتضمنة في العلاقات بين المصطلحات الرئيسة مثل: (القوة، والاحتكاك، وقوة رد الفعل، والطاقة).

6 تحليل هدف المؤلف من عرض الشروح والتوصيفات، والإجراءات أو المناقشات حول الأسئلة المطروحة في النص، وتحديد السؤال الرئيس الذي يبحث المؤلف للتعبير عنه.

4. التكامل بين المعرفة والأفكار

7 ترجمة المعلومات التقنية المعبر عنها في كلمات في النص بصورة مرئية مثل (الجداول ، والرسوم البيانية)، وتحويل المعلومات المعبر عنها بصورة مرئية إلى كلمات مثل (المعادلات الرياضية).

8 تقييم مقدار الحجج المنطقية والعقلية الواردة في النص، والتي يعتمد عليها المؤلف في دعم فروضه، وتوصياته، لحل المشكلة التقنية.

9 مقارنة النتائج المتباينة والمعروضة في النص، مع وجهات نظر الآخرين مع ملاحظة التفسيرات المختلفة، لتلك النتائج السابقة المتعلقة أو المختلفة مع وجهة النظر.

5. المستوى القرائي ومعدل صعوبة النص

10 بنهاية المستوى العاشر يكون الطالب قادرًا على قراءة وفهم النصوص التقنية بالاعتماد على نفسه وبحرفية.

6. معايير الكتابة للتنور التقني

7. أنواع النصوص وأهدافها

1 أن يكتب المتعلمون المناقشات المرتبطة بمحتوي علمي متخصص.

2 أن يسجل المتعلمون النصوص المشروحة والمتضمنة في العمليات التقنية.

3 أن يقدر المتعلمون على دمج عناصر القصص بفاعلية أثناء المناقشات حول النصوص، وفنيًا فالمتعلمين يجب أن يكونوا قادرين على كتابة توصيفات كافية ودقيقة لكل الإجراءات التي يتبعونها عند استخدامهم للعمل التقني والذي يمكن الآخرين من الوصول لنفس النتائج إذا ما أتبعوا نفس الإجراءات.

8. إنتاج الكتابة ونشرها

4 أن ينتج المتعلمون كتابات متنوعة ومعبرة، بصورة مخططة وبأسلوب مناسب للمهمة، والهدف، والمستفيدين.

5 أن يطور المتعلمون الكتابات على حسب الحاجة، والتي تتميز بالتخطيط، والمراجعة، والتحرير، وإعادة الكتابة، أو محاولة تبني مداخل جديدة تركز على التعبير عن الأفكار الأكثر أهمية بالنسبة للمستفيدين.

6 أن يستخدم المتعلمون التكنولوجيا، والتي تشمل الإنترنت، لإنتاج ونشر الكتابات الفردية أو الجماعية، أخذين في الاعتبار استثمار الإمكانات التكنولوجية في التواصل مع الآخرين، ولعرض المعلومات بمرونة وديناميكية.

9. البحث لبناء وتقديم المعرفة

7 إجراء مشروعات بحثية بصورة قصيرة ومستدامة للإجابة عن الأسئلة التي تعن لك أو لحل مشكلة تؤرقك مع مراعاة أن يكون السؤال مناسبًا للقضية المطروحة، وأن تكون مصادر المعلومات متعددة، وأن يكون الأساس هو الفهم القائم على الاكتشاف.

8 اجمع المعلومات المرتبطة والمستمدة من العديد من المصادر الرقمية والورقية المعتمدة، واستخدم البحوث الجديدة بفاعلية، وقدر أهمية كل مصدر في الإجابة السؤال البحثي الرئيس، وضع تلك المعلومات في منظومة متكاملة داخل النص المختار، لتعزيز ترتيب الأفكار، وتجنب السرقة العلمية، وتبنى معيارًا لتوثيق المعلومات.

9 استخرج الشواهد والأدلة من النصوص لدعم عمليات التحليل، التأمل، والبحث.

10. جودة الكتابة

11اكتب باستمرار لفترات ممتدة وبمعدلات من الوقت قصيرة يوميًا (وقتًا للتفكير ، ووقتًا للمراجعة) لتحسين الأداءات وتحقيق الهدف والوصول للمستفيدين.

12معايير التربية على المواطنة الرقمية وفقًا لمحك المجتمع المدرسي (طلاب ، ومعلمين، ومديريين) (مكتب التربية العربي لدول الخليج):

أولا: بالنسبة للطلاب:

يفهم الطلاب القضايا الإنسانية والثقافية والاجتماعية، ذات الصلة بالتكنولوجيا، وممارسة السلوكيات الأخلاقية والشرعية، ويقومون على وجه الخصوص بما يأتي:

1. الدعوة إلى الممارسة الآمنة، والقانونية، والاستخدام المسؤول للمعلومات والتقنية.

2. إظهار رأي إيجابي تجاه استخدام التقنية في دعم التشارك، والتعلم، والإنتاجية.

3. إظهار المسئولية الشخصية للتعلم مدى الحياة.

4. إظهار القيادة في المواطنة الرقمية.

ثانيًا: بالنسبة للمعلمين:

يفهم المعلمون قضايا ومسئوليات المجتمع المحلية والعالمية في ثقافة رقمية ناشئة، ويظهرون السلوك القانوني والأخلاقي في ممارساتهم المهنية، ويقومون على وجه الخصوص بما يأتي:

1. دعم وتعليم الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي لتقنية المعلومات، بما في ذلك احترام حقوق الأليف والنشر والملكية الفكرية والتوثيق المناسب للمصادر، وأن يكون المعلم قدوة في ذلك.

2. تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع المتعلمين باستخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تركز عليهم، وتوفر الوصول المنصف والعادل إلى الأدوات والمواد والتقنية الملائمة.

3. تشجيع الآداب السلوكية في البيئة الرقمية، مع المسؤولية في التفاعلات الاجتماعية ذات الصلة باستخدام تقنية المعلومات، وأن يكون المعلم نموذجًا في ذلك.

4. تطوير فهم ثقافي ووعي عالمي عن طريق الاندماج مع الزملاء والطلاب والثقافات الأخرى من خلال وسائل العصر الرقمي في الاتصال وأدوات التعاون وأن يكون المعلم قدوة في ذلك.

ثالثًا بالنسبة لمديري المدارس:

يصوغ المديرون والتربويون وييسرون فهمًا للقضايا الاجتماعية، والأخلاقية، والقانونية، والمسئوليات المرتبطة بثقافة رقمية متطورة، ويقومون على وجه الخصوص بما يأتي:

1. كفالة الفرص المتساوية للحصول على الأدوات والموارد الرقمية الملائمة لتلبية احتياجات جميع الطلاب.

2. إنشاء السياسات للاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتقنية الرقمية ويعززونها، ويكونون قدوة في تطبيق ذلك.

3. تعزيز التفاعلات الاجتماعية المسؤولة ذات الصلة باستخدام التكنولوجيا والمعلومات، ويكونون قدوة في تطبيق ذلك.

4. تسهيل تطوير فهم ثقافي مشترك ويشاركون في القضايا العالمية من خلال استخدام أدوات الاتصال والتعاون المعاصرة، ويكونون نموذجًا في تطبيق ذلك.

ثالثًا: التربية على المواطنة الرقمية ومراحل تنميتها

تعني تربية المواطنة الرقمية التوجيه المخطط من قبل المعلمين والتلاميذ للاستخدام الفعلي للمصادر والتقنيات الرقمية بهدف تنمية المهارات والسلوكيات التي تمكنهم بأن يصبحوا مواطنين رقميين، يتفاعلون مع الآخرين عبر الاتصال المباشر بالطريقة التي تتسق مع التدريس.

وتتعدد مراحل تنمية المواطنة الرقمية لتشمل الآتي (**Ribble &Bailey, 2006**):

1. مرحلة الوعي**Awareness**

الوعي يعني انهماك الطلاب في أن يكونوا مثقفين تكنولوجيًا. ففي هذه المرحلة، يصبح التثقيف أوسع من مجرد إعطاء المعلومات والمعارف الأساسية حول المكونات المادية والبرمجية، والتركيز على عرض أمثلة للاستخدام السيئ والغير المناسب لتلك المكونات المادية والبرمجية. وإنما يحتاج الطلاب لأن يتعلموا ما هو مناسب وغير مناسب عند استخداماتهم لتلك التقنيات الرقمية الحديثة.

وإن هناك جملة من الأسئلة يسترشد بها للدلالة على الوعي وهي:

1. هل تمتلك الفهم الجيد لطرق عمل التقنيات الرقمية الحديثة واستخداماتها وتأثيراتها عليك وعلى الآخرين؟
2. هل أنت على وعي بالمشكلات والأمور المرتبطة بإمكانية استخدام التقنيات الحديثة؟
3. هل أنت على وعي باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة بطريقة يقبلها معلموك وآباؤك وأصدقاؤك؟

2. مرحلة الممارسة الموجهة Guided Practice

إن التلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على استخدام التكنولوجيا في مناخ يشجع على المخاطرة والاكتشاف في مراحل متقدمة. وبدون الممارسة الموجهة فإنهم ربما لا يدركون هذه الطريقة المناسبة. وأنه من الممكن أن تستعين بالأسئلة التالية لمساعدة التلاميذ في التفكير حول الطريقة التي يعتمدون عليها في استخدام التكنولوجيا.

1. عند استخدامك للتكنولوجيا هل تدرك متى تحدث أشياء غير مناسبة؟ لما هذا ولما لا؟
2. قدر هل تقدر مقبولية أعمالك على التقنيات الرقمية الحديثة؟ لما هذا؟ ولما لا؟
3. هل تميز بين الاستخدامات المقبولة وغير المقبولة للأنواع المختلفة من التقنيات الرقمية الحديثة؟ لما هذا؟ ولما لا؟
4. ما الذي تحتاج أن تفعله لتصبح على وعي بممارساتك للتقنيات الرقمية الحديثة؟

3. مرحلة النمذجة وإعطاء المثل والقدوة **Modeling & Demonstration**

وهذا يعني إعطاء النموذج الواضح في الاستخدام المناسب للتكنولوجيا في الحجرة الدراسية، على سبيل المثال، لو أنك كمعلم حملت تليفونك المحمول أثناء تواجد بالفصل الدراسي، فإنه ينبغي عليك إغلاقه أو تجعله صامتًا أثناء ذلك. بالإضافة إلى أنه يمكنك توجيه الآباء من خلال تقديم قائمة بأهم التوجيهات حول التساؤلات التي يمكن تطرح في أذهانهم في التعامل المناسب مع أبنائهم أثناء الاستخدامات المختلفة للتقنيات الرقمية الحديثة والعمل على مناقشتها معهم. فالكبار يحتاجون أن يكونوا نماذج جيدة للمواطنة الرقمية، كي يستطيع الأطفال تقليد ومتابعة هذه النماذج.

4. **مرحلة التغذية الراجعة وتحليل السلوك** Feedback and Analysis

إن الفصل الدراسي ينبغي أن يكون المكان الذي يمكن للطلاب فيه أن يناقشوا استخداماتهم للتقنيات الرقمية الحديثة ليروا كيف يمكنهم استخداماتها بطريقة مناسبة.

وأن ذلك يكون عن طريق إمداد الطلاب بالتكوين النقدي البناء للتمييز بين الطرق والوسائل التي يجب أن تستخدم بها هذه التقنيات الرقمية الحديثة في الفصل الدراسي وكذلك خارجة.

إنه من الصعب أن يعود الشخص عن السلوك أو الممارسة التي حدثت بالفعل ولكن يمكنه التفكير حولها بعدما حدثت، وبدون إمداده بالفرص التي تمكنه من التأمل الذاتي في هذا السلوك الحادث فإن إمكانية تكرار السلوك سوف تكون أكثر وأكثر في المستقبل.

رابعًا: نماذج تطبيقية في المناهج الدراسية على المواطنة الرقمية

إن المواطنة الرقمية وفقًا لما تقدم، يجب أن تعلم في المستويات الدراسية من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية عبر المناهج الدراسية بتضمينها في الموضوعات المختلفة. وفيما يأتي نعطي بعض النماذج التطبيقية في المناهج الدراسية لتنمية المواطنة الرقمية:

النموذج الأول: استخدام المدونات في تعليم الدراسات الاجتماعية (Britt, 2006)

لأكثر من عقد من الزمن، والمعلمون يطورون من مواقع الإنترنت لفصولهم الدراسية لنشر معلومات للتلاميذ والآباء. ولتوظيف الإنترنت في تعليم الدراسات الاجتماعية بدأ التخطيط لعمل رحلات ميدانية افتراضية، لتدريس أساسيات البحث على الإنترنت. واليوم يمكننا مع هذا التطور وضع تقنية لتفاعلاتنا عبر الإنترنت في منهج التعليم الابتدائي. وإذا كان استخدام مواقع الإنترنت بصورتها التقليدية القديمة تسمح فقط بمشاركة المعلومات مع الآباء من طرف المعلمين. فإن المدونات تعطي إمكانيات الكتابة والنشر للمعلمين والطلاب على الويب مباشرة من خلال الاتصال المباشر. حيث إنه أصبح من الممكن نشر الأفكار والخبار الصفية والمحتوى الدراسي لمنهج الدراسات الاجتماعية.

إن المدونات أصبحت توصف بأنها مجلات إلكترونية يمكن تحديثها بسهولة لتعكس أفكار المستخدم وعن طريقها أيضا يصبح الطلاب أكثر انهماكًا وفاعلية في القراءة والكتابة عبر الإنترنت. وهذا يمكن أن يكون عن طريق تفاعل القارئ مع المؤلف بالاستجابة لما يكتبه والتعليق عليه.

إن التدوين أصبح وسيلة مفيدة للمعلمين لتحسين تدريس وحدات الدراسات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال عندما يستخدم المعلمون المدونة للتخطيط والتنظيم والتوثيق لرحلة علمية في مجال الدراسات الاجتماعية، فإن هذا يصبح مركزًا على عمل مشروع لاستخدام مصادر الويب المختلفة ليصبح التعلم أكثر تفاعلية ومعنى بالنسبة للطلاب.

إن مدونة الرحلة الميدانية تبدأ بوحدة دراسية مثل أي نشاط تعليمي مخطط له كأساس للتعليم الناجح. وأن مدونة الرحلة الميدانية يمكن أن تستخدم كرحلة ميدانية حقيقية أو افتراضية، وإن المعلمين يمكنهم استخدام المدونة لتقديم مخطط حول هذه الرحلة الميدانية. وإن أحد الباحثين تيم جالز **Tim Gels** طور مدونة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لعمل رحلة ميدانية لأحد المتاحف في ألباما، وذلك بتضمين صور رقمية للمتحف منذ سنوات تصل **150** سنة. وكان هذا دعوة للتلاميذ للتفكير في نمط الحياة في المجتمع اليوم مقارنة بها منذ تلك الفترة. وأن التلاميذ يمكنهم أيضا أن يكتبوا ما يريدون حول رؤيتهم ونظرتهم لتلك الصور القديمة. وأن هذه المرحلة أصبحت مجالا لأن يقيم المعلومة وما يعرضه التلاميذ من أفكار وتعليقات.

وفي النهاية يمكن القول بأن المدونات تمد المعلمين والتلاميذ بإمكانية الاتصال بمصادر متعددة في الإنترنت من أجل رحلات افتراضية لا يمكن إجراءها في الواقع. وأن التلاميذ يمكنهم أن يدونوا مشروعات تعليمية حول الأماكن التاريخية والأثرية والبيئات الطبيعية. كما أنه يمكن أن يستخدموا المدونات للإعلان عن الممارسات الصفية، وأن يربط المعلمون الإنترنت بتدريس مناهجهم الدراسية.

النموذج الثاني: استخدام تقنية الإنترنت في الارتقاء بالمواطنة في تعليم الدراسات الاجتماعية

قدمت سميحة عبد الله القارئ **(1426)**نموذجًا لاستخدام تقنية الإنترنت في الارتقاء بالمواطنة وفيما يلي عرضًا لهذا النموذج.

الهدف:

- التعرف على خصائص الوطن وسماته.
- التعرف على مناطق المملكة لزيادة ارتباط الطالب بأنحاء وطنه.
- التعرف على معلومات تاريخية وجغرافية عن كافة مناطق بلده وتقلبات الطقس فيها.

الفئة المستهدفة: طلاب المرحلة الثانوية.

خطوات تطبيق النموذج:

يمكن تنفيذ ما سبق من خلال عرض خريطة كبيرة موضح فيها المناطق المختلفة بحيث توضح المعلومات عن تلك المناطق بضغط الطالب لأزرار معينة (مفتاح معين) سواء أكانت تلك المعلومات تاريخية أم جغرافية أم عادات و تقاليد..الخ,,,

هذا وللعمل على توفير فرصة لتحقيق التفاعل الأكبر بين الطلاب والمعلمين يمكن استخدام النص المتشعب, الصورة والصوت والاتصال بالفيديو، وذلك باستخدام لوحة البلاغات أو المناقشات **Bulletin Board** التي تسمح للطالب أن يكتب الأسئلة والاستفسارات عليها بحيث يمكن أن يراها بقية الطلبة وكذلك المعلم للرد عليها.

ويمكن استخدام نظام التفاعل في مجموعة بين الطلاب من كافة المناطق **Group Learning** (نظام الندوة أو المؤتمر الفيديوي **Video Conferencing**) سواء بطريقة المناقشة اللحظية **Synchronous Contact** (برامج الاتصال اللحظي بين مختلف المواقع) وغير اللحظية **Asynchronous**

النموذج الثالث: استخدام تقنيات الواقع الافتراضي في تدريس العلوم **(Galas, 2006)**

Whyville هو أحد نماذج الواقع الافتراضي عبر الإنترنت، والذي يتضمن مجتمع علمي افتراضي قائم على الاستقصاء والتعلم المتمركز حول المتعلم وهو مناسب للتلاميذ من سن **9** إلى **14** سنة ومتاح على الشبكة على العنوان الآتي: **http://www.whyville .net/smmk/nice**

Whyville هو برنامج تم إنشاؤه عام **1999** من قبل معلمي العلوم المهتمين بإنشاء بيئات افتراضية عبر الإنترنت للأطفال، واستهدف البرنامج إنشاء بيئة افتراضية علمية تتيح انهماك التلاميذ في عمليات الاكتشاف والاتصال والتفاعل وتعليم العلوم. وهذا المجتمع له نظامه السياسي والاقتصادي والإعلامي بالإضافة إلى الألعاب العلمية التفاعلية، ولكل مستخدم من مستخدمي هذا المجتمع اسم مستخدم وكلمة مرور، وصورة رمزية، تسمح لهم **بتصفح هذا المجتمع والتحدث مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة العلمية، وتعد الأنشطة القائمة على اليدويات والمحاكاة هي** العناصر الرئيسة للأنشطة العلمية التفاعلية التي يتضمنها البرنامج، والتي تربط بين الكيمياء، والبيولوجي، والفيزياء، وتاريخ العلم.

ويحاول الأشخاص الذين يمثلون الجماعات الافتراضية المتباينة نقل ثقافات مجتمعاتهم بمعارفها وقيمها وممارستها في صور افتراضية يتم التفاعل معها وكأنها موجودة في الواقع. وهذا يوفر لهذه الجماعات إمكانيات وفرص من الصعب وجودها في العالم الحقيقي إما لصعوبة الوصول إليها أو لزيادة تكاليفها.ويضم هذا المجتمع العلمي **900000** مستخدم ويزوره **25000** مستخدم يوميًا، وتمثل نسبة الإناث في هذا المجتمع **67%**

وفي إحدى المحاولات لاستخدام هذا المجتمع الافتراضي في تعليم العلوم، تم تصميم تجربة بحثية من قبل جامعة كالفورنيا بلوس انجلوس **The University of California, Los Angles** وبالتعاون مع كلية التربية والمعلومات **Graduate School of Education and Information Studies**، وفي هذه التجربة افترض الباحثون وجود فيروس يدعى **whypox** تظهر أعراضة على أشخاص في تلك البيئة الافتراضية يدور حوار طويل ومستطرد حول هذا الفيروس في ظهور بعض البقع الحمراء كأعراض للمرض وتدور التساؤلات في المجتمع الافتراضي

حول الأسباب التي تقف وراء انتقال العدوى بالفيروس وأسباب انتشاره في المجتمع، سواء بمقابلة أشخاص آخرين يحملون هذا المرض أو تناول أطعمة معينة تسبب هذه الأعراض أو التردد على أماكن تكون سببا في انتقال الفيروس، ثم يستطرد المجتمع الافتراضي الأساليب المناسبة للوقاية من انتشار هذا المرض وأين يذهب حين يكتشف أحد أعراض المرض وعبر هذا لحوار يتعرف التلاميذ على مصادر المعلومات الأساسية التي يمكن الاطلاع عليها حول هذا الفيروس، والأشخاص الذي يمكن الرجوع اليهم من أصحاب النظريات العلمية التي دارت حول هذا الفيروس ويكون هذا كله مثار المناقشات في الفصول الدراسية.

واستخلص الباحثون أنه من خلال البيئة الافتراضية **Whyville** والمحاكاة لانتقال الفيروس ما يأتي:

1. تناول الطلاب لمشكلة ذات معنى كان إثراء لفهمهم.
2. المشاركة والانهماك من جانب الطلاب بصورة فعالة.
3. استقاء المعلومات من مصادرها الأساسية عن طريق البحث.
4. تنمية التعاون بين الطلاب والقدرة على التفكير الناقد.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات

تطرقت الورقة البحثية إلى مفهوم المواطنة الرقمية، ومن خلال مراجعة الأدبيات والخبرات الدولية تم تحديد معايير التربية على المواطنة الرقمية ومراحل تنميتها، وكذلك عرضت الورقة لبعض النماذج التطبيقية للتربية على المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية. ومن خلال ذلك فإن الورقة البحثية تعرض *للنتائج* الآتية:

1. أن هناك حاجه ضرورية لإعداد الناشئة للتربيه على المواطنه الرقمية فى إطار عصر الرقمنة.
2. –أن التربيه على المواطنه الرقمية تمر بمراحل أساسيه تبدأ بتنميه الوعى والممارسه الواعيه وتنتهي بتنميه أساليب التعامل مع المستحدثات ومهارات التعامل معها.
3. –أن هناك معايير فى الأدبيات تم الاتفاق عليها، ومن الضروري ان يضعها فى الاعتبار القائمين. على السياسه التعليميه والممارسين لعمليتي التعليم والتعلم.

وفي ضوء هذه النتائج *يوصي* البحث بالآتي:

1. ان تضمن هيئات الجوده العربيه هذه المعايير ضمن معايير الجوده كى تكون محكا اساسيا لاعتماد المدارس.
2. تبنى السياسه التعليميه فى البلدان العربيه لهذه المعايير لنشر الثقافه والوعى بها وتوفير البنيه الأساسية التكنولوجيه والفنيه الازمه لتطبيقها.
3. تضمين برامج اعداد المعلم هذه المعايير لتأهيل المعلمين على كيفيه القيام بدورهم فى التربيه على المواطنه الرقميه.
4. تضمين منظومه التدريب برامج لتنميه المديرين والمعلمين للتأهيل للتربيه على المواطنه الرقمية.

كما *يقترح* الباحثان إجراءالمزيد من الدراسات فى مجال التربيه على المواطنه الرقمية حول:

1. دور الجامعه فى التربيه على المواطنه الرقمية

2. دور المدرسة فى التربيه على المواطنه الرقمية

3. دور شبكات التواصل الاجتماعي فى التربيه على المواطنه الرقمية

4. تصور مقترح لمدونه سلوك للطلاب فى ضوء تحديات عصر الرقمنة

5. متطلبات تطبيق التربيه على المواطنه الرقمية فى عصر الرقمنة

المراجع

- سميحة عبد الله القارئ (1426). توظيف التقنية في الارتقاء بالمواطنة. متاحة على الشبكة: http://wcontent.imamu.edu.sa/res earch_cha irs/naief_chair/Documents/ تم استرجاعها بتاريخ: 1 أغسطس 2014.

- صفات سلامة. 2013. دروس وبرامج في التربية الرقمية لسلامة الأسرة. جريدة الشرق الأوسط، العدد 12482. متاحة على الشبكة: classic.aawsat.com/details.asp?section=54&article=715127&issueno=12482#.U-Wz7PQW2So تم استرجاعها بتاريخ: 1 أغسطس 2014.

- محمد عبد الحميد، وغفران جودة. 2013. الدعوة إلى اعتماد التربية الرقمية مناهج أكاديمية في المدارس. صحيفة الرؤية في 16 فبراير 2013.متاحة على الشبكة: alr oeya.ae/2013/02/16/29385 تم استرجاعها بتاريخ: 1 أغسطس 2014.

- محمد هديب. 2012. المواطنة الرقمية.. نظرة في وظائف شبكات التواصل الاجتماعي.جريدة الوطن، العدد 5971، السنة 14. متاح على الشبكة: www.al-watan.com/viewnews.aspx?n=8F777983- 375D-4BF2-9768- 3652E936224F&d=201 20108 تم استرجاعها بتاريخ: 1 أغسطس 2014.

- مصطفى القايد. (2014). مفهوم المواطنة الرقمية Digital Citizenship. المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني. متاح على الشبكة: http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship#.U_pGj_QW2So تم استرجاعها بتاريخ: 1 أغسطس 2014.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج. معايير تكنولوجيا التعليم لدى مديري المدارس والطلاب والمعلمين. متاحة علي الشبكة: http://app.abegs. org/gc7/static/files/iste.pdf تم استرجاعها بتاريخ: 1 أغسطس 2014. ترجمة من المصدر الرئيس (International Society for Technology in Education. National Educational Technology Standards for Students, Teachers, and Administrators (2007, 2008, 2009)).

- نوبي محمد حسن. البيئة المدرسية في عصر الثورة الرقمية. متاح على الشبكة: http://faculty.ksu.edu.sa/71200/Documents تم استرجاعها بتاريخ: 1 أغسطس 2014.

- Britt, J. (2006). Go Blogging with Social Studies Filed Trips: International Society for Technology and Education. Information Literacy: Available at: www.iste.org. Retrieved on 1 August 2014.

- Edmonton Catholic Schools. November 7, (2012). Digital Citzenship-Adminstrative Policy. Available at: https://www.ecsd.net/ParentsStudents/ParentResources/Documents/137 %20Digital%20Citizenship%20Policy.pdf. Retrieved on 1 August 2014.

- Galas, C. (2006). Why Whyville?: International Society for Technology and Education. Information Literacy: Available at: www.iste.org. Retrieved on 1 August 2014.

- Indian Department of Education. Indiana Academic Standards Course Framework. (2013). Digital Citizenship. Available at: http://www.doe.in.gov/sites/default/files/standards/ cte-trade-and-industry/cf-ti-aviationflight_8-22-13.pdf. Retrieved on 1 August 2014. Retrieved on 1 August 2014.

- Ribble, M.; Bailey, G. (2006). Digital Citizenship at all grades levels. International Society for Technology and Education. Information Literacy: Available at: www.iste.org. Retrieved on 1 August 2014.

- Ribble, M. (2011). Nine Themes of Digital Citizenship.Available at: digitalcitizenship.net/ Nine_Elements.html. Ret

مشاريع التخرج البحثية أزمة " الإعداد والإعتماد"

الدكتورة / عواطف بنت يحي القحطاني
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية
ayalqahtani@pnu.edu.sa

مقدمة:

يمثل البحث العلمي أحد المتطلبات الأساسية والضرورية ليس فقط على مستوى التخصص الدقيق بل للمجتمعات ككل، حيث يعتبر البحث العلمي المحرك الأساسي لكافة القطاعات المختلفة بالمجتمع وهو السبيل إلى التوصل إلى الحقائق أو رفض الحقائق القائمة أو الإضافة إليها، وتزداد أهمية البحث العلمي بزيادة تطلعات المجتمعات وطموحاتها، وتتطلب عملية تطبيق البحث العلمي مسارات محددة تمكن الباحثين من تنفيذه واستخدامه هذا فضلاً عن مهارات متخصصة.

و يعد البحث العلمي مزيج من المعارف العلمية النظرية و الاجرائية، لذلك تظهر خبرات الباحثين ممزوجة بأفكارهم في بحوثهم العلمية، والاصل في البحث العلمي بصفة عامة سواء كان في مجال العلوم الطبيعية او العلوم الاجتماعية والانسانية هو ان يأتي بجديد، فما الفرق اذا بين المعارف النظرية والبحث العلمي، وما الداعي للمجهود والوقت والموارد التي ينفقها الباحث اذا لم يضف بحثه للمعرفة العلمية او يقوم بتفسيرها، ولعل احد الاسباب التي تقف حجرة عثرة في سبيل النهوض بالبحث العلمي هي عدم تمكن الباحث من البحث العلمي، والبحث العلمي لا يكتسب فقط من المراجع العلمية ولكنه يحتاج الي ممارسة تطبيقية، والاستفادة من خبرات الاخرين وجهودهم.

وتناقش ورقة العمل الحالية موضوع مشاريع التخرج البحثية من حيث جودة الإعداد من قبل طلاب التخرج ، ومعايير الاعتماد من قبل الاساتذة المتخصصون المشرفون على هذه المشاريع البحثية.

مشاريع التخرج البحثية :

يُعرف مشروع التخرج بأنه: دراسة علمية يقدمها الطالب الى اساتذته سواء منفرداً أو بالاشتراك مع مجموعة من الزملاء كمتطلب للحصول على شهادة البكالوريوس ، بحيث يكون الهدف الأساسي من مشروع التخرج البحثي هو تطبيق وتدريب عملي لما تعلمه الطلاب من أساسيات وخطوات للبحث العلمي في مجال تخصصه ويتم في ضوء توجيهات الأستاذ المشرف.

ويعد مشروع التخرج نوع من أنواع البحوث العلمية الصغيرة التي يفضل أن يتراوح حجمها بين (30–45) صفحة كحد أدنى، أو ضعفها كحد أعلى.

ويسعى مشروع التخرج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تساعد طلاب البحث على فهم الظواهر المختلفة ومن أهم هذه الأهداف:

التأكد من قدرة الطالب على وضع المعارف النظرية والمهارات العلمية موضع التطبيق.

قياس قدرة الطالب الفكرية على التحليل والتفسير وربط عناصر بحثه بطريقة تسمح بفهم موضوع البحث والغرض منه.

تمكين الطالب من تطوير مهارات البحث العلمي في الواقع الميداني بطريقة اجرائية من خلال قدرته على صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وتساؤلاتها وإمكانية تحديد نوع العينة وحجمها ومهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج العلمية.

توسيع الاطار المعرفي للطالب في مجال تخصصه من خلال تمكينه من دراسة أحد موضوعات التخصص بالحصول على مزيد من المعارف والمعلومات العلمية بطريقة ذاتية تحت توجيه وإشراف.

تدريب الطالب على تطبيق كافة خطوات البحث العلمي، فمشاريع التخرج ليس الهدف منها الابتكار ولكنها تهدف إلى تنمية الابتكار وتعويد الطالب على التفكير العلمي بما يسمح بتطوير مهاراته في المراحل البحثية المتقدمة.

تنمية وتأصيل مفهوم العمل الفريقي خاصة مشاريع التخرج الجماعية التي تتطلب تعاون أعضاء فريق العمل من اجل انجاح المشروع البحثي.

متطلبات اختيار موضوعات مشاريع التخرج البحثية:

توجد عدة متطلبات لازمة قبل اختيار مشروع التخرج البحثي أهمها:

انهاء الطالب/ الطالبة لمتطلبات المشروع السابقة بالخطة الدراسية.

اطلاق مساحة من الحرية للطلاب في اختيار موضوعات مشروعاتهم البحثية مع توجيههم من قبل مشرفيهم نحو امكانية تطبيقها وتنفيذها.

وضع الطالب خطة زمنية محددة ضمن الفترة الزمنية لمشروع التخرج يتضح بها كافة خطوات البحث واجراءاته ويوافق عليها المشرف ويعتمدها بما يتواءم مع قدرات الطالب وامكانياته.

البحث والاطلاع الموسع والتجميع النظري الموثق الكافي للمعلومات النظرية المتضمنة بالبحث ، ومراجعتها مع المشرف قبل البدء بالمشروع.

ونود أن ننوه من خلال هذه الورقةالى أنه وعلى الرغم من أهمية مشاريع التخرج ودورها في اختبار قدرات الطالب اختباراً حقيقياً بعد اتمام معظم متطلبات الدراسة الجامعية، والكشف عن المهارات الحقيقية لهو التي اكتسبها خلال سنوات دراسته إضافة إلى المهارات العملية لما بعد دراسته.

ومن خلال الإشراف على عدد من المشاريع البحثية فقد لاحظت كمشرفة أن معظم الخريجين يفتقرون حالياً لهذه المهارة: ولعل هناك عدد من الأسباب تقف وراء هذه الأزمة أهمها:

أسباب أزمة مشاريع التخرج البحثية:

عدم تحمل طلاب المشاريع البحثية مسؤولية انجاز بحوثهم بأنفسهم، واعتمادهم على مصادر اخرى تتولى إعداد البحوث نيابة عنهم كمراكز ومكاتب خدمات الطالب والتي انتشرت في الآونة الأخيرة .

تهاون مشرفوا البحوث في التحقق من تطبيق الطالب ذاتياً لكافة اجراءات البحث هذا الجانب.

ضعف مستوى الطلاب في المتطلبات السابقة لمشروع التخرج واهمها متطلب البحث العلمي.

تراخي بعض المؤسسات الجامعية في تحديد معدل محدد لاجتياز المتطلبات السابقة لمشروع التخرج للتأكد من جاهزية الطالب لإنجاز المشروع.

التقليدية في تدريس مقرر مشروع التخرج وعدم التجديد المستمر للمقرر واسلوب إدارته.

ضعف التشجيع والتحفيز الطلابي سواء من قبل المؤسسات التعليمية أو المشرفين على المشاريع البحثية.

ويعد ذلك جريمة في حق التطور والنهوض العلمي الذي تسعى اليه المجتمعات، وعلى جميع المشرفين و الطلاب أن يعوا أن الهدف من البحث ليس النجاح في مقرر مشروع البحث بقدر ما هو الاهتمام بإعداد متخصص بارع في فهم تخصصه وقادر على الإضافة إليه مستقبلاً.

رؤية للتغلب على الأزمة:

ان يتم تحديث المناهج الدراسية والتخصصات بما يتلاءم مع حاجات المؤسسات وسوق العمل وهذا يتطلب مراجعة دورية للتخصصات والمناهج.

التركيز على التدريب العملي في المؤسسات ومتابعتها بدقة لاكتساب الخبرة العملية، كذلك .

توفير اجواء اكاديمية وعلمية عن طريق عقد المؤتمرات والفعاليات الطلابية وتشجيع الطلبة على المشاركة وعرض نتاجاتهم العلمية وتبادل المعلومات والمعرفة .

تعريف الطلاب والمشرفين بحاجات سوق العمل والتخصصات المطلوبة وتوفير فرص لتدريب الطلبة على الابحاث ذات العلاقة.

توفير الدعم المادي للأبحاث والمشاريع الطلابية بما يخدم جميع الطلاب ويحفز قدرات الطلاب وقد انتهجت جامعة الأميرة نورة في مطلع الفصل الدراسي الثاني الماضي 1434هـ آلية دعم ابحاث الطالبات من خلا مراكز البحوث التي انشاتها الجامعة.

ربط الجامعات بمشكلات بحثية عملية يعمل الطلبة على ايجاد حلول لها خلال ابحاثهم مما يعمق العلاقة بين الطالب والمؤسسة ومؤسسات المجتمع ويعمل على تكوين فرصة للطالب بعد التخرج.

تحديد مبكر للموضوعات البحثية وزيادة وعي الطلاب بمتطلبات سوق العمل وتوفيرها اثناء مرحلة الدراسة.

تشجيع الطلاب على المشاركة في النشاطات والفعاليات العلمية لا سيما المؤتمرات وحلقات العمل وغيرها حيث سيؤدي ذلك الى تطوير خبرات الطلبة وتنمية مهاراتهم البحثية بشكل عملي، وقد انتهجت المملكة العربية السعودية هذه الآلية حيث يتم عقد مؤتمر طلابي سنوي منذ خمس سنوات لأبحاث الطلاب والطالبات على مستوى جامعات المملكة ويمنح الفائزون والمشاركين جوائز مادية ومعنوية لتحفيز الجهود في هذا الجانب.

وينبغي أن تتوفر في مشروع التخرج البحثي كافة معايير الجودة التي تتوفر لأي بحث علمي وتتمثل مؤشرات الحكم على جودة البحث العلمي فيما يلي:

مؤشرات الحكم على جودة البحث العلمي:

للحكم على جودة البحث العلمي فإن هناك مؤشرات محددة يمكن الاسترشاد بها على النحو التالي:

التخصصية: بمعنى ارتباط البحث العلمي بالتخصص الدقيق للباحث نظراً لما يتطلبه البحث العلمي من تعمقاً في الميدان ومتابعة وقدرة على الربط والتحليل .

الأصالة: بمعنى توضيح الجهود السابقة في الموضوع المدروس للاستفادة منها بما يمنع تكرار الموضوعات المدروسة وتشابهها.

الابتكار: فالبحث الناجح هو الذي يضيف للمعرفة الإنسانية سواء على المستوى النظري أو المستوى التطبيقي.

إتباع خطوات المنهج العلمي: (وذلك بالاعتماد على الأسس العلمية السليمة في تنفيذ هذه الخطوات والمتمثلة في (المشكلة، الأهمية، الأهداف، المفاهيم، الفروض أو التساؤلات، تحديد نوع الدراسة، المنهج، الأدوات، المجالات، النتائج العلمية).

العنوان المعبر: حيث يمثل عنوان البحث المفتاح الرئيسي لفهم موضوع البحث ومتابعته.

السلامة اللغوية: وتتضمن السلامة اللغوية جانبين، الجانب الأول: سلامة التراكيب، واللغة، ويتمثل الجانبالثاني في سلامة المصطلحات للتخصص الدقيق للبحث.

الترابط المنطقي: في عرض وتسلسل خطوات البحث.

التناغم بين جميع مكونات البحث: تناسب نوع الدراسة ومنهجها وأدواتها للموضوع المدروس.

الإعداد الجيد للأدوات: وإخضاعها لإجراءات الصدق والثبات.

الاستخدام الجيد للدراسات السابقة: وتوظيفها وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين البحث العلمي الحالي والبحوث السابقة.

مناسبة نوع الإحصاء للبيانات: التي يتم معالجتها مع القدرة على التنظيم الجيد للعرض الكمي للبيانات.

التحليل المنطقي للبيانات: وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للبحث والبحوث والدراسات السابقة والنظريات العلمية.

الإخراج الجيد والمنظم: للمعارف والمعلومات مع التنظيم في عرض وكتابة التقرير النهائي للبحث.

التوثيق العلمي السليم: للمراجع العربية والأجنبية التي اعتمد عليها البحث.

توفر الموارد والإمكانات: اللازمة لإتمام البحث دون الإخلال بجودته.

ضرورة توافر باحث علمي يتمتع بمهارات عالية للبحث العلمي: من حيث الاطلاع الواسع والأمانة في العرض والنقل من الآخرين والرغبة الصادقة في انجاز موضوع البحث بشكل هادف والقدرة على الالتزام بكافة المؤشرات السابق الإشارة إليها لتحقيق جودة البحث، والقدرة على التفكير المنهجي المنطقي والبعد عن التحيز.

وينبغي ان يسير الطالب في انجاز مشروعه البحثي وفق خطوات البحث العلمي والتي تتمثل في:

خطوات البحث العلمي

تنقسم خطوات البحث العلمي من حيث التطبيق الى :

الخطوات النظرية	الخطوات العملية
مشكلة البحث أهمية البحث اهداف البحث تساؤلات/ فروض البحث مفاهيم البحث	نوع البحث المنهج المستخدم ادوات البحث مجالات البحث(البشرية، والزمانية، والمكانية). نتائج البحث.

ملخص نموذج واقع حالة لمشاريع التخرج البحثية

مشروع التخرج في الخدمة الاجتماعيةجمع 441 م*

أهداف مشروع التخرج:

وصف موجز بأهم مخرجات تعلم الطالبات الملتحقات بهذا المقرر الدراسي :

(يتوقع من خلال إكمال الطالبة لهذا المقرر أن تكون قادرة على الشرح والتحليل , من خلال الاختبارات , الأنشطة) للجوانب التالية:.

* كلية الخدمة الاجتماعية –جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

- اختيار مشكلة الدراسة وصياغتها.
- بناء الإطار النظري.
- التصميم المنهجي لخطوات الدراسة الميدانية.
- الممارسة المباشرة للبحث .
- التعامل العلمي مع ظواهر المجتمع الاجتماعية والمهنية.

الموضوعات التي ينبغي تناولها		
قائمة الموضوعات	عدد الأسابيع	ساعات التدريس
1 – اختيار موضوع الدراسة	1	4
2 – مقدمة الدراسة – مشكلة الدراسة – أهدافالدراسة وتساؤلات الدراسة – مفاهيم الدراسة .	2	8
3 – الدراسات السابقة	1	4
4 – الإطار النظري	2	8
5 – تصميم وتحكيم ومراجعة الاستبيان	2	8
6 – جمع البيانات	2	8
7 – تفريغ البيانات	1	4
8 – تحليل البيانات	1	4
9 – استخلاص النتائج والتوصيات	1	4
10 – مراجعة الدراسة	1	4
11 – المناقشة والتقييم	1	4
المجموع	15	60

استراتيجيات التدريس المستخدمة بمشروع البحث:

أمثلة لاستراتيجيات التدريس المستخدمة بالمشروع:

- استراتيجية التعليم التعاوني (ورش العمل الجماعية).

- تكليف الطالبات بأوراق عمل مشتركه.
- البحوث النظرية.

مهام تقويم الطلاب خلال الفصل الدراسي :			
التقويم	مهمة التقويم	الأسبوع المحدد له	نسبة من التقويم النهائي
1	خطوات البحث العلمي	من الأسبوع الأول حتى الانتهاء من إعداد البحث	%50
2	مهارات العمل الفريقي		% 20
3	القدرة على تحمل المسئولية		%15
4	التقييم والمناقشة	الأسبوع الأخير	%15

المراجع:

السنداني، عادل ابراهيم (2009): التقويم والقياس ومهارات الاتصال في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الكويت، الجزائر.

العبسي، محمد مصطفى (2010): التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، الاردن.

كمال الدين، يحي مصطفى (2009): نظم تقييم الجودة البحثية ومؤشراتها – رؤى نظرية وتطبيقات عالمية، دار العالم العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

سالم، سماح سالم (2012): البحث الاجتماعي(الاساليب– المناهج– الاحصاء)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

سالم، سماح سالم، صالح، نجلاء (2015): طرق البحث في الخدمة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

International Joint Commission,(1996): indicators for evaluation Task Force ,indicators to evaluate progress Great Lakes Water Quality Agreement.

Karen Horsch, indicators Defination and use in a results- Based ACCOUNT ABILITY SYSTEM, Harvard family Research project Avilable: Harvard.eduwww.gsewb.// http:

The New Webester's Dictionary of the English Language(1991): New York:Lexioconpublication,inc.

هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: نموذج مقترح

الدكتور محمد بن ابراهيم عبد الله الزكري[1] ، الدكتور منصور بن عبد القادر المرابط[2]

[1] أستاذ كرسي اليونسكو للجودة في التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr.zakari@gmail.com

[2] المنسق العلمي لكرسي اليونسكو للجودة في التعليم العالي

المملكة العربية السعودية

مقدمة

إن المتتبع لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي يجد أنها تواجه مصاعب حقيقية تحد من نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة فيها، ومن إحداث تميز داخل وحداتها التنظيمية المختلفة. قد تكون هذه المصاعب إدارية أو اجتماعية أو كليهما.

ومن هنا فإن هذه المؤسسات بحاجة إلى تطبيق فكر إداري يحوي على منهجية وطرق وتقنيات وأدوات تساعدها على نشر ثقافة ذاتية شاملة للجودة في جميع نشاطاتها وممارساتها. وحتى ينجح هذا الفكر الإداري، لا بد أن تطبق هذه الأدوات بشكل يضمن ممارسة الجودة من قبل الأفراد والمجموعات في نفس الوقت، وبما يضمن أن تكون هذه الجودة سمة روتينية للمؤسسة؛ فتصبح ذاتية وعميقة من جهة، وعلى المستوى الفكري والمستوى التطبيقي من جهة ثانية. أي أن تكون جودة ذاتية شاملة، تنطلق من المبادئ والقيم الثقافية والفكر والرؤية، وتُطبق تطبيقاً عملياً على كافة المستويات ومن جميع الافراد والجماعات. ولذا نقدم هنا نموذجا مقترحا لنشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، أسميناها "هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي". وحتى نشرح النموذج ومتطلبات تطبيقه، فاننا نقدم نبذة عن نموذج "هندسة إدارة الأعمال" الذي يرعاه المعهد الاجتماعي والاقتصادي للشركات والمنظمات (ISEOR) الذي استفدنا منه في بناء نموذجنا المقترح.

إن الدراسة الحالية تتناول بعض المفاهيم التي لها مدلولات محددة، أهم هذه المفاهيم ما يلي:

- التعليم العالي: ونقصد به في الدراسة التعليم فوق الثانوي ويشمل الجامعات والكليات والمعاهد والمراكز العليا.

- الجودة الذاتية الشاملة لمؤسسات التعليم العالي: نقصد بها مدى مطابقة الخدمات أو المخرجات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي (بمنهجية ذاتية تأخذ بعين الاعتبار خصوصياتها) مع متطلبات الأطراف الفاعلة (طلبة وموظفين وجهات توظيف ومؤسسات حكومية وهيئات اعتماد وطنية وعالمية...)، فكلما كانت هذه الأطراف راضية فإننا نحقق الجودة وإذا أسعدناها فإننا نصل إلى التميز.

- هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة لمؤسسات التعليم العالي: نقصد بها منهجية علمية تتكون من أربع عمليات: التشخيص والمشروع والتنفيذ والتقييم. هذه العمليات يمكن اعتبارها مراحل عندما تنتهي أخر مرحلة تكون منطلقا للمرحلة الأولى في مرحلة زمنية لاحقة عن طريق التغذية العكسية أو الراجعة. هذه العمليات تتطلب مدخلات ومخرجات وتحويل المدخلات إلى مخرجات لتكون بذلك منهجية ذاتية لمؤسسات التعليم العالي تمكنها من تقديم مخرجات ترضي وتسعد الأطراف الفاعلة.

1 نبذة عن النموذج المقترح "هندسة نشر ثقافة الجودة الاذتية الشاملة في مؤسسات التهيم العالي"

يتكون نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من أربعة مراحل تمثل العمليات الأساسية في النموذج:

- مرحلة التشخيص: تشخيص انتشار ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسة التعليم العالي.
- مرحلة الإعداد: إعداد مشروع هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية في مؤسسة التعليم العالي.
- مرحلة التنفيذ: تنفيذ مشروع هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية في مؤسسة التعليم العالي.
- مرحلة التقويم: تقويم مشروع هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية في مؤسسة التعليم العالي.

إن مساهمة نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتطلب أن يكون في المؤسسة ثقافة تتلاءم مع ثقافة الجودة الشاملة. فنموذجنا الذي نقترحه هنا ينطلق من ثقافة تنظيمية ويعمل على التغيير الثقافي. وبلغة أخرى لا يمكن تطبيق هذا النموذج في مؤسسة ترجع في إدارتها إلى ثقافة تنظيمية ترفض بصفة قطعية الجودة بمبادئها وقيمها ونظمها، حتى وإن كان رفضها هذا غير معلن. وبناءً عليه لا بد من توافر الحد الأدنى من مبادئ وقيم الجودة في الثقافة التنظيمية التي ترجع إليها مؤسسة التعليم العالي في إدارتها، مما يسمح بتطبيق هذا النموذج.

من هنا نؤكد أن نموذجنا يُمكن تطبيقه في إطارٍ تتشكل فيه الثقافة التنظيمية من الثقافة المجتمعية، فتتحت هندسة نشر ثقافة الجودة الشاملة طريقها من خلال مبادئ وقيم الجودة الشاملة المتواجدة في الثقافة التنظيمية لتنشر المزيد من مبادئ وقيم الجودة الشاملة معتمدة في ذلك على مختلف مراحلها وعملياتها ومدخلاتها ومخرجاتها.

لقد بحثنا في الأدبيات عن تعريف لهندسة الجودة فوجدنا أن علماء من أماكن مختلفة في العالم حاولوا تعريف هذا المفهوم. فمثلا يرى تاجوشى (Taguchi)، أن هندسة الجودة هي علم متعدد التخصصات، يهتم ليس فقط بإنتاج منتجات مرضية للعملاء ولكن أيضا بالحد من الخسارة الكلية؛ وبالتالي تدمج هندسة الجودة بين التصميم الهندسي، وهندسة العمليات ما بعد البيع، والاقتصاد والإحصاء" (Sung & Jiju, 2008, p. 4).

ويذكر ليث (Lyth, 2005, P 329 -330) أن المقارنة المرجعية التي تحظى بالإحترام في مجال هندسة الجودة هي برنامج شهادة مهندس الجودة (CQE: Certified Quality Engineer) الذي تقدمه الجمعية الأمريكية للجودة (ASQ: American Society for Quality). وبالرغم من أن هذه الجمعية تُعتبر الرائدة في التعريف بهندسة الجودة، إلا أن شبكة الإنترنت توفر تعريفات وتعليقات مهمة حول المهارات والقدرات لمهندسي الجودة. من هذه التعريفات ما قدمه ليث حيث يشير إلى أن هندسة الجودة (Lyth, 2005, pp. 329-330):

- هي مجموعة من التدابير المُتخذة لضمان أن السلع أو الخدمات المعيبة لا يتم إنتاجها، وأن التصميم يُمكّن من توفير متطلبات الأداء.
- تُطبق تقنيات مراقبة الجودة الإحصائية في تصميم وتنفيذ عمليات التصنيع لضمان عملها بكفاءة وبتحسين مستمر، وتقديم المنتجات التي تكون خالية من العيوب وبالحد الأدنى من التغيرات.
- تضم تخطيط وتحليل دورة حياة المنتج؛ فهندسة الجودة تزيد من جودة العملية نفسها والسلع التي تنتجها.

ومن الواضح أن هندسة الجودة قد تغيرت بشكل ملحوظ منذ الصياغة الرسمية لها من قبل الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة، وهي فترة تجاوزت الاربعة عقود. ومن خلال النظر في هذه التغيرات، يمكننا تحديد تركيز هندسة الجودة اليوم والتاثيرات التي حصلت على نطاق الجودة وأدواتها وبيئتها (Lyth, 2005, pp. 329–330)، وذلك كما يلي:

- النطاق: وسعت هندسة الجودة نطاقها خارج المهام الأساسية المرتبطة بعمل النظم والعمليات بشكل أفضل، ليشمل أيضاً قيام القيادة بتحسين الجودة وهندستها، وتطوير نظام التدقيق، خاصة مع نمو تطبيقات الآيزو ISO–9000، الذي أُضيف إلى نطاق هندسة الجودة.
- الأدوات: حدثت تغيرات رئيسة في "صندوق أدوات" هندسة الجودة. بعض هذه الأدوات تطورت مثل النمذجة بالمعادلة الهيكلية. وبعض الأدوات أصبح أكثر توافرا. فمعظم الاختبارات الإحصائية كانت مستخدمة من قبل مهندسي الجودة، إلا أنها مع التطورات التكنولوجية اصبحت أكثر توافرا وأسهل وأسرع استخداما من خلال الحاسوب. ففي الستينات (1960s) ومعظم السبعينات (1970s) كانت أدوات الحوسبة بدائية وكانت تحد بصفة كبيرة من عمل مهندسي الجودة.
- البيئة: في الأصل كانت هندسة الجودة موجهة نحو التركيز على الصناعات التحويلية، ولكنها حالياً وسعت عالمها لتشمل تقديم الخدمات. فمثلا أثبت تطبيق البوكا يوكاي Poka yoke واستعمال الأساليب الإحصائية في الخدمات براعة هندسة الجودة. وقد استفاد عالم التصنيع من هندسة الجودة؛ فتحسنت جودته وانخفظت تكاليفه، وأصبحت أنظمة الجودة فيه أكثر شفافية.

إن نموذج هندسة الجودة في مؤسسات التعليم العالي الذي نقترحه، يستفيد بشكل جوهري من الهندسة الاستراتيجية لإدارة الأعمال. وقد عرّف سافال وزاردت (Savall & Zardet) في العام 1995، الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال بأنها: "مجموعة المفاهيم والأساليب والأدوات والتقنيات لإجراء عمليات إنسانية لتحسين الملاءمة والكفاءة والفعالية لإستراتيجية المنظمة" (Noguera, 2002, pp. 22–23 & p. 223). ويشير الملف الصحفي لملتقى أيام فرانسيس بيروكس (François Perroux) المنظم (في 2008/2/12م) من قبل جمعية أصدقاء فرانسيس بيروكس إلى أن المعهد الاجتماعي والاقتصادي للشركات والمنظمات (ISEOR) هو أول مبادرة فرنسية في البحث في هندسة إدارة الأعمال، وأن كل باحث يتبع المعهد يستطيع الوصول باستمرار إلى المحتوى الحقيقي (الواقعي) لمشاكل المؤسسة، ويقترح في الوقت نفسه حلولا علمية وعملية ملائمة (أدوات هندسة إدارة الأعمال).

هذا التعريف الذي تبناه سافال وزاردت (Savall & Zardet)، ليس جديداً. ففي سنة 1991 عرّف لوموان (Le Moigne, 1991) الهندسة في إطار نظريات النظم بأنها: "التصميم والبناء والتنشيط". واستفادة الباحثة نيقيورا ((Noguera, 2002, p. 321 من هذا التعريف، فعرّفت الهندسة بأنها: مجموع عملية التصميم والبناء والتنفيذ والتقييم، وأشارت إلى أن القيادة مندمجة في مراحل هذه العملية.

وفي دراسة استهدف تطبيق هندسة الجودة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي في مجال المسؤولية الاجتماعية للشركات، قدمت بويوند (Bouyoud, 2010, p. 142) عملية الابتكار الاجتماعي والاقتصادي على أنها عملية مكونة من أربعة مراحل هي: التشخيص، ومشروع الابتكار، والتنفيذ، والتقييم.

وبالنظر إلى العملية الهندسية نجد أنها تتكون من أربعة عمليات فرعية وهي: التشخيص، والمشروع، وتنفيذ المشروع، وتقييم درجة تنفيذ المشروع.

وإذا طبقنا الهندسة في مجال الجودة فإننا نتحصل على هندسة الجودة، التي يمكن تعريفها بأنها عملية متكونة من أربعة عمليات فرعية وهي: تشخيص الجودة، واعداد مشروع الجودة، وتنفيذ مشروع الجودة، وتقييم تنفيذ مشروع الجودة. لقد ساعدنا النموذج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الاستراتيجية لإدارة الأعمال على تعريف هندسة الجودة بأنها عملية متكونة من أربعة عمليات فرعية وهي:

- تشخيص الجودة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال.
- مشروع الجودة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال.
- تنفيذ المشروع الجودة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال.
- تقييم درجة تنفيذ المشروع الجودة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال. (ISEOR, 2013, a)

وهنا نشير إلى أن هذا التعريف هو عبارة عن قراءتنا لعملية هندسة الجودة حسب منطق المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال.

وبالتالي فإن استعمال هندسة الجودة لنشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة يمككنا من التحصل على هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة، التي يمكن تعريفها بأنها عملية متكونة من أربعة عمليات فرعية وهي:

- التشخيص في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة.
- المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة.
- تنفيذ المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة.
- تقويم المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة.

وبناءً عليه يمكن القول إننا نقترح نموذجا لهندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي، على أساس إمكانية تطويره (نموذجنا) باعتماد مناهج أخرى (هندسية وتكنولوجية وثقافية وبيئية...).

إن اختيارنا للمنهج الاجتماعي والاقتصادي مبني على ما لمسناه من نجاحات للهندسة الإستراتيجية لإدارة الاعمال في نشر ثقافة الجودة في المنظمات. بالطبع نؤكد على أن غياب الجودة وثقافتها هو الذي دفعنا في التفكير في اقتراح نموذج لهندسة (التي هي عملية) نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة؛ وبالتالي فإن تشخيصنا مثلا سيكون لمعرفة مشاكل الجودة التي تؤثر سلبا على اداء المنظمات التعليمية وتعرقل عملية وهندسة تصميم ونشر وتقييم ثقافة الجودة الذاتية الشاملة فيها.

ومن هنا نفهم أن هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يمكن تعريفها بأنها عملية متكونة من أربعة عمليات فرعية وهي:

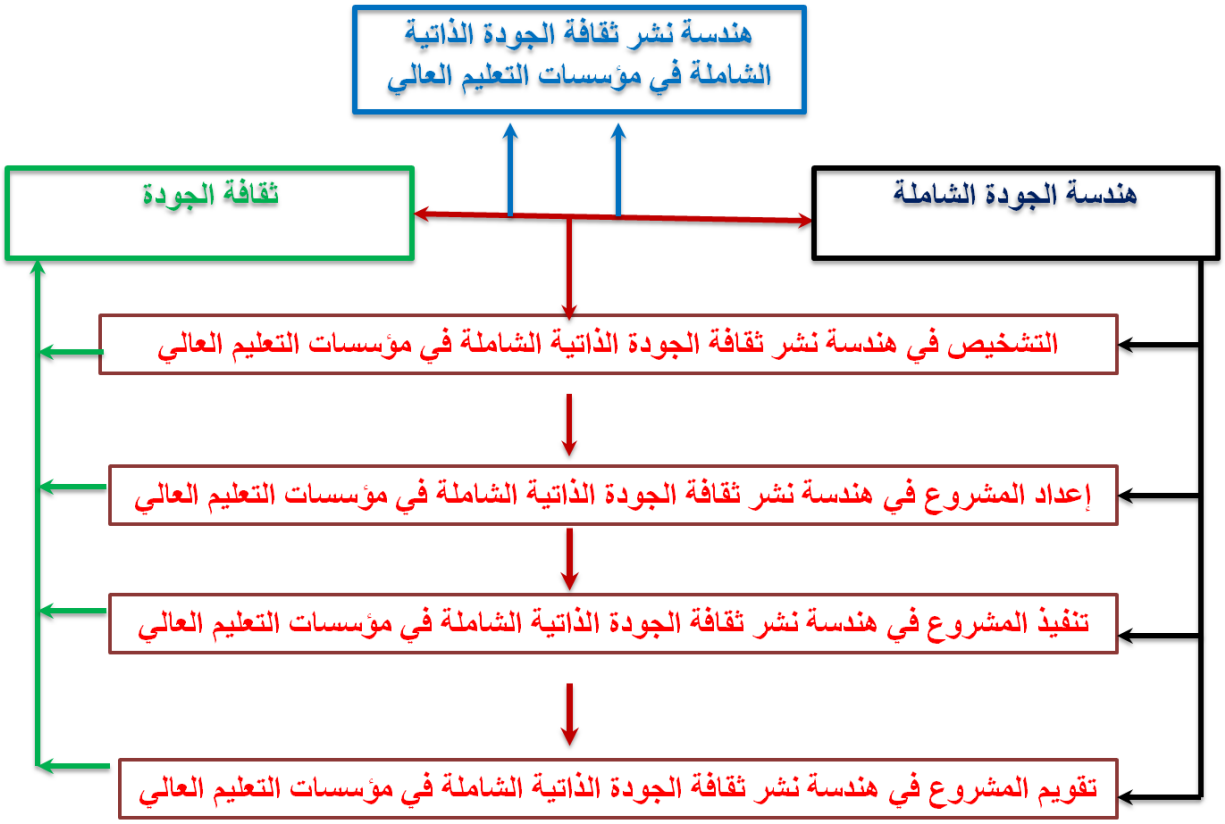
1. التشخيص في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
2. المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
3. تنفيذ المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
4. تقويم المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

الجدول التالي يمكننا من تلخيص هذا التمشي.

العملية / المراحل	الهندسة	هندسة الجودة	المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الاستراتيجية لإدارة الأعمال	هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة	هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
المرحلة الأولى	التشخيص	تشخيص الجودة	تشخيص الجودة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال	التشخيص في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة	التشخيص في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
المرحلة الثانية	المشروع	مشروع الجودة	مشروع الجودة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال	المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة	المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
المرحلة الثالثة	التنفيذ	تنفيذ مشروع الجودة	تنفيذ مشروع الجودة حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال	تنفيذ المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة	تنفيذ المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
المرحلة الرابعة	تقييم درجة تنفيذ المشروع	تقييم درجة تنفيذ مشروع الجودة	تقييم درجة تنفيذ المشروع حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال	تقويم المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة	تقويم المشروع في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
التغذية الرجعية	التغذية الراجعة	التغذية الراجعة	التغذية الراجعة	التغذية الراجعة	التغذية الراجعة

الجدول رقم (1): تطبيق المنطق الهندسي لنشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

الشكل رقم (1): نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي



2 خصائص مؤسسات التعليم العالي وارتباطها بهندسة نشر ثقافة الجودة: السعودية مثالا

البحث في خصائص مؤسسات التعليم العالي نابع من القناعة بأن نجاح نشر ثقافة الجودة الشاملة مرتبط بصفة كبيرة بدرجة التصاق تطبيق مبادئ ونظم إدارة الجودة الشاملة بخصائص مؤسسات التعليم العالي. هنا نقدم فكرة عامة عن خصائص مؤسسات التعليم العالي، وهي خصائص عالمية تشترك فيها كل مؤسسات التعليم العالي في العالم. ثم نضرب مثالا بحالة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية التي طُبقت الدراسة على إحدى مؤسساته.

1.2 مبررات الاهتمام بمؤسسات التعليم العالي

يقف وراء الاهتمام المتزايد بتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات عدة مبررات، يمكن من خلالها أن نستشف بعض خصائص مؤسسات التعليم العالي. من هذه المبررات: انها قوة إنسانية عالية الجودة؛ وإطار للتدريب على البحث العلمي؛ ووسيلة للتطور الاجتماعي والاقتصادي (القيسي، 2004، 184).

1.2 الجوانب الأساسية لمؤسسات التعليم العالي

هناك جوانب أساسية في مؤسسات التعليم العالي لابد من اتصافها بالجودة لكي تؤدي المؤسسة دورها المُناط بها وتحقق أهدافها بكفاءة عالية. هذه الجوانب نجدها محددة بكشل دقيق من قبل هيئات الاعتماد. فمثلا، يقدم لنا نظام الجودة والاعتماد في المملكة العربية السعودية أحد عشر معيارا تُشكل الجوانب الأساسية لمؤسسة التعليم العالي، وهي معايير عالمية تُطبق بشكل أو

آخر في العالم. لقد كان الهدف من نظام الجودة والاعتماد هو ضمان توفر المعايير العالمية الجيدة في كل مؤسسات التعليم العالي، وفي جميع البرامج المقدمة في المملكة العربية السعودية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010). وهذا الهدف يمكن أن نجده في كل هيئات الاعتماد في العالم.

والمعايير التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي تغطي أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه المؤسسات، وهي: الرسالة والغايات والأهداف؛ وإدارة البرنامج؛ وإدارة ضمان جودة البرنامج، والتعلّم والتعليم؛ وإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة؛ ومصادر التعلّم؛ والمرافق والتجهيزات؛ والتخطيط والإدارة المالية؛ وعمليات التوظيف؛ والبحث العلمي؛ والعلاقات بالمجتمع. وبالطبع فان نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة يصلح تطبيقه في كل هذه الجوانب.

3.2 مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية منطلقات ومحددات اعتمدناها كموجهات أساسية لاقتراح نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة. وهنا يمكننا القول أن نجاح تطبيق النموذج سيساعد على تحقيق هذه المرتكزات التي يرتكز عليها التعليم العالي في المملكة.

تاريخيا، بدأ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مع إنشاء أول مؤسسة تُقدم تعليما فوق الثانوي، وهي كلية الشريعة التي تأسست عام 1369هـ في مكة المكرمة، ثم كلية المعلمين عام 1372هـ، والتي تحولت إلى كلية للتربية عام 1382هـ. تشير وزارة التعليم العالي (2011أ) أن التعليم العالي في المملكة قد مر بعدة بمراحل وأنماط؛ فالمتتبع لمسيرته يلحظ أن جميع الخطوات التي أُتخذت بشأن تنظيمه وتفعيله قد خضعت لمرجعيات متخصصة، على تفاوت بين تلك المرجعيات من النواحي الإدارية والتنظيمية ومن حيث الاستمرارية أو التوقف عند انتهاء المهمة المنوطة بها. وفي عام 1395هـ (1975م) حدث تبلور نوعي للتعليم العالي بإنشاء وزارة خاصة به تتولى مسؤولية الإشراف والتخطيط والتنسيق لاحتياجات المملكة في مجال التعليم العالي.

تطبيقيا، تُقدم مؤسسات التعليم العالي في المملكة برامجها من خلال أربعة أنماط هي: الانتظام، والانتساب، والتعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني، والتعليم الموازي. والنمط السائد والأساس هو التعليم المنتظم الذي يُقدم في جميع الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي، بينما يُقدم التعليم عن بعد مكملا في كثير من الجامعات، وهو النمط الأساسي في الجامعة العربية المفتوحة والجامعة السعودية الإلكترونية. والتعليم الموازي نمط بدأ ينتشر في بعض الجامعات وفي بعض التخصصات ذات الطلب العالي.

4.2 الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربية السعودية

هناك عدد من المرتكزات التي يقوم عليها التعليم العالي في المملكة العربية السعودية هي: المرتكز الديني، والمرتكز الفطري، والمرتكز الشمولي في حفظ الحقوق وتهيئة الفرص، والمرتكز التكافلي والنصح لمن يتوجب ذلك في حقه، ومرتكز التميز والاعتزاز، ومرتكز القوة بإزاء الحكمة والأناة، ومرتكز البحث عن الحق والحقيقة والمعرفة، ومرتكز خدمة التعليم للتنمية، ومرتكز عالمية المعرفة والوعي في التعامل معها، والمرتكز العلمي والثقافي والمعرفي والبحثي، والمرتكز الأخلاقي، والمرتكز التربوي، والمرتكز الفكري، والمرتكز التأصيلي والتطوري، والمرتكز التنموي الذهني والثقافي الشامل (وزارة التعليم العالي، 2012، أ).

5.2 فلسفة التعليم العالي في المملكة العربية السعودي وأهدافه

تشير المادة 108 من وثيقة سياسة التعليم في المملكة الى ان التعليم العالي هو مرحلة التخصص العلمي بكافة أنواعه ومستوياته؛ رعاية لذوي الكفاية والنبوغ، وتنمية لمواهبهم وسدا لحاجة المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله بما يساير التطور المفيد، الذي يحقق أهداف الأمة وغايتها النبيلة. هذا النص يحدد فكرة وفلسفة وطبيعة التعليم العالي، والفرق بينه وبين غيره من مراحل التعليم. وهناك أبعاد يهدف إليها التعليم العالي هي: البعد العقدي، والبعد الوطني، والبعد التنافسي، والبعد العلمي والبحثي، والبعد الفكري والحضاري، والبعد المعرفي العالمي، والبعد التطويري، والبعد الخدمي، والبعد التنوعي (وزارة التعليم العالي، 2012، أ).

6.2 أطر ضمان الجودة في التعليم العالي

حظي موضوع ضمان الجودة باهتمام وزارة التعليم العالي (2011ج) والجامعات السعودية التي تبحث عن الجديد الذي يحقق المستويات المتقدمة والعالية للجامعات والبرامج المختلفة على المستوى العالمي. ويُعتبر هذا الموضوع جديدا على المستوى المحلي؛ مما يتطلب جهدا كبيرا في نشر ثقافة الجودة وأطر ضمانها في مؤسسات التعليم العالي المحلية لتواكب التقدم العلمي والمعرفي. ولذا تم تأسيس مراكز نوعية بهدف ضمان جودة شاملة في التعليم العالي. من أهم هذه المراكز: المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والمركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم، والإدارة العامة لمعادلة الشهادات، ومركز إحصاءات التعليم العالي، ومركز القيادة الأكاديمية (وزارة التعليم العالي، 2012، ج).

7.2 الرؤية المستقبلية للتعليم العالي

تهتم وزارة التعليم العالي (2011د) بالتخطيط المستقبلي المبني على دراسات تشخيصية واستشرافية، وتحديد مكامن القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات. وقد تبلورت هذه الجهود التخطيطية عن تحديد لأهم التحديات الخارجية والداخلية. فمن أهم التحديات الخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في مطلع القرن الحادي والعشرين: العولمة الاقتصادية، والأهمية المتزايدة للمعرفة، وثورة المعلومات والاتصالات، والعالمية أو التدويل Internationalization.

ومن أبرز التحديات الداخلية التي تواجه التعليم العالي في المملكة: زيادة الطلب على التعليم العالي لطبيعة متطلبات السوق، والنمو السكاني وزيادة فئة الشباب ممن هم في سن التعليم الجامعي، وتنوع متطلبات التنمية المتوازنة والشاملة لقطاع التعليم العالي، وزيادة حجم بعض الجامعات عن الأحجام المتعارف عليها في الجامعات المتميزة من حيث عدد الطلبة المسجلين، ومدى كفاية التأهيل قبل المستوى الجامعي للمدخلات. وقد وضعت وزارة التعليم العالي عددا من الأساليب والسياسات والأطر لمواجهة هذه التحديات. ومن المبادرات الرئيسة، مشروع "الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية" تحت اسم "آفاق" (وزارة التعليم العالي، 1430هـ)، الذي يُعد تجربة أولى للتخطيط لتطوير التعليم الجامعي في المملكة وصياغة مستقبل هذا القطاع التنموي المهم.

8.2 ثقافة الجودة الشاملة في التعليم العالي

بشكل عام، تتضمن عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة إجراء تغييرات كثيرة في مجالات عديدة مثل: ثقافة المنظمة، والهيكل التنظيمي والنمط القيادي، ومناخ الإبداع وتصميم العمليات (جودة، 2004). ويمكن تعريف الثقافة على أنها مجموعة من المعتقدات أو القيم التي يتقاسمها الأفراد وتنتقل من جيل إلى أخر. هذه الثقافة ينتج عنها معايير (قواعد سلوك) تحدد السلوك المقبول للأفراد (العماري، 2007).

يتوقف نجاح تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على الثقافة السائدة في المنظمة ودرجة انسجامها مع الفهم الجديد المتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة. ويمكن تعريف ثقافة المنظمة على أنها مجموعة من المعتقدات العميقة تتعلق بكيفية تنظيم العمل،

وممارسة السلطة، ودرجة الرسمية المطلوبة (جودة، 2004). وبالتالي يجب تطوير ثقافة المنظمة لأنه لا يمكن أن ينجح التغيير في المهمة والأهداف والاستراتيجيات والسياسات إذا كان يتعارض مع الثقافة المقبولة في المنظمة.

إن إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تُسهم في التغيير الثقافي والسلوكي للأفراد والجماعات بواسطة العناصر التالية: توضيح الغرض، والعرفان والتقدير، والمشاركة والتمكين ورفع المعنويات، ونشر روح العمل الجماعي، والاتصالات الفعالة، والمعرفة والمهارة (العماري، 2007)، والاندماج والتمتين والمعلومات وغيرها. وينتج عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة تغيير جذري في الثقافة وفي طريقة أداء العمل في المنظمات (Hyde, 1992). وما يجب عمله هنا هو بناء ثقافة تنظيمية تكون الجودة محورها؛ حيث يؤدي التعليم والبرامج التدريبية في الجودة دورا بارزا في بناء ثقافة الجودة داخل المنظمة وذلك تمهيدا لطريق تطبيق إدارة الجودة الشاملة (جودة، 2004). ومن الضروري أن يكون العاملين ملمين بمصطلح إدارة الجودة الشاملة وجوانبها مما يساعدهم على تطبيق المنهجية الجديدة بنجاح. ومن الجوانب التي تشتمل عليها ثقافة الجودة التي يحتاج العاملين إلى معرفتها: التركيز على العميل أو المستفيد، وأداء العمل الصحيح من المرة الأولى، والتفاني في العمل، واحترام الآخرين والتعامل معهم بصدق، وجعل الخطأ فرصة للتطور، وعدم التقيد بالعلاقات الرسمية بهدف إجراء اتصالات أكثر فعالية، والإيمان بان التميز هو ما تسعى إليه المنظمة من خلال إدارة الجودة الشاملة (جودة، 2004). ومن الأمور المهمة في ثقافة الجودة هو التركيز على ثقافة خدمة الأطراف الفاعلة. يقول الشيمي (2000) في هذا المجال: إن ثقافة الجودة تقود إلى غرس ثقافة خدمة العميل سواء كان عميلاً داخلياً أو عميلاً خارجياً، كما ان للتدريب أهمية كبيرة في مجال نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المنظمة.

9.2 متطلبات نشر ثقافة الجودة الشاملة

يشير العماري (2007) الى أن نجاح إدارة الجودة الشاملة في إحداث تغيير في ثقافة المؤسسة يعتمد على المتطلبات التالية: الرؤية التي تساعد على تحديد الأهداف، والمهارات والمعرفة والأدوات التي يقوم عليها تنفيذ العمل، ووجود نظام للحوافز والمكافآت وتطبيقها بشكل تحفيزي، وتوافر القدر الكافي من الموارد والمعدات لإنجاز العمل، والبرنامج الزمني الذي يُحدد خطوات تنفيذ العمل بالتفصيل. ويضيف العماري الى أن هناك عدداً من العقبات التي تواجه نشر ثقافة الجودة الشاملة، والتي يحب ازالتها.

10.2 نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

نظرا للصعوبات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي في نشر ثقافة الجودة، نقترح عملية هندسة الجودة لتجاوز هذه الصعوبات. الفكرة الأساسية التي ننطلق منها هي أن نشر ثقافة الجودة ليس مجهودا ارتجاليا ومبادرة فردية وشخصية؛ إنما هو عملية ومنطق هندسي ينطلق من تشخيص مهني لصعوبات نشر هذه الثقافة ليقترح خططا إستراتيجية وتكتيكية وتنفيذية لتجاوز هذه الصعوبات ثم يقدم آليات وتقنيات لتنفيذ وتقييم مشروع نشر ثقافة الجودة الشاملة.

. أهمية التخطيط الاستراتيجي ونشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

إن تحديد منظومة القيم التي تُعبر عن الثقافة التي ينطلق منها مشروع نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يُمكن من صياغة رؤية ورسالة هذا المشروع، ومنها تصميم المخطط استراتيجي الذي سيمثل الدليل الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي الذي يوضح لها السبيل لنشر ثقافة الجودة الشاملة على المؤسسة ككل وعلى المدى الطويل.

أهمية التخطيط التكتيكي ونشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

إن تفصيل الأهداف الإستراتيجية لنشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إلى أهداف تكتيكية (تهم الوحدات الفرعية الأساسية بالمنطق الوظيفي التقليدي أو العمليات التكتيكية بمنطق هندسة العمليات) يُمكن من تصميم المخطط التكتيكي

لنشر هذه الثقافة، والذي سيمثل الدليل التكتيكي لمؤسسات التعليم العالي الذي يوضح لها السبيل لنشر ثقافة الجودة الشاملة على الوحدات الفرعية الأساسية أو العمليات التكتيكية للمؤسسة وعلى المدى المتوسط.

أهمية التخطيط التنفيذي ونشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تفصيل الأهداف التكتيكية لنشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إلى أهداف تنفيذية (تهم الوحدات الفرعية الصغيرة بالمنطق الوظيفي التقليدي أو العمليات التنفيذية بمنطق هندسة العمليات) يُمكن من تصميم المخطط التنفيذي لنشر هذه الثقافة، والذي سيمثل الدليل التنفيذي لمؤسسات التعليم العالي الذي يوضح لها السبيل لنشر ثقافة الجودة الشاملة على الوحدات الفرعية الصغيرة أو العمليات التنفيذية للمؤسسة وعلى المدى القصير.

أهمية جداول القيادة ونظم المعلومات في نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

لتصميم وتنفيذ وتقييم مشروع نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي نحتاج إلى بيانات ومعلومات ونظم معلومات توفر لنا المؤشرات اللآزمة لقيادة هذا المشروع بالنجاعة اللآزمة.

أهمية التدريب وتطوير الكفاءات في نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

لتصميم وتنفيذ وتقييم مشروع نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي نحتاج إلى كفاءات ومهارات. وهذا يتطلب استعمال شبكات الكفاءات للتعرف على مدى تواجدها لدى الموظفين لتصميم وتنفيذ وتقييم برنامج تدريبي لتطوير أداء هؤلاء الموظفين من أجل انجاح مشروع نشر ثقافة الجودة. وفي حالة عدم القدرة على تطوير معارف ومهارات الموظفين الحاليين يمكن التفكير في توظيف موظفين جدد.

أهمية إدارة الوقت في نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

إن الإشكاليات التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تسبب في ضياع كبير للوقت، لذلك تحتاج هذه المؤسسات إلى شبكة تحليل الوقت لمعرفة أسباب هذا الضياع وتصميم وتنفيذ الحلول اللآزمة. من هنا يمكن لنا إدارة الوقت لمعرفة ميزانية الوقت اللازمة لمشروع نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومقارنتها بالوقت المتاح في المنظمة. هذه المقارنة تُمكن مؤسسات التعليم العالي من تصميم وتنفيذ وتقييم إستراتيجية الاستعمال الأمثل للوقت لإنجاح مشروع نشر ثقافة الجودة الشاملة.

أهمية المنهج التعاقدي والتقييمي في نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يتيح المنهج التعاقدي والتقييمي تنظيم العلاقات المهنية بين كل موظف ورئيسه المباشر في مؤسسات التعليم العالي. يهدف هذا المنهج الحث على تحسين جودة المخرجات التعليمية على المدى القصير والطويل عبر الحوار المباشر بين مرتبتين تنظيميتين متتاليتين.

يتضمن هذا المنهج انتقاء بعض الأهداف الأولية (أقل من عشرة أهداف) لمدة محددة بستة أشهر، من خلال تشخيص المشاكل العملية والخطة التنفيذية لنشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

يُعتبر هذا المنهج أداة للتنفيذ الإستراتيجي في القيادة الناجحة لمشروع نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛ فهو يُمكن من تفعيل التنسيق الناتج عن تطوير آليات التشاور بين الموظف ورئيسه المباشر.

3 النموذج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الاستراتيجية لإدارة الأعمال

لقد استفدنا في صياغة نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من النموذج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال. لهذا النموذج تأريخ وفلسفة محددة نلخصها فيما يلي.

1.3 نشأة النموذج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الاستراتيجية لإدارة الأعمال

أُسّس المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال على يد العالم والرائد في هذا المجال البروفيسور هنري سفال Henri Savall سنة 1973 م (ISEOR, 2013, b). وقد ارتبط مفهوم التكلفة الخفية (أو ما يسمى بالتكلفة الخفية للجودة) باسمه. فعند تأسيسه للمنهج الاجتماعي والاقتصادي انتقد المناهج الإدارية الموجودة في ذلك الوقت واعتبرها عاجزة عن تحديد التكلفة المالية لمشاكل الجودة عن طريق نظم المعلومات الإدارية، وحتى المحاسبة العامة أو التحليلية. وهذا هو السبب الذي دفعه لاقتراح تسمية "التكاليف الخفية" على مشاكل الجودة، موضحا أن أسباب هذه التكاليف معروفة (مشاكل الجودة المتعددة) ولكن أثرها المالي لا يُقاس أو لا يُرصد. وكان ذلك في فترة تأسيسه للمنهج الاجتماعي والاقتصادي. وبدأت منذ تلك الفترة الجهود والأعمال العلمية من أجل تصميم النظرية العلمية لإدارة الأعمال الاجتماعية والاقتصادية، بفلسفتها وأسسها وتطبيقاها، إلى أن تم إنشاء المعهد الاجتماعي والاقتصادي للشركات والمنظمات (ISEOR) في سنة 1975.

2.3 فلسفة النموذج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال

ينطلق البروفيسور سفال من فكرة أنه لا يمكن المواصلة في تطبيق ونشر وتدريس مبادئ ووصفات إدارية نشأت في نهاية القرن 19 ووصلت إلى مرحلة الشيخوخة أو أصبحت تُستعمل بطريقة لا تتلاءم مع العصر. ويؤكد سافال (ISEOR, 2013 b)، على أن استيراد الأفكار والأساليب الإدارية من خارج فرنسا تسببت في خيبة أمل عميقة في الشركات الفرنسية لانها لم تحقق الأداء المطلوب من وراء تطبيق تلك الأفكار والأساليب. ووفقاً لسافال وزاردت (Savall & Zardet, 2005, p. 203) يُمكن تحديد الأداء الشامل المستمر في النظرية الاجتماعية والاقتصادية للمنظمات بعنصرين: الأداء الاجتماعي والأداء الاقتصادي.

3.3 *أهمية النموذج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الاستراتيجية لإدارة الأعمال*

لقد لعب المعهد الاجتماعي والاقتصادي للشركات والمنظمات (ISEOR) منذ سنة 1975م دوراً جوهرياً في التعريف بالنموذج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال في فرنسا ودوليا. ومن خلال موقع المعهد الاجتماعي والاقتصادي للشركات والمنظمات على الانترن (ISEOR, 2013c)، استطعنا الحصول على أرقام تبين أنشطة المعهد منذ إنشائه سنة 1975م إلى سنة 2013م. هذه الأرقام تُظهر البعد العالمي لهذا المنهج (ISEOR, 2013, d).

4.3 تطبيقات المنهج الاجتماعي والاقتصادي على المستوى الدولي

ينتشر المنهج الاجتماعي والاقتصادي انتشارا دوليا واسعا، حيث يُطبق في 35 دولة منتشرة في أربعة قارات (القارة الأمريكية: 6 بلدان، أوروبا: 11 بلد، آسيا: 6 بلدان وافريقا: 12 بلدا). الشبكة الدولية للدكاترة المتخصصين في المنهج الاجتماعي والاقتصادي تحتوي على 121 دكتور موزعين على النحو التالي: 5 بتونس، 83 بفرنسا، 14 بالمكسيك، 4 بلبنان، 2 بالمغرب، 1 بالولايات المتحدة الأمريكية، 1 بالطوغو، 1 بالبرتغال، 2 ببوروندي، 2 بكولومبيا، 2 بسويسرا، 1 بأنغولا، 1 بألمانيا، 1 بالبرازيل و 1 بسوريا.

5.3 تطبيق المنهج الاجتماعي والاقتصادي في مؤسسات التعليم العالي

هناك أبحاث أثبتت امكانية تطبيق المنهج الاجتماعي والاقتصادي في مؤسسات التعليم العالي، من بينها دراسات: الفخفاخ (Fakhfakh, 2012) والمعالج (Maalej, 2003) وسافال وزاردات (Savall & Zardet, 1998)

6.3 الإستفادة من النموذج الاجتماعي والاقتصادي للهندس الإستراتيجية لإدارة الأعمال في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

هناك مكونات وسلوكيات وهياكل وعمليات خاصة لتطبيق المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال. قراءة هذه السلوكيات والهياكل والعمليات ساعدتنا على بناء نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. وفيما يلي وصف لهذه المكونات ولكيفية الاستفادة منها في بناء نموذجنا.

يفسر المنهج الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الاعمال ما يحدث داخل المنضمة بالتفاعل بين خمسة سلوكيات (الفردية والمصنفة ومجموعات النشاط ومجموعات الانتماء أو الضغط والجماعية) وخمسة هياكل (مادية وتكنولوجية وتنظيمية وديمغرافية وذهنية). يشير سافال وزاردت (Savall & Zardet, 1989, p. 161) إلى أن التفاعل بين السلوكيات والهياكل حسب النظرية الاجتماعية والاقتصادية لهنري سافال ينتج عنه ستة عائلات من المشاكل العملية التي تمثل متغيرات تفسر الأعمال وتساعد على معرفة مصدر المشاكل العملية والتخفيض منها. هذه العائلات الست يمكن اعتبارها محاور تُبنى عليها الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال الشاملة، وهي: ظروف العمل، وتنظيم العمل، والإتصال والتنسيق والتشاور: إ. ت.ت، وإدارة الوقت، والتدريب المندمج والتنفيذ الإستراتيجي.

