تمهيد

عقدت الجامعة العربية المفتوحة بمسقط عاصمة سلطنة عمان مؤتمرا مهما يتعلق بالتعليم العالي والتنمية مع التركيز على المعايير الدولية لجودة التعليم العالي؛ وذلك تحت عنوان: "**مؤتمر التعليم العالي والتنمية: الجودة المنشودة**" بتاريخ 13 مايو 2018. تعتبر معايير الجودة وتطبيقها في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في التعليم العالي شرطا أساسيا لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلدان العربية.

ألقى كلمتي الترحيب والافتتاح على التوالي كل من مدير الجامعة العربية المفتوحة بعمان الدكتور موسى الكندي والأستاذ الدكتور محمد إبراهيم الزكري رئيس الجامعة العربية المفتوحة.

وقد انعقد المؤتمر برعاية أمين عام مجلس التعليم بسلطنة عمان سعادة الدكتور سعيد بن حمد الربيعي، وحاضر فيه كمتحدثين رئيسيين كل من: الأستاذ الدكتور أ. د. الخطاب بن غالب الهنائي: نائب رئيس مجلس الدولة العُماني، والأستاذ ناصر بكر القحطاني مدير الأجفند، والأستاذ الدكتور عبد الله البريدي من جامعة القصيم (السعودية). تضمن البرنامج العلمي للمؤتمر 30 ورقة علمية؛ من بينها سبعة أوراق علمية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة العربية المفتوحة؛ وذلك بعد استبعاد 31 ورقة لعدم استيفائها شروط ومعايير اللجنة العلمية للمؤتمر.

بلغ عدد الحاضرين من عمان وغيرها 200 شخصا من بينهم أعضاء من جامعات عمانية وقطاعات اقتصادية عمانية، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس وطلاب من برامج البكالوريوس والماجستير من الجامعة العربية المفتوحة بعمان، ومشاركون من عدة بلدان عربية.

وقد كان المؤتمر فرصة لتبادل التجارب والخبرات بين الباحثين القادمين من عدة بلدان عربية في مجال تطوير التعليم العالي وربطه بالتنمية وفق معايير جودة عالمية شاملة، كما كان فرصة لوضع خطة تشغيلية للتعاون بين الجامعة العربية المفتوحة والمجلس العربي للموهوبين اللذين تجمعهما مذكرة تعاون في مجال تطوير الموهبة والعناية بالموهوبين في البلدان العربية.

ومن الناحية الاعلامية، كان للمؤتمر صدى إعلامي جيد جدا حيث تمت تغطية أشغاله من طرف ثلاث صحف عمانية وهي: الرؤية والشبيبة والوطن، بالإضافة إلى مجلة إضاءة الالكترونية، والموقع الالكتروني

للمجلس العربي للموهوبين، والموقع الالكتروني للجامعة العربية المفتوحة، وعدة صـــفحات على وســـائل التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك وانستجرام.

ولاشـــك، أن إصـــدار الأوراق العلمية التي ألقيت في هذا المؤتمر في شـــكل كتاب الكتروني –وهو الكتاب الالكتروني السابع ضمن سلسلة الندوات والمؤتمرات التي عقدتها الجامعة العربية المفتوحة– سيمثل إضافة نوعية إلى المكنز أو وعاء البحث العلمي في الموقع الالكتروني للجامعة العربية المفتوحة، كما سيشكل قاعدة للباحثين والخبراء للتعمق في قضايا التربية والتعليم والجودة وآفاق التنمية الشاملة.

أ. د. مصطفى عشوي

رئيس اللجنة العلمية

Quality of Blended Learning Education in Higher Education – The Case of Arab Open University, Oman

Dr.Amer Al Hajri & Dr.Subrahmanian Muthuraman
Assistant Professors, Faculty of Business Studies, Arab Open University, Oman Branch

Abstract

Higher Educational institutions are increasingly using blended learning strategies to deliver course content to diverse and dispersed student cohorts. Blended learning is a mixture of online and face-to-face learning. In the literature, blended learning is also known as 'hybrid learning' or the 'flipped classroom'. The reason for this happening is that it creates a potential to provide flexible access to content and instruction at any time, from any place and cost-effectiveness for HEIs. Implementing a blended learning program requires coherent and coordinated planning to be successful. The literature suggests that continuous evaluation of blended learning programs is essential. With this view, this paper is focus on assessing the quality of blended learning education at Arab Open University, Oman Branch. The success of blended learning programs inevitably relies on students' equitable access to technology. Ozkan & Koseler in 2009 developed a Hexagonal E-Learning Assessment Model (HELAM) a conceptual e-learning success evaluation model which is also validated by the authors for assessing learner satisfaction with both internet-based LMS and blended learning. It contains six dimensions such as Supportive factors, Learner perspective, Instructor attitudes, System quality, Information (content) quality and Service quality. This research, is trying to explore the importance of each dimensions of HELAM which directly affects the overall success and learner's satisfaction at AOU, Oman. HELAM, focusing on understanding the learners' perceived satisfaction from an e-learning environment. The data has been gathered from survey questions, informal interviews from the students of AOU, Oman Branch. Descriptive analysis has been used to analyze the data. Blended learning in HEIs programs improved retention and correlated with improvements in students' attainment. It also improves attendance at face-to-face classes, in self-report measures of student satisfaction, and in examination performance. The students' attitude toward blended learning is positive. Effective blended learning is in making students active learners in their area of specialization. The learning management system definitely aids blended learning.

Key words

Blended Learning, Learning Management System, HELAM, Higher Educational Institution, online learning

Pillars of Finland Remarkable Education System: Is this Model Transferable?

Dr. Hayel Fakhoury

AOU Jordan Branch

Introduction and Overview:

The Times Higher Education World University Rankings 2018 list top 1,000 universities in the world which represent only 5% of the 20,000 higher education institutions of the world. Out of these world countries, Finnish youth were the best young readers in the world according to results from the Programme for International Student Assessment (PISA). Finish students also led in math in 2003 tests, and in 2006, Finland was first out of 57 countries in science. Finland's achievements in education have other nations, especially the United States, doing their homework. Finland mania picked up more when the nation placed close to the top again in 2009 PISA scores among nearly half a million students worldwide , while the United States ranked 15th in reading, 19th in math and 27th in science. According to The Education Working Paper Series produced by the Education Unit at the World Bank , Finland's remarkable performance today springs directly from education policies and reforms (overhaul) set in motion in the 1960's and 1970's.

Pillars of the Finish Educational Systems:

First, Teachers are recognized as keys to quality in education.

At the University of Helsinki, Dr. Sahlberg, a Finish educator explained that "It's more difficult getting into teacher education than law or medicine," (Anderson, 2011). For example the intake into class teacher education is only 10 per cent of all applicants. In subject teacher education the intake varies from 10 to 50 per cent depending on the subject. In vocational teacher education the intake is 30 per cent of the applicants.

Second, Teachers Continuous Training:

Teachers in basic and general upper secondary education are required to hold a Master's degree. The high level of continuing training every year as part of their agreement on salaries as teachers in Finland are very autonomous professionally and therefore participate actively.

3. **Free Access to Education**:

In Finland education is free at all levels. Adult education is the only form of education that may require payment. Moreover, a well-developed system of study grants and loans is available. Guidance and counselling is seen as the work of all education personnel.

4. **Competence Labour force:**

The main objectives of adult education policy are ensuring the availability and competence of the labour force, providing educational opportunities for the entire adult population and trengthening social cohesion and equity.

5. **University Operational and Qualitative Targets**:

Each university and the Ministry of Education and Culture set operational and qualitative targets for the university and determine the resources required every three years. Universities receive funding from the state but they are also expected to raise external funding.

6. Quality assurance is based on steering instead of controlling:

In Finland school inspections were abolished in the early 1990s. The ideology is to steer through information, support and funding. There is strong focus on both self-evaluation of schools and education providers and national evaluations of learning outcomes.

Analysis of Strategic Planning in Oman's Higher Education Institutions and its impact on overall development

Dr.Kabaly P Subramanian

Assistant Professor, Faculty of Business Studies

Arab Open University, Oman

Abstract

Higher education institutions around the world are taking on more responsibility for their own future Planning. As a result, they need to further strengthen their capacity for strategic performance. Strategic planning can be broadly defined as a process used by organizations to define strategy and provide direction regarding future decisions. Grounded in the organization's mission and vision, it is widely recognized as fundamental to an organization's success over time. A growing number of higher education institutions are incorporating strategic planning processes at the institution-wide level, or for individual schools or programs.

The purpose of the study is to investigate the models of Strategic Planning used in Oman's Higher education Institutions and its impact on overall development.

This study informs the future strategic planning cycles to link it to overall development of the country.

Key words : Strategic planning, Higher education Institutions (HEI's), Development models

ARAB OPEN UNIVERSITY

HIGHER EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE – TARGETED QUALITY

OMAN

ABSTRACT

CATALYSING GOOD PRACTICES TO REPLICABLE QUALITY ASSURANCE MANAGEMENT SYSTEMS – CASE STUDY OF AOU QA MODEL

Jyoti Nair

Quality Assurance Coordinator - HQ

Arab Open University

Kuwait

"What is important in knowledge is not quantity, but quality. It is important to know what is significant, what is less so, and what is trivial. –Leo Tolstoy

The uniqueness of the Arab Open University's Quality Assurance Model (AOU-QAM) lies in the complexity of the arrangements within which it assures and maintains quality standards. The analysis of the success of the AOU- QAM that build its quality management systems requires a thorough understanding of the complexity of the AOU model and the interplay between the standards and variables that govern its academic and institutional arrangements. This paper attempts to provide an analytical overview, supported with empirical evidence of how AOU has matured into an institution that while being compliant to QAA-UK and national/regional QA standards is umbilically detached from adopting prescriptive QA processes of the external QA agencies and instead has developed and established its own 'fit for purpose' QA management systems.

This paper further discusses how AOU QA model is built on a composite arrangement of the international QA framework and that of the local/regional QA framework of the branch host country. The AOU QA management systems is tailored to fit with each Branch's context of QA indicators that it has to achieve. It reflects on how catalyzing and replicating the good practices towards quality assurance processes are empowering and enabling the AOU-QA management systems in achieving quality assurance standards. The AOU QA model has provenly been successful in being replicated from one region to the other across its branches.

AUTHOR/ PRESENTER: JYOTI NAIR
QUALITY ASSURANCE COORDINATOR, ARAB OPEN UNIVERSITY

الجامعة العربية المفتوحة

مؤتمر التعليم العالي والتنمية: الجودة المنشودة

13-14 مايو 2018

شيء من أدواء التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي

أ.د. عبدالله البريدي

أستاذ الإدارة والسلوك التنظيمي – جامعة القصيم

إن المنظمة التي تكتفي بحدود دنيا من التميز والجودة، وحدود عليا من المخاطرة والتكلفة فإنها لا تحتاج إلى أي استراتيجية، إذ يكفيها أن تعمل وتحرك تروسها كل صباح، بوتائر روتينية. تتأسس هذه الورقة على منظور جديد يعرّف الاستراتيجيةَ بأنها "**توريط طوعي ذكي للمنظمة**"؛ أمام ذاتها، وقبالة ذوي العلاقة من الأطراف الداخلية والخارجية، بما يجعلها مُحفَّزة ومُلزمة بتنفيذها على أحسن وجه ممكن، في سياق يفيد من المبدأ الذي يؤكد على أن الاستراتيجية – تعني ضمن أشياء كثيرة – أن المنظمة حددت ما لا ينبغي لها فعله، بجانب ما ينبغي (وفقاً لـ "مايكل بورتر"). تسعى هذه الورقة إلى التعريف "الأولي" بأهم أدواء الممارسات التطبيقية للتخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي مع طرح منظور مؤسسي مقترح لمعالجتها؛ وذلك بناء على الأدبيات العلمية والخبرات العملية التراكمية في مجال التخطيط الاستراتيجي. وفي ضوء هاتين الذخيرتين (الأدبيات والخبرات)، ومع تحديد التحديات والمعوقات لتنفيذ الاستراتيجيات في الجامعات، حددت الورقة ستة أدواء تخطيطية؛ مُقطِّرة إياها في قوالب أو عنوانات مختصرة، وقد جاءت كما يلي: الداء الأول: **وثيقة أنيقة** "وهم الشكلانية"، الداء الثاني: **إغراق في التفاصيل** "وهم السيطرة"، الداء الثالث: **تعقيد مربك** "وهم العمق"، الداء الرابع: **تغيير جذري** "وهم الثورة"، الداء الخامس: **إنحراف البوصلة** "وهم التنفيذ"، الداء السادس: **فشل الاستراتيجية .. فشل للمنظمة** "وهم الكمال". ولمعالجة هذه الأدواء التخطيطية، تم طرح ست معالجات مؤسسية، وهي: (1) **ركز على الأهداف الكبيرة** "تفكير الرافعة"، (2) **تمتع بالمرونة التكيفية** "إبداع مؤسسي دائم"، (3) **كن دقيقا في تحديد المسؤولين عن التنفيذ** "ملاك الاستراتيجية"، (4) **أحدث تغييراً جوهرياً ملائماً** "قيادة تحويلية ذكية"، (5) **آمن بالاستراتيجية** "الاستراتيجية في بؤرة الاهتمام"، (6) **طوّر أدوات إدارة وقياس** "إدارة احترافية متوسلة بالتقنية"، مستعرضة عشر خطوات عملية يمكن أن تعين الجامعات العربية على النجاح المؤسسي في إعداد استراتيجيات جيدة طموحة، وفي تنفيذها بأعلى مستويات الكفاءة والفعالية والجودة.

الجامعة العربية المفتوحة

مؤتمر التعليم العالي والتنمية: الجودة المنشودة

سلطنة عمان 5-6 مايو 2018

دراسة تقييمية لتكوين الأساتذة الجامعيين الجدد بين آفاق جودة التعليم وواقع التعليم الجامعي – الجزائر نموذجاً–

د/ سعيدة لونيس	**أستاذة محاضرة أ**	**جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله**
د/ ابراهيمي شبلي	**أستاذ محاضر أ**	**جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله**
د/ ججيقة قزوي	**أستاذة محاضرة ب**	**جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله**

الملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى إثراء مهنة التعليم الجامعي وتجويدها من خلال دراسة تقييمية للتكوين من وجهة نظر الأساتذة. لذلك تم تطبيق الاستبانة المعدة لغرض الدراسة على عينة قوامها (33) أستاذاً، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من الحقائق جد مهمة نذكر من بينها: أن هناك نشاطات معتبرة لدى الأستاذة الجدد إذ تبين النشاط مركز بالأكثر على نشر المقالات العلمية. كما اتضح أن نسبة كبيرة من الأساتذة الجدد مهتمة بالتدريس. بينما لا توجد فروق بين كل الأساتذة الجدد من ذوي المستوى ماجستير أو دكتوراه في تقييمهم للتكوين. وأين تبين التقييم الايجابي لكل أبعاد مقياس تقييم التكوين (البعد الشخصي والتدريس، خاصة في بعد البحث العلمي). أما فيما يخص الرضا عن التكوين فنسبة الأساتذة الراضون أعلى بقليل من الأساتذة الغير راضون عن التكوين.

abstract:

This research paper seeks to enrich and improve the profession of university education through a study of composition from the viewpoint of professors. The questionnaire for the purpose of the study was therefore applied to a sample of 33 professors, and the study concluded with a very important set of facts, including: there are activities considered by the new professor, as the activity is more focused on the publication of scholarly articles. A large proportion of new professors were also found to be interested in teaching. While there are no differences between all new professors since and at the master or doctorate level in their assessment of composition. Where the positive assessment of each dimension of the assessment measure (the personal dimension and teaching, especially the distance of scientific research) is shown. With regard to satisfaction with composition, the proportion of satisfied professors is slightly higher than Professors are dissatisfied with the composition.

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، ذلك انه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات. لهذا يعد تطوير التعليم العالي مقياساً لتقدم المجتمعات وتبصيرها في كيفية إعداد القوى البشرية كماً ونوعاً.

ولقد تعاظم الاهتمام بتطبيق الجودة ومعاييرها في السنوات القليلة الماضية للنهوض بمستوى التعليم بصفة عامة، بما في ذلك التعليم العالي باعتباره قضية مهمة وحيوية، لأنها تقوم بإعداد الإنسان الذي يعد المحور الأساسي لكل قضايا التنمية بجوانبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. فالتعليم الجامعي

هو مرحلة التخصص والإعداد العملي في كافة مستويات حاجات المجتمع المختلفة حاضره ومستقبله، بما يساير التطور في العصر الحديث.

ولكن في خضم التحولات والتغيرات الهائلة المعرفية منها والتكنولوجية ومحاولات وتجارب الإصلاح والتجديد والتطوير التي يشهدها مجتمعنا الآن، والتي مست كل القطاعات بما في ذلك قطاع التعليم الجامعي، أصبح الاهتمام بكل عناصر النظام التعليمي ضرورة ملحة لتحقيق الفاعلية في هذا النظام، وتحسين مردودية العملية التعليمية انطلاقاً من إعادة النظر في البرامج والمناهج وصولاً إلى قائد سيرورة هذه العملية "الأستاذ" الذي تعددت وظائفه وازدادت متطلبات مهنته.

ومن المعلوم أن الجامعات تقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ الأكاديمي ومساندة الرغبات التعليمية ودفع الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان والكشف والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع وعلى العالم بالآمال المنشودة، ولتحقيق هذا المطلب وجب على الجامعة أن تضم داخل أسوارها أساتذة أكفاء، وباعتبار أن الأستاذ الجامعي هو منفذ العملية التكوينية، فنجاحه في أداء مهمته يؤثر بشكل مباشر على نوعية التكوين الجامعي. فالأستاذ الجامعي الكفء هو الأستاذ ذي الكفاءات العلمية والمهنية والشخصية والبيداغوجية التي تؤهله لأداء مهامه التدريسية، والذي يحظى بتكوين يساعده على أداء وظيفته فيصبح بذلك إعداد الأستاذ الجامعي لأداء مهامه التدريسية أمراً حتمياً وضرورياً (سلامي وعزي،2013).

وهذا ما يستدعي تدريب الأستاذ وتكوينه باستمرار لتقدم مهاراته وتنميتها في كل الجوانب لأجل إكسابه كفاءة متجددة تمكنه من تلبية مقتضيات مهنته ومسايرة المستجدات، بل وتجعله إطاراً محركاً لفاعليته، وفضاء يستجيب لأهم الشروط التي تسهم في إيجاد كافة الأدوات والميكانزمات التي تتيح له القدرة على تفعيل الجامعة وتحقيق جودتها.

والمتتبع لواقع التعليم الجامعي ببلادنا يجد أنه يعاني أوجه قصور عديدة خاصة ما يرتبط منها بأدوار عضو هيئة التدريس الجامعي. ففي المجال التدريسي مازالت الأساليب التقليدية هي الشائعة مع إهمال الأساليب المصحوبة باستخدام التكنولوجيا المتطورة مع ضعف الاتصال، وفي المجال البحثي نجد من النادر أن تعالج البحوث المشكلات الحقيقية للمجتمع، كما انه في مجال خدمة المجتمع نجد انفصالا شبه تام بين الجامعات والمجالات التطبيقية (زرقان،2013).

ومن خلال استقراء واقع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر وما أشارت إليه بعض الكتابات والدراسات الحديثة في هذا المجال، اتضحت الحاجة إلى وجود خطط علمية تهدف إلى تطوير مهارات وقدرات عضو هيئة التدريس المهنية من خلال برامج تدريبية. وفي هذا السياق تعرف الجامعة الجزائرية تحديا كبيرا خاصة أنها تعيش تجربة جديدة في الإصلاح يسعى لتكريس النوعية ويتماشى مع متطلبات ومتغيرات الاقتصاد والعولمة. ويعزز التكوين المستمر بهدف بلوغ الجودة في التعليم العالي الذي أصبح محركاً رئيسياً للتنمية الشاملة (نفس المرجع السابق،2013).

وانطلاقاً مما سبق تسعى هذه الورقة البحثية لإثراء قطاع التعليم الجامعي وتحسين جودته، وذلك من خلال تقييم التكوين من وجهة نظر الأساتذة، بهدف محاولة الكشف عن تصورات الأستاذ الجامعي لمبادئ المهام الموكلة إليه، ومدى إمكانية تجسيدها في الواقع لتحسين أدائه وفق الاتجاهات الحديثة، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- **ما مدى نشاط الأساتذة الجدد في الجوانب العلمية** (من حيث المشاركات في الأيام الدراسية والملتقيات الوطنية والمؤتمرات الدولية والمقالات العلمية المنشورة)؟
- **ما مدى نشاط الأساتذة الجدد في الجوانب البحثية والخبرة المهنية** (من حيث العضوية في فرق البحث، والخبرة المهنية قبل التوظيف)؟
- **هل الأساتذة راضون عن التكوين بأبعاده؟**
- **هل يختلف تقييم برنامج التكوين حسب الدرجة الأكاديمية (ماجستير ودكتوراه)؟**
- **ما مدى رضا الأساتذة الجدد للتكوين المقدم لهم؟**
- **ما مدى استفادة الأساتذة الجدد من التكوين المقد لهم؟**

2- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية موضوعها، من حيث تتناول دراسة تقيمية للأساتذة الجامعيين الموظفين حديثاً المشاركين في تكوين خاص بهم، إذ أنه يتم فتح مناصب كل سنة في مختلف الجامعات الجزائرية، وذلك في ظل آفاق جودة التعليم العالي الذي أصبح هاجس الجامعات العالمية، والواقع الذي تعيشه الجامعات الجزائرية.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مجموعة من الأهداف التالية:

- تقييم مشروع تكوين الأستاذ الحديث في الجامعات الجزائرية.
- تبيان وجهة نظر الأساتذة في محتوى تكوين الأساتذة الجامعيين الجدد.
- تبيان النشاطات العلمية للأساتذة الجامعيين الجدد.
- قراءة نقائص وصعوبات تطبيق هذا المشروع.

4- تحديد المفاهيم الأساسية:

4-1- التكوين:

يعرف التكوين على أنه السعي إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان" (بوعبد الله وآخر، 1994).

كما يعرف أيضاً أنه "عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد، من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، أي أن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتزاوج فيها المعارف والسلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني" (بوعبد الله وآخر، 1994).

4-2- جودة التعليم الجامعي:

يشير عدد من الباحثين أمثال كروسبي Crosby 1979 وديمنج Deming 1986 إلى أن مصطلح الجودة في التعليم العالي هو مستورد أساساً من قطاع الصناعة، المعروف بإدارة الجودة الشاملة (Total Quality Managment TQM) المتمثلة حسب وكالة ضمان الجودة البريطانية في أنها دليلاً للممارسات الجيدة حول كيفية إدارة المعايير والجودة الأكاديمية للجامعات والكليات: والتي تتكون من برامج وأبحاث ما بعد التدرج، الطلاب المعاقون: تعيين الممتحنين الخارجيين، الالتماسات الأكاديمية وشكاوي الطلاب والقضايا الأكاديمية، تقييم الطلاب، الموافقة على البرامج ومراقبتها ومراجعتها، التعليم، المعلومات والإرشاد المتعلق بالمهن المختلفة، التعليم الموجه واختيار الطلاب وقبولهم (قادري، 2011، ص 78).

فهي تتمثل في مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع

ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية (عشيبة، 2000).

ويشير رودس Rhodes أنها عملية اسراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم، على نحو إبداعي، لتحقيق التحسين المستمر في المنظمة (قادري، 2011، ص 76-77).

كما قد عرفها الرشيد (1995) بأنها "ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة. وهذا المفهوم يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها (الرشيد، 1995).

وتعبر الجودة في التعليم عن جودة في التصميم، وجودة في الأداء، وكذا جودة المخرج، ويتكون نظام الجودة من أربع عناصر وهي:

المدخلات: التي تعبر عن الموارد البشرية، والمادية، والأهداف واللوائح والنظم.

العمليات: وتتكون من الإنجاز الناجم عن التفاعلات بين مدخلات الجامعة.

المخرجات: والتي تعبر عن نواتج وخدمات الجامعة، والمعايير المحددة والمسبقة، والمتاحة لطالبي الخدمة أو المستفيدين.

التغذية الراجعة: والتي تشمل المعلومات المستفادة في عملية المتابعة والتقويم (قادري، 2011، 78).

وقد سعت مختلف البلدان لتحقيق جودة التعليم العالي من خلال الإصلاحات والتغيرات التي تمس هذ المؤسسات، وسعياً منها لتحقيق أهداف الجودة فقد أشار كرافت Craft 1994 أن تحقيق الجودة التعليمية يهدف إلى إيجاد الطرق المناسبة، لإقناع الحكومات، والمستثمرين بأن مؤسسات التعليم العالي تؤدي عملاً جيداً وتبذل الجهود لضمان جودة التعليم ومخرجاته بناءاً على مؤشرات مختلفة

تتضمن: تحسين وإصلاح ورفع مستوى التدريس والعملية التعليمية ككل وتطوير وزيادة البحث العلمي ورفع قدرات الخريجين وتحديث معايير الاعتماد وقياس أدائها مع مؤسسات أكاديمية متميزة (قادري، 2011، 77).

ومن هذا المنطلق عملت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية إلى الاعتماد على إصلاحات تهدف لجودة التعليم العالي والتي منها ما يخص المرافقة البيداغوجية للأستاذ الجامعي حيث وضعت المرسوم المرسوم الوزاري رقم 932 المؤرخ ب 28 جويلية 2016، الذي ينص على ما يلي:

- تدريس مبادئ التشريع الجامعي.
- مدخل للتعليمية والبيداغوجيا.
- علم النفس والنفسية التربوية.
- كيفية تصميم الدروس وإعدادها والاتصال البيداغوجي.
- كيفيات تقييم الطلبة.
- التعليم عن بعد.
- استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التدريس.

من هنا تعمدنا البحث في موضوع تقييم تكوين الأستاذ الجامعي، للكشف عن حيثيات تطبيق هذا المرسوم من جهة وكذا مدى نجاعة هذا التكوين من جهة أخرى.

5- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات والبحوث العلمية السابقة ذات دور إيجابي لكل باحث، إذ أنها تعمل على تبصيره بالإيجابيات والسلبيات، وتدفعه إلى المُضِيِّ قُدُماً في البحث عن الجديد وعمل المقارنات العلمية. من هذا المنطلق نحاول عرض بعض الدراسات التي تخدم الموضوع بشكل عام.

5-1- دراسة بو عبد الله 1993:

أجريت الدراسة لتقويم إعداد الأستاذ الجامعي إعدادا علميا وبيداغوجيا لتشخيص جوانب القوة والضعف وتكوينه وذلك من وجهة نظر الأستاذ. تكونت عينة الدراسة من 80 أستاذ من الجنسين ثم اختيارهم من معاهد مختلفة لجامعة سطيف. ولقد بينت هذه الدراسة أن التكوين العلمي للأستاذ يعاني من بعض النقائص، كما أظهرت أن هناك نقصا في الإعداد التربوي له تمثل في نقص توظيف العلوم

السلوكية في التدريس وعدم استخدام الطرائق التربوية الحديثة وتكنولوجيا التدريس واعتماد التقنيات التقليدية في التقويم التربوي (عبد الناصر، 2011).

5-2- دراسة Di 2000:

التي هدفت إلى ادراكات الأساتذة الجامعيين الجدد في جامعة كانبيرا من خلال الخمس السنوات الأخيرة. حيث أظهرت النتائج أن هناك عدم تطابق بين توقعات الأساتذة الجدد وواقع العمل، وأبدو ملاحظات حول زيادة العبء التدريسي الذي لا يسمح لهم بالقيام بأعمال البحث العلمي، إضافة إلى عدم مشاركتهم في صنع القرار الذي يصدر دون مشاورة معهم. كما أن هناك تراجعاً في الحرية الأكاديمية عن الأساتذة وعدم وضوح سياسية الجامعة، كما يوصي الباحث بضرورة إزالة المعوقات التي تعترض سبل التعليم العالي مثاليا ونموذجيا من خلال عناصره: الكفاءة، الفعالية، والتأثير (عبد الناصر، 2011).

حيث أن الدراستين المبينة أعلاه أظهرت بعض النقائص التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي المبتدئ ومستوى التكوين التي يخضع له. ولكون أن حداثة البرنامج المعتمد من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتكوين الأساتذة الجامعيين الجدد، ما يثبت حداثة موضوع الدراسة الحالية أيضاً.

6- الدراسة الميدانية:

6-1: منهج الدراسة:

تتطلب مقتضيات البحث العلمي تحديد نوع المنهج المتبع، وذلك بغرض التوصل إلى نتائج موضوعية ودقيقة موثوق فيها قابلة للتحليل والتفسير والتأويل. وعلى هذا الأساس فإن المنهج المناسب الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة يتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة. وذلك من أجل البحث في تكوين أساتذة التعليم الجامعي، أين قمنا بإعداد استبانة بحث وتطبيقها على مجموعة من الأساتذة قصد رصد وجهات نظرهم حول برنامج التكوين.

6-2- أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة تهدف إلى البحث في موضوع الدراسة الحالية، والمتكونة من ثلاث محاور: الأول خاص بالبيانات الشخصية، والثاني خاص بالأبعاد الثلاث وهي: البعد الشخصي، والتدريس والبحث العلمي، والمحور الثالث فيه مجموعة من الأسئلة المفتوحة أين يمكن للأستاذ المشارك في التكوين إبداء رأيه في التكوين بشكل عام وكذا الصعوبات التي تواجهه.

6-3-عينة الدراسة:

تمثلت العينة في أساتذة التعليم الجامعي المشاركين في دورات التكوين المخصصة للأساتذة الموظفين حديثاً في الجامعات الجزائرية، والتي بلغ عددها النهائي 33 أستاذاً. مع الإشارة أن المجتمع الاحصائي لعينة الدراسة تمثل في عدد المناصب التي تم افتتاحها في الجامعات الجزائرية على مدى السنيتين الأخيرتين منذ بداية التكوين للأساتذة الحديثي التوظيف.

وفيما يلي وصف لخصائص العينة.

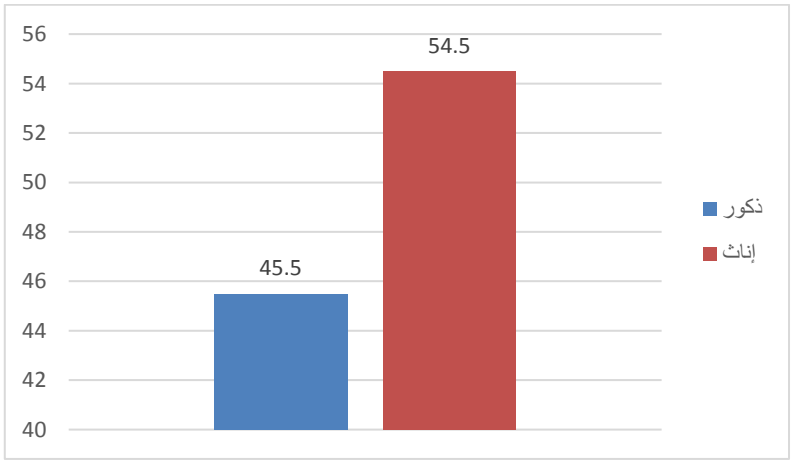
خصائص عينة الدراسة:

يمكن عرض خصائص عينة الدراسة من حيث نوع الجنس ودرجاتهم الأكاديمية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكور	**15**	**45.5%**
إناث	**18**	**54.5%**
المجموع	**33**	**100%**

يتضح من الجدول السابق النسبة الكبرى من العينة والمقدرة بـ 54.5 % تمثلت جنس الاناث بينها النسبة المتبقية تمثلت في الذكور. وهذا يتضح جلياً في الرسم البياني التالي:

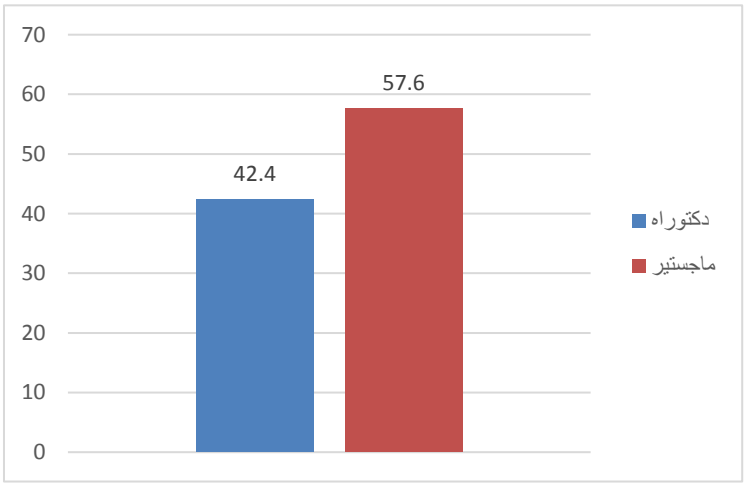


المخطط رقم (01): الرسم البياني لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس.

جدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	التكرار	النسب المئوية
دكتوراه	**14**	**42.4%**
ماجستير	**19**	**57.6%**
المجموع	**33**	**100%**

يتبين من جدول توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية أن النسبة الكبرى منهم تمثلت في مستوى الماجستير، ثم تليها نسبة الأساتذة ذوي الدرجة دكتوراه. ويمكن أن تمثيل النتائج في الأعمدة البيانية التالية:



المخطط رقم (02): الرسم البياني لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس.

6-4- عرض نتائج الدراسة:

6-4-1- الإجابة على التساؤل الأول:

ما مدى نشاط الأساتذة الجدد في الجوانب العلمية (من حيث المشاركات في الأيام الدراسية والملتقيات الوطنية والمؤتمرات الدولية والمقالات العلمية المنشورة.)

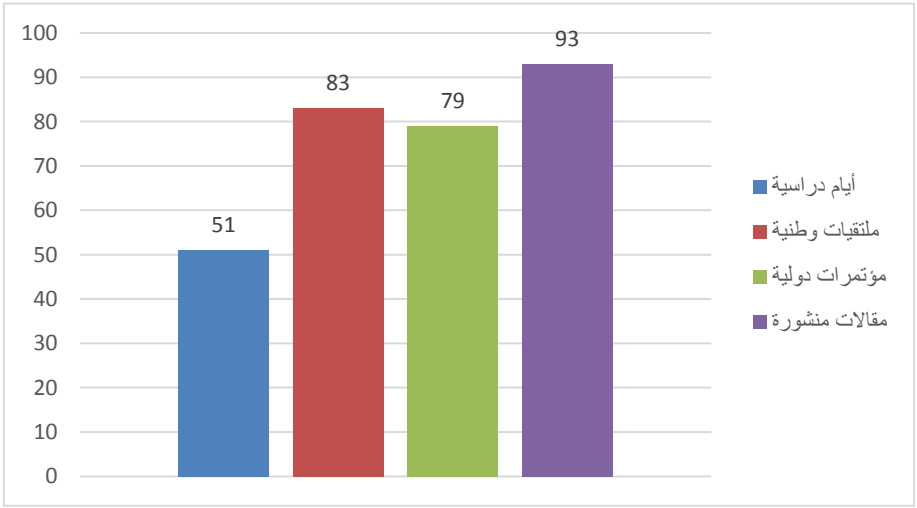
يمكن توضيح وعرض نشاطهم من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (03): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنشاط العلمي.

النشاط العلمي	الأيام الدراسية	الملتقيات الوطنية	المؤتمرات الدولية	المقالات المنشورة
المجموع	51	83	79	93
المتوسط الحسابي	1.55	2.52	2.39	2.82
الانحراف المعياري	1.52	2.30	2.24	2.21

يتضح من خلال الجدول أن نشاط الأساتذة الجدد مركز بالأكثر على نشر المقالات العلمية، وهذا ممكن ينشر اشتراط نشر المقال في الجامعات الجزائرية لقبول مناقشة الدكتوراه، يليها اهتمامهم بالملتقيات الوطنية ثم المؤتمرات الدولية، وفي المرتبة الأخيرة المشاركة في الأيام الدراسية.

ويمكن توضيح تلك النتائج في الأعمدة البيانية التالي:



مخطط رقم (03): الرسم البياني للنشاط العلمي.

6-4-2- الإجابة على التساؤل الثاني:

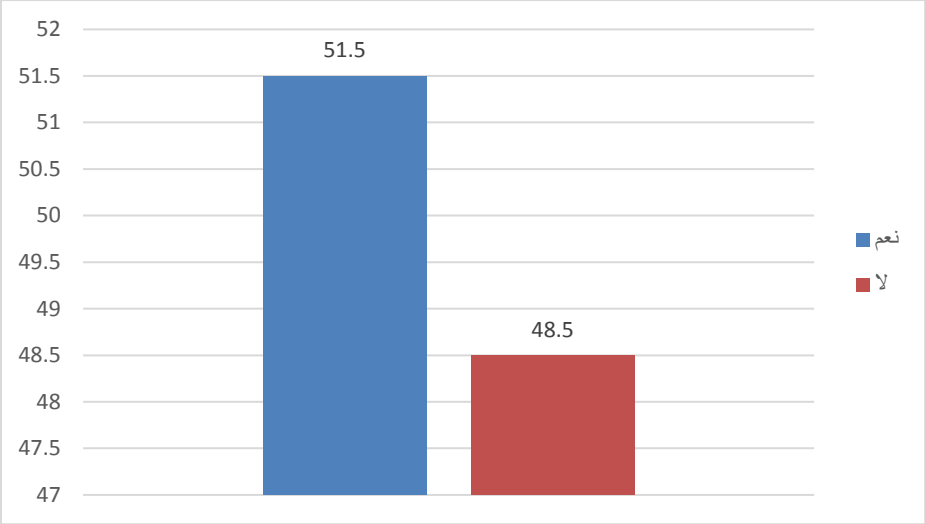
ما مدى نشاط الأساتذة الجدد في الجوانب البحثية والخبرة المهنية (من حيث العضوية في فرق البحث، والخبرة المهنية قبل التوظيف.)

يمكن عرض النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب العضوية في فرقة بحث.

العضوية في فرق البحث الجماعية	التكرار	النسب المئوية
نعم	**17**	**51.5**
لا	**16**	**48.5**
المجموع	**33**	**100**

يتضح من الجدول السابق أن نسبة عضوية الأساتذة أفراد عينة البحث في فرق بحث تقريباً متساوية بين المنتمين وغير المنتمين. ما يبرز في الرسم البياني الموالي:



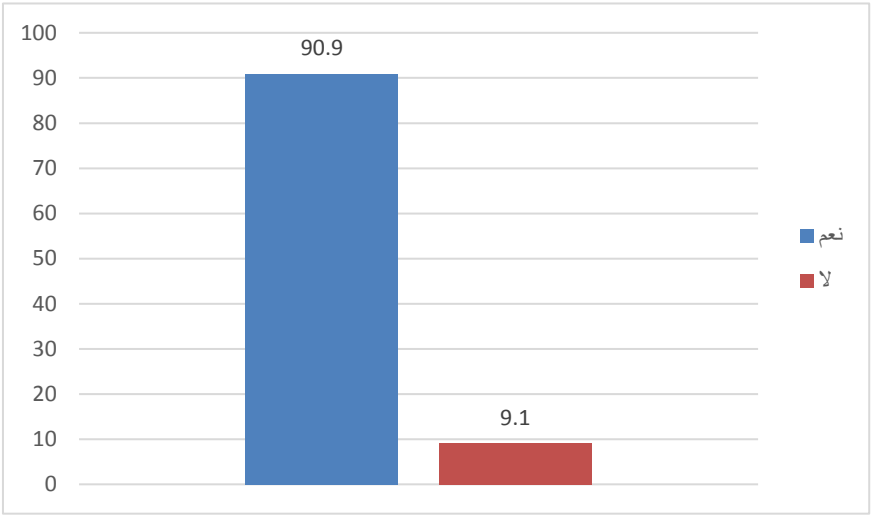
مخطط رقم (04): الرسم البياني لتوزيع أفراد العينة حسب العضوية في فرقة بحث.

جدول رقم (05): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية قبل التوظيف.

الخبرة المهنية قبل التوظيف	التكرار	النسب المئوية
نعم	**30**	**90.9%**
لا	**3**	**9.1%**
المجموع	**33**	**100%**

يتضح من خلال الجدول أن توزيع الأساتذة الجدد متساوي بين اهتمامهم بالانضمام إلى فرق البحث ولكن نسبة كبيرة من الأساتذة الجدد مهتمة بالتدريس لاكتساب الخبرة المهنية، كما يمكن تفسير ذلك لاشتراط الخبرة في التدريس لنظام الساعات الاضافية قبل الالتحاق بمنصب أستاذ مساعد ب بالجامعة.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الأعمدة البيانية التالية:



مخطط رقم (05): الرسم البياني لتوزيع أفراد العينة حسب الخبرة قبل التوظيف.

6-4-3- الإجابة على التساؤل الثالث:

هل الأساتذة راضون عن التكوين بأبعاده؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار Ttest لعينة واحدة والنتائج مدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (06): نتائج اختبار ت لدراسة الرضا عن التكوين بأبعاده.

أبعاد تقييم برنامج التكوين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	Ttest	الدلالة الإحصائية
البعد الشخصي	19.39	9.04	16	2.15	دالة عند 0.05
التدريس	35.52	16.28	14	7.59	دالة عند 0.01
البحث العلمي	63.33	28.80	08	11.03	دالة عند 0.01

يتبين لنا من خلال الجدول أن الأساتذة الجدد تقييمهم ايجابي لكل أبعاد مقياس تقييم التكوين فيما يخص البعد الشخصي والتدريس، وبخاصة في بعد البحث العلمي، حيث كان المتوسط أكبر بكثير من المتوسط الفرضي للمقياس.

6-4-4- الإجابة على التساؤل الرابع:

هل يختلف تقييم برنامج التكوين حسب الدرجة الأكاديمية (ماجستير ودكتوراه)؟

وكما تم الاعتماد أيضا في الإجابة على التساؤل الرابع على اختبار Ttest والنتائج مدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (07): نتائج اختبار ت لدراسة الفروق في أبعاد التكوين حسب الدرجة الاكاديمية.

الأبعاد	المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Ttest	الدلالة الإحصائية
البعد الشخصي	**دكتوراه**	**14**	**20.43**	**8.02**	**- 0.55**	**غير دالة**
	ماجستير	**19**	**18.63**	**9.86**		
التدريس	**دكتوراه**	**14**	**37.36**	**14.45**	**- 0.55**	**غير دالة**
	ماجستير	**19**	**34.16**	**17.76**		
البحث العلمي	**دكتوراه**	**14**	**66.79**	**25.75**	**0.31**	**غير دالة**
	ماجستير	**19**	**60.79**	**31.30**		
المجموع الكلي	**دكتوراه**	**14**	**124.57**	**48.19**	**- 0.57**	**غير دالة**
	ماجستير	**19**	**113.58**	**58.90**		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين كل الأساتذة الجدد من ذوي المستوى ماجستير أو دكتوراه في تقييمهم للتكوين.

6-4-5- الإجابة على التساؤل الخامس:

ما مدى رضا الأساتذة الجدد للتكوين المقدم لهم؟

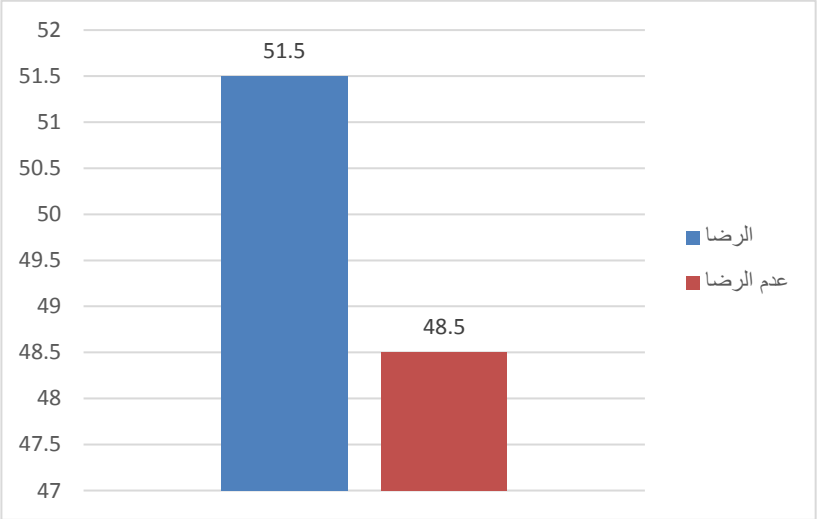
ونتائج الاستطلاع مدونة في الجدول التالي بالتكرارات والنسب المئوية:

جدول رقم (08): نتائج الرضا عن التكوين.

الرضا عن التكوين	التكرارات	النسب المئوية
الرضا	17	51.5
عدم الرضا	16	48.5
المجموع	33	100

يظهر من الجدول أن نسبة الأساتذة الراضون عن التكوين المقدم لهم أعلى بقليل من الأساتذة الغير راضون عن التكوين.

ويمكن عرض النتائج السابقة في الأعمدة البيانية التالية:



مخطط رقم (06): الرسم البياني للرضا عن التكوين لأفراد العينة.

6-4-6- الإجابة على التساؤل السادس:

ما مدى استفادة الأساتذة الجدد من التكوين المقدم لهم.

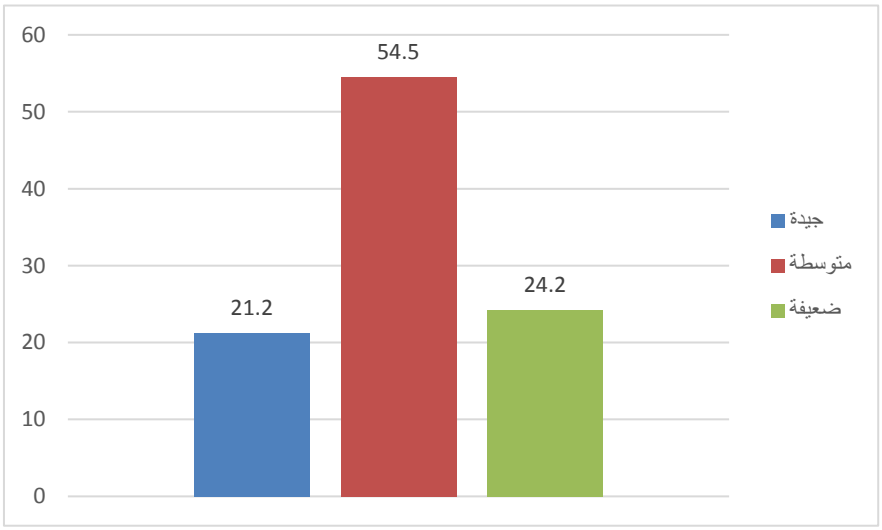
ويمكن عرض نتائجهم بالتكرارات والنسب المئوية كما يلي:

جدول رقم (09): النسب المئوية لاستفادة الأساتذة من التكوين.

مدى الاستفادة من التكوين	التكرارات	النسب المئوية
جيدة	07	21.2%
متوسطة	18	54.5%
ضعيفة	08	24.2%
المجموع	33	100%

يتضح من خلال الجدول أن أعلى نسبة من الأساتذة قيموا استفادتهم أنها في المتوسط ثم يأتي في الترتيب أن تقييمهم لاستفادتهم أنه ضعيف أو جيد.

ويمكن توضيح النتائج السابقة في الأعمدة البيانية التالية:



مخطط رقم (07): الرسم البياني لاستفادة الأساتذة من التكوين.

7- المناقشة العامة:

جاءت الدراسة للبحث في موضوع دراسة تقييمية لتكوين الأساتذة الجامعيين الجدد بين أفاق جودة التعليم وواقع التعليم الجامعي –الجزائر نموذجاً–، وذلك بهدف إثراء مهنة التعليم الجامعي وتجويدها من خلال دراسة تقييمية للتكوين من وجهة نظر الأساتذة، بعد أن باشرت وزارة التعليم العالي لإصلاحات

ضمنها المرافقة البيداغوجية للأستاذ الجديد. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من الحقائق جد مهمة نذكر من بينها:

أن هناك نشاطات معتبرة لدى الأستاذة الجدد إذ تبين النشاط مركز بالأكثر على نشر المقالات العلمية، وهذا ممكن يفسر من كون اشتراط نشر المقال في الجامعات الجزائرية لقبول مناقشة الدكتوراه، يليها اهتمامهم بالملتقيات الوطنية ثم المؤتمرات الدولية، وفي المرتبة الأخيرة المشاركة في الأيام الدراسية.

كما اتضح تساوي اهتمامهم بالانضمام إلى فرق البحث، ولكن نسبة كبيرة من الأساتذة الجدد مهتمة بالتدريس لاكتساب الخبرة المهنية، وهذا يمكن تفسير ذلك لاشتراط الخبرة في التدريس لنظام الساعات الاضافية قبل الالتحاق بمنصب أستاذ مساعد ب بالجامعة.

بينما لا توجد فروق بين كل الأساتذة الجدد من ذوي المستوى ماجستير أو دكتوراه في تقييمهم للتكوين. وقد تبين التقييم ايجابي لكل أبعاد مقياس تقييم التكوين فيما يخص البعد الشخصي والتدريس، وبخاصة في بعد البحث العلمي.

أما فيما يخص الرضا عن التكوين فنسبة الأساتذة الراضون أعلى بقليل من الأساتذة الغير راضون عن التكوين، رغم أنه تبين من خلال لقاء مجموعة من الأساتذة مدى الصعوبات التي تعرضون لها من خلال التكوين خاصة فيما يتعلق بعرض البرامج التي تتطلب أداء بعض الدروس عبر الانترنت، وما هو قد يغيب كلياً عن الجامعة الجزائرية. ما يفسر أيضا أن أعلى نسبة من الأساتذة قيموا استفادتهم أنها في المتوسط ثم يأتي في الترتيب أن تقييمهم لاستفادتهم أنه ضعيف أو جيد.

وهذا وقد استفادت أحد الباحثين المعدين لهذه الدراسة المتمثل في ججيقة قزوي من المشاركة في الدورة التكوينية الأولى للأساتذة الجامعيين بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي–الجزائر من 9 إلى 14 أفريل 2016، وذلك قبل اصدار المرسوم الوزاري رقم 932 المشار إليه من قبل، حيث لاحظت الباحثة حاجة الأساتذة للاهتمام بالجانب التربوي البيداغوجي خاصة من خلال تعدد التخصصات المشاركة في التكوين إذ التمسنا الحاجة لهذا الجانب خاصة عند التخصصات التقنية التي تفتقد على دراسة العلوم التربوية والنفسية في تكوينهم الأكاديمي. ورغم ذلك وبالإضافة إلى الاعتماد على ذلك في تحديد العناصر المعتمدة في التكوين الخاص بالأساتذة الجدد في المرسوم الوزاري، إلا أنه لاحظنا الإهمال لهذا الجانب كما أشارت إليها عينة الدراسة الحالية.

هذا وقد أشارت دراسة أبو عبد الله أن هناك نقصاً في الإعداد التربوي له تمثل في نقص توظيف العلوم السلوكية في التدريس وعدم استخدام الطرائق التربوية الحديثة وتكنولوجيا التدريس واعتماد التقنيات التقليدية في التقويم التربوي.

كل هذه النتائج تفسر على اعتبار أن برنامج التكوين الذي اعتمدت عليه وزارة التعليم العالي في السنوات الأخيرة (المعمم من السنتين الأخيرتين على كل الجامعات) حديث، وممكن جداً لا يستجيب للاحتياجات التدريبية التي تتطلبتها مهنة الأستاذ الجامعي، خاصة بعد دخول النظام الجديد على الجامعات (ل م د- ليسانس ماستر دكتوراه).

ومن خلال أيضا الأساتذة المشاركين الذين أقروا على تطبيق خاصة حيثيات التعليم عن بعد المبيد في القرار الوزاري 932 المذكور أعلاه دون الاهتمام بالعناصر الأخرى، علما أنه هذا النظام هو بحد ذاته لم يطبق بعد بكل حيثياته في كل الجامعات المحلية. والسؤال الذي يطرح هل هذا التكوين حقيقتاً يستجيب لأفاق جودة التعليم العالي؟ والإجابة تكون عليه بسؤال ثاني، كيف يستجيب لجودة التعليم إذا لم يكن يستجيب للاحتياجات التدريبية للأستاذ؟

8- توصيات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية، وكذا من الاطلاع على نوعية التكوين ارتأينا الانتهاء بالتوصيات التالية:

- تعزيز تكوين الأستاذ بطريقة تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية للأساتذة الجامعين.
- دراسة الاحتياجات التدريبية للأساتذة الجامعين على مختلف المستويات بما فيها التدريس والبحث العلمي.
- إعادة النظر في طبيعة التكوين ونوعيته وفق معايير جودة التعليم العالي.
- تطبيق كل الأبعاد التي يتضمنها المرسوم الوزاري دون التركيز على بعد دون الأخر.
- الاستفادة من تجارب مختلف الدول العربية منها والأجنبية في جودة التعليم العالي.

المراجع:

- بو عبد الله، لحسن ومقداد، لحسن. (1994). تقويم العملية التكوينية في الجامعة – دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري- . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- جحيقة، قزوي وزهير شلبي. (2007). أداء أستاذ العلوم الاجتماعية وفق معايير الجودة، *مجلة حقائق للدراسات النفسية*، العدد 04، جانفي 2017، جامعة الجلفة.
- الرشيد، محمد بن أحمد (1995). الجودة الشاملة في التعليم. *المعلم مجلة تربوية ثقافية*. جامعة الملك سعود.

- زرقان، ليلى. (2013). اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1–2 نموذجاً. أطروحة دكتوراه العلوم في تخصص إدارة تربوية. جامعة سطيف2. الجزائر.
- سلامي، دلال وعزي، إيمان. (2013). تكوين الأستاذ الجامعي الواقع والأفاق. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 3، 151–164.
- عبد الناصر، سناسي. (2011). *الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية*. راسلة الدكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا. جامعة منتوري محمود. قسنطينة.
- عشيبة، فتحي درويش. (2000). الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية "في :تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة. المؤتمر السنوي لكلية التربية. 27–26مايو. جامعة حلوان.
- قادري، يوسف .(2011). معايير الجودة في الكتاب السنوي: مقالات في الجودة التعليمية بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب، إ. فرحاتي، العربي/مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي. جامعة الحاج لخضر باتنة، باتنة: قانة.
- الهويد، ندى علي سالم. (1434). مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي: دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى. دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية والتخطيط. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- القرار الوزاري رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 المحدد لكيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث.

Principles of Quality Teaching at ELL Department, AOU, Bahrain Branch

Prof. Ghada Abdel Hafeez,

ELL Program Coordinator & Professor of English Literature,

Faculty of Language Studies

Arab Open University- Kingdom of Bahrain

Abstract:

In the light of Arab Open University mission, quality teaching is imperative "to prepare manpower for development needs and to build science and knowledge society in the Arab countries"(AOU "Vision – Mission," n.d.). This means that it is pivotal to control quality and maintain standards of instruction to ensure that effective learning is taking place and hence maximize the students' learning and consequently their employability. By quality teaching, I mean "instruction that leads to effective learning" (Felder & Brent, 1999, p. 2) that "can address students' needs with excellence" (Walqui & Lier, 2010, p. 81).

Based on the AOU commitment to assuring, maintaining and constantly developing high quality of teaching and learning, this paper aims at examining four key quality principles that made the teaching of EL121N (Literary Appreciation and Critique) and AA100 (The Arts Past and Present) at the ELL Department, AOU, Bahrain Branch, during the Winter Semester 2017-2018, "very effective" and "the students' needs [were met] with excellence".

Objectives of the paper:

This paper is intended to investigate the following four principles of quality teaching at ELL Department, Bahrain Branch: (1) Creating the classroom as a

learning environment which is caring, inclusive and responsive to students' learning processes, (2) Using interactive, multi-genre, interdisciplinary approaches to achieve the courses ILOs, (3) Creating learning opportunities and pedagogical practices outside the classroom, and (4) and finally being engaged constructively in goal-oriented feedback, assessment and monitoring procedures. These four principles of quality teaching are conceptualized based on ten research-based characteristics of quality teaching conducted by Alton-Lee's report titled *Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis* (2003). So, the paper proposes a systematic and practical model capable of enabling ELL Departments to integrate quality principles into the teaching and learning processes. Finally, it also shares lessons and best practices learned from the implementation of these principles.

Literature review on quality teaching:

A definition of a few pedagogical terms is crucial to our understanding of the discussion of the teaching practices in this paper. Quality teaching is often called "effective teaching" (Anderson, Evertson, & Brophy, 1991, p. 18; Gurney, 2007, p. 89) and sometimes it gets labelled "excellent teaching" (Walqui & Lier, 2010, p. 81). For the sake of this paper, however, it is described as "quality teaching," which can be defined as the "instruction that leads to effective learning, which in turn means thorough and lasting acquisition of the knowledge, skills, and values the instructor … has set out to impart" (Felder & Brent, 1999, p. 2); in other words, it means "instructional activities that are positively related to student outcomes" (Azkiyah & Mukminin, 2017, p. 110).

In their comprehensive review of effective or good teaching, Ko, Sammons, & Bakhum found out that quality teaching entails clarity of instructional goals, using innovative teaching strategies to teach the content and adapting instructions according to the students' needs (qtd. in Azkiya & Mukminin, 2017, p. 110). In line with this, quality teaching also necessitates providing students with sufficient practices and appropriate feedback and engaging them in the process of teaching and learning (Muijis & Reynolds, 2010, p. 1).

The study that best summarizes the principles of quality teaching is Alton-Lee's *Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis* (2003), in which the writer suggests the following ten research-based principles of quality teaching:

1. Focus on student achievement
2. Pedagogical practices that create caring, inclusive, and cohesive learning communities.
3. Effective links between school and other cultural contexts in which students are socialised, to facilitate learning.
4. Quality teaching is responsive to student learning processes.
5. Opportunity to learn is effective and sufficient.
6. Multiple task contexts support learning cycles.
7. Curriculum goals are effectively aligned.
8. Pedagogy scaffolds and provides appropriate feedback on students' task engagement.
9. Pedagogy promotes learning orientations, student self-regulation, metacognitive strategies and thoughtful student discourse.

10. Teachers and students engage constructively in goal-oriented assessment. (pp. xi-v)

Methodology:

In this paper, the researcher has grouped and rephrased the above 10 principles in four major categories to find a path that draws these principles and her own experiences together so that she can find a possible map that will provide further direction in the achieving of the ultimate goal; i.e. "quality teaching".

With this in mind, the researcher endeavored to focus on the principles or areas that – based on her experience and observation – she believed are the most significant in her teaching and in her relentless efforts to achieve "quality teaching."

The researcher used the qualitative approach based on the feedback she received formally and informally from the students during and after the delivery of the courses and on classroom observation.

Discussion:

What follows is a detailed discussion of the four principles of quality teaching and how they were applied in the teaching process and their impacts on the students' learning process.

1. **Creating the classroom as a learning environment which is caring, inclusive and responsive to student learning processes**. This principle is based on Alton-Lee's two principles: using "pedagogical practices that create caring,

inclusive and cohesive learning communities" and being "responsive to student learning processes" (p. vi, p. vii). This "caring," "inclusive" and "responsive" learning environment is established when tutors create meaningful experiences for the students, or "appropriately nourishing experiences" which allow, "learning [to] come about naturally and inevitably" (Smith, 1995, p. 589). This goes in line with what Dewey proclaimed in his book *Experience and Education* (1938) that "education is of, by, and for experience" (p. 29).

Creating the classroom as a learning environment is also constructed when tutors encourage their students to take responsibility for their own learning and when they also avoid the authoritarian, tutor-centered approach, which "produces obedience and conformity, moral blindness and easy agreement" (Ayers, Kumashiro, Meiners, Quinn, & Stoval, 2010, p. 26).

Based on this, in all the courses I delivered, I endeavored to create "experiences" or carefully-planned learning opportunities which facilitated for me the "focus on student achievement" in addition to the "effective alignment of the curriculum goals" (Alton-Lee, p. vi, p. ix), which allow the students to be actively engaged not only in the classroom activities but also in extracurricular activities whether inside or outside the campus, which will be highlighted in the third principle.

So, creating an inclusive and cohesive learning environment has always been my first priority through the meaningful activities and through adapting my teaching to suit the students' expectations. For example, before teaching Suzan Glaspell's *Trifles* (1916) to EL121N students, they were asked to read the play and be ready for discussion. Before the class, a student, sent me a link of the play and

informed me in an email that she watched the movie and compared the plot and characters in the text and in the movie and added that reading and watching facilitated her learning process. So, I changed my lesson plan and decided to build on the interests of the student. In the class, I gave the student "the credit" and we all watched the play, to which she replied, "thank you for giving us the freedom to choose." Then, while analyzing whether Mrs. Right is a victim or a victimizer, a student stated, "I do understand why Mrs. Right has murdered her husband! For thirty years of marriage, she has been imprisoned by him exactly like bird which he brutally killed." Meanwhile, another student, objected by saying, "but the law is the law and the murderer has to be punished regardless of the motives he/she had." For the second time, I decided to adapt my teaching to suit the students' interests and their contrasting points of views; so, I turned their heated discussion into a very good interactive teaching technique, i.e. the debate, which is described by Jackson (1973) as a neglected teaching tool (p. 150). I raised the following question: "Do you think Mrs. Right is a victim or a victimizer?" They were divided into two teams: one argued "for" and the other "against" and four students were the judges. After 20 minutes of discussion, the debate started and the judges evaluated the performance and finally declared the winning team. So, changing my pedagogical practices helped in creating a caring, inclusive and cohesive learning environment and gave the students a venue to voice their needs.

At the end of the course, I asked the students to reflect on their learning moments and to what extent the creation of a learning environment helped them achieve the ILOs. The student who initiated the debate said that the learning moment for her was "the debate" because as she said, "you gave us voice and

valued our opinion." In their oral and written testimonies, they said: "We have practiced critical thinking, problem solving and negotiation skills." Generally speaking, they felt "empowered" and their "abilities and self-worth nurtured." So, quality teaching that is by nature responsive to the students' learning processes, helps them become better learners.

2. Adopting Interactive, multi-genre, interdisciplinary pedagogies to achieve the courses ILOs is the second principle of quality teaching that is based on Alton-Lee's "pedagogy [that] promotes learning orientations, student self-regulation, metacognitive strategies and thoughtful student discourse" (p. x). For me teaching is not simply imparting knowledge from my mind to the students' but making them engaged in meaningful activities to seek out answers. That's why I hardly lecture. According to classroom research study, immediately after a lecture, students recalled 70% of the information presented in the first ten minutes and only 20% of that from the last ten minutes" (Svinicki & McKeachie, 2014, p. 58). So, I used the interactive, cooperative learning model to create "learning opportunities [that] are effective and sufficient" (Alton-Lee's, p. x).

McKeachie, Pintrich, Lin, & Smith (1986) have pointed out that teaching methods that actively involve students in the learning process and provide them with opportunities for interaction with their peers as well as with faculty enhance the students' content learning, critical thinking, transfer of learning to new situations, and such aspects of moral and civic development as a sense of social responsibility, tolerance, and nonauthoritanism (p. 70). In addition, instituting active learning and encouraging students to participate in different interactive activities take advantage of their different learning styles and multiple intelligencies. Reeher & Cammarano (1997) have also agreed with this point by

saying: “When teaching engages such alternative intelligences …. students learn more completely and at a deeper level” (p. 4).

Supported by all these theoretical insights, collaborative learning, group discussion, literature circles, debates, role play, and gallery walk were used in addition to multimodal approaches like drawing and watching movies, which allowed multiple layers of meanings to emerge simply because the students brought with them their own life experiences and social contexts. This is related to what Broudly has clarified in his book *The Uses of Schooling* (1988) that effective teaching has to be “associative” and “interpretive.” By “associative,” he means allowing the student to create “associations and analogies with respects to what has been learned and by “interpretative”, he means “the student’s act of translating his/her knowledge from one concrete sign system to another” (p. 65). In addition, such approaches “allow students to build narratives that illuminate commonalities and differences that further their understanding of self in relation to social and cultural contexts” (Townsend & Ryan, 2010, p. 3).

In EL121N classes, I used Literature Circles with Taib Saleh’s short story “A Handful of Dates,” William Shakespeare’s sonnet 138, and Elizabeth Browning sonnet 43. Daniels in her book *Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered* Classroom (1994), defined them as small, temporary discussion groups of students who read the same work of literature and each member agrees to take specific responsibilities during discussion sessions (qtd. in Mills, 2010, p. 5). Literature Circles engage students in critical thinking by encouraging them to collaborate with each other and hence construct their own genuine and unique understanding of the literary text under study.

When implementing the Literature Circles, the students were divided into groups (each group comprises a summarizer, reporter, vocabulary enricher, discussion director, researcher, and an illustrator). They were left free to select the role that suits each of them. They were given 30 minutes to prepare themselves. After suitable time elapsed, they each one presented his/her role. The Literature Circles became a venue for practicing their multiple intelligences (linguistic, spatial, logical-mathematical, intrapersonal and interpersonal). A very shy student, who rarely spoke, chose the role of the "illustrator" and drew a superb illustration for her group. When I asked them to reflect on the activity, they agreed that it was very stimulating and enjoyable at the same time.

In addition, I used Gallery Walk with Virginia Woolf's "Professions for Women," an activity which allowed the students to share their group work projects and responses to the literary text in a creative and non-threatening way. This activity took place at the LRC (Learning Resources Center). After analyzing the elements of the essay and reading and explaining the first two paragraphs, I divided the students into four groups and gave each a chart paper and some markers. They were asked to read the long paragraph about the angle of the house and after working collaboratively, they displayed their posters on one of the flipcharts. Students were allowed to disperse themselves freely around the room and visit each of the charts and discuss it with the other groups. At the end, we had an open discussion in which they compared their works and gave their feedback. It was an appealing activity to all especially to the kinesthetic learners who liked to move.

As for AA100A & B, students too were given active learning exercises to do the long and numerous readings that accompany the chapters. Students were always divided into pairs and/or groups to respond to questions about the readings and to summarize the major points and finally to present them to the rest of the groups.

I want to conclude this section by saying that engaging students in meaningful activities encouraged them to take responsibility for their own learning and cultivated the notion of their intrinsic equality. Meade & Weaver (2004) suggest that this empowers the students and nurtures their abilities and self-worth (p. 22).

3. Creating learning opportunities and pedagogical practices outside the classroom:

In her model, Alton-Lee has also referred to creating "multiple tasks and contexts [to] support learning cycles" (vi) and to creating "effective links between school and other cultural contexts in which students are socialised, to facilitate learning" (vii), which I interpreted as creating safe and inclusive spaces not only in the classroom as explained in the second principle but also outside the classroom. Cardoza & Salinas (2004) have also highlighted this point by explaining that education takes place not only in the classroom but in the day-to-day university life (p. 30). So, education should be community-based, which means that the knowledge students acquire is imparted not only through books, but also through experiencing and responding to real situations in the present, thereby creating citizenry and belonging.

In other words, there are two major forms education: the formal instruction and the informal curriculum. It goes without saying that the formal instruction takes place in the classrooms through the different teaching strategies educators use to achieve the ILOs. The informal curriculum refers to the extra or co-curricular activities that are provided. Colby, Ehrlich, Beaumont, & Stephens (2003) admit that extra-curricular activities are rich sites of civic engagement, and its impact on the students can be transformative (p. 55). These activities can include being an active member in students' clubs, students' newspaper, a theatre group, peer tutoring, even organizing events or activities like clean up their campus, or a neighborhood or organize a football tournament to benefit homeless children, or any similar activity, … etc.

For me, the extracurricular activities took shape in the inauguration of the English Club at the beginning of 2017-18 academic year which aims at achieving the following: 1. creating a relaxed environment for the students to practice English, 2. equipping students with important skills like leadership and decision making, 3. enhancing communication, collaboration and cooperation among students, 4. fostering creativity and innovation among students, 5. Cultivate good hobbies and practice good habits, 6. discovering the students' talents, 7. attending and/or organizing general lectures, seminars and other cultural activities, 8. acting scenes from plays or write and acting plays written by the students, and finally 9. conducting competitions in English.

After attending all the sessions that took place in the Winter Semester of 2017-2018 and participating in all the activities, a student shared this testimony by saying, "the activities … enhance one's communication skills." He added,

"there's creativity … and fun." Another student said, "it gave me courage to stand in front of others to speak." A third student stated, "these gatherings made us come closer to each other and to the tutor."

The students' participation in extracurricular activities has drawn them more into the process of learning (Reeher & Cammarano, p. 4). When quality alignments in practices between formal and informal education take place, this definitely supports learning and skill development and then the students' achievement can be optimized.

4. Constructive engagement in goal-oriented feedback, assessment and monitoring procedures

This principle is based on Alton-Lee's providing "appropriate feedback on students' task engagement" (ix) and the engagements of both the tutor and the students on "goal-oriented assessment" (x).

Quality teaching entails integrating assessment as part and parcel in the learning environment – as clarified in section one – and not as a separate entity. When students understand the value of the learning process, with assessment as a major component, which is not an end in itself, they can use assessment to "gain better results while benefiting from the learning environment which they help to generate through their self-monitoring and peer-assessment activities" (Gurney, 2007, p. 93). That's what happened with EL121N students in particular, with whom I applied the interactive, multi-genre, and interdisciplinary pedagogies as I demonstrated earlier. Students felt empowered because when "assessment activities are part of the 'doing,'" then "they – assessment activities – become a central part of the learning process" (Gurney, p. 93). The assessment of EL121N

includes one in-class presentation, one quiz, one Mid-Term Assessment (MTA), and one Final Exam and appropriate feedback, constructive and "adequate quantity and quality of feedback" (*Quality Assurance at AOU,* n.d., p. 38) on the TMA (Tutor Marked Assignment) or the MTA were given. Even when they had appeals concerning the final exams results, feedback was given according to each case. Out of all the batches I taught that attended the final exams of the Winter Semester of 2017-2018 (41 in EL121N, 30 in AA100A and 11 in AA100B), one student only lodged an appeal, and we responded accordingly after reviewing the case.

With the intention of assuring teaching quality to maximize students' learning, constant evaluation is a must. At ELL Department, we take pride in applying the following procedures:

- Student online survey done at the end of the semester
- Having a well-designed monitoring procedures
- Students' reflection

As for the student online survey, it is an essential tool for the students to provide their "feedback on the course material, course delivery, tutors, and the facilities of the teaching and learning environment" (*Quality Assurance at AOU,* p. 16), which is a further step towards the creation of a caring, inclusive and responsive learning environment. It plays an extremely important tool in the quality assurance process as through the analysis of the students' evaluation of specific quality attributes, tutors make improvements in the instructional process provided. That's exactly what happened with me.

As for EL121N online constructive comments concerning the delivery of the course, the students wrote wonderful comments like: “There is so much work and dedication put into this,” “We did a lot of activities as we study hard as well,” “[the tutor] … takes so much from her time and effort in order for the students to understand each lesson. I enjoyed every class with her. I had no trouble with her explanation or grading I find her very highly professional. Unfortunately other students blame her for their own bad grades when they didn’t make any effort to attend classes and revise at home,” and finally “A very good course with a very good and cheerful professor.” From the AA100A online positive feedback, I’d like to share the following: “Everything is perfect,” “The tutor is very efficient and dedicated in her performance of duties,” “Lecture of two hours pass by very easily,” and “I enjoyed the course.” From the AA100B, I received the following positive comments, “Excellent course” and “The doctor was great with us.”

However, that does not mean that all students were satisfied; I received few negative comments from EL121N like the course “need to improve,” from AA100A students, the following: “Too much content,” “A hard subject,” and finally from AA100B, “There was no purpose or goal to study it,” “The course was difficult and the course material was too much,” and “Change the fourth book.” These comments made me reflect on my teaching to probe the root causes that drove these students to be negative. Based on the comments I received, I instantly developed “an improvement plan” which I applied to all the courses I’m currently teaching during the Spring Semester (2017-2018): 121, AA100B, and A230A. I started with a contract which highlights the tutor’s and the students’ responsibilities, I clarified the role of the tutor and the role of the GCC (General Course Coordinator). As for the students who raised issues concerning AA100, I

informed all the students that the courses packages consist of certain number of books, sometimes accompanied by audio CDs, or DVD ROMSs and/ or DVD Videos and that it is not up to the tutor to skip a book or a unit since each course has a GCC who is responsible for designing the course calendar, course continuous and final assessments. In addition, I discussed in one of the ELL Department meetings the importance of sharing with the students at the beginning of every semester that AOU courses are designed in a way that engage the students' higher-order thinking skills like critical thinking and problem solving and that the assessments are designed to test their abilities to analyze, compare and contrast, synthesize and not to memorize.

In addition, as in all AOU Departments, the ELL Department "has a well-designed monitoring process." So, every activity we do is evaluated. For example, in all the activities that took place at the LRC, questionnaires were administered and results were analyzed. Out of the 38 students who attended the class and watched the movie "Trifles," that was followed by the debate, 36 "strongly agreed that the idea worth repeating" and 33 had "extremely positive impression about the session."

Finally, as for the students' reflection, we take it very seriously at the ELL Department. For instance, many AA100A students, especially those who took EL121N simultaneously, expressed their desire for the TMA to be changed. I raised the issue with the Deanship in one the Faculty Council meetings, along with other colleagues from other branches, and a TMA Replacement Committee, of which I am a member was formed to "propose practical replacements" (Thabit, Personal Communication, March 8th, 2018).

Conclusion:

In this paper, I have held up four principles of quality teaching – that took place inside and outside the classroom – as a benchmark for all AOU tutors in general and ELL tutors in particular to achieve excellent standards in their teaching.

Applying these principles created a better educational experience for both the students and the tutor as they understood what was expected of them, felt more valued and shared responsibility. As for the impact of applying the above mentioned principles on the students, I can safely say that they have had a better learning experience as they were more involved in the educational process. As a tutor, I started thinking about and reflecting on my own teaching and the more success I achieved, the more interested I became in my own professional development. At the branch level, I have shared my experiences with my colleagues, who have been inspired and started integrating many interactive pedagogical methods into their teaching. I also shared my report "Best Practices in Teaching EL121N" with both the GCC and the Dean, who highly praised my creative work and forwarded it to all branches to spread the culture of quality teaching and to encourage other colleagues to share their best practices. Such exchange of knowledge and expertise would definitely further raise the quality of teaching and maintain the excellent reputation of the Bahrain Branch among others branches.

Works Cited

Alton-lee, A. (2003). *Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis.* Wellington: Ministry of Education.

Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (1982). *An experimental Study of Effective Teaching in First Grade Reading Groups.* Phi Delta Kappa, 63(8), 527–530.

Arab Open University, "Vision – Mission – History." (n.d.). https://www.arabou.edu.kw/index.php/about/vision-mission-history

Ayers, W., Kumashiro, K. K., Meiners, E., Quinn, T. & Stoval, D. (2010). *Teaching toward Democracy: Educators as Agents of Change.* Boulder. London: Paradigm Publishers.

Azkiyah, S. N. & Mukminin, A. (2017). In Search of Teaching Quality of EFL Student Teachers through Teaching Practicum: Lessons from a Teacher Education Program, *C.E.P.S Journal* (7:4), 105-124.

Broudy, H. S. (1988). *The Uses of Schooling*. New York: Routledge.

Cardoza, O. & Gustavo S. (2004) "A Public Citizen: The Civic Role of an Educational Institution for the Betterment of Society." *New Directions in Civic Engagement: University Avenue Meets Main Street* (24-31). Pew Partnership: For Civic Chance.

Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Macmillan.

Felder, R. M. & Brent, R. (1999). How to Improve Teaching Quality. *Quality Management Journal,* 6(2). http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/TQM.

Gurney, P. (2007). Five Factors for Effective Teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work,* 4(2), 89-98.

Jackson, M. (1973, January). Debate: A Neglected Teaching Tool. *Peabody Journal of Education*, 50(2), 150-154.

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., & Smith, D. A. F. (1986). *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature.* Ann Arbor: Regents of the University of Michigan.

Meade, E. & Weaver, S. (Eds.). (2004). *Toolkit for Teaching in a Democratic Academy.* Allentown, PA: Cedar Crest College.

Mills, H. (2010). The Theories Informing Literature Circle Implementation. *Honors Senior Theses/Projects.* 60. http://digitalcommons.wou.edu/honors_theses/60

Muijs, D., & Reynolds, D. (2010). *Effective Teaching: Research and Practice*. London, UK: Paul Chapman.

Reeher, G. & Cammarano, J., (1997). Introduction to *Education for Citizenship: Ideas and Innovations in Political Learning* (pp. 1-16). G. Reeher & J. Cammarano (Eds.). Lanhan: Rowman & Littlefield Publishers, INC.

Smith, F. (1995). Let's Declare Education a Disaster and Get on with our Lives. *Phi Delta Kappan,* 76 (8), 584-590.

Svinicki, M. D. & McKeachie, W. J. (2014). *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory, for College and University Teachers.* Wasdworth, Cencage Learning.

Townsend, J. S. & Ryan, P. A. (2010). Opening Minds: Aesthetic Engagement in the Language Arts. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 1-7.

Walqui, A. & Lier, L. V. (2010). *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners: A Pedagogy of Promise*. San Francisco: WestEd. Retrieved from: http://www.WestEd.org/scaffoldingacademicsuccess

علاقة الشعور بالانتماء التنظيمي بجودة أداء الاستاذ الجامعي

أ.د. منصور بن زاهي

مخبر علم النفس وجودة الحياة جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

أ.د. عبد الغني دادن

كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

ملخص ورقة البحث

تعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف والمهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، إن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً، موفرة لهم جميع الظروف والإمكانات، من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة (فروهوالد، 2003، 135).

وتعتبر وظيفة التدريس الجامعي غاية في الأهمية، لأنها الوظيفة الرئيسة في اغلب الجامعات المرموقة في العالم، إذ تركز بشكل رئيس على إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وغير ذلك (التبيتي وحريري، 2003، 74).

ويشهد التعليم الجامعي في الجزائر محاولات جادة لتطويره وترقيته، و ذلك بتقييمه وتحسينه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي، باعتباره مدخلا أساسيا للتطوير ورفع مستويات الأداء، بهدف مواكبة التطورات العالمية، فعلي الرغم من التوسع الكمي الهائل الذي شهده التعليم الجامعي في الجزائر، إلا أنه لم يواكبه تحسن في نوعيته وجودته، وافتقاره لأنظمة فعالة للمتابعة والتقويم، ويقع عضو هيئة التدريس في مكان القلب من منظومة التعليم الجامعي وذلك باعتباره مركزا للتوجيه والإشعاع، وقدوة ونموذجا للطلاب، وأهم

ضمان لجودة ونجاح التعليم الجامعي في تحقيق أهدافه العلمية، حيث تقاس جودة أي جامعية بمدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس فيها

إن عملية التدريس الجامعي لا يمكن إثبات فاعليتها من دون عمليات فحص وتقويم لجودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، إذ تعد عملية تقويم جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس 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, 2001) 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.

وفي السنوات الاخيرة بدأ الاهتمام يتزايد في دراسة الجوانب الانسانية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس كدراسة موضوع الحوافز والرضا الوظيفي والشعور بالانتماء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي وقد برز هذا الاهتمام نتيجة لزيادة الشعور بأهمية أعضاء هيئة التدريس في رسم مستقبل مجتمعاتهم وللقوة التي يملكونها في الرفع من جودة مخرجات الجامعة، وكذلك للاعتقاد السائد بأن أعضاء هيئة التدريس الذين يشعرون بالانتماء لمؤسساتهم هو أكثر جودة من حيث الاداء من ألائك الذين لا يشعرون بالانتماء لمؤسساتهم.

والشعور بالانتماء هو عملية تفاعلية يترابط فيها الأفراد ويحددون أنفسهم فيما يتعلق ببعضهم البعض وفقا لمجالات الاهتمام والانتماءات. (Guertin, 1987, p.4).

كما يعبر عنه كذلك على انه درجة ارتباط الموظف بالمنظمة التي يعمل بها، حيث يتطور هذا الانتماء نتيجة لعوامل إدارية محددة تدفع الموظف إلى تبني سلوكيات أكثر فائدة. (DuBois, 2005, p 50)

ووفقا Pierre DuBois أكثر من 3000 دراسة حديثة أجريت في الولايات المتحدة وأوروبا وآسيا ركزت على الآثار الفردية والتنظيمية للانتماء والالتزام التنظيمي حيث افضت الى أن الشعور بالانتماء والمشاركة في القرارات تأثير كبير على أداء الوظائف، (DuBois, 1996, p.19)

وتأتي هذه الدراسة لتطرح التساؤلات التالية حول العلاقة الممكنة بين كل من الشعور بالانتماء وجودة أداء الأستاذ الجامعي.

تساؤلات الدراسة:

1- ما مستوى كل من الشعور بالانتماء وجودة الأداء الأستاذ الجامعي بجامعة ورقلة؟

2- هل توجد علاقة دالة احصائيا بين الشعور بالانتماء وجودة أداء الأستاذ الجامعي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجودة أداء الأستاذ الجامعي باختلاف كل من الشهادة الجامعية المحصل عليها والاقدمية في التدريس وجامعة التخرج؟

فرضيات الدراسة:

1- نتوقع ان يكون من مستوى الشعور بالانتماء وجودة الأداء الأستاذ الجامعي بجامعة ورقلة مرتفع.

2- توجد علاقة دالة احصائيا بين الشعور بالانتماء وجودة أداء الأستاذ الجامعي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجودة أداء الأستاذ الجامعي باختلاف كل من نوع الشهادة الجامعية المحصل عليها والاقدمية في التدريس وجامعة التخرج.

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى الكشف عن مستوى الشعور بالانتماء وجودة الأداء الأستاذ الجامعي بجامعة ورقلة والتأكد من الارتباط الموجود بين متغيري الدراسة ألا وهما الشعور بالانتماء وجودة الأداء الأستاذ الجامعي بالإضافة الى البحث عن دلالة الفروق في مستوى جودة أداء الأستاذ الجامعي باختلاف كل من نوع الشهادة الجامعية المحصل عليها والاقدمية في التدريس وجامعة التخرج.

التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة

- الشعور بالانتماء التنظيمي: يقصد بالانتماء التنظيمي مدى ارتباط الموظف بالمنظمة التي يعمل بها وهو ما يقيسه المقياس المعد لذلك،
- جودة أداء الأستاذ الجامعي: يقصد جودة أداء الأستاذ الجامعي قدرة الأستاذ الدائمة في تقديم خدمة تدريسية وانتاج علمي مميز يتناسب مع أهداف احتياجات الجامعة وهو ما يقيسه المقياس المعد لذلك.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج البحث: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي .والمنهج الوصفي كما يقول العساف (1408) هو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها (العساف 1408

ص 189) ويضيف ملحم 1423 أن من أهداف المنهج الوصفي تحديد ما يفعله الأفراد في ظاهرة ما، والاستفادة من أدائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية، واتخاذ القرارات المناسبة لمواقف مشابهة في المستقبل. (ملحم 1423 ص 453)

- **حدود الدراسة:** اقتصرت الدراسة على اساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة بالجزائر
- **عينة الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة الحالية في اختبار عينة تمثل أهداف وموضوع الدراسة الحالية، حدد مجتمعها الأصلي في اساتذة جامعة ورقلة بالجزائر، وقد بلغ حجمها 121 أستاذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أدوات القياس:

مقياس الشعور بالانتماء التنظيمي: قام صاحب الدراسة ببناء مقياس للشعور بالانتماء التنظيمي وهذا بعد الاطلاع على الادبيات الخاصة بقياس الشعور بالانتماء التنظيمي وكانت طريقة الإجابة عليه وفق خمسة بدائل هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. وقد تم صياغة 20 فقرة تقيس الشعور بالانتماء التنظيمي.

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة، المختصين في كل من علم النفس، وعلوم التربية، على مستوى جامعة ورقلة، وطلب منهم إبداء رأيهم حول:

- مدى ملاءمة العبارات لمستوى أفراد التعبئة المستهدفة.
- مدى توافق العبارات مع الأبعاد السابقة الذكر.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- مدى ملاءمة الميزان المستخدم في التصحيح.

وبعد الاقتراحات، التي أبداها المحكمون حول المقياس ثم تعديل بعض الفقرات بناء على المعايير الأربعة المذكورة أعلاه وفي ضوء ذلك أصبح المقياس يتكون من19 فقرة حيث قدرت نسبة صدق المحكمين بـ 95%

صدق المقارنة الطرفية: طبقت الأداة على العينة الاستطلاعية ثم قمنا بترتيب درجات التوافق من الأكبر إلى الأصغر و أخذنا بنسبة 27% للحصول على المجموعة العليا والمجموعة الدنيا ثم قمنا بحساب **ت**

حيث وجدنا قيمة **ت** المحسوبة تساوي 8,41 وهي اكبر من قيمة **ت** المجدولة التي تقدر بـ 1,66 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 و هذا ما يعكس صدق الأداة.

ثبات المقياس:

ثبات التجزئة النصفية: استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث وزع المقياس على عينة متكونة من 50 أستاذ في الجامعة، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان، وتحصل على ثبات قدره ب 0,76 بعد إجراء عملية التعديل باستعمال معادلة "سبيرمان بارون " تحصل على ثبات قدره 0.85 يظهر أن معامل الارتباط مرتفع وهذا ما يدل على أن للاستبيان ثبات مرتفع.

معامل الفا كرونباخ: بلغت قيمته معامل الفا كرونباخ: بـ: 0,75

مقياس جودة أداء الأستاذ الجامعي: تم تصميم المقياس من طرف الباحث لغرض هذه الدراسة وهذا بعد الاطلاع على ادبيات ومعايير الجودة في التعليم العالي وقد احتوى المقياس على 15 فقرة يجاب عليها وفق خمسة بدائل هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً

صدق المحكمين: لقد وزع مقياس جودة أداء الأستاذ الجامعي في صورتها الأولية على عدد من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة لإبداء رأيهم حول مضمونها.

بعد إلغاء بعض البنود من طرف الأساتذة المحكمين وإعادة الاستمارة في حلتها النهائية اعتمدت في الدراسة الأساسية.

صدق المقارنة الطرفية: طبقت الأداة على العينة الاستطلاعية ثم قمنا بترتيب درجات التوافق من الأكبر إلى الأصغر وأخذنا بنسبة 27% للحصول على المجموعة العليا والمجموعة الدنيا ثم قمنا بحساب **ت** حيث وجدنا قيمة **ت** المحسوبة تساوي 7,35 وهي أكبر من قيمة **ت** المجدولة التي تقدر بـ 1,66 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 وهذا ما يعكس صدق الأداة.

الثبات: هو التوافق في الدرجات التي حصل عليها الفرد في الاختيار مع الدرجات التي يحصل عليها إذ ما أعيد اختباره في نفس الظروف ونفس العينة مرة ثانية أو مرات مختلفة. (احمد ماهر، 1997، ص 253)

طريقة التجزئة النصفية: حيث جزئنا الاختبار إلى جزئيين: جزء خاص بالفقرات الفردية وجزء خاص بالفقرات الزوجية ثم حساب معامل الارتباط برسون Person بين درجات الجزئيين وبعد تطبيق المعادلة

قدرت قيمة ر بـ 0,85 وتم تعديلها بمعادلة سبرمان براون وقدرت قيمتها بـ 0,92 وهذا ما يؤكد لنا ثبات الأداة.

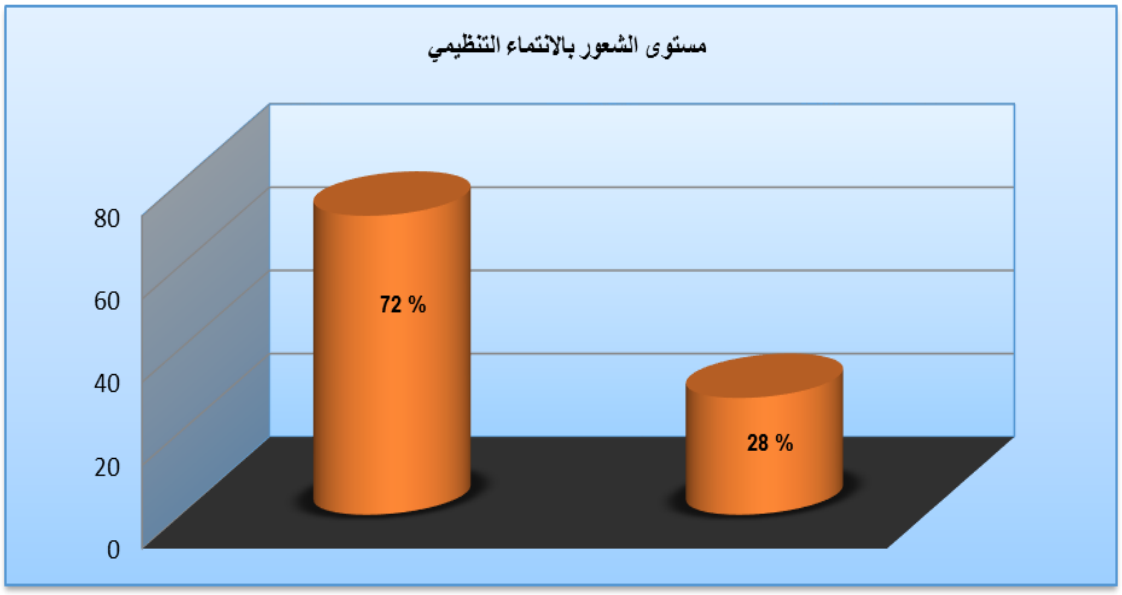
معامل الفا كرونباخ: بلغت قيمته معامل الفا كرونباخ: بـ: 0,93

أساليب التحليل الإحصائي: خلال بحثنا هذا تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار **ت** "لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين .وتمت معالجتها بواسطة برنامج SPSS تحت نظام WINDOWS

عرض نتائج الدراسة الميدانية:

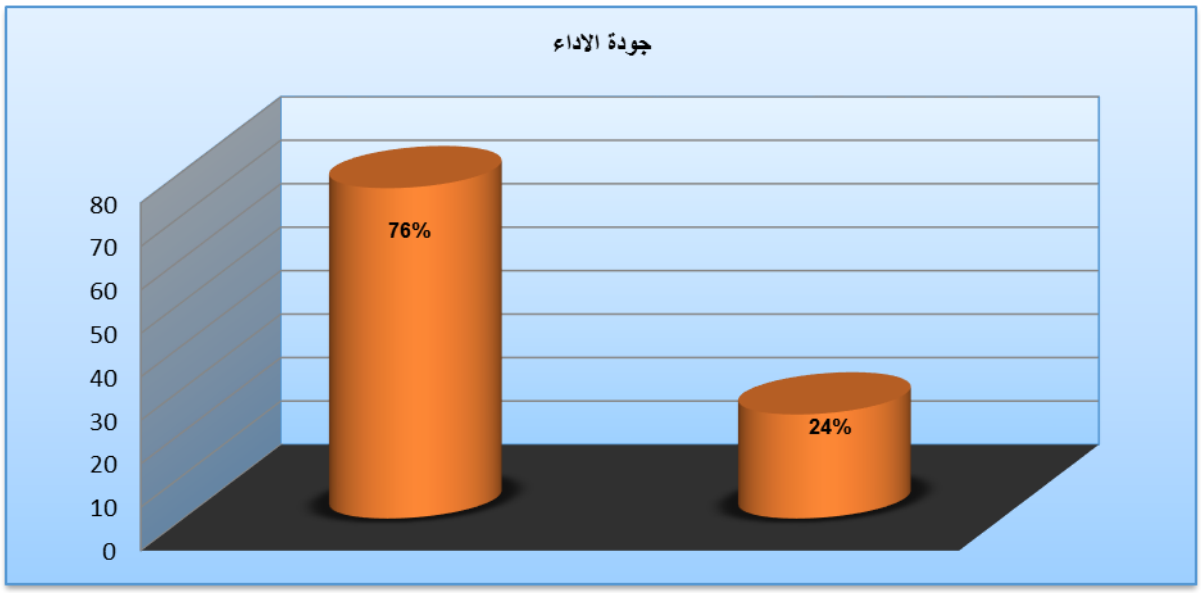
نتائج الفرضية الأولى:

الشكل رقم (1) يوضح مستوى الشعور بالانتماء التنظيمي لدى عينة الدراسة



يلاحظ من خلال الشكل البياني ان غالبية افراد عينة الدراسة لديهم شعور بالانتماء التنظيمي مرتفع

الشكل رقم (2) يوضح مستوى جودة الأداء لدى عينة الدراسة



يلاحظ من خلال الشكل البياني ان غالبية افراد عينة الدراسة لديهم مستوى أداء مرتفع مرتفع.

نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم (1) يوضح العلاقة الارتباطية ودلالتها بين كل من الشعور بالانتماء التنظيمي وجودة أداء الأستاذ الجامعي

	الشعور بالانتماء التنظيمي	مستوى الدلالة
جودة أداء الأستاذ	0.27	0.01

يتضح من خلال الجدول ان العلاقة الارتباطية بين كل من الشعور بالانتماء التنظيمي وجودة أداء الأستاذ ضعيفة نوعا ما وهذا ما يؤكد ان الشعور بالانتماء التنظيمي ليس له تأثير كبير في تحديد مستوى أداء وهذه النتيجة جاءت خلاف ما توصلت اليه دراسة بيير ديبوا Pierre Dubois 1996 في بحثه عن علاقة الشعور بالانتماء بالالتزام التنظيمي هيث وجد ان هناك علاقة قوية موجبة بين المتغيرين على اعتبار ان للالتزام التنظيمي مؤشر من مؤشرات جودة الأداء.

نفس الشيء توصل اليه نعساني 2002 حيث توصل في بحثه حول علاقة الرضا الوظيفي بالانتماء التنظيمي ان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي الانتماء التنظيمي والرضا مثل ما يعبر عليه العلماء مؤشر من مؤشرات الأداء.

الأستاذ الجامعي حيث قدرت العلاقة ب 0.27 وهي علاقة ضعيفة طردية ويعكس هذا ان الشعور بالانتماء التنظيمي لا يعتبر العامل الوحيد المحدد لي جودة أداء الأستاذ الجامعي.

نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (2) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في الشعور بالانتماء التنظيمي باختلاف نوعية الشهادة المحصل عليها.

	ماجستير		دكتوراه		ن	قيمة ت	مستوى الدلالة
جودة أداء الأستاذ الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	63.81	06.94	64.75	06.56	119	0.55-	غير دال

يلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي في جودة أداء الأستاذ الجامعي بالنسبة لحملة الماجستير قدر بـ: 63.81 بانحراف معياري عن المتوسط يساوي: 06.94، ومتوسط الحسابي في جودة أداء الأستاذ الجامعي بالنسبة لحملة الدكتوراه قدر بـ: 64.75 بانحراف معياري يساوي: 06.56. وان الفروق بين حاملي كل من شهادة الماجستير والدكتوراه في جودة أداء الأستاذ الجامعي غير دالة.

نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (2) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في جودة أداء الأستاذ الجامعي باختلاف جامعة

	جامعة وطنية		جامعة اجنبية		ن	قيمة ت	مستوى الدلالة
جودة أداء الأستاذ الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	63.39	07.38	64.55	06.30	119	0.92	غير دال

يلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي في جودة أداء الأستاذ الجامعي بالنسبة للمتخرجين من جامعات وطنية قدر بـ: 63.39 بانحراف معياري عن المتوسط يساوي: 07.38، ومتوسط الحسابي في جودة أداء الأستاذ الجامعي بالنسبة للمتخرجين من جامعات اجنبية قدر بـ: 64.55بانحراف معياري يساوي: 06.30. وان الفروق بين المتخرجين من جامعات وطنية والمتخرجين من جامعات اجنبية في جودة أداء الأستاذ الجامعي غير دالة.

نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (5) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في الشعور بالانتماء التنظيمي باختلاف الاقدمية في التدريس الجامعي.

	اقل من 10 سنوات		11 سنة فما فوق		ن	قيمة ت	مستوى الدلالة
جودة أداء الأستاذ الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	63.49	07.13	64.33	06.68	119	0.67-	غير دال

يلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي في جودة أداء الأستاذ الجامعي بالنسبة للأساتذة الذين لهم اقدمية اقل من 10 سنوات قدر بـ: 63.49 بانحراف معياري عن المتوسط يساوي: 07.13، ومتوسط الحسابي في جودة أداء الأستاذ الجامعي بالنسبة للأساتذة الذين لهم اقدمية 11 سنة فما فوق قدر بـ: 64.33 بانحراف معياري يساوي: 06.68. وان الفروق بين الأساتذة الذين لهم اقدمية اقل من 10 سنوات الأساتذة الذين لهم اقدمية من 11 سنة فما فوق في جودة أداء الأستاذ الجامعي غير دالة.

خلاصة النتائج

يتبين لنا من خلال عرض نتائج الدراسة أن:

- أن مستوى كل من الشعور بالانتماء التنظيمي وجودة أداء الأستاذ الجامعي كان مرتفعا عند غالبية أساتذة جامعة ورقلة
- توجد علاقة موجبة ودالة احصائيا بين الشعور بالانتماء وجودة أداء الأستاذ الجامعي الا انها ضعيفة نوعا ما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجودة أداء الأستاذ الجامعي باختلاف نوع الشهادة الجامعية المحصل عليها.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجودة أداء الأستاذ الجامعي باختلاف الاقدمية في التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجودة أداء الأستاذ الجامعي باختلاف جامعة التخرج.

المراجع

- الثبيتي، جويبر وهاشم بكر حريري (2004)، إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.

- بلال ريم (2015) ابعاد العمل وأثره على الشعور بالانتماء الى المؤسسة لدى إطارات وعمال التحكم. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة وهران.

- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2008) الجودة في التعليم المفاهيم – المعايير – المواصفات – المسؤوليات دار النشر الشروق للنشر والتوزيع الأردن.

- فروهوالد وولفجانج (2003)، "ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدلوجية الجديدة للجامعة" مجلة فصلية للتربية المقارنة، ع 125، مكتب التربية الدولي، اليونسكو–جنيف، المجلد 23، العدد (1).

- DuBois, Pierre (1996) Savoir développer le sentiment d'appartenance du personnel. Info ressources humaines, vol. 18, no. 5, avril / mai. Pages 19-21.

- Boucher, L.-P., Morose, J., (1990) Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. Revue des sciences de l'éducation, vol.16, no.3, pp.415-431.

- DuBois, Pierre (2005) Sentiment d'appartenance du personnel Canada Quebecor ,.

- Alexandre B (2011) Le sentiment d'appartenance du personnel et la performance organisationnelle http://www.oboulo.com/alexandre-b-090305180228714

Abstract

The Urgency of Adopting Innovative Governance Systems in Higher Education at the Present Time

Prof. Nedal Al Mousa

AOU Jordan

The paper examines the urgent need for adopting new governance strategies in Higher Education as a means of promoting quality education in light of the new developments in the field of Higher Education at the present time. Developments including the emergence of what is called technology enabled education, the evolvement of new needs of job market for university graduates, the growing significance of conducting research generating knowledge in what came to be known knowledge – based global economy in the age of globalization, and finally the emerging importance of new methods of teaching designed to develop the student's innovative capacities in the various fields of academic studies.

As it offers a thorough analytical survey of the basic principles which underlay the main codes of governance " such as accountability , transparency, integrity , objectively, efficiency etc..", the paper places particular stress on the detrimental consequences of the dysfunctions of governance in the main three traditional areas of Higher Education, namely , teaching, research, and community service or societal responsibility . The last part of the paper concentrates on highlighting the peculiar qualities of governance in the field of open learning.

Key words: governance, strategies, knowledge, innovation, code.

In his introduction to the seminal book entitled *Adoption of Governance in Open Learning: a Strategic Perspective* by Farook Marzuq Sam Nasser underscores the great importance of Open Learning mainly insofar as it makes education accessible to everyone which gives it a clear advantage over conventional learning. Elaborating more specifically on the peculiar qualities of Open Learning , Nassar writes:

In light of Open Learning's wide scope and spheres, enormous population and accessibility, quality management is considered a fundamental condition for the achievement of its success. The contemporary political administrative thought views Governance as a strategy and mechanism to ensure quality management for the Open Learning programme. (5)

In writing his above mentioned book, Marzooq, it would seem, has been prompted by his awareness of the lack of interest in governance in the field of the education. So much is implied by his following remarks: “One of the modern trends in modern administration is governance, which has received a great deal of attention on the part of researchers in the economic , political, and developmental fields, but it has not yet been subjected to sufficient research and study in the educational field. (9)

The main codes which underpin governance mainly in the field of higher education include: setting academic institutes’ missions and purposes; appointing qualified leadership; strategic planning ; ensuring good management ; controlling quality assurance ; constant reviewing of educational and public services ; ensuring adequate resources; transparency ; accountability ; openness .

The main goal of embracing governance arrangements is to face new challenges in the field of higher education in an age of globalization marked with rapid change and evolvement in information technology and methods of teaching. In more specific terms, the most important challenges which systems of governance inevitably come to grips with at the present time include:

-The evolving importance of producing knowledge in an age of globalization in which survival is for the more knowledgeable.

-The emergence of new forms of education in response to technological development present in this era of the new millennium

-The social need for learning through new forms such as e-learning, virtual learning, entrepreneurial learning, and distant learning.

Given the remarkable recent growing interest in entrepreneurial learning, I would like here to examine the enormous benefits of adopting this innovative form of learning as a means of achieving quality education in Open Learning .

In an article entitled " Entrepreneurial Learning in Higher Education: Introduction to the Thematic Issue," Karim Moustaghfir and Nada Trunk

Sirca write:

To become entrepreneurial a university should develop high quality teaching and implement new pedagogical methods and focus on mobilizing the resources of students for the learning process (Kristensen 1999). The university should also have the ability to integrate research –based learning , market-sensitive teaching and life-long learning programs (Miclea 2004) , professional , tailor –made and short courses (Cummings 1999) , and project-based courses with inter-disciplinary groups and action-learning programs. Learning by discovery and teaching and learning by means of research processes must become the norm (Clark 1991). (16)

Failure to face the above mentioned challenges by adopting governance arrangements will result in dysfunctioning in the three main functions of higher education, namely, teaching, research, and societal responsibility. Let us begin by examining the detrimental effects of the absence of governance arrangements in the area of teaching.

Teaching:

- School education is mainly focused on rote memorization and spoon feeding which is hardly conducive to developing students' capacities for independent critical thinking, problem solving and analytical skills – three of the basic requirements of learning at university level.
- Due to the large number of students in classes teachers resort to giving lectures instead of practicing tutoring whereby students get actively involved in the learning process. Tutoring is bound to enable students to think independently and critically thus developing self-learning skills. Here we are

strongly reminded of Benjamin Franklin's well-known saying: "Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.

- Interestingly, teachers themselves are not trained to help students to develop critical thinking and perceptive analysis. Study plans and curricula in their turn are not designed to help students to practice and to develop critical thinking, problem solving skills, and to think in a creative and innovative manner. This is well manifested in the nature of tests and exams which are basically concerned with testing students' capacity to learn material by heart.
- Measures should be taken to monitor the performance of students throughout their academic career and to make information about their progress available for stakeholders, parents, and all parties concerned. Availability of data and information is bound to enhance transparency and accountability- two basic components of successful governance. Quality can be substantially improved by embracing institutional self-evaluation and self-study culture.
- Evaluation should involve all areas of education and parties concerned. Particularly the faculty. Faculty should be evaluated by peers and by students on regular basis. Excellence should of course be rewarded and poor performance should be urgently addressed. Executing the process of evaluation can be assigned to quality assurance unit which in collaboration with high administration of the university would play an active role in holding workshops to provide training to teachers to improve their performance. Workshops may also be held to revise and update study plans, methods of teaching, and preparing exams designed to test students' above-mentioned skills and capacities.

Research:

The shortcomings in this function are:

- Failure to conduct research as a means of discovering and developing natural resources in the economic, social or cultural fields.
- Lack of research on practical applications of theoretical findings.

- Absence of interdisciplinary studies.
- Lack of linking scientific research to business and societal needs.
- Gearing research towards producing knowledge.

Societal responsibility:

One cannot over emphasize the fundamental role higher education may play in developing societies and forming human capital, which has led the development process in these countries; however, there are four areas of imbalance in the regard:

A. Institutions of higher education in a large number of states have fallen short in performing the task of serving society; there are few universities that require participation in such activities as parts of the successful completion of programs or in their faculty recruitment. In fact, some universities fail to interact positively with local communities in terms of culture, development or the environment and technology transfer.
B. A number of states have failed to enact policies aimed at incorporating common university requirements into higher education curricula, extending on an equal basis to students from human as well as pure and practical sciences. These would comprise a general culture component that covers citizenship, human rights, religious tolerance and acceptance of other and other values that help build social cohesion.

The last imbalance brings us to talk about the urgency of embracing governance at Arab universities in the context of the Arab Spring.

The Arab Spring:

- Improvement and reform of higher education in the Arab world by adopting governance arrangements and quality guidelines acquire new sense of urgency in light of rapid changes which took place in the aftermath of recent Arab Uprisings. This issue is well dealt with in an electronic article entitled

"Arab States: Higher Education after the Uprisings. According to commentators higher education after Arab spring should place more stress on promoting citizenship education and academic freedom.

- Hilmi Salem maintains: "Universities should prepare students to become active, informed and responsible citizens." He adds that universities should "incorporate local and global citizenship education courses into the curriculum, organizing training programs and holding workshops and conferences about the topic. "
- Equal emphasis is placed on the need to pay attention in the coming years to bridge the gap between education supply and labour market demand to solve the problem of unemployment which was one of the main factors which led to the evolvement of the 2011 Uprisings.
- In the same vein, Manar Sabry, of the State University of New York in Buffalo, argues: "The revolutions throughout the region imply a need to improve the relevance of university education to the job market. This would require strong governance, greater accountability, quality assurance and the ability to respond to changes in job markets nationally and internationally."

Conclusion

Adopting governance systems in higher education aims at promoting the following:

1) Greater University independence and democratization to ensure freedom, transparency, accountability, self-criticism, availability of information and date, setting better admissions criteria, and recruiting faculty on the basis of merit.
2) Revising visions and missions statements of universities to the end of promoting sustainable development based on producing graduates equipped with quality employability skills, knowledge and clear visions.
3) Drawing up quality standards and ensuring commitment to meet them in all areas of higher education; teaching, research, and community service, or societal responsibility.
4) Establishing cooperation and partnerships between Arab Universities and international higher education institutions in compliance with the growing trend of globalization.

5) Participation of stakeholders in setting up strategies and making decisions.
6) Designing study plans and curricula tailored to help students to think critically and creatively.
7) Place more emphasis o technology enabled education.
8) Developing programs to serve local community and to cater for the needs of job market.
9) Providing training programs for new faculty and other staff.
10) Establishing links between schools and higher education institutions to ensure better preparedness of secondary school graduates to join the university.
11) Expanding universities partnerships with private sector in the areas of research and training.
12) More emphasis on conducting research to the end of generating knowledge in knowledge-based global economy at the present time.
13) Establishing quality assurance unites to carry out continuous search for the sources of shortcomings and means of addressing them.
14) Encouraging carrying out institutional research to provide information in all areas of education for decision makers and strategies to execute university's vision and mission statement.
15) Embracing SWOT culture as a means of carrying out university's strategic plans and constant self-evaluation and improvement.

الانتحال المعرفي وأثره على الإنتاج البحثي في ضوء إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الماليزية

الدكتور: ميكائيل إبراهيم
Dr. Mikail Ibrahim
E-mail:ibidun18@yahoo.com
الدكتور عصام الدين أحمد
Dr. Hishomudin Ahmad
E-mail: hishomudin@usim.edu.my
محاضران في كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
الدكتور محمد الطيب إبراهيم
Mohamed Eltaib Ibrahim
Mohdtaib555@yahoo.com

محاضر شعبة لغة القرآن: مركز اللغات الرئيسة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ملخص

تعدّ قضية الانتحال المعرفي من القضايا العالمية الشائكة التي يقع فيها كثير من الباحثين والدارسين والأساتذة والطلبة على حد سواء. وتعاني من مرارة الانتحال المعرفي المجتمعات العلمية البحثية، كما أنه يؤثر سلباً على الإنتاج البحثي والجودة الشاملة في جميع المستويات. وتستهدف هذه الدراسة الميدانية استقصاء العلاقة السببية بين مؤشرات الانتحال المعرفي والمتمثلة في ضعف المهارات البحثية، وعدم وجود عقوبة رادعة، واختلاف الثقافة،

والتيقن من الإفلات من العقوبة، وسلوك الأقران، والتغذية الراجعة من جهة، وإرادة الانتحال من جهة ثانية. كذلك يستهدف البحث دراسة العلاقة بين إرادة الانتحال وسلوك الانتحال ودوره على الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الماليزية. ولقد وزّع الباحثون مقياس التقرير الذاتي الذي يقيس هذه المحاور على 768 طالبا وطالبة (الذكور = 292، والإناث = 476) من طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM)، وجامعة ملايا (UM)، وجامعة فترا (UPM)، والجامعة الوطنية (UKM). وقد استخدم الباحثون المعادلة البنائية النموذجية (Structural Equation Modeling) لدراسة العلاقات بين هذه المكونات الفرضية لقوتها الجبارة في دراسة العلاقات الإحصائية المعقدة بصورة متميزة. ولقد أظهرت نتيجة التحليل أنّ لمؤشرات الانتحال المعرفي علاقةً إحصائيةً موجبةً وقويةً بإرادة الانتحال، وأن لإرادة الانتحال علاقة إحصائية موجبة بسلوك الانتحال المعرفي. إضافة إلى ذلك، فقد كشفت الدراسة أنّ لسلوك الانتحال المعرفي علاقة إحصائية قوية سالبة بعوامل الجودة الشاملة المتمثلة في التمكّين الوظيفي، والتحصيل العلمي، والتحسن المستمر. وتدل هذه النتيجة على أن الانتحال المعرفي سواء أكان عن قصد أو عن غير قصد يؤثر على الجودة الشاملة على جميع الأصعدة.

Plagiarism is considered an epidemic and a complex problem facing many high institutions across the globe, which many students, researchers and practitioners are been involved. Studies suggested that the level of plagiarism irrespective of institutions is dramatically increasing which subsequently affecting the total quality management in higher institutions. This study attempts to investigate the casual relationships between predictors of plagiarism on one hand and intention to plagiarize on the other hand. It also aims to study the role on intention to plagiarize in plagiarism behavior and consequently the effect of plagiarism behavior on total quality management. A total of 768 (male 292 and female 476) they were selected from five Malaysian Universities, namely; Islamic Science University of Malaysia, International Islamic University of Malaysia, University of Malaya, Putra University of Malaysia; and National University of Malaysia following stratified random sampling. Many statistical methods such as Exploratory Factor Analysis (EFA) Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Structural Equation Modeling (SEM) were used to analyze the collected data. The results of analysis suggested that predictors of plagiarism were positively and statistically correlated to the intention to plagiarize, while intention to plagiarize statistically correlated with plagiarism behavior. Additionally, the analysis also indicated that plagiarism behavior was statistically and negatively correlated total quality factors. Holistically, this study hence indicated that plagiarism behavior is negatively affecting total quality management in higher institution that needs urgent response from institution’s authority.

الكلمات المفتاحية: الانتحال المعرفي، إرادة الانتحال، سلوك الانتحال، التحليل العاملي التوكيدي، المعادلة النموذجية البنائية

مقدمة

يعدّ الانتحال المعرفي جريمة أكاديمية وأخلاقية كبرى. وقد أصبحت هذه الجريمة منتشرة في أوساط الأكاديميين؛ يقترفها الكبير والصغير، وطلبة العلم والأساتذة في جميع المستويات سواء بعلم أو بدون علم. ويمكن تعريف الانتحال المعرفي بأنه عملية تبني أفكار الآخرين بدون الإشارة إلى المصدر أو تلفيق البيانات أو شراء الورقة البحثية أو استكتاب المقالة العلمية أو الرسالة الجامعية. ويعد هذا الانتحال المعرفي جريمة خطيرة وانتهاكاً سافراً لحقوق الناس سواء أكانت بوعي أو غير وعي. وقد أطلق على هذه العملية الشنيعة عدة مصطلحات في تراثنا العربي الإسلامي منها السلخ، والسرقة العلمية، والقرصنة الأدبية، والسطو العلمي، وغيرها. وقد أطلق بارهارت (1988) Barnhart, 1988 على هذا النوع من الانتحال "السرقة الأدبية" التي تعني سرقة الكلمات، أو العبارات، أو الأفكار، خارج ما يمكن اعتباره معلومات عامة.

وقد وصفت رابطة المؤرخين الأمريكيين "إساءة استخدام كتابات المؤلف الآخر وكذلك التجاوز في استخدام نتائج بحوث الآخرين وأفكارهم ونظرياتهم وتحليلاتهم واستنتاجاتهم بدون إسناد أو إحالة بالسرقة العلمية. كذلك أطلقت على الانتحال المعرفي في المحافل الأكاديمية عدة مسميات سالبة حيث نظر بعض الأكاديميين إلى الانتحال نظرة أخلاقية وسموه المعصية غير الأصلية (Colon, 2001)، والمعصية ضد الأصالة العلمية (Anonymous, 1997) وأسوأ خطيئة يرتكبها الباحث (Miller, 1993)، ومنهم من نظر إلى الانتحال نظرة قانونية وعرّفوه بأنه انتهاك حقوق الإنسان، أو السطو على الملكية الفكرية، أو الاعتداء

على الهوية الفردية، وبعضهم من أطلق عليه السرقة الفكرية، مثلها مثل جرائم سرقة الممتلكات، والتزوير، وسرقة الأفكار، والجريمة المنظمة.

ويحدث الانتحال المعرفي في أوجه مختلفة، لكن أهمّ هذه الأوجه هو نقل الأفكار نقلا حرفيا (الاقتباس المباشر) بدون أدنى محاولة لإعادة صياغة عباراتها بغض النظر عن العبارات أو قصره، وبساطة الأفكار المعروضة أو تعقيدها. إن للاقتباس المباشر معاييره وحدوده، فإن لم يتم التقيّد بها ونقلت الأفكار نقلا مباشرا (حرفياً) فإن ذلك يعدّ انتحالاً معرفياً حتى ولو تمت الإحالة إلى المصدر الذي أخذت منه الأفكار.

وعلى الرغم من أهمية الاقتباس المباشر في بعض الأحيان خشية أنْ تضيع المعاني بعد التصرف في الألفاظ والعبارات، فإن الإفراط في الاقتباس المباشر يوحي بأن الباحث يختبئ وراء أفكار المؤلف المقتبس منه، وأنه لم يستوعب المادة العلمية المقروءة بصورة كاملة. وكذلك، يعبّر الإفراط في النقل المباشر عن العجز في التفكير وعدم القدرة اللفظية على التعبير عن فِكْر الدارس بطريقة سليمة وإنه غير قادر على إعادة صياغة الأفكار مستخدما عباراته وأسلوبه الخاص. لذلك، ينبغي على الباحث اكتساب القدرة على التلخيص الوافي والتقاط أهم النقاط، وإعادة صياغة الأفكار الملخصة من الدراسات السابقة. ولا يقتصر التأثير السلبي للانتحال على الباحث المُنتَحل فحسب بل تمتد آثاره إلى المؤسسة التعليمية التي ينتسب إليها أكان طالباً أو محاضراً، ويعرقل الوصول إلى الجودة الشاملة التي تسعى الجامعات دائما إلى تحقيقها.

لذا، يعد الانتحال أو السرقة العلمية ممارسة يجب تجنبها، لأنّ أيًّا كانت ظروف وقوعها، تعدّ تصرفاً مشيناً وغير أخلاقي، وممارسة مهينة، وعدم احترام لأفكار الآخرين، كما أنّ عاقبتها وخيمة جداً لأنها قد تؤدي إلى الرسوب أو الفصل من الجامعة أو فقدان الكرامة والاحترام وهي أخطر من سرقة الأموال. وكما سبق

أن ذكرنا، فإن الانتحال المعرفي يؤثر سلباً على سمعة المؤسسة التعليمية، والتحصيل العلمي، والتحسن المستمر، والتمكين الوظيفي، والتي تعدّ مرتكزات أساسية في الجودة الشاملة؛ لذلك على الباحث أن يتدرب على كيفية الاقتباس وأنواعه وكيفية التلخيص وينبغي أن يلمّ بأنواع السرقات العلمية وكيفية كتابة المفكرة، وغير ذلك من الممارسات المتعلقة بالكتابة العلمية.

قضية الانتحال في المجال الأكاديمي

قضية الانتحال ليست مقتصرة على المجال الأكاديمي فحسب بل تتعدى الحدود الأكاديمية إلى مجالات أخرى متعددة ومن الفنون الإنسانية المتنوعة مثل مجال الصحافة والإعلام، ومجال السياسة، ومجال العلوم والتكنولوجيا، وغيرها. وقد أتُّهم بعض كبار الكُتّاب في مجال السياسة بالانتحال، وتسبّب هذا الاتهام في سقوطهم من برجهم العاجي إلى أسفل سافلين. وممن أتُّهم بهذه التهمة الشنيعة وتناولتهم وسائل الإعلام العالمية الكاتب المؤرخ ستفين أمبروس (Stephen Ambrose) ودوريس كيرنز (Doris Kearns) كاتب السيرة الذاتية للرئيس الأمريكي السابق كنيدي، وديفيد روبنسون نائب المستشار السابق لجامعة موناس Monarch University في أستراليا. وهناك العديد من الكُتّاب العالميين والباحثين البارزين اتُّهموا بالانتحال مثل وليام سكسبير ومارك توين Mark Twain وجورج أوريل George Orwell وغيرهم (Park, 2003).

وعلى الرغم من أنّ الانتحال قد يقع في جميع مجالات الحياة كما سبق أن أشرنا، إلا أنّ الانتحال المعرفي هو أشد خطراً وأكثر فتكاً وأسرع انتشاراً لأنّه –حسب قول الخبراء– غالباً ما يكون في المؤسسات التعليمية التي تربي الأجيال وتصنع القادة. وقد أشارت الدراسات العلمية الميدانية إلى أن خطورة الانتحال المعرفي لا تكمن في نقل أفكار الآخرين بطريقة غير مسؤولة والتعدي على ملكيتهم الفكرية، أو الإضرار بنزاهة

المُنتحل نفسه، وإعاقة عملية تعلمه الشخصي، وتعلم الآخرين فحسب، ولكن لأن الانتحال المعرفي في مجال التعليم يؤدي كذلك إلى الانتحال في مجال العمل، في المؤسسات الحكومية، في التعليم عن بعد (McCable, Trevino, & Butterfield, 2002، Martin, 2009، Helm, 2003، Jackson, 2006). إضافة إلى ذلك، فقد أظهرت نتيجة الدراسة الميدانية عن طريق التقرير الذاتي أن ما بين 7% إلى 55% من طلبة الجامعات العالمية العريقة اعترفوا علناً بأنهم يقترفون متعمدين نوعاً من الانتحال المعرفي (Carroll, 2005، Hale, 1987 ، Kraemer, 2008، McCable, Trevino, & Butterfield, 2002)

إنّ من أهم أعمال المؤسسات التعليمية كيفية التعامل مع المعلومات والأفكار وأخذها من مصادرها المختلفة، حتى تكون هناك شفافية في هذا التعامل والاستفادة من المصادر العلمية بأمانة وصدق تفادياً للاتهام بالانتحال المعرفي أو السرقة الأدبية. وتحدث عملية الانتحال المعرفي في أوجه شتى مثل عدم إسناد الأفكار إلى أصحابها الحقيقيين، واختلاق البيانات، واستكتاب الرسالة الجامعية (الماجستير والدكتوراه) وانتحال المشرف أعمال الطلبة وعزوها إلى نفسه وغير ذلك (Morgan & Thomson, 1997, Ashworth, Bannister, & Thorne 1997).

أنواع الغش في المجال الأكاديمي

هناك دراسات علمية متعددة نظرية منها وميدانية عن الانتحال المعرفي (Brown & Howell, 2001, Carmack, 1983). ويعد الانتحال المعرفي جزءً من الغش الأكاديمي حيث يتبنى الباحث أفكار الآخرين ومعلوماتهم بدون أدني إشارة إلى مصدرها الحقيقي. وتُركز الدراسات العلمية التي تتناول قضايا الانتحال المعرفي لدى الطلبة على سلوكيات أخرى قد تنجم جراء الانخراط في الغش الأكاديمي منها؛ الغش في الاختبار،

والواجبات، وتلفيق البيانات، أو تحريفها، والانتحال، سوء باستخدام المصادر، أو ادعاء ملكية الأعمال الأكاديمية للآخرين (Park, 2003). وقد كشف سيمز (Sims, 1993) أن الطالب الذي يتورط في الغش التعليمي يستمر في الغش في جميع مهنه المستقبلية ونشاطاته اللاحقة. إنّ الانتحال المعرفي ظاهرة أخلاقية لأنه يثير أسئلة أخلاقية وسلوكية مهمة عن الخير والشر والصحيح، والخطأ، والمقبول، وغير المقبول. ومن أهم التحديات التي تواجه الجامعات هي كيفية التعامل مع "الجيل بلا خوف" حسب مصطلح ستال (Stahl, 2002)، أو "جيل لماذا لا" حسب مصطلح Straw، وهو الجيل الذي يعتبر الجيل السابق جاهلا أو متشدداً، وأن نسخ المعلومات من الإنترنت أو المصادر الأخرى لعبة عادلة لا عيب فيها. ويعد الآن تصرفاً غير مسؤول وغير حكيم أن تتفرج الجامعات وتقف مكتوفة الأيدي تجاه هذه الأعمال الشنيعة، فقط بسبب أنها تريد الزبائن لسد العجز في الميزانية، وتترك المنتحلين يدمرون حصن الجامعة المنيع. أنها للعبة حاسرة، وسوف تُنتج للمجتمعات جهلاء بألقاب علمية رفيعة (Park, 2003).

أنواع الانتحال المعرفي

ينخرط بعض الطلبة في عملية الانتحال المعرفي بالطرق الأربعة الآتية: (Howard, 2002, Brandt, 2002).

1- سرقة المواد العلمية من مصادر أخرى وتبنّيها باعتبارها ملكا له.

أ- شراء المقالة من مراكز خدمة البحث العلمي، أو غير ذلك.

ب- نسخ الورقة العلمية كاملة من مصدر معين دون الإقرار أو الاعتراف أو الإحالة.

ج- تقديم أعمال الآخرين الأكاديمية سواء بعلم الشخص أو بدون علمه.

2- تقديم أعمال الآخرين الأكاديمية (المقالة، والواجبات، والرسالة العلمية) كأن يقدم واجبات الزميل، أو أحد أفراد الأسرة.

3- نسخ جزء أو أجزاء من مادة علمية واحدة، أو مواد علمية متعددة مع مراجعها لكن دون علامة التنصيص مما يعطي انطباعاً أنه قد تمت إعادة صياغتها.

4- إعادة صياغة المواد العلمية من مصدر واحد أو مصادر متعددة دون تقديم الوثائق المناسبة.

وعلى الرغم من أنّ مصطلح الانتحال المعرفي أو السرقة العلمية غامضاً نسبياً فإنه يدلّ على مدى التشابه المقبول بين النص الأصلي وإعادة صياغته. وقد أشار Roig, 2001 إلى أن معظم الطلبة يحاولون بشق الأنفس التفريق بين الاختصار (إخراج النقاط المهمة من النص مع الاحتفاظ بمعظم العبارات)، والتلخيص (إعادة كتابة الأفكار من النص). كما أشار Plank, 2003 إلى أنّ الانتحال المعرفي يحدث في الأفكار كما يحدث في العبارات اللغوية؛ لذا، فليس من الحجة بشيء القول بإن وضع الإحالة أو كتابة المراجع يبيح نقل العبارات مباشرة دون إعادة صياغتها، لأنّ ذلك أيضاً يعد من قبيل الانتحال المعرفي.

أسباب الانتحال المعرفي

يقترف الطلبة أو الباحثون جريمة الانتحال المعرفي لأسباب عديدة، ويحدث هذا الانتحال بغير عمد حيناً وعمدا أحياناً كثيرة. وغالبا ما يعد الانتحال عمداً إذا خطط له الطالب أو الباحث قصداً للخداع، ويكون في غاية الصعوبة في الغالب إثبات الانتحال المتعمد. لكن يحدث الانتحال أحياناً عفوياً دون قصد، وذلك عند ما يفتقر الباحث إلى المهارات البحثية اللازمة التي تؤهله لتفادي الخطأ في الإحالة، وعزو الأفكار إلى أصحابها، وكتابة المراجع. ويجب على التربويين بصفة عامة والمشرفين على وجه الخصوص معرفة أسباب انخراط الطلبة في

الانتحال المعرفي، لأن معرفة السبب تزيل العجب وتكون جزءاً من الحل. إنّ إيجاد حلول جذرية لمشكلة الانتحال المعرفي مطلباً أكاديمياً أساسياً لتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. وقد لخص الخبراء أهم أسباب الانتحال المعرفي في النقاط الآتية (Steven & Steven, 1987).

1- الافتقار إلى المهارات البحثية الأساسية: ينخرط الطلبة في الانتحال بغير قصد وذلك بسبب قلة مهاراتهم البحثية وقلة معرفتهم لطرق القيام بمهام الإحالة والتلخيص وكتابة المراجع. علاوة على ذلك، فإن عدم القدرة على التمييز بين المعلومات العامة والمعلومات التي تحتاج إلى إعادة صياغة يوقع بعض الطلبة في جريمة الانتحال. فالمهارات البحثية مهمة جداً ليست فقط في تفادي الانتحال المعرفي فحسب بل كذلك لإجراء البحث العلمي المتميز ورفع مستوى المؤسسات التعليمية.

2- عدم وجود قانون صارم يوازي حجم الجريمة أو وجود ضعف في تطبيق القانون وتنفيذ العقوبات. إن عدم وجود قانون صارم أو تساهل في تنفيذه يشجع ضمنياً على ارتكاب جريمة الانتحال، ويروّج الإقبال عليه، لأنه يكون بمثابة موافقة على الجريمة. ويسبب نجاح المنتحلين وتفوقهم إحباطاً نفسياً للطلبة الآخرين خاصة ضعاف الإرادة ويشجعهم على البحث عن البديل واللجوء إلى ارتكاب جريمة الانتحال.

3- القيمة الشخصية: إن عدم احترام الشخص نفسه أو الجامعة التي ينتمي إليها يجعله ينخرط دون المبالاة في الأعمال الشنيعة مثل الانتحال بذريعة الضغط أو ضيق الوقت. بل ينظر إلى الإنجاز المزيف عن طريق الانتحال بشيء من الفخر للرفع من معنوياته الضعيفة وتعزيز مستواه الاجتماعي.

4- التغذية الراجعة: إن تصرف بعض المشرفين يشجع الطلبة على اقتراف جريمة الانتحال وذلك عندما يبدي المشرف عدم المبالاة بأعمال طلابه أو يعاني ضعفاً في مستواه العلمي أو الإشرافي. صحيح أن المشرف لا يمكن أن يحيط بكل شيء وهو أيضا في مرحلة التطوير واكتساب المعلومات لكن في حالة كشف الطالب أن المشرف لا يقرأ وليس له تعليق علمي بنّاء فإنّ ذلك بمثابة الضوء الأخضر له باقتراف الانتحال والتورط في جريمة السلخ.

5- اختلاف الثقافات: أشار عدد الدراسات العلمية إلى أن اختلاف الثقافات عامل مؤثر في تورط الطلبة في جريمة الانتحال بسبب النظرة إلى قضية الانتحال برمتها وفي أساسها، حيث إن النظرة الغربية تختلف اختلافاً جذرياً عن النظرة الشرقية. وقد أشار Hayes & Introna, 2005 إلى أن المحاضرين الآسيويين، والصينيين، واليونانيين، دائماً يختارون مقرراً علمياً لطلابهم ويطلبون منهم استرجاع نصوص هذا المقرر حرفياً في الاختبار للدلالة على استيعابهم للمواد المدروسة ولحصولهم على درجات عالية. بل إن حفظ نصوص المقرر عن ظهر قلب مطلبٌ أساسيٌ في الاختبار وله مكافئته في الدراجات. بينما في الغرب يستهجن استرجاع المعلومات حرفياً بل ينبغي على الطالب التفكير، والتفسير، والابتكار، وإبداء الآراء بتعبيراته الشخصية وأسلوبه الخاص. لذلك، فإن نسخ العبارات في الكتابة الأكاديمية لا يعدَّ انتحالاً مستهجناً لدى الشرقيين.

الانتحال المعرفي والجودة الشاملة

من نافلة القول إنّ الانتحال المعرفي يؤثر على جودة المؤسسات التعليمية في جميع المستويات. ففاقد الشيء لا يعطيه، ومن يريد أن يكون عالماً لا بد أن يتعلم أولاً كما يقال. فالمنخرط في الانتحال المعرفي مفتقر إلى

القدرة العلمية، والتفكيرية، واللغوية لإنجاز عمله الأكاديمي، لذلك يلجأ إلى الآخرين ليسرق من بضائعهم العلمية الجاهزة ويدعي ملكيتها. إن الهدف الرئيس لتأسيس المؤسسات التعليمية خاصة الجامعات هو تخريج الإنسان السوي، و المتوازن مع نفسه، المتصالح مع بيئته وربه، ومن ثم يكون مؤهلاً للإسهام في تطوير مجتمعه والمجتمع الإنساني بأسره. ولا يتأتّى له ذلك إلا أن يتسلح بالعلم النافع الصادر من منبعٍ صافٍ. فهدف الجامعات إذن لا يتمثل في إقحام المعلومات والحقائق في أدمغة الطلبة فحسب، ولكن في تعليمهم أيضا الفضيلة، والأخلاق النبيلة، والصدق، والأمانة. ولا شك أن الانخراط في الانتحال المعرفي يؤثر سلباً على الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية سواء من ناحية الحصيلة العلمية، وجودة البحث العلمي، أو التمكين الوظيفي، أو التحسن المستمر التي هي مرتكزات أساسية للجودة الشاملة. لقد أكد Teodorescu & Andrei, 2009 أن الانخراط في الانتحال المعرفي أكثر تدميراً للشخص يؤثر مباشرة في سلوكياته وأخلاقيات عمله. ويغادر المنخرط في هذه الجريمة الأكاديمية الجامعة ومعه سوء أخلاقيات العمل وسلوكيات مشكوك فيها، مما يؤثر في أداء الجامعة نفسها وكيانه هو في المجتمع الذي يعيش فيه. فالفاشل علمياً وأخلاقياً الذي لا يستطيع أن يؤدي الأعمال المنوطة به على الوجه الأكمل وينسخ أعمال الآخرين أو يستأجر الآخرين للقيام بمهامه البحثية كيف له أن يؤدي رسالة الجامعة أو المؤسسة التعليمية التي ينتسب إليها بصورة جيدة؟ كيف يعلم الأجيال القادمة وماذا يعلمهم؟ كيف يشرف على الرسائل العلمية؟ كيف يحسن أداءه باستمرار؟ وكيف يتمكن من إتقان وظيفته؟ إنّ من آثار الانتحال المعرفي المباشر الاختلال في ترويج الوظائف الأكاديمية والألقاب العلمية. أما آثاره غير المباشرة فتكمن في تأثيره السلبي على الشباب والأقران والنموذج الثقافي للمنطقة، لأنه يومئ إلى أن هناك طريقة مختصرة في ركب سلم المعرفة.

المعادلة البنائية النموذجية

يُستخدَم تحليل المعادلة النموذجية البنائية كثيراً في العلوم الإنسانية خاصّة في التربية، وعلم النفس، وتعليم اللغات وتعلمها. وعادة ما تكون التكوينات الفرضية في هذه المجالات كلها متغيرات كامنة (أي لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة). وكما هو الأمر في جميع الطرق الإحصائية المتطورة، فإنّ تحليل المعادلة النموذجية يحتاج إلى خيارات معقدة يجب على الباحث وعيها، واستيعابها حتى يستخدم هذا المنهج التحليلي بصورة رشيدة، ويتفادى الأخطاء التي قد تؤثر سلباً على النتائج. ويستهدف من يتبنى هذا التحليل وصف نمط مجموعة العلاقات المرتبطة آنياً ومتزامناً بين التكوينات الفرضية التي تقاس من خلال المتغيرات المشاهدة. وهو أسلوب إحصائي قوي لاستقصاء العلاقات السببية بين مجموعة التكوينات، ويعتمد على معادلة الانحدار الخطي المتعدد في نوعية العلاقات بين المتغيرات المستقلة، والتابعة أو بين المتغيرات التابعة بعضها ببعض. ويُسمَّى المعامل في المعادلة النموذجية البنائية معاملاً جزئياً أو ثقل الانحدار (Regression Weight).

وبناءً على هذا التصوّر، فإنَّ المعادلة النموذجية البنائية هي دمج بين التحليل العاملي، والانحدار الخطي المتعدد. لكن هناك اختلاف جوهري بين التحليل العاملي، والمعادلة النموذجية البنائية، فنمط العلاقات بين المتغيرات في المعادلة النموذجية البنائية واضح وملامحه جليّة، حتى قبل بدأ عملية التحليل. وبسبب أنّ نمط العلاقات قد حُدِدَ تحديداً دقيقاً مسبقاً، فإنّ المعادلة النموذجية البنائية تفسح المجال بشكلٍ جيّدٍ لتحليل البيانات لأغراض استنتاجية. أما الفرق بين المعادلة النموذجية البنائية، والانحدار الخطي المتعدد، فيتجلى في الأخطاء المعيارية(Hair, Anderson, Tatham, & Black,. 1998). فالانحدار الخطي المتعدد التقليدي غير قادر على تقييم الأخطاء المعيارية وتصحيحها؛ لأنّه يفترض أنّ الأخطاء في المتغيّرات المستقلة تتلاشى. علاوة على ذلك، فإنّ تحليل الانحدار الخطي المتعدد مبنيٌّ على القياسات الملاحظة بخلاف المعادلة النموذجية البنائية

التي قد تدمج بين القياسات الملاحظة، والكامنة. ومن المثير للاهتمام أنّ العلاقات في المعادلة البنائية النموذجية علاقة سببية؛ حيث إنّ المتغير الواحد يسبب الآخر متزامنا. لذلك تعدّ المعادلة النموذجية منهجاً إحصائياً قوياً، وقادراً على تتبع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، وتتفاعل مع آثار التعدد الخطي بصورة فعالة والتي تعتبر رصيدا علمياً، وتفوّقاً للمعادلة على الانحدار الخطي المتعدد. وعلى الرغم من القوة الإحصائية الجبارة للمعادلة النموذجية البنائية في كشف خبايا العلاقات السببية المعقدة، ونمطها من حيث القوة، والاتجاه فإنّ ميزتها تعتمد على النظرية المتبناة في إجراء البحث العلمي. فالمعادلة النموذجية البنائية أداة تستهدف التأكد من أنّ العلاقات المقترحة منسجمةً مع البيانات المجتمعة. فالنظرية إذن، عمود فقري لأي تحليل إحصائي لا يمكن الاستغناء عنها (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998).

إنّ الهدف الأساس لدراسة مطابقة النموذج هو تحديد مدى مطابقة البيانات للنموذج المقترح. وبعبارة أخرى، يحاول الباحث عند اختبار النمذجة المعينّة المقارنة بين تغايّر النموذج المقترح، ومصفوفة التغايّر للعيّنة المأخوذة من البيانات. وقد اقترح شوميكر ولومكس (Schumacker & Lomax, 2004) استخدام ثلاثة معايير لتحديد الأهمية الإحصائية لنظرية النموذج المدروس. المعيار الأول: اختبار مربع كأي غير دالة إحصائية. وتدلّ قيمة اختبار مربع كأي غير دالة إحصائية على أنّ هناك تطابقاً بين مصفوفة التغايّر للعيّنة ومصفوفة التغاير للنموذج المقترح. إضافة إلى ذلك، فقد يتضمن المعيار الأول (معيار عدم الدلالة الإحصائية) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA) والذي يمثّل المقاييس العالمية لاختبار جودة النموذج. وهو مؤشر الحزم المعدل لأنّ معدلاته تتضمن الارتباط المدمج للنموذج المعقد. وهو يركز على التبايّن بين∑ و (θ)∑وفق درجة الحرية لمراعاة تعقيد النموذج. ويعد RMSEA من أكثر المؤشرات إخباراً، ويحسب عن طريق المعادلة الآتية:

$$(F_0/\mathrm{DF})^{1/2}$$

حيث إنّ F_o **ترمز** لقيمة وظيفة التبايّن في مجتمع الدراسة (أي أن القيمة المقدرة لوظيفة الجودة عند ما يطابق النموذج مصفوفة التغايّر لمجتمع الدراسة Σ). ويختبر RMSEA مدى مطابقة مصفوفة التغايّر للمعلمات غير المعروفة في النموذج بمصفوفة التغايّر لمجتمع الدراسة، ويعدّ من أكثر المؤشرات إخباراً، أي أنّ RMSEA يدرس مدى مطابقة النموذج للمعلمات غير المعروفة لكن قيمتها مقدرة بمصفوفة التغايّر لمجتمع الدراسة، الذي يعتمد على توزيع مربع كأي غير المركزي (Noncentral $\varkappa^2$ Distribution). (Schumacker & Lomax, 2004).

والمعيار الثاني هو معيار اختبار جودة النموذج من خلال الدلالة الإحصائية لكلّ المعلمات المقدرة في النموذج. ويسمى أيضا بالقيمة الحرجة (Critical Value)، ويمكن حسابها بتقسيم المعلمات المقدرة غير المعيارية/المقننة بأخطائها المعيارية. فإذا تجاوزت القيّم الحرجة أو قيّم تي 1.96 فإنه إشارة على أنّ المعلمات المعنيّة دالة إحصائية عند مستوى 05.

المعيار الثالث: اختبار قوة المعلمات المقدرة، واتجاهها للتأكد من أنها تتأقلم مع النظرية وتتناسب معها؛ لأنّ النظرية أو المفاهيم العلمية هي عمود فقري لأي تحليل إحصائي كما سبق القول. فالنتيجة الإحصائية لا يجوز أنْ تتعارض مع الحقيقة العلمية، لذلك لا بدّ أنْ تنبثق فكرة النمذجة من النظرية العلمية.

وكما يبدو، فإنّ اختبار جودة النموذج بناء على المعيار الثاني، والثالث يعالج ما يشكل القيّم المقبولة لمؤشرات الجودة العالمية. لكن هناك اختلافات بين الخبراء والممارسين فيما يتعلق بالحد المقبول لقيّم مؤشرات الجودة العالمية. لذلك، أوصى الباحثون والخبراء الإحصائيين بتقديم مؤشرات الجودة المتعددة عند كتابة تقارير البحوث. لكن إجمالياً، اتفق هؤلاء الخبراء في أنّ مؤشرات الجودة تقع في ثلاث فئات وهي: (1) مؤشرات الجودة المطلقة (Absolute Fit) (2) ومؤشرات مقارنة النموذج (Model Comparison) (3) ومؤشرات الحزم (Parsimonious Fit) (Schumacker & Lomax, 2004)

وتقيس مؤشرات الجودة المطلقة مدى تناسب النموذج المقترح مع مصفوفة التغاير للعينة، وهي تستقصي مدى تطابق النظرية المتبناة مع العينة المأخوذة من مجتمع الدراسة. وأهمّ هذه المؤشرات هو اختبار مربع كأي χ^2، ويدلّ مربع كأي دّالة إحصائية على عدم التطابق بين النموذج المقترح ومصفوفة التغاير للعيّنة المأخوذة، كما أنّ النسبة الفائية غير دالة إحصائياً تدلّ على جودة النموذج والمناسبة بين النموذج المقترح ومصفوفة العيّنة؛ لذلك، يريد الباحثون أن تكون النسبة الفائية المرتبطة باختبار مربع كأي غير دالة إحصائياً (أي أكبر من 05.) للدلالة على عدم التباين، أو الاختلاف بين النموذج المقدر، والبيانات الملاحظة. لكن تجدر الإشارة إلى أن اختبار مربع كأي حساس جدا لحجم العينة، فعندما يرتفع عدد العينة تميل النسبة الفائية المرتبطة بمربع كأي إلى دلالة إحصائية (أي أقل من 05.) والتي تدلّ على عدم التطابق بين النموذج المقدر، ومصفوفة التغاير للعينة. إضافة إلى ذلك، فإنّ قيمة اختبار مربع كأي ترتفع أيضاً عندما يكون عدد المتغيرات الملاحظة كثيراً. لذلك، أن تكون النسبة الفائية دالة إحصائية في المعادلة النموذجية البنائية ظاهرةً عاديةً وشائعةً خاصة إذا تجاوز عدد العينة 200 فرداً، حتى إذا كان النموذج المقدر أقرب إلى البيانات المأخوذة من مجتمع الدراسة؛ لذا، لا يمكن الاعتماد على اختبار مربع كأي بوصفه مؤشراً وحيداً لاختبار جودة مطابقة النموذج. وبسبب تأثر اختبار مُرَبَّع كَأَيْ بحجم العينة، أوصى الخبراء الإحصائيون بضرورة الرجوع إلى المؤشرات الأخرى؛ لاتخاذ القرار حول قبول النموذج أو رفضه. ومن هذه المؤشرات مؤشر حسن المطابقة، ومؤشر حسن المطابقة المقارن، ومؤشر الملاءمة غير المعياري، ومؤشر الملاءمة التزايدي، وغيرها. ولكلّ مؤشر من هذه المؤشرات ميزة خاصة لكنها تتضافر وتتعاضد لإثبات جودة النموذج وملاءمته. وقد اتفق جميع الإحصائيين على ضرورة وصول قيمة هذه المؤشرات إلى 90. فما فوقها للدلالة على جودة النموذج. وقد اعتمد الباحثون جميع أنواع المؤشرات؛ لاختبار

جودة النموذج المقترح، والمقارنة بينها لاتخاذ القرار بشأن النموذج؛ لأنّ الاعتماد الكليّ على مربع كأي مضلل بالتالي يأتي بنتيجة عكسية(Schumacker & Lomax, 2004).

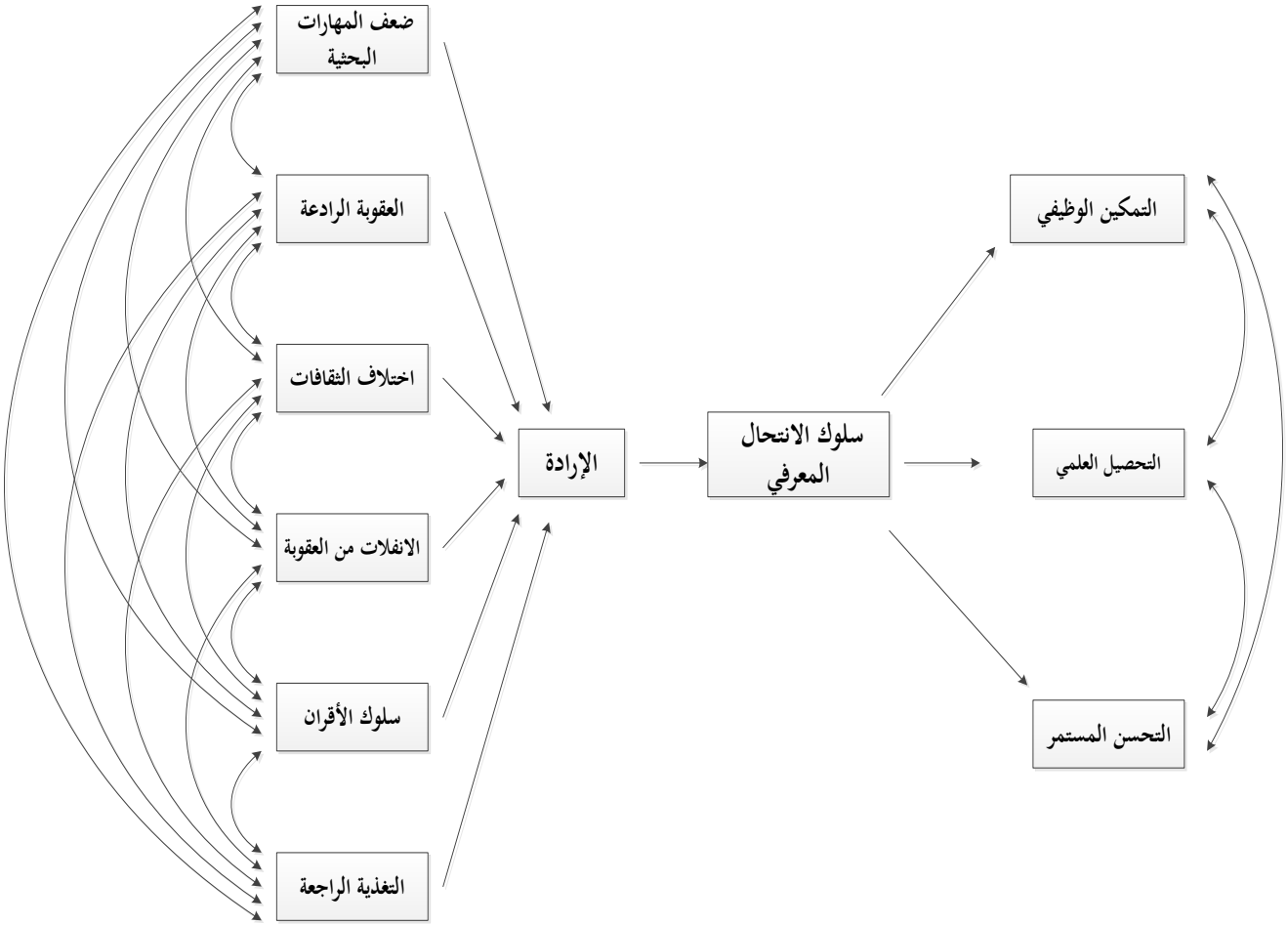
أسئلة البحث

1. ما مؤشرات إرادة الانتحال المعرفي ودورها في سلوك الانتحال المعرفي؟
2. ما دور الانتحال المعرفي كمتغير وسيط في التحكم بين إرادة الانتحال المعرفي وعوامل الجودة الشاملة؟
3. ما العلاقة السببية المحتملة بين سلوك الانتحال المعرفي والجودة الشاملة؟

منهج الدراسة

تتكوّن عينة هذه الدراسة الميدانية من 768 طالباً وطالبةً من طلاب الجامعات الماليزية المختارة؛ وهذه الجامعات هي جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، والجامعة الإسلامية العالمية، وجامعة ملايا، وجامعة فترا، والجامعة الوطنية الماليزية. وقد تم استخدام المعاينة العشوائية الطبقية لمحاولة المعادلة بين عدد الذكور والإناث. وتعتبر هذه الجامعات من أرقى الجامعات الماليزية وأعتقها ، كما تحتضن هذه الجامعات طلاب من شتى بقاع الأرض، وبعض محاضريها كذلك من الأجانب. إضافة إلى ذلك، فإن هذه الجامعات تولي اهتماماً خاصاً بتعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية، حيث إن على المتعلمين خاصة في مرحلة البكالوريوس تعلّم اللغة العربية بغض النظر عن مجال تخصصهم، كما أن موادّ اللغة العربية والدراسات الإسلامية تدرس باللغة العربية بخلاف كثير من الجامعات الأخرى في البلاد. وقد كان عدد الإناث في العيّنة أكثر من عدد الذكور حيث إن عدد الإناث يساوي 476 (62%) وعدد الذكور يساوي 292 (38%).

النموذج المقترح



أدوات الدراسة

تبنى الباحثون عدة مقاييس لإجراء هذا البحث الميداني؛ فقد استخدموا مقياس خيانة الأمانة العلمية ،وهو عبارة عن اثنتي عشرة فقرة صممه Witherspoon, Maldonado & Lacey (2010) لاختبار مدى انخراط المتعلّم في الانتحال المعرفي. وقد تشعبت هذه الفقرات نتيجة التحليل العاملي إلى ثلاثة عوامل؛ وهي نسخ

أفكار الآخرين، ونسخ النصوص من الإنترنت، ونسخ النصوص من المصادر الأخرى. وقد أشار مصممو المقياس إلى أنهم إضافة إلى فقرات جديدة مضافة إلى هذا المقياس فقد تبنوا أساساً مقياس McCabe. وتم اختبار الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معامل ألفا (Cronbach's Alpha)، واكتشفوا أن المقياس تميّز بجودة عالية حيث تراوحت قيمة معامل ألفا ما بين 80. إلى 86. وتعد هذه القيمة إشارة إلى أن مقياس خيانة الأمانة العلمية قد اتسم بجودة عالية وأنه صالح لإجراء البحث العلمي.

أما مقياس إرادة الانتحال المعرفي فقد تبنى الباحثون خمس فقرات تقيس إرادة الانتحال المعرفي لـ Mayhem, Hubbard, Finelli & Harding (2009) وقد صمم هذا المقياس على أسس نظرية السلوك المخطط لـ بيك وأجزان (1991) Beck & Ajzen. وتستهدف هذه النظرية التنبؤ بالتأثيرات التحفيزية للأعمال الفردية التي لا تكون تحت سيطرة الشخص وفهمها بصورة كاملة، كما تستهدف كيفية تحديد الاستراتيجيات لتغيير هذا السلوك الفردي. فقد تكوّن مقياس السلوك المخطط من 20 فقرة مقسماً إلى أربعة محاور وهي موقف سلوكي، ومعيار شخصي، والتحكم السلوك، والإرادة والسلوكي. اختار الباحثون أربعة فقرات متعلقة بإرادة الانتحال فقط. وقد قدّم بيك وأجزان الخصائص السيكومترية للمقياس ووجداه صالحاً للاستخدام في إجراء البحث العلمي حيث إن الثبات لعامل الإرادة يساوي 91. أما مؤشرات الانتحال المعرفي فقد تبنى الباحثون مقياس McCabe & Trevino, 199 واختاروا منه فقرات للعاملين هما قبول سياسة النزاهة الأكاديمية و سلوك الأقران. أما عامل قبول سياسات النزاهة الأكاديمية فقد تم قياسه بأربعة فقرات. وهذا العامل هو عبارة عن فهم الطلبة سياسة الجامعة للنزاهة الأكاديمية وقبولهم إياها. وبمعنى آخر، يقيس هذا العامل مدى فهم المشاركين لسياسة جامعتهم حول النزاهة الأكاديمية ودعم الكلية لهذه السياسات. كذلك تقيس هذه الفقرات مدى فاعلية هذه السياسات في الحد من الانتحال المعرفي لدى الطلبة. أما عامل سلوك الأقران، فقد تم تبني ثلاث فقرات من

المقياس لدراسة مدى تكرار الانتحال أو الغش وانتشاره في الجامعات التي ينتمي إليها المشاركون. وفي القسم الثاني لمؤشرات الانتحال المعرفي لقد قام الباحثون بتصميم مقياس للعوامل الخمسة الآتية: العقوبة الرادعة، والتغذية الراجعة، والمهارات البحثية، واختلاف الثقافة، والتأكد من الإفلات من العقوبة. وهو عبارة عن 25 فقرة، تقيس كلّ عامل 5 فقرات. وتمّ اختبار اتساقه الداخلي عن طريق معامل ألفا، ووصلت قيمته إلى 89.، مما يدلّ على أنّ المقياس صالح للاستخدام بسبب جودته فضلاً عن قوة علاقته العضوية.

أما مقياس الجودة الشاملة فقد صممه الباحثون، وتكوّن من 20 فقرة لقياس محاورها المعنية في هذه الدراسة وهي: التمكين الوظيفي، والتحصيل العلمي، والتحسن المستمر. وقد تم اختبار اتساق هذا المقياس الداخلي من خلال معامل ألفا وتراوحت قيمته ما بين 88. إلى 94. مما يدل على أنه اتسم بالتماسك الداخلي المتميز. إضافة إلى ذلك، فقد تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي لدراسة صدق تكوين هذا المقياس وكشفت نتيجة التحليل أن فقرات المقياس محملة حسب التوقعات حيث تشبعت في كل عامل بما لا يقل عن خمس فقرات كما تم حذف أربعة فقرات من المقياس لعدم استيفائها الشروط اللازمة.

وقد جمع الباحثون هذه المقاييس، واستهلوها بتوجيه أسئلة عامة تتعلق بمعلوماتٍ أساسيةٍ مثل الجنس، والعمر، والجامعة، والمعدل التراكمي، والكلية، والسنة الدراسية، والمستوى التعليمي. وقد وصل عدد فقرات المقياس إلى 74 فقرة مع 7 أسئلة تتعلق بمعلومات شخصية. ومراعاة للبيئة الداخلية للعينة تمت ترجمة المقياس باستخدام الترجمة الخلفية إلى اللغتين؛ اللغة العربية واللغة الملايوية (وذلك بترجمة المقياس من الإنجليزية إلى الملايوية أو العربية مرة أولى وإعادة الترجمة من الملايوية أو العربية إلى الإنجليزية) من قبل خبراء مختصين مختلفين كي يتمّ التأكّد من أنّ الأفكار، والمعاني تم نقلها كاملاً وبصورةٍ سليمةٍ. وقد تم توزيع ثلاثة أنواع (من) الاستبانة؛ الإنجليزية، والعربية والملايوية.

وقد طُلب من المشارك تحديد مدى موافقته، أو عدم موافقته بوضع علامة (√) أمام كل تقدير لفظي يشعر بأنه يعبر عن رأيه. والجدير بالذكر بأنّه تمّ اختبار الاتساق الداخلي للمقياس مرة ثانية عن طريق استخدام معامل ألفا، وأشارت النتيجة بصلاحيته نظراً لما تميّز به من جودةٍ عاليةٍ وثباتٍ مرتفعٍ، حيث إنّ ثبات فقراته يتراوح بين 79. و 92.، وتدلّ هذه القيمة على أنّ للمقياس مصداقيةً، وبناء عليه هو صالح لإجراء البحث العلمي. والجدير بالذكر أنّه تمّ إجراء بعض التغييرات الطفيفة في صيغ عبارات المقياس؛ لينسجم مع الوضع الجديد الذي يستخدم فيه. بالطبع فإنّ هذه الإجراءات لا تمسّ جوهر المقياس، ومصداقية ثباته، ومع ذلك فقد تم إعادة تحليل معامل ألفا؛ للتأكد من ذلك.

