دولة ليبيا

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministry of Higher Education & Scientific Research

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي 2014

"الواقع و الطموحات"

المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية

الهيئة الوطنية للتعليم التقني والمهني
National Board for Technical & Vocational Education

مكتب الجامعة للاستشارات الهندسية

13 - 14 / 04 / 2014 مدينة طرابلس / مجمع ذات العماد

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الوطني لضمان جودة واعتماد الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني
المؤسسات التعليمية والتدريبية

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي 2014م
" الواقع والطموحات"

هيئة التحرير:

د. حسين سالم مرجين. د. الصغير عبدالقادر باحمي.

م. أميرة جمال الدين المفتي. أ. هيثم محمد المزوغي.

مراجعة لغوية أ.أنور سيفان.

في المدة من 13- 14/ 04 / 2014م

مجمع ذات العماد

طرابلس

أعضاء اللجنة التحضيرية

ت	الاسم	الصفة
1	د. حسين سالم مرجين	رئيس اللجنة
2	د. سالم بن يونس	عضوا
3	د. خالد محمد إحمير	عضوا
4	د. حامد سعد	عضوا
5	د. عادل محمد الشركسي	عضوا
6	د. مختار الحيص	عضوا
7	د. محمد الصلابي	عضوا
8	د. عبد السلام المثناني	عضوا
9	هيثم محمد المزوغي	عضوا
10	محمد المبروك نصر	مقرر اللجنة

أعضاء اللجنة العلمية

ت	الاسم	الصفة
1	د. الصغير عبد القادر باحمي	رئيس اللجنة
2	د. بشير حسني زغوان	عضوا
3	د. محمد مسعود شلوف	عضوا
4	د. سالم إمحمد المجاهد	عضوا
5	د. يوسف منصور هاشم	عضوا
6	د. عبد الباسط علي فريفر	عضوا
7	د. عبد السلام مسعود أعريدة	عضوا
8	د. الطيب محمد أميمة	عضوا
9	أميرة جمال الدين المفتي	مقرر اللجنة

التقـــــــديم

بسـم الله الرحمن الرحيـم

بداية نتقدم بالشكر والتقدير للجنة العلمية على الجهود المبذولة في إنجاح فعاليات المؤتمر الوطني للتعليم العالي، حيث عملت بكل جدية ومثابرة على مراجعة وتقييم البحوث، وإعداد الجدول الزمني، وتنظيم محاور المؤتمر في صورتها النهائية. لقد كانت فكرة انعقاد المؤتمر وليدة الاجتماعات التقابلية بين المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية مع مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعات الليبية الحكومية في فترة ما بعد التحرير، حيث تبنى المركز تلك الفكرة، وتحصل على موافقة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في انعقاد المؤتمر تحت مسمى (المؤتمر الوطني للتعليم العالي – الواقع والطموحات)، وكانت الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني هي الشريك في تنظيم وتنفيذ أعمال المؤتمر، كما تم تحديد مرتكزات وأهداف المؤتمر في النقاط التالية :

- التعرف على أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي.
- ربط موضوعات البحث العلمي بحاجات مؤسسات التعليم العالي والتحديات التي تواجهها.
- توفير بيئة مناسبة للقاء الباحثين والمهتمين بهدف تبادل الخبرات.
- إبراز أهمية الجودة وضمانها في التعليم العالي ،وأثرها في تطوير مؤسسات التعليم العالي.
- توثيق التعاون بين مؤسسات التعليم العالي الوطنية ومراكز والبحوث العلمية في ليبيا.

إن المؤتمر الوطني للتعليم العالي هو البداية نحو تحديد الآليات والإجراءات لتعليم عالٍ يساهم في بناء المستقبل من خلال فهم وتحديد مواطن الضعف لتلافيها، ومواطن القوة لإبرازها والعمل على تقويتها، وهذا في حقيقة الأمر يتطلب إستراتيجية شاملة لتطوير منظومة التعليم في ليبيا من خلال تحديد رؤية ورسالة وأهداف التعليم.

أخيرا فالشكر يُسدى للجان المؤتمر المتنوعة ،والذين لا يمكن إنجاز ما نطمح إليه إلا بمجهوداتهم وحماسهم وقناعاتهم بأهمية التعليم العالي في تنمية الإنسان، ليكون قادرا على تنمية روح الابتكار والإبداع، ويحقق استعمال تقنية المعلومات بفعالية ،والاستفادة من التراكم المعرفي واتساع الشبكة الدولية للمعلومات. كما نأمل أن تكون الأبحاث العلمية إضافة نوعية وكمية لفهم مشكلات التعليم العالي في مؤسساته التعليمية كافة.

والله الموفق ، وهو من وراء القصد

الدكتور / حسين سالم مرجين

رئيس اللجنة التحضرية للمؤتمر الوطني للتعليم العالي

كلمة اللجنة التحضيرية في المؤتمر الوطني للتعليم العالي

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

- السيد - وكيل شؤون البحث العلمي
- السيد - وكيل وزارة التربية والتعليم
- السيد - رئيس لجنة التعليم العالي بالمؤتمر الوطني
- السيد- الأمين المساعد لاتحاد الجامعات العربية
- السادة- مؤسسات المجتمع المدني
- السادة- أعضاء هيئة التدريس
- السادة - الطلاب
- السادة - الضيوف الكرام

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسرنا أيها السادة الأفاضل باسم اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطني للتعليم العالي أن أرحب بكم أجمل الترحيب، وأشكركم على تلبيتكم دعوة الحضور والمشاركة الفاعلة في أعمال هذا المؤتمر الذي ينظمه كل من:

- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية
- الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني

وذلك من منطلق أهمية ودور مؤسسات التعليم العالي ومكانتها في المجتمع، فالتعليم العالي له أبعاد اجتماعية وسياسية واقتصادية، وله علاقة ارتباط بالتنمية وقضاياها، وبالتالي كان لابد من إيلاء مؤسسات التعليم العالي الأهمية التي تستحقها بالنظر إلى تلك الأبعاد المناطة بها ، إضافة إلى أهمية التعليم العالي في نحت العقول والخيال والوجدان ، خاصة وأن المرحلة الانتقالية التي نعيشها حاليا تحتاج إلى عقلية جديدة وخيال مبدع ووجدان متحرك، وبالتالي نحتاج إلى مؤسسات تعليم عالٍ تقودنا نحو إنتاج العقول والأفكار وليس إنتاج قوالب جامدة ومتكررة.

أيها السادة الكرام :

إن مؤسسات التعليم العالي التي لا تترجم مخرجاتها وفق سوق العمل ستظل ترفا في وطن هو في حاجة ماسة لكل الكوادر والأطر، إننا نريد مؤسسات تعليم عالٍ تعمل على تطوير المجتمع وصولا إلى تحقيق أهدافه في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تعليم يحقق استعمال تقنية المعلومات بفعالية، والاستفادة القصوى من المعرفة العلمية ، واتساع شبكة المعلومات الدولية، وبذلك نستطيع مواجهة تحديات العصر، خصوصا مع زيادة الفجوة الرقمية المعلوماتية بين من يملكون المعرفة التي تمكنهم من التعامل بنجاح مع مشكلات العصر وبين من لا يملكونها.

إن تحقيق ذلك يتطلب إعادة تعريف مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى ضرورة وجود إستراتيجية لتحسين وتطوير منظومة التعليم العالي، والتي من خلالها يتم تصفير تلك المشكلات وصولا إلى تحقيق الجودة وضمانها في منظومة التعليم العالي، إن هذا المؤتمر يحاول الإجابة عن عدد من التساؤلات لعل أهمها هو: أين موقع مؤسسات التعليم العالي في ليبيا الآن من خارطة مؤسسات التعليم العالي الإقليمية أو الدولية ؟ وهذا التساؤل يدفعنا إلى طرح تساؤل آخر، وهو :

- **ماذا نريد من مؤسسات التعليم العالي ؟**

بعد الإجابة عن هذا التساؤل، يمكن تحديد الآليات والإجراءات التي يمكن من خلالها الولوج إلى ما نصبو إليه جمعيا.

إن المرتكزات الأساسية التي يطمح إليها هذا المؤتمر ليس فقط من خلال الأوراق العلمية التي تم قبولها، وإنما من خلال طرح التساؤلات والمدخلات والمناقشات التي نطمح جمعيا أن تجد إجابات لتلك التحديات التي تواجه مؤسساتنا التعليمية ، إن أعضاء اللجنة التحضيرية واللجنة العلمية يأملون أن تساهموا جمعيا من خلال حضور الجلسات العملية ،والتي تمتد إلى يومين صباحا ومساءً، وتشمل المحاور التالية:

- المحور الأول : تحديات وطموحات مؤسسات التعليم العالي.
- المحور الثاني: سياسات التعليم العالي في ضوء المستجدات والمتغيرات المحلية والدولية.
- المحور الثالث : الكفايات اللازمة لخريجي مؤسسات التعليم العالي.
- المحور الرابع: مخرجات التعليم الفني وعلاقتها بسوق العمل.
- المحور الخامس: برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والمدربين بمؤسسات التعليم العالي.
- المحور السادس: نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

أيها السادة:

نأمل أن تسمحوا لي باسمكم جمعياً أن نقدم الشكر لكل من

- المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية
- الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني.
- مكتب الجامعة للاستشارات الهندسية.

على دعمهم ورعايتهم لأعمال لجان المؤتمر المختلفة.

والشكر والتقدير يُسجل أيضا لأعضاء للجنة العلمية الذين عملوا بكل جدية ومثابرة على تقييم الأوراق العلمية، وإعداد البرنامج الزمني، وتنظيم محاور المؤتمر، بالتنسيق والتعاون مع اللجنة التحضيرية.

كما يسعدني أيضا تقديم الثناء والعرفان إلى السادة رؤساء وأعضاء اللجان الذين عملوا بصمت خلال فترة الإعداد والتجهيز للمؤتمر، ومن هذه اللجان :

- لجنة الإعلام.
- لجنة الاستقبال وتسجيل المشاركين وتنظيم القاعات.
- لجنة المواصلات.
- لجنة الإقامة والإعاشة.
- لجنة سكرتارية المؤتمر.

والذين لا يمكن أن يتم إنجاز ما نطمح إليه إلا بمجهوداتهم وحماسهم المنقطع النظير انطلاقا من قناعاتهم بأهمية دور التعليم العالي خلال هذه المرحلة من بناء الدولة الليبية ،وتصميمهم على ضرورة وضع إستراتيجية للتحديات التي تواجه تطوير التعليم العالي ، ومساهمتهم في تعزيز البناء والاستقرار في ليبيا.

وأخيراً يُسدى الشكر لرجال وسائل الإعلام المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئية على مشاركتهم لنا في تغطيتهم لأعمال المؤتمر، والسادة الحضور من أعضاء هيئة التدريس، والمهتمين بقضايا التعليم العالي ،والطلاب الذين نشكرهم جمعياً على تشريفهم لنا بالحضور والمشاركة.

وختاماً نأمل أن يتمخض عن هذا المؤتمر توصيات ومقترحات تساهم في وضع اللبنات الصحيحة نحو تطوير وتحسين منظومة التعليم العالي لتعود بالنفع على مؤسساته التعليمية.

كما تتمنى اللجنة التحضيرية بأن تشكل الأبحاث العلمية التي ستعرض إضافة نوعية للسادة الكرام في فهم مشاكل وتحديات مؤسسات التعليم العالي .

والله الموفق وهو الهادي إلى سواء السبيل وتحقيق الأهداف التي ننشدها.

الدكتور / حسين سالم مرجين

رئيس اللجنة التحضرية للمؤتمر الوطني للتعليم العالي

كلمة رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر الوطني للتعليم العالي

بسم الله الرحمن الرحيم

وصلى الله على سيد المرسلين أجمعين

- معالي السيد/ وزير التعليم العالي والبحث العلمي.
- السيد المحترم/ مدير الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني.
- السيد المحترم/ مدير المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية.
- السيدات والسادة الحضور.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعدني باسم اللجنة العلمية للمؤتمر أن أرحب بكم أجمل ترحيب ، وأعبر عن عظيم امتناني وتقديري لإجابتكم دعوتنا ، وحرصكم على مشاركتنا في أعمال هذا المؤتمر الذي نأمل أن يكون بداية لبناء أسس جديدة ، وإرساء قواعد متينة، للتعليم الجامعي والتقني تليق بمكانة مجتمعنا المتغير ، وتسهم في تعزيز قدراته على تحقيق أهدافه المنشودة.

السيدات والسادة الكرام:

لا جدال أن تطوير التعليم قد بات ضرورة ، بل واجباً إنسانياً وقضية ملحة مستمرة ومتجددة ،تحرص عليها معظم المجتمعات لمواكبة التغيرات المحلية والإقليمية والدولية.

ونحن في ليبيا الجديدة لسنا بمعزل عما يحدث من حولنا من تغيرات علمية وتقنية متسارعة في مجالات الحياة المختلفة ، فالرؤية المستقبلية لتعليمنا العالي والتقني وقدرته على التفاعل والتعامل مع التوجهات الانفتاحية الحديثة ، لا ترتبط بالمتغيرات والظروف المحلية فحسب ، بل أيضاً بتلك الإقليمية والدولية.

فبعد أن تحررنا بفضل رب العالمين ، وبتضحيات أبناء الوطن المخلصين ، واستجبنا لدعوات التغيير والتطوير ، أصبحت الحاجة أكثر ضرورة وإلحاحاً لاكتشاف سبيلنا إلى تخليص منظومة التعليم العالي والتقني مما تعانيه من تحديات وتذبذب في السياسات والتشريعات ، ومن تدهور في الفرص والإمكانات، وانخفاض في مستوى الأداء ، وتدن في مستوى التحصيل ، وزيادة نسب الفاقد ، بل وعدم الارتياح لمدخلاته وعملياته ومخرجاته.

ولقد كان ذلك كله دافعا قويا لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي لاقتراح عقد هذا المؤتمر ورعايته بهدف تشخيص واقعنا ، وتحديد مشكلاتنا ، واقتراح الحلول العلمية لها.

وقد كان ذلك كله دافعا قويا لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي لاقتراح عقد هذا المؤتمر ورعايته بهدف تشخيص واقعنا ، وتحديد مشكلاتنا ، واقتراح الحلول العملية لها.

وما أن تم تحديد أهداف المؤتمر ومحاوره، والإعلان عن عقده في مكانه وزمانه، حتى بدأت اللجنة العلمية في استقبال استفسارات الباحثين الذين أبدوا رغباتهم في المشاركة والمساهمة في فاعلياته بمناقشتهم ومدخلاتهم وأوراقهم البحثية، ومع نهاية المدة المحددة لتسلم مشاركات الباحثين تجمعت لدى اللجنة العلمية (76) ستُ وسبعون ورقة بحثية ،فضلا عن عدد محدود من الملخصات والمشاركات التي لا ترتقي إلى مستوى هذا المؤتمر.

ولضمان حسن الاختيار والمفاضلة، حددت اللجنة العلمية معايير للتقييم ،وأخضعت جميع الأوراق لتقييم جماعي موضوعي، فلم تستبدل الأدني بالذي هو خير، ولم تستبعد – حسب اجتهادها – ما رأت من الأوراق أكثر ملاءمة واتفاقا مع المعايير المحددة. فأعطت الأولوية لمن قدم دراسة متكاملة أو ورقة تحمل أفكارا جديدة أو مقترحات عملية تسهم في تحقيق أهداف المؤتمر، وبذلك تم اختيار (30) ورقة موزعة على المحاور المحددة.

وفي هذا الصدد نلتمس العذر من الذين تقدموا بأوراقهم، ولم تكن مدرجة في جدول الأعمال الذي بين أيديكم ، لا لإنقاص من قدرات أصحابها ، وإنما لعدم تطابق معايير الاختيار على بعض منها ، فضلا عن محدودية الزمن المخصص للمؤتمر.

نكرر الاعتذار من هؤلاء ، فمجهوداتهم معلومة ، ومشاركاتهم مشكورة، ونعول كثيرا على الحاضرين منهم في إثراء جلسات الأعمال بمناقشات مثمرة ومداخلات بناءة، تسهم في بلورة الآراء والأفكار التي نأمل أن تكون بداية لإطلاق حوار هادف ونقاش عملي بناء، يقودنا إلى تطوير تعليمنا العالي والتقني.

السيدات والسادة الكرام :

منكم وبكم يصدر المقترح الهادف ، وإلينا جميعاً يعود العمل والكلم الطيب ، وما نحن إلا من ينظم العقد ، فالفضل موكول بأهله ، وأنتم أصحاب الفضل فيما نحن فيه.

فالتحية الطيبة المباركة لكم جميعاً ، والشكر والامتنان والتقدير للمشاركين والباحثين والمتابعين المتطلعين لمواكبة العصر بالتطوير والتحديث الذي يتطلب تعاوناً ووقتاً واجتهادا وإخلاصاً وتوكلاً على الله.

والله يحب المتوكلين ويحب المحسنين ، ولا يضيع أجر المصلحين

هذا وبالله التوفيق أولاً وأخيراً

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،

د. الصغير عبد القادر باحمي

رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر

الفهرس

ت	المحتويـــــات	اسم الباحث	الصفحة
	الجلسة العلمية الأولى		
1	واقع الجامعات الليبية العامة	د. جمال فردغ	16
2	اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وأثرها على تحسين الأداء التدريسي	د. طارق الهادي علي	25
3	تطوير التعليم الهندسي في جامعة طرابلس	د. عبد الرؤوف النعاس	54
	الجلسة العلمية الثانية		
4	بناء نموذج للتقييم الذاتي من أجل الجودة في الجامعات الليبية	أ.د- علي الحوات	84
5	التحديات المعاصرة التي تواجه الجودة الشاملة لتعليم المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة	د. محمد زكري	88
6	System Dynamics Model For Interaction of Manpower Supply Chain and Stock Management	د. عزالدين أبوراوي	123
7	واقع التعليم العالي في ليبيا- دراسة تحليلية باستخدام نموذج القوى الخمسة لبورتر	د. رحاب بن سعود	147
8	Libyan International Medical University the Libyan Pioneer in Problem Based Learning	د. عبدالله المنصوري	167
9	Status of Medical Curricle at Libya at Libyan Medical Schools: Need for updating	د. عادل التواتي	192
10	Criteria For The Appraisal of Bachelor of Science in Nursing Program	د. نجوى الجبو	197
11	واقع ممارسة قيادة التغيير كمدخل لتطوير أداء المعاهد العليا الليبية "دراسة حالة على المعهد العالي للمهن الشاملة درنة"	د. وائل جبريل	223
	الجلسة العلمية الثالثة		
12	تحسين نوعية التعليم المحاسبي دراسة استطلاعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية -جامعة طرابلس	د. أسامه الأزرق	263

13	سياسات مسؤوليات الإدارة العليا في تطبيق متطلبات الايزو9001: 2008 في مؤسسات التعليم العالي. دراسة حالة - جامعة سرت	د. الطيب القبي	288
14	A proposal for National Academic Reference Standards (NARS) for pharmacy education programs in Libya	د. سالمة أبوخطوة	307
15	دور الجامعات الليبية في تحقيق التراث الليبي المكتوب ملامح وتجارب	د. جمعة الزريقي	321
16	سياسات التعليم العالي في البحث العلمي في ضوء ضمان الجودة دراسة على جامعة مصراته	د. طارق سلامه	335
17	English Language Learning Strategies: A Survey Libya،of Their Praxis in the University of Sebha	د. محمد أبوبكر	371
18	واقع التعليم الجامعي الليبي وتحديد نوعية مخرجاته	د. فتحية الأوجلي	401
19	تقنيات الحاسوب والاتصالات في وحدات التعليم الجامعي وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية	د. ياسر إبراهيم	421
	الجلسة العلمية الرابعة		
20	مخرجات التعليم الهندسي ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل الليبي	د. عزالدين جالوته	442
21	مشكلات التعليم الفني والتقني في ليبيا وسبل علاجها على ضوء بعض التجارب العربية والأجنبية	أ. نائل حلاق	458
22	تقويم أداء أساتذة التعليم العالي التقني والفني في ضوء معايير الجودة الشاملة	أ. المهدي الشريف	469
23	كفايات التمهين للأستاذ الجامعي بكليات التربية، وأثرها في تمكين الطالب والمعلم من الكفايات التدريسية	د. نعيمة أبوشاقور	494
24	الإنترنت والبحث العلمي المحاسبي لأعضاء هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية	د. أحمد الأربد	519
25	دراسة وتحليل مدى رضا الطالب عن مستوى جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي	د. عبدالسلام يحى	541
26	تقييم واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس في ليبيا	د. نجيب بيوض	558

الجلسة العلمية الخامسة			
27	مقترح لتطوير كليات الهندسة بليبيا في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة	د. زكريا سليمان	589
28	تجربة الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية في تقويم البرنامج التعليمي	د. هديل نصر	610
29	جودة المناخ الجامعي كما يدركها عينة من طلاب كلية التربية جامعة مصراته	د. أحمد الأطرش	638
30	معايير جودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي	د. أكرم الككلي	658
31	خطوات للنهوض بالتعليم العالي الخاص في ليبيا (مداخلة)	م. وليد قشوط	673
الطاولة المستديرة			
32	تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات	د. حسين مرجين	682
33	المعاهد التقنية العليا "الواقع والتطوير"	د. أحمد حبلوص	710

الجلسة العلمية الأولى

الجلسة العلمية الأولى/ الفترة الصباحية			
14:00 – 12:00	رئيس الجلسة: د. الهادي الحاجي مقرر الجلسة: د. سالم الشريف الفرد		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	واقع الجامعات الليبية العامة	د. جمال فردغ	12:00
2	اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وأثرها على تحسين الأداء التدريسي	د. طارق الهادي	12:30
3	تطوير التعليم الهندسي في جامعة طرابلس	د. عبدالرؤوف النعاس	13:00
مناقشة عامة للأوراق العلمية			13:30

واقع الجامعات الليبية العامة

د. جمال فردغ

المقدمة

إن التنمية البشرية بمفهومها الواسع لا تهتم بالنمو الاقتصادي فحسب، بل تمتد إلى معالجة قضايا التعليم وتطوير فرص العمل من أجل إيجاد تنمية حقيقة اقتصادية واجتماعية يكون المورد البشري أحد أهم مرتكزاتها.

وباعتبار أن التعليم أهم روافد التنمية الاقتصادية والاجتماعية لما له من دور حيوي وفعال في إيجاد فرص عمل مناسبة للشباب، وتلبية احتياجات سوق العمل المحلية وبمستويات عالمية قادرة على التكامل والمنافسة في السوق الدولية. حيث يساهم التعليم في خلق كوادر بشرية مؤهلة تأهيلا علميا وتقنيا يمكنها من التأقلم والانخراط في سوق العمل. وفي إطار تطوير التعليم العالي في المرحلة القادمة تسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى تحديث القطاع من خلال تقييم وتطوير مؤسساته وبرامجه التعليمية ،كما تسعى إلى معالجة الظواهر السلبية للرقي بالقطاع ومؤسساته

مراحل تطور التعليم الجامعي :

- بدأ قطاع التعليم العالي مسيرته منذ خمسينيات القرن الماضي بجامعة واحدة وهي

(الجامعة الليبية) في عام (1955 م) بمدينة بنغازي وبها كلية الآداب والتربية وتضم 31 طالب و 6 أعضاء هيئة تدريس ،وفي عام (1957 م) تم فتح فرع لها بطرابلس ـ وبه كلية العلوم.

ونتيجة للتطور السريع وما أحدث من تغيير في مجال التعليم العالي بصورة جوهرية هذه المعطيات لإعداد كوادر مؤهلة ومتخصصة في شتى العلوم لتنهض بخطط وبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية الطموحة في ليبيا

- وخلال الفترة من العام 1976 م إلى العام 1998م تم تأسيس عدد من الجامعات بمختلف مناطق ليبيا (جامعة سبها / جامعة عمر المختار / جامعة مصراته/ جامعة الزاوية/جامعة سرت / جامعة الجبل الغربي / جامعة الزيتونة/ الجامعة الأسمرية والجامعة المفتوحة). وفي العام الجامعي 1999 / 2000م ونتيجة لعدم وجود مركزية إدارية قامت الشعبيات (سابقا) باستحداث جامعات بلغ عددها 32 جامعة ،وتجاوز عدد الكليات وفروعها 250 كلية ،إلا أن الانتشار كان عشوائيا وغير مدروس، واستند على عوامل اجتماعية أكثر منها خدمة للتعليم والتنمية، وافتقرت تلك الجامعات والكليات لأبسط المقومات والإمكانات ،حيث أنشأ معظمها بمبان مدرسية غير مؤهلة لافتقارها

لمرتكزات العملية التعليمية الجامعية من معامل ومكتبات وتجهيزات وأعضاء هيئة تدريس خاصة في العلوم التطبيقية والطبية ،الأمر الذي زاد من خلاله تدفق الطلاب إلى الجامعات ،و ارتفاع معدلات نسب الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، والتي وصلت إلى أرقام كبيرة جدا مقارنة بالمعدلات العالمية وخاصة في بعض التخصصات، ونذكر منها حسب الجدول التالي :

الكلية	معدل اليونسكو (عدد الطلبة لكل أستاذ)	المعدل في ليبيا (عدد الطلبة لكل أستاذ)
الطب البشري	8 – 5	60 – 8
طب الأسنان	5 – 3	75 – 8
العلوم التطبيقية	20 – 15	174 – 5
العلوم الإنسانية	30 – 20	123 – 10

- إن هذه الحقبة هي المسئولة عن ولادة أهم مشاكل التعليم العالي الحالية التي تمثلت في :
- عدم ملاءمة مخرجاته لحاجـــات التنميـــة الوظيفيـة وسـوق العمـل.
- زيـــادة الإنفـــاق الناجـــم عـــن تشتـــــت الإمكانـات.
- ضعف الإدارة فـــي الجامعـــات والكليـــات.
- تزايد الحاجة لأعضاء هيئة التدريس الليبيين وغير الليبيين، واعتماد الكليات على أعضاء هيئة تدريس متعاونين.
- الغياب الكامل لمعايير الجودة في الجامعات
- تأخر البحث العلمي بالجامعات ،وعدم مواكبته للمشاكل ومتطلبات المجتمع.
- ضعف التمويـل والمـوارد المـاليـــة المتاحـــة.
- تدنـــــي مستـــوى مخرجـــات التعليـــم الجامعـــــي.

- وفـــــي سنة 2004 تم إعادة هيكلة الجامعات بناءً على القرار رقم (118) لسنة 2004، والذي حدد بموجبه 12 جامعة موزعة على مختلف مناطق ليبيا ،ثم أصبحت 14 جامعة خلال العام 2007 ،بعد فصل جامعة طرابلس للعلوم الطبية عن جامعة طرابلس، وجامعة العرب الطبية عن جامعة بنغازي، وبلغ عدد الكليات بهذه الجامعات 207 كليات.

وفـــــي سنة 2010 تم إعادة هيكلة الجامعات بناءً على القرار رقم (149) لسنة 2010 ،والذي حدد بموجبه 7 جامعات موزعة على مختلف مناطق ليبيا ،ثم أصبحت 9 جامعات بعد فصل جامعة المرقب عن جامعة مصراته ،وجامعة الجبل الغربي عن جامعة الزاوية ،بالإضافة إلى ثلاث جامعات ذات طبيعة خاصة ،وهى جامعة ناصر (سابقا) الزيتونة حاليا، والجامعة الأسمرية ،و الجامعة المفتوحة، وتم إعادة جامعة محمد بن علي السنوسي(2012)، ليصبح عدد الجامعات في الوقت الحالي 13 جامعة، إن هذا الواقع أفرز نتائج سلبية تتوجب معالجتهـــا ، وفي مقدمة هذه النتائج الانتشار الكمي للجامعات والكليات على حساب جودة ونوعية مخرجاتها ،وتكرار الكليات من نفس التخصص في الجامعة الواحدة، وتكشف الإحصاءات أن ليبيا بدأت تسجل أعلى المستويات العالمية من حيث أعداد الطلاب في قطاع التعليم الجامعي ، حيـث بلـــغ عـدد الطلاب (399149) طالباً وطالبة لهـذا العـام الجامعي/2013 /2014م، وهذا العدد يصل إلى ما يقارب (6%) من مجمل عدد السكان ،علماً بأن النسب العالمية للتعليم الجامعي تقع بين (2-3%) من عدد السكان، كمـا تشير المعايير العالمية بأن كل مليون نسمة من عدد السكان يحتاج إلى جامعة واحدة،وحيث إن عدد سكـــان ليبيا يقارب من (6 مليون نسمة) وهذا المعيار ليس بالضرورة أن يطبق في كل دول العالم ، والجدول التالي يوضح عدد الجامعات مقارنة بعدد السكان لبعض الدول:

الدولة	تونس	نيوزيلندا	السعودية	أستراليا	مصر
عدد الجامعات	12	6	22	9	19
عدد السكان بالملايين	10.327	4.716.000	25.721.000	22.885.016	77.500.000

إحصائية بعدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالجامعات الليبية للعام الجامعي 2013/2014

عدد الطلبة	أعضاء هيئة التدريس			المجموع
	الليبيون	غير الليبيين	المتعاونون	
399149	15695	1787	8726	26208

إن قراءة هذه المؤشرات تدل على خلل التوازن في التوزيع النوعي للطلاب ،كما تدل على الخلل في التوازن بين أعداد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ،وتبين هذه الأرقام حجم التدفق بما يتجاوز القدرة الاستيعابية لبعض الكليات، مما ينعكس سلباً على المستوى التعليمي، وتزداد أعداد الخريجين باستمرار لتصل إلى عشرات الآلاف سنوياً ،حيث وصل عدد الخريجين في العام الجامعي (2012 / 2013 م) إلى (26127) خريجاً ، ورغم الإيجابية الظاهرية لهذه المؤشرات، إلا أنها تنطوي على عناصر سلبية تستدعي المعالجة، فالأعداد الهائلة المتدفقة سنوياً على مؤسسات التعليم الجامعي تسهم في ضعف أدائها وجودتها ، كما أن أعداد الخريجين المتزايدة ، تدفع نحو العمل بعناصر لا مجال لاستيعابها ،لتدخل في دائرة الباحثين عن العمل.

وتأسيساً على السلبيات التي تعانيها منظومة التعليم العالي ، وبآثار الانتقادات المستمرة من جميع شرائح المجتمع استوجب الأمر العمل على تطوير التعليم العالي لتحقيق أهدافه ، والتي منها :

1. التوجهات الفكرية بتأسيس نظام تعليمي يستجيب لمبدأ(حرية التعليم).
2. خصوصية المجتمع الليبي السكانية والجغرافية والاجتماعية والثقافية والاقتصاديـــــة .
3. توجهات الاقتصاد الوطني وحاجاته لمخرجات تتلاءم وسوق العمل مستقبلاً .
4. المعايير العالمية المعتمدة لتخطيط التعليم العالي ومن أهمها ، نسبة الطلاب للسكان نسبة الأساتذة للطلبة، ومعايير علمية تتعلق بحجم الموارد المتاحة والبنية التحتية التي يمكن توفيرها ...إلخ، للنهوض بالجامعات بما يمكنها من منافسة الجامعات العالمية لتأخذ مكانها بين مصاف الجامعات العالمية .
5. محاولة بناء نظام تعليمي متكامل في المؤسسات العلمية على المستوى الوطني ،يضم في شقيه التعليم العالي الجامعي والتقني ، وذلك وفق الجودة والكفاية والأداء ــ العالميين .

6. منظومة التعليم العالي الجامعي تمثل أحد مسارات التعليم ككل ، أما المسار الآخر، فقد يكون أكثر أهمية في المستقبل، ألا وهو التعليم العالي التقني ، الذي بدوره يخفف العبء عن الجامعات ، بحيث يستوعب أكبر عدد من خريجي الثانويات ، علاوة على أنه يلبي احتياجات سوق العمل.

7. تركيز الإمكانات المادية والبشرية لترشيد المصروفات والإنفـــاق ، والنهوض بجودة التعليم العالي

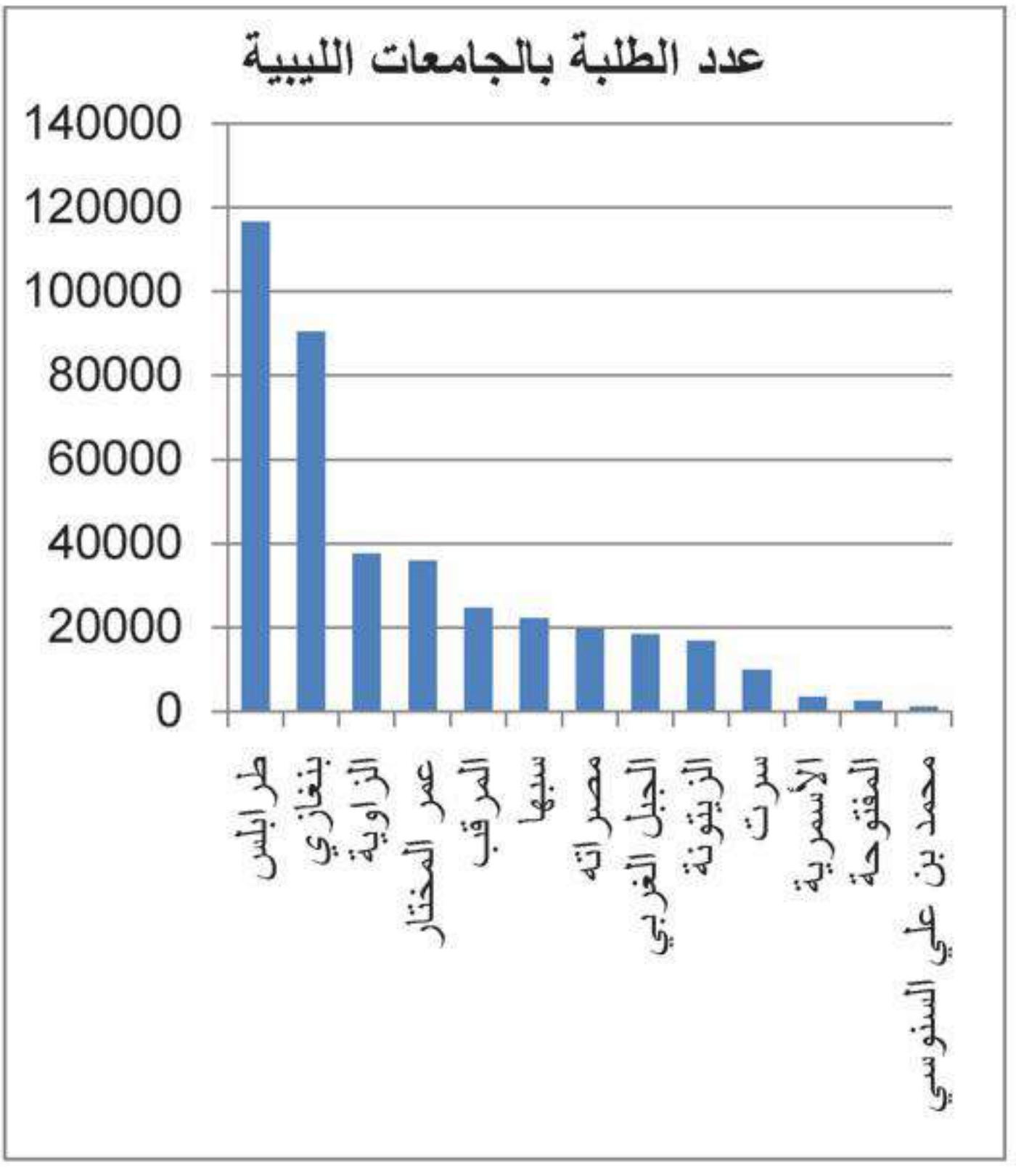
8. الرفع من الأداء المؤسسي، وإعادة الاعتبار لشخصية الجامعة ؛ لإرساء قواعد علمية رصينة بالجامعات، لمواكبة التطور العلمي السريع في شتى المجالات .

9. عموماً إن منظومة التعليم العالي هي في نهاية المطاف كائن يمكن تطويره كلما استدعت الحاجة إلى ذلك في ضوء ما تتكشف من مصاعب ، ولكن بطريقة علمية مدروسة ، فذلك هو السبيل الوحيد للوصول إلي منظومة تعليم عالي ملائم يحقق جودة في المخرجات، ويلبي احتياجات سوق.

الوضع الحالي للجامعات

م	الجامعة	تاريخ الإنشاء	الموقع	عدد الكليات	عدد الطلاب الإجمالي	عدد أعضاء هيئة التدريس			إجمالي عدد الموظفين بالجامعة	عدد الأقسام التخصصية	عدد المعيدين	عدد الخريجين
						الوطنيون القارون	المغتربون	المتعاونون				
1	بنغازي	1955	بنغازي	22	90495	2480	229	1449	5642	179	1626	2586
2	طرابلس	1957	طرابلس	19	116595	3334	131	766	4739	175	1230	6441
3	عمر المختار	1974	البيضاء	21	35858	1267	363	506	7256	147	1154	4310
4	سبها	1983	سبها	14	22121	880	219	206	2367	84	494	1239
5	الزاوية	1983	الزاوية	20	37630	2025	173	2321	4021	120	2118	00
6	مصراته	1983	مصراته	11	19724	845	80	378	1400	63	813	1858
7	المرقب	1986	الخمس	17	13879	1512	249	483	1704	147	360	3381
8	الزيتونة	1986	سوق الأحد	20	16726	1450	60	875	1683	87	989	1287

9	المفتوحة	1987	طرابلس	-	2552	25	00	29	284		00	274
10	سرت	1989	سرت	14	9916	317	124	113	1404	67	276	1380
11	الجبل الغربي	1991	غريان	24	18340	1264	62	967	2718	162	1264	2100
12	الأسمرية	1999	زليتن	7	13229	223	25	234	414	25	223	1271
13	محمد بن علي السنوسي	2012	البيضاء	-	1048	73	20	37	100		37	00
	الإجمالي			189	399149	15695	1787	8724	33967	1256	10584	26127



الكليات / الجامعات	الطب البشري	الأسنان	الصيدلة	التمريض	البيطرة	الهندسة	الزراعة	الاقتصاد	القانون	الآداب	الآداب والعلوم	التربية	اللغات	التربية البدنية	العلوم	تقنية المعلومات	الفنون والاعلام	الموارد البحرية	المجموع رئيسي	المجموع فرع
سبها	1	1	-	1	-	1	1	1	1	1	-	4	-	-	1	-	-	-	14	-
سرت	1	1	-	1	-	1	1	1	1	1	1	2	-	-	1	-	-	-	14	-
		إدارة الأعمال																		
مصراته	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	1	-	-	1	1	-	-	11	-
المرقب	1	1	1	1	-	1+1	-	1+1	-	-	3+1	2	-	-	-	-	-	1	17	5
		الآثار والسياحة																		
الزيتونة	-	-	-	-	-	1+1	1+1	2+1	2+1	1	1+1	2	1	-	1+1	-	-	-	20	10
طرابلس	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	3	1	1	1	1	1	-	19	-
الزاوية	2+1	1+1	1	1	1	2+1	-	2+1	2+1	2	1	3	-	1	1	-	-	-	20	10
		الموارد الطبيعية			الصحة العامة															
الجبل الغربي	1	1+1	-	1	-	1+1	1	1	1+1	3+1	1	5	-	-	1+1	-	-	-	24	7
		المحاسبة																		
عمر المختار	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	2+1	4	-	-	1	-	-	-	21	2
		السياحة والآثار			الموارد الطبيعية			الفنون والعمارة												
بنغازي	2+1	1	1	1	-	3+1	1	4+1	2+1	1	4+1	3	-	-	1	1+1	1+1	-	22	17
	كلية الصحة			الموارد الطبيعية																
الأسمريه	الدعوة والإمامة والخطابة			اللغة العربية والدراسة الإسلامية		أصول الدين	الشريعة والقانون		الدراسات الإسلامية		العلوم الشرعية إدارة الشؤون الجامعات		الدراسات الإسلامية						7	
المجموع	9	8	6	8	9	3	10	10	9	9	7	29	2	2	9	3	2	1	189	51

المقترحات

- إعادة توزيع الجامعات العامة بما يتناسب مع الوضع الجغرافي وعدد السكان والموارد المتاحة، مع إعادة هيكلة الكليات التابعة لها.
- الإبقاء على جامعات ذات طبيعة خاصة (جامعة محمد علي السنوسي، الجامعة المفتوحة).
- التوسع في بعض الكليات (تقنية المعلومات، الموارد الطبيعية، إدارة الأعمال ،علوم الصحة ،اللغات).
- تقليص عدد الكليات (الطب البشري، طب الأسنان، الطب البيطري، الزراعة، القانون).
- فصل بعض الكليات (الآداب والعلوم، الآداب والتربية).
- تغيير كليات التربية لتصبح (التأهيل التربوي، الدراسات العليا التربوية)..
- استحداث كليات المجتمع

الإجراءات التنفيذية المقترحة:

- العمل على تطوير قانون التعليم العالي واللوائح التنفيذية.
- اعتماد الخطط الإستراتيجية لتطوير الجامعات في إطار رفع كفاية العناصر البشرية، وتحقيق المستهدفات العامة للتعليم العالي والبحث العلمي.
- تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع ،والتعاون مع المؤسسات المحلية والدولية.
- تفعيل برامج الجودة وتقييم الأداء.
- متابعة تنفيذ واستكمال المركبات الجامعية ،خاصة الإسكان الجامعي.
- اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية القادرة على تسيير الجامعات والكليات .
- تطوير الدراسات العليا وتحفيز البحث العلمي

اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وأثرها على تحسين الأداء التدريسي
دراسة ميدانية

د. طارق الهادي علي

مقـــــــدمة:

يُعد تطوير عضو هيئـة التدريس في مؤسسـات التعليم العـالي مهنيا وعلميا من العوامل التي تؤدي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية، ونتيجة لهذا كان من الضروري الاهتمام بجودة عضو هيئة التدريس من خلال التركيز على تجديد وتطوير برامج التأهيل والتدريب قبل وأثناء عمله، مما يؤدى إلى رفع كفاية عضو هيئة التدريس، ويدفعه إلى تحمل مسؤولياته تجاه نفسه أولا ،ومن ثم تجاه المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، فضلا عن دوره تجاه المجتمع ككل، كذلك كان لزاما على جهات الاختصاص أن تقوم بتنظيم برامج التأهيل والتدريب بطريقة تساعد على تلافي جوانب القصور لدى أعضاء هيئة التدريس ،وتحقيق أغراض العملية التعليمية بصورة أفضل، لأن مقدار الاهتمام بجودة وتأهيل أعضاء هيئـة التدريس وتدريبهم يعكس الإحساس بالمسؤولية تجاه مستقبل الأجيال من خلال عرض طرق تدريس جديدة تتناسب مع مستوى الطلاب.

أولاً- مشكلـــة الدراســـــة :

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث السابقة التي أجريت على عدد من الجامعات العربية، وبعض التقارير الصادرة عن (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2003)[1] ،التي أشارت إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون الـ (60%) وفقا للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم العالي، وقد لاحظ الباحث هذه المشكلة أثناء التدريس، ولأهمية رفع الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس لتحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي ،وتحديدا عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة، أدرك الباحث مشكلة ضعف العلاقة بين عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي وبين الطلاب من خلال الأداء التدريسي ،واقتصاره على أسلوب المحاضرة التلقينية من طرف واحد على الرغم من وجود أكثر من ثمانية وعشرين أسلوبا تعليميا تدريبيا، ومما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

1- هل يستخدم عضو هيئة التدريس الأساليب والوسائل العلمية المختلفة في مؤسسات التعليم العالي ؟
2- هل يعد الأسلوب التدريبي مهما عند تدريس طلاب التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3- ما هي المهارات (تطبيق الأساليب العلمية، استخدام الوسائل التعليمية)الواجب اعتمادها وتزويد أعضاء هيئة التدريس بها من قبل مؤسسات التعليم العالي لغرض تحسين مستوى الأداء التدريسي؟
4- ما الفرق بين عضو هيئة التدريس الذي يمتلك المهارات ويستخدمها في سهولة لإيصال المعلومات بشكل تفاعلي للطلاب والذي لا يملكها ؟

[1] http://www.ilo.org/beirut/lang--ar/index.htm

5- هل تقوم وزارة التعليم العالي والإدارات التابعة لها، وإدارات مؤسسات التعليم العالي بتنمية وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس؟

ثانياً- أهداف البحث:

1- معرفة الأساليب الوسائل المتبعة في التدريس في مؤسسات التعليم العالي من قبل عضو هيئة التدريس من خلال العينة قيد الدراسة.

2- معرفة الأساليب والوسائل التدريبية المتعددة التي تساعد عضو هيئة التدريس في زيادة مهاراته التدريسية.

3- معرفة ما إذا كانت هناك دورات تدريبية تقام لأعضاء هيئة التدريس لغرض إطلاعهم على أهم الوسائل التدريبية التي من شانها أن تساهم في رفع المستوى التعليمي ومن ثم مراقبة أدائهم.

4- محاولة الوصول إلى مجموعة من النتائج التي من شأنها أن تخدم موضوع الدراسة، ووضع المقترحات المناسبة لها.

ثالثاً- فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اكتساب المهارات (تطبيق الأساليب العلمية، استخدام الوسائل التعليمية) وبين تحسين الأداء التدريسي بمؤسسات التعليم العالي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (تطبيق الأساليب العلمية، استخدام الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي طبقاً للمتغيرات (نوع عقد العمل متعاون أم دائم، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية).

رابعاً- أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية وظيفة التدريس في مؤسسات التعليم العالي التي تعد من أهم الوظائف وأكثرها فاعلية في إعداد الطلاب للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الإيجابية، وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، فضلاً عن اعتبار مقياس تفوق مؤسسات التعليم العالي يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين وقادرين على التواصل والتفاعل مع الطلاب لتسهيل عملية إيصال المعلومة بجودة عالية.

خامساً- منهـــج البحث وأدواتـــه وأساليـــبه:

1- منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي الميداني، وذلك لدراسة الجزء الخاص بشكل ومضمون اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وأثرها في تحسين الأداء التدريسي .

2- أسلوب وأدوات البحث: استخدم الباحث الكتب والبحوث وبعض المواقع الإلكترونية المتعلقة بموضوع البحث، وكذلك الاستبانة التي أعدت لجمع البيانات الخاصة من عينة البحث.

سادساً- مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث في جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية العلوم الإدارية والمالية بطرابلس، الذي بلغ (140) عضو هيئة تدريس بين (دائمين، ومتعاونين) حسب إفادة رئيس قسم أعضاء هيئة التدريس بالكلية عندما تم سؤاله عن عدد أعضاء هيئة التدريس العاملين في الكلية ،حيث يمثل هذا العدد المجتمع الكلي للدراسة، لذلك فقد تم اختيار عينة من مجتمع البحث تكون ممثلة لمجتمع البحث تمثيلا جيدا لضمان درجة عالية من الموضوعية في النتائج ، حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية العلوم الإدارية والمالية بطرابلس، ويمكن تحديد حجم العينة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث وفقا للمعادلة التالية والتي توصلت إلى تمثيل قدره 25% من المجتمع الكلي للبحث :[2]

$$n=\frac{p(1-p)}{\left[\frac{p(1-p)}{N}+\frac{E^2}{SD^2}\right]}$$

حيث:

n: حجم عينة الدراسة.

N : حجم مجتمع الدراسة.

SD : الدرجة المعيارية (القيمة الجدولية المقابلة لدرجة الثقة) ، وهي تساوي 1.96 عند معامل ثقة 95%.

P : قيمة احتمالية تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح.

E : الحد الأقصى للخطأ المسموح به في تحديد حجم العينة.

سابعاً- حدود البحث:

لكل بحث حدود تقع حسب إمكان الباحث من حيث الوقت والجهد والتكلفة، لذلك اقتصر البحث من حيث الحدود الزمنية على الفترة بين شهر ديسمبر وشهر فبراير من سنة 2014 ، أما الحدود المكانية فسيتم إجراء الدراسة بكلية العلوم الإدارية والمالية بطرابلس، وأما الحدود البشرية فسيتم استقصاء

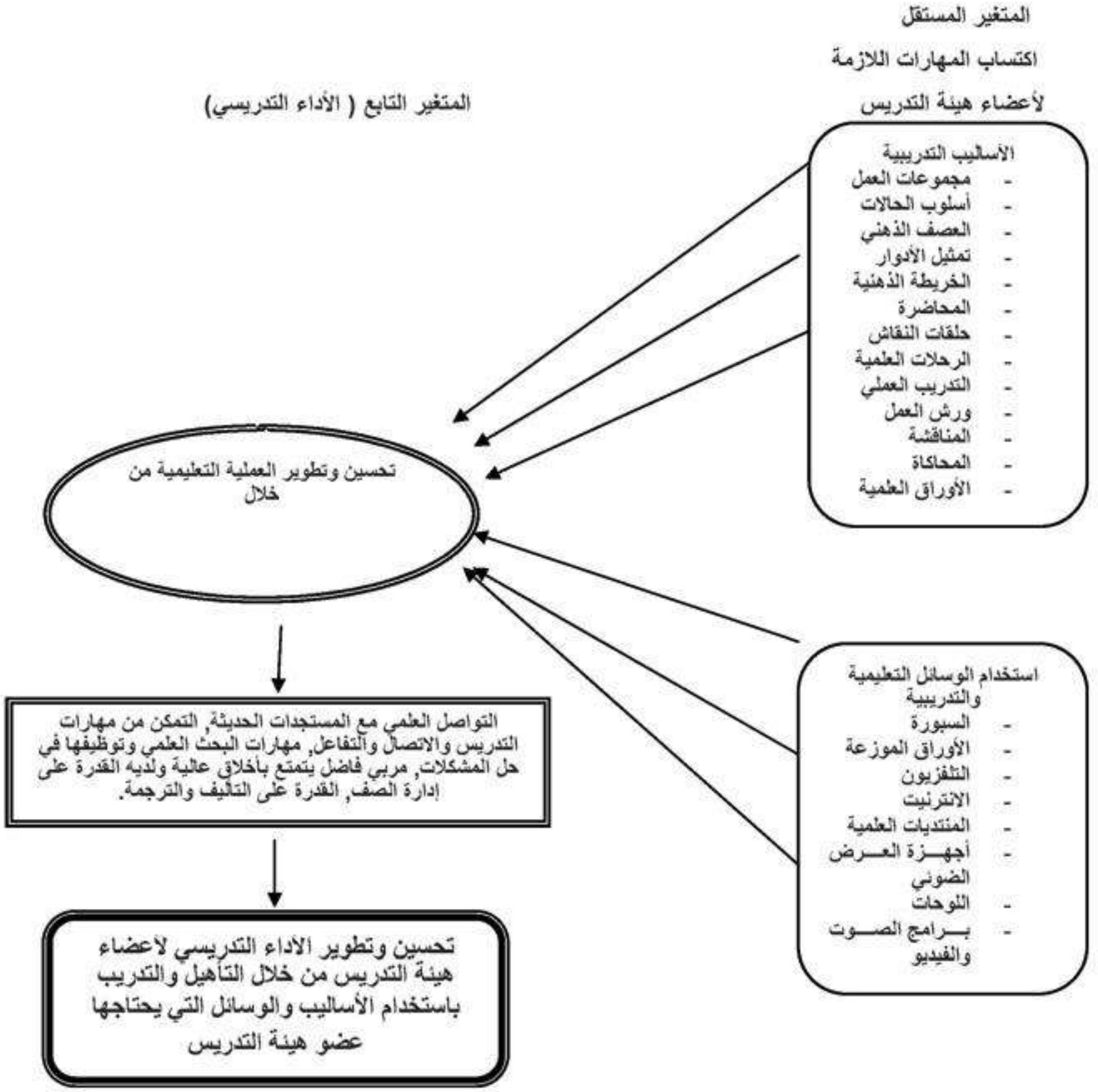
---

[2] عدنان عباس, وآخرون , الإحصاء التطبيقي (دمشق: منشورات الجامعة المفتوحة 2006) ص41

أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس في الكلية قيد البحث من الأعضاء الدائمين أو المتعاونين المتخصصين في مجال العلوم الإدارية والمالية.

ثامناً- نموذج البحث

اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وأثرها على الأداء التدريسي



شكل رقم (1) النموذج الخاص بمتغيرات البحث[3]

[3] من تصميم الباحث بناء على متغيرات البحث

تاسعاً- التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

التعريف الإجرائي للأداء التدريسي: درجة قيام عضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بالعمل على تنفيذ مهام المؤسسة عبر وظيفة التدريس لتحقيق مستويات عالية من الأداء التدريسي.

عضو هيئة التدريس: كل من يقوم بالتدريس في مؤسسات التعليم العالي من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير.

مؤسسات التعليم العالي: أعلى مراحل التعليم ،ويشمل الجامعات والمعاهد العليا التي تمنح شهادة البكالوريوس والدبلوم العالي في الدراسات الأولية .

اكتساب المهارات: عمليات تأهيل وتدريب تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس لتكون أكثر كفاية وفعالية لمقابلة حاجات مؤسسة التعليم العالي والمجتمع، وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم وتشمل تطبيق الأساليب العلمية وكذلك استخدام الوسائل العلمية.

عاشراً- البحوث والدراسات السابقة:

إن الغرض من عرض البحوث والدراسات السابقة يكمن في مدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية من ناحية الأهداف ،أو نتائج الدراسة ،أو أدوات الدراسة وغيرها ،وسيتم تناولها مع وضع مقارنة بينها وبين الدراسة الحالية:

1- عبدالواحد ميلاد السنوسي قطيش: (مدى امتلاك معلمي الجغرافية بالمرحلة الثانوية للكفايات التقنية التعليمية وممارستهم له في مدينة بني وليد ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة آل البيت- كلية العلوم التربوية –الزرقاء- الأردن 2013) هدفت الدراسة في معرفة مدى امتلاك معلمي الجغرافيا في منطقة بنى وليد في ليبيا للكفايات التقنية التعليمية ،ومدى ممارستهم لها واهتمت الدراسة بوضع قائمة الكفايات التقنية اللازمة لمعلمي التعليم الثانوي التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم في أثناء عملهم من خلال إعادة النظر في حاجاتهم التدريبية ،وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: توصل الباحث إلى أن امتلاك المعلمين للكفايات المهنية كان متوسطا، وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في محور قياس الأداء التدريسي إلا أنها تتفق معها في التركيز على التأهيل والتدريب وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الجزئية النظرية كمرجع والتعامل مع بعض النتائج في تفسير الدراسة.

2- عبد الرزاق شنين الجنابي: (تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة تشرين الثاني/ 2009) هدفت هذه الدراسة إلى عملية تقويم الأداء التدريسي وأهميته في جودة التعليم العالي وقد عالج البحث هذا الموضوع عبر عدة محاور تتعلق بتقويم الأداء واستخدم الباحث المنهج

الوصفي في دراسته ،وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أصبح ضرورة ملحة في الجامعات لتحقيق جودة التعليم العالي، وللوقوف على نقاط القوة والتمييز ونقاط الضعف ،وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في محور تحسين الأداء التدريسي ،إلا أنها تختلف معها في أن الدراسة السابقة ركزت على جزئية قياس أداء أعضاء هيئة التدريس، بينما تهتم الدراسة الحالية بشمولية التأهيل والتدريب أولا ،ومن ثم قياس وتقويم الأداء التدريسي، وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الجزئية النظرية كمرجع والتعامل مع بعض النتائج في تفسير الدراسة.

3- دراسة مصطفى خليل الشرقاوي: (الدراسات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تخطيطها، إدارتها، المؤتمر الأول حول التدريب المهني للمعلمين، بنغازي ليبيا 15 مارس 1984م) هدفت هذه الدراسة إلى التخطيط والإدارة للدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، واستخدم الباحث المنهج التاريخي والوصفي في دراسته وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها : توفير التنمية المستمرة للمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من الارتفاع بمستوى مهنته . وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في محور تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وتختلف معها في أن هذه الدراسة اهتمت بإدارة وتخطيط الدورات التدريبية، بينما تهتم الدراسة الحالية ببرنامج التأهيل والتدريب ككل متكامل ،وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة في بلورة الجزء النظري وبعض النتائج.

4- دراسة صالحة سنقر : بعض الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلم أثناء الخدمة – ندوة تدريب المعلمين أثناء الخدمة – اتحاد المعلمين العرب دمشق سوريا 1989م، استهدفت هذه الدراسة بيان ضرورة تدريب المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج التاريخي والوصفي وقد توصلت إلى عدة نتائج من أهمها :

- المعلمون المبتدئون قليلو الخبرة يحتاجون برامج مكثفة لتأهيلهم للعمل .
- المعلمون المتفوقون يحتاجون إلى المزيد من العناية والبحث عن الجديد.
- المعلمون التقليديون يتمسكون بالقديم ويفضلون البقاء عليه.
- المعلمون السلبيون يتحاشون مراقبة الآخرين.
- المعلمون الذين يفتقرون إلى الكفاية والمهارة العملية لا يدركون نقص خبراتهم.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في محور تدريب المعلمين أثناء الخدمة ،إلا أنها تختلف معها في أن الدراسة السابقة تهتم فقط بضرورة تدريب المعلمين ،أما الدراسة الحالية فتتجاوز ذلك إلى التأهيل والتدريب لشريحة مهمة متمثلة في أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي من خلال تطبيق الأساليب العلمية للتدريس، بالإضافة إلى استخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الجزء النظري والطريقة المنهجية وبعض النتائج.

الإطار النظري للبحث :

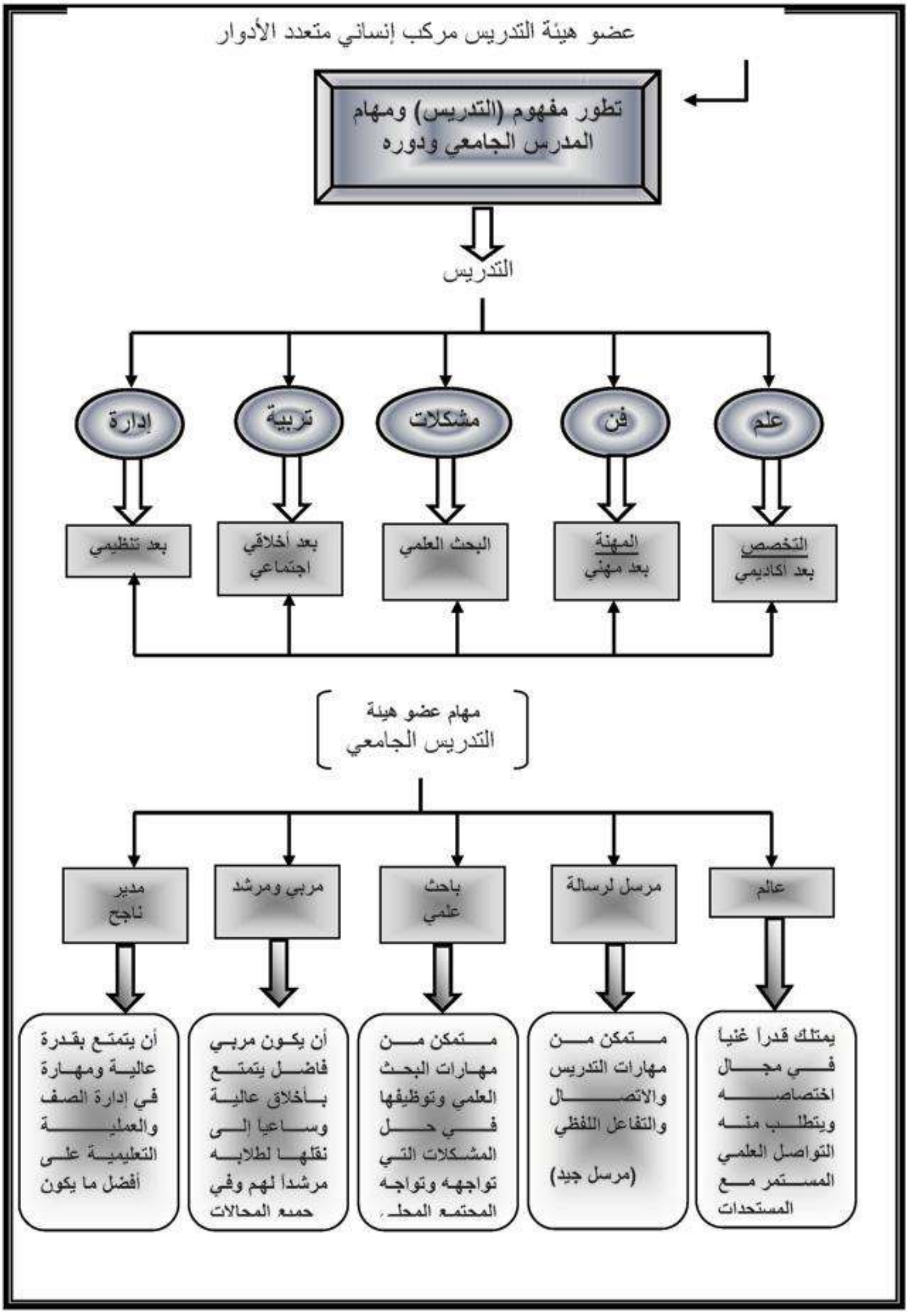
نظرا لتميز عصرنا الحالي بالتغير السريع والتطور المستمر في شتى مجالات الحياة مما يتطلب الاهتمام المستمر بتنمية وتطوير أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي لأنهم القاعدة الأساسية للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، لذلك فإنه من المفيد الإشارة إلى مفهوم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وأهدافها. وكذلك أيضا إلى مجالات وأساليب تدريب أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

أولاً- تنمية مهارات عضو هيئة التدريس: تعد تنمية مهارات عضو هيئة التدريس عملية إدارية تقوم بها الجامعة أو الكلية عادة من خلال مراكز أو وحدات متخصصة بتقديم برامج تهدف إلى تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بما يعكس في النهاية إلى تحسين وتطوير الجامعة أو الكلية، فالتنمية المهنية تمكن عضو هيئة التدريس من القيام بمسئولياته الثلاثة وهي:

1. مسئوليته أمام نفسه كعالم أو أكاديمي ،والتي تتطلب أن يحقق تقدما في مجاله المعرفي وتحسين كفاياته والاستمرار في التنمية والتحسين.
2. مسئوليته أمام مؤسسته والتي تتطلب من الأكاديمي الإجادة في مجالات التدريس والبحث والإدارة وخدمة المجتمع.
3. مسئوليته أمام المجتمع والتي تتطلب من الأكاديمي أن يستجيب لمشكلات وحاجات المجتمع

وتنبثق مهام عضو هيئة التدريس من المهام والوظائف الرئيسة التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها وهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتختلف إمكانات وقدرات عضو هيئة التدريس في مساهمته من نشاط إلى آخر، ولكن محصلة هذه الأنشطة تتمثل في فاعلية عضو هيئة التدريس في المجتمع الجامعي، وسيركز الباحث على المهمة الرئيسية الأولى التي تتعلق بموضوع بحثه ألا وهي تنمية مهارات عضو هيئة التدريس والفعاليات الأكاديمية المرتبطة بها على الرغم من ارتباط هذه المهمة بالمهام الأخرى، وكما هو موضح بالشكل التالي رقم (2) ،ويعد الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من العوامل الرئيسة في تقويم نشاطه وتمثل المكانة الأولى في سلم الأولويات.[4]

[4] عبد الرزاق شنين الجنابي: (تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة تشرين الثاني/ 2009) ص 14



شكل رقم 2 يبين تطور مفهوم التدريس ومهام أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي

ثانياً- مبررات التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية: شعرت الدول المتقدمة بأهمية التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية، فأخذت به جامعات بريطانيا وأمريكا وبعض الدول الأوروبية الأخرى في منتصف القرن الماضي، كما شعرت بالحاجة له مختلف الدول النامية لا سيما في وطننا العربي وذلك في مرحلة ما بعد السبعينيات، فأخذت به جامعات عربية ،ومن هنا فإن التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس لم يكن فقط استجابة لنوايا شخصية بقدر ما كان نابعا من جملة عوامل، ويرى (أونيشكن) أن الاهتمام العالمي بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس الجامعي يعود للعوامل الآتية:[5]

1. التطور التكنولوجي و انعكاساته على العملية التعليمية، من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتقنيات التعلم والتعليم. فقد أثرت تكنولوجيا المعلومات و الحاسب الآلي بشكل جذري على نظم التعليم، وأساليبه مما تطلب مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتعلم من بعد، إضافة لزيادة الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية بغية تحسين فعالية المخرجات التعليمية.
2. التغير الذي حصل على أدوار أعضاء هيئة التدريس، فتطور تقنيات الاتصال، وتعدد مصادر التعلم أدت إلى إحداث تغييرات جوهرية في متطلبات الموقف التعليمي من حيث وسائل نقل المعرفة، وأدوار أعضاء الهيئات التدريسية التي تحولت من الأدوار التقليدية التي تعتبر المدرس مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر و مسهل ومرشد وموجه لطلابه ،وبالرغم من ذلك فقد أشارت الدراسات إلى أن معظم أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الغربية ينقصهم التدرب على ممارسة التدريس، وهذا الوضع ينطبق أيضا على الجامعات العربية.
3. وبهذا الصدد، يقول بول كلابر إن السبب الرئيس في عدم كفاية التدريس في جامعاتنا وكلياتنا اليوم ليس في الأعداد الكبيرة للطلاب، و ليس في قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس أو طول اليوم الجامعي، أو عبء العمل التدريسي، فهذه كلها أسباب ثانوية وأن السبب الرئيس هو أن أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا للتدريس، وربما كان ذلك أهم سبب وراء عدم كفاية التدريس الجامعي وتقويض الجهود التعليمية.
4. نقص النمو المعرفي في جميع التخصصات و المجالات ،مما يتطلب ضرورة متابعة عضو هيئة التدريس للتطورات العلمية في مجال تخصصه باعتبار هذا الأمر ضرورة لتحسين الكفايات التدريسية.
5. قناعة أساتذة الجامعات بأهمية النمو المهني بحيث يتمكنون من أداء أدوارهم بفاعلية.

---

[5] مهدي صالح وآخرون, دور مراكز تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي في تأهيل و تدريب الأطر التدريسية الجامعية, مجلة اتحاد الجامعات العربية,(عمان: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية , العدد 31 1996) ص 142

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

يتضح مما تقدم أن التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية و الجودة التعليمية تتطلب تغيرا في المفاهيم، والأدوار، ومستويات الأداء، و علاقات العمل، و لهذا فإن التطوير المهني ينطلق من حصيلة أهداف أساسية تشمل تزويد أعضاء الهيئات التدريسية بالمعارف و المهارات والاتجاهات والقيم، ولذلك ينبغي أن نحرص على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس باعتبارهم أدوات لتحقيق أهداف الجامعات ، فهم يشكلون أهم مدخلات النظام التعليمي، وبناءً على مستويات أدائهم تتقرر الكثير من مخرجات التعليم، لذلك على جهات الاختصاص مراعاة هذه الأهمية من خلال:

- رفع مستوى المهارة (تطبيق الأساليب العلمية، واستخدام الوسائل التعليمية) عند عضو هيئة التدريس في مجال التدريس.
- رفع مستوى المهارة عند عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.
- اكتساب المعلومات اللازمة عن مؤسسة التعليم العالي التي يعمل بها من حيث أهدافها وتنظيمها ودورها في تقدم المجتمع.
- اكتساب المعلومات اللازمة للتعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم ،واستخدامها في التعليم الذاتي والتعليم المستمر.
- اكتساب المعلومات والمهارات عن التقويم وبناء وسائله الحديثة وتقنيتها واستخدامها، وما يمكن الاستفادة منها في تطوير الامتحانات.
- توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على قدرات وتجارب بعضهم البعض من خلال تبادل الآراء والمناقشات.
- دعم تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العلمية الأخرى.
- تخفيف العبء التدريسي على عضو هيئة التدريس لإفساح المجال أمامه للابتكار والإبداع، والتزود بالمهارات اللازمة لذلك سواء كان بالتطوير الذاتي أم من خلال برامج تعد مسبقاً من قبل الجهات المختصة بالعملية التعليمية بمؤسسات التعليم العالي.

ثالثاً- المهارات التي يجب أن تتوفر في أعضاء هيئة التدريس.

1- المهارات المعرفية: متمثلة في الثقافة التربوية و أخلاقيات مهنة التدريس.
2- المهارات الشخصية: متمثلة في التعاون والتواصل مع بيئة العملية التعليمية.

3- المهارة المهنية: تهيئة الطلاب وتحفيزهم من خلال (عرض المادة ، لغة التعلم، طريقة الأسئلة، الوسائط التعليمية، تنمية مهارات الإبداع والابتكار، التنوع في الأنشطة التعليمية، إثارة الدافعية، إدارة قاعة المحاضرة، التقييم، التدريب، التنمية الذاتية).[6]

مما تقدم نجد أن المهارات السابق ذكرها من الصعب توافرها في عضو هيئة التدريس بدون تأهيله وتدريبه لكي يقوم بواجبه بأداء عالي.

رابعاً- الأداء المطلوب تقديمه من قبل أعضاء هيئة التدريس: من خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بموضوع البحث اعتمد الباحث أسلوب نموذج قدمه (Alan Prosser) ،وقد ركز هذا النموذج على دراسة وتحليل دور عضو هيئة التدريس (الأداء) في تحقيق متطلبات الأبعاد التعليمية الآتية:

1- أداء عضو هيئة التدريس خارج قاعة الدرس
- تهيئة وإعداد محاضرات برنامجه الدراسي.
- تهيئة وإعداد ملخص المحاضرات.
- تهيئة وإعداد مذكرات توضيحية.
- تهيئة وإعداد الوسائط المتعددة.
- تهيئة وإعداد الاختبارات وأدوات الفحص والقياس الأخرى.
- تهيئة مستلزمات العمل المختبري.
- فحص واختبار معدات العمل المختبري قبل البدء بالتجارب.
- تقييم وتقويم الواجبات الأكاديمية.
- تصحيح أوراق الاختبارات.
- الإشراف على الطلاب.

ش- الإجابة عن تساؤلات الطلبة خارج ساعات التدريس الرئيسة.
- الإعداد للرحلات والزيارات العلمية أو التدريبية والإشراف عليها وتقييمها.
- المشاركة في إعداد جداول التدريس وغيرها من متطلبات العمل التدريسي.
- مساعدة المدرسين الجدد في التعليم من خبرات الآخرين.

2- الأداء الإبداعي الابتكاري لعضو هيئة التدريس
- اقتراح إضافات تطويرية جديدة للمنهج الدراسي.
- اقتراح وإضافة طرق إشرافية جديدة .

---

[6] تعد هذه المهارات متغيرات رئيسة في البحث وتم جمعها من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة.

- إضافة مواد دراسية جديدة للكورس الدراسي.
- طرح أساليب تقييم وتقويم مستحدثة.
- طرح أساليب تدريسية حديثة لعرض مادة أكاديمية قديمة.
- إثراء الكورس العملي بتجارب وإضافات جديدة.
- تأليف وإعداد كتاب يختص بالمقرر الدراسي.
- كتابة معالجات علمية بحثية ونشرها في مجلات علمية.
- المشاركة المستمرة في الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بطرق التدريس وأساليب التعلم.
- حضور محاضرات وندوات ومؤتمرات تختص بالعملية التدريسية والعملية التربوية.
- الاطلاع الواسع عن كل المستجدات التربوية المرتبطة بالتدريس.
- المشاركة بكتابة أوراق عمل وبحوث تتعلق بأفضل الطرق التي يمكن أن يعتمدها عضو هيئة التدريس في مجال اختصاصه.
- توسيع دائرة الأهداف التعليمية لتشمل الأهداف ذات الصلة بميول الطلاب وسلوكياتهم وقدراتهم العقلية والمهارات العملية ومهارات الاتصال.
- تأسيس وتوظيف الطرق التدريبية السليمة والفاعلة لتحقيق الأهداف التعليمية والتدريسية.
- فحص فاعلية أساليبه التدريسية وتعديلها.

يتفق الباحث مع هذا النموذج بما يتضمنه من شروح تفصيلية لمتطلبات الأداء التدريسي وبالإمكان توظيفه لتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في مؤسساتنا كونه يلبي متطلبات السعي والوصول إلى جودة التعليم العالي.

الدراسة الميدانية

أولاً- أسلوب وأداة الدراسة: اعتمد الباحث في جمع البيانات الأولية المتعلقة بالجزء العملي لهذه الدراسة على استمارة استبانة باعتبارها أداة رئيسية للدراسة ، وتمثل أسلوبا لجمع المعلومات اللازمة بوصفها من أنسب أدوات البحث العلمي التي تحقق أهداف الدراسة الميدانية للحصول على معلومات وحقائق حول ظاهرة ما ،أو موقف بعينه ، وبالاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة ببعض متغيرات الدراسة والاستفادة منها ، قام الباحث بتصميم استمارة استبانة خاصة بالدراسة الحالية، ضمنهما مجموعة من الأسئلة التي تمثل عددا من الفقرات التي تقيس محاور الدراسة وأبعادها ، مستفيدا في ذلك من الإطار النظري للدراسة الذي تم بناؤه من خلال الاطلاع على الكتب والدراسات والأبحاث والمقالات المتعلقة ببعض متغيرات الدراسة، حيث شكل هذا الإطار مصدرا مهما لكثير من الأفكار التي جرى تطويرها وتعديلها وصياغتها في

شكل أسئلة تؤدي الإجابة عنها إلى الحصول على بيانات تتعلق بفرضيات الدراسة ومتغيراتها الأساسية ، بالإضافة إلى استبانات الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، وبناء على ذلك تم تصميم استمارة استبيان موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس العاملين لدى كلية العلوم الإدارية والمالية بطرابلس، حيث تم تقسيم الاستبانه إلى ثلاثة أجزاء ،تناول الجزء الأول الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، أما الجزء الثاني فقد تناول الجانب الوصفي لبيانات الدراسة، وتناول الجزء الثالث المتغيرات الخاصة بالدراسة متمثلة في اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، والأداء التدريسي الذي يمثل المتغير التابع، وتم قياس مجموعة البنود الخاصة بالجزء الثالث باستخدام مقياس (ليكرت) المتدرج والمكون من خمس درجات هي: (5) موافق تماما، (4) موافق، (3) محايد، (2) غير موافق، (1) غير موافق على الإطلاق، وبعد ذلك تم توزيع (40) استبانة، على عينة عشوائية من المجتمع الكلي للدراسة لضمان استرجاع العدد الذي يمثل مجتمع الدراسة، و تم استرجاع عدد (35) استبانة، أي ما نسبته 25% من حجم المجتمع الكلي، وبعد فرز الاستبانات المرجعة وجد الباحث أنها صالحة وخضعت فعلا للتحليل، ولتحليل البيانات المتحصل عليها من خلال استمارة الاستبانة تم الاعتماد على أساليب التحليل الإحصائي، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ (SPSS)، وقد اشتمل التحليل الإحصائي على تطبيق بعض أساليب الإحصاء الوصفي والاستنتاجي التي تتلاءم وطبيعة بيانات الدراسة، حيث تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي كالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، هذا بالإضافة إلى استخدام بعض الاختبارات الإحصائية لاختبار الدلالة الإحصائية في إثبات الفرضيات التي قامت عليها هذه الدراسة.

ثانياً- صدق أداة الدراسة وثباتها: لاختيار صدق وثبات أداة الدراسة، تم عرض الاستبانة على بعض المختصين (زملاء من خارج عينة الدراسة) في هذا المجال من أجل أخذ ملاحظاتهم حول الاستبانة، ولقد أبدوا موافقتهم عليها مع إعطاء بعض الملاحظات العلمية والخاصة بتعديل وصياغة بعض الفقرات الواردة في الاستبانة ،وذلك بما يساهم ويخدم مشكلة الدراسة وفرضياتها ويحقق أهدافها، وللتعرف على درجة وضوح وفهم البنود الواردة في الاستبانة من وجهة نظر المبحوثين، فقد تم أخذ عينة من المبحوثين بلغت (15) مفردة لهذا الغرض، حيث تم استخراج معامل (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي حيث وجد أنه يساوي (85.6%) وتُعد هذه النتيجة نسبة ثبات عالية من الجانب الإحصائي.

ثالثاً- خصائص عينة الدراسة: تناول هذا التحليل تقديما وصفيا لأهم الخصائص الديموغرافية لمجتمع الدراسة، وذلك من خلال بيان هذه العناصر وعدد تكراراتها والنسب المئوية لها، وكان من أهم الخصائص

الديموغرافية التي تناولها هذا التحليل وهي (نوع العقد، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية) لأفراد عينة الدراسة، وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (2) التالي.

جدول رقم (1) يبين أهم الخصائص الديموغرافية لمجتمع الدراسة.

ر.م	المتغير	البيان	التكرارات	النسبة المئوية
1	سنوات الخبرة	من سنة الى أقل من 5 سنوات	9	% 25.8
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	% 31.4
		أكثر من 10 الى أقل من 20 سنة	10	% 28.6
		أكثر من 20 سنة	5	%14.2
المجموع			35	%100
ر.م	المتغير	البيان	التكرارات	النسبة المئوية
2	الدرجة العلمية	محاضر مساعد	17	% 48.6
		محاضر	13	%1،37
		أستاذ مساعد	5	%14.3
		أستاذ مشارك	0	%0
		أستاذ	0	%0
المجموع			35	%100
ر.م	المتغير	البيان	التكرارات	النسبة المئوية
3	نوع العقد	دائم	17	% 48.6
		متعاون	18	% 51.4
المجموع			35	%100

من تصميم الباحث بالاعتماد على نتائج spss

من خلال الجدول السابق رقم (2) والذي يصف أهم الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة نلاحظ ما يلي:

1- شكلت الخبرة المتغير الأول في الخصائص أو المتغيرات الديموغرافية ،حيث تم تقسيمها إلى أربعة مستويات، وقد شكلت مدة الخبرة المتراوحة بين (أكثر من 5 إلى أقل من 10 سنوات) الأكثر تكرارا، حيث بلغت 11 شخصا ،أي ما نسبته 31.4%، وتليها مدة الخبرة (من 10 إلى أقل من 20) حيث كان تكرارها 10 أشخاص وبنسبة 28.6%، وتأتي المجموعة الثالثة من حيث الأكثر تكرار الفئة الواقعة بين (سنة وأقل من 5) بنسبة 25.8% ،وتأتي المجموعة الأقل تكرار في المرتبة الرابعة وهي (الأكثر من 20 سنة) بنسبة 14.2%، وهذا يدل على أن مفردات عينة الدراسة لديهم خبرة في مجال التدريس في مؤسسات التعليم العالي .

2- أما متغير الدرجة العلمية التي يملكها أعضاء هيئة التدريس الذين يمثلون عينة الدراسة فئة (درجة محاضر مساعد، ودرجة محاضر، ودرجة أستاذ مساعد) فقد شكلوا مجتمعين نسبة 100% وغابت

عن عينة الدراسة درجات (الأستاذ المشارك، والأستاذ) التي لم تمثل أي مفردة في هذه الدراسة ،حيث كانت العينة عشوائية ، ولم يتم تحديدها للوصول إلى نتائج أكثر موضوعية ، وكانت النسبة الأكثر هي أصحاب الدرجة العلمية (محاضر مساعد) بنسبة قدرها 48.6% ، وتلتها درجة (المحاضر) التي كان تمثيلها بنسبة 37.1% ، أما درجة الأستاذ المساعد فكان تمثيلها الأقل تكرار بنسبة 14.3% ، نستنتج من ذلك أن مفردات عينة الدراسة تنوعت بين درجة المحاضر والأستاذ المساعد ، وبالنظر إلى جدول الخبرة ومخرجات التحليل الإحصائي ومقارنته مع جدول الدرجة العلمية نجد أن أعضاء هيئة التدريس لديهم سنوات خبرة تؤهلهم إلى أن يحملوا درجات علمية أكبر، ولكن نجدهم في درجات علمية أقل.

3- شمل المتغير الثالث في الخصائص أو المتغيرات الديموغرافية متغير نوع العقد، ويقصد بنوع العقد أن أفراد العينة التي تمثل مجتمع البحث تعمل بشكل دائم أو متعاون، وكانت نسبة الدائمين الذين يعملون بموجب قرار تعيين في الكلية قيد الدراسة 17 مفردة بنسبة 48.6% ، وكانت نسبة المتعاونين الذين يعملون بموجب تكليف من الأقسام العلمية لسد النقص في تدريس بعض المقررات من حملة الماجستير والدكتوراه 18 مفردة ،بنسبة 51.4% ،وقد شملت الاستبانة فقرة في حالة الإجابة على فقرة المتعاون يرجى كتابة مكان العمل الأصلي، وكانت النتائج أن كل أعضاء هيئة التدريس المتعاونين والتي شملتهم عينة الدراسة يعملون لدى(جامعة طرابلس ، جامعة الزاوية ، جامعة الزيتونة) وهذا يدل على تشابه خصائص مجتمع البحث مع الكليات التي تُدرس العلوم الإدارية والمالية في الجامعات المذكورة من خلال إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة.

رابعاً- وصف وتحليل متغيرات الدراسة: وصف مفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل عن الأسئلة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة المتضمنة باستمارة الاستبيان:

1- التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل من خلال الإجابة عن التساؤل :هل الأسلوب العلمي المستخدم من قبلكم داخل قاعات الدرس في تغطية مفردات المواد التي تدرسونها هو؟

الجدول(3) يبين توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الأسلوب العلمي المتبع داخل قاعات الدرس

التساؤل	الأسلوب المتبع	التكرار	النسبة المئوية
هل الأسلوب العلمي المستخدم من قبلكم داخل قاعات الدرس في تغطية مفردات المواد التي تدرسونها هو؟ (المحاضرة، مجموعات العمل، الحالات الدراسية، العصف الذهني، الخريطة الذهنية، حلقات النقاش وورش العمل، الرحلات العلمية، المشاركة، التدريب العملي، الأوراق العلمية)	المحاضرة	12	%34.3
	محاضرة - مناقشة - أوراق علمية	8	%22.9
	محاضرة – أوراق علمية	3	%8.6
	محاضرة ومشاركة	8	%22.9
	المحاضرة والمناقشة والحالات العلمية والأوراق العلمية	4	%11.5
المجموع		35	%100

من خلال الجدول السابق نجد أن عينة الدراسة اعتمدت على مجموعة أساليب للتدريس، وكان أسلوب المحاضرة من أكثر أساليب التدريس استخداما حيث شكل نسبة 34.3% من المجموع الكلي، بينما استخدمت الأساليب الأخرى (المناقشة، الأوراق العلمية، والحالات العلمية، والمشاركة) إلى جانب المحاضرة بنسب متفاوتة بين 22.9% و 8.6% كما هو موضح بالجدول رقم (3) ،ولم يتم استخدام باقي الأساليب العلمية الأخرى في التدريس (مجموعات العمل، العصف الذهني، الخريطة الذهنية، حلقات النقاش، ورش العمل، الرحلات العلمية، التدريب العملي)، وهذا يدل إلى افتقار معرفة أعضاء هيئة التدريس قيد الدراسة لهذه المهارات فضلا عن استخدام أسلوب المحاضرة التلقيني لوحده لأكثر من ثلث العينة.

2- التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل من خلال الإجابة عن التساؤل: هل الوسائل التعليمية المستخدمة من قبلكم في قاعات الدرس هي؟

الجدول(4) يبين استخدام عينة الدراسة للوسائل العلمية المتبعة داخل قاعات الدرس

التساؤل	الوسائل المتبعة	التكرار	النسبة المئوية
هل الوسائل التعليمية المستخدمة من قبلكم في قاعات الدرس هي؟ (اللوحات العادية، المذكرات، الانترنيت، الفيديو، أجهزة العرض الضوئي، اللوحات الذكية)	اللوحات العادية والمذكرات	21	%60
	اللوحات العادية وأجهزة العرض والمذكرات والانترنيت	6	%17.2
	اللوحات العادية فقط	3	%8.6
	اللوحات العادية والمذكرات والانترنيت	5	%14.2
المجموع		35	%100

يشير الجدول السابق رقم (4) أن النسبة الكبيرة من مفردات العينة تستخدم الوسائل التقليدية متمثلة في (اللوحات العادية، والمذكرات) بنسبة 60%، واللوحات العادية فقط بنسبة 8.6%، واللوحات العادية والمذكرات والانترنيت بنسبة 14.2%، أما باقي مفردات عينة الدراسة استخدموا الوسائل السابقة مع إضافة أجهزة العرض الضوئي بنسبة 17.2%، وهذا يبين قلة إمكانات الكلية في توفير الوسائل التعليمية الحديثة للمساعدة في قيام عضو هيئة التدريس بدوره في نجاح العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.

3- التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل من خلال الإجابة عن التساؤل هل خضعت لفترة تأهيل قبل استلامك لمهام التدريس في مؤسسات التعليم العالي ؟

الجدول (5) يبين هل خضع عضو هيئة التدريس لفترة تأهيل قبل استلام مهامه

	البيان	التكرار	النسبة المئوية
هل خضعت لفترة تأهيل قبل استلامك لمهام التدريس في مؤسسات التعليم العالي؟	نعم	2	%5.7
	لا	33	%94.3
	المجموع	35	%100

يشير الجدول السابق رقم (5) أن أكثر مفردات عينة الدراسة تكرارا وبنسبة كبيرة بلغت 94.3% لم يخضعوا لفترة تأهيل تمكنهم من اكتساب المهارات اللازمة (تطبيق الأساليب العلمية، واستخدام الوسائل التعليمية) ؛ لتساعدهم في تحسين أدائهم، أما من خضع لهذه الفترة فشكلوا نسبة 5.7% من عينة الدراسة.

4- التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل من خلال الإجابة عن التساؤل هل تلقيت دورة تدريبية في مجال مهارات التدريس أثناء مدة عملك كعضو هيئة تدريس؟

الجدول (6) يبين هل خضع عضو هيئة التدريس لفترة تأهيل قبل استلام مهامه

	البيان	التكرار	النسبة المئوية
هل تلقيت دورة تدريبية في مجال مهارات التدريس أثناء مدة عملك كعضو هيئة تدريس ؟	نعم	8	%22.9
	لا	27	%77.1
	المجموع	35	%100

يشير الجدول السابق رقم (6) إلى أن أكثر مفردات عينة الدراسة تكرارا وبنسبة بلغت 77.1% لم يتلقوا

دورة تدريبية طيلة فترة عملهم تمكنهم من اكتساب المهارات اللازمة (تطبيق الأساليب العلمية، واستخدام الوسائل التعليمية) لتساعدهم في تحسين أدائهم، أما من تلقوا هذه الدورات فشكلوا نسبة 22.9% من عينة الدراسة.

5- التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل من خلال الإجابة عن التساؤل: في حال تلقيت دورات تأهيل قبل استلام المهام ،أو تدريب أثناء عملك كعضو هيئة تدريس :هل كانت الجهة (مؤسسة التعليم العالي التي تعمل بها، أو من خلال اجتهادك الشخصي) ؟

الجدول (7) يبين هل خضع عضو هيئة التدريس لفترة تأهيل قبل استلام مهامه

	البيان	التكرار	النسبة المئوية
في حال تلقيت دورات تأهيل قبل استلام المهام أو تدريب أثناء عملك كعضو هيئة تدريس هل كانت الجهة المسؤولة عن ذلك (مؤسسة التعليم العالي التي تعمل بها، من خلال اجتهادك الشخصي؟	المؤسسة التي اعمل بها	6	%17.2
	اجتهاد شخصي	4	%11.4
	لم يتلقو	25	%71.4
	المجموع	35	%100

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن أكثر مفردات عينة الدراسة تكرارا وبنسبة بلغت 71.4% لم يتلقوا دورة تدريبية سواء قبل عملهم (فترة التأهيل) أم طيلة فترة عملهم، أما من تلقوا هذه الدورات فكانت مؤسسات التعليم العالي التي يعملون بها قد رشحتهم لاكتساب المهارات اللازمة لتأدية عملهم بنسبة 17.2%، والنسبة الباقية من عينة الدراسة قدرها 11.4% تلقوا الدورات اللازمة من خلال الاجتهاد الشخصي والسعي وراء آخر المستجدات العلمية في مجال المهارات المطلوب اكتسابها لعضو هيئة التدريس.

6- التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل من خلال الإجابة عن التساؤل: هل تعد ساعات التدريس المطبقة حسب اللوائح في مؤسسات التعليم العالي عائق أمام سعي عضو هيئة التدريس لتحسين أدائه من خلال اكتسابه للمهارات الحديثة (الأساليب والوسائل) ؟

	البيان	التكرار	النسبة المئوية
الجدول (8) يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس حول اللوائح المتعلقة بالساعات التدريسية إجابات أعضاء هيئة التدريس حول اللوائح المتعلقة بالساعات التدريسية	نعم	27	%77.1
	لا	8	%22.9
	المجموع	35	%100

يشير الجدول السابق رقم (8) أن أكثر مفردات عينة الدراسة تكرارا وبنسبة بلغت 77.1%، يعتبرون أن اللوائح المتعلقة بالساعات التدريسية تقف عائقا أمامهم لتطوير وتحسين أدائهم من خلال البحث عن المستجدات فيما يتعلق بالتدريس ومهاراته، وكذلك القيام بدورهم في البحث العلمي والتأليف والترجمة وغيرها، أما من لا يعتبرون اللوائح المتعلقة بالساعات التدريسية عائقا فشكلوا نسبة 22.9% من عينة الدراسة.

7- التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل حول تأثير اكتساب المهارات (الأساليب العلمية، والوسائل التعليمية) في تحسين الأداء التعليمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

الجدول (9) يبين تأثير اكتساب المهارات على الأداء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

	البيان	التكرار	النسبة المئوية
تأثير اكتساب المهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) على تحسين الأداء التدريسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	مؤثر بشكل كبير	29	% 82.8
	مؤثر بشكل متوسط	1	% 2.9
	غير مؤثر	5	% 14.3
	المجموع	35	%100

يتضح من الجدول السابق رقم (9) أن أكثر مفردات عينة الدراسة تكرارا وبنسبة بلغت 82.8 % يرون أن اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس تؤثر بشكل كبير في تحسين الأداء التدريسي، أما من يرون بأن المهارات غير مؤثرة كانت نسبتهم 14.3%، والنسبة الباقية من عينة الدراسة قدرها 2.9% كانت نسبة محايدة، وهذه النتيجة تعكس أهمية اكتساب المهارات اللازمة وتأثيرها في تحسين الأداء التدريسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

8- التوزيع التكراري لمفردات عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل من خلال الإجابة عن التساؤل هل توجد وحدة تنظيمية متخصصة في مؤسسة التعليم العالي التي تعمل بها تهتم بالاطلاع على آخر المستجدات العلمية وتعمل على تزويد أعضاء هيئة التدريس بها من خلال الندوات أو ورش العمل أو دورات تدريبية أو غيرها ؟

الجدول (10) يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس حول وجود وحدة تنظيمية تعنى بتطوير أعضاء هيئة التدريس وإكسابهم المهارات اللازمة

	البيان	التكرار	النسبة المئوية
إجابات أعضاء هيئة التدريس حول وجود وحدة تنظيمية متخصصة تعنى بتطوير أعضاء هيئة التدريس وإكسابهم المهارات اللازمة	نعم توجد	5	%14.3
	لا توجد	30	% 85.7
	المجموع	35	%100

يشير الجدول السابق رقم (10) أن أكثر مفردات عينة الدراسة تكرارا وبنسبة بلغت 85.7% أفادوا بعدم وجود وحدة تنظيمية تعنى بالاهتمام بتطوير أعضاء هيئة التدريس وإكسابهم المهارات اللازمة لتحسين أدائهم في مؤسساتهم، أما من أفادوا بوجود هذه الوحدات التنظيمية فشكلوا نسبة 14.3% من عينة الدراسة، وهذا يعكس ضعف الأداء التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي فيما يتعلق بالتدريب والتطوير ومد أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات اللازمة فيما يتعلق بالمؤتمرات والندوات وورش العمل إلخ.

9- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة الموافقة لعينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بالمتغيرات المستقلة والمتغير التابع وللقيام بذلك قام الباحث باستخدام الإحصاء الوصفي، لاستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري على مقياس ليكرت الخماسي الرتب لإجابات أفراد العينة عن فقرات الاستبانة من حيث تحديد درجة الموافقة حول مستوى التأثير.

جدول رقم (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل متغير من متغيرات الدراسة

اكتساب المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوي التأثير
الفقرات الخاصة بالمتغير (الأساليب العلمية) الفقرات من 1 إلى 8	4.514	0.807	مؤثر جداً
الفقرات الخاصة بالمتغير (الوسائل التعليمية) الفقرات من 9 إلى 11	4.581	0.771	مؤثر جداً
الفقرات الخاصة بالمتغير التابع (الأداء التدريسي) الفقرات من 12 إلى 16	4.142	0.778	مؤثر جداً

نلاحظ من الجدول السابق رقم (11) أن نسبة التأثير عالية جدا فيما يتعلق بالمحاور الخاصة بالمتغيرات الرئيسية للدراسة (الأساليب العلمية ، الوسائل التعليمية، الأداء التدريسي)، حيث كان المتوسط الحسابي لمجموع الفقرات عالية ومؤثرة حسب إجابات أفراد العينة مقارنة بالمتوسط المعتمد لهذه الدراسة وهو (3) وهذا يعني وجود علاقة طردية ،أي كلما زاد تبني مؤسسات التعليم العالي لإكساب أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها للمهارات اللازمة من خلال التأهيل والتدريب، كلما تحسن الأداء التدريسي، فضلا عن أن

أعضاء هيئة التدريس الذين يمثلون عينة الدراسة يولون أهمية كبيرة لهذه المهارات حسب مقياس الدراسة المعتمد.

خامساً- اختبار فرضيات الدراسة: بعد استعراض أهم نتائج التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة، سيتم اختبار فرضيات الدراسة وذلك كما يلي:

1- اختبار الفرضية الأولى للدراسة وتنص على أنه: **" لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اكتساب المهارات اللازمة (الأساليب ، والوسائل) لأعضاء هيئة التدريس وبين تحسين الأداء التدريسي بمؤسسات التعليم العالي".**

وفيما يلي دراسة العلاقة **اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس** بأبعاده **(الأساليب العلمية، والوسائل التعليمية)** في تحسين الأداء التدريسي، ولاختبار تأثير العلاقة استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقة بين كل من متغيرات المهارات كمتغيرات مستقلة والأداء كمتغير تابع، انظر الجدول رقم (12).

جدول رقم (12) يبين تحليل الانحدار المتعدد لاختبار العلاقة بين المهارات قيد الدراسة (الأساليب والوسائل) معاً والأداء التدريسي

المتغير المستقل	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	المصدر	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس	0.475 (+)	0.209	الانحدار الخطأ	5.537 20.993	1.384 0.105	13.188	* 0.000

* دال عند مستوى المعنوية 0.05 — المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج برنامج (SPSS)

يوضح الجدول رقم (12) العلاقة بين المهارات كمتغير مستقل والأداء كمتغير تابع، حيث أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود علاقة بينهما، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.475، أي (كلما زاد الاهتمام بتطوير المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ارتفع مستوى أدائهم)، بمعامل تحديد بلغ 0.209، وتؤكد قيمة F المحسوبة والتي بلغت 13.188 بدلالة إحصائية 0.000 وهي معنوية عند 0.05 ، وهذا يدل على وجود علاقة قوية بين اكتساب المهارات اللازمة (الأساليب ، والوسائل) لأعضاء هيئة التدريس وبين تحسين الأداء التدريسي بمؤسسات التعليم العالي.

2- اختبار الفرضية الثانية وتنص على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى للمتغيرات (نوع عقد العمل، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية).**

وبهدف اختبار هذه الفرضية إحصائيا، فإنه يتطلب إعادة صياغتها في صورة فرضيات فرعية بحيث تكون على النحو التالي :

أ- **اختبار الفرضية الفرعية الأولى المنبثقة من الفرضية البحثية (الرئيسة) الثانية:**

ولإجراء الاختبار الإحصائي المناسب لهذه الفرضية الفرعية: فإنه يستلزم إعادة صياغتها في صورة فرضية إحصائية، بحيث تكون على النحو التالي:

H_0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لنوع عقد العمل.

H_1 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لنوع عقد العمل.

وبناء عليه، ولاختبار الفرضية الإحصائية المذكورة عند مستوى معنوية (5%) فإنه تم استخدام تحليل التباين الأحادي ومستوى معنويته باعتباره أحد اختبارات الدلالة التي يمكن استخدامها لمعرفة ما إذا كان هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لنوع عقد العمل، ويكشف الجدول التالي رقم (13) نتائج اختبار (F- test ANOVA Way – one) .

الجدول رقم (13) يبين تحليل التباين الأحادي لأثر امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي طبقا لنوع عقد العمل

	المصدر	مجموع الدرجات	درجة الحرية	متوسط الدرجات	قيمة F	مستوى المعنوية
أثر امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي حسب نوع العقد (متعاون، دائم)	بين المجموعات	4.819	8	0.602	5.107	0.001
	داخل المجموعات	3.067	26	0.118		
	التباين الكلي	7.886	34			
القرار الإحصائي: رفض الفرضية الإحصائية الصفرية"H_0"، وقبول الفرضية الإحصائية البديلة"H_1 ".					**الاستنتاج: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية α=0.5 .**	

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج برنامج (SPSS)

بـالنظر إلـى الجـدول السـابق يتبـين وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية، حيـث بلغـت قيمـة (F) المحسـوبة (5.107) وهي أكبر من (F) الجدولية وهي قيمة دالة معنويـة عند مستوى دلالـة (5%) ودرجـات حريـة (8، 26) وأن مستوى المعنويـة المشـاهد - Value P المقابلـة لقيمـة اختبـار (F) (0.002) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد ،وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية ،وقبول الفرضية البديلـة التـي تنص علـى وجود فروق معنوية بين متوسط الفئات في الفرضية السابقة، لذلك كان لابد من استخدام أحد اختبارات المقارنات، لذا استخدم الباحث اختبار شيفيه لفحص الفروق الدالة إحصائياً بين متوسط الفئات والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (14) يبين نتائج اختبار شيفيه (Test Scheffe)

نوع العقد (متعاون، دائم)	المتوسطات الحسابية	
	1	2
(متعاون)	3.918	
(دائم)		4.236

تبين من الجدول السابق أن هناك فروقاً معنويـة من حيث امتلاك واستخدام أعضـاء هيئـة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي ، من خلال اختبار شيفه يتضـح وجود فروق معنوية بين طبيعة نوع العقد (متعاون، دائم)، حيث كانت متوسطات الفترة الثانيـة أعلـى من الفترة الأولـى، ويدل ذلك أن الفئة الثانية أكثر امتلاك واستخدام للمهارات (الأساليب العلميـة، الوسـائل التعليميـة) فـي مؤسسـة التعليم العالي قيد الدراسة وهي (فئة الدائمين) ،ويعزى الباحث ذلك إلـى تبعيـة الكليـة قيد الدراسـة إلـى التعليم التقني الذي يعتمد أكثر على الجانب التدريبي، **ويخلص الباحث إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالـة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلميـة، الوسـائل التعليميـة) فـي مؤسسـات التعليم العالي وفقاً لنوع العقد عند مسـتوى معنـوية (5%)، وتعد فئـه الـدائمين فـي الكليـة قيد الدراسـة هي الأكثر امتلاكاً واستخداماً للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في المؤسسة قيد الدراسة.**

ب- اختبار الفرضية الفرعية الثانية المنبثقة من الفرضية البحثية (الرئيسة) الثانية:

ولإجراء الاختبار الإحصائي المناسب لهذه الفرضية الفرعية: فإنه يستلزم إعادة صياغتها في صـورة فرضيـة إحصائية، بحيث تكون على النحو التالي:

H_0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لسنوات الخبرة.

H_1 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لسنوات الخبرة.

وبناء عليه، ولاختبار الفرضية الإحصائية المذكورة عند مستوى معنوية (5%) ،فإنه تم استخدام تحليل التباين الأحادي ومستوى معنويته باعتباره أحد اختبارات الدلالة التي يمكن استخدامها لمعرفة ما إذا كان هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لسنوات الخبرة ،ويكشف الجدول التالي رقم (15) نتائج اختبار (F- test ANOVA Way – one) .

الجدول رقم (15) يبين تحليل التباين الأحادي لأثر امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لسنوات الخبرة

	المصدر	مجموع الدرجات	درجة الحرية	متوسط الدرجات	قيمة F	مستوى المعنوية
أثر امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي حسب سنوات الخبرة	بين المجموعات	25.133	8	3.142	3.040	0.051
	داخل المجموعات	26.867	26	1.033		
	التباين الكلي	52.000	34			
القرار الإحصائي: رفض الفرضية الإحصائية البديلة"H1"، وقبول الفرضية الإحصائية الصفرية "H_0".					**الاستنتاج: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية α=0.5 .**	

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج برنامج (SPSS)

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ،حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (3.340) وهي أصغر من (F) الجدولية وهي قيمة دالة معنوية عند مستوى دلالة (5%) ودرجات حرية (8، 26) ،وأن مستوى المعنوية المشاهد - Value P المقابلة لقيمة اختبار (F) (0.051) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد، وعليه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لسنوات الخبرة، وتبين من الجدول السابق أيضا أن هناك أثرا واهتماما لدى كل أفراد عينة الدراسة من حيث امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات اللازمة لتحسين الأداء التدريسي.

ج- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة المنبثقة من الفرضية البحثية (الرئيسة) الثانية:

لإجراء الاختبار الإحصائي المناسب لهذه الفرضية الفرعية: فإنه يستلزم إعادة صياغتها في صورة فرضية إحصائية، بحيث تكون على النحو التالي:

H_0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى للدرجة العلمية.

H_1 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى للدرجة العلمية.

وبناءً عليه، ولاختبار الفرضية الإحصائية المذكورة عند مستوى معنوية (5%) ،فإنه تم استخدام تحليل التباين الأحادي ومستوى معنويته باعتباره أحد اختبارات الدلالة التي يمكن استخدامها لمعرفة ما إذا كان هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى للدرجة العلمية ،ويكشف الجدول التالي رقم (16) نتائج اختبار (F- test ANOVA Way – one) .

الجدول رقم (16) يبين تحليل التباين الأحادي لأثر امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى للدرجة العلمية

	المصدر	مجموع الدرجات	درجة الحرية	متوسط الدرجات	قيمة F	مستوى المعنوية
أثر امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي حسب درجتهم العلمية	بين المجموعات	5.250	8	0.656	5.457	0.051
	داخل المجموعات	2.350	26	0.090		
	التباين الكلي	7.600	34			
القرار الإحصائي: رفض الفرضية الإحصائية البديلة"H1"، وقبول الفرضية الإحصائية الصفرية "H_0".				**الاستنتاج: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية α=0.5 .**		

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج برنامج (SPSS)

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ،حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (5.547) وهي أصغر من (F) الجدولية، وهي قيمة دالة معنوية عند مستوى دلالة (5%) ودرجات حرية (8، 26)، وأن مستوى المعنوية المشاهد - Value P المقابلة لقيمة اختبار (F) (0.051) ،وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد وعليه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل

التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي تعزى للدرجة العلمية، وتبين من الجدول السابق أيضا أن هناك أثرا واهتماما لدى عينة الدراسة من حيث ضرورة امتلاك واستخدام المهارات اللازمة لتحسين الأداء التدريسي.

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً – النتائج:

لقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها ما يلي :-

1) هناك تطور لمفهوم التدريس ،وبالتالي يتطلب تطوير دائم لمهام عضو هيئة التدريس حتى نُحسن ونصل إلى مستوى عالٍ من الأداء التدريسي الذي بدوره ينعكس إيجابياً على تقدم التعليم العالي في ليبيا.

2) إن أعضاء هيئة التدريس لديهم سنوات خبرة تؤهلهم إلى أن يحملوا درجات علمية أكبر، ولكن نجدهم في درجات علمية أقل.

3) شملت عينة الدراسة أعضاء هيئة تدريس يدرسون في كلية العلوم الإدارية والمالية بطرابلس (دائمين)، كلية الاقتصاد جامعة طرابلس، كلية الاقتصاد جامعة الزاوية، وكلية الاقتصاد جامعة الزيتونة (متعاونين)، شكلوا جميعاً مكوناً لعينة الدراسة ، وهذا يدل على تشابه خصائص مجتمع البحث مع الكليات التي تُدرس العلوم الإدارية والمالية في الجامعات المذكورة.

4) اقتصر تطبيق أسلوب المحاضرة التقليدي (التلقيني من جانب واحد) من قبل أكثر من ثلثي عينة الدراسة على الرغم من وجود أكثر من 18 أسلوباً علمياً.

5) افتقار مؤسسات التعليم العالي للوسائل التعليمية الحديثة التي تؤثر في تحسين الأداء التدريسي.

6) هناك قصور من قبل القائمين على مؤسسات التعليم العالي من حيث تأهيل وتطوير أعضاء هيئة التدريس مما أنعكس سلباً على أداء المهام المطلوبة منهم.

7) تشير نتائج الدراسة إلى أن أكثر مفردات عينة الدراسة تكرارا وبنسبة بلغت 77.1% يعتبرون أن اللوائح المتعلقة بالساعات التدريسية تشكل عبئاً ، وتقف عائقاً أمامهم نحو تطوير وتحسين أدائهم من خلال البحث عن المستجدات فيما يتعلق بالتدريس ومهاراته، وكذلك القيام بدورهم في البحث العلمي والتأليف والترجمة إلى أخره من المهام.

8) تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين اكتساب المهارات اللازمة (تطبيق الأساليب العلمية، واستخدام الوسائل التعليمية) لأعضاء هيئة التدريس، وبين تحسين وتطوير الأداء التدريسي بمؤسسات التعليم العالي.

9) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي وفقاً لنوع العقد (متعاونون، دائمون) فيها عند مستوى معنوية (5%) ،وتعد فئة الدائمين في الكلية قيد الدراسة هي الأكثر امتلاك واستخدام للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في المؤسسة قيد الدراسة من فئة المتعاونين، وذلك حسب (اختبار شيفيه) لفحص الفروق الدالة إحصائياً بين متوسط الفئات .

10) لا توجد فروق في امتلاك واستخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات (الأساليب العلمية، الوسائل التعليمية) في مؤسسات التعليم العالي باختلاف الدرجة العلمية و سنوات الخبرة، وهناك أثر واهتمام لدى عينة الدراسة من حيث ضرورة امتلاك واستخدام المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الذي سيزيد من تحسين الأداء التدريسي.

ثانياً - التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

1) إن التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية و الجودة التعليمية تتطلب تغيرا في المفاهيم، والأدوار، ومستويات الأداء، و علاقات العمل، و لهذا فإن التطوير المهني ينطلق من حصيلة أهداف أساسية تشمل تزويد أعضاء الهيئات التدريسية بالمعارف و المهارات والاتجاهات والقيم، ولذلك ينبغي أن تحرص مؤسسات التعليم العالي على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ،فهم يشكلون أهم مدخلات النظام التعليمي.

2) نوصي بالعمل على إنشاء وحدة تدريب متخصصة داخل الهيكل التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي تعنى بتأهيل وتطوير أعضاء هيئة التدريس.

3) العمل على تعديل اللوائح التي تقف عائق أمام أعضاء هيئة التدريس لتأدية مهامهم ،ولا سيما لائحة الساعات التدريسية بمعايير أخرى تشجع على الابتكار والإبداع.

4) تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي المتميزين في أدائهم التدريسي، ويقترح الباحث أن تكون مزاولة مهنة عضو هيئة تدريس لها معاييرها واشتراطاتها مثلها مثل المهن الأخرى.

المراجع

1) عدنان عباس، وآخرون ، الإحصاء التطبيقي (دمشق: منشورات الجامعة المفتوحة 2006)

2) عبد الرزاق شنين الجنابي: (تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة تشرين الثاني/ 2009)

3) مهدي صالح وآخرون، دور مراكز تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي في تأهيل و تدريب الأطر التدريسية الجامعية. مجلة اتحاد الجامعات العربية،(عمان: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، العدد 31 1996)

4) http://www.ilo.org/beirut/lang--ar/index.htm

5) http://www.skharboush.com/ar/cv.html

تطوير التعليم الهندسي في جامعة طرابلس

أ. د. صالح محمد أبوغريس أ. د. عبد القادر الصادق عكي

أ. د. رمضان عبد القادر الفقي أ. د. الهادي عمران التومي

م. عبد الرؤوف محمد النعاس

مقدمة

بدأ التعليم الهندسي يحظى باهتمام الدول كافة على مختلف نموها ،وعلى تعدد لغاتها وعلى تباين مجتمعاتها. فالكل يرغب في أن تكون مخرجاته كمهندسين أن يكونوا ماهرين تقنيا، ومتخصصين في مجموعة متنوعة من الممارسات الهندسية، وعلى دراية كافية بوسائل التواصل، وأن يتصفوا بالأخلاق وبخاصة فيما يتعلق بالمهنة، وأن يتميزوا بالقدرة القيادية، والإلمام بالجوانب الاقتصادية والقانونية، وأن يمتلكوا القدرة على الإبداع لكي يتسنى لهم العمل كجزء من فريق لإدارة المشاريع والتواصل بشكل جيد ،وفهم السياق الاقتصادي والاجتماعي والسياسي لنشاطهم المهني. ولا شك أن هذه التوقعات المهنية تجعل مهمة التعليم الهندسي صعبة إلى حد كبير.

فالمهندسون يتعاملون مع كم متزايد من المعرفة الهندسية؛ فيوجد العديد من البرامج التقنية مكدسة مع المعلومات التقنية، وهي بذلك تاركة مجالا ضيقا للطلاب لتطوير الممارسات المهنية التي تمكنهم من أن يصبحوا مواصلين ماهرين، وصناع قرار جيدين، ومحافظين على أخلاق المهنة، وقادرين على قيادة الفرق، ومفكرين مبدعين، ومتخصصين في حل المشاكل. ومع ذلك، فالممارسات المهنية ضرورية، وحتى حرجة أحيانا، حيث إن المهندسين يتفاعلون بانتظام مع الناس في المجتمعات المحلية والإقليمية والدولية وخلق الحلول التقنية التي تعالج القضايا المعقدة اجتماعيا وبيئيا. ولا شك أن ضيق الوقت في برامج البكالوريوس المعبأة تتحدانا في أن نعيد تعريف تعليم هندسي ذي جودة عالية. وهذا وضع معقد نتيجة أربعة جوانب إضافية هي:

أ. علم أصول التدريس الذي غالبا ما يؤكد على التذكر عن ظهر قلب بدلاً من سياق تعليمي بمهارات تفكير فائقة وتدريب على حل المشاكل.

ب. أعضاء هيئة التدريس غير متأكدين من الوسائل الفعالة لتعليم وتقييم الممارسات المهنية.

ج. التقييم الذي يعتمد بشكل مفرط على التدابير غير المباشرة، أي بدلاً من تقييم الطالب عن مدى استيعابه لمفاهيم المقرر، نقيمه عن مدى إلمامه بأمور جانبية قد تكون لها علاقة بالمقرر.

د. القصور في وجود بحوث تقييم مفصلة ومتطورة تنادي بمراجعة المناهج الدراسية.

وعلى الرغم من التقدم الكبير الذي تحقق في السنوات الأخيرة من خلال جهود العديد من المؤسسات التي تهتم بجودة التعليم، وعن طريق اهتمام جمعيات هندسية وجامعات لغرض الاصلاح[1-6]، فلا يزال التعليم الهندسي يعتمد في الغالب على برامج محددة ترتكز بالدرجة الأولى على الانضباط في المرحلة الجامعية. وتوجد تحديات عديدة تعترض طريق هذه الجهود في بعض الدول نتيجة لانبعاث التكنولوجيات الجديدة بوتيرة متزايدة، وانخفاض قدرة هذه الدول على جذب كادر متنوع من الطلاب الأكثر قدرة مقارنة بقرنائهم الراغبين في برامج مهنية أخرى كالقانون، والطب، وإدارة الأعمال.

وقد أثمرت هذه الجهود على العديد من الدراسات في هذا المجال خلال العقود الأخيرة [7-13]. وهذا يشير إلى الحاجة الماسة إلى نماذج جديدة في الممارسة الهندسية، والبحوث، والتعليم، حتى تلبي متطلبات

الدول خلال القرن الواحد والعشرين في عالم سريع التغير. وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للممارسة الهندسية في المجتمع، فلا تزال مهنة الهندسة توضع في بعض الدول عند مستوى اهتمام أقل نسبيا مقارنة بغيرها من المهن المعروفة كالقانون والطب. كما أنه لسوء الحظ، تميل العديد من المؤسسات العالمية إلى النظر إلى المهندسين كبضائع وسلع قابلة للتصرف، ويمكن التخلص من هذه السلع عند انتهاء صلاحيتها؛ أي عندما تصبح مهارات هؤلاء المهندسين عفا عنها الزمن، أو استبدال خدمات المحليين منهم بخدمات هندسية أرخص من الخارج.

وركزت بعض الدراسات إلى حد كبير عن حاجة الوطن للمهنة الهندسية وللتقنية وللابتكار ودور
كل من الإنسان ورأس المال عند تحليل الطبيعة المتغيرة للممارسة الهندسية والبحث العلمي والتعليم. واهتمت خصوصا بالتأثيرات الناتجة عن الهندسة من نواح عدة:

أ. كمقرر، كما هو في حالة الفيزياء أو الرياضيات، قد يأخذ مكانه ضمن "الفنون الجميلة"، مُمَيّزَةً بذلك مجتمع القرن الواحد والعشرين المدفوع بالتقنية.
ب. وكمهنة، تعالج كلا من الضروريات المستعجلة والتحديات الكبيرة التي تواجه المجتمع.
ج. وكقاعدة للمعرفة لمساندة الابتكارات، وريادة الأعمال، وخلق القيم في اقتصاد المعرفة.
د. وكمنظومة تعليمية متنوعة تتميز بالجودة والصرامة والتنوع الضروري لتأهيل المهندسين ،والقيام بالبحث العلمي الهندسي الحرج لغرض الثراء، والأمن، ولحياة اجتماعية أفضل.

كما عالجت بشكل أعم التساؤل حول ما يجب أن يسعى إليه الوطن كطبيعة وأهداف هندسية في القرن الواحد والعشرين، مع وجوب تطورها بشكل ملحوظ لمعالجة الضروريات والأولويات المتغيرة بسرعة.

وتوجهت دراسات أخرى إلى ما يعرف بالتعليم التكاملي المتجسد في إعداد مقررات تفي باختصار الزمن، وذلك بتكامل الممارسات المهنية مع المقررات التقنية، أي وضع الممارسات المهنية في سياق هندسي بطرق تعزز وتقوي فهم الطالب وقدرته على تطبيق ما يفهم عند معالجة المسائل الهندسية. ويتم بذلك تدريب الطلبة، أثناء دراستهم، على اكتساب السيطرة على صرح المعرفة الهندسي ومزاولة التواصل آنيا بمهارة، وصنع القرار والتخلق بأخلاق المهنة، والتدريب على قيادة الفرق، والتفكير بإبداع، وتحليل المشاكل الهندسية.

ونظرا لأن التصنيع في الدول النامية إن وُجد فهو محدود جدا، لذا قد يكون الربط بين التعليم الهندسي والتصنيع بشكل عام يأخذ دورا ثانويا. ويكون التركيز بالدرجة الأولى على كيفية اختيار التقنيات المناسبة للتطبيق في هذه الدول وتشغيل وصيانة معداتها. ولكن هذا لا يمنع من الأخذ في الاعتبار الصناعات المتوقعة أو المخطط لها والمناسبة لطبيعة واقتصاد البلد.

لهذا قامت كلية الهندسة منذ ما يزيد عن سنة، باتخاذ قرار تشكيل لجنة لوضع تصور لتطوير الإمكانات التعليمية في كلية هندسة جامعة طرابلس. وبعد بضعة أشهر عزز هذا القرار بقرار آخر من رئيس

الجامعة. وبدأت اللجنة في أعمالها منذ التكليف الأول، واستمر عملها حوالي خمسة عشر شهرا، قدمت في نهاية المدة تقريرا (من حوالي 100 صفحة) عن دراستها إلى رئيس الجامعة[14].

وتم في هذه الدراسة وضع تصور لتطوير الإمكانات التعليمية في المجال الهندسي ’وتوفير أفضل الفرص لطلاب العلم، وذلك بإعادة النظر في كل من التخصصات والمقررات والمناهج الموجودة في كلية الهندسة بجامعة طرابلس، وبما يواكب أحدث التطورات من استخدام لتقنية الحاسوب وفق مؤسسات الجودة في المؤسسات التعليمية وبما يتلاءم مع توجهات البلد الصناعية والإنمائية، بالإضافة إلى تقوية مناهج اللغات الأجنبية، واستحداث مقررات دراسية جديدة تهتم بالبيئة والمحافظة عليها والطاقة المتجددة وعلوم الإدارة والتنمية المستدامة وأخلاقيات المهنة والثقافة القانونية وغيرها من المقررات ذات العلاقة بحاجة البلد. كما اهتمت اللجنة بمدخلات الكلية من طلبة وطالبات التعليم الثانوي وما يأخذونه كمقررات.

1. تمهيد

مهمة اللجنة ومنهجية عملها

استندت مهمة اللجنة على قرار السيد الدكتور عميد كلية الهندسة القرار رقم 20 لسنة 2012م المؤرخ في 2012/10/29م، وعلى قرار السيد الدكتور رئيس جامعة طرابلس رقم 346 لسنة 2013م المؤرخ في 2013/2/13م بشان تشكيلها لتتولى وضع تصور لتطوير الإمكانات التعليمية ولتوفير أفضل فرص التعليم لطلاب كلية الهندسة بجامعة طرابلس، متضمنة التوجهات الآتية:

- إعادة النظر في التخصصات الموجودة بالكلية.
- إعادة النظر في المقررات والمناهج بما يواكب أحدث التطورات كاستخدام تقنية الحاسوب وغيره، وذلك وفق معايير الجودة في المؤسسات التعليمية.
- تقوية مناهج اللغات الأجنبية لدعم التحصيل لدى الطلاب، وإضافة ما يلزم لتوسيع مداركهم.
- استحداث مقررات دراسية جديدة تهتم بالمحافظة على البيئة وعلوم الإدارة والتنمية المستدامة وأخلاقيات المهنة والثقافة القانونية.
- أية مواضيع أخرى ذات العلاقة.

وعلى أن توثق نتائج هذه الدراسة لكل قسم لكي تصبح جزءا من خطته التعليمية.

منهجية عمل اللجنة:

بالأخذ في الاعتبار توجهات هذه المهمة وتشعبها، فقد رأت اللجنة أن تصنفها إلى خمسة محاور رئيسية، بعد اقتراح الرؤية الجديدة والأهداف الإستراتيجية للكلية ،كما هو موضح في الشكل التالي، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

الرؤية الجديدة والأهداف الإستراتيجية

الرؤية

"تحقيق التميز العلمي في التعليم الهندسي من أجل تنمية مستدامة"

الرسالة

- إعداد الكوادر في المجالات الهندسية المختلفة لتلبية احتياجات المجتمع والتنمية.
- ممارسة نشاط البحث العلمي وإنتاج المعرفة.
- تقديم الاستشارات الهندسية إلى مؤسسات الدولة والمجتمع المدني.
- توعية المجتمع لغرض الاستغلال الأمثل للموارد الطبيعية المتاحة بما يكفل بيئة نظيفة وتنمية مستدامة.
- التأكيد على تشجيع البحث العلمي من خلال الأفراد والفرق البحثية.

المبادئ والقيم

- الحرية الأكاديمية والفكرية المقننة.
- احترام الأقدمية ومراعاة تراكم الخبرة والمساهمات العلمية.
- احترام الملكية الفكرية وتشجيعها.
- احترام أخلاقيات المهنة.
- النزاهة والشفافية.
- التنوع، والإبداع والابتكار والمبادرة.
- المهارة الحرفية والإتقان والجودة.
- التفاعل الشامل مع المجتمع.

بالإضافة إلى ما ذكر أعلاه، يعتبر كل ما ورد في الخطة الإستراتيجية لجامعة طرابلس فيما يتعلق بالمبادئ والقيم مكملاً لها.

الأهداف

- توفير بيئة محفزة للتعليم والبحث العلمي.
- تحقيق معايير الجودة والاعتماد العالمية في جميع البرامج بالكلية.
- تنمية الإنتاج العلمي ودعم البرامج البحثية وتشجيع الإبداع والابتكار والتميز في المجالات الهندسية المختلفة والتي تخدم الحاجات المحلية والدولية.
- المساهمة الفعالة في الجهود المبذولة لحماية البيئة واستدامتها.
- تعزيز جسور التواصل مع المجتمع وتطوير الشراكات المحلية والدولية مع الأقسام والكليات المناظرة.
- التركيز على التخصصات والمهارات المطلوبة للخريجين من خلال برامج تعليمية منافسة، وربط هذه البرامج كما ونوعا بمتطلبات وحاجات سوق العمل.

كما يضاف إلى هذه الأهداف، الاستثمار الأمثل لموارد كلية الهندسة وأن تكون للكلية الذمة المالية المستقلة من أجل تنفيذ برامجها وأهدافها بيسر وانسيابية.

2. إعادة النظر في الأقسام التخصصية بالكلية

بنيت هذه الدراسة على عدة أسس، هي؛ نسبة الترابط بين الأقسام، وحجم ومقومات كل قسم، ومدى وجود أقسام الكلية في الكليات المناظرة بالجامعات العالمية. وللقيام بهذه الدراسة، اسْتُخْدِمَتْ المعلومات الأساسية التي تم تجميعها من الأقسام خلال سنة 2012م من قبل اللجنة المشكلة من التعليم العالي والبحث العلمي لدراسة وتقييم الوضع الحالي للجامعات[15]، وأضيفت اليها المعلومات التي أمكن جمعها من الاقسام خلال السنة الماضية.