هذا التغيير يفترض أن نغير في آن واحد وبطريقة متسقة العديد من أدوات التغيير: الهياكل والسلوكيات والمجالات الستة للمشاكل العملية. كما يقتضي هذا التغيير تطوير نظام قيادي استراتيجي يتضمن مخططات الأعمال الإستراتيجية والأولية وجداول القيادة وشبكات الكفاءات وشبكات التحليل الذاتي للوقت وعقود النشاطات الخاضعة لمفاوضات دورية والتي تمكن من إعادة تنشيط السلوكيات من أجل التخفيض من مشاكل الجودة.

إن تخطي المشاكل العملية يستوجب تطبيق الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال وتوظيف أدواتها. وهناك اربعة مراحل يشتمل عليها النموذج الإجتماعي والإقتصادي لهندسة إدارة الأعمال. هذه المراحل أفادتنا في بناء مراحل نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي. وفقا لسافال وازردت (Savall & Zardet, 1989, pp. 243-295)، هذه المراحل هي:

- التشخيص في الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال: التشخيص هو مرحلة الإصغاء لجميع الأطراف في المجموعة، باعتبار أن كل فرد مهما كان موقعه أو عمله ضمن الهيكل يُعد شاهدا على المشاكل العملية الموجودة داخل المجموعة. فالفرد هو مصدر المشاكل العملية وهو الذي يتحملها، ولكن في نفس الوقت هو الأجدر بأن يقدم آراءه ومقترحاته للتخفيض من هذه المشاكل العملية، وهو ما يعرف بمبدأ صندوق الأفكار الحية.
- المشروع في الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال: المرحلة الثانية من عملية الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال تتمثل في إعداد المشروع الذي يهدف بالأساس إلى التخفيض من المشاكل العملية التي تم اكتشافها خلال المرحلة الأولى والمتمثلة في التشخيص وذلك بإقحام نقاط قوة الفضاء وإدماج هياكله.
- تنفيذ مشروع في الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال: تنتهي المرحلة السابقة من عملية الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال باقتراح مجموعة من الأعمال غير المنفذة؛ مما يستوجب التحول إلى المرحلة الثالثة من مرحلة الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال، وهي مرحلة تنفيذ المشروع. ويتم تنفيذ المشروع على مرحلتين: إعداد الفعل الملموس، وتنفيذ الفعل.
- تقييم تنفيذ المشروع في الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال: يُعتبر تقييم نتائج التنفيذ الإستراتيجي مفيدا على الصعيدين: العلمي والعملي. فعلى الصعيد العلمي يمكن التقييم من التثبت من أن التكلفة الخفية قد انخفضت فعلا. وعلى الصعيد العملي يفيد التقييم في تقديم معلومات جديدة مماثلة لنتائج التشخيص والتي تمكن من إعادة تحريك سلوكيات أفراد المجموعة. كما يمكن التقييم من إعادة تنشيط العملية، خاصة في حالة وجود مشاكل على مستوى التنفيذ. ويقع إنجاز التقييم بنفس الطريقة العملية

للتشخيص، باعتبار أنه يمثل مقارنة بين العمل السابق للتدخل الاجتماعي والاقتصادي والعمل الحالي، بقصد احتساب التحسن في المردود الاجتماعي والاقتصادي.

4 مكونات وخطوات ومتطلبات تطبيق نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يتكون نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الذي نقترحة من اربعة مراحل.

– التشخيص في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

اعتمدنا في هذه المرحلة على عملية تشخيص الهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال حسب المنهج الاجتماعي والاقتصادي كمنصة للتعرّف على مشاكل الجودة التي تمنع مؤسسات التعليم العالي من تحقيق مستويات عالية من الجودة للوصول إلى التميز في أدائها. وأيضا لمعرفة مشاكل الجودة التي تعيق عملية نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

– إعداد المشروع في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

في هذه المرحلة يتم إعداد الحلول للتخلص من مشاكل الجودة التي تمنع مؤسسات التعليم العالي من تحقيق مستويات عالية من الجودة للوصول إلى التميز في أدائها. وأيضا لتقديم حلول للتخلص من مشاكل الجودة التي تعيق عملية نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

– تنفيذ المشروع في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

تنفيذ المشروع في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هو عملية متكونة من مراحل ومدخلات (مخرجات مرحلة إعداد المشروع في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة والإمكانيات المادية والبشرية والمالية والمعلوماتية) وتحويل هذه المدخلات إلى مخرجات (أفعال ملموسة تجسم بطريقة ملموسة المشروع في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي).

ويتم تنفيذ المشروع في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على مرحلتين: إعداد الفعل الملموس وتنفيذ الفعل.

– تقييم درجة تنفيذ المشروع في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

عملية التقويم لها مدخلات (المخططات الإستراتيجية والتكتيكية والتنفيذية لنشر ثقافة الجودة ومستويات الجودة المطلوبة ومستويات الجودة التي تحققت...) التي تحول إلى مخرجات (نتائج التقييم من نقاط قوة وضعف في عملية نشر ثقافة الجودة الشاملة)

2.4 مقارنة بين النموذج الدولي الاجتماعي والاقتصادي للهندسة الإستراتيجية لإدارة الأعمال ونموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

إن تطبيق النموذج الدولي الاجتماعي والاقتصادي في مؤسسات التعليم العالي لنشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة يتطلب، حسب تقديرنا، بعض التعديلات لأسباب عديدة منها:

- كل بلد له خصوصيات وأولويات التي تدفع إلى زيادة عناصر معينة.
- التطورات التي شهدتها العلوم الإدارية تتطلب إعادة النظر في آليات وأدوات وتقنيات وغيرها. فالنموذج الاجتماعي والاقتصادي أُسس سنة (1973)، في وقت كانت النظرة التقليدية المعتمدة على المنطق الوظيفي هي السائدة. وهنا نؤكد على ضرورة إدماج المنطق اللوجستي في إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى التميز (انظر المرابط، 2010). ولذا فان نموذ نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يقترح الإعتماد على تطبيق المنطق اللوجستي في إدارة (تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة) مؤسسات التعليم العالي من خلال إدماج منطق العمليات للوصول إلى التميز.

وبناء عليه، فإن تطبيق منهج العمليات لإدارة مؤسسات التعليم العالي يتطلب إعادة النظر في استعمال آليات وأدوات وتقنيات النموذج الاجتماعي والاقتصادي. ومن ذلك على سبيل المثال يجب قيادة المقابلات في عملية التشخيص على أساس منطق

العمليات وليس على أساس المنطق الوظيفي، فنعمل على التعرف على مشاكل الجودة المتعلقة بالمدخلات والمخرجات وتحويل المدخلات إلى مخرجات.

هذا يتطلب أن تبنى عملية التدخل الاجتماعي والاقتصادي على خريطة العمليات (المنطق اللوجستي) وليس على الهيكل التنظيمي (المنطق الوظيفي).

وبالنسبة لشبكة الكفاءات وإدارة عملية التدريب، يقترح نموذج هندسة نشر ثقافة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أن تبنى الشبكة على المنطق اللوجستي لتحديد مدى ملاءمة العمليات والنشاطات والمهمات والمدخلات والمخرجات وتحويل المدخلات إلى مخرجات... مع الكفاءات والمهارت ... التي يمتلكها الموظفون وبالتالي نصمم برامج تدريب على أساس شبكات الكفاءات المبنية على العمليات.

3.4 متطلبات تطبيق نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

هناك متطلبات ضرورية لضمان نجاح تطبيق نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. تتكون هذه المتطلبات من متطلبات إستراتيجية وتكتيكية وعملية وبشرية ومالية ولوجستية وتكنولوجية وقانونية ومعلوماتية ومعرفية...

4 أمثلة من نتائج تطبيق النموذج المقترح في إحدى مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية

لتطبيق نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية في مؤسسات التعليم العالي، اخترنا إحدى مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية المتحمسة لتطبيق برامج التطوير وإدارة الجودة الشاملة، والتي وضعت من مهامها أدارة عملايت الجودة من أجل الحصول على الاعتماد البرامجي والمؤسسي من هيئات متخصصة وطنية ودولية والرفع من الأداء والوصول إلى التميز. وقد اخترنا إحدى الوحدات التنظيمية المسؤولة في هذه المؤسسة بصفة أساسية على تطبيق الجودة الشاملة والحصول على الاعتماد الأكاديمي ونشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة.

انطلقنا مع قيادي هذه الوحدة التنظيمية من فكرة أن نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة بفكر هندسي في مختلف الوحدات التنظيمية لهذه المؤسسة هو الطريق الأمثل للحصول على الاعتمادات الأكاديمية البرامجية والمؤسسية وطنيا ودوليا.

قمنا بتبويب نتائج تطبيق نموذج هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية في مؤسسات التعليم العالي في عنصرين:

– التشخيص الوصفي: حيث وصفنا الوحدة التنظيمية التي طبقنا فيها نموذج البحث وقدمنا خصائص مختلف الهياكل والسلوكيات في هذه الوحدة.

– التشخيص التحليلي: وهو نتيجة تحليل المقابلات التي أجريناها مع الموظفين على مستويات مختلفة في هذه الوحدة التنظيمية.

1.4 التشخيص الوصفي في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في الوحدة التنظيمية محل التطبيق

1.1.4 وصف الوحدة التنظيمية التي طُبق فيها النموذج

تم الاتفاق على اختيار عمادة الجودة بإحدى مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وذلك لقناعتنا بالدور المهم الذي يمُكن أن تلعبه هذه الوحدة التنظيمية لنشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في المؤسسة التعليمية ككل. وبالتالي لا يمكن أن تقوم هذه الوحدة التنظيمية بدورها القيادي والريادي في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في المؤسسة التعليمية التي تتبعها، وهي تشكو من مشاكل جودة داخلها.

لكي تقوم عمادات الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدورها في نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة، فإننا نقترح أن تكتسب منطق هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة للوصول بأدائها إلى مستوى التميز وتكون قادرة على نشر هذا المنطق في مختلف الوحدات التنظيمية في المؤسسات الجامعية وتكون في ذلك المثال والقدوة.

تميز إنشاء هذه الوحدة التنظيمية محل التطبيق بمرورها بمراحل عديدة، تأثرت بالأهمية التي برزت لإجراءات ضمان الجودة في تحسين الأداء مع التطور الهائل الذي شهدته مؤسسات التعليم العالي السعودي. فكان لهذه الوحدة دور أساسي في التأكد من

جودة عمليات هذه المؤسسة ومخرجاتها والعمل على التحسين المستمر لكافة أنشطتها، متبنية مجموعة من مؤشرات أداء رئيسة ومقاييس مرجعية مُختارة تقيس هذا الأداء.

عملت هذه الوحدة التنظيمية على تأمين خدمات ضمان جودة مستقلة على الجانبين البرامجي والمؤسسي، وحملت على عاتقها كافة الأعباء والأنشطة المتعلقة بالتقويم والجودة والاعتماد الأكاديمي. وتم تشكيل الهيكل التنظيمي ليساعدها على أداء أعمالها بكفاءة عالية.

2.1.4 مثال للهياكل الخمسة بعمادة الجودة محل التطبيق: الهياكل المادية

للحصول على المعلومات المتعلقة بالهياكل والسلوكيات والتفاعل بينها، طلبنا الوثائق المتعلقة بها من مجموعة من الموظفين من بينهم:

- العميد.
- الوكلاء.
- بعض مدراء الأقسام.
- مدير مكتب العميد.
- موظف إداري.

بالنسبة للهياكل المادية يوجد مقر للعمادة في المبنى المركزي لإدارة الجامعة ويحتوي على مكتب العميد ومدير مكتب العميد والوكلاء ومدراء الإدارات ومكاتب أصغر للعاملين في الصادر والوراد، كما يوجد قاعة للاجتماعات.

لاحظنا أن نظام التدفئة في مقر العمادة لا يمكن التحكم فيه من قبل الموظفين في مكاتبهم، فأحيانا تكون درجة الحرارة منخفضة مما يحُدث الشعور بالبرودة لدى الموظف وأحيانا درجة عالية يشعر معها الموظف بالحرارة الشديدة.

3.1.4 مثال للسلوكيات الخمسة بعمادة الجودة: السلوكيات الفردية

لاحظنا في السلوكيات الفردية أنه في غياب إجراءات واضحة، فإن المجال فُتح للاجتهادات الشخصية، وبالتالي تميز تنفيذ التكليفات بمدى استيعابها والاقتناع بها من طرف الموظف المكلف.

سلوك مدير مكتب العميد يتميز بأنه في ظاهره استشاري ولكن من خلال المقابلة استنتجنا أن له تأثيرا قويا على القرارات ومجريات الأحداث في العمادة.

لاحظنا وجود انسحابات من الموظفين يفسرها الإحباط بسبب عدم قبول الجهات المسؤولة لمشاريع الاعتماد التي تقدمت بها العمادة للقيام بمهامها والتي لا تستطيع القيام بها من خلال هيكلها الحالي وموظفيها.

هناك فجوة في السلوك الفردي بين ما يُقال وما يتم فعله لدى بعض الموظفين المهمين في الكادر الوظيفي، حيث وجدنا اختلاف في نبرة حديث أحد الموظفين عند حديثه عن الجودة وأهميتها وتوفير المعلومات اللازمة، ولكن عند التطبيق وجدنا أعماله مخالفة لأقواله.

وعلى عكس الموظف السابق وجدنا أحد الموظفين الذي حصل على وظيفة أخرى في مكان آخر وانتهت إجراءات نقله، متحمسا جدا وولاؤه كبير للعمادة من خلال عمله على توفير بديل مناسب في العمادة. وهذا يدل على اختلاف في سلوكيات الأفراد، نظرا لاختلاف القيم الفردية الذاتية المتعلقة بأداء الأعمال والولاء الوظيفي.

2.4 التشخيص التحليلي في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في الوحدة محل التطبيق

هذه المنهجية تمُكِّن من الإصغاء إلى مختلف الأطراف داخل عمادة الجودة، مهما كان موقعهم وعملهم. وقد انطلقنا من فكرة أن كل موظف هو مصدر مشاكل تمنع نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في المؤسسة ولكن في نفس الوقت هو الأجدر بأن يقدم اقتراحات جيدة للتخلص من هذه المشاكل، حسب مبدأ صندوق الأفكار الحية.

المقابلات التي قمنا بها مكنتنا من الوقوف على نظرات مختلفة للمشاكل التي تمنع نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في المؤسسة ولكن أيضا وجدنا نقاط تشابه. هذه المقابلات مكنتنا من التعرّف على المشاكل التي تمنع نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في ستة مجالات (ظروف العمل، تنظيم العمل، إ. ت. ت, إدارة الوقت، التدريب المندمج، والتنفيذ الإستراتيجي). وقد قمنا بتدوين النقاط بناءً على المعلومات التي ذكرها الموظفون في المقابلات وانتقينا الجمل الاستشهادية وبوبناها حسب نوعية المعلومة التي جمعناها.

من أمثلة نتائج التشخيص التحليلي في هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة:

المحور رقم 1: ظروف العمل

· الأجهزة واللوازم

– وجود بعض التأخير في توفير بعض الأجهزة واللوازم مع وجود نقص في الأجهزة والمستلزمات.

– وبالتالي، فإن هذا التأخر في توفير هذه الأجهزة واللوازم يدفع الموظف إلى استعمال وسائله الخاصة.

– وجود ضعف في شبكة الانترنت في كثير من أوقات العمل.

– بعض الأجهزة متقادمة.

· إعداد وتهيئة وترتيب الأماكن والمحلات

– الإشكاليات في تهيئة الأماكن تسبب في تعطيل العمليات والنشاطات.

– إشكاليات متعلقة بمواقف السيارت للعاملين.

· الحمل والعبء المادي في العمل

– عبء مادي إضافي في العمل بدون مقابل مادي.

– عبء مادي إضافي في العمل بسبب النقص في العمال.

· الظروف المادية للعمل

– مشاكل في الظروف المادية للعمل تؤثر سلبا على صحة ونفسية الموظف.

· توقيت العمل

– توقيت العمل غير كافٍ مما يجبر الموظف على القيام بعمله في البيت.

–الأعمال التي تطلب من الموظف في الإجازة تسبب إزعاج.

– الأعمال التي تطلب من الموظف خارج الدوام تسبب إزعاج.

· أجواء العمل

– النقص في عدد الموظفين سبب في ضغوطات العمل.

– عدم تجاوب الإدارة العليا يدفع إلى التفكير في الانسحاب.

– التعامل مع أطراف لا تفهم الجودة وتتخوف منها.

– ظروف العمل الصعبة مع عدم الحصول على المستحقات المالية أسباب للإحباط والتفكير في الانسحاب.

– تأخير في تقديم الخدمة.

– تدني الاعتراف بمجهود وعمل الآخرين.

– التقاعس عن القيام بالمهمات الأساسية والأصلية.

يمُكِّن تشخيص هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال جدول العناصر المشتركة والخصوصيات، من تحديد العناصر المشتركة بين مركز الطلاب ومركز الطالبات وكذلك خصوصيات كل مركز على حدة.

وهذه الآلية تمُكِّن من نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في التعليم العالي بطريقة تتماشى مع الثقافة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية التي تمنع الاختلاط بين الطلاب والطالبات.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- الزكري، محمد. (2010م). التعليم العالي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية: العلاقة الطردية والدور المرتقب لمؤسسات المجتمع المدني. **آفاق المكتبة** (5)، 32.

- القيسي، ماهر. (2004). **إدارة الجودة الشاملة: الأهمية وإمكانية التطبيق لرقي الدراسات العليا بالجامعات العربية**. الندوة العلمية حول الدراسات العليا في الجامعات العربية. جامعة عدن، اليمن.

- المرابط، منصور. (2011). **إدارة الجودة الشاملة**. 30 حلقة مصورة من مقرر إدارة الجودة الشاملة، بكالوريوس إدارة الاعمال. عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

- المرابط، منصور. (2010). **هندسة الجودة وتطوير الاحترافية في المؤسسات السياحية بالمملكة العربية السعودية إستئناسا بالتجربة التونسية**. لقاء السياحة والضيافة الثاني، الموارد البشرية في القطاع السياحي تحت شعار نحو تمكين الموارد البشرية السياحية وتطوير كفاءتها الاحترافية. جامعة الملك سعود. كلية السياحة والآثار. كرسي الأمير سلطان بن سلمان لتطوير الكوادر الوطنية في السياحة والآثار. قسم الإدارة السياحية والفندقية، الرياض. المملكة العربية السعودية. [إنترنت]. (متوافر على: **http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfTourism/Documents/WORKSHOP%20PROGRAM.pdf**).

- جودة، محفوظ. (2004). **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات**. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة العلوم التطبيقية. الأردن: دار وائل للنشر.

- العماري، رجب. (2007). **مقدمة حول تطبيقات نظم إدارة الجودة طبقا لمتطلبات المواصفة القياسية الدولية ISO9001:2000**. دورة تدريبية. المعهد القومي للإدارة.

- الشيمي، سعيد. (2000). **الجودة الشاملة في ثقافة مديري شركات قطاع الأعمال العام**. مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة. القاهرة: جامعة القاهرة.

- المحياوي، قاسم. (2007). إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة. **مجلة إتحاد الجامعات العربية**. العدد المتخصص.

- الدكتور خالد. (2013). **الشركة عقد خاص**. [إنترنت]. (متوافر على: http://www.marocdroit.com/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%B1%D9%83%D8%A9-%D8%B9%D9%82%D8%AF-%D8%AE%D8%A7%D8%B5_a2719.html).
- وزارة التعليم العالي. (2012أ). **السجل الوطني للتعليم العالي: الجزء الأول**. الرياض: وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.
- وزارة التعليم العالي. (2012ب). **السجل الوطني للتعليم العالي: الجزء الثاني**. الرياض: وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.
- وزارة التعليم العالي. (2012ج). **السجل الوطني للتعليم العالي: الجزء الثالث**. الرياض: وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.
- وزارة التعليم العالي. (2012د). **السجل الوطني للتعليم العالي: الجزء الرابع**. الرياض: وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.

المراجع الأجنبية

- Bouyoud, F. (2010). **Le Management Stratégique de la Responsabilité sociale des entreprises**. Thèse de Sciences de Gestion pour obtenir le grade de Docteur du Conservatoire National Des Arts Et Métiers, le CNAM, LIPSOR (Laboratoire d'Investigation en Prospective Stratégique et Organisation). [online]. (available at : http://tel.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=nscetd0p2b5jitc75fu26bp9b1&label=STAR&langue=fr&action_todo=view&id=tel-00486745&version=2&view=extended_view).
- Fakhfakh, H. (2012). **Le management socio-économique et la mise en oeuvre d'une démarche de qualité intégrale dans un Etablissement d'Enseignement Supérieur en Tunisie**. Thèse de Sciences de Gestion pour obtenir le grade de Docteur du Conservatoire National Des Arts Et Métiers. le CNAM, Ecole Doctorale ABBE GREGOIRE, Laboratoire LIRSA EA 4603. [online]. (available at : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/07/57/PDF/Mme_-_FAKHFAKH_-_Hanen-thA_se.pdf).
- Hyde, A. (1992). The Proverbs of Total Quality Management. **Public Productivity and Management Review**, 6 (1): 2537–2547.
- ISEOR. (2013a). **Socio-economic intervention**. [online]. (available at: http://www.iseor.com/ISEOR_ANGLAIS/intervention_socioeconomique-AN.asp).
- ISEOR. (2013b). **Editorial**. [online]. (available at: http://www.iseor.com/ISEOR_ANGLAIS/editorial-AN.asp).
- ISEOR. (2013c). **Booklet Of ISEOR**. [online]. (available at: http://www.iseor.com/pdf/publications-anglaises/pql-iseor-majavril2013-ANG.pdf).
- ISEOR. (2013d). **Realizations**. [online]. (available at:

http://www.iseor.com/ISEOR_ANGLAIS/pdf/default/fascicule-ANG-mai2013.pdf).
- ISEOR. (2013e). **Key Figures**. [online]. (available at: http://www.iseor.com/ISEOR_ANGLAIS/pdf/chiffres%20cles/chiffres-cles-ANGmai2013.pdf).
- Journée François Perroux. (2008). **Comment vivre ensemble: conditions économiques de la démocratie**. Dossier de presse. Lyon : Université Jean Moulin.
- Kammoun, H. (1998). **Equilibration du rôle des cadres : un essai de modélisation pour une conduite du changement et du développement de l'efficience de fonctionnement des PME (cas de la Tunisie)**. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion. Lyon : Université Lumière Lyon2, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion. [online]. (available at: http://www.iseor.com/reseau_docteur.asp).
- Le Moigne, J-L. (1991). **La conception des systèmes d'information organisationnels: de l'ingénierie informatique à l'ingéinierie de systèmes**. Note de recherche, 8: 38.
-Lyth, D. (2005). **Quality Engineering – Then and Now**. *Quality Engineering*, 2005, 17 (3): 329-330.
- Maalej, M. (2003). **Le développement de la qualité intégrale dans l'administration des établissements d'enseignement supérieur. Cas d'un établissement tunisien**. Mémoire pour le Diplôme d'Etudes Approfondies de Gestion Socio-économique des Entreprises et des Organisations. Lyon : Université de Lyon, Ecole Universitaire de Gestion Innovante et Ecole de Management de Lyon.
- Mrabet, M. (1997). **L'implication modulaire de l'individu aux processus stratégiques. Expérimentation dans les entreprises et les organisations tunisiennes**. Thèse de doctorat en Management. Lyon : Université Lumière Lyon2, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion. [online]. (available at: http://catalogue.univ-lyon2.fr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=113106&shelfbrowse_itemnumber=171900#shelfbrowser).

- Mrabet, M. (1995). **L'apport du management socio-économique dans la restructuration d'une entreprise en expansion. Expérimentation dans une marbrerie à Gabès (Tunisie)**. Rapport de recherche. Lyon : ISEOR.
- Mrabet, M. (1995). **Le lien entre le processus d'innovation socio-économique et l'élaboration d'un contrat-programme entre la direction d'exploitation et la division transport. Expérimentation et étude des possibilités d'extension à la centrale thermique et le district. STEG (Société Tunisienne d'Electricité et de Gaz), Gabès (Tunisie)**. Rapport de recherche. Lyon : ISEOR.
- Mrabet, M. (1994). **La stimulation de la performance socio-économique par l'implantation des outils du management socio-économique. Cas d'une PME tunisiennes dans le secteur du**

textile. Mémoire pour l'obtention du Master en Gestion socio-économique des entreprises. Lyon : Université Lumière Lyon2, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion.

- Noguera, F. (2002). **Management Stratégique du temps de travail – Instrumentation et impact de l'aménagement – Réduction du temps de travail**. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion. Lyon : Université Lumière Lyon 2, Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales, Faculté des Sciences Economiques et de Gestion. [online]. (available at: https://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftheses.univ-lyon2.fr%2Fdocuments%2Fgetpart.php%3Fid%3D505%26action%3Dpdf&ei=g5gEU82FDMnP0AX2s4CoBg&usg=AFQjCNHOt8qbEmc92358pWtTtoDdq0BP_w).

- Samet, A. (2000). **Outil d'aide au diagnostic socio-économique appliqué à une administration de la fonction publique**. Mémoire de DESS du Management de l'Ingénierie. Sfax : Université de Sfax, Ecole Nationale d'Ingénieurs de Sfax (ENIS).

- SAVALL, H. & ZARDET, V. (2005). **Processus participatif de changement pour une performance socio – économique durable: Cas évalués d'entreprises et d'organisations**. *Gestion 2000*, 199-227.

- - SAVALL, H. & ZARDET, V. (1998). **Amélioration de la qualité du fonctionnement et des services aux usagers -Bilan évalué dans deux universités**. Communication au colloque "Qualité Totale et Université". Toulon : Université de Toulon.

- SAVALL, H. & ZARDET, V. (1995). **Ingénierie stratégique du roseau**. Paris : Edition Economica.

- SAVALL, H. & ZARDET, V. (1989). **Maîtriser les coûts et les performances cachés : le contrat d'activité périodiquement négociable**. Prix de management stratégique : HAVARD L'EXPANSION. Paris : Economica.

- Sung, H. P. & Jiju, A. (2008). **Robust Design For Quality Engineering And Six Sigma**. *World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd*. [online]. (available at: http://www.worldscibooks.com/engineering/6655.html).

- World Bank. (1994). **Higher Education: The lessons of Experience. Development in Practice series**. World Bank: Washington, D.C.

تجربة عملية في الانتقال من النموذج التقليدي إلى النموذج التكنولوجي الحديث

الدكتور هشام عبدالمعطي الصالح
مدارس العمرية، الأردن
h_saleh@omareyah.com

مقدمة

تواجه الخطط التطويرية لتفعيل دور استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وحوسبة المدارس مجموعة من المتغيرات كانت ومازالت تسبب الكثير من الإزعاجات لصانعي القرارات التطويرية على مستوى المدارس، فمع الرغبة الشديدة للتطوير والتحديث يبقى هنالك العديد من هذه المتغيرات التي تؤخر الاستفادة الكبيرة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والحاسوب في العملية التعليمية مثل التقدم الكبير في صناعة التكنولوجيا، وتطور الاجهزة السريع ،وعدم القدرة على متابعة هذا التطور ، وحجم الميزانية المرصودة للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس، وضيق الوقت بالنسبة للطلبة والمعلمين والاداريين وزخم العمل عليهم، والمناهج والمقررات الدراسية ومدى فعالية توظيف التكنولوجيا في ثناياها، والمخرجات المتوقعة من تدريس مادة معينة.

وبناء على المتغيرات السابقة يظهر مدى صعوبة الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس، لذلك واجهت العديد من المدارس نجاحاً بسيطا لم يكن متوافقا مع حجم الانفاق والاستثمار، ولم تكن نتائجه في أغلب الاحيان مرضية لصانعي القرارات في المدارس وذلك لعدة أسباب من أهمها:

1. ارتباط الخطط التطويرية بأشخاص (مدير القسم ، أو المنسق ....، الخ) وانتهاء هذه الخطط مع خروج الواضع لها، وبذلك تجبر المدرسة على تغيير خطتها والبدء بخطة جديدة كلما تغير الاشخاص كما حصل مع الكثير من المدارس وهذه عملية مكلفة نوعا ما
2. عدم وجود استراتيجية تطويرية واضحة مبنية على أسس علمية وفنية متطورة تدوم لأكثر من عام فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم وتؤثر بشكل فاعل وقابلة للتحديث ومواكبة التطور.
3. قلة الخبرات وعدم وجود البرامج التدريبية الفاعلة . وضيق الوقت بالنسبة للمعلمين والطلبة والمدراء وزخم العمل المدرسي التقليدي.
4. كثرة الآراء والحلول المتعلقة بالتكنولوجيا وعدم وجود معايير ثابتة للاستناد عليها في هذا المجال فيما يتعلق (بالأجهزة والبرامج والدورات والمناهج والشبكات ومواقع الانترنت) .
5. عدم وجود خطط لتفعيل الأجهزة والبرامج في المدرسة لزيادة انتاجيتها والاستفادة القصوى.

نموذج المدارس العمرية في توظيف التكنولوجيا في التعليم:

ترى المدارس العمرية ممثلة بإداراتها أننا نعيش الآن في عصر التكنولوجيا والانفجار التقني والمعرفي والثقافي، ومن الضروري جدا أن نواكب هذا التطور ونسايره ونتعايش معه ونحاكيه ومن المؤكد أن ذلك يشكل تحديا واضحا لجميع المعنيين بعملية التعلم والتعليم مما يتطلب منا اتخاذ خطوات جدية للعمل على إنتاج جيل قادر على مواكبة التطور القائم وقادر على التعامل مع جميع التحديات التي قد تواجهه في المستقبل.

إن العمل على تحقيق ذلك تطلب منا العمل المستمر والدؤوب في البحث عن وسائل وطرق يتم اتباعها من خلال خطة منهجية واضحة حيث أننا نعيش في عصر التكنولوجيا والكمبيوتر والانترنت والاتصالات بأنواعها المختلفة، ومن أجل تضمين

التكنولوجيا في خططنا الهادفة إلى تحسين عملية التعلم والتعليم فإننا في المدارس تناولنا مجموعة من المحاور الأساسية التي تؤثر في عملية التعلم والتعليم بدءاً بالمنهاج والمعلم ومروراً بالمدرسة والإمكانات وانتهاءً بالطالب الذي هو محور عملية التعلم والتعليم.وفي هذا الاطار كانت نظرتنا إلى:

المنهج التكنولوجي على أنه مفهوم تربوي يعبر عن منظومة إنتاجية تسعى إلى توظيف التكنولوجيا وما تتطلبه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في عمليات التعليم والتعلم، علما أن نظرتنا إلى التكنولوجيا ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي أداة تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم.

المعلم التكنولوجي على أنه المعلم الملم بالأساليب التكنولوجية الحديثة القادر على توظيف التكنولوجيا مدمجة مع الأساليب التربوية الحديثة في الحصة الصفية والقادر على توجيه الطلبة نحو مصادر المعرفة ويحقق من توظيف التكنولوجيا قيمة مضافة.

حيث ترى المدارس أن أهم الكفايات التدريسية الحديثة تتضمن استخدام وتوظيف التكنولوجيا لمصلحة المواد الدراسية والتدريس حيث التجديد والتغيير والخروج من الروتين المتكرر والرتيب الذي يطغى غالبا على أداء المعلمين التدريسي داخل حجرات الدراسة، حيث أثبتت العديد من الدراسات فوائد استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم ومن هذه الفوائد:

1. تنمية التفكير الابتكارى فى دراسة وتحليل المشكلات .
2. إضفاء البهجة والمتعة على العملية التعليمية التعلمية لكل من الطالب والمعلم
3. ملاحقة ومتابعة التغيرات التكنولوجية المتلاحقة
4. مراعاة الفروق الفردية والوصول الى نموذج تفريد التعليم.
5. زيادة الثقة بالنفس والقدرة عل المشاركة فى الإنتاج.

وللوصول الى المعلم التكنولوجي في المدارس تم مواجهة مجموعة من التحديات تتعلق بالثقافة السائدة عند المعلمين، حيث تم بناء برامج تدريبية للمعلمين على أحدث الاساليب التربوية والتكنولوجية الحديثة من أجل النهوض بالعملية التربوية، والوصول إلى المخرجات التي نطمح اليها وهي جيل قادر على مواكبة التطور السريع ومواجهة التحديات المستقبلية.

المدرسة التكنولوجية على أنها المدرسة التي تملك بنية تحتية تساعد على إستخدام التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم وتهيء جميع الظروف المناسبة لإتمام هذه العملية، فنحن بحاجة إلى مدرسة جاذبة ممتعة توفر للطالب كل ما يحتاجه في عملية تعلمه في جو ممتع وجذاب

إن التكامل بين المنهج التكنولوجي والمعلم التكنولوجي والمدرسة التكنولوجية مثلت نموذج العمل للمدارس وبناء على هذا النموذج، ونظرا لارتباط هذه المحاور مع جميع أقسام المدرسة وبرامجها المختلفة، تم وضع سياسة واضحة للاستثمار في التكنولوجيا وتفعيل دورها بشكل يضمن الاستفادة من حجم الاستثمار بهذه التكنولوجيا بالاضافة الى ضمان الانتقال من النموذج التقليدي في التدريس إلى النموذج التكنولوجي الحديث من خلال مشروع تطوير التعليم, الذي اعتمد على استراتيجية عمل واضحة مدتها 5 سنوات تشمل جميع المحاور السابقة، وتم اعتمادها من قبل المجلس التربوي في المدارس وعمل جميع الأطراف على تنفيذها وتفعيلها .

<u>مشروع توظيف التكنولوجيا في المدارس والانتقال بها الى النموذج التكنولوجي الحديث:</u>

جاء المشروع انطلاقا من رغبة المدارس في بناء نظام لتطوير التعليم والاستفادة من الامكانات التي توفرها أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحيث يكون هذا النظام منبثقا من احتياجات الفئة المستهدفة، شاملا لكافة عناصر العملية التعليمية التعلمية، مراعيا للفروق الفردية بين الطلبة، معتمدا على الأساليب التربوية الحديثة، قابلا للتطوير تماشيا مع متطلبات العصر، متماشيا مع رؤية المدارس ورسالتها في أن تكون مؤسسة تعليمية تكنولوجية متعلمة ذاتيا فاعلة مجتمعيا.

الهدف من استخدام التكنولوجيا في المدارس العمرية

- تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية عند المعلّمين التي تساعدهم في الانتقال الى النموذج الحديث في التعليم الذي يكون الطالب محوراً له.
- تأهيل المعلمين لتوظيف أدوات التكنولوجيا داخل الغرفة الصفية بمختلف انواعها كالألواح التفاعلية وأجهزة الحاسوب وأجهزة الحاسب اللوحي.
- دمج أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع أساليب التدريس الحديثة لتحقيق أفضل النتائج الممكنة.
- توعية المعلمين بالتطورات والتجديدات اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية وأهمية دورهم في تحقيقها.
- تمكين المعلمين من تحديد حاجاتهم التدريبية بشكل دقيق ومستمر والعمل على الاستجابة لها.

مشاريع توظيف التكنولوجيا في المدارس

- مشروع استخدام الآي باد في التعليم:-

توجهت المدارس العمرية قبل عامين الى خوض غمار تجربة استخدام الآي باد في التعليم حيث أطلقت مشروع " توظيف الآي باد في التعليم وإلغاء الحقيبة المدرسية" ويتم تطبيق المشروع حاليا مع طلبة الصفوف من الخامس ولغاية الصف التاسع ويعمل على هذا المشروع ما يزيد عن 40 معلما ومعلمة وفريق من الإشراف وقسم تكنولوجيا التعليم يزيد عن 10 موظفين، ويبلغ عدد الطلبة المشاركين في المشروع ما يزيد عن 300 طالب وطالبة.

وقد توجهت المدارس العمرية لاستخدام الآي باد في التعليم بسبب العديد من الميزات والخصائص لأجهزة الايباد مثل:-

سهولة الحمل حيث يقترب وزنه من 600 غم	الاستفادة من الكاميرا المدمجة في تصوير المستندات و النشرات
سهولة تجهيز و تنصيب البرمجيات على الأيباد	الاستفادة من بعض التطبيقات مثل (Camscanner)
سهولة توصيل الأيباد بالأجهزة المساعدة مثل جهاز العرض و السماعات	استخدام برامج التواصل الاجتماعي مع المتعلمين و أسرهم .
تقنية اللمسة الواحدة (One touch) في جهاز الأيباد.	التوفير في استخدام الأوراق و الأقلام و الوقت والمال والجهد.
طول عمر البطارية و جودتها حيث تصل إلى (10) ساعات عمل متواصل	تحويل الصف التقليدي إلى صف ذكي (Smart Class)
الحرية في التنقل وإنجاز المزيد من الأعمال اليومية.	إدارة التعلم وضمان التفاعل الصفي من خلال بعض التطبيقات.

هذا وقد قامت المدارس العمرية بالتعاقد مع شركة مختصة بتصميم برمجيات الآيباد لتصميم برمجية تفاعلية يتم استخدامها في صفوف الآيباد لتحقيق أعلى قدر من التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب والأهالي والإدارة المدرسية تدعى " KALBOARD 360" .

وقد تم إجراء عدة دورات تدريبية للمعلمين في استخدام الآيباد والتطبيقات التعليمية ودورة باستخدام برمجية " KALBOARD 360" وغيرها من المهارات الاضافية .

وقد حققت المدارس النتاجات الآتية من خلال توظيف الآيباد في العملية التعليمية وما تم ملاحظته من آراء لأولياء أمور الطلاب حول المشروع:-

1. تخفيف عبء الحقيبة المدرسية عن الطلاب
2. ارتفاع نسبة تحسن مستوى الطلاب أكاديميا
3. زيادة رغبة ومتعة الطلاب بالتوجه نحو الدراسة والتعليم
4. إتقان الطلبة والمعلمين لمجموعة من استراتيجيات وأساليب البحث العلمي
5. إتقان الطلبة والمعلمين لمجموعة من التطبيقات التعليمية التفاعلية مثل تطبيقات المحاكاة وغيرها.

- مشروع استخدام الحاسوب والألواح التفاعلية في التعليم:-

تسعى المدارس العمرية بشكل دائم لتطوير مهارات المعلمين في الجانب التكنولوجي ابتداءاً من التحقق من اتقان المعلمين للمهارات الأساسية في استخدام الحاسوب، مرورا بإتقان استخدام الألواح التفاعلية، وتوظيف البرامج التعليمية الملحقة بها. ويتم في بداية كل عام دراسي تدريب المعلمين الجدد على مجموعة من البرامج التدريبية.

1. مقدمة في تكنولوجيا التعليم

ويهدف البرنامج التدريبي الى تدريب المعلمين على كيفية توظيف التكنولوجيا بشكل فاعل داخل الغرفة الصفية بحيث تخدم العملية التعليمية وتثريها بالإضافة

2. البرنامج التدريبي الخاص بالعروض التقديمية (PPT)

يهدف البرنامج الى تدريب المعلمين على إعداد دروس تعليمية ثرية جاذبة لانتباه الطلبة وفي نفس الوقت تحقق الغاية التعليمية.

3. البرنامج التدريبي الخاص بالألواح التفاعلية

يهدف البرنامج الى تدريب المعلمين على كيفية استخدام أشرطة أدوات الألواح التفاعلية المتواجدة في أغلب الغرف الصفية بهدف تحويل الحصص الصفية والمادة التعليمية إلى مواد تفاعلية تساعد في رفع درجة استيعاب الطلبة للمادة التعليمية .

4. البرنامج التدريبي الخاص ببرمجية الايزي تيش

يهدف البرنامج التدريبي إلى رفع كفايات المعلمين في الاستفادة من المصادر التعليمية المتوفرة في البرمجية بالاضافة الى إعداد الدروس التعليمية التفاعلية .

5. البرنامج التدريبي الخاص بالبرامج التعليمية

يهدف البرنامج التدريبي الى تدريب المعلمين على البرامج المتوفرة ضمن مكونات الويندوز مثل الرسام ،الموفي ميكر، وأنظمة ادارة التعلم بالإضافة الى برامج متخصصة في الرياضيات والعلوم واللغات .

6. البرنامج التدريبي على مواقع التواصل الاجتماعي

يهدف البرنامج إلى الاستفادة من الامكانات التي توفرها هذه المواقع في التواصل مع أولياء أمور الطلبة ويتم من خلالها التعرف على الفعاليات التي تحدث في الغرفة الصفية وخارجها.

- مشروع تفعيل استراتيجيات التدريس والبرمجيات التعليمية

تسعى المدارس العمرية الى توظيف التكنولوجيا في التعليم من خلال دمجها مع البرمجيات التعليمية وأساليب التدريس وقد قامت المدارس العمرية بتنفيذ العديد من البرامج التدريبية الخاصة باستراتيجيات التدريس التي تعتمد على التكنولوجيا والبرمجيات التعليمية مثل NET Support وبرامج التمساح للرياضيات والعلوم والحاسوب .وتهدف البرامج التدريبية الى تمكين المعلمين من استخدام استراتيجيات تدريس تعتمد على التكنولوجيا بشكل أساسي. ومن الاستراتيجيات التي يتم استخدامها كالرحلات المعرفية، والرحلات الافتراضية، وجولات الانترنت، والبحث عن الكنز، والدروس المصغرة التكنولوجية

- مشروع تطوير التعليم الشمولي

يهدف هذا المشروع إلى تطوير عملية التعليم تطويرا شاملا كافة عناصر العملية التعليمية، لتكون المدارس العمرية مؤسسة متعلمة ذاتيا تسعى إلى تطوير أدائها باستمرار ، وتنقل أثر ذلك كله إلى المؤسسات التعليمية الأخرى . جاء المشروع انطلاقا من

رغبة المدارس في بناء نظام لتطوير التعليم ، بحيث يكون هذا النظام منبثقا من احتياجات الفئة المستهدفة ، شاملا لكافة عناصر العملية التعليمية التعلمية، مراعيا للفروق الفردية بين الطلبة ، معتمدا على الأساليب التربوية الحديثة ،قابلا للتطوير تماشيا مع متطلبات العصر ، متماشيا مع رؤية المدارس ورسالتها في أن تكون مؤسسة تعليمية متعلمة ذاتيا فاعلة مجتمعيا .

ولبناء نظام لتطوير التعليم كان لا بد أن ينبثق من مشروع تطوير التعليم عدة مشاريع فرعية تغطي جميع عناصر العملية التعليمية لذلك ضم مشروع تطوير التعليم المشاريع الآتية :

1. مشروع تطوير آلية التدريب وبناء مركز تدريب خاص بالمدارس :

سعت المدارس من خلال هذا المشروع إلى بناء قاعدة متينة من الكفايات (معارف ، مهارات ، اتجاهات) لدى الموظفين لديها، تمكنهم من ممارسة مهنة التعليم بأعلى المستويات وهذا تطلب بناء مركز تدريبي متخصص يدرس احتياجات الموظفين ويقوم بتخطيط وبناء وتنفيذ ومتابعة البرامج التدريبية . وتستهدف هذه البرامج التدريبية جميع العناصر المشاركة في العملية التعليمية من معلمين ومشرفين ومنسقين وطلبة وإداريين وموظفي الدعم والمساندة من أذنة وسائقين ، وخدمات .

وفي مجال الإدارة الفنية المتوسطة (المشرفين والمنسقين) يتم بناء برامج تدريبية خاصة في إدارة المشاريع وإدارة التغيير ومهارات التفأوض والتواصل وصناعة القادة ، ولضمان استمرارية عمليات التنمية المهنية والتدريب تم بناء فريق من المدربين المؤهلين الذين تمكنوا من تخطيط و تصميم وتنفيذ ومتابعة برامج تدريبية داخل وخارج المملكة الأردنية الهاشمية مما كان له أثر في تبادل الخبرات بين المدارس العمرية وعدد كبير من المدارس، إضافة إلى تقليل الكلفة الاقتصادية لبرامج التدريب المنفذة في المدارس . ومن هذه البرامج التدريبية ما كان موجها للمعلمين بهدف رفع كفاياتهم التدريسية وبالذات في مجال تطبيق استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة التي تجعل التعليم متمركزا حول الطالب ، إضافة إلى الأساليب المبتكرة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ومعالجة الضعف الأكاديمي ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديميا وقد انعكس أثر هذه البرامج التدريبية على كل من المعلم الذي أصبح يطبق الأساليب التربوية الحديثة في التدريس باحترافية عالية ، إضافة إلى الطالب الذي أصبح يقود العملية التعليمية بكل جرأة وثقة بالنفس .أضف إلى ذلك البرامج التدريبية الموجهة إلى الهيئة الإدارية وموظفي الخدمات و البرامج الموجهة لأولياء الأمور باعتبارهم عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية ، والبرامج التدريبية الموجهة لأبنائنا الطلاب في مجالات علمية ، حياتية ، و قيمية .

إن الاهتمام بالعاملين في القطاع التربوي وتحديدا المعلمين وإعدادهم وتدريبهم يحتل مكانة كبيرة في جميع دول العالم ، لأنهم يسهمون إسهاماً فاعلاً وأساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية ، وإن نجاح المؤسسات التربوية في بلوغ أهدافها ، وتحقيق دورها في تطوير الحياة يتوقف على مقومات عديدة كالسياسات التعليمية والإدارة والتنظيم والمنهاج المدرسي والإمكانات المادية ، وعلاقة نظام التعليم بالأنظمة الأخرى الاجتماعية والاقتصادية ، إلا أن المعلم يعتبر أهم هذه المقومات ويشكل العامل الرئيس فيها . ولهذا فقد أولت معظم نظم التعليم في العالم تدريب المعلمين والعاملين فيها عناية خاصة من أجل تحقيق النمو المهني المستمر لهم ، بغرض تحسين العمل التربوي وتطويره ، وذلك لأن النمو المهني المستمر للعاملين في قطاع التربية والتعليم يعد ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة عملهم ، فهم يتعاملون مع أهداف متجددة ومتغيرة باستمرار ، والإعداد الأكاديمي مهما بلغ مستواه وتنوعت أساليبه لا يلغي أو يقلل من الحاجة الملحة إلى النمو المهني المستمر ، سواء أكان بالاعتماد على الجهد الذاتي ، أو بما توفره المؤسسة من برامج تدريبية وفرص تعلمية مناسبة لتلبية احتياجات العاملين التدريبية الآتية والمستقبلية . وانطلاقاً مما سبق فقد أولت المدارس العمرية اهتماما خاصا بتدريب المعلمين وكل العاملين فيها وإعدادهم لتحقيق النمو المهني لهم في مجالاته المختلفة المعرفية والاتجاهية والمهارية وذلك من خلال مركز التدريب الخاص بالمدارس .

وقد تميز مركز التدريب في المدارس بما يلي :

- الاعتماد على الكفايات في بناء البرامج التدريبية؛ الأمر الذي يتطلب بناء برامج تدريبية باستخدام الكفايات الأساسية المرتبطة بمهنة التعليم.
- إعداد برامج التدريب في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية وبناءا على نتائج تقويم العاملين , ومراعاة تنوع المؤهلات , وطبيعة العمل, والأدوار .

- تأكيد فكرة التعلم وليس التعليم في البرنامج التدريبي, مما يضمن خبرة أكثر تأثيرا ، وفاعلية أكبر بالنسبة للمدربين والمتدربين .
- الاهتمام بالأداء والجوانب التطبيقية والعملية في البرامج التدريبية, والعمل على تطبيق مهارات أدائية تمارس بالفعل في الجوانب والمواقف التربوية.
- توجيه اهتمام خاص إلى تدريب العاملين الجدد بالمدرسة ، وتنمية معارفهم ومعلوماتهم، التي اكتسبوها في مرحلة الإعداد (الدراسة الجامعية) .
- وجود مركز تدريبي يحتوي قاعات مجهزة ومزودة بكافة المستلزمات و استحداث قسم خاص لمتابعة متطلبات التدريب الفنية واللوجستية لضمان سير عملية التدريب حسب المعايير المنشودة .

الخدمات التي يقدمها مركز التدريب :

- تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للمعلمين .
- تخطيط وإعداد وتنفيذ برامج تدريب المدربين.
- تخطيط وإعداد وتنفيذ برامج تدريبية تشمل باقي الموظفين مثل الإداريين , وقسم الخدمات , و فئات أخرى مثل الطلاب وأولياء أمورهم .
- تخطيط وإعداد وتنفيذ برامج تدريبية لمؤسسات تعليمية أخرى داخل وخارج الأردن .
- تنفيذ البرامج التدريبية ومتابعة أثرها ميدانيا.
- تبادل الخبرات وتنمية المهارات الفنية بين المتدربين ومركز التدريب.
- تبادل الخبرات وتنمية المهارات الفنية بين مركز تدريب العمرية و مراكز تدريب أخرى داخل وخارج المملكة .
- تقويم جميع أنواع البرامج التدريبية التي تعقد في المدرسة.
- تقويم جميع نواحي العملية التعليمية لتشمل تقويم الطلاب، وتقويم البرامج التعليمية، وتقويم المعلمين.
- تخطيط وتنفيذ مشاريع تطويرية من شأنها أن ترقى بمستوى العملية التعليمية , وتدريب العاملين في المدارس انطلاقا من احتياجات ومتطلبات هذه المشاريع التطويرية

البرامج التدريبية التي تم إعدادها وتنفيذها :

أولا : البرامج التدريبية الموجهة للمشرفين والمنسقين :

يقوم المشرف بدور هام في العملية التعليمية فهو الموجه والمرشد للمعلم ,وهو المتابع لعمله و المقيم لأدائه إضافة إلى دوره في إثراء المنهاج , وينعكس أداء المشرف على جميع عناصر العملية التعليمية والتعلمية : المعلم , الطلاب , المنهاج , طرق وأساليب التدريس , والبيئة الصفية . و يتطلب نجاح المشرف التربوي أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والثقة بالنفس . وأن تكون العلاقة بينه وبين زملائه علاقة زمالة ومشاركة مبنية على أساس الاحترام والود المتبادل .

لذلك كان لا بد من إعداده و تأهيله لهذه المهمة ولتحقيق ذلك فقد تم تنفيذ العديد من البرامج التدريبية الموجهة خصيصا لهذه الفئة ومن هذه البرامج :

أساليب الإشراف التربوي : يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى : التعرف على أنماط الإشراف والتوجيه التربوي والمقارنة بينها التعرف على الأساليب الإشرافية وطرق استخدامها وتفعيلها	**المشاريع التربوية** : يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مهارات المشرفين التربويين في تخطيط المشروعات التطويرية وتنفيذها وتقويمها والتقرير من خلال التعرف إلى مفهوم المشروعات التطويرية. استنتاج السمات المميزة للمشروعات التطويرية. التعرف إلى العناصر الرئيسة للمشروع التطويري. التعرف إلى خطوات تنفيذ المشروع التطويري.

استنتاج دور الأساليب الإشرافية في تطوير أداء المعلمين اكتساب بعض المهارات المرتبطة بتنفيذ الأساليب الإشرافية	التعرف إلى متابعة وتقويم المشروع التطويري.
برنامج إعداد المدربين " المدرب المحترف " : يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى : تحديد الادوار الجديدة للمشرف التربوي. توضيح مفهوم التدريب (coaching). توضيح نموذج (GROW) في التدريب (coaching). توظيف أنواع الأسئلة المختلفة في عملية التدريب (coaching). توظيف أسلوب (coaching) لتحسين أداء المعلمين. تقديم التغذية الراجعة بطريقة فعّالة. تقدير دور التدريب (coaching) في التنمية المهنيّة للمعلمين.	

ثانيا : البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين :

تعد البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين من البرامج التربوية الضرورية في أي مؤسسة تعليمية إذ تساهم في تطوير ورفع مستويات الأداء والممارسات العملية لدى المعلمين وصولا إلى الغاية الأسمى وهي تحقيق جودة التعليم . تهدف هذه البرامج إلى تزويد المعلمين بالمهارات الأساسية التي تمكنّهم من التدريس في الغرفة الصفيّة بالإضافة إلى اكتساب المعارف و المهارات والاتجاهات التي تلائم المعايير الوطنية للمعلم, وتقدم هذه البرامج إلى كل من المعلمين الجدد والقدامى بمستويات مختلفة اعتمادا على مؤهلاتهم وخبراتهم ونتائج تقويمهم .وتضم هذه البرامج ما يلي :

برامج التدريب الخاصة بتأهيل المعلمين في عمليات التعليم والتعلم وتهدف هذه البرامج إلى تنمية مهارات المعلم في المجالات التالية :

- **المهارات الشخصية للمعلم:** مثل مهارة التواصل , العرض والتقديم , طرح الأسئلة , استقبال وتقديم التغذية الراجعة
- **مهارات التخطيط بمختلف مستوياته :** ويشمل التخطيط للحصة الصفية , التخطيط للوحدة الدراسية , التخطيط للفصل الدراسي
- **استراتيجيات التدريس الحديثة** : تأهيل المعلمين لتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة داخل الغرفة الصفية لتصميم وتنفيذ حصص صفية فاعلة ونشطة ومثيرة لدافعية الطلبة للتعلم ومتمحورة حول الطالب لتحقيق أفضل النتائج .
- **أساليب الإدارة الصفية :** حيث يتناول هذا البرنامج بعض الأساليب والنظريات التي يمكن من خلالها إدارة العملية التعليمية التعلمية بفاعلية وتحقيق التغيير المطلوب في الغرفة الصفية.
- **أساليب التقويم :** يهدف هذا البرنامج إلى تعريف المعلمين باستراتيجيات التقويم وأدواته ، والمواقف التعليمية المختلفة المناسبة لكل منها
- **دور أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم :** يهدف هذا البرنامج إلى توضيح الإمكانات غير المحدودة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم
- **برنامج تأهيل المعلمين للتعامل مع السلوكات الطلابية المختلفة :** حيث يقوم مركز التدريب بالتعاون مع قسم الإرشاد بتقديم برنامج تدريبي متكامل حول كيفية مراعاة الطلاب سلوكيا فضلا عن مراعاتهم أكاديميا , ومعرفة الخصائص النمائية للطلاب واحتياجاتهم في المراحل العمرية المختلفة للتمكن من التعامل معهم بطريقة تلائم خصائص المرحلة وتلبي احتياجاتهم .

- **البرامج التدريبية الخاصة بالمشاريع التطويرية :** وتتضمن مجموعة من البرامج التدريبية التي تعتبر متطلبا أساسيا لتنفيذ المشاريع التطويرية في المدارس ومن هذه المشاريع :

✓ استخدام الآيباد في التعليم
✓ أكاديمية العمرية للموهبة والإبداع
✓ استخدام الألواح التفاعلية في الغرف الصفية
✓ جائزة المعلم المتميز
✓ تطوير آلية التقويم
✓ ملف إنجاز المعلم

- **التدريب المتخصص حسب التخصص الاكاديمي للمعلم :** يهدف التدريب المتخصص إلى تعريف المعلمين باستراتيجيات التدريس الملائمة لتخصصاتهم ، إضافة إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة وتكييفها لتلائم تخصصاتهم الأكاديمية ومستوى طلابهم.

ثالثا : البرامج التدريبية الموجهة للهيئة الإدارية وقسم الخدمات :

وسعيا نحو إكتمال حلقات التنمية المهنية لجميع العاملين أولت المدارس اهتماما خاصا لتدريب موظفيها على اختلاف شرائحهم ومواقعهم الوظيفية ومما لا شك فيه أن الهيئة الإدارية وقسم الخدمات على اتصال مباشر مع الطلاب وأولياء أمورهم ويقع على عاتقهم مسؤولية تقديم الصورة الإيجابية عن المدارس فهم حلقة الوصل بين المدارس من جهة وبين أولياء الأمور والمجتمع المحلي من جهة أخرى لذلك جاء التدريب بهدف تقديم خدمة أفضل للعملاء ، منبثقا من احتياجات الفئة المستهدفة وملائما لمتطلبات العمل .

ومن البرامج التدريبية الموجهة لهذه الفئة **الاتصال والتواصل :** حيث يركز هذا البرنامج على إكساب المشتركين مهارات التواصل الفعال وتوضيح معيقات التواصل لكي يتم تفاديها ، **خدمة العملاء :** يهدف هذا البرنامج إلى أن يدرك الموظف أهمية خدمة العملاء للمدرسة و يميز بين أنماطهم , إضافة إلى إتقان مهارة التعامل معهم وتحقيق مطالبهم بحرفية عالية بحيث تفوق الخدمة المقدمة توقعات العملاء .

رابعا : البرامج التدريبية الموجهة للطلاب :

إن تبني المدارس العمرية لمشروع تطوير التعليم انعكس على جميع عناصر العملية التعليمية ومن ضمنها الطالب الذي تغير دوره من مجرد متلق للمعرفة إلى مسؤول عن عملية تعلمه ومحور أساسي فيها لذلك عقدت عدة برامج تدريبية لتأهيله لهذا الدور نذكر منها :

- **برامج تدريبية تؤهل الطالب للاستفادة من استراتيجيات التدريس الحديثة في عملية تعلمه وتهدف إلى :**

تدريب الطلاب على كيفية التعلم من خلال إستراتيجية والاستقصاء وحل المشكلات .

✓ تدريب الطلاب على كيفية استخدام أدوات التفكير وطرق التفكير الناقد والإبداعي
✓ تدريب الطلبة على كيفية عمل الخرائط الذهنية واستخدامها في التعليم
✓ تدريب الطلبة على كيفية الاستفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل الرحلات المعرفية وجولات الانترنت .

خامسا : البرامج التدريبية الموجهة لأولياء الأمور :

لقد تغيرت النظرة لأولياء الأمور في ظل مشروع تطوير التعليم بحيث أصبح ينظر إليهم كشريك في العملية التعليمية من خلال متابعة ملاحظاتهم بشكل دائم وإشراكهم في الأنشطة المخطط لها من قبل المدارس بهدف مشاركتهم في العملية التعليمية , كما تم تنفيذ برامج تدريبية خاصة بأولياء الأمور منها :

- برامج تدريبية تم من خلالها توعية أولياء الأمور بمشروع تطوير التعليم والمشاريع المنبثقة منه مثل تطور آليات التدريس والتوجه إلى استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة كي لا يجد ولي الأمر فرقا كبيرا بين طريقة تدريسه لابنه في البيت والطريقة التي يدرس فيها في المدرسة ,
- برامج تدريبية يتم من خلالها باستمرار تعريف أولياء الأمور بالمشاريع التطويرية المستجدة مثل مشروع استخدام الأيباد في التعليم .
- برامج تدريبية تعقدها المدارس بالتعاون مع مجلس الأمهات والآباء حول الأسس السليمة في تربية الأبناء والتعامل مع مشاكلهم الأكاديمية والسلوكية.

سادسا : البرامج التدريبية التي تم تنفيذها خارج المدارس:

ضمن دائرة المسؤولية المجتمعية قام مركز التدريب بتقديم خدماته للمجتمع المحلي فكان لمركز التدريب أثر واضح في خدمة المجتمع المحلي من خلال مجموعة من البرامج التدريبية التي تم تنفيذها داخل وخارج الأردن :

أ- **البرامج التدريبية التي نفذت داخل الأردن :**

حيث تم تنفيذ العديد من البرامج و الورشات التدريبية والمحاضرات في مركز التدريب التابع للمدارس استهدفت معلمين ومشرفين من مدارس مختلفة في الأردن نذكر منها :

- ✓ المنهج الخفي : أهميته وكيفية التعامل معه و إثراؤه .
- ✓ نموذج TPACK في التدريس : وهو نموذج يتم من خلاله تصميم مواقف تعليمية تراعي ما يلي : التكنولوجيا والبيداغوجيا مع المحتوى والمعرفة ويعرض النموذج استراتيجيات التدريس الفعالة في الغرفة الصفية .
- ✓ التعزيز وإثارة الدافعية لدى الطلاب.
- ✓ الدراما في التعليم .
- ✓ البرنامج التدريبي " تدريب المعلمين الجدد " في مدارس الآفاق العلمية ومدارس ميار الدولية حيث تضمن تدريب المعلمين على الكفايات اللازمة للمعلمين الجدد مثل التخطيط للتدريس ' استراتيجيات التدريس والتقويم والإدارة الصفية

ب- البرامج التدريبية التي نفذت خارج الأردن :

التدريب في دولة الجزائر:

حيث تم تقديم عدة برامج تدريبية موجهة للمعلمين والمشرفين والمدراء في خمسين مدرسة , نذكر منها :

أساليب التدريس الحديثة .

قيادة المعلمين .

نظرة جديدة لمعلمة متميزة

التدريب في دولة لبنان :

حيث تم تقديم العديد من الورشات التدريبية في الأساليب التربوية الحديثة في التدريس , و التحفيز شملت هذه الورشات جميع محافظات لبنان .إضافة إلى تدريب أخر يتم تنفيذه حاليا مدته عشرة أيام ويشمل ستين مدرسة موجه لكل من المعلمين والقيادات .

2. مشروع تطوير آلية تقويم المعلم :

حتى تكون عملية التدريب سليمة وفاعلة يجب أن تبنى اعتمادا على عدة أسس منها : احتياجات الفئة المستهدفة ، ومتطلبات التقدم العلمي والتكنولوجي ، و نتائج تقويم الموظفين لذلك كان لا بد من ابتكار نظام جديد لمتابعة وتقييم جميع الموظفين في المدارس، وبدأنا بالمعلم الركن الأهم في عملية التعليم والذي ينعكس أثر تدريبه وتأهيله على الطالب وعلى جميع عناصر العملية التعليمية دون شك ، ومن هنا جاء مشروع تطوير آلية تقويم المعلم .

إذ إن تقويم المعلم يعتبر المنطلق الأساس لتحديد أو تخطيط أي برنامج تدريبي، فهو يشكل محورًا مهمًا من محأور تحديد الاحتياج التدريبي التي تعني في مجملها تحديد الفجوة في المعارف أو المهارات أو الاتجاهات اللازمة لأداء المعلم لمهامه الوظيفية بفعالية وكفاءة . ومن هنا جاءت أهمية مشروع تطوير آلية تقويم المعلمين لضمان السير في خطوات ممنهجة مدروسة، تضمن النجاح لعملية التغيير المنشودة في تطوير أداء المعلمين وبناء نظام عمل واضح ومحدد المعالم للمعلمين لتكون المدارس العمرية أولى المدارس التي تهتم بتطوير أداء المعلم بناء على بيانات حقيقية.

إضافة إلى أهمية نظام التقويم الشامل في متابعة أثر التدريب على المعلم بحيث يتم من خلاله متابعة المعلم أثناء تطبيقه للأساليب التربوية التي تم تدريبه عليها في مواقف صفية حقيقية اعتمادا على أدوات تقويم تتصف بالدقة والموضوعية والشمول . وقد رافق آلية التقويم الجديدة ابتكار ملف إنجاز المعلم الذي يعتبر أداة مهمة لتوثيق إنجازاته ويضمن أن تكون عملية التقويم عادلة ومنصفة ومحفزة للارتقاء بأدائه.

نتاجات المشروع :

- تحقيق الجودة في مخرجات العملية التربوية التعلمية .
- إخراج ملف انجاز المعلم إلى حيز الوجود .
- تطوير أداء المعلم في توظيف الأساليب التربوية الحديثة
- تطوير أداء المعلم في توظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .
- خلق تنافس ايجابي بين المعلمين لعدالة التقويم ووضوح معايير التقويم.
- تشجيع المعلمين لبذل مزيد من العطاء عن طريق مكافأة المجدين .
- التميز بين أداء المعلمين في كل فئة من فئات التقويم.

نقاط التميز في آلية تنفيذ التقويم:

- عملية التقويم عملية مستمرة طوال العام ،حيث تم عمل جدول زمني موزع أسبوعيا للزيارات التقويمية بالاتفاق بين المعلم والمنسق، ليتسنى للمعلم أن يخطط للحصص الصفية بطريقة صحيحة , وليبقى المعلم مستعدا لأي زيارة في أي وقت خصوصا ان هناك زيارات معلنة وزيارات غير معلنة.
- المعلم شريك في عملية التقويم:إشراك المعلمين في عملية التقويم قدر الإمكان .وتحفيزهم على التقويم الذاتي من خلال ملف الإنجاز .
- الزيارات التي يقوم بها المنسق للمعلم مقسمة إلى نوعين توجيهية وتقويمية ،بحيث لا يخضع المعلم للتقويم إلا بعد الزيارة التوجيهية .
- يختلف عدد الزيارات المخصصة للمعلم حسب تقديره خلال العام السابق .
- إعداد نظام تقويم محوسب وذلك لتسهيل عملية رصد نتائج التقويم وتحليلها

- تقدم نتائج التقويم النهائية للمعلم مرتين خلال العام الدراسي :مرة في نهاية الفصل الدراسي الأول وتكون لفظية وذلك لتحفيزه على العمل بدافعية أكبر لتطوير نفسه ، ومرة في نهاية الفصل الدراسي الثاني وتكون عددية لأنها مرتبطة بالزيادة السنوية.
- يوزع التقويم النهائي للمعلم بين إداري وفني و نسبة كل منهما هي 50% .
- يحق للمعلم الاعتراض على نتيجة التقييم وفي هذه الحالة تشكل لجنة من الفريق الفني للبحث في اعتراض المعلم ويتم التعامل مع اعتراض المعلم بكل شفافية ونزاهة .

اشتمل تقويم المعلم على قيام كل معلم في المدارس بتصميم ملف إنجاز خاص به حيث تم الانطلاق في ملف الانجاز من معايير تنمية المعلمين مهنيا في الأردن وتم من خلاله تناول مجموعة من المحاور التي تضمن توثيق أداء المعلم وتفكيره في ممارساته التعليمية .

ملف الإنجاز

ملف الإنجاز هو مجموعة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل والبرهان على كفايات المعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهارات المتعلقة بمهنة التعليم وهي تروي قصة جهوده ومهاراته وإنجازاته وقدراته وإسهاماته تجاه طلابه وزملائه و المؤسسة التي يعمل بها والنظام الأكاديمي والمجتمع المحلي .

حيث كان المنسق هو الوحيد المطلع على أعمال المعلم وإنجازاته , ولم يكن هناك توثيق لكل هذه الأعمال , فجاء ملف الإنجاز ليشكل وثيقة تضم كل أعمال المعلم وإنجازاته بحيث يمكن لأي فرد أو مؤسسة الاطلاع عليها. وملف الإنجاز هو أحد نتاجات مشروع تطوير آلية التقويم حيث كان يهدف المشروع إلى إيجاد وسيلة شاملة ودقيقة لعرض جميع أعمال المعلم وإنجازاته ليتم تقييمه من خلالها إضافة إلى حضور الحصص الصفية

أثر ملف الإنجاز على معلمي المدارس :

كان لملف الإنجاز أثر إيجابي على معلمي المدارس يتلخص فيما يخص توثيق أداء المعلم في مهنة التعليم وتقديم صورة واضحة عن الكفايات المهنية التي يمتلكها حيث يضم ملف الإنجاز كافة جوانب العملية التدريسية وعلى المعلم خلال إعداده لملف الإنجاز الخاص به تقديم صورة عن فلسفته في التدريس و دوره في التخطيط واستخدام استراتيجيات التدريس والتقويم ودوره مع الطلبة وأولياء الأمور المشاريع التي ينفذها سواء على مستوى المادة الدراسية أو على مستوى المدرسة , ودوره في تعزيز الانتماء للمدرسة وللوطن سواء على المستوى الشخصي أو مستوى الطلبة . كما يعكس ملف الإنجاز مقدار التطور والتقدم المتحقق على أداء المعلم في كل عام، حيث يقدم المعلم فيه خطته لتطوير ذاته , ويعبر عما تم تحقيقه , وما هي طموحاته للمستقبل، وللملف دور في تحفيز المعلم على التفكير التأملي والتقويم الذاتي لأدائه، إذ أنه من أهم مميزات ملف الإنجاز وجود التأمل الذاتي في الملف حيث يجب على المعلم تقديم تأملاته الذاتية حول إنجازاته , وهذا يعطيه الفرصة لتقييم أدائه بنفسه وتحديد نقاط القوة والمجالات التي تحتاج إلى مراجعة وتطوير .

وقد تميز العمل على ملف الإنجاز بما يلي :

- تم بناء الشكل العام لملف الإنجاز والمجالات التي يجب أن يحتويها بناء على معايير تنمية المعلمين مهنيا في الاردن , وقد خضع هذا العمل إلى التدقيق والمراجعة والتعديل عدة مرات من قبل فريق متخصص من المشرفين قبل أن يتم اعتماده بالصورة النهائية واضعين أمام أعينهم الهدف الأهم لملف الانجاز، وهو تطوير أداء المعلم ورفع مستوى الطلبة في المدارس .
- كافة بنود ملف الإنجاز نابعة من عمل المعلم داخل المدارس بحيث لا تشكل عبئاً على المعلم في استحداث مهام إضافية بل تتطلب فقط توثيق ما يقوم به عمل .
- ركز ملف الانجاز على دور المعلم مع الطلبة وجهوده المبذولة في رفع مستوى أدائهم , بالإضافة إلى دوره مع أولياء الأمور وكيفية التعامل معهم بشكل ايجابي والاستفادة من خبراتهم وإشراكهم في عملية التعليم , كما ركز على دور المعلم مع المجتمع

المحلي من خلال المشاريع التي ينفذها مع طلبته , وأخيرا دوره مع زملائه في المدارس وكيفية الاستفادة من خبرات بعضهم البعض .

- يتميز ملف الانجاز بالانتقائية حيث يركز على نوعية الوثائق و الأدلة المرفقة لا على كميتها .
- أثناء تصميم ملف الإنجاز تم مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين حيث تختلف عدد ونوع مجالات ملف الإنجاز حسب : المؤهلات , عدد سنوات الخبرة و تقدير المعلم .

3. مشروع جائزة المعلم المتميز وتحفيز المعلمين :

ولأن المدارس تسعى دوما لمراعاة الفروق الفردية بين الأفراد ، ولتحفيز المعلمين المتميزين فيها ابتكرت جائزة المعلم المتميز والتي تهدف إلى تكريم المعلمين المتميزين و إلقاء الضوء على تجاربهم ، وتطوير أدائهم ، حيث تبنت المدارس العمرية هذه الجائزة سيرا على خطى جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز والتي لا تشمل معلمي المدارس الخاصة . ولقد أسهمت هذه الجائزة في تطوير عملية التعليم في المدارس إضافة إلى خلق روح من التنافس الإيجابي بين المعلمين الذين قدموا مشاريع عديدة موجهه للطلاب على اختلاف فئاتهم ، و للمعلمين ، وأولياء الأمور ، و لخدمة المجتمع المحلي ، وقد انبثق عن هذا المشروع فرق الدعم وهي عبارة عن فرق من المعلمين المتميزين الخبراء الذين يقدمون التوجيه والإرشاد للمعلمين الجدد في ما يتعلق بكيفية تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في الغرفة الصفية ، وفيما يتعلق بآليات التقويم الحديثة ، و ملف إنجاز المعلم ، وتكنولوجيا التعليم .

الهدف من الجائزة :

- تقدير جهود المعلمين في تطوير التعليم في المدارس , ورفع الروح المعنوية لهم.
- تنمية كفايات المعلمين في المدارس وتطوير أدائهم.
- إلقاء الضوء على تجارب مميزة للمعلمين للاستفادة منها والبناء عليها وتطويرها .
- متابعة وتطبيق المستجدات التربوية المحلية والعالمية .
- المساهمة في بناء معارف ومهارات الطلبة وتحسين توجهاتهم وتحصيلهم الأكاديمي.

تميزت جائزة المعلم المتميز بما يلي:

- الحوافز والمكافأت :

رصدت المدارس عدة جوائز ومكافآت للجائزة وذلك لتشجيع التنافس الإيجابي والسعي نحو التميز بين المعلمين نذكر منها :

- ✓ تمنح الجائزة في كل عام لمعلم متميز واحد عن كل قسم من أقسام المدارس حيث يمنح المعلم الفائز جائزة مادية إضافة إلى درع خاص وشهادة شكر ووسام التميز , كما يتم تقديم حوافز ومكافآت أخرى لباقي المشاركين .
- ✓ نظمت المدرسة ناديا خاصا يسمى نادي المعلم المتميز يحق لكل مشارك في هذه الجائزة أن ينتسب إليه يقوم المعلمين المشاركين فيه بعدة أنشطة وتقدم المدرسة لهم مزايا خاصة بهم , وقد انبثق عن النادي فرق الدعم .
- التنافس الإيجابي وتطوير الأداء

تم وضع مجموعة من المعايير لضمان التميز الفعلي في أداء المعلم المتقدم للجائزة منها :

- ✓ يشترط لاشتراك المعلم في الجائزة أن يكون تقديره (ممتاز) .
- ✓ يتم عملية التقييم على عدة مراحل وذلك لضمان تقييم المعلم في عدة مواقف ولإعطاء المعلم أكثر من فرصة لإثبات تميزه: مرحلة تقييم الأعمال الكتابية , ومرحلة التقييم الميداني
- ✓ علامة القطع للانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية من جائزة المعلم المتميز = 65% أي انه حتى يجتاز المعلم مرحلة التقييم الكتابي وينتقل إلى مرحلة التقييم الميداني إذا تجأوزت علامته 65% من مجموع العلامات .

- ✓ المعلم الفائز بالجائزة هو الذي يحصل على أعلى الدرجات , على ألا يقل مجموع علاماته عن 85% من علامة النهاية العظمى للجائزة .
- ✓ يتم تقييم أداء المعلم المشارك في الجائزة في ستة مجالات رئيسية هي : الفلسفة الشخصية والالتزام المهني والأخلاقي ,التخطيط للتدريس , فاعلية التدريس , المشروع التنمية المهنية , التميز والإبداع وذلك لضمان شمولية عملية التقويم وتغطية الجوانب المهنية والشخصية لدى المعلم .

- الدقة والموضوعية أثناء عملية التقييم :

لضمان الدقة والموضوعية أثناء عملية التقييم تم اتخاذ عدة إجراءات منها :

- ✓ وضع معايير للتقويم تتصف بالدقة والشمولية كما قامت بتصميم أدوات تقويم واضحة ليتم استخدامها بسهولة ودقة وموضوعية .
- ✓ تتم عملية التقويم على عدة مراحل وذلك لضمان تقييم المعلم في عدة مواقف ولإعطاء المعلم أكثر من فرصة لإثبات تميزه.
- ✓ يتم اتباع كل من الطريقة التحليلية والشمولية في التقويم , حيث يتخصص كل مقيم في تقييم مجال محدد , ثم يتم تقييم جميع المعايير بالطريقة الشمولية
- ✓ تتم عملية التقييم من قبل لجنة تقويم تتكون من أربعة أعضاء وتكون علامة المعلم في أي معيار هي متوسط علامات المقيمين الأربعة .
- ✓ تتكون لجنة التقويم من مقيمين من داخل المدارس ومن خارجها .
- ✓ خضع جميع أعضاء لجنة التقويم إلى تدريب على آلية التقويم ليكونوا قادرين على ممارسة عملية التقويم بكفاءة عالية .
- ✓ في حال وجود فرق بين علامات المقيمين في المعيار الواحد أكثر من ثلاث نقاط يعاد تقييم هذا المعيار من قبل المقيمين .

- ثمرات جائزة المعلم المتميز في الميدان التربوي :

1. مشاريع المعلمين في الجائزة:

قدم المعلمون المشاركون في الجائزة مشاريع حققت فوائد عدة وانعكس أثرها على كل من المعلم والطالب ,البيئة الصفية , المنهاج , أولياء الأمور ,و المجتمع المحلي , ومن هذه المشاريع :

- **بقلمي أمطر أمتي** : مشروع يركز على تنمية مهارات الكتابة والتعبير لدى الطلاب .
- **الأم المعلمة** : مشروع موجه لأولياء الأمور حيث يركز على إشراكهم في عملية التعليم وفقا للأساليب التربوية الحديثة .
- **ميلاد جديد** : مشروع قيمي موجه للطلاب في فترة المراهقة يهدف إلى توعيتهم بالتغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الطلاب في فترة المراهقة وكيفية التعامل معها كما يهدف إلى إكساب الطلاب منظومة من القيم والأخلاق الحميدة .
- **بيئتنا مسؤوليتنا** : تضمن هذا المشروع عدة فعاليات الهدف منها الحفاظ على البيئة منها تدوير الورق والنفايات , الزراعة على أسطح وجدران المنازل , الزراعة بدون تربة .
- **معالجة الضعف الأكاديمي من خلال تفريد التعليم .**
- **مشاريع أخرى** نذكر منها : بلاد العرب أوطاني , تحسين البيئة الصفية في المدارس , أطلق قواك الخفية , فينا خير .

2. فرق الدعم المنبثقة عن الجائزة:

تهدف فرق الدعم المنبثقة عن جائزة المعلم المتميز إلى إحياء وتطوير مشاريع الجائزة إضافة إلى إعطاء المعلمين المشاركين في الجائزة فرصة لتطوير أنفسهم مهنيا , كما تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية في المدارس بشكل عام .وقد قدمت المدارس لهذه الفرق مزايا خاصة بهم تتمثل في برامج تدريبية لتطوير مهاراتهم في مجالات متعددة مثل الحاسوب و الخط

واللغة . فرص للحضور والمشاركة في ملتقيات تربوية , رحلات ترفيهية . وقد تضمنت فرق الدعم فريق دعم التعليم وفريق دعم التكنولوجيا . وتعمل فرق الدعم على تحقيق مجموعة من الأهداف هي :

- تقديم الدعم للمعلمين فيما يتعلق بملف الإنجاز واستراتيجيات التدريس.
- تقديم الدعم للمعلمين فيما يتعلق بتوظيف تكنولوجيا التعليم في الحصة الصفية .
- تقديم الدعم للمعلمين المشاركين في جائزة المعلم المتميز ونشر ثقافة التميز .
- الارتقاء بمستوى تكنولوجيا التعليم كركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية .

انجازات المدارس العمرية :

- رفع كفاءة المعلمين بشكل مستمر من خلال التطوير الدعم المهني والعلمي والتكنولوجي
- ارتفاع عدد طلاب المدارس الى 4500 طالب
- الحصول على نتائج متقدمة في امتحان الثانوية العامة
- عقد اكثر من 16 برنامجاً تدريبياً مركزي داخل المدارس وخارجها
- بلغ عدد موظفي المدرسة 685 موظفاً بنسبة انسحاب 1%
- تم زيادة عدد المختبرات الحاسوبية في المدارس إلى 15 مختبراً وعدد الأجهزة الموزعة في أقسام المدرسة إلى 500 جهاز
- تم زيادة عدد شعب iPad الى 16 شعبة .

موقع قيم التسامح في المناهج التعليمية الرسمية المطبقّة في لبنان

أ. **ابتهاج صالح** ، الجمعية اللبنانية للسلامة العامة– لبنان

الدكتور الياس ميشال الشويري، رئيس الجمعية اللبنانية للسلامة العامة – لبنان

عضو مجلس إدارة منظمة السلامة العالمية – الولايات المتحدة الأميركية

وممثل المنظمة السلامة العالمية لدى الأمم المتحدة

elias.choueiri@gmail.com

ملخّص

في ضوء خصوصيّة التحوّلات التي تشهدها البلدان العربية بشكل عام ولبنان بشكل خاص، وما تطرحه من مهام مضاعفة لمواجهة التحديات والمشكلات المأساوية، ليس أقلها:

- المبادرة إلى اتخاذ التدابير الملائمة لمواكبة التغيّرات في الأوضاع السياسيّة والاجتماعيّة،
- البحث عن رؤى وطنية بديلة لإصلاح هذه المجتمعات بصفة عامة وواقع الحياة المدنية والتربوية بصورة خاصة، من منظور متكامل يقوم على تصورات جديدة للتطور الاجتماعي التاريخي ولوظيفة التربية والتعليم باعتبارهما قاطرة للتقدّم الثقافي والحضاري والفضاء الأمثل لبناء ثقافة السلام والديمقراطية لمجتمعات تقوم على العدالة والقانون والتعددية واحترام الإنسان،

عمدنا في القسم الأول من بحثنا هذا الى إلقاء نظرة على مرتكزات النظام التربوي اللبناني؛ وسلطنا الضوء في القسم الثاني على ثقافة الديمقراطية في الكتاب المدرسي، التربية المتعددة الثقافات، وإعداد المعلمين والمعلمات في لبنان؛ وألقينا الضوء في القسم الثالث على موقع القيم في المناهج التربوية المتبعة والأساليب التربوية المعتمدة في تدريسها وإكساب الإتجاهات في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية، إضافة الى قراءة تحليلية في الكتب الدينية في المناهج اللبنانية؛ ووضعنا في القسم الرابع اقتراحات حلول إضافة الى تطلعات مستقبلية للنظام التربوي بعناصره ومكوناته كافة فيما خص التربية الهادفة إلى بناء ذهنية جديدة مختلفة كلياً عن الذهنية الطائفية السائدة في المجتمع اللبناني، ومنها إلى بناء المواطنية الفريدة من نوعها القادرة على التخلّص من الانتماء الفئوي الضيق إلى حيث الوطن، مع ما يستوجب ذلك من تغيير في سلوك المجموعات التي تعيش فيه بدءاً بالعائلة.

مقدمة

برزت عبر التاريخ التعددية التي يمكن أن تشكّل عنصر تفرقة وصراع ومواجهة أو مصدر قوة ونهضة وازدهار، على خلفيّة النظرة إلى الآخر المختلف وكيفية التعاطي معه بهدف تقبله والعيش معه بمحبة وسلام.

ونظرا لتزايد ما يتعرّض له عدد كبير من الأطفال من عنف ومشكلات اجتماعية متنامية، وتفشّي ظاهرة فقدان الاحترام بين البشر وقبول الآخر المختلف كما هو لا كما نريده أن يكون، خصوصاً في المجتمعات والبلدان التي تعيش ظاهرة التعدد والتنوع، نتيجة العولمة بمفاعيلها السياسية والاجتماعية والاقتصادية وما أدّت إليه من تنامي حدة الصراعات بين الأفراد والجماعات والثقافات، وتوالد الأزمات التي باتت تهدد التلاحم الاجتماعي، وتنبئ أحياناً أخرى بتفكك المجتمعات وانهيارها، شكّل هذا الواقع تهديداً لأسس المواطنة الصحيحة ولمبدأ السيادة القومية ما استدعى السعي الى تفعيل قيم "التسامح، والمحبة، والتعاون، والتواضع، والصدق، والاحترام وما اليها ..." بين الناس، ولدى كافة المجتمعات، محلياً وإقليمياً وعالمياً.

من هنا، بدأ المجتمع الدولي يدرك الدور المهم الذي يمكن أن تضطلع به التربية من خلال المناهج التربويّة، في تحقيق تغيير أساسي في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، بهدف إعداد أجيال جديدة تتحلى بمعارف ومهارات متعددة الأبعاد، وتدرك قيم الديمقراطية والمواطنية ومبادئهما، أجيال تعرف حقوقها فتطالب بها وتدافع عنها وتتمتّع بها.

بناء على ما تقدّم، عمدنا في القسم الأول من بحثنا هذا الى إلقاء نظرة على مرتكزات النظام التربوي اللبناني؛ وسلطنا الضوء في القسم الثاني على ثقافة الديمقراطية في الكتاب المدرسي، التربية المتعددة الثقافات، وإعداد المعلمين والمعلمات في لبنان؛ وألقينا الضوء في القسم الثالث على موقع القيم في المناهج التربوية المتبعة والأساليب التربوية المعتمدة في تدريسها وإكساب الإتجاهات في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية، إضافة الى قراءة تحليلية في الكتب الدينية في المناهج اللبنانية؛ ووضعنا في القسم الرابع اقتراحات حلول إضافة الى تطلعات مستقبلية للنظام التربوي بعناصره ومكوناته كافة فيما خص التربية الهادفة إلى بناء ذهنية جديدة مختلفة كلياً عن الذهنية الطائفية السائدة في المجتمع اللبناني، ومنها إلى بناء المواطنية الفريدة من نوعها القادرة على التخلّص من الانتماء الفئوي الضيق إلى حيث الوطن، مع ما يستوجب ذلك من تغيير في سلوك المجموعات التي تعيش فيه بدءاً بالعائلة.