نتيجة الدراسة

مرّ تحليل هذه البيانات بعدة مراحل. ففي المرحلة الأولى تم إجراء التحليلات العاملية المستقلة باستخدام التدوير المتعامد لكلّ مقياس من المقاييس المستخدمة (مقياس الانتحال المعرفي، ومقياس إرادة الانتحال، ومقياس مؤشرات الانتحال). وعلى الرغم من أن مقياس الانتحال المعرفي، ومقياس إرادة الانتحال وبعض عوامل مؤشرات الانتحال متبناة من الدراسات السابقة لكن بسبب التغييرات الطفيفة التي أُجريت عليها، وإضافة عوامل أخرى جديدة تمّ إجراء التحليل العاملي من جديد لهذه المقاييس؛ للتأكد من صدقها التكويني. وقد أظهرت نتيجة التحليل العاملي لمقياس الانتحال المعرفي انسجام تام مع نتائج الدراسات السابقة، حيث توصل إلى ثلاثة عوامل مستقلة ؛ نسخ أفكار الآخرين (α =81.، والتبايّن 39.3%)، ونسخ النصوص من الإنترنت، (α = 81.، التبايّن = 19.1%) ونسخ النصوص من المصادر الأخرى (α = 79.، التبايّن = 44.2%). كما توصلتْ نتيجة مقياس إرادة الانتحال إلى ثلاثة عوامل مستقلة كذلك إرادة الانتحال (α =85.، التبايّن = 52%) وسياسة النزاهة الأكاديمية (α = 80.، التبايّن 32.3%) وسلوك الأقران (α = 71.، التباين 18.2%).

أما مقياس مؤشرات الانتحال فقد تشعبت فقراته إلى خمسة عوامل العقوبة الرادعة (α = 88.، والتبايّن = 51.2%)، التغذية الراجعة (α = 93.، والتبايّن = 39.5%)، والمهارات البحثية (α = 94.، والتبايّن = 46.2%)، واختلاف الثقافات (α = 79.، والتبايّن = 33.1%)، التأكد من الإفلات من العقوبة (α = 91.، والتبايّن = 38.3%).أخيراً فإن فقرات مقياس الجودة الشاملة تشعبت إلى ثلاثة عوامل حسب التوقعات، وهذه العوامل هي التمكين الوظيفي (α = 89.، والتبايّن = 65.2%)، والتحصيل العلمي (α = 90.، والتبايّن = 54.6%)، التحسن المستمر (α = 94.، والتبايّن = 70.1%).

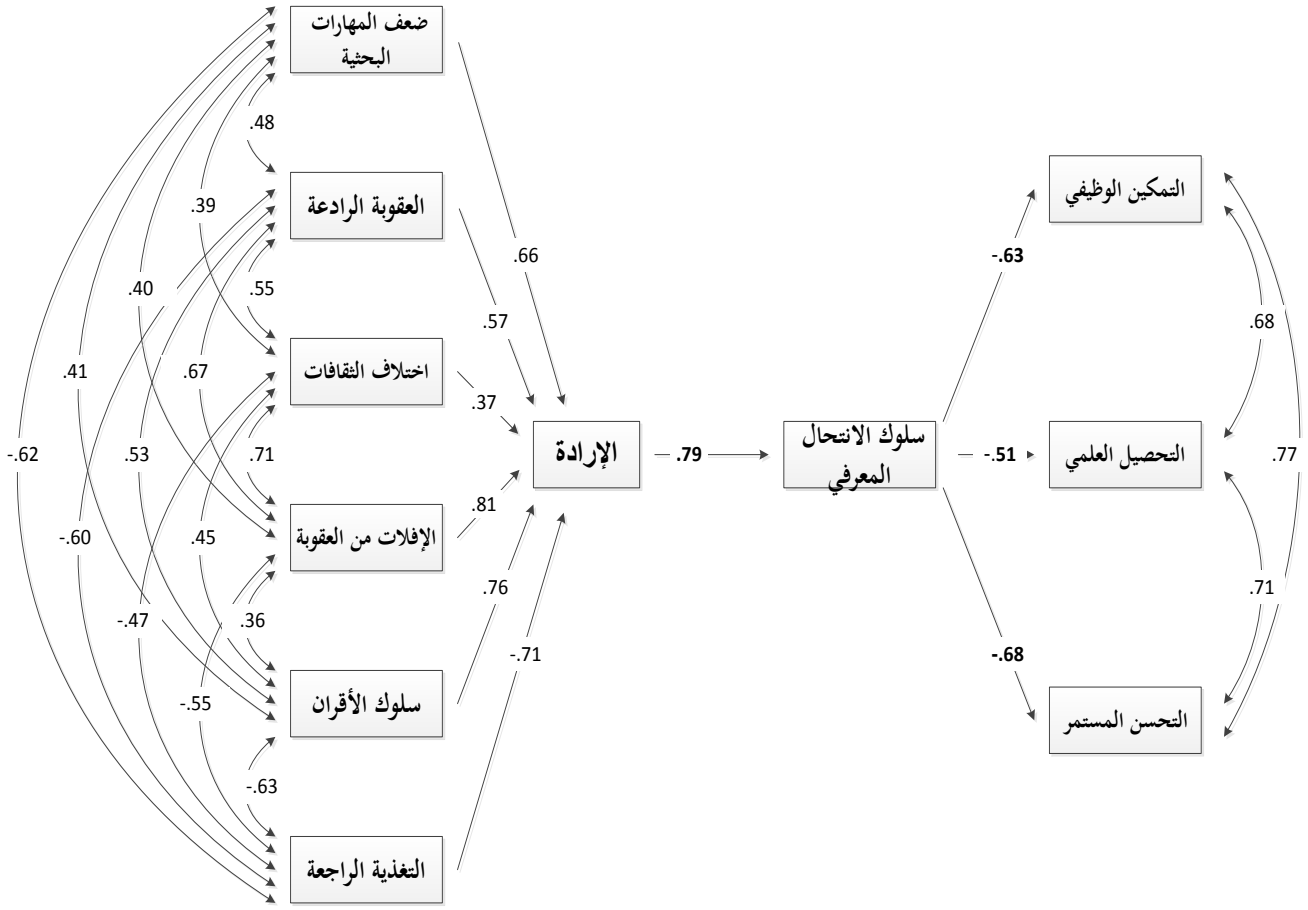
ثانياً

استخدم الباحثون التحليل العاملي المؤكد نظراً لتبنيهم مقياساً تجميعياً (Summated Scale) لمفردات المقاييس. وقد لجأوا إلى التحليل العاملي المؤكد؛ للتأكد من صلاحية فقرات كلّ مقياس على حدة، وثباتها قبل تجميعها. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي المؤكد أنّ لجميع فقرات المقاييس المستخدمة المستخلصة في التحليل العاملي مصداقية بحيث وصل ثبات كلّ سؤال 70. فما فوقها، ومؤشرات الجودة كلّها وصلت الحدّ المقترح من قبل الإحصائيين أي 90 فأعلى. أما قيمة RMSEA والذي يختبر مدى التباين بين النموذج المقترح، ومصفوفة الارتباط فقريبة جداً من الصفر (05.) مما يشير إلى التطابق بين النموذج المقدر، والبيانات المختارة، وأنّ العينة تمثل مجتمع الدراسة خير تمثيل. وتدلّ هذه النتيجة على تميّز فقرات المقياس وجودتها مما يضفي الشرعية على البحث، وأنّ العوامل المستخلصة في التحليل العاملي صالحة ومؤكدة. لذلك أجرى الباحثون المعادلة النموذجية البنائية بعد التأكّد من صلاحية المقاييس المستخدمة.

وعلى الرغم من أن للنسبة الفائية المرتبطة بمربع كأي دلالةً إحصائيةً (أي أقل من 05.) مما يدلّ على رداءة النموذج وعدم مناسبته، فإنّ المؤشرات الأخرى (مؤشرات المقارنة، ومؤشرات الحزم) دلت على جودة النموذج.

وكما سبق ذكره، فإنّ مربع كأي والنسبة الفائية المرافقة له، حساسة جداً لحجم عيّنة الدراسة بحيث إن العيّنة إذا تجاوزت 200 غالباً ما تكون قيمة النسبة الفائية المرافقة لمربع كأي دالة إحصائية. لذلك، اعتمد الباحثون على المؤشرات المتعددة للحكم على النموذج المقترح.

الشكل الأول: نموذج المعادلة البنائية النموذجية المقترح



ثالثاً

استخدم الباحثون المعادلة البنائية النموذجية (الشكل الأول)، لدراسة دور مؤشرات الانتحال المعرفي في إرادة الانتحال وبالتالي سلوك الانتحال. وقد أظهرت نتيجة التحليل أن للتغذية الراجعة علاقة سلبية بإرادة الانتحال (الارتباط =71.-، النسبة الفائية = 001.) بينما لضعف المهارات البحثية تأثير إيجابي قوي بإرادة الانتحال (الارتباط =66.، النسبة الفائية = 001.). أما التأكد من الإفلات من العقوبة وعدم وجود العقوبة الرادعة فقد كانت لهما علاقة وثيقة بإرادة الانتحال (الارتباط =81.، النسبة الفائية = 001.، الارتباط =57.، النسبة الفائية = 001.) على التوالي. إضافة إلى ذلك، فقد أشارت نتيجة النمذجة لاختلاف الثقافات (الارتباط =37.، النسبة الفائية = 001.)، وسلوك الأقران (الارتباط =76.، النسبة الفائية = 001.) علاقة إيجابية وطيدة بإرادة الانتحال المعرفي. وتفسر هذه المتغيّرات 46.3% من إجمال التبايّنات في إرادة الانتحال المعرفي عند أداء المهمة الأكاديمية.

من جانب آخر، فإنّ إرادة الانتحال المعرفي لها علاقة إحصائية إيجابية قوية بالانخراط في سلوك الانتحال المعرفي (الارتباط =79.، النسبة الفائية = 001.). ويفسر هذا الجزء من النموذج 48.3% من التبايّنات الإجماليّة للإرادة في سلوك الانتحال المعرفي الفعلي. وهذا يعني أنّ الإرادة تؤدي إلى السلوك الفعلي. زد على ذلك، فإن لسلوك الانتحال المعرفي الفعلي علاقة قوية سالبة بجميع محاور الجودة الشاملة المعنية في هذه الدراسة. فقد كان لسلوك الانتحال المعرفي علاقة سالبة بالتمكين الوظيفي (الارتباط =63.-، النسبة الفائية = 001.) والتحصيل العلمي (الارتباط =51.-، النسبة الفائية = 001.) والتحسن المستمر (الارتباط =68.-، النسبة الفائية = 001.)

أما الجنس فقد أظهرت نتيجة التحليل وجود تأثير مباشر له في سلوك الانتحال المعرفي. وتشير التحليلات المتلاحقة إلى أنّ الإناث أقل انخراطا من الذكور في الانتحال، بينما الطلبة ذوو الكفاءة العلمية العالية أقل انتحالاً من أقرانهم الأقل قدرة ومهارة.

الخاتمة

اعتمدت هذه الدراسة الميدانية على المنهج الإحصائي في جمع المعلومات وتحليلها. واستخدمت عدة طرق إحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار الفرضيات المختلفة. وقد استخدم الباحثون التحليل العاملي، وذلك لاختزال فقرات المقاييس المستخدمة إلى عوامل كامنة ودراسة صدقها التكويني. وكما كان متوقعاً، فقد تشعبت فقرات المقاييس حسب التوقعات، حيث تشعب مقياس الانتحال المعرفي إلى ثلاثة عوامل صرفة، وكذلك مقياس الجودة الشاملة، ومقياس إرادة الانتحال المعرفي. أما مقياس مؤشرات الانتحال المعرفي فقد جاءت نتيجة التحليل العاملي كذلك حسب توقعات الباحثين، حيث تشعبت العشرون فقرة إلى خمسة عوامل مستقلة وهي: عامل التمكين الوظيفي، والتحصيل العلمي، والتحسن المستمر على التوالي. وتدلّ هذه النتيجة على جودة فقرات المقاييس وصدقها التكويني، حيث إنّ هذه الفقرات محملة في عواملها المخصصة لها.

علاوة على ذلك، فقد أكدت نتيجة التحليل العاملي التوكيدي ما توصل إليه الباحثون من التحليل العاملي الاستكشافي حيث دلت أغلب المؤشرات على جودة النموذج التوكيدي، وتجاوزت قيم المؤشرات $\geq .90$ الحد الأدنى المقترح من قِبَل الإحصائيين. أما قيمة RMSEA التي تدلّ على التبايّن بين النموذج المقترح، ومصفوفة العيّنة المختارة، فقد دلت النتيجة على عدم التباين بين المصفوفتين. وبناءً على هذه الشواهد العلمية المتضافرة يمكن اعتماد التحليل العاملي التوكيدي على أساس أنه يتطابق مع نتيجة التحليل العاملي ويؤكده. وأهم هذه الطرق الإحصائية المستخدمة هي طريقة المعادلة البنائية النموذجية؛ للتحقق من النموذج المفترض.

فقد أثبتت نتيجة النمذجة البنائية أنّ لمؤشرات الانتحال المعرفي علاقة وطيدة بإرادة الانتحال حيث إن التأكد من الإفلات من العقوبة هو أكبر مؤشراً على إرادة الانتحال يليه سلوك الأقران ثم الافتقار إلى المهارات البحثية الصحيحة، ثم عدم وجود العقوبة الرادعة ثم اختلاف الثقافات. أما التغذية الراجعة فقد كانت لها علاقة سالبة قوية بإرادة الانتحال حيث إن الطلبة إذا حصلوا من المشرفين على التغذية العلمية الراجعة والتعليق العلمي البنّاء فإنها تقلل من انخراطهم في الانتحال المعرفي. علاوة على ذلك، فقد أظهرت نتيجة هذا التحليل أنّ إرادة الانتحال المعرفي تؤدي فعلاً إلى سلوك الانتحال كما أن سلوك الانتحال بين الطلبة يؤثر سلباً على الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية على جميع الأصعدة. وقد أجمع خبراء التربية والتعليم على أنه كي تحقق المؤسسات التعليمية أهدافها المنشودة لا بد من رفع مستوى الطلبة علمياً وبحثياً، وإيجاد المشرفين الأكفاء، وطلبة ذوي دافعية علمية وبحثية عاليتين، ومستعدين لاكتساب المهارات الجديدة ويقبلون عليها شغفاً وحباً، وحريصين على هضمها والاستفادة منها بأمانة وأخلاق مما يكسو هذه الدراسات الجديدة رونقاً وجمالاً، وبدون هذه العناصر المهمة فإن المؤسسات التعليمية تعجز عن تحقيق غايتها المنشودة Teodorescu & Andrei, 2009; Plank, 2003; Brown & Howell, 2001; Carmack, 1983; Carroll, 2005; Hale, 1987; McCable, Trevino, & Butterfield, 2002; Kraemer, 2008. لقد شهدت البحوث العلمية تطوراً هائلاً وملحوظاً سواء من حيث المضمون أو المنهجية، إلا أن قضية الانتحال المعرفي ما زالت حاضرة وبقوة أيضاً، مما يفقد هذه البحوث جودتها ومصداقيتها.

المراجع

Anonymous, (1997). *What's wrong with copying?* Economist, 343, 77–78.

Ashworth, P., Bannister, P. & Thorne, P. (1997) *Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment.* Studies in Higher Education, 22 (2), 187–203.

Barnhart, R.K. (Ed.) (1988). *Chambers dictionary of Etymology*. Edinburgh: Chambers.

Beck, L. & Ajzen, I. (1991). *Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior*. Journal of Research in Personality, 25, 285–301.

Brown, V.J. & Howell, M.E. (2001). *The efficacy of policy statements on plagiarism: do they change students' views?* Research in Higher Education, 42(1), 103–118.

Carmack, B.J. (1983). *Resolving an incident of academic dishonesty: plagiarism.* Nurse Educator, 8 (1), 9–12.

Carroll, J, 2005. *Institutional issues in deterring, detecting and dealing with student plagiarism.* http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/plagiarismfullreport.doc (accessed 21 Jan, 2018

Carroll, J. (2003). *Six things I did not know four years ago about dealing with plagiarism.* Invited Keynote Address, Asia-Pacific Conference on Educational Integrity: Plagiarism and Other Perplexities, University of South Australia, Adelaide.

Colon ,A.(2001). *Avoid the pitfalls of plagiaris*m. Writer,114 (1), 8-13

Hair, F., Anderson, E., Tatham, L., & Black, C. (1998). Multivariate data Analysis. New Jersey: Prentice-Hall International, INC.

Hale, J. L. (1987). *Plagiarism in the classroom. Communication Research Reports*, 4, 66-70.

Hayes, N. & Introna, L. D. (2005). *Cultural values, plagiarism, and fairness: When plagiarism gets in the way of learning.* Ethics and Behavior, 15(3), 213-231.

Helm, T. (2003, February 8). *Fiasco over the Saddam dossier.* From http://www.telegraph.co.uk/news/main.jhtml? xml=/news/2003/02/08/ndoss08.xml

Howard, R. M. (2002). *Don't police plagiarism: just teach*! Education Digest, 67(5), 46–50.

Jackson , P. A. (2006). *Plagiarism Instruction Online: Assessing Undergraduate Students' Ability to Avoid Plagiarism*. College & Research Libraries 67(5), 418-428.

Kraemer, D. (2008). *Using a plagiarism-catching computer program as a teaching tool.* Paper presented at the meeting of the American Society for Engineering Education, Midwest Sectional Conference, September, Tulsa. Ku

Martin, 2009). *Plagiarism, Integrity, and Workplace Deviance: A Criterion Study*. Journal of ethics & behavior, 19(1), 36-50

McCabe, D. & Trevino, K. L. (1993). *Academic dishonesty: honor codes and other contextual influences.* The Journal of Higher Education. 64(5), 522-538

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2002). *Honor codes and other contextual influences on academic integrity: A replication and extension to modified honor code settings.* Research in Higher Education, 43, 357-378.

Miller, K.D. (1993). *Redefining plagiarism: Martin Luther King's use of an oral tradition*. Chronicle of Higher Education, 39 (20), 60- 72

Morgan, B. &Thomson,A. (1997) *Keele to probe standard of PhDs*, Times Higher Education Supplement, 7 November, p. 1.

Park, C. (2003). *In other (people's) words: Plagiarism by university students – literature and lessons.* Assessment & Evaluation in Higher Education, 28(5), 471–488.

Roig, M. (2001). *Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors.* Ethics and Behavior 11(3), 307–323.

Schumacker, E. & Lomax, G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Teodorescu, D. & Andrei, T. (2009). *Faculty and peer influences on academic integrity: college cheating in Romania.* Higher Education, 57(3), 267-282

Sims, R. L. (1993). *The relationship between academic dishonesty and unethical business practices*. Journal of Education for Business, 68 (4), pp. 207–211.

Stahl, S. (2002). *Ethics and the no-fear generation*. Information Weekly, 18 March 880, p. 8

Stevens, G.E. & Stevens, F.W. (1987). *Ethical inclinations of tomorrow's managers revisited: How and why students cheat.* Journal of Education for Business, 63, 2, 24-29.

Straw, D. (2002). *The plagiarism of generation 'why not?'* Community College Week, 8 July, 14 (24), pp. 4–7

Teodorescu, D. & Andrei, T. (2009). *Faculty and peer influences on academic integrity: College cheating in Romania*. Higher Education, 57(3), 267-282

Witherspoon, M., Maldonado, N., & Lacey, C. H. (2010). *Academic dishonesty of undergraduates: Methods of cheating*. Paper presented at the annual meeting of American Education Research Association, Denver, CO.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر

الدكتور: بوبكر دبابي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
مخبر التربية الخاصة والتعليم المكيف
الهاتف:0663674524 (213)
البريدالالكتروني:d.boubakeur@gmail.com

الأستاذ: طارق شنقال
جامعة باجي مختار عنابة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
الهاتف: 0660304915 (213)
البريد الالكتروني:chengal.takek @gmail.com

محور المداخلة: ضمان جودة البحث العلمي ودوره في التنمية المستدامة

عنوان المداخلة: سبل تفعيل مساهمة الجامعة في التنمية من وجهة نظر الأساتذة

دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية

1- مشكلة الدراسة:

إن الإنتاج المعرفي والتكنولوجي الرهيب، وما انجر عنه من تسارع في التطور الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، شكل تحديا الى كل الأمم، حتى المتقدمة منها وخاصة بعد تهاوي الإيديولوجيات وبطلان ادعاءاتها ورُسو الجميع على شاطئ الحقيقة المطلقة، حقيقة العلم و المعرفة وأنهما خير سلاح يُعتد به لمواجهة التخلف والفقر و مواكبة العصرنة، في وقت ضاقت فيه المسافة بين ظهور المعرفة وتطبيقها ميدانيا، ورغم هذه الحقيقة الناصعة إلا أننا نجد أن أغلب الجامعات العربية لم تستلم بعد زمام قيادة سفينة التنمية باعتبار الجامعة المسؤول الأول عن تحويل الموارد المختلفة من قوة إلى فعل، ومن إمكانية إلى وجود، فلا يمكن تصور أي استثمار في الموارد الطبيعية بشكل جيد دون استثمار حقيقي في الموارد البشرية، و في غياب مستوى مهارات وتعليم جيد للقوة العاملة، وبالنظر الى الإمكانيات البشرية والطبيعية التي يزخر بها العالم العربي والإسلامي بدأت الجامعات العربية في محاولة تقمص الدور والذي لم يرق بعد الى تطلعات الشعوب وطموحاتها. ولقد لخص (فوزي،2010)أسباب تعثر الجامعة العربية في تحقيق هذا الطموح في عدد من النقاط منها:

- غياب البرامج والخطط التطويرية التي تهتم بالتنمية في الجامعة العربية.
- هبوط وظيفة الجامعة من التفكير والإبداع وتنمية المجتمع الى دور يقترب من محو الأمية فقط.

- انخفاض مستوى العملية التعليمية حتى أصبح الطالب داخل الجامعة غريبا عن المنهج العلمي.
- هبوط مستوى الخريجين بسبب طرق الانتقال الى الجامعة.
- غياب التنسيق بين الجامعات العربية. **فوزي ،(2010، ص259)**

والتنمية الحديثة هي مشروع متكامل يتسم بالتوازن وتكامل استراتيجياته فالتنمية الاقتصادية والتنمية البيئية والاجتماعية و البشرية، والسياسية، والإدارية والتقنية، تمضي جنبا الى جنب. **الكبيسي،(2015، ص11)**

ولقد أثبتت العديد من الدراسات ضرورة التمازج بين مختلف العلوم – وذلك بإقامة علاقات بينية تعتمد على شبكات ترابط فيما بينها– **مؤسسة الفكر العربي، (2009،ص 24)**

والجامعة في كل هذا هي الربان الذي يدير هذه العجلة من خلال مستوى كفاية أساتذتها وخريجيها وقدرتهم على ترجمة أهدافها ومبادئها على أرض الواقع باعتبار التنمية هي المحصلة النهائية لمجموع الطاقات والقوة الفاعلة في المجتمع،" فهي حاضنة المفكرين والباحثين والعلماء في الحاضر والمستقبل ورافدا رئيسيا للمجتمع بالكفاءات والكوادر البشرية. **دويكات، (ب،ت، فقرة3)**

وكما لا يخفى على أحد فلقد أصبح المعيار الذي يقاس به تقدم الأمم أو تأخرها هو نوع مخرجات جامعاتها ومدى كفاءة هذه المخرجات وقدرتها على الإبداع والابتكار ففي دراسة(فوزي)اثبت الباحث ان العائد من الاستثمار في الرأس المال البشري لا يقل أهمية عن الاستثمار في أي مجال آخر، بل يزيد عليه في كثير من النواحي، منها أن خريج الجامعة اكثر قدرة على ادراك حاجات التنمية الاقتصادية، كما توصل الى ان انتشار التعليم يقضي على العديد من العوامل المعيقة للتنمية، وفي استطلاعه لرأي (200) جريج جامعة تبين اتفاقهم على أن التنمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بمستوى جريجي الجامعات. **فوزي ،(2010، ص259)**

وفي دراسة انور حسين عبد الرحمان وعدنان حقي وشهاب زنكه بعنوان دور التعليم العالي ومؤسساته التربوية في التنمية الاجتماعية والثقافية في عالم متغير توصلت الى ضرورة تنمية مجالات المعرفة للطلاب ذات الصبغة المهنية عن طريق الدراسات الاكاديمية وكذلك تنمية المهارات الفنية الضرورية عن طريق التدريب والخبرات العلمية المباشرة. **انور حسين عبد الرحمان وعدنان حقي وشهاب زنكه.**

وكغيرها من الجامعات العربية تحاول الجامعة الجزائرية القيام بأدوارها في التنمية، سواء من خلال الرفع من مستوى تدريب وتأهيل الطلاب و زيادة كفاءة الجهاز التدريسي والإداري أو إحداث تعديلات في البرامج والمقررات في مختلف الأطوار التعليمية. إلا ان هناك خلل ما يعيق الوصول الى الهدف المنشود وهو ما يشهده الواقع، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية استكشافه من خلال طرح التساؤل العام الآتي:

2- تساؤلات الدراسة:

- ✓ ماهي سبل تفعيل مساهمة الجامعة في التنمية من وجهة نظر أساتذة ؟
- ✓ هل هناك فروق في تصورات الأساتذة حول سبل تفعيل مساهمة الجامعة في التنمية حسب متغير الجامعة ومتغير الأقدمية؟

3- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية :

تهدف الدراسة الحالية الى محاولة معرفة بعض العوامل التي من شأنها ان تفعل مشاركة الجامعة في تدوير عجلة التنمية بما يتماشى وإمكانيات الأمة البشرية منها والمادية وذلك من خلال:

- الحلول التي يقترحها أساتذة الجامعة انفسهم .
- تشخيص مكمن الخلل من وجهة نظر الأستاذ(الأستاذ، الطالب، المنهاج)
- الإجابة على أسئلة من قبيل لماذا تقدم غيرنا وتأخرنا نحن،؟

4- أهمية الدراسة:

تكتسي الدراسة الحالية أهميتها من كونها من الدارسات القليلة في الجزائر- على حد علم الباحثين- التي تعرضت للموضوع من منظوره التكاملي حيث ربطت التنمية بمختلف العلوم و كل ذلك مرتبط بالجامعة وعليه يمكن إيجاز أهمية الدراسة في الآتي:

- إثراء المكتبة بمثل هكذا دراسات
- لفت نظر الأساتذة والوصايا الى ضرورة العناية بالمخرجات الجامعية اكاديميا ومهنيا.(الانتقال من الكم الى الكيف)
- تصحيح مفهوم التفاضل بين العلوم لدى بعض الطلبة وأنه بإمكان الكل المساهمة في تنمية المجتمع كل في اختصاصه.

5- التعريف الإجرائي للمتغيرات قيد الدراسة: وذلك على النحو الآتي:

سبل تفعيل مساهمة الجامعة: الطرائق والوسائل التي بواسطتها تستطيع الجامعة المشاركة بالفعالية المطلوبة في التنمية وتظهر اجرائيا من خلال ما يقترحه الأساتذة من آليات تحقق المطلوب.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على عدد من الأساتذة ينتمون الى ثلاث جامعات جزائرية قدر إجمالي الأساتذة بها 442 حيث سحبنا عينة بطريقة عشوائية طبقية فكانت العينة كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب اسم الجامعة وعدد الأفراد والنسبة المئوية

اسم الجامعة	التكرار	النسبة
قاصدي مرباح ورقلة	206	% 46.61
باجي مختار عنابة	152	% 34.39
حمه لخضر الوادي	84	% 19.00
المجموع	442	%100

جدول رقم(02) يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية والتكرارات ونسبتهم المئوية

الخيار	**التكرار**	**النسبة المئوية**
أقل من 05 سنوات	**124**	% **28.05**
من 05 إلى 10 سنوات	**163**	% **36.88**
من 10 إلى 20 سنة	**139**	% **31.45**
أكثر من 20 سنة	**16**	% **3.62**
المجموع	**442**	% **100.0**

6- حدود الدراسة:

حددت الدراسة الحالية زمنيا ب: الشهر 02/03/ 2018

مكانيا: جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

جامعة باجي مختار عنابة الجزائر

جامعة حمه لخضر الوادي الجزائر

7- المنهج المستخدم: من خلال الأهداف التي سطرتها الدراسة الحالية والمتمثلة خاصة في معرفة الدور الذي يمكن ان تلعبه الجامعة في التنمية وذلك من خلال ما يقترحه الأساتذة من سبل، فان المنهج المناسب لهذا هو المنهج الاستكشافي، والذي يعرف على انه " مجموعة الإجراءات البحثية الهادفة إلى معرفة وتقييم الموضوعات وتحديد المشكلات وتوضيح جوانبها بما يوفر معلومات كافية عن المشكلة، ويمكن اتخاذ القرار بإمكانية التعمق فيها أو العدول عنها **.الرشيد.(2000, ص55)**

8- أداة الدراسة وتقنينها. قام الباحثان بإعداد استبانه لمعرفة تصورات أساتذة الجامعة حول تفعيل دور الجامعة الجزائرية في تنمية المجتمع، وذلك من خلال نوعين من الأسئلة تعلقت المجموعة الأولى بالأبعاد الثلاثة التالية:(بعد الطالب، بعد الأستاذ، وبعد المقررات) أما المجموعة الثانية فكان أسئلة مفتوحة حول متغيرات أخرى يرى الأساتذة ان لها أثر في تفعيل مساهمة الجامعة في التنمية.

تم عرض الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين وبعد التعديلات المطلوبة قدمت لعينة الدراسة الاستطلاعية وبعدها تم حساب الصدق والثبات.

8-أ- الصدق:

تم حسابه عن طريق الصدق التمييزي، عن طريق المقارنة الطرفية بين الفئتين الأعلى والأدنى (تم اعتماد نسبة 28 % من العينة الاستطلاعية والمقدرة بـ 30)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (03) : يبين الفروق في الأبعاد حسب المجموعتين الأدنى والأعلى

البعد	الخيار	التكرار	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
محور الأستاذ	الأعلى	8	2.78	7.880	0.021
	الأدنى	8	2.21		
محور الطالب	الأعلى	8	2.89	8.247	0.013
	الأدنى	8	2.20		
محور المنهاج	الأعلى	8	2.93	8.547	0.014
	الأدنى	8	2.26		

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار ت دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، وهذا في كل المحاور: الأستاذ، الطالب والمنهاج مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في تأييد المحاور بين المجموعتين الأعلى والأدنى وهذا يدل على صدق المقياس.

8-ب-الثبات:

تم حساب الثبات من خلال ألفا كرونباخ، فمن خلال الجدول يمكن أن نلاحظ أن قيمة ألفا كرونباخ 0.813 وهي أكبر من 0.70، وهو ما يشير الى ثبات النتائج في حالة اعادة تطبيق الاستبيان مرة اخرى، أو بصفة أخرى 81.3% من عينة البحث ستكون ثابتة في اجابتها في حالة ما إذا قمنا باستجوابهم من جديد وفي الظروف نفسها، وهي نسبة توضح المصداقية العالية للنتائج التي يمكن استخلاصها.

جدول رقم(04) يوضح معامل الثبات ألفا لكرونباخ للمقياس

عدد العبارات	قيمة ألفا لكرونباخ
20	0.813

9- نتائج الدراسة:

❖ **عرض ومناقشة التساؤل الأول والذي نصه:**

ماهي سبل تفعيل مساهمة الجامعة في التنمية من وجهة نظر أساتذة ؟ ونظرا لوزن الابعاد في تكوين الاستمارة قمنا بتفصيلها حسب الابعاد وذلك على النحو الاتي:

جدول رقم(05) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التأييد لكل عبارة لمحور الأستاذ:

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأييد
01	تفعيل التدريس بالطرق العلمية العملية بدل الاكتفاء بالنظري	2.27	0.61	متوسطة
02	تطوير دور الأستاذ من ملقن الى مرشد وموجه للعملية التربوية	2.19	0.61	متوسطة
03	تغيير طريقة تقييم الأستاذ	2.75	0.56	مرتفعة
04	تغيير أساليب ترقية الأستاذ	2.83	0.38	مرتفعة
05	القيام بورشات ودورات تدريبية للأساتذة	2.81	0.39	مرتفعة
06	تشجيع الأساتذة على نشر أبحاثهم وتثمينها	2.58	0.54	مرتفعة
07	خلق التنافس بين الأساتذة والأقسام والكليات	2.94	0.24	مرتفعة
08	إنشاء لجان وطنية لمتابعة نتائج البحوث العلمية الجادة	1.48	0.58	منخفضة
	محور الأستاذ	2.48	0.49	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (05) يتضح ان أغلب الأساتذة اتفقوا على أن معظم البنود والاجراءات ضرورية – بدرجة مرتفعة أو متوسطة– لترقية دور الاستاذ وتفعيله في الرفع من مساهمة الجامعة في التنمية ما عدا البند رقم (08) الذي كانت نسبة التأييد له منخفضة، اذ يعتبر الاستاذ العامل الذي يجب التركيز عليه للرفع من مساهمة الجامعة في التنمية وهو ما أكده الباحث الجزائري محمد العربي ولد خليفة في كتابه المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية حيث يقول: لابد على الجامعة ان تجمع في مدرجاتها ومخابرها عددا من المدرسين والباحثين الذين لا يكتفون بتلقين الطلاب بمجموعة من المعارف أو نقل

الخبرة من الأجانب بل يتعاونون معهم في الكشف عن الطرق الأمثل والإبداع في كيفية توظيف المعلومة وجعلها حقيقة ملموسة تلبي حاجيات الواقع. **ولد خليفة، (1986**،ص18) ويعتبر الاستاذ الجامعي حجر الزاوية فهو الناقل للمعرفة والمسؤول عن سير العملية التربوية في الجامعة.**غربي،(2014،ص60)**

ويمكن تفسيراتفاق الأساتذة على ضرورة القيام بالخطوات الواردة في الاستبانة.انطلاقا من شعورهم بالحاجة الى مثل هذه الاجراءات فهم ادرى الناس بمتطلبات مهنتم وما الذي من شأنه ان يسهم في فاعليتهم خاصة ما تعلق بالمحفزات المعنوية منها والمادية

كتغيير طريقة تقييم الأستاذ وأساليب ترقية و القيام بورشات ودورات تدريبية ، تشجيع الأساتذة على نشر أبحاثهم وتثمينها خلق التنافس بينهم في الأقسام والكليات

جدول رقم(06) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التأييد لكل عبارة لمحور الطالب:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأييد
تنمية فكر وقدرات الطلبة والطالبات أثناء دراستهم وإعدادهم لمتطلبات سوق العمل	2.79	0.50	مرتفعة
تشجيع الخريجين على العمل الخاص المنتج	2.98	0.14	مرتفعة
عقد الدورات التدريبية التي تؤهل الطلابلاكتساب مختلف المهارات والتي لا يتيح النظام التعليمي إكسابها	2.58	0.65	مرتفعة
التفاعل مع خريجيها ممن لديهم أفكار أو مبادرات فردية يمكن تطويرها لتصلح كأساس لإقامة مشروعات جديدة	2.98	0.14	مرتفعة
الاتصال برجال الأعمال وتعريفهم بالشباب الذي حضر الدورات التدريبية المختلفة واكتسب المهارات والقدرات التي يتطلبونها في عملهم وذلك لكي يمكن خلق فرص عمل لهم	2.85	0.36	مرتفعة
الاتصال بمصادر التمويل المختلفة والتفاوض معها لصالح هذه المشروعات والمساعدة في حصولها على احتياجاتها التمويلية بأساليب مشجعة وغير تقليدية	2.89	0.17	مرتفعة
محور الطالب	2.85	0.33	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (06) يتضح جليا اتفاق الأساتذة على الإجراءات اللازمة في حق الطالب للرفع من مستوى مساهمته في ترقية الجامعة والمشاركة الفعالة في تنمية البلاد ، ومن البديهي ان سبب وجود الجامعة أصلا تزويد المجتمع بالاطارات والكفاءات المؤهلة، وهذا لا يتحقق حسب أساتذة الجامعة انفسهم – كما ورد في الدراسة الحالية– إلا في ظل تنمية الفكر العلمي للطلاب وتشجيعهم على البحث العلمي في علاقة تفاعلية بين المخرجات ومتطلبات سوق العمل وتحت مظلة تمويل من مصادر المجتمع المختلفة. فالتكوين الجامعي وفي أبسط تعاريفه هو : تأهيل القوة البشرية رفيعة المستوي لكي تقوم بالترشيد والبحث العلمي وانتاج المعرفة وتطبيقاتها العلمية المباشرو تنظيم ادارة المجتمع سياسيا و اقتصاديا واجتماعيا. **نادية ،(2013، ص 46)**،

فلا بد اذا على الجامعة ان تحول الطلاب الى طاقات فاعلة انطلاقا من حاجات المجتمع وبما يلبي طموحات خرجيها في تصوراتهم حول مشاركتهم في خدمة مجتمعهم، ولعل اتفاق الاساتذه كذلك مرده نوع المخرجات والمستوى المهلهل الذي يظهر به الطالب الحالي من ضيق في الآفق وتدني قي مستوي الطموحات والاكتفاء بالتقليد الاعمي ليتحول هذا الطالب من أمل يعول عليه الى مجرد مستهلك الى ما ينتجه الآخرون.

جدول(07) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التأييد لكل عبارة لمحور المنهاج:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأييد
تطوير أساليب التقويم	2.50	0.51	مرتفعة
تحسين المنهج من كونه منفصل المواد إلى مترابط ومتكامل	2.94	0.32	مرتفعة
تعديل مواضيع في المنهج حسب ما تقتضيه المعطيات الحديثة	2.92	0.28	مرتفعة
أن يعتمد التطوير على أهداف واضحة ومحددة يتم من خلالها تنميّة الفرد بشكل شامل ومتوازن بالدرجة التي تسمح بها قدراته	2.88	0.33	مرتفعة
استخدام التكنولوجيا، وتحويل الاهتمام من الكمّ إلى الكيف	3.00	0.00	مرتفعة

الاستفادة من التجارب السابقة، ونتائج الدراسات والبحوث العلميّة الخاصة بطرق واستراتيجيات تطوير المناهج.	2.19	0.73	متوسطة
محور المنهاج	2.74	0.36	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ ان نسبة اتفاق الأساتذة تكاد تكون كلية على ضرورة ادخال التحسينات المقترحة على مناهج التدريس الجامعية اذا ما أردنا مساهمة فعلية للجامعة في التنميى الشاملة للمجتمع وذلك من خلال اعادة النظر في الطرق المعتمدة في التقويم سواء على مستوى الطلاب أم الأساتذة بلاضافة الى وجوب مسايرة المناهج للعصرنة والتطور المطلوب باستعمال التكلوجيات الحديثة في ظل أهداف واضحة تتجه بالأمة الى الاستقلالية في استغلال امكانياتها المادية والبشرية، وهو ما اشارت اليه(نادية،2013) من أن التعليم هو أحد العوامل المؤثرة في النمو الاقتصادي لما يولد لدى الناس من معرفة، و بعتبر التعليم الوقود المحرك للتنمية بإبعادها كافة لاسيما زيادة الدخل والإنتاج

نادية. (2013، ص23)

ومن جهة أخرى نجد أن من صلب تطوير المناهج نقلها من كونها مجالا لتدريب الكفاءات الى مجال لبناء القدرات في ميدان التفكير الإبداعي والابتكار والاستكشاف فعملية التنمية المستدامة للتعليم الجامعي البحث العلمي والابتكار والتعلم الذاتي وهي من ابرز ما يجب ان يتعلمه الطالب في الجامعة و من الأمور الضرورية التي لابد على أي منهاج ان يتبناها اذا ما أراد واضعوه مواكبة التطور والمضي قدما بالجامعة الى منافسة الجامعات العالمية

مناقشة الفرضية الثانية والتي نصها:

- ✓ هل هناك فروق في تصورات الأساتذة حول سبل تفعيل مساهمة الجامعة في التنمية حسب متغير الجامعة ومتغير الاقدمية؟

لمعرفة الفروق في تأييد الأساتذة للعبارات حسب كل من الجامعة المنتمين لها والأقدمية التي قضوها ، قمنا بحساب تحليل التباين، وكانت النتائج كما يلي:

أ- حسب الجامعة المنتمي لها:

جدول رقم (08) يبين الفروق في الأبعاد حسب الجامعة المنتمي لها الأستاذ

البعد	الجامعة	التكرار	المتوسط	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
محور الأستاذ	ورقلة	206	2.46	0.880	0.42
	عنابة	152	2.51		
	الوادي	84	2.50		
محور الطالب	ورقلة	206	2.91	0.345	0.38
	عنابة	152	2.78		
	الوادي	84	2.83		
محور المنهاج	ورقلة	206	2.77	1.685	0.84
	عنابة	152	2.72		
	الوادي	84	2.71		

من خلال الجدول رقم(08) نجد أن اختبار تحليل التباين لفيشرANOVA غير دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهذا في كل المحاور: الأستاذ، الطالب والمنهاج مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التأييد حسب الجامعة التي ينتمي لها الأستاذ. وفي تفسيرنا نعزي هذه النتيجة الى الظروف المهنية والاجتماعية المتشابهة التي يعيشها الاستاذ الجزائري حتي وان كانت الظروف البيئية متباينة بالنظر الى المسافات المتباعدة بين الجامعات قيد الدراسة ، هذا من جهة ومن جهة أخرى نعزي هذا الاتفاق الى مستوى النضج الذي وصل اليه الأستاذ العربي عموما وهو في حد ذاته مؤشرا ايجابيا لبداية نهضة حقيقة للجامعة العربية اذا ما توفر المناخ المناسب على مستوى السياسات العامة للدول العربية.

ب- حسب الأقدمية:

جدولرقم (09) يبين الفروق في الأبعاد حسب الأقدمية

البعد	الأقدمية	التكرار	المتوسط	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
محور الأستاذ	أقل من 05 سنوات	124	2.52	3.413	0.08
	من 05 إلى 10 سنوات	163	2.47		
	من 10 إلى 20 سنة	139	2.48		
	أكثر من 20 سنة	16	2.47		
محور الطالب	أقل من 05 سنوات	124	2.80	0.954	0.14
	من 05 إلى 10 سنوات	163	2.85		
	من 10 إلى 20 سنة	139	2.87		
	أكثر من 20 سنة	16	2.83		
محور المنهاج	أقل من 05 سنوات	124	2.71	1.314	0.69
	من 05 إلى 10 سنوات	163	2.76		
	من 10 إلى 20 سنة	139	2.80		
	أكثر من 20 سنة	16	2.73		

من خلال الجدول رقم (09) نجد أن اختبار تحليل التباين لفيشرANOVA غير دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05، وهذا في كل المحاور: الأستاذ، الطالب والمنهاج مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التأييد حسب أقدمية الأستاذ.وهو ما يفسر وصول الجميع وعلى رأسهم نخبة المجتمع أساتذة الجامعة بغض النظر عن أقدمتهم الى ان الانسان هو غاية التنمية ووسيلتها ، وان التنمية هي محصلة عنصرين أساسيين لابد من تكاملهما فلا يتصور ان يتطور عنصرا منهما في تخلف الثاني، ولن الدول التي تقدمت وتطورت انما هي دول آمنت بالعلم واستطاعت عن طريق البحث العلمي وتطوير أقطابه(الأستاذ- الطالب- المنهاج) وتسخيرها لاستغلال امكانياتها.

10- مقترحات:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالمقترحات الآتية:

- العناية بالأستاذ من حيث:
- وضع معايير التوظيف تستند الى الكفاءة والاقتدار بعيدا ان التحيز والتعصب.
- تطوير طرق التكوين ورسكلة الأساتذة واعادة النظر في طرق تقويمهم.
- اعطاء المحفزات المادية واللامادية التي من شأنها الرفع من مستوى الدافعية.
- العناية بالطالب من حيث:
- ربط الطالب بمتتطلبات الشغل واطلاعه على الكفاءات المطلوبة.
- تنمية التفكير الابداعي وخلق جة تنافسي للتميز والتفوق.
- العناية بالمنهج من حيث:
- تطويره بما يتماشي والتكنولوجيا الحديثة.
- التنسيق التام بين المخرجات وسوق العمل,
-

قائمة المراجع

- انور حسين عبد الرحمان و عدنان حقي وشهاب زنكه. دور التعليم العالي ومؤسساته التربوية في التنمية الاجتماعية والثقافية في عالم متغير. اطلاع مباشر:تاريخ(2018/03/10). من الموقع http://www.amalkashif.com/archives.htm

- الرشيدي، بشير صالح (2000). مناهج البحث العلمي. ط1. الكويت. دار الكتاب الحديث,.

- دويكات، خالد عبد الجليل.(ب- ت). دور الدراسات العليا والبحث العلمي في التنمية المستدامة في فلسطين.

- مؤسسة الفكر العربي.(2009).*التقرير العربي الثالث للتنميةالثقافية*،(ط.1).بيروت.مؤسسة الفكر العربي.

- نادية ابراهيمي.(2013). دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة، رسالة ماجيستير غير منشورة،كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة فرخات عباس سطيف 1 الجزائر)

- عامر ،خضيرالكبيسي وآخرون.(2015). *دراسات حول التنمية المستدامة*، الرياض، دار جامعة نايف للنشر.

- فوزي، سعيد الجدبة.(2010). *دور الجامعات العربية في التنمية*، مجلة جامعة الأزهر بغزة،المجلد 12، العدد 2.

- **ولد خليفة، محمد العربي .(1986)**. المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية.ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

- غربي، صباح.(2014). دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .جامعة محمد خيضر. الجزائر.1

Smart Information System for Evaluation the Effectiveness of the Educational Organization to succeed the modern university in entrepreneurial university

الجودة التعليمية في النموذج الرياضي ونظام المعلومات الذكية لتقييم فعالية المؤسسة التعليمية للوصول الى نموذج الجامعة الحديثة في ريادة الجامعات

Dr. Boumedyen Shannaq
University of Nizwa , Sultanate of Oman
boumedyen@unizwa.edu.om

ملخص العمل
مشكلة الجودة هي واحدة من المهام الرئيسية التي تواجه التعليم العالي في عالم سريع التغير. تشمل مشكلة الجودة حل موضوعات مثل:جودة الموظفين والبرامج ، جودة إعداد الطلاب ، جودة البنية التحتية والبيئة التعليمية . ورقة العمل المقدمة تستعرض نماذج من الجامعة الحديثة ونموذج جامعة ريادة الأعمال والذي نعتقد انه يناسب في خدمة وتطوير ضمان جودة الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي ودوره في تعزيز التمنية الادارية ومن خلال النظام المعلوماتي الذي تم تطويره ليساهم في ضمان جودة البرامج الاكاديمية والمخرجات ودوره في تمنية الموارد البشرية .يتم تقديم خبرات ونتائج انظمة الاعتماد الاكاديمي العمانية في سلطنة عُمان وبيان اهم القضايا التي تواجهها المؤسسات التعليمة في تحقيق متطلبات الهيئة العمانية للاعتماد الاكاديمي . توصل العمل المقدم الى تطوير نموذج رياضي يختص بانظمة الجودة ونظم المعلومات الذكية لتقييم فعالية المؤسسة التعليمية ومعتبرا منهجية النموذج الرياضي لهندسة البيانات في وضع منهجي مع تحقيق التنفيذ الآلي من خلال ادوات انظمة المعلومات الذكية.ونوجز احد الاسباب الرئيسية في تطويرنا لهيكلية المنهجية الرياضية في هندسة عملها التي ادت الى ضرورة تطويرها لاسباب عديدة من جراء تعود الى معلومات مستمدة من وقائع حقيقة ادت الى استهلاك جهود كثيرة في العمل الروتيني، وهدر الموارد، ونتائج أقل وضعيفة ، نتيجة الانظمة والخطط الحالية الموجهة لتحسين بنيان الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية العربية بشكل خاص ,مما ينتج عنها تكررا متزايدا في توليد انظمة تصبح في محتواها قديمة وغير فعالة في عصر المعلومات والتكنولوجيا الحديثة وعصر التوجه الى ارضاء وتحقيق توقعات العملاء .
المنهجية الحالية والحلول المقدمة من أجل التوصل إلى نظام إدارة الجودة الشاملة التي تناسب النظم التعليمية الحالية ومتطلباتها في عصر المعلومات هي في خطر كبير لنجاحها أو تنفيذها بالكامل كما هو مخطط لها. وبالتالي يؤدي إلى فشل تحقيق النتائج المتوقعة مع مراعاة مبادئ ومعايير إدارة الجودة الشاملة . نموذج الجودة الذي يقيم فعالية المؤسسة التعليمية، يتم تطويره على أساس منطقي لنوعية التعليم هو نتيجة مكونين: جودة نتيجة العملية التعليمية ونوعية النظام الذي يوفرها. في الوقت الحاضر، يتم تقييم العنصر الأول من قبل المنظمات التعليمية في إجراء الفحص الذاتي (التحقق من المعرفة المتبقية من الطلاب من كل تخصص)، وأيضا باستخدام تقنيات اختبار التكيف من قبل خبراء اختبار مدربين خصيصا. ويتم تقييم العنصر الثاني في عملية التقييم الشامل لأنشطة المنظمات التعليمية. وبالإضافة إلى ذلك، كما يلي من تحليل الاتجاهات العالمية، يتم توفير وتقييم كل من المكونات عند العمل في المنظمات التعليمية لنظام إدارة الجودة .
ووفقا لذلك، فإن فعالية نظام إدارة الجودة في المؤسسة التعليمية هي وظيفة مكونة من ثلاثة مكونات: نوعية النظام الذي يوفر هذه النتائج ، ونوعية أداء مؤشرات الاعتماد ؛ ونوعية نتيجة العملية التعليمية . وهكذا، فإن النموذج المقترح في تقييم فعالية نظام إدارة الجودة يتم تقديمه في اشكال نماذج رياضية مبنية على اسس علمية رياضية لا تقبل الشك او الخطأ في مصداقيتها مما يوفي بشروط تحقيق متطلبات الجودة الشاملة الخاصة بادارة انظمة الجودة التعليمية .

الكلمات المفتاحية: الهيئة العمانية للاعتماد الاكاديمي ,ادارة الجودة الشاملة ,نظام الجودة في جامعة نزوى,تكنولوجيا انظمة الجودة التعليمية

Abstract

The quality problem is one of the main tasks facing higher education in a rapidly changing world. The quality problem includes the solution of topics such as: quality of staff and programs, quality of student preparation, quality of infrastructure and educational environment. The presented work paper presents examples of the University of Entrepreneurship, which we believe is suitable for serving and developing the quality assurance of governance in higher education institutions and its role in enhancing administrative security and through the information system which has been developed to contribute to ensuring the quality of academic programs and outputs and its role in resource satisfaction. The experiences and results of Omani academic accreditation systems are presented in the Sultanate of Oman as well as highlighting the most important issues facing the educational institutions in achieving the requirements of the Omani Commission for Academic Accreditation. The presented work recommended a Quality Mathematical model and Smart Information System for evaluation the effectiveness of the educational organization ,considering the Mathematical model for engineering data process in systematic mode with the realization of an automated Quality smart information system.

The Main challenges and problems concerned with many efforts that have been consumed on routine work ,wasted recourses and fewer or poor result ,as a result of new iterative legacy system . The current methodology and the presented solutions for come up with solid QMS that fit the current educational systems and its requirements in the information age are with a high risk of its success or completely implemented as planned . Thus leads to the failure of achieving the expected results considering the TQM principles and standards . The Quality Model that evaluate the effectiveness of the educational organization, is developed on the basis logics of the quality of education is the result of two components: the quality of the result of the educational process and the quality of the system that provides it. At present, the first component is evaluated by educational organizations in the conduct of self-examination (checking the residual knowledge of students of each specialty), and also using adaptive testing techniques by specially trained test experts. The second component is assessed in the process of comprehensive assessment of the activities of educational organizations. In addition, as follows from the analysis of world trends, both components are provided and evaluated when operating in educational organizations of the QMS. According to this, the effectiveness of the QMS of the educational organization is a function of three components: the quality of the system that provides these results , the quality of performance of accreditation indicators ; and the quality of the result of the educational process . Thus, the model for assessing the effectiveness of the QMS of an educational organization is presented in the form of the various mathematical models .

Thus, the proposed model in evaluating the effectiveness of quality management system is presented in forms of mathematical models based on mathematical scientific grounds without doubt or error in its credibility, fulfilling the conditions of achieving the total quality requirements for the management of educational quality systems.

Keywords: OAAA ,TQM ,SIS for QTLMS for UNIZWA ,IT in TQM

1. Introduction

The problem of quality is one of the main tasks facing higher education in a rapidly changing world. The quality problem includes the solution of such topics as mentioned by Fabrice and Soleine (2008): the quality of personnel and programs, the quality of student preparation, the quality of the infrastructure and the learning environment. The quality of higher education is a concept characterized by many aspects and largely dependent on the contextual framework of the system, the institutional tasks or the conditions and norms in this discipline, Fabrice and Deborah (2012). The concept of quality covers all the basic functions and directions of activity in this field: the quality of teaching, preparation and research, which means the quality of the relevant personnel and programs, and the quality of learning as a result of teaching and research. However, it should be recognized that the process of searching for "quality" is multifaceted and goes beyond a narrow interpretation of the educational role of various programs. Therefore, it also implies attention to issues related to the quality of student preparation, infrastructure and learning environment. All these quality-related issues, along with a proper desire for good governance and management, play an important role in determining the nature of the functioning of a particular institution, in evaluating its activities and in forming an "institutional image." Florence (2000).

1.2 Quality of personnel and programs

Problems of strategy and tactics of staff development in the field of higher education, Gabriel(2016) are related to that policies and practical measures for academic personnel which is consistent with specific academic objectives and clear ethical criteria, especially with regard to recruitment and promotion .The analysis of the quality of academic staff, which should be one of the necessary conditions for updating teaching and research, includes the following main issues:

- Proper distribution of funds and tasks that constitute the workload of academic staff, that is, teaching, mentoring, conducting research, participating in the management, administration and administrative activities of the institution, as well as in providing services to the community.
- Relevant recognition of the above activities in terms of its financial and non-monetary aspects
- Policies, strategies and practices for staff recruitment and development as an integral part of the national and institutional policy in higher education (employment contracts, promotion procedures, etc.)

Recognition of an evaluation that can take such forms as self-assessment, peer review or external evaluation should be considered an essential element of the overall policy of staff development in higher education.

1.3 Quality of Student Training

Problems of access to higher education; the quality of the student population (the relationship between higher and secondary education), the diversification and solidity of training programs, the quality of student counseling, education of civil responsibility.

"With the advent of mass higher education, it is necessary to begin serious discussion of a number of fundamental questions concerning access to higher education.

Mass higher education raises a number of fundamental questions:

- What mechanisms allow society to provide mass higher education in order to comply with the principle of social justice?

- How can we maintain quality in the system of mass higher education?

In connection with the problem of increasing the number and categories of students, policy-makers and educational institutions have come to an obvious decision to diversify programs and qualifications; and to create within the framework of the continuous process of higher education a number of levels, reaching which one can enter higher education institutions and leave them. The development of solid curricula at university, postgraduate level, training of personnel and professional development is one of the ways to improve the overall quality of students in a particular educational institution.

There is a general consensus that the quality of student training in higher education depends primarily on the abilities and motivation of those who complete secondary education and wants to continue their education at a higher level, and there is a need to revise the links between higher and secondary education.

1.4 The quality of the infrastructure and the learning environment

The problems of organizing the institutional culture of the university, the role and quality of libraries, and the maintenance of a national and universal cultural and architectural heritage.

The quality of the "physical learning environment" of the university (covering the whole range of conditions, from access roads to computer networks and data processing facilities) is important in the "context of an institutional culture that attaches great importance to the appearance of the institution and, or to ensuring unity, diversified in the educational and social regarding the network of buildings and or campuses . One of the areas to which special attention should be paid is libraries . The library is no longer just a place where books are regularly collected, cataloged and stored Increasingly, it becomes a "nerve node" that provides interaction between those who provide information, and its users, on which modern education, teaching and research largely depend. "The library is an intellectual environment".

2. Quality Management Systems for Higher Education

OAAA (2017) ,It is extremely important to note that the main goal of quality assessment is to improve the performance of educational institutions, as well as the entire system as a whole. Evaluation and quality improvement work should begin with teaching and scientific personnel, creating conditions for them to actively participate in this process, taking into account their fundamental role in the activities of higher education institutions. The basis for human resources development policy, especially in matters relating to recruitment and career development, should be clear principles and clearly articulated objectives. Particular attention should be paid to the need to organize pre-service training and in-service training without interrupting the main work of the teaching staff and creating more rigorous mechanisms for selecting and training administrative and managerial personnel in the field of higher education. The quality of education as a degree of compliance with goals is one of the most working categories today, on the basis of which five main approaches are singled out in international practice: traditional, scientific, managerial, consumer, and democratic.

The main characteristics of various international approaches to the quality of university education:

- The traditional approach means that to ensure the quality of education means to make the university prestigious, because by definition a graduate of such a university

takes more advantageous positions in the labor market;
- The scientific approach is based on compliance with standards;
- Managerial assumes that quality education can be considered as a quality that the client is satisfied with;
- Consumer, when the consumer determines the quality, and as a result, any of his wishes will be fulfilled, and most importantly - the university will get money for it;
- A democratic approach means that the institution benefits the society, the region where it is located.
Tauseef (2012) ,Today in Europe there are two complementary approaches to the quality of education: practical, which is to define quality as the degree of conformity to the goals (different consumer goals - different quality, which dictates the need for quality management), and the second approach, organically continuing the first and relating to internal processes, proceeding within the educational process.

3. The development of Domestic Quality Management Systems

Sultanate of Oman QMS society represented by OAAA , have been developed comprehensive and massive documents related under the "National Education Frameworks" OAAA(2016) as well as "Oman academic accreditation authority" , to be oriented towards the highest level of the quality of education achieved in the world, and the highest standards and requirements for financial, logistical, intellectual and information support for the functioning of the educational system per student.

3.1 QTLM at University Of Nizwa

The University of Nizwa(UoN) is dedicated to the delivery of "Outcome-Based Education" and to the invention of graduates signifying program-specific knowledge, skills and values to be able to handle with the demands of the local and international job market. UNIZWA (2016) ,To achieve this end, the University of Nizwa(UoN) established in 2010 a complete educational agenda called "Quality Teaching Management System" (QTMS). The QTMS handbook has been helping as a guide to the teaching staff with reference to relevant policies, procedures and forms in order to carry out efficiently and effectively the major areas in teaching and learning. (QTLM Document page.1) Subsequently, the QTMS was revised and enhanced to the "Quality Teaching and Learning Management System (QTLMS) " to incorporate new and evolving aspects of quality teaching and learning practices. The "Quality Teaching and Learning Management System (QTLMS) " is designed to achieve a growing student-centered pedagogical framework, where students are maintained through a favorable academic environment enhancing their learning with self-assessment and improvement. Principally the "Quality Teaching and Learning Management System (QTLMS) " is consist of 4 main models i.e. Academic Policies, Guidelines, Forms and Manuals as demonstrated in figure 1

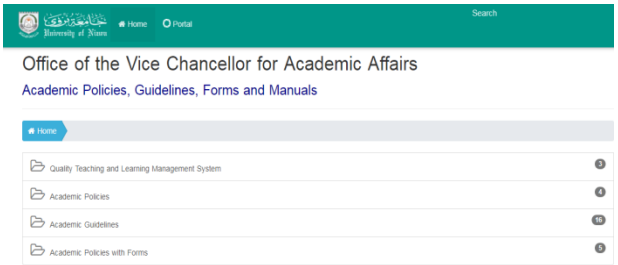


Figure 1.unizwa (2016)

4. Total Quality Management (TQM)

Tauseef (2012) ,Thus, the main task is to improve the system as a whole, and not to eliminate shortcomings. It is, therefore, a question of developing such a system in which all the elements are interrelated, interdependent and work towards the achievement of one common goal, and the system itself is one of the main links in the general structure of the management of the educational institution.

5. Prototypes of the Modern University

In the conditions of Modern Universities as in the "Open Arab University" , one of the main conditions to be recognized internationally in higher education is its freedom. Most European countries, although to varying degrees, have a tradition of university autonomy and academic freedom. Several educational organization has yet to overcome the consequences of centralized management of higher education and develop those features of academic life that can ensure the freedom of higher education , Marek(2001).

Standard actions adopted at different levels should not restrict university autonomy and academic freedom. In their activity, universities should be guided by the charter approved by the relevant management body (the Ministry of Education), which excludes outside interference (on the part of government or other organizations) in matters of internal organization and management, the allocation of financial resources received from extra budgetary sources, the definition of the conditions of study, the freedom of teaching, the conduct of scientific research and the implementation of creative projects. Legislation should guarantee the right of the institution to independently determine the structure and content of the curriculum. Educational standards can either be recommendatory in nature, or define some part of the curriculum . No standards curricula and programs should limit the freedom of choice of methods and content of education by university professors. Students should be provided with real freedom to choose the program and place of study. The curriculum of the university should include a sufficient number of elective courses, including interdisciplinary courses, which allow to form an individual configuration of the curriculum. World experience shows the need for changes in relations between the government and universities, the expansion of academic freedoms and university autonomy, decentralization of governance, raising the level of the moral image of all participants in the educational process, the use of advice and recommendations of the academic community.

To implement this process, changes in relations between the government and the state will be required:

- Ensuring the autonomy of educational institutions (especially higher education institutions) in determining the content of curricula and programs in the main areas of training as the main guarantee of their modern renovation or when replacing them with new ones in connection with the new requirements for the development of science and technology;
- The provision and respect of academic freedoms for teachers and students of higher education institutions, who themselves must determine who, what and how to teach. The market economy makes absolutely new demands on the management of higher education. This implies the creation of a management system within the framework of real administrative and financial autonomy.

6. The model of entrepreneurial university

In modern conditions of accelerated development of information technologies, a

lot of institutions, agencies, corporations and other entrepreneurial structures began to call themselves universities, which are rather pseudo-universities and can provide good training only in areas that are in demand, and this is "a fundamentally new model post-secondary education institutions , the main purpose of which is profit. Pseudo Universities are specialized educational institutions that concentrate their efforts on those fields of knowledge that are of market interest and change the direction of activity as changes in the state of demand from students. Management and training in business, information technology, some areas of teacher training and administration in education are examples of those areas of activity that are particularly attractive to them. As a rule, such training does not require either large funds or a serious laboratory base.

The main characteristics of the pseudo university: the formation of easily revised curricula; absence of stationary faculties; students become clients; teachers are essentially wage-workers on the presentation of a given content; disinterest in research; lack of academic freedoms, and therefore - responsibility before society.

Formation of quickly and easily revised curricula focuses primarily on switching the satisfaction of the demand of specialists from one area to another. The faculties are staffed with managers who make decisions concerning both entrepreneurial activities and programs, and teachers are hired to implement the educational process, create a web-based modular system in order to guarantee the fulfillment of obligations to customers. The costs of implementing programs in this case are rather low, since teachers are hired only for reading courses: they do not receive their share of profits, and the educational institution does not bear any responsibility to them, that is, teachers are deprived of the right to academic freedom in their traditional understanding . Here they are transformed into hired workers, who must state the content assigned to them, which cannot be diverted from. The teacher becomes defenseless: There is no opportunity to express your opinion or disagreement on issues related to selected areas of development or about the decisions of the management plan. In traditional universities, where the concept of distribution of rights is realized, academic personnel play an important role in deciding the fate of the institution. In the new educational institutions, there is no distribution of managerial functions of this kind - there is simply management here. Managers take all the key decisions, and the share of specialists falls only to tasks related to the development of the degree system. Power, therefore, is entirely in the hands of managers.

7. Model of the evaluation of the effectiveness of the educational organization

We believe that the quality of education is the result of two components: the quality of the result of the educational process and the quality of the system that provides it. At present, the first component is evaluated by educational organizations in the conduct of self-examination (checking the residual knowledge of students of each specialty), and also using adaptive testing techniques by specially trained test experts. The second component is assessed in the process of comprehensive assessment of the activities of educational organizations. In addition, as follows from the analysis of world trends, both components are provided and evaluated when operating in educational organizations of the Quality Management System (QMS). According to this, the effectiveness of the QMS of the educational organization is a function of three components: the quality of the system that provides these results –

Q'(QMS), the quality of performance of accreditation indicators – Q''(KPI); and the quality of the result of the educational process –Q'''(REP).

Let **Q** = Q' + Q'' + Q''' .

Thus, let **TEQ** represent the model for evaluating the effectiveness of the QMS of an educational organization.

The **TEQ** is presented in the form of the following mathematical model:

TEQ= (Q', Q'', Q''') **[1]**

Where

Q' – The quality of QMS ,measured by its Institution Capability maturity model (ICMM)

Q'' – The quality of performing the accreditation of the KPI

Q''' – The quality of the results related to the educational process

Determining the effectiveness of the QMS of the educational organization on the basis of the assessment of the compliance of its achieved indicators with the planned ones is suggested to be calculated using the performance factor. The performance factor is an average quantitative assessment of the compliance of the achieved indicators with the planned ones and is determined by the following formula:

$$\mathbf{P_q} = \frac{Q'+Q''+Q'''}{Md} \quad \textbf{[2]}$$

Where

P_q - performance factor

Md – Maximum threshold of evaluation in points.

The results of the QMS for Q''' of an educational organization are assessed according to five criteria:

knowledge and skills and Innovation of students (Sks);

employment of graduates (Egs);

Employers' satisfaction(Esf) measured in points;

students satisfaction(Stuf) measured in points;

Staff satisfaction(Stasf) measured in points;

Proceeding from this, formula (2) is transformed into the following form.

$$\mathbf{P_q} = \frac{Q'+Q''+[Q''']}{Md}$$

By substitute Q''' = [Sks + Egs + Esf + Stuf + Stasf]

$$\mathbf{P_q} = \frac{Q'+Q''+[\text{Sks,Egs,Esf,Stuf,Stasf}]}{Md} \quad \textbf{[3]}$$

7.1 Areas of practical application of the QMS performance assessment model

Practical application of the formula (3) for the evaluation of the effectiveness of the QMS of the educational organization accepts the decision of the question of the quantitative evaluation of each of its components. The greatest difficulties are associated with the assessment of the maturity of the QMS of the educational organization, since to date, the assessment of this component is not mandatory. Evaluation of the remaining components of formula (3) is carried out regularly by educational organizations.

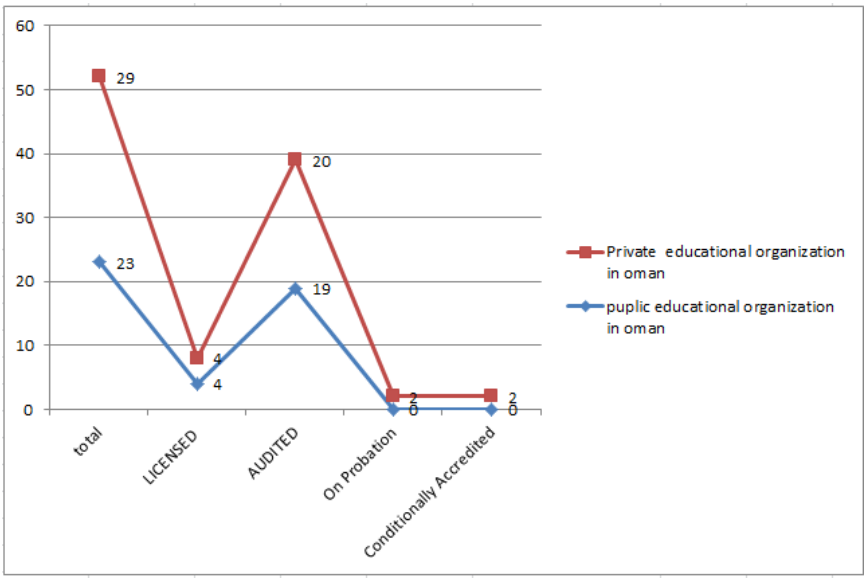
University of Nizwa has established lists of accreditation indicators for all types and their threshold values considering the "Oman Accreditation Council Quality Audit Manual – Institutional Accreditation" OAAA(2017) . The implementation of the requirements of the accreditation indicators by the educational organization in the QMS performance evaluation model is taken into account with the help of the coefficient of performance of accreditation indicators, KPI(Q''), and is calculated in points. This coefficient shows how much the values of the accreditation indicators of the educational organization are greater than the threshold values. Figure 2 proposed by the educational organization captured from OAAA.

Criterion Rating	Description	Outcome
4	• Provision or practice consistently meets the requirements of the criterion and exceeds the requirements most of the time. • Results against the criterion are achieved through a deliberate approach and are sustainable. • Performance is innovative and/or indicative of best practice.	Met
3	• Provision or practice consistently meets the requirements of the criterion and exceeds the requirements some of the time. • Results against the criterion are achieved through a deliberate approach and are sustainable. • Performance is indicative of good practice.	
2	• Provision or practice meets the requirements of the criterion most of the time. • Results against the criterion are achieved through a deliberate approach and are sustainable. • Performance is satisfactory.	
1	• Provision or practice does not fully meet the requirements of the criterion but the HEI has demonstrated an appropriate commitment to meeting the requirements of the criterion in the future. • Not fully meeting the requirements of the criterion does not have a significant impact on the overall achievement of the standard or, on its own, preclude the standard from being met. • Performance is expected to be at least satisfactory in the future.	Partially Met
0	• Provision or practice does not meet the requirements of the criterion. • Performance is unsatisfactory.	Not Met
NA	• The criterion is not applicable to the HEI's context.	Not Applicable

Note:
1) The highest applicable rating is awarded.
2) For a criterion rating to be awarded, all elements of the criterion description should normally apply.
3) Meeting the requirements of the criterion most of the time does not mean meeting it in most of the departments of a college or meeting it in most colleges of a university, etc.

Figure 2 OAAA(2017)

In accordance with Table. 1, OAAA established nine main standard and assigned specific criteria's and indicators for each standard. After a comprehensive study of the current status of the Accreditation in Oman , 52 higher institution in Oman have been examined by the OAAA authority , 8 of 52 only have been licensed ,Figure 3 shows the results .



The obtained values of performance factors of educational organizations in which they faces much difficulties to fulfill the OAAA requirements fell within standard numbered 2 i.e. ”Student Learning by Course work Programs” as demonstrated in table 1 .

For the lack or the educational organization privacy we just demonstrate the current status of the OAAA , the interested user could see the real organization name following : .http://www.oaaa.gov.om/Institution.aspx#Inst_Review

the Accreditation Outcome and ratings of a specific institution could be found in the following list:http://www.oaaa.gov.om/rating1/CompareUniversity.aspx

Oman frame work : http://www.oaaa.gov.om/Docs/OQF-Ev1.pdf

Table 1. OAAA standards and results of Institution in Oman

	EDU .ORG,N.1	EDU .ORG,N.2	EDU .ORG,N.3	EDU .ORG,N.4	EDU .ORG,N.5	EDU .ORG,N.6
Standard 1 Governance and Management	Not Met	Met	Met	Met	Met	Not Met
Standard 2 Student Learning by Coursework Programs	Not Met	Not Met	Met	Not Met	Not Met	Not Met
Standard 3 Student Learning by Research Programs	Not Met	NA	Met	NA	NA	NA
Standard 4 Staff Research and Consultancy	Not Met	Met	Met	Not Met	Met	Not Met
Standard 5 Industry and Community Engagement	Not Met	Met	Met	Met	Met	Not Met
Standard 6 Academic Support Services	Not Met	Met	Met	Met	Met	Met
Standard 7 Students and Student Support Services	Met	Met	Met	Met	Met	Not Met
Standard 8 Staff and Staff Support Services	Not Met	Met	Met	Met	Met	Not Met
Standard 9 General Support Services and Facilities	Met	Met	Met	Met	Met	Not Met
Decision	Unsatsfactory	Satisfactory	Satisfactory	Satisfactory	Satisfactory	Unsatsfactory
Status	**On Probation**	Conditionally Ac	Accredited	Conditionally Ac	Conditionally	**On Probation**

Based on the collected information obtained from OAAA its recommended to initiative to improve the standard N.2 figure 3

STANDARD 2: STUDENT LEARNING BY COURSEWORK PROGRAMS

Academic standards are maintained through the implementation of the HEI's planned, well-managed approach to the design, delivery and assessment of all student learning by coursework programs. The HEI has clearly defined generic graduate attributes and program-specific learning outcomes which align with the Oman Qualifications Framework, the HEI's Mission and Vision and stakeholder expectations. Program delivery is supported by effective use of appropriate teaching and learning methods and assessment is governed by soundly-based regulations, policies and procedures. The HEI's processes support a culture of academic integrity. The HEI has a systematic approach to the monitoring of graduate destinations and employment that is used to inform the review of student learning by coursework programs.

Figure 3 OAAA(2017)

The proposed system, is a web based system ,serves as an aids tools that automate the standards of OAAA and help the Higher institutions in Oman to follow-up their self-auditing process ,which guarantee to compliance with the nine standards of QTM required by OAAA that is needed to grant the licensed for a specific educational organization.
The interested organization in the proposed system ,could contact the author form more details :boumedyen@unizwa.edu.om

Screen shots of The proposed system

S/H

S/H

S/H

S/H

S/H

S/H

S/H

S/H

S/H

Standatrd Enrty

standrad_title	STUDENT LEARNING BY COURSEWORK PROGRAMS
standard_id	STANDARD2
standard_details	Academic standards are maintained through the implementation of the HEI's planned, wellmanaged approach to the design, delivery and assessment of all student learning by coursework programs. The HEI has clearly defined generic graduate attributes and program-specific learning outcomes which align with the Oman Qualifications Framework, the HEI's Mission and Vision and stakeholder expectations. Program delivery is supported by effective use of appropriate teaching and learning methods and assessment is governed by soundly-based regulations, policies and procedures. The HEI's processes support a culture of academic integrity. The HEI has a systematic approach to the monitoring of graduate destinations and employment that is used to inform the review of student learning by coursework programs.
standard_notes	11

Edit Delete New

1 2 3 4

S/H

Criteria Entery

C_standrad_title	Graduate Attributes and Student Learning Outcomes
standard_id	STANDARD2
C_stnadard_ID	Criterion2.1
C_standard_detals	The HEI has defined generic graduate attributes which reflect stakeholder expectations and which graduates from all programs are required to attain. These are effectively communicated to all stakeholders and incorporated into program development, design and delivery. The HEI's systems and processes for designing, developing and approving programs ensure that the academic standards of awards are set at an appropriate level and that program-specific learning outcomes are appropriate for the award and align with the Oman Qualifications Framework. The process for assessing student attainment of generic graduate attributes and program-specific learning outcomes is clearly defined and implemented.
C_standard_notes	Standard 2 applies to all undergraduate and postgraduate programs which are mainly comprised of coursework (taught components) rather than research, but which may contain substantial research components (e.g. Honours year of a Bachelor's degree

Edit Delete New

Enter Indicators

indicator_id	a
indictor_text	The HEI has effective policies and procedures for the design, development and approval of its programs which are applied systematically and implemented consistently
C_stnadard_ID	Criterion2.1
indicator_notes	
indicator_remarks	Part B: Institutional Standards
standard_id	STANDARD2

Edit Delete New

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Conclusion

Ensuring the quality of university education is determined, by the order of organizations for training, and by high requirements for specialists, and the solution of this dual task is concluded in two main problems: first, the requirements for special training for different clients are different, secondly, how to most effectively dispose of the freedom that universities now have to provide the required level (quality) of a specialist. Some clients would be well arranged by a specialist with good fundamental training, and practical skills he could get at the place of work. Others are ready to invest, provide a basis for practical training, allocate specialists for reading specific courses, but want professional knowledge to provide the university. Thus, the range of requirements set by the client is quite wide, which means only one thing: you need to look for a flexible system that provides training opportunities for not only a mass specialist, but also a specialist for a specific order of the enterprise. Relative freedom and autonomy of the university can be used in different ways: to develop a system of individual work with different customers and create prerequisites for individual training of an elite specialist; to minimize resources in solving the main task - the training of a mass specialist. In other words, educational institutions use this freedom in various ways. As a result, people who graduated from different universities, differ in their training drastically.

Recommendations

In conditions of globalization and international of practically all spheres of social life, a modern competitive university should have a well-developed system of quality management of its education, which includes components:

a) Assessment of the quality of the university as a whole;
b) Assessment of the quality of the teaching and educational process;
c) Quality assessment scientific-research activity;
d) Evaluation of the way to further improve the quality of the university's activities.
e) Evaluation of the quality of the university as a whole - how well it functions, how well its structural divisions work and how effective the management system is, how conflict resolution mechanisms are used;

It also includes purely administrative issues related to recruitment and dismissal of employees, etc. Assessment of the quality of the educational process - the quality of curricula, plans, timetables, the composition of teachers, students, etc. Evaluation of the quality of research activities - assessment of the qualitative composition of research workers, the quality use of funds allocated for research, etc. Evaluation of the way to further improve the quality of the university's activities, i.e., after identifying and analyzing the shortcomings, recommendations are being developed aimed at improving the system, how to implement them, and monitoring implementation progress.

References

Fabrice Henard and Soleine Leprince-Ringuet (2008) , "THE PATH TO QUALITY TEACHING IN HIGHER EDUCATION . http://www1.oecd.org/education/imhe/44150246.pdf

Fabrice Hénard and Deborah Roseveare (2012)."Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices ".http://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf

Florence (2000) ."A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education, Defining Quality in Education".
https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF

Gabriel Carron (2016)."Strategic Planning Concept and rationale"
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189757e.pdf
(http://planipolis.iiep.unesco.org/basic_search.php)

Tauseef Aized (2012) ."TOTAL QUALITY MANAGEMENT AND SIX SIGMA Edited by"
http://www.mescenter.ru/images/abook_file/Total_Quality_Management_and_Six_Sigma.pdf

Unizwa (2016) , https://cis.unizwa.edu.om/vcaa/home.ph

Marek Kwiek (2001). "The Internationalization and Globalization of Higher Education in Central and Eastern Europe ,http://cpp.amu.edu.pl/kwiek/pdf/Kwiek_SRHE.pdf

OAAA (2017),http://www.aiaccredits.org/
http://www.oaaa.gov.om/InstitutePdf/ISAM%20Book%20Final.pdf
http://www.oaaa.gov.om/Framework.aspx#Fm_Overview
http://www.oaaa.gov.om/qam_2008_final2.pdf
http://www.oaaa.gov.om/Docs/To%20upload-FINAL-GFP%20Quality%20Audit%20Manual%2025%20April%202017.pdf
https://www.educouncil.gov.om/en/page.php?scrollto=start&id=46
https://www.squ.edu.om/nursing/About-College/More-info/Quality-Assurance/OAAA-Oman-Academic-Accreditation-Authority
http://www.hct.edu.om/pdf/qa-resources/accreditation-framework.pdf
http://www.inqaahe.org/sites/default/files/IC2017_S2P5_0.pdf

جودة البحوث التطبيقية الجامعية التي تناولت قضايا التنمية المستدامة

تحليل مضمون لعينة من أطروحات الدكتوراه في تخصص علم الإجتماع بالجامعة الجزائرية

المحور : ضمان جودة البحث العلمي و دوره في تحقيق التنمية

الدكتور : بيران بن شاعة

الجامعة : عمار ثليجي بالأغواط – الجزائر

الرتبة : أستاذ محاضر

الإميل : biranebennchaa@gmial.com – b.birane@yahoo.fr

الهاتف : 00213778152779- 00213667045277

مقدمة :

شهدت الكثير من المجتمعات و الدول طفرة معرفية و تنموية بفضل التطور الحاصل في منظوماتها التعليمية و بيئاتها المعرفية ، و إقترن ذلك بمدى إدراك هذه المجتمعات لمكانة المؤسسات و المراكز المنتجة للمعرفة و مكانة الباحثين المشتغلين بها و التسهيلات الممنوحة لهم ، كما أنها إستفادت من تجارب الآخرين الذين حققوا التحول من مستوردين للمعرفة إلى منتجين و مصدرين لها ، هذا التحول بقدر ما يحتاج إلى مكتسبات و وسائل مادية و تكنولوجية و موارد بشرية ذات كفاءة مهنية ، بقدر ما يحتاج أيضا إلى تغيير في الذهنيات و ترتيب في الأولويات و توفير للبيئات الثقافية و الإجتماعية التي نعتقد أنها من أهم العوامل التي تقف في طريق إحداث النقلة النوعية و الرفع من مستوى إنتاجية و فعالية البحوث العلمية في حقل العلوم الإجتماعية الذي يتميز بخصوصية ظواهره و حساسيتها المفرطة من العوامل المرتبطة بالبيئة الثقافية و الإجتماعية .

في حين أن العالم العربي لا يزال يعاني من مشكلات متعددة و مركبة أسفرت عن معضلات مست جل نظمه المجتمعية فأعاقت مبادرات التنمية و برامجها و أثرت في التكامل التنموي بين بلدانه ، في الوقت نفسه نجد أن الكثير من مراكز البحث و المخابر و المؤسسات البحثية مستقيلة عن تشخيص هذه المشكلات و المساهمة في حلها وقد فسرت الكثير من الدراسات و المساهمات البحثية ذلك على أنها إما عاجزة هيكليا أو تقنيا أو ماديا أو بشريا ... أو أنها منفصلة تماما عن الواقع و تنئ بنفسها عن طرح و معالجة الإشكاليات الحقيقية و الواقعية الراهنة التي تعيق مسار التنمية .

لا إختلاف في أن البحث العلمي في الوطن العربي عامة و الجزائر خاصة في أزمة ، فعلى الرغم من التطور في عدد البحوث إلا أنه تطرح الكثير من التساؤلات في ما يتعلق بجودتها و مردوديتها و هذا ما تعكسه نوعية البحوث الجامعية خاصة في مستوى الدكتوراه ، فهل هذه الأطروحات مجرد تحصيل حاصل أم أنها يمكن أن تعطي قيمة مضافة بالنسبة للتنمية المستدامة ؟

الإشكالية :

تعد الجامعة الإطار الذي يؤسس إلى تنمية شاملة ومستدامة في العصر الحالي كونها محصلة المنظومة التعليمية في أي بلد ، و من خلالها يظهر مدى نجاعتها و كفاءتها خاصة فيما يتعلق بنوعية الرأسمال البشري ، بالإضافة إلى الإنتاج المعرفي من البحوث و الدراسات و الخطط التنموية التي تقترحها ، إلا أن دور الجامعة و مكانتها يتحدد بمدى تثمين مخرجاتها و ترشيدها في خدمة التنمية المستدامة . و تقع هنا المسؤولية على السياسات الحكومية فهي التي تحدد مدى مساهمة قطاع التعليم العالي في هذه الحركية من خلال إشراكه الفعلي في إعداد الخطط التنموية و تنفيذها و كذا إدماج الباحثين من خلال توظيفهم في المؤسسات الإقتصادية أو الإستعانة بهم في إعداد الدراسات و متابعتها و الإشراف عليها ،

كما أنه على الهيئات الحكومية أن تزيد في نفقات البحث العلمي و تحرص على ترشيدها حتى ترفع من كفاءته ، كما أن المسؤولية تقع أيضا على المؤسسات الجامعية و مراكز البحث و ذلك من خلال العمل على القيام بالوظائف المنوطة بها (التعليم و البحث و و تنمية الرأس مال البشري لخدمة المجتمع و المساهمة في تنميته) و هذا ما يجعلها تفتك مكانتها و ريادتها .

عرفت الجامعة الجزائرية و معها البحث العلمي تطورا كبيرا في السنوات القليلة الماضية (منذ 2004) بفعل فتح و إعادة تشكيل هياكلها و مؤسساتها و تحيين القرارات و القوانين التنظيمية و صياغة برامج التكوين ، أما في الجانب البشري فقد إستقطبت الجامعة أعداد هائلة من الطلبة و تم توظيف باحثين من الخرجيين بالإضافة إلى فتح عدد كبير من المخابر و مراكز البحث ، إلا أن هذا التطور لم يكن له إنعكاس على التنمية الشاملة و لم تنفتح بالشكل المطلوب على بيئتها الخارجية و بقيت في أداء أدوارها الكلاسيكية .

سنحاول في هذا الدراسة أن نحاول نقيم مدى نجاعة البحوث العلمية التطبيقية في حقل علم الإجتماع التي تناولت قضايا التنمية في الجزائر و كيف عالجتنها بحيث سنحاول الإجابة على التساؤل الآتي :

- كيف عالجت بحوث الدكتوراه علم الإجتماع في الجامعة الجزائرية قضايا التنمية المستدامة ؟
- ما مدى جودة هذه البحوث قياسا بمؤشرات جودة التعليم العالي ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه المساهمة إلى إبراز دور الجامعة الجزائرية عموما و تخصص علم الإجنماع على وجه الخصوص في معالجة قضايا التنمية المستدامة في الجزائر و معرفة إلى أي حد يساهم الباحثين في هذا الحقل المعرفي في تحليل واقعها و الإقتصادي و الإجتماعي و الثقافي ... لذا سنحاول إستعراض لأهم ما تناولته عينة من الدراسات التي إستهدفت واقع التنمية في الجزائر و مناقشة أهم ماتوصلت إليه من نتائج و تفسيرات .

المقاربة المنهجية للدراسة :

المنهج :

للإجابة على هذه التساؤلات إعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي و على أسلوب تحليل المضمون تحديدا ، و ذلك من خلال تحليل لبعض أطروحات الدكتوراه التي تناولت التنمية و التنمية المستدامة في تخصص علم الإجتماع بالجامعات الجزائرية

عينة البحث :

تشمل عينة البحث عينة قصدية من أطروحات الدكتوراه في الجامعات الجزائرية ، و لتعذر الوصول إليها وحصرها ، إعتمدنا على البحث في المواقع على شبكة الأنترنت التي توفر للباحثين هذه الدراسات ثم قمنا بجرد لأهم الرسائل التي تناولت التنمية في الجزائر خلال الفترة الممتدة من 2010 إلى 2018 و قد تحصلنا على 24 أطروحة و نظرا للمدة القصيرة المتاحة لإنجاز هذه الورقة العلمية فقد إرتأينا الإكتفاء بهذا العدد و إعتماده في هذه الدراسة .

الإجراءات المنهجية لتحليل المضمون :

إستخدمنا في هذه الدراسة تقنية تحليل المضمون للإجابة على تساؤلات الدراسة و تصنيف البيانات إلى فئات رئيسية و أخرى فرعية لذا قمنا بتصميم إستمارة لجمع و تصنيف البيانات . و ركزنا في تقسيم فئات تحليل محتوى هذه الأطروحات و الإجابة على التساؤلات الرئيسية لدراستنا على السؤالين الجوهريين :

*ماذا قيل ؟ و التي تستهدف مادة المضمون أو فئة الموضوع أو ماذا تعالج مادة التحليل (أطروحات الدكتوراه) و صنفت في هذه الدراسة إلى على الشكل التالي :

فئة أبعاد التنمية المستهدفة : التنمية البشرية ، التنمية الإقتصادية ، التنمية الإجتماعية ، التنمية البيئية .

فئة ميادين الدراسة : القطاع العام ، القطاع الخاص ، المجتمع المدني .

فئة معوقات التنمية : تكوين الموارد البشرية ، الإعتماد على التكنولوجيات الجديدة ، الإحتكار و الفساد و إهدار الموارد ، التخبط في التخطيط و عدم وضوح الرؤية ، ضعف التمويل ، الثقافة المجتمعية و التنظيمية .

*كيف قيل ؟ و التي تستهدف شكل الموضوع و كيف تم تقديمه و هنا ركزنا على قياس مدى تحكم الباحثين من الناحية المنهجية من خلال :

فئة مؤشرات جودة البحوث : وضوح و حداثة موضوع البحث و إشكاليته ، قيمة الدراسات السابقة ، ثراءالإطار النظري ، الإلتزام بالقواعد المنهجية ، كفاية المراجع المعتمدة ، قيمة النتائج .

و لقياس جودة الدراسات إستعنا بثلاث (3) أساتذة كمحكمين و طلبنا منهم تقييم البحوث بعد عرضها عليهم و تم تقييم كل مؤشر بتقديم إجابة واحدة بعد إتفاقهم على التقييم المناسب ، ثم جمعنا نتائج التحكيم و قمنا بتفريغها.

و هي فئة ماذا قيل ؟ و ركزنا فيها على فئة الموضوع (فئة أبعاد التنمية ، فئة ميادين الدراسة ، فئة معوقات التنمية ، فئة مؤشرات جودة البحوث)

أما وحدات التحليل التي تناسب الدراسة فهي وحدة الموضوع أو الفكرة و هي عبارة عن الجمل و المعاني التي يدور حولها موضوع التحليل والتي ترمز إلى الفئات الفرعية التي حددناها في تصنيف مادة التحليل .

جودة البحث العلمي :

منذ أنشئت أول وزارة للتعليم العالي و البحث العلمي و التي كانت عبارة عن مديرية تابعة لوزارة التربية و التعليم سنة 1970 ، بدأ التفكير في إصلاح البحث العلمي عبر حركية المؤسسات المكلفة بالبحث منذ الإستقلال و خلال أربعين سنة ، عرفت عدم إستقرار و إعادة هيكلة لمؤسسات البحث و برامجه ، إلا أنها لم تلبث أن تغير بعد مدة قصيرة و هذا ما كان له إنعكاسات سلبية في مردوديتها و نجاعتها ، " حيث إنتقلت الهياكل المكلفة بالبحث من وصاية إلى أخرى (14) مرة و هذا الأمر لم يمَّكن الباحثين الفعليين في مجال البحث العلمي من الإستقرار و التطوير ، ناهيك عن هدر للموارد المالية و المادية نتيجة لتغيير الوصاية "

ضمان جودة البحوث العلمية يشكل الاساس لجميع انواع التنمية التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية التي يحتاجها الوطن العربي، ذلك لارتباط أولويات البحث العلمي بأولويات خطط التنمية ، كما تتاثر بمستوى البحث المطلوب وحجم الموارد المتاحة له. فعندما تمثل البطالة وآثارها الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي، على سبيل المثال، أولوية في خطط التنمية فان البحوث الخاصة بها يجب أن تجد طريقها الى مقدمة الاهتمامات، وهكذا بالنسبة للأولويات الاخرى في خطط التنمية (الطائي، 2012).

لكن البحث العلمي يتأثر بمحيطه كما أشار إلى ذلك (العريب، 1996) إلى أن جهود البحث العلمي تتأثر بالمحيط السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي تظهر فيه، فالدولة المتطورة تعكس تطور وازدهار البحوث فيها وتكون الدولة المتخلفة صورة حقيقية لضعف أو تدني جودة البحوث فيها، من هنا فان المشاكل العامة التي تنشأ في هذا المحيط والتي تأتي في مقدمتها مشكلة ضعف الإستراتيجية الخاصة بالبحث العلمي أو غيابها كليا ستلقي بظلالها على منظومة البحث عند محاولة تحديد جودة البحث العلمي / العلماء . من هنا وانسجاما مع أهداف الدراسة وأيضا تجسيدا لأهميتها يرى الباحث من المناسب عرض هذه المشكلات من خلال بعدين أساسين هما: المشكلات الخاصة ببعد إعداد البحوث العلمية، والمشكلات الخاص ببعد تقييم البحوث العلمية.

أن البحث العلمي في الجامعات العربية في أزمة حقيقية. ومن أهم ملامحها الاهتمام والتركيز على العملية التعليمية وإهمال الاهتمام بالبحث العلمي،الاهتمام بتوظيف مدرسين عوض التركيز على توظيف

باحثين قادرين على أداء مهمة البحث العلمي، غياب خطة للبحث العلمي،وضعف ميزانية البحث العلمي،عدم تخصيص وقت محدد للبحث مثل ما هو مع عملية التدريس،عدم توجيه البحث العلمي لمعالجة مشاكل المجتمع،والبحث العلمي هو عبارة عن دروس نظرية تلقى على الطلبة في الجامعات، وغيرها كثير، وتؤشر على وجود أزمة في مجال البحث العلمي. (فلوح، 2017) .

التنمية المستدامة :

تعددت التعاريف التي أُعطيت للتنمية المستدامة و اهتمت العديد من الهيئات و التنظيمات العالمية بحصر مفهوم التنمية المستدامة من خلال مقارباتها الخاصة ، و في ما يلي أهم التعريفات التي أعطيت للتنمية المستدامة .

فهناك من يعرف " التنمية المستدامة هي تنمية تستجيب لحاجات الأجيال الراهنة دون أن تعرض للخطر قدرة الأجيال القادمة على تلبية حاجاتها هي الأخرى " (قدوري، 2006) و تعرف على أنها " ضرورة إنجاز الحق في التنمية بحيث تتحقق على نحو متساو الحاجات التنموية والبيئية لأجيال الحاضر والمستقبل ". (أبو زنط ماجدة ، عثمان محمد غنيم، 2009)"

فالتنمية المستدامة عملية واعية، وهذا يعني انها ليست عملية عشوائية، وإنما عملية محددة الغايات، ذات إستراتيجية طويلة المدى وأهداف مرحلية ومخططات وبرامج –بناء قاعدة وإيجاد طاقة إنتاجية ذاتية، وهذا يتطلب من عملية التنمية المستدامة إن تبني قاعدة إنتاجية صلبة وطاقة مجتمعة متجددة لم تكن موجودة قبلا، وان تكون مرتكزات هذا البناء محلية ذاتية، متنوعة، متشابكة ومتكاملة، قادرة على التكيف مع التغيرات في ترتيب أهمية العناصر المكونة لها، كما يتوفر لهذه القاعدة التنظيم الاجتماعي السليم، الموارد البشرية المؤهلة ، و التحكم في التقنية و التراكم الرأسمالي الكافي .

أدركت السلطات الجزائري أهمية وضع برنامج الإنعاش الإقتصادي و بعث إصلاحات هامة لهياكل الاقتصاد الوطني و تحضير المناخ الملائم و تعزيز الإمكانيات المحلية للإنتاج و تجنيد الادخار المحلي وخلق قدرة شرائية معتبرة وهذا من أجل ضمان انطلاقة فعالة ودائمة للنمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية و حرصت على أن تخصص مبادرات وحوافز من اجل بعث النمو في مناطق واسعة من البلاد ، كتشجيع الاستثمارات الخاصة المحلية وتنمية المؤسسات الصغيرة وتدعيم إعادة الانطلاق الفلاحي والصيد وكل نشاط إنتاجي محلي وتحسين مستويات التعليم والمعيشة للسكان، وفي هذا السياق قررت الحكومة تطبيق برنامج استثماري للإنعاش الاقتصادي خلال الفترة 2001–2004 بغية تهيئة الأرضية اللازمة لإعادة انطلاق النشاطات الاقتصادية والنمو وتعزيز إمكانيات التنمية المستدامة .

الجدول رقم (1) يوضح أبعاد التنمية المستهدفة بالدراسة في أطروحات الدكتوراه

فئة أبعاد التنمية المستهدفة	ك	%
البشرية	10	41.66
الإقتصادية	07	29.16
الإجتماعية	05	20.83
البيئية	02	08.33
المجموع	24	100

نلاحظ من خلال قراءة البيانات الإحصائية للجدول أعلاه أن 41.66% من المواضيع إستهدفت التنمية البشرية من بين أبعاد التنمية ، و تأتي تاليا التنمية الإقتصادية بنسبة 29.16% ثم ثالثا التنمية الإجتماعية بنسبة 20.83% و تأتي الأبعاد الأخرى العمرانية السكانية و البيئية بنسب منخفضة .

يحدد الباحثين في هذا الميدان أربع أبعاد رئيسية لتنمية المستدامة هي التنمية البشرية و الإقتصادية و البيئية و الإجتماعية و هي مترابطة و متكاملة فيما بينها كما أن الدول و الحكومات قد تركز على إحداها دون الأخريات أثناء وضعها لخططها التنموية ، و الجزائر لها مجهودات كبيرة في مجال التنمية من خلال برامج "الإنعاش الإقتصادي " و الذي إعتمد على مؤشرات قياس التنمية المستدامة خلال الفترة الممتدة من 2001 إلى غاية اليوم و قد كان هذا البرنامج يركز على الأبعاد الأربعة لتنمية و قد ركز على قطاع الفلاحة، التنمية المحلية ، التشغيل و الحماية الإجتماعية ، تعزيز الخدمات العامة و تحسين الإطار المعيشي ، و تنمية الموارد البشرية و قد أنفقت الدولة لأجل تحقيق النقلة النوعية أموال كبيرة خاصة و قد تزامن هذا البرنامج مع تحسن أسعار البترول و الذي أدى إلى إرتفاع إحتياطي الصرف إلى مستويات غير مسبوقة .

حاولت الأبحاث على مستوى الدكتوراه أن تتناول هذا الواقع التنموي لكن الملاحظ أن الدراسات ركزت على بعد التنمية البشرية مقارنة ببقية الأبعاد و هذا يعود إلى علاقة و تداخل هذا المدخل مع الظاهرة الإجتماعية من حيث أنه يستهدف خلق توازن بين الافراد و الجماعات من جهة و الموارد المتاحة من جهة أخرى بهدف ضمان مستوى معيشة أفضل و هذا لا يتحقق إلى بالإعتناء بالموارد البشرية من حيث التكوين و التدريب على سبيل المثال .

و قد برز بعد التنمية الإقتصادية ثانيا من حيث نسبة التناول في أبحاث الدكنوراه و يمكن تفسير ذلك لأهمية هذا البعد مقارنة بأبعاد التنمية المستدامة و كذلك لعلاقته بالجانب الإجتماعي و بالعديد من الظواهر الإجتماعية فعلى سبيل المثال التحسن الذي يطرأ على المستوى النمو الإقتصادي يؤدي إلى تغيرات إجتماعية و العكس صحيح . كما أن في السنوات القليلة الماضية عرفت الجزائر برامج الإنعاش الإقتصادي و قد كان له آثار هامة خاصة فيما يتعلق بالتشغيل و الإسكان و و التعليم و الصحة ...الخ

رغم أن البعد الإجتماعي في التنمية ربما يعتبر الأكثر إلتصاقا بتخصص علم الإجتماع إلا أن هذا البعد لم يلقى الإهتمام و يظهر ذلك من خلال نسبة الأبحاث في هذا الإطار إلا أننا من الملاحظ أن هذا البعد له علاقة بالأبعاد الأخرى فهو إما يكون نتيجة أو يكون سب في كل الأبحاث لتي قمنا بتحليلها .

أما البعد البيئي فحضوره في أبحاث الدكتوراه لم يكن بالشطل المطلوب إلى أن هناك بعض الأبحاث مثل التي تناولت مشكلة النفيات و التلوث البيئي و الأحياء الغير مخطط ... كانت دراسات مهممة في هذا المجال .

الجدول رقم (2) يوضح ميادين الدراسة التي أجريت فيها البحوث التطبيقية

فئة ميدان الدراسة	ك	%
القطاع العام	16	66.66
القطاع الخاص	05	20.33
المجتمع المدني	04	16.66
المجموع	24	100

الجدول رقم (2) يوضح ميادين الدراسة التي أجريت فيه البحوث ، من الملاحظ أن 66.66% من الدراسات المنجزة أجريت في مؤسسات تابعة إلى القطاع العام في حين جاء القطاع العام بنسبة أقل بكثير 20.33 % اما المجتمع المدني فكان بنسبة 16.66% .

في الجزائر يساهم القطاعين العام و الخاص مساهنة فعالة في التنمية و لا يمكن القول ان هناك قطاع أفضل من الآخر لأن على سبيل المثال مجال حيوي كمجال الفلاحة و السياحة و التجارة و النقل العمومي و البناء و الأشغتل العمومية يتقدم فيها القطاع الخاص أما في مجالات مثل المحروقات و الصناعة و

الأشغال العمومية فيتقدم فيها القطاع العام و هذا ما يجعل منهما في تكامل خاصة إذا كانت الدولة تقد دعم مالي من خلال خططها لإنعاش الإقتصاد الوطني

هذا التوجه لدراسة القطاع العام من قبل الباحثين يعود لإعتبارات شخصية و ليست موضوعية ففي كثير من الأحيان الباحثين يجدون إستجابة أفضل من قبل المؤسسات العمومية لإجراء البحوثهم و الحصول على معلومات و بيانات نظرية و في بعض الحالات وجدنا أن الباحثين مشتغلين في هذه المؤسسات أو لديهم معارف يشتغلون بها ، و ما يعزز هذا الإتجاه هو العدد الضئيل من الأبحاث التي تناولت المجتمع المدني و الذين يعتبرون أكثر عزوفا و تقبلاً للأبحاث الميدانية و التجاوب مع الإستبيانات و المقابلات .

كما لاحظنا أن هناك عدد من الباحثين أجرو بحوثهم في نفس المؤسسات أو مشابها لها مثل تكرر البحوث حول مؤسسة " سونطراك " و بعض مؤسسات العمومية الأخرى و هذا فيه نوع من البراغماتية حتى يتمكن الباحث من إستغلال المعلومات المتوفرة في الدراسات السابقة خاصة فيما يتلق ببيانات حول ميدان الدراسة .

الجدول رقم (3) يوضح معوقات التنمية المستدامة في الجزائر حسب نتائج البحوث

فئة معوقات التنمية	ك	%
تكوين الموارد البشرية	13	35.13
الإعتماد على التكنولوجيات الجديدة	07	18.92
الإحتكار و الفساد و إهدار الموارد	04	10.81
التخبط في التخطيط و وعدم وضوح الرؤية	05	13.51
ضعف التمويل	03	08.11
الثقافة المجتمعية و التنظيمية	5	13.51
المجموع	37	100

يوضح الجدول رقم (4) معوقات التنمية المستدامة حسب نتائج البحوث التي توصلت إليها الأبحاث التي قمنا بتحليلها حيث لاحظنا أن أكثر عائق التي يعيق عجلة التنمية هو مستوى تكوين الموارد البشرية بنسبة 35.13 % ثم يأتي المعوق الثاني و هو عدم الإعنماد على التكنولوجيا بنسبة 18.92% ثم التخبط في

التخطيط و الثقافة المجتمعية و التنظيمية بنفس النسبة 13.51% و بدرجة أقل الإحتكار و الفساد و إهدار الموارد بنسبة 10.81 % و أخيرا ضعف التمويل بنسبة 08.11% و هي أقل نسبة .

هذا يفسره ما إستنتجناه سابقا من أن أغلب الأبحاث قد إستهدفت علاقة التنمية البشرية بالتنمية المستدامة و هذا نظرا إلى طبيعة التخصص الذي تتعتبر هذه المدخل تخصص موجود في الجامعة الجزائرية " تخصص علم الإجتماع تنمية الموارد البشرية " و بالأخص على مستوى الماستر و الدكتوراه لذا يركز الباحثون في هذا الإطار على طبيعة نكوين الموارد البشرية و تأهيلها لتكون أكثر فعالية و إنتاجية و لتساهم في عجلة التنمية .

كما أن هناك دراسات رأت أن مستوى الإعتماد على التقنية و تجديث الوسائل و الآلات و التقنيات في المؤسسات الصناعية على وجه الخصوص ، لازال لم يبلغ مستوى يسمح بالمنافسة ، وتقديم خدمات و منتوجات ذات جودة و تنافسية ، تساهم في رفع الناتج المحلي ، وهذا لا يساعدها في خفض تكاليف الإستراد و لا في تقليص الفجوة في الميزان التجاري مما ينعكس إيجابا على التنمية المحلية حيث يوفر تمويلا للمشاريع و يخلق حراكا إقتصديا و إجتماعيا .

كما لاحظ عدد من الباحثين أن هناك تخبط في التخطيط و عدم وضوح الرؤية التنموية و هذا ناتج حسبهم عن كثرت التغيرات الهيكلية و عدم إستقرار في السلطة التنفيذية حيث شهدت هذه المرحلة تغيرات في الجهاز الحكومي في فترات متقاربة و هذا لا يسمح بالإستمرارية بنفس الوتيرة في إنجاز المشاريع كما يؤدي إلى تغير البرامج و تبدل في الأولويات .

و قد أكدت بعض الدراسات على مشكلة الثقافة التنظيمية و المجتمعية و التي إعتبروها من أكبر معوقات التنمية المستدامة فالمجتمع الجزائري لازال تحت رحمة بعض الممارسات التي تعود إلى رواسب الخيارت الإشتراكية بعد الإستقلال ، في الوقت الذي بدأت التوجهات و الخيارات الإقتصادية تنحو نحو إقتصاد السوق و الإنفتاح الإقتصادي و الإجتماعي منذ التسعينيات لكن هذه التوجهات لازالت متمكنة وراسخة في سلوكيات الأفراد و مسيري المؤسسات .

أما في ما يتعلق بضعف التمويل فلم يطرح من ضمن المعوقات بدرجة كبيرة و هذا أمر طبيعي نظرا لوفرة الموارد المالية التي كانت نتيجة لإرتفاع عائدات النفط الذي عرفت أسعاره قفزة غير مسبوقة و قد أنفقت الدولة على برامج الإنعاش الإقتصادي و التنمية الشاملة في كل القطاعات أموال كبيرة .

الجدول رقم (4) يوضح جودة أبحاث الدكتوراه المدروسة

فئة مؤشرات جودة البحوث	التقييم	ك	%
و ضوح و حداثة موضوع البحث و إشكاليته	**جيد**	07	29.16
	مقبول	10	41.67
	ضعيف	07	29.16
المجموع		24	100
قيمة الدراسات السابقة	**جيد**	05	20.83
	مقبول	15	62.50
	ضعيف	04	16.66
المجموع		24	100
ثراءالإطار النظري	**جيد**	12	50
	مقبول	06	25
	ضعيف	06	25
المجموع		24	100
الإلتزام بالقواعد المنهجية	**جيد**	08	33.33
	مقبول	09	37.50
	ضعيف	07	29.16
المجموع		24	100
كفاية المراجع المعتمدة	**جيد**	11	45.83
	مقبول	08	33.33
	ضعيف	05	20.83
المجموع		24	100
تقييم نتائج البحث	**جيد**	05	20.83
	مقبول	13	54.16
	ضعيف	06	25

المجموع	24	100

يوضح الجدول رقم (5) جودة البحوث الدكتوراه التي عكفنا على تحليلها من خلال بعض المؤشرات و قد لاحظنا من خلال النسب في الجدول أن تقييم "جيد" و "مقبول" كانا أكثر نسبيا من تقييم "ضعيف" عموما ، و التقيم "جيد" كان أكثر في مؤشر ثراءالإطار النظري بنسبة 50 % و كفاية المراجع المعتمدة بنسبة 45.83% و كان أقل نسبيا في قيمة الدراسات السابقة و المراجع المعتمدة بنسبة 20.83% ،

و من جهة أخرى كان التقييم مقبولا أكبر نسبيا في مؤشر قيمة الدراسات السابقة بنسبة 62.50% و قيمة النتائج بنسبة 54.16% ، و كان أقل نسبيا في ثراءالإطار النظري بنسبة 25%

أما التقييم " ضعيف" فكان مرتفع نسبيا في كل من وضوح عنوان البحث و إشكاليته و بنفس النسبة مع التحكم في القواعد المنهجية بنسبة 29.16% و كان منخفض نسبيا في كل من قيمة الدراسات السابقة بنسبة 16.66% و كفاية المراجع المعتمدة بنسبة 20.83% .

على العموم كانت الدراسات التي أجرينا علينا التحليل في أغلبها من حيث مؤشرات جودة البحث العلمي التي إعتمدناها تتراوح مابين "جيدة" و "مقبولة" ، و رغم تحكم الباحثين في بعض المؤشرات خاصة فيما يتعلق بالجوانب النظرية ، فيمكن أن يخفقوا في مؤشرات أخرى و هذا يعود غالبا للظروف التي أجريت فيها الدراسة كما و جدنا ذلك مفصلا في صعوبات البحث التي صرح بها الباحثون ، و التي من ضمنها عدم توفر البيانات و المعلومات الجديدة و الإحصائيات ، و كذا عدم التمكن من إجراء الأستطلاع اللازم ، بالإضافة إلى قلة المادة العلمية حول الموضوع ، و أخيرا الإجراءات الإدارية التي تحدد للباحثيين مدة محددة لإنجاز أبحاثهم و و ضعهم تحت طائلة الإقصاء .

جودة البحوث تنعكس في تحكم الباحثين من الناحية المنهجية و النظرية ، وهذا ما يمكن أن يجعل من الدراسات على مستوى الدكتوراه ذات مردودية ، و يدلل على أهمية مخرجات النظام الجامعي في الجزائر المتمثل في القيمة المضافة لهذه البحوث و الباحثين ذوي الكفاءة العالية و هذا ما ينعكس على واقع التنمية على المدى القريب و البعيد .

الإستنتاج :

كان للظروف الإقتصادية التي تتمر بها الجزائر خاصة مع التوجهات الإقتصادية الجديدة و محاولة تنويع الإقتصاد الوطني و البحث عن بدائل خارج الإستثمار في الطاقة ، أثار كبيرة من الناحية الإجتماعية ، و قد إلتفت لهذه التغيرات الباحثين في علم الإجتماع فإتجه العديد منهم إلى دراسة التنمية المستدامة و التعرف على أثارها و إنعكاستها على الفرد و المجتمع و المؤسسات ، و الملاحظ أن هذه الدراسات ركزت على بعد التنمية البشرية مقارنة ببقية الأبعاد ، و هذا يعود إلى تداخل هذا المدخل مع الظاهرة الإجتماعية و كذا البعد الإقتصادي نظرا إلى أنه في السنوات القليلة الماضية عرفت الجزائر برامج الإنعاش الإقتصادي و التي كان لها آثار هامة خاصة فيما يتعلق بالتشغيل و الإسكان و و التعليم و الصحة ...الخ و رغم أن البعد الإجتماعي في التنمية يعتبر الأكثر إلتصاقا بتخصص علم الإجتماع ، إلا أن هذا البعد لم يلقى الإهتمام المتوقع و هذا ما تفسره نسبة الأبحاث في هذا الإتجاه ، وقد يعود ذلك إلى أن هذا البعد له علاقة بالأبعاد الأخرى فهو إما يكون نتيجة أو يكون سبب في جل الأبحاث التي قمنا بتحليلها .

إستنتجنا أن هناك توجه لدراسة القطاع العام من قبل الباحثين يعود لإعتبارات شخصية و ليست موضوعية ففي كثير من الأحيان الباحثين يجدون إستجابة أفضل من قبل المؤسسات العمومية لإجراء بحوثهم و الحصول على المعلومات و البيانات و هذا قد يعطينا إنطباعات مضللة لواقع التنمية المستدامة تعود لغياب دراسات فاعل و شريك أساسي في التنمية المتمثل في القطاع الخاص .

توصلت أطروحات الدكتوراه فيما يتعلق بمعوقات التنمية المستدامة أن من أكثر المعوقات هي طبيعة فعالية تكوين الموارد البشرية و ما ينتج عنها من يد عاملة و إطارات غير مؤهلة و تفتقر إلى الكفاءة ، و ثانيا الإستخدام و التحكم في التكنولوجيات الجديدة ، و ثالثا التخبط في التخطيط و عدم وضوح الرؤية ، و رابعا الثقافة التنظيمية و المجتمعية و أخيرا ضعف التمويل ، يبدوا أن هذا الإتجاه في تفسير المعوقات منطقي و هذا ما تأكده نقص في اليد العاملة المؤهلة و و الإتجاه إلى الإعتماد في المشاريع الكبرى على الشريك الأجنبي الذي يعتمد على اليد العاملة من بلاده مثل العمالة الصينية في المنشآت الكبرى التي تتطلب كفاءات عالية التأهيل .

كما أن لطبيعة التخصص الذي تتجه موضوعاته إلى دراسة التنمية و أثارها الإجتماعية أو العوامل الإجتماعية المؤثرة في التنمية و هذا يدخل ضمن حقل تخصصين معتمدين حقل علم الإجتماع في الجامعة الجزائرية " و هما تخصص علم الإجتماع تنمية الموارد البشرية و علم إجتماع التنمية " و بالأخص في مستوى الدكتوراه ، لذا يركز الباحثون في هذا الإطار على طبيعة تكوين الموارد البشرية و تأهيلها لتكون أكثر فعالية و إنتاجية و لتساهم في عجلة التنمية .

أما فيما يتعلق بجودة البحوث في مستوى الدكتوراه فقد توصلنا إلى أن مستواها يترواح مابين الجيد و المقبول و هذا يدل على جودة البحث العلمي في الجامعة الجزائرية ، لكن يبقى السؤال المطروح عن مدى إستثمار

مخرجاتها في خدمة التنمية ، خاصة و أن بعض هذه البحوث شرحت الأسباب الحقيقة التي تعطل التنمية في حدود المجالات التي درستها .

الخاتمة :

عرف التعليم العالي في الجزائر في السنوات القليلة الماضية قفزة نوعية من حيث عدد المؤسسات الجامعية و مراكز البحث الوطنية ، و في عدد الأساتذة و الأساتذة الباحثين و كذلك في عدد الطلبة المسجليين و المتخرجين ، و لكن يبدوا أن هذا لم ينعكس كثيرا على تصنيف الجامعات الجزائرية في التصنيفات العالمية للجامعات و قد خذلتها ربما مؤشرات الجودة المتبعة في قياس العملية التعليمية و مخرجاتها ، و في الحقيقة أن هذا حال جل الجامعات العربية التي قلما ترتقي إلى مصاف جامعات النخبة ، و هذا ما يطرح تساؤلا يمكن أن يؤدي بنا إلى تفسير هذه المعضلة . هل الجامعات العربية عاجزة عن إفتكاك المكانة التي تحتلها نظيراتها في الدول الغربية و الشرق آسيوية و بما تقدمه من مساهمة فاعلة في نهضتها و شراكة في تنميتها ؟ أم أن التعليم العالي في الوطن العربي هو ضحية البيئة السوسيوثقافية التي لا تدفع بالجامعات العربية إلى المكانة اللائقة بها و لا تسعى لإشراكها في عملية التنمية ؟ و الإجابة على هذا السؤال نعتقد أنها ستكون كافية للتطلع إلى الجودة المنشودة لتعليم العالي في الوطن العربي .

قائمة المراجع :

أبو زنط ماجدة ، عثمان محمد غنيم. (2009). التنمية المستدامة من منظور الثقافة العربية الإسلامية، *مجلة دراسات العلوم الإدارية*، (36)، صفحة 23.

أحمد فلوح. (2017). مشكلات البحث العلمي في الجامعة الجزائرية : الركز الجامعي أنموذجا. *كتاب أعمال الملتقى المشترك: الأمانة العلمية*، (صفحة 63). الجزائر العاصمة.

الرفاعي سحر قدوري. (2006). التنمية المستدامة مع التركيز على الادارة البيئية. *أعمال المؤتمر المنظور الإقتصادي للتنمية* ، (صفحة 25). تونس.

محمد عبد حسين الطائي. (2012). نحو إستراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي بالوطنى العربي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي* (10)، صفحة 131.

يزيد العريب. (05 اوت, 1996). الجامعة الجزائرية ، البحث العلمي ...إنتحار بطيئ. *جريدة النصر* .

مداخلة مؤتمر التعليم العالمي والتنمية :

"الجودة المنشودة"

الجامعة العربية المفتوحة _سلطنة عمان_

13_14 ماي 2018.

مداخلة بعنوان:

واقع التعليم العالي العربي وخطابات الإمبريالية الثقافية.

دراسة في الآليات والأبعاد.

_الاستاذ الدكتور جمعة حسين يوسف _العراق_

جامعة تكريت كلية التربية للعلوم الانسانية.

الاختصاص الادب العربي الاختصاص الدقيق/ الأدب الأندلسي والمغربي

_الأستاذ/ عباس أعومري _الجزائر_

أستاذ وباحث أكاديمي في الهندسة الكهربائية تخصص الاتصالات العالية التردد.

Abbes010@gmail.com

_الأستاذة/ خولة خمري _الجزائر_

أستاذة وباحثة أكاديمية في تخصص تحليل الخطاب ومناهج النقد

مركز الوفاق الإنمائي للدراسات والبحوث والتدريب **_ماليزيا_**

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا وحبيبنا وقرة أعيُننا محمد ابن عبد الله عليه وعلى اله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أفضل الصلاة وأتم التسليم.

الملخص:

واقع التعليم العالي العربي وخطابات الإمبريالية الثقافية.

دراسة في الآليات والأبعاد.

نهدف في هذه الدراسة إلى تسليط بقعة ضوء على أحد أهم الاشكاليات المعاصرة والتي باتت تطرح نفسها بقوة بالجامعات العربية في ظل الصراعات الثقافية التي أصبح عالمنا يتخبط فيها، فقد صار طلابنا في ظل نظام سير التعليم العالي بجامعاتنا العربية اليوم يعيشون نوعا من التيه في ظل الامبريالية الثقافية العالمية، وهو ما أوجدته وقامت بتغذيته الخطابات الأيديولوجية العدائية التي تمثلها المركزية الغربية التي تزداد وبقوة في ظل التحكم الرهيب في السلطة المعرفية والموجهات الثقافية للعالم، ما يجعل قضية الحفاظ على الهوية الثقافية من أهم المواضيع البالغة الأهمية التي يجب طرقها بالبحث حفاظا على هويتنا وكياننا من خطابات المركزية الغربية.

فأمام هذه الاشكاليات التي باتت تطرح نفسها وبقوة خاصة بعد ظهور ما يسمى بالنظام الدولي الجديد وبروز نظام القطب الواحد وهو ما يعني نظام التعليم الواحد والثقافة الواحدة وغيرها من أنواع الأنظمة، فوجد نظام التعليم الجامعي بأوطاننا العربية نفسه وسط سياج يحيط به من كل صوب وحدب رغم أن اللغة العربية مثلا سابقا كانت لغة العلم والمعرفة الأولى عند طلابنا بالجامعات خاصة في العهد الاندلسي، وهو ما يطرح أسئلة كثيرة عن تحول الثابت كون نظامنا التعليمي سباقا كان نظام تنوع ثقافي إلى متحول وهو ما آل إليه طلابنا من مظاهر الانسلاخ من الهوية وكل صور وأشكال العولمة بالوسط الجامعي، وهو ما يجعلنا نتساءل كيف السبيل للنهوض بالتعليم العالي العربي؟ وما السبل والأدوات الحضارية التي تمكننا من استثمار العقول العربية لتحقيق التنمية المنشودة؟.

أمام أهمية الموضوع والإشكاليات المطروحة هذه الأسئلة وأخرى سنسعى لسبر أغوارها في نوع من المقاربات الابستمولوجية متبعين آليتي التفكيك والتحليل قصد الوصول إلى سبل الخروج بالنظام التعليمي في جامعاتنا العربية من شرنقة الامبريالية الثقافية التي تحيط به من طرف خطابات المركزية الغربية والتي تعكس سلطة العرفة .

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، سلطة المعرفة، المركزية الغربية، الهوية العربية، الامبريالية الثقافية.

مقدمة:

يعتبر الحديث عن التعليم العالي العربي في عصرنا اليوم هو حديث عن الهوية وسياق التطورات الحضارية بكل ما تعنيه من مقومات الحفاظ على الكيان والوجود وسط هذا العبث الكوني المتعلق

بخطابات الإمبريالية الثقافية المتزايد حدتها يوما بعد يوم، فقد باتت الدول وخاصة منذ سقوط جدار برلين وتحول العالم إلى سياسة القطب الواحد بقادة الولايات المتحدة الأمريكية تسعى جاهدة إلى المحافظة على هويتها في ظّل السعي الحثيث من طرف القوى العالمية والولايات المتحدة الأمريكية بشكل خاص إلى نشر ثقافتها الإمبريالية والمتغطرسة من خلال النسيج الثّقافي الذي تحمله اللغة الإنجليزية كنموذج من نماذج الامبريالية الثقافية.

مخطئ من يعتقد أن اللغة مجرد كلمات وتراكيب نحوية نتواصل بها، بل هي إلى جانب ذلك محمول ثقافي وبرديغم حضاري تميز تلك الأمة عن غيرها من الأمم، وما زاد من حدة انتشار الامبريالية الثقافية الممارسة عن طريق اللغة الانجليزية عوامل كثيرة منها تفشي ظاهرة العولمة Globalisation المستشرية كالنار في الهشيم في أجساد المجتمعات خاصّة دول العالم الثالثة باعتبارها دولا قليلة إن لم نقل منعدمة الفاعلية في حركة المعرفة والتاريخ الحضاري للعالم عامة، وهو ما سهّل المهمة أكثر على الثّقافة الغربية لعبور مختلف الثقافات عن طريق اللغة الانجليزية التي صار لها الدور الكبير في اعلاء من سلطة الامبريالية الثّقافية.

من خلال ما سبق سنحاول أن نروم في هذه الورقة البحثية اماطة اللثام عن المركزية الغربية Western Centralism باعتبارها نوعًا من الأنواع المبطنة للسيطرة على الشعوب عن طريق اللغة الإنجليزية ونسقها الثّقافي، في محاولة منا لمخاتلة تلك الأبعاد الامبريالية الثقافية، وكشف كيفية توظيفها للغة الإنجليزية كلغة للمعرفة الكونية في مقابل تهميش إن لم نقل إقصاء اللغة العربية وغيرها من الأدوات، فاللغة العربية في جامعاتنا العربية أصبحت في حالة من الانفراط الكبير كنتيجة حتمية لتغلغل العولمة الامبريالية فيها بسمومها الفكرية عابثة بمقومات الهوية العربية الإسلامية والحضارة الإسلامية عامة، ونافثة لتلك السموم القاتلة في نسيج فكرنا العربي الاسلامي تحت غطاء التّثاقف وحوار الحضارات والمعرفة الكونية الممارسة بالجامعات، وهذا كله من خلال تفكيكنا أنطولوجيا لهذا المارد المتسلط، في اطار جدلية لطالما شغلت العديد من المفكرين العرب وهي: جدلية الشّرق والغّرب.

نحو طرح اشكاليات واقع التعليم العالي العربي بين سلطة الامبريالية الثقافية وخطاب قوة المعرفة:

إن التطرق لواقع التعليم العالي العربي في عصرنا اليوم هو حديث عن احدى أبرز الاشكاليات العويصة التي تلقي بظلالها على جامعاتنا العربية خاصّة وأن خطابات قوة العرفة المرتبطة اليوم بشكل كبير بالحضارة الغربية والمركزية التي تميزها من خلال الانتشار الرهيب للمعرفة المرتبطة باللغة الانجليزية، وهو ما يحتم على طلابنا في الجامعات العربية العكوف على تعلم اللغة الانجليزية أولا حتى يلج عالم المعرفة والبحث العلمي وهو ما يجعلنا نطرح العديد من الاشكاليات في هذا المضمار فكيف السبيل إلى اعادة اللغة العربية كلغة لخطابات قوة المعرفة؟ وما الأدوات والسبل الكفيلة التي يمكن لنا

اتباعها لإعادة فعالياتها وسط الامبريالية الثقافية الغربية التي تزداد قوتها يوما بعد يوم؟ فضلا عن هل يمكن ايجاد نوع من التواصل الحضاري العالمي الذي يجمع العقل العربي والغربي معا، والذي يجمع جميع الثقافات على اختلافها دون أي توجه ايديولوجي مغرض؟.

اللّغة العربية وديالكتيك المركزية الغربية في الجامعات العربية "الجزائر أنموذجًا":

لقد مرت الجزائر باعتبارها أحد أبرز الدول العربية الاسلامية التي تعرضت للاحتلال من طرف المستدمر الفرنسي الغاشم بفترة استدمارية شوهت معالم هويتها اللُّغوية خاصة في الحرم الجامعي والتي مازالت لحد الآن تلقي بظلالها على معالم الهوية الجزائرية، فالمتتبع للجو الثقافي داخل الجامعات الجزائرية باعتباره نموذج مصغر عن طبقة النخبة يقف على ذلك التشرذم الهوياتي للمجتمع الجزائري الذي أصبح مفتقدًا لتمثلات لتلك الهوية الإسلامية التي لطالما أكد عليها العلامة عبد الحميد بن باديس من خلال تلك الأقانيم الثلاثة التي رفعها كشعار تحدى بها المستدمر الفرنسي الغاشم وهي "الجزائر وطننا والعربية لغتنا والاسلام ديننا"، هذه الشيفرة التي صاغت قوة الهوية الجزائرية آنذاك وقف العدو الغشم أمامها عاجزًا على تفكيك معالمها فقد نقش معالم حروفها عالم فذ لطالما أفنى حياتها لنشر اللغة العربية وتكوين الطلبة واكسابهم صلابة معرفية واجه بها العدو الغاشم في فترة تعد من الفترات العصيبة التي مرت بها الجزائر، إنه العالم الجليل عبد الحميد ابن باديس رحمه الله.

ومع توالي الأزمان وتطور الأحداث بالجامعات الجزائرية والمجتمع الجزائري عامة فضلاً عن تتابع النكسات سواء الاقتصادية أو السياسية أو غيرها وهو ما زاد من تراجع قوة المعرفة أكثر بالجامعات الجزائرية، وصولا إلى بروز تلك الظواهر الغريبة بالمجتمع الجزائري نتيجة التسلط الرهيب الذي تمارسه المركزية الغربية ممثلة بفرنسا داخل جامعاتنا، وصلت المنظومة التربوية والأكاديمية في الجامعات حد أن وصل الطالب الجزائري إلى التباهي بالحديث باللغة الفرنسية والتبجح بكونه يتقن اللغة الفرنسية اتقانا تاما، وهو ما جعل الثّقافة الفرنسية تحكم سيطرتها على دواليب المنظومة الثقافية لهذا المجتمع وهو حال ما نراه بهذا المجتمع من ذل وخضوع لذلك النسق الحضاري الفرنسي، وفي هذا الشأن يقول الأديب المصري مصطفى صادق الرافعي: "**ما ذلَّت لغة شعب إلا ذَلَّ، ولا انحطت إلا كان أمره في ذَهاب وإدبار، ومن هذا يفرض الأجنبي المستعمِر لغته فرضًا على الأمة المستعمَرة، ويركبهم بها، ويشعرهم عظمته فيها، ويستلحقهم من ناحيتها، فيحكم عليهم أحكامًا ثلاثةً في عمل واحد؛ أما الأول :فحبس لغتهم في لغته سجنًا مؤبدًا، وأما الثاني :فالحكم على ماضيهم بالقتل محوًا ونسيانًا، وأما الثالث :فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي يصنعها، فأمرهم من بعدها لأمره تَبَع**"[1].

[1] _ مصطفى صادق الرافعي: وحي القلم (ج2)، دار المعارف، ط2، 1982م. ص23.

فمن خلال هذا القول المقتضب للرافعي فقد أوجز لنا الوضع المتردي للُّغة العربية بالجامعات الجزائرية ومدى أثرها على عقل الطالب فضلا عن تغلغلها في وسط النخب الثّقافية خاصّة السياسية منها التي تعتبر الممثلة الأولى للدولة الجزائرية، ولعل هذا ما أدى إلى تغلغل المركزية الغربية فينا أكثر فضلا عن بروز اشكاليات كبرى يعاني منها المجتمع العربي عامة و الجزائري خاصة وبروز اشكالية الصراع والحوار بين الحضارات والثّقافات، وهي ثنائية ضدية تحمل في طياتها العديد من المفاهيم منها: النظام الدولي الجديد، ونـهاية التاريخ، واشكالية الهوية، وصراع الأيديولوجيات...الخ، جميع هذه الإشكاليات كانت ولازالت تنخر انسانية المجتمعات الشرقية والغربية على حد السواء في القرن الواحد والعشرين هذا القرن الذي يعد أحد اكبر القرون التي وصل فيها الصراعات الثقافية والحضارية أوجها وهو ما يجعلنا نطلق عليه مركز وبؤرة الأيديولوجيات التي تأبى التجانس، لتزداد على اثرها خطابات قوة المعرفة في اطار استعلاء الحضارية الغربية ونشر قوتها ومركزيتها تجاه باقي الحضارات.

وفي هذا المضمار الذي يؤكد ما ذهبنا له سابقا يقول السياسي الفرنسي والوزير السابق في الحكومة الفرنسية بينوت: "**لقد خسرت فرنسا امبراطورية استعمارية وعليها أن تعوضها بإمبراطورية ثقافية، وهذا يعني أن المدخل الحقيقي للاستعمار الجديد هو الهيمنة اللغوية والثقافية**"[2]. وهو ما يجعلنا نقول بأن فرنسا كدولة استعمارية تمثل المركزية الغربية بكل ابعادها تعمل على المدى البعيد ومازالت سيطرتها على الثقافة الجزائرية والدولة الجزائرية محكمة بل شديدة الاحكام، وهو حال ما نراه في المجتمع الجزائري المتشبع بثقافة اللغة الفرنسية حد التخمة، فالعلاقة بين الهوية واللُّغة شيء واحد فضلا عن تأكيد قوة المعرفة ولذلك ما إن فقدت اللغة العربية معالمها بالمجتمع الجزائري حتى خفتت تلك القوة المعروفة للثقافة الإسلامية لدى المجتمع الجزائري فكان أمر فقدان الهوية لا محال حاصل كون الركيزة الأولى فقدت ألا وهي هوية اللُّغة العربية.

وقد ازداد الوضع بخصوص اللّغة العربية داخل الحرم الجامعي تأزمًا أكبر خاصّة منذُ عقد التسعينات فما " **تعيشه الأُمة العربية في ظروف العولمة والنظام العالمي الجديد، وبالذات منذ أوائل عقد التسعينات للقرن الماضي هو محاولة افراغ قصري لمخزون ذاكرة الأمة.. فغياب أو فقدان الذاكرة الجمعية عند الأمم والشعوب طوعًا أو قسرًا من الممكن أن يقود إلى اضطرابات خطيرة وحادة** "[3]. وهو حال ما نشهده بالجامعات الجزائرية من انسداد تاريخي وتشويه عمدي لتاريخ اللُّغة العربية التي تشهد تغريبًا رهيبًا نتيجة تلك الأبعاد و الأليات السياسية التي تنتهجها فرنسا من خلال إلصاق قوة المعرفة بضرورة طبع شخصية الطالب بطابع الثقافة الفرنسية بتعلمه للغة الفرنسية.

---

[2] _ بشير خلف: وقفات فكرية "حوار مع الذات...وخز للآخر"، دار الهدى، الجزائر. ص20.

[3] _ محمد علي حوات : العرب والعولمة، شجون الحاضر وغموض المستقبل، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2002.ص 159.

بعد وقوفنا على معالم التغريب الهوياتي للُّغة العربية بالجامعات الجزائرية وتفكيكنا لتجليات الخطابات الامبريالية باعتبارها أحد أبرز السرديات الكبرى التي تعمل على وضع الايديولوجيا الغربية من خلال اللغة الانجليزية والفرنسية وغيرها من اللغات كنموذج ثقافي وحضاري للعالم، حق لنا الآن أن نتساءل مع رضوان جودت زيادة قوله: "**هل يعني هذا أن المستقبل القادم قد صكت طبعته وأنجزت، ولم يعد لنا من دور سوى التأمل في صنعتها**"[4]. وهو ما يجعلنا في مداخلتنا هذه نبحث عن السبل الكفيلة بتفكيك خطاب قوة المعرفة والسعي لجعل اللغة العربية لغة للكونية الثقافية بجامعاتنا، خطابا ينشر القوة المعرفية للهوية الاسلامية وفق آليات وأبعاد خالية من أية ايديولوجية أو مركزية مغرضة سعيًا لتحقيق توافق كوني لغوي ثقافي صحيح رصين يخاتل معالم التعايش بعيدًا عن أي مركزية استعمارية جديدة عن طريق اللغة.

قراءة تفكيكية لخطاب قوة المعرفة:

لقد أصبحت العالمية وقوة المعرفة لصيقة بالحضارة الغربية لا غير حيث بات لزاما على الطالب العربي أو غيره من الطلبة ضرورة تمثل الثقافة الغربية حتى ينعت بكونه طالبا عالميا مختلفا حيث عملت القوى العالمية من خلال الترويج لخطاباتها الفكرية ونظرياتها العلمية المبثوثة في عقول طلبتنا ويروج لها أستاذة مستهترين لا يعلمون مدى خطورة تلك النظريات على تكوين ثقافة الطالب الجامعي فيتم تلقينها لهم دون شرح أو توضيح لحقيقتها العميقة وأصولها الفلسفية الموغلة في العنصرية فيطالبون الطلبة بقراءة تلك النظريات في أصولها اللغوية كالإنجليزية مثلا، فيتشرب الطالب تلك الثقافة عن طريقة اللغة الانجليزية المختلفة تماما عن نسق وايقاع الحضارة والثقافة الاسلامية فتنسف الهوية الاسلامية بداعي الكونية والتثاقف الغير الواعي والغير مبني على توازن القوى المعرفية في حين غفلة عن انظمتنا العربية التي لا تولي اهمية كبيرة إن لم تكن معدومة تماما لمثل هذه الأمور الخطيرة وجدا متغافلين عن أن العالمية وقوة المعرفة تعني التنوع والتعددية لا الاحادية المعرفية الامبريالية، وهو ما أكده الشيخ محمد مهدي شمس الدين في معرض حديثه عن العالمية بقوله أن العالمية: "**هي تعبير عن مجال قد يكون بعيدا عن السياسة و الاقتصاد، بل هي تعبير عن التنوع الثّقافي، فالعالمية تعني الاعتراف بالتبادل، الاعتراف بالأدوار، بحيث يكون العالم منفتحا على بعضه البعض مع الاحتفاظ بتنوعاته، ولقد كانت هذه السمة البارزة في الحضارة العربية الإسلامية، وترتكز العالمية على الاعتراف بالآخر، احترام خصوصيات الآخرين، وهو الأمر الذي أنتج حالة الحوار بين الثّقافات والحضارات والدول والشعوب والمصالح والأديان...،فالعالمية لا تعني الهيمنة الاقتصادية وحتى الثقافية، انما تعني التنوع وانفتاح الثّقافة الخاصّة على الثقافات الأخرى**"[5].

---

[4] _ رضوان جودت زيادة: صدى الحداثة في زمنها القادم، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2003. ص 118.

[5] _ أسعد السحمراني : صراع الأمم بين العولمة والديمقراطية، بيروت، دار النفائس، ط1، 2000، ص 16.

لقد "**كرس الغرب دلالة العالمية بوصفها لصيقة به، أو بما يصدر عنه، أو يتصل به...**"[6]. فتلك الشعارات الرنانة المزركشة عن سبل التثاقف المعرفي ليست سوى أكاذيب توظف لخدمة المركزية الغربية وزيادة الاعتقاد بقوة معرفة الحضارة الغربية، وزيادة تغلغل ذلك النفوذ المعرفي الأيديولوجي في نسيج المجتمعات المغلوب على أمرها خاصة في معاقلها وهي الجامعات التي تخرج سنويا نخبا مستلبة الهوية تعيش وهم قوة المعرفة الغربية، وتبعا لذلك فلا نستغرب المظاهر التي نراها ماثلة أمامنا من ذاك الانسلاخ الشبه كلي عن تمثل هوية اللغة العربية في جامعاتنا ونعت من يتكلم بها بالمتخلف الجاهل فقد اصبح من اهم شروط ان يوصف الشخص بقوة المعرفة الارتقاء حسب تلك الشروط المغرضة لمصاف كونية الحضارة الغربية ولعل التجربة التركية في علاقتها مع الدول الغربية لأبرز مثال "**فمع حلول القرن التاسع عشر _أصبح المجتمع الدولي مجتمعا أوروبيا، لا يمكن لغير الدول الأوروبية أن تقبل في عضويته إلا إذا ارتقت إلى مستوى حضاري يحدده الأوروبيون، وعندما تصل إلى هذا المستوى قد تقبل عضويتها، وكانت تركيا أول دولة تخضع لذلك المعيار بموجب المادة الثامنة من معاهدة باريس عام 1856م، حيث قبلت في اطار القانون العام وتآلف أوروبا**"[7].

إن اللغة هي احدى مقومات هوية الأمة، لأنها الوسيلة الأولى لتوصيل العقيدة وتحقيق الافتخار بها، وصياغة معالم طريق الأمة وتنظيم نمط تفكيرها واعادة بناء نسيجها وتكونه التكوين المعرفي الصحيح، وحماية ذاكرتها الجمعية من الاختراقات الفكرية، وبناء صرحها الحضاري وسياجها الثقافي، والحيلولة دون اختراقه فلا يمكن تحقيق النهوض الحضاري بغير اللغة[8]. **فلابد بناء على ذلك للأمة أن تعتمد لغتها اعتمادا حقيقيا لا شكليا داخل الجامعات، لأن التاريخ لم يسجل يوما أن أمة حققت التقدم الحضاري الحقيقي بلغة غيرها من الأمم**[9]. وهو ما جعل القوى العالمية تجند المختصين لتحقيق ذلك فخطاب قوة المعرفة وسبل ادارتها بما يحقق الأجندات المسطرة مسبقا من أكثر الموضوعات سخونة والمثيرة للجدل في وقتنا الحاضر، كما تعّد بؤرة التركيز لجهود القوى العالمية لظم أكبر قدر ممكن من المنتمين تحت لوائها أطراف متعددة بوجهات نظر واهتمامات مختلفة، على وجه الخصوص الطبقة المثقفة والنخبة عامة داخل الجامعات باعتبارهم صفوة المجتمع.

---

[6] _ ميجان الرويلي، سعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الخامسة، 2007م، ص187.

[7] _ هيدلي بول: المجتمع الفوضوي _دراسة النظام في السياسة العالمية، ترجمة ونشر مركز الخليج للأبحاث، ط3، 2002م، ص 88_89.

[8] _ ابراهيم السمرائي : في شرف العربية، مقدمة: عمر عبيد حسنة، سلسلة كتاب الأمة، عدد 42، ط1، 1994. ص28.

[9] _ محمد جابر الأنصاري: تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ط1، ص203.

ولكن ماذا يعني كل هذا بالنسبة للمركزية الغربية ؟ ألا يمكن الوصول لنشر خطاب قوة المعرفة بالعالم دون اللجوء للقوة الناعمة؟ ألا يمكن تحقيق سبل الوصول إليها دون أي خطاب أيديولوجي استعلائي؟ وهل جميع مختصي ادارة قوة المعرفة مؤهلون فكريا للعمل في خطاب قوة المعرفة؟ وما الدور الجديد الموكل لهم في عصر عولمة المعرفة وصراع الحضارات والثقافات؟ ما المهارات سواء اللغوية أو غيرها من المهارات المطلوب منهم اكتسابها في التعامل مع متغيرات العصر وطبيعته لإدارة المعرفة الإدارة السليمة؟. للإجابة على الاستفسارات أعلاه يأتي هذا البحث للتعريف بالمعرفة المطلوب إدارتها وأنواعها، كما تبين عمليات إدارة خطابات قوة المعرفة ومراحل تنفيذها من أجل استشراف الدور المفروض تأديته من قبل مختصي المعلومات والمهارات المطلوب اكتسابها للعمل ضمن فريق إدارة قوة المعرفة خاصة وأن التكنولوجيا تقوم بدور بارز في التحول المعرفي والاقتصادي والنمو الاجتماعي والتغيير الشامل لكل نواحي الحياة. كما اعتبرت العنصر الأكثر أهمية في الإنتاج والاستثمار، بل اعتبرت موردًا ثريًا لكثير من الدول وتكلفة عالية لدول أخرى وما زاد من هذه الفعالية الدور البارز لوسائل الاعلام في زيادة سيطرة بعض اللغات والمعارف، فالتعبير الإعلامي يتغير ويتأثر بمحتوى الرسالة وظروف التلقي، فقد اتفق على أن الأسلوب الإعلامي لا يقصد به اللغة الأدبية المتمثلة في الشعر والأدب، إنما هي لغة تبنى على أساس نسق اجتماعي تحمل مفرداتها وقواعدها وعباراتها طابعا يطبع خصوصيات ذاك المجتمع وتمثلاته الثّقافية والأيديولوجية وهو ما يجعلنا وسط كل هذا نبحث عن السبل الكفيلة لتفعيل اعتزاز الطالب العربي باللغة العربية لإعادة هيبة خطاب المعرفة الإسلامية الصحيحة بعيدا عن أي مركزية، أي أنها خالية من السياق (Out of Context) والسياق هنا مفتوح على مصراعيه ونقصد منه ذاك السياق المرتبط بتمثلات خطاب امبريالية المركزية الغربية، هذا ولا نعدم أن يكون لخطاب قوة المعرفة سياق معين لكنه مشروط بالانعدام التام لأي خطاب أيديولوجي استعماري يمرر سلطة المركزية الغربية التي تفتك يوما بعد يوم بالهوية العربية الإسلامية واللغوية منها بشكل خاص خاصة في ظل أن معرفة العلوم المختلفة مرتبط ارتباطا شبه كلي باللغة الانجليزية وغيرها من اللغات التي تمثل المركزية الغربية.

العولمة الثّقافية ومعادلة صراع اللغات:

بمجرد طرح هذه الإشكالية يتبادر إلى الذهن العديد من التساؤلات التي تبحث في الأسباب التي قلبت المعادلة الحضارية العالمية، لتتحول اللّغة العربية من لغة للمعرفة الكونية ولغة جامعة لمختلف الثقافات إلى لغة هامشية بجامعاتنا العربية لا تكاد تذكر في سياق التّواصل الفكري الحضاري العالمي لدى أبناء جلدتها فضلا عن حديثنا عن الآخر، أسئلة كثيرة تلك التي تجول في خاطري عن الأسباب الحقيقية التي أدت إلى ما هو ماثل أمامنا.

فالعولمة التي يشهدها العالم أدت إلى ما أدت إليه من تيه لأبناء اللّغة العربية ولعل الواقع اليومي شاهد على ذلك من تداخل لمصطلحات عديدة في لغة واحدة ما يدعو المستمع للاستغراب بل و الاشمئزاز من قمة هذا الانسلاخ الغير مبرر من مثل هذا القول: "**ركبت طاكسي(سيارة أجرة) وذهبت إلى كلينيك (عيادة) من أجل كنترول (فحص)**"[10].

إذن هكذا نقف على معالم العولمة اللّغوية داخل النسيج الاجتماعي كونها البيئة الأصدق تعبيرًا عن العولمة من تخبط وصراع كبير بين اللّغات مشكلة أزمات جد عصيّة أنتجت لنا هوية منسلخة وتيه حضاري يعبر عن أجيال لا هي بالعربية القحة ولا هي بالغربية الصرفة، فهي تترنح بين هذا وذاك معلنة تشكل معالم الصراع الداخلي والخارجي في أجل صوره، من خلط وتشويه للغة عمدًا وبسذاجة مقيتة، وفي هذا يقول الباحث أحمد المعتوق "**لقد أدى هذا الخلط إلى ضعف اللغة العربية، وإنتاج جيل لا يقدر أن يبدع ولا أن يفكر بهذا الوضع، وهو ما يؤدي مستقبلا إلى مسخ اللغة العربية، والبعد عنها، أو تحويلها إلى لغة هامشية فاقدة الهوية، معرضة للانزواء والانكماش**"[11].

لقد أفرزت التّحولات الثّقافية والسّياقات الحضارية بكل اشكالياتها خاصّة منذُ ظُهور ما يسمى بالنّظام الدولي الجديد إثر سقوط جدار برلين سنة 1989 تحولات خطيرة بخصوص الصراعات الثّقافية التي تجسدت بشكل كبير على المستوى اللّغوي، خاصّة وأنّ أمريكا هيمنت على العالم منذ ذلك العام في أطار سياسة القطب الواحد، وبالتالي سياسة اللّغة الواحدة والثّقافة الواحدة والحضارة الواحدة، وفي هذا الاطار يقول الباحث والإعلامي المغربي المتخصص في قضايا الإسلام والغرب التيجاني بولعوالي بأن العولمة الثّقافية التي تديرها جهات غربية "**تسعى إلى تغريب العالم أو "أمركته"، وإلغاء الخصوصيّات الثقافيّة والإنسانيّة المحلّيّة والجهويّة، وصهرها في بوتقة الثقافة الغربيّة المهيمنة، وذلك بدعوى جعل الشيء عالميا وموحّدا، بل وأكثر من ذلك، فإنّ العولمة ما هي إلاّ استمرار للمرحلة السابقة التي هي الاستعمار، ولا تختلف عنها إلاّ من حيث الآليات المستحدثة التي توظفها لتنميط العالم وضبط أنساقه، كالنظام العالمي الجديد**"[12].

فها هي العولمة إذن تتجند بمختلف وسائلها المشروعة وغير المشروعة ومختلف أدواتها الحربية موجهة أشرعتها صوب تحقيق هدفها وهو تحويل العالم إلى نظام اللّغة الواحدة كفرع عن نظام القطب الواحد، وهو ما جعل اللّغة العربية غير مواكبة لمتطلبات التطورات التكنولوجية والعلمية الحضارية، في

---

[10] _ المجلس الأعلى للغة العربية: التعدد اللساني واللغة الجامعة، الجزائر، 2014. ص 229.

[11] _ أحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، (د.ت). ص522.

[12] _التيجاني بولعوالي: راهن اللغة العربية وتحديات العولمة الثقافية الثلاثاء 29 دجنبر 2015- http://www.hespress.com/writers/289333.html13:46

المقابل نجد نظام القطب الواحد يسعى جاهدًا إلى الجعل من اللّغة الإنجليزية هي لغة العلم والتطور والحراك الثّقافي بالعالم وهو ما جعل الهوية الثقافية للعالم تقوم على هوية لغوية مشبعة بالقيم والثقافة التي تحملها اللغة الإنجليزية، في حين نجد اللّغة العربية ممثلة في الدين الإسلامي تدعو لحفظ التعددية اللّغوية والثّقافية بعيدًا عن مخرجات الأيديولوجيا التي تنخر الحضارة الغربية اليوم، فقد جاء في قوله تعالى: "**وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ**"[13]. وهو تصريح واضح من الله عز وجل بحفظ التعددية وتجنب الصراعات التي لا تسمن ولا تغني من جوع، فهذا البيان الإلهي إن جاز التعبير إقرارٌ صريحٌ بالدعوة إلى التعدد الثقافي في العالم وتجنب الخطابات الإمبريالية، وأن الإسلام ما كان ليدعو إلى لغة واحدة ويمحو سائر اللغات، وإلا فما معنى أن يكون للعالمين كافة.

فما تفعله العولمة الثّقافية للغات وما أفرزته اليوم من قيم ناسفة لقيم التعددية اللّغوية ومسخ للهويات وعدم احترام للسياقات الحضارية بالعالم يزيد خاصّة الدول القليلة الفاعلية في سياق التّواصل الحضاري تشددًا خاصّة وأن الخطاب الإيديولوجي الاستفزازي الذي تمارسه القوى الغربية من خلال لعبة صراع اللّغات في تزايد مستمر، ويمارس بأساليب وأدوات مختلفة، وهو ما يدفع إلى نمو الحركات المتطرفة كردة فعل طبيعي على تلك السياسات الإمبريالية التعسفية في حق تلك الهويات .

لقد ارتبطت الثّقافة في أذهاننا بالخصوصية الحضارية والتعبير عن الهوية والقيم التي تتبناها احدى المجتمعات، حتى تعبر بها عن كيانها وتحفظ بها وجودها بين باقي الهويات، وتميز بها نفسها بين باقي الثّقافات، لكن مع ظُهور مد العولمة فقد أصبحت الثّقافة تتقاطع مع الامبريالية والعولمة ليبرز إلى العلن معالم الاستعمار الجديد المبطن بالخطابات الأيديولوجية لتصبح الهوية اللغوية والحضارية هي الوجهة الجديدة للقوى الاستعمارية مستعملة في ذلك وسائل عدة منها اللّغة والثقافة كخطاب امبريالي استعلائي، منطلقة من منطلق من يملك الوسيلة يحتل العقول، فالثّقافة كما عرفها الجابري: "**ذلك المركب المُتجانس من الذكريات والتصورات والقيم والرموز والتعبيرات والإبداعات والتطلعات التي تحفظ لجماعة بشرية، تشكل أمة أو في ما معناها، بهويتها الحضارية، في إطار ما تعرفه من تطورات بفعل ديناميتها الداخلية وقابليتها للتواصل والأخذ والعطاء**"[14].

فالثّقافة إذن هي المحرك الأساس في تطور وتقدم الأُمم ولهذا إذا ما تم هدم ثقافة أمة ما فقد نجحت عملية الاحكام والسيطرة التّامة عليها، ولعل عصرنا اليوم اتّخذ أساليب جديدة تعكس ما يسمى بالقوة الناعمة من خلال "**القدرة على الاحتواء الخفي والجذب اللين، بحيث يرغب الآخرون في فعل ما ترغب**

---

[13] _ سورة الروم: الآية 22.

[14] _ أنور الزعبي مستقبل الثقافة العربية في عالم متغير (في) صالح أبو اصبع، عز الدين مناصرة، محمد عبيد الله، (تحرير ومراجعة): م. س. ذ ، ص 176.

فيه القوة المهيمنة من دون اللجوء إلى استخدام القوة، أو بما يغني عن استخدام سياسة العصا والجزرة أصلا على ما يقول الباحث الأمريكي. وإذا ما كانت القوة الصلبة تنبع أساسا من القدرات العسكرية والاقتصادية، فأن القوة الناعمة تتأتى من جاذبية النموذج وما يمتلكه من قدرة التأثير والإغراء لدى النخب والجمهور على السواء. فحينما تبدو السياسة الأمريكية مقبولة ومشروعة في أعين الآخرين على ما يقول جوزيف ناي، يتعاظم دور القوة الناعمة أكثر، وبموازاة ذلك تتراجع الحاجة إلى استخدام القوة العارية، وعلى العكس من ذلك، كلما تضخم استخدام القوة الإكراهية وضعفت شرعية مثل هذا الاستخدام، يتضاءل معهما النفوذ الثقافي والسياسي والتجاري وكل ما يدخل ضمن دائرة القوة الناعمة"[15]. إذن أمام تجليات هذا الخطاب الذي كشف عورات الأساليب الأيديولوجية الجديدة في السيطرة على الشعوب، فإنه لا يخفى على ذي النظر الحصيف ما لهذه الأدوات من خطورة على منظومة القيم الثّقافية التي تحملها اللّغات كخطاب استعماري جديد، فهي تعكس وبشدة أبشع ما وصل إليه الإنسان من أساليب وتقنيات جديدة في استعمار الشعوب دون أدنى عنف ظاهر.

إنّ الحديث عن الأيديولوجيا اللّغوية في قالبها الاستعماري الجديد هو حديث عن قديم عائد في ثوب جديد بوسائل مختلفة ومتنوعة تعكس التقدم التكنولوجي الهائل الذي وصلت له البشرية في عصرنا هذا عصر السرعة وتعدد وسائط الاتصال لتترجم هذه الحركة مقولة تحول العالم إلى قرية كونية صغيرة، وهو ما زاد من حدة التأثير الكبير الذي تمارسه الوسائل الإعلامية المختلفة، فالخطاب الأيديولوجي للّغة يعمل على صياغة قوانين معينة لإنتاج المعرفة وغرسًا لنوعية خاصّة من الثّقافة، من خلال قوة ناعمة تعكس الأبعاد الإمبريالية التسلطية للمركزية الغربية وفق أجندة خارجية تمليها أطرافًا لطالما تحكمت في دواليب سيرورة الحركة اللغوية بالعالم، ولعل هذا يعكس قول الباحث علي نبي: "**ما من حضارة إنسانية إلا وصاحبتها نهضة لغوية، وما من صراع بشري إلا ويبطن في جوفه صراعًا لغويًا، حتى قيل يمكن صياغة تاريخ البشرية على أساس صراعاتها اللغوية**"[16] ().

أمام هذه المعطيات الاستعمارية الجديدة فإن ذلك يحتم علينا الولوج عميقًا للبَحث في تفاصيل حقيقة خطابات الامبريالية الثقافية وبحث كيفية تعزيز النهوض بواقع الجامعات العربية.

بين الطالب العربي والطالب الأوروبي قصور فكر أم اختلاف الظروف:

إنّ الاختلاف بيننا وبين الأوروبيين ليس مردُّه اختلاف في الطباع أو في الاستعداد الفطري فمثلا الطالب العربي عندما يدرس في جامعات أوروبا لا يقل عن زميله الأوروبي فطانة واجتهادا ونجاحا، إلا

---

[15] _ رفيق عبد السلام: القوة الصلبة والقوة الناعمة، مركز صناعة الفكر للدراسات والأبحاث، ط4، 2015. 11.

[16] _ علي نبيل: الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويت، (د. ط)،2001 ، ص288.

أنّ هذا الطالب الأوروبي ينصرف بعد ذلك للعمل في وسط يساعده على تنمية ثقافته ويلائمه الجو الاجتماعي فتثمر وتزدهر، أمّا الطالب العربي فيعود بثقافته تلك الى أرض غريبة عنها فيحاول غرسها ولكن سرعان ما تتكمش ويعتريها الذبول، وحتى وإن لم تتم فإنّها لا تجد في التربية الاجتماعية ما يساعدها على الإثمار والنمو فتبقى شجرة قزمة تعيش بين الحياة والموت، ولربما تحولت إلى فكرة تدميرية تنشر التطرف والتكفير وهو ما استغلته الجماعات الإرهابية فزاد من الانحراف الفكري "**الذي لا يلتزم بالقواعد الدينية والتقاليد والأعراف.. والنظم الاجتماعية**"[17]. ما انتج بدوره تخلفا فكريا ساعده ذاك المناخ المتطرف، فالتخلف الفكري كما يقول المفكر الإسلامي عبد الكريم بكار هو: "**وضعية عامة تصيب الأمة نتيجة القصور المستمر لقرون طويلة في أعمال العقل وطرق بحثه عن الحقيقة**"[18]، فأي واقع ينتظر مستقبل أنظمتنا التربوية في ظل هذا الوضع المتأزم؟. وهنا تبرز بأذهاننا حادثة دريفوس وثورة الطلاب الفرنسية حينما ثاروا على النظام التربوي والنسق الثقافي عامة فالمثقف هو منارة علمية فصفة المثقف كما يقول سارتر "**لا تطلق على علماء يعملون في حقل انشطار الذرة لتطوير أسلحة الحرب الذرية وتحسينها: فهم محض علماء، لا أكثر ولا أقل، ولكن إذا ما انتاب هؤلاء العلماء أنفسهم الذعر لما تنطوي عليه الأسلحة التي تصنع بفضل الجهود هم وأبحاثهم من طاقة تدميرية، فاجتمعوا ووقعوا بيانا لتحذير الرأي العام من استخدام القنبلة الذرية، غدوا من فورهم مثقفين، وذلك بالفعل، لأنّهم تجاوزوا صلاحياتهم** "[19].