تقدير نسب الترابط بين الاقسام

لتحديد العائلات الأساسية للأقسام التخصصية وتصنيفها وفق هذه العائلات، فقد اُقْتُرِحَ مقياس لقياس نسبة الترابط بين الاقسام وذلك باستخدام المعادلة الآتية:-

$$\text{نسبة الترابط بين قسمين [(أ) و(ب)]} = \frac{\text{إجمالي عدد الوحدات المشتركة والتي يمكن أن تكون مشتركة} \times 100}{\text{اجمالي عدد الوحدات المطلوبة للتخرج من القسم (أ)}}$$

كما تم، من خلال المعلومات المتاحة في دليل الكلية حول البرامج الدراسية للأقسام وآراء بعض الأساتذة في الأقسام، تحديد عدد الوحدات المشتركة بين كل قسمين تخصصيين، وحساب نسبة الترابط بينهما ،ومن ثم التوصل إلى النتائج الواردة في الجدول التالي :

جدول رقم 1 : النسب المنوية للترابط بين الأقسام بناءً على مسميات ومحتويات المناهج الدراسية

	الكهربائية	المدني	ميكانيكا	العمارة	الطيران	الحاسب	النفط	جيولوجيا	تعدين	كيميائية	مواد ومعادن	نووية	بحرية
الكهربائية	%100	%40.1	%42.2	%37.0	%36.1	%81.0	%38.8	%38.1	%38.1	%36.7	%34.7	%34.7	%42.2
المدني	%37.1	%100	%41.1	%31.1	%35.1	%33.1	%35.8	%39.1	%41.1	%33.8	%33.8	%33.8	%43.0
ميكانيكا	%40.1	%42.2	%100	%23.1	%72.5	%34.0	%38.8	%38.1	%38.1	%36.7	%44.0	%53.3	%81.5
العمارة	%22.7	%47.0	%24.0	%100	%22.7	%22.7	%21.3	%22.7	%22.7	%21.3	%26.0	%21.3	%22.7
الطيران	%35.6	%35.6	%57.0	%22.8	%100	%31.5	%32.2	%33.6	%33.6	%32.2	%30.2	%32.2	%39.6
الحاسب	%81	%34.0	%34.0	%23.1	%32.0	%100	%32.7	%34.0	%34.0	%32.7	%34.7	%35.4	%34.0
النفط	%36.7	%40.0	%38.8	%21.8	%32.7	%32.7	%100	%52.0	%43.5	%55.2	%34.7	%34.7	%38.8
الجيولوجيا	%37.3	%39.3	%37.3	%22.7	%33.3	%33.3	%52.0	%100	%48.7	%42.7	%40.0	%32.0	%37.3
تعدين	%35.3	%37.3	%37.3	%22.7	%33.3	%33.3	%42.7	%50.0	%100	%43.4	%40.0	%34.0	%37.3
كيميائية	%36.5	%40.0	%36.5	%21.6	%32.4	%32.4	%47.3	%39.2	%41.2	%100	%48.1	%32.4	%36.5
مواد ومعادن	%32.0	%40.0	%43.5	%26.0	%30.0	%34.0	%34.0	%40.0	%40.0	%40.0	%100	%37.3	%34.0
نووية	%32.9	%34.9	%45.0	%21.9	%32.9	%37.7	%34.9	%32.9	%34.9	%32.9	%37.0	%100	%34.9
بحرية	%40.1	%40.1	%42.2	%23.1	%40.1	%34.0	%38.8	%38.1	%38.1	%36.7	%34.7	%34.7	%100

تقدير حجم ومقومات الأقسام

أقترح لتقدير حجم ومقومات الأقسام، العوامل الآتية، ومقدار أهميتها كدرجة من 10، وذلك كأساس لتحديد هذه المقومات:-

1. عدد الطلاب، مقدار الأهمية؛ عدد الطلاب×1.
2. عدد أعضاء هيئة التدريس القارين (وطنيين وأجانب)، مقدار الأهمية؛ العدد×10.
3. متوسط عدد المقبولين بالقسم سنوياً، مقدار الأهمية؛ العدد×1.
4. متوسط عدد الخريجين سنويا، مقدار الأهمية؛ العدد×5.
5. عدد المعيدين والمبعوثين إلى الدراسات العليا، مقدار الأهمية؛ العدد×5.
6. عدد المعامل والفنيين العاملين بها، مقدار الأهمية؛ العدد×3.
7. مدى احتياج سوق العمل والمجتمع للخريج، مقدار الأهمية؛ 10.
8. مدى اقبال الطلاب للالتحاق بالقسم، مقدار الأهمية؛ 5.

النموذج الرياضي لحساب حجم ومقومات الأقسام

وقد تم حساب حجم ومقومات كل قسم بضرب عدد نقاط كل من العوامل المذكورة أعلاه في درجة أهمية كل معيار، ثم جمع النواتج للحصول على نقاط التقييم لحجم ومقومات كل قسم، وبذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 2 : نقاط التقييم لحجم ومقومات كل قسم من أقسام الكلية

الترتيب	القسم	نقاط تقييم حجم القسم ومقوماته	نسبة حجم القسم بالنسبة لحجم الكلية
الأول	هندسة مدنية	2841	%17
الثاني	هندسة كهربائية والكترونية	2624	%15.8
الثالث	هندسة ميكانيكية وصناعية	1675	%10
الرابع	هندسة النفط	1625	%9.8
الخامس	هندسة جيولوجية	1395	%8.4
السادس	هندسة عمارة	1351	%8.2
السابع	هندسة كيميائية	1133	%6.8
الثامن	هندسة حاسوب	1009	%6.2
التاسع	هندسة طيران	789	%4.8
العاشر	هندسة تعدين	720	%4.3
الحادي عشر	هندسة علوم مواد	573	%3.5
الثاني عشر	هندسة بحرية	518	%3.2
الثالث عشر	هندسة نووية	345	%2.1

مدى توفر تخصصات أقسام الكلية بالجامعات العالمية

أظهرت مقارنة دراسات سابقة[15] تضمنت 43 جامعة فى الولايات المتحدة ،و 19 جامعة فى بريطانيا ،و 10 جامعات فى اليابان ،و 5 جامعات فى تركيا بالأقسام التخصصية المتوفرة في كلية الهندسة بجامعة طرابلس النتائج التالية:

نسبة توفر التخصصات الهندسية المختلفة بالجامعات العاملية جدول رقم (3)

	التخصص	نسبة عدد الجامعات التي يتوفر فيها التخصص
1	هندسة مدنية	%91
2	هندسة ميكانيكية	%97
3	هندسة كهربائية وإلكترونية	%100
4	هندسة عمارة	%42
5	هندسة طيران	%34
6	هندسة بحرية (عمارة السفن)	%13
7	هندسة حاسوب	%51
8	هندسة مواد ومعادن	%48
9	هندسة جيولوجية	%12
10	هندسة تعدين	%16
11	هندسة نووية	%27
12	هندسة نفط	%12
13	هندسة كيميائية	%75

تقييم البدائل والخيارات المقترحة:

بناءً على النتائج السابقة لتقييم أحجام ومقومات الأقسام الحالية بالكلية، وبتفحص درجة الترابط بين الأقسام، ومن خلال دراسة توفر التخصصات الهندسية بالجامعات العالمية، ونسبة توفر كل تخصص كقسم منفصل أو فى إطار شعبة تخصصية، أمكن تحديد بضعة بدائل وخيارات لعدد أقسام الكلية. وتم تقييم هذه البدائل باستخدام نموذج رياضي تكون مدخلاته هذه البدائل، ومعايير تقييم، ودرجة أهمية هذ المعايير، بحيث تم دراسة كل بديل وفق كل معيار من معايير التقييم ،ثم ضرب هذه النتيجة فى درجة اهمية هذه المعايير وجمع النواتج للحصول على درجات التقييم لكل بديل، ومن ثم ترتيب هذه البدائل وفق أفضليتها للتنفيذ .

وقد اقترح تحقيق المعايير التالية في تقييم البدائل ،واختيار الأنسب منها طبقاً لدرجة أهميتها، الناتجة عن دراسة سابقة من خلال استبانة، حيث أخذ متوسط آراء عدد من أعضاء هيئة التدريس الذين تجاوزت خبرتهم في التدريس بالكلية اثنتي عشرة سنة، وبعض المسئولين من إدارة الكلية. وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول اللاحق:

جدول رقم 4 : معايير التقييم ودرجة الأهمية للبدائل

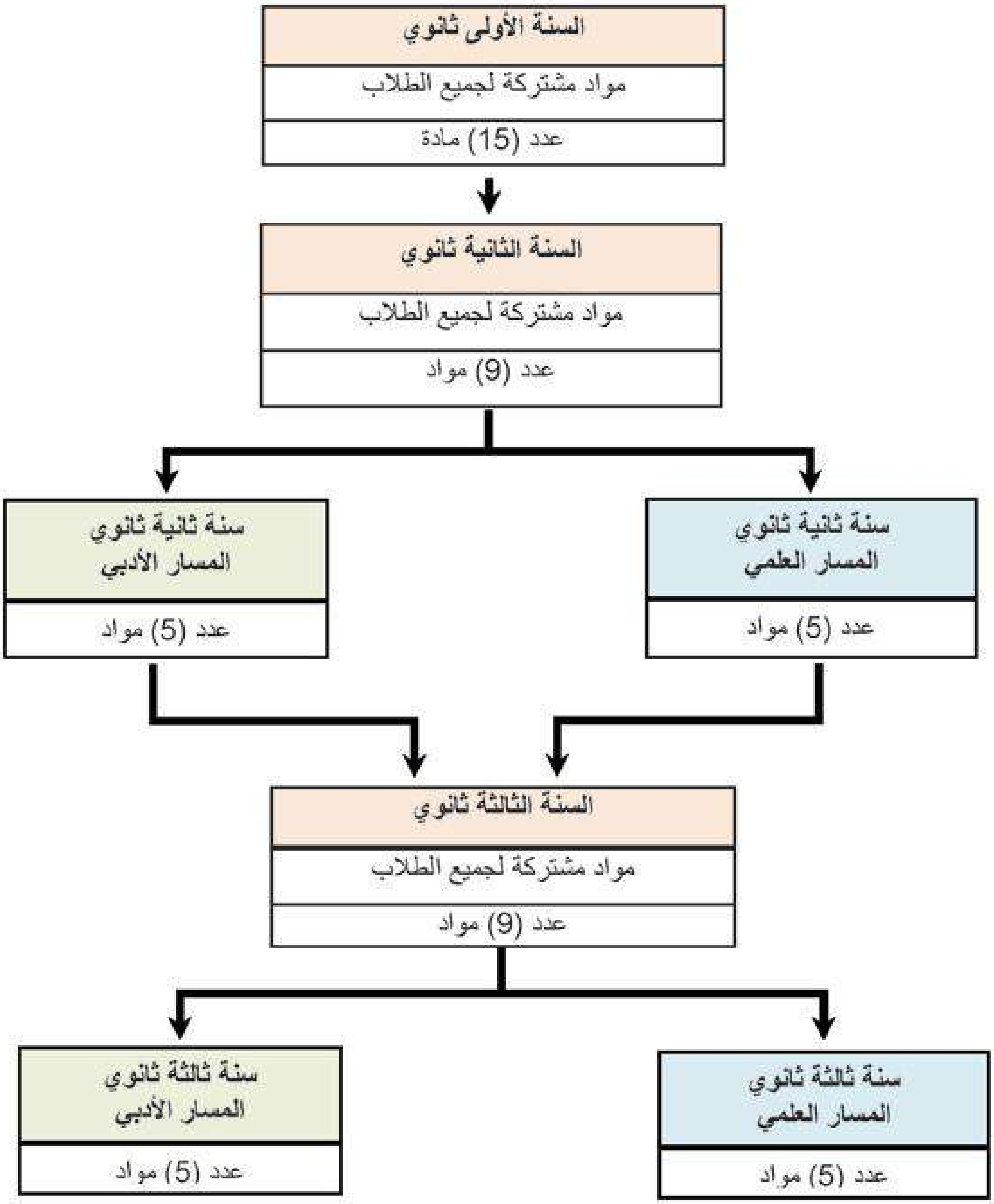
ر.م.	معايير التقييم	درجة الأهمية (من 10 نقاط)
1	ضمان التوازن بين احجام ومقومات الاقسام	6.67
2	توحيد الجهود والاستفادة من الامكانيات المتاحة	8.33
3	ضمان التنسيق والتجانس والترابط بين التخصصات المندمجة فى	7.67
4	ضمان المستوى الأكاديمي وعدم تأثره	9.89
5	سهولة توحيد اساليب المعاملة ومتابعة الأقسام من قبل إدارة الكلية	6.33
6	الإقلال من الأعباء الإدارية والتنظيمية	6.22
7	سهولة تنفيذ البديل	6.22

ومن خلال نتائج التقييم للبدائل المقترحة تبين أن البديل الأول، الذي يتكون من ثمانية أقسام، هو البديل الذي تحصل على الترتيب الأول، ويليه البديل الثالث المتكون من سبعة أقسام، ثم البديل الثاني في المرتبة الثالثة، بينما كان البديل الخامس والمتمثل في البقاء على الوضع الحالي هو آخر الترتيب. ويوجد فيما يلي جدول للبديل الأول.

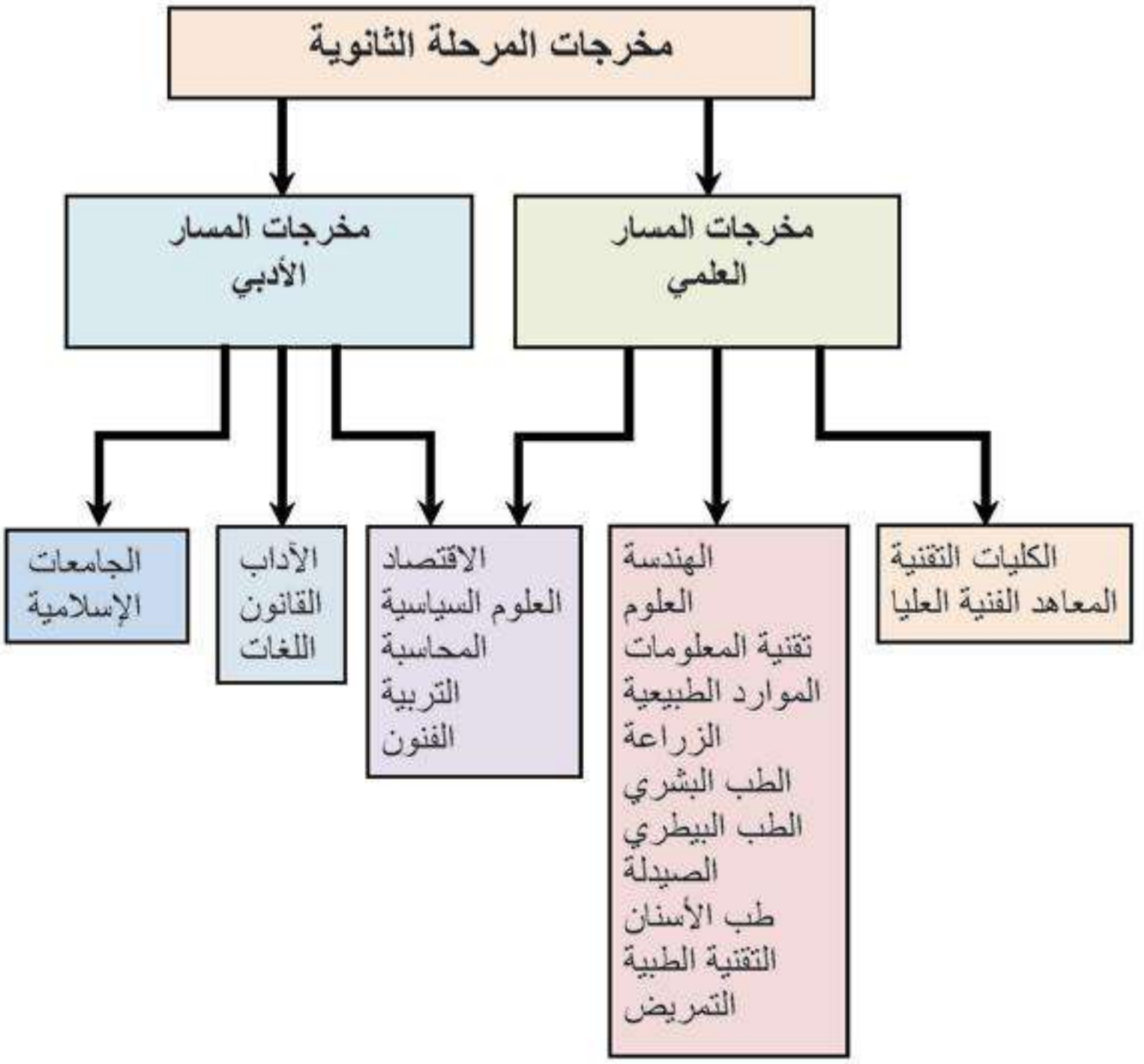
ر.م.	اسم القسم	الشعب التخصصية
1	هندسة مدنية	كما هو قائم حاليا
2	هندسة كهربائية والكترونية	كما هو قائم حاليا
3	هندسة ميكانيكية	قوى، صناعية، تطبيقية، طيران، بحرية، نووية
4	هندسة النفط	كما هو قائم حاليا
5	هندسة جيولوجية وتعدين	شعب القسمين الحالية
6	هندسة عمارة	كما هو قائم حاليا
7	هندسة كيميائية ومواد	شعب القسمين الحالية
8	هندسة حاسوب	كما هو قائم حاليا

3. المقررات والمناهج الدراسية وتطويرها

تسعى كلية الهندسة في جامعة طرابلس إلى تحسين أدائها العلمي وتطوير برامجها الدراسية والبحثية، والتي تعتمد إلى حد كبير على مدخلاتها من طلبة وطالبات الثانوية العامة. ولهذا قامت اللجنة بدراسة مقترح هيكلية التعليم الثانوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم في شهر ديسمبر 2012م.، واجتمعت ببعض أعضاء اللجنة الفنية بمركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية بالوزارة وناقشت هذا المقترح وما يمكن تعديله، ووصلت إلى المقترح المبين بإيجاز في الشكلين التاليين:



شكل رقم 2 : الهيكلية العامة لمرحلة التعليم الثانوي.



شكل رقم 3 : مخطط مسارات مخرجات المرحلة الثانوية.

وكان من وراء سعي كلية الهندسة لهذا الغرض هو من أجل المبررات والغايات الآتية:

- التغلب على نقاط الضعف والانتقادات الموجهة حول البرنامج الدراسي الحالي.
- التغلب على نقاط الضعف لدى خريجي الكلية.
- مواكبة التقنيات والتوجهات الحديثة في التعليم الهندسي وسوق العمل.
- العمل على تنفيذ بنود الخطة الإستراتيجية لتطوير جامعة طرابلس فيما يخص محور تطوير البرامج والوسائل التعليمية بالجامعة.
- تحقيق متطلبات وشروط الجودة والاعتماد من قبل المؤسسات الدولية المعروفة.
- تلبية الاحتياجات المحلية ومتطلبات سوق العمل عن طريق تحسين العطاء وزيادة التحصيل العلمي للطلاب.

- السعي للمحافظة على سمعة الكلية ومن يتخرج منها لدى المؤسسات الخدمية والإنتاجية والأكاديمية في الداخل والخارج.

وقد وضعت اللجنة مجموعة محاور لتطوير المقررات والمناهج تتلخص في الآتي:

- ❖ إضافة مقررات جديدة للمقررات الهندسية الأساسية والتخصصية بما يخدم التوجهات الحديثة فى مجال التعليم الهندسي.
- ❖ تطوير محتويات المقررات الهندسية التخصصية بما يتمشى مع التطورات الحديثة وحاجة سوق العمل.
- ❖ تعديل محتويات المقررات الدراسية بما يضمن تغطيتها خلال الأسابيع المخصصة للفصل الدراسي.
- ❖ إلغاء بعض المقررات الدراسية غير الضرورية للتخصص واستبدالها بمقررات أخرى أكثر خدمة للتخصص والمهنة.
- ❖ إدخال أمثلة تطبيقية وعملية لكل المقررات الهندسية الأساسية والتخصصية وإدخال استخدامات الحاسوب في حلول الأمثلة والمسائل المتعلقة بالمقرر.
- ❖ تقوية منهج اللغة الإنجليزية بما يدعم التحصيل العلمي لدى الطلاب.
- ❖ تحسين طرق العرض والعطاء وكيفية التعامل مع الطلبة ،وبث روح البحث والتعلم المستمر والاعتماد على النفس.
- ❖ وضع أهداف محددة لكل مقرر وتقسيم المحتويات التفصيلية على أسابيع الفصل الدراسي.
- ❖ تحديد الكتاب المنهجي المناسب لكل مقرر وتحديد الأبواب التي تغطى المحتويات المعتمدة للمقرر.

ورأت اللجنة أن يكون البرنامج الدراسي المطور طبقا للمواصفات التالية:

- عدد الوحدات الدراسية المطلوبة للتخرج ما بين 150 الى 159 وحدة.
- تتكون هيكلية البرنامج الدراسي لكل قسم من المكونات الأساسية الآتية:

الجدول 6 : هيكلية البرنامج الدراسي.

ر.م.	التصنيف	عدد الوحدات	النسبة المئوية
1	مقررات العلوم الإنسانية	14 وحدة	%9
2	مقررات العلوم الإساسية العامة	30 وحدة	%20
3	المقررات الهندسية العامة	15إلى25 وحدة	10 إلى 16%
4	المقررات الهندسية التخصصية الأساسية لجميع شعب القسم	48 وحدة	%32
5	المقررات الهندسية التخصصية الدقيقة للشعبة	39 وحدة	%25
6	مقررات اختيارية للشعبة	من 6 إلى 9 وحدة	4 إلى 6%
	الاجمالي	**152 الى 159**	**%100**

- يتضمن البرنامج الدراسي لجميع أقسام الكلية على مقرر يهتم بأخلاقيات المهنة، ومقرر يهتم بعلاقة الهندسة بالبيئة والتنمية المستدامة، ومقرر يهتم بالاقتصاد الهندسي، ومقرر يهتم بعلوم الإدارة، ويمكن أن تحل هذه المقررات محل مقررات الثقافة السياسية ،بالإضافة إلى ما يمكن أن يوفر لها كوقت آخر.
- لا تقل نسبة المقررات الهندسية التخصصية الأساسية والدقيقة لكل قسم عن 58% من إجمالي عدد الوحدات الدراسية المطلوبة للتخرج.
- لا تقل نسبة المقررات الهندسية العامة عن 10% من إجمالي عدد الوحدات.
- لا تقل نسبة مقررات العلوم الإنسانية والعلوم الأساسية عن28% من إجمالي عدد الوحدات.
- لا يقل عدد المقررات الاختيارية عن مقررين (أي 6 وحدات) ولا يزيد عن أربعة مقررات (أي 12 وحدة).
- يكون عدد الوحدات لكل مقرر من المقررات النظرية الهندسية 3 وحدات دراسية، ووحدتين دراسيتين لكل مقرر عملي، ويستثنى من ذلك المقررات التي تجمع بين النظري والعملي ومقررات العلوم الإنسانية والعامة.
- يتوافق مقرر برمجة الحاسوب مع التطورات والاستخدامات الحديثة بسوق العمل مع ضرورة التركيز على التطبيق العملي.
- يركز مقرر الكتابة التقنية على طرق وأساليب وكيفية كتابة التقارير الفنية باللغتين العربية والإنجليزية ،وتطوير محتوياته طبقا لذلك مع ضرورة التطبيق عمليا.
- تقوية منهج اللغة الإنجليزية بما يدعم التحصيل العلمي لدى الطلاب.
- يحقق البرنامج الدراسي المطور متطلبات وشروط الجودة والاعتماد من قبل المؤسسات الدولية المعروفة مثل (ABET) وغيرها.

ويتطلب تنفيذ التطوير المستهدف ما يلي:

- توفير أعضاء هيئة تدريس ذوي كفاية وتنفيذ برامج تدريبية لاستخدام وسائل العرض الحديثة.
- توفير كتب المقررات والمراجع العلمية اللازمة.
- إعداد قاعات الدرس بمستلزمات الوسائل الحديثة.
- توفير عدد من الصالات للألعاب والانتظار والدرس يتجمع فيها الطلبة أثناء انتظارهم للمحاضرات، بدلا من اكتظاظهم في ممرات الأقسام وأمام المكتبة والإدارة العامة للكلية، ومضايقتهم بذلك لأعضاء هيئة التدريس والموظفين في مكاتبهم.
- توفير الاستمارات اللازمة لتفصيل طريقة عرض المادة العلمية للمقرر على مدى الساعات المحددة خلال الفصل الدراسي، والاختبارات المخطط لها، والاختبارات غير المخطط لها (والأحاجي (Quizzes)، والامتحان النهائي، وغيرها من وسائل التقييم.

وقدمت اللجنة، بعد عدة شهور من الاطلاع على مقررات الكليات المناظرة؛ العالمية منها والعربية، ومناقشتها، وتحويلها إلى الأقسام المعنية وإدارة الكلية، مقترحا لمقررات العلوم الإنسانية والهندسية للبرنامج المطور يمكن إيجازه في الجداول التالية:

أولاً - مقررات العلوم الإنسانية:

جدول رقم 7 : قائمة مقررات العلوم الإنسانية

No.	Course no	Course name	No of credits	اسم المقرر
1	EE141	English 1	3	إنجليزي 1
2	EE142	English 2	3	إنجليزي 2
3	GH150	Arabic I	2	عربي 1
4	GH151	Arabic II	1	عربي 2
5	GH152	Arabic Tech. Writing	1	كتابة التقارير بالعربية
6	GH143	English Tech. Writing	1	كتابة التقارير بالإنجليزية
7	GH161	Ethics of profession	1	اخلاقيات المهنة
8	GH162	Environment and sustainable development	1	البيئة والتنمية المستدامة
9	GH163	Law and management Culture	1	الثقافة القانونية والإدارية
Total number of credits			**14**	**مجموع الوحدات**

ثانيا - مقررات العلوم العامة

جدول رقم 8 : قائمة مقررات العلوم العامة

No	Course	Course name	No of credits	اسم المقرر
1	GS101	Math I	3	رياضة 1
2	GS102	Math II	4	رياضة 2
3	GS111	Physics I	3	فيزياء 1
4	GS112	Physics II	3	فيزياء 2
5	GS112L	Physics Lab	1	فيزياء معمل
6	GS115	Chemistry	3	كيمياء
7	GS115L	Chemistry Lab	1	كيمياء معمل
8	GS200	Computer	3	برمجة حاسوب
9	GS203	Math. III	3	رياضة 3
10	GS204	Math. IV	3	رياضة 4
11	GS206	Probability and	3	الاحصاء والاحتمالات
Total number of credits			**30**	**مجموع الوحدات**

ثالثا - المقررات الهندسية العامة

المقررات الهندسية العامة هي المقررات التي يحتاجها كل الأقسام، والتي تعزز التواصل المهني بين الأقسام ذات العلاقة، ولذلك فإن هذه المقررات يمكن تقسيمها إلى جزئين؛ الجزء الأول يشمل المقررات المشتركة لكل الأقسام، والجزء الثاني يشمل المقررات التي تخص كل قسم على حدة، يتم اختيارها من قبل القسم من قائمة محددة ،بحيث يكون إجمالي عدد الوحدات للمقررات الهندسية العامة ما بين 15 الى 25 وحدة ،كما هو موضح بالجدول أدناه **على أن يكون مقرر الاقتصاد الهندسي ملزما لجميع الأقسام.**

جدول رقم 9 : قائمة المقررات الاختيارية لكل قسم

No	Course no	Course name	No of credits	اسم المقرر
1	GE 121	Engineering Mechanics I	3	ميكانيكـــا (إســـتاتيكا) هندسية
2	GE124	Engineering Mechanics tailored	3	إستاتيكا وديناميكا
3	ME210	Thermodynamics	3	ديناميكا حرارية
4	GE 125	Descriptive Geometry	2	هندسة وصفية
5	GE129	Workshop Technology	2	تقنية ورش
6	GE129L	Workshop Technical laboratory	1	تقنية ورش معمل
7	EE280	Fundamentals of EE	3	أسس هندسة كهربائية
8	GE122	Engineering Mechanics II	3	ميكانيكـــا (ديناميكـــا) هندسية
9	GE133	Properties of materials	3	خواص مواد
10	GE127	Engineering Drawing	2	رسم هندسي
11	GE 300	Engineering Economy	3	اقتصاد هندسي
		Total number of credits	**28**	**مجموع الوحدات**

(يتم اختيار ما بين 15 الى 25 وحدة دراسية)

4- كيفية زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب

تفاقم تدني التعليم الهندسي خلال الآونة الأخيرة إلى مدى أدى إلى أن تطلب الشركات والمؤسسات العامة والخاصة وجهات تقييم مؤسسات التعليم الهندسي ،مثل (ABET) من الكليات والمدارس الهندسية والأساتذة القيام بتغطية أقوى للأساسيات، كتركيز أعمق على ما يجرى فعلاً في عالمنا الدنيوي كالتصميم الهندسي وتشغيل المنظومات الهندسية، متضمناً إدارة الجودة، وتغطية أعم للمادة العلمية في المجالات المتاخمة

للعلوم الهندسية؛ وتقديم إرشادات أكثر وأحسن في كل مهارات التواصل المكتوبة والشفوية، ومهارات العمل كفريق؛ وتزويد التدريب في مجال مهارات التفكير الانتقادي والخلاق، وطرق حل المشاكل، وتخريج مهندسين مطلعين على أخلاق المهنة الهندسية والترابط بين التقنية والمجتمع، وتخفيض عدد ساعات المقررات الهندسية بحيث يتخرج الطالب المتوسط في غضون أربع سنوات.

ولا شك أن هذه قائمة رغبات مؤثرة، وبخاصة عندما تتضمن البند الأخير، الذي لا يمكن إنجازه باستخدام طرق التعليم الهندسي السائدة خلال العقود الأخيرة. فإن استمرينا مثلا في الاقتصار على المواد المفردة (كمادة انتقال الحرارة، ومادة الديناميكا الحرارية، ومادة الهندسة البيئية، ومادة كتابة التقارير، وغيرها من المواد) سيتطلب الأمر قضاء ست أو سبع سنوات لتخريج مهندس له المهارة المطلوبة في الأساسيات، والاطلاع الكافي على طرق مزاولة المهن الهندسية الحديثة، وذي تعليم ثقافي، وماهر في طرق التواصل. ولكن إذا أسند للطالب مسائل محددة فقط، فإنه لا يكتسب المهارات اللازمة للتمكن من المسائل المتحدية والمتعددة المسالك العلمية، وحلها، وما يستدعيه ذلك من رأي رصين وخلاق. وأخيرا، حتى وإن لم يضاف شيء جديد للمقررات القائمة، فإن القيام بتعليمها في عدد قليل من السنوات سيكون مستحيلا ما لم تتبع طرق أكثر كفاية وفعالية لتغطية المواد.

وتوجد في حقيقة الأمر طرق أفضل للتعليم. فالتعليم العام، والتعليم التقني، وعلم النفس التعليمي مليئان بالمراجع العلمية لطرق التعليم التي تبين كيفية تيسير التعليم بشكل أكثر فعالية من طرق تعليم المسلك العلمي الفردي التقليدي. ولكن للأسف لم تجد هذه التطورات حتى الآن إلا صدى خفيفا على المجرى الرئيسي للتعليم الهندسي. فرغم أن محتويات المناهج قد تغيرت بشكل ما ويستخدم الطلبة الآلات الحاسبة والحاسبات الآلية (الكمبيوتر) بدلا من المساطر الحاسبة وجداول اللوغرثمات، فالكثير من الفصول الهندسية يتم التعليم فيها الآن بنفس الطريقة المتبعة عند منتصف القرن الماضي.

معايير طرق التعليم الهندسي

توجد بدائل لعدة طرق من طرق التعليم الهندسي، كما توجد بعض الإرشادات التي سيتم وصفها طبقا للمعايير التالية:-

(أ) أن تكون ذات صلة بالتعليم الهندسي.

لقد تم تطوير العديد من طرق الإرشاد المبتكرة للمقررات غير التقنية التي تحفز الطلبة على إبداء آرائهم حول المقررات ومناقشتها، وذلك مع أدنى قدر من مساهمة المدرسين. ونعتقد بأن انطواء الطلبة ضمن هذ المحك حرجا من أجل تعليم فعال داخل الفصل؛ إلا أن معظم المحتوى الأساسي للمقررات الهندسية ليست بمسألة رأي. لذا فالتوجهات التعليمية التي تؤكد عملية الاقتصار على أخذ الآراء التي قد تلحق الضرر

بمحتويات المقررات لن تؤخذ في الاعتبار، وسيتم التعرض إلى التوجهات الأخرى التي أثبتت جدواها دون المساس بالمستوى التعليمي.

(ب) أن تكون قابلة للتنفيذ ضمن سياق الفصل الهندسي العادي.

التوجه الإرشادي المعتمد على خطى إرشادات ذاتية بمساعدة الحاسب الآلي قد تكون فعالة جدًا، على الأقل بالنسبة لبعض الطلبة، إلا أنها قد تتطلب شراء وتجهيز شبكة محطات شغل مكلفة جدًا، وستحذف مثل هذه البرامج من القائمة. ويمكن تطبيق الأساليب التي سنصفها في الفصول والمعامل النظامية بدون أدوات أو أجهزة خارج نطاق توفرها عادة لمدرسي الهندسة.

(ج) أن تكون مقبولة من قبل معظم أساتذة الهندسة ،وأن يشعروا بالراحة حيالها بعد تطبيقها بقليل.

مما يدرك، مثلا، أن قيام الطلبة بدور الجزيئات في غاز متفاعل سيعلمهم أكثر حول السلوك الديناميكي لمنظومة معينة مما يتعلمون من محاضرة عادية. ويجد بعض المرشدين مثل هذه الطرق مفيدة، ويمكن أن تتجاوز بهم الصعاب بنجاح؛ إلا أنه من الآمن أن نقول بأن معظم أساتذة الهندسة لن يفكروا مليا أبدا في القيام بمثل هذا العمل في فصولهم. ولن تتضمن قائمة توصياتنا مثل هذه الطرق.

(د) أن تكون متفقة مع النظريات الحديثة للتعلم وجَرَّبَ وأثبَتَ فعاليتها معلمون عديدون.

يبين المسح العلمي العديد من المراجع لأساتذة حاولوا طرقا جديدة وكتبوا عن نتائجها. إلا أن صلاحية طريقة معينة تبقى قيد الاشتباه فيها إذا كان الدليل الوحيد عنها هو شهادة شخص واحد بأنه جربها وأعجب بها هو وطلبته. وتتطابق الطرق التي سيتم تقديمها مع نتائج الدراسات النظرية والتجريبية في مجال علم النفس الإدراكي والتعليمي، وكل منهما تم تطبيقه بنجاح في الفصول الهندسية عن طريق مستقصيين مستقلين.

وإليكم فيما يلي بعض الطرق الإرشادية المتفقة مع هذه المعايير.

- تحديد ونشر أهداف تعليمية واضحة.
- ترسيخ مطابقة مادة المنهج والتعليم حثيا.
- الموازنة بين المعلومات الواقعية والتجريدية في كل مقرر.
- تشجيع التعلم الفعال داخل الفصل.
- استخدام التعلم التعاوني [*Cooperative learning* (CL)].
- عمل اختبارات متحدية ولكن عادلة.
- إبداء الاهتمام بتعلم الطلبة.
- تطوير الوسائل التعليمية والتربوية .

- ❖ إدخال استخدام تقنية المعلومات في العملية التعليمية.
- ❖ تحسين العلاقة بين الطلاب والأساتذة.
- ❖ تقوية وتطوير مناهج اللغة الإنجليزية.

5. تطوير البنية الأساسية والإمكانيات الادارية والخدمية للكلية

لتأكيد جودة واستمرارية البرنامج، يجب أن تكون المساندة المؤسسية والقيادة لائقة، كما يجب أن تكون الموارد، بما فيها الخدمات المؤسسية والمساندة المالية والعاملين (الإداريين والفنيين)، وتوفر الفصول والمكاتب، وتوفير الوسائل والمعدات وموارد الحاسبات الآلية والمعامل الحديثة لتنفيذ البرنامج لائقة لمقابلة احتياجاته. ويجب أن تكون الموارد المتوفرة للبرنامج كافية للاستقطاب والمحافظة على والتزويد من أجل التطوير المهني المستمر للطلبة وللقائمين بتدريسهم وتدريبهم. ويجب أن تكون الموارد المتوفرة كافية لاكتساب وصيانة وتشغيل البنى التحتية، والمعدات المناسبة للبرنامج، وتزويد بيئة يتسنى من خلالها بلوغ الطالب لعوائده.

وتلخص المحاور التالية الممارسات الجيدة التي يجب إتباعها لتأكيد هذه الخدمات:

المحور الأول- تطوير خدمات الدعم التعليمية ويشمل:

- المكتبة.
- الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات.
- المعامل والمختبرات والورش.
- المخازن العامة والعلمية.

تساهم خدمات الدعم التعليمية المختلفة في إنجاح جميع الأنشطة المتعلقة بالعملية التعليمية Kوفي إثراء البرامج التعليمية التي تطرحها الكلية ، لذا يجب عليها أن تولي هذا المحور الاهتمام المناسب، وأن تضع لهذه الخدمات أهدافا واضحة ومحددة تنبثق من رسالة وأهداف الكلية، إلى جانب المتابعة المستمرة من أجل تطوير هذه الخدمات بالشكل المناسب وتسهيل سبل الوصول إليها.

ومن أهم الممارسات الجيدة التي يجب أن تقوم بها الكلية هي:

- ○ التخطيط الجيد لهذه الخدمات.
- ○ توفير الموارد الملائمة وتسهيل سبل الوصول إليها.
- ○ المتابعة المستمرة لتطوير هذه الخدمات.
- ○ توفير العدد الكافي من الكتب والمراجع والدوريات العربية والأجنبية بالمكتبة لجميع المقررات الدراسية K وبما يتناسب مع عدد الطلبة المسجلين في البرنامج.
- ○ تخصيص الوقت الكافي والملائم لرواد المكتبة بما يتوافق مع الجداول الزمنية لتنفيذ البرنامج.

- توفير دليل للمكتبة يحتوي على الكتب والمراجع والدوريات التي لها علاقة بالبرنامج.
- وضع صفحة مخصصة للبرنامج بالموقع الإلكتروني للكلية، تتضمن الأنشطة والمساهمات العلمية، وتُحدّث بشكل دوري.
- تجهيز المعامل والمختبرات والورش وفقا لمتطلبات البرنامج التعليمي، وأن تكون هذه التجهيزات ملائمة وكافية لتحقيق أهداف البرنامج.
- توفير مواد تشغيل وقطع غيار بكمية كافية لمدة سنة دراسية على الأقل.

المحور الثاني -تطوير المرافق ويشمل:

- ❖ الكفاية والملائمة.
- ❖ مرافق الدعم والمساندة.
- ❖ إدارة المخاطر وإجراءات الأمان والسلامة.
- الصيانة وخطط التطوير.

ويجب أن تكون مرافق الكلية المخصصة للقيام بالأنشطة التعليمية والخدمات المساندة لها كافية وملائمة للقيام بهذه الأنشطة وفقا لرسالة وأهداف الكلية، إضافة لتوفير المناخ التعليمي المناسب والآمن.

ومن الممارسات الهامة والجيدة لهذا المحور:

- كفاية وملاءمة مساحة ومباني الكلية للبرامج التعليمية الموجودة بما فيها تخصيص مكاتب.
- وجود مبان خاصة للأنشطة اللامنهجية والخدمات المساندة لها.
- وجود إدارة متخصصة تُعنى بتقييم المخاطر وتطبيق إجراءات الأمان والسلامة بالكلية.
- وجود خطط لصيانة وتطوير المرافق.

ويجب، بشكل عام، أن يكون المبنى جيدا ومكيفا ومشجعا على بقاء أعضاء هيئة التدريس والطلبة داخل الجامعة طيلة الدوام الدراسي. كما يجب توفر صالات كبيرة للنشاط العام للطلبة، وأن تخصص حجرات كافية لأعضاء هيئة التدريس يكون مستواها طبقا لأعمارهم ودرجاتهم الأكاديمية، وأن تكون هي والفصول الدراسية مجهزة بالتجهيزات اللازمة والحديثة للعرض والتواصل مع الشبكة العنكبوتية. كما يجب توفر مواقف سيارات كافية لأعضاء هيئة التدريس، وأن تفصل عن تلك المخصصة للطلبة والموظفين.

المحور الثالث- تطوير التنظيم الإداري، ويشمل:

- الهيكل التنظيمي والتوصيف الوظيفي.
- العمليات والإجراءات الإدارية.
- كفاية الموظفين.
- إدارة ضمان الجودة وتحسين الأداء.

ينبغي على الكلية أن تمتلك تنظيما إداريا يتماشى و متطلبات التعليم العالي، على أن يكون مناسبا لتحقيق أهدافها، متضمنا الوصف الوظيفي للوظائف المختلفة وموضحا لعملياتها المختلفة، إضافة لمهام وواجبات وصلاحيات ومسؤوليات القائمين على تنفيذ الأعمال المختلفة(الأكاديمية والإدارية.) ويجب على النظام الإداري أن يعكس رسالة وأهداف الكلية، كما يجب أن يضمن قيام جميع الوحدات التنظيمية بواجباتها بما يكفل تحقيق الأهداف المعلنة بشكل مناسب وفعال في إطار من الشفافية والمساءلة.

ومن أهم الممارسات الجيدة التي يجب الإيفاء بها والسعي إلى تحقيقها هي:

- الهياكل التنظيمية :أن تتماشى مع الأطر القانونية.
- الإدارة العليا :أن تكون فعالة ومُؤهلة تجيد التعامل المتوازن مع الكوادر البشرية والتصرف بالموارد المالية.
- عمليات التخطيط :تكون مبرمجة وواضحة.
- السياسات واللوائح التنظيمية :تكون واضحة وتراعي الاستقلالية.
- بيئة العمل التنظيمية؛ أن تشجع على التعاون والعمل الجماعي، وتتسم بالشفافية والنزاهة.

المحور الرابع :تطوير وتبسيط الإجراءات المالية ويشمل:

- التخطيط المالي.
- كفاية المصادر المالية.
- الإدارة المالية (وجود إدارة مالية مستقلة).
- الاستثمار المالي والتطوير.

يجب أن يكون لدى الكلية ما يكفي من الموارد المالية لتسيير وتقديم الخدمات الإدارية والأكاديمية والبحثية المختلفة، وأن تتمتع مصادر الموارد بالشفافية التامة، كما يجب ألا تؤثر مصادرها في اتخاذ قراراتها وإجراءاتها.

وتتعلق أهم الممارسات الجيدة لهذا المحور بما يلي:

- وجود تخطيط لموازنة الكلية.
- وجود مصادر مالية متنوعة لميزانية الكلية.
- وجود إدارة مالية فاعلة تساهم في وضع الموازنة، وتتولى متابعة شؤونها المالية.
- وجود إدارة فاعلة تتولى مسؤولية الاستثمار في الكلية.
- وجود صلاحيات ومرونة في الصرف على مستوى الأقسام والكلية.

6. التوصيات الإجرائية لتنفيذ التطوير المستهدف

يتطلب تنفيذ التطوير المستهدف اتخاذ جملة من الاجراءات على مستوى الجامعة والكلية والأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس نوجزها في التوصيات الآتية:

1. العمل على أن تقوم الجامعة باعتماد هذا التصور ،والإذن للكلية باتخاذ ما يلزم لتنفيذه.
2. أن يتولى مجلس الكلية دراسة التصور ،ووضع برنامج عمل لتنفيذ بنوده وتحديد العناصر والجهات المكلفة بتنفيذه .
3. أن تقوم الكلية باتخاذ الإجراءات اللازمة للتغلب على نقاط الضعف التي تعانى منها الكلية، والاستفادة من نقاط القوة والفرص المتاحة وبما يواجه التحديات.
4. أن يقوم مجلس الكلية باختيار البديل المناسب من البدائل المقترحة لأقسام الكلية بالاستنارة بنتائج الدراسة الواردة بهذا التقرير.
5. أن يقوم مجلس الكلية بتكليف لجنة البرنامج الدراسي أو لجنة من رؤساء الأقسام ،وبرئاسة وكيل الشئون العلمية بالكلية لتنفيذ مهمة إعادة النظر في البرنامج والمقررات والمناهج الدراسية ،وتطويرها وفق المعايير والأسس والإجراءات الواردة في الفصل الثالث من تقرير اللجنة.
6. أن تقوم إدارة الكلية باتخاذ الإجراءات العملية التي من شأنها تطوير الوسائل التعليمية أخذا في الاعتبار ما ذكر سابقا.
7. أن تتخذ إدارة الكلية الإجراءات اللازمة بإدخال استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية في إطار المقترحات والمتطلبات الواردة سابقا، وفي إطار الخطة الإستراتيجية للجامعة بالخصوص.
8. أن تقوم الاقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس بها بالتجاوب الإيجابي مع الالتزامات المكلفة بها في إطار مهمة إعادة النظر فى البرامج الدراسية وتطويرها ،والتقيد بالبرنامج الزمني للتطوير الوارد بالفصل الثالث من هذا التقرير.
9. يقترح أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بالاستفادة من معايير طرق التعلم والتوصيات الإرشادية في إطارها، والعمل على تحسين العلاقة بينهم وبين الطلاب، وذلك بالاستنارة بما هو وارد بالفصل الرابع من تقرير اللجنة.

كما أنه في إطار تحسين أداء مخرجات التعليم الجامعي، يتطلب الأمر الاهتمام بالبرامج والمناهج الدراسية وتطويرها، والاهتمام بالتجهيزات المعملية والمختبرية، وتجهيزات المكتبة من الكتب والدوريات العلمية. وفي هذا الإطار يُوصى بالآتي:

1. العمل على تقييم البرامج والمناهج الدراسية بالكلية بصفة دورية وتطويرها بما يحقق شروط ومعايير الجودة ومتطلبات سوق العمل.
2. توفير الكتب المنهجية للطلاب بصفة منتظمة وبأسعار مخفضة.

3. تفعيل مكتبة الكلية وتجهيزها بالكتب والمراجع العلمية الحديثة، وتحديث الدوريات العلمية .
4. العمل على الاشتراك مع المكتبات الإلكترونية العالمية المعروفة؛ لتسهيل عملية الحصول على المصادر العلمية المطلوبة للبحوث والدراسات العليا.
5. توفير النواقص من التجهيزات المعملية والمختبرية بالأقسام ،وتدريب العناصر الفنية العاملة بهذه المعامل على عمليات التشغيل والصيانة.
6. تقترح اللجنة استحداث مكتب للإرشاد الطلابي يلتجأ إليها الطلبة لإرشادهم في الأمور الأكاديمية وغيرها.
7. الإسراع فى إنشاء البنية الأساسية لتقنية المعلومات في الكلية بما يشمل الشبكات الداخلية وشبكات الدخول على الإنترنيت والتجهيزات والأجهزة والبرمجيات اللازمة لذلك .
8. وضع خطة وبرنامج عمل لإدخال تقنية المعلومات والاتصالات بشكل تدريجي في الأمور التعليمية والتنظيمية والإدارية بما يحسن الانتاجية والكفاية والأداء لكل فئات العناصر البشرية بالكلية.
9. العمل على إعداد وتنفيذ برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية والطلاب لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات في العمليات التعليمية والتدريبية والإدارية كل فيما يخصه.
10. العمل على تحديث وتطوير موقع الكلية على الإنترنيت بأقسامها المختلفة.
11. ضرورة تفعيل وتطوير مركز التوثيق والمعلومات بالجامعة، وربطها بشبكة المعلومات بالكلية مع توفير نظم الحماية الإلكترونية لها.
12. إعطاء صلاحيات الصرف لعمداء الكليات لتغطية المتطلبات التسييرية والتشغيلية العاجلة والضرورية وأعمال الصيانة البسيطة الطارئة.
13. أن تقوم الكلية من خلال الجامعة بإعداد دراسة فنية حول البنية التحتية للكلية وتحديد المباني والمرافق التي تحتاج إلى صيانة أو توسيع أو تحوير ومتطلباتها وجداول كمياتها، وكذلك اقتراح المشروعات الجديدة وذلك بهدف طرحها في عطاء من قبل الجامعة وفي إطار الميزانية المتاحة.
14. أن تقوم الكلية بالتنسيق مع الجامعة بإعداد وتنفيذ خطة تدريبية لتدريب العناصر الفنية والإدارية والمالية بما يمكنها من تطوير ورفع كفايتها وزيادة مردودها واستخداماتها للتقنية في تنفيذ أعمالها.
15. الأخذ في الاعتبار أن عملية تطوير الكلية هي عملية متشعبة، وتنطلق في إطار الخطة الإستراتيجية لتطوير الجامعة التي تتضمن عدة محاور منها ما يلى :
    - تطوير البرامج والوسائل التعليمية بالجامعة.
    - تطوير ورفع كفاية العناصر البشرية.
    - التطوير والتنظيم الإداري والمالي.
    - تفعيل ودعم منظومة الجودة وتقييم الأداء .

- نشر وتوسيع استخدامات تقنية المعلومات والاتصالات في العمليات التعليمية والإدارية.
- تطوير الدراسات العليا وتحفيز نشاط البحث العلمي.
- تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع.
- تطوير وتحسين البنية الأساسية والخدمات.
- دعم الأنشطة والمبادرات الطلابية.
- تبادل الخبرة والتعاون مع المؤسسات العلمية العربية والدولية.

16. تفعيل تطبيق اللوائح الأكاديمية بكل حزم ،مع دراسة وضع الطلبة المتعثرين، وكيفية علاج هذه المشكلة.
17. العمل بصورة عاجلة على استكمال المشاريع التي توقفت خلال أحداث الثورة ،والتي تشمل مشاريع صيانة وإنشاء مباني ومركبات جديدة، حيث سيسهم هذا في حل الكثير من المختنقات والمشاكل التي تعاني منها الكلية.
18. توفير صالات كافية في كل قسم للإنترنت ،بحيث تصل هذه الخدمة لكل طالب وكل عضو هيئة تدريس.
19. إن ما يلفت النظر في واقع جامعاتنا هو انعدام الخدمات الطلابية، لذلك نوصي في هذا الشأن بضرورة العمل على توفير المنشآت التي تمكن الطالب من ممارسة كافة الأنشطة، مثل مركز طلابي في الجامعة يشمل الاستراحات والمقاهي والمطاعم ووسائل الترفيه والألعاب الإلكترونية والإنترنت، كما يجب توفير المقر اللائق لإدارة النشاط الطلابي في الكلية والجامعة ،وتوفير كل ما يمكن الطالب من ممارسة هواياته الفنية والرياضية ،مثل المسارح والأدوات الموسيقية وملاعب لمختلف الألعاب .

مهام العناصر الإشراف والتنفيذ لبرنامج التطوير

يجب لتنفيذ المقترح على الوجه المطلوب أن يقوم كل من عميد الكلية ورئيس القسم وعضو هيئة التدريس بمهام معينة، هي:

مهام عميد الكلية

1. عرض برنامج تطوير الإمكانات التعليمية على مجلس الكلية للعلم، واتخاذ ما يلزم.
2. تكليف الأقسام والإدارات المختصة لتنفيذ مهامها المحددة بالخطة.
3. المتابعة الدورية للجهات المكلفة بتنفيذ مهام تنفيذ برنامج تطوير الإمكانات التعليمية بالكلية بما يضمن سرعة تنفيذها وفق البرنامج الزمني المحدد .
4. إعداد تقارير دورية لمجلس الكلية حول تقدم العمل والمتابعة لتنفيذ مهام التطوير بما يشمل المهام المنجزة والمهام التي لم تنجز بعد ،وأسباب ذلك والعقبات التي تعترض التنفيذ ومقترحات التغلب على هذه العقبات.
5. التعاون الوثيق مع رؤساء الاقسام ومدراء الإدارات العامة للجامعة ذات العلاقة، بما يضمن تنفيذ مهام التطوير وفق البرنامج الزمني المحدد.
6. اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ تصور التطوير ومتابعة تنفيذه.

7. متابعة الأقسام التخصصية فيما يخص مهام التصور المكلفين بها بما يضمن حسن الأداء والالتزام بالجدول الزمني المحدد.
8. اعتماد أعضاء اللجان العاملة في إطار مهام التصور عند الحاجة.

مهام رئيس القسم :

1. عرض التصور على مجالس القسم للعلم واتخاذ ما يلزم .
2. تكليف الشعب التخصصية واللجان العاملة لتنفيذ مهامها في إطار التصور.
3. متابعة تنفيذ بنود التصور ذات العلاقة بالقسم وفق البرنامج الزمني المقترح، ويمكن أن يتم ذلك من خلال عرض لمجلس القسم.
4. التعاون المستمر مع عميد الكلية ومع أعضاء هيئة التدريس بخصوص تنفيذ مهام التصور ذات العلاقة.
5. اقتراح أعضاء فرق العمل بالقسم في إطار مهام التصور عند الحاجة.

مهام عضو هيئة التدريس

1. التعاون الوثيق مع رئيس القسم بخصوص تنفيذ مهام التصور.
2. المشاركة الايجابية فى كل الأنشطة المتعلقة بالتصور ذات العلاقة.
3. السعي للتطوير المستمر للقدرات والأساليب التعليمية والتدريبية.

المراجع

1. Criteria for Accrediting Engineering Technology Programs (Baltimore, MD: Accreditation Board for Engineering and Technology, Inc., 2004), www.abet.org.
2. Rising Above The Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future (Washington, D.C.: National Academy of Sciences, 2005), www.nap.edu/catalog/11463.html.
3. Tapping America's Potential: The Education for Innovation Initiative (Washington, D.C.: Business Roundtable, 2005), http://www.businessroundtable.org/pdf/20050803001TAPfinalnb.pdf.
4. The Engineering Workforce: Current State, Issues, and Recommendations. Final Report to the Assistant Director of Engineering (Arlington, VA: National Science Foundation, 2005), www.nsf.gov/attachments/104206/public/Final_Workforce.doc.
5. The Engineer of 2020: Visions of Engineering in the New Century (Washington, D.C.: National Academy of Engineering, 2004), www.nap.edu/catalog/10999.html.
6. Educating the Engineer of 2020: Adapting Engineering Education to the New Century (Washington, D.C.: National Academy of Engineering, 2004), http://fermat.nap.edu/catalog/11338.html.
7. R. M. Felder, D. R. Woods, J. E. Stice, A. Rugarcia. "The future of engineering education II: Teaching methods that work," Chem. Engr. Education, 34(1), 26-39. 2000.
8. Amparo Camacho[a] and Javier Paez[b] " Modern curricula design for engineering programs" Universidad Del Norte/ Engineering Division, Barranquilla, Colombia.

a E-mail: acamacho@uninorte.edu.co b E-mail: jpaez@uninorte.edu.co

9. Engineering Accreditation Commission ABET. (2007, March). Criteria for accrediting engineering programs. ABET. Baltimore, USA. [Online]. Available: http://www.abet.org/Linked%20Documents-UPDATE/Criteria%20and%20PP/E001%2007-08%20EAC%20Criteria%2011-15-06.pdf.
10. A.W. Astin, What Matters in College: Four Critical Years Revisited. Jossey-Bass, San **Francisco, 1993.**
11. R.M. Felder and R. Brent, "Navigating The Bumpy Road to Student–Centered Instruction." College Teaching, 44 (2), 43–47 (1996). Available on-line at <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Resist.html >.
12. Bordogna, J., Fromm, E., and Ernst, E.W., "Engineering Education: Innovation Through Integration", Journal of Engineering Education, January 1993, pp. 3-8.
13. A Vision for the Future of U.S. Engineers, Report of the 2000 Task Force, American Engineering Society, 1991.
14. تقرير تحت عنوان "تصور لتطوير الإمكانيات التعليمية بكلية الهندسة"، صالح محمد أبوغريس، عبد القادر الصادق عكي، رمضان عبد القادر الفقي، الهادي عمران التومي، عبد الرؤوف محمد النعاس، جامعة طرابلس، يناير 2014م.
15. تقرير لجنة دراسة وتقييم الوضع الحالي للجامعات 2012، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الجلسة العلمية الثانية

الجلسة العلمية الثانية/ الفترة المسائية			
18:00 – 15:00	رئيس الجلسة: د. فيروز النعاس مقرر الجلسة: د. أحمد سويدان		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	بناء نموذج للتقييم الذاتي من أجل الجودة في الجامعات الليبية	أ.د -علي الحوات	15:00
2	التحديات المعاصرة التي تواجه الجودة الشاملة لتعليم المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة	د. محمد زكري	15:10
3	System Dynamics Model For Interaction of Manpower Supply Chain and Stock Management	د. عزالدين أبوراوي	15:20
4	واقع التعليم العالي في ليبيا دراسة تحليلية باستخدام نموذج القوي الخمسة لبورتر	د. رحاب بن سعود	15:30
5	Libyan International Medical University the Libyan Pioneer in Problem Based Learning	د. عبدالله المنصوري	15:40
6	Status of Medical Curricle at Libya at Libyan Medical Schools: Need for updating	د. عادل التواتي	15:50
7	Criteria For The Appraisal of Bachelor of Science in Nursing Program	د. نجوى الجبو	16:00
8	واقع ممارسة قيادة التغيير كمدخل لتطوير أداء المعاهد العليا الليبية "دراسة حالة على المعهد العالي للمهن الشاملة درنة"	د. وائل جبريل	16:10
مناقشة عامة للأوراق العلمية			16:10

عرض مرئي بعنوان :

نحو بناء نموذج للتقييم الذاتي من أجل الجودة في الجامعات الليبية

د. علي الحوات

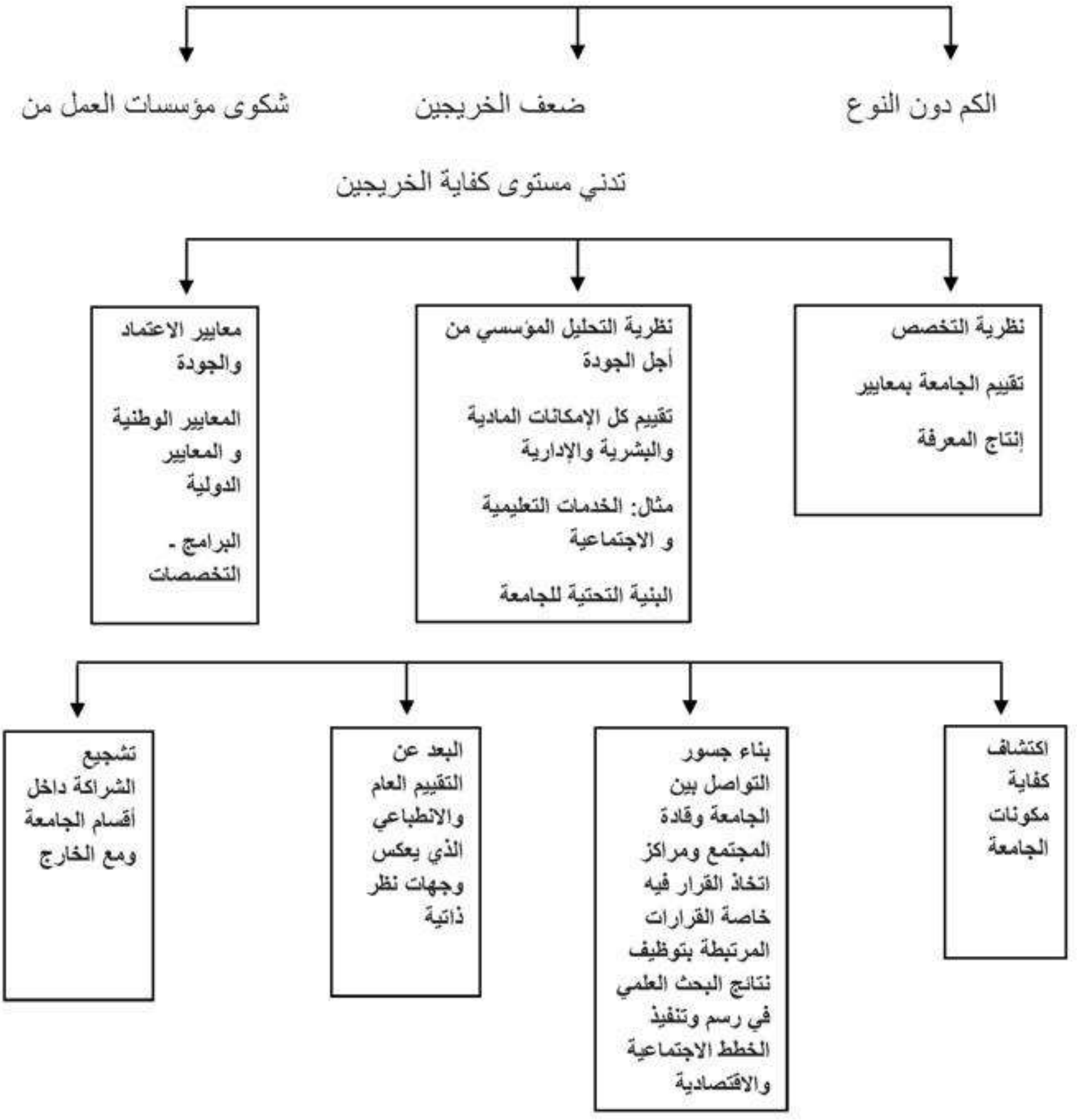
الهدف

1- تقييم التعليم الجامعي من أجل الجودة.

2- تقييم التعليم الجامعي من أجل مجتمع المعرفة.

3- تقييم التعليم الجامعي من أجل تطويره وتحديثه للاندماج في الحراك العلمي العالمي.

الصورة العامة للتعليم الجامعي في ليبيا:



الخروج من العزلة العلمية واللحاق بالحراك العلمي العالمي

اكتشاف الصعوبات والعوائق

التوافق بين أعضاء المجتمع الجامعي على واقع الجامعة والرؤية المستقبلية لتطويره

تقييم مخططات التطوير, إن وجدت

وضع سياسة التطوير المستقبلي لكل عناصر الجامعة:

- مستوى الأساتذة
- مستوى الطلاب
- كفاءة الإدارة

تعبئة الموارد المالية والفنية لتطوير الجامعة

مكونات نموذج ، أو استمارة التقييم:

- أهداف الجامعة
- سياسة قبول الطلاب
- المناهج والمقررات الدراسية والتقنيات التعليمية
- البنية العلمية والفنية للتعليم والبحث العلمي
- خدمات الجامعة لمحيطها المحلي والوطني
- انفتاح الجامعة على المجتمع المحلي والوطني والعالمي
- مشاركة الجامعة في المؤتمرات العلمية والعالمية ومشروعات البحوث العلمية في الخارج
- حجم البحوث التي أنجزتها الجامعة ونوعيتها
- خدمات الجامعة لعناصر التعليم الجامعي والبحث العلمي
- المكتبة، الأستاذ، الطالب والمعمل
- المكتبات وقواعد المعلومات وشبكات الاتصال والتواصل
- تواصل الجامعة مع

1. الخريجون
2. الأساتذة المتقاعدون
3. المجتمع المدني

- مساهمة الجامعة في صنع السياسة العامة للمجتمع خاصة المشروعات الإستراتيجية

أهم النتائج المنتظرة من التقييم الذاتي:

- مستوى جودة التعليم الجامعي بالنظر إلى المعايير العالمية
- واقع إنتاج المعرفة
- مستوى الشهادة الجامعية التي تمنحها الجامعة
- التفاوت بين الأقسام في نفس الجامعة، وأيضًا بين الجامعات الليبية إذا كان التقييم لكل الجامعات
- مدى تفاعل الجامعة مع محيطها المحلي والوطني والعالمي
- التكلفة الاجتماعية والاقتصادية لتدني مستوى التعليم الجامعي وآثار ذلك على المجتمع
- بناء قاعدة معلومات لكل جامعة ليبية وللجامعات الليبية ككل
- (المستوى الوطني) إنشاء وحدة تقييم ذاتي في كل جامعة، وتبني إنشاء إدارة التقييم الوطني للجامعات الليبية

التحديات والمشاكل المعاصرة التي تواجه الجودة الشاملة تعليم المحاسبي في ليبيا

(دراسة حالة في كلية الاقتصاد فرع الجفارة)

Current Challenges and Problems that facing Total Quality (TQ) of Accounting Education in Libya

(*Economic Faculty، Aljefarh Branch as a Case Study*)

د. محمد أبوالقاسم زكري

1. المقدمة *Introduction*

استقطبت ظاهرة المشاكل الدراسية التي يعاني منها الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، وما تتركه من انعكاسات سلبية على شخصيتهم، وتحصيلهم الدراسي العديد من الباحثين في مختلف أنحاء العالم، ولأن بناء المجتمع الحديث يتطلب منا الاهتمام بالبناء المعرفي، والذي يعد التعليم أهم ركائزه الأساسية، لذا وجب من الضروري أن نكرس الجهود والطاقات اللازمة لتطوير التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص. إن جودة التعليم المحاسبي العالي تعد من الأمور المهمة التي تؤثر على تطوير مهنة المحاسبة والمراجعة (Zakari and Menacere، 2010: Ahmad and Gao، 2012: Shareia، 2004) ، وبالتالي يجب الاهتمام بالتعليم المحاسبي في الجامعات الليبية وحل مشاكله سواء من قبل الجهات المختصة كوزارة التعليم العالي أم من قبل الجهات الأكاديمية كالباحثين ومراكز البحث العلمي.

2. مشكلة البحث *Research Problem*

إن مشاكل التعليم المحاسبي في ليبيا ليست بجديدة، بل هي قديمة، ولكنها تفاقمت اليوم وبشكل كبير جدا. إضافة إلي ذلك كل التغيرات والتطورات الحديثة التي تمر بها ليبيا في الوقت الحاضر سواء من حيث الانفتاح على العالم الخارجي أو حداثة سوق الأوراق المالية ،أو إعادة بناء و إعمار البلاد، أو ..... إلخ، كل ذلك أظهر تحديات ومشاكل في غاية الأهمية، وهي ما مدى قدرة الجامعات الليبية على المساهمة في بناء مؤسسات حديثة ومتطورة للدولة الليبية، وما مدى قدرتها على تخريج الكوادر المؤهلة علميا في جميع المجالات ،ومن بين تلك المجالات مجال المحاسبة.

أشارت معظم الدراسات الميدانية التي أجريت حول التعليم المحاسبي في مختلف البلاد العربية إلى تدني نوعيته، وضعف الطالب والمدرس على حد سواء، والمقصود هنا بنوعية التعليم ضعف القدرات التي يبنيها التعليم في عقل وشخصية الطالب، فالتعليم العربي لا يزال يهتم بالكم ويهمل النوعية والكيف (يحيي و أيوب، 2013)، وبناءً على ذلك سوف تركز هذه الدراسة على التعرف على المشاكل والتحديات التي تؤثر على جودة التعليم المحاسبي في ليبيا، وذلك باختيار كلية الاقتصاد فرع الجفارة كحالة دراسية.

3. أهداف الدراسة *Study Objectives*

تهدف هذه الدراسة إلي الآتي:

- تحديد المشاكل والمعوقات التي تواجه عملية تطوير وتحديث التعليم المحاسبي بالجامعات الليبية.
- تحليل أثر تلك المشاكل والصعوبات (في حال وجودها) على جودة التعليم المحاسبي بالجامعات الليبية.
- اقتراح بعض الإجراءات المناسبة التي يمكن أن تساهم في حل تلك المشاكل.

4. فرضيات البحث Research Hypotheses

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية:

"تواجه الجودة الشاملة للتعليم المحاسبي في ليبيا مجموعة من التحديات والمشاكل المعاصرة"

الفرضيات الفرعية:

H1: يواجه التعليم المحاسبي في ليبيا مشاكل تتعلق بالخدمات والمرافق الجامعية.

H2: يواجه التعليم المحاسبي مشاكل في ليبيا تتعلق بعضو هيئة التدريس بقسم المحاسبة.

H3: يواجه التعليم المحاسبي مشاكل تتعلق في ليبيا بإدارة الكلية أو قسم المحاسبة.

H4: يواجه التعليم المحاسبي في ليبيا مشاكل ترتبط بالمكتبة العلمية.

H5: يواجه التعليم المحاسبي في ليبيا مشاكل أخرى.

5. أهمية البحث Research Important

إن العمل على تطوير التعليم المحاسبي بالجامعات الليبية يتطلب جهدا خلاقا وإبداعا والتزاما بالموضوعية والعلمية في سبيل الوصول إلى أفضل السبل التي تكفل لطالب المحاسبة مستوى علميا جيدا، يستطيع من خلاله المساهمة الفاعلة في تطوير مهنة المحاسبة، وبالتالي تزويد البلاد بالكوادر المؤهلة علميا. ومن هنا تبرز أهمية دراسة التحديات والصعوبات التي تقف عائقا أمام تطوير التعليم المحاسبي بالجامعات الليبية، فبدراسة تلك المشاكل والتعرف على أثرها على جودة التعليم المحاسبي نستطيع أن نعالج القصور الموجود بها حاليا في أغلب الجامعات في ليبيا.

منهجية الدراسة Study Methodology

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة لأنه يتلاءم مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع دون تدخل الباحث (Saunders، 2009). أيضا تم استخدام كلية الاقتصاد فرع الجفارة كدراسة حالة (Case Study). كما استخدمت استمارة الاستبانة Questionnaire لتجميع بيانات الدراسة، حيث صممت أسئلة الاستبانة بحيث تغطي كل فرضيات الدراسة، كما كانت الأدبيات المنشورة حول جودة التعليم العالي المحاسبي هي المصدر الاساسي لمكونات الاستبانة مثل دراسة (قطاني وعويس، 2009)، ودراسة (مصلي، 2010) ،ودراسة (يحي وأيوب، 2013). كما تم استخدام طريقة Focus Group مع 26 طالبا وطالبة بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية فرع الجفارة ،وذلك من أجل معرفة المشاكل التي تواجه جودة التعليم المحاسبي بالكلية، حيث تمت الاستفادة من هذه المقابلة في تصور الإطار العام للدراسة ،وتصميم فقرات الاستبانة.

تـم تقسيم الاستبانة إلـى ثلاثـة عناصـر رئيسية، الجـزء الأول صـمم لتجميـع معلومـات عامـة حـول المشاركين في الدراسة مثل الجنس والفصل الدراسي الذي يدرس به الطالب. أما القسم الثاني فكان الهدف منـه هو تجميع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، وهو أثر المشاكل المختـارة والمرتبطـة بـالتعليم المحاسبي علـى الجودة الشـاملة للتعليم المحاسبي فـي ليبيا، أمـا الجزء الأخير من الاستبانة، فكـان يهدف إلـى إعطـاء فرصـة للمشـاركين بالدراسـة لتزويدنا بـأي ملاحظـات حـول الاستبيان أو موضـوع الدراسـة. كمـا تـم استخدام مقيـاس ليكرت Likert Five Point Scale ذي النقـاط الخمس للتعبير عن أسئلة الاستبانة، كمـا هو موضـح بالجدول رقم (1).

الجدول (1): مقياس ليكرت Likert Five Point Scale

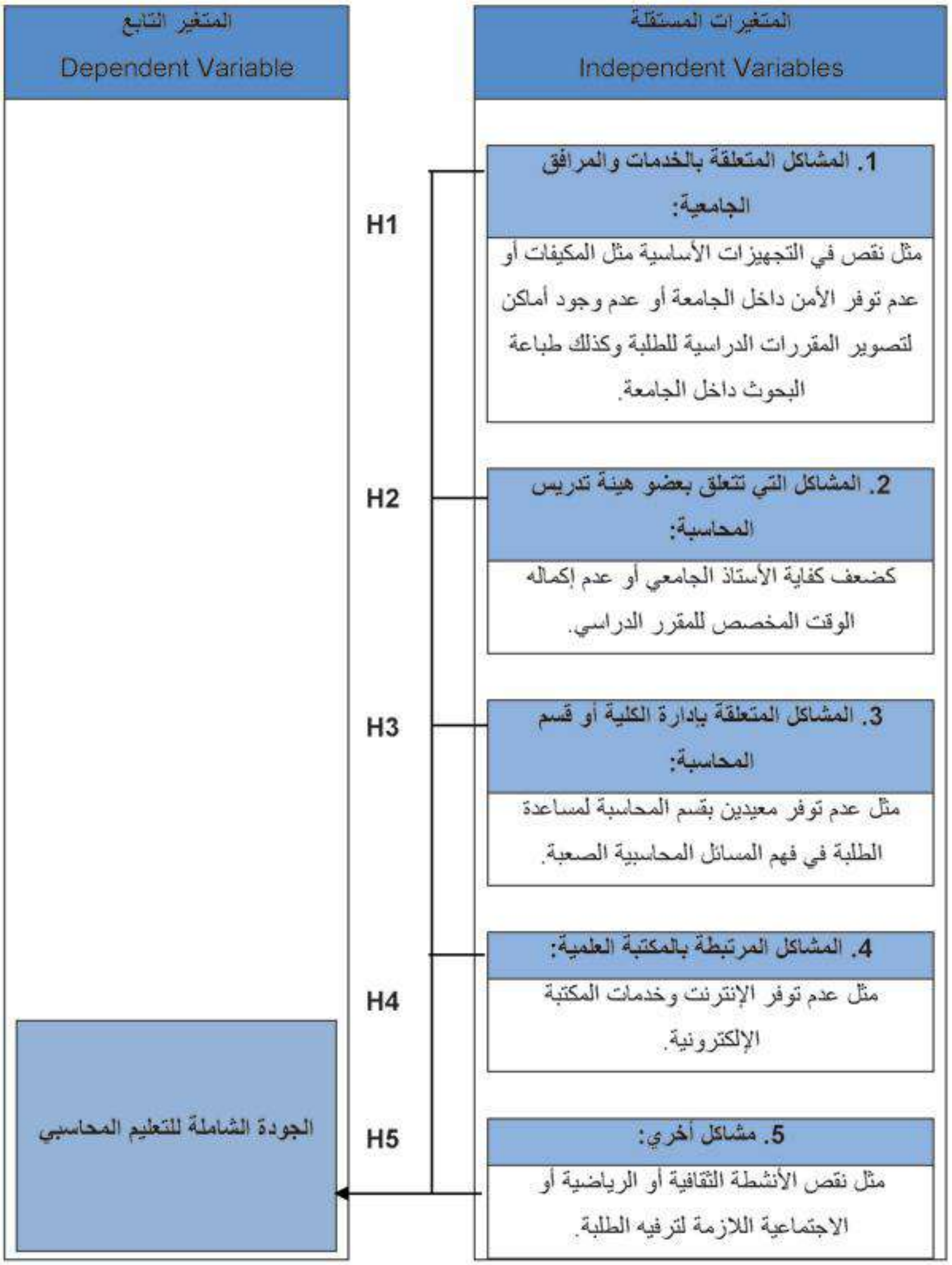
	تقلل جودة التعليم المحاسبي بشدة	تقلل جودة التعليم المحاسبي	محايد	تعزز جودة التعليم المحاسبي	تعزز جودة التعليم المحاسبي بشدة
النقاط	1	2	3	4	5

وبعد الانتهـاء من تصـميم الاستبانة تم عرض مسودة منـه علـى أستاذ متخصـص فـي اللغـة العربيـة ومجموعة من الدكاترة المتخصصين فـي المحاسبة (3 أعضـاء هيئـة تدريس بجامعة طرابلس) والذين لـديهم دراية كافية في مجال البحث العلمي، وذلك من أجل مراجعته من حيث تغطيـة فقرات الاستبانة لكل فرضيات ومتغيرات الدراسة، وكذلك من حيث ملاءمة التصميم واللغة. وقد تم مراجعة الاستبانة والتعليق عليه ببعض الملاحظات اللغوية والشكلية حيث أخذت كلها بعين الاعتبار عند التصـميم النهائي للاستبانة. أمـا فيمـا يخص المستهدفين للمشـاركة فـي هذه الدراسـة (مجتمـع الدراسـة) Study Population فهم كل الطلبـة المسـجلين بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة، حيث تم إجراء المسح الشـامل علـى جميع الطلبـة الدراسين بقسم المحاسبة للفصل الدراسي ربيع 2012م-2013م ،وذلك بالرجوع إلـى السـجلات والمعلومـات الموجودة بقسم المحاسبة بالكلية، حيث بلغ عددهم 64 طالباً.

6. نموذج الدراسة *Study Model*

فيما يخص متغيرات الدراسة Study Variables فقد كانت جودة التعليم المحاسبي متغيراً تابعاً Dependent Variable بينمـا التحديات والمشـاكل التـي تواجـه جودة التعليم المحاسبي متغيرات مستقلة Independent Variables، والشكل رقم (1) يوضح العلاقة بين كل هذه المتغيرات وفرضيات الدراسة.

الشكل (1): يبين نموذج الدراسة



المصدر: الباحث

7. الجانب النظري *Literature Review*

8. 1 الجودة الشاملة بالتعليم المحاسبي

إن عناصر العملية التعليمة في التعليم العالي للمحاسبة تتكون من الآتي (ناجي، 1998) :

1. **المدخلات**: المتمثلة بالأشخاص الذين يمكن تهيئتهم لممارسة العمل المحاسبي (بمختلف أشكاله وأنواعه).
2. **العمليات التعليمية**: المتمثلة بوسائل التعليم التي يمكن استخدامها في التزويد بالمهارات المحاسبية.
3. **المخرجات**: المتمثلة بالأشخاص المؤهلين والقادرين على ممارسة العمل المحاسبي (الأكاديمي أو المهني) بما يحقق الهدف من نظام التعليم المحاسبي بصورة عامة.
4. **التغذية العكسية (الرقابة)**: من خلال رقابة العناصر السابقة وتقييمها وتطويرها ومحاولة تصحيح أي انحرافات تحدث في أي منها، كما هي موضحة بالشكل رقم (2).

الشكل رقم (2): يبين عناصر ومكونات العملية التعليمية

المصدر: (ناجي، 1998)

إن مفهوم الجودة وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم ،والذي أقيم في باريس في أكتوبر1998 نص على 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 التعليمية ..... إلخ). كما قامت وزارة التعليم العالي البريطانية في 1992 بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة كل العناصر التعليمية بالمرحلة الجامعية الأولى في الجامعات البريطانية (Davis and Ringsted،2006)، كما أنشئ في عام 1995 مجلس أعلى لتقييم جودة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية (National Quality Assurance and Accreditation،2004)، ولقد اتفقت اللجنتان على المعايير الواجب اتباعها لتقييم جودة الخدمة ،وهي كما موضحة بالجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): يبين معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية في المؤسسة التعليمية

العنصر	نواحي الجودة
المنهج العلمي	• درجة تغطية المواضيع الأساسية. • التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة. • الارتباط بالواقع العملي. • الإلمام بالمعارف الأساسية. • إعداد الطالب لعصر العولمة من خلال تعلم لغة أجنبية.
المرجع العلمي	• درجة المستوى العلمي والموثوقية. • شكل وأسلوب إخراج المرجع العلمي. • وقت توافر المرجع العلمي. • سعر المرجع العلمي. • امتداد الاستفادة من المرجع العلمي. • أصالة المادة العلمية. • نوع الاتجاهات التي ينميها المرجع العلمي.
أعضاء هيئة التدريس	• المستوى العلمي والخلفية المعرفية. • إدراك احتياجات الطلاب. • الانتظام في العملية التعليمية. • الالتزام بالمنهج العلمي. • تقبل التغذية الراجعة. • العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية. • تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي. • الهدف من أسلوب التدريس المستخدم. • تنمية الاتجاه التحليلي. • تنمية النظرة المتعمقة. • درجة التفاعل الشخصي. • الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.
أسلوب التقييم	• درجة الموضوعية والاتساق. • درجة الموثوقية والشمول. • عدم التركيز على التلقين. • التركيز على القدرة التحليلية. • التركيز على التفكير الانتقادي.

النظام الإداري	• توافر المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام. • التوجه نحو سوق العمل. • المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية. • كفاية وفاعلية النظام الإداري. • تلقى الشكاوى والتعامل معها.
التسهيلات المادية	• تناسبها مع طبيعة العملية التعليمية. • تنمية وإشباع الناحية المالية.

المصدر: Davis and Ringsted)،(2006

إن فهم وإدراك محاور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي أولى الخطوات الرئيسية في تحقيقها، ومن أهم تلك المحاور ما يلي:

- **جودة عضو هيئة التدريس:**

ليس هناك خلاف حول الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها. يقصد بجودة عضو هيئة التدريس هو تأهيله العلمي والسلوكي والثقافي، وخبراته العلمية التي تتكامل بدورها مع تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع (مصطفى، 1997). وتنقسم عملية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي إلى تقييم تكويني، أو وقائي ،ويقصد به التركيز على استخدام نتائج التقييم في تحسين البرامج، وذلك من خلال تطوير الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي حيث يتم إعلام الأستاذ المعني بنتائج تقييم أدائه من طلبته، وهناك التقويم الختامي ،والذي يستخدم لأغراض إدارية تتعلق بعملية التوظيف (والترقية، وتجديد العقود، ومنح علاوات مالية، الخ) (الخرابشة وآخرون، 2012).

- **جودة الطالب:**

هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي أنشئت من أجله، ويقصد بها مدى تأهله في مراحل ما قبل الجامعة علميًا وصحيًا وثقافيًا ونفسيًا، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق، وتفهم وسائل العلم وأدواته.

- **جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس:**

ويقصد بجودة البرامج والخطط التعليمية، شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العالمية، ومساهمتها في تكوين الشخصية

المتكاملة للطالب، الأمر الذي من شأنه جعل طرق تدريسها بعيدة تمامًا عن التلقين، ومثيرة لأفكار الطلاب وعقولهم، من خلال الممارسات التطبيقية العملية لتلك البرامج وطرق تدريسها.

- **جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها:**

المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وتشكل جودة المباني وتجهيزاتها، إحدى علاماتها البارزة. ومن الجدير بالذكر أن المباني التعليمية، بمحتوياتها المادية والمعنوية، مثل: القاعات، والتهوية، والإضاءة، والمقاعد والصوت وغيرها. تؤثر في جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت قاعات التعليم واكتملت، أثر ذلك بدوره في قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

- **جودة الإدارة الجامعية والتشريعات واللوائح:**

ليس هناك خلاف على أن قيادة إدارة الجودة الشاملة تعد أمرًا حتميا، وجودة الإدارة الجامعية تتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة الإدارة الجامعية، جودة التخطيط الإستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة. أما جودة التشريعات واللوائح الجامعية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة، كما يجب عليها أن تواكب كافة المتغيرات، والتحولات من حولها، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، لأن الجامعة توجد في عالم متغير تؤثر وتتأثر به.

2.8 الدراسات السابقة *Previous Studies*

اهتم الباحثون العرب والأجانب بدراسة التحديات والمشاكل التي تواجه جودة التعليم العالي للمحاسبة بالمؤسسات التعليمية العليا كالجامعات مثل دراسة (Ahmad and Gao، 2004 :الربيعي، 2007: Zraa *et al.*، 2011 : يحي وأيوب، 2013)، هذه المشاكل كانت متعلقة بالمرافق والخدمات الجامعية أو كانت مشاكل تتعلق بالطلبة أو أعضاء هيئة التدريس أو متعلقة بالعملية التعليمية. حيث كان من بين تلك الدراسات دراسة **(Ahmad and Gao)، 2004** التي هدفت إلى دراسة التغيرات التي حصلت على التعليم المحاسبي في ليبيا منذ استقلالها في 1950 م، وكذلك دراسة التحديات التي واجهها التعليم المحاسبي ،مثل نقص الأكاديميين، وعدم ملاءمة المناهج المستوردة مع البيئة الليبية، وكذلك نقص في البحوث العلمية. خلصت الدراسة إلى أنه يجب إعادة النظر في المناهج المستوردة من الغرب بما يتلاءم والبيئة الاقتصادية والاجتماعية الليبية ،وأيضا الاهتمام بالبحث العلمي لحل مشاكل التعليم المحاسبي الليبي.

وأيضا دراسة **(القرني، 2006)** التي هدفت إلي التعرف على المشاكل التي تواجه طلاب المحاسبة بكلية التقنية بالسعودية. هذه الدراسة توصلت إلى نتائج مهمة وهي:

1. عدم ملاءمة قاعات المحاضرات للدراسة.
2. عدم مذاكرة الطلبة باستمرار ،إنما فقط عند دخول أوقات الامتحانات.

3. الاعتقاد بعدم الحصول على وظيفة بعد التخرج هي السبب في عدم بذل الجهد المطلوب من قبل الطالب.
4. عدم تنظيم الطالب لوقته بشكل جيد.
5. السهر وكثرة وسائل الترفيه مثل الفضائيات والإنترنت.
6. جهل الطلبة بالتعليمات والإجراءات المتعلقة بالدراسة.
7. عدم توفر السكن للقادمين للدراسة من خارج مدينة جدة.

أما الدراسة التي قام بها الباحثان **(مقداد وحلس، 2007)** التي ركزت على دراسة أثر الأستاذ الجامعي على أداء الطالب بالجامعة الإسلامية في دولة فلسطين. خلاصة الدراسة إلى أن أغلب الطلبة يعانون من ضعف كفاءة الأساتذة الجامعيين ،مما أثر على أدائهم وتحصيلهم العلمي. كما أوصت الدراسة ببعض التوصيات المهمة ومنها:

- بذل جهد أكبر عند تعيين أعضاء هيئة تدريس جدد لضمان تعيين ذوي الكفاية الذين يتمتعون بالمؤهلات العلمية الدقيقة والمطلوبة والخبرات العملية ،والقادرين على توصيل المعلومات للطلبة بأقل الجهد والتكلفة.
- متابعة أداءَ أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومستمر من خلال نماذج تقييم تعد بعناية من قبل خبراء متخصصين تربويين ،على أن يتم تقييمهم من قبل الطلبة ومن قبل المسئولين المباشرين عنهم (رؤساء الأقسام وعمداء الكليات).
- تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ،والاستعانة بخبراء متخصصين في هذا المجال، وإخضاع الجميع لهذه الدورات التدريبية وذلك في ضوء نتائج نماذج التقييم.

كما تناولت ورقة العمل التي قدمها **(حسن، 2007)** للمؤتمر الرابع عشر لجمعية العلوم التربوية والنفسية بالسعودية المنعقد في مدينة القصيم موضوعا مهما ، وهو مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي. هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تعوق دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات. كما تطرقت هذه الدراسة إلى المعايير الواجب اتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية في ضوء التجارب العالمية. كذلك ركزت هذه الدراسة على الإجراءات التنفيذية لإنشاء وحدة الجودة الشاملة وتطوير الأداء بكليات الجامعة في ضوء المعايير الدولية. وأوصت الدراسة بإنشاء هيئة مستقلة للاعتماد الأكاديمي تتولى تقييم وضبط الجودة والنوعية في المؤسسات التعليمية، وبما يتماشى مع المعايير الدولية.

أما دراسة **(الربيعي، 2007)** التي هدفت إلى التعرف على العوامل المطلوبة لبناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني في المجال العلمي، والمجال المالي، والحوافز، ومجال البحث والتطوير، ومجال التدريب. نتائج هذه الدراسة أشارت الى أن عوامل بناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني في مجال البحث والتطوير تحتاج إلى وضع برنامج لتبادل الزيارات مع الجامعات العالمية

والارتقاء بالقدرات البحثية المحاسبية، وتوفير الفرص لتطوير إمكانات أساتذة المحاسبة. وفي المجال المالي تتمثل في تحسين المستوى المعاشي لأعضاء هيئة التدريس، ووضع الأستاذ المناسب في المكان المناسب، ووضع برنامج لتكريم المتميزين من الأساتذة والطلبة. أما المجال العلمي فتكون في توفير المصادر المحاسبية الحديثة، والارتقاء بالمنهج المحاسبي التعليمي وتطويره، واستخدام التقنية الحديثة في التعليم المحاسبي.

وفي دراسة أخرى للباحث **(الحسين، 2008)** والتي ليست ببعيدة عن موضوع هذه الدراسة، تم التطرق إلى المشاكل التي تواجه الأساتذة والطلبة بالدراسات العليا بالجامعات العراقية. حيث صنفت تلك المشاكل إلى أربعة محاور رئيسية، وهي مشاكل الأمن، مشاكل الاقتصاد، والمشاكل الدراسية والكادر التعليمي.وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك صعوبات ومشاكل تواجه أساتذة وطلبة الدراسات العليا حسب المحاور الأربعة السابقة الذكر.

وفي دراسة **(الغماري والطائي، 2008)** التي هدفت إلى معرفة الفروقات في المشاكل التي تواجه الطلبة نتيجة للجنس (ذكر أو أنثى) أو كنتيجة لتخصص الطالب في جامعة عمر المختار بليبيا. أوصت هذه الدراسة بضرورة الاهتمام بالأنشطة الترفيهية للطلبة من أجل تخفيف الضغوط الدراسية التي تواجههم.

وفي دراسة للباحثين **(قطناني وعويس، 2009)** التي هدفت إلى استكشاف مدى ملاءمة البرامج التعليمية المطبقة بأقسام المحاسبة في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل. ركزت الدراسة على المشاكل والمعوقات التي تواجه عملية تطوير وتحديث المناهج وطرق التدريس. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج التعليم المحاسبي المطبقة في الجامعات العمانية هي كافية بشكل عام لتزويد الخريج بحوالي 80% من المعارف والمهارات والخبرات التي يحتاجها سوق العمل ،والتي تشمل (مهارة، التكيف مع بيئة العمل، ومهارة الاتصال، ومهارة العمل في فريق، والقدرات التحليلية، ومهارة التعامل مع التكنولوجيا).

أما في دولة جنوب أفريقيا فكانت دراسة **(Els) ،2009** التي تناولت أهمية تطوير طرق التدريس والتعليم العالي بجامعة جوهانسبرج. خلصت الدراسة إلىضرورة اتباع المعايير الدولية في التعليم المحاسبي IFRS في برنامج التعليم المحاسبي العالي.

وفي نفس السياق كانت دراسة **(Pries and Baker)،2010** التي هدفت لدراسة أهمية تدريس المعايير الدولية للمحاسبة مثل IFRS و GAAP في مادة مبادئ المحاسبة ومادة المحاسبة المتوسطة. خلصت الدراسة إلى أن إدراج وتدريس معايير المحاسبة الدولية بالمناهج تدريس المحاسبة من شأنه أن يساهم في زيادة الثقافة بضرورة الالتزام بتلك المعايير.

كما هدفت دراسة **(Patrut) ،2010** إلى تحليل أثر استخدام الامتحانات الإلكترونية بدلا من الامتحانات التقليدية في تقييم طلبة المحاسبة في تطوير التعليم المحاسبي العالي. حيث أشارت نتائج الدراسة إلي أن استخدام الأنظمة والبرامج الإلكترونية مثل نظام Multi-Agent System في التعليم المحاسبي من شأنه أن يساهم في تطويره.

دراسة **(الجليلي وذنون، 2010)** التي هدفت إلى تطوير مناهج التعليم المحاسبي بالجامعات العراقية وتحديثها بما يتلاءم ومتطلبات مهنة المحاسبة، وذلك باستخدام معايير التعليم الدولية والمنهج العالمي للتعليم المهني للمحاسبين المهنيين. اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لبيان أثر معايير التعليم الدولية في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس بالجامعات العراقية. توصلت الدراسة إلى اقتراح نموذج للمناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس والذي من شأنه أن يطور التعليم المحاسبي بكليات الإدارة والاقتصاد بالجامعات العراقية.

دراسة **(مصلي، 2010)** والتي هدفت إلى تحليل واقع التعليم المحاسبي العالي في ليبيا، والعوامل المؤثرة على جودته، ومدى مواكبته للتطورات العلمية المعاصرة وتلبية احتياجات سوق العمل. تم تجميع البيانات الخاصة بالدراسة بأسلوب الاستبانة الذي تم توزيعه على عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة وخريجي التعليم العالي المحاسبي في جامعة مصراته. كما خلصت هذه الدراسة إلى نتائج في غاية الأهمية وهي:

- وجود قصور بالمنظومة التعليمية الجامعية واعتمادها على التلقين أكثر من الإبداع، ووجود قصور في الاهتمام بإعداد الطلاب إعدادا جيدا فيما يتعلق باستخدام الحاسوب بكفاية في التعليم المحاسبي.
- لا تتوافر الوسائل التعليمية الحديثة التي تواكب التطورات المعاصرة، وليس هناك برامج تركز على تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال في العملية التعليمية.
- وجود قصور في برامج تحديث المناهج العلمية المحاسبية، وهناك تكرار لبعض المواضيع والمفردات في مواد محاسبية مختلفة، وهذه المناهج لا تتناسب والوعاء الزمني المحدد لها.
- مناهج المحاسبة الحالية يغلب عليها الطابع النظري، وهي غير كافية لتزويد الطلاب بمتطلبات سوق العمل من حيث المهارات والخبرات اللازمة، وعدم وجود برنامج علمي مدروس للتدريب العملي للطلاب وربطهم بمواقع العمل بالوحدات الاقتصادية، مما أدى إلى صعوبة تولي خريجي المحاسبة الجدد الوظائف بالوحدات الاقتصادية، والقيام بأي أعمال محاسبية تطلب منهم فور حصولهم على الوظائف.
- قلة الكتب والدوريات والمراجع العلمية الموجودة بالمكتبة وعدم كفايتها للطلاب، وهي لا تتلاءم وأهداف التعليم المحاسبي بالشكل المطلوب، وعدم الاستفادة من المراجع الإنجليزية نظرا لضعف اللغة الإنجليزية للطلاب.

دراسة **(Zraa)،2011** هدفت إلى توضيح أهمية استخدام المعايير الأسترالية للتعليم العالي (ALTC) في التعليم المحاسبي. هذه الدراسة خلصت إلى أنه يجب تطوير طرق التدريس التقليدية الحالية واستخدام طرق حديثة في التدريس مثل التعليم الإلكتروني.

كذلك دراسة **(الخرابشة وآخرون، 2012)** تناولت موضوعا مهما وهو كفاية عضو هيئة التدريس في التعليم العالي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن ،وذلك من وجهة نظر طالبات الكلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم طالبات الكلية لأداء أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري: القسم الأكاديمي والمستوي الدراسي. كما أوصت الدراسة باتباع أسلوب تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وبمشاركة الطلبة.

دراسة**(Alfatiemy *et al.*، 2012)** التي هدفت إلى استطلاع وجهات نظر خريجي المحاسبة في ليبيا بشأن طرق التدريس بالجامعات الليبية وما مدى كفاية مصادر التعليم والتعلم في الجامعات الليبية. كشفت نتائج هذه الدراسة أن طرق التدريس ضعيفة بالجامعات الليبية و أن هناك عدم كفاية الموارد التعليمية الحيوية. أيضا دراسة **(Abiodun)،2012** التي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه التعليم المحاسبي بالجامعات النيجيرية. أظهرت نتائجها أنه لا يوجد ربط بين المؤسسات التعليمية والباحثين وبين مهنة المحاسبة.

وفي دراسة حديثة لجودة التعليم العالي المحاسبي كانت دراسة **(يحيى وأيوب، 2013)** التي تناولت موضوع التعليم المحاسبي في الجامعات العراقية من ثلاثة جوانب رئيسية، وهي (1) المدخلات والمتمثلة بالأشخاص الذين يمكن تهيئتهم لممارسة العمل المحاسبي، (2) العمليات التشغيلية والمتمثلة بوسائل التعليم التي يمكن استخدامها في التزويد بالمهارات المحاسبية، (3) المخرجات والمتمثلة بالأشخاص المؤهلين والقادرين على ممارسة العمل المحاسبي (الأكاديمي أو المهني) بما يحقق الهدف من نظام التعليم المحاسبي، وأخيرا (4) التغذية العكسية (الرقابة) والتي تتم من خلال رقابة العناصر السابقة وتقييمها وتطويرها ومحاولة تصحيح أي انحرافات قد تحدث في أي منها. ومن أهم توصيات هذه الدراسة كانت ضرورة الاهتمام بجميع عناصر العملية التعليمية والخاصة بالتعليم المحاسبي وبالأخص الكادر التعليمي، كذلك ضرورة تطوير مناهج الدراسة وتحديثها بصورة مستمرة.

وأخيرا كانت هناك دراستان حديثتان في البيئة الليبية وهما دراسة **(مامي وميرة، 2013)** بعنوان "دور المناهج المحاسبية في تطوير ممارسة مهنة المحاسبة" ودراسة **(سمهود، 2013)** التي كان عنوانها "مدى ملاءمة تخصصات التعليم المحاسبي الحالية لمتطلبات سوق العمل المحلية". حيث أوصت الدراسة الأولى على ضرورة تطوير المناهج المحاسبية التي تدرس حاليا بأقسام المحاسبة بما يتوافق مع متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية والتي أوصي بها اتحاد المحاسبيين الدولي (IFAC)، بينما الدراسة الثانية فقد كان من أهم نتائجها هو أن التعليم المحاسبي في ليبيا يواجه العديد من الصعوبات لكي يتواءم مع متطلبات سوق العمل الليبية ،والتي من أهما ضعف عضو هيئة التدريس الجامعي، وضعف المراكز البحثية.

من العرض السابق للدراسات المتعلقة بموضوع هذا البحث يتضح أن هناك كثير من العوامل التي يحتمل أن يكون له تأثير على جودة التعليم العالي المحاسبي في ليبيا، هذه العوامل يرجع بعضها إلى الخدمات والمرافق الجامعية، وعضو هيئة التدريس، وإدارة الكلية، والمكتبة العلمية، كما توصلت الدراسات السابقة إلى أن تلك العوامل تختلف درجة تأثيرها على جودة التعليم المحاسبي، ففي حين أن بعضها ذو تأثير كبير، بينما نجده يقل في عوامل أخرى، ومن جانب آخر بعض تلك العوامل تأثيرها موجب، وبعضها الآخر ذو تأثير عكسي، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة وتحديد محاورها، والأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل بياناتها.

9. الدراسة العملية:

في هذا الجزء سوف يتم التطرق إلى الطرق الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة لتحليل البيانات المتحصل عليها بواسطة الاستبانات الموزعة على المشاركين ،وكذلك سوف يتم عرض نتائج الدراسة.

1.9 الطرق والأساليب الإحصائية المتبعة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك من أجل تحليل البيانات المتحصل عليها من الاستبانات الموزعة على طلبة المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة، حيث تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- أسلوب النسب المئوية Percentage والمتوسطات الحسابية Means لمعرفة أثر متغيرات الدراسة المستقلة Independent Variables وهي المشاكل المختارة على المتغير التابع Independent Variable وهو جودة التعليم المحاسبي (Quality of Accounting Education).
- اختبار ألفا كرونباخ (α) Cronbach's alpha Test لقياس ثبات فقرات الاستبانة.
- اختبار كولمجروف- سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا.
- اختبار One-Sample T-Test لاختبار فرضيات الدراسة (عند مستوى دلالة 05.).

2.9 نتائج الدراسة *Results of Study*

1.2.9 خصائص مجتمع الدراسة:

- **التصنيف حسب الجنس:**

يبين الجدول رقم (3) أن 64.6% من الطلبة المشاركين بهذه الدراسة هم ذكور، وأن 35.4% من المجتمع إناث.

الجدول (3): نوع الجنس

البيان	العدد	النسبة المئوية (%)
ذكر	31	64.6
أنثى	17	35.4
المجموع	**48**	**100**

- **التصنيف حسب الفصل الدراسي:**

بالرجوع إلى الجدول رقم (4) نلاحظ أن 70.8% من مجتمع الدراسة هم من الطلبة الذين يدرسون بالفصول المتقدمة بقسم المحاسبة بالكلية (السادس، السابع، الثامن)، أما بالنسبة لباقي مجتمع الدراسة وهم 14 طالبا فيدرسون بالفصل الخامس.

الجدول (4): الفصل الدراسي لمجتمع الدراسة

الفصل الدراسي	العدد	النسبة المئوية (%)
الخامس	14	29.2
السادس	11	22.9
السابع	10	20.8
الثامن	13	27.1
المجموع	**48**	**100**

2.2.9 ثبات الاستبانة ***Reliability***

تم استخدام اختبار ألفا α كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، والجدول رقم (5) يوضح أن معاملات الثبات مرتفعة لفقرات الاستبانة ، أي أنها ما فوق 60%، وبالتالي تعتبر مقبولة عموما (Pallant،2007).

الجدول (5): معامل الثبات (اختبار كرونباخ ألفا)

Cronbach's alpha	عدد الاسئلة	المتغيرات المستقلة Independent Variables
0.589	6	المشاكل المتعلقة بالخدمات والمرافق الجامعية
0.678	7	المشاكل المتعلقة بعضو هيأة التدريس
0.598	8	المشاكل المتعلقة بإدارة الكلية وقسم المحاسبة
0.567	5	المشاكل المتعلقة بالمكتبة
0.760	6	المشاكل الأخرى
0.701	32	جميع المتغيرات

3.2.9 اختبار التوزيع الطبيعي Normality Test

تم استخدام اختبار كولمجروف- سمرنوف One-Sample K-S Test لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات، لأن أغلب الاختبارات المعملية يشترط فيها أن تكون البيانات موزعة توزيعا طبيعيا (حافظ، 2012). إن الجدول رقم (6) يوضح نتائج اختبار كولمجروف- سمرنوف ، حيث يبين أن قيمة مستوى الدلالة لكل المتغيرات أكبر من 05. (< .Sig 05.) وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعملية.

الجدول (6): اختبار التوزيع الطبيعي (One-Sample K-S Test)

Sig.	المتغيرات المستقلة Independent Variables
.766	المشاكل المتعلقة بالخدمات والمرافق الجامعية
.893	المشاكل المتعلقة بعضو هيأة التدريس
.901	المشاكل المتعلقة بإدارة الكلية وقسم المحاسبة
.671	المشاكل المتعلقة بالمكتبة
.774	المشاكل الأخرى
.801	المجموع

4.2.9 تحليل واختبار فرضيات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار One Sample T-Test، وفيما يلي عرض لنتائج هذه الاختبارات، وكذلك مناقشتها ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة:

1.4.2.9 اختبار الفرضية الأولى H1:

من الجدول رقم (7) نلاحظ أن التوزيع النسبي لجميع فقرات المتغير المستقل الأول وهو المشاكل المرتبطة بالخدمات والمرافق الجامعية متقاربة، حيث تتراوح ما بين 70.8% إلى 97.9%، ومستوى الدلالة لكل الفقرات هو 000.

إن أكثر المشاكل أهمية في هذه المجموعة والتي لوحظت من خلال نتائج التحليل النسبي بالدراسة الحالية هي (وجود نقص في التجهيزات الأساسية والخاصة بالقاعات الدراسية مثل المكيفات الهوائية ودورات المياه)، وكذلك (عدم وجود خدمات المقهى والكافتيريا بالكلية)، وأيضا المشكلة الثالثة وهي (عدم توفر أماكن أو حدائق لجلوس الطلبة أثناء فترات الراحة أو بين المحاضرات)، حيث إن ما نسبته 97.9% و 91.7% و 97.9% على التوالي من عينة الدراسة، وبمتوسط حسابي 1.27 و 1.44 و 1.29 على التوالي أجابوا بأنه في حالة وجود نقص في التجهيزات الأساسية والخدمات الجامعية فإن ذلك يؤثر سلبا على أداء الطلبة، وبالتالي يضعف جودة التعليم المحاسبي. هذه النتائج تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (القرني، 2006) التي كان من أهم نتائجها هو أن عدم ملاءمة القاعات الدراسية وعدم توفر السكن الجامعي للقادمين للدراسة من خارج مدينة جدة وصعوبة المواصلات كانت من أهم أسباب تدني التعليم المحاسبي بكلية التقنية بجدة.

بينما المشكلة الأخرى في هذه القائمة وهي المشكلة رقم (4) التي أكد 95.8% من المشاركين بالدراسة على أن ضعف التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد فرع الجفارة يرجع إلى نقص في أماكن خدمات التصوير والطباعة بداخل الكلية. كما أكد ذلك المتوسط الحسابي لهذا السؤال والذي كان (1.33).

أما المشكلة رقم (5) والتي كان لها تأثير كبير على أداء ومستوى الطلبة بقسم المحاسبة بالكلية، وهي (نقص الأمن الجامعي) حيث إن 93.8% من الطلبة المشاركين بالدراسة (وبمتوسط حسابي 1.33) أكدوا على أن الانفلات الأمني الذي تعاني منه الكلية وكذلك أغلب المؤسسات الليبية في الوقت الحالي والذي نتمنى أن يزول قريبا هو أحد أهم الأسباب التي تزعج الطلبة وتشوش أفكارهم، مما أثر على أدائهم في الدراسة. هذا النتيجة متوافقة مع دراسة (الحسين، 2008) والتي توصلت إلى أن هناك صعوبات تواجه أساتذة وطلبة الدراسات العليا بالجامعات العراقية نتيجة لمشاكل نقص الأمن في العراق.

أما بالنسبة للمشكلة الأخيرة في هذه المجموعة وهي مشكلة نقص الموصلات، فقد أشارت نتائج التحليل النسبي إلى أن 70.8% من المشاركين بالدراسة متفقون على وجود أثر لمشكلة التنقل من والي الجامعة على التعليم المحاسبي بالكلية وهذا الأثر كان سلبا، حيث إن الموصلات العامة غير متوفرة وبشكل

كاف وفي جميع الأوقات ، مما سبب في تأخر الطالب عن المحاضرات ، وبالتالي عدم فهمة لكل المنهج المقرر.

الجدول (7): نتائج التحاليل الإحصائية للمشاكل المتعلقة بالخدمات والمرافق الجامعية

ت	البيان	النسبة المئوية (%)					Sig.	المتوسط الحسابي
		تضعف التعليم المحاسبي بشدة	تضعف التعليم المحاسبي	محايد	تعزز التعليم المحاسبي	تعزز التعليم المحاسبي بشدة		
1	وجود نقص في التجهيزات الأساسية و الخاصة بالقاعات الدراسية مثل المكيفات الهوائية و دورات المياه .... إلخ .	75	22.9	2.1	-	-	.000	1.27
2	عدم وجود خدمات المقهى والكافتيريا بالكلية.	64.6	27.1	8.3	-	-	.000	1.44
3	عدم توفر أماكن أو حدائق لجلوس الطلبة أثناء فترات الراحة أو بين المحاضرات.	72.9	25	2.1	-	-	.000	1.29
4	عدم وجود مراكز تقدم خدمات التصوير والطباعة للطلبة.	70.8	25	4.2	-	-	.000	1.33
5	نقص في الأمن الجامعي.	75	18.8	4.2	2.1	-	000.	1.33
6	عدم توفر خدمات نقل الطلبة من والى الجامعة.	50	20.8	20.8	2.1	6.3	.000	1.94

وبشكل عام يتضح من الجدول رقم (7) أن كل مستويات الدلالة تساوي قيمة 000. وبالتالي فهي أقل من 0.05 (P-value < .05) ،وهذا يعني أن طلبة قسم المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة مشاكل تتعلق بالخدمات و المرافق الجامعية، وهذا يؤكد صحة الفرضية الأولى للدراسة وقبولها وهي:

H1: يواجه التعليم المحاسبي في ليبيا مشاكل تتعلق بالخدمات والمرافق الجامعية.

2.4.2.9 اختبار الفرضية الثانية H2:

تهتم الفرضية الثانية بدراسة المشاكل التي تواجه جودة التعليم المحاسبي والناتجة عن عدم كفاية الأستاذ الجامعي، حيث تم توجيه مجموعة من الأسئلة على طلبة المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة لتقييم أساتذة قسم المحاسبة. يوفر تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة معلومات قيمة من شأنها أن تسهم في تحديد فاعلية عناصر معينة في مكوّنات النظام التعليمي، وتحرص كثير من الجامعات على مشاركة الطلبة في عمليات تقييم الأداء حرصا منها على شمولية عملية التقييم، وضمانا لاستمرارية التطوير، وتصحيح الممارسات التعليمية الخاطئة، وقد بدأ هذا النمط من التقويم في الولايات المتحدة في الثلاثينيات من القرن الماضي، ثم اتسعت عملية المشاركة لتشمل معظم جامعات الولايات المتحدة وأستراليا وبلجيكا وكندا ونيوزيلندا وسويسرا وتايلاند (الخرابشة و آخرون، 2012).

من الجدول رقم (8) نلاحظ أن التوزيع النسبي لجميع فقرات المتغير المستقل الثاني وهو المشاكل المرتبطة بعضو هيئة التدريس تتراوح ما بين 4.2% إلي 72.9%، ومستوى الدلالة لكل الفقرات هو 000.

فيما يخص المشكلة رقم (1) وهي (عدم كفاية عضو هيئة التدريس في شرح المقررات المحاسبية وضعف في توصيل المعلومات للطلبة) أشارت النتائج إلى أن 72.9% من المشاركين بالدراسة قد اتفقوا على أن عدم قدرة الأستاذ الجامعي على توصيل المعلومات للطلبة هو أحد أسباب ضعف التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد- فرع الجفارة (والمتوسط الحسابي لهذه الفقرة = 1.98). فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مقداد و حلس، 2007) التي خلصت إلي أن أغلب الطلبة يعانون من ضعف كفاية الأساتذة الجامعيين بالجامعة الإسلامية ، مما أثر على أدائهم وتحصيلهم العلمي، وأيضا خلصت دراسة (Zakari،2013 : يحيى وأيوب، 2013) إلي ضرورة الاهتمام بجميع عناصر العملية التعليمية والخاصة بالتعليم المحاسبي وبالأخص الكادر التعليمي.

أما فيما يخص الفقرة رقم (2) وهي (عدم اتباع المحاضر أسلوب الواجبات المنزلية) ،نلاحظ أن المتوسط الحسابي = 2.71 ، وهذا يشير إلى حيادية الإجابات من قبل المشاركين بالدراسة. وبمقارنة نسبة الطلبة المشاركين الذين يؤيدون وجود أثر سلبي لهذه المشكلة (50%) ونسبة الإجابات بالحياد (31.3%) على هذه الفقرة ، فإننا نلاحظ أن هناك تقارب في النسب المئوية تقريبا ، وهذا مؤشرا أيضا على الحيادية في الإجابات.

أما بالنسبة للمشكلتين (3) و (6) وهما عدم إكمال عضو هيئة التدريس للمنهج المقرر لمواد المحاسبة، وكذلك كثرة غياب أستاذ المادة عن المحاضرات ، فإن نتائج التحليل النسبي أشارت إلى أن 47.9% و70.8% على التوالي من عينة الدراسة قد أجابوا بأن التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد- فرع الجفارة يتأثر سلبا في حال حدوث ذلك. ولتفادي مثل هذه المشاكل أوصت دراسة (مقداد و حلس، 2007) على ضرورة بذل جهد أكبر عند تعيين أعضاء هيئة تدريس جدد لضمان تعيين ذوي الكفاية ، وكذلك ضرورة متابعة أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومستمر من خلال نماذج تقييم تعد بعناية من قبل خبراء متخصصين تربويين على أن يتم تقييمهم من قبل الطلبة ومن قبل المسئولين المباشرين عنهم (رؤساء الأقسام وعمداء الكليات). كما أوصت دراسة (الربيعي، 2007) على ضرورة وضع الأستاذ المناسب في المكان المناسب.

أما بالنسبة لموضوع المناهج التعليمية فقد أخد نصيبه من البحث في هذه الدراسة، حيث استطلعت الفقرة رقم (4) من الاستبانة وهي (عدم تطوير المناهج الدراسية بما يتماشى مع متطلبات مهنة المحاسبة في الواقع العملي) آراء الطلبة المشاركين بالدراسة حول أثر عدم تطوير المناهج الدراسية للمحاسبة بالكلية على التعليم المحاسبي.وأوضحت نتائج الدراسة أن 75.1% من عينة الدراسة متفقون على أن عدم تطوير مناهج المواد الدراسية يعتبر من الأسباب التي تؤدي إلى إضعاف التعليم المحاسبي (المتوسط الحسابي = 3.59). هذه النتيجة تتوافق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (مصلي، 2010)، وهي وجود قصور في برامج تحديث المناهج العلمية المحاسبية، وهناك تكرار لبعض المواضيع والمفردات في مواد محاسبية مختلفة، وأيضا لاحظ أن مناهج المحاسبة الحالية في ليبيا يغلب عليها الطابع النظري، وهي غير كافية لتزويد الطلاب بمتطلبات سوق العمل من حيث المهارات والخبرات اللازمة. كما أن دراسة الباحثين (قطناني و عويس، 2009) التي أجريت في دولة عمان خلصت إلى أن المناهج ومقررات المحاسبة التي تدرس في الجامعات العمانية هي كافية بشكل عام لتزويد الخريج بحوالي 80% من المعارف والمهارات والخبرات التي يحتاجها سوق العمل، والتي تشمل (مهارة، التكيف مع بيئة العمل، مهارة الاتصال، مهارة العمل في فريق، القدرات التحليلية، ومهارة التعامل مع التكنولوجيا).

الجدول (8): نتائج التحاليل الإحصائية للمشاكل المتعلقة بعضو هيئة التدريس

ت	البيان	النسبة المئوية (%)					Sig.	المتوسط الحسابي
		تضعف التعليم المحاسبي بشدة	تضعف التعليم المحاسبي	محايد	تعزز التعليم المحاسبي	تعزز التعليم المحاسبي بشدة		
1	عدم كفاية عضو هيئة التدريس في شرح المقررات المحاسبية وضعف في توصيل المعلومات للطلبة.	45.8	27.1	16.7	4.2	6.3	.000	1.98
2	عدم اتباع المحاضر اسلوب الواجبات المنزلية.	8.3	41.7	31.3	8.3	10.4	.000	2.71
3	غياب المتابعة الجيدة لعضو هيئة التدريس بقسم المحاسبة من حيث إكماله للمنهج المقرر ....إلخ .	25	22.9	43.8	6.3	2.1	.000	2.38
4	عدم تطوير المناهج الدراسية بما يتماشى مع متطلبات مهنة المحاسبة في الواقع العملي.	31.3	43.8	22.9	2.1	-	.000	1.96
5	عدم تطوير أساليب الشرح لمناهج المقررات المحاسبية.	35.4	33.3	27.1	4.2	-	000.	2.00
6	كثرة غياب عضو هيئة التدريس.	58.3	12.5	25	4.2	-	000.	1.75
7	إعطاء دورات تدريبية في طرق التدريس لتطوير عضو هيئة التدريس الجديد.	2.1	12.5	27.1	22.9	35.4	.000	3.77

المشكلة الخامسة والمهمة أيضا وهي (عدم تطوير أساليب الشرح لمناهج المقررات المحاسبية) والتي تشير نتائج الدراسة إلى أن 68.7% من عينة الدراسة يرون أنه عدم تطوير الأدوات التعليمة كاستخدام التكنولوجيا في تعليم المحاسبة مثل استخدام الإنترنت ،أو ما يسمي بالتعليم الإلكتروني أدى ذلك إلى التقليل من

جودة التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد فرع الجفارة، وهذا يمكن ربطه بالمشكلة رقم (7) وهي (إعطاء دورات تدريبية في طرق التدريس لتطوير عضو هيئة التدريس الجديد) ،حيث أشارت نتائج التحليل النسبي إلى أن 68.3% من عينة الدراسة توافق تطوير وتدريب الأستاذ الجامعي يؤدي إلى زيادة جودة التعليم المحاسبي (المتوسط الحسابي = 3.77). هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة (مصلي، 2010) التي خلصت إلى عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة التي تواكب التطورات المعاصرة في الجامعات الليبية، وكذلك ليس هناك برامج تركز على تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال في العملية التعليمية. كما أوصت دراسة (Zraa)،2011 بضرورة تطوير طرق التدريس التقليدية الحالية واستبدالها بالطرق الحديثة مثل التعليم الإلكتروني.

وأخيرا نلاحظ من الجدول رقم (8) أن كل مستويات الدلالة تساوي قيمة 000. ، وبالتالي فهي أقل من 0.05 (P-value < .05)، مما يعني أن طلبة المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة يواجهون مشاكل تتعلق بعضو هيئة التدريس، وهذا يؤكد صحة الفرضية الثانية وقبولها وهي:

H2: يواجه التعليم المحاسبي مشاكل في ليبيا تتعلق بعضو هيئة التدريس بقسم المحاسبة.

3.4.2.9 اختبار الفرضية الثالثة H3:

بالنظر إلى الجدول رقم (9) نلاحظ أن التوزيع النسبي لجميع فقرات المتغير المستقل الثالث تتراوح بين 2.1% و93.8% ، ومستوى الدلالة لكل الفقرات هو 000.

إن المشاكل التي تواجه التعليم المحاسبي والتي لها علاقة بإدارة الكلية تعتبر مسألة مؤثره سلبا على العملية التعليمية ،وبالتالي وجب دراستها. إن النتائج الإحصائية الخاصة بالمشكلة رقم (1) وهي (تقصير الموظفين الإداريين في تقديم الخدمات الإدارية لطلبة المحاسبة مثل إصدار بطاقات التعريف .....إلخ) أشارت إلى أن 64.6% من عينة الدراسة موافقون على أن تقصير إدارة الكلية يؤثر سلبا على تعلم المحاسبة بالكلية.

أما فيما يخص مسألة حل مشاكل الطلبة بمساعدة الإدارة، فقد ركزت المشكلة رقم (2) على ذلك، حيث إن 77.1% من عينة الدراسة متفقون على أن حل المشاكل الدراسية المتعلقة بالطلبة وبمساعدة الإدارة من شأنه أن يعزز ويزيد في جودة التعليم المحاسبي بالكلية (المتوسط الحسابي لهذه الفقرة = 4.00). كما أوصت دراسة (يحيى و أيوب، 2013) التي أجريت في دولة العراق على ضرورة الاهتمام بجميع عناصر العملية التعليمية الخاصة بالتعليم المحاسبي وخاصة دور المؤسسة التعليمة في مساعدة الطلبة.

أما فيما يخص الفقرة رقم (3) وهي (قيام إدارة الكلية بتوضيح اللوائح والقوانين المتعلقة بالدراسة والامتحانات لطلبة المحاسبة، وكذلك الفقرة رقم (4) وهي (قيامها بتبليغ طلبة المحاسبة بأي تغيرات قد تحدث في تلك اللوائح، فإن ذلك سوف يعزز التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد فرع الجفارة ،وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة، حيث أشارت نتائج التوزيع النسبي إلى أن 93.8% و 91.7% على التوالي من عينة الدراسة متفقون على ضرورة أن يكون هناك دور لإدارة الجامعة في توضيح اللوائح الخاصة بالدراسة والامتحانات

للطلبة لما له من أثر إيجابي على جودة التعليم المحاسبي بالكلية (المتوسط الحسابي لهذه الفقرات = 4.25 و 4.19 علي التوالي).

الجدول (9): نتائج التحاليل الإحصائية للمشاكل المتعلقة بإدارة الكلية وقسم المحاسبة

ت	البيان	النسبة المئوية (%)					Sig.	المتوسط الحسابي
		تضعف التعليم المحاسبي بشدة	تضعف التعليم المحاسبي	محايد	تعزز التعليم المحاسبي	تعزز التعليم المحاسبي بشدة		
1	تقصير الموظفين الإداريين في تقديم الخدمات الإدارية لطلبة المحاسبة مثل إصدار بطاقات التعريف .....إلخ	29.2	35.4	22.9	6.3	6.3	.000	2.25
2	قيام إدارة الكلية بمساعدة طلبة المحاسبة في حل بعض المشاكل المتعلقة بدراستهم داخل الكلية.	4.2	2.1	16.7	43.8	33.3	.000	4.00
3	تقوم إدارة الكلية بتوضيح اللوائح والقوانين المتعلقة بالدراسة والامتحانات لطلبة المحاسبة.	2.1	2.1	2.1	56.3	37.5	.000	4.25
4	تقوم إدارة الكلية بتبليغ طلبة المحاسبة بأي تغيرات قد تحدث في اللوائح المتعلقة بالدراسة بقسم المحاسبة.	-	4.2	4.2	56.3	35.4	.000	4.19
5	يشترط قسم المحاسبة على الطلبة الراغبين بتخصص المحاسبة الحصول على تقدير جيد على الأقل في مادتي مبادئ المحاسبة 1، 2	-	8.3	16.7	50	25	.000	3.92

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

6	ضعف التواصل مع طلبة المحاسبة كالتأخر في الإعلان عن موعد بداية ونهاية الفصل الدراسي.	22.9	54.2	20.8	-	2.1	.000	2.04
7	مشاكل تنزيل المواد الدراسية في بداية الفصل الدراسي مثل الازدحام أو عدم الحصول على المواد التي يرغب فيها الطالب نتيجة لقفل بعض مجموعات مواد المحاسبة مبكرا.	72.9	20.8	6.3	-	-	.000	1.33
8	نقص أو عدم وجود معيدين بقسم المحاسبة لمساعدة الطلبة في حل المسائل الصعبة.	45.8	43.8	8.3	2.1	-	.000	1.67

أما عن الفقرة رقم (5) وهي (يشترط قسم المحاسبة على الطلبة الراغبين بتخصص المحاسبة الحصول على تقدير جيد على الأقل في مادتي مبادئ المحاسبة 1، 2) ،فقد أشارت نتيجة التحليل النسبي إلى أن 75% من عينة الدراسة يؤكدون أن هذا الشرط لتخصص الطالب للمحاسبة يؤدي إلى تعزيز وتقوية التعليم المحاسبي بالكلية (المتوسط الحسابي = 3.92). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (أبو شوارب، 2010) التي أجريت على طلبة المحاسبة بالجامعة الإسلامية في غزة ،والتي كان من أهم نتائجها هو أن هناك دوافع سلبية تدفع الطالب إلى اختيار تخصص المحاسبة، وهي رغبة الآخرين مثل الأهل أو الأصدقاء أو البيئة المحيطة بالطالب، بينما أن هناك عناصر إيجابية تدفع الطالب إلى اختيار هذا التخصص مثل المعدل المتحصل عليه الطالب في مادتي مبادئ المحاسبة الأولى والثانية. وكذلك تطابقت مع دراسة (Al-Rashed، 2001) التي توصلت إلى أن المعدل الدراسي الذي يتحصل عليه الطالب في الثانوية له دور في زيادة كفاية أداء طالب المحاسبة بجامعة الكويت.

إن ضعف التواصل مع طلبة المحاسبة كالتأخر في الإعلان عن موعد بداية ونهاية الفصل الدراسي تعتبر من الأمور التي لها الأثر السلبي على التعليم العالي المحاسبي، حيث إن 77.1% من الطلبة المشاركين بالدراسة يرون أن ضعف التواصل بينهم وبين الكلية يضعف التعليم المحاسبي.

أما بالنسبة لمشكلة (نقص أو عدم وجود معيدين بقسم المحاسبة لمساعدة الطلبة في حل المسائل الصعبة) فإن النتائج أشارت إلى أن 89.6% من عينة الدراسة متفقون على ذلك يضعف التعليم المحاسبي (المتوسط الحسابي = 1.67).

إن المشاكل التي تواجه الطلبة أثناء تنزيل المواد الدراسية في بداية الفصل الدراسي مثل الازدحام أو عدم الحصول على المواد التي يرغب فيها الطالب نتيجة لقفل بعض مجموعات مواد المحاسبة مبكرا تعتبر من المشاكل التي يجب النظر إليها بعين الاعتبار، فعند السؤال عن ذلك أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن 93.7% من المشاركين بهذه الدراسة وافق على أن هذه المشكلة تؤثر سلبا التعليم المحاسبي (المتوسط الحسابي = 1.33). هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة (عمرو وآخرون، 2010).

وأخيرا نلاحظ من الجدول رقم (9) أن كل مستويات الدلالة تساوي قيمة 000. وبالتالي فهي أقل من 0.05 (P-value < .05) مما يعني أن طلبة المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة يواجهون مشاكل تتعلق بادرة الكلية، وهذا يؤكد صحة الفرضية الثالثة وقبولها وهي:

H3: يواجه التعليم المحاسبي مشاكل تتعلق في ليبيا بإدارة الكلية أو قسم المحاسبة.

4.4.2.9 اختبار الفرضية الرابعة H4:

بالنظر إلى الجدول رقم (10) نلاحظ أن التوزيع النسبي لجميع فقرات المتغير المستقل الرابع تتراوح بين2.1% و100% ومستوى الدلالة لكل الفقرات هو 000.

بالرجوع إلى نفس الجدول السابق نلاحظ نتيجة في غاية الأهمية وهي أن غياب الإنترنت والحواسيب الآلية من شأنه أن يضعف التعليم المحاسبي وبدرجة كبيرة. حيث أظهرت نتائج التحليل النسبي إلى أن 100% من عينة الدراسة موافقون على ضرورة تزويد الكلية بالإنترنت والحواسيب الآلية ،وأن تكون متاحة لكل الطلبة لكي يتم استخدامها في العملية التعليمية. وهذا ما أكدته دراسة (Patrut) ،2010 التي خلصت إلى ضرورة استخدام الامتحانات الإلكترونية بدلاً من الامتحانات التقليدية في تقييم طلبة المحاسبة لتطوير التعليم المحاسبي العالي. كذلك نلاحظ أن نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة (مصلي،2010) التي توصلت إلى وجود قصور بالمنظومة التعليمية الجامعية واعتمادها على التلقين أكثر من الإبداع، ووجود قصور في الاهتمام بإعداد الطلاب إعدادا جيدا فيما يتعلق باستخدام الحاسوب بكفاءة في التعليم المحاسبي.