القسم الأول

مرتكزات النظام التربوي اللبناني

لبنان بلد عربي غني بشعاراته المميزة: "لبنان ملتقى الأديان السماوية"، "لبنان مهد الحضارات"، "لبنان العيش المشترك"، " لبنان الرسالة" ... هذه الشعارات لم تكن إلا خلاصة تاريخ طويل لمجموعات من الشعوب اتخذت هذه الرقعة الصغيرة من الأرض مقراً لها وموطناً، ومن غنى طوائفها جامعاً مشتركاً تعرف به من خلال شعائرها وممارساتها الدينية والاجتماعية والتربوية والسياسية والاقتصادية وغيرها.

هذا التنوّع في الطوائف انعكس مباشرة على النظام التعليمي في لبنان وعلى كل الصعد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربويّة وغيرها، وبوجه عام على الوضع الإنمائي اللبناني؛ فالطوائف في لبنان لها وسائل إعلامها ومؤسساتها التربوية الخاصّة واستراتيجياتها، والمؤسسات التربويّة الخاصة، من مدارس وجامعات وأندية وحركات شبابية وجمعيات، تحمل كلها في عناوينها ومضامينها اسم الطائفة التي تنتمي إليها.

حتى أنّ المدارس الرسمية وفروع الجامعة اللبنانية في بعض المناطق، والتي أنشئت إلى جانب المدارس والجامعات الخاصة المعروفة بانتمائها الديني أو الطائفي أو المذهبي تبعاً لموقعها الجغرافي ومحيطها الديموغرافي، تأثرت إلى حد بعيد بهذا الواقع، وبشكل خاص في مجال التربية الدينية والمدنية والأخلاقية، حتى ولو لم يظهر ذلك التأثر جلياً كما هو في المدارس والجامعات الخاصة.

هذا الواقع يحملنا على الإقرار بأنّ تاريخ التربية والتعليم في لبنان لا يزال، حتى يومنا هذا، متأثراً بالمرجعيّات الدينية والإرساليات التي لا تزال بدورها تؤثر في تطوير البرامج والمناهج التعليمية. وكل تعديل أو تطوير أو تغيير في شكل المناهج أو في مضمونها، لا يمكن أن يكتب له النجاح ما لم يحظ بموافقة تلك المراجع الدينية الفاعلة. والدليل على ذلك المحاولات المتكررة التي قام بها المركز التربوي للبحوث والإنماء منذ إنشائه في العام 1971 وحتى العام 1997، تاريخ صدور مرسوم مناهج التعليم في لبنان بالرقم 10227/97، من أجل تطوير المناهج التعليمية والتي كانت تصطدم في كل مرة بالمواقف الثابتة التي تتخذها المراجع والمؤسسات الدينية انطلاقاً من موقعها الطائفي أو السياسي المنسجم مع مبادئها وتطلعاتها.

كل ذلك أرخى بثقله على المستويات التربوية والتعليمية والثقافية، وكذلك اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً. لذلك، كان على كل باحث في أي من المواضيع التي لها علاقة بالواقع اللبناني سابقاً وحاضراً ومستقبلاً، أن يدرك تمام الإدراك دور الطوائف الدينية ومؤسساتها وأجهزتها في كل المجالات، ولا سيما التربوية منها.

وبما أنّ التربية هي الأداة الأساسية في تنمية التماسك الاجتماعي وتعزيزه، وذلك من خلال تنشئة أجيال تتحلى بما يلزم من المعرفة والمهارات المطلوبة والتفكير النقدي البنّاء للتغلب على التعصب وتقبّل الآخر على اختلاف آرائه ومعتقداته، وحيث أن الأطفال يكتسبون القيم والتصورات والمعتقدات السياسية من خلال ما يتلقونه من تنشئة، وأفكار وقيم من الطوائف المختلفة التي ينتمون إليها ومن خلال القيم السائدة في مجتمعهم والتي من شأنها أن تؤثر في سلوكهم وتصرفاتهم في مرحلة الشباب، ونظراً إلى أن الأسرة في المجتمع اللبناني لا تزال، إلى حد كبير، أسيرة الثقافة التقليدية، فليس غريباً أن تعوِّل الدولة كثيراً على التربية المدرسيّة في عملية تنشئة المواطن وإعداده على خلفية السؤال المحوري الذي قامت عليه المناهج المذكورة: " أيّ مواطن نريد أن نبني؟". من هنا، انصبت الجهود على إدخال التربية كعنصر أساسي بهدف تعزيز وترسيخ التماسك الاجتماعي.

القسم الثاني

ثقافة الديمقراطية في الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي سلاح ذو حدين ينقل من خلال صفحاته أدوات متعددة ومتنوعة تصلح للتثقيف والتعليم والتطوير وتكوين الفكر الناقد والحر، كما تصلح للتنميط والتجميد والتأسيس للسلبية والخضوع. وقد وعى المسؤولون السياسيون في دول العالم أجمع أهمية هذا السلاح، وما الدعوات المتكررة من الولايات المتحدة الأميركية لتعديل المناهج التربوية في بعض الدول العربية والتي كانت آخرها الدعوات إلى المملكة العربية السعودية والعراق، بعدما سبقتها في سبعينيات القرن الماضي دعوات إلى التشديد على القيم الدينية في المدارس لمحاربة الشيوعية، إلا دليل واضح على مدى فاعلية هذا السلاح في تغيير الأنماط الحياتية وخصوصاً الثقافية والحضارية منها.

ويكتسب الكتاب المدرسي أهميّة كبيرة انطلاقاً من كونه المصدر الأول أو ربما الوحيد للمعرفة الرسمية والوسيلة الرئيسة للتعليم في معظم دول العالم وخصوصاً العربية منها. إذ تدل إحصاءات الخبراء التربويين على أن ثلاثة أرباع العالم لا يملك وسائل الاتصال الحديثة السلكية واللاسلكية، وأن الكتاب المدرسي يستحوذ على نسبة 75 إلى 90 في المئة من محتوى التدريس، ما يدحض مقولة أن الكتاب المدرسي الذي نعرفه اليوم سيختفي مستقبلاً ليحل محله نظام جديد من تخزين المعلومات واسترجاعها والتفاعل معها. [1،2،3]

وقد وعت الدول العربية أهمية الكتاب الذي يشكل القناة الآمنة لإيصال القيم والمواقف إلى الطالب وإدماجها في شخصيته من خلال عمليّة إعداده كمواطن، فعمدت إلى تطوير مناهجها التربوية وكتبها المدرسيّة. إلا أن عمليات التطوير هذه لم تستطع انتشال المناهج من مأزقها وقيدها التقليدي، فاقتصرت على إظهارها بحلة جديدة منمقة بقيم المحبة والتسامح ... بعيداً عن الثقافة الإنسانية الجامعة. فبقي الكتاب المدرسي محصوراً في إطار جمع المعلومات وتصديرها إلى طالب اعتاد أن يكون الطرف المتلقي في العملية التعليمية، من دون منحه أحقية التحليل، الأمر الذي قد يطال المعلم نفسه، خصوصاً أن معظم الدول العربية تعمد إلى إلزام المدارس بكتب معينة.

ويعزو رئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الدكتور عدنان الأمين سبب سوء الوضع في الدول العربية إلى أن "المعرفة تنحصر في ذهن الكتاب والمؤلف وليس خارجهما"، مؤكداً أن تغيير المناهج يحتاج إلى تغيير في عقول واضعيها وفي تركيبتهم النفسية والمعرفية"، محذراً من أن "الدعوة إلى إدخال الديمقراطية في المناهج ليست بريئة وتحمل في طياتها رزنامة سياسية". [4-8]

أما في لبنان، فان تجديد المناهج تم عبر مؤلفين من مؤسسات وخلفيّات متعدّدة، ما أغنى المشروع الجديد للمناهج بخاصة لجهة تضمينه ثقافة القيم وطرائق تدريسها وممارستها.

التربية المتعددة الثقافات

المقصود بالتربية المتعددة الثقافات في الواقع اللبناني هو تعدّد ثقافات الشعب اللبناني، أي تعددها في الأصل والأساس وليس في التعّلم والاقتباس، ما يوجب القول أن الدولة اللبنانية تتعامل مع الشعب اللبناني على انه شعب واحد، متعدّد الطوائف وليس متعدّد الثقافات. من هنا نلاحظ أن معظم المواد في المنهاج التربوي اللبناني لا تزال تعالج واقع المجتمع اللبناني الثقافي من خلال توجه اللبنانيين نحو الثقافات واللغات الأجنبية. وإذا كان هناك من مبرّر لذلك فيمكن تفسيره بما يلي:

- لا يزال واضعو مناهج دور المعلمين والمعلمات يعتبرون أن التلاميذ في المدارس الرسمية، رغم تعدد أديانهم واختلاف عاداتهم وتقاليدهم، هم في النهاية لبنانيون يخضعون لنظام واحد في المدرسة ويدرسون في كتاب واحد هو "الكتاب المدرسي الوطني".
- يعتبر واضعو المناهج أن إعداد المعلمين في دور المعلمين يهدف إلى تأمين معلمين للمدارس الرسمية فقط، ومعظم تلامذة هذه المدارس هم من أبناء طبقة اجتماعية واحدة "الفقراء في لبنان" وبشكل خاص في المدارس الابتدائية والمتوسطة، في ظل غياب مشكلة ثقافات داخلية متعددة لأن معظم أبناء الأرمن والسريان والكلدان والأشوريين، على سبيل المثال لا الحصر، يتابعون دراستهم في مدارس خاصة بكل طائفة من هذه الطوائف، والدولة تتعاون معهم من خلال إرسال أو تأمين مدرسين للغة العربية وليس لأيّ هدف آخر.
- نظراً لتعدّد الطوائف والمذاهب في المجتمع اللبناني، يلجأ واضعو المناهج الى اعتماد عبارات إنشائية في مواد التربية الدينية والمدنية، والثقافة الإجتماعية، وذلك دون معالجة المشكلة من الجذور.

مرتكزات الدستور اللبناني

حدّد الدستور اللبناني المعدّل بتاريخ 1990/9/21، بعد مؤتمر الطائف ووثيقة الوفاق الوطني، ما يؤكد قولنا بما جاء فيه: [9]

- لبنان وطن سيد، مستقل، نهائي، واحد في حدوده المنصوص عنها دستورياً والمعترف بها دولياً.
- لبنان عربي الانتماء والهوية، وهو عضو مؤسس وعامل في جامعة الدول العربية، كما هو عضو مؤسس وعامل في منظمة الأمم المتحدة.
- لبنان جمهورية ديمقراطية برلمانية تقوم على احترام الحريات العامة، وفي طليعتها حرية الرأي والمعتقد.
- حرية الاعتقاد مطلقة، والدولة بتأديتها فروض الإجلال لله تعالى تحترم جميع الأديان والمذاهب وتكفل حرية إقامة الشعائر الدينية تحت حمايتها.
- التعليم حر ما لم يخل بالنظام العام، ولا يمكن أن تمس حقوق الطوائف لجهة إنشاء مدارسها الخاصة، على أن تسير في ذلك وفقاً للأنظمة العامة.

من خلال قراءة هذه الثوابت، يظهر بوضوح أن موضوع الطائفية يأخذ الحيّز الأهم فيها. فالفقرات الثلاث الأخيرة تتحدث عن حرية المعتقد واحترام الأديان والمذاهب وحرية إقامة الشعائر الدينية وحقوق الطوائف لجهة مدارسها الخاصة.

حتى أنّ حرية إنشاء المدارس الخاصة يعطيها الدستور للطوائف بهدف المحافظة على العادات والتقاليد الدينية والتعددية الثقافية، وحرية التعليم مشروطة بتطبيق المناهج الرسمية وللدولة حق المراقبة، لكن المشكلة انه لم يتم حتى الآن إعداد المعلم المختص ليعلّم بدوره تلامذة من ثقافات متعددة.

إعداد المعلمين والمعلمات

لم تلحظ المناهج الخاصة بإعداد المعلمين، لا القديمة منها ولا الحديثة، أي فصل أو كتاب أو موضوع يعالج تنوّع الثقافات في تركيبة الشعب اللبناني، ومفهوم تعدّد الثقافات في لبنان كما تتعاطى معه الدولة، وهو تعدّد الثقافات الأجنبية. وانسجاماً مع هذا المفهوم المجتزأ، عمل المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان على ملء الفراغ في المدارس الابتدائية بمعلمين متخصصين في تدريس اللغات الأجنبية (الفرنسية والانكليزية).

وتعتبر هذه التجربة ناجحة لو استكملت كما أرادها المسؤولون في المركز التربوي للبحوث والإنماء. ففي حين كان يسعى المركز المذكور الى إعداد مدرسين متخصصين في مادة اللغة الفرنسية، ومن ثم تزويد المدارس الرسمية بحاجتها من هؤلاء الأساتذة، كان المدرسون يسعون بطلب نقلهم إلى أقرب مدرسة تتناسب مع وضعهم السكني، وكان يستجاب لهم، لأن الوزراء الذين توالوا على وزارة التربية والتعليم العالي، جلهّم من السياسين الذين يهمهم إرضاء ناخبيهم على حساب المصلحة العامة، مما حدا بمعظم المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، ان يمارسوا مهاماً غير تلك التي أعدوا من اجلها، ما انعكس سلباً على المدرسة الرسمية وعلى مستواها في تدريس اللغات الأجنبية.

وفي مجال آخر، أنشأ المركز التربوي للبحوث والإنماء فرعاً لإعداد معلمات لمرحلة الروضة، حيث الأطفال من بيئات عائلية واجتماعية واقتصادية وطائفية مختلفة، ووضعت مناهج خاصة بهذه المرحلة وهي كناية عن أنشطة متنوعة في اللغات والرياضيات والعلوم والتربية الفنية، الخ ...

وحتى هذه التجربة أصابها ما أصاب تجربة اللغات وبقيت صفوف المرحلة التمهيدية تعاني نقصاً في المعلمات المتخصصات، وقلّ أن تجد مدرسة رسمية محظوظة تدرس في صفوفها التمهيدية معلمات يحملن شهادة البكالوريا التعليمية اختصاص روضة.

أمّا المواد التي تضم في مناهجها مواضيع لها علاقة بالثقافة والحضارة، والتي تعطى بشكل عام في جميع الاختصاصات، مثل التاريخ، المدرسة والمجتمع، التربية المدنية، فقد حاول المركز التربوي من خلالها تعريف الطالب/المعلم على تراثه الحضاري والثقافي وعلى بيئته ومجتمعه، بهدف مساعدته على اكتساب الخبرات والمهارات والقيم المعزّزة لانتمائه الوطني وسلوكه المدني، حتى أن هذا النوع من الإعداد لم يكن ليؤدي الغاية المنشودة ودائماً للأسباب عينها.

وإذا كنا متفائلين بتغيير هذا الواقع، وافترضنا أن الأحداث التي عصفت بلبنان كانت سببا رئيساً في تعثر المسيرة التربوية ولم تسمح للتجارب التنموية التي أعدّها المركز التربوي بأن تعطي ثمارها الإيجابية، يبقى عدم الوضوح مسيطراً حتى موعد آخر، بانتظار حلول السلام في الشرق الأوسط، وسلوك النظام السياسي اللبناني مصحوباً بمحاذاته بنظام تربوي نحو بناء دولة ذات فلسفة عامة واضحة يتفق عليها جميع اللبنانيين، ويؤسس لدولة قادرة على جلاء كل الهواجس التي تتحكّم بمواقف كل مجموعة من المجموعات التي يتكون منها الشعب اللبناني.

القسم الثالث

موقع القيم في المناهج التعليميّة المطبّقة

تهدف المناهج التعليميّة في لبنان إلى بناء شخصية المتعلّم من جميع جوانبها، فهي تعلمه التفكير لتحدث تغييراً مرغوباً فيه ... في سلوكه وفي طرائق تفكيره، ولا يمكن أن يكون هذا التغيير متوازناً ومتكاملاً من دون أن يكون مرتكزاً على قيم خيّرة ينطلق منها. ومنظومة القيم التي يعتنقها الفرد تولّد لديه طاقات تدفعه للتصرف بما لا يتعارض معها، فتخلق عنده الضوابط والانضباط

ما يجعله يتصرف بعقلانية في حال مواجهة موقف ما. وحيث أن القيم تعتبر من أبرز عوامل ضبط السلوك وتوجيه الأنشطة نحو الأهداف التربوية التي من شأنها تدريب الأطفال على المنهج العلمي في التفكير، بقصد إحداث تغيير مرغوب فيه، في سلوكهم وفي طرائق تفكيرهم، فإن تدريس القيم والاتجاهات يعتبر شرطاً رئيساً لإتمام عملية بناء شخصية الطفل .

من أبرز القيم التي تهدف المناهج إلى تزويد الطفل بها؛ الصدق، العدل، الأمانة، الوفاء، التسامح، المحبة، احترام النفس، حسن الإصغاء، أداب الحوار، وتقدير مشاعر الآخرين وآرائهم .... عندها، تتولد العدالة ويسود الخير الذي هو في أصل الأخلاق ويتقدم المجتمع ويزدهر الوطن لأنه في حال غيابها، فإن الفوضى والمشاكل على مختلف مستوياتها تعم لتعبث فساداً في المجتمعات.

ولإكساب التلامذة القيم والاتجاهات، كان علي المعنيين إعداد المعلم وتدريبه كي يمتلك الخبرة الكافية التي تؤهله القيام بدوره على أكمل وجه. ولكي يبدع المعلم في عمله، كان لا بد من مساعدته على التحلّي شخصياً بالقيم كي يستطيع إحداث التغيير المرغوب في سلوك الأطفال وفي طرائق تفكيرهم عن طريق تدريبه بأساليب حديثة ومشوقة لكي يمتلك القدرة على مواجهة الأخطار المحدقة التي يمكن أن تحبط جهوده، وذلك من خلال بعض القنوات الفضائية التي أصبح تأثيرها يفوق تأثير المعلم، والتي أُنشئت خصيصا لتكون أداة لتدمير القيم.

التعليم الديني وتعليم القيم في المناهج اللبنانية

لم تلحظ المناهج التعليمية المطبّقة مادة التعليم الديني بشكل منفصل في أي مرحلة من مراحل التعليم، بل اكتفت بتضمين مناهج مواد الفلسفة والحضارات والتربية الوطنية والتنشئة المدنية بعض الفصول عن الديانات في إطار المحاور المناسبة لمراحل التعليم جميعها. هذا الواقع صادفته اعتراضات متعددة من غالبية رجال الدين وعلى مختلف انتماءاتهم الطائفية والمذهبية، إلى أن صدر عن مجلس الوزراء القرار رقم 5 في جلسته المنعقدة بتاريخ 1999/11/10، الذي أعطى الموافقة على تخصيص حصة دراسية كاملة أسبوعياً للتربية الدينية في المدارس الرسمية، على أن يتم حصر التعليم الديني بالكتاب الذي يعدّه المركز التربوي للبحوث والإنماء، والذي حالت ظروف عدّة خارجة عن إرادة المركز التربوي دون إعداده حتى تاريخه.

ونستخلص مما تقدم أن موضوع تعليم القيم والأخلاق، بخاصة المسامحة من خلال التعليم الديني، عند مجموعة طوائف ومذاهب تحاول منذ عدة قرون أن تتوصل إلى إيجاد عقد اجتماعي في ما بينها يكون أساساً لحياة مستقرة طويلة المدى، لم يكتب له النجاح. فصراع الأديان والمذاهب لا يمكن أن ينتهي. وفي كل مرة يتوصل فيها المعنيّون إلى حل، نكتشف كلبنانيّين بأنه حل الآخرين لأنها في الأساس كانت حرب الآخرين على أرضنا، الأرض الخصبة التي سمحت بزرع الفتن وساعدت على اندلاع الحروب، وهو حل المصالح المشتركة بين الدول المتحاربة، ولن يكون مرة لمصلحة الشعب اللبناني طالما بقي النزاع الطائفي قائماً كالمرض الخبيث الذي لن يوفر عضواً واحداً في جسم الوطن المسكين.

ومع كون الأمر كذلك فان الطرق لا تزال مفتوحة أمامنا. ولا نخال الحل إلا بالتربية وبالتعاون والاهتداء بما كان قد رسمه لنا سعاة الخير من مختلف الطوائف، ما يجعل اللبنانيين يتحدثون لغة واحدة مع أهلهم ومع الآخرين حتى يتمكنوا من تحويل الصراع إلى تنافس شريف من أجل الوطن الواحد والمصلحة العليا لجميع أبنائه واعتماد الحوار والوسائل الديمقراطية التي هي أفضل الوسائل أو اقلها سوءاً في المجتمعات الواعية والمدركة لمعنى الديمقراطية.

قراءة تحليلية في الكتب الدينية

في قراءة تحليلية للواقع الحالي، يتبيّن لنا أن ظاهرة التعدّد أو التنوّع الديني والطائفي أو المذهبي، هي الظاهرة الأكثر تعقيداً في لبنان. والهاجس المرعب هو هذا الخوف من ضخ الحساسيات الطائفية أو التعصّب الطائفي والمذهبي عن طريق التعليم الديني، فالعناصر المشتركة التي جمعت الكتب الدينية في لبنان تتلخص بعدم اتساعها لآخر مختلف دينياً، وتكوّن صورة مسبقة مشوهة ونمطية عنه، وتناقض مفاهيم المسامحة (التي تقوم عليها الأديان جميعها مبدئياً)، وتركّز على الأخلاقيات عبر ربطها بالدين وحده وجعل الدين عقيدة كبيرة جامدة ونهائية تسقط كالجبل على رأس التلميذ. يأتي ذلك كله في إطار تعليم ديني تلقيني والدليل على ذلك في النص التالي والذي ينقل صورة واقعية لما يجري في بعض المؤسسات التربوية:

(عاد فادي من المدرسة في أحد الأيام، وأبلغ أمه أنه لن يلعب مع أولاد خالته بعد اليوم «لأنهم كفار وخالتي كافرة أيضاً». ولدى استفسار والدته عن السبب، قال فادي ان المعلم شرح لهم أن المسلم الذي يتزوج من شخص غير مسلم يكون كافراً، ولا ينبغي أن نتعاطى معه. وبما أن خالة فادي متزوجة من شخص مسيحي، فقد قرر أن يقاطعها مع عائلتها

في منزل آخر على الأرض اللبنانية نفسها، عاد آدم من مدرسته ليحذّر أمه من جيرانها المسلمين. قال آدم ان المعلمة شرحت لهم اليوم عدوانية الدين الإسلامي، وكيفية نشر المسلمين لدينهم بالقوة والعنف، بعدما غزوا المناطق والبلدان المسيحية وحاربوا ناسها، ونهبوا كل ما وقع بين أياديهم.)

والأخطر من ذلك، هو موضوع التعليم الديني في بعض المدارس والجامعات حيث لا رقابة من الدولة عليه. المشكلة تتلخص بدور السلطات الرسمية اللبنانية الذي أتاح للسلطات الدينية عبر مؤسساتها الخاصة الاستمرار بنشر تعاليمها كلاً على حدة، وبعيداً عن أي رقابة، وخارج إطار أي فلسفة تربوية أو رؤية شمولية، فالتلميذ في المدرسة يتعرف إلى زميله المختلف دينياً عند فصل التلامذة في ساعة التعليم الديني، حيث يخرج المسيحيون من الحصة المخصصة للتعليم الديني للمسلمين والعكس صحيح، مما يخلّف دون شك تمييز بالنظرة إلى الآخر من دون تعريف واع وتثقيف حقيقي لكل منهما.

القسم الرابع

تطلعات مستقبلية

في ضوء ما تقدّم، نستنتج أن الحل يبدأ بالتربية الهادفة إلى بناء ذهنية جديدة مختلفة كلياً عن الذهنية الطائفية السائدة في المجتمع اللبناني اليوم، ومنها إلى بناء المواطنية الفريدة من نوعها، القادرة على التخلّص من الانتماء الفئوي الضيق، إلى حيث الوطن، مع ما يستوجب ذلك من تغيير في سلوك المجموعات التي تعيش فيه، بدءاً بالعائلة. هذا الحل على صعوبته وتعقيداته، ليس مستحيلاً وإن كان تحقيقه يتطلب حقبة طويلة قد تتناول جيلاً بأكمله، فهذا طبيعي لأننا سنكون أمام إعادة بناء طبقة جديدة من المواطنين، شرط أن نعمل بكل جدية على تطوير النظام العام وبناء عليه النظام التربوي بعناصره ومكوناته كافة من حيث:

- إعادة صياغة المناهج بما يتناسب والتطورات الجديدة في الحقل التربوي، خاصة لناحية تضمين هذه المناهج لبعض القيم المدنية، كالمسامحة وقيم التلاحم الاجتماعي واحترام الآخر وغيرها من القيم المدنية.
- إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم ليكونوا قدوة لتلامذتهم فيتأثرون بأدائهم، وليكونوا قادرين على تحسين أدائهم في عملية تدريس القيم، فيتمكنوا من خلق أنماط سلوك ومهارات لدى التلامذة تقوم على المسامحة واحترام الآخر ونبذ العنف والتعصب والعمل المشترك من أجل الخير العام، فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع بلورة القيم وغرسها في وجدان المتعلم، وذلك من خلال ربطها بقضايا المتعلمين الحياتية. ولا بدّ من التشديد هنا على أهمّية أن يتمتع المعلم بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية التي

تمثل أهمية قصوى لفاعلية التدريس ورفع كفاءته لأداء دوره المنوط به على الوجه الأكمل.[10] فيما خص معايير الجودة لأداء المعلم لدوره، لا بد من التأكيد هنا على الأمور التالية، على سبيل المثال لا الحصر:

- توضيح أهمية التعايش مع التعددية الثقافية والتي تتطلب القدرة على التوصل إلى الحلول الوسط والتوفيق بين وجهات النظر المعارضة، ولا تتطلب فرض رأي على آخر أو تفضيل مصلحة على أخرى، كما تتطلب الثقة بالنفس، وتجنب انحصار الذات في المنافع الشخصية، والموازنة في التعامل والمعاملة بين عناصر التأثير الخارجي وعناصر التأثير الداخلي، كما تتطلب عدم الإقلال من قيمة الآخرين.
- تعليم الطلاب كيفية تطبيق استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية داخل المدرسة وخارجها.
- تعليم الطلاب فنون الاتصال المختلفة مع الآخرين.
- تعليم الطلاب كيفية إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.
- إعداد الطالب المواطن الإنسان الملتزم بوطنه، المتساوي في الحقوق والواجبات مع المواطن الآخر حيث لا تمييز ولا امتيازات ولا درجات في المواطنية بل سقف واحد يحمي، في ظل قانون عادل للجميع! ويبقى هذا السقف قوياً منيعاً بفضل تكاتف أبنائه، لأنه في حال انهياره لن يستثنى أحداً.
- الاهتمام ببناء علاقات اجتماعية أكثر ديمقراطية بين المدارس وكافة شرائح المجتمع المدني (المنظمات غير الحكومية، وسائل الإعلام ،القطاع الخاص, أولياء أمور الطلاب، ....)، ذلك أن مشاركة المجتمع المدني بمختلف أطيافه تمكن من ربط التربية بالخبرة اليومية للدارسين من ناحية وبإشكاليات الواقع من ناحية أخرى.
- وضع نظام تقويم تربوي يحدّد مستويات معيارية بهدف تمكين العاملين في أنظمة التربية من إعادة النظر في المناهج بشكل دوري والعمل على تطويرها.

في الختام نستطيع القول، إن أية خطة نهوض تربوي مهما كان نوعها، لن يكتب لها النجاح الا أذا تحقق بنتيجتها "بناء الإنسان الديمقراطي" وتربيته الصحيحة من قبل وسائط التربية الثلاث: المدرسة والبيت والمجتمع، لأنّ ثروة الوطن تتجسّد في إنسانه، وعملية بناء الإنسان يجب أن تشمل، إضافة إلى المعارف، المهارات ثم القيم والاتجاهات.

اقتراحات

بناء على ما تقدّم، عمدنا فيما يلي الى وضع تطلعات مستقبلية للنظام التربوي بعناصره ومكوناته كافة فيما خص التربية الهادفة إلى بناء ذهنية جديدة مختلفة كلياً عن الذهنية الطائفية السائدة في المجتمع اللبناني اليوم، ومنها إلى بناء المواطنية الفريدة من نوعها، القادرة على التخلّص من الانتماء الفئوي الضيق إلى حيث الوطن، مع ما يستوجب ذلك من تغيير في سلوك المجموعات التي تعيش فيه، بدءاً بالعائلة.

تدرج القيم في محتوى مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية وأهدافها التعليميّة:

التعليم الأساسي – الحلقة الأولى

السنة الأولى

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
الذات والآخر هوية الآخر المتساوية مع الذات سلامة الذات وسلامة الآخر	يتعرف عبر الإصغاء إلى مزايا الإنسان الآخر، ويتعامل معه في إطار المساواة وعدم التمييز. يتعرف إلى قواعد السلامة الذاتية وسلامة الآخرين.
حياة الأسرة تعامل أفراد الأسرة فيما بينهم المسؤولية المشتركة بين أفراد الأسرة	يبني علاقة مع أفراد الأسرة على قاعدة الاحترام والمساواة والمحبة ويتعرف على القيم الإنسانية التي ترعى التعامل بين أفراد الأسرة.
عالم المدرسة التعاون بين الرفاق الحياة المدرسية المشروع المشترك	يتعرف إلى أفراد الأسرة المدرسية والى الوظائف التي يؤدونها في المدرسة ويعمق شعوره بالانتماء إلى أسرة أوسع. ينتمي إلى فرق ومجموعات صفية وغير صفية من أجل تعزيز الحس المشترك بحياة مدرسية ناشطة ومندمجة.
الحياة المشتركة العيش معاً	يكتشف المتعلم أهمية العيش معاً لتحقيق مصالحه ومصالح الآخرين في المدرسة والحي.

السنة الثانية

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
الطفل في بيئته ومحيطه - موقع البيت في الشارع والحي وعلاقته بالبيوت المجاورة	يتعرف المتعلم الى البيت كمقر لتكوين الروابط الأسرية، وبناء العلاقات العاطفية والردية الحميمة بين أفراد الأسرة. يكتشف ان المسكن مجال لممارسة أفراد الأسرة أدوارهم الطبيعية. يكتشف ارتباط المنزل بمحيطه الاجتماعي والجغرافي من خلال علاقات الحوار.
الأسرة ومحيطها - الأسرة والجيران. - استعمال التجهيزات والأقسام المشتركة مع الجيران. - الأسرة والمدرسة. - علاقة الأسرة مع الأقارب والأصدقاء والمعارف. - مفهوم الحي: ترابط الأسرة مع الأسر المجاورة، التعاون في اقامة المشاريع المشتركة.	يتعرف المتعلم الى مجالات تبادل علاقات أسرته مع الجيران. يكتشف ضرورة التعاون مع الجيران لضمان حسن استعمال الأقسام المشتركة في البناء ومحيطه. يشارك مع أسرته في تنظيم حياته بين المدرسة والبيت. يشارك من خلال أسرته في النشاطات التي تنظم في الحي أو القرية لتحقيق مصالح مشتركة.
بلادي موطني خريطة لبنان وموقع المدن الرئيسية والقرى عليها.	يتعرف المتعلم الى خريطة لبنان، والى موقع بلدته ومدينته في الخريطة. يتعرف الى العلم اللبناني والى اعلام الدول العربية كرموز وطنية.

موقع قرى التلاميذ والطرق اليها على الخريطة. علم لبنان وأعلام الدول العربية.	يتعرف الى المعالم الطبيعية والأثرية في محيطه والمعالم الأخرى المميزة في سائر المناطق اللبنانية لتعزيز الشعور بالانتماء الى ارض الوطن.
نحن والآخرون - مناسبات تجمعنا - احترام ملكيات الآخرين ومواقعهم وادوارهم. - آداب الحديث والاصغاء الى الآخرين. - كلنا أخوة في الانسانية.	يكتشف قيمة الملكية الخاصة وكلفة الحصول عليها، فيلتزم بالمحافظة على ملكية الآخرين، كمحافظته على ملكيته الخاصة. يتمرس بالاصغاء الى الآخرين، من خلال تنظيم حوار في مسائل مشتركة تهمهم ويتبادل الرأي معهم وصولاً الى نتائج مقبولة. يكتشف التنوع بين تلاميذ الصف، ويتعامل معه بايجابية ومساواة وعدم تمييز (بنات، صبيان، ألوان، حالات جسدية، أوضاع اجتماعية).

السنة الثالثة

المحتوى **(المحاور والمضمون)**	**الأهداف التعلّمية** **(معارف – قدرات/مهارات – مواقف)**
حقوق الطفل وواجباته حقوق الطفل في تلبية حاجاته الأساسية واجبات الطفل العادات الجسدية الصحية العناية بالحاجيات الشخصية	يتعرف الى وسائل العناية بالجسد والصحة يدرك المتعلم حاجته الأساسية لمحبة الأهل ورعاية الكبار وضرورة التعلم، والتمتع بالأمن والاستقرار، والحماية من الأخطار. يكتشف ان تمتعه بهذه الحقوق يستدعي تمرسه بعدد من الواجبات وانه مقابل كل حق واجب. يدرك ان حقه من امتلاك الحاجيات يقابله واجب العناية بها صوناً وترتيباً.
الحياة مع الرفاق التعبير المتبادل الصريح والمهذب: الجرأة الأدبية الألفاظ اللائقة. التفاهم مع الآخرين: الاستماع إلى وجهات النظر الأخرى، التسامح، العمل على حل النزاع بالحوار والعدل. النشاطات المشتركة: الفرق المدرسية، أندية النشاط، الكشاف... المشاريع المشتركة: توزيع الأدوار، وتحمل المسؤولية وتقبل مبدأ القيادة...	يعمق المتعلم الشعور بالحاجة للاندماج في المجتمع. يتمرس بقواعد التعبير المهذب واللائق ويتعود على الجرأة الأدبية. يتفاهم مع الآخرين من خلال الاستماع إلى وجهة نظرهم واعتماد التسامح والحوار المتكافئ. يتمرس بالحياة المشتركة من خلال النشاطات الكشفية يكتشف الحاجة إلى انجاز المشاريع المشتركة وضرورة العمل ضمن الفريق. يتحسس أهمية النظام لإنجاح النشاطات المشتركة.
نحن والبيئة البيئة إطار الحياة البيئة إطار الحركة المنزل والشارع والحي والمدرسة أجزاء من بيئة واحدة. حماية البيئة مسؤولية مشتركة.	يتعرف إلى البيئة كميدان لحركة الإنسان المفيدة. يدرك أن الحياة الشخصية في المنزل لا تنفصل عن البيئة. يعرف أن الحفاظ على البيئة مسؤولية كل من وجد فيها. يتمرس على استعمال الوسائل والأساليب الفعالة للحفاظ على البيئة.
قضايا اجتماعية	يتمرس المتعلم بالحياة الاجتماعية من خلال التصدي لمعالجة مشاكلها ترسيخاً للروابط الإنسانية بين أفراد المجتمع. يتعود الاهتمام بالمرافق المشتركة.
- مجتمعي ووطني	يكتشف المتعلمان الانتماء الى المدينة ا والى الريف، انتماء الى الوطن الواحد.

الانتماء الى المدينة ا والى الريف. لغتنا العربية المشتركة لغة تراث واتصال واعلام وتفاهم بين اللبنانيين. الدولة اللبنانية اطار لمجتمعنا ووطننا.	يتعمق شعوره بالانتماء الوطني من خلال اقامة الاحتفالات في المناسبات الوطنية. يكتشف ان العربية لغة التراث وأداة تواصل المواطنين اللبنانيين وانها لغة بلاده. يستكمل معلوماته حول قضايا: الدولة، المجتمع، الوطن.
قيم اجتماعية الانفتاح على الآخر، التسامح، الكرم، الضيافة، الشجاعة. الثقافة الشعبية: أمثال وحكم تمجد الأخلاق والقيم الايجابية. مشاركة الآخرين في الأفراح والأتراح.	يكتشف المتعلم حاجة الناس إلى التمسك بالقيم الاجتماعية من اجل العيش بأمان وسلام. يعي ضرورة انفتاح فئات المجتمع بعضها على بعض بالتسامح والكرم والضيافة ويعي شأن الشجاعة والمروءة. يتعرف إلى بعض مضامين نواحي الثباتة الشعبية كمصدر قيم وأخلاق وذلك من خلال الأمثال والحكم. يتبين أن الإنسان المجتمعي يشارك الناس بأفراحهم وأتراحهم.

التعليم الأساسي – الحلقة الثانية

السنة الرابعة

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
العيش في الأسرة – المساواة ضمن الأسرة في الحقوق والواجبات.	يدرك أن مفهوم المساواة في المجتمع يتحقق من خلال وضوح المساواة بين أفراد الأسرة في الحقوق والواجبات، ومن خلال النتائج الايجابية لهذه المساواة.
التضامن بين الناس	يعمق المتعلم شعوره بالترابط بين أفراد المجتمع من خلال مساعدة الفئات المحتاجة للدعم المادي والمعنوي.
لبنان في محيطه العربي	يحيط المتعلم بعناصر الانتماء والهوية العربيين، من اللغة والتاريخ المشترك، والأهداف المستقبلية، ووجوب مقاومة العدو المشترك اسرائيل. يتعرف إلى أنواع العلاقات الحيوية بين اللبنانيين وأشقائهم العرب، وإلى ترابطهم الاجتماعي ومصالحهم المشتركة. يكتشف مجالات التعاون العربي، الاقتصادية والثقافية والتربوية والدفاعية وغيرها.

السنة الخامسة

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
العمل الفريقي معالجة النزاعات لتسهيل العمل الفريقي بروح الحق والعدل.	يشارك في معالجة النزاعات لتسهيل العمل الفريقي، وذلك على أساس الحق والعدل والمصلحة العامة.

السلوك الاجتماعي السليم	يكتسب المتعلم بالممارسة مضامين القيم الأساسية التي يبنى عليها السلوك الاجتماعي. يتثبت من حاجة المجتمع إلى هذه القيم وممارستها. يعرف أن انتهاك إحدى القيم إساءة إلى كامل المجتمع لأن الانتهاكات إخلال باستقرار المجتمع.

السنة السادسة

المحتوى **(المحاور والمضمون)**	**الأهداف التعلّمية** **(معارف – قدرات/مهارات – مواقف)**
الوطن والمواطنية المواطنية انتماء للوطن وفضيلة المواطن الصالح الذي يتطوع للخير العام. مشاركة في الشأن العام في مختلف وجوهه التزام بواجبات المواطنية التزام بالقوانين والأنظمة وتطويرها	يدرك المتعلم مفهوم الوطن من خلال الترابط بين عناصر تكوين الوطن ومقوماته: الإنسان، الأرض، المجتمع والبيئة. يكتشف أن تمتين الروابط بين هذه العناصر يدعّم الوطن. يدرك أن التعبير الحقيقي عن الشعور الوطني يتم من خلال التزام المواطنين الفعلي بواجباتهم.
الدولة اللبنانية: أسسها ومؤسساتها	يتعرف المتعلم إلى مؤسسات الدولة، تكوينها ووظائفها والأسس التي تبنى عليها.
الحريات العامة الحرية الشخصية حرية المعتقد حرية التعبير حرية التملك حرية تأسيس الجمعيات والانتساب اليها	يتعرف المتعلم الى معنى الحريات العامة. يدرك ان هذه الحريات حقوق اساسية لكل فرد تتعلق بشخصه، وعقيدته، وبحقه في التعبير عن ذاته، وبحقه في الملكية الشخصية وحقه في تأسيس الجمعيات والنوادي والانتساب اليها.
منظمة الأمم المتحدة: نشأتها وأهدافها بنيتها دورها في حفظ السلام في لبنان بعض المنظمات الدولية المرتبطة بالأمم المتحدة	يتعرف المتعلم الى طبيعة منظمة الأمم المتحدة، وظروف نشأتها ومشاركة الشعوب والدول في عضويتها والأهداف التي تسعى الى تحقيقها. يتعرف الى دور الأمم المتحدة في حفظ السلام في لبنان. يتعرف الى بعض المنظمات الدولية المرتبطة بالأمم المتحدة والى مهامها.
الاتصال والتواصل في المجتمع التواصل لاتخاذ مبادرات في الشأن العام. الاتصال والتواصل في سبيل وحدة المجتمع.	يكتشف دور وسائل الاتصال والتواصل في التقريب بين الشعوب، وفي تحقيق وحدة الانسانية والعالم. يدرك قيمة أشكال التواصل الاجتماعي. يتعرف الى قيمة الاتصال والتواصل ودورهما الفاعل لتكوين وحدة المجتمع وانسجامه.
-العوامل والروابط العربية المشتركة - اللغة العربية - التراث الثقافي	يكتشف المتعلم انه ينتمي الى العالم العربي الذي تربطه بأهله علاقات عديدة ومختلفة منها: اللغة، والتراث، والتاريخ... يتعرف الى أهم الروابط بين الدول العربية ولبنان.

- التاريخ المشترك - الاماني المشتركة - التكامل الاقتصادي - التعاون لتحقيق التقدم والتنمية - التضامن العربي في مواجهة العدو المشترك: اسرائيل	يدرك قيمة التضامن العربية في مواجهة العدو المشترك: اسرائيل.
-علاقة المواطن بالادارات الرسمية التزام المواطن بواجباته تجاه الادارات الرسمية.	يدرك المتعلم دور الادارات الرسمية في تأمين الخدمات للمواطنين. يتعرف الى ما يترتب عليه من موجبات ازاء الادارات الرسمية.

التعليم الأساسي – الحلقة الثالثة

السنة السابعة

المحتوى **(المحاور والمضمون)**	**الأهداف التعلّمية** **(معارف – قدرات/مهارات – مواقف)**
حقوق المواطن وواجباته الشخصية	يدرك أبعاد حرية المعتقد في لبنان وفي الأنظمة الديمقراطية في عالم اليوم مما يساعد على نبذ التعصب وتلافي سلبياته في الحياة الفردية. يتمكن، عبر نماذج وأمثلة مختلفة، من التمييز بين احترام الحقوق ورعايتها أو التعدي عليها وانتهاكها.
القيم الإنسانية الحس الإنساني والالتزام الخلقي بالقيم العامة	يتعرف إلى معاني القيم الخلقية وأبعادها التي تؤدي إلى الارتقاء بالعلائق المتبادلة بين الناس، وإعطائها المعنى الإنساني السامي، الأمر الذي يجعل العيش معاً مشروع حياة سعيدة. يكتسب معاني القيم التي تجمع بين اللبنانيين في المجالات الحياتية المتنوعة، ويدرك أهمية العمل الأهلي التعاوني لمواجهة المصاعب، والنضال من أجل الحريات في إطار وطني.
الوطن والهوية الوطنية	يدرك أهمية الانفتاح وإشاعة العدالة والمساواة والتعاون لتعزيز العيش المشترك وترسيخ بناء المستقبل.

السنة الثامنة

المحتوى **(المحاور والمضمون)**	**الأهداف التعلّمية** **(معارف – قدرات/مهارات – مواقف)**
حقوق المواطن وواجباته ومسؤولياته الاجتماعية والاقتصادية مبادئ لضمان الحقوق الاقتصادية والاجتماعية: مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص، تأمين التقديمات الاقتصادية والاجتماعية.	يتعرف المتعلم الى مختلف أنواع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية التي يتمتع بها المواطن، والى سياق تطورها من خلال امثلة من لبنان. يدرك الحاجة الى تطوير الحقوق الاقتصادية والاجتماعية من خلال متابعة بعض الازمات الاجتماعية.

السنة التاسعة

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
القيم الاجتماعية والمدنية المساواة، المشاركة، التسامح، التضامن، إعانة المحتاجين، الرد واللطف. المواطنية، احترام القانون، احترام الملكية، احترام الرأي الآخر، احترام حقوق الآخرين وحرياتهم، ترسيخ العدالة، تعزيز روح التفاوض والحوار.	يطلع المتعلم على القيم الاجتماعية والمدنية والاقتصادية يدرك ارتباط تطور المجتمع المدني وارتقاء بالالتزام بمضمون القيم المدنية التالية: احترام القانون واحترام الملكية، واحترام حقوق الآخرين... الاسهام في تنظيم الحياة المشتركة على أساسها.
السكان ونوعية الحياة	يكتشف المتعلم العلاقة بين الموارد والسكان وضرورة تطوير الموارد للحفاظ على نوعية الحياة.
علاقة المواطن بالادارة العامة	يدرك المتعلم ان مهمة الادارات هي تأمين الخدمة العامة لجميع المواطنين.
المجتمع المدني	يتعرف المتعلم الى أنواع مؤسسات المجتمع المدني، ودورها في تحقيق المصلحة العامة وتقديم الخدمات في نطاقها.
التعليم والمهنة : التوعية المهنية	يتعرف المتعلم الى قطاعي التعليم العام والمهني والتقني وخصائصها في لبنان.
الهوية العربية: مقوماتها مقومات الهوية العربية النضال العربي ضد العدو الاسرائيلي. جامعة الدول العربية والمنظمات المرتبطة بها. ميثاق الجامعة واجهزتها وعملها. المعاهدات والاتفاقات اللبنانية العربية. المعاهدات والاتفاقات اللبنانية السورية في اطار الملاك المميزة.	يتعرف المتعلم الى مقومات الهوية العربية، ويدرك مضامينها. يتعمق في معرفة حقيقة النضال العربي ضد اسرائيل، من خلال درس منظمات العداء الاسرائيلي للعرب وادراك مطامع اسرائيل في لبنان، ولا سيما في ارضه ومياهه. يتعرف الى المؤسسات العربية التي ترعى وحدة العمل العربي. يطلع على ميثاق الجامعة العربية واجهزتها ووظائفها في تنظيم العلاقات ومعالجة القضايا المشتركة. يتعرف الى الاتفاقات اللبنانية العربية في المجالات المختلفة ولاسيما في مجالي التربية والتعليم. يتعرف الى مضامين معاهدة الاخوة والتعاون والتنسيق كنموذج عن العلاقات المميزة بين لبنان وسوريا نتيجة الترابط المجتمعي والاقتصادي بين البلدين.
هيئة الأمم المتحدة شرعة الأمم المتحدة والأهداف	يتعرف المتعلم الى طبيعة هيئة الأمم المتحدة وظروف نشأتها ومشاركة الشعوب والدول في عضويتها والأهداف التي تسعى الى تحقيقها. يدرك دور هذه المؤسسة كأرفع مرجع عالمي من اجل النزاعات بين الدول والشعوب.

التعليم الثانوي

السنة الأولى الثانوية

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
حقوق المواطن وواجباته ومسؤولياته السياسية العمل على تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص.	يتعرف المتعلم الى مختلف أنواع الحقوق السياسية للمواطن. يدرك البعد الشمولي لمفهوم الحقوق السياسية التي تشكل ضمانة لمشاركته في الشأن العام. يعبر عن آرائه بصدق وصراحة مع احترام الرأي الآخر كترجمة لمفهوم حرية التعبير والرأي. يتحقق من خلال الوقائع والأمثلة ان الدفاع عن الحريات والعمل على تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص يؤديان الى تعزيز دولة القانون وترسيخها وحمايتها.
حماية حقوق الإنسان على الصعيدين الدولي والإقليمي. –المنظمات الدولية وحماية حقوق الإنسان.	يتعرف المتعلم الى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان كثمرة من نضالات الشعوب.
النزاعات بين الأفراد وفي المجتمع – أنواع النزاعات وأشكالها بين الأفراد والجماعات. – سبل معالجة النزاعات: الحل بالتفاهم والحوار والتراضي لحفظ حقوق الأطراف.	يتعرف المتعلم الى أسباب النزاعات وأشكالها ونتائجها والى طبيعتها الملازمة للمجتمع. يدرك ان معالجة النزاعات بالسبل الديموقراطية (الاصغاء – الحوار – العدل – الوفاق) تحولها من حالة التوتر السلبي الى حالة المواجهة الايجابية الخلاقة.

السنة الثانية الثانوية

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
القيم الإنسانية والديمقراطية	يتعرف المتعلم الى موقع القيم الإنسانية في تنظيم مجريات حياة الفرد والمجتمع. يدرك تنوع التعبير عن القيم والاختلاف في سلّمها بين الشعوب. يتعرف الى المصادر المتنوعة للقيم: الأديان والمبادئ الإنسانية والفلسفات الكبرى.
التعاون والتضامن والطموحات العربية مرتكزات التعاون والتضامن العربيين	يتعرف المتعلم الى المرتكزات العامة للتعاون والتضامن بين العرب لتحقيق طموحاتهم المشتركة. يكتشف الطموحات العربية وضرورة وتحقيقها من خلال التعاون والتضامن في المجالات المتنوعة وصولاً الى التكامل.
العلائق بين الدول ودور الأمم المتحدة مظاهر النزاعات بين الدول وأسبابها	يطلع على أهم مظاهر النزاعات بين الدول وأسبابها المختلفة. يتعرف الى دور المؤسسات الدولية والإقليمية في معالجة النزاعات وإشاعة السلام.

السنة الثالثة الثانوية

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
الانتشار اللبناني في العالم	يتعرف المتعلم الى تاريخ هجرة اللبنانيين وخريطة انتشارهم في العالم. يتعرف الى دور اللبنانيين المغتربين في دعم القضايا اللبنانية والعربية فكرياً واقتصادياً وسياسياً.
المواطن والانتخابات	يتعرف المتعلم الى شروط المشاركة في الانتخابات على مختلف انواعها.
الخدمة العسكرية والخدمة المدنية: دفاع عن الوطن والمجتمع معاً.	يتعرف المتعلم الى العلاقة بين الانتماء للوطن والدفاع عنه والعمل على انمائه بأساليب مختلفة: الخدمة العسكرية والخدمة المدنية.
المنظمات النقابية والمهنية – علاقات العمل بين اطرافه المختلفة.	يطلع المتعلم على ابرز المبادئ التي يرتكز اليها قانون العمل في لبنان. يدرك اهمية الاتحادات النقابية والمهنية في تنظيم الحوار بين الأطراف المهنية، والدفاع عن المصالح المتنوعة. يميز بين اطراف العمل المختلفة وبين طبيعة العلاقات المتبادلة في ما بينها ويدرك وجوب حماية حقوق الأطراف في هذه العلاقات.
الشباب والتحولات المعاصرة وبناء المستقبل الشباب والالتزام بقضايا المجتمع والوطن.	يدرك المتعلم ان تطوير المجتمع وتنمية قطاعه وبناء مؤسسات المستقبل ومواجهة التحولات المعاصرة رهن بمشاركة الشباب.

تدرّج القيم في محتوى منهج مادة الجغرافيا وأهدافها التعلّميّة

التعليم الأساسي

الحلقة الأولى: السنة الأولى

المحتوى (المحاور والمضمون والحصص السنوية)	الأهداف التعلّمية (معارف – قدرات/مهارات – مواقف)
أولاً: السكان الذات	يعرف نفسه بين الآخرين. يتكلم بدوره. يمتلك القدرة على التعبير عن نفسه بكلام واضح. يتعود الإصغاء إلى الآخرين.

السنة الثانية

السكان الجماعة: الأسرة – الجيران – الرفاق.	يدرك أهمية تقبل الآخرين والعيش في الجماعة. يدرك أهمية الروابط الوجدانية بين أفراد الأسرة والجيران والرفاق.

التعليم الثانوي

السنة الثانوية الثانية – فرع العلوم

آفاق الاقتصاد اللبناني التكيف مع المتغيرات الإقليمية والعالمية. تكامل لبنان اقتصادياً مع المحيط العربي.	- يعي الحاجة إلى توثيق العلائق والتكامل الاقتصادي مع المحيط العربي

تدرّج القيم في محتوى منهج مادة الفلسفة وأهدافها التعلّميّة

التعليم الثانوي

... إن الخطوط العريضة للموضوعات الفلسفية التي يطرحها المنهج لها جذور في تاريخ الفكر البشري وامتداد وتشعبات في الحاضر. ومن خلال مقاربة هذه الموضوعات، يبغي المنهج تدريب المعلم ومواكبته في سيرته نحو معرفة الذات والآخر واكتشاف الحقيقة والقيم.

في الاهداف العامة:

.... الانفتاح على فضاء القيم العليا والأخلاق ووظائفها المختلفة وما تتضمنه من أنظمة ومبادئ ومعايير السلوك الإنساني.

في السنة الثانية الثانوية – فرع الإنسانيات:

في الأهداف الخاصة:

- ... ابراز دور الأديان السماوية في تكوينها وتلمّس دورها ومستقبلها.
- ... تأكيد التواصل والانفتاح وتجنّب السلبية والتقوقع والاستلاب الثقافي والروحي.

كما ويتضمن محور المادة الأطر التاريخية والثقافية، حق الإنسان في الحياة والحرية والسلام والتعبير عن المعتقد.

في السنة الثالثة الثانوية، فرع الآداب:

في الأهداف الخاصة:

- ... تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن نفسه والتواصل مع محيطه بطريقة ايجابية ومنفتحة.
- تشجيع المتعلم على التواصل والانفتاح وتجنب السلبية والتقوقع والاستلاب الثقافي والروحي.
- ترسيخ قيم الأيمان والالتزام والغيرية والمسؤولية في سلوك الأفراد والجماعات.

كما ويتضمن محور المادة لحظ مسائل في الأخلاق: الخير والقيم، الضمير الفردي، الحقوق والواجبات، الحرية والمسؤولية، الفعل الإنساني، وذلك من خلال قصص مساعدة في عملية بناء الطالب المواطن، الديمقراطي والمتسامح.

المراجع

1- بوسنينة، المنجي. **آفاق تطوير التربية المدنيّة في المنظومة التربويّة العربيّة**، الملتقى العربى الثالث للتربية والتعليم – التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي – لبنان، 2006.

2- عطوي، باسمة. **الكتاب المدرسي العربي في غنى عن ثقافة الديموقراطية ومكافحة الإرهاب**، صحيفة المستقبل – لبنان، الجمعة، 2 كانون الاول 2005.

3- علوة، سعدى. **مضامين تلقينية ضد التسامح، تغيّب الآخر، وتغرز الطائفية**، صحيفة السفير – لبنان، الثلاثاء، 6 أيلول 2011.

4- **مناهج التعليم العام وأهدافها**، المركز التربوي للبحوث والانماء – لبنان، 1997.

5- بشور، منير. **بنية النظام التربوي في لبنان**، المركز التربوي للبحوث والانماء – لبنان، 1987.

6- **خطة النهوض التربوي**، المركز التربوي للبحوث والانماء – لبنان.

7- البستاني، فؤاد افرام. **تاريخ التعليم في لبنان**، 1950

8- وهبي، نخلة؛ الامين، عدنان. **نظام التعليم والتقسيم الاجتماعي في لبنان**، 1980.

9- **الدستور اللبناني وتعديلاته، من 1926 ولغاية 1990**.

10- بنت خلف العنزي، بشرى؛ **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**، اللقاء السنوي الرابع عشر تحت عنوان "الجودة في التعليم العام"، القصيم – المملكة العربية السعودية، 15- 16 أيار 2007.

إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي
نظام تبني أم بناء؟ " تجربة جامعة الزيتونة الأردنية"

الدكتور فراس العزة[1] ، الأستاذ الدكتور تركي ابراهيم عبيدات[2]
[1]جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، drferas@zuj.edu.jo
[2] جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن ، vp@zuj.edu.jo

الملخص

يهدف البحث إلى تطوير آلية عملية لبناء نظام إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي ينسجم مع خصوصية هذه المؤسسات لكونها تختلف عن المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية الأخرى التي يصلح فيها تبني نماذج عالمية جاهزة لتطبيق نظام إدارة الجودة. وقد استند الباحثان على تجربتهما الشخصية في المشاركة في بناء نظام إدارة الجودة في جامعة الزيتونة الأردنية، بعد أن قاما بدراسة العديد من نماذج الجودة العالمية المطبقة في مؤسسات التعليم العالي. كما يعرض البحث الخطوات العملية في بناء وتطبيق نظام إدارة جودة في مؤسسات التعليم العالي بتبنى المعايير العالمية لضمان الجودة، وهو نظام قابل للتطبيق والقياس ويحقق معايير ضمان الجودة على مدخلات المؤسسة التعليمية، وآليات إجراءاتها، ونوعية مخرجات العملية التعليمية فيها، وتطوير نتائج البحث العلمي وتطبيقاتها العملية، وتعزيز عمليات التفاعل مع المجتمع والمساهمة الفعالة في تنميته وتطويره، كمهام رئيسة لأي مؤسسة تعليمية. وقد اثبتت نتائج التجربة العملية في تطبيق نظام إدارة الجودة أنه فعال في تطوير مقاييس العمل في الجامعة ويسهم بكفاءة عالية في تحقيق رؤيتها ورسالتها. ويركز البحث على أهمية توفر خطة استراتيجية ومؤشرات أدآء رئيسة للمؤسسة التعليمية تستند الى توثيق الإجراءات المتبعة، واستخدام نماذج دقيقة ومتكاملة تسهل عملية المتابعة والتقييم، وتساعد على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء، مما يوفر آلية عملية للتطوير المستمر وتحسين الآداء وتحقيق مخرجات تعليم قادرة على المنافسة في سوق العمل.

الكلمات المفتاحية (Keywords):

إدارة الجودة، إدارة التغيير، التقييم الذاتي، معايير الجودة، اجراءات الجودة، مؤشرات الأداء، العملية التعليمية.

Quality management, Change Management, Quality Criteria, Quality Procedures, KPI, educational process,

المقدمة:

تأخر تطبيق مفهوم الجودة في المؤسسات التعليمية، واقتصر الحديث عن الجودة وأهميتها في المؤتمرات والاجتماعات رغم توفر كافة المقومات المادية والمنطقية لذلك. سبب التأخر هو أن المعايير والمقاييس التي تعنى بالجودة بنيت على أسس اقتصادية بحته وتوجهت لتحسين آداء المؤسسات الصناعية والتجارية ولاحقا الخدمية.

رغم أن الهيئات المسؤولة عن مؤسسات التعليم العالي مثل وزارات التعليم العالي أو مجالس التعليم العالي أو الهيئات التعليمية العليا قد حددت معايير وشروط للاعتماد العام والاعتماد الخاص، انما بقيت هذه المعايير تمثل الحد الأدنى لأنظمة الجودة المنشودة في مؤسسات التعليم العالي [5]، ولم تشير هذه المعايير لمكونات إدارة الجودة وأهمها : القيادة ؛ نظرية المشاركة الكاملة ؛ أسلوب الإدارة بالعمليات؛ التطوير المستمر ؛ إتخاذ القرارات بناء على الحقائق، وتبسيط الإجراءات.

ومع انتقال المجتمعات العالمية الى إقتصاد المعرفة وتزايد الإهتمام بمؤسسات التعليم العالي للدور الذي تلعبه في تطور المجتمعات المتقدمة وتسريع عجلة التنمية فيها، بدأت العديد من الجامعات والكليات بتبني أنظمة إدارة الجودة، والجدول رقم (1) يبين الفروقات بين أنظمة إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي وأنظمة الجودة حسب مواصفات أيزو المستخدمة في المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية [4].

جدول.1: الفرق بين الجودة في المؤسسات التعليمية والمؤسسات الأخرى

نظام إدارة الجودة في التعليم	نظام إدارة الجودة حسب مواصفات (أيزو)
ترتبط باستراتيجية موحدة للجامعة	ترتبط بسياسة الجودة
التركيز على العنصر البشري	التركيز على النظام
التركيز على الفلسفة والمفاهيم الأكاديمية	التركيز على الإجراءات
تعتمد على مشاركة العاملين ووعيهم	تعتمد على التزام (الزام) العاملين
تحسين مستمر لا ينتهي	تحسين غير مستمر
كل فرد مسؤول عن تحقق معايير الجودة	كل فرد مسؤول عن الاجراءات الخاصة به
تعتمد على النزاهة وشرف المهنة	تعتمد على الوصف الوظيفي للفرد

إن الخصوصية التي تتميز بها مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات ومعاهد وبرامج تعليمية تكمن في اعتماد مدخلاتها، مكوناتها ، مخرجاتها على العنصر البشري.

كون الإهتمام بالجودة وتعريفها وتاريخ تطورها يهدف الى غاية مركزية هي " رضى العميل" أو كما ورد تعريفها في نظام آيزو 2000 هي: مجموعة الصفات المميزة للمنتج والتي تجعله ملبيا للحاجات المعلنة والمتوافقة أو قادراً على تلبيتها. يُطرح سؤال بقوة في الأوساط الأكاديمية كيف نحدد عناصر نظام الجودة في المؤسسات التعليمية؟ الاجابة لا تخلو من التداخل بين عناصر ومكونات نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي والغموض أحيانا، فالعناصر يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- **عضو الهيئة التدريسية** يمثل ازدواجية يجب التعامل معها، فهو يُعرف كمادة من مواد الانتاج المعرفي فهو بحاجة الى (معالجة) تدريب وتأهيل وإعادة تأهيل وتقييم لضمان ملائمته لأهداف العملية التدريسية، وكذلك هو عميل مهم للمؤسسة التعليمية فتأمين المستلزمات والاحتياجات والظروف الملائمة لابداعاته وعطائه في مجالات البحث العلمي والآداء التعليمي والتربوي ضرورة أساسية لتحقيق غايات المؤسسة التعليمية.
- **الطالب** يمثل حالة ثلاثية الأبعاد في بناء نظام إدارة الجودة داخل المؤسسة التعليمية، فهو يشكل المادة الخام (الأولية) كمدخل رئيس من مدخلات النظام التعليمي، ويمثل المنتج الأساس (مخرجات التعليم) الذي يجب أن يلبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل ورسالة المؤسسة التعليمية [1]، وكذلك هو العميل الأهم للمؤسسة التعليمية فكل أهدافها تتلخص في تحقيق رضاه وطموحه.
- **المجتمع** يمثل ازدواجية منطقية عند الحديث عن جودة المؤسسة التعليمية، فهو يشكل القاعدة والمحيط الذي تعمل فيه المؤسسة وتتأثر بكل مكوناته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية وحتى السياسية، وكذلك يمثل العميل الأول المستفيد من رسالة المؤسسة التعليمية، ولا يمكن تحديد أهداف المؤسسة دون العودة لاحتياجاته الفعلية، وترتبط رؤية المؤسسة المستقبلية بعجلة تنميته وتقدمه.

تسعى جامعة الزيتونة الأردنية لبناء نظام إدارة الجودة ليس فقط استجابة لمتطلبات ومعايير هيئة الاعتماد [7]، بل لقناعتها أن هذا النظام محوري في تحقيق الآتي:

1) تنفيذ الخطط الاستراتيجية ومتابعتها
2) ضبط كامل الإجراءات والعمليات داخل الجامعة
3) توحيد النماذج الخاصة بالعمل وتنسيقها في الجامعة
4) تعريف كافة العاملين في الجامعة بإجراءات العمل
5) تحديد الصلاحيات والمسؤوليات للعاملين في الجامعة
6) توزيع المهام ووضوحها لكافة المعنيين بها
7) التأكد من تطبيق الإجراءات من خلال المراجعة والتدقيق
8) تحقيق رضا العملاء والمستفيدين
9) تحسين جودة الآداء والانتاج في الجامعة
10) خفض ملحوظ للتكلفة الاجمالية (المال، الجهد والوقت)
11) اتخاذ القرارات يتم بناء على الحقائق والمعلومات الموثقة
12) التطوير المستمر للآداء والمخرجات التعليمية

بالإضافة الى ذلك تستطيع الجامعة التقدم لنيل شهادة ضمان الجودة من هيئة إعتماد مؤسسات التعليم العالي، والتقدم للحصول على أي شهادة ضمان جودة دولية، وكذلك الوصول إلى مكانة مرموقة في عملية تصنيف الجامعات الأردنية.

خلفية المشكلة وأهمية البحث

تكمن المشكلة في أن أغلبية الجامعات العربية التي أبدت اهتماماً في ملف ضمان الجودة، سارعت لتبني أنظمة ونماذج إدارة جودة عالمية جاهزة، دون النظر إلى الخلفيات التاريخية والأسباب التي أنشئت من أجلها هذه الأنظمة والنماذج، اعتقاداً منها أن هذه الخطوة توفر الجهد والوقت، ولا داعي لإعادة اختراع العجلة من جديد، رغم الكلفة المادية الباهظة لهذا الخيار، وارتباطه باستدعاء الخبراء والمستشارين من الخارج، والاعتماد عليهم في تطبيق الأنظمة ومتابعتها، مما حد من إمكانية تطويع وتعديل هذه النماذج بما يتلائم وخصوصية مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي.

في المقابل قامت بعض الجامعات بتبني مبدأ تحقيق معايير ضمان الجودة المطروحة من قبل الجهة المحلية أو الجهة الدولية التي تسعى الجامعة للحصول منها على شهادة ضمان الجودة، وقد تعاملت هذه الجامعات مع هذه المعايير كجزر منفصلة عن

بعضها البعض، وبدأت بتطويع أدائها وتوثيقه بما يخدم كل معيار على حدة [2]، رغم أن هذه الآلية لا تأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل جامعة، ولا تراعي أولويات العمل، ولا تنطلق من الحاجات الداخلية للجامعة التي تتبنى هذه المعايير، كما أن هذه الآلية لا تسمح ببناء نظام إدارة جودة متكامل وشامل للجامعة.

هذه الدراسة تعتمد فكرة بناء نظام لإدارة الجودة بالاستناد الى الاحتياجات الفعلية للجامعة وتوجهاتها المستقبلية وارتباطها بواقع المجتمع المحلي الذي تعمل فيه.

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى تقديم نموذج لنظام إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، مطبق ومستخدم في جامعة الزيتونة الأردنية، حيث ساهم الباحثان في تصميمه وبنائه وتطبيقه في الجامعة خلال الثلاث سنوات الماضية، وما زال الباحثان يعملان على تطويره. ويعتمد النموذج في تصميمه على تحديد الحاجات الفعلية للجامعة، والأولويات المذكورة في رؤيتها ورسالتها وغاياتها، ويستند النموذج إلى مجموعة أسس تحدد خصوصية المؤسسة التعليمية، ومدخلاتها، وآليات أدائها ومخرجاتها.

وتهدف الدراسة إلى اعتماد هذا النموذج المقترح كنواة لتطوير نموذج عام تتبناه مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، كونه يراعي خصوصية هذه المؤسسات ويلائم الفهم العميق بوجود قواسم مشتركة عديدة في مدخلاتها وآليات عملها ومخرجاتها وأولوياتها، علماً أن العديد من التجمعات الإقليمية التي تشترك جامعاتها ومؤسسات التعليم العالي فيها بخصائص ومواصفات معينة، قد انتبهت منذ عقود إلى تجميع جهودها، وتبنت نموذج عام لأنظمة إدارة الجودة فيها [3].

منهجية البحث

اعتمد البحث في منهجيته على الدراسة الميدانية التقييمية لأنظمة إدارة الجودة في الجامعات، وشمل نطاق الدراسة ثلاث مستويات هي: منهجية التخطيط و آليات التنفيذ ومدى الفاعلية، وتم استخدم مجموعة أدوات، أهمها الاطلاع على الوثائق في أماكن حفظها، والمقابلات الشخصية والجماعية، واستطلاعات الرأي، والاستبانات المقننة والمفتوحة، وتحليل البيانات الرقمية (النسب والمعدلات والأعداد)، ومؤشرات الأداء الرئيسة والفرعية.

جامعة الزيتونة الأردنية حالة دراسية

حرصاً على توخي الدقة والموضوعية في تحديد حجم وموقع ودور الحالة الدراسية في هذا البحث، لا بد لنا من تقديم المعلومات والحقائق اللازمة للتعريف بجامعة الزيتونة الأردنية.

رؤيـة الجامعة

أن تصل الجامعة إلى مكانة مرموقة محلياً وإقليمياً في برامجها التعليمية ، وأنشطتها البحثية ضمن معايير الاعتماد لضمان الجودة

رسالة الجامعة

الارتقاء بمستوى التعليم الجامعي ، ورفد المجتمع المحلي والاقليمي بالكوادر المتخصصة والخبرات المؤهلة القادرة على التطوير والابداع والقيادات المدربة الفاعلة، ومواكبة التطور التكنولوجي بما يعزز إنجازات الجامعة العلمية والبحثية والمعرفية في خدمة المجتمع، سعياً إلى ايجاد بيئة علمية خصبة وجاذبة.

غايات الجامعة

توفير بيئة تعليمية متطورة ، واعتماد الخطط الدراسية المواكبة لاحتياجات المجتمع والتقدم العلمي

بناء الخبرات القادرة والمؤهلة، وإعدادها في مجالات التخصص المعتمدة في الجامعة

تحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم والتفوق والبحث والانتاج والعمل كفريق، والمساهمة في التفاعل مع المجتمع

تشجيع البحث العلمي ودعم الدراسات العلمية والعملية في المجالات المختلفة، لتلبية احتياجات المجتمع المحلي.

تعزيز التعليم والتعلم الالكتروني وتطوير الأساليب والوسائل التعليمية والاهتمام بمصادر تكنولوجيا التعليم والتعلم.

الربط بين الكادرين الإداري والأكاديمي، بما يخدم العملية التعليمية والعلمية للجامعة

التوجه نحو المجتمع الإقليمي بثقافاته المتعددة

نبذة تاريخية عن الجامعة

تأسست الجامعة بتاريخ 6/9/ 1993 م بعد ان حصلت على الترخيص والاعتماد العام للمباشرة بالتدريس بموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم (848) في جلسته رقم (175)، وقد استقبلت الفوج الاول من طلبتها مع بداية العام الجامعي (1994/1993)، بطاقة استيعابية لا تتجاوز (600) طالب، وتم تخريج الفوج الاول بتاريخ 1997/7/10.

- الجامعة معتمدة اعتماداً عاماً، وطاقتها الاستيعابية العامة (10000) طالب وطالبة.
- الجامعة حاصلة على الاعتماد الخاص لتخصصاتها الأكاديمية جميعها .
- الجامعة عضو فعال في العديد من الاتحادات والمؤسسات الأكاديمية العربية والإقليمية والدولية وأهمها: اتحاد الجامعات العربية، رابطة المؤسسات العربية الخاصة للتعليم العالي، الاتحاد الدولي للجامعات، اتحاد الجامعات العربية الأوروبية، اتحاد الجامعات الإسلامية، المنظمة العربية لضمان جودة التعليم، وترتبط كليات الجامعة بعضوية جمعيات الكليات العربية المناظرة المنبثقة عن اتحاد الجامعات العربية، وتستضيف الجامعة مقر جمعية كليات التمريض العربية منذ تأسيس الجمعية عام 1998.

ومنذ تأسيسها تشهد الجامعة تقدماً ملحوظاً على جميع الأصعدة ، سواء ما يتعلق منها بالنواحي الاكاديمية والادارية أم بالبنية التحتية والمباني والمرافق، فهي تشتمل الآن على (7) كليات، تضم (32) قسماً اكاديمياً، و (34) برنامجاً دراسياً، منها (29) برنامج بكالوريوس، و(5) برامج ماجستير.

و قد خرجت الجامعة (17) فوجاً، وبلغ عدد خريجيها حتى نهاية العام 2013 (21874) خريجاً في التخصصات جميعها، منهم (47) خريجاً من حملة شهادات الماجستير. ويبلغ عدد الطلبة الدارسين فيها حاليا (8095) طالب وطالبة، منهم (80) يدرسون في برامج الماجستير، أي مانسبته (1%) من مجموع الطلبة، ومنهم (1138) طالب من غير الأردنيين أي ما نسبته (14%) من مجموع الطلبة ، منهم (16) يدرسون في برامج الماجستير،. ويعمل فيها (322) عضو هيئة تدريس من رتب أكاديمية متعددة، و(555) موظف في الدوائر الإدارية والتقنية والخدمية في مجالات وتخصصات متعددة، حيث بلغت نسبة العاملين الى أعضاء الهيئة التدريسية (1.7 : 1)

جامعة الزيتونة الأردنية من الجامعات الأردنية المتميزة في أدائها وعطائها ورفدها سوق العمل بآلاف الخريجين المؤهلين، وتهتم بتفاعلها مع المجتمع المحلي وخدمته، وتسهم في الانجازات العلمية الأردنية منذ نشأتها في العام 1993. وقد تجاوبت، مع متطلبات الجودة والتطوير المستمر الذي وضعته هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، خلال الثلاث سنوات الماضية.

وقد تم تحديد التوجهات المستقبلية للجامعة في مطلع العام 2012، عندما أعلنت الجامعة عن خطتها الاستراتيجية لخمسة أعوام قادمة في الفترة بين 2012 و2016، والخطة الاستراتيجية للجامعة تضمنت (13) مجالاً، و (123) بنداً فرعياً تتدرج تحت هذه المجالات، وتقوم الجامعة بالاستناد الى مؤشرات الأداء المعتمدة لديها في تقييم الإنجازات لهذه الخطة في نهاية كل عام. وقامت الجامعة بتسليم هذه الخطة لهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي عند تقدمها للحصول على شهادة ضمان الجودة في 2013/04/2.

الأسس المعتمدة لنظام إدارة الجودة في الجامعة

الأساس الأول: التحديد الدقيق للعلاقة بين عناصر ومكونات الجامعة وعلاقتها بالمجتمع، هو الأساس الأول في صياغة رؤيتها ورسالتها وغاياتها. وهذا يتطلب رؤية منفتحة وشفافية صادقة وفهماً موضوعياً للتداخل المنطقي في رسم العلاقات التبادلية السائدة على آليات عمل الجامعة ومخرجاتها. وعليه، فقد تم اعتماد المجتمع والطالب والمدرس والمادة الدراسية عناصر فعالة

ومساهمة في أداء الجامعة، والنظر الى كل هؤلاء كمستفيدين من الجامعة عينها. والشكل(1) يوضح هذه الرؤية لعناصر ومكونات الجامعة، ويحدد مسؤوليتهم في صياغة رؤية الجامعة ورسالتها، وكذلك في مشاركتهم الفعالة في تحقيق هذه الرسالة، وإنجاز الأهداف، والعمل المستمر للوصول إلى رؤية الجامعة.

الشكل (1) العناصر والمكونات المؤثرة في أداء الجامعة

الأساس الثاني: اعتماد آلية واضحة ومبنية على أسس علمية في متابعة مدى تحقيق نشاطات وانجازات الجامعة لرسالتها، وإنجاز الأهداف التي رسمتها، ومدى مساهمة هذه الإنجازات في الوصول إلى رؤية المؤسسة، وكذلك متابعة مدى انسجام رسالة المؤسسة وأهدافها مع متطلبات المجتمع واحتياجاته، ومدى انسجام الرؤية في مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في المحيط الإقليمي والعالمي.

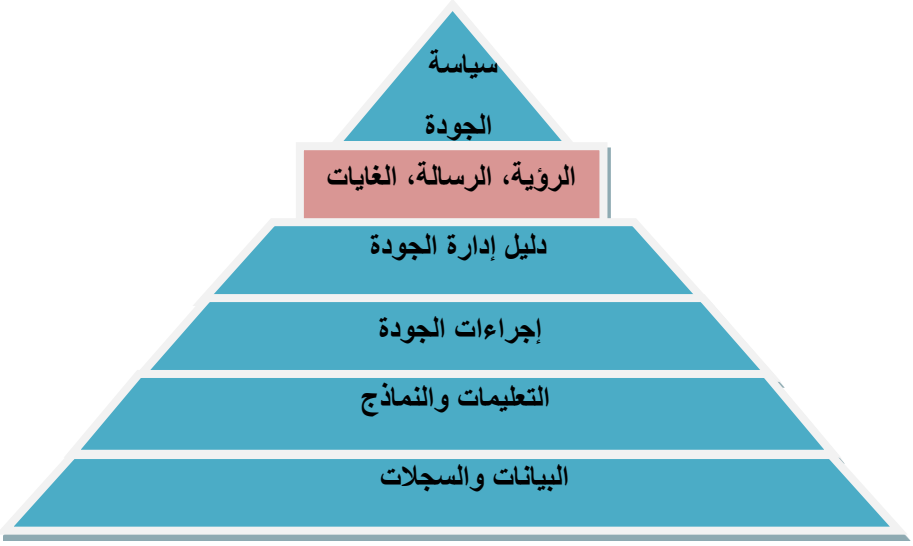
الأساس الثالث: التسلسلية والتكامل في توثيق عمليات التخطيط ، التطبيق والمتابعة لنظام إدارة الجودة في الجامعة، فكما سبق وأشرنا فإن أولى خطوات بناء نظام إدارة الجودة في الجامعة هو تحديد رؤيتها ورسالتها وغاياتها ، ولكن ذلك يجب أن يتبع بسلسلة من الخطوات، بهدف بناء نظام متكامل ويعتمد في الجامعة، لتحقيق ما تم التخطيط له.

ولتحقيق دورة التطوير والمتابعة المستمرة، تم اعتماد ستة مستويات متسلسلة ومتكاملة من التوثيق لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة عند بناء نظام إدارة الجودة في الجامعة وتفعيله [3]، ويسمح هذا البناء بتحديد آلية واضحة وموثقة لقياس مدى تحقق رؤية الجامعة و رسالتها و أهدافها بناءً على قياس كمي لما تم تحقيقه فعليا، واستخلاص النتائج الضرورية لمراجعة الرؤية والرسالة والأهداف، بشكل دؤوب ومستمر.

الشكل رقم (2) يوضح هذه المستويات الستة ودورة تتبعها، ابتداءً من التخطيط، مروراً بالتنفيذ والمتابعة، وانتهاءً بالمراجعة والتعديل، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1. سياسة الجودة (Quality Policy): إعلان الحاكمية في الجامعة بتبني نظام إدارة الجودة في أدائها، وتعهدها في تحقيق رؤية المؤسسة و رسالتها و أهدافها، من خلال العمل الدؤوب والمتابعة المستمرة.
2. الرؤية والرسالة والأهداف (Vision, Mission, and Objectives): تحديد رسالة الجامعة بناء على احتياجات ومتطلبات المجتمع، واختيار الأهداف التي تحقق هذه الرسالة، وتؤسس لرؤية الجامعة بناء على مواكبة التطورات المتوقعة لنمو المجتمع واحتياجاته المستقبلية في المجال.
3. دليل الجودة (Quality Manual) : يتضمن الهيكل التنظيمي للجامعة، والوصف الوظيفي للعاملين فيها ومسؤولياتهم وعلاقاتهم ، كما يتضمن الأسس والضوابط لآليات العمل بما لا يتعارض والقوانين المرعية بهذا الخصوص.
4. إجراءات الجودة (Quality Procedures): توثيق كافة الإجراءات والأنشطة المفترض أدائها بتسلسلية زمنية ودقة في وصف الخطوات، وتحديد المسؤوليات في كل خطوة من خطوات هذه الإجراءات، وآليات تقييمها، ومدى تحقيقها لمعايير الجودة.

5. تعليمات العمل و نماذجه (Work Instructions and Forms): توحيد النماذج المستخدمة في الإجراءات، وتحديد تعليمات استخدامها بدقة، بهدف سهولة استرجاعها، ودراسة البيانات المدونة فيها عند دراسة النتائج و تحليلها.
6. البيانات والسجلات (Data and Records) : الدليل الرقمي الموثق على نتائج التنفيذ، التي توفر المعلومات الكفيلة بتحليل المعطيات، ومراجعة مستوى الأداء واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة.



الشكل (2) المستويات الستة لتوثيق نظام إدارة الجودة في الجامعة ودورة متابعتها وتطويرها

آليات بناء نظام إدارة الجودة في الجامعة

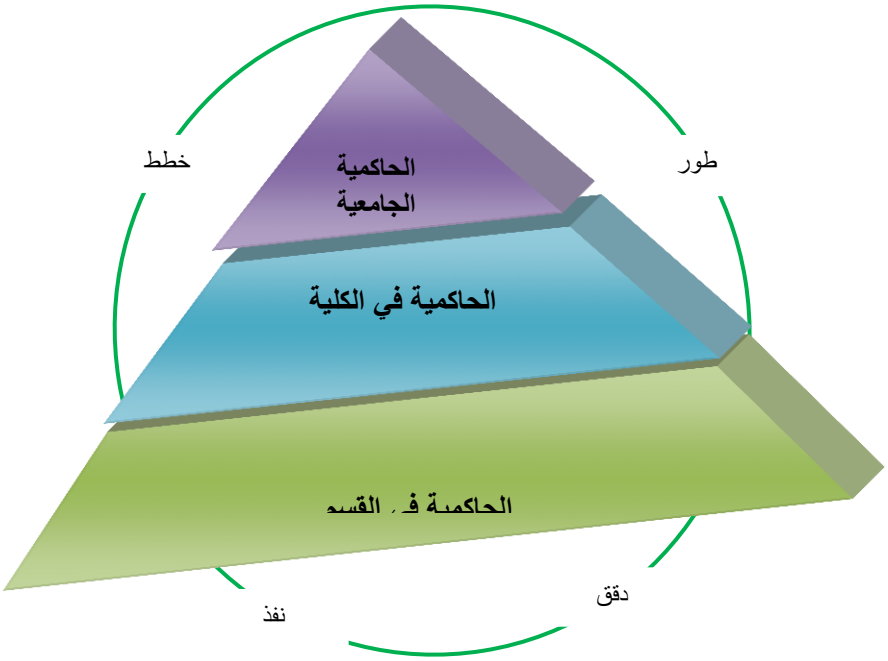
إن جامعة الزيتونة الأردنية ، شأنها شأن غيرها من الجامعات في الأردن، وفي الإقليم بشكل عام، تتبع النظام الهرمي في بنيتها التنظيمية، الذي يمكن تقسيمه إلى ثلاثة مستويات، تبدأ من الأعلى :

1- مستوى الحاكمية في الجامعة: وهو المستوى الأعم، ويكون مسؤولاً عن كل ما في الجامعة من مرافق وأبنية ومساحات، وهو الذي يحدد التوجه الاستراتيجي، ويقوم بعمليات التخطيط والإشراف والانفاق، ويصدر القرارات ويعتمد الخطط، ويشرف على كافة الكليات والدوائر الإدارية والمراكز المساندة.

2- مستوى الكلية الأكاديمية: وهي وحدة أكاديمية داخل الجامعة، تكون مسؤولة عن عائلة من التخصصات، تشرف وتقود التوجه العام للتخصصات التي تطرحها، بما ينسجم والتوجه الاستراتيجي للجامعة، وتحدد جملة من التعليمات والإجراءات التي على الأقسام الأكاديمية التقيد بها، وتزود الأقسام بمجموعة من أدوات التقييم لأدائها. ويمثلها عادة مجلس الكلية الذي يرأسه عميدها.

3- مستوى التخصص: أو القسم الأكاديمي، وهو المستوى الأدنى في الهرم، ويمثل الأداة الرئيسة في تحقيق رسالة الجامعة، فالطالب الجامعي في نهاية الأمر هو طالب يدرس تخصصاً ما، وعضو الهيئة التدريسية هو أيضاً ينتمي الى قسم أكاديمي ما، والمنهاج الدراسي أو الخطة الدراسية في الجامعة تمثل دراسة تخصص ما. فالقسم الأكاديمي تأتي إليه مدخلات الجامعة، وينبثق عنه مخرجات الجامعة ونتاجها العلمي وخدماتها المجتمعية. والشكل (3) يحدد هذه المستويات، وعلاقتها فيما بينها، وتطبيق دورة ديمنج على مكونات وأداء الجامعة.