لعلّ ما يمكن أن نقوله هنا هو أنّ سارتر باعتباره أحد أقطاب الفكر الغربي بمثاله هذا جعل معيار وصف المثقف بهذه الصفة هو الوعي والدفاع عن القيم الإنسانية، ولعلّ هذا النوع من المثقفين هو الذي يحتاجه حاضر أمتنا لتغيير واقع جاعاتنا، فالفكر الآمن يجعل من المثقف قادرا على فهم واقعه بوعي لما يجري حوله وهو الذي يمده بالقوة والقدرة على التغيير فضلا عن الاعتزاز بالهوية.

فالمثقف كما يقول ديكارت "**ناقد اجتماعي يسعى إلى نقد الممارسات انطلاقا من مرجعية نظرية موحدة و محددة**"[20]. فالمثقف الحق يتميز بالحس النقدي، والوعي الكبير الذي يجعله قادرا ومتمكنا من تفحّص سلوكيات مجتمعه، وإيجاد السبل الكفيلة التي تسهم في تعديلها أو تغييرها وتكون عملية التغيير من منطلق مرجعية واضحة ومحددة.

---

[17] _ علي بن فايز الجحني: رؤية للأمن الفكري وسبل مواجهة الفكر المنحرف، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، عدد 27، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 1420، ص264.

[18] _ عبد الكريم بكار: التأزم الفكري في واقعنا الإسلامي المعاصر، مركز الراية للتنمية الفكرية، دمشق 1427هـ، ط 1، ص23.

[19] _ جون بول سارتر : دفاع عن المثقفين ، ترجمة جورج طرابيشي ، منشورات دار الآداب ، ط1، 1973. ص 13.

[20] _ عز الدين جلاوجي : صحيفة الخبر ، العدد 4510 ، ص 16.

وهو ما يحتم علينا تفعيل دور المثقف في النهوض بأنظمتنا التربوية العربية وتجنب التنظير فإن "**الاستغراق في التعليم المستند بصفة كلية أو شبه كلية إلى التنظير هو مدعاة للانحراف الفكري، حيث تشير ملحوظات التربويين حول سلوكيات الطلاب _جنبا إلى جنب_ مع ملحوظات الآباء والأمهات إلى حدوث اختلالات فكرية عديدة على الجيل الجديد يمكن أن تعزى إلى كثرة التنظير الذي يتعرض له الطلاب في مدارس التعليم العام الذي لا يصاحبه أو يقترن به ما يحققه علميا في عالم الواقع**"[21].

وهنا تبرز نظرية مالك بن نبي عن الاقلاع الحضاري والتغيير الثقافي الفكري فقد أولى مالك بن نبي الثّقافة أهمية كبرى في عملية الإقلاع الحضاري لما لها من أهمية في نهضة الأنظمة التربوية للأمم، حيث يرى أن الإيمان بصدق الفكرة وصحتها والإيمان أو بالأحرى الاقتناع بها يؤهلان الطالب والإنسان عامة لكي يغير ذاته ومجتمعه بل وأمته ويصنع مجدها ولعل ذلك يكون ب:

- تطوير المناهج بما يواكب عصر الانفتاح والتطور التقني الحديث.

- تعديل اتجاهات الطلاب والمجتمع نحو التخصصات التقنية.

- العناية بإعداد وتطوير وتدريب المعلمين، والنظر في تطوير النظام التعليمي.

- دراسة أسباب انخفاض مستوى مخرجات التعليم العام، والتركيز على متطلبات سوق العمل، والواقع السلوكي.

إن المؤسسات التربوية الرسمية تعد محاضن تربوية، قد أسست لخدمة المجتمع، وتلبية حاجات أفراده التربوية والتعليمية والاجتماعية والترفيهية، لتشغل الفراغ الذي قد ينتج من غياب مثل هذه الأدوار المهمة للمدرسة، "**فالمدرسة التي هي المؤسسة التربوية الأولى تعرض على الطالب سلوكا معينا يناسب وظيفتها ودورها في المجتمع، وهو يذهب إليها من منطلق احترامه لها وتقديره للدور الذي تؤديه في بناء شخصيته العلمية والأدبية، ولا يتفق سلوك الطلبة مع الدور الذي يفترض أن تقوم به المدرسة، فالطالب يتعامل مع رفاقه بأسلوب يتنافى مع ما هو مطلوب من سلوك مدرسي، فهو يستخدم ألفاظا نابية ويعتدي على زملائه**"[22]، وربما يرجع السبب إلى أن "**المدرسة بوضعها الراهن أعطت معلومات ومعارف ربما كانت عصرية حديثة ولكنها لم تفلح في صقل السلوك وتهذيب الخلق عند من**

---

[21] _ محمد شحات الخطيب: الانحراف الفكري وعلاقته بالأمن الوطني و الدولي، مكتبة فهد الوطنية، الرياض، 2005. ص129.

[22] _ خليل عودة: السلوك اليومي لطلبة المدارس في قطاع غزة، وقائع المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني التعليم الفلسطيني إلى أين؟ المنعقد بجامعة بيت لحم في الفترة 2-1991/10/3. ص410.

تعلمهم"[23]. فأنتج ذلك فكرا بعيدا عن روح الإسلام السمحة وهو ما جعل الأستاذ نبيل شبيب يحترز بقوله: "**يميل الخطاب الوسطي إلى التركيز _حسب احتياجات معركة جانبية دخيلة_ على جوانب من الإسلام دون أخرى، أو إلى إبراز بعض ميزاته على حساب بعضها الآخر، تماشيا مع ما يقال عن ضرورات الرد على أفعال الآخر في الغرب، وما يطرحه وينطوي على افتراءات أو مغريات وغضبة عامة المسلمين ازاءها، او تماشيا مع ما يقال عن ضرورات الواقع القائم في البلاد الإسلامية نفسها، واحتياج الممارسات السياسية إلى نفي اتهامات التطرف والإرهاب وما شابه ذلك عبر أطروحات السلام والتسامح وحدها، رغم التعرض لعداءات الآخر**"[24]. وهو ما يجعلنا نبحث عن سبل تحقيق الانعتاق من هذا الخمول الذي يميز عقل طلابنا ولعل هذا نلمسه من خلال تفعيل آليات اعتزاز الطالب العربية باللغة العربية حتى نعيد للغة العربية هيبتها وقوتها المعرفية من خلال تمثل الطالب لها في حديثه بها واستثمار الملكات الابداعية عند الطلاب في غرس الهوية الإسلامية والتصدي للإمبريالية الثقافية.

الأندلس النموذج الحضاري لخطاب قوة المعرفة:

ولعل ترجمات هذا ما نلمسه في أوج حضارة المسلمين خاصّة في العهد الأندلسي الذي يعد أزهى عصور حضارة المسلمين على جميع الأصعدة، حينما كان يعيش المسلم جنب اليهودي والمسيحي البروتستانتي مع الكاثوليكي والبوذي جنب الملحد كل هذا التناقض الديني الصارخ لم يمنع أن تحتويهم لغة واحدة تمثل حضارتهم وتعبر عن كيانهم ووجودهم وهويتهم فقد كان الكل يعتز باعتبار اللغة العربية لغة للثّقافة الكونية الوسطية لغة للمعرفة والتواصل البعيد عن الخطابات الأيديولوجية، ولعل هذا ما أكدت عليه الدراسات النفسية التي تعتبر اللّغة خاصّية نفسية جوهرية في حياة الشعوب وسر نجاح الحضارات وقيامها وذاك راجع لانتشار سبل الفكر الوسطي بتفعيلهم لأهمية اللغة من الناحية النفسية لدى الطلبة وداخل النسيج التربوي، وهذا ما عملت عليه الحضارة الإسلامية آنذاك، وهو ما جعل التواصل بين الثّقافات المختلفة تواصلاً عابرا للثقافات شكّل حضارة كونية عالمية دامت لأزيد من ثمانية قرون حتى قيل أن الأندلس جنة ساقطة من السماء إلى الأرض، لتكتب فيما بعد الكاتبة والفيلسوفة الألمانية زيغريد هونكة كتابها الشهير شمس العرب تسطع على الغرب احتفاءً بالمنجزات والعطاء الحضاري الذي قدمه العرب للإنسانية جمعاء على اختلاف مذاهبهم وتعدد مشاربهم فها هي زيغريد تذكر كف طُبع كتاب ابن سينا "القانون" أزيد من العشرين نسخة حيث قالت : "**وظلت الطبعة تتلو الأخرى حتى النصف الأول من القرن السابع عشر .وبهذا يكون مؤلف ابن سينا أكثر كتاب طبي درسه طلاب المعرفة في تاريخ العالم، وأما**

---

[23] _ محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية**، ط4، دار القلم، الكويت. 1990، ص329.

[24] _ نبيل شبيب: "الوسطية الإسلامية .. المفهوم، التحديات، الأدوار"، مؤتمر المنتدى العالمي للوسطية، صنعاء، 5_6 / 1431هـ _ 19_20/ 5/ 2010م.

شروحه والتعليقات عليه لا يحصيها عدد"[25] وكان ذلك طبعا باللغة العربية التي تعد لغة المعرفة والثقافة.

إن ابتعاد الحضارة الإسلامية آنذاك عن الخطاب الأيديولوجي المبطن بالكراهية والطافح برائحة العنصرية والناشرة للحوار من خلال اللّغة وأهميتها العالمية في التواصل بين الشعوب جعل الدول الأوروبية قاطبة في تلك الفترة ترسل الطلبة وفودًا لتلقي المعرفة وتعلم اللّغة العربية، فكان الطلاب يطوفون حول مكتبات قرطبة وطليطلة وبلنسيا...وغيرها لتعلم اللغة العربية. مفتخرين بحديثهم باللّغة العربية وكتابتهم للمصنفات بها ليبرز ذلك الطالب الكوني المتشبع بقيم التّعدد الثّقافي والتّعايش الحضاري دون أي عقد نفسية تجعله يستحي من الحديث باللّغة العربية مثلما عليه حالينا اليوم، فالطالب المتميز كما يقول فندريس: "**وإن كانت كفاءته اللغوية عالية في لغتين أو أكثر، فإننا نسميها بالكفاءة الكلامية في الأداء والإنتاج قد لا تكون متوازنة، لأن اللغة ليست مشحونة بالمعاني فقط، بل بدلالات عاطفية وثقافية**"[26].

إذن هكذا هو العلم الحقيقي يبني الأمم التي تحافظ عليه فيرفع من شأن منظومتها التعليمية ويعلي من قيمتها، فمن خلال ما ذكرناه نستطيع القول بأن حضارة الأندلس العالمية بمنظومتها التعليمية الرصينة استطاعت بتلك التوليفة العجيبة أن تحفظ التعدد الثّقافي لمختلف الثقافات وتحمي خصوصياتها الحضارية لتحتويها كلها بحضارة جامعة هي حضارة الإسلام حضارة الفكر الوسطي منفتحة على مختلف اللّغات والثّقافات، وهو ما يجعلنا نقول بأن شعار حضارة الأندلس بمنظومتها التعليمية مثلته الآية الكريمة التّالية بامتياز ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ** ﴾"[27]. وهو ما يجعلنا نتساءل عن ذاك السر في مكنها من نشر خطابات قوة المعرفة، ولعل ذلك ما تجسد في المدرسة الرشدية.

المدرسة الرشدية وخطاب قوة المعرفة الإسلامية العالمية:

تعتبر المدرسة الرشدية أحد أكبر المدارس المعرفية ومراكز الاشعاع العلمي في العالم، فقد كان للأندلس عامة والمدرسة الرشدية خاصة إسهاما عميقا وبالغ الأثر في نهضة وانبعاث الحضارة الغربية من جديد، وقد أشارت زيغريد هونكه لذلك قائلة: "**وفي مراكز العلم الأوروبية، لم يكن هناك عالم واحد من بين العلماء إلا ومد يديه إلى الكنوز العربية هذه يغرف منها ما شاء الله له أن يغرف، وينهل منها كما**

---

[25] _ زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، تر: فاروق بيضون وكمال الدسوقي، دار الجيل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط8، 1993.ص 315.

[26] _ فندريس :اللغة ، مكتبة الانجلو مصرية، لجنة البيان العربي،(د. ط)، 1950 . ص296 .

[27] _ سورة الحجرات: الآية 13.

ينهل كما ينهل الظمآن من الماء العذب، رغبة منه في سد الثغرات التي لديه وفي الارتقاء إلى مستوى عصره العلمي..."[28].

يقول الباحث عاطف علاقي وهو يشيد بالدور الكبير لابن رشد في النهوض بالمعرفة والفلسفة في العالم " **لقد قدم لنا هذا المفكر العملاق نسقا فلسفيا محكما، يعد تعبيرا عن ثورة العقل وانتصاره، وبذل في التوصل إلى الآراء التي يتكون منها نسقه الفلسفي جهدا، وجهدا كبيرا. وإذا كانت بعض آرائه قد لاقت الكثير من أوجه المعارضة سواء في أوروبا أو في بلداننا العربية فإنها قد لاقت الإعجاب أيضا. بل إن هذه المعارضة في حد ذاتها تعد دليلا _ودليلا قويا_ على أن آرائه كانت ومازالت آراء حية تعبر عن فكر مفتوح، لا فكر مغلق. وكان ابن رشد بهذا كله جديرا بأن يدخل تاريخ الفكر الفلسفي العالمي من أوسع وأرحب أبوابه"[29].**

إنّ هذه القوة المعرفية التي مثلها تراثنا العالمي جعل زيغريد هونكه تدعو إلى ضرورة الاعتراف بفضل تراثنا الإسلامي في قيام الحضارة الغربية لتصرح قائلة: "**الوقت قد حان للتحدث عن شعب قد أثر بقوة على مجرى الأحداث العالمية، ويدين له الغرب، كما تدين له الانسانية كافة بالشيء الكثير. وعلى الرغم من ذلك فإن من يتصفح مئة كتاب تاريخي، لا يجد اسما لذلك الشعب في ثمانية وتسعين منها**"[30]. ولذلك كان الغرب مشدوها أمام العظمة الثقافية والمعرفية التي رآها مرأى العين اثر استفاقته من ذلك الركود الحضاري، فقوة المعرفة الإسلامية للمدرسة الرشدية مرعبة في كسب القلوب وسرعة الانتشار والتأثير الكبير الذي ميزها آنذاك في التأثير على قلوب الشباب داخل الجامعات ومختلف صنوف المجتمعات الغربية.

لقد أسست الدولة الإسلامية حضارة عالمية ذات تأثير عميق ممتد في التاريخ البشري تتميز بالتنوع الثقافي والحضاري بعيدة عن الخطاب الأيديولوجي المبطن بخطابات الغلو والتطرف أسهمت بذلك التنوع في قيام الحضارة الغربية فقد نقلت "**تراث الحضارات القديمة، بعد أن استوعبتها وصقلتها، وأدخلت عليها أوجه التغيير والتبديل المطلوبة**"[31]، فذاك كان واقع الحضارة الأندلسية العريقة بجميع فلاسفتها وشراحها وكتابها وعلمائها بفقهائها وقضاتها الذين كانوا منارات علمية، كما أن الدور الكبير الذي لعبه ابن رشد لا يستهان به في تجسيد فلسفة قوة المعرفة القائمة على التعددية الثقافية لا على الامبريالية الثقافية المغرضة

---

[28] _ زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، مصدر سابق.ص305.

[29] _ عاطف العلاقي: الفيلسوف ابن رشد ومستقبل الثقافة العربية _أربعون عاما مع فكره التنويري_ دار الرشاد للطباعة و النشر، ط2، 2005، ص 23.

[30] _ زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، مصدر سابق.ص 11.

[31] _ ساسي سالم الحاج: الظاهرة الاستشراقية، ص 38_39.

ففي "نهاية القرن السادس عشر لم تعد الرشدية تمثل مذهبا فحسب, بل أصبحت تمثل الثقة الممنوحة للشرح الكبير الذي كان ابن رشد أول من ابتكره لتأويل أرسطو, وحدث في هذا القرن تحول عظيم لصالح ابن رشد, إذ أصبح لقب رشدي يطلق على أكثر الناس تمسكا بالدين, وأصبحت الكنيسة تؤيد و بقوة دراسة أرسطو وتعترف بأن ابن رشد هو شارحه الأعظم, وأصبح الرشدي هو من انكب على دراسة الشرح الكبير أي أن كلمة أصبحت مرادفة لكلمة فلسفة عموماً, وكأن الرشدية والفلسفة شيء واحد"[32].

وهو ما جعل المفكر محمد عمارة يقول فيه: "**إن ابن رشد الذي كانت حياته الفكرية تجسيدا للصراع الفكري بين تيارات الفلاسفة وفرق المتكلمين، هو الذي يضع ضوابط العدالة لهذا الصراع**"[33]. لعل التفاعل والتمازج الحضاري المعرفي هو الذي جعلهم يشكلوا على اختلاف مللهم ونحلهم ذلك الزخم الحضاري العميق التمازج بين مختلف الثقافات وجعل بدوره زيغريد هونكه تتساءل قائلة: ""**أما آن لنا أخيرًا أن نسعى باحثين وراء ما قد يجمعنا، متخطين ما سبق أن فرقنا؟ !...** "[34]. وهو سؤال جد عميق فأما آن لنا حقا من ايجاد صيغة جديدة للتآلف الحضاري والتحالف المعرفي بين مختلف الثقافات لإعادة ذلك النموذج الحضاري الاندلسي في التعبير عن فكرة قوة المعرفة والتخلص من كل تبعات المركزية الغربية والكراهية لكل ما يمت للمعرفة الإسلامية بصلة؟، وما الدور الذي يتوجب علينا الإسراع في القيام به لإعادة الجامعة العربية لمصاف العالمية؟.

---

[32] _ يوسف عينان : الفلسفة الرشدية وأثرها في أوروبا. http://elriwak.blogspot.com/2013/11/blog-post_5096.html

[33] _ محمد عمارة: ابن رشد بين الغرب والإسلام، الإشراف العام داليا محمد ابراهيم، دار نهضة مصر، 2004، ص 5.

[34] _ زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، مصدر سابق.ص 13.

خاتمة:

من خلال ما طرحناه آنفًا في دراستنا هذه من تساؤلات عويصة وإشكاليات عميقة، وسعيًا منا لإيجاد بعض الحلول التي تكفل ولو جزئيًا الخروج من هذا الانسداد التاريخي الذي تتخبط هويتنا الثقافية داخل الحرم الجامعي بشكل خاص، وبغية الوقوف في وجه المركزية الغربية التي تفتك ببنية الثقافة الإسلامية وهويتها في اطار الصراع الحاصل بين العالم الإسلامي والغرب، نطرح في خاتمة مقاربتنا هذه بعض الأفكار والحلول التي نرجو أن تسهم في انعتاق اللغة العربية والثقافة الإسلامية عامة من شرنقة تلك النظريات الاستعمارية التي تغزو جامعاتنا.

1_ النسق الحضاري لبنية العقل الغربي قائم على برديغمات عنصرية تعمل على إقصاء الآخر نابذة للتنوع الثقافي فقد أنتجت فلسفة ما بعد الحداثة انسانا ثاناتوسيا مخربا للعالم ناسفا للقيم الانسانية وشتى أنواع التعايش السلمي القائم على مبدأ قبول التعدد الثقافي والحضاري، ضاربا بكل ذلك عرض الحائط، ومرسيا بدل ذلك قيما عنصرية جديدة من مثل: الاسلاموفوبيا، التشظي، الهدم، الامبراطورية الغربية...، ساعية إلى نشر هذه المفاهيم المختلفة في أذهان الطلاب بالجامعات من خلال اللعب على المصطلحات والمفاهيم لتختزل معادلة ديالكتيك الشرق والغرب.

2_انتشار دواعي حوار الأديان وحوار الثقافات والدعوة إلى المعرف الكونية وتلاقح الحضارات...الخ. كلها تقريبا مجرد أغراض سياسية بحتة، ساعية إلى إحكام السيطرة على العالم ونشرا للنموذج الثقافي والحضاري الأمريكي بدعوى أنها هي الأجدر بقيادة العالم كما قال المنظر والمفكر الصهيوني صموئيل هنغتون على اعتبار أنها النموذج الحضاري الثقافي الكوني ومركز القوة بالعالم وبالتالي فهي الاجدر بقيادة زمام وأمور العالم على كافة الأصعدة.

3_ لابد من فتح المجال لفئة النخبة الواعية حقا لا المزيفين باعتبارهم فئة تنويرية بالجامعات العربية تستجدي سبل النهوض والخروج من هذا السكون التاريخي الثقافي لجامعاتنا ومعاهدنا العربية، من أجل بعث النهضة المنشودة التي لطالما عمل المفكرون العرب على تجسيدها على أرض الواقع، ولكن هذه المرة يجب أن تكون ذاتية بعيدًا عن إكراهات المركزية الغربية الساعية للتحكم في دواليب سيرورة قوة المعرفة بالعالم، فالنهضة التي نريدها هي نهضة نابعة من الفعل الذاتي لا من ردات الفعل القصرية التابعة للمستعمر.

4_ الهوية واللغة وجهان لعملة واحدة فإذا ما تم تشويه معالم اللغة العربية فذلك لاحق لا محالة بالهوية والثقافة الإسلامية وهو حال ما هو حاصل بجامعاتنا العربية التي تشهد تغريبًا رهيبًا للغة العربية خاصّة على مستوى فئة الشباب الذين صاروا مولعين باللغة الانجليزية ومخرجاتها الثقافية والعلمية، فأصبح

الطالب العربي يتحدث باللغة الإنجليزية ظنا منه بأنها هي لغة الثقافة والعرفة والتحضّر في حين من لا يتحدث بها ينعت بالتخلف والرجعية.

5_ فقدان جامعاتنا العربية لفعاليتها المعرفية الحضارية تابع لذلك الانسداد التاريخي والتراجع الفكري الرهيب النابع من العديد من التراجعات المنبثقة عن سلسلة من النكسات الحضارية المتوالية للأمة العربية الإسلامية، فهوية الجامعة العربية الإسلامية لا تبرز إلا إذا تجسدت مرجعياتها الثقافية التي بنيت عليها متغلغلة في البنية الاجتماعية والنسيج الفكري للأمة خاصة الطبقة المثقفة بالجامعات لتتعدى نطاق الأمة العربية إلى العالمية متحولة إلى جامعات كونية تحاكي مخرجات العلم ومختلف العلوم التقنية والإنسانية المبنية على خطاب قوة المعرفة.

6_ إن الاستعمار الجديد يعمل على توظيف كافة الوسائل لزعزعة وتخريب المعالم الجمالية لهويتنا الثقافية من خلال العديد من الأساليب لعل على رأسها وسيلة القوة الناعمة المصطلح الذي صاغه البروفيسور جوزاف ناي أي وسائل وأدوات الامبريالية الثقافية خاصة عن طريق الإعلام الذي يعمل على تخريب العقول خاصة لدى الطلاب بزرع القيم الثقافية للغة الانجليزية فيهم، فيشبون على تلك القيم الغريبة لتخترق العولمة فيهم الهوية الإسلامية وتعمل على نسفها والعبث بمقوماتها الحضارية.

7_ لم شعث الانفراط الهوياتي للجامعات العربية لن يتأت إلا من خلال العودة لمنابع تراثنا العربي القديم من جميع جوانبه، وتفعيل كل تلك الذخائر النفيسة لبعث من خلالها اعتزازنا _خاصة فئة الشباب_ بهويتنا عامة وكياننا الحضاري دون التغافل عن مد جسور التواصل المعرفي مع الآخر أي باقي الحضارات ممثلة بمختلف الجامعات الفاعلة في اطار تبادل العطاء الحضاري ، وهكذا يمكننا الجعل من جامعاتنا شعارًا لمختلف العلوم ومحاضنا لمختلف الثقافات في اطار التواصل الفكري العالمي.

دور الجامعة العربية المفتوحة في إنماء الواقع الاقتصادي والاجتماعي لخريجيها

(خريجو الجامعة في الأردن نموذجا)

أ.د حارث عبود

الجامعة العربية المفتوحة / الأردن

h_abbas@aou.edu.jo

0096265630630

د.عبير ديرانية

الجامعة العربية المفتوحة / الأردن

a_deranieh@aou.edu.jo

0096265630630

دور الجامعة العربية المفتوحة في إنماء الواقع الاقتصادي والاجتماعي لخريجيها– خريجو الجامعة في الأردن نموذجاً

أ د حارث عبود
الجامعة العربية المفتوحة / الأردن

د عبير ديرانية
الجامعة العربية المفتوحة / الأردن

ملخص الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى متابعة خريجي مرحلة البكالوريوس في الجامعة العربية المفتوحة في الأردن للسنوات 2012–2014 والبالغ عددهم 1565 متخرجا من الجنسين، وذلك لمعرفة دور الجامعة في تنمية قدراتهم وتطوير واقعهم الاقتصادي والاجتماعي ميدانيا. وقد تكونت عينة الدراسة من 251 متخرجا من الإناث والذكور، أجابوا على 43 فقرة تصف كل منها أحد جوانب النمو الذي حققه كل متخرج في المجالين الاقتصادي و الاجتماعي، وذلك من خلال استبانة أرسلت بثلاث طرق؛ على العناوين الإلكترونية للمتخرجين، وعلى موقع إدارة التعلم الخاص بالجامعة LMS، وبصورة مباشرة في اجتماع تأسيس نادي خريجي الجامعة الذي عقد عام 2017. استخدم الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب لمعرفة العوائد الاقتصادية والاجتماعية التي حصل عليها المتخرجون نتيجة دراستهم ونمو قدراتهم في الجامعة. كما استخدما اختبار(T–Test) لإيجاد الفروق في هذه العوائد تبعا للجنس، و (One Way ANOVA) لإيجاد الفروق في العوائد بين التخصصات الأربعة التي شملتها الدراسة. وقد أظهرت النتائج تطورا واضحا في العوائد الاقتصادية والاجتماعية التي حصل عليها المتخرجون نتيجة نمو قدراتهم من خلال دراستهم، مما انعكس على واقع أسرهم أيضا، في حين لم تؤشر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة في هذا المجال بسبب اختلاف الجنس أو التخصص.

الكلمات المفتاحية: الإنماء التربوي، التعليم الإلكتروني، التعليم المفتوح، العوائد الاقتصادية والاجتماعية، سوق العمل.

مقدمة الدراسة:

يعدّ التعليم أحد أهم ميادين استثمار الطاقات البشرية وتوظيفها في تنمية المجتمعات وتطويرها، فإذا أحسن إعداد هذه الطاقات على أسس من التخطيط الدقيق في الحقل التربوي، فإن من الممكن توقع مستوى أعلى من التوظيف لهذه الطاقات، ومستوى أعلى من النمو الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع عموما. ومن هنا فإن الجامعات تسعى دائما إلى التحري عن نتائج ما حققه طلبتها في دراستهم في ميدان التطبيق العملي،

سواء أكان ذلك على مستوى الأفراد الخريجين أم على مستوى أسرهم أم مجتمعاتهم. ويمكن أن يجري ذلك من خلال متابعة الخريجين بعد التخرج بفترات متتابعة، واستطلاع الآثار والانعكاسات التي تركتها الدراسة في الجامعة عليهم. وهناك العديد من الجمعيات والمنتديات التقليدية والإلكترونية التي تأخذ على عاتقها مد الجامعات بمؤشرات حول ما آل إليه توظيف مخرجاتها في ميادين الحياة المختلفة، وذلك للإفادة منها في عملية التطوير المستدامة لخططها وبرامجها، وضمان الارتقاء المستمر بمخرجات الجامعة، بما يؤمن تنمية قدرات المتخرجين ومد المؤسسات الاجتماعية بمخرجات متجددة الكفايات، تحقق متطلبات سوق العمل في المجالات المختلفة. هذه الدراسة أخذت بهذا النهج فقد أعدت لاستطلاع العوائد الاقتصادية والاجتماعية لمن أكمل الدراسة في أحد برامج البكالوريوس الأربعة في الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن في الأعوام 2012 ، 2013 ، 2014 من وجهة نظرهم.

خلفية الدراسة:

لقد بات معروفا أن مهمة الجامعات لا تقتصر على تقديم الفرص التعليمية لطلبتها والإسهام في تطوير سلوكهم بما ينعكس إيجابيا على حياتهم وعلاقاتهم في المحيط الاجتماعي فحسب، بل إنها تتحمل كذلك مسؤولية الإسهام في تنمية المجتمع من خلال مده بالخبرات العلمية والعملية التي تتوفر عليها التخصصات المتنوعة لهذه الجامعات. وتتنافس الجامعات في تطوير قدراتها للقيام بهذه المهمة من خلال الاهتمام بالبحوث العلمية التي تقدم حلولا لكثير من المشكلات العلمية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، ومن خلال توفير الكوادر البشرية القادرة على تنمية قطاعات المجتمع المختلفة، عبر ما تحمله من طاقات جديدة ومعارف ومهارات مبتكرة. بل إن مدى قدرة الجامعة على النهوض بهذه المهام صار معيارا مهما للحكم على مدى جودتها وريادتها العلمية والاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا يأخذ الاستثمار في التعليم معناه الحقيقي (مدني، 2002؛ رحومة، 2008).

ومع تزايد أعداد الباحثين عن فرص التعلم بغية العثور على فرص عمل مناسبة، أو لتطوير موقعهم في العمل الذي يمارسونه في السوق، نجد أن الجامعات قد دخلت في تنافس شديد لتقديم أفضل ما يمكن من ظروف التعلم من خلال تطوير مناهجها الدراسية، وابتكار استراتيجيات ووسائل حديثة للتدريس، واعتماد آخر مبتكرات التكنولوجيا العلمية، وبخاصة في ميدان الاتصال والمعلومات، لتطوير خبرات خريجيها بما يجعلها قادرة على تحقيق مخرجات تنافس مخرجات الجامعات الأخرى في سوق العمل (Iiyoshi & Kumar, 2008; Maxwell, 2009).

وترى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، يونسكو(2002) أن الاستثمار في حقل التعليم يتطلب جملة من الشروط التي يقف في مقدمتها توفير فرص التعليم للجميع، والتخطيط عالي المستوى للمناهج الدراسية الموضوعة على أساس حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية والتطوير فيه. وعلى هذا الأساس فإن المستحدثات التربوية المتمثلة في أنماط التعليم الحديثة وما تستوجبه من استراتيجيات وطرائق، فضلا عن توفير فرص التواصل المستدام مع المتعلمين، تعد في النهاية من متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في أي مجتمع، وهو ما يؤكده البياتي (2017) كذلك في دراسته حول رقمنة العقل العربي.

لقد قدمت لنا تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، حلولا عديدة ومتجددة للمشكلات التعليمية التي يواجهها عالمنا اليوم والذي يتسم بالتغير السريع والدائم والشامل؛ فالتعليم الالكتروني المستند إلى استراتيجيات غير تقليدية لتحقيق التعلم الفاعل يعتمد على تنمية قدرات المتعلم في اكتساب التعلم بنفسه لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وهو ما بات يعرف بالتعلم الذاتي (Self-Learning)، الذي يتطلب تنويع مصادر المعرفة، واستخدام المصادر المختلفة في تقصي المعارف وإنتاجها واستخدامها، ومنها استخدام الانترنت وتوظيف تكنولوجيا الاتصال المتزامن وغير المتزامن بين أطراف العملية التعليمية، ذلك أن هذا النوع من التعليم بات المعوّل عليه في أسواق العمل المحلية والعالمية على السواء (Abood& Al-Ani, 2016).

وفي هذا الصدد يرى الباحثون أن الاستثمار الصحيح لوسائل التواصل، والسعي إلى تحقيق المشاركة الفاعلة في التعلم، وتنويع المهارات والتطبيقات المستهدفة، تصب جميعا في تطوير خبرات الطلبة، وتساعد في تنمية الاتجاهات البحثية والتفكير الابتكاري لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة وحل المشكلات التي تواجههم اعتمادا على قدراتهم الذاتية في البحث والتقصي والإنتاج المعرفي، وفي تحليل الواقع ودراسة معطيات الميدان واستثمار موارده المتاحة (Tracy, 2003; Vrioni, 2011) .

وإذا نظرنا فيما حولنا من واقع متحرك وسريع التطور لوجدنا أنماط التعليم الحديثة التي استندت إلى التعليم الالكتروني، كالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتعليم المدمج، قد وفرت فرصا تعليمية تتناسب مع حاجات المتعلمين وظروفهم وأعمارهم وبيئاتهم من جهة، ومتطلبات سوق العمل والخبرات والمهارات المطلوبة فيه من جهة أخرى. لقد أوجدت هذه الأنماط من التعليم، قدرا عاليا من الفائدة والمتعة في التعلم، بما تتيحه من تنوع في الاستراتيجيات والطرائق والوسائل، وبما توفره من كم هائل من المعارف المتاحة بصورة دائمة، وهو ما يفسر الانتشار الواسع والسريع للأنماط التعليمية الحديثة (الجريسي والرحيلي والعمري 2015).

ويشير عدد من الباحثين إلى أن تطبيقات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في حقل التعليم قد تعدت مجرد معالجة المعلومات؛ إذ إنها أصبحت وسيلة مهمة من وسائل التواصل المعرفي والثقافي والعلمي على مستوى

المجتمع المحلي والدولي على حد سواء، مما عزز التواصل الحضاري بين المجتمعات وساعد في التشارك الاجتماعي في البحث عن الحلول المناسبة لما تواجهه هذه المجتمعات من مشكلات حياتية(&Rutten Allen,2016; Vandermeersche, 2013).

وتقدم أنظمة إدارة التعلم (Learning Management Systems LMS) فرصا كبيرة لتحقيق الأهداف المشتركة للطرفين بما تحمله من محتوى وتطبيقات، وبما تتميز به من شفافية في عرض مجريات النشاط التربوي ومحتواه أمام الراغبين في التعلم، وأمام مؤسسات المجتمع الأخرى؛ فبينما يبحث الطلبة عن فرص عمل تتناسب مع ما اكتسبوه من معارف وخبرات ومهارات، نجد أن الشركات وأرباب العمل والمؤسسات الفاعلة في سوق العمل تبحث عن خبرات جديدة ومتطورة تستجيب لمتطلبات السوق ومتغيراته الدائمة (Yadav, 2010; Wang & Burton, 2013).

ومن هذا المنطلق تسعى الجامعات المختلفة إلى تزويد طلبتها بأنواع من المعارف والخبرات والمهارات التي تمكن خريجيها من الإسهام في تنمية المجتمعات المحلية، والحرص على تطوير مناهجها بصورة مستمرة بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل التي تتسم بالتجدد والتغير الدائمين. وقد وضعت الجامعة العربية المفتوحة هذا الهدف في مقدمة ما تسعى إلى تحقيقه في فروعها كافة، ومن ضمنها فرع الأردن، بما يضمن التنمية المستدامة للمجتمع المحلي من خلال إكساب خريجيها المعارف والاتجاهات والمهارات والخبرات التي تتطلبها حياتهم العملية وسوق العمل (الجامعة العربية المفتوحة، 2017).

وفي هذا السياق سعت الجامعة العربية المفتوحة منذ تأسيسها عام 2002 إلى اعتماد نظام تعليمي حديث يستند إلى التعليم المدمج الذي يقدم التعليم لجميع الراغبين في التعلم، بغض النظر عن عمرهم أو جنسهم أو وظيفتهم أو جنسيتهم أو مستواهم الدراسي، والذي يدمج بين اللقاء المباشر وغير المباشر بين المدرس والطالب وتنمية التعلم الذاتي مفتوح المصادر. ومنذ ذلك التاريخ والجامعة العربية المفتوحة تقدم فرصا مهمة للتعلم لكثير من الطلبة الذين لم تمكنهم ظروفهم من مواصلة الدراسة، وانخرطوا في العمل، وانشغلوا بأداء مهامهم الأسرية والاجتماعية، أو الذين يعيشون في أماكن بعيدة ويصعب عليهم التواصل اليومي مع الجامعة بالطريقة التي يتطلبها التعليم التقليدي. وكثير من هؤلاء الطلبة يرغبون بمواصلة الدراسة لتطوير معارفهم وخبراتهم ولتحسين فرصهم في سوق العمل. لذلك فقد تنوعت تخصصات الجامعة وتعددت فروعها في الوطن العربي؛ في السعودية والكويت والأردن ومصر ولبنان وعمان والبحرين وفلسطين. كما اعتمدت الجامعة خبرات عالية الكفاءة في إحداث نقلة نوعية في طبيعة التعلم الذي يمارسه الطالب من

حيث المرونة والغنى المعرفي والطرائق والأساليب المبتكرة، وكذلك التقنية التفاعلية المتقدمة المستخدمة في كل ذلك (Al-Mousa, Kamel, Lakhoua & Al-Tarawneh, 2012).

ومن هنا فإن تتبع الآثار الاقتصادية والاجتماعية للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة على خريجي الجامعة في الميدان، يلقي الضوء على مدى الفائدة التي جناها خريجو الجامعة حتى الآن على صعيد تطوير حياتهم في المجالين الاقتصادي والاجتماعي نتيجة الدراسة في هذه الجامعة. وهو ما يعطي مؤشرات مهمة حول مدى ما تقدمه الجامعة العربية المفتوحة من معارف وخبرات ومهارات قابلة للتطبيق في الميدان، مما سيساعد في تحسين مستوى إقبال الطلبة على الالتحاق بها، ويقلل من نسبة التسرب من الدراسة فيها. كما يكشف على الطرف الآخر ما لا يتلاءم مع حاجات السوق المحلية من مناهج الجامعة الدراسية، بغية البحث عن ما يسهم في تطوير هذه المناهج لتكون أكثر استجابة لحاجات السوق والمجتمع وتطلعات الطلبة الاقتصادية والاجتماعية.

ولتحقيق أغراض البحث قام الباحثان بتتبع العوائد الاقتصادية والاجتماعية لإكمال الدراسة في الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن من وجهة نظر خريجي مرحلة البكالوريوس في الجامعة للسنوات 2012 ، 2013 ، 2014 باستخدام أداة مسحية (استبانة) ذات محورين وزعت على عينة عشوائية من الخريجين في تخصصات الجامعة ، لتحديد هذه الآثار على كل من الجنسين، ولكل تخصص من التخصصات الأربعة التي تخرج فيها طلبة على مستوى البكالوريوس في هذه الأعوام.

مشكلة الدراسة:

تلخصت مشكلة الدراسة في عدم توفر معلومات كافية لدى الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن عن العوائد الاقتصادية والاجتماعية للدراسة في الجامعة على خريجيها في الحياة العملية كما يحددها الخريجون أنفسهم، حتى بعد أن خرّجت الجامعة دفعات عدة من طلبتها في مرحلة البكالوريوس في تخصصات مختلفة. وفي ذلك ما يعطي مؤشرات مهمة حول طبيعة مخرجات الجامعة ومدى الاستفادة منها في تنمية المجتمع وسوق العمل ، ويضع الجامعة أمام مؤشرات رقمية تساعد في تطوير أهدافها ومناهجها وأدائها بما يطور مخرجاتها بصورة مستمرة.

أسئلة الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الستة التالية:

ما العوائد الاقتصادية التي حصل عليها خريجو الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن نتيجة دراستهم فيها من وجهة نظرهم؟

- ما العوائد الاجتماعية التي حصل عليها خريجو الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن نتيجة دراستهم فيها من وجهة نظرهم؟
- هل هناك فروق في العوائد الاقتصادية بين خريجي الجامعة تعزى للجنس؟
- هل هناك فروق في العوائد الاجتماعية بين خريجي الجامعة تعزى للجنس؟
- هل هناك فروق في العوائد الاقتصادية بين خريجي الجامعة تعزى للتخصص؟
- هل هناك فروق في العوائد الاجتماعية بين خريجي الجامعة تعزى للتخصص؟

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في ما توصلت إليه من مؤشرات يحتاجها الباحثون في العوائد الاقتصادية والاجتماعية للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة / الأردن.
- يستطيع أصحاب القرار في الجامعة العربية المفتوحة الإفادة من هذه المؤشرات في تطوير ما يتعلق بالمناهج الدراسية والأساليب والوسائل المستخدمة في التدريس، كيما تكون مخرجات الجامعة أكثر توافقا مع متطلبات الواقع الاقتصادي والاجتماعي للطلبة، وطبيعة الحاجات التي يتطلبها سوق العمل.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: الدراسة في الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن.

المتغير التابع: العوائد الاقتصادية والاجتماعية التي تحققت للمتخرجين موزعة حسب الجنس والتخصص.

مصطلحات الدراسة:

استخدمت الدراسة المصطلحات التالية بالمعنى الإجرائي المحدد لكل مصطلح:

- **العوائد الاقتصادية:** (Economic Returns) ما طرأ على الواقع الاقتصادي لخريج الجامعة من تغير نتيجة دراسته فيها.
- **العوائد الاجتماعية:** (Social Returns) ما طرأ على الواقع الاجتماعي لخريج الجامعة من تغير نتيجة دراسته فيها.
- **التعلم الالكتروني** (E–Learning): هو التعلم الذي يوظف وسائل التكنولوجيا الحديثة، وفي مقدمتها الحاسوب والانترنت، ويكيف مناهجه واستراتيجياته وطرائقه ووسائله ووسائل التقويم فيه تبعا لها وطبقا لاحتياجات الطلبة والإمكانات المتاحة.

- **التعلم المفتوح** (Open Source Learning): هو التعلم الذي يتجاوز حدود العمر والزمان والمكان، والذي يعتمد على تحري المعرفة والخبرة في جميع المصادر المتاحة للمتعلم وفي مقدمتها الانترنت ووسائل التواصل الحديثة الأخرى.
- **التعلم المدمج** (Blended Learning): هو التعلم الذي يجمع بين النمط التقليدي في التعلم من حيث التواصل المباشر بين الطالب والمدرس وما يتصل بذلك من استراتيجيات وطرائق ووسائل وتقويم، وبين استخدام وسائل التواصل الإلكترونية عن بعد وفي مقدمتها الانترنت وما يتصل بها من ذلك، في تحقيق أهداف المنهاج الدراسي.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة أداة الاستبانة التي أرسلت إلى جميع خريجي الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن في مرحلة البكالوريوس للأعوام 2012 ، 2013 ، 2014 في التخصصات الأربعة المشار إليها في الدراسة (التربية، اللغة الانكليزية، تقنيات المعلومات، إدارة الأعمال) على العناوين الإلكترونية للمتخرجين، ووضعت على موقع إدارة التعلم الخاص بالجامعة LMS، ووزعت في اجتماع نادي خريجي الجامعة عام 2017. تضمنت الاستبانة 43 سؤالا موزعة على المحورين اللذين استهدفتهما الدراسة وهما: العوائد الاقتصادية (20 فقرة) والعوائد الاجتماعية (23 فقرة). وتم تحديد ثلاث إجابات لكل فقرة (نعم، لست متأكدًا، لا) ووضعت للإجابات قيم (1، 0، −1) على التوالي. وقد عرضت فقرات الاستبانة ومحاورها على 5 خبراء، وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف فقرتين في المحور الاقتصادي وفقرة من المحور الاجتماعي، مع تعديل صياغة فقرات أخرى في المحورين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع خريجي الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن في الأعوام 2012 ، 2013 ، 2014 في برامج البكالوريوس الأربعة وهي: التربية واللغة الانكليزية وتقنيات المعلومات وإدارة الأعمال. وقد بلغ عدد أفراد المجتمع من الإناث والذكور 1565 . بينما تكونت عينة الدراسة من (251) خريجا من الجنسين في البرامج الأربعة المشار إليها، ويمثلون ما يقرب من 6/1 من خريجي السنوات التي استهدفتها الدراسة، وهم الذين بادروا طواعية لإجابة فقرات الاستبانة على موقع الجامعة، أو على البريد الإلكتروني، أو ورقيا. الجدولان (1) و (2) يبينان توزيع مجتمع الدراسة وعينتها:

الجدول (1) توزيع أعداد المتخرجين حسب الجنس والتخصص والسنة

السنة	التربية		اللغة الانكليزية		إدارة الأعمال		تقنية المعلومات		المجموع	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
2012	45	193	16	79	30	50	25	18	**116**	**340**
2013	52	179	19	72	51	62	45	42	**167**	**355**
2014	48	231	19	77	49	72	56	35	**172**	**415**
المجموع	**145**	**603**	**54**	**228**	**130**	**184**	**126**	**95**	**455**	**1110**

الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص والجنس

التخصص / العدد	التربية	اللغة الإنجليزية	إدارة الأعمال	تقنية المعلومات	المجموع
الذكور	16	10	27	33	86
الإناث	58	50	33	24	165
المجموع	74	60	60	57	251

محددات الدراسة:

- يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على النتائج التي خرجت بها الاستبانة الموزعة والتي ملأها الخريجون في التخصصات الأربعة المشمولة بالدراسة برغبتهم.
- تقتصر نتائج هذه الدراسة على خريجي فرع الأردن في الجامعة العربية المفتوحة.

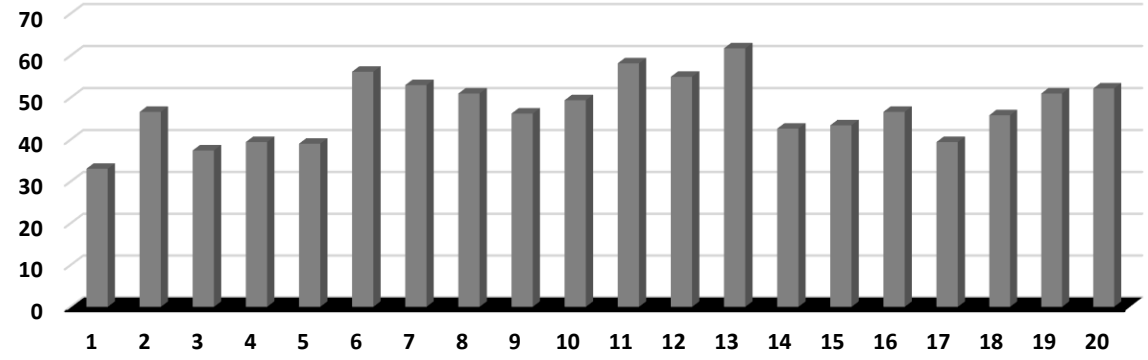
النتائج:

للحصول على نتائج دقيقة تجيب عن أسئلة الدراسة الستة فقد استخدم الباحثان ثلاث وسائل لاستخراج النتائج، وهي حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمعرفة نوع العوائد الاقتصادية والاجتماعية التي

حصل عليها الخريجون من وجهة نظرهم، واختبار (T–Test) لإيجاد الفروق في العوائد الاقتصادية والاجتماعية بين الجنسين، و (One Way ANOVA) لإيجاد الفروق في العوائد الاقتصادية والاجتماعية بين التخصصات الأربعة (التربية، اللغة الانكليزية، تقنيات المعلومات، إدارة الأعمال).

- **إجابة السؤال الأول:" ما العوائد الاقتصادية للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن من وجهة نظر خريجيها؟"**. تم حساب تكرارات الإجابة بـ(نعم) لفقرات محور العوائد الاقتصادية البالغة 20 فقرة لجميع أفراد الدراسة، والتي يظهرها الشكل (1) محسوبة كنسبة مئوية من مجموع إجابات أفراد العينة (251 خريجا):

الشكل (1) النسب المئوية للإجابة بـ(نعم) على فقرات محور العوائد الاقتصادية



يلاحظ من الشكل (1) في أعلاه أن نسبة 33.06% من عينة الخريجين ذكروا في إجابتهم للفقرة (1) التي نصها "**استطعت الحصول على عمل بسبب دراستي في الجامعة**" أنهم حصلوا على عملهم نتيجة دراستهم وتخرجهم في الجامعة. هنا تجدر الإشارة إلى ما ذكره Al–Mousa, Kamel, Lakhoua & Altarawne (2012) في دراستهم من أن العديد من طلبة الجامعة كانوا مرتبطين لسنوات بأعمال مختلفة سبقت التحاقهم بها. فإذا أضفنا 46.61% من أفراد العينة ممن كانوا يعملون أصلا أثناء دراستهم في الجامعة، والذين أفادوا في إجابتهم على الفقرة (2) أنهم حصلوا بعد تخرجهم على مرتّب أعلى في عملهم، تكون العوائد الاقتصادية المباشرة لهم قد ارتفعت إلى 79.67% ، وهي نسبة مرتفعة كما هو واضح.

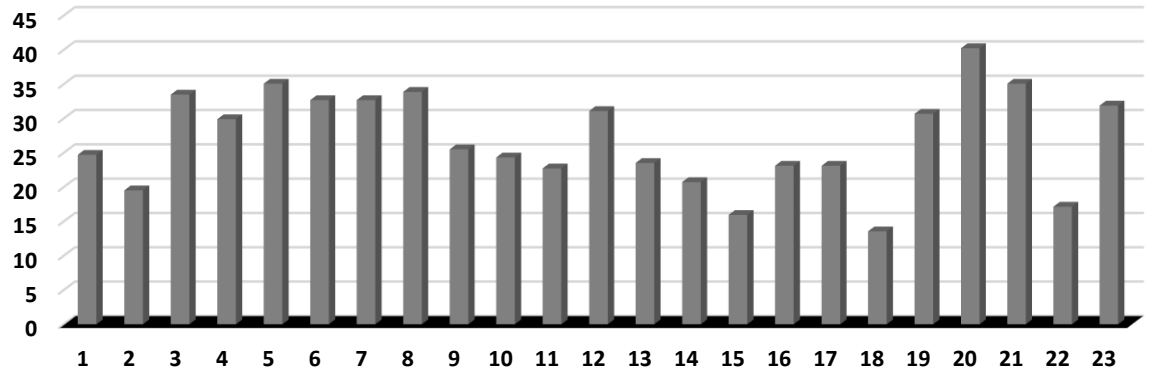
كما يلاحظ أن هذا النمو في العائد الاقتصادي للخريجين انعكس على جملة من المفردات الاقتصادية التفصيلية في حياتهم، ومن أبرزها الفقرة 6 التي نصها " **دراستي في الجامعة العربية المفتوحة مكنتني من شراء سيارة جديدة**"، والتي أجاب عنها الخريجون بـ(نعم) بنسبة 56.17% من مجموع إجابات العينة على

الفقرة، وكذلك الفقرة 11 التي نصها " **انتقلت إلى بيت جديد أفضل من بيتي السابق من عائدات راتبي**" والتي أجاب عنها الخريجون بـ(نعم) بنسبة 58.16%، والفقرة 13 التي نصها " **نقلت أطفالي إلى مدارس أفضل من عائدات راتبي**" والتي أجاب عنها الخريجون بـ(نعم) بنسبة 61.75% ،. وتجدر الإشارة هنا إلى أن جميع فقرات المحور الاقتصادي قد حصلت على نسبة ما من الإجابة بـ(نعم)، وأن هذه النسب تراوحت بين 37.45% و 54.98% من إجابات أفراد العينة على كل من هذه الفقرات، كما يظهر الشكل (1).

إن توزع فقرات محور العوائد الاقتصادية على 20 فقرة، كل منها يمثل جانبا من النمو الحاصل في وضع الخريج الاقتصادي بعد إكماله الدراسة، وحصول بعض هذه الفقرات على نسب جيدة، وبخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار تعدد الاختصاصات التي شملتها العينة، وأنهم كانوا من الجنسين، يشير إلى أن الدراسة في الجامعة العربية المفتوحة قد فتحت أمام خريجيها فرصا جيدة للعمل أو لتحسين ظروفهم وتنمية مدخولاتهم، بقدر النسب الجيدة التي عكستها إجابات الطلبة على فقرات هذا المحور. كما تشير من ناحية أخرى إلى أن الجامعة أمّنت جانبا مهما من احتياجات سوق العمل بما تضخه من خريجيها الذين يلتحقون لأول مرة بالعمل، أو الذين يواصلون عملهم السابق بما اكتسبوه من معارف ومهارات واستعدادات مضافة. إن هذه النتيجة تبدو منسجمة تماما مع ما ذهبت إليه بعض الدراسات من أهداف مشتركة بين ما تسعى إليه الجامعات من كسب المنافسة في سوق العمل، وما يسعى إليه خريجو الجامعات من توفير فرص العمل المناسبة لهم في السوق وتنمية دخلهم فيها(liyoshi & Kumar, 2008) .

- **إجابة السؤال الثاني: "ما العوائد الاجتماعية للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة / الأردن من وجهة نظر خريجيها؟"**. تم حساب تكرارات الإجابة بـ(نعم) لكل فقرة من فقرات محور العوائد الاجتماعية في الاستبانة لجميع أفراد الدراسة، والتي يظهرها الشكل (2) محسوبة كنسبة مئوية من مجموع إجابات أفراد العينة البالغ عددهم 251 خريجا:

الشكل (2) النسب المئوية للإجابة بـ(نعم) على فقرات محور العوائد الاجتماعية



يتضح من الشكل (2) أن إجابات الخريجين من الجنسين ومن جميع التخصصات في محور العوائد الاجتماعية الذي يضم 23 فقرة، تؤكد أن هناك العديد من العوائد الإيجابية التي حصل عليها المتخرجون على المستوى الاجتماعي. و أبرز هذه العوائد ما أشارت إليه الفقرة (20) من هذا المحور والتي نصّها "**ازداد اهتمامي بتنظيم رحلات مشتركة مع أسرتي وزملائي**"، والتي أجاب عنها الخريجون بـ(نعم) بنسبة 40.23% من مجموع إجابات العينة على الفقرة، وهو ما يعكس تمكن هؤلاء الطلبة من تحقيق رغبتهم أو نزوعهم إلى توسيع دائرة نشاطهم الاجتماعي بما انعكس إيجابا على طبيعة تفاعلهم مع محيطهم الأسري والاجتماعي.

ويشير الشكل (2) كذلك إلى فقرات أخرى تتعلق بنظرة الخريجين إلى أنفسهم ونظرة الآخرين إليهم من أفراد أسرهم أو محيطهم الاجتماعي الأوسع، وطبيعة تفاعلهم معهم. ومن تلك الفقرات (3 و5 و 6 و 7 و 8 و12 و 19 و 21 و 23) التي تراوحت نسبة إجابات أفراد العينة بـ (نعم) على كل منها بين 30.67% و 35.87% من مجموع أفراد العينة، مما يعني أن جميع الفقرات في هذا المحور قد حظيت بمثل هذه الإجابة بقدر أو بآخر. وهذا ما أكده البياتي (2017) من أن رقمنة العقل قد أصبحت ضرورة ملحة للتنمية البشرية في الوطن العربي، ووسيلة لتوسيع العلاقات الاجتماعية وتوجيهها بما يتناسب مع احتياجات العصر. وهو ما تؤكد عليه تطبيقات الجامعة اليومية على المستويين الأكاديمي والإداري كما يعكسه موقعها الرسمي على الانترنت.

على أن مما تجدر الإشارة إليه هنا، أن المتخرجين قد منحوا الإجابة (نعم) لفقرات محور العوائد الاقتصادية بصورة أكبر من فقرات محور العوائد الاجتماعية، إذ إن الإجابة بـ(نعم) تراوحت بين 33.06% و 61.75% في محور العوائد الاقتصادية، بينما تراوحت مثل هذه الإجابة على فقرات محور العوائد الاجتماعية بين 13.54 % و40.23% . ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى أن المتخرجين قد وضعوا نصب أعينهم أولوية تحسين واقعهم الاقتصادي عبر تطوير كفاياتهم العلمية والعملية، وأنهم التحقوا

بالجامعة في إطار بحثهم عن فرص عمل تتناسب مع ما اكتسبوه من معارف وخبرات ومهارات وفرتها لهم هذه الجامعة (Yadav, 2010). وعلى ذلك فإن العوائد الاجتماعية لم تكن أصلا أولوية قصوى في ذهن متخرجي الجامعة العربية المفتوحة.

- **إجابة السؤال الثالث: "هل هناك فروق في العوائد الاقتصادية بين خريجي الجامعة تعزى للجنس؟"**

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في العوائد الاقتصادية بين الإناث والذكور من المتخرجين في الجامعة العربية المفتوحة / الأردن فقد استخدم الباحثان الاختبار التائي (T– TEST). الجدول (3) يوضح نتائج الاختبار:

الجدول (3) الفروق في العوائد الاقتصادية حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إناث	165	4.44	12.88	1.18	.560
ذكور	86	2.39	13.43	1.16	

يتضح من مراجعة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة في الجدول (3) أن الاختبار التائي لم يكشف فروقا في العوائد الاقتصادية بين الإناث والذكور من خريجي الجامعة العربية المفتوحة / الأردن. ويشار هنا إلى أن عدد الإناث من خريجي الجامعة وطلبتها عموما هو أكبر من الذكور بكثير، كما يتضح من الجدول (1) لأعداد الخريجين للسنوات الثلاث التي شملتها الدراسة، إذ بلغ عدد الإناث 1110 متخرجة، وهو عدد يفوق ضعف عدد الذكور الذي بلغ 455 متخرجا. كما إن عدد الإناث في عينة الدراسة بلغ 165 مقابل 86 من الذكور، وهو ما يمثل حوالي الضعف أيضا. وقد يكون هذا الواقع مؤشرا على حرص الإناث علاوة على الذكور، على الإفادة من الفرص التي يتوقع أن تتيحها الدراسة في سوق العمل، حتى بين من فاتتهن الفرص لإكمال تعليمهن في السنوات التي سبقت دراستهن في الجامعة العربية المفتوحة. وربما يكون هذا الحرص، إضافة إلى ما استطعن تحقيقه من كفايات خلال دراستهن، هو الذي فتح أمامهن فرص العمل في منافسة واضحة للذكور. وهنا قد نستطيع التقاط مؤشر على جودة مخرجات الجامعة، في إطار سعيها إلى توفير مخرجات قادرة على المنافسة في السوق، من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة التي يتطلبها السوق بصرف النظر عن جنس المتخرج . وهو ما ينسجم مع اهتمام الجامعات الحديثة كما أكد كل من مدني (2002) ورحومة (2008).

- **إجابة السؤال الرابع: " هل هناك فروق في العوائد الاجتماعية بين خريجي الجامعة تعزى للجنس؟"**

استخدم الباحثان الاختبار التائي (T–Test) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في العوائد الاجتماعية بين المتخرجين الإناث والذكور في الجامعة العربية المفتوحة / الأردن، والجدول (4) يوضح نتائج الاختبار:

الجدول (4) الفروق في العوائد الاجتماعية حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إناث	165	-4.39	16.31	1.00	.061
ذكور	86	-6.48	14.56	1.03	

تؤشر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة في الجدول (4) عدم وجود فروق في العوائد الاجتماعية بين الإناث والذكور من خريجي الجامعة العربية المفتوحة / الأردن. وقد سبقت الإشارة عند الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة إلى أن مجموع إجابات الطلبة بـ (نعم) على فقرات محور العوائد الاجتماعية كان أقل على وجه العموم من فقرات محور العوائد الاقتصادية. وقد يكون في ما أعطاه الجدول (3) والجدول (4) مؤشرا على أن المتخرجين كانوا في الغالب ممن تقدم به العمر، وتشكلت لديه تجربته الحياتية والاجتماعية الخاصة بصورة أكثر ثباتا واستقرارا، بالمقارنة مع خريجي الجامعات الأقل منهم عمرا والأقل تجربة. وعلى ذلك فإن الفارق الذي يشعر به غالبيتهم بين الوضع الاجتماعي قبل التخرج وبعده لا يبدو بيّنا. ويبدو أن الذكور والإناث متشابهون في هذه الصفة، كما تظهره النتائج في هذا الجدول. إن ذلك، كما يرى الباحثان، هو جزء من سعي الجامعات الذي أشارت إليه منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة UNESCO (2002) من أن الاستثمار في حقل التعليم يتطلب توفير فرص التعليم للجميع، والتخطيط عالي المستوى للمناهج الدراسية الموضوعة على أساس حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية والتطوير فيه، كما يحقق تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في التعليم وفي سوق العمل على حد سواء.

- **إجابة السؤال الخامس: "هل هناك فروق في العوائد الاقتصادية بين خريجي الجامعة تعزى للتخصص؟"**

للوقوف على إجابة دقيقة للسؤال حول الفروق في العوائد الاقتصادية لخريجي الجامعة العربية المفتوحة / الأردن تبعا لتخصصاتهم (التربية، اللغة الانكليزية، تقنيات المعلومات، إدارة الأعمال) فقد استخدم الباحثان (One Way ANOVA) كما هو موضح في الجدول (5):

الجدول (5) الفروق في العوائد الاقتصادية بين التخصصات الأربعة

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
بين المجموعات	983.41	3	327.80	1.936	.124
داخل المجموعات	41814.26	247	169.28		
المجموع	42797.68	250			

يوضح الجدول (5) أن الفروق في العوائد الاقتصادية الناتجة عن الاختلاف في التخصص العلمي للمتخرجين في الجامعة العربية المفتوحة / الأردن ليست ذات دلالة إحصائية. بمعنى آخر، فإن العوائد الاقتصادية التي حصل عليها المتخرجون لم تتأثر بنوع التخصص الذي يحمله كل منهم. وعلى ذلك فإن من المرجح أن تكون طبيعة المعارف والمهارات التي حصل عليها الخريجون فضلا عن المناهج و الاستراتيجيات والطرائق الحديثة المتنوعة التي استخدمت في إعداد الطلبة، علاوة على التواصل المستمر عبر قنوات عديدة مباشرة وغير مباشرة، كانت هي المعوّل عليها في العثور على فرص العمل. يضاف إلى ذلك أن اعتماد مبدأ التعلم الذاتي واستراتيجيات التعليم الحديثة المختلفة وتدريب الطلبة على استخدام أحدث التطبيقات المعتمدة في التعليم الإلكتروني التي يبحث عنها سوق العمل، هي التي تفتح الأبواب أمام الخريجين في اقتناص الفرص في ميدان العمل. وهذه هي العناصر التعليمية الأساسية المعتمدة في الجامعة العربية المفتوحة (Arab Open University, 2017).

- **إجابة السؤال السادس: "هل هناك فروق في العوائد الاجتماعية بين خريجي الجامعة تعزى للتخصص؟"**

لمعرفة الفروق التي يمكن أن تتسبب فيها طبيعة كل من التخصصات الأربعة (التربية، اللغة الانكليزية، تقنيات المعلومات، إدارة الأعمال) في نوعية العوائد الاجتماعية التي حصل عليها خريجو الجامعة العربية المفتوحة / الأردن، فقد استخدم الباحثان One Way ANOVA للإجابة عن هذا السؤال كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول (6) الفروق في العوائد الاجتماعية بين التخصصات الأربعة

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
بين المجموعات	747.46	3	249.15	1.00	.391
داخل المجموعات	61183.41	247	247.70		
المجموع	61930.87	250			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوائد الاجتماعية التي حصل عليها خريجو الجامعة العربية المفتوحة / الأردن بسبب تباين تخصصاتهم العلمية. وتعكس هذه النتيجة ما سبق أن ذهب إليه الباحثان من أن طبيعة المرحلة العمرية لهؤلاء الخريجين والتحاقهم بالجامعة بعد سنوات طويلة من ممارسة الحياة الاجتماعية وأنشطتها، وربما العمل أيضا وخوض التجربة الاجتماعية على نحو أوسع من النطاق الأسري المحدود، ثم تخرجهم في الجامعة بعد سنوات من الخبرة الحياتية والعملية المضافة، قد أكسبتهم العديد من صفات النضج الشخصي، مما جعل الفارق الاجتماعي بين مرحلة دراستهم ومرحلة انتقال بعضهم إلى الحياة العملية فارقا بسيطا وغير قابل للتأثر بنوع التخصص، إلا بحدود ضيقة لا تظهر بصيغة فروق ذات دلالة إحصائية. وربما يتطبق هذا الاستنتاج مع ما أشار إليه Allen (2016) من أن تطبيقات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في حقل التعليم أصبحت من وسائل التواصل المعرفي والثقافي والعلمي المهمة على مستوى المجتمعات المختلفة، مما يعزز التواصل الحضاري بين المجتمعات ويساعد في التشارك الاجتماعي في البحث عن الحلول المناسبة لما تواجهه هذه المجتمعات من مشكلات حياتية. بمعنى آخر، فإن انفتاح التخصصات المختلفة على بعضها من خلال وسائل التواصل الحديثة والمتنوعة قد وفر القدرة على تفاعل العلوم والخبرات المختلفة في حل المشكلات الحياتية بمختلف أنماطها. وبناء على ذلك لم نلمس اختلافا واضحا بين التخصصات العلمية في المنافسة التي يشهدها سوق العمل.

التوصيات:

يوصي الباحثان في نهاية الدراسة بما يأتي:

- إجراء دراسات تكميلية لمتابعة العوائد الاقتصادية والاجتماعية لخريجي التخصصات والبرامج الأخرى التي استحدثتها الجامعة بعد إجراء هذه الدراسة.

- دراسة جوانب أخرى من العوائد المهنية والحياتية التي يحصل عليها خريجو الجامعة.
- إجراء دراسات لاحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة التي تعنى بها الجامعة بغية التوسع في الاستجابة لهذه الاحتياجات وتوفير ما يؤمنها من الخريجين.

المراجع:

البياتي، ياس خضير(2017). هندسة العقل العربي رقميا. **صحيفة العرب**، العدد 10697 السنة 40، لندن: دار العرب للنشر.

الجريسي، آلاء والرحيلي، تغريد والعمري، عائشة (2015). أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي في تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد11، عدد1 ص1 – 15، عمان: الجامعة الأردنية .

رحومة، علي محمد (2008). **علم الاجتماع الآلي**. سلسلة عالم المعرفة العدد 347، الكويت: مطابع المجموعة الدولية.

مدني، غازي بن عبيد (2002). **تطوير التعليم العالي أحد روافد التنمية البشرية في المملكة**. ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 2020. الرياض: وزارة التخطيط.

Abood, H. & Al-Ani, M. (2016). Obstacles to the Spread of E-Learning in the Arab Countries. *Journal of Education and Learning*, Vol. 10 (4) Pp. 347-354.

Allen, M. (2016). *E-Learning.* 2nded. New Jersey: John Wiley & Sons.

Al-Mousa, N., Kamel, N., Lakhoua L. & Al-Tarawneh, Y. (2012). *Causes of Students' Drop-Out at the Arab Open University*. Unpublished, Jordan: AOU.

Arab Open University (2017). Retrieved from https://lms.arabou.edu.kw/jordan022013.

Liyoshi, T. & Kumar, M. (2008). *Opening up Education*. London: MIT Press.

Maxwell, J.C.(2009). *How Successful People Think* . New York: Hachette Book Group.

Rutten K. & Vandermeersche, G. (2013). Introduction to Literacy and Society. *Comparative Literature and Culture* ISSN 1481- 4374 Vol.15, Iss. 3, Article 1.

Tracy, B. (2003). *Change your Thinking, Change your Life.* New Jersey: John Wiley& Sons, Inc.

UNESCO (2002). *Education for All.* Paris: United Nations Educational, scientific and Cultural Organization.

Vrioni, R. (2011). Effects of Group Learning on the Academic Performance of University Students. *Problems of Education in the 21st Century*, Vol.33, Pp. 111-117.

Wang F. and Burton J. K. (2013). Second Life in Education: A review of publications from its launch to 2011. *British Journal of Educational Technology* , Vol. 44 No 3, Pp. 357–371.

Yadav, S. (2010). Role of Open and Distance Education in Competence, Building and Sustainable Development. *Learning Community.* Vol.1 Pp. 70-77.

العوائد الاقتصادية التي حصلت عليها نتيجة دراستي في الجامعة العربية المفتوحة	التربية						لغة إنجليزية						الحاسوب والمعلومات						إدراة الأعمال					
	نعم		لا اعرف		لا		نعم		لا اعرف		لا		نعم		لا اعرف		لا		نعم		لا اعرف		لا	
	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر
استطعت الحصول على عمل بسبب دراستي في الجامعة																								
ارتفع راتبي وصار دخلي أفضل بسبب دراستي في الجامعة																								
تحسن موقعي الوظيفي نتيجة دراستي في الجامعة																								
أصبحت قادرا على المساعدة في مصروف البيت																								
أصبحت قادرا على مساعدة أفراد أسرتي ماديا من عائدات راتبي																								
دراستي في الجامعة العربية المفتوحة مكنتني من شراء سيارة جديدة																								
أدخلت تحسينات في مكان سكني من عائدات راتبي																								
أصبحت أساهم في الأعمال الخيرية من عائدات راتبي																								
أصبحت أتصدق أكثر على المحتاجين من عائدات راتبي																								
زدت مصروف أطفالي من عائدات راتبي																								
انتقلت الى بيت جديد أفضل من بيتي السابق من عائدات راتبي																								
اشتريت أثاثا جديدا للبيت من عائدات راتبي																								
نقلت أطفالي إلى مدارس أفضل من عائدات راتبي																								
حصلت على ترقية وظيفية نتيجة تخرجي في الجامعة																								
أصبحت أنجز بنفسي أعمالا كانت مكلفة لي قبل دراستي																								
لم أعد عبئا على من يعيلني بسبب ارتفاع دخلي																								
صرت أؤمّن بعض احتياجاتي من عائدات راتبي																								
استطعت أن أستقل اقتصاديا عن أسرتي																								
اشتريت حاسوبا خاصا بي من عائدات راتبي اشتريت هاتفا جديدا من عائدات راتبي																								

العوائد الاجتماعية التي حصلت عليها نتيجة دراستي في الجامعة العربية المفتوحة	التربية						لغة إنجليزية						الحاسوب والمعلومات						إدارة الأعمال					
	نعم		لا اعرف		لا		نعم		لا اعرف		لا		نعم		لا اعرف		لا		نعم		لا اعرف		لا	
	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر
أشعر بتحسن علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين بعد تخرجي																								
أشعر بالرضا عن نفسي وقد أكملت دراستي الجامعية																								
توسعت دائرة علاقاتي في محيط عملي نتيجة دراستي في الجامعة																								
توثقت علاقاتي بمحيطي العائلي نتيجة دراستي في الجامعة																								
أصبحت أكثر اهتماما بدراسة أطفالي بسبب ما تعلمته في الجامعة																								
أصبحت أكثر قدرة على مساعدة أولادي علميا في الدراسة																								
أصبحت أكثر اهتماما بشؤون أسرتي نتيجة ما تعلمته في الجامعة																								
أصبح لي أصدقاء أكثر على مواقع التواصل الاجتماعي بعد تخرجي																								
اكتسبت في الجامعة مهارات مهنية عديدة مفيدة لي في حياتي																								
اشعر أن مكانتي في المحيط الاجتماعي أصبحت أفضل بعد تخرجي																								
صرت أكثر ثقة عند الدخول في حوارات مع زملائي وأسرتي																								
أصبحت لي مكتبتي الخاصة بعد أن أدركت في الجامعة أهميتها																								
صرت أحرص على تطوير قراءاتي واطلاعي بعد تخرجي																								
صرت أبحث عن كل ما هو جديد في تخصصي بعد تخرجي																								

أشعر بالثقة بنفسي أكثر بعد تخرجي في الجامعة																							
أصبحت أقدر على استخدام الحاسوب بسبب ما تعلمته في الجامعة																							
أصبحت أقدر على القيام عملي نتيجة تعلمي في الجامعة																							
أشعر بمسؤولية أكبر تجاه ما أقوله أو أفعله نتيجة دراستي الجامعية																							
صرت أكثر اهتماما بمظهري ومظهر أسرتي بعد تخرجي																							
ازداد اهتمامي بتنظيم رحلات مشتركة مع أسرتي وزملائي																							
صرت أكثر اهتماما بالتطبيقات الحديثة على الهاتف المحمول																							
طورت مهارتي في استحدام الحاسوب																							
صرت اكثر تواصلا مع الاخرين بالحاسوب																							

إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام (7Ms) في ترشيد الإنفاق جامعة الكويت.

د. سلطان غالب الديحاني

أ. شيخة الظفيري

كلية التربية

جامعة الكويت

2016

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات C & E Diagramsباستخدام (7ms) لترشيد الإنفاق في جامعة الكويت، ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة الكويت، وقد بلغ عددهم (198) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت. وباستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها الآتي: (1) أن إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) لترشيد الإنفاق في جامعة الكويت جاءت قليلة ودون المتوسط إجمالاً؛ (2) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة حول تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع الكلية، الرتبة العلمية، الخبرة الأكاديمية)، وفي ضوء تلك النتائج انتهت الدراسة إلى بعض التوصيات المهمة.

المقدمة

ظهرت الجودة كأحد الأساليب الإدارية الناجحة وكمؤشر لرقي المجتمعات في جميع مؤسساتها سواء الخدمية أو الربحية، حيث تُعد الجودة متطلب ضروري للمؤسسات التعليمية في دولة الكويت مثل جامعة الكويت، والتي يناط بها القيام بمهام عديدة تتمثل في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع في شتى المجالات، لذلك لابد أن تتوافر لها الموارد والإمكانيات المادية والتكنولوجية والبشرية اللازمة للقيام بهذه المهام، مما يتطلب من الدولة رصد ميزانيات بمبالغ طائلة للإنفاق على تمويل التعليم في جامعة الكويت، ولاسيما أن عملية الإنفاق عملية مستمرة مع اعتماد الدولة بشكل أساسي على الموارد النفطية التي تعد من الموارد الغير متجددة.

وقد تكون عملية ترشيد الإنفاق الحل المناسب لإيقاف الهدر والاستخدام الأمثل للمال في الإنفاق على العملية التعليمية، ولا يقصد هنا مجرد خفض التكاليف أو الإمساك عن الإنفاق، ولكن كما يذكر عياش وسميحة (2013) أنه "يكون بالعمل على زيادة فاعلية الإنفاق بما يتناسب مع ميزانية الدولة للإنفاق مع القضاء على الهدر، أي أن ترشيد الإنفاق يعني الحصول على أعلى إنتاجية بأقل قدر ممكن من الإنفاق والإسراف" (ص 5).

ولذلك لابد من توافر استراتيجيات وأساليب حديثة تستخدم لترشيد الانفاق تكون سهلة التطبيق، ولعل من هذه الأساليب التي أثبتت نجاحها استراتيجية تحليل المشكلات أو ما يسمى بمخطط النتيجة والسبب Cause &Effect Diagram، ويُعرف أيضا بأسلوب تحليل عظام السمكة (Fishbone) أو Ishikawa diagrams نسبة (Ishikawa)، ويذكر هنا Ilie & Ciocoiu (2010) بأن هذه التقنية من أجدر التقنيات الجودة التي استخدمت لحل المشكلات والتحسين المستمر والتي لاقت قبولاً كبيراً لدى كبرى الشركات العالمية في مجالات التصنيع والإنتاج، ولا يقتصر تطبيق مخطط C & E Diagram في المجال الصناعي، ولكن يوضح Juran (1999) إن هذه التقنية ظهرت في الخمسينات على يد العالم الياباني كوارو إيشيكاوا(Kaoru Ishikawa) ومنذ ذلك الحين أصبحت صالحة للاستخدام العالمي ويمكن أن تطبق على جميع أنواع الصناعات والعمليات والمشاكل، أي يمكن تطبيقها عالمياً في جميع المجالات وفي كل المؤسسات.

ومخطط النتيجة والسبب C & E Diagram عبارة عن رسم تخطيطي –وغالبا ما يكون على شكل جسم سمكة– لوصف الأسباب لمشكلة معينة في مؤسسة ما بهدف المساعدة لإيجاد حلول لها، والتفكير بكل الأسباب الممكنة حتى نصل للسبب الحقيقي بحيث يشارك جميع من بالمؤسسة بالتفكير في المشكلة بعمق دون التسرع في اقتراح الحلول، Luca)

(2011 ، وغالبا ما يتم البحث عن الأسباب Causes عن طريق ما يعرف (7MS) والتي يوضحها (2011) Boca على النحو الآتي: (1) Management وهي الإدارة والتي يناط بها إدارة المؤسسة؛ (2) Man وهي العنصر البشري أي الموظفين والأفراد؛ (3) Methods وهي الأساليب العملية ومتطلبات محددة لتنفيذ المهام؛ (4) Machines أي الآلات والأدوات اللازمة لسير العمليات؛ (5) Materials المواد؛ (6) Measurements ويقصد بها القياسات والبيانات التي تم إنشاؤها من هذه العملية؛ (7) Money وهو المال سواء كان العائد أو المصروف.

وعليه، يكون الهدف الأساسي من استخدام هذه الاستراتيجية هو التعريف بالمشكلة في العملية أو الهدف المرجو تحقيقه وتحديد الأسباب المؤثرة ومن ثم التركيز على هذه الأسباب لتطوير الحلول المناسبة واقتراح طرق تحسين عملية يمكن تطبيقها، وعلى اعتبار ترشيد الإنفاق في جامعة الكويت مشكلة ونحتاج للبحث عن الأسباب والبحث عن كافة العناصر المؤثرة وبالتالي يتم تنظيم الدراسة في عملية ترشيد الإنفاق في جامعة الكويت.

مشكلة الدراسة

تُعد جامعة الكويت إحدى الركائز الأساسية لدفع عجلة التنمية والتطور في المجتمع، لذلك تهتم دولة الكويت بالإنفاق على التعليم في جامعة الكويت، إذ يتم تخصيص ميزانية ضخمة لتطوير التعليم في كليات الجامعة، كما جاء في تقرير أصدره (بيتك) أن الإنفاق على التعليم في "الكويت وصل إلى 1.7 مليار دينار، أي ما يعادل 9.5% من الإنفاق الحكومي (كونا،2013) إلا إن التمويل يعد من أهم التحديات التي يجب أن تواجهها مؤسسات التعليم مثل جامعة دولة الكويت وذلك نتيجة لأسباب عدة منها: الزيادة مطردة في الطلبة المقبولين في جامعة الكويت في الفترة ما بين (2006– 2014) ما نسبته %"55.7 حسب إحصائيات جامعة الكويت (2014 / 2015)، وهذا يتطلب زيادة في الميزانية لتوفير وسائل ومواد تعليمية وتقنيات مكلفة حديثة لتواكب التطور التكنولوجي، كما أن الأمر يتطلب التوسع في المنشآت المختلفة لاحتواء الأعداد المتزايدة من الطلبة، وكذلك الزيادة في أعضاء هيئة التدريس والموظفين بما يتناسب مع ازدياد أعداد الطلبة.

وكذلك التوجه العام لترشيد الانفاق في الحكومة في ظل تراجعات الكبيرة بأسعار النفط وتراجع مدخول الدول المنتجة للنفط ومن ضمنها الكويت فكان لابد من البدء بالمعالجات وبرامج تهدف إلى الترشيد وخفض الميزانية لمعالجة النقص في الموارد المالية" (المصارف، 2016، ص8)، فكان من الضروري تبني استراتيجيات حديثة وقد يكون أحدها أسلوب تحليل المشكلات مناسباً لتحديد النتيجة وهي ترشيد الانفاق عن طريق البحث عن الأسباب والمتمثلة بسبع

عناصر(7Ms) والتي تساعد على تحقيق النتيجة المطلوبة، لذلك تتلخص مشكلة الدراسة بتطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام (7Ms) في ترشيد الإنفاق جامعة الكويت.

أسئلة الدراسة وأهدافها

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيسي وهو **ما إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام (7Ms) في ترشيد الإنفاق جامعة الكويت؟** والذي تتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب لترشيد الانفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة حول **إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام (7Ms) في ترشيد الإنفاق** في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع الكلية، الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة الأكاديمية)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تطبيق أسلوب إداري حديث وهو استراتيجية تحليل المشكلات C & E Diagrams باستخدام (7ms) لترشيد الإنفاق في جامعة الكويت، كما تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية التابعة لجامعة الكويت حول الأسباب (7MS) التي تساعد على ترشيد الانفاق والاستثمار الأمثل للمال، وبالتالي يتم توفير مبالغ طائلة على الدولة، كما تعد الدراسة –حسب علم الباحثة– من الدراسات الفريدة التي تناولت استراتيجية تحليل المشكلات C & E Diagram والتي تحقق الجودة في المؤسسات الخدمية والإنتاجية.

مصطلحات الدراسة

استراتيجية تحليل المشكلات

تعرف بمخطط السبب والنتيجة (Cause &Effect Diagrams) والتي يعرفها الموسوي (2010) هي "طريقة بيانية لوصف الأسباب لمشكلة معينة بهدف المساعدة في إيجاد الحلول المناسبة لها".

كما يعرفها Ilie & Ciocoiu (2010) بأنها "أداة تحليل توفر طريقة منهجية للنظر في الأثر والنتيجة والأسباب التي تم إنشاء أو المساهمة في تلك الآثار". ومما سبق، يمكن تعريف استراتيجية تحليل المشكلات إجرائياً: بانها مخطط

يهدف للتركيز على المشكلة في مؤسسة ما، ومن ثم البحث عن كل العناصر الرئيسية التي لها تأثير مباشر لوضع الحلول المناسبة التي تساعد على تحسين العمل في هذه المؤسسة فيكون أكثر جودة وأقل تكلفة.

ترشيد الإنفاق

يُعرفها العنزي (2009) "الاستغلال الأمثل لميزانية التعليم بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة في العملية التعليمة بعيدا عن الهدر والإخفاق في عملية تخصيص وتوزيع هذه الموارد" (ص16).

وعليه، يمكن تعريف ترشيد الإنفاق على التعليم بأنه الاستثمار الأمثل للمال بالإنفاق على التعليم دون هدر وخفض التكاليف والبحث عن بدائل للمساعدة في تمويل العملية التعليمية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام (7Ms) في ترشيد الإنفاق جامعة الكويت.

الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جميع كليات جامعة الكويت.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي (2015– 2016).

الإطار النظري والدراسات ذات العلاقة

يتناول هذا الجزء وصفاً للإطار النظري والدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ولذلك تم تناول موضوع الدراسة من خلال ثلاث محاور كالآتي: المحور الأول استراتيجية تحليل المشكلاتC & E Diagrams، والمحور الثاني يتعلق بترشيد الانفاق، أما المحور الثالث فيتضمن الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

المحور الأول: استراتيجية تحليل المشكلات C & E Diagrams

يتناول هذا الجزء استراتيجية تحليل المشكلات C & E Diagrams من حيث المفهوم، والنشأة، الاستخدام، واهميتها والخطوات التي تمر بها.

أولاً: مفهوم استراتيجية تحليل المشكلات C & E Diagrams

تعتمد الكثير من المؤسسات الاقتصادية والخدمية في تحقيق أهدافها على فلسفة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) والتي تشمل مجموعة من الأدوات والتقنيات، وتستعمل في التحسين المستمر لمراحل التي تمر بها العمليات وحل المشكلات التي قد تتعرض إليها هذه العمليات، تستخدم فيها تقنيات وأساليب مختلفة وفقا لمجال عمل المؤسسة وذلك لتقليل الهدر في المال والجهد والوقت، ومن هذه التقنيات هي C & E Diagrams والتي تعد أحد التقنيات لتحليل المشكلات عن طريق مشاركة جميع العاملين بالمؤسسة، كما تهدف لتحقيق الجودة في العمل وزيادة الكفاءة في أداء المؤسسة من خلال إجراء تحسينات بسيطة تدريجية.

مخطط السبب والنتيجة (Cause and Effect Diagram)، هو أسلوب (Kaizen) لحل المشكلات ويعرف أيضا بأسلوب تحليل عظام السمكة (Fishbone) أو (Ishikawa) diagrams نسبة (shikawa,1960) وهو عبارة عن رسم بياني لوصف الأسباب لمشكلة معينة بهدف المساعدة لإيجاد حلول لها، والتفكير بكل الأسباب الممكنة حتى نصل للسبب الحقيقي ويشارك الجميع بالتفكير في المشكلة بعمق دون التسرع في اقتراح الحلول، حيث يأخذ الرسم المخطط شكل جسم السمكة، ويذكر هنا إبراهيم (2013) أن الهدف الأساسي لتقنية مخطط النتيجة والسبب هو تعريف المشكلة أو الهدف المرجو تحقيقه، وتحديد الأسباب المؤثرة عليه ومن ثم التركيز على هذه الأسباب لتطوير الحلول المناسبة ويمكن من خلالها طرح مقترحات تحسين العملية في المؤسسات الخدمية أو الانتاجية.

كما يشير الموسوي (2010) بأنه" تستخدم مختلف الأدوات والأساليب لجعل المشكلة واضحة، ويستخدم بعد ذلك رسمياً تحليل الأسباب الجذرية وغيرها من الوسائل لتحديد وتصحيح المشكلة في المصدر" (ص12). كما يذكر عيشوني (2014) أن عند دراسة التغيرات في العمليات الإنتاجية والخدمية عادة ما نواجه مشكلات في تحديد هذه العناصر وهل هناك تداخل بين بعض هذه العناصر فمن خلال استخدام مخطط C & E Diagrams يمكن تصنيف الأسباب المؤدية إلى التغيرات في العملية أو المنتج وكذلك تحديد العلاقة بين مختلف بين هذه الأسباب(2011) luca، وضع إيشيكاوا من أجل تحديد وتقسيم أسباب مشكلة معينة في المجالات الرئيسية من الأسباب. من المستحسن استخدامه فقط عندما تكون هناك مشكلة واحدة فقط، ويمكن تصنيف الأسباب المحتملة استناداً إلى عدة معايير.

ثانياً: نشأة استراتيجية مخطط النتيجة والسببC & E Diagrams

حين نريد أن نتحدث عن مخطط النتيجة والسببC & E Diagrams كأحد تقنيات الجودة والأدوات المستخدمة والتي كان لها الفضل في رفع اقتصاد اليابان الدول المتقدمة، سيكون الحديث عن نشأة الجودة في اليابان، فقد يرجع

ظهور الجودة للعالم (Juran,1999) وهو عالم إحصاء أمريكي وذلك بعد الحرب العالمية الثانية، وتم نقل العديد من الخبراء في الصناعة والإدارة الأمريكية ومن بينهم أدوارد ديمنج Edward Deming، حيث عمد الأمريكان إلى إدخال تغييرات في المجتمع الياباني الذي حظيت أفكاره بقبول من اليابانيين وكان من أسباب حدوث المعجزة الاقتصادية التي يشهدها العالم في الوقت الحالي، وكان من أهم آرائه أن 6% من مشاكل الجودة ترجع للعمل و94% ترجع لضعف الإدارة وعدم كفاءة العمليات الإدارية، وذكر شافعي وناس (2000) أن Deming وضع كل خبرته في تعليم اليابانيين كيف يحققون الجودة من خلال آرائه حول التجديد والتحسين المستمر .

ثم ظهرت حلقات الجودة في اليابان عام 1961، الذي أقترحها كورو ايشيكاوا الأب الحقيقي لحلقات الجودة في اليابان، Wessel (2004),Burcher الذي بين استخدام هذا المخطط في 1960(juran، 1999). وذلك من خلال التركيز على منع حدوث المشكلات داخل المؤسسة مع القيام بأقل قدر من التوجيه وتكون النتيجة للحصول على جودة أعلى مع أقل قدر من التكلفة، ويوضح هنا بابيه (2014) أن فكرة هذه الاستراتيجية أتت بعد أن قام العالم الياباني كورو ايشيكاوا حينما أقترح بتكوين مجموعة من العاملين عددهم (4-8) عاملا في احد المصانع وطلب منهم التعرف على أهم المشكلات التي يواجهونها وفي مكان العمل وطرح أفضل الطرق لحلها حيث أصدر هذا العالم كتاب (المرشد إلى السيطرة على الجودة) والذي اقترح فيه مخططا لتحليل جسم السمكة Fish Bone Strategies بحيث تمثل الأشواك الأسباب الحقيقية لمشكلة ما فتستخدم لتحديد مصدر الخطأ أو القصور من خلال معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة.

وبعد ذلك في عام 1970 دفعت الشركات اليابانية إنقاذ في جهود تحسين الجودة والإنتاجية الخاصة بهم، وقامت الشركات في تطبيقه مثل شركة (Toshiba) 1946 Matsushita Electric (1950 شركة Toyota 1951 وذلك للحفاظ على قوة الموقع التنافسي للشركة (الموسوي، 2010) ، وذكر عيشوني (2010) أن اليابانيون تمكنوا من رفع مستوى جودة منتجاتهم وتحسين مستوى الإنتاجية عن طريق تطبيق مبادئ الجودة مدعمة بالتقنيات الأساسية السبع للجودة والتي يسميها الكثير من العلماء "السبع العظيمات" أو "الروائع السبع"(The Seven Magnificent).

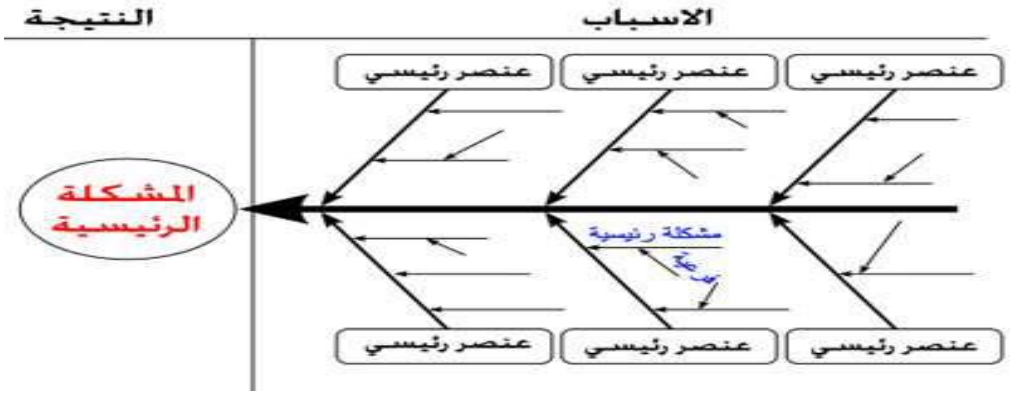
كما يؤكد العالم جوران (2000) لقد عرفت هذه التقنيات استعمالات عديدة من طرف الفنيين والمهندسين الصناعيين والموظفين الإداريين في كبرى الشركات الصناعية والخدمية وذلك لسهولتها وبساطة العمل بها. وهذه التقنيات يوضحها عيشوني(2014) كالآتي: خرائط التدفق histogram؛ قوائم الاختبار check sheet ؛ خريطة باريتو Pareto

chart؛ التوزيع المدرج التكراريcontrol chart؛خريطة السبب والنتيجة fishbone diagramخريطة التبعثر scatter diagram خرائط المراقبة Flowchart (ص20).

ثالثاً: أسلوب (7ms)

يتم البحث عن مسببات المشكلات عن طريق ما يعرف (7MS) والبحث عن كافة العناصر المؤثرة على سير العمل في المؤسسة، وكفاءة المنتج، وتحديد مصادر العيوب، وخفض التكاليف، كما يتم دراسة العناصر التي تتألف منها المؤسسة، والأسباب الرئيسية المشتركة تتألف من الأفراد وأساليب العمل والمواد والمعدات، ويتم توضيح العلاقات المتبادلة بين هذه العناصر، كما أظهرت منذ ذلك الحين أنها تنطبق على جميع أنواع الصناعات والعمليات والمشكلات.

ويتم استخدام الرسومات التخطيطية لعظام السمكة للسبب والنتيجة المستخدمة ولذلك يتم تحديد العناصر المؤثرة في تنظيم النشاط يوضحه (2011) Boca النحو الآتي: (1)الإدارة (Management)؛ (2) الموظفين والأفراد(Man)؛ (3)الأساليب العملية (Methods)ومتطلبات محددة لتنفيذ المهام؛ (4)الآلات أو المعدات(Machines)؛ (5)المواد المستخدمة(Materials)؛ (6)القياسات (Measurements) وهي البيانات التي تم إنشاؤها من هذه العملية؛ (7)المال(Money)؛ والشكل(1) يوضح مفهوم مخطط السبب والنتيجة والهدف من استعماله في عملية حل المشكلات. ويظهر الشكل (1) مخطط السبب والنتيجة الرسم التخطيطي على شكل جسم السمكة فتكون النتيجة أو المشكلة مكتوبة في رأس السمكة، ثم تتم إضافة الأسباب المحتملة.



الشكل (1) مخطط النتيجة والسبب بايبه برهان ، محمد (2014)

رابعاً: أهمية استخدام مخطط النتيجة والسبب C & E Diagrams

ترجع أهمية هذا الأسلوب لعدة أمور يوضحها(2010)Ciocoiu& lie؛ (2011)lucaكالآتي:(1) تعد من الأدوات الأساسية لتطبيق الجودة الشاملة؛ (2) تساعد على معرفة المشكلات المعقدة وتحويلها إلى مشكلات صغيرة

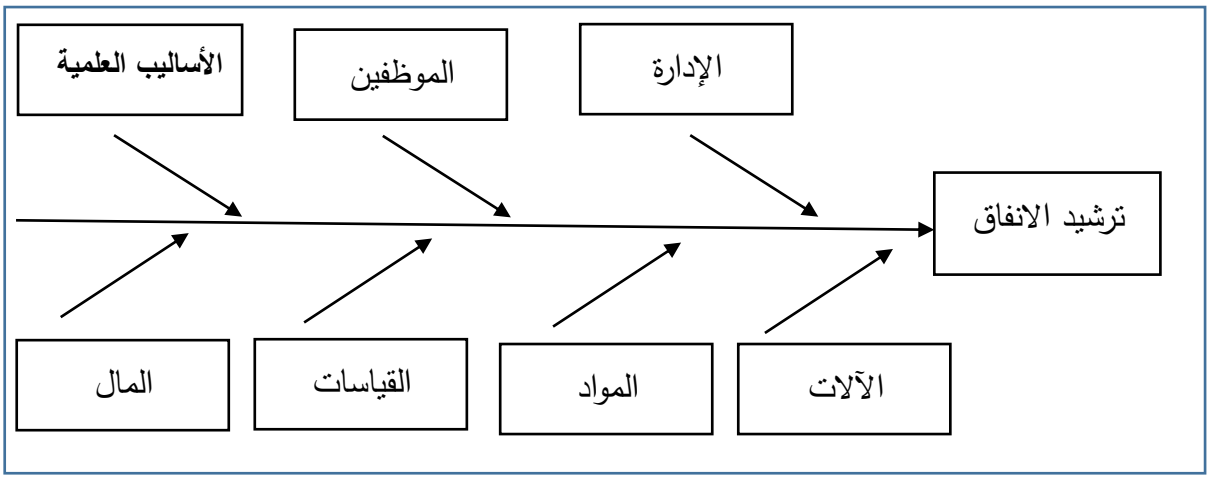
يمكن إيجاد حلول لها؛ (3) تستخدم بشكل منظم وسهل القراءة لعلاقات تشير إلى الأسباب المحتملة لحل مشكلة ما وكيفية ارتباطها عن طريق الرسم التخطيطي؛ (4) تشجع مشاركة الفريق في التفكير بطريقة منتظمة للغاية ؛(5) يضمن فهم مشترك للأسباب لفريق العمل مما يساعد على تحديد الأسباب الجذرية؛ (6) يساعد هذا التخطيط على تحليل وإيجاد حل جميع المشكلات مهما كانت صغيرة؛ (7) يهدف هذا الأسلوب إلى تركيز الانتباه على الأثر الإيجابي وتعظيمه.

خامساً: شروط استخدام استراتيجية مخطط C & E Diagrams

هناك الكثير من التقنيات التي يمكن أن تستخدم لتحسين مستوى جودة المؤسسة سواء كانت إنتاجية أو خدمية ولكن عند تحليل المشكلات التي يفضل أن تُحل بطريقة C & E Diagrams يجب أن تخضع للشروط أهمها الآتي: (1) إضفاء الطابع الرسمي على الوفاء بنفس الشروط المطبقة على تحديد المشكلة؛ (2) أن تتسم بالمخاطرة، بمعنى أنه يمكن تحديد احتمالية حدوثها والعلاجي لها يجب أن تتسم باحتمالية أو إمكانية أو تواتر حدوثها؛ (3) تحديد الأسباب الرئيسية والأسباب الفرعية والثانوية، بحيث يكون عدد الأسباب الرئيسية والثانوية معقولة، عادة لا تكون أكثر من 7–9 للأسباب الرئيسية، 2–3 الأسباب الثانوية للسبب الرئيسي؛ (4) يمكن تحديد معايير الأولوية أو تسلسل معين في الوقت (التسلسل الزمني) أو احتمال معينة، إمكانية أو تواتر حدوثه. (Gupta, Sleezer & Russ ,2007)

خامساً: الخطوات العملية لعمل مخطط C & E Diagrams

لعمل مخطط النتيجة والسبب C & E Diagrams يجب أن تُتبع الخطوات التالية يوضحها عيشوني(2014) كالآتي: (1) يتم تكوين فريق عمل جماعي من أفراد المؤسسة وفي حلقة لعصف الذهني لتوليد الأفكار ولوضع الأسباب للنتيجة أو الأثر؛ (2) تتم عملية بناء المخطط في إطار منظم لتجميع الأفكار بحيث يجب أن تكون المشكلة المراد دراستها والأسباب المؤدية إليها بشكل دقيق وواضحة لكل شخص من فريق العمل؛ (3) تستعمل وسيلة عمل جماعية لتوضيح الأفكار كأن تستعمل مثلا سبورة عمل أو ورقة كبيرة تُلصق على الجدار لرسم الخريطة لكي يراها جميع أعضاء الفريق؛ (4) يرسم مربع على أقصى اليمين ونسجل فيه المشكلة التي نود دراستها أو الهدف المراد تحقيقه وهذا ما يمثل النتيجة التي يجب أن نبحث عن الأسباب المؤدية إليها؛ (5) ثم تكتب هذه الأسباب الرئيسية والتي تدل على العناصر الأساسية (7M) في مربعات مرسومة على اليسار، كما في الشكل (2)؛ كما ترسم أسهم للأسباب الرئيسية وتتفرع منها أسهم متعددة للأسباب الفرعية مقسمة إلى عدة مستويات. ؛ (5) بعد إتمام رسم المخطط، يتم التناقش عن أهم الأسباب المؤثرة على المشكلة المدروسة.



الشكل (2) كيفية عمل مخطط النتيجة والسبب (عيشوني، 2014 ص 93)

المحور الثاني: ترشيد الإنفاق

أولاً: الانفاق على التعليم

يَقصد بتمويل التعليم تكوين رأس مال لتنفيذ عمل معين لتحقيق غرض معين قد يكون اقتصادي، اجتماعي، أو ثقافي وقد تكون جامعة لهذه الأغراض كما هو الحال بالنسبة لنفقات التعليم بأنها قيمة التكلفة التي تحتاج الانفاق عليها يطلق مفهوم التكلفة بشكل عام على قيمة المدفوعات المالية المصرفة مقابل الحصول على سلعة أو خدمة، وفي القطاع التعليمي يوضحها فارس (2009) بأن يمكن تحديد التكلفة التعليمية بأنها "المدفوعات المالية المصروفة مقابل الحصول على الموارد البشرية والمادية المحتاج إليها في العملية التربوية في إطار المنظمات التعليمية بمختلف المستويات" (ص43).

وأنواع التكلفة كما يوضحها المهدي (2013، 375–372) كالآتي: (1) التكلفة المباشرة وهي مجموع الإنفاق الفعلي الذي تصرفه خلال مدة معينه مقابل الحصول على الموارد البشرية والمادية المحتاج إليها في تسيير العملية التعليمية؛ (2)التكلفة غير المباشرة والتي لا تقتصر تكلفة التعليم على المبالغ المالية التي صرفها خلال مدة معينة، بل إن هنالك جانبا غير مباشر من التكلفة التعليمية يتمثل في المدخل الضائع على الطلاب الملتحقين في المراحل المتقدمة من التعليم كالمرحلة الثانوية والجامعية؛ (3)التكلفة الجارية أي الإنفاق المتكرر الذي يمثل التكاليف الدورية، التي تقتصر على فترة معينة وهي نفقات الإدارة، نفقات التعليم، الصيانة، كتب، المياه، والمصروفات النثرية.

وفي تقرير التعليم للجميع (2014) تُعد دولة الكويت من الدول ذوات الدخل المرتفع؛ حيث بلغ الناتج المحلي الإجمالي 165.8 بليون دولار سنة 2013، مما كان نتيجة تطور حجم الإنفاق والتكلفة الاقتصادية لنظم الرعاية والتنمية

، حيث تحتل الكويت المرتبة الثالثة عربيا بعد قطر والإمارات، والـ47 دولي وتحتل الكويت المرتبة 63 في العالم في دليل التنمية البشرية، ويظهر حرص الدولة على تحقيق أهداف وثيقة التعليم للجميع والاهتمام بتنمية وتطوير مستوى التعليم لدى أفراد المجتمع من خلال مؤشر نسبة الإنفاق على التعليم، حيث بلغت نسبة الإنفاق على التعليم في دولة الكويت 14.8% من الدخل المحلي و4.3 % من الدخل القومي الإجمالي في العام 2012/ 2011 ، حيث تقدر مصروفات جامعة الكويت بما يقارب 166,509,839 دينار كويتي(وزارة التربية والتعليم العالي،2012 ،ص16).

ثانياً: مفهوم ترشيد الانفاق في التعليم

إن التعليم عملية لها مدخلات ولها مخرجات ولذلك يصفها بعضهم على أنها استثمار طويل الأجل يحتاج إلى تمويل كافٍ ليكون ضماناً لاستمراره ودعماً لمسيرته، والتمويل وهو كل ما تستطيع الدولة من توفيره للمؤسسات التعليمية، ولخدمة العملية التعليمية من منشآت وهيئة تدريسية وأجهزة إلكترونية، وغيرها وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة. وعليه لضمان تحقيق ترشيد الانفاق يتم اختيار أمثل للنفقة العامة، يحدد بدقة وفق منهج موضوعي ويهدف إلى بيان قدرة الوسائل الفنية على تحديد قيمة العائد في المجالات العامة، وهو يعني التركيز الأولي على بعض عدا القطاعات، وبعض المشكلات الكبيرة ذات الأولوية، استراتيجية على المدى المتوسط الاختيار النفقة الرشيدة .

ويمكن تعريف ترشيد الإنفاق على التعليم بأنه الاستثمار الأمثل للمال بالإنفاق على التعليم دون هدر وخفض التكاليف والبحث عن بدائل للمساعدة في تمويل العملية التعليمية. خاصة أنه توجه عام للدولة وهو ترشيد الانفاق والاستخدام الأمثل للمال حتى يتم تحقيق في كافة المؤسسات الخدمية والإنتاجية وللتوصل لحل المشكلات الاقتصادية ولعل من أهم مهام الإدارة في أي مؤسسة هو اتخاذ القرارات وتطوير جهود الإدارة والتلاؤم مع الظروف المحيطة وبالتالي يكون هناك الحاجة بإقتناع الإدارة الجامعية وتطبيق ترشيد الانفاق وحث جميع العاملين من هيئة تدريسية وموظفين على تطبيق ترشيد الانفاق.

ثالثاً: كيفية تطبيق ترشيد الانفاق حسب مخطط لعمل مخطط C & E Diagrams

تُعد عملية ترشيد الانفاق من أهم المشكلات التي قد تواجه المؤسسات لما تواجهه من عمل موازنة بين متطلبات العصر ومواكبه التطور التكنولوجي الحادث والمتسارع في العالم وفي نفس الوقت الانفاق على أعداد متزايدة من طلاب الجامعات والهيئة التدريسية وما يحتاجونه من وسائل وأدوات مكتبية وقاعات مجهزه بالتكنولوجيا الحديثة، لذلك لابد أن يكون هناك مخطط ينظم عملية الانفاق مما يحقق الجودة من جهة، ويوفر التكاليف والمبالغ المصروفة على التعليم

الجامعي من جهة أخرى، ويؤكد شباط (2009) بأن اختيار النفقة الأكثر أهمية أصبحت مشكلة رئيسية تعاني منها الدول في تخطيط واختيار نفقاتها، فالنفقات العامة تزداد بنسبة كبيرة تتخطى الناتج القومي الإجمالي، لذلك أصبح من الضروري العمل المبرمج لاختيار النفقة الضرورية ذات المردود الاجتماعي والاقتصادي الذي يؤثر إيجابياً في المجتمع، ويلبي حاجات المواطنين وازدهار الحياة الاقتصادية. وعند رسم المخطط يتم توزيع العناصر الأساسية للمؤسسة ووضعها كأسباب وتكون النتيجة هي ترشيد الانفاق ومن الأسباب العامة يتم وضع حلول لهذه العناصر أو الأسباب والتي يوضحها Eckes (2001)؛ Burcher (2004) & Wessel كالآتي:

(1) الإدارة (Management)

فمثلا الإدارة لها والإنفاق هي الخطوة الأولى لأنه موقع الإدارة هو موقع المؤثر، ولابد من اقتناع الإدارة الجامعية بضرورة تطبيق ترشيد الإنفاق، طالما أن ترشيد الإنفاق سياسة متكاملة مع سياسة العامة للدولة، ويكون عن إبراز الإدارة الجامعية روح فريق العمل الجماعي لأعضاء هيئة التدريس، بشرط اشراك العاملين في كليات الجامعة في حل المشكلات، والاتصال المباشر لإدارة الكلية مع أعضاء الهيئة التدريسية.

(2) الموظفين والأفراد(Man)؛ ويقصد بها الهيئة التدريسية في كليات جامعة الكويت سواء الأدبية أو العلمية أو المهنية.إقناع أعضاء الهيئة التدريسية بتطبيق أسلوب ترشيد الإنفاق في كليات الجامعة؛ إعادة تنظيم المستويات الوظيفية في الهيكل التنظيمي لكليات الجامعة.تناسب الرواتب مع كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية .تناسب الرواتب مع خبرة أعضاء الهيئة التدريسية.تحقيق الاكتفاء الذاتي في تعيين أعضاء هيئة التدريس.

(3) الأساليب العملية (Methods) والمتطلبات المحددة لتنفيذ المهام؛ استخدام مخطط السبب والنتيجة كأسلوب لحل المشكلات، اعتماد أساليب حديثة لخفض التكاليف الخدمات التعليمية؛ ابتكار بدائل لتمويل الخدمات التعليمية؛ استخدام العصف الذهني كأسلوب لحل المشكلات؛ استبعاد الأنشطة التي لا تضيف قيمة لعملية التعليم.

(4) الآلات أو المعدات(Machines) والتي يقصد بهااستخدام الأجهزة الحديثة بدلا من الأجهزة القديمة لخفض تكاليف الصيانة، الاستفادة من الآلات القديمة وبيعها كقطع غيار، والاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية، استخدام التعلم عن بعد للطلبة لتقليل عدد أعضاء هيئة التربوي، اسهام المؤسسات الإنتاجية على تحمل جزء من نفقات الآلات والأجهزة.

(5) المواد المستخدمة (Materials) وتتمثل في شراء الطلبة الكتب المستعملة بأسعار رمزية، شراء المواد الجديدة للخدمات التعليمية بأسعار تنافسية، إرجاع المواد(العهد) لاستفادة أكبر عدد من أعضاء الهيئة التدريسية؛ استخدام إعادة التدوير للأوراق والقرطاسيات ومواد أخرى، استغلال مباني الكليات في الإجازات لمزاولة الأنشطة والهوايات بأسعار رمزية. (6) القياسات (Measurements)؛ استخدام إحصائيات جديدة لأعداد الطلبة والهيئة التدريسية في الجامعة، إنشاء قسم للمحاسبة لمتابعة الإنفاق الأمثل على التعليم في كليات الجامعة، اعتماد بيانات دقيقة للحجم الفعلي للإنفاق على التعليم، دراسة النفقات التعليمية المتوقعة خلال خطة تعليمية محددة الاستفادة من اقتصاديات الحجم عند بناء مباني جديدة. (7) المال(Money): ويقصد به خصخصة الخدمات التعليمية في الجامعة، وإسهام طلبة الجامعة بدفع جزء من تكاليف التعليم، قبول التبرعات من قبل الأفراد والمؤسسات الإنتاجية، استخدام مكاتب الكليات للاستشارة والتدريب، استثمار المساحات الغير مستغلة لإقامة المعارض يعود ريعها على الكليات.

المحور الثالث: الدراسات ذات العلاقة

بعد البحث في مصادر عديدة لم توجد–حسب علم الباحثة–دراسات وابحاث اختصت في دراسة استراتيجية تحليل المشكلات ودورها في تحديد المسببات المؤدية إلى ترشيد الانفاق في جامعة الكويت وخاصة الدراسات العربية، ومن خلال البحث في عناصر المؤسسة السبعة (7Ms) بحيث تكون النتيجة هي ترشيد الانفاق والمسببات هي العناصر السبعة، لذلك تم الاستعانة بدراسات اهتمت بدراسة الجودة بشكل عام، ودراسات عن فلسفة (Kaizen) بشكل خاص، أما الدراسات المتعلقة بأسلوب تحديد المشكلات(C&E) في مجالات الصناعة بشكل خاص.

ومن خلال الدراسة التحليلية المقارنة التي قام بها الشافعي وناس (2000) والتي هدفت إلى توضيح ثقافة الجودة التربوية في اليابان وإمكانية الاستفادة من الفكر الإداري التربوي الياباني في تحسين وتطوير الفكر الإداري التربوي في مصر ، واستخدم الباحثان المدخل الوصفي التفسيري بهدف وصف عناصر ثقافة الجودة في الفكر الياباني، والمدخل التحليلي المقارن بهدف تحليل عناصر الدراسة كمنهج للدراسة، وتم التوصل لعدد من النتائج كان أبرزها الآتي: أن القيادة التربوية ترتكز على مجموعة من الأفكار والمبادئ منها أن العبء الأكبر يقع على المديرين لتغيير ثقافة الأفراد نحو الجودة الشاملة، وكان أهم توصيات الدراسة: (1) أهمية اقتناع القيادة التربوية بكافة مستوياتها بأهمية التغيير نحو الجودة الشاملة والتحسين المستمر في الأداء، ومدى تأثيرهم على الأفراد بإتباع هذا المنهج، (2) أهمية وجود إدارة للتغيير تقود عملية التغيير نحو الجودة الشاملة.

أما دراسة الغامدي (2006) فقد تناولت الإنفاق على التعليم ومشاركات المؤسسات المجتمعية في تحمل تكاليف لمواجهة متطلبات النهضة التعليمية المستقبلية لدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج (دراسة ميدانية)، حيث صممت الدراسة الحالية للتعرف على واقع الإنفاق العام على التعليم بدول الخليج العربية لفترة من عام–1980 (2000) وكذلك تجارب دول الخليج العربية في الإنفاق العام على التعليم وحجم المشاركات الاجتماعية لتحمل تكاليفه، وقد استخدمت في الدراسة ثلاث أدوات لتحقيق الهدفين: (1)استمارة لجمع بيانات الإنفاق العام على التعليم في دول الخليج العربية على مدى خمس سنوات، (2) استبانة المسئولين عن التعليم في وزارة التربية والتعليم؛ (3) استبانة للمؤسسات الاجتماعية، وكانت النتائج كالآتي: (1)لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء العينة من المسئولين عن التعليم حول مدى احتياج التعليم إلى التمويل من مصادر غير حكومية وفق لمتغيرات الدولة، الوظيفة، الخبرة الإدارية؛ (2) أن نسبة الإنفاق العام على التعليم ارتفعت بين عامين 1980– 1996 من(7.2% – 17.3%) من الإنفاق الحكومي، كما بلغ متوسط معدلات الإنفاق العام كنسبة من الناتج القومي الإجمالي لدول الخليج العربية المجتمعة (4%) وتشير الإحصائيات أن الإنفاق على التعليم في دول الخليج العربية في (2015) أكثر من خمسين مليار دولار،(3) وفي مجال مشاركات المؤسسات المجتمعية في تجمل تكاليف التعليم أوضحت النتائج احتياج التعليم إلى مشاركة فاعلة للمؤسسات المجتمعية في تحمل تكاليفه وأهمية هذه المشاركة في دعم مسيرة التعليم وتطويره.

وفي دراسة أخرى قامت بها فارس(2009) هدفت الدراسة بشكل عام إلى ترشيد الإنفاق التعليم الحكومي والزيادة المستمرة على الإنفاق عليه ومن ثم أثارها على ميزانية الدولة وضرورة تنوع مصادر التمويل على التعليم وتغير سياسات الإنفاق عليه، وكان منهج الدراسة منهج وصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تبين من نتائج الدراسة الآتي: (1) اهتمام دول الخليج العربية ودولة الكويت في الآونة الأخيرة بضرورة إيجاد بدائل تساهم في الدعم المالي في التعليم لتخفيف العبء على الحكومات، (2) وجود هدر في الميزانية المخصصة لتعليم تصرف على أمور لا تتعلق مباشرة بالعملية التعليمية وهذا يتطلب إعادة النظر في توزيع موازنات التعليم.

وفي دراسة عزة ومحمد، (2009) كانت تتعلق بأسلوب (Kaizen) وعلاقته بتخفيض التكاليف، وهدفت الدراسة إلى معرفة وتطبيق أسلوب(Kaizen) كأحد أدوات التحسين المستمر وعلاقته بتخفيض التكاليف، وتم اختيار شركة هيمن لصناعة الإسفنج والمفروشات في محافظة دهوك في العراق، وتشير الدراسة أن باستخدام كلفة يتم التخلص من الهدر والفاقد من العمليات مما يؤدي إلى تحسن زمن العملية وتكلفتها وجودتها، وتم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة

من النتائج أهمها الآتي: (1) يعد تخفيض التكاليف إحدى عوامل نجاح المؤسسة في ظل المنافسة الشديدة؛ (2) هناك ضعف في كفاءة العاملين وعدم اطلاعهم على الأساليب الحديثة في تخفيض التكاليف؛ (3) إن استخدام ونجاح أسلوب(Kaizen) في أي وحدة اقتصادية يحتاج إلى دعم الإدارة العليا إذ أنها تضع هذا الأسلوب استراتيجية لها، كما أن مسؤولية الاستخدام لا تقتصر على الإدارة العليا كما أن للعاملين دور كبير في نجاح تطبيقه.

كما أن هناك الدراسة التي قام بها العنزي(2009) والتي هدفت إلى كشف واقع الانفاق على التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت من أجل اقتراح آلية لترشيد الانفاق على التعليم قبل الجامعي باستخدام أسلوب الهندرة، واعتمدت الدراسة على منهج مكون من الآتي: (1) يعتمد على الدراسة النظرية التحليلية (دراسة المدخلات والمخرجات المادية والبشرية في وزارة التربية)،(2) يمثل الجانب العملي باستخدام أسلوب إعادة الهندسة الإدارية، ومن خلال ذلك توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: (1) تكاليف وزارة التربية مرتفعة بسبب الأساليب الإدارية التقليدية؛ (2) تفشي البيروقراطية واعتماد وزارة التربية على المركزية باتخاذ القرارات أثر في زيادة تكاليف الإنتاج وبطء العمل؛ (3)ضعف توظيف تقنية المعلومات التوظيف الأمثل فيستخدم عدد كبير من الموظفين عدد كبير من والأوراق والسجلات الملفات مما يتطلب إنفاق الكثير من الوقت والجهد والمال للقيام بتلك الأعمال، وفي ضوء نتائج الدراسة تم وضع توصيات وهي كالآتي: (1) ترشيد مجانية التعليم من خلال ترشيد الانفاق على التعليم للموارد المالية للعملية التعليمية؛ (2) خفض تكاليف الفعلية المالية للمدارس؛ (3) رفع الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي مما يزيد من الجدوى الاقتصادية لتكاليف التعليم.

كما قامت الدباسي(2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم المفاهيم اقتصاديات التعليم والمتعلقة بالدراسة لتمويل والإنفاق والتكلفة والعائد من التعليم، وذلك عن طريق التعرف على درجة موافقة أفراد العينة على بعض المقترحات لبدائل تمويل مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، وتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي واعدت استبانة ووزعت على(400) فرد من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، واستجاب (262) عضو من هيئة التدريس، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: (1) أن التمويل الحكومي الحالي لمؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت غير كافي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ (2) وأن درجة الموافقة على التحديات الاقتصادية المقترحة كانت كبيرة؛ (3) ويرى أفراد عينة الدراسة أن درجة الموافقة على البدائل المقترحة لمؤسسة التعليم العالي الحكومي في دولة الكويت كانت كبيرة وخاصة فيما يخص ترشيد الإنفاق وحسن استثمار الموارد المالية .

وفي دراسة أخرى قام الباحثان بابية برهان ، ومحمد(2012)، في دراسة أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة الطائف في مقرر الثقافة الإسلامية، حيث هدفت للتعرف على أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة الطائف، وتم استخدام المنهج التجريبي واختيار مجموعتين من الطالبات في الجامعة للفصل الدراسي الثاني 1433-1434 لمقرر الثقافة الاسلامية ومجموعة ضابطة وأخرى تجريبية والتي مثلت عينة الدراسة(34) طالبة وكانت أهم النتائج توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القدرة على حل المشكلات، تعزى لاستخدام استراتيجية عظم السمكة، وعليه يوصى الباحثان بضرورة تدريب مدرسي هذا المقرر على استخدام استراتيجية عظم السمكة الأمر الذي يرتقي بتدريس هذا المقرر كما يسهم في رفع مستوى مهارات الطلاب في حل المشكلات.

وكذلك قام بها الدبسي (2012) بدراسة هدفت الدراسة إلى تعرف على أثر استخدام استراتيجية عظم السمك (Fishbone)في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم لمتعلمي الصف الرابع الأساسي منطقة الغزلانية التابعة لمديرية تربية ريف دمشق، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، كما تكون مجتمع الدراسة من 150) طلبة وطالبات من متعلمي الصف الرابع الأساسي، واختير منهم بالطريقة القصدية (60)، وكان من أهم نتائج وجود فروق ذات الدلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة تعزى لصالح المجموعة التجريبية استخدام استراتيجية عظم السمك (Fishbone) في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم لمتعلمي الصف الرابع الأساسي.

وفي مجال آخر وهو الصناعة قام إبراهيم (2013) بدراسة هدفت إلى تشخيص وتحليل أسباب انحراف العملية الانتاجية لمنتج صناعي باستخدام ادوات الجودة، وتم استخدام وتطبيق أداتين من ادوات الجودة هما مخطط باريتو ومخطط السبب والأثر لتشخيص واكتشاف مسببات انحرا ف جودة أحد منتجات الشركة العامة للصناعات الجلدية وكانت نتائج الدراسة كالآتي: (1) حيث تم تشخيص وتحليل انواع العيوب واسبابها حيث وجد ان % 55 من نسبة العيوب تقف وراء حصول العيوب في الخط الانتاجي هي العامل، وادوات الانتاج، المادة الاولية وبيئة العمل. (2) حيث وجد ان العامل هو المسبب الاكبر للعيوب لكون اغلب عمليات الخط الانتاجي تعتمد في إنجازها ودقتها وجودتها على العامل لذا فان حل المشكلة ممكن من خلال تركيز الشركة على هذا المسبب لتحسين جودة المنتج.

كما قام الباحث Walsh (2000) بدراسة بعنوان أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في التحصيل في مادة العلوم، مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، حيث تكونت عينة الدراسة من (76) طالباً من الصف التاسع وحتى الصف

الحادي عشر بولاية (فرجينيا) في والولايات المتحدة الامريكية، حيث وزع أفراد العينة على أربع مجموعات، منها مجموعتان تلقتا التدريب باستخدام استراتيجية عظم السمك، ومجموعتان ضابطتان تلقتا التدريب باستخدام طريقة التدريس المتبعة التقليدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية عظم السمك، على الرغم من تحسن أداء أفراد العينة الضابطة بوجه عام.

وخلال الدراسة التي أجراها Emiliani (2005) هدفت إلى معرفة مدى ملاءمة تطبيق Kaizen في تحسين التعليم العالي، وقد تم استخدام استراتيجيات kaizen لمدة عشر دورات في برنامج درجة الماجستير التنفيذي في الإدارة في جامعة هارتفورد (Hartford) في الولايات المتحدة، وتم تكوين فريق عمل مكون من أساتذة وطلاب وأبرزت النتائج الدراسة الآتي: (1) فلسفة Kaizen عملية فعالة لتحسين المخرجات العملية التعليمية في كلية إدارة الأعمال، (2) أعطى Kaizen هيئة التدريس والموظفين والخريجين وفرصة للتفاعل معا بطرق لم تفعل من قبل؛ (3) أخرجت Kaizen عدداً هائلاً من الأفكار الجديدة للاستخدام الحالي والمستقبلي؛ (4) ينظر إلى Kaizen بأنها تجربة إيجابية للغاية يمكن أن تساعد مؤسسات التعليمية وأن تتنافس بفعالية أكبر ومصادر جديدة لتطوير التعليم. ومن أهم التوصيات التي وضعتها الدراسة الآتي: (1) أنه يجب تغيير بعض النهج التقليدية المتبعة إلى منهج التحسين المستمرkaizen على وجه الخصوص؛ (2) أن تتطور العمليات المستخدمة في التعليم المربكة للعملية التعليمية، التي كثيرا ما تتضمن تأخيرات طويلة أو تكرار العمل، إلى نهج منهجي أكثر استجابة للتغيرات الجارية نظراً لإدراك العاملين لقيمة تتغير بمرور الوقت؛ (3) ونظراً للآثار المالية وسائر التحديات الكبيرة والمستمرة التي تواجه معظم المؤسسات التعليمية من المفيد أن يتعلم ويشارك المديرون في kaizen والمتصلة بعملية التحسين المستمر.

التعقيب على الدراسات

أجمعت الدراسات السابقة على أن (Kaizen) يُعد أسلوب إداري ناجح لتطبيق الجودة في المؤسسات سواء الربحية أو الخدمية، ويهدف إلى التحسين التدريجي في كافة عناصر المؤسسة، كما يمكن تطبيقه في جميع المجالات، فقد طبق في مجال الصناعة برفع كفاءة الإنتاجية والتقليل من الهدر في المواد، وكذلك في مجال التعليم كما في دراسة(2005) Emiliani والتي هدفت إلى معرفة مدى ملاءمة تطبيق(Kaizen) في تحسين التعليم العالي، وكما تؤكد الدراسات على أن نجاح استخدام أسلوب(Kaizen) في أي وحدة اقتصادية وبما فيها الشركة يحتاج إلى دعم الإدارة العليا كما في دراسة الشافعي وناس (2000)، إذ أنها تضع هذا الأسلوب استراتيجية لها، كما أن مسؤولية الاستخدام لا تقتصر

على الإدارة العليا وأن للعاملين دور كبير في نجاح تطبيقه وهذا ما تشير له دراسة كاظم(2011) أن باستخدام(Kaizen) يتم التخلص من الهدر والفاقد من العمليات مما يؤدي إلى تحسن زمن العملية وتكلفتها وجودتها.

وقد استخدمت تقنياتKaizen للجودة كما في الدراسة الحالية واختيار من بينها مخطط السبب والنتيجة (C and E Diagram)، وهو أسلوب(Kaizen) لحل المشكلات ويعرف أيضا بأسلوب تحليل عظام السمكة (Fishbone)في خفض التكلفة والتي يمكن تطبيقها في خفض تكلفة مصروفات المؤسسات التعليمية، كما في دراسة إبراهيم(2013) ودراسة الدبسي(2012) ودراسة Walsh(2000) ، كما أوضحت دراسة الفارس(2006) وجود هدر في الميزانية المخصصة لتعليم تُصرف على أمور لا تتعلق مباشرة بالعملية التعليمية وهذا يتطلب إعادة النظر في توزيع موازنات التعليم، واتفقت معها دراسة الغامدي (2006) كما بلغ متوسط معدلات الإنفاق العام كنسبة من الناتج القومي الإجمالي لدول الخليج العربية المجتمعة (4%) وتشير الإحصائيات أن الإنفاق على التعليم في دول الخليج العربية في عام 2015 أكثر من خمسين مليار دينار كويتي، وتوصي الدراسة إلى ترشيد الانفاق عن طريق مشاركات المؤسسات المجتمعية في تحمل تكاليف التعليم.

كما جاءت دراسة الدباسي(2011) في التعرف على أهم المفاهيم اقتصاديات التعليم والمتعلقة بالدراسة لتمويل والإنفاق والتكلفة والعائد من التعليم ودراسة العنزي(2009) والتي كشفت واقع الانفاق على التعليم، ووضع مقترحات لتخفيف الحمل المادي على الدولة. وكذلك تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات ذات لعلاقة في توظيف استراتيجية مخطط السبب والنتيجة (C and E Diagram) وهي أحد تقنيات لتحسين الجودة وحل المشكلات في جامعة الكويت، كما تختلف الدراسة الحالية عن ذات العلاقة من حيث عينة الدراسة واختيار الهيئة التدريسية واستخدام أسلوب(7M) لتحديد الأسباب في حل مشكلة ترشيد الانفاق.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتحليلها، وهذا المنهج يناسب طبيعة وأهداف الدراسة وقد جمعت البيانات من عينه الدراسة ثم اختيرت الاختبارات الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتم تحليل تلك البيانات واستقصيت دلالاتها للوصول إلى تعميمات مقبولة على مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

طبقت هذه الدراسة على مجتمع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت والبالغ عددهم (1477) تبعاً لأحدث إحصائية لإدارة التخطيط بجامعة الكويت لعام (2012/2013) وقد اختيرت العينة الدراسة عشوائيا من كليات جامعة الكويت، والجدول(1) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة.

جدول رقم(1)

توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة.

المتغيرات الديمغرافية	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	انثى	54	%27.3
	ذكر	144	%72.7
نوع الكلية	إنسانية	91	%46
	مهنية	41	%20.7
	علمية	66	%33.3
سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	65	%32.8
	من 5- 9 سنوات	37	%18.7
	من 10- 14 سنة	60	%30.3
	من 15- 19 سنة	29	%14.6
	20 سنة وأكثر	7	%3.5
الرتبة العلمية	استاذ	33	%16.7
	مدرس مساعد	42	%21.2
	مدرس	123	%62.1
المجموع		**198**	%100

وعليه، يكون العدد الكلي للعينة (220) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وبعد جمع الاستبانات تبين أن بعضها غير صالح أو غير مكتمل لتصبح العينة النهائية (198) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة لدراسة آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، تم الاستفادة من دراسات وبحوث عدة في هذا الميدان، وأخذت الاستبانة صورة مقياس "ليكرت الخماسي"(5=أوافق بشدة، 4=أوافق، 3= محايد، 2= أعارض بشدة، 1= أعارض).

وتكونت أداة الدراسة من قسمين رئيسين كالآتي:

القسم الأول: بيانات ديموغرافية وهي لغرض وصفي وتضمنت بنود عن الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، والخدمة الأكاديمية.

القسم الثاني: ويتضمن معلومات عن آراء هيئة التدريس بجامعة الكويت حول إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام (7Ms) في ترشيد الإنفاق جامعة الكويت. ولذلك تكونت الاستبانة من سبع محاور وهي كالآتي:

المحور الأول: إمكانية تطبيق استراتيجية C & E Diagrams باستخدام عنصر الإدارة (Management) لترشيد الانفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس وهو من 6 بنود **المحور الثاني:** إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام عنصر الهيئة التدريسية (Man) لترشيد الانفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس ويتكون من 5 بنود.

المحور الثالث: إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام عنصر الأساليب العملية (Methods) لترشيد الانفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس ويتكون من 5 بنود.

المحور الرابع: إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام عنصر الآلات والتكنولوجيا (Machines) لترشيد الانفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس ويتكون من 5 بنود.

المحور الخامس: إمكانية تطبيق تحليل المشكلات باستخدام عنصر المواد (Material) لترشيد الانفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس ويتكون من 5 بنود.

المحور السادس: إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام عنصر القياسات (Measurements) لترشيد الانفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس ويتكون من 5 بنود.

المحور السابع: إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام عنصر المال (Money) لترشيد الانفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس ويتكون من 5 بنود.

صدق الأداة وثباتها

لتحديد صدق الأداة تم الاعتماد على الصدق الظاهري وذلك عن طريق عرضها على عدد من المتخصصين لتحكيم الاستبانة، وقد تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المختصين بمجال الإدارة والتخطيط التربوي والجودة التعليمية، وبعد وضع ملاحظاتهم تم على ضوئها عمل التعديلات من حذف وتعديل وإضافة لبعض البنود، ومن ثم عرضها بصورتها النهائية مرة أخرى للتأكد أنها أصبحت صالحة لقياس ما صممت لقياسه. كما تم حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا كورنمباخ) حيث طبقت الاستبانة على عينه استطلاعية (20) عضواً من أعضاء

هيئة التدريس بجامعة الكويت، ويوضح الجدول رقم (2) قيمة ألفا لكل محور من محاور الاستبانة، ويلاحظ أن قيمة ألفا عالية جدا وتعطي الثقة في استخدام الأداة.

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط الداخلي لأداة الدراسة باستخدام قيمة ألفا

المحور	عدد البنود	قيمة الفا كرونمباخ
الإدارة (Management)	6	.882
الهيئة التدريسية (Man)	5	.810
الأساليب العملية (Methods)	5	.770
الآلات والتكنولوجيا (Machines)	5	.834
المواد (Material)	5	.796
القياسات (Measurements)	5	.946
المال (Money)	5	.710
الأداة الكلية	36	.949

إجراءات الدراسة

بعد بناء الاستبانة والتحقق من الصدق والثبات لها، تم توزيع الاستبانات عشوائيا على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت مع مراعاة التوزيع يشمل كافة الكليات جامعة الكويت والتي عددها (15) كلية، حيث تم توزيع الاستبانات ورقياً على أعضاء هيئة التدريس، كما تم توزيع جزء من الاستبانات إلكترونيا عبر وسائل التواصل الاجتماعي. كما تم مراجعة الاستبانات واستبعاد غير الصالح منها، كما تم إدخال البيانات عن طريق برنامج SPSS ومن ثم تحليلها.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الإحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك للإجابة على الأسئلة الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع من أسئلة الدراسة، كما استخدم يتم استخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي المتمثلة باختبار ت (T test) وتحليل الفروق بين المجموعات (One Way ANOVA) للإجابة على السؤال الثامن والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة حول تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة الأكاديمية)؟"

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ويتضمن تحليلاً لما أسفرت عنه إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة ومرتبة وفقاً لأسئلة الدراسة كالآتي:

السؤال الأول: ما إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) لترشيد الإنفاق في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج القيم الإحصائية الوصفية وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير والرتبة للتعرف على إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) لترشيد الإنفاق في جامعة الكويت، كما هو مبين في جدول (3).

جدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير والرتبة لاستجابات عينة الدراسة حول محاور استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms)

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
الإدارة (Management)	2.643	1.151	متوسطة	1
الهيئة التدريسية (Man)	2.505	.826	متوسطة	2
الأساليب العملية (Methods)	2.244	.861	منخفضة	4
الآلات والتكنولوجيا (Machines)	2.002	.782	منخفضة	6
المواد (Material)	1.944	.642	منخفضة	7
القياسات (Measurements)	2.032	.852	منخفضة	5
المال (Money)	2.328	.856	منخفضة	3
المجموع	**2.032**	**.844**	**منخفضة**	

ملاحظة:(1.00-2.33 قيم منخفضة، 2.34-3.66 قيم متوسطة، 3.67-5.00 قيم عالية)

من خلال قراءة جدول (3) تبين أن إمكانية تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) لترشيد الإنفاق في جامعة الكويت جاءت قليلة ودون المتوسط إجمالاً، وبمتوسط حسابي كلي بلغ (2.032) وانحراف معياري بلغ (.844)، وبعد مقارنة استجابات عينة الدراسة بحسب كل محور على حده، لوحظ أن متوسط استجاباتهم كان منخفضاً بغض النظر عن الترتيب من حيث درجة الاستجابة، ويستثنى من ذلك محور الإدارة (Management) الذي جاء متوسطاً بدرجة أعلى من باقي المحاور الأخرى بمتوسط حسابي بلغ (2.643)، ومحور الهيئة التدريسية (Man) والذي بلغ (2.505).

وقد يُعزى ذلك إلى أن آراء عينة الدراسة ترى أن العنصر البشري سواء الإدارة أو الهيئة التدريسية هي أكثر تأثيرا عن باقي العناصر وأن من الضروري من اقتناع الإدارة والهيئة التدريسية بتطبيق أي استراتيجية، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة العساف والصرايرة (2011) بضرورة تبني الإدارة العليا للفكرة الأساسية لتطبيق إدارة الجودة ومن ثم إقناع

القياديين جميعهم للمشاركة في تطبيقها ومساندتها، وضمان تشكيل الفرق بقناعة، والعمل على تذليل المعوقات والصعوبات التي تظهر أثناء عملية التطبيق. ويُقصد هناالإدارة (Management) عنصر الإنسان والبيئة التنظيمية والنظم والقدرات التي تحكم العمل الإداري في جميع المستويات (صبري،2009، ص155).

وقد يُعزى أيضاً عدم القابلية للتغيير أو الخوف من التغيير النمط التقليدي للإدارة إلى استراتيجية تحليل المشكلات C&E وهو أسلوب جديد من أساليب (Kaizen) للجودة، حيث أن تبني أساليب جديدة يأتي أولاً من اقتناع الإدارة بتطبيق أسلوب جديد والتي تقنع بدورها العاملين لديها، وهذا ما يتعارض مع نتائج دراسة Emiliani (2005) التي بينت أن (Kaizen) ولدت عدداً هائلاً من الأفكار الجديدة للاستخدام الحالي والمستقبلي لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، واستخدام أساليب (Kaizen) بأنها تجربة إيجابية للغاية ويمكن أن تساعد مؤسسات التعليم العالي تتنافس بفعالية أكبر ومصادر جديدة لتطوير التعليم العالي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة حول تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع الكلية، الرتبة العلمية، الخبرة الأكاديمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار ت (T Test) للعينات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس)، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات باستخدام أسلوب (7ms) تُعزى لمتغيرات الدراسة (نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، الخبرة الأكاديمية)، كما تم استخدام اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً، إن وجدت. وقد كانت نتائج التحليل الإحصائي كالآتي:

أولاً: حسب متغير الجنس

جدول 4

نتائج تحليل اختبار (T TEST) لاستجابات عينة الدراسة حول محاور استراتيجية(7ms) تبعاً لمتغير الجنس.

المحور	التكرار	المتوسط الحسابي	قيمة ت	درجة الحرية	ستوى الدلالة

الإدارة (Management)	ذكر	144	2.718	1.498	196	.136
	أنثى	54	2.444			
الهيئة التدريسية (Man)	ذكر	144	2.5660	1.702	196	.090
	أنثى	54	2.3426			
الأساليب العملية (Methods)	ذكر	144	2.2743	.782	196	.435
	أنثى	54	2.1667			
الآلات والتكنولوجيا(Machines)	ذكر	144	2.0313	.842	196	.401
	أنثى	54	1.9259			
المواد (Material)	ذكر	144	1.9063	−1.368	196	.173
	أنثى	54	2.0463			
القياسات(Measurements)	ذكر	144	2.0833	1.365	196	.174
	أنثى	54	1.8981			
المال (Money)	ذكر	144	2.4375	2.987	196	*.003
	أنثى	54	2.0370			

يتضح من جدول رقم (4) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحسابية استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المال تعزى لمتغير الجنس، وهذا يشير إلى أن هناك فروق بين أرآء أعضاء هيئة التدريس بين الذكور والإناث حول محور المال، وقد يُعزى ذلك أن المال هو الداعم الأساسي للتعليم إلى أهمية إيجاد تمويل للتعليم، وتنوع مصادر الحصول على التمويل، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الغامدي (2006) وهي أن التعليم يحتاج إلى مشاركة فاعلة للمؤسسات المجتمعية في تحمل تكاليفه وأهمية هذه المشاركة في دعم مسيرة التعليم وتطويره. وقد تُعزى أيضا إلى الحاجة لوقف الهدر والاستخدام الأمثل للمال وهذا يتوافق مع دراسة فارس (2009) وجود هدر في الميزانية المخصصة لتعليم تصرف على أمور لا تتعلق مباشرة بالعملية التعليمية وهذا يتطلب إعادة النظر في توزيع موازنات التعليم.

ثانياً: حسب متغير نوع الكلية

جدول 5

نتائج تحليل اختبار (Anova) لاستجابات عينة الدراسة حول محاور(7ms) تبعاً لمتغير نوع الكلية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة (Management)	بين المجموعات	.144	2	.072	.054	.948
	داخل المجموعات	261.004	195	1.338		
	المجموع	261.148	197			
الهيئة التدريسية (Man)	بين المجموعات	2.445	2	1.223	1.805	.167
	داخل المجموعات	132.050	195	.677		
	المجموع	134.495	197			
	بين المجموعات	5.029	2	2.515	3.469	.053

الأساليب العملية (Methods)	داخل المجموعات	141.341	195	.725		
	المجموع	146.370	197			
	بين المجموعات	3.585	2	1.792	2.983	.053
الآلات والتكنولوجيا (Machines)	داخل المجموعات	117.164	195	.601		
	المجموع	120.749	197			
	بين المجموعات	9.703	2	4.851	13.197	*.000
المواد (Material)	داخل المجموعات	71.686	195	.368		
	المجموع	81.389	197			
القياسات (Measurements)	بين المجموعات	2.937	2	1.468	2.044	.132
	داخل المجموعات	140.100	195	.718		
	المجموع	143.037	197			
المال (Money)	بين المجموعات	1.542	2	.771	1.050	.352
	داخل المجموعات	143.120	195	.734		
	المجموع	144.662	197			

يتبين من جدول 5 أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محور المواد تبعا لمتغير نوع الكلية، وهذا يتوافق مع دراسة المصري والأغا (2012) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق منهجية Six Sigmaفي الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين جودة الحياة الأكاديمية وفقاً لمتغير الكلية (كليات علمية، كليات إنسانية)،ولمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار(Sheffe) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً كما في جدول 6.

جدول 6

المقارنات البعدية بطريقة scheffe للفروقات بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور(7ms) تبعاً لمتغير نوع الكلية

المحور	**المتغير المستقل**		**متوسط الفروق**	**ستوى الدلالة**
المواد (Material)	كلية علوم إنسانية	كلية علمية	1.69091*	.004*
		كلية مهنية		

يتبين من جدول 6أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محور المواد كذلك يلاحظ أن اتجاه الفروق لصالح كلية العلوم إنسانية، وقد يعزى ذلك بأن الهيئة التدريسية ترى أن الجودة تتحقق بالاستخدام الأمثل للمواد ويشمل حركة وتعبئة وتخزين المواد وتظهر المشكلة في كيفية القيام بهذه العملية بأقصى درجة من الكفاءة

وأقل كلفة ممكنة وهذا يؤدي إلى ترشيد الانفاق، ويقصد هنا بالمواد كل ما يخدم العملية التعليمية من كتب وقرطاسيات وأوراق وأثاث ومكاتب وحتى المباني وقد يعزى السبب أيضا أن كلية علوم الإنسانية قد لا تحتاج إلى مواد كبقية الكليات مثل الكليات العلمية والتي تحتاج إلى مواد أكثر الكليات المهنية وبالتالي يكون من السهل عليها تخفيض التكلفة في استخدام المواد وتقليل التكلفة لشرائها وقد يعزى السبب أيضا استخدام الكليات الإنسانية بشكل أكبر من الكليات العلمية والمهنية وبالتالي يتطلب ذلك عدد كبير من المواد في العملية التعليمية .وهذا يتوافق مع دراسة العنزي(2009) أن ضعف توظيف التقنيات المعلومات الحديثة أدى إلى استخدام عدد كبير من العاملين في المؤسسة عدد كبير من الأوراق والسجلات والملفات مما تتطلب إنفاق الكثير من الوقت والجهد والمال، فالجودة قد لا تتحقق لوجود خطأ في التصميم المباني أو في نوعية المواد الأولية المستخدمة أو لوجود مشاكل في عمليات التخزين تلك المواد وهذا يستدعي هدر في المال والمساحات التي قد تستغل في أشياء أخرى.

ثالثاً: حسب متغير الرتبة الأكاديمية

جدول 7

نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA للفروق بين المتوسطات الرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة (Management)	بين المجموعات	.061	2	.031	.023	.977
	داخل المجموعات	261.087	195	1.339		
	المجموع	261.148	197			
الهيئة التدريسية (Man)	بين المجموعات	5.682	2	2.841	4.301	.015*
	داخل المجموعات	128.812	195	.661		
	المجموع	134.495	197			
الأساليب العملية (Methods)	بين المجموعات	2.658	2	1.329	1.803	.167
	داخل المجموعات	143.712	195	.737		
	المجموع	146.370	197			
الآلات والتكنولوجيا (Machines)	بين المجموعات	1.118	2	.559	.912	.404
	داخل المجموعات	119.630	195	.613		
المواد (Material)	المجموع	120.749	197			
	بين المجموعات	2.427	2	1.214	2.997	.052
القياسات (Measurements)	داخل المجموعات	78.962	195	.405		
	المجموع	81.389	197			
المال	بين المجموعات	2.701	2	1.351	1.877	.156

(Money)	داخل المجموعات	140.335	195	.720		
	المجموع	143.037	197			
	بين المجموعات	2.725	2	1.363	1.872	.157
	داخل المجموعات	141.936	195	.728		
	المجموع	144.662	197			

يتبين من جدول رقم 7 أن هناك فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الرتبة العلمية، وكانت الفروق دالة للمحور الهيئة التدريسية وقد يعزى ذلك لأهمية لعنصر الموارد البشرية لتحقيق الجودة في العمل ومعايير جودة الهيئة التدريسية وذلك من خلال تطوير آليات لرفع كفاءة الهيئة التدريسية. (وزارة التربية والتعليم العالي 2012)، وإن التركيز على جودة الحياة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما له من أهمية في تحسين مستوى الأداء، وزيادة فاعليتهم في تطوير أدائهم، كي يصبحوا أعضاء فعالين في خدمة الجامعة (المصري والآغا، 2012). ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار scheffe لمقارنات البعدية *بين متوسطات استجابات عينة الدراسة*، كما في جدول 8

جدول 8

المقارنات البعدية بطريقة scheffe للفروقات بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

المحور	المتغير المستقل		متوسط الفروق	مستوى الدلالة
الهيئة التدريسية (Man)	استاذ	مدرس	1.69091	.004*
		استاذ مساعد		

وكذلك يُلاحظ أن اتجاه الفروق لمتغير الرتبة الاكاديمية للهيئة التدريسية كانت لصالح أستاذ وقد يُعزى ذلك الهيئة الأكاديمية تتأثر نوعية ومستويات التعليم في الجامعة بنوعية أساتذتها أكثر من تأثرها بأي من العناصر الأخرى والتي تحدد مدى الجودة فيه ويرجع ذلك إلى أن أعضاء الهيئة الأكاديمية هم المسئولون عن وضع المناهج وتحديد محتوى المقررات وتعليمها ونشر القيم والأعراف العلمية ،وتشمل الهيئة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الجامعة وما يملكونه من مؤهلات ومواهب) شهادات، وإنجازات، وبحوث، واختراعات، وجوائز ما يميز الجامعات العريقة في العالم عن الجامعات الجيدة والاعتيادية أو المغمورة هو نوعية هيئتها الأكاديمية (صبري، 2009)، كما يذكر السايح (2010) إن ثقافة الجودة وبرامجها تستدعي مشاركة المسؤولين في إدارة المؤسسة التعليمية وأعضاء هيئة التدريس ليصبحوا جزءا من برامج ثقافة الجودة وهذا يشمل الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والهيئة التدريسية والعمل بروح الفريق الواحد.

رابعاً: حسب متغير الخبرة الاكاديمية

جدول 9

نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA للفروق بين المتوسطات لمتغير الخبرة الاكاديمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة (Management)	بين المجموعات	23.980	4	5.995	4.879	.001*
	داخل المجموعات	237.167	193	1.229		
	المجموع	261.148	197			
الهيئة التدريسية (Man)	بين المجموعات	5.454	4	1.364	2.039	.090
	داخل المجموعات	129.041	193	.669		
	المجموع	134.495	197			
الأساليب العملية (Methods)	بين المجموعات	3.861	4	.965	1.307	.269
	داخل المجموعات	142.509	193	.738		
	المجموع	146.370	197			
الآلات والتكنولوجيا (Machines)	بين المجموعات	2.270	4	.567	.924	.451
	داخل المجموعات	118.479	193	.614		
	المجموع	120.749	197			
المواد (Material)	بين المجموعات	1.021	4	.255	.613	.654
	داخل المجموعات	80.368	193	.416		
	المجموع	81.389	197			
القياسات (Measurements)	بين المجموعات	6.082	4	1.521	2.143	.077
	داخل المجموعات	136.955	193	.710		
	المجموع	143.037	197			
المال (Money)	بين المجموعات	3.633	4	.908	1.243	.294
	داخل المجموعات	141.029	193	.731		
	المجموع	144.662	197			

يتضح من جدول رقم (9) أن هناك فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول محور الإدارة تعزى لمتغير الخبرة الاكاديمية وهذا يشير إلى أن هناك فروق بين أراء أعضاء هيئة التدريس حول محور الإدارة، والإدارة الجامعية ويقصد بها عنصر الإنسان والبيئة التنظيمية والنظم والقدرات التي تحكم العمل الإداري في جميع المستويات (صبري، 2009).

وقد يُعزى ذلك إلى أهمية الإدارة في تحقيق الجودة عامة وترشيد الإنفاق خاصة وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة عزة ومحمد (2009) يعد تخفيض التكاليف من إحدى عوامل نجاح المؤسسة في ظل المنافسة الشديدة؛ (2) ضعف كفاءة العاملين وعدم اطلاعهم على الأساليب الحديثة في تخفيض التكاليف (3) إن استخدام ونجاح أسلوب كايزن في أي مؤسسة يحتاج إلى دعم الإدارة العليا إذ أنها تضع هذا الأسلوب استراتيجية لها، كما أن مسؤولية الاستخدام لا تقتصر على الإدارة العليا كما أن للعاملين دور كبير في نجاح تطبيقه. وبتطبيق اختبار scheffe للمقارنات البعدية كما في جدول .10

جدول 10

نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA للفروق بين المتوسطات لمتغير الخبرة الاكاديمية

محور	لمتغير المستقل	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
الإدارة (Management)	أقل من 5 سنوات	9 – 5 سنوات 14 –10 سنوات 19– 15 سنوات 20 سنه فأكثر	.001*

يتبين من جدول 10 أن اتجاه الفروق بين متوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول محور الإدارة جاء لصالح سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات، أي الهيئة التدريسية ذوي الخبرة القصيرة أقل من 5 سنوات، وهذا يتوافق مع دراسة صالح (2008) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح أقل من 5 سنوات، وقد يعزى ذلك بأن الهيئة التدريسية ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات في الكلية يكون لهم الدافع نحو التغيير وإجراء البحوث وعقد المؤتمرات لتوضيح استعدادهم نحو التغيير للجودة ، وهذا يتوافق أيضاً مع نتائج دراسة عبابنة (2011) أن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح الهيئة التدريسية ذوي الخبرة القصيرة ، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الإدارة في وضع حلول للمشكلات التي تتعرض لها الهيئة التدريسية وإزاله الصعوبات وتحقيق الجودة، ويؤكد Juran (1988) أن تحقيق الجودة في التعليم العالي هو منهج وعملية إدارية تهدف إلى تحقيق كفاية التعليم العالي وخلق وبيئة الجو الأكاديمي المناسب وأن ذلك لا يعني التركيز فقط على قياس مدى ما يتم تحقيقه من أهداف بل ينبغي أن يشمل تقييم للإنجازات التي تم تحقيقها في مستويات التعليم العالي" (صبري، 2009ص152). وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الشافعي وناس (2000) أن العبء الأكبر يقع على المديرين في تغيير ثقافة الافراد نحو الجودة الشاملة، وقد يُعزى ذلك أيضا إلى أن الأداء الجامعي يمكن ملاحظته من أعضاء هيئة التدريس بوجود

فروق دالة تبعا لمتغير الخبرة فقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة القصيرة يطمحون إلى الوصول إلى مستويات أداء أعلى من المتوفرة حاليا وهذا يتوافق مع دراسة العنزي 2009 إلى أن تفشي البيروقراطية واعتماد وزارة التربية على المركزية باتخاذ القرارات أثر في زيادة تكاليف الإنتاج وبطء العمل، تكاليف وزارة التربية مرتفعة بسبب الأساليب الإدارية التقليدية.

التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث؛ فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

- قيام وزارة التربية بتعميم ثقافة الجودة تطبيق استراتيجية تحليل المشكلات C & E Diagrams كأحد الأساليب الجودة لمواجهة المشكلات بشكل عام وترشيد الانفاق بشكل خاص.
- اعتماد كلية الجامعة استراتيجية عامة لتطبيق استراتيجية (Kaizen) وتحليل المشكلات كمدخل للإصلاح والتغيير، واشراك جميع العاملين في كليات جامعة الكويت في تحسين الجودة والعمل على إعداد الكوادر والقيادات القادرة على قيادة هذا التغيير.
- اقتناع الإدارة الأساليب الحديثة للجودة المطبقة عالمياً وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والدورات التدريبية. بعقد دورات تدريبية وورش عمل مختصة (Kaizen).
- الاطلاع على خبرات دول تم من خلالها استخدام أساليب الجودة وخاصة ما يتعلق بتحقيق الجودة في الجامعة. التي طبقت استراتيجيات كايزن ومعرفة مدى إمكانية تطبيقها.
- الاخذ برأي الهيئة التدريسية بجامعة الكويت في جميع الكليات وكل التخصصات بالتخلص من الأساليب التقليدية واستخدام العصف الذهني في تبادل الأفكار لعملية ترشيد الانفاق.
- ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس والقيام بالدراسات في هذا المجال، وتشجيعهم لحضور المؤتمرات والندوات والدورات في تحسين العمل
- ضرورة تعزيز مبدأ المشاركة المجتمعية لتقليل الأعباء المالية على ميزانية الجامعة
- تعزيز دور الاتصال المباشر وتوعية جميع العاملين بأهمية ترشيد الانفاق ودوره في تقليل التكلفة وتحسين العمل.
- مساهمة جامعة الكويت بما لديها من خبرات أكاديمية وعملية في حل المشكلات التي تواجه خطط التنمية بالدولة، وأن تكون خطط البحوث العلمية التطبيقية مرتبطة بما تواجهه الدولة من مشكلات.

المراجع العربية

أبو طربوش، سامية (2014). *التحسين المستمر Kaizen وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية* (ط.1). الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

برهان نمر إبراهيم بابية & ,محمد نمر إبراهيم بابية. (2014). أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة الطائف في مقرر الثقافة الإسلامية *International Interdisciplinary* . *Journal of Education*, *3*(1), 142-162.

توفيق، إبراهيم (2010). التطوير المستمر. *مجلة عالم الجودة*، *1*(1)، 33-36.

جريدة الراي (18مايو ,2013) تقرير «بيتك للأبحاث» / 45 مليار دولار حجم قطاع التعليم في الخليج. أقتبس من موقع الانترنت ,2015 مارس12

www.kuna.net.kw/ArticleDetails.aspx?id=2295821&language=ar

الدباسي، منى (2011). *بدائل تمويل مؤسسات التعليم العالي الحكومية في دولة الكويت في ظل التحديات الاقتصادية والتربوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

الدبسي، أحمد (2012). أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم"دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة ريف دمشق. *مجلة جامعة دمشق*،*28*(2).258-239.

الشافعي أحمد وناس، محمد (2000). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *مجلة التربية*، *2*(1).

صالح، نجوى (2008). تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية، بحث مقدم للمؤتمر الأول الذي تقيمه الجمعية الفلسطينية للعلوم التربوية والنفسية بالشراكة مع كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية والكلية التقنية. كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية، غزة.

صبري، هالة (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2*(4)، 176-148.

الصرايرة، خالد والعساف، ليلى (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1*(1)، 1-46.

العنزي، فهد (2009). مقترح ترشيد ميزانية التعليم قبل الجامعي في دولة الكويت باستخدام أسلوب إعادة الهندسة الإدارية (الهندرة) (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

عياش وسميحة (2013). *آليات ترشيد الإنفاق العام من أجل تحقيق التنمية البشرية المستدامة في الجزائر*. بحث مقدم في المؤتمر الدولي لجامعة سطيف" تقييم آثار برامج لاستثمارات العامة وانعكاساتها على لتشغيل والاستثمار والنمو الاقتصادي خلال الفترة -2001. 2014 جامعة سطيف. الجزائر.

عيشوني، أحمد (2012). *الدليل العلمي للتحسين المستمر للعمليات باستخدام الأدوات السبع للإدارة والتخطيط، سلسلة إصدارات المجلس السعودي للجودة-الإصدار الرابع*. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

عيشوني، أحمد (2014). *ضبط الجودة التقنيات الاساسية وتطبيقاتها في المحالات الإنتاجية والخدمية* (ط. 2). الرياض: دار الاصحاب للنشر والتوزيع.

الغامدي، عبد الله (2006). الإنفاق على التعليم ومشاركات المؤسسات المجتمعية في تحمل تكاليفه لمواجهة متطلبات النهضة التعليمية المستقبلية بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج (دراسة ميدانية). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

كاظم، حاتم (2011). التحسين المستمر بأسلوب كلفة كايزن وإمكانية اعتماده في الشركة العامة لصناعة الإطارات في النجف. *مجلة مركز دراسات الكوفة، 1*(21)، 188-59.

المصارف 2016 اتحاد مصارف الكويت السنة 15 العدد رقم 147

المهدي، مجدي (2013). اقتصاديات الجودة التعليمية. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 29-17.

الموسوي، عباس (2010). مدى ملائمة تقديرات الموازنة للرقابة وتقويم الأداء في ظل اعتماد الكايزن (دراسة لحالة عملية افتراضية). *مجلة دراسات المحاسبية والمالية*، *5*(11)،84-53.

الهندال، نوال (2010). *مقترح لتطبيق معايير التطوير المستمر (Kaizen) لتقييم أداء عينة من الإدارات المدرسية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الكويت.