أما فيما يخص الفقرة رقم (1) وهي (نقص في الوقت المخصص لعمل المكتبة) نلاحظ أن المتوسط الحسابي = 1.63، وهذا يشير إلى أن التعليم المحاسبي يكون ضعيفاً في حالة نقص الوقت المخصص للمكتبة العلمية. أيضاء بالرجوع إلى نتائج التحليل النسبي نلاحظ أن 87.5% من عينة الدراسة (42 طالباً من أصل 48 طالبا) متفقون على أن نقص وقت عمل المكتبة العلمية يؤدي إلى ضعف في التحصيل العلمي المحاسبي للطلبة، حيث يمكن أن نرجح السبب في ذلك إلى أن الطالب في المرحلة الجامعية يحتاج إلى وقت كاف لاستخدام المكتبة وخصوصا في السنوات الدراسية الأولي.

بينما مسألة حداثة الكتب الموجودة بالمكتبة فقد ركزت المشكلة رقم (2) على ذلك، حيث أشارت نتائج التحليل النسبي إلى أن 97.9% من الطلبة المشاركين بالدراسة متفقون على أن عدم وجود كتب حديثة بمكتبة الكلية أدى إلى ضعف التعليم المحاسبي بها، وهذا ما أكده المتوسط الحسابي لهذه الفقرة وهو 1.29.

أما الفقرة رقم (4) والمتعلقة بموظفي المكتبة والفقرة رقم (5) ،والخاصة بإجراءات استعارة الكتب من المكتبة، فإن نتائج التحليل الإحصائي أشارت إلى أن 87.5% و 89.6% على التوالي من عينة الدراسة يؤيدون أن عدم كفاية الكادر الوظيفي بالمكتبة ،و صعوبة إجراءات الاستعارة من شأنه أن يضعف التعليم المحاسبي وبشدة.

الجدول (10): نتائج التحاليل الإحصائية للمشاكل المتعلقة بالمكتبة العلمية

ت	البيان	النسبة المئوية (%)					Sig.	المتوسط الحسابي
		تضعف التعليم المحاسبي بشدة	تضعف التعليم المحاسبي	محايد	تعزز التعليم المحاسبي	تعزز التعليم المحاسبي بشدة		
1	نقص في الوقت المخصص لعمل المكتبة.	54.2	33.3	8.3	4.2	-	.000	1.63
2	قلة المراجع والكتب الحديثة بالمكتبة.	75	22.9	-	2.1	-	000.	1.29
3	عدم توفر خدمات الانترنت والحواسيب الآلية بالمكتبة.	66.7	33.3	-	-	-	.000	1.33
4	عدم كفاية الكادر الوظيفي بالمكتبة.	45.8	41.7	12.5	-	-	000.	1.67
5	صعوبة إجراءات استعارة الكتب والمراجع من المكتبة.	58.3	31.3	6.3	4.2	-	.000	1.56

وأخيرا نلاحظ من الجدول رقم (10) أن كل مستويات الدلالة تساوي قيمة 000. وبالتالي فهي أقل من 0.05 05. > p-value مما يعني أن طلبة المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة يواجهون مشاكل تتعلق بمكتبة الكلية، وهذا يؤكد صحة الفرضية الرابعة وقبولها وهي:

H4: يواجه التعليم المحاسبي في ليبيا مشاكل ترتبط بالمكتبة العلمية.

5.4.2.9 اختبار الفرضية الخامسة H5:

إن هذه الدراسة تسعى إلى تغطية كافة المشاكل التي تواجه التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد فرع الجفارة، وبالتالي فيما يلي مجموعة من الفقرات التي لم يجد الباحث لها مكانا بالمجموعات السابقة وعليه تم إضافة هذه المجموعة.

الفقرة الأولى في هذه المجموعة (بالرجوع إلى الجدول رقم 11) هدفت إلى دراسة أثر نقص الأنشطة الثقافية والرياضية بالكلية على جودة التعليم المحاسبي بالكلية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن 62.5% من المشاركين بالدراسة يرون أن ضعف الأنشطة الثقافية والرياضية بالجامعة له أثر سلبي على أداء الطلبة، حيث إن وجود تلك الأنشطة يرفه عن الطالب، ويزيل عنة الضغوط الناتجة عن الحياة الدراسية. وهذا ما أكدت عليه دراسة (عمرو وآخرون، 2010) التي أظهرت نتائجها أن المشاكل الدراسية الأكثر شيوعا لدى طلبة الجامعة هي المشاكل المتعلقة بعملية الترفيه عن الطلبة داخل الجامعة.

أما مسألة العدد النموذجي للطلبة بالقاعة الدراسية الواحدة يعتبر أمرا مهماً يجب أن يؤخذ في الاعتبار لما له من أثر على قدرة واستيعاب الطلبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن 58.3% من عينة الدراسة متفقون على أن العدد النموذجي للطلبة لكل قاعة دراسية هو 15 طالبا. وأن زيادة الطلبة عن هذا العدد سوف يؤثر سلباً على فهمهم واستيعابهم للمحاضرات. هذا ما أكده التقرير السنوي الصادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD في سنة ،2010 والذي أشار إلى ضرورة أن لا يحتوى الفصل الدراسي الواحد على أكثر من 22 طالبا من أجل مساعدة الطلبة في الفهم والاستيعاب.

بينما مشكلة عدم كفاية الفترة الزمنية للفصل الدراسي وهي 3 شهور (المشكلة رقم 3)، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى حيادية إجابات المشاركين، حيث أكد ذلك المتوسط الحسابي الذي كان 2.52. أما بالنسبة إلى عدم ملاءمة الجدول الدراسي (المشكلة رقم 4) وعدم ملاءمة جدول الامتحانات (المشكلة رقم 5)، فإن إجابات الطلبة المشاركين بالدراسة تشير إلى أن 83.4% و 83.3% على التوالي يرون أن وجود مثل هذه المشاكل سوف يؤثر سلبا على جودة التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد فرع الجفارة وبمتوسط حسابي 1.83 و 1.75 على التوالي.

الجدول (11): نتائج التحاليل الإحصائية للمشاكل الأخرى

ت	البيان	النسبة المئوية (%)					Sig.	المتوسط الحسابي
		تضعف التعليم المحاسبي بشدة	تضعف التعليم المحاسبي	محايد	تعزز التعليم المحاسبي	تعزز التعليم المحاسبي بشدة		
1	نقص وقصور في الأنشطة الثقافية والرياضية بالكلية مثل المسابقات الثقافية والرياضية	25	37.5	31.3	6.3	-	.000	2.19
2	زيادة عدد الطلبة بالقاعة الدراسية عن 15 طالب لمواد المحاسبة.	22.9	35.4	33.3	8.3	-	.000	2.27
3	عدم كفاية الفترة الزمنية (3 شهور) لفهم المقررات المحاسبية.	20.8	33.3	31.3	2.1	12.5	.000	2.52
4	عدم ملاءمة الجدول الدراسي	41.7	41.7	8.3	8.3	-	.000	1.83
5	عدم ملاءمة جدول الامتحانات	47.9	35.4	10.4	6.3	-	000.	1.75
6	غياب أسلوب التعليم الذاتي (بحوث- البحث في الإنترنت - .....إلخ).	39.6	33.3	20.8	6.3	-	000.	1.94

وفيما يخص المشكلة الأخيرة لهذه الفرضية فقد أشارت النتائج إلى أن غياب أسلوب التعليم الذاتي (بحوث- البحث في الإنترنت -.....إلخ) تضعف تطوير التعليم المحاسبي وتقف عائقا أمام تطوره، وهذا ما أكده 72.9% من الطلبة المشاركين بالدراسة (المتوسط الحسابي = 1.94). هذه النتيجة تتوافق مع توصيات العديد من الدراسات والتي منها دراسة (العطعوط والكخن، 2012) التي أوصت بإدراج اللغة الإنجليزية في التعليم المحاسبي العالي، وكذلك دراسة (زكري، Els2013، :2009) التي خلصت إلى ضرورة إدراج وتدريس معايير المحاسبة الدولية بالمناهج الدراسية المحاسبية.

وبشكل عام يتضح من الجدول رقم (11) أن كل مستويات الدلالة تساوي قيمة 000. وبالتالي فهي أقل من 0.05 (P-value < .05)، مما يعني أن طلبة قسم المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة يعانون من مشاكل أخرى، وهذا يؤكد صحة الفرضية الخامسة لهذه لدراسة وقبولها وهي:

H5: يواجه التعليم المحاسبي في ليبيا مشاكل أخرى.

وبناءً على نتائج الدراسة السابقة فإنة يتم قبول الفرضية الرئيسية وهي:

تواجه الجودة الشاملة للتعليم المحاسبي في ليبيا مجموعة من التحديات والمشاكل المعاصرة

10. التوصيات ***Recommendations***

1. ضرورة توفير الأمن الجامعي داخل الكلية، وذلك بعدم السماح لغير الطلبة بالدخول إليها، وكذلك تزويدها برجال أمن لحمايتها.
2. تزويد الكلية بخدمات الإنترنت، وكذلك استخدام الحواسيب الآلية والتكنلوجيا الحديثة بالمكتبة العلمية، والاشتراك في المجلات العلمية التخصصية في مجال المحاسبة من أجل مساعدة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي.
3. توفير المراجع العلمية والكتب المقررة التي تتماشى مع التطورات المحاسبية والمهنية المستمرة، مع تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التأليف بما يخدم مختلف المقررات الدراسية.
4. التركيز على الدعم المادي والمعنوي لعضو هيئة التدريس من أجل تنمية قدراته على التدريس وتشجيعه على استخدام التقنية ،إلى جانب تشجيعه على تنمية قدراته البحثية.
5. تشجيع التعاون بين الأكاديميين والممارسين لمهنة المحاسبة، واستطلاع آراء الممارسين حول احتياجات الممارسة العملية، ومدى وفاء برامج التعليم بمتطلبات التطبيق المتطورة.
6. إعادة النظر وتعديل المناهج الدراسية الحالية بما يكفل تمكين الطالب من ممارسة التحليل والتعليم الذاتي ،وتناول المسائل من زوايا غير تقليدية، والتفكير بحلول للمشاكل المحاسبية بصورة منطقية.
7. وضع الأستاذ المناسب في المكان المناسب بمعنى ضرورة التوازن بين الأستاذ الجامعي والمادة المكلف بتدريسها.
8. بذل جهد أكبر عند تعيين أعضاء هيئة تدريس المحاسبة الجدد لضمان تعيين ذوي الكفاية الذين يتمتعون بالمؤهلات العلمية الدقيقة والمطلوبة ،والخبرات العملية والقادرين على توصيل المعلومات للطلبة بأقل الجهد والتكلفة.
9. الإسراع في تجهيز القاعات الدراسية بما تحتاجه من تجهيزات ضرورية مثل التكييف وكذلك العمل على صيانتها بشكل دوري لاستمرار فعاليتها، وتحسين بيئة التعلم التي بلا شك تمثل عنصرا أساسياً في العملية التعليمية.

10. إنشاء قسم خاص داخل الكلية لمساعدة الطلاب في حل مشاكلهم سواء منها الأكاديمية أم حتى الشخصية، والتي بلا شك تؤثر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

المراجع العربية:

1. أحمد بن عبد القادر القرني (2006): **"مشكلات تواجه طلاب المحاسبة: دراسة ميدانية على طلاب الكلية التقنية بجدة"**، *مجلة البحوث المحاسبية*، 7 (2).
2. أحمد سيد مصطفى (1997): **"إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"**، بحث منشور في مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في الفترة من 11-12 مارس، كلية التجارة ببنها، جامعة الزقازيق، 363-378
3. التقرير السنوي الصادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD (2010): " How many students are in each classroom?"، متاح على الرابط التالي: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9610061ec030.pdf?expires=1361829907&id=id&accname=guest&checksum=ED7ED52DC0210A002BDA8512B0C9ADD3 (اطلع عليه بتاريخ 2013.1.6).
4. جبار الربيعي (2007): **"عوامل بناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني"**، *مجلة التقني*، 20 (2)، 87–91
5. خالد قطناني، وخالد عويس (2009): **"مدى ملائمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل في ظل تداعيات الأزمة المالية"**، متاحة على الرابط التالي: http://ncys.ksu.edu.sa/sites/ncys.ksu.edu.sa/files/skill7.pdf (اطلع عليه بتاريخ 2013.2.15).
6. زياد يحيى ولقمان أيوب (2013): **"واقع التعليم المحاسبي في العراق ومتطلبات تطويره"**، دراسة متاحة على الرابط التالي: http://www.minshawi.com/other/yehya3.htm#_ftn1

7. سالم أبو شوارب (2010): **"عناصر البيئة المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص المحاسبة في الجامعة الإسلامية"**، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 18 (1)، 689-716

8. سامح العطعوط وحاتم الكخن (2012): **"العوامل المؤثرة على أداء الطلبة في قسم المحاسبة في جامعة النجاح الوطنية نتيجة اعتماد اللغة الإنجليزية لغة للتدريس"**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2 (27)، 325 – 344

9. صالح الغماري وايمان الطائي (2008):**" الحاجات الارشادية لطلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات"**، *مجلة المختار للعلوم الإنسانية*، 1 (16)، متاحة على الرابط التالي: http://omu.edu.ly/en_mg/?page_id=129 (اطلع عليه بتاريخ 2013.2.10).

10. صليحة الطالب (2009): **"الصعوبات و التحديات التي تواجه التعليم العربي"**، مقالة إلكترونية موجودة على الرابط التالي: http://edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=221 (اطلع عليه بتاريخ 2013.1.14).

11. طارق مريمي وعبدالحفيظ ميرة (2013): **" دور المناهج المحاسبية في تطوير ممارسة مهنة المحاسبة"**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث حول واقع مهنة المحاسبة في ليبيا، الأكاديمية الليبية، طرابلس، ليبيا.

12. ظافر القشي (2004): **"مدى جاهزية طلاب قسم المحاسبة في جامعة الإسراء الخاصة لتقديم امتحان الكفاءة الموحد"**، هذه الدراسة متاحة على الرابط التالي: http://alqashi.wordpress.com/%d9%85%d9%83%d8%aa%d8%a8%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%a8%d8%ad%d9%88%d8%ab-2/ (اطلع عليه بتاريخ 2012.4.3).

13. عبد الرشيد حافظ (2012): **"أساسيات البحث العلمي"**، مركز النشر العلمي، الطبعة الأولى، متاحة على الرابط التالي: www.kau.edu.sa/Files/320/Researches/61790_32755.pdf (اطلع عليه بتاريخ 2013.2.20).

14. عبدالحكيم محمد مصلي (2010): **"مدي مواكبة التعليم العالي في ليبيا للتطورات العلمية المعاصرة وتلبية احتياجات سوق العمل"**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل المنعقد في جامعة مصراته، مدينة مصراته، ليبيا.

15. عماد حسن (2007): **"الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية"**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الرابع عشر للجمعية السعودية لعلوم التربوية النفسية المقام، مدينة القصيم، السعودية.

16. عمر الخرابشة، وأسمي الجعافرة، وعبد الله الهباه، وناجي السعايدة (2012): **"العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات"**، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 31، 61-88

17. فايز الحديدي (1999): **"اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو عدد من المتغيرات المتعلقة بالحياة الجامعية"**، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 26 (1)، 50– 69

18. فتحي سمهود (2013): **" مدى ملائمة تخصصات التعليم المحاسبي الحالية لمتطلبات سوق العمل المحلية"**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث حول واقع مهنة المحاسبة في ليبيا، الأكاديمية الليبية، طرابلس، ليبيا.

19. فرات الحسين (2008): **" الصعوبات التي تواجه أساتذة الدراسات العليا وطلبتها في الجامعات العراقية"**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 22(3)، 845 – 887

20. فوزية ناجي (1998): **"إدارة الجودة الشاملة والإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي"**، حالة دراسية: جامعة عمان الأهلية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان الأهلية، عمان: الأردن.

21. محمد أبوالقاسم زكري (2013): **" المشاكل التي تؤثر على كفاءة المراجع الخارجي الليبي"**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث حول واقع مهنة المحاسبة في ليبيا، الأكاديمية الليبية، طرابلس، ليبيا.

22. محمد أحمد شاهين (2009): **" مشكلات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة"**، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، متاحة على الرابط التالي: http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/mohamadShaheen/problemsOfLearners.pdf (اطلع عليه بتاريخ 2013.2.9).

23. محمد مقداد وسالم حلس (2007):**"العوامل المؤثرة في أداء الطلبة في الجامعات الفلسطينية"**، *مجلة رؤية*، 5، 101–123 متاحة على الرابط التالي : http://www.idsc.gov.ps/sites/STATE/arabic/roya/5/page6.html (اطلع عليه بتاريخ 2013.2.11).

24. مقداد الجليلي و ألاء ذنون (2010): **"استخدام معايير التعليم الدولية للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس في العراق"**، *مجلة تنمية الرافدين*، 32 (99)، 1-33

25. نعمان عمرو، وبسام بنات، وشادية مخلوف (2010): **" المشاكل الدراسية لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها ببعض المتغيرات"**، *المجلة التربوية*، جامعة عين شمس، متاحة على الرابط التالي: http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/nuamanAmro/r6_drNuamanAmro.pdf (اطلع عليه بتاريخ 2013.1.12).

المراجع الأجنبية:

1. Ahmad, N. and Gao, S. (2004): "Changes, Problems and Challenges of Accounting Education in Libya" *Accounting Education*, Vol. 13, No. 3, pp 365-390

2. Alfatiemy, M. and Yusof, N. and Norwani, R. (2012): " The Impact of Teaching Resources on the Use of Different Teaching Methods: Libyan Accounting Graduates' Perceptions" *International Journal of Economics Business and Management Studies*, Vol. 1, No. 3, pp 76-85

3. Al-Rashed, W. (2001): "Determinates of Accounting Students' Performance in Kuwait University" *Journal of King Abdulaziz University: Economics and Administration*, Vol. 15, No. 2, pp 3-17

4. Babalola, Y. (2012): "The Prospects and Challenges in Accounting Education. A Case Study of Nigerian Tertiary Institutions" *The Review of Financial and Accounting Studies*, Vol. 2, No. 2, pp 44-50

5. Babalola, Y. and Tiamiyu, R. (2012): " Accounting Education in Nigeria: A Need for Synergy" *British Journal of Economics, Finance and Management Sciences*, Vol. 4, No. 1, pp 60-76

6. Davis, C. (2006): " Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to

Advances in Health Sciences Education: Theory and ،quality?"
pp 305-313 ، No. 3 ، Vol. 11 ،*Practice*

. 7 ، G. (2009): "Attitudes of accounting students towards ethics ،Els
African ،continuous professional development and lifelong learning"
pp 46-53 ، No. 1 ، Vol. 4 ،*Journal Business Ethics*

. 8 ، K. A. (1988): "The Evolution and Status of Accounting in Libya ،Kilani
UK. ، Hull University ،Unpublished PhD dissertation

. 9 A. (2003): "An Empirical Investigation of ، and Russell ، M. B. ،Mahmud
and of ،the Development of Accounting Education and Practice in Libya
Strategies for Enhancing Accounting Education and Accounting
pp 197- ، Vol. 5 ، *Research in Emerging Economies* ،Practice in Libya"
236

. 10 ،McG ee
R. (1999): "What's wrong with the Curriculum in Accounting PhD
No. ، Vol. 2 ، *Ethics & Public Policy* ، *Journal of Accounting* ،Programs?"
pp 560-566 ،3

. 11 ،Pallant
J. (2007): "SPSS Survival Manual: a Step by Step Guide to Data
Maidenhead. ، 3rd ed ،Analysis Using SPSS for windows (version 15)"
UK

. 12 ،Patrut
،B. (2010): "Education in Accounting Using an Interactive System"
، Vol. 1 ، *and Distribution* ، *Negotiation* ،*Broad Research in Accounting*
pp 1-6 ،No. 1

. 13 F. ،Pries
R. (2010): "A Proposal for Teaching Introductory and ،And Baker
Intermediate Accounting in an Environment of International Financial
Reporting Standards and Generally Accepted Accounting Principles for
pp 15 – 27 ، No. 1 ، Vol. 9 ، *The Lancet Neurology* ،Private Enterprises"

.14 ،Riccio
M. (2000): "Teaching-Learning Methods in Accounting ،E. and Sakata
،Education - An Empirical Research in the Brazilian Scenario"
pp 1 -14 ، No. 22 ،*Accounting Research in Brazilian Universities*
.15 Saunder
A. (2009): "Research Methods for ، P. and Thornhill ، Lewis ، M. ،s
UK. ، London ، 5th ed ، Pearson Education Ltd ،Business Students"
.16 ،Shareia
B. (2010): "The Libyan Accounting Profession: Historical Factors and
The Sixth Asia Pacific Interdisciplinary ،Economic Consequences"
، Sydney University ،Research in Accounting (APIRA) Conference
Australia
.17 ،Zakari
K. (2012): "The challenges of the quality of audit ،M. and Menacere
Auditing and ، *African Journal of Accounting* ،evidence in Libya"
pp 3- 24 ، No. 1 ، Vol. 1 ،*Finance*
.18 ،Zakari
Arabic ،M. (2013): Accounting and auditing in Developing Countries
pp 1-27 ، No. 10 ، Vol. 16 ،Countries"
.19 ،Zraa
T. (2011): "Teaching accounting in the ، M. and Hartle ، Kavanagh ،W.
Cambridge Business and Economics ، working paper ،new Millennium"
UK ، Cambridge University ،Conference (CBEC)

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

System Dynamics Model for Interaction of Manpower Supply Chain and Stock Management

د. عزالدين أبوراوي

1. Introduction

The first, and perhaps the most difficult step in planning for manpower is the estimation of labor needs in the future. Inventory - workforce interaction lies at the core of the short-term business cycle, and the business cycles are not caused by the action of central bunks, change s in goverment fiscal policy or random shocks such as oil crises, wars, or technological breakthrough. Rather, the business cycle arises from a fundamentls structure of an industrial economy- from the interaction of inventory management and hiring polices with the stock and flow structure of production and employment. In order to manage the human resources it is very important that right quality and quality and quantity of human resources are engaged as per business needs, (Armstrong, 2008). Through effective planning implementation, management strives to have the right number and the right kinds of people, at the right places, at the right time, doing things which result in both the organization and the individual receiving maximum long-run benefit"s. Effective implementation of these systems ensures that organization gets the required human resources, therefore, the human resources planning involve all the steps of planning i.e anticipating, looking at present available human resources, forecasting of human resources, and planning for future requirements on the basis of business plans of the organization. In order to make a proper human resources plan and forecasting the future requirements it is important to look at both quantity and quality, (K. Prashanthi. 2013).

Human resources management system is a computer based system which provides all the details related to present human resources inventory and helps in monitoring the availability of human resources. The system provides all the details with respect to existing human resources with their demography, educational qualifications, competencies, skills, experiences, training programs attended, performance management system records and

succession plans etc. In order to prepare a proper human resources plan these details are very useful, and the technical education problems can be defined as dynamic problems according to their change pattern over time (Brian and Cain, 1996).

Manufacturing industry is an extremely complex activity. This complexity applies equally well to the manufacturing plant, the scheduling of resources and the monitoring of production. The organization and manage of manufacturing industry is therefore a demanding occupation in which it often very difficult to see the of the trees, and in particular to associate cause and effect. Unless reliable guidelines can be established which do relate cause and effect within the local situation, its impossible for management to take effective action which will achieve their target objectives, (Towil 1982). Inventory management systems are the rule for such enterprises, but smaller businesses and vendors use them, too. The systems ensure customers always have enough of what they want and balance that goal against a retailer's financial need to maintain as little stock as possible. Mismanaged inventory means disappointed customers, too much cash tied up in warehouses and slower sales. Factors such as quicker production cycles, a proliferation of products, multi-national production contracts and the nature of the big-box store make them a necessity.

Effective inventory management is at the core of supply chain management excellence, modern inventory management systems must have the ability to track sales and available inventory, communicate with suppliers in near real-time and receive and incorporate other data, such as seasonal demand. They also must be flexible, allowing for a merchant's intuition, (CSCO, 2011). And they must tell a storeowner when it's time to reorder and how much to purchase. *in this work the human resource supply chain is*

linked with a manufacturing supply chain, to show how production scheduling and hiring policies can interact each other.

In today's society, human behavior is the source of many changes that increase the complexity of social systems. Hence, predicting a system's response and solving any of its arising problems become a difficult task. One of the beneficial tools used for solving these problems is System Dynamics. System dynamics is a policy modeling methodology based on foundation of "Decision making - Feedback mechanism analysis - Simulation", (Coyle, 1996).

System dynamics is a computer-aided approach to policy analysis and design, which is characterized by interdependence, mutual interaction, information feedback, and circular causality (Richardson, 1981). There are many authors who have used system dynamics to various areas for example Hafeez *et. al.*, (2003) have used system dynamics to help understand the dynamic of skill acquisition and retention, particularly during times when a company is going through some major change. Coyle (1999) has used system dynamics to manage and control the assets and resources on major defense procurement programs .Moorecroft (1999), has used system dynamics to model the management behavioral resource system in order to analysis a diversification strategy. Mason-Jones et al (1995), have extended Towil (1982), work to show its applicability in an Efficient Consumer Response (ECR) environment by linking it to point of sale inventory triggers. Aburawi and Hafeez (2009) also they have modelled the dynamic behaviour of skill in the organization to describe how may be used as an effective tool to model and analyze the human resource management problems associated with staff training, staff surpluses and staff shortages. Hafeez and Aburawi (2013), described how system dynamics modeling allows management to plan and hire and develop right level of skills and competences in the organizational inventory to meet desired services level targets.

2. Objectives

. The specific objectives are:

- To introduce the concepts of System Dynamics Modeling in estimation of workforce needs and stock management in the case company.
- To develop the System Dynamics Model of Inventory Workforce model supply chain process.
- Simulate two dimensional graphs for the dynamics of the model, and study the system behavior over period of time.
- To demonstrate that system dynamics can be used as an aid to decision making in Human Resource and stock management.

3. Basic definitions in this research

System Dynamics research is a rather new approach in the field of man power and stock management estimation. The crucial definitions for basic understanding are;

Workforce Planning

"is defined as, the process by which management determines how the organization should move from its current manpower position to its desired position".

Stock Management

"Stock management largely refers to when a company works to obtain and preserve a suitable assortment of goods while also keeping track of all orders, shipping and handling, and other related costs".

System Dynamics

"The method of studying a complex problem by explaining the structure of interactions among all the compositions as well as the behavior, or the change pattern of the system."

Dynamic Problems

"The problems that one addresses from the perspective of system, which dynamics have at least two features in common. First, they are *dynamic* : they involve quantities which change over time. They can be expressed in terms of graphs of variables over time."

The Reference Mode

"Graphing important variables , and inhering graphs of other significantly related variables, produces the problem focus for a system dynamics study.

Methodology:

Systems methodology used her in this paper is a Systems modeling technique named is system dynamics, system dynamics approach to complex problem focuses on feedback processes, (Wolstenholme, 1990). In this context system dynamics is used as a tool to analyze the human resource-planning problem associated with many organizations. It will highlight the value of modeling and analyzing human resource inventory. The main objective of system dynamics approach is to capture the dynamic interaction of different system variables and to analyze the impact of policy decisions over the long term horizon. This requires system boundaries to be defined and a model of the system built, (Wolstenholme, 1983).

The need for a system description method which, is simple and easily understood is a prime requisite of any approach system enquiry. A good system diagram can formalise and communicate a modelers mental image and understanding of given situation in a way that the written language cannot. The methodology of system dynamics consist of two phases:

qualitative phase and quantitative phase. The definitions is expounded in figure 1 which provides a summary of steps involved system dynamics modeling, where, the quantitative phase is associated with the development and analysis of the simulation model. The main stages involved in the qualitative phase are system input-output analysis, conceptual modeling, and block diagram formulation.

System Description Qualitative Analysis	Quantified Analysis Using Continuous Simulation Techniques		
	Stage I	Stage II	Stage III
1- off existing proposed systems. 2- in terms of system flows (using levels and rates) and objectives. 3- using physical, cash and information flows. 4- to examine feedback loop structure	1- To examine the behavior of all system variables over time 2- To examine the validity and sensitivity of the model changes in I- Structure II- Policies III- Delays	To examine alternative structures and control policies based on: i- intuitive ideas ii- control theory analogies iii- control theory algorithms. in terms of non optimizing robust policy design	To optimize system parameters

TO provide: i) a perspective on observed problem or symptom ii) a qualitative analysis on which to base recommendations for change	To provide a quantified assessment of alternative ways of improving system performance

Figure 1 : System Dynamics - a subject summary, adapted from Wolstenholme, 1983.

Vennix et al (1992), have developed seven steps to build a system dynamics model These steps are:

1. Problem identification and model purpose
2. System conceptualization
3. Model formulation and parameters estimation
4. Analysis of model behavior (testing & sensitivity analysis)
5. model evaluation (model validity)
6. Policy analysis
7. Model use or implementation

Developing the causal loop and flow diagram for Interaction of Workforce Supply Chain and Inventory Management model (WSCIM) .

In this paper System Dynamics (SD) is used as a methodology in workforce planning and inventory planning an overview of a basic analysis of " Workforce Supply Chain and Inventory Management model ", or (WSCIM) for short. The aim of using such a model is to improve the performance of the simulation model by reducing any steady state error. Causal loops are used effectively at the start of a modeling to capture mental models. However, one of the most important limitations of the causal

diagrams is their inability to capture stock and flow structure of systems. Stocks and flows, along with feedback are the two central concept of system dynamics theory. Stocks are accumulations that occur as a result of a difference in input and output flow rates to a process/component in a system. Stocks give the system inertia and memory, based on which decisions and actions are taken. Stocks also create delays in a system and generate disequilibria (Sterman, 2000). Influence diagrams are a method of sketching out what causes what in the system, our case study in this research is medium sized food industry . Several interviews were conducted with the human resource managers and production managers to understand their planning operations and underplaying policies used to meet the particular skill shortages in both labors and materials stock.

Figure 2. show the stock and flow diagram for our case company. The emphasis is on understanding the overall behavior of a complex system in terms of stability, response time, etc. The Influence diagram is a pictorial display of how the variables in the system influence one another (Coyle, 1977).

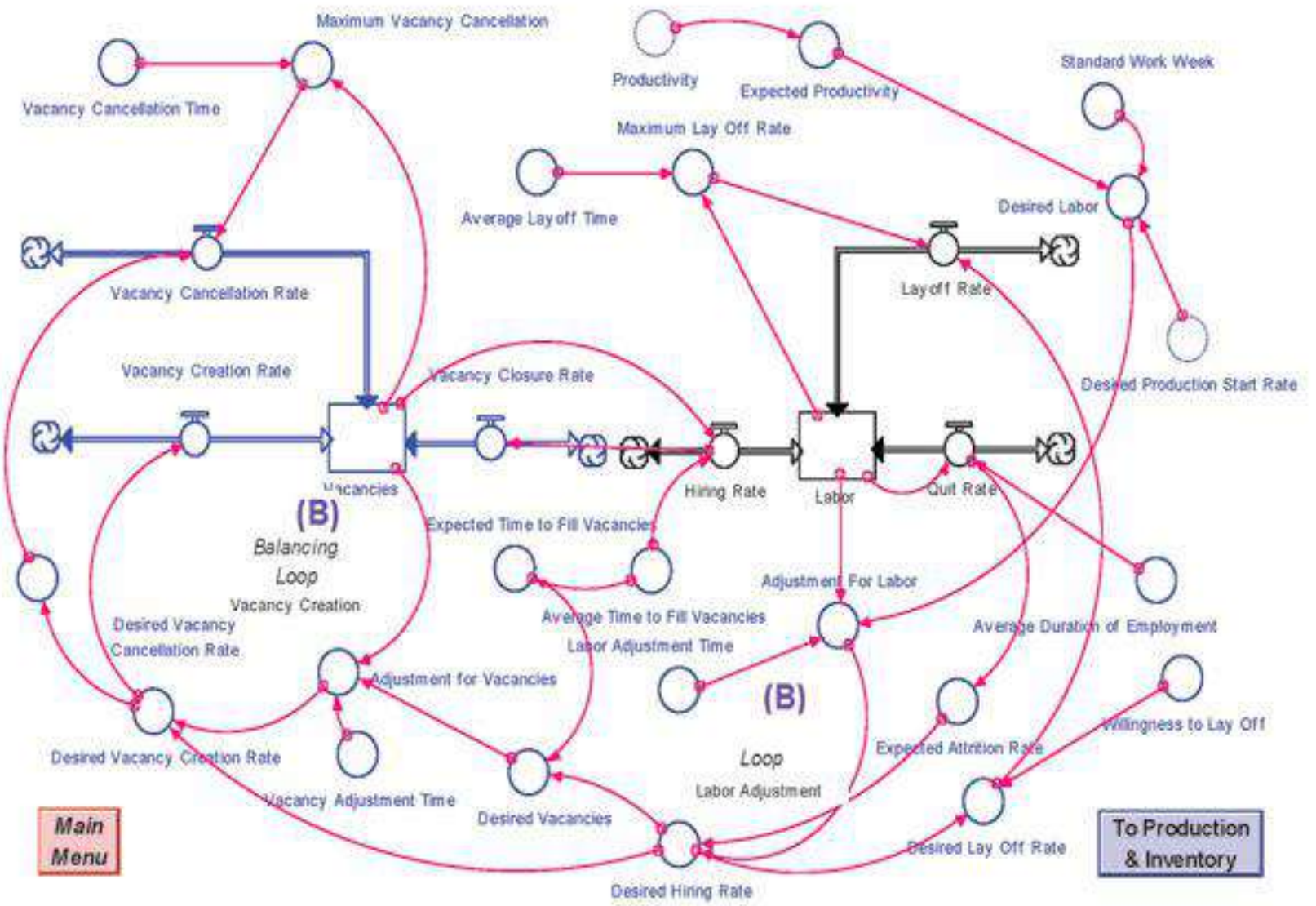


Figure 2: The Stock and Flow diagram for WSCIM

To begin aggregate the company's labor force into single stock, which is increased by the hiring rate and decreased by the attrition rate.

Labor(k+1)= Labor(k) + (Hiring Rate - Attrition Rate)

The attrition rate includes voluntary quit and retirements, and the attrition rate can be modeled as a first order process in which staff remain with the company for the average duration of employment.

Attrition Rate= Labor / Average Duration of Employment

The average duration of employment is strongly affected by the state of the job market. When the economy is robust and unemployment is low, workers can readily find better opportunities'. so voluntary attrition rises. During recessions few good jobs are available and there are many more unemployed competing for them workers lucky enough to have jobs tend to keep them and voluntary attrition falls in a model of a single company the state of the economy is exogenous and the average duration of employment might be assumed constant in a model of a regional or market must be modeled endogenously

the company cannot instantly hire the workers it needs. Hiring takes time :positions must be authorized and vacancies must be created. in the simplest model the delays are aggregated into a single stock of vacancies are increased by the vacancy creation rate and decreased by the vacancy closure rate which is equal to the hiring rate the stock of vacancies. vacancies are increased by the vacancy creation rate and decreased by the vacancy closure rate, which is equal to the hiring rate.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

Hiring Rate = Vacancies / Time to fill Vacancies

Vacancies =INTEGRAL (Vacancy Creation Rate - Vacancy Closure Rate Vacancies)

Vacancy Closure Rate = Hiring Rate

note that there is no direct physical flow from the stock of vacancies to the labor force the labor force is a stock of people while the stock of vacancies though measured in people is information in this simple model the source for the hiring flow is assumed to be outside the boundary of the model (and hence never con- strains the hiring rate) in reality the pool of unemployed or potentially available workers often limits hiring. In this case the delay in filling vacancies will be longer. The desired vacancy creation rate is formulated using the standard stock management.

Vacancy Creation Rate = Max (0,Desired Vacancy Creation Rate)

Desired Vacancy Creation Rate = Desired Hiring Rate + Adjustment for Vacancies

The organization seeks to close the gap between desired and actual vacancies over the time to adjust vacancies

Adjustment for Vacancies = (Desired Vacancies - Vacancies / Time to Adjust Vacancies)

the desired level of vacancies is the number that will yield the desired hiring rate given the company's belief about how long it takes to fill the position. Desired vacancies cannot be less than zero.

Desired Vacancies =Max(0,Expected Time to Fill Vacancies * Desired Hiring Rate)

Expected time to fill vacancies assumed equal the actual time to fill vacancies

Expected Time to Fill Vacancies = Average Time to Fill Vacancies

If the company attempts to replace those employees who leave and eliminate any discrepancy between the desired and actual number of workers.

Desired Hiring Rate = Expected Attrition Rate + Adjustment for Labor

Expected Attrition Rate = Attrition Rate

Adjustment for labor = (Desired Labor - Labor)/Time to Adjust Labor

The cancelation rate is the lesser of desired cancelation rate or the maximum cancelation rate.

Vacancy Cancelation Rate = Min (Desired Vacancy Cancelation Rate , Maximum Vacancy Cancelation Rate)

Maximum Vacancy Cancelation Rate = Vacancy / Vacancy Cancelation Time

The formulation for cancelations ensures that the stock of vacancies can never become negative. The desired rate of cancelations is given by the magnitude of the desired vacancy creation rate whenever that rate is negative.

Desired Vacancy Cancellation Rate = Max(0, -Desired Vacancy Cancelation Rate)

The same formulation can be used to model layoffs. Just as it takes time to cancel a vacancy.

Layoff Rate = Min (Desired Layoff Rate, Maximum Layoff Rate)

Maximum Layoff Rate = Labor / Average Layoff Time

Average layoff time is the mean time required to terminate employees, and the parameter of willingness to layoff represents the company layoff policy. If the company has a no layoff policy, then willingness to layoff = 0. If willingness to layoff = 1, the company is just as willing to fire people as to hire people.

Now if we focuses on the role of labor as a determinant of production the production start rate becomes

Production Start rate = Labor *Workweek * Labor Productivity

production starts in widgets per week, are determined by labor force, and to meet the production requirements the company must adjust its labor force . The desired labor is based on the desired production starts rate:

Desired Labor = Desired production Starts / (Standard Workweek * Expected productivity)

Dynamic analysis of the WSCIM model

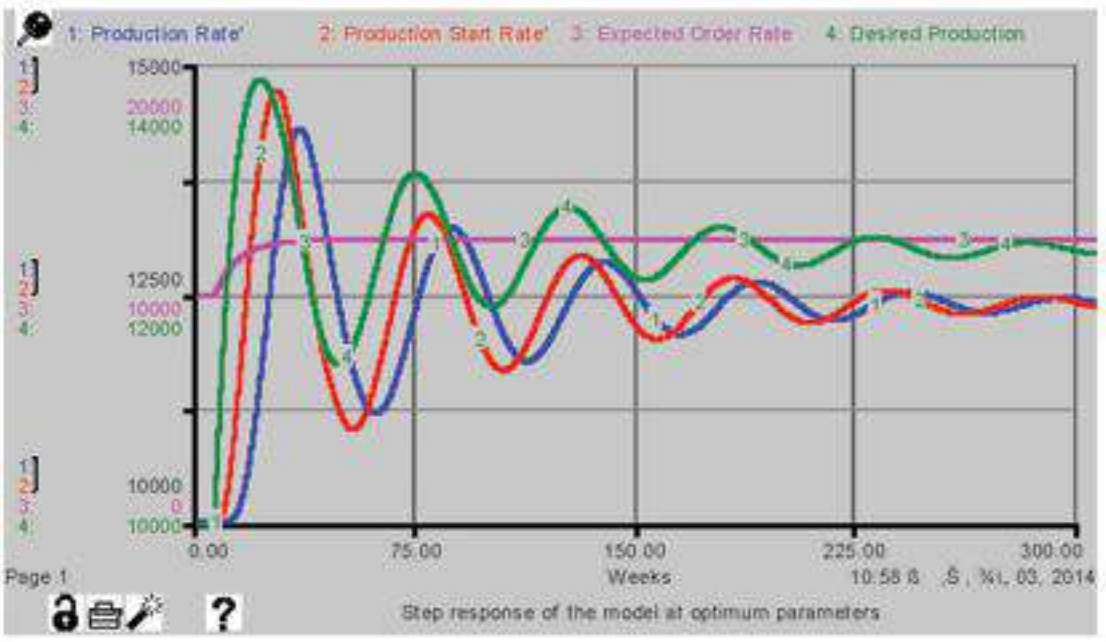
A simulation model was written using the standard *Ithink* software package, which allows anyone with elementary control theory knowledge to construct an equivalent model to present time-based dynamics. To test the model, the desired labor force is exogenous. The parameters depend strongly on industry and skill level on the job.

The model represents the company stock management structur to human resource supply chain. Figures (3 & 4) shows the simulation of the moel to show the interaction of inventory management with the labor supply chain. Response to unanicipated 20% step increase in customer order in week 5. For purpose of the mode the average duration of employment is assumed to be 100 weeks and the average time to fill the vacacies is assumed to be 8 weeks. the initial labor force in our case company equall 1000 peole, and the standred workweek is assumed 40 hours. these parameters define an equilibrium with quits of 10 people/week and 80 vacncies at any given time. the company can adjust the number of vacancies to the desired level over 4 week period. The labor adjust time is set to 13 weeks representing the case company reluctance to alter the labor force too quickly due to the high cost of adding permanent employees. 30% increase indesired labor cause the

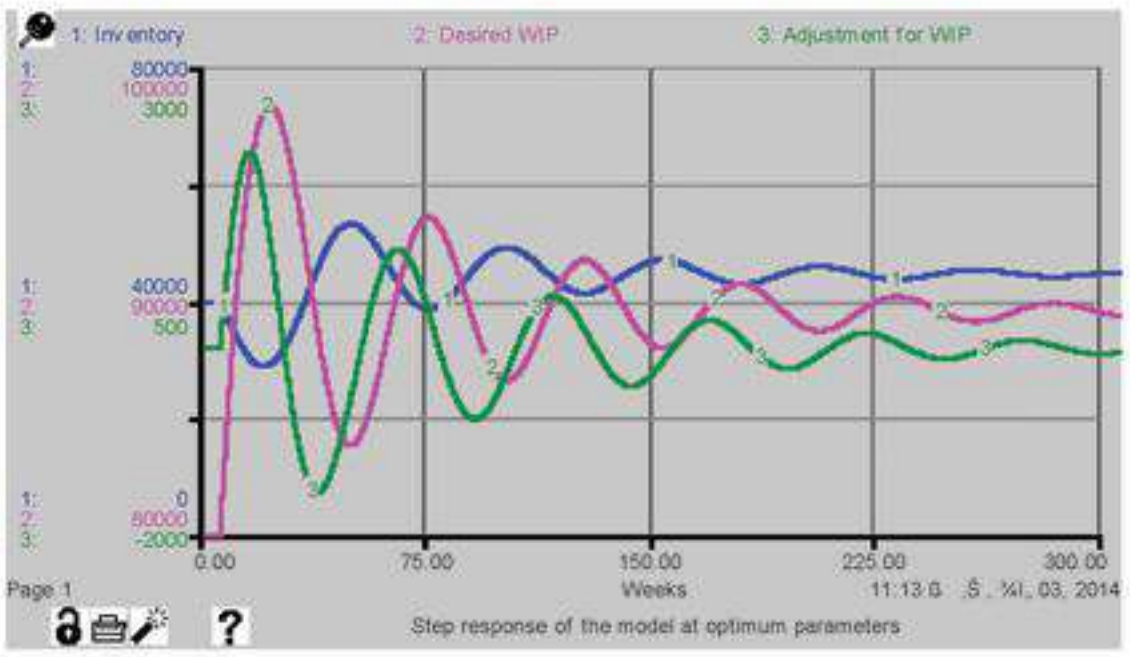
vacancy creation rate to rise from10 people /week to a peak of 120 people/week. Small changes in desired workforce induce large swing in the load placed HR organization. he labor force does not reach its desired level for nearly 2 yearsm, and the reasons for the slow adjstment are:

1- the large drop in desired labor means desired hiring becoms negative. because there are no layoff policy the workforce can fall at most at rate of attirition. these will lead to large increase in desired stock.

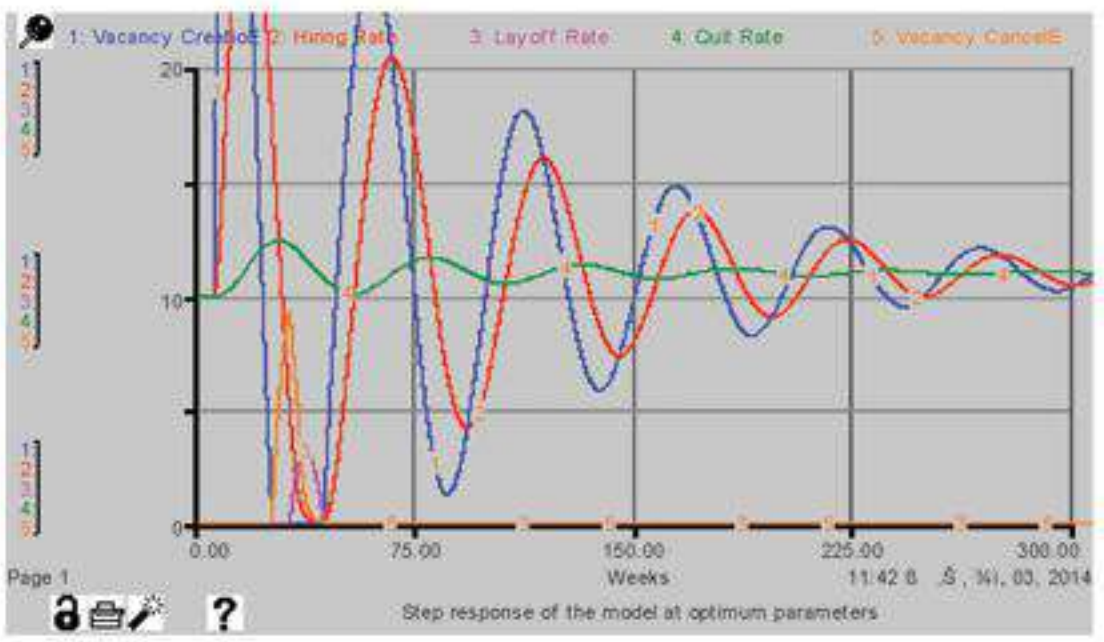
2- the large decrease in desired labor causes the desired vacancy creation rate to become negative. The stock of vacancies already created continous to be filled and within 8 week average time to fill vacancies, 80 new people should hired over the next few months even though the company has far too many employees.



a) Behaviour of production rate, expected orders rate and target production

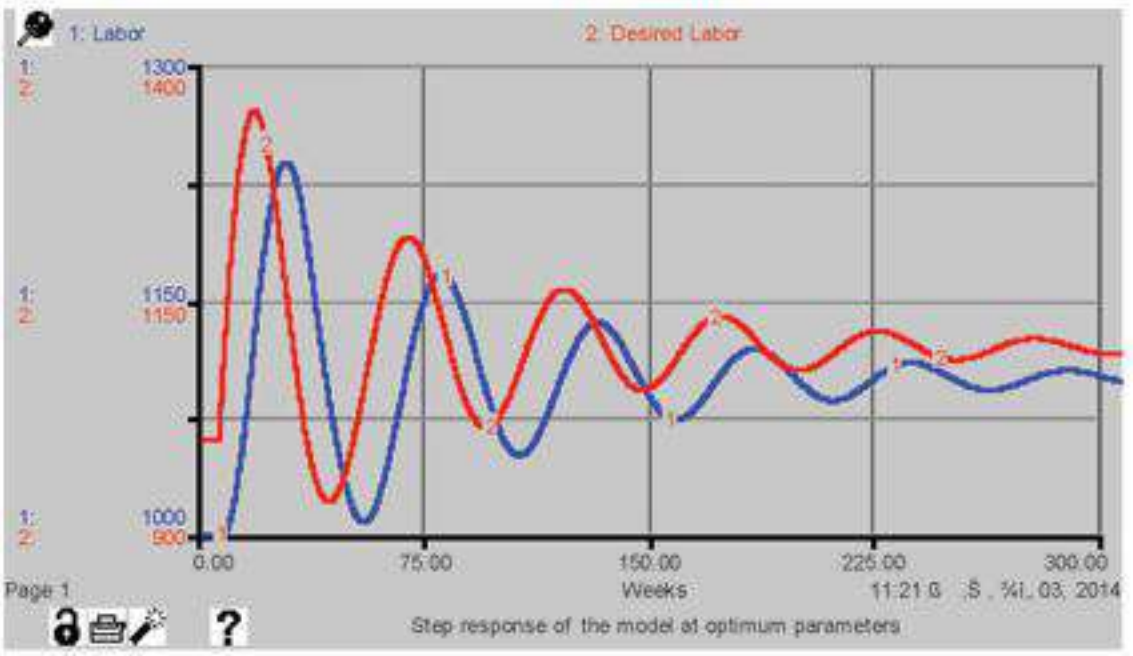


b) Behaviour of Inventory, desired work in process

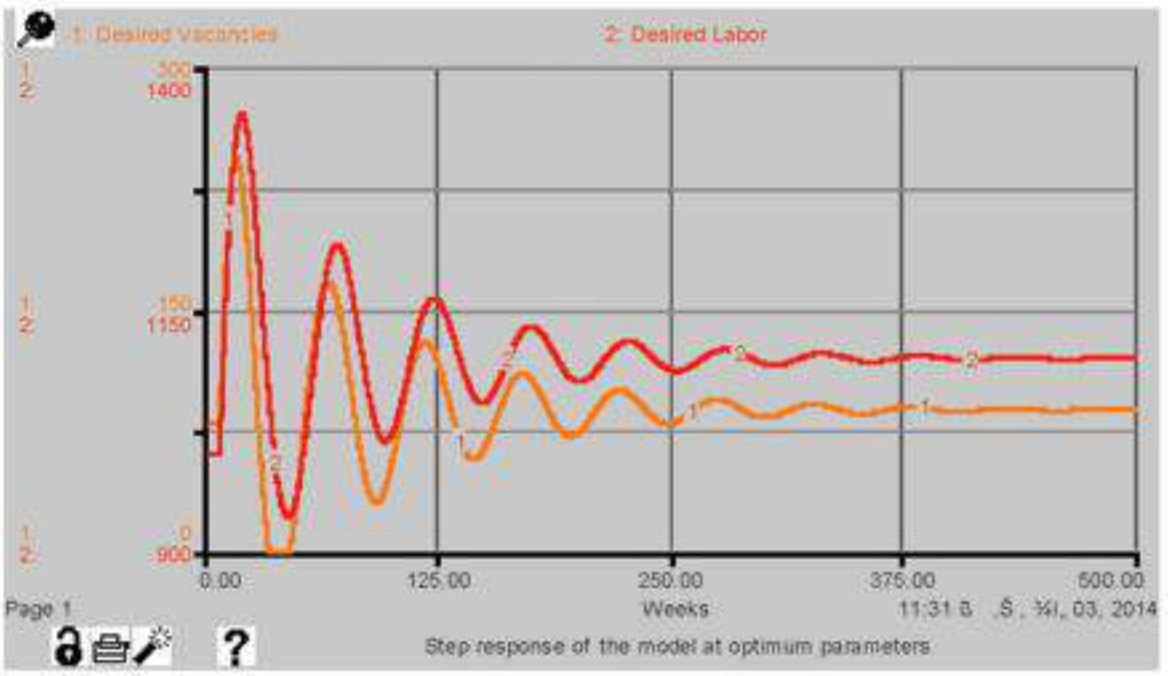


c) Behaviour of hiring rate, layoff rate and quit rate

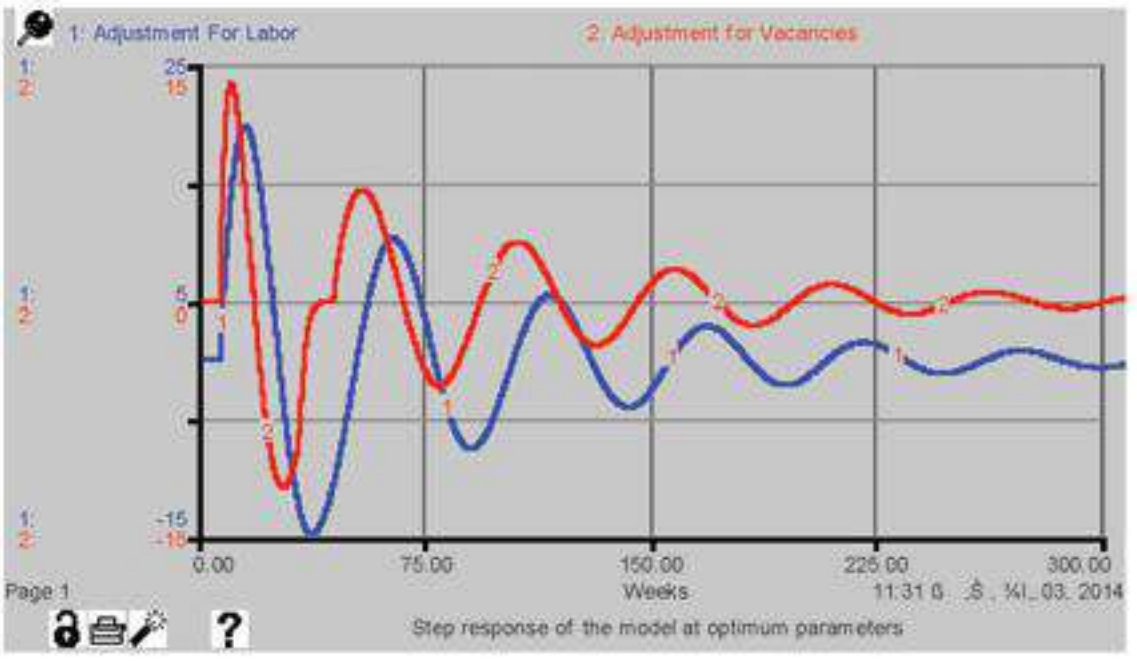
Figure 3: Response of **WSCIM** unanicipated 20% step increase in customer order



a) Behaviour of labor and desired labor



b) Behaviour of desired labor and staee vacancies



c) Behaviour of adjustmentfor labor and adjustment for vacancies

Figure 4: Response of **WSCIM** model at optimum design parameters

Conclusion:

Inventory and workforce interaction lies at the core of the short-term business cycle. Business cycles are not caused by the action of central bunks, change s in goverment fiscal policy or random shocks such as oil crises, wars, or technological breakthrough. Rather, the business cycle arises from a fundamentls structure of an industrial economy- from the interaction of inventory management and hiring polices with the stock and flow structure of production and employment.

System Dynamics modeling is a powerful methodology and tool set that has made a dramatic impact in inventory management and workforce supply. in our model we have linked the stock management with human resource supply chain, therefore the model shows how the productions cheduling and hiring policy intereacted togather to enhance stability. The goal of policy analysis was to identifiy high leverage policies that can improve stability of the company to provide good customer services (to fill 100% of incoming orders) even in the face of unpredictable change in demand. The study confirms that the dynamic analysis based on simulation model greatly improves the understanding of human force and inventory behaviour. Furthermore, such model can guide the management to develop improved human resource policies by reducing hiring and firing rules as well as material inventory.

References

1. Aburawi Izidean and Khalid Hafeez, (2009), Managing dynamics of human resource and Knowledge management in organizations through system dynamics modeling, International Journal on Sciences and Techniques of Automatic control & computer engineering , IJSTA, ISSN 1737- 7749.
2. Brian, b. and Cain, d. "Holonic modelling: human resource planning" International Journal Of Manpower. Vol. 17, pp. 30-45.
3. Cheief Supply Chain Officer Insight "CSCO", Five Strategies for Improving Inventory Management Across Complex Supply Chain Networks, June 2011.
4. Coyle, R.G, 1977), "Management System Dynamics", Chichester, John Wiley &Sons.
5. Coyle, R.G, Exelby, D and Holt., J,. (1999). System Dynamics in defence analysis: some case studies. Journal of Operation Research Society, Vol 50, pp372-382.
6. Coyle, R.G. (1996), "System dynamic modelling ", Chapman & Hall, London.
7. Hafeez, K., Abdelmeguid, H., 2003, Dynamics Of Human Resources and Knowledge Management, Journal of the Operation Research Society, Vol. 54; pp. 153-164.
8. K.Prashanthi, Human Resource Planning - An Analytical Study, International Journal of Business and Management Invention. Volume 2 Issue 1, January. 2013, PP.63-68
9. Khalid Hafeez & Izidean Aburawi, "Planning human resource requirements to meet target customer service levels", International Journal of Quality and Service Sciences.Vol. 5 No. 2, 2013, pp. 230-252.

10. Mason, Towill, D. R. and Hafeez, K. 1995, "Dynamic of pipeline control", In proc. of the XIV Operational Management Conf. Israel (10-13 July).
11. Michael Armstrong (2008): Human resource Management & practice
12. Morecroft. J.D.w (1999). Management attitudes. Learning and sales in successful diversification, a dynamic and behavioural resource system view, journal of operation research society, Vol 50. pp 315-336.
13. Richardson, GP. and Pugh III, AL , Introduction to system dynamics modeling with DYNAMO. Cambridge: MIT, 1981.
14. Sterman, J.D. (2000), Business Dynamics: Systems Thinking and Modelling for a Complex World, Irwin McGraw-Hill, Boston, MA.
15. Towil. D. R, (1982). Dynamic analysis of an inventory and order based production control system. International Journal of Production Research, vol 20. p671-687.
16. Vennix, J. A. M., D. F. Andersen, G. P. Richardson, and J. Rohrbaugh (1992). Model Building for group decision support: Issues and alternatives in knowledge eliciation. Europen Journal of Operational Research, Vol. 59, pp 28-41.
17. Welstonholme. E. F, System Dynamics: a System Methodology for a Modelling Technique. DYNAMIC, Volume 9, part ii, winter 1983.
18. Wolstenholme. E. F 1990, System Enquiry - A system dynamics approach. Wiley. New York.

Appendix A: ithink results

Expected_Order_Rate(t) = Expected_Order_Rate(t - dt) +
(Change_in_Expected_Orders) * dt
INIT Expected_Order_Rate = Customer_Order_Rate
INFLOWS:

Change_in_Expected_Orders = (Customer_Order_Rate-
Expected_Order_Rate)/Time_To_Average_Order_Rate
Inventory(t) = Inventory(t - dt) + (Production_Rate - Shipment_Rate) * dt
INIT Inventory = Desired_Inventory
INFLOWS:
Production_Rate = Production_Rate'
OUTFLOWS:
Shipment_Rate = Desired_Shipment_Rate*Order_Fulfillment_Ratio
Labor(t) = Labor(t - dt) + (Hiring_Rate - Quit_Rate - Layoff_Rate) * dt INIT
Labor = Desired_Labor
INFLOWS:
Hiring_Rate = Vacancies/Average_Time_to_Fill_Vacancies
OUTFLOWS:
Quit_Rate = Labor/Average_Duration_of_Employment
Layoff_Rate = MIN(Desired_Lay_Off_Rate,Maximum_Lay_Off_Rate(
Pink_Noise(t) = Pink_Noise(t - dt) + (Change_in_Pink_Noise) * dt
INIT Pink_Noise = 0 INFLOWS:
Change_in_Pink_Noise = (White_Noise -
Pink_Noise)/Noise_Correlation_Time
Vacancies(t) = Vacancies(t - dt) + (Vacancy_Creation_Rate -
Vacancy_Cancellation_Rate - Vacancy_Closure_Rate) * dt
INIT Vacancies = Desired_Vacancies
INFLOWS:
Vacancy_Creation_Rate = MAX(0,Desired_Vacancy_Creation_Rate(
OUTFLOWS:
Vacancy_Cancellation_Rate =
MIN(Desired_Vacancy_Cancellation_Rate,Maximum_Vacancy_Cancellation(
Vacancy_Closure_Rate = Hiring_Rate
Adjustment_For_Labor = (Desired_Labor-Labor)/Labor_Adjustment_Time

Adjustment_for_Vacancies = (Desired_Vacancies -
Vacancies)/Vacancy_Adjustment_Time
Adjustment_for_WIP = (Desired_WIP -
Work_in_Process_Inventory)/WIP_Adjustment_Time
Average_Duration_of_Employment = 100
Average_Layoff_Time = 8
Average_Time_to_Fill_Vacancies = 8
Customer_Order_Rate = Initial_Customer_Order_Rate*Input
Desired_Hiring_Rate = Expected_Attrition_Rate+Adjustment_For_Labor
Desired_Inventory = Expected_Order_Rate*Desired_Inventory_Coverage
Desired_Inventory_Coverage =
Minimum_Order_Processing_Time+Safety_Stock_Coverage
Desired_Labor =
Desired_Production_Start_Rate/(Standard_Work_Week*Expected_Productivi
ty(
Desired_Lay_Off_Rate = Willingness_to_Lay_Off*MAX(0,-
Desired_Hiring_Rate(
Desired_Production =
MAX(0,Expected_Order_Rate+Production_Adjustment_From_Inventory(
Desired_Production_Start_Rate = Adjustment_for_WIP+Desired_Production
Desired_Shipment_Rate = Customer_Order_Rate
Desired_Vacancies =
MAX(0,Expected_Time_to_Fill_Vacancies*Desired_Hiring_Rate(
Desired_Vacancy_Cancellation_Rate = MAX(0, -
Desired_Vacancy_Creation_Rate(
Desired_Vacancy_Creation_Rate =
Desired_Hiring_Rate+Adjustment_for_Vacancies
Desired_WIP = Desired_Production*Manufacturing_Cycle_Time
Expected_Attrition_Rate = Quit_Rate

Expected_Productivity = Productivity

Expected_Time_to_Fill_Vacancies = Average_Time_to_Fill_Vacancies

Initial_Customer_Order_Rate = 10000

Input =

1+STEP(Step_Height,Step_Time)+(Pulse_Quantity/time_step)*pulse(time_st
ep/1,pulse_time,0)+RAMP(RAMP(Ramp_Slope,Ramp_Start_Time)-
RAMP(Ramp_Slope,Ramp_End_Time)+Sine_Amplitude*SIN(2*3.14159*Tim
e/Sine_Period)+STEP(1,Noise_Start_Time)*Pink_Noise(

Inventory_Adjustment_Time = 12

Inventory_Coverage = (Inventory/Shipment_Rate(

Labor_Adjustment_Time = 13

Manufacturing_Cycle_Time = 8

Maximum_Lay_Off_Rate = Labor/Average_Layoff_Time

Maximum_Shipment_Rate = Inventory/Minimum_Order_Processing_Time

Maximum_Vacancy_Cancellation = Vacancies/Vacancy_Cancellation_Time

Minimum_Order_Processing_Time = 2

Noise_Correlation_Time = 4

Noise_Standard_Deviation = 0

Noise_Start_Time = 5

Production_Adjustment_From_Inventory = (Desired_Inventory -
Inventory)/Inventory_Adjustment_Time

Productivity = .25

Pulse_Quantity = 0

Pulse_Time = 5

Ramp_End_Time = 1000000000

Ramp_Slope = 0

Ramp_Start_Time = 1

Safety_Stock_Coverage = 2

Schedule_Pressure =

Desired_Production_Start_Rate/Standard_Prod_Start_Rate

Sine_Amplitude = 0

Sine_Period = 50

Standard_Prod_Start_Rate =

Labor*Standard_Workweek*Expected_Productivity

Standard_Workweek = 40

Standard_Work_Week = 40

Step_Height = 0

Step_Time = 1

Time_Step = .125

Time_To_Average_Order_Rate = 8

Vacancy_Adjustment_Time = 4

Vacancy_Cancellation_Time = 2

White_Noise =

Noise_Standard_Deviation*((24*Noise_Correlation_Time/Time_Step)^0.5*(R

ANDOM(0,1) - 0.5((

Willingness_to_Lay_Off = 1

WIP_Adjustment_Time = 6

Workweek = Effect_of_Sch_Pressure_On_Workweek*Standard_Workweek

Effect_of_Sch_Pressure_On_Workweek = GRAPH(Schedule_Pressure(

,(1.12 ,1.25) ,(1.00 ,1.00) ,(0.88 ,0.75) ,(0.8 ,0.5) ,(0.77 ,0.25) ,(0.75 ,0.00)

(1.25 ,2.00) ,(1.23 ,1.75) ,(1.20 ,1.50)

Order_Fulfillment_Ratio =

GRAPH(Maximum_Shipment_Rate/Desired_Shipment_Rate(

,1.20) ,(0.85 ,1.00) ,(0.73 ,0.8) ,(0.58 ,0.6) ,(0.4 ,0.4) ,(0.2 ,0.2) ,(0.00 ,0.00)

(1.00 ,2.00) ,(1.00 ,1.80) ,(0.99 ,1.60) ,(0.97 ,1.40) ,(0.93

Work_in_Process_Inventory = Delayed_1 + Delayed_2 + Delayed_3

INFLOWS:

Production_Start_Rate = Labor*Productivity*Workweek

OUTFLOWS:

Production_Rate = Production_Rate'

Delayed_1(t) = Delayed_1(t - dt) + (Production_Start_Rate' - Delay_1) * dt

INIT Delayed_1 = total_initial_4/3

INFLOWS:

Production_Start_Rate' = Production_Start_Rate

OUTFLOWS:

Delay_1 = Delayed_1/rt_4

Delayed_2(t) = Delayed_2(t - dt) + (Delay_1 - Delay_2) * dt

INIT Delayed_2 = total_initial_4/3

INFLOWS:

Delay_1 = Delayed_1/rt_4

OUTFLOWS:

Delay_2 = Delayed_2/rt_4

Delayed_3(t) = Delayed_3(t - dt) + (Delay_2 - Production_Rate') * dt INIT

Delayed_3 = total_initial_4/3

INFLOWS:

Delay_2 = Delayed_2/rt_4

OUTFLOWS:

Production_Rate' = Delayed_3/rt_4

rt_4 = Manufacturing_Cycle_Time/3

total_initial_4 = Desired_WIP

واقع التعليم العالي في ليبيا

دراسة تحليلية باستخدام نموذج القوى الخمسة لبورتر

د. عائشة عبد السلام العالم

د. رحاب محمد بن سعود

مقدمة

تعتبر الجامعات بما تتضمنه من رؤوس أموال فكرية ضخمة ومتنوعة الأداء الرئيسية لقيادة التقدم في المجتمعات. كما أنها تعد من أكثر المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها. ولقد أصبحت الجامعات اليوم ومن خلال أهدافها ووظائفها الأساسية المتمثلة بالتعليم الأكاديمي والبحث العلمي وخدمة المجتمع أحد أهم عناصر التنمية المستدامة.

وبما أن العصر الذي نعيش فيه يواجه تغيرات وتحديات مستمرة اجتماعية وسياسية واقتصادية....إلخ فإن الجامعات أيضا تواجه مثل هذه التحديات ، أيضا تواجه الجامعات تحديات تتمثل في الطوفان المعرفي وثورة في مجال الاتصال وتكنولوجيا المعرفة وتنوعا في أساليب التربية والتعليم.

لذلك تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أهم ملامح الواقع الراهن للتعليم العالي في ليبيا باستخدام نموذج القوي الخمسة لبورتر ، بغرض تحديد أهم التحديات التي تقف في وجهه، وذلك من أجل تقديم تصور للطموح المأمول تجاه تطويره وتحسين وضعيته. ولتحقيق هدف الدراسة فقد قسمت إلي ثلاثة محاور رئيسة هي:

- المحور الأول: تحليل واقع التعليم العالي في ليبيا (نموذج القوي الخمسة لبورتر).
- المحور الثاني: التحديات التي تواجه التعليم العالي في ليبيا.
- المحور الثالث: الطموح المأمول تجاه تطوير التعليم العالي في ليبيا.

منهجية الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بهدف تشخيص التحديات التي تواجه التعليم العالي في ليبيا من خلال تحليل أهم ملامح الواقع الراهن من أجل تقديم تصور للطموح المأمول تجاه تطويره وتحسين وضعيته.

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة قيمتها العلمية من عدد من النقاط أهمها مايلي:

1- تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها من حيث العمق التحليلي الذي يستهدف دراسة الواقع الراهن للتعليم العالي بغرض استكشاف التحديات التي تواجهه من أجل الوصول إلى تصور من شأنه المساهمة في مواجهة التحديات التي تعترض تقدمه.

2- تعتبر الدراسة الأولى من نوعها في ليبيا –على حد علم الباحثتين- التي تستخدم نموذج القوى الخمسة لبورتر –والذي جرت العادة على استخدامه في تفسير مستوى تنافسية القطاعات الصناعية- في تحليل تنافسية قطاع خدمي، وهو قطاع التعليم في ليبيا.

3- تعتبر الدراسة الأولى من نوعها التي أضافت بُعدا آخر لنموذج القوى الخمسة لبورتر وهو العامل التكنولوجي . فقد افترض بورتر أن التكنولوجيا موجودة ضمنيا في كل العناصر، ولكن يعتقد وكنتيجة للتطور الهائل في التكنولوجيا منذُ الثمانينيات عندما قدم بورتر نموذجه ،وحتى الوقت الراهن تحتاج التكنولوجيا أن تكون عنصرا مستقلا ومؤثرا على تنافسية أي قطاع اقتصادي خاصة في الدول النامية.

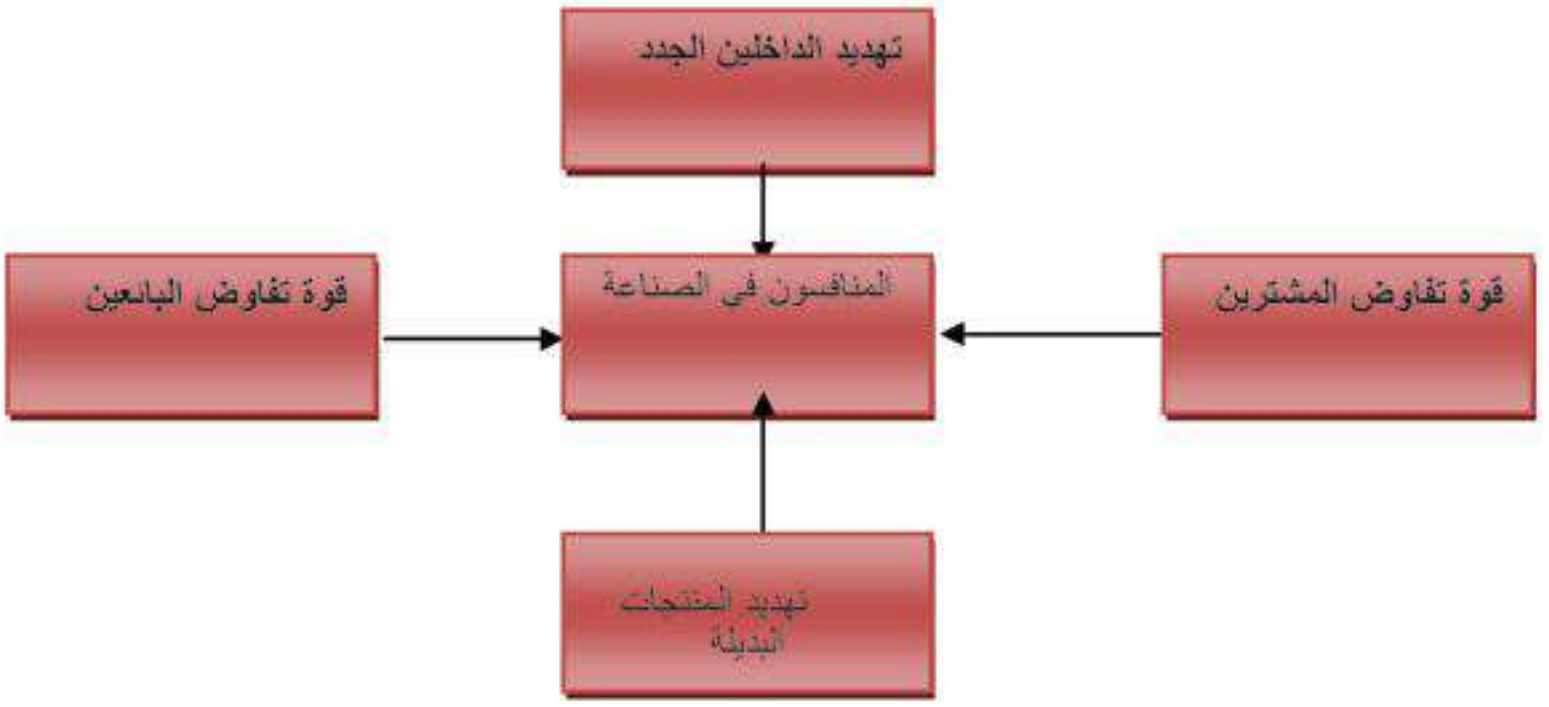
4- تعتبر أول دراسة تحاول أن تسلط الضوء على التحديات التي تواجه التعليم العالي من زاوايا مختلفة في آن واحد (سياسية،تربوية،نفسية،محاسبية، إدارية، اقتصادية). ومن ثم محاولة اقتراح حل واحد للقضاء على التحديات المختلفة.

أولاً - واقع التعليم العالي في ليبيا:

هناك عدة نماذج مستخدمة لتحليل الشركات والقطاعات الاقتصادية هذه النماذج مثل Ansoff Matrix (العلاقة بين المنتج والسوق)، PESTLE (ينظر إلى عموم المتغيرات الاقتصادية الكلية)، Boston Consulting Group (BCG) (الحصة النسبية للسوق ونمو السوق).

لكن المشكلة الرئيسية لهذه النماذج أنها تركز على الشركات العاملة في القطاعات الاقتصادية أكثر من تركيزها على القطاعات نفسها، كما أنها لا تأخذ في الاعتبار دور الحكومة باعتباره عاملاً مهماً ومؤثرا على نشاط الشركات من حيث قوتها كبائع أو مشتري. أيضاً المواضيع التي تعالجها هذه النماذج غير ملائمة لقطاع التعليم، بالإضافة إلى ذلك هذه الورقة ليست مهتمة بدراسة الشركات من حيث إستراتيجيات التسويق. لذلك اعتبر Porter's Five Forces النموذج المناسب لتحليل واقع قطاع التعليم في ليبيا. وتكمن أهمية هذا النموذج في فهم طبيعة القطاع من حيث مستوى المنافسة فيه ، مستوي تنميته ، قوة تفاوض البائعين والمشترين ، دور الحكومة باعتبارها بائعاً أو مشترياً، ----إلخ. أضف إلى ذلك المواضيع التي يعالجها هذا النموذج مناسبة لقطاع التعليم الليبي.والنتائج المترتبة على استخدام هذا النموذج ستكون نافعة لكل من صانعي القرار ومدراء الجامعات من حيث قراراتهم الحالية والمستقبلية. الشكل التالي يوضح هذا النموذج.

الشكل رقم (1)



المصدر : Porter (1980)

تطبيق نموذج Porter's Five Forces على قطاع التعليم بليبيا

تهديد الداخلين الجدد

في ليبيا، تهديد الداخلين الجدد يعتبر منخفضاً لعدة أسباب منها انخفاض القدرة المادية للقطاع الخاص على الاستثمار، وعدم كفاية التشريعات القانونية التي تحمي المشروعات الخاصة ،والتكلفة المادية المرتفعة لبناء أو تأجير مبني جامعي ، أيضاً الزمن الذي تحتاجه الجامعة لكي تكون سمعة وتجذب إليها الطلاب وتمنح الدرجات العلمية. وحاليا يمكن القول إن تهديد الداخلين الجدد أيضاً منخفض بسبب عدم استقرار الأوضاع الأمنية والاقتصادية في البلاد.

تهديد المنتجات البديلة

تهديد المنتجات البديلة في قطاع التعليم العالي في ليبيا منخفض، فلا توجد مؤسسات بديلة عن الجامعات تعطي نفس الدرجة العلمية . فمن المعلوم أن المنتجات البديلة تتأتى من خلال التقدم والبحث العلمي من أجل إنتاج سلع بديلة بجودة عالية وتكلفة منخفضة. أيضا من المعلوم أن الوظائف الأساسية للجامعة المعاصرة تشمل التعليم الأكاديمي المميز (إعداد القوى البشرية) و البحث العلمي و خدمة المجتمع ، و بالنظر إلى واقع الجامعات الليبية فهي لا تؤدي هذه الوظائف بالشكل المطلوب . فمثلا على مستوي مؤشر التعليم العالي

والتدريب تعتبر جودة التعليم العالي والتدريب من العوامل المهمة للاقتصاديات التي ترغب في إنتاج السلع ذات القيمة المضافة العالية ،حيث يتطلب إنتاج هذه السلع كوادر بشرية مؤهلة ومدربة وقادرة على مواكبة التغيرات المستمرة في الاقتصاد العالمي، غير أنه من الواضح أن ليبيا تعاني من نقاط ضعف حيث كان ترتيبها عالمياً 104 من بين 148 دولة في عام 2013-2014 ،حسب تقرير التنافسية الدولية. والسبب في ذلك هو ضعف جميع المؤشرات الفرعية المكونة لهذا المؤشر،كما هو موضح في الجدول رقم (1).

الجدول (1)

ترتيب ليبيا حسب مؤشر التعليم العالي والتدريب في عام (2008-2009) و(2013-2014).

مؤشر التعليم العالي والتدريب	2009-2008		2014-2013		التغير في الرتبة
	الرتبة	القيمة	الرتبة	القيمة	
	75	**3.8**	**104**	**3.5**	
مؤشر معدل الالتحاق في التعليم الثانوي.	49	-	12	110.3	↑ 37
مؤشر معدل الالتحاق في التعليم العالي.	32	-	47	54.4	↓15
مؤشر جودة النظام التعليمي.	121	-	148	1.9	↓27
مؤشر جودة تعليم الرياضيات والعلوم.	90	-	130	2.7	↓40
مؤشر جودة كليات ومدارس الإدارة.	130	-	146	2.2	↓16
مؤشر استخدام الإنترنت في المدارس.	126	-	145	1.8	↓19
مؤشر توفير خدمات البحث والتدريب محلياً.	106	-	148	2.5	↓42
مؤشر مدى تدريب الموظفين.	114	-	143	2.9	↓29

المصدر : خالد المحجوبي (2014) تطور القدرة التنافسية للاقتصاد الليبي وإستراتيجيات تدعيمها بناءً على:

1-World Economic Forum, The Global Competitiveness Reports, 2008-2009, P219.

2-World Economic Forum, The Global Competitiveness Reports, 2013-2014, P255.

أما فيما يتعلق بالوظيفة الثانية للجامعة "البحث العلمي" إن تحقيق معدلات نمو عالية يعتمد على الإبداع والابتكار من أجل تصميم منتجات حديثة وعصرية لها قدرة تنافسية.إن الإبداع والابتكار يتطلب بيئة مناسبة ، إنفاق على الأبحاث ، وجود مراكز بحثية متخصصة ويتطلب ربط الكليات الجامعية بالشركات وقطاع الأعمال، لو نظرنا إلى حال الجامعات الليبية في هذا المجال لوجدنا حقائق مختلفة كما هو مبين بالجدول رقم (2).

الجدول (2)

ترتيب ليبيا حسب مؤشر الابتكار في عام (2008-2009) و(2013-2014).

مؤشر مدى تطور بيئة الأعمال	2009-2008		2014-2013		التغير في الرتبة46↓
	الرتبة	القيمة	الرتبة	القيمة	
	100	**2.8**	**146**	**2.2**	
1- مؤشر القدرة على الابتكار.	131	-	143	2.5	↓ 12
2- مؤشر جودة مؤسسات البحث العلمي.	82	-	144	2.1	↓62
3- مؤشر إنفاق الشركات على البحث العلمي.	124	-	146	2.0	↓22
4- مؤشر التعاون بين الشركات والجامعات في البحث.	114	-	148	2.0	↓34
5- مؤشر توفير التكنولوجيا المتقدمة..	96	-	143	2.3	↓47
6- مؤشر توفر العلماء والمهندسون.	44	-	117	3.3	↓73
7- مؤشر عدد براءات الاختراع لكل مليون نسمه سنويا.	88	-	82	0.4	↑ 6

المصدر : خالد المحجوبي (2014) تطور القدرة التنافسية للاقتصاد الليبي، وإستراتيجيات تدعيمها بناءً على:

1-World Economic Forum, The Global Competitiveness Reports, 2008-2009, P219.

2-World Economic Forum, The Global Competitiveness Reports, 2013-2014, P255.

فيما يتعلق بالوظيفة الثالثة "خدمة المجتمع" مما لا شك فيه أن العصر الذي نعيش فيه يتسم بالتطور السريع في مجال المعرفة ، ولقد أصبحت الجامعات تشغل مكانا هاما في ثقافة كل مجتمع، فالجامعات تشكل قواعد أساسية في تنفيذ أية تنمية علمية وتقنية منشودة على المستويين الدولي والمحلي، وذلك من خلال إعداد

وتأهيل الإنسان فكرياً وعلمياً وفنياً لخدمة وطنه ، الرحمن ، (1988، ص 413). لذلك فإن أية جهود تبذل في مؤسسات التعليم العالي يكون المتعلم من مرتكزاتها وأهدافها الرئيسية ، لتجيب عن سؤال مركزي :من هو الخريج الذي نعده ؟ هل نريد من الخريجين أن يجدوا أي عمل أم نريدهم أن يلبوا احتياجات سوق العمل؟

وإذا نظرنا لواقع الجامعات الليبية فقد أظهرت الدراسات أن أغلب خريجي هذه الجامعات هم من كليات العلوم الانسانية ،كذلك بعض التخصصات لا يمكن استيعابها في سوق العمل وهذا ما يؤكد اختلال العلاقة بين مخرجات الجامعات ومتطلبات سوق العمل ، العالم (2012). وقد ترتب على ذلك زيادة معدلات البطالة لتصل إلى 30% بين الخريجين، مركز البحوث والاستشارات ،(بدون سنة نشر، ص41)، وبالتالي تحولت مخرجات منظومة التعليم الجامعي إلى عالة على المجتمع وعبء على الاقتصاد بدلا أن تكون مصدرا للإبداع والابتكار ،وتساهم في تطوير الاقتصاد ، وتدفع بالقدرة التنافسية لليبيا إلي الامام وتساهم في التنمية المستدامة ، العبيدي (2010، ص 284).

قوة تفاوض البائعين

من هم العارضون لخدمات التعليم كي نعرف مدى قوتهم ؟ تعود الجذور التاريخية لنظام التعليم العالي في ليبيا إلى سنوات الخمسينيات عندما تم إنشاء معاهد للمعلمين والمعلمات في كل من بنغازي وطرابلس. وفي نهاية 1954 تم إنشاء معهد خاص للمعلمين ،بينما في عام 1957 فتحت المعاهد الفنية وهي التعليم الصناعي والتجاري والزراعي والهندسة ، بالإضافة إلى الاقتصاد المنزلي، الدعوب و عبد الرحمن (2009) .

بعد اكتشاف البترول شهدت البلاد تطورا اقتصاديا انعكس على وضع التعليم وزادت ميزانيته مما أدى إلى تطوير جميع مراحله. لكن انقلاب سنة 1969 عمل على إعداد فلسفة جديدة للتعليم والتربية ترتب عليها إنشاء أمانة خاصة بالتعليم العام والتعليم العالي ، كما أنشأت الحكومة العديد من الجامعات على مستوى الدولة ،و أنشأت أكاديميات للدراسات العليا في البلاد. غير أن هذا التوسع الظاهري في التعليم كان يحمل في طياته بذور الدمار الممنهج والمدروس لقطاع التعليم. وأصبحت الحكومة مصدر العرض الوحيد للخدمات التعليمية ، و لأن هذه المؤسسات حكومية والدولة تتبع النظام الاشتراكي لم تتولد لدى هذه المؤسسات القدرة على تطوير وتنمية نفسها حتى تتمكن من قيادة التنمية المستدامة في المجتمع. فقد كانت الحكومة وحدها المسئولة عن – مثلا - التغيرات الهيكلية والتنظيمية لقطاع التعليم والتي لم تكن مستقرة ، سياسة التنسيب والقبول للجامعات ،والتي لم تتناسب مع احتياجات المجتمع تعيينات بعض أعضاء هيئة التدريس والعمداء والمدراء ،والتي لم تتم على أساس الكفاية. ولأن العارض هي الحكومة فقوتها على التفاوض كبيرة.

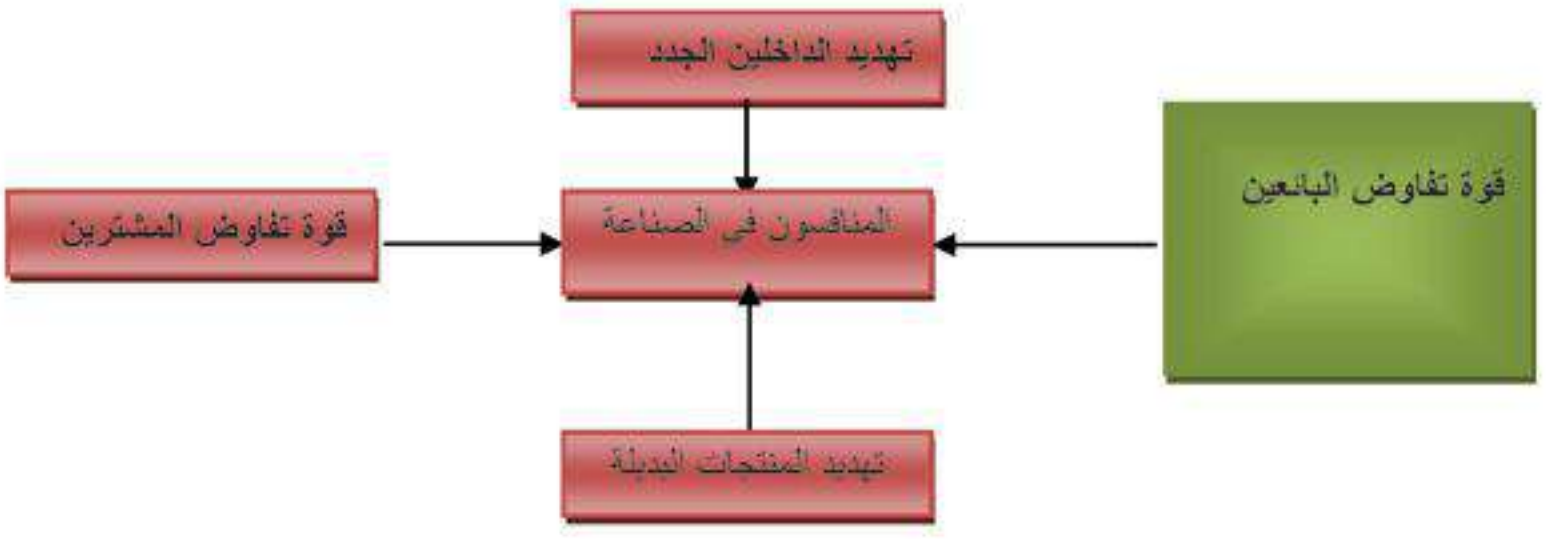
قوة تفاوض المشترين :

المشترون هم عبارة عن الطلبة الذين يمكن اعتبارهم المكون الأساسي لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية، وواضح من السرد أعلاه أنه لا توجد أية قوة تفاوض للطلبة .

المنافسون في الصناعة:

شهد النظام الاقتصادي الليبي تغيرات واضحة خلال السنوات الأخيرة ،فقد انتقل من الاقتصاد الموجه إلى اقتصاد السوق نظرا لفشل إستراتيجيات التنمية التي تسيطر عليها الدولة ، ولذلك برزت الدعوة إلى تقليص دور الدولة في النشاط الاقتصادي، وولادة فكرة الخصخصة كعلاج للخلل في الهياكل الاقتصادية ، ولم يكن قطاع التعليم مستثنيا من هذه التجربة، فسمحت الدولة بدخول الجامعات الخاصة و الجامعات الأهلية إلى سوق التعليم بحكم القانون رقم (6) لسنة 2000، لعدة أهداف منها رفع تنافسية هذا القطاع، إلا أن واقع الحال أوضح أن هذه الجامعات تعاني من محدودية الموارد ، وتنتظر مردودات سريعة قد لا يوفرها الاستثمار في التعليم العالي في الأمدين القصير والمتوسط ، المنصوري (2011) . كما أوضح المنصوري أن هذه المؤسسات التعليمية الخاصة هي دون المتوسط بسبب قلة أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاية ، وضعف الانضباطية ، وضعف الإدارة ، وعدم وضوح سياسة القبول. وبالتالي يمكن القول أن المنافسة منخفضة في هذا القطاع ،ويمكن تمثيلها كما يلي من خلال نموذج بورتر.

الشكل رقم (2)

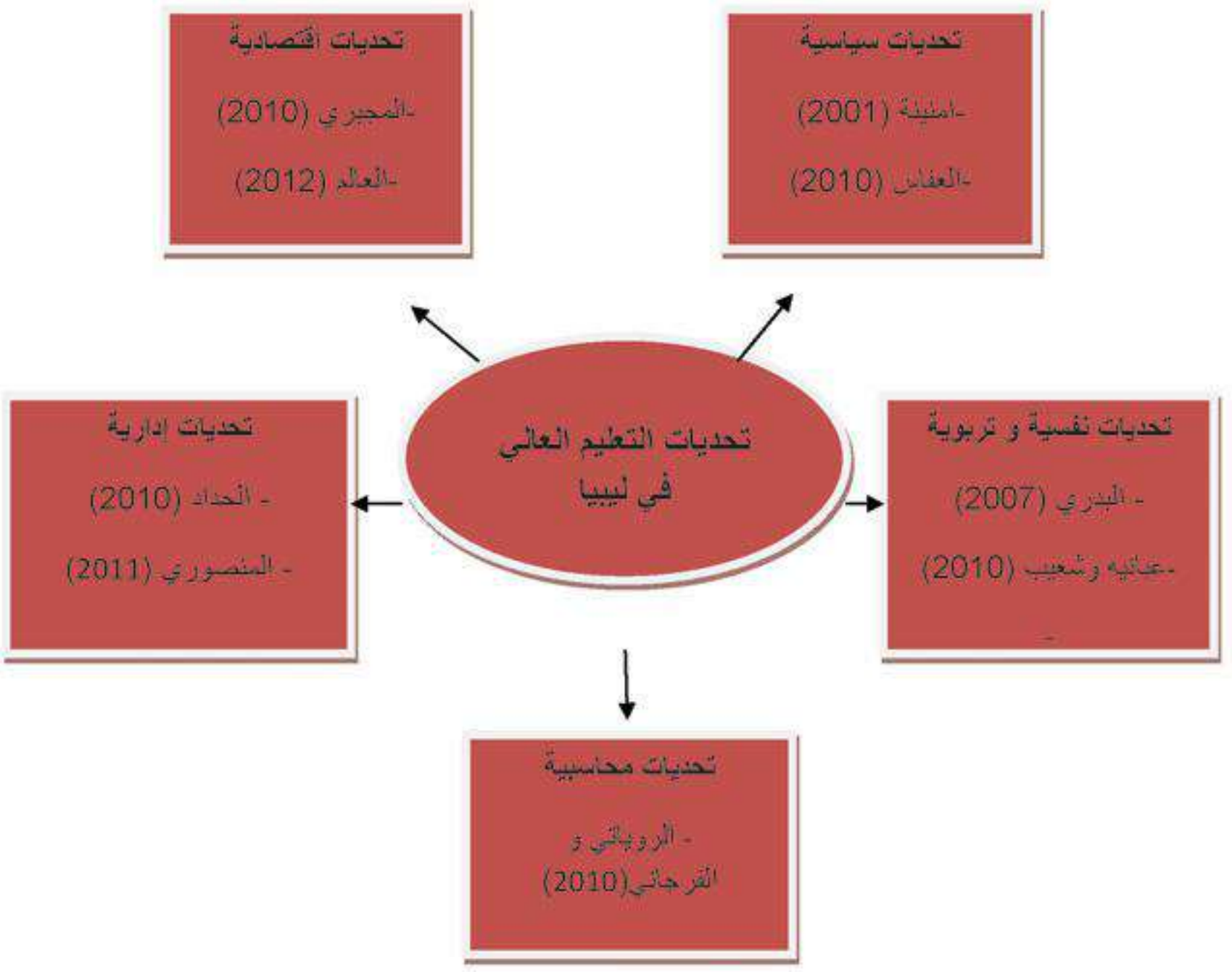


المصدر: من إعداد الباحثتين

ثانياً- تحديات التعليم العالي في ليبيا

يمكن القول من خلال تحليل واقع التعليم العالي في ليبيا أن هذا الواقع أفرز جملة من المعوقات والتحديات ،ويقصد هنا بتحديات التعليم العالي مجمل الأوضاع والظروف الاقتصادية،والسياسية والمحاسبية والإدارية والتربوية والنفسية التي يمكن أن تؤثر في العملية التعليمية ،وعلى فرص نجاح المنظمة التعليمية في تحقيق أهدافها. وفيما يلي توضيح بياني يتبعه استعراض لملخصات الدراسات العملية التي أجريت بهذا الخصوص لتسليط الضوء على أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم العالي في ليبيا تمهيدا لوضع تصور للطموح المأمول تجاه تطويره والرفع من مستواه.

الشكل رقم (3)



المصدر: من إعداد الباحثتين

التحديات السياسية

درست أمنية (2001) ، أثر التغيرات الهيكلية والتنظيمية لقطاع التعليم على أداء وتنفيذ سياسات التعليم العالي : دراسة تطبيقية على سياسة التنسيب إلى كلية الاقتصاد جامعة قاريونس.هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة التغيرات الهيكلية والتنظيمية التي تعرض لها قطاع التعليم خلال الفترة 1980-2000. كذلك هدفت إلى معرفة أثر التغيرات الهيكلية والتنظيمية لقطاع التعليم على أداء وتنفيذ سياسات التعليم العالي.

فيما يتعلق بالهدف الأول وجدت أمنية أن سياسات التعليم في بعض الأحوال متوافقة مع توجهات الخطاب السياسي ،خاصة فيما يتعلق بالتغيرات التي لحقت بأمانات القطاع التعليمى المختلفة استجابة لمتطلبات البنية التعليمية التي اقتضت استحداث أمانات جديدة مثل أمانة التكوين والتدريب المهني ، إلا أنه وفي أغلب الأحوال كانت هذه التغيرات والتعديلات المختلفة غير مبررة خاصة فيما يتعلق بدمج وإضافة وإلغاء أمانات التعليم المختلفة طيلة فترة الدراسة، مما أثر على استقرار الإدارات التي تضطلع بوضع ومتابعة سياسة التنسيب المطبقة في التعليم العالي. فيما يخص الهدف الثاني وجدت أمنية أن النظام التعليمي في ليبيا غير قادر على توفير مخرجات تتلاءم مع الحاجات المتنوعة لسوق العمل ،مما أدى إلى الاستعانة بالقوي العاملة الوافدة لتنفيذ المشاريع الإنمائية. أيضا لم تأخذ سياسات التعليم في الاعتبار كل من التوجهات والخطط والمشاريع التنموية على المدى الطويل.

كما تجاهلت سياسات التنسيب الاحتياجات المتنوعة من مختلف التخصصات ،وأشارت الإحصائيات إلى أن الغالبية العظمي من خريجي الجامعات كانوا ينتمون إلى العلوم الإنسانية وليس العلوم التطبيقية، بالرغم من الندرة في التخصصات الأخيرة. وتعود المشاكل التي تعرض لها قطاع التعليم خلال الفترة من 1980-2000 حسب دراسة أمنية إلى التغيرات الهيكلية والتنظيمية التي تعرض لها القطاع والتي أثرت على استقرار الإدارات والأقسام المختصة بوضع وتنفيذ سياسات التنسيب. كما امتازت هذه السياسة بعدم الاستقرار ، أيضا عدم قدرة أمانة التعليم على فرض ومتابعة تنفيذ سياسة التنسيب.

وجد العفاس (2010) في دراسته بعض النتائج المماثلة لدراسة أمنية، وبالإضافة إلى ذلك وجد اختلافا في أنظمة الدراسة التي تتبعها الكليات المختلفة في نفس الجامعة ، واختلال العمليات الإدارية والمالية التي يواجهها ويعاني منها العاملون في الجامعة ، وتخلف أنظمة المعلومات والمكتبات ، و غياب روح التجديد ومواكبة التطور العلمي ، وعدم وجود تقويم دوري لمواد وأساليب التدريس يواكب كل ما هو جديد.

التحديات الاقتصادية

دراسة المجبري(2010) كانت حول جودة التعليم الجامعي في ليبيا من ناحية تقييمه مقارنة مع دول أخرى معتمدا في ذلك على بيانات تقرير التنافسية الدولية 2009-2010 ،واستخدم المجبري مؤشرات مثل جودة كليات الإدارة والأعمال ،ومؤشر تقييم جودة التعليم الجامعي بشكل عام.

كانت النتائج فيما يتعلق بمؤشر جودة كليات الإدارة في ليبيا يساوي صفرا، وفسر المجبري ذلك بأن ليبيا هي آخر بلدان العالم من حيث جودة كليات الإدارة والأعمال.أما فيما يخص جودة التعليم العالي فليبيا أفضل من 4% فقط من بلدان العالم ،مما يعني تدهور وتدني جودة التعليم في ليبيا.

بناءً على هذه النتائج حاول المجبري من خلال دراسته أن يحلل العوامل التي أدت إلى تدني جودة مستوى التعليم في ليبيا، وأرجع الأسباب إلى عوامل تخص الاقتصاد الكلي (المؤسسي)، وعوامل تخص الاقتصاد الجزئي (الجامعات كمنظمات فردية).

فيما يتعلق بعوامل الاقتصاد المؤسسي، فهو يفترض أن هناك ارتباطا قويا بين جودة الإطار المؤسسي واقتصاد المعرفة، وأوضح المجبري أن البلدان التي تتمتع بجودة عالية للتعليم يلعب فيها العلم والمعرفة دورا مهما بالنسبة للفرد والمنظمة والعكس صحيح. فمثلا تفوقت ليبيا على 10% فقط من بلدان العالم ،فيما يتعلق بالتعاون العلمي بين الجامعات والمنشآت الصناعية، إضافة إلى ذلك حققت ليبيا نسبا متدنية في كلٍ من جودة مراكز البحوث وإنفاق المنشآت على البحث والتطوير، وفي مدى جاذبية البلد للعقول والكوادر البشرية.و تدني جودة التعليم في الجامعات الليبية من وجهة نظر المجبري هو انعكاس لتراجع أهمية العلم والمعرفة في ليبيا.

أما العوامل التي أدت إلى تدني جودة مستوى التعليم في ليبيا على المستوى الجزئي (الجامعات كمنظمات فردية) فهي كما اتضح من خلال دراسته الميدانية كالآتي:

أن القيادات في الجامعات الليبية لا تستخدم أي مؤشر كمي لقياس مستوى أداء منظماتهم ،وليس لديهم أساسا الدراية بهذه المقاييس، كما أنها لا تقوم باستخدام الوسائل الإحصائية وأساليب التحليل الكمي للبيانات في اتخاذ القرارات والتخطيط للمستقبل. أيضا لا تملك الجامعات خططا إستراتيجية واضحة ، كما أنها لا تملك وسائل تمكنها من معرفة احتياجات الطلبة ، وأولياء الأمور العاملين بها ، ومنظمات القطاع العام والخاص. بالإضافة إلى ذلك وجدت العالم (2012) أن أسباب مشاكل التعليم العالي ترجع إلى مشاكل ومختنقات التعليم الأساسي والثانوي ، ونقص التخصصات العلمية ،وانخفاض مستويات التأهيل للمعلمين ، وتغيير المناهج الدراسية بطريقة غير مدروسة ،ومعدلات التسرب من التعليم عالية.

تحديات نفسية وتربوية

درس البدري (2007) واقع السياسة التعليمية للتعليم العالي في ليبيا ،وأيضا درس مشكلات سياسات التعليم العالي و أثرها على مدخلاته ومخرجاته .

وجدت الدراسة فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه سياسات التعليم العالي في ليبيا أن هيكلية التعليم العالي غير مستقرة ، وعدم استقرار سياسة القبول بالتعليم العالي ،ويعاني سوق العمل الليبي من العجز في بعض التخصصات ،خاصة الفنية العلمية المتطورة ، وفائضا في العديد من التخصصات ، خاصة في العلوم الإنسانية ،وهذا الفائض من التخصصات يعاني من انخفاض مستوى الجودة بسبب عدم توفر الإمكانات المطلوبة لهذه التخصصات نتيجة لتدني معدلات الإنفاق على طلاب التعليم العالي مقارنة بنظرائهم في الدول المتقدمة حتى تتوافق واحتياجات ومتطلبات سوق العمل ،وأن معظم المؤسسات التعليمية الليبية لا زالت تستخدم أسلوب التلقين في التعليم وبالتالي عدم الإعداد المناسب لهذه الكوادر البشرية المطلوبة لسوق العمل ، وعدم استقرار هيكلية التعليم الثانوي التخصصي الذي أثر بدوره على التعليم العالي ،و محدودية ملاءمة مخرجات التعليم العالي لقطاع الإنتاج، حيث إن قطاع الخدمات يستحوذ على معظم مخرجات التعليم العالي على حساب قطاع الإنتاج، وهو الأهم بالنسبة لحاجة المجتمع في برامج التنمية ،وتدفق مخرجات التعليم العالي على مشاريع القطاع العام بسبب استحواذه على النشاط الاقتصادي ،و ضعف دور القطاع الخاص، وضعف مساهمته في مشكلة ملاءمة سوق العمل لمخرجات التعليم العالي.

و فيما يتعلق بدراسة عبانيه وشعيب (2010) فقد وجدا أن درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب مصراته غير عالية، ويعود ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى حداثة تجربة الكلية والجامعة في مجال ضبط الجودة ، وظهرت بعض الصعوبات تمثلت في عدم اعتماد إدارة الكلية والأقسام على التقنيات الحديثة في تقديم خدماتها (مثل الإنترنيت) ، وعدم وجود برامج تطوير مهني لأعضاء هيئة التدريس و لأمناء الأقسام ، وعدم توفر الإسعافات الأولية الطارئة التي قد تحصل في الكلية ، وعدم توفر الهدوء في الأماكن القريبة من القاعات الدراسية ، وعدم توفر المستلزمات الدراسية في بداية العام الجامعي. أيضا فقد أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بالكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي والجنسية لعضو هيئة التدريس، ولكنها تختلف باختلاف عدد سنوات العمل.

تحديات محاسبية:

قاما الروياتي و الفرجاني (2010) بدراسة واقع التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية في ظل الجودة الشاملة لمعرفة ماهية هذا الواقع في ظل معايير الجودة الشاملة من خلال العناصر التالية: مفهوم الجودة

الشاملة في التعليم، واقع جودة التعليم المحاسبي العالي في ليبيا في ظل معايير الجودة الشاملة، ماهية معايير الجودة الشاملة في التعليم.

فيما يتعلق بمنهجية الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، دراسة استقصائية عن طريق استمارة الاستبانة. وتم تقسيم الجزء العملي من الدراسة الي جزأين. الجزء الأول: تحليل ردود المشتركين (أعضاء هيئة التدريس بالجامعة) فيما يتعلق بالمعلومات الشخصية. بينما في الجزء الثاني تم تحليل ردود المشتركين (أعضاء هيئة التدريس بالجامعة) حول واقع إلى التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية في ظل معايير الجودة الشاملة ،ولتحقيق ذلك قسم الجزء الثاني إلى أربعة أقسام ، وكانت النتائج من خلال الدراسة الميدانية كما يلي:

- **مدى توفر متطلبات جودة أداء الأستاذ الجامعي في مجال المحاسبة**

تدني مستوى أداء الأستاذ الجامعي، ومن ثم جودة التعليم المحاسبي بأكمله، لأن المعايير المطبقة فعليا في اختيار المعيد وعضو هيئة التدريس لا تعكس إلا نسبة قليلة من المعايير الواجب استخدامها في اختيارهم ، عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالبحث العلمي والتأليف والنشر ،عدم اهتمام الجامعة بتوفير الدوريات الحديثة ،ولا تقدم اشتراكات لأعضاء هيئة التدريس في المجلات العالمية في مجال المحاسبة ، لا توجد سياسات قوية تلزم من خلالها الجامعة عضو هيئة التدريس بالمنهج العلمي المقرر، ضعف اهتمام الجامعات بتنمية إدراك الأستاذة باحتياجات الطلبة، وضعف اهتمامها بتنمية المسئولية الاجتماعية لديهم ، تجاهل أهمية ملاءمة عدد الطلاب في المجموعات الدراسية ، عدم كفاية المحاضرات.

- **مدى توفر متطلبات جودة التعليم المحاسبي والمتطلبات المادية للعملية التعليمية:**

أوضحت الدراسة الميدانية أن الجامعات الليبية لا يتوفر بها مستوى مناسب من مستلزمات التدريس كالسبورة ، القاعات الدراسية ، المقاعد---- إلخ ، افتقار المكتبات إلى الدوريات والكتب الحديثة وإن كانت موجودة فليست بالعدد الكافي، لا تقدم الجامعة اشتراكات مجانية أو برسوم رمزية لأعضاء هيئة التدريس في الدوريات والمجلات العلمية والاشتراكات في شبكة المعلومات ، لا تلعب الجامعات أو الأقسام العلمية أي دور في تثقيف الطلاب وتوعيتهم بالاستثمار في العملية التعليمية ، المناهج المحاسبية لا تتضمن تطبيقات الواقع ،ولا تبين أوجه القصور فيه، كما أنها لا تُستكمل خلال الفصل الدراسي ، عدم توفر المراجع في الوقت المناسب ،بالإضافة إلى ارتفاع أسعارها ، والمادة العلمية لا تغطي جميع موضوعات المقرر.

- **مدى توفر متطلبات جودة أداء إدارة المؤسسة التعليمية**

لا توجد رسالة واضحة للجامعة مدونة ومحددة، مع عدم وجود أهداف تتوافق مع الرسالة ، كما أنه لا توجد سياسات وخطط تعليمية قصيرة وطويلة الأجل للمؤسسة التعليمية ، لا توجد متابعة وتقييم دوري للسياسات والخطط المتوفرة لمعالجة أوجه القصور فيها وتطويرها ، لا يتوفر في الجامعة نظام جيد للتقارير لجميع أنشطة المؤسسة المالية والإدارية والخدمية ، لا تهتم الجامعة بالخصائص الواجب توفرها في موظفي إدارة الجامعة، ولا تهتم باستقرار الجهاز الإداري.

تحديات إدارية:

ورقة الحداد (2010) كانت حول الممارسة العملية للإدارة الإستراتيجية كمدخل لتحسين أداء الجامعات الليبية:دراسة ميدانية على جامعة عمر المختار. المشكلة التي تناولتها الدراسة هي: كيف تتم الممارسة العملية للإدارة الإستراتيجية في جامعة عمر المختار؟

استخدمت الدراسة استمارة الاستبانة كأسلوب وحيد لجمع بيانات الدراسة ،وتم التحليل باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss. واشتملت الدراسة على مجمع المدراء من أمناء الكليات وأمناء الفروع ومنسقي وأمناء الأقسام العلمية الإدارية ،وأخذت عينة مقدارها 80 إداريا.

توصلت الورقة الي النتائج التالية:

أن الجامعة لديها رسالة محددة ومكتوبة ومنشورة، ولكن ليس لجميع الأطراف ، أكدت عينة الدراسة أن للرسالة تأثيرا إيجابيا على الأداء الجامعي ، لا تعتبر الرسالة بمثابة مرشد حقيقي لاتخاذ الإجراءات والقرارات الإستراتيجية، لا يشارك جميع المدراء بالجامعة بوضع أهدافها، وأن هذه الأهداف عند وضعها لا تتصف بالخصائص العملية للأهداف من حيث الدقة والوضوح والقابلية للقياس بشكل جيد ، لا تقوم الإدارة بالجامعة بتحليل البيئة الخارجية بتحديد الفرص والتهديدات فيها ولا البنية الداخلية لتحديد نقاط القوة والضعف ، لا تستخدم الجامعة الأساليب الوصفية في التحليل البيئي ولا في عملية الاختيار الإستراتيجي ، لا تستخدم الجامعة أسلوب تحليل مصفوفة SWOT في تحليل البيئة وفي تحديد البدائل الإستراتيجية ، لا يوجد في الجامعة نظام معلومات فعال يساعد في وضع الإستراتجيات ليساهم في تسهيل عملية اتخاذ القرارات المختلفة ، يتصف نظام الرقابة السائد في الجامعة بأنه اقتصادى.

درس المنصوري(2011)، الأبعاد الإستراتيجية في تطوير نظام التعليم الليبي وهدفت دراسته الي تسليط الضوء علي التعليم في ليبيا من خلال اقتصاديات التعليم والاستقرارية الإدارية للنظام التعليمي وخصخصته ،

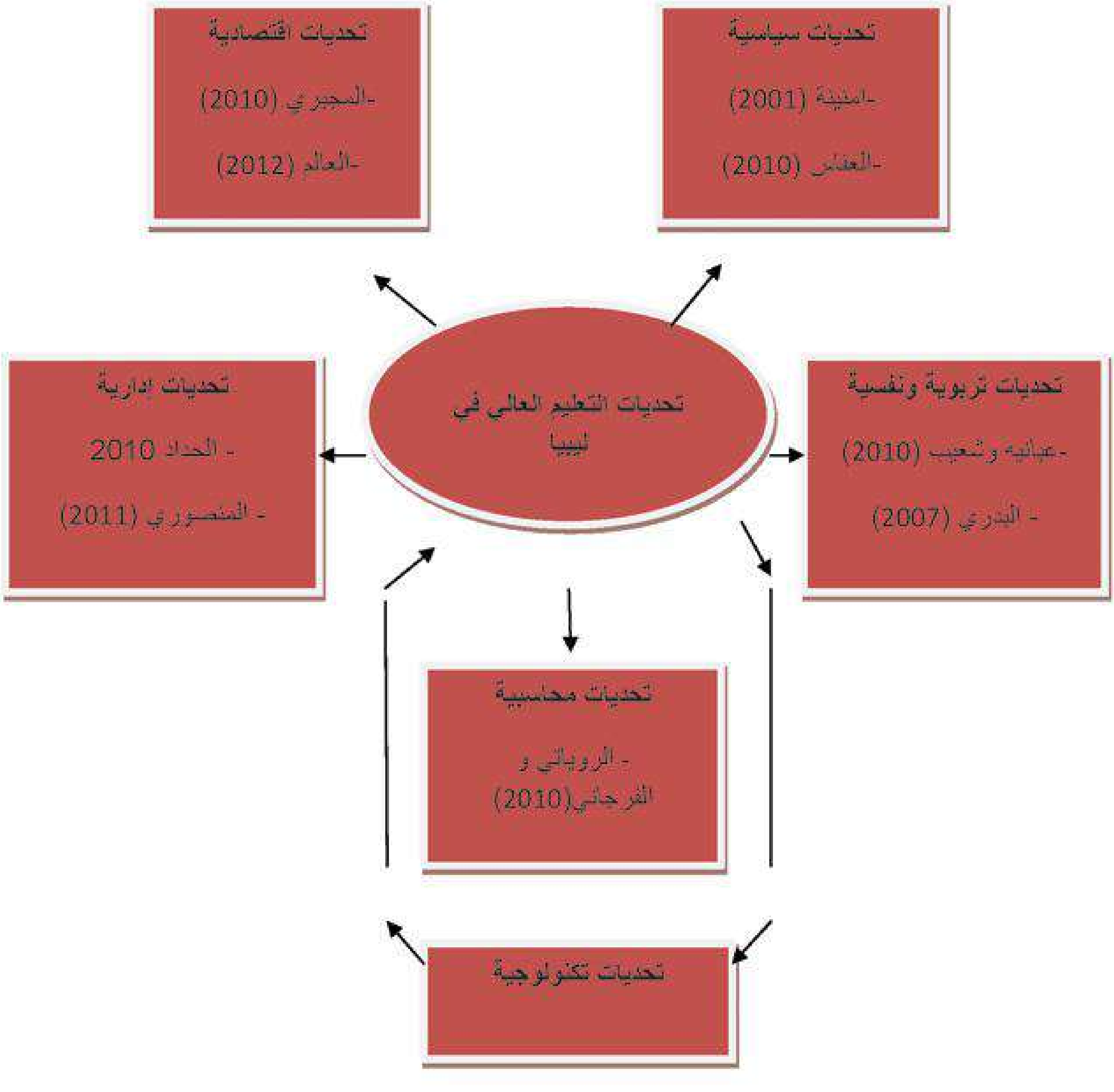
وفلسفة التعليم الجامعي، والانفتاح والتعاون مع الآخر، ومدى انعكاس ذلك على تبني التغيير المطلوب في ظل توجه إستراتيجي منشود.

توصل المنصوري إلى أن هناك تحديات كبيرة تواجه التعليم في ليبيا منها انتشار الأمية في ليبيا ، نمو التعليم كماً على حساب الكيف ، نوعية التعليم التي يتلقاها الطالب الليبي غير مرضية ، وتقل عن مستوي نظرائهم في الدول الأخرى ، بعض المدرسين في المؤسسات التعليمية ، لا تتفق مؤهلاتهم العلمية والتربوية والضوابط المتفق عليها في شغل مثل هذه الوظائف ذات الخصوصية التربوية التعليمية ، عدم استقرار قطاع التعليم في ليبيا الأمر الذي يشكل عائقا في وضع السياسات والأهداف والخطط الإستراتيجية للتعليم على مختلف المستويات ، من حيث القبول والتنسيب وما شابه. أيضا ترتب على عدم استقرارية النظام التعليمي تعدد اللوائح والقرارات المنظمة للدراسة والامتحانات ، سواء على مستوى التعليم الاساسي والثانوي او حتى الدراسات الجامعية أو العليا. أيضا المؤسسات التعليمية الخاصة هي دون المتوسط ، وذلك لمسببات تمثلت في وبروز الجانب الربحي السريع المستهدف قلة أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاية ، وضعف الانضباطية ، وعدم وضوح سياسة القبول وضعف الإدارة.

نلاحظ من السرد السابق للدراسات العملية أنه على الرغم من اختلاف هذه الدراسات من حيث تخصص الباحثين ، أهداف ومنهجية هذه الدراسات ، إلا أنها توصلت في العموم إلي نفس النتائج فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه التعليم العالي في ليبيا ، و تصدرت مشكلة عدم التطور التكنولوجي قائمة المشاكل والتحديات ، فعلى سبيل المثال هناك أتفاق بين الحداد (2010) و عبانيه وشعيب (2010) أن صعوبات التعليم تمثلت في عدم اعتماد إدارة الكلية والأقسام على التقنيات الحديثة في تقديم خدماتها (مثل الانترنيت) كما لا يوجد في الجامعة نظام معلومات فعال.

أيضا أتفق كلا من المجبري (2010) والعفاس (2010) على أن أنظمة المعلومات والمكتبات متخلفة ، غياب روح التجديد ومواكبة التطور العلمي ووجدا أن دور المعرفة مهم وان الإدارة والاقتصاد في ليبيا ليسا اقتصاد معرفة ولا إدارة معرفة اي ليس لها علاقة بالتطور التكنولوجي وهذه من التحديات الكبيرة التي تواجه التعليم العالي حسب رأي الباحثين. يوضح الشكل التالي بناءً على الدراسات العملية أن أساس التحديات هو التحدي التكنولوجي لأنه القاسم المشترك بين كل الدراسات.

الشكل رقم (4)

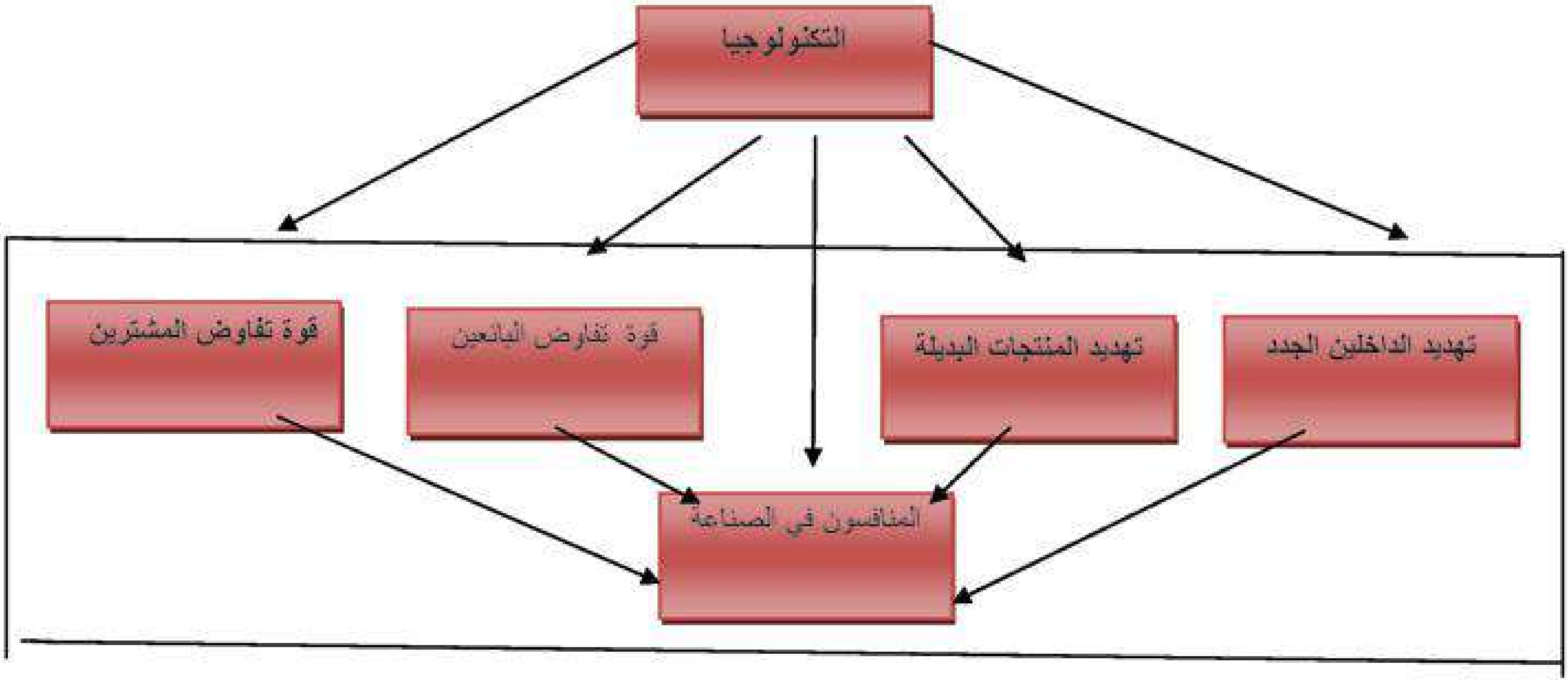


المصدر : من إعداد الباحثتين

ثالثاً - الطموح المأمول تجاه تطوير التعليم العالي في ليبيا:

اتضح مما سبق أنه لا يوجد اهتمام بالعامل التكنولوجي وأثره في تطوير التعليم العالي في ليبيا ومن هنا كان لابد من إعادة النظر في الأوضاع القائمة للتعليم العالي ،وتخليصه من التحديات التي تحول دون تقدمه ، وذلك من خلال إضافة عنصر التكنولوجيا إلى نموذج القوي الخمسة لبورتر و استكشاف مدى تأثير ذلك على تنافسية قطاع التعليم ، وهذا ما سيتم توضيحه في الشكل التالي والتحليل الذي يليه.

الشكل رقم (5)



المصدر : من إعداد الباحثتين بالاعتماد على Porter (1980)

تهديد الداخلين الجدد :

في ظل التقدم التكنولوجي لا يحتاج التعليم إلى تكاليف مرتفعة، فهو لا يقتصر على المباني الضخمة وتكاليف بنائها أو إيجارها ، كما لا تحتاج الجامعات إلى زمن طويل لكي تكون ذات سمعة وتجذب إليها الطلاب وتمنح الدرجات العلمية لأن التكنولوجيا أوجدت ما يسمى بالتعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، والتعليم المفتوح الذي سهل العملية التعليمية دون الحاجة إلى الوجود المادي سواء للطلبة أم الجامعة ،وبالتالي الرفع من إمكان تهديد الداخلين الجدد.

تهديد المنتجات البديلة :

ساعدت التكنولوجيا على خلق بدائل لعمليات التعليم التقليدية، فالطلبة الآن يبحثون عن تعلم وتطوير مهارات مثل الكمبيوتر واللغة، و البحث عن الدورات العملية التدريبية التي تساعدهم في مجال عملهم أكثر من طلبهم على التعليم الجامعي ، فما يحتاجه سوق العمل الآن ليس الشهادة الجامعية فقط ، ولذلك أوجدت التكنولوجيا بدائل للتعليم الجامعي . فمثلا بدلا من قضاء أربع سنوات للتعليم الجامعي يمكن للطالب أن يلتحق بدورات مكثفة في سنتين ،ويختار الدورات التدريبية التي تساعده في مجال العمل الذي يرغبه. وبالتالي يمكن القول إن الدورات التدريبية الحديثة خلقت طلبا كبيرا عليها، وأصبحت بدائل للتعليم التقليدي.

قوة تفاوض البائعين

قدوم التكنولوجيا غيّر من قوة عرض الجامعات، فمكنت الأستاذ الجامعي من عرض أفكاره من خلال الكتب والفيديوهات والحلقات الدراسية وصفحات الويب ، مما ترتب عليه زيادة القيمة التجارية للمعرفة العلمية للأستاذ الجامعي ،وأثر ذلك على مكاسب الجامعة (1999) Dived ، أيضا فإن ارتفاع إمكان دخول قادمين جدد ومنتجات بديلة فإن ذلك حتما سيؤدي إلى انخفاض قوة عرض الجامعة .

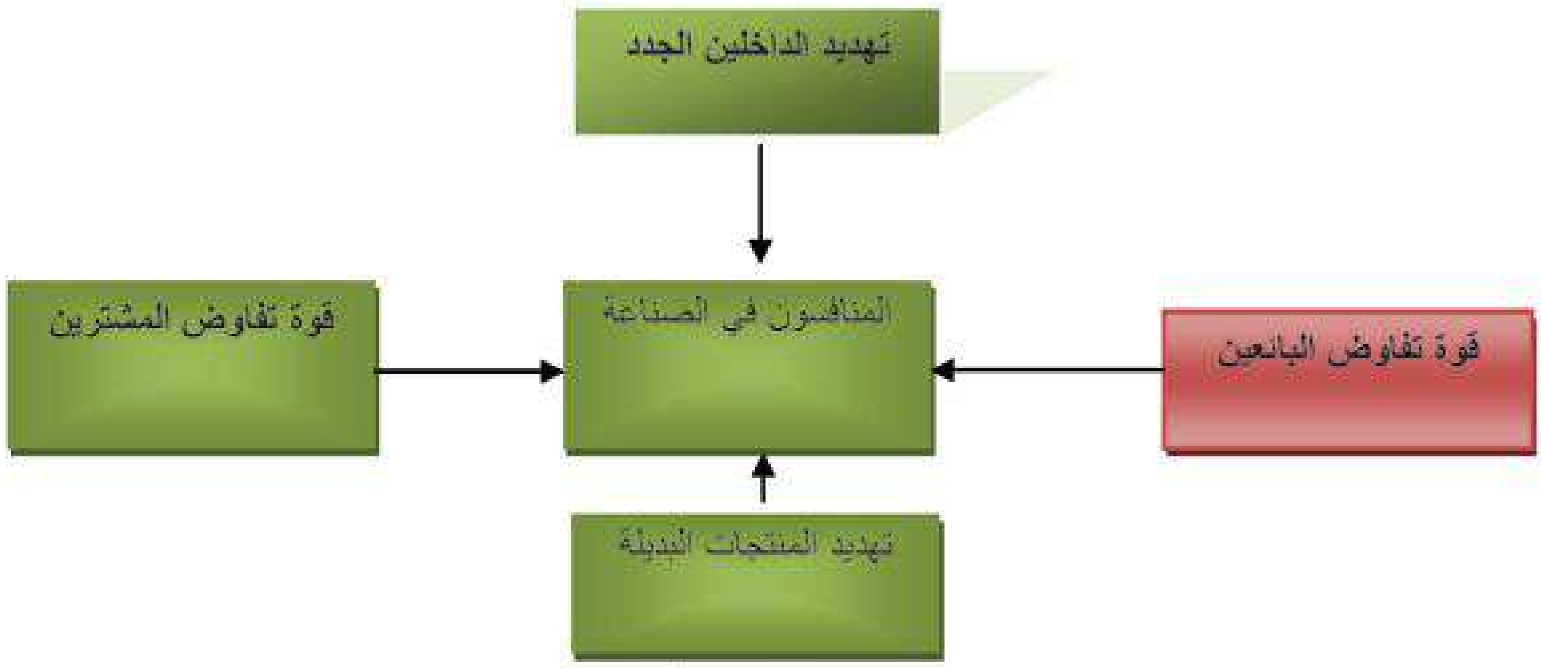
قوة تفاوض المشترين :

قوة تفاوض المشترين زادت نتيجة لوجود البدائل أمام الطلبة ، فبدلا من الجامعة هناك الدورات التدريبية التي تختصر الوقت وأكثر ملاءمة لسوق العمل ،وأيضا هناك سبب آخر وهو دخول قادمين جدد نظرا لانخفاض التكاليف كما سبق وأن بيّنا. أيضا أصبحت الشركات مصدر عرض للتعليم لموظفيها من خلال البرامج التعليمية والتدريبية المختلفة ،وبالتالي فهم يمثلون منافسا كبيرا للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، مما ساهم أيضا في زيادة تفاوض المشترين.