الشكل (3) الهيكلية الهرمية للجامعة



بالاعتماد على مدخل النظم (Systems Approach) في تحليل النظام الجامعي إلى ثلاثة مستويات متتالية، وفي استخدام مدخل الإجراءات (Procedural Approach) في تطبيق مبدأ ديمنج، تم التعامل مع كل مستوى كوحدة مستقلة في أدائها ولكن مرتبطة مع الوحدات الأخرى في نتائجها. لذا تم اعتماد مدخلات ومخرجات مستقلة لكل مستوى، كما تم تحديد الوظيفة الرئيسة التي يقوم بها المستوى الأعلى لتأسيس الظروف الملائمة لعمل المستوى الأدنى على النحو الآتي:

- **التخطيط (Plan)**: كل مستوى مرتبط بمستوى من التخطيط يلائم موقعه في هرم المؤسسة التعليمية، ففي مستوى الحاكمية في الجامعة، يتم بناء الخطة الاستراتيجية التي تؤهل الجامعة تحقيق رسالتها والوصول إلى رؤيتها، ضمن جملة من الأهداف البعيدة المدى المبنية على أساس متطلبات المستفيدين من هذه المؤسسة التعليمية [6], وتنسجم مع معايير الجودة العالمية والمواصفات المحلية، بحيث تضمن لها استمرارية التطور. أما في مستوى الكلية ، فيتم بناء الخطة العامة للعمل والمرتبطة بجملة من الأهداف القصيرة المدى، لأن الخطة العامة للكلية يعاد بناؤها سنويا في ضوء النتائج المتحققة التي يجب أن تضمن المخرجات المتوقعة. وأخيرا ، يتم في مستوى القسم الأكاديمي بناء الخطة التنفيذية والمرتبطة بجملة من الأهداف القابلة للتنفيذ والقياس في كل فصل دراسي، بهدف تحقيق النوعية المطلوبة للمخرجات والحصول على نتائج نوعية.
- **الأداء (Do)**: كل مستوى في النظام الجامعي مرتبط بمستوى من الأداء يتلاءم مع المهمة الرئيسة التي يجب عليه القيام بها تأسيسا للأداء في المستوى الأدنى، ففي مستوى الحاكمية في الجامعة يتم العمل على تأمين الموارد المالية والمادية والبشرية اللازمة لتنفيذ ما تم التخطيط له. وفي مستوى الحاكمية في الجامعة يتم العمل على تأمين المرافق والخدمات والبيئة المناسبة لأداء جيد. أما على مستوى الكلية فيتطلب الأداء جملة من الأدوات والإجراءات والنماذج التي تمكن المستوى الأدنى من تحقيق أهدافه وتنفيذ مهامه بمستوى من المعايير والمقاييس المرجعية التي يحددها مستوى الكلية. أما على مستوى القسم الأكاديمي،

فيتحقق الأداء من خلال تنفيذ المهام الرئيسة للقسم الأكاديمي وهي: تخريج كفاءات قادرة ومتخصصة في المجال، و المساهمة الفعالة في الإنتاج العلمي، وتقديم الخدمة اللازمة لتنمية وتطوير المجتمع.

- **التقييم (Check)**: كل مستوى في النظام الجامعي مرتبط بمجموعة من الأدوات والمقاييس التي تتلاءم مع وظائفه الرئيسة، بهدف مطابقة مستوى إنجازه مع ما تم التخطيط له في كل مستوى على حدة. فمستوى الحاكمية مسؤول عن تأمين الموارد المالية واستخدامها الاستخدام الأفضل في تأمين الموارد المادية والبشرية التي تمكن الجامعة من تحقيق رسالتها. فيجب أن تتوافر الأدوات والمقاييس الملائمة لتحليل نتائج إنجازات هذا المستوى مع التوجهات الاستراتيجية المتمثلة في رسالة ورؤية وأهداف الجامعة.

أما على مستوى الكلية فالمهمة تتمثل في تأمين الإجراءات والنماذج التي يجب على الأقسام الأكاديمية استخدامها في تنفيذ مهامها، ويجب أن تتوافر الأدوات والوسائل التي تختبر هذه الإجراءات والنماذج ومعرفة مدى مطابقتها للإجراءات على أرض الواقع [2]، ومدى ملاءمة النماذج المقترحة للاستخدام من قبل أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة والعاملين في الكلية.

وتهدف الأدوات المستخدمة على مستوى القسم الأكاديمي إلى تقييم الأداء حصراً، لأن القسم الأكاديمي هو المسؤول عن تحقيق المهام الثلاث المنوطة بالجامعة، وهي: أولاً- نوعية الخريجين، وتدل على مستوى نجاح العملية التعليمية، ثانياً- مدى الفائدة المتحققة من نتائج البحث العلمي، وتدل على مستوى الإنجاز العلمي المتحقق، ثالثاً- نوعية الأنشطة التي يحققها القسم في خدمة المجتمع وعددها، وتدل على مدى ارتباط القسم بالواقع المجتمعي الذي يعمل فيه.

- **التطوير (Act)**: التطوير يجب أن يشمل كافة المستويات في الجامعة، وهذا ما يعيدنا الى مبدأ ترابط المستويات بالنتائج. فالتقييم قد يفصح عن نقاط قوة مردها فاعلية الإجراءات المتبعة في مستوى أعلى، وكذلك قد يفصح عن نقاط ضعف يكون سببها خلل ما في المستوى الأعلى [8]، أي انه كلما كان الخلل في المستوى الأدنى ضعف تأثيره في مجمل نظام الجامعة ، وكلما كان الخلل في المستوى الأعلى زاد تأثيره السلبي في نظام الجامعة ككل. أما تعزيز نقاط القوة في المستوى الأعلى، فتترك الأثر الإيجابي في المستويات الأدنى، فنتائج التقييم لكافة المستويات كل على حدة تسمح بتطوير شامل للجامعة.

الشكل (4) يصف بدقة مكونات كل مستوى من مستويات نظام إدارة الجودة المقترح، والمطبق في جامعة الزيتونة الأردنية، مدخلاته، ومهامه ومخرجاته، ويرسم العلاقة الهرمية لهذه المستويات.

الشكل (4) النموذج المقترح لنظام إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي

النتائج والتطبيقات:

يستند البحث في استخلاص النتائج من تطبيق نظام إدارة الجودة حسب النموذج المقترح والذي تم بنائه واستخدامه في جامعة الزيتونة الأردنية، على تقرير دراسة التقييم الذاتي التي نفذتها الجامعة لتحديد مستوى الإنجاز خلال السنوات الثلاثة الماضية (2011-2014)، وكان لنتائج هذه الدراسة الأثر الكبير في التقييم الإيجابي لقرار الجامعة حيث اتخذت منهجاً محدداً ومتميزاً في بناء نظام إدارة جودة لمكوناتها، وقامت بحملة موسعة لنشر ثقافة الجودة بين العاملين فيها والطلبة، وقد حددت الجامعة في ملف ضمان الجودة مجموعة من المحاور والقضايا ذات الأولوية، وحققت فيها مستويات متباينة من الإنجازات، وهذه الإنجازات هي:

البند	نسبة الإنجاز
تبني نهج التخطيط الاستراتيجي، وتحديد التوجهات المستقبلية للجامعة	%100
التخطيط لإجراءات متابعة تحقق رؤية الجامعة ورسالتها وغاياتها، وتنفيذ هذه الإجراءات	%65
التخطيط لتنمية الموارد البشرية والمادية، وتطويرها، وتقييمها	%50
التخطيط لتطوير البرامج الأكاديمية ومصادر التعلم، وتطبيقها، وقياس فاعليتها	%95
التخطيط لتطوير التعلم الالكتروني، وأدوات تطبيقه، وقياس فاعليته	%50
التخطيط لتطوير مسيرة البحث العلمي، وتطبيقها، وقياس فاعليتها	%70
التخطيط للتفاعل مع المجتمع وخدمته، وتطوير آليات تنفيذ هذه الإجراءات	%60
التخطيط لتطوير البنى التحتية والبيئة التعليمية في الجامعة، وتنفيذها	%95
بناء نظام إدارة جودة للجامعة ومكوناتها الأكاديمية والإدارية والمساندة	%85
تفعيل وتنفيذ نظام إدارة الجودة في الجامعة ومكوناتها	%72
تفعيل مجالس الحاكمية وتطوير دورها في نشاطات الجامعة وإجراءاتها	%80
تحديث إجراءات تبادل الوثائق والسجلات والبيانات، وحفظها، وتحسين آليات تطبيقها	%85
تفعيل عمل اللجان وتطوير آليات عملها، وتعزيز دورها في إنجازات الجامعة	%70
تطوير إجراءات متابعة الخريجين، وآليات التخطيط لها، وتنفيذها	%30
التخطيط لإجراءات استطلاعات الرأي لتحديد مدى رضا المستفيدين، وإنجازها	%20
المشاركة في الفعاليات والأنشطة المحلية والعالمية الخاصة بملف ضمان الجودة	%75
التغلب على المعوقات والصعوبات اتجاه إرادة التغيير في الجامعة	%90
نشر ثقافة الجودة في الوسط الأكاديمي والكادر الإداري والجسم الطلابي في الجامعة	%65
التخطيط لتنفيذ دراسة التقييم الذاتي في الجامعة، وإنجازها	%100
تطوير مهام مكتب الاعتماد وضمان الجودة، وآليات عمله، وتقييم إنجازاته	%85

ملاحظة: النتائج في هذا الجدول اعتمدت على قياس مستوى التغيير الحاصل خلال ثلاثة سنوات، أي مقارنة ما كان عليه الوضع في بداية العام 2011، وبين الوضع في بداية العام 2014، وحسب ما تم إنجازه من الخطة الاستراتيجية للجامعة التي تنتهي في نهاية العام 2016.

إن نموذج نظام إدارة الجودة المقترح والمطبق في جامعة الزيتونة الأردنية قد حقق الكثير في تحسين الاداء وتطوير مخرجات التعليم فيها، وأسهم بشكل فاعل في تعزيز مباديء الجودة، ونشر ثقافتها في الأوساط الأكاديمية والإدارية والطلبة.

الخلاصة والتوصيات (Conclusion):

الهدف من هذا البحث هو تقديم نموذج لنظام إدارة الجودة تم تصميمه وتطبيقه استناداً إلى أن بناء نظام إدارة الجودة في المؤسسة التعليمية الذي ينطلق من احتياجاتها وأولوياتها وبما ينسجم مع رؤيتها ورسالتها وغاياتها، أنجع من تبني نموذج ما من نماذج ضمان الجودة العالمية، وقد تم تطبيق النموذج المقترح لنظام إدارة الجودة في جامعة الزيتونة الأردنية بهدف متابعة الخطة الاستراتيجية للجامعة، وتقييمها، وتوحيد منظومة القيم والثقافة المؤسسية، وتعزيز مبدأ العمل بروح الفريق، وتحديد الأولويات، والمدخلات وتبسيط إجراءات العمل، وقياس المخرجات على أسس منهجية وموضوعية، واتخاذ القرارات بناءً على الحقائق، واعتماد آلية التحسين المستمر بغية تحقيق رضا المستفيدين.

لقد استند نظام إدارة الجودة المقترح إلى ثلاث مستويات: مستوى الحاكمية، ومستوى الكلية الأكاديمية، ومستوى التخصص أو القسم الأكاديمي، وقد تم اعتماد دورة ديمنج في عمليات التخطيط والأداء والتقييم والتطوير لكل مستوى في النظام. وقد بين البحث نسب الانجاز في مختلف مناحي العمل في الجامعة نتيجة تطبيق هذا النظام المقترح على مدار ثلاث سنوات (2011-2014). وعليه، واستناداً إلى منهجية البحث ونتائج تطبيقها، يوصي الباحثان بالآتي:

- تطبيق نظام إدارة الجودة الذي تم تطويره في جامعة الزيتونة الأردنية في مؤسسات التعليم العالي العربية مع مراعاة خصوصية كل منها.
- التركيز على مخرجات العملية التعليمية ومدى تلبيتها لاحتياجات سوق العمل، مما يستدعي إهتماماً كبيراً بالطالب بصفته محور العملية التدريسية.
- التمييز بين معايير الاعتماد ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، كون الاعتماد يمثل الحد الأدنى من ضمان الجودة ويركز على البيانات الرقمية، بينما معايير الجودة تركز على الحقائق النوعية ومؤشرات الأداء.
- العمل على وضع الأسس والمعايير لمنح شهادة أو جائزة ضمان الجودة في مجال التعليم العالي على مستوى الوطن العربي.

المراجع (References):

1. Feras Mohamed Al-Azzeh and Abdelfatah Aref Yahya, Quality Criteria's of Computing Disciplines, European Journal of Scientific Research, Vol.48 No.3 (2011), pp.320-328.
2. Feras Mohamed Al-Azzeh and Abdelfatah Aref Yahya, Quality Procedures to Review, Mission, Vision and Objectives in Higher Educational Institutions, European Journal of Scientific Research, Vol.45 No.2 (2010), pp.168-175.
3. Feras Mohamed Al-Azzeh and Abdelfatah Aref Yahya, Quality assurance procedures to prepare and update a university curriculum, American Journal Of Scientific And Industrial Research, Vol.1, No.1, 2010, pp. 01-06.
4. The central secretariat of international standard, ISO, Geneva, Switzerland, the issuance of 2005.http: / / www.iso.org
5. The Arab Organization for Administrative Development "Arab League", Program of total quality management expert, Cairo 2005.

6. University of Jordan, Book of laws, regulations and instructions, 2008 (comprised of legislation and amendments until 26.05.2008).
7. Accreditation Commission of Higher Education, Handbook on Procedures and criteria for quality assurance in higher education institutions of Jordan, 2009.
8. Sanjaya Mishra, Quality Assurance in Higher Education, ISBN 978-81-89842-07-9, Published by National Assessment and Accreditation Council (NAAC), June 2007.

اثر أنموذج البرمجة الخطية باستخدام الجداول الالكترونية في جودة التعليم

أ.م.د.جاسم محمد علي التميمي
جامعة ديالى، العراق
jasimtimimi@yahoo.com

ملخص البحث:

كثير ما تعاني القطاعات الحكومية، والقطاع الخاص على وجه التحديد، من ضعف أو تدني المهني أو الحرفي أو في القدرات السلوكية تجاه الإعمال عند خريجي الجامعات. ويعزو عدم جودة تلك المخرجات لعدم ملائمة برامج الجامعة إلى ما تتطلبه تلك القطاعات من قدرات تلبي الحاجة التي تم توظيفهم من اجلها وضعف الجانب العملي لاستخدام الحاسوب في جودة التعليم.

يهدف البحث الحالي معرفة أثر **أنموذج البرمجة باستخدام الجداول الالكترونية في جودة التعليم** لطلبة المرحلة الثالثة لقسمي علوم الحاسبات –وعلوم الحياة – كلية التربية الرازي اختير عشوائيا قسم علوم الحياة المجموعة التجريبية (30) طالباً وطالبةً وقسم علوم الحياة المجموعة الضابطة (30) طالباً وطالبةً

ولتحقيق هذا الهدف , وضع الباحث الفرضية الصفرية التالية :

((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في جودة التعليم بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون الجودة في التعليم وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين يستخدمون الطريقة الاعتيادية)) .

بعد الانتهاء من تجربة البحث حصل الباحث على نتائج كما يلي :

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (75.51) درجة, وبانحراف معياري مقداره (13.42) , في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (62.33) درجة, وبانحراف معياري مقداره (9.11) وكانت (ت) المحسوبة تساوي (6.732) في حين (ت) الجدولية تساوي (3.373) عند مستوى 0.001, وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدام افرادها الحاسوب في جودة التعليم , ويبدو من النتائج أن استخدام الجودة في التعليم قد اسهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة .كما أوصى الباحث بان تعمل الجامعة على برمجة المقررات الدراسية لتسهل على الأساتذة التدريب عليها واستخدامها.و ان تعمل الجامعة على توفير وتجهيز كافة الكليات بأجهزة

حاسوبية حديثة , وتدريب الطلبة عليها بغية تنمية اتجاهاتهم نحو التعليم واستخداماته. كما قام الباحث بإيضاح التطبيق التعليمي والتربوي للمواصفة الدولية للجودة، والتعرف على أهم الخطوات التطبيقية لعناصر المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) في التربية والتعليم، ومن ثم تم وضع التصور المقترح لتطبيق معايير الجودة في المؤسسات التربوية والتعليمية

المبحث الأول

مقدمة الدراسة وأهميتها

1- المقدمة :

لقد سادت إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM) أثناء الثمانينات من خلال التطبيقات الصناعية ، لتنتقل بدورها إلى مؤسسات التعليم بعد أن أصبحت لها جاذبية واضحة في تشجيع هذه المؤسسات على التنافس بشكل فعال من أجل طلابها، كما وجد فيها أصحاب المصلحة والمتمثلون في أصحاب الشركات ومؤسسات العمل المختلفة، وكذلك الحكومة، ومقومي الجودة وممثلي هيئات ضمان الجودة وغيرها.

وبالرغم أن جهات كثيرة بدأت في التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة (TQM)، إلا أن هناك جدلاً واسعاً حول كيفية وضع النظرية محل التطبيق، والمشكلات التي قد تعوق تنفيذها، خاصة في المؤسسات التعليمية التي تتبع الحكومة – فترجمة الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى مصادر مادية ضخمة في البداية. وتعتبر إدارة الجودة الشاملة مدخل للتغيير التنظيمي طويل المدى، أي أنها سوف تأخذ وقتاً طويلاً حتى تظهر ثمارها، كما أنها تبحث في مقابلة حاجات أصحاب المصلحة. وعموماً فإنها مدخل للتحسين المستمر والتميز لمؤسسات التعليم العالي، بعد أن أصبحت مطلباً أساسياً لمعظم الجامعات كمدخل للتخلص من الكثير من المشكلات التي تعوق تقدمها وقدرتها على المنافسة العالمية.

وأسلوب "حلقات الجودة" طريقة تطوعية من طرق المشاركة الإدارية يهدف إلى تحسين جودة الإنتاج، وزيادة الإنتاجية، وتهيئة أنسب مناخ لدمج العاملين في أداء العمل من خلال تدريبهم، وإتاحة الفرصة لهم لاتخاذ القرارات المتعلقة بأدائهم. ويتم تدريب أعضاء الحلقة عادة في مجالات حل المشكلات، والمراقبة الإحصائية للجودة، وإدارة الجماعات على أيدي مدرب متخصص يشرف على أداء المجموعة ويتحقق من أن الأمور تسير على أحسن وجه. ولا يقتصر تطبيق أسلوب حلقات الجودة على مجالي تحسين النوعية وزيادة الإنتاجية، بل يتعداهما ليشمل تحسين ظروف العمل، وتنمية وتطوير مهارات العاملين وتقوية اتجاهاتهم السلوكية وولائهم نحو العمل والمؤسسة. لذا فإن حلقات الجودة تمثل عنصراً أساسياً من عناصر برنامج تحسين حياة العامل الوظيفية.

أهمية الدراسة :

يأتي اهتمام الباحث بهذه الدراسة نتيجة لما يراه من ضعف في عدد من الجوانب السلوكية والفكرية والقدرات المهنية، بشكل جعل كثيراً من القطاعات الحكومية والخاصة تعزف عن توظيف خريجي المرحلة الثانوية، وهذا يؤكد أنه من الواجب علينا في هذه المرحلة أن نسعى إلى المراجعة، فذاك أمرٌ ملح، ولنا في التجربة اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، كما يشير(حسن،1425هـ) المثل الأصدق، حيث قدمت الدولة الجديدة للتعليم الأدوات والرجال والمستلزمات لدعمه وإسناده بوصفه المحطة الأساس في حياة الفرد للعبور نحو التقدم والتطور. وشمل الدعم والإسناد كل البنى التحتية للعملية التعليمية ابتداءً من التلميذ ورعايته صحياً وبدنياً ونفسياً، وقيافته وهندامه، واحتياجاته المدرسية، وصولا إلى المدرسوأجوره المجزية جدا، مع الرعاية الخاصة لجميع

مستلزمات حياته، مرورا بمستلزمات العملية التعليمية، وما تنطوي عليه من وسائل نقل وغيرها. والأهم من هذا خضعت المناهج التعليمية والمفردات الدراسية إلى برامج تجديد مستمرة لتواكب التقدم والتطور المستمرين، فضلا عن القفزة النوعية في طرائق التدريس، إذ أصبح المفهوم التقليدي للتعليم والتدريس ونظام الامتحانات والاختبارات جزءا من الماضي, حيث أدخلت الطرائق الجديدة التي تعتمد أسلوب الإبداع والابتكار في طرح المفاهيم التعليمية مثل أسلوب العصف الذهني والسينيكتكس وحل المشكلات. Brain storming, synectics and problem – solving. ومع توافر مختبرات التجارب والمدن العلمية المصغرات والمكاتب وساحات الرياضة البدنية وبرامج التدريب المستمرة وتأكيد الجوانب العلمية والتطبيقية في التعليم، أصبحت المدارس على اختلاف مستوياتها (الابتدائية ولإعدادية (المتوسطة) والثانوية) عبارة عن جامعات مصغرة, لا يدخلها التلميذ إلا وهو متسلح بأدوات العلم والمعرفة على أعلى المستويات في الجودة والإتقان خصوصا توجيه التلاميذ ومنذ نهاية المرحلة الابتدائية إلى أسلوب التفكير العلمي السليم، والبحث العلمي الجاد مع تعزيز قدرات العقل النقدي لدى هؤلاء التلاميذ.

ويرى البعض أن الجودة الشاملة لمؤسسة تعليمية تعني اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين، بشكل جماعي لتحسين المنتج (ذياب، 1997م). كما أن هناك من حدد معناها بأنها تحقيق توقعات، ورغبات العميل وذلك من خلال تعاون الأفراد في جميع جوانب العمل بالمؤسسة (فيلد، 1995م). ويتفق مع هذا القول: إن الجودة تعني تلبية رغبات العميل، وتحقيق توقعاته ورضاه، وذلك من خلال تضافر جهود الأعضاء سواء أكانوا داخل المؤسسة أم خارجها (الوكيل، 1997م).

فإن الجودة في مجال التعليم من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة تتسم كما يوضح (عقيلي، 2001م) بما يلي:

اولا: المعايير

1- إنها معيار للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه.
2- إنها معيار تسعى من خلاله المؤسسة التربوية لتقديم أفضل ما لديها لطلابها من أجل إرضائهم وكسب ثقتهم.
3- إنها تسعى لإدخال السعادة إلى نفوس الطلبة ، علاوة على إرضائهم.
4- إنها تعتمد الاهتمام بكل شيء، وبالتفاصيل على حد سواء، من أجل الوصول إلى الكمال، فلا مجال للمصادفة أو التخمين.

ثانيا: المؤشرات

إنها مؤشر لعدد من الجوانب ومن أهمها الآتي:

1- خلو الخدمة من العيوب أو الأخطاء.
2- تصميم متميز للعمليات.
3- رقابة فعالة على كل شيء.
4- خلو العمل من التداخل والازدواجية.
5- تكلفة قليلة مقارنة بمستوى الجودة المرغوب فيه من الطالب.
6- تميز في تخطيط الوقت وتنظيمه واستثماره.
7- استخدام فعال للموارد البشرية والمادية.
8- انخفاض نسبة الهدر الفاقد إلى أدنى مستوى.
9- سرعة في الأداء.

ويتحدد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم بناءً على ثلاثة عناصر أساسية وهي:

- **الفلسفة:** وفحواها أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد، إنما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات وقيم أخلاقية وجمالية تعمل على تنميته ذاتياً في الجوانب المتصلة بامتلاك المعارف والمهارات والخبرات والمبادئ التربوية (البكر،2000م).
- **الهدف: وهو أن كل منتج أو خدمة يصل إلى أي فئة من المستهلكين في داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وكل نشاط يقود المنتج أو الخدمة النهائية يجب أن يكون بأعلى مستوى ممكن من الجودة، ويطابق عناصر نظام الجودة للمواصفات (ISO 9002).**
- **العملية: أي التغذية الراجعة من جانب المساهمين من أولياء الأمور والطلبة وأفراد المجتمع لتحديد مستوى جودة المنتجات** والخدمات الواجب استيفاؤها، واستخدام الموظفين المدربين لتطوير هذه المنتجات والخدمات بما يرضي المستهلك إلى أقصى درجة (Herman & Herman, 1994).

ومن أهم مؤشرات تعزيز جودة التعليم؛ كما يرى الباحث ما أورده (البابطين، 1406هـ): في الجوانب الآتية:

1- تخفيف العبء التدريسي حتى يتمكن المدرس من تحضير دروسه على أحسن وجه والنظر في دفاتر طلابه وسجلاتهم لتوجيههم ومتابعتهم لما يخدم القضية التربوية.

2- تهيئة غرف بمكاتب مناسبة ورفوف لكل اثنين أو ثلاثة من المدرسين داخل المدرسة ليتمكن المدرس من توجيه طلابه وإرشادهم لما يتفق وقدراتهم ورغباتهم ولكي يشعر المدرس بنوع من الخصوصية داخل المدرسة.

3- تسهيل مهمة المدرس الكفء في الاشتراك أو الحضور إلى الندوات والمؤتمرات والدورات التربوية داخل البلد ومواصلة التعليم للحصول على درجات جامعية عليا.

4- ينبغي على مدير المدرسة أن يشرك المدرسين باتخاذ القرارات داخل المدرسة كي يشعروا بالولاء والانتماء إلى المجتمع المدرسي.

5- عدم تكليف المدرس بأمور بعيدة عن طبيعة عمله كالقيام بالإشراف على مطعم المدرسة وتوزيع المقررات الدراسية على الطلبة...الخ.

6- ضرورة تبني سياسة حكيمة ودقيقة للتمييز بيم المدرس الكفء والمدرس غير الكفء وذلك بوضع نظام مراتب ودرجات وظيفية للمدرسين على ضوئه يمكن منح المدرس الكفء درجة مع زيادة راتبه، كلما أمضى فترة زمنية محددة في العمل المثمر في سبيل دفعة للعمل المخلص الجاد الذي سوف يسهم في رفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة.

حيث يرى الباحث أنه لابد أولاً من توظيف كل عنصر من عناصر المواصفة العالمية (ISO 9002) في مكونات العملية التربوية، ويمكن أن تتمثل التطبيقات التربوية والتعليمية لكل عنصر من تلك العناصر، كما في الجدول الآتي:

التطبيقات التربوية والتعليمية لعناصر المواصفة الدولية للجودة

ISO 9002		
	العناصر الرئيسية لمواصفات الجودة	**التطبيقات التربوية والتعليمية**
1	نطاق مسئولية الإدارة	استعداد والتزام الإدارة بتطبيق نظام الجودة
2	نظام الجودة	إجراءات وأنظمة الجودة

ISO 9002		
	العناصر الرئيسية لمواصفات الجودة	التطبيقات التربوية والتعليمية
3	مراجعة العقود والاتفاقيات	العقود والتعهدات مع المستفيدين من الخدمة من داخل أو خارج المدارس
4	ضبط الوثائق	تنظيم وضبط الوثائق المدرسية
5	الشراء والتزويد المدرسي	نظام وإجراءات
6	مساهمة المستفيدين من العملية التعليمية	مساهمة الطلبة أو أولياء الأمور في متطلبات العملية التعليمية
7	تحديد مستوى تقدم تحصيل الطالب ومتابعته	متابعة مدى تحسن أداء الطلبة
8	مراقبة وتقويم العملية التعليمية	متابعة تطوير المناهج وإستراتيجية التعلم والتعليم
9	التفتيش والاختبار	عملية التقويم والاختبار
10	وسائل وأدوات التفتيش والاختبار والقياس	مدى اتساق وثبات طرق التقييم والقياس
11	موقف وحالة التفتيش والاختبار	ضبط نتائج وإجراءات عملية الإنجاز والأداء
12	ضبط حالات عدم التطابق	إجراءات وطرق تشخيص وتحديد حالات الإخفاق والضعف والقصور
13	الإجراءات التصحيحية	نظام التعامل مع حالات القصور والإخفاق
14	المناولة والتخزين والحفظ والنقل	إجراءات عملية تسهيل تجهيز احتياجات العملية التعليمية (النشاطات الصفية واللاصفية)
15	سجلات الجودة	سجلات ضبط الجودة
16	المراجعة الداخلية للجودة	تأكيد وتثبيت إجراءات نظام الجودة
17	التدريب	تحليل وتحديد احتياجات تدريب وتطوير العاملين
18	الأساليب الإحصائية	طرق وأساليب رصد ومراجعة وتقويم نتائج العملية التعليمية

فالتغيرات السريعة و المتلاحقة في مختلف الميادين التعليمية و التكنولوجية هي من مميزات هذا العصر . والاهتمام بمهنة التعليم يعد من أهم الخطوات لإصلاح التعليم و لقد فتحت تكنولوجيا المعلومات الرقمية مورداً جديداً للتعليم و التعلم . فلقد أصبح التعلم عن طريق الإنترنت يحل محل الفصول التقليدية و يغير من طرائق التدريس، و به سيتمكن الطلبة من تعلم ما يريدون و حينما يريدون ، و بالقدر الذي يريدون ، و الأكثر أهمية ،أنهم سيتمكنون من تقييم ما تعلموه .لذا فإن دمج جودة

التعليم في المدارس و الجامعات سوف يغير من الطرق التي يعلم بها المعلم، سوف يحسن من قدرة المتعلم على التعلم مدى الحياة .

2- هدف البحث:

يهدف البحث الحالي معرفة **اثر أنموذج البرمجة الخطية باستخدام الجداول الالكترونية في جودة التعليم**

3- فرضية البحث :

وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في جودة التعليم بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون الجودة في التعليم وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين يستخدمون الطريقة الاعتيادية.

4- حدود البحث:

1- يشمل البحث الحالي الطلبة الذين يدرسون مادة الإحصاء.في المرحلة الثالثة لقسمي علوم الحاسوب وعلوم الحياة للعام الدراسي 2013-2014 في كلية التربية الرازي – جامعة ديالى

2- يقتصر البحث الحالي على مقرر الإحصاء. "مقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت و الارتباط و اختبارات الفروض"

5- تحديد المصطلحات:

1- الطريقة الاعتيادية

" الطريقة التي تدرس بها المفاهيم أو الأهداف غير المتقنة مع إعطاء تمارين وواجبات بيتية, تعمل على زيادة الخبرات التعليمية تطبيقا لتلك المفاهيم او الأهداف"

2- جودة التعليم:

" بأنه التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتُمَكِن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان" .

المبحث الثاني

دراسات السابقة

- لقد قام الباحث بالاتصال بعدد من مراكز البحث العلمي في العالم وبعض الباحثين والمجلات والدوريات ذات الاختصاص من خلال شبكة المعلومات العالمية (الانترنيت) ووجد الباحث عدد من الدراسات استخدمت الحاسوب في التعلم ,سواء استخدمته في ادارة عملية التعليم (Computer Managed Instruction)(CMI) , أي بديلا عن المدرس. وسيلة مساعدة له (Computer Instruction Assisted (CAL)

1- دراسة العتيبي

اظهرت دراسة علمية معمقة ان ابرز عوائق تطبيق جودة التعليم كثافة المناهج الدراسية وعدم توافقها مع التطور السريع للبرامج وعدم توفر البنية التحتية وكذلك تدني جاهزية شبكة الاتصال السريع، وكثرة الطلبة في الصف الواحد وضعف التدريب والتأهيل .. مجتمع الدراسة بلغ (2200)من القيادات الرجالية والنسائية في مدينة الرياض وقد تم توزيع (500)استبانة رجع منها (420) استبانة هم عينة الدراسة وتطرقت هذه الدراسة الى معوقات جودة التعليم في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر القادة التربويين

وان هذه الدراسة هي الأولى من نوعها عربياً و أظهرت فروقاً ذات دلالة احصائية في معوقات هذا النوع من التعليم لصالح الاناث، والخبرة الاقل، والمؤهل العلمي واهمية هذه الدراسة هو لرفع جودة التعليم تحفيز العاملين وتدريبهم على استخدام وسائل التقنية الحديثة، وقد اشادت لجنة المناقشة بتميز الباحث ودقة المعايير العلمية وحداثة الدراسة وما تشكله من اضافة في ميدان البحث العلمي ومن المؤكد ان تطبيق هذا النوع من التعليم يساهم بشكل كبير في تسريع التأهيل البشري للاهتمام بالتقنيات التعليمية لتأثيرها الفعال في احداث تغيرات كبيرة في جودة التعليم وتحسينه.

2- دراسة الرتيمي 2006

تحاول هذه الدراسة دراسة تأثير الشبكة المعلوماتية على الكتاب الورقي والمكتبات والدوريات العلمية لرفع كفاءة جودة التعليم في المؤسسات التربوية والتعليمية .

الهدف لأي نظام معلوماتي هو استغلال المعلومات واستثمارها للرفع من مستويات التعليم وتشجيع المساهمة في اتخاذ القرار لتقدم البشرية. وتبث المعلومات المنتجة بواسطة العديد من وسائط النشر المتاحة ، وتتعاظم أهمية جودة التعليم كلما اتسعت الشبكة المعلوماتية(الانترنت) internet ، فحجم المعلومات المتوفر بها مذهل ويزداد مستخدموها بالآلاف كل يوم. كما تعمل التقنيات الحديثة على إحداث تحولات جوهريه في عملية نشر و توزيع المعلومات وهي تشكل أساسا لمجتمع المعلومات الجديد للاهتمام بجودة التعليم.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

أولاً: التصميم التجريبي:

اعتمد في البحث الحالي تصميم المجموعات العشوائية التام الذي يعد من التصاميم الأساسية ويعتمد فيه ضبط المتغيرات الداخلية الخاصة بالمفحوصين على التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المعالجات (المشهداني,1989: 98) , الذي يتطلب في هذا البحث معالجة تجريبية واحدة تدرس لاتقان تعلمها باستخدام تقنية الحاسوب ويقاس المتغير التابع (التحصيل) باختبار يعد لهذ الغرض .

ثانياً: عينة البحث :

أ: عينة المادة الدراسية:

اختير مقرر الإحصاء.للمجموعتين التجريبية والضابطة من المفردات المقرر من مجلس الكلية بتدريسها كي يتمكن الباحث من إعداد الاختبار والتحكم بالتجربة.

ب: عينة الطلبة :

لما كانت طبيعة البحث الحالي تتطلب أجراء التجربة في الكلية التي يتوفر فيها مستلزمات إجراء التجربة، ولاسيما أجهزة الحاسوب بأعداد كافية ونوعيات معينة، تم الاتصال بالاخوة المسؤولين على المختبرات فوجد افضل كلية هي كلية التربية الرازي، لانها تحتوي على مختبر مناسب للحاسوب , وفيها أجهزة حاسوب بنوعيات مناسبة , بلغ عددها (60) حاسوباً, وبعد تحديد الكلية أُختير عشوائيًا قسم علوم الحياة المجموعة التجريبية (30) طالباً وطالبةً والمجموعة الضابطة (30) طالباً وطالبةً.

ثالثاً : إعداد المادة التعليمية المبرمجة والطريقة الاعتيادية :

من خلال اطلاع الباحث على المواقع التعليمية في الانترنيت وجد موقع www.spss.com من المواقع التي تغطى المفردات التي تقرر إعطاءها ضمن تجربة البحث الحالي وكذلك ان الموقع مزود بالاختبارات المقننة للمادة الدراسية .

رابعاً: الوسائل الإحصائية :

للتأكد من صحة النتائج ودلالتها الإحصائية تم استخدام spss(الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) وتمت معالجة البيانات بالحاسوب واستخدمت المتوسطات والانحراف المعياري واختبارات(ت)(T.Test).

خامساً: صدق الاختبار :

ومن أهم طرقه : صدق المحك و الصدق العاملي وقد استخدم الباحث الصدق العاملي لأنه افضل أنواع الصدق وتم حسابه عن طريق التحليل العاملي باستخدام برنامج spss وقد تم تعديل وحذف وإعادة صياغة العبارات في ضوء النتائج التي حصل عليها من التحليل العاملي.

سادسا: ثبات الاختبار :

ومن أهم طرقه : إعادة الاختبار , والتجزئة بأنواعها (النصفية والثلاثية والتجزئة بصفة عامة) ومعامل ألفاكرونباخ وعند تطبيق طريقة التجزئة النصفية باستخدام برنامج spss وجد أن معامل ثبات المقياس 0.93 وهو معامل ارتباط عالي .

المبحث الرابع

نتيجة البحث وتفسيرها

بعد الانتهاء من تجربة البحث الحالي حصل الباحث على النتيجة الآتية:

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (75.51)درجة, وبانحراف معياري مقداره (13.42) , في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (62.33) درجة, وبانحراف معياري مقداره (9.11) وكانت (ت) المحسوبة تساوي (2.023) وهي اكبر من (ت) الجدولية (2) عند مستوى 0.05 كما موضح في الجدول (1).

الجدول(1)

نتائج الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي

درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	قيمة التائية الجدولية	الدلالة المعنوية عند 0.05
التجريبية	30	75.51	13.42	58	3.373	2	دال احصائيا
الضابطة	30	62.33	9.11				

وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسوب في جودة التعليم .

المبحث الخامس

الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات

1- الاستنتاجات :

في ضوء نتيجة البحث, استنتج الباحث الآتي:

ان استخدام الحاسوب قد أسهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة وتحقيق جودة التعليم.

2- المقترحات :

في ضوء نتيجة البحث يقترح الباحث بالآتي:

1. أن جودة التعليم كل وليس جزء يتجزأ يمكن تجربته ، بل إن التطبيق يجب أن يتم عندما تتوفر الإمكانات المادية والبشرية لذلك.
2. أن هناك حاجة ماسة لإنتاج برامج تعليمية في جميع المواد الدراسية فهي عصب العملية التعليمية وبدون البرامج التعليمية لا يمكن توظيف جودة التعليم في التعليم العام.
3. ضرورة التخطيط الجيد لاستخدام جودة التعليم وفي حال عدم وجود خطة وغياب الرؤية الواضحة وعدم توفير للإمكانات المادية والبشرية فإن التطبيق سوف يكون ناقصاً ولا يمكن الاعتماد على تقويم تلك التجربة.
4. ضرورة تهيئة وتوعية المعلمين والطلبة على مفهوم العملية التعليمية في ظل استخدام جودة التعليم .
5. عقد دورات تدريبية للمعملين والمتعلمين على برامج جودة التعليم .

التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث يوصي الباحث بالآتي:

من أهم توصيات الدراسة ما يلي:

1- الأخذ بالمواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) نحو خدمات قطاع التعليم.

2- وجوب الاهتمام بمؤشرات تطوير الأداء نحو تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.

3- أهمية وجود خطة للتغلب على المعوقات التي تحد من تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.

4- تطبيق تعليمات المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) حسب تصور الباحث المقترح كأسلوب بديل لعملية الإشراف والمتابعة.

5- توجيه المؤسسات التربوية والتعليمية للحصول على شهادة المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) خلال فترات محددة، ومكافأتها على ذلك.

6- تحديد المؤسسات ودور الخبرة المعتمدة رسمياً بمنح وثائق الجودة للمدارس والمؤسسات التعليمية المتميزة والمطابقة للجودة.

المصادر

المصادر العربية:

1- البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب، العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على وجود التعليم، **مجلة جامعة الملك سعود**، 1406هـ.

2- البكر، محمد، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، الكويت، 2000م.

3- حسن، الحارث عبد الحميد، الجودة في التعليم والمعرفة، **مجلة المعرفة**، العدد 108ربيع الأول، وزارة التربية والتعليم، الرياض، 1425هـ.

4- ذياب، إسماعيل محمد (1997): "مشروع خطة مقترحة لتطبيق نظام الجودة في المجال التعليمي"، بحث منشور مقدم إلى **مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة ببنها**، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية، 11-1997/5/12.

5- الرتيمي , محمد ابو القاسم , تأثير النشر الالكتروني والشبكة المعلوماتية على الكتاب الورقي والمكتبات والدوريات العلمية , رسالة ماجستير غير منشورة, جامع السابع من ابريل , ليبيا **2006**

6- عقيلي، عمر وصفيي (2001): "**المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر**"، عمان، دار وائل.

7- فيلد، دال بستر (1995): "**الرقابة على الجودة**"، ترجمة سرور علي سرور، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

8- المشهداني , محمود حسن وكمال علوان خلف المشهداني , تصميم وتحليل التجارب , بغداد , بيت الحكمة للنشر و الترجمة , **1989م**.

9- الوكيل، صبري كامل (1997): "إدارة الجودة الشاملة في التعليم الأمريكي وإمكان تطبيقها في مجال إدارة التعليم الأساسي في مصر"، ورقة عمل منشورة مقدمة إلى **مؤتمر التعليم الأساسي: حاضر ومستقبله**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 13-1997/4/14.

المصادر الأجنبية:

1- Berry, T. H. **Managing the Total Transformation**. New York: McGraw-Hill, (1991).

2- Besterfield, D. H.; Besterfield, M.C.; Besterfield, G. H. and Besterfield, S. M. **Total Quality Management**. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J. (1995).

3- Egbert, D. W. (1990): "**A Macro- Analysis of Quality Assessment in Higher Education**", Higher Education, Vol. 19, No.1.

4- Herman, J. J., & Herman, J. L. (1994). **Educational quality management: Catalyst for integrated change**. PA: Technomic publishing company.

5- Lewis, R.G. and Smith, D.H. **Total Quality in Higher Education**. St. Lucie Press (1994), pp. 28-30.

6- Sallis, A (1993), **Total Quality Management In Education. Philadelphia**; Kogan Page.

7- Weller, L. D. (2000) School attendance problems: Using thal TQM tools to identify root causes. **Journal of Educational Administration**.

أثر إستخدام التكنولوجيا الحديثة فى الاختبارات والتقيم الالكتروني للطالب كأحد وسائل تطوير جودة التعليم الجامعي فى المملكة العربية السعودية

د. هدى أحمد إبراهيم[1] ، د. خالد البدوي[2]

[1]جامعة القصيم، السعودية، dr.noura.ahmed2@gmail.com

[2]جامعة الطائف،السعودية، kelbadawey2@hotmail.com

Abstracts

The processes of education reform have received considerable attention in most countries of the world, as well as TQM has gained through the use of modern technologies in the development of the quality of university education beside much of this attention.

Beside much of this attention to let the thinkers considered this time as the time of technology in the quality of education .

As one of the main pillars of the new management model that has been generated to keep pace with changes in the internationally and local.

And also trying to adapt to them, bringing the global community looks to the use of modern technologies in the development of the quality of university education and the overall quality as two sides of the same coin .

So we can say that the use of modern technologies in the development of the quality of university education, is the real challenge that will face all united in the coming decades

This study sheds light on the use of modern technologies in evaluate the performance of the student in achieving quality education required Saudi Arabia in order to develop and improve and achieve quality and excellence in higher education .

They also discussed the requirements and constraints of the use of modern technologies in evaluate the performance of the student .

Results of previous studies demonstrated that the use of modern technologies in the student evaluate the performance of one of the fundamentals to achieve the application of Total Quality Management in Higher Education ,

At the same time recognize the importance of the concept of modern technologies in the development of the quality of university education and what procedural applications to ensure the quality of university education.

ملخص الدراسة

لقد حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت الجودة الشاملة من خلال إستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر تكنولوجيا جودة التعليم باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى إستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي والجودة الشاملة باعتبارهم وجهين لعملة واحدة ، بحيث يمكن القول أن إستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (إبراهيم،2003)

تسلط الدراسة الضوء علي إستخدام التقنيات الحديثة فى تقيم أداء الطالب فى تحقيق جودة التعليم المطلوبة المملكة العربية السعودية وذلك بهدف تطويرها، تحسينها، تحقيق الجودة والتميز في التعليم العالي، كما تم مناقشة متطلبات ومعوقات إستخدام التقنيات الحديثة فى تقيم أداء الطالب.

أثبتت نتائج الدراسات السابقة أن إستخدام التقنيات الحديثة فى تقيم أداء الطالب أحد الاساسيات لتحقيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، من خلال تهيئة الطالب وإعداد جميع العاملين في مختلف المستويات التنظيمية داخل الجامعة فكريا ونفسيا، وأهمية إدراك مفهوم التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي وماهي التطبيقات الإجرائية لضمان جودة التعليم الجامعي.

وضع الباحث مجموعة من التوصيات التي توضح لمؤسسات التعليم العالي أهمية أستخدام التقنيات الحديثة للتعليم الجامعى فى المملكة العربية السعودية.

مقدمة

الثورة التكنولوجية والمعرفية في نهاية القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين نتج عنها ظهور مجموعة من المفاهيم والمداخل في مجال الإدارة العام، مثل إعادة هندسة إدارة الجودة Restructuring وإعادة الهيكلة ،Re-Engineering Processالعمليات Knowledge لاسيما تطوير مفهوم إدارة المعرفة ، Total Quality Management الشاملة والتركيز عليه والذي يكمن في وضع المعارف والمهارات المكتسبة في ،Management(KM) أيدي العاملين في الوقت والشكل المناسب ،والسهولة الممكنة للإستفادة منها في تحقيق مستويات أعلى من الانجاز(حمود ، خضير،2010)

إن قطاع التعليم العالي مدعوا بكل قواه ليطور مهامه ووظائفه وأن يحسن من مخرجاته بشكل يتوافق مع متطلبات الجودة وان يصل بها إلى مستوى عال يوائم الحاجات والمستجدات التي تزداد يوما بعد يوم، كي ينهض بالمجتمعات ويدفعها بقوة بإتجاة التنمية والتطور، وهذا يتطلب التجديد في مجالات عدة منها:- تقويم الأداء لقطاع التعليم العالي على وفق الأخذ بنظام الجودة الشاملة في التعليم (Total Quality Education) للوصول بمستوى الخريجين إلى المستويات المطلوبة عالميا ومحلياً.

ونتيجة أن أعداد الطلاب والدارسين تتزايد عاماً بعد عام بدرجة فاقت قدرات المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها من استيعاب تلك الأعداد مما ينتج عنه صعوبة فى تقيم مخرجات الطالب والتواصل الفعال والمستمر لتقيم أداء الطالب. فأمام تلك التحديات، ومع التطورات التكنولوجية الهائلة ظهرت محاولات عدة في أنحاء كثيرة من العالم في إيجاد نمط جديد من تقيم أداء الطالب من خلال التقييم الإلكتروني بإستخدام التقنيات الحديثة الذي يعتمد بدرجة كبيرة على التكنولوجيا الحديثة.

وتعد خدمات التعليم الالكترونى والمتمثلة فى الاختبارات والتقييم الإلكتروني وتوفير وسائل حديثة للتقييم وفقا للمخرجات التعليمية المتوقعة من خلال بنوك أسئلة تحتوى على مجموعة من الأسئلة المعيارية المرتبطة مباشرة بالمنهج المطبق، وآلية لبناء

اختبارات عشوائية وغير عشوائية ونماذج إستقصاء وإستبيان مختلفة مع أدوات إحصائية لتحليل نتائج الأختبارات على مستوى كل من الطالب والسؤال والأختبار وذلك لبيان مدى تحقق الأهداف المنشودة بإستخدام التقنيات الحديثة إحدى النظريات الإدارية المرغوبة والسائدة في المرحلة الحالية، ويرتبط هذا المفهوم بالجودة ذاتها والتي تدل على مجموعة من الصفات والمميزات التي تتعلق بنوعية الخدمة لإرضاء المستفيدين بصورة كاملة. (Validosat, 2009)

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما هو مفهوم الجودة والجودة الشاملة وضمان الجودة؟

2- ما هى الدراسات السابقة التى تناولت العلاقة بين التقنيات الحديثة وكفاءة جودة مخرجات التعليم (الطلبة)؟

3- ما أسباب الحاجة إلى إتباع أسلوب التقنيات الحديثة في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي؟

4- ماهي متطلبات ومعوقات تطبيق نظم الإختبارات و التقييم الإلكتروني بإستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي في الجامعات السعودية ؟

5- ماهو مفهوم التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي؟

6- ما هو واقع التعليم الالكتروني فى الوطن العربي والتحديات وكيفية حلها ؟

7- ماهي التطبيقات الإجرائية لضمان جودة التعليم الجامعي؟

8- ما أثر تطبيق نظم الإختبارات و التقييم الإلكتروني بإستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي في الجامعات السعودية ؟

9- الخلاصة

10- التوصيات

11- المراجع

أهمية البحث Research Importance

إن عملية التدريس الجامعي لا يمكن إثبات فاعليتها من دون عمليات فحص وتقويم الأداء للطالب الجامعى، إذ تعد عملية تقويم الأداء للطالب الجامعي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من أهمية في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته (Miller, 1987) وفي تطوير المادة العلمية ومحتواها ومضمونها (Validosat, 2009) وهو الوسيلة الوحيدة للتحقق من أن الأداء يتم على النحو المحقق لغرضه، ويمكن كل القائمين به والمطبق عليهم من الوقوف على مواطن القوة ليتم تعزيزها، ومواطن الضعف ليتم تقويتها. والتقويم ضرورة ملحة لتحقيق التطور المستمر للطالب ولعضو هيئة التدريس والمنهج وكل الوسائل الأخرى التي تستخدم لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.

أنه فى المستقبل القريب ستتم عملية إعادة تشكيل جذري لبنية النظام التعليمي وخاصة الجامعي فالدروس والمحاضرات سوف تحدث تغييرات كبيرة فى الأنظمة التعليمية الحالية ، حيث سيتمكن الأستاذ من العمل ضمن فضاء تنتفي فيه الحدود وسيكون الرابط الوحيد بين الأستاذ والطالب الحاسب وملحقاته من الوسائط المتعددة والبريد الإلكتروني، وان التعلم سيكون في متناول المتعلم في أي وقت يشاء وفي المكان الذي يريده وبالطريقة التي يختارها وبالسرعة التي تناسب قدراته.

ويلعب عضو هيئة التدريس دوراً رائداً في إعداد وبناء مخرجات التعليم الجامعي وتأهيلها بما يتناسب مع متطلبات العصر وكونها تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته لذلك فأن البحث الحالي يمكن أن يسهم في تحقيق الآتي:

1- إطلاع أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات ومعوقات تطبيق الخدمات الإلكترونية في التعليم الجامعي.

2- إطلاع أعضاء هيئة التدريس بأهمية تقويم الأداء بإستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم، و مدى تطبيق نظم الإختبارات و التقييم الإلكتروني بإستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي فى الجامعات السعودية

3- تزويد وإطلاع أعضاء هيئة التدريس بكيفية تحسين الأداء من خلال نظم الاختبارات و التقييم الإلكتروني بإستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم.

4- إطلاع أعضاء هيئة التدريس بانعكاسات تحسين المخرجات على جودة التعليم العالي.

أهداف البحث Research Objectives

تنبثق أهمية هذا البحث من الموضوع محل الدراسة أثر إستخدام التقنيات الحديثة فى الاختبارات والتقيم الإلكتروني للطالب كأحد وسائل تطوير جودة التعليم الجامعي فى المملكة العربية السعودية، حيث يسهم أسهاماً علمياً فى أن يتعرف جميع المشاركين فى العملية التعليمية على أثر إستخدام التكنولوجيا الحديثة المرتبطة بنواتج التعلم المستهدفة وربطها بالعناصر الأخرى للمقرارات الجامعية سعياً لتحقيق جودة التعليم الجامعى. كما يهتم بتوضيح أهمية التقنيات الحديثة للمعلم وللطالب وللمؤسسة التعليمية، وتهدف هذه الدراسة بالتحديد إلى التعرف على :

1-متطلبات ومعوقات تطبيق الخدمات الإلكترونية في التعليم الجامعي.

2-مدى تطبيق نظم الإختبارات والتقييم الإلكتروني بإستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي فى الجامعات السعودية.

3-مدي تزويد المهتمين والقائمين على الجودة بمبادئ تطبيق نظم الإختبارات و التقييم الإلكتروني بإستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي المطبقة بالجامعة للعمل على تعزيزها وتطويرها .

منهجية البحث Research Methodology

إعتمد الباحث على المنهج الوصفي النظري الذي يعتمد على الإستعانة ببعض المصادر العربية واأجنبية فضلاً عن الدراسات، والتقارير، الدوريات والكتب المتعلقة بموضوع الدراسة ومن ثم يمكن تحديد آليات تطبيق إستخدام التقنيات الحديثة فى الإختبارات والتقيم الاإلكتروني من خلال التعرف على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت ذلك، وتجارب بعض الدول المتعلقة بموضوع الدراسة، وصولا إلى مجموعة من الإستنتاجات والتوصيات التى فى مجملها تشكل رؤية واضحة عن دور نواتج التعلم فى أداء مخرجات التعلم (الطلبة) فى تحقيق الجودة الشاملة.

أولا :- مفهوم الجودة و الجودة الشاملة في التعليم

1- **مفهوم الجودة في التعليم:** لقد تعددت التعاريف التي أعطيت لمفهوم الجودة في التعليم منها :

عرف ابن منظور الجودة في معجمه لسان العرب بأن أصلها "الجود" و الجيد نقيض الرديء و جاد الشيء جودة، أي صار جيدا، و أحدث الشيء فجاد و التجويد مثله، و قد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول و الفعل (الحولي، 2004)

أن الجودة في التعليم هي "مجمل السمات و الخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب" (valrocha. Com/web/quality)

"هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع و تحسين وحدة المنتج التعليمي و بما يتناسب مع رغبات المستفيد و مع قدرات و سمات وحدة المنتج التعليمي". (valrocha. Com/web/quality)

مفهوم الجودة في التعليم يتعلق بكافة السمات و الخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي و التي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم و تدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية يما يوافق تطلعات الطلبة (نشوان ،2004)

و تعرف الجودة التعليمية بأنها "تحسين نوعية التعليم و جعله أكثر مناسبة لإحتياجات الفردية و الجماعية وجهله أكثر فعالية لتحقيق أهدافه بما له من مصادر محدودة كما يقصد بها أيضا جودة أداء الخدمة التعليمة بتكلفة معينة لتحقيق هدف يتفق مع طبيعة وظيفة العملية التعليمية".(valrocha. Com/web/quality)

كما تعرف الجودة التعليمية أيضا بأنها "جملة المؤشرات والمقاييس الكمية والكيفية التي تحدد مستوى التنوع و التمايز داخل النظام التعليمي مما يحقق تحديث و تطوير المجتمع".

وتتميز الجودة في التعليم في أنها تهتم بالأهداف و المصادر معا، و تتدخل لتحسين و تطوير الأهداف و المدخلات و الآليات و العمليات و الطرق و التقنيات و الأساليب المتبعة في العملية التعليمية، و ينعكس ذلك إيجابيا على المنتج النهائي (الطالب) و يرفع من جودته. لذا ينبغي على القائمين على التعليم و خاصة الجامعات دراسة الأسواق لمعرفة إحتياجاتها من التخصصات المختلفة و التخطيط لها على المدى الطويل و التنبؤ بإحتياجات السوق المحلية.

2- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

هناك عدة تعاريف نذكر البعض منها:

هى عملية تطبيق مجموعة من المعايير و المواصفات التعليمية و التربوية لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة التعليمية وفي جميع العمل التعليمي و التربوي بالمؤسسة" (السعيد، 2009)

هى عملية توثيق للبرامج و الإجراءات و تطبيق للأنظمة و اللوائح تهدف على تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية و التعليم و الإرتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية و النفسية و الجسمية و الروحية و الإجتماعية" (السعيد، 2009)

و مفهوم الجودة الشاملة في التعليم له معنيان مترابطان: أحدهما واقعي و الأخر حسي، والجودة بمعناها الواقعي تعني إلتزام المؤسسة التعليمية بانجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل : معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، معدلات تكلفة التعليم. أما المعنى الحسي للجودة فيتركز عل مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب و أولياء أمورهم، و يعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاءة و فعالية الخدمة التعليمية (محمود، 2009)

فعندما يشعر المستفيد أن ما يقدم له من خدمات يناسب توقعاته و يلبي إحتياجاته الذاتية، يمكن القول بأن المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب التوقعات و المشاعر الحسية لذلك المستفيد، وأن جودة خدماتها قدأارتفعت إلى مستوى توقعاته.

و هذا يتطلب من مديري التعليم التأكد من توافق مواصفات الخدمة التعليمية مع توقعات المستفيد المتلقي لها. و في حالة وجود فجوة بين المواصفات والتوقعات يجب تحديد أبعاد هذه الفجوة وأسبابها والعمل على تجاوزتها باتخاذ كافة الإجراءات التصحيحية المناسبة.

3- أهمية الجودة الشاملة في التعليم

إن تحديات ثورة المعلومات التكنولوجية التي يواجهها العالم المعاصر جعلت نظام الجودة الشاملة الحل الأمثل لمواجهة مشكلاته الإنتاجية، ولقد أثبت هذا الأسلوب جدارته، لذلك أصبحت كافة مؤسسات العالم اليوم بما فيها المؤسسات التعليمية أحوج ما تكون إلى الإرتقاء بالإنتاجية و تحسين الجودة لمواجهة هذه التحديات و التغيرات التي تسير في سباق البقاء للأفضل، وعليه يمكن إيجاز مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم و منها(نشوان ، 2004):-

- ❖ القدرة الفائقة على الإرتقاء بمستوى أداء الطالب وتقيم الطالب والتفاعل المستمر.
- ❖ الإرتقاء بمخرجات التعلم وسرعة الحصول على النتائج
- ❖ القدرة على تقيم الأداء ومعرفة مواطن القوة والعمل على التطوير المستمر والتعرف على مواطن الضعف والعمل على إصلاحها.
- ❖ ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار و تحديد المسؤوليات بدقة.

- الإرتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والإجتماعية والنفسية والروحية.
- زيادة كفاءات الإداريين و المعلمين و العاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.
- زيادة الثقة و التعاون بين المؤسسات التعليمية و المجتمع
- توفير جو من التفاهم و التعاون و العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها.
- زيادة الوعي والإنتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب و المجتمع المحلي.
- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين و العاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.
- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الإحترام والتقدير المحلي والإعتراف العالمي.
- خلق بيئة تدعم و تحافظ على التطوير المستمر، وإشراك جميع العاملين في التطوير.
- إلتزام كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنظام الموجود.
- وجود نظام شامل و مدروس ينعكس ايجابيا على سلوك الطلاب، و تحقيق التنافس الشريف بينهم.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.

ثانيا: الدراسات السابقة

1- Hislop, (2010) : (Knowledge Management as an ephemeral management fashion.

هدفت هذه الورقة البحثية لفهم فائدة إدارة المعرفة في العقد من 1998 إلي 2008 ، حيث إستخدم الباحث قواعد البيانات الأكاديمية للتحقيق في مدى الفائدة الأكاديمية لإدارة المعرفة وكذلك الصفحات الإلكترونية للشركات وتوصلت إلى نتيجة مفادها أن المستوى المطلوب للفائدة الأكاديمية لإدارة المعرفة التي حدثت بين 1998 إلى 2008 لم تتبع منحنى على شكل جرس ولكنها تتبع منحنى تصاعديا ، ومع ذلك يمكن القول أنه لا يزال من المبكر جدا القول بشكل قاطع ما إذا أصبحت إدارة المعرفة المؤسسية إلى حد أنها وضعت في مجال الديمقراطية والاستمرارية لتحقيق المتطلبات الأكاديمية.

2- Muniz, Dias Batista.Jr &Loureiro (2010) : (Knowledge base integrated production Management Model).

هدفت هذه الورقة البحثية المفاهيمية لإقتراح نموذج متكامل قائم على المعرفة كبعد ثالث للبعدين التقليديين العمل والإنتاج ، وتحديد العوامل التي توجد طرق ملائمة لتبادل المعارف وتحقيق النتائج المرجوة في بيئة عمليات الإنتاج ، وكان منهج بناء النموذج المقترح من الفرص التي تم تحديدها من خلال مراجعة الأدبيات السابقة وكانت نتيجة هذه الورقة اإقتراح نموذجا يدمج بين البعدين التقليديين المعرفة (k:knowledge) والانتاج ، مع بعد ثالث جديد هو (p:production) ، العمل(w:work) وبينت نتائج الدراسة تكامل هذه الأبعاد الثلاثة.

3- دراسة صالح الخالدي (2012) دور أبعاد جودة الخدمة و قدرات التعلم الالكتروني فى تطوير ثقافة التميز

هدفت الدراسة الى التعرف على دور أبعاد جودة الخدمة وقدرات التعليم الالكترونى فى تطوير ثقافة التميز وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج أبرازها وجود علاقة إرتباط بين البعد المادى الملموس وبين تطوير ثقافة التميز وكانت بدرجة قوية وكذلك وجود علاقة إرتباطية بين توليد المعرفة وبين تطوير ثقافة التميز .

دراسة دروزة (2011) بعنوان تقيم أثر التعليم الالكتروني على عناصر ثقافة الجودة فى المنظمات الاعمال دراسة مقارنة

هدفت هذه الدراسة الي تقيم أثر التعليم الالكتروني على عناصر ثقافة الجودة فى الشركلت التى حصلت على جائزة الملك عبدالله الثانى التميز فى القطاع الخاص ثم إجراء مقارنة بين الشركات التى حصلت على الجائزة والشركات التى لم تحصل . وقد توصلت الدراسة وجود أثر للتعليم الإلكتروني على عناصر الجودة فى الشركات التى حصلت على جائزة الملك عبدالله الثانى للتميز فى الثطاع الخاص.

4- دراسة بدر (2010) بعنوان : تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة.

هدفت هذه الدراسة لتطوير مهارات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة مستخدمتا المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: بأن ممارسة مديري المدارس لمهارات إدارة المعرفة من وجهة نظرهم عالية إقترحت الدراسة عقد دورات لمدراء المدارس في مجال إدارة المعرفة وتطوير مهارات المدراء البحثية وتزويدهم بمصادر المعرفة المختلفة وتشجيعهم بالحوافز لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة.

5- دراسة Denise Chalmers, Katie Lee and Becky Walker (2008) نماذج أداء جودة التعليم والتعلم وطنيا ودوليا

أوضحت الدراسة أن أنظمة التعليم العالى فى البلدان المختلفة لديها مراحل مختلفة فى التنمية، حيث يتم إستخدام نماذج قياس أداء مختلفة. ويظهر ذلك فى البلدان التي يكون لديها مفهوم ضمان الجودة فى التعليم العالي جديد، حيث لا تملك البنية التحتية ، فيجب عليها تنفيذ العديد من نماذج الأداء وتوحيد معايير القياس ، حيث المراجعة والإعتماد هى خطوات أولى مهمة وكبيرة. ونتيجة لإختلاف النماذج وجهت إنتقادات عديدة لعدم وجود نماذج موحدة لتطبيق ممارسات التعلم، والتلاعب فى مؤشرات الاداء.

6- دراسة الصريرة والعساف (2008) ، إدارة الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالي بيبن النظرية والتطبيق

أوضحت الدراسة يجب على مؤسسات التعليم العالي من تبني آلية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وذلك من أجل النهوض بمستوى أدائها والرفع من مستوى إنتاجيتها وتحسين جودة مخرجاتها من الخريجين المؤهلين علميًا وعمليًا وتقنيًا لخدمة المجتمع وتحقيق أهدافه واللحاق بركب التقدم والتطور العالي لتسهم في تنمية هذه المجتمعات وتدفع مسيرة التنمية فيها في جميع مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وتمارس دورها في تحديث المجتمعات وتطويرها .

7- دراسة صيام (2008) بعنوان : العوامل الشخصية المؤثرة على إستفادة الطالب من التعليم الجامعي المحاسبي الإلكتروني دراسة حالة : الجامعة الهاشمية.

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية إستخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس الجامعي المحاسبي وقياس مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الإقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية لتلك الأهمية إضافة إلى تحديد مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والمزايا التي يحققها هذا الاستخدام في ضمان جودة التعليم. وقد توصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في قسم المحاسبة يدركون أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس الجامعي إلا أن الاستخدام الفعلي لتكنولوجيا المعلومات في التدريس الجامعي لا يزال محدود بسبب معوقات (محددات) تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والإمكانات المادية المتاحة.

8- دراسة الشرفا (2008) بعنوان : دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة ، وتوصلت الدراسة إلى أن المصارف العاملة في قطاع غزة تطبق نظم تكنولوجيا إدارة المعرفة وتحرص على الإستفادة من تكنولوجيا المعلومات غير أنه لا توجد وحدة تنظيمية أو قسم خاص لإدارة تكنولوجيا المعرفة.

9- دراسة معايعة (2008) بعنوان : إدارة المعرفة والمعلومات في مؤسسات التعليم العالي :تجارب عالمية.

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الإتجاهات الحديثة لمؤسسات التعليم العالي في ضوء التطورات المعرفية والتكنولوجية الحديثة وتسليط الضوء على بعض النظم والنماذج العالمية الجديدة لإدارة المعرفة ونظم المعلومات في مؤسسات التعليم العالي كما هدفت إلى لفت نظر أصحاب القرار في التعليم العالي لأهمية إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات بمفهومها الحديث ودورها في بناء مجتمع المعرفة ، وكان من نتائج الدراسة أن الجامعة الإفتراضية تتميز عن الجامعة التقليدية بإسهامها في توفير النفقات على إدارة الجامعة كذلك توفير فرص التدريب والعمل والتعليم المستمر للمجتمع ، وتؤدي إلى الإنتقال من الحماية المحلية إلى المنافسة الدولية نتيجة العولمة وشبكة المعلومات والإتصالات العالمية.

10- دراسة مدوخ (2008) بعنوان معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها.

هدفت الدراسة لمعرفة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات بقطاع غزة وجد الباحث في هذه الدراسة أن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية هي معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية ، ومعوقات تتعلق بالهيئة الإدارية ،ومعوقات تتعلق بالبحث العلمي وأنه على رأس كل تلك المعوقات هو وجود درجة عالية من المركزية في إتخاذ القرارات الجامعية وطالبت الدراسة بالحد من المركزية وبالعمل الجاد لنشر ثقافة مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتفعيل دور وحدة ضمان الجودة في كل جامعة فلسطينية.

11- دراسة البحيصي (2006) بعنوان : تكنولوجيا المعلومات الحديثة وتوفيرها لمتخذي القرارات الإدارية في منظمات الأعمال.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى إستغلال المنشات الفلسطينية للتكنولوجيا الحديثة ،و توفيرها لمتخذي القرارات ، وتناقش هذه الدراسة المزايا التي يمكن لمنظمات الأعمال تحقيقها نتيجة استخدامها تكنولوجيا المعلومات وعلى الأخص تكنولوجيا الإنترنت والشبكات ، وقد تبين أن عدم معرفة المدراء بأهمية الإنترنت نابع من ضعف إمكانياتهم في اللغة الانجليزية ، ويوصي "البحيصي "بضرورة إحداث تحول في نظم المعلومات الإدارية التقليدية المستخدمة في الشركات الفلسطينية بالإضافة إلى مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة ، مع ضرورة تطوير قدرات المديرين بالمهارات الإدارية في كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة.

12- دراسة أبوسبت (2005) بعنوان : تقييم دور نظم المعلومات الإدارية في صنع القرارات الإدارية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.

هدفت الدراسة إلي تقييم دور نظم المعلومات في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ،وركزت الدراسة على استكشاف مدى وجود فروق بين مكونات نظم المعلومات الإدارية في الجامعات سواء المعدات، البرمجيات، الإتصالات ،قواعد البيانات، كفاءة الأفراد العاملين في النظام(كما ركزت على قياس دور جودة المعلومات في عملية صنع القرارات) ، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك فروق في مكونات نظم المعلومات الإدارية لصالح الجامعة الإسلامية، وان هناك علاقة قوية جدا بين المستوى التنظيمي لدائرة نظم المعلومات وجودة إستخدام المعلومات في عملية صنع القرارات وأظهرت الدراسة أن نظم المعلومات الحالية لا ترقي إلى النظم الخبية حيث لا تعطي حلولا للمشكلات وعدم توفيرها لمعلومات إحصائية خارجية وعدم إتصالها المباشر مع مراكز إحصاء داخل الوطن أو خارجه.

13- دراسة محمد فؤاد (1998) تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي

يوضح أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجالات التربوية في مرحلة التعليم الأساسي يتطلب إقامة برامج تدريبية ذات جودة عالية للنهوض بالعاملين في التعليم الأساسي ، وضمان التطوير والتحسين لتلك المرحلة في كل جزئياتها.

نتائج تحليل الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت جوانب مختلفة من متطلبات الجودة فى التعليم والتنمية وسوق العمل ومخرجات التعليم العالي، فلقد أشارت الدراسات إلى متطلبات التنمية وسوق العمل وأن أستخدام التقنيات الحديثة من الأساسيات لتحقيق تطبيق التقيم الجيد في التعليم العالي، أجمعت الدراسات والخبراء والمهتمين بالمجال التربوي أن أبرز النتائج فى التعليم تكمن فى التوسع الكمي دون الإهتمام بالكيف، وعدم توحيد إجراءته على كافة المستويات.

فى حين أري أن دراستي تناولت عنصر أساسي ترتكز علية المؤسسات التعليمية وهى مدى مساهمة تطبيق إستخدام التقنيات الحديثة فى تحقيق تطوير جودة التعليم الجامعى.

ثالث:- أسباب الحاجة إلى إتباع أسلوب التقنيات الحديثة في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي

إن أهمية إستخدام التقنيات الحديثة في التعليم قد علق عليها كثير من المشتغلين في ميدان التقنيات التربوية آمالاً واسعة على الدور الذي تلعبه في العملية التربوية ويرى المتحمسون للتكنولوجيا التربوية أن أستخدامها سوف يؤدي إلى :

1. تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته ،وهذا التحسين ناتج عن طريق حل مشكلات أزدحام الفصول وقاعات المحاضرات ومواجهة النقص في أعداد هيئة التدريس المؤهلين علميا وتربويا ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة و مكافحة الأمية التي تقف عائقا في سبيل التنمية في مختلف مجالاتها و تدريب المعلمين في مجالات إعداد الأهداف والمواد التعليمية وطرق التعليم المناسبة و التماشي مع النظرة التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.
2. تؤدي إلى جذب اهتمام التلاميذ وإشباع حاجاتهم للتعلم فلاشك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية تقدم خبرات متنوعة يأخذ كل طالب منها ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه .
3. تؤدي إلى البعد عن الوقوع في اللفظية وهي أستعمال المدرس ألفاظاً ليس لها عند التلميذ نفس الدلالة التي عند المدرس فإذا تنوعت الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعادا من المعنى تقترب من الحقيقة الأمر الذي يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معاني الألفاظ في ذهن المدرس والتلميذ .
4. تحقق تكنولوجيا التعليم زيادة المشاركة الإيجابية للتلاميذ في العملية التربوية ، إن الوسائل التعليمية إذا أحسن المدرس استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن الطالب سوف تؤدي إلى زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في إكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات ويؤدي هذا الأسلوب إلى تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء عند التلميذ ومن أمثلة ذلك إشراك التلميذ في تحديد الأسئلة والمشكلات التي يسعى إلى حلها وإختيار الوسائل المناسبة لذلك مثل عرض الأفلام ومشاهدته بغية الوصول إلى الإجابة عن هذه الأسئلة وكذلك إستخدام الخرائط والكرات الأرضية وإجراء التجارب وغيرها .
5. تؤدي إلى تنمية القدرة على التأمل والتفكير العلمي الخلاق في الوصول إلى حل المشكلات وترتيب الأفكار وتنظيمها وفق نسق مقبول .
6. أهمية الوسائل التعليمية في مواجهة مشكلات التغيرات المعاصرة ، يمر العالم في تغييرات كثيرة تناولت جميع نواحي الحياة وأثرت على التعليم في كافة جوانبه وأهدافه ومناهجه ووسائله بحيث أصبح من الضروري على رجال التربية أن يواجهوا تحديات العصر بالأساليب والوسائل الحديثة حتى يتغلبوا على ما يواجههم من مشكلات ويدفعوا بالتعليم لكي يقوم بمسؤوليته في تطوير المجتمع

رابعا:- متطلبات تطبيق الخدمات الإلكترونية في التعليم الجامعي (وصفي، 2001)

إن تطبيق الخدمات الإلكترونية في التعليم الجامعي ليس شعارات ترفع وليس نظريات دون تطبيق فعلى علي أرض الواقع، أنه دراسة وتحليل لواقع التعليم الجامعي وتهيئة هذا الواقع لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كافة مفاصل العمل الجامعي. ولكي نستطيع تحقيق مفاهيم الجودة الشاملة بصورة قابلة للتطبيق الفعلي لابد من توفر متطلبات تطبيقها منها:
1. إشاعة وترسيخ ثقافة الخدمات الإلكترونية بين جميع العاملين من طلبة وأساتذة ودراسات عليا وموظفين .
2. تحديث المناهج الدراسية إلكترونيا بما يتلائم مع مقتضيات العصر الحالي، وهو عصر العولمة والإنفجار المعرفى وتزايد الإقبال على التعليم الجامعي.
3. تنمية وتطوير الموارد البشرية كالطلبة والأساتذة والعاملين من خلال إشراكهم بدورات تطويرية عالية المستوى بأعتبار إن العنصر البشري هو رصيد مهم في جودة التعليم .
4. تطوير نظام للمعلومات والإتصال لجمع الحقائق من أجل إتخاذ القرارات السليمة بخصوص حل أي مشكلة.
5. العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في إتخاذ القرارات.

6. الإهتمام بممارسة التقويم الذاتي الإلكتروني داخل المؤسسة الجامعية، وتهيئة وتدريب فرق التقويم لأداء أعمال المتابعة والتقويم بصورة مستمرة.

7. توفير وتهيئة مقاييس وأدوات لقياس الظواهر المختلفة في التعليم الجامعي إلكترونيا.

8. التعرف على إحتياجات جميع العاملين المستفيدين الداخليين، وهم الطلاب والأساتذة والعاملين.

9. وضع تصميم كامل لبرنامج الخدمات الإلكترونية يحدد ملامح وخطوات العمل وفقا للجودة، ويشمل جميع جوانب العملية التعليمية في الجامعة.

10. مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء في أنشطة الجامعة المختلفة.

11. القناعة الكاملة والتفهم الكامل والإلتزام من قبل المسؤولين وأصحاب القرار.

ب . المعوقات التي تواجه تطبيق الخدمات الإلكترونية في التعليم الجامعي

إن تطبيق مباديء الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لتحقيق مستوى جيد من النوعية في التعليم الذي يمر بمرحلة من عدم الإستقرار، قد تتعترض لبعض المعوقات منها:

1. عدم وجود تخصصات كافية لتطبيق برنامج التقنيات الحديثة في تقيم الأداء .

2. عدم اقتناع الإدارات بفلسفة الخدمات الالكترونية وسبل تقيم الآداء إالكتروتيا وعدم تبنيها لها لضعف قناعتها بجدوى التغيير.

4. الإلتزام بالشعارات فقط دون التطبيق الفعلي لفلسفة الخدمات الإلكترونية.

5. معايير قياس الجودة غير واضحة ومتجددة لقياس مدى التقدم والإنجاز.

6. جمود الأنظمة والقوانين وبروز الروتين الإداري في السياسات الإدارية.

7. عدم توفر بيانات متكاملة للمناهج وتقيم الإداء إلكترونيا عن مجالات العمل داخل الجامعة .

8. قلة التمويل المالي و التكاليف المصاحبة لتطبيق البرامج الإلكترونية .

9. المركزية في صنع السياسات التعليمية وإتخاذ القرارات في الجامعة.

11. إهمال كفاءة عضو هيئة التدريس عند اختياره لتنفيذ أعمال معينة .

12. عدم ملائمة المكاتب المتخصصة لأعضاء هيئة التدريس.

13. قلة تنوع مصادر التعليم في الجامعة.

15. عدم توافر الأجهزة الخاصة بالخدمة التعليمية مثل أي باد– التابليت – الحواسيب المحمولة.

16 عدم توفر الخدمة التقيم الإلكتروني مثل بنك أسئلة أو مادة علمية أو محاضرات أو أي أنشطة

17 . عدم توفر مستلزمات الأنشطة الصفية (الأيباد – التابليت – الحواسيب المحمولة).

18. عدم الإهتمام باالخدمات الإلكترونية للطلبة .

19. عدم الإهتمام بتطوير وتحديث البرامج العلمية إلكترونيا .

20. عدم وضوح بعض المصطلحات المرفقة للخدمات الإلكترونية.

خامسا:– ماهو مفهوم التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي؟

إن مصطلح تكنولوجيا يعني تنظيم المهارة الفنية وقد ارتبط مفهوم التكنولوجيا بالصناعات لمدة تزيد على القرن والنصف قبل أن يدخل المفهوم عالم التربية والتعليم وتعني تكنولوجيا التي عربت إلى تقنيات، علم المهارات أو الفنون أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة ،التكنولوجيا هي التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، أو معرفة منظمة من أجل أغراض عملية.

وعرفت التكنولوجيا أيضا بأنها الأدوات والوسائل التي تستخدم لأغراض عملية تطبيقية، والتي يستعين بها الإنسان في عمله لإكمال قواه وقدراتة وتلبية تلك الحاجات التي تظهر في إطار ظروفه الإجتماعية ومرحلته التاريخية

وفي ضوء ما تقدم يمكن الإستنتاج بأن التكنولوجيا هي طريقة نظامية تسير وفق المعارف المنظمة، وتستخدم من الإتقان أو الكفاية وبذلك فان: التكنولوجيا كعمليات Processes تعني التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، التكنولوجيا كنواتج Products وتعني الأدوات، والأجهزة والمواد الناتجة عن تطبيق المعرفة العلمية، التكنولوجيا كعملية ونواتج معا وتستعمل بهذا المعنى عندما يشير النص إلى العمليات ونواتجها معا، مثل تقنيات الحاسوب

ويتضح من هذا التعريف : إن التكنولوجيا ليست نظرية بقدر ما هي عملية تطبيقية تهتم بالأجهزة والأدوات التي تستكمل النقص في قدرات الإنسان كوسيلة للتطور العلمي

وفي حين يرى البعض في التكنولوجيا الحديثة تتويجاً باهراً لنجاح العقل البشري في السيطرة على الطبيعة وتطويعها لمصلحة الإنسان والبشرية, نجد أن البعض الآخر يرى في نفس التكنولوجيا شبحاً مخيفاً يهددُ البيئةَ بالتلوثِ والخراب, والإنسانية بالدمار (الحرب الذرية, الكيماوية....الخ), والحياة الخاصة بالاختفاء. (انطونيوس ، 1982م)

سادسا: واقع التعليم في الوطن العربي والتحديات وكيفية حلها

1. **واقع التعليم في الوطن العربي**

في أعقاب الحرب العالمية الثانية وبعد هزيمة فرنسا، شعر الناس بخيبة أمل فادحة، وفي ظل هذا التشاؤم من حرب خاسرة طرح شارل ديجول سؤالاً ذا مغزى حين سأل عن أوضاع التعليم في فرنسا وعن حالة الجامعات وعن القضاء، فأُخبر أن التعليم والقضاء بخير، فعلَّق قائلاً: "إذن فرنسا بخير"؛ ويُفهم من هذا أن حالة التعليم في دولة ما هي محك نجاح الدولة وتقدمها وصحوتها بعد كبوتها. وقد سُئل أحد الساسة أيضاً عن رأيه في مستقبل أمة فقال: "ضعوا أمامي منهجها في الدراسة أنْبئكم بمستقبلها". http://ar.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-345/_nr-9/_p-2/i.htm

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك إن بداية التقدم الحقيقية؛ بل والوحيدة هي التعليم ، وأن كل الدول التي تقدمت – بما فيها النمور الآسيوية – تقدمت من بوابة التعليم، بل إن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها.

ومما لا شك فيه – أيضاً – أن جوهر الصراع العالمي هو سباق في تطوير التعليم، وأن حقيقة التنافس الذي يجرى في العالم هو تنافس تعليمي. إن ثورة المعلومات، والتكنولوجيا في العالم ، تفرض علينا أن نتحرك بسرعة وفاعلية ، لنلحق بركب هذه الثورة، لأن من يفقد في هذا السباق العلمي والمعلوماتي مكانته، لن يفقد فحسب صدارته، ولكنه يفقد قبل ذلك إرادته ، وهذا احتمال لا نطيقه ولا يصح أن نتعرض له http://ar.wikipedia.org/wiki

واليوم يعيش العالم ثورة في المعلومات لم يسبق لها مثيل، سهل اتساعها وانتشارها والتقدم الهائل في وسائل الإتصالات وتكنولوجيا المعلومات، فتغير مفهوم الزمان والمكان، وأخذت العولمة والإنفتاح وحرية تدفق المعلومات، والمواد والأفراد، ..الخ، تؤثر في مناحي الحياة المختلفة ,مما فرض على دول العالم وشعوبه تحدي التعامل مع هذه المعطيات والإستجابة لمتطلباتها، والإستفادة القصوى منها لتستطيع العيش الآمن في القرن الحادي والعشرين .ومع أهمية ذلك لجميع دول العالم وشعوبه إلا أن الدول العربية هي أحوج ما تكون للتعامل مع هذه المتغيرات، حيث الفجوة بينها وبين أغلب دول العالم واسعة، وإن كانت المؤسسات الحياتية المختلفة مطالبة بالتميز ومواكبة التطور، فإن المؤسسة التربوية والتعليمية هي الأولى بمثل هذه المطالبة، فهي

المسئولة عن إعداد جيل قادر على استيعاب تطورات العصر والتعامل معها، وقيادة التغيير نحو التقدم والنماء، وتمكين أمتنا العربية من أخذ دورها في عالم القرن الحادي والعشرين. (ملكاوي، نجادات، 2007).

2- التحديات التكنولوجية أمام التعليم العربي وكيفية حلها :

أن التحدي الحقيقي الذي يواجهنا وهو الدخول ببلادنا إلى حضارة التكنولوجيا المتقدمة التي أصبحت العامل الحاسم في تقدم الشعوب، ولا شك أن نقطة البدء هي إعداد الكوادر القادرة على إنجاز هذا التحول الكبير، الذي يتطلب خلق بنية تعليمية يبنى الطالب من خلالها خبراته التعليمية عن طريق تعليمه كيفية استخدام جميع مصادر المعرفة، وجميع وسائل التكنولوجيا المساعدة؛ لذا يجب تجهيز المدارس والجامعات بالوسائط المتعددة، ومعامل العلوم المتطورة وقاعة استقبال بث القنوات التعليمية ومن ثم تدريب أعضاء هيئة التدريس في مراكز التدريب المحلية بالمديريات والمحافظات ومراكز التدريب التخصصي المركزية ، ومعامل العلوم المتطورة والتعليم عن بعد فيما عدا يعرف باسم "مدرسة بلا أسوار" Wall-less School أو "مدرسة المستقبل" Future School أو المدرسة الذكية Smart School أو التعليم الإلكتروني .

2-1 مفهوم مدرسة المستقبل أو المدرسة الذكية:

مدرسة المستقبل أو المدرسة الذكية هي "عبارة عن مدارس مزودة بفصول إلكترونية بها أجهزة حواسيب وبرمجيات تمكن الطلاب من التواصل إلكترونياً مع المعلمين والمواد المقررة، كما يمكن نظام المدارس الذكية من الإدارة الإلكترونية لأنشطة المدرسة المختلفة ابتداءً من أنظمة الحضور والإنصراف وانتهاءً بوضع الإمتحانات وتصحيحها.كما تمكن المدارس الذكية من التواصل مع المدارس الأخرى التي تعمل بنفس النظام الأجهزة التعليمية المتصلة بالمدرسة وكذلك التواصل مع أولياء أمور الطلاب" (بخش، 2009)

2-1-2 **مفهوم التعليم الإلكتروني** : التعليم الإلكتروني هو ذلك النظام الذي يقوم فيه الكمبيوتر بكامل العملية التعليمية حيث يتعلم الطالب من الكمبيوتر بدون الحاجة إلى المعلم، و فيها يقوم الكمبيوتر بما يشبه المدرس الخصوصي من حيث الشرح و التجريب و التقويم.

2-2-2 **أهمية التعليم الإلكتروني** : يمكن للتعليم الإلكتروني أن يفيد الطلاب غير القادرين و ذوي الاحتياجات الخاصة و كذلك الطلاب غير القادرين على السفر يوميا إلى المدرسة بسبب ارتفاع كلفة المواصلات.

- ✓ يساعد التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي و الذي يسهل فيه المعلم للمتعلم الدخول لمجتمع المعلومات.
- ✓ يكون التعليم الإلكتروني ذا فعالية لسكان المجتمعات النائية بإستخدام تكنولوجيا المعلومات و الإتصالات في مجال التعليم.

2-3-2 **متطلبات التعليم الإلكتروني:**

لكي ينجح التعليم الإلكتروني و يحقق أقصى استفادة من أهميته، فإنه يحتاج لمتطلبات و شروط ضرورية منها.