وزارة التربية، اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والعلوم والثقافة(2009). التقرير الوطني للتعليم العالي بدولة الكويت. تقرير مقدم إلى المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي. الكويت.

المراجع الأجنبية

Boca,D. (2011). Kaizen Methodology In Quality Management To reduce Wastes. *Studia Universitatis Vasile Goldiş, Arad-Seria Ştiinţe*

Eckes, G.A. (2001), Six Sigma The Revolution, John Wiley & Sons., New York.

Gregory, F. (1993). Cause, effect, efficiency and soft systems models. *Journal of the Operational Research Society*, 333-344.

Gupta, K., Sleezer, C.M., & Russ-Eft, D.F. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment*. Pfeiffer

Gupta, K., Sleezer,.M., & Russ-Eft, F. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment*. Pfeiffer *WBI EVALUATION GROUP .*

the risk Ilie, G., & Ciocoiu, C. N. (2010). Application of fishbone diagram to determine of an event with multiple causes. *Management Research and Practice*, *2*(1), 1-20.

Ishikawa, K. (1986). Guide to Quality Control (Tokyo, Asian Productivity Organization). *Ann Arbor, MI: UNIPUB*.

Ishikawa, Kaoru (1986). Guide to Quality Control. Tokyo, Japan: Asian Productivity Organization.

James E. B. (2005): "Six Sigma and the University", Teaching Research ,angMeso-analysis, phd Presented to the Ohio State University, U.S.A.

Karkoszka, T., & Honorowicz, J. (2009). Kaizen philosophy a manner of continuous improvement of processes and products. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, *35*(2), 197-203.

Luca, L. (2011). Study on the determination and classification of the causes that determine the faulty operation of a vehicle fuel pump. In *Proceedings Recent Researches in Manufacturing Engineering, 3- rd WSEAS International Conference on Manufacturing Engineering, Quality and Production System, Brasov, Romania*.

Walton, Mary (1992) The Deming Management Method, Mercury Business

Wessel, G., & Burcher, P. (2004). Six Sigma for small and medium-sized enterprises. *The TQM Magazine*, *16*(4), 264-272.

اسم الباحثان : د/سمراء غربية/ د/عبد الرحمان كعواش
الرتبة: أستاذ محاضر "أ"
الكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية
القسم :العلوم الاجتماعية
الجامعة: العقيد أحمد دراية– أدرار–الجزائر
رقم الهاتف: 12 28 36 92 07 (00213)
البريد الالكتروني: ssamra01@hotmail.com

عنوان المداخلة: مخرجات قطاع التعليم العالي وعلاقتها بالتنمية الإقتصادية

الملخص:

أصبح التعليم منذ سنوات طويلة شرطا لنجاح كل الجهود التي تبذل من أجل التنمية فعندما بدأت المجتمعات النامية طريقها إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وضعت التعليم في المكانة الأولى باعتباره الوسيلة الفعالة للتوصل إلى درجة كبيرة من الوعي الاجتماعي والسياسي فضلا عن أنه المصدر الذي يوفر للاقتصاد القومي العمالة ذات المستوى العالي واللازمة لعملية التنمية.

Abstract

Education has long been a condition for the success of all efforts for development as developing societies began their path to economic and social development ,education was placed in the first place as an effective means of reaching a high degree of social and political awareness ,high level and necessary for the development process.

مقدمة:

يجمع علماء الاجتماع على أن التنمية ليست عملية إنتاج مادي فقط بل هي عملية شاملة لكل الميادين: الاقتصاد، الاجتماع، السياسة، الثقافة... وغيرها من مجالات الحياة الاجتماعية حيث إذا تغير ميدان واحد منها أدى الى تغيير كافة الميادين الأخرى، ولهذا يجب أن تمس كافة المخططات التنموية في أي مجتمع كل هذه الميادين حتى تتحقق التنمية الشاملة التي تسمح له بإيجاد مكانة مناسبة في المجتمع الدولي، وهذا ما جعل عملية التنمية هدفا رئيسيا باتت تسعى كل دول العالم الثالث بصفة خاصة إلى تحقيقه بعد حصولها على استقلالها.

ولقد أدركت دول العالم المتقدمة منها والنامية أهمية التعليم في عملية التنمية الاجتماعية الشاملة لدرجة أنه أضحى معيارا يقاس في ضوئه تحضر وتقدم مجتمع ما، إذ يشير عالم الاقتصاد الفرنسي "**فواريستيان**" بقوله: **(** ليس البلد المتخلف سوى البلد المتخلف تربويا**)**. وقد زادت أهمية التعليم باعتباره يمثل المحور الرئيسي للنظام

التربوي الشامل ، الأسرة ، الشارع ، التعليم النظامي ، الإعلام ، وغيرها ،...فالتعليم تنمية دائمة للشخصية الإنسانية التي تكفل تكوين المواطن الصالح. وهذا طبعا من خلال تنمية قدراته ومواهبه الفردية وتأهيله في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية قصد إعداده لبناء مجتمع لم يخلق بعد، ولهذا أصبح التعليم ضرورة اجتماعية تؤمن التواصل الثقافي فيما بين الأجيال بما يضمن بقاء و استمرار وتطور المجتمع.

فمهما كانت عملية الإستثمار في البشر عملية ذات نتائج بعيدة المدى إلا أنها مضمونة ومؤثرة وفعالة ومن أجل ذلك فان المخططين لا يبخلون في تقديم العون والمساعدة للنظام التعليمي إدراكا منهم بأهمية التعليم في التنمية والتعليم كعملية تنموية لا يجب إغفاله في أي مشروع تنموي لأنه يمثل إستثمارا منتجا باعتباره يعني تكوين الرأسمال البشري الذي يتحكم في العملية الإنتاجية.

المبحث الاول: ضمان الجودة والتجارب العالمية في مؤسسات التعليم العالي:

المطلب الاول: التجربة اليابانية

لقد اهتمت اليابان بالتعليم ليكافئ أفضل المؤسسات التعليمية في الدول الأوروبية وهدفت سياستها التعليمية إلى الحصول على موارد مادية وبشرية وقانونية للتعليم والجمع بينهم بطريقة مناسبة في ظروف اجتماعية متاحة مما جعل هذه السياسة تتسم بالمرونة والإبداع, كما أن إدارة الجودة الشاملة في اليابان تتسم بدوائر الجودة و التي تعتبر جزءا ضروريا من عمليات الجودة.

لقد حرصت الحكومة اليابانية على توفير الاعتمادات المالية الكافية لضمان جودة التعليم و وضعت أسس الجودة في التعليم تمثلت فيما يلي:

1-**الأصالة والمعاصرة** :وتعنى المحافظة على الثقافة القومية وقيمها الذاتية الأصيلة وتكيف وتأقلم الثقافات الغربية مع الثقافة القومية اليابانية.

2-**إثراء ال تربية الخلقية في البيئة اليابانية** :تعتبر الأخلاق اليابانية و ما يرتط بها من قيم أصيلة ركيزة أساسية في العملية التربوية ، فالتعلم نشاط أخلاقي في البيت والمدرسة و في العمل يغرس فيهم الإحترام و الإلتزام والمسؤولية داخل الجماعة والإصرار والاستمرار في تحقيق مايطمح إليه والرغبة في إتباع معايير اجتماعية في الحياة اليومية .

3-**إحترام فردية الإنسان** :وتعنى التركيز على الفردية من حيث الإنماء الكامل للشخصية اليابانية ورعاية قدرات الفرد على الإبداع والابتكار والتفكير و تزويده بأساسيات المعرفة وتوسيع مجالات الإختيار أمامه في التعليم و العمل ونشر المعلومات التكنولوجية لتصبح في متناول الجميع.

4-**التعاون بين البيت والمدرسة والمجتمع** :و ذلك بإحياء التربية في البيت ومشاركة أعضاء المجتمع المحلي في أنشطة

المدرسة و مساهمتهم بفعالية في العملية التربوية إلى جانب إحياء مجالس الآباء والمعلمين.

5-زيادة الفرص التعليمية طوال الحياة :وتتمثل في التحول إلى التعليم المستمر مدى الحياة باستعادة الوظيفة التربوية للمنزل والاهتمام بإكساب التلاميذ المهارات والمعارف الأساسية وتنمية القدرة لديهم للتعليم الذاتي.

6-**تحسين محتوى التعليم** :أي التركيز على الموضوعات التي تؤدي إلى تنمية القدرة الإبداعية و التفكير الناقد و فهم أعمق لثقافة اليابان وتقاليدها و إجادة المهارات الأساسية من قراءة و كتابة و حساب وتنويع طرق التدريس وتحسين أساليب التقويم وتوسيع برامج التربية المهنية التي تشارك فيها الشركات الصناعية و مدارس التدريب و غيرها وإحداث نوع من التكامل بين جميع المواد الدراسية و مراجعة برامج الدراسات الاجتماعية و التربية المنزلية وتعزيز التربية الخلقية والصحية والبدنية.

7-**تحسين نوعية المعلم** : ويتم ذلك بإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بتصميم برامج أكثر مرونة لإعداد المعلمين وتنظيم برامج تدريبهم أثناء الخدمة والتركيز على طرق التدريس الحديثة في هذه البرامج.

8-التحكم في تكنولوجيا المعلومات : يسهم محتوى التعليم وطرق التدريس والبحث المستخدمة في تكوين يابانيين ذوي قدرات إبداعية ولديهم الحس الدقيق لكيفية التصرف والتحكم فيها بمهارة.

9-**تحسين العوامل البيئية المؤثرة في التعليم** : وهذا بالحد من المدارس كبيرة الحجم وتقليل كثافة الفصول وإصلاح محتوى الكتب الدراسية وتجهيز المدارس بوسائط ووسائل المعلومات.(34:ص79-80)

المطلب الثاني:الولايات المتحدة الأمريكية :

ان تجربة الولايات المتحدة الامريكية في مجال الجودة في مؤسساتها التعليمية وبرامجها تتصف بالتميز لكونها تنطلق من الجامعات ذاتها،حيث تسعى طوعيا الى ان تحصل على اعتراف اكاديمي من احد مؤسسات الاعتماد الاقليمية،وجميعها جمعيات غير حكومية تعمل كل واحدة منها بمفردها ولكنها تتعاون فيما بينها وتعترف ببعضها البعض،وتقوم مؤسسات الاعتماد باعتماد الجامعة اعتمادا عاما بناءا على تقويم خارجي او اعتمادا خاصا للتخصصات التي تطرحها.(18:ص294)

ويتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين:

أولهما: الاعتماد المؤسس Institutional Accreditation : وتقوم به مجالس اقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها.

ثانيهما: الاعتماد التخصصي Program Accreditation : للبرامج الدراسية وتقوم به لجان متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا(ABET) وهيئة اعتماد التعليم الطبي. وفي عام 1996 تم انشاء مجلس اعتماد التعليم العالي The council for higher Educatin Accreditation والذي يهدف الى ايجاد مؤسسة قومية تتولى الاشراف على مؤسسات الاعتماد وهي مؤسسات غير حكومية في التعليم العالي ، ويتم إعادة اعتمادها مرة كل 10 سنوات بناءا على تقرير يقدم كل 5 سنوات.

والعمل الذي تقوم به مؤسسات الاعتماد هو عمل تطوعي ويمارس من خلال الأعمال التالية:

- مراجعة عمليات التقييم الذاتي بواسطة القائمين على المراجعة.القيام بزيارة ميدانية للمؤسسة التعليمية مرة كل سنة.
- العمل على جذب متطوعين جدد من المهتمين بالتعليم العالي للانضمام للمنظمة. (9:ص226-227)

وقد أوضحت إحدى الدراسات التي أجريت على أكثر من 100 منطقة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تطبق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتها التربوية والتعليمية نتائج جيدة في مستوى أدائها، ومتفاوتة بين بعضها بعض.

المطلب الثالث: التجربة الاردنية:

أعلنت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن في سنة 2008 عن إطلاق معايير الجودة في الجامعات .وبموجب هذه المعايير فإن الجامعات التي تنفذ تلك المعايير ستحصل على حوافز تتعلق بزيادة الطاقة الاستيعابية، ومنحها شهادة تقديرية والتنافس للحصول على شهادة الجودة، وتعتمد نسبة زيادة الطاقة حسب النتيجة التي تحصل علها كل جامعة.

وتمر عملية تطبيق تلك المعايير بمرحلتين:**الأولى عملية التقييم:** ففي هذه المرحلة يتم توفير المعلومات والشواهد والمؤشرات حول كل معيار من المعايير المتضمنة في قائمة معايير الاعتماد وضمان الجودة الخاصة برامج مؤسسات التعليم العالي، وينظر إلى هذه المرحلة على أنها عبارة عن اختبار تربوي تجريه المؤسسة نفسها لمعرفة مدى تحقق وتوافر معايير الاعتماد وضمان الجودة وبالتالي اتخاذ القرارات الذاتية المتصلة بإعادة تصميم وتعديل برامجها وبيئة التعليم وأساليب التعليم بحيث ينسجم مع معايير ضمان الجودة والاعتماد.

والثانية مراجعة المختصين: ويتم خلالها مراجعة وتحليل الشواهد والمعلومات البيانات التي تقدمت بها المؤسسة المعنية لاعتماد وضمان جودة برامجها، إذ إنها مرحلة فحص حاسمة للبرنامج الأكاديمي أو المؤسسة موضع الاهتمام يتم من قبل فريق خارجي من المختصين للتأكد من أن معايير الاعتماد وضمان الجودة، قد تم تحققها وتقديم المقترحات الملائمة حول تحسين الممارسات النوعية والمحافظة عليها.

وفي ضوء تلك المرحلتين، يقوم مجلس الهيئة بدراسة التقرير المقدم من قبل لجنة المحكمين الخارجين، ودراسة البيانات والشواهد المتوفرة لدى الهيئة عن المؤسسة ودراسة التقرير الذاتي ومن ثم اتخاذ القرار النهائي وإصدار الشهادة(5:ص ص87-88)

المطلب الرابع: التجربة العمانية : تحرص سلطنة عمان على مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في كافة مناشط الحياة ، لذلك سعت لتبني نظام ضمان الجودة واتخاذه كمنهج لتطوير العمل وكوسيلة لاعداد المعلم المنايب

لاحتياجات سوق العمل ، وبدأت كليات التربية العمل في مشروع ضمان الجودة في سبتمبر 2000 ، واستراتيجية ضمان الجودة تضمنت العمليات التالية :

- تحليل الوضع الحالي للمؤسسة (دراسة مواطن القوة والضعف وفرص التطوير)
- تطوير خطة عمل لتحسين الجودة يتمثل في وضع آليات لتحسين جودة التعليم في الكليات وضمان تحقيق أهدافها ورسالتها بمؤشرات ومعايير الجودة.
- متابعة ومراقبة الانجازات : اعداد تقرير سنوي يوضح كيف ساهمت الخطة في تحسين العمل.
- اعداد التقرير الذاتي والاستعداد للتقييم الخارجي.

- **التحديات التي واجهت نظام الجودة في الكليات العمانية:**

- اختلاف وتفاوت الآراء والاتجاهات بين العاملين حول ضمان الجودة وخاصة فيما يتعلق بتحديد المفاهيم (الرسالة –الرؤية –القيم)
- عدم توفر آلية وطنية لضمان الجودة بالجامعات، خاصة بسبب مشاكل الترجمة والبيئة الثقافية لأن المعايير تم اقتباسها من جامعات غربية.
- حداثة نظام الجودة بالمؤسسة العمانية والتطلع الى تحقيق مستوى العالمية لها.
- صعوبة الربط بين الأهداف التربوية ونواتج التعلم في عمليات تقويم البرامج وتقويم أداء الطلبة.
- التغيير في خطط وبرامج أوضاع الكليات بصفة مستمرة.
- الاعتقاد السائد لدى البعض بتعارض ضمان الجودة مع الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي.(9:ص ص293).

المبحث الثاني: الأركان الأساسية لتحسين خدمة التعليم العالي في ضوء الظروف الراهنة :

المطلب الاول: الأركان الاساسية لرفع مستوى العائد في المؤسسات التعليمية

تقوم العملية التعليمية داخل المدارس والمؤسسات الجامعية على أربعة أركان أساسية هي – الطالب او التلميذ – والأستاذ – والادارة – والمدير – وتعتبر هذه الأركان هامة لمؤسسة المستقبل كما هي هامة للمؤسسة الجامعية او أي مؤسسة تعليمية اخرى في أي زمان ماض أو حاضر.

ولابد أن توضع مبادئ واضحة لمؤسسة المستقبل تمثل المرتكزات الأساسية للعمل لديها وتؤخذ في الإعتبار عند تصميم أنشطتها وبرامجها مما يكون له الدور في تحقيق أهدافها وأداء رسالتها التربوية وتحقيق مردود تربوي إيجابي ، ويمكن تلخيص هذه المبادئ في :

- التعليم من أجل تعزيز الإنتماء الوطني .
- التعليم من أجل ترسيخ المسؤولية المجتمعية وتعريف المتعلمين بواجباتهم نحو المجتمع .
- التعليم من أجل العمل النافع المنتج .

- التعليم للإعداد للمستقبل المتغير والتفاعل الإيجابي للتعامل مع معطياته ومواكبة الجديد سواء في نظم التعليم أو أساليب التدريس .
- التعليم من أجل التعلم المستمر. (01:ص54-55)

وإذا أرادت المؤسسة الجامعية تحقيق مخرجات تربوية إيجابية عليها أن تعمل على أن تكون الأركان الأربعة كما سنستعرض الآن:

<u>الفرع الأول</u>: مدير المؤسسة الجامعية التعليمية ودوره و صفاته التربوية:

- يجب أن يتحلى بالصفات الفاضلة، كالأمانة، والاستقامة، والعدل، و الصبر في معاملاته، وأن يكون متفائلا قادرا على فهم مشاكل الآخرين، و إيجاد الحلول لها.
- يجب أن يكون قادرا على التأثير، وإقناع غيره حتى يرضى الجميع بأفكاره، و أرائه من مساعديه أولا ثم الأساتذة، والطلبة، و العمال، والأولياء. يجب أن يملك القدرة على التعبير عن نفسه بكل دقة، و وضوح عن طريق الكتابة أو الحديث، وأن يكون متزنا ذا صحة ، و عافية ، نشاط و حيوية.
- أن يتصف بضمير مهني حي يكون حارسه الأمين، يضمن له القيام بوظيفته أحسن قيام.
- أن يتصف بروح المبادرة التي يكون بها قدوة للآخرين في مواجهة جميع المشاكل المعترضة في المؤسسة.
- التحلي بالتفاني ، و الإخلاص في أداء الواجب ، و المواظبة في العمل.
- أن يكون قد مارس مهنة التدريس بنجاح ، و كفاءة عالية لسنين عديدة ، متمكنا من مادة تخصصه أكثر من باقي المواد.
- أن يكون واسع الإطلاع ، مهتما بنواحي الجمال، والذوق الفني، مما يساعده على التنظيم في مهنته.
- أن يزود الأساتذة الجدد بالتعليمات، والإرشادات، والنصائح، و المعلومات اللازمة ويعمل على راحتهم خارج المؤسسة، وإدخال هذه الاخيرة يساعدهم على التأقلم فيها.
- أن يهتم بكل عضو في المؤسسة التعليمية كفرد يوجه، و يرشد، و يشجع، و يشكر و يواسي، و يهنئ ليحفز الجميع على العمل، ولا بد أن يتجاوب مع الطلبة في نشاطهم ، و يربط جميع من في المؤسسة بالعلاقات الإنسانية الطيبة.

وهذه هي بعض الصفات التربوية والخلقية التي تجعل المدير قادرا على التأثير في سيرا لمؤسسة التي يشرف عليها في التنظيم، والتنسيق، و الانسجام، بهدف تحسين المردود المدرسي بها. (16:ص ص30-31)

1-دور مدير المؤسسة :

إن مدير المؤسسة مسؤول عن أي قرار يتخذه أو فعل يقوم به ، إ ذ أن أي نجاح أو فشل لممارساته لا يؤثر على النظام الدراسي فحسب بل على المجتمع ككل .

ومن أدواره الأساسية ممارسته للشورى والديمقراطية في تعامله وعلاقته مع الطلبة والمدرسين ، ومع رؤسائه المباشرين ، ومع المجالس التي تتعاون معها المؤسسة في مجتمعه ، وأنه من خلال هذه الممارسات يمكن أن يرسي ويعمق المناخات المحفزة التي تهيء للطلبة وفرة من الفرص لتطوير حساسيتهم وفهمهم العميقين لمعنى الحياة الفاعلة ومتطلباتها .

إن موقعه يضعه ضمن أطر وآفاق إتصال وتواصل واسعة . بمعنى أنه بالإضافة إلى كونه مسؤولا تربويا في مؤسسته إلا أنه أيضا عضو مشارك في لجان تربوية متعددة وقائد إجتماعي يتم التطلع إلى دوره البارز في تفعيل كثير من الأمور الإجتماعية الحيوية ، إلى جانب إسهامه وضبطه ودعمه وتشكيله الأطر التربوية لمتطلبات دوره.

يعد مسؤولا مهما في سير العملية التربوية في مؤسسته إذ أن الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المؤسسة تتبع من مقدرته على قيادة مصادره البشرية والمادية و إغنائها بالمعلومات وإستثارة روح المناقشة والبحث بين أفرادها ، كما أنه ومن خلال ممارسته الذكية للتفاعل مع البدائل والمسارات المطروحة يوفر فرصا لإستبصار العاملين معه إضافة إلى ممارسته الشخصية لتقييم ما يحدث في داخل المؤسسة. (31:ص ص342-343)

وبما أن الهدف الأساسي للإدارة الجامعية هو حسن سير العملية التعليمية وتحسينها بإستمرار ، فإن مدير الجامعة كمشرف فني مقيم يساعد الاساتذة بعامة والجدد منهم بخاصة على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها ، ودراسة المناهج الدراسية بما تضمه من مواد ومقررات دراسية وطرق تدريس وغيرها ، ومساعدتهم على تنفيذها .

وهو من أخرى يساعد الاساتذة على الوقوف على أحدث الطرق التربوية للإفادة منها في تعليمهم للطلبة ، ويعمل على تنميتهم مهنيا وتخصصيا وثقافيا ، إنه يعمل على إكتشاف الإيجابيات ليدعمها ،وإكتشاف السلبيات للقضاء عليها ، ويحفز الاساتذة ليؤدوا عملهم على أحسن وجه ، ولتحقيق ذلك يعقد إجتماعات مع أعضاء الهيئة للتخطيط للعمل الإشرافي وتحسين التعليم والتعلم ، ويقوم بزيارة الاساتذة في حجرات الدراسة والمخابر وقاعات الأنشطة ، ليقف على حسن سير التعليم وتحسينه .

يخطط مدير المؤسسة الجامعية لعقد ندوات ، وتقديم دروس نموذجية في المواد الدراسية بمعاونة الاساتذة المدرسين الأوائل والموجهين .

يعمل على الوقوف على المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج وتحول دون نمو الطلبة المتعلمين ويعمل على حلها ، وتشخيص تعلم الطلاب في مؤسسته . (3: ص373)

إن دوره في المجتمعات الحرة والدائمة التغيير لا تتحدد بحدود ولا تؤطر بأطر ضيقة ، إنها مهمة ذات أدوار إنمائية ، فالمسؤوليات التي يتحملها ، والمهمات التي يمارسها تتأثر بمناخات محسوسة ملموسة وأحيانا غير مرئية وبوظائف من المتوقع أن يتم تحقيقها عبر الجامعة، وأن هذه الأدوار النمائية للمؤسسة الجامعية تعتمد وإلى حد بعيد على المنظورية المهنية وجرأة المدير في إتخاذ القرار (31:ص343)

الفرع الثاني : الاستاذ ودوره التربوي:

يقتنى الاستاذ كما يقتنى المال، فله حال طلب واكتساب، و حال تحصيل يغني عن السؤال، و مال استبصار و هو التفكير في المحصل، والاستمتاع به، وحال تبصير و هو أشرف الأحوال.

والمرء يحتاج إلى إمام يقتدي به، و يهديه إلى سواء السبيل. فمن علم و عمل و علّم يدعى عظيما في ملكوت السماوات، و هو كالشمس تضيء لغيرها وهي مضيئة في نفسها، و كالمسك الذي يطيب غيره وهو طيب.

والاستاذ هو وسيلة المجتمع و أداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم و المعرفة، و هو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا و مهما في منظومة التعليم لأية مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية، ومدى نجاحها، وتحقيقها لأهدافها يتوقف على المعلم. و يكمن في المعلم أحد الاختلافات الرئيسية لطرق التدريس.

ويقوم الاستاذ بدور الأبوين في تكوين الذات العليا، أو الضمير ، وتنمية الشخصية وهو يلعب دورا في الأخذ بيد الطالب وتقبل اتجاهاته، ويسعى لوصوله إلى التوافق الشخصي و الاجتماعي (10:ص181)

و يعتبر أهم عنصر في العملية التعليمية بما له من علاقة مباشرة بالطلبة، إذا يجب أن يكون الاستاذ مؤهلا مهنيا لأداء هذه الرسالة الخطيرة، في تكوين و تربية الاجيال، وإلا فإن جميع الجهود المبذولة من قبل الفريق الإداري ستذهب هباءا منثورا، وعليه فيجب على المدير الاهتمام بهذه الفئة اهتماما خاصا. (16: ص291)

والاستاذ بحكم وظيفته مصدر للمعرفة، فهو موجه و مرشد، ومورد للعلم و المعرفة

وهناك بعض الصفات أو العوامل المميزة التي تؤثر في سلوك الاستاذ، منها مدى معرفته بالموضوع الذي يدرسه، وطبيعة خبرته بالتدريس، وبعض الصفات الشخصية و المهارات التدريسية، بل إن نجاح أي منهج يعتمد في المقام الأول على:

– مدى إيمان الاستاذ به. – مدى إستعداده لتنفيذه– مدى كفاءته و قدرته على تدريسه.

– مدى مشاركته في تخطيطه ووضع أهدافه. (10:ص ص181–182)

والاستاذ مصدرا هاما في المعرفة والثقافة، حيث لا تخفى عنه خافية، لأنه مطالب بالتصدي لكل الأسئلة التي تطرح عليه، ولا بد أن يجيب بحذق ومهارة، و إلا تعرضت سمعته إلى الطعن، ولكن أنى له أن يسأل وقد أحكم قبضته على زمام الفصل، فلا يتحرك، ولا يتكلم، ولا يسأل، إلا من أذن له في أوقات معلومة، ولا يكون ذلك الا في بعض المسائل التي لها علاقة بالدرس مباشرة. (13:ص14)

ومن الثابت في الأوساط التربوية، والتعليمية إن وجود مناهج جيدة لا يكفي لتحقيق العملية التعليمية، ما لم يتوفر لها الاستاذ الجيد القادر على تنفيذ وتحقيق الأهداف المنوطة بها فالمعلم الجيد يصلح عيوب المنهج الرديء. و لكن المنهج الجيد لا يستطيع أن يحقق الهدف في يد استاذ فاشل.

و قد أصبح الإيمان بأهمية الاستاذ ودوره القيادي في العملية التعليمية أحد الأسس التي تقوم عليها التربية الحديثة. وفي ذلك يقول د أحمد حسين عبيد يكاد يكون هناك إجماع على أن الاستاذ هو أهم عامل في العملية التربوية ، فالاستاذ الجيد – حتى مع المناهج المختلفة– يمكن أن يحدث أثرا طيبا مع طلبته، وعن طريق الاتصال بالاستاذ من خلال المرافقة يتعلم الطلبة كيف يفكرون ، وكيف يستفيدون مما تعلموه في سلوكهم.

وقد أكد بعض التربويون على (أن التعليم في أشد الحاجة قبل كل شيء إلى الاستاذ الكفؤ الواسع الثقافة ، المعلم الذي تمت معارفه إلى التغيرات الواسعة و المفاجئة في العالم المتطور .

وهو أيضا في أشد الحاجة إلى الاستاذ الذي يستطيع، بما أتيح له من فرص الإعداد والتدريب و إحالة ما يخصص للتعليم من إنفاق إلى نوع من أنواع الاستثمار المباشر، والعائد التربوي المجزي).

وعليه فمن المناسب أن نستعرض شخصية الاستاذ، وإعداده، وأدواره وعلاقته بمهنة التعليم ومهمة الاستاذ لم تعد كما كانت بالأمس، فقد كانت مهنة التعليم مشاعة يدخلها كل من يريد أن يكون استاذا دون مراعاة للتخصص والمستوى العلمي. (10: ص ص182–183)

الدور التربوي للاستاذ:

لكي ينجح الاستاذ المدرس في عمله ويصل إلى تحقيق مردود تربوي إيجابي يجب عليه الالتزام بالمبادئ الآتية:

– أن يكون عمله منظما مرتبا، يعرف ما يقوم به اليوم، وما يقوم به في هذا الأسبوع. ومتى يبدأ هذا الموضوع، ومتى ينتهي من ذاك؛ بأن يقسم عمله السنوي تقسيما دقيقا على ما لديه من الزمن، و يعمل لينتهي الطلبة من العمل قبل انتهاء السنة الدراسية، ويكون لديه وقت كاف للإعادة والمراجعة، والاختبار و التمحيص.

– أن يدرس فصله جيدا بحيث يعرفه جماعة، و يعرف كل فرد فيه حق المعرفة، ويكون عمله قيادة الطلبة، وترغيبهم في العمل، والسير بهم إلى الأمام، حتى ينجحوا ويصبحوا قادرين على الاستقلال في العمل والتفكير.

– أن يعد عملا خاصا لكل فرد أو جماعة من الفصل. ليجد كل فرد ما يلائمه من العمل، فيعمل بحسب مستواه العقلي و الدراسي؛ وذلك بأن يرتب الاستاذ المدرس عمله ترتيبا حسنا، ويكون منبعا للأخبار. و مصدرا للعلم، ومرشدا لمن يحتاج إلى الإرشاد، وقاضيا عادلا في المنازعات ، وأبا رحيما يعمل لصالح أبنائه والنهوض بهم، ويفكر في منفعتهم ويشوقهم إلى العمل، ويعمل لسعادتهم في مؤسستهم، وتقدمهم في عملهم. (28:ص ص160–161)

– أن يتعايش الاستاذ المدرس مع مفاهيم الدرس و حقائقه، والمهارات المتعلقة به ويهضمها، وأن يحث عن أفضل طرائق تهيئة الموقف التعليمي لمساعدة الطلبة على اكتسابها من خلال نشاطهم الذاتي.

ولا يمكن تحقيق هذا كله ما لم يتمثل الاستاذ الموقف التدريسي من خلال استثماره مختلف الخبرات العلمية، والتربوية، والاجتماعية المتاحة، ولا يمكن تحقيق هذا كله ليلة واحدة أو في يوم واحد أو الرجوع إلى الكتب . ولكن سعة الإطلاع والتفكير والتدبر لفترة أطول.(29: ص67)

– أن يتذكر دائما أن التعليم الحق يتطلب أن يقوم الطلبة بالجزء الأكبر من العمل، ويقوم الاستاذ بالإرشاد، ويعمل بهذه النصيحة: تكلم قليلا، واجعل كثيرا من وقتك لمعرفة طلبتك ومواطن الضعف فيهم، وإرشاد من يخطئ منهم.

– أن يسمح للطالب بالتفكير، ويعطيه ما يناسبه من الحرية المعقولة في أداء العمل وانجاز البحث واختياره، ويعوده الاعتماد على النفس ، حتى يتغلب على كل صعوبة تلاقيه، ولا يسمح له بأن يحاول المستحيل، كي لا يثبط همته ، ويضيع وقته فيما لا فائدة فيه.

– تعويد الطلبة على الاعتماد على النفس. (28:ص ص161–163)

– إن استعداد الاستاذ للتخطيط لا ينبغي أن يتوقف عند حدود الدرس. فكثير من المدرسين لا يرجعون في تحضيرهم إلى الكتب المتنوعه، مما يجعل خطتهم للدرس لا تخرج عن كونها صياغة جديدة لما هو موجود في كتاب واحد عن موضوع الدرس، فيبدون أمام الطلبة محدودي المعرفة (29:ص67)

ولا شك أن ذلك لا يستطيع الاستاذ تحقيقه إلا بمساعدة الإدارة ، وما توفره من جو مناسب له، وذلك من كتب ، ونشاطات، وإجراءات و دورات تكوينية، واجتماعات إرشادية، وغيرها من الوسائل التي تساعده على إنجاز مهمته بكفاءة وفعالية.

و الأساتذة والمعلمون بفضل متابعة دراستهم الجامعية قد اكتسبوا تكوينا علميا كافيا لتلقين المعارف والعلوم، وتطبيق البرامج للطلبة والمتعلمين في المؤسسة، غير أن تكوينهم المهني المتعلق بكيفية إلقاء الدروس والطريقة المنهجية في عملية التدريس وطريقتها الفنية في تبليغ المعلومات ، يبقى دون المستوى المطلوب، وعليه فرئيس المؤسسة مسؤول مباشر لتكوين هذه الفئة تربويا وإداريا، من خلال الجلسات التنسيقية ومجالس التعليم ومجالس الأقسام، وأثناء زيارته لأقسامهم، فلا بد من إطلاعهم على النصوص التشريعية والتنظيمية، وما يتعلق بمهامهم المباشرة، وأن يعمل المدير على تكليف نائب المدير للدراسات ومسؤولي المواد أيضا للقيام بمهامهم في متابعة تكوين الأساتذة الجدد.(16:ص291)

ويجب أن تكون الجامعة معبرة عن حياة الجماعة، ودور المدرس يتلخص في انتخاب المثيرات التي تؤثر في الطالب، وتعاونه على الاستجابة الصحيحة لها. وهذا يعني العدول عن التصور التقليدي للتربية الذي يعتمد على الحفظ، إلى التربية عن طريق النشاط، و المشاركة الفعالة بين الطلبة. حتى يشعر الطالب بأن ما يتعلمه ليس منعزلا عن الحياة بل مستمدا منها.

فيجب أن تكون مهمة الاستاذ هي النصح، وليس رمزا للسلطة والسيطرة ، لذلك عليه أن يتيح للطلبة فرصة التخطيط لنموهم الخاص. وأن يستخدم معرفته، وخبرته في مساعدتهم كلما وصلوا إلى طريق مسدود. (6:ص ص261–262)

<u>الفرع الثالث: المتعلم(الطالب) ودوره التربوي:</u>

بعد التطرق إلى الاستاذ سنتطرق الآن إلى المتعلم أو الطالب الذي يعتبر عامل مهم من عوامل المردود التربوي بعد الاستاذ ، فلا يستطيع هذا الأخير القيام بعملية التعليم إلا في وجود المتعلم ودائما العملية التربوية بجوانبها المختلفة وطرائقها ومضامينها تعتبر هادفة تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف ، والغايات المحددة من أهمها إيصال المتعلم إلى مستوى مقبول من النمو بمختلف أشكاله وأنواعه ، العقلي والمعرفي والعاطفي والإجتماعي.

ومنه فتعليم الطالب يشكل أبرز الموضوعات التي تحتل مركز الصدارة ، فموضوع التدريس يشير إلى الكيفية التي يتم فيها تعليم الطالب في مختلف سنوات تعلمه ، ويتم ذلك بتحليل كيفية إستعمال المعارف الجديدة التي تنفجر كل يوم.(7:ص155)

وتشكل فئة المتعلمون الجماعة التربوية الأساسية بالجامعه وتضم غالبية أعضائها ، إلا أنهم في أدنى مستويات سلم التدرج بداخلها ، كما أنه لا تتوفر لهم فرص من الإختيار داخل المؤسسة ، وليس لهم دور إيجابي في صنع القرارات التعليمية لأن ذلك الدور ينحصر في الغالب في بند مدير المؤسسة الجامعية، وأحيانا يكون للمدرسين دور إيجابي مع المدير في إتخاذ مثل هذه القرارات. (25:ص153)

وفي هذا الإطار يقول سعيد إسماعيل علي بأن الطلبة :" هم المادة الخام التي تشكل المخرج الرئيسي للنظام التعليمي كله وهناك شروط وضوابط معينة يضعها أي نظام تربوي لقبول هؤلاء الطلاب ، كما يضع لهم قواعد تتحكم في مستواهم ونوعية التعليم الذي يتلقونه ، مثل الإمتحانات والدرجات...". (17:ص44)

<u>الفرع الرابع</u>: الإدارة التعليمية:

إن من أهم عوامل المردود التربوي للإدارة التعليمية، هو المناخ المناسب، فالمؤسسة الحقة هي التي يسيطر عليها مناخ إيجابي سليم، ويشعر الطلبة بارتياح لحضورهم إليها كما يشعر الاساتذة بارتياح لتدريسهم بها، وفيها يعمل الجميع على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام ويتطلب ذلك بالضرورة إدارة تعليمية فعالة. (30:ص166)

والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم فعاليتها هو عملية اتخاذ القرار، التي تعتبر حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، وأيضا نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة ، والكفاية التي تضعها تلك القرارات موضع التنفيذ، وطبعا تتأثر بسلوك المدير وشخصيته، والنمط الذي يدير به مؤسسته.

المبحث الثالث: مخرجات التعليم العالي و التنمية الإقتصادية:

إذا نظرنا إلى الوظيفة الاقتصادية للتعليم فإننا نواجه معايير كمية وأخرى كيفية، فالصلة بين التعليم والاقتصاد صلة وثيقة. إذ أن النظام التعليمي وما يتضمنه من برامج هو دعامة رئيسية من دعامات الاقتصاد ويمكن تلخيص الوظائف الاقتصادية على النحو التالي:

النظام التعليمي والذي يمد قوة العمل بالقوى البشرية.

النظام التعليمي يقع عليه عبئ وضع الأسس التي تقوم عليها المهارة الصناعية في المجتمع وذلك من خلال الدور الذي يلقيه التعليم الفني.

الإدارة الحديثة علم وفن ، فالنظام التعليمي لابد أن يتضمن برامج تنمية الشخصية الإدارية والشخصية الاقتصادية، تمثل الشخصية الإدارية للفرد في عدد الساعات الدراسية التي يمتلكها في تخصصه(27:ص278)

أما "دلي سيرز" " seurs dudley " فيعرض في كتابه وبشكل جيد الأسلوب الإنساني للتنمية فيقول في إحدى هذه الكتابات التي تعتبر أساسية في مجال التنمية ،" بأن التنمية تشتمل تحقيق إمكانات الذات الإنسانية". (14:ص217)

ومن هنا تتضح دراسة المردود التربوي كأساس إقتصادي في الأتي:

– إن دراسة المردود التربوي تعكس وتوضح قوة الأمة حيث توضح أعداد الكفاءات، والتخصصات المختلفة التي تحتاج إليها الأمة لتنفيذ خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية على السواء. وحيث أن المردود التربوي الذي يتمثل في خريجي الجامعات يعكس مدى حيوية الأمة، وكذلك متوسطات الأعمار ومن هم في سن العمل وهكذا فدراسة التعليم في غاية الأهمية. (27:ص279–280)

ولقد كان لإدراك حقيقة أهمية التعليم في نجاح عملية التنمية والالتزام بها عند الممارسة. الأثر الايجابي الذي مكن الكثير من الدول من تطوير اقتصادها، ومن تخطي بعض العوائق الاجتماعية التي كان يمكن أن تقضي أو تحد من فعالية عملية التنمية كالبطالة والأمية مثلا. فقد لعب التعليم في بعض الدول التي سلكت سياسة تربوية جزئية مثل اليابان، و. م.أ، الاتحاد السوفياتي سابقا. دورا هاما في تسريع التنمية التي تؤدي بدورها إلى رفع مستوى التعليم.

فالتعليم سلا حذو حدين وعملية ذات وجهين، فيمكن أن يكون أداة من أدوات التخلف والجمود والرجعية، ويمكن أن يكون قوة فعالة للتغيير والتنمية و العبرة ليست في أن تقدم الدول تعليميا أيا كان، وإنما العبرة بمواصفات عملية محددة خاصة بمكتبه ونوعه ومنهجه ووظيفته وفلسفته.

هذا ولا يمكن فصل مردود التعليم عن التنمية، فهو يتغذى منها ويغذيها، ولقد أثبت رجال الاقتصاد أن النتائج الإيجابية في مجالات الإنتاج ترجع لعوامل مختلفة من بينها التعليم وما يترتب عليه من مردود يتمثل في قوى إبتكارية و تنظيمية في المجتمع. كما أثبتت الدراسات أن الاستثمار في مجال التعليم استثمار اقتصادي، والمعروف أن الدول النامية لا تستطيع أن تنفق مبالغ باهضة على التعليم إلا إذا كان لهذا التعليم عائد تربوي

على الاقتصاد القومي يساوي نفقاته أو يزيد عليها حتى يمكن أن يتحقق المضمون الحقيقي للتعليم ويكون عملية استثمارية. (22:ص307)

فمؤشرات التنمية الاقتصادية من المردود التربوي للتعليم يتمثل في الزيادة الحقيقية في الدخل القومي، ومتوسط دخل الفرد والزيادة في معدلات الادخار والاستثمار، وتحسين ميزان المدفوعات، وانتعاش القطاعات الإنتاجية المختلفة في الدولة.

وقد اتخذ متوسط دخل الفرد(للإشارة) كمؤشر هام من مؤشرات النمو ودليلا خاصا تقاس بموجبه درجة تقدم الدولة، وصنفت الدول بموجبه إلى مجموعات فقيرة وأخرى غنية. (12:ص68)

وكل هذا يتم عن طريق المردود التربوي العائد من التعليم، فالجامعات تعمل على تكوين أجيال ويد عاملة تتماشى وسوق العمل، وبالتالي فالتعليم يمثل أحسن إستثمار لرؤوس الأموال.

المبحث الرابع: التعليم العالي توظيفا مثمرا لرؤوس الأموال

من أهم أسباب الاهتمام بالتخطيط التربوي هو إعتبار التربية نوعا من التوظيف المثمر لرؤوس الأموال، وأن التربية لها مردود اقتصادي واضح. فلم تعد التربية خدمة من الخدمات وقد دخل التعليم حديثا المنظور الاقتصادي، وأصبح يطلق عليه ضمن المجالات الاقتصادية تحت مسمى "اقتصاديات التعليم"، وأصبح الاستثمار فيه يفوق أي مجال أخر، فالأموال التي تنفق على التعليم والتربية ليست مجرد نفقات نستهلكها لخدمة المواطنين، وإنما هي رؤوس أموال نوظفها ونستثمرها. أي نضعها في مشروع معين هو التعليم لنجني ثمراتها بعد ذلك أضعافا مضاعفة مثله مثل أي مشروع صناعي أو زراعي أو تجاري منتج، وقد استشهد الباحثون على هذه الفكرة بشواهد وأمثلة كثيرة وخير مثال على ذلك ما اتبعته اليابان والدنمارك هذان البلدان الفقيران بمواردها الطبيعية، وبفضل نشر التعليم واستثماره شهد تفوقا ملحوظا، وهذا يؤكد أن هناك ترابطا وتلازما بين التقدم الاقتصادي وبين التقدم التعليمي وهذا التلازم والترابط عبر عنه أحد الاقتصاديين بقوله: "إن البلد المتخلف اقتصاديا هو متخلف تربويا" وقد أجريت دراسات عديدة في هذا المجال وقد أظهرت أن المردود الاقتصادي للتعليم مردود كبير، بل تظهر أن هذا المردود يفوق في مقداره المردود الذي تعطيه رؤوس الأموال التي توظف في المجالات الأخرى المعروفة من زراعية و صناعية و تجارية. فقد أثبتت هذه الدراسات أن رؤوس الأموال التي توظف في التعليم تعوض خلال سنوات تسع أو عشر، بينما يحتاج تعويض القروض الطبيعية التي تؤخذ من أجل التنمية الاقتصادية إلى فترة طبيعية تتراوح بين 12 إلى 18 سنة، وبينما نرى أن برنامجا يوضع للاستصلاح أراضي جديدة لا يسد نفقاته قبل 12 إلى 15 سنة من بدء استثماره. هذا إذا تجاوزنا عن المردود المفاجئ في كثير من الأحيان الذي نصل إليه نتيجة لتوظيف الأموال في مجال مهم من مجالات التربية هو مجال البحث العلمي، فتوظيف الأموال يؤتى ثماره أضعافا مضاعفة. وأصبح العالم الآن يتنافس على نتائج البحث العلمي قبل تنافسها على الاقتصاد. (15:ص ص56-57)

وتؤكد جميع الدراسات الاقتصادية التربوية على العائد الاستثماري حيث تعتبر القدرة المتزايدة على الكسب هي الفائدة الحقيقية للتربية ، فالتدريس يزيد من إنتاجية الفرد ،ويزيد من فرصه في الحصول على أجور عالية كما يزيد أيضا من مشاركته في الإنتاج الجمعي حيث يصبح ممتعا بقدر وفير من المرونة والقدرة على التكيف مع مستلزمات العمل الجديد .

في نفس الوقت إن الاستثمار التعليمي لا يقتصر فقط على الفوائد الاستثمارية التي تعود على المجتمع، فالتعليم في حد ذاته يعتبر مصدرا للحصول على الوظائف والمهن وتوفير فرص الحياة والحصول كما قلنا على أجور عالية وحماية الأفراد من البطالة وتحسين مستويات المعيشة للأفراد المتعلمين عن غيرهم.

إن الاهتمام بالاستثمار التعليمي على المستوى القومي أو الفردي أو الأسري يعد أمرا ضروريا لحدوث تغيير اقتصادي واجتماعي أفضل لهذه المستويات، وهذا ما أكده علماء الاجتماع والاقتصاد و التربية عندما اهتموا بمعالجة طبيعة الاستثمار التعليمي أو اقتصاديات التعليم عامة. (21:ص ص34-35)

خاتمة :

في الأخير نقول أن الجودة ليست مسؤولية فردية ، بل هي مسألة جماعية تفرض على كل فرد تحسين أدائه ورفع مستواه محاولا الوصول الى المستويات القياسية والمعايير والمواصفات التي اتفقت الهيئات المتخصصة أنها مطابقة لشروط الجودة ، وأنها سوف تؤدي في نهاية المطاف الى تحقيق أهداف المؤسسة بأقصى درجة من الكفاءة .

وللحصول على مخرجات ذات مؤهلات عالية ينبغي الحرص على الأخذ بهذه التوصيات:

- تكثيف البحث حول نظام الجودة ومراجعة التجارب الناجحة في هذا المجال.
- القاء محاضرات لتوعية العاملين بمقومات الجودة في التعليم العالي.
- تقديم الاستشارات لكافة أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم على تحسين أدائهم في مختلف جوانب العملية التعليمية.
- تنسيق الجهود بين كل من الأساتذة والمناهج وطرق التدريس .
- وضع طرق لقياس مدى الالتزام بنظام الجودة وآليات تصحيح الأخطاء.

المراجع المعتمدة و المستعملة :

1- ابراهيم حامد الأسطل وفريال يونس الخالدي (2005)- **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل** -الامارات- دار الكتاب الجامعي .

2- أحمد ابراهيم أحمد(2002) - **العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية** -الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر - الإسكندرية).

3- أحمد إسماعيل حجي(1998) – **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** – دار الفكر العربي – القاهرة.
4- أحمد إسماعيل حجي(2000) – **إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة** –القاهرة– دار الفكر العربي
5- احمد الخطيب، رداح الخطيب(2010)، الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية ،عالم الكتب الحديث، الأردن
6- أحمد الفنيش(1999) – **أصول التربية** – ط2–دار الكتاب الجديد المتحدة– بيروت.
7- بلقاسم سلاطنية وعلي بوعناقة(دت)– **علم الاجتماع التربوي** –مدخل ودراسة قضايا المفاهيم– دار الهدى للطباعة والنشر– عين مليلة
8- جابر عبد الحميد جابر(2000) – **مدرس القرن الحادي و العشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)**– – القاهرة –دار الفكر العربي.
9- حسن حسين البيلاوي وآخرون(2006)– **الجودة الشاملة في التعليم**– تحرير رشدي أحمد طعمية–عمان– دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10- حسين عبد الحميد أحمد رشوان (2006)– **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الإجتماع**– مؤسسة شباب الجامعة – الإسكندرية.
11- حسن بوعبدالله ،العيد بن عيسى(2004)، **اشكالية التكوين والتعليم في افريقيا والعالم العربي، الجزائر** ،مخبر ادارة وتنمية الموارد البشرية.
12- حلمي شحادة محمد يوسف(2001)– **إدارة التنمية – العلم والعمل** –عمان–دار المناهج للنشر والتوزيع.
13- خير الدين هني (1999)– **تقنيات التدريس** – دن
14- ديفيد هاريسون (1998)– **علم إجتماع التنمية والتحديث**– ترجمة محمد عيسى برهوم– عمان– دار صفاء للنشر والتوزيع .
15- رمزي أحمد عبد الحي(2006) – **التخطيط التربوي** – ماهيته ومبرراته وأسسه – الاسكندرية–دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
16- رشيد أورلسان –(2000) **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم** – ط 2– قصر الكتاب – البليدة
17- سعيد إسماعيل علي (1982)– **المدخل إلى علوم التربية** – عالم الكتب – القاهرة .
18- سوسن شاكر واخرون،(2008) **الجودة والاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، عمان ،دار صفاء للنشر والتوزيع.

19- سلامة الخميسي(2000)- **التربية والمدرسة والمعلم** – قراءة إجتماعية ثقافية- الإسكندرية – دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
20- شبل بدران(2000) – **التعليم وتحديث المجتمع**- القاهرة – دار قباء للنشر والتوزيع.
21- صباح غربي(2004) – **العائد التنموي لمؤسسات التكوين المهني** – مذكرة ماجستير- قسم علم الإجتماع – جامعة بسكرة –الجزائر.
22- عبد الهادي الجوهري وآخرون (2001)- **دراسات في التنمية الإجتماعية** – الاسكندرية- المكتب الجامعي الحديث .
23- عبد الحافظ سلامة (2000)- **الوسائل التعليمية والمنهج** – سلسلة المصادر التعليمية – العدد 09- عمان- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
24- علي صالح جوهر(2004)- **التعليم تخطيطه وإقتصادياته** – مصر-دار المهندس للطباعة والنشر .
25- علي شتا و فادية عمر الجولاني (1997)- **علم الإجتماع التربوي** – مكتبة الإشعاع الفنية – الإسكندرية
26- عماد ابو الرب وآخرون(2010)، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
27- فاروق عبده فلية(2007) – **اقتصاديات التربية** –الاردن-دار المسيرة للطباعة والنشر.
28- محمد عطية الإبراشي(1993) – **روح التربية والتعليم** – دار الفكر العربي- القاهرة
29- محمود أحمد شوق (دت)- **الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية** – في ضوء التوجيهات الإسلامية- دار الفكر العربي- القاهرة
30- محمد منير مرسي(2001) – **أصول التربية** – عالم الكتب للنشر –القاهرة .
31- هاني عبد الرحمان صالح الطويل (1999)- **الإدارة التعليمية –مفاهيم...وآفاق** – دار وائل للطباعة والنشر-الأردن.
32- وزارة التربية الوطنية –(2006) **مشروع المصلحة المرفقي** –الجزائر- المفتشية العامة
33- وزارة التربية الوطنية (2006)- **المبادئ المنظمة لمشروع المؤسسة**–الجزائر- المفتشية العامة
34- يزيد قادة: (2012)، **واقع تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية**، تلمسان

جودة البحث العلمي وعلاقتها بتنمية الإبداع العلمي للباحث
من وجهة نظر أساتذة الباحثين وطلبة الدكتوراه و محكمي بعض المجلات العلمية
مجال العلوم النفسية والتربوية نموذجا

د. شعباني مليكة
جامعة الجزائر2

تمهيد

يتطلب دعم مشاريع التنمية الاجتماعية والاقتصادية تكثيف جهود الباحثين لإعداد بحوث علمية تتميز بجودة عالية تستنطق مختلف القضايا الاجتماعية وتوجه نتائجها المدروسة علميا والموصوفة بالدّقة والموضوعية إلى الفرد ومسئولين المؤسسات الاجتماعية، الاقتصادية، الإنتاجية، الخدمات والسياسية في المجتمع، كما يجب أن تتميز نتائجها بالاستجابة لمتطلبات العصرية من تدفق معرفي سريع وأرقى التطورات وإمكانية تفاعلها مع المجتمع الدولي.

ولتحقيق مهمة البحث العلمي في المجتمع تسعى الجامعات التي تعتبر المؤسسات الأولى التي تهتم بالإنتاج المعرفي والإبداع العلمي الذي يحدد للمجتمع مسار اللحاق بسلم التطوّر، خُيّرت أن تكون هذه المهمة في أيدي باحثين متمكنّين من تقديم إضافات علمية تخدم مجتمعهم وتتجه به نحو قافلة التقدم وتخطط له لأفق مستقبلية، فالمهمة المسندة للباحث توازي في مقامها مقام الأمانة، والأمانة يجب أن تصل لصاحبها بكل حقائقها، هكذا البحث يبحث في حقائق الظواهر الحقيقية ليصل إلى حقائق، ولوصول الباحث لتفسير حقائق يجب أن يتحكم في حقائق، وهذا لا يتحقق إلا بجودة العمل التي تجعل البحث يتميز بالجودة، والتي تجعله يتجاوز العقبات والفجوات، فتطوير البحث العلمي هو سلاح في مجتمع الذي يواجه تحديات مختلفة (اجتماعية، معرفية، سياسية، تربوية)، لهذا يعتبر مجال البحث العلمي منظومة علمية إبداعية تستجيب لمتطلبات المجتمع المحلي والتوجهات العالمية وتعزز الانسجام الاجتماعي وتقود إلى الابتكار والتميز العلمي.

ونتيجة لما يميز البحث العلمي من أهمية التي توضع في أولويات التنمية الشاملة للمجتمع، تحرص مختلف المجتمعات على الاستفادة من نتائج البحوث ذات جودة عالية، هذا ما جعلنا نقترب من فئة الباحثين من خلال موضوع دراستنا الحالية لمعرفة وجهة نظرهم حول جودة البحوث العلمية وعلاقتها بالإبداع العلمي.

الإشكالية:

يمثل البحث العلمي أهم السمات التي تميز التعليم الجامعي ومن بين المهمات الأساسية لأي جامعة، خاصة في العصر الحالي وما يميزه من التطورات المختلفة السريعة، والتي جعلت المجتمعات تعيش تحديات وتغيرات أفرزت قضايا اجتماعية جديدة تتطلب الدراسة، وتظهر مهمة البحث العلمي بوضوح في تعزيز ارتباط الجامعة بحركة المجتمع وقضاياه واقتراح أو تقديم الحلول المناسبة للكثير من المشاكل الاجتماعية أو التي تواجهها المؤسسات الاجتماعية بمختلف قطاعاتها، ونتيجة لأهمية البحث العلمي في فهم قضايا

المجتمع والمساهمة في تنميته تبرز مكانة الجامعة التي تحظى بالتقدير بين مؤسسات المجتمع،لهذا أصبح تقدم الأمة يُقاس بما أنتجته جامعاتها من إنتاج معرفي وإبداع علمي، حيث يتضمن نشاط البحث العلمي تنمية وتطوير المعرفة الإنسانية في مختلف ميادينها وإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية، وفي هذا الحديث نذكر ما وصلت إليه دراسة (خليفة أحمد هاشم وآخرون ،2012)،التي هدفت إلى وصف واقع البحث العلمي وفقا لتجربة الباحثين في ظل التحديات الجديدة التي تواجهها البحوث، تطرق خلالها إلى دراسة المواجهات التي يصادفها البحث العلمي في مضاهاة المستويات العالمية ومساهمته في توعية الباحثين الناشئين بدور البحث العلمي خاصة في عصر العولمة ، وخلصت نتائجها إلى أن المعوقات التي تحول دون تطوير البحث العلمي متعددة منها المادية والمنهجية والبشرية، والسياسية، مع وجوب إدراك سيطرة اقتصاد المعرفة ودور البحث العلمي في التمكّين والتقدم بهذا الاقتصاد، كما أوصت الدراسة بضرورة انتشار مراكز قومية إستراتيجية توجه البحث العلمي إلى المشاكل الحقيقية التي تواجه البلاد .

ونظرا لهذه لأهمية للبحث في تطوير المجتمع يجب أن تتوفر فيه ميزة الجودة حتى تضمن المجتمعات بقاء واستمرار مؤسساتها في تحقيق أهدافها خاصة في ظل ما تفرضه التكنولوجيات الحديثة وإفرازات العولمة، فلقد أصبح أحد معايير تقييم الجامعات وتصنيفها على المستوى العالمي معيار البحث العلمي وما تسوقه من ابتكارات، ولبلوغ هذا المستوى "كان من الطبيعي أن تولي الجامعات كل اهتماماتها وتوجه نشاطاتها إلى تدريب الطلاب على إتقان أساليب البحث العلمي أثناء دراستهم الجامعية، لتُمكّنهم من اكتساب مهارات بحثية تجعلهم قادرين على إضافة معارف جديدة إلى رصيد الفكر الإنساني "(عبد الرشيد حافظ،2012)

وتعد تحديد أولويات البحث العلمي في ضوء الاحتياجات المجتمعات واحدة من التغيرات المقترحة لتجويد البحث العلمي، حيث تناولت دراسة (رحيل محمد فرج وآخرون،2012) مهارات الباحث وسبل تطويرها،إذ ركز على إتقان الباحث لعمله في البحث العلمي بمهارة، ومعرفة المهارات التي يجب أن تتوفر لدى الباحث والتطلّع على كيفية اكتسابها كما سعت الدراسة إلى معرفة دور مهارات الباحث في إعداد البحث العلمي، والتعرّف على العلاقة بين مهارات الباحث وإعداد بحث جيد، وأوصت الدراسة على ضرورة اهتمام المؤسسات والجهات المختصة برفع كفاءة الباحثين ومحاولة زيادة خبراتهم ومهاراتهم البحثية من خلال إشراكهم في دورات تدريبية وندوات وبرامج في مجال البحث العلمي، وزيادة اهتمام الباحثين بمواضيع البحث العلمي الجيد لإثراء المعرفة العلمية في هذا مجال.

وعلى الرغم مما تزخر به المكتبات الجامعية لمختلف الجامعات الجزائرية،لكن الدراسات التي عُالجت مواضيع تصب حول أهمية البحث العلمي الجيد وجودته ودوره في إيجاد حلول إبداعية وجديدة لقضايا اجتماعية ومساهمته في التنمية لا تزال قليلة، إذ نجد البعض منها ركز على أهمية التزام الباحث بمنهجية البحث العلمي الجيد، ومنها من ركز على نظم التقويم للبحوث العلمية لمعرفة مدى توفر فيها شروط البحث الجيد، ومنها من أشار في خلاصة نتائجه إلى ضرورة تماثل الحقائق والمعلومات التي تدرسها البحوث بين

الجهات ذات علاقة بالبحث العلمي (الجامعات والمؤسسات الاجتماعية) وذلك بهدف ضمان جودة البحث العلمي، وكانت دراسة (تحسين الطروانة،2012) من بين الدراسات التي جاءت في هذا السياق، تمحور هدفها في إظهار دور أخلاقيات البحث العلمي في تجويد مخرجات الدراسات العليا، وتوضيح الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في إعداد البحوث العلمية، وأهم نتائج أسفرت عليها هذه الدراسة وجود إجماع في معظم المواثيق والمدونات الأخلاقية في الجامعات حول ضرورة التقيد بالأمانة (المصداقية) العلمية والموضوعية والجدية والحماية الفكرية، الاستفادة من مخرجات الدراسات العليا من الرسائل والأطروحات قليلة (متواضعة) بسبب قيام الباحثين بجهود فردية في هذه الرسائل بهدف بلوغ الدرجة العلمية المطلوب في الترقية، كما أسفرت إلى عدم وجود آلية واضحة لربط الأبحاث التي تعالج في الأطروحات بالموضوعات التي يجب التركيز عليها في البحث لترشيد القرارات التنموية، ولخصت الدراسة توصيتها في ضرورة تدريب الباحثين خلال مراحل إعداد بحوثهم على الالتزام بالقواعد الأخلاقية للبحث العلمي، وتوجيه اهتمام المشرفين للتدقيق في أخلاقيات البحث العلمي لتجويد موضوعات الرسائل والأطروحات، وإيجاد سبل لتطوير آلية ربط بحوث الدراسات العليا بمتطلبات التنمية لترشيد القرارات التنموية.

ونظرا لما يتميز به البحث العلمي ذو جودة من أهمية باعتباره أساس لتوكيد بقاء المؤسسات واستمرارها في تحقيق أهدافها في ظل التنافس العلمي المعرفي التي تفرضه التكنولوجيات والعولمة، زاد الحرص على توجيه الباحثين في مؤسسات التعليم العالي إلى الوعي وإتباع معايير الجودة في البحث العلمي، وفي حديثنا عن هذه المعايير نلخص ما توصل إليه (شيراز محمد الطرابلسية،2011) المعنونة في العبارة التالية إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي" وهدفت إلى التعرّف على مدى توفر وتطبيق مجالات التقويم الذاتي ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية، كمؤشرات على جودة الخدمات التعليمية والبحثية وعلى أداء المؤسسات في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،ولبلوغ الباحثة هدفها اعتمدت على عينة شملت أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية السورية، وأهم نتائج توصلت إليها الدراسة الكشف عن تدني مستوى تطبيق مجالات التقويم الذاتي المتمثلة في: الرسالة، أعضاء هيئة التدريس، التعليم، البحث العلمي، الموارد والإنفاق، أما مجال الإدارة فكان مستوى التطبيق فيه متوسطا وفقا لأعضاء هيئة التدريس، وقد أوصت الباحثة بضرورة إنشاء هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

وانطلاقا من النتائج التي رصدتها لنا الدراسات السابقة حول البحث العلمي الجيد وعوامل ضمان جودته في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي منها التي ذكرنها، جاءت الدراسة الحالية لتنظر من زاوية أخرى للبحث العلمي في بعض الجامعات الجزائرية،حاولنا من خلالها معرفة وجهة نظر بعض الباحثين (أساتذة، طلبة دكتوراه، محكمين) لجودة البحث العلمي وعلاقتها بتنمية الإبداع العلمي للباحث ، حيث تلخصت إشكالية هذا الموضوع في التساؤل العام التالي:

هل توجد علاقة بين جودة البحث العلمي وتنمية الإبداع العلمي للباحث؟

ولتبسيط إجراءات الميدانية للموضوع حللنا محتوى هذا التساؤل إلى التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما هو مستوى توفر الجودة في البحوث العلمية بالجامعات الجزائرية من وجهة نظر المحكمين لبعض المجلات العلمية؟

2- هل يملك الباحثين الوعي بمعايير الجودة ويحرصوا على توفرها في البحوث العلمية ؟

3- هل للبحث العلمي الجيد ذو جودة دور في تنمية الإبداع العلمي للباحث؟

4- هل يواجه الباحث تحديات وصعوبات تعيق التزامه بمعايير الجودة في البحث العلمي؟

الفرضيات

الفرضية العامة: توجد علاقة بين جودة البحث العلمي وتنمية الإبداع العلمي للباحث

الفرضيات الفرعية:

- جودة البحث العلمي بالجامعات الجزائرية في المستوى المتوسط من وجهة نظر بعض أعضاء التحكيم في اللجان العلمية لمجلات العلمية
- يملك الباحثين الوعي بمعايير الجودة ويحرصوا على توفرها في البحوث العلمية
- للبحث العلمي الجيد ذو جودة دور في تنمية الإبداع العلمي للباحث
- يواجه الباحث تحديات وصعوبات تعيق التزامه بمعايير الجودة في البحث العلمي

أولا- الخلفية النظرية للدراسة

1- مفاهيم الدراسة

مفهوم الجودة

الجودة في نظام التعليم والبحث العلمي تتضمن مراحل أساسية والمتمثلة في المدخلات، العمليات والمخرجات والنظام الجيد، وفي النظام تتطابق فيه المدخلات والعمليات والمخرجات الفعلية، بحيث توافق المخرجات حاجات المستفيدين،كما تُعرف بأنها تحقيق الأهداف المحددة سابقا في إطار المعايير المقبولة في الأوساط العملية .

"وتعني الجودة الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة مقبولة"(إبراهيم محمد فارس،2016)

البحث العلمي: البحث العلمي وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة، وذلك عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها والتي تتصل بهذه المشكلة المحددة، " وهو استقصاء دقيق ومنظم يهدف إلى اكتشاف حقائق وقواعد عامة يمكن التحقق منها مستقيلا كما يهدف إلى إضافة معارف يمكن توصيلها والتحقق من صحتها عن طريق الاختيار العلمي" (أحمد بدر، دت)

فهو دراسة مستفيضة لظاهرة معينة أو قضية أو مشكلة اجتماعية في مكون واحد أو أكثر من مكونات البيئة ذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمجتمع، ووضع الخطط الكفيلة لتطويرها وتحسينها ، فالبحوث

العلمية تعتبر الثمار العلمية التي تنتجها الجامعات (مؤسسات التعليم العالي)، حيث يتطلب من الباحثين إثبات نتائج بحوثهم بشكل موضوعي ومقنع للمؤسسات الاجتماعية .

جودة البحث العلمي: "يمثل مصطلح الجودة في البحث العلمي الوفاء بجميع متطلبات العلمية البحثية العلمية لتحقيق نوعية الإنتاج التي يتعين تحقيقها في مختلف قطاعات التنمية" (منى توكل السيد،2013)

تعتبر جودة البحوث العلمية المرآة العاكسة لمستوى وطبيعة التطور الحاصل بالمجتمع في ظل المنافسة التي تشهدها المنظمات أو المصلحات العاملة في مختلف القطاعات التي تدفعها إلى البحث عن السبل الكفيلة لتحقيق الجودة في منتجتها والبحث عن منتجات جديدة، وهذا يتطلب تحريك البحث العلمي وجودته فيما تريد الوصول إليه مؤسسات المجتمع بفضل ما ينتجه البحث من أفكار واكتشافات.

كما عرفت جودة الحث العلمي بالإنتاج والإبداع المعرفي ذي جودة عالية

المفهوم الإجرائي لجودة البحث العلمي: حسب الدراسة تعتبر الجودة في البحث العلمي مجموعة الإجراءات البحثية تعمل على رفع مستوى الدافعية لدى الباحث في ميدان العلوم النفسية والتربوي للالتزام بشروط البحث لإعداد بحثا علميا جيدا والوعي بمعايير الجودة التي يجب توفرها فيه والتصديق بالأمانة العلمية للبحوث،وربط موضوعات البحث بقضايا ومشكلات واقعية في المجتمع، وتبني أسلوب التفكير الناقد والإبداعي لفهمها وحلها أو بلوغ نتيجة إبداعية، وتوسيع فكر الباحث بتطلع على تجارب عالمية حديثة، هدف كل هذه الإجراءات هو إنتاج معرفي الذي يسهم في تطوير الفرد والمجتمع.

كما حدد تعريفه بالدرجات التي يحصل عليها الباحثين ومحكمين البحوث في المجلات العلمية في ميدان العلوم النفسية والتربوية في الاستبيان الذي خصص حول جودة البحث العلمي وعلاقتها بتنمية إبداع الباحث الذي أعدته الباحثة.

الباحث حسب الدراسة الحالية: يعرف بأنه المورد البشري الذي يعتبر القاعدة الأساسية في هيكل البحث العلمي، لهذا يتلقى اهتماما في الجامعة التي ينتمي إليها نظرا لما له من أهمية في حركية البحث وأثر مهم في حقول التنمية، كما أنه العنصر الذي من خلال ما يتلقاه وما ينتجه يتحدد دور الجامعة الذي لا يقتصر في نقل المعرفة فقط، بل المساعدة في إنتاجها وتوليدها ذلك من خلال إعداد المورد البشري الكفء الذي يبدأ منذ بداية المرحلة الجامعية التي تكسبه المهارات الفكرية والبحثية.

الإبداع العلمي:عُرف بأنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت ببيئة مناسبة يمكن أن تُرقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة للفرد والمجتمع، فهو عبارة عن استخدام خاصية ذهنية بفعالية تمكّن الفرد من التفكير بطرق غير تقليدية، غالبا ما تؤدي إلى الابتكار واستخدام أساليب مغايرة غير عادية أثناء التعامل مع مهمة أو قضية معينة تؤدي إلى توليد أفكار إبداعية ومفاهيم جديدة وأصيلة.(نيفين حسين محمد وآخرون، 2016)

الإبداع العلمي حسب الدراسة الحالية: يمثل الإبداع العلمي في الدراسة الحالية بما يمكن أن يصل إليه الباحث من نتائج جديدة وأفكار إبداعية، ذلك من خلال التزامه بمعايير الجودة الواجب توفرها في بحث

علمي جيد، كما حددناها بالإجابات التي يقدمها الباحثين المستجوبين في محور الخاص بدور جودة البحث العلمي في تنمية إبداع الباحث.

2- معايير الجودة في البحث العلمي: يتميز البحث العلمي في رأي العديد من الباحثين بشروط ومعايير يجب توفرها حتى يمكن وصفه بالبحث الجيد ذو جودة، وقد لخص أهم المعايير الواجب توفرها في البحث العلمي من طرف(عطا حسين درويش وآخرون، د.ت)

- **معايير جودة عنوان البحث العلمي:** عنوان البحث هو عبارة موجزة عن موضوع البحث، وضبطه بصفة جيدة يتطلب توفر المعايير التالية:

✓ أن يكون محددا ووضحا يتضح منه ميدان الإشكالية وحدود موضوع البحث

✓ يتضمن الكلمات المفتاحية الأساسية في الدراسة

- **معايير جودة مقدمة البحث العلمي:** تعرض فيها الفكرة العامة لموضوع الدراسة ويشترط فيها الإيجاز والوضوح والدِّقة والدلالة في عناصرها، وهذا يتوّجب توفرها على المعايير التالية:

✓ الضبط الدقيق للموضوع وذلك بالانتقال من العام إلى الخاص

✓ توضيح أهمية موضوع البحث وتحديد هدفه العام،وأهمية التوصل إلى الحلول في مجال البحث

✓ إبراز الأفكار والمفاهيم الأساسية للبحث وتوضيح تميزه وتفرده عن غيره من البحوث

✓ توضيح مدى الوعي بموضوع البحث وأبعاده وأهميته

✓ أن تمتاز مقدمة البحث بقلة الاقتباسات من الدراسات والأبحاث السابقة

- **معايير جودة مشكلة البحث العلمي:** تتميز مشكلة البحث في قدرة الباحث على اختيارها ثم القدرة على صياغتها، وهذا يتطلب توفر معايير الجودة المتمثلة في:

أ- معايير جودة اختيار المشكلة:

✓ أن تمتاز بالأصالة، وقابلة للبحث، تتسم بالواقعية والحداثة

✓ أن يساهم موضوع المشكلة في إضافة معرفة علمية جديدة

✓ أن تتوصل للنتائج لها فائدة وقيمة علمية تلبي حاجات المجتمع

✓ يمكن تعميم النتائج التي قد يتم التوصل إليها

✓ توفر أدوات ومعلومات ومراجع تساعد على الإجراءات البحثية

ب- معايير جودة صياغة المشكلة: يعتبر صياغة المشكلة التعبير اللغوي عن الموقف الذي يتطلب الدراسة والبحث من حيث طبيعته وأهميته، وتكتب المشكلة في عبارات واضحة ومفهومة ومحددة تعتبر عن مضمون المشكلة ومجالها، وهذا يتطلب توفر معايير الجودة التالية:

✓ تصاغ بعبارات محددة وواضحة وأسلوب واضح، إذ تتضمن متغيرات البحث المحددة والقابلة للقياس.

✓ تعكس المشكلة الأسئلة البحثية والفرضيات الواضحة

- **معايير جودة أسئلة البحث:** تشتق الأسئلة من مشكلة البحث، ويتوّجب على الباحث دراستها والتأكد من صحتها على أنها تشمل جميع جوانب موضوع البحث، لهذا يستلزم توفر فيها المعايير التالية:
  - ✓ أن تتميز الأسئلة بالبساطة تمثل مشكلة البحث وأهدافه
  - ✓ أن تتميز بالوضوح وقابلة للإجابة في ضوء المعرفة والإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة
  - ✓ قابلة للقياس وتتوافق مع نوع البيانات التي يصل إليها الباحث وتبرير إجاباتها
- **معايير جودة فرضيات البحث العلمي:** فرضيات هي إجابة محتملة ذكية مؤقتة لسؤال بحثي رئيسي أو فرعي مبنية على الخبرة، صياغتها الصحيحة والجيدة تتطلب توفر المعايير التالية:
  - ✓ أن تكون صياغتها واضحة، دقيقة، محددة ومختصرة
  - ✓ أن تكون قابلة للاختبار والتحقق من صحتها
  - ✓ ترتبط بالحقائق والنظريات للأسس العلمية التي تثبت صحتها.
- **معايير جودة أهداف البحث العلمي:** تمثل الأهداف الغايات التي يريد الباحث الوصول إليها، والتي صمم البحث من أجل معرفتها، ووضع الأهداف يتطلب توفر المعايير التالية:
  - ✓ أن تكون محددة بدّقة ، قابلة للتطبيق وقياس مدى تحققها
  - ✓ أن تكون متسلسلة مع خطوات البحث
- **معايير جودة أهمية البحث العلمي:** تتمثل أهمية البحث العلمي في الفوائد العلمية التي يضفها البحث، ولتوضيح الأهمية من البحث يستلزم توفر المعايير التالية
  - ✓ تحديد الفوائد العلمية التي قد يجمعها البحث في حل مشكلات علمية
  - ✓ أن توحي أهمية البحث بإضافة معارف جديدة أو اكتشاف جديد أو تفسير جديد للظواهر
  - ✓ أن تحدد الفوائد التطبيقية المرجوة من البحث والجهات المستفيدة من نتائج البحث
  - ✓ تقديم أدوات أو نماذج جديدة قد يستفيد منها الباحثين
- **معايير جودة حدود البحث العلمي:** المقصود بحدود البحث، الضبط الزمني والمكاني ونوعية البحث ومجالاته، ويتطلب هذا الضبط توفر المعايير التالية:
  - ✓ تحديد مسوغات تلك الحدود حسب موضوع البحث
  - ✓ أن تكون حدود البحث مناسبة للمدة المقررة لإجراء البحث.
- **معايير جودة المصطلحات للبحث العلمي:** تستمد مصطلحات البحث من العنوان وتتضمن استخدام التعريفات اللغوية والاصطلاحية والإجرائية وفقا لطبيعة الموضوع، وضبطها يتطلب توفر المعايير التالية:
  - ✓ استخدام المعاني الدقيقة للمصطلحات ثم توثيقها
  - ✓ شمول المصطلحات لمفاهيم البحث الرئيسية
  - ✓ توخي الحداثة أثناء تعريف المصطلحات وصياغتها لعبارات واضحة ومحددة تحديدا دقيقا

- ✓ استخدام أكثر من تعريف قبل التوصل إلى التعريف الإجرائي

- **معايير الجودة الواجب توفرها في الإطار النظري للبحث:** يمثل الإطار النظري للبحث استعراض شامل لمتغيرات البحث بالاعتماد على الأدبيات المتعلقة بالموضوع ولعرضه بصيغة جيدة يجب أن تتوفر فيه المعايير التي نلخصها فيما يلي:
  - ✓ التمييز بالحداثة في موضوعاته
  - ✓ انتماء الخلفية النظرية لموضوع البحث
  - ✓ توثيق الاقتباسات في متن العرض
- **معايير جودة الدراسات السابقة للبحث العلمي:** يتمثل هذا العنصر في عرض بعض نتائج البحثية السابقة التي تعكس الجهود العلمية للباحثين ويتطلب عرضها توفر المعايير التالية:
  - ✓ أن تكون الدراسات منتمية لموضوع البحث وعرضها يكون بطريقة موحدة
  - ✓ أن يُستفاد منها في تثمين معلومات البحث
  - ✓ الالتزام بالموضوعية عند عرض هذه الدراسات مع الإشارة إلى الزمن الذي أجريت في الدراسة
  - ✓ ذكر الهدف والمنهج والإجراءات والعينة والأدوات المتضمنة في الدراسات
  - ✓ عرض النتائج والتوصيات التي ترتبط بمشكلة البحث
  - ✓ توضيح جوانب الاستفادة من استعراض الدراسات السابقة
- **معايير جودة إجراءات البحث العلمي:** تمثل الإجراءات الخطوات العلمية التي يتبعها الباحث لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة ولكي تتم بطريقة جيدة يجب أن تتوفر المعايير التالية:
  - ✓ توضيح المنهجية العلمية المناسبة لطبيعة الموضوع واتبعها في البحث
  - ✓ تحديد مجتمع وعينة البحث وأدوات والهدف من استخدامها
- **معايير الجودة الواجب توفرها في منهجية للبحث:** والتي تتلخص فيما يلي
  - ✓ وضوح المنهج المستخدم وتوافقه مع استخدام أدوات البحث
  - ✓ ضرورة تلاؤم المنهج مع طبيعة المشكلة وأهداف البحث
- **معايير الجودة الواجب توفرها في مجتمع وعينة البحث:**
  - ✓ أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي وتوضيح كيفية اختيارها من المجتمع الكلي
  - ✓ أن يتم اختيارها في ضوء متغيرات البحث وإظهار خصائصها
- **معايير الجودة الواجب توفرها في أدوات جمع البيانات والمعلومات:**
  - ✓ ضرورة ارتباط الأدوات بأسئلة وفرضيات ومنهج البحث
  - ✓ التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) وموضوعية الأداة
  - ✓ وصف ا أداة وتوضيح تعليماتها وطريقة استخدامها
  - ✓ الإشارة لمصمم ا أداة الباحث نفسه أو باحثين آخرين وسنة إعدادها ومعلومات التحكيم

- **معايير الجودة الواجب توفرها في ا أساليب الإحصائية**
  - ✓ أن تكون ملائمة للإجابة عن أسئلة وفرضيات البحث
  - ✓ أن تتميز بالموضوعية والدقة والثبات
- **معايير جودة نتائج البحث:**
  - ✓ أن يكون عرض النتائج بشكل واضح (في جداول ،أو رسومات توضيحية إن تتطلب الأمر
  - ✓ ضرورة ربط النتائج بأسئلة وفرضيات البحث
  - ✓ استخدام لغة البحث العلمي في تحليل النتائج والاعتماد على أدلة كافية
  - ✓ تقديم تفسير موضوعي مقنع لنتائج البحث
  - ✓ توضيح مدى توافق أو تعارض النتائج مع نتائج الدراسات السابقة
  - ✓ وضع خلاصة لأهم النتائج وإمكانية التوصل لمقترحات
  - ✓ أن تكون منطقية يُستفاد منها المجتمع المحلي
- **معايير الجودة الواجب توفرها في توصيات البحث:**
- **معايير جودة مراجع البحث العلمي:** يعتمد الباحث على المراجع العلمية التي تتمثل في كتب، مجلات، مواقع الالكترونية لتأصيل بحثه، إذ تعتبر المراجع من المؤشرات الهامة في الحكم على قيمة البحث، والاعتماد عليها في البحث يتطلب توفر المعايير التالية :
  - ✓ أن يتضمن البحث قائمة من المراجع المتنوعة التي تثري موضوعه مع الالتزام الأمانة العلمية
  - ✓ أن تتميز المراجع بالحداثة والأصالة بما يتفق مع طبيعة موضوع البحث
  - ✓ الالتزام بنظام التوثيق الأكثر استخداما (نظام APA) وترتيبها وفقا لهذا النظام

ثانيا –الدراسة الميدانية:

المنهج المتبع في الدراسة: انطلاقا من طبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف إلى معرفة واقع توفر الجودة في البحث العلمي (خاصة مجال البحوث النفسية التربوية) من وجهة نظر عينة من الباحثين (أساتذة، أعضاء في فرق بحثية، طلبة في الدكتوراه، وأعضاء التحكيم للبحوث في مجلات علمية) تتطلب منا الأمر الاعتماد على المنهج الوصفي، باعتباره المنهج الذي يشيع استخدامه في البحوث والدراسات التي تصف الظواهر وتفسير متغيراتها وفقا لواقعها، ومن خصائصه إمكانية استخدامه للكشف عن آراء واتجاهات الأفراد إزاء ظاهرة معينة أو موقف معين.

فهو المنهج الذي مكّننا من جمع المعطيات والبيانات من خلال التطلّع على وجهات نظر مجموعة من الباحثين نحو جودة البحوث العلمية الحالية وعلاقتها بالإبداع العلمي، حيث يتلخص الهدف الرئيسي لهذا المنهج في فهم وتفسير الحاضر لتوجيه المستقبل أو التخطيط لبعض جوانب المستقبلية للظاهرة المدروسة.

عينة الدراسة: لمعرفة جوابا لتساؤلاتنا ارتأينا أن نختار عينة من الباحثين وأعضاء التحكيم في اللجان العلمية لبعض المجلات العلمية المحكمة، حيث تضمنت18 طالبا في مستوى الدكتوراه و34 أستاذ باحث،

و23عضو محكما، و08 عضو باحث من فرق بحثية ومخابر علمية، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد التخصصات واسم المجلات والمخابر والفرق البحثية.

الجدول رقم 1 يوضح توزيع العينة حسب تخصصهم العلمي والمجلة التي ينتمي إليها المحكم

الأفراد	اسم المجلة (بالنسبة للمحكمين) /التخصص (الباحثين)	اسم الجامعة	العدد
أعضاء التحكيم	مجلة علوم الإنسان والمجتمع جامعة	جامعة محمد خيضر – بسكرة	1
	مجلة المرشد	جامعة أبو القاسم سعد الله– الجزائر2	3
	مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة– الجزائر	2
	المجلة الجزائرية للطفولة والتربية	جامعة علي لونيسي – البليدة2	2
	مجلة البحوث التربوية والتعليمية	المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة– الجزائر	2
	مجلة العلوم الاجتماعية	جامعة عمار ثليجي– الأغواط	1
	مجلة الدراسات الاجتماعية	جامعة لمين دباغين– سطيف2	1
	مجلة دراسات في علوم التربية	جامعة أبو القاسم سعد الله –الجزائر 2	1
	مجلة العلوم النفسية والتربوية	جامعة لخضر حمة –الوادي	3
	مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية	جامعة محمد بوضياف– المسيلة	1
	مجلة العلوم الإنسانية	جامعة بن مهيدي – أم البواقي	1
	جامعة المعارف	جامعة آكلي محند ولحاج – البويرة	2
	مجلة الحوار الثقافي	جامعة مستغانم	1
	مجلة آفاق علمية	المركز الجامعي لجامعة –تمنرست	1
	مجلة دراسات في الطفولة	الهيئة الوطنية لترقية الصحة وتطوير البحث العلمي	1
المجموع			**23**
الأساتذة الباحثين	علم النفس مدرسي	جامعة الجزائر2 ،	3
		جامعة البليدة2	2
	علم النفس المعرفي	جامعة الجزائر 2	3
	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر2	4
		جامعة البليدة2	2
	الإرشاد والصحة النفسية	جامعة الجزائر2	2
	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة الجزائ2	5
		جامعة البليدة2	3
	علم النفس العيادي	جامعة الجزائر2	5
		جامعة البليدة2	3
	علم النفس المرضي والعلاجات النفسية	جامعة الجزائر2	1
			1
المجموع			**34**
الطلبة الباحثين (دكتوراه)	القياس والتقويم التربوي (علوم التربية)	جامعة الجزائر2	4
	الإرشاد والصحة النفسية	جامعة الجزائر2	2
	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر2	2
		جامعة البليدة2	1
	علم النفس مدرسي	جامعة الجزائر2	2
		جامعة البليدة2	1

	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة البليدة2	1
		جامعة الجزائر2	1
	الإرشاد المدرسي	جامعة تيزي وزو	1
	أمراض اللغة والكلام	جامعة البليدة2	1
	علم النفس العيادي	جامعة البليدة2	1
	علوم عصبية معرفية	جامعة الجزائر2	1
المجموع			18
باحثين في فرق بحثية والمخابر	عنوان الفرقة البحثية / اسم المخبر		
	تقييم فعالية التدخلات العلاجية للأخصائي النفسي	جامعة الجزائر2	1
	مخبر العلوم العصبية		
	التعليم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بمستويات الأداء عند المتعلمين(مخبر التربية والصحة النفسية)	جامعة الجزائر2	1
	مخبر الإرشاد والقياس النفسي	جامعة الجزائر2	1
	مخبر علم النفس الصحة والوقاية ونوعية الحياة	جامعة الجزائر2	1
	مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي	جامعة باتنة1	1
	مخبر تعليم –تكوين وتعليمية	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة (الجزائر)	2
	مخبر التربية والصحة النفسية	جامعة الجزائر2	1
المجموع			**08**
	المجموعى الكلي	**=83 باحثا**	

جدول رقم 2 يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئة الباحثين

الأفراد	تكرار	النسبة%
المحكمين	**23**	**%27,72**
الأساتذة الباحثين	**34**	**%40,96**
الطلبة الباحثين (دكتوراه)	**18**	**%21,68**
باحثين في مخابر	**08**	**%9,64**
المجموع	**83**	**%100**

أدوات الدراسة: بغية بلوغ أهداف الدراسة الحالية التي تمحورت حول معرفة جودة البحوث العلمية وعلاقتها بالإنتاج المعرفي والإبداع العلمي من وجه نظر الباحثين وأعضاء التحكيم في المجلات العلمية، هذا ما دفع الباحثة إعداد استبيانين حول موضوع الدراسة " جودة البحث العلمي وعلاقتها بتنمية الإبداع العلمي للباحث" ونعرضهما فيما يلي

الاستبيان الأول: موجه للأساتذة الباحثين الذين هم أعضاء التحكيم في مجلات علمية ويتضمن 18 فقرة موزعين في ثلاثة محاور

الاستبيان الثاني: موجه للباحثين (أساتذة، أعضاء في فرق بحثية ، طلبة دكتوراه) ، يتضمن 18 فقرة موزعين في ثلاثة محاور، والجدول الموالي يوضح توزيع عبارات الاستبيانين

جدول رقم 2 يوضح توزيع عبارات الاستبيانين في محاور

الاستبيان		الأول		الاستبيان	الثاني
المحاور		رقم العبارات		المحاور	رقم العبارات
مستوى توفر الجودة في البحوث العلمية		1، 2، 3، 4، 5، 6		وعي الباحثين وطلبة الدكتورة بمعايير الجودة في البحث العلمي	1، 2، 3، 4، 5، 6
حرص أعضاء اللجان العلمية (التحكيم) للمجلات على توفر الجودة في البحوث		7، 8، 9، 10، 11، 12		أهمية البحث العلمي ذو جودة في تنمية الإبداع العلمي	7،8، 9، 10، 11، 12
الصعوبات التي تعيق توفر الجودة في البحث العلمي		13، 14، 15، 16، 17، 18		تحديات تواجه التزام الباحث بمعايير الجودة البحث العلمي	13، 14، 15، 16، 17، 18

الخصائص السيكومترية للاستبيانين

1- تحديد الصدق: لمعرفة هذه الخاصية اعتمدت الباحثة على طريقة الاتساق الداخلي التي تتم بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبيان ككل، وبعد المعالجة الإحصائية التي تمت باستخدام نظام (Spss .23)، والنتائج المحصل عليها عرضناها في الجدول الموالي:

جدول رقم 3 يوضح صدق الاستبيانين بطريقة الاتساق الداخلي

الاستبيان		الأول		الاستبيان	الثاني
المحاور		قيمة الارتباط		المحاور	قيمة الارتباط
مستوى توفر الجودة في البحوث العلمية		0,497		وعي الباحثين وطلبة الدكتوراه بمعايير الجودة في البحث العلمي	0,702
حرص أعضاء اللجان العلمية (التحكيم) للمجلات على توفر الجودة في البحوث		0,713		أهمية البحث العلمي ذو جودة في تنمية الإبداع العلمي	0,651
الصعوبات التي تعيق توفر الجودة في البحث العلمي		0,645		تحديات تواجه التزام الباحث بمعايير الجودة البحث العلمي	0,683
مستوى الدلالة		0,01		مستوى الدلالة	0,01

توضح نتائج الجدول أن قيم معامل الارتباط جاءت دالة تشير على وجود اتساق داخلي بين عبارات محاور الاستبيان، وهذا ما يمنح للاستبيانين الدراسة خاصية الصدق.

ملاحظة: الاستبيان الأول تم توزيعه على 23 محكما، أما الاستبيان الثاني وُزع على 60 باحثا

2- تحديد الثبات: لمعرفة ثبات أدوات الدراسة اعتمدنا على طريقة أكثر استخداما في العلوم الاجتماعية التربوية وهي ألفا كرونباخ ، والنتائج المحصل عليها رصدنها في الجدول الموالي:

جدول 4 يوضح ثبات الاستبيانين بطريقة ألفا كرونباخ

الاستبيانين	عدد العناصر	قيمة معامل الثبات
الاستبيان الأول	18	0,647
الاستبيان الثاني	18	0,596

توضح نتيجة الجدول أن قيمة معامل الثبات تشير بأن الاستبيانين يتميزان بخاصية الثبات، وانطلاقا من نتائج الجدولين (3 و4) تأكدنا من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، لهذا اعتمدنا عليهما في جمع آراء الباحثين حول الموضوع

عرض، تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: تمثلت صياغة هذه الفرضية في العبارة التالية: **جودة البحث العلمي بالجامعات الجزائرية في المستوى المتوسط من وجهة نظر الباحثين**، ولمعرفة صحتها أو عدم صحتها قامت الباحثة بحساب نسبة موافقة التي أبدها بعض أعضاء التحكيم في المجلات العلمية، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم 5 يوضح مستوى جودة البحث العلمي من وجهة نظر الباحثين

المحور الأول (الاستبيان الأول): مستوى توفر الجودة في البحوث العلمية	التكرار		النسبة	
	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق
موضوعات البحوث العلمية الحالية المقدمة للنشر تستجيب للمتطلبات وقضايا المجتمع	13	10	56,52	43,48
تتميز البحوث المقدمة للنشر بجودة موضوعاتها (تحديد واضح لموضوع البحث من أبعاده وحدوده ومتغيراته والمصطلحات)	12	11	52,17	47,83
تتصف البحوث المقدمة للنشر بخضوعها لمعايير الجودة (جودة عنوان البحث....جودة المراجع)	14	09	60,87	39,13
تحرص البحوث العلمية (الحالية)المقبولة للنشر على تمثيلها للظواهر الواقعية وقابلية قياس واختبار تساؤلاتها وفرضيتها	13	07	56,52	43,48
تتميز البحوث المعروضة للنشر بالجودة في محتوياتها ولغتها (من حيث ترابط الأفكار والصياغات اللغوية)	14	09	60,87	39,13
تقدم البحوث (الحالية) المعروضة للنشر إنتاج علمي معرفي يستفيد منه المجتمع في تحقيق التنمية	12	11	52,17	47,83

ملاحظة:

1- بالنسبة للعبارة الثالثة، تتمثل معايير الجودة في: (جودة عنوان البحث، جودة مقدمة البحث، جودة إشكالية البحث وتساؤلاتها وفرضياتها،جودة الدراسات السابقة، جودة الخلفية النظرية للبحث، جودة منهجية البحث وإجراءاته، جودة العينة المستهدفة، جودة أدوات البحث، جودة الأساليب الإحصائية، جودة النتائج والاقتراحات، جودة المراجع الموثوق بها)

2- وبالنسبة للمجالات التي تحدد مستويات الجودة في البحث العلمي حددنها حسب الدراسة الحالية كما يلي:

مجال نسبة الموافقة	مستوى الجودة
[0- 20]	لا توجد جودة
[21- 40]	ضعيفة
[41-60]	متوسطة
[61- 80]	مرتفعة
[81- 100]	ممتازة

يتضح من نتائج الجدول رقم5 أن نسبة موافقة أعضاء التحكيم المشرفين على تحكيم المقالات في المجلات العلمية على العبارات التي تتضمن تحديد مستوى الجودة في البحوث العلمية، تراوحت ما بين (52,17- 60,87%) فهي قيم تنتمي لمجال **المستوى المتوسط حسب ما حدد وفقا للدراسة الحالية**، إذا وافق 56,52% من أعضاء التحكيم على أن موضوعات البحوث المقدمة للنشر تستجيب لقضايا العصر، وبنفس النسبة صرحوا بأن الباحثين يحرصون على أن تكون موضوعات البحوث تمثل ظواهر طبيعية قابلة للقياس واختبار تساؤلاتها والتأكد من فرضيتها، في الحين بيّن 52,17 % بأن البحوث المقدمة للنشر تتميز بالجودة

في موضوعاتها من حيث أبعاد الموضوع وحدوده ومتغيراته، وبنفس النسبة يرى أعضاء التحكيم للبحوث بأن البحوث المعروضة للنشر تقدم إنتاج علمي معرفي يستفيد منه المجتمع في تحقيق التنمية.

وبنسبة60,87% أظهروا أعضاء التحكيم موافقتهم على أن البحوث المقدمة للنشر تتميز بخضوعها لمعايير الجودة (جودة عنوان البحث، جودة مقدمة البحث، جودة إشكالية، تساؤلات وفرضيات البحث، جودة أهمية وأهداف ومصطلحات البحث، جودة الدراسات السابقة والجانب النظري، جودة المنهج، العينة، الأدوات ونتائج ومقترحات البحث، جودة المراجع)، وبنفس النسبة أضاف المحكمين أن البحوث المعروضة للنشر تتميز بالجودة في محتوياتها وصياغاتها اللغوية.

وتفسير هذه النتائج يوضح أن البحوث العلمية المقدمة للنشر في مختلف المجلات العلمية سواء التي تنجز فرديا أو من طرف فرق بحثية أو نتيجة لعمل ثنائي أن جودتها في **المستوى المتوسط**، وهذا حسب وجهة نظر المحكمين للبحوث في بعض المجلات العلمية التي تهتم بالبحوث النفسية والتربوية، حيث يرى أغلبية أعضاء التحكيم أن غالبا ما يوجه للباحث القيام بالتعديلات قبل النشر، كما ترفض بعض البحوث نتيجة لعدم توفر فيها بعض معايير جودة البحث العلمي الضرورية أو لعدم تناسبها مع شروط البحث العلمي الجيد، كما أضاف أعضاء لجان التحكيم غالبا ما يحكمون في مختلف أعداد المجلة بحوث وصفية تصف واقع الظواهر الاجتماعية والتربوية وتقدم بعض الحلول أو التفسيرات الجديدة، أما بالنسبة للبحوث التجريبية التي تضيف إبداع أو إنتاج معرفي يتميز بالأصالة فهي ليست كثيرة مقارنة بالبحوث الوصفية، حيث قدم بعض المحكمين مبررات لملاحظتهم الأخيرة، والمتمثلة في صعوبة حصول الباحث على أدوات للتجريب أو صعوبة إعادة تجريب برنامج علاجي أو برنامج تربوي أو أداة تم تصميمه أو تصميمها في الدراسة الأساسية للباحث (أطروحة دكتوراه أو بحثا ميدانيا معمقا) على عينة كبيرة وقبول تطبيقه من طرف بعض المؤسسات الاجتماعية التي تنتمي إلى نفس تخصص الباحث كمراكز العلاج النفسي أو مدارس.

الفرضية الثانية: لخص محتوى هذه الفرضية في صياغة العبارة التالية: **يملك الباحثين الوعي المعرفي بمعايير الجودة ويحرصوا على توافرها في البحوث العلمية**، ولإثبات صحتها أو عدم صحتها رصدنا نسبة موافقة الباحثين (الأساتذة، طلبة الدكتوراه) على عبارات الممثلة لهذا الوعي ونسبة موافقة أعضاء التحكيم في تعزيز الوعي بمعايير الجودة لدى الباحثين في الجدول الموالي:

جدول رقم 6 يوضح وعي الباحثين ومعرفتهم لمعايير جودة البحوث العلمية

العبارات	تكرار		النسبة	
	موافق	غ موافق	موافق	غ موافق
المحور الأول(الاستبيان الثاني): وعي الباحثين وطلبة الدكتوراه بمعايير الجودة في البحث العلمي				
يحرص الباحث (أستاذ،طالب) على تقديم بحوث ذات جودة علمية لأخذها كمصدر علمي موثوق به	48	12	80	20
يتميز الباحث بوعيه ومعرفته بمعايير جودة البحث (جودة عنوان البحث،....جودة مراجع البحث)	43	17	71,66	28,34
يسعى الباحث للتحكم في معيار جودة نتائج البحث العلمي (كتقديم إنتاج معرفي جديد، أو تقديم إبداعات علمية كتصميم برامج علاجية أو تربوية جديدة)	50	10	83,33	16,67

يدرك الباحث أهمية الالتزام بالمصداقية (الأمانة) العلمية في البحث حتى يضمن مصداقية الوثوق في بحثه ومساهمته في تطوير البحث العلمي والتنمية الاجتماعية	41	19	68,33	31,67
يحرص الباحث على معالجة موضوعات بحثية ترتبط بواقع المجتمع وأن تكون تساؤلاته قابلة للقياس ونتائجه موضوعية قابلة للتطبيق	52	8	86,67	13,33
يسعى الباحث إلى تصميم أدوات أو تقنيات بحثية جديدة تتوافق مع دراسة القضايا الاجتماعية الجديدة(كتقديم مقياس لظاهرة العنف مثلا)	49	11	81,67	18,33
المحور الثاني(الاستبيان الأول): حرص أعضاء اللجان العلمية للمجلات على توفر الجودة في البحوث				
توجيه طلبة الدكتوراه والأساتذة الباحثين على احترام معايير جودة البحث العلمي، من خلال ملاحظات أو عرض قواعد إعداد البحوث ومعايير جودتها	21	2	91,30	8,70
وضع ملاحظات عند تحكيم البحوث في فائدة تنمية توجهات الباحثين وطلبة الدكتوراه لإعداد بحوث تتميز بالجودة	19	4	82,61	17,39
وضع ملاحظات عند التحكيم ترشد من خلالها الباحثين وطلبة الدكتوراه التحكم في أخلاقيات البحث العلمي والالتزام بها وفي جودة نتائج البحث (من حيث إمكانية تقديم إضافات وإبداعات علمية قابلة لتطبيقها في المجتمع، كحلول، برامج جديدة)	17	6	73,91	26,09
تحفيز الباحثين وطلبة الدكتوراه من خلال توجيهات التحكيم لبلوغ اللباقة العلمية في البحث العلمية ومعالجة موضوعات جديدة إبداعية ذات رؤية مستقبلية تساير تحديات العصر	17	6	73,91	26,09
تعزيز دافعية الباحثين وطلبة الدكتوراه للقيام ببحوث ميدانية بهدف ربط جودة البحث العلمي بالتنمية الشاملة للمجتمع وتوضيح أهمية لبعض مسئولين الاجتماعية ، وذلك من حيث تحديد شروط النشر في المجلات كتقديم الأولوية للبحوث الميدانية.	20	3	86,86	13,14
توجيه الباحثين وطلبة الدكتوراه إلى أهمية تصديق الباحث بالأمانة العلمية للبحث العلمي وتعزيز التعاون في البحث من خلال منح فرص المشاركة البحثية في المجلات أو المخابر	16	7	69,57	30,43

ملاحظة: بالنسبة للعبارة الثانية (من المحور الأول الاستبيان الثاني)، تتمثل معايير الجودة في: (جودة عنوان البحث، جودة مقدمة البحث، جودة إشكالية البحث وتساؤلاتها وفرضياتها،جودة الدراسات السابقة، جودة الخلفية النظرية للبحث، جودة منهجية البحث وإجراءاته، جودة العينة المستهدفة، جودة أدوات البحث، جودة الأساليب الإحصائية، جودة النتائج والاقتراحات، جودة المراجع الموثوق بها)

تُظهر نتائج الجدول أن نسبة موافقة الباحثين (الأساتذة وطلبة دكتوراه) على بمعايير الجودة الواجب توفرها في البحث العلمي كانت مرتفعة، مما يشير على أنهم يسعون لإعداد بحوث ذات جودة ، حيث 86,67% بأن الباحث يحرص على معالجة موضوعات بحثية ترتبط بواقع وقضايا المجتمع، كما يدقق في ضبط تساؤلاته على أن تكون قابلة للقياس وأن يصل إلى نتائج موضوعية قابلة للتطبيق، وأكد 83,33% على أن الباحث يسعى للتحكم في معيار جودة نتائج البحث العلمي كتقديم إنتاج علمي جديد أو إبداع علمي مثل تصميم برامج العلاج النفسي أو برامج تربوية، وبيّن 81,67% بأن الباحث في ميدان العلوم النفسية والتربوية يسعى إلى تصميم أدوات أو تقنيات بحثية جديدة تتوافق مع دراسة القضايا الاجتماعية الجديدة ،ووضح 80% منهم، بأن الباحث يحرص على تقديم بحوثه مميزة بالجودة العلمية حتى يمكن أن تؤخذ كمصدر علمي موثوق به، و71,66% صرحوا على أن الباحث في ميدان العلوم النفسية والتربوية يتميز بقدرته على الدراية والوعي بمعايير الجودة الواجب توفرها في بحثه والمتمثلة في (جودة العنوان، جودة مقدمة البحث، جودة إشكالية وتساؤلات وفرضيات ومفاهيم والدراسات السابقة للبحث، جودة أهمية وأهداف البحث، جودة الخلفية النظرية للبحث، جودة منهجية وإجراءات البحث، جودة عينة، أدوات والأساليب

الإحصائية للبحث، جودة نتائج واقتراحات البحث، جودة المراجع)، وأضاف 68,33% بأن الباحث يدرك جيدا أهمية الالتزام بالمصداقية (الأمانة) العلمية في إعداد بحثه ومساهمته في تطوير البحث العلمي والتنمية الاجتماعية.

فحسب وجهة نظر الباحثين (أساتذة، طلبة دكتوراه) أن الباحث في العلوم النفسية والعلوم التربوية بالجامعات الجزائرية هو على دراية كافية ووعي بضرورة توفر الجودة في البحوث العلمية حتى تؤخذ كمصادر علمية تتميز بالمصداقية وبالتالي يُعتمد على نتائجها في التنمية الاجتماعية.

أما من وجهة نظر أعضاء التحكيم في اللجان العلمية للمجلات يرون ضرورة تحفيز الباحثين خاصة الجدد في ميدان البحث على معرفة معايير جودة البحث العلمي والالتزام بها عند إعداد بحوثهم وتعزيز توجيه الباحث إلى البحوث الميدانية حتى يتسنى له ربط البحث العلمي بالقضايا والمشكلات الاجتماعية وبالتالي نتائج البحوث التي يحققها ممكن أن تدرج ضمن مخططات التنمية الشاملة للمجتمع، حيث صرح 91,30 % من المحكمين أنهم يسعون من خلال ملاحظاتهم إلى توجيه الباحثين (الأساتذة وطلبة دكتوراه)على احترام معايير جودة البحث العلمي وكذلك من خلال عرض قواعد إعداد البحوث ومعايير جودتها في بداية كل مجلة علمية و86,86 % من المحكمين صرحوا على ضرورة تعزيز دافعية الباحثين من أساتذة وطلبة الدكتوراه للقيام للبحوث ميدانية، بهدف ربط جودة البحث العلمي بالتنمية الشاملة للمجتمع، ذلك من حيث تحديد شروط النشر في المجلات كتقديم الأولوية للبحوث الميدانية، كما صرح 82,61% بأهمية وضع ملاحظات عند تحكيم البحوث في فائدة تنمية توجهات الباحثين وطلبة الدكتوراه لإعداد بحوث تتميز بالجودة، وبيّن73,91% أهمية وضع ملاحظات عند التحكيم ترشد من خلالها الباحثين وطلبة الدكتوراه التحكم في أخلاقيات البحث العلمي والالتزام بها وفي جودة نتائج الباحث (من حيث إمكانية تقديم إضافات وإبداعات علمية قابلة لتطبيقها في المجتمع (كتقديم برامج جديدة)، وبنفس النسبة أكد أعضاء التحكيم على ضرورة تحفيز الباحثين وطلبة دكتوراه من خلال توجيهات التحكيم إعداد بحوث تتميز بالجودة لبلوغ اللباقة العلمية في موضوعات جديدة والوصول إلى نتائج إبداعية ذات رؤية مستقبلية تساير تحديات العصر، كما أضاف 69,57% من المحكمين بضرورة توجيه الباحثين إلى أهمية تصديق الباحث بالأمانة العلمية للبحث العلمي وتعزيز التعاون في منح فرص المشاركة البحثية في المجلات والمخابر.

وتلخيصا لفكرة الفرضية تبيّن وفقا لوجهة نظر الباحثين الذين يعدون البحوث وأعضاء التحكيم الذين يراجعون البحوث العلمية أن الباحث في ميدان العلوم النفسية والتربوية بالجامعات الجزائرية على دراية ووعي كافي بمعايير الجودة الواجب توفرها في البحث العلمي وأهمية الوصول إلى نتائج بحثية تتميز بالجودة بهدف الاستفادة منها في المجتمع، وبهذا الأسلوب تحقق الجامعات كمؤسسات مهمة في المجتمع أهدافها منها المساهمة في تنمية المجتمع ومسايرة التطور.

الفرضية الثالثة: صغنا هذه الفرضية في العبارة التالية: **للبحث العلمي الجيد ذو جودة دور في تنمية الإبداع العلمي للباحث**، وللتأكد من صحتها رصدنا نسب الموافقة التي أدل بها الباحثين في الجدول الموالي :

جدول رقم 7 يوضح دو البحث العلمي ذو جودة في تنمية الإبداع العلمي لباحث

العبارات	التكرار		النسبة	
	موافق	غ موافق	موافق	غ موافق
المحور الثاني (الاستبيان الثاني) أهمية البحث العلمي الجيد ذي جودة في تنمية الإبداع العلمي				
الإتباع الدقيق لمعايير جودة البحث العلمي يمكّن الباحث من بلوغ نتائج جديدة أو إبداع علمي	58	2	96,67	3,33
يساهم كل من الأساتذة الباحثين وطلبة دكتوراه الباحثين وأعضاء الفرق البحثية في إنتاج معرفة جديدة وتوظيفها في المجتمع	49	11	81,67	18,3
تساهم البحوث المنجزة من طرف الأساتذة وطلبة الدكتوراه الباحثين وأعضاء الفرق البحثية في تحقيق التنمية الاجتماعية الشاملة،من خلال ربط الموضوعات البحثية بأهداف المجتمع	43	17	71,67	28,33
يتبع الباحثون (الأساتذة، طلبة الدكتوراه، فرق بحثية) طرائق وأساليب علمية جديدة في انجاز بحوثهم بهدف الوصول إلى نتائج جديدة وحلول مبتكرة (إبداعية) للقضايا المدروسة (الموضوعات البحثية)	54	6	90	10
يسعى الباحثون (أساتذة، طلبة الدكتوراه، أعضاء الفرق البحثية)إلى تطوير النظرة العلمية للمجتمع من خلال تكثيف موضوعات بحوثهم على الدراسات الميدانية وربطها بمختلف جوانب التنمية في المجتمع (الاجتماعية، النفسية، التربوية، الاقتصادية)	50	10	83,33	16,67
يوسع الباحث ميدان بحثه بمحاولة الاستفادة من التجارب البحثية للدول الخارجية وتكييفها لدراسة قضايا مجتمعه بأساليب بحثية حديثة.	46	14	76,67	23,33

توضح نتائج الجدول أن الباحثين أظهروا موافقتهم على كل عبارات المحور الذي حددنا فيه دور البحث العلمي الذي يتميز بجودة في تحقيق التنمية والإبداع العلمي، حيث صرح 96,67 % من الباحثين أن إتباعهم الدقيق لمعايير جودة البحث العلمي يمكّنهم من بلوغ نتائج جديدة أو إبداع علمي، فأغلبية الباحثين أشاروا في تصريحاتهم على أهمية إعداد بحوث ذات جودة للوصول إلى إبداعات، كما صرح 90 % ضرورة إتباع الباحثين أساليب علمية جديدة وحديثة في انجاز بحوثهم، وهذا يمكّنهم من الوصول إلى نتائج جديدة وحلول مبتكرة إبداعية، وأضاف 76,67% بأهمية بذل الباحث مجهوده لتوسيع مجال بحثه وذلك بالاستفادة من التجارب البحثية للدول الخارجية وتكيفيها لدراسة قضايا مجتمعه بأساليب بحثية حديثة، حيث في تعليقاتهم عن هذه الفكرة بأنه على الباحث المساهمة في تطوير مجتمعه من خلال تفكيره الناقد لفهم مشكلات مجتمعه وتوظيف تفكيره الإبداعي لجعل مجتمعه مجتمعا مسايرا للتطورات العصرية، كما بيّن 83,33 % منهم أن أغلبية الباحثين يسعون من خلال اختيارهم لموضوعات بحوثهم والالتزام بالشروط والدقة في الخطوات إلى تطوير النظرة العلمية للمجتمع من خلال تكثيف موضوعات بحوثهم على الدراسات الميدانية وربطها بمختلف جوانب التنمية في المجتمع (الاجتماعية، النفسية، التربوية، الاقتصادية)، وكما أضاف 71,67% في تصريحاتهم بأن البحوث العلمية التي تتميز بالجودة تساهم في تحقيق التنمية الاجتماعية من خلال ربط الموضوعات البحثية بأهداف المجتمع.

وخلصنا من فكرة هذه الفرضية أن البحوث العلمية التي تتميز بالجودة في إعدادها تُنتهي بنتائج إبداعية ذات جودة، وبالتالي يكون لها حظا وافرا في استغلالها لتحقيق التنمية الاجتماعية.

الفرضية الرابعة: للتعرّف على مختلف الصعوبات والتحديات التي تواجه الباحث في الجامعات الجزائرية من إعداد بحوث علمية تتميز بالجودة، قامت الباحث بصياغة الفرضية التي تمثلت في العبارة التالية:

يواجه الباحث تحديات وصعوبات تعيق التزامه بمعايير الجودة في البحث العلمي، ولجمع المعطيات التي تبين صحة أو عدم صحة الفرضية، تم حساب نسبة الموافقة التي تعكس وجهة نظر الباحثين والمحكمين، كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم8 يوضح التحديات والصعوبات التي تعيق التزام الباحث بمعايير جودة البحث

العبارات	التكرار		النسبة	
	موافق	غ موافق	موافق	غ موافق
المحور الثالث (الاستبيان الثاني): **تحديات تواجه التزام الباحث بمعايير جودة البحث العلمي**				
قلة فرص مشاركة الباحث في مؤسسات بحثية (كالمخابر) نتيجة لتقليص دور بعض المخابر في إقامة المؤتمرات والملتقيات	42	18	70	30
نقص الدعم المادي للبحث العلمي مما يجعل الباحث غير قادر على الحصول على مراجع جديدة (العديد من الباحثين لا تمنح لهم منح البحث وفرص التكوين خارج الجامعة)	46	14	76,67	23,33
ضعف مشاركة الشركاء الاجتماعيين مع الفرق البحثية أو المخابر، نتيجة لعدم وعيهم بأهمية تطوير البحث العلمي في المجتمع	53	7	88,33	11,67
عدم أو ضعف استغلال جودة البحوث العلمية من قبل أصحاب المصلحات الاجتماعية على الرغم من وجود قضايا اجتماعية تتطلب استغلال نتائج البحث العلمي	56	4	93,33	6,67
نقص الاهتمام بنتائج البحوث الاجتماعية، النفسية والتربوية في مخططات التنمية الاجتماعية، غالبا ما يوجه الاهتمام إلى البحوث الاقتصادية والإنتاجية	44	16	73,33	26,67
غياب الاهتمام بالكفاءات البحثية والباحثين ذوي الإنتاج المعرفي الجديد في أغلب الجامعات الجزائرية	45	15	75	25
المحور الثالث (الاستبيان الأول): الصعوبات التي تعيق توفر الجودة في البحث العلمي				
ضعف التصديق من طرف مسئولي الشركات والمؤسسات في المجتمع بأن جودة البحوث العلمية تشكل الأساس التطور لمختلف أنواع التنمية	17	6	73,91	26,09
عدم توفر الجودة في بعض الأدوات والوسائل المعتمد عليها في البحوث العلمية (كالمقاييس والاختبارات)	12	11	52,13	47,87
ضعف تعزيز الرضا لدى المسئولين عن التمويل لتمويل البحث العلمي	15	8	65,22	34,78
عدم دراية أو تجاهل بعض الباحثين وطلبة الدكتوراه لمعايير جودة البحث العلمي وللكرامة البحثية	10	13	43,58	56,42
نقص مساعدة الباحثين وطلبة الدكتوراه في مساهمتهم البحثية لتطوير البحث العلمي (صعوبات ميدانية، صعوبات الحصول على أدوات البحث، إما تكاليفها مرتفعة أو عدم توفرها في البيئة المحلية	15	8	65,22	34,78
فتح مجال ضيق للتعاون بين الباحثين، طلبة الدكتوراه والمؤسسات البحثية كالمخابر والمجلات العلمية	10	13	43,58	56.42

توضح نتائج الجدول أن كل من الباحثين وأعضاء التحكيم أظهروا من خلال وجهة نظرهم، أن الباحث يواجه مجموعة من الصعوبات والتحديات التي تعيق الالتزام بمعايير الجودة في البحث العلمي أو تعيقهم من الوصول إلى نتائج ذات جودة.

فمن وجهة نظر الباحثين (أساتذة وطلبة دكتوراه) حول مختلف التحديات التي تواجه التزام الباحث بمعايير الجودة في البحث العلمي، إذ أظهر 93,33% صرحوا بأنه من بين التحديات ضعف استغلال جودة البحوث العلمية من قبل أصحاب المصلحات الاجتماعية على الرغم من وجود قضايا اجتماعية تتطلب استغلال نتائج البحث العلمي، ووضح 88,33 % أن ضعف مشاركة الشركاء الاجتماعين مع الفرق البحثية أو المخابر، نتيجة لعدم وعيهم بأهمية تطوير البحث العلمي الذي يكون ضمن استراتيجيات تنمية المجتمع،في الحين بيّن 76,67% بأن نقص الدعم المادي للبحث العلمي من بين المشكلات والتحديات التي يواجهها الباحثين، وهذا يجعل الباحث غير قادر على الحصول على مراجع جديدة ، حيث صرح لنا أغلبيتهم أن العديد من الباحثين لا تمنح لهم المنح البحثية خارج الجامعة، أما 75% يرون أن غياب الاهتمام بكفاءات البحثية والباحثين ذوي إنتاج معرفي جديد في معظم الجامعات الجزائرية، ووضح 73,33% بأن نقص الاهتمام بنتائج البحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية في مخططات التنمية الاجتماعية من المشكلات التي يواجهها الباحث في ميدان العلوم النفسية التربوية وغالبا ما تضعف من دافعتيه للبحث، وأضاف 70% في تصريحاتهم أنهم لا تمنح لهم فرص المشاركة في المخابر أو الفرق البحثية كباحثين، نتيجة لتقليص دور بعض المخابر في إقامة المؤتمرات والملتقيات.

وجهة نظر أعضاء التحكيم في اللجان العلمية للمجلات حول بعض الصعوبات التي تعيق توفر الجودة في البحث العلمي، وفي وصف هذه الصعوبات ذكر 73,91% المحكمين أن ضعف التصديق من طرف مسئولي الشركات والمؤسسات في المجتمع بأن جودة البحوث العلمية تشكل الأساس التطور لمختلف أنواع التنمية، من أبرز الصعوبات التي تعرقل توظيف نتائج البحوث في تطوير المجتمع، كما صرح 65,22% بأن ضعف تعزيز الرضا لدى المسئولين لتمويل البحوث العلمية، وبنفس النسبة أشاروا بعض المحكمين إلى الصعوبات الميدانية التي يواجهها أغلبية الباحثين كصعوبة الحصول على الأدوات نتيجة لتكاليفها أو عدم توفرها في البيئة المحلية أو صعوبة الحصول على العينات، من المشكلات التي تضعف مساهمة الباحثين في تطوير البحث العلمي وفي فهم القضايا الاجتماعية، وأشار 52,13% إلى أن عدم توفر الجودة في بعض الأدوات والوسائل المعتمد عليها في البحوث العلمية (كالمقاييس والاختبارات) ينقص من الوصول إلى نتائج تتميز بالجودة، أما43,58% يرون أن ممكن تجاهل بعض الباحثين لمعايير جودة البحث العلمي وللكرامة البحثية قد يؤدي بهم إلى عدم إنتاج بحثا علميا ذو جودة، وبنفس النسبة أكد بعض المحكمين أن عدم منح فرص المشاركة المؤسسات البحثية كالمخابر والمجلات العلمية من بين الصعوبات التي تعيق العديد من الباحثين في نشر بحوثهم العلمية وضع نتائجها في اهتمام المؤسسات الاجتماعية، وتلخصت فكرة الفرضية حسب وجهة نظر الباحثين والمحكمين أن الباحث في ميدان العلوم النفسية والتربوية

يوجه مجموعة من الصعوبات منها ما يتعلق بضعف فرص المشاركة في المؤسسات البحثية كالفرق البحثية ومخابر وبعضها يتعلق بعدم توفر الجودة في بعض أدوات البحث، ومنها يرجع إلى ضعف التمويل للمشاريع البحثية وضعف الاهتمام بنتائج البحوث من طرف المؤسسات الاجتماعية وبالتالي تنقص مساهمة إشراك الجامعات باعتبارها مؤسسات توكل لها مهمة البحث في التنمية الشاملة للمجتمع

الفرضية العامة

توجد علاقة بين جودة البحث العلمي وتنمية الإبداع العلمي من وجهة نظر الباحثين

لإثبات صح هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط(معامل بيرسون) بين الدرجة الكلية للمحور الثاني الخاص بأهمية البحث العلمي الجيد ذو جودة في تنمية الإبداع العلمي للاستبيان الثاني والمحور الأول الخاص بمستوى توفر الجودة في البحوث العلمية (من الاستبيان الأول) وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات باستخدام نظام الإحصائي(Spss.23) توصلنا إلى النتيجة موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 9 يوضح العلاقة بين جودة البحث العلمي

المتغيرات	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
مستوى توفر الجودة في البحوث العلمية أهمية البحث العلمي ذو جودة في تنمية الإبداع العلمي للباحث	**0,712**	**0,01**

تبيّن قيمة الارتباط الموضحة في الجدول أنها قيمة موجبة ومرتفعة دالة عند مستوى الدلالة 0,01، وهذا يشير إلى وجود ارتباط قوي بين مستوى توفر الجودة في البحث العلمي وأهمية توفر الجودة في البحث بتنمية الإبداع العلمي للباحث، مما يُفسر علاقة توفر الجودة في البحوث بتنمية الإبداع العلمي للباحث.

مناقشة النتائج:

وانطلاقا من النتائج التي وضحنها من خلال إثبات صحة فراضيات الدراسة الحالية، توضح لنا أن خلاصة نتيجة الفرضية الأولى بيّنت أن جودة البحوث العلمية في ميدان العلوم النفسية والتربوية في المستوى المتوسط من وجهة نظر المحكمين، وهذا توافق نسبيا مع دراسة (شيراز محمد الطرابلسية،2012) التي تمحور موضوعها حول إدارة جودة الخدمات التعلمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي، وتوصلت إلى الكشف عن تدني مستوى تطبيق مجالات التقويم للبحث العلمي والتعليم في مؤسسات التعليم العالي.

كما توصلت بعض نتائج الفرضية الثانية التي تلخصت في ضرورة الالتزام بالموضوعية والوعي بمعايير الجودة الواجب توفرها في البحث، وبعض نتائج الفرضية الثالثة التي أظهرت بعض الصعوبات والتحديات التي تعيق الباحث من إعداد بحثا علميا جيد يتميز بالجودة توافقت نسبيا مع بعض نتائج دراسة (تحسين الطروانة،2012) التي تمحورت حول إظهار دور أخلاقيات البحث العلمي في تجويد مخرجات الدراسات العليا وتوضيح الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا في إعداد البحوث، وأسفرت بعض نتائجها على ضرورة التقيد بالموضوعية والجدية والحماية الفكرية والاستفادة من مخرجات البحوث، وعلى عدم وجود

آلية واضحة لربط البحوث في الدراسات العليا بالموضوعات التي يجب التركيز عليها لترشيد القرارات التنموية، كما تشابهت نسبيا مع دراسة (خليفة أحمد هاشم وآخرون،2012) التي هدفت إلى وصف واقع البحث العلمي في ظل التحديات الجديدة التي يواجهها البحوث، وتوصلت إلى وجود معوقات منها المادية والمنهجية والبشرية التي تعرقل تطور البحث العلمي.

كما صرح المحكمين من خلال ما توصلنا إليه في تحليل نتائج الفرضية الثانية بضرورة توجيه الباحثين إلى الالتزام والتحكم في المعايير التي يجب توفرها في البحوث ونتائجها، وفي نفس الفكرة توصلت دراسة (رحيل محمد فرج وآخرون ،2012) التي تمحورت حول دراسة مهارات الباحث وسبل تطويرها، إلى ضرورة رفع كفاءة الباحثين ومحاولة زيادة خبراتهم ومهاراتهم البحثية من خلال إشراكهم في دورات تدريبية وندوات.

الاستنتاج: أسفرت نتائج الدراسة الحالية إلى:

- مستوى جودة البحوث العلمية في ميدان العلوم النفسية والتربوية في المستوى المتوسط من وجهة نظر الباحثين (أساتذة وطلبة دكتوراه) وأعضاء التحكيم في المجلات العلمية
- الباحث في ميدان العلوم النفسية والتربوية على درجة كافية من الوعي بالمعايير الجودة التي يجب توفرها في البحوث العلمية.
- وجود علاقة بين جودة البحث العلمي الجيد والإبداع العلمي للباحث، وتتحقق هذه العلاقة من خلال تبني منهجية محكمة والوثوق في المصداقية العلمية، فالبحوث التي تتميز بمصداقية علمية تستغل نتائجها واقتراحاتها على الواقع مما يعزز تطور إبداع الباحث.
- وحسب وجهة نظر أعضاء التحكيم يؤكدون على ضرورة تعزيز دافعية الباحثين من خلال إرشادهم على الالتزام بمعايير الجودة في البحوث وشروط البحث الجيد والتصديق بالأمانة العلمية لبلوغ الهدف الأساسي للجامعات المتمثل في إعداد البحوث العلمية التي تتميز بالجودة ليستفيد منها المؤسسات الاجتماعية في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.
- البحوث العلمية التي تتميز بالجودة في إعدادها تمكّن الباحث الوصول نتائج إبداعية التي تميزها في استغلالها من طرف مؤسسات المجتمع في خططها التنموية، لأن موضوعاتها ترتبط بأهداف المجتمع
- يواجه الباحث جملة من الصعوبات التي تعيقه من إعداد بحثا علميا يتميز بجودة بعضها يتعلق بعدم توفر التمويل للبحث العلمي (مادية) ومنها ما يتعلق بجودة بعض أدوات البحث واختيار العينات، وبضعها يتعلق بعدم استغلال نتائج البحوث في خطط التنموية للمجتمع مما يُضعف من دافعية الباحث والميل إلى إجراء البحوث الوصفية

المراجع

- إبراهيم محمد فارس، ثناء مختار النحلة، نهى العاصى (2016). مدخل علم الجودة، مطبعة قناة السوس – الإسماعيلية ،جمهورية مصر العربية

- تحسين الطروانة (2012).أخلاقيات البحث العلمي ودورها في تجويد مخرجات الدراسات العليا، المؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (الجامعة الخليجية، البحرين)
- خليفة أحمد هاشم، أحمد، أمنة عبد القادر (2012). التحديات الجديدة التي تواجه البحث العلمي في التعليم العالي، المؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (الجامعة الخليجية، البحرين)
- شيراز محمد طرابلسية (2011).إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي، الطبعة الأولى، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان
- عبد الرشيد حافظ(2012). أساسيات البحث، مطابع جامعة الملك عبد العزيز (جدة)
- عطا حسن درويش، نجوى فوزي صالح، وسيم خضر أبو صقر، محمد راتب كلخ، خالد عبد الله النويري (د.ت). دليل معايير جودة البحث العلمي، مجلس البحث العلمي، فلسطين
- منى توكل السيد (2013).وحدة البحث العلمي والدراسات العليا بكلية التربية بالزلفي، (في يوم البحث العلمي)،جامعة المجمعة.
- نيفين حسين محمد، ندى الهاشمي(2016).دور الابتكار والإبداع المستمر في ضمان المركز التنافسي للمؤسسات الاقتصادية والدول – دراسة حالة دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة الاقتصاد

الدور المأمول من الجامعات العربية في تعزيز التنمية المستدامة

د. ضياء أحمد الكرد
جامعة القدس المفتوحة – محاضر غير متفرغ
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
D_deaa80@hotmail.com
00972568862622

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة التعرف على الدور المأمول من الجامعات العربية في تعزيز التنمية المستدامة, ويستعرض الباحث في هذه الدراسة مفهوم التنمية المستدامة وأهميتها , و متطلبات عملية ربط الجامعات العربية بعملية التنمية المستدامة , وكذلك التحديات التي تواجه الجامعات العربية في تحقيق التنمية المستدامة, واستخدم الباحث المنهج الوصفي المكتبي للتعرف على الأدبيات المتعلقة بالجامعات والتنمية المستدامة , وبينت الدراسة أن الاهتمام برأس المال الفكري والعمل على توجيه البحث العلمي, وتحقيق تنمية اقتصادية و اجتماعية مستدامة, وكذلك توطيد العلاقات الخارجية بين الجامعات العربية و الجامعات العالمية و زيادة اهتمام الجامعات العربية بالتعليم التقني و التعليم القائم على الإبداع والابتكار والتميز , وأيضاً تحويل دور الجامعات من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ خلق فرص العمل , مما يساهم في تعزيز التنمية المستدامة .

كلمات مفتاحية : الجامعات العربية– التنمية المستدامة .

Abstract

The study aims at identifying the role of Arab universities in promoting sustainable development. In this study, the researcher reviews the concept of sustainable development and its importance, the requirements of linking Arab universities to the process of sustainable development and the challenges facing Arab universities in achieving sustainable development. To identify the literature on universities and sustainable development. The study showed that attention to intellectual capital and work to guide scientific research, and achieve sustainable economic and social development, as well as the consolidation of external relations between universities For Arab and international universities and increase the interest of Arab universities and technical education based on

creativity, innovation and excellence education, and also transform the role of universities focus on employment to focus on the principle of job creation, contributing to the promotion of sustainable development.

Keywords: Arab Universities – Sustainable Development.

مقدمة :

حقيقة لا تحتاج إلى تأكيد، مفادها أن التنمية المستدامة عملية تحول المجتمع في سلوكه وتصرفاته، وهذا الأمر لا يتم بقانون ولا بتغيير في الدستور، ولا بقرار إداري، ذلك أن التنمية لا تتم إلا بوجود أناس يعرفون ماذا يريدون هؤلاء الناس , تكون معارفهم العلمية متقدمة , ويعملون على نشر هذه المعارف من أجل إيجاد رأي عام مستنير ,متمثلة بالجامعات ، فالأمور ليست تلقائية ولا جزئية بل متراكبة ومتشابكة ويجب تجهيز البيئة المناسبة للتنمية المستدامة التي تجعل من الترابطات بين العوامل المختلفة فاعلة ومساهمة إيجابياً في عملية التنمية , إذ يجب أن ينطلق مسار التنمية من أوضاع واقعية , ومع الناس في هذه الأوضاع ,وعلى واقع خطاهم وبحسب إمكاناتهم وغاياتهم ,وذلك بغية إطلاق الإبداعات الكامنة بداخلهم ,وبلوغ الأهداف القادرين هم على استكشافها، فالاستدامة في عملية التنمية تهدف إلى تأمين قدرات وطاقات ومصادر لأجيال لم تولد بعد وذلك بنفس الكفاءة المتوفرة حالياً، فالاستدامة في جوهرها عدالة في تكافؤ الفرص بين الشرائح الاجتماعية للجيل الحاضر ,وبينه وبين الأجيال اللاحقة.

ويعتبر نشر التعليم وتوفيره للجميع يعد مطلباً أساسياً لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية , وتحسين مستويات الدخل , وتكمين المجتمع من الاستفادة من موارده البشرية بشكل أفضل , وبخاصة في ضوء المنافسة الاقتصادية , والتجارية , والمالية , وبروز قضية التنمية البشرية كقضية لها الأولوية في برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية , كما أن خلق المجتمع المتعلم متطلب أساسي من متطلبات تحقيق الرفاهية والمشاركة المجتمعية والتنمية المستدامة , وتعظيم إنتاجية الافراد وإكسابهم المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة للعيش في مستوى وحضاري واقتصادي متقدم (السليطي , 2002 : 14)

و للجامعة دور رائد – لا غنى عنه – في تحديد المسارات والمتجهات التي تتعلم الأجيال القادمة بفضلها كيفية التصدي للتعقيد الذي تتسم به التنمية المستدامة ؛ ذلك أن الجامعة تقوم بإعداد خريجين ذوي مؤهلات عالية بوسعهم إشباع حاجات النشاط البشري كافة , كما توفر فرصاً للتعليم العالي والتعلم مدى الحياة (الاستدامة), كما تسهم في تقدم المعارف وإثرائها ونشرها عبر البحوث , إضافة إلى كونها توفر للمجتمعات الخبرة المتخصصة اللازمة لمساعدتها في مجال التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .(عزي , ابراهيمي ,2016 : 413).

الجامعة تلك المؤسسة التعليمية ، فلسفية المنشأ ، تنموية الهدف ، تأهليه الأسلوب ، لديها القدرة على الفهم والاستجابة للعلاقات المتبادلة بين مختلف النظم وكافة الفئات في المجتمع ، وتحديد خياراته وضبط مساراته ، تشرف عليها وتديرها طاقات بشرية وفكرية وأكاديمية من أجل تقديم خدمات استراتيجية لاستعادة التوازن بين الاحتياجات والأهداف ، ضمن سياسة الدولة الرامية لتنمية الشباب وتوجيههم نحو الطريق السليم .(عوجان ، 2008)

ورسالة الجامعة لا تقف عند حدود التعليم والتدريب فحسب ، بل تمتد لتشمل دعم متطلبات النماء والانتماء والبناء والتنمية والتحديث والتطوير ، ويزداد ثقلها ويتعزز مركزها الاجتماعي بقدر ما توكد حضورها ومواكبتها المستمرة لما يشهده المجتمع من مستجدات وتغيرات .

وتقوم الجامعات أيضاً بدور كبير ومهم في قيادة عملية التحول ، واعداد الشباب نحو فضاءات الحرية والابداع ، والتفكير العلمي ، والحركة المنظمة ، واخلاقيات العمل الجماعي المنظم ، واحترام الديمقراطية والشفافية وحقوق الانسان ، وكيفية إدارة الحوار والمشاركة في صنع القرار مستقبلاً.

لذا فتحقيق التنمية المستدامة من أبرز تحديات التعليم بوجه عام والتعليم العالي المتمثل بالجامعات العربية بوجه خاص لما تملكه من طاقات بحثية وإنتاجية تساهم في التنمية المستدامة وصولاً إلى مخرجات مفيدة تساهم في زيادة الانتاج.

ولهذا كان لزاماً على الجامعات والكليات العربية بأن يكون لديها دور رئيسي في تعزيز التنمية المستدامة لما تمتلكه من عوامل التنمية البشرية والمجتمعية والاقتصادية في عصر التطور المعرفي والتكنولوجي , فالتنمية هي التي تزيد من المقدرة المعرفية , ومقدرة الابتكار , ومقدرة الاكتشاف والتميز .

مشكلة الدراسة :

على الرغم من أن المجتمع العربي لدية بعض الموارد الطبيعية، لكنه غني في موارده البشرية، حيث أن المجتمع العربي استثمر في هذه الموارد منذ عقود ماضية، فأنشأ المدارس والجامعات وكليات المجتمع والمعاهد ، ونظم الكثير من البرامج التأهيلية والتدريبية، مما تمخض عنها توفر موارد بشرية متعلمة مدربة ذو كفاءة عالية، في محاولة لدفع عجلة التنمية الشاملة إلى الأمام. فالمجتمع العربي واجه عدة تحديات في القدرة على تحقيق تنمية شاملة ومستدامة بكافة أرجائه، سيما في أعقاب ما سمي بـ ثورات الربيع العربي التي طالت عدداً لا بأس به من الدول العربية خلال السنوات الست الماضية، وما عكسته بظلالها على مسيرة التنمية الشاملة والمستدامة بتلك الدول، وما تمخض عنه أيضاً من ارتفاع نسبة الفقر والبطالة والأوضاع الاقتصادية المتردية في كثير من البلدان العربية، وكذلك الانقسام والاستقطاب السياسي والتوتر والمصير المجهول، وغيرها من المشكلات الاجتماعية، الأمر الذي يدعو لتضافر جهود جميع المؤسسات التنموية, و خاصة

الجامعات وذلك في حل هذه المشكلات ومواجهة المخاطر التي تحدق بالمجتمع العربي، والعمل على استدامة التنمية ، وفتح المجال لبناء مجتمع عربي يسعى إلى التطور في بناء مستقبل أفضل من خلال متابعة الخريجين, وتطوير قدراتهم وامكاناتهم العلمية و المهنية وفقاً لاحتياجات السوق وتطلعاتهم المستقبلية.

عطفاً على ما سبق يعتبر دور الجامعات العربية في تعزيز التنمية المستدامة يساهم بدرجة كبيرة في تطور وتقدم المجتمع العربي , وعليه تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: كيف تساهم الجامعات العربية في تعزيز التنمية المستدامة ؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما المفهوم النظري للتنمية المستدامة ؟

2- ما أهمية التنمية المستدامة ؟

3- ما متطلبات عملية ربط الجامعات العربية بعملية التنمية المستدامة ؟

4- ما التحديات التي تواجه الجامعات العربية في تحقيق التنمية المستدامة ؟

5- ما الدور المأمول من الجامعات العربية في تعزيز التنمية المستدامة ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من أهمية موضوعها الذي تتناوله , وهو التنمية المستدامة الذي أصبح أسلوبا من أساليب التنمية التي يفرضها العصر الحاضر الذي يتصف بالتطور والتغير المتسارع، وتسلط هذه الدراسة على الدور المأمول من الجامعات العربية في تحقيق التنمية المستدامة, حيث تنبع الاهمية من الآتي:

1. تفيد الدراسة القائمين على مؤسسات التعليم العالي بالتعرف على مفاهيم وبرامج التنمية المستدامة في الجامعات العربية .
2. تبين أهمية التعليم الجامعي ودوره الفاعل في تحقيق التنمية المستدامة من خلال عقد المؤتمرات والندوات والتي تؤكد علي ضرورة الاهتمام بالتنمية المستدامة .
3. الإثراء العلمي الذي من الممكن أن تضيفه الدراسة في دور الجامعات في تعزيز وتحقيق التنمية المستدامة .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على المفهوم النظري للتنمية المستدامة .
2. الكشف عن أهمية التنمية المستدامة .
3. التعرف على أهم متطلبات عملية ربط الجامعات العربية بعملية التنمية المستدامة .
4. الكشف عن التحديات التي تواجه الجامعات العربية في تحقيق التنمية المستدامة .

5. التعرف على الدور المأمول من الجامعات العربية في تعزيز التنمية المستدامة .

مصطلحات الدراسة :

التنمية المستدامة : يعرفها (عبد الحي , 2006 : 11) بأنها " تنمية اقتصادية ومستوى معيشي لا يضعف قدرة البيئة في المستقبل على توفير الغذاء , وعماد الحياة للسكان إلى تلبية احتياجات الجيل الحالي دون استنزاف حاجات الاجيال القادمة .

وتعرفها (WCED 1987: 8,43) بأنها : التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة المستقبل والاجيال القادمة على تلبية احتياجاتهم .

ويعرف الباحث التنمية المستدامة إجرائياً بأنها : عملية مستمرة في مجال التنمية الاقتصادية والعلمية والاجتماعية تساعد احتياجات الانسان الحالي دون المساس بحاجاته مستقبلاً .

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المكتبي للجانب النظري للدراسة , وذلك من خلال دراسة الأبحاث والدراسات السابقة والادبيات والكتب , وكل ما يتعلق بمحور الدراسة المرتبط بدور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة.

درسات سابقة :

– دراسة محمد (2015) , جاءت بعنوان دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة في السودان (دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا) , هدفت الدراسة التعرف على برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ودورها والمعوقات والتحديات التي تواجهها في تحقيق التنمية المستدامة بالسودان , تكونت عينة الدراسة من عمداء ورؤساء أقسام وأساتذة , وطلاب كليات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا , استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي , نتائج الدراسة : أبرز برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان هي : برامج علوم الغابات , البرامج التربوية , برامج البحث التطبيقي ,أهم دور لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في تحقيق التنمية المستدامة هو : تخريج الكوادر في التخصصات المختلفة , إقامة محاضرات وورش عمل للإفراد المجتمع والطلاب في نشر الثقافة الأسرية والمجتمعية . وأهم معوقات وتحديات التنمية المستدامة في السودان تتمثل في ضعف الامكانيات المالية – الخلافات والحروب القبلية – ضعف مصادر التمويل .

– دراسة عساف (2015) بعنوان : دور التمكين في تحقيق التنمية المستدامة بالجامعات الفلسطينية , هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة لدور التمكين في تحقيق التنمية المستدامة , وقام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على ثلاث مجالات : (التنمية المهنية – تفعيل العمل وتجويده – دعم البناء المؤسسي) على (165) عضو هيئة تدريس من جامعة الأزهر , والجامعة الإسلامية

في محافظات غزة , وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لدور التمكين في تحقيق التنمية المستدامة في المجالات الثلاثة المحددة مسبقاً بوزن نسبي (89%) .

– دراسة نصير (2015) بعنوان : دور التعليم الجامعي في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر الطلبة , هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التعليم الجامعي في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة جامعة جرش , وصممت الباحثة استبانة بتدريج خماسي , وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة , وطبقت الدراسة على عينة من (253) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة , وأظهرت النتائج أن التعليم الجامعي يحقق التنمية المستدامة بدرجة متوسطة في مجالات خدمة المجتمع والطلبة وعلى المستوى الاداري .

– دراسة أبو سليم (2013) بعنوان : العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة في المجتمعات العربية , وهدفت هذه الدراسة إلى بيان أهمية الاستثمار في التعليم ودوره الرئيسي في تحقيق النمو الاقتصادي , وتخفيف الفقر , وبالتالي الوصول إلى التنمية الشاملة , وحقيقة الصلة بين الخطط التربوية والتعليمية , والخطط الاقتصادية , واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي , وجاء في أبرز النتائج والتوصيات : يجب التركيز على التخطيط التعليمي والرؤى , وأن يواكب التعليم التحولات والمستجدات العالمية , واحتضان الكفاءات والبحث العلمي ذو النوعية العالية . , وصقل المواهب والمهارات بتقنية المعلومات , والاهتمام بالتدريب العلمي والتكنولوجي .

– دراسة ابراهيمي (2013) بعنوان : دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة (دراسة حالة جامعة المسيلة) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري , استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي , تمثلت أهم نتائج الدراسة في : رغم الانجازات التي حققتها الجامعة الجزائرية ألا أنه هناك بعض المعوقات التي تحول دون أدائها الدور المنوط بها في تحقيق التنمية المستدامة _ جامعة المسيلة تركز على وظيفة التكوين الجامعي على حساب البحث العلمي , وهناك انفصال بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي.

– دراسة دويكات (2012) , بعنوان : دور الدراسات العليا في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين , هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الدارسات العليا في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين , استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي , وأسفرت نتائج الدراسة على : ان التعليم العالي في فلسطين لديه مشاكل عدة منها عدم التناسب بين التعليم التقني والتعليم الجامعي – التوسع السريع في الدراسات العليا دون الانتباه للجودة ونوعية البرامج – ضعف التنسيق بين الجامعات – الانتاج العلمي بالجامعات الفلسطينية لا يرتقي لمستوى الأمم الأخرى .

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الأدبيات التي أتيحت للباحث , والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية , تشابهت هذه الدراسات في ضوء ظروف واعتبارات معينة , ما يمكن أن تسهم فيه الجامعات في زيادة

معدلات التنمية المستدامة والوعي بقيمتها حفاظاً على الاجيال القادمة عما جاءت به, فالدراسات السابقة بينت دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية في تحقيق التنمية المستدامة , فيما بينت الدراسة الحالية الدور المأمول من الجامعات في تعزيز التنمية المستدامة في الجامعات العربية .

يستعرض الباحث خمسة محاور أساسية تجيب على أسئلة الدراسة الحالية فيما يلي :

المحور الاول :

مفهوم التنمية المستدامة Sustainable development:

هي عملية تطوير الارض والمدن والمجتمعات وكذلك الأعمال التجارية بشرط أن تلبي احتياجات الحاضر بدون المساس بقدرة الاجيال القادمة على تلبية حاجاتها , وهي ليست بالعبء , وإنما هي فرصة فريدة – فهي تتيح من الناحية الاقتصادية , إقامة الاسواق وفتح أبواب العمل ؛ ومن الناحية الاجتماعية, دمج المهمشين في تيار المجتمع ؛ ومن الناحية السياسية منح كل إنسان , رجلاً كان أم امرأة , صوتاً وقدرة على الاختيار لتحدي مسار مستقبله (كوفي عنان ,2009).

والتنمية المستدامة هي تنمية تراعي حق الأجيال القادمة في الثروات الطبيعية للمجال الحيوي لكوكب الأرض، كما أنها تضع الاحتياجات الأساسية للإنسان في المقام الأول، فأولوياتها هي تلبية احتياجات المرء من الغذاء والمسكن والملبس وحق العمل والتعليم والحصول على الخدمات الصحية وكل ما يتصل بتحسين نوعية حياته المادية والاجتماعية. وهي تنمية تشترط ألا نأخذ من الأرض أكثر مما نعطي (العوضي ، 2003 :24)

وعرف (Asongu, 2007: 2) التنمية المستدامة بأنها التزام أصحاب النشاطات الاقتصادية بالمساهمة الاجتماعية من خلال العمل مع المجتمع المحلي , بهدف تحسين مستوى معيشة السكان بأسلوب يخدم الاقتصاد , ويخدم التنمية في آن واحد , كما ان الدور التنموي الذي يقوم به القطاع الخاص يجب أن يكون بمبادرة داخلية وقوة ذاتية من داخل صناع القرار في المؤسسة , كما يمكن تعريفها بأنها العلاقة بين الوحدة الاقتصادية والمجتمع الذي تعمل فيه , وهي تركز على الالتزامات التي يتوجب على الوحدة الاقتصادية الوفاء بها إذا أرادت أن يتم اعتبارها متمتعة بصفات المواطنة الجيدة .

ولكن إذا نظرنا إلى الحد الأدنى من المعايير المشتركة للتعريفات والتفسيرات المختلفة للتنمية المستدامة يمكننا أن نتعرف على أربع خصائص رئيسة(Grosskurth & Rotmans, 2005: 135–150). يشير أولها إلى أن التنمية المستدامة تمثل ظاهرة عبر جيلية، أي أنها عملية تحويل من جيل إلى أخر. وهذا يعني أن التنمية المستدامة لابد أن تحدث عبر فترة زمنية لا تقل عن جيلين، ومن ثم فإن الزمن الكافي للتنمية المستدامة يتراوح بين 25 إلى 50 سنة.

وتتمثل الخاصية المشتركة الثانية في مستوى القياس. فالتنمية المستدامة هي عملية تحدث في مستويات عدة تتفاوت (عالمي، إقليمي، محلي).ومع ذلك فإن ما يعتبر مستداما على المستوى القومي ليس بالضرورة أن يكون كذلك على المستوى العالمي. ويعود هذا التناقض الجغرافي إلى آليات التحويل والتي من خلالها تنتقل النتائج السلبية لبلد أو منطقة معينة إلى بلدان أو مناطق أخرى.

وتعد المجالات المتعددة خاصية ثالثة مشتركة حيث تتكون التنمية المستدامة من ثلاثة مجالات على الأقل: اقتصادية، وبيئية، واجتماعية ثقافية. ومع أنه يمكن تعريف التنمية المستدامة وفقا لكل مجال من تلك المجالات منفردا، إلا أن أهمية المفهوم تكمن تحديدا في العلاقات المتداخلة بين تلك المجالات. فالتنمية الاجتماعية المستدامة تهدف إلى التأثير على تطور الناس والمجتمعات بطريقة تضمن من خلالها تحقيق العدالة وتحسين ظروف المعيشة والصحة. أما في التنمية البيئية المستدامة فيكون الهدف الأساس هو حماية الاتساق الطبيعية والمحافظة على الموارد الطبيعية. أما محور اهتمام التنمية الاقتصادية المستدامة فيتمثل في تطوير البنى الاقتصادية فضلا عن الإدارة الكفؤة للموارد الطبيعية والاجتماعية.

والقضية هنا أن تلك المجالات الثلاثة للتنمية المستدامة تبدو نظرياً منسجمة لكنها ليست كذلك في الواقع الممارس. كذلك فإن المبادئ الأساسية هي الأخرى مختلفة فبينما تمثل الكفاءة المبدأ الرئيس في التنمية الاقتصادية المستدامة تعتبر العدالة محور التنمية الاجتماعية المستدامة، أما التنمية البيئية المستدامة فتؤكد على المرونة أو القدرة الاحتمالية للأرض على تجديد مواردها.

وتتعلق رابع خاصية مشتركة بالتفسيرات المتعددة للتنمية المستدامة. فمع أن كل تعريف يؤكد على تقدير للاحتياجات الإنسانية الحالية والمستقبلية وكيفية الإيفاء بها، إلا انه في الحقيقة لا يمكن لأي تقدير لتلك الاحتياجات أن يكون موضوعيا، فضلا عن أن أية محاولة ستكون محاطة بعدم التيقن. ونتيجة لذلك فإن التنمية المستدامة يمكن تفسيرها وتطبيقها وفقا لمنظورات مختلفة (Grosskurth & Rotmans, 2005: 135-150).

وقد عرفت الأمم المتحدة (1998) التنمية المستدامة بأنها تعزيز التنمية الاقتصادية مع الحفاظ على الموارد الطبيعية؛ وضمان مواصلة التنمية الاجتماعية والبيئية والسياسية والاقتصادية والمؤسسية على أساس المساواة، وتدعم مفهوم الاستدامة أكثر فأكثر حول موضوع تنمية الموارد البشرية.

مفهوم التنمية المستدامة قد لقي قبولا واستخداما دوليا واسعا منذ منتصف ثمانينات القرن الماضي ، وتعددت تعريفاتها ، كما توجد أسس ومؤشرات عديدة للتنمية المستدامة ، ويتطلب تحقيقها وجود إرادة سياسية للدول وكذلك استعداد لدى المجتمعات والأفراد لتحقيقها ، فالتنمية المستدامة عملية مجتمعية يجب أن تساهم فيها كل الفئات والقطاعات والجماعات بشكل متناسق، ولا يجوز اعتمادها

على فئة قليلة، ومورد واحد. فبدون المشاركة والحريات الأساسية لا يمكن تصوّر قبول المجتمع بالالتزام الوافي بأهداف التنمية وبأعبائها والتضحيات المطلوبة في سبيلها .

ولهذا يري (الغامدي , 2007 : 12) إلى أن الجدل الدولي حول مفهوم التنمية المستدامة قد خلق بالتأكيد مجالا جديدا من الخطاب , كما أن معناه الواسع والغامض قد سمح لجماعات مختلفة للسعي لتحقيق مصالحها بطرق جديدة , وحجج مختلفة. وبينما يمكن النظر إلى تلك الظاهرة كمؤشر إيجابي في إبراز قضية التنمية المستدامة لتحتل الصدارة في النقاش العام، إلا أنه يجب أيضا ألا نغفل المخاطر المرتبطة بها. فمع أنه قد لا يكون ممكنا أو حتى محبذا حصر مفهوم التنمية المستدامة في تعريف محدد، إلا أن الخطابات السياسية حول كيفية الربط بين القضايا البيئية والاقتصادية والاجتماعية قد تسببت، وستستمر، في إحداث خلافات سياسية وتنافس حول التعريف الأفضل. وبرغم أن تعدد وتشتت التفسيرات ووجهات النظر يمكن أن تسمح بالمرونة إلا أنه يخشى أن يصبح مبدأ الاستدامة عديم المعنى، وليس أكثر من مجرد عبارة في البلاغة السياسية.

ونستخلص مما سبق : أن جميع المفاهيم والأدبيات التي تحدثت عن مفهوم التنمية المستدامة جاءت تركز على عدة أمور تهتم في تحسين مستوى الظروف البيئية والمعيشية لأفراد المجتمع والرقي بمستوى وتأهيل الموظفين والعاملين سواء من الناحية العلمية , أو الصحية , أو الاجتماعية داخل الوحدات الاقتصادية .

ويستند مفهوم التنمية المستدامة إلي مجموعة من الأسس أو الضمانات الرامية إلي تحقيق أهدافها وكانت أهمها :

1- أن تأخذ التنمية في الاعتبار الحفاظ علي خصائص ومستوي أداء الموارد الطبيعية الحالي والمستقبلي كأساس لشراكة الأجيال المقبلة في المتاح من تلك الموارد .
2- لا ترتكز التنمية إزاء هذا المفهوم علي قيمة عائدات النمو الاقتصادي بقدر ارتكازها علي نوعية وكيفية توزيع تلك العائدات، وما يترتب علي ذلك من تحسين للظروف المعيشية للمواطنين حال الربط بين سياسات التنمية والحفاظ علي البيئة.
3- يتعين إعادة النظر في أنماط الاستثمار الحالية، مع تعزيز استخدام وسائل تقنية أكثر توافقا مع البيئة تستهدف الحد من مظاهر الضرر والإخلال بالتوازن البيئي والحفاظ علي استمرارية الموارد الطبيعية .
4- لا ينبغي الاكتفاء بتعديل أنماط الاستثمار وهياكل الإنتاج، وإنما يستلزم الأمر أيضا تعديل أنماط الاستهلاك السائدة اجتنابا للإسراف وتبديد الموارد وتلوث البيئة .

5- لابد أن يشتمل مفهوم العائد من التنمية ليشمل كل ما يعود علي المجتمع بنفع بحيث لا يقتصر ذلك المفهوم علي العائد والتكلفة ، استنادا إلي مردود الآثار البيئية الغير مباشرة وما يترتب عليها من كلفة اجتماعية ، تجسد أوجه القصور في الموارد الطبيعية (إبراهيم ، 2004) .

6- استدامة وتواصل واستمرارية النظم الإنتاجية أساس الوقاية من احتمالات انهيار مقومات التنمية خاصة بالدول النامية التي تعتمد علي نظم تقليدية ترتبط بمقومات البيئة الطبيعية (Barbara , 1995).

المحور الثاني :

أهمية التنمية المستدامة :

إن أبرز تحديات التعليم بوجه عام قدرته على تحقيق أهداف التنمية المستدامة على اعتبار أن الانسان هو أداة التنمية , وغايتها على السواء , فالرفاهية لا تتحقق من خلال قدرة رأس المال البشري على توليد وإثراء الرفاهية والنماء على المستوى الفردي والأسري والاجتماعي , لذا فإن تردي التنمية المستدامة في البلدان العربية يرجع إلى تدني مستوى توليد المعرفة " البحث العلمي" مقارنة بالدول الأجنبية التي تحظى بمستوى متقدم بالبحث العلمي , وهذا يزيد من عمق الفجوة بين الدول العربية وتلك الدول , وتبعاُ لذلك تختلف أهداف التنمية من دولة لأخرى تبعاً لأوضاعها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية , ولكن هناك أهدافاً أساسية للتنمية تسعى إليها معظم الدول وهي :

- زيادة الدخل القومي الحقيقي , وتقليل التفاوت في توزيع الدخول والثروات .
- رفع مستوى المعيشة , ومعالجة مشكلة الفقر وسد حاجات الإنسان والتعامل بحكمة مع النمو السكاني (طعيمة , 2008 : 43).
- التوسع في الهيكل الإنتاجي , وبالتالي زيادة الدخل الفردي والوطني .
- إعادة توجيه التكنولوجيا ودمج البيئة والاقتصاد في صنع القرار.
- تأمين الحصول على المياه الكافية والمحافظة عليها .
- حماية صحة البشر وضمان الحماية الكافية للموارد البيولوجية .
- ضمان استعمال مستدام للموارد الطبيعية الضرورية للنمو الاقتصادي .
- الاستعمال الكفء للطاقة وخفض الآثار المترتبة عن استعمالها السيء.
- تنمية الدولة من أجل تحقيق استقلالها الذاتي (المقادمة ,2015 :247).
- على كل جيل أن يحافظ على نوعية الارض بحيث يتركها في حالة مماثلة لتلك التي تسلمها فمن حق كل جيل أن يرث أرض مماثلة للأرض التي عاش عليها أسلافه.

وقد اهتمت الدول المتقدمة والنامية على السواء بقضية التنمية المستدامة في كافة جوانبها البشرية والاقتصادية , والأسباب العقلانية والدوافع المنطقية وراء هذا الاهتمام يعود بالدرجة الأولى إلى تحقيق طموحات اقتصادية تكفل للمواطن مستوى معيشية أفضل ومن عناصر التنمية الاساسية :

- التنمية عملية مجتمعية داخلية .
- التنمية تحتاج لكوادر بشرية مؤهلة
- التنمية عملية إبداع وابتكار ومحصلة لجهد بشري جاد ودؤوب .

وتعمل التنمية على كسر حدة التخلف و فالتخلف عقبة في طريق التنمية, بينما التفكير العلمي السليم يقود إلى التنمية (إبراهيم, 2001: 97- 95).

فأصبح الاستثمار في المعرفة ضرورة فارقة بين التقدم والتخلف , فمجتمع اليوم يتطلب التنمية المستدامة , و" والتنمية المستدامة تتوقف على الاستثمار في المعرفة أي الاستثمار في النمو غير المحسوس , وهذا يعني الاستثمار في تقنيات المعلومات والاتصالات والهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية , أي لابد من الاستثمار في تثقيف العقل البشري إضافة إلى الأرض والمصانع , بشرط لا يسمح بهدر الموارد " (مذكور , 2009 : 93).