المنافسون في الصناعة :

أدت التكنولوجيا إلى ارتفاع تهديد الداخلين الجدد، وظهور جهات أخرى تنافس الجامعات في عرض التعليم ، مما ترتب عليه زيادة المنافسة في هذا القطاع . وبالتالي فإن دخول التكنولوجيا على صناعة ما يغير من قوتها التنافسية؛ لذلك يؤمل من صانعي القرار في ليبيا في هذا المجال الاهتمام بعنصر التكنولوجيا لمجابهة جزء كبير من التحديات التي تواجه التعليم، كما سنرى من الشكل التالي :

الشكل رقم (6)



المصدر : من إعداد الباحثتين

يتضح من الشكل رقم (6) مقارنة مع الشكل رقم (2) أن التكنولوجيا أدت إلى زيادة تهديد الداخلين الجدد ، زيادة تهديد المنتجات البديلة ،انخفاض قوة تفاوض البائعين ،وزيادة قوة تفاوض المشترين، مما يترتب عليه في النهاية ارتفاع تنافسية قطاع التعليم.

الخاتمة

تناولت الورقة تحليل أهم ملامح الواقع الراهن للتعليم العالي في ليبيا باستخدام نموذج القوى الخمسة لبورتر، كما سلطت الضوء على التحديات التي تقف في وجه التعليم العالي من زوايا مختلفة (سياسية، اقتصادية، تربوية....إلخ)، وقد اتضح انخفاض قدرة الجامعات الليبية على القيام بوظائفها الأساسية (إعداد الكوادر البشرية المؤهلة ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع)، وقدمت الدراسة تصورا للطموح المأمول تجاه تطوير التعليم من خلال الاستفادة من التكنولوجيا في العملية التعليمية لتكون أكثر فاعلية ،وتوفر تعليما يمكن خريجيها من أن يصبحوا منافسين ،ويساهموا في النمو الاقتصادي والاجتماعي.

المراجع

1- البدري عبد الرحيم (2007)، بعض مشكلات سياسات التعليم العالي في الجماهيرية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر السياسات الوطنية –مركز البحوث والاستشارات، بنغازي.

2- الدعوب و عبد الرحمن (2009) التعليم بليبيا في ضوء ثورة المعلومات (رؤية تنظيمية) مجلة جامعة عمر المختار العدد السادس

3- الحداد، صابرين (2010) الممارسة العملية للإدارة الإستراتيجية كمدخل لتحسين اداء الجامعات الليبية:دراسة ميدانية على جامعة عمر المختار. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر جودة الأداء الجامعي في ليبيا إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع 4-6 /2010/12 بمبنى الدعوة الإسلامية- بنغازي.

4- الروياتي و الفرجاني واقع التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية في ظل الجودة الشاملة .ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر جودة الأداء الجامعي في ليبيا إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع 4-6 /2010/12 بمبنى الدعوة الإسلامية- بنغازي.

5- العالم، عائشة (2012) النظام التعليمي في ليبيا ومتطلبات اقتصاد المعرفة، مجلة البحوث الاقتصادية، المجلد 21، العددان 1و2.

6- العبيدي، محمد (2010) تقييم الأداء الجامعي في ليبيا: نظرة تحليلية. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر جودة الأداء الجامعي في ليبيا :إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع 4-6 /2010/12 بمبنى الدعوة الإسلامية بنغازي.

7- العفاس (2010) تأثير التغيير المتسرع في القيادة الإدارية على جودة الأداء الجامعي في ليبيا. ورقة بحثية مقدمة الي مؤتمر جودة الأداء الجامعي في ليبيا - إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع 4-6 /2010/12 بمبنى الدعوة الإسلامية- بنغازي.

8- المجبري ،فتحي (2010) جودة التعليم العالي في ليبيا :ملاحظات أولية حول المستوى والمحددات. ورقة بحثية مقدمة الي مؤتمر جودة الأداء الجامعي في ليبيا :إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع 4-6 /2010/12 بمبني الدعوة الإسلامية بنغازي.

9- المحجوبي ، خالد (2014) تطور القدرة التنافسية للاقتصاد الليبي وإستراتيجيات تدعيمها، ورقة بحثية مقدمة الي مؤتمر "القدرة التنافسية للاقتصاد الليبي" 3-2014/2/4 طرابلس.

10- المنصوري ، عبد الجليل (2011) الأبعاد الإستراتيجية في تطوير نظام التعليم الليبي- ورقة بحثية مقدمة الي ندوة ليبيا : نحو بناء دولة مدنية ديمقراطية من 24-2011/12/26، طرابلس.

11- أمنينه، عبير (2001) أثر التغيرات الهيكلية والتنظيمية لقطاع التعليم عى أداء وتنفيذ سياسات التعليم العالي: دراسة تطبيقية على سياسة التنسيب إلى كلية الاقتصاد جامعة قاريونس 1980-2000. مجلة البحوث الاقتصادية، المجلد 12، العدادان 1و2.

12- عبانيه ،صالح وشعيب، محمد (2010) تقييم جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب /مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر جودة الأداء الجامعي في ليبيا. إمكانيات التطبيق وتحديات الواقع 4-6 /2010/12 بمبنى الدعوة الإسلامية- بنغازي.

13- عبد الرحمن ،محمد (1988) واقع وتوجهات البحث العلمي والتطور التكنولوجي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد خاص .

14- مركز البحوث والاستشارات جامعة بنغازي ، (بدون سنة نشر) ليبيا 2025، رؤية استشرافية

15- Collis, D. 1999. When industries change: Scenarios for higher education. Forum Futures: 14 –17

16- Porter, M. (1980). Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors. New York: The Free Press

National Conference on Higher Education in Libya
Under the slogan "Higher Education between reality and aspirations"

Abdulla M. El-Mansoury.

Introduction:

Theoretically Problem-Based Learning is based on constructive learning (Poikela 2002), constructive learning theory explains that learning is an active, constructive and target process which contains problem solving. Therefor PBL has been defined as an educational method which carefully uses constructed clinical problems as a context for students to learn problem solving skills and acquire knowledge about the basic and the clinical sciences' (Albnese Mitchell, 1993).

Perhaps the best known original example for Problem Based Learning comes from American medical education 1960s (Barrows 1985). The seminal event of PBL was the development of a new school of Medicine at McMaster University in Canada in 1969 (Campbell 1970). The school introduced modern educational concepts into its curriculum and PBL became the cornerstone (Neufeld & Barrows 1974). Soon after, a few medical schools such as those in Newcastle (Australia), Beer Sheva (Israel), Maastricht (the Netherland) and Albuquerque (USA) also adopted PBL- based curricula along the line of McMaster (Johnson M. S. & Flnucane M.P., 2000).

The uptake of PBL was rapid (Jonas et al. 1991), where many universities and other pedagogical institutes adopted PBL as a strategic keystone of teaching, Franssila (2007) reported that: by 1991, 100 medical schools in USA were using PBL (Jonas et al. 1991). by 1997 several schools in the UK were in the process of adopting PBL (Bligh & Wilkinson 1997), before 1998 five of Australia's 11 medical schools had PBL based curricula while others used PBL to some extent , PBL was also embraced By 1995 at Europe, the Middle East, and the Far East have PBL (Bligh 1995).

Moreover PBL is supported long-time by diverse bodies such as the World Federation of Medical Education (Walton & Matthew 1989) and the World Health Organization (Fulop 1984).

PBL has been spread in various areas of teaching and science, for example architectures, economics, engineering, and mathematics (Poikela, Poikela, 2005), business schools (Milter& Stinson, 1993), schools of education (Bridges &Hallinger, 1992; Duffy, 1994); law, social work (Boud &Feletti 1991); as well as in high schools (Barrows & Myers, 1993).

In general PBL models can be categorised into two types, namely; pure and hybrid PBL model (Savin-Baden, 2007). The pure PBL model refers to the model that is implemented in fully problem based methodology, and based on the McMaster medical school PBL model. This implementation is generally without any lectures or tutorial sessions, and students typically work in small groups. The hybrid PBL model is in turn, embedded with lectures and tutorial sessions to support students' learning (Masek A. & Pahat B. 2010).

To date, many of these PBL models are adapted into a variety of new programmes and across all disciplines. As a result, the pure PBL models become difficult to be distinguished, and there is a tendency for universities to adapt the hybrid PBL model in their curriculum. This is due to the nature of PBL approaches, which are easy to be adapted into different structures of institutional curriculum, and also according to the specific purpose of implementation (Savin-Baden, 2000).

Barrows (1980) defines PBL as: The learning that results from the process of working towards the understanding of a resolution of a problem. The original basic idea of using PBL in medical teaching was to give practical problems to students and to force them to find solutions to these problems in a group. This idea was to bring teaching and learning in the classroom as close as

possible to the problem and case in a real medical environment, it was also to support life-long-learning because doctors and nurses could use the method of PBL in their real working. Therefor PBL was a revolutionary teaching method compared to the previous methods which were based on teacher focused lectures (Franssila, 2007)

According to (Savery & Duffy, 2001) nothing is simplified or pre specified for the learners in the learning process of PBL, where the problem is presented to the students first at the start of the learning process, before any other curriculum inputs. Different curriculum input such as lectures, labs etc. follow later in order to complement and enhance the work to understand the problems.

In a group of PBL, one of the students acts as a discussion leader; his/her role is to actively lead the group members throughout the discussion, allow opportunities to participate and to make sure that all group members are on the same track. At the same time another group member should acts as a scribe, his/her role is to structure a clear picture of the discussion by writing down all notes, ideas and conclusions made by the group on a white board or a flip chart. The two roles are to be rotated among all group members in order to assure gaining certain skills that contribute to leadership and teamwork. It is also important to note that all group members should take an active role during the discussion by sharing opinions and knowledge.

A tutor is assigned for each group of students, his/her responsibility is to expedite and bring students through the concept of "learning by doing". A tutor should also be capable in probing students with challenging questions, provoking, encouraging, and creating conducive environment for learning (Brodie & Gibbings, 2007). Moreover it is necessary for the tutor to be an

active listener, that is to follow, and when necessary to control the learning situation of the group.

Based on the philosophical principle of PBL it is described as a student's oriented method, where in PBL tutorials students define their own learning issues; what they need to research and learn, they are also responsible themselves for searching appropriate sources of information. By doing so students will be aware of their prior-knowledge (Johnson M. S. & Flnucane M. P., 2000); as well as their areas of ignorance regarding to the subject of the problem, thus students can identify both their personal learning needs and strategies required to address them. This process helps to develop skills for life-long learning (Franssila T.,2007).

The goals in problem-based learning are to promote deep understanding of subject matter content and to simultaneously developing students' higher-order thinking (Ertmer A. P. & Simons D. K., 2006). By PBL students acquire knowledge that is better retained, usable in a clinical context and integrated from many disciplines (Albanese & Mirchell, 1993).

The Maastricht version of PBL operates the problem solving process in tutorial sessions by using the "seven-jump" model (Masek A. & Pahat B. 2010), Franssila (2007) briefly descried the model as follows: students receive the problem scenario as a written handout, then they manage the process of problem solving by going through the next steps:

1- Clarifying Concept: Students extract the key words (group work), that are important clues; examples, sex, age, fever, pain, sallow, swelling… etc.
2- Defining the Problem: Students identify problem and summarise it in a clear and concise way (Johnson M. S. & Flnucane M. P.,2000). This step is the basic for the next step, and it should be done in a short time.
3- Brain Storming: Students are encouraged to form different explanations;

the idea is to comment specific details and hypotheses of the given case.

4- Problem analysis: the idea is to find cause-effect and make relations among things that were found during the previous steps.
5- Formulating learning objectives: it is the last step of the first learning situation. All previous steps are based on this; as a result, students get their homework by preparing themselves for the next learning situation.
6- Self-studying: It is the time for each student to fill the gaps of knowledge he/ she has noticed during the first learning situation, and to find explanations and solutions for the learning objectives.
7- Reporting: it is the second or last learning situation of the case, where each student will explain his/her findings and the group will formalize their view on the learning subject.

These seven steps are used in two different learning situations Franssila (2007). During the first learning situation "Brain Storming Session" steps 1-5 are used, while the last step is handled during the second learning situation "Debriefing Session".

Step 6 It is during the self-studying period, in the time between the two learning situations, it is for students' individual work to find explanations or solutions for the learning objectives. During the self-studying period students may also contact the tutor to clarify things if needed. The ideal time for this is one or two days (Franssila T., 2007)

In the end each student has the possibility to comment on the learning case and the group work (Franssila T., 2007). PBL adds interest and increases motivation to learn (Johnson & Flnucane ,2000). It enhances self-evaluation and encourages sensitivity to all the patient's needs (Barrows 1983).

To get the most out of the PBL learning process a student needs to gain skills which attribute his/her good standing for life as a doctor. A student should be able to work with other students or independently, become a good

communicator, also to research and discriminate between different qualities of information. Moreover development of students' critical thinking abilities, clinical reasoning capabilities, and teaching and presentation skills will of course acquire student's enormous amount of medical knowledge and understanding. Hence it was clearly stated by (Tynjala 1999) in PBL model "knowledge and skills are not automatically given by the teacher but it is necessary for student actively construct learning".

Many institutes and faculties have a long history of traditions certain way of working giving lectures for students. Traditional methods may have worked well; they are fully accepted and supported. Therefore it is a big challenge to try something new and make changes. Therefor the implementation of new methods must be properly planned and executed (Franssila T., 2007).

Despite a relatively long history of successful PBL use in medical schools (Barrows &Tamblyn,1980), PBL possess numerous difficulties for both teachers and students who are likely to be unfamiliar, as well as uncomfortable, with the new roles and responsibilities required by this type of open-ended learning environment (Land, 2000). Moreover Land (2000), had specified the implementation challenges into: creating a culture of collaboration and interdependence, adjusting to change roles, and supporting student learning and performance (Ertmer A. P. & Simons D. K.,2006).

A variety of resources is needed to support both teachers' and students' efforts. Thus teachers will need guidance as they adopt their new roles, facilitate students' inquiries, provide constructive feedback, and apply new types of classroom management strategies (Hannafin, Hill, & Land, 1997). Reference to Mergendoller & Thomas, (2005), "Teachers in learner-centered classrooms tend to have a broader set of management responsibilities than teachers do in more traditional classrooms". On the other hand, students will

need to be supported as they learn to develop and implement their own strategies for addressing complex problems and for working with diverse others to negotiate solutions in a collaborative manner (Hannafin, Hill, & Land, 1997).

However, Ward and Lee (2002) noted, "The philosophies supporting PBL are well established, but the 'how tos' are in short supply". Hence, when implementing PBL into teaching one must accept that it is not going to be perfect right from the beginning. More likely it is going to be a continuous process to advance step by step to the better results (Franssila T., 2007).

In PBL, curriculum developments must integrate three compulsory elements; which include the understanding of contextual knowledge, skills competencies, and attitude. This integration is to exit certain outcomes of PBL curriculum; what to learn refers to the problem as the curriculum, how to learn refers to the PBL process and how much is learned refers to assessment. (Wee, 2004)

Many lecturers claim that students will not do any work unless it is being assessed; by which it is awarded a mark. In Problem-based Learning, where students themselves determine what they already know and have to do, and as they identify the gaps in their knowledge and competence, assessment needs to be developed in a manner to encourage learners to be open and honest (Knight, 2000).

Assessment in PBL focuses on different aspects of evaluation, which is based on the main purposes of PBL inclusion. The assessment is typically conducted according to the purpose, either to measure processes or products (Young, 2005).

Often, an ongoing assessment is prominently important in ensuring that students' learning is always in the right path (O'Grady & Alwis, 2002). The

process skills assessment is frequently conducted and distributed in parallel with the learning process. The targeted skills include; communication skills, teamwork, research skills, interpersonal skills, and professional skills. (Kolmoset al., 2007). It is reported that assessment in PBL is a part of the learning process (Foldevi, Sommansson & Trell, 1994). Therefore, ongoing process of feedback is an important way to support students' learning (Masek A. & Pahat B,,2010). Also through several activities, tutors perform informal assessments; including probing, questioning, observation, which indirectly monitor students' skills development.

Multiple dimensions and methods are involved in the assessment process, including short presentation sessions, quizzes, MCQ tests, short-test of concepts, practical demonstrations, and poster presentations (Lennox, 2003).

On the other hand, the assessment to assess products, such as knowledge content and understanding, is typically scheduled at the end of the block or term through a written final examination and open-book test concept (Segers and Dochy, 2001; Wee et al., 2003)

Moreover, the assessment can also be conducted as a group-based or as an individual-based assessment. Students are typically awarded with an individual grade even though the assessment is conducted on group basis (Kolmos et al., 2007).

Whilst much has been written about approaches to PBL; curriculum design, the role of tutors and various other aspects, much less attention has been given to the purposes and principles of assessment (Savin-Baden & Major, 2004). However, rather than copying examples which may not fit with the used form of PBL, different assessment methods may be adopted in order to align both the learning and teaching approaches, and the desired learning

outcomes. It is important to use methods that reflect the professional contexts of students' future (Macdonald R., 2005).

As concluded by (Franssila, 2007), it is clear that PBL implementation is a continuing process. Thus corrections for the implementation progress and the contents of courses are annually conducted by carefully analyzing student's feedback and collected experiences.

Discussion:

During the past three decades the higher education in Libya has extremely declined, this declination was due to government behaviors that tend to create and reinforce barriers and restrictions to frustrate any serious efforts of achieving development.

The Libyan International Medical University (LIMU) was founded in 2007 in the city of Benghazi. The University is counted as the first private Medical University in Libya. The idea beyond the foundation of such a University, was that a number of university staff members, who believe in the possibility of providing a healthy educational environment and in improving the higher educational contexts in Libya to meet the (quality/ standard) of that in developed countries.

Being an independent university was a precious opportunity for the dream to become true, the quality of education at LIMU was not affected by any intervention of political nor by the increasing number of students that exceeds its capability.

From the very start LIMU has conducted many academic relationships with agencies, organizations and international prestigious universities, in order to gain and exchange experiences, consultancies and academic cooperation.

In 2007 LIMU has adopted the traditional way of teaching, although attention was paid to consider involving students into some sorts of learning activities, and efforts were gradually conducted to make the shift toward an interactive process of teaching and learning.

In spite of the lack of support, LIMU's efforts were exploited to the optimal in order to take a major role in leading the higher education on national level. Thus in 2009 LIMU had again the first initiative among Libyan Universities to adopt the strategy of Problem Based Learning.

Guiding the change and leading a new strategy of learning; is really a big challenge. However, in order to assure a successful implementation of the new method, LIMUs' administration has considered many factors, including; spread the idea of the new method (what, why and how), communicated with some internationally and regionally wise early developers of PBL, gained the trust and commitment of other members, attained a proper plan for the implementation (Franssila T., 2007),

Moreover, much literature stated that adaptation to the local conditions is an important key to success. As Graaff, (2008) indicated, "when PBL is implemented in an institute with long standing traditions on teaching and learning, this should involve a process of careful balancing between the innovative principles and the conservation of the old values and norms ". Even though, LIMU didn't have a long history of traditional teaching but it is the fact because of the local conditions, where all of University faculties, students, curriculum, staff, and facilities are based upon a traditional background of teaching". As Lahtinen reported "When implementing PBL, you face extensive changing processes which have effects on social, organisational and individual level", consequently it is important to consider

changing of others' believes as a contributed issue for the successful implementation (Franssila T., 2007).

While considering the proper planning as one of the major factors contributes to the achievement of a successful implementation, initial steps were taken to spread the message; "change is a must and it is been the time to take the challenge". As a beginning the message was spread all over LIMU's Faculties and students, since they are considered as major partners in leading the change. It was noted by Graaff (2008), "As most human systems resist change, the status has to be upsetting. In the initiation phase the leader must develop a vision recognizing the need for change".

Moreover, as the call for change was urgent, and as LIMU was insisting the importance of improving the higher education of Libyan. It was a grateful honor for LIMU to involve as much number of participants as possible; during the initial phase of implementation.

Again to say "spreading the message", this was done by several considerable communications with some early developers of PBL; such communications were conducted by site visits to some earlier established programs, and/or by consulting some experts (lectures, meeting and workshops). As concluded by Camp, (1996), "Mentoring", I believe, has led to the successful implementation of PBL in many places".

The main goal of this initial step was to shift beliefs of University Faculties and students away from traditional teaching and towards a wider role in providing an interactive environment of learning, which is known to be "student centered". As commented by Franssila (2007), "In order to increase both teachers' and students' likelihood of PBL, a variety of supporting efforts are needed to be counted while planning for implementation".

At this stage it was very important to stress on the role of a Tutor; which is a newly added term to the vocabulary of the Libyan universities, and also to assure making a clear distinction between different roles and responsibilities addressed by tutors and lecturers.

LIUMs' tutor; are newly graduated doctors, who are interested in the academic career. Workshops were conducted, at the beginning these workshops were run in cooperation with some PBL experts, nowadays, annually training workshops are run by some of LIMUs' Faculty members to train new tutors; who wish to be employed. Regarding the continuously developments in different activities and responsibilities, and also to follow progress of tutors' role, even for previously employed tutors, it is compulsory to participate in these workshops. It is interesting to point-out that students may play a role in these workshops, where; randomly, some of them are asked to express their opinions; to trainees, regarded as tutors acting roles as well as their capability of giving a proper feedback to students.

In addition, another important targeted partner was the University Faculty members, who have been involved into different activities; including; workshops, conducting experts, open discussions... etc. The main goals were to change their teaching behaviors and norms of learning from "teacher centered" to "student centered", and to prepare them to take the new role of teachers, by supporting students learning, and creating a cooperative and independence environment.

(Land, 2000) reported that "Like other student-centered innovations, PBL possess numerous difficulties for both teachers and students who are likely to be unfamiliar, as well as uncomfortable, with the new roles and responsibilities required by this type of open-ended learning environment". At the era of implementation, LIMUs' students have had the chance to share

the implementation process of PBL, by being through all means of training to accept the new strategy of learning.

Taking in consideration the passive way of teaching in secondary schools, it was necessary to arrange an orientation program for the new comer students. The program is designed to support students' efforts, as they will face difficulties to adopt the role of active learners. As stated by (Hannafin, Hill, & Land, 1997), "Students, too, will need to be supported, as they learn to develop and implement their own strategies for addressing complex problems and for working with diverse others to negotiate solutions in a collaborative manner".

According to expectation, the orientation program; at its first time of implementation, was supposed to take the period of six weeks, surprisingly, students took the challenge, and were very interested to take the role of independency. Thus the period of the program was reduced to four weeks. Nowadays it doesn't last more than two weeks. Though, it is believed by LIMUs Faculty and administration, that " when considering a change, students are not a problematic issue, the issue is the lack of stakeholder's wills, the resistance to change and the fright to take the challenge".

In addition, one of the necessary initial steps, was to make modifications and amendments to the buildings of LIMU that is to provide suitable physical facilities, including; small classrooms (where we can run the PBL sessions), which are occupied with; suitable furniture, computers, monitors, white boards, as well as some large halls with smart boards to accommodate a larger number of students while holding seminars or presentations.

As the implementation of PBL was mandatory to all of Faculties of LIMU, rules for running the PBL sessions, students' assessment, and grading system were constructed by general by-laws. While programmes

specifications, curricula design, writing problem (case scenarios) and learning activities were assigned to Faculties councils.

However, LIMU has established the unit of "Medical Education" to be the first of its kind among all Libyan Universities; its major roles are to monitor and develop the: quality of teachers and teaching, Faculty members, students' assessment ....etc. moreover, to heighten the norms and trends of a good practice of teaching, LIMU provided the chance to some of its Faculty members to get started with higher professional programmes; such as, "Joint Master of Health Professions Education".

n general, the advice to different Faculties was to construct theme- based PBL curricula, where PBL integrates with an existing curriculum. Reference to Wee (2004), reveals that, one of the either ways used to change the existing conventional curriculum to be PBL integrated; is through the implementation of a theme-based PBL. This method requires a facilitator to craft a problem, which involves several related subjects in the same theme.

The applied curriculum refers to the model of hybrid PBL, where mini lectures should be used to fill in the gaps; which result from incomplete integration of subjects to some extent. However it is mandatory to keep the number of lectures to the minimum. Masek & Pahat, Have drawn the attention to the fact that, the theme-centric problem should be designed as a trigger, and mini lectures should be used to fill the gaps within theme-centric.

It is very important to write the problem scenario based on a real case; that is to get students to be familiar with the practice of a doctor. As Savery & Duffy indicates that , there are three reasons why the problems must address real issues. 1) Because the students are open to explore all dimension of the problem there is a real difficulty of creating a rich problem with a consistent set of information. 2) Real problems tend to engage learners more, where

there is a larger context of familiarity with the problem. 3) Students want to know the outcome of the problem.

Usually problems last for one week, but at sometimes it may last for two weeks. In a PBL learning process; a group of 8-10 students, meet twice a week, at what is known as "Brain Storming and Debriefing sessions"; to discuss the problem by following the "seven- jump" model. A tutor is assigned to the group, his/her role is to control the PBL sessions, to guarantee the relevance of information with the problem issue and to give a considerable feedback to students; regarding their knowledge, attitude and performance.

Faculty of Basic Science; which is one of LIMU's faculties, notices that, while constructing the integrated theme-based PBL curricula, an observable percentage of lectures is been reduced. Masek & Pahat, Rightly points out that, "these studies replace the major part of the traditional lecture program. The faculty members do not teach in the traditional sense, but facilitate the efforts of the student group in understanding the cases for themselves".

Among all Libyan Universities, another unique way of teaching is used in LIMU, it is the early practice of students to the clinical skills, where students at different levels are assigned to practise certain clinical skills related to the topic of the problem under the study. These skills are applied at the clinical skill lab, and are conducted in small groups under the supervision of a tutor. Clinical skill lab is equipped with models (dummies), clinical furniture, check lists and necessary equipments (Masek A. & Pahat B., 2010). Lahti en, makes clear that, "students are expected to be competent in problem solving, as well as hands-on in technical skills".

Getting to the point of discussing assessment methods of PBL, makes us tackle a critical issue of concern for both students and university. As Camp

has noted "assessment of students' learning proves most problematic even for the most experienced teacher with change". Nevertheless, LIMU demanded general rules to assure Faculties adopting proper methods of assessment, that direct the aim of assessment to: assess both process and product, implement an ongoing process, support students' learning (Masek A. & Pahat, 2010) and make balance and variety in the types and timing of assessment **(Knight, 2000).**

Going further towards quality assurance, the quality of teaching and learning is continuously evaluated by collecting and analyzing students' feedback. Evaluation of courses is conducted by questionnaires. Results of evaluations are intensely taken into account, for example, during the academic year 2012-2013, Faculty of Basic Medical Science achieved 3.75 as an overall average of students' satisfaction rate. Although, the achieved rate was higher than the targeted rate (3), Actions and efforts are still being taken to promote the process of improvement.

Summary:

PBL has been defined as an educational method which carefully uses constructed clinical problems as a context for students to learn problem solving skills and acquire knowledge about the basic and the clinical sciences' (Albnese Mitchell, 1993).

The Libyan International Medical University (LIMU) was founded in 2007, aiming to improve the higher educational contexts in Libya.

In 2009 LIMU had adopt the strategy of PBL, guiding the change is a big challenge; however, implementation of new methods must be properly planned and executed. Many factors of successful implementation were considered. A key factor for successful implementation is "adaptation to the local conditions", a long history of traditional teaching was the fact for the local conditions, and thus it is important to consider changing of others'

believes (Franssila T., 2007). Moreover, modifications of buildings were made to provide suitable physical facilities.

The leader of a change must develop a vision recognizing the need for the change: "change is a must and it is the time to take the challenge". The message was spread all over LIMU's Faculties and students, and as the call of change was urgent, it was important to involve as much number of participants as possible. The goal was to shift believes towards a "student centered strategy".

It was very important to stress on the role of a Tutor; workshops were conducted to train tutors, and University Faculty members, the goals was to prepare them to support students learning and to create a cooperative and independence environment. As (Tynjala 1999) stated, "knowledge and skills are not automatically given by the teacher but it is necessary for student actively construct learning". The quality of teachers, teaching, Faculty members and students' assessment were controlled by the "Medical Education Unit".

A PBL student should be able to work in a group or independently, to become a good communicator, also to research and discriminate among different qualities of information. To support students' efforts, it was necessary to arrange an orientation program. It is believed that "when considering a change, students are not a problematic issue".

However, it was advised to construct theme- based PBL curricula, which refers to the model of hybrid PBL. Also, clinical skills sessions, were early introduced. Assessment methods of PBL are not broadly described, LIMU demanded general rules for students' assessment, aiming to: assess both process and product, implement an ongoing process, support students'

learning (Masek A. & Pahat B., 2010), and make balance and variety in the types and timing of assessment (Knight, 2000).

It is clear that PBL implementation is a continuing process (Franssila T. 2007). Results of evaluations are intensely taken into account, where, the achieved rate of students' satisfaction was higher than the targeted rate (3). Actions and efforts are still being taken to promote the process of improvement.

Conclusions:

PBL possess a modern educational concept, it is the keystone in medical curriculum.

In comparison with early PBL adopter universities; internationally, Libya is more than 40 years behind. Saying "better late than never", may bring some relief, but looking at the results of doing, By communicating with experts, keeping-up working and hand in hand efforts, successful will be achieved.

The implementation process is to undergo certain stages:

Stage1: before implementation: only few of the administrative members; who are decision makers, are involved at this stage. Their role is to:

- Enhance their knowledge regarding the new strategy.
- Clearly determine causes and goals of implementation.
- Construct a vision.
- Consider local conditions.
- Define partners' roles.
- Design a proper plan.

Stage 2: advertising stage is to gain trust of others:

- Spread the message of change.
- describe new roles.

- Conduct many activities to express the idea, and involve as much people as possible. (Activities: meetings, lectures, open discussions, workshops.... etc.)
- Invite some experts to participate and to talk about their experience (what, why, where & how).
- Work on changing others' believes.
- Provide need physical facilities and modifications of buildings, to help in practicing a good implementation.

Stage 3: take the action and start:

- Encourage all partners to actively participate.
- Carefully follow-up the process, and don't allow any action of going back.
- Report notes and ideas; to be consider for a next trail.
- Collect and analyze feedback, and do improvement actions.

It is important to arrange an orientation program for the new comer students, believing that; when considering a change students are not to be a problematic issue, the issue is the lack of stakeholder's wills, their resistance to change and their fright to take the challenge.

Establishment of both Medical Education Unit and Clinical Skills Center is a good practice of stepping ahead.

It is believed that, in the near future the progress of such practices by LIMU; and if followed somehow by others, will expedite the pace to achieve Improvement of the higher education in Libya.

Reference:

Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, *68*, 52–81.

Barrows. H. 1985. How to design a problem-based curriculum for the preclinic years. New York. Springer.

Brodie, L., & Gibbings, P. (2007). Developing problem based learning communities in virtual space. *Proceeding of connected 2007 international conference on design education*. Sydney: University of New South Wales.

Barrows, H.S., & Myers, A.C. (1993). *Problem-Based Learning in Secondary Schools.* Unpublished monograph. Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School and Southern Illinois University Medical School.

Barrows, H. and Tamblyn, R. (1980) *Problem-based Learning: An Approach to Medical Education.* New York: Springer. The original basic.

Bligh J.(1995) Problem Based, small group learning: an idea whose time has come. British Medical Journal **311**, 342-343.

Bligh J. & Wilkinson P. (1997) Report of a worhshop on problem-based learning and its implications for medical aducation in the UK. *Postgraduate Medicine Journal* **73**, 449-459.

Boud & G. Feletti (Eds.),*The Challenge of Problem Based Learning*. New York: St. Martin's Press.

Bridges, E., Hallinger, P. (1992). *Problem Based Learning For Administrators.* ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.

Campbell. E.J.M. (1970) the McMaster Medical School at Hamilton, Ontario. *Lancet* **II**, 763-766.

Camp G., (1996) Problem-Based Learning: A Paradigm Shift or a Passing Fad?. The University of Texas Medical Branch. MEO, 1:2.

Ertmer A. P. & Simons D. K. (2006) Jumping the PBL Implementation Hurdle: Supporting the Efforts of K–12 Teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, **1**, (5)*

Fulop T. (1984) Setting the stage: problem-based learning in the mirror of the great social target- health for all. In*: Tutorial in: Problem-Based Learning: a New Direction* (H.G. Schmidt & M.L. de Volder, eds). Pp. 1-5. van Gorcum, Assen, the Netherland.

Franssila T. (2007) Development project report: Developing teaching by implemintaing Problem Based Learning, Jyväskylä Unisservity of Applied Science.

Foldevi, M., Sommansson, G., & Trell, E. (1994). Problem based medical education in general practice: experience from Linkoping, Sweden. *British journal of general practice*. *44*, 473-476.

Graaff E., (2008), Implementation of PBL: piecemeal or all the way?. Faculty of Technology Policy and Management, TU Delft the Netherlands. (e.degraaff@tudeleft.nl)

Jonas H.S., Etzel S.I. & Barzanski B. (1991) Educational programs in USA medical schools, *Journal of the American Medical Association* **266**, 913-920.

Johnson M. S. & FInucane M. P. (2000) The emergence of Problem Based Learning in Medical Education. Journal of Education in Clinical Practiec, **6**, **3**, 281-291.

Hannafin, M., Hill, J., & Land, S. (1997). Student-centered learning and interactive multimedia: Status, issues, and implication. Contemporary Education, 68(2), 94-99.

Kolmos, A., Kuru, S., Hansen, H., Eskil, T., Podesta, L., Fink, F., de Graaff, E., Wolf, J.U., & Soylu, A. (2007). *Problem Based Learning: special interest group B5.* [Online] Available: Teaching and Research in Engineering in Europe (TREE): http://www3.unifi.it/tree/dl/oc/b5.pdf (March 12, 2009).

Knight, P.T. (2000) "The Value of a Programme-wide Approach to Assessment." *Assessment and Evaluation in Higher Education.* 25, 3, 237-251.

Kolmos, A., & Holgaard, J.E. (2007). Alignment of PBL and assessment. *Proceeding of 1st international conference on research in higher education*. Honolulu: American educational research association.

Land, S. M. (2000). Cognitive requirements for learning with open-ended learning environments. Educational Technology Research & Development, 48(3), 61-78.

Lennox, B. (2003). Teaching engineering through problem based learning. In Problem Based Learning in Engineering. *A guide to learning engineering through project.* United Kingdom: University Of Nottingham.

Macdonald R., (2005) Assessment Strategies For Enquiry and Problem-Based Learning, Sheffield Hallam University.

Masek A. & Pahat B. (2010) Problem Based Learning Model: A Collection from the Literature. *Asian Social Science* **6**, 2017-2025.

Milter, R.G., & Stinson, J.E. (1993). Educating Leaders for the New Competitive Environment. In Gijselaers, G., Tempelaar, S., Keizer S. (Eds.), *Educational innovation in economics and business administration:*

The case of problem-based learning. London: Kluwer Academic Publishers.

Mergendoller, J., &Thomas, J.W. (2005). Managing project-based learning: Principles from the field. Retrieved June14,2005.http://www.bie.org/tmp/research/researchmanage-

Neufeld V.R. & Barrows H.S 1974 The McMaster Philosophy': An Approach to Medical Education. *Journal of Medical Education* **49**, 1040-1050.

O' Grady, G., & Alwis, W.A.M. (2002). One day one problem at republic polytechnic. *Proceeding of 4th Asia-pacific conference on PBL*, Thailand: Prince of Songkla University.

Poikela. E. 2002. Orgelmaperustainen pedalagogiikka. teoriaa ja käytäntðä. Tampere Unoversity Pres.

Poikela. E. Poikela. S. 2005. PBL in context. Bridging Work and Education. Tampere Unoversity Press.

Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. Studies in higher education, 26 (3), 327–343.

Savery R. J. & Duffy M. T. (2001). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. Indiana University. CRLT Technical Report No. 16-01.

Savin-Baden, M. (2000). *Problem-Based Learning in higher education: untold stories*. Buckingham: Open University Press.

Savin-Baden, M. (2007). Challenging Models and Perspectives of Problem-Based Learning. In E. de Graaff, & A. Kolmos, (Eds.), *Management of change; implementation of Problem-Based and Project-*

Based Learning in engineering. 9-29. Rotterdam / Taipei: Sense Publishers.

Savin-Baden, M. & Major, C.H. (2004) Foundations of Problem-based Learning. Buckingham: SRHE/Open University Press.

Walton H.L. & Matthew M.B. (1989) *Essentials of problem-based learning. Medical Education* **23**, 542-558.

Wee, K.N.L., Alexandria, M., Kek, Y.C., & Kelley, C.A. (2003). Transforming the marketing curriculum using problem-based learning: a case study. *Journal of marketing education, 25*, 150.

Wee, K.N.L. (2004). *Jump Start Authentic Problem based learning*. Singapore: Prentice Hall Pearson Education South Asia Pte. Ltd.

Ward, J. D., & Lee, C. L. (2002). A review of problem-based learning. Journal of Family and Consumer Sciences Education, 20(1), 16-26.

Young, F.R. (2005). Education pedagogy for spatial science praxis. *Proceeding of SSC 2005 spatial intelligence, innovation and praxis: the national biennial conference of the spatial science institute*. Melbourne: University of Southern Queensland.

Status of Medical Curricula at Libyan Medical Schools- is updating needed?

Prof. Dr. Adel I. Al-tawaty

Objectives

- By the end of this short presentation, you would be able to:
  - Define curriculum and differentiate it from syllabus.
  - List aspects of curriculum addressed by the GMC standards.

Recognize the deficiencies prevailing in local curricula

Definition

- A statement of the intended aims and objectives, content, experiences, outcomes and processes of an educational program.
- A syllabus is simply a list of the main topics of a course of study.
- A curriculum statement should enable learners, teachers and managers to know and fulfill their obligations in relation to the course.
  - It should describe intended learner achievements, the syllabus, teaching, learning, supervision, feedback and assessment processes, entry requirements and course structure

The curriculum is as good as its designers

- The way in which a curriculum is designed and updated depends on the designer's views on:
  - How students learn.
  - How medicine is practiced.
  - Social responsibility.
  - Role of knowledge base.
  - Professional values.

  - Health service development.

What is the best available curriculum?

- There is no body of evidence which shows that there is one best choice for framing a curriculum as a whole or any of its parts.
- A curriculum should simply fit the purpose and context of its day.

Curricular aspects addressed by the GMC standards and the status of local curricula

- Attitudes and behavior that are suitable for a doctor.
  - Not addressed in any curriculum.
- Students' qualities that are appropriate to their future responsibilities to patients, colleagues and society.
  - Almost nothing (high scores, fabulous non-structured interviews)
- Thnecessary core of essential knowledge, skills and attitudes that students must have by the time they graduate.

There is no clear border between essential and non-essential components and very little is mentioned about skills and almost e nothing about attitudes.

- Student-selected components for personal in-depth study.
  - None except in the pre-graduation year.
- Clinicians, basic scientists and medical educationalists should integrate their contributions.
  - Simply doesn't exist.
- Keep factual knowledge to the essential minimum.

  - It represents the major bulk.

- Provision of learning opportunities which help students explore knowledge and evaluate and integrate evidence critically.
  - At its best, this is cloudy and not organized.
- Students motivation towards self learning.
  - Teaching is almost totally authoritarian.
- Supervised development and assessment of the essential skills that graduates need.
  - The essential skills are not explicitly stated and the existent ones have not changed over decades.
- Communication skills and other essential skills for medical practice.

Communication skills are not included and the curricula do not provide the necessary learning opportunities.

- Health and safety of the public.
  - Largely stressed in theory as a part of community medicine taught in the final years.
- Clinical education to reflect the changing patterns of healthcare and provide experience in a variety of clinical settings.
  - Hospitalists. Minimum PHC.
- Teaching and learning systems based on modern educational theory and research using modern technologies where evidence shows that this is effective.

  - Techniques applied are old fashioned and some of them are obsolete.

- Schemes of assessment that take account of best practice, support the curriculum, test intended outcomes and reward performance appropriately.
  - The link between assessment schemes and IOL is vague and some parts of curricula are never assessed.
- Supervisory structures that use an appropriate range of expertise and knowledge to design, implement and review the curriculum.
  - Education departments, medical education units, associations???
- Selection, teaching and assessment that is free from unfair discrimination.

CRITERIA FOR THE APPRAISAL OF BACHELOR OF SCIENCE IN NURSING PROGRAM A CASE STUDY

د. نجوى الجبو

SYNOPSIS:

Florence Nightingale is credited with founding modern nursing and creating the first educational system for nurses. The rapidly changing healthcare system requires nurses to possess increasing knowledge, clinical competency, greater independence, and autonomy in clinical judgments. Education for professional nursing practice includes a sound theoretical knowledge base to support to experiential learning. Libya has scarcity of Nurses which paved the way to recruitment of Nurses across the world. Libyan Nurses of before were educated under the Institute for Nursing where a 6 months and 1 year program were offered. Since Nursing is an integral part of the healthcare delivery system and share responsibility by working collaboratively with other allied professionals for the attainment of optimum health for all members of the society, the Ministry for Higher Education mandated the offering of a Bachelor of Science in Nursing degree in Libya. The pioneering batch of graduates were on the year 2011,thus, we could say that the program is a neophyte and therefore, constant review and evaluation are needed to ensure the provision of quality education to students.

The criteria for appraisal have two fold purposes, namely, to assist University of Tripoli by serving as a guide to faculty in developing and improving educational programs and as a framework for self-evaluation and to assist the accrediting body in the appraisal of educational programs in terms of the philosophy and the purposes of the Faculty of Nursing. The criteria were developed with the understanding that they should be attainable and at the same time provide a frame of reference for future goals, sufficiently specific to serve as standards and as guidelines of operation, and sufficiently broad to encourage critical thinking, to activate change and to foster development of new ideas. The criteria were as follows:

1. Philosophy, Purposes, and Objectives
2. Organization and Administration
3. Faculty Composition, Qualifications & Functions
4. Curriculum and Instruction
5. Resources, Facilities and Services
6. Students

The criteria mentioned above are the indicators that will appraise the newly established Baccalaureate Program for the Faculty of Nursing. The respondents of this study were the Faculty members of University of Tripoli which has a total population of twenty nine (29). The was no Sampling Technique used because the 100% of the total population forms the sample. Questionnaire is the instrument utilized on the data collection process.

The findings on this case study aims to provide a baseline information on the current status of the program and to identify the gaps and weaknesses that needs to be addressed as we struggle to produce globally competitive nurse through providing quality education.

FINDINGS:

The data that had been gathered were subjected to statistical tests thereby presented, analyzed and interpreted.

I. What are the Faculty members perception on the Philosophy, Purposes and Objectives?

Table 1

Mean and Verbal Interpretation of the Faculty Members Perception on Philosophy, Purposes and Objectives

Indicator	Mean	Verbal Interpretation
A. Philosophy, Purposes and Objectives		
1. The philosophy and the purposes of the Faculty of Nursing are consistent with the philosophy and the purposes of the parent institution.	**4.10**	**Good**
2. The philosophy and the purposes of the Faculty of Nursing are developed and clearly stated by the Faculty.	**4.50**	**Good**
3. The Faculty makes explicitly the means through which it arrives at its purposes, implements plans to achieve them, and evaluates progress in attaining them.	**4.50**	**Good**
Overall	**4.36**	**Good**

Legend:	Unit Weight	Weighted Mean Interval	Verbal Interpretation
	5	4.51 – 5.00	Excellent
	4	3.51 – 4.50	Good
	3	2.51 – 3.50	Average
	2	1.51 – 2.50	Poor
	1	0.51 – 1.50	Very Poor

Program evaluation must begin by determining that appropriate mission, philosophy, program goals, and outcomes have been defined. The mission of the nursing department should be congruent with the university's mission. The mission and program goals should be clearly and publicly stated. Publication in program brochures and catalogues is one method of public announcement. (Billing, Diane M. & Halstead, Judith A.)

2. What are the Faculty Members perception on the Organization and Administration of the Faculty of Nursing?

Table 2

Mean and Verbal Interpretation of the Faculty members Perception on Organization and Administration

Indicator	Mean	Verbal Interpretation
Organization and Administration		
1. The faculty of nursing is established in accordance with the structural plan of the parent institution.	**3.72**	**Good**
2. Adequate and stable financial support for the Faculty of Nursing is assured.	**.25**	**Average**

3. The policies in effect for Faculty members of the Faculty of Nursing are those in effect for faculty members throughout the institution, with adjustments for differences that may be required in education for a profession.	**3.63**	**Good**
4. The Faculty of Nursing is given administrative authority and responsibility consonant with the general policies of the institution.	**3.60**	**Good**
5. The organization of the Faculty is appropriate to its size, and its effective functioning.	**4.01**	**Good**
6. The program is administered by a nurse by a nurse educator who holds a doctoral degree or has a specific plan for securing doctoral preparation.	**2.90**	**Average**
7. The faculty conducts planned periodic evaluations of the organization and administration.	**4.25**	**Good**
Overall	**3.62**	**Good**

Legend: Unit Weight	Weighted Mean Interval	Verbal Interpretation
5	4.51 – 5.00	Excellent
4	3.51 – 4.50	Good
3	2.51 – 3.50	Average
2	1.51 – 2.50	Poor
1	0.51 – 1.50	Very Poor

After careful scrutiny of the findings, item number 6 got the lowest mean of 2.90. The Bachelor of Science in Nursing (BSN) program is a newly established one having its' first graduate on the year 2011. Due to this, no qualified Nurse with doctorate degree can be appointed to run the BSN program.

Policies should be evaluated for their effectiveness in supporting and guiding communication and decision making relevant to program implementation. Policies should be organized in a manual file and should be available to all to whom they apply. Policies should be reviewed annually and updated regularly.

Bylaws and written policies are two mechanisms for promoting effective department governance. The nursing school's bylaws should be examined for congruence with the constitution and bylaws of the larger institution and the structures included to facilitate faculty governance in relation to academic authority.

The qualifications and leadership skills of program administrators are important to program effectiveness. Evidence of integrity and collegiality are issues of concern, as well as the leadership qualities of conflict resolution, decision making, motivation, and interpersonal skills. The structure and governance of the department must provide effective means for communication and problem solving. (Billing, Diane M. & Halstead, Judith A.)

3. What are the Faculty Members perception on the Faculty Composition, Qualifications and Functions of the Faculty Members of the Faculty of Nursing?

Table 3

Mean and Verbal Interpretation of the Faculty members Perception on Faculty Composition, Qualifications and Functions

Indicator	Mean	Verbal Interpretation
1. All faculty members are academically and professionally qualified.		
2. The faculty members are sufficient in number to carry out the educational programs.	**4.62**	**Excellent**
3. The faculty contributes new knowledge through research and writing,shares in the responsibilities and participates in the activities of the total faculty of the institution and participates in organizations that advance the profession of nursing and education.	**4.01** **4.32**	**Good** **Good**
Overall	**4.32**	**Good**

Legend: Unit Weight Weighted Mean Interval Verbal Interpretation

5	4.51 – 5.00	Excellent
4	3.51 – 4.50	Good
3	2.51 – 3.50	Average
2	1.51 – 2.50	Poor
1	0.51 – 1.50	Very Poor

Faculty should possess credentials appropriate to their teaching assignment, to the program levels in which they teach, and to the service

and scholarship mission of the school. Assessment of the number and proportion of faculty for each level of rank provides a measure of faculty experience and expertise in their teaching role.

A master's degree in nursing is the minimum expectation for teaching in associate or baccalaureate degree programs (American Association of Colleges of Nursing, 2003).

A factor related to the both recruitment and retention of qualified faculty is the salary structure. If a goal of the school of nursing is to support quality programs and to achieve national stature, salaries must be competitive to attract the mix of faculty that promotes excellence.

Faculty should receive support for professional development. Some schools have an office of research to assist faculty in research efforts, and other have teaching centers or technology experts to assist the faculty in their teaching role.

Boyer (1990) suggests that the academic role of the professor has four functions, which are the scholarship of discovery, integration, application, and teaching.

The scholarship of discovery includes independent research that has been published. The scholarship of integration involves such efforts as interdisciplinary activities, reading in other fields, writing interpretative essays and mentoring junior faculty. The scholarship of application includes professional practice, consultation and service. The scholarship of teaching involves the teaching role, curriculum development, and program evaluation.

Research and publication are important elements of the academy and are critical to comprehensive and research universities. The obligation of

faculty is to provide evidence of scholarly productivity in one or more of the scholarship functions. Institutional leaders are obligated to enable that process and reward positive outcomes.

Evaluation of the faculty qualifications should also include the profile of faculty related to rank, classifications for tenure or non tenure track appointments, and the balance of full-time to part-time positions. Qualifications of the faculty may be measured from several perspectives: credentials, diversity, and professional experience.(Billing, Diane M. & Halstead, Judith A.)

4. What are the Faculty Members perception on the Curriculum and Instruction of the Faculty of Nursing?

Table 4

Mean and Verbal Interpretation of the Faculty members Perception on Faculty Curriculum and Instruction

Indicator	Mean	Verbal Interpretation
1. The educational policies of the Faculty of Nursing are consistent with those of the institution.	**4.30**	**Good**
2. The curriculum reflects the philosophy and the purposes of the faculty and implement the objectives of the program.	**4.65**	**Excellent**

3. There is a rationale for the selection and the distribution of courses and for the selection of theoretical and laboratory content in nursing courses.	**4.45**	**Good**
4. The rationale for allocation of credit for nursing courses is consistent with the practice of the institution.	**4.25**	**Good**
5. The program build its professional education on a general education base.	**4.45**	**Good**
6. The knowledge, understanding, and the skills gained from the pre requisite and concurrent courses are incorporated and applied in the nursing courses.	**4.70**	**Excellent**
7. Provision is made for students to take electives in advanced general education courses.	**4.45**	**Good**
8. Each nursing course is organized that it continues the development of values, knowledge and skills needed in all aspects of professional nursing.	**4.80**	**Excellent**
9. The curriculum includes selected and carefully organized learning experiences that are related to course objectives.	**4.20**	
10.The curriculum provides opportunity to develop increasing competence in dealing with the problems and the issues confronting nursing.	**4.60**	**Good** **Excellent**
Overall	**4.49**	**Good**

Legend: Unit Weight	Weighted Mean Interval	Verbal Interpretation
5	4.51 – 5.00	Excellent
4	3.51 – 4.50	Good
3	2.51 – 3.50	Average
2	1.51 – 2.50	Poor
1	0.51 – 1.50	Very Poor

Curriculum must be appropriately organized to move learners along a continuum from program entry to program completion. The principle of vertical organization guides both the planning and evaluation of the curriculum. This principle provides the rationale for the sequencing of curricular content elements.

Nursing faculty often use depth and complexity as sequencing guides. Content areas may occur in subsequent levels of the curriculum at a level of greater depth and complexity. Knowledge is acquired by proceeding from data and concepts to principles and constructs.

In evaluation of the curriculum, faculty must assess for increasing depth and complexity to determine whether the sequencing was useful to learning and progressed to the desired outcomes.

5. What are the Faculty Members perception on the Resources, Facilities and Servicesof the Faculty of Nursing?

Table 5

Mean and Verbal Interpretation of the Faculty members Perception on Faculty Resources, Facilities and Services

Indicator	Mean	Verbal Interpretation
1. The resources, the facilities and the services of the University are available to and used by the faculty of nursing.	**2.50**	**Poor**
2. The resources, the facilities, and services are adequate to the needs of the faculty and the students and to the number and type of programs offered in nursing.	**2.45**	**Poor**
3. The physical facilities of the faculty of nursing are adequate to the needs of the instructional program and to the size of the faculty and the student body.	**2.15**	**Poor**
Overall	**2.36**	**Poor**

Legend: Unit Weight Weighted Mean Interval Verbal Interpretation

5	4.51 – 5.00	Excellent
4	3.51 – 4.50	Good
3	2.51 – 3.50	Average
2	1.51 – 2.50	Poor
1	0.51 – 1.50	Very Poor

Detailed scrutiny of table number 5 on Faculty Resources, Facilities and Services shows that all of the items got the verbal interpretation of "poor". It is worthwhile to note that the Faculty of Nursing persistently requests for

materials, equipment, classrooms, offices and in fact a new building. However, all are dependent on the parent institution approval of requests.

Program effectiveness is dependent on the availability of adequate fiscal resources. The budget of the nursing unit should be reviewed in relation to personnel, equipment and supplies, travel, and infrastructure.

Classroom and laboratory facilities need to provide an effective teaching and learning environment to support program effectiveness. A review of instructional space includes evaluation of support space and a determination of whether classrooms are of sufficient size and comfort to facilitate teaching and learning. Support space might include a learning resource center, computer laboratory, and storage for instructional equipment and supplies.

Information and instructional technology must be up-to-date and support the achievement of program goals. Productivity is directly related to the technology available to students and faculty, which enables them to meet their responsibilities and to create a dynamic learning environment.

Additional support space may include lounges, for students, staff, and faculty. In addition, office space and equipment, as well as conference rooms and space to support research, are needed. (Billing, Diane M. & Halstead, Judith A.)

6. What are the Faculty Members perception on the Students of the Faculty of Nursing?

Table 6

Mean and Verbal Interpretation of the Faculty members Perception on Students

Indicator	Mean	Verbal Interpretation
1. The policies pertaining to admission, progression, and graduation are consistent with those of the parent institution.	**4.20**	**Good**
2. The policies specific to the faculty of nursing are developed by the nursing faculty with explicit consideration of the nature and purposes of the program.	**4.15**	**Good**
3. Participation in program development and evaluation by the students is encouraged.	**3.80**	**Good**
4. Criteria for determining student progress at periodic intervals in the program have been developed and are utilized and evaluated.	**4.10**	**Good**
Overall	**4.06**	**Good**

Legend: Unit Weight	Weighted Mean Interval	Verbal Interpretation
5	4.51 – 5.00	Excellent
4	3.51 – 4.50	Good
3	2.51 – 3.50	Average
2	1.51 – 2.50	Poor
1	0.51 – 1.50	Very Poor

Detailed scrutiny of table number 6, shows that item number got the lowest mean of 3.80 with the verbal interpretation of "good." The student body is just newly established, therefore participation in program development is not yet evident. However, the students are involved in program evaluation.

The evaluation of the student dimension begins with an examination of whether a sufficient number of qualified students are enrolled. Academic and demographic profiles of prospective students are important to consider.

Admission policies should be clearly defined and supported program goals. Progression must be fair and justifiable, support program goals, and be congruent with institutional standards.

Teaching strategies are effective when students are engaged, when strategies assist students to achieve course objectives, and when strategies provide opportunities for students to use prior knowledge in building new knowledge. (Billing, Diane M. & Halstead, Judith A.)

7. Comparison of the mean of the 6 criteria of appraisal of the BSN Program

Table 7

Mean and Verbal Interpretation of the 6 Criteria of appraisal of the BSN Program

Indicator	Mean	Verbal Interpretation
1. Philosophy, Purposes and Objectives	**4.36**	**Good**
2. Organization and Administration	**4.45**	**Good**
3. Faculty Composition, Qualifications, and Functions	**4.32**	**Good**
4. Curriculum and Instruction	**4.49**	**Good**
5. Faculty Resources, Facilities and Services	**2.36**	**Poor**
6. Students	**4.06**	**Good**
Overall	**4.00**	**Good**

Legend: Unit Weight Weighted Mean Interval Verbal Interpretation

5	4.51 – 5.00	Excellent
4	3.51 – 4.50	Good
3	2.51 – 3.50	Average
2	1.51 – 2.50	Poor
1	0.51 – 1.50	Very Poor

Evaluation is a systematic way of learning from experience and using the lessons learned to improve current activities and promote better planning by careful selection of alternatives for future action. Out of the six (6) criteria, the Faculty Resources, Facilities and Services got the lowest mean. The Faculty of Nursing is in constraint of improving the said area because it is highly dependent on administrative will and financial allocation of the parent

institution. The other remaining criteria, got the verbal interpretation of "good", this is also a proof that the Faculty of Nursing still has its' room for improvement. All of these criteria will be carefully look into so as strive excellence as we continuously struggle to provide quality education to our nursing students, thus, accomplishing the mission of producing "globally competent nurses."

CONCLUSION:

Based on the findings, the following conclusions were drawn:

1. That most of the criteria set in establishing the BSN program were implemented in the Faculty of Nursing and that most were rated as good and would be needing continuous development and enhancement.

2. That the criteria that needs most attention is the Faculty Resources, Facilities and Services.

3. That in general, the University of Tripoli, Faculty of Nursing conforms to the standard criteria set for the establishment of the Bachelor of Science in Nursing (BSN) program.

RECOMMENDATIONS:

1. More in depth study should be done including all the stakeholders of the nursing education.

2. Information dissemination of the results of the study to the administration as evidence for lobbying in relation to requesting for budget and resources.

3. Research Study to be conducted to consider the entire Nursing schools at Libya.

EFERENCES:

American Association of Critical Nurses, Core Curriculum for Progressive Care Nursing, Saunders Elsevier, 2008.

Basavanthappa, BT., Nursing Education, 1st edition, Jaypee Brothers Medical Publishers, 2003.

Billing, Diane M. & Halstead, Judith A., Teaching in Nursing: A Guide for Faculty, 3rd edition, Saunders Elsevier, 2009.

Keating, Sarah B., Curriculum Development and Evaluation in Nursing, Lippincott Williams & Wilkins, 2006.

Zerwekh, Joann &Claborn, Jo Carol., Nursing Today: Transition and Trends, 5th edition, Saunders Elsevier, 2006.

QUESTIONNAIRE

I. BASELINE INFORMATION

Name (Optional)_____

Department _____

II. CRITERIA OF THE BACHELOR OF SCIENCE IN NURSING PROGRAM

DIRECTION: The statements below pertains to the criteria of Bachelor of Science in Nursing Program. With the scale of 1-5, 1 being the lowest and 5 being the highest, please check the category that corresponds to your answer.

5 – Excellent (E)

4 – Good (G)

3 – Average (A)

2 – Poor (P)

1 – Very Poor (VP)

CRITERIA	E	G	A	P	VP
A. Philosophy, Purposes, and Objectives					
1. The philosophy and the purposes of the Faculty of Nursing are consistent with the philosophy and the purposes of the parent institution.					
2. The philosophy and the purposes of the Faculty of Nursing are developed and clearly stated by the Faculty.					
3. The Faculty makes explicitly the means through which it arrives at its purposes, implements plans to achieve them, and evaluates progress in attaining them.					
B. Organization and Administration					
1. The faculty of nursing is established in accordance with the structural plan of the parent institution with regard to the following: a. Relationships with central administrative authorities b. Interrelationships among educations, administrative and service units of the institution c. Representation on central councils and committees of the institution					

CRITERIA	E	G	A	P	VP
2. Adequate and stable financial support for the Faculty of Nursing is assured.					
3. The policies in effect for Faculty members of the Faculty of Nursing are those in effect for faculty members throughout the institution, with adjustments for differences that may be required in education for a profession: a. The faculty members are employed by and responsible to the institution b. The functions and responsibilities of each member are defined in writing c. The faculty members are appointed to academic ranks that are appropriate to their respective qualifications and functions, and the promotion and tenure policies are consistent with those of other units in the institution d. The personnel policies are in accord with those of other units in the institution.					
4. The Faculty of Nursing is given administrative authority and responsibility consonant with the general policies of the institution relating to the following: a. Selection and recommendation of candidates for faculty appointment, promotion and tenure b. Development and conduct of educational programs c. Preparation and administration of budget.					

5. The organization of the Faculty is appropriate to its size, and its effective functioning is promoted by the following means: a. The policies and rules of the procedure of the faculty organization are in written form and are periodically reviewed b. All members of the faculty participate in the activities of faculty organization in consonant with their individual rank and responsibilities c. Committees are established as need to carry out the functions of the faculty effectively and the purposes and the membership of each are clearly defined d. Committee reports and faculty actions are recorded, filed systematically, and kept available for reference.					
6. The program is administered by a nurse by a nurse educator who holds a doctoral degree or has a specific plan for securing doctoral preparation.					
7. The faculty conducts planned periodic evaluations of the organization and administration.					
C. Faculty Composition, Qualifications and Functions					
1. All faculty members are academically and professionally qualified in that: a. They meet the institution's requirements for faculty appointment					

b. They hold a masters degree as minimal preparation c. They maintain expertness in their areas of specialization					
2. The faculty members are sufficient in number as to: a. Carry out the educational programs b. Permit continuity and coordination in curriculum offerings c. Permit the planning, implementation and evaluation of learning experiences essential to the purposes of the program d. Provide individual academic guidance and counseling e. Permit time for research, writing, continued development as a teacher scholar, improvement of clinical skills, and participation in other activities that advance nursing and education.					
3. Through its ongoing activities, the faculty: a. Contributes new knowledge through research and writing b. Shares in the responsibilities and participates in the activities of the total faculty of the institution c. Participates in organizations that advance the profession of nursing and education.					
D. Curriculum and Instruction					

1. The educational policies of the Faculty of Nursing are consistent with those of the institution.					
2. The curriculum reflects the philosophy and the purposes of the faculty and implement the objectives of the program.					
3. There is a rationale for the selection and the distribution of courses and for the selection of theoretical and laboratory content in nursing courses.					
4. The rationale for allocation of credit for nursing courses is consistent with the practice of the institution.					
5. The program build its professional education on a general education base.					
6. The knowledge, understanding, and the skills gained from the pre requisite and concurrent courses are incorporated and applied in the nursing courses.					
7. Provision is made for students to take electives in advanced general education courses.					
8. Each nursing course is organized that it continues the development of values, knowledge and skills needed in all aspects of professional nursing.					
9. The curriculum includes selected and carefully organized learning experiences that are related to course objectives.					
10. The curriculum provides opportunity to					

develop increasing competence in dealing with the problems and the issues confronting nursing.					
E. Resources, Facilities, and Services					
1. The resources, the facilities and the services of the University are available to and used by the faculty of nursing.					
2. The resources, the facilities, and services are adequate to the needs of the faculty and the students and to the number and type of programs offered in nursing.					
3. The physical facilities of the faculty of nursing are adequate to the needs of the instructional program and to the size of the faculty and the student body. These include the following: a. Offices for the administrator, the other faculty members, and the staff b. Classrooms, laboratories and conference rooms c. Adequate space for research that requires physical space d. Storage space for equipment and instructional materials.					
4. The faculty conducts periodic evaluations of its resources and facilities.					
F. Students					
1. The policies pertaining to admission, progression, and graduation are consistent with those of the parent institution.					

2. The policies specific to the faculty of nursing are developed by the nursing faculty with explicit consideration of the nature and purposes of the program.					
3. Participation in program development and evaluation by the students is encouraged.					

Adapted from:

Basavanthappa, BT., Nursing Education, 1st edition, Jaypee Brothers Medical Publishers, 2003.

واقع ممارسة قيادة التغيير كمدخل لتطوير أداء المعاهد العليا الليبية

"دراسة حالة على المعهد العالي للمهن الشاملة - درنـــة"

د. وائـل محمـد جبريـل د. خيرالله يونس التركاوي

1- المقدمة Introduction:

نعيش اليوم في عصر يتميز بسرعة التغيير، بحيث أصبح التغيير وكيفية قيادته بنجاح من أهم المواضيع التي تشغل عقلية القيادات الإدارية، وبالنظر إلى مستجدات الحياة المعاصرة. فثورةُ المعلوماتية، والاتصالات، ومختلفُ الثوراتَ العلميّة، أحدثت تحولاتٍ جوهرية، في الأنماط والأساليب، والوسائل، التي يقومُ المجتمعُ المعاصر باستثمارها؛ من أجل بناء إنسان قادر على التواصل مع محيطه.

إن الحديث عن أهمية تطوير الدور القيادي للإدارة التربويّة، باتجاه الارتقاء بقدرتها على إحداث التغييرات المنشودة، لا يتوقف عند حدود النظر إلى تغيير هذه الإدارة، من حيث بُعدها التنظيمي في الهياكل، والوحدات، ومراكز العاملين، فحسب، بل إن دور القادة الإداريّين في إدارة عمليات التغيير التربوي، يُعدُّ من المُدخلات التي يمكن أن تُسهم في تحديد نتاج التغيير، وإبراز خصائصه فدور القيادة Leadership المؤثر لا يقتصر على قيادة المؤسسات ذات الطبيعة الإنتاجية، بل يمتد إلى القيادات في المؤسسات التعليمية التي هي الأخرى يحمل القيادي مسؤولية النجاح والفشل فيها، وهذا يتطلب تشجيع تلك القيادات على إبداء آرائها بحرية نحو التغيير والتحسين والابتكار لتحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة " (النجار، 1999 : 73). وقد أكدت أبرز الاتجاهات الإدارية الحديثة في العقد الماضي، على أهمية قيادة التغيير باعتبارها النمط القيادي الضروري للانتقال بمؤسساتنا التعليمية إلى مجتمع القرن الواحد والعشرين، والتعايش الفاعل فيه، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته، وتحدياته، وتقنياته Leithwood، (1994:498)، وهذا ما أشار إليه القسوس (2004) يتطلب التغيير في النظم التربوية،أو في أي من مجالاتها جهداً منظماً ، ومخططاً له بدقة ، كما يتطلب قيادات تربوية مدربة ، ومؤثرة ، لأن التربية تعد في مقدمة الوسائل التي تساعد على تطوير المجتمع وبناء الإنسان، (العتيبي، 2009)

وليبيا باعتبارها إحدى الدول النامية التي تسعى للنهوض بمستوى مؤسساتها التربوية والتعليمية لتحقيق التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، يجب أن تُبدي اهتماماً للقيادة التغيير وذلك من خلال إبراز أهميتها وامتلاك سماتها، وبناء وتنمية قدراتها التي أصبحت محور اهتمام المنظمات المعاصرة في سعيها المستمر للاهتمام بالأداء الفعّال خاصة قطاع التعليم العالي ،والمثل في المعاهد التقنية والتي تعتبر حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية ، لأنها تتحمل عبء إعداد العناصر البشرية من ذوي المهارات الفنية والتقنية اللازمة لتنفيذ خطة التحول الاجتماعي والاقتصادي وإشباع حاجات ومتطلبات التنمية ، لكن رغم الأهمية البالغة لهذه المعاهد إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين على حد علم الباحثين، وهذا مما حذا بالباحثين إجراء هذه الدراسة لمعرفة واقع ممارسة قيادة التعيير كمدخل لتطوير اداء المعاهد العليا الليبية.

2- الدراسات السابقة Literature Review:

أجرى Strebel (1996) دراسة تتحدث عن أهم المصاعب التي تواجهها المنظمات في إحداث التغيير ، والسبل المناسبة للتعامل مع الأبعاد الفردية للعاملين ، الرسمية منها و الاجتماعية و السيكولوجية و الثقافية كعنصر متمم أو متكامل مع عملية التغيير ،حتي تستطيع المنظمات إنجاز أهدافها . و توصلت الدراسة إلى أنه يجب على القادة أن يتحملوا مسؤولية عملية التغيير و كيفية التعامل معها للوصول إلى تغيير تنظيمي ناجح .

واهتمت دراسة Jagues (2001) بتشخيص مصادر القيادة الإدارية لدى المؤسسات الصناعية، من حيث المشكلات المرتبطة بالعمل والنمو المهني، وطرق علاجها، وقد عرض Jagues النظريات المختلفة لنظم القيادة الإدارية والمشكلات والضغوط التي يتعرض لها الأفراد وأثر ذلك على النمو المهني لهم، والأهداف والإستراتيجيات المراد تحقيقها من خلال أنماط القيادة الإدارية.

سعت دراسة دقامسة (2002) إلى التعرف على أهم القوى الدافعة لعملية التغيير التنظيمي في الدوائر الحكومية في محافظة اربد،إضافة إلى بيان مدى توفر السمات الإيجابية لعملية التغير التنظيمي الفعال وكيفية حدوث التغييرات التنظيمية في هذه الدوائر، كما هدفت إلى التعرف على أهم معوقات عملية التغيير التنظيمي ومدى وجودها في الدوائر الحكومية المبحوثة ، وخلصت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : كان دافع تحسين وتطوير الإدارة الفردي والمؤسسي من أهم القوى الدافعة لعملية التغيير التنظيمي في الدوائر الحكومية في محافظة إربد . أيضا تبين أن انطلاق التغيير التنظيمي في الدوائر الحكومية في محافظة إربد من سياسة محددة دافعة كانت من أهم السمات الإيجابية توافرا في عملية التغيير التنظيمي الفعال . كما كشفت الدراسة أن أبرز معوقات التغيير التنظيمي في محافظة إربد ضعف مشاركة جميع العاملين في برامج التغيير .

وأجرى Daniels (2002) دراسة هدفت إلى معرفة إدارة التغيير في كليات فيكتوريا الثانوية الست بأستراليا، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة هو أن هناك أهمية نسبية قد أعطيت لموضوعين وهما: الحوافز والمستقبل، وقد انعكست هذه العلاقة على الدعم المباشر والخاص بقيادة التغيير.

وهدفت دراسة البلبيس (2002) إلى التعرف على الأساليب القيادية وعلاقتها بإدارة التغيير، والتعرف على إستراتيجيات التغيير وأهدافه في الشركات المساهمة العامة الأردنية، وبينت الدراسة أن أهداف التغيير تتأثر باختلاف الأساليب القيادية، كما تبين أيضا أن إستراتيجيات التغيير تتأثر بأساليب القيادة.

ورمت دراسة Turnbull & Edwards (2005) إلى التعرف على أثر التطوير القيادي في التغيير المؤسسي على جامعة نيو البريطانية، وشملت عينة الدراسة 120 أكاديميا وإداريا، واستخدمت المنهج

الاستقرائي، كما تناولت الدراسة الضغوط المجتمعية التي تؤثر في القيادة، وأظهرت الدراسة وجوب التركيز على دعم المهارات القيادية المتطورة لدى الإدارة العليا ، وإدماجهم في عملية التغيير.

وأوضحت دراسة الأصبحي (2007) إلى اقتراح أنموذج لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة ، و تكون مجتمعها من القادة الإداريين الأكاديميين العاملين في جميع الجامعات اليمنية العامة والبالغ عددهم 145 فردا ، وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات الإدارية المعاصرة لإدارة التغيير في الجامعات قد جاءت مرتبة كما يلي : إدارة المعرفة ، إدارة الإبداع ، إدارة الجودة الشاملة ، إدارة إعادة الهندسة التنظيمية ، الإدارة الإستراتيجية ، إدارة التكيف الثقافي ، إدارة فرق العمل ذات الثقافات المتعددة ، نظام إدارة التعلم ، وأن واقع إدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة من وجهة نظر القادة الإداريين كان متوسطا في مجالات إدارة الدراسة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إمكان تطبيق أنموذج إدارة التغيير المقترح كانت مرتفعة في الجامعات اليمنية العامة.

وأجرى الزهراني (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين ؛ وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل بتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بدرجة عالية جدا، بينما يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة عالية ، كما يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي و المشرفون التربويون أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل ببناء فريق إحداث التغيير بدرجة عالية ، أيضاً يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل بالاتصال الفعال بالآخرين بدرجة عالية جدًا بينما يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة عالية، في حين يرى المشرفون التربويون ومديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل بتحقيق مبدأ الشراكة في التغيير بدرجة عالية، كما يرى المشرفون التربويون مديري مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل بالفاعلية في إدارة وقت التغيير بدرجة عالية ، كما يرى مديرو مراكز الإشراف التربوي أنهم يمارسون قيادة التغيير في البعد المتصل بالتحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير بدرجة عالية، بينما يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة متوسطة .

كما سعت دراسة عبيد (2009) إلى التعرف على واقع إدارة التغيير في وزارة الصحة الفلسطينية، و أثر ذلك على أداء العاملين، من خلال دراسة حالة مجمع الشفاء الطبي، وقد تم تناول ثلاثة مجالات للتغيير هي التغيير في الهيكل التنظيمي، التغيير في التكنولوجيا، التغيير في الأفراد. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان من أهمها: أن التغيير في الهيكل التنظيمي لم يكن واضح المعالم، وذلك بسبب إحداث تغييرات في الهيكل

التنظيمي لأهداف تخدم مصالح شخصية لفئة معينة ،أيضا تبين أن هناك عدم وضوح خطوط السلطة والمسئولية للإدارات داخل المجمع ،مما يؤدي إلى تداخل في الصلاحيات والمسئوليات ، كما كشفت الدراسة أن التغيير في التكنولوجيا لم يكن واضحا، ولم يعمل على تقليل الجهد والوقت، أو السرعة في الإنجاز Kحيث لم يوجد خطة شاملة تحدد ما هي التكنولوجيا المطلوبة ، كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مجالات التغيير في (الهيكل التنظيمي، التكنولوجيا، الأفراد)وأداء العاملين.

وأجرت سقا (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة أهمية المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أيضا التعرف على درجة ممارسة المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت إلى التعرف على المهارات المطلوبة لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، و تحديد درجة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأهمية و الممارسة و التي تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة العلمية، الخبرة، الجنس، الدورات التدريبية في مجالي القيادة و إدارة التغيير) ، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية : أظهرت الدراسة بأن استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة أهمية مهارات قائد التغيير لدى القائد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت درجة استجابتها "عالية " ، أما استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بدرجة ممارسة مهارات قائد التغيير لدى القائد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت" عالية "، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأهمية تعزى لمتغير الرتبة العلمية، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مهارات قائد التغيير فيما يتعلق بدرجة الأهمية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مهارات قائد التغيير فيما يتعلق بدرجة الممارسة تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مهارات قائد التغيير فيما يتعلق بدرجة الأهمية والممارسة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة ، و كانت لصالح الذين التحقوا بالدورات في مجال القيادة عن الذين لم يلتحقوا.

وقدمت الحبيب (2014) دراسة هدفت الى التعرف على أثر أنماط القيادة الإدارية على التطوير التنظيمي (التطوير البشري ، والتقني) بإدارة الخدمات الطبية بوزارة الصحة درنة، وقد خلصت الدراسة إلى أن وجود النمطين القياديين (الديموقراطي و الحر) ، إلا أن النمط القيادي المسيطر والأكثر شيوعا هو النمط القيادي الديموقراطي ، كما أظهرت الدراسة وجود مستوى مرتفع للتطوير التنظيمي بإدارة الخدمات الصحية بمدينة درنة ، كما تبين وجود أثر ذي دلالة معنوية لأنماط القيادة على التطوير التنظيمي .

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة - والتي أجريت في بيئات مختلفة - تبين أنها تتفق مع بعضها البعض على أهمية دور قيادة التغيير في تسهيل عملية التغيير نحو تحسين وتطوير أداء المؤسسات، كما أن الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات السابقة في المجال الخاص بالدراسة وهو قيادة التغيير في مختلف القطاعات ، وإن كانت معالجة الدراسات السابقة للمجال نفسه يختلف عن معالجة الدراسة الحالية ، حيث إن هذه الدراسات تتنوع فيما بينها من حيث الزوايا التي تم التطرق اليها لدراسة قيادة التغيير من جانب كل باحث، كما يلاحظ وجود ندرة في الدراسات التي تناولت قيادة التغيير في ليبيا ، حيث لم يتوافر للباحثين دراسات تناولت هذا الجانب بالدراسة والتحليل والتفسير للوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها، مما يجعل الباب مفتوحا لأي باحث لسد هذه الثغرة البحثية والمساهمة في إثراء الجانب المعرفي والتطبيقي في موضوع واقع ممارسة قيادة التغيير بالمعاهد العليا الليبية ، وبذلك فإن الدراسة الحالية تُعتبر مكملة في أهدافها لما عرض من أهداف ، وإضافة جديدة لما سبق عرضه.

3- مشكلة الدراسة The Problem of The Study:

إن النظام التربوي بوصفه أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، أصبح لزاما عليه تطوير القادة التربويين ضمن إمكانات الانفتاح العالمي، وما يصاحبها من ثورة الآمال والطموحات البشرية، وهذا يتطلب نمطا جديدا مبدعا من القادة التربويين، الذي ينبغي تدريبهم وتأهيلهم، وتجديد كفاياتهم وتجويدها، لأداء الدور التطويري المتوقع منهم، والمتمثل في الاستثمار الأمثل في الإنسان تعليما وتأهيلا وتدريبا وصحةً ورفاهيةً (الطويل، 1999) ؛ حيث تعد إدارة مؤسسات التعليم العالي، من جامعات ومعاهد عليا، نوعا من أنواع الإدارة التربوية، حيث تُعني بإدارة مرحلة هامة من مراحل التعليم اللازمة لتنمية المجتمعات وتطورها، لهذا زاد الاهتمام بعملية الإصلاح الإداري، حيث أصبح من الصعب على القيادات الإدارية في ظل الأعباء وتعدد المسؤوليات المنوطة بها أن تباشر جميع المهام والاختصاصات، لذا لا بد من توفر قيادة فعّالة للتغيير تهتم بالمهام الإستراتيجية المتصلة بالتخطيط وصناعة القرارات والتفرغ للأعمال الأكثر أهمية. وهذا ما أشار إليه (سقا ، 2012) تُعد القدرة على قيادة التغيير هي جوهر عملية التنمية الإدارية بأبعادها المختلفة، التي باستطاعتها الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية ، والإمكانات المادية، والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية .

كما لا يمكن تجاهل القيادة في أي منظمة باعتبارها أحد أهم المتغيرات التنظيمية التي قد يكون له التأثير على مستوى الاداء، وهذا ما ركزت عليه هذه الدراسة، إذ تشكل القيادة محورا مهما ترتكز عليه مختلف النشاطات في المنظمات العامة والخاصة على حد سواء ، فالقيادة الحكيمة والواعية أمر لا غنى عنه لترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم وتنظيم أمورهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف والغايات المرجوة (النمر، 1410هـ: 18) . وهذا ما أكده (فضل الله، 1996 : 173) أن

القيادة تلعب دورها في تنمية و تعزيز الأداء الإبداعي، فالقائد المبدع ، هو شخص مجدد يبحث دائماً عن أهداف ووسائل جديدة ويوظف ذكاءه بشكل لا يخاف التجربة ، يرفض أن يكون سجيناً للروتين ،لا يكبل نفسه بقيود الإجراءات العقيمة ، نزعته استطلاعية ، يحدد خطواته المستقبلية وهو رجل يبحث دائما عن تركيبات جديدة و ترابطات نادرة للأفكار والأشياء .

وقد أظهرت العديد من الدراسات مثل دراسة (Cochren) ، 1993،وسليمان(2005) والعطيات(2006) ،والزهراني (2008) ،عن أن أهمية وجود قيادة فعّالة واعية ومؤثرة وقادرة على إحداث التغيير والتعامل مع الظروف والأحداث المتغيرة وجميع التحديات الناجمة عنها بكفاية وفعالية. وربما تكون القيادة والتغيير من أعظم وأهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، والمعاهد العليا بصفة خاصة في الوقت الحالي. نظرا لما أشارت إليه الدراسات من أهمية التغيير وتفعيله وإستراتيجياته المختلفة، حيث يتضح أن التغيير وكيفية قيادته بنجاح من أهم الموضوعات التي تشغل عقلية القيادات ، وذلك أن التغيير حدث في كل مكان وأن سرعته في ازدياد وشمولية، وأن مستقبل نجاح مؤسساتنا يعتمد على كيفية قدرة القادة على قيادة التغيير، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مستوى ممارسة قيادة التغيير بالمعهد العالي* للمهن الشاملة- درنة كمدخل لتطوير أدائه ؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية متمثلة في :

1- ما درجة ممارسة قيادة التغيير في المعهد محل الدراسة لبعد الاتصال الفعال بالآخرين ، من وجهة الكادر الإداري والأكاديمي والإداري الأكاديمي؟
2- ما درجة ممارسة قيادة التغيير في المعهد محل الدراسة لبعد بناء فريق التغيير من وجهة نظر الكادر الإداري والأكاديمي والإداري الأكاديمي ؟
3- ما درجة ممارسة قيادة التغيير في المعهد محل الدراسة لبعد التحفيز نحو التغيير من وجهة الكادر الإداري والأكاديمي والإداري الأكاديمي ؟
4- ما درجة ممارسة قيادة التغيير في المعهد محل الدراسة لبعد إدارة وقت التغيير من وجهة نظر الكادر الإداري والأكاديمي والإداري الأكاديمي ؟

* المعهد العالي للمهن الشاملة درنة : مؤسسة أكاديمية ذات هيكل تنظيمي معين، ويتمثل وظائفه الرئيسية في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ويمنح درجة الدبلوم العالي، ويتألف من مجموعة أقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة.

4- هدف الدراسة Objective of the Study : تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة قيادة التغيير كمدخل لتطوير أداء المعهد العالي للمهن الشاملة بدرنة من وجهة نظر الكادر الإداري والأكاديمي والإداري الأكاديمي من خلال الأبعاد التالية: (الاتصال الفعال بالآخرين، بناء فريق إحداث التغيير، التحفيز نحو التغيير، إدارة وقت التغيير).

5- أهمية الدراسة Importance of the Study: تستمد أهمية الدراسة من أهمية موضوع قيادة التغيير الذي يعد من أكثر المواضيع التي لقيت اهتماماً كبيراً في ميدان إدارة الأعمال، وخاصة للمنظمات التي تحتاج إلى تبني أساليب إدارية حديثة، مما حذا بالباحثين أن يتناولوا مثل هذا الموضوع، وخصوصاً ما تشهده هذه الفترة من إقامة عدة مؤتمرات وورش عمل، وغيرها من البرامج لتطوير وتحسين أداء المعاهد العليا، من خلال تطبيق اتجاهات الإدارة الحديثة، وهذا لا يتأتى إلا بوجود قيادات إدارية فعّالة قادرة على إحداث تغيير في مختلف مجالات وأنشطة مؤسسات التعليم العالي ومنها المعهد العالي محل الدراسة، أيضاً قد تفيد الدراسة أصحاب القيادات العليا وصانعي القرار في الدول الليبية وإدارة المعهد محل الدراسة بما تتكشف من نتائج حول موضوع الدراسة ، كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال إثرائها للمعرفة العلمية لهذا النوع من الدراسات في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومجال العلوم التربوية بصفة خاصة، أيضاً تكمن أهمية الدراسة في فتح مجالات للبحث العلمي في هذا الموضوع، وذلك من خلال ما ستوفره هذه الدراسة من معلومات تساعد الباحثين والدارسين والمهتمين بموضوع الدراسة.

6- حدود الدراسة The Limits of The Study:

- الحدود الموضوعية: ركزت هذه الدراسة في جانبها الموضوعي على دراسة قيادة التغيير من خلال الأبعاد التالية: (الاتصال الفعال بالآخرين، بناء فريق التغيير، التحفيز نحو إحداث التغيير، إدارة وقت التغيير) .
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الكادر الإداري والأكاديمي والكادر الإداري الأكاديمي بالمعهد العالي للمهن الشاملة -درنة .
- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال العام الجامعي 2014/2013.

7- الإطـــار النظـــري The Theoretical Framework:

إن الحديث عن أهمية تطوير الدور القيادي للإدارة التربويّة، باتجاه الارتقاء بقدرتها على إحداث التغييرات المنشودة، لا يتوقف عند حدود النظر إلى تغيير هذه الإدارة، من حيث بُعدها التنظيمي في الهياكل، والوحدات، ومراكز العاملين، فحسب، بل يتعدى ذلك إلى تطوير أنماط القيادة الجماعية، وتأكيد الديمقراطية، والمشاركة، للوصول إلى أهداف عملية التغيير المرجوءة.

قد أكدت أبرز الاتجاهات العالمية في عقد التسعينيات على أهمية قيادة التغيير باعتبارها " النمط القيادي الضروري للانتقال بمؤسساتنا التعليمية إلى مجتمع القرن الحادي والعشرين ، والتعايش الفاعل فيه، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته وتحدياته وتقنياته (Leithwood،1994:498).

إن مفهوم "التغيير" يتقاطع مع مفاهيم "التجديد" و"الإنماء" "والتحديث". ومهما تكن الفروق الدلالية بين هذه المفردات، التي غالباً ما تُوظّف في الخطاب التربوي، فإن المفهوم المركزي لها جميعاً هو "الإصلاح التربوي Educational Reform" الذي يعتمد على التغيير، ويعني الانتقال بنظام تربوي معين من وضعيّة تقليدية متقادمة، إلى وضعية جديدة، سواء أكان التغيير في الهياكل التنظيميّة، وإعادة بنائها، أم في الممارسات التربويّة؛ لإغنائها، وتنميتها (السعود والشوابكة ، 2012).

1-7 القيـادة Leadership: قبل دراسة أي ظاهرة من الظواهر لا بد من الوقوف على مفهومها ومدلولاتها وعناصرها kومصطلح القيادة من المفاهيم الذي تناوله العديد من المفكرين والإداريين بالتعريفات المختلفة والمتباينة، ولا أدل على ذلك من التعريفات التي تناولتها الأبحاث العربية والأجنبية في هذا المجال، ففي قواميس اللغة العربية يُقال : قاد يقود قوداً وقيادةً وقياداً ، ومنها القائد من يقود فوجاً من الجنود، أو قطعة منهم ، أو كتيبة، والقيادة مهنة القائد أو المكان الذي يكون فيه القائد(المنجد ، 1998 : 660)، فالقيادة مشتقة من الفعل (قاد) أي قام بعمل للوصول بالجماعة إلى الهدف المنشود، وبذلك فإن القيادة هي علاقة بين قائد ومقودين، فالقائد هو الذي يصدر الأوامر، والمقودين هم الذين ينفذون أمر قائدهم بالعمل الذي يوصلهم لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها (كنعان،1992: 86) ؛ وإذا رجعنا إلى الفكرين اليوناني واللاتيني كنقطة انطلاق لتحديد معنى القيادة ، لوجدنا أن كلمة قيادة Leadership مشتقة من الفعل يفعل أو يقوم بمهمة ما ، ويتفق مع الفعل اليوناني Archein بمعنى يبدأ أو يقود أو يحكم ويتفق مع الفعل اللاتيني Agere ، ومعناه يُحرك أو يقود ، وكان الاعتقاد السائد في الفكرين يقوم على أن كل فعل من الأفعال السابقة ينقسم إلى جزأين : بداية يقوم بها شخص واحد ، ومهمة أو عمل ينجزه آخرون (كنعان ، 1995 : 86) .

ومن هذا يتضح أن مفهوم القيادة ينطوي على علاقة اعتمادية متبادلة بين من يبدأ بالفعل وبين من ينجزه ، فالقائد هو الذي يتولى القيام بالعمل وإعطاء الأوامر وهو حق مقصور عليه وحده ، والأتباع (المرؤوسين) هم الذين ينجزون العمل ويقومون بتنفيذ الأوامر وهذا واجب عليهم ، وقوة القائد إنما تتجسد في روح المبادرة بالفعل والمخاطرة في سبيله أكثر من تجسدها في إنجازه لهذه المهمة ، و لقد تعددت المفاهيم التي قدمها الكتاب والباحثون حول مفهوم القيادة ، حيث نجد أن القيادة تُعَرّف على أنها " عملية التأثير التي يقوم بها القائد على مرؤوسيه لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم للقيام بنشاط متعاون " (Koontz and Donel،80: 1994) ؛ وعرفت القيادة بأنها: القيادة الفعالة في محصلة التفاعل بين القائد ومرءوسيه في

المواقف التنظيمية المختلفة (سليمان،1980: 63). وقد عرف (العظمات،2004) القيادة بأنها مجموعة النشاطات، والممارسات التي يؤديها المدير، للتأثير على العاملين في المنظمة بغية تحقيق أهدافها.أما هيمان فيرى أن القيادة هي " العملية التي يتمكن بها الفرد من أن يوجه ويرشد ويضبط أفكار وشعور أشخاص آخرين " (قشطة ، 2004 : 50) ويعرفها ليترر بأنها " ممارسة التأثير من قبل فرد على فرد آخر لتحقيق أهداف معينة (مساد ، 2005 : 54). كما يُشير مفهوم القيادة إلى قدرة تأثير شخص ما على الآخرين بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية ودونما إلزام قانوني ، وذلك لاعتراف الجماعة التلقائي بقيمة القائد في تحقيق أهدافها وكونه معبراً عن آمالها وطموحاتها، مما يتيح له القدرة على قيادة الجماعة بالشكل الذي يراه مناسباً

ويرى الباحثان أن القيادة تتمثل في قدرة القائد في التأثير على شخص أو مجموعة من الأشخاص وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بدرجة من الكفاية والفعّالية من خلال الوظائف الإدارية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة، والوصول إلى أعلى درجة من الأداء المطلوب . ويتضح من دراسة التعريفات السابقة للقيادة ، عدم وجود اختلافات جوهرية بينها، حيث تحمل في مضمونها عناصر معينة تشتمل على النقاط التالية

1. ضرورة وجود مجموعة من الأفراد تتكون من شخصين فأكثر، تمارس نشاطا معينا، وتخضع لتوجيهات القيادة لمزاولة هذا النشاط، فانتفاء توافر هذه المجموعة تنتفي معه الحاجة إلى وجود القيادة .

2. ضرورة وجود شخص من هذه المجموعة تتوافر فيه صفات تجعل في استطاعته التأثير على سلوك الآخرين وحشد طاقاتهم وجهودهم وتوظيفها بما يحقق الأهداف المنشودة.
3. ضرورة وجود أهداف محددة تسعى القيادة إلى الوصول إليها من خلال استغلال طاقات الأفراد الجماعية مع ضرورة شرعية هذه الأهداف .
4. ضرورة توافر قدرات محددة لدى القائد للتأثير على الآخرين بإقناعهم بأهمية العمل، لا بإرغامهم وإقحامهم عليه.

ويقول Drucker إن القيادة الجيدة تتطلب عملاً واستعداداً متواصلاً وليس مجرد صفات أو جاذبية ، ويقدم Drucker ثلاثة شروط للقيادة الجيدة هي(العتيبي ، 2005 : 183) :

- القيادة الجيدة هي التي تحدد وتؤسس حساً لدى المجموعة بأن هناك رسالة يجب تحقيقها ، فالقائد الجيد هو الذي يضع أهدافاً وأولويات ومعايير واضحة ومفهومة لأتباعه.

- القيادة الجيدة هي التي تأخذ القيادة كمسؤولية وليس مجرد مرتبة ، فهي تحيط نفسها بأشخاص موهوبين ،ولا تخشى من تأهيل مساعدين ليكونوا أقوياء وقادرين .
- القيادة الجيدة هي القيادة التي تسعى إلى كسب ثقة الأخرين والاحتفاظ بها .

كما يقول Drucker أن القيادة الفعّالة ليست مبنية على كونها قيادة ذكية فقط ،بل لأنها قيادة متماسكة ومتناغمة ومنسجمة مع أتباعها.

2-7 **التغيير Change:** عرّف داوسون (Dawson 2003)، التغيير بأنّه "طرُقٌ جديدة في التنظيم والعمل". ومن حيث كونه قانوناً عامّاً، فإن التغيير ظاهرة تخضع لها جميع مظاهر الكون، وشؤون الحياة المختلفة. وقديما، قال الفيلسوف اليوناني هيرقليدس (Heraclites): "التغيير قانون الوجود، والاستقرار موتٌ وعَدَم". **أما اصطلاحا** فقد عرف الشماع ومحمود التغيير بأنه: حركة الانتقال الجذري أو التدريجي من واقع راهن إلى حالة جديدة تختلف عن سابقتها، أو عن الحالة القائمة (الشماع ومحمود،2000 :370).

3-7 **قيادة التغيير Change Leading:** ستظل قيادة التغيير وعمليات التطوير التنظيمي من أهم التحديات التي تواجه القيادات في منظمات الأعمال ، باعتبار ما تتطلبه عمليات التخطيط لها، وحشد الموارد المتنوعة لتنفيذ هذه المخططات للتمكن من التفاعل الإيجابي مع التغيرات المستمرة على مستوى بيئتي العمل الداخلية والخارجية ، عن طريق اغتنام الفرص والتقليل من تأثير التهديدات الخارجية ، وترشيد استغلال نقاط القوة ، وإيجاد الحلول المناسبة والسريعة لنقاط الضعف ؛ ويعتبر تغييرا كل تحول من حال إلى آخر ، أما فيما يتعلق بالتغيير في عالم منظمات الأعمال فهو يعني : التحول أو التنقل أو التعديل على مستوى الأهداف ، الهيكل التنظيمي ، الوظائف ، العمليات ، الإجراءات ، القواعد ... للتفاعل الإيجابي مع البيئة ، بهدف المحافظة على المركز التنافسي الحالي وتطويرهُ ، ومن هذا المنطلق يمكن تعريف قيادة التغيير بأنها : العملية التي من خلالها تتبنى قيادة المنظمة مجموعة معينة من القيم ، المعارف والتقنيات ، مقابل التخلي عن قيم ، معارف أو تقنيات أخرى (بلال،2004 : 170).

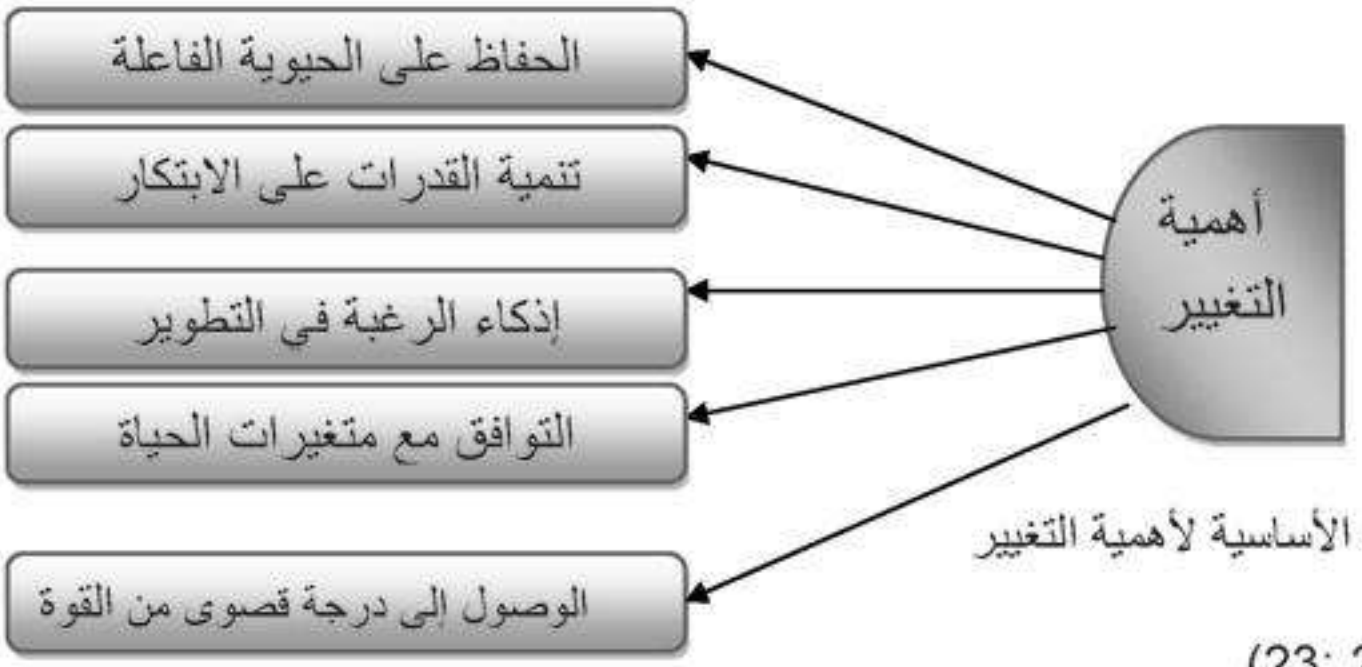
وردت تعاريف ومفاهيم عديدة لعدد من الكتاب والباحثين في الأدبيات الإدارية كل مفهوم يُعبر عن وجهة نظر باحثيه عن قيادة التغيير ، حيث عرّفه حربي بأنه "عبارة عن تغير موجه ومقصود وهادف وواع يسعى لتحقيق التكيف البيئي (الداخلي والخارجي)، بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر قدرة على حل المُشكلات"(حسن ، 1989 : 292) . وكذلك أشار العميان بأن التغيير التنظيمي" ،تغيير ملموس في النمط السلوكي للعاملين ،وإحداث تغيير جذري في السلوك التنظيمي ليتوافق مع مُتطلبات مناخ وبيئة التنظيم الداخلية والخارجية "، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يُركز على البعد الإنساني للتغيير التنظيمي ويحصره فيه ،

وبالرغم من وجود أبعاد أخرى تقع ضمن إطار التغيير التنظيمي (البعد الكلي ، والبعد التكنولوجي) (العميان ، 2004 : 343) .

فقيادة التغيير هي قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (عماد الدين،2003: 18). وأشار أيضاً (القريوتي ، 2003 : 322) بأن قيادة التغيير " جهد شمولي مُخطط يهدف إلى تغيير وتطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم وعن طريق تغيير التكنولوجيا المُستعملة ، وكذلك العمليات والهياكل التنظيمية لتحقيق الأهداف التنظيمية"، كما أشار الشماع (2005) بأن قيادة التغيير تُعبر عن حركة الانتقال الجذري أو التدريجي من الواقع الراهن إلى حالة جديدة تختلف عن سابقتها ، لغرض تحقيق الأهداف بصورة أفضل .

ويعرف الباحثان قيادة التغيير بأنها: القيادة الفعالة التي تؤثر في عمليات التغيير المعقدة في شتى نواحي عمل المؤسسة بشكل إيجابي لتطوير وتحسين الأداء بأكثر فعّالية. وتأتي قيادة التغيير لتعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرق اقتصادا ، وفعالية لإحداث التغيير وعلى مراحل حدوثه بقصد بلوغ الأهداف المنظمة المحدودة للاضطلاع بالمسؤوليات التي تمليها أبعاد التغيير الفعال .

4-7 أهمية التغيير: يمس التغيير حياة المجتمع ممن قدر لهم الحياة من أفراد، ومنظمات إنسانية على اختلاف أنواعها، وتفاوت أحجامها.. وقد يكون التغيير منتجا، وبناءً، بما يعود بالفائدة المرجوة على ذوي المصلحة، كما قد يكون معوقا، وهداما، وذلك وفق الطرق، والأساليب، ومدى الأخذ بأسباب النجاح لمجهودات التغيير من قبل ذوي المعرفة، والخبرة، والاستعداد الطيب لتحقيق الأهداف المنشودة (عامر،2001 :255). ويعد التغيير ظاهرة اقتصادية اجتماعية سياسية مركبة تتعدى أهميتها وتتجاوز حدود ما يحققه في الحاضر ويمتد إلى المستقبل، ويمكننا الإحاطة ببعض جوانب هذه الأهمية من خلال الشكل الآتي:



شكل (1) الجوانب الأساسية لأهمية التغيير

(الخضيري،2003 :23)

فالحاجة للتغيير في المنظمات تتولد نتيجة عوامل عديدة منها على سبيل المثال ما يلي :

1- التكيف مع البيئة وتحدياتها داخلياً وخارجياً.

2- أحياء الركود التنظيمي أو تجنب التدهور في الأداء التنظيمي .

3- الاستغلال الأفضل للموارد المُتاحة، والتي تتسم بالندرة .

4- تطوير مستوى جودة خدمة العملاء .

5- التخلص من البيروقراطية، وتبسيط إجراءات العمل .

6- تطوير الهيكل التنظيمي، وفتح مسارات جديدة للترقية .

7- خلق اتجاهات إيجابية نحو الوظيفة العامة، وتنمية الولاء لدى العاملين .

8- تحسين الانطباع الذهني لدى الرأي العام عن المنظمة .

9- مواجهة الاحتياجات المُستقبلية للتوسع والنمو .

فالإدارة - سواء كان في المنظمات الخاصة أو العامة – يجب أن تتأكد أن المنظمة تعمل بفعالية ، وأن المشاكل التي تواجهها يتم استيعابها والتعامل معها بالشكل المطلوب ،وفي هذا الصدد يرى *Bennis* أن المشكلة التي تواجه الإدارة يمكن أن تقع في الأنواع أو المجموعات التالية (إدريس ، 2003):

1- تكامل الاحتياجات الفردية (احتياجات الأفراد) والأهداف التنظيمية .

2- توزيع السلطة بداخل التنظيم بطريقة فعالة .

3- إدارة وحل النزاع بين الأفراد والجماعات .

4- التكيف مع البيئة المتغيرة .

5- حل الأزمات التي تتعرض إليها المنظمة .

6- أحياء الركود أو التدهور في الأداء التنظيمي .

وفي التعامل مع هذه المشكلة فإن الإدارة في الجهاز الحكومي أو المنظمات العامة تواجه مجموعة إضافية من التحديات والمسؤوليات أهمها ما يأتي :

1) تعتبر أنشطة وأعمال وخدمات أجهزة الإدارة العامة ووحداتها موضع إنذار واهتمام الرأي العام بدرجة أكبر بالمقارنة بالمنظمات الخاصة ، وتخضع بالتالي إلى مُتابعة التدفق والنقد بدرجة أكبر في وسائل الأعلام .
2) يتعرض المسئولون عن أجهزة ووحدات الجهاز الإداري الحكومي ووحدات قطاع الأعمال إلى مُساءلة من جانب السلطة التشريعية ، وبدرجة أكبر بالمقارنة بالمنظمات القطاع الخاص .
3) تدهور ثقة الأفراد في المجتمع في المنظمات العامة والأجهزة الحكومية ، وفي عدد كبير من القيادات الإدارية الخاصة بها ، وبالتالي فإن من يعمل في أجهزة البيروقراطية عليه أن يتوقع المزيد من النقد والسخط من جانب أفراد المجتمع .
4) رغبة أفراد المجتمع في المجتمع بأن تتولى الحكومة دورا أكبر في مسؤولياتها اتجاه المجتمع ومشكلاتهِ مثل المحافظة على الطاقة ، وحل مُشكلات التضخم ، والعناية الصحية ، والمحافظة على البيئة ، والارتقاء بمستوى التعليم ، ومحو الأمية ، وتطوير أو تحديث المدن ، وتنمية الريف ، ومقاومة الجريمة المنظمة والغير المنظمة ، والقضاء على ظاهرة المخدرات ... إلخ .
5) الارتقاء بمستوى جودة الخدمة العامة في ضوء توقعات افراد المجتمع نحو هذه الخدمة ، والتي تُعبر عن حاجاتهم الفعلية وخبراتهم والاحتكاك بالآخرين ، وتزيد صعوبة هذه المُشكلة مع تزايد وعي المواطنين وخبراتهم ،حيثُ تتغير توقعاتهم عن الماضي .
6) التطوير والابتكار في مفاهيم الخدمة العامة ، وفي عمليات الإنتاج وتقديم هذه الخدمة ، فلم تعد الخدمة التعليمية تقدم بالشكل الذي عليه الآن ،والذي لا تختلف – بل ربما يقل – عن المستوى تقديمها في الستينيات .

5-7 المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لنجاح عملية التغيير بمؤسسات التعليم العالي:

يمكن تحقيق طموحات تغيير وتطوير واقعنا التعليمي، من خلال توفر المتطلبات الأساسية التالية (الطراونة،2003، 45):

- توافر إرادة التغيير وعزيمة التطوير.
- توافر الإمكانات البشرية والمادية التي تمكن من تحقيق التغيير المنشود.
- توافر الوقت الكافي لإجراء الدراسات وعمليات التطوير المتعددة والنوعية.
- تعزيز مشاركة العاملين (الكادر الأكاديمي والإداري) في القرارات التطويرية.
- توافر قاعدة بيانات جيدة بمؤسسات التعليم العالي، بحيث تساهم في اتخاذ قرارات تغييرية فعالة.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

6-7 الفرق بين قائد التغيير ومدير التغيير:

ترى بعض الاتجاهات أن القيادة والإدارة مفهومان متلازمان، بمعنى أنه لا وجود لأحدهما دون الآخر، وبالرغم من تقدم المفاهيم والفلسفات الإدارية التي تساعد على زيادة مفهوم الإدارة كعلم له أصوله وقواعده إلا أن الحقيقة التي يجب أن لا نغفلها أن الإدارة لا يمكن فصلها عن مفهوم القيادة، وهذا لا يعني على الإطلاق أن القيادة هي الإدارة لأن في ذلك تبسيطا أكثر من اللازم، لكن ما نقصده أن الصفات القيادية لازمة بدرجة كبيرة لتتمكن الإدارة من تطبيقها لمفاهيمها وقواعدها تطبيقا سليما، كما أن الإدارة لن تتمكن من الاستفادة الحقيقية من الوسائل المستحدثة إذا لم تتوافر لديها عناصر القيادة اللازمة لقيامها بالمهام الإدارية المسندة إليها (عثمان ، 1998 : 71)؛ ويُعد روست Rost أحد مؤيدي التمييز بين القيادة والإدارة ، الذي يُقر بأن القيادة علاقة تأثيرية متعددة الاتجاهات ، في حين أن الإدارة علاقة سلطة أحادية الاتجاه ، بينما تُعنى القيادة بعملية تطوير الأهداف المشتركة ، فإن الإدارة تركز على تنسيق الأنشطة من أجل أداء العمل ، فالقادة وأتباعهم يعملون معا من أجل إحداث تغيير حقيقي ، في حين أن المديرين ومرؤوسيهم يهتمون بتقديم السلع والخدمات (Rost،1991) . ونورد بعض الاختلاف بين مفهومي القائد والمدير، كما ذكرتها أدبيات الفكر الإداري، وهي مهمة علميا وعمليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

الفرق بين قائد التغيير ومدير التغيير

العمليات	المدير	القائد
تحريك الأتباع	باللوائح والأنظمة والأوامر والنواهي	بالتأثير وقوة الإقناع والتفاهم المشترك
مصدر السلطة	المركز الوظيفي والسلطة الرسمية	خصائص الشخصية (الكاريزما)
السعي للتغيير	يتصرف في ظل المتاح، يتقيد بالواقع ويتجنب التغيير	يبحث عن التغيير، ويبحث عن الأساليب الجديدة
التخطيط	ينصب اهتمامه بالأوضاع القائمة في العمل	يهتم بالمستقبل ويحاول تغيير الواقع وإقناع الأفراد بأهمية التغيير
الرقابة	مباشرة لحماية نفسه	ذاتية بتفعيل الضمير الداخلي
معالجة الأخطاء	تحديد المخطئ ومعاقبته، وتجنب المشاكل.	تعديل السلوك والتعلم من الخبرة المتراكمة
القرارات	الفردية في اتخاذ القرار	التعاون في اتخاذ القرار
الاتصال	من أعلى إلى أسفل	الاتصال في جميع الاتجاهات
الكفاءة والفعالية	يهتم بعمل الأشياء الصحيحة	يتسم بتشجيع الابتكار والإبداع

المصدر : (الأغا، 2011)

وعندما أسلف الباحثان المقارنة بين الإدارة والقيادة قد يتبادر إلى ذهن القارئ أن القيادة أوسع وأشمل مفهوما من الإدارة وأنه للنجاح فإننا نحتاج إلى القيادة ولا نحتاج للإدارة. والحقيقة أن هذه نظرة خاطئة، فالعبرة ليست بالقيادة وحدها بمعزل عن الإدارة، أو بالإدارة بمعزل عن القيادة، بل العبرة بهما معا، ففي منظمات العصر الحديث التي تتميز بالتطور والتغيير السريع، سواء أكان ذلك في بيئتها الداخلية أو الخارجية تحتاج إلى قيادة وإدارة، فوظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنسيق ورقابة تعتبر ضرورية لتحقيق الأهداف، وترشيد واستخدام الموارد المتاحة، والأهداف التي تحددها القيادات العليا تحتاج إلى إدارة تضع هذه الأهداف موضع التنفيذ، وفي هذا الصدد أوردت مجلة المدير (2007 : 16) مقالا بعنوان : كيف تترابط شخصية القائد مع المدير من كتاب When Opposites Dance لمؤلفيه Roy& Deal الصادر في عام 2005 ، حيث يرى المؤلفان أن الحاجة ماسة في الشركات الكبرى والمؤسسات التي تسعى إلى صياغة إستراتيجيات لبناء المستقبل من خلال الدمج بين رغبة المدير في استحداث الدقة من خلال التحكم والسيطرة والتحليل المنطقي باستخدام العاطفة القيادية لأن الرؤيا القيادية تحتاج إلى تنفيذ ، بمعنى صياغة الإستراتيجية من القائد وتنفيذها من المدير.

7-7 خصائص قيادة التغيير: تتصف قيادة التغيير بعدة خصائص هامة يتعين الإلمام بها ومعرفتها والإحاطة بجوانبها المختلفة (الخضيري ، 1993):

1- الاستهدافية : التغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث عشوائيا وارتجاليا بل يتم في إطار حركة منظمة تتجه إلى غاية مرجوة وأهداف محددة ، ومن هنا فإن قيادة التغيير تتجه إلى تحقيق هدف ، وتسعى إلى غاية معلومة وموافق عليها ومقبولة من قوى التغيير .

2- الواقعية : يجب أن ترتبط قيادة التغيير بالواقع العلمي الذي تعيشهُ المنظمة ، وأن يتم في إطار إمكاناتها ومواردها وظروفها التي تمر بها .

3- التوافقية : يجب أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير وبين رغبات واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير .

4- الفاعلية : يتعين أن تكون قيادة التغيير فعالة ، أي تملك القدرة على الحركة بحرية مناسبة وتملك القدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه قوى الفعل في الأنظمة والوحدات الإدارية المُستهدف تغييرها.

5- المُشاركة : تحتاج قيادة التغيير إلى التفاعل الإيجابي ، والسبيل الوحيد لتحقيق ذلك هو المُشاركة الواعية للقوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادة التغيير .

6- الإصلاح : حتى تنجح قيادة التغيير يجب أن تتصف بالإصلاح ، بمعنى أنها يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب ، ومعالجة ما هو موجود من اختلالات في المنظمة.

7- الرشد : والرشد هي الصفة لازمة لكل عمل إداري ، وبصفة خاصة في قيادة التغيير ،إذ يخضع كل قرار وكل تصرف لاعتبارات التكلفة والعائد ، فليس من المقبول أن يحدث التغيير خسائر ضخمة يصعب تغطيتها بعائد يفوق هذه الخسائر .

8- القدرة على التطوير والابتكار : وهي خاصية علمية لازمة لقيادة التغيير، فالتغيير يتعين أن يعمل على إيجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو مُستخدم حاليا ، فالتغيير يعمل نحو الارتقاء والتقدم وألا فقد مضمونه .

9- القدرة على التكيف السريع من الأحداث : إن قيادة التغيير تهتم اهتماما قويا بالقدرة على التكيف السريع مع الأحداث، ومن هنا فإنها لا تتفاعل مع الأحداث فقط ولكنها أيضا تتوافق وتتكيف معها ،وتحاول السيطرة عليها والتحكم في اتجاهاتها ومسارها، بل تقود وتصنع الأحداث بذاتها للإبقاء على حيوية وفاعلية المنظمة (العميان ، 2004) .

7-8 مهارات قيادة التغيير: يجب أن تتوافر لدى قائد التغيير العديد من المهارات التي يستطيع من خلالها قيادة عملية التغيير بكل كفاية، وفعّالية ،ومن تلك المهارات(عماد الدين،2003 :62 ؛ برس،2005: 36):

- امتلاك حصيلة عالية من مهارات الاتصال.
- القدرة على تهيئة المناخ التنظيمي الإيجابي الذي يسهل عملية التغيير.
- مواجهة حالات الفشل، والإحباط التي تعترض مسار التغيير بكل إرادة وعزيمة.
- القدرة على الاندماج الفاعل في علاقته مع الآخرين.
- حُسن الفكر التخطيطي، واستغلال الوقت بشكل مثمر في عمليات التغيير والتطوير.
- تحفيز أعضاء فريق التغيير من خلال مجهوداتهم المشاركة في عملية التغيير.

7-9 أهداف برنامج التغيير التنظيمي : إن عملية التغيير التنظيمي لا تأتي بطريقة عفوية وارتجالية، وإنما تكون عملية هادفة ومدروسة ومخططة . ومن أهداف برامج التغيير التنظيمي ما يلي(الدهان ، 1992) :

1- زيادة مقدرة المنظمة على التعامل والتكيف مع البيئة المحيطة بها ،وتحسين قدرتها على البقاء والنمو.
2- زيادة مقدرة المنظمة على التعاون بين مختلف المجموعات المتخصصة من أجل إنجاز الأهداف العامة للمنظمة.
3- مساعدة الأفراد على تشخيص مشكلاتهم وحفزهم لأحداث التغيير والتطوير المطلوب.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

4- تشجيع الأفراد العاملين على تحقيق الأهداف التنظيمية، وتحقيق الرضى الوظيفي لهم.
5- الكشف عن الصراع بهدف إدارته وتوجيهه بشكل يخدم المنظمة .
6- بناء جو من الثقة والانفتاح بين الأفراد العاملين والمجموعات في المنظمة .
7- تمكين المديرين من اتباع أسلوب الإدارة بالأهداف بدلا من أساليب الإدارة التقليدية .
8- مساعدة المنظمة على حل المشاكل التي تواجهها من خلال تزويدها بالمعلومات عن عمليات المنظمة المختلفة ونتائجها .

10-7 أبعاد قيادة التغييرDimensions of Leading change : هناك عدة أبعاد لقيادة التغيير، يمكن العمل من خلالها في البيئة التعليمية، بقصد إحداث نقلة نوعية في القيادة السائدة في المؤسسات التعليمية، واستنادا على ما اطلع عليه الباحثان في الأدبيات المتعلقة بموضوع قيادة التغيير، تم الاعتماد على أربعة أبعاد بحيث تخدم أهداف الدراسة ولمقتضيات الجهد والوقت في إعدادها، وهي كالتالي:

1- **الاتصال الفعّال بالآخرين:** يعتمد هذا البعد على دور قائد التغيير ،ومدى قدرته في التأثير على الأفراد القائمين بالتغيير أو المستهدفين به، وأن تكون لديه رؤية مستقبلية واضحة عن طبيعة التغيير، ويعمل على إيصالها للآخرين بشكل سهل وملائم.
2- **بناء فريق التغيير**: يعكس هذا البعد مدى اختيار أعضاء فريق التغيير من قبل قائد التغيير لتحقيق التماسك بين أعضاء الفريق، وتنمية العمل بروح الفرد الواحد لدى جميع الأعضاء وإحساسهم بالمسؤولية الكاملة تجاه عملية التغيير المنشود.
3- **التحفيز نحو التغيير:** يتضمن هذا البعد سلوك قائد التغيير اتجاه التفكير العملي الجاد ،وتنمية روح التنافس الايجابي، حيث يمكن أن يستخدم المستويات العليا للتأثير في الأفراد القائمين بعملية التغيير أو المستهدفين به بهدف رفع درجة تقبلهم للتغيير.
4- **إدارة وقت التغيير**: تسعى المؤسسات بجدية إلى القيام بالتغييرات فى إستراتيجياتها وهيكلها من وقت إلى آخر، لغرض التموضع مع البيئة التنافسية الجديدة، فمهام ومسؤوليات قائد التغيير لا يمكنه أن ينجزها إلا بتنظيم وقته وإدارته بشكل فعّال .

11-7 المحاور الأساسية للتغيير التنظيمي : لتفعيل عمليات التغيير ينبغي منذ البداية تصنيف طبيعة التغييرات التي ستجريها قيادة المؤسسة ، وطبيعة الكيانات والعلاقات التي ستمسها العملية – المعارف، والطرق الإجرائية (Methods Operations) ، الأدوار والتصرفات (Compartments،Roles) ،

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ 240

القيم (Values) – ومن هذا المنطلق يمكن تصنيف عمليات التغيير وفق أربعة محاور أساسية هي (Fullan،1982):

1- تغيير هيكلية : تغيير النشاط ، العلاقات ، الأدوار ، إجراءات اتخاذ القرارات.
2- تغييرات فنية: المعارف ، ابتكارات المنتج التعليمي أو الاتصالات، طرق جديدة في الإدارة.
3- تغييرات سلوكية : ظروف العمل ، الأدوار ، السلوكيات .
4- تغييرات وظيفية : توزيع الوظائف ، أدوارها ، العلاقات الوظيفية .

ولا يغيب عن الذهن أن التغيير على أي مستوى في أي محور من المحاور الموضحة أعلاه، سينتج تغييرات في المحاور الأخرى باعتبار أن العلاقة تفاعلية تكاملية بينها تخدم أهداف وغايات المنظمة.

12-7 مراحل وخطوات التغيير التنظيمي : تناول كثير من الكتاب والباحثين مراحل وخطوات عملية التغيير كل حسب وجهته، ولكن سنكتفي بمناقشة نموذج كيرت ليوين، والذي يعد من أشهر هذه النماذج:

نموذج Kurt Lewin : لقد طوّر ليوين نموذجاً لإحداث التغيير حظي باهتمام كبير وقبول واسع، ويعتقد الكثيرون أن هذا النموذج والمراحل التي يحددها تساعد كثيراً على إحداث التغيير بنجاح ، إذا ما طبق النموذج ومراحله بصورة سليمة . وتجدر الإشارة إلى أن بعض الكتاب ينسبون هذا النموذج إلى الكاتبين Edger Schein و Kurt Lewin . يقترح ليوين أن أي تغيير مخطط وواع هو عملية تتضمن ثلاث مراحل هي:

1- إذابة أو إسالة الجليد : Unfreezing (Schermerhorn،1991) : وتتضمن هذه المرحلة زعزعة واستبعاد وإلغاء الاتجاهات والقيم والعادات والممارسات والسلوكيات الحالية للفرد بما يسمح بإيجاد شعور بالحاجة لشيء جديد ، فقبل تعلم أفكار واتجاهات وممارسات جديدة ينبغي أن تختفي الأفكار والاتجاهات والممارسات الحالية ، ومما يسهل ويساعد على إذابة الجليد – اختفاء السلوك الحالي – الضغوط البيئية الخارجية مثل تدني الأداء والإنتاجية وانخفاض الأرباح ... والاعتراف بوجود مشكلة ما ، والإدراك بأن شخصاً آخر اكتشف أفكار جديدة.

إن هذه المرحلة هامة جدا ، وتلعب دورا كبيرا في نجاح عملية التغيير ، وكثيرا ما تفشل محاولات وجهود التغيير نتيجة إهمال أو إغفال هذه المرحلة وعدم إعطائها الاهتمام المناسب ، وتهدف المرحلة إلى إيجاد الاستعداد والدافعية لدى الفرد للتغيير ، وتعلم معارف أو مهارات أو اتجاهات جديدة عن طريق إلغاء أو استبعاد المعارف والمهارات والاتجاهات الحالية ، بحيث ينشأ لدى الفرد نوع من الفراغ يسمح بتعليم أشياء جديدة لملء هذا الفراغ ؛ ويعتقد شين Schein بأنه يمكن إذابة الجليد – اختفاء الممارسات والاتجاهات الحالية – بإيجاد الدافعية والاستعداد لتعلم أشياء جديدة من خلال التأكيد على عدم جدوى وملاءمة الأساليب والطرق والممارسات الحالية للعمل ، وإيجاد شعور لدى العاملين بعدم الرضا عنها ، ويؤكد على أهمية دور

الإدارة في هذه المرحلة وضرورة السعي والعمل الجاد من جانبها لتقليص معوقات التغيير (Schein، 1992).

2- التغيير Changing : في هذه المرحلة يتعلم الفرد أفكارا وأساليب ومهارات ومعارف جديدة ، بحيث يسلك سلوكا جديدا ،أو يؤدي عمله بطريقة جديدة ، أي أنه يتم في هذه المرحلة تغيير وتعديل فعلي في الواجبات أو المهام أو الأداء أو التقنيات أو الهيكل التنظيمي ... إلخ ، وكل هذا يقتضي تزويد العاملين بمعلومات ومعارف جديدة وأساليب جديدة وآراء وأفكار جديدة ، ويشير Schein إلى أن هذه المرحلة تتضمن : ارتباط العاملين بالجهات المبادرة للتغيير وتقمص دور وسيط التغيير(Change agent) وأن يدمجوا في ذاتهم منافع التغيير. ويحذر لوين Lewin من التسرع في الإقدام على هذه المرحلة وتغيير الأمور والأشياء بسرعة غير معقولة ، لأن من شأن ذلك أن يؤدي إلى بروز مقاومة لتغيير الوضع الحالي إذا لم يتم إلغاء الوضع الحالي وإلقائه بعيدا ، أي إذابة الجليد بشكل سليم ويصاحب هذه المرحلة الإرباك والتشويش ، ومزيج من الشعور بالأمل والقلق .

3- إعادة التجميد Refreezing : وهذا يعني أن ما تعلمه الفرد من أفكار ومهارات واتجاهات جديدة ، في مرحلة التغيير يتم دمجه في الممارسات الفعلية . وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت التغيير واستقراره بمساعدة الأفراد على دمج الاتجاهات والأفكار وأنماط السلوك التي تعلموها في أساليب وطرق عملهم المعتادة ،وتصبح الأساليب والطرق الجديدة سهلة ومرضية ، ويمكن أن تتم ذلك من خلال إتاحة الفرصة للعاملين لإظهار السلوك أو الاتجاه ، وينبغي استخدام التدعيم أو التعزيز الإيجابي لتعزيز التغيير المرغوب ، كما يمكن استخدام التدريب الإضافي وأسلوب النمذجة Modeling لتعزيز استقرار التغيير (Kreitner and Kinicki، 1992). وفي هذه المرحلة يعتبر التقويم خطوة أساسية لا ينبغي إهمالها ، فالتقويم يعمل على توفير البيانات للأفراد فيما يتعلق بمنافع التغيير وتكاليفه ويساعد على توفير الفرص والإمكانات لإحداث التعديلات البناءة في التغير مع مرور الوقت .

13-7 أسباب مقاومة التغيير Reasons for Resistance to Change : هناك أسباب عديدة قد تدفع الفرد لمقاومة التغيير التنظيمي ، بعضها ناشئ عن الفرد ذاته ، وبعضها الآخر ناشئ عن الجماعة ، وهناك أسباب مصدرها المنظمة . ومن أهم مصادر مقاومة التغيير التي أشار إليها Kreither و Kinicki فيقترحان أن الأفراد يقاومون التغيير للأسباب الآتية (Kreitner and Kinicki.1992):

- المفاجأة والخوف من المجهول .
- مناخ عدم الثقة .
- عدم وجود شعور بالحاجة للتغيير .

- الخوف من الفشل .
- فقدان المركز أو الأمان الوظيفي .
- الضغط من الزملاء على الفرد باتجاه مقاومة التغيير .
- إرباك العلاقات الاجتماعية .
- تضارب الشخصيات .
- افتقاد الحصافة والحنكة ، إضافة إلى التوقيت السيئ.