- ✓ خطط واضحة تبين كيفية دمج التعليم الإلكتروني، و مراحله و ميزانياته.
- ✓ متطلبات تقنية: بنية تكنولوجية، و سعة نطاق عالية، و برامج إدارة التعليم.
- ✓ متطلبات تنظيمية و إدارية عصرية.
- ✓ متطلبات بشرية من كادر مؤهل يشمل خبراء بالتقنية و خبراء بالتربية، كما يتطلب تدريب خاص للمحاضرين و للطلبة المشمولين بالنظام. (عبد المجيد، 2009)

2-3-2-1 حاجة الدول العربية إلى التعليم الإلكتروني ومعوقات التعليم الالكتروتي :

إن الدول العربية في حاجة للتعليم الإلكتروني بالنظر لما يحمله هذا النوع من التعليم من مزايا، و تظهر ملامح هذه الحاجة في:

1- مواجهة الضغط المتزايد للطلاب على الجامعات العربية على عدة مستويات حققت الدول العربية قفزة.

2- تعزيز دور التعليم العالي العربي في تنمية صناعات المعرفة من خلال التعليم الإلكتروني.

2-3-2-2 معوقات التعليم الإلكتروني في الدول العربية:

هناك العديد من المعوقات التي تقف حاجزاً في وجه التعليم الإلكتروني في الدول العربية ومنها:

✓ حقوق الملكية الفكرية و مسائل الخصوصية و الأمان على الشبكة العالمية.

✓ من أهم المعوقات التي تقابل مستقبل التعليم الإلكتروني في الوطن العربي هي عدم علم أغلب الطلاب بمفهوم التعليم الإلكتروني فكيف يكون للتعليم الإلكتروني مستقبل في الوطن العربي و طلائع المستقبل لم يكن لديهم فكرة عن هذا التعليم.

2-3-2-4 كيفية مواجهة التحديات التكنولوجية للتعليم في الوطن العربي:

من الضروري تكرار القول بأن العرب الآن لم يكونوا النظرة الصحيحة إلى مسألة التكنولوجيا وإلى إمكانية نقلها قبل التوصل إلى إمكانية ابتكارها محلياً فلا تزال نظرة العرب إلى التكنولوجيا بأنها عبارة عن انتقال الآلات والمعدات من العالم الصناعي المتقدم مع الخبراء والفنيين إلى الأقطار العربية وبالتالي يسود الإعتقاد بأنه يمكن شراء كل هذه الأمور بالأموال إذا ما توفرت وهذا ما يؤكد أن العرب شعوباً وحكومات لا يزالون على حد تعبير أحد الباحثين العرب المهتمين بالموضوع يعيشون في حالة (جاهلية أو أمية تكنولوجية) وبأننا بحاجة حقاً إلى جهد تنوير اجتماعي كبير وعملية محو أمية تكنولوجية لمجتمعاتنا كما أن العرب لا يزالون يخلطون بين العلم والتكنولوجيا ويظنون أن التقدم الكمي في المجال الأول زيادة عدد المدارس والطلاب الخريجين يؤدي بالضرورة وتلقائياً إلى تقدم تكنولوجي بنفس المستوى والوتيرة) .

إن أول ما يحتاجه العرب في هذا المجال وفي غيره من المجالات هو ثورة فكرية قيمة تغير نظرة الإنسان العربي إلى نفسه وإلى علاقته بالمجتمع وبالكون بحيث يتحرر من كل الأغلال الفكرية والمادية التي حجمت عقله وقدرته على الإبتكار منذ القرن الحادي عشر الميلادي وبالأخص منذ بداية الإحتلال العثماني وتتمثل هذه الثورة الفكرية في جعل الإنسان أثمن وأنبل ما في هذا الوجود .... القيمة العليا.

يتطلب الأمر كذلك إنشاء نظام تربوي يجسد هذه القيمة العليا ويضيف إليها منذ سن مبكرة للطفل روح المبادرة والإبداع وحب العمل المتقن والانتظام والمنهجية العلمية العقلانية وغيرها التي تخلق الإنسان القادر على التعامل مع متطلبات التنمية الشاملة والتغلب على تحدياتها الهائلة.

يتطلب الأمر حكومة وقيادة تؤمن إيمانا راسخاً بهذه القيم وتعمل على تثبيتها في النظام التربوي وفي تعاملها مع الناس بحيث تظهر واضحة في تعامل الناس فيما بينهم على شتى المستويات التثقيفية والاقتصادية والاجتماعية, فقط بعد بروز مثل هذه القيم يصبح بإمكان الدول العربية الدخول في المراحل الأولى من الثورة العلمية –التكنولوجية ، إذ من الملاحظ أنه ما من دولة في العالم تقدمت في يومنا هذا إلا بعد أن نجحت في إحداث ثورة قيمة. (الأمين، 2008)

سابعاً :- ماهي التطبيقات الأجرائية لضمان جودة التعليم الجامعي؟

بإعداد نموذج مقترح كأداة للتطبيقات الإجرائية تتضمن عشر فقرات كل منها يعتبر تطبيق إجرائي لضمان جودة التعليم الجامعي وهي:-

1. توفر قاعدة بيانات متكاملة تغطي مجالات الأنشطة والفعاليات المختلفة في الجامعة.
2. توفير بيئة تكنولوجيا تساعد العاملين والطلبة على الإبداع والتطوير داخل الجامعة.
3. وضع معايير تقنية وفنية لقبول الطلبة في الجامعة .
4. توفير شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.
5. استخدام أنظمة حديثة في نقل المعلومات وتبادلها في مؤسسات الجامعة.
6. إهتمام الجامعة وتشجيعها للتعلم الذاتي لدى الطلبة.
7. المتابعة المستمرة لتحصيل الطلبة بصورة تقنية وتحليل النتائج طوال العام الدراسية

ثامنا:- أثر تطبيق نظم الاختبارات و التقييم الإلكترونية بإستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير جودة التعليم الجامعي في الجامعات السعودية

بالإعتماد على أدبيات الدراسة من خلال المنهج الوصفي المتبع فى الدراسة القائمة على جمع الدراسات، والتقارير، والكتب المتعلقة بموضوع الدراسة يستوجب على جميع الجامعات فى المملكة العربية السعودية من إعادة النظر فى طرق تقيم الطالب وتحديثها وتطويرها وأن يتم التعميم بإستخدم أساليب التقنية الحديثة فى قياس المخرجات المباشرة والغير مباشرة .

تاسعا:- الخلاصـــة

1- إن التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض نفسه على المجتمع لذا يجب مسايرة التطور والتغيير في أساليب التعليم و البحث العلمي والتقدم التكنولوجي في المجتمع الراقي ومنها المجتمع العربي.

2-هناك فجوة بين الدول المتقدمة والدول النامية أساسها هو التقدم في العلوم والتطور التكنولوجي وأساليب التعليم الذي أصبح سمه من سمات العصر وعلى الأمة العربية الشروع بالتعليم الحديث و البحث العلمي والتطور وعلى الأمة العربية أن تسير على هذا الركب العلمي والتطور التكنولوجي.

3- يكتسب التعليم الجامعي والعالي في العالم والوطن العربي أهمية كبيرة حيث وجب على التعليم أن يرتبط بخطط التنمية الشاملة ومنها البحث العلمي والتقدم التكنولوجي في تدريب وتأهيل العناصر القيادية في المجتمع فالطاقات البشرية المدربة والمؤهلة قادرة على قيادة خطط التنمية الشاملة وبذلك تكون الجامعات مصنعا لقيادات الأمة العربية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والحفاظ على الهوية القومية والوطنية في ظل العولمة والمعلوماتية والتكنولوجية .

4- إن الأستاذ الجامعي له ادوار كبيرة ومؤثرة في عملية تطوير البحوث العلمية من خلال الإختصاص العلمي والمرتبة العلمية في التطور التكنولوجي خصوصاً إذا توفرت له الظروف المادية و المعنوية من قبل الجامعة والدولة والمجتمع فهو يستطيع إن يقود المجتمع إلى مصاف الدول المتقدمة ,حيث يشارك في وضع خطط التنمية الشاملة الوطنية والقومية في المنظمات الحكومية وغير الحكومية في تدريب القيادات والكوادر من خلال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بالبحوث النظرية والتطبيقية.

5- إن هناك معوقات تواجه التعليم و البحث العلمي والتطور التكنولوجي في الوطن العربي(معوقات سياسية، إدارية، مالية، اجتماعية، ثقافية، عامة).

6- يمكن أن تنهض الأمة العربية بالبحث العلمي والتقدم التكنولوجي من خلال الإهتمام بالتربية و التعليم و التنمية المستدامة والشعور بالمسؤولية التي تقع على عاتق العملية التعليمية الأساسية والثانوية و الجامعية ومراكزها البحثية وذلك بتنمية المعلم والأستاذ الجامعي مهنيا وعلميا والطالب الجامعي والمناهج الجامعية والإدارة الجامعية ودور الدولة في توفير كل المستلزمات المادية والمعنوية ودور المجتمع في تعزيز البحث العلمي والتطور التكنولوجي.

عاشراً:- التوصيـات

هناك عدة توصيات يمكن أن تقوم بها الجامعة والأستاذ الجامعي والدول العربية ومؤسسات المجتمع على مستوى الدولة أو الدول العربية وهي:-

1. إجراء تثقيف على مفهوم التعليم الحديث(كالتعليم الإلكتروني) والبحث العلمي والتطور التكنولوجي في الوطن العربي وذلك من خلال عرض هذه المفاهيم بوسائل ا لاتصال الجماهيرية وتعريف المواطن العربي والطالب العربي بمفاهيم البحث العلمي والتطور التكنولوجي ومجالات استخدام البحث العلمي والتكنولوجي في مجالات الحياة وانه نشاط إبداعي ومسؤولية وطنية كبيرة تقع على المواطن .

2. الإستخدام الأمثل للتكنولوجيا الحديثة من خلال تنمية التكنولوجية التقليدية وتطوير التكنولوجية المنقولة عن طريق القدرات الوطنية في مجال التعليم والبحث العلمي والتطور التكنولوجي.

3. نقل المعرفة العلمية والتكنولوجية وتوثيقها وخزنها من خلال نظم المعلومات وتحويلها إلى اللغة العربية, أي جعل اللغة العربية وعاءاً للمعرفة العلمية والتكنولوجية من حيث (الإنتاج والحفظ ,والنشر والتعريب وتوحيد المصطلحات) .

4. ربط التنمية العلمية والبحثية بالحضارة العربية وبالتنمية الشاملة وجعلها إشعاع فكرى وجزء من نسيج الأمة الحضاري للمجتمع العربي حيث قدم العرب للإنسانية علومهم في الفلك والطب والهندسة والرياضيات والفلسفة والفنون والميكانيك وتعزيزها لدى الطالب العربي وببثها في المناهج الدراسية .

5. إنشاء مراكز للبحوث العلمية وتطويرها من خلال مدها بالكوادر الكوفء ووفق التخصص ورصد مبالغ كافية لإجراء البحوث وتطويرها وتجهيزها بشبكة من المعلوماتية.

6. ضرورة التنسيق والتعاون بين أقطار الوطن العربي في ما بينهم بمجالات التعليم والتطور التكنولوجي.

7. استيراد التكنولوجية الملائمة وتطويعها علي حسب ظروف بيئتنا العربية.

8. إجراء تدريب للكوادر العربية (معلمين وأساتذة جامعات) داخل الوطن العربي أو خارجه بغية تطوير جودة التعليم.

9. إجراء دراسة شاملة للسياسات التعليمية والبحثية والتكنولوجية في الوطن العربي وتطويرها .

10. الحد من هجرة الأدمغه البحثية والتكنولوجية إلى خارج الوطن العربي وضرورة توطينها و تشجيعها .

المراجع العربية

- أبو سبت،صبري، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، تقييم دور نظم المعلومات الإدارية في صنع القرارات الإدارية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة (2005)
- أحمد ، إبراهيم، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية ، الإسكندرية : دارا لوفاء لدنيا للطباعة والنشر (2003)
- انطونيوس كرم, " العرب أمام تحديات التكنولوجيا", سلسلة عالم المعرفة العدد 59,نوفمبر (1982).

- البحيصي، عصام ، تكنولوجيا المعلومات الحديثة وأثرها على القرارات الإدارية في منظمات الأعمال دراسة استطلاعية للواقع الفلسطيني ، مجلة الجامعة الإسلامية،المجلد الرابع عشر،العدد الأول ،يناير(2006)
- بخش، هالة طه، ورقة عمل . بعنوان الطالب وتحديات المستقبل: رؤية في ظل مفهوم مدرسة المستقبل ،كلية التربية . جامعة أم القري *publications.ksu.edu.sa/IT%20Papers/SmartSchools/hala3.doc*
- بدر، يسري، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية،" تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة (2010)
- جميل نشوان، تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، جويلية (2004).
- حمود ، خضير ،" إدارة الجودة وخدمة العملاء " ،الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع (2010)
- الخالدى، صالح، رسالة ماجستير ، جامعة الشرق الاوسط ، دور أبعاد جودة الخدمة وقدرات التعليم فى تطوير ثقافة التميز(2012)
- دروزة ، سوزان صالح ، رسالة دكتوراة ، جامعة عمان العربية ، تقيم أثر التعليم الالكتروني على عناصر ثقافة الجودة فى المنظمات الاعمال دراسة مقارنة (2011)
- الشرفا، سلوى ، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية ،" دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة" (2005)
- صالح، هاشم ، الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية, التعليم العالي في الوطن العربي الواقع والطموحات, www.uaecultural-jo.org/2.ppt

- الصريرة، ليلي العساف، إدارة الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان الجودة التعليم العالي، جامعة عمان. (2008)
- صيام ، وليد & رحاحلة ، محمد ،" دراسة حالة: الجامعة الهاشمية" ، الأردن، العوامل الشخصية المؤثرة على استفادة الطالب من التعليم الجامعي المحاسبي الالكتروني (2008)
- عبد المجيد، محمد سعيد ، قانون تنظيم الجامعات وجودة التعليم، دراسة ميدانية مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لقسم علم النفس سلوك الإنسان وتحديات العصر، جمهورية مصر العربية,جامعة المنيا, كلية الآداب. (2009)
- العقيلي،عمر وصفي، المنهجية المتكاملة لأدارة الجودة الشاملة،عمان، دار وائل.(2001)
- عليان عبد الله الحولي، تصور مفترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس ، جويلية (2004).
- محمد, عبد الخالق فؤاد، "تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي: مرحلة التعليم الأساسي ", المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية, القاهرة (1998).
- محمود أحمد محمود، و آخرون، معاييير و نظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى مشروع الطرق العلمية إلى التعليم العالي، جامعة سيوط، (2009).
- مدوخ، نصر الدين، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، معوقات تطبيقإ الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، (2008)
- معايعة ، عادل ،" إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي : تجارب عالمية دراسات المعلومات ، ،الأردن ،جامعة اليرموك ،(2008)
- ملكاوي، عبد السلام نجادات, تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل, مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية المجلد4, العدد2 يونيو، (2007)
- يمينة السعيد، قجة رضا، دور و أهمية الجودة الشاملة في عملية التقويم التربوي، مجلة علوم انسانية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. http:// www.ulum.nl/c38htm

المراجع الاجنبية

Hislop, Donald, "Knowledge Management as an ephemeral management fashion" ,Journal of Knowledge Management,Vol.14, No.6,(2010).

Kealy, M, &. Rockal (1987), "student perceptions of college quality: the influences of college recruitment policies" journal of litigher Education vol (58) no (6).

Miller, R.I (1987), Evaluation facutaly for promotion and Tenure san Francisco: Jossey-Bass.

Muniz, Jorge & Others ,"Knowledge based integrated production Management Model", Journal of Knowledge Management, Vol.14, No.6,(2010).

Validosta state University college of Education (2009) Faculty Evaluation Process, from http:/education.Valdosta.edu/coeii/.

الروابط الالكترونية :

http://ar.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-345/_nr-9/_p-2/i.htm

http://ar.wikipedia.org/wiki

http://jamahir.alwehda.gov.sy/__archives.asp?FileName=10657058452013040113090 2

http://valrocha. Com/web/quality/13.htm.
http://www.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/1891664/International_and_national_indicators_and_outcomes_of_quality_teaching_and_learning.pdf

رؤية مستقبلية لتحقيق ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بجامعة حائل

د. رضا إبراهيم المليجي، د.زيد بن مهلهل الشمري
جامعة حائل، المملكة العربية السعودية
redaelmelegy2000@yahoo.com

ملخص:

استهدفت هذه الورقة البحثية التعرف على الأسس النظرية لضمان الجودة والاعتماد المؤسسى، والتعرف على أهم نظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات، والوقوف على إجراءات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات، والتعرف على آليات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات، ومحاولة وضع رؤية مستقبلية لضمان جودة واعتماد جامعة حائل، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج ومنها:

– يتطلب تطبيق ضمان الجودة والاعتماد وضع خطة لنشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد من خلال التوعية بين العاملين داخل المؤسسات الجامعية.

– أهمية المراجعة المستمرة لأساليب ضمان الجودة وتقييم الأداء والمعايير الأكاديمية، وتحسين الجودة، ومتابعة إجراءات تحقيق هذه المعايير.

– ضرورة تحديث ونشر الممارسات الجيدة الخاصة بضمان الجودة، وإجراء عملية التقييم في سياق البيئة التنظيمية للجامعة، للتأكد من فعالية الإجراءات، وتقييم المخرج التعليمى.

مقدمـة:

تحظى مؤسسات التعليم الجامعى بمكانة متقدمة في المملكة العربية السعودية، نظراً لدورها البارز في بناء مستقبل الأمة على المدى القريب والبعيد، لذا فقد سعت المملكة العربية السعودية، في إطار خطتها التنموية من جهة، والاهتمام بالتعليم الجامعي وإتاحته، وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من ناحية أخرى، إلى إنشاء عديد من الجامعات في جميع مناطق المملكة، ومنها جامعة حائل التي تأسست بمرسوم ملكي في يونيه 2005م بهدف توفير التعليم المتميز لأبناء المنطقة بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل، وتخريج الكوادر الوطنية المؤهلة في المجالات العلمية والتقنية التي تحتاجها البلاد، والعمل على تطوير البحث العلمي ومناهج التدريس بما يتواكب مع المتطلبات المحلية والعالمية، واستقطاب الأساتذة المتميزين، والتعاون مع الهيئات المختلفة من أجل تطوير منطقة حائل، وذلك انطلاقاً من أن الجامعة تعد مسؤولة عن إعداد القوى البشرية المتعلمة المتخصصة، وإعداد الباحثين والمتخصصين في مجالات العمل المختلفة، ومساهمتها الفعالة في خدمة المجتمع***(جامعة حائل،2013)***.

وقد يتحقق نجاح الجامعة في تحمل هذه المسئولية من خلال تطوير الجامعة لأهدافها وبرامجها، ودورها في توجيه العملية التعليمية وتجديدها، ولعل السبيل لتحقيق ذلك يتأتى من خلال تجويد العناصر المكونة لمنظومة هذه الجامعات، وإدارة أدائها، ويعتبر تقييم أداء الجامعات عاملاً رئيسياً في تحديد الفجوة التنظيمية بين الأداء الحالى والأداء المتوقع لهذه المؤسسات، كما يعتبر أداة لتحسين التدريس الجامعى، وتطوير البرامج والمناهج الدراسية، وقياس الأداء على المستوى الفردى والمؤسسى، وقياس

مدى النمو المهنى لأعضاء هيئة التدريس، ويتم من خلاله الحكم على مدى فعالية أبعاد العملية التعليمية بالجامعات، وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق التقدم نحو أهدافها المنشودة ***(رضا المليجى،2012، 13)***.

ويتطلب ذلك ضرورة توجه الجامعات نحو تبنى بعض المداخل الحديثة التي تساعد في تحقيق جودة الأداء الجامعى وفي مقدمتها ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي، وذلك من منطلق أن ضمان جودة التعليم وتحسين نوعيته أصبح من أبرز التطلعات في أي مجتمع، حيث تسعى الدول على اختلافها – منفردة أو مجتمعة – إلى تطوير نظمها التعليمية، وتجويد مخرجاتها، وتحسين السياسات التعليمية، وتوفير الإمكانات والمصادر، وتفعيل برامج التنمية المهنية للأفراد العاملين على مختلف المستويات، ويتم ذلك من خلال تدعيم الأنشطة المتعلقة بالجودة، وتطبيق المحاسبية والتقييم المؤسسي الشامل، وتبني رؤية شاملة تستند على المعرفة والرصيد والتراث الفكري للمؤسسات التعليمية***(Andres,2001, 4)***.

وقد سعت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة تحقيق الجودة في التعليم الجامعي، وذلك من خلال إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، بهدف تدعيم التوجه نحو نشر ثقافة الجودة في التعليم الجامعي، واعتبارها في مقدمة أولويات الأجندة التعليمية، وضبط العملية التربوية لمعايير محددة، وإعداد وتطوير أدوات لتقويم كافة جوانب المنظومة التعليمية، ووضع أسس ومعايير تقويم المناهج الدراسية لكافة النظم التعليمية بمراحلها المختلفة، وتقويم مخرجات التعليم في كافة مراحله وأنواعه، وتحسين مستوى برامج مؤسسات التعليم الجامعي.

وعلى الرغم من تعدد محاولات تطوير الجامعات السعودية، إلا أن المتأمل لواقع هذه الجامعات ومنها جامعة حائل يجد أنها تعاني من بعض المعوقات التي قد تقف حائلاً دون تحقيق مستوى ملموس من الجودة داخلها، وترتبط هذه المعوقات بعدة جوانب، ومنها: ضعف عمليات التمويل، وقلة وجود ميزانيات خاصة بالبحث العلمى، وغياب التعاون العلمي بين كليات الجامعة، وتقديم البرامج التدريبية غير المرتبطة باحتياجات التنمية المهنية لديهم، حيث تعتمد هذه البرامج على خطة وضعها القائمين على عمادة الجودة والتطوير بهدف تنمية مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، وضعف الربط بين بحوث أعضاء هيئة التدريس بخطط التنمية، والانفصال الواضح بين الجامعة وكثير من مؤسسات المجتمع، وافتقاد بعض القيادات الأكاديمية لمهارات القيادة الجامعية الإبداعية ***(مهاء فاضل،2011)؛ (سمية مدخلى،2013)***.

بالإضافة لذلك، فإن المعايشة الميدانية لواقع الجامعة قد كشفت قلة وجود معايير محددة للحكم على نواتج العملية التعليمية، وغياب آليات مراجعة البرامج والمناهج الدراسية، وضعف التوعية بأهمية تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد، وجمود المناهج والخطط الدراسية، وقد نتج عن ذلك تزايد الحاجة إلى ضرورة توضيح الأطر والمعايير التي تحكم هذه الجامعات، وهو الأمر الذي يتطلب وجود توجهات ورؤى واضحة حول عديد من القضايا الجامعية التي تعد ذات طابع إستراتيجي عند وضع التصورات والسياسات اللازمة لإحداث عملية التطوير بجامعة حائل.

ومن هنا دعت الحاجة إلى ضرورة تحديد الآليات التي يمكن من خلال تحسين الأداء الجامعى، وتحقيق الجودة والتميز، وتأهيل جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية للحصول على الاعتماد المؤسسى، بهدف تحقيق ضمان الجودة من خلال مراجعة برامجها بصورة دورية، وتحقيق مستوى عالي من الأداء والجودة سواء على المستوى المؤسسي، أو على مستوى النظام ككل.

تساؤلات الورقة البحثية:

تحاول الورقة البحثية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما الأسس النظرية لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي؟.

2- ما نظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات؟

3- ما إجراءات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات؟.

4- ما آليات ما إجراءات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات؟.

5- ما الرؤية المقترحة لضمان جودة واعتماد جامعة حائل؟.

أهداف الورقة البحثية:

تسعى الورقة البحثية الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التالية:

1- التعرف على الأسس النظرية لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي.

2- التعرف على أهم نظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات.

3- الوقوف على إجراءات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات.

4- التعرف على آليات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات.

5- محاولة وضع رؤية مستقبلية لضمان جودة واعتماد جامعة حائل.

أهمية الورقة البحثية:

تبرز أهمية الورقة البحثية من خلال النقاط التالية:

1- تعالج الورقة الحالية موضوع على جانب كبير من الأهمية، وهو ضمان الجودة والاعتماد، واللذين يمثلان أحد التوجهات العالمية التي تحاول معظم الدول –على اختلاف مستوياتها– تطبيقها لتحقيق التعليم المتميز.

2- تواكب الورقة توجه المملكة العربية السعودية، واهتمامها بتطوير التعليم الجامعى، وتحقيق الجودة في التعليم في السنوات الأخيرة، حيث تحاول جاهدة تدعيم نشر وممارسة ثقافة الجودة في الميدان التربوي والتعليمي من أجل تحسين المخرجات التعليمية بجامعة حائل، بهدف جعل المؤسسات التعليمية تمتلك نظاماً تربوياً متميزاً بالجودة العالية، وأخذ المبادأة في رسم ملامح للمستقبل التربوي في المملكة، وتجلى ذلك في تأكيدها على إنشاء الجهاز الوطني لضمان الجودة والاعتماد، والذي يقع على عاتقه مسئولية تحقيق ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم الجامعى.

3- تسهم الورقة في إيجاد أسس ومعايير لضمان الجودة وتحسينها من خلال بعض المعايير التي يتم في ضوئها عملية التقييم، والمراجعة الشاملة داخل مؤسسات التعليم الجامعى.

محاور الورقة البحثية:

تتناول الورقة البحثية مجموعة من المحاور تتمثل فى:

أولاً: الأسس النظرية لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات:

شهدت نظم التعليم في دول العالم المتقدمة بعض التحولات والتوجهات الفكرية والإدارية في العقود الأخيرة من القرن الماضى، وبدايات القرن الحالى، وتتضمن التوجه نحو لا مركزية التعليم الجامعى، والتأكيد على الاستقلالية الأكاديمية للجامعات، وضرورة الاستفادة من الخبرات العالمية، والاتجاه نحو تفعيل نظم الدعم المالي العالمية للجامعات، ويمكن تناول الأسس النظرية لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات على النحو التالى:

1- مفاهيم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسى:

شهد مفهوم ضمان الجودة تحولاً من مفهومه التقليدي كأسلوب منظم للتعرف على احتياجات السوق، إلى بذل الجهد من أجل تلبية تلك احتياجات عملاء المؤسسة، ويمكن للمؤسسات أن تعمل على تطوير وإدارة خطط ضمان الجودة بها، غير أن كثير من المؤسسات تفضل استخدام معايير معترف بها، وتسعى للحصول على موافقة خارجية بالنسبة للنظام الذي يتبعونه ، إلى كونه مدخلاً نظمياً يتضمن كل السياسات والنشاطات والإجراءات التي تهدف إلى تجويد العملية التعليمية داخل مؤسسات التعليم الجامعي.

ويمكن تناول مفاهيم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي على النحو التالى:

(أ) مفهوم ضمان الجودة:

يعرف ضمان الجودة بأنه مجموعة من السياسات والعمليات الموجهة نحو توفير كل من يساعد على تحقيق الجودة، والمحافظة عليها، والإرتقاء بها، ويتم ذلك من خلال المراجعة المخططة والمنظمة للمؤسسة أو البرنامج، لتحديد مدى الوفاء بالمستويات المقبولة للتعليم والبنية الداخلية***(السيد البهواشي،2007، 56)***.

كما يعرف ضمان الجودة بأنه تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة الجامعة قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها الجامعة ***(الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم والاعتماد،2008، 9)***.

وضمان الجودة هو مجموعة الإجراءات المخططة، والأنشطة التعليمية التي تم تطبيقها داخل نظام الجودة، والتي يتم التأكيد عليها عند الحاجة، حيث يشمل الثقة بأنه يمكن تلبية الحاجات، واحتواء المواقف للوصول إلى الجودة ***(Bratianu & Miroiv,2003, 62)***، ويؤكد هذا التعريف على ضمان الجودة كإجراءات لتحسين العمل داخل الجامعة.

ويعرف ضمان الجودة إجرائياً في هذه الورقة بأنه مجموعة من الأنشطة، والإجراءات والسياسات، والعمليات ، التي تستخدم بهدف إجراء عملية التقييم المؤسسي المستمر، والمراجعة الشاملة لكافة فعاليات العمل الجامعى، للتأكد من جودة مخرجات الجامعة في ضوء بعض المعايير المتفق عليها، والتي تركز على كافة عناصر المؤسسة الجامعية.

(ب) مفهوم الاعتماد المؤسسى:

يعرف الاعتماد بأنه مجموعة الممارسات التي تقوم بها هيئة خارجية، وهي مؤسسة الاعتماد لمساعدة المؤسسات الشبيهة لها، والتي لها خدمة في المجال ممن يتقدم إليها للحصول على الاعتماد في عملية التقويم، وتحسين أهدافها التعليمية، وهو بذلك يعد أحد الوسائل التي يتبناها المجتمع التعليمي بغية التنظيم الذاتي، والمراجعة المثالية من أجل تقوية ودعم نوعية وكفاءة التعليم بصورة تجعله موضع ثقة الناس، والتقليل من مدى تحكم الأجهزة الخارجية***(حسن البيلاوي وآخرون،2006، 13)***.

ويقصد بالاعتماد المؤسسي مجموعة من الإجراءات الخاصة بتقييم الجودة التي تهدف إلى الاعتراف بالبرامج الدراسية واستحسانها (اعتماد البرامج) أو الاعتراف بالمؤسسة (الاعتماد المؤسسى) من قبل هيئة مستقلة غير حكومية تضم مجموعة من الخبراء والمشاركين من المجتمع***(Kohler,2003, 317)***.

ويمكن تعريف الاعتماد إجرائياً في هذه الورقة بأنه مجموعة من العمليات أو الإجراءات أو المعايير التي تقوم هيئة الاعتماد أو الجهة المنوطة بالاعتماد المؤسسي من أجل التحقق من أن الجامعة تتحقق فيها المعايير المحددة سلفاً، وتتوافر لديها الإمكانات البشرية والمادية، بما يتناسب مع الأهداف التي تسعى لتحقيقها في الطلاب، بما يتناسب مع طبيعة المجتمع الذي تتواجد فيه.

وتتضمن أنواع الاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي ما يلى***(Hamalainan,2001, 10)***:

١- الاعتماد الأكاديمي للبرامج: يحاول التركيز على مدى اتفاق البرامج الدراسية وتطبيقها لمعايير الجودة المتفق عليها، والمحددة سلفاً، ويهدف إلى تلبية متطلبات عناصر المؤسسة (الطلاب، ومصادر التمويل، وأولياء الأمور، والمجتمع) بالدلائل التي توضح أن البرنامج يتم تنفيذه من خلال عملية ضمان الجودة.

٣- **الاعتماد المؤسسي:** ويركز الاعتماد المؤسسي على المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة، ويهدف إلى التأكد من وجود أساس وبنية تنظيمية جيدة للأنشطة التعليمية، وقد يتضمن الاعتماد المؤسسي بعض أو كل الجوانب الآتية : مدى ملائمة رسالة المؤسسة وأهدافها، وإدارة المؤسسة، والكفاءة الإدارية، والمواد المالية ونظم توزيعها، وسياسات قبول الطالب، وتعيين أعضاء هيئة التدريس، وكفايات الأفراد العاملين، وتوافر موارد التعلم المناسبة، ونظام ضمان الجودة الداخلى، وكذلك أنشطة البحث والمخرجات التعليمية.

مما سبق يتضح أن اعتماد وضمان جودة الجامعات يتضمن وضوح الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة بمثل هذه المؤسسات، بما يسهم في الوعي بها، وتوفير القيادات والكفايات البشرية اللازمة لتحقيقها، والوفاء بالمؤشرات المادية المرتبطة بالأبنية ومرافقها، وتنظيم الوعى، بحيث يشمل الهياكل الإدارية والتنظيمية، وما يرتبط بها من طرق وأساليب لاختيار القيادات، وما ينجم عنه من توفير للكوادر الإدارية، والتخطيط الجيد للمقررات والمناهج الدراسية، وتجويد العمليات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم، والنشطة البحثية، واستراتيجيات التدريس، وتعظيم القيم المضافة لمخرجات التعليم الجامعى.

2- أهداف ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي وأهميتهما:

يهدف ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي إلى تأكيد الجودة والنوعية في التعليم، ويتطلب ذلك تجويد وتطوير العملية التعليمية بكل عناصرها وأبعادها ، كما يحتاج إلى إعادة النظر في التعليم الجامعى، وفلسفته، وبنيته، وأساليب قبول الطلاب في الجامعات، والتدريس، والتقييم، وإعداد المناهج والمقررات الدراسية، وربطها بالحياة والمستقبل، ويقدم ضمان الجودة إطارا مرجعياً للوقوف على الروابط بين البرامج الأكاديمية، والأجهزة الأكاديمية والإدارية للجامعة، حيث يؤدي ضمان الجودة إلى تحسين فعالية نظم جودة التعليم، وفي الوقت نفسه فإن وجود وحدة فحص خارجية لتقييم فاعلية نظام الإدارة، سوف يزيد من كفاءة الجامعة وفعاليتها، حيث تسعى جميع الكليات إلى تحسين أدائها ***(Clayton- Brown,2004, 2)***.

كما تهدف نظم ضمان الجودة والاعتماد إلى الاستثمار الفعال للموارد البشرية والمادية الموجودة بالجامعة، وتأكيد الجودة والنوعية في التعليم، ويتطلب ذلك بالضرورة إعادة النظر في التعليم، وفلسفته، وبنيته، وأساليب قبول الطلاب، والتدريس، والتقييم، وإعداد المناهج والمقررات الدراسية وربطها بالحياة والمستقبل، ويقدم ضمان الجودة إطاراً مرجعياً للوقوف على الروابط بين البرامج، والأجهزة الأكاديمية والإدارية للمؤسسة، حيث يؤدي ضمان الجودة إلى تحسين فعالية نظم اللجنة التقليدي، وفي الوقت نفسه فإن وجود وحدة فحص خارجية لتقييم فاعلية نظام الإدارة سوف يزيد من كفاءة الجامعة وكفايتها، حيث تسعى جميع الكليات إلى تحسين أدائها ***(سوسن شاكر ومحمد عواد،2008، 169)***.

أما بالنسبة لأهمية ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي، فإنهما يسهمان في توفير الوسائل التي تستطيع المؤسسة من خلالها تأكيد أن لديها الظروف والإمكانات التي تساعد الطلاب على تحقيق المعايير التي وضعتها هيئات الاعتماد وضمان الجودة، وقد يكون ضمان الجودة نظاماً ملائماً لإدارة المعايير التي ترتبط بحاجات العملاء، ويضم مجموعة من العناصر منها: سياسة الجودة وضمانها وضبطها، وعملية وضع وتقييم ومراجعة المعايير، واستخدام مؤشرات الأداء، وتقديم تقارير دورية حول مستوى الجودة، والربط بين عملية التقييم والتحسين المستمر للجودة،***(Bush & Coleman,2000, 61)***.

وتسعى نظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي إلى تحقيق الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وجهات الاستخدام في القطاعين العام والخاص، وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة، وبأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها سوف تستمر في المحافظة على هذا المستوى، وكذلك ضمان أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تلبي متطلبات ضمان الجودة ،وتتفق مع المعايير العالمية في التعليم الجامعي***(Wende,2003, 14)***.

3- مبادئ ضمان الجودة والاعتماد المؤسسى:

هناك مبادئ أساسية لعملية ضمان جودة واعتماد التعليم والاعتماد في التعليم الجامعى، وهى مستوحاة من النظم والممارسات الجيدة لضمان جودة التعليم ويجب مراعاتها في التطبيق العملي سواء من الهيئة أو من المؤسسات التعليمية التي ترغب في الحصول على الاعتماد الأكاديمى، وتتضمن هذه المبادئ ما يلى***(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم،2008، 10)***:

- الاهتمام بالمستفيد الأساسي (الطالب) والعناية به والحرص على تحقيق مستويات عالية من رضائه من خلال مقابلة احتياجاته ورغباته وتوقعاته.
- القيادة والحوكمة الموجهة بالفكر والتخطيط الاستراتيجي والموضوعية والشفافية والعدالة.
- نمط الادارة الديموقراطية التي تعتمد المشاركة الفعالة لكافة الأطراف ذات المصلحة، وتستخدم التفويض والتمكين في سلطات اتخاذ القرارات وتتقبل النقد.
- الابتكار والابداع بغرض التغيير الهادف والتحسين والتطوير المستمر.
- الاستقلالية بما يضمن احترام المؤسسة التعليمية ومسؤوليتها في ادارة عملياتها، وأنشطتها الاكاديمية والادارية.
- الالتزام بالمسؤليات والواجبات التي تحددها الادوار الخاصة بالمؤسسات أو الافراد.
- التعلم المستمر من جانب المؤسسة والمعتمد على الإستفادة من الخبرات المتراكمة، وتقبل الأفكار الجديدة والانفتاح على العالم.
- المنافع المتبادلة بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة التعليمية من طلاب وأعضاء هيئة تدريس ومعاونيهم وعاملين والأطراف المجتمعية.
- الاهتمام بالعمليات التشغيلية والفنية في المؤسسة والتي تقوم بانتاج الخدمات التعليمية، والبحثية والمجتمعية.
- الاهتمام بالتغذية المرتدة والحرص على جمع المعلومات وتوثيقها لتفهم ردود الأفعال، والاستفادة منها لتحسين وتطوير مخرجات النظام المؤسسى.

بالإضافة لذلك، توجد مجموعة من المبادئ التي تحكم عملية ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي في مؤسسات التعليم الجامعي وهى***(QAU,2003, 4)***:

- الفهم الكامل من قبل المعنيين والمشاركين لنظام ضمان الجودة، بحيث يتم أدائه بفعالية، وأن يكون أكثر دقة0
- توافر تكون المؤهلات لدى جميع المتقدمين الذين لديهم القدرة على تحقيقها0
- تناسب المعايير والمحكات التي تحدد الأداء المطلوب من المتقدمين لتحقيق هذه المؤهلات مع الأهداف الخاصة بالمؤسسة0
- فعالية عملية التقييم فعالة بحيث تتناسب مع معايير المؤهلات0
- توفير الموارد والمشروعات اللازمة لتقييم المتقدمين وفقاً للمعايير المحددة0
- توفير الدعم الكافي للأفراد العاملين عند تقييم المتقدمين0
- تحديد المسئولية عند ضمان الجودة، بحيث تتلاءم مع المعايير القومية0

ثانياً: نظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات:

توجد مجموعة من العناصر الأساسية التي تتوافر في نظام لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم الجامعي ومنها: وجود رؤية عامة، وأهداف وقيم أساسية، مهمة وإستراتيجية للجامعة تهدف لضمان الجودة، ووجود قيادة فعالة وخطط لتطوير هذه القيادة، والتكريس الصريح لكل الأنظمة الجزئية والعمليات والمعايير لتحقيق الجودة، وضمان مستوى متميز للبرنامج التعليمي المتقدم، وتوفير برامج وسياسات للتطوير الاستراتيجي الشامل للعاملين، وكل العناصر البشرية في المؤسسة، وقاعدة معلوماتية منظمة

شاملة ومتكاملة للجودة تنظمها سلسلة متكاملة من مؤشرات الأداء، ونظام إداري شامل موجه بالأداء، وقائم على مدخل النظم، وقياس الأداء بدقة من خلال مقارنة الأداء القائم بالمعايير الموضوعة والمحددة للأداء***(أشرف السعيد،2007، 144- 145)***.

وفيما يلي عرض لهذه النظم في التعليم الجامعى:

1- نظام ضمان الجودة الداخلي Internal Quality Assurance: يركز هذا النظام لجودة التعليم الجامعي بدرجة كبيرة على فعالية العمليات التربوية الداخلية، وبخاصة عمليتي التعليم والتعلم في حجرة الدراسة، وهنا يشير ضمان الجودة غالباً إلى الجهود التي يتم بذلها لتحسين البيئة الداخلية للجامعة، وبعض العمليات بما يضمن تحقيق فعالية التدريس والتعلم للأهداف التي تم تحديدها من قبل، ويساعد هيكل الفعالية في التدريس والتعلم في توفير بعض الآراء والأفكار حول كيفية استخدام الاستراتيجيات والمبادرات في ضمان الجودة الداخلي للتعليم***(Cheng,2001, 5)***.

ويعتمد ضمان الجودة الداخلي في التعليم الجامعي على مدخلين هما:

- **مدخل جودة العناصر The Component Quality Approach** : ويركز هذا المدخل على تحسين جودة بعض عناصر الهيكل التنظيمى، بجانب الرغبة في تفعيل وضمان الجودة في مخرجات عملية التعلم، فعلى سبيل المثال تنظر كثير من عمليات التحسين إلى كفاية المعلم كعامل أساسي في الجودة الداخلية ***(Johnes & McNabb,2003, 2)***0
- **مدخل جودة العلاقات The Relationship Quality Approach:** ويركز هذا المدخل على تحسين جودة العلاقات بين عناصر الفعالية، حيث يفترض أن العلاقات الجيدة بين العناصر تؤدي إلى آثار ونتائج جيدة على جودة مخرجات عملية التعلم لدى الطالب، ويعني ذلك أن تحسين العلاقات بين العناصر يمثل العامل الرئيس لضمان جودة التعلم في قاعات الدراسة ***(Cheng,2003, 205)***0

2- نظام ضمان الجودة الخارجي Interface Quality Assurance: تشير جودة التعليم –في هذا السياق- إلى إشباع وتلبية حاجات المشاركين والطلاب وعملاء المؤسسات الخريجين بالخدمات التعليمية متضمنة العملية التعليمية ومخرجاتها، وغالباً ما يتم إدراك محاسبية الجامعات كمؤشر هام لإشباع مثل هذه الحاجات، لذلك يشير ضمان الجودة في الموجة الثانية إلى الجهود التي يتم بذلها للتأكد من أن الخدمات التعليمية تلبي حاجات العملاء المختلفين لمؤسسات التعليم الجامعى، ومن ثم يعد ذلك نوعاً من ضمان الجودة الخارجي الذي يمكن قياسه من خلال مجموعة من الإجراءات والمقاييس ومنها التقييم المؤسسى، ومراقبة الجودة، واستخدام مؤشرات الجودة، والأطر المرجعية، ومسوحات الرضا الخاصة بالمساهمين، والمحاسبية العامة، والمشاركة المجتمعية والوالدية في الإدارة، والتخطيط الاستراتيجي المؤسسى، والتمويل المتمركز حول الأداء***(Stella & Gnann,2004, 44)***.

وتتطلب فعالية نظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي توافر بعض المتطلبات ومنها: الكلية/الشمولية، والدعم والمساندة، وكذلك الاستخدام الأمثل لأدوات ضمان الجودة الفعالة في السياق المؤسسي الداخلى، بحيث تتيح الفرصة للأفراد العاملين للتعاون، وتدعيم الاتصال بين وحدات المؤسسة، ويتطلب ذلك وجود إدارة مؤسسية فعالة تسهم في تحقيق كل من الالتزام التنظيمي والولاء المهني من قبل الأفراد العاملين ***(Zwetsloot,2001, 12)***0

ثالثاً: آليات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات:

يوجد مدخلان أساسيان متباينان في مجال ضمان الجودة، كل منهما يحدد طرق وأنواع عمليات ضمان الجودة، **أولهما:** الجودة الداخلية Intrinsic Quality ويركز هذا المدخل على القيم والمبادئ والأفكار الأساسية التي تشكل جوهر التعليم الجامعي، ويعطي هذا المدخل الأولوية لعمليات إنتاج المعرفة وتعليم الطلاب، ويستند في ذلك على أن جوهر الجودة يتمثل في الجودة الأكاديمية، **وثانيهما:** الجودة الخارجية Extrinsic Quality: ويركز على مدى قدرة مؤسسات التعليم الجامعي على تلبية

الاحتياجات المتغيرة للمجتمع، و يرتبط هذا المدخل بالأدوار المتغيرة التي يتوقعها المجتمع من التعليم الجامعي، وهذه الأدوار تتغير بتغير الأوضاع المجتمعية الحادثة عبر الزمن***(حسن البيلاوي وآخرون،2006، 38)***.

وتشمل آليات تحقيق ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي **في مؤسسات التعليم الجامعي مايلى:**

1- التقويـم Evaluation: يعد التقويم مدخلاً طبيعياً لضمان الجودة وتحسينها بشكل مستمر يؤدي إلى حصول المؤسسة على شهادات الاعتماد والموثوقية لدى كل من يتعامل معها، أو يستفيد منها، ودوام الحصول على الاعتماد والموثوقية يتطلب حرص المؤسسة على تحسين جودتها، ومحاولة ضمانها بشكل دائم، كما أن تقويم المؤسسات التعليمية الهادف إلى تطويرها يعتبر بؤرة ضمان الجودة، الذي يسعى إلى تحقيق جودة كل مكونات وعناصر المؤسسة التعليمية مما ينعكس إيجابيا على جودة خريجيها***(ناجي رجب،2006، 251)***.

وتتم إجراءات ضمان الجودة وفقا لنوعين من التقويم هما:

(أ) التقويم الداخلي Internal Evaaluation: يمكن أن يشجع التقويم الذاتي الشعور بالمسئولية المؤسسية بالسماح للأساتذة والإداريين، مع إسهامات الطلاب لتحديد مواطن القوة والضعف، واقتراح الممارسات التصحيحية في شكل خطة تهدف إلى تحسين مؤسسي ذاتى، ويمكن تعزيز هذه العملية بتقويمات مستقلة تجريها جمعية مهنية أو وكالة رقابية حكومية، ويفضل أن تطبق آليات ضمان الجودة على مؤسسات التعليم الجامعى العام والخاص، وذلك لخلق مجموعة من الظروف والشروط التنافسية ***(المجالس القومية المتخصصة،2000، 141)***.

وقد تمكن الباحثون من وضع عدد من المعايير الأساسية للتقويم الذاتي والتحسين المستمر، لعل من أبرزها***(حسن مختار،2007، 53)***:

- التزام الإدارة العليا واشتراكها في تحسين الأداء.
- الحرص على تحقيق التزام المديرين والمشاركين في تحسين الأداء.
- تكامل الأهداف الاستراتيجية لأنشطة التحسين على كل المستويات.
- بناء مقاييس وأنظمة للتغذية الراجعة.

(ب) التقويم الخارجي External Evaluation: تحتاج جودة التعليم الجامعي إلى وجود آلية للتقويم الداخلي للجودة تكون مسئولة عن ضمان الجودة ومراقبتها أو التحكم فيها، وتقوم هذه الآلية بالمراجعة المستمرة، والتحقق الدائم للتأكد من أن المخرجات التعليمية (وأي عملية ترتبط بها) تتوافر فيها الصفات التي تحددها الأطر المرجعية المحددة لها، مع اقتراح وسائل الارتقاء بعناصر المنظومة التعليمية للنهوض بمستوى المنتج البشرى، ومعنى ذلك أن آلية التقويم الخارجي بالجامعة يجب أن تشمل ما يضمن متابعة المرجعيات (المعايير القياسية أو المستويات) لكل مكون من مكونات منظومة الجودة، والإجراءات اللازمة لتحقيقها فيها، والمراجعة المنتظمة لها للتحقق من توافرها، وتشخيص الصعوبات والمشكلات، واقتراح الحلول لها، وتصميم البرامج التدريبية، وبرامج التعليم مدى الحياة، والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس0

وتوجد ثلاثة مداخل للتقويم الخارجي للجودة، **أولها:** تقويم الجودة وفق معدلات الأداء في كل وظيفة من وظيفتي التدريس والبحث العلمي ، حيث يتم تقويم جودة التدريس والبحث العلمي كل منهما على حدة ، **وثانيها:** تقويم جودة التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع المباشرة بصورة كمية أو شاملة، ويتوقف اختيار أحد هذين المجالين على الظروف السائدة داخل الجامعة، **وثالثها:** لتقويم الجودة، وهو إخضاع المؤسسة وبرامجها لعملية فحص رسمية خارجية ، على أن تمنح بموجبها شهادة اعتماد تفيد أن المؤسسة تفي بالشروط أو المتطلبات الرسمية لضمان الجودة***(Clayton & et al,2001, 46)***.

(ب) المحاسبية ومؤشرات جودة الأداء Accountability & Performance Indicators: تعد المحاسبية إحدى مداخل تقويم الأداء التعليمى، وقياس نتائج العملية التعليمية استنادا إلى معايير موضوعية، يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة، وتختص بعدة وظائف منها: أنها تساعد الطلاب على عاعتبارهم شكل من أشكال الاستثمار، حيث توجد مراقبة نوعية للخدمة المقدمة لهم، وتقويم جودة المؤسسة والبرامج، وإجراء مقارنات عادلة بين المؤسسات التعليمية المختلفة***(حنان إسماعيل،2006، 19)***.

وتتعدد أنماط المحاسبية في التعليم الجامعي لتشمل ما يلي ***(سيد عبدالحميد،2008، 69- 71)***:

- المحاسبية التعليمية المرتكزة على المسئولية.
- المحاسبية التعليمية العامة.
- المحاسبية التعليمية التخصيصية.
- المحاسبية التعليمية التعاقدية.

أما بالنسبة لمؤشرات جودة الأداء فهي البيانات التي يمكن قياسها ايجابيا ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الانجاز (على سبيل المثال نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون شهادة الدكتوراه يمكن الاستناد إليها كمؤشر لجودة أعضاء الهيئة التدريسية، وكذلك نسبة الخريجين الذين يعملون في مجال تخصصهم يمكن الاستناد إليها كمؤشر لعلاقة البرامج بالعمل التخصصى)، وتؤخذ المؤشرات عادة من البيانات المنشورة وعادة ما تكون دليلاً غير مباشر على جودة الموضوع التي تعني به، ونتيجة لذلك فإن الأمر يتطلب عادة وضع العديد من المؤشرات لتقييم الإنجاز وقد تتطلب المعلومات الناتجة عنها بعض التفسيرات في ظل الظروف السائدة***(رشدي طعيمة وسليمان البندري،2004، 431)***.

كما تتضمن مؤشرات جودة الأداء في مؤسسات التعليم الجامعي جميع المجالات التي يمكن تحقيق الجودة بها، وإخضاعها لضمان الجودة والاعتماد ومنها المؤشرات الخاصة بجودة رسالة الجامعة وأهدافها، وجودة أعضاء هيئة التدريس، وجودة التشريعات واللوائح الإدارية، وجودة البحث العلمى، وخدمة المجتمع، وجودة الموارد والإمكانيات، وجودة الطلاب، وجودة البرامج التعليمية***(أشرف السعيد،2007، 171)***.

3- نظام فحص الجودة/ المراجعة الأكاديمية Quality Audit System: تعد المراجعة الأكاديمية عملية تقييم ومراجعة للإجراءات، والعمليات، والميكانيزمات التي يمكن من خلالها تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي كجزء من عمل هذه المؤسسات، ولا ينصب الاهتمام فقط على الجودة كموضوع لعملية التقييم، ولكن على الإجراءات اللازمة لضمان الجودة، والعمليات الضرورية لتحقيق رسالة وأهداف الجامعة، وتعتمد عملية المراجعة على الإجابة عن السؤال التالي: هل العمليات فعالة في تحقيق الأهداف؟ في الواقع تتوقف الإجابة على عملية تقييم نقاط القوى والضعف التي تضعها المؤسسة نفسها لتوجه باستمرار، وتحسن الأنشطة والخدمات داخل المؤسسة ككل***(Bush & Coleman,2000, 61)***.

وتهدف المراجعة الأكاديمية الداخلية إلى تحديد فعالية نظام الجودة، ومدى ملاءمة الهدف، والتحسين المستمر لنظام الجودة في المؤسسة، وتقييم الأداء، وتحقيق النجاح التنظيمي، حيث يمكن النظر إليها على أنها نوع من التقييم النظمي، والفحص المستقل، وتساعد المراجعة الأكاديمية في تسهيل وتحسين الجودة من خلال تحديد أوجه القصور والممارسات الفعالة***(Blackmur,2002, 130)***.

وتقتصر عمليات تدقيق الجودة على التحقق من أن الجهة الخاضعة للتدقيق تتبنى إجراءات ملاءمة لضمان الجودة، وتسند الجهة المعنية بضمان الجودة عمليات التدقيق إلى فريق تقويم محايد، ومن المتعارف عليه أن تقرير الفحص والتدقيق يقتصر على إشادات وتوصيات، وتوكيدات للجهة الخاضعة للتدقيق***(زهير عبدالجبار،2012، 62)***.

4- القياس المقارن بالأفضل (المقارنة المرجعية) Benchmarking: يشير القياس المقارن إلى عملية مستمرة للمقارنة، ورسم الخطط، والتطبيق الفعال، حيث يتضمن مقارنة المؤسسة وأنشطتها الداخلية في أفضل المؤسسات بغض النظر عن

نشاطها، ومقارنة أداء العمليات المختلفة بالمؤسسة مع العمليات المتميزة في المؤسسات الشعبية بهدف الوصول إلى أفضل قيمة، ومقارنة أنواع مختلفة من أساليب تحسين الأداء لاختيار الأسلوب ذات القيمة الأفضل والمناسب للتطبيق لظروف كل مؤسسة على حدة***(توفيق عبدالمحسن،2003، 191)***.

ويعد القياس المقارن بالأفضل أحد مداخل ضمان الجودة الشاملة عند مقارنة مؤسسة بأخرى في بعض جوانب الأداء، وتتضمن العمليات، والمنتجات والخدمات، بهدف إيجاد معلومات من هذه الجوانب التي تتفوق فيها إحدى المؤسسات، وإيجاد الطريقة التي يتم من خلالها تحسين مستوى الجودة والإداء، وتشمل مداخل القياس المقارن نوعين، **أولهما:** المدخل الاستراتيجي الذي يؤكد على ما تم إنجازه ويتضمن الاستراتيجية الإدارية، والهيكل، **وثانيهما** : المدخل الإجرائي الذي يركز على الانتقال من ما تم إنجازه إلى كيف يتم أداء العمل***(Langhorne,2002,136)***.

وتوجد مجموعة من أنواع القياس المقارن بالأفضل وهى***(Marr,2000, 559)***:

- **القياس المقارن الداخلي Internal Benchmarking:** ويركز على مقارنة العمليات المتشابهة التي يتم أدائها في أجزاء وحدات مختلفة من المؤسسة بهدف تحديد الممارسات الأفضل0
- **القياس المقارن التنافسي Competitive Benchmarking:** ويشمل مقارنة أداء مؤسسة التعليم الجامعي بمؤسسة أخرى تنافسية وفقاً لبعض المقاييس مثل مقارنة العمليات المتشابه، والممارسات، ومقاييس الأداء، وتحديد الاتجاهات، والأولويات عبر المؤسسات التنافسية0
- **القياس المقارن الوظيفي Functional Benchmarking** : حيث يتم مقارنة العمليات والممارسات والأداء بنفس الجوانب في مؤسسة أخرى في نفس مجال العمل0
- **القياس المقارن الشامل Comprehensive Benchmarking:** ويتضمن مقارنة المؤسسات على أساس العمليات الرئيسية والخدمات مثل خدمات الطلاب فيتم عن طريق وإجراءات التسجيل، ومعدلات القبول.

وبعد استعراض هذه الآليات المختلفة، نجد أنها استندت على ركائز مختلفة في تحقيق أهدافها، غير أنها اتفقت حول أهمية تحقيق الجودة التعليمية من خلال التقييم الشامل لكافة عناصر المؤسسة، وتحديد وظائف مؤسسات التعليم الجامعي المختلفة، والسعي نحو تحقيقها في ضوء مجموعة من المعايير المحددة مسبقا من قبل هيئات ضمان الجودة والاعتماد.

رابعاً: إجراءات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات:

تتم إجراءات ضمان الجودة تحت نوعين مختلفين من السلطة هما التنظيم الحكومى، والتنظيم الأكاديمي الذاتى، فقد تساهم حكومات بعض الدول بنفسها في عمليات ضمان الجودة من خلال تقييم جودة المؤسسات والبرامج، أو عن طريق إنشاء وكالات وهيئات لضمان الجودة والاعتماد، وتتضمن تنظيمات الحكومة التأكد من الالتزام بالمعايير المحددة للجودة، في حين يتم التنظيم الذاتي داخل محيط الجامعة مؤكداً على مزيد من الاستقلالية، والإدارة الذاتية للجامعة، ومدى إمكانية الالتزام بتحقيق الجودة0

وتتم عملية ضمان الجودة والاعتماد وفق مجموعة من الإجراءات تتمثل فى:

1- الدراسة الذاتية Self-Study: وتعرف بمرحلة التقويم الذاتي الذي يستهدف التعرف على ما إذا كانت المؤسسة أو البرامج واضح الأغراض وما إذا كانت طرق التدريس والتعلم لقائمة متمشية مع العصر، وما إذا كان الطلاب يتعلمون فعلياً، وهل تعكس الأنشطة والفعاليات طموحات سوق العمل، ويكمن الهدف من الدراسة الذاتية في قياس الإنجازات وفق اتباع المؤسسة لأهدافها العلمية والتربوية، ويعتمد ذلك على مدى قدرة المؤسسة على ربط إجازتها ومميزاتها من خلال عدد أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالأهداف العليا التي رسمتها لنفسها ، ويقتضي ذلك أن يقوم كل العاملين بالمؤسسة بالتقييم الذاتي لأعمالها وخدماتها، والتخطيط للتطورات الهامة والمستقبلية للمؤسسة***(سلامه عبدالعظيم،2008، 338)***.

وفي هذه الدراسة يتعين على المؤسسة الراغبة في الحصول على الاعتماد أن تسعى جاهدة لتهيئة الظروف لإكمال الدراسية الذاتية وفق مجموعة من الشروط، **أولها:** أن تكون الدراسة الذاتية مشتملة على خطة واضحة، **وثانيها:** أن تركز على المؤسسة ككل، وليس جزء من أجزائها، **وثالثها:** أن يشارك فيها الجميع، فلا تكون وقفاً على شريحة معينة من شرائح المؤسسة، **ورابعها:** أن تجسد الدراسة الذاتية تقويم المؤسسة بشكل دقيق وواضح وليس مجرد الوصف بحيث تظهر فيها مواطن القوة والضعف، **وخامسها:** أن يتوافر تقرير عنها، أي أنها تتضمن وصفا موضوعياً لما هو قائم بالفعل، بحيث تشمل كل قطاعات المؤسسة، وكل المعلومات الخاصة ببرامجها الأكاديمية وهيكلها الإداري والمالي، والخدمات التي تقدمها للمجتمع، بمعنى أن تشتمل الدراسة الذاتية على كل مدخلات المؤسسة وعملياتها ومخرجاتها***(Johnes & McNabb,2003, 17)***.

ويشتمل تقرير الدراسة الذاتية على خمسة أجزاء هي***(سلامة عبدالعظيم،2008، 213)***:

– رسالة المؤسسة: ويحددها نظام المؤسسة أو قانونها إذ يصف نطاق وطبيعة الأهداف والأغراض التي تحدد توجه المؤسسة التعليمية .

– البرامج و الأنشطة الأكاديمية: ويتم وصفها عادة في الأدلة التي تعدها المؤسسة، وكتيبات البرامج، حيث يجب أن توضح الدراسة الذاتية الشهادات والدراجات العلمية التي تمنحها المؤسسة والمقررات.

– هيئة التدريب والموظفون: حيث أن أعضاء هيئة التدريس ونوعية وظيفتهم يحددان إلى حد كبير جودة الجامعة.

– موارد المؤسسة المالية: وتعني الوسائل المالية والمادية التي تمكن المؤسسة من السعي إلى تحقيق أهدافها .

– الوحدات المساعدة: حيث يجب أن تدعم هذه الدراسة بالوثائق الضرورية على شكل ملاحق وجداول وبيانات توضح مدى مصداقية الدراسة ، وقد تحتوي الدراسة على التصورات المستقبلية الخاصة بالمؤسسة.

2– مراجعة النظراء Peer Review: يعد أسلوب مراجعة النظراء مكملا للدراسة الذاتية، حيث يؤدي دوراً مهماً في التقويم بعد اتمام الدراسة التقويمية الذاتية ، وتعتمد هذه المرحلة على أساس تعيين مستشارين مقيمين يتم اختيارهم من الأوساط العلمية ليكونوا بمثابة لجان للتقويم والمراجعة ، ويقوم هؤلاء بزيارات إلى موقع المؤسسة أو البرامج المستهدفة بغرض تقديم النصح والإرشاد والإشراف بهدف تحسين جودة التعليم، والمساهمة في تقويم الجودة الشاملة لها، ويستخدمون معايير مرنة ذات صبغة كيفية عوضا عن الطرق التقليدية وقوائم الاختيار ولذا يتم تدريبهم جيداً بصفة مستمرة***(Harvey,1994, 40)***.

ويركز هؤلاء الخبراء على العموميات والكليات وليس على التفصيلات والجزئيات، ولذا لابد أن يتصفوا ببعض السمات والمهارات المناسبة لإنجاز مثل هذه المهام المضافة إلى تقدير الزمالة والقدرة على الحوار والاستماع، والمهارات المختلفة ، وكذلك الموضوعية في التقويم، والقدرة على إدراك الممارسات الجيدة، وموازنة الأدوار، وتتطلب هذه المرحلة تعيين عدد من الفرق للمراجعة والتقويم يرأس كل فريق مسئول ، وينتقي رؤساء الفرق في هيئة واحدة لأداء مهام ومسئوليات معينة***(Harman & Meek,2002,13)***.

3– الزيارة الميدانية Site Study: تتمثل المرحلة الثالثة للاعتماد الأكاديمي في الزيارة الميدانية من قبل فريق من الخبراء الخارجيين لزيارة المؤسسة، ويقوم أعضاء الفريق بالتأكد من صحة ما جاء بتقرير الدراسة الذاتية، أي مطابقتها للواقع وتحديد مدى نجاح المؤسسة في تحقيق رسالتها وارتقائها لمعايير الاعتماد، وتشمل الزيارة الميدانية على عدد من الخطوات من أهمها التهيئة المسبقة لهذه الزيارات وبدء عملية التقويم، واختيار المواعيد المناسبة لها، وجدولتها أو إعادة جدولتها ، واختيار فريق التقويم، وإجراء ترتيبات المراقبة والميزانية الخاصة بعملية التقويم، وتحديد الموارد والمواد التي تتطلبها، وتحديد قنوات الاتصال، وتحليل المواد الخاصة بالزيارة، وتحديد الأدوار والمهام لأعضاء الزيارة وتحديد مدة كل زيارة، وإعداد التقارير الأولية، وتخطيط اللقاءات بالمسئولين التنفيذيين، وعمليات جمع وتقويم البيانات، وإعداد تقرير فريق التقويم***(Hammond,2002, 218)***.

وفي نهاية هذه الزيارة تقوم اللجنة بكتابة تقرير حول مستوى جودة المؤسسة، ويتم قراءته في ظل وجود عدد من ممثلي المؤسسة، بحيث يتم شرح نقاط القوة والضعف في البرامج أو المؤسسة وجوانب الاتفاق والاختلاف مع تقرير الدراسة الذاتية، ويمكن لهؤلاء الممثلين مناقشة التقرير مع أعضاء اللجنة لتحديد الخطوات التالية لضمان شفافية علية التقييم، ويتم عقد ورش عمل لمناقشة ما جاء بالتقرير، وإعداد تقرير حوله حتى يتم اتخاذ القرار المناسب في النهاية.

4- القرار النهائي: وعادة ما يتم الاعتماد لفترة محددة من الزمن تتراوح ما بين 2-5-10سنوات وفقا لإمكانات المؤسسة، ويكون القرار النهائي واحد مما يلي ***(سوسن محمد ومحمد عواد،2006، 280)***:

- منح الاعتماد دون أية شروط.
- منح الاعتماد بشروط (الاعتماد المؤقت).
- رفض الاعتماد.

ويتوقف قرار الاعتماد على مجموعة من الشروط من أهمها التأكد من أن الجامعة تستمد فلسفتها وسياستها العملية من أهداف عملية محددة قد أحكمت صياغتها بوضوح تام، وتعمل على تحقيق الأهداف باستخدام منظومة من اللوائح الإجرائية المنطقية التي تساعد في النهائية على بلوغ تلك الأهداف بدرجة كبيرة من الدقة والإنجاز، وتسير بانتظام نحو تحقيق أهدافها الى تنص عليها سياستها التعليمية، وتمتلك من وسائل التنظيم والقوى البشرية، والتمويل ما يضمن لها الاستمرار في تحقيق أهدافها على المدى القريب والبعيد، وأخيراً أنها تفي بمعايير الاعتماد المحددة من قبل هيئات الاعتماد للمؤسسات التعليمية ***(Westerhijden & Leegwater,2002, 2)***.

5- التقييم الخارجي المستمر: حيث يتم إعادة تقييم المؤسسات والبرامج بصفة مستمرة في فترة تتراوح بين عدد قليل من السنوات وفي كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية، وتجري الزيارات الميدانية ، فحصول المؤسسة على الترخيص الأولي يعد المرحلة الأولى نحو حصولها على الاعتماد الكامل في فترة زمنية قصيرة، وينبغي على المؤسسة أن تثبت لهيئة الاعتماد أن أهدافها التعليمية محددة بدقة مما يسمح للطلاب بتحقيق مستوى جيد من الأداء في مجالات الدراسة، وأن مناخها التعليمي يقدم ظروفا مناسبة للعملية التعليمية، وأنها تستفيد من معايير التقييم الشامل، وأنها تقوم بدعم طرق التعلم المعروفة، ولكي تحصل المؤسسة على الاعتماد يجب عليها أن تحقق الحد الأدنى لمعايير الاعتماد، ويتم تجديد الاعتماد كل 3 إلى 5 سنوات ***(سلامه عبدالعظيم،2008، 344)***.

خامساً: معوقات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات:

تتضمن معوقات الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة فيما يلى:

- ثقافة مقاومة التغيير: حيث تنتشر في كثير من الجامعات والكليات ثقافة المقاومة للتغيير والتجديد التربوى، حيث يسعى العاملون إلى مقاومة أي محاولة لإحداث التغيير، أو التجديد داخل الجامعة، وكذلك جمود التنظيم المدرسى، حيث يهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن ملائمته لظروف واحتياجات العمل، وكذلك يتم التركيز على المبادئ الحاكمة لعملية التطبيق، دون النظر إلى مدى ملاءمتها لظروف التنفيذ، ناهيك عن ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير***(Hammond,2002, 34)***.
- عدم توافر البنية الأساسية: حيث يتطلب إنشاء نظام الاعتماد للمدارس توافر بنية أساسية متخصصة، وتتضمن أهم عناصر هذه البنية التي يجب تدعيمها وتنميتها: وجود لجنة عليا للاعتماد الأكاديمى، ووحدة الاعتماد التربوى، غير أن معظم الجامعات والكليات تفتقد مثل هذه العناصر***(سلامه عبدالعظيم،2005، 243)***.
- ضعف التمويل، حيث تعاني معظم المؤسسات التعليمية من قلة مصادر التمويل الرسمية لعمليات التجديد والتطوير التربوي ومنها الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

– قلة الموارد البشرية المدربة التي تمتلك المهارات والكفايات التي تساعدها على قيادة عمليات التغيير والتحسين المستمر اللذان يمثلان الركائز الأساسية للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم***(زياد ثابت،2007، 69)***.

– طبيعة الهيكل التنظيمي بالجامعة: حيث يعاني من التداخل بين الوظائف المختلفة في الجامعة، وعدم التناسب بين المسئولات المتوقعة في بعض الأفراد والسلطات الممنوحة لهم، ووجود تكرار في بعض المهام المتعلقة بوظائف الجامعة.

– ثقافة مقاومة التغيير: حيث تنتشر في كثير من الجامعات والكليات ثقافة المقاومة للتغيير والتجديد التربوى، حيث يسعى العاملون إلى مقاومة أي محاولة لإحداث التغيير، أو التجديد داخل الجامعة، وكذلك جمود التنظيم المدرسى، حيث يهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن ملائمته لظروف واحتياجات العمل، وكذلك يتم التركيز على المبادئ الحاكمة لعملية التطبيق، دون النظر إلى مدى ملاءمتها لظروف التنفيذ، ناهيك عن ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير***(Hammond,2002, 34)***.

– كثرة القوانين واللوائح: وتتمثل في تعدد اللوائح والقوانين المختلفة للتعليم الجامعى، واتصاف تلك القوانين بالتعقيد وعدم الوضوح، ووجود تفسيرات عديدة لكل لائحة وقانون.

كما تتمثل أهم معوقات ضمان الجودة في التعليم فيما يلي***(رشدي طعيمة،2007، 55)***:

- المركزية الشديدة في القرار التربوى.
- ضعف نظام المعلوماتية في المجال التربوى، وعد التنسيق بين مصادر المعلومات.
- ضعف التمويل، والنظر إلى العملية التعليمية على أنها عملية استثمارية به من منظور اقتصادى.
- نزوع بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية إلى مقاومة التجديد التربوى.
- ضعف الرقابة المنتظمة على الأداء، والعجز عن التحكم في مختلف المتغيرات.
- غياب البعد الإنساني أحياناً في استراتيجيات التطوير الإدارى.
- عدم الفهم لأبعاد التميز واستيعاب معاييره.
- الانخفاض الملحوظ في مستوى التزام بعض أعضاء هيئة التدريس.
- غياب التخطيط لمواءمة الأهداف مع المتطلبات المهنية المتجددة.
- ثبات الهيكل الدراسي وعدم تغييره وفق نتائج المتابعة.
- انقطاع الصلة بين الكلية وخريجيها في مواقع العمل لمعرفة آرائهم في برامج الدراسة.

سادساً: رؤية مستقبلية لضمان جودة واعتماد جامعة حائل:

يقصد بالرؤية المستقبلية وضع إطار عام يوضح إمكانية تطوير جامعة حائل، وتحقيق ضمان جودتها من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسى، حيث تتضمن هذه الرؤية منظومة من المعارف، والمعلومات، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التعليمية المتكاملة المطورة التي يجب على الجامعات أن تمتلكها، وتمارسها تطبيقاً أثناء أدائها وسعيها لتحقيق أهدافها التربوية، وتتعرف من خلالها على المعارف والمعلومات والمهارات الجديدة في مجال التربية.

1- فلسفة الرؤية المستقبلية ومنطلقاتها:

تنبثق فلسفة الرؤية المستقبلية من واقع تطبيق ضمان الجودة والاعتماد في المملكة العربية السعودية، وكذا أهم الملامح الرئيسة لنظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في ضوء استعراض بعض النماذج العالمية في الدول التي تطبق هذه النظم، وتبني فلسفة الرؤية المستقبلية على مجموعة من المنطلقات تتمثل في:

1- المنطلقات النظرية: وتتضمن ما يلى:

- أن تغيير ثقافة جامعة حائل هو الأساس في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد.
- أن مراجعة المؤشرات الخاصة باعتماد وضمان جودة جامعة حائل بجميع عملياتها ووظائفها تعد أساساً للارتقاء بمستوى العملية التعليمية والخدمات التربوية بها.

- أن تحقيق اعتماد وضمان جودة جامعة حائل يتطلب توافر إدارة جديدة، قادرة على القيادة، والابتكار، ومواكبة التغيير الحادث داخلها وخارجها، وقادرة على تحقيق الاستمرارية، والمحافظة على معدلات عالية النمو، وإلى وجود إدارة واعية مدربة على كل ما هو جديد في عالم المعرفة، وتحقيق مستوى عال من الأداء الإداري والتنظيمي.

- الاهتمام بتطوير جامعة حائل يعد ركيزة أساسية لتحقيق جودة التعليم.

- يعد ضمان الجودة مدخلاً نظمياً يتضمن كل السياسات والنشاطات والإجراءات التي تهدف إلى تجويد العملية التعليمية داخل جامعة حائل، من خلال التركيز على الطالب/ الطالبة وإشباع حاجاته، والتأكيد على التقويم المؤسسي الشامل للجامعة.

- أن ضمان الجودة والاعتماد يحاولان إيجاد التوازن بين الجوانب الكمية والنوعية، وكذلك بين استقلال المؤسسات، وحرية أعضائها الأكاديمية، وإجراءات المحاسبية الخارجية، واكتساب القدرات الأساسية اللازمة للتعلم الذاتى، وتحفيز جامعة حائل على الإبداع والابتكار التنظيمى.

- يعد الأداء الجامعي بجامعة حائل منظومة متكاملة، يتطلب تحقيق جودته الارتقاء بكافة عناصر الجامعة.

- يتطلب تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد نشر ثقافة الجودة والتميز أولاً في جميع الوحدات والأقسام بالجامعة.

- شمولية عملية التطوير والتحسين لكافة عناصر منظومة الجامعة عند تطبيق عملية التطوير وتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد.

- أهمية ضمان الجودة والاعتماد كمدخل لتطوير وتحسين الأداء الجامعي بجامعة حائل.

- أهمية مراجعة المؤشرات الخاصة بجودة جامعة حائل بجميع عملياتها ووظائفها تعد أساساً للارتقاء بمستوى العملية التعليمية والخدمات التربوية بكليات الجامعة.

- يحتاج تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد إلى التزام الإدارة العليا، وتوفير الدعم الإداري والتنظيمي، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، والتأكيد على التخطيط للجودة، وتحديد معاييرها ومتابعة تنفيذ برامجها، وتقويم مدى الالتزام من قبل إدارة جامعة حائل.

2- المنطلقات المحلية: وتتمثل فى:

- اهتمام وزارة التعليم العالي بوجه عام، وقيادات جامعة حائل بتحقيق الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي في المؤسسات التعليمية والجامعية.

- توجه المملكة إلى إنشاء مشروعات لتحقيق الجودة الإدارية، وسعى جامعة حائل إلى حث كلياتها على الحصول على الاعتماد.

2- أهداف الرؤية المستقبلية:

تهدف الرؤية المستقبلية إلى تطوير كافة عناصر منظومة جامعة حائل، والتحسين المستمر للأنشطة والعمليات المختلفة التي تتم داخها، وتحسين مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس، والأداء الإداري للأفراد العاملين بها، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية داخلها، ويجب مراعاة مدى توفير المجتمع الخارجى الذي توجد به الجامعة للمدخلات المختلفة سواء المادية أو البشرية اللازمة لفعالية عمل جامعة التربية، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، حيث إن نجاح الجامعة يتوقف بالدرجة الأولى على مدى كفاءة وفعالية المدخلات الخاصة بالنظام والممارسات الإدارية والتربوية التي تتم داخل الجامعات السعودية.

كما تهدف الرؤية المستقبلية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لعل من أبرزها:

- نشر المعارف والمفاهيم والأسس النظرية لضمان الجودة والاعتماد في جامعة حائل.
- تدعيم قيم ضمان الجودة والاعتماد في جامعة حائل، وترسيخ المبادئ والافتراضات الأساسية للجودة والاعتماد.
- تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في المجالات المختلفة (التدريس الجامعى، البحث العلمى، وخدمة المجتمع).
- بناء قدرات أعضاء هيئة التدريس، عن طريق تطوير الدراسات العليا، وبرامج التنمية المهنية.

- تحديد الأدوار والمهام والمجالات المرتبطة بضمان الجودة والاعتماد في جامعة حائل، وسبل تحقيقها.
- تفعيل دور جامعة حائل في خدمة المجتمع الذي تتواجد فيه، وتلبية احتياجاته التعليمية والتربوية المختلفة.

3- متطلبات تحقيق الرؤية المستقبلية ومقوماتها:

يتطلب تنفيذ الرؤية المستقبلية توافر المتطلبات التالية:

- إنشاء نظام لضمان الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية يتطلب وجود مؤسسة قومية للاعتماد الأكاديمي، وأن يتم عمل لجان للاعتماد تكون ذات صبغة تشاركية واستقلالية وتمويل مستقل.
- أن تتم عملية ضمان الجودة والاعتماد على أساس تفهم رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها، ومدى تطبيقها للإجراءات والشروط التي تضعها هيئات الاعتماد حتى تحقق أهدافها في النهاية، ومدى التوافق بين مدخلات الجامعة ومخرجاتها، وملائمتها لحاجات المجتمع السعودي.
- أن يتم إنشاء قاعدة معلومات لمؤسسات التعليم الجامعي تتضمن جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية ونظم القبول والتسجيل، وكذا أعضاء هيئة التدريس وأعداد الطلاب في كل تخصص مع ضرورة الربط الشبكي بين الجامعات من ناحية وقطاع الأعمال من ناحية أخرى، كما يتم تحديد المسؤوليات والاختصاصات الإدارية المترتبة على عملية الاعتماد وضمان الجودة.
- وضع خطة لنشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد من خلال التوعية بين العاملين داخل المؤسسات الجامعية، وكذلك التدريب المؤهل للحصول على التقييم الذاتي، وكذلك أن تكون هناك خطط إعلامية في جميع وسائل الإعلام لنشر هذه الثقافة.
- يجب أن يستند ضمان الجودة والاعتماد على اسلوب يهدف إلى تحسين عملية المحاسبية، وتحقيق الأهداف الأكاديمية، وتنفيذ الممارسات الجيدة في ضمان الجودة.
- تنفيذ المقترحات الصادرة عن هيئات ضمان الجودة والاعتماد للجامعات في ضوء رؤية الجامعة وسياساتها ورسالتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، بحيث تخضع مثل هذه المؤسسات لعملية التقييم المستمر والقياس المقارن بالأفضل، والتقييم الذاتي.
- المراجعة المستمرة لأساليب ضمان الجودة وتقييم الأداء والمعايير الأكاديمية، وتحسين الجودة، ومتابعة إجراءات تحقيق هذه المعايير.
- تحديث ونشر الممارسات الجيدة الخاصة بضمان الجودة، وإجراء عملية التقييم في سياق البيئة التنظيمية للجامعة، للتأكد من فعالية الإجراءات، وتقييم المخرج التعليمى، ويتكون نظام ضمان الجودة من مجموعة مختارة ومقننة من المتطلبات التي ترتبط بنظام الجودة يتم استثمارها لتلبية احتياجات عملاء الجامعة وتحقيق الجودة التعليمية.
- تعديل الهياكل التنظيمية بما يتلائم مع معايير ضمان الجودة والاعتماد، خاصة فيما يتعلق بالمهام والأدوار الجديدة.
- توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة والقادرة على تحقيق ضمان الجودة والاعتماد بالجامعة، والتأهيل المستمر لها.
- التركيز على جودة مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، وعملية التعليم، وتحديد مستويات الجودة في كل مجالات وأنشطة الأداء الجامعى.
- نشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد، وتنمية وعي العاملين بها، ومساعدتهم على فهمها وقبولها على مختلف المستويات، والاقتناع بممارسات ضمان الجودة والاعتماد، وقد ينعكس ذلك على مدى التزامهم وتعاونهم، وبالتالي يزداد تقبلهم للتغيير0
- مساندة الإدارة العليا ويتضح ذلك في سعيها الدائم إلى تثقيف العاملين بالجودة والاعتماد، وتنمية الإحساس بالمسئولية، ويتم ذلك من خلال تشجيعهم على المشاركة في العمل الإدارى، وعلى تبنيهم المدخل الوقائي في حل المشكلات، وتشجيع العمل الجماعي عن طريق فرق العمل، وحلقات الجودة0
- مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد، وتحديد أدوار واضحة بالنسبة لجهودهم في تطبيق وتحسين الجودة0
- توفر قاعدة بيانات ترتكز عليها فلسفة الجودة والاعتماد بحيث تساعد في ترشيد عملية اتخاذ القرارات داخل الجامعة0

– أن يكون هناك ضمان لاستمرارية جودة الجامعات من خلال:

- استيعاب معايير الجودة والاتفاق عليها قومياً مع نشر ثقافة الجودة بين العاملين.
- العمل على إعداد وتكوين كوادر جديدة قادرة على التنمية المستدامة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد، وإجراءات تطبيقها.
- السماح بتعدد جهات ضمان الجودة والاعتماد طالما تنطبق عليها الشروط والمعايير التي يجب توافرها في الهيئات المانحة للاعتماد.
- توفير التمويل اللازم لعمليات ضمان الجودة والاعتماد.

4– آليات تنفيذ الرؤية المستقبلية:

وتتضمن هذه الآليات ما يلى:

– تعظيم الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية التي تستهدف تحقيق الجودة والتميز في التعليم الجامعى، وذلك من خلال تطبيق الجوانب المتميزة بها في الجامعات السعودية.

– توافر القيادة الجامعية الفعالة: بحيث تكون قادرة على وضع الرؤية والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة الجامعية، والتخطيط للمستقبل، وتوفير المناخ العلمي المناسب لأعضاء هيئة التدريس، وتحفيزهم على تحسين الإنتاجية العلمية لهم.

– تطوير البحث العلمى: وذلك من خلال التنمية المتجددة للمهارات البحثية والمعرفية لأعضاء هيئة التدريس، والتوسع في البعثات الخارجية والداخلية، والإشراف المشترك، وبناء قاعدة معرفية للبحث العلمى، تتضمن البحوث التي تم نشرها، ووضع مواصفات موحدة ذات صبغة عالمية لإعداد بحوث الماجستير والدكتوراه.

– توفير مصادر التمويل البديلة: وذلك من خلال بناء قاعدة بيانات متكاملة عن الموارد المالية والمطلوبة للجامعة، والتحديد الدقيق لأوجه الإنفاق في الجامعة بما يتناسب مع الموارد المتاحة، والبحث عن مصادر جديدة لزيادة الموارد المالية للجامعة، وتحسين خطة تسويق البحوث العلمية.

– التحسين المستمر للجامعة: حيث يتطلب ضمان الجودة والاعتماد التحسين والتطوير المستمر للجامعة، بحيث تستند إلى حاجات عملائها من داخلها وخارجها ، ونشر ثقافة التغيير والتحسين في محيط الجامعة.

– نشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي داخل الجامعة، ويتحقق ذلك من خلال عقد ندوات ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والأجهزة الإدارية حول نظم ضمان الجودة والاعتماد، وأهميتها، وأهدافها، وإجراءاتها.

– دعم الإدارة العليا لعمليات وإجراءات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي في الجامعة، وتوفير سبل الدعم والمتطلبات اللازمة لتحقيق أهداف نظم الجودة.

– إعادة بناء الهياكل التنظيمية للجامعات، والكليات المختلفة بالجامعة وفقا للأعباء العلمية التعليمية المنوطة بكل منها.

– تبني منظور تربوي علمي يزيل الفواصل الجامدة بين الأقسام العلمية، سواء داخل كل قسم أكاديمي أو بين الأقسام العلمية بعضها البعض، تحقيقا لوحدة المعرفة، والتفاعل بين التخصصات.

– إيجاد التوازن بين الأعباء التدريسية والتعليمية بالجامعة من جهة، وبين الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لها من جهة أخرى على أساس علمي سليم.

– عمل توصيف وظيفي للوظائف المختلفة بالجامعة وفقاً للتخصصات المطلوبة، والتطوير العلمى، بما يتوافق مع احتياجات الكليات والأقسام العلمية بالجامعة.

– توفير بنية تحتية جيدة بالجامعة من خلال تطوير وتدعيم معامل الكليات ومختبراتها، ومكتباتها، ووسائلها التعليمية، بالأجهزة والإمكانات التي تتيح لها النهوض بأعبائها العلمية والتعليمية بكفاءة عالية.

– وضع سياسة للتدريب المستمر والتنمية المهنية لأعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية بالتعاون مع مركز تنمية القدرات والتدريب المستمر بالجامعة.

– توفير اللوائح والتشريعات التي تشجع على الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الإنتاجية، وتوفير تكنولوجيا المعلومات التي تيسر الاتصال بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.

– تفعيل وحدة ضمان الجودة بالجامعة، وذلك من خلال وضع الخطط اللازمة لتنمية ثقافة الجودة، إنشاء وتوجيه الفرق القيادية الأخرى للجودة مثل لجنة تصميم وتنمية الجودة، وتوفير الموارد المالية والبشرية لتحقيق الجودة الشاملة.