و لهذا تهدف التنمية المستدامة إلى تحقيق ثلاث أهداف رئيسية هي : الاندماج , والتكامل البيئي, وتحسين العدالة الاجتماعية , والفاعلية الاقتصادية , وهي بذلك تركز على ثلاث أبعاد أساسية هي (مراد ,2009 : 107).

المحور الثالث :

متطلبات عملية ربط الجامعات العربية بعملية التنمية المستدامة:-

يعتبر التعليم هو حجر الأساس , وهو محور التنمية وأن نجاح أي عملية تنموية يعتمد في الأساس على نجاح النظام التعليمي في هذا المجتمع، والتعليم مفتاح التقدم وأداة النهضة ومصدر القوة في المجتمعات. ويعتبر التعليم والتنمية وجهين لعملة واحدة فمحورهما الإنسان وغايتهما بناء الإنسان وتنمية قدراته وطاقاته من أجل تحقيق تنمية مستدامة شاملة تنهض بالفرد والمجتمع إلى مقام الدول المتقدمة.

فالتعليم بكافه مستوياته والتعليم العالي خاصة يعد من أهم عوامل التنمية البشرية والمجتمعية والاقتصادية في عصر التطور المعرفي , والتنمية البشرية عملية تحدث نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل والمدخلات المتعددة والمتنوعة بغية الوصول إلى تحقيق تأثيرات وتشكيلات معينة في حالة الانسان , وفي سياقه المجتمعي تتواصل عبر الاجيال زماناً ومكاناً عبلا المواقع الجغرافية والبيئية على الأرض (عمار ,1999 : 35).

ويعدّ التعليم من أهم روافد التنمية وعناصرها الأساسية، فالمجتمع الذي يحسن تعليم وتأهيل أبنائه ويستثمر في الموارد البشرية ويؤهلها للإشراف على عملية التنمية وإدارتها، فالإنسان المتعلم والمؤهل

والمثقف والمتمرس بإمكانه أن يشارك في بناء مجتمع قوي سليم يسوده الأمن الاجتماعي والاستقرار السياسي والاقتصادي. هذا يعني أن هناك علاقة وثيقة بين التعليم والتنمية المستدامة في مختلف المجالات كالاقتصاد والسياسة والثقافة والرياضة والصحة والبيئة...إلخ. فلا تنمية من دون قوى بشرية متعلمة ومؤهلة، وبالتالي فإن عملية تأهيل وإعداد الموارد البشرية هي أساس عملية التنمية المستدامة. فالنظام التعليمي من مدارس ومعاهد وجامعات ومراكز بحث هو المحرك الاستراتيجي والمحوري والأساسي في عملية التنمية المستدامة. فمنظومة التعليم ومن خلال البحث العلمي وتأهيل وتكوين الكوادر في مختلف التخصصات والمجالات هي المسؤولة عن توفير الإنسان الذي يعمل على النهوض بالدولة اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وثقافيا...إلخ.

لهذا تعد الاستدامة هي الخيار الاستراتيجي الأحدث المتاح للقيادات الجامعية لإنقاذها من واقعها , ولتمكينها من أداء دورها الوطني والتنموي , وتشغل الآلاف من مواطنيها , ثم لاتجني المجتمعات ثمارها , ولا تورث الأجيال القادمة بعضاً من نتائجها أو إرثها , وحتى تصبح الاستدامة نهجاً لقيادات الجامعات , وفلسفة وفكراً لأساتذتها وطلبتها , فإنها ستحدث أثراً يمكن تلمسه في نوعيه الحياة البيئية , سواء للأحياء من البشر ,أو لبقية الأحياء من المخلوقات , وسيصبح الاستثمار في التعليم مجزياً بأبعاده البيئية , والاقتصادية والاجتماعية .

ولكي يصبح هذا الطموح واقعاً وبرنامجاً فاعل , يجب اتخاذ الخطوات التالية (الخواجة , 2017) :

1- أن تدخل الجامعات الاستدامة ضمن رسالتها , ورؤيتها , ومؤشرات قياس أدائها وتقويم مخرجاتها وعوائدها .

2- أن تكون الجامعات ذاتها مستدامة , سواء في مبانيها , وإنارتها, ووسائل نقلها , وحريصة على توظيف الطاقة البديلة , ونظافة البيئة في حرمها .

3- أن تكون برامجها , ومناهجها , وبعض كلياتها واقسامها مكرسة لخدمة الاستدامة بأبعادها الاقتصادية , والاجتماعية , والبيئة من أجل ان تجعل من الامن و التنمية أكثر إنسانية , وأطول استدامة .

4- أن يكون أساتذتها , وموظفوها , طلبتها أصدقاء ودعاة , ورعاة لسلوكيات الاستدامة .

5- الاستفادة من المشروع الاستراتيجي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو, 2004).

6- المساهمة في مبادرة الشراكة العالمية في التعليم العالي , من أجل التنمية المستدامة , والذي يضم أكثر من ألف جامعة لدمج التنمية المستدامة في الجامعات , وتبني برامج التعليم المستدام , ويمكن بالاستدامة أن تصبح الجامعات خط الدفاع الأول للتنمية , وللأمن المستدام ,وتصبح

في مصاف الجامعات الرصينة , ويكون شبابها وخريجوها هم العمود الفقري , والقوة الفاعلة لإحداث المستقبل الواعد لهم ولمن يخلفهم (الكبيسي , 2015).

وتذكر (المقادمة , 2015 : 252) أنه تقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي مهمات لربط تلك المؤسسات بعملية التنمية المستدامة منها :

1. أن يهدف التعليم العالي لامتلاك الطالب قدرات و مهارات تؤهله للتعامل مع المستحدثات العالمية .
2. مهمة التخطيط للأبحاث العلمية و القيام بها حيث ان مؤسسات التعليم العالي تتوافر لديها المواد الفكرية والبشرية القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث المرتبطة بحاجات التنمية المستدامة .
3. التوجه في الجامعات كأحد أهم مؤسسات التعليم العالي نحو الدراسات و التخصصات العلمية و التقنية و القيام بدعم و رعاية الأبحاث العلمية التطبيقية التى تجد حلولاً للاستفادة العادلة للموارد و الخامات .
4. دعم عملية البحث العلمي اللازمة لدفع التنمية باعتبار أن التقدم في العلم و التكنولوجيا أحد المقومات الأساسية لعملية التنمية و التنمية المستدامة فقد انتقلت عملية البحث و التطوير في الدول المتقدمة من الجامعات الى المراكز البحثية للشركات العملاقة أما في العالم الثالث لا يوجد سوى الجامعات و المراكز البحثية الملحقة بها و لكن العائق الأكبر دون اسهام الجامعات و المراكز البحثية بدور مهم في عمليات البحث و التطوير يكمن في عدم ثقة قطاع الانتاج و التنمية بالجامعات العربية و أبحاثها .
5. الأخذ بالطريقة العلمية في التفكير و العمل كفرق و جماعات للتحول في المسيرة العلمية من الاهتمام بالحصول على النتائج التكنولوجية جاهزة الى الحصول على اصولها العلمية.

و قد حاولت دول العالم المتقدم ربط نظام التعليم بوجه عام و مؤسسات التعليم العالي و الجامعات بخطط التنمية من خلال التنمية البشرية كما ظهر ذلك جلياً بعد تفوق اليابان في المجال الصناعي خلال النصف الثاني من القرن العشرين و قد لعب التعليم و البحث العلمي دوراً كبيراً في تطور الغرب كما هو واضح و ان العلاقة التفاعلية بين مطالب التنمية و التعليم تفرض علينا توظيف ثورة المعلومات آلياتها و خصائصها من أجل التطوير و التجديد (الشخص , 2004 : 261) , وتعتبر البحوث العلمية الاجتماعية ضرورة أساسية من ضروريات التنمية المستدامة , فعن طريق البحوث يمكن وضع الخطط على المستوى القومي والمحلي على أساس واقعي , وذلك بحصر الإمكانات القائمة , وتقدير الاحتياجات الضرورية للأفراد والجماعات والمجتمعات , والتعرف على الظواهر والمشكلات والمعوقات التي تعترض سبيل التنمية , كما يمكن الاستعانة بالبحوث العلمية على متابعة المشروعات وتقويمها (الخطيب , 2003 : 20).

فالجامعات العربية يجب أن تكون بؤرة علمية وثقافية في المجتمع , من خلال الانفتاح على المجتمع العالمي, وتقوية الروابط معه وتقديم المشورة له , والمساهمة في حل مشكلاته ومساعدته على استغلال موارده الطبيعية , بتوفير القوى البشرية اللازمة المدربة , ويمكن للجامعات العربية أن تسهم في خدمة المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة من خلال التركيز على الأدوار الاتية :

– مجال التعليم المستمر للمواطنين الذين فاتتهم مثل هذه الفرص من خلال التعليم النظامي عبر تبني برامج الدراسات المسائية النظامية , الجامعة المفتوحة , والتعلم عن بعد (كما هو الحال في الجامعات العربية المفتوحة), والدورات والبرامج المهنية المتخصصة , والدورات الفنية والمهنية للعمال والفنيين , والدورات العامة للراغبين والمهتمين لزيادة تحصيلهم المعرفي وتوسيع مداركهم العلمية .

– تقديم الاستشارات والدراسات والتجارب العلمية لكل مؤسسات المجتمع المدني , فمن خلال طلب المشورة من الجامعة يمكن لمؤسسات المجتمع أن تحصل على حلول نابعة من مقتضيات العمل وطبيعة التعامل في المؤسسة , والاستفادة من قاعدة علمية وفنية ومعلوماتية مبتكرة , متحررة من انغلاق المعرفة المحدودة النابعة من المتاهات الادارية المتشبعة (معهد البحوث , 2006: 58)

– تنظيم المحاضرات والمؤتمرات والندوات , واللقاءات العلمية , التي تستهدف نشر المعرفة وتبادل الرأي والخبرة في جميع التخصصات العلمية , وعرض الدراسات والبحوث في مجالات اقتصادية واجتماعية تخدم كافة شرائح المجتمع العربي .

واستنتاجاً لما سبق يرى الباحث بأن الجامعة تسعى إلى تحقيق الغايات التالية:

1- رفع مستوى البرامج التعليمية في الجامعة وفقاً لمعايير الجودة

2- الارتقاء بالبحث العلمي ودعمه واستثماره في اتجاه تحقيق التنمية المستدامة.

3- تعزيز دور الجامعة في خدمة وتنمية المجتمع.

4- ضبط ورفع كفاءة الأداء المؤسسي إدارياً وتقنياً.

5- الارتقاء بالبيئة الجامعية ومستوى الخدمات المقدمة للطلبة والعاملين.

6- تدعيم علاقات الشراكة والتعاون مع المؤسسات المحلية والإقليمية والدولية.

المحور الرابع :

التحديات التي تواجه الجامعات العربية في تحقيق التنمية المستدامة:_

يعد الكادر الاكاديمي ركناً أساسياً في النظام التعليمي الجامعي , حلقة وصل بين المدخلات المتمثلة بالفلسفة والأهداف والبرامج التعليمية من جانب , والمخرجات المتمثلة بالطالب من جانب أخر , فالجودة الشاملة في التعليم هي أسلوب متكامل يطبق على المؤسسة التعليمية بهدف تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية بأكفأ الأساليب واقل التكاليف واعلى جودة ممكنة

فالجودة هي القوة الدافعة للتعليم لتحقيق أهدافه ورسالته , وبذلك تظهر كفاءة الأستاذ الجامعي في استخدام أساليب متنوعة من التقنيات والوسائل التعليمية المختلفة , وبالتالي بتمكن الطالب من اكتساب مهارات تمكنه من الاعتماد على النفس والثقة , لذلك لابد من مشاركة الإدارة العليا بالعمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق , ورقابة , وتواصل مع الطلاب , وإقامة علاقات معهم وإشاعة جو من الثقة والاحترام والمحبة والاهتمام بمشكلاتهم والعمل على حلها (غالب , عالم , 2008) .ولهذا تمثل الجامعات قمة الهرم التعليمي ليس لمجرد كونها آخر مراحل السلم التعليمي فحسب , بل لأنها تضطلع بمهمة خطيرة تتمثل في تنمية الثروة الحقيقية للمجتمع , وهي الطاقات البشرية من خلال إعداد الشباب الذين يمثلون مستقبل الأمة فكراً , وفعلاً, وانتماءاً (عساف , 2015 : 366) .

ويمكن حصر مجموعة من التحديات التي تواجه الجامعات العربية في تحقيق التنمية المستدامة والمتمثلة في :

– التوجه غير المتوازن من قبل بعض الجامعات العربية في مجال البحوث النظرية على حساب البحوث التطبيقية .

– ضعف الميزانيات وعدم تخصيص ميزانية مستقلة ومشجعة للبحوث العلمية, إضافة إلى الإجراءات الطويلة والمعقدة مع قلة مشاركة الجهات المانحة .

– اقتصار نشاط الجامعات على الجانب التعليمي والبحث الأكاديمي خلق فجوة كبيرة " بين رسالتها في خدمة المجتمع وطاقتها المعرفية غير المستثمرة , مما يعطل جانب أساسي من مواردها الاقتصادية المتاحة في تحقيق مصادر تمويلية إضافية ومتنوعة تسهم في تغطية العجز المالي وتحقيق عوائد استثمارية مجزية للجامعة من ناحية , ومن ناحية أخرى تطوير وتنمية المشاريع الاقتصادية والتنمية الاجتماعية كجزء أساسي من رسالتها الجامعية " (العبيدي , 2010) .

– عدم ملائمة البرامج التعليمية لحاجات ومتطلبات سوق العمل : حيث يرجع ذلك لضعف العلاقة بين العلاقة بين الجامعة والقطاع الخاص وضعف الثقافة والبنية التحتية .

المحور الخامس :

الدور المأمول من الجامعات العربية في تعزيز التنمية المستدامة:

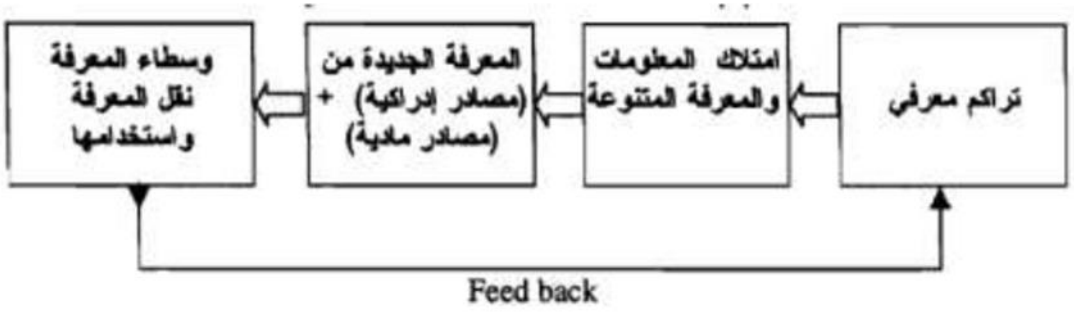
للجامعات العربية دور أساسي في تعزيز التنمية المستدامة نستعرضها في النقاط التالية :

أولاً : الاهتمام برأس المال الفكري لتحقيق تنمية اقتصادية و اجتماعية مستدامة .

على الجامعات العربية الاهتمام الرئيسي بتنمية الفكر الابتكاري وإدارة المعرفة من منظور استراتيجي , بشكل يضمن بناء وتنمية رأس المال المعرفي لضمان وجود إبداع تكنولوجي مستمر هدفه تقديم منتجات (سلع او خدمات) جديدة أو تحسين المنتجات الحالية عن طريق ابتكار عمليات انتاجية

لم تكن موجودة , أو تحسين ما هو موجود من الأساليب الانتاجية , فوجود رأس المال المعرفي يساهم في توليد ميزة تنافسية جديدة عن المزايا التنافسية التقليدية .

ويري (مزريق ,2011 :336) أن تكوين رأس المال الفكري يمر بمراحل تساهم في تحقيق التنمية المستدامة , وهي كما موضحة في الشكل الاتي:



حيث يتضح من الشكل السابق ما يلي :

- يعتبر التراكم المعرفي مصدراً أساسياً لتكوين رأس المال الفكري حيث يعتبر هذا التراكم إلهام وابتكار يكون له الأهمية في حاضر المنظمة ومستقبلها .
- تعتبر القدرات الذهنية والبدنية والمهارات والقيم الشخصية من أهم ركائز رأس المال الفكري.
- أصبحت منظمات الأعمال بمثابة مراز بحوث على أساس المعرفة .
- نجاح المنظمات مرهون حالية بما تمتلكه من قدرات معرفية تتعلق بالتنسيق بين المهارات الإنتاجية والتنظيمية, وتحسين وتكامل تقنيات الإنتاج المستخدمة.

ثانياً : العمل على توجيه البحث العلمي لتحقيق التنمية المستدامة.

يلعب البحث العلمي دوراً اساسياً في تقدم المجتمعات في شتى المجالات , والبحث العلمي أداة عصرية لها قواعد وأسس , ومناهج , ومراحل , ومتطلبات مادية وبشرية ينبغي توفرها حتى يحقق نتائج عملية , وبسهم في تنمية المجتمع وتطويره ، حيث تساعد البحوث العلمية في تحقيق التنمية المستدامة من خلال :

1. إجراء البحوث التي من شأنها حفظ قاعدة الموارد الطبيعية وتعزيزها، وخلق المزيد من الطاقات البديلة وتسخير الأبحاث العلمية لوضع الاستراتيجيات البديلة في استغلال الموارد المتاحة.
2. إجراء الأبحاث الأكثر إلحاحاً على الصعيد الدولي والمحلي وذات العلاقة بالتنمية المستدامة.
3. طرح التكوين في برامج الماجستير والماستر (Master), الدكتوراه في مواضيع التنمية المستدامة والتنمية البيئية.
4. إجراء أبحاث حول استراتيجيات التكيف المناخي، وأبحاث حول تحليل أثر المخاطر البشرية والاقتصادية على البيئة.

5. إنجاز بحوث في مجالات توليد الكهرباء والطاقة ومواد البناء والتشييد والمياه والنقل المستدام، ومنع التلوث وتغيرات المناخ.
6. إنجاز البحوث التي تقدم حلولاً لمخاطر التغير المناخي.
7. إنشاء مراكز بحث تعني بالتنمية المستدامة.
8. البحث عن موارد جديدة لاستبدال المواد القائمة، والتغييرات في الأجهزة الجديدة لزيادة كفاءة المنتج وتقليل استخدام المواد، وتخفيض الطلب على الموارد غير المتجددة وطرق تخزين الطاقة الجديدة من أجل الأجيال المستقبلية.

ثالثاً :توطيد العلاقات الخارجية بين الجامعات العربية والجامعات العالمية .

يتطلب من الجامعات العربية بناء شبكة علاقات دولية واسعة , وذلك بتوطيد علاقاتها مع المؤسسات الدولية والتعليمية والبحثية في مختلف النواحي الأكاديمية والإدارية والخدمات المجتمعية، بهدف تحقيق التنمية المستدامة, من خلال ابرام الاتفاقيات الاكاديمية بين الجامعات العربية والجامعات العريقة على مستوى العالم. وذلك من أجل التشجيع العلمي والمعرفي بين الجامعة والمؤسسات ذات العلاقة على المستوى الدولي والمحلي , وكذلك العمل على توفير الدعم المادي لمشاريع تقوم بها الجامعات الفلسطينية من أجل نهضة التعليم وتحقيق تنمية مستدامة تخدم الجميع .

رابعاً: زيادة اهتمام الجامعات العربية بالتعليم التقني .

للتعليم التقني دورا هاما في بناء المجتمعات لما يوفره من قوى بشرية لازمة لمسايرة التقدم العلمي ومواكبة البلدان المتقدمة لذلك نجد أن له دورا حيويا في:

1. الإسهام في التنمية الشاملة للمجتمع العربي في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
2. رفع المستوى العلمي والتطبيقي والنظري إلى مستوى من التخصص وتزويد الطلبة بالمعرفة المتخصصة والمهارات والكفاءات اللازمة لهم وانتسابهم للاتجاهات والقيم السليمة والكفاءات اجتماعية للمشاركة في قضايا المجتمع، والاهتمام بها.
3. توسيع آفاق التعليم يجعله مدخلا إلى عالم العمل، وعالم التكنولوجيا ومنتجاتها، وذلك عن طريق دراسة المواد والأساليب التقنية وعملية الإنتاج والتوزيع، وإدارة المنشآت في مجموعها وتوسيع نطاق عملية التعليم عن طريق الخبرات العملية.
4. توجيه الدارسين المهتمين بالتعليم التقني والقادرين عليه نحو هذا النوع من التعليم بوصفه إعداد لمزاولة مهنة.
5. مساعدة أولئك الذين يزمعون ترك التعليم المدرسي في أيه مرحلة من المراحل دون أن تتوفر لديهم النية والصلاحية لمزاولة مهنة بعينها على اكتساب الاتجاهات العقلية، وطرق التفكير

الكفيلة بزيادة قدراتهم وإمكاناتهم، وتسهيل اختيارهم لمهنة أو التحاقهم بعمل لأول مرة وتمكينهم من مواصلة تدريبهم المهني وتعليمهم الشخصي (حمد، 2000: 16).

خامساً : حرص الجامعات العربية على التعليم القائم على الإبداع والابتكار .

فالأساليب التقليدية للتعليم القائم على التلقين والحفظ لم تعد تناسب التعليم الجامعي الحديث , فضلاً على أنها عائق كبير أمام بناء الجامعة المنتجة الريادية , فريادة الأعمال تتطلب تعليماً قائماً على توليد الأفكار والتأمل والابتكار , وإطلاق العنان للإبداع المتحرر من النمطية , والابتكار يتطلب تبني النظام التعليمي متعدد التخصص الذي يتيح للطالب فرصة تعدد التأهيل والاختيار من بين التخصصات المتنوعة مما ينمي سعة الأفق , ورحابة التفكير , وربط الأفكار , ويوجد مناخاً تعليمياً متعدد الأبعاد المتخصصة يسهم في الوصول إلى فكرة يمكن تحويلها إلى مشروع منتج .

سادساً : تحويل دور الجامعات العربية من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ خلق فرص العمل .

فالجامعات التقليدية تسعى إلى البحث عن توافق مخرجاتها مع متطلبات التوظيف في سوق العمل , في حين أن الجامعة المنتجة تبني وتصمم مناهجها وتخصصاتها لتخريج طلاب قادرين على خلق فرص عمل في السوق . وهذا يعني أن تتمحور مناهج وطرق التدريس حول استثمار الأبحاث والأفكار والمخترعات لتمكن الجامعة من أن تسهم من التنافسية العالمية للدولة و وبهذا المعني تتحول الشهادة الجامعية من كونها وثيقة التوظيف المستديم إلى كونها مجرد بطاقة دخول إلى عالم العمل (الشميمري , 2010).

توصيات الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى التوصيات التالية :

- تكثيف إجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالتنمية المستدامة، والتوسع في إشراك الأوساط العلمية وزيادة التعاون العلمي في معالجة القضايا البيئية الناشئة ، إلى جانب تطوير سبل التواصل بين الأوساط العلمية وصناع القرارات وغيرهم من أصحاب الشأن.
- أن تعمل الجامعات العربية على رعاية المبدعين من هيئة التدريس والطلبة وتحفيزهم بوسائل مختلفة , حتى يساهموا بفاعلية أكبر في مشروع التنمية المستدامة .
- العمل على تبني اتجاهات رئيسية للبحث العلمي والتطوير التقني في الجامعات العربية تلبي متطلبات سوق العمل لدى الخريجين .
- العمل على تبني الجامعات العربية لبرامج ومشاريع إنتاجية وتسويقها كمشروعات منتجة وناجحة تساهم في تحقيق التنمية المستدامة .

- على الجامعات العربية الخروج من طور المستهلك إلى طور المنتج , وخدمة المجتمع والعمل على تطويره بكافة الوسائل المتاحة وصولاً إلى تحقيق التنمية المستدامة.

المراجع

1. إبراهيم , مجدي عزيز (2001) : " رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم " , مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة .
2. إبراهيم ، محمد إبراهيم جبر (2004) :"مفاهيم التنمية المستدامة من منظور إسلامي ", دراسة في ضمانات الإدارة الحضرية المتواصلة للمدينة الإسلامية ، الندوة العلمية الثامنة لمنظمة العواصم الإسلامية (استراتيجيات الإدارة الحضرية المتواصلة بالمدينة الإسلامية).
3. إبراهيمي , أحمد (2012) : دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة (دراسة حالة جامعة المسيلة) , رسالة ماجستير غير منشورة , الجزائر.
4. أبو سليم , محمد (2013) , العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة في المجتمعات العربية , تاريخ الدخول للموقع 2018/3/15م alwsa2l.blogspot.com/2013/05/blog-post_21.html.
5. الأمم المتحدة للجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (1998):، مشاركة المجتمعات المحلية في التنمية الحضرية في منطقة الأسكوا، نيويورك، ، ص ج.
6. حمد , مروان (2000) : الكفاءة الخارجية للتعليم التقني في محافظات غزة , رسالة ماجستير غير منشورة , الجامعة الاسلامية , غزة .
7. الخطيب , أحمد (2003) : البحث العلمي و التعليم العالي , عالم الكتب الحديث , الأردن .
8. دويكات , خالد (2012) : دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين , جامعة القدس المفتوحة .
9. الشخص , عبد العزيز السيد (2004) : دور الإرشاد النفسي في الجامعات العربية في عصر المعلومات , ورقة عمل "التعليم الجامعي العربي – آفاق الإصلاح والتطوير " , المؤتمر القومي الحادي عشر , جامعة عين شمس.
10. طعيمة , سعيد (2008) : "قضايا التعليم وتحديات العصر ", دار العالم الغربي , القاهرة.
11. العبيدي , نبيه نديم (2011) : استراتيجية التمويل للجامعات المنتجة : جامعات المملكة العربية السعودية , ومملكة البحرين / نموذجاً , الجامعة الخليجية .
12. عزي , الأخضر, إبراهيمي نادية (2016): دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة (دراسة لواقع الجامعة الجزائرية), المؤتمر العرب السادس لضمان جودة التعليم العالي.

13. عساف , محمود (2015) : دور التمكين في تحقيق التنمية المستدامة بالجامعات الفلسطينية , مجلة جرش للبحوث والدراسات ,الأردن ، المجلد (16) , العدد (1) ,392-365 .

14. عوجان ، وليد هويمل (2008) : مشكلات الشباب الجامعي ، بحث مقدم إلى المؤتمر الثقافي الثاني (الشباب الجامعي وتحديات الحداثة والتقليد ، جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا ، الاردن.

15. العوضي ، سعاد عبد الله (2003): البيئة والتنمية المستدامة ، الجمعية الكويتية لحماية البيئة، الكويت .

16. الكبيسي , عامر (2015) : المدخل إلى دراسة التنمية المستدامة , ودور الجامعات إزائها , جامعة نايف للعلوم الأمنية , السعودية .

17. محمد , أحمد آدم (2015) : دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة في السودان (دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا), مجلة جرش للبحوث والدراسات , مجلد 16 , عدد 1 , الاردن , 315-338.

18. مذكور , علي أحمد (2009) : دور القطاع الخاص في تعزيز اقتصاديات التعليم العالي , مجلة العلوم التربوية , المؤتمر الدولي السابع , التعليم في مطلع الألفية الثالثة – الجودة – الاتاحة – التعلم مدى الحياة .

19. مزريق , عاشور (2011) :دور التعليم العالي والبحث العلمي في تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستديمة , مؤتمر "الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي " المنظمة العربية للتنمية الإدارية – الاردن , 345-321.

20. معهد البحوث والاستشارات (2006) : نحو مجتمع المعرفة , الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث , الاصدار السادس , السعودية .

21. المقادمة , يسرى محمد (2015) : التنمية المستدامة وعلاقتها بالتعليم العالي , مجلة جرش للبحوث والدراسات , مجلد(16) ,عدد (1) , الأردن , 268-241.

22-Asongu , J.J,(2007). "The Legitimacy of Strategic Corporate Social Responsibility as a Marketing Tool" , Journal of Business and Public Policy, Vol 1,N1,p2-4.

23-Grosskurth, J. & J. Rotmans. The Scene Model: Getting Grip on Sustainable Development in Policy Making. Environment, Development and Sustainability, 7, no.1, 2005,135-151.
24-WCED, 1987, (World Commission on Environment and Development), Our Common Future, Oxford: Oxford University Press.
25-Barbara , Ingham, 1995 , Economics and Development , Mc Graw Hill Book Company Ltd London.

معايير جودة برامج تقييم الكفاءات في التعليم العالي

د/ طباع فاروق

أستاذ محاضر جامعة مولود معمري – تيزي وزو الجزائر

البريد الالكتروني: ftebbaa05@yahoo.fr

الهاتف: 00213 778458028

الملخص

عرف التعليم العالي في العديد من البلدان إصلاحات جذرية شاملة بالانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم القائم على الكفاءات بإحداث تغييرات واسعة في منظورات التقييم وتطوير أساليب تقييم جديدة تتلاءم مع برامج تقييم الكفاءات. ونظرا لازدياد استخدام أساليب التقييم الجديدة في التعليم العالي برزت الحاجة إلى تطوير معايير جودة جديدة تتلاءم مع متطلبات تقييم الكفاءات لأن معايير الجودة الكلاسيكية للصدق والثبات غير كافية ولا يمكن تطبيقها كما هي في برامج تقييم الكفاءات بسبب اختلاف أساليب التقييم الجديدة عن أساليب التقييم التقليدية في جوانب عديدة منها: إدماج التعلم بالتقييم، والتركيز على مهام واقعية معقدة، وإدماج أساليب تقييم متعددة، والاعتماد على عدة مقيّمين لتقدير منتوج الطلاب. بناء على العديد من الباحثين تتضمن برامج تقييم الكفاءات إدماج كلا من أساليب التقييم الجديدة والتقليدية واقترحوا كذلك إدماج معايير الجودة الجديدة مع المعايير الكلاسيكية التي على أساسها قدمنا إطارا لمعايير جودة برامج تقييم الكفاءات يتماشى مع هذه النظرة الجديدة. تقدم هذه الورقة البحثية إطارا لمعايير جودة برامج تقييم الكفاءات من خلال تحليل تدريجي لأدبيات التقييم الجديدة التي انتقلت من ثقافة العملية الاختبارية إلى ثقافة التقييم ومن المقاربة السيكومترية إلى المقاربة الايديومترية في وصف برامج تقييم الكفاءات، وضرورة تكييف معايير الجودة الكلاسيكية لتتلاءم مع متطلبات برامج تقييم الكفاءات، وبالاعتماد على أدبيات التقييم الحديثة نقدّم إطارا لمعايير جودة برامج تقييم الكفاءات في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، أساليب التقييم الجديدة، برامج تقييم الكفاءات، التعليم العالي.

Quality Criteria for competency assessment programs in Higher Education

Abstract

In many countries, higher education has undergone widespread radical reforms moving from traditional to competency-based education. It has made broad changes in assessment perspectives and development of new assessment methods that are compatible with competency assessment programs. In view of increasing the use of new assessment methods, there is a need to develop new quality criteria that fit competency assessment requirements. Classical quality criteria for validity and reliability are insufficient to be applied in competency assessment programs, because of its dissimilarity with new assessment methods in multiple aspects: integrating learning with assessment, focusing on complex authentic tasks, integrating multiple assessment methods, and relying on multiple assessors to score students' product. Competency assessment programs incorporate both traditional and new assessment methods and integrate new quality criteria with classical ones, on which we have provided a quality criteria framework for competency assessment programs. This paper presents a framework for the quality criteria of competency assessment programs through a gradual analysis of the new assessment literature, which shifted from testing to assessment culture and from psychometric to ediometric approach in describing competency assessment programs that require adapting classical quality criteria with competency assessment programs. Drawing on

conventional and recent assessment quality criteria, we provide a framework for competency assessment programs in higher education.

Keywords: quality criteria, new assessment methods, competency assessment programs, higher education.

مقدمة:

تغيرت المجتمعات الحديثة تغييرا جذريا بسبب التطورات في تكنولوجيا ونظم المعلومات فأصبحت صناعة الخدمات موجهة نحو المعرفة، وأصبح اقتصاد الإنتاج اقتصاد معرفي وأصبح عمال الإنتاج عمال للمعرفة ما فرض إعداد طلاب مرنين ومتكيفين للتعامل بفعالية في مجتمعات العالمية المعقدة (Baartman, 2008 ; Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2007b). وعلى اعتبار أن التعليم العالي يرتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمعات الحالية وسوق العمل فانه يواجه ضغوط من أرباب العمل بضرورة إعداد ممارسين فعليين يمتلكون كفاءات أساسية كافية وملائمة متخصصة في المجال وكفاءات عامة ممتدة إلى مجالات أخرى، وقادرين على حل مشكلات معقدة واكتساب وتطوير كفاءات جديدة أثناء مسارهم المهني (Birenbaum, 2003).

وبعدما كان الهدف الأساسي من التعليم الجامعي استيعاب الطلاب للمعارف الأساسية والاطلاع على المعلومات انتقلت التطورات الحالية إلى الاهتمام بجوانب أخرى كمهارات حل المشكلات والمهارات المهنية لإعداد أفراد قادرين على الأداء في سياقات واقعية، فقد اعتبر Birenbaum (1996) أن الألفية الجديدة تتطلب إعداد أفراد متكيفين ومفكرين وذاتيين ومتعلمين منظمين ذاتيا قادرين على التواصل والتعاون مع الآخرين، ومن الكفاءات المطلوبة؛ كفاءات معرفية كحل المشكلات والتفكير الناقد وصياغة التساؤلات والبحث عن المعلومات المناسبة وإصدار أحكام والاستخدام الفعال للمعلومات والقيام بالملاحظات والتحقيقات وإبداع أشياء جديدة وتحليل البيانات وتقديم معلومات شفهية وكتابية، وكفاءات ما وراء معرفية كالتفكير الذاتي والتقييم الذاتي، وكفاءات اجتماعية كقيادة مناقشات وحوارات والاقناع والتعاون والعمل في المجموعات، وكفاءات وجدانية كالمثابرة والدافعية الداخلية والمسؤولية والفعالية الذاتية والاستقلالية والمرونة والتحكم في المواقف الحرجة.

ومن أجل تدعيم احتياجات هؤلاء الطلاب تحوّل التركيز في التعليم العالي من نقل المعرفة والمهارات المعزولة إلى اكتساب كفاءات معقدة، وتوجيهم إلى تطوير مهارات من أجل التعلم والحصول على المعلومات من مصادر متنوعة بالانتقال إلى التعليم القائم الكفاءات (Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn & Fege, 2013).

استجابة للتحديات المذكورة اهتمت العديد من البلدان بإجراء إصلاحات عميقة في التعليم العالي بالاعتماد على التعليم بالكفاءات، ورافقت هذه الاصلاحات أساليب تقييم جديدة لرصد تطور الكفاءات، وفكرة التجديد جاءت لتضييق الفجوة بين ما يتم تعلمه في الجامعة ومتطلبات سوق العمل لأن الطلاب بحاجة إلى تطوير كفاءات في المهن الحالية وتطوير مهارات التعلم مدى الحياة (Baartman, Gulikers & Dijkstra, 2013). وأصبحت الحاجة إلى تقييم يتلاءم مع تطوير الكفاءات المعقدة وتغطية مجالاتها الثلاثة الرئيسية؛ الاهتمام بالمعارف الأساسية، والأداء المهني للمهام المعقدة، والقدرة على التعلم مدى الحياة (Boud & Falchikov 2007).

وخلال العقدين الأخيرين ظهرت العديد من التسميات على التقييم الجديد مثل تقييم الأداء، التقييم الحقيقي، تقييم الكفاءات (مثلا، علام، 2004؛ Johnson, Penny ; Scallon, 2004; Gulikers, Bastiaens & Kirscner, 2004

(Gordon, 2009; Segers, Dochy & Cascallar, 2003 &. وبالموازاة مع تطوير أساليب التقييم الجديدة استخدمت وسائل واستراتيجيات متعددة، مثل ملفات الانجاز، المهام المركبة، الاختبارات الشاملة، التقييم الذاتي، تقييم الأقران (Dierick & Dochy, 2001 ; Scallon, 2004; Struyven, Dochy & Janssens, 2003)

ظهرت أساليب التقييم الجديدة كرد فعل للآثار السلبية للاختبارات التقليدية لأن أساليب التقييم الجديدة تهتم بتقدير بالإنجازات الحقيقية للطلاب في توظيف المعارف والمهارات بطريقة إبداعية في حل مشكلات في مجالات معينة (Birenbaum, 1996) على عكس الاختبارات التقليدية التي تهتم بالأساس باختبار المعارف الأساسية للطلاب الأمر الذي فرض الانتقال إلى استخدام مهام تقييم مستمدة من مشكلات الحياة الواقعية أو صور حقيقية لمشكلات الحياة الواقعية (Segers et al., 2003). وبما أن هدف التعليم العالي حاليا هو تعليم الطلاب استخدام معارفهم لحل مشكلات الحياة الواقعية فان أساليب التقييم الجديدة تبقى أدلة مباشرة على اكتساب الكفاءات أكثر صدقا من الاختبارات المقننة بسبب خاصيتها الحقيقية وغير المقننة (Dochy, 2009).

استخدمت العديد من المفاهيم النظرية لوصف تقييمات الكفاءات من طرف العديد من المؤلفين كالتركيز على أداء مهام واقعية متنوعة، وإدماج عملية التعلم بالتقييم، واستخدام عدة مقيمين في تقدير منتوج الطالب، واستخدام تصحيح محكي، وإدماج أساليب تقييم متعددة (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & van der Vleuten, 2006 ; Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2007a ; Dierick & Dochy, 2001; Gulikers Biemans & Mulder, 2009 ; Birnbaum, 1996 ; Segers et al., 2003; Scallon, 2004)

وفكرة إدماج أساليب تقييم متعددة في برامج تقييم الكفاءات ليست قديمة وإنما فكرة جديدة ظهرت بسبب عدم كفاية استخدام طريقة تقييم واحدة لأن التقييمات الجديدة لا تلغي الاختبارات التقليدية وإنما يتم إدماجها في برامج تقييم الكفاءات كلا من الاختبارات التقليدية وأساليب التقييم الجديدة (Baartman, et al., 2006; Baartman et al., 2007a; Dochy, 2009; Johnson, Penny & Gordon, 2009). فعلى سبيل المثال الاختبارات الكتابية المستخدمة في تقييم معارف الطلاب في الطب للتواصل مع المرضى يمكن أن تدمج بطريقة تقييم أكثر واقعية للكفاءة التي يظهر فيها الطلاب فعليا قدرتهم على التواصل مع المفحوصين.

إدماج برامج تقييم الكفاءات كلا من أساليب التقييم الجديدة وأساليب التقييم التقليدية تحول طبيعي مستمر للمهام المقدمة في كلا من الأسلوبين، ومن المعايير التي تحدّد التقييم الجديد "الواقعية" و"التعقيد المعرفي" لكنها تفتقر إلى تغطية المحتوى والفعالية التي تتوفر بشكل كبير في التقييمات التقليدية. لذا فكرة إدماج أساليب التقييم الجديدة وأساليب التقييم التقليدية تستجيب لمعايير الجودة التقليدية والجديدة في برامج تقييم الكفاءات (Baartman et al., 2007a ; Baartman et al., 2007b ; Baartman, Prins, Kirscchner & van der Vleuten, 2007

أصبح من الضروري إدماج كلا من أساليب التقييم الجديدة والتقليدية نظرا لعدم كفاية استخدام طريقة تقييم واحدة في برامج تقييم الكفاءات، ونظرا لازدياد استخدام برامج تقييم الكفاءات في التعليم العالي برزت الحاجة إلى تطوير معايير جودة جديدة لأن معايير الجودة المستخدمة في الاختبارات التقليدية (الصدق والثبات) لا يمكن تطبيقها كما هي في برامج تقييم الكفاءات (Baartman, 2008 ; Baartman et al., 2006 ; Dochy, 2009).

بعض معايير الجودة نشأت من ثقافة العملية الاختبارية المتصلة بأفكار المقاربة السيكومترية التقليدية كالصدق والثبات والانصاف والشفافية، وبعض المعايير نشأت من ثقافة التقييم المتصلة بأفكار الايديومترية كالأصالة والتعقيد المعرفي والوجاهة والعواقب التربوية وذات الدلالة. ونظرا لاشتمال برامج تقييم الكفاءات كلا من أساليب التقييم الجديدة والتقليدية فانه من المهم الاشارة إلى ضرورة تكامل واندماج كلا من معايير الجودة التقليدية والجديدة في برامج تقييم الكفاءات (Baartman et al., 2007a).

وفي ظل الانتقال من ثقافة العملية الاختبارية إلى ثقافة التقييم، ومن السيكومترية إلى الايديومترية، ومن معايير الجودة الكلاسيكية إلى معايير الجودة الحديثة نشأت تساؤلات هامة تتعلق بمعايير الجودة المطلوبة في برامج تقييم الكفاءات، ومدى ملاءمة المعايير التقليدية للصدق والثبات في تقييم برامج تقييم الكفاءات، والحاجة إلى معايير جودة جديدة ملائمة لبرامج تقييم الكفاءات (Baartman, 2008; Baartman et al., 2006; Baartman, Prins et al., 2007; Baartman et al., 2007a; Dochy, 2009; Gulikers, Biemans & Mulder, 2009 ; Linn, Baker & Dunbar, 1991; Tillema, Leenknecht & Segers 2011)

نحاول في هذه الورقة الاجابة على هذه التساؤلات ضمن تحليل تدريجي لأدبيات التقييم ذات الصلة بمعايير الجودة، وذلك بتناول التطورات الحالية التي حدثت بالانتقال من ثقافة العملية الاختبارية إلى ثقافة التقييم ومن المقاربة السيكومترية إلى المقاربة الايديومترية، مرورا بتحديد مفهوم برامج تقييم الكفاءات، ووصف معايير الجودة التقليدية للصدق والثبات وتطبيقاتها الجديدة في برامج تقييم الكفاءات، وفي الأخير نقدم إطارا لمعايير جودة برامج تقييم الكفاءات يشتمل على عشرة معايير مفصلة ذات أهمية في التعليم العالي.

1. الانتقال من ثقافة العملية الاختبارية إلى ثقافة التقييم:

في العشرين سنة الأخيرة حدثت تغييرات مهمة في التعليم العالي مما أدى إلى الحديث عن الانتقال من ثقافة العملية الاختبارية إلى ثقافة التقييم (مثلا Birenbaum, 1996; Dierick & Dochy, 2001; Segers & Dochy, 2006; Gipps, 1994) وقد عرضت خصائص ثقافة العملية الاختبارية وثقافة التقييم على أنها حدود متطرفة ضمن سلسلة متصلة (Segers et al., 2003).

جدول (1): الحدود المتطرفة لثقافة العملية الاختبارية وثقافة التقييم (Segers et al., 2003 ; Baartman, 2008)

	ثقافة العملية الاختبارية	ثقافة التقييم
1. المحتوى	إعادة إنتاج المعارف	كفاءات متعددة
2. العلاقة بعملية التعلم	منعزلة	مندمجة
3. الوظيفة	إجمالية	تكوينية
4. السياق	غير سياقي	موضوع في سياق (حقيقي)
5. الأساليب	بالأساس (اختيار من متعدد)	مزيج من أساليب تقييم مختلفة
6. المسؤولية	الأستاذ	المتعلم
7. الجودة	سيكومترية	اديومترية

1. تعتمد ثقافة العملية الاختبارية بالدرجة الأولى على تقييم مستوى المهارات والكفاءات المعرفية الدنيا القائمة على تكرار ما تم تعلمه في القسم (Birenbaum, 1996 ; 2003). وتركز ثقافة التقييم على تعدد أبعاد الكفاءة التي تتميّز بمرونة أكثر تتضمن مهارات ما وراء المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحسحركية.
2. اعتبر التقييم منفصلا عن عملية التعلم في ثقافة العملية الاختبارية أين تختلف فترات التعلم عن فترات التقييم، في حين تعتبر التعلم والتقييم مرتبطين بالضرورة في ثقافة التقييم، ولا يجب أن يركز التقييم على مخرجات التعلم النهائية فحسب بل يشمل أيضا العمليات المؤدية إلى التعلم.
3. تستخدم ثقافة العملية الاختبارية التقييم لأغراض تجميعية في الأساس لقياس ما تعلمه الطالب في نهاية عملية التعلم، ولكن في ثقافة التقييم تتم الموازنة بين الوظيفة التجميعية والوظيفة التكوينية بعناية، ويصبح التقييم جزءا من دورة مستمرة للتقييم والتغذية الراجعة (Birenbaum, 2003).
4. في ثقافة العملية الاختبارية يكون التقييم ذات سياق مجرد ليتحوّل في ثقافة التقييم إلى تجربة تعلم مثيرة تجري في سياق حقيقي، ما يعكس دور السياق في التعلم وفق النظريات البنائية والسوسيوبنائية ; Baartman, 2008) Jonnaert, 2002).
5. أساليب التقييم الأكثر شيوعا واستخداما في ثقافة العملية الاختبارية هي الاختبارات المقننة والموضوعية كالاختيار من متعدد، والصحيح والخطأ، وعبارات الربط التي تطبق بواسطة الورقة والقلم وتؤخذ تحت قيود وقت صارمة لا تسمح باستخدام الوسائل والأدوات، وتقيّم المنتوج بدون الأخذ بالاعتبار العمليات في النتيجة النهائية (Baartman et al., 2007). في حين أضافت ثقافة التقييم العديد من أساليب التقييم كالتقييم بملفات الانجاز، وتقييم الأداء، والتقييم الذاتي التي تستخدم متكاملة على طول فترة زمنية وبوسائل وأدوات متاحة.
6. تحوّلت المسؤولية من الأستاذ إلى الطالب بعدما كانت المسؤولية الوحيدة في التقييم والتعلم في العملية الاختبارية، وأصبح الطالب في ثقافة التقييم مشاركا في عملية التعلم بالتعاون مع الأستاذ والطلاب الآخرين وتقييم ذاته وزملائه، ووضع معايير التقييم والتصحيح (Birenbaum, 1996; Dierick & Dochy, 2001).
7. تُقّيم جودة التقييم ضمن ثقافة العملية الاختبارية على أساس معياري الصدق والثبات التقليديين المستمدين من المقاربة السيكومترية، بينما لا تعتمد ثقافة التقييم على الصدق والثبات بل تحتاج إلى معايير واسعة وجديدة تقوم على أفكار المقاربة الايديومترية (Baartman et al., 2007b; Dierick & Dochy, 2001).

تظهر الأمثلة أن ثقافة العملية الاختبارية وثقافة التقييم حدان متطرفان، ونتيجة الانتقال من العملية الاختبارية إلى ثقافة التقييم طورت العديد من أساليب التقييم الجديدة، والتي يشار إليها بالتقييمات البديلة (علام، 2004). نستخدم مصطلح أساليب التقييم الجديدة للإشارة إلى الأساليب المستخدمة في تقييم كفاءات الطلاب سواء نشأت في ثقافة العملية الاختبارية أو ثقافة التقييم. ولا نحاول حل الصراع بين ثقافة الاختبار وثقافة التقييم ولا نفترض أن أساليب التقييم الجديدة هي دواء شافي وكافي لتقييم الكفاءات لذا يجب النظر إليها على أنها متكاملة وليست متناقضة الأدوار (Birenbaum, 1996; Baartman, 2008) لأن برامج تقييم الكفاءات تجمع بين أساليب التقييم التقليدية والجديدة، والتي يمكن أن تكون لها وظائف تكوينية وتجميعية على حد سواء لتحقيق أهداف التعلم.

2. الانتقال من المقاربة السيكومترية إلى المقاربة الايديومترية:

استبدلت السيكومترية بالايديومترية، وينظر إلى المقاربة السيكومترية على أنها وصف لمعايير الجودة المتصلة بثقافة العملية الاختبارية، بينما ينظر إلى المقاربة الايديومترية كبديل ملائم لمعايير الجودة في ثقافة التقييم، وغالبا ما يتم تقديم المقاربتين على أنهما حدان متقابلان في النظر إلى التقييم من عدة أبعاد (الجدول 3).

جدول (2): الحدود الفاصلة بين المقاربة السيكومترية والمقاربة الايديومترية (Baartman, 2008, p. 14)

	السيكومترية	الايديومترية
1. **الموضوع**	السمات الثابتة	تطور الكفاءة
2. **المرجع**	مرجعية المعيار	محكية/ذاتية المعيار
3. **الثبات**	الموضوعية	الملاحظة البشرية
4. **القياس**	التقنين	القياسات المتعددة وإمكانية التعميم
5. **الوظيفة**	تجميعية	تكوينية
6. **الجودة**	الثبات متطلب سابق للصدق	تكامل معايير الجودة: مثل، الدلالة، التغذية الراجعة، عملية التعلم

1. نشأت المقاربة السيكومترية من البحث السيكولوجي وقياس السمات الثابتة نسبيا استنادا إلى إمكانية تمييز السمات المختلفة للأفراد، بينما مواضيع القياس في المقاربة الايديومترية سمات شخصية قابلة للتغيير والتطوير، فكفاءة الطالب يتوقع أن تتغير بمرور الوقت (مثلا، Roegiers, 2004)
2. تسعى المقاربة السيكومترية إلى التمييز بين الأفراد ضمن معايير مرجعية يتم فيها مقارنتهم مع بعضهم البعض، وتستخدم المقاربة الايديومترية مقاربة محكية المرجع يتم فيها مقارنة الطلاب بأهداف التعلم المحققة، أو مقارنتهم بإنجازاتهم السابقة.
3. في المقاربة السيكومترية يتم الحصول على الثبات بالتقنين والموضوعية في تطوير وتصحيح وتفسير الاختبار (Birenbaum, 1996). وفي المقاربة الإدوميترية يتم بالملاحظة البشرية في تقييم الكفاءة وعليه تحول التركيز من التقنين إلى استخدام قياسات متعددة (Cronbach, Linn, Brennan, & Haertel, 1997)
4. تحول التركيز من التقنين وإجراء قياسات أحادية في التقييم في المقاربة السيكومترية إلى استخدام قياسات متعددة وإمكانية التعميم القياسات عبر المقيمين والمهام والفترات (Shavelson, Gao & Baxter, 1993).
5. تؤكد المقاربة الايديومترية على الوظيفة التكوينية للتقييم مما يتطلب إضافة معايير جودة أخرى تتعدى المعايير التقليدية، فالتقييم يجب أن يحدث خبرات تعلم ذات معنى، وتقديم تغذية راجعة، وتحفيز عملية التعلم. في حين تركز المقاربة السيكومترية على وظيفة التقييم التجميعية من خلال وصف كفاءة الطالب بواسطة قياس واحد يعتمد على العلامة النهائية (Segers et al., 2003).
6. الانتقال من التركيز على المعايير التقليدية للصدق والثبات في تحديد جودة التقييم، واعتبار الثبات شرط مسبق ومنفصل عن الصدق في المقاربة السيكومترية إلى تكامل معايير جودة التقييم التقليدية والمعايير الجديدة مثل، الأصالة، والوجاهة في المقاربة الايديومترية.

تنطوي جميع التقييمات بما فيها التقييمات التجميعية على إمكانات تكوينية في توجيه عمليات تعلم الطلبة مما يعني أن معايير الجودة مثل الدلالة والعواقب التربوية يجب أن تطبق في كلا من التقييمات التكوينية والتجمعية

في برنامج تقييم الكفاءات. وفيما يتعلق بمعايير الجودة سوف نقدم إطارا لمعايير جودة برامج تقييم الكفاءات التي نشأت من المقاربتين السيكومترية والايديومترية مع تكييف معايير الجودة التقليدية مع برامج تقييم الكفاءات.

3. برامج تقييم الكفاءات:

أدى الانتقال من ثقافة العملية الاختبارية إلى ثقافة التقييم إلى ظهور أساليب تقييم جديدة في التعليم الجامعي تشتمل على وسائل واستراتيجيات متنوعة كاستراتيجية التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، وملفات الانجاز والمشاريع، وعينات الكتابة، والعروض الشفهية والكتابية، والملاحظة، الاختبارات الشاملة، والمحاكاة، والاجابات المبنية، وغيرها (مثلا علام، 2004، ; Birenbaum & Dochy, 1996; Dieric & Dochy, 2006; Feuer & Fulton, 1999 Segers et al., 2003; Scallon, 2004) وقد أدى الانتقال من ثقافة العملية الاختبارية إلى ثقافة التقييم إلى إدماج التقييم الحقيقي في التقييم القائم على الكفاءات (Gulikers et al., 2004; Cumming & Maxwell, 1997; Wiggins, 1993).

أطلقت عدة تسميات لأساليب التقييم الجديدة من مثل تقييم الأداء، تقييم الكفاءات، التقييم المباشر، التقييم الحقيقي، التقييم التجديدي، التقييم المستمر (مثلا، علام، 2004؛ Gulikers et al., 2004; Baartman, 2008) وأساليب التقييم مجتمعة تشير عادة إلى التقييم البديل لأن الخلفية التي تشترك فيها أنها بديلة للاختبارات التقليدية (Birenbaum, 1996; Dierick & Dochy, 2001) ولكن التسمية يمكن أن تكون غير مناسبة لأنها تتضمن استبدال أساليب التقييم الجديدة بأساليب التقييم التقليدية، لذلك من الأفضل استخدام مصطلح "أساليب التقييم الجديدة" لأن كلا من الاختبارات التقليدية وأساليب التقييم الجديدة عناصر ضرورية في برامج تقييم الكفاءات.

تتميز التقييمات الجديدة بخصائص متعددة تختلف عن الاختبارات التقليدية والمقننة، وأدمجت العديد من المفاهيم النظرية لوصف التقييمات القائمة على الكفاءات كالتركيز على عمليات التفكير العليا، والمهام المعقدة، وإدماج التعلم بالتقييم، والأداء في وضعيات واقعية، وقد ذكرت هذه الخصائص من طرف العديد من المؤلفين (مثلا Baartman et al., 2006; Baartman, Prins et al., 2007; Birnbaum, 1996 ; Dierick & Dochy, 2001; Dochy, 2009 ; Gulikers, Biemans & Mulder, 2009 ; Scallon, 2004; Segers et al., 2003)

وعلى العموم تتميز أساليب التقييم الجديدة بخمسة خصائص مهمة: 1)- يتطلب التقييم الجيد بناء معارف وليس إعادة إنتاجها وقابلية بناء وتبادل المعارف وعلاقاتها هي أهداف مهمة للتقييم، 2)- تقييم توظيف المعارف في وضعيات حقيقية هدف جوهري لممارسات التقييم الجيدة، 3)- وسائل التقييم الجيدة تتطلب منظورات متعددة وتكون حساسة للسياق، فالطلاب لا يحتاجون فقط إلى معرفة "ماذا" لكن "متى" "أين" "لماذا"؟ وهذا يتضمن أدلة لا تتوقف على الاجابات بل البحث عن الأسباب، 4)- اندماج الطلاب بشكل نشيط في عملية التقييم ودورهم لهم الفعال في مناقشة معايير تطبيق التقييم، وإنجاز المهام والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، 5)- التقييمات تكون مندمجة في عملية التعلم ومنسجمة مع طريقة التدريس وبيئة التعلم (Dochy, 2009).

برامج تقييم الكفاءات تجمع بين أساليب التقييم الجديدة التي نشأت من ثقافة العملية الاختبارية وأساليب التقييم التي نشأت من ثقافة التقييم، وتعتبر أساليب التقييم الجديدة بديلة للاختبارات التقليدية، ويمكن النظر إليها أنها تلعب أدوارا تكميلية وليست متناقضة (Birenbaum, 1996). وقد أشار Baartman (2008) إلى ضرورة التفكير في برامج

التقييم لأن الكفاءات على أنها كليات معقدة من المعارف والمهارات والاتجاهات، وكثيرا ما ينظر إلى طريقة تقييم واحدة أنها غير كافية مما يستدعي استخدام مزيج من أساليب التقييم التقليدية والجديدة (Dierick & Dochy, 2001; Dochy, 2009) فالاختبارات التقليدية يمكن أن تكون مفيدة لتحقيق أغراض معينة ولكن يجب أن تستخدم بشكل متوازي مع أساليب التقييم الجديدة في برامج تقييم الكفاءات.

وعلى هذا الأساس يمكن تعريف برامج تقييم الكفاءات بأنها مزيج متكامل من أساليب التقييم التقليدية وأساليب التقييم الجديدة، ويتوقف الجمع الفعلي لأساليب التقييم على أهداف البرنامج التعليمي، ولا يمكن النظر إلى أساليب التقييم على نحو ضيق، بحيث أن محتويات برامج تقييم الكفاءات تعتمد على الكفاءات المطلوب تقييمها على مدى اتساع نطاق البرنامج التعليمي. وأن تقيّم في برامج تقييم الكفاءات المعارف والمهارات والاتجاهات بطريقة متكاملة، ويدل أن استخدام الاختبارات التقليدية وحدها غير كافية في التعليم القائم على الكفاءات بل تحتاج إدماج أساليب تقييم أخرى جديدة (Baartman, 2008 ; Baartman et al., 2006 ; Dochy, 2009).

4. معايير الجودة التقليدية للصدق والثبات:

ضمان جودة برامج تقييم الكفاءات مهمة جدا لا يمكن تجاهلها لأن القرارات المتخذة حول الطلاب تستند إلى تلك البرامج، وتتوقف جودة الاختبارات التقليدية بمعياري الصدق والثبات، ولكن هل هما كافيان لتحديد جودة برامج تقييم الكفاءات؟. يشير الصدق إلى مدى قياس القياس ما هدف لقياسه، وما إذا كان التقييم يرتبط بأهداف التعليم؟ وعُرّف الثبات تقليديا بمدى اتساق نتائج الاختبار، والاتساق في نتائج الاختبار يستدل بموضوعية التصحيح أي الحصول على نفس النتائج إذا قدر بواسطة شخص آخر في فترة أخرى (Dochy, 2009).

وبالأخذ بعين الاعتبار الخصائص المتميّزة لأساليب التقييم الجديدة ناقش العديد من المؤلفين مسألة عدم كفاية معايير الجودة الكلاسيكية للصدق والثبات في أساليب التقييم الجديدة (مثلا، طباع،2017أ ; Baartman, 2008 ; De Ketele & Gerard, 2005 ; Dierick & Dochy, 2001; Dochy, 2009 ; Linn, Baker & Dunbar, 1991; Scallon, 2004) واستخدام معايير الجودة التقليدية للثبات والصدق تحوم حولها شكوك في قدرتها على معالجة مسائل إمكانية التعميم وصدق الاستدلالات. فمن المهم توسيع المعايير المستخدمة للحكم على مدى كفاية تقييم أساليب التقييم الجديدة التي نستخدمها بشكل واسع (Linn, Baker & Dunbar, 1991).

اقترح بعض المؤلفين إعادة التفكير بشكل أوسع في المفاهيم الكلاسيكية للثبات والصدق مع الإبقاء على جوهر دلالاتها النظرية والبحث عن طرق مناسبة تتلاءم مع تقييم الكفاءات (مثلا، طباع، 2017ب؛ De Ketele & Gerard, 2005 ; Linn, Baker & Dunbar, 1991; Scallon, 2004). أشار De ketele & Gerard (2005) إلى أن طرق تقدير صدق وثبات أساليب تقييم الكفاءات تختلف عن الاختبارات التقليدية، الأمر الذي أدى ببعض المؤلفين إلى إيجاد طرق إديومترية مناسبة لأن تقييم الكفاءات عملية معقدة تفرض على الطلاب منتوج معقد هو الآخر، وعليه فطرق الصدق والثبات الكلاسيكية لا يمكن استخدامها كما هي بل تتطلب تجديد في الطرق الملائمة التي يجب استخدامها. وبالمثل أشار Boxham & Boyd (2007) إلى أن استخدام طرق الثبات التقليدية محبطة والأدلة قليلة في تقييم الأداء في التعليم العالي مما يثير مخاوف حول القرارات المتخذة على أعمال الطلاب،

إضافة إلى ضعف ثبات أنظمة التقييم بسبب ارتفاع تعقيد المهام أثناء التقييم في التعليم العالي، ومع ذلك تبقى مسألة الثبات مهمة في التقييم لمنح الشهادات وضمان جودة التعليم العالي.

من الواضح أن فحص أساليب التقييم الجديدة على أساس معايير ظهرت في فترة ظهور أساليب التقييم التقليدية غير ممكنة لتصبح الطرق التقليدية للصدق والثبات محل شكوك لإمكانية إعطائها صورة خاطئة عن النتائج إضافة إلى أن استخدام أساليب التقييم الجديدة يعنى بالضرورة تقدير المقيمين لمعارف ومهارات متميزة بطرق متعددة وفي أوقات مختلفة، فتحقيق أساليب تقييم جديدة منصفة ومتميزة فان المعايير المستخدمة تقليديا تحتاج إلى توسيعها أكثر فأكثر ووضع معايير تقييم جودة تقييم أخرى ملائمة (Dochy, 2009).

فكرتي الصدق والثبات صحيحة في الأساس لكن تحتاج إلى تعديل لتتلاءم مع برامج تقييم الكفاءات لإصدار أحكام ملائمة على جودة برامج تقييم الكفاءات، وإلى جانب المعيارين يجب إضافة معايير جودة جديدة لتوسيع وإثراء المفاهيم التقليدية للصدق والثبات حتى تتلاءم مع أساليب التقييم الجديدة (Baartman, 2008 ; Baartman et al, 2006; Baartman, Prins et al., 2007; Dierick & Dochy, 2001; Dochy, 2009 ; Linn et al., 1991)

ومرة أخرى يطرح تساؤل هام ومهم في نفس الوقت حول ما إذا كانت معايير الجودة الجديدة بدائل للمعايير التقليدية للصدق والثبات أو مكملة لها؟ وكما أشرنا فيما سبق لا يمكن الاستغناء عن القياسات التقليدية للثبات والصدق ولكن نعتبرها غير كافية لتغطية كل أبعاد برامج تقييم الكفاءات، لذا فالمفاهيم التقليدية للصدق والثبات مهمة تتطلب تكييفها لاتخاذ قرارات صائبة ومنسجمة، وهو ما يرد تفصيله أدناه.

5. التطبيقات الجديدة لمعايير الجودة التقليدية:

في مقالين (Baartman et al (2006 ; 2007 قدم المؤلفون عددا من المشكلات التي تتعلق باستخدام المفاهيم التقليدية للصدق والثبات في تقييم جودة برامج تقييم الكفاءات، وتناولوا بالتفصيل المشكلات الناجمة عن استخدام مفاهيم الصدق والثبات ووصفوا كيفية تكييفها وتناولها في إطار يتلاءم مع أساليب التقييم الجديدة، ولكن بأبعاد أخرى جديدة وتسميات أكثر شمولية ودقة. وصف (Cronbach et al., (1997 الاختلاف بين التقييمات الجديدة والاختبارات التقليدية، منها المهام في الغالب معقدة ومفتوحة والقرارات المتخذة تستند إلى أحكام المقيمين ما يجعل طرق القياس التقليدية غير ملائمة لتحليل خطأ القياس. وخلافا للاختبارات التقليدية ينطوي تقييم الكفاءات في العادة على أحكام الخبراء، ومسألة الثبات تتعلق بطرق اتفاق الأحكام الذاتية للمقيمين (Scallon, 2004).

غير أن هذا الجانب من الثبات ليس الوحيد فليس هناك حاجة فقط إلى الاتساق بين المقدرين ولكن أيضا إلى الاتساق بين المهام التي تختلف من حيث المحتوى أو الشكل (Dunbar, Koretz, & Hoover, 1991 ; Hebert, 2006 ; Huang, 2009 ; Scallon, 2004). فقد أظهرت الدراسات التي اهتمت بتطبيق نظرية التعميم أن الثبات بين المحكمين أكبر بكثير من الثبات بين المهام، وذلك بسبب التفاعل بين الطالب ومهمة التقييم (طباع وليفة، 2015؛ طباع، 2016؛ Huang, 2009 ; Shavelson et al., 1993) لأن كل مهمة تقييم تتطلب مهارات ودوافع مختلفة يكون فيها بعض الطلاب أقوياء وآخرين ضعاف، وأظهرت هذه الدراسات إمكانية تحقيق مستويات ثبات مقبولة عبر المحكمين شريطة استخدام تقييمات متعددة ليصبح الثبات ليس مشروطا بالموضوعية والتقنين.

من هنا يمكن الاحتفاظ بجوهر دلالة الثبات على أنه اتساق النتائج عبر المهام والسياقات والفترات والمقيمين في برامج تقييم الكفاءات، ولكن نظرا لخصائص برامج تقييم الكفاءات يجب تعديل التطبيقات الحالية للثبات، فقد أظهرت دراسات إمكانية التعميم على ضرورة استخدام تقييمات متعددة للوصول إلى مستويات ثبات مقبولة عبر المحكمين وعبر الطرق. وتم إدراج هذا الجانب من الثبات في الإطار تحت معيار "إعادة إنتاج القرارات"، والذي يصف ضرورة استناد القرارات النهائية حول الطلاب إلى عدة مقيمين، وعدة فترات، وعدة سياقات، وعدة أساليب تقييم (Baartman, 2008 ; Tilema et al., 2011). وأن إجراء تقييمات في سياقات أقل إمكانية للضبط والتقنين يجب أن تستند إلى مجموعة مهام متسقة حتى إن لم تكن متطابقة في خصائصها، ويندرج هذا الجانب من الثبات في الاطار ضمن معيار "إمكانية المقارنة" (Baartman, 2008).

أصبح الثبات يتعلق بإمكانية الحصول نتائج قابلة للتعميم عبر نطاقات أوسع من المهام والمقدرين والفترات وطرق التقييم، فلا يكتفي صانع القرار بالتحقق من الاتساق عبر بُعد أو شرط واحد وإنما بإمكانية التعميم أو إمكانية مقارنة النتائج المحصلة عبر مختلف أبعاد التقييم لتحقيق درجة عالية من الموثوقية.

بالنظر إلى الصدق فإن المشكلة الرئيسية تكمن في التعريفات المتعددة المقدمة، ومن أمثلتها تعريف (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement, 1999) للصدق على أنه الدرجة التي تدعم فيها الأدلة والنظرية تفسيرات درجات الاختبار الناجمة عن الاستخدامات المقترحة للاختبارات، وتعريف Messick (1995) على أنه حكم تقييمي شامل لمدى قدرة الأدلة الامبريقية ومنطق التأصيل النظري على دعم بأن عمليات التأويل والقرارات القائمة على درجات المقاييس أو قائمة على نماذج أخرى من القياس كافية لتلبية الغرض وملائمة.

إن التطورات التي حدثت في مفهوم الصدق طوال القرن العشرين تصف الصدق وفق نموذج معتمد على المحك (التنبؤ بدرجة الاختبار بدرجة المحك) ونموذج صدق التكوين الفرضي كاطار موحد للصدق الذي يعتمد على الحجج بتحليل جميع الأدلة للتفسير المقترح لدرجات الاختبار وتقييم مدى معقولية هذه الحجج (Kane, 2001) ثم إلى الاطار المعروف جيدا لصدق التكوين الفرضي لـ Messick (1994, 1995) الذي يرى أن صدق التكوين الفرضي مفهوم موحد وشامل للصدق، والذي يميّز ستة مصادر من صدق التكوين الفرضي: المحتوى، عمليات الاستجابة والتأصيل، البنية الداخلية، العلاقات بمتغيرات أخرى، جانب إمكانية التعميم، عواقب العملية الاختبارية. والاطار الذي قدمه Messick أدرج فكرة صدق العواقب، وبالتالي توسيع مفهوم الصدق ليشمل عواقب استخدام درجات الاختبار في مفهوم موحد ومتكامل زاد من اتساع مجال صياغة الصدق والذي اعترفت به الجمعية الأمريكية للبحث التربوي والجمعية الأمريكية لعلم النفس والمجلس القومي للقياس. وفي نفس الاطار قدم Miller & Linn (2000) إطارا لفحص وتأييد صدق أساليب التقييم الجديدة من منظور Messick بتقديم أدلة عن كل جانب من جوانب الصدق بناء على نتائج دراسات أجريت في المجال.

يشير جانب المحتوى من الصدق في أساليب التقييم الجديدة إلى أن النطاق ونوع المهام المستخدمة في التقييم تعكس بشكل مناسب (الصلة بالمحتوى، والتمثيلية) نطاق التكوين الفرضي، ويؤكد جانب التأصيل على الاتساق بين العمليات المطلوبة لحل مهام التقييم، وجانب البنية الداخلية للتقييم يعكس المعايير المستخدمة في مهام التقييم،

والعلاقات المتبادلة بين هذه المعايير، والوزن النسبي لتصحيح هذه المعايير يجب أن تكون متسقة مع البنية الداخلية لنطاق التكوين الفرضي. ويشير الجانب الخارجي إلى مدى ارتباط درجات التقييم مع قياسات أخرى وسلوكات غير مقيمة تعكس الارتباطات التفاعلية بينها، ويشير جانب إمكانية التعميم إلى مدى إمكانية تعميم القرار حول ما إذا كان الطالب كفء في مهام أخرى. جانب صدق العواقب يتضمن الأدلة والأسس المنطقية لتقييم العواقب المرجوة وغير المرجوة لتفسير واستخدام الدرجات.

اتساع مفهوم الصدق وتعقيده يؤدي إلى صعوبة فصل أبعاده المتداخلة والعمل بها في الممارسة العملية، وهناك حاجة إلى مقاربة جديدة تساعدنا حل مسائل تأييد الصدق، ويمكن التمييز بين مقاربتين؛ مقاربة Kane (2001) الذي قدم مقاربة الصدق القائمة على الحجج، وهي قيمة للغاية لجمع مصادر الأدلة للبرهنة على الصدق لكنها لا تعطى تعريف واضح لمفهوم الصدق للممارسين حول الأدلة المطلوب جمعها(Baartman, Prins et al, 2007). كما قدم Linn et al., (1991) إطارا لمعايير الجودة ذات أهمية أثبتت جدواها في تأييد الصدق.

يجب توضيح مفهوم الصدق وزيادة تفعيله لأن الصدق ليس مجرد مسألة تقييم التكوينات الفرضية، ولكن يتعلق بالاستخدام الفعلي والصحيح لأدوات التقييم، وهذا يعني ضرورة تحديد جودة أدوات التقييم (الصدق والثبات) والتحقق منها في الممارسة العملية.

باختصار سوف نهتم فيما بعد بتقديم إطار لمعايير جودة برامج تقييم الكفاءات تتفق مع الأدبيات النظرية التي استعرضت فيما سبق حول التطبيقات الجديدة لمفاهيم الثبات والصدق وتتلاءم مع أساليب التقييم الجديدة، ويتم تضمين جوهر دلالة الثبات والصدق في هذا الإطار ولكن وفق المنظور الجديد لمعايير الجودة.

6. إطار معايير جودة برامج تقييم الكفاءات:

إطار معايير جودة برامج تقييم الكفاءات الذي نقدمه يستند إلى أدبيات التقييم الجديدة التي وردت في العديد من أعمال المؤلفين (مثلا، Baartman, 2008 ; Baartman et al., 2006 ; Baartman, Prins et al., 2007 ; Birenbaum, 1996; 2006; Cronbach et al., 1997; Dierick & Dochy, 2001; Dochy, 2009; Gulikers et al., 2004; Johnson et al., 2009; Linn et al., 1991; Messick, 1994) بالتركيز على مصطلحات وتعاريف استخدمت من قبل هؤلاء المؤلفين لتحديد معايير جودة أساليب التقييم الجديدة. يهدف هذا الإطار إلى تحديد جميع المعايير الممكنة لجودة برامج تقييم الكفاءات لتقديم إطار موحد ومتكامل. لذلك تم الاحتفاظ بمعايير الجودة بشكل منفصل قدر الإمكان، ولم يتم تجميعها تحت عناوين عريضة وتم تضمين فكرتي الصدق والثبات في الإطار ولكن بطريقة تتلاءم مع أساليب التقييم الجديدة.

1. **الأصالة Authenticity:** معيار جودة هام جدا يشير إلى الدرجة التي يعكس فيه التقييم المعارف والمهارات الأساسية التي يمكن تطبيقها في الحياة الواقعية والمهنية (Johnson et al., 2009). ويعّد مفتاحا يعبّر عن مدى تشابه برنامج تقييم الكفاءات مع الحياة المهنية للطلاب وضرورة تقييم الكفاءات المطلوبة في مكان العمل المستقبلي، وتتحدد الأصالة في خمسة أبعاد: مهمة التقييم، السياق الطبيعي، السياق الاجتماعي، أسلوب التقييم أو نتيجته، معايير التقييم (Gulikers et al., 2004). إضافة إلى تماشي توفير مهام تقييم واقعية مع قياس المعارف والمهارات والاتجاهات التي سوف تسمح بالأداء في سياق حقيقي (Baartman, Prins et al.,

(Dierick & Dochy, 2001 ;2007. أشار Tillema et al., (2011) إلى ارتباط هذا المعيار بأربعة معايير فرعية: مدى تمثيلية محتوى مهمة التقييم لمجال الموضوع، وذات المعنى أو دقة المحتوى بأهمية وفائدة تقييم أداء الطالب، والتعقيد المعرفي بالرجوع إلى مهارات التفكير العليا في تطبيق مهام التقييم، وتغطية محتوى التدريس الذي تلقاه الطالب وتكافئه مع التعلم. تشير هذه المعايير بالأساس إلى محتوى مهمة التقييم لضمان واقعيتها بالاستناد إلى المجال التقييم.

2. **التعقيد المعرفي Cognitive complexity:** يشبه هذا المعيار الأصالة لأنه يتعلق أيضا بالحياة المهنية المستقبلية، ولكنه يركز بشكل مباشر على ضرورة أن تعكس مهام التقييم أيضا استدعاء المهارات المعرفية العليا للطلاب (Linn et al., 1991). ويمكن أن يكون التعقيد المعرفي من أكثر الصفات وضوحا في برامج تقييم الكفاءات، بحيث أن تقييم الكفاءة يمكن أن يستخدم لقياس استخدام الطالب لاستراتيجيات المعرفية العليا مثل بناء مشكلة أو مهمة تقييم، وإعداد خطة لمعالجة مشكلة، وتوظيف المعلومات، وبناء إجابات، وتوضيح إجراءات تطوير الاجابة (Johnson et al, 2009). وفي هذا الاطار يجب أن تكون مهام التقييم المقدمة للطلاب في الجامعة ذات تعقيد معرفي عالي تثير عمليات التفكير لحل المشكلات المعقدة التي يصادفها في المجال المهني، ويجب استثمار المهام المعقدة لضمان قياس الكفاءات المعقدة (التحليل، التركيب، حل المشكلات) وليس المعارف البسيطة. ويعالج هذا المعيار على وجه الخصوص الاستناد إلى مهارات التفكير العليا في تطبيق مهمة التقييم من أجل استثارة قدرات الطالب المعرفية لترسيخ كفاءته، ويبدو بهذا المعنى أن التعقيد المعرفي يتوقف على غرض التقييم من أجل التعلم (Tillema et al., 2011).
3. **الانصاف Fairness**: ينص الانصاف على أن برنامج تقييم الكفاءة لا يجب أن يظهر تحيزا تجاه مجموعات معينة من الطلاب، وإبعاد التباين غير الموائم في مهام التقييم (Linn et al., 1991; Messick, 1994). وبصورة أكثر دقة يعني الانصاف إعطاء جميع الطلاب فرص متساوية للاستدلال على قدراتهم وكفاءاتهم وتعزيز إمكانياتهم أثناء عملية التقييم (Dierick & Dochy, 2001). والانصاف يعني عدم التحيز لبعض المجموعات من الطلاب، وإبعاد التباين غير الموائم، والأسباب المحتملة للتحيز غير الملائم يمكن أن تعود في الغالب إلى جوانب لغوية أو ثقافية غير مألوفة في مهام التقييم لدى كل الطلاب.
4. **الدلالة Meaningfulness:** يجب أن يكون برنامج تقييم الكفاءات ذات معنى أو قيمة دالة كبيرة للطالب والأستاذ (Linn et al., 1991; Messick, 1994). وتكون الدلالة ذات أهمية إضافية أيضا في نظر أرباب العمل في المستقبل، ويمكن زيادة دلالة التقييم بإشراك الطلاب في تطوير عملية التقييم وإدراكهم بوجود صلة بين مهمة التقييم واهتماماتهم الشخصية، ويمكن أن يصبح التقييم أكثر قيمة للطلاب عندما يكونوا بأنفسهم قادرين على تحديد مدى استعدادهم للتقييم وتحقيق فائدة (Bartman et al., 2006). كما تفرض دلالة مهام التقييم أن يكون الطالب قادرا على ربط علاقة وجدانية ايجابية مع المهام وتحفزه وتثير لديه الرغبة في الانجاز (Roegiers, 2000). وهذا المعيار يتطلب على وجه الخصوص أن تعطى أهمية لمحتوى مهمة التقييم بأنها جديرة بالاهتمام ومفيدة في تقييم مجهودات الطالب في التعلم.

5. **الوجاهة Directness:** هي الدرجة التي يمكن للأساتذة أو المقيمين أن يفسروا بها فورا نتائج التقييم دون تأويلات لأن الاختبار النظري مثلا لا يكشف مباشرة على مدى كفاءة الطالب في وضعية عمل لكن يكون ذلك في تقييم الأداء الفعلي (Dierick & Dochy, 2001; Baartman et al., 2006; Baartman, Prins et al, 2007). فالطريقة التي يتم بها تقييم الكفاءة مباشرة أو من تفسير إجابات الطالب له تأثير فوري على طبيعة ومحتوى التعليم وعمليات تعلم الطلاب (Dochy, 2009). وقد أشار Linn et al. (1991) إلى أن التقييمات المباشرة للأداء لها إمكانية لتعزيز الصدق. وتوجد العديد من الأدلة على أن أساليب التقييم المباشرة التي تُنبئ بالنجاح في العمل أفضل من طرق التقييم غير المباشرة.
6. **الشفافية Transparency:** تعني الشفافية أن برنامج تقييم الكفاءة يجب أن يكون واضحا ومفهوما لدى جميع المهتمين (Baartman et al., 2006; Dierick & Dochy, 2001). يجب على الطلاب معرفة الغرض من التقييم، ومعايير التصحيح، والقائمين على عملية التصحيح (Baartman, 2008) وأن يعرفوا المتوقع منهم حتى يكونوا قادرين على التحضير للتقييم وضبط عمليات التعلم التي تحقق أهدافهم، كما يجب على الأساتذة والمقيمين معرفة وفهم برنامج تقييم الكفاءة بالكامل حتى يتم إعدادهم للقيام بدورهم كمقيمين. بالإضافة إلى أن شفافية أساليب التقييم المستخدمة تؤثر على عملية تعلم الطلاب، وأن أدائهم سوف يتحسن إذا كانوا يعرفون بالضبط معايير التصحيح (Dochy, 2009).
7. **العواقب التعليمية Educational consequences:** وقد ذكرت كمعيار هام في برنامج تقييم الكفاءات من طرف العديد من المؤلفين (مثلا، Dierick & Dochy, 2001; Linn et al., 1991; Messick, 1994). ويتعلق بالآثار المرغوبة وغير المرغوبة الايجابية والسلبية المترتبة عن استخدام التقييم (Linn et al., 1991). تتضمن العواقب الايجابية زيادة الدافعية وتعلم المفاهيم المهمة وحل المشكلات وتوظيف ما تعلمه الطلاب واستفادة صانعي القرارات والمسؤولين من المعلومات التي يحتاجونها لاتخاذ قرارات حول الطلاب (Johnson et al., 2009). إضافة إلى تطوير طرق ووسائل التدريس، وتحسين التدريس، والحصول على تقييمات عادلة ومنصفة لأداء الطلاب، وتفسيرات غير متحيِّزة (Miller & Linn, 2000). أما العواقب السلبية يمكن أن تتضمن قرارات متحيزة تؤدي إلى تفسيرات مضللة، وانخفاض مستوى الطلاب، واتجاهات سلبية للأساتذة، وضعف في التكوين في مجال التقييم، وتكاليف إضافية يصعب تغطيتها.
8. **إمكانية إعادة إنتاج القرارات Reproducibility of decisions:** هو مصطلح يشير إلى أن القرارات التي يتم اتخاذها عن الطلاب يجب أن تستند إلى تقييمات متعددة يقوم بها مقيمون متعددون في فترات متعددة. وتستخدم تسميات أخرى من قبل بعض المؤلفين، تسمى بالانتقال وإمكانية التعميم (Linn et al., 1991) وإمكانية التعميم والضمان (Tilema et al., 2011). وبعبارة أخرى يشير المعيار من منظور Baartman et al., (2006) إلى أن القرارات المتخذة على أساس نتائج برنامج تقييم الكفاءات دقيقة وثابتة عبر الفترات والمقيَمين والمهام، ولا تتوقف القرارات على الطلاب على مقيم أو وضعية تقييم معينة. إمكانية إعادة إنتاج القرارات هي الدرجة التي يمكن تعميم نتائج التقييم على نطاق أوسع من الطلاب، والغرض الأساسي من التقييم لا يتوقف على أداء الطالب في وضعية واحدة، وتقيم بمصحح واحد، وخلال فترة زمنية واحدة ولكن أن تسمح بالوصول إلى

تعميمات على نطاق أوسع من المهام والمقدرين والفترات وأساليب التقييم (Scallon, 2004). لا يعني أن برنامج تقييم الكفاءة يجب أن يكون موضوعي في تقديرات المقيمين أو اتساق بين المهام أو استقرار بين الفترات، وإنما البحث قدر الإمكان إلى الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم.

9. **إمكانية المقارنة Comparability:** يعالج معيار إمكانية المقارنة في الواقع أن برنامج تقييم الكفاءة يجب أن يتم بطريقة متسقة ومسؤولة (Baartman, 2008). ويتطلب هذا المعيار تقييمات متسقة وموثوقة، فالظروف التي يُجرى وفقها التقييم يجب أن تكون نفسها قدر الإمكان بالنسبة لكل الطلاب وتصحح بطريقة متسقة بواسطة نفس المعايير. وتشتمل إمكانية المقارنة زيادة معاينة ظروف التقييم باستخدام عينة واسعة من محتوى ومهام الكفاءة المعنية (Baartman et al, 2006). ولأن أساليب التقييم في برامج تقييم الكفاءات تكون عموما أقل تقنينا من الاختبارات التقليدية فإنها تتطلب الاعتماد على أحكام المقيمين لذا فإن اتساق إجراءات التصحيح مهمة جدا (Scallon, 2004)

10. **التكاليف والفعالية Costs and efficiency:** معيار مهم خاصة أن برامج تقييم الكفاءات غالبا أكثر تعقيدا وأكثر صعوبة في تطبيقها من الاختبارات الكلاسيكية (Birenbaum, 1996; Linn et al., 1991). تشير الفعالية إلى ضرورة تصميم مهام تقييم مشجعة تركز على مقاربات التعلم العميقة، واستخدام مهام التقييم كأداة فعالة لتعزيز التعلم والاهتمام ومنسجمة مع نشاط التعلم تقدم تغذية راجعة آنية تساعد الطلاب على الفهم والانضباط والجودة والتحفيز والاعداد للحياة (Boxham & Boyd, 2007). ويتعلق المعيار أيضا بالوقت والجهود والموارد الضرورية لتطوير وتطبيق وتصحيح التقييمات مقارنة بالمزايا التي تتمتع بها، لذلك يجب إتاحة فترات وموارد كافية لتحسين التعلم والتدريس. ولكن التكاليف تشير إلى نفقات تطبيق وتصحيح التقييمات التي يمكن أن تكون مرتفعة، وتتضمن نفقات في استخدام شخص معين لتقدير منتوج الطالب، والوقت المطلوب للتقييم (Johnson et al., 2009). تتطلب برامج تقييم الكفاءات موارد بشرية ومادية معتبرة لكنها تحقق نواتج تربوية تجعل التقييم أكثر واقعية وقياس لمهارات التفكير وربط التقييم بالتعلم والتدريس. لكن من الضروري إيجاد طرق للاحتفاظ بمستويات مقبولة من التكاليف والجهود، إذ تنادي العديد من الأطراف الفاعلة إلى ضرورة خفض تكاليف وجهود التقييمات الجديدة (Parkes, 2000).

يمكن تلخيص معايير جودة برامج تقييم الكفاءات في جدول يتضمن معايير الجودة الواردة في هذا الاطار بمراعاة التحديد الدقيق والمختصر تمهيدا لتأييد صلاحيته في المستقبل من طرف الفاعلين في مجال التعليم العالي (خبراء، باحثين، أساتذة، طلبة). يوضح الجدول (3) معايير جودة برامج تقييم الكفاءات.

جدول (3): معايير جودة برامج تقييم الكفاءات

معايير الجودة	الوصف المختصر
الأصالة	درجة تشابه برامج تقييم الكفاءات مع مكان العمل المستقبلي من حيث مهمة التقييم، والسياق الطبيعي والاجتماعي، ومعايير التقييم.
التعقيد المعرفي	يجب أن تعكس برامج تقييم الكفاءات وجود مهارات التفكير المطلوبة للعمل، ويجب أن تكمن من الحكم على عمليا التفكير العليا.

الانصاف	يجب أن لا تظهر برامج تقييم الكفاءات تحيزا لمجموعات معينة من الطلاب وتعكس المعارف والمهارات والاتجاهات المستهدفة باستثناء التباين غير ذي الصلة.
الدلالة	يجب تكون لبرامج تقييم الكفاءات قيمة جوهرية لكل المهتمين المعنيين، بالنسبة للطلاب يجب تكون التقييمات تجربة تعلم لذاتهم وأن تكون مفيدة لعملية التعلم، وبالنسبة للأساتذة وأرباب العمل يجب أن تكون التقييمات ذات معنى من حيث متطلبات الوظيفة المستقبلية.
الوجاهة	الدرجة التي يمكن بها الأساتذة أو المقيمين الحكم مباشرة على ما إذا كان الطالب قادرا على العمل في مهنة معينة بدون استنتاج أو استدلال على ذلك.
الشفافية	يجب أن تكون برامج تقييم الكفاءات واضحة ومفهومة لكل المهتمين، ويجب أن يعرف المقيمون والطلاب معايير التصحيح والغرض من التقييمات. ويجب أن تكون الملاحظين الخارجيين قادرين على الحصول على صورة واضحة عن الطريقة التي تمت فيها تطوير وتنفيذ برامج تقييم الكفاءات.
العواقب التعليمية	الدرجة التي تؤدي برامج تقييم الكفاءات إلى آثار ايجابية في التعلم والتدريس، والدرجة التي تقلل فيها الآثار السلبية.
إمكانية إعادة إنتاج القرارات	يجب أن لا تتوقف القرارات المتخذة على أساس نتائج برامج تقييم الكفاءات على المقيم أو وضعية تقييم محددة، ولذلك يجب أن تضم عدة مقيمين، وعدة مهام تقييم، وعدة وضعيات.
إمكانية المقارنة	يجب أن تهيأ وتجرى برامج تقييم الكفاءات بطريقة متسقة، ويجب أن تكون المهام والمعايير وظروف العمل متسقة فيما يتعلق بالمميزات الرئيسية ذات الأهمية، وأن يجرى التصحيح بطريقة متسقة.
التكاليف والفعالية	إمكانية تطوير وتنفيذ برامج تقييم الكفاءات بالنسبة لكل من الطلاب والمقيمين، والوقت والموارد المطلوبة مقارنة بالفوائد.

المعايير المقدمة في الاطار ليست شاملة لكل المعايير الممكنة لبرامج تقييم الكفاءات، بحيث وردت معايير أخرى يمكن أن تندرج ضمن المعايير المحددة منها الملاءمة مع الهدف، والملاءمة مع التقييم الذاتي، والمقبولية (Baartman et al., 2006 ; Baartman, et al., 2007b; Baartman, Prins, Kirschner & van der Vleuten, 2011) وتغطية المحتوى، وجودة المحتوى (Linn et al., 1991) والاجابة المبنية، والتغطية العميقة، والسياق، والاصلاح، والمصداقية (Johnson et al., 2009). وارتباط التدريس بالتعلم والتقييم (Gulikers et al., 2009) والعزو Attributin، وإمكانية التطبيق (Boxham & Boyd, 2007).

المعايير غير المدرجة غير منفصلة عن المعايير المدرجة في الاطار لأنها يمكن أن تتضمن بعضها الأخرى، بحيث توصل Tillema et al., (2011) مثلا إلى أن معيار الأصالة يمكن أن يرتبط بأربعة معايير خاصة: التمثيلية، والدلالة أو موثوقية المحتوى، والتعقيد المعرفي، وتغطية المحتوى، ويرتبط معيار إمكانية التعميم بأربعة معايير مفصلة: إمكانية المقارنة، وإمكانية إعادة الإنتاج، وإمكانية الانتقال، والعواقب.

خاتمة:

هدفت الورقة البحثية إلى تقديم إطار لمعايير جودة برامج تقييم الكفاءات في التعليم العالي، وقد نشأت هذه المعايير من ثقافة التقييم التي أدت بدورها إلى ظهور المقاربة الايديومترية، بحيث أن ثقافة التقييم والمقاربة الايديومترية أعادت النظر في ممارسات التقييم التقليدية السائدة في التعليم الجامعي أو في أطوار التعليم الأخرى بالانتقال إلى استخدام أساليب تقييم جديدة ذات سياقات واقعية معقدة لإثارة المهارات المعرفية العليا ومراعاة تقييم ليس فقط

المنتوج النهائي وإنما العمليات التي تؤدي إلى النتيجة النهائية مع التركيز على الأبعاد المتعددة في الكفاءة كالمهارات ما وراء المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحسحركية، والتوجه أكثر إلى إدماج التدريس والتقييم والتعلم لتحديد التقدم الذي أحرزه الطالب لتأكيد أن التقييم أداة دينامية مستمرة ومندمجة، واعتبار الطالب مشارك فعال في عملية التقييم من خلال مساهمته في وضع المعايير وتقييم أعماله وأعمال أقرانه.

تتلاءم برامج تقييم الكفاءات مع ثقافة التقييم والمقاربة الايديومترية التي تعتبر كلا من التقييمات التقليدية والتقييمات الجديدة ذات أدوار متكاملة وليست متناقضة، وعدم الاكتفاء باستخدام طريقة تقييم واحدة بل مزيج من الأساليب التقييم التقليدية والجديدة، وبالتالي برامج تقييم الكفاءات هي مزيج متكامل من الأساليب التقليدية والأساليب الجديدة للتقييم، واعتبار معايير الجودة التقليدية غير كافية تتطلب مجموعة واسعة وجديدة من معايير الجودة، وبالتالي تكامل معايير جودة التقييم التقليدية مع المعايير الحديثة في تقييم الكفاءات.

لا تكتفي جودة برامج تقييم الكفاءات بالمعايير التقليدية للصدق والثبات لأنها تؤدي إلى مشكلات وصعوبات نظرا لاختلاف أساليب التقييم الجديدة في العديد من الأبعاد عن التقييمات التقليدية، وهذا يتطلب تكييف المعايير التقليدية مع متطلبات أساليب التقييم الجديدة مع الابقاء على معانيها الجوهرية، فالثبات يمكن الاحتفاظ به في برامج تقييم الكفاءات من خلال اتساق القرارات النهائية حول الطلاب عبر عدة مقيمين، وفترات، وسياقات، وأساليب تقييم، وعبر اتساق المهام والمعايير والتصحيح والظروف قدر الامكان، ويشير الثبات وفق المنظور الايديومتري إلى معياري "إعادة إنتاج القرارات" و"إمكانية المقارنة".

ويمكن الاحتفاظ بالصدق من خلال تكامل الأدلة والحجج المجمعة لتفسير واستخدام نتائج التقييم ومدى فائدتها في اتخاذ قرارات صائبة، فالنظرة الثلاثية والتجزيئية للصدق التقليدي (المحتوى، التكوين الفرضي، المحك) غير ملائمة مما أدى إلى ظهور نظرية الصدق الحديثة التي تعتبر الصدق مفهوم موحد ومتكامل يشتمل على ستو جوانب للأدلة: المحتوى، وعمليات الاستجابة والتأصيل، والبنية الداخلية، والعلاقات بمتغيرات أخرى، وإمكانية التعميم، والعواقب. ولهذا توسع مفهوم الصدق ليشمل معايير أخرى على غرار عواقب استخدام درجات الاختبار.

وبناء على الأدبيات التي استعرضت قدمنا إطارا لمعايير جودة برامج تقييم الكفاءات استمدت من أساليب التقييم الجديدة، ويتضمن الاطار عشرة معايير جودة ليست شاملة كلية للمعايير المطلوبة في برامج تقييم الكفاءات وإنما يمكن أن تندرج ضمنها معايير فرعية أخرى بطريقة أو بأخرى مع معايير الاطار (أنظر الجدول رقم 3).

والاطار المقدم في هذه الورقة عبارة عن أداة عمل مفيدة تساعد مختلف الفاعلين في التعليم العالي (أساتذة، مسؤولين، طلبة، أرباب العمل) على تحديد مدى أهمية وفائدة معايير الجودة المقدمة في برامج تقييم الكفاءات، وعلى إعداد برامج تقييم كفاءات الطلاب في المستقبل لتحقيق مستويات أداء عالية. كما يمكن أن يكون إطار معايير الجودة أداة مفيدة للباحثين في تقييم برامج تقييم برامج الكفاءات، ويمكن أن تساهم بفتح مجال بحث واسع لتأييد صدق هذا الاطار واستغلاله في إعداد وتقييم برامج تقييم الكفاءات لتحديد جودة البرامج لأغراض التحسين والتطوير في المستقبل لتحقيق الجودة المنشودة من التعليم العالي.

المراجع:

طباع، فاروق و ليفة، نصر الدين. (2015). تقييم الكفاءات من منظور نظرية إمكانية التعميم. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 12، 207-226.

طباع، فاروق. (2016). تقييم نموذج إمكانية التعميم لاختبار كفاءات الرياضيات وفق الوضعيات المركبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف2.

طباع، فاروق. (2017أ). انتقادات استخدام مصطلح الكفاءات في الممارسات المرتبطة بالتقويم. مجلة العلوم الاجتماعية، 24، 162-177.

طباع، فاروق. (2017ب). تقييم كفاءات الطلاب: بين الواقع والتحديات. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5 (2)، 161-174.

علام، صلاح الدين. (2004). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

American Psychological Association, Educational Research Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Author.

Baartman, L. K. (2008). *Assessing the assessment: Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes*. Utrecht University: Doctorate thesis published from: https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27155

Baartman, L. K., Bastiaens, F. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for Competency Assessment Programs. *Studies in Educational Evaluation, 32*, 153-177.

Baartman, L. K., Prins, F. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation, 33*, 258-281.

Baartman, L. K., Bastieans, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. (2007a). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.

Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. (2007b). Teachers' opinions on quality criteria for Competency Assessment Programs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 857-867.

Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge.* (pp. 3-30). Boston: Kluswer Academic.

Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Segers, F. Dochy., & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of*

assessment: In search of qualities and standards (pp. 13-36). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Birenbaum, M., & Dochy, F. (Eds.). (1996). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge.* Boston: Kluwer Academic.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Oxon: Routledge.

Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education: a practical guide*. England: Open University Press.

Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., & Fege, J. (Eds). (2013). *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education*. Rotterdam: Sense publishers

Cronbach, L. J., Linn, R. L., Brennan, R. L., & Haertel, E. H. (1997). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 373-399.

Cumming, J. J., & Maxwell, G. H. (1990). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practices*, 6(2), 177-194.

De Ketele, J. M., & Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves selon l'approche par compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28 (3), 1-26.

Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307-329.

Dochy, F. (2009). The edumetric quality of new modes of assessment: some issues and prospects. In G. Joughin (Ed.), *Assessment, learning and judgment in higher education* (pp. 85-114). Australia: Springer

Feuer, M. J., & Fulton, K. (1993). The many faces of performance assessment. *The Phi Delta Kappan*, 74, 6, 478.

Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Lane.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Design, 52,* 67-87.

Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2009). Developer, teacher, student and employer evaluations of competence-based assessment quality. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 110-119.

Hébert, M. H. (2006). *L'interaction statistique élèves × tâches comme source d'erreur de mesure en évaluation des apprentissages des compétences*. Mémoire de Maitrise, Université de Laval.

Huang, C. (2009). Magnitude of task-sampling variability in performance assessment: A meta-analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (6), 887-912

Johnson, R. L., Penny, J. A., & Gordan, B. (2009). *Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks*. New York: Guilford Press.

Jonnaert, P., (2002). *Compétences et socioconstruvisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Kane, M. T. (2001). Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, 38, 319-342.

Linn, R. L., Baker, E, L., & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher,* 20, 15-21.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23, 2, 13-23.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist, 50,* 741-749.

Miller, M. D., & Linn, R. L. (2000). Validation of performance-based assessments. *Applied Psychological Measurement,* 24, 367-378.

Parkes, J. (2000). The relationship between the reliability and cost of performance assessments. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (16), 1-14.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2004a). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Shavelson, R. J., Baxter, G. P., & Gao, X. (1993). Sampling variability of performance assessments. *Journal of Educational Measurement*, 30 (3), 215-232.

Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003). The Era of assessment engineering: changing perspectives on teaching and learning and the role of new modes of assessment. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising New modes of assessment: in search of qualities and standards*, (pp. 1-12). Boston: Kluwer Academic.

Segers, M., & Dochy, F. (2006). Introduction. Enhancing student learning through assessment: Alignment between levels of assessment and different effects on learning. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 171-179.

Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards*. Boston: Kluwer Academic.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in higher education: A review. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising New modes of assessment: in search of qualities and standards*, (pp. 171-223). Boston: Kluwer Academic.

Tillema, H., Leenknecht, M., & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning – A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation* , 37, 25–34.

Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

مؤتــمر التعليم العالي والتنمية – بعمان

الجودة الشاملة

مدى ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالجودة الشاملة لديهم.

الباحثـــان

د.عبدالله عطية أبو شاويش3 **أ. عثمان محمد العثماني**

ملخص الدراسة

هدفت الدراسـة التعرف إلى درجة ممارسـة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالجودة الشاملة بالجامعات الفلسطينية ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. بلغت الدرجة الكلية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية لمجالات العدالة التنظيمية بدرجة تقدير متوسطة وبوزن نسبي قدرة (64.40%).
2. وجود علاقة ارتباطية طردية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير المبحوثين بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للعلاقة بين العدالة التنظيمية ودرجة تقديرهم لمؤشرات الجودة الأكاديمية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين للعدالة التنظيمية ومجالاتها بالجامعات الفلسطينية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين للعدالة التنظيمية تُعزى لمتغير الجامعة ولصالح جامعة بيت لحم.
5. جاءت درجات تقديرات المبحوثين بالجامعات الفلسطينية للجودة الشاملة بدرجة تقدير كبيرة، وبوزن نسبي قدره (71.00%).

6. دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (α≤ 0.05) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين بالجامعات الفلسطينية للجودة الشاملة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى)، ولصالح (الإناث).
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (α≤ 0.05) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين بالجامعات الفلسطينية للجودة الشاملة تُعزى لمتغير الجامعة ولصالح (جامعة بيت لحم).

ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة:

- تقسيم المهام والأدوار الإدارية في الجامعات بين أعضاء الهيئة التدريسية حسب الخبرات والقدرات والمهارات بحيث يشعر العاملون بالعدالة التنظيمية.
- العمل على توظيف الطاقات البشرية من أعضاء الهيئة التدريسية وفق تقييمات منصفة تتضمن مراعاة التخصص والقدرات والمؤهلات الذاتية.
- أن يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومنتظم.
- ضرورة وجود خريطة للبحوث اللازم إجراؤها دخل الجامعة تتناسب مع احتياجات المجتمع.

الإطار العام للدراسة

المقدمة

غَدت الجامعة مطمحاً للشعوب الناهضة لتحقيق أمانيها، وأهدافها، وباتت البوابة الرئيسة التي تنفذ منها المجتمعات المعاصرة إلى جسر التقدم والرقى، الذي يوصل إلى أعلى وأسمى مراتب العزة و الكرامة إلى أرض خصبة بالعلم والتكنولوجيا، التي تسود عالم اليوم.

ويعد التعليم الطريق الميسر الذي يسلكه الأفراد للحصول على وظائف تخصصية، ودخل مرتفع ومكانة اجتماعية رفيعة، والمشروع الاستثماري الفريد الذي تزداد عوائده أضعاف كلفته، والذي تتمثل مخرجاته في تنمية الموارد البشرية علمياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، من علماء ومبدعين وباحثين متخصصين يكون لهم الدور القيادي في تسيير دفة مجتمعهم نحو التقدم والتنمية.

والعدالة في الإسلام لا تفرق بين مسلم ومسلم، ولا غني ولا فقير، ويتمتع بها الجميع المسلم والكافر، ويقول سبحانه وتعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ

شُـــهَـدَاءَ بِـالْقِسْـــطِ وَلَا يَـجْـرِمَـنَّـكُـمْ شَـــنَـآنُ قَـوْمٍ عـلـى أَلَّا تَـعْـدِلُـوا اعـدلـوا هـو أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ) [المائدة: 8].

وقد عرفت العبيدي(2012 م) العدالة التنظيمية بأنها "مدى إدراك العاملين الطرق المتبعة في منظمتهم سواء ما يخص منحهم المكافآت أو التعامل معهم وفقاً للجهود المبذولة من قبلهم بشكل يسهم في تحقيق أهداف المنظمة معاً" (العبيدي، 2012: ص80).

وأشارت العديد من الأدبيات مثل دراسة (أبو تايه، 2012م) ودراسة (أبو سمعان، 2015 م)، والتي أظهرت أهمية العدالة التنظيمية، ودورها البناء داخل المؤسسة وخارجها، ودعت إلى دراسة السلوك الإنساني داخل المؤسسات، وبينت أن للعدالة التنظيمية أربعة أبعاد (عدالة التوزيع – عدالة الاجراءات – عدالة التعاملات – عدالة التقييم).

والجدير بالذكر لكل مؤسسة فلسفتها وثقافتها الخاصة بها المستندة على مجموعة من القيم والتقاليد والاتجاهات المشتركة بين العاملين داخل المؤسسة، وتعكس الطريقة التي يتصرفون بها عند أدائهم لوظائفهم ومهماتهم اليومية، كما أن لثقافة الجودة دور كبير في نجاح برامج إدارة الجودة الشاملة في المنظمة (القيسي، 2011: 174).

وقد أصبح الاهتمام بجودة مؤسسات التعليم العالي وتطبيق نظمها ونشر مبادئها مطلبًا ملحًا وخيارًا إستراتيجيًا الآن في فلسطين، فتميز مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة المتعارف عليها يعنى زيادة قدرتها على تحقيق أهدافها ورسالتها الذي سيؤدى إلى رفع مستوى الأداء وتحسين مستوى جودة العملية التعليمية ككل .وقد أدى التعليم العالي الفلسطيني بكافه أشكاله (الجامعات والكليات والمعاهد) منذ إنشائه دورًا مهمًا وفعالًا في تزويد أبناء الشعب الفلسطيني بالفرص والمحفزات لمتابعة الدراسة العلمية والتقنية وإخصاب الأفكار من خلال تبادل المعلومات مع المجتمع الأكاديمي الدولي وتطوير إمكانيات الإنتاج الفكري والاقتصادي. كما قام بترسيخ الهوية الفلسطينية مما ساعد على المحافظة على بقاء الشعب على أرضه . فالأهداف العامة للتعليم العالي الفلسطيني تستند إلى تكامل الأبعاد الفكرية والروحية" القيمية " والتطبيقية بطريقة تضمن بأن أي تعليمٍ عالٍ فلسطيني، بغض النظر عن المؤسسة التي تقدمه ومستوى الدراسة، يستهدف تنمية الفكر وتنمية الروح وتنمية المهارات التطبيقية ليصبح خريجو الجامعات والكليات مؤهلين لمتابعة وتطوير إحدى هذه الأبعاد، أو ثلاثتها مجتمعة، حسب

احتياجات المجتمع وقابلية الخريج .وهكذا يساهم التعليم العالي الفلسطيني مساهمة جذرية في تطوير الموارد البشرية الفلسطينية تطويرًا نوعيًا، بالدرجة الأولى، وكميًا بالدرجة الثانية (نخلة وآخرون،2005).

حيث تسعى الجامعات الفلسطينية إلى الارتقاء بأداء العاملين و تعزيز الجودة لديها و تنافس للوصول إلى مراكز الريادة والصدارة محلياً وعالمياً ومواكبة أحدث الاتجاهات العالمية، في ضوء المعايير المعتمدة من وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطيني، و الهيئة الوطنية للاعتماد و الجودة النوعية (حماد، 2013: ص3).

ويرى الباحثان أن تطبيق أبعاد العدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية، وإظهار درجة تأثيرها، ضرورة ملحه لتطوير الإدارات الجامعية بما ينعكس على أداء الهيئة التدريسية، وتعديل مفرداتها بما يحقق الشعور بالشفافية والإنصاف، والجودة الشاملة لكل مناحي الحياة في الجامعات الفلسطينية .

مشكلة الدراسة:

ومن الجدير ذكره أن أهمية توافر العدالة التنظيمية لدى القيادات الجامعية في الجامعات الفلسطينية، تكتسب خصوصية، حيث أن الجامعة تواجه تحديات تفرض على قادتها ضرورة اتخاذ قرارات حاسمة وفعالة في بيئات مضطربة ومتسارعة، فقد كشفت بعض الدراسات مثل دراسة (عميان والسعودي، 2009م)، أن أسباب المشكلات التي تؤثر على الجامعات ليست النقص في الكوادر البشرية أو عدم الكفاءات لديهم، وإنما تتمثل في الأساليب الإدارية الخاطئة التي تفتقر للعدالة، والقدرة على التكيف والاستجابة للمتغيرات، وقد لاحظ الباحثان، أن هناك ارتباك في المشهد التنظيمي مما يترتب عليه من قرارات لذا شعروا بأهمية تناول هذا الموضوع والمتعلق بدرجة ممارسة القيادات الجامعية لأبعاد العدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالجودة الشاملة لديهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مدى ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية لكل من متغير (الجنس، اسم الجامعة)؟

3. ما مدى تقدير أعضاء هيئة التدريس لمدى تحقق الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين لمدى تحقق الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات (الجنس، اسم الجامعة)؟

5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية ومتوسطات درجات تقديرهم للجودة الشاملة؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس(ذكر، أنثى).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين لمدى تحقق مؤشرات الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس (الأزهر، بيت لحم، القدس).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين لمدى تحقق مؤشرات الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة (الأزهر، بيت لحم، القدس).

4. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية ومتوسطات درجات تقديرهم للجودة الشاملة.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم.
2. التعرف إلى لدرجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم.
4. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية تعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، اسم الجامعة).
5. التعرف إلى متوسطات درجات تقديرات المبحوثين للجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية.
6. الكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين للجودة الشاملة.

أهمية الدراسة:

1. تسليط الضوء على العدالة التنظيمية وأبعادها، كمتغير من المتغيرات الإدارية الأكثر احتياجاً للجامعات الفلسطينية.

2. تعد هذه الدراسة الحالية هي الأولى في بيئة الجامعات الفلسطينية في حدود علم الباحثان؛ مما تضفي عليها أهمية متميزة وخاصة أنها تتناول القيادات الجامعية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالجودة الشاملة.

3. من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة إلى جانب الدراسات المحدودة في مجالها محلياً وعربياً، في واقع البحث التربوي الفلسطيني والعربي تناولت هذه الدراسة وهي العدالة التنظيمية بأبعادها الأربعة (عدالة التوزيع – عدالة الإجراءات – عدالة التفاعلات – عدالة التقييم)، لذلك فإن هذه الدراسة ستشكل لبنة وأنموذجاً للدراسات الآتية في هذا الموضوع.

4. امكانية أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم طريقة جديدة في تحقيق الجودة الشاملة لدى القيادات الجامعية في الجامعات الفلسطينية.

حدود الدراسة:

تشمل حدود الدراسة ما يأتي:

1. **حد الموضوع:** اقتصرت الدراسة على التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالجودة الشاملة لديهم.

2. **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في فلسطين.

3. **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في(جامعة الأزهر بغزة – جامعة بيت لحم بالضفة الغربية – جامعة القدس بالضفة الغربية).

4. **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2017م–2018م).

5. **الحد المؤسساتي:** اقتصرت الدراسة على (جامعة الأزهر – جامعة بيت لحم – جامعة القدس).

مصطلحات الدراسة:

1. **العدالة التنظيمية** اصطلاحاً: يعرفها العميان والسعودي(2009م، ص399) بأنها "هي درجة تحقيق المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة الفرد بالمؤسسة، وتجسد فكرة العدالة من أجل تحقيق الالتزامات من قبل العاملين تجاه المؤسسة التي يعملون فيها، وتأكيد الثقة التنظيمية المطلوبة بين الطرفين (العميان والسعودي، 2009م، ص399).

2. **ويعرفها الباحثان إجرائيًا:** "هي شعور العاملين في الجامعات الفلسطينية بالإنصاف والمساواة، والعدل في توزيع المهام والواجبات، وتطبيق القوانين والأنظمة دون تحيز، ولعدالة القرارات المتخذة دون إجحاف لحقوق أعضاء الهيئة التدريسية، وعدالة المعاملة التي يعاملون بها من قبل مديريهم وإدراكهم لها، والشفافية والموضوعية في نظام تقييم أداء العاملين، وهذا يتم من خلال مقارنة ما يقدمه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات من جهد، وما يترتب على هذا الجهد من نتائج، وتقاس الدرجة التي سوف يحصل عليها المستجيب من خلال فقرات استبانة درجة مماسة القيادات الجامعية لأبعاد العدالة التنظيمية".

3. **القيادات الجامعية إجرائياً:** " ويعرفها الباحثان بأنها أعضاء الهيئة التدريسية المعينون رسميًا من قبل رئاسة الجامعة ليكون كل منهم مسئول عن قسم إداري أو اكاديمي في الجامعة وتكليفهم بمتابعة شئونه العلمية والإدارية والمالية إلى جانب كونهم يقومون بالتدريس كل حسب تخصصه في كلية من الكليات التابعة للجامعة.

4. **درجة ممارسة القيادات الجامعية لأبعاد للعدالة التنظيمية:**" ويعرفها الباحثان اجرائياً بأنها مجموعة من الأنشطة والعمليات التي يستخدمها القادة الجامعيون في الجامعة الفلسطينية ، لتحقيق العدالة، والمساواة، والإنصاف تجاه أعضاء الهيئة التدريسية، والتي تم قياسها من خلال أداة الدراسة التي أعدها الباحثان لهذا الغرض.

5. **الجودة الشاملة :**

يعرف الخطيب (2000) الجودة بأنها " فلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي تستند إليها في المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين، وقد بدأت في تطبيقه العديد من المنظمات الإدارية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجيتها والمساعدة في موجة التحديات الصعبة، وكسب رضا الجمهور" (الخطيب، 2000: ص 83).

ويعرف الباحثان الجودة الشاملة إجرائياً:" بأنها دلائل على مدى تحقق مؤشرات الجودة الشاملة في مجالات الجامعة كافةً والتي تقاس من خلال مجالات الاستبانة وهي(الفلسفة والسياق، التدريس، البحث العلمي).

الاطار النظري للدراسة

تمهيد

تُعد المساواة قاعدة من القواعد التي تقوم عليها العدالة، فالبشر يجب أن يكونوا متساوين كأسنان المشط، وأن لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى، وأن الهدف من وجود الإنسان هو الصلاح لا الظلم والإفساد، وهذا هو هدف الشرائع السماوية، والتي صار عليها جميع الأنبياء والرسل.

فموضوع العدالة من الموضوعات الحيوية التي يجب على كل منا التعبير عنه برأيه، وبذلك تتبلور الأفكار ونضع نصب أعيننا تصوراً للموضوع، وخلاصة الأذهان فإنه مما لاشك فيه أن العدل من أهم المبادئ الإسلامية التي تحقق سعادة الفرد والجماعة، وهو من المفاهيم الإدارية العظيمة التي ينبغي تفهمها وإدراك معانيها وأهميتها في نجاح العمل الإداري سواء كان تربويًا أم غير ذلك، فبالعدالة تستقيم الأمم وتزدهر الحياة، كما أن الإسلام حث على العدل والمساواة، لقوله تعالى: **[إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ) [النحل:90].**

أولاً: العدالة التنظيمية

العدل لغةً:

جاء في القاموس المحيط للفيروز آبادي: العَدْل ضدٌّ الجَوْرِ، وما قامَ في النّفوسِ أنه مُستقيم، كالعدالة والعدولة والمعدلة، عدل يعدل، فهو عادل من عدول وعدل بلفظ واحد، وهذا اسم للجميع. رجل عدل، وامرأة عدل وعدلة، وعدّل الحكم تعديلاً: أقامهُ، وفلاناً: زكاهُ، والميزان: سواهُ .

(قاموس الفيروز آبادي، 1997: 1030). (http://shamela.ws6: تاريخ الزيارة 2016/3/20).

كما يعرف العدل بأنه عبارة عن " التوسط في الأمور من غير إفراط في طرفي الزيادة والنقصان" ومنه قوله تعالى(وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا) (البقرة: 143).

العدل اصطلاحاً:

العدل هو أن تعطي من نفسك الواجب و تأخذه (الأندلسي ، أبو محمد ،1979 ، ص81)

وقيل عنه أيضا : استعمال الأمور في مواضعها، و أوقاتها، ووجودها ، و مقاديرها، من غير سرف و لا تقصير ولا تقديم و لا تأخير (الجاحظ ،أبي عثمان ،1990 ، ص 28).

التعريفات السابق ذكرها عن كبار العلماء فان للعدل معنًا واحداً هو انصاف الغير بفعل ما يجب له و يستحق عليه و ترك ما لا يجب عليه ، أو ايصال الحق الى صاحبه دون نقصان ، ووضع الشيء في مكانه اللائق (نذير محمد ، 1998، ص 5).

مفهوم العدالة بين النشأة والتطور :

يعود الاهتمام بالعدالة إلى العديد من الأسباب أبرزها: الحاجة إلى التخلي عن السياسات التنظيمية الهدامة القائمة على البيروقراطية ومشاعر الظلم والتهديد لدى العاملين (عواد، 2003م، ص12).

ولقد طورت نظرية العدالة من قبل المفكر(*J Stacy* Adams) وقد ركزت الفكرة الأساسية لهذه النظرية على أن الفرد يتوقع أن يحصل من عمله على عوائد تنسجم مع الجهد الذي يبذله آخرون في إطار نفس المستوى من الأداء المنجز(الفريجات، وآخرون، 2009م، ص3).

وبدأ الاهتمام بمفهوم العدالة في الكتابات الإدارية عندما قدَّم آدمز (Adms , 1963) نظريته تحت مسمى نظرية العدالة، وقد حظيَ باهتمام كبير آنذاك نظرًا لتأثيره المباشر على دوافع وجهود العاملين، ونظرًا للأهمية المتزايدة لموضوع العدالة التنظيمية، فمن الضروري أن تجرى الكثير من المحاولات الجادة لتطبيق نظريات العدالة الاجتماعية والانسانية داخل المؤسسات، ولعل من الجدير بالذكر أن هذه المحاولات واجهت في بدايتها نجاحًا محدودًا لتفسير الكثير من السلوك التنظيمي إلا أن استمرار المحاولات في السنوات الأخيرة حول وصف دور العدالة في المؤسسات أدى إلى ظهور مفهوم العدالة التنظيمية، وبعد ذلك تطور مفهوم العدالة التنظيمية على يد فولجر (folger , 1977) وجرينبرج (Greenberg 1990,1987) وقد تم صياغة مصطلح العدالة التنظيمية أساسًا بواسطة جرينبرج في عقد الثمانينات من القرن العشرين، فقد وصف العدالة التنظيمية كموضوع للنزاهة والإنصاف (المهدي، 2006م، ص 52).

ثم بدأت ملامح المفهوم تتضح لدى العديد من الباحثين كرد فعل منطقي للتطور الحادث في دراسة كافة العلوم الإدارية التي استهدفت المؤسسات والعوامل المؤثرة فيها .

مفهوم العدالة التنظيمية :

يعد مفهوم العدالة التنظيمية أحد أبرز مفاهيم العمل الإداري في المؤسسات بشكل عام، حيث إن العدل مطلب عام في كل المجالات ولجميع الأفراد، ويجب أن يتعامل الجميع بعدالة حتى يكون تطوير في المورد البشري، وأن تتسم المؤسسة بالعدالة للارتقاء بها، ومفهوم العدالة التنظيمية من المفاهيم التي ترتبط ارتباطًا وثيقاً بالموارد البشرية حديثاً، وبدأ الحديث فيها من سبعينيات القرن الماضي، ولمعرفة مفهوم

العدالة التنظيمية يجب أولًا تعريف معنى المؤسسة، حيث إنها " تجمع أفراداً يعملون مع بعضهم البعض في إطار تقسيم واضح للعمل من أجل إنجاز أهداف محددة، وتتميز هذه العلاقة بطابع الاستمرارية".

وعرفت الفرا (2016م) العدالة التنظيمية " أنها مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لحالة الإنصاف والمساواة التي يعاملون بها، وحصولهم على كامل حقوقهم، ويتحدد مفهومها من خلال مقاييس العدالة التنظيمية، وهي العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة المعلوماتية، والعدالة التقييمية" (الفرا، 2016م، ص 15).

أهمية العدالة التنظيمية في الجامعات :

إن إدراك العاملين للإنصاف، والنزاهة في الإجراءات والتوزيعات والتفاعلات يؤدي إلى زيادة في رضا العاملين، وثقتهم بمؤسستهم؛ مما يؤدي إلى الارتقاء بالمؤسسة، وتحسين أدائهم وتطوير المؤسسة، فأهمية العدالة التنظيمية، تتلخص في النقاط الآتية :

- ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي للعاملين.
- تحسين في جودة الأداء.
- الترابط والتعاون بين العاملين.
- زيادة في الممارسات والسلوكيات المتعلقة بالمواطنة التنظيمية.
- ارتفاع في التقييم الكلي للمؤسسة.
- ارتفاع في الرضا الوظيفي.
- ارتفاع نسبة الولاء للمؤسسة.

أبعاد العدالة التنظيمية

أولاً: العدالة التوزيعية : Distributive Justice

تُمثل العدالة التوزيعية البعد الأول والأساس للعدالة التنظيمية، لأهميته ويعرفها (SUDIN,2011)، أنها العدالة المدركة لتوزيع المخرجات التي تحتوي على الشروط والمنافع التي تؤثر على رفاهية الفرد، ويرى (جودة، 2007م) أن العدالة التوزيعية تعكس شعور العاملين بالعدالة بخصوص ما يحصلون عليه من مخرجات، قد تكون على سبيل المثال أجور وترقية وحوافز، مقابل جهودهم في العمل، فالعاملون لا يركزون على كمية المخرجات التي يستفيدون منها، بل يهتمون كذلك بعدالة هذه المخرجات (جودة، 2007م، ص133).

ثانياً: العدالة الإجرائية : Procedural Justice

لقد تكللت الدراسات التي قام بها (Thibaut & Walker) عام 1970م بتطوير نظرية العدالة الإجرائية عام 1975م، وقد قدما تعريفاً لها مفاده:" أنها عبارة عن إدراك الأفراد للعدالة المتعلقة باستخدام الأساليب، والإجراءات، والطرائق التي يتم فيها تحديد القرارات المتعلقة بالمخرجات (Elamin & Alomaim ,2011)، ولكى تكون الإجراءات عادلة لابد من خضوعها لمجموعة محددة من المعايير الموضوعية، والتي تشمل الثبات في جميع الأوقات، والشمولية على جميع العاملين بالمؤسسة والدقة والموضوعية والواقعية بالحصول على معلومات كاملة وصادقة، والحياد وذلك بوقوف متخذ القرار على نفس المسافة تجاه الأطراف المتأثرة بالإجراءات والنتائج المتوقعة (الغامدي، 2012م، ص41).

ولكى تكون الإجراءات عادلة فلا بد أن:

- تطبق باستمرار على اختلاف الأشخاص والأزمنة .
- خالية من التحيز.
- تتضمن جمع المعلومات الدقيقة، واستخدامها في صنع القرارات، وتتضمن بعض الآليات لتصحيح القرارات الخاطئة أو غير الدقيقة.
- أن تتفق مع المعايير الأخلاقية.
- تأخذ بالحسبان وجهات نظر الأطراف المتأثرة بالقرار كافة (خشان، 2012م، ص46).

ثالثاً: العدالة التعاملية (التفاعلية) Intersectional Justice

تشير بعض الدراسات أن العدالة التعاملية في المؤسسات التربوية تظهر من خلال جودة المعاملة التي يتلقاها الأفراد العاملون من قِبل القيادات الإدارية العليا بالمؤسسة أثناء تنفيذ القرارات وتطبيق الإجراءات الإدارية عليهم (المسماري، 2017م، ص20)

فالعدالة التعاملية في الإدارة الجامعية تتضح بمدى إحساس عضو هيئة التدريس بعدالة المعاملة التي يتحصل عليها عندما تُطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية، أو معرفة أسباب تطبيق تلك الإجراءات (السعود والسلطان، 2009م، ص202).

رابعاً: العدالة التقييمية Evolutional Justice

ويتم من خلالها تقييم أداء العاملين بطريقة عادلة ونزيهة لتؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي، وتعد العدالة التقييمية المصفاة التي يمكن من خلالها معرفة تأثير بعض التغييرات في عدالة نظام التقييم،

مثل: الموضوعية والفروق الفردية والاختلافات التنظيمية، مما يجعل من عدالة نظم تقييم الأداء أمراً ضرورياً، في نجاح المؤسسة، وبناء الثقة في عدالة التقييم (المعايطة، 2005م، ص35)، ولتحقيق العدالة التقييمية لا بد من مراعاة الأمور التالية عند تقييم أعضاء الهيئة التدريسية :

- مكافأة جميع العاملين وفق أدائهم.
- إعطاء جميع العاملين الفرص المناسبة للترقية كلما تقدموا بعمل مميز.
- اطلاعهم على مؤشرات تقييم الأداء مسبقاً.
- إعطاء الفرصة للتظلم على نتائج التقييم غير العادلة
- إعطائهم الفرصة لتقييم أدائهم ذاتياً (السبعي، 2012م، ص33).

فوائد تطبيق العدالة التنظيمية في الجامعات:

تتجلى أهمية العدالة التنظيمية من خلال تحقيقها العديد من الفوائد الإيجابية والتنظيمية التي تنعكس على الفرد والمؤسسة على حد سواء، وكذلك تجنبها للعديد من النتائج السلبية في حال تم تطبيقها وفق معايير العدالة والأسس الإدارية، وتتلخص هذه الفوائد في :

- تحسين أداء العاملين بالمؤسسة.
- زيادة إنتاجية المؤسسة.
- زيادة الولاء التنظيمي للمؤسسة.
- ترسيخ مبدأ الحقوق والمساواة، وتطبيق المؤسسة لقوانين العدالة .
- التركيز على مفهوم المعرفة، والاهتمام بالابتكار والإبداع وتوليد الأفكار (الخوالدة، 2014م، ص117).

سلبيات عدم تطبيق العدالة التنظيمية:

وتذكر أبو جاسر(2010م) عدداً من الآثار المترتبة عن عدم تطبيق الإجراءات المتعلقة بالعدالة التنظيمية وتأثيرها على الأفراد وعلى المنظمات على حدٍ سواء نذكر منها:

- انخفاض مستوى الرضا الوظيفي للعاملين.
- انخفاض التقييم الكلي للمؤسسة.
- انخفاض الأداء الوظيفي ومستوى الإبداع الفردي.
- انخفاض الالتزام الوظيفي.
- انخفاض نسبة الإنتاج المؤسسي (أبو جاسر، 2010م، ص17).

فإن تطبيق مبدأ العدالة التنظيمية داخل المؤسسة سوف يؤدي بالضرورة لاختيار قادة وعاملين أكفاء لإدارة المؤسسة، إن كان اختيارهم على أسس من العدالة والمساواة، وبناءً عليه فإنه يستوجب قيامهم بتطبيق العدالة بين المرؤوسين؛ وعليه فإن العدالة التنظيمية هي علاقة تبادلية بين الرؤساء و أعضاء الهيئة التدريسية في حلقة متصلة يؤدي كل منهما للآخر، فتطبيق مبادئ العدالة التنظيمية يؤدي إلى اختيار عادل لشغل المناصب القيادية والإدارية، والاختيار العادل والمنصف للقادة يؤدي لتطبيق سليم للعدالة التنظيمية من هؤلاء القادة (الغامدي، 2012م، ص43).

المحور الثاني الجودة الشاملة: " هي الريادة والامتياز في عمل الأشياء"

مفهوم الجودة الشاملة:" مجموعة الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الابعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات والتي تؤدي الي تحقيق الاهداف المنشودة للمجتمع ." (الفرا، 2017م)

الجودة الشاملة في التعليم

تعرف فليه (2007م) الجودة في التعليم أنها:" مجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة للجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع" (فليه، 2007: 343).

وكما يعرفها عطية (2008) بأنها أسلوب تطوير شامل مستمر في أداء المؤسسة التعليمية يشمل كل مجالات العمل التعليمي (عطية، 2008: 125).

مبادئ الجودة الشاملة في التعليم وهي:

1. التخطيط الاستراتيجي والرؤى المستقبلية.
2. نظرية القيادة والادارة العلمية والنوعية.
3. التركيز على المعرفة والوقت وإدارتهما واستغلالهما بالشكل المطلوب.
4. تهيئة الظروف والمناخات المناسبة كافة.
5. ديناميكية الجامعة.
6. ثقافة الأفراد وبيئة المنظمة.
7. تطوير المنظمة وتوسيع قاعدة المشاركة للعاملين.

8. ربط المؤسسة بالمجتمع وربط التعليم بالحياة (سليم،2014 : 24).

أولاً/ الجودة الإدارية :

عرفها الحولي ، عليان وأبو دقة ، سناء (2011م، ص11) " أنهاعملية إيجاد آليات وإجراءات داخل المؤسسة تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق، بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية (الحولي، عليان و أبو دقة ، سناء ، 2011م، ص11).

إن جودة الإدارة التعليمية والجودة الإدارية مفهومان مترابطان ويعكس بعضهما الآخر، وتطبيق الجودة الشاملة في العمليات الإدارية يرفع من مستوى الجودة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي إن التطبيق الجيد لمبادئ الجودة الإدارية والاقتناع بها له العديد من المزايا أهمها:

- عدم إهدار الجهد والوقت والمال والموارد وتفادي التأثيرات السلبية.
- أداء العمل بكفاءة عالية وفقاً للمعدلات والمعايير المطلوبة.
- إنجاز العمل بطريقة أفضل وتلافي الأخطاء.
- تعزيز الثقة بين المؤسسة والعملاء وبين الأفراد أنفسهم داخل المؤسسة.
- ضمان تقديم مستوى متميز من الخدمة أو المنتج لكسب رضا العملاء.
- تقليل نسبة الجهد الضائع والذي يقدره المختصون بحوالي 30% في كل إجزاء أو عمل .

(علوان، 2006: ص224).

ثانياً/ الجودة الأكاديمية:

بالرغم من أن مفهوم الجودة الأكاديمية هو مفهوم نسبي متصل ومتأصل في المؤسسات التعليمية، حيث يختلف تطبيقه من مؤسسة إلى أخرى بأوجه عديدة فإن تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي، يشكل اهتماماً عالمياً في جميع دول العالم، ومن أهم الخصائص التي تميز المجتمعات عن بعضها، هو مدى قدرتها علي إدارة مؤسساتها وبرامجها الحيوية، ليس فقط بفاعلية وكفاءة، بل بعدالة وابتكار، بحيث يرتبط حجم جودة الخدمات في مؤسسات التعليم الجامعي بالمنظومة الإدارية والأكاديمية في ضوء أهداف ورسالة الجامعة والمبادئ الإرشادية والأخلاق الجامعية، وهنا فإن نجاح الجامعة وأعضاء هيئتها الأكاديمية يعتمد على التحسن المستمر والمتواصل من أجل الوصول إلى جودة شاملة والتي تحتاج للمشاركة من الجميع لضمان بقاء واستمرار الجامعات (علاونة وملاح، 2005: 4).

الاعتبارات التي تسهم في تطبيق مبادئ الجودة في التعليم الجامعي ما يلي:

- تحديد النتائج التي نريد التوصل إليها بدقة.
- الارتباط القوي بين الأنظمة الصغيرة داخل المؤسسة.
- مراعاة متطلبات الأفراد ومتطلبات النظام.
- بناء القرارات على الواقع الفعلي,
- التفاوض والمشاركة في صنع القرار.
- التعاون.
- التخطيط من أجل التغيير .
- القيادة الواعية والمساندة (عقل، 2009: ص91)

الدراسات السابقة

يستعرض الباحثان أبرز الدراسات والجهود السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي استطاع الباحثان الحصول عليها من مصادر عدة، وقسمت إلى محورين، وهما: محور الدراسات العربية، عن العدالة التنظيمية والأجنبية مرتبة حسب الأحدث، والمحور الثاني عن فاعلية اتخاذ القرار مقسمة إلى عربية وأجنبية حسب الأحدث، ومن خلال هذه الدراسات تم توضيح التشابه والاختلاف بين وجهات النظر تم استعراض هذه الدراسات مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، وبعدها التعليق عليها.

المحور الأول:

الدراسات التي تناولت العدالة التنظيمية:

1. **دراسة (مفرح والبدوي، 2017م)**" هدفت الدراسة إلى وضع رؤية مقترحة لدور رؤساء الأقسام الأكاديمية في تحقيق العدالة التنظيمية وأبعادها بكليات التربية جامعة الملك خالد، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من (75) عضو هيئة تدريس من الإناث، و(166) عضو هيئة تدريس من الذكور، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج المعالجات الإحصائية (spss)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وضع رؤية مقترحة لدور رؤساء الأقسام الأكاديمية لتحقيق العدالة التنظيمية بكليات التربية جامعة الملك خالد، بأبعادها (العدالة التوزيعية – الإجرائية – التعاملية – التقييمية –الأخلاقية)، المتوسط العام حول واقع دور رؤساء الأقسام الأكاديمية بكليات التربية في جامعة الملك خالد لبعد العدالة التوزيعية جاءت بدرجة موافقة كبيرة، ولبعد الإجرائية جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وبعد التعاملات

بدرجة موافقة متوسطة، ولبعد التقييمية جاءت بدرجة موافقة كبيرة، ولبعد الأخلاقية جاءت بدرجة موافقة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01%) بين متوسطات استجابات أفراد العينة طبقاً لمتغير(التخصص العلمي – الجنس– الدرجة العلمية).

2. دراسة (المسماري، 2017م)" هدفت الدراسة التعرف إلى تطوير الأداء الإداري للقيادات الجامعية في ضوء أبعاد العدالة التنظيمية"– في الجامعات الليبية، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، و تكونت عينة الدراسة من(300) عضو هيئة تدريس موزعين على الجامعات الليبية، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج المعالجات الإحصائية (spss)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: الدرجة الكلية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الليبية لمجال العدالة التنظيمية بدرجة تقدير متوسطة، وتم بناء رؤية مقترحة لتطوير الأداء الإداري لدى القيادات الجامعية.

3. **دراسة (العثماني، 2017م)**" هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية في جامعة الأقصى بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية و علاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة ، تكونت عينة الدراسة من (191) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج المعالجات الإحصائية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: بلغت درجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية للعدالة التنظيمية بوزن نسبي (69.9%) وبدرجة تقدير متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية في جامعة الأقصى للعدالة التنظيمية بمحافظات غزة تعزى لمتغير نوع الكلية وسنوات الخدمة باستثناء مجال العدالة التفاعلية، لصالح الأقل من عشر سنوات.

المحور الثاني:

الدراسات التي تتعلق بالجودة الشاملة:

- **دراسة الحج علي (2015م)** هدفت الدراسة: التعرف إلى أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية ومنها جامعة الجوف من وجه نظر منتسبيها، وتحديد أكثر مبادئ الجودة تطبيقاً، وتفعيل دور المهتمين والقائمين على إدارة الجامعة، بحيث تتمثل مشكلة الدراسة في استقصاء مبادئ إدارة الجودة في الجامعة من خلال أربعة مبادئ هى (متطلبات الجودة في التعليم، متابعة العملية التعليمية، تطوير القوى البشرية، قرارات الإدارة الأكاديمية)، عينة الدراسة: أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، منهج الدراسة: استخدم الباحثان المقابلة الشخصية، والملاحظة والاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ضرورة تركيز الإدارة العليا في الجامعة

لتحسين نظام التعليم الجامعي، وتوجيه عملية صناعة القرارات في الجامعات السعودية لإعداد كوادر أكاديمية مؤهلة لقيادة عملية التغيير والتأثير على الكفاءة والإنتاجية لمخرجات تعليمية، وضرورة التزام الجامعات السعودية بالتطوير والتحسين المستمر بما يتماشى مع سياساتها الأكاديمية، وضرورة تبني الدولة نظاماً فعالاً لتحقيق ضمان تفعيل جودة التعليم الجامعي نحو مؤسساتها التعليمية.

- **دراسة بابكر محمد والزبير (2014)**، هدفت الدراسة: إلى التعرف على مدى تقييم تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بجامعة القضارف، منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أداة الدراسة: الاستبانة لجمع المعلومات وتحليلها، مجتمع الدراسة: الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة، عينة الدراسة:(310) عضو هيئة تدريس وطالباً، البرامج الإحصائية: استخدمت الدراسة برنامج الحزم الاحصائية، ومن أهم النتائج: يتم تطبيق معايير الجودة بالجامعة بدرجة متوسطة وفق محاورها، **و** وجود علاقة ذات دالة احصائياً بين فقرات الاستبانة، **و** توجد فروق دالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات الدراسة حسب، الجنس، المستوى الوظيفي.
- **3- دراسة سيدهم والحمزة(2014)** هدفت الدراسة: التعرف إلى المقارنة بين أداء هيئة التدريس بالاعتماد على عملية تقويم معايير جودة الأداء، لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، للتحسين والتطوير المستمرين للوصول إلى الأهداف المتوقعة وتحقيق أعلى المستويات الممكنة المستقبلية، في الممارسات والعمليات والمخرجات، منهج الدراسة استخدمت الدراسة المنهج المقارن كمنهج رئيسي، للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف، واقتراح الحلول المناسبة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أداة الدراسة: استخدمت الاستمارة وزعتها ورقياً وإلكترونياً، عينة الدراسة: أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين، ومن أهم النتائج توصلت إليها الدراسة، قصور في تقييم استراتيجيات التعليم والتعليم ومتابعة المخرجات التعليمية للبرامج الأكاديمية، قلة الاهتمام باستخدام أدوات المقارنة والتي من خلالها مقارنة البرامج الأكاديمية، ضعف الحوافز الخاصة بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس .

منهج الدراسة:

حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية في فلسطين (الأزهر، بيت لحم، القدس) والبالغ عددهم حسب سجلات دوائر شئون الموظفين في تلك الجامعات (1552) عضو هيئة تدريس.

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (30) عضواً، اختيروا بطريقة عشوائية، وذلك لتقنين أدوات الدراسة عليهم من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق المناسبة، ولم يحتسبوا ضمن عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها.

ثالثاً: العينة الميدانية للدراسة

اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة وقد بلغ عددها (280) عضواً وفقا لقوانين العينات (ستيفن ثامبسون)، أي ما يقارب (30.2%)، وقد استرجع الباحثان من أداة الدراسة الموزعة (250) أي ما يقارب (93.2%)، وتعدّ هذه النسبة مقبولة لإجراء التحليل والإجراءات الإحصائية بهدف الوصول على أفضل وأدق النتائج، والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب الجامعات محل الدراسة.

جدول (1): توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب الجامعات محل الدراسة

الجامعة	الأزهر	بيت لحم	القدس	الإجمالي
أعضاء هيئة التدريس	710	82	760	1552
العينة المختارة	109	30	141	280
العينة المستردة	91	22	137	250

صدق وثبات الاستبانة القسم الأول والثاني: البيانات الشخصية والعدالة التنظيمية:

أولا: صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 1995: 429)، وقد قنن الباحثان فقرات الاستبانة، وذلك للتأكد من صدق أداة الدراسة، وتم التأكد من صدق فقرات الاستبانة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له.

: صدق الاتساق البنائي: جدول رقم (2):

يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

#	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
.1	العدالة التوزيعية	0.889	*0.000
.2	العدالة الإجرائية	0.917	*0.000
.3	العدالة التفاعلية	0.919	*0.000
.4	العدالة التقييمية	0.887	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول رقم (**2**) يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة ككل، ويبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل من (0.05)، وبذلك تعدّ مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثالثاً: ثبات فقرات الاستبانة

أما ثبات أداة الدراسة فيعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات (العساف، 1995: 430). وقد أجرى الباحثان خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية.

1. طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة أولى لقياس الثبات.

جدول رقم (3): معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ) للاستبانة.

#	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ

.1	العدالة التوزيعية	10	0.924
.2	العدالة الإجرائية	7	0.943
.3	العدالة التفاعلية	8	0.878
.4	العدالة التقييمية	8	0.866
الدرجة الكلية للاستبانة		33	0.964

يتضح من الجدول **رقم (3):** أن قيمة معامل الثبات تتراوح ما بين (0.866- 0.924) ومعامل الثبات الكلي تساوي (0.964) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وأن معاملات الارتباط مرتفعة.

2. طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين نتائج الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، وحصل على معاملات الثبات، وقد صححت معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة الآتية:

معامل الثبات = $\frac{2r}{1+r}$، حيث r معامل الارتباط والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (4): معامل الارتباط بين نتائج العبارات الفردية والعبارات الزوجية

#	المجال	التجزئة النصفية			
		عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	القيمة الاحتمالية
.1	العدالة التوزيعية	10	0.775	0.873	*0.000
.2	العدالة الإجرائية	7	0.815	0.898	*0.000
.3	العدالة التفاعلية	8	0.688	0.815	*0.000
.4	العدالة التقييمية	8	0.771	0.871	*0.000
الدرجة الكلية للاستبانة		33	0.877	0.934	*0.000

- الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

واضحٌ من النتائج الموضحة في جدول (4) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون) (Spearman Brown) مرتفع ودال إحصائياً، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية، وبذلك يكون الباحثان قد تأكد لهم صدق وثبات استبانة الدراسة، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

صدق وثبات الاستبانة: (الجودة الشاملة)

أولا: صدق الاستبانة:

يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 1995: 429)، كما يقصد بالصدق " شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون 2001، 179).

صدق الاتساق البنائي:

جدول رقم (5): يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

#	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	**الفلسفة والسياق**	0.876	*0.000
.2	**التدريس**	0.878	*0.000
.3	**البحث العلمي**	0.900	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول **رقم (5)** يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة ككل، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05)، وبذلك تعدّ مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويُستفاد منها في وصف عينة الدراسة المبحوثة .
- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك اختبار التجزئة النصفية؛ لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لقياس درجة الارتباط، ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، واستخدام لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للاستبانة، والعلاقة بين المتغيرات.
- اختبار(T) في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصل إلى الدرجة المتوسطة وهو (3)، أم زاد أو قل عن ذلك، واستخدام للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة .
- اختبار(T) في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة كمتغير(الجنس).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات، أو أكثر من البيانات كمتغير (سنوات الخدمة).
- اختبار LSD Test للمقارنات الثنائية كمتغير(الرتبة العلمية) .

الاجابة عن نتائج الدراسة:

أجرى الباحثان الإجراءات الاحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية:

المحك المعتمد في الدراسة :

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد حدد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1−5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4/5=0.80)، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول الآتي: (التميمي،42:2004).

جدول (1−5) يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% -36%	قليلة جدا
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 - 5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جدا

الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما درجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالجودة الشاملة لديهم؟

ويتفرع منه العديد من التساؤلات وهي كالتالي:

الإجابة عن السؤال الأول:

ما درجة ممارسة القيادات الجامعية للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

استخدم الباحثان اختبار One Sample T Test للعينة واحدة كما هو موضح بالجدو الآتي:

جدول رقم (6) تحليل مجالات الاستبانة.

#	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	العدالة التوزيعية	3.04	0.802	60.80	0.827	0.409	4
.2	العدالة الإجرائية	3.12	0.786	62.40	2.412	0.017	3
.3	العدالة التفاعلية	3.30	0.800	66.00	6.050	0.000	1

#	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.4	**العدالة التقييمية**	3.26	0.888	65.20	4.795	0.000	2
الدرجة الكلية للاستبانة		3.18	0.786	63.40	5.000	0.000	

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "249" تساوي 1.96 ±

وللإجابة عن هذا السؤال تحقق الباحثان من الفرضيات الآتية:

الفرض الأول من فروض الدراسة الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للعدالة التنظيمية تُعزى إلى متغير الجنس، والنتائج مبينة في

جدول رقم(7): يبين نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين تُعزى لمتغير الجنس.

العدالة التنظيمية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)
العدالة التوزيعية	ذكر	185	3.04	0.755	0.167	0.868
	أنثى	65	3.02	0.929		
العدالة الاجرائية	ذكر	185	3.08	0.771	1.111	0.268
	أنثى	65	3.21	0.827		
العدالة التفاعلية	ذكر	185	3.28	0.811	0.823	0.411
	أنثى	65	3.37	0.771		
العدالة التقييمية	ذكر	185	3.28	0.875	0.570	0.569
	أنثى	65	3.21	0.929		
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	185	3.23	0.695	0.032	0.975
	أنثى	65	3.22	0.770		

قيمة T الجدولية عند درجة حرية "248" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 ±

تبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية تساوي (0.975) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة t المحسوبة تساوي (0.032) وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين للعدالة التنظيمية تُعزى إلى متغير الجنس.

- **ويعزو الباحثان ذلك للأسباب التالية** إن العاملين بالجامعات الفلسطينية من كلا الجنسين تبعاً لمتغير الجنس يخضعون لذات المعايير والأنظمة والضوابط بغض النظر عن الجنس إلى جانب الاهتمام الملحوظ من إدارة الجامعات بالمرأة وإتاحة الفرصة لها لمنافسة أقرانها من الرجال في العمل، وأخذ دورها.

وتتفق مع دراسة شطناوي وعقلة (2011)، دراسة الطبولي(2012)، عبود والزيدي(2012) الذين افادوا بعدم وجود فروق دالة احصائياً بين المتغيرات تعزى لمتغير الجنس. واختلفت مع دراسة البوق(

2014) حيث انها طبقت علي الموظفات فقط (الإناث). كما اختلفت مع دراسة الداية(2012) وكشفت عن وجود فروق عند تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث.

الفرض الثاني من فروض الدراسة الذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين للعدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير اسم الجامعة (الأزهر، بيت لحم، القدس).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للعدالة التنظيمية تُعزى إلى متغير الجامعة، والنتائج مبينة في

جدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA):

العدالة التنظيمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (F)	القيمة الاحتمالية (.Sig)
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	37.701	2	18.851	37.951	0.000
	داخل المجموعات	122.688	247	.497		
	المجموع	160.389	249			
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	40.630	2	20.315	44.248	0.000
	داخل المجموعات	113.403	247	.459		
	المجموع	154.033	249			
العدالة التفاعلية	بين المجموعات	28.165	2	14.082	26.434	0.000
	داخل المجموعات	131.584	247	.533		
	المجموع	159.749	249			
العدالة التقييمية	بين المجموعات	18.882	2	9.441	13.121	0.000
	داخل المجموعات	177.726	247	.720		
	المجموع	196.608	249			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	26.394	2	13.197	32.400	0.000
	داخل المجموعات	100.607	247	.407		
	المجموع	127.002	249			

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "2، 247" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.03

وللتعرف على الفروق لصالح من تكون تم استخدام اختبار LSD للمقارنات المتعددة كانت النتائج حسب جدول رقم (9):

نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة

المجال	الجامعة	الأزهر	فلسطين
العدالة التوزيعية	الأزهر		
	بيت لحم	0.60353*	
	القدس	0.88953*	0.28600*
العدالة الإجرائية	الأزهر		
	بيت لحم	0.43723*	
	القدس	0.91395*	0.47672*
عدالة المعلومات	الأزهر		
	بيت لحم	0.16852	
	القدس	0.54426*	0.37573*
العدالة التفاعلية	الأزهر		
	بيت لحم	0.11888	
	القدس	0.71210*	0.59323*
العدالة التقييمية	الأزهر		
	بيت لحم	0.16562	
	القدس	0.60036*	0.43474*
الدرجة الكلية للاستبانة	الأزهر		
	بيت لحم	0.30733*	
	القدس	0.73074*	0.42341*

* الفروق دالة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$

ومن خلال نتائج اختبار LSD تبين أن هناك فروقاً في مجال العدالة التوزيعية بين الذين من جامعة الأزهر وجامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة الأزهر وكذلك بين الذين من جامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة بيت لحم.

ويعزو الباحثان: ذلك إلى طبيعة الجامعة التي تصنف ضمن الجامعات الخاصة وذلك لعراقة الجامعة وخبرتها العميقة في العمل الإداري، وسعيها إلى التنافسية بين الجامعات العريقة، وكبر حجم التمويل الذي تحظى به الجامعة و تنوع الخبرات و الرتب العلمية العالية التي تحتويها الجامعة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمدى تحقق الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية؟

وللإجابة على هذا التساؤل، استخدام اختبار One Sample T Test للعينة واحدة للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة المتوسطة (المحايدة) وهي (3) وفقاً للمقياس المستخدم، واحتسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمجالات وترتيبها تبعاً لذلك.

جدول (10): تحليل مجالات الاستبانة.

#	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	**الفلسفة والسياق**	3.74	0.750	74.80	15.688	0.000	1
.2	**التدريس**	3.73	0.876	74.60	13.313	0.000	2
.3	**البحث العلمي**	3.30	0.778	66.00	6.215	0.000	3
الدرجة الكلية للاستبانة		3.55	0.714	71.00	12.352	0.000	

* قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "249" تساوي 1.96 ±

ويتضح من خلال الجدول رقم **(10)** أن جميع متوسطات المجالات المختلفة كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل فقد حصلت على وزن نسبي قدره (71.00%) مما يدلل على أن درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمؤشرات الجودة الشاملة جاءت بدرجة (كبيرة).

ويعزو الباحثان ذلك إلى: اشتداد المنافسة بين الجامعات في تحقيق معايير الجودة الأكاديمية المنشودة، الثورة التكنولوجية السائدة في الجامعات وأسهمت في تحقيق مستوى من الجودة الأكاديمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المعمر(2014)، ودراسة المزين وسكيك(2012)، ودراسة الاغا، والاغا(2010)، ودراسة ماضي(2014)، ودراسة بني مصطفى وآخرون(2012).

الفرض الأول من فروض الدراسة الذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين لتحقيق الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

جدول رقم (11): يبين نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين (Independent Samples T Test) تُعزى لمتغير الجنس

الجودة الشاملة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)
الفلسفة والسياق العام	ذكر	185	3.78	0.717	1.594	0.112
	أنثى	65	3.61	0.829		
التدريس	ذكر	185	3.69	0.900	1.414	0.159
	أنثى	65	3.87	0.797		
البحث العلمي	ذكر	185	3.26	0.791	1.551	0.122
	أنثى	65	3.43	0.732		
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	185	3.54	0.709	0.664	0.507
	أنثى	65	3.60	0.728		

قيمة T الجدولية عند درجة حرية "248" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 $\pm$

تبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية لدرجة الكلية تساوي (0.507) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة t المحسوبة تساوي (0.664) وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي (1.96) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لتحقيق الجودة الشاملة تُعزى إلى متغير الجنس.

وللتعرف على الفروق لصالح من تكون من خلال المتوسطات تبين أنها لصالح الإناث.

ويعزو الباحثان ذلك لاهتمام الإناث من عضوات الهيئة التدريسية بتنمية ذواتهن مقارنة بأقرانهم من الرجال، بحثاً عن مستوى من التعويض لبلوغ مبالغ الرجال في الدور والمكانة الاجتماعية والعلمية، إلى جانب تأثر الإناث واستجابتهم لأدوات الرقابة والمتابعة.

الفرض الثاني من فروض الدراسة الذي ينص على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات المبحوثين تحقيق الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة (الأزهر، بيت لحم، القدس).

جدول رقم (12): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) تُعزى لمتغير الجامعة.

الجودة الشاملة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار (F)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الفلسفة والسياق العام	بين المجموعات	15.230	2	7.615	15.051	0.000
	داخل المجموعات	124.965	247	0.506		
	المجموع	140.196	249			
التدريس	بين المجموعات	34.462	2	17.231	27.111	0.000
	داخل المجموعات	156.986	247	0.636		
	المجموع	191.448	249			
البحث العلمي	بين المجموعات	18.303	2	9.152	17.039	0.000
	داخل المجموعات	132.667	247	0.537		
	المجموع	150.971	249			
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	20.636	2	10.318	24.023	0.000
	داخل المجموعات	106.087	247	0.430		
	المجموع	126.723	249			

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "2، 247" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.03

تبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية لدرجة الكلية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وقيمة f المحسوبة تساوي (24.023) وهي أكبر من قيمة f الجدولية والتي تساوي (3.03) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين تحقيق الجودة الشاملة تُعزى إلى متغير الجامعة.

وللتعرف على الفروق لصالح من تكون تم استخدام اختبار LSD للمقارنات المتعددة كانت النتائج حسب جدول رقم (13): نتائج اختبار LSD للمقارنات المتعددة

المجال	الجامعة	الأزهر	بيت لحم
الفلسفة والسياق العام	الأزهر		
	بيت لحم	-0.05826	
	القدس	0.47388*	0.53214*
التدريس	الأزهر		
	بيت لحم	-0.31614*	
	القدس	0.60560*	0.92174*
البحث العلمي	الأزهر		
	بيت لحم	0.05448	
	القدس	0.56182*	0.50733*
الدرجة الكلية للاستبانة	الأزهر		
	بيت لحم	-0.08000	
	القدس	0.54660*	0.62660*

* الفروق دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

ومن خلال نتائج اختبار LSD تبين أن هناك فروقاً في مجال الفلسفة والسياق العام للجامعة بين الذين هم من جامعة الأزهر وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة الأزهر وكذلك بين الذين من جامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة بيت لحم.

وتبين أن هناك فروقاً في مجال التدريس بين الذين من جامعة الأزهر وجامعة بيت لحم ولصالح الذين من جامعة بيت لحم وكذلك بين الذين من جامعة الأزهر وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة الأزهر وكذلك بين الذين من جامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة بيت لحم.

وتبين أن هناك فروقا في مجال البحث العلمي بين الذين من جامعة الأزهر وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة الأزهر وكذلك بين الذين من جامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة بيت لحم، وتبين أن هناك فروقاً في مجال البحث العلمي بين الذين من جامعة الأزهر وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة الأزهر وكذلك بين الذين من جامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة بيت لحم، وتبين أن هناك فروقاً في الدرجة الكلية للاستبانة بين الذين من جامعة الأزهر وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة الأزهر وكذلك بين الذين من جامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح الذين في جامعة بيت لحم.

يعزو الباحثان ذلك إلى: أن الجامعات الفلسطينية تسعى إلى الارتقاء بالعاملين واستقطاب الرتب العلمية العالية لتحسين الجودة الأكاديمية للجامعة، وحجم التمويل لدى جامعة بيت لحم.

الاجابة عن السؤال الثالث:

وللإجابة عن هذا السؤال تحقق الباحثان من الفرض التالي:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات تقديرات المبحوثين للعدالة التنظيمية ودرجة تقديرهم للجودة الشاملة.

جدول رقم (14): يبين نتائج معامل الارتباط بين درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للعدالة التنظيمية ودرجة تقديرهم لمؤشرات الجودة الأكاديمية

العدالة التنظيمية	الجودة الشاملة				
	الإحصاءات	الفلسفة والسياق	التدريس	البحث العلمي	الدرجة الكلية
العدالة التوزيعية	معامل الارتباط	0.626	0.426	0.657	0.650
	القيمة الاحتمالية (sig)	0.000	0.000	0.000	0.000

العدالة الإجرائية	معامل الارتباط	0.708	0.545	0.763	0.762
	القيمة الاحتمالية (sig)	0.000	0.000	0.000	0.000
العدالة التفاعلية	معامل الارتباط	0.763	0.646	0.839	0.848
	القيمة الاحتمالية (sig)	0.000	0.000	0.000	0.000
العدالة التقييمية	معامل الارتباط	0.831	0.646	0.813	0.858
	القيمة الاحتمالية (sig)	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.818	0.640	0842	0.866
	القيمة الاحتمالية (sig)	0.000	0.000	0.000	0.000

معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

تبين من خلال الجدول أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات تقديرات المبحوثين للعدالة التنظيمية ودرجات تقديرهم للجودة الشاملة ومن النتائج فإن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.866) وهذا يدلل على ان العلاقة بينهما علاقة إيجابية (طردية).

ويعزو الباحثان ذلك إلى: أن تحقيق العدالة التنظيمية بأبعادها يوفر جواً إدارياً سليماً وصحيحاً من أبرز معالمها صحة المؤسسة التي تساهم في إحداث تغييراً إيجابياً في تحسين مستوى الجودة الإدارية المتعلقة بخصائص الهيئة الإدارية القائمة على المؤسسات الجامعية، والتي بدورها تنعكس إيجابياً على تحسين مستوى الجودة الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ودراسة شطناوي وعقلة (2011) التي اكدت على دور العدالة في تحسين العمل من خلال تحسن نظام الحوافز وتوزيع الاعباء بعدالة، وتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية لتنويع أساليبهم، واستخدام التكنولوجيا في عملهم، وتوفير حوافز تشجع البحث العلمي وربطه بحاجات المجتمع. وكما تأكد دراسة شعبان(2010) على أهمية الأداء المتميز من خلال زيادة الاهتمام بالبحث العلمي بما يخدم المجتمع المحلي وإلى تحقيق الأداء الجامعي المتميز والتفوق التنافسي.