ويشير الكاتبان إلى العلاقة بين نوع التغيير المطلوب والمخطط وشدة (قوة) مقاومة التغيير ، ففي حالة التغيير التكيفي Adaptive – مثلا إدخال أسلوب عمل مألوف – تكون المقاومة منخفضة ، وتزداد شدة المقاومة في حالة التغيير الإبداعي Innovative – إدخال أسلوب عمل جديد – وتبلغ المقاومة ذروتها في حالة الإبداع الجذري Radical innovation مثل إدخال أسلوب جديد بالنسبة لمجال / نشاط المنظمة.

1-13-7 الآثار الإيجابية للمقاومة : يرى بعض الكتاب والباحثين أنه ليست كل أشكال وصور مقاومة التغيير فردية أم جماعية ، سيئة بل إن مقاومة التغيير يمكن أن نحقق النتائج الإيجابية الآتية(Keith and John،1989) :

1- يمكن لمقاومة التغيير أن تشجع الإدارة على تفحص مقترحاتها للتغيير بشكل متعمق وبجدية متناهية للتأكد من أنها مناسبة ، وفي هذه الحالة يعمل الأفراد نوعا من التدقيق والتوازن للتأكد من أن الإدارة تخطط وتنفذ التغيير بشكل سليم ، وهكذا فإن المقاومة المعقولة إذا ما دفعت الإدارة لتفحص التغييرات المقترحة يكون الموظفون قد منعوا الإدارة من اتخاذ قرارات غير سليمة .
2- مقاومة التغيير يمكن أن تساعد على اكتشاف بعض مجالات ومواطن المشكلات/الصعوبات التي يحتمل أن يسببها التغيير ، وبذلك تقوم الإدارة باتخاذ الإجراءات الوقائية قبل أن تتطور وتتفاقم المشكلة ، وفي ذات الوقت يمكن أن تشجع الإدارة على بذل مزيد من الجهد والاهتمام في إعلام الموظفين وأحاطتهم علما بالتغيير ، والذي يؤدي بالنهاية إلى تقبل أفضل للتغيير .
3- المقاومة تزود الإدارة بالمعلومات حول حدة وشدة مشاعر الأفراد بشأن قضية معينة ، كما توفر متنفسا للأفراد للتعبير عن مشاعرهم ، ويكمن أن تشجع الأفراد على التفكير والتحدث عن التغيير بصورة أكبر حتى يتفهموه بصورة أفضل.

8 – الدراسة الميدانية **Filed Study :**

1-8 منهج الدراسة The Methodology of **the Study** : انطلاقا من مشكلة الدراسة وأهدافها فإن المنهج المُتبع في هذه الدراسة هو دراسة الحالة ، والذي يهتم بدراسة حالة واحدة قائمة مثل دراسة فرد أو أسرة أو شركة أو مدرسة، وهذا يتم من خلال جمع معلومات وبيانات تفصيلية عن الظاهرة حول الوضع الحالي والسابق للظاهرة، ومعرفة العوامل التي أثرت وتؤثر عليها، والخبرات الماضية لهذه الظاهرة (ذوقان وآخرون ، 1994) ، ويضيف Tellis)، (1997 أن منهج دراسة الحالة يعتبر مثاليا عندما تكون هناك حاجة لدراسة الظاهرة بشكل معمق .

2-8 مجتمع الدراسة The Population of the Study : تكون مجتمع الدراسة من الكادر الأكاديمي والإداري والكادر الأكاديمي الإداري بالمعهد العالي للمهن الشاملة، والبالغ عددهم (81) عنصرا، ونظرا للتشابه الكبير بين خصائص المعاهد العليا في ليبيا من حيث الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية، ولتشابه العمل في جميع المعاهد، كذلك لانتشارها على رقعة جغرافية واسعة ، وحيث إنه من الصعوبة بمكان أن يتم تطبيق الدراسة الميدانية على جميع هذه المعاهد لما يتطلبه ذلك من وقت طويل وجهد كبير، لذلك رأي الباحثان أن تجرى الدراسة على المعهد العالي للمهن الشاملة- درنة -كدراسة حالة ، ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة؛ عليه قام الباحثان بدراسته بالكامل ، لضمان نتائج أقرب للواقع وأكثر قابلية للتعميم .

3-8 أداة الدراسة The Study Tool: تم استخدام الاستبانة Questionnaire كوسيلة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلها نظرا لما توفره هذه الأداة من إمكان تجميع قدر ممكن من البيانات، فضلاً عن سهولة فرزها وعرضها وتحليلها، حيث تم تقسيمها إلى جزئين هما :

1-3-8 معلومات عن مالئي الاستبانة Information For Participants : يحتوى الجزء الأول من الاستبانة على بيانات عامة عن المشاركين، وهي النوع والعمر والمؤهل العلمي ، الوظيفة ، مدة الخدمة في المعهد.

2-3-8 مقياس قيادة التغيير Scale leading change : تكوّن المقياس من عشرين عبارة مستمدة من أداة القياس الذي أعده (الزهراني، 2008)، والمقاسة على مقياس ليكرت Likert، والمكون من خمس درجات، وهذا يعنى أن كل عبارة في الاستبانة مقاسة بخمسة بدائل للإجابة، وفقا للتدرج التالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ، وعلى أن تعني عبارة موافق بشدة -مرتفعا جدا، وعبارة موافق- مرتفعا، وعبارة محايد- متوسطاً، عبارة غير موافق- منخفضاً وعبارة غير موافق بشدة -منخفضا جدا ، وتم تقسيم العشرين عبارة على أربعة مجالات رئيسة والمتمثلة في : الاتصال الفعال بالآخرين، بناء فريق التغيير، التحفيز نحو إحداث التغيير، إدارة وقت التغيير. وقد صيغت عبارات المقياس بشكل إيجابي، حيث

يُعطى للمشارك (1)، عندما تكون الإجابة (غير موافق بشدة)، وفي حين يعطى للمشارك الدرجة(5) عندما تكون الإجابة بأنه(موافق بشدة) ، و تقع بين هاتين الدرجتين ثلاث درجات أخرى هي: الدرجة الثانية ، وتعني أن المشارك (غير موافق) ، والدرجة الثالثة ، وتعني أن المشارك (محايد) ، أما الدرجة الرابعة ، فتعني أن المشارك (موافق).

4-8 توزيع استمارة الاستبانة Distribution of The Questionnaire: تمثل مجتمع الدراسة بـ (81) عنصرا، وتم الاعتماد على طريقة الحصر الشامل، وبعد توزيع الاستبانة تم استرجاع (70) استمارة صالحة للتحليل الإحصائي ، حيث تُشكل ما نسبته 86% ، وهي نسبة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة من الاستبانات الموزعة، وتعتبر نسبة مقبولة إحصائيا في مجال الدراسات والأبحاث العلمية (المعلا ، 1994 ؛ عبيد ، 2003)، وقام الباحثان بتوزيع الاستبانة على المشاركين بشكل شخصي، واستغرقت عملية توزيع الاستمارات وجمعها فترة امتدت إلى عشرة أيام ، وذلك للحصول على نسبة ردود مرتفعة، ولمنح الفرصة للمشاركين للإدلاء ببيانات يمكن الاعتماد عليها ، وقد توزيع مجتمع الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية على النحو التالي والموضحة بالجدول (2):

جدول (2)

خصائص مجتمع الدراسة

المتغير	بيان المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	الذكور	65	%93
	الإناث	5	%7
	المجموع	70	%100
العمر	أقل من 35 سنة	15	%21
	من 35 سنة إلى أقل من 40 سنة	23	%33
	من 40 سنة إلى أقل من 45 سنة	20	%29
	من 45 سنة إلى الى اقل 50 سنة	8	%11
	من 50 سنة فأكثر	4	%6
	المجموع	70	%100
الوظيفة	إداري	15	%22
	أكاديمي	45	%64
	أكاديمي وإداري	10	%14
	المجموع	70	%100

مدة الخدمة	أقل من 5 سنوات	15	%21
	من 5 إلى أقل 10 سنوات	20	%29
	من 10 إلى أقل 15 سنة	25	%36
	من 15 سنة فما فوق	10	%14
	المجموع	70	%100

يلاحظ من الجدول أعلاه أن :

- النوع الغالب من المشاركين في الدراسة هم من الذكور، والذين بلغ عددهم (65) عنصرا، أي بنسبة (93 %)، وقد تعزى هذه النسبة إلى طبيعة عمل هذا المستوى الإداري ، وطبيعة هذه الوظيفة التي تتطلب من بعض المشاركين التواجد يوميا ولساعات طوال ، حيث تشتمل نشاطاتها على وظائف لا تناسب طبيعة المرأة ، وقد يكون السبب نتيجة العادات والتقاليد الاجتماعية في المجتمع . تبين أن غالبية أفراد مجتمع الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين (35 سنة إلى أقل من 45 سنة)، حيث بلغت النسبة (62%)، مع ملاحظة أيضا أن ما نسبته (6 %) منهم سيحالون إلى التقاعد خلال الأعوام القادمة ، الأمر الذي يتطلب تمحيصا جيدا لنوعية هؤلاء المشاركين ، ومدى جاهزية إدارة المعهد في تبني سياسة الإحلال المطلوب.
- جل المبحوثين أكاديميون بنسبة (64%) ، بينما من يحملون صفة إدري بلغ نسبتهم (22%) ، في حين بلغ ممن يحملون صفة الاداري الاكاديمي نسبتهم (14%). أيضا لوحظ ارتفاع عدد سنوات الخدمة للمشاركين بمجال عملهم في المعهد قيد الدراسة، حيث بلغ نسبة من هم (5 سنوات إلى أقل من 15 سنة) حوالي (65%)، ويستنتج أن مدة الخدمة تعطي دلالة على قدرة المشاركين على الإلمام بالجوانب المختلفة للأنشطة التي يقومون بها.

5-8 الثبات Reliability : يُعتبر مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم جودة اختبار ما، ويُعرّف الثبات"كمؤشر إلى درجة الدقة أو الضبط في عملية القياس" (ثورانديك و هيجن ، 1986 :5 ؛ مراد وهادي ،2002 :191) ؛ للتأكد من ثبات الاستبانة فقد تم إجراء اختبار معامل الثبات الداخلي عن طريق Alpha Cronbach والموضحة بالجدول (3)، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لمقياس أبعاد قيادة التغيير بين (0.71-0.89) ، وتعتبر هذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى ثبات الاستبانة وقوة تماسكها الداخلي مما يجعلها يمكن الاعتماد عليها، وأن الاستبانة واضحة لدى القارئ لها.

جدول(3)

قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة

ت	الأبعاد	قيمة ألفا
1	الاتصال الفعال بالآخرين	0.78
2	بناء فريق التغيير	0.84
3	التحفيز نحو التغيير	0.86
4	إدارة وقت التغيير	0.71
	المقياس ككل	0.89

6-8 الصدقValidity : يُشير مفهوم الصدق إلى "مدى تأدية الفحص للوظيفة التي استخدمت من أجل تأديتها، أو تأدية الاستبانة للغرض الذي وضع من أجله "(صابر، حفاجة ،2002)؛ للتأكد من صدق الاستبانة ، تم استخدم طريقة الصدق الذاتي أو الإحصائى Statistical validity ، ويُقاس الصدق الذاتي بحسب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، فقد تراوحت معاملات الصدق لمقياس أداة الدراسة بين (0.84-0.94) والموضحة بالجدول (4)؛ مما يدل على الثقة في صدق مقياس الدراسة وأنه مُصمم فعّلاً إلى ما يجب قياسه.

جدول (4)

قيم معاملات صدق لأداة الدراسة

ت	الأبعاد	معامل الصدق
1	الاتصال الفعال بالآخرين	0.88
2	بناء فريق التغيير	0.92
3	التحفيز نحو التغيير	0.93
4	إدارة وقت التغيير	0.84
	المقياس ككل	0.94

7-8 أساليب تحليل البيانات Methods of Data Analysis : قام الباحثان باستخدام بعض الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة المتحصل عليها من خلال الاستبانة، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد الانتهاء من جمع البيانات تم مراجعة وترميز الاستبانات المجمعة والصالحة للتحليل بناءً على مقياس ليكرت Likert المُقاس بخمس درجات، ، ولحساب طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدى (5-1=4) ، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) ، بعد ذلك تم إضافة

هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) ، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية (العمر ، 2004 : 322)، وهكذا يصبح طول الخلايا كما هو موضح بالجدول (5) .

جدول (5)

طول الخلية لمقياس الدراسة وفقا لمقياس ليكرت ودرجة الممارسة

طول الخلية	الفئة في مقياس ليكرت	مستوى الممارسة
من **1** إلى أقل **1.80**	غير موافق بشدة	ضعيفة جدا
من **1.80** إلى أقل **2.60**	غير موافق	ضعيفة
من **2.60** إلى أقل **3.40**	محايد	متوسطة
من **3.40** إلى أقل **4.20**	موافق	مرتفعة
من **4.20** إلى **5.00**	موافق بشدة	مرتفعة جدا

وعلى أساس ذلك الترميز تم الاستعانة بالحاسب الآلي واستخدام برنامج إحصائي من حزمة البرمجيات الواردة في Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وذلك وفقا لما يلي :

- ثبات مقياس الدراسة Reliability للتأكد من ثبات أسئلة صحيفة الاستبانة ، ومدى تجانسها وانسجامها مع مشكلة الدراسة لغرض الإجابة عن تساؤلاتها، من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Chronbach
- صدق مقياس الدراسة للتأكد من قدرة المقياس على قياس ما والذي وضع من أجله، أو أن المقياس يقيس الظاهرة المراد قياسها .
- الجداول التكرارية ، وذلك لحصر أعداد المشاركين، ونسبهم المئوية، وفقا للخصائص العامة لمالئي صحائف الاستبانة.
- مقاييس النزعة المركزية Measures of Central Tendency المتمثلة في المتوسطات الحسابية The Arithmetic Mean، وذلك لتحديد تركز الإجابات حول القيمة المتوسطة لها لجميع متغيرات الدراسة الرئيسية، كذلك تم استخدام مقاييس التشتت Measures Dispersion مثل الانحراف المعياري Standard Deviation، بُغية تحديد انحرافات الإجابات عن القيمة المتوسطة لها لمتغيرات الدراسة الرئيسية، والمدى Range للحكم على درجة ممارسة قيادة التغيير لمقياس ليكرت الخماسي .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ"

- اختبار T للمجموعة الواحدة One-Sample T Test مع فترات الثقة لمتوسط العينة للتعرف على ما إذا كان متوسط درجة الموافقة لكل متغير من متغيرات الدراسة في عينة الدراسة ككل يزيد أو يقل عن قيمة معينةμ عند مستوى دلالة معنوية 5%، ودرجات حرية (69) =df ؛ ولغرض الاختبار، أعيد صياغة فرضيات الدراسة بشكل إحصائي لتصبح على الكيفية التالية : H0: μ=3 ، H1: μ≠3 ؛ وحيث إن μ قيمة محددة يراد اختبارها ، وهي تساوي (3) والتي تمثل درجة محايد كمتوسط نظري ، وتمثل متوسط العينة.
- قام الباحث باستخدام اختبارKolmogorov - Smirnov لمعرفة مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي من عدمه، وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات ، لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا ، وتُفضي قاعدة القرار بقبول أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي إذا كانت قيمة P-value أكبر من 5%، والجدول رقم (6) يوضح نتائج هذا الاختبار ،والذي يشير إلى أن جميع البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، حيث إن قيمة P-value أكبر من 5% لكل المحاور، عليه يُمكن إجراء الاختبارات الإحصائية التي تعتمد على اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي .

جدول (6)

اختبار التوزيع الطبيعي One – Sample Kolmogorov -Smirnov

الترقيم	ابعاد قيادة التغيير	z -value	P-value
1	الاتصال الفعال بالآخرين	0.58	0.413
2	بناء فريق التغيير	1.27	0.078
3	التحفيز نحو التغيير	1.15	0.146
4	إدارة وقت التغيير	1.32	0.062
5	عبارات قيادة التغيير إجمالا	0.662	0.773

8-8 مستوى ممارسة قيادة التغيير بالمعهد العالي محل الدراسة :

تضمنت الاستبانة عشرين عبارة تتعلق بقيادة التغيير من وجهة نظر الكادر الإداري والأكاديمي والكادر الإداري الأكاديمي ، وعند احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجاباتهم عن تلك العبارات

الموضحة بالجدول (7) ، أمكن التعرف على مستوى قيادة التغيير، إذا ما عُلِمَ بأن متوسط المقياس المستخدم في الاستبانة يبلغ (3) * ، حيث بلغ المتوسط العام لقيادة التغيير (2.70) وبانحراف معياري (1.08) ، وبدرجة ممارسة متوسطة ، وبوزن نسبي (54%)**، واتفقت هذه النتيجة مع ما آلت إليه دراسة Strebel (1996)،ودراسة kotter (1996) ، ودراسة زيدان (2005) في أنه يجب على القادة أن يتحملوا مسؤولية عملية التغيير و كيفية التعامل معها للوصول إلى تغيير تنظيمي ناجح ، أيضاً اتفقت مع دراستي الأصبحي (2007)، عبيد (2009)، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الضاوي (2010) ، دراسة الزهراني (2008) ، ودراسة سقا (2012) في أن هناك مستويات مرتفعة لقيادة التغيير ، كما تبين من اختبار T-test أن هناك فروقاً لمتوسطات ممارسة قيادة التغيير عند مستوى معنوية 1%، كما تبين من الجدول (7) أيضاً أن مستوى ممارسة بُعد الاتصال الفعّال بالآخرين جاء متوسطاً ، وهو أعلى مستوى بين أبعاد قيادة التغيير، كما تبين من اختبار T-test عدم وجود فروق لمتوسطات ممارسة بُعد الاتصال الفعّال بالآخرين ، حيث حظي بمتوسط حسابي (3.07)، وبوزن نسبي (61.4%) ، أيضاً اتضح من اختبار T-test لا توجد فروق جوهرية معنوية لمتوسطات ممارسة بُعد الاتصال الفعّال بالآخرين عند مستوى معنوية 1% ، كما تبين من الجدول (7) أن مستوى بُعد بناء فريق التغيير كان ضعيفاً، وهو يمثل أقل أبعاد قيادة التغيير ممارسة ، بمتوسط حسابي (2.56) وبوزن نسبي (51.2%)، أظهر الجدول(7) أن هناك مستوى ضعيفاً من قبل قيادات المعهد بأهمية إدارة وقت التغيير بشكل فعال ، فعدم وضع برنامج زمني للبدء في عملية التغيير المنشودة وما يتعلق بهذه العملية من خطط تفصيلية، يؤدي إلى إعاقة عملية إحداث التغيير بشكل سليم، ولهذا يترتب على قيادات المعهد أن تستغل وتستثمر الوقت بشكل أكثر فعالية سواء في عمليات إدارة المعهد بشكل عام أم لتسيير عملية التغيير المنشودة بشكل خاص، كما يوضح الجدول (8) اتجاهات المشاركين عن كل عبارة من عبارات قيادة التغيير ودرجة ممارستها.

---

* الوسط الحسابي = 5+4+3+2+1/5 = 3

**الوزن النسبي = الوسط الحسابي/5

جدول (7)

إجابات المشاركين تجاه ممارسة أبعاد قيـادة التغييـر

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T-test		نتيجة الاختبار	الترتيب	مستوى الممارسة	الوزن النسبي
			قيمة T	*P-Value*				
الاتصـــال الفعّـــال بالآخرين	3.07	0.930	0.630	0.382	غيـــــر دال إحصائيا	1	متوسط	%61.4
بناء فريق التغيير	2.56	1.030	-3.577**	0.000	دال إحصائيا	4	ضعيف	%51.2
التحفيز نحو التغيير	2.59	1.014	-3.385**	0.000	دال إحصائيا	2	ضعيف	%51.8
إدارة وقت التغيير	2.58	1.084	-3.243**	0.001	دال إحصائيا	3	ضعيف	%51.6
قيادة التغيير	2.70	1.015	-2.473*	0.024	دال إحصائيا	------	متوسط	%54

** معنوية عند مستوى 1%. * معنوية عند مستوى 5%. T الجدولية عند (n=69) = **1.645**

كما يلاحظ من الجدول أدناه ما يلـي :

- أن كل عبـارات مقياس سمات قيـادة التغيير متوسطاتها تتراوح مـا بين (2.18- 3.39) وتُمـارس بدرجة ضعيفة الى متوسطـــة.
- كما لوحظ أن أعلى عبارات مقياس قيادة التغيير مستوى تتمثل في العبارة الثانية ببعد الاتصال الفعال بالآخرين والتي تنص على أن قيادة المعهد تُطلع المعنيين بالتغيير على دواعي وأهداف التغيير، والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.39) وبدرجة ممارسة متوسطة ،وبوزن نسبي (67.8%) ، وهذا ما أكدته العبـارة الأولـى ،والتـي توضـح وجـود مستوى متوسط حـول رغبـة قيـادة المعهد فـي إحداث التغيير، وحرصـها علـى نشـر أهداف عملـة التغيير للمعنيين بتلك العمليـة ،وتقبـل الآراء المختلفـة فـي اتخـاذ القـرارات المتعلقـة بعمليـة التغيير ، وهـذا مـا أشـار إليـه **المرهون**(1999) بقولـه : التغييـر مرهون بقرارين من طرفين هما الإدارة العليا و العاملين فـالقرار الأول يمثل رغبـة الإدارة أو المدير بإحداث التغيير المناسب ،و القرار الثاني صادر عن العاملين ،و يتمثل بالتعاون في إحداث هذا التغيير.
- أيضاً تبين من الجدول (8) أن أقل العبارات مستوى تقع بعد بناء فريق التغيير، والتـي تنص علـى أن قيادة المعهد تعمل على تدريب أعضاء الفريق على المهارات اللازمة لإحداث التغيير، والذي يمثل أقل أبعاد مقياس قيادة التغيير مستوى ، حيث حظي بمتوسط حسـابي (2.56) وبوزن نسبي (51.2%) ،

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

واتفقت هذه النتيجة مع ما آلت إليه دراسة **دقامسة** (2002) في أنه من أبرز معوقات التغيير التنظيمي في محافظة إربد ضعف مشاركة جميع العاملين في برامج التغيير.

جدول (8)

إجابات المشاركين تجاه كل عبارة من عبارات أبعاد قيادة التغيير ودرجة الممارسة

البعد	ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الممارسة
الاتصال الفعال بالآخرين	1	تعمل قيادة المعهد على أن تكون الرغبة في إحداث التغيير نابعة من أنفسهم.	3.35	0.91	متوسطة
	2	تُطلع قيادة المعهد المعنيين بالتغيير على دواعي وأهداف التغيير.	3.39	0.82	متوسطة
	3	تتقبل قيادة المعهد الاختلاف في الرأي مع الآخرين حول عملية التغيير.	3.13	0.97	متوسطة
	4	تتجنب قيادة المعهد إصدار الأوامر المباشرة لإحداث التغيير.	3.04	0.89	مرتفعة
	5	تحرص قيادة المعهد على استمرار قنوات الاتصال مفتوحة في جميع مراحل عملية التغيير.	2.40	1.06	ضعيفة
بناء فريق التغيير	7	تختار قيادة المعهد فريق التغيير وفق الكفايات اللازمة لتحقيق أهداف التغيير	2.37	1.14	ضعيفة
	8	توزع قيادة المعهد الأدوار على أعضاء الفريق بما يتناسب مع قدرات وميول كل منهم.	2.28	1.02	ضعيفة
	9	تعمل قيادة المعهد على تدريب أعضاء الفريق على المهارات اللازمة لإحداث التغيير.	2.18	1.11	ضعيفة
	10	تحدد قيادة المعهد بوضوح المهام المنوطة بفريق إحداث التغيير	3.02	0.89	متوسطة
	11	تنمي قيادة المعهد العمل بروح الفرد الواحد لدى فريق التغيير	2.97	0.99	متوسطة

التحفيز نحو التغيير	15	تُظهر قيادة المعهد حماسا كبيرا لتحقيق أهداف التغيير.	3.02	0.91	متوسطة
	16	تُشيد قيادة المعهد بإنجازات وجهود الأفراد في عملية التغيير.	2.71	1.07	متوسطة
	17	تُشعر قيادة المعهد الأفراد بأهمية الدور الذي يقوم به كلّ منهم في عملية التغيير.	2.3	0.94	ضعيفة
	18	تتيح قيادة المعهد تطبيق الأفكار التي يقترحها الأفراد نحو تحقيق أهداف التغيير بطريقة أفضل.	2.6	1.05	متوسطة
	19	تعلن قيادة المعهد باستمرار عن كل ما يتوصل إليه فريق التغيير من نتائج إيجابية.	2.31	1.10	ضعيفة
إدارة وقت التغيير	22	تضع قيادة المعهد برنامجا زمنيا معلنا لتنفيذ إجراءات التغيير وفق مراحل محددة ومناسبة.	2.33	1.15	ضعيفة
	23	تهتم قيادة المعهد بترتيب الأولويات في تنفيذ التغيير وفقا للحاجات القائمة ودرجة أهميتها.	3.10	0.95	متوسط
	24	تحدد قيادة المعهد وقتا مناسبا للبدء في إحداث التغيير.	2.30	1.18	ضعيفة
	25	تتابع قيادة المعهد الالتزام بتنفيذ خطط العمل المرسومة لإحداث التغيير.	2.19	1.23	ضعيفة
	26	تراعي قيادة المعهد عند اتخاذها قرار يتعلق بسرعة إحداث التغيير طبيعة وحجم التغيير.	2.98	0.91	متوسطة

9- نتائج الدراسة Results of The Study: من خلال التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، واختبار تساؤلاتها تم التوصل إلى العديد من النتائج ،يمكن إيجازها فيما يلي :

- أوضحت الدراسة أن المستوى العام لقيادة التغيير بأبعادها الأربعة كان متوسطا، حيث بلغ متوسطه الحسابي (2.70) وانحرافه المعياري (1.015).
- كشفت الدراسة أن المستوى العام لبُعد الاتصال الفعال بالآخرين كان متوسطا ، حيث بلغ متوسطه الحسابي(3.07)، وانحرافه المعياري بلغ (0.930) .
- أظهرت الدراسة أن المستوى العام لبعد بناء فريق التغيير كان ضعيفا ،حيث بلغ متوسطه الحسابي (2.56)، وانحرافه المعياري (1.030).

- بينت الدراسة أن المتوسط العام لبعد التحفيز نحو التغيير جاء ضعيفا ، حيث بلغ متوسطه الحسابي (2.59)، وانحرافه المعياري (1.014) .
- خلصت الدراسة إلى أن المستوى العام لبعد إدارة وقت التغيير جاء ضعيفاً، حيث بلغ متوسطه الحسابي(2.58)، وانحرافه المعياري (1.084).

10- توصيات الدراسة Recommendations of The Study: من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة تُقدم مجموعة من التوصيات التي يؤمل اتباعُها ، والمتمثلة في الآتي:

- بما أن مستوى قيادة التغيير بالمعهد محل الدراسة تُمارس بمستوى متوسط ، فلابد من تعزيز هذا المستوى وإعطائه الاهتمام الكافي، وذلك من خلال زيادة توعية القيادات بالمعهد قيد الدراسة بمفهوم التغيير وقيادته بدلاً من إدارته ، ليصبح جزءاً من الثقافة التنظيمية بالتدريب و المتابعة.
- تشجيع مؤسسات التعليم العالي من جامعات ومعاهد عليا على الاستمرار في عقد الندوات، وورش العمل، والحلقات العلمية التي من شأنها أن تساهم في تطوير عمل القيادات في عملية التغيير المنشودة بحيث يتسنى لها أن تواكب معظم التطورات الجديدة بالعملية التعليمية.
- يؤمل العمل على تهيئة مناخ تنظيمي يتقبل التغيير ويدعمه و يستوعب المفاهيم الإدارية الحديثة ومنها إدارة الجودة الشاملة وعمليات تنفيذها لدى جميع العاملين بمؤسسات التعليم العالي ، سواء للطلبة أم للكوادر الإدارية والأكاديمية، لتفادي مشكلة مقاومة التغيير والتي قد تصدر من بعض العاملين .
- ضرورة اختيار مديرين من القيادات التربوية الواعية والواعدة ، التي تؤمن بأهمية التغيير ، ويتحلون بالمرونة في التفكير والانفتاح على الخبرات الجديدة.
- يُفضل توفير الحد الأقصى من البيانات الكمية والنوعية للعاملين فيما يتعلق بماهية التغيير ومحتواه ومسوغاته وتوضيح كيفية تنفيذه ومراحل إنجازه بما لا يترك مجالاً للشائعات .
- يؤمل من قيادة المعهد العالي قيد الدراسة عند القيام بعملية التغيير، التعرف على مسار ودرجة عدم الرضا السائد لدى العاملين فيه، وتحليل العوامل المقاومة للتغيير بالتعاون مع العاملين أنفسهم .
- يُستحسن إعداد برامج تدريبية للقيادات الإدارية بالمعهد محل الدراسة تستهدف تنمية قدراتهم في التعامل مع مرؤوسيهم، لتحفيزهم وإشراكهم في صنع القرار وطرح الأفكار ومناقشتها ، والعمل بروح الفريق من قبل قادة التغيير، لتحقيق أهداف المعهد قيد الدراسة .
- تطوير أسلوب عمل قائد التغيير عن طريق الاتصال الفعّال وذلك لتشجيع العاملين وتحفيزهم على تقديم الأفكار الابتكارية والمعارف الجديدة المفيدة في عملية التغيير المنشودة .

- توعية إدارة المعهد محل الدراسة والعاملين فيه بمفهوم الوقت و إدارته ليصبح جزءا من الثقافة التنظيمية ، وذلك من خلال الدورات التدريبية، كما يؤمل وضع خطط زمنية وإستراتيجيات جديدة تساعد في عملية التغيير وتساهم في عملية تطوير العملية التعليمية .
- ضرورة زيادة تعاون مؤسسات التعليم العالي مع المجتمع المحلي ؛ لأن تنمية ثقافة التغيير لا تقتصر فقط على المؤسسات التعليم العالي، حيث يؤدي المجتمع المحلي دورا مهما في خلق بيئة مشجعة للتغيير.
- إنّ قيادة التغيير تظل قضية متعددة الأبعاد، عليه فإنه بالإمكان اقتراح إجراء الدراسات التالية في هذا المجال:

- إعادة الدراسة برمتها على مصانع أو مؤسسات أخرى لإثبات صحة نتائج الدراسة أو رفضها.
- أسباب مقاومة التغيير بمؤسسات التعليم العالي الليبية.
- قيادة التغيير وعلاقتها بالصراع التنظيم بمؤسسات التعليم العالي.
- دراسة عن قياس الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي الليبية وعلاقته بتغيير الثقافة.
- دراسة عن أثر الثقافة التنظيمية على أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية .
- دراسة عن أثر القيادة التحويلية على الإبداع الإداري بمؤسسات التعليم العالي الليبية .

المراجـــــــــــع:

أ- المراجع العربية :

- أبوسن ، أحمد إبراهيم (1984) . **الإدارة في الإسلام** ، الطبعة الثالثة ، القاهرة : مكتبة وهبه .
- أبو الفضل ، عبد الشافي محمد(1996) . **القيادة الإدارية في الإسلام** ، القاهرة : المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- أبو معمر، وصفية سليمان(2009) ."درجة ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم الإدارة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- إدريس ، ثابت عبدالرحمن (2003) . **المدخل الحديث في الإدارة العامة** ، الدار الجامعية، الإسكندرية.
- الآغا، بلال فوزي(2011) "تصور مقترح لتنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بمحافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير** منشورة، إدارة تربوية، الجامعة الإسلامية.
- الأصبحي، آلاء أحمد (2007). " أنموذج مقترح لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع و الاتجاهات الإدارية المعاصرة" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن.
- برس، يورك (2005) **إدارة التغيير**. القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر .
- بلال ، محمد إسماعيل (2004) ، **إدارة الموارد البشرية** ، الدار الجامعية ، الإسكندرية.
- البليسي، حلمي محمد بشير(2002). "الأساليب القيادية وإدارة التغيير" ، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الجوجو، هاني محمد (2004) ."النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة غزة من المنظور الوظيفي" ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مقدمه إلى قسم التربية المقارنة- الإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الحبيب ، نعيمة فرج المبروك (2014) . " الأنماط القيادية وأثرها على التطوير التنظيمي :دراسة ميدانية على وزارة الصحة وإدارة الشؤون الصحية بمدينة درنة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة والتنظيم ، أكاديمية الدراسات العليا -فرع بنغازي .
- حسن ، محمد حربي (1989) . **علم المنظمة** ، جامعة الموصل ، العراق .

- حلواني ، إبتسام عبد الرحمن وآخرون (1991). " القيادة الإدارية والجوهر المفقود : دراسة عن العلاقات الإنسانية في الإدارة ومدى توافرها في الأجهزة الحكومية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية " ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة ، المجلد (4) ، ص ص:128-142.
- الخضيري، محسن أحمد(2003) . **إدارة التغيير: مدخل اقتصادي للسيكولوجية الإدارية للتعامل مع متغيرات الحاضر**، دمشق: دار الرضا للمعلومات.
- الخضيري ، محسن أحمد (1993) . **إدارة التغيير** ، الدار الفنية ، القاهرة.
- دقامسة ، مأمون أحمد سليم (2002) . " التغيير التنظيمي : دراسة ميدانية لاتجاهات المديرين في الإدارات الحكومية في محافظة إربد / الأردن نحو دوافع وسمات ومعوقات ومتطلبات نجاح جهود التغيير التنظيمي " ، **مجلة الإداري** ، السنة (24) ، العدد (88) ، مارس ، ص ص : 79-117.
- الدهان، أميمة (1992) . **نظريات الأعمال** ، عمّان ، مطبعة الصفدي .
- الزهراني ، عبدالخالق حنش الجندي (2008) . "واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الاشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة " ، قسم الناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- زيدان، همام بدراوى(2005) . "أسلوب تفكير القيادات ومعضلة الإدارة التعليمية "مجلة التربية علمية متخصصة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، العدد 17، ص ص: -33 15.
- السعود، راتب و الشوابكة ، زينب (2012) . " مقاومة التغيير في المنظمات التربوية " ، ورقة عمل مقدمة إلى: مؤتمر فيلادلفيا الدولي السابع عشر (ثقافة التغيير: الأبعاد-العوامل-التمثلات) والذي تنظمه كلية الآداب والفنون في جامعة فيلادلفيا 6 – 8/نوفمبر.
- سقا ، رغدة بنت محمد عبدالله (2012) . " المهارات المطلوب لدى القادة الأكاديميين لقيادة التغيير بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، قسم الادارة التربوية والتخطيط.
- سليمان ، حنفي محمود(1980). "الإدارة: منهج شامل"، الإسكندرية: دار الجامعة المصرية.
- سليمان، هالة عبدالمنعم(2005). إدارة التغيير التربوي في المدارس الثانوية العامة باستخدام مدخل إعادة الهندسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الشماع ، خليل محمد حسن و محمود، خضير كاظم (2005) . نظرية المنظمة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الثانية .

- صـابر ، فاطمـة عـوض، وخفاجـة ، ميرفـت علـي (2000) . أسـس ومبـادئ البحـث العلمـي ، الاسكندرية: دار الاشعاع الفنية .
- الضـاوي، أشـرف عبدالحميـد محمـود (2008). "التغييـر التنظيمـي وعلاقتـه بـبعض المتغيـرات الديموغرافية: دراسة ميدانية على مديري المصارف التجارية الليبية العامة بشعبية الجبل الأخضر "، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة والتنظيم ، أكاديمية الدراسات العليا فرع بنغازي
- الطراونة، إخليف(2003) . التصور التطويري، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الطويل ، هـاني عبد الـرحمن صـالح (1999). **الإدارة التعليميـة: مفـاهيم وآفـاق** ، عمـان: دار وائـل للنشر والتوزيع.
- عـامر ، سـعيد(2001) **. الإدارة وتحـديات التغييـر**، مركـز وايـد سـيرفيس للاستشـارات والتطـوير الإداري، القاهرة.
- عبيد ، عوني فتحي خليل (2009). " "واقع إدارة التغيير وأثرها على أداء العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية / دراسة حالة مجمع الشفاء الطبي" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة الأعمال ، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية .
- عبيد ، مصطفى فؤاد (2003) . **مهارات طرق البحث العلمي** ، غزة : أكاديمية الدراسات العالمية .
- عبيدات ، ذوقان وآخرون(1998) . **البحث العلمي : مفهومه وأدواته وأساليبه** ، عمّان : دار الفكر، الطبعة السادسة.
- العتيبي ، صبحي جبر (2005) . **تطور الفكر والأساليب في الإدارة** ، عمان : دار الحامد .
- العتيبي ، تركي بن كيديميس (2009) . " قيادة التغيير في الجامعات السعودية : أنموذج مقترح لدور رئيس القسم الأكاديمي كقائد للتغير " ، السعودية : دراسة مقدمة لندوة القيادة مسئولية الخدمة ، إمارة المنطقة الشرقية 25-26 ربيع الأول 1430هـ .
- عثمـان ، فاطمـة محمـد علـي (1998) . **القيـادة النسـانية فـي عـالم متغيـر** ، الإسـكندرية : الملتقـى المصري للإبداع والتنمية .
- العطيات، محمد يوسف(2006). "إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير- رؤيـة معاصـرة لمدير القرن الواحد والعشرين"، **رسالة دكتوراه**، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- العظمـات، خلف دهر(2004) "درجة ممارسة السلوك القيـادي لمديري التربيـة والتعليم فـي الأردن وعلاقتها بالرضاء الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التـابعين لهم"، **رسـالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية.

- عماد الدين، مني مؤتمن(2003). **تقويم فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة- الأردن لقيادة التغيير**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.
- العمر ، بدران (2004) . **تحليل بيانات البحث العلمي من خلال برنامج SPSS** ، الرياض : دار الإصدارات الصحية ، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- العميان ، محمود سلمان (2004). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ، دار وائل ، الطبعة الثانية، عمان .
- فضل الله ، فضل الله (1996) . **القيادة الإدارية في الإسلام** ، الرياض، الناشر المؤلف.
- الفنيش، أحمد وآخرون(1998). **التعليم العالي فى ليبيا**، طرابلس : الهيئة القومية للبحث العلمي .
- القريوي ، محمد قاسم (2003) . **السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الطبعة الرابعة .
- قشطة ، عبد الحليم عباس (1981) . **الجماعات والقيادة** ، العراق : وزارة التعليم العالي و البحث العلمي .
- كنعان ، نواف (1995) ، **القيادة الإدارية** ، عمّان : دار الثقافة ، الطبعة الخامسة.
- مأمون أحمد سليم دقامسة(2002) . " التغيير التنظيمي : دراسة ميدانية لاتجاهات المديرين في الإدارات الحكومية في محافظة إربد / الأردن نحو دوافع وسمات ومعوقات ومتطلبات نجاح جهود التغيير التنظيمي " ، **مجلة الإداري** ، السنة (24) ، العدد (88) ، مارس ، ص ص : 79-117.
- مجلة المدير (2007) ، " كيف تترابط شخصية القائد مع المدير" ، المجلد (7) ، العدد (78) يونيه .
- المدهون ، موسى (1999) . " الاستراتيجيات الحديثة للتغيير والإصلاح الإداري " ، **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (15) ، العدد (3) ، ص ص : 93-106.
- مراد، صلاح ، وهادي، فوزية (2002) . **طرائق البحث العلمي : تصميماتها وإجراءاتها** ، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- مساد ، عمر حسن (2005) . **الإدارة التعليمية** ، عمّان : دار الصفاء .
- المعلا ، ناجي (1994) . **بحوث التسويق : المنهجية والأساليب** ، عمان : دار آرام.
- النجار، فريد راغب (1999). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة.
- النمر، سعود (1410 هـ) .**السلوك الإداري** ، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات .

ب - المراجع الاجنبية :

- Beer , Michael , A russell Eisenstat , and bert spector(1990) , why change programs don't produce change , ***Harvard business review*** , November -December , pp:158-166.
- Cochren, John Richard.(1993) ."Aconeneptual Model to Assist Educational Leaders Manage Chang :Change Management Leadership " , ***Dissertation Abstracts, Indiana State University***.
- Dawson, Patrick. (2003). ***Understanding Organisational Change: Contemporary Experience of People at Work***. London: Sage.
- Fullan, Michael (1982). ***The Meaning of Educational Change***. New York and London. Teachers College Press, Columbia University .
- Jagues,E (2001) ."Diagnosing Sources of Management Leadership . Problems for Research and Treatment", ***Consultin psycltology, practice & Resarch***.v.53,N.pp: 67-75.
- John P. Kotter(1996), ***Leading Change***, Boston: MA: Harvard University Press.
- John R. Schermerhorn, Jr., James G. Hunt, Richard Osborn(1991), ***Managing Organizational Behavior***, 3rd rd., New York : John wiley and sons.
- Keith Davis and John Newstrom (1989) , ***Human Behavior at Work*** , 8th ed., New York : Mc Grow-Hill Book Co.
- kotter , John P (1996), ***Leading change*** , MA , Boston : Harvard Business School Press.
- Koontz.H,&O.Donel,E ,***Principles of Management :An Analysis of Managerial Functions***, New York : MC Graw Hill co,1964,p:80.
- Leithwood, Kenneth (1994). "Leadership for the School Restructuring", ***Educational Administration Quarterly***, 30(4),pp: 498-518.

- Robert Kreither and Angelo Kinicki (1992), ***Organization Behavior***, Home wood, III : IRWIN.
- Rost .J .C (1991).***Leadership For the Twenty – First Century*** , New York: Praeger, pp:149-152.
- Schein, E. H. (1992). ***Organizational culture and leadership***, Jossey-Bass, San Francisco.
- Strebel , Paul(1996) , "why do employees resist change" , ***Harvard business review*** , may - June , pp ; 86-92 .
- Tellis, W. (1997). "Application of a case study methodology." ***The qualitative report*** ,**3**(3),pp: 1-17.
- Turnbull, Sharon and Edwards, Gareth (2005). "Leadership Development for Organizational Change in a "New" UK University", http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492258.pdf.

الجلسة العلمية الثالثة

الجلسة العلمية الثالثة/ الفترة الصباحية			
11:00 – 9:00	رئيس الجلسة: د. بشير زغوان مقرر الجلسة: أ. خالد حمير		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	تحسين نوعية التعليم المحاسبي، دراسة استطلاعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس	د. أسامه الأزرق	9:00
2	سياسات مسؤوليات الإدارة العليا في تطبيق متطلبات الأيزو 9001: 2008 في مؤسسات التعليم العالي. دراسة حالة - جامعة سرت	د. الطيب القبي	9:10
3	A proposal for National Academic Reference Standards (NARS) for pharmacy education programs in Libya	د. سالمة أبوخطوة	9:20
4	دور الجامعات الليبية في تحقيق التراث الليبي المكتوب ملامح وتجارب	د. جمعة الزريقي	9:30
5	سياسات التعليم العالي في البحث العلمي في ضوء ضمان الجودة دراسة على جامعة مصراته	د. طارق سلامه	9:40
6	English Language Learning Strategies: A Survey of Their Praxis in the University of Libya،Sebha	د. محمد أبوبكر	9:50
7	واقع التعليم الجامعي الليبي وتحديد نوعية مخرجاته	د. فتحية الأوجلي	10:00
8	تقنيات الحاسوب والاتصالات في وحدات التعليم الجامعي وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية	د. ياسر إبراهيم	10:10
مناقشة عامة للأوراق العلمية			10:20

تحسين نوعية التعليم المحاسبي

دراسة استطلاعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية

جامعة طرابلس.

د.أسامة إبراهيم الأزرق د. سمير البهلول علي

المقدمة:

لقد أصبح للتعليم المحاسبي أهمية بارزة و دور مهم في المجتمع، و ذلك من خلال الدور المهم والحيوي الذي تلعبه مهنة المحاسبة في الوفاء باحتياجات الفئات المختلفة في المجتمع من المعلومات المحاسبية التي تساعدهم على اتخاد أفضل وأرشد القرارات الاقتصادية ، وأن التطور الحالي لتقنيات وتكنولوجيا المعلومات بصفة عامة والمعلومات المحاسبية بصفة خاصة يتطلب الاهتمام بعملية التعليم المحاسبي الذي يمكن من خلالها إعداد الخريج الملائم للمتطلبات المستجدة لسوق العمل، وسد احتياجات الطلب المتزايد على المعلومات المحاسبية من متخذي القرارات ، إذ يعتبر التعليم من أهم عناصر النشاط الاقتصادي في أي مجتمع ، فهو يؤدي إلى التزويد بالمعارف واكتساب القدرات اللازمة لإنجاز الأعمال، ويعتبر من الاستثمارات طويلة الأجل في الاقتصاديات المعاصرة .(غنية ،2012،ص 130)

واليوم في ظل التحديات التي يواجهها الاقتصاد الليبي ، من توسيع قاعدة الملكية ، وظهور الشركات المساهمة. وتشجيع الاستثمار الأجنبي . وإقامة الشركات المشتركة ، بالإضافة إلى بدء نشاط سوق الأوراق المالية . وغيرها من التطورات الاقتصادية وذلك تمهيدا للولوج في الاقتصاد العالمي، فإن الأمر يستلزم منا وقفة جادة لتحقيق قدر معقول من الكفاية في العملية التعليمية ،وذلك باعتبار أن مهنة المحاسبة عنصر رئيسي في دوران عجلة الاقتصاد ، وكذلك فإن مخرجات النظام المحاسبي من أهم مدخلات القرارات الاقتصادية.

1- مشكلة الدراسة:

لقد شهدت السنوات الأخيرة من هذا القرن نموا سريعا في مجال المعرفة ، وتطورا ملحوظا في تقنيات المعلومات ووسائل الاتصال واستخداما أكثر للحاسبات و البرامج الإلكترونية فضلاً عن لتغيرات السريعة في طبيعة المهن وسوق العمل. وقد كشفت التطورات و المستجدات السابقة عن تدني مستوى التعليم المحاسبي و ضعف مستوى كفاية خريجي المحاسبة الجامعيين، و عدم قدرتهم على مواكبة التطورات الحديثة للتعليم المحاسبي و المتطلبات الحالية لمهنة المحاسبة وسوق العمل.

و قد أوضح (ويليمز 1996، WILLIAMS) أن مهنة المحاسبة تقابل تغيرات مثيرة ، و إذا لم يستجب معلمو المحاسبة بشكل فعال لهذا التغير، فإن المهنة سوف تجبر على البحث لها عن عمل في مجال آخر ويتفق (آرثر أندرسون A.Andresor) مع هذا الرأي، ويرى أن تحديات مهنة المحاسبة تتطلب أن تظل خدماتها ذات قيمة لعملائها و جمهورها ،(مطاوع 1998 ص14).

ويشهد التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية افتقارا شديدا إلى التحديث المطلوب في منهجيته، وفق احتياجات قطاع الأعمال وكذلك مدى استعداد أقسام المحاسبة لإدخال معارف ومهارات هذه التقنيات الحديثة كأحد

العناصر الأساسية اللازمة للتأهيل المحاسبي،(الدرويش والغالي ، 2006)، مما أدى توسيع الفجوة بين مخرجات التعليم المحاسبي ومتطلبات سوق العمل، ووجود تدن واضح للمستوى التعليمي لخريجي أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية.

و بناءً على ما تقدم ، فإن الدراسة الحالية تهتم بظاهرة تدني مستوى التعليم المحاسبي وكيفية تطويرها، وفي محاولة لتفسير هذه الظاهرة تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

أ- هل المنهج المحاسبي (منهج المواد المحاسبية) الذي يدرسه خريج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس كافياً لمواكبة التطورات الحديثة للتعليم المحاسبي؟

ب- هل أساليب وطرق التدريس المتبعة حالياً في تدريس المواد المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس تتلاءم مع التطورات الحديثة للتعليم المحاسبي؟

ج- هل يوجد أسلوب تقييم مستمر لمخرجات التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس؟

7) فروض الدراسة:

من خلال عرض تساؤلات الدراسة السابقة ، فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة كالآتي:

أ- إن المنهج المحاسبي الذي يدرسه خريج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس غير كافٍ لمواكبة التطورات الحديثة للتعليم المحاسبي.

ب- إن أساليب و طرق التدريس المتبعة حاليا في تدريس المواد المحاسبية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس لا تتلاءم مع التطورات الحديثة للتعليم المحاسبي.

ج- لا يوجد أسلوب لتقييم مخرجات التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس.

8) أهداف الدراسة:

من خلال عرض فروض الدراسة، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ- التعرف على مدى مواكبة المنهج المحاسبي الحالي للتطورات الحديثة للتعليم المحاسبي.

ب- التعرف على مدى ملاءمة طرق وأساليب تدريس المواد المحاسبية للتطورات الحديثة للتعليم المحاسبي.

ج- التعرف على طرق التقييم المستمر لمخرجات التعليم المحاسبي.

د- تقديم مجموعة من المقترحات لتحسين مستوى التعليم المحاسبي بصفة عامة، وفي البيئة المحلية بصفة خاصة.

9) أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في تحقيق الآتي:

أ- تشخيص وتحليل واقع التعليم المحاسبي في الجامعات و العمل على تحسينه للرفع من كفاية خريجي المحاسبة العلمية و المهنية لمواكبة التطورات الحديثة للمهنة ،و تغيرات سوق العمل الحالية و المستقبلية.

ب- إن الاهتمام بتطور وتحسين التعليم المحاسبي من شأنه أن يعمل على نمو و رفاهية المجتمع وتحسين أداء الشركات و المؤسسات العامة في الدولة .

10) حدود الدراسة:

أ- الحدود المكانية :

تتمثل الحدود المكانية لهذه الدراسة بكلية الاقتصاد و العلوم السياسية جامعة طرابلس القاطع (ب).

ب- الحدود الزمنية :

تتمثل الحدود الزمنية لهذه الدراسة خلال العام الجامعي (2013)

6- أسلوب الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على الأساليب الآتية:

أ- أسلوب الدراسة المكتبية:

تم اتباع هذا الأسلوب من خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الدراسة.

ب- أسلوب الدراسة الميدانية:

تم الحصول على بياناتها من خلال تصميم صحيفة استبانة تضمن مجموعة من التساؤلات لتقييم التعليم المحاسبي بالمؤسسة محل الدراسة.

7- منهج الدراسة:

لقد تم اتباع المنهج الوصفي لإجراء هذه الدراسة باعتباره المنهج المناسب لدراسة مثل هذا النوع من الموضوعات، وتعتمد الدراسة بشكل كبير على الدراسة الميدانية في تحقيق أهدافها ،و ذلك من خلال تجميع و تحليل البيانات و المعلومات المطلوبة لتحقيق تلك الأهداف.

8- مجتمع وعينة الدراسة الميدانية:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس القاطع (ب) البالغ عددهم (31) عضو هيئة التدريس القارين بقسم المحاسبة ،ويقومون بإعطاء محاضرات، وتم استبعاد أعضاء هيئة التدريس الذين هم في حالة إيفاد بالخارج والبعض الآخر في حالة ندب لجهات عامة، وتعذر الاتصال بهم، وقد استجاب للدراسة (24) عضو هيئة تدريس ، بنسبة ردود بلغت 77% تقريبا. إن هذه النسبة تعتبر – حسب وجهة نظر الباحثين – جيدة.

9- <u>أسلوب جمع وتحليل البيانات:</u>

تم تصميم صحيفة الاستبانة بإعداد مقدمة لعنوان الدراسة و التعريف بها واسم الباحثين ، حيث بدأت بالمعلومات الشخصية حول المستجوب ، ثم عرض فرضيات الدراسة، وتعتمد هذه الدراسة على أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة في شكلها ومحتواها، حيث تشمل التكرارات المتعلقة بإجابات المستجوبين على العوامل المختلفة وفقا لسلّم ليكرت (Likert Scale) حسب المقاييس التالية: 1 = أوافق بشدة، 2 = أوافق، 3 = محايد، 4 = لا أوافق، 5 = لا أوافق بشدة بالإضافة إلى إجراء تحليلات إحصائية بسيطة ، حيث تم الاعتماد في اختبار فرضيات الدراسة وتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).

10- محددات الدراسة:

لقد اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس؛ وذلك لأنها تعتبر من أكبر كليات الاقتصاد في ليبيا من حيث ضخامة عدد الطلاب، وكذلك لعمل الباحثين فيها كعضوي هيئة تدريس بقسم المحاسبة، مما يسهل عملية الحصول على المعلومات .

واقتصرت الدراسة أيضا على قياس مستوى التعليم المحاسبي بالبيئة الليبية من خلال ثلاثة عناصر من عناصر العملية التعليمية وهي :

1- المناهج الدراسية للتعليم المحاسبي.
2- طرق وأساليب تدريس التعليم المحاسبي.
3- تقييم مخرجات التعليم المحاسبي.

دون التطرق إلى بقية العناصر الأخرى من مكونات النظام التعليمي، وقد كان قياس تلك العناصر وأثره على كفاية التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقط ،وذلك لارتباطهم بشكل وثيق بالعناصر الثلاثة السابقة.

الدراسات السابقة:

أولا- الدراسات العربية:.

1- دراسة (السحري 2007).

لقد استهدفت هذه الدراسة معرفة عوامل الاختلاف بين الواقع النظري والمجال التطبيقي للمحاسبة وتحديد أكثر هذه العوامل تأثيرا على الاختلاف وسبل معالجتها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مهمة تطوير أساليب التعليم المحاسبي تقع على الأكاديميين المختصين بما لديهم من إمكانات تمكنهم من إحداث تغييرات جوهرية في أساليب التعليم المحاسبي، تؤكد على تخريج كفايات قادرة على قياس و توصيل المعلومات بصورة سليمة للمستفيدين منها في الوقت المناسب حيث تعاني أساليب التعليم المستخدمة حاليا في التعليم المحاسبي من الأعداد الكبيرة للطلاب و عدم توفر وسائل التعليم الحديثة مثل استخدام الحاسوب، أو الحالات العملية و طرق التدريس التقليدية التي تركز على التلقين أكثر من تركيزها على الإبداع، كل ذلك قد أثر في مستوى كفاية خريجي المحاسبة و قدرتهم على مواكبة الأساليب الحديثة المطبقة في مجالات الأعمال المختلفة . ولكي يتمكن المحاسب من أداء دوره على أكمل وجه، فإن أساليب التعليم و التدريس التقليدية لم تعد فعالة لتطوير مهارات الطلاب .

2- دراسة (خلاط وآخرون 2007).

لقد استهدفت هذه الدراسة تقييم مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية من وجهة نظر خريجي أقسام المحاسبة من خلال استمارة استبانة وزعت على عدد عينة من خريجي أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية، وعددها (150) مفردة، وبنسبة استجابة بلغت (85%)، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة فحواها أن مناهج التعليم المحاسبي والمطبقة حاليا بالجامعات الليبية لم تعد ملائمة لمتطلبات سوق العمل في ظل الطلب المتزايد على خدمات المحاسبة، وخاصة في ظل الانفتاح الذي يشهده الاقتصاد الليبي ،والتطورات السريعة والمتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات.

3- دراسة (سليمان،بومطاري 2007).

لقد تناولت هذه الدراسة واقع التعليم المحاسبي في قسم المحاسبة بجامعة بنغازي بهدف تحديد العوامل التي تؤثر فيه واقتراح الحلول المناسبة لتطويره ، وقد تم توزيع صحيفة استبانة على (100) محاسب خريج من جامعة بنغازي .

وقد توصلت الدراسة إلى تشخيص عدة من العوامل التي تؤثر في كفاية العملية التعليمية والتي من أهمها العلاقة بين الأستاذ والطالب والمناهج الدراسية والامتحانات ،والخدمات المقدمة للطلاب داخل الكلية وغيرها من العوامل.

4- دراسة (إمحمد،الثعليب،2007).

لقد استهدفت هذه الدراسة معرفة أهم العوامل التي تحد من فرص التحصيل العلمي للطلاب الدراسيين لمقرر مبادي المحاسبة (130- 131)، حيث تم استطلاع رأي عينة عشوائية من طلاب كلية المحاسبة غريان، لمعرفة موقفهم من مجموعة من العوائق حول عملية التحصيل ، ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك جملة من العوائق يأتي في مقدمتها عدم استخدام الحاسوب في المحاسبة ‘وانعدام التقنيات الحديثة في التدريس ، وعدم الربط بين ما يدرس الطالب في قاعة الدراسة والتطبيق العملي، إضافة لعوائق أخرى عامة.

5- دراسة (عطيه ، زهران 2008).

لقد استهدفت الدراسة تقديم نموذج يمكن استخدامه في قياس مستوى جودة البرامج المحاسبية من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقد تم اختبار إمكان تطبيق النموذج المقترح من خلال دراسة ميدانية ، أجريت على عينة من خريجي المحاسبة بالجامعات السعودية ،وقد اشتمل النموذج على ثمانية معايير، وكانت النتائج كالآتي :

المعيار الأول(معيار التدريس) قد حقق مستوى جودة منخفضاً.

المعيار الثاني(الخطة الدراسية) قد حقق مستوى جودة متوسطاً.

المعيار الثالث(الرسالة والأهداف) قد حقق مستوى جودة متوسطاً.

المعيار الرابع(مصادر التعليم) قد حقق مستوى جودة منخفضاً.

المعيار الخامس (الإرشاد والتعليم الأكاديمي) قد حقق مستوى جودة متوسطاً.

المعيار السادس (البحث العلمي) قد حقق مستوى جودة منخفضاً.

المعيار السابع (خدمة الجامعة والمجتمع) قد حقق مستوى جودة متوسطاً.

المعيار الثامن(التسهيلات والتحفيزات المالية) قد حقق مستوى جودة مرتفعاً.

6- دراسة(الماقوري،2008):

تناولت هذه الدراسة تحليل العوامل المؤثرة في الفجوة بين مخرجات برنامج التعليم المحاسبي، ومتطلبات ممارسة المهنة في البيئة الليبية من خلال استطلاع آراء الأكاديميين بجامعة طرابلس والأكاديمية الليبية للدراسات العليا، وجامعة الزاوية ، واستطلاع آراء المديرين الماليين ورؤساء الأقسام والمراجعين في الشركات النفطية في ليبيا. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها إمكان تضييق الفجوة من خلال معالجة العوامل الأكاديمية المتمثلة في تحديث وتطوير المناهج المحاسبية ، وتوفير الوسائل التعليمية والتدريب العملي للطلاب ، وتطوير أساليب التدريس الحالية والتأهيل العلمي لعضو هيئة التدريس ، وكذلك معالجة العوامل المهنية المتمثلة في التأهيل العلمي للمحاسبين والقوانين والتشريعات المنظمة للمهنة والمهارات الواجب توافرها في المحاسب.

7- دراسة (الدالي ، 2009):

تناولت هذه الدراسة واقع التعليم المحاسبي في ليبيا من حيث دور كل من أعضاء هيئة التدريس، والمناهج التعليمية والإدارة التعليمية ودورهم في تطوير ورفع كفاية الطلبة والخريجين من أقسام المحاسبة بكليات الاقتصاد. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن المناهج التعليمية هي من أكثر عناصر التعليم المحاسبي مساهمة وتأثيرا في رفع كفاية الطلبة والخريجين، وكذلك وجود علاقة بين المناهج التعليمية وهيئة التدريس والإدارة التعليمية وبين كفاية أداء الطلبة الخريجين، وعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين عناصر التعليم المحاسبي فيما بينها.

8- دراسة (الصائغ 2010):

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع التعليم المحاسبي الجامعي تجاه تأهيل خريجي قسم المحاسبة على استخدام الحاسوب في العمل المحاسبي في محافظة (نينوى) بشمال العراق، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك قصورا واضحا في نظام التعليم المحاسبي الجامعي تجاه دوره في تأهيل الخريجين على استخدام الحاسوب في العمل المحاسبي.

9- دراسة (فرح، الحضري 2012):

لقد تناولت هذه الدراسة إحدى المشكلات التي تواجه التعليم المحاسبي في ليبيا، وهي مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي لطلبة ثانوية العلوم الاقتصادية بالمرحلة التي تسبق مرحلة التعليم الجامعي، وقد تم توزيع

استمارتي استبانة، إحداهما للطلبة، والأخرى للمدرسين بهذه الثانويات، وقد توصلت لنتائج عدة أهمها الضعف الواضح في أداء المدرسين نتيجة لعدم تأهيلهم المناسب لهذا النوع من التعليم.

10- دراسة (زكري 2013):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المحددات والمشكلات التي تؤثر على الجودة الشاملة للتعليم المحاسبي في ليبيا، حيث قسمت هذه العوامل أو المشكلات إلى خمس مجموعات رئيسية، وهي: مشكلات تتعلق بالخدمات والمرافق الجامعية، ومشكلات تتعلق بعضو هيئة التدريس، ومشكلات تتعلق بإدارة الكلية او قسم المحاسبة، وأخرى تتعلق بالمكتبة العلمية، ومشكلات أخرى مثل نقص الأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية اللازمة لترفيه الطلبة. وذلك بالتطبيق على كلية الاقتصاد فرع الجفارة كدراسة حالة ،وأن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن كل المشكلات السالفة الذكر لها تأثير على جودة التعليم المحاسبي بكلية الاقتصاد فرع الجفارة.

<u>ثانيا- الدراسات الأجنبية:</u>

1- دراسة (Hindi and Miller.2000).

استهدفت الدراسة استطلاع آراء رؤساء أقسام المحاسبة في الجامعات الأمريكية حول جودة الأداء للبرامج المحاسبية التي يرأسونها . ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة بتصميم استبانة تم إرسالها إلى (826) من عمداء ورؤساء الأقسام المحاسبية بالجامعات العامة والخاصة، بهدف معرفة مدى قدرة البرامج المحاسبية المطبقة بالجامعات الأمريكية بتزويد طلابها بمجموعة من المهارات الضرورية لممارسة مهنة المحاسبة ، وقد جاءت نتائج الدراسة مؤكدة لقيام البرامج المحاسبية بتنمية المهارات المهنية بدرجات متفاوتة.

2- دراسة(Ahmad and gao،2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التغيرات والمشكلات والتحديات التي تواجه التعليم المحاسبي في ليبيا خلال الفترة من بداية الاستقلال في خمسينيات القرن الماضي إلى الفترة الحالية ،وكما ركزت على الفترة التي واجهت ليبيا فيها عقوبات من الأمم المتحدة ، وقامت هذه الدراسة بتحليل أهم الموضوعات التي تواجه أعضاء التدريس في مجال المحاسبة ، وخلصت هذه الدراسة إلى أن هناك افتقارا في أعضاء هيئة تدريس ذوي كفاية، ومناهج التدريس غير مناسبة وخصائص الاقتصاد الليبي والدمج غير مناسب بين التدريس الأكاديمي والتدريب المهني في منهج المحاسبة ،ونقص في البحوث المحاسبية.

3- **دراسة (Watty،2005):** استهدفت الدراسة استطلاع وجهة نظر احد أهم أصحاب المصالح المهتمة بجودة التعليم المحاسبي المقدم حاليا بالجامعات الأسترالية ، وهم فئة المحاسبين الأكاديميين ،أو أعضاء الهيئة

التدريسية بأقسام المحاسبة بالجامعات الأسترالية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة بتصميم استبانة تم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس في البرامج المحاسبية في (39) جامعة من الجامعات الأسترالية، وقد توصلت الدراسة إلى أهمية الدور الفاعل الذي يمكن أن يلعبه أعضاء الهيئة التدريسية بكافة الجامعات الأسترالية في جودة التعليم المحاسبي.

4- دراسة (Gaharan et al.، 2007):

لقد هدفت هذه الدراسة لمعرفة المتطلبات الضرورية لزيادة فاعلية برامج التعليم المحاسبي، وقد تم توزيع قائمة الاستبانة على رؤساء أقسام المحاسبة لـ (168) جامعة أمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لهم الدور الأساس والأهم في زيادة فاعلية برامج التعليم المحاسبي.

5- دراسة (Alfatiemy *et al.*، 2012):

لقد هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع وجهات نظر خريجي المحاسبة في ليبيا بشأن طرق التدريس بالجامعات الليبية و مدى كفاية مصادر التعليم والتعلم في الجامعات الليبية. وكشفت نتائج هذه الدراسة أن طرق التدريس ضعيفة بالجامعات الليبية، و أن هناك عدم كفاية الموارد التعليمية الحيوية.

تقييم الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابقة لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع التعليم المحاسبي يتضح الآتي:

1- أجمعت الدراسات السابقة على أن تدني مخرجات التعليم المحاسبي قد أصبحت ظاهرة عالمية.
2- إن مناهج التعليم المحاسبي تعاني من ضعف في عدم قدراتها على مواكبة التطورات الحديثة.
3- إن أساليب وطرق التدريس المتبعة في التعليم المحاسبي تقليدية لا تستخدم التقنيات الحديثة في التدريس.

كما أن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي أجربت في البيئة المحلية (ليبيا) تناولها لمدى وجود نظام للتقييم المستمر لمخرجات التعليم المحاسبي .

المفاهيم الأساسية للدراسة

1- المناهج المحاسبية:

تعتبر المناهج التعليمية من أهم عناصر العملية التعليمية، وفي هذا الصدد ينبغي أن نربط عملية إعداد المناهج بالأهداف الموضوعة للتعليم المحاسبي ،و أن تكون قادرة على تزويد الطلبة بالخبرات العلمية و العملية ،و أن تواكب التطورات المستمرة في مهنة المحاسبة.

و بصفة عامة يعرف المنهج على أنه خطة عامة و شاملة للمحتوى، أو المواد التي ينبغي أن تقدمها الجامعة للطالب في سبيل تأهيله للتخرج ،أو منحه الإجازة من أجل الدخول في معترك الحياة ،فالمنهج لا يقتصر دوره على منح الطالب المعرفة المجردة، وإنما يهدف إلى تزويد الطالب بالمعرفة و المهارة السلوكية و التفكير المنظم؛ ليكون قادرا على مواجهة الحياة و المساهمة في بناء المجتمع. وتعبر محتويات المنهج عن فلسفة النظام السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي لأي بلد كما تجسد دور الجامعة في تطوير المجتمع ونموه، وعليه فإن مهمة المنهج الجامعي بالغة الخطورة ،ولن تكون سهلة الأداء ،وأن تخلف المنهج عن مواكبة التطور و التقدم العلمي و التكنولوجي و الحضاري لا يترك آثاره السلبية على أداء التعليم العالي فحسب، و إنما على عملية التنمية برمتها (خلاط، آخرون2007 ص 2 -3).

وأن التعليم المحاسبي لن يكون مرناً حتى يمكنه مسايرة التطورات و الاختراعات التقنية في مجال المعلومات ما لم يتم تطوير المناهج والنظام التعليمي بصفة مستمرة ،وأن ذلك يجعل الممتهنين لمهنة المحاسبة سيجدون أنفسهم بعيدين عن الواقع المحيط بهم وما به من أحداث و تطورات،و بالتالي لا يوجد بديل سوى التطوير ومواكبة التقنية الحديثة ،وإلا أصبح التعليم المحاسبي لا يتناسب و متطلبات العصر، حيث جاء في توصية الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) بضرورة أن تكون برامج التعليم قادرة على تأهيل الطلبة وإمدادهم بأنواع المعرفة والمهارات المطلوبة ،وإكسابهم القدرة على التقييم واستخلاص المؤشرات، وتوصيل المعلومات ،ولهذا فإن إعداد المناهج يحتاج إلى تضافر جهود الأكاديميين والمتخصصين في المؤسسات المختصة ،لكي تكون قادرة على تزويد الطلبة بالخبرات العلمية و العملية و أن تكون مواكبة للتطورات المستمرة لمهنة المحاسبة (يخلف،2002 ص ط).

2- طرق وأساليب التدريس المحاسبي:

تعتبر طرق وأساليب التدريس من أهم العناصر العملية التعليمية، فبعد إعداد وتعديل المناهج لتواكب التطورات الحديثة للتعليم المحاسبي ومستجدات مهنة المحاسبة ونظم المعلومات، نحتاج إلى طرق وأساليب تدريس حديثة ومتطورة ذات صفات وخصائص تختلف عن الطرق التقليدية المتبعة ،وتتلاءم مع المناهج

الحديثة ومؤهلات وقدرات عضو هيئة التدريس المسئول الأول عن جودة العملية التعليمية ،فطرق وأساليب التدريس هي الوسيلة والطريق التي يتبعها عضو هيئة التدريس (المرسل) لنقل المعلومات والأفكار للطالب (المستقبل).

وأن طرق وأساليب التدريس المتبعة كلما كانت متطورة وتعتمد على الوسائل التعليمية والطرق العلمية المتطورة باستخدام تكنولوجيا المعلومات واستخدام الحالات العملية، و حلقات النقاش وطرح الأفكار والمسائل العملية الحديثة، والسماح للطالب بالمناقشة والنقد، واستخدام أسلوب الفريق في حل التمارينات والمسائل العلمية المختلفة، والقيام بالزيارات الميدانية واستخدام طرق المحاكاة في تدريس المحاسبة؛ لتطوير ملكة التفكير المنطقي عند الطلاب، وللابتعاد عن الأساليب التقليدية المستعملة في الحشو والتلقين والاعتماد على المنهج أو الكتاب الجامعي فقط.

ولقد رأت إحدى لجان جمعية المحاسبة الأمريكية (.A.A.A) المكلفة بدراسة التغيير في أساليب التعليم المحاسبي خلال ستين عاما، أن التطور في الأساليب التقليدية المعتمدة على التلقين المباشر داخل الفصول الدراسية ضئيل للغاية، ولا يقارن بما طرأ على المهنة من تطور خلال الفترة نفسها (Gurganus ak، 1995، p.223) .

3- تقييم مخرجات التعليم المحاسبي:

إن تقييم مخرجات التعليم المحاسبي يعتبر من الموضوعات التي مازالت في طور البحث و التطوير، وأن معظم الدراسات السابقة في البيئة المحلية لم تلق اهتماما ملحوظا لهذا الموضوع.

و بصفة عامة لقد تزايد في منتصف الثمانيات الاهتمام بتقييم المخرجات بالكليات و الجامعات بهدف إجازة مجموعة معايير تمثل قاعدة بيانات متطورة، تبين جهود التحسين المستمر وتخصيص الموارد المطلوبة للكليات و الجامعات و إدارة الجودة الشاملة.

و قد لعبت المجاميع العلمية و الباحثون المحاسبون دورا واضحا في تقييم مخرجات طلاب المحاسبة، ففي عام 1991 أنشأ اتحاد كليات المحاسبة (FSA) لجنة تقييم التغييرات في المنهج . و أنشأت جمعية المحاسبة الأمريكية (AAA) لجنة تقييم المخرجات وخلصت اللجنتان إلى أن عملية تقييم المخرجات لا تزال في بداية مرحلة طويلة من التطور ،و أنها سوف تتخلل جميع البرامج المحاسبية لسنوات جديدة قادمة.

و يفيد هذا التقييم في الكشف عن مدى تحسن مخرجات طلاب المحاسبة نتيجة لما اكتسبوه من خبرات تعليمية ،كما يفيد في دفع أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير نظام التقييم ، يحدد مهمة و أهداف و إستراتيجية التقييم و قياس مستوى الإنجاز الفعلي لعناصره (مطاوع .1998 ،ص31) .

لمحة عن التعليم المحاسبي في ليبيا:

لقد بدأ التعليم المحاسبي في ليبيا على مستوى المعاهد في عام 1953، حيث تم افتتاح مدرسة لتدريب موظفي الدولة في مجال المحاسبة، وفي عام 1957 تم تطوير هذه المدرسة لتصبح معهد الخدمة العامة، وقد تعرض هذا المعهد إلى تعديلات عدة ليصبح اسمه في الوقت الحالي المعهد الوطني للإدارة.

أما التعليم المحاسبي على المستوى الجامعي فقد بدأ في عام 1957 بافتتاح الجامعة الليبية، حيث كان قسم المحاسبة أحد الأقسام الرئيسية بهذه الجامعة، وبمرور الوقت تم إنشاء العديد من الجامعات التي تضم أقسام المحاسبة، بالإضافة إلى الجامعات القائمة، والتي بلغ عددها وفق الهيكلية الجديدة (7) جامعات: كما تم افتتاح عدد من الفروع لكليات الاقتصاد في مناطق مختلفة في أنحاء ليبيا، وذلك وفق قرار رئاسة الوزراء (اللجنة الشعبية العامة سابقاً) رقم (149) لسنة 2010، (يخلف 2002 ص ج ج).

وفي سنة (2012) بعد فصل بعض الجامعات ،واستحداث جامعات جديدة أصبح عدد الجامعات (12) جامعة.

تحليل نتائج الدراسة:

سوف نعرض أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة ضمن مجموعتين، تتضمن المجموعة الأولى عرضا وصفيا لملامح وخصائص المشاركين في الدراسة، أما المجموعة الثانية فتتضمن عرضا وصفيا لنتائج إجابات عينة الدراسة عن أسئلة صحيفة الاستبانة.

أولا: تحليل وصفي لملامح وخصائص المشاركين في الدراسة:-

قام الباحثان بتحليل البيانات النوعية عن المشاركين في الدراسة ، بهدف المساعدة في التعرف عليهم وتفسير النتائج الإحصائية المرتبطة بإجاباتهم، ومعرفة الخصائص النوعية عنهم ، لذلك ركز الباحثان على الخصائص والملامح التالية:

1- الدرجة الأكاديمية:

الجدول الرقم (1)

الدرجة الأكاديمية	العدد	النسبة
ماجستير	16	67%
دكتوراه	8	33%
المجموع	24	100%

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن غالبية عينة الدراسة هم من حملة الماجستير، إذ بلغت نسبتهم (67%)، يلي ذلك نسبة أفراد العينة من حملة الدكتوراه والبالغة (33%)، مما يعني أن أغلب المشاركين من الشباب، مما سيضفي على نتائج الدراسة نوعاً من الحيوية والرغبة في إحداث تغيير في العملية التعليمية داخل الكلية.

2- <u>الدرجة العلمية:</u>

الجدول رقم (2)

الدرجة العلمية	العدد	النسبة
محاضر	12	%50
محاضر مساعد	11	%45.8
أستاذ مساعد	1	%4.2
المجموع	24	100%

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن نصف عينة الدراسة هم من الذين على درجة محاضر ،إذ بلغت نسبتهم (50%)، يلي ذلك نسبة أفراد العينة الذين هم على درجة محاضر مساعد(45.8%)، وواحد فقط من أفراد العينة على درجة أستاذ مساعد ، وهذا يؤكد أن أغلب أفراد المتحصلين على درجة الدكتوراه مؤخراً وأن أغلبهم من حملة الماجستير، بالإضافة إلى ذلك فإن بعض حاملي درجة الدكتوراه لم يستكمل متطلبات الترقية إلى درجة أستاذ المساعد.

3-<u>الخبرة في مجال التدريس:</u>

الجدول رقم(3)

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
1إلى 5	7	29%
6إلى 10	10	42%
11إلى15	4	17%
15إلى 20	2	8%
20فأكثر	1	4%
المجموع	24	100%

يلاحظ من الجدول (3) أن غالبية عينة الدراسة هم ممن تزيد خبرتهم العلمية عن خمس سنوات، فقد بلغت نسبتهم (71%)، وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى الخبرة العملية لديهم، الأمر الذي يمكن أن يخدم أهداف الدراسة إلى حد كبير.

ثانيا - تحليل وصفي لنتائج إجابات عينة الدراسة عن أسئلة الاستبانة:

أ - منهج المحاسبة:

الجدول رقم(4)

الأهداف	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة التطبيق
أ- تنمية المعارف العامة والمتخصصة لتتواءم مع متطلبات العمل.	**4.42**	**%72**	**%88**
ب- ربط المنهج المحاسبي بمشكلات البيئة محليا وعالميا.	**4.17**	**%82**	**%83**
ج-القدرة على تحديد وحل المشكلات غير التقليدية.	**3.46**	**%83**	**%69**
د- التأكيد على البعد الأخلاقي.	**4.04**	**%91**	**%81**
و- الإحاطة بالتطورات العلمية الحديثة.	**4.42**	**%88**	**%88**
ز- أهداف أخرى ..ما هي؟	**0.00**	**%0**	**%0**
المجموع العام	3.42	69%	68%

يلاحظ من إجابات الأسئلة في الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي العام لمجموعة الأهداف التي يحققها منهج المحاسبة كان بمقدار 3.420، وأن الانحراف المعياري لإجابات المشاركين حول الأسئلة أعلاه هو 0.69، مما يعني وجود تباين بسيط بين إجابات المشاركين حول المتوسط الحسابي، وأن نسبة المتوسط الحسابي بلغت 68 %.

ولوحظ أيضا أن درجة (موافق) هي أكثر الإجابات تكرارا لمعظم الأسئلة، وأن درجة التطبيق (غير موافق بشدة) هي أقل الإجابات تكرارا لجميع الأسئلة ، وهذا يعني أن الأهداف التي يحققها منهج المحاسبية هي أن كل المشاركين متفقون حولها .

وقد أظهر جدول توزيع الإجابات كذلك أن أكثر نسبة تطبيق احتلها السؤالان الأول والخامس اللذان يبينان تنمية المعارف العامة والمتخصصة لتتواءم مع متطلبات العمل ،و الإحاطة بالتطورات العلمية الحديثة ، حيث بلغت نسبة التطبيق 88 % لكل منهما.

ويوضح الجدول كذلك أن أقل نسبة تطبيق كانت 69 % و بمتوسط حسابي و قدره 3.46 ، تمثلت في السؤال الثالث الذي يشير إلى القدرة على تحديد وحل المشكلات غير التقليدية.

بينما وصلت نسبة تطبيق ربط المنهج المحاسبي بمشكلات البيئة محليا وعالميا ، و التأكيد على البعد الأخلاقي إلى 83 % ،و 81 % على التوالي، أي بمتوسط استخدام وقدره 4.17 ، 4.04 على التوالي أيضا .

- إن نسبة المشاركين الذين يرون أن المنهج المحاسبي يحقق الأهداف المطلوبة إلى حد ما بلغت 83%، وفي نفس الوقت يرى باقي المشاركين أن المنهج المحاسبي لا يحقق الأهداف المطلوبة منه.

الجدول رقم(5)

المواد المطلوبة إضافتها إلى المحاسبة	العدد	الترتيب
محاسبة مصارف إسلامية	20	1
استخدم الحاسب الآلي في المحاسبة	20	2
محاسبة تكاليف الجودة	19	3
لغات أجنبية كتابة واستماعا وحديثا	19	4
المراجعة الإلكترونية	15	5
محاسبة بيئية	14	6
محاسبة اجتماعية	11	7
مراجعة بيئية	9	8
مراجعة اجتماعية	8	9
تطبيقات على الاتصالات الكتابية والشفهية	6	10

- يوضح لنا الجدول رقم (5) المواد المطلوب إضافتها لمنهج المحاسبة بالكلية لمقابلة احتياجات سوق العمل الحالي والمستقبلي تتمثل حسب درجة الترتيب كما هو مبين بالجدول السابق.

<u>ب – أساليب التدريس:</u>

الجدول رقم(6)

الأساليب	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة التطبيق
أ- المحاضرة	**4.33**	**%48**	**%87**
ب- الكتاب الجامعي	**4.21**	**%110**	**%84**
ج- تكنولوجيا التعليم	**4.42**	**%88**	**%88**
د- التعليم التعاوني (الفريق)	**4.42**	**%78**	**%88**
ه- المناقشة	**4.67**	**%76**	**%93**
و- الحالات العملية	**4.63**	**%65**	**%93**
ز- ندوات علمية	**4.58**	**%58**	**%92**
ح-الزيارات الميدانية	**4.17**	**%120**	**%83**
ط- التدريب العملي بالمؤسسات	**4.21**	**%125**	**%84**
ك- أساليب أخرى....ما هي؟	**0.01**	**%0**	**%0**
المجموع العام	3.96	77%	79%

- يلاحظ من إجابات الأسئلة في الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي العام لأساليب التدريس التي تحقق تحسناً ملموساً في التعليم المحاسبي كان بمقدار 3.96، وأن الانحراف المعياري لإجابات المشاركين حول الأسئلة أعلاه هو 0.77 ، مما يعني وجود تباين بسيط بين إجابات المشاركين حول المتوسط الحسابي، وأن نسبة المتوسط الحسابي بلغت 79 % .

و لوحظ أيضا أن درجة (موافق بشدة) هي أكثر الإجابات تكرارا لمعظم الأسئلة، وأن درجة التطبيق (غير موافق بشدة) هي أقل الإجابات تكرارا لجميع الأسئلة ، وهذا يعني أن أساليب التدريس المذكورة تحقق تحسناً ملموساً في التعليم المحاسبي.وقد أظهر جدول توزيع الإجابات كذلك أن أكثر نسبة تطبيق احتلتها المناقشة والحالات العملية كطرق تحقق تحسناً ملموساً في أساليب تدريس التعليم المحاسبي ، حيث بلغت نسبة التطبيق 93 % لكل منهما.

ويوضح الجدول كذلك أن أقل نسبة تطبيق كانت 84 % ،و بمتوسط حسابي و قدره 4.21 تمثلت في الكتاب الجامعي، ويرجع سبب ذلك إلى الاعتماد على الكتاب الجامعي فقط ،بحيث لا يلم الطالب بأفكار أخرى مختلفة، وفضلاً عن انتشار الملخصات ما يعرف بشتات داخل وخارج الكلية.

بينما وصلت نسبة تطبيق تكنولوجيا التعليم والتعليم التعاوني والندوات العلمية والزيارات الميدانية إلى 88% 88% و 92 % و 83 % على التوالي ،أي بمتوسط استخدام وقدره 4.42، 4.42 ، 4.58 ، 4.58 على التوالي أيضا .

- إن نسبة المشاركين التي ترى أن أساليب التدريس السابقة تستخدم إلى حد ما في الفصول الدراسية بلغت 71% بينما يرى نسبة 17% من المشاركين أن أساليب التدريس السابقة تستخدم إلى حد كبير ، في نفس الوقت نجد أن نسبة 13% من المشاركين يرى عدم معرفتهم بالكثير من الأساليب السابقة.
- إن كل المشاركين يرى أن المحاضرة ليست وسيلة كافية للتعليم المحاسبي، وترجع أسباب ذلك وفقا للأهمية النسبية إلى ما يلي :

1- عدم تناسب وكفاية الإمكانات المادية والبشرية.

2- ضعف قدرة الأساتذة على توصيل المعلومة.

3- أسباب أخرى مثل عدم حضور بعض الطلاب المحاضرات.

- إن كل المشاركين يرى أن الكتاب الجامعي لا يعتبر وسيلة للتعليم المحاسبي ، وترجع أسباب ذلك وفقا للأهمية النسبية إلى ما يلي:

1- الاعتماد على الكتاب الجامعي فقط لا يلم بأفكار أخرى مختلفة.

2- انتشار الملخصات المعدة داخل الجامعة وخارج الكلية بطرق مشروعة وغير مشروعة.

3- وجود حشو غير مطلوب بالكتاب الجامعي.

ج - تقييم المخرجات:

الجدول رقم (7)

أدوات التقييم	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة التطبيق
ا-معدلات النجاح في الامتحانات النهائية.	3.33	%101	%67
ب- إنجازات الخريجين في موقع عملهم.	3.17	%101	%63
ج- بحوث رضاء أصحاب العمل.	3.00	%83	%60
د- اختبارات جهات أخرى للخريجين.	3.25	%103	%65
ه- بحوث الرأي العام..	2.92	%83	%58
و- الحالات العملية.	3.21	%106	%64
ز- تقارير الجهات المختصة.	2.96	%81	%59
ح- أدوات أخرى....ما هي؟	0.00	%0	%0
المجموع العام	2.73	82%	55%

- يلاحظ من إجابات الأسئلة في الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي العام لتقييم مخرجات التعليم المحاسبي كان 2.73 ، وأن الانحراف المعياري لإجابات المشاركين حول الأسئلة أعلاه هو 0.82، مما يعني وجود تباين بسيط بين إجابات المشاركين حول المتوسط الحسابي، وأن نسبة المتوسط الحسابي 55% . و لوحظ أيضا أن درجة (غير متأكد) هي أكثر الإجابات تكرارا لمعظم الأسئلة،وأن درجة التطبيق (غير موافق بشدة) هي أقل الإجابات تكرارا لجميع الأسئلة ، وهذا يعني أن هناك ضعفا في تقييم مخرجات التعليم المحاسبي.

وقد أظهر جدول توزيع الإجابات كذلك أن أكثر نسبة تطبيق احتلتها معدلات النجاح في الامتحانات النهائية واختبارات جهات أخرى للخريجين كطرق لتقييم مخرجات التعليم المحاسبي ، حيث بلغت نسبة التطبيق 67 % و 65% على التوالي.

ويوضح الجدول كذلك أن أقل نسبة تطبيق كانت 58 % ،و بمتوسط حسابي و قدره 2.92، تمثلت في بحوث الرأي العام الجامعي، ويرجع سبب ذلك إلى عدم وجود جهات في القطاع العام أو الخاص تكون محل ثقة في إجراء مثل هذا النوع من البحوث يلقى قبولاً من قبل الجهات العامة أو الخاصة.

بينما وصلت نسبة تطبيق إنجازات الخريجين في موقع عملهم و بحوث رضاء أصحاب العمل والحالات العملية وتقارير الجهات المختصة إلى 63% 60% و 64 % و 59 % على التوالي ،أي بمتوسط استخدام وقدره 3.17، 3.00 ، 3.21 ، 2.96 على التوالي أيضاً .

- إن كل المشاركين يرون عدم وجود تقييم مستمر لمخرجات التعليم المحاسبي ،كما أن كل المشاركين لا يرون أن هناك متابعة لخريجي المحاسبة في أعمالهم لمعرفة مدى تقدمهم وتزويدهم بالمعارف الجديدة، ويرجع ذلك حسب الأهمية النسبية لكل سبب على النحو التالي :

1- انحصار مهمة الكلية في تخريج الطلبة فقط.

2- ضخامة عدد الخريجين.

3- اختصاصات جهات أخرى بمتابعة الخريجين وتحسين معارفهم.

- إن نسبة المشاركين الذين يرون أن لدى خريجي المحاسبة مؤهلات كافية إلى حد ما لمواجهة متطلبات سوق العمل الحالي والمستقبلي بلغت 88%. بينما الباقي لا يعترفون بوجود مؤهلات كافية للخريجين لمواجهة متطلبات سوق العمل الحالي والمستقبلي.

- كما يرى المشاركون حسب الأهمية النسبية إلى إمكان تحسين نوعية خريجي المحاسبة لمواجهة متطلبات سوق العمل الحالي والمستقبلي على النحو التالي :

1- التركيز على معارف عامة إلى جانب المعارف المتخصصة.

2- الاهتمام بالجوانب التطبيقية بجانب النظرية.

3- الاعتماد على مراجع متعددة للإلمام بأفكار مختلفة.

4- تعويد الطالب على التعليم الذاتي.

5- تعلم الطلاب على استنباط المعلومات المناسبة من قواعد البيانات.

- إن نسبة 83% من المشاركين لا يعتبرون تقييم الطلبة عن طريق امتحان تحريري في آخر الفصل الدراسي، وبصورته الحالية تقييماً سليماً ، أما باقي المشاركين يعتبرون أن الامتحان التحريري تقييم سليم للطلبة في نهاية الفصل الدراسي. ولكن كانت أهم المبررات التي تؤيد وجهة النظر التي تقول إن الامتحان التحريري أساس غير سليم في تقييم الطلبة في آخر الفصل الدراسي حسب الأهمية النسبية وهي كالآتي:

أ-امتحان تحريري واحد لا يصلح للتقويم.

ب- يركز الامتحان النهائي الحالي على مدى حفظ الطالب للمادة العلمية .

ج- وجود بعض من حالات الغش وانتحال الشخصية بين الطلاب في الامتحانات.

د-طريقة وضع الأسئلة من حيث التساهل في وضع الأسئلة، والتركيز على الأسئلة المباشرة.

ه-عدد المراقبين غير كافٍ في حالة الأعداد الكبيرة.

- **كانت أهم المقترحات** التي تؤدى إلى تحسين عملية تقييم مخرجات التعليم المحاسبي، وهي كالآتي:

1- إجراء امتحانات تحريرية عدة تركز على مدى الإلمام بمحتويات المادة العلمية والقدرة على توظيفها.

2- عقد امتحانات شفهية بجانب التحريرية.

3- إعداد الامتحانات طبقا للطريقة الأمريكية.

4- إعداد بنك امتحانات لكل مادة من أساتذة متخصصين.

5- الاهتمام بالمناقشات والبحوث.

النتائج العامة للدراسة:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المحاور الأساسية للتعليم المحاسبي وهي: المنهج- أساليب التدريس- تقييم مخرجات- وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1. المنهج المحاسبي الحالي لم يحقق الأهداف المطلوبة منه كما يجب أن يكون.

2. المحاضرة ليست وسيلة كافية للتعليم المحاسبي ويرجع ذلك لعدم تناسب وكفاية الإمكانات المادية والبشرية، و ضعف قدرة الأساتذة على توصيل المعلومة ،وعدم حضور بعض الطلاب المحاضرات.

3. الكتاب الجامعي لا يعتبر وسيلة كافية للتعليم المحاسبي ،ويرجع ذلك إلى الاعتماد على الكتاب الجامعي فقط لا يلم بأفكار أخرى مختلفة ،وانتشار الملخصات المعدة داخل وخارج الجامعة بطرق مشروعة وغير مشروعة، و وجود حشو غير مطلوب بالكتاب الجامعي.

4. عدم وجود تقييم مستمر لمخرجات التعليم المحاسبي، ولا يتم متابعة خريجي المحاسبة في أعمالهم لمعرفة مدى تقدمهم وتزويدهم بالمعارف الجديدة ،ويرجع ذلك إلى انحصار مهمة الكلية في تخريج الطلبة فقط، وأن متابعة الخريجين وتحسين معارفهم تعتبر من اختصاصات جهات أخرى.

5. يرى بعض أعضاء هيئة التدريس أن مؤهلات خريجي المحاسبة غير كافية لمواجهة متطلبات سوق العمل الحالي والمستقبلي.

6. لا يعتبر تقييم الطلبة عن طريق امتحان تحريري في آخر الفصل الدراسي وبصورته الحالية تقييماً سليماً ، ويرجع ذلك إلى أن امتحاناً تحريرياً واحداً لا يصلح للتقويم ،ويركز الامتحان النهائي الحالي على مدى حفظ الطالب للمادة العلمية، وكذلك وجود حالات غش بين الطلاب، وطريقة وضع الأسئلة من حيث سهولتها ، والتركيز على الأسئلة المباشرة، وأن عدد المراقبين غير كافٍ في حالة الأعداد الكبيرة.

توصيات الدراسة:

في ظل النتائج السابقة يوصي الباحثان بجملة من التوصيات بهدف تحسين وضعية التعليم المحاسبي في ليبيا، وهذه التوصيات هي:

1- لكي يحقق المنهج المحاسبي الحالي أهدافه، يجب ضرورة العمل على تنمية المعارف العامة والمتخصصة لتتواءم مع متطلبات العمل، وربط المنهج المحاسبي بمشكلات البيئة محلياً وعالميا و القدرة على تحديد وحل المشكلات غير التقليدية ،و التأكيد على البعد الأخلاقي ،والإحاطة بالتطورات العلمية الحديثة.

2- تحديث المنهج المحاسبي الحالي بإضافة مواد أخرى ليواكب التطورات المحلية والعالمية من خلالها، والمواد المذكورة هي محاسبة المصارف الإسلامية، واستخدام الحاسب الآلي في المحاسبة، ومحاسبة تكاليف الجودة، ولغات أجنبية كتابة واستماعا وحديثا، والمراجعة الالكترونية، والمحاسبة البيئية والمحاسبة الاجتماعية، والمراجعة البيئية، والمراجعة الاجتماعية، والتطبيقات على الاتصالات الكتابية والشفهية.

3- استخدام أساليب تدريس أخرى عدا المحاضرة والكتاب الجامعي مثل التعليم التعاوني، (الفريق) والمناقشة، والحالات العملية والندوات العلمية، وتكنولوجيا التعليم والزيارات الميدانية.

4- استخدام أدوات تقييم أخرى عدا الامتحان التحريري مثل معدلات النجاح في الامتحانات النهائية و إنجازات الخريجين في موقع عملهم و بحوث رضاء أصحاب العمل و اختبارات جهات أخرى للخريجين و بحوث الرأي العام و تقارير الجهات المختصة.

5- تحسين عملية تقييم مخرجات التعليم المحاسبي من خلال إجراء امتحانات تحريرية عدة تركز على مدى الإلمام بمحتويات المادة العلمية والقدرة على توظيفها وعقد امتحانات شفهية بجانب التحريرية وإعداد الامتحانات طبقا للطريقة الأمريكية وإعداد بنك امتحانات لكل مادة من أساتذة متخصصين والاهتمام بالمناقشات والبحوث.

المراجع.

أولا- المراجع العربية :

1- **المهدي الظاهر غنية** ، (2012) "مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل في ظل بعض المتغيرات السكانية" ، مجلة التخطيط والتنمية.

2- **الهادي محمد السحري**(2007)"التعليم المحاسبي بين الواقع النظري والتطبيق العملي" . المؤتمر العالمي الثاني حول التعليم المحاسبي. (التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات تطويره) الأكاديمية الليبية ، طرابلس.

3- **بشير عاشور الدوريش ،عبد المولي على الغالي**، (2006) "العوامل المؤثرة في تطوير مهنة المحاسبة في ليبيا" ، المؤتمر الوطني الأول حول المحاسبة ، طرابلس.

4- **بلال الصائغ**،(2010) "دور التعليم المحاسبي الجامعي في تأهيل الخريجين على استخدام الحاسوب في العمل المحاسبي" ، الواقع وإمكانية التطوير ، بالتطبيق على محافظة نينوى، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية ، المجلد 60، العدد 30.

5- **خالد عطيه ،علاء زهران** ،(2008) "نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي" ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم المحاسبي، العدد 1.

6- **صالح ميلود خلاط، عادل عبد الحميد المشاط، فتحي رمضان موسى**، (2007) "تقييم مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية من وجهة نظر خريجي أقسام المحاسبة".المؤتمر العالمي الثاني حول التعليم المحاسبي. (التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات تطويره)، الأكاديمية الليبية ، طرابلس.

7- **عبد السلام عبدا لله أمحمد ، محمد مسعود الثعليب**، (2007) "معوقات التحصيل العلمي في مقرر مبادي المحاسبة المالية" - من منظور الطالب- دراسة استطلاعية لعينة من طلاب كلية المحاسبة غريان، المؤتمر العالمي الثاني حول التعليم المحاسبي. (التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات تطويره) الأكاديمية الليبية ، طرابلس.

8- **عبد النبي أمحمد فرج ،مصطفى مصباح الحضري**،(2012) "أثر بعض العوامل على مستوى التحصيل الدراسي لطلاب ثانويات العلوم الاقتصادية".مجلة التخطيط والتنمية .معهد التخطيط طرابلس،السنة الخامسة . العدد الخامس.فبراير.

9- **محمد عبد الحميد مطاوع** ، (1998) "تحسين نوعية التعليم المحاسبي بالتطبيق على كلية التجارة جامعة المنوفية".مجلة آفاق جديدة. السنة العاشرة . العدد الثاني. إبريل.

10- **محمود محمد الدالي**،(2009) "دور مناهج التعليم المحاسبي في بناء كفاءة المهنة بجامعات ليبيا "رسالة ماجستير غير منشورة . الأكاديمية الليبية للدراسات العليا.طرابلس.

11- **محمد أبو القاسم زكري** '(2013) "التحديات والمشاكل التي تواجه الجودة الشاملة للتعليم المحاسبي في ليبيا".(دراسة حالة في كلية الاقتصاد فرع الجفارة).المؤتمر السنوي للمنظمة العربية لضمان الجودة وتطبيقاتها باستخدام أساليب تكنولوجية مبتكرة لضمان الجودة في التعليم،، تونس 12 ديسمبر.

12- **محمود عبد العزيز يخلف**،(2002) "مدى إمكانية تطوير مناهج التعليم المحاسبي بما يتماشى مع اقتصاديات السوق" (دراسة مقارنة)رسالة ماجستير غير منشورة ، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا.

13- **مراجع غيث سليمان، فرج عبد الرحمن بومطاري** ، (2007) "العوامل المؤثرة في كفاءة العملية التعليمية واثرها على الطلاب" بالتطبيق على خريجي قسم المحاسبة –جامعة بنغازي، المؤتمر العالمي الثاني حول التعليم المحاسبي. (التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات تطويره) الأكاديمية الليبية ، طرابلس.

14- **نادية الماقوري** ، (2008) "تضييق الفجوة بين برنامج التعليم المحاسبي ومتطلبات سوق المهنة" . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الزاوية .

ثانياً- المراجع الأجنبية :

1. Alfatiemy, M., Norwani, N. and Yusof, R. (2012): " The Impact of Teaching Resources on the Use of Different Teaching Methods: Libyan Accounting Graduates' Perceptions", *International Journal of Economics Business and Management Studies*, Vol. 1, No. 3, pp 76-85.
2. Gaharan, C., Chiasson,M. A.,Foust, K.M and Mauldin, (2007)" AACSB International Accounting Accreditation Benefyts and Challenges" the Accounting Educators Journal, Vol. XVII,PP.13-19.
3. **Gurganus,f,et al,(1995)**ECU Curriculum Responds To The Needs OF Multiple Constituents, Journal OF Accounting Educarion, ,vol,13,No,2.PP200-223.
4. **Hindi, N., Miller, D.(2000)"** A Survey of Assessment Practyces in Accounting Depariments of Colleges and Univerytes", Journal of Education for Business, vol,75,No 5,pp.286-290.
5. **NASSR S. AHMAD and SIMON S. GAO, (2004)"** Changes, problems and challenges of accounting education in Libya" the Accounting Education 13 (3), 365–390.
6. **Watty, K.(2005)** "Quality in Accounting Education : What Say the Academics?" Quality Assurance in Education, Vol . 13,No.2 , pp.120-132.

سياسات ومسؤوليات الإدارة العليا في تطبيق متطلبات الأيزو 9001: 2008 في مؤسسات التعليم العالي

(دراسة حالة - جامعة سرت)

1- د. الطيب محمد القبي 2- د. مروان أسعد الفرج

المقدمة:

إن حدة المنافسة التي تفرضها التغيرات المرافقة لسيادة مفاهيم العولمة وآلياتها دفعت بالمجتمعات البشرية إلى تعميق مساهمة مؤسسات التعليم العالي لديها في بناء مجتمعاتها ،باعتبارها الجهة المسئولة عن صناعة ونشر المعارف والعلوم التي تستند إليها عملية تنمية المجتمع ومواكبة متطلبات العصر. ولم تعد عملية تخفيف حدة المنافسة هي الهدف المطلوب، بل إن تبوء المكانة التنافسية والعمل على تنميتها باستمرار أصبحت المطلب الأكثر ضرورة. ولتعزيز المكانة التنافسية لمؤسسات المجتمع، ومن بينها مؤسسات التعليم العالي على الصعد المحلية والإقليمية والدولية، كان لا بد من أخذ معايير الزمن والتكاليف بعين الاعتبار، وإلا أصبحت تلك المكانة معرضة للخطر.

ولعل مدخل الجودة الشاملة وإدارتها يعتبر المدخل الأبرز في تنمية تلك المكانة نظرا لما يحققه هذا المدخل من تحقيق لرضا المستفيد وفق مؤشرات الكلفة والزمن. وانطلاقا من هذه الرؤية برزت مؤسسات التعليم العالي كأداة رئيسية لتحقيق توجهات المجتمع ،وسعيها لتحقيق الجودة المطلوبة على الصعيدين المادي والبشري، ومن خلال مدخل إدارة الجودة الشاملة.

تعتبر التجربة الليبية في مجال إدارة الجودة الشاملة من التجارب الحديثة، إذ إنها تمتد فقط لعقد من الزمن تقريبا. وعلى الرغم من أن تحقيق متطلبات جودة مؤسسات التعليم العالي لا يتحقق بضربة سحرية من عصا سحرية، بل تحتاج لوعاء زمني يستوعب التغيرات التي ترافق عملية التجويد ، لكن المتابعة والتقييم لتلك المتغيرات ضرورة ملحة في كل مرحلة من مراحل التطبيق ،ولكل مكون من متطلبات الجودة.

تحاول هذه الورقة التركيز على تجربة جامعة سرت في مجال إدارتها للجودة الشاملة في مختلف وحداتها الأكاديمية والإدارية من خلال التركيز على دور الإدارة العليا لجامعة سرت في تفعيل ثقافة الجودة وتوفير متطلبات تحقيقها.

مشكلة البحث:

تركز المواصفات الدولية (الآيزو 9001) على العديد من البنود التي تعتبر الأساس لتحقيق الجودة في المؤسسات على اختلاف أنواعها، ومن ضمنها مؤسسات التعليم العالي. ويعتبر متطلب مسؤولية الإدارة العليا هو الأبرز خاصة بالنسبة للمؤسسات التعليمية في الدول النامية ومنها ليبيا، نظرا للتوجهات القيادية المركزية في قيادة تلك المؤسسات، ولعجز أي مؤسسة عن تحقيق أهدافها إن لم تتوفر لدى الإدارة العليا القناعة الكافية بأهمية التغيير للوصول بالمؤسسة لمستويات الجودة المستهدفة.

وفقا لهذه المقدمات يُطرح التساؤل التالي كتعبير عن مشكلة البحث، ما مدى مساهمة الإدارة العليا في جامعة سرت في تحقيق متطلبات الجودة وفقا للمواصفات الدولية (الآيزو 9001)؟ وهل يفي هذا المستوى من الممارسة لمسؤولياتها لتحقيق أهداف جامعة سرت في الجودة ؟

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

فرضية البحث:

مضى على تجربة جامعة سرت في مجال الجودة عدة سنوات حققت من خلالها العديد من الخطوات الإيجابية في هذا المجال، لكن تلك المسيرة لم ترقَ لمستوى الاعتماد الدولي بسبب وجود العديد من أوجه القصور، الأمر الذي يتطلب البحث في الأسباب. ولما كانت مسؤولية الإدارة العليا سبباً مرشحاً لذلك القصور ، فإن فرضية البحث تم صياغتها كالتالي:

"قصور دور الإدارة العليا لجامعة سرت في ممارسة مسؤولياتها لتوفير متطلبات الجودة وفق المواصفات الدولية (آيزو **2008:9001**).

أهداف البحث:

يهدف البحث بشكل عام إلى تذليل العقبات التي تعترض سبل توفير متطلبات الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال التعرف على الأسس النظرية والمعيارية لتلك المتطلبات، ومحاولة تقييسها على جامعة سرت، والتي تعتبر من المؤسسات التعليمية الرائدة في اتباع مدخل الجودة الشاملة بين الجامعات الليبية ، والبحث يعمل على التالي:

1. التعرف على مفاهيم الجودة الشاملة.
2. التعرف على مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
3. التعرف على دور الإدارة العليا في تنفيذ متطلبات الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ومنها جامعة سرت.
4. تقييم دور إدارة جامعة سرت في الوفاء بمتطلبات الجودة الشاملة وفق المعايير الدولية (آيزو **2008:9001**).

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في كونه محاولة لتنمية وتعميق تجربة جامعة سرت في مجال الجودة الشاملة وإدارتها. ويمكن تحديد أهمية البحث في التالي:

1. أول دراسة تهتم بدراسة مسيرة جامعة سرت في تحقيق متطلبات الجودة الدولية.
2. أول دراسة تتخصص في دراسة مسؤولية الإدارة العليا في جامعة سرت اتجاه تحقيق متطلبات الجودة الدولية آيزو **2008:9001**.
3. أول دراسة تطبيقية مقارنة تتناول تقييم أداء الإدارة العليا في جامعة سرت اتجاه الجودة.

4. يمهد الطريق لتحديد معوقات وصول جامعة سرت لجودة الأداء وفقا للمواصفات الدولية (آيزو **2008:9001**) من خلال الدراسة المتخصصة لمتطلب مسؤولية الإدارة العليا وتقييمه، لفسح المجال لدراسات أخرى مكملة لقائمة متطلبات الآيزو .**2008:9001**.

إدارة الجودة الشاملة:

يعتبر موضوع إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ والأفكار التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن. ولغرض فهم هذا المصطلح علينا بداية تحديد مفهوم الجودة كمنطلق لتحديد مفهوم الجودة الشاملة ومن ثم إدارة الجودة الشاملة.

مفهوم الجودة:

تعتبر الجودة فلسفة إدارية، فهي طريقة في التفكير وجزء لا يتجزأ من نجاح أي عملية إنتاجية أو خدمية، كالأعمال التجارية، والرعاية الصحية، والتعليم وغيرها ،(Jonker)، (Scaranti and Scaranti 2002) ،(2002. فالجودة لها معان وأبعاد مختلفة لأناس مختلفين، تكمن هذه المعاني بالدرجة الأولى في عمل الأشياء بالطريقة الصحيحة، وذلك من أجل تحقيق الميزة التنافسية والربحية (Ishikawa)،(1976، Taguchi) ،(1986 Deming)،(1982، Scherkenback) ،(1988، Juran and Gryna) ،(1980، Kano)،(1982 . والجودة تعني أيضا " القيام بالأعمال بفعالية عالية وبالمعايير المدروسة من أجل ضمان تحقيق الامتياز في المنتجات والخدمات" (Scaranti and Scaranti) ،2002 p. 110.

الجودة كمفهوم متوغل منذ القدم. ونحن هنا لسنا في موقع متابعة التطور التاريخي لمفهوم الجودة. لكن هناك بعض الحقائق التي يجب إبرازها للتوصل إلى المفاهيم الحديثة للجودة. فالنظريات التقليدية للإدارة والنظريات السلوكية حاولت تطبيق مفاهيم الجودة من وجهات نظر جزئية لم تتناول المؤسسات ومخرجاتها بشمولية كافية بل حاولت كل منهما التركيز على ما اعتقده أصحاب تلك النظريات من أنه السبيل لتحقيق جودة الأداء دون ربطه بالمستفيد من مخرجات تلك المؤسسات وتوقعاته. لكن هذا لا ينفي دور تلك النظريات في تطوير النظرة للجودة واستكمال مفهومها الحديث. ويمكن بيان مساهمة تلك النظريات في نقطتين رئيسيتين متتاليتين:

1. التخصص في العمل والرقابة على المخرجات من خلال عمليتي الفحص والتفتيش.
2. الرقابة على جودة الأداء من خلال استخدام معايير القياس.

لكن بدء اشتعال حدة المنافسة في النصف الثاني من القرن الماضي، وبعد أن بدأت ملامح الاستقرار تعود للدول التي خرجت منهكة من الحرب العالمية الثانية أفرز ضرورة الانتقال من مرحلة الاهتمام بمكونات العمل كأجزاء إلى الاهتمام بالعمل كنظام متكامل ،مما أفرز مفاهيم تأكيد الجودة حيث أصبحت الجودة تعني التنسيق

والتكامل بين موارد المؤسسة المادية والبشرية وفي مختلف المستويات الإدارية، وهذا ما تم التعبير عنه بجودة النظام. والذي هيأ لمدخل إدارة الجودة الشاملة.

لقد تعددت مفاهيم الجودة وتنوعت، لكن ما يلاحظ في معظم الأدبيات الإدارية طرحها لمفهوم الجودة على أنه مفهوم يتعلق بمنظور المستهلك للخدمة أو السلعة وتوقعاته، وذلك بمقارنة الأداء الفعلي للمنتج أو الخدمة مع التوقعات المرجوة من هذا المنتج أو الخدمة، وبالتالي يمكن الحكم من خلال منظور المستهلك بجودة أو رداءة ذلك المنتج أو الخدمة. لذا فإن هناك اتفاقا عاما على أن الجودة تعني تحقيق متطلبات المستهلك، أو أنها الملائمة في الاستخدام.

يعرف Feigebaum الجودة بأنها " تمثل الناتج الكلي لمنتج أو الخدمة جراء دمج الخصائص التسويقية والهندسية والتصنيعية والصيانة بما يساعد في تلبية حاجات الزبون ورغباته" (العزاوي، 2002، ص7). وعرفها Crosby على أنها "المطابقة للاحتياجات "(العاني وآخرون،2002 ،ص7). أما Juran فقد عرف الجودة بأنها "مدى ملاءمة المنتج للاستخدام" Evans،1993 ،(p. 40). إضافة إلى ذلك فقد تم تعريف الجودة من قبل الجمعية الأمريكية لضبط الجودة بأنها "المجموع الكلي للخصائص والمزايا لمنتج أو خدمة قادرة على تلبية حاجات معينة " Kotler،1997 ،(p. 54).

مفهوم الجودة الشاملة:

اعتبرت إدارة الجودة الشاملة (TQM) من قبل العديد من المهتمين بأنها حركة إدارية هامة التي تحدث تغييرا جوهريا كاملا تجاه المؤسسات ومسؤولياتها (Dayton،2003)،Feinberg ،(1998). إن إدارة الجودة الشاملة تسعى باستمرار لتلبية احتياجات وتوقعات العملاء الخارجية والداخلية (Kanji and Bin . Al Tambi،1999)

إن تطور النظرة للجودة انتهى إلى ضرورة تأكيد الجودة، والذي يعتبر المدخل الرئيس لشيوع مدخل الجودة الشاملة ..ولعل الثلث الأخير من القرن الماضي كان شاهدا على تعميق العمل بمفاهيم الجودة الشاملة وإدارتها. حيث "أنه بعد عام 1970 أصبحت إدارة الجودة الشاملة نظاما شاملا للقيادة والتشغيل تعتمد على مشاركة جميع العاملين والزبائن والموردين، ويهدف إلى تحسين المستمر للجودة والأداء على الأمد البعيد. كذلك صارت إدارة الجودة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة وتقوم فلسفتها على مجموعة من المبادئ، والتي يمكن تبنيها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن" (الراشد،2011). ولغرض نقل هذه المبادئ لحيز التطبيق يجب الاستعانة بمجموعة من السياسات والعمليات الإدارية والأدوات الكمية. من هنا يمكن فهم إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام يتضمن مجموعة من الفلسفات الفكرية المتكاملة والأدوات الإحصائية والعمليات الإدارية المستخدمة لتحقيق الأهداف، ورفع مستوى رضا العميل والموظف على حد سواء، وذلك من خلال التحسين المستمر للمؤسسة، وبمشاركة فعّالة من الجميع من أجل منفعة الشركة والتطوير الذاتي لموظفيها، وبالتالي تحسين نوعية الحياة في المجتمع.

ويشير مفهوم إدارة الجودة الشاملة بأنها "فلسفة إدارية، ومدخل إستراتيجي، ووسيلة لإدارة التغيير تهدف إلى نقل المؤسسات المعاصرة من أنماط التفكير التقليدية لمختلف أوجه المنظمة إلى أنماط تفكير وممارسات تتلاءم مع البيئة والمتطلبات المعاصرة ،كما تؤكد على مشاركة العنصر البشري بتحريك مواهبهم وقدراتهم بهدف التحسين المستمر" (بومدين،2007، ص 28).

ما يمكن التوصل إليه من هذه المفاهيم ،وغيرها كثير، أن مفهوم الجودة من الناحية الإجرائية يتكون من نظام للجودة (ISO) وإدارة للجودة الشاملة (TQM)، ولكل متطلباته. والنظام هنا يأخذ شكل النظام الإداري الذي يهدف إلى توثيق عمليات المؤسسة اتجاه الجودة وفق دليل الجودة المعتمد ،ومن خلال إجراءات ونماذج محددة قادرة على المتابعة والتدقيق والتأكد من أن ما يطبق في المؤسسة هو وفقا لما مخطط. أما إدارة الجودة الشاملة فإنها تعبير عن:

1. فلسفة قيادة العمل وفق مبادئ وإرشادات تضمن التطوير المستمر.
2. أساليب لاستخدام الموارد المتاحة بكفاية.
3. الهدف النهائي للمؤسسة وهو رضا المستفيد.

إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

حظيت المؤسسات التعليمية باهتمام مركز من قبل رواد الجودة ومنظريها، واعتبروا أن التأسيس لنظام الجودة لا يمكن بدون المساهمة الفاعلة لتلك المؤسسات. حيث يقع على عاتق تلك المؤسسات العبء الأكبر في رفد المجتمع باحتياجاته من الكوادر العليا والوسطية التي تشكل البنية الرئيسة لتحقيق تطلعات المجتمع.

وهناك العديد من الخبراء الذين اهتموا بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ومنهم جوران، وكروسبي، وبالديج، وادوارد ديمنج الذي اقترح أربعة عشر مبدأ لتحسين الجودة بشكل عام، ومنها خلق حاجة مستمرة للتعليم الجامعي، ومنع التفتيش ، والاهتمام بالتدريب المستمر في جميع الوظائف، وتبني فلسفة جديدة للتطوير المستمر، وعدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط، لقد ركز ديمنج على دور الإدارة العليا في تحقيق متطلبات الجودة في المؤسسات التعليمية.

ويرى المهتمون بتجويد أداء المؤسسات التعليمية، ومنها التعليم العالي أن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في تلك المؤسسات لا يهدف لجعلها منشآت تجارية أو صناعية هدفها الربح عن طريق تحسين مخرجاتها ، بل هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج، وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية، وهو المجتمع بكل مؤسساته ، وجماعاته وأفراده في مجال التعليم.

وعن أهمية الاهتمام والتركيز على المؤسسات التعليمية عامة والجامعية بشكل خاص في تحقيق غاية الجودة ، وهو بناء الفرد ،ذكر أنه "يجمع كل المتابعين لسير النظم التعليمية على أن غالبية الدول لا تدخر جهدا من أجل رفع مستوى العملية التعليمية انطلاقا من أن الإنسان هو الاستثمار الأمثل. وأن بناءه لا يكون إلا

بالتعليم الأجود وأن أركان النهضة لا تكون في أي مجتمع دون أن تحاط بسياج البحث العلمي الرصين لحمايته وتدعيمه وتطويره باستمرار، ولهذا كان من المحتم أن تكون نقطة البداية هي تقويم النظام التعليمي لكشف عناصر قوته وضعفه وكذا الاهتمام بالمعلم والمتعلم وموضوع التعلم والإدارة الجامعية والأنشطة ،وكل ما يسهم في العملية التربوية" (الطاهر،2007، ص7).

وبمعنى آخر فإن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تعمل على تقويم أداء تلك المؤسسات ووضعها على مسار المعايير والمتطلبات التي تحقق لها رسالتها التي وجدت من أجلها، ولعب دورها في ما يطلبه المجتمع منها، من خلال توظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي وبما يعود بالنفع على الجامعات، إذ يضع حجر الأساس لرؤية فلسفية جديدة لأهداف الجامعة ورسالتها، ويرفع معنويات العاملين فيها ويمنحهم فرصة التعبير ويغير مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة مما يضفي على البيئة التعليمية مناخا منتجا.

لقد أرست هذه المفاهيم اهتماما متزايدا، وقناعات علمية متراكمة بأهمية إدارة الجودة الشاملة في العالم المعاصر، أدركت كثير من الدول هذه الأهمية، وعملت على إحلال إدارة الجودة الشاملة في قطاعاتها ، وبما فيها التعليم العالي .

يشير مصطلح الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التعليمي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي ، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي، وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات. فالجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية. كما يشير إلى أنه أسلوب إداري يضمن تقديم قيمة للمستفيد الداخلي والخارجي من خلال تحسين وتطوير مستمرين للعمليات التعليمية والإدارية بشكل صحيح من أول مرة وفي كل مرة بالاعتماد على احتياجات ومتطلبات المستفيد. كما يستخدم المصطلح في بعض الدول على أنه تحقيق الحد الأدنى المطلوب من المعايير، وهو ما يعني الاعتماد، وفي هذه الحالة تكون البداية هي تحديد الحد الأدنى من المعايير التي يجب على المؤسسة أو البرنامج تحقيقها، ووضع آلية لتحسين الجودة .

يمكن فهم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على أنها مجموعة الأنشطة التي تعمل عليها الإدارة العليا لتك المؤسسات لتحقيق رضا المستفيد الداخلي والخارجي. وتشمل تلك الأنشطة كل ما يتعلق بتحقيق جودة الأداء من مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقييم والتحسين المستمر. وهي تشير لكونها أسلوبا إستراتيجيا يقوم على التعاون المشترك والإحساس بالمسؤولية بين العاملين في أداء الأعمال وفق معايير ومبادئ تؤدي إلى تحقيق تميز وتفوق عالٍ في عناصر النظام التعليمي، مع الاستمرارية في التطوير والتحسين بمرونة وفعالية، تحقيقا لحاجات ورغبات المستفيدين ،واعتمادا على تقييمهم لمعرفة مدى التحسن في الأداء.

متطلبات الجودة الشاملة والمواصفات الدولية (آيزو 9001):

يعتبر إنشاء المنظمة الدولية للقياس (الآيزو) بداية لتطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة، ونقل أفكار الجودة من حيز الدولة إلى الفضاء الدولي. وبرز التفكير بتحسين نظم إدارة الجودة الجامعية باستخدام هذه الأداة بهدف توفير متطلبات نظام إدارة الجودة الشاملة وفقاً للمواصفات العالمية ،وبالتوازي مع تطبيق الملف التقويمي المحدث لنظام قياس الأداء الجامعي في الطرق، فقام فريق عمل مختص بدراسة تناولت متطلبات إدارة الجودة الجامعية لمساعدة الإدارات الجامعية على فهم هذه المتطلبات في ظل المواصفة العالمية، وتقديم نموذج مقترح لكيفية تطوير أنظمة الجودة للمؤسسات الجامعية.

وتعتبر المواصفة القياسية (آيزو **2008:9001**) إحدى مواصفات سلسلة (آيزو 9000). وتهتم هذه المواصفة بالتنظيم الإداري في المؤسسات، وتهدف إلى إعطاء درجة مناسبة من الضبط والتحكم في حدود الصلاحيات، بحيث تنجز الإدارة الأعمال الموكلة لها طبقاً للعمليات، وأن تتحمل المسؤولية المصاحبة لذلك بهدف تحقيق مبدأ التخطيط المركزي والتنفيذ اللامركزي، وبما يوفر المرونة المناسبة للتنفيذ بعيدا عن التقاطعات غير المرغوب فيها. فهي تقنين وتبسيط وربط وضبط وقياس الأنشطة الإدارية المكونة للعمليات الموثقة، والتي تم فيها تحديد الصلاحيات والمسؤوليات طبقاً للوصف الوظيفي المحدد لكل وظيفة ؛ لتتمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها طبقا لتخطيط مسبق ، مما يقلل الهدر في الموارد والوقت مع تحسين الأداء بشكل عام. وتضم المواصفة القياسية (آيزو **2008:9001**) المتطلبات الرئيسية التالية ووفق ترتيبها:

- نظام إدارة الجودة
- مسؤوليات الإدارة
- إدارة الموارد
- تحقيق المنتج أو الخدمة
- القياس والتحليل والتحسين.

من المتعارف عليه في أدبيات الإدارة أنه ليس هناك منظمة فاشلة بل إن هناك إدارة فاشلة..باعتبار أن الإدارة هي المسئولة الرئيس عن تسيير الأعمال داخل المؤسسات، ابتداءً من التخطيط للعمل وانتهاء بالتحسين المستمر.

والجودة الشاملة تتطلب تغييرات عديدة، وفي كثير من الأحيان جذرية في بيئة العمل، وعدم قدرة الإدارة على إدارة التغيير يعني الفشل في تحقيقه. لذا فإن مسؤولية الإدارة العليا في عملية التغيير تعتبر الأكثر أهمية في مخطط التغيير، ومسؤولية الإدارة تسير في اتجاهين، الأول ذاتي، ويتعلق بتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية، والثاني خارجي ،ويتعلق برؤية تلك المؤسسة ،من هنا تركز أدبيات الإدارة على أن أساس الجودة

الشاملة ينطلق من قناعة الإدارة بأهمية عملية التجويد من جهة، وبقدرتها على إقناع العاملين في المنظمة بأهمية تلك العملية. فالعديد من مؤسسات التعليم العالي ألزمت نفسها ببرامج إدارة الجودة الشاملة، لكنها عجزت عن تنفيذ ذلك الالتزام بسبب قصور دور الإدارة العليا في عملية التنفيذ.

فإدارة الجودة الشاملة لا تعني ممارسة الإدارة العليا لصلاحياتها وحسب، بل إن الأمر يتطلب ممارسة مسؤولياتها أيضا ،لأن أبرز مفاهيم الجودة تركز على ثقافة التعاون والتكامل في الأداء للعاملين في كافة المستويات الإدارية.

لمحة موجزة عن جامعة سرت:

تأسست جامعة سرت عام 1990 م، وهي تضم حاليا (12000) طالب وطالبة تقريبا يتلقون الخدمات من خلال (38) وحدة أكاديمية وإدارية. وبدأت الجامعة مسيرتها في تجويد العملية التعليمية من عام 2008 م ، حيث تم تأسيس مكتب الجودة وتقييم الأداء على مستوى الجامعة وعلى مستوى وحداتها الأكاديمية والإدارية.

رؤية الجامعة:

(جامعة عالمية رائدة في التعليم الجامعي والبحث العلمي)

رسالة الجامعة:

(إعداد المؤهلات العلمية القادرة على المنافسة في سوق العمل في مجالات المعرفة المختلفة والإسهام في إثراء البحث العلمي المرتبط بقضايا المجتمع التنموية والتواصل العلمي والثقافي والتعريف بحضارة مجتمعها).

أهداف الجامعة:

1. تقديم برامج تعليمية بجودة عالية في مختلف مجالات المعرفة.
2. تحقيق مكانة متميزة في مجال البحث العلمي وطنيا وعالميا.
3. المساهمة في تنمية المجتمع والبيئة.
4. دعم الجامعة بالتجهيزات والوسائل الفعالة وفقا للمواصفات العالمية.
5. الاستثمار المتميز في الموارد البشرية.
6. ضمان مرتبة عالمية للجامعة.

تقييم نظام الجودة المستخدم بجامعة سرت:

إن تبني جامعة سرت نهج إدارة الجودة الشاملة يتطلب تقييما مستمرا لفعاليات الجامعة في مجال تطبيق الجودة ؛للتعرف على مدى تحقق ما تم التخطيط له مع التطبيق الفعلي لبرامج خطتها الإستراتيجية ، كما يتطلب الأمر التأكد فيما إذا كانت تلك الفعاليات تنسجم مع المعايير الدولية التي التزمت الجامعة بتحقيقها خلال الوعاء الزمني المخطط له.

يهدف هذا الجانب إلى عرض وتحليل البيانات التي جُمعت من واقع أداء الجامعة المبحوثة، بهدف معرفة مدى تطبيق نظام الجودة الحالي، ومقارنته بمتطلبات المواصفة الدولية الآيزو 2000:9001، وذلك باعتماد خطوات عديدة تشكل بمجموعها آلية العمل الآتي :

أولاً- بهدف تقويم نظام الجودة بالجامعة: تم اعتماد قائمة الفحص: Checklist، وذلك بالاعتماد على دراسات سابقة، كدراسات (Schlickman (2003،Cianfrani and West)،(2003 ، Kanholm)، (2002 ، .

وتشتمل قائمة الفحص المعدة لهذا الغرض على (20) سؤالا، موزعة على (6) بنود أساسية المكونة لمتطلب مسئولية الإدارة وفقا لمواصفة الآيزو 9001 إصدار عام 2008 . تم توزيع هذه القائمة على ذوي العلاقة بالجودة بمكتب الجودة وتقييم الأداء بجامعة سرت.