– نشر ثقافة التنمية المهنية داخل الجامعة، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على الالتحاق ببرامج التنمية المهنية، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، لما لها من دور هام في الارتقاء بمستوى أدائهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أشرف السعيد: الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.
2. توفيق عبدالمحسن: قياس الجودة والقياس المقارن: أساليب حديثة في المعايرة والقياس، دار الفكر العربى، القاهرة، 2003.
3. جامعة حائل: الدليل التعريفي للجامعة، حائل، 2013م.
4. حسن البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
5. حسن مختار حسين: إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مكتبة بيروت، القاهرة، 2007.
6. حنان إسماعيل: المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطى، مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني والأربعون، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، يوليو2006.
7. د.ل.: ضمان الجودة في التعليم العالي، ترجمة: السيد البهواشى، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
8. رشدي طعيمه: مؤشرات الجودة ومعوقاتها في أداء القيادات الجامعية "تجربة شخصية"، المؤتمر السنوي الخامس عشر "تأهيل القيادات التربوية في مصر والعالم العربي"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالإشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، 28– 30يناير 2007.
9. سليمان البندرى:التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
10. رضا المليجى: إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 2012.
11. زهير عبدالجبار: ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي السعودى. المجلة السعودية للتعليم العالي ،ع 7, وزارة التعليم العالى، المملكة العربية السعودية، 2012.
12. زياد ثابت:الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، المؤتمر التربوي الثالث "الجودة في التعليم الفلسطيني " مدخل للتميز "، الجامعة الإسلامية في الفترة من 30 – 31 أكتوبر ، 2007.
13. سلامه عبدالعظيم: ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 2005.
14. الجودة والاعتماد التربوى، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008.
15. سمية مدخلي: معايير الاعتماد البرامجي في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة أم القرى، الواقع، الأهمية، الصعوبات من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس بالكلية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2013.
16. سوسن شاكر، محمد عواد: الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

17. السيد البهواشي: معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، عالم الكتب، القاهرة، 2007.
18. سيد عبدالحميد: دراسة مقارنة لنظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية، وجامعات بعض الدول الأجنبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2007.
19. المجالس القومية المتخصصة: الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل، تقرير المجلس القومي للتعليم، الدورة 27، 2000.
20. محمد الدمنهوري: تصور مقترح لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة : (دراسة تحليلية مقارنة)، الثقافة والتنمية, س 11, ع 40, مصر، 2011.
21. محمود المهدى: دراسة مقارنة لهيئات الاعتماد الجامعى في بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2008.
22. مهاء فاضل: درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتى ام القرى والملك عبدالعزيز، دكتوراه، جامعة أم القرى، 2011
23. ناجى رجب: تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها، دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، العدد العاشر، يناير 2006.
24. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: وثيقة معايير ومنهجية اعتماد الجامعات، القاهرة، يوليو 2008.
25. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2012.
26. معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2009.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Andres, B. : International Quality Assurance, Council for Higher Education Accreditation, Washington, 2001, P.4.
2. Blackmur, D.: Issues in Higher Education Quality Assurances 16th Australian International Education Conference, Sydney University, Australia, 2002.
3. Bratianu, C. & Miroiv, A.: The Policy of Quality Assurance in Higher Education, Higher Education Journal, Vol. 4, 2003.
4. Bush, T. & Coleman, M.: Leadership and Strategic Leadership in Education, Paul Chapman Publishing Ltd, London, 2000.
5. Cheng, Y.: Paradigm Shifts in Quality Improvement in Education; Three Waves for the Future, A Paper Presented at the International Forum on Quality Education for the Twenty-First Century, MOE, China, 2001.
6. _____: Quality Assurance in Education; Internal, Interface, and Future, Journal of Quality Assurance in Education, Vol. 11, No.4, 2003.
7. Clayton, B. & et al: Quality Assurance Guide for Assessment, Commonwealth of Australia, Australia, 2001.
8. Dealtry, R.: Issues relating to Learning Accreditation in Corporate University Management, Journal of Workplace Learning, Vol.15, No.2, 2003.
9. Hamalainan, K. & et al.: Quality Assurance in the Nordic Higher Education, ENQA Occasional Paper, ENQA, Helsinki, 2001.
10. _____ & Sihvonen, R.: More Quality to Quality Policy of Education, A Background Paper for the Meeting of the Ministers of Education, London, 2001.
11. Hammond, J. : The Challenge of External Quality Assurance Initiatives in Australian Higher Education; Reflection on the Experience of Participating in Quality Assurance Subject-based Reviews in the UK, ACHPER Conference, Launceston, 2002.

12. Harman, G. & Meek, L.: Quality Assurance and Accreditation in Higher Education; A Report for the Department of Education, Training, and Youth Affairs, From Skilbeck, M. & Connell, H : Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education, A National Seminar an Future Arrangements, ETYA, Sydney, Australia, 2004.
13. Harvey, L. : Quality Assurance in Higher Education in The UK; Current Situation and Issues; A Paper presented at NZQA Conference, Wellington, 1994.
14. Janicek, L.: Quality Assurance and Assessment Concepts in Continuing Education and Training in the Czech Republic; A Case Study, the Brno University of Technology, Brno, 2003.
15. Johnes, L. & McNabb, R.: Academic Standards in UK University; More for Less or Less for More, Lancaster University Management School, United Kingdom, 2003.
16. Kohler, J. : Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area, Higher Education in Europe, Vol. XXVIII, No.3, 2003.
17. Langhorne, M. : Benchmarking ; Academic Standards, Journal of Quality Assurance in Education, Vol. 10, No.3, 2002.
18. Marr, B.: Measuring and Benchmarking Intellectual Capital, Benchmarking; an International Journal, Vol.11, No.4, 2006.
19. Stella, A & Gnanam, A.: Quality Assurance in Distance Education; The Challenge to be Addressed, Higher Education Journal, Vol. 47, 2004.
20. Wende, V.: Quality Assurance in Higher Education and The Link to Internationalization, Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente, The Netherlands, 2003.
21. Westerhijden, D. & Leegwater, M. : Working on the European Dimension of Quality, A Paper of the Conference of "Quality Assurance in Higher Education as Part of the Bologna Process", Ministry of Education, Culture and Sciences, Zoetermeer, Amsterdam, 2003.
22. Zwetsloot, A. & Bruijus, V.: From Quality Control to Quality Assurance; How to change Behavior ,The Sixth QHE Seminar, Birmingham, 2001.

تصور أستراتيجية مقترحة لتحقيق ادارة الابداع في مؤسسات التعليم الجامعي كأحد متطلبات الجودة الشاملة

د. فايدة امحمد الورفلى
جامعة بنغازي، ليبيا
faedh@yahoo.com

الملخص

وفى ضوء ما تعاني منه إدارات مؤسسات التعليم العالي فى التعليم العربي عامة وفى ليبيا خاصة من مشكلات تعوق تحقيق التطوير بما يتناسب مع معايير الجودة ، إذ يغلب عليه الطابع الإداري الرتيب، الذي يقتصر في كثير من الأحيان على تنفيذ التعليمات بأقل قدر من الكفاءة. ويندر وجود القيادي الذي يقوم بدور القائد التربوي المبدع داخل كليته . ولذلك يغلب على البرامج والمشروعات التربوية طابع العمومية أو (المقاس الواحد الذي يناسب الجميع)، بحيث لا تكون البرامج ملبية لاحتياجات الجامعة ، وليست ذات معنى لكثير من العاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب. مما جعلها بالتالي تأخذ الطابع الشكلي وتكتفي فيها الجامعة بأداء الحد الأدنى. مما يُغيب أى توجه إستراتيجي ويعوق التطوير والتحسين للوصول إلى الجودة الشاملة .

وعلى هذا تأتى هذه الورقة لتوضيح أن القيادة وطبيعتها قد تكون أحد المعوقات فى تحقيق الجودة الشاملة ومدى احتياج اداراتنا فى التعليم بشكل عام والتعليم العالى بشكل خاص إلى ادارة الابداع للمساهمة فى تطوير أداء القيادات العليا والعاملين وأعضاء هيئة التدريس بما يتوافق مع مدخل القيادة الابداعية ، وعلية تتناول الباحثة فى الورقة الجوانب التالية : الابداع الاداري فى التعليم العالي : ويتناول مفهوم الإبداع , مفهوم الإبداع الإداري ,الحاجة إلى الادارة المبدعة , أهمية الإبداع الإداري في مؤسسات التعليم الجامعي , أنواع الإبداع الإداري , مراحل الإبداع الإداري , أساليب الإبداع الإداري , والعوائق التي تحد من الإبداع الإداري , أستراتيجية مقترحة لتحقيق ادارة الابداع في مؤسسات.

توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات أهمها : يعتبر تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي ضرورة ملحة ومطلب حتمي لتحقيق ونشر ثقافة الابداع خاصة الابداع الاداري , وذلك من خلال الاهتمام بالقدرات التي تتميز بالابداع الاداري الموجودة فى الهيئات التعليمية والإدارية والعمل على توجيهها في خدمة التنمية المستدامة.

المصطلحات الرئيسة : الإبداع ، الإبداع الإداري , الجودة التعليمية .

مقدمة

إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة لم يعد يقتصر تطبيقه على المؤسسات و المنظمات التي تهدف إلى الربح فقط، بل امتد إلى المؤسسات التعليمية بغية الحصول على نوعية أفضل من التعليم، و كذالك الحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب قادرين على إحداث التطور و التحسين المجتمعي، فمؤسسات التعليم تعتبر دعامة المجتمع و مخرجاتها تعتبر مدخلات لكل المؤسسات الصناعية و الإنتاجية و حتى الخدمية، باعتبارها توفر مقومات الإبداع و الابتكار و تطور المهارات البشرية و تنمي كوادر و قدرات تستطيع التعامل مع مخرجات هذا العصر و التكيف مع نتائجه. فجودة التعليم تتحقق من خلال وجود سياسة واضحة و محددة للجودة الشاملة، و كفاءة التنظيم الإداري و توفير نظم تدريب عالية المستوى للهيئة التعليمية و الإدارية.

ويعتبر التعليم العالي من أهم مقومات الدولة العصرية ، باعتباره معقلاً للفكر الانساني في ارقى مستوياته ، ومصدراً هاماً للاستثمار وتنمية الثروة البشرية والمجتمعية ، وعليه فأن بقاء الجامعة ونجاحها يتوقف على استجابتها الفعالة للعديد من القوى والمتغيرات الداخلية والخارجية المحلية والقومية والعالمية ، لذا لابد ان يشهد التعليم العالي اهتماماً عالميا ليكون مستعدا

لمواجهة تلك التحولات ذات العوائد غير المتوقعة على صعيد التعليم العالي العالمي والقومي والمحلي ومن أهمها التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين والتي تتطلب أن يتوجه الباحثون إلى دراسة السلوك الإبداعي ، باعتباره من العوامل الأساسية لتحقيق الجودة التعليمية، وأداة مهمة لنمو المؤسسة وبنائها وتعزيز مقدرتها على التكيف مع الظروف البيئية المتغيرة في ظل المتدفقات التكنولوجية وعولمة الإدارة فكراً وتطبيقاً ، ولكونه وسيلة المنظمات في عصر العولمة إلى التغيير وتحقيق درجات عالية من الكفاءة والفاعلية لتتمكن من الاستمرارية والمنافسة والتميز والتفوق والتكيف مع المتغيرات المحلية والعالمية.(السامرائى , 2012)

وتعود أهمية الحاجة إلى الإبداع الإداري في المنظمات التربوية إلى كونها متغيراً هاماً في بناء الإنسان, حيث أن مستقبل الأمم لا يعتمد على مجرد العدد الرقمي للقوى العاملة بها، وإنما على توفير نوع متميز من العاملين سواء كانوا إداريين أو عمداء كليات أو أعضاء هيئة التدريس ، أي على أفراد مبدعين في مختلف المجالات ، وخصوصاً في المجال التربوي لأنه المعني ببناء الإنسان الذي إذا خسرته أي أمة خسرت كل شيء . وعليه، فإن اتجاه المنظمات التربوية نحو الاهتمام بالإبداع لا يجب أن يقتصر على إدخال الأدوات والتقنيات المتطورة فقط ، بل لا بد أن يشتمل على إحداث تغييرات فعلية في الخرائط الذهنية للعاملين وفي توجهاتهم وسلوكياتهم ، ومن الطبيعي أن يكون للمديرين السبق في تمثل السلوكيات والتوجهات المطلوبة ، لحاسيتهم وأهميتهم في مجال قيادة شؤون المنظمات التربوية وإداراتها . (العساف،2004)

مشكلة البحث :

تواجه المنظمات ومنها المراكز أو مؤسسات التعليم العالي موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية ، و تبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف ، و لمواجهة هذه التحديات كان لا بد من تطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستويات الجودة و تمكين المنظمة من التميز ، و ذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد أهمها تحسين مستوى جودة المنتج والمتمثل في الطالب.

كما يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين الأفراد على اعتبار أنها تعتبر من الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة و العمل على جعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة لها دورا بارزا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير لدى المؤسسات التعليم العالي.

وعليه يمثل الإبداع الاداري أحد الضرورات الأساسية في قيادة الأعمال والمؤسسات و أداراتها إذ أن الزمان في تصاعد والحاجات والطموحات هي الأخرى في نمو و اتساع ، فلا يعد كافياً أو حتى مرضياً أداء الأعمال في المؤسسات – على اختلاف أنماطها وأنواعها – بالطرق الروتينية التقليدية لأن الاستمرار يؤدي إما إلى الوقوف وهو بالتالي ينتج عنه تراجع عن الركب المتسارع في المضي إلى الأمام أو الفشل .

كما تمثل القيادة الإبداعية اليوم محورا هاما تدور حوله الكثير من أدبيات القيادة الإدارية، وقد أصبحت قدرة القائد في التأثير على الآخرين مثار تساؤلات الدارسين والباحثين في هذا المجال ، ودافعا لسبر أغوار أكثر عمقا في موضوع القيادة الإدارية . وأصبح البحث اليوم منصبا على مفهوم قيادي ذي نوعية تتسم بالإبداع في مقابلة الخطوب التي تواجه المنظمات والمؤسسات واخص مؤسسات التعليم العالي في بحر متلاطم من التحديات المحلية والعالمية المعاصرة .لقد أصبح الحديث عن القيادة الإبداعية الهدف الأبرز الذي انصبت عليه جهود الدارسين والباحثين في المجال الإداري في السنوات الأخيرة .(الكيرغاني ,محمد وأخرون , 2011: ص3)

ومن خلال عمل الباحثة في التعليم العالي كعضو هيئة تدريس وكرئيس قسم ومعايشتها للتطور والتغيير الذي يحدث يومياً, فأنها ترى أن مؤسسات التعليم العالي في ليبيا تمر بفترة تحول فرضتها التغيرات والظروف المعاصرة، وقد ظهر ذلك من خلال النمو الكمي الملحوظ والإقبال الكبير من قبل الطلبة، وتعدد التخصصات الأكاديمية، فإن هناك حاجة ملحة إلى إدارة الإبداع فيها

كونها متغيراً هاماً في بناء الإنسان الذي يعتبر المحور الأساسي في أي مسيرة حضارية، فالإبداع يدعم قوة أي مؤسسة، بعدما أصبحت الإدارة التقليدية غير قادرة على تحقيق التميز.

أهمية البحث :

كون أن موضوع ثقافة الإبداع في الإدارة والقيادة من الموضوعات الحديثة نسبياً فإن عملية تنميته وتطويره أضحت من أحد المتطلبات الأساسية في الإدارة المعاصرة ، إذ لم يعد كافيا أو حتى مرضياً أداء الأعمال في جميع المنظمات وتحديداً المؤسسات الأكاديمية على اختلاف أنواعها بالطرق الروتينية التقليدية ، فقد أصبح الإبداع والابتكار فيها بهدف التطوير حاجة ملحة لكل فرد فيها حتى تستطيع أن تحقق البقاء والاستمرار والنمو في ظروف وواقع الأعمال المعاصرة. الأمر الذي يتطلب منها التخلص من السلوكيات والتصرفات التي تعودت عليها والتعامل مع كل ما يدور حولها بفكر جديد وأساليب مختلفة ومتنوعة وإطلاق العنان للأفكار ، وهذا بدوره يتطلب اهتماماً اكبر بتطوير وتنمية القدرة على والإبداع لدى الأفراد وتوفير البيئة المناسبة والمشجعة على استنفاذ الطاقات والقدرات والإبداعية الكافية لديهم وهذا ينطبق على جميع أنواع المنظمات وبالأخص منها المؤسسات التعليمية خاصة التعليم العالي

وتتلخص اهمية البحث فى النقاط الآتية:

1. أهمية مؤسسات التعليم الجامعي باعتبارها قوة اجتماعية ، ومصدراً فكرياً ، ووسيلة إنسانية ترسم معالم التقدم ، وتقود عمليات البناء والتطوير، وتسهل مسيرة الإصلاح.
2. أهمية الإبداع في القيادة التربوية باعتباره البوابة الذهبية للتعامل مع معطيات الحياة المعاصرة والمحك الأكثر حسما في التنبؤ لمجتمع ما بالازدهار والتقدم أو الانزواء والتقهقر إلى مراكز متأخرة في سلم الحضارة البشرية .
3. تأتي هذه الدراسة في ظل ندرة الدراسات المحلية والعربية التي تعنى بتقديم تصورات مقترحة لتحقيق القيادة الإبداعية في المؤسسات التربوية عامة ومؤسسات التعليم الجامعي خاصة وارتباطها بإدارة الجودة التعليمية ، وبالتالي فان الباحثة تأمل أن تكون هذه الدراسة وهذا الجهد إضافة ترتقي بمؤسسات التعليم الجامعي .
4. تأمل الباحثة أن تكون هذه الورقة بمثابة دعوة للمتخصصين والباحثين لتكثيف الجهود العلمية والاهتمام بتقديم الرؤى والدراسات التي تسهم في الارتقاء بالعمل القيادي التربوي المبدع .

أهداف البحث :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. بيان مفهوم ادارة الابداع الابداعية فى التعليم العالي وعلاقتها بالجودة التعليمية .
2. إبراز موضوع الابداع بشكل عام ومن ثم في الجانب الاداري وأهميته في التعليم العالي .
3. بيان أهمية ادارة الابداع في مؤسسات التعليم الجامعي .
4. التعرف على انواع القيادة الابداعية ومراحلها .
5. التعرف على اهم الأساليب الفردية والجماعية لادارة الابداع والتي تساهم في تنمية ثقافة الإبداع عامةً.
6. التعرف على أهم التحديات والعوائق التي تحد من ادارة الابداع عامة ، فى التعليم العالي خاصةً، وإبراز أهم التصورات الخاطئة لدى القيادات الإدارية عن الإبداع .
7. تقديم تصور إستراتيجية مقترحة لتحقيق ادارة الابداع في مؤسسات التعليم الجامعي.

منهج البحث:

فى ضوء الهدف الحالي , فإن الدراسة سوف تعتمد على منهج البحث الوصفي القائم على التحليل النظري للأدبيات السابقة التى تناولت موضوع البحث.وفى ضوء استخدام هذا المنهج سوف يتفرع إلى مبحثين رئيسين على النحو التالي :

1. **المبحث الاول** : الابداع الاداري فى التعليم العالي : ويتناول مفهوم الإبداع , مفهوم الإبداع الإداري ,الحاجة إلى الادارة المبدعة , أهمية الإبداع الإداري في مؤسسات التعليم الجامعي , أنواع الإبداع الإداري , مراحل الإبداع الإداري , أساليب الإبداع الإداري , والعوائق التي تحد من الإبداع الإداري
2. **المبحث الثانى** : أستراتيجية مقترحة لتحقيق ادارة الابداع في مؤسسات التعليم الجامعي .

الإطار النظري للدراسة

(أولاً) _ الإبداع الإداري فى التعليم العالي:

❖ **مفهوم الإبداع Innovation**

يعتبر مصطلح الإبداع من المصطلحات الشائعة في الوقت الحالي والتي تتناولها الادبيات الخاصة بعلم الإدارة ، وقد سعي العديد من الكتاب والباحثين في تقديم تعريف شامل ونورد البعض منها :

يرى **هيجان** ان الإبداع هو " قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة ، وهو عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكر أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته ويتميز بالقدرة على التركيز لفترات طويلة في مجال الاهتمام والقدرة على تكوين ترابطات و اكتشافات وعلاقات جديدة وهذه القدرة من الممكن تنميتها وتطويرها بحسب قدرات الأفراد والجماعات والمنظمات" (جمعة , نوري , 2011 : 309) .

❖ **مفهوم الإبداع الإداري:Innovation Management**

بالرغم من أن مصطلح الإبداع يعد من بين أكثر المصطلحات شيوعاً في الوقت الراهن في أدبيات الإدارة، إلا أنه عندما يستخدم فيما يتعلق بالمنظمة أو الإدارة كالإبداع الإداري نجد صعوبة في الوصول إلى تعريف محدد للإبداع الاداري يقبله كل الباحثين في مجال الادارة , على اعتبار أنه يحمل مضامين وتفسيرات متعددة تدخل فيها العديد من العوامل التي تضم السمات الشخصية والمهارات الذهنية للأفراد المبدعين إلى جانب المتغيرات التنظيمية التي تميز كل منظمة عن غيرها, ومن هذه المفاهيم :

عرف (أبوجامع ,2009) الإبداع الإداري "هو المقدرة على إيجاد أشياء جديدة قد تكون أفكاراً أو حلولاً، أو منتجات،أو خدمات أو طرقاً وأساليب عمل مفيدة، ويقصد به إجرائياً المقدرات والخصائص التي يتميز بها العضو الإداري في المؤسسة التربوية، والتي تمكنه من إنتاج فكرة جديدة متميزة قابلة للتطبيق، بهدف حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو أسلوب عملي لتنفيذ الأعمال بشكل يكفل تحقيق الأهداف التربوية بفاعلية وكفاءة، متضمناً جميع العمليات التي يمارسها الفرد داخل المؤسسة والمتضمنة اكتشاف وتحديد المشكلة، وإنتاج وتنمية الأفكار، وتحديدها، وتقييمها، وتنفيذها."(ص7)

و يعرف (القحطاني , 2002) الإبداع الإداري بانه " استخدام الموظف لمهاراته الشخصية الإبداعية في استنباط أساليب إدارية جديدة أو توصله الى حلول ابتكارية لمشكلة إدارية تواجه مصلحة التنظيم أو تصورات جديدة لمعالجة تلك المشكلة بالاعتماد على التحليل المنطقي والاختبار والتجريب والتقويم" . (جمعة , نوري , 2011 : 309)

و كماتعرف (العساف , 2004) الابداع الاداري بأنه " مزيج من القدرات التي تمكن الفرد من إنتاج فكرة جديدة ، متميزة ، قابلة للتطبيق ، بهدف حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو أسلوب عملي لتنفيذ أعمال المنظمة ، بشكل يكفل تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية ."والقدرات التي تعنيها الباحثة في هذا التعريف هي : الأصالة ، الطلاقة ، المرونة ، الحساسية للمشكلات ، الاحتفاظ بالاتجاه ، قبول المخاطرة ، التحليل والربط (ص 18) .

وتشير الباحثة من خلال عرض بعض المفاهيم إلى أهمية الإبداع الإداري والحاجة اليه ، اذ فرض على المنظمة تبني أفكاراً إبداعية واستخدامها كسلاح للتغيير والتطوير وحل المشاكل ، وكل هذا ينصب في تحسين أداء المنظمة وفاعليتها وتحقيق

أهدافها ، ومن هنا يمكن أن نعرف الإبداع الإداري بأنه عملية تبني الأفكار الخلاقة ومصادرها وما ينتج عنها من إنجازات مختلفة بحيث تحدث نقلة مميزة على مستوى المنظمة وتنفيذها من قبل أفراد في المنظمة أو جماعات أو المنظمة كوحدة واحدة

❖ **الحاجة إلى الادارة المبدعة :** توجد عدة أسباب أدت إلى ظهور وزيادة الاهتمام بإدارة الإبداع أهمها:

1. **تغيير ملامح الوظيفة ومتطلبات الأداء:** حيث أن التكنولوجيا الحديثة أصبح له آثار متزايدة على الاتجاهات الاجتماعية، مثل الاتجاه نحو تشكيل قوة عاملة أكثر استقلالية والميل نحو تطوير أشكال أكثر مرونة من جهة والبحث عن التخصصات الدقيقة من جهة أخرى.
2. **تعقد المهام الإدارية :** وذلك بسبب ازدياد حدة المنافسة المحلية، والتطوير التكنولوجي الهائل وثورة المعلومات، وتزايد الابتكارات، وعدم الاستقرار البيئي.
3. **زيادة درجة التدخل الحكومي:** تطالب القوانين وتشريعات العمل المعاصر في غالبية الدول الإدارة في مختلف المؤسسات باستقطاب أفضل العناصر المؤهلة لشغل الوظائف بدون النظر إلى اللون أو النوع أو أي تميزية أخرى. (عساف , 2011 :26)

❖ **أهمية الإبداع الإداري في مؤسسات التعليم الجامعي:**

تظهر أهمية الإبداع والحاجة اليه عندما يدرك متخذو القرار في المنظمة أن هناك تفاوتاً بين أداء المنظمة الفعلي والأداء المرغوب ، مما يحثها على دراسة وتبني طرائق وأساليب جديدة في العمل ، وكما مر بنا آنفا أن عملية الإبداع الإداري تمر بمراحل عدة تبدأ بالقدرة على توليد الأفكار ثم تصور حلها وتحويلها العمل إبداعي ، فان ذلك يتوقف على الوسط الذي يعمل فيه الفرد والوسائل المتاحة له ، ومن هنا ننطلق الى فكرة تنمية الإبداع عن طريق القيادة الإدارية الناجحة.

بالإضافة إلى إن استخدام السلوك الإبداعي للمسئولين فى مؤسسات التعليم العالي سواء كانوا العمداء أو أعضاء هيئة التدريس أو الاداريين يحدد المشكلة بدقة ، ويزيد من القدرة على حلها ؛ نظراً لإنتاج أفكار متعددة ، ويعمل على ترشيد الموارد المستخدمة في حل المشكلات ، وتحسين أساليب العمل ، كما يعمل على حل المشكلات من جذورها نتيجة أصالة الفكرة ,كما أن السلوك الإبداعي يعد المعيار الدقيق والصحيح لعملية التغيير ؛ لأنه بمثابة باعث على استنباط أفضل ما لدى المسئولين ، ويسهم في تقديم خدمات متميزة للمستفيدين تفوق توقعاتهم ، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح ، والثقة ، ويوفر الوقت والجهد . (العاجز , شندان , 2009 : ص 20)

وكما تتجلى أهمية الإبداع الإداري فى مؤسسات التعليم العالي عندما تلبي المؤسسات حاجات المبدعين وتنمي قدراتهم، سوف يظهر الإنتاج الإبداعي والابتكار والذي سيؤدي حتماً إلى إخراجات تميز هذه المؤسسة عن غيرها ، وتظهر أهمية إدارة الإبداع من حيث:

1. **التكاليف** / تكاليف الحاجة إلى استبدال شخص من ذوي المهارات النادرة كبيرة ، لأنها ليست متاحة بالشكل اليسير ، وهذا يعني أن هناك حاجة من أجل البحث للعثور على مثل هذه الإبداعات والمواهب.
2. **المخاطرة** / على الرغم من محاولات ممارسة اختيار العاملين بفاعلية ، لكن هناك دائماً خطر أن العاملين الجدد لن يقوموا بتنفيذ ما متوقع منهم ما لم يمتلكوا مواهب تمكنهم من ذلك.
3. **خدمة العملاء وتكاليف الفرصة البديلة/** حيث يشعر العملاء بالثقة والارتياح عن وجود المبدعين داخل المؤسسة، وذلك لإيمانهم بمدى الخدمة أو المنهج الذي سيحصلون عليه، لأن نقص الكفاءات يؤدي إلى زيادة المسئولية على المؤسسة، وانخفاض نوعية العمل مما يجعل المؤسسات عملائها والقدرة على مواكبة أحدث الممارسات المتعلقة بالإبداع (Meyer. pp2-4:2005)

لذلك تري الباحثة أن هذه الميزة تمثل جوهر أداء المؤسسة والقاعدة الأساسية التي ترتكز عليها لتحقيق النجاح ، فالميزة التنافسية ينصرف معناها إلى الكيفية التي تستطيع بها المؤسسة أن تميز بها نفسها وتحقق التفوق والتميز عليه ، وتحقيقها هو محصلة العديد من العوامل المختلفة في أنماطها ودرجة تأثيرها.

❖ **أنواع الإبداع الإداري:**

صنف بعض المختصين الإبداع الإداري في المنظمات والمؤسسات المختلفة حسب مجال الإبداع بما يلي:

1. إبداع يرتبط بالأهداف ويتضمن الغايات التي تسعى المنظمة لتحقيقها.
2. إبداع يرتبط بالهيكل التنظيمي ، ويتضمن القواعد ، والأدوات ، والإجراءات ، وإعادة تصميم العمل وتحسين العلاقات بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم.
3. إبداع يرتبط بالمنتج أو الخدمة ، ويتضمن إنتاج منتجات وخدمات جديدة.
4. إبداع يرتبط بخدمة المستفيدين ، ويتضمن التركيز على تقديم خدمات للمستفيدين تفوق توقعاتهم.
5. إبداع يرتبط بالعملية ، ويركز على الكفاءة والفاعلية ، ويتضمن عمليات متطورة داخل المنظمة ، تشمل عمليات التشغيل وإدارة الموارد البشرية .

وقد يكون الإبداع جذرياً يؤدي إلى إيجاد تغيرات جوهرية في المدرسة ، أو قد يكون جزئياً يؤدي إلى تغيرات ثانوية ، كما قد يكون الإبداع غير مخطط له .(العاجز , شندان , 2009 : ص ص18_ 19)

❖ **مراحل الإبداع الإداري:**

تعددت وتطورت النماذج الإدارية، وتكاثرت الدراسات العلمية،التي تناولت موضوع الإبداع الإداري، من حيث مراحل العملية الإبداعية إلا أن أشهرها : أنموذج كريتنر وكنكي(Kreitner and Kinicki) والذي يقترح بأن عملية الإبداع تمر بالمراحل الخمس

1. مرحلة الإعداد :وتتضمن المدة التي يقضيها العامل في التعلم والقراءة والتدرب ..... في سبيل الإحاطة بكل أبعاد المشكلة والإلمام بها.
2. مرحلة التركيز :حيث يركز العامل كل تفكيره واهتماماته وجهوده على المشكلة.
3. مرحلة الحضانة :حيث ينخرط العامل في مزاولة أعماله اليومية، في حين يجول ذهنه في البحث عن المعلومات.
4. مرحلة الإضاءة أو الإلهام :فبينما يبحث العامل عن المعلومات، فإنه يعمل جاهداً على رؤية شبكة العلاقات لتضيء له ما ييسر عليه تعرف العلاقات ما بين الظواهر والمتغيرات.
5. مرحلة الإثبات أو التحقق :وتتضمن إعادة العملية بكاملها، وذلك بغرض إثبات الفكرة أو تعديلها أو تجربتها. (أبو جامع ,2009 :ص 28)

❖ **أساليب الإبداع الإداري:**

وتشتمل على أساليب فردية وأساليب جماعية ، وسيتم تناول أكثرها شيوعاً واستخداماً على النحو الآتي:

أولاً) _ أساليب الإبداع الفردية :تتمثل في :

أ _**الهيكل العظمي للسمكة** : ويقوم هذا الأسلوب على تسجيل المشكلة وأسبابها بالشكل الذي تظهر به في النهاية كالهيكل العظمي للسمكة ، حيث يتم تسجيل المشكلة داخل دائرة على الجانب الأيمن من الورقة (رأس السمكة) ، ثم يتم رسم خط مستقيم ، ثم رسم خطوط جانبيه على الخط المستقيم بزاوية مقدارها (45) درجة ، وفي نهاية كل خط يتم كتابة أسباب تلك المشكلة والأكثر تعقيدا في الجانب الأيسر بالقرب من ذيل السمكة ، وبعد اكتمال المخطط يقوم المدير بتحليل تلك الأسباب ،

واستخدام هذا الأسلوب يساعد المديرين على دراسة المشكلة من جميع جوانبها ، وبيان العلاقات بين الأسباب والأهمية النسبية لها ، ويركز على المشكلة الفعلية ، والترتيب المنطقي لخطوات حل المشكلة.

ب _ مخطط الأسباب المتابعة : ويستخدم هذا الأسلوب لتحديد أسباب المشكلة بطريقة متتابعة ومتسلسلة ، عن طريق تسجيل المشكلة في الجانب الآيسر من الورقة ، ثم تسجيل الأسباب على يمين الورقة عن طريق استخدام الأسئلة التي تبدأ بأداة الاستفهام (لماذا؟) والاستمرار في طرح الأسئلة إلى أن يصل المدير إلى درجة كافية من التفاصيل التي تتيح له إمكانية تحديد المشكلة وأسبابها بدقة.

ج _ الخريطة الذهنية :وتهدف هذه الوسيلة إلى إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ، وتسجيلها في شكل خريطة ، برسم دائرة في منتصف الورقة يسجل داخلها الموضوع أو المشكلة المطروحة ، ثم يتم البدء في إنتاج الأفكار بالنسبة لكل سمة أو خاصية من خصائص الموضوع أو المشكلة ، وذلك بوضع الأفكار على خطوط تمتد من الدائرة إلى اتجاه طرف الورقة، ويمكن إضافة خطوط فرعية من الدائرة إلى اتجاه طرف الورقة، ويمكن إضافة خطوط فرعية من كل خط رئيس إذا تطلب الأمر ذلك، واستخدام الأساليب المرئية الإضافية، مثل الألوان المختلفة للخطوط الرئيسة، ووضع دوائر حول الأفكار التي تظهر لأول مرة، وخطوط متقطعة تربط بين الأفكار المتشابهة، ثم دراسة الخريطة لمعرفة العلاقة بين الأفكار، والحلول التي تنتج عنها الخريطة الذهنية تساعد في إنتاج الأفكار الجديدة والطاقات الإبداعية لدى المديرين، وتحديد الجوانب المرتبطة بالمشكلة، وتوفير الحلول.

ثانياً) _ أساليب الإبداع الجماعية :تتمثل في:

أ **_العصف الذهني** :ويعد العصف الذهني وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار في وقت محدد، عن طريق عرض المشكلة، ومطالبة الأعضاء بإبداء آرائهم وأفكارهم دون تردد .ويعتمد نجاح هذا الأسلوب على أربعة شروط أساسية تتمثل في : تأجيل تقييم الأفكار إلى ما بعد جلسة إنتاج الأفكار، وعدم وضع قيود على التفكير، والاهتمام بكمية الأفكار وليس نوعيتها؛ لأنه كلما زاد عدد الأفكار أدى ذلك إلى إنتاج أفكار أصيلة، والبناء على أفكار الآخرين وتطويرها .

ب_ القائمة المعدة مسبقا : تهدف إلى إنتاج أكبر عدد من الأفكار، حيث تتضمن مجموعة من البنود، تمثل كل منها نوعاً معيناً من التغيير أو التعديل للموضوع أو المشكلة المطروحة، وتأخذ طابع الأسئلة المحفزة على التفكير في إجابتها .

ج _ التحليل المورفولوجي : ويهدف هذا الأسلوب إلى تكوين العناصر الجزئية للأفكار ودمج بعضها ببعض بطريقة جديدة، من أجل التوصل إلى حلول متعددة وأصيلة، ويقوم على :تحليل المشكلة إلى أبعادها المهمة ، ثم تحليل كل بعد من هذه الأبعاد إلى متغيراته الجزئية، وإنتاج تكوينات فكرية جديدة، ثم تقييم الحلول ، واختيار الحل الأصيل القابل للتنفيذ .

د _ التأليف بين الأشتات :ويقوم هذا الأسلوب على الجمع بين الأفكار المختلفة ، التي لا يبدو بينها صلة أو رابطة ، ويقوم المدير بعرض الموضوع محل الدراسة على الأعضاء ، ويطلب منهم إبداء آرائهم وأفكارهم ، ثم تقييم الأفكار في ضوء عدد من المعايير مثل :جودة الأفكار وأصالتها ، ومساهمتها في حل المشكلة ، وإمكانية تنفيذها عملياً.

هـ _المجموعة الاسمية :ويقوم هذا الأسلوب على تسجيل كل عضو من الأعضاء أفكاره تجاه الموضوع المطروح كتابة، ثم يقوم كل عضو بعرض فكرة واحدة على المجتمعين ، و تؤجل المناقشة حتى ينتهي كل الأعضاء من عرض أفكارهم، ثم يرتب كل عضو الأفكار، ويتم التصويت على أولوية الأفكار، واختيار الفكرة التي حازت على أعلى درجة من المجتمعين .(بلوني , 2008 :ص ص 29_30)

❖ **العوائق التي تحد من الإبداع الإداري:**

هناك العديد من العوائق التي تحد من تنمية وتطوير الإبداع الاداري سواء على مستوى المنظمات أو الأفراد منها ما هو بيئي ، ومنها ما هو ثقافي من عادات وتقاليد وغيرها ، ومنها ما هو بصري وتعبيري وعاطفي وانفعالي وفكري وغيرها من التسميات التي نجدها في الكتب والدراسات والمراجع لكن هنا لا يسعنا المجال في التحدث عنها كلها ولسنا بصدد دراستها كلها لذا تم

التركيز فقد على العوائق المتعلقة بالمنظمات والتي تسمى بالعوائق التنظيمية خاصة العوائق المرتبطة بالتعليم العالي ، وفيما يلي توضيح لها والتي تم الاعتماد عليها في اجراء هذه الدراسة :

1_ التصورات الخاطئة لدى القيادات الإدارية عن الإبداع: حيث **أن** هناك بعض التصورات والمفاهيم الخاطئة لدى القيادات ومرءوسيهم المباشرين بشأن عملية التفكير الإبداعي، ومن هذه المفاهيم التي تتطلب التصحيح ما يلي:

أ- صعوبة اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على الإبداع ، والاعتقاد بأنها صفات موروثة لا تكتسب بالتعلم والتدريب.

ب- الاعتقاد بمحدودية فرص ومجالات الإبداع في الوظائف الإدارية وفي مجال الخدمات العامة.

ت- الاعتذار بندرة الموارد والإمكانيات المادية والمالية والفنية ، والاعتقاد بأن تنمية مهارات الإبداع تتطلب تخصيص إمكانيات طائلة يصعب توفيرها.

ث- التصور بأن أساس الحاجة لعملية الإبداع ، تدور عادة حول وجود مشكلة أو أزمة فعلية قائمة.

ج- الاعتقاد بأن عملية الإبداع هي وظيفة ومسئولية أفراد معينين في المنظمة يتم اختيارهم لهذا الغرض وتكون وظيفتهم الأساسية هي التركيز على الإبداع ، على اعتبار أن هذه الفئة من الأفراد لهم سمات مختلفة فريدة ولديهم استعدادات وقدرات خاصة تجعلها فئة متميزة عن غيرها .ومن ثم يصعب تكليف كافة عناصر القيادات الإدارية بمسئولية الإبداع والابتكار.

2_ مقاومة الجهات الإدارية وعدم رغبتها في التغيير الذي ترى فيه تغييراً لوضع اعتادت عليه ، وهذا ما يسمى بجمود الإدارة ، إذ أنها لا تقبل أي تغيير في طرائق ونظم وأساليب العمل وفي اللوائح والقوانين والتعليمات والإجراءات والقرارات المتبعة ، وألا اعتبرت ذلك خروجاً عن المألوف والمعتاد.

3_ سوء المناخ التنظيمي :إن سوء المناخ التنظيمي يتمثل بالعلاقات داخل الجهاز الإداري ، وبنمط الإشراف و أسس الترقية ونظم التقييم والحوافز . ومن الغريب أن تتواجد ثقافة للإبداع و الابتكار في مناخ تنظيمي غير صحي يحبط طاقات الإنسان ويحجمها.

4_ القيم الاجتماعية السائدة : يعني الإبداع والابتكار والتجريب والتفكير بغير المألوف ، أي أنه قد يتعارض مع القيم الاجتماعية السائدة مما يسبب أذى ومقاومة لدعاة التغيير.

5_ الظروف الاقتصادية : لا يعتبر الفقر والعوز وقلة الراتب معوقات للإبداع والابتكار ، بل إن ذلك قد يقود الإنسان إلى الابتكار والإبداع لمحاولة التعويض ، ولكن بشكل عام لا تلقى ثقافة الإبداع الاهتمام مع سوء الظروف الاقتصادية التي تنعكس على مستوى التنظيمات الإدارية لعدم كفاية الأجور والحوافز المادية.

7_ مركزية الإدارة ، وعدم الإيمان بتفويض الأعمال الروتينية البسيطة , كذلك قلة الحوافز المادية والمعنوية ، وخاصة المادية منها مما تجعل العاملين منشغلين بتدبير أمورهم الحياتية ومصادر رزقهم وتجنبهم للعمل الإبداعي الذي سيجلب لهم المزيد من النبذ والمحاربة والعوز .

بالاضافة إلى معوقات اخرى : مثل نقص المعلومات، وعدم تشجيع الأفراد على الإنتاجية، وعدم استغلال قدراته وحواسه، وعدم المناقشة، والإستهزاء والسخرية، وعدم تقدير العمل. (خليفة.2011 : ص ص11_12).(خلف ,2010: ص ص 44_45)

ثانياً) _نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق ادارة الابداع في مؤسسات التعليم الجامعي :

ينظر للإستراتيجية على الاستيعاب الواعي والتوظيف العلمي للخبرات والمعارف والتجارب والقوى والمصادر لتشكل منظومة متكاملة من الرؤى والأفكار والخطط التي تهدف إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة . وهي بذلك تعد تنظيمًا فنياً وعلمياً للممارسات والأساليب والأدوات والخطوات الإجرائية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويما . وتشير (المشرفي , 2010) إلى أن مفهوم الإستراتيجية يعني " فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف ،وهي عند التربويين طريق العمل الذي يحدده نظام ما على مدى طويل نسبياً ، وصولا إلى أهدافه المرجوة ، وحلاً لمشكلاته الأساسية ،وتنفيذاً لسياساته " .والإستراتيجية بمعناها العام هي استيعاب شامل للأحداث والمتغيرات ومواكبة واعية للتطورات تقوم على بناء فكري جديد يعتمد على التراكم المعرفي وفن توظيف

المهارات والأساليب العلمية تخطط إجراءاتها وخططها وتنسق مراحلها وفق تنظيم يتسم بالمرونة والقابلية للممارسة والتطبيق لتحقيق الأهداف وتنفيذ السياسات .(ص 38)

و ذكر (Riccio,2010) من خلال نتائج دراسته والتى هدفت إلى زيادة مهارات قادة المستقبل من أجل تحقيق الاستمرارية والبقاء وذلك من خلال التحقق من عدة مجالات مثل: الرؤية، الالتزام، القيادة، إدارة المواهب إلى أن هناك علاقة بين إدارة الموهبة وخطط المؤسسات الإستراتيجية وإتباع منهج شامل لتطوير الإبداعات على جميع المستويات في مؤسسات التعليم العالي.

وتلعب القيادة الإدارية دوراً بالغ الأهمية في التأثير على أداء العاملين ، لاسيما نحو الإبداع الذي أصبح ضرورة ملحة تفرض حالها على المنظمة في العصر الحالي والتي لم يعد أمامها خيار آخر ، فإما أن تكون منظمة مبدعة وإما أن تفشل أمام المنظمات المنافسة ، إذ لا يمكن لأي منظمة الاستمرار في ظل سياسة الثبات والجمود، بل لابد من التكيف والإبداع والابتكار ، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا في ظل وجود قيادة إدارية لديها نظرة متجددة لما يدور حولها من وقت لآخر.(عايض , 2013 :ص105).

وعليه تقترح الباحثة وبعد الاطلاع على ماكتبه المختصون فى هذا الجانب (عساف , 2004) , (خلف , 2010) (الكيرعاني , 2011) , (جمعة , نوري , 2011) , (السامرائى , 2012) (عساف , 2012) (عايض , 2013) أستراتيجية لتحقيق الابداع الاداري تنطلق هذه الإستراتيجية من المنطلقات التالية :

1- لا تخلو أي مؤسسة مهما كانت من العاملين المبدعين فيها .

2- لا يعد الإبداع حلاً شاملاً لكل المشكلات المؤسسية، بل هناك مجالات معينة يمكنها تحقيق أعلى استفادة ممكنة من خلال إدارة الإبداع .

3- أن المورد البشري هو بالدرجة الأولى طاقة ذهنية وقدرة فكرية ومصدر للمعلومات والاقتراحات والابتكارات ، وعنصر فاعل وقادر على المشاركة الايجابية .

- **متطلبات الإستراتيجية** : وفقاً لما ورد ذكره من منطلقات فكرية، تعتمد الإستراتيجية على المتطلبات التالية :

1. **المناخ** : تهيئة الظروف المناسبة للإبداع والتفكير الفعال، مع توفير الوقت والمجال لذلك .
2. **تحديد الفرص** : فهم طبيعة الفرص الحقيقية المتاحة واستثمارها في سبيل إدارة الإبداع وضمان عدم هدره .
3. الفصل بين المراحل الأساسية لإدارة الإبداع .
4. المرونة وهو تناول الفرص المتاحة من مختلف الزوايا واستخدام كل أنماط التفكير ، وكذلك المرونة في تطبيق النظام
5. **التشجيع** : تشجيع مجموعة الأفراد الذين يفتقرون إلى الخبرة، وتوعيتهم بأهمية الميزة التنافسية لمؤسستهم .
6. احترام ودعم استقلالية الأفراد هو السبيل الوحيد لإدارة الإبداع .

- **الخطوات الإجرائية للاستراتيجية المقترحة:**

1_ تشكيل لجنة عليا دائمة لتطوير وتحسين التعليم تضم قيادات من المسئولين والخبراء المتميزين في مجال التعليم تتولى مسئولية الأشراف على وضع وتحديد الرؤية المستقبلية والأهداف والخطط الإستراتيجية لإصلاح وتطوير التعليم بالإضافة الى مراقبة فاعليتها وضبطها باستمرار لتواكب المتغيرات العالمية المتلاحقة من خلال:

أ- تقييم الواقع الفعلي للقيادة التربوية في مؤسسات التعليم الجامعي ، وتوفير قاعدة للبيانات الواقعية التي تسهم في بداية الانطلاق العلمي لتحقيق القيادة الإبداعية في مؤسسات التعليم الجامعي.

ب- تعديل الهيكل التنظيمي التعليمي للكليات بطريقة تحدد وظائف ومسئولية جهاز إدارة الجودة الشاملة ، وطريقة ونوعية وأساليب التدريب المطلوب للفريق تسهل عمليات التطوير والتحديث

ت- تنظيم عمل اللجان في المركز الوطني للقيادة الإبداعية والمراكز الفرعية للقيادة التربوية ، والبدء بإعداد الدراسات العلمية للتعرف على العوامل النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأمنية والثقافية التي تقف أمام نمو القدرات والطاقات الإبداعية وتعرقل الاستفادة منها ، وتقديم المعالجات العلمية المناسبة.

ث- تفعيل دور المؤسسات المختلفة وضمان مشاركتهم الجادة والفاعلة وفق خطط وشراكة إستراتيجية مع المركز الوطني للقيادة التربوية ، وكليات التربية بالجامعات ، والمراكز الفرعية للقيادة التربوية في المدن والتي تعمل تحت إشراف ومتابعة المركز الوطني.

ج- التنسيق مع المؤسسات الإعلامية للمشاركة الفاعلة في خلق مناخ ايجابي تجاه الإبداع والمبدعين ، وتوظيف البرامج والمواد الإعلامية لنشر ثقافة الإبداع القيادي ، وتقديم نماذج سلوكية لشخصيات وحياة المبدعين ، والتركيز على تقديم البرامج التي تستثير وتنمي القدرات الإبداعية ، إضافة إلى توعية كافة فئات وشرائح ومؤسسات المجتمع بالحاجة الملحة للاختراعات والأفكار الإبداعية لمواكبة التطورات والتغيرات .

ح- إنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين فعاليات كل من سوق العمل والتعليم العالي.

خ- العمل على ان تكون هناك شراكة بين عناصر المؤسسات التعليمية الخاصة المحلية والعالمية من اجل وضع برنامج عمل هدفه الرئيسي بناء الشخصية الريادية وتوفير بيئة محفزة للإبداع والتميز والابتكار والاستفادة من الخبرات والتجارب والدراسات المحلية والعالمية التي تهتم بالقيادة الإبداعية.

2_ مسارعة كليات التربية بالجامعات الليبية باستحداث أقسام علمية وتخصصات دقيقة للذكور والإناث في القيادة التربوية الإبداعية للمساهمة في إعداد وتنمية وتأهيل الشخصيات القيادية المؤهلة التي ترتقي بالعمل القيادي في مؤسسات التعليم الجامعي.

3_ تبني شعار " **ادارة الابداع ...طريق التميز** " ليكون مشروع سنوي للإبداع الوطني ، يخصص له يوما يطلق عليه" يوم الإبداع الوطني "يكون في بداية العام الدراسي من كل عام بحيث يكون بداية لانطلاق فعاليات وأنشطة وبرامج يشارك في إعدادها وتنفيذها كل مؤسسات المجتمع وتحت إشراف المركز الوطني للقيادة الإبداعية ، تنظم فيه المسابقات ، وتقام المعارض والمهرجانات ، وتسجل الاختراعات ، وتكرم فيه المواهب والطاقات ، وتمنح الجوائز وتشجع القدرات . ويكون هذا اليوم بداية لانطلاق المواجهة العلمية المنظمة لتوفير الأجواء الصحية والبيئة المناسبة لنمو الطاقات الإبداعية .

4_ التقويم والمراجعة المستمرة لفعالية وكفاءة الأداء.

- **<u>التوصيات</u>** بناء على ما ذكر توصى الباحثة بالاهتمام بالجوانب التالية :-

1. زيادة منح الحوافز المادية والمعنوية المناسبة للمبدعين بالعمل بالمدارس.
2. إتاحة قدر مناسب من اللامركزية بين إدارة الكليات وإدارة التعليم العالي .
3. استقطاب المبدعين بالعمل بالقطاع التربوي وتغذية الإدارات المختلفة بهؤلاء المبدعين .
4. عدم التردد بتطبيق الأساليب الجديدة وتحمل المخاطرة بالعمل خوفا من الإخفاقات لما لهذا الأمر من أهمية بالغة للإبداع .
5. ضرورة اهتمام إدارة الجامعات بتدريب العاملين لديها على مهارات التفكير الإبداعي ,وعلى استيعاب التكنولوجيا الحديثة وتقنيات الاتصال المتطورة من خلال إلحاقهم بدورات تدريبية متخصصة لزيادة قدراتهم الابداعية .
6. اهتمام إدارة الجامعات بصورة اكبر بالمناخ التنظيمي السائد بالجامعة .
7. تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة مثل تفعيل مبدأ المشاركة وتشكيل فرق العمل والعمل الجماعي وصنع القرار الإداري بما يشجع الإبداع.
8. إجراء الدراسات الخاصة بأساليب تطوير العمل بمؤسسات التعليم العالي .

المراجع

أولا_ المراجع العربية :

1. أبو جامع , إبراهيم أحمد عواد (2009) ,الثقافة المؤسسية والإبداع الإداري في المؤسسة التربوية الأردنية" المؤتمر الدولي للتنمية الادارية تحت شعار نحو اداء متميز للقطاع الحكومي . المملكة العربية السعودية .

2. بلواني , انجود شحادة (2008) دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها " رسالة ماجستير , كلية الدراسات العليا , جامعة النجاح الوطنية , فلسطين .

3. جمعة , محمود حسن ,و حيدر شاكر نوري (2011) , " تأثير القيادة الإدارية الناجحة في تحقيق الإبداع الإداري دراسة تطبيقية لآراء القيادات العليا في جامعة ديالى" مجلة الإدارة والاقتصاد , السنة الرابعة والثلاثون , العدد التسعون .

4. خلف , حسني سعيد (2010) ,"علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساءالأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة"رسالة ماجستير غير منشورة , عمادة الد راسات العليا . كلية التجارة , قسم إدارة الأعمال , الجامعة الإسلامية , غزة.

5. خليفة , أياد موسى , وأسماء رشاد الصالح (2011) "التحديات والعوائق التي تحد من ثقافة الابداع والابتكار في المجال الاكاديمي دراسة ميدانية الجامعات الاردنية والفلسطينية" المؤتمر الدولي للتفكير الإبداعي والابتكار لإجل التنمية المستدامة الجامعة الاسلامية العالمية .معهد الدراسات العامة، كلية معارف الوحي والعلوم الانسانية .كوالا لمبور –ماليزيا .

6. السامرائى , عمار (2012), "اهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الابداع والتميز والريادة للجامعات الخاصة دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجاً" , المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي(IACQA) الجامعة الخليجية , البحرين .

7. عساف , محمود عبد المجيد (2012) " إستراتيجية مقترحة لإدارة الإبداع كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي" , وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية .

8. عباس، أنس (2011): إدارة الموارد البشرية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان

9. العاجز , فؤاد على , فايز كمال شلدان (2009) , دراسة بعنوان " دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة" مقدم لمؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين : "رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل" , عمان , الاردن .

10. العساف, وفاء بنت بنت عبد العزيز (2004) واقع الابداع ومعوقاته , رسالة ماجستير غير منشورة, قسم الإدارة التربوية , كلية التربية , جامعة الملك سعود , وزارة التعليم .

11. عايض ,عبد اللطيف مصلح محمد(2013) , " دور القيادة الإدارية في مستشفى جامعة العلوم والتكنولوجيا في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه" , المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي , المجلد السادس , العدد (11) .

12. الكيرغاني , محمد بن كشيم واخرون(2011) ," القيادة الإبداعية في مؤسسات التعليم الجامعي " المؤتمر الدولي "التفكير الإبداعي والابتكار لأجل التنمية المستدامة " , قسم الدراسات العامة بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

13. المشرفي ، انشراح إبراهيم (2010), " في التربية الإبداعية" , الإسكندرية , مؤسسة حورس الدولية للنشر.

ثانياً_ المراجع الاجنبية :

1- Riccio, Steven (2010): **Talent Management In Higher Education Developing Emerging Leaders within the administration at A private Colleagues and Universities**, University of Nebraska, Lincoln.

2- Meyer, Terry (2005):**Talent Management, Disclaimer**, Arab British Academy For Higher education

التخطيط الإستراتيجي مدخل لتطوير كلية التربية بجامعة الكويت
رؤية مستقبلية

د.مبارك عواد البرازى
دكتوراه الإدارة التربوية وضمان الجودة، الكويت
albarazi78@hotmail.com

الملخص:

استهدفت الورقة البحثية وضع رؤية مستقبلية لتطوير كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام مدخل التخطيط الإستراتيجي، وذلك من خلال التعرف على أساسيات التخطيط الاستراتيجي من حيث مفهومه، وأهدافه، ومبادئه، وأسسه، ومراحله، وأهم المعوقات التي تواجه عملية التخطيط لجودة كليات التربية، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج ومنها:

- تواجه كلية التربية بجامعة الكويت مجموعة من المعوقات التي تحول دون تقديم خدمة تعليمية متميزة، لذا يجب العمل على التخطيط لجودة الأداء بها.
- يتطلب تطوير كلية التربية بجامعة الكويت توافر بعض المتطلبات ومنها:

- مشاركة جميع العاملين بالمؤسسة الجامعية في وضع الخطة الإستراتيجية، والعمل المستمر علي تنفيذها وتطويرها بما يتوافق مع الخطة الإستراتيجية للجامعة.
- نشر ودعم ثقافة التخطيط الاستراتيجي والتميز في كلية التربية، والكشف عن العوامل المؤثرة، والحاكمة في تطوير التعليم الجامعي في ظل التوجهات الإستراتيجية.
- دراسة وتحليل الوضع الراهن للمؤسسات الجامعية، وصياغة ما اتفق عليه من أهداف، وستقوم المؤسسات بالعمل على تحقيقها في خطتها، وترجمة كل هدف إلى فعاليات محددة قابلة للتنفيذ والقياس.

مقدمة:

يعد التعليم الجامعي –في نطاق السياسة التربوية الشاملة– من أهم الأدوات الرئيسية التي تسهم في تنمية الفرد والمجتمع، وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معاً، وتعتبر كليات التربية إحدى مؤسسات التعليم الجامعي التي يقع على عاتقها مسئولية إعداد المعلمين المؤهلين علمياً وثقافياً للتدريس في مراحل التعليم المختلفة، وتبنى أفضل الطرق وأحدثها في إعداد المعلم، والاستفادة من تخطيط المناهج والتقنيات الحديثة، والربط بين مناهج إعداد المعلم، وفلسفة وأهداف مناهج التعليم العام، وبناء شخصية الطالب، وتهيئة المجالات العلمية، والأنشطة الطلابية المتنوعة، ومتابعة الخريجين لتزويدهم بالجديد، والإسهام في برامج تدريب العاملين بحقل التعليم، وكذلك إعداد الكوادر التي تسهم في تقدم المجتمع***(محمد غنيمة،1996، 163)***.

وتمثل كلية التربية إحدى مؤسسات التعليم الجامعي التي يقع على عاتقها مسئولية إعداد الطلاب للعمل بمهنة التدريس، وتهيئتهم للانخراط في سوق العمل، وقد كان لكلية التربية وظيفتان تقليديتان هما التدريس والبحث العلمي، وتعتبر وظيفة التدريس بكافة أنواعه وأشكاله هى أولى وظائف الجامعة، ولكن بتعقد مسئولية كليات التربية، فقد أصبحت تهدف إلى إعداد كوادر التدريس في مختلف التخصصات، والإعداد للمهن التعليمية، والبحث العلمي التربوي، والإنتاج الفكري، وتوليد المعرفة، والتنشئة الفكرية والثقافية، وخدمة المجتمع، أى أنها أصبحت تهدف إلى "نقل المعرفة" عن طريق التدريس، و"نقد المعرفة" عن طريق الدراسات التحليلية في مجال التربية، و"الإضافة إلى المعرفة" عن طريق البحث العلمي وإعداد الباحثين، ومشاركة الهيئات المتخصصة لحل المشكلات الأساسية التي تواجه المجتمع***(مجدى المهدى،2008، 9)***.

وانطلاقا من هذه الأهمية الكبرى، بدأت كليات التربية بالكويت تستجيب لهذه المرحلة، وأدركت أهمية إجراء تحولات جوهرية في بناها التحتية، وفي رؤيتها وفلسفتها التربوية، وفي برامجها، واستراتيجياتها التعليمية، لتحقق رسالتها في تنمية المجتمع الكويتي، وذلك من خلال تبنى معايير دولية لعمليتي التقويم والتطوير عن طريق الاستعانة بالاتجاهات العالمية في جودة التعليم، بهدف الارتقاء بمستوى أدائها، ووضع بناء فكري مرجعي للتنمية والتطوير والتقويم***(جامعة الكويت،2006، 8)***.

وقد سعت معظم الدول إلى تطوير مؤسسات التعليم الجامعي من خلال تبنى بعض المداخل الحديثة يأتي في مقدمتها التخطيط الإستراتيجي، والذى يعد بمثابة مدخل نظمي يستشرف آفاق ومستقبليات تربوية ممكنة ومحتملة ، ويعمل على مواجهتها، بتشخيص الإمكانات المتاحة لدى الجامعة، والمتوقعة، واستشراف الفرص والإمكانات الجديدة والمتاحة لمستقبل الجامعة، وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ القرارات الرشيدة بشان تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ ***(حسن مختار،2007، 262)***.

ويعتبر التخطيط الاستراتيجي أحد أنواع التخطيط طويلة الأجل، إلا أنه يتعدى التركيز على مجالات العمليات الجارية إلى تقدير العوامل الخارجية والبيئية، ويهتم بتحديد المجالات الجديدة للأنشطة، وتحديد مزاياها النسبية، وتقدير ما يرتبط بها من فرص وتهديدات، ويتطلب التخطيط الاستراتيجي معلومات ذات طبيعة إستراتيجية عن العوامل الداخلية والخارجية والبيئية للمؤسسة التعليمية ***(جمال المرسى،2002، 42)***.

ويسهم التخطيط الإستراتيجي في تحقيق درجة عالية من التكامل بين مختلف الأنشطة والفعاليات الإدارية على مستوى المؤسسة الجامعية ككل، فضلاً عن دراسة العلاقة بين المؤسسة الجامعية والبيئة التي تعمل فيها، وترتبط جميع الوحدات الوظيفية مع المؤسسة من خلال تطوير استراتيجيات تتوافق مع الإستراتيجية العامة لها، وتعتبر هذه الإستراتيجيات بمثابة القاعدة الأساسية التي تستند إليها المؤسسة في تخصيص الموارد لأداء الوظائف المختلفة، بهدف الرقابة على الفرص والتهديدات التي تبرز في بيئة المؤسسة الجامعية ***(Siegerdt, 2006,8)***.

وتتطلب عمليات التخطيط الاستراتيجي تحديد الأهداف الإستراتيجية، والمبادئ الموجهة لمنظومة التعليم الجامعي، لتكون أساساً ينطلق منه برنامج تطوير التعليم الجامعي في ضوء الرؤية الواضحة للتحولات الجذرية، والمحلية، والإقليمية، والعالمية، وتستند إستراتيجية التغيير إلى إدراك واعٍ لطبيعة الدور الفاعل الذي يلعبه التعليم الجامعي في نمو الأمم (على السلمى،2008، 270).

وإيماناً من حكومات الدول –على اختلاف مستوياتها– لأهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير التعليم، وتحقيق جودته، فقد شرعت في وضع خطة إستراتيجية للتعليم الجامعي على مستوى الدولة ككل، وتبع ذلك الجامعات بوضع خطة إستراتيجية لتطوير العملية التعليمية بها، واستحداث وحدات للتطوير الجامعي تهدف إلى مساعدة الجامعة على تحقيق أهدافها بمستوى عال من الجودة والتنافسية، وأنشأت وحدات لضمان الجودة بالكليات، بهدف نشر ثقافة الجودة والاعتماد، والعمل على جعلها جزءاً أصيلاً من ثقافة المؤسسة الجامعية، ووضع المعايير والنماذج المختلفة التي تستخدم لتقييم جودة الأداء التدريسي والإداري، كما حاولت بعض الجامعات إنشاء وحدات للتخطيط الاستراتيجي بالمؤسسات الجامعية التابعة لها، بغرض نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بها، وتدعيم البعد الاستراتيجي، والتفكير الاستراتيجي في تنفيذ مجريات العمل داخلها***(بيومى ضحاوى ورضا المليجى،2011، 10)***.

على الرغم من محاولات تطوير مؤسسات التعليم الجامعي – ومنها كليات التربية– إلا أنها لم تكن تحقق المستوى المطلوب من النجاح، نظراً لوجود بعض التحديات التي تواجهها، ومنها: جمود نظام قبول الطلبة، ووجود انفصال بين الدراسة النظرية والتربية العملية نتيجة لقلة وجود تطبيقات لما يدرسه الطالب/ الطالبة المعلم بمراحل التعليم العام، وغلبة الكم على النوعية، والفجوة بين الأهداف والنتائج التي تشير إليها بطالة الخريجين، واضطراب الفلسفة التربوية الموجهة لمثل هذه المؤسسات، واستمرار أساليب التقويم التقليدية، وجمود المناهج والخطط الدراسية في مثل هذه الكليات، وضعف التوعية بأهمية تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد***(نصر الله محمد،2005، 529-530)***.

بالإضافة لذلك، فإنه على الرغم من توجه مؤسسات التعليم الجامعي نحو التخطيط للجودة، إلا أن هذه المحاولات لم تحقق مستوى النجاح المتوقع منها، نتيجة غياب البعد الاستراتيجي في عمليات التطوير، وغياب المشاركة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس في وضع إستراتيجية التطوير والخطط الإستراتيجية للمؤسسة الجامعية، وانفصال لجنة التخطيط الاستراتيجي بالجامعة عن فعاليات العملية التعليمية وواقعها الفعلي داخل الكليات، مما نتج عنه ضعف عمليات التخطيط الاستراتيجي ***(بيومي ضحاوى ورضا المليجي،187،2011-189).***

بالإضافة لذلك، فإن مؤشرات الوضع الراهن في الوطن العربي بوجه عام، ودولة الكويت بوجه خاص تشير إلى أن كليات التربية تعانى من قصور التشريعات والقوانين الحالية لدعم دورها في عمليات إصلاح التعليم، وخدمة المجتمع، وعدم وجود رؤية واضحة لدى غالبية المسئولين في كليات التربية عن هذا الدور، وكيفية تفعيله، وكذلك كثرة الأعباء والمسئوليات الإدارية لديهم، وقد ينتج عن ذلك ضعف فعالية تطويرهذه الكليات من خلال الجودة والاعتماد***(جمال الدهشان،2009، 304-316).***

من هنا دعت الحاجة إلى محاولة وضع رؤية مستقبلية لتطوير كلية التربية بجامعة الكويت من خلال عمليات التخطيط الاستراتيجي بهدف إكسابها القدرة على تحقيق الجودة والتميز في العملية التعليمية.

تساؤلات الورقة البحثية:

تحاول الورقة البحثية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما واقع كلية التربية بجامعة الكويت؟.

2- ما مفهوم التخطيط الاستراتيجي وأهدافه في التعليم الجامعي؟.

3- ما مبادئ التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي؟.

4- ما مراحل التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي؟.

5- ما متطلبات تطوير كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام التخطيط الإستراتيجي ؟.

أهداف الورقة البحثية:

تهدف الورقة البحثية إلى وضع رؤية مستقبلية لتطوير كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي، وذلك من خلال التعرف على أساسيات التخطيط الاستراتيجي من حيث مفهومه، وأهدافه، ومبادئه، وأسسه، ومراحله، وأهم المعوقات التي تواجه عملية التخطيط لجودة كليات التربية.

أهمية الورقة البحثية:

تتمثل أهمية الورقة البحثية في محاولة وضع رؤية مستقبلية لتطوير كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي، وذلك من خلال تحديد المتطلبات اللازمة لعملية تطوير كافة عناصر المؤسسة، كما تنبع أهميتها من مواكبتها لتوجه دولة الكويت نحو تحقيق الجودة في التعليم في السنوات الأخيرة، حيث تحاول جاهدة تدعيم نشر وممارسة ثقافة الجودة في الميدان التربوي والتعليمي من أجل تحسين المخرجات التعليمية بدولة الكويت، بهدف جعل المؤسسات التعليمية تمتلك نظاماً تربوياً متميزاً بالجودة العالية، وأخذ المبادأة في رسم ملامح للمستقبل التربوي في الكويت.

محاور الورقة البحثية:

أولاً: واقع كلية التربية بجامعة الكويت:

تتمثل رسالة كلية التربية بجامعة الكويت في: "إعداد وتنمية معلمين واختصاصيين مهنيين تربويين أكفاء، ومهتمين، ومتأملين، يمتلكون المعرفة النظرية والتطبيقية الحديثة، والمهارة في استخدام تكنولوجيا التعليم، ومتحلين بأخلاق المهنة، ولديهم الرغبة في استمرار تعلمهم وتطوير خبراتهم المهنية، ويسعون لتحسين حياة الآخرين من خلال عملية التعليم والتعلم، وتحكم تصرفاتهم ثوابت

المجتمع وأخلاقه، ومبادئ العدل والسلام والإخاء والمساواة والديمقراطية، وتسعى الكلية إلى تحقيق ذلك عبر تقديمها لبرامج تعليمية قائمة على الأداء، وإجراء البحوث التربوية، وخدمة المجتمع، وعبر تعاونها مع المؤسسات والهيئات التربوية المحلية والدولية***(جامعة الكويت،2012، 23)***.

وتهدف كلية التربية جامعة الكويت إلى توفير القوى البشرية، لتطوير البحث العلمي واستثمار نتائجه، وخدمة المجتمع الكويتي في المجال التربوي، تلبية لحاجاته، وتدعيماً لمبادئه، وإنتمائه العربي الإسلامي، وذلك من خلال تقديم برامج تستهدف***(جامعة الكويت،2008، 23)***:

(أ) توفير القوى البشرية ذات الكفاءة العالية اللازمة للعمل في المجال التربوي ويشتمل ذلك:

- إعداد المعلمات لدور الحضانة ورياض الأطفال.
- إعداد معلمين المرحلة الابتدائية.
- إعداد معلمين المرحلتين المتوسطة والثانوية وفي جميع التخصصات.
- إعداد الإداريين من نظار ووكلاء بجميع المراحل السابقة.
- إعداد المشرفين الفنيين للعمل في جميع المراحل والتخصصات.
- إعداد المتخصصين في مجالات: البحث التربوي، وبناء المناهج وتطويرها، وتقنيات التربوية، والتقويم والقياس التربوي، والإرشاد التربوي والنفسي، وتعليم الكبار، والتخطيط التربوي، والتربية الخاصة، ومجالات أخرى وفق حاجات الميدان.
- مساعدة العاملين في الحقل التربوي من غير المؤهلين تربوياً أو غير الحاصلين على مؤهلات جامعية أو غير المتخصصين على تحقيق نموهم المهني.

(ب) تنمية الوعي بالبحث التربوي وتطويره، واستثمار نتائجه في مواجهة المشكلات الميدانية. ويتضمن ذلك:

- توفير الأنشطة العلمية التي تساعد على تنمية الوعي في البحث التربوي، وأهميته في البحث المستمر.
- توفير الإمكانات اللازمة لتقديم البحث التربوي سواء من القوى البشرية، أو الإمكانات المادية أو الميدانية.
- الاهتمام بتشجيع البحوث الفردية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس داخل الأقسام العلمية.
- الاهتمام بالبحوث المشتركة بين الأقسام، والبحوث طويلة المدى، والتي تحتاج إلى مركز للبحوث التربوية.
- الاهتمام بالدراسات العليا وإشراف أعضاء هيئة التدريس على رسائل الماجستير أو الدكتوراه.
- تبادل الخبرات وتنسيق الجهود – في مجال البحث التربوي – مع المؤسسات التربوية على الصعيد المحلي والخليجي والعربي والعالمي.

(جـ) تلبية حاجة المجتمع من الخدمات التربوية وغيرها من مجالات النشاط الاجتماعي ذات الطابع التربوي، ويتضمن ذلك:

- التعاون مع وزارة التربية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية.
- الإسهام في نشاطات التعليم العام والنوعي.
- الإسهام في نشاطات التعليم المستمر.
- المشاركة في تحقيق خطط التنمية للمجتمع.
- المشاركة في تطوير رسالة الجامعة ورفع مستوى العمل بها.
- تلبية حاجة المجتمع من الخدمات التربوية وغيرها من مجالات النشاط الاجتماعي ذات الطابع التربوي.

ويعتمد على نظام المقررات، وهذا النظام يضع المتعلم في محور العملية التربوية، ويحمله المسؤولية للمشاركة في وضع البرنامج الدراسي المتناسب معه، ويعتمد هذا النظام النشاطات لبلورة كفاءات المتعلمين، ويقسم فيه العام الدراسي إلى فصلين دراسيين أساسيين وفصل صيفي يلتحق به من يرغب من الطلاب، وتقدم المواد العملية كمقررات تحدد بعدد من الساعات فيما يعرف بالساعات المعتمدة، كما تحدد فيه عملية إختبار الطالب ومقرراته في كل فصل دراسي بما يتفق مع صحيفة تخرجه التي تشمل

على المقررات التي يجب على الطالب دراستها والتي تشير إلى بعض هذه المقررات باعتبارها متطلبات جامعية، وأخرى باعتبارها متطلبات للكلية وأخرى باعتبارها متطلبات للتخصص، إضافة إلى مقرر الإعداد المهني، ويكون لكل طالب مرشداً أكاديمياً يوجهه ويقدم له النصح والإرشاد في كل ما يتفق مع متابعة دراسته بلا عقبات وبما يتفق مع استعداداته بالنية وتحصيله العلمي***(جامعة الكويت،2009، 14)***.

وتقدم كلية التربية جامعة الكويت بعض البرامج الدراسية بالمرحلة الجامعية الأولى مقسمة على النحو التالى:

- **برنامج إعداد معلم التعليم الإعدادى والثانوى:** وتستغرق الدراسة فيه أربع سنوات مقسمة إلى أربعة فصول دراسية، ويدرس الطالب خلالها مجموعة من المواد الأكاديمية وفق الشعبة التي يلتحق بها، ومجموعة من المواد التربوية التي يدرسها أساتذة من أقسام الكلية المختلفة.

- **برنامج إعداد معلم التعليم الابتدائى:** حيث طالب المسئولون بضرورة إعداد معلم التعليم الابتدائى تحت مظلة الجامعة أسوة بغيره من المعلمين في مراحل التعليم الأخرى، وذلك لضمان ارتفاع المستوى العلمي والمهنى لمعلم هذه المرحلة.

وتسير نظم إعداد المعلم بكليات التربية وفقاً لنظامين هما:

(أ) النظام التكاملى: وهو النظام الذى تتكامل فيه المقررات التخصصية مع الإعداد المهنى على مدى السنوات الدراسية، حيث يعد الطالب المعلم أكاديمياً ومهنياً لمدة أربع سنوات دراسية يحصل الطالب في نهايتها على الليسانس أو البكالوريوس في الآداب والتربية أو العلوم والتربية وفقاً لشعبة معينة.

(ب) النظام التتابعى: وهو النظام الذى يتخذ فيه إعداد المعلم مرحلتين أساسيتين، أولهما: مرحلة الليسانس أو البكالوريوس في إحدى الكليات أو المعاهد العليا غير التربوية مثل كليتى الآداب والعلوم، حيث يدرس فيها الطالب بعض المواد التخصصية، وثانيهما: مرحلة داخل كلية التربية يلتحق بها الطالب إذا رغب في الالتحاق بمهنة التدريس، حيث يدرس فيها المواد التربوية.

ثانياً: مفهوم التخطيط الاستراتيجي وأهدافه:

يعد التخطيط الاستراتيجي أحد أنواع التخطيط التي تهدف إلى التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، وفهم بيئة المؤسسة الخارجية، ومحاولة التعرف على الفرص والمخاطر التي تنطوي عليها؛ مما يمكن من توقع واستشراف المستقبل، ويسهم التخطيط الاستراتيجي في تحديد الأطر التي توجه المؤسسات التعليمية نحو مستقبلها التي ترغب في تحقيقه، والوقوف على الميزة التنافسية لها، ويسمح لمختلف مكونات المؤسسة الجامعية بالعمل في تناغم لتحقيق هدف مشترك، والاتفاق على رؤية مشتركة لكل من يسهم في أنشطتها، وتشجعهم على التعامل بأفكار مبتكرة مع التوجهات الإستراتيجية للمؤسسة الجامعية، وإحداث التوافق بين المؤسسة الجامعية والبيئة المحيطة بها، والسماح لها بتحديد أولوياتها***(Luxton & et al, 2005, 10)***.

ويمكن تناول مفهوم التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي على النحو التالى:

1- مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

يعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه مفهوم إداري يتضمن تحليل ودراسة جميع المتغيرات الداخلية في المؤسسة المتمثلة بنقاط القوة والضعف، والمتغيرات الخارجية المحيطة بالمؤسسة المتمثلة بالفرص والتهديدات، ويتم من خلاله صياغة رسالة المؤسسة، ورؤيتها، ووضع الإستراتيجيات والأهداف التي تطمح المؤسسة في الوصول إليها خلال الفترة الزمنية المخطط لها مع الاستغلال الأمثل لكافة الموارد المتاحة ***(Schueler,2007,4)***.

كما يعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه خطة طويلة الأجل يحدد فيها رسالة المؤسسة، والغايات والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وطرق تحقيقها، والبرامج الزمنية لتحقيقها، مع الأخذ بعين الاعتبار التهديدات والفرص البيئية، والموارد والإمكانيات الحالية للمؤسسة***(محمد غنيم، 2001، 254).***

ويشير التخطيط الاستراتيجي إلى جهد منظم يهدف إلى اتخاذ قرارات أساسية وإجراءات تحدد ماهية المؤسسة، وماذا تفعل، ولماذا تفعل ذلك، من خلال التركيز نحو المستقبل، والتنبؤ بأفضل الطرق استجابة للظروف البيئية المحيطة بالمؤسسة، بغض النظر عن معرفة أو عدم معرفة هذه الظروف مسبقاً ***(سمير الخويت،2010، 104).***

والتخطيط الاستراتيجي هو تصور مستقبلي قائم على أسس عملية صحيحة، يستلهم خبرات الماضي وتجاربه في الإدارة المدرسية وينطلق من الواقع، وذلك لتحليل بيئة المؤسسة الداخلية (نقاط القوة والضعف)، وبيئتها الخارجية (الفرص المتاحة والتحديات والتهديدات) ووضع الاستراتيجيات المناسبة للقضايا الإستراتيجية الهامة وذلك للانتقال بالمؤسسة التعليمية من الواقع الحالي إلى أفضل مستوى مطلوب***(Fischter, 2007, 94).***

2- أهـداف التخطيط الاستراتيجي:

يهدف التخطيط الإستراتيجي إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم في الجامعة، وإحداث التغيير، وتدعيم الإصلاح التربوي، من خلال الإدارة الناجحة، والنشاطات، والعمليات، التي يقوم بها مدير المؤسسة (رئيس الجامعة، عميد الكلية) بالتعاون مع فريق التطوير منطلقاً من رؤية واضحة ورسالة محددة المعالم، وخطة طموحة تحقق الأهداف الإستراتيجية، ومحاولة الاستفادة من نقاط القوة، وتجاوز إخفاقات الماضي، والتغلب عليها لتنسجم الخطة مع التوجهات الجديدة للمتطلبات التربوية ***(Williams, 2009, 34).***

وتتضمن أهداف التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي ما يلي ***(بيومى ضحاوى ورضا المليجى،2011، 112-113)***:

- العمل على دراسة الواقع من خلال تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.
- السعي لتنمية شخصية المدير لمواجهة التغيرات المستقبلية، والاستعداد للمعوقات المتوقعة، ليتم الاستعداد المنظم لمواجهتها واستيعابها.
- رسم الخريطة الأساسية للتنظيم الجامعي، فهو يحدد الأدوار، والقدرات، والوقت، الذي من خلاله يستطيع الأفراد العاملين تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية.
- الإسهام في وضع الإستراتيجيات التي تساعد في حل المشكلات الجامعية وعلاجها.
- المساعدة في تحقيق الأهداف التي يطالب المجتمع بتحقيقها، والتي ترتبط بالأولويات المتاحة، والنتائج التي ينبغي إنجازها.

ثالثاً: مبادئ التخطيط الاستراتيجي لتطوير كليات التربية:

يستند التخطيط الاستراتيجي إلى بعض الأسس ومنها: البناء التنظيمي المناسب، والتخصيص المتوازن للموارد اللازمة للنشاطات التنفيذية المختلفة، ووجود نظام ملائم للتحفيز، ووجود أنظمة فعالة للمعلومات الإدارية، ووجود ثقافة تنظيمية مشجعة للعمل ***(أحمد القطامين، 2002، 68).***

ويعتمد التخطيط الاستراتيجي على مجموعة من المبادئ ومنها *(Prusha,2006,9)* :

- يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى الاستجابة الإستراتيجية للظروف الحالية والمتوقعة داخل الجامعة وخارجها.
- يجب تنسيق عمليات التخطيط الاستراتيجي من خلال لجنة محددة، يرأسها مدير المؤسسة (رئيس الجامعة، عميد الكلية)، ويتم تطبيقها بواسطة الأفراد العاملين، وأعضاء هيئة التدريس شريطة أن يتحمل كل فرد مسئولية محددة في عملية تطبيق الخطة الإستراتيجية.
- يتم التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي على مستويين، أولهما: على مستوى الكلية (بقدر الإمكان المؤسسة الجامعية ككل، وجميع أقسام الكلية)، وثانيهما: على مستوى الجامعة.

- تتطلب عملية التخطيط الاستراتيجي تشجيع كل وحدة داخل المؤسسة الجامعية للتركيز على ثلاث قضايا هى التوجه الاستراتيجي للمؤسسة في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتعيين أعضاء هيئة التدريس، واختيار الطلاب المعدين جيداً، والفرص المتاحة للتعاون الابتكارى، والبرامج ذات التخصصات البينية داخل الكلية، وداخل أقسام الكلية.
- يعتمد التخطيط الاستراتيجي على التعاون المتبادل بين لجان التخطيط الاستراتيجي على مستوى الكلية ومستوى الجامعة، حيث تقوم لجنة الجامعة بمراجعة كافة الوثائق لتحديد البرامج الأساسية التي تحتاج إلى الدعم المالى، والقضايا المشتركة بين الوحدات المؤسسية، والبرامج ذات التخصصات البينية التي يجب تدريسها.

رابعاً: مراحل التخطيط الاستراتيجي لتطوير كليات التربية:

تختلف تناولات الباحثين لمراحل التخطيط الإستراتيجي في بعض الجزئيات، ويتفقون في عمومها، ويشكل ذلك أطراً متعددة لمراحل وعمليات التخطيط الإستراتيجي تتفق في ملامحها العامة، ويتأكد ذلك باستعراض مراحل التخطيط الإستراتيجي على النحو التالي:

(أ) الإعداد للتخطيط الإستراتيجي: وتعني هذه المرحلة بالتأهيل للتخطيط الإستراتيجي، وتوفير مقومات نجاحه، فقبل البدء في خطوات التخطيط الاستراتيجي، يجب الإجابة على الأسئلة التالية: ما عمل المؤسسة؟، وماذا سيكون؟، وماذا يجب أن يكون؟، وما الغرض الذى ستخدمه الخطة الإستراتيجية؟، وكيف ستساعد الخطة الإستراتيجية هذه المؤسسة؟، وهل ستصبح الخطة الإستراتيجية أفضل من الخطة الحالية؟، ***(Meinhart, 2004, 46)***.

(ب) تحديد توجهات المؤسسة الجامعية المستقبلية: وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات فرعية وهى:

- **صياغة وتطوير الرؤية المستقبلية للمؤسسة:** وتعنى بناء الرؤية الإستراتيجية للمؤسسة الجامعية، واستشراف الأمل أو الطموح الذي تسعى المؤسسة ككل إلى بلوغه على المدى البعيد، وتعرف الرؤية الإستراتيجية بأنها المسار المستقبلى للمؤسسة الجامعية الذى يحدد الوجهة التي ترغب في الوصول إليها، والمركز الذى تنوى تحقيقه، ونوعية القدرات والإمكانات التي تخطط لتنميتها ***(Prusha,2006,11)***.

(جـ) التحليل الاستراتيجي الرباعى SWOT: ويطلق عليه علماء الإدارة الإستراتيجية "التحليل البيئى" SWOT analysis وهى الحروف الأولى من القوة والضعف والفرص والتهديدات: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats.، كما يسمونه أحياناً بتحليل الموقف، لأنه ينطوى على تحليل كامل للموقف الذى تعمل فيه المؤسسة من بيئة خارجية، وعناصر داخلية، وهذا التحليل ضروري لتحديد أنشطة جديدة ستمارسها المؤسسة الجامعية، أو إلغاء بعض الأنشطة التي تشكل عبء على المؤسسة، ويعد بمثابة تحليل دقيق لبعدين في وضع المؤسسة الجامعية، هما بيئتها الخارجية وخصائصها الداخلية، والشق الآخر تدقيق/ تحليل داخلي Internal audit، ويتطلب تقييم وضع المؤسسة الداخلي، بهدف حصر كل من نقاط قوتها، ونقاط ضعفها***(Chang, 2008, 12)***.

ويهدف التحليل الاستراتيجي الرباعى للمؤسسة إلى استشراف المستقبل لحصر ما يشكل من فرص وتهديدات محتملة للمؤسسة، وذلك لاختيار الإستراتيجية والمسار الذي يؤمن استثمار الفرص والحماية من هذه التهديدات، ويعد ضرورة أساسية للتخطيط الإستراتيجي، حيث يمثل رصداً وتقييماً لاتجاهات المستفيدين من نتائج هذه المؤسسة، فالمتغيرات البيئية تتنافي بسرعة ديناميكية، وما هو الآن فرصة قد يزول غداً، وما هو نقطة أو نقاط قوة قد يتحول إلى نقاط ضعف، ويمكن أن يؤدي هذا التحليل إلى تغيير في رسالة المؤسسة أو أحد أهدافها، أو بعض أنشطتها، أو في إستراتيجيتها، بالإضافة إلى تعزيز الإستراتيجية القائمة للمؤسسة، والإبقاء على نفس رسالتها.