التوصيات:

- تقسيم المهام والأدوار الإدارية في الجامعات بين أعضاء الهيئة التدريسية حسب الخبرات والقدرات والمهارات بحيث يشعر العاملون بالعدالة التنظيمية.
- العمل على توظيف الطاقات البشرية من أعضاء الهيئة التدريسية وفق تقييمات منصفة تتضمن مراعاة التخصص والقدرات والمؤهلات الذاتية.
- العدل والنزاهة في توزيع الأعباء الوظيفية بما يكفل شعور العاملين بالعدالة تجاه ما يكلفون به من أعمال.
- الاهتمام بجانب تنمية الجوانب الإنسانية والاجتماعية في المؤسسة والابتعاد عن المركزية والبيروقراطية.
- رفع مستوى الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية من خلال إشراكهم في البعثات والأيام الدراسية وإعطاء أولوية للأبحاث العلمية المميزة، وتنظيم دورات تدريبية لرفع كفاءة الكادر التدريسي التي تسهم في تطوير وتنمية المجتمع المحلي.
- أن يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومنتظم.
- ضرورة وجود خريطة للبحوث اللازم إجراؤها دخل الجامعة تتناسب مع احتياجات المجتمع.

قائمة المصادر و المراجع:

الاغا، وفيق وإيهاب وفيق، الاغا(2010)، " اســـتراتيجيات مقترحة لمعايير ضـــمن جودة الأداء الجامعي" جامعة الازهر، غزة ، فلسطين.

زايد، عادل. (2006م). *العدالة التنظيمية المهمة القادمة لإدارة الموارد البشرية*. (د.ط). القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الادارية.

أحمد، أحمد إبراهيم(2003)، "**الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**"، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر.

بابكر محمد، محمد والزبير، نجوى محمد (2014)،" تقييم تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة القضارف من وجهة نظر الطلاب والأساتذة" ، ورقة بحثية ، كلية الدراسات العليا، جامعة القضارف، السعودية.

تايه، بندر كريم. (2012م). أثر العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية في مراكز الوزارات الحكومية في الأردن: دراسة ميدانية. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والادارية، 20* (2)،145 -186.

أبو جاسر، صابرين. (2010 م). *أثر إدراك العدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي*" دراسة تطبيقية على موظفي وزارات السلطة الفلسطينية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

جودة، محفوظ. (2007م). *أثر العدالة التنظيمية على الابداع*: دراسة ميدانية على شركات الأدوية والتأمين، ع(69)،127 – 162، مج المحاسبة والإدارة والتأمين – كلية التجارة–

حماد، شريف(2013)،" **مستوى تحقيق متطلبات معايير الجودة الشاملة في التعليم عن بعد للمشرف الأكاديمي بجامعة القدس المفتوحة**" رسالة علمية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الحولي ، عليان وأبو دقة ، سناء (2011م): " التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما فى ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية(الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)،المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي/"جامعة الزرقاء الأهلية–الأردن.

الخطيب، أحمد(2000)،" **إدارة الجودة الشاملة**" تطبيقات في الإدارة الجامعية، اتحاد الجامعات العربية، العدد 3 ص ص 83–122

الخوالدة، رياض، والعفيف، أمجد، والشبلي، فراس. (2014م). العدالة التنظيمية واسهامها في تحقيق الإبداع الإداري لدى الأفراد العاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي الأردنية. *مجلة الإداري الأردنية، 36* (138)، 101 –144.

السبعي، سعيد. (2012م). *العدالة التنظيمية وعلاقتها بالصراع التنظيمي لدي القادة التربويين بمكاتب التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

السرحان، عطا الله (2012)،"**اثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية**"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

سليم، تيسير (2014) ،" **درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد**"، دراسة علمية منشورة، بالمؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة ، الامارات ص ص22– 37.

السعود، راتب والسلطان، سوزان. (2009م). *درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها* : دراسة ميدانية. *مجلة جامعة دمشق، سوريا، 25* (2+1)، 191–231.

الشبلي، هيثم وآخرون(2011)،" **استراتيجية تحسين وتطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية** " نموذج مقترح لضمان الجودة الإدارية، مجلة العلوم الانسانية، الجزائر، عدد35، جوران 2011، ص 37 – 96 .

الطبولي، محمد عبدالحميد و آخرون. (2015م). الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بنغازي. دراسة علمية، مجلة نقد وتنوي، (2)، 65–100.

عادل، محمد زايد. (2006م). *العدالة التنظيمية المهمة القادمة لإدارة الموارد البشرية*. (د.ط). القاهرة: المنظمة العربية للتنمية

العبيدي، نماء(2012)." أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية"، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، العراق، المجلد 8، العدد 24 ، ص ص 74–107

العثماني، عثمان محمد (2017م)، " درجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية في جامعة الأقصى بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية و علاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم.". (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة فلسطين.

عطية، محسن (2009)، **البحث العلمي في التربية مناهجه . أدواته وسائله الإحصائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عقل، أمل (2009) : **تطوير معايير التميز في التعليم الجامعي العالي، الأردن نموذجاً**، المنهل للنشر، الاردن.

علاونه، معزوز وملاح، منتهى(2005)، " **واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**"، رسالة ماجستير، فلسطين.

علوان، قاسم (2006)،" **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها**"، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي كلية التربية ، في الفترة من 11- 13 ابريل، جامعة البحرين.

العميان، مصطفى، والسعودي، موسى. (2009م). أثر العدالة التنظيمية في الأداء الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الأردنية: *المجلة المصرية للدراسات التجارية بمصر، 33* (1)، 593 – 454.

عواد، عمرو محمد. (2003م). تحليل أبعاد العدالة التنظيمية. *مجلة البحوث والمعلومات بأكاديمية السادات للعلوم الادارية،21* (1)، 12 – 46.

الغامدي، سعيد. (2012م). *مدى الالتزام بمعايير اختيار القيادات الإدارية الوسطى وعلاقته بواقع العدالة التنظيمية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية .

. الفرا، نسمة. (2016م). *العدالةُ التنظيميةُ وعلاقتُها بمؤشراتِ الجودةِ الأكاديميةِ بالجامعاتِ الفلسطينيةِ بمحافظاتِ غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.

الفريجات، خضير كاظم، اللوزي، موسى سلامة، الشهابي، أنعام. (2009م). *السلوك التنظيمي. مفاهيم معاصرة*. ط1. بيروت: دار الحامد للطباعة والنشر.

الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد. (1997). *قاموس* المحيط. ط2. لبنان: مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع.

المهدي، ياسر. (2006م). *العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

القيسي، هناء(2011)،" **فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي، الاساليب والممارسات**"، دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن.

كردم، مفرح والبدوي، أمل. (2017م). رؤية مقترحة لدور رؤساء الأقسام الأكاديمية لتحقيق العدالة التنظيمية بكليات التربية جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الانسانية*، (10)، 163-235.

المزين، سليمان وسكيك، سامية (2012)، "**مؤشرات ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات**"، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي – افاق مستقبلية، المنعقد بالجامعة الاسلامية، فلسطين، بتاريخ 16-17 يناير 2013.

المعمر، وسام (2014)،" علاقة إدارة الجودة الشاملة بأداء الموظفين في الجامعات الفلسطينية قطاع غزة"، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية ، غزة ،فلسطين .

المسماري، دارين. (2017م). *تطوير الأداء الإداري للقيادات بالجامعات الليبية في ضوء أبعاد العدالة التنظيمية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة– مصر.

المعايطة، على. (2005م) . *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

مهدي، إبتسام وحمود، أمال (2014)،" مستوى التنمية المهنية لتدريسيي جامعة بغداد في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة من وجهة نظرهم" رسالة علمية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 46، لسنة 2015، بغداد ، العراق، 76–

نخلة، خليل واخرون .(2005) **خطة عمل إستراتيجية لتطوير التعليم العالي في فلسطين** .وزارة التربية والتعليم العاالي، رام الله :فلسطين.

Yilmaz,K.& Tasdan, M. (2009). Organizational Citizenship & Organizational Justice In Turkish Primary Schools. *Journal Of Educational Administration, 47*(1),108-126.

جودة الكتاب الجامعي ومواصفاته بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. علي لطفي علي قشمر/ أستاذ مساعد

alilutfe@gmail.com

كلية العلوم الإنسانية – جامعة الاستقلال

أريحا – فلسطين

الملخص

يعتبر الكتاب الجامعي عماد العملية التعليمية وأساس تكوين شخصية الطالب المثقف. حيث أن تربية الطالب على ثقافة اقتناء الكتب والاعتماد عليها كمرجع يساعد على نمو شخصية الطالب ثقافياً وعلمياً.

وانطلاقاً من أهمية الكتاب الجامعي كأحد ركائز التعليم الجامعي، وحرصاً على الرقي للأجود وانتقاء النوعية الأفضل، والعمل على أن يكون الكتاب الجامعي ملبياً لقدر جيد من المعايير الدولية المتعلقة بجودة الكتاب الجامعي، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية بعض المساقات في بعض الكليات.

وتتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي: "**ما هي معايير جودة الكتاب الجامعي ومواصفاته بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**".

تهدف الدراسية إلى تحقيق ما يأتي:

- إبراز أهمية الكتاب الجامعي.
- الكشف عن الخصائص العامة الواجب توافرها في الكتاب الجامعي.
- الوقوف على المواصفات التربوية الواجب توافرها في الكتاب الجامعي.
- التعرف على المعايير اللازمة لتقويم وتحليل الكتاب الجامعي.
- تقديم أنموذج لمعايير يمكن الاستفادة منها في تقويم الكتاب الجامعي.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

- ✓ توصيف البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، طبقاً للمعايير الأكاديمية.
- ✓ إجراء تقويم شامل للكتب الجامعية، والعمل على تطويرها، وتحديث مفرداتها.
- ✓ تكليف أساتذة المقرر الواحد في الأقسام العلمية المتماثلة في جميع الجامعات، بتأليف المرجع العلمي للمقرر الذي قاموا بتدريسه لمدة لا يقل عن عشر سنوات.

الكلمات المفتاحية

الكتاب الجامعي، جودة الكتاب الجامعي، مواصفات الكتاب الجامعي، معايير جودة الكتاب الجامعي، تطوير الكتاب الجامعي، تقويم الكتاب الجامعي.

Quality of the university book and its specifications in the Palestinian universities in light of quality standards in higher education

Dr. Ali Lutfe Ali Qashmar/ Al-istiqlal University - Palestine

Abstract

The university publication is the foundation of the educational process and the basis that build-up the educated student. As the education of the student on the culture of acquisition of books and relying on reference to help the growth of the character of the student culturally and scientifically.

The university publication is considered as one of the pillars of undergraduate education, in order to promote excellence and selection of the best quality, and to ensure that the university publication complies with international standards related to the quality of the university publication, taking into account the specificity of some courses in some colleges.

The research problem is determined by the following main question: "What are the quality standards of the university book and its specifications in Palestinian universities in light of quality standards in higher education from the point of view of faculty members?"

The study aims to achieve the following:

- To highlight the importance of the university book.

- Disclosure of the general characteristics to be available in the university book.

- To identify the educational specifications that must be available in the university book.

- Identify the necessary standards for the evaluation and analysis of the university book.

- Provide a model for criteria that can be used in the evaluation of the university book.

The study concluded with a number of recommendations, including:

- ✓ Description of academic programs and courses, according to academic standards.
- ✓ Conducting a comprehensive assessment of university textbooks, working on developing them, and updating their vocabulary.
- ✓ Assign the professors of the same course in the corresponding scientific departments in all universities, by authorizing the scientific reference for the course they have taught for at least ten years.

Key Words

University publication, Quality of the university book, Specifications of the university book, Quality standards for university publication, Development of the university book, Calendar of the university publication.

مقدمة:

يعتبر الكتاب الجامعي عماد العملية التعليمية وأساس تكوين شخصية الطالب المثقف. حيث أن تربية الطالب على ثقافة اقتناء الكتب والاعتماد عليها كمرجع يساعد على نمو شخصية الطالب ثقافياً وعلمياً.

يعد التقويم العلمي للكتاب الجامعي جزءاً مهما من النقد العلمي المنهجي في التعليم الجامعي، نظراً للمكانة المرموقة التي يحظى بها، فهو الرافعة الرئيسة للمنهاج ومصدر المعرفة الأساسي للطالب كونه الوسيط بين الأستاذ والطالب وبديلا للتفاعل والتواصل المباشر بينهما. وعليه فلا بد من أن يكون الكتاب الجامعي مسايراً في محتواه للمستحدث في مجال نظريات التعلم، ومحققا للمواصفات والمعايير العالمية لتأليف الكتاب الجامعي وتنظيمه وتسميمه وإخراجه.

من المؤكد أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالميا. يشير تقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة للتنمية الإنسانية والموسوم بـ "نحو إقامة مجتمع المعرفة" أن جودة التعليم ونوعيته ليست رهناً بتوافر الموارد المادية أو الإنجاز الكمي في نشر التعليم، وإنما تعود إلى خصائص أخرى لصيقة، مثل تنظيم العملية التعليمية وطرق ايصالها وأساليب التعليم والتقويم (تقرير التنمية الإنسانية العربية: 2003م، ص 55). وتشمل ايضاً تقويم المحتوى المعرفي ومنطقية تسلسله وتقويم اشتقاق الأهداف التربوية ومقاصدها التعليمية، ومعايير تنظيمه، وكذلك يشمل على تقويم النشاطات التعليمية وتقويم ادوات التقويم والشكل العام للكتاب ومدى تلبيته لحاجات المجتمع وحاجات الطلاب (حكيم: 2013م).

ويعد الكتاب الجامعي أو ما يعرف بـ (Text Book)، مؤشراً لجودة التعليم، ويقدم الكتاب المقرر إطاراً مرجعيا للمحتوى العلمي الأساسي، إضافة لاحتوائه على أسماء وعناوين مجموعة من مصادر التعلم والمراجع العلمية وإلكترونية المتخصصة في المجال والمرتبطة بالاحتياجات المجتمعية.(Belawati: 2007)

ولكي يكون الكتاب فاعلاً في تحقيق أهدافه، يجب أن تنظم المادة التعليمية وتحدد أهداف التعليم والأنشطة والتدريبات، وتصاغ بشكل جذاب للمتعلمين، وتتوافق مع استراتيجيات التعلم الملائمة لخصائص المجتمعات والمتعلمين المستفيدين من الكتاب. (Bates: 2006)

وصفت بعض الجمعيات الأمريكية منها (NGA)و(CCSSO) في عام 2011، الوضع الحالي لكتب الرياضيات التعليمية في الجامعات والمدارس الامريكية بغير المرضي، وأن المحتوى العلمي والتدريبات ضعيفة وهشة، وطالبت بوضع معايير تجعل تعليم الرياضيات خطاً متصلاً بين المدارس والجامعات، وأن تؤلف بحيث تضمن التشويق، وحداثة المحتوى والدقة والوضوح، مع ضمان ربط معقول بالتطورات العصرية.

كما يؤكد التربويون على ضرورة أن يلبي الكتاب الجامعي متطلبات المجتمع واحتياجاته، وأن يوفر خطة تفصيلية للمقرر (Syllabus) تمكن الطالب من السير في ضوئها. في حال غياب الأستاذ الجامعي كمال الحال في عجز عجزت المكتبات الجامعية عن توفير المطلوب. (Gerald: 1999)

ومع زيادة التوجه في فلسطين نحو الاستثمار في التعليم الجامعي، فقد أصبحت الجامعة عنصراً مهما لا يمكن تجاهله أو التقليل من اسهامها في تعزيز الاقتصاد الفلسطيني، واستقطاب الأعداد الكبيرة من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامعية، ومن اجل ذلك أخذ موضوع تطوير التعليم الجامعي، وضمنا الجودة في عناصره تلقي اهتماماً رسمياً وشعبياً واسعاً.

مشكلة الدراسة:

يحظى جودة الكتاب الجامعي باهتمام واسع في الجامعات العربية المختلفة ويعتبر أحد أهم ركائز جودة العملية التعليمية. وفي الوقت الذي بدأ الحديث عن الكتاب الإلكتروني ما زال الكتاب الورقي في الكليات المختلفة غائب إلا بشكل ضعيف جدا. انتشرت ظاهرة التأليف أو إعداد كتب جامعية للمقررات بالمساقات الدراسية في السنوات الأخيرة بشكل ملموس نسبياً. ولا توجد في الوقت الحالي أي معلومات عن جودة هذه الكتب ودقة محتوياتها إلا من بعض الانتقادات الخاصة والتي لا تعتمد على معايير معتمدة. وحتى نضمن لهذه الجهود استمرارية ايجابية

وانتشار واسع يجب أن تخضع هذه المؤلفات للتقييم من قبل لجان متخصصة تعطي التغذية الراجعة بهدف تطوير هذه الكتب ورفع جودتها وفي نفس الوقت تحد من انتشار الكتب التي لم تُعد وفقا للمعايير الخاصة بجودة الكتاب الجامعي. وعلى أي حال يبقى الكتاب الجامعي في الكليات الجامعية حكراً على طلاب المدرس معد الكتاب وبالتالي حبيس نطاق ضيق ولا نجد له وجود ملموس في المكتبات المحلية ولا في المكتبات ومعارض الكتب العربية.

وانطلاقاً من أهمية الكتاب الجامعي كأحد ركائز التعليم الجامعي، وحرصاً على الرقي للأجود وانتقاء النوعية الأفضل، والعمل على أن يكون الكتاب الجامعي ملبياً لقدر جيد من المعايير الدولية المتعلقة بجودة الكتاب الجامعي، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية بعض المساقات في بعض الكليات.

وتتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي: "**ما هي معايير جودة الكتاب الجامعي ومواصفاته بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسية الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

1. إبراز أهمية الكتاب الجامعي.
2. الكشف عن الخصائص العامة الواجب توافرها في الكتاب الجامعي.
3. الوقوف على المواصفات التربوية الواجب توافرها في الكتاب الجامعي.
4. التعرف على المعايير اللازمة لتقويم وتحليل الكتاب الجامعي.
5. تقديم أنموذج لمعايير يمكن الاستفادة منها في تقويم الكتاب الجامعي.

أهمية الدراسة:

الكتاب الجامعي يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي، وهو الإطار المكاني المتحرك الذي يحمل صورة للمنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتواه، وأنشطته، وأساليب تقويمه. جاءت هذه الدراسة لتقدم. أنموذجاً لمعايير يمكن الأخذ بها عند تقويم الكتاب الجامعي لتقديم معلومات دقيقة للقيادات التربوية حتى تتمكن من إصدار قراراتها من تحديد استراتيجيتها الخاصة بالتحسين والتجديد والتطوير للكتاب الجامعي الذي يعد أداة تعليمية هامة في يد المدرس والطالب.

تؤكد هذه الدراسة ضرورة إشراك الاختصاصيين، والجامعين، والتربويين في وضع أسس لتحسين وتطوير الكتاب الجامعي.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد معايير رئيسة لجودة الكتاب الجامعي ومواصفاته بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي.
- استطلاع بعض من المعايير المصممة لتقويم وتحليل الكتاب الجامعي بالرجوع إلى الادب التربوي والدراسات السابقة للدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (2017/2016م).

مصطلحات الدراسة

الكتاب الجامعي: هو أحد اهم مكونات المناج للمادة الدراسية، ويقصد به في هذه الدراسية الكتاب المؤلف أو المترجم والمعتمد لتغطية كامل مفردات مقرر تدريسي واحد أو أكثر أو جزء منه.

جودة الكتاب الجامعي: تعني الجودة بشكل عام، الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضى المستفيد، ويكون المنتج ذا جودة عالية وتكلفة اقتصادية. (فراج: 2006)

ويتبنى الباحث التعريف الإجرائي لجودة الكتاب الجامعي بأنه: "توافق الشروط والمواصفات الواجب توافرها في الكتاب الجامعي مع المعايير المتعارف عليها التي تجعله ذا كفاءة وفاعلية جيده".

تقويم الكتاب الجامعي: بقصد به التأكد من تحقق المواصفات والشروط والاسس، التي يجب على مؤلفي الكتاب الجامعي أخذها بعين الاعتبار، من خلال وجودها او استخدامها، وتضمن مواءمة ما جاء بالكتاب مع المعايير الاكاديمية المناسبة. (سعيد: 2007)

المعيار: مجموعة من الشروط والاحكام التي تعد أساساً للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة والضعف. (Carter, 1973: p153) وجاء في الوثيقة الوطنية لمنهج الرياضيات في دول الإمارات العربية المتحدة بأنه: "وصف لما هو متوقع تحققه لدى المستهدف (التلميذ) من مهارات، او معارف، أو مهمات، أو مواقف، او قيم، أو اتجاهات وانماط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات" (وزارة التربية والتعليم في دولة الامارات: 2003).

ويعرفه الباحث بأنه: "مجموعة من الشروط والاحكام المضبوطة علمياً التي تستخدم كقاعدة أو أساسي للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية بهدف تعزيز مواطن القوة، وتشخيص مواطن الضعف وعلاجها".

عضو هيئة التدريس: عرفه خليفة: "الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم، وهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة". (خليفة، 1989 م، ص197).

عرفه دياب ورزق: "أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية باعتبارها نظاماً، فهو الميسر والمنظم والمطور لعملية التعليم والتعلم، وهو القائم مباشرة على تنفيذ مهمة تدريس المواد والمساقات الدراسية من أجل إحداث التغير المرغوب فيه في أي نمط من أنماط السلوك لدى المتعلمين." (دياب ورزق، 2005 م، ص4).

تعريف دبلة: "تعريف الأستاذ الجامعي على انه مدرس أي ناقل للمعرفة هو تصور خطا يجب أن يعيه الأساتذة، فالأستاذ الجامعي هو في نفس الوقت ناشر للمعرفة وثانياً منشط علمي وثالثاً باحثاً علمي هذا هو التصور الحقيقي له فهو مصدر للبحث أساس كل التطورات العلمية والتكنولوجية ". (دبلة، 2008 م، ص16).

التعريف الإجرائي لعضو هيئة التدريس: "أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية فهو المسير والمنظم والقائم مباشرة على تنفيذ مهمة تدريس المواد والمساقات الدراسية من أجل إحداث التغير المرغوب فيه في أي نمط من أنماط السلوك لدى المتعلمين. إضافة لمهمته كباحث ومساهم في خدمة المجتمع، له سمات شخصية وفنية ويمتلك كفايات ومؤهلات علمية أكاديمية ومهنية اجتماعية ضرورية لأداء جيد لمهامه. نامياً ومتطوراً تماشياً ومتطلبات مهنته ومستجداتها".

الجامعة: تعريف العريقى: "المؤسسة التربوية التعليمية العليا التي تهدف لتحقيق الأهداف المرسومة لها، والتي تزود خطط التنمية القومية بالعناصر البشرية اللازمة لها، وتنهض بالمجتمع في المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية والفنية من خلال منهاجها وبرامجها المقررة التي تقدمها لكلياتها". (العريقي، 1996 م، ص101 من ستراك، 2004 م، ص163).

وعرفها عبد التواب أنها: "تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها من خلال هيئة التدريس والطلبة الباحثين في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً، متوخية بذلك المساهمة في ترقية الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث المتقدمة" (زين الدين، 2004 م، ص266).

وعرفها السلمي: "بأنها تنظيم مكون من عدة عناصر أساسية، هي الكليات والمعاهد التابعة لها وأنها تقوم بتحقيق هدف أو أهداف محددة باستخدام مجموعة من الموارد والإمكانات المتاحة كما أنها تعد إحدى المؤسسات الرائدة في المجتمع". (ستراك، 2004 م، ص415).

مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة. وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة، منها ما هو على مستوى البكالوريوس، ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا، ويمنح بموجبها درجات علمية للطلاب. وللجامعة أن تقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم وفق أنظمة الدبلوم (فليه والزكي، 2004 م).

التعريف الإجرائي للجامعة: "مؤسسة علمية، ومركز إشعاع حضاري وفكري، تتمثل وظائفها الأساسية في التدريس، البحث العلمي وخدمة المجتمع، تتكون من ثلاث عناصر أساسية وهي الطالب وعضو هيئة التدريس والقوانين والانظمة. هدفها إعداد الإطارات اللازمة للتنمية والمسايرة للمستجدات ونشر المعرفة".

الجودة: تعريف هيئة المواصفات البريطانية British Standard Institution :"مجموعة من المواصفات وملامح وخواص المنتج أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء الاحتياجات الملحة والضرورية. (Greaffery.D. D,1994, p260)

تعريف بون وجريجز: "معيار أو هدف أو مجموعة متطلبات، والجودة هي هدف يمكن قياسه، وليس إحساساً مهما بالصلاحية، إنها جهد متواصل من أجل التطوير، وليست درجة من الامتياز، فالجودة معيار للكمال نقرر عن طريقه ما إذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد بالكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا أم لا فإذا كانوا سعداء بالطريقة التي قدمت بها الخدمات والأعمال فيمكن القول إننا حققنا أهداف الجودة الشاملة. (بون وجريجز، 1995 م، ص15).

عريف طعيمة: "مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، عمليات مخرجات قريبة أو بعيدة، تغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة جوهر التربية وحالتها تتفاوت مستويات الجودة". (طعيمة، 2006 م، ص21).

عريف عليمات: "إيجابية النظام التعليمي، بمعني أنه إذا نظرنا للتعليم على أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته، فان جودته تعني أن تكون هذه المخرجات بشكل جيد ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء المجتمع. (عليمات، 2004 م، ص93).

ويعرفه الرشيد: "مفهوم الجودة في التعليم فهو يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع". (الرشيد، 1995 م، ص4).

ويعرفها الشهراني: بأنها "أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة" (الشهراني، 2005 م، ص20).

الجودة في التعليم: "جودة التعليم الجامعي هي تحقق أهداف البرنامج الجامعي في مخرجاته بما يحقق رضا المستفيدين، وقد حددت تلك الأهداف بالبحث عن مواصفات التعليم بأبعاده المتعددة" (تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، 1996 م).

جودة التعليم العالي تعني: "مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، إننا نعرف جيداً أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوي الذي نسعى جميعاً لبلوغه" (الجسر، 2004 م، ص4).

ويعرفه مينا: "هي تحقيق رضا أطراف العملية التعليمية والأهداف الموضوعة كاملة في ضوء مجموعة من المؤشرات المعايير والتي توضع لها". (مينا، 2005 م، ص241).

التعريف الإجرائي للجودة في التعليم: هي مجموع المواصفات والسمات الدقيقة والمتميزة التي يجب أن تتسم بها جل مكونات العملية التعليمية في التعليم العالي من مدخلات ومخرجات وعمليات لتلبية مختلف الحاجات، وهي أسلوب وعملية متكاملة ودرجة تسمح بتحقيق الأهداف بأقل التكاليف والمجهودات.

معايير الجودة: هي مجموعة من المواصفات التي تؤسس المتطلبات الخاصة بأنظمة الجودة في المؤسسات المختلفة، ومن الضروري وضعها في بداية مراحل تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، وذلك لمساعدة الإدارة في قياس النتائج الفعلية على أساسها، فبدون هذه المواصفات لن تتمكن المؤسسة من الحكم على أدائها وإنجازها، سواء أكان ذلك أثناء مرحلة التطبيق أم بعدها (جودة، 2004م).

الأدب التربوي

أهداف معايير تقويم جودة الكتاب الجامعي:

إن لوضع معايير لتقويم جودة الكتاب أهدافاً متعددة، لعل من أهمها الكشف عن مدى ترجمة الكتاب للأهداف المطروحة وقدرته على خدمة الناحية العلمية والسيكولوجية المتعلقة بالسنة الدراسية التي وضعت لها، تجسيد صورة واضحة عن جوانب القوة والضعف في الكتاب ووضعها بين يدي صانعي القرار ممن يؤثرون في العملية التعليمية ويتأثرون بها، والإسهام في تطوير محتوى الكتاب وتحسينه من خلال التعديل أو الحذف أو الإضافة، وتحسين عملية التدريس، والكشف عن الصعوبات التي تواجه الطلاب والعمل على مواجهتها من أجل الوصول إلى عملية تعليم فعالة، والمساهمة في تقديم منهجية للبحث في تقويم الكتاب، يمكن الاقتداء بها عند التأليف أو التطوير. (حماد: 2011م)

يشير سعيد (2007م) إلى أن الغاية من عملية تقويم جودة الكتاب الجامعي، هي الإسهام في

تطوير التعليم العالي عبر تحديث منهاجه، وذلك من خلال ما يأتي:

- نشر ثقافة التقويم لدى الاساتذة والطلاب.
- التعرف على معايير جودة الكتاب الجامعي ومراقبة جودته وضبطها.
- توظيف نتائج التقويم في تطوير الكتاب الجامعي وتحسين جودته باستمرار.
- استخدام نتائج التقويم في عملية التقويم الأكاديمي، تمهيداً للحصول على الاعتماد العام والخاص.
- التعرف على كفاءة الكتب الجامعية في الجامعات، من حيث حداثة المادة العلمية، وجدة معلوماتها، بالإضافة إلى مدى توافقها مع السياسة التعليمية وثقافة المجتمع وخصوصياته.
- تحديد الجوانب الإيجابية (نقاط القوة) والسلبية (نقاط الضعف) في الكتب الجامعية، لغرس اتخاذ القرارات الفاعلة لمعالجة المعوقات ورفع كفاية استخدام الموارد وتحقيق الأهداف المرجوة.
- تطوير الممارسات، وبناء القدرات في مجالات التأليف والتوصيف وإعداد الخطط الدراسية وتصميم المقررات التدريسية.
- زيادة درجة الثقة في مضمون الكتاب الجامعي، ومدى ملاءمته لأهداف المنهاج.

معايير تقويم جودة الكتاب الجامعي:

تعتمد جودة الكتاب الجامعي على ركائز ذكرها دليل تقويم جودة الكتب الجامعية في سلوفاكيا منها: (Hatoss: 2004)

- دقة الاسلوب المنهجي المتبع ووضوح الأهداف التعليمية التعلمية العامة.
- حداثة المادة العلمية، وتلبيتها للاحتياجات الاجتماعية.
- ارتكازه على النظريات التعلمية والنفسية المعاصرة.
- التشويق في طريقة عرض المحتوى، لحث الطالب على التعلم النشط.
- دعم مستويات التفكير العليا لدى الطالب، وتفاعله مع المادة العلمية.

إن تطابق ما يحتويه الكتاب الجامعي من مؤشرات جودة مع معايير الجودة العالمية، يسهل عملية انتقال الطلبة بين مؤسسات التعليم العالي في الوطن وخارجه (نجدي: 2012م)

وتنقسم معايير تقويم الكتاب الجامعي إلى قسمين رئيسيين فصلتهما دراسة حول معايير الكتاب الجامعي هو: (مجيد: 2012)

أولاً –معايير عامة تتناول فلسفة البرنامج ومكوناته وثقافة المجتمع:

- **فلسفة البرنامج ومكوناته:** يفترض أن يعكس الكتاب المقرر بوضوح فلسفة البرنامج، بحيث تشتمل على ما يزيد على (60%) من المفاهيم والمعلومات والمهارات الأساسية اللازمة لتحقيق أهدافه. مما يساعد على تحقيق تكامل أفقي بين المقررات الجامعية المختلفة في ضوء رؤية شمولية للكلية، إضافة إلى تكامل رأسي بين أجزاء السلسلة.
- **القيم وثقافة المجتمع:** تتماشى المادة العلمية مع واقع المجتمع وحاجاته ومشكلاته، وتراعى ثقافة المجتمع وقيمه العربية والإسلامية، وتراعى الجوانب الأخلاقية اللازمة، كما تحترم ثقافة المجتمع.

ثانياً –معايير خاصة تتناول الجوانب العلمية والفنية في إعداد الكتاب الجامعي:

- **المادة العلمية:** تشتمل على معلومات صحيحة علمياً وتواكب الجديد في ميدان التخصص، وتنسجم طبيعة المادة العلمية مع منهجية دراستها.
- **تنظيم المحتوى:** أي منهجية التأليف ومنطقية عرض المادة العلمية وترتيب الوحدات، ويتدرج عرض المادة العلمية (من البسيط إلى المعقد ومن الكل إلى الجزء ومن المحسوسات إلى المجردات من المألوف لغير المألوف.. إلخ)، إضافة إلى التنويع في أساليب عرض المادة العلمية (رسوم وخرائط وجداول... الخ)، مما يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب.
- **طرق واستراتيجيات التدريس:** وتعني أن يوظف الكتاب المقرر أحدث أساليب واستراتيجيات التدريس، وعرض وجهات نظر مختلفة للقضايا، تاركا بعض القضايا مفتوحة النهاية، حتى يشجع على الابتكار في حل المشكلات والتفكير في البدائل، وينمي قدرات الطالب على تملك مهارات التعلم الذاتي: (استخدام الموسوعات ودوائر المعارف والقواميس والرجوع إلى المكتبة وتكليفات. إلخ) موظفاً المراجع والدوريات العلمية بشكل واضح.

- **خصائص الطالب الجامعي:** أن يناسب المحتوى العلمي مستوى الطلاب في السنة الجامعية التي يدرسونها (اهتماماتهم وخلفياتهم المعرفية ومستوياتهم العقلية .... إلخ)، ويسهم في تنمية حاجات الطالب الاجتماعية والنفسية والثقافية، وينمي المهارات العقلية العليا لديهم، ويبنى على الخبرات السابقة للطلاب ويهيئ للجديد منها، كما يتبنى إطاراً مرجعيا لتقويم الطلاب.

- **الوسائل التعليمية:** في حال اشتمال الكتاب على وسائل تعليمية، يجب أن توظف التقنيات الحديثة بكفاءة (مختبرات وكمبيوتر وانترنت وقنوات فضائية) وتستخدم الوسائل التعليمية في موقعها مما يشعر بأهميتها.

- **التدريبات:** ان تفي التدريبات والأسئلة بحاجة الأستاذ والطالب، وتتنوع ما بين مقالي وموضوعي. إلخ، وتكون قادرة على علاج المستويات العليا من التفكير، وتتكامل مع أهداف المقرر، ويتناسب توزيعها مع أهمية فصول الكتاب وفقراته، وتستثير تفكير الطالب وتحفزه على المزيد من بذل الجهد مع تعدد مستويات الصعوبة فيها بما يلائم تفاوت قدرات الطلاب.

- **شكل الكتاب وإخراجه:** يتناسب حجم الكتاب مع مستوى الطلاب، ومع الزمن المخصص للمقرر، ومع المادة العلمية التي يشتمل عليها المقرر، وتتميز الطباعة بالوضوح ووحدة شكل الحروف المستخدم في الكتابة وخلوه من الأخطاء المطبعية، على أن يتصف الغلاف بالجاذبية. ويجب أن تشمل مقدمة الكتاب توضيحا لأهدافه وخطته وبعض توجيهات استخدامه، ومسرداً في آخر الكتاب جدول للمصطلحات الجديدة، كما يجب أن ينتهي كل فصل بخلاصة للمفاهيم والمعلومات الجديدة على أن تناسب عناوين الفصول محتواها، وفهرساً تفصيلياً دقيقاً (للموضوعات والجداول والرسوم والأشكال. إلخ) ويصدر في شكل لائق مناسب للجامعة.

الدراسات السابقة

بسبب الاهتمام الواسع لموضوع جودة الكتاب الجامعي، توجد كثير من الدراسات العلمية والأبحاث والتقارير التي تناقش أهمية جودة الكتاب الجامعي في مسيرة جودة العملية العلمية.

ولكن في مجال الكتاب الجامعي الفلسطيني لم يتوفر الا مواضيع قليلة وشكاوى من ندرة الكتب الجامعية أو من الملازم التي تحتل مكان الكتاب الجامعي سواء كانت تصوير من بعض الكتب أو محاضرات بخط اليد.

أشار **الجادعي (2012م)** بدور المناهج في خلق الشخصيات القيادية لدي الطالب حيث قال "تعد المناهج الدراسية عموماً والجامعية خصوصاً وسيلة هامة من وسائل التربية، كما أنها تعتبر جوهر العملية التربوية والتعليمية، لما تحتوي عليه من القيم والمبادئ والخبرات والمهارات والعلوم والمعارف، والتي هي أساس بناء وتنمية وصقل جميع الطلاب عموماً والشخصيات القيادية خصوصاً، فمتى تم بناء المناهج أو تطوير الموجود منها بما يحقق الأهداف المرجوة منها، فإنه يصبح بدور الشخصيات القيادية – مخرجات تلك المناهج – الإمساك بدفة القيادة في مجالات الحياة المختلفة، كما أن تهيئة الطلاب التي تبرز عليهم سمات الشخصيات القيادية وتنميتهم لا بد أن تستند على أسس موضوعية رصينة تتدرج من نقطة اكتشافهم وانتقائهم، وتقديم البرامج التي تؤدي إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم إلى نهاياتها القصوى وبعد ذلك تحفيزهم وتشجيعهم على حسب ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم وحاجات المجتمع لهم."

قام **مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أسيوط بعمل دراسة (2012م)** عن معايير جودة الكتاب الجامعي وآلية التشجيع على التأليف الجماعي. تبين من خلال الدراسة أن هناك جوانب قصور كبيرة منها عدم التحديث والتطوير والابتعاد عن البيئة المحيطة. كما خلصت الدراسة الى ضرورة ربط التوصيف للمقررات بالكتاب الجامعي وضرورة تشكيل لجان لذلك وتخصيص جائزة لأفضل كتاب. وركزت آلية التشجيع على تغيير الفكرة العامة من الكتاب الجامعي وعلاقته بالمحاضرة التدريسية واعتبار

المراجع العلمية هي اساس التحصيل وعدم الاعتماد على مصدر وحيد للمعرفة وتنمية روح البحث العلمي لدى الطالب وكذلك تصحيح العلاقة بين التأليف والترجمة وضبطها زمنياً وكمياً وكيفياً وهيكلياً، والآلية هي:

1. إزالة جميع الشوائب من بعض الكتب.
2. دعوة المؤلفين لتأليف المقرر الواحد.
3. ترجمة البحوث والمجلات والدوريات.
4. تشكيل لجنة عليا للمراجعة والتقييم.
5. إنشاء وحدة متخصصة تهتم بجودة الكتاب الجامعي.

دراسة **نجدي (2012م)** بعنوان "تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة،» حيث اعتمد الباحث في دراسته هذه، على بناء أداة وظفها في تقويم جودة التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة. معتمداً على وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب يتعاملون مع التعلم الإلكتروني، بلغ حجمها (1638) طالبا وعضو هيئة تدريس، وتضمنت الأداة مصفوفة معايير، لها ثلاثة جوانب أساسية وهي الجانب التربوي والجانب الإداري والجانب الفني، وبينت نتائج الدراسة توافر تلك المعايير بدرجة مقبولة.

دراسة **السالم (2011م)** بعنوان "تقويم جودة كتب إدارة الأعمال الجامعية الصادرة باللغة العربية" هدفت هذه الدراسة إلى تقويم جودة كتب إدارة الأعمال، ودورها كعنصر أساسي في نشر الثقافة الإدارية (Management Education) في الجامعات العربية. اختيرت أربعة تخصصات في إدارة الأعمال التي تدرس لطلاب إدارة الأعمال في الجامعات العربية وهي: (الإدارة والإدارة الدولية والتسويق الدولي). وتم ذلك بناء على نموذج تقويم للكتاب الجامعي يتكون من عناصر عدة متفاعلة هي: التعريف بالمصطلحات الرئيسة للدلالة على المفهوم والمعنى الخاص للموضوع، ومدى شمول الكتاب للموضوعات المهمة في كل من المجال النظري والتطبيق الإداري، وأسلوب المؤلف من حيث احتواؤه على عناصر مهمة محددة لتفعيل جودة الكتاب الجامعي، ومدى احتواء الكتاب الجامعي على وسائل إيضاح مناسبة لنقل المعلومة وغرسها في عقول الدارسين، التمارين والأنشطة ووسائل الايضاح. وبينت نتائج التقويم المنهجية أن كتب إدارة الأعمال تعد ذات جودة محدودة، إذ أنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالفكر الإداري الغربي مقارنة بالفكر الإداري الملائم للبيئة العربية والخليجية، مما اً أثر سلباً على تطوير نظريات الإدارة العربية من الناحية العلمية، وأدى إلى الترجمة الحرفية للمصطلحات، والأفكار، والنظريات من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. واقترحت الدراسة أن توحد ترجمة النظريات والمصطلحات الرئيسةُ في الفكر الإداري، ويُطور أسلوب إنشائي موحد على غرار ذلك الموجود في الدول الغربية. والهدف من كل ذلك تزويد الطالب والأستاذ بكتاب فعال ودقيق ومشوق في الوقت نفسه، مما يمنح الطالب مادة تعلم ذات جودة عالية.

أوضح **خالد (2009م)** بان هناك عدد قليل من الدراسات في مجال معايير وجودة الكتاب المنهجي وتقييمها في الباكستان وبقية دول العالم رغم أهمية الكتاب ضمن عناصر مكونات المنظومة التعليمية وقد قامت الدراسة التي أعدها بتطوير مؤشرات لها علاقة بتألف وتطوير الكتاب الجامعي. ومن أهم المؤشرات: المميزات، نسبة الثقة مقبولة، التطابق، الاستدامة، الملائمة، الجمالية والقيمة.

حدد **الدهشان (2009م)** الجودة كأحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحاضر الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه "عصر الجودة "، وأكدت الدراسة أن جودة العمل التعليمي لم يعد امراً نظرياً او نوعاً من الترف ترنو إليه المؤسسات التعليمية أو بديلاً تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل انه الان واقعاً ملموساً لا يمكن لأي مؤسسة ان تتخلى عنه او تقف بعيد عن الدخول فيه، فهو ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة

المعاصرة، وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر. إن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية نبع من النظر إلى التعليم باعتباره سلعة –كغيره من السلع–لا بد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة. فالطلاب ترغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد شحاً بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية. تطرقت الدراسة إلى الأسباب التي تقف وراء

المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في كلية التربية بجامعة المنوفية، ومنها مشكلات خاصة بالمناهج والكتب الجامعية. وقد حدد الباحث (الدهشان، 2009م) مشكلات خاصة بالمناهج والكتب الجامعية على النحو التالي:

- معظم المقررات التي تدرس بالكلية ليس لها توصيف محدد.
- أهداف المقررات الدراسية غير واضحة أو محددة.
- محتوى المقررات قديم ويندرج تحت ما يسمى بتاريخ العلم.
- لا توجد مواصفات محددة لنظام اعداد الكتب والمذكرات.
- اعتماد معظم اعضاء هيئة التدريس على المذكرات غير المنشورة.
- لا تتضمن المذكرات والكتب المقررة اهداف المقرر ومخرجات التعلم المتوقعة منه.
- معظم الكتب والمذكرات المقررة على الطلاب بالكلية لا تشتمل على فهرس شامل لجميع الفصول والموضوعات التي يتناولها، ولا على المراجع او المصادر التي يمكن للطالب الرجوع إليها للاستزادة.

وضع **شادير (2008م)** استبان لعينة كتب مراحل ما قبل الجامعة في كوسوفو (Kosovo) وبمشاركة مع سويسرا محدد عناصر الكتاب الجامعي المنهجي وخلصت النتائج الى:

1. ضرورة تقييم الكتاب المنهجي ومعرفة نقاط الضعف والقوة.
2. ايجاد محددات البدء في تطوير المنهج وتنقيحه.
3. ضرورة اعتماد المنهج من جهة مختصة.

دراسة **سعيد (2007م)** بعنوان "جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره" أجريت الدراسة في سوريا، وقدمت عرضاً تاريخياً لمسيرة الكتاب الجامعي منذ نشأة التعليم العالي السوري وحتى الوقت الحاضر، تضمن العرض المحطات المهمة التي مر بها الكتاب الجامعي، والمحاولات العديدة لتطويره وتحسينه. كما حللت الدراسة أهم الأغراض التي حققها مشروع الكتاب الجامعي، وأهم الثغرات التي رافقته. وشرحت معايير ضمان جودة الكتاب الجامعي وسبل توكيدها وأدوات تقويمه. كما طرحت مجموعة من الأفكار التطويرية والتوصيات الإجرائية القابلة للتنفيذ.

دراسة **خليفة وشبلاق (2007م)**: دراسة بعنوان "جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة" أجريت الدراسة في فلسطين، الاعتماد على أداة قياس وتقويم تتضمن أسس معايير الجودة للحكم على كتب المنهاج الفلسطيني الجديد للصفوف من (4–1) حيث تناولت الأداة ستة محاور هي: إعداد الكتاب وتأليفه والأساس السيكولوجي، والتربوي للكتاب، والمحتوى العلمي للكتاب، والأنشطة وطرائق التقويم، ولغة الكتاب وإخراجه. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية المقررة لعدم التوافق بين المحتوى وعدد الحصص المقررة.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف وتفسير وتحليل الظاهرة المدروسة، بمعنى الدراسة الكمية والكيفية وذلك لاستخلاص دلالات وجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات بتطبيق مختلف الأدوات الضرورية لجمع البيانات. وقد تم اعتماده للقيام:

- تحديد ووصف شروط الكتاب الجامعي في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي.
- تحديد ووصف معايير الجودة للكتاب الجامعي.
- توضيح أهمية تقويم الكتاب الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين والناطقين باللغة العربية في الجامعات الفلسطينية حملة شهادة الدكتوراه والماجستير والبالغ عددهم (4045) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (2017/2016م). (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2017)

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، حيث كان حجم العينة (235) عضو هيئة تدريس وزعت عليهم أداة الدراسة، جمع منها (222) استبانة، حيث استبعد (6) بسبب عدم صلاحيتها ليكون حجم العينة النهائي هو (216) عضو هيئة تدريس، والجداول (1) و(2) و(3) و(4) و(5) تبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
ذكر	112	% 59.1
أنثى	104	% 48.1
المجموع	**216**	**% 100**

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة وفق المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
عضو هيئة تدريس	168	% 77.8
رئيس قسم	036	% 16.7
عميد كلية	012	% 05.6
المجموع	**216**	**% 100**

جدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة وفق متغير مكان العمل (الجامعة)

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
محاضر	061	% 28.2
أستاذ مساعد	134	% 62.0
أستاذ مشارك	016	% 07.4
استاذ	005	% 02.3
المجموع	**216**	**% 100**

جدول رقم (4): توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجامعة التي يعمل بها

الجامعة التي يعمل بها	العدد	النسبة المئوية
جامعة النجاح الوطنية	28	% 13.0
جامعة بيرزيت	27	% 12.5
جامعة القدس	23	% 10.6
جامعة بيت لحم	20	% 09.3
جامعة الاستقلال	38	% 17.6
جامعة فلسطين التقنية (خضوري)	35	% 16.2
جامعة القدس المفتوحة	23	% 10.6
جامعة الخليل	22	% 10.2
المجموع	**216**	**% 100**

جدول رقم (5): توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنوات خدمة التدريس الجامعي

سنوات خدمة التدريس الجامعي	العدد	النسبة المئوية
أقل من سنة.	12	% 05.6
5-1	18	% 08.3
10-6	89	% 41.2
15-11	63	% 29.2
20-16	24	% 11.1
أكثر من 20 سنة.	10	% 04.6
المجموع	**216**	**% 100**

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الإطار النظري للدراسة وتحديداً الدراسات التي تناولت الجودة في التعليم العالي ومتطلباتها بالنسبة للكتاب الجامعي وما تم بناؤه من معايير تقيم، تم تحديد خمسة مجالات رئيسية وتم في ضوئها تحديد المعايير والشروط اللازمة للكتاب الجامعي والتي من خلالها تم بناء الاستبيان النهائي الذي ضم قائمة الكفايات اللازمة للكتاب الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي.

تكونت أداة الدراسة (الاستبيان) من (90) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وفق ما هو موضح في الجدول رقم (6):

جدول رقم (6): محاور الاستبيان وتوزيع الفقرات

الترتيب	المجال	عدد الفقرات
1	الشكل العام والإخراج الفني.	20
2	المحتوى.	23
3	الصور والرسومات والجداول.	12
4	التقويم.	20
5	لغة الكتاب وأسلوب عرضه.	15
المجموع		**90**

وصف أداة الدراسة:

تمثلت أداة البحث في استبانة نهائية قام الباحث بإعداد فقراتها من واقع فقرات قائمة معايير الكتاب الجامعي بالجامعات الفلسطينية بعد عرضها على قائمة من المحكمين الذين توصلوا لنسبة قبول الفقرات مقدراها (0.82)، وبذلك تأكد الباحث من أن فقرات الكفايات ممثلة لمعايير جودة الكتاب الجامعي، حيث بلغ عدد فقراتها (90) فقرة صنفت في (6) مجالات، واعتمد الباحث مقياس "ليكرت" ذي الدرجات الخمسة حيث يتم على أساس تقدير درجة الاحتياج التدريبي وفقا لأوزانه الخمسة فتعطي:

- درجة (5) درجة رضى ممتاز.
- درجة (4) درجة رضى جيد جداً.
- درجة (3) درجة رضى جيد.
- درجة (2) درجة رضى مقبول.
- درجة (1) درجة رضى ضعيف.

تقنين أداة الدراسة:

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين في الجامعات الفلسطينية وعددهم (12) وأوصوا بصلاحيتها بعد إجراء تعديلات أشاروا إليها، وقد تم إجراء التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.87) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد استرجاع الاستبانات تم تفريغ البيانات وترميزها تمهيداً لإدخالها بالحاسب الآلي، لتصبح لدينا متغيرات رقمية يمكن قياسها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

مناقشة النتائج:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي توصل اليها الدراسة الحالية ومن ثم تفسيرها في ضوء هدفه الرامي الى التعرف على (معايير جودة الكتاب الجامعي ومواصفاته بالجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس).

عرض الباحث المعايير على وفق مجالاتها الخمسة، وهي معايير الشكل العام والإخراج الفني، معايير المحتوى، معايير الصور والرسومات والجداول، معايير التقويم، معايير لغة الكتاب وأسلوب عرضه.

وقد رتب الباحث المعايير لكل مجال ترتيباً تنازلياً من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية وسيفسر الباحث المعايير التي وردت ضمن الثلث الأعلى (33.3%) بحسب مجالاتها لأنها تمثل أهمها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الحالية.

أولاً: معايير مجال الشكل العام والإخراج الفني:

يتضمن هذا المجال (20) فقرة، وتنحصر درجة أهميتها بين (04.64-03.0) ونسبتها المئوية (60.0 %-92.8 %) مثلت منها (06) فقرات تمثل المعايير التي وردت ضمن الثلث الأعلى كونها تمثل أهمها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الحالية انحصرت درجة أهميتها بين (04.0-04.64) ونسبة مئوية بين (80.0 %-92.8 %)، وهي موضحة في الجدول رقم (7).

جدول (7): معايير الثلث الأعلى بناءً على الاهمية من مجال الشكل العام والإخراج الفني

#	الفقرات	أهميتها	النسبة المئوية	التعليق على النتائج
1	يتوافر عنصر الجذب والتشويق في غلاف الكتاب.	04.64	% 92.8	وهذا يتفق مع كل من: مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أسيوط (2012م)، ودراسة سعيد (2007م)، ودراسة خليفة وشبلاق (2007م).
2	تظهر العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة.	04.60	% 92.0	
3	يتوافر عنصر الجذب والتشويق في الصور والأشكال.	04.50	% 90.0	
4	تتضح الطباعة بجلاء ووضوح.	04.44	% 88.8	
5	يشمل فهرس يوضح محتوياته.	04.20	% 84.0	
6	يخلو من الأخطاء المطبعية.	04.00	% 80.0	

ثانياً: معايير مجال المحتوى:

يتضمن هذا المجال (23) فقرة، وتنحصر درجة أهميتها بين (04.52-03.1) ونسبتها المئوية (62.0 %-90.4 %) مثلت منها (07) فقرات تمثل المعايير التي وردت ضمن الثلث الأعلى كونها تمثل أهمها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الحالية انحصرت درجة أهميتها بين (04.25-04.52) ونسبة مئوية بين (85.0 %-90.4 %)، وهي موضحة في الجدول رقم (8).

جدول (8): معايير الثلث الأعلى بناءً على الاهمية من مجال المحتوى

#	الفقرات	أهميتها	النسبة المئوية	التعليق على النتائج
1	يلبي المحتوى حاجات الطلبة وميولهم.	04.52	% 90.4	وهذا يتفق مع كل من: دراسة الجادعي (2012م)، ودراسة نجدي (2012م)، ودراسة الدهشان (2009م)، ودراسة شادير (2008م).
2	يلبي المحتوى حاجات المجتمع ومشكلاته.	04.50	% 90.0	
3	يتلاءم المحتوى والبيئة المحلية للطلبة.	04.46	% 89.2	
4	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة.	04.40	% 88.0	
5	ينمي المحتوى المهارات الحياتية اليومية لدى الطلبة.	04.32	% 86.4	
6	يتناسب المحتوى مع عدد المحاضرات المقررة لتدريسه.	04.31	% 86.2	
7	يتكامل المحتوى مع مقررات التخصص الأخرى.	04.25	% 85.0	

ثالثاً: معايير مجال الصور والرسومات والجداول:

يتضمن هذا المجال (12) فقرة، وتنحصر درجة أهميتها بين (04.2-03.5) ونسبتها المئوية (61.0 %-84.0 %) مثلت منها (04) فقرات تمثل المعايير التي وردت ضمن الثلث الأعلى كونها تمثل أهمها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الحالية انحصرت درجة أهميتها بين (03.8-04.2) ونسبة مئوية بين (76.0 %-84.0 %)، وهي موضحة في الجدول رقم (9).

جدول (9): معايير الثلث الأعلى بناءً على الاهمية من مجال الصور والرسومات والجداول

#	الفقرات	أهميتها	النسبة المئوية	التعليق على النتائج
1	يتوافر عنصر الجذب والتشويق في غلاف الكتاب.	04.20	% 84.0	وهذا يتفق مع كل من: دراسة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أسيوط (2012م).
2	تظهر العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة.	04.00	% 80.0	
3	يتوافر عنصر الجذب والتشويق في الصور والأشكال.	03.81	% 76.2	
4	يخلو من الأخطاء المطبعية.	03.80	% 76.0	

رابعاً: معايير مجال التقييم:

يتضمن هذا المجال (20) فقرة، وتنحصر درجة أهميتها بين (03.5-04.5) ونسبتها المئوية (61.0 %-90.0%) مثلت منها (06) فقرات تمثل المعايير التي وردت ضمن الثلث الأعلى كونها تمثل أهمها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الحالية انحصرت درجة أهميتها بين (04.3-04.5) ونسبة مئوية بين (86.0 %-90.0 %)، وهي موضحة في الجدول رقم (10).

جدول (10): معايير الثلث الأعلى بناءً على الاهمية من مجال التقييم

#	الفقرات	أهميتها	النسبة المئوية	التعليق على النتائج
1	تراعي التدريبات الفروق الفردية بين الطلبة.	04.50	% 90.0	وهذا يتفق مع كل من: دراسة السالم (2011م)، ودراسة خالد (2009م)، دراسة المنظمة العربية للثقافة والعلوم (1999م).
2	تمتاز التدريبات بالدقة والوضوح في صياغتها.	04.42	% 88.4	
3	يركز السؤال على مسألة واحدة.	04.40	% 88.0	
4	تتوافر تدريبات تنشيطية لإدراك الطلبة.	04.32	% 86.4	
5	تساعد التدريبات على التقييم الذاتي للطلبة.	04.31	% 86.2	
6	تتجنب التدريبات العبء المبالغ فيه على الطلبة.	04.30	% 86.0	

خامساً: معايير مجال لغة الكتاب وأسلوب عرضه:

يتضمن هذا المجال (15) فقرة، وتنحصر درجة أهميتها بين (04.60-03.0) ونسبتها المئوية (60.0 %-92.0 %) مثلت منها (05) فقرات تمثل المعايير التي وردت ضمن الثلث الأعلى كونها تمثل أهمها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الحالية انحصرت درجة أهميتها بين (04.22-04.60) ونسبة مئوية بين (84.4 %-92.0 %)، وهي موضحة في الجدول رقم (11).

جدول (11): معايير الثلث الأعلى بناءً على الاهمية من مجال لغة الكتاب وأسلوب عرضه

#	الفقرات	أهميتها	النسبة المئوية	التعليق على النتائج
1	يشتمل الكتاب مقدمة تعرف الطالب بتنظيم الكتاب وموضوعاته.	04.60	92.0 %	وهذا يتفق مع كل من: مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أسيوط (2012م)، ودراسة سعيد (2007م)، ودراسة خليفة وشبلاق (2007م).
2	تنتهي كل وحدة بخلاصة مناسبة تساعد الطالب في فهم المادة واستيعابها.	04.55	% 91.0	
3	يخلو الكتاب من الأخطاء النحوية اللغوية.	04.48	89.6 %	
4	يلتزم الكتاب بقواعد علامات الترقيم.	04.45	89.0 %	
5	يساعد أسلوب عرض المادة العلمية على التعلم الذاتي.	04.22	84.4 %	

التوصيات:

- ✓ توصيف البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، طبقاً للمعايير الأكاديمية.
- ✓ إجراء تقويم شامل للكتب الجامعية، والعمل على تطويرها، وتحديث مفرداتها.
- ✓ تكليف أساتذة المقرر الواحد في الأقسام العلمية المتماثلة في جميع الجامعات، بتأليف المرجع العلمي للمقرر الذي قاموا بتدريسه لمدة لا يقل عن عشر سنوات.
- ✓ اعتماد وترجمة الكتب الجامعية المقررة في إحدى الجامعات العالمية من إحدى الدول المتقدمة، وتكليف خريجي تلك الدول بهذه الترجمة، ممن أمضوا خمس سنوات على الأقل في تدريس ذلك المقرر.
- ✓ تشكيل لجان تدقيق علمي للمراجع العلمية، وللكتب الجامعية، على أن تتألف كل لجنة من ثلاثة أعضاء، يقومون بتقديم تقارير التدقيق انفرادياً وسرياً.
- ✓ تدقيق الترجمة من قبل أُستاذين اثنين من أقسام اللغات الأجنبية في الجامعات الفلسطينية يرفعان تقريريهما انفرادياً وسرياً.
- ✓ تدقيق نحوي ولغوي للغة العربية بالنسبة للمرجع أو الكتاب الجامعيين، وتكليف مدققين اثنين على الأقل، يرفع كل منهما تقريره انفرادياً وسرياً.
- ✓ تدقيق جودة الكتاب الجامعي، وفقاً للمعايير العالمية المتعارف بها، وتكليف مديريات الجودة والاعتماد في الجامعات بذلك، أسوةً بأنواع التدقيق الأخرى.
- ✓ تشكيل لجنة عليا في كل جامعة، تُسمى "اللجنة العليا للمرجع والكتاب الجامعيين" يمكن أن تكون برئاسة نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية وعضوية رؤساء الأقسام في الكليات، بالإضافة إلى مدير الجودة والاعتماد، ومدير الكتب والمطبوعات الجامعية، ومدير دائرة المنهاج. تقوم هذه اللجنة بتنسيق أعمال التأليف والترجمة والتدقيق ومتابعتها، بالإضافة إلى دراسة تجارب الجامعات العربية والعالمية في هذا المجال وتعميمها.
- ✓ تحويل المناهج الدراسية إلى مقررات الكترونية لطلاب التعليم النظامي والتعليم المفتوح في مختلف الكليات.
- ✓ إتاحة المقررات الدراسية على الانترنت، ولاسيما في مختلف الاختصاصات النظرية باعتبارها إحدى تقنيات التعليم المتقدم.
- ✓ الحصول على أحدث مناهج وبرامج التعلم الذاتي في مختلف الاختصاصات، باعتباره أحد أنماط التعليم المتقدم.

- ✓ تسعير المرجع الجامعي باعتباره أحد الموارد الذاتية للجامعة، وتسعير الكتاب الجامعي بسعر التكلفة الفعلية، دون المساس بحصص الطلاب المحتاجين.
- ✓ إنشاء مطبعة حديثة في الجامعات التي لا تتوفر فيها.
- ✓ إجزال العطاء لجميع المساهمين في إخراج الكتاب أو المرجع الجامعيين إلى حيز النور وتثقيل أوزان المشاركة سواء في الترقية الأكاديمية أو الترفيع الوظيفي أو نظامي تقويم الأداء ومعايير الاعارة بأنواعه، بالإضافة إلى الأجور والأتعاب والتعويضات المجزية.
- ✓ تخصيص جائزة لأفضل كتاب مُؤلَّف، ولأفضل مرجع مترجم، ضمن كل اختصاص.
- ✓ عقد جلسات حوار وعصف ذهني، لمناقشة جوانب التطوير قبل قولبتها وتمكين جميع المهتمين من المشاركة في مناقشة محتويات الكتاب الجامعي، قبل طباعته كأن ينشر الكترونياً لمدة محددة على موقع الجامعة بالإضافة إلى تنظيم نقاش علمي يجمع بين المؤلفين والمترجمين والمدققين والجامعين وممثلي المجتمع المدني.
- ✓ وضع دليل ضمان جودة الكتاب الجامعي، والعمل على تطويره بصورة دورية.
- ✓ عقد العديد من اللقاءات والمحاضرات العامة لنشر وشرح جودة الكتاب الجامعي.
- ✓ توفير خمسة عناوين مختلفة على الأقل من الكتب الجامعية لكل مادة من مواد الخطة الدراسية، وبواقع نسختين على الأقل من كل عنوان.
- ✓ توفير خمسين عنواناً على الأقل من الكتب المتقدمة في مجالات كل اختصاص.
- ✓ توفير العدد الكافي من المعاجم والموسوعات والمراجع والسلاسل اللازمة لكل تخصص.
- ✓ توفير عشر دوريات بنوعيها الورقي والإلكتروني في مجال القسم الواحد وخمس دوريات في مجال كل تخصص يضمه القسم، ويكون ذلك لخمس سنوات سابقة.
- ✓ يراعى في اختيار الكتب والمراجع والدوريات توفير عدد مناسب من العناوين باللغات الأجنبية الضرورية للتخصص، مع ملاحظة اللغات الأجنبية التي يتقنها أعضاء الهيئات التدريسية.

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة، لابد من القول إنه لا يمكن تغطية كافة القضايا المتعلقة بالكتاب الجامعي دون دراسات متعمقة ومتخصصة، والأمل توسيع هذه التغطية في المستقبل لتشمل الموضوعات التالية:

- o العلاقة بين الكتاب الجامعي واستراتيجية التدريس.
- o العلاقة بين الكتاب الجامعي وأسلوب التقويم.
- o التكامل بين الكتاب الجامعي وتقنيات التعليم والتعلم.
- o الملاءمة بين الكتاب الجامعي والبيئة التربوية التعلمية / التعليمية.
- o العلاقة بين جودة الكتاب الجامعي وكفاءات المؤلف.

المراجع والمصادر:

أولاً المراجع العربية:

- أعمال التقويم المؤسسي الجامعي الذاتي (2007م). جامعة تشرين.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (2003م). "**تقرير التنمية الإنسانية العربية: نحو إقامة مجتمع المعرفة**"، نيويورك: المكتب الإقليمي للدول العربية.
- بشارة، جبرائيل ود. الياس، أسماء (2004م) **المناهج التربوية**، منشورات جامعة دمشق.
- الجادعي، يحيى (2012م). **المناهج الجامعية ودورها في تكوين وتنمية الشخصية القيادية**"، الرابط http://www.alukah.net/publications_ competitions/0/38157
- حكيم، شرين (2013م). **تقويم المنهج**، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- حماد، شريف (2011م). **المؤتمر الوطني للتقويم التربوي**، ايار، رام الله، فلسطين.
- خالد محمود (2009م). **تقييم الكتاب المنهجي من خلال مؤشرات الجودة**، الباكستان.
- خليفة، علي عبد ربه، ووائل صبحي شبلاق (2007م). **تقويم جودة الكتب الجامعية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة**، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث (الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز) الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة من 30 – 31 أكتوبر، غزة، فلسطين.
- الدهشان، جمال على (2009م). **مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة في كلية التربية جامعة المنوفية**، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية – جامعة طنطا –تحت عنوان "نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي.
- رشاد البنا، رياض (2007م). **إدارة الجودة الشاملة**، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون، المملكة العربية السعودية، 24-1/25/ 2007م.
- السالم، فؤاد (2011م). **تقويم جودة كتب إدارة الأعمال الجامعية الصادرة باللغة العربية**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.
- سعيد، عبد الله (2007م). **جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره**، دراسة مقدمة إلى الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي في جامعة حلب 31 -30 أيار.
- شادير، بيسل (2008م): **معايير الجودة للكتاب المنهجي**.
- الطراونة، محمد حسن (2011م): **نموذج مقترح لمعايير جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي**، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.
- فراج، محسن ومحمد، أماني (2006م). **جودة منهج أم منهج من أجل الجودة؟** Science educator. Arab blogs.com/nafeza/ archive/ 2006/ 9/ 99862
- فضل الله، محمد رجب (2005م). **متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية**، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الأول، جامعة عين شمس، دار الضيافة القاهرة.
- مجموعة من أعضاء هيئة التدريس (2012م). **معايير جودة الكتاب الجامعي وآلية التشجيع على التأليف الجماعي**، مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد / جامعة أسيوط.
- مجيد، سوسن (2012م). **معايير تقويم الكتاب الجامعي، مجلة الحوار المتمدن**، العدد: 2012 /4 /22-3 -3687 التربية والتعليم والبحث العلمي.
- نجدي، سمير (2012م): **تقويم جودة التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة**، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد الثالث، العدد الثاني.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2017م). **ملخص عام لإحصاءات مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني للعام الأكاديمي (2017/2016م)**، رام الله، فلسطين. https://www.mohe.pna.ps (الدخول للرابط بتاريخ 2018/03/20)

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Arter ،J. (2000). Rubrics ،scoring guides ،and performance criteria classroom tools for assessing and improving student learning. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association ،New Orleans.
- Bates ،I. et al (2006): Evaluating Health Research Capacity Building: An Evidence Based Tool ، PLoS Medicine ،vol3 ،issu8، pp 1224- 1239.
- Belawati, Tian and Zuhairi, Amin (2007): The Practice of a Quality Assurance System in Open and Distance Learning: A case study at Universities Terbuka Indonesia (The Indonesia Open University ، IRRQDL ،Vol8 ،No1e299.
- Carter (1973): dictionary of education" New York Mc Graw, Hill Co.
- Hatoss ،Aniko (2004): A Model for Evaluating Textbooks, Vol39 ،No2.
- Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criterion Slovakia (PDTTFCS).
- Reints ،Arno. (2002): A Framework for Assessing the Quality of Learning Materials, New Educational Media and Textbooks. Stockholm: Stockholm Institute of Educational Press.

الملحق:

أداة الدراسة (الاستبيان): الرابط https://www.4shared.com/office/vFH1WeDdca/_____.html

انتهى

الجامعة العربية المفتوحة

سلطنة عمان

مؤتمر مؤتمر التعليم العالي و التنمية

الجودة المنشودة

مداخلة بعنوان

التحديات التي تواجه الأستاذ الجامعي وتحد من مساهمته في تحقيق جودة التعليم العالي

دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية

إعداد :

الدكتور: عمر جعيجع

أستاذ محاضر (أ) بالمدرسة العليا للأساتذة بوسعادة – الجزائر .

باحث بمخبر التربية والتنمية جامعة وهران2 الجزائر

abosouhil28@yahoo.fr

0792028587

أيام / 15-16 مايو 2018

تقديم الدراسة:

تواجه المتجمعات العربية على الخصوص عدد يصعب حصره من التحديات، التي تساهم بشكل مباشر وغير مباشر في إبقائه ضمن قائمة المجتمعات المغلوبة على أمرها. تحديات سياسية وأخرى اقتصادية، وثالثة اجتماعية، ورابعة خلقية ..الخ، وهي تحديات تكبل أفرادها، وتحد من قدراتهم الإبداعية. ولعل أهمها تلك التي تتعلق بأهم مجال فيها، المجال التربوي و التعليمي، التي راهنت عليه كبريات المجتمعات ، وجعلته أولى المعطيات التي بنت عليه استراتيجياتها القريبة والبعيدة المدى، الرامية لإحداث النقلات النوعية المرتقبة. وهذا ليس بحاجة إلى أدلة و براهين، بل الواحد منا بحاجة فقط إلى قراءة عابرة لما تبذله المجتمعات الغالبة من إنفاقات سخية على قطاع التربية والتعليم. والتحديات في مجال التربية والتعليم عموما والتعليم العالي على الخصوص من أكبر التحديات التي تكبل حركية النمو الحضاري في المجتمعات العربية، يقول بن باديس(عليه رحمة الله) "لن يصلح آخر هذه الأمة إلا إذا صلح تعليمها، ولن يصلح التعليم إلا إذا صلح العلماء"، إن المهتمين بدراسة الوضع الراهن للتعليم العالي في الوطن العربي، يقررون بأنه اليوم لا يفي بالتزاماته التي وجد من أجلها ، أي أنه لا يتوفر على الحد الكافي من مقومات الجودة، ويكون السبب في ذلك كما يوضح العديد من الباحثين، أن هذا القطاع تحدوه الكثير من المشكلات، منهم بوشبكة (2013)، في قوله "إن كل المهتمين يتفقون على أن التعليم العالي بالجامعات العربية، يعيش تحديات عصيبة في الوقت الراهن".

جودة التعليم العالي كما يستنتج مما ذكره (خالد، 2008) مفهوم ذو تسعة مؤشرات على الأقل (التدريس، البرامج الأكاديمية، البحث العلمي، العاملين بالمؤسسة، الطلاب، المباني، التجهيزات المادية، الخدمات المصاحبة للعملية التعليمية، والخدمات المجتمعية)، وهذه المؤشرات على ما يبدو أنها تمس جميعا بعضو هيئة التدريس، الذي يعول عليه في الرفع من جودة التعليم الجامعي، أو يعود إليه الجزء الأكبر من مسئولية تحقيقها، لذلك فقد حرصت الجهات المعنية بتطوير أداء الجامعات على تقويم وتطوير أعضاء هيئة التدريس، كما يقول (عماد و عيسى ، 2008) فكفاءة الأستاذ مؤشر هام، يجب أن يحظى بالأولوية ضمن مسار التخطيط الاستراتيجي لتطوير الجامعة أولا، والنمو الحضاري للمجتمع أولا وأخيرا.

الانشغال بجودة حياة المجتمع إذن، لا تكون له فعالية ما لم يكن هناك انشغال بالتعليم العالي، وهذا الأخير لن يكون أمر ذا فائدة إذا ما غيب الاهتمام بتحسين ظروف الأستاذ الجامعي وتمهيد السبل أمامه حتى لا يكون بينه وبين المساهمة في تطوير جامعته ومجتمعه إلا العطاء والإبداع، من هذه المسلمات جاءت الدراسة الحالية محاولة للكشف عن مختلف المشكلات التي يعاني منها الأستاذ الجامعي في الجزائر و التي تحد من قدرته على المساهمة في تحقيق جودة التعليم العالي.

أهمية الموضوع:

تستمد الدراسة أهميتها مما يلي :

1. من أهمية التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة أخص، كآلية يعول عليها في قيادة كل حراك إيجابي تطمح إلى تحقيقه سائر الأمم.
2. من أهمية الأستاذ الجامعي باعتباره أهم مدخل من مدخلات الجامعة، يضطلع بالعديد من الأدوار بدايتها تكوين إطارات المجتمع ونهايتها قيادة وتيرة البحث العلمي الذي هو ضرورة تقتضيها مختلف التحديات التكنولوجية التي عمقت بشكل غير مسبوق تبعة أمتنا العربية.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على مختلف التحديات التي تواجه الأستاذ الجامعي بالجزائر، والتي تحد من فعالية دوره في تحقيق جودة التعليم العالي، كما تهدف إلى التعرف على الفروق بينهم تبعا لمتغيرات الجنس، الرتبة العلمية ، الكلية.

الإشكالية: تتمحور إشكالية البحث الحالي حول أربعة أسئلة رئيسة وهي :

ماهو ترتيب تقديرات أساتذة الجامعة عينة الدراسة للتحديات التي تواجههم وتحد من فعالية مساهمتهم في تحقيق جودة التعليم العالي؟.

هل هناك فروق في تقديرات عينة الدراسة للتحديات التي تواجههم وتحد من فعالية مساهمتهم في تحقيق جودة التعليم العالي تعزي لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الكلية)؟.

مصطلحات الدراسة :

1. **جودة التعليم العالي :** إيفاء بما يطلب منه المجتمع ليس فقط على مستوى الطلبة، ولكن كل ما يطلبه المجتمع من مهمات، كالبحث العلمي و إنتاج المعرفة .
2. **التحديات :** وتعرف إجرائيا لغرض الدراسة الحالية وهي الدرجة تمنح لاستجابات عينة الدراسة على استبيان تقدير التحديات التي تواجه الأستاذ الجامعية .

الإطار النظري و الدراسات السابقة

I. الإطار النظري:

على الرغم مما قيل أو سيقال بخصوص البدايات الأولى لظهور مفهوم الجودة بمختلف مسمياتها، أو ظهور مؤشراتها، أو البداية في وضع معاييرها حيز التطبيق، في اليابان أو في الولايات المتحدة الأمريكية أو في أي بلد آخر، فإنه من الجدير بالذكر والتأكيد أن الجودة كهدف وكفعل ليست وليده العصر الحديث، ولا العصور الوسطى، ولكنها ممتدة في عمق التاريخ، فهي رغبة الإنسان في التفوق و الظهور ، وطموحه الواعي إلى فرض وجوده منذ قرون كثيرة تعاقبت على بني الإنسان، ولا أدل على ذلك مما نقلته الشواهد التاريخية من إبداعات لا تزال البشرية إلى ترجع إليها، وتستمد منها أسباب تقدمها ورقيها، و يكفينا دلالة على ذلك دعوة الدين الإسلامي أتباعه، من خلال آيات الذكر الحكيم، وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، إلى العمل والتفاني فيه وإتقانه، فقد بصر الدين الإسلامي البشرية جمعاء إلى سنن الأنفس و الآفاق، التي تمنحهم قوة التواجد في هذا الكون، والسيطرة عليه سيطرة تمكنهم من العيش بكفاءة، وتسييره نيابة عن الله سبحانه وتعالى كونه خليفته على أرضه، ومن أهم السنن التي تحفظ للإنسان هذا التواجد وتقوي شوكة هذه سيادته ، جودة ما يقوم به من أداء، حيث أن العمل هو قوام الحياة كلها، فعمل الإنسان هو سلوكه، في معبده، في بيته، في مصنعه، في مدرسته وفي كل مكان تواجد فيه.

فالتعليم والتعلم هي أولى الأعمال التي أفتتح بها الدين الإسلامي الرسالة المحمدية، كونها مطلب أساس تقتضيه الحاجة التطورية للمجتمع، وعليه فإن تغييبها وعدم أخذها بعين الاعتبار في إطار أي استراتيجية من الإستراتيجيات الرامية إلى التمكين، هو مسعى يحمل بذور فشله فيه، وبطبيعة الحال لسنا بحاجة إلى البرهنة على أن جودة التعليم الجامعي، تتصدر جودة التعليم بصورة عامة، وأن الاهتمام بهذا الأخير هو الطريق الصحيح لتحقيق جودة التعليم ككل، وتحقيقها أي تحقيق جودة التعليم العالي ليس مقصورا على جهة بعينها كما يذكر (خالد، 2008)، لكنها هدف، تقع مسئولية تحقيقه على كامل الفاعلين، من خلال تنفيذ مختلف وظائف وأنشطة التعليم العالي.

تتخذ جودة التعليم العالي كما يشير لقدري(2013) في دراسته الموسومة بـ(جودة التعليم العالي دراسة تحليلية)على الأقل عشرة مؤشرات (مستوى خريج الجامعة، إنتاجية هيئة التدريس في النشر و البحوث، عدد الطلبة في المؤسسة الجامعية، معدل هيئات التدريس في الجامعة، قبول وانتقاء الطلبة، سمعة وشهرة أعضاء التدريس، التموين و الإنفاق على البحث العلمي، انفتاح الجامعة على محيطها، تقنين المناهج الدراسية، وأخيرا الموارد والتجهيزات بالمؤسسة الجامعة) والملاحظ من خلال هذا الإحصاء أن ما نسبته (50%) على الأقل منها تعني الأستاذ، مما يعني أن توفير الشروط الضرورية للأستاذ، سوف يساهم بما مقداره (50%) من جودة التعليم العالي.

لهذا السبب وفي تقدير الباحث، حرصت الجهات المعنية بتطوير أداء الجامعات على تقويم وتطوير أعضاء هيئة التدريس، كما يشير (عماد و عيسى ، 2008)، فكفاءة الأستاذ تعد مؤشرا هاما لضبط مؤشرات جودة المخرجات، ولهذا السبب أيضا جند الباحثون امكاناهم في الكشف عن مختف ما يواجه هذا الأخير من تحديات، وقد كشفت عديد منها ذلك، نذكر منها دراسة فرات (2008) التي أقرت بانه بشكل عام هناك صعوبات تواجه أساتذة .

وبحسب وجهة نظر الباحث، تميل مختلف تلك التحديات إلى أن تنقسم على نفسها قسمان ، أحدهما داخلي ويتعلق الأمر بمختلف التحديات المفروضة عليه داخل منظومة التعليم العالي ككل، ومن ضمنها المناخ الجامعي، أما الثاني فيتعلق بالتحديات ذات الطابع الخارجي، أي تلك يعيشها ضمن محيطه الاجتماعي، حتى وإن كان هذا الأخير هو نتيجة حتمية للتحديات الداخلية.

أما التحديات الداخلية فتتخذ أربعة أبعاد ، البعد المتعلق بمجال التدريس و إرشاد الطلاب يشير (العابد، 2013) بأن الأستاذ ينبغي أن يكون البوابة إلى فهم قضايا كثيرة تهم الطالب والجامعة و المجتمع، ويجب أن تقترن كلمة أستاذ بالعطاء. و على الأستاذ الذي يلعب دورا رئيسيا في العملية التعليمية، ببذل ما يجب أن يبذل من جهد من أجل إيصال رسالته للطلاب، وهذه المهمة حسب وجهة نظر محمد (1989)لا تقتصر على تلقين الطلاب مجموعة من المعلومات التي أكل الدهر عليها وشرب، والمتواجدة أصلا في الكتب و الأسفار، وكثير من المواقع الإلكترونية وغيرها، أو حتى تزويدهم بما توصلت إليه الخبرة الأجنبية في مجال تخصصهم، لكن الأستاذ الجامعي مطالب بأن يتعاون معهم على اكتشاف الطرق المثلى لاستخدام تلك المعلومات، وإعادة صياغتها و تطويرها وفق معطيات الواقع، الأمر الذي يسهم في تحقيق نموهم الذاتي، مما ينعكس إيجابا على واقع حياتهم حاضرا و مستقبلا .

وتشتمل عملية التدريس بهذا المفهوم، إضافة إلى المهمات الخمسة التي نص عليها التشريع الجزائري، مهمة تحضير الدروس و تحديثها، ومهمة التقييم الدورية وما يلحق بها من مهمات كالمراقبة والتصحيح، و مهمة المشاركة في مختلف أشغال المداولات، مهمات أخرى غير معلنة كممارسته لعملية الإرشاد و التوجيه، التي تقوم أساسا كما يشير سناني (2012)من أجل تنمية الميول والاهتمامات.

وتصبح مهمة التدريس تحد كبير في وجه الأستاذ الجامعي في ظل العديد من المعطيات منها على سبيل المثال لا الحصر ما أشار إليه غيات (2006: 86) و سناني (2012) و وغيرهما، عدم وضوح الأهداف، وقلة الوسائل التعليمة، وعدم وضوح المقررات، وغياب هيئات متخصصة في إعداد البرامج، وعدم مواكبة المناهج للعصرنة، والهوة بين البرامج و واقع الحياة العامة للمجتمع..الخ، التركيز على الكم على حساب الكيف، و ضعف مستوى الطالب، وفي هذا الإطار أفادت دراسة كل من محافظة والمقدادي :(1998) المذكورة في سناني (2012)، إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، تواجههم مشكلات متعلقة بمجال التدريس، كاعتماد الطلبة بشكل أساسي على ما يلقيه الأستاذ في المحاضرة، واهتمام الطلبة بالعلامة أكثر من اهتمامهم بالمادة التعليمية ، وعدم رغبة الكثير منهم في كتابة الأبحاث والتقارير المتعلقة بمادة المساق ، ورغبة الكثير منهم أيضا في التلقين كطريقة تدريس ، وضعف مستوى الطلبة الفكري والثقافي.

هذا الوضع الذي آل إليه الطالب بالجامعة وعلى الرغم من أن له ما يبرره لدى عدد مهم من الطلبة، ولكن ما يهمنا منه ما يحدثه على مستوى الأستاذ الذي تتملكه نية تقديم خدمات ترمي إلى الرفع من مستوى الطالب ومساعدته على إبراز قدراته وتنميتها بالقدر الذي يرفع من مستوى مخرجات ينظرها المجتمع، من أجل الاستعانة بها في إحداث النقلات النوعية المرتقبة، لاشك فإن هذا النوع من الأساتذة يجعله يضاعف من جهودة بالقدر الذي يجعله يضحي بمسؤوليات لا تقل أهمية عن أهمية التدريس وإرشاد الطالب.

أما النوع الثاني من التحديات فيتعلق بعملية الإشراف وإدارة البحوث، و يعتبر الإشراف و إدارة البحوث العلمية الوجه الثاني للتدريس وإرشاد الطالب، إذ أن مهمة الأستاذ الجامعي في هذا الإطار تنحصر كما تم ذكره في الفقرات السابقة ، ولكن وبشكل متواز، يقوم وبصورة إلزامية حتى ولو كانت غير معلنة ، بتعليم الطلبة الكثير من الحيثيات التي يتطلبها إنتاج بحوث جيدة، كما تمتد

إلى مرافقة الطالب الباحث في مختلف مراحل بحثه، من المرحلة الجنينية إلى مرحلة التمخض إلى أن يخرج البحث إلى الوجود وهو في غاية الجودة، وتزاد هذه المهمة خطورة و أهمية إذا ما راجعنا واقع الطالب الباحث من مرحلة الليسانس مرورا بالماجستير أو الماستر إلى الدكتوراه، وهم يعانون كثيرا من الصعوبات، بسبب مما يكون عليه هؤلاء من حوج لمختلف أساسيات البحث العلمي ، كالميل الفطري للتعلم، وقوة الملاحظة و قوة تحمل مشقات البحث الذاتية منها والموضوعية ، وعدم تعودهم أو تمرنهم على القراءات المتواصلة للمواضيع التي تنتمي لمجال تخصصهم ، و ضعف ملكات التمحيص و انتقاء الأفكار، وهي من الأمور التي يفترض أن يحوزها الطالب في مرحلة متقدمة من حياته الدراسية، إضافة إلى إرهاصات الواقع الاجتماعي و الاقتصادي و الإداري للمجتمع ، لذلك فهم بحاجة إلى من يأخذ بأيديهم إلى المرور بهذه المحطة بسلام قد تكون نتائجها سندات يعتمد عليها.

إن غياب الإشراف العلمي الواعي والفاعل كما يذكر الطاهر (2011) يؤدي إلى غياب العقل العلمي ، بحيث لا يبقى بعد ذلك إلا النقل والتقليد وتمثل النموذج السائد الذي يعمل على تعميق التبعية والخضوع ، بحيث يفقد إنتاج العلم والفكر وظائفه الإبداعية الحقيقية ويصبح مجرد غطاء للعجز العلمي ، تمتد جذوره إلى بيئة خارجية بعيدة عن مجتمعه الواقعي.

إن الإشراف و إدارة البحوث العلمية هو مهمة تختلف اختلافا كبيرا عن مهمة التدريس، ولكنها تسير بالتوازي معه ، ولطالما أنها بهذه المواصفات فهي تتطلب تصورا مغايرا وجهودا إضافية كما أنها بحاجة إلى برنامج خاص، قد تكون للأستاذ المشرف الحرية المطلقة في وضعه، ولكنه بحاجة إلى إمكانات مضافة من طرف الإدارة أو من طرف الطلاب و حتى من طرف الهيئات الوصية على التعليم العالي ، ونظرا لأنها كذلك، وأن الأستاذ يبقى يواجه المهمة بالمعطيات الكلاسيكية فإن ذلك يؤدي إلى الكثير من المشكلات أو الصعوبات التي تعتبر تحديات تميل إلى أن تعوق الأستاذ الجامعي عن مهمات تكاد تكون جوهرية بالنسبة إليه وحتى بالنسبة لاستراتيجية منظومة التعليم العالي ككل، التي تراهن كما ذكرنا على الأستاذ الجامعي كشريك فعال في تحقيق الجودة الشاملة في المجتمع . فماهي هذه التحديات التي تواجه الأستاذ الجامعي والتي مصدرها الإشراف و إدارة البحوث؟.

أولا، نلاحظ بأن المصطلح مركب من مصطلحين وإن شئنا قلنا مهمتين تم دمجهما في مهمة واحدة، والأمر هنا مقصود، فالمهمتان تلتقيان في كثير من حيثياتهما، من حيث التعريف،

الأهداف ، الطرق والأساليب، وحتى من حيث الدور، وإن كانا يختلفان من حيث المحتوى، لذلك سوف نتعامل مع المهمتين وكأنهما مهمة واحدة، فهاتان المهمتان تطرحان على الأستاذ الجامعي عديد المشكلات أو التحديات، دون أن نلقي اهتماما للمشكلات المادية لأن الأستاذ الجامعي يقوم بهاتين المهمتين دون مقابل(حسب ماهو معمول به في التشريع الجزائري) أو إن شئنا سميناه مقابل يؤول إلى الصفر. قلنا أن هاتان المهمتان تطرحان على الأستاذ الجامعي العديد من التحديات ومنها ، انعدام الهياكل التي حددها المشرع لعملية الأشراف و إدارة البحوث، عدم تكفل الإدارة بإبرام اتفاقيات مع المؤسسات التي يقترحها الطلبة لإجراء دراساتهم، و عدم تمكين الطالب من مصادر المعلومة كالأنترنيت وغيرها.. عدم جاهزية الطلاب للعمل البحثي نفسيا و منهجيا وعلميا، إضافة إلى الأعداد الكبيرة من الطلاب الباحثين، وبذلك يتعين على الأستاذ أن يشرف على أعداد تفوق القدر الذي يتحمله، فقد يصل الإشراف لدى بعض الأساتذة إلى أكثر من (15) طالبا، وهذا الوضع يطرح تحديات كبيرة يتعلق بعضها بالجانب النفسي و البعض الآخر بالجانب المعرفي، وهنا يمكن أن نتساءل هل الأستاذ من الناحية النفسي قادر على دخول عملية الإشراف عن طواعية؟. أم هو عمل تطوعي يكتسي طابع الإجبار؟. هل الأستاذ المشرف رجل موسوعي يمكن له أن يشرف في أي موضوع يطرحه الطالب؟. أو هو قادر على اقتراح عدد لا نهاية له من المواضيع البحثية ؟.

أما النوع الثالث من التحديات الداخلية فيتعلق بمسألة تمثل القطب الثاني الذي من خلاله تساهم الجامعة في تحقيق النمو الحضاري للأمة وهو البحث العلمي و إنتاج المعرفية، يشير تركي(1990) إلى أن التعليم العالي لا يقتصر على نشر العلم فقط بين طلابه، ولكنه يهدف كذلك إلى ترقيته و النهوض به، وتقوم هذه الترقية و النهوض على البحوث و الدراسات العلمية التي يجريها الأساتذة وطلبة الدراسات العليا في الماجستير و الدكتوراه، في مختلف الحقول بغية المساهمة في تعزيز التراث الثقافي للأمة، والحضارة الإنسانية، هكذا فالأستاذ الجامعي الذي يهمل أمر البحث العلمي بحجة أنه مشغول عنها بشؤون التدريس يعتبر أستاذا فاشلا لا يلبث أن يتحجر ويصبح عاجزا عن إعداد قادة أكفاء للأمة. إهمال البحث العلمي إذن وحسب ما يذهب إليه الكثير من الباحثين منهم تركي (1990) سمة الفشل، كما هو ترسيخ لرداءة مخرجات الجامعة ، كما أنه تقاعس عن أداء الواجب تجاه المجتمع ككل.

فضلا على التحديات سابقة الذكر يمكن أن تشكل بعض التحديات الإضافية كالوقت، يقول فرات (2008)، فإذا نظرنا إلى الوقت المخصص لعضو هيئة التدريس في الجامعات الرصينة لوجدناه يشكل ضعف الوقت المخصص للتدريس، فضلا عن عدم توافر المستلزمات المادية كالأدوات المكتبية ومستلزمات قرطاسية المتنوعة التي تسهل عمل الباحث مضاف إلى ذلك، قلة التحفيزات من أجل البحث العلمي، بالإضافة إلى ذلك غياب سياسة واضحة للبحث العلمي الجاد وهو ما أشار إليه **الجهلاني (2006) في(فرات ، 2008)**، الأستاذ الجامعي تحدوه العديد من المعوقات منها: أن غياب التشريعات والسياسات للبحث العلمي من أبرز المعوقات التي تواجه الأساتذة الباحثين إضافة إلى عدم توافر معايير لجودة البحث العلمي وبعد الباحثين عن متخذي القرار، وهو ما يؤدي إلى عدم اعتبار البحث العلمي ذا أولوية في البلاد.

و أخيرا التحديات المتعلقة بالعلاقات المهنية و التبادل المعرفي، إن العلاقات المهنية و التبادل المعرفي وحسب وجهة نظرنا، الهواء الذي يتنفسه ليس الأستاذ لوحده ولكن تمتد آثاره إلى الطلبة، حيث أنه يسهم بفعالية في صناعة سلوك الأستاذ المعرفي و الوجداني، المفضي إلى متانة تكوينه، وترشيد اتجاهات وميوله، ففي ظل غياب علاقات العمل الطيبة، وغياب الاحتكاك بين الأساتذة لا يمكن الكلام عن حب المهنة ، وحب موضوعها، اللذان يعتبران أساسين هامين لممارسة أشق وأنبل مهنة، و بالتالي لا يمكن الحديث عن التفاني فيها والعطاء لها، فبالقدر الذي تكون فيه علاقات الأساتذة فيما بينهم متسمة بالشحناء، أو في أسوء التقديرات علاقات سالبة، تكون فعالية دور الأستاذ في تحقيق جودة التعليم ضعيفة، وهو ما أكدت عليه البحوث المتخصصة في علم النفس المهني. أما فيما يتعلق بالتبادل المعرفي فلسنا بحاجة إلى تضمين هذا البحث خلاصة ما جاءت به مختلف نظريات النمو المعرفي بهذا الشأن و لكن ما يجب ذكره، بأن مهمة الأستاذ الجامعي تفرض عليه أكثر من أي فرد أن يواكب مستجدات الفكر في مجال تخصصه، ويتابعها في كل مجال تتواجد فيه، ومن أهم تلك المجالات الأستاذ نفسه.

أما التحديات الخارجية فهي القاضية بحسب وجهة نظرنا!. ربما يستحي الواحد منا حين ينوي الحديث على أن الأستاذ الجامعي يشكو ضعف قوته وقلة حيلته و هوانه على الناس؟؟؟. الأستاذ الجامعي إلا من كان محضوضا، يعيش وضعا اقتصاديا و اجتماعيا لا يحسد عليه. فهل يكون من المعقول أن يكون أكثر الناس بذلا وعطاء، وأكثرهم تضحية بشبابه من أجل تحصيل

العلم، أن يركز تفكيره في تلبية حاجاته البيولوجية؟. فهو بحاجة إلى ارتياد محلات البيع بالتقسيط المريح، وهو بحاجة إلى التحايل على ولده من أجل عدم الإيفاء بمتطلباته العادية، وهو بحاجة إلى بعض الملاليم يسخرها إلى تزويد مكتبته بما يستجد من كتب هي بالأساس حاجة طلابه إليها، يشير **(فرات، 2008)**، بأن طبيعة مهمة الأستاذ الجامعي يضعه في موضع من المفروض أن تهيأ له كامل مستلزمات الحياة الحرة الكريمة، والحقوق المتميزة حتى يستطيع التفرغ لمهامه وأداء مسؤولياته والتزاماته العلمية والتربوية، بشكل يحقق أهداف التعليم الجامعي.

ويضيف فرات(2008) إن النظر إلى الواقع الذي يعيشه الأستاذ الجامعي منذ سنوات طوال، إذ أثقلته الأعباء المعيشية والمهنية مما حجمت نشاطه وأضعفت قدرته، واختل عطاؤه إن لم يكن قد اختفى، مما شكل حاجزا ومانعا بينه وبين قيامه بأداء واجباته ورسالته، وفي هذا يشير غيات(2006)، بأن الأستاذ الجامعي يعاني من العديد من التحديات المادية و المعنوية و الاجتماعية، ومنها على سبيل الذكر لا الحصر، عجزه على المداومة على اقتناء صحيفة يومية، وهذا ما جعل مكانته الاجتماعية منحطة.

بدون شك فإن ما تم ذكره من معطيات تتعلق بالجانب الاجتماعي و الاقتصادي هي في غاية الأهمية، وهي بالفعل تشكل ضربات موجعة لجودة التعليم العالي في الجزائر وفي الوطن العربي برمته، ولكن ماذا لو علمنا بأن المجتمعات العربية تملك من الكفاءات العلمية ما جعل أكابر المجتمعات المصنعة تستقطبها وتهبها مقام الاستشارة و التنظير لبلدانها، في الوقت الذي تتجاهلهم بلدانهم، وتستنجد بالأجانب حتى في إلقاء محاضرات حول مواضيع أكل عليها الدهر وشرب وتمنح لهم العطايا بسخاء.

إجراءات الدراسة:

أ. **منهج الدراسة :** تم الاعتماد لإجراء هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع بياناتها من مكان تواجدها، ثم تحليلها كميا استعانة بعض الأساليب الإحصائية المناسبة، ومنه القيام بالتحليل الكيفي.

ب. **الإطار الزماني والمكاني والبشري للدراسة:** أجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2016/ 2017 بجامعة المسيلة(الجزائر) .

ت. عينته الدراسة : يتكون عينة الدراسة من (89) أستاذا وأستاذة أختيرت بطريقة المعاينة العشوائية حيث وزع الاستبيان على (300) أستاذا و أستاذة تم استرجاع العدد المذكور و المبينة مواصفاته في الجداول 1 و 2و 3.

جدول 01 يبين توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس

	العدد	النسبة
ذكور	53	59,6
إناث	36	40,4
مجموع	89	100,0

جدول 02 يبين توزيع عين الدراسة بحسب رتبة الأستاذ

	العدد	النسبة
ذكور	61	68,5
إناث	28	31,5
مجموع	89	100,0

جدول 03يبين توزيع عينة الدراسة بحسب الكلية

	العدد	النسبة
العلوم الإنسانية	18	20,2
معهد تقنيات الرياضة البدنية	34	38,2
العلوم الاجتماعية	37	41,6
المجموع	89	100,0

ث. **أدوات الدراسة :** تم الاعتماد لجمع البيانات التي تتطلبها الدراسة على الاستبيان الذي أعده الباحث لغرض الدراسة الحالية .

وصف المقياس:

يتكون الاستبيان من (05) محاور بواقع (10)فقرات لكل محور، يعتمد المقياس على أربع بدائل هي :موافق جدا – موافق– معارض– معارض بشدة، تعطى القيم (4– 3– 2– 1)لا يتضمن الاستبيان أي فقرة سالبة أنظر الملحق 01.

طريقة بناء الاستبيان:

مرت عملية بناء أداة الدراسة بالخطوات التالية:

أ. الاطلاع على التراث والدراسات السابقة للموضوع .

ب. الاطلاع على بعض أدوات القياس .

ت. استشارات أساتذة جامعيين ، حيث عرض استبيان في صورته الأولية على أساتذة في علم النفس وعددهم (**05**) أساتذة.

1. **الدراسة السيكومترية للمقياس:** أجريت الدراسة السيكومترية للاستبيان الدراسة على عينة من أساتذة جامعة المسيلة عدد أفرادها(29) أستاذا و أستاذة، أسفرت نتائجها على مايلي:

بالنسبة الصدق : إضافة إلى مختلف الإجراءات التي تم اعتمادها في بناء الاستبيان و التي هي أساسا تضمن صدق الاختبار تم اعتماد طريقتين للتأكد من صدق الاستبيان الأولى وهي طريقة الصدق المستخرج من الثبات، حيث كان الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ هو (0,917)، أما بالنسبة للطريقة الثانية فهي صدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الاستبيان ككل و مختلف المحاور المكونة له وقد رصدت النتائج بالجدول 04 . **جدول 04 يبين معاملات الارتباط بين الاستبيان ككل و مختلف محاوره .**

		الاستبيان	محور1	محور 2	محور3	محور4	محور5
الاستبيان	معامل الارتباط بيرسون	1	,781**	,736**	,768**	,659**	,701**
	الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	ن	29	29	29	29	29	29
محور1	معامل الارتباط بيرسون	,781**	1	,589**	,501**	,324**	,396**
	الدلالة	,000		,000	,000	,002	,000
	ن	29	29	29	29	29	29
محور2	معامل الارتباط بيرسون	,736**	,589**	1	,559**	,293**	,262*
	الدلالة	,000	,000		,000	,005	,013
	ن	29	29	29	29	29	29
محور3	معامل الارتباط بيرسون	,768**	,501**	,559**	1	,389**	,405**
	الدلالة	,000	,000	,000		,000	,000
	ن	29	29	29	29	29	29
محور4	معامل الارتباط بيرسون	,659**	,324**	,293**	,389**	1	,434**
	الدلالة	,000	,002	,005	,000		,000
	ن	29	29	29	29	29	29
المحور 5	معامل الإرتباط	,701**	,396**	,262*	,405**	,434**	1
	الدلالة	,000	,000	,013	,000	,000	
	ن	29	29	29	29	29	29

**. دالة عند مستوى 0,01 *. دالة عند مستوى 0,05

نلاحظ من الجدول رقم04 أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا مما يعطينا الثقة بان المقياس يحوز على قدر من الصدق و بالتالي يمكن الوثوق بالنتائج التي نحصل عليها من خلاله.

بالنسبة للثبات: تم اعتماد طريقتين للتأكد من ثبات الاستبيان ، الأولى طريقة كرونباخ وكان هذا المعامل مساو إلى (0,841)، أما الطريقة الثانية فهي طريقة التجزئة النصفية، ونتائجها

كانت أن معامل الارتباط بين النصفين هو (0,483) وبعد إجراء عليه عملية التصحيح بواسطة معادلة رولون أصبح معامل الارتباط للاستبيان ككل هو (0,651) وهو معامل مرتفع يدل بان الاستبيان يتمتع بقدر من الثبات .

ج. **الأساليب الإحصائية المعتمدة : تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية :**

المتوسط الحسابي ، النسب المئوية ، معامل الارتباط ، اختبار ت ، تحليل التباين

عرض ومناقشة النتائج :

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول.

ينص السؤال على ما يلي: ما هو ترتيب تقديرات أساتذة الجامعة عينة الدراسة للتحديات التي تواجههم وتحد من فعالية مساهمتهم في تحقيق جودة التعليم العالي ؟.

للإجابة السؤال المذكور تم استخدام المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على الاستبيان وقد رصدت النتائج بالجدول 05.

جدول05 يبين استجابات عينة الدراسة ترتيب التحديات التي تحول دون فعالية مساهمتهم في تحقيق جودة التعليم العالي

المحاور	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	الترتيب
التدريس و إرشاد الطالب	89	1,00	3,80	2,3910	,04561	,43029	4
الإشراف وإدارة البحوث	89	1,00	3,60	2,5618	,04736	,44683	1
البحوث وإنتاج المعرفة	89	1,00	3,50	2,4247	,05566	,52511	2
العلاقات المهنية و التبادل المعرفي	89	1,00	3,90	2,3899	,04982	,47002	5
التحديات الاجتماعية و الاقتصادية	89	1,00	3,88	2,3944	,05453	,51442	3
الاستبيان ككل	89	1,00	3,36	2,4324	,03690	,34814	

نلاحظ من الجدول 05 أن متوسطات استجابات عينة الدراسة هي على التوالي(2,561، 2,424، 2,394، 2,391 ، 2,389)، باستخدام المتوسط المرجح ، يمكن الحكم على المحور الأول فقط بأنه تحد مرتفع ، بينما تعتبر بقية التحديات من المستوى المتوسط، أما من حيث الترتيب فإن محور التحديات المتعلقة بالإشراف وإدارة البحوث، فقد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2,561)، بينما احتل محور البحوث وإنتاج المعرفة المرتبة الثانية بمتوسط (2,424)، واحتل محور التحديات الاجتماعية و الاقتصادية المرتبة الثالثة بمتوسط (2,394)، وعادت المرتبة ما قبل الأخيرة لمحور التحديات المتعلقة بالتدريس وإرشاد الطالب بمتوسط (2,391)، وأخيرا المرتبة الخامسة لمحور العلاقات المهنية والتبادل المعرفي بمتوسط (2,389).

النتيجة الأولى التي يمكن استخلاصها من الجدول 05، هي أن جميع المتوسطات مرتفعة نسبيا، وهذا يعني أن الأستاذ الجامعي لا تواجه تحديات من جهة واحدة، ولكنها تحديات مختلفة الأبعاد، وتعتبر هذه النتائج بحسب وجهة نظر الباحث منطقية، على اعتبار أن ما هو مطالب به هذا الأخير، يفوق ما يتوفر لديه من إمكانات مادية بيداغوجية وحتى في بعض الأحيان العلمية، وسيكون تفسير ذلك خلال المناقشة التفصيلية للنتائج.

بالنسبة للنتائج في محتواها التفصيلي، وكما ذكرنا فهي منطقية، حيث وكما نقرأ من الجدول 05 أيضا، ليس هناك تفوق كبير بين مختلف المحاور إذ أنها تراوحت بين متوسط (2,5618) كأعلى متوسط و (2,3899) كأدنى متوسط وهذا يؤكد ما خلصنا إليه قي القراءة الكلية للنتائج، فاحتلال محور الإشراف و إدارة البحوث المرتبة الأولى، يدل بأن خدمة الإشراف وإدارة البحوث، فعلا تشكل عائقا، في ظل التعداد الكبير للطلبة، عجزهم في الكثير من الأحيان للتجاوب مع خريطة العمل التي يصممها الأستاذ، لعدة أسباب منها عجزهم المعرفي و المنهجي ، إضافة إلى تزامن عملية إنجاز بحوث التخرج مع الدراسة وفي بعض الأحيان حتى مع الامتحانات، إضافة بعض المشكلات التي تطرح على الأستاذ كقلة المراجع و عزوف بعض المؤسسات التي ينوي الطلبة إجراء بحوثهم بها، وأيضا تجرؤ الطلبة في كثير من الأحيان لطلب المساعدة أثناء وقت التدريس ووقت الراحة ، كلها مشكلات تجعل من عملية الإشراف تشكل تحد كبير أما الأستاذ خاصة لدى بعض الأساتذة الذين يقبلون بعدد الطلبة يفوق في بعض الأحيان (10) طلبة، مضاف إلى ذلك فإن الأستاذ المشرف يقبل الإشراف على بعض البحوث التي ليس له بها اهتمام ، وربما يكون مشكل آخر وهو عدم تحفيز الأستاذ على عملية الإشراف ...الخ من القضايا التي بالفعل تجعل من الإشراف تحد كبير.

غير أن هذه المناقشة التي بينا من خلالها تحد الإشراف باعتباره المحور الذي حاز على الأسبقية من الترتيب، لا يعفي من القول بأن التحديات الأخرى نالت قسطا ضعيفا بل على العكس من ذلك، لقد حازت على متوسطات متقاربة جدا ، وهذا كما ذكرنا يدل على أن التحديات التي تواجه الأستاذ الجامعي كبيرة ومتعددة.

وهذه النتائج في مجملها جاءت لتؤكد ما توصلت إليه جميع الدراسات التي وصلت إليها يد الباحث، أكدت دراسة الغامدي (1996) على أنه بالفعل تواجه هذا الأخير مشكلات متعددة الأنماط ، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض الاختلاف الذي مس الترتيب ، كذلك الشأن بالنسبة لدراسة **الهادي(1991)** التي ذكرت في سناني(2012) والتي انتهت نتائجها إلى إقرار ثلاثة أنواع من المشكلات . المشكلات المتعلقة بالأستاذ، المشكلات المتعلقة بالطلاب (زيادة أعداد هم، وضعف مستواهم العلمي)، المشكلات المتعلقة بمناهج التدريس(المقررات، الوسائل التعليمية)، المشكلات المادية ، و أخيرا المشكلات الإدارية(نقص الكفاءة المهنية الإدارية لشاغلي تلك

الوظائف) وهذا أيضا ما أكده **محمد** (1989) المذكورة في سناني (2008) أيضا، حيث أشارت دراسته إلى أن الاستاذ الجامعي يعاني من عديد المشكلات منها كثرة الواجبات، قصور الإمكانيات المادية و البشرية و المالية المتاحة.

الاجابة عن السؤال الثاني :

ينص السؤال على مايلي: هل هناك فروق بين عينة الدراسة في تقديراتهم للتحديات التي تواجههم وتحد من فعالية مساهمتهم في تحقيق جودة التعليم العالي تعزي لمتغير (الجنس). للإجابة على السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاستبيان ، والنتائج مبينة بالجدول 06

جدول 06 يبين نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس

		إختبار ت للمقارنة بين المتوسطات								
		ف	م.الدلالة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الفرق في الانحراف	الفرق في المتوسط	مجال الثقة	
									أدنى	أعلى
المحور	التجانس	,014	,907	-2,003	87	,048	-,148	,073	-,295	-,001
	عدم التجانس			-2,112	85,974	,038	-,148	,070	-,287	-,008
المحور	التجانس	,024	,878	-1,874	87	,064	-,205	,109	-,423	,012
	عدم التجانس			-1,915	80,504	,059	-,205	,107	-,418	,008
المحور	التجانس	4,701	,033	-1,275	87	,206	-,128	,101	-,329	,072
	عدم التجانس			-1,377	86,920	,172	-,128	,093	-,315	,057
المحور	التجانس	,152	,697	-1,529	87	,130	-,141	,092	-,324	,042
	عدم التجانس			-1,597	84,710	,114	-,141	,088	-,316	,034
المحور	التجانس	,703	,404	-,421	87	,675	-,040	,096	-,233	,151
	عدم التجانس			-,433	81,788	,666	-,040	,094	-,228	,146

نلاحظ من خلال الجدول 06، أن الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بتقديراتهما للتحديات التي تواجههم وتحد من فعاليتهم في تحقيق جودة التعليم العالي منعدمة ، ما فيما يتعلق بالبعد الأول وهو التدريس وإرشاد الطالب، وهو لصالح الإناث، حيث أن متوسط الإناث قدر بـــ 2,5167 بينما قدر متوسط الذكور بـــ2,2823. ، وهذا بحسب وجهة نظرنا، غير منطقي على اعتبار أن الفروق بين الجنسين تؤيدها الكثير من الدراسات، وأن الشعور بالتحدي من كلا الجنسين يختلف باختلاف وضعية المرأة والرجل، خاصة في مجالات عمل الأستاذ الجامعي، أين تحتاج بعض المهام كالإشراف مثلا جهود إضافية وعلاقات إضافية قد تجد الأستاذة بعض العراقيل، ومع ذلك

فإن النتائج المحصل عليها في هذه تتفق مع دراسة الغامدي (1996)، التي أكدت على انعدام الفروق بين الجنسين في الشعور بالتحديات التي تواجه كلاهما.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه غسان حلو(2003) المذكورة في سناني (2012) والتي بينت نتائج دراستة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية ولصالح الذكور.

الإجابة على السؤال الثالث:

ينص السؤال على مايلي: هل هناك فروق بين عينة الدراسة في تقديراتهم للتحديات التي تواجههم وتحد من فعالية مساهمتهم في تحقيق جودة التعليم العالي تعزي لمتغير (الرتبة العلمية). للإجابة على السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاستبيان ، والنتائج مبينة بالجدول 08.

جدول 08 يبين نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لمتغير رتبة الأستاذ

				اختبار ت للمقارنة بين المتوسطات						
				مجال الثقة		ف. متو	ف. انحر	م. د	د .الحرية	قيمة. ت	م.د	قيمة.ف
				أعلى	أدنى							
البعد	التجانس			-,011	-,321	,077	,077	,035	87	-2,136	,616	,253
	عدم التجانس			-,029	-,303	,068	,068	,018	72,121	-2,423		
البعد	التجانس			-,035	-,491	,114	,114	,024	87	-2,298	,263	1,267
	عدم التجانس			-,053	-,473	,105	,105	,015	65,254	-2,505		
البعد	التجانس			,018	-,402	,105	,105	,073	87	-1,812	,033	4,705
	عدم التجانس			-,015	-,368	,088	,088	,033	80,948	-2,168		
البعد	التجانس			-,030	-,412	,095	,095	,023	87	-2,310	,765	,090
	عدم التجانس			-,043	-,399	,089	,089	,016	63,165	-2,486		
البعد	التجانس			,221	-,186	,102	,102	,867	87	,168	,410	,686
	عدم التجانس			,209	-,174	,096	,096	,858	61,815	,179		

نلاحظ من الجدول 08 أن مستوى الدلالة في ج الأبعاد الأول والثاني والرابع أقل من ر من 0,05 مما يعني أن هناك فرق في تقدير الأساتذة للتحديات التي تواجههم تعود لمتغير الرتبة ولصالح الأساتذة المساعدين، حيث أن متوسطات استجابات الأساتذة المساعدين على الاستبيان.

جدول رقم 09 يبين الفرق متوسطات استجابات الأساتذة في المحاور التي سجلت فيها الفروق بينها.

	الأساتذة المساعدين	الأساتذة المحاضرين
محور التدريس وإرشاد الطالب	2,5464	1,8337
محور الإشراف وإدارة البحوث	2,5750	2,0154
محور العلاقات المهنية والتبادل المعرفي	2,5429	2,2258

أما بالنسبة لبعدي التحديات المعلقة بالبحوث و إنتاج المعرفة و بعد التحديات الاجتماعية و الاقتصادية فليس هناك فروق وهذا تدل عليه مستوى الدلالة إلي فاق 0,05.

من خلال الجدول 09 نلاحظ بان الفروق المسجلة بين الأساتذة تبعا لمتغير الرتبة تؤول لصالح الأساتذة المحاضرين، ويمكن أن تفسر النتائج على وجهين ، الأول أنها غير منطقية اعتبارا من أن المحاور المسجلة فيها الفروق وهي التدريس و إرشاد الطالب و محور الإشراف و إدارة البحوث و محور العلاقات المهنية و التبادل المعرفي وهذه المحاور لا تمثل تحديات أكثر من الأساتذة المساعدين خاصة في الجامعة الجزائرية ، حيث أن الأساتذة المساعدين مكلفون بأداء واجبات تجاه وظيفتهم مضاف إليها واجبات تتعلق بأعمال تتطلبها عملية الترقية، أما من جهة ثانية يمكن أن تفسر بالمنطقية على اعتبار الأساتذة المحاضرين وبفعل تكبدهم للتحديات لمدة أطول مما يجعل من المجالات المذكورة تعد فعلا تحد كبير على اختلاف الأساتذة المساعدين الذين لايزالون يمتلكون قدرا من المقاومة تجعلهم لا يشعرون بدرجة كبيرة بما يتعبهم من عملية التدريس و الاشراف، وهكذا فإن نتائج البحوث في الموضوع متناقضة حيث أثبتت بعض الدراسات الفروق في حين لم تثبت أخرى ذلك ومن الدراسات التي اقرت الفروق وعلى الرغم من ذلك فالقراءة العامة للنتائج هناك من الدراسات من تؤيدها **دراسة أحمد مروى (1994)** المذكورة في سناني (2012) و التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى الشعور بكل مشكلة تعزى إلى الجامعة، والخبرة التدريسية، بينما وجدت فرو ق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الرتبة العلمية.

أما الدراسات التي أسفرت على انعدام الفروق **دراسة عبدالله:**(1999) المذكورة في سناني (2012) والتي توصلت الى أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا المتغيرات الرتبة الأكاديمية، لا توجد فروق في المشكلات التي تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس و المشكلات التي تتعلق بالعلاقة بين الجامعة و المجتمع و المشكلات المادية ، المشكلات التي احتلت المراكز العشرة الأولى، يلاحظ بان ستة منها تتعلق بمشكلات البحث العلمي، والأخرى تتعلق بالتدريس و خدمة المجتمع، ودراسة الغامدي (1996) التي أسفرت نتائجها على أن هناك فرو ق ذات دلالة إحصائية، بين أعضاء هيئة التدريس وفق المتغير الرتبة العلمية.

الإجابة على السؤال الرابع،

ينص السؤال على مايلي: هل هناك فروق بين عينة الدراسة في تقديراتهم للتحديات التي تواجههم وتحد من فعالية مساهمتهم في تحقيق جودة التعليم العالي تعزي لمتغير (الكلية). للإجابة على السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاستبيان ، والنتائج مبينة بالجدول 10

جدول 10 يبين نتائج اختبار أنوفا لمقارنة بين الكليات (علوم اجتماعية ، آداب ، تقنيات الرياضة البدنية)

		مج المربعات	درجة الحرة	م. المربعات	ف	م. الدلالة
المحور الأول	**بين المجوعات**	,328	2	,164	1,365	,261
	داخل المجموعات	10,338	86	,120		
	المجموع	10,666	88			
المحور الثاني	**بين المجوعات**	,435	2	,218	,819	,444
	داخل المجموعات	22,852	86	,266		
	المجموع	23,287	88			
المحور الثالث	**بين المجوعات**	,320	2	,160	,720	,490
	داخل المجموعات	19,121	86	,222		
	المجموع	19,441	88			
المحور الرابع	**بين المجوعات**	,235	2	,118	,630	,535
	داخل المجموعات	16,057	86	,187		
	المجموع	16,293	88			
المحور الخامس	**بين المجوعات**	,391	2	,196	,980	,380
	داخل المجموعات	17,179	86	,200		
	المجموع	17,570	88			

نلاحظ من الجدول 10 أن كل قيم مستوى الدلالة هي على التوالي(0,380،0,535،0,490،0,444،0،261)أكبر من (0,05)، وعليه فإنه ليست هناك فروق بين أساتذة الكليات الثلاثة فيما يتعلق بتقديراتهم للتحديات التي تواجههم وتحد من فعاليتهم في تحقيق جودة التعليم العالي، وهذه النتيجة بحسب تصور الباحث منطقية ، إذ أن وضع الأستاذ الجامعي واحد، وأن الغالبية إذا لم نقل الكل يشعرون بقدر متساو بمختلف المشكلات التي تحدوهم و التي تشكل بالنسبة إليهم معوقات تحول دون العمل بالوتيرة والكيفية التي يرضون عنها والتي تسمح لهم بالعطاء وفق الكيفية التي تساعد على النهوض بقطاع الجامعة على النحو الذي تقتضيه متطلبات جودة التعليم لعالي في الجزائر.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل اليه كل من أحمد (1994) المذكورة في سناني (2012) ،الذي أكد أن دراسته التي تمحورت حول المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء

هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى الشعور بكل مشكلة تعزى إلى الجامعة، والخبرة التدريسية، **دراسة خليل (1991**المذكورة في سناني (2012) التي توصلت إلى تحديد ثلاثة أنواع من المشكلات، تتعلق الأولى بالطلبة(تدني المستوى الفكري و العلمي، اللامبالاة، الاتكال على المدرس، والثانية بالأستاذ نفسه (لغة التدريس، ضعف التأهيل التربوي تقويم)،والثالثة بالإدارة والبيئة الجامعية (عدم وجود خطة استراتيجية للتعليم الجامعي ينسجم وحاجات المجتمع، قلة التجهيزات، تساهل مع الطلبة المخالفين للتعليمات).

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة غسان حلو:(2003) المذكورة في سناني (2012) التي بينت بأن أكثر المشكلات حدة كانت في مجالي المشكلات(المتعلقة بالطلبة، والمشكلات المتعلقة في البحث العلمي وعلى التوالي، في حين كانت أقلها حدة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية ، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية ولصالح الذكور، وبين أصحاب الرتب الأكاديمية المختلفة وفي كل المجالات فيما عدا مجال المشكلات ولصالح أصحاب الرتبة الأكاديمية الأعلى، وسنوات الخبرة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية، ولصالح أصحاب الخبرة لأكثر من عشر سنوات، ونوع الكلية في مجالات المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وبإدارة الجامعة، وبالبحث العلمي ولصالح الكليات الإنسانية .

التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

1. بالنسبة للباحثين يفضل أن تكشف الدراسات حول موضوع الدراسة الحالية، وبأهداف أكثر وتوسع.
2. بالنسبة للوصاية لابد من توجيه الاهتمام بالأستاذ الجامعي سواء من الناحية البيداغوجية ، أو التكوين ، أو الناحية الاجتماعية و الاقتصادية، فمن غير المعقول أن يتساوى هذا الأخير اجتماعيا واقتصاديا مع المتسربين من المدرسة حدا لمشوارهم في المرحل التعليمية الأولى .

المراجع:

1. بوشبكة، عبد المجيد (2013). الجودة والجامعة المغربية ، **مجلة عالم التربية**، منشورات عالم التربية ، عدد خاص، 22-23، الجزء الثاني، ص ص 618- 643 .

2. غيات ، بوفلجة(2006). **التربية و التعليم بالجزائر**، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، الجزائر.

3. زرقان، ليلى(2013). **اقتراح برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس ، جامعة سطيف 2،.

4. فرات ، عبد الحسين (2008)الصعوبات التي تواجه أساتذة الدراسات العليا وطلبتها في الجامعات العراقية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. مجلد 22(03). ص ص 845- 887.

5. عبد القادر، تواتي (2013) **تحديات و عقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام الـ(L M D)في الجزائر**، يوم دراسي حول إصلاحات التعليم العالي الراهن والآفاق، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

6. سناني، عبد الناصر (2012). **الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة منتوري، قسنطينة.

7. أياد، فاضل ومحمد، التميمي(2005). إدارة الجودة الشاملة وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين دراسة ميدانية في عينة في البنوك الأردنية، **مجلة البصائر**،9(02)،ص ص 184.

8. القدري عز الدين(2013). الجودة في التعليم الجامعي دراسة تحليلية، **مجلة عالم التربية**، ج2، عدد 22-23خاص الجودة في التربية و التكوين، ص ص 633-643 .

9. خالد، بن جميل مصطفى زقزوق(2008).**تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

10. تركي رابح عمامرة (1990). **التربية و التعليم في الجزائر**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

11. الطاهر، عمان علي(2011)، **دور مهارات الباحثين وخبرات المشرفين في إعداد الرسائل الجامعية، الملتقى العلمي الأول تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة،** خلال الفترة من 10 – 12/ 11/ 2011 ، كلية الدراسات العليا جامعة نايف للعلوم الأمنية .

المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي كآلية لتفعيل جودة مخرجات التعليم العالي بالجزائر

(دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)

د.عواطف مام **د.بولسنان فريدة**

قسم علم النفس ،جامعة محمد بوضياف المسيلة– الجزائر

ملخص البحث :

يواجه التعليم العالي في الجزائر تحديات ورهانات حاضرة ومستقبلية فرضتها العولمة والثورة التكنولوجية والمعلوماتية المتسارعة الحاصلة في العالم، الأمر الذي جعل من الجامعة الجزائرية ملزمة على إيجاد صيغة جديدة لإعادة النظر في عدة مجالات من ناحية التنظيم، المناهج، البرامج وكل ما يتصل بالعملية التكوينية لإعداد الإطارات المؤهلة لمسايرة التطور السريع. وذلك من خلال تبني نظام جديد ل.م.د (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، هذا الأخير الذي ترتب عنه العديد من المشكلات سواء تعلقت بالطالب أو عضو هيئة التدريس أو الإدارة الجامعية، كل هذا ساهم في انخفاض مستوى التعليم الجامعي. ولتجاوز المشكلات السابقة تم اعتماد نظام الوصاية أو المرافقة البيداغوجية لخلق نوع من التواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وتعتبر أحد المستجدات الجوهرية في إطار فلسفة نظام ل.م.د، وتهدف إلى متابعة الطلبة في مسارهم البيداغوجي منذ القبول وفي مناهج الدراسة وطرائق التدريس، وعند الانتقال إلى الحياة المهنية وفي اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم الأكاديمية والاجتماعية داخل الجامعة، كل هذا لتحسين مخرجات التعليم الجامعي.

وسنحاول من خلال هذا البحث التعرف على دور المرافقة البيداغوجية في تفعيل جودة مخرجات التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

إشكالية البحث:

إن التعليم العالي بمستوياته المتعددة، ومؤسساته المختلفة يعد أهم مصادر تكوين رأس المال البشري وتنمية القوى البشرية التي تحتاجها التنمية الشاملة في جميع جوانبها التعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وتعد الجامعات البيئة العلمية التي تتبلور فيها القدرات والخبرات وتصقل فيها المهارات، وهي القادرة على توفير الكفاءات المؤهلة، المناسبة في الكم والكيف لمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.(المغامسي، 2005، 48)

ومما لاشك فيه أن التعليم العالي مرتبط ارتباطا وثيقا بالتغير الاجتماعي الحاصل في جميع الأصعدة السياسية والاقتصادية والثقافية، ويتأثر بالسلب أو بالإيجاب وفق المعطيات والمنتجات الجديدة في عالم الأفكار، ومن ثمة كان لزاما على الفاعلين في السياسات التعليمية تبني استراتيجيات تتماشى ومستجدات العصر بتبنيها لمعايير جودة تسمح لها بوضع نظام تعليمي يوازن بين الإمكانيات المادية والبشرية والآمال المعقودة عليها، والمتمثلة في توفير أكبر قدر من الإطارات والكفاءات المناسبة لسوق العمل، ولعل هذه الانقلابات على مستوى الأنظمة التعليمية جعل الجامعات العربية تعيش الحيرة بين التحديات التي فرضت عليها وبين مقوماتها، وهذا ما فرض عليها القيام بتغييرات جوهرية في فلسفتها وأهدافها ونظمها وإمكاناتها لتساير وتواكب التطورات الحاصلة على مستوى الجامعات الغربية.

وفي ظل هذا التوجه تبنت الجزائر إستراتيجية إصلاحية جديدة مستلهمة من تجارب غربية وأنجلو سكسونية ممثلة في منظومة التعليم العالي (ل م د) ليسانس ماستر دكتوراه، بغرض الانفتاح على المحيط الاجتماعي والثقافي القيمي الجزائري بكل مكوناته، وأريد لمخرجات هذا النظام الانفتاح على المنظومات العالمية باعتماد معايير الجودة من خلال ربط هذه المؤسسة بالمؤسسات الاقتصادية.(هارون،2010، 1)

وتعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على روح البقاء لدى المؤسسة التعليمية.(العبيدي،2009،). وتشير إلى جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها ما تعلق بالمدخلات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة.()

حيث يشير دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي في مستوى المخرجات الذي تتطلبه إدارة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي، أن تكون مخرجاتها محصلة اشتغالها متوائمة مع غاية التعليم وأهدافه، وأن ضمان جودة المخرج منه يقتضي التركيز على المتعلم في ملامحه المعرفية والسيكولوجية والثقافية والمهنية. فالمخرجات ذات الصلة بالمتعلم تتعلق أساسا بنوعية الخريج باعتباره منتجا لابد أن يستجيب لخصائص معينة مثل:

– أن يكون مزودا بالمهارات والكفايات التي تساعده على الاندماج في عالم العمل وتحقيق الذات، كمهارات البحث عن عمل، وروح المبادرة والقدرة على اتخاذ القرار المناسب.

– أن يكتسب خبرة تجعله قادرا على اكتساب المعارف والبحث عنها وإتقانها والوسائل والأدوات الموصلة إليها حتى يتحقق لديه التعليم مدى الحياة.

– أن يكون قادرا على التكيف مع ما يستجد من أحداث وتغيرات في عالم العمل.

– أن تقوى لديه الدافعية للتعلم وتطور معارفه وكفايته باستمرار بحيث لا يعتبر تخرجه خاتمة المطاف بل بداية مرحلة للتكفل بالذات في جميع المجالات.

– أن ينمي لديه الفكر الناقد المساعد على الإبداع.(بن فاطمة،وبن ساسي،2005، 10)

وعليه تم استحداث وظيفة مستجدة مع تطبيق نظام ل م د وهي المرافقة البيداغوجية وتهدف لخلق فضاء للحوار والنقاش بين الطلبة والأستاذ المسئول عن هذه المهمة (المرافق) والذي من خلاله تعطى الأجوبة المناسبة والمحددة حول مواضيع مختلفة كالمساعدة في الاندماج في الحياة الجامعية والقيام بالبحوث والأعمال العلمية، والتوجيه للقيام بالمشاريع المهنية.

إن مهمة الإشراف أو المرافقة البيداغوجية للطلبة حسب مستوياتهم تتطلب الاهتمام ومراعاة جوانب عديدة ترتبط بحياة الطالب الفردية أو الجماعية سواء داخل الجامعة (قاعات الدرس، المخابر، الخرجات العلمية) أو خارجها (المحيط الاجتماعي والمهني) وعليه فهي تركز على الجوانب الآتية:

- الجانب الإعلامي والإداري والذي يهتم بالاستقبال والتوجيه والوساطة.
- الجانب البيداغوجي، ويأخذ شكل المرافقة في التعليم وتنظيم العمل الشخصي للطالب ومساعدته في بناء مساره التكويني.
- الجانب المنهجي، ويركز على تلقين مناهج العمل الجامعي بصفة فردية وجماعية وكيفية استخدامها.
- الجانب التقني، ويأخذ شكل التوجيه في استعمال الأدوات والدعائم البيداغوجية.
- الجانب النفسي، من خلال تحفيز الطالب وحثه على متابعة مساره التكويني.

- الجانب المهني، ويأخذ شكل مساعدة الطالب في إعداد مشروعه المهني.

ولقد حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كيفية تنظيم المرافقة بالتفصيل، وما تتضمنه من تعيين للأساتذة المرافقين (الأوصياء) وتأسيس لجان المرافقة (المرافقة المنهجية، التقنية، المهنية) والمسئول عنها ومراقبتها.(وزارة العليم العالي،2011، 21، 22)

مما سبق تتحدد مشكلة البحث في التساؤل العام التالي:

- إلى أي درجة تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة مخرجات التعليم العالي ؟

ومن خلال هذا الطرح يمكننا أن نحلل مشكلة البحث إلى عدة تساؤلات فرعية يدور حولها البحث وهي كما يلي:

- إلى أي درجة تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المعرفية ؟
- إلى أي درجة تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات النفسو اجتماعية ؟
- إلى أي درجة تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المهنية ؟
- إلى أي درجة تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات الثقافية ؟

- **فرضيات البحث:** انطلاقا من تساؤلات البحث يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

-تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة مخرجات التعليم العالي بدرجة متوسطة.

-تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المعرفية بدرجة متوسطة.

-تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات النفسو اجتماعية بدرجة متوسطة.

-تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المهنية بدرجة متوسطة.

-تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات الثقافية بدرجة متوسطة.

– أهمية البحث:

- يعد التعليم الجامعي من أهم روافد التعليم في المجتمع، لما له من دور بارز في صناعة الإنسان الحضاري المنتج الذي يمتلك مقومات النجاح في المشاريع النهضوية وروافد الحياة، وبأن الجامعة هي البوابة الرئيسية التي تمر من خلالها أسباب التطور والتقدم في المجتمع، فالتقدم العلمي والتكنولوجي على كافة الأصعدة يخرج من بوابتها. وهذا يشير إلى خطورة الدور الذي تؤديه الجامعة من حيث كونها أداة رئيسة لتحقيق أهداف المجتمع على أسس علمية، وبأن تجاهل هذه المنظومة العلمية هو نوع من أنواع الانتحار الحضاري وتخلف عن ركبها.

- تنبع أهمية البحث من أهمية المرافقة البيداغوجية حيث أولى نظام (ل م د) بالجزائر أهمية متميزة لها بوصفها آلية فعالة لتحسين الجودة التعليمية والرفع من مستوى الطلبة وتسهيل اندماجهم في الحياة الجامعية وتنمية قدراتهم الذاتية، متوخيا تقليص نسبة الإعادة والانقطاع المبكر عن الدراسة، فهي تعتبر أهم ركيزة ضمن هذا الإصلاح الذي تبنته العديد من الجامعات العالمية، وهي ضرورية حتى في المستويات العليا (الماستر والدكتوراه)، كما يستطيع الطالب من خلالها الرفع من مستواه ومواجهة التحديات التي تفرضها الجامعة المعاصرة.

- يعد ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي من أهم الإجراءات المعينة بالتأكد من والتأكيد على جودة البرامج الجامعية من حيث المحتوى ومناهج التعليم وأساليب التعلم والبيئة التعليمية، والاستجابة لحاجة السوق والمجتمع، والقدرة على التنافس وإثبات الوجود على الساحة العالمية، وتهيئة الطالب الجامعي للحصول على الوظيفة المستدامة والانخراط بجدارة في بيئة العمل والتفاعل معها. ومن هنا تتضح أهمية المرافقة البيداغوجية في التحسين من مخرجات الجامعة من حيث الكم والنوع والتوفيق بين متطلبات سوق العمل واحتياجات التنمية.

- **أهداف البحث:**

- التعرف درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة مخرجات التعليم العالي.
- التعرف درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المعرفية.
- التعرف درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات النفسو اجتماعية.
- التعرف درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المهنية.
- التعرف درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المهنية.
- التعرف درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات الثقافية.

- **مفاهيم البحث:**

- **المرافقة البيداغوجية:**

المرافقة عبارة عن متابعة مؤطرة للطالب ابتداء من دخوله إلى الجامعة، وتتمثل هذه المرافقة في "الوصاية" التي يضعها الأستاذ الوصي وفق خطة بيداغوجية تعمل على مساعدة الطالب في مواجهة صعوباته، وتنظيم نفسه وعمله، لذا قد يساعده الوصي بفضل اتصالاته مع المؤسسات الاقتصادية والإدارات العمومية في اختيار مكان تربصه بعد جمع المعلومات عنه.(هارون، 2010، 120)

ويعرفها المشرع الجزائري قانونيا في المرسوم التنفيذي رقم 03-09 الشارح لمهمة الإشراف وتحديد كفايات تنفيذها بأنها مهمة متابعة ومرافقة للطالب بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعية وتسهيل حصوله على المعلومات حول عالم الشغل.(الجريدة الرسمية الجزائرية،28،2009)

إجرائيا: المرافقة البيداغوجية هي بديل للإرشاد الطلابي الجامعي تساعد الطلاب على النمو الشامل والمتكامل روحيا وخلقيا وعلميا ونفسيا واجتماعيا حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم في ضوء احتياجات التنمية الشاملة من القوى البشرية، كما تعد ركيزة أساسية في توجيه الطلاب وإرشادهم لاختيار نوع الدراسة والتوافق معها حسب قدراتهم ورغباتهم ومساعدتهم في اكتشاف تلك القدرات لبناء مسارهم التكويني والمهني والنمو بمخرجات التعلم لديهم.

- **الجودة:**

عرفها المعهد الأمريكي للمعايير *American national standards Institute* بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة.(النجار،1995)

ويعتبر مفهوم الجودة وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 " أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعليم الذاتي الداخلي، تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولية".(الدلو،2016، 31)

ويعرفها البروفيسور غراهام غيبس ***Graham Gibbs*** بأنها كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل، وقدراتهم في توصيل المعلومة بشكل فعال والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه حاليا.(براون، وريسن،1997، 18)

- **مخرجات التعليم:**

المخرجات التعليمية هي –الناتج النهائي لعملية التعلم، والذي يظهر على المتعلم– التي ترغب المؤسسة أن تحققها من خلال أنشطة تعليمية محددة ومعرفة، وكذلك أساليب تقييم تقيس مدى تحقق هذه النتائج.

وفي تقرير كتبه ستيفن آدم (*Adam*.2004) حول اتفاقية بولونيا في ندوة عقدت في أدنبرة في عام 2004 تم تعريف مخرج التعلم على النحو التالي: أن مخرج التعلم هو المتوقع من الطالب المتعلم أن يكون قادرا على القيام به في نهاية وحدة أو مقرر أو تأهيل ويعتبر من اللبنات الأساسية الضرورية من أجل شفافية نظم التعليم العالي والمؤهلات.(الدلو، 2016، 32)

- **جودة مخرجات التعليم العالي إجرائيا:**

يقصد بها المتوقع من الطالب أن يكون قادرا على القيام به بعد حضور حصص المرافقة البيداغوجية من خلال ما يقدمه الأستاذ الوصي من معلومات وتوجيهات والإجابة على انشغالات الطالب فيما يتعلق بالدراسة والصعوبات التي يمكن أن تعترض اندماجه وتوافقه في الوسط الجامعي وعن مستقبله المهني، وتتحدد في هذه الدراسة باستجابات أعضاء الهيئة التدريسية على استمارة البحث من خلال أربعة مجالات وهي: مجال المخرجات المعرفية، المخرجات النفسو اجتماعية، المخرجات المهنية، ومجال المخرجات الثقافية.

- **أعضاء الهيئة التدريسية:**

ويقصد بهم في هذا البحث جميع أساتذة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف المسيلة باختلاف رتبهم خلال السداسي الثاني من الموسم الجامعي 2018/2017.

– الدراسات السابقة:

دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (1990) "الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربية"التي هدفت إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي في جامعات الدول الأعضاء والتوصل إلى أسس ومعايير لتطوير الإرشاد التربوي فيها، فقد أظهرت النتائج وجود ضعف في ممارسات الإرشاد التربوي على مستوى الجامعات، وأظهر الطلبة بشكل واضح حاجتهم إلى الخدمات الإرشادية في المجال الدراسي وخاصة الإرشاد الأكاديمي إذ أن هذا الجانب لم يلق الاهتمام المطلوب، وأما أهم التوصيات فكانت ضرورة العمل على إيلاء الإرشاد التربوي الاهتمام والعناية على مختلف المستويات ابتداء من الجامعات فالكليات فالأقسام،وضرورة اعتبار الإرشاد التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وتوفير الإمكانيات البشرية والمادية المطلوبة لتحقيق ذلك.

دراسة عبد الفتاح رضا غوني (1990) " عضو هيئة التدريس والإرشاد الأكاديمي" وهدفت إلى تسليط الضوء على موضوع الإرشاد الأكاديمي بجامعة الملك عبد العزيز اعتمادا على ما لوحظ من عدم وضوح الرؤية لدي بعض طلاب الجامعة وبعض أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي وأهميته في التعامل مع الكثير من المشكلات التي يواجهها الطلاب والطالبات والجهات المسئولة في الجامعة وبعض أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي وأهميته في التعامل مع الكثير من المشكلات التي يواجهها الطلاب والطالبات والجهات المسؤولة في الجامعة. والتعرف من أساتذة الجامعة حول مفهوم ومعنى الإرشاد وأهدافه، كان من نتائج الدراسة وضوح أهداف الإرشاد الأكاديمي التالية لأعضاء هيئة التدريس:

-يعد الإرشاد الأكاديمي الركيزة الأساسية في نجاح العملية التعليمية.

- ترجع أهمية الإرشاد الأكاديمي إلى أنه يحاول الكشف عن الأهداف التعليمية للطالب ومحاولة تحقيقها.

- يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى الكشف عن قدرات الطالب الحقيقية وإمكاناته الدراسية.

- يهدف الإرشاد الأكاديمي إلى معاونة الطالب على نمط الدراسة الجامعية واختيار التخصص المناسب.

- متابعة سجل الطالب الدراسي لتحقيق متطلبات التخرج.

- خلق جو من المودة والألفة بين المرشد والطالب.

- مساعدة الطالب على التفوق الدراسي وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.(المغامسي،2005، 56)

دراسة (*gallagher.2006*) وهدفت إلى التعرف على دور الإرشاد الأكاديمي ومدى إسهام مراكز الإرشاد في نجاح الطلاب وتقدمهم الأكاديمي وتحسين مستواهم التحصيلي، والاستمرار في الدراسة. وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب بلغت (2300). وتوصلت إلى مايلي:

- أن 54 من الطلاب الذين خضعوا للمسح قد ساعدهم الإرشاد النفسي في الاستمرار في الدراسة.

- أن 58 من الطلاب رأو أن خدمات الإرشاد الأكاديمي قد حسنت من مستوى أدائهم الأكاديمي.

دراسة تيرنر وبيري (*Turner & Berry*.2008) وهدفت إلى التعرف على أهمية الخدمات الإرشادية والمهنية التي تقدم لطلاب الجامعة، والتعرف على دور المراكز الإرشادية بالجامعات في تحسين مستويات الطلاب. وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب بلغت (2265) طالب بجامعة (ويست سنيث)، وتوصلت إلى:

- أن المراكز الإرشادية بالجامعة في حاجة إلى المزيد من الجهود البحثية من أجل تحسين مستوى الطلاب، وخاصة الطلاب المستجدين الذين يواجهون صعوبات حيلتهم الأكاديمية والشخصية.

- دور هذه المراكز في تقديم خدماتها وإسهاماتها في تخفيض عدد الطلاب الذين يتركون الدراسة لأسباب تتعلق بالصعوبات الأكاديمية.

دراسة لي (Lee.2009)، وهدفت إلى التعرف على أهم الخدمات الإرشادية التي تقدم لطلاب الجامعة، ومدى تأثير ذلك على تحصيلهم الدراسي ومعدلاتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأسفرت عن نتائج الآتية:

- وجود علاقة دالة بين نوعية الخدمات الإرشادية وتحقيق معدلات من التحصيل الدراسي.

– أن الطلاب الذين تلقوا إرشادا نفسيا فرديا وجماعيا قد حصلوا على معدلات أكبر من زملائهم الذين لم تتح لهم الفرصة في الحصول على هذه الخدمات.(راضي، 17،18،2015)

دراسة السرحان(2012) هدفت إلى التعرف على أثر تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، لأن تطبيق الجودة الشاملة يعتبر مخرجا لجعل الخدمات الجامعية قادرة على تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع والسوق المحلي السعودي، وكذلك تأهيل الطلبة بشكل يؤدي إلى أن تكون هذه المخرجات ذات جودة عالية.

استخدم الباحث أداة الاستبيان لجمع البيانات باستخدام نموذج ليكرت الخماسي، وتم اختيار عينة مكونة من (82) من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية تم اختيارهم بشكل عشوائي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

– أن الجامعات السعودية تولي اهتماما جوهريا بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، وتؤكد على إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، والتخطيط المالي، والإدارة المالية، عمليات توظيف الهيئات التدريسية والإدارية، علاقة المؤسسة التعليمية مع المجتمع.

– تأهيل وتطوير أعضاء الهيئة التدريسية من خلال برامج تدريبية متطورة وإنشاء معهد لتطوير أعضاء الهيئة التدريسية يقدم لهم أحدث التدريب في مجال التعليم الإلكتروني.

– اعتماد نظم لقياس وتطوير جودة الخدمات التعليمية بصورة مستمرة معتمدة على قاعدة تكنولوجية متطورة.

دراسة كمال (2012) "دور الإصلاحات الجامعية في الجزائر (نظام ل م د) في تحسين التنسيق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل". وهدفت إلى البحث في إمكانية أن تؤثر الجامعة من خلال (نظام ل م د) على جانب عرض العمل بشكل يجعل معظم مخرجات الجامعة الجزائرية موظفة في عملية التنمية الاقتصادية وتحقيق الأهداف المنشودة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة والتحليل والربط بين المتغيرات. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

– أن نظام (ل م د) يسمح بتكوين جامعي يتسم بالعصرنة والانفتاح على المحيط الاقتصادي والارتباط الوثيق به.

– إن نظام (ل م د) يواجه صعوبات كبيرة في التطبيق، كونه ليس متعلقا بالجامعة وحدها بل يتعداها إلى الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين، والذي يجب التنسيق معهم بشكل علمي وضمن إستراتيجية وطنية شاملة، بما يفضي إلى جعل مخرجات التعليم العالي والتي تمثل عرض العمل تنطبق بشكل شبه تام مع متطلبات التشغيل سواء منها المتطلبات الكمية أو النوعية (نوعية التكوين والتأهيل اللازم).

دراسة زينب هارون (2013) هدفت إلى الحديث عن التقييم في فضاء الوصاية لجهاز (ل م د) بالجامعة الجزائرية، باعتبار أن استحداث الوصاية (المرافقة) في نظام ل م د وجد لتقييم أهداف التكوين، من خلال تقنيات التقييم والتقييم الذاتي، وللاطلاع على طبيعة هذا التكوين تم الاستفسار عن تصاميم وممارسات التقييم وأيضا المطالبة بتكوين الأساتذة للتقييم، لذا اعتمدت في منهجيتها على التحقيق عن طريق استمارة وجهت للأساتذة في كلية الآداب واللغات في جامعة قسنطينة و التي شملت ثلاث مجالات (تصاميم التقييم، ممارسات التقييم، والتقييم الذاتي) في فضاء المرافقة البيداغوجية، بينت نتائج الدراسة أن قضاء المرافقة لا يمتد إلى كل أبعاده خاصة بما يتعلق بالتكوين للتقييم والتقييم الذاتي، بل يركز على التكوين للعمل الجامعي لا للعمل الشخصي، واكتساب تقنيات استعمال الدعائم البيداغوجية، وتقنيات البحث للوصول للمعرفة، وأن تصاميم الأساتذة للمرافقة تتمحور حول مساعدة الطلبة في الصعوبات المتعلقة بالمعرفة اللغوية، رغم تأكيدهم على التقييم المستمر للمواضيع التي تتعدى المعارف إلى الكفايات والسيرورات إلى الاستراتيجيات.

دراسة حليمة قادري وبن نابي نصيرة(2017) وهدفت إلى التعرف على جودة التكوين في نظام ل م د في ضوء المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في ضوء متغير المستوى الدراسي والتخصص. ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من 335 طالب جامعي (198 طالبة و137 طالب)، باستخدام أداة بحث تمثلت في الاستبيان. وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاستجابات تعزى لمتغير المستوى الدراسي سنة أولى ثانية ثالثة وأولى ماستر في جودة التكوين الجامعي في ضوء المرافقة البيداغوجية.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاستجابات تعزى لمتغير التخصص في جودة التكوين الجامعي في ضوء المرافقة البيداغوجية.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

- تأكيد نتائج البحوث على أهمية المرافقة البيداغوجية أو الوصاية في جميع مراحل التعليم الجامعي، وعلى ضرورة إمداد الطلاب بالمعلومات التي تدعم تكوينهم الأكاديمي وأساليب مواجهة المشكلات التي تعترض استمرارهم في الدراسة، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من ().

- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن المرافقة البيداغوجية تركز على التكوين للعمل الشخصي وتزويد الطالب بتقنيات الوصول للمعرفة وهذا ما خلصت إليه دراسة زينب هارون(2017).

- أكدت الدراسات السابقة على أهمية تطبيق الجودة في الجامعات وضرورة مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات التشغيل وهذا ما أشارت إليه دراسة كمال (2012) و السرحان (2012).

- خلصت البحوث إلى تأكيد نظام ل م د على تكوين جامعي يسمح للطالب بالانفتاح على العالم الخارجي وهذا ما أكدت عليه دراسة كمال (2012).

- **الطريقة والإجراءات:**

– منهج البحث: تم في هذا البحث اعتماد المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى تقدير درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم العالي، إذ يعد المنهج الوصفي"أكثر مناهج البحث ملائمة للواقع الاجتماعي كسبيل لفهم ظواهره واستخلاص سماته".

أداة البحث: من خلال الاطلاع على الأدبيات من كتب ومراجع ودراسات سابقة ذات صلة بالموضوع المبحوث تم بناء استمارة بحث تحددت من خلال أربعة مجالات (مجال المخرجات المعرفية، مجل المخرجات النفسو اجتماعية، مجال المخرجات المهنية، ومجال المخرجات الثقافية).

اشتملت الأداة في صورتها النهائية على (34) بندا يجيب عنها المفحوص تبعا لمقياس ليكرت الخماسي (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة،بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدا)، بحيث تنمح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (05) في حالة الاستجابة بدرجة عالية جدا، ودرجة (01) في حالة الاستجابة بدرجة ضعيفة جدا وتمثل بذلك الدرجة المرتفعة على الأداة مؤشرا على ارتفاع مستوى مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم العالي، بينما تمثل الدرجة المنخفضة مؤشرا على انخفاض مستوى مساهمتها، حيث تتراوح الدرجة الكلية على الأداة بين (170-34).

ولتحديد درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين على مجالات الأداة تم اعتماد المعيار التقييمي النسبي الآتي:

- بدرجة عالية جدا (4.20-5.00)

- بدرجة عالية (3.40-4.20)

- بدرجة متوسطة (2.60-3.40)

- بدرجة ضعيفة (1.80-2.60)

- بدرجة ضعيفة جدا (1-1.80)

– حساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

***صدق الأداة:** للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين (07) لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لمجالات الأداة حيث تكونت في صورتها النهائية من (34) عبارة موزعة في أربعة مجالات (مجال المخرجات المعرفية، مجال المخرجات النفسو اجتماعية، مجال المخرجات المهنية، ومجال المخرجات الثقافية).

***ثبات الأداة:** للتأكد من ثبات الأداة جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من الأساتذة بلغ عددهم (15)، من خلال تطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني مقدر بأسبوعين، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.88) وهو معامل ثبات عال.

- **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من(47) عضو هيئة تدريس بجامعة المسيلة خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية2018/2017.

- **حدود ومحددات البحث:**

- اقتصرت الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية وبالتحديد تدريسي قسم علم النفس بجامعة المسيلة، الجزائر.

- اقتصرت الدراسة على تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم في التعرف على درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظرهم.

- تتحدد الدراسة زمنيا بالفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية الجامعية 2018/2017.

- استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وهي من إعداد الباحثتان.

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم من خلال أربعة مجالات (مجال المخرجات المعرفية، مجال المخرجات النفسو اجتماعية، مجال المخرجات المهنية، ومجال المخرجات الثقافية).

عرض وتحليل نتائج البحث:

أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية ةمامعلا على أن: " **تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة مخرجات التعليم العالي بدرجة متوسطة "**

للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة، واعتماد سلم التقدير النسبي المذكور سابقا لتحديد درجة المساهمة، كما هو مبين في الجداول (5-1) الآتية:

جدول رقم (01) يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبيان ككل.

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
المخرجات المعرفية	2.83	0.22	الثانية	متوسطة
المخرجات النفسو اجتماعية	2.77	0.25	الثالثة	متوسطة
المخرجات المهنية	2.88	0.24	الأولى	متوسطة
المخرجات الثقافية	2.77	0.56	الثالثة	متوسطة
الدرجة الكلية	2.81	0.31		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم في جميع المجالات يساوي (2.81) وانحراف معياري يساوي (0.31)، وهذا يعني أنها تساهم بدرجة متوسطة.

أما المتوسطات الحسابية الخاصة بكل مجال من مجالات الأداة فكانت النتائج كما يلي :

– بالنسبة للمجال الثالث جودة المخرجات المهنية جاء المتوسط الحسابي يساوي (2.88)، وانحراف معياري يساوي (0,22) وبدرجة متوسطة، وقد احتل الرتبة الأولى.

– وبالنسبة للمجال الأول جودة المخرجات المعرفية جاء المتوسط الحسابي يساوي (2.83)، وانحراف معياري يساوي (0.22) وبدرجة متوسطة، وقد احتل الرتبة الثانية.

– أما المجال الثاني جودة المخرجات النفسو اجتماعية، فجاء في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يساوي (2.77) وبدرجة متوسطة، وبانحراف معياري يساوي (0.25) .

– وفيما يتعلق بالمجال الرابع جودة المخرجات الثقافية فجاء هو الآخر في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يساوي (2.77) وبدرجة متوسطة، وبانحراف معياري يساوي (0.56).

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم العالي بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من الجهود المبذولة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بخصوص كيفية تنظيم المرافقة بالتفصيل، بما تتضمنه من تعيين للأساتذة المرافقين (الأوصياء) وتأسيس لجان المرافقة إلا أنها لم تتحقق في الميدان بالشكل المخطط له خاصة في ظل التحديات التي تواجه تطبيق نظام ل م د ، وهذا ما يتفق مع دراسة (*Turner & Berry*.2008) التي أشارت إلى أن المراكز الإرشادية بالجامعة تحتاج إلى مزيد من الجهود البحثية من أجل تحسين مستوى الطلاب، وخاصة الذين يواجهون صعوبات في حياتهم الأكاديمية والشخصية.

حصول جميع المجالات على درجة متوسطة يعكس عدم فهم الأستاذ الوصي للأدوار المنوطة به في مجال ممارسة المرافقة البيداغوجية وعن أهم المهام المتعلقة بهذا الدور الذي يتقارب في أهدافه مع أهداف برامج الإرشاد الطلابي الجامعي، ونفس الشيء يقال عن الطالب الجامعي

بخصوص عدم وضوح الرؤية بالنسبة لحضور حصص المرافقة وأهميتها بالنسبة لمساره التكويني وتخطي مشكلاته الدراسية والشخصية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (غوني 1990) الى عدم وضوح الرؤية لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية وبعض طلاب الجامعة فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي وأهميته في التعامل مع الكثير من المشكلات التي يواجهها الطلاب والطالبات في الجامعة.

ولكن هذا لا يلغي التوجه الإيجابي لأعضاء الهيئة التدريسية نحو ممارسة الوصاية أو المرافقة خاصة في ظل النظام الجامعي ل م د الذي تميز بتنوع الوحدات وكثرتها في أغلب التخصصات، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة غوني (1990) إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية ينظرون للإرشاد عل أنه الركيزة الأساسية في نجاح العملية التعليمية، أنه يحاول الكشف عن الأهداف التعليمية للطالب ومحاولة تحقيقها، يهدف إلى الكشف عن قدرات الطالب الحقيقية والكامنة، كما يهدف إلى معاونة الطالب على نمط الدراسة الجامعية واختيار التخصص المناسب، متابعة سجل الطالب الدراسي لتحقيق متطلبات التخرج.

كما أن هذه النتيجة تعكس الصعوبات التي تواجه الأستاذ الوصي أو المرافق في تحقيق أهداف المرافقة البيداغوجية وبدرجة عالية وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة مام وحلاب (2018) حول الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في تطبيق المرافقة البيداغوجية، من أن أهم ما يواجه الأستاذ المرافق عدم توفير الجو الملاءم لتطبيق المرافقة، عدم إلمام الأستاذ الوصي بتعليمات المرافقة، عدم تلقي دورات تكوينية توضح الأسس والمبادئ العامة لمراحل تطبيق المرافقة، غياب خلية التوجيه والإعلام الخاصة بالمرافقة، نقص الدعم من طرف إدارة الجامعة لتسهيل عمل المرافق.

ثانيا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت هذه الفرضية على أن: **"تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المعرفية بدرجة متوسطة"**

جدول رقم: (02) يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال جودة المخرجات المعرفية.

الرقم في الاستبيان	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
01	إجادة المصطلحات الفنية في التخصص	3.25	0.60	1	متوسطة
02	المساعدة على الإلمام بالأسس المعرفية والمعارف النظرية في التخصص	2.91	0.68	3	متوسطة
03	القدرة على الربط بين الجانب النظري والعملي للتخصص	2.78	0.72	4	متوسطة
04	تنمية القدرة على معرفة منهجية وطرق البحث	2.95	0.69	2	متوسطة
05	المساعدة على إعادة صياغة المعلومات التي حصلها من خلال الترجمة، الاستفسار، الاستنتاج	2.76	0.78	5	متوسطة
06	القدرة على جمع المعلومات وعرضها بطريقة ملائمة	2.53	0.71	8	متوسطة
07	التحدث بطلاقة بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية	2.74	0.79	6	متوسطة
08	القدرة على التعامل مع الحاسوب والانترنيت بمهارة	2.63	0.60	7	متوسطة

09	إكسابه خبرات تساعده على تحقيق تعلمات مستمرة مدى الحياة	2.91	0.65	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.83	0.22	_	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم العالي على مجال جودة المخرجات المعرفية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.83)، وبانحراف معياري يساوي (0.22) واحتل بذلك الرتبة الثانية بالنسبة لمحاور الأداة.