ثانيا- سوف يتم استخدام المقياس الثلاثي لقائمة الفحص ، إذ تم تخصيص وزن لكل فقرة من فقرات المقياس ، و ذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (1): فقرات المقياس الثلاثي وأوزانه

فقرات المقياس	الوزن (الدرجة)
مطبقٌ كلياً	2
مطبقٌ جزئياً	1
غيرُ مطبق	0

ثالثا- لبيان مقدار الفجوة الحاصلة بين نظام الجودة الحالي ومتطلبات الآيزو 2008:9001، سيعتمد على التحليل الكمي للإجابات في قوائم الفحص، والتي سيجرى تحليلها وفقا للآتي :

الوسط الحسابي المرجح (المعدل الموزون)، لمعرفة المعدل الحقيقي بعد التقريب من أجل تطبيق متطلبات المواصفة في المؤسسة المبحوثة ، حيث تم اعتبار عدد مرات تكرار الإجابة أساسا في حساب النتيجة وقد جرى استخدام المعادلة التالية :

$$\text{الوسط الحسابي المرجح} = \frac{\sum \text{الأوزان} \times \text{التكرارات}}{\sum \text{التكرارات}}$$

وبعد إتمام عملية المقارنة بفقرات المقياس يمكن تحديد مستوى ذلك المتطلب ،ومعرفة عدد المراحل المطلوبة للوصول إلى التطابق التام (تطبيقا كليا) مع المواصفة .

يتم تحديد النسبة المئوية لكل متطلب، و التي تعبر عن مقدار التطابق والاختلاف مع متطلبات المواصفة ، وذلك من خلال اتباع المعادلة الآتية :

$$\text{النسبة المئوية لتنفيذ المتطلب} = \frac{\sum \text{الأوزان} \times \text{التكرارات}}{\sum \text{الوزن الكلي للمقياس} \times \text{الأوزان}}$$

رابعا- بالاعتماد على نتائج قائمة الفحص، والمقابلات الشخصية، والمعايشة الميدانية، والملاحظة الشاملة، والوثائق والمسح الميداني لأداء الأنشطة المختلفة للكليات والإدارات المكونة للجامعة المبحوثة، سيستخدم التعبير الكتابي لواقع أداء الجامعة من خلال تشخيص نقاط القوة والضعف لكل متطلب من متطلبات المواصفة 2008:9001، إذ ينبغي تعزيز نقاط القوة الحالية، ومعالجة نقاط الضعف، وتحويلها لكي تكون نقاط قوة ، وبذلك يتحقق التطابق التام مع متطلبات المواصفة الدولية الأيزو 2008:9001 ، والذي يؤدى بالتالي إلى تحقيق أهداف البحث في تأهيل الجامعة للحصول على شهادة الآيزو، وهذا ما ينطبق تماما مع دراسة الحالة بكونها تهتم بالتشخيص.

اختبار نظام الجودة بالجامعة لمتطلبات المواصفة الدولية للأيزو 2008:9001:

توجد هناك خمسة متطلبات أساسية تشكل في مجملها متطلبات المواصفة الدولية الآيزو 2000:9001 ، والمتطلبات حسب ورود تسلسلها هي: نظام إدارة الجودة ، مسئولية الإدارة ، إدارة الموارد ، تحقيق المنتج ، القياس والتحليل والتحسين. وسنقوم باختبار متطلب مسئولية الإدارة المتبع بجامعة سرت فقط ، بهدف تقييم هذا النظام ،والوصول به إلى تحقيق متطلبات المواصفة المطلوبة.

يُعد متطلب مسئولية الإدارة من أهم المتطلبات الخاصة بنظام الجودة وفقا للمواصفة الدولية 9001 إصدار عام 2000، لكونه يتعلق بمسئوليات الإدارة في سبيل تحقيق أهداف الجودة. وبهدف التأكد والتحقق من مقدار التطابق والاختلاف مع هذه المواصفة الدولية، أعدت قائمة الفحص الموضحة في الجدول رقم (2) والخاصة بمسئولية الإدارة والتي تتضمن (20) سؤالا تتعلق في إجمالها بمدى تطبيق هذا المتطلب وفقا للمواصفات المطلوبة .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

الجدول (2): قائمة الفحص الخاصة بتطبيق نظام الجودة لمتطلب مسئولية الإدارة وفقاً لمواصفة الآيزو 9001: 2008

5. مسئولية الإدارة	مدى التطبيق بالجامعة المبحوثة		
	مطبق كليا	مطبق جزئيا	غير مطبق
5-1 متطلبات عامة			
1- هل إدارة الجامعة ملتزمة بتطبيق نظام الجودة؟		•	
5-2 التركيز على المستفيد			
2- هل يتم التركيز على المستفيد عند تطبيق نظام الجودة في الجامعة؟		•	
5-3 سياسة الجودة			
3- هل تعتمد إدارة الجامعة سياسة خاصة بالجودة؟		•	
4- هل جرى تعميم سياسة الجودة على العاملين بالجامعة؟	•		
5-4 التخطيط			
5-4-1 أهداف الجودة			
5- هل تم تحديد أهداف الجودة في نظام الجودة بالجامعة؟	•		
5-4-2 تخطيط نظام إدارة الجودة			
6- هل تتبع الجامعة خططا خاصة بالجودة؟		•	
7- هل تأكدت أن الإدارات قد أعدت بالتفصيل إجراءات لأعمالها التي تؤثر في جودة الخدمات المقدمة؟		•	
8- هل تم تحديد المدى الزمني لتنفيذ خطط الجودة بالجامعة؟	•		
9- هل تم تطوير أساليب الحصول على موافقة كافة المهتمين (المستفيدين) على خطط الجودة بالجامعة؟			•
10- هل تم إنشاء آلية لمراقبة تنفيذ نظام الجودة وإجراءات العمل التصحيحية لجعل النظام فعالا؟		•	
5-5 المسئوليات والصلاحيات والاتصالات			

5- 5-1 ممثل الإدارة			
11- هـل تـم تسـمية ممثـل لـلإدارة يكـون مسـئولاً عـن تطبيـق المواصفة 9001: 2000 .			•
5-5-2 المسئوليات والصلاحيات			
12- هل يمتلك العاملون المسئولون عن الأعمال المؤثرة بتحديد المسئوليات والسلطات لكل من:			
أ- تقويم مشاكل الجودة		•	
ب- المبادرة والتوجيه وتوفير حلول مؤثرة		•	
ج- مراقبة العمليات		•	
5-5-3 الاتصالات الداخلية			
13- هل تتم اتصالات داخلية بشأن تنفيذ نظام الجودة بالجامعة؟	•		
5-6 مراجعة الإدارة			
5-6-1 عام			
14- هل تم تحديد الأعمال التي تحتاج إلى مراجعة الإدارة؟	•		
15- هل تقوم الإدارة بمراجعة دائمة لنظام المراجعة الخاص بنظام الجودة؟	•		
16- هل يتم الاحتفاظ بسجلات مناسبة للمراجعة؟		•	
5-6-2 مدخلات المراجعة			
17- هل تم تحديد مدخلات المراجعة لنظام الجودة في الجامعة؟		•	
5-6-3 مخرجات المراجعة			
18- هل تم تحديد مخرجات المراجعة لنظام الجودة في الجامعة؟			•
19- هل تم تحديد الأعمال التي تحتاج لأساليب مكتوبة؟		•	
20- هل تتوافر سجلات خاصة بعملية المراجعة لنظام الجودة؟		•	
الأوزان	2	1	0
التكرارات	6	13	3
الأوزان × التكرار	12	13	0

المعدل الموزون	1.14
النسبة المئوية	%67.6

وفقاً إلى قائمة الفحص الخاصة بمتطلب مسئولية الإدارة والموضحة في الجدول رقم (2) حصلت الجامعة موضوع البحث على معدل وقدره (1.14) درجة من أصل (2) درجة من درجات المقياس ، وهذا المعدل يشير إلى التطبيق الجزئي لفقرات متطلب مسئولية الإدارة الخاصة بالمواصفة الدولية للآيزو 2008:9001 ، وبنسبة تصل إلى 67.6% من إجمالي الفقرات الواجب تطبيقها .

ويمكن تحديد أسباب التطابق والاختلاف في نظام الجودة في الجامعة - قيد البحث- مع فقرات متطلب مسئولية الإدارة في المواصفة إلى مجموعة من نقاط القوة والضعف ،والتي يمكن إيضاحها في الآتي :

أولاً- نقاط القوة الخاصة بتطبيق متطلب مسئولية الإدارة بجامعة سرت وفقاً للمواصفة :

يمكن تحديد أهم نقاط القوة الخاصة بتطبيق متطلب مسئولية الإدارة في نظام جودة المؤسسة المبحوثة وفقاً للمواصفة الدولية للآيزو 2008:9001 إلى ما يلي:

1. تعمل الجامعة على تعميم سياسة الجودة على العاملين .
2. يتم تحديد أهداف الجودة في نظام الجودة بالجامعة .
3. يتم تحديد المدى الزمني لتنفيذ خطط الجودة بالجامعة .
4. وجود نظام جيد للاتصالات الداخلية بالجامعة بهدف تنفيذ نظام الجودة.
5. يتم تحديد الأعمال التي تحتاج إلى مراجعة الإدارة .
6. تقوم الإدارة بمراجعة دائمة لنظام المراجعة الخاص بنظام الجودة.

ثانياً- نقاط الضعف الخاصة بمتطلب مسئولية الإدارة بجامعة سرت وفقاً للمواصفة :

توجد هناك بعض نقاط الضعف التي تعطل تطبيق فقرات متطلب مسئولية الإدارة في نظام جودة الشركة، وذلك وفقاً للمواصفة الدولية الآيزو 2008:9001، ومن أهم نقاط الضعف ما يلي :

1. لا يتم اعتماد سياسة خاصة بالجودة بالجامعة وفقاً لهذا المتطلب.
2. عدم التزام الجامعة التزاما تاما بتطبيق نظام الجودة وفقاً لهذا المتطلب .
3. لا تتبع الجامعة خططاً خاصة بالجودة .
4. لا تقوم الجامعة بالتركيز على المستفيد عند تطبيق نظام الجودة .
5. لا تعد الإدارات التابعة للجامعة وبالتفصيل إجراءات لأعمالها، والتي تؤثر في جودة منتجاتها .
6. لا تقوم الجامعة بتطوير أساليب الحصول على موافقة كافة المهتمين على خطط الجودة بالمؤسسة .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

7. لا تقوم الجامعة بعمل آلية لمراقبة تنفيذ نظام الجودة ،وإجراءات العمل التصحيحية ،لجعل هذا النظام فعالا .
8. عدم وجود ممثل للجامعة يكون مسئولا عن تطبيق المواصفة الدولية للآيزو 2008:9001 .
9. لا يمتلك العاملون المسئولون عن الأعمال المؤثرة بالجامعة مهارة خاصة بتقويم مشاكل الجودة ، والمبادرة والتوجيه وتوفير حلول مؤثرة ، وكذلك مراقبة العمليات.
10. لا تحتفظ الجامعة بسجلات مناسبة للمراجعة الخاصة بنظام الجودة.
11. عدم تحديد مدخلات المراجعة لنظام الجودة في الجامعة .
12. عدم تحديد مخرجات المراجعة لنظام الجودة في الجامعة .
13. لم يتم تحديد الأعمال التي تحتاج إلى أساليب مكتوبة .

ثالثا- معالجة القصور في تطبيق متطلب مسئولية الإدارة بجامعة سرت وفقا لمواصفة الأيزو 2008:9001:

تلعب الإدارة العليا دورا مهما في عملية تحسين نظام الجودة ، فالتزام الجامعة يعنى -بالدرجة الأولى- اهتمامها بتطوير وتطبيق نظام الجودة وتحقيق التحسين المستمر الفاعلية، لذلك، يجب على هذه الإدارة التأكد من تحديد أهداف الجودة بشكل واضح ، كما يجب عليها أيضا التأكد من توافر الموارد وإتاحتها في كل زمان ومكان، إضافة إلى إنشاء سياسة خاصة بالجودة تقوم على أسس علمية صحيحة وفعالة ، كما يجب عدم إهمال المستفيد، فعلى الإدارة العليا التأكد من أن تكون متطلباته محددة وتلبي احتياجاته من أجل تحقيق الرضا الكامل له، ومن أهم النقاط التي يجب على المؤسسة النظر إليها بهذا الجانب ما يلي:

1. الاهتمام بسياسة الجودة :

من أجل تحقيق متطلب مسئولية الإدارة بشكل جيد: يجب على هذه الإدارة التأكد من وضع سياسة فعالة للجودة، بحيث تكون هذه السياسة مناسبة للغرض الذي أسست من اجله الجامعة ، كما يجب أن تكون سياسة الجودة ملتزمة بمطابقة المتطلبات وتحسين فاعلية نظام الجودة للجامعة ، إضافة إلى توفير إطار عمل جيد لتأسيس ومراجعة أهداف الجودة ، وأن يتم مراجعة هذه السياسة بشكل دوري على أن تتم هذه المراجعة بهدف صلاحية استمرارها .

2. الاهتمام بالتخطيط :

يُعد التخطيط حجر الأساس للجودة ، فيجب أن تهتم الإدارة العليا بهذا الجانب وتتأكد من أن أهداف الجودة شاملة للأهداف المطلوبة للمطابقة بمتطلبات المنتج ، كما يجب أن تكون أهداف الجودة قياسية، أي يمكن قياسها وربطها بسياسة الجودة .

كما يجب على الإدارة العليا التأكد من تخطيط نظام إدارة الجودة بهدف تنفيذ أهداف الجودة وغيرها من متطلبات نظام إدارة الجودة الأخرى ، إضافة إلى المحافظة على إتمام نظام الجودة عند تغيير الخطط وتنفيذ نظام إدارة الجودة .

3. تحديد المسئولية والصلاحية والاتصالات:

من أجل إنجاح تطبيق متطلب مسئولية الإدارة في نظام الجودة للجامعة، يجب على الإدارة العليا تحديد و تعريف و توصيف و إعلان المسئوليات والصلاحيات والاختصاصات داخل الجامعة وبشكل جيد ، كما يجب على الإدارة العليا التأكد من إنشاء مجموعة قنوات اتصال مناسبة داخل الجامعة ،على أن تعمل هذه الاتصالات على تقوية فاعلية نظام إدارة الجودة.

كما يجب أن تقوم الإدارة العليا بتعيين عضو عن الإدارة تكون مسئوليته الاتصال بالجهات الخارجية المتعلقة بنظام إدارة الجودة ، وبصرف النظر عن مسئولياته الأخرى يجب أن تكون مسئوليته وصلاحيته وفقا للآتي :

- التأكد من إنشاء وتطبيق والمحافظة على العمليات المطلوبة لنظام إدارة الجودة .
- تقديم تقرير للإدارة العليا يتعلق بأداء نظام الجودة واحتياجات عملية التحسين .
- التأكد من الإيفاء بمتطلبات المستفيد خلال الشركة .

4. مراجعة الإدارة :

يُقصد بالمراجعة التأكد من إتمام العمليات وفقا لما هو مخطط ، فعلى الجامعة القيام بعملية مراجعة إدارة نظام إدارة الجودة بالجامعة، وذلك على فترات محددة للتأكد من استمرار صلاحيته ومطابقته، فيجب أن تشمل هذه المراجعة على تقييم فرص التحسين والحاجة إلى حدوث تغييرات في نظام إدارة الجودة والتي في الغالب تشتمل على سياسة الجودة وأهدافها ، ويجب أن تتم جميع عمليات المراجعة مع ضرورة الاحتفاظ بسجلات مراجعة الإدارة .

أما فيما يتعلق بمدخلات المراجعة، فيجب أن تشمل مراجعة الإدارة معلومات تتعلق بنتائج المراجعة ، و المعلومات المرتدة من المستفيدين ، و أداء العمليات ومطابقة الخدمات ، و الإجراءات التصحيحية والوقائية ، و متابعة إجراءات مراجعات الإدارة السابقة ، و التغيير في السياسات والمنتجات، أو الأهداف التي تؤثر على نظام إدارة الجودة ، و كذلك توافر مجموعة توصيات خاصة بعملية التحسين .

أما بخصوص مخرجات المراجعة: فيجب أن تحتوى هذه المخرجات، مراجعة الإدارة على القرارات و الإجراءات ، وكذلك الأفعال المرتبطة بالآتي:

- تحسين فاعلية نظام إدارة الجودة وعملياتها .
- تحسين المنتج المرتبط بمتطلبات المستفيد .
- الاحتياجات من الموارد .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

الخاتمة:

إن تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي يحتاج إلى توفر عوامل عديدة أبرزها الوعاء الزمني اللازم لتنفيذ وتحقيق برامج الجودة من خلال تبني الإدارة العليا لتلك المؤسسات لمسؤولياتها بشكل كامل، كما أنها تحتاج لوجود سياسات متكاملة في القطاع التعليمي يبدأ من التعليم الأساسي. إن النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الورقة اهتمت بالتعرف على مدى الوفاء بمتطلب واحد من متطلبات الجودة في التعليم العالي وفق مواصفات الآيزو (9001) بالنسبة لجامعة سرت، وإن كانت تلك النتائج قد أظهرت وجود قصور في الوفاء بذلك المتطلب. ونظرا للدور البارز والرئيس لهذا المتطلب في المساهمة بتحقيق المتطلبات الأخرى، فإن المنطق يقود إلى ضرورة تعميق وتركيز العمل على تحقق هذا المتطلب من خلال تلافي أوجه القصور التي أشرتها هذه الدراسة، وذلك من خلال إجراءات وآليات قادرة على توفير المناخ المناسب للإدارة في ممارسة مسؤولياتها بفاعلية. كما أن الأمر يتطلب القيام بدراسات ميدانية لتقييم أداء جامعة سرت اتجاه مدى تحقيقها لبقية متطلبات الآيزو (9001) في الجودة، لتكوين رؤية شاملة من خلال عملية التقييم الشامل لتجربة جامعة سرت والتعرف على معوقات الأداء بغرض معالجتها. وإن كانت عملية التقييم الأولية تهتم بمعالجة أوجه القصور في الأداء، فإن الحاجة للتقييم المستمر تبدو أكثر ضرورة لغرض تنمية الأداء، وبما ينسجم مع التغيرات التي يشهدها القطاع التعليمي على الصعيد العالمي من وجهة نظر المستفيد، والتي ستفرضها حدة المنافسة عند الانطلاق للإقليمية والعالمية.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. العزاوي، محمد عبد الوهاب ، " أنظمة إدارة الجودة والبيئة " –الطبعة الأولى – دار وائل للنشر،.2002
2. العاني، خليل إبراهيم و القزاز، إسماعيل وكوريل، عادل عبد المالك، "إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الآيزو 2000:9001 "، الطبعة الأولى ، المكتبة الوطنية، .2002
3. الطاهر،محمد سعيد.الجودة في التعليم العالي ..رؤية وأبعاد..المؤتمر العربي الأول.الجامعات العربية ، التحديات والآفاق المستقبلية.الرباط . المملكة المغربية.9 - 13 ديسمبر 2007 ص .7
4. الراشد،محمد عبد العزيز.إدارة الجودة الشاملة.مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية.مج (17) ع 2) ذو الحجة 1432/يونيو- نوفمبر .2011
5. بومدين يوسف.إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز..مجلة الباحث.العدد(5) لسنة 2007 م ص 28 - 30.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

6. Cianfrani, C. A & West, J. E. E (2003) Cracking the case of ISO 9001:2000 for service, ASQ Quality Press.
7. Dayton, N. A, The demise of total quality Management (TQM), The TQM Magazine Volume 15 · Number 6 · 2003 · pp. 391-396>
8. Deming, W.E. (1982) Quality, Productivity and Competitive Position, MIT, USA.
9. Feinberg, S. Why managers oppose TQM, The TQM MagazineVolume 10 · Number 1 · 1998· pp. 16–19
10 Garvin, D.A. (1984, 1988) Managing Quality Edge, Free Press, New York, USA.
11. Harvey, L. and Barrows, A. (1992) Empowering students. New Academic, 1(3), 1-4.
12. Harvey, L. and Green, D. (1993) Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher

Education, 18(1), 9–34.

13. Ishikawa, K. (1976) Guide to Quality Control, Asian Productivity Organization, Tokyo, Japan.
14. Juran, J.M. and Gryna, F.M. (1980) Quality Planning and Analysis—From Product Development through Use, McGraw-Hill, New York, USA.
15. Kotler ,P.,-"Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation and Control"-9th.ed.,Prentice- Hall,Inc,1997.p.54.
16. Kanji, G. K. & Bin Al Tambi, A. M. (1999). 'Total quality management in the UK higher education institutions', Total Quality Management, 10, pp. 129-53.
17. Kano, N. (1984) Attractive quality and must be quality. Quality, 14(2).

Kanholm, J (2002) ISO 9000 requirements: 92 requiements, checklists, and compliance guide, 4th edition, ASQ Quality Press.

18. Motwani, J, Measuring Critical Factors of TQM, Measuring Business Excellence 5,2 2001, pp. 27-30.
19. Müller, D. and Funnel!, P. (1992) Exploring Learners' Perception of Quality. Paper presented at the AETT Conference on Quality in Education, April 6–8, 1992, University of York.
20. Scaranti, J. T. and Scaranti, B. T., Empowerment: the key of Quality, the TQM Magazine, Vol. 14. No. 2, 2002, pp 110-119.
Jonker, J. Quality beyond the enterprise, Measuring Business Excellence 6,3 2002, pp. 31-35.
21. Pirsig, R.M. (1976) Zen and the Art of Motor Cycle Maintenance, Copenhagen, Denmark.
22. Scherkenback, W.W. (1988) The Deming Route to Quality and Productivity, CEE Press Books Washington, DC, USA.
23. Stratton, A.D. (1988) An Approach to Quality Improvement that Works with an Emphasis on the White-collar Area, American Society for Quality Control, Milwaukee, USA.
24. Schlickman, J. J (2003) ISO 9001:2000 Quality management system design, Artech House Publishers.
25. Taguchi, G. (1986) Introduction to Quality Engineering, American Supplier Institute, Dearborn.
26. Evans, J R."Applied Production and Operations Management" –4th,ed., West Publishing co., 1993 –p.44

A proposal for National Academic Reference Standards (NARS) for pharmacy education programs in Libya

[1]Prof. Mustafa M. Elfakhri

[2]Dr. Salma A. Bukhatwa

[2]Dr. Omar. M. Sabry

[2]Dr. Reyhan Monir

[2]Dr. Yasser Kandil

1.1 Introduction

Pharmacy is a health profession that combines knowledge, skills, ethics and attitudes to improve human's health welfare.

Almost a century ago, pharmacy education programs were initially designed to be drug-focused and chemistry-based one that aiming to produce graduates with good compounding and dispensing skills.

Accordingly, pharmacist was the only member of health care professionals who had limited direct access to the patients.

This was fostered by the Code of Ethics of the American Pharmaceutical Association of 1922 which stated:

"Pharmacists should never discuss the therapeutic effects of a physician's prescription with a patron or disclose the details of composition which the physician has withheld."

The rapid advance in pharmaceutical technology had led to the release of already compounded packaged dosage forms which minimizes the role of pharmacist as a compounding expert. Thus, a pharmacist became merely a dispenser with a character of a salesman.

Furthermore, scientific development in general, emerge of new diseases, discovery of novel drugs, increment of health expenditures as well as increase of patient awareness towards achieving their legal and humanitarian rights, had together advocated the adoption of contemporary role of pharmacist in the community that is being a patient-care provider[1].

The 1922 Code of Ethics by the American Pharmacists Association was therefore repealed in 1969 asserting instead that:

"A pharmacist should always strive to perfect and enlarge his knowledge. He should utilize and make available this knowledge as may be required in accordance with his best judgment."

Since then, pharmacy education programs were significantly changed from chemistry and pharmaceutics dominated curricula to that emphasizing on biological, biopharmaceuticals sciences and clinical sciences.

At August, 2000 the American College of Clinical Pharmacy (ACCP) White Paper discussed the pharmacy's philosophy of practice as follow:

"Pharmacy is maturing as a clinical profession and presently is well positioned to transform itself from a product-oriented profession". Hence, a concept of patient-oriented care was evolved to be referred as pharmaceutical care.

Therefore, "**Pharmaceutical care** is a patient-centered, outcomes-oriented pharmacy practice that requires the pharmacist to work in concert with the patient and the patient's other healthcare providers to promote health, to prevent disease, and to assess, monitor, initiate, and modify medication use to assure that drug therapy regimens are safe and effective."

This concept has been implemented well in USA, to be then transferred to Canada, Europe, England as well as to some Middle Eastern and African countries[1].

A national survey performed by University of Benghazi 2012, revealed many obstacles encounter the development of pharmacy education to fulfill the needs of good pharmacy practice. Pharmacy education strategy in Libya is bound to adhere to such worldwide progress in pharmacy profession to prepare competent graduates whom can efficiently provide patient-care in a complex environment[2].

For faculties of pharmacy at Libyan universities to achieve these goals and objectives, setting NARS for pharmacy education programs is a prerequisite task. NARS should provide the reference general outline defined by any

pharmacy educational institution and comprising the collective knowledge and skills to be gained by the graduates of a particular program[3].

1.2 Stakeholders in pharmacy profession

All stakeholders in pharmacy profession should have their input for the purpose of defining the NARS for pharmacy graduate in Libya. The following are the concerned stakeholders:

- Pharmacy academic and research institutions.
- Libyan pharmacists syndicate.
- Libyan pharmaceutical societies.
- Pharmaceutical drug companies, medical offices and distribution companies.
- Community and hospital pharmacies, biomedical laboratories and other pharmaceutical service institutions.

1.3 Contents of NARS

NARS should include:

- General attributes of a pharmacy graduate.
- All skills that should be acquired by undergraduate pharmacy student.

1.4 Broad areas of pharmacy education

- Sources and formulation of medicinal agents
- What medicines do to the body
- What body do to the medicines
- Safe and effective use of medicines
- Law and ethics governing supply of medicines
- Communication with patients and health professional

1.5 Proposal for NARS

This paper presents a proposal for NARS for pharmacy education programs in Libya. It was based on feedback gathered from different local stakeholders and was guided as well by international reference standards of pharmacy education applied in other countries[4,5].

1.5.1 Attributes of Pharmacy Graduates

Pharmacy graduates work in a complex environment and must acquire the necessary attributes in various pharmacy aspects for pursuing their career[6]. They should demonstrate comprehensive knowledge, clear understanding and outstanding skills as follows:

1. Handle effectively and safely chemicals and pharmaceutical products with respect to relevant laws and legislations.

2. Formulate and prepare pharmaceutical products from different sources

3. Participate in management systems for dispensing, storage and distribution of medications.

4. Perform various qualitative and quantitative analytical techniques and fulfill criteria of Good Laboratory Practice and Good Pharmaceutical Manufacturing Practice to assure the quality of raw materials, pharmaceutical products and procedures.

5. Apply principles of pathophysiology of diseases in improving health care services participating with other health care professionals.

6. Provide information and education services to community and patients about rational use of medications and medical devices.

7. Plan, design and conduct research using appropriate methodologies and participate in Research and Development (R&D) activities.

8. Perform responsibilities in pharmacy practice in compliance with legal, ethical and professional rules.

9. Able to be self-directed learner for continuous improvement of professional knowledge and skills.

10. Demonstrate capability of communication skills, time management, critical thinking, problem solving, decision making and team working in pharmacy practice.

11. Develop presentation, promotion, marketing, business administration, numeric and computation skills.

1.5.2 National Academic Reference Standards for Pharmacy Education

I. Knowledge and Understanding

Pharmacy graduate must demonstrate comprehensive knowledge and clear understanding of the core information associated with the profession as follows:

I.1. Principles of basic, pharmaceutical and medical sciences including basic anatomy, physiology, pathophysiology as well as pharmacy practice.

I.2. Basics of social, behavioral, management, health and environmental sciences.

I.3. Physico-chemical properties of various substances of natural and synthetic origin used in preparation of medicines including inactive and active ingredients as well as biotechnology and radio-labeled products.

I.4. Basic principles of pharmacokinetics including dosage form, drug absorption, distribution, metabolism, excretion, and toxicokinetics.

I.5. Basic principles of biopharmaceutics with applications in therapeutic drug monitoring, dose modification and bioequivalence studies using biotechnology techniques.

I.6. Properties of different pharmaceutical dosage forms including novel drug delivery systems.

I.7. Principles of various instruments and techniques including sampling, manufacturing, packaging, labeling, storing and distribution processes in pharmaceutical industry

I.8. Principles of different analytical techniques using Good Laboratory Practice guidelines and validation procedures.

I.9. Principles of hospital pharmacy including intravenous admixtures, total parental nutrition and drug distribution system.

I.10. Principles of drug design, development and synthesis.

I.11. Principles of isolation, synthesis, purification, identification, standardization methods of different pharmaceuticals including natural substances.

I.12. Basis of complementary therapy and alternative medicine and herbal therapy.

I.13. Principles of public health issues including sources and control of microbial contamination and maintaining microbiological purity of compound dosage forms as well as sterilization methods and microbiological quality control of pharmaceutical products.

I.14. Principles of body function in health and disease states as well as basis of genomic and different biochemical pathways regarding their correlation with different diseases.

I.15. Pharmacological properties of drugs including mechanism of action, clinical uses, dosage, contra-indications, adverse drug reactions and interactions.

I.16. The etiology, epidemiology, laboratory diagnosis and clinical features of different diseases and pharmacotherapeutic approaches.

I.17. Principles of clinical pharmacology, pharmacovigilance and the rational use of drugs.

I.18. Toxic profile of drugs and other xenobiotics including sources, identification,symptoms, management control and first aid measures.

I.19. Methods of statistical analysis and pharmaceutical calculations.

I.20. Principles of proper documentation and drug filling systems.

I.21. Management principles including financial and human resources, system development and planning.

I.22. Principles of drug promotion, sales and marketing, business administration, including continuous quality improvement, accounting and basis of pharmacoeconomics in pharmacy practice.

I.23. Fundamental concepts and practical considerations necessary to assure the quality of pharmaceutical products.

I.24. The regulatory affairs, pharmacy laws and ethics of health care and pharmacy profession.

II. Professional and Practical Skills

II.1. Safe handling and disposal of chemicals and pharmaceutical preparations including radio- pharmaceuticals.

II.2. Use properly the pharmaceutical/medical terms, abbreviations and symbols in pharmacy practice.

II.3. Operate different pharmaceutical equipments and instruments and use emerging technologies.

II.4. Implement of Good Laboratory Practice, Good Pharmaceutical Manufacturing Practice, Good Storage Practice and Good Clinical Practice guidelines in pharmacy practice.

II.5. Compound, dispense, label, store and distribute medicines effectively and safely.

II.6. Manage drug supply and distribution systems.

II.7. Extract, isolate, purify, identify, standardize and formulate natural products and assure their rational use.

II.8. Assess toxicity profiles of different xenobiotics as well as detect and analyze poisons in biological specimens.

II.9. Maintain public awareness on social health hazards of natural and synthetic drug abuse and misuse.

II.10. Promote health improvement and disease prevention.

II.11. Monitor and control microbial contamination in pharmaceutical industrial firms, hospitals and laboratories to maintain the microbiological purity of sterile products and employ associated quality assurance strategies.

II.12. Carry out laboratory tests for identification of infectious and non infectious diseases.

II.13. Select medicines based on understanding of etiology and pathophysiology of diseases.

II.14. Advise patients and other health care professionals about safe and proper use of medicines.

II.15. Develop, with other health care professionals, patient-centered and population-based care plans to optimize therapeutic outcomes.

II.16. Conduct research studies and utilize the results in different pharmaceutical fields.

II.17. Employ proper documentation and drug filling system.

III. Intellectual skills:

III.1. Formulate safe and effective medicines and develop new drug delivery systems.

III.2. Determine the characteristics of new biopharmaceutical products using the knowledge of biotechnology principles.

III.3. Recognize and control possible physical and/or chemical incompatibilities that may occur during drug dispensing.

III.4. Design and evaluate qualitative and quantitative analytical and biological methods for quality control of raw materials and pharmaceutical preparations.

III.5. Develop and establish good storage and drug distribution systems.

III.6. Select the appropriate methods of extraction, isolation, synthesis, purification, identification, standardization and formulation of natural products.

III.7. Select and assess appropriate methods of infection control to prevent infections and promote public health.

III.8. Apply the pharmacological basis of therapeutics in the proper selection and use of drugs in various disease conditions.

III.9. Select the proper drug, calculate and adjust dosage and dose regimen and dosage form of medications for a specific patient.

III.10. Design strategies to monitor patients' drug regimens for therapeutic and toxic effects of medications.

III.11. Design risk reduction strategies to ensure patient safety and prevent medication errors and adverse drug events.

III.12. Design strategies to avoid, monitor and manage drug interactions and adverse drug events.

III.13. Utilize the principles of pharmacoeconomic to promote cost/effective pharmacotherapy.

III.14. Apply the principles of bio-informatics and computer aided tools in drug design.

III.15. Analyze and interpret scientific research results.

III.16. Analyze and evaluate evidence-based information needed in pharmacy practice.

III.17. Provide specific, sound, cost effective evidence based drug and health care recommendations.

III.18. Critically evaluate patient data, literature sources and drug products.

IV. Transferable Skills

IV.1. Communicate clearly with patients and other health care professionals by verbal and written means.

IV.2. Retrieve and evaluate information from different sources to improve professional competence.

IV.3. Work effectively and cooperatively in a team.

IV.4. Use numeric, computation and statistical analysis in pharmacy practice.

IV.5. Practice self-directed learning needed for continuous self professional development.

IV.6. Adopt ethical, legal and safety guidelines in pharmacy practice.

IV.7. Develop problem-solving approach in various pharmaceutical areas.

IV.8. Evaluate and criticize published literature.

IV.9. Employ proper documentation and filing systems in different pharmaceutical fields.

IV.10. Develop financial, sales, marketing and management skills.

IV.11. Demonstrate creativity and time management abilities.

IV.12. Implement writing and presentation skills.

IV.13. Demonstrate critical thinking, data analysis and decision making abilities.

IV.14. Take responsibility for adaptation to changing needs in pharmacy practice.

IV.15. Treat patients and co-workers with respect.

1.6 Conclusion

This is a proposal which is believed to improve quality of national pharmacy education programs as well as will provide a reference standard to assess the complies of these programs to community needs.

1.7 References

1. Othman A. Shemisa. Development of patient-oriented pharmacy curriculum- the USA experience. The 16th Annual Congress of the Scientific Association of Colleges of Pharmacy in the Arab World, 4th – 7th November, 2013, Benghazi – Libya
2. Marei El-Jazwi. Development of Pharmacy Education and Practice Workshop. Faculty of Pharmacy, University of Benghazi, Benghazi, Libya, July 2012.
3. Camilia George. How to adopt the national academic reference standards? The 16th Annual Congress of the Scientific Association of Colleges of Pharmacy in the Arab World, 4th – 7th November, 2013, Benghazi – Libya.
4. Egyptian authority for Quality Assurance and Accreditation of Education. National Academic Reference Standards (NARS) Pharmacy, 2009.

5. Quality Assurance Agency for Higher Education UK. Academic standards-pharmacy, 2002.
6. World Health Organization and international Pharmaceutical Federation publication. Developing pharmacy practice: A focus on patient care, 2006.

دور الجامعات الليبية في تحقيق التراث الليبي المكتوب

ملامح وتجارب

د. جمعة محمود الزريقي

تمهيد

إن الإشكال الذي يتناولها هذا البحث هو مدى اهتمام الجامعات الليبية بالتراث الليبي المكتوب المتمثل في المؤلفات التي لا تزال مخطوطة لم تحقق ، ولم تدرس من قبل أقسام الدراسات العليا في الجامعات والمعاهد العليا التي تدرس العلوم الإنسانية ، وبحث الجهود المبذولة وأهمية هذا التراث ، ومدى العناية به والتشجيع عليه حتى يمكن إحياؤه والاستفادة منه.

لذلك تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء على كمية التراث الليبي المكتوب قديماً في عدة مجالات علمية مختلفة ، وإلى واقع الاهتمام به من قبل الجامعات والمعاهد الليبية ، ثم الإشارة إلى تجربة شخصية للمساهمة في إحياء التراث الليبي ، لهذا أتناول فيها هذا الموضوع وفق ثلاثة مباحث هي : فائدة إحياء التراث الليبي وأهميته ، ثم تسليط الضوء على الجهود المبذولة من قبل الجامعات الليبية ، يلي ذلك التجربة الشخصية في إحياء التراث الليبي المكتوب ، وعقب ذلك النتائج والتوصيات .

المبحث الأول - أهمية تحقيق التراث الليبي ونشره:

إن تحقيق تراث البلدان أصبح أمرا يأخذ حيزا كبيرا من جهد المؤسسات العلمية والثقافية في الدولة، لأنه يمثل نشرا لجزء من تاريخها الثقافي ، وإظهارا لشخصيتها القومية ، فالاهتمام بالتراث في صورته العامة يعتبر الشغل الشاغل للشعوب التي تحاول بناء شخصيتها الوطنية ، ويأتي في مقدمة ذلك إحياء التراث المكتوب الذي يدل على مدى مساهمة شعب تلك الدولة في الحضارة الإنسانية، والنهضة التي شهدتها البلاد خلال تاريخها الطويل ، وأن عدم الاهتمام بهذا الجانب يمثل خطورة ليست في الميدان العلمي فقط ، وإنما في الميدان الديني والفقهي واللغوي، فلا يعقل الاعتماد على مضامين مصادر تراثية كتبت منذ مئات السنين ، دون الأخذ في الاعتبار البحث في الظروف والمناخات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها التي كانت قائمة آنذاك ،ودونت فيها تلك المصنفات العلمية (1) .

معنى تحقيق التراث:

" والمراد بالتراث في باب التحقيق : كل ما صار إلينا مكتوبا ؛ مما تركه السابقون في مختلف العلوم ، يستوي في ذلك قديم العهد ، وحديثه ، وما كان مطبوعا ، ومخطوطا " (2) ولم يعد خافيا على أحد الفائدة العلمية التي تجنى من حركة إحياء التراث القديم في مختلف مجالاته ، وخاصة التراث الإسلامي في مختلف العلوم التي ساهم فيها ، فهي رسالة أصبحت واضحة للعيان ، وتهدف بالدرجة الأولى إلى الرجوع للتراث ومحاولة الاستفادة منه ، فبقدر ما نعرف ماضينا يمكن أن نحدد اتجاهنا الصحيح ، وننطلق إلى بناء مستقبل زاهر ، وليس معنى ذلك أننا نعود إلى الوراء ، أو نتشرنق في دائرة الماضي ، ونرفض الجديد المفيد بل نهدف إلى

التعمق في دراسة الآثار العلمية التي قامت في المجتمع من خلال التراث المكتوب ، واستخلاص التجارب والآراء والنظريات والأفكار التي ظهرت لدى العلماء الأوائل ، ومعرفة اجتهاداتهم ، والاستفادة من الأخطاء السابقة لمحاولة تلافيها مستقبلا ، إلى جانب الاعتراف بجهود الأجداد من العلماء والفقهاء بإحياء تراثهم المكتوب .

حركة إحياء التراث

ولتحقيق ذلك الهدف والمقصد النبيل ، ولتأمين الوصول إليه ، ينبغي أن تقوم حركة إحياء التراث وتحقيقه ونشره على طرق صحيحة، تعتمد على الانتقائية والاختيار المفيد ، فليس كل ما كتب قديماً يمكن أن يُحَقق ويُنشر، حيث توجد أشياء مكررة ومعادة لا جديد فيها ، أي لا تضيف إلى ما هو معروف في السابق من علوم ، فهذه تستهلك الوقت والجهد ،ولا تحقق الهدف المنشود من إحياء التراث ، وإن كانت لها من فائدة فهي قليلة ، مثلما يحدث مع طلبة الدراسات العليا الذين يختارون موضوع بحثهم مخطوطات لتحقيقها بهدف الحصول على الدرجة العلمية المقصودة ، ولكنهم لا يحسنون الاختيار ، وكان الواجب على أساتذتهم توجيههم إلى الجديد المفيد ، وهو الذي يظهر اجتهاد العلماء ومساهماتهم في النهضة العلمية ، والكشف عن الآثار التي لم يتم إظهارها سابقا لتعريف الأجيال الحاضرة بها ، وإمكان الاستفادة منها في التقدم العلمي المطلوب .

كيفية التحقيق المفيد:

ولكي نجعل حركة إحياء التراث المكتوب مفيدة، يجب ألا يقتصر الأمر على تحقيق النص وضبطه ، وإنما يجب دراسته والتعمق فيه ، والبحث عن الفائدة التي يضيفها تحقيق النص ،وإخراجه من جديد إلى القراء والباحثين ، وما درج عليه بعض طلاب الدراسات العليا الذين يعكفون على تحقيق النصوص ؛ اقتصارهم في الجانب الدراسي على حياة المؤلف وشيوخه وتلاميذه وآثاره العلمية ، ثم نبذة عن عصره وبيئته ، فهذا كله لا يعدو أن يكون مقدمة للتحقيق ،وليس جانباً دراسياً للنص المحقق ، ولهذا أرى أنه يجب على المحقق أن يدرس النص ، ويغوص في أعماقه لفهم أبعاده ومراميه ، وتحليله ومقارنته بالنصوص المشابهة ، ومعرفة مكوناته ومصادره التي اعتمد عليها ، وما قدمه من جديد مفيد للعلم أو الفن الذي تناوله ، وما كشف عنه من حقائق علمية أو تاريخية مفيدة ، والمقارنة بينه وبين ما كتب من قبل علماء آخرين في ذات التخصص .

وبصورة عامة كل ما يؤدي إلى استخلاص الفوائد العلمية أو التاريخية التي يضيفها، أو الجديد الذي قدمه في مجال تخصصه ، عند ذلك يمكن أن يطلق على العمل المحقق مصطلح دراسة وتحقيق ، أما الاقتصار على ترجمة المؤلف صاحب الأثر المحقق ، فهو من لوازم التحقيق ،وليس من باب دراسة النص . فكيف نقوم بمنح طالب درجة الماجستير في تخصص معين لمجرد أنه قام بكتابة نص قديم ، وإخراجه من ثوبه القديم إلى

الكتابة الحديثة لمجرد ذلك مع كتابة ترجمة لمؤلفه ، ولكن عندما نستعرض معه ما ورد في النص من إضافة علمية ، أو الجديد الذي قدمه ، أو الجوانب العلمية التي تميزه عن غيره من المؤلفات السابقة ، أو الاكتشاف الجديد الذي أظهره البحث في مجاله ، كل ذلك لن يتأتى له إلا إذا قام بدراسة النص المحقق دراسة علمية ؛ تؤهله إلى أن يكون متخصصاً في مجاله ، وبذلك يمكن منحه الدرجة العلمية المطلوبة .

الجوانب المفيدة في حياة المؤلفين .

ذلك فيما يتعلق بالنص المراد تحقيقه ، أما فيما يخص شخصية مؤلف النص المحقق ، ففي الغالب نجد أشياء غامضة ، ومعلومات تغيب عن الباحث ، فقد لا تسعفه المصادر والمراجع بالإجابة عن عدد من الأسئلة التي ترد إلى ذهنه حول تلك الشخصية ، ومن هنا يجب على من يقدم على التحقيق أن يعايش حياة المؤلف صاحب النص ، ويحاول أن يجمع كل ما يعثر عليه من معلومات حوله ، ويتأمل في كلماته لفهم ما يريد أن يقوله ، ويدلل على ذلك ، أو ما يرغب في عرضه من أفكار ، وقراءة ما بين السطور، لاستجلاء الحقائق والوصول إلى نتائج مفيدة .

فقد يكون مؤلف الأصل في وضع لا يسمح له بالاستفاضة ، والتصريح بكل ما يرغب في قوله حين كتابته للنص ، فيلجأ إلى الرمز أو الإيماء بشكل غير لافت للنظر ، فتكون مهمة المحقق الباحث إظهار ذلك في قراءته المتبصرة المتأنية والدقيقة للنص المحقق ، فربما يظهر للقارئ نتائج وحقائق أخرى غير معروفة عن المؤلف ، والظروف التي صاحبت تأليفه للنص ، أو عن عصره وبلده والحالة العامة فيها ، وتكشف بصراحة عن وجهة نظره واتجاهه ودوره العلمي أو الثقافي ، بل والسياسي في بعض الأحيان ، فهذه الأمور غالباً لا تجدها واضحة ، إذ لكل عصر قيود وحدود قد يجد المؤلف نفسه أن يراعيها ، أو يتقيد بها ، ومن هنا يكون دور المحقق كاشفا لكل ما هو غامض عن الظروف التي أحاطت به .

وفيما يخص الجوانب المبهمة من حياة صاحب النص المحقق ؛ فعلى الباحث أن يحاول تغطيتها واستكمال ما نقص منها ، وتدارك ما فات مترجميه السابقين ، وله في سبيل ذلك جمع كل ما يمكن جمعه من تراجمه في المصادر والمراجع ، وفي الغالب تكون تلك التراجم في الكتب المعروفة بذلك ، والتي تدرس للطالب ضمن مناهج البحث ، ولكن بعض المعلومات قد ترد في مصادر ومراجع أخرى تتعلق بموضوع المخطوط أو الفن الذي تناوله ، ولهذا عليه أن يتأمل في النصوص واستخلاص الإشارات ، ولا بأس أن يلجأ إلى الافتراض والتكهن حتى يمكنه الوصول إلى ترجمة تكون أقرب إلى الواقع ، ولن يتأتى ذلك إلا بهذا الأسلوب الذي يستطيع من خلاله الباحث أن يضفي على ترجمة صاحب النص ، مهما قلت مصادرها نوعا من البحث العلمي المشوق دون مغالاة أو تزيد في حقائق الأمور ، وبمعرفة المزيد عن حياة صاحب النص تتضح عدة جوانب مهمة لها علاقة وثيقة بموضوع النص ، من حيث أهدافه ومراميه والظروف التي كتب فيها والمؤثرات التي

خضع لها ، وجوانب أخرى عديدة تختلف باختلاف حياة كل مؤلف على حدة ،(3) فالمحقق يلزمه التحلي بسعة الإطلاع والصبر والمثابرة وقوة الإرادة .

المبحث الثاني - جهود الجامعات الليبية في تحقيق التراث الليبي المكتوب

تحقيق التراث جزء من السياسة التعليمية:

أفادت الوثيقة العامة لسياسة البحث العلمي والتقني بليبيا الصادرة عن الهيئة القومية للبحث العلمي (4) أن النشاطات الخاصة بالبحث العلمي أصبحت تؤسس على رؤى مستقبلية واضحة المعالم ، وتوضع لها أهداف وخطط متكاملة وشاملة باعتبارها استثمارات ذات أبعاد إستراتجية بعيدة ، يجب أن توفر لها كافة الإمكانات والمخصصات ، لذلك جعلت المجتمعات الإنسانية البحث والتطوير في مقدمة اهتماماتها الإستراتيجية ، وقد وصل المجتمع الليبي مرحلة من التطور الحضاري والنمو العلمي والثقافي والاجتماعي ما يستدعي زيادة اهتمامه بالبحث العلمي والتطوير التقني ، لذلك نصت الوثيقة ضمن الأهداف العامة للسياسة التعليمية والتقنية في الفقرة - 1- على المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع ، فنصت الفقرة (د) على " إثراء ثقافة المجتمع وتجديدها ، وإحياء الأصيل من تراثه ، وتحقيق استقلاله العلمي والتقني ، والتقليل من تبعيته العلمية والتقنية . . . " (5) .

وهذه الكلمات على اختصارها إنما تحدد ثلاثة اتجاهات عند قيامنا بالتحقيق في مجال إحياء التراث ، أولا- اختيار التراث الأصيل دون المعاد والمتكرر أو قليل الفائدة . ثانيا - يكون الهدف من تحقيق التراث تحقيق الاستقلال العلمي في المجالات التي برع فيها الأجداد ،وخاصة في العلوم الإنسانية . ثالثا : بإحياء التراث في تلك المجالات تكون لدينا ثروة علمية تغنينا عن التبعية للغير، وهذا الأمر يتحقق كثيرا في علوم الدين واللغة والتاريخ .

كمية التراث الليبي المخطوط :

رغم عدم التوسع في سياسة البحث العلمي المعتمدة في ليبيا فيما يتعلق بإحياء التراث غير أن النص عليها ولو باختصار يعني وجوب الاهتمام بها وإدراجها ضمن مناهج الدراسة في الجامعات ضمن العلوم الإنسانية ، لذلك نشير ولو باختصار إلى كمية التراث المكتوب التي تتوفر عليه بعض المكتبات العلمية في ليبيا ، للتدليل على وجود مجموعة كبيرة من التراث المكتوب (كتب مخطوطة)، الذي تركه علماء ليبيا خلال مسيرتهم العلمية ، وذلك ما نسعى إلى وجوب تحقيقه ونشره للتعريف به والاستفادة منه ، ونشير في البداية إلى وجود مدينة كبيرة تعتبر مخزنا – إن صح التعبير – للمخطوطات ، وهي مدينة غدامس التي تماثل مدينة تمبكتو الشهيرة في مالي ، يضاف إلى ذلك بعض المكتبات الكبيرة والمشهورة ، وهي متعددة في ليبيا ، منها :

مكتبة جامعة بنغازي المركزية (قاريونس سابقا) والمركز الليبي للمحفوظات والدراسات التاريخية (مركز الجهاد سابقا) ومكتبة كلية الدعوة الإسلامية بطرابلس، ومكتبة جامعة سبها ، ومشروع المدينة القديمة بطرابلس ، وبعض المكتبات الملحقة بالمكتبات العامة الأخرى ، كمكتبة الجامعة الأسمرية بزليطن ، ومكتبة الشيخ أحمد زروق بمصراتة ، وفيما يلي نسلط الضوء على بعضها :

1 – مدينة غدامس ، على ما يروى أن كل بيت في غدامس يحتفظ بعدد من المخطوطات، وهي متنوعة ، منها كتب في الفقه الإسلامي ، واللغة العربية وآدابها ، والفلك ، والحساب والجبر، وغيرها من العلوم ، وقد شرع المركز الليبي للمحفوظات في فهرستها ، وأصدر حتى الآن مجلدين ، الأول تحت اسم فهرس مخطوطات غدامس ، سنة 1986 م (6) والثاني مخطوطات جامع تندرين بغدامس (7) .

2 – مكتبة جامعة قاريونس المركزية بنغازي ، وتضم مجموعة كبيرة من المخطوطات، وقد نشرت الفهرس الخاص بها ، ويقع في ثلاثة مجلدات ، وتضم المكتبة ما يقارب من 2750 مجلدا تحتوى على 3500 عنوان مخطوط أصل ، وعلى 1000 عنوان مخطوط مصور ، تشمل : المصاحف ، والقراءات ، وعلوم القرآن ، والتفسير ،والحديث ومصطلحه ، وعلم الكلام والتصوف، والمواعظ ،والسيرة النبوية ، ثم المعارف العامة ، وعلوم اللغة ، والطب، والصيدلة والبيطرة ، والتاريخ ، والجغرافية (8) .

3 – المركز الليبي للوثائق والدراسات التاريخية (مركز الجهاد بطرابلس)، ويضم حصيلة كبيرة للكتب المخطوطة ، اعتمد فيها على مكتبة الأوقاف سابقا ، ثم ضم إليها مجموعة من المخطوطات عن طريق الشراء والتصوير ، وهو يوالي نشر ما يضمه من مخطوطات في فهارس تصدر تباعا ، نشر منها حتى الآن ثلاثة مجلدات ، تضم العديد من البيانات المتعلقة بها وهي تشمل في الجزأين الأول والثاني : القرآن الكريم وعلومه ، والتفسير ، وأصول الفقه ، والفقه وفقا للمذاهب الإسلامية ، والفرائض ، والأديان ، والإجازات العلمية ، والتوحيد والتصوف ، والمناقب ، وسر الحروف ، ويضم الفهرس الثالث : علوم النحو والصرف ، واللغة العربية ، والسياسة ، والتربية ، والفلسفة ، والمنطق والموسيقى ، والبلاغة والبيان ،والهندسة ،والفلك ، والكيمياء ، والطب ، وعلم الحيوان ، والصناعة والاقتصاد .(9) كما أصدر المركز كتاب المخطوطات الليبية المحفوظة في المكتبات التونسية والمغربية (10) .

جهود بعض المؤسسات التعليمية في تحقيق التراث الليبي المخطوط :

لم تكن المعلومات السابقة على سبيل الحصر ، وإنما على سبيل المثال لوجود عدة جهات أخرى تهتم بالتراث المكتوب ، والجدير بالذكر أن هذه الفهارس تضم مؤلفات لعلماء مسلمين من كل المناطق ، ولكنها تضم أيضا مجموعة لا بأس بها من الكتب التي قام بتأليفها علماء من ليبيا ، وهو ما نسعى إلى وجوب الاهتمام بها ، لذلك نسلط الضوء على بعض الجهود التي قامت بها الجامعات الليبية في سبيل تحقيق هذا التراث الليبي

القابع في المكتبات ، ولكن ذلك يتطلب إجراء دراسة ميدانية حتى يمكن الحكم على تلك الجهود ،ومدى قيام الجامعات بدورها في هذا المجال ، ولكن الفرصة غير متاحة لي لإجراء مثل هذا البحث ،ولكني سأستعرض بعض الجهود من خلال المعلومات التي توفرت بين يدي ، ومن خلالها يمكن تقديم وجهة نظر قابلة للمناقشة والإثراء من قبل المختصين .

إن القسم العلمي المتخصص في تحقيق التراث يكون في الغالب بكليات التربية أو الآداب التي يقع ضمن اختصاصها تدريس العلوم الإنسانية مع غيرها من التخصصات ، فغالب التراث المكتوب يكون في علوم الدين واللغة وآدابها ، مع وجود علوم أخرى كالحساب والطب والفلك والتاريخ والجغرافية وغيرها ، لذلك تقوم بتدريس مادة تحقيق المخطوطات في كافة الشعب التي تتبعها ، أصول الدين ، الفقه ، الآداب ، والحضارة الإسلامية ، حتى يتمكن الطالب عندما يرغب في تسجيل رسالته إذا اختار مخطوطاً قديما لتحقيقه أن يكون ملما بهذا الفن ، ونستعرض جهود بعض المؤسسات التعليمية التي حصلتُ على بياناتها في تحقيق التراث الليبي المكتوب من خلال الرسائل الجامعية التي نوقشت فيها .

أولاً - جامعة طرابلس كلية التربية :

إذا استعرضنا دليل الدراسات العليا والرسائل العلمية بكلية التربية خلال عقدين من الزمان (1975 – 1996م) نجد أن عدد الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها هي 365 رسالة ، في مجالات : التربية وعلم النفس ، واللغة العربية ، والتاريخ ، وعلم الاجتماع ، والفلسفة (التفسير) ، والجغرافية ، كما نجد أن عدد الرسائل التي قامت على تحقيق التراث المكتوب هي 17 رسالة ، قام بها طلبة ليبيون وغيرهم ، وكافة هذه الرسائل اعتمدت تحقيق تراث مكتوب لعلماء غير ليبيين ، منها رسالتان فقط لتحقيق كتاب من تأليف عالم ليبي (11)، أي أن نسبة رسائل تحقيق التراث إلى كافة الرسائل الجامعية خلال عقدين من الزمان 205،6 % ، وأن نسبة الرسائل القائمة على تحقيق التراث الليبي المكتوب إلى رسائل تحقيق التراث هي 34،0% ، أي أقل من عدد واحد صحيح (12)، فهذا مؤشر واضح على قلة الاهتمام بالتراث الليبي المكتوب .

ثانيا - كلية الدعوة الإسلامية بطرابلس :

نأتي إلى مؤسسة علمية ليبية أخرى هي كلية الدعوة الإسلامية بطرابلس ، وجميع طلبتها غير ليبيين ، فإلى جانب تأهيل الطلاب والدراسة الجامعية تقوم بمنح درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه) ودرجة الإجازة العالية (الماجستير) للدارسين بها ، وقد قامت خلال مسيرتها العلمية (1995-2014) بمناقشة عدد 249 رسالة جامعية – دكتوراه وماجستير– منها 12 رسالة في دراسة وتحقيق كتاب مخطوط ، أي بنسبة 075،2 %، أما عدد التحقيقات التي تناولت مخطوطا ليبيا : فلا شيء ، أي 0 % . (13) .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

ثالثا - جامعة الزاوية :

مؤسسة أخرى هي جامعة الزاوية التي بدأت في الدراسات العليا سنة 1991 ، ونوقشت فيها أول رسالة جامعية بتاريخ 1994/07/30م ، ولا تزال مستمرة ، فإن عدد الرسائل الجامعية التي نوقشت فيها إلى سنة 2003 م ، كانت على النحو التالي :

عدد رسائل الإجازة الدقيقة (الدكتوراه) والإجازة العالية (الماجستير) في الشعب الثلاث : الدراسات الإسلامية ، والأدبيات واللغويات ، 154 رسالة ، عدد الرسائل التي قامت على تحقيق التراث ودراسته : 26 رسالة ، أي بنسبة 5.92 % ، أما عدد الرسائل التي قامت على تحقيق التراث الليبي : رسالتان فقط ، أي بنسبة 3،1% . (14) .

المجموع العام :

عدد الرسائل الجامعية في المؤسسات الثلاث: **768** رسالة (دكتوراه وماجستير)

عدد الرسائل في تحقيق التراث : **55** رسالة .

عدد الرسائل في تحقيق التراث الليبي المكتوب **4** رسائل فقط .

أي أن حصيلة هذه المؤسسات العلمية الثلاث خلال السنوات الماضية أربع رسائل جامعية ،اعتمدت على تحقيق تراث ليبي مخطوط ،ولا أعتقد أن هذه النسبة هي التي تمثل الرقم الصحيح للاهتمام بالتراث الليبي بالنظر إلى أن العديد من الجامعات تقوم الآن بتحقيق التراث المكتوب ، منها مثلا جامعة بنغازي ، وجامعة سبها ، والجامعة الأسمرية بزليطن وبقية الجامعات الأخرى ، ولكن نسبة تحقيق التراث الليبي لا أعتقد أنها تشكل لديها رقماً عالياً قياساً بما أوردناه من إحصاءات للمؤسسات العلمية المذكورة .

أسباب قلة الاهتمام بالتراث الليبي المخطوط :

يعود السبب في ذلك - من وجهة نظري - إلى عدة عوامل :

منها : أولاً قلة الحماس لهذا التراث اعتقادا بأنه لا يرقى إلى مستوى التراث الذي تركه كبار العلماء في بيئات أخرى ،

ثانيا - صعوبة الحصول على تراجم لهؤلاء العلماء، وعدم توفر الدراسات التي تعين على دراسة آثارهم ومعرفة تاريخهم العلمي ،

ثالثا - قد ينشأ عدم الاهتمام من عدم المعرفة لهذا التراث ، فالقليل من الأستاذة الذين يلمون بهذا التراث ومظان وجوده ، لهذا يتعذر عليهم إرشاد الباحثين إلى الانكباب على تحقيق تراثهم الوطني ،

رابعا - يضاف إلى ذلك الدافع الوطني الذي يحفز الإنسان على أن يبذل قصارى جهده في إحياء تراث بلاده ، والمساهمة في نشر تاريخ علماء بلده الثقافي .

المبحث الثالث - تجربتي في إحياء التراث الليبي المكتوب:

بفضل من الله وتوفيقه قمت بتأليف مجموعة من الكتب في القانون والفقه الإسلامي والتراجم وغيرها ، ومن بين ذلك حققت مجموعة من الكتب المخطوطة مساهمة مني في إحياء التراث الإسلامي ، ومنها مجموعة من التراث الليبي المخطوط ، بعضها في الفقه والبعض في التاريخ والتصوف وغيرها ، وقد بلغت الكتب المخطوطة التي حققتها أحد عشر كتابا ، منها سبعة كتب لمؤلفين ليبيين ، وسأقتصر هنا على سرد المخطوطات الليبية التي قمت بتحقيقها ، وأغلبها تم نشره،والحمد لله رب العالمين ، وهي كما يلي :

1 - كتاب شرح ألفاظ الواقفين والقسمة على المستحقين ، تأليف الشيخ أبي زكريا يحيى بن محمد الحطاب ، من علماء القرن العاشر الهجري ، تقديم وتحقيق د : جمعة محمود الزريقي ، نشر كلية الدعوة الإسلامية ، طرابلس ، الطبعة الأولى ، 1995 مسيحي .

2 - كتاب حادي العقول إلى بلوغ المأمول ، تأليف الشيخ الفقيه أحمد بن محمد بن حمادي ، (1864 / 1948) تقديم وتحقيق ، د : جمعة محمود الزريقي ، نشر جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ، طرابلس ، الطبعة الأولى ، 1998 مسيحي .

3 - تحقيق ودراسة نظم البغية من ملخص الأحكام الشرعية على المعتمد من مذهب المالكية ، نظم القاضي الشيخ ماء العينين بن العتيق ، (1887 / 1957) مع دراسة مقارنة لكتاب الشيخ محمد بن محمد بن عامر ، المحامي الشرعي ببنغازي ، نشر مجلس الثقافة العام ، بنغازي ، الطبعة الأولى ، 2008 مسيحي .

4 - تحقيق وتقديم كتاب تذييل المعيار ، للشيخ عبد السلام بن عثمان التاجوري ، من فقهاء القرن الحادي عشر الهجري (ت 1139 هـ) الطبعة الأولى ، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ، طرابلس ، ليبيا ، 2008 مسيحي .

5 - خاتمة كتاب التذكار ، للمؤرخ محمد بن غلبون ، تحقيق ودراسة خاتمة الكتاب التي لم تحقق أو تنشر في السابق ضمن الكتاب ، نشر المركز الوطني للدراسات والوثائق التاريخية (مركز الجهاد سابقا) الطبعة الأولى ، 2010 م .

6 - فتاوى العلامة الشيخ محمد بن محمد بن مقيل الكبير ، مفتي طرابلس الغرب، (ت 1101 هـ) نشر دار الإفتاء الليبية ، طرابلس ليبيا ، الطبعة الأولى ، 1434 هـ / 2013م .

7 - فتاوى الشيخ محمد قريو وبعض آثاره العلمية ، وهو من علماء مصراتة (ت 2000 م)قمت بتحقيق الجزء الأول من الكتاب، وهو يتعلق بالفتاوى ، وهو جاهز حاليا ، يعقبه بإذن الله تعالى الجزء الثاني ،ويتعلق ببقية الآثار العلمية الأخرى .

8 – قمت إلى جانب ذلك بتأليف كتاب وقع نشره في عدة أجزاء تحت اسم تراجم ليبية ، وهو دراسة في حياة وآثار بعض الفقهاء والأعلام من ليبيا قديما وحديثا ، صدر منه حتى الأجزاء الأول والثاني والثالث والرابع عن دور نشر مختلفة ، والجزء الخامس جاهز للطبع ، أما الجزء السادس فهو قيد الإعداد .(15) .

تنوعت المواضيع التي تناولتها هذه الكتب ، فأغلبها يدور حول فتاوى علماء ليبيا ومفاتيها خلال القرون الماضية وبعض في الزمن المعاصر ، وفائدة هذا التراث توفير كمية كبيرة من الاجتهادات الفقهية تساعد القضاة والمفاتي والباحثين في التراث الفقهي على الاستفادة منه في القضاء والفتوى والدراسة البحثية التاريخية في مجال الفقه والأعلام .

منها كتاب حادي العقول إلى بلوغ المأمول ، يتناول فيه مؤلفه بعض المنظومات الفقهية في العقيدة والتصوف ، وما جبل عليه علماء ليبيا من حبهم لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، ويتضمن أيضا بعض أحكام في فقه المعاملات والعبادات ، ويكشف عن التصوف السني الذي يسير عليه متصوفة ليبيا، وبعدهم عن التصوف الفلسفي الإشراقي .

أما كتاب شرح الواقفين والقسمة على المستحقين ، الذي ألفه أحد علماء مكة ، وهو من أصل ليبي ، فجده الشيخ محمد بن عبد الرحمن الحطاب دفين تاجوراء (ت 954 هـ)، فهو كتاب فريد في نوعه ،إذ يحدد مؤلفه معاني الألفاظ التي تقع في حجج الوقف وبيان المعنى المقصود منها ، ويخصص القسم الثاني من الكتاب لبيان كيفية قسمة ريع الوقف على المستحقين الموقوف عليهم ، ويبين حصة كل واحد منهم ، وكيفية توزيع الريع أو المنفعة من العقارات الموقوفة على من هو موجود أو غائب ، أو الأكثر استحقاقا من غيره .

أما كتاب التذكار فهو معروف، إذ يعتبر المصدر الأول في تاريخ ليبيا الذي كتبه أحد علمائها ، وهو الشيخ محمد بن خليل بن غلبون (ت 1150 هـ) وقد قام بتحقيق الكتاب في السابق الشيخ الطاهر أحمد الزاوي – رحمه الله – ولكنه ترك خاتمة الكتاب دون تحقيق أو نشر فقال عنها : " ليست لها علاقة بالتاريخ " لذلك قمت بتحقيقها فوجدت فيها إضافة مهمة لتاريخ ليبيا تتمثل في الآراء السياسية التي اعتنقها ابن غلبون ،وأراد أن يصلح بها حال حاكم البلاد آنذاك أحمد باشا القره مانلي ، وفوائد الجهاد البحري والمرابطة في سبيل الله .

أهم أثر محقق من التراث الليبي:

يلاحظ أن مساهمتي في تحقيق التراث الليبي كان أكثر من المساهمات الأخرى ، أرى من الأفضل التعرض قليلا من الشرح لأثر علمي مهم كان مخطوطا إلى عهد قريب محفوظ في ثنايا الخزانات العلمية ، يدل على أن بلادنا لم تكن خالية من العلماء، وليست معبرا لهم من الغرب إلى الشرق أو العكس ، بل ساهمت في المسيرة العلمية للنهضة الإسلامية في عدة مجالات من بينها الفقه المالكي ، هذا الأثر أعني به :

كتاب تذييل المعيار:

ألف هذا الكتاب الشيخ عبد السلام بن عثمان بن عز الدين بن عبد الوهاب بن عبد **السلام** الأسمر ، الشهير بالشيخ عبد السلام العالم التاجوري (1648-1727م) ،ولد في تاجوراء وفيها تلقى تعليمه الأولي ، ثم انتقل إلى طرابلس حيث تلقى علمه على عدة شيوخ أجلاء لعل من أهمهم العالم الكبير مفتي طرابلس الغرب في عصره الشيخ محمد بن محمد بن مقيل الكبير (1644 – 1689م) ، كما تلقى العلم على عدد من علماء الغرب الإسلامي الذين زاروا طرابلس في عهده ، كما له لقاءات علمية مع علماء من المشرق ، وله مؤلفات عديدة ذكرتها في ترجمته التي وردت في صدر الكتاب المحقق (16) .

يعتبر هذا الكتاب أكبر موسوعة فقهية ليبية ظهرت حتى الآن ، ألفها أحد علماء ليبيا خلال القرن الحادي عشر الهجري ، وفيه إضافة مهمة للفقه المالكي في مجال الفتوى، حيث غطى نقصا في المدونات الجامعة للفتوى في هذه المدرسة الفقهية الإسلامية التي تسود في أغلب مناطق الغرب الإسلامي حتى الآن ، ولم يقتصر مؤلفها على فتاوى علماء ليبيا ،بل شملت علماء مصر وليبيا وتونس والجزائر والمغرب خلال تلك الفترة ، وبهذا الجمع ظهرت اجتهاداتهم من خلال الفتاوى التي قالوا بها علاجا للقضايا التي طرحت عليهم آنذاك .

أظهرت هذه الموسوعة جهود علماء ليبيا ومساهماتهم في هذه المدرسة الفقهية ، فقد كانت آثارهم العلمية غير معلومة للكثيرين من الباحثين ، على عكس الدول الأخرى التي عكفت على تراث علمائها وقامت بإحيائه، فكان تحت نظر الباحثين،وفي متناول أيديهم ، فقاموا بدراسته وبحثه واستخلاص الفوائد الكثيرة منه ، إلى جانب التعريف به ومن خلاله أرخوا للحركة الفكرية في بلادهم وتطورها ، على العكس من ذلك التراث الليبي الذي لا يزال مغمورا ، وربما أضاف كتاب تذييل المعيار معلومات مفيدة عن علماء ليبيا ، وأتاح للباحثين في الفقه والنوازل والعادات والتقاليد والأعراف والظروف الاجتماعية التي كانت سائدة في ليبيا ، أتاح لهم فرصة الدراسة والبحث في التاريخ الاجتماعي إلى جانب المسائل الفقهية .

الخاتمة : النتائج والتوصيات

1 – يقع إحياء التراث ضمن سياسة البحث العلمي المعتمد في ليبيا ، إلا أنه لم يجد العناية الكافية من قبل المؤسسات التعليمية العالية التي تعنى بالدراسات الإنسانية .رغم وجود كمية كبيرة من التراث الليبي المكتوب ، موجود في عدة مؤسسات علمية إلى جانب الخزانات الخاصة .

2 – من خلال النماذج التي تم تناولها في البحث نجد أن الرسائل الجامعية المتعلقة بتحقيق التراث بصورة عامة ، لا وجود للتراث الليبي فيها إلا بنسبة قليلة جدا لا تذكر إلى جانب الرسائل الجامعية التي اعتمدت على تراث لمؤلفين غير ليبيين .يدل على ذلك حصيلة تلك المؤسسات أربع رسائل جامعية فقط من 55 رسالة جامعية تتعلق بتحقيق التراث .

3 – يعود السبب في عدم الاهتمام بالتراث الليبي المكتوب إلى عدة عوامل ، منها: قلة الحماس لدى أعضاء هيئات التدريس والطلبة ، وعدم المعرفة بهذا التراث وموضوعاته ومظان وجوده ،وعدم توفر الحس الوطني والحماس في إحياء تراث ليبيا المكتوب ، وقلة المساهمة في نشر تاريخ علماء البلاد والتعريف بهم ، واعتقاد البعض أن هذا التراث لا يرقى إلى مستوى التراث الذي كتبه كبار العلماء . وعدم تشجيع الجهات المسؤولة عن التعليم والثقافة في إحياء تراث علماء ليبيا، وإبراز دورهم في الحركة الفكرية من الناحية التاريخية .

التوصيات:

1 – حث الجامعات التي تقوم بتدريس العلوم الإنسانية على تشجيع طلاب الدراسات العلياعلى اختيار مؤلفات علماء ليبيا المخطوطة ، والقيام بتحقيقها ضمن أطروحاتهم الجامعية، على أن يكون التحقيق مع الدراسة الجادة للنص المحقق .

2 – وضع مكافآت رمزية للتشجيع على تحقيق التراث الليبي المخطوط والبحث عنه داخل ليبيا وخارجها ، وتقديم أفضل الدراسات والبحوث عن هذا التراث وأهميته .

3 – إنشاء مركز على مستوى ليبيا يكون متخصصا في جمع المخطوطات وخاصة التي قام بها مؤلفون من ليبيا ، ومحاولة تجميعها وحصرها وفهرستها لتساعد كل طالب راغب في تحقيقها ضمن دراسته الجامعية ، أو بجهده الخاص .

المراجع

مناهج تحقيق التراث والمخطوطات العربية ، د /حسان حلاق ، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان ، ص 8 ، الطبعة الأولى ، 1425هـ / 2004م .

(2) تحيق نصوص التراث في القديم والحديث ، أ – د / الصادق عبد الرحمن الغرياني ، منشورات مجمع الفتح للجامعات ، 1989م طرابلس ، ليبيا ص 8 .

(3) مقدمة تحقيق كتاب البغية من ملخص الأحكام الشرعية على المعتمد من مذهب المالكية ، نظم الشيخ ماء العينين بن العتيق ، (ت 1957م) د / جمعة محمود الزريقي ، ص14، نشر مجلس الثقافة العام ،الطبعة الأولى ، 2008 ، بنغازي ليبيا .

(4) صادرة بتاريخ 1997م، الطبعة الأولى ، 1998 .

(5) الوثيقة العامة لسياسة البحث العلمي والتقني ، المصدر السابق ،ص 14..

(6) من إعداد الأستاذ بشير قاسم يونس – رحمه الله – سلسلة الفهارس (4) الطبعة الأولى ،1986م .

(7) من إعداد الأستاذ بشير قاسم يونس ، - رحمه الله – سلسلة الفهارس (15) ، الطبعة الأولى ، 2011.

(8) قام بإعداد هذا الفهرس في المجلدات الثلاثة ، الأستاذ فرج ميلاد شمبش ، أمين مكتبة قاريونس المركزية ببنغازي ، ونشرته الجامعة ، بنغازي ، الطبعة الأولى ، 2001م ،

(9) قام بإعداد هذه الفهارس الأستاذ إبراهيم سالم الشريف ،الأول نشره مركز جهاد الليبين ضد الغزو الإيطالي ، سلسلة الفهارس (7) ، سنة 1989 م ، والجزء الثاني صدر عن نفس المركز سنة 2000م ، والجزء الثالث ، صدر عن المركز نفسه ، سنة 2006 م .

(10) قام بإعداده الأستاذ الفرجاني سالم الشريف ، ونشره المركز تحت سلسلة الفهارس (11) سنة 2000م،

(11) الرسالة الأولى ، قام بها الباحث عبد الدائم محمد الباجقني ، تعليقات على مجموعة العبد الذليل على ربع أنوار التنزيل ، للشيخ كامل بن مصطفى ، عالم ليبي ، نوقشت خلال شهر يوليو 1982م ، الرسالة الثانية رقم 161 ، الباحث عبد الرحمن محمد العدولي ، تحقيق الجزء الثاني من تفسير الشيخ محمد كامل بن مصطفى ، عالم ليبيي ، نوقشت خلال سنة 1985م .

(12) دليل الدراسات العليا والرسائل الجامعية ، بكلية التربية ، من سنة 1975 إلى 1996 م ، إعداد أ – سالم امجاهد ، عضو هيئة التدريس بسم التربية وعلم النفس كلية التربية ، نشر مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، الطبعة الأولى ، 1998م .

(13) كشف صادر عن قسم الدراسات العليا بكلية الدعوة الإسلامية ، يوم 2014/2/3 ، وكانت فيه مناقشة رسالة لنيل درجة الماجستير ، مشار إليها في نهاية الكشف .

(14) ملخصات الرسائل العالية والدقيقة (الماجستير والدكتوراه) بجامعة الزاوية ، المجلد الأول : قسم الدراسات الإسلامية ، الجزء الأول ، 2009 ، المجلد الثاني ، قسم اللغة العربية شعبة الأدبيات ،الجزء الأول 2009 ، المجلد الثالث ، قسم اللغة العربية شعبة اللغويات ، الجزء الأول ، 2009 م ، هذه المجلدات من إعداد الأستاذ الدكتور يوسف أبو القاسم الأحرش ، نشر جامعة الزاوية ، ليبيا ، 2009 م .

(15) لمن يرغب في معرفة المزيد عن هذه الكتب المحققة ، وبقية مؤلفات الدكتور جمعة محمود الزريقي يمكنه الاطلاع على موقعه في شبكة المعلومات الدولية تحت رقم (www.g-zrigi.ly) .

(16) يراجع ترجمته الكاملة في كتابي تراجم ليبية ، الجزء الثاني ، ص 343 -365 ، نشر دار المدار الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الأولى ، 2005 م .

سياسات التعليم العالي في البحث العلمي

في ضوء ضمان الجود

دراسة على جامعة مصراتة

د. طارق سلامة محمد

1/ مقدمة ومشكلة الدراسة :

البحث العلمي هو النشاط البحثي الأصيل الذي يجرى بغرض إضافة معارف أو تطوير أو ابتكار تكنولوجيات تعود بالمنفعة على المجتمع فى شكل خلق فرص عمل، أو حل مشكلات صحية أو بيئية أو اجتماعية أو اقتصادية، أو رفع لمؤشرات مستوى المعيشة، أو زيادة الدخل القومي ، أو دفع التنمية في مختلف المجالات . ويعد البحث العلمي أحد وسائل تنمية البيئة، وخدمة المجتمع على مستوى الدولة، كما أنه أحد المعايير الأساسية للمفاضلة بين الكليات على مستوى المؤسسة وتحديد الترتيب على المستويين القومي والدولي، كما أن نمو البحث العلمى في مجالات محددة هو الوسيلة لإنشاء مراكز بحثية مميزة فى هذه المؤسسات.

إن نظام التعليم العالي لا يخدم جيداً الاحتياجات الراهنة، وإن لم يحدث إصلاح واسع النطاق، فسوف يحول دون التقدم الاقتصادي والاجتماعي ، ويظل نظام التعليم العالي في حاجة إلى إعادة بناء في هذا السياق ولا يزال إنتاجه موجهاً إلى حد كبير نحو اقتصاديات الماضي، وثمة حتمية لإجراء إصلاح جوهري لنظام التعليم العالي وتنشأ هذه الحتمية عن اجتماع ضغوط واختلالات ناشئة نتيجة الحاجه إلى تحسين القدرة التنافسية في الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة ، حيث تكثف بلدان أخرى استثمارتها في رأس المال البشري، وإنتاج المعرفة وتوفير الخدمات التعليمية على النحو المناسب لعدد متزايد ومتنوع من الطلاب والباحثين، والعمل على الحد من التفاوتات الاجتماعية الناشئة عن الاختلافات في فرص التعليم ، وأما الاختلالات الوظيفية فتشمل قلة الألات المتاحة لطلاب البحث العلمي وفرص الوصول إليها ورداءة نوعية المدخلات في العمليات التعليمية،وتعدد أوجه القصورفي المخرجات (الخريجين) مقارنة باحتياجات سوق العمل بالإضافه إلى عدم كفاية تطوير القدرات البحثية الجامعية والروابط مع نظم الابتكارالوطنية.

ويشير كل من " محسن نايف "(2009)و" مدحت أبو النصر" (2008) أن البحث العلمي في العالم العربى يواجه العديد من التحديات والعقبات التي تعرقل مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والعلمية في الدول العربية بدرجات متباينة، ولكن ما يجمع بين هذه العقبات في معظم – إن لم يكن كل– هذه الدول هو ضآلة مساهمة ومشاركة القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدنى في تفعيل وتحديث وتمويل البحث العلمي في هذه البلدان، وعدم إيجاد إطار إداري يتميز بالفاعلية يعمل البحث العلمي من خلاله ليجد فرص الانطلاق نحو التميز .(16)،(21)

ويتفق كل من " النجار فريد "(2010)و"سعيد الربيعي"(2005) أن كلمتي "البحث" و "التنمية" ارتبطت في معظم دول العالم المتقدم ارتباطاً وثيقاً، حتى أنهما صارتا أشبه بكلمة واحدة تؤدى غرضاً واحدا؛ ففي كافة المؤسسات الإنتاجية والخدمية والبحثية في تلك البلدان نجد أن وحدات "البحث والتطوير أو التنمية "R&D " اختصارا لكلمتي (Research and Development) تمثل قطاعا مهماً من قطاعات هذه

المؤسسات التي تعتمد على هذه الوحدات في نجاحها وتقدمها واستمراريتها، بل ووجودها ذاته؛ لذلك فإنه ليس من المستغرب أن نجد حجم المصروفات التي تنفقها هذه المؤسسات على وحدات "البحث والتطوير أو التنمية " تتراوح في غالبية الأحوال بين 25–30% من ميزانياتها، واضعة في اعتبارها أن الإنفاق على مثل هذه الوحدات هو في حقيقته وجه من أوجه الاستثمار ذي العائد الضخم الذى لا يقل في أهميته عن باقي الأوجه الإنتاجية أو الإعلامية الظاهرة. (6)،(10)

يذكر"محمود أبو زيد"(2004) ويتفق معه " Lanman Billin"(2000) أن اعتمادية مؤسسات البحث العلمي كالجامعات ومراكز البحوث على قوتها الذاتيه وقدراتها المحدودة يجعلها تسير في طرق محددة لا تستطيع معها أن تتطلع إلى آفاق أخرى متنوعه كتنوع المجتمع المنتميه له ، فلا يوجد بديل عن الانفتاح على المجتمع وتعزيز ثقافة البحث العلمي ، وتنمية ودعم الإمكانات العقليه والطاقات البشرية ، من خلال توفير فرص حقيقية للتدريب وللتجريب والبحث والتمويل، وإنشاء وحدات علمية تنافسية مثل وحدات "مراكز البحوث – قياس الأثر " بهذه المؤسسات يتم تمويلها بالمشاركة المجتمعية مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني .(22)،(32)

وفي اتفاق بين الرؤى يوضح كل من "أشرف السعيد " (2006) و" الدراكة المأمول "(2003) و" عبد المحسن النعساني "(2003) أن الجامعات والمؤسسات البحثية الخاصة في دول العالم العربي لا تعطي اهتماما ومجالا حقيقيا للبحث العلمي من خلال وضع سياسات وخطط إستراتيجية واضحه مرتبطه بالبيئة الخارجية ومكوناتها ، كما أنها تتحمل العبء الأكبر في إجراء وتمويل البحث العلمي، ولا تبحث عن مصادر أخرى للتمويل ، وهذا أضعف من قيمة التنمية والتطوير المتوقع من نتائج البحوث، ويجب أن تلتفت المؤسسات الجامعية لأهمية دورها في المجتمع وتعظيم إدراكها لأهمية تنمية وتطوير مجتمعاتها من خلال البحث العلمي التطبيقى الجاد والمثمر، ففي عالمنا العربى لايزال مفهوم البحث العلمي والشراكة المجتمعية يحتاج المزيد من الجهد ، لإحداث تطور وتقدم حقيقي ، مما يساعد على تقوية إيمانها بضرورة تفعيل هذه الشراكة لصالح الجميع للاستفادة منها في حل المشكلات في إطار تنمية البيئة وخدمة المجتمع والعمل على إيجاد مصادر متنوعه للتمويل وللتفكيروالاستعانه بكل من المؤسسات الإنتاجية ومؤسسات المجتمع المدني، وكذلك المواطن .(3)،(5)،(14)

وقد أشار "حسين باشا "(2000) إلى أن بعض معوقات البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات العربية تشير إلى أن القصور في الانتاج العلمي يرجع إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بالجامعة التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس من حيث عدم توفر المراجع والتسهيلات البحثية الضرورية للإنجاز العلمي ، ومدى توفر الجو العلمي الصحيح ، ودرجة توفر الحواجز المادية والمعنوية ، وتوفر التمويل اللازم

لإجراء البحوث ، ومنها ما يتعلق بالمجتمع نفسه من حيث اتجاهه نحو العلم والبحث ، ومدى ما يعطيه من تقدير وأهمية ، وطبيعة الحياة في المجتمع بمعنى درجة ما يوفره المجتمع من سُبل العيش المريحة لعضو هيئة التدريس، فلا ينشغل بأعباء الحياة عن البحث العلمي ، وطبيعة العلاقات الإنسانية ومالها من تأثير على حياة الفرد وإنجازه العلمي ، ومنها ما يتعلق بشخصية عضو هيئة التدريس وخلفيته ودرجة إلمامه بعملية إجراء البحوث ، ومدى مهارته العلمية اللازمة للقيام بالإنجاز العلمي ، وصبره وقوة تحمله مشاق البحث (9).

وفي دراسة "محمد منفيخي " (2001) وهي دراسة رائدة في تشخيص وضع البحث العلمي،والذي ينذر بالخطر حيث إن معظم هذه معوقات عملية البحث العلمي التي تطرقت لها هذه الدراسة منذ 17 عاماً لا زالت قائمة حتى وقتنا الحاضر ، مما يتطلب إعادة النظر في سياسات وأهداف وأولويات التعليم العالي الذي لم يُعطِ الثمار المرجوة منه مما يوجب التغيير،وإعادة صياغة أولويات وأهداف وفلسفة التعليم العالي حتى تلائم متطلبات التنمية بمختلف جوانبها . لذلك من الضروري النظر في بعض مسلماتنا السابقة حيث نعيش مرحلة ما يُسمى مرحلة الإصلاح الشامل ، بما في ذلك البحث العلمي بصفة عامة ، ومساهمات هيئة التدريس بصفة خاصة ، وفي رصد لأهم معوقات البحث العلمي التي تواجه هيئة التدريس نجدها تتمثل فيما يلي :

- ضعف مساهمة أعضاء هيئة التدريس في ميادين المشاركات العلمية .
- قلة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس ،حيث إنهم لا يخصصون وقت محدد للبحث العلمي .
- قلة توفر الأجهزة العلمية المساعدة على إجراء البحوث .
- قلة الحوافز التشجيعية للأبحاث العلمية .
- أن بعض الجهات العامة لا تعوض ماديا أعضاء هيئة التدريس عن جهودهم البحثية والاستشارية.(17)

وهنا تتبلور مشكلة الدراسة في أهمية تقييم سياسات التعليم العالي في البحث العلمى من خلال إطار ضمان الجودة الشاملة، والذي يعمل على استيفاء متطلبات الجودة والتميز في المؤسسة ،والتي تؤهلها علميا وعمليا بالقدر الذي يتوافق مع متطلبات تطوير وتحسين البحث العلمي ، مع إضفاء ميزه تنافسية وقدرة ذاتيه للمؤسسة على دعم عمليات الإنتاج العلمي البناء ، كما أن التطوير لن يأتى وليد فكر ذاتي، وإنما يجب أن ينبع من قناعة مؤسسات التعليم العالي ، ولابد للجامعة أن تعمل جاهدة على أن تتبنى الفكر الإستراتيجي في صياغتها لبرنامج البحث العلمى لتدفع عجلة التنمية فى مجتمعاتها ، والاعتماد على تفكير المجتمع العلمى ذاتة فى حل المشاكل الخاصة به لتنميته، ولكى تتمكن الجامعة من القيام بدورها تجاه البيئة الخارجيه، فلابد من خلق مجال اتصال مباشر بينها وبين المستفيدين وبينها وبين المستويات الأعلى للتخطيط والبحث مثل مراكز البحوث وأجهزة الإنتاج والخدمات على مستوى إقليمها .

وعلينا أن نقر أنه برغم هذا التطور الكبير ما زالت سياسات البحث العلمي تقتضى العديد من الجهود الحثيثة لتفعيلها ، اقتناعاً بأهميتها ودورها المنشود في تنمية البيئة وخدمة المجتمع ، وأن أكثر ما يعوق تعظيم دور البحث العلمي وإنتاج الأفكار هي سياسات وأوضاع ووظائف ومهام البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي العربية التي قد تتفاوت بين بلد عربي وآخر، تبعاً للعديد من العوامل منها ،مدى التقدم العلمي وعراقته أو حداثة المؤسسات التعليمية في هذه الدول، مع اختلاف الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتاريخية والديموجرافية ، أيضا مدى توفر الإمكانات البشرية والفنية والتقنية، وكذلك تباين الأنظمة التعليمية وأهدافها ، وتعتبر فلسفة ضمان الجودة والاعتماد هي الإطار الأمثل الحالي لإعادة صياغة مفهوم البحث العلمي والسياسات الملائمة لذالك من منظور منهجي قائم على التخطيط والمشاركة وتوظيف كافة الإمكانات المتاحه، وقياس الوضع الراهن وتحليل البيئة الداخليه والخارجية ، مما يتيح الكشف عن جوانب القصور والأخطاء وعمل الإجراءات التصحيحية، وبذلك يتطور نظام البحث العلمي تلقائيا متماشيا في ذلك مع المستجدات والمتغيرات المحلية والدولية.

2-هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تقييم الوضع الراهن لسياسات التعليم العالي في البحث العلمي في ضوء ضمان الجودة، وذلك من خلال التعرف على :

1- سياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة .

2- كفاية وكفاءة القيادات الأكاديمية والنظام الأكاديمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة .

3- تساؤلات الدراسة :

1- ما مدى استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة الشاملة ؟

2- ما مدى كفاية وكفاءة القيادات الاكاديمية والنظام الأكاديمي في ضوء ضمان الجودة ؟

4- المصطلحات الوارة في الدراسة :

1- **السياسات** policies : مجموعة المبادئ و القواعد التي توجه و تضبط فكر العمل وسلوك الأفراد التنظيمي، وتستخدم كمرشد لاتخاذ القرارات الإدارية في المستقبل على أساس مجموعة الأسس و القواعد المحددة من قبل .

2- **البحث العلمي** Scientific Research:هونشاط علمي يتم بغرض إيجاد حل مشكلة، أو دراسة ظاهرة من خلال منهج ونظام معين بما يخدم متطلبات وحاجات مجتمع

3- **ضمان الجودة** Quality Assurance: هو نشاط ووسيلة للتأكد من استيفاء المتطلبات والمعايير القياسية المطلوبة للمؤسسة لإنجاز أهداف محددة للوصول إلى مخرجات ترضي سوق العمل واحتياجات المجتمع.

5- خطة واجراءات الدراسة :

- **منهج الدراسة** : استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لأهداف الدراسة.
- **المجال الزماني** : تم إجراء الدراسة في الفترة من 2014/1/1-2014/2/20م على عينة الدراسة
- **المجال المكاني** : دولة ليبيا - جامعة مصراته .
- **عينة الدراسة :** شملت ثلاثة مستويات إدارية وأكاديمية بكليات بجامعة مصراته.

المستوى الأول : أعضاء مجالس الكليات - رؤساء الأقسام العلمية

المستوى الثاني : أعضاء هيئة التدريس - المحاضرون

المستوى الثالث : المحاضرون المساعدون

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغ المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة (80) ثمانين فردا ممن تنطبق عليهم شروط الخبرة العلمية والعملية، وهو ما يوضحة جدول (1) .

جدول (1)

توصيف عينة الدراسة

الجهة / الفئة		كليات جامعة مصراتة 2014											العـــدد النوعي
		علوم	آداب	تربية	اقتصاد	قانون	هندسة	طب	أسنان	صيدله	تمريض	التقنية	
1.	رؤساء اقسام	2	2	5	2	1	1	2	2	2	1	1	21
2.	محاضر	2	3	4	3	2	3	2	2	2	2	1	26
3.	محاضر مساعد	3	3	2	3	3	3	3	4	2	3	4	33
إجمالي العينة		7	8	11	8	6	7	7	8	6	6	6	80

ويتضح من جدول (1) المجموع النوعي لعينة الدراسة (ن 1) ،حيث بلغ عدد رؤساء الأقسام الأعضاء بمجالس الكليات عينة البحث (21) واحدا وعشرين فردا ، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس المحاضرين في عينة البحث (26) ستة وعشرين فردا ، والمحاضرون المساعدون ثلاثة وثلاثين فردا ، وبذلك بلغ المجموع الكلي لعينة الدراسة (ن1) (80) ثمانين فردا ، حيث وصلت نسبة تمثيل عينة الدراسة من المجتمع الأصلي

ما بين (16% : 20 %) ممن تنطبق عليهم شروط ومتطلبات الدراسة من حيث (الخبرة العلمية والعملية ومجال التخصص) للعام الجامعي 2014/2013 م من الكليات عينة الدراسة .

6-أدوات جمع البيانات :

تم استخدام الاستبانة بالمقابلة كأداة رئيسية لجمع البيانات وفقا لطبيعة الدراسة .

- **الدراسة الاستطلاعية الأولى (إعداد الاستبانة) :**

(1) تحديد المحاور الرئيسية للاستبانة ، وذلك بعد الاطلاع على المراجع العلمية والدراسات المرتبطة، تم استخلاص محاور الاستبانة، وعرضها على (15) خمسة عشر خبيرا من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في نظام الجودة بمؤسسات التعليم العالي في بعض الجامعات العربية ، حيث أجمع الخبراء بنسبة (100%) على أن تتضمن الاستبانة محورين ، ويحدد جدول (2) نسبة تمثيل كل محور في الاستبانة .

جدول (2)

آراء الخبراء في نسبة تمثيل كل محور في استبانة الدراسة

م	المحـــور	الأهمية النسبية	الترتيب
1	استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة	% 44.8	2
2	كفاية وكفاءة القيادة الأكاديمية والنظام الأكاديمي في ضوء ضمان الجودة	% 55.2	1

قام الباحث بإعداد استمارة استطلاع رأي الخبراء حول نسبة التمثيل (الأهمية النسبية) لمحاور استبانة دراسة **سياسات التعليم العالي في البحث العلمي في ضوء ضمان الجودة** ، حيث بلغ عدد الخبراء (15) خمسة عشر خبيرا (أستاذ دكتور ، خبير جودة) من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات العربية ، حيث بلغت نسبة تمثيل (الأهمية النسبية) للمحور الأول " استيفاء سياسات البحث العلمي لمتطلبات ضمان الجودة " (44.8%) ، وللمحور الثاني " كفاية وكفاءة القيادة الاكاديمية والنظام الأكاديمي في ضوء ضمان الجودة " (55.2%) ،كما يوضحها جدول (2) .

بعد الاتفاق حول محاور الاستبانة تم وضع ابعاد خاصة لكل محور مرتبطه به ومعبره عنه ،وراعى الباحث الوضوح في صياغتها ومفهومها وترتيبها منطقيا بوضع البعد أمام المحور المنتمي له، ثم بعد ذلك تم وضع الممارسات الخاصة بكل بُعد، وتم مراعاة الوضوح والدقه في صياغتها وترتيبها منطقيا بحيث وضعت كل مجموعة من الممارسات امام البعد المنتميه له ، و تم عرض كل المحاور والأبعاد والممارسات (العبارات) على الخبراء السابق الإشارة لهم لإبداء آرائهم فيها ، وفي ضوء آرائهم تم تعديل وحذف بعض الممارسات، ويوضح جدول (3) توصيف الاستبانة في صورته النهائية .

جدول (3)

توصيف استبانة الدراسة

المحاور		الأبعاد		عدد العبارات	موجه إلى	عينة الدراسة
المحور الأول	مدى استيفاء المؤسسة لسياسات لبحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة	1	سياسات المؤسسة في مجال البحث العلمي	6	أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة مصراتة دولة ليبيا العام الجامعي 2014	80
		2	كفاءة وجودة العملية البحثية	4		
		3	كفاية الموارد المالية للبحث العلمي	2		
		4	التزام المؤسسة بحقوق الملكية الفكرية والنشر	4		
		5	سياسة المؤسسة في التعامل مع مشكلات البحث العلمي	4		
إجمالي المحور الأول		5		20		
المحور الثاني	مدى كفاية وكفاءة النظام الأكاديمي للبحث العلمي في ضوء ضمان الجودة	1	الممارسات العادلة وعدم التمييز	3		
		2	اختيار القيادات الأكاديمية	5		
		3	التدريب وتنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية	5		
		4	دعم القيادات الأكاديمية لنظم الجودة الداخلية للمؤسسة	4		
		5	تقييم أداء القيادات الأكاديمية	5		
		6	نظام الإشراف الأكاديمي	2		
		7	المساءلة والمحاسبة	4		
إجمالي المحور الثاني		7		28		
إجمالي الاستبانة	محوران	12 بعدا		48 عبارة		

يتضح من الجدول (3) توصيف المحاور الرئيسيه للاستبانة والأبعاد المنتميه لكل محور، وعدد العبارات، حيث بلغ عدد أبعاد الاستبانة (12) ،بواقع (5) للمحور الأول ،و (7) للمحور الثاني، وبلغ إجمالي الممارسات المفسره للأبعاد (48) . وقام الباحث باستخدم طريقة " ليكرت " في هذا الاستبانة ، والتي تستخدم الخيارات الخماسية (يوجد بدرجة كبيرة ، يوجد بدرجة متوسطه ، يوجد ، لحد ما، لا يوجد) ، مع توزيع الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) .

المعاملات العلمية لاستبانة الدراسة :

1/1 الصدق :

لحساب صدق الاستبانة استخدم الباحث صدق (المحتوى) .

صدق المحتوى (المحكمين) :

الدراسة الاستطلاعية الأولى :

أولا - صدق الاستبانة : تم إيجاد صدق المحكمين بعرض الاستبانة على الخبراء في مجال الدراسة لاستطلاع رأيهم بعد توضيح الهدف من الاستبانة للتأكد من صدقه وكذلك ملاءمة العبارات التي تقيس تلك الأبعاد المرتبطة بمحوري الدراسة ، واستخدم الباحث طريقة ليكرت - التقييم الثلاثي (موافق، إلى حد ما ، غير موافق) موزعة بالترتيب (3، 2، 1) ، وارتضى الباحث بنسبة (70 %) كحد أدنى لقبول (محاور ، أبعاد ، عبارات) الاستبانة، كما يوضحه جدول (4)، وجدول (5).

جدول (4)

آراء الخبراء في صحة وصدق (محاور) استبانة (ن = 15)

م	المحور	رأي الخبير			نسبة الموافقة
		موافق	لحد ما	غير موافق	
الأول	استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة	15	-	-	%100
الثاني	كفاية وكفاءة القيادة الأكاديمية والنظام الأكاديمي في ضوء ضمان الجودة	15	-	-	%100

يتضح من جدول (4) آراء الخبراء في صحة و صدق (محاور) تقويم خطة مراقبة الجودة بكليات التربية الرياضية المصرية، حيث بلغت نسب الموافقة لجميع المحاور (100%) مما يدل على صدق محاور الاستبانة.

جدول (5)

آراء الخبراء في صحة وصدق "أبعاد" (محاور) استبانة الدراسة (ن = 15)

م	المحور	الأبعاد	رأي الخبير			الوزن النسبي	النسبة المئوية
			3	2	1		
المحور الأول	استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة	سياسات المؤسسة في مجال البحث العلمي	14	1	0	44	97.77
		كفاءة وجودة العملية البحثية	13	2	0	43	95.55
		كفاية الموارد المالية للبحث العلمي	15	0	0	45	100
		التزام المؤسسة بحقوق الملكية الفكرية والنشر	13	2	0	43	95.55
		سياسة المؤسسة في التعامل مع مشكلات البحث العلمي	12	3	0	42	93.33
المحور الثاني	كفاية وكفاءة القيادة الأكاديمية والنظام الأكاديمي في ضوء ضمان الجودة	الممارسات العادلة وعدم التمييز	14	1	0	44	97.77
		اختيار القيادات الأكاديمية	14	1	0	44	97.77
		التدريب وتنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية	15	0	0	45	100
		دعم القيادات الأكاديمية لنظم الجودة الداخلية للمؤسسة	15	0	0	45	100
		تقييم أداء القيادات الأكاديمية	15	0	0	45	100
		نظام الإشراف الأكاديمي	13	2	0	43	95.55
		المساءلة والمحاسبة	14	1	0	44	97.77

يتضح من جدول (5) آراء الخبراء في صحة و صدق (أبعاد) محاور دراسة " سياسات التعليم العالي في البحث العلمي في ضوء ضمان الجودة "، حيث تراوحت نسبة الموافقة ما بين (93.33%: 100 %) مما يدل على صدق بالاستبانة.

- كما تراوحت نسبة الموافقة لاراء الخبراء في صحة و صدق عبارات أبعاد المحور الأول"مدى استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة" ما بين (77.7 % : 100%) ، مما يدل على صدق عبارات الخاصة بقياس المحور الأول.
- كما تراوحت نسبة الموافقة لآراء الخبراء في صحة و صدق عبارات أبعاد المحور الثاني"مدى كفاية وكفاءة القيادة الأكاديمية والنظام الأكاديمي في ضوء ضمان الجودة ". ما بين (80% : 100%) ، مما يدل على صدق العبارات الخاصة بقياس المحور الثاني .
- ويتضح مما سبق أن نسبة الموافقة لآراء الخبراء على (محاور وأبعاد وعبارات) الاستبانة تراوحت جميعها ما بين (77% : 100%) ،مما يدل على صدق الاستبانة .

2/1 الثبات

ثبات الاستبانة : قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (20)عشرون فرداً من المجتمع الأصلي لها نفس خصائص عينة الدراسة، ولكن خارج عينة الدراسة، كما يوضحه جدول (6)

جدول (6)

معاملات الثبات ألفا لكرونباك لاستبانة الدراسة (ن = 20)

المحاور الرئيسية / الأبعاد		معامل ألفا	مستوى الدلالة عند مستوى معنوية 0.01
استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجود	سياسات المؤسسة في مجال البحث العلمي	0.92	0.000
	كفاءة وجودة العملية البحثية	0.90	0.000
	كفاية الموارد المالية للبحث العلمي	0.89	0.000
	التزام المؤسسة بحقوق الملكية الفكرية والنشر	0.77	0.000
	سياسة المؤسسة في التعامل مع مشكلات البحث العلمي	0.83	0.000
كفاية وكفاءة القيادة الأكاديمية والنظام الأكاديمي في ضوء ضمان الجودة	الممارسات العادلة وعدم التمييز	0.96	0.000
	اختيار القيادات الأكاديمية	0.94	0.000
	التدريب وتنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية	0.90	0.000
	دعم القيادات الأكاديمية لنظم الجودة الداخلية للمؤسسة	0.91	0.000
	تقييم أداء القيادات الأكاديمية	0.95	0.000
	نظام الإشراف الأكاديمي	0.89	0.000
	المساءلة والمحاسبة	0.78	0.000

يتضح من جدول (6) أن معامل الثبات ألفا كرونباك لأبعاد ومحاور الاستبانة قد تراوحت ما بين (0.77 : 0.96) ،وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (18) ،ومستوى معنوية (0.01) مما يدل على ثبات الاستبانة .

7/ عرض ومناقشة النتائج:

1/7 عرض ومناقشة نتائج المحور الأول :

جدول (7)

النسبة المنوية ومربع كا والترتيب لأراء العينة بالنسبة (المحور الأول)(ن=80)

المحور/ البعد / الممارسات		التقييم		
أولاً - ما مدى استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة الشاملة ؟		%	$كا^2$	الترتيب
A.	سياسات المؤسسة في مجال البحث العلمي			
1.	تضع المؤسسة سياسات محددة تتعلق بالتعليم والبحث العلمي مثل التنافس في تقديم الخدمات بالوحدات ذات الطابع الخاص (وحدة الجودة – الدراسات العليا والبحوث)	45.00	26.051	6
2.	تتحقق المؤسسة من أن السياسات تخدم الأهداف الإستراتيجية	52.70	14.10	3
3.	تضع المؤسسة الآليات اللازمة لضمان تطبيق ومراجعة السياسات	49.20	84.25	4
4.	يقوم البحث العلمي في المؤسسة على خطة مكتوبة وموثقة ومعتمدة	46.80	116.60	5
5.	تدعم المؤسسة إجراء البحوث المشتركة بين الأقسام داخل المؤسسة ومع جامعات اخرى.	59.10	26.05	2
6.	توفر المؤسسة قاعدة بيانات لكافة أنشطة البحث العلمي (أبحاث ، دوريات ، نشرات ، مؤتمرات ، دورات تدريبية ،رسائل)	60.80	14.10	1
B.	كفاءة وجودة العملية البحثية			
7.	توفر المؤسسة البنية الأساسية متضمنة المعامل والمنشآت والأجهزة والتقنيات الحديثة ومصادر المعلومات اللازمة لإجراء بحوث علمية عالية الجودة	68.80	22.70	2

.8	توجد بالمؤسسة برامج دورية لتنمية مهارات منهجية البحث العلمي والإحصاء وكتابة البحوث والمشروعات المقدمة إلى الجهات المانحة لصغار الباحثين والهيئات المعاونة	58.40	113.45	4
.9	توجد بالمؤسسة آلية لقياس مردود البحوث العلمية الصادرة منها على مؤسسات المجتمع المدني الإنتاجية أو الخدمية	59.00	16.50	3
.10	يوجد بالمؤسسة إجراءات لتسويق نتائج البحوث التطبيقية للجهات المستفيدة داخل وخارج الوطن	70.10	82.60	1
.C	كفاية الموارد المالية السنوية للبحث العلمي			
.11	تواجه المؤسسة ما قد يصادفها من صعوبات في التمويل المالي المطلوب لتنفيذ بعض أهدافها بالبحث عن مصادر أخرى غير ميزانيتها السنوية المعتمدة	259.7	26.05	1
.12	تشجع المؤسسة أقسامها المختلفة ووحداتها الخاصة بالقيام بأبحاث وأنشطة ومشروعات ذات عائد مادي تعد مصدرا إضافيا لزيادة الميزانية السنوية للمؤسسة	557.4	4.1011	2
.D	التزام المؤسسة بحقوق الملكية الفكرية والنشر			
.13	تقوم المؤسسة بنشر ثقافة حقوق الملكية الفكرية بين جميع الفئات في المؤسسة وذلك عن طريق عقد ندوات أو مطبوعات أو غيرها من الوسائل المتاحة	56.50	120.15	2
.14	تقوم المؤسسة بتدريب الباحثين وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على أسس البحث العلمي السليمة والأمانة العلمية وميثاق الشرف الخاص بهذه العملية	56.00	131.90	3
.15	تخصص المؤسسة جهة معنية بمراجعة كافة الأبحاث التي يتم إجراؤها بالمؤسسة للتأكد من أصالتها والتزام الباحثين بالقواعد المهنية	63.50	.35118	1
.16	تضع المؤسسة الإجراءات التي تتخذ في حالة ثبوت عدم احترام الملكية الفكرية أو عدم الأمانة العلمية لأحد الباحثين	40.30	.4528	4

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

E.	سياسة المؤسسة في التعامل مع مشكلات البحث العلمي			
17.	تضع المؤسسة سياسة تتميز بالمرونة والاستجابة السريعة لمشاكل البحث العلمي	59.70	26.05	1
18.	تتأكد المؤسسة من واقعية و جدية المحاضرات من خلال استمارات استقصاء الطلاب	57.40	14.10	2
19.	تنمي المؤسسة مواردها من خلال مشروعات بحثية وخدمية أو إنشاء وحدات ذات طابع خاص	53.30	84.25	3
20.	تقوم المؤسسة بمشروعات لدعم البرامج التعليمية و تطوير البحث العلمي وعقد اتفاقيات لاجتذاب الباحثين من دول خارجية واستحداث برامج جديدة	51.40	.60021	4

- قيمة كا^2 الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28

يتضح من جدول (7) المحور الأول :

توجد فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع مفردات أبعاد محور " **استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة الشاملة** " كما يلي :

البعد الأول : سياسات المؤسسة في مجال البحث العلمي : حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (14.10 : 126.051) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (45.00% : 60.80%).

البعد الثاني : كفاءة وجودة العملية البحثية: تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (113.45:16.50) كما تراوحت النسب المئوية ما بين (58.40% : 70.10%)

البعد الثالث : كفاءة وجودة العملية البحثية: حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (26.05 : 114.10) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (57.45% : 59.72%)

البعد الرابع : كفاية الموارد المالية السنوية للبحث العلمي :حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (28.45 : 131.90) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (40.40% : 63.50%) .

البعد الخامس : التزام المؤسسة بحقوق الملكية الفكرية والنشر: حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (102.60:14.10) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (51.40% : 59.70%)

و بذلك يري الباحث ما يلي :

على المستوى التفصيلي لأبعاد المحور (1) :

أولا - سياسات المؤسسة في مجال البحث العلمي:

ثبت عدم ملاءمة الأوضاع الخاصة بالسياسات السائدة حاليا بكليات محل الدراسة للمستوى المطلوب، والذي يتفق ومتطلبات ضمان الجودة والاعتماد في البحث العلمي ،وهذا يشير إلى عدم التزام الكليات محل الدراسة بوضع آليات عمل وسياسات تنظيمية واضحه للبحث العلمي، وعدم التحقق من فاعلية قطاع البحث العلمي ، مع إغفال إجراءات مراقبة الجودة ،والتي تهدف إلى استيفاء متطلبات الجودة بشكل تفصيلي، والذي يعتبر أحد العناصر الأساسية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة ، وهذا يتضح في عدم قيام المؤسسة بوضع سياسات محددة تتعلق بالتعليم والبحث العلمي، مثل التنافس في تقديم الخدمات بالوحدات ذات الطابع الخاص، ويعزو الباحث هذه إلى عدم الرؤية الشاملة لوسائل تفعيل البحث العلمي وأهمية متابعة خطط التحسين ،وهنا يظهر بعد الإدارة عن الالتزام بالخطة الإستراتيجية وعدم اقتناع الإدارة بأن الجودة الشاملة هي نتاج لعدد لا نهائي من التحسينات الصغيرة ، وقد أظهرت المؤسسات بعض الاهتمام بتوفير قاعدة بيانات لكافة أنشطة البحث العلمي (أبحاث ، دوريات ، نشرات ، مؤتمرات ، دورات تدريبية ،رسائل) ،ولكن بالشكل الذي لا يتوافق مع متطلبات ضمان الجودة والانطلاق نحو التميز .

ويتفق الباحث مع دراسة كل من " أحمد الشافعي والسيد ناسى " (2004)(2)، أن البحث العلمي مهمة أساسية وقومية للجامعات، الأمر الذي يقتضي ضرورة اقتناع الإدارة العليا بأهمية التغيير وغرس ثقافة الجودة والتحسين المستمر في الأداء ،واقتناع الأفراد بتغيير سلوكهم الحالي، والتأكيد على حاجة المؤسسة في إثراء البحث العلمي، وتدعيم ممارسات التنفيذ الجيده ، وتحويل تلك القناعة إلى أفعال وخطط وسياسات ، وتفعيل معيارية القياس باستخدام نظم الجودة والتأكد من فاعلية السياسات الموضوعه ،وتوافقها مع الأهداف الإستراتيجية والإمكانات المتاحه ، مع وضع الآليات اللازمة لضمان المراجعه الدورية والتحقق من التطوير المستمر .

ويضيف الباحث أن استراتيجيات الجودة الشاملة تؤثر في نتائج جودة البحث العلمي،وأن هناك علاقة طردية بين المناخ التنظيمي والنتائج المتعلقة بالجودة ،وتوضح أيضا أن إدارة الجودة الشاملة فلسفة تطبيقية تتكون من أهداف وسياسات وتفاعل اكثر مع المستفيدين ، وتعتبر الجودة الشاملة أداة صالحة لتحديد مدى تطبيق المؤسسات لهذه الفلسفة .

ثانيا- كفاءة وجودة العملية البحثية:

جاءت نتيجة البعد سلبيه في غالبية الممارسات التي تضمنها ،وهذا اتضح في ضعف توفير برامج دورية بالمؤسسة لتنمية مهارات منهجية البحث العلمي والإحصاء وكتابة البحوث، كما لا يوجد توجه عام لدى الإدارة العليا بأهمية متابعة المشروعات المقدمة إلى الجهات المانحة لصغار الباحثين والهيئات المعاونة ، بالإضافة إلى أنه لا توجد إجراءات لقياس مردود البحوث العلمية الصادرة منها على مؤسسات المجتمع الإنتاجية أو الخدمية ، كما لا تهتم الإدارة العليا بالمؤسسة في وضع إجراءات محددة لتسويق نتائج البحوث التطبيقية أو مخرجات المشروعات للجهات المستفيدة داخل وخارج الوطن، الأمر الذي يتضح معه عدم مناسبة الوضع الحالي للعملية البحثية لمتطلبات ضمان جودة والتأهيل للاعتماد، حيث إن هناك العديد من الممارسات التي تحتاج إلى استيفاء، وقد اتضح أنه في ظل ضعف ثقافة "دور الجامعه تجاه تنمية البيئة وخدمة المجتمع " وعدم وجود سياسات ممنهجه للعلم والبحث ، سيكون من المستحيل تحسين أوضاع البحث العلمي .

وهنا يتفق الباحث مع" الدراكة المأمول وطارق آل شلبى"(2002)(5) و" **أحمد اللقاني**"(2002)(1) أن تحقيق الجودة في العملية التعليمية ،وخاصة في البحث العلمي يحتاج إلى توصيف جديد لكافة أوضاع المنظمة ونظرة مستقبلية تتضمن كافة المتغيرات من أجل إرساء بنية أساسية قوية قائمه على الفكر الحديث والتطور العلمي والتكنولوجي ، وذلك على مستوى الإمكانات المادية والبشرية ،والتي تعتبر من العوامل الأساسية في إنجاح أي إدارة أو مشروع مثل ما يجب أن تتضمنه الخطة التنفيذية في عمليات الإنشاء والتحضير من البنية الأساسية على أساس المعايير القياسية ،متضمنة المعامل والمنشآت والأجهزة والتقنيات الحديثة ومصادر المعلومات اللازمة لإجراء بحوث علمية عالية الجودة، كما أن المؤسسات التعليمية عليها مسؤولية اجتماعية وبيئية، ويجب أن تخدم المجتمع المنتمية إليه من خلال إنتاج الأبحاث العلمية ،ومن خلال مشاركة معاهد البحوث العلمية وأن تكون هناك جهات لتسويق هذه البحوث ومخرجات المشروعات البحثية ، والتي من شأنها أن تفيد في حل مشكلات اجتماعية تمس الحاجات الملحة والضرورية من مشكلات اقتصاديه وتعليمية وبيئية ،ومن المهم أيضا أن تكون هناك قياس لمردود البحوث العلمية الصادرة منها على مؤسسات المجتمع المدني الإنتاجية أو الخدمية .

ثالثا - كفاية الموارد المالية السنوية للبحث العلمي :

أشارت نتائج الدراسة عدم استيفاء الممارسات التي تتحدث عن التمويل المالي والمشروعات الإضافية، وفائض الميزانية وكيفية استثمارها من أجل مواجهة الصعوبات المالية التي تتعرض لها المؤسسة ،وقد حصلت جميع الممارسات على نسب مئوية متدنية تعبر عن الصعوبات المالية الحالية التي تواجها المؤسسات قيد الدراسة، مما يؤثر على تحقيق خططها الإستراتيجية في البحث العلمي بشكل عام ،وتتلخص هذه الصعوبات

في أن المؤسسة لا تستطيع في ظل النظم الإدارية الحالية أن تبحث عن مصادر أخرى للتمويل غير ميزانيتها السنوية، بالإضافة إلى أن نمط القيادة الحالي لا يملك القدرة على اتخاذ قرارات بشأن القيام بأنشطة ومشروعات إضافية وغير تقليدية ذات عائد مادي تعد مصدرا إضافيا لزيادة الميزانية السنوية، كما أنه لا يوجد تخطيط واضح للتعامل مع فائض الميزانية .

ويتفق الباحث هنا مع " أشرف السعيد " (2006) (3) أن ضمان جودة سياسات البحث العلمي لا ولن تتم بالتمني أو بالتظاهر أو الشكليات، بل إنه منهج عمل يتطلب التزاما صريحا وقاطعا من الإدارة العليا التي يتوقع منها عدة توجهات رئيسة في هذا الصدد ،أهمها أن :

- تهيئة الاعتمادات المالية اللازمة لتمويل برنامج الجودة في البحث العلمي.
- غرس ثقافة الجودة الشاملة في العاملين بشتى تخصصاتهم ومستوياتهم الإدارية.
- غرس وتنمية ثقافة الإبداع في العاملين.
- تحفيز قادة فرق التحسين المستمر على ضم العاملين المتميزين في الابتكار .
- تنمية روح المنافسة داخل فرق العمل وبينها.
- تعزيز قدرات العاملين عن طريق التزود بتكنولوجيا المعلومات واستخدامها كل في مجاله.
- تنمية وتطوير علاقات تعاون، أو تحالف مع الموردين .

كما يوضح الباحث أن المراجعة الداخلية اساسية لضمان تحقيق الجودة اللازمة ، ولإحداث التطور العلمي والتكنولوجي المطلوب ، وتعود أهمية ذلك للحاجة الماسة للتأكد من صحة وصدق المعلومات حول نشاط المؤسسة المالي والإداري الفعلي، الأمر الذي يمكننا من تفادي المشكلات الإدارية في المستقبل ، ومنها يمكن التوجه نحو الجودة وزيادة استثمارات مفضلة ، يكون العائد فيها مقبولا، حيث إن المشكلات الإدارية والمالية في المؤسسات التعليمية الناتجة عن عدم صدق المعلومات و البيانات ،وعدم توفير مصادر أخرى للدخل ، وصعوبة التعامل مع عجز وفائض الميزانية، أدى إلى تراجع كبرى المؤسسات ، مما أدى إلى الاهتمام الكبير بالمراجعة الداخلية، والتي تعطي ثقة أكبر للقائمين على المؤسسة والمستفيدين منها بأن الأعمال يتم إنجازها وفقا لما هو مخطط ،وأن الأنظمة والقوانين يتم احترامها، وأن أصول والتزامات المنشأة حقيقية ،ويتم المحافظة عليها.

رابعا- التزام المؤسسة بحقوق الملكية الفكرية والنشر:

تشير نتائج البعد إلى عدم وصول جميع ممارساته إلى النسبة المقبولة من التطبيق في كليات الدراسة ، ويتكلم البعد عن أهمية غرس ثقافة حقوق الملكية الفكرية ، الغير محققة في مجتمع البحث، كما وجد أنه لا يوجد اهتمام بتدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على الأمانة العلمية ،وطرق مراعاة أسس البحث العلمي السليمة ، أيضا وجد اهتمام ضئيل من الإدارة العليا بصياغة إجراءات محددة وعقوبات

تتخذ في حالة ثبوت عدم احترام الملكية الفكرية، أو عدم الأمانة العلمية لأحد الباحثين ، ويؤكد هنا الباحث على أهمية دور الرقابة ،وأهمية دور وحدة ضمان الجودة في تقديم الدعم الفني اللازم للارتقاء بالأنشطة الأكاديمية المتعلقة بالعلم و البحث العلمي ، كما أن هناك قصور من الإدارة العليا ووحدات الجودة في عمليات الإعلان والإعلام والتوجيه والتدريب والتثقيف حول حقوقو الملكية الفكرية والأمانة العلمية والأصالة البحثية ،والتي تتفق مع أهداف ومبادئ الجودة الشاملة.

وقد اتفق الباحث مع كل من"حسين باشا" (2001)(9)و "محمد شهيب" (2000) (20) أن هناك مسئولية كبيرة تقع على عاتق المشتغلين بالعلم والبحث العلمي حيث إن قيمة العلماء فيما قدموه من إبداع وعلم ومعرفة ونظريات تخدم الإنسانية ،وتساهم في تنمية المجتمعات، وتقدم حلول للمشكلات، فيجب أن نحفظ لهم حقهم فيما قدموه أن لا يعتدي أحد على أفكارهم وثمرة مجهوداتهم لكي يظل علمهم نافعاً للجميع ،وحتى لا يتفرق العطاء ،ويضيع الحق وذلك من خلال غرس ثقافة حقوق الملكية الفكرية، وعمل نظام محدد له آليات وصلاحيات بالمؤسسات العلمية والتعليمية تعرف الجميع ماهية الأمانة العلمية ،وكيفية جمع المادة العلمية وطرق التوثيق العلمي، وما هي الإجراءات التي تتخذ في حالة ثبوت تعدي أحد على مجهود الأخر سواء بالنسخ أم النسب أم التشويه .

كما اتفق الباحث أيضاً مع ما ذكرته "خولة سيف "(2011) (8)، حيث يجب أن تهتم المؤسسة أو الهيئة بنشر ثقافة حقوق الملكية الفكرية بين جميع الفئات والجهات المتعاملة معها ، وذلك عن طريق عقد ندوات أو توفير مطبوعات أو غيرها من الوسائل المتاحة ، كما متاح لها أيضاً أن تقوم بالتدريب على أسس البحث العلمي السليمة والأمانة العلمية وميثاق الشرف الخاص بهذه العملية ، ومن الأهمية بمكان أن تخصص وحدة ذات طابع خاص تقوم بمراجعة كافة الأبحاث التي يتم إجراؤها؛ للتأكد من أصالتها والتزام الباحثين بالقواعد المهنية مع وضع الإجراءات التي تتخذ في حالة ثبوت عدم احترام الملكية الفكرية ،أو عدم الأمانة العلمية لأحد الباحثين.

خامساً - سياسة المؤسسة في التعامل مع مشكلات البحث العلمي:

استفسر البعد في مجمل ممارساته عن السياسات والإجراءات الخاصة بكيفية التصرف حيال مشكلات البحث العلمي ،وقد أثبتت نتيجة الدراسة عدم ملاءمته لمتطلبات ضمان الجودة ، وأن الاستجابات أشارت إلى وجود سلبيات تتضح في عدم الاهتمام بوضع سياسة تتميز بالمرونة والاستجابة السريعة لمشاكل التعليم والتعلم، كما لا تتأكد الإدارة العليا بالكلية من واقعية وجدية الانتدابات من خلال استمارات استقصاء الطلاب ، أيضاً لا تقوم الكلية بتنمية مواردها من خلال مشروعات بحثية وخدمية أو إنشاء وحدات ذات طابع خاص، ولا يوجد هناك إدراك من القائمين على إدارة العملية التعليمة ،ونظام الجودة بالمؤسسة أن تقوم الكلية بمشروعات

لدعم البرامج التعليمية، و تطوير التعليم العالي كمشروعات الاتحاد الأوروبي ، وعقد اتفاقيات لاجتذاب الطلاب من دول خارجية ،واستحداث برامج جديدة ،ويضيف الباحث هنا أنه من الضروري تكوين فريق لدعم ومتابعة تنفيذ خطة البحث العلمي والتصدي للمشكلات المتوقع حدوثها، ووضع الآليات التي لا تسمح بحدوث مثل تلك المشكلات فيما بعد .

ويتفق الباحث هنا مع " سمير أبو الفتوح " (2001) (11) أنه يجب أن تكون عمليات الرقابة في نظام الجودة عمليات شامله متكاملة تعمل على كل المستويات والوظائف في نفس الوقت، وبنفس معدلات الكفاءة المستهدفة ، فالاهتمام بالسياسات والإجراءات وحل المشكلات هدف أساسي حيث إن هذه السياسات هي التي تحدد طرق تنفيذ الأعمال بالشكل الملائم ،وبعيدا عن الانحرافات ،الأمر الذي يؤكد على أهمية صياغة سياسات تتوافق مع الممارسات الجديدة ،وأن تتميز بالمرونة والقابلية للتنفيذ ، والإدارات الناجحة هي التي تهتم بمراجعة تلك السياسات والإجراءات بشكل دوري ،وتتأكد من صلاحيتها بين كل فتره والأخرى، حيث إن مؤسسات التعليم الجامعي دائمة التجدد والتغير، وتحتاج إلى تعديل السياسات من وقت إلى آخر ،وبشكل مخطط ومنظم .

كما يتفق الباحث أيضا مع " **فؤاد العاجز وجميل نشوان** " (2006) (81)أن مؤسسات التعليم العالي لا يوجد لديها بديل عن تحقيق متطلبات الجودة الشاملة، وأن عملية ضمان الجودة حتمية بعد إنشاء نظام الجودة، وهي أهم العمليات التي يجب أن تستمر بدون انقطاع أو توقف ، ويجب على المؤسسة أن تحدد نظاما للاستفادة من نتائج الرقابة والتغذية الراجعة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ومن نتائج المراجعة الدورية لإستراتيجية التعليم والتعلم والبحث العلمي، وتطويرها على أساس النتائج التي تحصلت عليها من خلال وسائل الاستقصاء والاستطلاع المختلفة التي تقوم بها .