(د) تطبيق الخطة الإستراتيجية: وتعرف بأنها العملية التي يتم فيها ترجمة الإستراتيجية المصاغة (الموضوعة) إلى إجراءات عمل في إطار بناء نظم التخطيط، وتخصيص الموارد المادية والبشرية، ونظم الأفراد والحوافز، والهيكل التنظيمي، ونظم المعلومات الإدارية، والقيادة، ونظم تقويم الأداء الإستراتيجي، وتتطلب هذه المرحلة اتخاذ بعض القرارات ومنها: تطوير الهيكل التنظيمي، واختيار القيادة، وإيجاد نظم محفزة لتحقيق الإستراتيجية، ووضع أهداف قصيرة المدى، وتوفير موازنات تطويرية، ويتجسد التطبيق الإستراتيجي في سلسلة الفعاليات والأنشطة المترابطة والمتعلقة بترجمة البدائل الإستراتيجية المختارة إلى بناء الهيكل التنظيمي المناسب، وبناء الخطط والسياسات المناسبة لجميع فعاليات ووظائف المؤسسة***(زكريا الدوري، 2005، 293)***.

(هـ) التقويم والرقابة الإستراتيجية: ويتم في هذه المرحلة مقارنة النتائج المحققة فعلاً بالأهداف المحددة والمتوقعة في الخطة، والتقويم عملية مستمرة ومصاحبة لتدفق الأنشطة في توافق زمني مناسب يسمح للإدارة باكتشاف احتمال انحراف الأداء عن مستوياته المستهدفة، وهو كعملية ملازمة للمتابعة للتعرف على متابعة التنفيذ، وذلك باستخدام معايير ومؤشرات للحكم على الكفاءة التي تم بها تحقيق الأهداف، وتتم هذه العملية أثناء مراحل تنفيذ الخطة أو بعدها مباشرة، وفيها تتم ملاحظة الأداء في جميع خطوات التنفيذ، وقياس الإنجازات المحققة بالنسبة للأهداف الموضوعة، ثم تقدير جوانب القوة والضعف في كل مرحلة على حدة؛ للوصول إلى حكم نهائي بمدى نجاح أو فشل تنفيذ الخطة ***(مصطفي أبوبكر، 2006، 2)***.

وتتطلب هذه المرحلة تقييم إستراتيجية التخطيط من خلال تطوير إجراءات قياس التغذية الراجعة الداخلية، التي سوف تشير إلى كيفية تطبيق الإستراتيجية، ومدى سماحها بتبادل المعلومات الجيدة، ويتوقف ذلك على مدى إقناع المشاركين بأن الفشل في تحقيق الأهداف أو الغايات لن يؤخذ على أنه انطباع سلبي على أدائهم، وفي نفس الوقت يشدد على أن هذا العمل يجب أن يقبل ويلتزم له من قبل المديرين الكبار بالمؤسسة الجامعية، وبشكل خاص في المراحل الأولية عند تطبيق الإستراتيجية.

وفي ضوء المعطيات السابقة تبرز لنا أهمية تقويم الأداء الإستراتيجي من خلال ما يتميز من الإمكانات المادية، بالنسبة للاحتياجات المتزايدة للجامعات، لذا تظهر باستمرار الحاجة إلى تحقيق أقصى العوائد المتاحة من الاستثمار الكفء لهذه الإمكانات، وتأثيرها على أهداف المؤسسات الجامعية.

خامساً: معوقات التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي:

تواجه عملية التخطيط الاستراتيجي بعض الصعوبات والمعوقات ومنها***(إياد الدجنى،2007، 72-73)***، ***(حسن مختار،335،2007-337)***:

- ضعف الموارد المالية للمؤسسة.
- عدم قناعة الإدارة العليا بالتخطيط الاستراتيجي.
- ميل الإدارة العليا إلى تقبل التخطيط الإستراتيجي عند وجود الأزمات فقط.
- عدم وضوح المسئوليات المتعلقة بالتخطيط، والاعتقاد الخاطئ بأن التخطيط الاستراتيجي هو مسئولية هيئة مسئولة في التخطيط، وليس مسئولية الإدارة في مختلف المستويات.
- عدم وجود نظام مناسب للمعلومات يساعد على ممارسة التخطيط الإستراتيجي.
- عدم توفر الوقت الكافي للإدارة بسبب ميلها للمركزية وانشغالها في الأعمال الروتينية والإجرائية.
- قلة الوعي، وقبول المديرين بوضع المؤسسة الحقيقي، وميل المديرين عموماً إلى أن وضع المؤسسة جيد، ثم يتمسكون بهذه الانطباعات الخاطئة، وتصبح مع الزمن غير قابلة للتغير.
- انشغال المديرين وإدارة المؤسسات التعليمية في تصريف الأمور اليومية للمؤسسة، بحيث لا يتيح نظام الأولويات المعمول به الوقت الكافي لكل ما يتطلبه التخطيط الإستراتيجي من وقت وجهد ومدلولات ونقاشات.
- عدم استقرار الظروف والمتغيرات البيئية وزيادة حدة المنافسة.

سادساً: متطلبات تطوير كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام التخطيط الاستراتيجي:

يتطلب تطوير كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام التخطيط الاستراتيجي توافر مجموعة من المتطلبات ومنها:

- مشاركة جميع العاملين بالمؤسسة الجامعية في وضع الخطة الإستراتيجية، والعمل المستمر علي تنفيذها وتطويرها بما يتوافق مع الخطة الإستراتيجية للجامعة.
- نشر ودعم ثقافة التخطيط الاستراتيجي والتميز في كلية التربية، والكشف عن العوامل المؤثرة، والحاكمة في تطوير التعليم الجامعي في ظل التوجهات الإستراتيجية.

- دراسة وتحليل الوضع الراهن للمؤسسات الجامعية، وصياغة ما اتفق عليه من أهداف، وستقوم المؤسسات بالعمل على تحقيقها في خطتها، وترجمة كل هدف إلى فعاليات محددة قابلة للتنفيذ والقياس.
- تحديد مؤشرات النجاح في تنفيذ الخطة، وتتمثل في مؤشرات يجب رصدها أثناء التحضير لإعداد الخطة مثل الأخذ بالمقترحات في التجارب السابقة، والأخذ بملاحظات المسئولين، ومؤشرات يجب رصدها أثناء إعداد الخطة الإستراتيجية لكلية التربية.
- أهمية تعزيز اتجاهات العاملين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية نحو ممارسة التخطيط الاستراتيجي من خلال نشر الثقافة التي تعمق مفاهيم إيجابية نحوه.
- ضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعداد الخطة الإستراتيجية، والخطط التنفيذية، وتطبيقها، وتقييمها.
- ضرورة إعداد خطة تتضمن بدائل إستراتيجية مناسبة لكافة غايات وأهداف واستراتيجيات الجامعة بحيث تمثل بديلاً معتمداً عند تعذر تطبيق بعضا منها.
- أهمية المتابعة المستمرة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية والخطط التنفيذية لعمليات التطوير والتحسين، وضمان التقييم الدوري من خلال مجموعة استشارية داخلية وخارجية لفعاليات التخطيط الاستراتيجي.
- ضرورة ربط كل من الرؤية الإستراتيجية للجامعة، وعملية التحليل الاستراتيجي الرباعى، بالواقع الفعلى للجامعات، والممارسات التربوية والإدارية السائدة بها.
- أهمية إعداد الميزانيات اللازمة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي، وتنفيذ الخطط الإستراتيجية للجامعات.
- ضرورة تقديم بعض البرامج التدريبية الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي لأعضاء هيئة التدريس، وتنمية معارفهم ومهاراتهم في هذا المجال.
- تكوين رؤية إستراتيجية لكيفية إدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي في كلية التربية، بغية تحقيق جودته، وتحسين العملية التعليمية بالجامعات.
- تفعيل دور القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات في تطبيق عمليات التخطيط الاستراتيجي بكلية التربية.
- تطوير الأطر التنظيمية والتشريعية من أجل تحقيق الاستقلالية الإدارية والمالية للجامعة، وتطوير العمليات الإدارية، والإستراتيجية بالمؤسسات الجامعية.
- المشاركة من إدارة الجامعة في تهيئة المؤسسة الجامعية للممارسة المستمرة لعملية التخطيط الاستراتيجي، وذلك من خلال تعميق اقتناع أعضاء المؤسسة الجامعية بأهمية وضرورة إعداد الخطة الإستراتيجية، وتطوير الأساليب والأدوات الملائمة لتوفير البيانات والمعلومات التي تتطلبها عملية التخطيط الاستراتيجي، والتعرف المستمر على حقيقة الموقف الحالي للمؤسسة الجامعية، وتقييم وضعها الحقيقى على ضوء تطورها التاريخي.

المراجع

أولاً: المراجع العربيـة:

1- **إياد الدجنى:** واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2006.

2- **أحمد القطامين:** التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العام – دراسة تحليلية تطبيقية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد (18)، العدد (2)، 2002.

3- **بيومى ضحاوي، رضا المليجي:** التخطيط الاستراتيجي مدخل لجودة التعليم الجامعي: رؤية مستقبلية، الندوة العلمية السابعة لقسم أصول التربية "التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي"، كلية التربية، جامعة طنطا، 11 مايو 2010.

4- التخطيط الاستراتيجي في التعليم: رؤى مستقبلية ونماذج تطبيقية، دار الفكر العربى، القاهرة، 2011.

5- جامعة الكويت: الإطار المفاهيمى لكلية التربية، الكويت، 2012.

6- اللائحة الداخلية لكلية التربية، الكويت، 2008.

7- القواعد الأساسية لقبول خريجي المرحلة الثانوية بدولة الكويت وشروط التحويل إليها، الكويت، 2009.

8- **جمال الدهشان:** مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة في كلية التربية جامعة المنوفية، *الندوة العلمية الثانية "نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي*، كلية التربية، جامعة طنطا، 17 مارس 2009

9- **جمال المرسى:** الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية: المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003.

10-**حسن مختار:** تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، مجلة كلية التربية، العدد (6)، 2002.

11- **زكريا الدورى:** الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، دار اليازوري العلمية للنشر، الأردن، 2005.

12- **سمير الخويت:** فلسفة التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، الندوة العلمية السابعة لقسم أصول التربية "التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي"، كلية التربية، جامعة طنطا، 11 مايو 2010.

13- **على السلمى:** إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية من منظور إستراتيجي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2008.

14-**مجدى المهدى** : البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008

15- **محمد غنيم:** التخطيط: أسس ومبادئ عامة، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

16- **محمد غنيمه:** محمد متولي غنيمة : *سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية*, القاهرة , الدار المصرية اللبنانية , 1996.

17- **مصطفي أبوبكر:** الرقابة الإدارية في المنظمات، اتحاد الجامعات العربية، الأردن، 2006

18- **نصر الله محمود:** "تكوين المعلم بين الواقع وواقع الواقع والوصول إلى الجودة"، المؤتمر العلمي الثالث "تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، 13-14 ابريل 2005

ثانياً: المراجع الأجنبية:

19- Chang, G.: Strategic Planning in Education: Some Concepts and Methods, international Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 2008.

20- Fischer, B.: The Relationship between Leadership, Strategic Planning, and Capital Structure of Cardinal Stretch University, PhD Dissertation, College of Education and Leadership, Cardinal Stretch University , 2007

21- L u x t o n, A. & et al: Strategic Planning in Higher Education, Education Department of the General Conference of Seventh-day Adventists, General Conference Department of Education, 2005

22- Mashhadi, K. & et al: A Quality-Oriented Approach toward Strategic Positioning in Higher Education Institutions, International Journal of Social Sciences, Vol. 2, No.4, 2007.

23- Meinhart, R.: Strategic Planning through Organization Lens, PhD Dissertation, George Washington University, 2004.

24- Prusha, T.: Strategic Planning in Community College Information Technology, A Delphi Study Model Program, PhD Dissertation, Iowa State University, 2006.

25- Schueler, L.: How A University President inspires and maintains a Shared Vision during a Strategic Planning Process and Its Implementation, PhD Dissertation , Faculty of the Rossier School of Education, University of Southern California, 2007.

26- Siegerdet, C.: Faculty Members Experiences with a University Strategic Planning, PhD Dissertation, Illinois State University, 2006.

27- Williams, T.: Strategic Planning Leadership in Illinois Community Colleges; Who is Leading the Process, PhD Dissertation, University of Illinois, March 2009.

Consortial Benchmark of Quality Management Systems in Higher Education exemplified by Universities in the MENA−Region

Prof. Dr.-Ing. Robert Schmitt[1], Dipl.-Wirt.-Ing. Lisa Graßler[2], Dr.-Ing. Dipl.-Wirt.-Ing. Patrick Beaujean[3]

[1,2,3] Chair of Production Metrology and Quality Management, Laboratory for Machine Tools and Production Engineering, WZL, RWTH Aachen University (GERMANY)
r.schmitt@wzl.rwth-aachen.de, l.grassler@wzl.rwth-aachen.de, p.beaujean@wzl.rwth-aachen.de

Abstract

Only a minority of universities has introduced a coherent and comprehensive quality management system as the requirements for the introduction are very difficult to handle. A resource-saving methodological approach for the implementation of higher education adequate quality management systems is needed. The paper presents such an approach by integrating the industrial method of consortial benchmarking and the PDCA-cycle and their application to universities.

Index Terms – Higher Education, Universities, MENA-Region, Consortial Benchmark, Quality Management System, PDCA-Cycle, Knowledge Data Base

I. INTRODUCTION

Future trends, such as an **increased dynamic of change** and the associated forecast uncertainty, **a rising numbers of students** in developing and emerging countries, are among the major external change drivers of universities. There are also **legal obligations** and appropriate reform measures that increase the external pressure on universities. Universities operate in a context of diverse quality requirements of the scientific community, government departments, accreditation agencies, businesses, the media and other sectors of society. [1] [2]

The trends have led to developments such as **expansion, differentiation, flexibility, standardization and an increased focus on quality** in higher education. The autonomy and responsibility rises and universities are increasingly operating as service companies while taking a market-based perspective. Universities within and across national boundaries are in the competition for students and teachers. This is intensified by the higher expectations and the diversity of students as consumers and their demand for more flexibility in the delivery of learning content. [1] [3]

The increasing **importance of the conceptualization of quality management** and its use as a management tool at universities has already led to major changes in the respective regulations worldwide. Quality management no longer depends only on individual units and courses of study, but takes the activities in the whole university into consideration. Universities should take responsibility for their quality management and build their own quality management systems. It is within the discretion of each university how the system of internal quality management is designed and which instruments and procedures for the quality assurance of research, teaching and administration are used. This includes activities such as the construction and implementation of a quality management systems, the evaluation of courses and study programs, quality assurance measures for the students as well as the continuous adaptation of teaching to the needs of industry and society. Regardless of the context control by statutory requirements and thus an increased accountability to accrediting agencies, associations, legislators and funding agencies, the institutionalization of quality management is **one of the priority fields of action to meet the developments and associated challenges** of universities. Quality management is called the core of the current scientific-political reform approaches and is considered an important part of the new governance structures at universities. [4] [5]

But currently only a **minority of universities has a coherent and comprehensive quality management system** that can link different methods and, as a result, creates synergies for the management in higher education. [6] This phenomenon shows up especially at universities in **developing and emerging countries** as precisely universities in these regions are faced with special challenges. Competitive economic environment in the 21st Century have had a profound impact on higher education. Most countries in the MENA-region are going through a **socio-economic transformation**, which requires building a knowledge-based society. The development of human talent for the local economy has become a challenge to universities in this region, primarily to educate more people and educate them with relevant knowledge and skill base. **Student employability** is the driving force for aligning academic goals with workforce need in the region. The most important constraints which effect the employability are macro-economic uncertainties as one critical barrier to greater private investment and mismatching of skills supply and demand. Excellent organizations have to be able to respond to a constantly changing economic and social environment. [7] In particular in developing and emerging countries inadequate education systems are one of the biggest obstacles as the economic development correlates with the developments in the area of education. The role of national higher education in stimulating economic growth and the value of international students to the economies exacerbated the need to ensure the quality within educational establishments. [7] [8] [9]

In summary, universities are expected not only to compete locally but also compete globally for talents of faculty and students, while simultaneously coping with rapid changes in workforce demand. The local, mostly volatile labor market demands higher education for the masses and at the same time for highly qualified graduates of the universities. In this context, the often poor quality of education in addition slows down the possibilities in the otherwise promising field of higher education. Truth be told, activities which are maintained and improved by a high use of resources.

II. THE PROBLEM

Universities find themselves in a multilemma with the introduction of institutional quality management: **Universities need to implement quality management systems without additional resources.** On the other hand, there are **less scientific findings and knowledge about how institutional quality management can be implemented** in a targeted way and how a university adequate quality management system can be designed for higher education institutions. The latter has led to a raw development of individual procedures which are independent from each other and the integration in a coherent system is carried out prior to the development of the overall system. This is due to the fact that no strategic choice respectively conception of quality management systems takes place under participation of all stakeholders. At the same time an inflationary use of quality management tools appears, their methodological quality is also questionable, and in particular leads to a lack of acceptance by the academic staff. Often, an immediate and unsystematic-ad hoc start in the development of a requirement conform concept is chosen for the quality management system. This leads to the development of "individual qualities", which do not meet all the requirements for a university adequate system. The operationalized definition of quality is often inadequate, which is strengthened by many different classifications and interpretations of terminology or rather a non careful usage of language rules.

In addition to **problems in terms of the organizational-structural implementation** and the lack of human resources a great difficulty for universities lies in the implementation of the **organizational development process** for the introduction of a quality management system itself. The typical tension between central and decentralized levels within universities inhibits the implementation of holistic structures and processes. The attitude of the operative working level, which inter alia depends on the prevailing professional culture but also on the perceived efficiency of the implemented instruments, therefore, has a significant influence on the establishment of institutional quality management. In contrast, are the actions of the university management in regard to the inclusion of the working level as well as the handling of results

regarding the implementation progress. An unsystematic, irregular and non-moderated communication of the change management process in this context is a common problem in the university practice. However, the lack of commitment of university management in terms of the implementation of structures and processes in quality management often is one of the biggest problems.

Besides the field of tension of the hybrid anchoring of quality management structures between administration and science often a **context control over legal requirements** - such as for accreditation - can be observed. In universities, where such a control approach is followed, the externally predetermined and dictated national and international standards are considered and understood as a complete quality management system. Though, the requirements offer only a restricted leeway by predetermining decisions about content, conceptual, and structural framework as well as the scope of the quality management system. [10]

The foregoing makes clear that the requirement for the introduction and implementation of a holistic and university adequate quality management system is very difficult to handle for universities.

III. THE NEED

In an increasingly competitive context and a growing institutional autonomy of universities, the importance of quality management has increased strongly. A holistic and university adequate quality management system on the one hand has an added value, which is shown in **outward effects**. The sustainable explanation and presentation of the quality capability leads to **an improved basis for accreditations and rankings** and improves the argumentation against third-party sponsors. In addition, the reputation is increased, which in turn leads to an improved competition situation. On the other hand the introduction of quality management brings **inward effects** with it. Central utility aspects in this context are the maintenance and improvement of the scientific capacity and performance as well as the institutional development. Furthermore there are beneficial effects through the **transparency of the procedures and responsibilities** or the availability of information and documents. The institutionalization of quality management also supports the strategic planning and decision-making processes within the organization. Finally, the quality management provides a basis for performance-based resource allocation and an efficient use of resources. [10]

The varying circumstances and conditions between countries lead to large differences in the implementation of quality management systems. Thus, various approaches and understanding of quality management exist. This is for example reflected in the lack of standardization of the terminology. Against this background past experiences, individual model adaptations and individually embarked ways for the development, implementation and improvement of quality management and quality management systems move into the focus. In this field of investigation characterized by individuality and specificity **open communication, documentation and analysis of the experience are of superior importance:** Only they enable collective learning, development of the specialized science and the **development of viable reference models for the university practice** and shape the Arab education market qualitatively in the envisaged meaning. [8] [9] A comprehensive analysis and benchmarking of factors controlled by a quality management system is not available. Existing potentials to develop common standards in terms of a viable reference model based on benchmarking projects should be realized. From communicated practice examples best practices and later in the process of collective learning standards could be revealed. [11] Furthermore a viable reference model for a quality management system as a platform for further developments could be established and integrated into the professional science. Currently **almost no datasets of university benchmarks in MENA-region are available** that would enable a single university to benchmark itself against the database. Though, benchmarking plays an important role in quality management by providing a reference point to and validation of the performance and practices demonstrated by the university over a period of time. [7]

In summary it can be said that on the one hand universities need **support in the methodological approach for the introduction of higher education adequate quality management systems**. The essential requirements for such a methodological approach are a resource-saving and quick feasibility as well as the ability to identify best practices. In addition, the universities have demand for a **policy framework in terms of a generic model for the introduction of a comprehensive quality management system** that addresses all the fields of action and key areas of the university: teaching and learning, research and professional development, academic training and knowledge transfer, as well as support areas of organization, administration and higher education management. Furthermore, the model must ensure the existence of a connecting element of the consistent entry of quality assurance instruments into higher-level processes of the quality development (quality management-circuit). Requirements for the model for the implementation of quality management systems in addition to those already mentioned requirements of a general nature, are demands on the consideration and use of existing modules for quality assurance, such as the student course evaluations. Envisaged aim must therefore be to integrate existing best practices into a coherent overall concept and to establish a quality management system.

In the following, an integrated approach is presented that combines the methodological approach with the development of a reference model for the introduction of a quality management system.

IV. THE APPROACH

A. PDCA-Cycle as neutral framework

The previous remarks show that it must be the task of an application-oriented and solution-oriented approach on the one hand to deal with the condition factors of a successful establishment of effective and accepted quality management structures at the university level. On the other hand, quality management approaches follow across the organization to certain principles, the logic of their functioning as well as the instruments to be used and the valid models are basically comparable. There are a number of established and validated approaches, their applicability has to be examined.

One of the best known approaches in the field of quality management goes back to W. E. Deming, who introduced the **PDCA-cycle for the continuation and sustainability of continuous quality improvement**. The cycle describes an iterative change process along four phases and has its origins in quality assurance. Through a systematic approach continuous improvement shall be obtained. PDCA stands for Plan, Do, Check and Act. First quality improvement measures are planned and tested, then implemented throughout the organization, afterwards tested for their effectiveness, monitored, evaluated and corrected based on the results of the control. The corrected version through the cycle starts again. The operational and strategic management and implementation **tasks of quality planning, quality control, quality assurance and quality improvement** can be assigned to the four phases. [12]

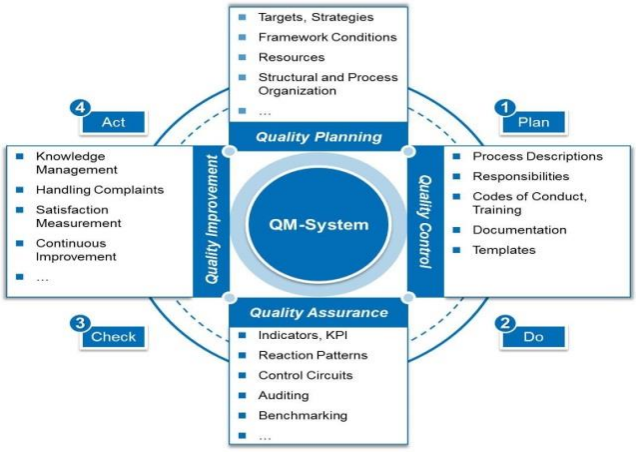


Figure 1: Examples of Quality Management Tasks within the PDCA-Cycle

The holistic approach described will be used a neutral framework in this paper, in which universal and customized concepts and quality management systems can be categorized.

B. Consortial-Benchmarking

Benchmarking is the **continuous and systematic process to set a particular object in relation to a reference project** with respect to one or more assessment variables in order to derive performance standards and realize performance gains. A benchmarking project deals with the challenges that arise with regard to a subject or a organizational subject area. It is crucial that experienced approaches always have to be matched with the own organization-specific characteristics in order to arrive a viable approach. Benchmarking can provide important **guidance for the introduction of quality management systems**, because the method does not provide answers to theoretical questions, but proven approaches. Thus benchmarking supports the overcoming of internal resistances, respectively, leads to an acceleration in the implementation of quality management measures. With benchmarking a **win-win situation** can be achieved with the purpose of contributing to the mutual support on the respective path of quality development. [13] [14]

For the set-up of a benchmarking project several aspects have to considered, taking into account the **targets** and the specific **object** (see Figure 1). Benchmarking **partners** are the comparative organizations considered in the benchmarking project, who are willing to exchange information openly and thus to enter a mutual learning process. In the literature, the following **types** are usually distinguished: Generic, competitive, functional and internal benchmarking. **Measuring instruments** have to be derived from the **criteria**, which determine the target. Performance measuring is the process of assessing of progress towards achieving the predetermined targets. The key figures and indicators can be quantitative and qualitative and measure input or output of a process as well as monitor activities performance in-process. One of the major challenges in using benchmark data is the comparability. Data may not be comparable because of different reporting among organizations. Hence, data can be interpreted differently from one organization to another which may directly affect the actions taken to improve. The aspects have an influence on the benchmarking **approach** and in the end on the appropriate benchmarking **method** to be selected. [13]

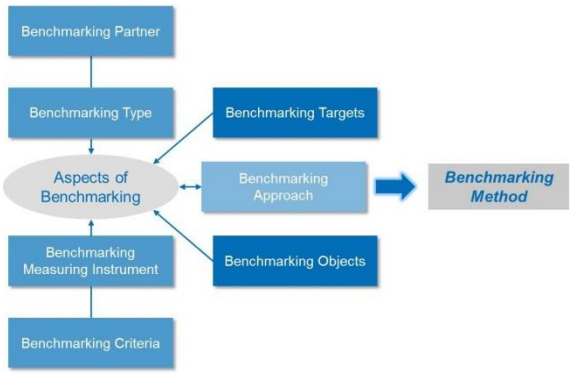


Figure 2: Benchmarking – Aspects to be considered [13]

As a particularly effective tool the method of **consortial benchmarking** has been established. In this type of benchmarking **several organizations act as a consortium**. Within the consortium itself neither a comparison takes place, nor will internal matter or information be discussed. The consortium acts primarily as a steering committee for the selection process of the actual comparison of organizations and defines the questions to be answered. Consortial benchmarking it is not about to benchmark against each other, but with third-party organizations. The goal of such a benchmarking project is to learn from successful organizations within the defined subject area and thus to transfer needed know-how in an efficient manner in the own organization. The focus is on the **comparison of the own organization with successful practice organizations**. In doing

so it is shown which successful approaches and procedures exist in third-party organizations. So, the consortial benchmarking differs significantly from classical benchmarking, where the focus is solely on the conduction of a comparison on a key figure level. Instead of comparing the own organization with competitors this method identifies "successful practices" and allows for detailed insights about the functioning of these organizations. In this way, a consortial benchmarking is **one of the most effective methods to systematically integrate external knowledge** with relatively little effort into the organization. Accordingly, the advantage lies in the allocation of costs and the additional depth of the investigation. [14]

Classical benchmarks are already carried out at universities as the tool enables universities to assess their performance and improve practice in a cyclical process involving all quality management tasks. [11] [15] [16] [17] The method provides assessments of quality that identify measures that give a valid and balanced, current picture of the parameters that distinguish universities. [19] [20] So far, the benchmarks are often carried out centrally by independent third parties and not initiated and implemented by the universities themselves. As representative for the Mena-Region the benchmarking with a focus on governance approaches carried out by the Center for Mediterranean Integration (CMI) with support from the World Bank in 2013 can be mentioned (compare [18]). The Australian Universities Quality Agency (**AUQA**) advocates three types of classic benchmarking: **1) Sector benchmarking**, in which comparisons of the whole university or with focus on some function or aspect are made against a benchmark partner in the same sector **2) Best practice benchmarking**, in which the university selects a comparator known to be best in the area to be benchmarked and **3) Generic benchmarking**, involving comparisons of processes and practices regardless of the industry. The method of consortial benchmark is so far only applied in the industrial sector. [21]

These applied types of benchmarking have in common that they would not support the requirement of exchange due to the fundamental change in which universities are. The development of autonomy, the profile formation and international competition for the best ideas and the best business models in higher education lead to a reluctant sharing of experiences. [11] The application of consortial benchmarking could overcome these obstacles as this method brings the participating universities in **exchange of their quality assurance practices** and activates the university's management experience. In addition, various professional profiles of the participating universities will be included which ensures a broad empirical basis.

C. Linkage of both approaches

The control loop principle of the PDCA-cycle with the original tasks of quality planning, quality control, quality assurance and improvement form the framework for the conduction of the consortial benchmark. The integration of the Deming-cycle ensures that all requirements on the basic structure for a quality management system are taken into account and the system follows the control circuit thought. In the following a detailed explanation of the consortial benchmarking step-by-step process (see Figure 2) will be provided and discussed. Initially, the process steps for the implementation of the consortial benchmarking itself are presented. Subsequently, the course of action as well as the involvement of the consortium are illustrated for each of the steps. The following provisions are partly based on results of the EU-funded project “Benchmarking in European Higher education” (compare [22]).

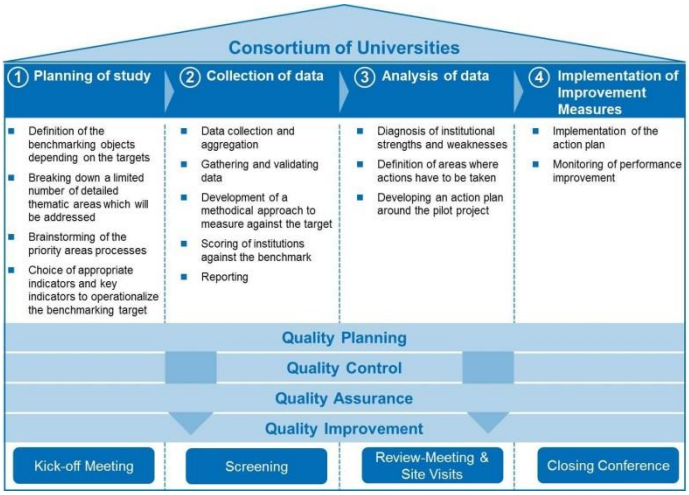


Figure 3: Consortial Benchmarking for Universities

The process starts with the **"Planning of the Study" (Step 1)**. First of all the benchmarking objects have to be defined on the targets of benchmarking. To be most effective the purpose of a benchmarking must be clearly defined from the outset. The consortium brainstorms a list of subjects to be benchmarked. The prioritized and defined thematic areas are detailed and certain internal functions, processes and issues for the benchmarking and development project are selected. Hence, a general overview of the processes at the university is created. Furthermore, every identified process is assigned to one of the four generic tasks of quality management within the PDCA-cycle. Another option is to start with all processes of the quality planning and then to go on with a brainstorming for the next task. The method of process mapping should be used to identify the process boundaries, the intermediate steps as well as input and output. After the determination of the scope of the project in terms of considered processes the metrics and performance drivers have to be determined. Indicators should be sufficiently linked to the context of the university to capture its core features while at the same time sufficiently general to allow for appropriate comparisons with benchmarking partners. The predefined **consortium** should hold a **Kick-off meeting** for the building of the final consortium and for defining the major issues focused as well as the targets. This preliminary meeting of the consortium will bring added value in terms of commitment and understanding as well as to gain an overview of the status quo in practice.

The next step is the **"Collection of data" (Step 2)** which contains five intermediate process steps. First of all a list of questions has to be prepared and answered for the own university within a self-assessment. The type and volume of data to be collected will very much depend on the focus of the benchmarking. Gathering all data in a standardized format or rather database is of paramount importance for further use in benchmarking. The consortium has to make sure that the definitions and terminology are clear to the partner universities. In terms of the development of a methodical approach to measure against the target the consortium should search for data in existing, completed studies and carry out a desk research in addition. Beyond that, the team must have to agree upon a method for scoring the consortium against the benchmark. The last step is the processing of data and producing comparative, structured and transparent reports on the results which are clearly understandable to all those involved. Within step 2 the **consortium** is responsible for the **screening** in terms of identifying the potential benchmarking partners, the conduction of the survey and to draw up the interim report.

The data collection is followed by the **"Analysis of data" (Step 3)** to determine the current competitive gap. The results of the measurement and assessment of the performance of the own university, the consortium and the partners. A gap analysis has to be conducted to diagnose organizational strengths and weaknesses as well as to identify particularly good performance and effective practices. The depth of the analysis relies on many factors such as the teams' understanding of its own process, the type of data collected and its reliability and the partner

willingness to share. Conclusions from the gap analysis are the basis for the development of an action plan and have to be taken into account. For the discussion of the screening results the **consortium** should hold a **review-meeting** with the target to define and select the Successful-practice-universities and prepare site visits. The consortium has to conduct, assess and analysis the **site visits** in order to the deduction of success factors for the implementation through concrete examples.

After the analysis the **"Implementation of Improvement Measures" (Step 4)** takes place. The objective of this step is to use the data gathered to define the goals necessary to gain or maintain superiority and to incorporate these goals into the formal planning process. The defined action plans through the benchmarking process are implemented and periodically assessed or rather recalibrated with reports of the progress in achieving them. A **closing conference** should be hold by the **consortium** to discuss the results of the benchmarking project and to exchange experiences within the project.

IV. CONCLUSION

Quality management is generally assigned to play a major role in education and the continuous enhancement of quality has become an important and long-term goal for educational establishments on all levels. To meet complete requirements and to be able to compete locally or even globally **quality management activities** are now more and more the **focus of attention** for higher education institutions like universities. Benchmarking highlights problem areas and the potential for improvement, providing an incentive to change and assists in setting targets and formulating plans and strategies.[19] **Successful benchmarking projects** in universities should be grounded on a strong institutional willingness to **increase organizational performance** and in terms of quality management to **become a learning organization**. For the design of the university-specific system internal conditions and external requirements by diverse institutions and actors still have to be taken into account.

In the approach described above, the **industrial approaches of consortial benchmarks and the PDCA-cycle are integrated and applied to universities**. Target is the identification of potentials and best practices for the introduction and implementation of quality management systems at universities. Another goal is the development of a standardized but individual concept in terms of a reference model for quality management. In the long-term a **knowledge data base** (Wiki**) for excellence in higher education institutions** in the MENA-region can be created by collecting and structuring of best practices. Thus, this paper presents an innovative approach in two ways. For one, this is the link of the benchmarking method with the PDCA-cycle, which is the basis framework for the implementation of the project. Furthermore, industrial approaches in the field of quality management have so far been rarely applied to the field of higher education or rather studied as application-oriented research approach. According to that the approach also provides insights into the **practicality of methods from the industrial environment** - especially out of the quality management - **for their application in the university sector**. Furthermore findings regarding the transferability or rather extension on various higher education institutions or the public sector itself are expected.

REFERENCES

[1] Pasternack, P., Kreckel, R., “Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse“, in: Hölscher, B., Suchanek (Eds.): Wissenschaft und Hochschulbildung, Im Kontext Von Wirtschaft und Medien Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH, 2011, pp. 143–164.

[2] Sursock, A., Smidt, H., “Trends 2010: A decade of change in European Higher Education”, EUA Publications, 2010.

[3] Mitterauer, L., “Qualitätssicherung und universitäres Steuerungssystem“, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Vol. 8, No. 2, 2013, pp. 32–48.

[4] Becket N., Brookes M., “Quality Management in Higher Education: a review of international issues and practice.”, International Journal of Quality and Standards, Vol. 1, No.1, 2007, Paper 3.

[5] Lange, J., “Standpunkte: Universitäten im Umbruch“, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 28, No. 2, 2006, pp. 116–134.

[6] Nickel, S., Centre for Higher Education Development (CHE), “The challenge of implementing institutional quality management systems in German higher education institutions: A case study series“, 2010.

[7] Ibrahim, N., “Building Competitive Higher Education - A Strategy for MENA-Region“, in: Higher Education Leadership Forum, Becoming a “World-Class University” in a Modern Context: Challenges, Opportunities and Strategies Forward, 2013.

[8] World Bank, EdStats Data, 1998.

[9] Hassan, K. El., “Quality Assurance in higher education in 20 MENA economies”, in: Journal of Higher Education Management and Policy, Vol. 24, No. 2, 2013, pp. 73-84

[10] Nickel, S., Centre for Higher Education Development (CHE), “Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis“, 2014.

[11] Ziegele, F., Hener, Y., “Benchmarking in der Hochschulpraxis. Effizienzsteigerung und Prozessoptimierung durch kooperatives Handeln.“, in: HQSL, 2012.

[12] Deming, W.E., “Out of the Crisis”, Cambridge: The MIT Press, 2000.

[13] Grieble, O., Scheer A.-W., “Grundlagen des Benchmarking öffentlicher Dienstleistungen”, in: Scheer, A.-W. (Ed.): Veröffentlichungen des Benchmarkings öffentlicher Dienstleistungen, Heft 166, 2000.

[14] Anderes, D., Friedli, T., “Konsortialbenchmarking”, in: Mertins, K., Kohl, H. (Eds.): Benchmarking, Leitfaden für den Vergleich mit den Besten, Edition 2, Symposium Verlag, 2009, pp. 193-208.

[15] Oliver, B., “Assuring graduate capabilities: Enhancing levels of achievement for graduate capability“, 2011, Available: http://boliver.ning.com/page/benchmarking-2.

[16] Meade, P.H., “A guide to benchmarking. Dunedin, New Zealand“, 1998, New Zealand: University of Otago.

[17] Smith, H., Armstrong, M., Brown, S., “Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education?“, 1999, Staff and Educational Development Series (SEDA).

[18] Center for Mediterranean Integration (CMI), “Benchmarking Governance as Tool for Promoting Change. 100 universities in MENA paving the way“, 2013.

[19] McKinnon, K. R., Walker, S. H., Davis, D., “Benchmarking: A manual for Australian universities“, 2000, Canberra, Australia: Department of Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division.

[20] Dragolea, L., Cotîrlea, D., “Benchmarking - A Valid Strategy for the long term?“, Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica, Vol. 11, No. 2, 2009.

[21] Stella, A., Woohouse, D, “Benchmarking in Australian higher education: A thematic analysis of AUQA audit reports. Australian Universities Quality Agency“, 2007, Available: http://pandora.nla.gov.au/pan/127066/201108260004/www.auqa.edu.au/files/publications/benchmarking_final_text_website.pdf.

[22] European Commission, “A Practical Guide Benchmarking in European Higher Education”, 2008 Available: http://lllp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/634956737013680415.pdf.

Learning Quality in Switzerland
With a special focus on online learning and BFH Bern University of Applied Sciences

Timo Staub[1], Thomas Hodel[2] , Annegret Reisner[3]

[1, 2,3] Head of Communications of the Department of Business, Dean and Director of the Department of Business, Strategic Coordinator of the Department of Business

timo.staub@bfh.ch, thomas.hodel@bfh.ch, annegret.reisner@bfh.ch

Keywords

1) Quality management
2) Online learning, E-Learning, Blended Learning
3) Switzerland
4) Best Practices
5) University of applied sciences
6) University of applied sciences in Switzerland, Swiss universities, Bern University of Applied Sciences
7) University development, Organisational development

Abstract

Quality management has many dimensions, especially in a university of applied sciences: It is undertaken by a whole range of professionals in many different environments. It involves lectures, research papers and consultation projects.

Online and blended learning add even more technical and didactic dimensions to quality management. Hence the research question of the present paper is two-dimensional: Firstly, how does quality management work in Swiss academia, are there any recurrent patterns? And, secondly, are these patterns appropriate to online and blended learning?

This research question is addressed in three chapters:

- In the first chapter, the present paper provides an overview of current quality management practices in Switzerland. The focus is on our university, which is BFH University of Applied Sciences in Bern: we consider the motivation for undertaking quality management, the quality management system as a whole, cultural issues and finally also the various details within the system.
- In the second chapter, we provide an overview of the blended learning projects that are currently being offered by BFH and by other Swiss universities.
- In the third chapter, we look at the quality management elements identified in the first chapter and consider if and how they can be applied to the current online courses at BFH. The analysis will be based on the simple system defined by Donald Kirkpatrick.

The three chapters will allow us to draw some interesting conclusions about *best practices in quality control in Switzerland*. These conclusions will be shown in the last two chapters of the present paper.

The present paper is based on a detailed analysis of several documents such as Swiss law and the e-learning strategies of several universities, finally also the quality management principles, questionnaires and processes used by BFH. This detailed analysis was combined with interviews, and the research findings were discussed in several reviews with selected members from the university management.

Quality management in Switzerland

Swiss universities: an introduction

Although a relatively small country with only 8 million inhabitants located at the centre of Europe, Switzerland is still a confederation. The local states are called 'cantons'. Most of these originated in the Middle Ages; they have their own local governments, their own parliaments, and their own budgets. Switzerland consists of 26 cantons.

Some of the cantons have state-funded universities. As a consequence, these universities are called 'cantonal'; they are funded by the cantonal authorities, and they are regulated by cantonal law. Most of these universities can be found in bigger cities and have a long history, such as the University of Lausanne and the University of Zurich. The Swiss confederation also funds some federal universities, among which the ETH Swiss Federal Institute of Technology is the most prominent example.

Furthermore, Switzerland has some private universities, and a good number of specialised universities such as those that provide teacher training. So, although it is a small country, Switzerland has a rather complex university landscape and most of the legislative and funding authorities can be found on the local level rather than at the centre of the state.

But there is also a lot of cooperation and coordination. For example, cantons conclude funding agreements among themselves, so that students from one canton can study in another canton. Some cantons even run common universities collectively, such as the University of Applied Sciences and Arts of Northwest Switzerland.

Even more important is the fact that Swiss universities meet with each other at national conferences where they discuss issues such as common funding, curriculum development, and common quality standards. And the political authorities also come together (e.g. the educational authorities of the Swiss confederation meet with the cantonal authorities on a regular basis). These meetings provide for the establishment of common rules which are then outlined by the federal legislators. The details are set out in the 'Higher Education Funding and Coordination Act' (HEdA), a law which was approved by the Swiss parliament on 30 September 2011. This law is mandatory for all Swiss universities. It defines basic quality standards and also specifies the accreditation agencies that have the task of ensuring that these standards are met.

This centralised coordination makes it possible for Switzerland to establish common quality management rules which can then be enforced by law. As a result, Switzerland is also part of the Bologna System and formalized quality standards such as the allocation of ECTS credits[19] to study programmes have been established throughout the country.

BFH Bern University of Applied Sciences

There are three basic university types in Switzerland and all three are specified in the HEdA mentioned above. Firstly, there are the 'conventional' tier-one universities (cantonal universities and federal institutes of technology). Then there are the universities of applied sciences and the universities of teacher training[20].

As its name suggests, BFH Bern University of Applied Sciences belongs to the second category. Therefore its purpose is to offer education and research that are not only theory-based but also take into account the practical needs of the professional world that it is its task to support.

[19] ECTS stands for 'European Credit Transfer System'. The system involves the allocation of a specific number of ECTS credits to each study programme. The rules governing the system are well known throughout Europe; they are briefly described on the website of the European Commission (http://ec.europa.eu/education/tools/ects_en.htm)

[20] See Article 2 of the Higher Education Funding and Coordination Act (HEdA) as published by the Swiss confederation on 30 September 2011; this can be downloaded from http://www.sbfi.admin.ch/themen/hochschulen/01640/index.html?lang=en).

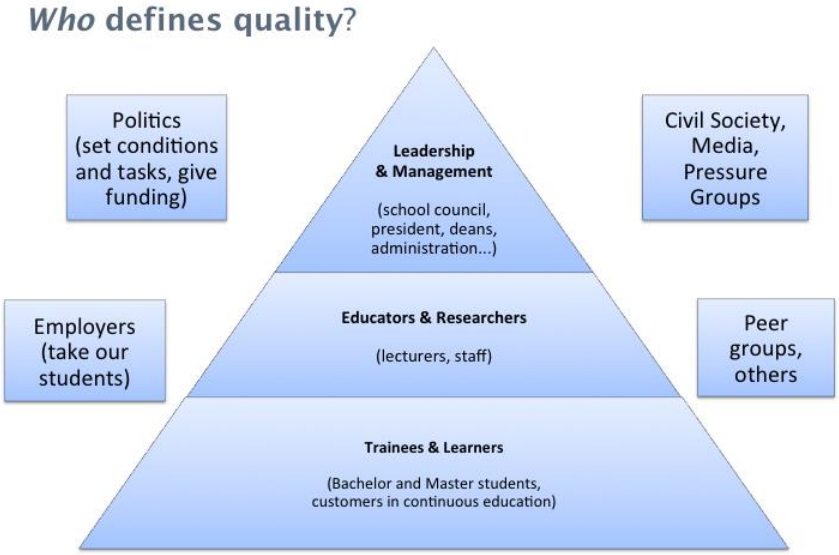
As an example, the Business Division of BFH maintains close contacts with many private enterprises located in the canton of Bern, thus ensuring that the curriculum is relevant to their very particular needs. Even more importantly, a lot of research is undertaken together with partners who do *not* come from the academic sector and the corresponding results are then fed back into regular day-to-day teaching. In this respect, BFH represents a characteristic example of a university of applied sciences in Switzerland.

Quality management at BFH: an overview

Quality is a complex issue, and every single actor is important. We shall thus first look at quality management at BFH in general, and determine *who* defines quality and *how* and *why* quality control is undertaken.

Who defines quality?

BFH has many relevant stakeholders, and many of them have considerable influence on the long term survival of our university. There are internal and external stakeholders, and the hierarchical range goes from the top to the bottom:



These stakeholders have different requirements. Here are some examples:

- **Employers and the economy as a whole:** want the outgoing students to be skilled professionals, able to support the economy with productivity and innovation.
- **Politics and civil society:** want responsible citizens, engaged in ethical and commercial endeavours, living sustainable lives within an ordered civil society.
- **Researchers:** want to have good and stable working conditions, and as much freedom in research as possible.
- **Research partners:** want tangible and foreseeable research outcomes. Freedom of research is definitely not a concern.
- **Students:** want to have qualifications that offer tangible career advantages. Furthermore, they want to have an interesting curriculum providing appealing learning experiences and entertaining teachers.

==> The stakeholders have their own – and very often conflicting – views about 'quality'. Many of these views were taken into consideration when designing the BFH quality systems.

==> As a first rule of thumb, the stakeholders on the top of the hierarchy have more generalised and politically-driven views about quality issues (such as the general rules specified in the Swiss law), and the stakeholders on the bottom have more tangible and precise views (e.g. students will

complain if a course has been boring or if a final exam did not correspond with the lessons provided).

==> As a second rule of thumb, external stakeholders tend to look at the outcomes (such as the education quality and the building costs) while internal stakeholders tend to also look at the processes (such as the organisation of an examination, or room management).

Why is quality control undertaken?

The 'why' question looks at the *motivation* behind the various quality control mechanisms that are in place at BFH:

- As stated above, many quality control processes are required by the lawmakers; they are simply compulsory.
- But BFH also wants to implement its own quality culture. It has therefore introduced a range of quality management measures that go beyond the mandatory necessities required by law.

What is scrutinized and how?

The Swiss legislation is quite explicit: there is *institutional accreditation*, there is *programme accreditation*, and both have to meet international standards. Furthermore, the quality control associated with these accreditations must be undertaken by the *Swiss Accreditation Agency* under the auspices of the *Swiss Accreditation Council*. This is the law, so BFH must comply with this.

Furthermore, the Swiss legislator wants the Swiss universities to have their own quality control processes. These processes need to conform to the common rules as outlined by the relevant academic community. As a result, this is also implemented by BFH.

But BFH wants to do more than simply enforce the mandatory quality checks imposed by the lawmaker – it has defined its very own quality management goals, processes, organisation, and culture. This is very typical for Switzerland: most Swiss universities of applied sciences have developed their very own quality assurance culture, always remaining within the framework of the law and the principles established by the educational and academic communities of which they are a part.

Conclusion

==> *In terms of quality management, BFH can be considered a typical example of a university of applied sciences in Switzerland.*

Quality management at BFH, as seen from the top management

This chapter gives an outline of BFH quality management as it can be summarized by the university management. We shall focus on general strategy, teaching, research, students, alumni and their employers, university employees, the administration, and finally, online learning:

The general strategy

Goal: organisational learning and sustainability

Bern University of Applied Sciences (BFH) considers itself to be a learning organisation. The enhancement and systematic development of quality are firmly established as an essential feature of the university. Here, BFH focuses on the development capability and sustainability of teaching, research and services as well as administration.

Particular attention is paid to social sustainability. At BFH, this means that the expectations of the BFH stakeholders (especially funding bodies, employers, students, employees) must be taken into account through continuous quality improvements in all areas of activities.

Quality management at BFH promotes this objective by selecting and providing appropriate structures, concepts and processes for quality assessment and for developing improvement

measures. For this purpose, BFH bases its essential approach on the leadership and quality development model of the *European Foundation for Quality Management (EFQM)* and its associated evaluation principles and criteria.

Quality management is viewed as a leadership task. At the strategic level, quality management is seen as an integral part of the management system, thus ensuring that the basic strategy itself is subject to evaluation.

Self-evaluation every two years

For the purposes of self-evaluation, each organisational unit of BFH assesses the quality of its contributions and services in all academic areas in a two-year cycle. This requires the participation of various stakeholders, including students, lecturers, members of the administration and partners from industry, academia, civil society and culture. The involved persons are required to present their views on the relevant criteria and to justify their conclusions on the basis of concepts, guidelines and tangible examples.

This approach makes it possible to identify strengths and areas of improvement; these are documented in a report that is submitted to the management of the corresponding organisational unit. The management can then give priority to the areas of improvement and initiate appropriate measures. It is also responsible for the implementation of the improvement measures and defines deadlines by which these are to be implemented. The university is at present run on a quality- and outcome-orientated basis that assigns great flexibility, autonomy and the appropriate responsibilities to the various decentralized institutions.

Day-to-day teaching

Goal: high quality education provided by high quality educators

BFH is an educational institution whose objective is to train highly qualified specialists and leaders and to enable them to assume responsible positions in business, culture and society. To achieve this objective, high quality teaching is necessary in terms of both subject matter and didactic approach. Based on the EFQM model, some tools have therefore been implemented:

The central element of good teaching is the didactic competence of the teachers. In this regard, BFH has a central support unit which provides training and further education to the lecturers.

The lecturers at BFH have outstanding professional qualifications and usually many years of experience of working in the practical field. They are required to be constantly in touch with business, culture and society, as well as the cutting edge of research and development. These knowledge and skills are integrated into their teaching activities by the lecturers, thus providing for the practice-orientated teaching that is a characteristic of BFH.

Evaluation using a wide range of instruments

Surveys of the students on the Bachelor and Master degree programmes are important instruments with regard to continuous development. Thanks to these, BFH can identify its strengths and weaknesses in the area of teaching and is able to introduce improvements in the form of targeted measures.

The questionnaire is standardised throughout BFH, but allows the departments to formulate additional questions if necessary. Thanks to the feedback, the lecturers know how their teaching is perceived and how the students see their own learning progress. The feedback provides the lecturers with information on the potential for improvement of module design and for their personal development. In addition to this standardised form of feedback, there are other ways in which lecturers can obtain feedback on teaching from their students: instruments such as 'grumble hours', narrative interviews, feedback sessions, etc. can be used as necessary.

Regular surveys are conducted in order to determine how students view their course of study and BFH as a whole. The individual departments survey their Bachelor degree students in their 3rd or 4th semester and their Master degree students in the 2nd or 3rd semester. Similarly, BFH alumni are asked to provide feedback about one year after graduation. The results of these surveys are primarily used as a source of input that can be used for the enhancement of degree courses

Research

Goal: market-driven research

BFH is mainly engaged in practice-orientated research and development; therefore it offers a wide range of practice-related services. The research teams have the 'critical mass' and the necessary skills to access the relevant regional, national and, to some extent, international markets.

Implementation through integration and training

Some research units are associated with Master degree programmes, which promotes synergies and at the same time allows for the integration of Master degree students in research teams.

BFH offers an in-house further education programme designed for researchers. This provides expertise in the areas of project acquisition, project management and the methodology of research.

Good atmosphere among students, combined with regular student feedback

Through their commitment and willingness to learn, the students contribute towards the creation of a respectful climate conducive to learning and help to promote the profile of BFH as a high-quality institute of higher education. Their satisfaction with the various facets of their studies is regularly assessed. They provide constructive and critical feedback in direct dialogue with the personnel at BFH in the form of surveys and evaluations and through the various representative student organisations and thus help to continuously improve the curriculum and its quality and adapt it to the latest requirements. The students leave BFH with the qualifications that are characteristic of a university graduate and are able to apply and extend these in their professional field of activity.

Regular contact with alumni and employers

With regards to quality, making contact with alumni and their employers is of considerable importance for BFH. As a result, all university departments use a variety of measures to maintain contact with their alumni and their employers. These measures include surveys of employers, employer hearings, industry meetings, business conferences and representation on advisory boards.

Employees as an important quality factor

The structures, concepts and processes described above form an essential prerequisite that ensures professional quality management at BFH. They demonstrate the consistent focus of the university on quality. But at the core of all endeavours are the BFH employees, who have internalised the pursuit of quality and act accordingly in their daily work. The motivation and ability of these employees to provide high quality services time and again, and to assume responsibility is essential for the functioning of a learning organisation. Quality management is thus also inextricably linked with human resource management, which takes this role into account. The know-how and commitment of BFH employees is central to the success of BFH. We therefore treat our employees with care and respect.

Efficient administration through centralised processes

A centralized Services unit supports the core activities of BFH (teaching, research and services, further education) by providing professional and efficient services in the areas of student administration, finance, human resources, infrastructure and information technology.

In order to achieve a high standard in this regard, efficient structures as well as common processes and systems have been put in place. When appropriate, the processes are implemented digitally.

The concept for quality management in online learning (not yet implemented)

BFH recognises the value of online learning - in other words, the use of information and communication technologies and computer-aided methods for education - as a key strategic factor. It considers online learning to be essential to an attractive, innovative and successful university curriculum. Online learning represents a natural complement to classroom teaching experiences, so it is used wherever it can provide a useful supplementary element. Online Learning is to be evaluated together with teaching, whereby the standard methods and instruments of quality assurance used by BFH will be employed.

Online learning in Switzerland

In the previous chapter, we focused on quality control. In this chapter, we shall now turn to consider online and blended learning. The purpose is to analyse how online and blended learning have been implemented to date. Again, the spotlight is first on Swiss universities in general, after which we look at BFH as an example of a university of applied sciences.

Focus on Switzerland

Use of the internet now predominates throughout the world, and Swiss universities are no exception. However, when it comes to using centralized online learning solutions, there is more restraint:

- Firstly, with one very notable exception[21], legislators have ignored the sector of online learning. So Swiss universities are still quite free to do whatever they wish. As a result, the solutions will vary from one university to another.
- Secondly, there is the principle of academic freedom. Lecturers and professors have considerable freedom to teach their respective subject matter according to their own didactic needs, principles, and feelings.
- Thirdly, Swiss teachers are used to adapting their education and training standards to the subject matter in question. The German word is 'Fachdidaktik', which means something like 'didactics relevant to the subject matter'. As a result, it goes without saying that the methods used to teach mathematics are not the same as the methods used to teach literature. This may be an old and valuable tradition, but it does not help with the introduction of online learning methods.
- Nevertheless, Swiss universities speak with each other and adhere to international educational standards. Even more importantly, the Swiss federal authorities have invested money in the creation of a common online learning infrastructures and programmes:
- The *'Swiss Tele Communication System for Higher Education*', or SWITCH for short, was founded in 1987: its task is to "build up and operate a national computer network for teaching and research in Switzerland"[22]. SWITCH hosts and supports various online learning services, among them SWITCH AAI, which is the authentication and authorisation infrastructure used by all Swiss universities.
- The *Swiss Virtual Campus* was a programme funded by the Swiss government – it ran from 2000 to 2008, and it was part of a process aimed at enabling Swiss universities to take advantage of the opportunities provided by the Internet. As a result, many lecturers and research institutes started their own online learning projects.
- Universities funded by local or central governments have their own university budgets and a part of this budget is dedicated to information technology and the online learning concepts that come with it.

Certain best practices have become established throughout Switzerland:

[21] The notable exception is the 'Swiss Distance University of Applied Sciences', which was established by Swiss legislation in 1998 with the special task of providing distance learning (www.ffhs.ch).
[22] See the history of SWITCH on its homepage, http://www.switch.ch/about/profile/switch_history/

- The use of a learning environment/learning management system (LMS) such as Moodle or ILIAS has become common practice. Learning materials such as scripts or PowerPoint presentations are usually posted to the students via these platforms. However, some universities host several learning management systems and professors can choose the platform which suits them best. As a consequence, students have to collect their documents from various platforms and must therefore deal with various user interfaces.
- Every bigger university has its e-learning strategy – these strategies vary in their content, but they usually put a certain focus on (and devote resources to) the subject of online learning.
- *A bigger university will have a centralised organisational unit that provides support to teaching and online learning.* Lecturers can use this support for their online learning projects.

Usually professors are quite free to choose how far they want to go in offering online learning elements such as discussion boards, Wikis, interactive learning exercises, stand-alone online courses or even MOOCs. Very often, universities will encourage their lecturers to go beyond conventional classroom teaching.

This means that there are now some very advanced online learning solutions, such as the interactive learning exercises used by the Swiss Federal Institute of Technology in their science classes. Other universities even offer online courses without restricted access, such as the MOOC on International Organisations Management offered by Christelle Bozelle of the University of Geneva.

Focus on BFH Bern University of Applied Sciences

When it comes to online learning, BFH is typical for a university of applied sciences – lecturers can choose their own teaching instruments, but they are not as free as the professors in a conventional 'tier-one' university, such as the University of Zurich or the ETH Swiss Federal Institute of Technology.

As a result, BFH lecturers must follow a few basic rules:

- *They cannot choose their own learning management system (LMS). They have to use the system which the university hierarchy wants them to use – at BFH, these are either Moodle or MS SharePoint.*
- *Lecturers must upload all their presentations, scripts and mandatory worksheets to the university LMS. As a result, every lecturer has to work with the university LMS.*
- *The copyright on learning material such as presentations, scripts, worksheets or examinations that lecturers produce during their work for BFH belongs to the university, not the lecturer. This is very important because it makes the learning material re-usable by other lecturers.*
- *BFH has a central support unit for didactics in higher education and e-learning. This support unit offers a Certificate of Advanced Studies (CAS) in didactics. Online learning issues are addressed during this study course. This CAS has been made mandatory, so every lecturer who does not already hold a qualification in didactics must attend.*
- *This means that students only have to deal with one LMS, and all study courses have their electronic counterpart on this LMS. But there are no centralised standards with regard to internet didactics, so the solutions will vary from one lecturer (or research institute) to the next:*
- *Most lecturers just put their presentations and scripts online – which means that courses still take place in the form of the usual face-to-face teaching lessons.*
- *A very few lecturers go further. For example, BFH offers an online course about cultural awareness that is supplemented by face-to-face training in a blended learning set-up. As another example, the BFH Health Division publishes aggression training videos through a specialised media platform.*

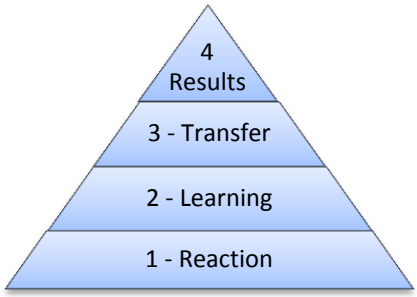
The didactic approach thus necessarily varies between lecturers (and research institutes). This is a very characteristic feature of higher education in Switzerland!

Application of current quality control measures to online learning

The purpose of this chapter is to look at the BFH quality management endeavours already outlined and see if and how they can be applied to current BFH online learning solutions. But first, these endeavours are categorized using the system developed by Donald Kirkpatrick:

A brief introduction to the work of Donald Kirkpatrick

Donald Kirkpatrick (1924 - 2014) first proposed in 1959[23] a framework for the evaluation of training programmes[24]. It is based on four simple steps or levels:



Level 1: Reaction:

Level 1 looks at the reaction of the participants of a training programme. It can be summarised by the question *"Did they like it?":* Participants are asked if they liked the teaching lessons, if the training material was relevant and if the method of delivery was effective. Level 1 is usually assessed using questionnaires. It is important because the participant's responses can be used to improve the training programme in question. According to Kirkpatrick, negative reactions will have a negative influence on the learning outcomes reviewed in the levels below.

Level 2: Learning:

At Level 2, the purpose is to establish how much has been learned by the participants of a training programme. The basic question is *"What did they learn?".* Usually, Level 2 is assessed by means of testing before and after a training program (pre tests and post tests). However, Level 2 is not only about factual knowledge – it is also about skills. Furthermore, it is important to determine to what extent participants have progressed with respect to acquiring new knowledge. So methods such as self-assessments and team assessments can also be used.

Level 3: Transfer

At Level 3, the changes that have occurred in the participants' behaviour due to the training programme are assessed. Is the newly acquired knowledge being used at work? Have there been improvements in job performance? How sustainable is this improvement? If the training programme went beyond mere factual learning, results at Level 3 are very difficult to assess: within a company environment, both line managers and trainees usually need to be involved.

Level 4: Results

At Level 4 aspects that are important for executive managers are considered. Has production increased? Is there an improvement in quality? Do we have fewer failures, lower staff turnover, lower costs and higher sales? Level 4 is typical for corporate environments. Essentially, Level 4 is

[23] Donald Kirkpatrick, "Techniques for evaluating training programs", Journal of American Society of Training Directors, 13 (3): pp. 21–26, 1959

[24] Donald Kirkpatrick, "Evaluating Training Programs: The four levels", San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1996 (3rd edition 1 January 2006).

basically about increases in profits. Therefore authors such as Jack Philipps have suggested adding a 5th level – the Return on Investment (ROI).

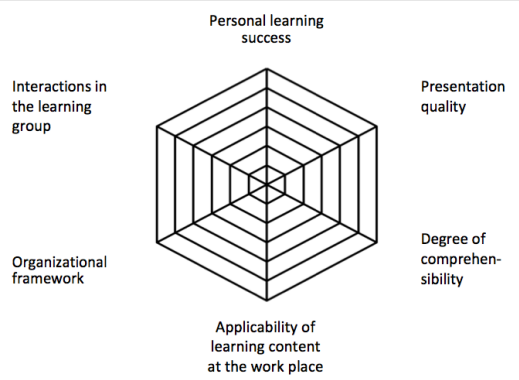
The Kirkpatrick model is now over 50 years old. It has been criticized by many authors for being overly simplistic[25], and the correlation between Level 1 and Level 4 is unclear, to say the least. Yet no suitable replacement for Kirkpatrick's four simple levels has appeared to date, so his framework is still being widely used - especially for the evaluation of online training programmes.

Classification of the BFH quality measures

It should by now be apparent from the above that quality management at BFH is a very complex issue. For simplicity's sake, we concentrate in the following only on the quality control mechanisms used to monitor our regular Bachelor and Master programmes. These are classified in accordance with Kirkpatrick's system. Furthermore, we have divided these into four categories: questionnaires (QST), organisational measures (ORG), student examinations and tests (EXA), and various other measures such as discussions and talks (VAR).

Cat.	Description	Evaluator	Main aim	Class.
ORG	**The BFH Quality Commission** is a committee which meets on a regular basis. It proposes quality management measures to the University Board, and it helps with the implementation of these quality management measures. BFH consists of five university departments. Every department is represented in the commission by its own quality manager. Being a departmental quality manager is a part time job: these people are lecturers who spend a certain portion of their work time on quality management issues. Most of the quality measures outlined below have been put in place by the Quality Commission.	Quality managers/ teachers, for the university hierarchy	Curriculum development, organisational development	-
QST	**Employee questionnaire,** sent out to university employees every two years. The employee questionnaire evaluates issues such as workload, communication culture and general job satisfaction. Questions are: "Do you know the major goals of your organisational unit?", "Do you trust your direct superior?", "Is there a good discussion and conflict resolution culture at your work place?", etc.	Employees, for the heads of bigger organizational units	Organisational development	-
QST	**Standardised module questionnaire,** usually completed by the students towards the end of a module. A module is a teaching unit (such as Accounting for Beginners) taught by a certain lecturer in a certain period, usually a semester or an academic year. The standardised module questionnaire contains questions for the students, such as: "Did you like the module?", "Did the lecturer teach in a clear and understandable way?", "Was there a constructive work atmosphere?", "Was the course material easy to understand?", "Did it correspond to the subject matter?", "How much did you learn?" and "What would be your proposals for improvement?". The questionnaire is usually completed towards the end of the	Students, for the teacher and the curriculum manager	Curriculum development, evaluation of teachers	Level 1

[25] Cf. e.g.. Alliger, G. M., Janak, E. A. "Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later", *Personnel Psychology*, 42 (2), 331–342, 1989.

	module and the results are discussed between teacher and student.			
QST	**Short questionnaire**. The short questionnaire is used in the same way as the standardised module questionnaire above. It poses a few questions about the subject matter aspects of a certain module. The purpose is to improve the module content. It contains questions such as “Is there any subject matter that should be given more weight within this module?”, “Is there any subject matter that is given too much weight?”, “Do you have any proposals for improvement?”.	Same as above	Curriculum development	Level 1
VAR	**Spider diagram.** The students are asked to enter scores on a spider diagram that has been pinned to a white board. In order to prevent group members influencing each other, the spider diagram can also be completed on separate pieces of paper and scores are then added together on the white board. The resulting spider diagram is then discussed between student and teacher. Any identified problems must be addressed immediately. 	Students, for the teacher	Improvement of didactics, curriculum development	Level 1
VAR	**Feedback group.** A number of students form a feedback group of usually three to five persons. This group then discusses the content of a given module with the module/curriculum manager. If necessary, the discussion is organised by means of an agenda.	Students, for the curriculum manager	Curriculum development	Level 1
VAR	**Self-evaluation reports of teachers**; these are prepared on a sheet of paper towards the end of a course and given to the curriculum manager. The self-evaluation report allows the teacher to report on the adequacy of the course material with regard to the knowledge level of the students. It also allows them to reflect on their own teaching style, etc.	Teachers, for curriculum managers	Curriculum development, evaluation of teacher	-
VAR	**Peer review among teachers**. A teacher visits a lesson of another teacher, possibly at the invitation of a curriculum manager. After the lesson, the two teachers discuss together, hopefully finding some potential for improvement. The peer review might be supplemented by a short questionnaire.	Teachers among themselves	Improvement of didactics	-
VAR	**Informal feedback discussion during the last lesson.** The last lesson of a teaching module is used to obtain informal feedback from the students for the teacher – lecturers simply ask their class students if they liked the module, and what might be improved. This usually takes place towards the end of a module.	Students, for their teacher	Improvement of didactics	-
ORG	**Student representatives:** Every student class elects a speaker who	Students, to	Various issues	-

	represents the whole class in any case of conflict. The class speakers are usually well known and respected by the curriculum managers.	whom it may concern		
VAR	**'Grumble hours':** Curriculum managers meet with student representatives during so-called 'grumble hours'. The purpose of 'grumble hours' is to enable students to express complaints in an informal atmosphere so that any discontent or anger can be addressed.	Students, for the curriculum managers	Addressing issues of discontent	-
QST	**Study course questionnaires sent out to current students.** Study course questionnaires are used to evaluate a study course as a whole. They are sent out to all the current students on a certain study programme (such as the Bachelor of Science in Business Administration), usually once a year. Among many other questions, students are asked why they have chosen their particular study course and how they learned about its existence in the first place. They are also asked if they consider their teachers to be competent and if the repository with the learning content is easy to search. Finally, they are asked if they would recommend the particular study course to others.	Students, for curriculum managers and the university hierarchy	Evaluation of the study course as a whole	Mostly Level 1
QST	**Study course questionnaires sent out to alumni.** These questionnaires are also used to evaluate a study programme as a whole, but they have different questions, and they are sent out only to alumni, usually two years after they have graduated. The questions focus on issues such as the time it took to find a job, if they think that the study programme helped them to acquire the knowledge which they use in their workplaces and how happy they were with their studies. Again, a very important question is that of whether they would recommend the particular study course to others – or not.	Alumni, for curriculum managers and the university hierarchy	Evaluation of the study course as a whole	Mostly Level 1, 3 and 4
EXA	**Individual thesis** written by a student about a certain subject, done as course work during the year, graded by the teacher.	Teacher, by grading	Evaluation of knowledge of subject matter	Level 2
EXA	**Final exam** written by a student, required for every study course, graded by the teacher.	Teacher, by grading	Evaluation of knowledge of subject matter	Level 2
EXA	**Transfer report** written by students, explaining the extent to which they understood, adapted and implemented a certain subject matter at their workplace. The transfer report is then given to the teacher, who evaluates it either with a score or a Yes/No acceptance mark.	Teacher, by grading	Knowledge integration at workplace	Level 3 and 4
EXA	**Group work,** first written by a group of students, then discussed among themselves, then evaluated by the teacher with a final grade during a formative evaluation session.	Teacher, by grading	Learning in groups, academic work	Level 2, maybe also Level 4
EXA	**Various other examination and grading measures**, such as group discussions and individual work reports.	-	-	Mostly Level 2

General conclusions
In view of the aspects discussed above, we can state the following:

Mandatory quality management is imposed partly by law, partly by the university hierarchy
Some parts of the BFH quality management system have been imposed by law (such as the accreditation of study courses). Other parts have been put in place by the university hierarchy (such as the questionnaires sent out to employees and alumni).

A quality management system consists of both mandatory and non-mandatory components
The BFH quality management system consists of both formal and mandatory components (such as the regular student questionnaires) and informal and optional components (such as the peer reviews and student feedbacks).

Participation by university staff enhances acceptance
The organisational units working on quality management are not manned by full-time personnel – representative participation structures such as the Quality Commission provide for the part-time involvement of lecturers and academics. This results in enhanced acceptance.

Democratic representative structures among students help
The BFH quality culture is clearly promoted by democratic representative structures such as the election of class speakers. These structures deal with a whole range of issues, from learning outcomes to library opening hours, down to the quality of the canteen food.

Quality management needs open discussions and a culture of conflict resolution
Many quality control activities involve direct interaction between individuals; to ensure viability of the system, a culture open to discussion and able to resolve conflicts must be in place.

Alumni form an important target group

The highest level of the Kirkpatrick pyramid is relevant to performance at the workplace. In a university environment with its full-time students, this level can only be evaluated by questioning alumni.

For reasons of economy, most quality management is holistic
A questionnaire has to concentrate on all issues of importance, so questions that are not relevant to the Kirkpatrick levels will also be asked. For example, students are also asked marketing-related questions, such as how they got to know about BFH. And alumni are asked how much time it took them to find a job. As a result, most questionnaires are difficult to classify in terms of the Kirkpatrick levels. And the same goes for many other quality measures, too.

Student tests and examinations are still important tools
Many quality control measures still take traditional forms, namely that of student examinations and tests. These measures are fairly easy to classify in accordance with the Kirkpatrick system – they are on Level 2.

The question "Would you recommend your study programme?" is very, very useful
The question "Would you recommend your study programme to others?" appears on the questionnaires for both current students and alumni. This question can be asked to many target audiences, it has a universal applicability. As a result, it has become the single most important question for the general evaluation of a study programme over a given time period.

Conclusions with regard to online learning

Formal BFH quality management is not directed towards online learning

It is apparent that formal BFH quality management does not yet take into account online and blended learning. For example, although there are many questions about teacher performance during classroom sessions, there are absolutely no questions about the didactic quality of an online learning module. This reflects the fact that online learning courses are still fairly rare and are provided only by relatively few lecturers on their own initiative.

Conclusion: The current BFH quality management measures are clearly not adapted to the assessment of online or blended learning courses. But, interestingly enough, they can still be used for this purpose!

Most quality control measures are independent of didactic approach

The surprising fact is that the BFH quality control measures, although clearly designed with classroom teaching in mind, can also be applied to the blended learning courses. This is because of two factors:

1. BFH does not offer any exclusively online learning courses, so that questions about the classroom performance of a teacher are still relevant.
2. Student examinations and tests can still be used as an assessment tool irrespective of whether the students acquired their knowledge in face-to-face classes or via online learning courses.

Simple subject matter learning as evaluated by Kirkpatrick Level 2 can be assessed with no reference at all to how the subject matter was taught. As a result, the most important elements of the BFH quality management system – namely student examinations and tests – can also be applied to online learning.

The future will bring many changes, not only at BFH

The internet has fundamentally changed the methods people use to learn and work. The concept of "information at your fingertips"[26] has become a reality. Wikipedia and Google have not only transformed the way we search for knowledge, they have also changed the way how knowledge is written down, and managed. Education and training have not been left unaffected, as is evidenced by the many training videos published on YouTube. And universities have already started offering Massively Open Online Courses (or MOOCs).

On the flipside, other goals such as the use of teaching material in adaptive learning environments designed "to provide access to the highest quality education and training, tailored to individual needs, delivered cost-efficiently anywhere and anytime"[27] have been achieved only in very specialised domains.

It is thus difficult to make predictions. But in an era in which whole libraries can be searched in a matter of seconds and specialised semantic web algorithms are being tested and applied by Google every day, it is obvious that the role of factual knowledge in education will change. In the meantime, people are collaborating and learning through the web, so authors such as Siemens, Kerr and Foster have begun to outline new theories with regard to online learning, such as "Connectivism".

So things are always subject to change. In the future, people will learn new subjects. And they will learn the old subjects in a new way. Up to now, university teaching has not been in the forefront of the information revolution, but it has changed - and it will change even more in the future.

Our conclusions here thus only apply to BFH as it is now, a typical university of applied sciences in the centre of Switzerland, towards the end of the year 2014.

---

[26] "Information at your fingertips" was a phrase included in Bill Gate's keynote speech at the Comdex conference in Las Vegas in 1994.

[27] This is the brainchild of the Advanced Distributed Learning (ADL) Initiative funded by the US government. The ADL initiative created the SCORM standard in 1997. For further information, see the various SCORM documents available on the ADL website (http://www.adlnet.gov/)

Managing Multiple Accreditation Projects in an Institution that Provides Several Patterns of Education

The case of AUC School of Business Accreditations

Amr Hamdy[1], Engy El Refaie[2]
[1]Director, Executive Education
ahamdy@aucegypt.edu

Executive Summary

This paper highlights the challenges faced in managing multiple accreditation systems in an educational institution that provides several patterns of education (undergraduate programs, graduate programs and executive education).

The School of Business at the American University in Cairo managed to become among the 1 percent of business schools worldwide to be "Triple Crown" accredited. By acquiring the Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) in 2006 and re-accredited in 2011, the Association of MBAs (AMBA) and the European Quality Improvement System (EQUIS) both in 2014, the school has become one of only 70 business schools worldwide — out of nearly 14,000 — as well as the first in the Middle East and third in Africa, to achieve triple crown accreditation. In addition, the School of Business Executive Education obtained accreditation by the Accrediting Council for Continuing Education and Training (ACCET) in 2011.

The AUC School of Business runs two different levels of education; academic (both undergraduate and graduate), and non-academic (executive education). As tough as it is, each pattern of education receives a different form of accreditation, thus abiding by a diversified set of standards or guidelines that would in some cases, require extra effort and synchronization to ensure meeting the different standards of each accrediting agency, either within this same academic pattern, or even the non-academic one.

Moreover, the AACSB and ACCET are American accreditation bodies where their accreditation processes are bit different than AMBA and EQUIS (European accreditation bodies). As such, it has been of high concern to abide by the diverse accreditation standards, yet successfully maintain the global vision of the entire school and the university at large.

This paper illustrates how the school managed to overcome the challenges encountered and achieve multiple accreditations.

Introduction

Ever since its establishment in 1919, The American University in Cairo (AUC) has been the region's premier English-language University, an inevitable contributor to the social, political and cultural heritage of the Arab world. Throughout its renowned history, AUC has constantly maintained its deliberate commitment to liberal education, matching the region's needs for practical applications and professional specializations. Today, AUC has established itself as a global leader, offering 45 distinctive degree and non-degree programs to a diverse student body from around the world[28].

[28] http://www.aucegypt.edu/academics/grad/Pages/default.aspx

The AUC's School of Business is recognized as the top private business school in Egypt, and one of the leading schools in the Arab and Africa regions. Since its launch in 2009, the AUC's School of Business has successfully established itself as a pinnacle in management education, offering unique educational programs that foster the development of innovative business leaders and entrepreneurs[i].Founded on three distinctive pillars: entrepreneurship, innovation and leadership, AUC's School of Business programs are catered in a way that would prepare students to be up to the endless challenges within the business world.

AUC's School of Business Executive Education has been the leading regional platform for world class corporate and professional development. By capitalizing on the 'quality' of education delivered to business owners through distinctive open enrollment programs and customized ones, Executive education programs have helped business leaders to master the necessary tools required to grow and sustain their business in a challenging global environment.[29]

Most importantly, 'quality' is pivotal in all of the AUC's School of Business activities, being an important element in its strategic plan in both the short and long run. In other words, quality management is considered to be a journey rather than a destination; a journey that ensures delivering the best education for students, the best training to executives and the mostly efficient added value to the society. Accordingly, accreditation is sought as a measure of benchmarking and setting standards in the Business school.

Initially, the journey has started by acquiring Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) accreditation in 2006. Today in 2014, AUC's School of Business is among the one percent of Business schools worldwide to be 'triple crown' accredited.
AACSB is known to be the world's most widely recognized and sought-after endorsement for business programs, for graduates and undergraduates. AUC Business School is just one of only 5 percent of all business schools in the world to receive such accreditation. On a gradual front, as for AMBA, only 2% of MBA programs worldwide are AMBA accredited; AUC Business School is one of them. Adding to that, the entire school had received accreditation by EQUIS in 2014, which necessarily takes into account the business school's level of internationalization and corporate engagement, not just the quality of business education as presented by AACSB and AMBA[30].

On another vein, The School of Business Executive Education received accreditation by the Accrediting Council for Continuing Education and Training (ACCET), being a reliable authority as to the quality of education or training provided by institutions of higher education and the programs they accredit.

Overview of the Accreditation System

Accreditation serves the interests of companies, agencies, and the public through the establishment of standards, policies, and procedures in conjunction with an objective third-party professional evaluation designed to identify and inspire sound education and training practices. When such a process is matched by an institution's commitment to high standards and accountability, a partnership for quality becomes reality.

Definition of Accreditation: **It is a proof of competence and quality**; competence and quality in the service being provided to the recipient; competence of the service provider; and the quality of the service itself. This is the real meaning of accreditation.

[29] http://www.aucegypt.edu/Business/Documents/Publications/School%20of%20Business%20Brochure.pdf
[30] http://en.wikipedia.org/wiki/European_Quality_Improvement_System

Benefits of Accreditation for the Institution

- To be accredited that will give an indication that the institution has achieved an appropriate level of organizational proficiency and that it has reliable mechanisms in operation to continually improve the quality of programs and services it delivers.
- To assure that the institution's service quality meets or exceeds international standards.
- To ensure that there is a quality improvement process in the institution to continually improve its services
- It also improves staff morale and contributes to good staff-management relations
- It gives an opportunity to receive feedback at the time of the accreditation site review/survey from objective, informed, and skilled peers
- It improves efficiency and accountability

Benefits of Accreditation for Participants

In particular, the benefits of accreditation to the participants are as follows:

- Affirm that the institution is a competent service provider and meets or exceeds international standards
- Ensure that participants are receiving a high quality and credible professional development program
- Indicate that there are appropriate protections in place for: privacy, staff competencies, high quality faculty members, supervision of instructors, current and up-to-standards curricula, handling complaints…etc.
- Award participants Continuing Education Units (CEUs)

Identifying Accreditation bodies

An important component of the accreditation process is the identification of the accrediting institutions. The School of Business looks at several items in the accreting institutions/bodies; it looks at their international recognition, how reliable is their accreditation, the accreditation requirements of each accrediting body, and the accreditation standards and guidelines.

There are two types of accreditation to be earned by a business school or a university; one is institutional accreditation, and the other is programmatic or specialized accreditation. Despite the fact that there are common standards across these accreditation bodies, such as the mission and vision statement undertaken, the instructional personnel and faculty management, curricula, the balanced assessment of the accreditation body in response to the school's activities, among others, still each accreditation body is distinctly unique in its way of implementation, depending on the pattern of education undertaken, and the implicit direction of its management.

Challenges

Multiple Accreditation Requirements

- **Institutional Focus**

Generally, the oldest AACSB provides specialized accreditation for business and accounting programs. Such accreditation reviews the whole structure of the school itself; it entails a continuous quality improvement, in terms of the curriculum, qualifications of the faculty, student selection, career planning and placement.[31] Throughout, the school of business works on committing itself towards the market needs. This accreditation does not incorporate the role of executive education.

However, as for the smaller but the rapidly growing EQUIS, AUC Business school does not only demonstrate quality management in its school activities [like AACSB], but also a high degree of

[31] http://business.slu.edu/eabout/accreditation-rankings/meaning-of-aacsb-accreditation/

internationalization and corporate connections.[32] For EQUIS, the main focus goes to research, executive education, and community outreach. For instance, among the factors assessed by EQUIS is the degree of engagement of students in the corporate world in various industries. For EQUIS, it focuses on integration internally within the school and externally with its constituency. In addition, EQUIS looks for a balance between high academic quality and the professional relevance provided by close interaction with the corporate world.

- **Specialized Programs**

AMBA accreditation represents the highest standard of achievement in post graduate business education only. AMBA accreditation differs from AACSB and EQUIS in its pattern of education; AMBA accreditation focuses mostly on MBA programs offered, while promoting a developmental philosophy and a commitment towards quality improvement.

- **Non-academic Programs**

Unlike AACSB, ACCET is an institutional accreditation for the non-academic programs only. ACCET looks at the executive education activities, as in the programs offered [types of trainings offered], towards which industries/ corporates. ACCET addresses all aspects related to delivering a quality service that matches the interests of the companies; this is achieved by working on the mission of the organization, its management practices, academic standings, student services, monitoring and evaluation.

- **Faculty Engagement**

EQUIS highlights the role of faculty in executive education, as well as the school itself, in how they are engaged in programs design and delivery, and how this is related to the research efforts of the school. The objective here is not taken by other accreditation bodies, like the AACSB, where faculty focuses only on the programs offered within the department. For EQUIS, the implicit objective is to ensure that faculty are exposed to different types of industries, having a real life exposure that would help them develop research and case studies [for students] and reflect back in their teaching. Additionally it indicates the importance of faculty using their research in executive education.

2. Challenges faced the management and obstacles being encountered.

- Resistance to change: It is the ability to respond to the emerging trends and challenges within the Business school. This includes resistance of staff would feel threatened if they fail to accommodate with the new trend.

- Difficulty in accommodating different priority areas of each accreditation agency and changing operational procedures accordingly.

- Running programs in a well efficient manner, while simultaneously keeping an eye on the business school's performance in terms of abiding by its financial and operational targets.

- Update existing systems and policies; to make use and take advantage of the new features and functionality provided by the change.

- Documentation of the status-quo and related change, while establishing a time frame for the implementation of the change.

Overcoming Challenges.

1. The process of accreditation was led by the Associate Dean for Administration to give it the highest priority on the school level, and to ensure alignment between and across all units,

[32] http://www.ivey.uwo.ca/discover/accreditation/

facilitating obstacles that would inevitably arise during execution. Associate Dean for Administration met with each team leader and faculty members to highlight the importance of the accreditation projects and announcing that the roles and responsibilities of team leaders with time frames.

2. Each team leader formed his/her team from different departments.

3. Each team worked on one standard and monthly meetings with all the teams were held to make sure there is collective consensus on the reports (while having on-going internal committees, meetings, focus groups and workshops).

4. Developing and/or revisiting policies, procedures, processes, and related documents to address different accreditation requirements.

5. Engaging students, graduates and stakeholders to make sure that all their feedback were solicited.

6. Awareness sessions were conducted, as a form of orientation for staff, faculty and students, while providing a comprehensive framework to accommodate the differences and at the same time govern business operations.

All faculty members as well as staff have collaborated together to overcome these challenges. With their commitment, they have worked really hard on maintaining the accreditation deliverables despite the overwhelming workload induced by the change.

Conclusion

Truth to be told, working on the four types of accreditations has been demanding, despite the fact that each accrediting agency set its own standards to be comprehensive enough and clear in their own rights. Given some areas of differences, the AUC's School of Business has been working on catering for these accreditations, coming up with a unique managerial approach to be followed.

Having multiple accreditation systems provides the AUC with the *quality label* that it can use in competition with other schools. This offers opportunities for benchmarking as well.

Despite the different criteria of the accreditation bodies, AUC's Business School has succeeded in managing these differences as a well-defined project, while utilizing its human resources efficiently in a relatively strict time frame.