أما المتوسطات الحسابية لكل عبارة فتراوحت بين (3.25-2.53)، حيث جاءت العبارة رقم (1) في المرتبة الأولى إجادة المصطلحات الفنية في التخصص بمتوسط حسابي يساوي (3.25) وانحراف معياري (0.60) فمن خلال توجيهات الأستاذ الوصي فيما يخص إعداد البحوث يتكون لدى الطالب رصيد من المعارف والمصطلحات في مجال التخصص، أما العبارة رقم (4) تنمية القدرة على معرفة منهجية وطرق البحث فجاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي يساوي (2.95) وانحراف معياري (0.69) فمن خلال إعداد الطالب لمشروع التخرج يكتسب الخطوات الأساسية والمنهجية السليمة في إعداد البحث العلمي فتلك اللقاءات مع الأستاذ الوصي أو المشرف تكون لدى الطالب خلفية منهجية متينة تمكنه من معالجة المشكلات البحثية بطرق ممنهجة مستقبلا، وفي المرتبة الثالثة جاءت كل من العبارة رقم (2) المساعدة على الإلمام بالأسس المعرفية والمعارف النظرية في التخصص بمتوسط حسابي يساوي (2.91) وانحراف معياري (0.68)، والعبارة (9) إكسابه خبرات تساعده على تحقيق تعلمات مستمرة مدى الحياة بمتوسط حسابي يساوي (2.91) وانحراف معياري (0.65) فالمهارات التي يكتسبها المتعلم لا تخص ما يتعلق بالدراسة فقط بل تمتد لتشمل جوانب حياة المتعلم ما بعد التخرج وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من بن فاطمة وبن ساسي (2005) أن يكتسب المتعلم خبرة تجعله قادرا على اكتساب المعارف والبحث عنها وإتقانها والتعرف على الوسائل والأدوات الموصلة إليها حتى يتحقق لديه التعلم مدى الحياة، أما العبارة رقم (3) القدرة على الربط بين الجانب النظري والعملي للتخصص فجاءت في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(2.78) يساوي وانحراف معياري يساوي(0.72) وهذا يشير إلى قدرة الطالب على المواءمة بين الخبرات النظرية التي اكتسبها خلال فترة التكوين وتوظيفها عمليا في البيئة المهنية وهذا يتفق مع دراسة (*lee*, 2009) التي أشارت في نتائجها إلى أن الطلاب الذين تلقوا إرشادا قد حصلوا على معدلات أكبر من زملائهم الذين لم تتح لهم الفرصة في الحصول على هذه الخدمات وكانوا أكثر قدر على توظيف الخبرات النظرية من الناحية العملية، أما العبارة رقم (5) المساعدة على إعادة صياغة المعلومات التي حصلها من خلال الترجمة، الاستفسار، الاستنتاج فجاءت في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي يساوي (2.76) وانحراف معياري يساوي (0.78)، وبالنسبة للعبارة رقم (8) القدرة على التعامل مع الحاسوب والانترنيت بمهارة جاءت في الرتبة السابعة بمتوسط حسابي يساوي (2.63) وانحراف معياري يساوي (0.60) فمن خلال إعداد الطلبة للبحوث ولمشاريع التخرج يكتسبون أهم مهارات استخدام الحاسوب وعلى كيفية الوصول إلى المعلومات سواء كانت ورقية أو إلكترونية ، أما العبارة رقم (6) القدرة على جمع المعلومات وعرضها بطريقة ملائمة فجاءت في الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي يساوي (2.53) وانحراف معياري يساوي (0.71) فتوجيهات المرافق تساهم في إكساب المتعلم سبل جمع المعلومات وكيفية التعامل معها من خلال توظيف مهارات التقييم والتنظيم وكيفية توظيفها.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المرافقة البيداغوجية ساهمت ولو بدرجة بسيطة في تحسين جودة المخرجات المعرفية، فمن أهداف المرافقة الاهتمام بحياة الطالب الأكاديمية في قاعات الدرس، المخابر والخرجات العلمية من خلال مرافقة الطالب بيداغوجيا في التعليم وتنظيم العمل الشخصي، ومساعدته في بناء مساره التكويني، وعلى كيفية استخدام الوسائل والدعائم البيداغوجية، والتركيز على الجانب المنهجي من خلال تلقينه مناهج العمل الجماعي والفردي. وهذا ما أكدته أسماء هارون (2010،120) التي تعتبر المرافقة متابعة مؤطرة للطالب ابتداء من دخوله إلى الجامعة، فتتمثل هذه المرافقة التي يضعها الأستاذ المرافق وفق خطة بيداغوجية تعمل مساعدة الطالب في مواجهة صعوباته، وتنظيم نفسه وعمله.

ثالثا:عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية :

نصت هذه الفرضية على أن: " **تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات النفسو اجتماعية بدرجة متوسطة.**"

جدول رقم (03) يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور جودة المخرجات النفسو اجتماعية.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب إلى التكفل بذاته بعد التخرج	2.85	0.75	3	متوسطة
2	تنمية الفكر الناقد لدى الطالب المساعد على الإبداع	2.93	0.70	1	متوسطة
3	تنمية القدرة على اتخاذ القرار بأسلوب علمي	2.87	0.67	2	متوسطة
4	تنمية القدرة على تحمل المسؤولية وروح المبادرة	2.87	0.67	2	متوسطة
5	إكساب القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال	2.85	0.69	3	متوسطة
6	تنمية القدرة على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات	2.61	0.76	5	متوسطة
7	تفعيل القدرة على إبداء أفكار مبتكرة	2.65	0.59	4	متوسطة
8	تعزيز القدرة على التواصل بإيجابية مع الآخرين	2.57	0.58	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.77	0.25		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم العالي على مجال جودة المخرجات النفسو اجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.77)، وبانحراف معياري يساوي (0.25) واحتل بذلك الرتبة الثالثة بالنسبة لمحاور الأداة.

أما المتوسطات الحسابية لكل عبارة فتراوحت بين (2.57-2.93)، حيث جاءت العبارة رقم (2) تنمية الفكر الناقد لدى الطالب المساعد على الإبداع بمتوسط حسابي يساوي (2.93) وانحراف معياري (0.70)، والعبارة رقم (3) و(4) في المرتبة الثانية حيث أن عبارة تنمية القدرة على اتخاذ القرار بأسلوب علمي بمتوسط حسابي يساوي (2.87) وانحراف معياري (0.67) وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة غوني (غوني، 1990) أن من مهام الإرشاد الطلابي مساعدة الطالب على التفوق وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار. كما أكدت عليه دراسة بن فاطمة وبن ساسي الطالب مزودا بالمهارات التي تساعده على الاندماج وتحقيق الذات وروح المبادرة واتخاذ القرار، وعبارة تنمية القدرة على تحمل المسؤولية وروح المبادرة بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (0.67)، وفي المرتبة الثالثة جاءت كل من العبارة رقم (1) رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب إلى التكفل بذاته بعد التخرج بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.69) وهذه النتيجة تتفق مع أشار إليه كل من بن فاطمة وبن ساسي (2005) من أن المخرجات ذات صلة بالمتعلم أن تقوى لديه الدافعية للتعلم وتطور معارفه وكفاياته باستمرار بحيث لا يعتبر تخرجه من الجامعة خاتمة المطاف بل بداية مرحلة للتكفل بالذات في جميع المجالات، والعبارة (5) إكساب القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال بمتوسط حسابي يساوي (2.85) وانحراف معياري (0.75) فمن مهام الأستاذ المرافق تزويد الطالب بمهارات إدارة الوقت خاصة خاصة أن عدد الوحدات كثيرة في نظام ل م د وهذا ما يسهل على الطالب التوافق الدراسي، أما العبارة (7) تفعيل القدرة على إبداء أفكار مبتكرة فجاءت في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي يساوي (2.65) وانحراف معياري (0.59)، أما العبارة رقم(6) تنمية القدرة على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات فجاءت في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي(2.61) يساوي وانحراف معياري يساوي(0.76) ويمكن تنمو هذه المهارة لدى الطالب من خلال تحديد المشكلات ووضع إستراتيجية مناسبة تعتمد على أسس منهجية لحلها، أما العبارة رقم (8) تعزيز القدرة على التواصل بإيجابية مع الآخرين جاءت في الرتبة السادسة بمتوسط حسابي يساوي (2.57) وانحراف معياري يساوي (0.58) من خلال إكساب الطالب أساليب التواصل الايجابي داخل الوسط الجامعي والمهني أثناء إجراء مشروع التخرج فالوسط الجامعي يحتاج من الطالب مستويات متفاوتة من العمل الجامعي والتواصل مع الآخرين من الزملاء والأكاديميين والمسئولين ومكان إجراء التربص ومشروع التخرج.

رابعا:عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة :

نصت هذه الفرضية على أن: " **تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات المهنية بدرجة متوسطة "**

جدول رقم : (04) يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور جودة المخرجات المهنية.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	القدرة على تحقيق التناسب بين الوظيفة والاختصاص	2.65	0.75	8	متوسطة
2	القدرة على الاستفادة من الاستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة	2.87	0.71	5	متوسطة
3	تحفيز الرغبة الذاتية في العمل	3.06	0.63	3	متوسطة
4	تنمية قيم العمل لدى الطالب	2.95	0.69	4	متوسطة

5	تزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تساعده على الاندماج في عالم الشغل	2.70	0.74	6	متوسطة
6	تزويد الطالب بمهارات البحث عن عمل	2.65	0.70	8	متوسطة
7	القدرة على التكيف مع ما يستجد من تغيرات في عالم الشغل	2.68	0.66	7	متوسطة
8	الإلمام بقواعد الأمان والسلامة والصحة المهنية	3.25	0.67	1	متوسطة
9	القدرة على التحول بين التخصصات المهنية	3.14	0.62	2	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.88	0.24		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم العالي على مجال جودة المخرجات المهنية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.88)، وبانحراف معياري يساوي (0.24) واحتل بذلك الرتبة الأولى بالنسبة لمحاور الأداة.

أما المتوسطات الحسابية لكل عبارة فتراوحت بين (3.25-2.65)، حيث جاءت العبارة رقم (8) الإلمام بقواعد الأمان والسلامة والصحة المهنية بمتوسط حسابي يساوي (3.25) وانحراف معياري (067)، والعبارة رقم (9) القدرة على التحول بين التخصصات المهنية فجاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي يساوي (3.14) وانحراف معياري (0.62)، أما العبارة رقم (3) تحفيز الرغبة الذاتية في العمل فجاءت بمتوسط حسابي يساوي (3.06) وانحراف معياري (0.63)، وبالنسبة للعبارة رقم (2) القدرة على الاستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة جاءت في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي يساوي (2.87) وانحراف معياري (0.71)، أما العبارة رقم(5) تزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تساعده على الاندماج في عالم الشغل فجاءت في الرتبة السادسة بمتوسط حسابي(2.70) وانحراف معياري يساوي(0.74)، أما العبارة رقم (7) القدرة على التكيف مع ما يستجد من تغيرات في عالم الشغل فجاءت في الرتبة السابعة بمتوسط حسابي يساوي (2.68) وانحراف معياري يساوي (0.66)، وبالنسبة للعبارة رقم (6) تزويد الطالب بمهارات البحث عن عمل جاءت في الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي يساوي (2.65) وانحراف معياري يساوي (0.70).

من النتيجة السابقة نستنتج أنه من أهداف المرافقة أن يكون الطالب مزودا بالمعارف والمهارات والكفايات التي تساعده في الاندماج عالم العمل وتحقيق الذات كمهارات البحث عن عمل والقدرة على اتخاذ القرار المناسب، وأن يتحلى بالانفتاح على الآخر وعلى العمل الجماعي مما يجعله يفيد ويستفيد ويحقق نموه الذاتي الذي لا ينتهي مدى الحياة.

كما أن هذا يتفق مع ما أشار إليه الحسيني من أن ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي يجب أن يحقق الاستجابة لحاجة السوق والمجتمع، وتهيئة الطالب الجامعي للحصول على الوظيفة المستدامة والانخراط بجدارة في بيئة العمل والتفاعل معها.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الجريدة الرسمية (2004) من أن المرافقة البيداغوجية تكفل للطالب الرعاية المهنية من خلال إمداده بالمعلومات الدقيقة عن التخصص ومتابعة البرامج الدراسية لتحقيق مشروعه العلمي والمهني، من خلال تمكينه من الاطلاع على اقتصاد السوق من متطلبات وعروض مهنية للوصول به إلى درجة عالية من النضج المهني.

كما أن نظام ل م د يسمح بتكوين جامعي يتسم بالحيوية والانفتاح على المحيط الاقتصادي والارتباط الوثيق به وهذا يتفق مع دراسة كمال (2012) ومع دراسة السرحان (2012) التي أشارت في نتائجها إلى أن الجامعات تولي أهمية للوصول إلى أفضل مخرجات من الجودة في التعليم التي تتناسب مع حاجات سوق العمل.

خامسا:عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة :

نصت هذه الفرضية على أن: " **تساهم المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي في تفعيل جودة المخرجات الثقافية بدرجة متوسطة** ".

جدول رقم (05) يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور جودة المخرجات الثقافية.

الرقم في الاستبيان	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	القدرة على تحسس مشاكل البيئة	2.78	0.74	3	متوسطة
2	بعث الاهتمام للمشاركة في الندوات العلمية والثقافية	2.63	0.60	6	متوسطة
3	توجيه الطالب لمتابعة البرامج الثقافية المنشورة في وسائل الإعلام	2.76	0.78	4	متوسطة
4	مساعدة الطالب على متابعة المنشورات الصحفية ذات الصلة بالتخصص	2.68	0.55	5	متوسطة
5	توعية الطالب بالاهتمام بتنشيط مهارات النقاش والحوار	2.97	0.73	1	متوسطة
6	القدرة على التواصل مع الآخرين إلكترونيا	2.89	0.69	2	متوسطة
7	القدرة على تقبل الآخرين	2.76	0.72	4	متوسطة
8	الاهتمام بالأحداث العالمية	2.65	0.66	7	متوسطة
البعد ككل	الدرجة الكلية	2.77	0.56	_	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة مساهمة المرافقة البيداغوجية في تفعيل مخرجات التعليم العالي على مجال جودة المخرجات الثقافية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.77)، وبانحراف معياري يساوي (0.56) واحتل بذلك الرتبة الثانية بالنسبة لمحاور الأداة.

أما المتوسطات الحسابية لكل عبارة فتراوحت بين (2.63-2.97)، حيث جاءت العبارة رقم (5) توعية الطالب بالاهتمام بتنشيط مهارات النقاش والحوار بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.73)، أما العبارة رقم (6) القدرة على التواصل مع الآخرين إلكترونيا جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي يساوي (2.89) وانحراف معياري (0.69) وتعتبر من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها الطالب الجامعي للوصول إلى المعلومات المختلفة خاصة فيما يتعلق بالعمل الشخصي اكتحكيم أدواة البحث توزيع الأدوات طلب الاستشارات المختلفة، أما العبارة رقم(1) القدرة على تحسس مشاكل البيئة فجاءت في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(2.78) يساوي وانحراف معياري يساوي(0.74)، أما العبارة رقم (3)و(7) فجاءت في الرتبة الرابعة توجيه الطالب لمتابعة البرامج الثقافية المنشورة في وسائل الإعلام فجاءت في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي يساوي (2.76) وانحراف معياري يساوي (0.78)،وعبارة القدرة على تقبل الآخرين بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.72) ، وبالنسبة للعبارة رقم (4) جاءت في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي يساوي (2.68) وانحراف معياري يساوي (0.55)، أما العبارة رقم (2) فجاءت في الرتبة السادسة بمتوسط حسابي يساوي (2.63) وانحراف معياري يساوي (0.60)، أما العبارة رقم (8) الاهتمام بالأحداث العالمية فجاءت في الرتبة السابعة بمتوسط حسابي(2.65) وانحراف معياري(0.66).

من خلال النتيجة السابقة نجد أن الثقافة العلمية والعامة من الوظائف التي يتطلع إليها التكوين الجامعي، فالوظيفة العامة للتكوين الجامعي هي إعطاء وتقديم المعرفة في ضوء أفضل المعطيات، كما أن التعليم العالي يعمل على تكوين الطلاب وتحويلهم إلى طاقات فعالة مستعدة للعطاء فمخرجات التعليم هي من أهم عناصر المدخلات في العملية الإنمائية، فالخريج الذي يتطلع إليه في نظام ل م د ذو نوعية عالية قادر على التكيف مع المستجدات والمتغيرات والتحديات العالمية.

مقترحات البحث: بناءا على النتائج المتوصل إليها نقترح الآتي:

-ضرورة العمل على إيلاء المرافقة البيداغوجية الاهتمام والعناية على مختلف المستويات ابتداء من الجامعة فالكليات فالأقسام، واعتبارها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية الجامعية.

-توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية لتحقيق أهدافها.

-أهمية تفعيل عمل خلية المرافقة البيداغوجية لمساعدة الطلاب في اختيار التخصصات المناسبة لقدراتهم وميولهم.

-تدريب الأساتذ المرافقين على خطوات إجراء المرافقة من خلال الدورات التكوينية التي توضح الأسس والأهداف التي تستند عليها عملية المرافقة.

-عقد ندوات ومحاضرات توضح للطلبة أهمية المرافقة البيداغوجية بالنسبة للطالب الجامعي خاصة وان الكثير منهم لا يعي دورها خاصة في ظل نظام ل م د.

قائمة المراجع:

- الجريدة الرسمية الجزائرية (جانفي 2009). المرسوم التنفيذي رقم 09/03 المؤرخ في محرم 1930 الموافق لينار2009، يوضح مهمة الإشراف ويحدد كيفيات تنفيذها، العدد 28.
- الجريدة الرسمية الجزائرية (نوفمبر 2004). المرسوم التنفيذي رقم 371/4 المؤرخ في شوال 1415.

- الحسيني، سلمان. رفع مستوى الجودة في برامج التعليم العالي عن طريق تكامل مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل دراسة ميدانية تحلل مشاريع التخرج وتستطلع آراء الأكاديميين والطلبة، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان الجودة بالتعليم العالي.
- العبيدي، سيلان(2009). ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، بيروت.

الدلو، حمدي(2016). إستراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي في فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة الأقصى غزة.

- المغامسي، سعيد (2005).الإرشاد التربوي في الجامعات ودوره في تلبية متطلبات التنمية من القوى البشرية الوطنية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، السنة الأولى، العدد 14261.
- النجار، فريد(1995). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة.ط1، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- براون، سالي ورسين، فالي (1997). معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين، ترجمة مصطفى أحمد، بيروت: دار البيارق.
- بن فاطمة، محمد وبن ساسي، نور الدين (2005). دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- هارون، أسماء (2010). دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام ل م د، رسالة ماجستير في علم الاجتماع غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2011). القرار رقم 713 مرخ في 03 نوفمبر 2011 يحدد تشكيلة لجنة الإشراف وسيرها، الجزائر.
- راضي، عبد الناصر(2015). أداء وحدة الإرشاد الأكاديمي في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد كلية المجتمع ببريدة نموذجا، جامعة القصيم.
- قادري، حليمة وبن نابي، نصيرة(2017). جودة التكوين في نظام ل م د في ضوء المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 23.
- شريط، كمال (2012). دور الإصلاحات الجامعية في الجزائر (نظام ل م د) في تحسين التنسيق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة تبسه، الجزائر.

إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الخاصة بسلطنة عمان المعوقات والصعوبات

الأستاذ المساعد

د. مها عبد المجيد العاني

نائب مدير مركز الارشاد الطلابي

جامعة السلطان قابوس

drmaha@squ.edu.om

المكتب / 0096824143144

الجوال / 0096892436905

الملخص

يحظى التعليم العالي بإهتمام كبير في الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء، لما يقوم به من وظائف متعددة ومتنوعة تصب جميعها في البحث والتطوير، وخدمة المجتمع ورقيه والتي تنعكس نتائجها على العديد من المؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجالات كافة.

فالتعليم يعني تقديم برامج تعليمية في شتى أنواع التخصصات للمتعلمين بقصد إعدادهم وتأهيلهم للحياة ليكون قادرين على التوافق مع البيئة الحياتية والعملية والإسهام في تنمية مجتمعاتهم والمجتمع الانساني ككل، وهذا يعد عنصراً أساسياً في تطور المجتمع في ميادين الحياة كافة.

كما تتضح أهمية الدور الريادي للتعليم العالي من خلال تناوله المشكلات والتحديات التي يواجهها المجتمع وإقتراح الحلول المناسبة لحلها ، والتصدي للظواهر الدخيلة المؤثرة على قيمه ومعتقداته. لذلك يعمل التعليم العالي على رعاية وتأهيل القدرات وبناء الكفاءات المتميزة للقيام بإجراء البحوث والدراسات والتجارب العلمية بما يخدم المجتمع البشري ويساهم في تقدمه ورفاهيته. وقد دأبت وزارة التعليم العالي في سلطنة عمان من خلال المديرية المعنية بالإشراف على مؤسسات التعليم العالي الخاصة بالسلطنة (المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة) على تكثيف جهودها الرامية إلى رفع مستوى وكفاءة مؤسسات التعليم العالي الخاصة القائمة والتأكيد على جودة أنظمتها التعليمية وكل ما يتعلق بشئون برامجها ومرافقها وكذلك الطلبة الملتحقين بها، ومطابقة معاييرها بالمعايير المعمول بها في الجامعات المرتبط بها، والمعايير والقوانين الصادرة من الوزارة والهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي كل ذلك لضمان أن تكون أنظمة التعليم العالي بالسلطنة ذات مستوى يتسم بالسمات العلمية ولكي تحقق الأهداف العليا للعملية التعليمية، ومن ثم تحقيق أهدف السلطنة التنموية والاقتصادية، ورغم حرص الوزارة على التقييم السنوي للمؤسسة الا انه لا زالت تعاني بعض مؤسسات التعليم العالي الخاصة من وجود بعض المعوقات والصعوبات ولأهمية معرفة تلك التحديات فقد هدفت الدراسة الحالية التعرف على المعوقات والصعوبات التي تواجه مؤسسات التعليم الخاصة في تطبيق ادارة الجودة الشاملة في ضوء الادبيات السابقة للفترة (2012 الى 2017)م بسلطنة عمان ، وقد توصلت الدراسة الى عدد من النتائج تبين التحديات والمعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الخاصة بسلطنة عمان ، كما وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات الكفيلة والمساهمة في مواجهة تلك التحديات

الكلمات المفتاحية : إدارة الجودة الشاملة ، مؤسسات التعليم العالي الخاصة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة :

يعد التعليم العالي قمة السلم التعليمي في أي بلد من البلدان وأحد المنظومات الأساسية للتنمية المستدامة والشاملة، ومحور التعليم المستمر ومصدر للمعارف كونه الأداة الفعالة لنقل الخبرة الثقافية والتقنية التي أنتجتها الإنسانية عبر مسيرتها التاريخية الطويلة، وهذا يتطلب تفعيلاً من أصحاب القرار بناءاً على تخطيط محكم وإستراتيجية واضحة المعالم.

وفي هذا الصدد تؤكد الأتجاهات التعليمية الحديثة أن التخطيط للتعليم العالي هو تخطيط لمستقبل التنمية البشرية لأي مجتمع يبحث عن البقاء والمساهمة في تطويره وتحديثه في ظل طبيعة حياة دائمة التغيير والتطوير في جميع مجالاتها سياسية كانت أم إقتصادية أم إجتماعية أم تربوية وذلك من خلال الوظائف المتعددة التي يقوم بها وكما نصت اللوائح والقوانين المنظمة له .

فالتعليم العالي أضحى أهم ميادين الحياة ويبرز ذلك جلياً في أن مؤسساته هي التي تزود المجتمع بكافة قطاعاته بكل ما يحتاجه من موارد بشرية وذلك للعلاقة المباشرة بين جودة التعليم العالي والنمو الاجتماعي والاقتصادي، إذ أن جودة التعليم تدل على النمو والرقي، بينما انعدام الجودة فيه تدل على التخلف عن الأمم المتقدمة والهدر في مقومات الدول والحد من سرعة تقدمها.

وتعد جودة التعليم إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر، فبؤرة تركيز إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تنصب في الأساس في مجال تقويم أداء المؤسسة التربوية بقصد تطويره وتحسينه (Weller,2000).

وتسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحسين الأداء الجامعي بصورة مستمرة، لذا فهي تشتمل على كافة المستويات التنظيمية في المؤسسة الجامعية بهدف تحقيق الشمولية في مستوى جودة نوعية المنتج المتوقع والمتمثلة في المخرجات التعليمية، والتكامل والتنسيق بين برامج النظم الفرعية المكونة للنظام العام بالجامعة، فإدارة الجودة الشاملة تعمل على التكامل الأفقي بين الوحدات المكونة للنظام الجامعي، تحت إشراف مباشر على الأداء الجامعي من قبل قادة كفوئيين، وذلك عن طريق الدمج بين الوسائل الإدارية والمهارات الفنية المتخصصة في ضوء مفاهيم إدارية حديثة بهدف الارتقاء المستمر بالأداء الجامعي وتحسينه (الهلالي، 2010، ص9)، وتشتمل إدارة الجودة الشاملة على جانبين مترابطين ومتحدين وهما القوى البشرية والنظام

الاداري ، واللذان يعملان بلجان تتضمن فرق عمل متجانسة ومترابطة ومتدربة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء رؤية وأهداف واضحة تسعى لتحقيق احتياجات المستفيدين من النظام وتسعى باستمرار للارتقاء بجودة أداء التنظيم الجامعي وتحقيق الإبداع والابتكار الوظيفي بالبيئة الجامعية (Suganthi & Samuel,2005,p54).

تعيش الجامعات الآن منافسة مستمرة، فكل جامعة تحتاج لتطبيق الجودة لتحظى بنصيب من بين الجامعات المنافسة لها، فتزداد الحاجة لتطبيق نظام الجودة يوماً بعد يوم لأسباب منها: العجز التعليمي وذلك بأن المخرجات التعليمية لا تلقى الطلب الفعال في سوق العمل بالدرجة المطلوبة ومعدلات البطالة المرتفعة واتساع الفجوة بين الانتاج والتعليم، إذ ان التعليم العالي الحالي لا يوفر بعض المهن المطلوبة بالدرجة المطلوبة في سوق العمل، فضلاً عن ارتفاع تكلفة التعليم وتركيزه على المعارف والمعلومات واهمال السلوكيات والمهارات، وفقدانه البرامج التعليمية الشمولية وغياب التنافسية في الاسواق العالمية لخريجي الجامعات .

وهناك ضرورة ملحة للمحافظة على جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي وذلك للانفجار المعرفي الذي يحتم تجديد التعليم العالي وتحديثه ليكون اكثر ملائمة مع احتياجات العصر وتصاعد مستوى المؤهلات المطلوبة للعمل ويقابلها التخصص الدقيق مع تنوع الخبرات العلمية والعملية، والحاجة الى قوى عاملة قادرة على التكيف مع متطلبات التقدم ووفق مهارات محددة (النجار،1999،ص45).

ويتم تقويم الاداء الجامعي من خلال قياس الكفاءة والفاعلية في مؤسسات التعليم الجامعي، إذ تتعلق الكفاءة في الجامعات والكليات بالعمليات وقدرتها على ضبطها وتطويرها، أما الفاعلية فتتعلق بنوع المخرجات التي تؤثر على العالم الخارجي. كما ينظر الى الفاعلية بأنها مدى قدرة المؤسسات التعليمية لطبيعة الانشطة الداخلية التي تحدد اداءها وعلاقتها مع بيئتها المحيطة، وكذلك قدرتها على السيطرة على العمليات وتوجيهها حسب المتغيرات الداخلية والخارجية لتحقيق أهدافها، إذ أن هناك جانبان لكفاءة التعليم العالي هما :

- **<u>جانب الكفاءة الداخلية</u>** : تتمثل في قدرتها على اعداد أكبر عدد من المخرجات نسبة الى المدخلات مع ملائمة نوعية المخرجات للمواصفات الموضوعة، وتوفير الموارد البشرية اللازمة للقيام بهذه الأعباء.

- **<u>جانب الكفاءة الخارجية</u>** : تتمثل في قدرتها على تزويد المتخرجين بالمهارات والخبرات والمؤهلات التي تمكنهم من أداء المهمات الموكلة لهم في مواقع العمل بجدارة، وهذا يعني التوافق بين عمليات الاعداد وبين حاجات العمل من المهارات المطلوبة.

إن لإدارة الجودة (Quality Management) بالجامعات فلسفة إدارية عصرية ومنهج للتطوير المستمر وطريقة لتحري احتياجات المجتمع والسعي للتوافق معها اعتماداً على الجهود الجامعية المتاحه وتقوم إدارة الجودة على عدد من المبادئ يتقدمها الآتي:

- تقبل جميع العاملين في الجامعة وكلياتها ومركز لثقافة الجودة ومفاهيمها.
- تبني أفكار وأساليب عمل تستهدف توكيد الجودة، المسئولية الفردية والجماعية لتحقيق أهداف الجودة، ورسم سياسات الجودة وتحديد متطلبات تنفيذها.
- التنمية المستدامة للقوى البشرية وتدريبها وإعادة تأهيلها واعتماد معايير محددة بوضوح وقابلة لقياس الجودة .
- وضع معالم ثقافة الجودة والعمل على إشاعتها، ويستلزم تطبيق الجودة في الجامعات مجموعة من المقومات يتقدمها الأتي:

1. أن تكون جودة مدخلات التعليم ذاتها ومخرجاتها على رأس اجندة الإدارة الجامعية.
2. معايير لجميع مجالات ونشاطات الأداء الجامعي التي تستهدفها الإدارة الجامعية مرحلياً أو سنوياً على مدى برنامج التطوير المستمر، وتحقيق الترابط بسوق العمل وتحري توقع الاحتياجات إلى الخريجيين في التخصصات المختلفة.
3. تناغم وتكامل برامج الخدمة الجامعية في مجالاتها كافة، وضمان مسايرة التغيرات الحاصلة في البيئتين الداخلية والخارجية .
4. ضمان تحسين الأداء البشري والارتقاء بمستواه مع ضمان التدريب والتطوير المستمرين.

وهكذا فان تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي عموماً والجامعات والكليات خصوصاً يستمد مبرراته من أن إدارة الجودة تقدم خبرات لتطوير الكفاءة والفاعلية، وترشيد النفقات وترسيخ روح الفريق الواحد وهي جميعها تتطلب إدارة جامعية قادرة على تحويل مبادئ وفلسفة ومقومات ومعايير إدارة الجودة كبرامج عمل ووضعها موضع التطبيق الفعال (أحمد، 2005،ص94-95).

ويمكن تلخيص المجالات الأساسية والفرعية لادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (الموسوي ، 2003،ص105) كما في جدول (1)

الجدول (1)

يبين المجالات الاساسية والفرعية لادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

الرقم	المجال الأساسي	المجالات الفرعية
الأول	تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي	– وضع القواعد واللوائح المحددة لنهج المؤسسة، والمنظمة لعملها. – اعتماد منهجية التطوير المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتحسين الأداء. – توفير المدرسين والفصول وكافة مستلزمات الأنشطة الصفية واللاصفية.
الثاني	متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها	– تنفيذ اجراءات قبول الطالب في المؤسسة . – تقديم الخدمات المختلفة للطالب الجامعي . – متابعة تحصيل الطالب الجامعي. – إعداد البرامج الاكاديمية والمهنية . – تطوير محتوى التدريس وطرائقه .
الثالث	تطوير القوى البشرية	– إعداد برامج التنمية المهنية للهيئة الاكاديمية. – تحديد أساليب تقويم الاداء وتطويره .
الرابع	اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	– تأمين مشاركة العاملين في اتخاذ القرار . – تقديم الخدمات لمؤسسات المجتمع .

ان المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي عند تطبيق ادارة الجودة الشاملة، تتضح من خلال الآتي:

- عدم التزام الادارة العليا بتطبيق برنامج الجودة على الوجه المطلوب منها .
- التركيز على أساليب معينة في ادارة الجودة وليس على النظام ككل .
- عدم مشاركة جميع العاملين في المؤسسة وهذا ما ينافي الشمولية .
- فشل بعض المؤسسات في تحويل مفاهيم إدارة الجودة الى ممارسات في حيز الواقع .

- عدم انسجام نظام المؤسسة للطرق او الاساليب التي تتبناها المؤسسة في تطبيق ادارة الجودة .
- مقاومة التغيير سواء من قبل الافراد أو الادارة .
- عدم وجود المختصين بتطبيق نظام الجودة مما يؤدي الى الفشل (Johnston,2003).

وقد ذكر (طعيمة، 2006) ان هناك العديد من المعوقات التي تعيق تطبيق ادارة الجودة في التعليم العالي، منها : المركزية الشديدة في القرار، واتباع اسلوب المحاولة والخطأ في الإدارة، وضعف التمويل، وسيادة النمطية في العمل، وضعف الرقابة المنتظمة على الأداء، وغياب البعد الإنساني أحياناً في إستراتيجيات التطوير الإداري، وعدم استقرار الادارة وسرعة تغييرها مما يمنع رسم الاستراتيجيات وتطبيقها، وغياب روح الفريق الواحد وغلبة الروح الفردية، والتعجل في تعميم النتائج وإطلاق الاحكام، واللامبالاة وغياب دافعية التغيير، وإهدار قيم الإتقان، وعدم تقدير الوقت والانضباط، وفقدان القدوة وعدم اتساق أقوال القادة وسلوكياتهم، وغلبة التخطيط المرحلة على التخطيط الاستراتيجي، وضعف الوازع الديني عند البعض، وإشاعة روح التخويف وإحباط محاولات التجديد (طعيمة،2006 ،ص91).

وبينت عدد من الادبيات ومنها دراسة (Al Hakimi, 2009)، ودراسة المقداد (2010)، ودراسة الحمايل وآخرون (2010)، ودراسة عامر(2010)، ودراسة كعكي (2013)، ان من أهم التحديات التي تواجه تفعيل إدارة الجودة الشاملة هي عدم تحمل القيادة الجامعية لمسؤولياتها، وغموض أهداف إدارة الجودة الشاملة وانعدام القوانين واللوائح الملزمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وضعف إجراءات مراقبة ومتابعة الاداء، وغياب الحوافز المتنوعة، وعدم توفر التدريب الموضوعي، وضعف التركيز على النطاق الأكاديمي، وعدم اقتناع القيادات الجامعية بإدارة الجودة الشاملة، وصعوبة تطبيق المساءلة والشفافية، وضعف نظام الإحصائيات والمعلومات، وصعوبة تصميم مؤشرات ومعايير موضوعية، والتركيز على سد احتياجات المستفيدين من طلبة وأولياء الأمور ومجتمع دون الاهتمام بالجانب العلمي الأكاديمي، وعدم تقبل فرض قيود على الحرية الأكاديمية لمنسوبي الجامعات، وصعوبة تحديد المستفيدين من الخدمات الجامعية بصورة دقيقة وموضوعية، وعدم الوعي بثقافة تفعيل إدارة الجودة الشاملة وفوائدها، وقصور في البنية التحتية لبعض الجامعات، وعدم تقبل حرية الرأي والمشاركة باتخاذ القرارات على مختلف المستويات التنظيمية(جاد الرب،2010، ص116-121)، وكذلك غياب التوصيف الدقيق للوظائف والمهام، وعدم توفر نظام متابعة وإشراف ومراقبة دقيق، وتقادم الهياكل التنظيمية، وقصور نظام الاتصالات، والترهل الإداري الناتج عن تضخم أعداد المنسوبين مع ضعف الأداء والإنتاجية، وعقبات تفعيل أدوات إدارة الجودة الشاملة والتي تشتمل على معايير الأيزو الدولية (الدرادكة والشيلي ،2011، ص211)، فضلاً عن فشل الإدارة العليا لضمان

مشاركة كافة المنسوبين في عملية تفعيل إدارة الجودة الشاملة وصعوبة الرقابة ومتابعة الأداء بالإضافة إلى مقاومة التغيير(السلطي والياس،1999، ص116)، وقصور التدريب المطبق عن تحقيق أهداف جودة الأداء، وعدم كفاءة نظام المكافآت والحوافز، وشح المعلومات المتوفرة وعدم انسيابها وحداثتها، وضعف التنسيق بين فرق العمل وتشويش عمليات الاتصال، وعدم معالجة الاسباب وقصور معايير قياس عمليات التحسين المستمر للأداء، وعدم ترتيب الاوليات تبعاً لمعايير موضوعية واضحة (أبو عايد،2006، ص483) ، بالاضافة إلى عدم مرونة القوانين والأنظمة وصعوبة تقييم النتائج وقلة الإمكانيات المادية وصعوبة وقدم الهياكل التنظيمية وكبرها وتشعبها وسيادة المناخ البيروقراطي وضعف قنوات الاتصال(عقيلي، 2001، ص 237).

ونجد ان سلطنة عمان سارت على سياسة تنويع التعليم العالي لأسباب عديدة أهمها:

1. اختلاف ميول واستعدادات وقدرات الطلبة.
2. اختلاف مطالب سوق العمل.
3. نتائج الدراسات العلمية التي أظهرت أن سوق العمل العماني يحتاج إلى ثلاثة مستويات رئيسة من الكوادر الوطنية هي:

أ. المستوى القيادي (الحلقة العليا)، وخريجو هذا المستوى يكونون عادة من الكليات الجامعية.

ب. المستوى التطبيقي (الحلقة الوسطى)، وخريجو هذا المستوى يكونون عادة من الكليات الجامعية.

جـ. المستوى التنفيذي (الحلقة الأولى)، وهم خريجو المرحلة الثانوية الذين اكتسبوا مهارات عملية تؤهلهم للقيام بالأعمال التنفيذية في قطاعات عدة بعد التحاقهم بدورات تدريبية متخصصة وقصيرة.

ولعل من الواضح أن أهداف مؤسسات التعليم العالي كانت توضع عادة من قبل الجهات المسئولة في هذه المؤسسات، أو في الوزارات المسئولة عن بعض هذه المؤسسات كالمعاهد الصحية التابعة لوزارة الصحة، مثلاً معاهد إعداد المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد ظل الأمر كذلك حتى تم إنشاء وزارة التعليم العالي في عام 1994م، إذ أصبحت هي المسئولة عن التعليم العالي في السلطنة بجميع جوانبه، ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن واضعي أهداف التعليم العالي كانوا يسترشدون دوما بالمراسيم السلطانية التي كانت تصدر عند إنشاء أية مؤسسة للتعليم العالي؛ حيث كانت هذه المراسيم تحدد في الغالب الأهداف المقصودة من إنشاء هذه المؤسسات، كما وتعمل سلطنة عمان على تبني الإجراءات التي قد تقود لإصلاح التعليم العالي حتى تحقق معدلاً عالياً في الإنجاز، ومن أهمها ما يلي:

1. الالتزام بأسلوب التخطيط الاستراتيجي الذي يهتم بوضع التصورات المستقبلية والاستعداد لمعالجة المشكلات المتوقعة وتنمية القدرة على التصدي لها، وإيجاد الحلول لها، والتنبؤ بآثارها والانعكاسات الناتجة عنها.
2. مراجعة برامج الجامعات والكليات ومناهجها وتحسينها وتطويرها؛ لتصبح أكثر التصاقاً بحاجات الطلاب واحتياجات المجتمع، ولتسهم في تنمية مهارات الطلاب وتنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية وتقوية ثقتهم بأنفسهم وإعدادهم للعمل المنتج.
3. تفعيل الحوار وتعزيز التعاون والتنسيق بين الجامعات والجهات ذات الاختصاص بسوق العمل، وذلك لوضع الخطط والسياسات والاستراتيجيات التي تحقق التكامل وتخدم مطالب التنمية وتساعد في استحداث التخصصات المطلوبة وتطوير البرامج والمناهج التعليمية.
4. مراجعة الجامعة للتخصصات والبرامج والمناهج التعليمية التي تقدمها بصورة دورية في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات التنموية ومطالب سوق العمل العماني.
5. تركيز الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على بحوث احتمالات التغير وتوقعاته، مثل تغير السكان، والأوضاع الاقتصادية، والتغيرات المجتمعية، والتغيرات في مجال الصناعة والتقنية وأخذ ذلك في الاعتبار.

لقد جاءت توصيات مؤتمر جامعة القرن الواحد والعشرين (مارس 2001– مسقط) والذي تم من خلاله تدارس أوضاع التعليم العالي في العديد من الدول من بينها السلطنة، متماشيةً مع توجهات المسئولين في الدولة بضرورة إنشاء مجلس للاعتماد الأكاديمي يُعنى باعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي ومتابعة وتدقيق الجودة فيها لكي تتسم أنظمة التعليم العالي بالسلطنة بالسمات العلمية والسمعة الطيبة وحتى يتمكن خريجوها من المنافسة في الأوساط التجارية المحلية والدولية، وبذلك تكون هناك هوية واضحة المعالم للتعليم العالي تستطيع السلطنة من خلالها تحقيق الأهداف العليا المرجوة من العملية التعليمية. وعليه فقد صدر المرسوم السلطاني رقم 2001/74 بتاريخ 27 يونيو 2001م بإنشاء مجلس الاعتماد ليكون الجهة المسئولة عن تنظيم عملية الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة، وبذلك يكون مكملا للأنظمة الحكومية القائمة. ويختص مجلس الاعتماد طبقاً للمادة (1) من مرسوم إنشائه بما يلي:

1. إعداد الدراسات والبحوث اللازمة حول متطلبات اعتماد مؤسسات التعليم العالي ومعاييره، واعتماد البرامج المطروحة بها في ضوء السياسات التي يضعها مجلس التعليم العالي.
2. اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

3. اعتماد البرامج المطروحة في مؤسسات التعليم العالي.
4. تقويم متطلبات المهارات المطلوبة لممارسة المهن والتأكد من استيفاء البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي لهذه المتطلبات.
5. جمع المعلومات والبيانات حول البرامج التي تطرحها مؤسسات التعليم العالي، وإعداد التقارير عن مدى جودة هذه البرامج ورفعها لمجلس التعليم العالي.
6. وضع الإجراءات اللازمة لتقويم أداء مؤسسات التعليم العالي ومراجعته.
7. مراجعة التعديلات الخاصة بالإطار الوطني للمؤهلات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي.(وزارة التعليم العالي ،2004).

تسعى مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان ومن ضمن خطة التنمية الشاملة الى تطوير جودة مؤسسات التعليم العالي، ورغم هذه الصورة الإيجابية التي نراها فإن مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان تعاني من العديد من التحديات والصعوبات التي لا تحلها الأنظمة والتعليمات والإشراف الوزاري والمتابعة، فإن ندرة التمويل والموارد المالية يشكل العقبة الأكبر أمام الإدارات الجامعية، ثم إن الدور الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي في مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية ضعيف وأقل بكثير مما يفترض أن تقوم به، وتشكل معضلة بطالة خريجي مؤسسات التعليم العالي حالة لا نجد لها حلاً جذرياً على المدى المنظور. إن الاعتماد الأكاديمي ليس لحل مشكلات التعليم العالي، وهناك اختلافاً بيّناً بين مؤسسات التعليم العالي، سواء أكانت حكومية ام خاصة ، كما أن المعايير التي تنجح في مؤسسة غربية، لا يمكن اعتمادها في مؤسسات التعليم العالي العربية، فتختلف معايير الجودة من دولة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر، والحصول على الاعتماد الأكاديمي الخارجي ليس مخرجاً مقبولاً، فإذا كانت المعايير مقبولة في أقسام الحاسوب والهندسة، فإنها لا تناسب مع علوم اخرى، وهناك مشكلة اخرى تتعلق بالتعمين فهي تواجه مجموعة من المعوقات منها ما له علاقة بالعرض من القوى العاملة الوطنية أو ذات علاقة بجانب الطلب على القوى العاملة او معوقات الجوانب السلوكية.

وفي ضوء ما تقدم، تسعى الدراسة الحالية التعرف على المعوقات والصعوبات التي تواجه مؤسسات التعليم الخاصة في تطبيق ادارة الجودة الشاملة في ضوء الادبيات السابقة للفترة (2012 الى 2017)م بسلطنة عمان .

مشكلة الدراسة: انطلاقا مما تقدم، تستنتج الباحثة أن التحديات المعاصرة والمستقبلية للتعليم العالي في تطبيق إدارة الجودة بسلطنة عمان بحاجة ماسة للدراسة لأجل التعرف عليها، من خلال بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي ما المعوقات والصعوبات التي تواجه مؤسسات التعليم الخاصة في تطبيق ادارة الجودة الشاملة؟

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية بالآتي:

1. إن هذه الدراسة تعد التحديات المعاصرة والمستقبلية لمؤسسات التعليم العالي الخاصة مسألة مهمة في مجال العملية التعليمية وذات صلة برفع كفاءة وفعالية النظام التعليمي في سلطنة عُمان.

2 .تسهم هذه الدراسة في استقراء واقع التحديات المعاصرة والمستقبلية لمؤسسات التعليم العالي وعلاقتها بإدارة الجودة بسلطنة عمان.

3 .إن أهمية البحث تنبثق من كونه يهتم بإلقاء الضوء على التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، لذا فإن الدراسة الحالية سيستفيد منها:

أ. العاملون في التعليم العالي، والكليات بتعرف التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ب. المتخصصون في مؤسسات التعليم الجامعي لتمكينهم من وضع الخطط للتغلب على تلك التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

جـ. مدراء الجامعات وعمداء الكليات بتمكينهم من إزالة التحديات التي تواجه نشر ثقافة الجودة. وتحديد التحديات التي تواجه تطبيق معايير التقويم والمحاسبة الموضوعية.

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى:

1.التعرف على المعوقات والصعوبات التي تواجه مؤسسات التعليم الخاصة في تطبيق ادارة الجودة الشاملة في ضوء الادبيات السابقة للفترة (2012 الى 2017) م بسلطنة عمان.

2. التوصل الى عدد من التوصيات والمقترحات التي تسهم في مواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية التي تعترض مسيرة التعليم العالي في عملية البناء والتنمية في سلطنة عمان.

حدود الدراسة : تحددت الدراسة الحالية بالأدبيات السابقة للفترة (2012 الى 2017) التي تناولت المعوقات والصعوبات التي تواجه مؤسسات التعليم الخاصة في تطبيق ادارة الجودة الشاملة سلطنة عمان.

تحديد المصطلحات:

الصعوبات والعقبات: هي التحديات التي تمنع وتحد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الخاصة.

مؤسسات التعليم العالي الخاصة : مرحلة دراسية تأتي بعد المرحلة الثانوية توفرها الجامعات أو المؤسسات التعليمية الخاصة المعترف بها من قبل الدولة لطلبتها من أجل إكمال دراستهم الجامعية فيها، والتي تختلف مدة دراستها حسب تخصصاتها.

ادارة الجودة :

عرفها الموسوي (2003) بأنها: " فلسفة ومنهج في الادارة يسعى لخلق وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل موظف في المؤسسة يرى أن الهدف الاساسي لمنظمته هو خدمة المستفيد من خلال عمل جماعي يتصف بالتعاون والمشاركة لتحقيق هذا الهدف (الموسوي، 2003، ص96).

عرفها الخطيب واخرون (2010): بأنها إحداث تغييرات إيجابية جذرية فعلية لكل شيء، وعرفها كوستين أداة التحسين المستمر للخدمات بإشراك كافة العاملين بالأنظمة وتأدية العمل بصورة صحيحة من أول مرة) (الخطيب وآخرون،2010، ص20).

وقد عرفتها الباحثة بانها :" استراتيجية إدارية تستخدمها المؤسسات لتحسين نوعية خدماتها وتطوير الأداء بإتقان لمطابقة المعايير والمتطلبات، مع الرقابة والمتابعة والتغذية العكسية، ويشتمل التطوير كافة جوانب وعناصر المؤسسة التعليمية البشرية و المادية لأنها تتضافر معا للوصول بالأداء الأكاديمي إلى المستوى المطلوب أو المطابق للمعايير المحددة للجودة.

جودة التعليم العالي والجامعي بأنها : القدرة على جعله ملائماً من حيث دوره ومكانته في المجتمع، ومهامه البحثية والتعليمية والخدمية والانتاجية، وعلاقته بالدولة والعالم، والتمويل العام وتفاعله مع مستويات التعليم انطلاقاً من حاجة الاقتصاديات الحديثة الى خريجين قادرين على على تطوير معارفهم باستمرار، والتحلي بصفات الباحثين وأصحاب العمل في سوق متغير باستمرار.

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة على الاسلوب الوصفي التحليلي في جمع في كل ما من شأنه في تحديد مشكلة الدراسة والخلفية النظرية وما هو متعلق بجودة التعليم العالي بسلطنة عمان في مؤسسات التعليم الخاصة في ضوء الادبيات السابقة.

النتائج الاستنتاج : بعد الاطلاع على الادبيات السابقة ذات العلاقة بالموضوع للفترة (2012 الى 2017) تم الحصول على عدد من الدراسات ومنها دراسة العاني واللوتية (2016) والعوفي (2016) والشبيبي (2015) وال سليم (2014) والسعدية (2013) ومن خلالها تم تحديد أبرز المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق معايير الجودة ، وتم تحديد مجالاتها وهي :

معوقات وصعوبات الادارة الجامعية :

- عدم مراعاة مبادئ الديمقراطية في اختيار القيادات في الكلية
- قلة اتاحة الفرص لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في اتخاذ القرار الجامعي
- قلة وعي اعضاء الهيئة التدريسية بمتطلبات الجودة الشاملة
- إهمال الآليات التي تعنى بآراء العاملين أثناء وضع خطط التطوير أو اتخاذ القرارات.
- إصدار قرارات سريعة من المديرين أو المسؤولين دون اتباع خطوات صنع القرار.
- ضعف الالتزام بتطبيق اللوائح والقوانين المنظمة للعمل.
- غياب التوصيف الوظيفي للعاملين في بعض مؤسسات التعليم العالي الخاصة.
- قلة التوازن في توزيع المسؤوليات والأعمال بين العاملين.
- ضعف الالتزام بتطبيق اللوائح والقوانين المنظمة للعمل.
- إهمال نتائج التقويم عند اتخاذ القرارات الإدارية التي تتعلق بشؤون العاملين.

معوقات وصعوبات خدمة المجتمع:

- عدم وجود خطة للكلية للمشاركة في خدمة المجتمع.
- قلة الفرص المتاحة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في برامج خدمة المجتمع.

• كثرة الاعباء الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس تحول دون المشاركة الفعالة في خدمة المجتمع.

معوقات وصعوبات البحث العلمي

• غياب خريطة بحثية محددة للبحث العلمي على مستوى التخصص.

• عدم الاهتمام بتنظيم المؤتمرات العلمية بصفة دورية.

• كثرة الاعباء الملقاة على عضو هيئة التدريس تقلل من جهوده البحثية.

معوقات وصعوبات العملية التعليمية

• ضعف الجهود المبذولة في مراجعة المناهج الجامعية وتطويرها.

• قلة الامكانات المتاحة لتدريب الطلبة على المهارات العلمية التطبيقية.

• قلة البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير وتحسين قدراتهم.

• تزايد اعداد الطلب على الالتحاق بالجامعات مما يجعل هناك ضغط على الخدمات المقدمة ويقلل من جودة الاداء.

• المتطلبات المتغيرة والسريعة لسوق العمل وصعوبة تحديد الاولويات والخدمات الواجب توافرها مما يجعل هناك عدم توافق وفجوة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل.

التغيرات المستمرة في جميع مناحي الحياة واهمها ثورة التكنولوجيا والانفجار المعرفي الذي يحتم على المجتمع التنافس للارتقاء بالمستوى النوعي للنظم الجامعية والادارات العاملة بها.

الحاجة الى مهارات اكثر مرونة للتعامل مع مجتمع المعلومات منها مهارات حل المشكلات ومهارات البحث عن المعرفة ومهارات التعلم الذاتي الامر الذي يتطلب تجويل الادارات والمنظومة الجامعية من صورتها التقليدية الى صورة معاصرة.

التدريب

• الحاجة إلى قسم مختص يقوم بوضع البرامج التدريبية للعاملين ومتابعة تنفيذها.

• قلة برامج الإنماء المهني للأكاديميين والإداريين.

• قلة العناية بدراسة احتياجات العاملين للبرامج التدريبية والتعليمية.

• ضعف متابعة أثر التدريب الذي أحدثه في معارف ومهارات العاملين المتدربين عند ممارسة مهامهم الوظيفية.

• غياب الخطط التدريبية التي تعتني بتنمية مهارات جميع العاملين.

توصيات الدراسة : في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:

1. تصميم هيكل تنظيمي بما يحقق أهداف إدارة الجودة الشاملة ويشتمل على تحديد واضح للمسئوليات والسلطات والأدوار بدقة ووضح والمدة اللازمة لكل خطوة مع وضع توصيف لمهام كل وظيفة بوضوح مما يمكن من تحديد شروط التعيين على كل وظيفة وفق معايير موضوعية قابلة للقياس والاختبار.

2. ضرورة تعاون مؤسسات التعليم العالي الخاصة مع الهيئة العمانية للاعتماد الاكاديمي ، والشبكة العمانية للجودة للاستفادة من التجارب المحلية والعالمية في ضمان جودة التعليم العالي بما يدعم تطوير جودة المخرجات.

3. سن سياسة تحترم العاملين بالمؤسسة الجامعية وتعمل على إشباع احتياجاتهم المتنوعة وتقوية العلاقات الإنسانية بهدف تحسين الأداء الوظيفي.

4. نشر ثقافة تنظيمية تعالج التحديات التي تواجه تفعيل إدارة الجودة الشاملة، وتتفق مع التطورات والتجديدات العلمية.

5. تشكيل مركز للتقويم بكل كلية يقوم بالإشراف على تفعيل معايير إدارة الجودة الشاملة الخاصة بالأداء، ومن مهامه تصميم مؤشرات متنوعة لتقويم كل من الأداء التدريسي والمستوى الأكاديمي للبرامج والخدمات التعليمية والبنية التحتية والتقنية وإنجازات الكلية وكافة الجوانب من وجهة نظر كل من: منسوبين الجامعة والمجتمع والطلاب وسوق العمل.

6. تصميم دليل إجرائي يشمل على نظام تفعيل إدارة الجودة الشاملة بالكليات والخطوات الإجرائية المتبعة في ذلك، ونشره على المواقع الالكترونية.

7. القيام باستطلاع آراء منسوبي الكليات الخاصة على مختلف المستويات والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

البحوث المقترحة : استكمالاً لمتطلبات هذه الدراسة، فإن الباحثة تقترح إجراء البحوث والدراسات العلمية الآتية:

اجراء دراسة للتعرف على جودة برامج خدمة المجتمع المحلي في مؤسسات التعليم العالي الخاصة وعلاقتها بمشكلات المجتمع وتنميته.

المراجع :

- أبو عايد، محمود، (2006): **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفعالة**، الأردن: دار الأمل.
- جاد الرب، سيد (2010): **إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي – استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين** ، مصر : الاسماعلية.
- الحمايل، أحمد وآخرون(2010): **رؤى تطبيقية لتفعيل مضامين الجودة والاعتماد الأكاديمي في الكليات الجامعية الخاصة**، بحث منشور في المؤتمر الدولى الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية وعنوانه :مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة –تجارب ومعايير ورؤى –المنعقد في الفترة 13 –15 يوليو2010 م، جمهورية مصر العربية.
- الدرادكة، مأمون، والشبلي، طارق (2011): **الجودة في المنظمات الحديثة**، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السعدية ، حاكمة علي هاشل (2013): **تطوير ادارة معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان في ضوء متطلبات ادارة الجودة الشاملة** ، رسالة ماجستير غير منشورة /قسم الاصول والادارة التربوية /كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس /سلطنة عمان.
- السلطي، مأمون. والياس، سهيلا (1999) : **دليل علمي لتطبيق أنظمة إدارة الجودة الآيزو 2000** ، دمشق: دار الفكر.
- الشبيبي، خميس صالح هوشيل (2015):تطوير اداء الموارد البشرية بجامعات سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مجلة كلية التربية ، الفيوم ، مصر ،5(2) ، 1– 28 ، تم الاسترجاع 2018/3/1

http://search.mandumah.com/Record/816790

- طعيمة ، رشدي وآخرون (2006)، الجودة الشاملة في التعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ص293–294
- عامر، ربيع (2010): مبادئ ونماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وإيجابياتها ومعوقاتها، بحث منشور في كتيب المؤتمر العربي الثالث :الجامعات العربية –التحديات والآفاق، المنعقد في شرم الشيخ 9 الى 11يناير 5010 م، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جمهورية مصر العربية.
- العاني ، مها عبد المجيد العاني واللواتية ، سعاد محمد علي (2016): التحديات التي تواجه تطبيق خطط إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة الاكاديمية بسلطنة عمان، المؤتمر الدولي

الرابع لكلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، الاعتماد الاكاديمي طريق الى استدامة الجودة في التعليم للفترة 14 الى 17 نوفمبر 2016

- عقيلى ، عمر (2001):المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، عمان: دار وائل للنشر.
- العوفي ، محمد علي مسعود (2016): تحسين مخرجات التعليم العالي لمواءمة حاجات سوق العمل : من المتطلبات الرئيسية لتطوير جودة التعليم العالي فى سلطنة عمان، مجلة جرش للبحوث والدراسات – الأردن ،17(1)، 478–453.
- كعكي، سهام مجمد صالح (2013): التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمملكة الاردنية الهاشمية، مجلة العلوم التربوية ، مصر، 21(2)، 99–66.
- المقداد، محمد(2010) :السياسة العامة والتنمية في الأردن :دراسة نظرية التعليم العالي وسوق العمل حالة دراسية، منشور فى ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية، المنعقد في مملكة البحرين في أكتوبر، نظمته المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية بالتعاون مع جامعة دلمون للعلوم التكنولوجيا مملكة البحرين.
- الموسوي ، نعمان محمد صالح (2003): تطوير اداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، المجلة التربوية، الكويت ، 17(67)، 118–87. الموقع الالكتروني

  http://search.mandumah.com/Record/5250.
- النجار ، فريد (1999) ، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- الهلالي، الهلالي (2010): الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، المؤلف، المنصورة.
- وزارة التعليم العالي– سلطنة عمان (2004). مشروع إعداد استراتيجية تطوير التعليم في سلطنة عمان 2006–2020م.
- A1 Hakimi,(2009),Approaches to NCATE Accreditation ,NCATE ,Accreditation Conference for Education College in Arab World Taibah University ,18-20 May 2009
- Johnston, B. (2003). *"Higher Education Finance and accessibility Tuition Fees and Student Loans in Sub-Saharan Africa, A Case Study ".* A paper presented at The Regional Training Conference on Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa – Things that Work. September 23-25/2003 .
- Suganthi, L. and Samuel ,A.(2005),Total Quality Management, Prentice, Hall of India , Private Limited, New Delhi.
- Weller L. D..(2000):School attendance problems: using the TQM tools to identify root causes. Journal of Educational Administration.,38(1),64-82.

التخطيط الاستراتيجي لجودة منظومة التعليم العالي في ليبيا
التحديات والصعوبات

د. نعيمة المهدي أبو شاقور

ليبيا

مقدمة

يعد التخطيط الاستراتيجي أحد المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر، وهو يمثل أحد النماذج الحديثة للتطوير والتغيير الجامعي ، وأحد السبل لمواجهة تحديات العصر ومشكلاته المتعلقة بالأنظمة التربوية في البلاد العربية . كما أنه وسيلة لتحسين الاستثمار البشري .

كما يؤكد التخطيط الاستراتيجي على فهم ما يدور داخل البيئة الداخلية للمؤسسة ، للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها ، وفهم بيئة المؤسسة الخارجية ، لمحاولة التعرف على المخاطر التي تنطوي عليها ، لإستشراف المستقبل ، والإعداد له ، من خلال التوصل إلى وضع مجموعة من البدائل الإستراتيجية ، لقيادة المؤسسة .

ومن المؤكد أن التخطيط يدخل في كل شئ إلا أن صورته تبدو واضحة في التخطيط للمنظمات الكبرى التي تعول عديد المؤسسات بإختلافها ، والتي تسعى من خلال التخطيط لعملية تنموية تبدو فوائدها على الدولة والأفراد ، وللتعليم نصيب كبير من التخطيط لأنه يمثل حجر الزاوية لأي مشروع تنموي يراد له التقدم والتطور ، وتحدى الصعوبات والعراقيل .

ومن هنا أصبح موضوع التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي من الموضوعات المهمة والمتجددة في علم الإدارة ، ولعل من أهم الأسباب التي أدت لإنتشاره هو نسبة الفشل في الجامعات التي لا تستخدمه مقارنة بتلك التي تستخدمه، واشارت بعض الدراسات إلى أن المنظمات التي تستخدم هذا الأسلوب تعد أكثر نجاحاً وفاعلية من المنظمات التي لا تتبع منهج التخطيط الإستراتيجي . (محمود، صالحية ، 2012).

وتعتبر مؤسسات التعليم العالي المركز الأساسي لإكتشاف المعارف ، وتطور العلوم ، ونمو المهارات ، فقد سجلت معظم مؤسسات التعليم العالي تقدماً ملموساً في مجال تخطيط الاستراتيجيات الداعمة لنمو

وتطور التعليم العالي والبحث العلمي فيها ، وأتجهت صـوب تحسـين أدائها ، وتحقيق الجودة الشـاملة في أنظمتها وعملياتها ، ومخرجاتها . كما ويمثل التخطيط الاستراتيجي ، أحد النماذج الحديثة لتطوير الجامعات ، فهو يعمل إلى الاتجاه للممارسات الإدارية المعتمدة على المشاركة والابتكار والتميز ، بدلاً من الممارسات الإدارية العشـوائية ، وهو بذلك يمثل أحد الطرق لمواجهة تحديات المسـتقبل ذات العلاقة بالأنظمة التربوية في البلاد العربية ، وهو الطريق المناسب لتحسين استثمار التكنولوجيا والبحث العلمي ، وتحسين الإستثمار البشري (الخطيب ، 2001، 112).

ويسـعى التعليم العالي في ليبيا إلى إعداد وتأهيل الكوادر العلمية ، وإكسـابهم المهارات اللازمة ، للإسـهام في دفع وتطوير البحث العلمي ، وإعداد الكفاءات الوطنية المتخصـصـة في المجالات العلمية المختلفة .

وتبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم بشكل عام ، والتعليم العالي بشكل خاص في كونه يشـكل عملية تصـميم خارطة محددة للتوجهات التي تعمل المؤسـسـة من خلالها . إضـافة إلى أنها تمثل الوسيلة والمنهجية التي تقود عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها المنشودة .

وتزداد عمليـة الإهتمـام بـالتخطيط الإسـتراتيجي في منظومـة التعليم العـالي ، كونهـا أهم الأدوات والأسـاليب الإدارية لإيجاد حلول للكثير من المشـكلات المتعلقة بإدارة العمل الأكاديمي داخل الجامعات ، كالفشل في تحقيق الأهداف العليا التي من أجلها أنشئت الجامعة ، والنقص في الموارد البشرية والمادية المعززة للأنشـطة والمشـاريع الجامعية ، والصـعوبات المتعلقة بإختيار البدائل والاسـتراتيجيات المناسـبة وتحديد أولويات العمل من بين جملة من القضـايا المهمة لصـناع القرار في الأوسـاط الجامعية ، مما جعل الأكاديميين يتجهون إلى إمكانية حل العديد من المشـكلات القائمة والمتوقعة داخل الجامعات بإستخدام مبادئ ومفاهيم وأدوات التخطيط الاستراتيجي (سعيد الحفار، 2006، 486).

أما مؤسسات التعليم العالي في ليبيا فتنقصـها العديد من معايير الجودة وأولها الخطة الإستراتيجية ، ولقد أتضـح ذلك من خلال الزيارات الإستطلاعية ، التي نفذها المركز الوطني لضـمان جودة المؤسـسـات التعليميـة والتـدريبيـة للجـامعـات الليبيـة ، حيـث لوحظ أن البعض منهـا يفتقر إلى رؤيـة وأهـداف محددة لتطوير منظومتها التعليمية ، مما يجعلها غير قادرة على تطوير نفسـها ومواكبة المسـتجدات العالمية . (نور الدين مفتاح ، 2014).

وحتى يمكن للجامعات العربية عامة والجامعات الليبية على وجه الخصـــوص . أن تواكب عصـــر العولمة والإنفجار المعرفي ، ينبغي عليها أن تقوم بعملية تغيير شـــاملة وعميقة ، ولا يتم ذلك إلا من خلال تحديد الأهداف الإســـتراتيجية وتحديد المبادئ التي ينطلق منها برنامج تطوير التعليم العالي ، وذلك بناء على رؤية واضحة للسياسات المحلية والإقليمية والعالمية .

لذلك لابد أن يشـتمل التخطيط الإسـتراتيجي على جميع جوانب مؤسـسـات التعليم العالي ، من جودة للبرامج التعليمية ، وجودة الخدمات، ولايتم ذلك إلا من خلال فريق يقوم بالفحص ، ويحدد ما ينبغي أن تكون عليه أي مؤسـسـة جامعية ، بتحديد أسـلوب متكامل يطبق في جميع الجامعات ، لتحقيق إرضـاء الطلاب والمسـتفيدين ولتحقيق التكامل بين مختلف الأنشـطة ، والتعليمات الإدارية ، على مسـتوى الجامعة والبيئة المحلية التي تعمل بها .

وحتى تحقق الجامعات الليبية التحول المرغوب ، عليها الإتجاه نحو فلسفة الجودة الشاملة وتطبيقاتها ، وتغيير هياكلها التنظيمية ، وتوجيه سـياسـاتها نحو التطوير ، للمخرجات ، وتحسـين الأداء وتقديم نماذج عملية في التغيير نحو الأفضل والأحسن .

❑ مشكلة البحث :

تبلورت مشـكلة البحث في التعرف على دور التخطيط الاسـتراتيجي في تحقيق جودة منظومة التعليم العالي ، وأهم تحدياته والصعوبات التي تواجهه ، وتمتلث مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس وهو :

س) ما دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي في ليبيا ؟

وتفرعت منه التساؤلات التالية :

س1)- ما ماهية التخطيط الاستراتيجي ؟ ومافوائده وخصائصه وأهميته ؟

س2)- ماهي الأهداف الإستراتيجية للتعليم الجامعي والعالي ؟

س3)- ماهي مراحل التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي ؟

س4)- ماهي العوامل التي تساعد على نجاح التخطيط الاستراتيجي ؟

س5)- ماهي المعوقات والتحديات التي تواجه التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي ؟

❑ أهمية البحث :

تتحدد أهمية البحث في الأتي :-

1- الدعوة لنشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي .

2- لفت إنتباه المسـؤولين وصـناع القرار في التعليم العالي إلى ضـرورة تبني منهجية التخطيط الاستراتيجي والعمل به بالجامعات .

3- مساعدة أصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي عامة والجامعات الليبية خاصة على الوقوف على نقاط الضعف في الخطط الإستراتيجية لتلافيها .

❑ أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي من حيث ماهيته ، وأهدافه ، ومراحله ، وعوامل نجاحه وكذلك المعوقات والتحديات التي تواجهه .

❑ منهجية البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات من خلال مراجعة أكبر قدر من الأدب الإداري المتعلق بموضوعاتها ، وتحليل أراء وأفكار الخبراء والمفكرين والباحثين حول هذا الموضوع ومن ثم تصنيف تلك المعلومات وتحليلها للخروج منها بإجابات لما تطرحه تساؤلات البحث .

❑ مصطلحات البحث :

- **التعليم العالي** : وهو المسؤول عن إعداد جيل من القوى البشرية المدربة على أعلى مستوى من المهارات والقدرات التي تمكنها من دخول سوق العمل .

- **التخطيط** : هو عملية تتضمن تحديد مختلف الأهداف والسياسات والإجراءات والبرامج وطرق العمل ومصادر التمويل ، ومعرفة المشاكل المتوقعة وطرق معالجتها (الهلالي الشربيني ، 2006، 112).

أما التعريف الإجرائي للتخطيط فهو عملية تقوم من خلالها منظومة التعليم العالي بصياغة أهدافها المبنية على معلومات دقيقة للتغلب على الصعوبات المتوقعة ، من أجل تطوير أدائها بصورة مستمرة .

- **التخطيط الاســـتراتيجي :** هو " منهج نظامي يســـتشـــرف أفاق المســـتقبليات التربوية المحتملة والممكنة ، وتصـــــميم الإســـــتراتيجيات البديلة وإتخاد قرارات عقلية ، بشـــــأن تنفيذها ومتابعتها . (الشربيني ، 2006 ، 112).

وتعرف الباحثة التخطيط الاستراتيجي إجرائياً بأنه : منهج نظامي يستشرف المستقبل ، ويستعد لمواجهته عن طريق تشخيص الإمكانات البديلة التي تحقق الجودة المطلوبة .

- **الإستراتيجية :** وتعرف بأنها الطريقة التي تستخدمها الإدارة التربوية للإستفادة من مواردها المتاحة لتحقيق أفضل النتائج (علي السلمي ، 1999، 53).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها منهجية تتبعها منظومة التعليم العالي لتكون إتجاه عام محدداً للعمل صـــــوب تحقيق أهداف محددة مسبقاً .

- **الجودة :** هي كل ما يتم عمله بحيث يكون قادراً على إرضـــــاء المســـــتفيد ، ومواجهة احتياجاته ، واحتياجات العاملين في المؤسسة ، وكذا احتياجات المجتمع .

- **الجودة في التعليم العالي :** هي " إســـتراتيجية متكاملة للتطوير المســـتمر ، فهي مســـؤولية جميع عناصـــــر منظومة الجامعة من كتب ومكتبة وطلاب وأســـــاتذة ومباني ومعامل وحواســـــيب إلكترونية وغيرها ، ويجب مشاركة الجميع من قيادات إدارية وأساتذة في النجاح التنظيمي وتحقيق أهداف الجامعة ، فأي خلل سوف يؤثر على فرص التطوير والقدرة التنافسية " .(الترتوري ، 2006، 77).

➢ الإطار النظري للبحث :

الدراسات السابقة : وتشمل على مايلي :-

1)- دراسـة مصـطفي عبد الله محمود 2015 : بعنوان " مدى تطبيق كليات التعليم التقني الليبية للتخطيط الإستراتيجي وأثره في تفعيل محاور الجودة الشاملة فيها بليبيا " .

- **هدفت الدراســـة إلى التعرف على مدي تطبيق :** التخطيط الإســـتراتيجي لدى أعضـــاء هيئة التدريس في كليات التعليم التقني ، كما هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة بكليات التعليم التقني كما يراها أعضـــاء هيئة التدريس فيها. وهدفت إلى التعرف على أثر تطبيق مفهوم التخطيط الإســـتراتيجي على محاور الجودة الشـــاملة (بكليات التعليم العالي التقني بالهيئة الوطنية للتعليم التقني) ، تكون مجتمع

الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس، أما عينة الدراسة فقد كانت " 90 " أستاذا وزعت عليهم استبانة تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية ، والإنحرافات المعيارية ، ومعامل الفاكروبناخ للتحقق من ثبات محاور الدراسة، إضافة إلى إختيار وتحليل الإنحدار البسيط والمتعدد لفحص الأثر واختيار (t) للعينة الواحدة . ومن خلال تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :-

1- إن كليات التعليم التقني تطبق مفهوم التخطيط الإستراتيجي ، وكانت نتيجة التطبيق بدرجة متوسطة .

2- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الإستراتيجي على تطبيق محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات .

2- دراسة حلس (2012) بعنوان : " التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين" ، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توفر مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية ومن خلال تحليل البيانات أظهرت النتائج أن مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في الجامعة العربية متوفرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

3- دراسة الحاراتي (2011) بعنوان : " مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "، وكانت نتائج الدراسة أظهرت أن كليات البنات تتبنى منهجية التخطيط الإستراتيجي بها مع التركيز على مجال القيم وخاصة بما يتعلق بالشفافية ، والإبداع ، والتركيز على مجال الرؤية المستقبلية على مواكبة التطور في أساليب التعليم ، وفي مجال رسالة الجامعة والتركيز على التحسين والتدريب المستمر .

4- دراسة حسين (2002) بعنوان : " تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري " ، هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لكيفية تطبيق التخطيط الإستراتيجي كأسلوب في التعليم الجامعي المصري ، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من التوصيات تضمنها التصور المقترح من أهمها :

- إنشاء جهاز للتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي لضمان نجاح التطبيق الفعال للتخطيط الإستراتيجي .
- إجراء التحليل البيئي لمؤسسات التعليم الجامعي .

- تحديد الفئات المستهدفة من قبل مؤسسات التعليم الجامعي .
- التعريف بسبل تطبيق الإستراتيجيات ، داخل المؤسسة نفسها .
- تحقيق المتابعة المستمرة والنوعية لكل خطوة من خطوات التخطيط عند لحظة تحديد رسالة هذه المؤسسات ونظريتها وحتى مراحل التنفيذ .

ومن خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها تتضح أهمية التخطيط الإستراتيجي وضروراته في مؤسسات التعليم العالي ، حيث يشكل التخطيط الإستراتيجي عنصراً مهماً ومحوراً رئيساً من محاور الجودة الواجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي ، حيث تعد رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها محوراً لهويتها .

أولا : ما ماهية التخطيط الاستراتيجي وفوائده /خصائصه وأهميته ؟

- **وهنا تحاول الباحثة الإجابة عن التساؤل الأول والذي ينص على : ما ماهية التخطيط الإستراتيجي ؟ وما فوائده وخصائصه وأهميته ؟ ذلك كما يلي :**

يعرف التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية بأنه " خطة طويلة الأجل ، يحدد فيها رسالة الجامعة والغايات والأهداف التي تسعي إلى تحقيقها ، والبرامج الزمنية لتحقيقها مع الأخذ بعين الإعتبار التهديدات ، والفرص البيئية والموارد والإمكانات الحالية للمؤسسة .(ماجد الفرا ، 2002 ، 5).

كما أن التخطيط الإستراتيجي يمثل أداة إدارية تستخدمها المؤسسة من أجل القيام بعملها بصورة أفضل ، ويتم ذلك من خلال أداة إدارية تستخدمها المؤسسة من أجل القيام بعملها بصورة أفضل من خلال حشد طاقات العاملين بها ، للسير نحو تحقيق الأهداف ، وتقويم إتجاه المؤسسة لتتوائم مع التغيرات المجتمعية .

كما عرف التخطيط الإستراتيجي ايضاً بأنه : " منهج نظامي يستشرف أفاق المستقبليات التربوية والمحتملة والممكنة ، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الإستراتيجيات البديلة ، وإتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ (زاهر ، 1993 ، 74).

فالتخطيط الإستراتيجي ينسجم مع كونه ركناً أساسياً يرتبط بتحقيق الجودة الشاملة ، في مؤسسات التعليم العالي ، وعملية شاملة تقوم على استشراف المستقبل وإدارك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة ، بموجبه تقوم قيادة المؤسسة التعليمية ، بتحديد رؤية المؤسسة وأهدافها ، بغية الإنتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول الذي يعنى بمتطلبات الجودة الشاملة (إياد الدجنى ، 2001 ، 35).

ويعد التخطيط الإستراتيجي أداة إدارية تستخدمها المؤسسة من أجل القيام بعملها بصورة أفضل ، وذلك من خلال أداة إدارية تحول للمؤسسة القيام بعملها بدقة، وذلك من خلال تركيز طاقاتها ، للتحقيق من كون جميع العاملين فيها ، يسيرون صوب نفس الأهداف ، مع مراعاة ضرورة تقويم ، وتعديل إتجاه المؤسسة ، إستجابة للتغيرات البيئية .

في ضوء ماسبق عن ماهية التخطيط الإستراتيجي، بإعتباره تطوراً نوعياً لأنواع التخطيط المختلفة ، يمكن أن نستخلص أهم فوائده .

● **فوائد التخطيط الاستراتيجي :-**

- تزويد المسؤولين وصناع القرار بمعلومات فورية .
- يرسم ملامح الطريق الذي يتم بموجبه التنبؤ بالصعوبات والمعوقات والفرص المستقبلية .
- يزود العاملين بأهداف وإتجاهات واضحة من أجل مستقبل أفضل للإدارة .
- استخدامه يؤدى إلى تحسن الأداء ، وزيادة فعاليته إذا ما قورن بأداء إدارات التعليم التي لا تستخدم مفاهيم الإدارة الإستراتيجية ، مما يؤدى إلى زيادة رضاء العاملين وتحفيزهم .
- يؤدى التخطيط الاستراتيجي إلى الوصول إلى قرارات أسرع وعالية الجودة .
- التقليل من الهدر المادي وقلة في التكاليف .

و للتخطيط الاستراتيجي خصائص عديدة ، منها :-

1- إنه عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة إستراتيجية شاملة تؤدى إلى إكساب أو خلق الميزة التنافسية للمؤسسة الجامعية .

2- ينطلق التخطيط الإستراتيجي من خلال تحليل منهجي للمركز التنافسي الحالي للمؤسسة الجامعية ، وللفرص والتهديدات الحالية ، ولعناصر القوة والضعف الذاتية الموجودة داخل المؤسسة من جهة أخرى .

3- التخطيط الإستراتيجي عملية واسعة ومتعددة الأوجه ومتنوعة الأنشطة ، تتجاوز النظرة التقليدية للأنماط الأخرى من التخطيط ، فالتخطيط الاستراتيجي ليس مجرد نشاط وظيفي وديناميكي متخصص ، وإنما هو أوسع شمولاً ، وأغنى أبعاداً ، وأعمق مستوى من التفكير العقلاني التحليلي . (المجمع العربي للمحاسبين القانونيين ، 2001 ، 6).

4- يحقق التخطيط الاســتراتيجي الميزة التنافســية ، من خلال تحليل الإتجاهات المتوقعة والممكنة ، والتركيز على المســتقبل ، كما يتميز التخطيط الاســتراتيجي بأنه نوعى ، ويركز على إنتاج وتوريد الأفكار غير المسبوقة. (إحسان الأغا ، 2001 ، 36).

5- يعمل التخطيط الاســتراتيجي على التقليل من الأثار الســلبية للظروف المحيطة ، وزيادة الأنشــطة التنظيمية وفاعليتها وكفاءتها والإسهام في إحداث جودة أفضل للمؤسسات .

6- يســهم في دعم أســاليب إتخاد القرارات المســتقبلية بشــكل علمي قائم على الدراســة ، والتحليل والتنبؤ، والمقــارنــة بين البــدائــل المختلفــة لإتخــاذ أفضـــــل القرارات ، وأكثرهــا قــابليــة للتنفيذ . (حافظ ، ووهيب، 2005، 119).

- **أهمية التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي .**

لقد تطرق العديد من الكتاب والباحثين لأهمية التخطيط الإســتراتيجي وفوائده ، والبعض قد تعمق كثيراً حول فاعلية هذا النوع من التخطيط الإســـتراتيجي الذي يســـتهلك الموارد وهو عملية هامة لكافة المنظمات تقوم بالتعريف بأنشـــطة وإتجاهات المنظمة . وبالرغم من الطبيعة المربكة لعملية التخطيط الإســـتراتيجي إلا أن الفوائد المتأنية منها تفوق كثيراً من الصعوبات الناتجة عنها .

كما يهتم التخطيط الإستراتيجي بالتغيرات التي تحدث في القدرات والمهام الإستراتيجية ، وأيضا نجده يساعد في تطوير مفهوم واضـــح عن المنظمة ، وهذا بدوره يجعل من الممكن صــياغة الخطط والنشــاطات التي تقرب المنظمة من أهدافها، كما أن التخطيط الإستراتيجي يُمكن المدراء من مواجهة التغيرات البيئية والتعامل معها ، أى المعالجة الصحيحة للبيئة ذات التغير السريع التي تعمل فيها المنظمة .

وتظهر أهمية التخطيط الإســـتراتيجي لمؤســـســـات التعليم العالي في النقاط الأتية : (عبد المنعم، والمبيضين، 2012 ، 322)، رؤية مشتركة وموحدة للتعليم العالي .

1- وضع إطار عام لتحديد التوجيهات المستقبلية للتعليم العالي .

2- تشجيع الجهات المشرفة على التعليم العالي على العمل معاً والمشاركة في صياغة رؤية مشتركة وموحدة للتعليم العالي .

3- وضوح الرؤية والأهداف والغايات المستقبلية لجميع المستفيدين والقائمين على هذا القطاع الحيوي .

4- فتح مجال لمشاركة قطاع عريض من فئات المجتمع المتنوعة في صياغة الإستراتيجية .

5- رفع درجة الوعي بأهمية التغيير ورفع الكفاءة الإدارية لإحداث التغيير المطلوب .

6- يساعد في ابتكار طرق عمل جديدة واليات لتحسين مستوى الأداء .

7- تحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لعلاجها .

ثانياً : ماهي الأهداف الإستراتيجية للتعليم الجامعي والعالي :

- وهنا تحاول الباحثة الإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على : ماهي الأهداف الإستراتيجية للتعليم الجامعي والعالي .

1- تكوين الموارد البشرية تكوينا علمياً ، وتقنياً ، وثقافياً متكاملاً ، ومتوافقاً مع متطلبات العصر ومتغيراته ، ومرتكزاً إلى تقنياته ، وتوفير سبل التنمية المستمرة لتلك الموارد بما يمكنها من المشاركة المتميزة في تفعيل ثروات المجتمع وتحقيق نموه وتطوره ودعم قدراته .

2- المشاركة المنظمة والفاعلة في تنمية وتطوير الرصيد المعرفي للمجتمع ومباشرة البحث العلمي المنظم لحل مشكلات المجتمع والمساهمة في التنمية القومية ، وذلك من خلال التوظيف المخطط والتنمية المستمرة للقدرات والموارد العلمية التي تسهم في زيادة قدراته التنافسية . (علي السلمي ، 2006).

3- استثمار العلم والتقنية في إدارة مؤسسات التعليم الجامعي والعالي وتنمية علاقات التعاون والتفاعل الديمقراطي بين عناصرها ، ودمج مفاهيم وأليات التطوير المستمر والجودة الشاملة في نسج المؤسسة .

4- الدعوة لتعظيم دور الجامعات ومراكز التعليم العالي كمراكز تثقيفية وتعليمية .

5- المساهمة الإيجابية في دراسة مشكلات المجتمع وحلها وتوفير المعرفة والثقافة ، والعمل على نشرها ، والمشاركة في التوعية بالمحافظة على البيئة ، والإسهام في تصحيحها .

6- السعي نحو تطوير منظومة التعليم الجامعي والعالي للتوافق مع المعايير والنظم العالمية .

ويعمل توافر الإستراتيجية على تحقيق الضمان ، والتأكد من أن القرارات التي يتم إتخادها يومياً تتوافق مع المصالح بعيدة المدى للمؤسسة ، كما أن وجود إستراتيجية واضحة تشجع جميع العاملين على العمل لتحقيق الأهداف المشتركة ، وهنا ستقوم الباحثة بالإجابة عن التساؤل الثالث والذي ينص على : ماهي مراحل التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي وذلك من خلال مايلي :

ثالثاً : ماهي مراحل التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي .

وهنا ستحاول الباحثة الإجابة عن التساؤل الثالث والذي ينص على : مراحل التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي .

تمر عملية التخطيط الاستراتيجي بمراحل أربعة هي : (زين القرشي ، 1429، 52).

اولاً المرحلة الأولى : الإعداد للتخطيط الإستراتيجي وتعنى بالتأهل للتخطيط الإستراتيجي، وتوفير مقومات نجاحه .

ثانياً المرحلة الثانية : بناء الرؤية الإستراتيجية وتعنى باستشراف الأمل أو الطموح الذي تسعى المؤسسة ككل إلى بلوغه على المدى البعيد .

ثالثاً المرحلة الثالثة : اختيار الاستراتيجيات وتعنى بالتوفيق بين البيئة الداخلية للمؤسسة (التي تتحكم فيها) والبيئة الخارجية للمؤسسة التي تعمل في إطارها بما يحقق أكبر قوة للمؤسسة في إتجاه بلوغ رؤيتها الإستراتيجية .

رابعاً المرحلة الرابعة : المرحلة الرابعة : تنفيذ وتقويم الخطة الإستراتيجية وتعنى بقيام الإدارة العليا بالمؤسسة بالأتي :-

- وضع البرامج التي توجه العمل بالمؤسسة ، وتحديد أولويات تخصيص الموارد، وفقاً للإستراتيجيات المختارة .
- متابعة تنفيذ الخطة الإستراتيجية .
- بناء وتفعيل آلية التقويم المستمر ، والتي ترصد المتغيرات الداخلية والخارجية ، وتقترح الإجراءات التصحيحية اللازمة لتصويب الاختبارات الإستراتيجية وتطوير أليات التنفيذ .

كما يختلف التخطيط الاستراتيجي للجامعة ، عن نموذج التخطيط الإستراتيجي لمؤسسات الأعمال وذلك من حيث العناصر التالية :-

1- **الحوكمة** : إذ بإمكان الجامعة زيادة مشاركتها في عملية تطوير الإستراتيجية من خلال حوكمة مكوناتها.
2- **الإطار الزمني** : فعادة ما توضع الخطط الإستراتيجية في مؤسسات الأعمال لمدة من سنتين إلى ثلاث سنوات بينما توضع بالجامعة في حدود خمس سنوات .
3- **الإلتزام** : فمن الضروري أن يلتزم جميع أعضاء هيئة التدريس ببناء مبادئ موحدة للجامعة .

4- **النظام القيمى للمؤســســـة** : حيث تتمثل مبادئ الجامعة في الاســتثمار ، طويل الأجل في تعليم الأفراد ، وذلـك يختلف عن مؤســســـــات الأعمـال ، وينعكس النظـام القيمى للجـامعـة عن عملية التخطيط بها .

5- **المستفيدون** : إذ لا يوجد للجامعة مستفيد محدد ، فقد يكون المستفيدون الطلاب ، أو الأسرة ، أو سوق العمل ، أو المجتمع .

6- **قد يكون من الصـــعب** قبول التغيير في الجامعة ، لأنه لا يتفق مع طبيعة الجامعات الثابتة ، والأفكار المتأصلة لدى أساتذة الجامعات .

↯ التخطيط الاستراتيجي والجودة :-

هناك العديد من أوجه الإتفاق والتكامل بين التخطيط والجودة ، ويظهر ذلك من وجوب ضـــرورة أن تكون مبادئ الجودة واضـحة وحاضـرة عند القيام بصـياغة رسـالة وأهداف ورؤية المؤسـسـة ، إذ يسـاعد التخطيط للجودة على تحقيق أهدافها ، وهو أهم مكوناتها ومعاييرها (جوزيف كلادا ، 2005 ، 27).

وتتضح أهمية الثقافة والرؤية والفلسفة ، في تجسيد الإرتباط بين التخطيط والجودة ، بإعتبارها عناصر أسـاسـية مهمة ، يبنى عليها تحديد اتجاهات المؤسـسـة واسـتراتيجياتها ، كما أنها تمثل القرار، الذي يحدد للمؤسسـة صـبغتها ، ومسـار عملها ودقة نجاحها ، وتأثيرها في البيئة التي تعمل خلالها ، فبناء الثقافة لدى العاملين بالمؤسسة، يجعلها جزء من عاداتهم وتقاليدهم ، مما يشكل رؤيتهم وفهمهم للمستقبل .

وتبدأ عملية التخطيط بالتشـخيص الذي يسـاعد على إعداد الأهداف التي تحقق الجودة الشـاملة ، من خلال التعرف على البيئة الخارجية المتمثلة في (المسـتفيدين – السـوق – حجم التنافس) وتحديد الأهداف التي تعمل على اســـتقطـاب ، وإرضـــــاء المســـتفيدين ، وبـالتـالي تحليل البيئـة الداخليـة التي تركز على توزيع الموارد وتنميتهـا ، وإســـتثمـار نقـاط القوة فيهـا ، ومعـالجـة الخلـل ن ويكون التحليـل هنا وسيلة لتحقيق الجودة .(إياد الدجنى ، 2010، 101).

وتتحدد أهداف الجودة الشـاملة ، بعد إنهاء عمليته التشـخيص ودراسـته ، إذ أن تطور المفاهيم يؤدى إلى تطوير الخطط والبدائل الإسـتراتيجية ، بما يخدم تطوير المؤسـسـة نفسـها ، أضـف إلى ذلك أن عملية تنفيذ الأهداف تســـتند على الأداء الجماعي ، والتفـاعـل بين الأقســـــام وإداراتهـا ، من أجـل تحقيق أهداف المؤسسـة ، وهذا ما تعبر عنه فلسفة الجودة الشـاملة ، ومبادئها التي تستند على المشاركة ، وتعتبر

أن تحقيق الجودة تكون بمشاركة جميع أعضاء المؤسسة ، والمستفيدين من خدماتها ، ولضمان تحقيق نتائج أفضل لعملية المشاركة في التنفيذ ، يشترط أن يسبقها تحقيق عملية مشاركة الجميع ، في صياغة ووضع أهداف المؤسسة خلال عملية التخطيط .

وإنطلاقاً من أن تطبيق الجودة الشاملة من مسؤولية الإدارة ، فإن ذلك يلزم المؤسسة بتطوير خططها لضمان عملية التطبيق الصحيح للمؤسسة ككل ، وكذلك التخطيط للأنشطة الخاصة بجميع القطاعات داخلها .

لذلك لابد أن تكون الجودة الشاملة موضوعاً للتخطيط الإستراتيجي ، به تكتمل الرؤية ، وتتضح الأهداف التي تنتج الجودة الشاملة ، فالجودة ليست عشوائية ، ولا تنجح ما لم يتم التخطيط لها (نعيمة أبوشاقور ، 2010 ، 98).

وللحصول على (منتج) عالي الجودة لابد من التخطيط الإستراتيجي الفعال لمؤسسات التعليم العالي ، فالعلاقة بين التخطيط الإستراتيجي وجودة أداء المؤسسات التعليمية ، علاقة تكاملية ، والرغبة في النجاح والإستمرار ، لأي مؤسسة تعليمية لاتتحقق إلا من خلال التخطيط المنظم الذي يلائم البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة ، ويجعلها تتحصل على مكانة مميزة بين غيرها من المؤسسات .

وهنا ستحاول الباحثة الإجابة عن التساؤل الرابع والذي ينص على : ماهي العوامل التي تساعد على إنجاح التخطيط الإستراتيجي ؟

رابعاً : ماهي العوامل التي تساعد على نجاح التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي .

وهنا ستحاول الباحثة الاجابة عن التساؤل الرابع الذي ينص على ماهي العوامل التي تساعد على نجاح التخطيط الإستراتيجي ؟

توجد العديد من العوامل التي تساعد على نجاح التخطيط الإستراتيجي ، وهذه العوامل تتمثل في : (عبدالله العقيل ، 2003، 3) :-

- قيام التخطيط الإستراتيجي على نظام واقعي متكامل بعيداً عن التخمين والحدس .
- أن تكون الخطة نابعة من واقع بيئة العمل التي تتفاعل معها .
- أن يشترك جميع العاملين في وضع الخطة .
- أن تحقق الأهداف العامة للتخطيط حاجة الأفراد والمجتمعات إلى تنمية وتطوير ذاتها .

- أن تكون الخطة الموضوعة قابلة للتغيير والتطوير والزيادة والنقصان .
- أن تكون الخطة منسجمة مع الأهداف الموضوعة لتحقيق النماء والتطور .
- أن تركز الخطة على الأولويات في العمل بالمنظمة .
- أن تكون الخطة قابلة للتقييم والمتابعة والرقابة .

كما توجد متطلبات ضرورية لنجاح التخطيط الاستراتيجي : (ماجد الفرا ، 2005 ، 9) :-

- وجود إدارة عليا تؤمن بالتخطيط الإستراتيجي .
- هيكل تنظيمي واضح ومناسب للمؤسسة .
- توفر الإمكانات المادية والمهارات المناسبة والمتنوعة للقيام بالتخطيط .
- توفر صورة واضحة عن بيئة الجامعة وإدراك القصور جيداً .
- التزام من الموظفين والإدارة المتوسطة بالتخطيط .
- توفر القناعة الكاملة للمشاركين بالخطة بحجم الفوائد المترتبة ، على تطبيق الخطة الإستراتيجية .

خامساً : ماهي المعوقات والتحديات التي تواجه التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي :-

وهنا ستحاول الباحثة الإجابة عن التساؤل الخامس والذي ينص على : ماهي المعوقات والتحديات التي تواجه التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي ؟

في ظل متغيرات الألفية الثالثة ظهرت العديد من التحديات التي تواجه التعليم العالي من بينها (سليمان عربيات، 2003، 78 - 79) :-

1- إنحسار دور الحكومات في دعم الجامعات الرسمية ، وعدم قدرتها على زيادة الرسوم الجامعية لأسباب اقتصادية وسياسية واجتماعية .

2- احتمال حدوث عدم توازن بين التخصصات العلمية ، والتخصصات الأساسية والإنسانية .

3- قيام القطاع الخاص بالإستثمار في التعليم العالي ، ودخوله كمنافس للقطاع العام وعلى أسس ربحية .

4- عدم ضمان جودة التعليم المقدم من الجامعات الخاصة والأجنبية .

5- غياب وتناقص دور الحكومات في صياغة الإستراتيجيات ، ووضع الأهداف للحفاظ على الهوية الوطنية .

كما يشـير الواقع إلى غياب إشـراف الخبراء من مؤسـسـات سـوق العمل بمجالس الجامعة والكليات والمراكز البحثية والخدمية . (أحمد عبد الخالق ، 2003 ، 67).

وتوجد معوقات أخري تواجه تطبيق التخطيط الإستراتيجي مثل عدم القدرة على التنبؤ بالمستقبل بشكل دقيق، والمقاومة الداخلية من المؤسـسـة ، لكل النظم والأسـاليب الجديدة ، كذلك تكلفة التخطيط من حيث الوقت والمال ، واعتقاد المسـؤول أن التخطيط ليس مسـؤوليته أو أنه لن يكافئ على عملية التخطيط الإستراتيجي (الخطيب ومعايعة ، 2006 ، 73) .

أما بالنسبة لأبرز العوامل التي تعيق تطبيق التخطيط الإستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي بليبيا ، فهي تتمثل في عديد التحديات والمعوقات الداخلية والخارجية، ومن أهم التحديات الداخلية التدني في جودة الخدمات التعليمية ، التي تقدمها مؤسـسـات التعليم العالي ، مما أدي إلى إنخفاض المهارات والقدرات الأسـاسـية للخريجين (تقرير الرقابة الإدارية ليبيا ، 2002)، أما التحديات الخارجية فبرزت في إرتفاع حدة المنافسـة بين الجامعات المماثلة من حيث النشـاط العلمي ، ودخول بعض فروع جامعات وكليات عربية ، وأجنبية ذات شهرة أكاديمية إلى ليبيا (إدريس الحبوني ، 2014، 832). ومما لاشك فيه أن عنصر الجودة في الخدمة التعليمية يعد عنصراً حاسماً في مجال المنافسة بين الجامعات سواء العامة أو الخاصة .

وبالرغم من وجود مكاتب للجودة بكل الجامعات الليبية كليات وأقسام ، تقوم بتقييم الأداء المؤسسي والداخلي إلا أن النجاح لم يحالف هذه المكاتب نتيجة لعوامل مادية ، متمثلة في عدم تخصـيص ميزانية للإنفاق على برامج الجودة والأنشـطة المصـاحبة لها ، وعوامل بشـرية ، تمثلت في ضـعف الكفايات والتأهيل والإعداد للعناصـر البشـرية التي أوكلت إليها مهمات إدارة برامج الجودة ، إضـافة إلى عدم وجود تشـريعات مفعلة ملزمة ، تعتبر الجودة خياراً إسـتراتيجياً ملزماً للجميع (تقرير المركز الوطني لضـمان الجودة ، ليبيا ، 2012).

ومن خلال فرق الزيارات الإسـتطلاعية ، التي أقامها المركز الوطني لضـمان جودة المؤسـسـات التعليمية والتدريبية ، والجامعات الليبية إحداها ، تبين الأتي :-

- عدم وضوح الرؤية ، والرسالة ، والأهداف بها .
- بعض الكليات لم تضع رؤية وأهداف محددة ، تطور من خلالها منظوماتها التعليمية .
- عدم إعتماد مؤسسات التعليم العالي على خطط مستقبلية إستراتيجية .
- عدم تقديم مقترح للميزانية ، يحوى احتياجات مبوبة أو مخطط لها .

- عدم الإعتماد على الخبراء المتخصصين المهنيين في الكليات ، والأقسام العلمية بها ، ويبدو ذلك واضحاً من خلال مرتجعات بعض أبواب الميزانية ، لبعض مؤسسات التعليم العالي لسنوات متعددة . (نور الدين مفتاح ، 2014 ، 30).

ومن هنا يتضح أن مؤسسات التعليم العالي الليبية لا تمتلك ميزانية مستقلة مبينة على إيراداتها السيادية ، بل تعتمد على ميزانية المجتمع ، مما جعل ذلك حجة عند رؤسائها في عدم قيام بنائها، على وضع خطة إستراتيجية مكتملة البناء ، تهدف إلى التطوير والنهوض بها ، وفق ما تتطلبه المرحلة المقبلة من تحديات .

- **ومن بين التحديات الأخرى للتخطيط الاستراتيجي لمنظومة التعليم العالي الليبي :-**

- ضعف المهارات الإدارية العليا والكفاءات التخطيطية، وعدم اقتناع الإدارة العليا بالكفاءات التخطيطية ، وبأهمية التخطيط الإستراتيجي ، وبالتالي ضعف المساندة الكافية ، وعدم تخصيص الوقت الكافي ، والتركيز على النواحي التشغيلية قصيرة الأجل، وقصور الوعي والمعرفة بمفاهيم ، وأساليب التخطيط الإستراتيجي .
- عدم إستفادة الجامعات الليبية من تجارب الجامعات العالمية والإقليمية ، والتي تمارس بالفعل عمليات التخطيط في ظل وجود إدارة للجودة والإعتماد الأكاديمي .
- يواجه التعليم العالي في ليبيا – أزمة تتمثل في سياسات الإصلاح الهيكلي، وعدم الاستقرار السياسي، بالإضافة إلى بطالة الشباب ، وهجرة الكفاءات التي قوضت الثقة في التعليم العالي .
- ضعف الميزانيات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي ، في الدول العربية عامة وفي ليبيا خاصة ، وهو ما يرتبط بضعف الدعم المالي الرسمي المخصص للبحث العلمي ، على مستوى الحكومات ، وضعف مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي بالجامعات .
- القصور في نظم المعلومات ، التي تُعد الأساس في إعداد وتصميم عملية التخطيط الإستراتيجي فعدم وجود قاعدة بيانات ونظم معلومات متطورة في مؤسسات التعليم العالي ، في ظل التطورات المتسارعة في هذا العصر، يعد من أهم معوقات إعداد وتطبيق التخطيط الإستراتيجي .

من خلال ماتم عرضه نصل إلى أن التعليم الجامعي في الدول العربية ، ومنها ليبيا ، تواجه تحديات إقتصادية واجتماعية من أهمها :-

اولاً : العولمة والنمو السريع ، وقيام نظام اقتصادي عالمي ، خلق مزايا تنافسية جديدة ، مما يجعل الجامعة في أمس الحاجة لأن تخوض عملية تغيير شاملة وجذرية تتعدى الشكل والمضمون ، حتى تحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر .

ثانياً : ثورة المعلومات وتطور التقاني المعلوماتية التي أدت إلى تكامل عمليات التخطيط ومراقبة الإنتاج ، وظهور نظم التصنيع الحديثة بإستخدام الحاسوب ، وهذه التطورات أدت إلى زيادة أهمية المستويات العليا من التعليم .

ثالثاً : انخفاض فاعلية الشراكة بين الجامعات الليبية ومنشأت القطاع الإنتاجي والخدمي ، في مجال البحث والتطوير العلمي والتقني .

رابعاً : انخفاض معدل الموارد البشرية في المراكز البحثية ، والذي أدي إلى عدم قدرة الجامعة إلى الإيفاء بإمداد المجتمع بمتطلباته واحتياجاته من الموارد البشرية عالية التأهيل والاستبعاد لأزمة الموارد البشرية يتم برسم الخطط والإستراتيجيات ، وجعل التخطيط للأزمات جزءاً مهماً من التخطيط الإستراتيجي، وعنصراً رئيساً من الخطة العامة للجامعة، وإجراء مسح كامل للموارد البشرية والمادية في الجامعة ، وتحديد وضع الجامعة وموقفها الحالي، وأهم أساليب التعامل مع الأزمة يتم من خلال إجراء دراسات وأبحاث تنبؤية حول المشاكل المحتملة .

خامساً : البيروقراطية التي تجعل عملية التخطيط والإصلاح عملية صعبة وبطيئة ، والمركزية في صنع القرار ، حيث جعلت الجامعات في البلد الواحد ، نسخاً متكررة ، من الكليات والأنظمة والمناهج الجامعية ، مما يُحول دون تحقيق الإبداع والتجديد .

سادساً : انشغال الإدارة بالمشاكل الإدارية الروتينية المتضخمة التي تحول دون إهتمام، متابعة الإداريين لأعمال التخطيط والبحث والتطوير .

الخلاصة :

من خلال ما تم عرضـــه تم التوصـــل إلى عدد من العوامل التي أدت إلى تدني الوعي بالممارســـات الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي عامة وليبيا على وجه الخصوص ، وقد تمثلت في ضعف الدعم التنظيمي الحكومي للعمل الإستراتيجي ، والتعقيد الإداري في الجامعات ، وعدم إعتماد معايير الجودة والتميز في إختيار القادة الأكاديميين والإداريين ، والمركزية في صـناعة القرار داخل الجامعة الليبية ، ونقص الخبرة لدى المســـؤولين عن التخطيط الإســـتراتيجي بخطواته وأســـاليبه ، إضـــافة إلى بروز هوة بين برامج الجامعة ومتطلبات ســـوق العمل ، وقلة إطلاع المســـؤولين على تجارب بعض الجامعات المتميزة في مجال التخطيط الإستراتيجي ، ومقاومة التغيير من قبل بعض المسؤولين ، والعاملين بالجامعات الليبية ، نتيجة عدم إيمانهم بالعمل الإســتراتيجي في المؤســســات الجامعية ، وإنتشــار النمط الإداري على حساب النمط القيادي في تلك المؤسسات الجامعية .

كما أن غموض مفهوم التخطيط الإستراتيجي وعدم وضوحه عند الكثير من القادة الأكاديميين والإداريين ، ونقص الموارد البشرية المؤهلة لتنفيذ الخطط الإستراتيجية من ضمن الأسباب التي أدت إلى إنعدام الوعي بأهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم الجامعي .

التوصيات :-

1)- ضرورة توفر فلسفة واضحة المعالم لمؤسسات التعليم العالي في المجتمع حاضراً ومستقبلاً .

2)- ضـرورة وجود اسـتراتيجيات واضـحة، وطويلة المدى لمؤسـسـات التعليم العالي ، تتضـمن برامج وموازنات ومشاريع ، وسياسات مرنة .

3)- تبنى التخطيط الإســـتراتيجي كأســـاس لإعتماد مؤســـســـات التعليم العالي ، وفق المواصـــفات والمعايير الخاصة به .

4)- تشـكيل لجان متابعة من مراكز الجودة ، ووضـع آلية محددة ، تضـمن مشـاركة لمجتمع الجامعة الداخلي والخارجي ، أثناء صياغة رؤية ورسالة الجامعة .

5)- إنشاء مؤسسات خاصة بالتخطيط تتولى عملية الإشراف والتنظيم بهدف التخطيط والتنفيذ .

6)- وضع الخطط التنفيذية اللازمة للإنتقال من الجامعات التدريسية إلى الجامعات التدريسية البحثية .

7)- أتساق الخطط الدراسية مع متطلبات سوق العمل ، وربط محتويات البرامج والمناهج الجامعية ، بمتطلبات الوظائف في سوق العمل .

8)- أن تكون استراتيجيات التخطيط في التعليم العالي قابلة للتغيير والتطوير والتقييم والمتابعة والمراقبة ، ومنسجمة مع أهداف التعليم العالي في المجتمع .

9)- ضرورة إعادة هيكلة الجامعات الليبية ، هيكلة إدارية حديثة وفق خطط واستراتيجيات ، ومنهجيات تتوافق مع متغيرات عصر العولمة ، بما يخدم الوضع التنافسي للجامعة .

10)- تطوير أنظمة المعلومات الإدارية ، وتحديثها بإستمرار للمساهمة في توفير البيانات والمعلومات الأساسية ، ولتنفيذ عملية التخطيط الإستراتيجي ، بالجودة المطلوبة .

11)- الإعداد لمشروع يركز على الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في ليبيا ، يكون نموذجاً مقترحاً للتخطيط الإستراتيجي ، يهدف لبناء الموارد البشرية في الجامعات الليبية ، كأحد مدخلات تطوير الخطة المستقبلية .

12)- نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي لدى العاملين ، وتوعيتهم بجدوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي على المدى البعيد ، والعمل على خلق رؤية مستقبلية مشتركة واحدة بين كل العاملين بالمؤسسة .

13)- ضرورة تحديد ميزانية لعملية التخطيط الاستراتيجي ، لتحقيق الأهداف المرجوة ، وإيجاد مصادر تمويل محلية ودولية فنجاح عملية التخطيط الاستراتيجي .

المراجع :

1)- أحمد محمد عبد العزيز : رؤية مقترحة لتطوير التعليم العالي التكنولوجي في مصر ، جامعة عين شمس ، 2004 .

2)- أحمد الخطيب ، وعادل معاوية : الإدارة الإبداعية للجامعات ، نماذج حديثة ، ط1 ، عمان جدار للكتاب العالمي ، 2001 .

3)- سعيد الحفار : أضواء على مفاهيم السياسة الإستراتيجية ، التخطيط (وضع الخطط وأصول تنفيذها ، نظري تطبيقي) ، ط1 ، هيئة الموسوعة العربية ، دمشق ، 2001 .

4)- نور الدين مفتاح : فلسفة التخطيط الإستراتيجي وضرورتها لمؤسسات التعليم العالي ، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي في الفترة من 1 -3 أبريل 2014 جامعة الزرقاء ، الأردن .

5)- إحســـان الأغا : منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمســـتقبل ، ط1 ، دار المقداد للطباعة ، فلسطين ، 2001 .

6)- إجلال حـافظي ، وســـوســـن وهيـب : أصـــول الإدارة ، مـدخـل متكـامـل ، ط1 ، جـامعـة عين شمس ، 2005 .

7)- المجتمع العربي للمحاســبين القانونيين : إدارة وإســتراتيجيات العمليات الجمعية ، مطابع الشــمس ، عمان 2001 .

8)- علي السلمي : خواطر الإدارة المعاصرة ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، 2001 .

9)- الهلالي الشربيني : التخطيط الإستراتيجي ، وديناميكية التغيير في النظم التعليمية ، ط1 ، 2006 .

10)- ماجد الفرا : التخطيط الإستراتيجي ، دورة تدريبية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، 2005 .

11)- زين عبد الكريم القرشــي : التخطيط الإســتراتيجي لخلق الموارد البشــرية في الجامعات الســعودية ، دراسة تطبيقية على أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القري ، 1429 هجرية .

12)- نعيمة المهدي أبوشاقور : تطوير منظومة كليات التربية في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الفاتح ، 2010 .

13)- عبـد الله العقيـل : التخطيط الإســـتراتيجي ، مجلـة الجزيرة الإلكترونيـة ، العـدد 11086 ، فبراير 2003 ، السعودية .

14)- أحمد عبد الخالق علوي : مواصـــفات الخريج الجامعي لمواجهة التحديات في ســـوق العمل ، بحث مقـدم إلى الملتقي العربي الثـاني : المواصـــفـات العـالميـة للجـامعـات المنعقـد خلال الفترة من 22 – 24 – 2003 ، جامعة عدن اليمن .

15)- إدريس عبد الجواد الحبوني : إســـتخدام مدخل الأداء المتوازن في قياس جودة أداء الجامعات في ليبيـا ، بحـث مقدم للمؤتمر العربي الرابع لضـــمـان جودة التعليم العـالي من 1 : 3 ابريـل ، 2014 ، جامعة الزرقاء ، الأردن .

16)- تقرير إداء مكـاتـب الجودة وتقييم الداء في الجـامعـات الليبيـة : منشـــورات المركز الوطني لجودة وإعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية ، 2012 .

17)- سـليمان عريبات : مواصـفات الخريج الجامعي لمواجهة التحديات في سـوق العمل ، بحث مقدم إلى الملتقي العربي الثاني : المواصـــفات العالمية للجامعات المنعقد خلال الفترة من 22 – 24 – 2003 ، جامعة عدن ، اليمن .

18)- فريد النجار : غدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، رؤى التنمية المتواصلة ، ابتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1999 .

19)- إبراهيم عباس الزهيدي : الإدارة المدرسية الصيفية ، منظومة الجودة الشاملة ، سلسلة التربية وعلم النفس ، العدد (40) ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2008 .

20)- جوزيف كبيلادا : تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة ، ترجمة سرور سرور ، ط1 ، دار المريخ الرياض ، 2004 .

21)- سعيد بن حمدا الربيعي : مشروع إستراتيجية تطوير التعليم في سلطنة عُمان ، 2000 ، 2020 ، 2006 .

22)- سعد عبد الله بردى الزهداني : التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي ن مكة المكرمة ن مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى ، 1416 هـ .

23)- عثمان غنيم : التخطيط أسس ومبادئ عامة ، ط2 ، دار رضا للنشر والتوزيع ، عمان ، 2001 .

24)- محمد عوض الترتوري : أغادير عرفات جويجان : إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2006 .

25)- ضياء الدين زاهر، تعليم الكبار منظور استراتيجي ، الطبعة الأولى ، دار سعاد الصباح ، الكويت ، 1993 .

26)- إياد علي الدجنى : دور التخطيط الإستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي ، رسالة دكتوراه منشورة ، الأردن ، 2001 .

27)- جوزيف كلادا : تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة ، ترجمة سرور سرور ، دار المريخ الرياضي ، لبنان، 2004 .

28)- سالم عبد الله حلس : مؤشرات التخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين ، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي ، البحرين ، ص 795 ، 2012 .

29)- سعاد فهد الحاراتي : مؤشرات التخطيط الإستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، جامعة الأميرة نورة ، مجلة بحوث التربية والتعليم ، السعودية ، ص 15 ، 2001 .

30)- حسن مختار حسين : تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم ، الجمعية المصرية للتربية – الجامعي المصري ، مجلة التربية ، عدد خاص ، ص 160 – 210 المقارنة والإدارة التعليمية – مصر ، 2002 .

31)- مصطفي عبد الله محمود ، عيسي فرج الصالحين : مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة فيها " دراسة ميدانية على كليات التعليم التقني بمدينة طرابلس ، المجلة العربية لضـــمان جودة التعليم الجامعي / المجلد الثامن ، العدد (21) ، 2015 .

32)- أســـامة عبد المنعم ، طارق حماد مبيضـــين : مدى اســـتخدام الجامعات الأردنية لمفهوم التخطيط الإســتراتيجي للوصــول للجودة التعليمية فيها ، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضــمان جودة التعليم العالي ، البحرين ، ص 322 ، 2012 .

الجامعة العربية المفتوحة

مؤتمر التعليم العالي والتنمية : الجودة المنشودة

سلطنة عمان : 5 – 6 مايو 2018م.

المحور الأول : ضمان جودة التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي وأثره في التنمية الشاملة بالإشارة لجامعة بحري – كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية

د/ وصال إبراهيم أحمد عالم

أستاذ مساعد

wisalalim@hotmail.com

جامعة بحري

مستخلص

يعتبر التخطيط الاستراتيجي وسيلة ونهج لعمل المؤسسات والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، حيث يمكن للمؤسسات كافة اتخاذ القرارات في الوقت المناسب، وذلك من أجل إدارة الموارد المحدودة للمؤسسة بطريقة أكثر عقلانية، لزيادة وتحسين الخدمات وتحقيق رضا أكبر للأفراد والمؤسسات. ومما تجدر الإشارة إليه أن كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية لها دور في تطوير العملية التعليمية وفق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في جامعة بحري ، وجامعة بحري جامعة قومية أنشئت لتساهم في بناء مجتمع المعرفة ومعالجة الأوضاع السالبة التي طرأت على قطاع التعليم العالي جراء إنفصال جنوب السودان عن شماله في العام 2011م. وهذه الجامعة تضم الجامعات الجنوبية (جوبا، أعالي النيل، بحر الغزال، رمبيك). وكلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية من ضمن (15 كلية) بالجامعة بالإضافة إلى 5 مراكز .وتضم كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية التخصصات الآتية : قسم التنمية الريفية – قسم الخدمة الإجتماعية – قسم الإتصال التنموي –وقسم المكتبات والمعلومات.

إن القطاع التعليمي بشكل خاص يخدم المصلحة الاجتماعية لجميع الطبقات في المجتمع إذا توفرت الخدمات العامة، وذلك بهدف تلبية مصالح واحتياجات المواطنين. لذلك فإن القطاع التعليمي لديه مسؤولية اجتماعية كبيرة تنعكس آثارها على التنمية الاقتصادية للدولة.وعليه، فإن هذه الدراسة تسعى إلى إلقاء الضوء على تأثير التخطيط الاستراتيجي على أداء الكلية محل الدراسة، ودراسة واقع ضمان جودة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.

منهج الدراسة وأدواتها :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها ستستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي استناداً إلى ثوابت عمل إدارة وحدة الجودة بجامعة بحري وماتم إنجازه في الفترة من (2014 – 2017م) من خلال وحدة الجودة والتطوير.

حدود الدراسة : (مكانية – زمانية)

مكانية : جامعة بحري / كلية دراسات المجتمع.

زمانية في الفترة من (**2014 – 2017م**).

مصطلحات الدراسة : ضمان الجودة ، التخطيط الإستراتيجي ، التنمية الشاملة.

مجتمع وعينة الدراسة : تتكون عينة ومجتمع الدراسة من العاملين بالكلية المعنية ووحدة الجودة (**50 إستبانة**) وستصمم إستبانة لغرض الدراسة ومن أجل تحليل البيانات والتوصل إلى نتائج سيتم إستخدام الحزمة البرامجية (SPSS).

الجانب النظري

المقدمة :

وجد التعليم اهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والتخطيط الإستراتيجي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة.

إن تنوع واختلاف التحديات التي تواجهه الجامعات السودانية في المرحلة الحالية دفع مؤسسات التعليم العالي المختلفة إلى ضرورة التعرف على مبادئ ومتطلبات إدارة الجودة فيها سواء كان من خلال الحصول على دعم الإدارة العليا المتمثلة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والتمهيد قبل التطبيق ، والمشاركة الجماعية باعتبار إن جودة الأداء هي مسؤولية جميع العاملين في التعليم العالي ومؤسساته. وأُنشئت هيئة التقويم والإعتماد بالقرار الوزاري رقم (9) عملاً باحكام المادة (21) ، (1)، (أ) من المرسوم الجمهوري رقم (12) لسنة 2001م. وبالمرسوم الجمهوري رقم (34) لسنة 2005م. لتكون أحد روافد المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي . لتكون رؤيتها هيئة متميزة ورائدة محلياً وإقليمياً وعالمياً في ضمان جودة التعليم العالي. وأصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الهيئة العليا للتقويم والإعتماد دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان في يوليو 2012م.

تناولت الورقة ضمان جودة التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي وأثره في التنمية الشاملة بالإشارة لجامعة بحري – كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية باستخدام أسلوب التحليل العلمي من خلال استطلاع أراء عينة من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية المعنية وإخضاع البيانات للتحليل والاختبار الإحصائي للوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية وعملية للكلية وبالتالي للجامعة.

تضمنت الورقة أربع محاور خصص الأول للإطار المعرفي أو النظري لمفهوم الجودة الشاملة والثاني لمنهجية البحث، واحتوى المحور الثالث الجانب العلمي أما الرابع مخصص للاستنتاجات والتوصيات .

إدارة الجودة والتطوير بجامعة بحري:

تسعى إدارة الجودة والتطوير بجامعة بحري عبر آلياتها المختلفة لتوحيد الرؤى وتنسيق جهود الجامعة وكلياتها وإداراتها المختلفة نحو تخطيط إستراتيجي وضمان للجودة والتنمية المهنية من أجل الإرتقاء بمستوى كفاءة الجامعة ومنسوبيها وكذلك رفع القدرة التنافسية لمخرجاتها.

- **رؤيتها:** أن تكون من رواد التميز في مجال التخطيط والجودة والتطوير في التعليم الجامعي.
- **رسالتها:** تقديم برامج وأنشطة متميزة في مجالات التخطيط والجودة وتطوير الأداء للإرتقاء بمستوى الجامعة ومنسوبيها وقطاعات المجتمع المختلفة.

القيم والمبادئ:

- الإلتزام بالموضوعية والعدل والحيادية والصدق والشفافية في جميع ماتقدمه من برامج وأنشطة.
- تقدير التميز والجودة ودعم التجديد والإبداع والإبتكار.
- التعاون والتشاور مع شركاء الجودة وأصحاب المصلحة داخل وخارج الجامعة.

الغايات والأهداف:

تسعى إدارة الجودة بجامعة بحري لتحقيق الغايات الآتية :

رسم السياسة العامى والبرامج والإجراءات الخاصة بالتخطيط وضمان الجودة وتطوير الأداء بالجامعة وكلياتها وإداراتها المختلفة، والعمل على متابعة تنفيذها وتقويمها وتطويرها بصورة دورية، ولبلوغ هذه الغايات تعمل الإدارة لتحقيق الأهداف الآتية :

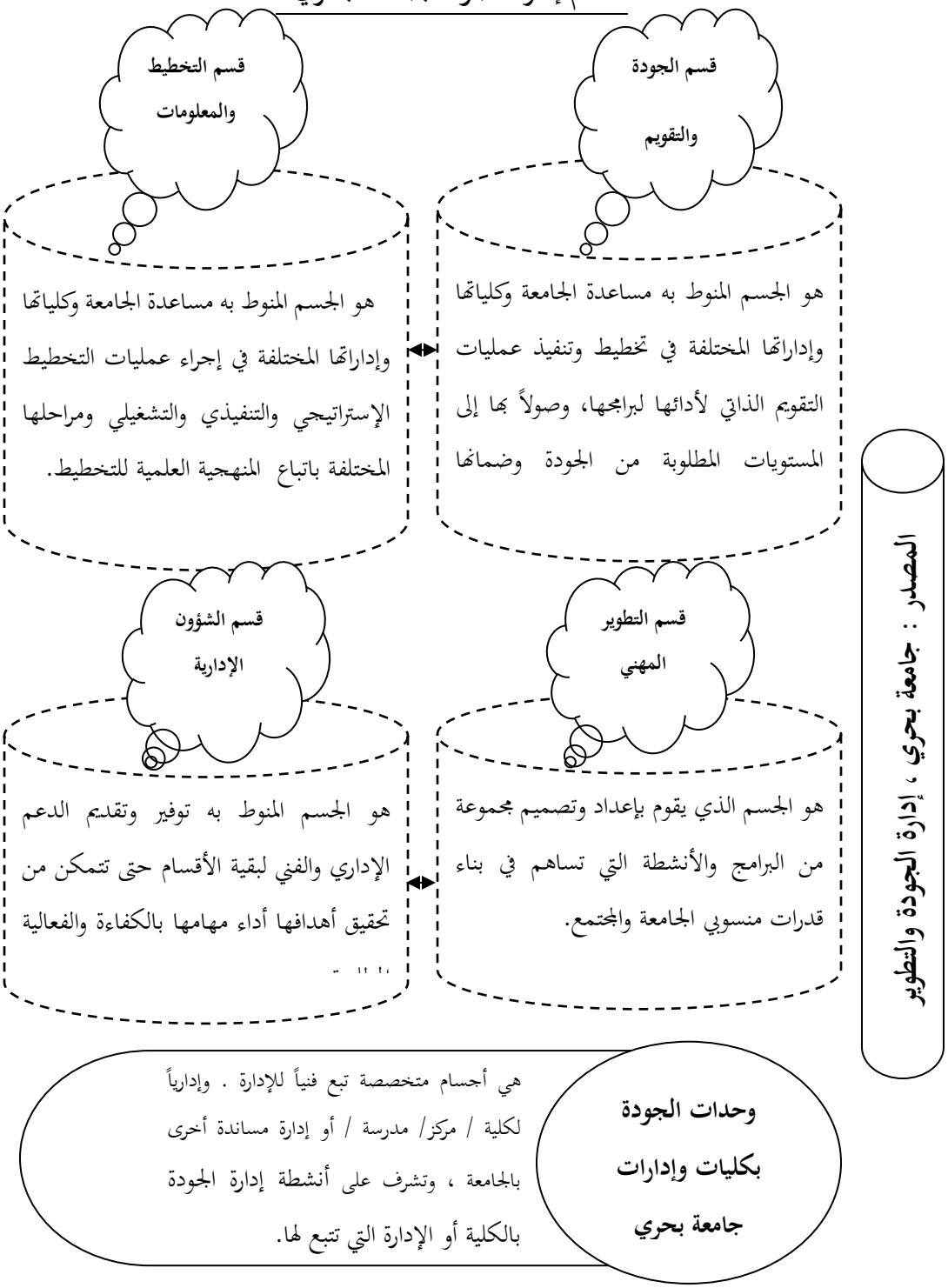
الإستراتيجية

لتتمكن إدارة الجودة من أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، فإن إستراتيجية الإدارة تقوم على ضمان الجودة والتحسين المستمر للأداء في جميع أنشطة التدريسية والبحثية والخدمية في إطار الإستراتيجية العامة للجامعة والشراكات الذكية مع الجهات ذات الصلة داخل وخارج الجامعة وذلم من خلال :

- التمهيد قبل التطبيق بنشر ثقافة التخطيط والتقويم والجودة وتطوير الأداء وتعزيزها لتغيير اتجاهات جميع العاملين نحوها.
- تأسيس علاقات وشراكات ذكية مع الجهات ذات الصلة بأنشطة الإدارة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- بناء وتطوير نظم بحثية للتعرف على اهتمامات المستفيدين واصحاب المصالح، ورضاهم عما تقدمه الجامعة من مخرجات، واستقصاء أرائهم ، ومايرجونه ويتوقعونه منها.
- المساهمة في وضع الخطة الإستراتيجية والخطط التنفيذية والتشغيلية للجامعة ومونتها المختلفة بإتباع المنهجية العلمية لعمليات التخطيط.

- إعداد وتطوير برامج بناء القدرات المؤسسية والبشرية بالجامعة ومؤسسات التعليم العالي وقطاعات المجتمع المختلفة.
- إبراز كافة الأنشطة والفعاليات والممارسات اليدة والإبداعية ي مجال عمل الجامعة الأكاديمي والبحثي والخدمي والإداري.

أقسام إدارة الجودة بجامعة بحري :



أولاً : الإطار المعرفي للجودة :

- **ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي:**

إن تحسين أداء الجامعات يشكل إهتماماً عالمياً في جميع دول العالم يضاف الى ذلك إن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساتة بما فيها الجامعات وبرامجة الحيويه ليس فقط بفاعلية وكفاءة وإنما بعدالة وإبتكار تعتبر من أهم الخصائص التي تميز أي مجتمع عن غيرة من المجتمعات (الخطيب ،2001 :87).

متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

هناك متطلبات عديدة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية نظراً لاختلاف طبيعة هذه المؤسسات الصناعية والخدمية الأخرى منها : (دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان، 2012م)

1. دعم الإدارة العليا: إن دعم تطبيق الجودة الشاملة يحتاج إلى مساندة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المنشودة .
2. التمهيد قبل التطبيق: أي النوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة .
3. توحيد العمليات: إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم باسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم العالي .
4. شمولية واستمرار المتابعة: يتم من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من اجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير
5. شمولية واستمرارية المتابعة : ويتم من خلال لجنة تنفيذ وظبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من اجل التقييم ليتم معالجة الإخفاقات عن معايير التطوير .
6. إشراك العاملين: إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.
7. تغير اتجاهات العاملين بما يتلائم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول الى ترابط وتكامل عالي بين جميع العاملين وشيوع روح الفريق.
8. المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية والمحافظة على قضايا البيئة والمجتمع جزء أساسي من فلسفة الجودة الشاملة من خلال إنتاج السلع أو تقديم الخدمات بما لا يتعارض مع البيئة والصحة العامة.

د- أركان العملية التعليمية (الفتلاوي , 2006 : 55)

- **جودة الهيئة التدريسية:** أي أن تتوفر في عضو الهيئة التدريسية السمات الشخصية، الكفاية المهنية، الكفاءة التربوية، الكفاءة العلمية، الكفاءة الاتصالية، الخبرات الموقفية، الرغبة في التعلم، المساهمة في خدمة المجتمع، المشاركة في الجمعيات العلمية والمهنية وكذلك تحسين مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.
- **جودة الطالب الجامعي:** وهذه يتحقق من خلال مراعاة جوانب أساسية مثل: الاهتمام باحتياجات الطلبة في المجالات المختلفة ، السماح للطلبة في المشاركة بتطوير التعليم العالي، تطوير خدمات الإرشاد التوجيه، الاهتمام بالحياة الطلابية الجامعية والخدمات المساندة في ذلك، العناية بالمشكلات الطلابية وإدارة الإمكانات.
- **جودة المناهج والمقررات الدراسية:** إن جودة المناهج والمقررات يمكن أن نلخصها بالأمور التالية : وضوح الرسالة والرؤية الإستراتيجية لتطوير المناهج , التزام النظرة النظامية في عملية تطوير المناهج , اعتماد التخطيط الإستراتيجي للمناهج والتحقق من رضا الزبائن .
- **جودة الإدارة الجامعية:** أن تحقيق الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية يمكن أن يتم من خلال: أن تكون الإدارة الجامعية راغبة في إدخال إدارة الجودة الشاملة في الجامعة وتطبيقها، توفير الوسائل التقنية لتطوير العمل الجامعي، تطوير أنظمة وقوانين العمل الجامعي، متابعة الأداء الأكاديمي للتدريس بشكل عام.
- **جودة الوسائل والأساليب والأنشطة:** يجب أن تكون هذه الأنشطة الساندة ذات جودة عالية مثل : توفر القاعات الدراسية، المكتبة، المختبرات وتجهيزاتها، مكاتب لأعضاء الهيئة التدريسية ، الورش للتدريب العملي، مرافق لخدمات الطلاب والتدريسيين , توفير التجهيزات لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة والتعليم والتعلم وكذلك المرافق والخدمات الصحية الملائمة.
- **جودة البيئة المحيطة:** أي مراعاة المنظمات التعليمية لاحتياجات المجتمع المحيط بها وربط التخصصات المختلفة باحتياجات المجتمع وكذلك تعمل الجامعة على تحسين القيم والتقاليد والعادات السائدة بين أبناء المجتمع وبما يجعلهم بالمستوى المطلوب. ويجب أن يتسم الكادر الإداري الجامعي بالكفاءة والفاعلية.

ثانياً : معايير جودة عضو هيئة التدريس :

المعيار هو عبارة عن وثيقة تصدر نتيجة إجماع يحدد المتطلبات التي يجب أن يفي بها منتج ما .. أو عملية أو خدمة وتصادق عليها جهة معترف بها. فعلى مستوى الشركة يكون الهدف الأساسي من توحيد المعايير هو زيادة ربحية الشركة. أما على المستوى الدولي فيكون الهدف الأساسي هو ترويج التجارة بين البلدان وإزالة العوائق الفنية التي تقف في وجه التجارة وحماية الصحة والسلامة والبيئة في الوقت الذي يحدد فيه معيار المنتج المتطلبات التي يجب توفرها ليكون المنتج صالحاً للاستخدام (www.tkne.net/vb)

وتكمن عملية ضمان الجودة في عضو هيئة التدريس بأنها عملية مترابطة ومتكاملة، بمعنى أنها تبدأ من مرحلة قبوله كعضو هيئة التدريس في الجامعة، وتنتهي بتقييم أدائه ومدى قدرته على التطوير.

يشتمل هذا المؤشر على بعض المعايير:

1. مدى التزام الجامعة بتوفير برامج التدريب والتقويم بصفة مستمرة لضمان استخدام أعضاء هيئة التدريس الاستراتيجيات وتقنيات التدريس بكفاءة بما يؤكد التعلم التفاعلي للطالب.
2. مدى اهتمام الجامعة بشؤون هيئة التدريس فيما يتعلق بالعبء التدريسي وحقوق التأليف والملكية الفكرية للمادة العلمية وتقييم الأداء.
3. مدى حرص الجامعة على أن يخضع هيئة التدريس المؤقتين لنفس المتطلبات المتعلقة بالإعداد المهني والخبرة العلمية كزملائهم المتفرغين.
4. مدى التزام المؤسسة بإجراء تقييما دوريا لأداء أعضاء هيئة التدريس المتفرغين منهم والمتعاونين، ومدى استخدام هذا التقييم في صياغة برنامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ويرى آخرون إن معايير إختيار عضو هيئة التدريس تتلخص بالآتي :- (أبو جعفر ، 2009 : 8)
5. تعتبر خصائص ومواصفات وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس من المتغيرات الهامة في تحقيق الجودة الشاملة للتعليم العالي، فعدد أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم وتطورهم المستمر في مجال تخصصهم ومساهمتهم في خدمة المجتمع وإنتاجهم العلمي من بحوث ومنشورات هي المؤشرات الحقيقية لجودة أداء المؤسسة الجامعية.

مشكلة الدراسة:

تلخصت مشكلة الدراسة في استقصاء ضمان جودة التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي بالإشارة لكلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية كما يراها أعضاء هيئة التدريس من خلال مجالات: (تهيئة متطلبات الجودة في التعليم – متابعة العملية التعليمية – تطوير القوى البشرية – اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع لتحقيق التنمية) وبالتحديد انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة في جامعة بحري – كلية دراســـات المجتمع والتنمية الريفية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية؟
2. هل يختلف مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة ومعايير الأداء وبالتالي ضــمان الجودة في كلية دراســات المجتمع والتنمية الريفية من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس والعاملين باختلاف متغيرات : النوع؛ سنوات الخبرة ؛ المؤهل العلمي؛ القسم الذي يعمل به؛ والدرجة الوظيفية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف على:

1. مدى تطبيق معايير الجودة وترقية الأداء في كلية دراســـات المجتمع والتنمية الريفية من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس، وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة وضـــمان الجودة وترقية الأداء تطبيقاً في الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
2. مقارنة مســتويات إدراك أفراد عينة الدراســة لمدى تطبيق معايير وضــمان الجودة وترقية الأداء في كلية دراســات المجتمع والتنمية الريفية وفقاً للمتغيرات المســتقلة الآتية : النوع؛ ســنوات الخبرة في التدريس الجامعي؛ المؤهل الدراسي؛ القسم؛ والدرجة الوظيفية.
3. تزويد المهتمين والقائمين على أمر جامعة بحري – كلية دراســات المجتمع والتنمية الريفية بمبادئ معايير جودة وضمان ترقية الأداء المطبقة فعلاً بالكلية للعمل على تعزيزها وتطويرها.

فرضيات الدراسة :

توجد فجوة بين جودة المعايير المتعارف عليها (Standard) لإختيار العاملين بالكلية (عضو هيئة التدريسية والموظفين) والجودة المتوقعة لمعايير اختيارهم في الكلية موضوع الدراسة .

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة وترقية الأداء والقياس في كلية دراســـات المجتمع والتنمية الريفية من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس والعاملين تعزى لمتغير النوع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة وترقية الأداء والقياس في كلية دراســـات المجتمع والتنمية الريفية من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة وترقية الأداء في في كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة وترقية الأداء في في كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير التخصص.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق مبادئ معايير جودة وترقية الأداء في كلية دراســـات المجتمع والتنمية الريفية من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية.

أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوع غاية في الأهمية هو ضمان جودة التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي وأثره في التنمية الشاملة بالإشارة لـــــــــجامعة بحري– كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية في إطار الجودة، إذ تفتقر الكلية وأقسامها لمثل هذه الدراسات، وتعتبر هذه الدراسة مهمة لكل من إدارة الجامعات والباحثين في هذا المجال، ويتوقع أن تخرج التوصـــيات بنتائج يمكن أن تســـاعد إدارة الجامعات في حالة تطبيقها على إلقاء الأهمية للمؤشرات ذات العلاقة بمستوى الجودة والمعايير المطلوبة في التعليم الجامعي، وكما تأمل الباحثة أن تشـكل هذه الدراســة نقطة انطلاق للباحثين في هذا المجال بالتركيز على جامعة بحري – كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية بشكل خاص .

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريس في كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية هي إحدي كليات جامعة بحري وتمنح الكلية درجة البكالريوس العام في أربع سنوات وبكالريوس الشرف في خمس سنوات في التخصصات التالية:(الاتصال التنموي – التنمية الريفية – الخدمة الإجتماعية – علوم المكتبات والمعلومات).

مصطلحات الدراسة : ضمان الجودة، التخطيط الإستراتيجي، التنمية الشاملة

- **ضمان الجودة:** (**QA**) **Q**uality **A**ssurance

هي جميع الأنشطة المخطط لها ومنهجية تنفيذها في إطار منظومة الجودة التي يمكن البرهنة على أنها توفر الثقة بأن المنتج أو الخدمة ستفي بمتطلبات الجودة.(Stepping,L.)

- **التخطيط الإستراتيجي:** Strategic Planning

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

- **التنمية الشاملة :** Comprehensive Development

هي التركيز على جميع مواطن الضعف في مجتمع ما، سواء كان ذلك اقتصادياً أو سياسياً أو اجتماعياً، وتساهم القوى الداخلية والخارجية مجتمعة بتحقيق التقدّم والتنمية في مختلف الأبعاد، والعمل على تقوية نقاط الضعف التي تعاني منها، كما تسعى إلى تفجير الطاقات الكامنة لدى الأفراد بفتح أفق الابداع والابتكار أمامهم .

<u>الإطار المعرفي للجودة الشاملة :</u>

إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي :

هناك العديد من الخبراء اهتموا بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات منهم جوران، كروزي، وديمنج الذي اقترح أربعة عشر (14) مبدأ لتحسين جودة الجامعات ومنها خلق حاجة مستمرة للتعليم الجامعي والاهتمام بالتدريب المستمر في جميع الوظائف الجامعية وتبني فلسفة جديدة للتطوير المستمر وعدم بناء المقرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط (النجار , 2002 : 76-77) .إن تحسين أداء المنظمات أو المؤسسات الحديثة بما فيها الجامعات يشكل إهتماماً عالمياً في جميع دول العالم يضاف الى ذلك إن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساتة وبرامجة الحيويه ليس فقط بفاعلية وكفاءة وإنما بعدالة وإبتكار تعتبر من أهم الخصائص التي تميز أي مجتمع عن غيرة من المجتمعات (الخطيب ،2001 :87).

رابعاً : الجانب العملي : (تحليل الاستبانة) *Analysis*

العينة المبحوثة كانت (50) من الأساتذة والعاملين في كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية بأقسامها الأربعة : (علوم المعلومات والمكتبات، التنمية الريفية، والخدمة الإجتماعية، والإتصال التنموي). بجامعة بحري.

أولاً: البيانات الشخصية

جدول رقم (1): توزيع المبحوثين حسب النوع :

النوع	العدد	النسبة %
ذكر	15	%30
أنثى	25	%50
لم يجيبوا	10	%20
المجموع	50	100.0

العينة المبحوثة حسب النوع كان هناك (15) من الذكور بنسبة 30% ، والإناث (25) بنسبة 50% ، ومن لم يجيبوا كانوا 108) بنسبة 20% هنا لانستطيع تحديد الكثرة والقلة في النوع حسب الجنسين لعدم إكتمال الإجابة في الإستبانة.

جدول رقم (2): توزيع المبحوثين حسب سنوات الخبرة :

الخبرة	العدد	النسبة %
أقل من 5 سنوات	5	%10
من 6 إلى 10 سنوات	19	%38
أكثر من 10 سنوات	15	%30
لم يجيبوا	11	%22
المجموع	50	100.0

نلاحظ أن 38% من العينة خبرتهم مابين 6 – 10 سنوات وهي أكبر نسبة في العدد المبحوث، وهذا يؤكد توظيف الجامعة للشباب من ذوي الخبرة المتوسطة حتى تتيح لهم الفرصة للإبداع والإبتكار والتميز. والخبرات العالية أكثر من (10) سنوات خبرة كانوا بنسبة 30% ، وأقل من (5) سنوات وهم غالباً من مساعدي التدريس والذين كانت خبرتهم بنسبة 10%.. والذين لم يجيبوا على السؤال بنسبة 11% من أفراد العينة.

جدول رقم (3): توزيع المبحوثين حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
ماجستير	25	%50
دكتوراه	14	%28
لم يجيبوا	11	%22
المجموع	**50**	**100.0**

بالنسبة للمؤهل العلمي نلاحظ أن حملة الماجستير هم الفئة الغالبة في كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية بنسبة 50% من العينة المبحوثة، وحملة الدكتوراه بنسبة 28% ، والذين لم يجيبوا غالباً كانوا بنسبة 22%

جدول رقم (4): توزيع المبحوثين حسب القسم

القسم	العدد	النسبة %
علوم المعلومات والمكتبات	10	%20
التنمية الريفية	15	%30
خدمة إجتماعية	15	%30
الإتصال التنموي	10	%20
المجموع	**50**	**100.0**

تتفاوت أعداد أعضاء هيئة التدريس في كلية داسات المجتمع والتنمية الريفية حسب أعداد الطلاب والتخصص، ونلاحظ أن أكبر قسم به عدد من الأساتذة هو قسمي التنمية الريفية والخدمة الإجتماعية (تساوى عدد المبحوثين) وكانت الإستجابة بنسبة 30% ويعزى ذلك أن الأقسام الأخرى يمكن أن تتعاون مع أساتذة آخرين من التخصصات الأخرى خلاف لقسم علوم المعلومات والمكتبات خاصة في مواده التخصصية البحتة. يليه قسمي المكتبات والإتصال التنموي بنسبة 20% لكل قسم.

جدول رقم (5): توزيع المبحوثين حسب الدرجة الوظيفية

الدرجة الوظيفية	العدد	النسبة %
محاضر	**36**	**%72**
أستاذ مساعد	**14**	**%28**
المجموع	**50**	**100.0**

نلاحظ أن حملة الدكتوراة في المؤهل العلمي في جدول رقم (3)كانوا (14) شخص بنسبة 28% ، ونلاحظهم هنا جدول رقم (5) حسب الدرجة الوظيفية كانوا أيضاً (14) شخص بنسبة 72% (وظيفة استاذ مساعد) وهنا تشير بوضوح الدرجة الوظيفية للخبرة.

ثانياً: إستراتيجية وخطة الكلية

جدول رقم (6): مؤشرات إستراتيجية وخطة الكلية

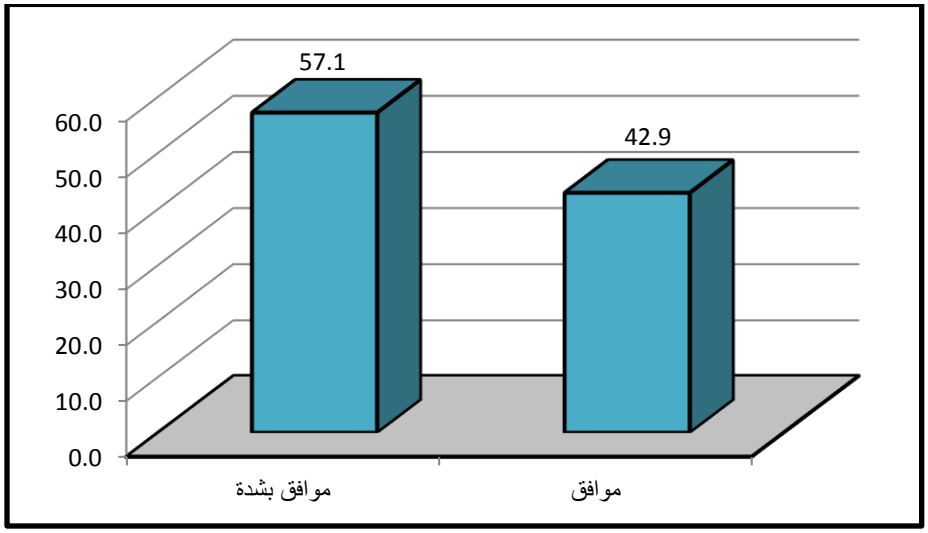
العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
توجد خطة واضحة لحاجة الكلية من أعضاء هيئة التدريس مستندة الى رؤيتها ورسالتها وأهدافها.	60%	40%	–	–
توفر عمادة الكلية العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات التعليمية	45%	50%	5%	–
تعتمد عمادة الكلية معايير واضحة وشفافة لاختيار عضو هيئة التدريس.	50%	40%	5%	5%
تحرص الكلية على تنظيم إحصاءات وبيانات لأعضاء هيئة التدريس، والهيئة المساعدة.	55%	30%	10%	5%
توفر عمادة الكلية برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس فيها .	63%	32%	5%	-
تتيح عمادة الكلية الفرصة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان العلمية الدائمة والموقتة داخل الكلية .	63%	32%	5%	-
تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية داخل وخارج السودان	53%	26%	21%	-
تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس للحصول على المنح الدراسية داخل وخارج السودان.	47%	32%	21%	-
تؤكد عمادة الكلية بأستمرار على الإلتزام بأخلاقيات العمل الأكاديمي.	58%	42%	-	-
تحدد عمادة الكلية لكل عضو هيئة تدريس مجموعه من الطلبة لإرشادهم علمياً خلال سنوات دراستهم .	63%	37%	-	-
متوسط العبارات	**56%**	**36%**	**7%**	**1%**

المؤشرات الإستراتيجية وخطة الكلية أوضحت أنه توجد خطة واضحة لحاجة الكلية من أعضاء هيئة التدريس والعاملين مستندة إلى رؤيتها ورسالتها وأهدافها. الموافقون بشدة بنسبة 60% ، والموافقون بنسبة 40% بذا تصبح الموافقة الكلية بنسبة 100%. كذلك توفر عمادة الكلية العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين والعاملين لتنفيذ البرامج والخدمات التعليمية الموافقون بشدة كانوا بنسبة 45% ، والموافقون بنسبة 50%، لتصبح نسبة الموافقة الكلية 95% من العينة المبحوثة، و5% غير موافقون.

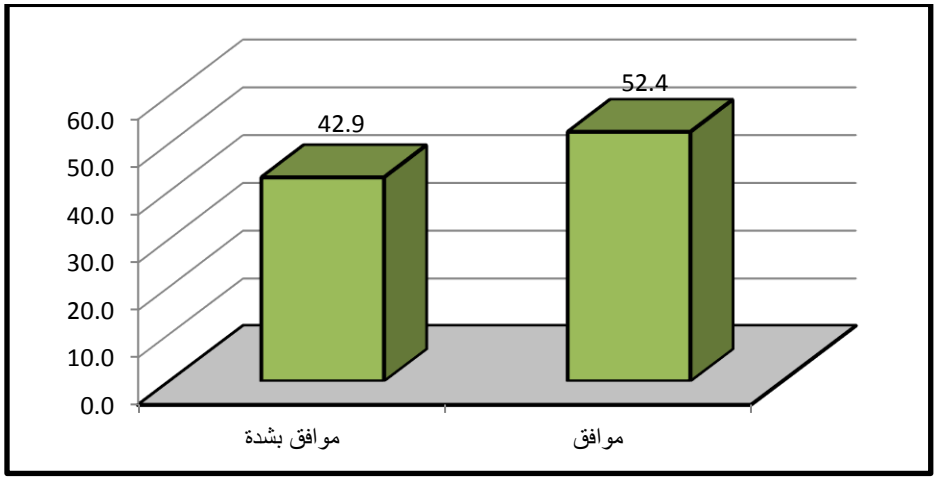
كذلك تعتمد عمادة الكلية معايير واضحة وشفافة لاختيار عضو هيئة التدريس والموظفين ، كان الموافقون بشدة بنسبة 50% والموافقون كانوا بنسبة 40% ليصبح مجموع الموافقة 90% ، والغير موافقون بنسبة 5% ، والغير موافقون بشدة بنسبة 5% لتصبح عدم الموافقة الكلية 10% من العينة المبحوثة.. وهنا نجد أن هناك من لايعترف بوجود معايير واضحة بنسبة 10% من العينة المبحوثة ولكنها نسبة ضيئلة مقارنة مع النسبة الكلية . كذلك تحرص الكلية على تنظيم إحصاءات وبيانات لأعضاء هيئة التدريس والهيئات المساعدة ،كانت نسبة الموافقون بشدة 55% والموافقون بنسبة 30% لتصبح نسبة الموافقة 85% ، و10% غير موافقون ، والغير موافقون بشدة بنسبة 5% لتصبح عدم الموافقة الكلية بنسبة 15% ، نلاحظ من العينة المبحوثة أن هناك عدم موافقة أو عدم رضى وهي أيضاً نسبة قليلة مقارنة بنسبة الموافقة، وهذا أعتبره مؤشر جيد أن هناك من يرى رأي مخالف وأكيد له مايسنده، وله مبرراته. كذلك توفر عمادة الكلية برامج التطوير المهني والتعليم

المستمر لأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها فيها ، كانت نسبة الموافقون بشدة 63% ، والموافقون بنسبة 33% من العينة المبحوثة ليصبح العدد الكلي للموافقة 86% ، والغير موافقون بنسبة 5% .كذلك تتيح عمادة الكلية الفرصة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان العلمية الدائمة والمؤقتة داخل الكلية كان الموافقون بشدة بنسبة 63% ، والموافقون بنسبة 33% من العينة المبحوثة ليصبح العدد الكلي للموافقة 86% ، والغير موافقون بنسبة 5% الملاحظة تكرار النسبة في هذا المؤشر والذي سبقه في التطوير المهني والمشاركة في اللجان العلمية مما يؤكد أن هناك تطوير فعلي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين. تجد أيضاً تشجيع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين بها للمشاركة في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية والدورات التدريبية داخل وخارج السودان كان الموافقون بشدة بنسبة 53% والموافقون بنسبة 26%، ليصبح مجموع الموافقة 79% من العينة المبحوثة ، والغير موافقون بنسبة 26% ، والغير موافقون بشدة بنسبة 21% ليصبح مجموع الغير موافقون بنسبة 47% .. أعتقد أن هناك عدم رضى من البعض لعدم مشاركتهم في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية والدورات التدريبية داخل وخارج السودان .. ورغم علو نسبة الرضا إلا أن هناك نسبة عدم رضى مقدرة من (وجهة نظري) لعدم مشاركة البعض فيما ذكر. كذلك تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس للحصول على المنح الدراسية داخل وخارج السودان نجد أن الموافقون بشدة كانوا بنسبة 47% ، والموافقون بنسبة 32% لتصبح نسبة الموافقة الكلية 79% ، والغير موافقون بشدة بنسبة 21% .. نجد أن هذا المؤشر وماسبقه فيهما تشابه كبير . تؤكد عمادة الكلية بأستمرار على الإلتزام بأخلاقيات العمل الأكاديمي الموافقون بشدة كانوا بنسبة 58% والموافقون بنسبة 42% لتصبح نسبة الموافقة الكلية 100% ، وليس هناك غير موافقون مما يؤكد إلتزام الكلية بأخلاقيات ومواثيق العمل الأكاديمي وفق الوائح . تحدد عمادة الكلية لكل عضو هيئة تدريس مجموعه من الطلبة لإرشادهم علمياً خلال سنوات دراستهم كانت نسبة الموافقون بشدة 63% ، والموافقون بنسبة 37% ليصبح عدد الموافقة الكلي بنسبة 99% وهذا يؤكد ن هناك إرشاد أكاديمي للطلاب في كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية. كل ذلك موضح بالرسوم والأشكال البيانية التالية من رقم (1) وحتى الرقم (10) لتوضيح مؤشرات إستراتيجية وخطة الكلية. والجدير بالذكر أن هناك إدارة قائمة بذاتها تسمى إدارة الجودة في جامعة بحري بها 5 أقسام لكل قسم مهام يضطلع بها كما أشرنا وموضح بالرسم في الصفحة (4) من هذه الدراسة.

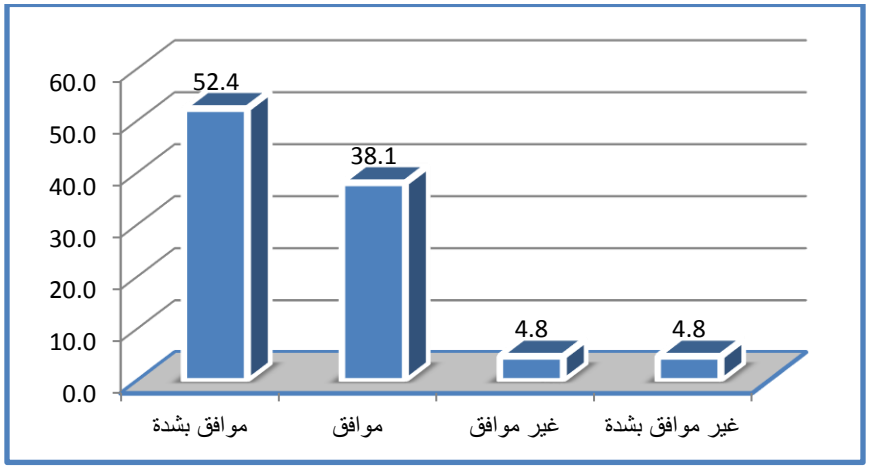
شكل رقم (1): توجد خطة استراتيجية واضحة لحاجة الكلية من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية مستندة الى رؤيتها ورسالتها وأهدافها



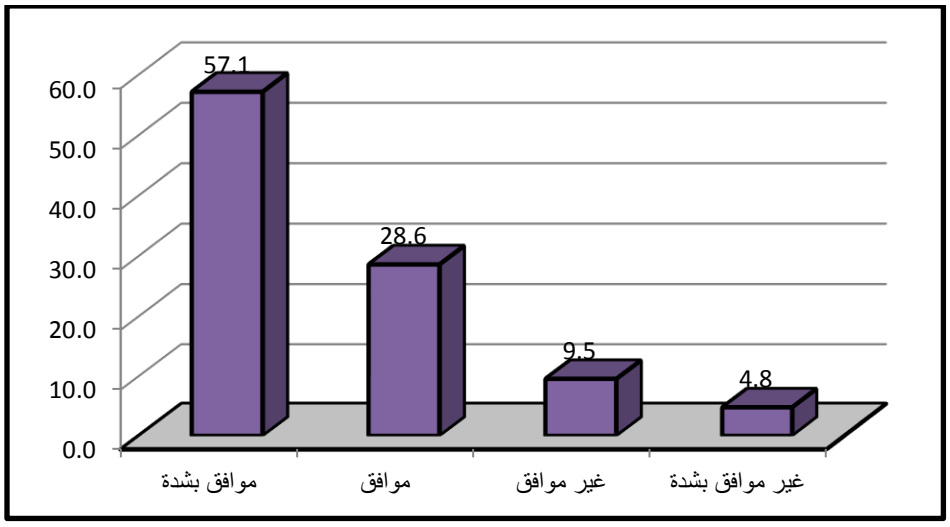
شكل رقم (2): توفر عمادة الكلية العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس والعاملين المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات التعليمية



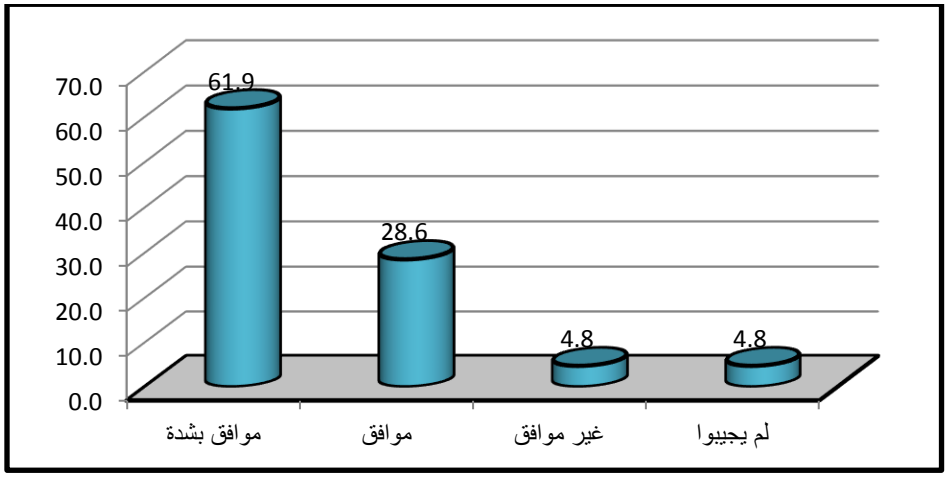
شكل رقم (3): تعتمد عمادة الكلية معايير واضحة وشفافة لاختيار عضو هيئة التدريس والعاملين بها.



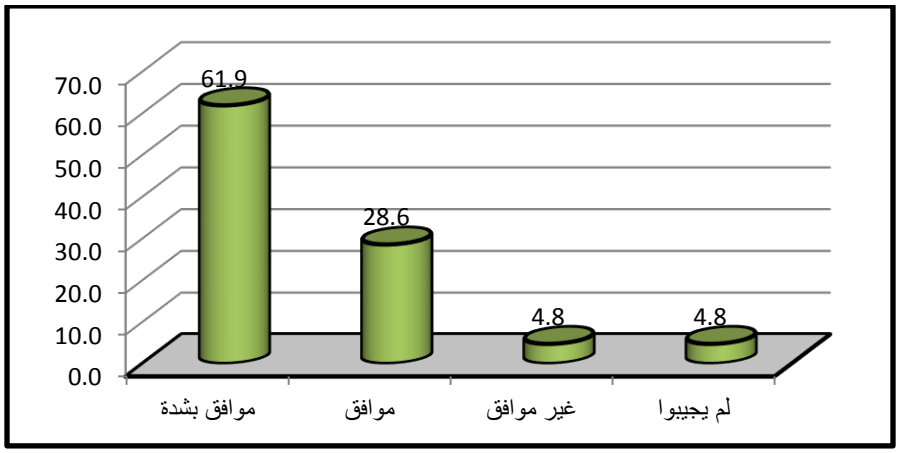
شكل رقم (4): تحرص الكلية على تنظيم إحصاءات وبيانات لأعضاء هيئة التدريس والعاملين ، والهيئات المساعدة



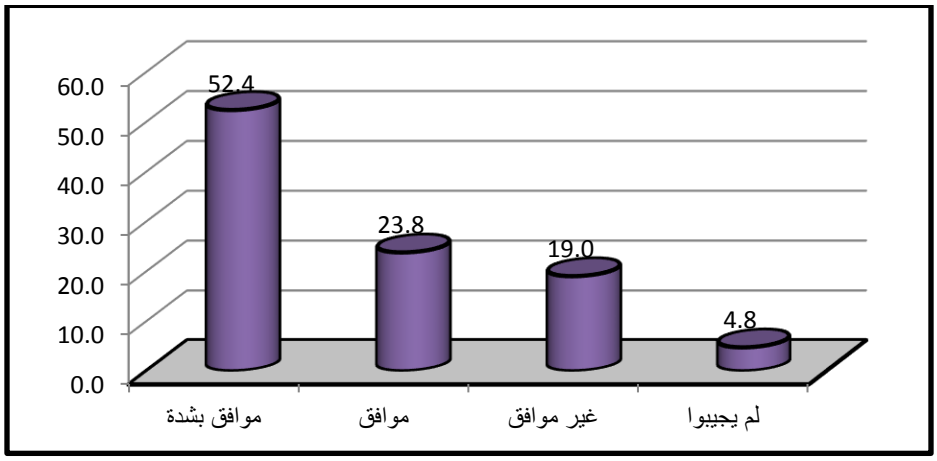
شكل رقم (5): توفر عمادة الكلية برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس والعاملين .