"وبذلك تمت الاجابه عن تساؤل الدراسة الأول وهو مدى استيفاء المؤسسة لسياسات البحث العلمي في ضوء متطلبات ضمان الجودة الشاملة "

2/7 عرض ومناقشة نتائج المحور الثاني:

جدول (8)

النسبة المئوية ومربع كا والترتيب لآراء العينة بالنسبة (المحور الثاني)(ن=80)

	المحور/ البعد / الممارسات	التقييم		
	ثانياً - مدى كفاية وكفاءة النظام الأكاديمي للبحث العلمي في ضوء ضمان الجودة الشاملة	%	كا^2	الترتيب
A.	الممارسات العادلة وعدم التميز			
1.	تعلن المؤسسة القواعد العامة التي يتم على أساسها التعيينات والترقيات وتوزيع أعباء العمل بكافة جوانبه على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ،وذلك بكافة طرق النشر المتاحة	55.40	116.15	1
2.	يتم الإعلان والتقدم للوظائف الإدارية حسب القواعد والقوانين التي أقرتها المؤسسة ومجالسها المعنية ،ويتم البت في طلبات التقدم واختيار المقبولين طبقاً للإجراءات المعلنة،	.1054	126.25	3
3.	تقوم المؤسسة بتحديد وإعلان قواعد ثابتة للحصول على المنح والبعثات وحضور المؤتمرات والدورات التدريبية	47.80	167.85	2
B.	اختيار القيادات الأكاديمية			
	تعتمد المؤسسة معايير موضوعية لاختيار القيادات الأكاديمية تتضمن :			
4.	المساهمات في مجالات الجودة والتطوير (المؤسسة / الجامعة / الدولة)	58.00	2.8011	3
5.	السجل الوظيفي الذي يشهد بالالتزام والنزاهة	51.00	62.40	5
6.	تقديم خطة مكتوبة تعكس رؤيته لسبل وإجراءات التطوير في المؤسسة وفي البحث العلمي	60.00	02.802	1
7.	تحرص المؤسسة على توثيق واعتماد معايير اختيار القادة والأكاديميين من الجهات المتخصصة	54.50	102.80	4
8.	تحرص المؤسسة على وضع شروط لاستمرار القائد الأكاديمي في منصبة مثل تقديم تقرير سنوي عن الإنجاز الإداري و العلمي و جودة تقرير كفاية الأداء الوظيفي	58.55	62.40	2
C.	التدريب وتنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية			

.9	تحدد المؤسسة الاحتياجات التدريبية للقيادات الأكاديمية الحالية والمستقبلية بناءً على دراسة الفجوة بين مستويات الأداء الحالي والمستوى المطلوب	54.10	15.15	5
.10	تستعين المؤسسة بخبراء ومتخصصين في مجال القيادة والإدارة للقيام بالتدريب المطلوب	59.20	134.55	2
.11	تحرص المؤسسة على جودة برامج التدريب من حيث (المحتوى ، التنظيم ، تعدد الوسائل ، ملاءمة التوقيت والمدة الزمنية لظروف العمل حتى تكون جذابة للفئة المستهدفة)	63.50	104.65	1
.12	تقوم المؤسسة بتقييم فاعلية البرامج التدريبية وفقا لمؤشرات محددة ومعتمدة تحدد على أساسها درجة رضا المتدربين ومستوى الاستفادة	56.40	19.70	3
.13	تراجع المؤسسة المحتوى التدريبي بناءً على التغذية الراجعة من المشاركين ،وأثرها على أدائهم	.1055	15.15	4
.D	دعم القيادات الأكاديمية لنظم الجودة الداخلية للمؤسسة			
	تعمل القيادة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية على دعم نظم الجودة الداخلية ويشمل ذلك :			
.14	الدعم المادي والمالي في توفير المكان الملائم والتجهيزات المناسبة لإنشاء وحدة توكيد الجودة بما يدعم نظام الجودة الداخلية	.9047	116.15	3
.15	اختيار وإعداد الكوادر المؤهلة لتنفيذ متطلبات نظم الجودة وتنمية قدرات العاملين بها	6.204	126.25	4
.16	الدعم المعنوي مثل منح المشاركين في أنشطة تطوير المؤسسة لضمان الجودة (خطابات إفادة وشهادات تقدير)	.6017	167.85	1
.17	الدعم الإداري في تحويل اقتراحات التحسين المناسبة الصادرة من إدارة نظم الجودة إلى قرارات إدارية ملزمة للأقسام الأكاديمية والإدارية	48.50	54.45	2
.E	تقييم أداء القيادات الاكاديمية			
	تتبنى المؤسسة سياسة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة تتضمن :			
.18	مدى الالتزام بالجدول الدراسي وساعات الريادة والساعات المكتبية ووجودهم بالمكتبة	48.50	1125.1	3
.19	قياس درجة التفاعل مع الباحثين والدعم النفسي والاجتماعي والإرشاد الأكاديمي لهم	55.40	27.10	2

.20	قياس مدى المشاركة في وضع وتطوير الخطط والسياسات التعليمية والبحثية بالمؤسسة	.1064	94.60	5
.21	قياس المشاركة الفعالة في أنشطة الجودة وتطوير العملية التعليمية والبحثية	47.80	94.85	4
.22	تستخدم المؤسسة نتائج التقييم كأحد المعايير التي يتم على أساسها الترقي للوظائف الأكاديمية والتعيين في الوظائف الإدارية والحصول على المنح العلمية بالداخل والخارج	.4065	111.12	1
.F	نظام الإشراف الأكاديمي			
.23	تحدد المؤسسة نظام للتسجيل والإشراف على البحوث والرسائل العلمية بحيث تكون مسؤوليات كل مشرف محددة وموثقة ومعروفة للباحث وللمشرفين الآخرين.	59.70	6.0510	1
.24	تضع المؤسسة نظام لمتابعة المقيدين بالدراسات العليا يضمن إلزام الباحث والمشرفين بوقت محدد للانتهاء من الرسالة، و يضمن التعرف على المشكلات أولا بأول ووضع الحلول المناسبة لها	49.22	99.80	2
.G	المساءلة والمحاسبة			
.25	تمنح المؤسسة المتميزين في الأداء التدريسي جوائز ومكافآت .	52.80	7.551	3
.26	يوجد بالمؤسسة نظام للتعامل مع ذوي الأداء التدريسي غير المرضي .	48.00	62.35	4
.27	يوجد بالمؤسسة قواعد بيانات عن مستوى الأداء في العملية التعليمية للهيئة التدريسية	56.70	45.65	2
.28	تستند المؤسسة إلى بيانات مستوى الأداء الفعلي عند توزيع المهام والامتيازات التعليمية والتدريسية	57.40	14.10	1

- قيمة $كا^2$ الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28

يتضح من جدول (8) المحور الثاني :

توجد فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع مفردات أبعاد محور " مدى كفاية وكفاءة النظام الأكاديمي للبحث العلمي في ضوء ضمان الجودة الشاملة " كما يلي :

البعد الأول- الممارسات العادلة وعدم التمييز: حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (116.15 : 167.85) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (45.10% : 55.40%).

البعد الثاني - اختيار القيادات الأكاديمية: تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (202.80:62.40) كما تراوحت النسب المئوية ما بين (51.00% : 60.00%)

البعد الثالث - التدريب وتنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية: حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (15.15 : 134.55) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (54.10% : 63.50%)

البعد الرابع : دعم القيادات الأكاديمية لنظم الجودة الداخلية للمؤسسة:حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (54.45 : 167.85) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (46.20% : 71.60%) .

البعد الخامس : تقييم القيادات الأكاديمية: حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (125.11:27.10) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (46.10% : 56.40%)

البعد السادس : نظام الإشراف الأكاديمي : حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (99.80 : 106.05) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (49.22% : 59.70%)

البعد السابع : المسائلة والمحاسبة : حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (14.10 : 62.36) ، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (48.00% : 57.40%)

و بذلك يرى الباحث ما يلي :

على المستوى التفصيلي لابعاد المحور (2) :

أولا- الممارسات العادلة وعدم التمييز : يتحدث البعد عن قواعد التعيينات والترقيات، وتشير نتائج الدراسة إلى أهمية تطوير نظم الإعلان عن القواعد العامة التي يتم على أساسها التعيينات والترقيات وتوزيع أعباء العمل بكافة جوانبه على أعضاء هيئة التدريس والعاملين، وذلك بكافة طرق النشر المتاحة، وقد كانت الاستجابات في هذه الممارسة سلبية إلى حد ما ،وهذا يشير إلى أن إدراك الإدارة العليا بأهمية الإعلان عن هذه الخدمة المقدمة في إطار اللوائح والقوانين يحتاج المزيد من الارتقاء والجهد ، ويعزو الباحث هذا لأهمية تكافؤ الفرص ،وما تكفله الدولة من عدالة التوزيع، إلا أن النتيجة في هذه الممارسة جاءت أقل من المتوقع، فمن الممكن أن تكون هناك أسباب خارجه عن الإرادة، أو ظروف بيئية قد تحول دون الوصول الإعلان للفئة المستهدفة ،ولكن دور إدارة العلاقات العامة والإعلام في الحرص على أن يصل الخبر أو الإعلان للجميع دون تفريق أو إغفال جهة عن الأخرى، كما أن هناك **واجبا آخر على الإدارة العليا للمؤسسة في الإعلان عن القواعد الثابتة للحصول على المنح والبعثات وحضور المؤتمرات والدورات التدريبية ،وهنا يشير الباحث إلى أهمية دور وحدة الجودة في التحقق من استيفاء الممارسات العادلة التي تحقق عدالة توزيع الخدمة على الجميع.**

ثانيا - اختيار القيادات الأكاديمية : يعتبر هذا البعد نواة العمل الأكاديمي في معايير الجودة الخاصة بالقيادة والحوكمة، والذي أثبتت نتائج الدراسة أنه لم يتحقق الغرض منه في ترسيخ مبادئ مثل الشفافية وتكافؤ الفرص والمشاركة، وذلك عند اعتماد المعايير الموضوعية لاختيار القيادات الأكاديمية ، ويقف العمل الأكاديمي على النظم التقليدية مثل التعيين والترقيات بغض النظر عن المساهمة في مجالات الجودة والتطوير على مستوى الكلية أو الجامعة أو الدولة ، كما لا يلتفت للتعرف على رؤية القيادة الأكاديمية في نمط القيادة الذي سيقوم

باتباعه أو رؤيته في سبل وإجراءات تطوير الممكنة ، كما أن المؤسسة لا تحرص على توثيق واعتماد معايير اختيار القادة والأكاديميين من المجالس المتخصصة، الأمر الذي لا يعطي قيمة الوثيقة الرسمية لمثل تلك المعايير والاكتفاء بالمعايير الموضوعة سلفاً ، كما لا يوجد اهتمام بوضع شروط لاستمرار القائد الأكاديمي في منصبة مثل تقديم تقرير سنوي عن الإنجاز الإداري، و مدى رضاء أعضاء هيئة التدريس عن أدائه .

وفيما سبق يتفق الباحث مع آراء كل من "أحمد اللقاني"(2002)(1) " Robert،Care" (2002)(26) أن الهدف من التعينات والترقيات وإحلال قيادة بالأخرى هو حاجات المؤسسة ، ومتطلبات المرحلة والتزام الهيئة بخطط وأهداف يراد تحقيقها ، ولكن هذه الخطة تتم وفق إجراءات قانونيه عادلة معتمده كل الاعتماد على الحاجه الفعلية للمؤسسة لعناصر أكاديمية جديدة، والتي أشارت إليها الدراسات والبحوث ، ويتم ذلك من خلال فتح المجال أمام الجميع لاختيار الأنسب طبقا لمستوى الكفاءة والخبرة والقدرة على تقديم الأفضل في هذا المجال أو التخصص، ومن خلال شروط عامه واضحة معلنة للجميع دون تدخل لعناصر مثل الثقة و العلاقات الشخصية ، وأن يتم الاختيار طبقاً لهذه المعادلة بمنتهى الشفافية والموضوعية، وبعيده كل البعد عن الأهواء الشخصية.

ثالثا - التدريب وتنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية : يتكون بعد تدريب القيادات الأكاديمية من خمس ممارسات تستفسر عن مدى استيفاء وسائل وأساليب وحاجات التدريب المتنوعة لمتطلبات الجودة في القيادة الأكاديمية ، وجاءت جميع الاستجابات أقل من المستوى المتوقع ،حيث أثبتت الدراسة عدم استيفاء البعد في جميع ممارساته ، حيث وجد أن هناك عدم اهتمام من القيادة العليا بعمل دراسات الفجوة للتعرف على الحاجات التدريبية للمستويات الإدارية المختلفة، كما أن هناك عدم إدراك لقيمة الاستفادة من الخبراء والمتخصصين في مجال التدريب ، كما لا تحرص المؤسسة على أن تكون هناك مواد تدريب متاحة جاذبة للفئة المستهدفة ، كما أوضحت الدراسة أن عملية التقييم للبرامج التدريبية غير مفعلة بالشكل الكافي ،وبالتالي لا تهتم بقياس مدى رضا المستفيدين ،ومستوى الاستفادة من التدريب ،ويشير الباحث هنا لأهمية وجود آلية تعمل على مراجعة التغذية المرتدة من استطلاع آراء المبحوثين حول التدريب من أجل تطويره وإدراج التعديلات المطلوب .

وفي هذا الصدد يتفق الباحث مع " **محمد منفيخي** " (2000) (17) التي تشير إلى أن الإدارة الجامعية الناجحة هي إدارة قائمة على التميز، حيث إنها تقوم بجميع الأفعال والممارسات الإدارية التي تتفق مع متطلبات وحاجات وتوقعات العاملين سواء على مستوى الأعمال أم مستوى التدريب ،كما أنها تهيئ المناخ الملائم للعمل والإنتاج مع توفير كافة قنوات الاتصال المناسبة، والتي تتناسب مع جميع المستويات الإدارية أيضا ، كما تهتم بانشاء وحدات خاصة لدراسة جميع المقترحات والشكاوى كنتاج طبيعي للعمل في منظومة تهدف إلى النجاح والاستمرارية .

أيضا يؤيد الباحث آراء كل من "الحمودة،شاكر(2007)(4)و"عبد المحسن النعساني"(2003)(14) أن الهدف من التدريب هو نشر الوعي وتمكين المشاركين من التعرف على أساليب التطوير . وهذا التدريب يجب أن يكون موجها لجميع فئات ومستويات الإدارة (الهيئة التنفيذية ، المدراء ، المشرفين ، العاملين) ويجب أن تلبى متطلبات كل فئة حسب التحديات التي يواجهونها ، فالتدريب الخاص بالهيئة التنفيذية يجب أن يشمل إستراتيجية التطبيق، بينما تدريب فرق العمل يجب أن يشمل الطرق والأساليب الفنية لتطوير العمليات ، وعلى العموم فإن التدريب يجب أن يتناول أهمية الجودة وأدواتها وأساليبها والمهارات اللازمة ،وأساليب حل المشكلات ووضع القرارات ومبادئ القيادة الفعالة والأدوات الإحصائية وطرق قياس الأداء.

ويتفق الباحث مع دراسة " Grandzol Richard " (1996)(27)، حيث كانت أهم النتائج وجود بعض المعوقات والإرشادات التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي مثل (وعى العاملين بمفهوم الجودة ـ إدراك الإدارة العليا بمتطلبات المستفيد ـ معدلات الإنتاج ترتبط بمدى توافر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة) .

ويرى الباحث أن فلسفة التعليم العالي الحالية في البحث العلمي لا تتناسب مع تطبيق فلسفة الجودة الشاملة لعدة أسباب من بينها :

- ضعف عمليات التدريب والتثقيف
- عدم رضا (عضو هيئة التدريس) وهى المحور الأساسي لفلسفة التعليم الجامعي.
- عدم تفعيل دور عضو هيئة التدريس في التخطيط للبحث العلمي، وعدم استحداث آليات جديدة للتنمية البحثية المتكاملة .
- عدم تعميق الصلات بين مؤسسات التعليم و مراكز البحوث وقطاعات الأعمال .
- عدم تنوع ومصادر تمويل الجامعات والبحث العلمي.
- إغفال قيمة المشاركة الاجتماعية .

رابعا ـ دعم القيادات الأكاديمية لنظم الجودة الداخلية للمؤسسة : أشارت النتائج الى ضعف الاهتمام بعمليات دعم ومتابعة القيادات الأكاديمة في ضوء متطلبات الجودة ، ويشير الباحث هنا إلى أهمية مراجعة سير الأعمال في إطار معايير الجودة الشاملة ، حيث حددت دورا هاما للإدارة العليا، وهو غرس ثقافة الجودة وتوفير سبل تعزيزها مثل الدعم المادي والمعنوي والدعم الإداري واقتراح وسائل التحسين المستمر، كما أن الجودة مسئولية كل فرد بالمنظمة ،وأن هذا يتطلب اختيار وإعداد وتدريب العاملين لرفع كفاياتهم الأكاديمية والإدارية ووتدريبهم على الطرق الإحصائية لضمان الجودة، وكذلك يتطلب الأمر تأكيد الجودة من المنبع بدلا من تأكيدها عند الإنتاج ،ويشير الباحث إلى أن الجودة في التعليم العالي تعنى: التطوير المستمر والأداء الكفء

لمؤسسات التعليم العالي لكسب ثقة المجتمع في خريجيها على أساس آلية تقييم معترف بها عالميا ، ولكي تتحقق إدارة الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي يجب إخضاع كافة مكونات المؤسسة لضبط الجودة الشاملة التي تتم من خلال عدة إجراءات من أهمها الرقابة على جودة العمليات والمخرجات ،وهي عملية فحص المنتج أثناء عملية الانتاج والبحث عن المنتج غير المتطابق مع المواصفات والمقاييس المعتمدة .

يتفق الباحث مع كل من " طارق سلامه " (2013) (13) ، " أحمد الشافعي " (2004) (2)، " Manochehri،Josph " (2001) (30) أن التميز الإداري يلزم الإدارة العليا بتصميم إستراتيجية المنظمة أو النشاط، مرتكزة على استخدام الجودة كسلاح تنافسي يتيح لها حصة سوقية طيبة ومتزايدة، بما يسمح بمكافأة العاملين على بلوغهم الامتياز في مستوى جودة المنتج ، هذا مع تهيئة الدعم المادي والمعنوي لأنشطة الجودة ، والتدريب عليها ليس فقط لكافة مستويات العاملين بل أيضا للطلاب والخرجين وكافة المستفيدين من المؤسسة التعليمية ،حيث تقود رغبات العميل منظومة إدارة الجودة الشاملة ، وحيث يتم التعرف على الخصائص التي يتوقعها العملاء وبنائها في المخرجات النهائية ،وذلك منذ مرحلة تصميم المنتج وحتى خدمة ما بعد الانتهاء من العملية مثل وحدة خدمة الخريجين.

ويتفق الباحث مع كل من " مدحت أبو النصر" (2008)(23) و" Oebbecke Markus" (1999) (33) أنه عند وضع أي إستراتيجية مستقبلية للتعليم الجامعي ، يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن أي محاولة لتطوير الأداء في المؤسسة لابد وأن تتم في ظل عمليات تطوير النظام الجامعي ككل بما في ذلك النواحي الأكاديمية ، بما يؤدي إلى تحسين وتطوير أداء القائمين بالعملية التعليمية، حيث تعتمد الجودة الشاملة لمخرجات التعليم الجامعي على جودة المتغيرات الجامعية ، وتلعب الإدارة دورا فعالا في رفع كفاءة العملية التعليمية والبحث العلمي من حيث تأثيرها على المتغيرات التنظيمية ،و أن الأهمية الكبرى لمفهوم الجودة الشاملة تكمن في أنه يؤدي إلى الاهتمام بتحقيق التكامل والشمول في تخطيط العملية التعليمية والبحثية بدلا من الاستغراق في تفاصيلها ،وإهدار الوقت والموارد .

كما يتفق الباحث مع كل من" A،Elizabeth" (2000)(25)" Kai،Jens"(1998)(29) في أن نظام الجودة نظام فضفاض يستوعب جميع المستويات الإدارية وهو النمط المتطور من الإدارة الإستراتيجية، ويلزم عند تصميمه إنشاء وحدة إدارية خاصة ، تقوم بتحديد فريق عمل مؤهل علميا وفنيا بما يتناسب مع طبيعة العمل ، مع الاستفادة من التجارب السابقة والنماذج المتقدمة في مجال الجودة من أجل التعرف على جميع متطلبات إنشاء نظام داخلي لمراقبة الجودة والوقوف على أحدث التجهيزات ،ومع توفير الدعم المالي والمادي والمعنوي من الهيئة العليا للمؤسسة حيث إن مسؤولية الجودة هي مسؤولية الجميع.

خامساً - تقييم أداء القيادات الأكاديمية : جاءت جميع ممارسات البعد لا ترقى لمستوى الجودة المطلوب ،حيث حصلت جميع العبارات على نسبة مئوية متدنية، الأمر الذي يشير إلى قصور الإدارة العليا ووحدة الجودة في تفعيل عمليات التقييم الموضوعية حول أداء القيادات الأكاديمية ، ويتضح ذلك في أن المؤسسة لا تتبنى سياسة فعلية للتقييم تتضمن مدى الالتزام بالجدول الدراسي وساعات الريادة والساعات المكتبية والتواجد بالمكتبة ، أيضا لم تتضمن آلية قياس درجة التفاعل مع الطلاب والدعم النفسي والاجتماعي والإرشاد الأكاديمي لهم ، بالإضافة إلى أن عملية التقييم لا تتضمن قياس مدى المشاركة في وضع وتطوير الخطط والسياسات التعليمية والبحثية بالمؤسسة ،ولا تتضمن قياس المشاركة الفعالة في أنشطة الجودة وتطوير العملية التعليمية ،الأمر الذي أصبحت معه عملية التقييم لاتتفق مع متطلبات الجودة ، ويضيف الباحث أن ذلك يحدث نتيجة لأسباب ضعف الثقافة السائدة، وعدم كفاية فرق الجودة في استيفاء المعايير المحددة .

وفي هذا المجال اتفق الباحث مع " محمد شهيب وآخرون"(2001)(20)و"Eshhata،Anderson " (1999)(24) في أن المؤسسات التعليمية يجب ان تنشئ نظما للتقييم كل فيما يرى، وفي حدود الأهداف الموضوعة تتضمن قياس التفاعل الإيجابي من أعضاء هيئة التدريس مع البيئة المحيطة من طلاب ومعاونين وباحثين وموظفين ، وتقيس أيضا مدى قيامهم بشراكات اجتماعية ومهنية في إطار العمل داخل المؤسسة ويقيس القدرات الابتكاريه ،وما يستطيعون أن يقدموه في مجال تحسين الجودة ، والهدف من ذلك التعرف على الهيئة التدريسية برؤية شاملة، وتكوين صورة واضحه عن إمكاناتهم الفعلية ، كما أن التقييم هو أحد الوسائل المنهجية في ترقية أعضاء هيئة التدريس، وفي التعيين في الوظائف الإدارية، والحصول على المنح العلمية .

وهنا يتفق الباحث مع"خولة سيف"(2011)(8)و " محمد نصر الدين "(2008)(21) في أن بيئة المنظمات العصرية هي التي تعطى القيادة للكفاءة ، والكفاءة هنا عنصر تستطيع كل مؤسسة أن تقره على حدة من وجهة نظرها الخاصة ،والنابعة من خطتها، وما تريد أن تصل إليه في المستقبل ، والتعرف على الكفايات يحتاج إلى دراسة وبحث ،ويستخدم في ذلك وسائل وأساليب التقييم المختلفة، والتي تكون مباشرة وغير مباشرة ومتعلقة بالعمل وغير متعلقة بالعمل ، ويقاس من خلالها القدرات الشخصية والجوانب المعرفية والأدائية والجوانب العقلية، ويقاس أيضا إلى جانبها ارتباط نوعية العمل بأهداف الشخص ذاته، وهل هناك توافق وانتماء بين العامل والمؤسسة ، الأمر الذي معه نستطيع أن نقول إن عملية التقييم تتم في اتجاهات عديدة ،وأنها لا بديل عنها في التوظيف والتعين والترقيات وتولي المناصب القيادية.

سادسا - نظام الإشراف الأكاديمي : جاءت نتائج جميع عبارت نظام الإشراف الأكاديمي تعبر عن عدم كفاءة النظام الحالي للتسجيل والإشراف على الرسالة العلمية ، وتتضح أهمية هذا النظام في أنه يحدد مسؤوليات كل مشرف بطريقة موثقة ومعروفة للطالب وللمشرفين الآخرين، كما يوفرتنظيم للعملية البحثية ، وقد أشارت نتيجة الدراسة إلى أن المؤسسات بها نظام لمتابعة المقيدين بالدراسات العليا ،لكن لا يضمن إلزام الباحث

والمشرفين بوقت محدد للانتهاء من الرسالة، و لايضمن التعرف على المشكلات أولا بأول ، ويحتاج ذلك إلى تطوير وتحسين مستمر ومراجعة دورية ، وهنا يشير الباحث إلى أن استيفاء المعايير السابقة ما هو إلا إعمال لقانون الجامعات ولوائحه الداخلية بالكليات ،إلا أن ضعف استيفائه يشير إلى إغفال الإدارة العليا لقيمة وأهمية منظومة الدراسات العليا .

وقد اتفق الباحث مع " جون بريناـر " (2007) (7) في أن منظومة التعليم الجامعي ،وبالتحديد في غرفة الدراسات العليا يأتي الاهتمام بوضع النظم والإجراءات بصورة ضرورية لتحديد طرق إتمام الأداءات والممارسات العلمية المختلفة ،كوضع المؤسسة نظاماً للتسجيل محدداً بآليات مقننة لا تحتاج إلى تفسير ، كذلك نظاماً خاصاً بالإشراف الأكاديمي على الأبحاث العلمية المتاحة لدرجتي الماجستير والدكتوراه مستوفياً كافة العناصر الخاصة بمسؤوليات كل مشرف ، مع إنشاء عمليات التوثيق للأوراق والمستندات ، كما أن مهمة مكاتب الدراسات العليا مهمة إرشاديه وتعاونيه من الدرجة الأولى، وليست تلقي طلبات فقط،لذا يجب أن يتميز القائمون على هذا العمل بالمرونة والثقافة حتى تتم العمليات بشكل لائق .

كما اتفق الباحث أيضاً مع " محمد عطوة،المتولي " (2006)(19) و" Kells H.R"(2003)(31) أن الجودة الشاملة تهتم بجميع مفردات العملية التعليمة بجميع مراحلها وصولا لمرحلة الدراسات العليا والبحث العلمي، ويتم الاستفادة من آليات ضمان الجودة في استيفاء معايير الاعتماد الأكاديمي ، من خلال عمليات التقويم المستمرة ،والتي تقوم بها آلية مراقبة الجودة ،ويتضمن ذلك قيام فرق الجودة بوضع النظم الرقابية لمتابعة سير العمل بالصورة التي تلزم الجميع من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بمسؤوليات كل طرف تجاه الأخر ،مع متابعة التجاوزات والمشكلات بصورة مستمرة ،ووضع الحلول المناسبة لها.

سابعاً - المساءلة والمحاسبة: حدد البعد مجموعة العناصر التي ترتكزعليها عمليات المساءلة والمحاسبة طبقاً لمعايير الجودة الشاملة، وفي محاولة لتقييم الوضع الراهن أثبتت الدراسة عدم وصول جميع الممارسات الواردة إلى الحد المقبول ،واتضح ذلك في إغفال الإدارة العليا لقيمة التحفيز والتشجيع من خلال عدم دعم المتميزين في الأداء التدريسي بجوائز أو مكافآت، كما لا يوجد نظام تتعامل به المؤسسة مع ذوي الأداء التدريسي غير المرضي ، كما لم تقم المؤسسة بإدارتها المختلفة بعمل قواعد بيانات عن مستوى الأداء الوظيفي والتدريسي في العملية التعليمية لهيئة التدريس، كما لا تستند الكليات إلى بيانات ومؤشرات مستوى الأداء الفعلي عند توزيع المهام والامتيازات التعليمية والتدريسية ،الأمر الذي يشير إلى ضعف عمليات التقييم المستمر للفاعلية التعليمية والبحث العلمي ، بالإضافة إلى عدم الاستفادة من برامج التقويم المستمر والتحسين ذي الجودة الشاملة ،والذي أدى إلى سلبية شديدة في الوضع التنظيمي لعمليات المساءلة والمحاسبة .

ويتفق الباحث مع " سمير أبو الفتوح "(2001)(11)و"فليب انكستون"(2000)(16) في أن الطريق إلى الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية في البحث العلمي يتطلب قيادة محفزة ومشجعة، وتعمل في إطار ديمقراطي ،بحيث يتم إعلاء قيمة العمل والبحث والابتكار، وتقديم مصلحة المؤسسة والمجتمع على المصالح الشخصية، وهنا يتطلب الأمر تفعيل نظام للمكافآت والحوافز للنماذج الإيجابية ،وتفعيل برامج أخرى للمساءلة والمحاسبة في حالات التقصير ، هذه الآليات تحسن من بيئة العمل التنافسية وتجعل من الوظائف أهدافا يسعى جميع العاملين إلى تحقيقها ،كما تحسن العوامل النفسية ،مما يزيد الدافعية للعمل ،وبذل مزيد من الجهد .

ويرى كل من "فؤاد العاجز "(2006)(15)و"ضياء الدين زاهر "(2005)(12) ، ويتفق معهم الباحث أن التميز وجودة الأداء هما وسيلة المؤسسة التعليمية في تحسين أوضاعها الأكاديمية والبحثية من خلال تفعيل نظم التقدير الهادف ،مع إعطاء مزايا للمتفوقين ،والذين يؤدون أعمالهم بصورة منتظمة ومتقنه ، كما تعمل منظومة ضمان الجودة على خلق بيئة تنافسية متطورة من خلال إنشاء قواعد بيانات تحتوي على الممارسات الجديدة ،وميزان كفاية لجميع العاملين نقيم من خلاله مستوى الأداء المرضي وغير المرضي من خلال محكات ومعايير ثابتة وموزعه بشكل علمي وعادل في القياس ويخضع لها الجميع . "وبذلك تمت الإجابه عن تساؤل الدراسة الثاني ،وهو مدى كفاية وكفاءة النظام الأكاديمي للبحث العلمي في ضوء ضمان الجودة الشاملة".

7/ الاستخلاصات

1. السياسات المحددة التي تتعلق بالتعليم والبحث العلمي مثل التنافس في تقديم الخدمات بالوحدات ذات الطابع الخاص(وحدة الخرجين – وحدة الجودة – الدراسات العليا) لا تتفق مع متطلبات ضمان الجودة، كما أن المؤسسة لا تتخذ السياسات كمرشد لاتخاذ القرارات بشكل كامل في كل المجالات ،ولا تتحقق من أنها تخدم الأهداف الإستراتيجية للبحث العلمي .
2. البنية الأساسية تحتاج إلى إعادة تطوير وهيكلة، بما يتضمن المعامل والمنشآت والأجهزة والتقنيات الحديثة ومصادر المعلومات اللازمة لإجراء بحوث علمية عالية الجودة.
3. لا توفر المؤسسة بالقدر الكافي برامج دورية لتنمية مهارات منهجية البحث العلمي والإحصاء وكتابة البحوث والمشروعات المقدمة إلى الجهات المانحة لصغار الباحثين والهيئات المعاونة .
4. لا توجد آلية لقياس مردود البحوث العلمية ، كما لا توجد إجراءات لتسويق نتائج البحوث التطبيقية ،أو مخرجات المشروعات للجهات المستفيدة داخل وخارج الوطن.
5. لا يوجد تشجيع من الإدارة العليا بالقيام بأنشطة ومشروعات ذات عائد مادي تُعد مصدرا إضافيا لزيادة الميزانية السنوية للمؤسسة.
6. الحاجه إلى تدريب الباحثين وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة على أسس البحث العلمي السليمة والأمانة العلمية وميثاق الشرف الخاص بهذه العملية
7. الحاجه إلى تخصيص جهة معنية تقوم بمراجعة كافة الأبحاث التي يتم إجراؤها ؛للتأكد من أصالتها والتزام الباحثين بالقواعد المهنية .
8. لا توجد خطة مكتوبة تعكس رؤية أعضاء هيئة التدريس لسبل وإجراءات التطوير في المؤسسة وفي البحث العلمي.
9. لاتحدد المؤسسة الاحتياجات التدريبية للقيادات الأكاديمية الحالية والمستقبلية ، كما لا تستخدم دراسة الفجوة بين مستويات الأداء الحالي والمستوى المطلوب للتعرف على هذه الاحتياجات .
10. لاتستعين المؤسسة بخبراء ومتخصصين في مجال القيادة والإدارة للقيام بالتدريب المطلوب.
11. الحاجة إلى الدعم الإداري في تحويل اقتراحات التحسين المناسبة الصادرة من إدارة نظم الجودة إلى قرارات إدارية ملزمة للأقسام .
12. نظام متابعة المقيدين بالدراسات العليا لا يضمن إلزام الباحثين والمشرفين بوقت محدد للانتهاء من الرسالة ،ولا يضمن التعرف على المشكلات أولا بأول، ووضع الحلول المناسبة لها.

8/التوصيات :

المؤسسة التعليمية القادرة على التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع لابد أن تتبنى تنظيماً جيدا يعلي شأن العمل الجماعي المنظومي من خلال قيادة داعمة واعية وعاملين ذوي كفاية ، ولا تكتمل للمؤسسة التعليمية قدرتها المنشودة في التعليم والبحث العلمي دون أن يتوفر بها مناخ يشجع العاملين بها على الالتزام بالقيم والأخلاقيات العامة، والخاصة بكل مهنة أو منصب ،وتكتمل هذه القدرة بمشاركة الكلية ووحدة الجودة في إرساء قواعدها .

نحدد التوصيات في إطار دور الكلية ووحدة الجودة التابعة لها في استيفاء متطلبات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد في سياسات البحث العلمي :

1- اتخاذ السياسات كمرشد لاتخاذ القرارات بشكل كامل في كل المجالات الأكاديمية والمؤسسية ،مع التاكد من أنها تخدم الأهداف الإستراتيجية للبحث العلمي .
2- تطوير البنية الأساسية وهياكلها بما يتضمن المعامل والمنشآت والأجهزة والتقنيات الحديثة ، و إتاحة مصادر المعلومات اللازمة لإجراء بحوث علمية عالية الجودة .
3- توفير برامج دورية لتنمية مهارات منهجية البحث العلمي والإحصاء، وكتابة البحوث والمشروعات المقدمة إلى الجهات المانحة لصغار الباحثين والهيئات المعاونة .
4- وضع آلية لقياس مردود البحوث العلمية و تسويقها للجهات المستفيدة داخل وخارج الوطن.
5- إنشاء وحدة مستقلة بالجامعة ذات اختصاص تقوم بمراجعة وتقويم كافة الأبحاث التي يتم إجراؤها؛ للتأكد من أصالتها والتزام الباحثين بالقواعد المهنية .
6- الدعم والتشجيع للقيام بأنشطة ومشروعات ذات عائد مادي تُعد مصدراً إضافياً لزيادة الميزانية السنوية للمؤسسة.
7- تحديد قواعد ثابتة للحصول على المنح والبعثات وحضور المؤتمرات والدورات التدريبية بالشكل الذي يرضي جميع الأطراف المعنية ،والإعلان عنها على كافة المستويات .
8- التواصل المستمر مع الباحثين وأعضاء هيئة التدريس للتعرف على رؤيتهم لسبل وإجراءات تطوير البحث العلمي.
9- دراسة الفجوة بين مستويات الأداء الحالي والمستوى المطلوب للقدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات الأكاديمية الحالية والمستقبلية .

المقترحات: يرى الباحث أن هناك مجموعة من المقترحات لتحسين جودة الإنتاج العلمي في الجامعات الليبية للارتقاء بها ،وهي كما يلي:

- إجراء ندوات ولقاءات للتعريف بأهمية دور البحث العلمي لحل مشكلات المجتمع.
- إجراء دراسات علمية لواقع البحث العلمي ومعوقاته في ليبيا.
- إنشاء لجنة متخصصة لدراسة كيفية تطبيق نتائج البحوث ؛ لتنمية المجتمع.
- نشاء مراكز للبحوث العلمية تتبع الجامعات .
- إنشاء صناديق خاصة لتمويل البحث العلمي كمصادر أخرى بجانب الجامعة .

9/ المراجع:

1. **أحمد حسين اللقاني** : تصور مقترح لمعايير تقويم الأداء الجامعي ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس الأداء الجامعي الكفاءة والفاعلية والمستقبل ، (القاهرة : مركز تطوير التعليم الجامعي – كلية التربية – جامعة عين شمس ، 2002م.

2. **أحمد عبد الحليم الشافعي والسيد محمد ناسى** : " توضيح ثقافة مراقبة الجودة في الفكر الإدارى باليابان وتوضيح ثقافة الجودة فى الفكر الإدارى التربوي المصري دراسة مقارنة " ، مجلة جمعية التربية المقارنة ، القاهرة ، العدد (1) ، مجلد 2 ، 2004م .

3. **أشرف السعيد أحمد محمد :** " إدارة مؤسسات التعليم الجامعي في منظومة الجودة الشاملة " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنصورة ، كلية التربية ، قسم أصول التربية ، 2006م .

4. **آل حمودة ، شاكر** : " المركز الوطني لمراقبة جودة التعليم في دول الخليج " ، مجلة المعرفة ، 2007م .

5. **الدراكة المأمول وطارق آل شلبى** : الجودة في المنظمات التعليمية الحديثة ، دار صفاء للنشر ، عمان ، 2003م .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ_____ 367

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

1. **أحمد حسين اللقاني** : تصور مقترح لمعايير تقويم الأداء الجامعي ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس الأداء الجامعي الكفاءة والفاعلية والمستقبل ، (القاهرة : مركز تطوير التعليم الجامعي – كلية التربية – جامعة عين شمس ، 2002م.

2. **أحمد عبد الحليم الشافعي والسيد محمد ناسى** : " توضيح ثقافة مراقبة الجودة في الفكر الإدارى باليابان وتوضيح ثقافة الجودة فى الفكر الإدارى التربوي المصري دراسة مقارنة " ، مجلة جمعية التربية المقارنة ، القاهرة ، العدد (1) ، مجلد 2 ، 2004م .

3. **أشرف السعيد أحمد محمد :** " إدارة مؤسسات التعليم الجامعي في منظومة الجودة الشاملة " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنصورة ، كلية التربية ، قسم أصول التربية ، 2006م .

4. **آل حمودة ، شاكر** : " المركز الوطني لمراقبة جودة التعليم في دول الخليج " ، مجلة المعرفة ، 2007م .

5. **الدراكة المأمول وطارق آل شلبى** : الجودة في المنظمات التعليمية الحديثة ، دار صفاء للنشر ، عمان ، 2003م .

6. **النجار فريد راغب** : إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، الشرق الأوسط للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2010.

7. **جون برينان وتارلا شاه** : إدارة الجودة فى التعليم العالي (منظور دولي عن التقويم المؤسسي والتغيير) ، ترجمة دلال بنت منزل النصير ، راجع الترجمة عبد الرحمن بن أحمد هيجان ، الرياض ، 2007م .

8. **خولة سيف خليفة** : دور إدارة الجودة الشاملة في تفعيل معايير جائزة دبي للجودة ، بحث منشور ، المجلة العربية للعلوم الإدارية ، القاهرة ، مايو 2011م .

9. **حسن سيد باشا:** بعض معوقات البحث العلمي ،"مؤتمر عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية" 14-17 جمادى الأولى- جامعة الملك سعود ، الرياض2001.

10 **سعيد بن حمد الربيعي** : ضمان الجودة في التعليم العالي مبادئها مفهومها تجارب عالمية ، القاهرة ، عالم الكتاب ، 2005م.

11 **سمير أبو الفتوح السيد**: إعادة هندسة منظومة التعليم في مصر ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني ، إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي (بنها : كلية التجارة – جامعة الزقازيق ، 11- 12 مايو) ، 2001م.

12 **ضياء الدين زاهر** : إدارة النظم التعليمية بالجودة الشاملة ، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2005م .

13 **طارق سلامه محمد**: تقويم خطة مراقبة الجودة الشاملة بكليات التربية الرياضية المصرية، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية الرياضية بنين - أبو قير ، جامعة الإسكندرية ، 2013م

14 **عبد المحسن النعساني** : نموذج مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ،الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية ، حلب – سوريا 11-13 مارس 2003 م .

15 **فؤاد العاجز وجميل نشوان** : تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة ، المؤتمر الدولي العلمى السابع بكلية التربية ، بحث منشور ، جامعة الفيوم ، المجلد الثاني

للأبحاث والتوصيات من 8- 12أبريل 2006م.

16 **فليب اتكنسون** : التغير الثقافي الأساس الصحيح إدارة الجودة الشاملة ، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، القاهرة ، 2000.

17 **محمد منفيخي :** معوقات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية ، مركز البحوث كلية العلوم الإدارية ، جامعة الملك سعود ،الرياض2000م.

18 **محسن نايف** : استراتيجية نظام الجودة في التعليم ، الطبعة الأولى، دار الكتاب ، القاهرة ، 2009

19 **محمد عطوة مجاهد والمتولي إسماعيل بدير** : الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية ، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع ، 2006م.

20 **محمد على شهيب وآخرون** : تقييم جودة الخدمة التعليمية في جامعة القاهرة - دراسة مقارنه ، بحث مقدم إلى مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم ، (القاهرة : جامعة القاهرة ، 22- مايو) ، 2001م.

21 **محمد نصر الدين رضوان**: طرق قياس فاعلية الاداء التعليمي من منظور الجودة الشاملة ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، 2008م .

22 **محمود أبو زيد إبراهيم** : الجودة الشاملة رؤية متكاملة بين التبعية والتطوير – مركز الكتاب للنشر – الطبعة الأولى – 2004م .

23 **مدحت أبو النصر** : " أساسيات إدارة الجودة الشاملة " ، دار الفجر ، القاهرة ، 2008م .

24 **Anderson Eshhata** : TQM . implementation in higher education , phd ,Ohio universe vol 5 , No 2 , 1999

25 **Anderson Elizabeth** : high tech v high touch , a case study of TQM implementation in higher education , managing services quality , vol 5 , No 2 ,2000

26 **Carey Timothy Robert** : Total Quality Management In Higher Education :

Why It Works , Why It Does Not (Continuous Quality Improvement) EDD, Rutgers The State Of New Jersey New Brunswick . 2002

.27 **Grandzol John Richard** : Implementing Total Quality : Critical Relation Shibs (Managers , Total Quality Management , Employee Fulfillment , Customer Fulfillment PHD , Temple University . 1996

.28 **Hirtz , Paul David** : Effective Leader Ship For Total Quality Management , School University Of Missouri Rolla , 2003

.29 **Jens j . Dahlgard and Kai Kristensen** : Total Quality Management and Education , Quality Control and Applied Statistics, Vol .41 No . 2 , P.179. April -1998

.30 **Joseph Gavages , GH , Manoochehri**: Building quality into services , SAM , advanced management journal vol 58 , No 1 , 2001

.31 **Kells H.R.** :Creating a Culture of . Evaluation and Self – regulation in Higher Education Organizations Quality Control and Applied Statistics , Vol .41 no .3, P .293 . May -2003

.32 **Lanman Billin** : The Total Quality Management in the Through Finance And University Administration At The University (IOWA). PHD, The University Of IOWA.2000

.33 **Oebbecke markus** : Toward a framework of total quality management (TQM) in professional sport team organization m identification and validation of TQM constructs , and the Development of an associated , measurement instrument EDD , temple university , 1999

English Language Learning Strategies: A Survey of Their Praxis in the University of Sebha، Libya

Mohamed Abubaker Abdulgader

I. Introduction

From my two decades of experience of teaching English to Libyan students and providing them with a diverse and motivating range of learning experiences that require active participation and recognition of the needs of individual students, I found out that: 1. teaching and learning activities in English do not deal adequately with different levels of students in terms of their learning interests and abilities (difficulties in differential level treatment); 2. many students have difficulties in understanding the content of teaching i.e. they (misunderstand teaching); 3. teachers have difficulties in using methods in general and adapting the methods to suit the needs of their students (difficulties in using methods, ways of teaching); and 4. teaching activities are not adequate to create a middle ground for learners (difficulties in creating middle ground for the learners). i.e. a position or set of opinions and measures that is acceptable to many different learners helping them to understand and learn as a group.

Consequently, I realized that more emphasis should be laid on training the students to develop their own language learning strategies; and teachers should be thoroughly informed about the student needs to develop language learning strategies and trained to offer the required learning strategy knowledge. In order to do so, there is a need to know what strategies the students use, in what frequency they use them and what they need to learn about strategies so that a strategy training programme for Libyan students of Nursing English can be formulated and implemented for better learning of English.

In this article, the results of such an attempt have been presented. A survey was made on the use of language learning strategies by the students of Nursing (English) in the University of Sebha, through a questionnaire. The questionnaire consisted of a number of questions (43) related to the use of

learning strategies. The results of the survey are examined and some guidelines are offered to the teachers and students for an effective use of learning strategies. In addition, it is felt that the Higher Educational study should focus on the development of each student's ability to take responsibility for his/her own learning and development.

1. 1. Aims and Objectives

The aim of this research was to make a survey of the language learning strategies used by the first year Nursing English students in the University of Sebha.

The objectives of the study were to find out: 1. the most and least frequently used language learning strategies by Libyan undergraduate students; and

2. the overall frequency of strategy use by Libyan EFL undergraduate learners as high strategy users, medium strategy users and low strategy users.

1. 2. Materials and Methods

The materials used for this research project were the various books written on language learning strategies to frame the questionnaire. Since Rebecca Oxford (1990) is considered to be the most up to date and comprehensive authority in the treatment of strategies, her insights have been taken into consideration in framing the questionnaire. Six major questions were framed with a number of minor questions. Each major question tests the use of one LL Strategy and the sub-questions test the subset of a particular strategy as outlined by Oxford in her scheme of strategies (See Appendix 1 for details). The term *language learning strategy* is explained in 1. 5.

1.3. The Scope and Limitation

The scope of this paper is to find out the learning strategies employed by the university students in Libya and is limited to a study of the university of Sebha students; its focus is on English as a foreign language in Libya. The observations are limited to nursing students in the University of Sebha but they can also be applied to other branches of science and technology. Gender is not taken into consideration owing to a small number of male students i.e. (3 out of 60 in the sample and the inhibition or attitudinal variables of the students to identify themselves, were out of the scope of this study.

1.4. Significance of the Study

This study identifies the major language learning strategies used by Libyan students learning English and also the problems that the teachers of English in Libya face in teaching these learning strategies to their students.

1. 5. Definition of Learning Strategies

Learning Strategy is a very important term that has been understood in different ways by different specialists. In this paper, it has been understood as explained below.

Learning strategies are the conscious thoughts and actions that learners adopt in order to achieve a learning goal. Strategic learners have metacognitive knowledge about their own thinking and learning approaches, a good understanding of what a task entails, and the ability to orchestrate the strategies that best meet both the task demands and their own learning strengths.

Oxford (1990) developed a new language learning strategy system, which includes two main classes of strategies: direct strategies and indirect strategies.

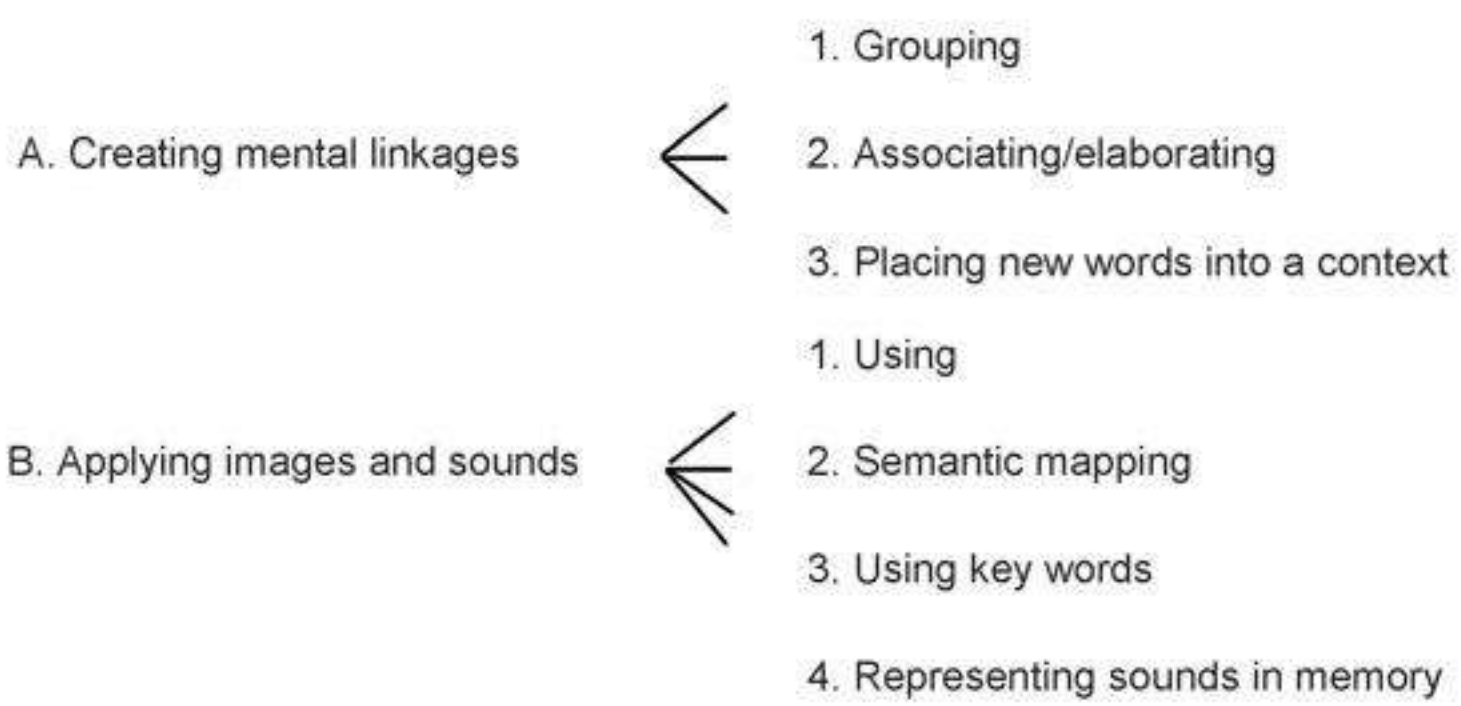
Direct strategies are specific ways that involve use of language, sub-divided into *memory, cognitive* and *compensation* strategies. These strategies can be specified as follows: 1) Memory strategies for remembering and retrieving new information. 2) Cognitive strategies for understanding and producing the language. 3) Compensation strategies for using the language despite lack of knowledge.

Indirect strategies do not directly involve using the language, but they support language learning (Ehrman & Oxford, 1990), and are further divided into *metacognitive, affective,* and *social* strategies. (1) Metacognitive strategies for coordinating the learning process, (2) Affective strategies for regulating emotions, and (3) Social strategies for learning with others (Oxford, 1990:14-15).

These six strategies are further subdivided into subsets of LLS. It is shown below in the following diagram.

1. 5. 1. DIRECT STRATEGIES

1. 5. 1. 1. Memory Strategies



C. Reviewing well — 1. Structured reviewing

D. Employing action — 1. Using physical response or sensation

2. Using mechanical techniques

1. 5. 1. 2. Cognitive Strategies

A. Practicing — 1. Repeating; 2. Formally practicing with sounds and writing systems; 3. Recognizing and using formulas and patterns; 4. Recombining; 5. Practicing naturalistically

B. Receiving and sending messages — 1. Getting the idea quickly; 2. Using resources for receiving and sending messages

C. Analysing and reasoning — 1. Reasoning deductively; 2. Analyzing expressions; 3. Analyzing contrastively; 4. Translating; 5. Transferring

D. Creating structure for input and output — 1. Taking notes; 2. Summarizing; 3. Highlighting

1. 5. 1. 3. Compensation strategies

A. Guessing intelligently — 1. Using linguistic clues; 2. Using other clues

B. Overcoming limitations in speaking and writing

1. Switching to the mother tongue
2. Getting help
3. Using mime or gesture
4. Avoiding communication partially
5. Selecting the topic
6. Adjusting or approximating the message
7. Coining words
8. Using a circumlocution or synonym

1. 5. 2. INDIRECT STRATEGIES

1. 5. 2. 1. Metacognitive strategies

A. Centring your learning material

1. Over viewing and linking with already known material
2. Paying attention
3. Delaying speech production to focus on listening

B. Arranging and planning your learning

1. Finding out about language learning
2. Organizing
3. Setting goals and objectives
4. Identifying the purpose of a language task (purposeful listening/reading/speaking/writing)
5. Planning for a language task
6. Seeking practice opportunities

C. Evaluating your learning

1. Self-monitoring
2. Self-evaluating

1. 5. 2. 2. Affective Strategies

- A. Lowering your anxiety
  - 1. Using progressive relaxation, deep breathing or meditation
  - 2. Using music
  - 3. Using laughter
- B. Encouraging Yourself
  - 1. Making positive statements
  - 2. Taking risks wisely
  - 3. Rewarding yourself
- C. Taking your emotional temperature diary
  - 1. Listening to your body
  - 2. Using a checklist
  - 3. Writing a language learning diary
  - 4. Discussing your feelings with someone else

1. 5. 2. 3. Social Strategies

- A. Asking
  - 1. Asking for clarification and verification
  - 2. Asking for correction
- B. Cooperating with other
  - 1. Cooperating with others
  - 2. Cooperating with proficient users of the new language
- C. Empathising with others
  - 1. Developing cultural understanding
  - 2. Becoming aware of others' thoughts and feelings.

Memory strategies "aid in entering information into long-term memory and retrieving information when needed for communication". Cognitive LLS "are used for forming and revising internal mental models and receiving and producing messages in the target language". Compensation strategies "are needed to overcome any gaps in knowledge of the language". Oxford (1990a, b) also describes three types of indirect LLS. Meta-cognitive strategies "help learners exercise 'executive control' through planning, arranging, focusing, and evaluating their own learning"; Affective LLS "enable learners to control feelings, motivations, and attitudes related to language learning"; and Finally, social strategies "facilitate interaction with others, often in discourse situation".

Consequently, all language learning strategies, to a greater or lesser extent, should be connected to the following.

It is possible to view a language learning strategy from at least three different angles. First, a language learning strategy could be any action performed by the learner to aid the learning process of a language. Whenever a learner needs to study such as words or sentences, he/she uses strategy/strategies to do so. Second, a language learning strategy could be related to only such actions which improve the efficiency of one skill of the language. Hence, there are actions which learners might adopt but which do not enhance the learning process. Third, strategy learning might be connected to conscious (as opposed to unconscious) actions by the learner in order to learn the language. Ideally, learners should be made aware of 'good', efficient strategies, so that they could freely and consciously choose the one(s) suitable for them. It should be borne in mind, though, that a strategy that works well for one student may completely fail with another and that for a concrete learning situation one strategy may work better than another.

II. A Literature Review of English Language Learning Strategies (ELLS)

Extensive research has been conducted on language learning strategies for a very long time since the publication of Rubin's work on ELLS. Nonetheless, research work on the ELLS in Libya is scanty, especially, on nursing students and therefore it is almost a virgin field. In the following sections, a brief review of ELLS in western countries and Libya is presented.

2. 1. Research on *Learning Strategies* in Western Countries

Extensive research has been done in western countries and the learning strategies used by students of a variety of second and foreign languages

have been identified and described. In addition, the correlation of these strategies with other learner variables such as proficiency level, age, gender, motivation, and the like (Chamot & El- Dinary, 1999; El-Dib, 2004; Green & Oxford, 1995; Oxford & Burry-Stock, 1995) has also been examined. Furthermore, a somewhat smaller body of research has documented the effectiveness of helping less successful language students improve their performance through learning strategy instruction. Current research is also investigating the effect of the task itself on the selection and use of learning strategies, including the influence of the target language (Chamot & Keatley, 2004; Oxford, Cho, Leung & Kim, 2004). Rebecca L. oxford (1990) provides a detailed discussion on different language learning strategies and suggests how these strategies can be applied to the four basic language skills (i.e. LSRW). They are explained in detail in 1.5. Definition of Technical Terms.

2. 2. Research on Learning Strategies in Libya

4. 3. Usefulness of LLS in Libyan EFL

Within the field of education during the last two decades, a gradual but significant shift has taken place, resulting in less stress on teachers and teaching and greater emphasis on students
and learning. One consequence of this shift was an increasing awareness and interest in resources for learning styles and language learning strategies in foreign and second language teaching and learning. Applying the ideas to language learning, it may be formed that language learning itself is a lifelong task, and language-learning strategies are important skills for students' self-directed language learning. It appears that successful language students have the ability to orchestrate and combine particular types of language learning strategies in effective ways, according to their own learning needs

(Oxford, 1990). Thus, to facilitate students' language learning and to promote learner autonomy, language-learning strategies are a key point for instructors to which they must pay attention.

There is scarcity of research on the language learning strategies (LLS) used by Libyan students with reference to the international context. Therefore, there is a need to investigate the current use of language learning strategies among Libyan undergraduate students and introduce them in a comprehensive way to improve the standards of English learning in Libya. With a large population of Libyan undergraduate students, University of Sebha is considered to be a suitable place for such a study; in addition, the researcher is working here. So, it was chosen as the place to carry out this study.

The introduction of a new communicative-oriented, learner-centred English language curriculum in Libyan secondary schools in 2000 has mandated a shift in English foreign language (EFL), teachers' instructional approaches from teacher-centred to learner-centred (Orafi & Borg, 2009). The main aim of introducing this curriculum was to "develop students' oral communication skills" (Orafi & Borg, 2009:251).Therefore, the new English textbooks include different communication activities and learning tasks which have been primarily designed to be performed through pair and group work, role-play, problem-solving and language games. The appropriate implementation of these activities involves students' true engagement and active participation and teachers' adoption of the role of a facilitator (Phillips et al, 2008).

However, Alhmali (2007); Orafi & Borg (2009) feel that after many years of introducing this curriculum, personal observation and local research have revealed that the instructional approaches of most Libyan EFL teachers in secondary schools are still teacher-centred. This could be responsible for the phenomenon of Libyan students often finishing their secondary education with undeveloped English language skills which affects their English education at university.

As the researcher was an EFL teacher in Libyan secondary schools from 1994 to 2001, he is aware that Libyan EFL teachers were not involved in the process of designing this curriculum nor have they been offered effective training for its implementation. This fact has been recently emphasised by Orafi and Borg (2009: 251).Then from 2005 to 2009 onwards, the researcher was a lecturer in the Department of English at the College of Arts, University of Sebha which annually admits students who finish their secondary education. So, it was possible for the researcher to realise the weakness of these students' language English skills. The researcher's early experience as a secondary school teacher offered him the opportunity to study the situation of the students at the university level, where the students are expected to be independent learners; however, they were not able to rise to the occasion required by the new situation in this respect.

Libyan EFL secondary school students held different conceptions of the LLS. Some of these conceptions indicate these students' understanding of some basic principles and practices of this approach. Misconceptions indicate their lack of understanding of some others students' classroom learning approaches seem to be influenced by their misconceptions of the LLS.

Students had positive views about implementing LLS activities, but they were unable to translate these views into classroom practices. Among other

related factors, students' low oral proficiency, students' accountability to examinations were most influential for this situation. The following reasons are reported to be behind the students' lack of information on LLS:

• Teachers seem to be unable to provide students with clear guidance and sufficient assistance.

• The form of examination currently implemented for evaluating students' reading and writing

skills cannot lead to the development of their communication skills.

• Neither the teachers nor the students or classrooms were well-prepared or equipped for

receiving the innovation.

• The English textbooks currently taught in Libyan secondary schools seem to be beyond the capacity of both teachers and students.

• The students were more positive towards the LLS than the teachers.

• Some social values and cultural specifications in the Libyan context seem to be incompatible with some of the basic principles of the LLS. The influence of these factors may delay the process of converting Libyan schools and universities into an appropriate environment for adopting the LLS.

III. Survey of LLS used by Libyan Students in the University of Sebha

3. 1. Site

The College of Nursing, University of Sebha, Sebha was the site of the present survey. Sebha University is the second well-known university in Libya and the College of Nursing is the only nursing college in the Sebha region. It

was established in the year 2007 with a mission to provide contemporary knowledge and skills through a blend of modern science and art and current nursing practices by training professionals who can lead and foster creativity and innovation in a dynamic scientific world.

The institution was recognized by the Libyan Ministry of Education, the University of Sebha and Libyan Medical Council. Since its inception, the college has registered progress. Sebha Nursing College is affiliated to the Central Medical Hospital in Sebha approved by the Medical College of Sebha University. The B.Sc. Nursing degree programme is a four year programme. The students are expected to have clinical experience during the whole period of study both in hospitals and in community areas.

3. 2. Participants

The participants of the study were 60 junior undergraduates majoring in Nursing (both male and female). They were first year students in the 2011/12 academic year at the Faculty of Nursing, Sebha University, Sebha, Libya. Their ages ranged from 18 to 22 and the sample was selected from among 100 students and the sample students were estimated to be average in their academic performance (according to their results in their Secondary School Certificate). They were all native speakers of Arabic, who studied English as a subject focusing on the terminology of Medical Science for three years at their secondary schools.

3. 3. Research Questions

The present study is conducted to find answers for the following research questions through a questionnaire and the interpretation of their responses by a statistical analysis of percentages:

1. What categories of language learning strategies are the most and the least frequently used by Libyan undergraduate EFL students of Nursing?

2. Are Libyan EFL students, high, medium, or low language learning strategy users?

3. Will LLS be useful to enhance the learning of EFL in Libyan universities?

3. 4. Procedure

3. 4. 1. Selection of the Students

As it has been pointed out in *3. 2. Participants,* 60 students majoring in Nursing were selected. The students selected were neither low nor high in their academic performance but were intermediary. The choice of these students was made for the survey to be feasible, since in Libya, most of the students are not taught LLS as a subject and are also not aware of any systematic use of LLS. As such, the students use their own ingenuity and learn the language and in the process use some strategies. As such, selection of low performance students may not tell much about how LLS are employed by them to enhance their own learning. In a similar way, high performance students also will not reveal much because they have already scored high marks without the teaching of LLS. Therefore, it will not meet the objective to find out whether teaching LLS will improve their standards in the case of the high achievers. Thus, both these groups, i.e. low level and high level achievers were eliminated from the sample.

3. 4. 2. Selection of the Instrument (Questionnaire)

The Version 7 of The Strategy Inventory for Language Learning (SILL) prepared by Oxford (1990: 293) has been used for the purpose of conducting the survey. SILL is prepared with 50 statements divided into six parts to test the frequency of strategy use: A. Memory Strategies (1-9); B. Cognitive

Strategies (10-23); C. Compensation Strategies (24-29); D. Metacognitive Strategies (30-38); E. Affective Strategies (39-44); and F. Social Strategies (45-50). SILL has been found to be reliable and valid by many researchers and so it has been taken as the model in preparing the questionnaire.

Oxford (Ibid.) calculates the frequency of use of LLS by using the Lickert's Scale of Rating on a five point scale as follows:

1. Never or almost never true of me - which means that the statement is very rarely true of you.

2. Usually not true of me - which means that the statement is true less than half the time.

3. Somewhat true of me - which means that the statement is true about half the time.

4. Usually true of me - which means that the statement is true more than half the time.

5. Always or almost always true of me - which means that the statement is almost always true.

This scale has been modified in wording in order to make it simpler for the Libyan students who are not conversant with English at all and is given as: *1. Always ; 2. Frequently; 3. Sometimes; 4. Rarely; 5. Never.* However, the meaning of each term is explained clearly in Arabic so that they would not have any confusion. For example, *always* means 100% in terms of use but *almost always* need not be 100% but around that range, say, more than 90% and so on.

The Select option allows us to choose specific questions that we would like all students to get. In order to ask the right evaluation questions is very

important to documenting program outcomes. Findings/results should indicate whether or not the evaluation questions were answered. Linking the results to the criteria in order to determine the success of the programme is important. The questions of the questionnaire were designed according to these criteria. In a similar way, the questionnaire was also modified by selecting only 43 questions instead of 50 questions to make it simpler. The questionnaire is given in Appendix 2. It is a part of the larger questionnaire that has been created to mainly know the strategies students use to develop their reading and writing skills. The questions from 20-25 were designed to test the frequency of use of LLS by the First Year Nursing Students of the University of Sebha. For the above mentioned reasons some questions were deleted.

3. 4. 3. Data Collection and Analysis of the responses to the Questions

Collecting the data for this study was carried out through a questionnaire after the completion of teaching of the course material which was based on to the LLS and before the post-test was conducted by the researcher. This time was considered ideal for enhancing the students' participation. This could allow the students to fit in times for completing the questionnaires and for participating in the post-test. The productivity of appropriate timing was emphasized by Cohen et al (2007: 223).

In order to make the questionnaire yield the data related to the research questions and to explain those issues which were not fully explained in the questionnaire, the questionnaire was translated into Arabic to help students to overcome the difficulties in understanding some questions.

3. 4. 3. 1. Procedure

The process was carried out by the researcher with the help of other teachers who were not aware of the LLS. Therefore the researcher gave one session

a week for three groups of students to teach the material related to his research. The first session was about English in general to find out the abilities by revising the textbook of the secondary school. The researcher revised in brief the grammar through tenses, reading comprehension by question and answer activities, and writing in different ways such as writing sentences using different tenses, rewriting sentences to give different meanings, and paraphrasing. In the second session, the researcher introduced the LLS and definitions in general allowing the students to gather information about the topic. Then direct and indirect learning strategies i.e. the six main strategies were introduced. He found out that the students were not aware of this part. When the researcher introduced the sub-strategies in detail by eliciting examples from the students, they were able to understand, interact, discuss and relate things correctly through the examples.

In the first part of the third session the students did the pre-test related to the LLS to reveal their abilities in using the LLS. In the second part of the session the researcher used the pre-test to illustrate by examples the points where the students faced difficulty to understand. In the fourth session the researcher started to teach the material related to LLS which consisted of reading passages, writing practice along with grammar; analysis of reading grammatically. After the completion of the course and before the post-test, the questionnaire was administered.

The students were asked to do the following activities during the phase of the course:

1. Write a summary of the article you just read.
2. Make an outline of the article you just read.
3. Answer the "Talking Points" questions in writing.
4. Describe a similar experience that you have had.

5. Think of a controversial issue related to this topic and write your opinion about one side of the issue (or both).

6. Write a brief summary, describing the main ideas of the article you just read.

7. What is your opinion of this topic? Write down your thoughts on a piece of paper.

3. 4. 3. 2. Data Analysis

Data analysis has been defined by Cohen et al (2007) as the "reduction of copious amounts of written data to manageable and comprehensible proportions" (p:475).The data presented in this study was gathered through a survey questionnaire completed by sixty Libyan EFL students. As the questionnaire instrument was designed to elicit information related to students' conceptions and implementation of the LLS, quantitative data have been presented, analyzed and discussed.

3. 5. Results

3. 5. 1. Frequency Tables for the Results of the Five Variables

After the data have been collected, the answers to the six major questions and their sub-questions have been analyzed for frequency of use according to the five-point rating scale of ALWAYS / FREQUENTLY / SOMETIMES / RARELY / NEVER. The results of the statistical analysis for each frequency variable have been computed and shown in a separate table with the major question numbers (from Q. 20-25) in the second column and the sub-questions (testing the subset of strategies given under the number of the sub-strategy testing questions (from 1-12)) from column 3 to14 in the horizontal row by adapting the tables from Bhuvaneswar (2012). The results

for each frequency of use have been tabulated under the columns numbered 1 to 12 (i.e., from column 3 to 14) according to the number of sub-strategy testing questions. In column 15, the total number of responses for each question has been given and its percentage is also calculated and shown in column 16. In all 5 tables have been provided for the five frequency variables of use: always / frequently / sometimes / rarely / never.consider that tables below.

Table 1. Strategy-Sub-strategy-Wise Frequency Table for ALWAYS

S. No	Q. No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	%
1	20	23	24	16	17	21	21	17	13	07				159	29.44
2	21	20	28	28	16	4	7	19	17	25	10	13	17	204	28.33
3	22	27	19	23	4									73	30.41
4	23	12	22	12	17	18	21	23						136	32.38
5	24	14	11	24	5	9	1							64	17.77
6	25	20	14	16	11	10								71	23.66
Total	**6**													**707**	**27.40**

Table 2. Strategy-Sub-strategy-Wise Frequency Table for FREQUENTLY

S. No	Q. No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	%
1	20	25	13	20	8	11	8	9	10	5				109	19.49
2	21	24	12	10	22	14	9	5	26	22	9	6		159	24.09
3	22	16	18	13	6									53	22.08
4	23	17	21	20	19	20	9	10						116	27.61
5	24	11	23	13	13	6	0							66	18.33
6	25	11	17	7	13	22								60	20

Table 3. Strategy-Sub-strategy-Wise Frequency Table for SOMETIMES

S. No	Q. No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	%
1	20	12	22	17	29	26	23	21	19	25				194	35.92
2	21	9	20	15	21	22	32	26	8	25	29	28		235	35.60
3	22	14	20	18	33									85	35.41
4	23	25	17	17	21	16	25	27						148	35.23
5	24	29	25	16	22	25	48							165	45.83
6	25	19	22	29	24	20								114	38

Table 4. Strategy-Sub-strategy-Wise Frequency Table for RARELY

S. No	Q. No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	%
1	20	6	9	13	19	1	5	4	4	19				57	10.55
2	21	7	0	7	1	20	6	9	1	0	9	5		65	9.84
3	22	2	3	6	16									27	6.42
4	23	6	0	0	3	6	5	0						20	4.76
5	24	6	0	5	12	13	8							44	12.22
6	25	8	6	5	11	6								36	12

Table 5. Strategy-Sub-strategy-Wise Frequency Table for NEVER

S. No	Q. No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	%
1	20	0	1	1	2	1	3	4	5	4				21	3. 88
2	21	0	0	0	0	0	6	1	2	0	3	0	0	12	1. 66
3	22	1	0	0	1	0								02	0. 83
4	23	0	0	0	0	0	0	0						- 0 -	- 0 -
5	24	0	1	2	8	7	3							21	3. 83
6	25	2	1	3	1	2								09	3
Total	**6**													**65**	**2. 5**

3. 5. 2. General Strategy-wise Frequency Table for All the Five Frequencies

In addition, in Table 6, a general Strategy-wise Frequency Table for All the Five Frequencies: *Always-Frequently-Sometimes-Rarely-Never* has been provided to give an overall view of the frequency of use distribution among the students. Using these two sets of tables, the results for all the six strategies (direct strategies: memory, cognitive, compensation; and indirect strategies: metacognitive, affective, and social) along with their subsets of strategies have been computed for further interpretation and discussion. The following is a brief description of how Table 6 is arranged. In the first column, the question numbers (Q. 20 to 25) is given; from the second column to sixth column, the frequency of use variable is given and two sub-columns are provided for each such column – one for the total number of learners using a strategy and the second for its percentage out of 60. Depending on the number of sub-questions, the total in the horizontal column varies. For example, for Q. 20, there are 9 sub-questions and so there will be a total of 9 [X] = Y responses where X is the number of responses for a sub-strategy question and 9{X} is a sum of all the responses for the nine sub-strategy questions: there are 23+24+16+17+21+21+17+13+7=159 responses for *"always"* (9 [X] = 159) and the percentage was calculated by dividing this number with the total number of responses for that question which is 159/540 × 100 = 29.44%. The percentages for the other frequencies (frequently to never) were also calculated in a similar way. The details of the Q. No, the frequency of use variables, total, and the percentage (100%) are entered in the first row. In the first column of the last row in the bottom, there is a sub-heading Total %. In this column, the total frequency for all the questions for a particular frequency use is entered. This is done by adding all the numbers under each frequency of use. For example, for *always*, you have to add the

totals of 20 to 25 and put that number here, i.e., 707. Again, the percentage out of all the numbers is shown in the sub-column of percentage in the second column for each frequency use variable.

Table 6. Strategy-wise Frequency Table for All Five Frequencies: Always-Frequently-Sometimes-Rarely-

Never

Q. NO.	Always		Frequently		Sometimes		Rarely		Never		Total	100%
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
20	159	29.44	109	20.18	194	35.92	57	10.55	21	3.88	540	100%
21	204	28.33	162	22.5	269	37.36	69	09.58	12	1.66	716	99.44%
22	73	30.41	53	22.08	85	35.41	27	11.25	2	0.83	240	100%
23	136	32.38	116	27.61	148	35.23	20	4.76	--	--	420	100%
24	64	17.77	66	18.33	165	45.83	44	12.22	21	5.83	360	100%
25	71	23.66	70	23.33	114	38	36	12	9	3	300	100%
Total %	707	27.40	576	22.32	975	37.79	253	9.80	65	2.51	2580	100%

3. 5. 3. Table of Frequency of Language Learning Strategies Use – Average Grade

Highest and lowest grades of frequency of LLS use was also computed for each of the six strategies by taking into consideration the highest number of uses and the lowest number of uses. It is given below in Table 7. The average grade is calculated by taking the mean of the highest and lowest grades as shown in the table below by taking into consideration the third decimal place number.

Table 7: Frequency of Language Learning Strategies Use – Average Grade						
A333	memory	Cognitive	Compensation	Meta-cognitive	affective	Social
Highest grade	49.54%	51.05%	52.52%	60%	53.08%	47%
Lowest grade	14.57%	9.64%	11.85%	4.7%	18.05%	14.98%
Average grade	35.93%	35.525%	35.4%	35.24%	36.13%	38%

4. Discussion of the Results

In 3. 3. 8. Research Questions, it has been mentioned under research questions that the study was conducted to find out answers for the following questions about frequency of use of LLS:

1. What categories of language learning strategies are the most and least frequently used by Libyan undergraduate EFL students of nursing?

2. Are Libyan EFL students, high, medium, or low language learning strategy users?

3. Will LLS be useful to enhance the learning of EFL in Libyan universities?

Let us try to answer these questions by a discussion of the results and their interpretation.

4. 1. Most and Least Frequently Used Strategies

4. 1. 1. Most Frequently Used LLS by Libyan EFL Students

From the General Frequency Table 6, we can calculate the most frequently and least frequently used strategies. The most frequently used strategies are calculated in two ways: 1. By a Combination of [Always + Frequently] to get the most frequently used strategies at the strategy level; and 2. By a Combination of [Always + Frequently + Sometimes] to get the most generally used strategies at the strategy level.

4. 1. 1. 1. Most and Least Frequently Used Strategies

From such an analysis of adding the percentages of *always and frequently* for the questions 20-25, Metacognitive Strategy Use (Q. 23) is *the most frequently used strategy* getting the highest percentage with 59.99% (32.38 + 27.61) followed by Compensation Strategy Use (Q. 22) which scores 52. 49% (30. 41 + 22.08); Cognitive Strategy Use (Q. 21) 50. 83% (28. 33 + 22. 50); Memory Strategy Use 49.62% (29.44 + 20.18); Social Strategy Use (Q. 25) 46. 99% (23.66 + 23. 33); and the lowest percentage is for the Affective Strategy Use (Q. 24) 35. 50% (17. 17 + 18.33). Thus, *the most frequently used strategy* in the context of Libyan Nursing Students is the Metacognitive Strategy which shows that these students are more interested in correcting their mistakes, observing good English samples written by others, practicing, and checking their progress through such sub-strategies as evaluation, self-monitoring, arranging, and planning. *The least frequently used strategy* in this group is the Affective Strategy which shows that Libyan students are not much concerned with their emotional state while learning; nonetheless, among those who manage their emotions, more learners try to cool down, encourage and reward themselves, and take risks wisely.

4. 1. 1. 2. Most Generally Used Strategies

Adding the percentages of *always, frequently and sometimes* for the questions 20-25, we get a picture about the choice of the *most generally used strategies*. From such a perspective also, Metacognitive Strategy Use (Q. 23) is the most generally used strategy getting the highest percentage with 95.22 % (32.38 + 27.61 + 35. 23) followed by Cognitive Strategy Use (Q. 21) which scores 88.19 % (28. 33 + 22. 50 + 37.36) instead of Compensation Strategy Use (Q. 22) which scores 87. 90% (30. 41 + 22.08 + 35.41) which is relegated to the third position. The Compensation Strategy is followed by the

Social Strategy (Q. 25) with a score of 84. 99 % (23.66 + 23. 33 + 38) and the Affective Strategy (Q. 24) with 81. 93 % (17.77 + 18. 33 + 45. 83). The Memory Strategy became *the least used general strategy* getting 79.54 % (29. 44 + 20. 18 + 35. 92) which is surprising since Libya is a Muslim country where the memorization of the scriptures is in the tradition. What it means is that even though memory sub-strategies such as grouping by similarity, associating, applying images and sounds and rhymes are used more among the memory strategies, other strategies such as employing physical or mechanical action, creating mental images, structured reviewing (over-learning by spiralling), and semantic mapping are not used by many learners.

To sum up, metacognitive strategy is given more importance and is popular with the Libyan students while both affective and memory strategies are not used by many learners.

4. 2. High-Medium-Low LLS Use

A statistical analysis of high grade, and low grade users of the LLS is also conducted and the results are tabulated in Table No.7. According to this analysis, the use of metacognitive strategy scored the highest percentage with 60 % among the high grade users while the use of social strategy scored the lowest with 47 %. On the contrary, the same social strategy scored the highest Average Grade with 38% followed by Affective Strategy with 36.13 %. In the Average Grade percentages the metacognitive strategies scored the lowest with 35. 24 % along with the other strategies in the same range of 35 %. Another negative feature is that none of the average grades exceeded 50 % showing that Libyans used these strategies less than half of the time; even among the highest grade users, there is no frequent use of the strategies since none of the percentages crossed 75 %.

5. Conclusion

After the analysis was done, an informal discussion was carried out with the participants about the main findings of the survey which are: 1. students use certain strategies more and certain other strategies less and 2. there is no frequent use of the strategies. The following conclusions emerged from the discussion about why it was so.

5. 1. Lack of Emphasis on ELLSs in the Libyan Educational System

It was observed that the first contextual factor which limited students' use of some LLSs is the Libyan education system. There is a lack of emphasis on LLSs in the education system. Most learners in Libya like the students of this study have a limited understanding of LLSs and how they can facilitate their language learning. This issue deserves more attention and has implications for teaching. Use of LLSs must be dealt in a really practical way. The main reason commonly reported by students for not using certain metacognitive and cognitive LLSs was their lack of knowledge about the LLSs. This lack of knowledge about the LLSs might have caused about half of the students to perceive self-monitoring as being cognitively too demanding.

5. 2. Lack of Awareness of Their Learning Process

The second problem that students face in trying to develop an understanding of learning strategies and ways to develop strategies that positively impact themselves is an overall lack of awareness of their own learning process. Teachers over years have failed to teach learners how to effectively learn or take up learning strategies that will enhance performance.

5. 3. Skill Specific Choice of LLSs

The responses of some students reflect that the use of LLSs is always skill specific. Students said they only used certain LLSs in certain skill aspects. For example, some did mental rehearsal (i.e. advance preparation) in speaking but not in writing, while others did it both in speaking and writing, but not in other skills. It is clear that LLS use as reported by the students is affected by a number of contextual factors: the role of English in the society, education system, and culture, in addition to some learner characteristics such as lack of motivation to learn the language.

6. Recommendations

In view of the findings of the survey and the informal discussion conducted with the participants, the following recommendations are made for enhancing the language learning abilities among the Libyan university students.

6. 1. Students, especially new comers into the university system, may not be aware of how they can effectively study on their own and use learning strategies. Since ELLSs are valuable skills that help students become more self-directed learners, it is very important that individual teachers include learning strategies in student orientation programmes for proper use during and after classroom interaction.

6. 2. Teacher-trainees and teachers should be trained in learning strategies and their teaching to students in teacher education programmes since many Libyan teachers are not familiar with the latest knowledge of ELLS.

6. 3. Steps should be taken to incorporate the explicit reference to and use of learning strategies in the curriculum and syllabus of English courses as it is pointed out in the many language teaching approaches through an

interconnected-interrelated-interdependent networking the formal-functional-semantic-discourse levels through appropriate language learning strategies.

References

1. Alhmali, R. 2007. Student attitudes in the context of the curriculum in Libyan education
2. in middle and high schools. PhD thesis. University of Glasgow. Chamot, A.U., & El-Dinary, P.B. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal, 83*(3), 319-341.

   Chamot, A.U., & Keatley, C.W. (2004, April). *Learning strategies of students of less commonly taught languages*. Paper presented at the 2004 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

   Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2007. *Research methods in education*. 6th ed.
3. London: Routledge.
4. Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an
5. intensive training setting. Modern Language Journal, 74, 311-317.
6. El-Dib, M.A.B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals, 37*, 85-95.
7. Green, J.M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly, 29*(2), 261-297.
8. Orafi, S. & Borg, S. 2009. Intentions and realities in implementing communicative

9. curriculum reform. *System, 37, p.243-253.*
10. Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know.
11. New York: Newbury House.
12. Oxford, R. (1990a). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.
13. Oxford, R. (1990b). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In T.S. Parry & C.W. Stansfield (Eds.), Language Aptitude Reconsidered (pp. 67-125). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
14. Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle/International Thomson.
15. Oxford, R.L., & Burry-Stock, J.A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning. *System, 23*(2), 153-175.
16. Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics, 42*, 1-47.

واقع التعليم الجامعي الليبي

وتحديد نوعية مخرجاته

د.فتحية الفرجاني الأوجلي

أولاً- المقدمة:

يعتبر موضوع التعليم من القضايا الأساسية التي يمكن من خلالها الحد من مشكلة البطالة لأي اقتصاد في العالم، ففي ليبيا شهد التعليم الجامعي نمواً متسارعاً من حيث زيادة عدد مؤسسات التعليم العالي وعدد الطلبة وعدد الخريجين وتنوع البرامج الأكاديمية التي تقدمها هذه المؤسسات، فضلا عن الاهتمام بمواضيع الاعتماد وضمان الجودة والبحث العلمي، ومن هذا المنطلق فإن مخرجات التعليم الجامعي يفترض ألا تكون بالعدد فقط ، بل بالجودة المطلوبة، وهذا بطبيعة الحال هو من الأهداف الأساسية للتعليم باعتباره استثمارا في العنصر البشري ، وبهذا يتم إعداد قوى بشرية ذات مواهب وقدرات عالية وبتخصصات متنوعة قادرة على المساهمة في النشاط الاقتصادي بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية، لكن ورغم كل هذه الجهود يلاحظ أن مؤسسات التعليم العالي أغفلت جانباً مهماً في العملية التعليمية، ألا وهو تقييم خريجيها ومتابعتهم لمعرفة مدى توافق كفايات هؤلاء الخريجين . فالكثير من خريجي التعليم الجامعي يواجهون صعوبة في الحصول على فرصة عمل ، ولا يستطيعون المنافسة في سوق العمل. فإن ذلك أدى إلى زيادة حده مشكلة البطالة ،والتي هي من أهم القضايا ذات الانعكاسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في ليبيا .

وفي المقابل فإن تغلب الجانب الكمي على الجانب النوعي من خريجي التعليم الجامعي من الممكن أن يؤدي إلى تفشي العديد من المشاكل التي لها وقعها في تشويه البنية الاقتصادية والاجتماعية على حد سواء، وذلك ببقاء أعداد كبيرة من خريجي الجامعات بدون عمل نظرا لتغلب الكم عن النوع.

وبتسليط الضوء على الاقتصاد الليبي يلاحظ أن هناك ارتفاعا ظاهرا في عدد الجامعات الحكومية، إضافة إلى الجامعات الخاصة، وهذا الأمر أدى إلى ارتفاع عدد الطلبة الدارسين فيها ،ومن ثم ارتفاع عدد مخرجاتها من حيث الكم وليس النوع.

ثانيا- أهمية وهدف ومنهجية البحث:

إن هذه الورقة تستمد أهميتها من حقيقة أن تغلب الجانب الكمي في التعليم الجامعي على الجانب النوعي ينعكس سلباً على مخرجات مؤسسات التعليم، وهذا أخطر ما يواجه الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي في ليبيا ،وأن قضية النظام التعليمي الجامعي وتحديد نوعية مخرجاته أصبحت من أبرز القضايا الاقتصادية و الاجتماعية في ليبيا.

وعليه فإن هذه الورقة تهدف إلى دراسة وتحليل واقع التعليم الليبي وتحديد نوعية مخرجاته منطلقا من فرضية إن مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا يعتمد على الكم وليس النوع ، وكانت هذه أحد الأسباب التي أدت إلى تفاقم مشكلة البطالة في الليبي.

وقد تم في هذه الورقة اتباع المنهج الوصفي التحليلي للبيانات والمعلومات التي تم جمعها من كل من الدراسات المكتبية، ومن الإحصاءات المنشورة وغير المنشورة، وغيرها من المصادر الأخرى.

ثالثا- النواحي الكمية والنوعية لمخرجات قطاع التعليم الجامعي:

1. خلفية عن واقع وطبيعة نظام التعليم الجامعي في ليبيا:

تكون نظام التعليم في ليبيا عبر مراحل تاريخية مختلفة، وخلال كل هذه المراحل التاريخية لم يعمل هذا النظام، سواء في شكله التقليدي أم شكله الحديث، أكثر من التركيز على توطين نموذج يسعى لتحقيق وتكوين مواطن بمفهوم الثقافة التقليدية ،وبمفهوم الفلسفة السياسية السائدة في كل مرحلة تاريخية في آن واحد. والفكرة أن يُخرّج التعليم إنسانا متعلمًا ومهنيا وعاملاً بأي شكل ، فذلك كان في الخمسينيات من القرن الماضي، وهنا ظهرت الحاجة إلى إدخال البعد الاقتصادي والمهني في التعليم، فأصبح القضاء على الأمية هو الهم الأكبر للتعليم والتربية طوال فترة الستينيات من القرن الماضي، وبعد ذلك تطورت الأمور بتغير واقع المجتمع الليبي، وأصبح من الضرورة إدخال البعد الاقتصادي والمهني في التعليم، فبدأت الأهداف التعليمية تتجه نحو ربط التعليم والتربية بالمهنة والعمل والاقتصاد لمواجهة متطلبات الاقتصاد الليبي الذي أصبح تقنيا إلى حد كبير، ويؤثر فيه تدفق أموال النفط التي أدت إلى مشروعات إنمائية مختلفة تتطلب إعادة النظر في التعليم والتربية، بحيث تخدم هذه الأسواق الاقتصاد والتنمية، ولذلك ساهم هذا النوع من التعليم في خلق نظام طبقي واجتماعي، البعض من الناس للإدارة، والبعض الآخر للأعمال المهنية والحرفية.

وبالرغم من اختفاء الأمية بشكل أو بآخر، إلا أن التعليم الليبي ظل بعيدا عن تأهيل وتدريب طلاب الجامعات ليدخل مجالات الاقتصاد الليبي وسوق العمل بالشكل المرغوب والمطلوب ،فالاقتصاد الليبي يحتاج إلى خريجي ذوي مهارات وكفايات وتخصصات في مستويات مختلفة.

كما عانى قطاع التعليم في ليبيا خلال فترة النظام السابق من عدم الاستقرار في منظومته بوجه عام وبشكل مثير للانتباه ،والذي قد يكون مبرمجاً فمنذ ظهور ما يسمى بسلطة الشعب في عام 1977،حيث اتسم قطاع التعليم بشقية العام والعالي بعدم الاستقرار مما سبب في وجود تركة تحتاج إلى العديد من السنوات لإعادة قطاع التعليم لوضعه الطبيعي، فعلى سبيل المثال في بعض السنوات أدمج قطاع التعليم مع قطاعات أخرى كالتدريب المهني والشباب والرياضة أحيانا ،وضم قطاعي التعليم العام والتعليم العالي في قطاع واحد ،وفصلها أحيانا أخرى، مما انعكس سلبا على وضع الخطط الإستراتيجية للتعليم، مما أدى إلى حدوث خلل من حيث نوعية وكمية مخرجات التعليم في كافة مستوياته، ومن المشاكل الأخرى التي عانى منها قطاع التعليم عدم الاهتمام بعناصر العملية التعليمية ومكوناتها المختلفة، ناهيك عن السياسات المتعثرة غير المدروسة كتغيير النظام التعليمي والتحول إلى ما يسمى بالثانويات التخصصية ،وإلغاء الثانوية العامة ،وعدم استقرار المناهج من سنة

لأخرى، وغياب الربط بين المؤسسات التعليمية وحاجة السوق، كل ذلك أدى إلى انحراف خطير في مسار التعليم أوصل البلاد إلى أسوأ المستويات في أغلب التصنيفات الدولية.

ونتيجة لهده التغيرات وعدم الاستقرار فإن النظام التعليمي في ليبيا عانى بكافة روافده من عدم تمكنه من تخريج أفواجا تتوافق مؤهلاتها مع متطلبات سوق العمل، بالإضافة إلى تدني مؤهلات ومهارات العاملين مما يقلل من الكفاية والإنتاجية. وعلى الرغم من مرور أكثر من خمسة عقود منذ إنشاء أول مؤسسة تعليم عالٍ في ليبيا متمثلة في الجامعة الليبية(*)، إلا أنه من الواضح أن الأهداف المرسومة للتعليم العالي لم تتحقق بالصورة المرجوة، حيث توصلت العديد من الدراسات ذات العلاقة إلى أن التعليم العالي في ليبيا يعاني من مشكلات عديدة والتي ترجع في مجملها إلى غياب التخطيط السليم المبني على آليات وإجراءات البحث المنهجي عند اتخاذ القرارات المتعلقة بإنشاء وتنفيذ مؤسسات التعليم العالي (قنوص واخرون،2004،ص4).

2. حجم الإنفاق التنموي والإداري على قطاع التعليم:

يعتبر قطاع التعليم المصدر الرئيسي لعرض القوى العاملة، والمؤثر المباشر على هيكل القوى العاملة حسب المستويات التعليمية. وقد تم خلال الفترة (1980-2010) إنفاق مبالغ مالية كبيرة على قطاع التعليم وباستعراض البيانات الوردة في الجدول رقم(1) والذي يبين الإنفاق التنموي والإداري خلال الفترة (1980-2010) يمكن الإشارة إلى النقاط التالية:

- إن إجمالي الإنفاق الفعلي لخطط وميزانيات التنمية علي قطاع التعليم قد بلغ 9172.9 مليون دينار، وبأهمية نسبية مساوية إلى 7%من إجمالي الإنفاق التنموي على كافة القطاعات الاقتصادية.
- بلغ مجموع الإنفاق الفعلي للميزانيات الإدارية على قطاع التعليم 34720 مليون دينار، وبأهمية نسبية مساوية 27%من إجمالي الإنفاق الإداري على كافة القطاعات الاقتصادية.
- بلغ مجموع الإنفاق التنموي والإداري على قطاع التعليم 43892.9 مليون دينار ليبي، وبنسبة مساهمة بلغت 17% من مجموع إنفاق الميزانية العامة.
- إن جل إنفاق الميزانية العامة على قطاع التعليم كان يتعلق بالإنفاق الإداري .

نلاحظ أن هناك إنفاقا كبيرا على قطاع التعليم دون اكتساب إنجازات على أرض الواقع ،متمثلا في التدني في مستوى الأداء ، وارتباك السياسات المطبقة، و ارتفاع معدل الفاقد ،وهبوط مستوى معظم الخريجين لدرجة

(*) بلغ عدد الجامعات في ليبيا العام الجامعي 2010-2011 عشر جامعات، وبلغ عدد الكليات بهذه الجامعات 188 كلية ،وبلغ عدد المعاهد العليا 179 معهدا.

عدم قدرتهم على الإيفاء بواجباتهم المنتظرة منهم في مواقع العمل ، فضلا عن اللامعيارية في التوظيف، والإيفاد للدراسة والتدريب في الخارج.

الجدول رقم(1)

الإنفاق التنموي والإداري خلال الفترة(1980-2010)

الفترة الزمنية	الإنفاق التنموي على التعليم	إجمالي الإنفاق التنموي على القطاعات	نسبة الإنفاق التنموي على التعليم إلى إجمالي الإنفاق التنموي (%)	الإنفاق الإداري على التعليم	إجمالي الإنفاق الإداري على القطاعات	نسبة الإنفاق الإداري على التعليم إلى إجمالي الإنفاق الإداري (%)	إجمالي الإنفاق التنموي والإداري على التعليم	إجمالي إنفاق الميزانية العامة	نسبة اجمالي الإنفاق التنموي الإداري على التعليم والتدريب إلى إجمالي إنفاق الميزانية العامة (%)
1984-1980	815.7	16631.1	4.9	1770.0	11825.3	15.0	2592.7	28456.4	9.1
1989-1985	388.3	4974.6	7.8	2354.0	12101.7	19.5	2742.3	17076.3	16.0
1994-1990	281.5	2734.5	10.3	2896.4	106035	27.3	3177.9	13338.0	23.8
1999-1995	419.3	3106.2	13.5	4612.3	18115.3	25.5	5031.6	21221.5	237.7
2005-2000	2311.8	12897.0	17.9	5881.9	18601.1	31.6	8193.7	31498.1	26.0
2010-2006	4956.3	102724	4.8	17198.4	56022.2	30.7	22154.7	158746.2	14
المجموع	9172.9	131067.4	7	34720	127269.1	27	43892.9	258336.5	17

المصدر :

- مجلس التخطيط الوطني، المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية (1962-2000).
- وزارة التخطيط، تقارير متابعة تنفيذ ميزانيات التنمية السنوية، اعداد مختلفة.
- مصرف ليبيا المركزي ،النشرة الاقتصادية، أعداد مختلفة .

3- تزايد عدد الطلاب في الجامعات الليبية:

- **تزايد أعداد الطلبة خلال العام الجامعي (1969-1970/2011-2012):**

شهد التعليم الجامعي من حيث أعداد الطلبة الدارسين بالجامعات تزايدا هاما انعكس في ارتفاع أعداد الطلبة الليبيين الدارسين بالجامعات الليبية، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال تتبع البيانات الواردة بالجدول رقم (2) ،فقد بلغ إجمالي عدد الطلبة خلال العام الجامعي (1971/1970) 198،5 طالبا وطالبة ،وارتفع إلى227،62 طالبا وطالبة خلال العام الجامعي (1991/1990) ،واستمر عدد الطلبة بالارتفاع خلال السنوات اللاحقة إلى أن وصل إلى 333،324 طالبا وطالبة خلال العام الجامعي (2010/2009)، وفي العام الجامعي (2012/2011) انخفض عدد الطلبة الليبيين بالجامعات إلى 026،316 طالبا وطالبة ،ومن الممكن أن يرجع هذا الانخفاض خلال العام 2012 إلى تسرب الطلبة من الجامعات ،والعمل خارج الجامعة .

ويمكن القول بأن زيادة عدد الطلاب بالجامعات والتوسع الأفقي السريع في عدد الجامعات دون تخطيط مسبق قد خلق مشاكل عديدة كانت لها آثارها السلبية على نوعية خريجي التعليم الجامعي، نظرا لافتتاح العديد من كليات وأقسام علمية ومعاهد عليا دون استكمال التجهيزات الضرورية المطلوبة سواء من النواحي المادية أم الفنية أم اختيار الإدارات الجيدة.

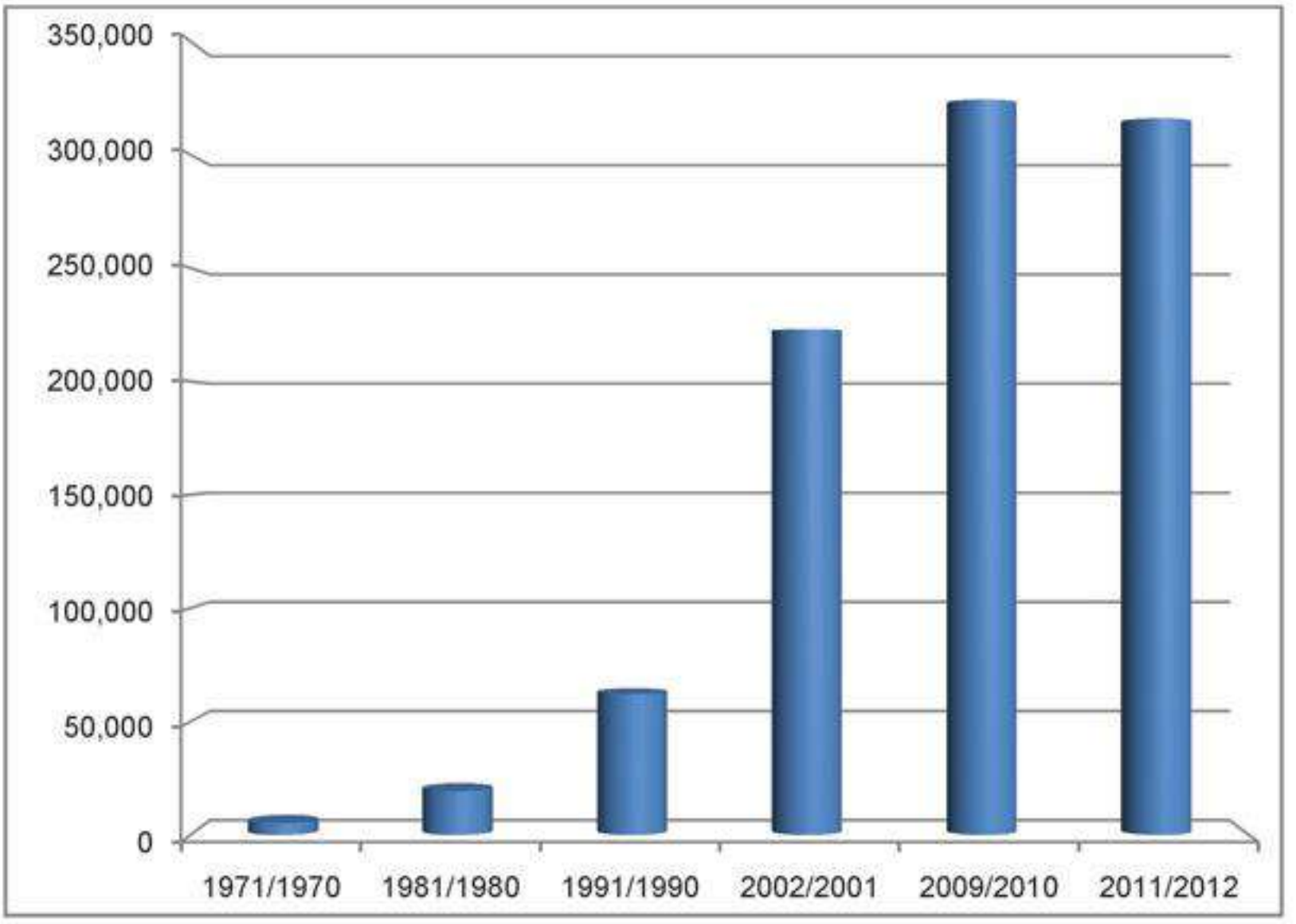
الجدول رقم (2)
تزايد أعداد الطلبة الليبيين في الجامعات الليبية
خلال الفترة (1971/1970 – 2012/2011)

العام الجامعي	الذكور	الإناث	إجمالي عدد الطلبة	نسبة الإناث من الإجمالي%
1971/1970	626،4	572	198،5	11.0
1981/1980	173،15	280،4	453،19	22.0
1991/1990	092،36	135،26	227،62	42.0
2002/2001	488،111	488،111	976،222	50.0
2010/2009	560،120	773،203	333،324	62.8
2012/2011	481،117	545،198	026،316	63.2

المصدر:

- أمانة التخطيط (سابقا)، مصلحة الإحصاء والتعداد، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لعام 1973 و1984.
- الهيئة العامة للمعلومات والتوثيق، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لعام 1995 ولعام 2006
- الهيئة العامة للمعلومات الكتاب الإحصائي ،أعداد متنوعة..
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بيانات غير منشورة.

الشكل رقم (1)
تزايد أعداد الطلبة الليبيين في الجامعات الليبية خلال الفترة
(2012/2011 – 1971/1970)

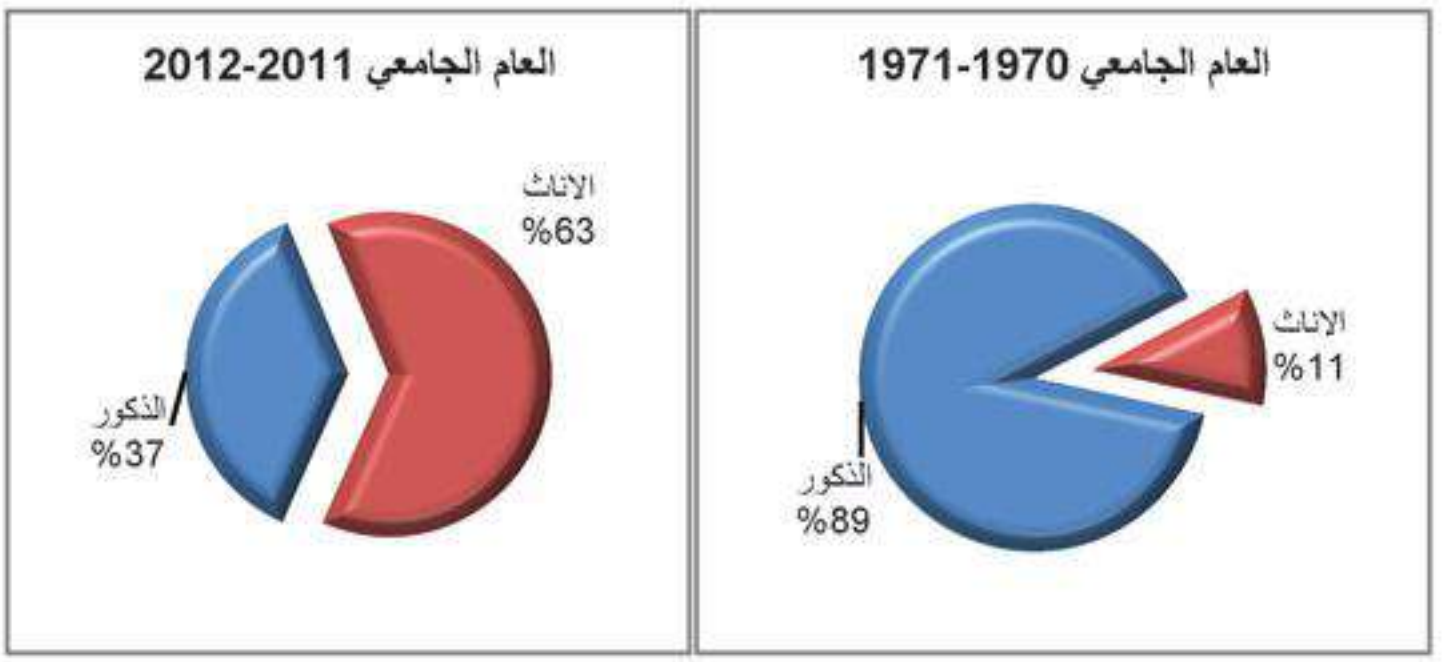


المصدر: الجدول رقم (2)

وعند دراسة تطور أعداد الطلبة من حيث الجنس، لوحظ أنه حتى العام الجامعي (1991/1990) كانت نسبة الطلبة الذكور إلى الإجمالي أكبر من نظيرتها للإناث، وبعد العام الجامعي (2002/2001) أصبحت هذه النسبة تأخذ اتجاهاً معاكساً تماماً لما كان عليه الوضع في السابق حيث أصبحت هذه النسبة في صالح الإناث على حساب نظيرتها للذكور كما هو واضح في الجدول رقم(2) والشكل رقم (2) ، وهذا راجع إلى تغير الثقافة السائدة حول تعليم المرأة.

الشكل رقم (2)
مقارنة نسبة الإناث إلى الذكور

خلال العام الجامعي (1971/1970 – 2012/2011)



المصدر: الجدول رقم (2)

4- تزايد مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا:

- **تزايد عدد الخريجين الليبيين من الجامعات الليبية خلال الفترة (1970/1969-2012/2011)**

نظرا لارتفاع أعداد الطلبة الليبيين الدارسين في الجامعات الليبية ،فقد ارتفع تبعا لذلك أعداد الخريجين منها، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (3)، حيث يوضح أن عدد الخريجين خلال العام الجامعي (1970/1969) قد بلغ 514 خريجا وارتفع إلى 080،2 خريجا خلال العام الجامعي (1980/1979)، واستمر هذا العدد بالارتفاع إلى أن بلغ 095،48 خريجا خلال العام الجامعي (2011-2012).

وعند تصنيف الخريجين إلى خريجين من تخصصات العلوم الإنسانية وخريجين من تخصصات العلوم التطبيقية ،لوحظ أن أعداد الخريجين من العلوم الإنسانية يفوقون نظرائهم من العلوم التطبيقية، وهذا ما توضحه نسبة الخريجين من العلوم الإنسانية ،وكذلك العلوم التطبيقية إلى إجمالي الخريجين خلال الفترة (2012/2011-1970/1969) ، حيث تراوحت هذه النسبة لخريجي العلوم الإنسانية بين 77.6% و65.1% خلال الفترة المذكورة، في حين تراوحت نظيرتها للعلوم التطبيقية بين 22.4% و34.9% خلال نفس

الفترة. وهذا ما يعطي دلالات واضحة على إقبال الطلبة للدراسة في التخصصات الإنسانية نظرا للسهولة النسبية في التخرج مقارنة بالعلوم التطبيقية، ويمكن إرجاع هذا إلى الثقافة السائدة بشأن الدراسة في الجامعات حيث يفضل أولياء الأمور تدريس أبنائهم في الكليات بغض النظر عن التخصص على حساب المعاهد التقنية، على الرغم من أن مثل هذا الوضع قد لا يساعد كثيرا على إعداد قوى عاملة قادرة على تحقيق التنمية الاقتصادية ،وذلك بإيجاد فرص عمل تلبي متطلبات سوق العمل في الاقتصاد الليبي.

إلا أن هده الزيادة في خريجي الجامعات والمعاهد العليا لم يواكبها تحسين في نوعية التعليم وأنماطه، وفاعليته وقدرته على مواجه التحديات التي تفرضها متطلبات سوق العمل. وبالتالي تغليب الجانب الكمي على الجانب النوعي انعكس سلباً على مخرجات مؤسسات التعليم وأدى إلى عدم التناسب بين خريجي هذه المؤسسات والاحتياجات الفعلية لسوق العمل. هذا الأمر أدى في السنوات الأخيرة إلى بروز ظاهرة الباحثين عن العمل بين حملة الشهادات الجامعية. فالجامعة "لو اكتفت بهذا الجانب من رسالتها، أي أن تكون مصنعا للشهادات، فإنها تكون قد قصرت في تحقيق هدفها الرئيسي، وهو تخريج كوادر فنية مؤهلة ذوي جودة عالية (طعيمة ، البندور،2004،ص299).

من العرض السابق يمكن القول أن برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية المعنية بالتعليم صيغت وفق معطيات نظرية وليست معطيات واقعية عملية، بمعنى آخر أنها غلب عليها التخطيط التقليدي المبني على أسس نظرية لتحقيق أهداف مستقبلية لا على أسس التخطيط العلمي المبني على الدراسة المنهجية للمشكلات، ومن ثم استنباط حلول لها. حيث إنه من الواضح أن غياب التخطيط المنهجي تسبب في إحداث نتائج سلبية أثرت سلبيا على الكفاية الإجمالية لمؤسسات التعليم العالي ومخرجاتها ،وأثر سلباً على نوعية مخرجات التعليم الجامعي.

الجدول رقم (3)

تزايد عدد الخريجين الليبيين من الجامعات الليبية (حسب التخصص)

خلال الفترة (1970/1969 – 2012/2011)

العام الجامعي	العلوم الإنسانية	العلوم التطبيقية	الإجمالي	نسبة الإنسانية من الإجمالي%	نسبة التطبيقية من الإجمالي%
1970/1969	399	115	514	77.6	22.4
1980/1979	184،1	896	080،2	56.9	43.1
1995/1994	263،7	945،2	208،10	71.2	28.8
2002/2001	728،21	942،13	670،35	60.9	39.1
2006/2005	521،11	066،7	587،18	62.0	38.0
2012/2011	310،31	785،16	095،48	65.1	34.9

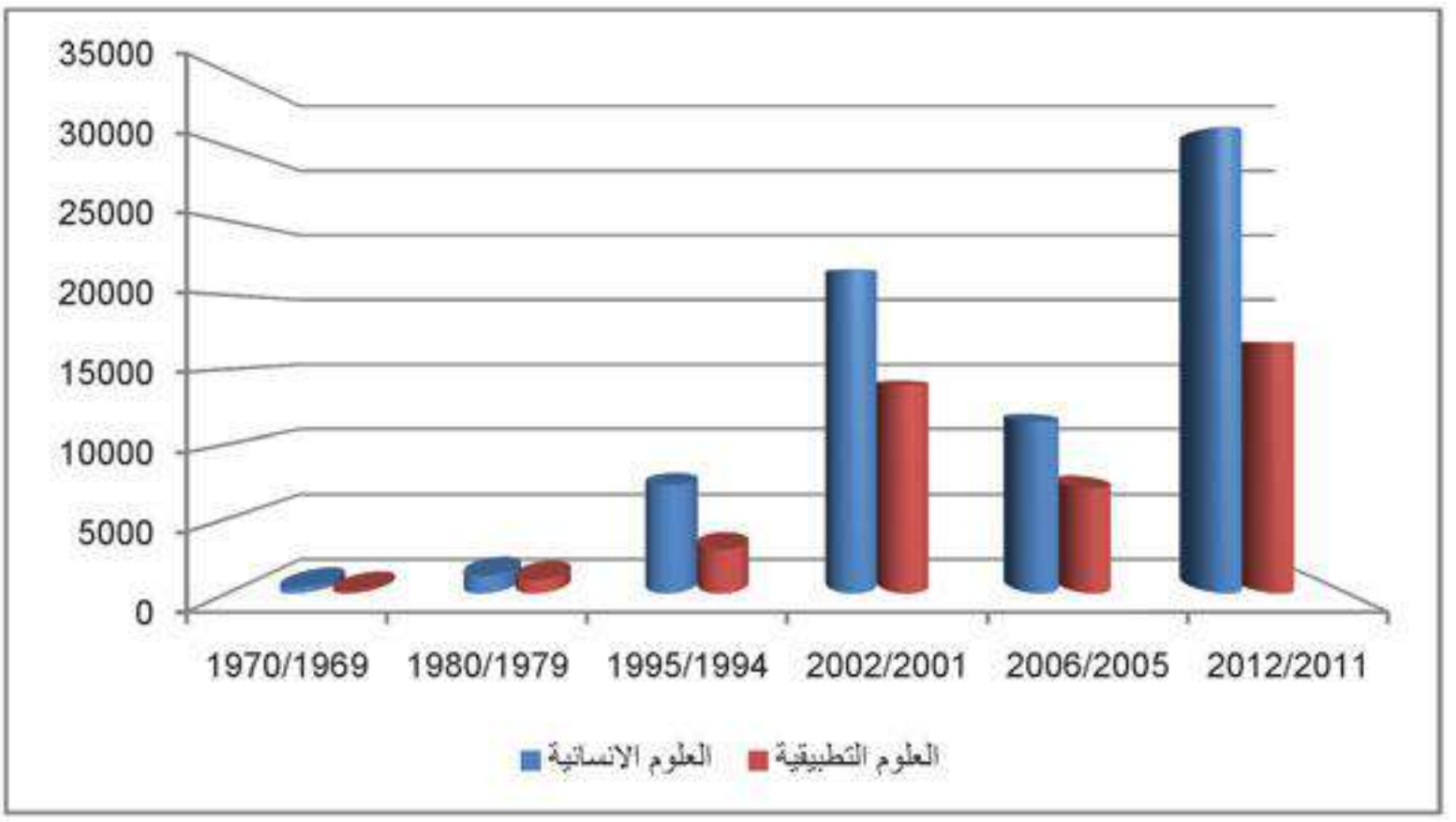
المصدر:

- اللجنة الشعبية العامة (سابقا) ،برنامج تنمية الموارد البشرية للسنوات 1993/1994-1996/1995ف.
- الهيئة العامة للمعلومات الكتاب الإحصائي ،أعداد متنوعة.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بيانات غير منشورة.

الشكل رقم (3)

تزايد أعداد الخريجين الليبيين من الجامعات الليبية (حسب التخصص)

خلال الفترة (1970/1969 – 2012/2011)



المصدر: الجدول رقم (3)

رابعاً- تحديد نوعية مخرجات التعليم الجامعي في ليبيا:

يُقصد بمخرجات نظام التعليم الليبي بقدرات ومهارات وكفايات خريج نظام التعليم الليبي بشكل عام ،دون تحديد أي نوع من أنواع التعليم ،إلا إذا تطلب التحليل ذلك، ولغرض التحليل فقد تم تحديد هذه القدرات والمهارات فيما يلي:

- **المعرفة العلمية في النظام الجامعي:**

هناك مؤشرات من مؤسسات العمل العامة والخاصة وخلاصتها أن الخريج الليبي بشكل عام دون المستوى المطلوب سواء بالمقاييس العربية أم العالمية، ويعود ذلك إلى تقليدية المناهج وتقليدية طرق التدريس وغياب التقنيات التعليمية والتربوية الحديثة في الجامعات ، ومن خبرات المعلمين والأساتذة يمكن القول بأن الطالب الليبي لا يدرك الكثير من المعارف والحقائق العلمية لا في مجال تخصصه ولا الميادين العلمية القريبة منها، وهذا أمر يحتاج إلى دراسات وبحوث لتحديد الواقع الفعلي الموضوعي، وكيف ينعكس ذلك على سوق العمل الليبي الذي يتطور بشكل كبير، بينما الخريج الليبي لا يواكب هذا التطور العلمي والمعرفي، وبالتالي وفي الغالب لن يجد مثل هذا الخريج عملاً سواء في القطاع العام أم القطاع الخاص، وحتى وإن وجد عملاً فهو - أي الخريج - يحتاج إلى إعادة تأهيل وتدريب وهذا ما يؤكده الكثير من أصحاب العمل سواء في القطاع العام أم القطاع الخاص.

- **طرق التدريس بالجامعات الليبية :**

تعتبر عملية الاتصال والتواصل بين المعلم والطلاب في الجامعة ذات أهمية قصوى في العملية التعليمية، لأنها تؤدي إلى تبادل الأفكار والمشاعر بين المعلم والطلاب ، فهي عملية تتم بين طرفين يتم فيها إرسال رسالة من المعلم وهو الطرف الأول باتجاه الطرف الآخر وهو الطالب ، فالتدريس عملية يتم من خلالها نقل المعلومات من مرسل إلى مستقبل ، تتضمن أكثر من طريق واحد لانتقال المعلومات ، وهي عملية معقدة قد يحدث فيها تغيير للرسائل ومعانيها .

كانت طريقة التدريس الجامعي في عهد النظام السابق هي طريقة الإلقاء ، فالتواصل بين المعلم وطلابه في اتجاه واحد ، حيث يكون دور المعلم مرسلاً ودور المتعلم مستقبلاً ، وهذا النمط أقل أنماط الاتصال فاعلية حيث يكون موقف الطلاب سلبياً والمعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات ، والطالب مجرد ذاكرة تردد وتحفظ ما يمليه عليه المعلم

ويؤدي هذا النمط إلى ضعف فاعلية التدريس الجامعي ، مع إحباط دافعية الطلاب وقصور روح المبادرة لديهم .

هذه الطريقة أثبتت فشلها وعدم إيفائها بالغرض من التعلم ، إن الطريقة الجيدة في التعليم هي أن يشترك الطالب فيها حتى تكون المعلومة أبلغ في الوصول إليه ، وتعتبر الطريقة التفاعلية أو الحوارية أكثر أنماط الاتصال انفتاحاً ، لأنها تعطي فرصة لجميع الطلاب للمشاركة في عملية التعليم والتعلم ، ويمكن لكل طالب من نقل أفكاره إلى المعلم وإلى جميع الطلاب في المحاضرة ، ويتيح تبادل الخبرات والمعارف بين المعلم والطلاب بشكل واضح .

- **ضعف مستوى المناهج التعليمية في الجامعة :**

تعتبر المناهج الدراسية من أهم الركائز في العملية التعليمية ، والتي يجب أن تحظى باهتمام كبير من طرف متخذي القرار لأنها السبيل الأساسي للوصول إلى الأهداف المنشودة من العملية التعليمية ، واتصفت مناهج التعليم في العهد السابق بأنها تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين ومليئة بالحشو والتكرار وتتسم بالتخلف.

- **ضعف البنية التحتية لمؤسسات التعليم الجامعي:**

تعاني الجامعات من عدة مشاكل تعيق العملية التعليمية ، كالكثافة الطلابية العالية في القاعات الدراسية على حدٍ سواء ، إلى جانب تهالك عدد كبير من المباني الجامعية ، إلى درجة وجود تشققات في العديد منها ، كذلك لا تتوفر في الجامعات التجهيزات الضرورية مثل المعامل ووسائل الإيضاح الضرورية التي تساند وتدعم العملية التعليمة ، ناهيك لافتقارها للساحات وللقاعات الفنية أو الرياضة وأيضاً تعاني الجامعات من مشكلة النظافة ، وعدم وجود دورات مياه جيدة ...إلخ ،فإن قطاع التعليم الجامعي من أكثر القطاعات المتضررة من تلك السياسات التي انتهجها النظام السابق، والتي كانت سبباً في تدني مستوياته ومخرجاته .

- **تدني المستوى التعليمي لطلاب الجامعة:**

يظهر ضعف مستوى الطلاب منذ المراحل التعليمية الأولى وحتى مراحله الأخيرة في الجامعات ، ففي التعليم الجامعي لا يستطيع الطالب توظيف عقله في التحليل والتركيب والاستنتاج ، هذا إضافة إلى ضعف الطلاب في الرياضيات، هذا ناهيك عن قصر اليوم

الدراسي، ويعد العام الدراسي في ليبيا من أقصر الأعوام الدراسية في العالم، كما يظهر ذلك من الجدول والشكل رقم (4).

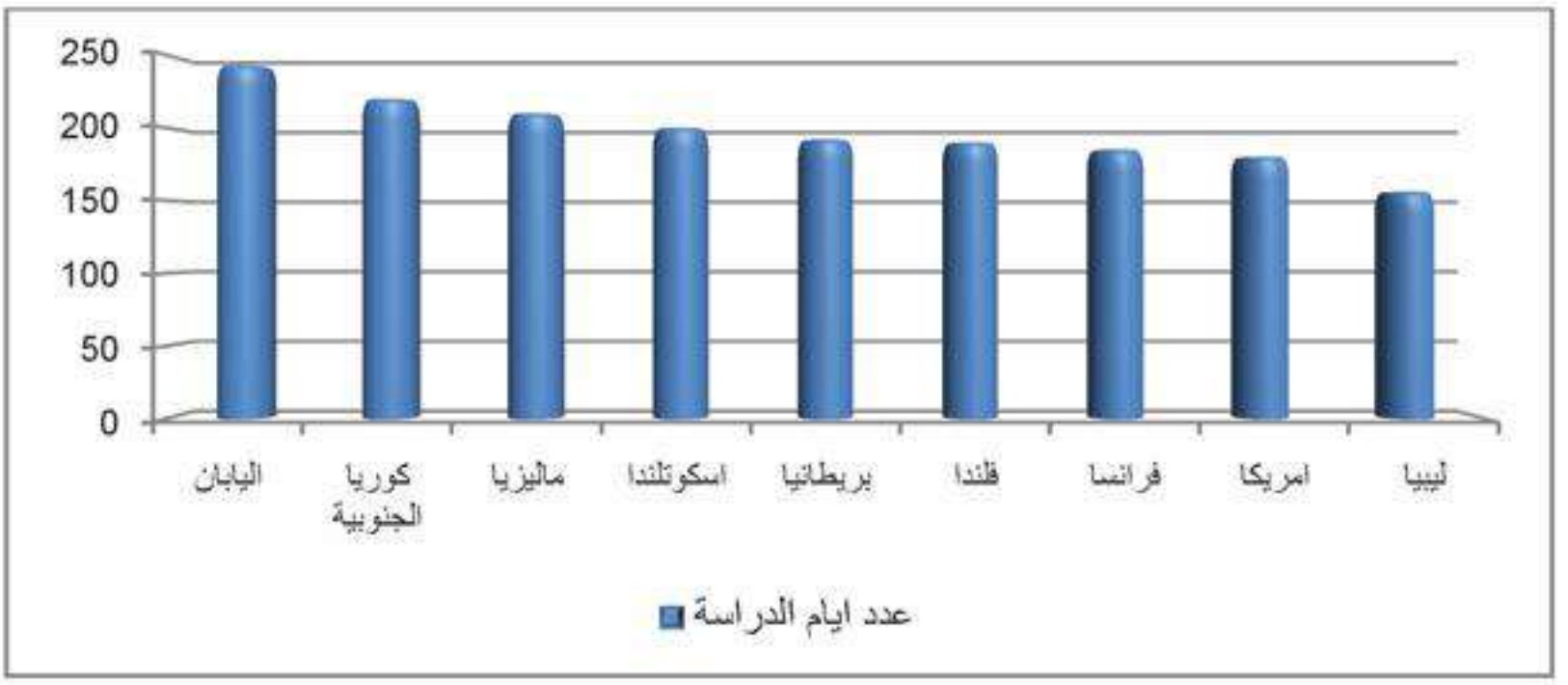
جدول رقم (4)
عدد أيام الدراسة في مجموعة من دول العالم

البلد	اليابان	كوريا الجنوبية	ماليزيا	أسكوتلندا	بريطانيا	فلندا	فرانسا	أمريكا	ليبيا
عدد ايام الدراسة	243	220	210	200	192	190	185	180	156

المصدر: د.علي الحوات ، (2013)، مخرجات نظام التعليم وسوق العمل في ليبيا:البدائل والخيارات مؤتمر سوق العمل الليبي:الواقع والآفاق المستقبلية، طرابلس 25 - 26 ديسمبر.

الشكل رقم (4)

عدد أيام الدراسة في مجموعة من دول العالم



المصدر: الجدول رقم (4)

يوضح الجدول رقم (4) بأن الطالب الليبي لا يقضي الوقت الكافي في المدرسة أو المعهد أو الجامعة ليتشرب المناخ التربوي والعلمي المتوفر في مؤسسته التعليمية، إضافة إلى فقر البيئة التعليمية من كل نشاط علمي أو ثقافي يحفز العقل ويغذي الروح والنفس، فالجامعة غالبا بيئة طاردة، والشارع بيئة جاذبة، وفي الشارع يواجه أو يجد الطالب سلوكيات وحياة اجتماعية قد تؤدي به إلى التسرب أو التخلف الدراسي أوترك الجامعة نهائيًا، فكأن الطالب يتخرج وهو ناقص التكوين العلمي والثقافي والنفسي والاجتماعي، خاصة وأن معظم الجامعات الليبية تخلو من أية نشاطات تعرف تربويًا بالنشاطات الطلابية خارج المنهج الجامعي، مثل جمعيات الثقافة والعلوم والمسرح والفنون وفرق التربية البدنية، وهكذا يتخرج الطالب من الجامعة لم تؤدِ

وظيفتها ودورها نحوه كما يجب علميًا وثقافيًا ومهنيًا، هذا بالإضافة إلى أن الجامعة لم تكسبه القدرات والكفايات التي قد تساعده لدخول سوق العمل ، فالطالب يدرس في بيئة جامعية معزولة تمامًا عن الحياة والواقع، فالعلوم الأساسية تقدم له كحقائق مجردة دون معامل في الغالب والعلوم الاجتماعية والآداب والمواد الثقافية تقدم له كمثاليات وقوالب فكرية، أو مراحل تاريخية مجردة لا حياة فيها وبعيدة عن الفعل الإنساني وأحداثه وسلبياته وإيجابياته فهناك انفصال بين عالم الجامعة ومناهجه، وبين عالم الواقع وديناميكيته وتغيره وتطوره ومشكلاته وتحدياته فيتخرج الطالب بعقليتين عقل الجامعة للنجاح في الامتحانات ، وعقل غير معد ومدرب للتعامل مع واقع اجتماعي مختلف عن عالم الجامعة وما يقال ويدرس فيه، والمشكلة تصبح أكبر تعقيدًا عندما يتخرج الطالب ويجد أن كل ما درسه وتعلمه بعيدًا عن واقعه اليومي وما يجده في محيطه المباشر، وأسرته ومع أصدقائه وبعيدًا عن سوق العمل والحصول على فرصة عمل، وهكذا يتخرج الطالب ويواجه عدة احتمالات من بينها الآتي:

- يتخرج الطالب من الجامعة وخاصة في مجالات العلوم الأساسية والعلوم الاجتماعية والآداب لا يجد عملا، وفي أحسن الظروف قد يجد عملا لا صلة لها بتخصصه أو عمله، ولكنه مضطر تحت ضغط الحاجة.
- قبول أي عمل تحت الضغوط الاجتماعية حتى لو كان بطالة مقنعة في الحقيقة.
- الاتجاه إلى المساعدات التي تمنحها الدولة بمسميات مختلفة، ولكنها في الحقيقة نوع من الرعاية الاجتماعية للمحتاجين والباحثين عن العمل.