Nothing is impossible. Accreditation has been achievable, with the engagement of diverse entities like AUC faculty, staff, students, and stakeholders.

As a result the AUC's School of Business was ranked first in Egypt and second in Africa in 2009, 2010, and 2011 by Eduniversal. It has also listed AUC's School of Business as one of 100 Universal Business Schools with Major International Influence Worldwide. Besides, AUC's MBA program was ranked by Forbes Middle East in February 2012 as the first among similar programs in 37 private universities in the Arab World and is ranked number one in Africa, according to the 2013-2014 Eduniversal ranking of top master's programs. In 2012-2013, the QS global 200 Business Schools Report ranked AUC's MBA program among the top 200 MBAs worldwide, along with prominent universities such as Harvard, Stanford, INSEAD, and the London Business School.

The School of Business Executive Education open enrollment programs are ranked for the second year in a row by the Financial Times as one of the best executive education open enrollment

programs worldwide. This makes the school the first and only business school in the MENA region to achieve this ranking.

Annex

Table (accreditation standards).

The main overarching nature and characteristics of each accreditation body

EQUIS[33] (10 Standards)	**AACSB[34] (15 Standards)**	**AMBA (some of them)[35]**	**ACCET (8 Standards)**
-Context, Governance, Strategy. -Programs -Students. -Faculty -R & D - Executive Education -Resources and Administration - Internationalization -Ethics, Responsibility and Sustainability -Corporate Connections	-Mission, Impact, Innovation -Intellectual contributions, impact and alignment with mission. -Financial strategies and allocation of resources. -Students' admissions, progression and career development. -Faculty sufficiency and deployment. -faculty management and support. -professional staff sufficiency and deployment. -curricula management and assurance of learning. -curriculum content. -student-faculty interaction. -degree program educational level, structure and equivalence. -Teaching effectiveness. - Student academic and professional engagement. -executive education. -faculty qualifications and engagement.	-Mission -Well defined strategy -Policies of governance -Financial viability -Faculty -Program management and student engagement. -Curriculum	-Mission. -Management. -Financial Practices. -Curricula. -Instructional delivery. -Instructional personnel. -Admissions and Student services. -Evaluation

[33] EQUIS Standards & Criteria; The EFMD Accreditation for International Business Schools. Document version January 2013

[34] Eligibility Procedures and Accreditation Standards for AACSB International. Adopted: April 8, 2013

[35] http://www.mbaworld.com/~/media/Files/Accreditation/MBA-criteria-for-accreditation.ashx

Quality Assurance and Strategic Planning at the University of Petra Quality Management Model

Dr. Yousef Faisal Bakr
The University of Petra, Jordan
ybakr3@gmail.com

SUMMARY
Quality Assurance has become the key theme for higher education excellence for many universities in the world. More and more, people are concerned about the products or the learning outcomes of higher education institutes, regardless of the huge investments and funds injected by societies in higher education.
In this paper, the impact of implementation of quality assurance and accreditation criteria and their effect on the University of Petra's performance, and how to develop and implement a fully integrated quality management system, will be outlined. This will be based on a set of prescribed actions made by University of Petra, aiming at enhancing and assuring the quality of educational programs. Specifically, this paper will attempt to outline the environment, describe the tasks, identify the opportunities and challenges from the institute point of view, and describe the strategies used to achieve the university's vision, mission, and objectives highlighting the factors of success.

ABSTRACT
This study aimed to introduce the quality assurance agenda at the University of Petra (UoP), and its impact on teaching and learning from the faculty members view point. University of Petra's Strategic Plan for Quality Assurance (SPQA) is discussed. Quality Assurance criteria for Quality Assurance Agency (QAA), UK, Higher Education Accreditation Commission (HEAC), Jordan, Quacquarelli Symonds (QS) are indicated, and Strategic Plan model is illustrated.

A questionnaire was constructed as the major tool for collecting the data needed to answer the research questions. The sample consists of a number of stakeholders including but was not limited to faculty, students and local community members. The findings indicated that the impact of Quality Assurance on effectiveness of teaching and learning is directly depending on the degree of implementation of Quality Assurance criteria. Quality Assurance criteria may be national or international but once they are endorsed, they must be rigorously implemented, monitored, measured, and regularly updated. The study's conclusions indicate that disseminating of QA culture is a vital step towards Quality Management Enhancement (QME) which will, in the long run, have a positive impact on excellence of higher education institutions. It is also concluded that studies of a nature similar to the current one, are important in terms of redirecting the QA plans. In the light of the findings of this study, the recommendations presented were focused on the importance of implementation of Quality Assurance which affects the educational programs, students and members of staff's development and progression.

Objectives

Although an increasing number of industries are implementing the quality management systems, little empirical literature has addressed this process in the education sector from an academic point of view. This study critically examines the implementation of quality assurance and investigates how it drives the learning and teaching process at the university towards excellence. Specifically, the study provides answers to the following research questions.

1) What is the quality assurance agenda at theUniversity of Petra?
2) What is the effect of strategic planning on Quality Assurance?
3) How strategic planning and quality assurance and accreditation lead to excellence in Higher Education institutions?

Theoretical framework

Higher education has been the subject of increasing criticism in recent years (Daly, 1994). Critics have been just as vocal in the rest of the world. Partly in response to this chorus of concern, governments have moved to make universities and colleges more accountable for the finances they receive from state offers. The concern about the quality of teaching has been particularly strong as many have begun to suspect that teaching has been relegated to a poor second place behind research because of ever increasing pressure on academics to publish. The general thrust has usually been toward mechanisms for quality assurance of teaching (Kember, 1996).

In discussing quality assurance and quality enhancement, we draw upon a distinction made by (Elton, 1994). He grouped the quality "A's": quality Assurance, Accountability, Audit, and Assessment, and saw them as concerned with control of both quality and the people who control quality, whereas, quality enhancement was seen as related to the "E's": Empowerment, Enthusiasm, Expertise, and Excellence.

The implementation of QA in higher education has increased significantly. Resource constraints and a dynamic global environment necessitate thoughtful, strategic thinking to be embedded in the decision-making process of a university at all levels.

Strategic Planning

The purpose of strategic planning is to:

- Help people define the institution over the next 10 plus years.
- Create a directional document, to guide while not limiting future opportunities
- Enable the university to align strategic objectives with financial and human resources.
- Provide a mechanism to continually review and ensure excellence in education, research and outreach.

One of the aims of this paper is to introduce quality assurance agenda at the University of Petra – and the strategic planning impact on the progress of QA development and implementation for the purpose of excellence in higher education.

The module on strategic planning and quality assurance introduces the basic principles applied in the regular strategic planning process that has become the norm at large universities and connects planning to quality assurance**.**

In this context it is understood that planning is connected to Quality Assurance .In other words: no quality assurance can be achieved without good planning and, good planning leads to " Quality" , so the two processes feed each others .

Although the term "Accreditation has a specific meaning in the Arab World , but globally, Quality Assurance is considered as the first step to accreditation and it has now become almost universal. For example: internal or external panels may withhold approval for a program to be offered if they are not convinced that the program can be taught according to an adequate standard. Use of external examiners is another well-established quality assurance mechanism designed to verify the appropriateness of degree award. Recently, it has also become more common to appraise teaching directly.

The most widely used mechanism has been the use of student feedback questionnaires, though some institutions have sought other diverse forms of feedback through teaching profiles or portfolios (Gibbs, 1992).

Within the framework of its concern to move forward in implementing quality standards of higher education, the University of Petra, in coordination with local and international professional institutions, continued its endeavors to establish a concrete Quality Assurance foundation, based on its strategic 5- year plan 2007-2012, and its 5-year plan 2014- 2018. These plans were stemmed from the university's vision:

The University has taken positive steps towards quality control, and what has been accomplished so far is quite an achievement despite the difficulties that UoP faced from the outset of the project and the fact that such vital changes can't be made overnight. A solid strategic plan was set out and is now being reviewd.

(www.uop.edu.jo/qa/?lang=en&location=QA)
How this happened?
University of Petra had started its path towards quality assurance since 2006. It started with few experiences in subject review programs conducted by Hussein Fund for Excellence (HFE). During that time, the university carried out its Strategic Planning for Quality Assurance (SPQA) which was also run by HFE as its first attempt to create a QA system at the institutional level. The program conceived an appropriate strategic direction and a strategic plan for the University. The University further expanded its steps in the QA path by setting up a quality management system for the admin side which was eventually certified to ISO 9001 standards in 2011. In parallel, the university decided to participate in HEAC's (Higher Education Accreditation Commission) scheme for institutional quality assurance certification. The project is currently under preparation, the audit thereon will be carried out by October 2014. …

UoP believes that QA initiatives need to be institutionalized in order to sustain them. For this reason, UoP has decided to build a formal quality system that would systematically manage the quality of the provisions at the institution level with clear alignment to the university strategic direction and driven by its performance. This document shows the roadmap that steered the QA project at the university. The roadmap was based on capitalizing on the blocks that had already been built in particular the strategic direction and the ISO system and expanding them to include the element of performance management and link the three together in an integrated system to drive the university towards achieving its quality goals.

I . What is the quality assurance agenda at Petra University?

- **Commitment and leadership**

The benefits of a Strategic Plan for Quality Assurance depend on the commitment of the top management of the educational institution. To achieve these benefits, the leadership of the institution (governing body, chief executive and academic officers, and senior administrative and academic staff) needs to play a continuous, positive and creative role in the implementation of Quality Assurance and Strategic Planning at a university. Their Commitment affirms that this project is given an institutional priority, and establishes a climate of trust and promotes internal motivation for the process, and accordingly assists in achieving successful outcomes.
In 2007, the management of University of Petra decided that it should be engaged in QA process and accordingly such process was to be supported. That was the corner stone of the process.

- **Formation of a Steering Committee: A Steering Committee was formed, it represented all faculties and administrative offices concern with the quality process.**

- **Vision , Mission statements, Goals and Values (Strategic Direction)**:

Were set by the top management, with the help of the Quality Assurance Committee and through a complicated process
Our vision outlined what we wanted to be, what to provide and where.

How this was done?
SWOT Analysis Results

SWOT Analysis for University of Petra as in 2007

Strengths	**Opportunities**
Availability of unique majors which are not available in most private universities, such as Journalism and MA/MSc. Programs. Academic staff with high academic ranks Research is adequately supported Scholarship programs. High actual achievements of graduates. Library resources in the Art literature. Location within the Capital Good transportation system. Diversity of faculty members. Excellent relations (human and social) relations among staff. Promotion mechanism. Good reputation among other private universities. University club available. Owners do not interfere in academic process.	Establishing new programs such as Media and Journalism, languages center, nursing, Mathematics etc. Marketing Outside Jordan. Grants available for Research Recruiting IGCSE/IB Programs Twinning with foreign universities. Establishing UOP Graduates Alumni. Lack of student Exchange programs. Seminars and conferences for delegations from abroad Better use of infrastructure. Better sport facilities offered to the community Increasing demand on education.
Weaknesses	**Threats**
Inadequate leadership and leadership skills. Inadequate managerial staff capacity (registration, maintenance, HR, and financial staff). Lack of standard strategy. Inadequate Infrastructure (Building spaces, ICT, Internet speed, library resources in the scientific fields, Classrooms audio-visual facilities, labs, equipments, electricity). Low salaries/incentives to all employees. Lack of workshops and training programs for academic staff and for human resources. Low level of contributions in scientific research. Scholarships system is not adequately activated. Increasing turn-over rate among faculty members. Inadequate acceptance criteria of students. Poor community services such as life-long learning centers. Poor student services. Lack of sufficient parking spaces. Lack of corporate project such as housing, loans, ..etc. Unsecured staff contracting system. Low turnouts to seminars and public lectures. Noisy atmosphere in the corridors. Busses park is adjacent to classrooms.	Efficiency Exam conducted by MoHE. Establishing of new universities (PEST) Recruitment of students by other universities/programs, for political reasons. Change of legislations by MoHE Incentives/salaries offered at other universities. High and uncompetitive tuition fees (competition by other private universities) Students perceive the courses offered by the university as “difficult”. Poor campus organization that could limit expansion. Insufficient qualified Jordanian staff. Growing number of students might threaten the quality of education.

- **Committee members training**: The QMU attended the HFE workshop which was intended to train the Quality Management Unit (QMU) Committee on formulating a Strategic Plan for Quality Assurance (SPQA). All members of the committee did attend and represent Petra University at the workshop.

Vision Statements

Tens of vision statements were then suggested, among of which were:

- To be recognized for excellence in teaching and learning, research, and public service in undergraduate and graduate
- To emerge as a nationally competitive, student-centered teaching and research university serving Jordan and the other nations
- To be a recognized academic institution in inspiring students to think, plan, and analyze scientifically each in his/her own field
- To build a community of learning and searching for knowledge

Etc.

But the the QMU which was then called Quality Assurance Committee (QAC) , in coordination with the stake holders have agreed on the following vision statement :

We aspire to be the "University of Choice", in Jordan and the region, for learners and scholars

Our Mission Statements

Our mission has concentrated on the main questions: "What do we do?" "For whom do we do it?" and "How do we excel?"

Our Purpose

We aim to play a significant role in the progress of our nation through creating and disseminating knowledge & technology and preparing graduates who can contribute positively towards their communities.

Our Business:

Our mission is to create an academic, cultural and social environment that develops quality learning creativity , innovation ,and research opportunities; builds-up the competence of our members; provides active community service, and prepares our students to be capable of creative and critical thinking and life long learning, and are able to compete in the marketplace .

Goals

In fulfilling our mission, we sought to:

(***Governance***): Maintain a responsible, accountable and caring leadership and governance that is strategically oriented to lead the university to fulfill its vision and mission optimize the usage of its resources, and sustain its existence.

(***Academic environment & resources***) :Establish a vibrant scientific environment by providing adequate resources and infrastructure for teaching, learning and the creation and dissemination of knowledge and technology .

(***Cultural environment***) :Promote intellectual work, creative thinking, freedom of speech, and communal dialog to establish a rich cultural environment that positively contributes to the well-being of the nation.

(***Social environment***) :Build a happy caring society within the university, with a joyful atmosphere and pleasant working conditions, where members of the university can enjoy performing and contribute positively to their full potential.

(***Quality education: programs, teaching, learning & progression***) :Provide and promote quality education with suitable variety of well-reviewed programs to turn out graduates of outstanding academic caliber, who are capable of further education, life long learning, creative and critical thinking and who can successfully progress into further education and market careers.

(***Build-up competence***): Create opportunities, programs and incentives that allow university staff members to improve their skills, expertise and proficiency and be promoted.

(***Research & outreach***)Avail funds and resources, bridge to the outside world and encourage innovation and novelty to create opportunities of scientific research, novel discoveries, technology transfer, and active participations in conferences and conventions.

(***Community service***) :Support various scholar and non-scholar initiatives directed to assess and enrich the socio-economical aspects of the local community and the region.

Our Values:

They are our beliefs that are shared among the stakeholders . Values drive our university's culture and priorities and provide a framework in which decisions are made. So, **In conducting our work, we are guided by the following values:**

- Pursue learning for the sake of knowledge.
- Equal opportunities to learn and excel.
- Learn how to learn.
- Motivate members for life long learning.
- Respect of diversity, plurality & others' opinions.
- Encourage teamwork and collaboration.
- Treasure creativity and achievements.
- Advocate intellectual freedom.
- Committed to social justice and social responsibility.
- Dedicated to leadership development and accountability.

To do so, we started with Quality Assurance Agency for Higher Education, UK (QAA), as was recommended by HFE whose mission is to safeguard standards and improve the quality of UK higher education. Although the QAA has certain criteria for quality called the six aspects which were then:

	QAA Criteria
1	Curriculum Design, Content and Organization
2	Teaching, Learning and Assessment
3	Student Progression and Achievement
4	Student Support and Guidance
5	Learning Resources
6	Quality Management and Enhancement
Universityof Petra however, added one more aspect as follows	
7	Research Enhancement and Assessment

Brief Background of Accreditation System in Jordan

The accreditation process was introduced to Jordan in 1990 and was managed by accreditation committees stemmed from the Higher Education Council (HEC).

In 1999 Higher Education Accreditation Commission (HEAC) was established but was chaired by the Minister of Higher Education and Scientific Research.

In 2007 Higher Education Strategy in Jordan (2007-2012) was derived from the fact that during the last two decades, this sector was incredibly expanded due to increasing number of Jordanian students for many reasons.

The number of universities in Jordan is now among the highest worldwide comparing to the population i.e. about 30 universities serving a population of 6 .5m. (1:216,000) whereas in UK for example , there are more than 150 universities serving 64.1m people (1:427,000).

	The Universities in Jordan	Location
1	University of Jordan	Amman
2	Al al-Bayt University	Mafraq
3	Jordan University of Science and Technology	Irbid
4	The Hashemite University	Zarqa
5	Yarmouk University	Irbid
6	University of Petra	Amman
7	Philadelphia University	Amman
8	Al-Balqa' Applied University	Al-Salt ...
9	Mutah university	Al Karak
10	Applied Science Private University	Amman
11	Princess Sumaya University for Technology	Al Jubaiha
12	Al-Ahliyya Amman University	Amman
13	Al-Hussein Bin Talal University	Ma'an
14	German Jordanian University	Amman
15	Tafila Technical University	Tafilah
16	The World Islamic Sciences & Education University	Amman
17	Irbid National University	Irbid
18	Isra University	Amman
19	Amman Arab University	Amman
20	Al-Zaytoonah University of Jordan	Amman
21	Zarqa University	Zarqa
22	Middle East University	Amman
23	Jadara University	Irbid
24	Jerash Private University	Jerash

25	**Jordan Applied University College of Hospitality and Tourism Education**	Amman
26	**Arab Academy for Banking and Financial Sciences**	Amman
27	**Jordan Academy of Music**	Amman

Therefore the said strategy was based on a concrete vision and mission and of higher quality to satisfy the growing demand on education in Jordan by Jordanians and other students from neighboring countries**.**
In 2009 , Higher Education Accreditation Commission (HEAC) has issued its guide for quality assurance to be implemented by Jordanian universities , it included 12 Criteria to be adapted by Jordanian universities who plan to subscribe with HEAC to obtain a Quality Assurance Certificate .
These Criteria are as follows:

HEAC QA Criteria	
1	(Vision, Mission, Objectives, and Planning)
2	(Educational Programs and their Effectiveness)
3	(Students and Student Support Services)
4	(Faculty Members)
5	(Scholarships, Research, & Creativity)
6	(Library and Information Resources)
7	(Governance and Administration)
8	(Financial Resources)
9	(Physical Resources).
10	(Institutional Integrity).
11	(Community Engagement)
12	(Quality Assurance Management)

In 2011, University of Petra applied for this project, the application was approved, UoP was among the first three universities applied to obtain QA certificate from HEAC .
An action plan of individual phases was then laid down to include :

a. Establishment of a Master Plan Committee to handle all matters related to buildings and facilities (chaired by top management of the university).
b. Capacity building (to train all UoP members on QA issues and other courses such as balanced score cards , EFQM etc).
c. Dissemination of QA culture. This was in the form of series of lectures, workshops, seminars and meetings internally and externally.
d. A series of local audits covered all departments at the faculties to ensure the availability of the external references, benchmarks and implementation of ISO 9001:2008.

The result was as follows:
Weaknesses
Most of the weaknesses which were dominating UoP were demolished:

Weakness in 2007	The current situation – 2014
Inadequate leadership and leadership skills.	A concrete organogram with highly qualified and experienced leadership

Inadequate managerial staff capacity (registration, maintenance, HR, and financial staff).	Staff are adequate and qualified .
Lack of standard strategy.	5 -year Strategic Plan in place 2014- 2018
Inadequate Infrastructure (Building spaces, ICT, Internet speed, library resources in the scientific fields, Classrooms audio-visual facilities, labs, equipments, electricity).	New buildings, extensions , and classrooms are constructed. Wireless internes covers 95% of the campus , physical resources are booming.
Low salaries/incentives to all employees.	Market search was carried out and proved that UoP salary scale is on top of the market .
Lack of workshops and training programs for academic staff and for human resources.	An Academic Development Centre was established and dozens of training programs were organized.
Low level of contributions in scientific research.	Remarkable contribution in scientific research with prizes offered to winners.
Scholarships system is not adequately activated.	Scholarship system is now in place with a devoted personnel , about 30 scholarships are now granted
Increasing turn-over rate among faculty members.	Decreased dramatically
Inadequate acceptance criteria of students.	Faculties establish acceptance criteria and assessment tests.
Poor community services such as life-long learning centers.	Independent office is now established , activities are now specified and listed . A centre for continuous learning and community service is established and operation successfully
Poor student services.	Students' satisfaction reached 63% according to ISO 9001:2008 survey
Lack of sufficient parking spaces.	A new car park of 1000 vehicle capacity is constructed .
Lack of corporate project such as housing, loans, ..etc.	Under serious consideration
Unsecured staff contracting system.	Reviewed and improved

Low turnouts to seminars and public lectures.	New Internal rules and regulations enforce the staff to attend specialized lectures organized by the Centre of Academic Development .
Noisy atmosphere in the corridors.	Decreased by establishing new building extensions and classrooms
Busses park is adjacent to classrooms.	Removed and placed adjacent to the new car park.

Conclusions and points of view

Although University of Petra is still in its early stages of Quality Assurance development, but is committed to opening up quality education to students from a diverse range of backgrounds and experiences. It is concluded that the elimination of the most of the weaknesses had a positive impact on the students , academic staff and accordingly and most importantly the educational programs.

UoP has set concrete values and objectives. The 5 year Strategic Plan for Quality Assurance (2007-2012) was reviewed and the new 5-year Strategic Plan 2014 -2018 is now under implementation . It is therefore expected that 80% of the Plan will have an impact on the program management although the impact of Quality Assurance on all activities was not comprehensively materialized.

Major elements such as assessment, performance management, and accountability and performance appraisal are due for implementation. Upon the completion of such elements, it is envisaged that the subject results i.e. impact of Strategic Plan for QA on excellence will eventually be more obvious and materialized.

The Quality Assurance Criteria and the Strategic Plan must be rigorously implemented to ensure that:

1- Faculty and management members observe and implement the strategic plan in the interest of QA criteria: i.e. have well designed “course files” to include: curriculum, study plans, course data sheets, specified ILOs. and programme objectives.
2- Students are well supported, satisfied and guided.
3- Learning resources are adequate and in place.
4- University's physical and financial resources agree with the vision, mission and objectives.
5- The gap between academia and industry is duly bridged.

This is not the end of the process. Other topics may be addressed such as impact of QA on the quality of graduates, labor market, research, etc.

Further, The success of this process will undoubtedly affect QA criteria other than teaching and learning such as research, enhance lifelong learning process, and will extend to affect the local community, and accordingly preservation of environment.

The challenges we face in this century are enormous. We live in a global village and are immediately affected by the surroundings in all walks of life. The overlap of common interests among countries dictates a fresh intellectual approach in dealing with each other.(Badran,2009) Some of these approaches are: dialogue and respect of differences with others, enhancement of intellectual pluralism and maximizing the common interests and respect the ethnic and religious

differences with others. We live in a mosaic cultural heritage which we should understand, respect and live with. .(Badran 2009)

All of this will not be realized without a concrete foundation for teaching and learning, govern by QA criteria.

It is finally concluded that:

- Higher Education Institutions need to develop strategic plans in line with international QA standards.
- Faculty staff is the corner stone for building up QA process.
- Faculty staff needs regular awareness and updating on the latest QA criteria and Strategic Planning.
- Assessment, accountability and improvement related to teaching and learning process must always be considered.

References

- Badran, Adnan (2009). Retrieved September11,2009 //www.uop.edu.jo/qa/?lang=en&location=QA

- Elton, L. (1992)"Quality enhancement and academic professionalism." The New Academic, 1, 3-5.

- Fiona W.& Alex R.(2002)" Using quality assurance to drive a teaching and learning agenda: Taking a risk, meeting the challenge"

- Higher Education Accreditation Commission of Jordan(HEAC) ,
- www.uop.edu.jo/qa/?lang=en&location=QA

- Manila B. (2009)"Quality assurance in Philippine higher education; Lessons Learned.(Opinion/Editorial).Retrieved August 23, 2009 from High Beam Research: http://www.highbeam.com/doc/1G1-76827606.html
- Shawareb; Bakr, Quality Assurance Driving Teaching and Learning at Petra University, 2009.

- Strategic Planning and Quality Assurance in U.S. Higher Education Bob Boehmer Presentation to Jilin University Management Training Institute , 2006

- Jordanian Ministry of Higher Education and Scientific Research publications

ENABLE TO CHANGE – INTEGRATED QUALITY MANAGEMENT SYSTEMS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Dipl.-Ing. Stephan Losse[1], Dr.-Ing. Dipl.-Wirt.-Ing. Patrick Beaujean[2], Prof. Dr.-Ing. Robert Schmitt[3]

[1,2,3] *Chair of Production Metrology and Quality Management, Laboratory for Machine Tools and Production Engineering, WZL, RWTH Aachen University (GERMANY)*

r.schmitt@wzl.rwth-aachen.de, s.losse@wzl.rwth-aachen.de, p.beaujean@wzl.rwth-aachen.de

Abstract

The market of higher education is a competitive environment with increasing volatility. Megatrends such as globalization, communication and individualization evoke additional changes within this field of business, compelling institutions of higher education (HEI) to increase their ability to change. Quality Management Systems (QMS) have proven to facilitate this process for companies of traditional industries. Whilst major tools and theories established for such industries may be used as a foundation to enable HEI to fulfil these new requirements, they must be adapted to meet the specific needs within the field of higher education. One developed solution that can be used for HEI is an integrated interactive QMS that builds on the foundation of a Q.Wiki that serves as a centralized platform for knowledge- and process-management.

Index Terms – Higher Education, Universities, Quality Management, Integrated Quality Management System, Wiki, Knowledge Management, Processes

WHY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION MUST ADVANCE

Higher education is changing. Whilst the basic service of delivering a certain good (knowledge) to customers (i.e. students) has been the same over centuries, both the market environment and the way its services are being offered are shifting.

New providers are joining the sector. Not only in emerging markets, new structures are being established and both new and established tenders are competing. [1] Just like in any other industry, some prevail and some fall short. Global megatrends identified for companies in the manufacturing field do affect higher education as well: [2] [3]

Globalization and increased mobility: [4] Programs shall no longer solely address local issues and regulations as graduates are often expected to work internationally, sometimes aiming to take advantage of a better economy abroad. [5] And, as industrial standards continue to gain importance in industries, so do employers demand graduates and course programs that do not only meet up with national but also international standards and recommendations.

Students are no longer limited to enrolling in those universities that they can commute to from their parent's homes, they are willing to move, sometimes even to other countries, if a remote institution of higher education (HEI) can offer them a more suitable or more renowned program than a local one. [6] Universities world-wide are fostering this process with internationalization strategies that often include advertising to international student applicants, a growing number of courses offered in English or other commonly spoken languages or even by entering new markets, for example by establishing spin-offs. [7] [8] Additionally, universities try to address this issue by forming networks of similar HEI – often causing additional administration efforts as well.

As a consequence, universities can not longer solely rely on the local supply of high school graduates and may no longer only compare themselves to local competitors. As in any other surroundings, a market with growing competition often fosters faster development obliging market participants to evolve more quickly. [9]

Networking and computerization: With the progression of technical possibilities, new teaching methods evolve and are being implemented. This does not stop at simply offering digital versions of teaching material on-line [10]: New concepts like flipped classrooms, simple shows and MOOCs change the way of teaching and the demand students have regarding their learning. [11] Moreover, new technologies change the way new information and teaching content is created and communicated, with disposable, transferable just-in-time knowledge ousting traditional "banked knowledge", forcing HEI to adapt to new information quicker than before. [4] The Internet offers new possibilities in the field of distance learning [12] and new technologies are influencing the way HEI handle their data, their processes. Whilst the shift from a file card based handling of student data towards digital lists has been performed by most administrations, most universities do not yet make full use of the capability modern IT infrastructure can offer. [13] Lastly, these new tools are increasing the pace at which new trends are developed, promoted, and even become irrelevant again.

Individualization: Today's society is getting accustomed to products that are tailor-made for an individual's personal needs: Most people do not simply demand a car with four wheels anymore; they want a saloon, a convertible, an SUV, they specify the color of the paint, the fabric of their seats. Companies take advantage of this trend to attract new customers and foster brand loyalty. [14] This trend can be seen in education as well: While generic programs like psychology or engineering continue to exist, HEI start offering tailor-made courses like petroleum safety engineering and pedagogy for teens to further address specific target groups. Universities must not only identify these trends in time, they must also be capable of reacting and managing the increased complexity within their course structure. [15]

Demographic change: Whether it's population ageing or population boom: Institutions of higher education, traditionally being a business area with a relatively fixed and limited target group of high school graduates, are starting to address demographic developments. [16] The concept of life-long learning, change of capacities and offering of advanced training for already employed members of the society are just a few examples of this.

In addition to these global trends, most institutions are dealing with either growth or a decay of student numbers – forcing them to scale their organizational structures to meet the given demand. When not living up to growth, the quality of services offered by the HEI deteriorates and does not live up to the organization's full potential. In case of decay, adhering to existing structures and processes leads to a waste of resources and thus a competitive disadvantage.

All these trends combined result in a more vivid, faster moving and more complex market of higher education. Expectations of customers, may it be high-school graduates, enrolled students, companies, politics or the society in total are getting more sophisticated, with modern information technologies making it easier to find competitors on the market that perform better, more effectively.

Not only do individual institutions, but also governments and policy makers identify and address these issues: Governments approach these challenges by passing suitable legislation, requiring even those HEI who are not looking into addressing current trends to implement changes. As an example, within the European Higher Education Area, the Bologna process is one of the most apparent representations of this development - with student mobility and quality management being two key aspects of development. [17] Additionally, the Bologna Process showcases additional trends in the market of higher education: High education is not a solitary business: It serves the society, the community. Education providers are requested to educate and raise responsible citizens that are capable of addressing future challenges. [18] Policy- and decision makers want to ensure that HEI are achieving these goals - accreditation and peer reviews are just two examples of tools becoming more popular to measure the effect and success of education programs and systems.

In summary, providers of higher education see themselves in an increasingly volatile market – with stakeholder's expectations growing and consistency shrinking. Whilst the need to adapt to new scientific evidences has existed ever since the early stages of education, the pace and the diversity of reasons for change are growing. Internationally competitive universities are obligated to react flexibly to the demands of the international education market and consider the needs of both economy and society. To compete with universities abroad, universities have to adjust their study programs to demands from the international environment [19].

Despite these external factors, most universities have always an intrinsic motivation to excel. When looking at the visions, missions and values of HEI, if they have defined them, they rarely aim for being average. They want to be the leaders in their field, want their graduates to be sought after by the industry, and want to excel in the field of research. At least, they aim at making vital contributions to the local community. This status is unlikely to be achieved or retained when maintaining the status quo. To achieve these aims and to meet customer's demands, HEI must be capable of change.

In sum, these trends cause HEI to act more autonomously by forcing them to take market-based approaches and act as companies offering a service, i.e. education. Developments such as expansion, differentiation and increased flexibility are sample implications of this evolution, with institutions competing for students, staff and resources. As a consequence, a need for – and an appreciation for Quality can be identified within HEI. [20][21]

WHAT CHANGE MEANS TO ORGANIZATIONS

In the field of organizational research, the ability to change, or mutability, is defined as the capability of changing structures actively and quickly out of own resources, either as a reaction to unforeseen events (adaptability) or to achieve independent progression with either constant or foreseen circumstances (viability). [22]

One must not mistake an ability to change for flexibility. [23] Whilst flexibility is achieved by having resources available and thus being wasteful, being capable of change means being capable of scaling processes and resources with minimal effort when needed.

Changes may be compelled by external or internal reasons. Sometimes, they must be implemented quickly, in other cases they are part of a long-run process. Changes might affect organization, humans or technology. Some changes appear to be minor whilst others turn over an institution's complete structure.

In many cases, responsible persons make adjustments without realizing it. Hiring or laying off staff, reassigning responsibilities of personnel and departments, updating online forms, changing the content of a module within a program of study: These are changes made in everyday work.

Making changes without realizing this step as such may result in several problems. This is because one often fails to notice the consequences associated with the alteration. If suppliers and customers of a process are not informed about a change, they expect the process to be the way it has always been, causing what is called an "interface problem".

Even when being aware of making a change, responsible people often only take into account their personal point of view, in most cases without realizing this. Moreover, without standardized processes for implementing changes, individuals may forget to control the effect – something that is considered to be a core element within the management of change.

Additionally, it does happen that necessary changes are not implemented at all. This can be for two types of reasons: Firstly, it can happen that the need for change is not identified in the first place. Organizations may have a blind spot for current developments or involved people suffer from tunnel vision and are stuck in a rut. Second, it does occur that need for change is actually being identified, but the process for creating a solution and the subsequent implementation is not initiated. The latter may be due to a lack of responsibility, stakeholders not being granted a say or missing motivation or other reasons.

In a nutshell, to achieve the set goals, organizations like HEI must maximize the ability to identify a need as well as the incentive to start a required change while, simultaneously, minimizing the effort needed to properly implement a change.

Failing to enable an organization to be capable of change can cause several problems, not just the obvious result that a mistake is not or not properly resolved, that a possible improvement is not implemented.

Employees who are unable to improve their working conditions, even though they would be personally able to or even knew how they could do so, will eventually lose their motivation to perform their duties. Staff members and customers (e.g. students) dealing with complex structures and processes are not able to live up to their full potential.

When implementing a change, unmethodical implementations consume unnecessary resources and might not produce an optimal result.

When addressing the issue of change management, one can rely on a vast set of literature and tools that have been developed and used in the area of companies. However, one must take into account the specific properties of HEI when applying these.

While literature gives several examples of how to implement adequate structures to achieve the goal of being able of change in regard of companies, several publishers do highlight that there is no standard solution, that an implementation must be tailor-made for the individual institution or organization. [24] This aspect is amplified by the fact that institutions of higher education are not a typical company. They have individual structures and cultures uncommon to other fields. [25]

In many cases, universities feature split up structures. They do not have standardized hierarchies, are made from faculties and departments, institutes and centralized services. In some countries, professors are granted academic freedom by the legislator, thus limiting the authority of superiors. When it comes to large universities, the different areas of study bring along a multitude of discussion cultures and ways of communication. If one wants to implement changes, a variety of stakeholders must be involved and, in many cases, decision-making is based on a consensus culture.

Local legislation aggravates changes by limiting the range of discretion of an individual organization as there are formalities and processes that cannot be changed by the institution.

Harmonizing the interests of different departments and central services can be cumbersome. Job-rotation and the associated insight into the workflow of others are often uncommon in the field of HEI. Since change would require additional effort, and the scope of a process is often limited to one's own workspace, the will to change is limited as long as one's own work can be conducted normally under the pre-existing conditions. Some employees have been working on a certain task for several years and must first be convinced that a need for change within a whole process actually exists and that it might even be beneficial to their everyday work. Moreover, individual staff do only see their own step within a whole process, are unaware of how an input is generated and who might be using the outcome of their work as well as for what purpose. People might be able of describing what they do in their personal field, but finding one person that is capable of completely describing a process that involves several central services and departments can be difficult. [26]

Whilst a university itself might be split up, the individual units often have a strict hierarchy. This brings along the belief that the direct superior is in fact more capable of assessing problems by an individual staff member, causing employees not to report identified need for change. As an effect, evolutionary development does seldom take place.

If a provider of higher education wants to prevail on the market, it must be capable of identifying need for change and progression. It must be capable adapting itself to the demands of all of its stakeholders. It must be capable of continuously developing, enhancing and securing the quality of all university services.

HOW HEI CAN BE ENABLED TO CHANGE

Before one is fully capable of changing how an organization performs, one has to understand how it works: creating transparency is the key. Processes that it relies on have to be identified and it must be analyzed how these processes are being conducted, who are involved in them. How does one enroll a student, how are exams carried out? Who notices that a student has finished his or her program, who issues and signs the diploma, who hands it out to the graduate?

So, surprisingly, the first step towards being capable of change is documentation. One can best change something if one knows the current state. During the process mapping one might find different workflows for single tasks as processes might not have been standardized in the past. If no standardized system has been implemented before, processes are often not documented creating a loop of additional work. In this case, procedures are often only available as informal knowledge: Employees can tell how they would normally handle a task – either based on what their predecessor or colleagues taught them or how they figured out how to handle a task. If one combines the knowledge of everyone involved, one can get an overview of a whole proves, sometimes with different variations.

This step is important as it results in a consistent base that all involved personnel can work on. Terms that might be used differently across departments have been defined and staff members get a chance to see the whole process, not only their individual contribution to it. Even without improving given procedures, a well-documented process landscape is capable of significantly reducing the workload of involved people. With clearly defined inputs and outputs as well as interfaces, the amount of processing loops can be reduced significantly. Moreover, fewer queries are needed, reducing the amount of phone calls and emails, thereby minimizing idle time. Fewer queries result in less misinformation as standardized, correct and comprehensive answers can be accessed instantly. This does not only apply for internal customers of a process, in addition, it creates a benefit for external customers (e.g. students) as processes are speeded up, responsibilities can be communicated more clearly, workflows become more transparent and contact persons can be identified more easily.

However, once the step of capturing the status quo has been finished and processes have been documented, decision-makers and other staff alike are enabled to start improving them. Documented processes facilitate answering the core questions when changing a process: Where is change needed? What needs to be changed? What extend does this change have?

When improving one's processes, there are some key aspects that are stated in most papers and norms dealing with this topic:

- Customer Orientation: What is it that a customer wants within a process? What is the actual benefit towards the product (e.g. the graduation of a student)? Which processes actually help achieving a complete product?
- Tasks, competences, responsibilities: What needs to be done? Who is allowed to perform a certain step, e.g. signing a diploma? Who is in charge of ensuring that a certain goal is met?

In addition to being capable of change, one has to ensure it actually take place. In the industry, this is a task commonly associated with a quality management system and the inherited responsibilities:

The varying circumstances and conditions between organizations lead to large differences in the implementation of quality management systems. Thus, various approaches and understanding of quality management exist. This is, for example, reflected in the lack of standardization of the terminology. Against this background past experiences, individual model adaptations and individually embarked ways for the development, implementation and improvement of quality management and quality management systems move into the focus. In this field of investigation characterized by individuality and specificity open communication, documentation and analysis of the experience are of superior importance: Only they enable collective learning, development of

the specialized science and the development of viable reference models for the university practice and shape the Arab education market qualitatively in the envisaged meaning. [28] [29]

In any way, the experiences made with Quality Management Systems in “traditional” companies can be used when establishing a QMS for an HEI. Quality Management Systems, for example those that qualify for an ISO 9000 certification, can be capable of ensuring competitive advantage by fostering continuous development and improvement.

Quality Management within HEI

As explained earlier, outer conditions require the continuous development, enhancement and securing of the quality of all university services. Quality Management (QM) for all academic and administrative processes is required for complying with these demands. Similarly to setting up a new industrial business it is obvious for universities that the structured implementation of a specific organizational and operational structure builds the fundament of a successful operative embodiment. Safeguarding the operative performance happens in two ways: First, an effective performance management continuously monitors the particular process outcome. Second, a comprehensive auditing system measures the overall quality of the organization’s processes and structures [30]. Choosing the right evaluation criteria for this safeguarding requires an idea exchange between various interest groups, which dynamically provides the organization with the latest information and demands. Integration of a variety of experts and specialties is inevitable for a successful realization of these demands and project objectives [31].

The structure of a QMS for a university contains the quality policy, quality targets, a consistent documentation of processes and a well-defined organizational structure (e.g. role-model) [32]. It is necessary to define the quality policy and the quality targets in a mission, vision and strategy that safeguard the interests of all partners. This builds the foundation for an effective alignment of the organization and the securing of target-oriented planning, implementation and management of the processes. Quality Management is an inevitable requirement for the dynamic and skillful realization of the operative procedures. It provides routines for continuous optimization and builds the framework for all systems to be implemented (see Fig. 1). [33].

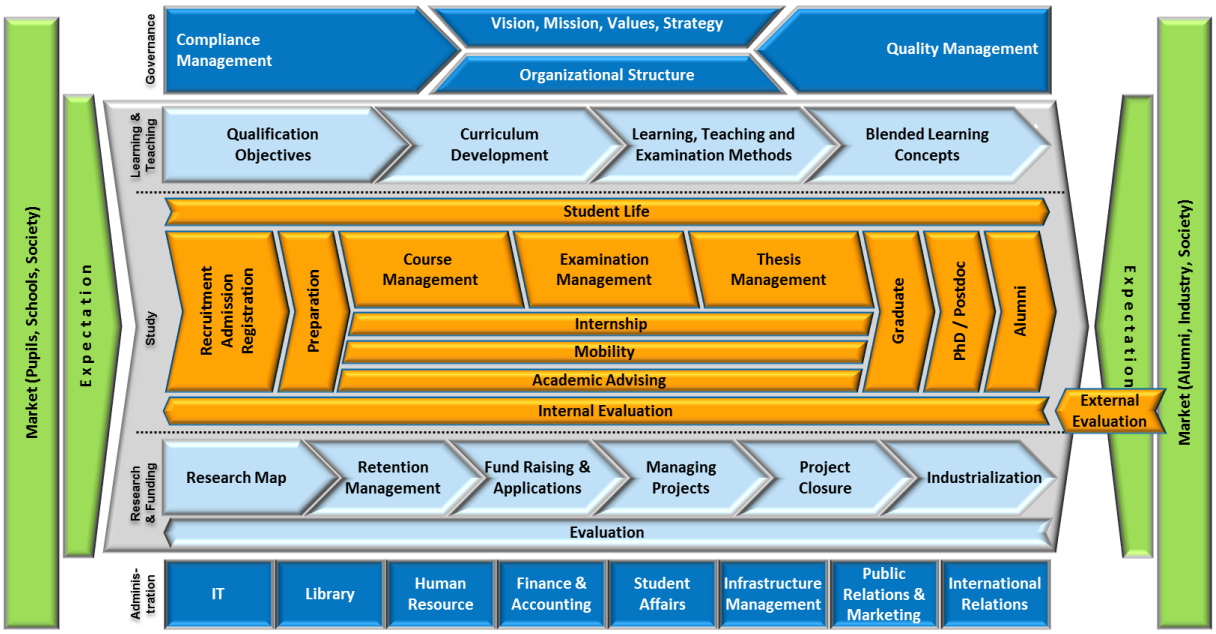


Fig. 1: Process Landscape for Higher Education Institutions (Approach)

To create transparency within the entire organization, the QMS needs to be well structured and well documented. Consequently, the Quality Management System builds the regulation framework within which the University operates. All necessary information is deposited centrally in this

system. Thereby it is important not to regard the system as a rigid frame but as a flexible living system, which allows continuous improvement and adaptation [32].

When analyzing the stakeholders involved in such a system, one should not only take into account staff directly involved in management processes, e.g. administrative personnel, but also other members of the institution, namely teaching staff and students. Moreover, a well-designed QMS does also take into account the requirements of external groups, in particular scientific organizations, sponsors as well as the government and the society as a whole. At first, this approach of deference to the needs of all status ensures that no possible source of valuable data or input is missed. When used it can beneficially influence corporate culture in the long term.

But currently only a minority of universities has a coherent and comprehensive quality management system that can link different methods and, as a result, creates synergies for the management in higher education. [31] This phenomenon shows up especially at universities in developing and emerging countries as precisely universities in these regions are faced with special challenges. Competitive economic environment in the 21st Century have had a profound impact on higher education. Most of these countries are going through a socio-economic transformation, which requires building a knowledge-based society. The development of human talent for the local economy has become a challenge to universities in these regions, primarily to educate more people and educate them with relevant knowledge and skill base. Student employability is the driving force for aligning academic goals with the needed workforce. The most important constraints which affect the employability are macro-economic uncertainties as one critical barrier to greater private investment and mismatching of skills supply and demand. Excellent organizations have to be able to respond to a constantly changing economic and social environment. [34] In particular in developing and emerging countries inadequate education systems are one of the biggest obstacles as the economic development correlates with the developments in the area of education. The role of national higher education in stimulating economic growth and the value of international students to the economies exacerbated the need to ensure the quality within educational establishments. [34] [28] [29]

Interactive QMS using a Wiki foundation

There are two sides to each process of change within an organization. First, processes and/or structures must be revised; second, the change must be enabled technically. The latter is needed to ensure that employees and stakeholders are informed about change. Involved personnel not realizing a change, getting information too late or not being clear about the up-to-dateness, correctness of information, procedures or forms pose a major threat to the success of any change.

An ideal Quality Management System is capable of including everyone in the active progression. It is interactive and self-explanatory and must be usable in a way, that it does not interrupt the workflow of a staff member.

One solution developed to address these problems is the Q.Wiki-platform. Based on the fos-wiki system, known to a broad variety of users from its use on the internet portal “Wikipedia”, it has been tailored to address the challenges of a process-oriented workflow.

The advantage of building on the Q.Wiki system is that it is familiar to most internet users. The tool features a common graphical user interface that most users are accustomed to by using Wikipedia or other wiki based pages; they know where the search field is, how to click on links and read articles. Employees are aware of the fact that a Q.Wiki is a website to find information, a place to find answers on.

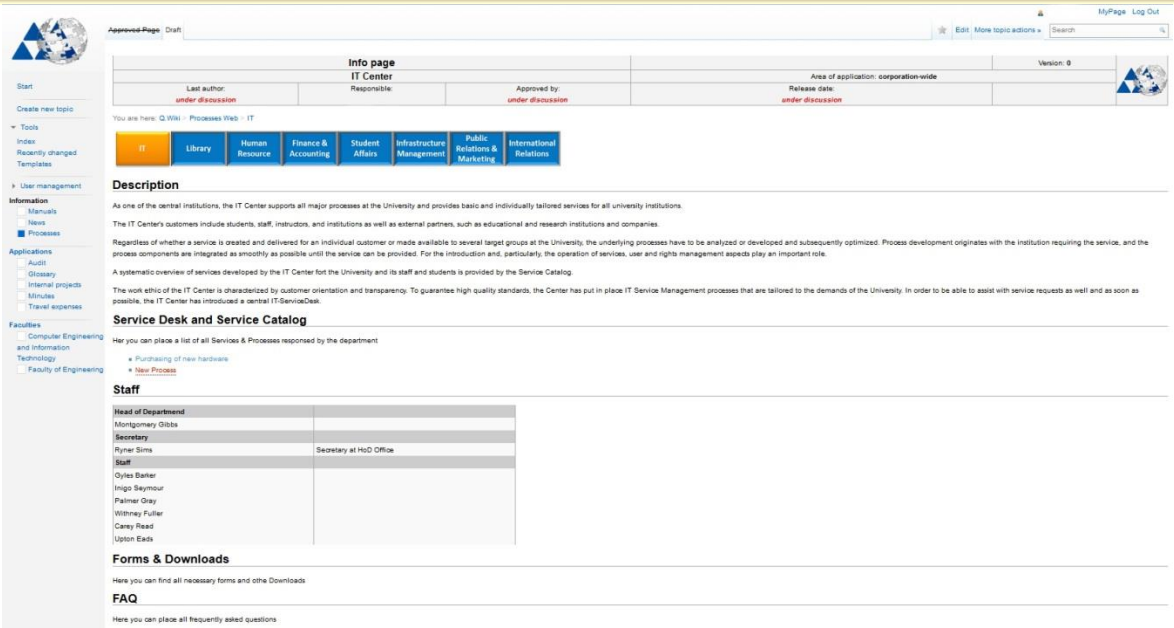


Fig. 2: Demo Q.Wiki for HEI (Screen Shot)

Users may start looking for processes either by using a “big picture”, a process map to click on, or search for it using the search bar. A process overview contains both a visual representation of it as well as responsibilities and competences or search for a specific process using the included search feature. When reviewing information, users can add comments or, if granted the permission, make corrections if something is wrong. Therefore, besides increasing transparency, the fact that all users are capable of making comments and suggestions supports the idea of lean management and flat hierarchies.

A wiki-based quality management system thus enables all peer groups to be actively involved in the progression of an organization. Not only can they easily access information, but also may they give feedback and actively shape processes, thereby incorporating one of the core principles of a lean organization.

The software already includes important features like user management and easy to use editing features including a graphical user interface that is based on common word processor software. An integrated process design plugin enables users to interactively create and manipulate process flowcharts as well as detailed process descriptions that can be embedded in an article.

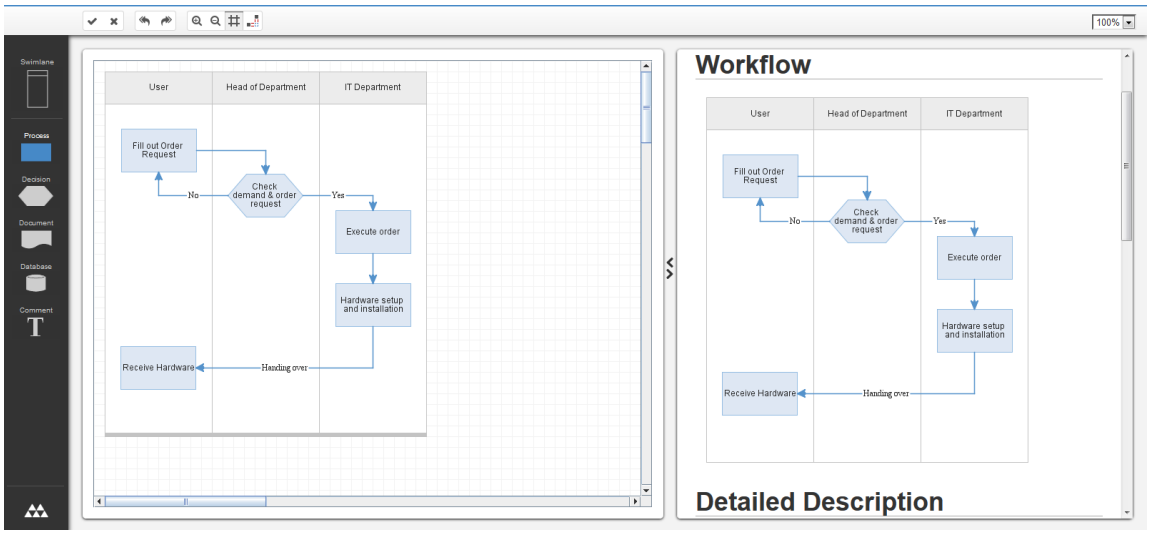


Fig. 3: Process Design Plugin

Workflow management: Additionally, the platform features a workflow management tool that is capable of controlling the state of processes and content after their creation or manipulation. This

ensures that only approved content is provided to users. Individual institutions or groups can be granted the right to approve content.

Additional Plug-Ins: Plug-ins extend the range of services that can be included in the platform. The Q.Wiki is hence capable of taking over additional tasks and transparently provide more information within an organization and, if needed, to external stakeholders as well.

For instance, the software set is capable of assuming and supporting tasks within a project management workflow, including the creation of project overviews and the controlling of projects.

Apart from documenting a description of a process, milestones and respective work packages can be created and assigned to registered users, further facilitating tracking and monitoring project progress.

Audit Management: External reviews, such as accreditations or approval by governmental institutions or the assessment by international networks are currently gaining further significance in the sector of higher education. Two major challenges must me faced when preparing and conducting such an audit: The permanent information of all stakeholders as well as the follow up of task fulfilment. Both are defined by the complexity of the task, the count of people involved as well as the time period needed. To support the successful conduction of a project, the Q.Wiki embodies an app to plan and conduct audits as well as deriving measures and monitoring tasks.

Management of minutes: Creating and distributing minutes of discussions is a task that is considered an important part of holding a meeting, yet most participants are not willing to do the extra work associated with it. This is because it not only causes additional workload, it also creates vast amount of data that must be shared with all participants, not uncommonly distributed via e-mail. To minimize the workload and amount of unnecessary information, the platform enables users to create a minute right during a meeting, instantly saving it at the desired file location. This facilitates the immediate access to the document and users can add, review and approve changes to a minute in one, centrally stored document.

MyPage – Personalized content and tasks: To ease everyday work, each registered user can individualize his or her personalized site. Any content within the Q.Wiki can be linked from this page and user-related data such as tasks and deadlines can be reached immediately.

In total, this centralized tool enables decision makers and all other stakeholders alike to get both an overview of and detailed information on existing structures and procedures. Not only does this mean that a need for action can be identified more easily, moreover can improvement measures be deduced more efficiently as the persons involved have an immediate, complete overview of their change and all links involved.

The Q.Wiki-Platform therefore connects both process and knowledge management within one platform by using a web 2.0 system. With all relevant information in one place, an integrated quality management system is capable of enabling organizations to change, increasing customer satisfaction both internally and externally as both operative and strategic objectives can be met. Staff members know which part they play on a larger scale, improving staff motivation. External customers are provided with a professional work environment and improved processes. All employees are capable of answering questions regarding any process within the organization, even if it is not within the scope of daily tasks performed by this specific individual, thereby increasing customer satisfaction and professional conduct.

REFERENCES

[1] S. Marginson, “Competition and Markets in Higher Education: A ‘Glonacal’ Analysis, Policy Futures in Education”, Vol. 2, No. 2, pp. 175-244, p18, 2004

[2] R.N. Katz, “Dancing with the devil: information technology and the new competition in higher education”, 1999

[3] Pasternack, P., Kreckel, R., „Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse“, Wissenschaft und Hochschulbildung, Im Kontext Von Wirtschaft und Medien Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH, 2011, pp. 143–164.

[4] L. Morley, “Quality and Power in Higher Education”, 2003

[5] H. Beerkens, “Global Opportunities and Institutional Embeddedness, Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia”, p.66, 2004

[6] S. Marginson, “Dynamics of national and global competition in higher education”, Higher Education No.52, 2006, pp.1-39

[7] K.Altbach, “The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities”, Journal of Studies in International Education 11, 2007

[8] F- Newman, L. K. Couturier, “Trading Public Good in the Higher Education Market”, 2002

[9] W.J. Baumol, “The Free-market Innovation Machine: Analyzing the Growth Miracle of Capitalism”, 2002

[10] C.D.J. Richards, “Digital Teaching Platforms: Customizing Classroom Learning for Each Student”, 2012

[11] M. Iskander, “Innovations in E-learning, Instruction Technology, Assessment and Engineering Education”, 2007

[12] B.A. Collis, “Tele-learning in a digital world: The future of distance learning”, 1996

[13] F.Bensberg, „TCO-Analyse von Campus-Management-Systemen – Methodischer Bezugsrahmen und Softwareunterstützung“, 2009

[14] D. Florin, B. Callen, S. Mullen, J. Kropp, “Profiting from Mega-Trends”, Journal of Product & Brand Management, Vol. 16 Iss .4, 2007, pp. 220 – 225

[15] U. Teichler, “Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces”, Higher Education Policy 19, 2006 pp. 447–461

[16] S. H. Murdock, N. Hoque, “Demographic Factors Affecting Higher Education in the United States in the Twenty-First Century”, New Directions for Higher Education, Vol. 1999, Iss. 108, 1999, pp. 5–13

[17] R.Keeling, “The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission’s expanding role in higher education discourse”, European Journal of Education, Vol. 41, Iss. 2, 2006, pp. 203–223

[18] S. Baum, K. Payea, “The Benefits of Higher Education for Individuals and Society”, Education Pays 2004 – Trends in Higher Education Series, 2004

[19] U. Teichler, „Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens“, Zeitschrift für Pädagogik, Iss. 50, 2005, pp. 8-24.

[20] P. Pasternack, R. Kreckel, “Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse“, Wissenschaft und Hochschulbildung, Im Kontext Von Wirtschaft und Medien Wiesbaden, 2011, pp. 143–164.

[21] L. Mitterauer, “Qualitätssicherung und universitäres Steuerungssystem“, Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Vol. 8, No. 2, 2013, pp. 32–48.

[22] K. Andresen; N. Gronau; S. Schmid, „Ableitung von IT-Strategien durch Bestimmung der notwendigen Wandlungsfähigkeit von Informationssystemarchitekturen“, Wirtschaftsinformatik 2005, 2005.

[23] H.-L.Knof: „CIM und organisatorische Flexibilität“; 1992

[24] R.K. Reger, J.V. Mullane, L.T. Gustafson, S.M. DeMarie, “Creating earthquakes to change organizational mindsets”, Academy of Management Executive, Vol. 8 No. 4, 1994, p.39

[25] M. Shattock, “Managing Successful Universities”, 2010
[26] M. M. Coşgel, T.J. Miceli, “Job Rotation: Cost, Benefits, and Stylized Facts”, Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE) Vol. 155, No. 2, 1999, pp. 301-320
[27] W.E. Deming, “Out of the Crisis”, 2000
[28] World Bank, EdStats Data, 1998
[29] K. El. Hassan, “Quality Assurance in higher education in 20 MENA economies”, Journal of Higher Education Management and Policy, Vol. 24, No. 2, 2013, pp. 73-84
[30] M. Carroll, Training Module 15 v1: Quality Audit - The next stage in Oman Higher Education Quality Assurance, Ministry of Higher Education & Oman Accreditation Council, 2006, Available: www.oac.gov.om/files/qe/training/handout/15v1_handout.pdf (accessed 18. April 2012)
[31] N.A. Akhtar, A. Ahmad, M. Asif, “Integrated quality management system for universities: a case study of IQTM”, 2006
[32] M. Carroll, “Training Module 05B v2: Good Documentation - Policies, Procedures and Guidelines”, Ministry of Higher Education & Oman Accreditation Council, 2006, Available: www.oac.gov.om/files/qe/training/handout/05v2_handout.pdf (accessed 18. May 2012)
[33] M. Mukhopadhyay, Total Quality Management in Education, 2005
[34] N. Ibrahim, “Building Competitive Higher Education - A Strategy for MENA-Region“, Higher Education Leadership Forum, Becoming a “World-Class University” in a Modern Context: Challenges, Opportunities and Strategies Forward, 2013

Importance of measuring perceptions and attitudes of internal customers in higher education and the SERVQUAL model

Manale Khalil, PhD, SPHR
Islamic University of Lebanon, Lebanon
manalekhalil@hotmail.com

Abstract

Quality improvement initiatives continue to be established in all service industries including those of healthcare (Moullin, 2002) and higher education (Quality Assurance Agency, 2003). Education like any other service industry also aims to meet the needs and wants of its service users but it differs from most other services in at least two important ways. There is no physical product involved, and the customer is hard to define.

Higher Education Institutions feel pressured to implement all necessary measures to provide a quality service and satisfy all stakeholders. This can be achieved when employees' perception of "good" quality is aligned with management's intended objectives behind a system of quality assurance; and employees' attitude toward this change is embracing. Both constructs have impacts on the success potential of introducing a quality assurance system, and understanding them will allow the institutions to better prepare for the change.

This paper discusses the importance of measuring the perception and attitudes of both the academic and the administrative staff before the implementation of a quality assurance system. It concluded the use of SERVQUAL as an assessment model can bring more understanding of the academic and administrative staff perceptions and that management can use this understanding to improve its services.

Keywords: Service quality, higher education, perceptions, attitudes, academic staff, administrative staff.

The quality context in lebanon

The dialogue about quality in higher education has witnessed an increasingly growing interest in Lebanon. Due to the increase in the number of privately owned universities, and the growing competition among them, the government decided to interfere to organize the sector in terms of its managerial processes as well as its academic performance.

Lebanon has 32 private universities (Mehe, 2014), and one public university. In June 2012, the ministerial cabinet approved the establishment of the Lebanese Commission for Quality Assurance in Higher Education. The Commission's activities include, among others, the following:

A. To evaluate higher education institutions on a regular basis, and to develop reports that show the degree of conformance to quality standards
B. To spread the culture of quality in higher education institutions.

Evaluation of the quality assurance system at any university will include the following points:

- Mission and vision of the institution
- Governance
- Administration
- Human Resources
- Academic Programs
- The academic staff
- Learning Resources

- Students relations
- Services available
- Infrastructure
- Material and financial resources
- Institutional Integrity
- Scientific Research
- Community Service
- Quality Management System

Accordingly, all higher education institutions shall develop, implement, measure, and maintain a quality assurance program.

Several institutions have established a clear internal quality assurance process with a quality assurance unit. Some of the institutions have undergone accreditation with international agencies. NEASC has accredited the American University of Beirut and the Lebanese American University at the institutional level. The "Université Saint Joseph" has been evaluated by AERES. The "Université Saint Esprit Kaslik" has been evaluated by IEP. Several programs have also been evaluated by ABET for example. Besides, several projects dealing with quality assurance have been conducted. Some examples are the Tempus and the UNDP-EQAIP (CRDP, 2010).

Quality in higher education

The role of Higher Education (HE) in stimulating national economic growth exacerbates the need to ensure quality within Higher Education Institutions (HEIs) (Becket and Brookes 2008). Education like any other service should seek to meet customers' expectations; the customers here include internal and external stakeholders: the educators, the students, the administration, the future employers, the government, parents…

The quality of service is all about human interaction: it includes communication with the customer, responsiveness to wants and demands, and the extended relationships. Yet, Quality is hard to measure due to the complicated nature of the educational product (Becket and Brookes 2008). Harvey (1995) argues that there is no discernible end product of HE as the transformative process continues to make an impact after the completion of HE. Quality is an elusive concept. It holds too many meanings to be enclosed in one definition. Whether in manufacturing or services, quality evades the constraints of definitions. Edward Deming, the Guru of quality management, did not put quality in one definition. Rather he stated what quality is not. It is not variability and uncertainty in delivering the service (Deming 1993). Consistency is then key. He proclaimed continual improvement and advocated teamwork in doing so. His model of quality improvement constitutes a road map for institutions in their pursuit of advancing the academia. One of the most clearly defined sets of dimensions of quality for HE has been identified by Harvey and Knight (1996), who argue that quality can be broken down into five different but related dimensions:

- Quality as exceptional (for example, high standards)
- Quality as consistency (for example, zero defects)
- Quality as fitness for purpose (for example, satisfying customer needs)
- Quality as value for money (efficiency and effectiveness).
- Quality as transformative (a process of improvement and growth).

According to McCormak (2007), strong quality assurance measures ensure that the expectations are fulfilled and the program continues to grow. Quality assurance is seen as a means to improve and enhance the learning experience of students as well as a risk management strategy. It collects feedback that allows judgments to be made relating to the degree of compliance against standards. Without adherence to the quality assurance system, it is impossible for any institution to know how well it is performing (Beckford 2002). The institutional management and internal processes must be integrated into the quality assurance system (Kettunen 2011). An internal quality

assurance system must involve all the participants of the study and research process actively, i.e., teachers, researchers, administrators, students and also social partners and higher school graduates (Stumbrys 2004).

Quality in higher education has received much attention as other service industries such as health care and hospitality. Many academic papers discussed what constitutes quality in higher education, and debated the issue from two dominant perspectives: The students (Calvo-Porral et al., 2013; Yeo, 2008; Hill et al., 2003; Cardona and Bravo, 2012) and the academic staff (Waugh, 2001; Kalayci et al., 2012). Few have considered the points of view of the administrative staff, though it makes part of the three service areas typically found in higher education: academic, administrative, and auxiliary functions.

A review of the literature reveals that, many definitions of quality are proposed: it is excellence (Peters and Waterman, 1982), value (Feigenbaum, 1951), fitness for use (Juran and Gryna, 1988), conformance to specifications (Gilmore, 1974), conformance to requirements (Crosby, 1979), defect avoidance (Crosby, 1979), meeting and/or exceeding customers' expectations (Parasuraman, et al., 1985), etc. The multitude of definitions and the fact that there is no consensus to unify them, indicate that quality is a multi-dimensional concept. Its definition depends on its context, the stakeholders, and other factors. Gronroos (1983, 1984) recognized the need and usefulness of developing measures of service quality. Other authors noted the difficulty in measuring service quality (Lehtinen and Lehtinen, 1982), since services include a high human labour component and are produced and consumed simultaneously. Differentiation between products and services can be evaluated in terms of the level of tangibility, such that services are characterized by behavioural attributes including acts, deeds, performances or efforts (Rossi et al., 1999) and activities or processes (Gronroos, 2001).Services are intangible, perishable, and their production and consumption cannot be separated. They cannot be stored nor exchanged. As such, the customer plays an integral part in the transaction of most services (Yeo, 2008). Findings demonstrate that firms offering superior service attained higher than normal market share (Buzzell and Gale, 1987), that service quality impacts on profits via enhanced market share as well as premium prices (Gummesson, 1993) and that, compared to competitors, organizations in the top quintile of relative service quality on average achieve an 8 percent higher price premium (Buzzell and Gale, 1987). Other consequences of superior service have been found including word of mouth recommendation (Parasuraman et al., 1991). Consequently, service quality is accepted as a winning competitive strategy, good for service providers- and their customers. The competitive advantage through high quality service is increasingly important for the survival of a company or business. (Calvo-Porral et al., 2013).

Quality in higher education definition makes no exception. There are several definitions and usages of the term quality within HE. It is presented from the perspectives of the different stakeholders involved: Students, faculty, parents, society,employers….students want a curriculum that matches the challenges of the current knowledge-based environment, faculty needs research facilities, parents want to feel value for money, employers request skills for competing in the workplace.

When education is considered as a process requiring inputs and delivering outputs, the general quality of the process depends then on the quality of its ingredients. Examples of input include the selection of students, faculty qualifications, entry requirements, etc. Outputs include a financially rewarding job, academic performance, service to the society, etc. The process includes teaching and learning, instruction mediums, assessments, etc. A study conducted by Chua (2004), found that the students' perspective of quality falls into mainly the process and output category. However, parents seemed to consider that quality should be in terms of input and output. Faculty's perception of quality was more comprehensive including all the aspects of education. The employers considered quality in terms of process and output.

Then, quality is a subtle concept and cannot be framed within one definition. Instead of being preoccupied with the attempt to capture its meaning, universities need to pursue a comprehensive

strategy of dealing with all of these demands, and plan to prioritise where to start. Deming (1993) advises for a staged implementation: start in one place, improve, and then move to the other.

The competitive context that results from both the rise of knowledge-based societies and increased globalization (Calvo-Porral et al., 2013) in addition to commercial competition imposed by economic forces, resulting from the development of global education markets and the reduction of governmental funds (Muntenau et al., 2010), makes the need for improving higher education a necessity.

The university as a service organization is structured around three main areas: academic, administrative, and auxiliary functions. According to the literature (Quinn et al., 2009; ...) academic/instructional settings have proven to be the most difficult areas for implementation, while more success has been shown in administrative and auxiliary service settings. Part of building the quality culture is to seek to understand how the administrative and academic staff understands quality: what it constitutes and what are the obstacles/drivers for its success.

The administrative and academic staff is considered to be an internal customer. As organisations are interested to get feedback from their customers (external end-users), employees are internal customers equally important in the assessment of quality. Their perception of what constitutes quality is a moderating factor in delivering the service.

For the concerned universities, to develop, implement, and maintain a quality assurance system means internally organizing themselves in preparation for the development and implementation of the system and training their staff about quality assurance, in addition to necessary changes to their structure and processes. The literature recommended that "successful implementation efforts must include: a diverse, cross-functional planning and implementation team; a broad commitment to the effort; a well defined communication plan; and a willingness to have smaller, pilot implementations to build credibility and success" (Quinn et al., 2009).

Employees play a pivotal role in this regard. They will be the implementation workforce. Their level of readiness to change and education about what is necessary to achieve it is important. What do they know about quality? What is their point of view regarding its success of failure? Where should it begin? Employees knowledge about these issues acts as an indication as to whether the process of implementing a quality assurance program will run smoothly or otherwise. Bitner et al. (1990) observed that in service encounters, employee behaviour will impact on the customers' perceptions of service quality. It is therefore crucial to understand employees' needs, demands, and wishes and not only those of the customers (Edvardsson et al., 1997). As an extension to the latter statement, employees' perception and attitude toward any future change shall affect the potential for success or failure.

Perceptions are defined as the consumer's judgment of the service organisation's performance. Robbins and Judge (2009) say that the study of people's perception is important because their behaviour is based on their perception of what reality is, not on reality itself.

In their 1991 article, Parasuraman et al. say that perceptions alone can be an evaluation of the global quality judgement itself. SERVQUAL is presented by Parasuraman et al. as a synthetic scale with correct level of reliability and validity, useful in many service situations. It allows the service company to determine the facets on which it has to work to improve the global perception of its service quality. On the importance of perceptions, Zineldin (2007) stated that the measurement of students' perceptions about the quality of service offered by a university can reflect the level of overall student satisfaction within the institution.

Attitudes are precursors of intentional behaviours (Zhao et al., 2007), and consequently, employee attitudes are important to understand, especially when strongly felt (Davis and Silver, 2004) because strong negative affect can lead to counterproductive, even subversive behaviours in organizations ranging from absenteeism to various forms of retaliation (Workman and Gathegi, 2007). Negative attitudes about employer security practices can stem from perceptions of privacy invasion and the erosion of mutual trust (Allen et al., 2007; Langenderfer and Linnhoff, 2005; Lee and Kleiner, 2003; Monahan, 2006).

These studies assert the relationship between perception, attitude, and performance, and the necessity to study these constructs before initiating any organisational change.

Measuring quality and The SERVQUAL model

Among the many models for measuring quality, SERVQUAL is the most popular, widely cited, and best researched method of evaluating service quality (Robinson, 1999) developed by Parasuraman et al. (1985, 1988). Parasuraman et al. (1988) declared that SERVQUAL is applicable across a broad spectrum of services, including higher education.

The SERVQUAL scale is focused on perceived quality, which is a customer's judgment about the excellence of a particular service (Zeithaml, 1987). SERVQUAL measures customer's expectations and perceptions, finds out the gap between them, and indicates to the areas to be improved. Yet, expectations are influenced by perceptions. This is why the critics of SERVQUAL believe that measuring perceptions alone is enough. Cronin and Taylor (1994) clearly stated that quality should be defined simply in terms of perception, without giving great importance to expectations.

Research conducted by Calvo-Porral et al. (2013) used SERVQUAL to measure students' perception regarding the education offered by a public and a private university, as well as students' perceived quality in higher education in general. For this latter purpose, the study concluded that the dimensions of tangibility and empathy are the most important determinants of perceived quality in HE. Therefore, universities would be predicted to build positive perceptions within students by providing high level support services which include library services, computer and technology services, career counselling and learning support services.

The authors concluded their research by drawing attention to the fact that the study focused only on students' perceptions and ignored the perspective of other university agents, such as the professors, administrative staff or the management and direction.(Calco-Porral et al., 2013)

Kalayci et al. (2012) conducted a comparative study about perception of quality in higher education between Turkish and Australian business academics. They concluded that differences in perception of quality exist across cultures and that it is important to recognize and respect these differences and the contexts from which they derived.

Waugh (2001) developed a revised SERVQUAL instrument to measure academic staff perceptions of administrative quality at universities. It is based on two main aspects, Reliability and Responsiveness, and Assurance and empathy. Reliability and responsiveness is operationally defined by administrative contact, provision of administrative material, confident and dependable administrative advice and advanced notice of administrative changes. Assurance and empathy is operationally defined by courteousness and confidence in contact, individual and understanding contact, and caring and secure contact (Waugh, 2001).

Harer (2008) explains that customers judge quality, and that employees are internal customers, equally important to assessment efforts as are external customers. So it is crucially important to get employees perceptions about what constitutes quality in higher education.

SERVQUAL dimensions

SERVQUAL is an instrument for "assessing customer perceptions of service quality in service and retailing organisations" (Parasuraman et al., 1988).The definition of service quality being " the degree and direction of discrepancy between customer service perceptions and expectations" (Parasuraman et al., 1985). It is this gap that the instrument is trying to uncover. Through an iterating sequence (calculation of successive Alpha Cronbach and oblique factor analyses), Parasuraman et al. purify their scale and come down to the SERVQUAL 22-item scale with five dimensions: Tangibles, Reliability, Responsiveness, Assurance, Empathy. In higher education, these dimensions are explained as follows (Yeo and Marquardt, 2011)M:

- Tangibility: Physical facilities, equipment and appearance of university staff.
- Reliability: The ability to perform the promised service dependably and accurately.

- Responsiveness: The willingness to help students and provide prompt advice and service.
- Assurance: The ability of university staff to demonstrate competence, courtesy, credibility, and security.
- Empathy: The ability to care and provide individualized attention to students.

LLosa et al. (1998) conducted a study of the SERVQUAL dimensionality to check whether the 22 items clearly evoke in the client's mind the five service quality dimensions. Their study concluded that "Tangibles" is clearly perceived, followed by "Empathy". The other three dimensions "Reliability", Assurance", and "Responsiveness" are confused. This is an indication to researchers interested in using the model for service quality measurement to be precise and accurate in explaining the dimensions and providing examples that are truly illustrative.

Parasuraman et al. refined the model in 1991, and stated that the use of SERVQUAL can be supplemented with additional qualitative or quantitative research to uncover the causes of the problems in the dimensions. They consider using SERVQUAL as a "starting point, and not the final answer, for assessing and improving service quality" (Parasuraman et al., 1991).

Implications for assessment of higher education quality service

Measuring the perceptions and attitudes of the academic and administrative higher education staff using SERQUAL model and other supporting assessment tools, will allow for a better understanding of the underpinnings of service in higher education and then the alignment with intended objectives of implementing a quality assurance system.

"It's only when people begin to feel a close and meaningful involvement with their organization that they bring energy, enthusiasm, and passion to their work" (Hayhurst, 2004). Accordingly, for employees to feel involved, management should seek their feedback on the reality of its services and the way to advance the organisation.

References

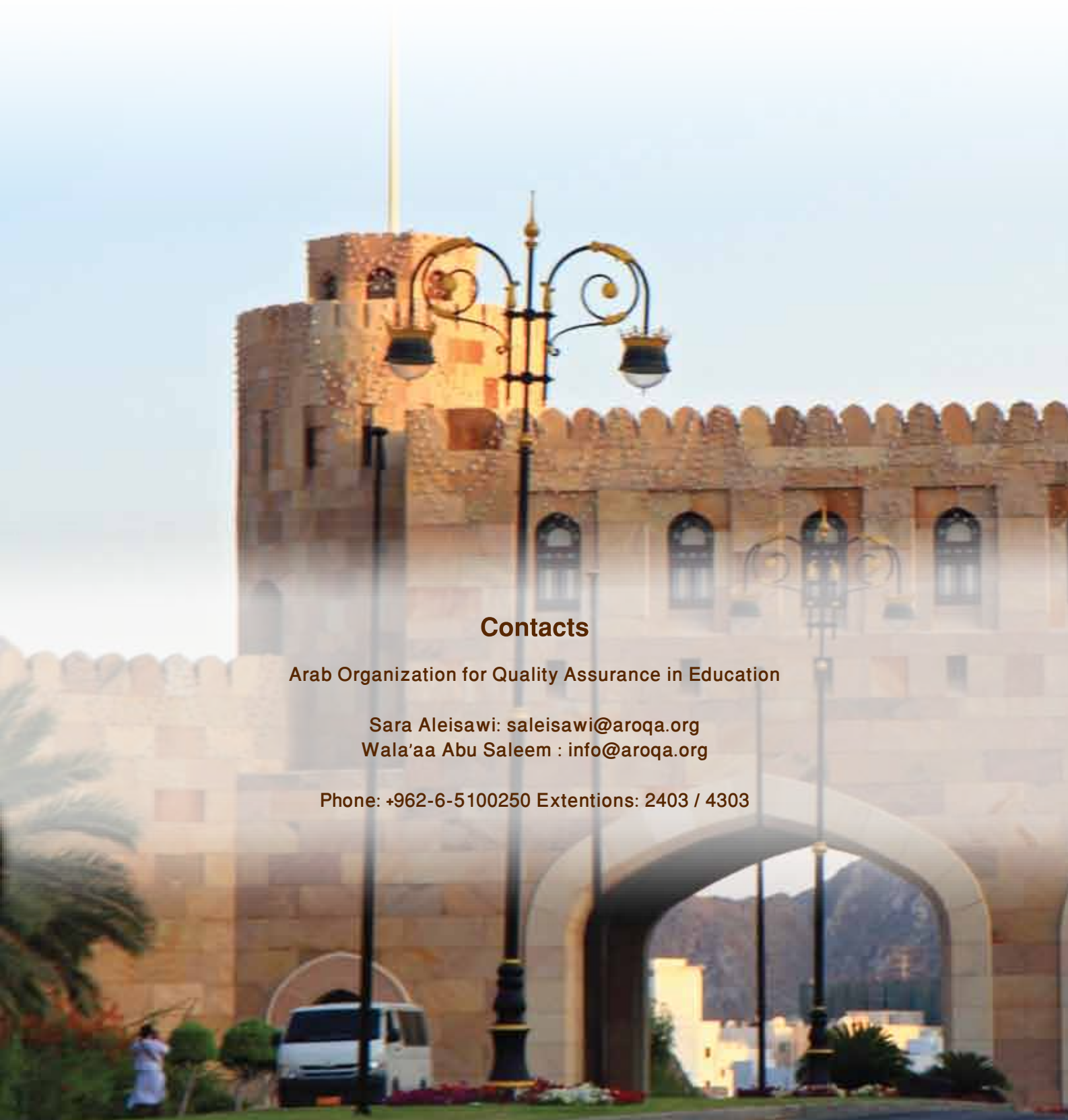
- Allen, M.W., Coopman, S.J., Hart, J.L. and Walker, K.L. (2007) Workplace surveillance and managing privacy boundaries. *Management Communications Quarterly.* 21. p. 172-99.
- Becket, N. and Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education what quality are we actually enhancing? *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*.7.
- Beckford, J. (2002). *Quality*. London: Routledge.
- Bitner, M.J., Booms, B.H. and Tetrault, M.S. (1990) The service encounter: diagnosing favourable and unfavourable incidents. *Journal of Marketing.* 54. p. 71-84.
- Buzeell, R.D. and Gale, B.T. (1987) *The PIMS Principles: Linking strategy to performance*. Free Press, New York, NY.
- Calvo-Porral, C., Levy-Mangin, J.P. and Novo-Corti, I. (2013) Perceived quality in higher education: an empirical study. *Marketing Intelligence and Planning*. 31(6). p. 601-619.
- Cardona, M.M. and Bravo, J.J. (2012) Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a colmobian university. *Estudios Gerenciale.* 28. p. 23-29.
- Center for Educational Research and Development (2014).
- Chua, C. (2004) *Perception of Quality in Higher Education*. Proceedings of the Australian Universities Quality Forum.
- Cronin, J. and Taylor, S. (1994) SERVPERF versus SERVQUAL: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*. 58 (1). p. 125-131.
- Crosby, P.B. (1979) *Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: New American Library.
- Davis, D.W. and Silver, B.D. (2004) Civil liberties vs. security: public opinion in the context of the terrorist attacks on America. *American Journal of Political Science*. 48. p. 28-46.

- Deming, W.E. (1993) *The New Economics for Industry, Government, Education*. Massachusetts: Institute for Technology Centre for Engineering Studies.
- Edvardsson, B., Larsson, G. and Setterlind, S. (1997) Internal service quality and the psychosocial work environment: an empirical analysis of conceptual interrelatedness. *The Science Industries Journal*. 17(2). p. 252-63.
- Feigenbaum, A.V. (1951) *Quality Control: Principles, Practice, and Administration*. New York: McGraw-Hill.
- Gilmore, H.L. (1974) Product conformance cost. *Quality Progress.* 7(5). p. 16-19.
- Gronroos, C. (1983) Innovative Marketing strategies and organizations structures for service firms. In: Berry, L. Shostack, L. and Upah, G. (eds). *Proceedings: Emery's perspective on Service marketing*. Chicago: American Marketing Association.
- Gronroos, C. (1984) A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*. 18(4). p. 36-44.
- Gronroos, C. (2001) The perceived service quality concept- a mistake? *Managing Service*. 11(3). p. 150-152.
- Gummesson, E. (1993) *Quality management in Service Organizations*. Sweden: Stockholm University.
- Harvey, L. (1995) Beyond TQM. *Quality in Higher Education.* 1. p. 123-146.
- Harer, B. (2008) Employees as customers judging quality: enhancing employee assessment. *New Library World*. 109(7/8). p. 307-320.
- Juran, J.M. and Gryna, F.M.Jr. (1988) *Juran's Quality Control Handbook*. 4th edition. New York: McGraw-Hill.
- Harvey, L. and Knight, P. T. (1996) *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE and The Open University Press.
- Hayhurst, C. (2004) Unzip a workplace zap. *The Grocer.* 72.
- Hill, Y., Lomas, L. and MacGregor, J. (2003) Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education.* 11(1). p.15-20.
- Kalayci, N., Watty, K. and Hayirsever, F. (2012) Perceptions of quality in higher education: a comparative study of Turkish and Australian business academics. *Quality in Higher Education*. 18(2). p.149-1667.
- Kettunen, J. (2011) Strategy and quality maps in higher education. *US-China education review*. 8. p.149-156.
- Langenderfer, J. and Linnhoff, S. (2005) The emergence of biometrics and its effect on consumers. *Journal of Consumer Affairs*. 39. p.314-38.
- Lehtinen, J.R. and Lehtinen, O. (1982) *Service quality: a study of quality dimensions, unpublished working paper*. Helsinki: Service Management Institute.
- LLosa, S., Chandon, J.L. and Orsingher, C. (1998) An empirical study of SERVQUAL's dimensionality. *The Service Industries Journal*. 18(2). p.16-44.
- McCormak, S. (2007) Keep in Mind the quality, Sir, when you go with width!. *Australian Journal of Adult Learning*. 47.
- Ministry of Education and Higher Education website (2014).
- Monahan, T. (2006) *Surveillance and Security: Technological Politics and Power in Everyday Life.*
- New York: Routledge.
- Muntenau, C., Ceobanu, C., Bobalca, C. and Anton, O. (2010) An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*. 23(2). p.124-140.
- Parasuraman, A., Zeithmal, V. and Berry, L. (1985) A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*. 4(4). p.41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. and Berry, L. (1988) SERVQUAL: a multiple item scale for measuring customer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*. 64(1). p.12-37.
- Parasuraman, A., Zeithmal, V. and Berry, L. (1991) Refinement and Reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*. 67(4). p.420-450.

- Peters, T.J. and Waterman, R.H. (1982) *In Search of Excellence*. New York: Harper and Row.
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P. and Johnson, D.M. (2009) Service quality in higher education. *Total Quality Management*. 20(2). p.139-152.
- Robbins, S.P. and Judge, T.A. (2008) *Organizational Behavior*.Pearson.
- Robinson, S. (1999) Measuring service quality: current thinking and future requirements. *Marketing Intelligence and Planning*. 17(1). p.21-32.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. and Freeman, H.E. (1999) *Evaluation: A Systematic Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Stumbrys, E. (2004) Internal and external quality assurance in higher education. *The quality of Higher Education.*
- Waugh, R.F. (2001) Academic staff perceptions of administrative quality at universities. *Journal of Educational Administration*. 40(2). p.172-188.
- Workman, M. and Gathegi, J. (2007) Punishment and ethics deterrents: a comparative study of insider security contravention. *Journal of American Society for Information Science and Technology.* 58. p.318-42.
- Yeo, R.K. (2008) Brewing service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*. 16(3). p.266-286.
- Yeo. R.K. and Marquardt, M. (2011) Through a different lens: bridging the expectation-perception (quality) divide in higher education. *Asia pacific Journal of Education*. 31(4). p.379-405.
- Zhao, H., Wayne, S.J., Glibkowski, B.C. and Bravo, J. (2007) The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: a meta-analysis. *Personnel Psychology*. 60. p.647-80.
- Zeithaml, V. (1987) *Defining and relating price, perceived quality and perceived value. Marketing Services Institute Report No. 87-101*. Cambridge: Marketing Services Institute.
- Zineldin, M. (2007) The Quality of Higher Education and Student Satisfaction Self assessment and Review process A TRM Philosophy and 5Qs Model. Paper presented at Second International Conference Education, Economics, and Law: Traditions and Innovations. Växjö University, Sweden. Available at: http://tempus.ulim.md/proj_dis.php.

Abbreviations

ABET: Accreditation Board for Engineering and Technology.
AERES/EARHE: Evaluation Agency for Research and Higher Education
CRDP/CERD: Center for Educational Research and Development
IEP: Institutional Evaluation Program
NEASC: New England Association of Schools and Colleges
TEMPUS: Trans-European Mobility Scheme for University Studies
UNDP: United Nations Development Program



Contacts

Arab Organization for Quality Assurance in Education

Sara Aleisawi: saleisawi@aroqa.org
Wala'aa Abu Saleem : info@aroqa.org

Phone: +962-6-5100250 Extentions: 2403 / 4303