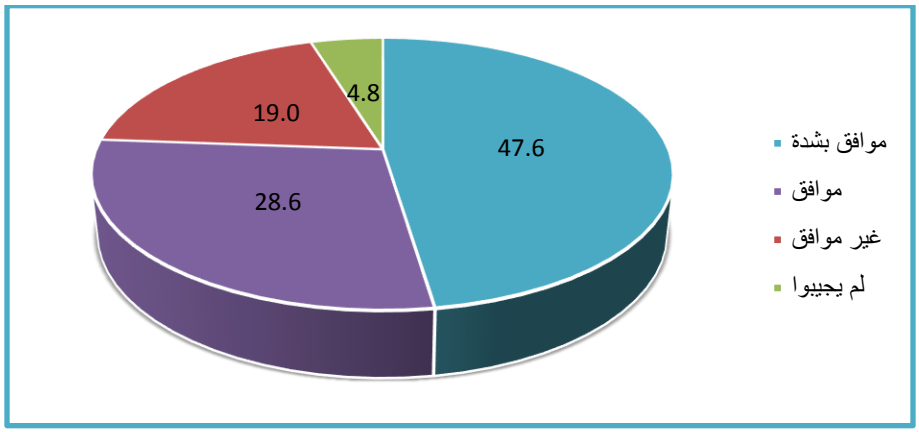
شكل رقم (6): تتيح عمادة الكلية الفرصة لمشاركة العاملين في اللجان العلمية الدائمة والموقتة داخل الكلية



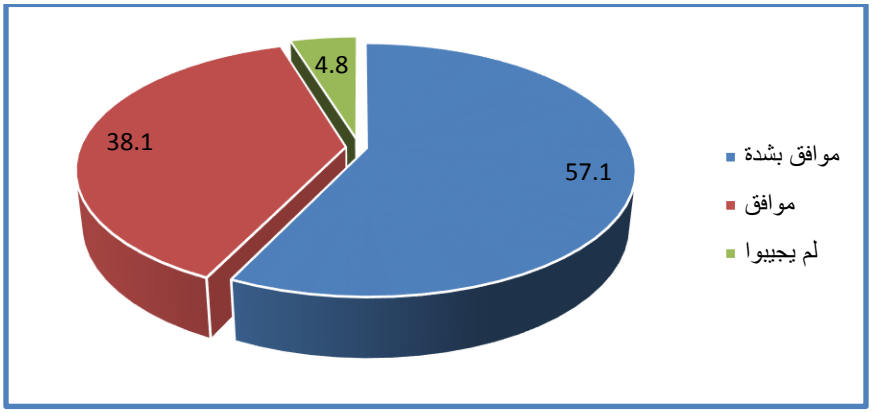
شكل رقم (7): تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين للمشاركة في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية والدورات التدريبية داخل وخارج السودان.



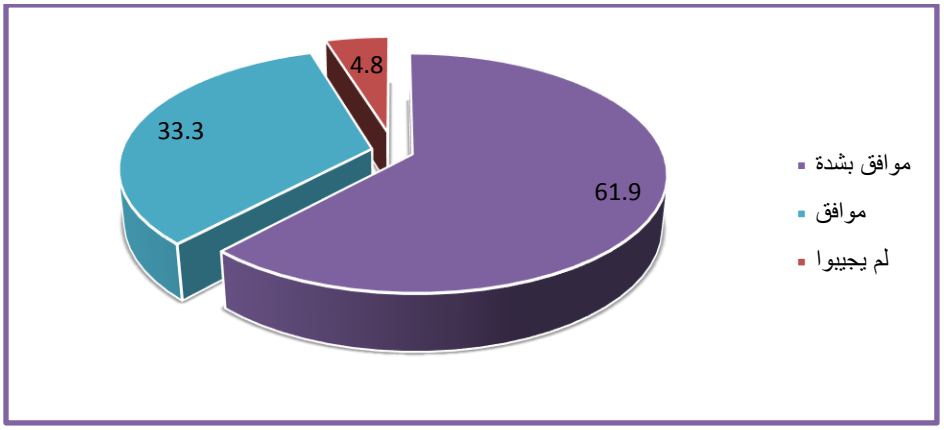
شكل رقم (8): تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين للحصول على المنح الدراسية والدورات التدريبية داخل وخارج السودان



شكل رقم (9): تؤكد عمادة الكلية بأستمرار على الإلتزام بأخلاقيات العمل الأكاديمي



شكل رقم (10): تحدد عمادة الكلية لكل عضو هيئة تدريس مجموعه من الطلبة لإرشادهم علمياً خلال سنوات دراستهم



في جدول رقم (1): نجد ان العلاقات التقاطعية بين المؤهل العلمي ووجود خطة واضحة بالكلية

		توجد خطة واضحة لحاجة الكلية		Total
		موافق بشدة	موافق	
المؤهل العلمي	ماجستير	15	10	25
		%30	%20	%50
	دكتوراة	10	4	14
		%20	%8	%28
Total		**8**	**3**	**%22**
		%16	**%6**	**100.0%**

جدول رقم (2): نجد أن العلاقات التقاطعية بين الخبرة ومدى توفير العمادة للعد الكافي من أعضاء هيئة التدريس والعاملين

		توفر عمادة الكلية العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس			Total
		موافق بشدة	موافق	غير موافق	
الخبرة	أقل من 5 سنوات	1	1	0	2
		50.0%	50.0%	.0%	100.0%
	من 6 إلى 10 سنوات	4	9	1	14
		28.6%	64.3%	7.1%	100.0%
	أكبر من 10 سنوات	4	0	0	4
		100.0%	.0%	.0%	100.0%
Total		9	10	1	20
		45.0%	50.0%	5.0%	100.0%

بذا لم يتحقق الفرض : لاتوجد فجوة بين جودة المعايير المدركة لإختيار عضو الهيئة التدريس والعاملين والجودة المتوقعة لمعايير أختياره في الكلية موضوع الدراسة بحسب الدراسة. (كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية).

ثالثاً: الإختيار والتوظيف لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية

جدول رقم (1):يتم الإعلان عن تعليمات وشروط اختيار أعضاء هيئة التدريس ومتطلبات الوظائف الأخرى

	العدد	**النسبة %**
الشئون العلمية	50	100.0
المجموع	50	100.0

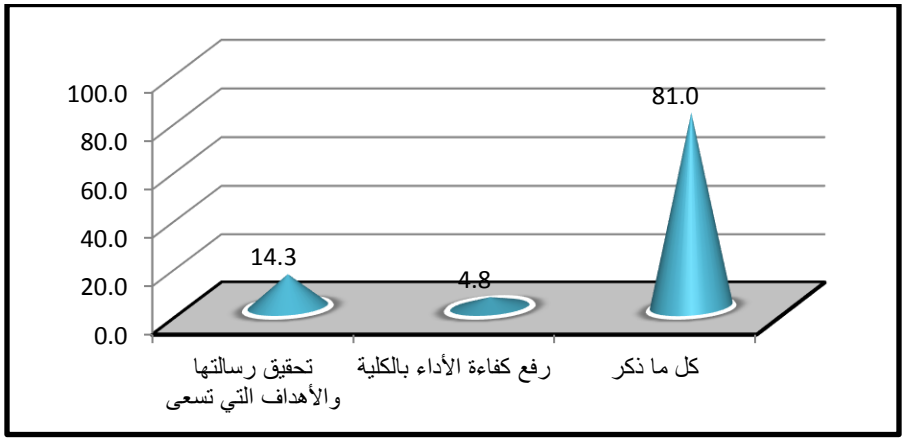
جدول رقم (2):تستخدم لجان التوظيف في الجامعة لملءالبيانات الخاصة بالتوظيف

	العدد	النسبة %
الحضور للكلية وملءالإستبيان	**(40 + لم يستجيبوا 10)**	**100.0**
المجموع	50	100.0

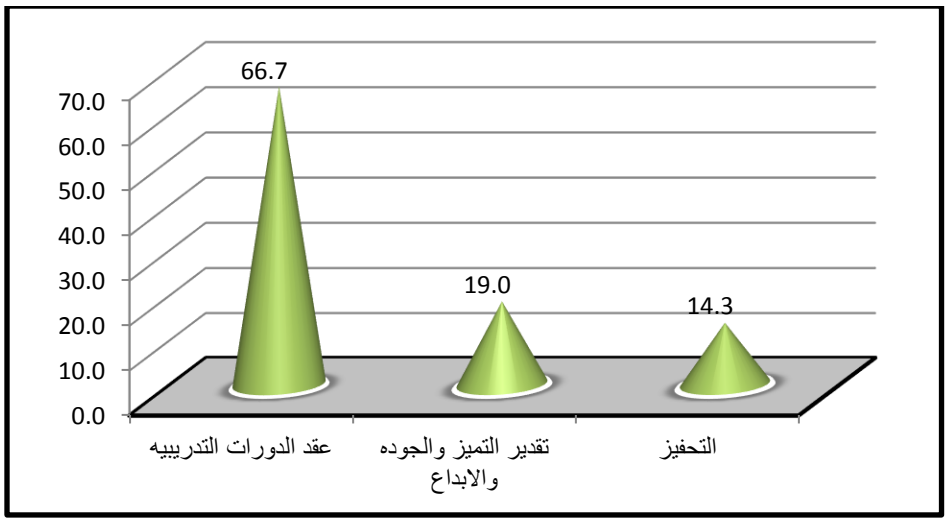
جدول رقم (3):توجد لجان معاينة مختصة لاختيار أعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل في الكلية مكونة من

	العدد	النسبة %
عمادة الكلية وإدارة الجامعة	20	95.2
لم يجيبوا	1	4.8
المجموع	21	100.0

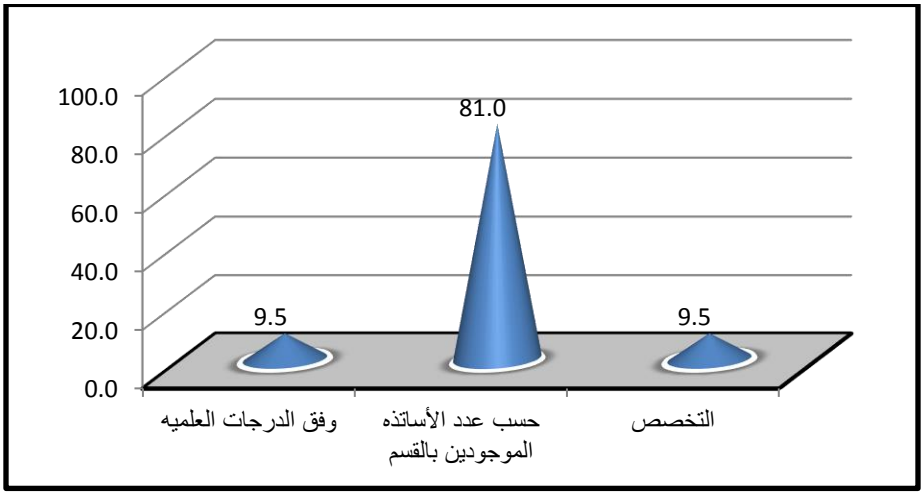
شكل رقم (4): تضع عمادة الكلية لجان متخصصة في تدقيق مدى كفاية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس ومواصفاتهم من أجل تحقيق رسالتها الأهداف التي تسعى إليها:



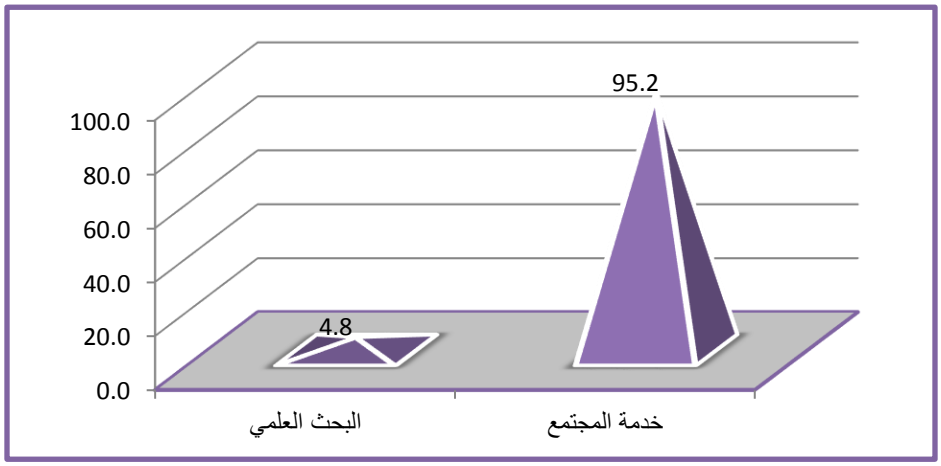
شكل رقم (5):تعتمد إدارة الجامعة سياسة وآليات محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس



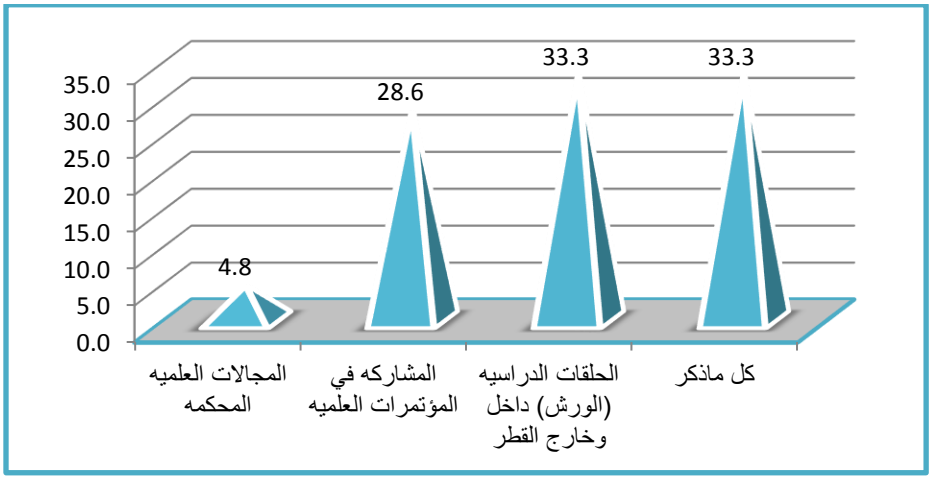
شكل رقم (6): هنالك تعليمات محددة لتحديد ساعات التدريس لأعضاء هيئة التدريس



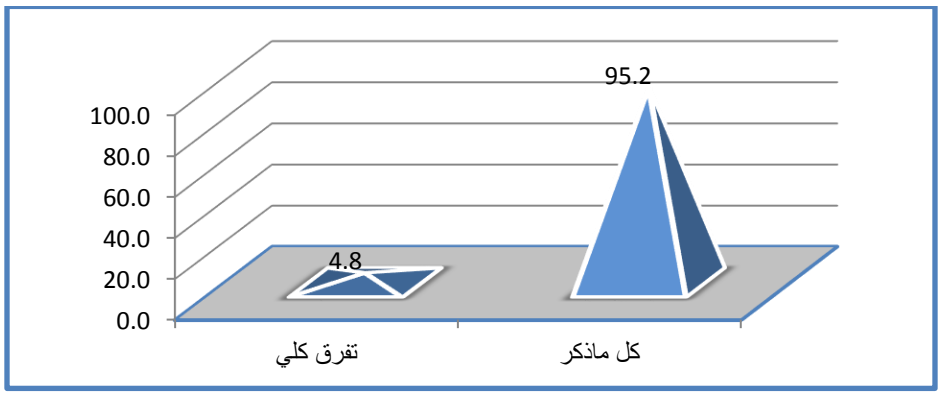
شكل رقم (7):تخصص الجامعة المكافات التشجيعية والشهادات التقديرية للمبدعين والمتميزين من العاملين



شكل رقم (8):تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين على المشاركة



شكل رقم (9):تمنح عمادة الجامعة إجازات التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين.



جدول رقم (10): توجد إدارة للجودة على مستوى الجامعة

	العدد	النسبة %
إداره منفصله تسمى إدارة الجوده	(10+40)	100.0
المجموع	50	100.0

في ختام الدراسة نستطيع القول أن جودة التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي له أثر كبير في التنمية والتنمية الشاملة وفق معايير جودة الأداء في الجامعات السودانية، وخاصة جامعة بحري/كلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية (كنموزج). ونجد أن المطبق من المعايير في الكلية موضوع الدراسة بنسبة 90.5% حسب الشكل رقم (3)، وتهتم جامعة بحري بتطبيق الجودة وترقية الأداء لمنسوبيها من الأساتذة والعاملين وبذا لاتوجد صعوبات في تطبيق برنامج الجودة .(أسئلة الدراسة).

الإستنتاجات :

حظيت جودة التعليم العالي باهتمام كبير في معظم دول العالم إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة، وبناءً على ذلك، فإن تحديد المرتكزات الأساسية للجودة يحتل أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مختلف المؤسسات العاملة ومنها المؤسسات المعنية بالتعليم العالي، إذ أن هذه المرتكزات من شأنها أن تُشير إلى الحقائق الأساسية التي ينبغي أن يُعتمد عليها في مجال ضمان الجودة ومن خلال الجداول السابقة في الجزء الأخير في الإستبيان توصلنا للإستنتاجات الآتية :

- توجد خطة واضحة لحاجة الكلية من أعضاء هيئة التدريس والعاملين مستندة الى رؤيتها ورسالتها وأهدافها.
- توفرعمادة الكلية العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين والعاملين لتنفيذ البرامج والخدمات التربوية.
- تعتمد عمادة الكلية معايير واضحة وشفافة لاختيار عضو هيئة التدريس والعاملين.
- تحرص الكلية على تنظيم إحصاءات وبيانات لأعضاء هيئة التدريس والعاملين (والهيئة المساعدة).

- توفر عمادة الكلية برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها.
- تتيح عمادة الكلية الفرصة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس والعاملين في اللجان العلمية الدائمة والموقتة داخل الكلية.
- تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين للمشاركة في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية داخل وخارج السودان.
- تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس للحصول على المنح الدراسية داخل وخارج السودان.
- تؤكد عمادة الكلية بإستمرار على الإلتزام بأخلاقيات العمل الأكاديمي والإداري.
- تحدد عمادة الكلية لكل عضو هيئة تدريس مجموعه من الطلبة لإرشادهم علمياً خلال سنوات دراستهم.
- يتم الإعلان عن تعليمات وشروط اختيار أعضاء هيئة التدريس ومتطلبات الوظائف الأخرى من قبل الشؤون العلمية.

في الإختيار والتوظيف :

- تستخدم لجان التوظيف في الجامعة لملء البيانات الخاصة بالتوظيف.
- توجد لجان معاينة مختصة لاختيار أعضاء هيئة التدريس والعاملين المرشحين للعمل في الكلية مكونة من عمادة الكلية وإدارة الجامعة والشؤون العلمية.
- تضع عمادة الكلية لجان متخصصة في تدقيق مدى كفاية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس والعاملين ومواصفاتهم من أجل رفع كفاءة الأداء بالكلية لتحقيق رسالتها والأهداف التي تسعى إليها.
- تعتمد إدارة الجامعة سياسة وآليات محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والعاملين وذلك بعقد الدورات التدريبية وورش العمل والدورات التدريبية.
- هنالك تعليمات محددة لتحديد ساعات التدريس لأعضاء هيئة التدريس حسب عدد الأساتذة الموجودين بالقسم.
- تخصص الجامعة المكافات التشجيعية والشهادات التقديرية للمبدعين والمتميزين من العاملين في خدمة المجتمع وذلك لطبيعة تخصص الكلية دراسات المجتمع والتنمية الريفية.
- تشجع عمادة الكلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين على النشر في الحلقات الدراسية في الداخل والخارج ، والمشاركة في المؤتمرات العلمية ، والمجلات العلمية المحكمة.
- تمنح عمادة الجامعة إجازات التفرغ العلمي للعاملين.
- توجد إدارة للجودة قائمة بذاتها على مستوى الجامعة.

التوصيات : *Recommendations*

الوقوف على أهداف التعليم الجامعي في إطار الجودة وتحديد أولوياته وآليات تحقيقها في اطار من الشمولية والمرونة والتوجه المستقبلي لتحقيق التنمية الشاملة.

1. التأكيد على ضرورة الإلتزام بمعايير الجودة عند إختيار العاملين.
2. ضرورة إعادة النظر بتلك المعايير وتحديثها بما يتناسب وطبيعة البيئة والتخصصات.
3. مراعاة المؤسسات التعليمية للشفافية فيما يتعلق ببرامجهم التعليمية.
4. الإعلان عن تعليمات وشروط إختيار أعضاء هيئة التدريس ومتطلبات الوظائف الأخرى بوضوح.
5. وضع لجان المعاينة المختصة باختيار أعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل في الكلية ، بالإضافة إلى اللجان المسؤولة عن التدقيق في كفاية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس ومواصفاتهم من أجل تحقيق رسالة الكلية وأهدافها التي تسعى إليها وكذلك الخطط التي تحدد حاجة الكلية من هؤلاء والعاملين المختارين للعمل بها.
6. الإهتمام بالبيئة التعليمية داخل الجامعة وأساليب التواصل والتوصيل.
7. تنشيط وسائل الإتصال غير التقليدية لعقد المعاينات الأولية للمتقدمين للوظائف بالكلية.

المراجع :

1. أبو جعفر ، عبد الله العابد. معايير الجودة ومؤشـــراتها في التعليم العالي ، ورقة بحثية مقدمة الى الندوة العلمية حول جودة التعليم العالي التي تنظمها اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المنظمة الإســـلامية للتربية والعلوم والثقافة ، جامعة الفاتح (طرابلس)، 2009م.
2. أحمد، إبراهيم أحمد. الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية، دار الوفاء، 2003 م.
3. البديوى، محمد فوزي. رؤية إستراتيجية لرفع جودة التعليم الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للجامعات العربية:التحديات والأفاق المستقبلية،الرباط،2007م.
4. البطي،عبد الله محمد، إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي،وزارة التربية والتعليم،مجلة التوثيق التربوي، العدد (42)،1423هـ.
5. البكري، سونيا محمد، إدارة الجودة الكلية، الدار الجامعية، الإسكندرية ، 2003م.
6. البيلاوي ،حسن حسين، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر ، بحث مقدم لمؤتر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الواحد والعشرين ، جامعة المنوفية ،1996 م.
7. الحسين،محمد بديوي،مقدمة في إدارة الإنتاج والعمليات، دار المناهج ،عمان،2004م.
8. الخطيب ، محمد شحات،الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، الرياض، مكتبة الملك فهد، 2003م.
9. الدراكة ، مأمون، والشبلي،طارق، الجودة في المنظمات الحديثة،دار صفاء للنشر والتوزيع. عمَّان، 2002م.
10. الطاهر،محمد سعيد، الجودة في التعليم العالي: رؤية وأبعاد،بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الأول للجامعات العربية:التحديات والأفاق المستقبلية،الرباط،2007م.
11. الشمري، أحمد وآخرون،مبادئ إدارة الأعمال الأساسية والإتجاهات الحديثة ،مكتبة العبيكان،الرياض،1425هـ.

12. Johannsen, Carl Gustav (2000): Total Quality Management in a Knowledge, Management Perspective , Journal of Documentation , V(56) N(1) , ERIC NO: E1608496.

13. Motwani, Jaideep,(1995): Implementing T.Q.M in Education : Current Effort and Future Research Directions, Journal of Education for Business, V (71) N(2) November.

14. Waks , Shlomo, and Frank ,Moti (1996). Application of the T.Q.M Approach Principle and the ISO 9000 Standards in Engineering Education, European Journal of Engineering Education ,V (24) , N(3) P:249- 258 ,ERIC , ED: 607090.

15. http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_...ECA_Report.pdf
16. http://herearmenia.files.wordpress.c..._education.pdf
17. http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_..._Assurance.pdf

والله الموفق ،،،

استراتيجيات الجودة : المستودعات الرقمية لمؤسسات التعليم العالي الليبية
تحديات ومقترحات

خديجة منصور أبورقية
Khadija Mansour Abuzagia
بريد الكتروني: khadijabuzgia@gmail.com
أستاذ مساعد قسم علوم الحاسوب / كلية العلوم الخمس – جامعة المرقب– ليبيا

ملخص:

لقد ظهر مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي كنتيجة للانتقادات المتصاعدة لتدني نوعية التعليم العالي، وارتفاع كلفته، فضلا عن المنافسة الحادة في سوق العمل ، والتنافس العالمي بين مؤسسات التعليم العالي كنتيجة للتوجه العالمي للعولمة، وانتشرت لذلك المستودعات الرقمية المؤسسية باعتبارها جيل ما بعد المكتبات الرقمية، والمستودعات الرقمية المؤسسية تعد أحدث مؤسسات المعلومات الرقمية على شبكة الانترنت، وتهدف هذه المستودعات إلى إتاحة الإنتاج العلمي لأعضاء المؤسسات العلمية على شبكة الانترنت دون قيود او عوائق مع الحفاظ على حقوق الملكية الفكرية للمودعين.

يعد وجود مستودع رقمي مؤسسي لاى جامعة من معايير تقييم هذه الجامعات فى ترتيبات العالمية لأفضل الجامعات، بل وصل الأمر إلى وجود ترتيبات عالمية لهذه المستودعات على شبكة الانترنت.

وتحتوى المستودعات الرقمية على النص الكامل للعديد من أشكال وأنواع الكيانات الرقمية مثل اطروحات الماجستير والدكتوراه، والمحاضرات التعليمية، وأعمال المؤتمرات، ومقالات الدوريات، والصور الرقمية ، والفيديو الرقمي والصوت الرقمي، وأدلة المؤسسة، ومخططات الرسائل العلمية، ومشروعات الطلاب.

تهدف هذه الورقة إلى:

- التعريف بالمستودعات الرقمية وأهميتها .
- التعريف بالكيانات الرقمية والمستودعات الرقمية على شبكة الانترنت
- تغيير ثقافة المجتمع نحو الكيانات والمستودعات الرقمية والوصول الحر للمعلومات
- صورة مختصرة للتعليم الجامعي الحالي في الوطن العربي
- تعريف بانشاء المستودعات الرقمية للجامعات الليبية حديثا
-

الكلمات الجوهرية:

الجودة ، ،الإنترنت ، الوصول الحر للمعلومات، الملكية الفكرية ،المعلوماتية .

مقدمة

لقد لعبت الثورة التكنولوجية دورا كبيرا في تغيير العديد من المفاهيم التي كانت بمثابة مسلمات، وتم تعويضها بمفاهيم جديدة، ساهمت في تحليل ودراسة وحدات المجتمع الدولي، و حلّ الكثير من عقده. فدخل العالم مرحلة متقدمة ضمن آفاق عصر المعلومات، بغية الإستفادة من التقنيات المتوفرة في مجال المعلومات. والتي أصبحت معيارا يقاس به تقدُم المجتمعات وتطورها. إن العالم اليوم، غدا كقرية صغيرة، أوجبت تجاوز البعد الزماني والمكاني. فقامت الدول بتطوير الآليات التقنية والوسائل لمتابعة تنفيذ تلك السياسات وتحقيق أعلى كفاءة ممكنة, وتهيئة المناخ لملائمة التطورات العالمية المتجددة.

اهمية البحث :

تمثل الرسائل الجامعية أحد الأشكال الهامة من مصادر المعلومات ، فإنها تمتاز بتوافر عناصر مهمة للبحث العلمى الأصيل ، وذلك بما تتسم به من تميز وإبداع وأمانة علمية وإلتزام بمناهج البحث العلمى والإشراف والمناقشة والتقييم والحداثة والموضوعية، كما أنها تمثل نتاج فكرى ومؤشر أصيل محكم يُستدل به على مدى تقدم الدول وتطورها على المستوى العالمى .

ولأن الرسائل الجامعية هى فى الغالب حبيسة محل إيداعها فى الجامعة سواء كانت المكتبات المركزية أو أى من الوحدات الأخرى الخاصة بذلك ، وبالتالى فالحصول عليها والإفادة منها غير متاحة لجميع الأفراد مثل بقية المصادر المعلوماتية الأخرى ، وبما يجعلها قيمة معلوماتية واقتصادية يمكن أن تشكل موردا لأى جامعة إذا تم تسويقها بطريقة علمية بالإضافة إلى تأثيرها الإجابى بما يحد من عملية التكرار للبحث العلمى .

ويمكن النظر الى هذه الورقة على انها وسيلة لإلقاء الضوء على المستودعات الأكاديمية باعتبارها تقنيات ذات صبغة علمية تستهدف وصول المستفيد الى المصادر والخدمات والتطبيقات الموثوقة والتي تقع في نطاق اهتماماته.

مشكلة البحث :

تكمن مشكلة البحث في أنه على الرغم من أهمية المستودعات الرقمية وأنها ضرورية للمؤسسات العلمية والبحثية وخاصة منها الجامعات، وذلك بتوفير قناة إلكترونية للتعريف بالمحتوى الرقمي للجامعة وتوسيع نطاق الإفادة منه، وزيادة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والمشاركة في المحتوى الرقمي العربي والعالمي، وحيث ان بعض الجامعات الليبية بدأت تحبو لإجل تبى فكرة انشاء مستودعات رقمية ، لكل رسائلها ومراجعها ، من أجل إتاحتها فى شكل رقمى ، لكن معظم هذه الجهود لم تخرج بما هو مرجو منها، بما يعطى الانطباع بأن معظم هذه

الجهود كانت تفتقد إلى الخطة الواعية والاستراتيجية الواضحة والإرادة الحقيقية ، وبشكل خاص نجد أن جامعة المرقب الليبية (الجامعة التى تنتمي لها الباحثة) لم تهتم حتى الأن بإنشاء مستودع رقمي لإدارة محتوياتها وأصولها الرقمية وتوفير سبل الوصول الحر للمجموعات الرقمية، رغم غزارة انتاجها العلمي.

أهداف البحث

يمكن رصد مجموعة من الأهداف التى تعمل الورقة على تحقيقها وهى :

- التحسيس بأهمية بناء المستودعات الرقمية من أجل أن تصبح مصدرا أساسا للباحثين.
- الوصف التحليلي للمستودعات الرقمية المؤسساتية بالجامعات الليبية وفقا لدليل مستودعات الوصول الحر OpenDOAR
- التعرف على طرق إتاحة المجموعات الرقمية بالمستودعات الرقمية المؤسساتية بالجامعات الليبية
- التعرف على برمجيات إعداد المستودعات الرقمية المؤسساتية والالكثر ملائمة بالنسبة لجامعة المرقب

الدرسات السابقة

دراسة سرفينار حافظ 2010

والتي هدفت إلى وصف وتحليل أبرز مشروعات رقمنة الاطروحات العربية وذلك بهدف التخطيط إلنشاء مستودع رقمي للاطروحات على مستوى العالم العربي حيث اعتمدت الدراسة على استقراء اإلنتاج الفكري األلجنبي والعربي المتخصص في رقمنة مصادر المعلومات واألطروحات بشكل خاص، فضال عن تطبيق المنهج التحليلي التقييمي لتناول واقع أهم المشروعات العربية الموجودة، من أجل التخطيط إلنشاء مستودع رقمي عربي لألطروحات العربية مع اإلشارة ألهم العناصر المعيارية التي يتم التقييم بناء عليها. (حافظ 2010)

دراسة أسامة خميس 2013

حول الكيانات الرقمية في المستودعات الرقمية على شبكة الانترنت ففي الجزء الاول من الكتاب تناول الباحث مفهوم المستودعات والكيانات الرقمية، الايداع الرقمي، وبرمجيات إدارة المستودعات الرقمية. أما في الفصل الثاني من الكتاب فتناول الباحث طرق تنظيم واسترجاع الكيانات الرقمية بالمستودعات الرقمية، حيث وضع الباحث تصور مقترح لبناء مستودع رقمي مؤسساتي، وبعدها تطرق الباحث لتجربته في بناء وتجريب المستودع الرقمي لقسم علم المكتبات والمعلومات، كلية اآلداب بجامعة المنوفية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- نجاح تجربة بناء المستودع الرقمي المؤسسي لقسم علم المكتبات والمعلومات في كلية الاداب بجامعة المنوفية.
- تلبية المستودع الرقمي لالحتياجات البحثية أو التدريبية
- االعتماد على المستودع الرقمي في التدريب والتعليم وإنجاز البحوث والدراسات والدورات التدريبية
- سهولة التصفح للكيانات الرقمية داخل المستودع الرقمي وسهولة واجهة البحث .
- دقة النتائج المسترجعة من المستودع الرقمي. (خميس، 2013)

دراسة سامح عبد الجواد، 2015

حيث تعرض الباحث إلى كيفية التخطيط العام لبناء وتطوير المستودعات الرقمية، بداية من التخطيط العام ووضع سياسات إدارة المحتوى، مواصفات ومعايير اختيار برامج المستودعات الرقمية، التجهيز التقني وتسويق المستودعات، وكذا حفظ الكيانات الرقمية والميتاداتا المستخدمة، وخصائص ومسؤوليات المستودع الرقمي الموثوق، وفي الاخير كيفية تقييم المستودع الرقمي. (عبد الجواد،2015)

دراسة Bhat , 2009

بعنوان المستودعات الرقمية المفتوحة في علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات دراسة تقييمية ، حيث هدفت الدراسة إلى تقييم تسع مستودعات رقمية للوصول الحر والذي تم إختيارها من دليل DOAR، واعتمد الباحث على استبيان إلكتروني وجه للمسؤولين عن إدارة المستودعات الرقمية واشتمل على سبع نقاط أساسية: المعلومات العامة، مصادر المعلومات، سياسات إدارة المحتوى، سياسات الحفظ وإدارة الحقوق، الخدمات، التغدية الراجعة، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب المستودعات تم بناءها من طرف أعضاء هيئة التدريس، كما أن برنامج Eprints هو أكثر البرامج استخداما في إنشاء المستودعات، وأوصت الدراسة على ضرورة إعداد السياسات الخاصة بالحفظ وإدارة المحتويات وإتاحة النص الكامل لمصادر الملعومات. (Bhat, 2009)

دراسة singh 2016

حول المستودعات الرقمية بالهند الخصائص واإلمكانات المستقبلية والتي هدفت إلى معرفة نمو المستودعات الرقمية بالعالم، وضبط الجودة بالمستودعات الرقمية في الهند، وكذا معرفة خصائص المستودعات الرقمية في الهند من

حيث النوع، البرمجيات المستخدمة، المحتوى، اللغة، الوصول الحر لمصادر المعلومات، خطط الميتاداتا، وخاصة بروتوكول PMH-OAI . (singh 2016)

المستودعات الرقمية

تقدم نظم المستودعات الرقمية خدمة الوصول الحر للمعلومات الرقمية على شبكة الانترنت، فهي تقوم بإتاحة الوصول لمحتوى العمل العلمي بدون قيود أو عوائق لكل من يتعامل معها في شكل رقمي على الإنترنت مجانا.

مفهوم المستودعات الرقمية :

عبارة عن فضاء عمل تعاوني على الانترنت لجمع و حفظ الناتج العلمي الاكاديمي للمؤسسات ومراكز الابحاث، قصد تكوين ذاكرة جماعية بحيث يمتاز بالتراكمية والحفظ على المدى البعيد والذي تكون نتيجة إتاحة حرة ودائمة. (محمد ، 2016)

خصائص نظم المستودعات الرقمية:

لنظم المستودعات الرقمية العديد من الخصائص نجملها في الأتي:

- احتوائها على أنماط متعددة من الملفات النصية وملفات الفيديو وملفات الصور والكيانات التعليمية ومجموعات البيانات.
- المؤسسة هي المسئولة عن كل ما يودع في المستودعات الرقمية.
- إذا كانت المستودعات تتبع مؤسسات بحثية وليست متخصصة فهي تتخذ طابعًا مؤسسيا.
- يتمثل في التعاون والمشاركة بين الأقسام العلمية للحصول على الإنتاج الفكري العلمي.
- تتسم بالتراكمية والاستمرارية وهو ما يعنى جمع المحتوى بغرض الحفظ طويل المدى ولا يحذف ولا يلغى إلا في حالات تحددها سياسات المسئولين عن المستودع.

أهداف المستودعات الرقمية:

يوجد أربع أهداف رئيسية وهي:

- خلق مكانة عالمية للمؤسسة بين المؤسسات ومراكز الأبحاث العلمية الأخرى.
- جمع المحتوى العلمي في مكان واحد حتى يسهل الوصول إليه.
- توفير الوصول الحر إلى النتاج العلمي من خلال الإيداع الشخصي أو الأرشفة الذاتية
- التخزين والحفظ على المدى البعيد للأصول الرقمية للمؤسسة بما في ذلك الغير المنشورة.

- المستودع الرقمي سجل دائم للحياة الفكرية والعلمية والثقافية للمؤسسة.

خدمات المستودعات الرقمية:

تقدم برامج إدارة المستودعات الرقمية العديد من الخدمات سواء تعلق الأمر بجانب الإدارة وتسير المحتوى الرقمي أو ما تعلق بجانب المستفيد والبحث والاسترجاع وهذه الخدمات هي:

- خدمة الإيداع والاسترجاع مع دعم عمليات الإيداع الشخصي وحذف الكيانات الرقمية.
- التحكم في الإتاحة وادارة الحقوق لتقييد الوصول إلى المعلومات.
- الخدمات الإدارية من دعم العديد من الوظائف الإدارية مثل تصميم سير العمل واستعراض المقالات والأو ا رق العلمية التي قدمت قبل أو بعد النشر, ومراجعة ما وراء البيانات.
- خدمة الميتاديتا Metadata تقديم الدعم لإنشاء الميتاديتا و التأكد من أنها ستكون متاحة لمحركات البحث.
- تأمين إدارة آمنة للبيانات وذلك من خلال تقديم خدمات مثل النسخ الاحتياطي والتدقيق في البيانات الخاطئة والحماية ضد التعديل أو الحذف الغير مسرح بهي.
- خدمة تسمية الملفات وذلك لدوام أسماء الكيانات الرقمية داخل المستودع.
- دعم محركات البحث سواء داخل المستودع المحلي أو عبر مستودعات المؤسسات الأخرى.
- السماح بالحفاظ على الملفات وتهجيرها.

تصنيف المستودعات الرقمية:

يوجد العديد من نظم المستودعات الرقمية من حيث الإمكانيات والاستخدام والمواصفات، بحيث يعد اختيار نظام المستودع من أهم خطوات بناء المستودعات الرقمية، التي تمكن من حفظ خدمة الوصول والاسترجاع للمجموعات الرقمية وتنظيمها وتقديمها في شكل نص، صورة أو مقطع فديو وهي: (قباني 2013)

النظم الامتلاكية : وهي النظم التي يمكن الحصول عليها مقابل دفع مبلغ مادي، إضافة إلى أجور الاستشارات ، بحيث يبقى مصدر البرنامج الخاص بالنظام مع المؤسسة التي تمتلك الناظم.

النظم الاستثمارية : وهي نظم يمتلكها أشخاص أو مؤسسات تتيح استضافة النظام وادارته مع تقديم خدمات اخرى مقابل دفع مبلغ مادي دون امتلاك لمصدر البرنامج الخاص بالنظام .

النظم مفتوحة المصدر : هي النظم التي يتم تطويرها من قبل متخصصين في البرمجة وتقنيات المعلومات من جميع أنحاء العالم وذلك لتقديم حلول برمجية مجانية ذات فعالية وكفاءة عالية لكسر احتكار شركات تقنية المعلومات ونقل خدمات المعلومات ووسائلها لجميع من يحتاجها في العالم وغالباً ما تتيح هذه النظم التحميل المجاني، كما يمكن تعديلها واجراء التغيير عليها.

تعد النظم مفتوحة المصدر من أقوى نظم المستودعات الرقمية وأوسعها انتشاراَ وذلك لتوفيرها مزايا لا تتوفر بغيرها، من أهمها المجانية وامكانية التطوير والدعم والاستشارت المجانية للمستخدمين.

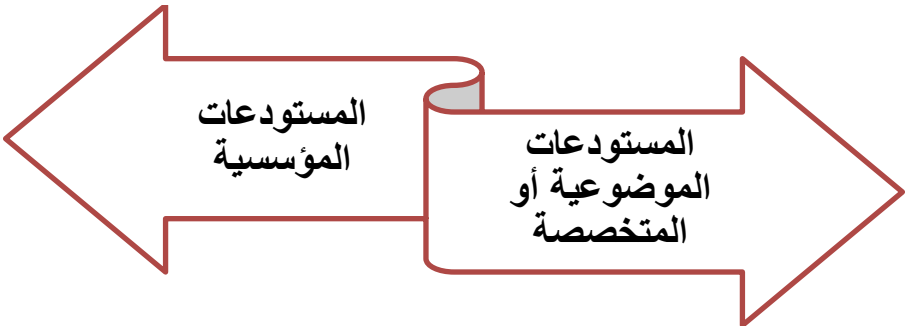
سوف يقتصر هذا المبحث على دراسة النظم المفتوحة المصدر وبعض نماذجها ومن ثم المقارنة بينها.

مزايا النظم مفتوحة المصدر:

للنظم المفتوحة المصدر العديد من المزايا وهي:

- تخصيص واجهة المستخدم بحيث يمكن تخصيص الشكل والمظهر لموقع الويب الخاص بالنظام حتى يستطيع النظام التكامل مع موقع المؤسسة بكل سهولة مما يضمن خدمة أكثر سهولة للمستخدمين.
- تخصيص البنية الافتراضية للبيانات التي تمكن من الإضافة أو التغيير من أجل تكيف النظام بما يتناسب مع احتياجات المستخدم ونقل البيانات.
- تخصيص معاير البروتوكولات المتوافقة لتمكن من الوصول والاستيعاب والتصدير للبيانات.
- استخدام النظام في شتى المجالات بحيث يمكن استخدامه من قبل المؤسسات التعليمية والحكومية والخاصة والتجارية وذلك لإدارة الأصول للمحتوى الرقمي. (قباني ،2013)
- تخصيص وتهيئة قاعدة البيانات التي تمكن من اختيار قاعدة البيانات المناسبة لتسهيل عملية إدارة البيانات.
- تخصيص اللغة الافتراضية للمستخدم ليتمكن المستخدم من اختيار اللغة التي يريدها ضمن قائمة اللغة المفضلة التي تظهر في مستعرض الويب الخاص باللغات.
- إمكانية التثبيت بطرق إبداعية مع واجهة على الإنترنت يمكن تشكيلها بسهولة، مما يعني أن أي مسئول للنظام يمكن تثبيته على أي من نظم التشغيل المتوافقة مع النظام ليبدأ العمل.
- إدارة وحماية جميع أنواع المحتوى الرقمي للبيانات والتحكم في صلاحيات الوصول بتحديد المستخدمين المخولين بالدخول إلى النظام، والترخيص، والصلاحيات المسموحه.
- يمكن للنظم المفتوحة إدارة وتنظيم عدد كبير من أشكال الملفات الرقمية الأكثر شيوعا مثل PDF , Word ، JPEG ، MPEG

انواع المستودعات الرقمية :



شكل1: انواع المستودعات الرقمية

- **المستودعات المؤسسية .**

وهي المستودعات التابعة للجامعات والمؤسسات والمعاهد والمنظمات البحثية والتعليمية , والتي تعمل على استقطاب الإنتاج الفكري للباحثين المنتسبين إليها في جميع المجالات أو في عدد من المجالات أو مجال واحد , وفقاً للتغطية المخططة للمستودع , وإتاحة هذا الإنتاج للمستفيدين سواء داخل المؤسسة أو خارجها , وذلك وفقاً للسياسة التي يقررها المسؤولون عن المستودع . وحسب ما يؤكده الدليل العالمي للمستودعات الرقمية المفتوحة Opendoar فإنها أكثر المستودعات انتشاراً .

- **المستودعات الموضوعية أو المتخصصة .**

وهي المستودعات التي تقدم الإتاحة في مجال علمي واحد أو عدة مجالات , ويودع الباحثون فيها تطوعيا من جميع المؤسسات البحثية سواء على مستوى العالم أو في نطاق عدة دول أو دولة بعينها وفقاً لمجال التغطية الموضوعية للمستودع وقد تتبع إحدى الكليات أو الأقسام والمعاهد العلمية , أو يدعمها عدد من المؤسسات المتخصصة في المجال الموضوعي للمستودع .

صورة مختصرة للتعليم الجامعي الحالي في الوطن العربي :

على الرغم من الجهود التي بذلت من أجل تطوير وتحسين وزيادة كفايات التعليم العالي في الدول العربية لتحقيق الأهداف المرجوة وعلى الرغم من الزيادة الكبيرة في عدد الجامعات ، إلا أن فعالية نظام التعليم العالي العربي لا تزال محدودة ، نتيجة لارتفاع الرسوم الدراسية إلى مستويات باهظة في الجامعات ، هجرة العقول العربية إلى

الخارج، ضعف مستوى محتويات المكتبات الجامعية، وتدني مستوى الخريجين وعدم مواءمتهم لمتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع.

ويشير دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي في مستوى المخرجات الذي تتطلبه إدارة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي أن تكون مخرجاتها متوائمة مع غاية التعليم وأهدافه ، وأن ضمان جودة المخرج منه يقتضي التركيز على المتعلم في ملامحه المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية. (ابوزقية ،2014)

وفي دراسة الحوات 2007 أشار إلى أن التعليم العربي يتصف بخصائص ومظاهر من أهمها ما يلي:

1. تطغى عليه ملامح وطبيعة التعليم التقليدي ، بمعنى أنه يعتمد على بناء صورة ذهنية تاريخية مثالية في ذهن الطالب وغالباً هذه الصورة مثالية ولكنها في التاريخ الماضي ولا وجود لها في الواقع ، وهذا ينسحب على كل مواد العلوم الإنسانية والثقافية . فالتعليم بعيد عن الحياة والواقع وحقيقته ، وكأن التعليم يعمل على بناء الوهم والسراب في أفق وعقلية الطالب والمجتمع والأسر جميعاً .
2. المناهج والكتب المدرسية ، تمثل عناوين جديدة لمحتويات قديمة وتقليدية – والحديث هنا عن مناهج العلوم الإنسانية والآداب – وبالتالي تنتج خريجين عاجزين عن التعامل مع العالم الصناعي التقني تفكيراً وعملاً.
3. ضعف ارتباط مخرجاته بمتطلبات سوق العمل ، وعدم توفر خبرات محلية أساسية وضرورية ، أدى إلى تزايد عدد الباحثين عن العمل من الخريجين ، وبالتالي ارتفاع معدلات البطالة بشكل واضح .
4. ضعف تركيز النظام التعليمي على مجالات وميادين ذات أهمية في الاقتصاد المعاصر في جميع أنحاء العالم ، مثل تقنية المعلومات ، والتقنيات الصناعية والإلكترونية ، مما جعل مساهمة العناصر الوطنية في هذه الميادين محدودة للعمل داخل وخارج ليبيا .
5. ضعف قدرة التعليم ، وتواضع مساهمته في بناء مجتمع المعرفة ، واقتصاد المعرفة الذي هو في الحقيقة مجتمع القرن الحادي والعشرين ، أي بناء رأس المال الفكري والعقلي "الذكاء"المحرك للحضارة المعاصرة. (الحوات،2007)

ولهذا كان لابد لمؤسسات التعليم العالي العربي أن تطبق نظام ضمان الجودة حتى تضمن تطوير برامجها التعليمية لتواكب تقدم العصر ومتطلباته بإنشاء مشروعات رقمنة الاطروحات العربية وذلك بهدف التخطيط لإنشاء مستودعات رقمية لأطروحات على مستوى العالم العربي واستقراء الانتاج الفكري الاجنبي والعربي المتخصص في رقمنة مصادر المعلومات والاطروحات .

المستودعات الرقمية والجامعات :

تحتل الجامعات موقعا متميزا في نظام الاتصال العلمي وذلك لما تقوم به من توفير عدد هائل من القوى البشرية العاملة في هذا النظام ، ولكونها احد ابرز المؤسسات التي تعمل على تطوير النشاط العلمي في المجتمع،فضلا عن دورها في ايصال المعرفة بالعلمية عن طريق التدريس، ودورها في تنمية المجتمع.

وقد اصبح انشاء المستودعات من ابرز العوامل المؤثرة في تقييم الجامعات على المستوى العالمي ، وخير شاهد على ذلك تصنيف الويبومتركس أو القياسات العنكبوتية الذي يركز على المحتوى الرقمي للجامعة المتاح على الانترنت، فالمستودعات الرقمية تمثل توجه تسلكه المؤسسات بصفة عامة ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي على وجه الخصوص من اجل حفظ ما لديها من اوراق ووثائق وتقارير في شكل الكتروني.

قامت الجامعات الاجنبية بجهود ضخمة لحفظ وإتاحة المخرجات العلمية لاعضاء هيئة التدريس والباحثين بها الكترونيا، مع الحرص على مشاركة باحثيها بايداع اعمالهم بانفسهم ، مع توفير السياسات والخطط الارشادية الملائمة لاستخدام واثراء تلك المستودعات، مع استخدام البرامج المتخصصة لانشاء وادراة المستودعات سواء كانت تجارية او مفتوحة المصدر، ومن اكثر البرامج التي تم استخدامها في تلك النماذج برنامج Dspace ، وتم الحرص على تكشيف المحتوى بواسطة اشهر محركات البحث مثل Google ، وكان لانشاء تلك المستودعات تأثير كبير في حصول جامعاتها على ترتيب في اشهر تصنيفات الجامعات وهو الويبومتركس.

المستودعات الرقمية للجامعات الليبية بين فكرة التصميم وضرورة الانشاء:

عقد في الثامن والعشرون من اكتوبر 2017 بجامعة اجدبيا الليبية الاجتماع التأسيسي للمستودعات الرقمية والمصادر التعليمية المفتوحة بالجامعات الليبية الذي جاء بالتعاون مع وزارة التعليم . هدف الاجتماع الي انشاء مستودع رقمي في كل جامعة ليبية عبر الإنترنت لأجل تسهيل وصول البحاث والطلاب إلى مصادر المعلومات المختلفة سواء الرسائل الجامعية أو المجلات العلمية التي تصدر عن الجامعات كذلك التقارير والندوات والمؤتمرات والمشاركات العلمية لأساتذة الجامعة الداخلية والخارجية.

وهذه كانت اول مبادرة رسمية حول انشاء مستودعات رقمية اكاديمية في ليبيا ، حيث قامت بعض الجامعات الليبية باشاء مستودعات رقمية ، جامعة بنغازي وجامعة طرابلس وجامعة سبها ، وهي البداية ، حيث تحتاج الى خطوات جدية كي تثبت مكانتها واصالتها لتعزيز اهدافها.

وفي الحادي عشر من شهر يناير2018 دشنت جامعة بنغازي الموقع الإلكتروني لمشروع المستودع الرقمي Bspace متضمناً انتاجها العلمي من البحوث والأوراق العلمية ومشاريع التخرج ورسائل الماجستير والدكتوراه والتي تمثل ثروة معرفية قيِّمة ستساهم في مد جسور المعرفة والتعليم.

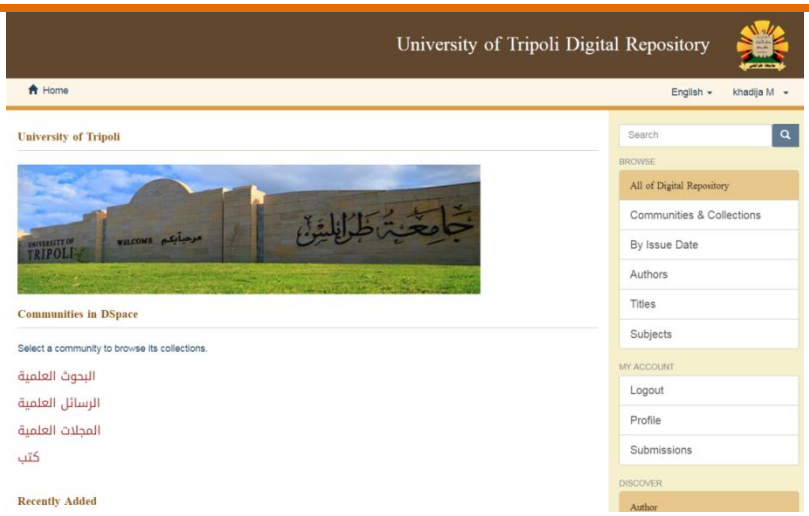
يدعم مستودع جامعة بنغازي Bspace – الذي يمكن زيارته على الموقع الإلكتروني للجامعة عبر الرابط / http://bspace.uob.edu.ly

يتيح إمكانية تصفح البحوث العلمية بحسب الكليات واقسامها أو التخصص، كما يدعم التصفح والبحث باسم المؤلف او العناوين أو بحسب تاريخ النشر.

شكل2: المستودع الرقمي لجامعة بنغازي

تعلن جامعة طرابلس عن اطلاق مستودعها الرقمي (DSpace) وذلك في إطار تلبية متطلبات التصنيف الدولي للجامعات وتمكيناً للباحثين من الاطلاع على ما تم نشره من ابحاث علمية وكتب رقمية ورسائل واطروحات جامعية ويمكن الاطلاع علي المستودع من خلال الرابط. http://oa.uot.edu.ly

هذا وقد شارك فريق عمل المستودع الرقمي لجامعة طرابلس في ورش العمل الخاصة بالمستودعات الرقمية مفتوحة المصدر وتحصلت جامعة طرابلس علي أفضل ترتيب من بين 17 جامعة ليبية مشاركة.

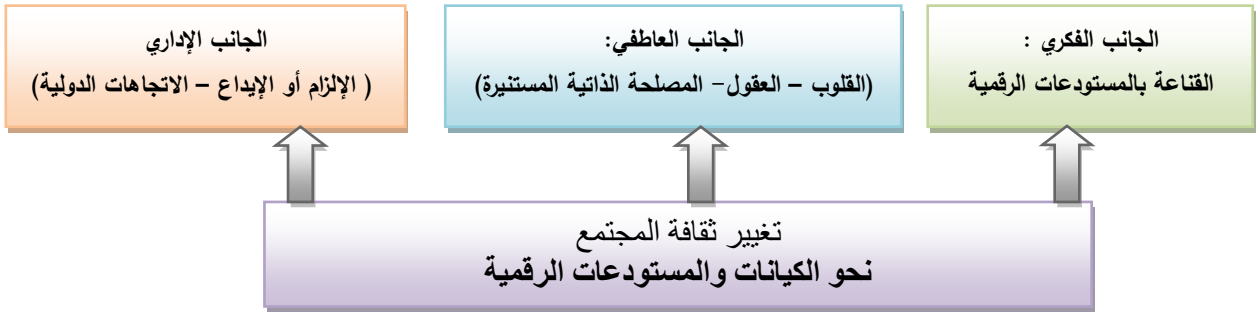


شكل3: المستودع الرقمي لجامعة طرابلس

و تعتبر جميع المستودعات الرقمية للجامعات الليبية تعد في خطواتها الاولى ، من حيث الاعداد والتصميم والهيكلة البرمجية ، وتحتاج الى الكثير من الامكانيات كي تأخذ موقعها الوظيفي الذي اسست من اجله كي تتبوء جامعاتنا ارقى المستويات.

تغيير ثقافة المجتمع نحو الكيانات والمستودعات الرقمية والوصول الحر للمعلومات

مما لاشك فيه أن تغيير ثقافة المجتمع نحو الكيانات والمستودعات الرقمية والوصول الحر للمعلومات أصعب من بناء المستودع الرقمي نفسه؛ ويرجع ذلك إلى حداثة هذا الموضوع مع إن هذا الموضوع فرض نفسه في بيئة المعلومات الرقمية، والحقيقة أن التغيير شئ صعب ولكنه ليس مستحيلاً، ويمكن تغيير ثقافة المجتمع من خلال ثلاثة مستويات:-



شكل3: جوانب تغيير ثقافة المجتمع نحو المستودعات الرقمية

ولتحقيق وتأصيل الجوانب الثلاثة السابقة يمكن التعرف على أهمية المستودعات الرقمية المؤسسية كما يلي:-

- **للعلماء والباحثين**

- زيادة وضوح نتائج البحوث في المؤسسة.
- زيادة تأثير المنشورات الخاصة بك في وضع الباحث داخل المؤسسة.
- العمل على تحليل الاستشهادات المرجعية من خلال الروابط بالأبحاث الأخرى في المستودعات الأخرى.
- إرسال العمل العلمي للمتخصصين في المجال للتعليق عليه وتقديم المقترحات قبل قرار النشر.
- يساعد الباحثين في الوصول إلى أعمال علمية لمؤسسة ما.
- يساعد على إتاحة إنشاء قوائم الأبحاث العلمية لكل باحث.

- **المؤسسة**

- تعد المستودعات وسيلة تقاسم مصادر المعلومات بين الجامعات.
- تعمل المستودعات على زيادة مكانة المؤسسة بين المؤسسات البحثية.
- يمكن البحث في المستودع محلياً وعالمياً سواء بسواء.
- يسمح للمؤسسة لإدارة حقوق الملكية الفكرية من خلال رفع مستوى الوعي بقضايا حقوق الطبع والنشر.
- يمكن نشر أعمال في المستودع لم تكن قد نشرت من قبل.
- يساعد المستودع في العملية التدريسية.
- قد يكون المستودع أداة هامة لإدارة المؤسسة ودعم اتخاذ القرار.
- يساعد المستودع في عمليات تقييم البحوث.

- **المجتمع العالمي**

- يساعد على التعاون العلمي والبحثي من خلال تسهيل الوصول الحر للمعلومات العلمية
- يساعد على فهم اتجاهات البحث العلمي في مختلف الاتجاهات.

تقنيات المستودعات الرقمية

تعد المستودعات الرقمية مؤسسة معلوماتية حديثة، لها أهدافها وضوابطها كأي مؤسسة معلوماتية سواء تقليدية أو رقمية، وهذه التقنيات بمنزلة اللائحة الداخلية للمستودع، حيث تتحدد فيها المحتويات التي يتم إيداعها في المستودع، وأنواعها، وأشكالها، تقنية تنظيم المحتويات، و ضبط الجودة.

أنواع الكيانات الرقمية التي تودع في المستودع الرقمي

هناك عدد من أنواع الكيانات الرقمية التي يتم إيداعها في المستودعات الرقمية، وهذه الكيانات كما في الجدول الاتي:

جدول 1 : أنواع الكيانات الرقمية التي يتم إيداعها في المستودعات الرقمية

الرسائل/ الأطروحات الجامعية.	الأصول الرقمية المؤسسية من المجموعات الخاصة بالمكتبة.	الخرائط.
المسودات pre-prints/ المطبوعات الإلكترونية e-prints	الأصول الرقمية المؤسسية من مجموعات المتاحف.	المعارض.
العروض التقديمية للمؤتمرات مثل (ppt slides.)	منشورات الجامعة.	نص المقابلات الشخصية.
التقارير الفنية/ أوراق العمل.	السجلات الإلكترونية للجامعة.	صفحات الويب.
الكتب الإلكترونية .	مواد الأقسام أو السجلات.	الخطط والمخططات.
الدوريات.	الصور.	البرامج.
الصحف.	الصوت.	محتوى الدورات، مثل المناهج، المحاضرات.
مجموعات البيانات.	الصور المتحركة.	الكيانات التعليمية.
أوراق أخرى للطلاب غير الأطروحات والرسائل.	النشرات الدورية.	دليل المعارض.
الحافظة الإلكترونية للطلاب.	بروتوكولات المختبرات	مخطوطات الكتب.
مدونات الحرم الجامعي.	البرامج الدراسية للطلاب في المرحلة الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا.	السير الذاتية لأعضاء المؤسسة التي يتبعها المستودع الرقمي.
مستندات الجودة والاعتماد للمؤسسة (الجامعة- الكلية – القسم)		

تقنية تنظيم المحتويات (الميتاداتا)

تشير الميتاداتا الى البيانات عن البيانات ، طبقا لتعريف منظمة NISO فان الميتاداتا هي البيانات المهيكلة الت تصف وتحدد وتجعل من السهل استرجاع واستخدام وادارة مصدر المعلومات ، وتعد الميتاداتا جزءا هاما من اي مشروع رقمي فبدونها لا نستطيع الوصول تاى الكيانات الرقمية ، فهى تعمل على تسهيل استرجاع مصادر المعلومات.

ضبط الجودة.

يحتاج بناء الميتاداتا الى النظر في قضايا الجودة ، والتحقيق من البيانات ، وتصحيح الاخطاء والدعم المستمر لجميع العمليات لمنع حدوث الاخطاء وهناك عدد من التحديات فيما يتعلق بانشاء المستودعات اذ لابد من الوصول الى مصادرها بسهولة من خلال ميتاداتا دقيقة، كذلك تتطلب عملية الشروع في بناء مجموعات رقمية جديدة اتخاذ مجموعة من القرارات الهامة فيما يتعلق بخطط الميتاداتا والدلالات، وقواعد المحتوى والتكشيف.

من اكثر المعايير شيوعا لضبط جودة الميتاداتا:

الاكتمال: يعنى وصف الكيان المفرد باستخدام جميع عناصر الميتاداتا ذات الصلة بالوصول الكامل للمفردة داخل المستودع، ويعكس هذا المعيار الوظيفة الرئيسية للميتاداتا للكشف عن المصادر واستخدامها.

الدقة: تتعلق لاي مدى تتوافق بيانات الميتاداتا المقدمة مع المفردة الموصوفة بحيث تكون ممثلة لها، كذلك تتعلق بالبيانات المفقودة او الخاطئة والاخطاء الاملائية والمطبعية.

الاتساق: يمكن قياسه من خلال النظر الى قيمة البيانات على المستوى الدلالي والمفاهيمي، ويتأثر الاتساق باختيار البيانات التي تمثل المفاهيم او الدلالات في المصادر. (اهداء، 2016)

معايير تصميم المستودعات الرقمية :

يعتبر تطبيق المعايير المعتمدة على المستودعات الرقمية مسألة هامة لأنها تسهل عملية استخدامها وتوافقها في أنظمة إدارة التعلم وأنظمة إدارة المحتوى المختلفة وبالتالي فهي توفر التكلفة والوقت والجهد.

وعموماً عند تصميم كائنات التعلم الرقمية يجب على مراعاة عدة أمور منها:

1. وضوح الأهداف التعليمية للكائن التعليمي الرقمي: ليعرف المعلم دورها في مدى اكساب المتعلم الخبرة الكافية حول المحتوى.
2. جودة محتوى تلك الكائنات: أن يكون محتوى تلك الكائنات ذو أهمية ومعنى للمتعلم.
3. أن يتوفر بها عنصر الدافعية: يجب أن تجعل المتعلم يتفاعل مع المحتوى بما تملكه من عنصر الفاعلية.
4. أن تكون سهلة الاستخدام: يجب أن تتسم بالسهولة والبساطة وعدم التعقيد ، ليستطيع كلاً من المعلم والمتعلم الاستفادة منها في أي وقت.
5. أن تكون قابلة لإعادة الاستخدام: ويقصد بذلك إمكانية استخدامها في مواقف تعليمية مختلفة.
6. أن تحتوي على بيانات الوصول أو البيانات الوصفية (Metadata) والبيانات الوصفية هي نماذج بيانات تستخدم لوصف الكائن التعليمي والغرض من ذلك هو دعم إعادة استخدامها والمساعدة على معرفة خصائص هذا الكائن التعليمي.

7. العمل على منصات التشغيل المختلفة: معرفة خصائص الكائن التعليمي من خلال البيانات الوصفية يسهل على العمل على توافقيته من أنظمة التعلم المختلفة.

المتطلبات البرمجية للمستودعات الرقمية

تحديد عدد من المتطلبات التقنية تشمل الأجهزة المادية والبرامجية، للبدء في بناء المستودع الرقمي كمشروع رقمي، بحيث تتوافر العديد من البرمجيات التي تسمح بإنشاء المستودعات الرقمية المؤسسية وادارتها، منها البرمجيات مفتوحة المصدر، وأخرى بمقابل، وثالثة محمية صممتها مؤسسات لاحتياجاتها الخاصة.

معايير إنتاج برمجيات المستودعات الرقمية

من معايير إنتاج البرمجيات أربعة محاور رئيسة وهي:

- المعايير التعليمية لتصميم البرمجية،وتتضمن:الأهداف، المحتوى، الأمثلة، التدريبات، التغذية الراجعة، التقويم، أساليب المساعدة.
- المعايير الفنية لتصميم البرمجية وتتضمن:التشغيل، الألفة، إبراز العناصر، تحكم المتعلم، تحكم البرمجية، التنوع، المرونة، تخزين الاستجابات، طباعة المحتويات،التفاعل، أنشطة اثرائية، المحاكاة، الواقع الافتراضي، دليل البرمجية.
- معايير تصميم الشاشة وتتضمن:كم المعلومات المعروضة، عرض البيانات كاملة، توفر أساليب جذب الانتباه، التنسيق الجيد،سهولة قراءة محتويات الشاشة، توفر الرسوم والأشكال التوضيحية، توفر أنماط مختلفة من الخطوط، خلفية الشاشة مريحة للعين.
- معايير التحكم وتتضمن:تحكم المتعلم في البرمجية، تحكم البرمجية في المتعلم.

وظائف برمجيات المستودعات الرقمية:

معظم برمجيات المستودعات توفر مجموعة من الوظائف الأساسية منها:

- توفر آلية للمستخدمين للتسجيل وتتيح لمستخدمين الدخول.
- توفر آلية لتحميل المواد الإلكترونية مزودة بوصف وميتاداتا شاملة.
- تسمح بمراجعة المواد المرفوعة وتحريرا قبل إتاحتها.
- توفر إمكانية تخزين المصادر وتسمح بإدارة المحتوى الخاص بها.
- تتيح الوصول لممصادر الرقمية من خلال إمكانات البحث والاسترجاع الداخلي، مع تقديم بعض الوسائل التي تساعد في التحكم في عمليات الوصول للمصادر.

- تسمح بتجميع عناصر الميتاداتا، من قبل الأدوات البحثية المختلفة، وبالأخص محركات البحث.

مميزات المستودعات الرقمية :

- توفير سبل الوصول إلى نتائج البحوث المؤسسية الذاتية الذي أرشفه عليه.
- خلق رؤية عالمية للبحوث العلمية في المؤسسة .
- لتخزين مصادر المعلومات والحفاظ على غيرها من الأصول الرقمية المؤسسية , بما في ذلك المصادر غير المنشورة .
- المحافظة على المصادر النادرة والسريعة التلف من دون حجب الوصول إليها عن الراغبين في دراستها.
- سهولة الاستخدام , فعندما تحول الكتب وغيرها من مصادر المعلومات إلى الشكل الرقمي يمكن للمرء استرجاعها بسهولة ويسر .

معوقات استخدام مستودعات الكيانات التعليمية :

- صعوبة وجود اقتصاد خاص بهذه المستودعات .
- القيود والشروط للاستفادة من محتويات المستودعات الرقمية .
- صعوبة استخدام بعض من المستودعات الرقمية
- صعوبة البحث عن المستودعات الرقمية وتحديد أماكنها.
- المهارة التي يتطلبها تطوير المحتوى الالكتروني في هذه المستودعات.
- الجهد الذي يتطلبه تطوير المحتوى الالكتروني في هذه المستودعات .
- التكلفة الكبيرة التي يتطلبها تطوير المحتوى الالكتروني في هذه المستودعات.

خلاصة

تعتبر المستودعات المؤسساتية أداة فعالة للجامعات والمؤسسات الأكاديمية لأنها تساهم في إدارة الأصول الفكرية والتقاط المحتوى الرقمي الأكاديمي الناتج عن نشاط الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كما أنها تعد جزءا من استراتيجية إدارة المعلومات والمعرفة بالمؤسسات الأكاديمية .

إن المستودعات المؤسساتية من المرجح أن تغير الكثير من الرؤى والافتراضات الأساسية حول كيفية إنتاج وإدارة وحفظ وتوزيع المحتوى الرقمي الفكري المنتج من طرف الجامعات والمؤسسات البحثية والأكاديمية، كما أنها ستقدم العديد من الفرص والتحديات للمكتبات الأكاديمية ، حيث إن المستودع المؤسساتي الناجح سيزيد من أهمية المكتبة الأكاديمية ليس على المستوى المؤسساتي فقط وإنما على المستوى الوطني والعالمي . فالمستودعات المؤسساتية

تعتبر كوسيلة أساسية ومؤشر لقياس مدى مقدرة المؤسسات البحثية بصفة عامة والمكتبات الأكاديمية بصفة خاصة على الوفاء والاستجابة للاحتياجات المستقبلية لخدمات الاتصال العلمي بأكثر مرونة وديناميكية .كما انه يمكن لهذه المستودعات أن تصبح محركا للتغيير في مؤسسات التعليم العالي والأكاديمي، وعلى نطاق أوسع للمؤسسات التي تدعمها .إن الهدف الأساسي للمستودعات المؤسساتية هو تجميع المصادر الإلكترونية وتوفير إمكانية لنشرها والوصول إليها وضمان جودتها، كما أن هذه المستودعات في حد ذاتها تعتبر مصادر إلكترونية ثانوية تسهم في الوصول إلى المصادر الأولية المودعة فيها.

المراجع:

1. ابوزقية ، خديجة (2014) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات استراتيجية لضمان جودة التعليم العالي المؤتمر الدولي العلوم الانسانية الواقع والمأمول جامعة الاسراء الاردن 7- 8 / مايو 2014
2. حافظ. سرفينار(2010) المستودعات الرقمية للرسائل الجامعية العربية: دراسة تقييمية: المؤتمر الحادي والعشرين لالتحاد العربي للمكتبات بالتعاون مع وزارة الثقافة وجمعية المكتبات اللبنانية 6 -8 أكتوبر 2010
3. الحوات ، علي (2007) العلاقة بين مخرجات التعليم وسوق العمل: دراسة في المجتمع الليبي، الهيئة الوطنية للمعلومات، طرابلس2007/12/24
4. خميس أسامة محمد 2013 الكيانات الرقمية في المستودعات الرقمية على شيكة أألنترنت ج1 .ج2 .مصر: الشركة العربية المتحدة.
5. عبد الجواد ، سامح زينهم2015 المستودعات الرقمية: استراتيجيات البناء واإلدارة والتسويق والحفظ. ط1 .القاهرة: المكتبة أألكاديمية،2015
6. قباني" 2013 نظم بناء المستودعات الرقمية نظام Dspace – نموذج اً Cybrarians Journal ".العدد .) 32 (ص 95
7. محمد ، مرتضى (2016) مدى فاعلية المكتبات الإلكترونية في التعليم الجامعي "تصميم نموذج لمكتبة إلكترونية" 2016 رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علوم العلوم الحاسوب .
8. Bhat, Mohammad Hanief (2009) . open access repositories in computer science and information technology: an evaluation. IFLA journal. V3. N35.243-258pp.
9. Martie van Deventer ,Heila Pienaar(2008). South African Repositories: Bridging Knowledge Divides.(on line) Available at: http://www.repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/8615/VanDeventer_South(2008).pdf(visited 15/05/2016).

حوكمة مؤسسات التعليم العالي بين التأصيل النظري والتحديات التطبيقية

The governance of higher éducation institutions between conceptualisation and practical challenges

الدكتور خالد قاشـي رئيس تحرير مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات رئيس جمعية التسويق والتنمية الجزائرية معهد العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير المركز الجامعي تيبازة، الجزائر رقم الهاتف: 00213770290429 00213542345477 البريد الالكتروني: khaledgachi2000@yahoo.fr	الأستاذ ياسر عبد الرحمن كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير جامعة جيجل، الجزائر

الباحـثان

حوكمة مؤسسات التعليم العالي بين التأصيل النظري والتحديات التطبيقية

The governance of higher éducation institutions between conceptualisation and practical challenges

ملخص:

تهدف ورقتنا البحثية إلى تقديم إطار نظري للحوكمة في التعليم العالي، مع إبراز دورها في تحقيق الشفافية، العدالة ومساعدة إدارة الجامعة في الاضطلاع بدورها الرئيسي في مواجهة التحديات الراهنة.

كما يتطرق حثنا إلى موضوع حوكمة مؤسسات التعليم العالي وذلك في ظل تزايد الاهتمام بحوكمة الجامعات في السنوات الأخيرة على المستويين العالمي والمحلي.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في تزايد الطلب على التعليم العالي بشكل مستمر، كما أن الجامعات تستفيد بشكل كبير من التمويل المادي، الذي تقدمه الدولة، مما جعلها تواجه ضغوط كبيرة لتكون أكثر فاعلية وعقلانية في تسيير هذا الدعم مما يمكنها من الإستجابة لمتطلبات المجتمع وسوق العمل. وهذا يحتم عليها التوجه نحو مزيد من الشفافية والمساءلة العامة، وضمان أن تتم إدارة أنظمة التعليم العالي بطريقة فعالة.

الكلمات المفتاحية: حوكمة، تعليم عالي، شفافية، مساءلة، جامعة.

Abstract

Our research paper aims *to provide a theoretical framework for governance in higher education, highlighting its role in achieving transparency, justice and helping the university administration to play its main role in facing the current challenges.*

We also address the issue *of the governance of higher education institutions, in light of the increasing interest in the governance of universities in recent years at the global and local levels.*

The importance of this study *is reflected in the increasing demand for higher education on an ongoing basis. Universities also benefit greatly from the state's financial resources, which are subject to great pressure to be more effective and rational in running this support, enabling them to respond to the demands of society and the labor market. This requires greater transparency and accountability, and ensuring that higher education systems are managed in an effective manner.*

Keywords*: Governance, Higher Education, Transparency, Accountability, University.*

مؤتمر التعليم العالي والتنمية: الجودة المنشودة

الجامعة العربية المفتوحة

13 و14 ماي 2018، سلطنة عمان

استمارة المعلومات والمشاركة:

- **الاسم واللقب:** شريفة كلاع Cherifa Klaa
- **مكانة العمل:** كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3، الجزائر.
- **الرتبة الأكاديمية:** أستاذة محاضرة "أ"
- **البريد الالكتروني:** cherifaklaa@gmail.com
- **رقم الهاتف:** 00213552017494 / 00213774305072

محور المشاركة: المحور رقم 02: ضمان جودة كل من التعليم المدمج والمفتوح في الاقتصاد المعرفي.

عنوان المداخلة:

"جودة التعليم العالي من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة بالجزائر"

"The quality of higher education through the application of quality assurance standards in Algeria"

"**جودة التعليم العالي من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة بالجزائر**"

"**The quality of higher education through the application of quality assurance standards in Algeria**"

الملخص:

يحظى مفهوم جودة التعليم بجميع مستوياته بأهمية متزايدة على كافة الأصعدة الإدارية والتربوية والتعليمية المحلية والدولية على حد سواء، كما يبرز دور الجامعة كمؤسسة اجتماعية مساهمة بذلك كباقي القطاعات الأخرى في التنمية، وعليه سيهتم هذا البحث بقراءة واقع جودة التعليم العالي بالجزائر من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة، وسيتضح من خلاله أن هناك عدد من المتطلبات الضرورية التي لا بد من توفرها لتحقيق الجودة في أي مؤسسة تعليمية بالجزائر، والتي يعد توفرها أساسا لجميع الجهود الأخرى التي تأتي لاحقا، ولتوضيح ذلك سنقوم بالتركيز على النقاط التالية:

- **أولا:** مفاهيم ومضامين كل من: الجودة، ضمان الجودة، إدارة الجودة، التعليم العالي.
- **ثانيا:** واقع جودة التعليم العالي بالجزائر.
- **ثالثا:** متطلبات ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر.

الكلمات المفتاحية: الجودة – التعليم العالي – تطبيق – معايير – ضمان الجودة – الجزائر.

مقدمة:

لقد أعطى التعليم كمؤسسة مجتمعية مسؤولة عن تنشئة وتنمية الإنسان، شأنا عظيما ومكانة خاصة من غيرها من المؤسسات، حيث أصبح التعليم العالي من أهم المرتكزات الرئيسية لزيادة التنمية الشاملة، بما يمثله من مكانة في إعداد الأطر الفكرية والعلمية والمهنية لمنظمات المجتمع، بالإضافة إلى دوره في الوصول إلى المعرفة وتطويرها واستخدامها وإجراء البحوث العلمية وخدمة المجتمع، وقد حظيت عملية تطوير التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وكان من أهم أدوات تطويره معايير الجودة التي أصبحت سمة من سمات هذا العصر، مما جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة التي ظهرت لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، وبناءا على ذلك فإن تحديد المرتكزات والمعايير الأساسية للجودة يحتل أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مختلف المؤسسات العاملة، ومنها المؤسسات المعنية بالتعليم العالي، إذ أن هذه المرتكزات والمعايير من شأنها أن تشير إلى الحقائق الأساسية التي ينبغي أن يتم أخذها في الحسبان في مجال ضمان الجودة. وعليه تكمن أهمية هذا البحث في الإجابة على مجموعة التساؤلات المتعلقة أساسا بجودة التعليم العالي ومعايير ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر، من خلال طرح الإشكالية الرئيسية التالية: كيف يمكن الوصول إلى الجودة في العليم العالي من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة بالجزائر؟

حيث يهدف هذا البحث إلى التركيز على ضرورة تطوير التعليم العالي بالجزائر، وذلك من خلال تقديم قراءة لواقع جودة التعليم العالي، وتبيان معايير ضمان الجودة التي لا بد من تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، بما يتناسب مع الوقت الحالي، وحتى تُمكَّن من التصنيفات القارية والعالمية.

منهجية البحث: تم استخدام توليفة من المناهج التي تخدم البحث، والمتمثلة أساسا في المنهج الوصفي الذي يعتمد التحليل والتفسير لواقع مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، من خلال تجميع المعلومات اللازمة عنها، كما سيتم الاعتماد على منهج دراسة الحالة والذي يفيد في دراسة الحالة من خلال طريقة تحليلية استكشافية للعوامل المتشابكة التي لها أثر في كيان وحدة الموضوع المدروس.

هيكل البحث: سنعتمد في هذا البحث على العناصر والمحاور التالية:

- **أولا:** مفاهيم ومضامين كل من: الجودة، ضمان الجودة، إدارة الجودة، التعليم العالي.
- **ثانيا:** واقع جودة التعليم العالي بالجزائر.
- **ثالثا:** متطلبات ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر.

المبحث الأول: مفاهيم ومضامين كل من: الجودة، ضمان الجودة، التعليم العالي

1 – مفهوم الجودة: تعد الجودة في التعليم العالي إحدى وسائل تحسين وتطوير نوعية التعليم والنهوض بمستواه في عصر العولمة الذي يمكن وصفه بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة حلما تسعى إليه المؤسسات التعليمية أو ترفا فكريا لها الحق في أخذه أو تركه، بل أصبحت ضرورة ملحة تمليها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم ومتطلبات الحياة المعاصرة، وهي وإن جاز لنا التعبير تمثل روح المؤسسة التعليمية (الطراونة، 2010، ص.3).

عرفها "معجم الوسيط" لغة: من أجاد أي أتى بالجيد من قول أو عمل، وأجاد الشيء صيره جيدا، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوَّده بمعنى صار جيدا (عبد الله الحاج، 2008، ص.9).

وعرفها المعهد الأمريكي للمعايير (ANSI): بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة" (عبد الله الحاج، 2008، ص.9).

كما تعني الجودة: "الدقة والإتقان عبر الالتزام بتطبيق المعايير القياسية في الأداء" (دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ص.10).

وتعرف جمعية الجودة الأمريكية (ASQC)، الجودة على أنها: "المزايا والخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة والتي تشتمل على قدرتها في تلبية الاحتياجات"، وتحتل الجودة أهمية إستراتيجية سواء على المستوى المحلي (المجتمع)، أو على المستوى الدولي (المجتمع الدولي)، وبرزت هذه الأهمية منذ خمسينيات القرن العشرين، ففي سنة 1950 صرحت اليابان بأن الجودة هي الهدف الأساسي في بناء الاقتصاد والارتقاء بالإنتاجية والتميز في السوق، وبالتالي الحصول على المكانة التنافسية التي تطمح إليها في الأسواق الدولية، وقد

تحقق لها هذا التميز والتفوق، وهذا لا يعني أن الجودة محصورة في القطاع الاقتصادي، فمثلا المؤسسات الجامعية وهي مؤسسات تقدم أهم خدمة للمواطنين، فإنها بإمكانها الاسترشاد بهذه الأبعاد لتؤدي مهمتها على أفضل وجه (دريس، 90،2017).

وفي تعريف لوكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي بالمملكة المتحدة (QAA) ينص على أن الجودة: "أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث" (الطراونة، 2010، ص.3).

كما تعني جودة التعليم العالي: "التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة"(الطراونة، 2010، ص.3).

ووفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس بشهر أكتوبر 1998، فقد نص على أن: "الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمراق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا". ويعرفها بعض الباحثين بأنها: "مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المسؤولين لتسيير شؤون التعليم، التي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في كافة مجالات العملية التعليمية (الطراونة، 2010، ص.3).

أما عن الجودة الشاملة: فيقصد بها في التربية "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلاتها وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع" (عبد الله الحاج، 2008، ص.9).

وبخصوص الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي فهي "أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل جميع ميادين العمل التعليمي والتكوين للطالب (الجامعي، فهي عملية إدارية وتعليمية تحقق أهداف المجتمع والطالب من خلال تحسين مركز المؤسسة الجامعية على المستوى الوطني والدولي". في حين يرى آخرون أن الجودة الشاملة هي إيجابية النظام التعليمي بمعنى أنه إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار وطني له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات جيدة ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع (دريس، 2017، ص ص.91-92).

2 – مفهوم ضمان الجودة: تعني "التأكد من تطبيق الآليات والإجراءات في الوقت الصحيح والمناسب، للتحقق من بلوغ الجودة المستهدفة بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية" (دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ص.10).

وعرفت ضمان الجودة أيضا بأنها "عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق، بغض النظر عن كيفية تحديد هذه النوعية". كما تم تعريف ضمان الجودة بأنها "الوسيلة للتأكد 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 ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات" (عبد الله الحاج وآخرون، 2008، ص.10).

ويقصد بضمان جودة التعليم العالي: "تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها، سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي، والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية"، كما يُنظر إلى ضمان الجودة على أنها: "العملية التي يتم فيها الإقرار بجودة أداء المؤسسات التعليمية وسلامة إجراءاتها وتمامها وجودة مخرجاتها، بشكل يجعل المجتمع الأكاديمي والتربوي والعام يثق بها" (الطراونة، 2010، ص.4).

3 – مفهوم إدارة الجودة الشاملة: يعرفها "أوماجونو" "Omachonu"، بأنها "تمثل استخدام العملاء للسلعة أو الخدمة التي تقترن بالجودة في إطار تجربته لها"، ويعرفها "تونكس" "Tunks": بأنها "اشتراك والتزام الإدارة والموظف في ترشيد العمل عن طريق توفير ما يتوقعه العمل أو ما يفوق توقعاته" (كوسة، 2016، ص.153).

وقد عرفتها وزارة الدفاع الأمريكية: بأن "الجودة الشاملة تتضمن الأنشطة المتعلقة بالتطوير والتحسين والتي يساهم فيها جميع العاملين في المنظمة إداريين وعمال من خلال تكامل الأنشطة والجهود المقترنة بهم، وفي كافة المستويات لبلوغ الإنجاز الأمثل في الأداء، بحيث يؤدي ذلك نحو تحقيق الرضا في النشاطات المتعلقة بالأهداف المراد تحقيقها بالنوعية والتكاليف والجدولة والأغراض والحاجات (كوسة، 2016، ص.153).

ويعرفها "بروكا" "Brocka"، بأنها: "الطريقة التي تستطيع من خلالها المنظمة في تحسين الأداء بشكل مستمر في كافة مستويات العمل التشغيلي وذلك بالاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة". ويرى "هوفر" "Hofferet" وزملاؤه أن إدارة الجودة فلسفة إدارية مصممة لجعل المنظمة أكثر مرونة وسرعة في إنشاء نظام هيكلي متين توجه من خلاله جهود كافة العاملين لكسب العملاء عن طريق سبل المشاركة الجماعية في التخطيط والتنفيذ للأداء التشغيلي(كوسة، 2016، ص.153).

وتعرف إدارة الجودة في التعليم بأنها: "إستراتيجية إدارية مستمرة التطوير، تنتهجها المؤسسة التعليمية المعتمدة على مجموعة من المبادئ وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية، وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوبا بعد تخرجه في سوق العمل، وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة من هذا المخرج" (بوفاس، 2015، ص.2).

كما تعرف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي بأنها: " عملية استرجاعية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر" (بوفاس، 2015، ص.3).

4 – التعليم العالي:

يبرز دور الجامعة كمؤسسة اجتماعية تابعة لوزارة التعليم العالي، مساهمة بذلك كباقي القطاعات الأخرى في التنمية، وعليه سنتطرق إلى مفهوم المؤسسة أولا ثم إلى الجامعة باعتبارها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.

أ – **مفهوم المؤسسة:** يقصد بالمؤسسة "Institute" في هذا البحث: كل مؤسسة تعليم عال تقدم برامج دراسية لا تقل مدتها عن ثلاث سنوات أو ما يعادلها من الساعات المعتمدة، بعد الحصول على الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، وتهدف إلى منح درجة علمية (عبد الله الحاج وآخرون، 2008، ص.9).

كما تعني المؤسسة التعليمية أيضا كل مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة تقدم برامج دراسية منتظمة (جامعية، عليا) (دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ص.8)، وعليه سيتوجب هنا أيضا إعطاء تعريفا للجامعة:

فالجامعة: هي مؤسسة علمية تُعنى بالتعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة، تتمتع بشخصية اعتبارية وذمة مالية مستقلة، وتمنح شهادات الإجازة المتخصصة (البكالوريوس، أو الليسانس)، والإجازة العالية (الماجستير)، والإجازة الدقيقة (الدكتوراه)، من خلال الكليات والأقسام المختلفة بها (دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ص.8).

ب – **تعريف التعليم:** يعرف التعليم على أنه: "نقل وتوصيل المعرفة عن طريق قنوات رسمية وغير رسمية من جيل إلى جيل" (حيتامة، 2014، ص.239)، كما يعرف أيضا بأنه: "فن مساعدة الآخرين على التعلم، وبالتالي ففعلية التعلم تنصب على المعلم والمتعلم، ولا يكون لها نتيجة إلا بقدر ما يساعد على حدوث التعلم".

ويعرف التعليم أيضا: "بأنه العملية التي يتم عن طريقها نقل الخبرة والمعلومة والمهارات إلى المتعلمين، وتشمل عملية التعليم إلى تحديد الأهداف واختيار المواد والطرق التعليمية المناسبة"، كما يمكن تعريف على أنه: "تحديد السلوك الذي يجب تعلمه وتهيئة الجو الذي يتم فيه التعلم"(حيتامة، 2014، ص.240).

ويقصد بالتعليم العالي مختلف أنواع الدراسات والتكوين، أو التكوين الموجه للبحث الذي يتم بعد مرحلة الثانوية، على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى، معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة.

كما نجد أن التعليم العالي في كثير من الأحيان، يعبر عن جميع المؤسسات التي تقدم تكوين عالي بعد تلقي التعليم في الأطوار الأساسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، كالجامعة أو المعاهد أو المدارس العليا)، أما الجامعة التي تعتبر من أبرز مؤسساته، وفي الكثير من الأحيان تستعمل الجامعة للإشارة لهذه المرحلة التعليمية المهمة، وهذا ما نجده في الكثير من المؤلفات والدراسات، كما نجد من بين التعريفات للتعليم العالي، التعريف الذي وضع سنة 1977 من طرف 44 بلدا، في الندوة التي نظمتها اليونسكو حول التعليم العالي في إفريقيا حيث عرفوه على أنه: "هو كل أشكال التعليم الأكاديمية والمهنية والتقنية التي تقوم بإعداد العاملين والمعلمين في المؤسسات، كالجامعات ومعاهد التربية ومعاهد التكنولوجيا ومعاهد المعلمين"، كما يقصد بالتعليم العالي كل نمط للتكوين يقدم على مستوى ما بعد الثانوية من طرف مؤسسات التعليم العالي (بن غنيمة، 2015، ص.16).

إن التعليم العالي هو مفتاح المرور لعصر المعرفة والسبيل لتطوير المجتمعات وبناء الاقتصاديات القوية التي تقاس في وقتنا الحالي، بقوة الجامعات والبحث العلمي التي تعتبر مركز اكتشاف القدرات البشرية الخارقة التي تتمكن من الرقي بالأمم من خلال الاكتشافات العلمية في مجالات الإعلام الآلي، الكيمياء، التكنولوجيا، وغيرها من المجالات، بالإضافة إلى إعداد الكوادر والطاقات البشرية الفنية والعلمية والثقافية والمهنية، وكذلك إعداد القيادات الفكرية في مجالات التعليم المختلفة التربوية والعلمية والمهنية (هبال، 2012، ص.105).

ويعتبر التعليم العالي أهم مرتكزات التنمية الشاملة، وذلك من خلال مساهمته في إعداد الكوادر الفنية والأكاديمية والمهنية لمؤسسات المجتمع المختلفة، إضافة إلى دوره في تطوير المعرفة واستخدامها ونشرها من خلال البحث العلمي، وإعداد المتخصصين في مجالاته وتطوير أساليب خدمة المجتمع والبيئة، لذلك حظيت عملية تطوير التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وكان من أهم أدوات تطويره تطبيق معايير الجودة التي أصبحت سمة من سمات هذا العصر، مما جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة التي ظهرت لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، وبناء على ذلك فإن تحديد المرتكزات الأساسية للجودة يحتل أهمية كبيرة في إطار التطبيق الفعلي لها في مختلف المؤسسات العاملة (دليل ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ص.5)، كما يجعل من فكرة

الاستثمار في قطاع التعليم العالي أمرا ملحا يفرضه العصر الحالي من أجل الجودة الشاملة، والنهوض الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثاني: واقع جودة التعليم العالي بالجزائر

إن تحليل وضعية المنظومة الجامعية في الجزائر تقود نحو الوقوف على واقع جودة التعليم العالي، خاصة في ظل التزايد المستمر في تعداد الطلبة، تنوع التخصصات وعروض التكوين، الانفتاح على مصادر أخرى للتمويل، وجود نسب معتبرة من بطالة خريجي الجامعات، الضرورة الملحة لضمان الجودة والنوعية والنهوض الأكاديمي، وتطور تأثير البعد الدولي في ضوء مفهوم العولمة.

حيث شهد التعليم العالي في الجزائر خلال السنوات الماضية تطورات مهمة من حيث الإمكانات البشرية والمادية والمالية، إذ ارتفع عدد مؤسسات قطاع التعليم العالي ليبلغ أكثر من 93 مؤسسة، كما ارتفع عدد الطلبة ليبلغ 1210000 سنة 2012، وتزايد عدد المؤطرين ليبلغ 39782 سنة 2009، وفي ضوء هذه التطورات والتوجهات الحالية للتعليم العالي في الجزائر يعد تحدي ضمان الجودة والنوعية من أبرز ما يواجهه هذا المجال في الوقت الحالي (بن حسين، 2015، ص.211).

وبخصوص تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي بالجزائر، فقد أدركت السلطات الجزائرية بضرورة وحتمية تطبيق هذا النظام، والذي تجسدت الإرادة السياسية في القيام بإصلاح يهدف إلى ترقية التعليم العالي نحو مستويات أفضل، ففي سنة 2008 ومن خلال صدور القانون التوجيهي للتعليم والذي وإن لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي، إلا أنه كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء ما يسمى بالمجلس الوطني للتقييم (CNE)، كما انبثقت فرقة عمل كلفت من طرف الوزارة بالتفكير في مشروع إمكانية تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية الجزائرية، مدعمة في البداية ببعض الخبراء الدوليين، وفي 31 ماي 2010 تم ترسيم عمل الفرقة بقرار إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES)، ليتم بعدها اعتماد أدوات ووسائل على مستوى المؤسسات سميت بـ "خلايا ضمان الجودة" كلفت بالمساهمة في بناء وتطوير هذا النظام على مستوى كل مؤسسة (بوخلوة و بن خيرة، 2016، ص.100).

وعليه لا بد هنا من أن نشير إلى التعريف بمصطلح "خلايا ضمان الجودة"، فهي: "هيئة تُعنى بالمساهمة في تطبيق إجراءات نظام الجودة من تقييم، متابعة، مراقبة، تكوين، إعلام، ونشر التقارير ... إلخ، تنشأ داخل مؤسسة التعليم العالي بقرار من رئيس الجامعة، يحدد فيه تنظيم وهيكلة ودور هذه الخلية، وهي تتشكل من أعضاء يمثلون مختلف المكونات والهيئات البيداغوجية والإدارية للمؤسسة" (بن حسين، 2015، ص.209).

وتشير فعالية خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر إلى مستوى أداء هذه الخلايا على أرض الواقع في ضوء المهمات الموكلة إليها متمثلة في الوظائف التالية:

1 – وظيفة التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث والحياة الجامعية.
2 – وظيفة الإعلام حول مهامها وأهداف نظام ضمان الجودة ونشر تقارير عملها.
3 – وظيفة التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة.
4 – وظيفة الاتصال الداخلي والخارجي (بن حسين، 2015، ص.209).

لكن من الواضح أن التوجه نحو بحث آليات ضمان وتحسين جودة ونوعية نشاطات التعليم العالي في الجزائر تواجهه جملة من الصعوبات والتحديات، تفرض على القائمين على قطاع التعليم العالي أخذها بعين الاعتبار للنهوض الأكاديمي، وكتقييم لجودة مؤسسات التعليم العالي بالجزائر نجد:

1. غياب ثقافة التقييم والجودة عن مشهد التعليم العالي في الجزائر: إن المتتبع لمسار التعليم العالي في الجزائر يدرك أن عنصر الجودة لم يكن هدفا معلنا في سياسة الجامعة، وبالتالي لم يكن مؤشر قياس نجاعة وفعالية المؤسسة الجامعية، فكل المؤشرات الدالة على كفاءة المؤسسات التعليمية موجهة نحو الكم أي عدد الطلبة.

2. قلة مستوى التدريب وتكوين الفاعلين المكلفين بتطبيق إجراءات هذه العملية.

3. وجود عامل مقاومة المشروع التغييري.

4. النقائص المسجلة في الإمكانات التنظيمية والمادية الضرورية (بن حسين، 2015، ص.212)، والتي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات(بوخلوة و بن خيرة، 2016، ص.100).

5. كما أن وظيفة التقييم الداخلي لا تساهم بالقدر الكافي في تقييم برامج التكوين، البحث، والعمل المؤسساتي: وهذا راجع إلى تركيز خلايا ضمان الجودة في الوقت الراهن على تكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة وتوجيه الجهود نحو نشر ثقافة الجودة من جهة، وغياب دليل للتقييم الداخلي على مستوى المؤسسات الجامعية من ناحية أخرى، مما يعطي الانطباع بعدم تحضير الإطار التنظيمي والتشريعي الذي بموجبه تبدأ خلايا ضمان الجودة في إجراء عمليات التقييم الداخلي (بن حسين، 2015، ص.2015).

6. تعتبر خلايا ضمان الجودة بعيدة عن درجة الفعالية المطلوبة في إعلام الفاعلين والمهتمين بالتعليم العالي، حول إجراءات ضمان الجودة التي تقوم بها والفائدة التي يمكن تحقيقها من هذه الإجراءات وهي نشر ثقافة الجودة.

7. إن خلايا ضمان الجودة المستحدثة من أجل العمل بمدخل الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، لم ترتق بعد إلى المستوى المطلوب منها لأداء الأدوار والمهمات الموكلة إليها في إطار هذا النظام (التقييم الداخلي، الإعلام، التكوين المستمر لمواردها البشرية في مجال ضمان الجودة، والاتصال على المستويات الداخلي والخارجي).

8. كما أن خلايا ضمان الجودة تهتم بدرجة متوسطة بتكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة.

وهذا ما يفسر جانبا من جوانب التأخر والبطء المسجل في السير الفعلي نحو تطبيق نظام الجودة في الجامعة الجزائرية على أرض الواقع، مقارنة بالتحديات والرهانات الداخلية اجتماعيا واقتصاديا من ناحية، والتحولات التي تشهدها أنظمة التعليم العالي في دول العالم من ناحية ثانية (بن حسين، 2015، ص.218).

إن تحديث نظام التكوين العالي في الجزائر، وتحديث إدارته والنهوض بوظائفه، بما يستجيب للتطورات المستحدثة في جميع المجالات والأصعدة، لاسيما في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنيات التدريس والبحث العلمي، ومستوى التأطير الأكاديمي، يعد حجر الزاوية التنبؤ المستقبلي، ذلك أن مسألة النهوض بمنظومة التكوين العالي هي مسؤولية تقع بالدرجة الأولى على كاهل الأستاذ، الذي هو بحاجة إلى كفاءة بيداغوجية تضمن نوعية وفعالية التكوين العالي، ولا بد أيضا من توفر الهياكل سواء على المستوى الإداري أو البيداغوجي أو العلمي، في كامل إدارات الجامعة وأقسامها وكلياتها ومعاهدها، وكذا الهياكل البيداغوجية كالمكتبة وقاعة البحث، قاعة الأنترنت والمخابر، والتي تشكل مجالات حيوية للجامعة والبحث العلمي (دهيمي،2011، ص ص.195-198).

المبحث الثالث: متطلبات ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر

تستطيع الجزائر أن تحقق الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي، وتعزيزها من خلال إعداد المهارات والتركيز على كفاءة وجدارة هيئة التدريس بصورة أساسية، إذ يجب أن تعمل الوزارة الوصية على توفير الكادر التدريس الذي يملك تأهيلا عاليا، ويمتلك المعرفة العلمية الكافية التي تمكن من بناء طلبة على معرفة عالية تعليميا (دريس، 2017، ص.92)، ومن هذا المنطلق فإنه لا بد من وضع وتبني سبل لضمان الجودة الشاملة وتطويرها في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.

1 – سبل ضمان الجودة:

تتطلب الجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، اعتماد سبل للارتقاء بجودة تلك المؤسسات، حيث يمكن الأخذ بمعايير من خلال ما سبق ذكره، والتي يمكن تبيانها والإشارة إليها في مايلي:

– **جودة الأستاذ:** يحتل الأستاذ المركز الأول من حيث الأهمية في نجاح العملية التعليمية، فمهما بلغت البرامج في جودتها فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء، مكونون ومؤهلون، ولتحقيق ذلك يجب توفر عدد من السمات لدى الأستاذ منها: السمات الشخصية، الكفاءات المهنية، الخبرات الموقفية، الكفاءات العلمية، الكفاءة التربوية، الكفاءة الاتصالية، الرغبة في التعليم، كما يعد مؤشر مقدار الإنتاج العلمي للأستاذ الذي يتطلب معايير لقياس إنتاجيته منها: المنشورات العلمية، التقديرات والاعتراف العلمي مثل العضوية الشرفية في بعض الجامعات العلمية أو رئاسة مؤسسة مهنية وطنية، ويمكن تحديد أدوار الأستاذ في النقاط التالية: أدواره اتجاه طلابه، اتجاه الكلية التي يعمل بها، أدواره اتجاه المجتمع المحيط به (بوخلوة و بن خيرة، 2016، ص.101).

– **جودة الطالب:** الطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي أنشأت من أجله، ويقصد بها مدى تأهيله في مراحل ما قبل المؤسسة التعليمية علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا، حتى يتمكن من استيعاب كافة أمور المعرفة وتكتما بذلك متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هناك طلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته، ومن هنا فإن إدارة الجودة الشاملة ترى الطلاب كزبائن وكموظفين في النظام التعليمي، ويجب على المديرين أن يدخلوا الطلاب في عملية التعليم الخاصة بهم، عن طريق تدريبهم على التساؤل في عملية التعليم، وعندما يتساءل الطلاب عن عملية التعلم بعدها يجب أن يقوم المديرون بالاهتمام باقتراحات الطلاب من أجل التغيير.

– **جودة خطة الدراسة:** تعد الخطة الدراسية أحد العوامل الرئيسية المرتبطة بالجودة من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب، ومدى قدرتها على تنمية وإثراء شخصية المتعلم في مجالات تحديد وحل المشكلات المرتبطة بتخصصه المهني، من خلال التركيز على التكوينات العملية التي تتضمنها الخطة الدراسية، وهذا يتطلب إلغاء النمطية التقليدية المتبعة حاليا في الجامعات من حيث توزيع مواد الخطة الدراسية بين متطلبات الجامعة والكلية والقسم، واستبدالها بخطة دراسية جديدة وفق مؤشرات جودة الخطة الدراسية (بوخلوة و بن خيرة، 2016، ص.101).

– **جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس:** يجب أن تكون البرامج التعليمية شاملة، عميقة ومرنة وتستوعب مختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، بالإضافة إلى ضرورة تكيفها مع المتغيرات العالمية، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين، ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها، كما يستوجب التحول من الآليات التقليدية في التدريس إلى الآليات المتطورة والمتنوعة وباستخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم الحديثة.

– **جودة المباني التعليمية والتجهيزات والبيئة التعليمية:** يعد المبنى التعليمي وتجهيزاته من المحاور الهامة للعملية التعليمية، وذلك لأنه يتم فيه التفاعل بين جميع عناصر المنظومة الجامعية، وتعتبر جودة المباني والتجهيزات أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وتتضمن جودة المباني والتجهيزات، موقع المبنى ومساحاته، المدرجات، القاعات، المرافق، المكتبة، المطعم، جودة الإنارة والتهوئة، سعة المكان، جودة الأثاث ومؤثرات الصوت، المختبرات والمعامل والتقنيات بأنواعها (بوخلوة و بن خيرة، 2016، ص.102).

– **جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح:** إن جودة الإدارة في المؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن المحتمل أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود غلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح التعليمية فيجب أن تكون مرنة، واضحة ومحددة تكون عونا لإدارة المؤسسة التعليمية، كما يجب عليها أن تواكب كافة التغييرات والتحولات من حولها، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار لأن المؤسسة التعليمية توجد في عالم متغير تؤثر فيه وتتأثر به.

– **جودة الكتاب التعليمي:** يقصد بجودة الكتاب التعليمي، جودة محتوياته والتحديث المستمر له بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته وأبحاثه في جميع أنواع التعلم التي تتطلبها المؤسسة التعليمية منه، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب، ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والإطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي.

– **جودة التمويل والإنفاق التعليمي:** يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توفرت لديه الموارد المالية الكافية، قلت مشكلاته وأصبح من السهل حلها، ولا شك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيرا تابعا لمقدار التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثره الكبير على تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها، كما أن الاستخدام السيئ للأموال سيؤدي ضمنا إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتما على جودة التعليم، والتي تحتاج غالبا إلى تمويل دائم، مصادره التمويل الحكومي والخاص، وعوائد مراكز البحث والتدريب (بوخلوة و بن خيرة، 2016، ص.102).

– **جودة تقييم أعمال الطلبة:** إن التنويع في أدوات تقييم الطلبة يعد مؤشرا أساسيا في تحقيق الجودة وتطوير العملية التعليمية، بحيث يجب التركيز على انتقاء نشاطات ومحاور عملية التقييم واتسامها بالشمول والتكامل والموضوعية والصدق والثبات.

– **جودة تقييم الأداء التعليمي:** يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية، والمتكون من الطالب، الأستاذ، البرامج التعليمية، طرق ووسائل التدريس والتمويل... إلخ، وكل ذلك يحتاج إلى معايير لتقييم كل هذه العناصر على أن تكون تلك المعايير واضحة، ويمكن استخدامها وقياسها، إضافة إلى تكوين القائمين على عملية التقييم، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة بموجب تلك المعاير ومستويات الأداء (بوخلوة و بن خيرة، 2016، ص.102).

ومن هذا المنطلق فإنه لا بد من وضع وتبني سبل لضمان الجودة الشاملة وتطويرها في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.

2 – متطلبات ضمان الجودة:

هناك عدد من المتطلبات الضرورية التي لا بد من توفرها لتحقيق الجودة في أي مؤسسة تعليمية بالجزائر، ويعد توفرها أساسا لجميع الجهود الأخرى التي تأتي لاحقا، ويمكن تلخيصها في التالي:

1 – التخطيط لعمليات ضمان الجودة وطرق إدارتها.
2 – استيفاء متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
3 – إيجاد بيئة عمل مناسبة بصورة متدرجة لتطبيق الجودة.

4 – استشعار أهمية التدريب قبل الخدمة وأثنائها، ووضع خطة تدريبية فعالة لتطوير مهارات فرق العمل.

5 – استثمار العقول البشرية المتوفرة.

6 – بناء وتشكيل فرق العمل.

7 – استخدام مبدأ التحفيز.

8 – توفر أدلة إرشادية عملية لجميع الأعمال داخل القطاع التعليمي.

9 – توفر قاعدة معلومات وبيانات إحصائية داخل القطاع التعليمي.

10 – التنسيق بين الجهات التعليمية وغيرها داخل المؤسسة كمنظومة متكاملة.

11 – استخدام معايير تقييم، قبل، وأثناء، وبعد العمل في القطاع التعليمي.

12 – اعتماد العمل بالدراسات القائمة على البحث العلمي المقنن.

13 – دراسة تجارب الآخرين والإفادة منها بما يتناسب مع واقع المؤسسة (العبودي، 2014، ص. 13).

وبناء على ذلك لا بد للإدارة العليا بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر أن تعمل على تبني تطبيق الجودة وتطوير متطلبات الاعتماد الأكاديمي بصورة مستمرة ودائمة، حيث تشمل الجوانب التالية:

- القناعة والتأييد والدعم.
- إقناع جميع القيادات بالمشاركة والمساندة.
- تقدير ومكافأة الإنجازات.
- تذليل المعوقات والصعوبات.
- توفير الموارد المطلوبة.
- تعميد الجهة المعنية بتنفيذ وإقرار التحسينات والقرارات المتخذة.
- تكوين سياسة الجودة وأهداف الجودة بالمؤسسة والحفاظ عليها.
- ضمان التركيز على المستفيد عبر المؤسسة.
- التأكيد على أن التطبيق من فرضيات العمل الأساسي وليس عملا إضافيا.
- ضمان تشكيل الفرق بقناعة ودعم المسؤول المباشر لها.
- إشراك المديرين والرؤساء في اختيار العمليات المراد تحسينها.
- ضمان تكريم فرق العمل المتميزة في الأداء والإنجاز.
- ضمان المراجعة والمتابعة (العبودي، 2014، ص.14).

الخاتمة:

إن تشعب مشكلات مؤسسات التعليم العالي بالجزائر حسب ما تم ذكره في هذه الدراسة، يجعل من صياغة سياسة جديدة من شأنها أن ترتقي بالدولة الجزائرية إلى ما يسمى بمجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة ضرورة ملحة، تقتضي مقاربة محددة وجريئة للتعامل مع الإشكاليات والمفارقات التي تعيشها مؤسسات التعليم

العالي الجزائرية، كما أن تطوير متطلبات الاعتماد الأكاديمي يعتبر وسيلة فعالة لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، فرغم القرارات الإصلاحية التي تعتمد من حين لآخر، وآخرها اعتماد نظام الـ ل م د والتخلي عن النظام الكلاسيكي كلية، إلا أن ذلك لم يشفع لها في أن ترتقي إلى مصاف الجامعات المصنفة عالميا أو حتى عربيا أو إفريقيا، وللأسف فإن مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لم تصنف ولسنوات في التصنيفات العالمية السنوية من حيث الجودة، ومن ثم فإن الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي يعتبر ضرورة ملحة يفرضها العصر الحالي، للنهوض الأكاديمي وضمان الجودة الشاملة بالجزائر، وعليه لابد من مد جسور المشاركة والتعاون مع القطاع العام والقطاع الخاص على حد سواء وكذا الأمر مع مؤسسات الإنتاج والاقتصاد، وبناء علاقات متبادلة معهم حتى تضمن الجامعات الدعم المالي عبر تلك المؤسسات والقطاعات، لتنفيذ برامجها الأكاديمية والبحثية مقابل ما تقدمه هذه الجامعات لها من تخطيط معرفي وعلمي.

وعليه لا بد من تطوير جودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وجعلها أكثر تفاعلا مع الظروف والرهانات الدولية والوطنية، وتفعيل آليات العمل لتحقيق الجودة الشاملة في الأداء والمخرجات بشكل فعال، وعليه لا بد من:

- تعاون ومشاركة الأطراف ذات العلاقة في عملية تخطيط وتطوير التعليم العالي.
- ضرورة العمل على اختيار القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، وفق أسس علمية، بحيث تتوافر فيهم الكفاءات الشخصية والمهنية التي تؤهلهم إلى قيادة تلك المؤسسات بما يحقق لها الكفاءة.
- تطوير متطلبات الاعتماد الأكاديمي بما يتناسب مع الوقت الحالي.
- الاستفادة من مؤسسات التعليم العالي العالمية والعربية الرائدة في ما يخص إدارة الجودة الشاملة.
- الاهتمام والعناية ببرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم باعتبارهم الأداة الحقيقية لتفعيل كافة أشكال ومداخل التطوير، وتحقيق التأهيل المرغوب للطلاب وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة.
- تحديث عمليات الاتصال والإدارة في المؤسسات التعليمية الجزائرية، واعتماد الوسائل الإلكترونية والتكنولوجيا في توفير المناخ الملائم للإيفاء بمتطلبات الجودة.

قائمة المراجع:

1 – الطراونة، اخليف، (10 و12 ماي 2010)، **ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية**، ورقة مقدمة في البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر العلوم والتكنولوجيا: محركان للتغيير، مدينة الحسن العلمية، الأردن.

2 – العبودي، فاطمة بنت محمد، (2014)، **إجراءات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية**، الرياض: عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ج.1.

3 – بن حسين، سمير، (مارس 2015)، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام جودة التعليم العالي في الجزائر: دراسة ميدانية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع. 18.

4 – بن غنيمة، محمد السعيد، (2014–2015)، **أثر سياسات الإنفاق العام على قطاع التعليم العالي في الجزائر: 1967 – 2012**، رسالة ماجستير في العلوم السياسية غير منشورة، تخصص سياسة عامة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

5 – بوخلوة، باديس و بن خيرة، سامي، (2016)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية بناءا على تجارب عالمية وعربية، **مجلة أداء المؤسسات الجزائرية**، ع. 9.

6 – بوفاس، الشريف، (15 و16 أفريل 2015)، **إمكانية تطبيق ستة سيغما Six Sigma لتحسين جودة التعليم العالي**، بحث مقدم في الملتقى الدولي حول إدارة الجودة والأداء المتميز في الجامعات العربية، كلية الآداب، جامعة يحي فارس، المدية، الجزائر.

7 – حيتامة، العيد، (أفريل 2014)، "لعوامل المؤثرة على النظم التعليمية في العالم العربي، **مجلة فكر ومجتمع**، ع. 20.

8 – دريس، نبيل، (مارس 2017)، أهمية إدارة الجودة في الجامعة الجزائرية، **مجلة العلوم السياسية والقانون**، ع. 2.

9 – دهيمي، شهرزاد، (ديسمبر 2011)، تقييم الفاعلين في النظام الجامعي لبعض جوانب منظومة التعليم العالي، تكوين، البحث العلمي، الإعلام والهياكل، **مجلة العلوم الإنسانية**، ع. 36، جامعة قسنطينة، الجزائر.

10 – عبد الله الحاج وآخرون، فيصل، (2008)، **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، عمان: حقوق الطبع والنشر محفوظة للأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

11 – كوسة، بوجمعة، (ديسمبر 2016)، إدارة الجودة الشاملة ومؤشرات التوازن القيمي والوظيفي في الجامعة الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية**، ع. 6، جامعة أم البواقي، الجزائر.

12 – هبال، عبد العالي، (جويلية 2012)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: مقاربة مفاهيمية، **المجلة الجزائرية للأمن والتنمية**، ع.3.

13 – **دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي**، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، متاح على الرابط التالي للإطلاع والتحميل: http://zu.edu.ly/arabic/files/1-147.pdf ، (بدون رقن النشر).

Role of Higher Education Institutions in fostering responsible Human Capital in the Knowledge Economy

Dr.Mohammed Al Haziazi

Program Coordinator, BA & MBA and Assistant Director for Academic Affairs, Arab Open University, Oman

Abstract

The development of human capital has been identified as the most important component of all the factors employed in knowledge economy. The objective of the entire education system in GCC is to foster the worth and development of the individual, for each individual's sake, and for the general development of the society. As a corollary to this, the majority of the human capitals utilized by industry are produced by higher education institution. Several studies have revealed a strong (positive) correlation between the human capital – skills, abilities and competencies – and the levels of social and economic performance of individuals, communities and nations. However, specialized human resources are produced mainly through the higher education institution. So it is the responsibility of the higher education institution to develop the skills and knowledge of their students for its country and to utilize them effectively in the national economy. Thus purpose of this paper is to identify the role of higher education institution in fostering responsible human capital in the knowledge economy. The need to develop global capabilities in graduating students is clear and growing, and higher education institution must create efficient and effective processes for developing these capabilities. Research methods employed in the study include quantitative descriptive research methods. Students at the graduating level and recently graduated students from Arab Open University; Oman branch is the population for this study. The study focuses attention on role of higher education institution that can efficiently move students from little knowledge of global capabilities through various stages of developing these proficiencies to contribute largely to the developing knowledge economy. The graduating students should adapt to the new paradigm of knowledge that stresses the need to develop knowledge and competence which equip with capabilities to innovate and contextualize existing knowledge. Higher Education Institution should develop the set of competences among the student community such as creative and critical thinking, complex problem solving, skills of investigation as well as envisioning alternative futures as necessary new competences needed to deal with the complexity of knowledge economy.

Key Words:

Human Capital, **Higher Education Institution**, **Knowledge Economy**, **Capability**, & **Performance**

استمارة المشاركة في الملتقى

الإسم واللقب: أمين مخفوظي

المؤسسة الأصلية: جامعة الدكتور يحي فارس المدية

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر صنف أ

البلد: الجزائر

البريد الإلكتروني: amine_pto@hotmail.fr **الهاتف: 0771680714**

الإسم واللقب: سعاد عباسي

المؤسسة الأصلية: جامعة الدكتور يحي فارس المدية

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر صنف أ

البلد: الجزائر

البريد الإلكتروني: abassi.souad@yahoo.fr **الهاتف: 0559106023**

محور المشاركة : ضمان جودة التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي وأثره في التنمية الشاملة.

عنوان المداخلة : القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي

مقدمة:

إن التطورات والتغييرات التي يشهدها العالم في المجتمعات الحديثة في جميع المجالات المعرفية والتكنولوجية، جعلت العالم يدرك أهمية التعليم المتميز في مواكبة المستجدات ومواجهة التحديات المحيطة به، إضافة إلى أهميته في تطوير المجتمعات لما يلعبه من دور فعال في تنمية الموارد البشرية، وهو ما أوجب على المفكرين والباحثين ضرورة البحث عن نماذج جديدة لإصلاح التعليم العالي تتوافق مع احتياجاتها الحالية والمستقبلية، حيث أصبحت الأمم القوية في عصرنا تقاس بما تملكه من ثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج، وبما تحمله من فكر وقيم تساعد في ترسيخ السلوكات الحضارية الراقية

لذلك فإن المنظمات الحديثة تعتمد على مخرجات التعليم العالي التي تمتاز بالجودة والأداء المتميز، وعند اختيارها تهتم بما تحمله من قيم توجههم لأداء وظائفهم وتوليهم العناية الفائقة لتنميتها، عن طريق التدريب وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لتنمية مهاراتهم وتطويرها.

وبعد أن أدرك علماء التنظيم والإدارة الحديثة أهمية العنصر البشري في جودة المؤسسات وفاعليتها، من خلال القيم التي تسود بين العاملين التي تعبر عن الثقافة التنظيمية، وأصبحت موضوع اهتمام الباحثين بحثا عن الجودة والفاعلية والكفاءة في مجالات الإدارة والعلاقات الإنسانية داخل المنظمة.

وبقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه الاقتصادي يحتاج أيضا إلى موارد معرفية ومصادر لبناء كيانه المعرفي والفكري ويكون هذا بالتربية والتعليم الجامعي خاصة.

وتمثل الجامعة مصدرا للموارد المعرفية للمجتمع فهي مؤسسة أنشأت لخدمة العلم والمعرفة والبحث العلمي والمجتمع، إذ أن نشاطها موجه للطلب الاجتماعي على التكوين العالي، والمساهمة في التنمية الاجتماعية للمجتمع، حيث أن من أهم أهدافها تخريج قوى بشرية مؤهلة لخدمة المجتمع وضمان التعليم المستمر.

وعليه ترتبط أهدافها بأهداف المجتمع الذي تنتمي إليه والذي يضفي عليها شخصية مميزة، عبارة عن مزيج من القيم والاتجاهات التي توجه عملها ونشاطها حيث

تؤثر القيم التي يتبناها عناصر هذا النظام التعليمي في تشكيل سلوكهم، فهي تنظيم يتميز بشخصية تميزه عن غيره من المؤسسات في مجتمعات أخرى بما لها من القيم والاتجاهات والمعايير التي توجه عملها وتؤثر في جميع الأعمال التي تقوم بتنفيذها.

فالجامعة نظام إداري يتكون من مجموعة من الموارد البشرية المختلفة مثل الإداريين والأساتذة والطلبة والعمال الذين يتبنون أخلاقيات وقيم وثقافات تتفاعل فيما بينها، وهي نظام ضروري لبناء التفاعل بين عناصره خاصة الأساتذة والإداريين وهم الإطارات المسئولة التي تسعى إلى نجاحها وتحقيق أهدافها ومن ثمة فعاليتها التنظيمية.

والقيم التنظيمية تمثل مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يشترك فيها المديرون والمسئولون والتي تؤكد نظرتهم الخاصة المنفردة، وتعمل كموجهات عامة لسلوكهم وتعكس الأطر المرجعية التي يلتزم بها الأفراد سواء كانوا إداريين أو أساتذة جامعيين وحتى الطلبة بإتباعهم لسلوك ما يرغبون فيه دون غيرهم، وهذا لأهميتها في بناء شخصية الفرد وفي تحديد اتجاهاته الفكرية.

كما أنها جزء من مجموع القيم العامة للفرد ذات خصائص ثابتة نسبيا وتظهر في تفاعلات عناصر منظومة التعليم أثناء أدائهم لوظائفهم وفي اختيارهم بين المهم وغير المهم والمرغوب فيه دون الآخر غير المرغوب فيه، وعليه تحدد سلوك الإطارات العاملة إداريين وأساتذة.

ونظرا لما نلمسه من بعض القيم السلبية التي تسود الجامعة الجزائرية كقيم عدم الانضباط في مواعيد العمل، اللامبالاة والتهاون، الغياب، هيمنة العلاقات الشخصية في الاختيار والتعيين والترقية...الخ، إضافة إلى مظاهر الصراعات والنزاعات بين الإدارة والأساتذة وبين الأساتذة والطلبة من جهة أخرى مما أدى إلى هجرة الكثير من الأدمغة والتي يرجعها بعض الخبراء إلى تخلف التعليم العالي في الوطن العربي وجمود النظام الجامعي والافتقار إلى جو الدراسة، وعدم الاهتمام بالبحث العلمي، وعدم توفر قدر من الحرية الأكاديمية.

وعليه وبما أن الجامعة تنظيم اجتماعي رسمي تسوده مجموعة من القيم نستنتج أنه قد تحقق منظومة التعليم العالي بهذا النظام القيمي النجاح ويتجسد في إيمان عناصرها والأجهزة المكونة لها بأهدافها وقيمها والرغبة في البقاء فيها والاعتزاز

بالارتباط بها والتعاون والمشاركة بين عناصرها والاستعداد للعمل بأقصى طاقة لتحقيق أهدافها وتجسيد قيمها.

كما قد يكون ضعف النظام القيمي السائد بين العناصر المكونة لمنظمة التعليم العالي هو السبب المباشر في عرقلة تحقيق أهدافها وبالتالي فشلها.

وحسب الباحثان "ديف فرانسيس ومايك ودكوك MIKE & DAVE FRANCIS WOODCOCK فالقيم التنظيمية تشمل أربعة أبعاد رئيسية كما يشمل كل

بعد ثلاث قيم وهي:

-إدارة الإدارة: وتشمل قيم القوة، الصفوة، المكافأة.

-إدارة المهمة: وتشمل الاقتصاد، الفعالية،الكفاءة.

-إدارة العلاقات: وتشمل العدل، فرق العمل، القانون، النظام

-إدارة البيئة: وتشمل الدفاع، التنافس، استغلال الفرص.

وقد تناولت هذه القيم دراسات عربية كدراسة خالد عبد االله الحنيطة (جامعة نايف للعلوم الأمنية السعودية) بعنوان: "القيم التنظيمية وعلاقتها بكفاءة الأداء"، كما تم تناولها في دراسات محلية مثل دراسة نجاة قريشي (جامعة بسكرة) الموسومة بـ: "القيم التنظيمية وعلاقتها بفاعلية التنظيم"، وعليه رأينا أن تكون دراستنا مرتبطة بجانب آخر وهو جودة التعليم العالي لنعرف طبيعة علاقة القيم التنظيمية بجودة التعليم العالي، ورغبة منا في تدعيم القيم الإيجابية في التعليم العالي كقيمة العلم، الإتقان، العدل، المرونة والإبداع والابتكار، العطاء، ولأهمية هذه القيم في تطوير التعليم العالي وخدمة البحث العلمي قمنا بصياغة إشكالية الدراسة التالية:

هل هناك علاقة بين القيم التنظيمية السائدة وجودة التعليم العالي داخل الجامعة، وما طبيعتها ؟

ومنه تطرح التساؤلات الفرعية الآتية:

-ما هي آراء الإطارات المسؤولة (أساتذة، أساتذة إداريين) في القيم السائدة في منظمة التعليم العالي والمتعلقة بـ: إدارة الإدارة، إدارة المهام، إدارة العلاقات، إدارة البيئة؟

-ما هي آراء الإطارات المسؤولة (أساتذة، أساتذة إداريين) في جودة التعليم العالي؟

-ما هي طبيعة العلاقات بين آراء الإطارات المسؤولة (أساتذة، أساتذة إداريين) في هذه القيم و آراءهم نحو جودة التعليم العالي؟

ومنه تطرح التساؤلات الفرعية الآتية:

ما هي آراء الإطارات المسؤولة (أساتذة، أساتذة إداريين) في القيم السائدة في منظمة التعليم العالي والمتعلقة بـ: إدارة الإدارة، إدارة المهام، إدارة العلاقات، إدارة البيئة؟

-ما هي آراء الإطارات المسؤولة)أساتذة، أساتذة إداريين(في جودة التعليم العالي؟

-ما هي طبيعة العلاقات بين آراء الإطارات المسؤولة (أساتذة، أساتذة إداريين) في هذه القيم و آراءهم نحو جودة التعليم العالي؟

إن التعليم العالي المطلوب لهذا القرن هو تعليم شامل وتخصصي يرتبط بمتطلبات التنمية القوية، فلم تعد قوة الأمم تقاس بمساحة أراضيها، أو بما تملكه من جيوش، أو بعدد سكانها، أو بما تملكه من ثروات طبيعية، ولكنها أصبحت اليوم تقاس بما تملكه من معرفة متطورة وثقافة متقدمة، وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإنتاج والإبداع وتحقيق أفضل معدلات التنمية البشرية المتقدمة.

ويعرفها "رمزي أحمد عبد الحي:" » بأنها مؤسسة تربوية متخصصة في إعداد الشباب للمجتمع باعتباره ثروة بشرية.»

- كما يعرفها "نيومانNewman)": (أنها مجتمع يتألف أعضائه من المعلمين والطلبة، وهي مكان لتدريس المعرفة الشاملة .

- ويعرفها "رابح تركي:" أنها عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات .

- كما يعرفها "رامون ماسيا Ramon Macia)": (أنها "مؤسسة أو مجموعة أشخاص يجمعهم نظام ونسق خاصين تستعمل وسائل وتنسق بين مهام مختلفة للوصول بطريقة ما إلى معرفة عليا".

ويدل معنى الجامعة أنها ذات صورة ومادة، فصورتها الروح العامة والحياة الجامعية، ومادتها الفرق والمناهج والوسائل المادية والمعنوية الملائمة .

وأهم ما يميزها عن غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى قيامها بالبحث العلمي باعتبارها المؤسسة الوحيدة في المجتمع التي يمكن عن طريقها القيام بالنشاطات البحثية بصورة انضباطية.

ويمكن النظر للجامعة من منطلقات متنوعة، فهي منظمة اجتماعية تحقق العلاقات الإنسانية ونظام سياسي يتوفر على السلطة ومركز لاتخاذ القرارات ، فهي مجال للتثقيف السياسي والوطني المدني ومجالا لتنمية القيادات الشبابية.

إضافة إلى ما تختص به الجامعة من مهمات للتعليم الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، تساهم أيضا في رقى الفكر وتقدم العلم، وتنمية القيم الإنسانية، والتربية الدينية، والخلقية والوطنية، وبعث الحضارة العربية الإسلامية والتقاليد الأصيلة ، فالجامعة هي حرم العقل والضمير، ولا تتوقف وظيفتها عند حدود بناء العقل والمعرفة، بل تسعى إلى بناء الجوانب الأخلاقية في إطار الحياة الاجتماعية، لأن العلم وحده لا ينفع إذا لم يكن متوجا بسياج أخلاقي فعال.

نشأة الجامعة الجزائرية:

يعتبر المشرع الجزائري الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في تعميم نشر المعارف وإعدادها وتطويرها وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد .

ويعود ظهور الجامعة الجزائرية إلى الفترة الاستعمارية حيث كانت سياسات التعليم وأهدافه تخدم المصالح الاستعمارية، لذلك حددت الجامعة الجزائرية بعدالاستقلال عدة أهداف للتخلص من الموروث الاستعماري والتطبع بالشخصية الجزائرية ومبادئ الثورة وكان ذلك من خلالا إصلاح 1971.

حيث ذكر كولنA.Colon سنة 1970 أن الجامعة الجزائرية لم تتغير ولازالت تدور على ساعة باريس، السنة الأولى في كليات العلوم والآداب هي السنة التحضيرية في الجامعة الفرنسية المعروفة قبل1966.

وعليه عملت الجزائر جاهدة لإصلاح المنظومة التربوية والجامعات من أجل تدعيم استقلالها والاستجابة لتطلعات الشعب الجزائري، بسن مبادئ الجزأرة والتعريب وإنشاء فروع باللغة العربية في مختلف المعاهد .

وقد تم تكوين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة ،1970 وخلال هذه الفترة وضعت أسس البحث العلمي في الجزائر بتكوين المنظمة الوطنية للبحث العلمي سنة ،1973التي أسندت لها عملية تطوير البحوث التطبيقية في ميدان البحث العلمي.

كما تم تكوين المجلس الوطني للبحوث العلمية التي تتلخص مهمته في رسم المحاور الأساسية للبحث العلمي الموجه نحو التنمية الوطنية .

وكان هدف هذه الإصلاحات إحداث القطيعة بين جامعة الفترة الاستعمارية وجامعة الجزائر المستقلة، التي فتحت أبوابها أمام كل فئات المجتمع تطبيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم.

واستطاعت الجامعة الجزائرية مضاعفة عدد طلابها من الحاصلين على البكالوريا يسجلون في مؤسسات التعليم العالي. وقد تعزز نمط ديمقراطية التعليم بانتشار الجامعات والمعاهد في كل أنحاء الوطن.

تفاعل الجامعة بالمجتمع:

التربية المتكاملة المستمرة تتطلب من الجامعات امتداد الفرص التربوية في الزمان والمكان، ويقتضى ذلك إسهام الجامعة في الاهتمام بالتربية قبل المدرسة في نطاق الأسرة، وفي نطاق المؤسسات الاجتماعية والتربوية كدور الحضانة، ورياض الأطفال، وحضانة الرضع، وتشتد الحاجة إلى هذه المؤسسات في المناطق الريفية وبين الفئات الضعيفة تعويضا لصغارها عن النقص الثقافي والاجتماعي، مما يقتضي تطوير صيغ تلاءم هذه البيئات على بساطتها، وتجذب النماذج المكلفة منها، واعتماد مشاركة الأمهات فيها.

وكما يسري اهتمام الجامعات على سنوات الطفولة الأولى فإنها تمتد إلى السنوات التالية في نظام التربية المدرسية، فلا بد من نشأة نظام للتربية اللاجامعية يوازي النظام الجامعي ويستجيب لحاجيات الناس، ولعل في مؤسسات محو الأمية ما يتصور بحكم خبراته وإمكاناته والعاملين فيه ليكون نظاما مستديما لتعليم الكبار، ويتولى الجوانب الثقافية، والجوانب المهنية تحت مظلة ما يسمى قسم الخدمة العامة وتنمية المجتمع داخل الجامعات، يتعلم فيه الآباء والأمهات والموظفون تعليما مكثفا ومسائيا.

فالتراث المعرفي للمجتمعات الإنسانية يوضح أن ازدهار الحضارات وتطورها يحدث نتيجة الاهتمام بالتعليم كعنصر أساسي للتقدم والتغيير خاصة وأن

المجتمع الحديث يعتمد على التخصص والعلم كسمة أساسية تميزه عن المجتمعات السابقة.

فقد أكدت الدراسات والأبحاث الحديثة أنه لا مكان في الوقت الحاضر للتعليم المنعزل عن المجتمع ومشكلاته، وأن التعليم العالي الفعال هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة أفراد المجتمع وحاجاتهم ومشكلاتهم والقادرة على إحداث التنمية الشاملة، كما تشير الدراسات والبحوث في التعليم العالي في كثير من دول العالم إلى أنه عملية تفاعل مستمر بين الفرد المتعلم وبيئته المادية والاجتماعية، وأن التعليم العالي الفعال هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة السكان وحاجاتهم وآمالهم، وأن الهدف الأول للتعليم العالي هو تطوير المجتمع والنهوض به إلى مستوى تكنولوجي واقتصادي وصحي واجتماعي وثقافي أفضل، وعلى هذا يتحدد أسلوب التعليم العالي فيكون عن طريق التعليم بالعمل والنشاط والإنتاج والبناء، ومواجهة المشكلات اليومية التي تواجه الفرد أو المجتمع.

كما أن التعليم العالي قادر على الإسهام بدور كبير ومتزايد في تنمية الموارد البشرية في ضوء ما تملكه الجامعات من قوى بشرية وإمكانيات مادية، وفي ضوء الدور المحتمل أن تلعبه مخرجات هذه المرحلة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما يساهم هذا التعليم لإعداد القيادات العلمية والفكرية التي تتولى قيادة المجتمع، وكذلك إعداد الكوادر العلمية التخصصية التي تتولى بالبحث والدراسة مشكلات المجتمع بهدف تطوره وتقدمه، وأن هذه المهمة لا تكتمل ما لم تتقدم الجامعة برجالها وخبراتها العلمية ودرايتها الفكرية الراسخة لتقوم بدور مباشر في عملية التنمية، وتساهم بالعمل الواعي في ميزان الإنتاج واستغلال الموارد للتطبيقات العلمية التي تتزايد بصورة لم تستهدف الإنسان من قبل حتى أن خريجي الأمس أصبحوا يعانون أمية علمية أمام استكشافات اليوم.

وقد أكدت الأبحاث أنه لا مكان في الوقت الحاضر للتعليم المنعزل عن المجتمع ومشكلاته، وأن التعليم العالي الفعال هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة أفراد المجتمع وحاجاتهم ومشكلاتهم والقادر على إحداث التنمية الشاملة، ولذا تؤكد الخطط الجديدة للتعليم العالي على قيام المعاهد الجامعية بوظائف مختلفة غير المهمات التدريسية والبحث العلمي، تتدرج جميعها تحت عنوان الخدمات العامة، وأن نجاح هذه الجهود

كافة مقرون بتغير جذري في مفاهيم الجامعة والعمل الجامعي، وفي مكانة هذه الجامعة ودورها في المجتمع.

ولذا فإن الجامعات الناجحة في العصر الحالي هي تلك التي تفتح أبوابها للمجتمع من حولها، بحيث تتحسس مواطن الداء فيه، وتحاول أن ترى لها العلاج المناسب، بل وتكون حساسة لطروحات أفراد المجتمع، وأن ترسم الطرق إلى تحقيق تلك الطموحات.

نماذج مقترحة لإدارة جودة تعليمية شاملة :

يمكن تعريف النظام المقترح بأنه نظام يقوم بإدارة العملية التعليمية كلها بمدخلاتها وعملياتها، ينطلق من أن التعليم نظام متكامل وليس مجرد محطة لمجموعة من المنظومات الفرعية، ويهدف هذا النظام إلى التأكد من أن كل المنظومات الفرعية للتعليم ونواتجه على مستوى عال الجودة، ويقوم النظام على ما يلي:

1- تبني فلسفة لتعليم يحقق الجودة الشاملة:

إذا كانت فلسفة التعليم تعني ذلك الإطار الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة أسلوب وطريقا لتنظيم التعليم وتوضيح القيم والأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال نظامه التعليمي، فإن هذا الإطار الفكري المنظم يختلف إذا لم يكن مراده تحقيق جودة تعليمية شاملة، ومن المهم الاهتمام بنشر هذه الفلسفة في:

- المجتمع والبيئة الخارجية.
- منظمات المعلمين.
- الإدارة التعليمية المركزية والمحلية والمدرسة.
- المدرسة: معلمين وإداريين وطلابا.

2- وضع أهداف محددة قابلة للتطبيق لتحقيق الجودة الشاملة :

إن أهداف التعليم تعد من أسباب وجود النظام التعليمي ذاته، ولكل نظام أهدافه المختلفة وذات مستويات متعددة، ويمكن أن يكون هناك تنافس بينها، ومن هنا فإن على صناع القرار ومتخذيه أن يضعوا أولويات.

وتتدرج أهداف التعليم من أهداف عامة Goals وطموحات للنظام ككل، إلى أهداف أو أغراض Aims محددة، وقد يحدد النظام التعليمي أهدافا تختلف بشكل

واضح عن أهدافه الحقيقية الواقعية، وما لم يكن هناك وعي في أي نظام تعليمي بأهدافه المحددة وأولوياته فإنه سينقصه وجود أسس رشيدة ونقاط للبدء لتحسين أدائه، والتخطيط للمستقبل، أو الاستخدام الأفضل لتحليل الكلفة لهذه الأغراض، ومن هنا كانت أهمية صياغة أهداف محددة ومتدرجة وقابلة للتحقيق يمكن الوصول عن طريقها إلى تحقيق الجودة الشاملة لكل جوانب العملية.

وتتضمن هذه الأهداف ما يراد من مخرجات التعليم بما تتضمنه من كل ما ينبغي اكتسابه من أنماط التفكير والمهارات والاتجاهات وتنمية القدرات والإمكانات بشكل يعكس ما أداه التعليم بالنسبة للفرد. بمعنى أن المخرجات هنا ستكون هي القيمة المضافة The Education Valu-Added إلى التلاميذ بتعرضهم لعمليات تعليمية محددة تحقق الجودة الشاملة.

3- وضع سياسات تعليمية قومية واضحة لتحقيق الأهداف تبينها وتنفيذها:

والسياسات التعليمية مبادئ مرشدة وموجهات للقيام بخطوات مقبلة، واتخاذ قرارات تناسب ما وضع من أهداف، ومن هنا فإن مثل هذه السياسات ترتبط بالفلسفة المتبناة كما ترتبط بالأهداف الموضوعة، ونجاح هذه السياسات يتطلب توافر عدة شروط فيها، ومنها:

أ- ديناميتها ومرونتها.

ب-قابليتها للتطبيق وتوافر مقومات تنفيذها.

ج- اتجاهها الاصطلاحي والتجويدي.

د- استمراريتها.

هـ- شمولها.

و- جدواها الاقتصادية.

ز- الاتفاق عليها.

ح- إعلانها ونشرها بين أفراد المجتمع والعاملين بالتعليم.

4- توصيف الوظائف التعليمية بما فيها وظائف المعلم والإدارة التعليمية :المدير- الموجه-الأخصائي الاجتماعي- الأخصائي النفسي-الموظفون الكتابيون. وطبيعي أن

يتطلب هذا التوصيف تحليلا للعمل والعاملين،وهي عملية هامة يحتاج إليها تطوير التعليم ،كما تحتاج إليها إدارته وفقا لنظام لإدارة الجودة الشاملة.

5- وضع شروط لشغل الوظائف التعليمية في ضوء التوصيف السابق:وهنا ينبغي أن نسلم أنه نتيجة لعدم توصيف وظائف الإدارة التعليمية، فإن شغلها يسير وفق إجراءات لا تخدم تطوير التعليم وتجويده. ولذلك يصير ضروريا في إطار نظام لإدارة جودة تعليمية شاملة أن يشغل

المنصب التعليمي الفني،و الفني الإداري ،فرد تتوافر فيه شروط موضوعية محددة وفق أسلوب علمي.

6- توفير مدخلات جيدة:

وهذه المدخلات هي بمثابة المصادر العناصر المختلفة المطلوبة ليتمكن النظام التعليمي من أداء وظيفته، وتشمل المدخلات ليس فقط التلاميذ،والمعلمين بل أيضا الإداريين،والمواد التعليمية، والتسهيلات المادية، والمعدات وغيرها.

ولا تتوقف كمية ونوعية ونسب المدخلات المختلفة المطلوبة على عدد المتعلمين من التلاميذ، ولكن أيضا على الطبيعة الخاصة لنظام التعليم وأهدافه وبيئته واحتياجات المتعلمين أنفسهم.

وطبيعي أن يكون هناك مقياس لاختيار التلاميذ وفق معايير محددة وشروط ينبغي أن تتوافر فيهم، تختلف من مرحلة إلى أخرى، ومستوى محدد للمعلمين والإداريين وتوافر كفاءات معينة فيهم، وبرامج لتدريبهم في أثناء الخدمة، وشروط للمواد التعليمية اللازمة والمبنى والمعدات والتمويل الكافي لأداء النظام وتحقيقه لأهدافه، بل إن هناك شرطا آخر ينبغي ألا يغفل وهو شرط الكلفة الفعلية.

7- تطوير الأداء التعليمي وتحسينه:

ذلك أنه حتى يمكن تحقيق الأهداف والحصول على مخرجات ذات جودة من العملية التعليمية، فإنه ينبغي أن يكون للنظام التعليمي طرقه الفعالة لأداء هذا العمل، ويتضمن ذلك توافر تقنيات ملائمة وطرق تربوية وبناء تنظيمي فعال وترتيبات، وأسس

للتسيير والإدارة، كما تتضمن وسائل ملائمة للحكم على نوعية مخرجات التعليم والرقابة عليها وقياس أدائها.

وتتضمن من جهة أخرى مناهج يرتبط محتواها بأهداف النظام التعليمي واحتياجات المتعلم ومتطلبات التنمية والبيئة، كما أنها تتضمن قيام المعلم بدوره بشكل فعال، ويحتاج ذلك إلى أن يكون المعلم راضيا عن عمله متقبلا لوظيفته، ومقتنعا بدوره، يؤديه بإخلاص وتفان.

8- ربط الجامعة بما حولها:

الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة اعتبار التعليم نسقا فرعيا لنسق مجتمعي أكبر، ويعني هذا ربط الجامعة بالبيت وربطها بالبيئة والوسائط التربوية الأخرى.

9- خلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة الشاملة :ويهتم بما يلي:

أ -القيادة الإدارية الديمقراطية.

ب -التشجيع ورفع الروح المعنوي.

ج -العمل الجماعي وتنمية روح العمل في فريق.

د -اعتبار العلم هدفا ووسيلة.

هـ -تحكيم العقل والمنطق.

و-تنمية القيم الخلقية.

10- إتاحة فرص المشاركة للعاملين في العمل التخطيطي والتنفيذي:

التشاركية (المشاركة في التسيير) مبدأ هام ترتبط بالمناخ التنظيمي، وتساعد على تحقيق هدف نظام إدارة الجودة الشاملة، بل إنه قبل ذلك يتفق مع التعريف المحدد له.

11- مشاركة الطلبة في التوجيه والمتابعة:

اعتبار الطلبة مدخلا هاما لنظام إدارة الجودة الشاملة يحتم الاهتمام بأن يكون لهم دور، بل أدوار في العمليات الإدارية بعامة، وعمليات التوجيه والمتابعة.

12- وضع نظام لتوجيه العاملين ورفع مستويات الأداء :ويتضمن ذلك:

-التوجيه.

-التنمية الذاتية.

-التدريب في أثناء الخدمة.

-التشجيع)نظام للحوافز.

13- وضع نظام للرقابة على الأداء للوقوف على مدى تحقيق الجودة الشاملة: يشمل:

-وضع معايير لقياس الأداء.

-المتابعة.

-التقويم.

-تدريب جهاز الرقابة.

-التغذية الراجعة.

معوقات تطبيق نماذج الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

رغم السمات والمميزات لإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي إلا أن تطبيقها في قطاع التعليم العالي يصادف العديد من المعوقات والصعوبات أهمها:

1-عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات تطبيق مدخل الجودة الشاملة، وذلك على مستوى الأبعاد.

2- عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى فلسفة التعليم الحالية وأهدافه وهياكل وأنماط التعليم الجامعي، أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وأدوات العملية التعليمية ونظام الدراسات العليا والبحث العلمي، والإمكانات المادية وتمويل التعليم الجامعي.

3- المركزية في اتخاذ القرار التربوي، لأن إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى نظام لا مركزي يسمح بالمزيد من الحريات والابتكار في العمل بعيدا عن التعقيدات الإدارية. 4-ضعف الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة في المجال التربوي.

5- عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب، ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم وذلك فيما يختص)بالكتاب الجامعي، هيئة التدريس، وأساليب التقييم المتبعة، كفاءة وفاعلية نظام تقديم الخدمة ورعاية الطلاب.

6- عدم الربط بين الكليات وقطاعات سوق العمل.

7-تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.

8-مقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات.

الدراسة الميدانية:

مجتمع عينة الدراسة:

يتكون مجتمع العينة من مجموعة من الأساتذة الدائمون؛ وهم جميع مفردات الظاهرة موضوع الدراسة، وقد اخترنا في البداية عينة مقصودة تتكون من الأساتذة الإداريين فقط يمثلون إدارات الجامعة في الكليات وأقسامها، وكانت العينة تتكون من عمداء ونوابهم ، ورؤساء الأقسام ومساعديهم.

ونقصد بـ: "العينة المقصودة"، العينة التي تم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من طرف الباحث.

أداة الدراسة وإجراءاتها:

اخترنا الاستبيان كوسيلة لقياس مستوى القيم التنظيمية السائدة داخل الجامعة ومستوى جودة التعليم العلي، كونه الوسيلة الأنسب للحصول على بيانات من أكبر عدد من المبحوثين وفي اقل وقت ممكن، وسهولة تكوين بنوده في ضوء الفرضيات المصاغة.

نتائج الدراسة:

نشير إلى أن نتائج هذه الدراسة محدودة بحدود البحث وطريقة اختيار العينة وأدوات الدراسة المستخدمة والمنهج الإحصائي المتبع في تحليل بياناتها، وفيما يلي سنعرض النتائج مع التحقق من فروض البحث:

–نستنتج من الجداول السابقة أن درجة ممارسة الجودة داخل الجامعة ترتفع بارتفاع درجة ممارسة القيم التنظيمية وتنخفض بانخفاضها حيث وردت حسب فرضيات البحث كالتالي:

النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة القيم التنظيمية:

كانت درجة ممارسة القيم التنظيمية بأبعادها الإدارية الأربعة (إدارة الإدارة، إدارة المهمة، إدارة العلاقات، إدارة البيئة) حسب ما أكدته آراء عينة الدراسة إيجابية بدرجة متوسطة تقع في أقل درجات الإيجابية وتقترب إلى درجات السلبية منها إلى الإيجابية مرتبة تنازليا حسب أوساطها الحسابية على التوالي: إدارة العلاقات – إدارة الإدارة – إدارة المهمة – إدارة البيئة ، بمتوسطات قدرت على التوالي – 3.27– 3.13–3.34 3.29بدرجة متوسطة دلت عنها القيم المكونة لها التي تقاربت درجات ممارستها مع الممارسات

الكلية لكل بعد، وكانت هناك آراء إيجابية لقيم تنظيمية على مستوى مفردات الدراسة وهي على التوالي: القوة، العدل بدرجة فوق متوسطة ثم الكفاءة، الاقتصاد، الدفاع، القانون والنظام، فرق العمل، المكافئة، الصفوة، استغلال الفرص وكلها بدرجة متوسطة، كما أن هناك آراء سلبية ل 02 من القيم التنظيمية على مستوى مفردات الدراسة وهي على التوالي: الفاعلية ثم التنافس بدرجة ضعيفة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة محمد الصريصري من حيث العلاقات بين العاملين التي حظيت بالأولوية في دراسته وجاءت في مقدمة العمليات المدروسة. ونرى أن أخذ قيمة القوة في هذا البحث المرتبة الأولى وتدني باقي القيم الأخرى يدل على ما أثبتته دراسة سهام بن رحمون بضعف العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات التربوية وما أثبتته دراسة أسماء بن تركي في أن قيم القوانين والانضباط في الإدارة التعليمية ناتج عن حرص الجهات المختصة في المتابعة والرقابة ونرى أن هذا ما يفسر حرص العاملين على تطبيق هذه القيم دون وعي بأهمية محتواها القيمي فهم يطبقونها خوفا لا حرصا وهو ما أثبته دخيل االله محمد الصريصري في أن معظم الرؤساء يهتمون بالجوانب الإجرائية الشكلية دون الاهتمام بالمضمون.

وهنا نرى أهمية غرس القيم التي تكون الشخصية الفردية والجماعية للمنظمة وتكون بمثابة الوازع الذي يحدد ويضبط السلوك دون اللجوء إلى الرقابة والمتابعة الشديدة، وهو ما نراه في تجربة الشعب الياباني الذي أصبح مضرب المثل لكل الأمم والشعوب في ربط سلوكه التنظيمي والاجتماعي بالقيم الأخلاقية في العمل وكان ذلك أولى بنا كشعوب عربية وإسلامية.

النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة جودة التعليم العالي:

اتفقت آراء عينة الدراسة على وجود ممارسة إيجابية للجودة بدرجة متوسطة تميل إلى السلبية أكثر منها إلى الإيجابية وكان بعد المخرجات بدرجة سلبية تماما في أقل درجات السلبية وهو ما يفسر ضعف النظام التعليمي داخل الجامعة وهذه النتائج تقاربت مع نتائج درجة ممارسة القيم التنظيمية وهو ما جعل تحقق الفرضية العامة ممكننا وجاءت أبعاد الجودة مرتبة تنازليا على التوالي: ظروف العمل، العمليات ، المدخلات، الإدارة

العليا، المخرجات وهو ترتيب يدل على تخلخل وتردي في النظام التعليمي بمتوسطات قدرت على التوالي 3.36- 3.22- 2.33. .

نتائج دراسة العلاقة بين القيم التنظيمية وجودة التعليم العالي:

نلاحظ تقارب كبير بين نتائج درجة ممارسة القيم التنظيمية ونتائج درجة ممارسة أبعاد الجودة، ولذلك نستنتج أن درجة ممارسة الجودة ترتفع بارتفاع درجة ممارسة القيم التنظيمية وهو ما يفسر العلاقة الطردية بين القيم التنظيمية وجودة التعليم العالي كما جاء في الفرضية العامة لهذه الدراسة.

ونستنتج تحقق الفرضية العامة من خلال تحقق الفرضيات الجزئية كما يلي:

أ- مستوى الجودة في ظل قيمة إدارة الإدارة:

وجود علاقة طردية موجبة بين آراء عينة الدراسة نحو قيم إدارة الإدارة وجودة التعليم العالي بارتباط قوي حيث ر0.66 = بمعنى تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

ب -**مستوى الجودة في ظل قيمة إدارة المهمة:**

وجود علاقة موجبة بين أراء عينة الدراسة ونحو قيم إدارة المهام وأرائهم نحو جودة التعليم العالي بارتباط قوي دل عنه معامل الارتباط حيث ر0.65 =بمعنى تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

ج -**مستوى الجودة في ظل قيمة العلاقات:**

وجود علاقة طردية موجبة بارتباط قوي بين قيم إدارة العلاقات وجودة التعليم العالي حيث ر0.61 =بمعنى تحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

د -**مستوى الجودة في ظل قيمة إدارة البيئة:**

وجود علاقة طردية موجبة بارتباط قوي بين قيم إدارة البيئة وجودة التعليم العالي حيث ر0.60 =بمعنى تحقق الفرضية الجزئية الرابعة.

مستوى جودة التعليم العالي في ظل القيم التنظيمية:

اتضح من نتائج الفرضيات الأربعة وجود علاقة طردية قوية وموجبة بين القيم التنظيمية السائدة داخل الجامعة وتحقق جودة التعليم العالي بارتباط قوي دل عنه معامل الارتباط **سبيرمان براون** الذي قدر بـ0.67 :بمعنى تحقق الفرضية العامة وهو ما

يؤكد جليا الارتباط الكبير بين مستوى ممارسة القيم ومستوى الجودة في العمل داخل مؤسسات التعليم العالي.

خاتمة:

أظهرت النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة أهمية القيم التنظيمية المدروسة على الأداء المهني والوظيفي، وتحديد السلوك الفردي والجماعي داخل الجامعة وعلاقتها بالتوازن النفسي والاجتماعي للعاملين، وأثر ذلك كله على جودة التعليم العالي كأهم قطاع يتطلع إليه المجتمع لتغيير نمط الحياة، واللحاق بركب الدول المتقدمة في هذا المجال، والوصول إلى مستوى القيادة والريادة الذي تصبوا إليه كل الأمم والحضارات الراقية.

كما أظهرت أن هناك ارتباط قوي بين درجة ممارسة القيم التنظيمية المدروسة ودرجة ممارسة الجودة في التعليم العالي، وهو ما انعكس على أداء الجامعة كنظام يتكون من: مدخلات، عمليات، مخرجات... ورأينا أن أهم مشكلة تعاني منها الجامعة هي ضعف المخرجات الناتج عن طبيعة ممارسة القيم السائدة، وبالتالي كان له الأثر السلبي في تحقيقي الجودة، كما بينت هذه النتائج أهمية القيم التنظيمية المدروسة التي نرى أنها تبدو كنظام اجتماعي متوازن ومنسجم يهتم بجميع النواحي التنظيمية منها والإنسانية والبيئية، كالانسجام بين الاهتمام بتطبيق القوانين واللوائح التنظيمية والسلطة والمسؤولية، والالتزام بالمعايير العلمية عند عملية الاختيار والترقية والمكافأة والتقييم، والاهتمام بفاعلية الجامعة وإمكاناتها المادية والمالية من ناحية، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من ناحية أخرى: كالعدالة والمساواة والمشاركة، وأثر ذلك في إيجاد بيئة تنظيمية مرنة تشجع على الإبداع والتنافس الإيجابي وروح العمل الجماعي.

ونلاحظ أن هذا يستوجب علينا كباحثين و كذلك من الجهات المختصة ضرورة الاهتمام بقيم العمل داخل الجامعة القائمة على الاحترام المتبادل، لتفادي المشكلات الناتجة عن طبيعة ممارسة بعض القيم السلبية: كالفردية والتسلط والغياب والتهرب واستخدام أساليب التهديد والوعيد من طرف بعض القيادات والهيئة التعليمية، وأسلوب الرقابة الشديدة من طرف الإدارة الذي يؤثر سلبا على تحقيق أهداف الجامعة وعلى سير العملية التعليمية وأداء الطلبة وحتى العاملين، وهذا سيكون له عواقب سيئة على جودة التعليم

العالي. كما يتوجب علينا ضرورة الاهتمام بخصائص القيم التنظيمية المحلية التي تميز جامعاتنا وحتى جميع مؤسساتنا التعليمية بجميع مراحلها، ونشر الوعي بأهمية القيم التي تساعد في إرساء ثقافة تنظيمية ذات اتجاه إيجابي، تساعد على استخراج أفضل ما في العنصر البشري من قدرات ومهارات وتنميتها من أجل تحقيق تعليم عالي نوعي ومتميز في جميع مراحله وفي جميع مؤسسات التعليم الجزائرية.

المراجع:

1- أحمد الخطيب: البحث العلمي والتعليم العالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

2- أحمد مصطفى: معايير التقويم جودة التعليم لدى المدرسين، دار البيادق، الأردن، لبنان، 1997،.

3- بسمان فيصل محجوب: إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، دراسات تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2003.

4- حسن حسين البلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد- الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط ،2

5- دخيل الله محمد الصريصري: الفعالية التنظيمية لقطاع التعليم، رسالة دكتوراه منشورة، معهد العلوم التجارية، جامعة المملكة العربية السعودية، ،1992.

6- سعيد بن محمد الربيعي: التعليم العالي في عصر المعرفة، التغيرات والخدمات وآفاق المستقبل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ،2008.

7- فاروق عبده فليه، محمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ،2005.

8- فهيمة بديسي: إدارة الجودة الشاملة بين النظرية والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، عدد ،21جوان ، 2004.

9- François Caby & Claude Jambart, La qualité dans les services, Fondement témoignages, outils économisa, 2 Edition, Paris, 2002.
10- Mare Dennery: Evaluer la formation des outils pour optimiser l'investissement Formation ‹France ‹ESF éditeur ‹2001.
11- Stephen P.Robbins: Organization theory structure design and applications, 3 édition Englewood cliffs Nig: prentice Hall Inc, 1990.