فيما يلي النتائج الاجتماعية الناتجة عن الاحتمالات السابقة:

- الإحباط ،التذمر النفسي والشعور بالخيبة.
- الانحراف والتمرد على أسرته والمجتمع.
- الهجرة للخارج.
- رفض الذات الفردية والجماعية والبحث عن ذات أخرى توفر له ما فقد، ويمكن ملاحظة ذلك والانخراط في الحركات السياسية والاجتماعية التي بدأت تنتشر كثيرًا اليوم في مختلف بلدان العالم النامي بمسميات وشعارات مختلفة تجذب الشباب وتغريهم، بل وتوفر لهم فرص العمل والشعور بالانتماء والهوية.

كما أنه من سلبيات النظام التعليمي ذات الأثر الكبير على المجتمع الليبي تخرج الطالب من الجامعة دون أن يكون له مهارات محددة تمكنه من الانخراط في سوق العمل بسهولة ما لم يتم تدريبه وإعداده من جديد، وهذه عملية قد تكون مكلفة من حيث الوقت والجهود والمال ،بل إن

هذه المهارات العامة اللازمة لأي شخص يعيش ويعمل فـي المجتمع الحديث تكاد تكون مفقودة أو غير مرضية أو غائبة تمامًا من معظم الخريجين في مؤسسات التعليم الليبي، ومن أمثلـة هذه المهارات العامة:

- مهارة اللغة العربية واللغات الأجنبية بما في ذلك مهارة القدرة على التعبير عن الذات، هذا ناهيك عن مهارة استخدام شبكات المعلومـات الحديثـة لتطوير تفكيره وتخصصـه والبحث عن الجديد فيها.
- مهارات التفكير والتحليل الدقيق والنظر للمشكلة أو الموقف من زوايا متعددة، وبنـاء روابط أو نسق بين أجزاء المشكلة أو الموقف تحت العلاج أو التطوير، فـالتفكير دائمًا يأخـذ الطـابع العـام ويميـل إلـى النظـرة الكليـة دون الالتفـات إلـى جزيئـات المشـكلة، أو الموضوع بشكل تحليلي وتركيبي.
- ضعف القدرة على توظيف المعلومات المكتسبة فـي الموقف أو المشكلة المطروحـة، أو توظيف معلومات جديدة لإيجاد حل للمشكلة، فالمنـاهج التعليميـة لم تدرب الطالب علـى التحليل والاستنتاج والوصول إلى شيء جديد ، فالطالب غالبًا لا يستطيع الوصـول إلـى أي استنتاج، ويكتفي بحفظها أو الانبهار بها لغويًا أو أدبيًا أو ثقافيًا.
- نقص الخبـرة الميدانيـة أو العمليـة، أو الـربط بـين الجانـب النظـري والعملـي، فـالتعليم والتدريب والتأهيل كلـه أو فـي معظمـه لا يخـرج عن المعرفـة النظريـة، ولا يتفاعل أو يـرتبط بـالواقع العملـي الـذي يعيشــه الطـالـب فعـلاً، فطـلاب الجامعـات مهمـا كانـت تخصصــاتهم لا يتعرضــون لخبـرة ميدانيــة عمليــة ســواء فــي المصــانع والشــركات ومؤسسات العمل الفعلي، وليس هناك تفاعل حقيقي وتكامل بين مؤسسات العمل الفعلـي والمؤسسـات التعليميـة سـواء النظريـة الأكاديميـة أم المهنيـة والفنيـة التـي يفترض أنهـا موجهـة لتخـريج طـلاب للعمـل فـي المؤسسـات الصـناعية والمهنيـة. وهنـا يمكن القـول الاستفادة من النماذج التعليمية في ألمانيا وكوريا الجنوبية وماليزيـا وبريطـانيا والمغـرب والأردن وتـونس، حيـث يشـكل الجانـب العملـي والميـداني جـزءًا رئيسـيًا مـن المنـاهج والتأهيل والتدريب التي يتم في المؤسسات التعليمية المهنية والفنية خاصـة.

والملاحظ أيضًا أن أسلوب التدريس والتعليم بما في ذلك المعاهد الفنية والمهنية لا يقدم حـالات عملية، أو مشاكل عملية من مختلف ميادين الاقتصاد وسوق العمل، وهذا يعكس في نفس الوقت فقر التخطيط للمناهج والمقررات الدراسية التي يغلب عليها الجانب النظري وفقدان التكامل بين المؤسسة التعليمية ومؤسسات العمل المرتبطة بها، ومن الأمثلة على ذلك:

- فقدان التواصل والتفاعل بين الخريج وتطورات تخصصه بعد التخرج فلا تصدر أية جامعة ليبية منشورًا علميًا أو ثقافيًا للخريجين، أو ما يُعرف في جامعات العالم المتقدم بمجلة الخريجين.
- غياب التواصل والتفاعل بين الخريج وتطورات تخصصه بعد التخرج إلا ما يأتي عرضًا أو بالصدفة.
- قلة الدورات التدريبية بعد التخرج وأثناء الخدمة ،وضعف الدافع لمتابعة تطورات تخصصه وما ظهر فيه من جديد.

خامسا- الخلاصة والتوصيات:

حاولت هذه الورقة دراسة وتحليل واقع التعليم الجامعي الليبي وتحديد نوعية مخرجاته ، من منظور تحليلي كلي وليس جزئيا، ومن البيانات التي تم تجميعها وتحليلها بهذه المنهجية يمكن القول أن برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية المعنية بالتعليم صيغت وفق معطيات نظرية وليست معطيات واقعية عملية، بمعنى آخر أنها غلب عليها التخطيط التقليدي المبني على أسس نظرية لتحقيق أهداف مستقبلية لا على أسس التخطيط العلمي المبني على الدراسة المنهجية للمشكلات ومن ثم استنباط حلول لها. حيث إنه من الواضح أن غياب التخطيط المنهجي تسبب في إحداث نتائج سلبية أثرت سلبيا على الكفاية الإجمالية لمؤسسات التعليم الجامعي ومخرجاتها، وأثر سلباً على نوعية مخرجات التعليم الجامعي. كما تشير أيضا إلى أن التعليم الجامعي الليبي يتصف بالكثير من الخصائص السلبية التي تعيق تفاعله واستجابته مع التطورات الدولية وبناء على ذلك تظهر التوصيات التالية:

- على ليبيا وسياستها التعليمية والتربوية ومؤسساتها الاقتصادية إعادة النظر والتفكير والبحث في بدائل وخيارات لبناء تعليم جامعي قوي ، وهذا في الواقع عمل إستراتيجي بعيد المدى ،لا يقوم به باحث بمفرده، ولكن تقوم به مؤسسة تفكير مستقبلي واستراتيجي.
- تطوير محتويات البرامج التعليمية و التأكيد على التدريب في مواقع العمل أثناء مرحلة الدراسة الجامعية كوظيفة رئيسة لمؤسسات التعليم العالي في ظل مفهوم التربية المستمرة لتكون متوافقة مع الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية، وهو ما يمكن تحقيقه عن طريق إعادة النظر في محتوى البرامج الحالية وتجديده، ليتوافق مع ظروف

ومعطيات العصر، ويتلاءم مع ما فيه من مستجدات ومتغيرات، بحيث لا يتعارض مع ثوابت المجتمع ومبادئه.

- مساهمة مخرجات التعليم العالي في الوظائف الإدارية والفنية في القطاع الخاص، وتوافق مخرجات التعليم لمتطلبات سوق العمل .
- تنفيذ عملية تقويم دورية لتلك المؤسسات للتأكد من أن الأسس التي وضعت على أساسها الأهداف والإستراتيجيات والبرامج ما زالت تتواكب ومتطلبات التنمية والعمل على تحسين الأداء.
- الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحقيق رفع كفاية الأداء بهذه المؤسسات والقيام بوظائفها (إعداد القوى البشرية، البحث العلمي، التنشيط الثقافي والفكري العام) بصورة مرضية.
- دعم التخصصات الحديثة التي تحقق التوافق بين التعليم وحاجات المجتمع ممثلاً في قطاعات الأعمال والمؤسسات الإنتاجية، وتبني نظام تقديم برامج تعليمية مشتركة مع الجامعات المتميزة بالخارج من أجل منح درجات علمية مشتركة، وخاصة على مستوى الماجستير والدكتوراه مما يكفل الجودة والتميز.
- اختيار القيادات لمؤسسات التعليم الجامعي تبعاً للتميز والقدرة على إدارة التغيير، وتوفير التدريب الكافي لها قبل تكليفها بإدارة هذه المؤسسات.
- التأكيد على أن التعليم العالي ليس عملية خدمية ولكنه عملية إنتاجية، وأنه يعطي مخرجات إنتاجية لها مردود اقتصادي واضح على كافة مستويات الحياة العامة.

المراجع

- اللجنة الشعبية للتخطيط (سابقا)، 2004، التنمية الاقتصادية و الاجتماعية في ليبيا 1970 – 2003، طرابلس.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، "نحو تطوير واقع تكوين المعلم في الوطن العربي في ضوء المتغيرات والتجارب العالمية، وثيقة رقم (5) – اجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة". قطر: الدوحة، 27-1998/9/30.
- الهيئة العامة للمعلومات، الكتاب الإحصائي، أعداد مختلفة .
- رشدي أحمد طعيمة و محمد سليمان البندري، 2004، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. ط 1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صبحي قنوص و وآخرون2004، تقرير حول وضع الجامعات والمعاهد العليا الأهلية بالمنطقة الشرقية، شؤون الخدمات باللجنة الشعبية العامة (سابقا) ، تقرير غير منشور.
- صندوق النقد الدولي، البيان الختامي الصادر عن زيارة خبراء صندوق النقد الدولي لليبيا والصادر في 4 مايو 2012.
- علي حسين حسن، 1999، قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية: http//www.khayma.com/education- technolpgy/s1.htm
- علي الهادي الحوات،1996، التعليم العالي في ليبيا: واقع وآفاق، طرابلس: منشورات مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- مجلس التخطيط الوطني، المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية (1962-2000).
- مجلس التخطيط الوطني، ليبيا 2025 " رؤية استشرافية" - التقرير النهائي، مركز البحوث والاستشارات، جامعة بنغازي.
- محجوب عطية الفائدي وإبراهيم علي محمد1998، التعليم الجامعي والعالي وتحديات المستقبل: نظرة تحليلية ونقدية، مجلة قاريونس العلمية، المجلد 10، العدد 2.
- محمد سعيد عبد المجيد ، 2006، "قانون تنظيم الجامعات وجودة التعليم" دراسة ميدانية مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لقسم علم النفس- سلوك الإنسان وتحديات العصر، 18-2006/4/20، جمهورية مصر العربية، جامعة المنيا، كلية الآداب.

- مصرف ليبيا المركزي ،النشرة الاقتصادية، أعداد مختلفة.
- مكتب العمل والتأهيل ببنغازي، بيانات غير منشورة، 2013.
- منير محمود سليمان عبد الرحيم، 1993، الفاعلية التنظيمية للجامعات الرسمية في الأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك الأردن.
- وزارة التخطيط ، مصلحة الاحصاء والتعداد، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان للسنوات 1964، 1973، 1984، 1995، 2006.
- وزارة التخطيط، تقارير متابعة تنفيذ ميزانيات التنمية السنوية، اعداد مختلفة.
- وزارة التخطيط، مصلحة الاحصاء والتعداد مسح التشغيل والباحثين عن العمل لسنة 2010.
- وزارة التخطيط، مصلحة الاحصاء والتعداد، ملخص لأهم نتائج مسح التشغيل والبطالة لسنة 2012 .
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، تقرير عن التعليم العالي في ليبيا،2012.

تقنيات الحاسوب والاتصالات

في وحدات التعليم الجامعي وأثرها

على جودة مخرجات العملية التعليمية

د. ياسر خليل إبراهيم د. ستار جابر العيساوي

المقدمة:

تعتبر وحدات التعليم الجامعي، سواء كانت جامعات أم معاهد عليا، إحدى العوامل الأساسية للتقدم الحضاري للبلدان، وركيزة هامة للتطور العلمي وللنمو الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع. وتمشيا مع التطور السريع الذي يشهده العالم في جميع المجالات، أصبح من الضروري تغيير وتحديث البرامج الدراسية الجامعية باستمرار لتتكيف مع متطلبات مراحل التطور. ونظرا لأهمية قطاع التعليم العالي، فإن قياس أداءه وتقييم وتقويم فعالياته واختبار جودته وضبطها واكتشاف جوانب القصور في خدماته يعد أحد السبل الهامة للرقي به وتطويره من أجل المساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف التنمية في البلدان العربية.

ويعتبر ميدان تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بمختلف المجالات التي يغطيها محركا أساسيا لدفع مسار التنمية الشاملة وقياسا جوهريا لتقدم الأمم. وما شهده هذا القطاع الحيوي الواعد من فعالية في تنشيط المبادلات الإنسانية على اختلاف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والعلمية باعتبار أن ثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أضحت تؤسس لشكل جديد من العلاقات بين المجتمعات والثقافات والتكتلات الاقتصادية والسياسية وتمهد لمستقبل جديد إضافة لكونها من أهم العناصر التي تؤثر على جودة الأداء للمنضمات.

إن استخدام الحواسب والتقنية الحديثة المرافقة للنظام المعلوماتي هي من أهم الدعائم الأساسية في العملية التعليمية، حيث يعد قطاع التعليم بما فيه من أنظمة تعليمية ومناهج دراسية مفتاح التنمية، ومرتكزها الأساسي وأحد الأهداف السامية التي تسخر لها الدولة إمكاناتها بغية تطويره وتزويده بشتى علوم المعرفة والتكنولوجيا المتطورة. لذلك فإن المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر تمر بمرحلة تحول جذري يعود إلى الضغوط الاقتصادية والتكاليف الضخمة من جهة وإلى عالم التقنيات الحديثة من جهة أخرى، والاختلاف الكبير بين الطلاب الذين يختارون الحضور للمؤسسات التعليمية أو التعلم عن بعد هو أيضا من عوامل ذلك التحول. لقد ساعد التطور المتسارع في تقانات المعلوماتية والاتصال الحديثة على رواج استخداماتها التعليمية، مما أدى إلى زيادة كفاية أشكال التعليم.

وبالرغم من أن مفاهيم الجودة قد نشأت أساسا لتعني بالسلع والمنتجات وكيفية الارتقاء بها في القطاع الهادف للربح، إلا أن هذا المفهوم قد امتد ليشمل القطاعات الخدمية، ومنها التعليم الجامعي، التي تقدم خدمات متنوعة. وبصورة عامة، يتطلب التوصل إلى جودة نشاط معين تنفيذ المهام التالية[1].

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

1- دراسة المتطلبات.

2- مراجعة التصميم.

3- فحوصات المنتوج.

4- تحليل شكاوى ميدان العمل.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تعاظم الدور المنوط بقطاع التعليم الجامعي في كافة البلدان العربية، وتأكيد هذه الدول في خططها التنموية على أهمية الوصول بالخريج إلى مستوى عالٍ من الجودة. لذلك فإن أهمية هذا البحث تنبع من ضرورة وجود أنظمة فاعلة في جميع المؤسسات التعليمية العليا للالتزام بمواكبة التطورات المتسارعة في تقنيات الحاسوب والاتصالات. ويمكن اعتبار هذا البحث مدخلا لتطوير وتحسين جودة النشاطات التي تقوم بها الجامعات والمعاهد العليا. كما تأتي أهمية الدراسة من تسليطها الضوء على الإمكانات المتاحة من تقنيات الحاسوب والاتصالات في الوحدات الجامعية العربية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على أهم عناصر مؤسسات التعليم العالي.

2- التعرف على تأثير استخدام تقنيات المعلومات في وحدات التعليم العالي.

3- طرح ومناقشة الصعوبات التي تحد من إمكان الاستفادة من تقنيات الحاسوب والاتصالات في وحدات التعليم العالي.

4- ما هي أساليب ونظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي؟

5- توضيح أهم المعايير والمتطلبات والعوامل الداعمة للاستفادة من تقنيات الحاسوب والاتصالات في وحدات التعليم العالي.

خطة البحث:

لتحقيق الأهداف المتوخاة من هذا البحث، سوف يتم اعتماد أسلوب الدراسة المكتبية المتعمقة التي تتناول موضوع البحث، وذلك للخروج بأفكار جديدة تشير إلى الآلية التي يمكن اتباعها أو الاستعانة بها للاستفادة من تقنيات الحاسوب والاتصالات من أجل تطوير التعليم العالي في الوطن العربي. ونظرا لأهمية موضوع الدراسة وتشعب مدخلاتها وارتباطها بدراسات متعددة في مجال التعليم والتدريب، فقد تم تنسيق البحث بأسلوب تسلسلي يتم فيه مناقشة الجوانب الأساسية المتعلقة بعناصر مؤسسات التعليم العالي والعوامل المؤثرة مباشرة على جودة مخرجاتها، وذلك بهدف توطيد فكرة البحث وطرحه بأسلوب عملي يمكن تطبيقه، وأيضا لطرح تقنيات المعلومات والاتصالات في مؤسسات التعليم العالي بشكل محدد للاستفادة من ذلك في إثارة بعض المناقشات والدراسات المتعلقة بمجالات التعليم العالي. وعلى هذا الأساس، وفي ضوء الأهداف المشار إليها أعلاه، فسيتم تناول الموضوع بمناقشة ووضع إجابات محددة للتساؤلات التالية:

1- ماهي العناصر الأساسية لمؤسسات التعليم العالي؟

2- ما هو تأثير استخدام تقنيات المعلومات في وحدات التعليم العالي؟

3- مدى الاستفادة من الإمكانات المتاحة في تقنيات الحاسوب والاتصالات في وحدات التعليم العالي العربي.

4- ماهي الصعوبات التي تحد من إمكان الاستفادة من تقنيات الحاسوب؟

5- ماهو دور تقنيات الحاسوب والاتصالات في تطوير أساليب الجودة في وحدات التعليم العالي؟

6- ماهي أهم المعايير والمتطلبات والعوامل الداعمة للاستفادة من تقنيات الحاسوب والاتصالات في وحدات التعليم العالي؟

7- كيف يمكن تحسين جودة خريجنا الجامعي في الوطن العربي؟

أولاً- العناصر الأساسية لمؤسسات التعليم العالي:

تتكون أي مؤسسة تعليمية من مجموعة من العوامل الأساسية التي ترتبط ببعضها ،وتتكامل من أجل أداء مهامها لتحقيق الأهداف المنشودة من المؤسسة. ويوضح الشكل(1) نموذجا تصوريا لمؤسسة تعليم عال [2].

شكل(1) نموذج تصوري لمؤسسة تعليم عال.

بنظرة فاحصة إلى مجموعة العوامل الأساسية، المبينة في النموذج أعلاه، والمكونة لأي مؤسسة تعليمية، نجد أن كلا من هذه العوامل تتألف من مجموعة عناصر متشابكة، وتعتمد فعالية كل منها على الإمكانات المتاحة من العناصر الأخرى. ولذلك فإن تحديد هذه العناصر وتعريفها مهم جدا في تطوير أداء العوامل الأساسية، وبالتالي في تحسين جودة المؤسسات التعليمية. والجدول رقم (1) يوضح العوامل الأساسية للمؤسسة التعليمية والعناصر المكونة لهذه العوامل[3].

جدول(1) العوامل الأساسية وعناصرها التي تتكون منها مؤسسة تعليم عال.

ر	العوامل الأساسية	عناصر العوامل الأساسية
.1	**البرنامج الدراسي**	فئات مواد البرنامج، توزيع الساعات الإجمالية بين الفئات، مقررات كل فئة، درجة التعمق في تغطية المقررات، أسلوب التدريس، مدة الدراسة.
.2	**التجهيزات**	قاعات دراسية وتجهيزاتها، معامل، مكتبة، صالات الحاسب، خدمات مساعدة.
.3	أعضاء هيئة التدريس	التخصص، الخبرة التدريسية، الخبرة العملية، المؤهل العلمي، العدد المناسب.
.4	*الموظفون*	المؤهل العلمي، الخبرة العملية، العدد المناسب.
.5	*الطلاب*	الرغبة، المؤهل(نوع الثانوية)، العمر، القدرة العلمية، اللياقة، الخبرة العملية.
.6	*الخريج*	نوع وعدد فرص العمل، الترابط والتفاهم مع تخصصات أخرى، التأقلم مع الأعمال المختلفة، نمو القدرة على الإبداع ومواكبة التطور، الدخل المتوقع.

ونظرا لاختلاف البرامج التأهيلية في المؤسسات التعليمية، حتى تلك التي تتشابه في التخصص، تظهر أهمية دراسة وتحديد العوامل المؤثرة في منهجية عمل المؤسسات التعليمية والتدريبية وكذلك في أساليب تقييم أدائها، لذلك تتولى الجمعيات العلمية والاتحادات والروابط المهنية والنقابات والتجمعات في بعض الدول بدور مهم في اقتراح عوامل على أساسها يتم تقييم البرامج التعليمية، وفي هذا الشأن فقد كان للاتحاد الأوربي تجربة في تنفيذ برنامج تقويمي ،يتم على أساس مجموعة عوامل مقترحة، هي(4):

1- المرافق و حالتها.

2- الأهداف والأغراض.

3- تنظيم البرامج، عمليات التعليم والتعلم وتقييم الطالب.

4- الموظفون وإدارة المصادر البشرية.

5- إدارة الجودة.

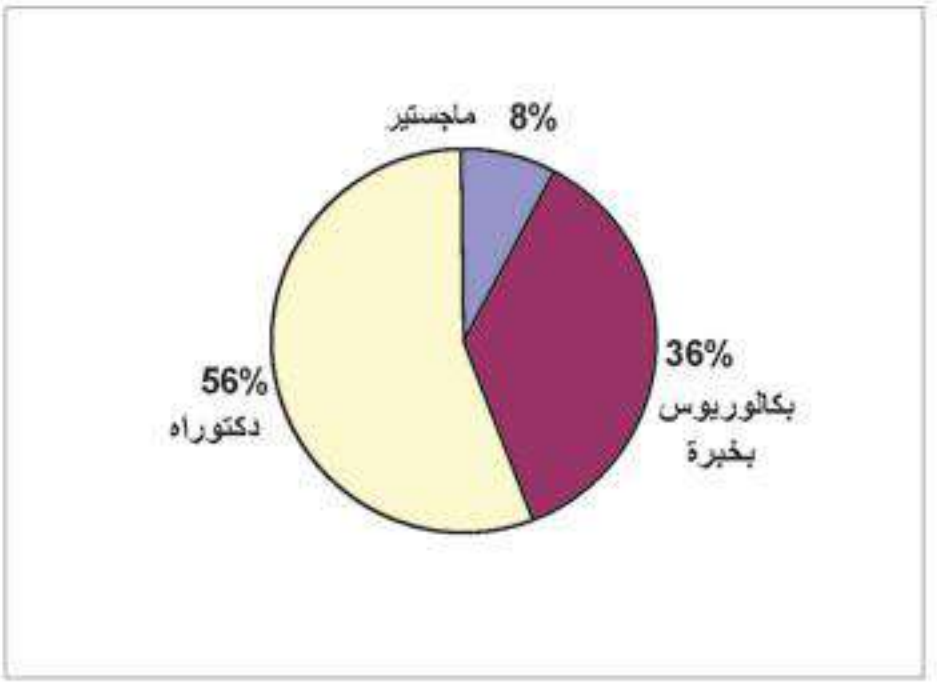
6- القوة والضعف.

7- الطالب.

8- العلاقات الخارجية

وقد تم إجراء استبانة في دراسة لنا سابقة(3) لمعرفة خصائص هذه العوامل لنظامي التعليم الهندسي، النظام التقني الطابع والنظام الأكاديمي أو النظري، حيث تم توزيع حوالي مائة نسخة من الاستبانة على شريحة واسعة من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمؤسسات الصناعية

والتدريبية المستفيدة من الخريجين. والشكل (2) يعرض نسب المشاركين في دراسة تعريف الخصائص وفقا لمؤهلاتهم العلمية.



شكل(2) نسب المشاركين ومؤهلاتهم العلمية

أظهرت نتائج الاستبانة الخاصة بمعرفة الفروق بين خصائص هذه العوامل إلى وجود بعض التباين في نوعية أعضاء هيئة التدريس والبرامج الدراسية والتجهيزات المطلوبة لكل نوع من المؤسستين الهندسيتين المعنيتين بتلك الدراسة بالرغم من التشابه النسبي بينهما. وعلى ضوء نتائج تلك الدراسة، يمكن الاستخلاص بأن الفروق بين خصائص العوامل الأساسية ستتباين بحجم أكبر بين المؤسسات التعليمية ذات الطابع المختلف. وهذا يؤكد على أهمية دراسة العوامل الأساسية للمؤسسات التعليمية ومناقشة عناصرها والتي تمثل المتغيرات المهمة في تحديد الأهداف والمعايير التي يتم على أساسها وضع وتطبيق برامج التطوير في وحدات التعليم العالي المتنوعة.

ثانياً- مميزات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم:

أتاح ابتكار تكنولوجيا الحاسوب تأسيس تطبيقات وأوجه استخدام متعددة وجديدة وبدورها أحدثت تطورا هائلاً في الميادين التعليمية والوظيفية في المجتمع، وقد استند ذلك إلى توظيف محتوى الحاسوب من المكونات وبرامج متعددة ، وأيضا معالجة وسائطه وملحقاته علاوة على الاتصالات التي يحققها بالأفراد والمؤسسات والمواقع الإلكترونية. وتشكل هذه التكنولوجيا عناصر أساسية لإقامة مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(ICT) بالنسبة لكافة المجالات،

حيث يمكن تحصيل المعلومات والاتصالات لإنجاز أغراض متعددة استناداً إلى توظيف تكنولوجيا برامج ومعالجات واتصالات الحاسوب.

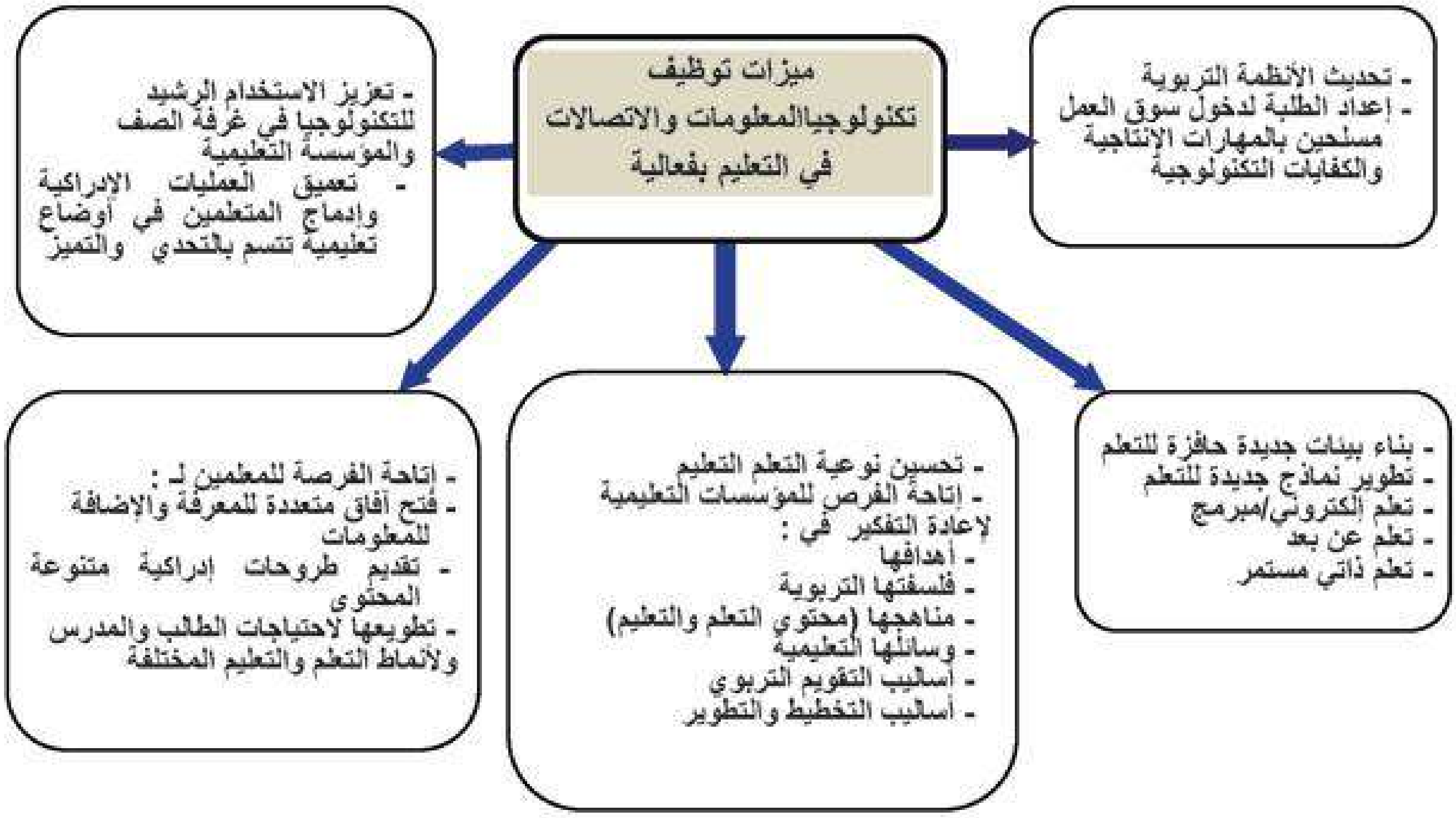
وعلى الصعيد العالمي كونت هذه التكنولوجيا بيئة تعلم استحدثت ممارسات جديدة في ميدان التعليم الإلكتروني، بما يشمل المعلومات المتضمنة في الكشف والمكتبات والمؤسسات، وتحقيق الاتصالات بالزملاء والمعلمين والباحثين والعلماء،علاوة على تطوير أنماط جديدة لعمليتي التعليم والتعلم داخل وخارج قاعة الدراسة، الأمر الذي يوجب إدماجه وتوظيفه محلياً لاستحداث صياغة جديدة لأهداف ومحتوى التعليم ،وأيضا طرقه وتقويمه لمعاصرة التطلعات والتوجيهات العالمية والإفادة منها.

وتحديداً لأهمية (ICT) في تحقيق اهداف التعليم يرى كل من كاجيني ، ورون ، وكلنيت (Kagein , Ron, Clint, 2003) أن التكنولوجيا أصبحت جزءاً مكملاً لتطوير التعليم العالمي في اتجاهي المقررات الدراسية والمصادر التعليمية التي تصمم على الويب كالكتب والمكتبات والمدارس الإلكترونية التي تعزز التعليم، وهو ما يرتبط بمهام (ICT) في تطوير المفاهيم العلمية المشكلة لمحتوى ومصادر التعليم ذاته. حيث يرى كيان ، وأبانج، وميغ (Kian, Abang, Ming, 2003) أن توجهات الطلبة أكبر نحو المعلومات والتجهيزات المرتبطة بإدماج مفاهيم التعليم القائمة على الإنترنيت، ويتعلق ذلك بمدى استجابة الطلاب وإقبالهم على ممارسة انشطة التعليم الإلكتروني(5).

وبشأن ممارسة المعلمين مهارات التدريس والتقويم كمحور مؤثر في تفعيل موقف التعليم يشير أرايف التن، ومهتاب كاكن (Arif Alton & Mehtap Cakan, 2006) أن استخدام التعليم القائم على الشبكة يشجع المدرسين على ممارسة بناء وتمثيل المعلومات وابتكار أنشطة جديدة للتقويم.

لقد أشار (ماكلوب) إلى قطاع المعلومات على اعتبار أنه صناعة المعرفة، والتي تضم الأقسام الخمسة (التعليم - البحوث -التنمية - الاتصالات -آلات وخدمات المعلومات)، كما أن قطاع المعلومات هو الذي يتكوّن من المؤسسات التي تنتج المحتوى المعلوماتي، والمؤسسات التي تقدم التسهيلات لتسليم المعلومات للمستهلكين، وكذلك المؤسسات التي تنتج الأجهزة والبرامج التي تمكننا من معالجة المعلومات وإنتاج المعرفة، ومن ثم استثمارها(6)، ولتحقيق مجتمع المعلومات الذي يوصلنا إلى اقتصاد المعرفة لابد من توفير جميع هذه المتطلبات، ومن هنا تأتي أهمية تفعيل المعرفة داخل منظومة المجتمع، إذ هي حلقة متصلة مكوّنة من ثلاثة عناصر أساسية وهي اقتناء المعرفة واستيعابها ،ثم توظيفها ،والإضافة عليها، وهذا يتطلب

وجود طاقات بشرية مؤهلة على مستوى عالٍ ،وقادرة على استخراج واستخلاص المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة وتوظيفها، وهذا لا يأتي دون وجود نظام تعليمي قوي يتمتع بمخرجات ذات جودة عالية وقادرة على الخلق والإبداع والابتكار، وتمسك بزمام التكنولوجيا الحديثة، وعليه فإن الاهتمام بالتعليم أمر أساسي وبالغ الأهمية باعتباره من أهم مقومات مجتمع المعلومات، إذ لابد من تحسين مستوى التعليم من ناحية الكم والكيف، فكلما كان مستوى أداء التعليم عالياً كلما انعكس ذلك على مستوى الخريجين، وكان قادراً على الابتكار والخلق والإبداع وحل المشكلات، وقادر على استيعاب التقنيات الحديثة وإنتاجها والإضافة عليها، وتوظيفها التوظيف الأمثل في توليد المعرفة واستخدامها. والشكل(3) يعرض ميزات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بفعالية [7].



شكل(3) ميزات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بفعالية.

إن السمات الرئيسية للتعليم والتعلم في ضل تكنولوجيا المعلومات عديدة، منها تعزيز قدرة الطلاب على الحصول على المعرفة واكتشافها واستخدامها، وتحول التعليم من أداة لتمرير المعرفة إلى إعادة لتلقين الطلاب كيفية التعلم، واعتماد النهج الإجمالي بدلاً من النهج المجزأ، والتركيز على المفاهيم المجردة، حيث بدلاً من أن تقدم المؤسسات الأكاديمية للطلاب أوضاعا محددة تماما وتطلب منهم التعامل معها، تعمل على تدريب الطلاب على استخدام الوسائل التقنية الحديثة ومعرفة كيفية جمع المعلومات الضرورية وتحليلها ،وكيفية اتخاذ القرارات في واقع معقد، وتعزيز العمل الجماعي ،وإلغاء حدود الزمان والمكان، وما يتطلبه كل ذلك من حاجة

متزايدة إلى إعادة التأهيل والأعداد في المجالات العلمية والتقنية، وكل ما من شأنه خلق قدرات بشرية قادرة على الخلق والإبداع والابتكار، وبهذه الكيفية نخلق جيلا يتمتع بعديد المواهب التي دُرّب على إتقانها خلال دراسته، ويمسك بزمام التقنية ويحسن إدارتها والاستفادة منها، ومؤهلين أكثر من غيرهم على الخلق والإبداع والابتكار وعلى إنتاج المعرفة وتوظيفها. لقد تعددت الوسائل التعليمية التي وفرتها التكنولوجيا الآن مثل الاتصال التفاعلي والفصول التخيلية وشبكات الإنترنت والمدارس الذكية. إن استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية من حاسب ومعدات مساعدة تساعدهم في العملية التعليمية ،وتختصر الكثير من الوقت والجهد. وتكمن قوة الإنترنت في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة، فاستخدام هذه التكنولوجيات يزيد من فرص التعليم وتمتد به إلى مدى أبعد من نطاق الجامعة، وهذا ما عرف باسم التعليم الإلكتروني الذي يعد من أهم ميزات وأبرز معالم مؤسسات التعليم في المستقبل، والتعليم الإلكتروني هو نوع من أنواع التعليم عن بُعد، ويعرف على أنه عملية اكتساب المهارات والمعرفة خلال تفاعلات مدروسة مع المواد التعليمية التي يسهل الوصول إليها عن طريق استعمال برنامج للتصفح[8].

ورغم أن الكثير من الدراسات خلصت إلى منافع هذا النوع من التعليم ، إلا أنها لم تغفل عددا من العيوب والتي لم تقلل من أهمية تطبيقه واستخدامه كرافد للتعليم التقليدي. وقد اتجهت كثير من دول العالم إلى استخدامه كرافد للتعليم التقليدي، وهو تعليم يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية وبرمجيات الحاسوب والدروس الإلكترونية، والتي تكون متاحة في أي وقت، إضافة إلى برامج المحاكاة والمعامل الافتراضية، كما أنه يعتمد في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب والمؤسسة التعليمية وبين المؤسسة التعليمية والمعلم. ولا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مبان دراسية أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم. ويرتبط هذا النوع بالوسائل الإلكترونية وشبكات المعلومات والاتصالات، وأشهرها شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) التي أصبحت وسيطا فاعلا للتعليم الإلكتروني. إضافة إلى ذلك فهو أداة فعالة لنقل المعلومات والمعرفة الصريحة وللحصول عليها ،وركيزة ثالثة في العملية التعليمية ،إضافة للمعلم والمادة التعليمية، كما أنه أداة مرنة في إدارة العملية التعليمية وأداة للتخاطب بين المتعلمين والمعلمين، وللتواصل بين المؤسسة التعليمية ومؤسسات المجتمع الأخرى ،وكذلك أداة تعلم تخرج عن النطاق الجغرافي للمؤسسة التعليمية وكذلك نطاق الوقت وأداة تعلم مستمر. كما أن من دوافع اختياره ملاءمته

ومرونة جدولة أوقات الدراسة ،مما يمنع الغياب عن العمل خصوصاً لغير المتفرغين، ويمثل حل أمثل لتعليم الأفراد متباعدين جغرافيا، ويحقق مبدأ التعليم المستمر للأفراد إضافة إلى تميزه بتعدد الوسائل التعليمية وتنوع المواد التعليمية وإمكان التواصل المباشر والغير مباشر بين الأستاذ والطالب، ويساعد على التفاعل بين الثقافات والشعوب المختلفة ناهيك عن رفع كفاية المتعلم أو المتدرب في الأداء، وزيادة قيمته في سوق العمل.

ثالثاً- أساليب ونظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

لضمان جودة التعليم في وحدات التعليم العالي ولتقييم أدائها ومستوى خريجها، يتم في أغلب البلدان المتطورة وبعض الدول النامية الاهتمام بأساليب ونظم ضبط جودة مختلفة وفق أسس ومعايير محددة ،لكي يتم اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة للتقويم والتطوير، وفي هذا الخصوص، يتم استخدام الأساليب الإحصائية لدراسة وتحليل البيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها، وتستخدم سبع أدوات هامة في مجال ضبط الجودة لتشخيص مسببات الانحرافات في جودة الإنتاج، والعمل على تصحيحها بالسرعة المطلوبة ،وإعادتها إلى وضعها الطبيعي من خلال اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإزالة المسببات في الوقت المناسب، والأدوات هي(12):

1- المخططات الانسيابية.

2- مخططات السبب والنتيجة.

3- مخططات التحكم.

4- لوحات الضبط.

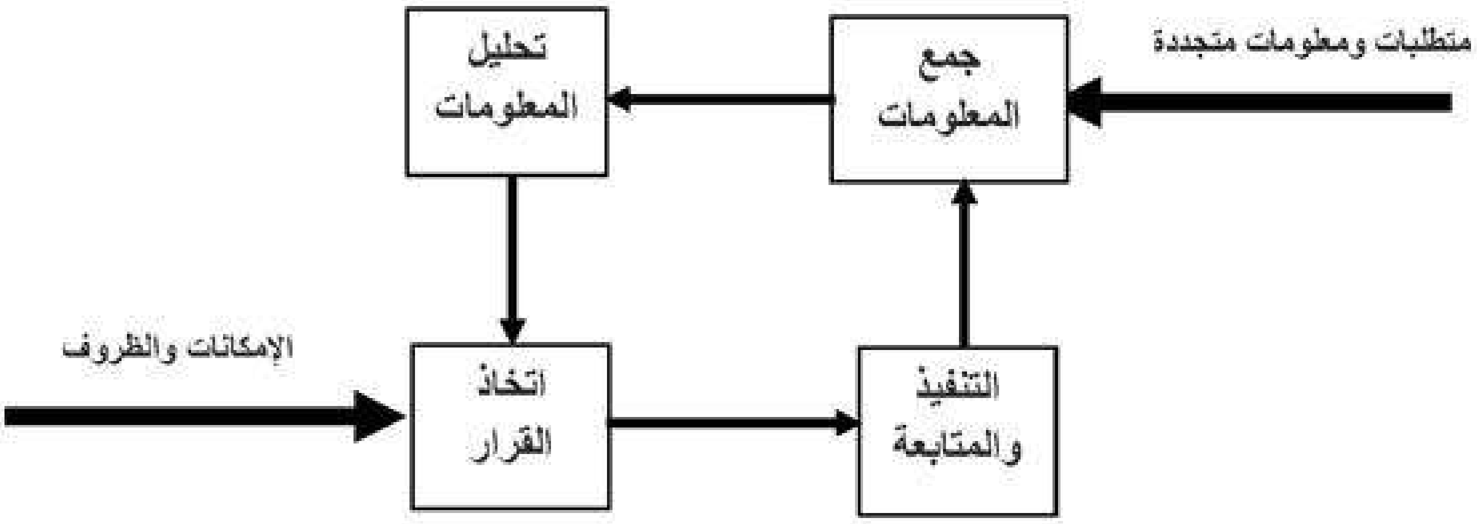
5- مخططات التشتت.

6- مدرجات التكرار.

7- مخطط باريتو.

تتميز خصائص البيانات التي يتم الحصول عليها من مخارج مؤسسات التعليم العالي أنها غير قابلة للقياس أو الحساب بوحدات قياسية أو عددية، فهذا النوع من الخصائص الوصفية تعتبر بيانات فحص مميزات أو فحص مستوى، وتتطلب فعاليات ضبط الجودة أثناء أداء

العمليات التعليمية إلى التطوير المستمر من خلال اتباع منهجية التحسين المتواصل للجودة ،والذي يطور مخرجاته لتغطية نواقصها وعيوبها بهدف تلبية احتياجات ورغبات المستفيدين منها، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المستفيدين يمكن أن تكون مؤسسات تعليمية أخرى أو جهة عمل، أو برامج تعليمية تحتاج أو تتشكل وفقا لمخرجات برامج تعليمية قبلها أو موازية لها. ويوضح الشكل (4) العمليات المكونة لبرامج التحسين المتواصل للجودة، وكيفية تسلسلها وترابطها ببعضها، ومنهجية تغذيتها بالمعلومات المتجددة والمتطورة، وكذلك أسلوب تفاعلها مع المتطلبات المتغيرة والمتنوعة للمستفيدين، بالإضافة إلى برمجة أسلوب تنفيذ هذه العمليات وفقا للإمكانات المتاحة والظروف المحيطة.



شكل(4) منهجية التحسين المتواصل للجودة [9].

إن البرامج التأهيلية للمؤسسات التعليمية تتألف من عدة مراحل مترابطة مع بعضها، ومتداخلة فيما بينها، ومتأثرة بالبيئة المحيطة بها، فبالرغم من تنوع البرامج والمؤسسات التعليمية إلا أنها ترتبط وتعتمد على بعضها نتيجة لتسلسل وتتابع مراحلها، كما أن البرامج التعليمية تتداخل وتتشابك فيما بينها لأنها تنبعث من مصدر علمي ثابت وتهدف إلى تحقيق نتيجة معينة، وحيث إن الأهداف والنتائج قد تختلف باختلاف المكان والزمان بسبب تغير رغبات وإمكانات المستفيدين وظروفهم، فإن نوع وأسلوب تنفيذ البرامج التعليمية يتشكل وفقا للمعطيات المتاحة من أجل تقديم أفضل الخدمات للبيئة المحيطة.

إن مجموع الفترات الزمنية المقررة، لمراحل التعليم المتتالية، واللازمة لحصول الطالب على مؤهل جامعي، تجعل أمر تحسين وتطوير جودة البرامج التعليمية قد يكون بالضرورة مرحليا، بل وحتى خلال فترة المرحلة الواحدة، خاصة في برامج التعليم التقني الجامعي، وذلك لمواكبة التطور الهائل والسريع الذي يشهده العصر في المجالات التقنية والمعلوماتية. والجدير

بالذكر فإن من أهم متطلبات التطوير وتفعيل تطبيقات أنظمة الجودة هو التفاعل مع التطورات المستحدثة والمتطلبات المتغيرة في تقنيات الحاسوب والاتصالات.

رابعاً- العالم العربي وتقنيات الحاسوب والاتصالات الحديثة :

إذا كانت البلاد المتقدمة تسير بخطى متسارعة للدخول في مجتمع المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات معززة اهتمامها المتنامي باقتصاد المعلومات والاتصالات، وظهور قوة العمل المعلوماتي وتوظيف أحدث تقنيات المعلومات والاتصالات في قطاع المعلومات وخدماته، فإن الدول النامية ومنها البلدان العربية مازالت تسعى ضمن إمكاناتها المتاحة لتحقيق التطور وتحسين أوضاعها في مجال المعلومات والاتصالات رغم تفاوت هذه الأقطار في مجال الاهتمام بصناعة المعلومات وإنتاجها واستثمارها في قطاعات التنمية المختلفة ،ويكاد اهتمام معظم البلاد العربية بصناعة المعلومات يتركز على صناعة البرامج والاتصالات بشبكات المعلومات والتوجه نحو صناعات إلكترونية دقيقة وأجهزة حواسيب من خلال الاستيراد الخارجي وعمليات التجميع لمكونات هذه الأجهزة.

وتشير الدراسات إلى أن الصناعات الإلكترونية في العالم العربي يسودها طابع التجميع أو التصنيع الجزئي، وتشير بعض الإحصاءات إلى أن إجمالي الصناعات الإلكترونية بلغ في مصر عام 2012 نحو 336 مليون دولار، وذلك مقابل 87.2 مليار دولار في كوريا، و47.2مليار دولار في سنغافورة، و13.38مليار دولار في الهند، ولم يتعد نصيب هذه الصناعة 2.4%من إجمالي الصناعة التحويلية المصرية مقابل 96 % في سنغافورة ،19% في كوريا ،و5 % في الهند[10].

أما بالنسبة لقواعد البيانات العالمية الآلية المتاحة على الخط المباشر في الدول العربية فهي ضعيفة قياسا بالمساهمات العالمية. وقد ظهرت مؤخرا بعض قواعد المعلومات العربية المتخصصة كما هو الحال في مؤسسة الملك فيصل بالرياض لدعم الدراسات التراثية الإسلامية ومركز المعلومات الأكاديمية الطبية العسكرية في مصر لدعم البحوث الطبية، وقاعدة المعلومات الخاصة بالمصطلحات ،التي أعدها مركز دراسات التعريب في المغرب. كما أن معظم الدول العربية تعاني من ضعف البنى الوطنية للمعلومات، وعدم وجود خطط إستراتيجيات شاملة لتطوير المؤسسات المعلوماتية وتحديثها بتقنيات المعلومات والاتصالات وتزويدها بالقوى العاملة المدربة المتخصصة، وضعف التعاون والتنسيق بين مختلف مؤسسات المعلومات و النشر والتعليم الإلكتروني.

كما أن الحديث عن واقع الشبكات العربية للمعلومات يقودنا مباشرة إلى دراسة واقع الوحدات المعلوماتية العربية، أي المؤسسات التوثيقية من مكتبات بمختلف أنواعها ومراكز المعلومات ودور أرشيف، فمن خلال بعض الدراسات التي تناولت الموضوع بالدراسة استنتجنا بأن أكثر من 80%من هذه المؤسسات بالوطن العربي تعاني العديد من الصعوبات أهمها التمويل والمبنى اللائق والتوظيف والقوانين وإدخال التكنولوجيا الحديثة، أما بالنسبة للمتطلبات الأخرى فهي تعاني من نفس الوضعية وذلك أن المخصصات المالية لإنجاز شبكات المعلومات بالعالم العربي ضئيلة إن لم نقل منعدمة، نتيجة للظروف الاقتصادية التي تعاني منها أغلبية البلدان العربية، أما بالنسبة للتجهيزات الإلكترونية تبقى غير مستغلة رغم وفرتها وانخفاض أسعارها نسبيا. وفيما يتعلق بوسائل وتقنيات الاتصالات فهي أيضا لاترقى إلى تطلعات الشعوب العربية التي تعاني النقص الكبير في خدمات الاتصالات المعلوماتي، ويرجع هذا إلى عدم تطوير وتوسيع شبكات الاتصالات وعدم استغلال القمر عربسات والنايل سات في خدمات المعلومات التي تغذي قطاع البحث العلمي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكذلك فإن عدد مستخدمي شبكة المعلومات العالمية المحسوبة "إنترنيت" في البلاد العربية كان ولا يزال ضعيفا وذلك في ضوء محدودية المراكز الخادمة وعدد الحواسيب المتوفرة للاستخدام والارتباط بالشبكة.

خامساً- متطلبات استخدام تقنيات المعلومات في المؤسسات التعليمية:

إن استخدام تقنيات المعلومات في العملية التعليمية هي ليست رغبة أو تمني كما يحلو للبعض أن ينظر إليها، وإنما يرتبط واقعها بمجموعة ثوابت يجب توفرها من أجل الاستفادة من استخدام هذه التقنيات الرقمية وهي على النحو الآتي [11]:

1- تمتع القائمين على قيادة المؤسسات التعليمية برؤية واضحة ،والتي ينطوي عليها تحديد الكيفية التي ستكون عليها آليات العمل الجديدة المعززة بخطط مختلفة ومدروسة النتائج ،و تهيئة البيئة الإلكترونية الجديدة.

2- الوعي الإستراتيجي للمجتمع التنظيمي بمختلف عناصره (العاملون في المؤسسة التعليمية). إذ إن أهمية تهيئة رأس المال الفكري يوازي أهمية تهيئة مستلزمات تكنولوجيا المعلومات، بل يتفوق عليها في أغلب الأحيان. هذا يتطلب إعادة هندسة المهارات الإدارية والأدوار الوظيفية بما ينسجم والرؤية الجديدة في المؤسسة التعليمية. وربما تتطلب هذه المرحلة إلى إعداد برنامج

توعية يشمل الأفراد والجماعات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها من خلال ما يسمى بعملية التوعية الهادفة ،[2] والتي تشمل الآتي:

أ- مرحلة الإعلام عن التحول نحو التقنيات الرقمية: وتتناول هذه الخطوة عملية استمالة توجهات جميع العاملين في المؤسسة التعليمية نحو الأداء الجديد، وهذا مما يزيد من وعيهم بالمستجدات.

ب- مرحلة التفسير والإيضاح للحالة الجديدة: وتشمل المرحلة تعميق فهم المعنيين بتنفيذ التحول بمضمناتها للمهام الجديدة والمهارات والمسؤوليات الجديدتين.

ج- مرحلة التكامل: وتهتم هذه المرحلة بتحديد نطاق التحول المرحلي أو الجزئي، للتعريف بمدى التطبيق والأقسام التي تقوم بالأداء الجديد.

د. مرحلة التنفيذ: وهي مرحلة التزام المعنيين بالأداء الجديد وفقا للخطط التي أعدت لذلك.

3- تصميم نظم معلومات متكامل يغطي كافة متطلبات جودة القرار بأنواعه وعلى مختلف مستويات العمل الإداري، وهذا ما يؤسس لبناء شبكات الإنترنت وفقا لاحتياجات الإدارة الجديدة.

4- نشر استخدام شبكة الإنترنت داخل المؤسسة التعليمية وخارجها والعمل على تحديد ملفات إدارية إلكترونية (Folders) لكل وحدة إدارية داخل المؤسسة التعليمية وربطها بشبكة الإنترنت. إذ إن الإنترنت أدى إلى تغيير جذري في طريقة التعامل مع المعلومات الإدارية، ولاسيما أن ربط الحواسيب على شبكة الإنترنت أدت إلى فتح مجالات لا حدود لها من قنوات المعلومات أمام العاملين في المؤسسة التعليمية وكذلك للمستفيدين من مخرجاتها حتى أن الشاشة الأمامية للحاسبة أصبحت مكتبة بحثية تغذي حاجات المستخدمين لمعلومات فورية وحسب مهاراته واجتهاداته في إنجاز مهامه. وهذا لا يستثني أهمية استخدام وسائل الاتصالات الأخرى كالفاكس والهاتف بأنواعه المحمول والثابت، والمؤتمرات المتلفزة .

5- تهيئة وتطوير البنى التحتية، إن معظم الإدارات التي دخلت العصر الرقمي والتحول نحو الإدارات والأساليب الرقمية كافحت وسعت جاهدة لتطوير محتوى البنى التحتية ،والأخذ بمزايا تكنولوجيا المعلومات وأدوات الاتصال .. ،وعند الإشارة إلى العالم العربي وإداراته الحالية غالبا ما تعاني من مشكلة تنمية بناها التحتية وللبدء في عملية التهيئة يتطلب اعتماد الآتي:

أ- تطوير مشاريع تنسجم والبيئة التحتية المجتمعية.

ب_ العمل على إثارة المنافسة من خلال الاتصالات اللاسلكية ،والتخفيف من القوانين المعتمدة استخدامها.

ج- بناء شبكة مايكروية على أساس استخدامها لضمان تشغيل منظومة جزئية وتأمين استخدامها.

د- دارسة التجارب المشابهة والاستفادة من مزاياها وسلبياتها.

6- إصدار تشريعات تضمن الاستخدام القانوني والسليم لنظام الإدارة الرقمية والتقيد بالبروتوكولات الخاصة باستخدام تكنولوجيا المعلومات. وهذه المرحلة تنهي القيود القانونية على استخدام مثل هذه التكنولوجيا.

7- التخلص من ظاهرة الأمية الإلكترونية: والتي تشير إلى الأشخاص غير القادرين على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. ومع ظهور الثورة الرقمية واجه العالم مشكلة ظهور ما يسمى بالغنى المعلوماتي والفقر المعلوماتي ،وللتعامل مع هذا المستلزم فإن تكثيف الدورات في مجال تكنولوجيا المعلومات وفتح الاختصاصات من أجل تهيئة جيل الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات أصبح ضرورة.

8- تطوير ثقافة المجتمع الإلكتروني لضمان التعامل مع خصوصية المعلومات والخصوصية الشخصية وسرية المعلومات واستخداماتها لصالح المستفيد حصرا.

9- تشجيع الشراكة في استخدام البيانات من قبل جميع الأطراف ذات الصلة بها وبشفافية تامة.

إن غياب تلك الاعتبارات لإقامة المؤسسات التعليمية القادرة على مواكبة التطورات الحديثة وثورة المعلومات تمثل أهم التحديات التي تعيق عملية الاستفادة من هذه التقنيات.

الاستنتاجات:

إن تطور وتنوع وسائل نقل المعلومات، ساهم كثيراً في سهولة الاطلاع على مختلف العلوم وسرعة التواصل مع التقنيات المتطورة، التي تشهدها مختلف بقاع العالم، مما أدى إلى ارتفاع المستوى المعرفي للمجتمعات، وانسجاماً مع هذا التطور أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي أن ترفع من مستوى عطائها، وتعمل على تطوير جودة مخرجاتها. ووفقاً لهذا السياق

كانت هذه المساهمة من الباحثن في إثراء البحث والنقاش حول موضوع تقنيات الحاسوب والاتصالات وأثرها في تحسين الجودة التعليمية، والتي من خلالها نستخلص النقاط التالية:

1- إن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ينتج خريجين مؤهلين أكثر من غيرهم على الخلق والإبداع والابتكار وعلى إنتاج المعرفة وتوظيفها.

2-إن التقدم والتغير السريع الحاصل في التكنولوجيا تجعل عامل السرعة في التأقلم مع التغيير من أهم العوامل التي تعمل على تحسين الأداء و وكفاية عمل المؤسسات التعليمية.

3-أحدثت الثورة التكنولوجية تغيرا عميقا في الطريقة التي تعمل بها المنظمات، وأن التحسينات الهائلة في قوة الحوسبة وتقنيات الاتصالات والمعلومات هي السبب الرئيسي وراء نمو الإنتاجية.

4- إن تطور وتنوع وسائل نقل المعلومات، ساهم كثيراً في سهولة الاطلاع على مختلف العلوم، وسرعة التواصل مع التقنيات المتطورة، التي تشهدها مختلف بقاع العالم، مما أدى إلى ارتفاع مستوى المعرفة.

5- إن تحديد الأهداف والمعايير الخاصة بالمؤسسة التعليمية ، ومعرفة خصائص عواملها الأساسية يعتبر عنصرا مهما وشرطا قائما في نجاح برامج تحسين الجودة.

6- إن تطبيق نظم الجودة شيء جوهري وأساسي للتطوير والتغيير، إلا أن أسلوب ومنهجية تنفيذه هو الموضوع الأكثر أهمية في تحقيق النتائج المرجوة.

7- إن التغذية الراجعة من أهم مصادر المعلومات التي يعتمد عليها نظام ضبط الجودة لدراسة وتقويم أداء الخريجين ولتطوير البرامج التأهيلية المتنوعة. لذلك فإنه من الضروري اعتماد أساليب مناسبة للحصول على أكبر قدر من الملاحظات والآراء من الجهات المختلفة المستفيدة من مختلف المراحل التعليمية.

8- الاهتمام بمتابعة مخرجات كل مراحل البرامج التأهيلية لوحدات التعليم العالي وتدوين وتحليل ملاحظات المستفيدين منها، يعتبر عاملا مهما في برامج تحسين الجودة.

9- محاولة تحسين جودة النظام التربوي في أي مؤسسة تعليمية من خلال استخدام تقنيات الحاسوب والاتصالات دون أن نحسن في الوقت نفسه من أداء العاملين بطريقة ما هي عملية آيلة للفشل.

التوصيات:

في الوقت الذي نأمل فيه أن نكون قد وفقنا في عرض مساهمتنا المتواضعة، راجين من الله أن يكون لها مردود طيب على مجتمعنا العربي، ليسعدنا أن نختم هذه الدراسة بالتوصيات التالية:

1- الاهتمام بتوفير قاعدة معلومات لتوثيق جميع المعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية ،والتي يستفاد منها في تنفيذ برامج تحسين الجودة.

2- على النظم التعليمية الاهتمام بشكل كافٍ بالتكنولوجيا الحديثة واستخدام الحاسوب وغير ذلك من التقنيات.

3- يجب على البلدان العربية إضافة إلى تحسين البنية التحتية للاتصالات والتكنولوجيا، العمل على تأهيل وتدريب المورد البشري القادر على استيعاب هذه التقنيات وتوظيفها من خلال نظام تعليمي ناجح.

4-يجب على المؤسسات التعليمية أن تحاول توفير المتطلبات الأساسية من أجل استخدام هذه التقنيات.

5-تشجيع الانخراط في التخصصات العلمية والهندسية، وتحفيز البحث العلمي ودعمه، وتشجيع استخدام الإنترنت واستقطاب العقول المهاجرة ،وتوفير كل ما من شأنه أن يبقي على هذه العقول لاستثمارها داخلياً.

6- ضرورة تطبيق نظم وأساليب الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والتأكيد على أهميتها كمنهاج عمل دائم.

7- الاستفادة من التجارب السابقة لكثير من المؤسسات التعليمية والاطلاع على النظم المنفذة لديها. ولعل عرض المحاولات والتجارب التي قامت به بعض المؤسسات على مواقعها بشبكة المعلومات (الإنترنيت) يساهم في تعميم الفائدة.

8- التشجيع للمحاولات المحلية لتصميم وتنفيذ قواعد المعلومات العربية المتخصصة ،خاصة بظروفنا وتلائم المعايير والمتطلبات الخاصة ببيئتنا.

9- تفعيل استخدام هذه المنظومات داخل مؤسساتنا، وذلك من خلال توعية جميع المستويات الإدارية والفنية بأهمية هذه المنظومات، وحثهم على المساعدة في تنفيذها سواء في الاشتراك المباشر أو الغير مباشر.

10- دعم مؤسسات التعليم العالي الحكومية بالإمكانات اللازمة لتطوير وبناء برامج مرتبطة بالتقانات الحديثة وتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيقها.

المراجع:

1- إسماعيل القزاز، وعادل عبد الملك، "ضبط الجودة النظرية والتطبيق"، الطبعة الأولى (1997)، المعهد العالي للصناعة، مصراتة، ليبيا.

2- مفتاح علي شتوان، والبشير علي الجبو،"العناصر الأساسية لتقويم التدريب"، ندوة التخطيط للتدريب- مركز التنمية والتطوير الإداري-طرابلس-نوفمبر-1991.

3- مفتاح علي شتوان، موسى محمد موسى، عبد القادر الصادق عكى، "خصائص وفروق نظام التعليم الهندسي الأكاديمي والمهني"، مؤتمر جامعة ناصر الدولي الأول للتعليم الهندسي والتقني ،.1991

4- محمد فتحي بارة،"الجودة في التعليم الهندسي"، الجمعية الليبية للجودة، مؤتمر الجودة 2004.

5- د. جمال سعيد علام ،" مخططات إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم التقني"، الندوة العلمية حول التعليم التقني العالي بليبيا، هون، .2006

6- د. ستار جابر العيساوي ، د. ياسر خليل إبراهيم، " ثورة تقنيات المعلومات عالميا ودورها في تطوير كفاءة التعليم العالي- دراسة ميدانية"،المؤتمر العربي الرابع والعشرون، الأردن، 2007.

7-إبراهيم عبد الرحمن القاضي، "الاتصالات والمعلوماتية في العالم العربي"، الندوة الثالثة لآفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في العالم العربي، الرياض، .2004

8- محسن خضير،" مجتمع المعرفة العربي: عوائقه وآماله"، كلية التربية- عين شمس- مصر،.2003

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

9- د. مفتاح علي شتوا ن، د. ستار جابر العيساوي،"ضبط الجودة في وحدات التعليم الجامعي"، المؤتمر العلمي الثاني كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة جرش الأهلية، 2004.

10- د. رمزي أحمد عبد الحي ، د معتوق محمد المتثاني،" استخدام التقنيات الحديثة في مؤسسات التعليم

التقني العالي بليبيا"، الندوة العلمية حول التعليم التقني العالي بليبيا، هون، 2006.

11- يونس، طارق شريف،" دور المنظمة الرقمية والحكومية الإلكترونية في تحديث الإدارة العربية"،

مؤتمر تحديات التقنية وتحديث الإدارة في الوطن العربي، طرابلس، ليبيا ، .2004

12- Larry. E. S., "Statistics Quality Control With Microcomputer Application", John- Wiley & Sons, INC, 1993.

الجلسة العلمية الرابعة

الجلسة العلمية الرابعة/ الفترة الصباحية			
13:30 – 11:30	رئيس الجلسة: د. محمد الفيتوري مقرر الجلسة: أ. د. عبدالرحمن الأزرق		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	مخرجات التعليم الهندسي ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل الليبي	د. عزالدين جالوته	11:30
2	مشكلات التعليم الفني والتقني في ليبيا وسبل علاجها على ضوء بعض التجارب العربية والأجنبية	أ. نائل حلاق	11:40
3	تقويم أداء أساتذة التعليم العالي التقني والفني في ضوء معايير الجودة الشاملة	أ. المهدي الشريف	11:50
4	كفايات التمهين للأستاذ الجامعي بكليات التربية وأثرها في تمكين الطالب المعلم من الكفايات التدريسية	د. نعيمة أبوشاقور	12:00
5	الإنترنت والبحث العلمي المحاسبي لأعضاء هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية	د. أحمد الأربد	12:10
6	دراسة وتحليل مدى رضا الطالب عن مستوى جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي	د. عبدالسلام يحيى	12:20
7	تقييم واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس في ليبيا	د. نجيب بيوض	12:30
مناقشة عامة للأوراق العلمية			12:40

مخرجات التعليم الهندسي ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل الليبي

د. عزالدين جالوته

م. عبدالعاطي بن حسن

أولاً- الإطار العام للدراسة

المقدمة:

يحتل التعليم الهندسي في العالم مكانة بارزة لما له من أهمية إستراتيجية في الأحداث الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي يعتمد عليها المجتمع في بنائه عن طريق تعليم الأفراد في الجامعات ،حيث تقوم بدورها بتخريج الكوادر والخبرات التي يحتاجها سوق العمل والمجتمع في تسيير خطط التنمية وبرامجه العلمية.

ومشكلة التعليم الهندسي في ليبيا الآن لا تكمن في توفر ووجود مؤسسات أكاديمية فقط، بل في نوعيتها كمؤسسات تعليمية متدنية الكفاية وغير منتجة للمعرفة.وكما هو معروف أن مهمة التعليم الهندسي لا تنحصر في تقديم المعرفة فقط ،وإنما في تزويد الطالب كيف يتعلم والتعلم مدى الحياة وتزويده بالمعارف والمهارات التي تؤهله ليكون مقبولا لسوق العمل، ولكن هذا الهدف للأسف لا يتحقق بمؤسساتنا التعليمية بالشكل المطلوب بسبب أن معظم مؤسساتنا التعليمية لا زالت تستخدم الأسلوب التقليدي في التعليم وهو أسلوب التلقين الذي يجعل الطالب يهتم بالامتحان دون سواه، الأمر الذي يعد عجزا في مؤسسات التعليم الهندسي نتيجة لعدم قيامها بالإعداد المناسب لهذه الكوادر البشرية المطلوبة لسوق العمل.

وكما هو معروف فإن مشكلة عدم الانسجام أو المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي بصفة عامة ومتطلبات سوق العمل تكاد تكون مشكلة عالمية تعاني منها العديد من الدول، تتفاوت في حدتها وأبعادها من دولة إلى أخرى.وحيث إن سوق العمل يتطور بصورة أسرع من تطور نظام التعليم لذلك يواجه التعليم الهندسي تحديات تفرضها عليه مجموعة من التحولات والتغيرات العالمية، مثل العولمة والتقدم التكنولوجي، ولا يمكن فصل مثل هذه التحولات عمّا يواجه مؤسسات التعليم الهندسي في ليبيا من تحديات لها علاقة بالزيادة في نسب بطالة الخريجين، وخاصة أن السوق العمل الليبي يستوعب أعدادا من المهندسين الوافدين والمؤهلين في مختلف المجالات الهندسية.هذا بالإضافة إلى أن مؤسسات التعليم العالي في ليبيا لا تزال تبني سياساتها وبرامجها التعليمية وفق المتطلبات قصيرة المدى، مما أدى إلى تضخم أعداد الخريجين من برامج لا يحتاجها السوق المحلي، ولم تضع هذه المؤسسات في اعتبارها إعداد خريجيها ليكونوا قادرين على المنافسة الإقليمية والعالمية.

وتمثل مشكلة البطالة وتوظيف الخريجين واحدة من القضايا المهمة ذات الانعكاسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بالدولة الليبية.ومن أحدى التفسيرات الهامة لأزمة البطالة

مشكلة تدني مخرجات التعليم الجامعي وعدم مواءمتها لمتطلبات سوق العمل الليبي،وهذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي إلى تبني مواضيع الجودة وتقييم الأداء والاعتماد الأكاديمي لتحسين جودة أداء العملية التعليمية ،وتطوير المهارات البشرية والحرص على تخريج كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع مستجدات عصر العولمة وعصر التكتلات الاقتصادية.

<u>مشكلة الدراسة:</u>

مع الزيادة الكبيرة لأعداد الطلاب المتدفقين من المرحلة الثانوية على مؤسسات التعليم العالي وكذلك تدني مستوى التعليم جراء سياسات النظام السابق ،وبقاء أعداد كبيرة من الخريجين بدون عمل، الأمر الذي يجعل من جودة مخرجات التعليم الهندسي ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل قضية جوهرية تستحق الدراسة. ومن واقع الدراسات السابقة فإن أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى ضعف المخرجات التعليمية وعدم ملاءمتها لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل هي كالأتي:

1. انخفاض الكفايات الكمية والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى تخريج أعداد من الطلاب في تخصصات متشبع بها سوق العمل حالياً، مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.
2. عدم تبني برامج التدريب أثناء الدراسة وذلك ضمن المناهج الدراسية ،مما ساهم في ضعف المخرجات التي لها علاقة ببيئة العمل.
3. أدت العولمة والتقدم التكنولوجي إلى تغيير متطلبات واحتياجات سوق العمل، فزادت الفجوة بين مستويات التعليم الهندسي ومتطلبات سوق العمل كنتيجة لارتفاع مستويات جودة الأداء والمعرفة التقنية والمهنية والخبرة المطلوبة لغرض التوظيف.

وبالعودة إلى مشاكل التعليم الهندسي ببلادنا وسياساته وبرامجه، فهو بالرغم من انتشار كليات الهندسة في معظم الجامعات بليبيا ،إلا أن التعليم الهندسي لا يزال كمياً في مخرجاته وضعيفاً في مدخلاته، ويعاني من عدم جودته ،مما يساهم في إعاقة حركة التقدم والتنمية في البلاد.

<u>أهمية الدراسة:</u>

يستمد هذا الموضوع أهميته من حقيقة أن البطالة هي من أهم المشاكل التي تواجه الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي بالدولة الليبية،وحيث إن قضية الانسجام أو المواءمة بين مخرجات

التعليم الهندسي ومتطلبات سوق العمل تعتبر إحدى التفسيرات الهامة لمشكلة البطالة، فإن هذه القضية تكتسب أهمية خاصة ويجب على الدولة أن تتحرك سريعا لمعالجتها بشكل سليم.

لذلك نحاول من خلال هذه الورقة تقويم الوضع الحالي لكفاية مخرجات التعليم الهندسي بجامعة طرابلس في ضوء متطلبات سوق العمل الليبي مع تحديد مشكلات التعليم الهندسي لتحسين مخرجاته بما يتفق مع متطلبات سوق العمل المحلي.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التحليلي للبيانات والمعلومات التي تم جمعها لتحليل وتشخيص واقع مخرجات التعليم الهندسي بجامعة طرابلس. وقد اشتملت الدراسة على استطلاع آراء عدد من طلاب السنة النهائية،خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس وجهات العمل في القطاعين العام والخاص.

أداة الدراسة:

بناء على البيانات التي يراد جمعها ،وعلى المنهج المتبع في هذه الدراسة وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة هو الاستبانة، حيث استخدمت مجموعة من الاستبانات التي تم تصميمها عن طريق مكتب الجودة وتقييم الأداء بجامعة طرابلس، وهي تشتمل على ثلاثة أجزاء كما يلي:

- استبانة تقويم البرنامج التعليمي من قبل طلاب السنة النهائية (حديثي التخرج).
- استبانة تقويم البرنامج التعليمي من قبل الخريجين.
- استبانة تقويم جهات العمل لخريج الكلية.

ويقصد بطلاب السنة النهائية هم الطلاب الذين أنهوا جميع متطلبات التخرج ،ولم يلتحقوا بعد بجهات العمل.

بعض مصطلحات الدراسة:

- مخرجات التعليم الهندسي

مخرجات التعليم الهندسي عبارة عن مجموعة من المخرجات التعليمية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى إكسابها للطلاب عند إكمالهم للبرنامج الأكاديمي، وتشمل:

1. المعارف والمفاهيم: هي المعلومات والمفاهيم الأساسية التي يجب أن يكتسبها الخريج عند إكمال البرنامج الدراسي.
2. المهارات الذهنية: ما تم اكتسابه وفهمه من المعلومات والمفاهيم النظرية السابقة، مثل مهارة التحليل والتركيب والاستنتاج والابتكار وتحديد المشكلات وإيجاد الحلول.
3. المهارات العملية (المهنية): القدرة على توظيف المهارات الذهنية السابقة في تطبيقات مهنية، مثل قياس الذكاء، وإعداد وتصميم الخرائط.
4. المهارات العامة: المهارات المختلفة التي يمكن الاستفادة منها في مجالات عملية مختلفة، وهى غير مختصة بمادة الدراسة، أو التخصص، مثل مهارات الحاسب الآلي والتعلم الذاتي ،ومهارات الاتصال ،ومهارة العمل في فريق ومهارة الإدارة.

وحيث إن كلية الهندسة بجامعة طرابلس قد تبنت معايير هيئة ABET الأمريكية لاعتماد برامجها الأكاديمية، فإنه من هذا المنطلق يرى الباحث ضرورة إلقاء الضوء على مخرجات التعليم الهندسي (مخرجات الطلاب) وفقا لمعايير هيئة ABET الأمريكية.

- مخرجات الطلاب (المخرجات التعليمية) وفق معايير هيئة ABET

1. القدرة على تطبيق المعرفة في الرياضيات و العلوم و الهندسة.
2. القدرة على التصميم و إجراء التجارب ومعالجة البيانات.
3. القدرة على تصميم أنظمة (أو وحدات أو عمليات) لتلبية الاحتياجات المطلوبة مع قيود واقعية مثل البيئة والاقتصاد والاجتماع والصحة والأخلاق والسلامة والاستدامة.
4. القدرة على العمل مع فريق متعدد التخصصات.
5. القدرة على تحديد وصياغة وحل المشاكل الهندسية، تشمل القدرة على تقييم وتجميع المعلومات وتطوير حلول بديلة.
6. فهم المسؤوليات المهنية والأخلاقية.
7. القدرة على الاتصال بفاعلية.

8. التعليم الواسع ضروري لفهم تأثير الحلول الهندسية في سياق عالمي واقتصادي وبيئي ومجتمعي لخدمة المجتمع.
9. الرغبة و المقدرة للانخراط أو الارتباط في التعلّم مدى الحياة.
10. المعرفة بالقضايا المعاصرة.
11. المقدرة على استخدام التقنيات والمهارات والأدوات الهندسية الحديثة اللازمة لمزاولة مهنة الهندسة.

ثانيا- التقييم والتحليل الإحصائي

ا. تقييم البرنامج التعليمي من قبل طلاب السنة النهائية ،أو حديثي التخرج

تم استطلاع آراء طلاب السنة النهائية وحديثي التخرج لتقييم بعض البرامج التعليمية التي تقدمها كلية الهندسة بجامعة طرابلس، وذلك باستخدام استبانة خاصة تحتوي على مجموعة من المحاور كالآتي:

1. خدمات التسجيل.
2. الإرشاد الأكاديمي
3. المنهج الدراسي
4. مصادر التعلم.
5. جودة التدريس.
6. التطوير الشخصي.
7. خدمات الطلاب.

وكان المقياس المستخدم في تقييم هذه المحاور كالآتي:

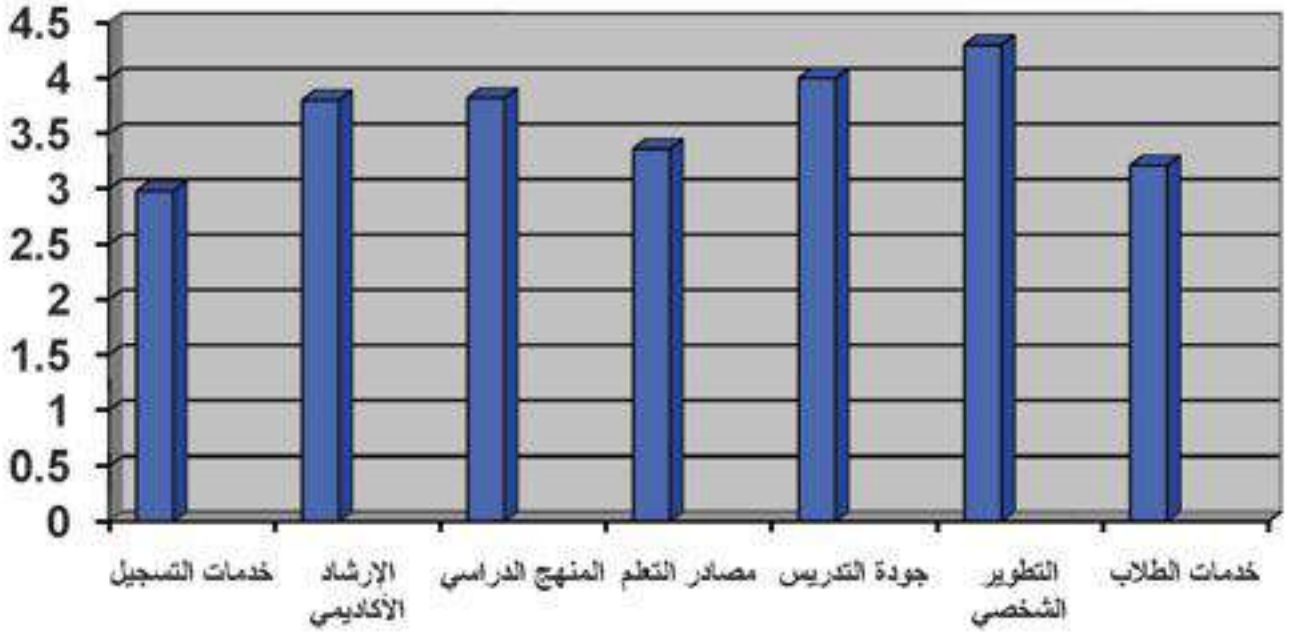
1- لا أوافق تماما 2- لا أوافق 3- محايدا 4- أوافق 5- أوافق تماما

والغرض من هذا التقييم هو استقراء آراء الطلاب، ومعرفة مدى رضاهم عن البرنامج التعليمي الذي تخرجوا منه بشكل عام، وذلك بقصد تقويمه وتحسين جودته، هذا بالإضافة إلى تقييم المخرجات التعليمية والمتمثلة في المعارف والمهارات التي اكتسبوها من البرنامج التعليمي من وجهة نظرهم، والتي تضمنتها الاستبانة في المحور السادس ،وهو التطوير الشخصي.الجدول (1) يوضح نتائج وخلاصة التوصيف الإحصائي للدراسة الخاصة بتقييم البرنامج التعليمي من وجهة نظر طلاب السنة النهائية.

جدول (1): خلاصة التوصيف الإحصائي لتقييم محاور البرنامج التعليمي

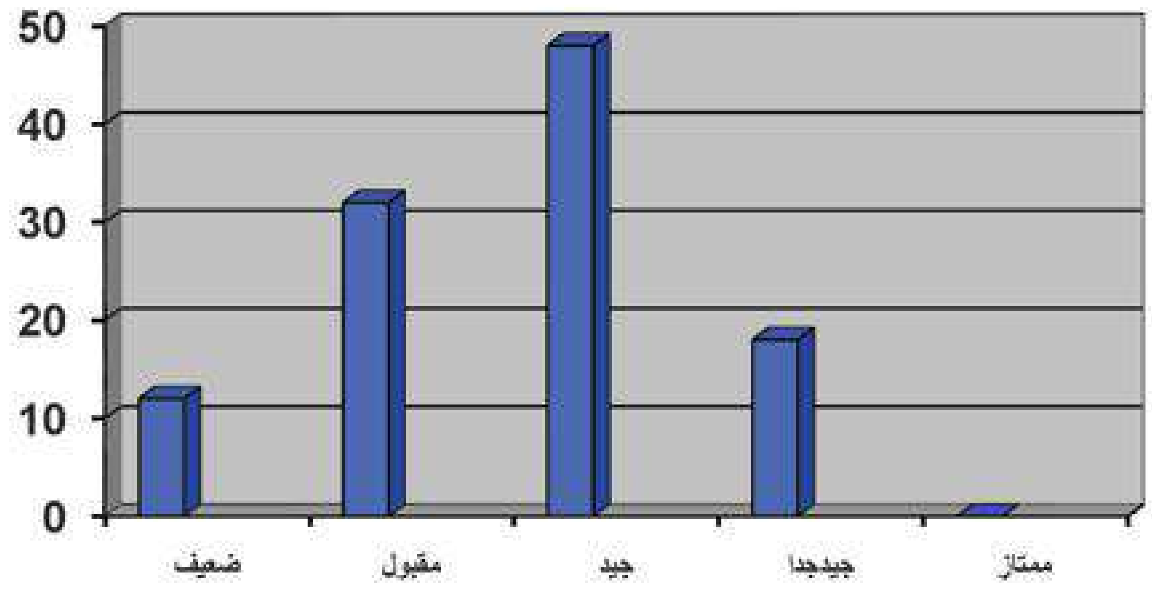
المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
1. تقييم خدمات التسجيل من قبل طلاب السنة النهائية	2.98	0.774	25.97
2. تقييم الإرشاد الأكاديمي من قبل طلاب السنة النهائية	3.80	1.125	29.61
3. تقييم المنهج الدراسي من قبل طلاب السنة النهائية	3.82	0.882	23.09
4. تقييم مصادر التعلم من قبل طلاب السنة النهائية	3.36	0.885	26.34
5. تقييم جودة التدريس من قبل طلاب السنة النهائية	4.00	1.131	28.28
6. تقييم التطوير الشخصي من قبل طلاب السنة النهائية	4.30	0.844	19.63
7. تقييم خدمات الطلاب من قبل طلاب السنة النهائية	3.21	0.777	24.21

بناءً على تقييم البرامج التعليمية من قبل طلاب السنة النهائية التي تم اختيارها من الأقسام المختلفة بكلية الهندسة بجامعة طرابلس وذلك بغرض تحسين جودتها، تبين من النتائج أن التطوير الشخصي، الإرشاد الأكاديمي، جودة التدريس والمناهج الدراسية كانت الأفضل مقارنة بالمحاور الأخرى، وبمستوى محايد (متوسط) حسب مقياس ليكرت المستخدم في هذا التقييم، أما خدمات التسجيل، مصادر التعلم وخدمات الطلاب كانت الأقل من حيث جودتها ،وبمستوى (لا أوافق) كما هو موضح بالشكل (1).



شكل (1): خلاصة تقييم محاور البرنامج التعليمي من قبل طلاب السنة النهائية

نتائج استطلاع رضاء الطلاب عن البرنامج التعليمي بشكل عام موضحة في الشكل (2).



شكل (2): التقييم العام للبرنامج التعليمي من وجهة نظر طلاب السنة النهائية

من خلال النتائج يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي للتقييم العام للبرنامج التعليمي بحسب وجهة نظر عينة الدراسة "طلاب السنة النهائية" التي تم اختيارها بلغ (2.65). حيث تدل هذه القيمة على أن مستوى التقييم (جيد) وفق مقياس ليكرت المستخدم في هذا التقييم وبانحراف معياري قدره (0.882)، كما أن معامل الاختلاف لا يشكل إلا نحو (33.28%)، مما يشير إلى أن هناك تجانساً بنسبة (66.72%) بين إجابات أفراد عينة الدراسة.وعند إجراء اختبار T (اختبار العينة) بين المتوسط الحسابي (2.65) والمتوسط النظري (3.0) لمدى تمتع التعليم الهندسي بجامعة طرابلس بمخرجات ذات جودة مقبولة من وجهة نظر الطلاب، تبين أن قيمة T المحسوبة تساوى (4.106-) وهي معنوية ودالة إحصائيا، وذلك بدرجات حرية (109)، لأن قيمة مستوى المعنوية المشاهد P-value = 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0α .05 =، مما يدل على أن التعليم الهندسي بجامعة طرابلس لا يتمتع بمخرجات ذات جودة مقبولة من وجهة نظر طلاب السنة النهائية.أما بالنسبة لأهم الملاحظات المتعلقة بالمشاكل والصعوبات التي واجهت الطلاب فكان أهمها يتعلق بنقص المراجع العلمية وعدم توفر الكتب المنهجية،وعدم توفر المعامل والمختبرات الحديثة، وعدم إجادة اللغة الانجليزية، وضعف الأداء العلمي لبعض أعضاء هيئة التدريس.

ب. تقييم البرنامج التعليمي من قبل الخريجين:

تم تقييم المخرجات التعليمية من قبل الخريجين عن طريق استطلاع آرائهم، وقياس مدى رضاهم عن البرنامج التعليمي الذي تخرجوا منه باستخدام استبانة صممت لهذا الغرض ،وتتكون من حوالي من 12 فقرة، ويقصد بالخريجين في هذه الدراسة كل من تخرج من كلية الهندسة بجامعة طرابلس ويشتغل في مجال التخصص.

تتكون الاستبانة من مجموعة من الفقرات منها أسئلة عامة، وبعضها يتعلق بالمخرجات التعليمية التي اكتسبها الخريجون من البرنامج التعليمي، بالإضافة إلى سؤال عام عن مدى رضا الخريجين عن جودة البرامج التعليمية التي درسوا بها،وكان المقياس المستخدم في التقييم يتراوح ما بين 1 (قليلا) إلى 5 (كثيرا). التوصيف الإحصائي لجميع الفقرات موضحة في

الجدول (3) =

جدول (3): التوصيف الإحصائي لكل الفقرات الخاصة بتقييم جودة البرامج التعليمية

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
1-إلى أي حد تعتقد أن البرنامج قد أهلك للعمل أو لمواصلة الدراسات العليا ؟	3.01	1.065	35.38
2-إلى أي حد تعتقد أن تخصصك العلمي قد ساعدك في الحصول على وظيفة ؟	2.87	1.169	40.73
3-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في التواصل الشفوي والتحريري (التحدث والمناقشة، كتابة التقارير، إلقاء العروض...إلخ)؟	2.72	1.122	41.25
4-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في استخدام تقنية المعلومات والاتصالات (البحث عن المعلومات، استخدام الإنترنت،...إلخ)؟	2.52	1.383	54.88
5-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في استخدام الحاسوب لحل مشاكل في مجال التخصص ؟	2.42	1.217	50.29
6-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في المهارات العددية (قراءة الجداول والرسوم البيانية، إجراء الحسابات، التحليل الإحصائي، ...إلخ)؟	3.16	1.134	35.89

7-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في التفكير والتحليل (التفكير الإبداعي، التفكير المنطقي، التفكير الناقد، ...إلخ)؟	3.00	0.983	32.77
8-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في البحث العلمي؟	2.83	0.877	30.99
9-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في حل المشكلات؟	2.84	0.833	29.33
10-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في العمل الجماعي (العمل ضمن فريق)؟	2.85	1.011	35.47
11-إلى أي حد ساعدك البرنامج على تطوير مهاراتك في القدرة على التعلم الذاتي ؟	3.56	1.071	30.08
مدى رضا الخريجين عن جودة البرنامج التعليمية بكلية الهندسة.	2.85	0.529	18.56

من خلال النتائج يلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان(3.56) ،وذلك للفقرة 12 في هذا التقييم (مهارات التعلم الذاتي)، حيث يشير مستوى الإجابة إلى (كثيرا إلى حد ما) حسب مقياس ليكرت المستخدم في هذا التقييم، بينما كان أقل متوسط حسابي هو(2.42) ،وذلك عن الفقرة 6 (مهارات استخدام الحاسوب لحل مشاكل في مجال التخصص) ،حيث يشير مستوى الإجابة إلى (قليلا إلى حد ما).

أما فيما يخص قياس مدى رضاء الخريجين عن جودة البرامج التعليمية بحسب وجهة نظر الخريجين، يتبين من نتائج الجدول رقم (3) أن قيمة المتوسط الحسابي بلغ (2.85)، وبانحراف معياري قدره (0.529)، كما أن معامل الاختلاف يشكل حوالي (18.56%)، مما يشير إلى أن هناك تجانساً بنسبة (81.44%) بين إجابات أفراد عينة الدراسة.

وعند إجراء اختبار T (اختبار العينة) بين المتوسط الحسابي (2.85) والمتوسط النظري (3.0) لمدى تمتع التعليم الهندسي بجامعة طرابلس بمخرجات ذات جودة مقبولة من وجهة الخريجين، تبين أن قيمة T المحسوبة تساوي (2.605-) ،وهي معنوية ودالة إحصائياً ، وذلك بدرجات حرية (89)، لأن قيمة مستوى المعنوية المشاهد P-value = 0.011 ، وهي أصغر من مستوى الدلالة 05. = 0α، مما يدل على أن التعليم الهندسي بجامعة طرابلس لا يتمتع بمخرجات ذات جودة مقبولة من وجهة نظر الخريجين.

ت. تقييم البرنامج التعليمي من قبل جهات العمل:

تم تقييم المخرجات التعليمية ،وكذلك قياس مدى رضا جهات العمل عن أداء وكفاية خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس، وذلك من خلال استقراء آراء مجموعة من أصحاب جهات العمل تشمل المدراء والرؤساء المباشرين للخريجين، وذلك عن طريق استبانة خاصة تم فيها تجميع البيانات من شركات وجهات تتبع القطاعين العام والخاص. حيث بلغ عدد أفراد العينة 10، منها 70% تتبع القطاع العام، والممثلة في الشركة العامة للكهرباء، شركة الزاوية لتكرير النفط، مركز البحوث النووية، محطة التحلية بتاجوراء، شركة مليتة للنفط والغاز، محطة كهرباء غرب طرابلس، ومؤسسة الطاقة الذرية.أما الجهات التي تتبع القطاع الخاص فبلغت نسبتها30% من أفراد العينة ،والممثلة في شركة الزيتونة لصناعة الأثاث، شركة جسور الغد للمقاولات العامة، شركة صانعو البنيان للأعمال الهندسية. كما تم أخذ آراء ومقترحات جهات العمل فيما يخص مواصفات الخريج التي يتطلبها سوق العمل بشكل عام.

الجدول (5) يحتوي على التوصيف الإحصائي لجميع الفقرات الخاصة بتقييم البرامج الهندسية ومدى رضا جهات العمل عن أداء وكفاية خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس.

جدول (5): التوصيف الإحصائي لجميع الفقرات الخاصة بتقييم البرنامج التعليمي من طرف جهات العمل

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
1-إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد منحت موظفيكم الإعداد الكافي (التأهيل) للعمل معكم؟	2.60	0.516	19.85
2-إلى أي حد تعتقد أن المؤهلات التي يحملها موظفوكم تعكس المستوى المتوقع منهم؟	2.60	0.516	19.85
3-إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات التواصل الشفوي والتحريري (التحدث والمناقشة، كتابة التقارير، إلقاء العروض...إلخ) عند موظفيكم؟	2.70	0.674	24.96
4- إلي أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات استخدام تقنية المعلومات(البحث عن المعلومات، استخدام الإنترنت، ...إلخ) عند موظفيكم؟	3.60	0.966	26.83

5- إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات استخدام الحاسوب لحل مشاكل في مجال التخصص عند موظفيكم؟	2.20	0.421	19.14
6-إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير المهارات العددية (قراءة الجداول-قراءة الرسوم البيانية-إجراء الحسابات-تفسير معنى الأرقام-التحليل الإحصائي)؟	3.50	0.527	15.06
7- إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات التفكير والتحليل (التفكير الإبداعي، التفكير المنطقي، التفكير الناقد...إلخ) عند موظفيكم؟	3.20	0.788	24.63
8-إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات التفهم للمسؤولية المهنية والأخلاقية عند موظفيكم؟	3.10	0.316	10.19
9-إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات التعرف على مشاكل العمل في مجال التخصص وحلها عند موظفيكم؟	2.60	0.516	19.85
10-إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات العمل الجماعي (العمل ضمن فريق) عند موظفيكم؟	3.40	0.699	20.56
11-إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات القدرة على التعلم الذاتي (التعلم بشكل مستقل) عند موظفيكم؟	3.80	0.421	11.08
12-إلى أي حد تعتقد أن جامعة طرابلس قد نجحت في تطوير مهارات سعة المعرفة العامة لديه واطلاعه على القضايا المعاصرة عند موظفيكم؟	3.40	0.966	28.41
مدى رضا جهات العمل عن أداء وكفاية خريجي جامعة طرابلس	3.05	0.283	9.28

من خلال نتائج الاستبانة في الفقرات من 3 إلى 12، والمتعلقة بتقييم مخرجات التعليم الهندسي للخريجين، يلاحظ أن أعلى متوسط حسابي للفقرات الواردة ضمن هذا المحور هو (3.80) عن الفقرة 11 في الاستبانة ،والخاص بمهارات القدرة على التعلم الذاتي، في حين كان أقل متوسط حسابي عند الفقرة 5 في الاستبانة، والخاص بمهارات استخدام الحاسوب لحل مشاكل في مجال التخصص ،حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.20).

أما بخصوص معرفة مدى رضا جهات العمل عن أداء وكفاية خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس بحسب وجهة نظر عينة الدراسة ومن خلال نتائج الجدول رقم (5) يتبين أن قيمة

المتوسط الحسابي بلغ (3.05) حيث يدل على مستوى الإجابة (كثيراً إلى حد ما) وفق مقياس ليكرت المستخدم، وبانحراف معياري قدره (0.283)، كما أن معامل الاختلاف لا يشكل إلا نحو (9.28%)، مما يشير إلى أن هناك تجانساً بنسبة (92.72%) بين إجابات أفراد عينة الدراسة، مما يدل على أنه من خلال استقراء آراء مجموعة من أصحاب جهات العمل عن مدى رضاهم عن أداء وكفاية خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس ،تبين أنهم راضون إلى حد ما عن مستوى الأداء.

وعند إجراء اختبار T بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمدى تمتع التعليم الهندسي بجامعة طرابلس بمخرجات ذات جودة مقبولة من وجهة نظر جهات العمل، تبين أن قيمة T المحسوبة تساوى (0.601) ،وهى غير معنوية وليست دالة إحصائيا، وذلك بدرجات حرية (9)، لأن قيمة مستوى المعنوية المشاهد P-value = 0.563 ،وهي أكبر من مستوى الدلالة .05 = 0α، مما يدل على أن التعليم الهندسي بجامعة طرابلس يتمتع بمخرجات ذات جودة مقبولة إلى حدٍ ما من وجهة نظر جهات العمل.

ثالثاً- ملخص النتائج والتوصيات:

أ. **تقييم البرنامج التعليمي من طرف طلاب السنة النهائية:**

من خلال استطلاع آراء عينة من طلاب السنة النهائية بكلية الهندسة بجامعة طرابلس من أجل تقييم البرنامج الذي تخرجوا منه، توصلت الدراسة إلى أن التعليم الهندسي بكلية الهندسة **"لا يتمتع بمخرجات ذات جودة مقبولة من وجهة نظر الطلاب"** ،ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا البند مع ذكر المقترحات التي اقترحها طلاب السنة النهائية من خلال الاستبانة:

1. مراجعة البرنامج الدراسية بكلية الهندسة وإعادة هيكلتها لتصبح أكثر التصاقا بحاجات الطلاب واحتياجات المجتمع.
2. تطوير وتحسين المناهج الدراسية بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل المحلي والدولي.
3. تحسين خدمات التسجيل بالكلية وتوفير معلومات عامة عن البرنامج الدراسية بالكلية.
4. تحسين جودة إمكانات ومصادر التعلم والمتمثلة في المكتبة،والمعامل والمختبرات، وتقنية المعلومات والقاعات الدراسية.
5. تحسين خدمات دعم الطلاب مثل توفير الإرشاد/التوجيه الأكاديمي والوظيفي، تقديم النصح والمشورة الاجتماعية، توفير وسائل رياضية وترفيهية وخدمات صحية لائقة.

6. استحداث برنامج خاص بالتدريب الميداني أثناء الدراسة في كل برنامج دراسي للتعرف على بيئة العمل وتعزيز المهارات اللازمة التي يتطلبها العمل.

ب. **تقييم البرنامج التعليمي من طرف الخريجين:**

من خلال استطلاع آراء عينة من خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس من أجل تقييم البرنامج التعليمي الذي درسوا به، توصلت الدراسة إلى أن التعليم الهندسي بكلية الهندسة **"لا يتمتع بمخرجات ذات جودة مقبولة من وجهة نظر الخريجين"**، مع أن البرنامج زودهم ببعض المهارات مثل القدرة على التحليل الرياضي ،وحل بعض المشاكل في مجال التخصص، والاعتماد على النفس. ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا البند ،مع سرد بعض المقترحات التي جاءت في الاستبانات:

1. تطوير محتويات البرامج التعليمية لتكون متوافقة لطبيعة الأهداف التي ينشدها المجتمع ويفرضها الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية.
2. تحسين جودة أداء بعض أعضاء هيئة التدريس ،وإعطاؤهم الفرصة لمواكبة التطور في المجالات العلمية والبحثية.
3. الاهتمام والتركيز على استخدام برامج الحاسوب في التطبيقات العملية في مجال التخصص.
4. الاهتمام باللغة الإنجليزية وإعطاؤها أهمية خاصة في جميع جوانب العملية التعليمية.
5. توفير المراجع العلمية والاهتمام بمهارات البحث العلمي.
6. تحسين وتطوير مصادر التعلم (القاعات الدراسية، المعامل والمختبرات، تقنية المعلومات، ... إلخ).

ت. **تقييم البرنامج التعليمي من طرف جهات العمل:**

من خلال استطلاع آراء مجموعة من أصحاب جهات العمل عن المخرجات التعليمية ،وقياس مدى رضاهم عن أداء وكفاية خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس، توصلت الدراسة إلى أن جهات العمل "**راضون إلى** حد ما عن جودة البرامج الدراسية التي تقدمها الكلية" ،وأن التعليم الهندسي بجامعة طرابلس يتمتع "بمخرجات ذات جودة مقبولة إلى حد ما". ومن خلال النتائج ورغم عدم توفر بعض المهارات الضرورية التي يتطلبها سوق العمل في خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس ،إلا أن الباحث يرى أن نتيجة التقييم "راضون إلى حد ما" جاء نتيجة مقارنة جهات العمل لخريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس بنظرائهم من خريجي الجامعات الأخرى.

ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا البند ،مع ذكر الملاحظات والمقترحات التي اقترحتها جهات العمل من خلال الاستبانات:

1. عدم إجادة الخريجين للغة الإنجليزية، وتطبيقاتها في مجال التخصص.
2. ضعف مهارات استخدام الحاسوب ،والبرامج التطبيقية في مجالات التخصص.
3. عدم التفهم للمسؤولية وأخلاقيات المهنة.
4. عدم الاهتمام بتطوير المناهج بما يتلاءم مع متطلبات واحتياجات سوق العمل.
5. عدم الاهتمام بتطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي.
6. ضعف مهارات العمل ضمن فريق متعدد التخصصات.

ث. التوصيات:

يتبين من خلال الدراسة أن أي محاولة لإصلاح مخرجات التعليم الهندسي يجب أن تقوم على أساس إصلاح أنظمة التعليم والتدريب، وربط هذه الأنظمة بسوق العمل ربطا فعالا. كما يجب على مؤسسات التعليم الهندسي أن تقوم بمراجعة عملياتها ومدخلاتها ومخرجاتها بصفة دورية مستمرة ،وذلك من خلال عملية تقويم مستمرة ،واستطلاع آراء المعنيين بالعملية التعليمية. ومن خلال نتائج هذه الدراسة تم التوصل إلى بعض التوصيات ،والتي يجب أن تتوفر في مواصفات خريجي كلية الهندسة بجامعة طرابلس كالآتي:

1. الإلمام الجيد باللغة الإنجليزية.
2. القدرة على استخدام برامج الحاسوب التطبيقية في مجال التخصص.
3. القدرة على العمل الجماعي ضمن فريق.
4. المعرفة بالقضايا المعاصرة في مجال التخصص.
5. فهم المسؤوليات المهنية والأخلاقية.

بالإضافة إلى بعض التوصيات الهامة، مع الأخذ في الاعتبار اقتراحات عينة الدراسة وهي كالآتي:

1. مشاركة الطلاب وأصحاب المصلحة من البرامج الهندسية في وضع أهداف تعليمية ومخرجات لهذه البرامج وتقويمها.

2. ضرورة فتح حوار بين كلية الهندسة وسوق العمل، يتم من خلالها تبادل الآراء بصفة مستمرة حول احتياجات سوف العمل من مواصفات المخرجات التعليمية ،وتقييم البرامج الدراسية دوريا.
3. دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل من المتخرجين في الاختصاصات الهندسية المختلفة ،وبناء آلية للتعرف على احتياجات السوق، مع إنشاء قاعدة بيانات يتم تحديثها بصفة دورية ومستمرة.
4. تبني مخرجات الطلاب المعدة من هيئة ABET ،والتي تشمل على مهارات وقدرات عالية الجودة تلبي متطلبات السوق المحلي والعالمي.
5. التواصل مع الخريجين وتوفير قاعدة بيانات كاملة عنهم من خلال استحداث مكتب لمتابعة الخريجين بالكليات ،وذلك للمساعدة في تقييم البرامج الهندسية التي درسوا بها.

قائمة المراجع

1- د. أحمد على محمد أبومريم (2010 م)، مخرجات التعليم العالي وسوق العمل الليبي، دراسة في الجغرافيا البشرية والاقتصادية، جامعة التحدي.
2- . مرعي عبد الله المغربي، د. ابوبكر محمد ودان (2009 م)، معوقات المواءمة بين مخرجات التعليم والتدريب المهني واحتياجات وشروط سوق العمل، بحث مقدم للندوة القومية حول دور منظمات أصحاب الأعمال في تضييق الفجوة القائمة بين مخرجات التدريب واحتياجات سوق العمل، جامعة قاريونس.
3- د. منير بن مكني العتيبي (2007 م)، دراسة تحليلية: تحليل ملاءمة مخرجات التعليم العالي لإحتياجات سوق العمل السعودي، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مشكلات التعليم الفني والتقني في ليبيا

وسبل علاجها على ضوء بعض

التجارب العربية والأجنبية

1. **نائل جهاد حلاق**

2. **فتحي عبدالسلام هلال**

مقدمة:

تعتبر مؤسسات التعليم العالي من أهم المؤسسات التعليمية التي يعتمد عليها المجتمع في نشر ثقافته وتحقيق آماله وطموحاته المستقبلية، خاصة بعد أن تطورت مهامها وأهدافها عما كانت عليه في السابق، وعليه فلم تعد تلك كما كان يُنظر إليها سابقاً أنها مجرد مؤسسة تقدم فقط الخدمات الأكاديمية للدراسين فيها، بل أصبحت تقدم تعليما يُعد أساس التقدم العلمي والتنمية بمختلف أشكالها ومستوياتها، إضافة إلى البحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة .

ولما كان التدريب والتعليم يمثلان رافدا أساسيا في جهود الدول لرفع معدلات التنمية وتخفيض مستوى البطالة، وتوفير الحياة الكريمة للمواطنين، فقد نشأت علاقة تبادلية مباشرة بين معدلات النمو الاقتصادي وانخفاض معدلات البطالة وارتفاع المستوى التعليمي. كما أن هناك علاقة مباشرة بين ما يخصص من الناتج المحلي الاجمالي للإنفاق على التعليم ومعدل النمو في الناتج المحلي الاجمالي، وذلك نتيجة لتأثيره المضاعف على زيادة الدخل واستيعاب القوى العاملة، وانخفاض معدلات البطالة. (الحلو، 2003: 373)

سعت الدولة الليبية ومنذ الاستقلال لتوفير فرص التعليم لجميع المواطنين، حيث نص الدستور الليبي عام 1951م على ذلك، ومع سعي الدولة في تلك الفترة لبناء نفسها وتوفير حياة كريمة للمواطنين، جاء انقلاب 1969 ليغير مجرى حياة الليبيين تدريجيا نحو الأسوأ رغم تدفق النفط وارتفاع أسعاره، وسعى الانقلابيون لتلميع صورتهم من خلال زيادة بناء عدد من المدارس ،لإظهار أنهم يعملون لصالح تعليم العامة، فكان التعليم الأكثر تضررا من سياسة النظام السابق من خلال تدني مستوى مخرجاته سواء من الجامعات أم المعاهد العليا التقنية، والمعاهد الفنية والمهنية، وكان ضعف تأهيلهم العلمي والمهني وقلة الخبرة اللازمة لتأدية العمل سبب في عدم تحصلهم على وظائف، وبالتالي تفشي ظاهرة البطالة لعدم قدرة وتوافق مخرجات التعليم مع سوق العمل.

وترتبط المشكلات الاقتصادية والاجتماعية ارتباطا وثيقا بمستوى ما تقدمه المؤسسات التدريبية والتعليمية، كالمؤسسات المعنية بالتعليم التقني والفني، وقد لوحظ أن مخرجات التعليم التقني والفني في مجملها لا تحقق للمجتمع المستويات المطلوبة أو المفترضة للأهداف والنتائج المتوقعة، الأمر الذي يدعو إلى التفكير الواقعي والمنطقي المبني على الحقائق والطرق العلمية، الذي يسعى جاهدا في سبيل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، التي تُبنى على أرضية قوية من التعليم بمختلف مراحله وأقسامه، والتي منها التعليم والتدريب التقني، وتكوين الموارد البشرية القادرة على مواجهة متطلبات تلك التنمية، ووضع مؤسسات التعليم والتدريب التقني تحت المجهر لما عليها من واجبات ومسئوليات كبيرة على طريق الإيفاء بمتطلبات واحتياجات

سوق العمل المحلي، وربما كان من الأجدر بنا أن نقوم بدراسة تطبيقية ميدانية نحاول فيها الوقوف على معيقات التعليم التقني والمهني أو الفني وسبل الارتقاء به في ليبيا، ولكن إنجاز مثل هذه الدراسة الميدانية يحتاج إلى وقت طويل، كذلك أن الأوضاع في ليبيا لم تستقر بالشكل الذي يسمح باستقراء مشاكل التعليم التقني والفني بصورة علمية شفافة يظهر من المؤشرات والدلائل ما يكفي للقول إن التعليم التقني والفني في ليبيا يعاني من عدد من العقبات والمعيقات في سبيل قيامه بالدور المنوط به، وتحقيق أهدافه التي من أهمها إيفاءه بتوفير العناصر الوطنية المدربة والكفؤة في سوق العمل، فأغلب من يقومون بالأعمال الحرفية والفنية والتقنية - ربما بصورة أقل- هم من خارج البلاد، ولازال سوق العمل الليبي يعاني من العجز، فمكاتب العمل تقوم يوميا بإنجاز عشرات المعاملات الخاصة باستجلاب العمالة الوافدة من الدول العربية، ودول شرق أسيا وغيرهما، لذا يحاول الباحثان من خلال هذه الدراسة المتواضعة التعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجه التعليم التقني والفني في ليبيا وسبل علاجها بالاستفادة من خبرات وتجارب بعض الدول العربية والأجنبية التي توسم بأنها رائدة في هذا المضمار.

أولاً- مفهوم التعليم التقني والمهني:

يقصد بالتعليم المهني كما طُرح في مؤتمر التعليم المهني في الوطن العربي التعريف الآتي: "ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي وإكساب المهارات والمعرفة المهنية، الذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية من أجل إعداد عمال مهرة في مختلف التخصصات الصناعية والزراعية والصحية والتجارية؛ لتكون لديهم القدرة على التنفيذ والإنتاج، بحيث يكونون حلقة وصل مهمة بين الأطر الفنية العالية التي تعدها الجامعات والعمال غير المهرة، الذين لم يتلقوا أي نوع من التعليم النظامي الفني والمهني. وقد نصت اتفاقية التعليم المهني والتقني التي اعتمدتها اليونسكو في دورتها الخامسة والعشرين (1989) على أن التعليم التقني والمهني يعني جميع أشكال العملية التعليمية ومستوياتها التي تتضمن – بالإضافة إلى المعرفة العامة - دراسة التكنولوجيات والعلوم المتصلة بها، واكتساب المهارات العلمية والدرايات والمواقف والمدارك المتصلة بالممارسات المهنية في قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية (العاني، طارق والحساوي، غانم، 1986: 11).

إن أطوار التعليم بتدرجها وتنظيمها تخلق تطورا متصاعدا ومتناسقا حسب قدرات الاستيعاب لدى الإنسان عبر مختلف مراحله العمرية والإدراكية، لأن واضعو ومخططو هذه السياسة التعليمية هم أشخاص أدركوا الحاجة الملحة لوجود مؤسسات يكون إنتاجها هو العامل البشري

الحامل لمؤهلات تجعله يستجيب لمتطلبات سوق ،قد يكون الطلب فيها أكبر من العرض، تسمى هذه السوق بسوق العمل.

هناك ما يميز التعليم التقني، عن غيره من أنواع التعليم الأخرى ويصبغه بصبغة خاصة ،وهي ارتباطه المباشر والعضوي بالواقع الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع من ناحية، وبالتطور التكنولوجي من ناحية أخرى، باعتباره مصدر إعداد القوى العاملة التي تقع عليها مسؤولية تنفيذ وتشغيل وصيانة المشاريع الصناعية والزراعية والصحية والخدماتية (حمدان، عبد الرحيم، 2005: 13).

ويعرف التعليم التقني بأنه: ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي والتوجه السلوكي ،بالإضافة إلى إكساب المهارات اليدوية والمقدرة التقنية التي تقوم بها مؤسسات تعليمية نظامية لمدة لا تقل عن سنتين بعد الدراسة الثانوية ؛لغرض إعداد قوى عاملة (أطر تقنية) ،تقع عليها مسئولية التشغيل والإنتاج، وتكون حلقة وصل بين المخططين والاختصاصيين من خريجي الجامعات من جهة ،وبين العمال الماهرين من جهة أخرى، ولها القدرة على ترجمة الخطط والعمل على تنفيذها مع الأيدي العاملة الماهرة (المجدوب، محمد علي، 2000: 4).

أما الإعداد المهني فيعرف بأنه: حصول الفرد على مهارات ومعلومات واتجاهات، أو تزويده بها، أو تطويرها لديه، بشكل يؤدي إلى تغيير سلوكه وأدائه؛ ليصبح قادرا على القيام بجزء من عمل أو بعمل متكامل أو بمجموعة من الأعمال بشكل مناسب، ويشمل الإعداد لتلك البرامج التي تعد المتدرب لمزاولة مهنة معينة، كما يشمل أيضا برامج رفع كفاية العمال في مهنة يمارسونها.

وعلى هذا الأساس يجب أن ينظر إلى التعليم التقني والمهني على أنه:

- جزء لا يتجزأ من التأهيل والتعليم العام.
- وسيلة انخراط في القطاعات المهنية، ومساهمة فعالة في عالم العمل.
- وجه من أوجه التعليم والتدريب مدى الحياه، وتأهيل لتحمل مسؤولية المواطنة.
- أداة تحريض لإيجاد نمو وتقدم ثابت ودائم للمجتمع. وبالتالي وسيلة لمحاربة الفقر.

ثانياً- التعليم التقني والفني في ليبيا:

إن ليبيا يمكن وصفها بالبكر، كدولة ناشئة تحتاج إلى كل ما تجود به المنظومات التعليمية بمختلف مراحلها ومسمياتها، فقد خرجت من عنق الزجاجة بعد عقود من الظلام والتجهيل والإسفاف بحق كل ما قدر الله عز وجل لهذه البلاد من خيرات ومقدرات كان يمكن أن تتبوأ بها

المكانة المرموقة والمتقدمة بين قريناتها من الدول التي قد لا تملك من تلك المقدرات إلا الشيء النذير واليسير، وحتى لا نظل أسرى مرحلة سابقة وعهد قد ولى أدباره، علينا ألا نبقى مرهونين في دائرة الانتقاد ،وأن ننتقل إلى حقبة جديدة من العمل الدؤوب لإصلاح نظامنا التعليمي بشكل عام، والتعليم التقني والفني بصورة خاصة ،لما له من دور حيوي وهام في النهوض بالتنمية الحقيقية في بلادنا، وبناء اقتصاد وطني متين على أسس وقواعد علمية رصينة.

فقد تم إنشاء الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني بناء على قرار اللجنة الشعبية العامة (سابقا) رقم (519) للعام 2010م، وتم استحداث تلك الهيئة لتغطية احتياجات سوق العمل من التقنيين والفنيين من ذوي المؤهلات العالية، حيث يلتحق طلبة الثانويات التخصصية (سابقا) أو مراكز التدريب المتوسط بالمعاهد العالية المهنية أو الكليات التقنية، ومدة الدراسة فيها من ثلاث إلى أربع سنوات، تمنح خريجيها بعد استيفاء المقررات الدراسية، الدبلوم التقني العالي، أو البكالوريوس التقني، ومنها من صار حديثا تمنح شهادة الماجستير التقني، وغالبيتها تعمل بنظام الفصول الدراسية بمعدل فصلين كل سنة، وبذلك تتراوح مدة الدراسة من 6- 8 فصول دراسية، يتلقى فيها الطالب التعليم النظري والتدريب العملي، وعادة ما يخصص الفصل الأخير لمشروع التخرج والتدريب الميداني.

وتشير البيانات الواردة بالجدول رقم (1) إلى عدد المراكز المتوسطة والعليا والكليات التقنية وفق إحصائية الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني، وكذلك يوضح أعداد الطلاب الملتحقين بتلك المعاهد والكليات، وأعداد المدربين بها.

جدول (1)

عدد الكليات التقنية والمراكز العليا و المتوسطة وعدد المتدربين و المدربين به

نوع المراكز	العدد	عدد المتدربين	عدد المدربين
المراكز المتوسطة	382	29400	5700
المراكز العليا	97	50900	3400
الكليات التقنية	16	5665	1162

(المصدر، الهيئة الوطنية للتعليم التقني ، 2010-2012 إحصائيات الهيئة الوطنية)

كما أشار (امحمد، عبد السلام والثعيليب، محمد، 2007) في دراسة عن واقع التعليم المحاسبي في ليبيا، إلى افتقار هذا المناهج الدراسية إلى مواد في الحاسب الآلي ، فيما عدا مادة واحدة، أما فيما يتعلق بطريقة التعليم فإن غالبيتها تعتمد على الكتب المنهجية والمحاضرات المكتوبة على اللوحات المثبتة (السبورات). أي أن التعليم في ليبيا يغلب عليه طابع التلقين، كما يركز على إعداد الطالب لغرض الامتحانات دون تنمية مهاراته على التحليل الانتقادي والتفكير المنطقي المستقل، وهذا بدوره لا يفي بالاحتياجات الجديدة المتطورة، هذا بالإضافة إلى أن المستوى العلمي للطلاب متدني بشكل كبير.

وقد ذكر (القلالي، عبد السلام، 2012) أنه في العهد السابق كانت تصرف ميزانيات كبيرة وغير مبررة على التعليم التقني والتكوين المهني، الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل الآن: أين مخرجات التعليم التقني والتكوين المهني؟ فلو صرفت في العقد الأخير من القرن الماضي على ليبيا بأجمعها، لجعلتها في مصاف الدول المتقدمة تقنيا، وأشار إلى أن هذا الموضوع يحتاج إلى استقصاء وتحقيق، فالحاجة متفاقمة للعمال والمهرة والفنيين من الخارج.

أما (زيتون، أيمن، 2013) فقد أشار إلى جملة من التحديات الداخلية والخارجية المؤثرة على التعليم العالي التقني، وذكر العديد من التحديات الداخلية ومنها: تزايد أعداد الطلاب، وغلبة الدراسة النظرية على الدراسات العملية والتطبيقية، ووجود فجوة بين مخرجات التعليم العالي ونواتجه وسوق العمل، كما أن هناك مشكلات تتعلق بتطبيق النظام الدراسي المناسب، العام الدراسي، أو الفصل الدراسي، أو نظام الساعات المعتمدة، وغيرها. أما التحديات الخارجية فمنها: العولمة، والمؤسسات الدولية الضاغطة مثل: منظمة التجارة العالمية، والبنك الدولي الذي يسعى لتحقيق أهدافه من خلال سياسة الإقراض، والتي تسفر في نهاية المطاف إلى خصخصة التعليم بصورة قد تكون غير مرغوبة.

إن فعالية البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم التقني والفني بليبيا تحتاج إلى تطوير حقيقي ونوعي، حيث يتطلب البرنامج التعليمي في هذه المؤسسات للتقييم المستمر والتطوير ليواكب الأوضاع والمتغيرات المستجدة، فالمناهج التعليمية لم تصمم بالشكل الذي يتلاءم مع قدرات الطلاب من ناحية واحتياجات سوق العمل الليبي من ناحية أخرى، أو أنها قديمة تخلو من التطورات الحديثة.

ثالثا- واقع سوق العمل في ليبيا:

يعرف سوق العمل بأنه الوسط الذي يقوم فيه العاملون أو الباحثون عن عمل بعرض خدماتهم وفقاً لمؤهلاتهم وخبراتهم ،كما يقوم أصحاب الأعمال باستخدام واستثمار هذه الخدمات

مقابل شروط معروفة، أو يتم الاتفاق عليها، وبعبارة أخرى فإن سوق العمل هو منظومة العلاقات بين عرض الأفراد المتاحين للعمل وفرص العمل المتاحة. ويمكن التعرف على واقع سوق العمل في ليبيا من خلال المؤشرات التالية:

1. البطالة:

البطالة حسب التعريف الذي تعمل به منظمة العمل الدولية فهو "أفراد قوة العمل الراغبين في العمل وفق الأجور السائدة والباحثون عنه ،والذين لا يجدونه". وتشكل البطالة أحد مؤشرات اختلال التوازن في سوق العمل كنتيجة لوجود الفرق بين عرض العمل والطلب عليه، وهي مؤشر على وجود الهدر في استخدام الموارد البشرية (منظمة العمل العربية، 2005). وهناك أنواع مختلفة من البطالة في الاقتصاد الليبي، ومن أبرزها البطالة البنيوية والبطالة المقنعة المنتشرة في الجهاز الإداري بسبب التزام الدولة بتعيين الخريجين، كما شهدت السنوات الأخيرة ارتفاعاً ملحوظاً في معدلات البطالة السافرة، حيث وصلت في عام 1995 نسبة 11% من إجمالي القوى العاملة، ثم ارتفعت بشكل كبير في العام 2004 لتصل إلى 17.5%، ثم تراجعت قليلا في العام 2005 لتصل إلى 17.2% ،وتركزت هذه البطالة بشكل أساسي في فئة الشباب من (15-24 سنة) ،وبشكل خاص بين الإناث ،حيث بلغت نسبتها 34.26%، بينما الذكور بلغت نسبتها 28.34% ،و للجنسين 27.35%، مما يعني أن معدلات البطالة تتركز بين فئة الشباب وحاملي الشهادات العليا والمتوسطة . والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (2)

أعداد و نسب البطالة السافرة في ليبيا خلال الفترة (1995-2005)

السنة	أعداد البطالة السافرة	معدل البطالة %
1995	119532	11.2
2004	308171	17.5
2005	286485	17.2

ويمكن أيضا التعرف على واقع سوق العمل في ليبيا حسب ما جاء في تقرير البنك الدولي لعام 2006، بالرغم من عدم توفر إحصاءات موثوقة، إلا أن معدل البطالة يبدو حادا، فمع أن أكثر من 50% من السكان تحت سن العشرين، ستزداد توترات سوق العمل مستقبلا، وفضلا عن ذلك وعلى رغم انحياز قوانين سوق العمل الصارمة لصالح العمال الليبيين، فإن عدم استجابة النظام التعليمي لاحتياجات السوق أدى إلى تواجد عدد كبير من العمال الأجانب،

ونتيجة لنقص العمال في قطاع الأعمال اليدوية الصعبة، استقطبت ليبيا أيضا عددا كبيرا من المهاجرين الذين لايتمتعون بخبرة واسعة على الصعيد المهني، وتمثل العمالة الأجنبية نحو خمس القوى العاملة، وفي ظل غياب دراسة موثوقة حول اليد العاملة، تبقى الشكوك قائمة بشان هذه الإحصاءات، وعلى الرغم من تواجد عدد كبير من العمال الأجانب، إلا أنه يبقى ضئيلا مقارنة بدول الخليج النفطية، وتأتي غالبية العمال الأجانب من بلدان المغرب العربي ومن مصر وتركيا والهند والفلبين وتايلندا وفيتنام وتشاد والسودان، حيث إنهم في مجملهم يتطلعون إلى الحصول على رواتب مرتفعة نسبيا، كونهم يؤدون أعمالا تحتاج إلى مهارات، أو يقومون بالأعمال اليدوية الصعبة ذات المردود المالي المرتفع (حمودة، عبد الهادي، 2008).

ويضيف الباحثان أنه وبعد أحداث الثورة في سوريا ازدادت أعداد اللاجئين السوريين في ليبيا بشكل ملحوظ، سواء كانوا كعائلات هربت من هول الحرب التي يخوضها النظام ضد شعبه، أو كانوا كأفراد جاءوا يبحثون عن عمل تاركين أسرهم هناك في بلادهم، وكذلك العمالة الوافدة من بنجلادش، والذين يتم استجلابهم عن طريق شركات رسمية حسب نوع النشاط الذي تمارسه هذه الشركات، ونظام الاستجلاب من المفروض أنه يسري على كل العمالة الوافدة إلى البلاد، وذلك بالتنسيق مع مكاتب العمل في المدن المختلفة، ويزيد ضعف مخرجات التعليم التقني والمهني في ليبيا، وعدم تقبل الشباب الليبي للعمل في الأعمال التي تتطلب المهارات الفنية والجهد العضلي من تعقد مشكلة التعليم التقني والمهني في ليبيا، فبعد أحداث ثورة 17 فبراير، نجد أن اتجاهات الشباب تنحو بشكل كبير إلى العمل في التشكيلات الأمنية والكتائب المسلحة العسكرية، وقد يعزو الباحثان ذلك إلى دور وتأثير الفترة التي مرت بها ليبيا منذ اندلاع الثورة وحتى الإطاحة بالنظام السابق، فغالبية الشباب انخرطوا وتطوعوا في تشكيلات مسلحة وكتائب لمحاربة أزلام النظام السابق والمرتزقة الذين استخدمهم في حربه ضد شعبه، خاصة في المناطق التي كانت ساحة حرب حقيقية بين الفريقين، وكذلك الأجور المجزية التي يتقاضاها هؤلاء الشباب نظير عملهم في تلك التشكيلات العسكرية، وأما من كان في يسرة من الحال، فهو يفضل التوجه إلى العمل الحر والتجارة من خلال الأسواق والمحال التجارية، وفريق آخر من الشباب الذي استطاع الحصول على مؤهل جامعي أو دونه، فهم يسعون لتقلد وظيفة حكومية تتبع إحدى الوزارات أو المرافق المدنية الأخرى، ومن النادر أن تجد في الوقت الحاضر أي من الموظفين سواء على المستوى المدني أو العسكري قد اكتفى بتلك الوظيفة ، وخصص الوقت المتبقي من يومه ليراعي شؤون بيته وأسرته أو شؤونه الشخصية إن لم يكن صاحب أسرة، فعلى الرغم من رفع الحكومة للمرتبات، وإن كان بنسب متفاوتة بين الشقين المدني والعسكري، ولكن في المقابل هناك ارتفاع ملحوظ في تكاليف المعيشة، ويكفي على سبيل المثال لا الحصر

ارتفاع أسعار العقار وإيجارات السكن، الذي أدى إلى ارتفاع جنوني في أسعار الأراضي مقارنة باتساع مساحة ليبيا ووفرة الأراضي، ولكن تبقى المشكلة التي تحتاج إلى الوقوف أمامها ودراستها ،هي عزوف الشباب الليبي عن الأعمال المهنية والفنية والتقنية التي قد تكون ذات مردود مالي مجزي، وتفضيلهم للوقوف في محل تجاري لساعات طويلة قد تصل لساعات متأخرة من الليل – رغم الأجر المتواضع- على العمل في إحدى المرافق الفنية أو المهنية التي تحتاج إلى ساعات عمل أقل، ويتقاضى من وراءها الأجر الجيد.

رابعا- أهم المشاكل التي يعاني منها التعليم التقني والفني في ليبيا:

1) عدم توفر معلومات دقيقة وحديثة موثوقة عن سوق العمل الليبي للموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة في سوق العمل.
2) نظرة المجتمع السلبية للتعليم الفني والتقني ومخرجاته
3) ضعف المشاركة الواسعة بين كل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية في تخطيط البرامج وإعدادها ،وتطوير المناهج الدراسية والبرامج التدريبية وتنفيذها.
4) وجود خلل عام في إدارة عملية تنمية الموارد البشرية من قبل الجهات المعنية بالتعليم التقني والفني، متمثلة في غياب رؤية موحدة من هذه الجهات تركز على عملية تنمية الموارد البشرية.
5) عدم وجود إستراتيجيات طويلة المدى للاستثمار في الموارد البشرية.
6) ضعف آليات المتابعة والتقويم والاعتماد لمؤسسات وبرامج التعليم التقني والمهني.
7) نقص في الكوادر التدريسية والتدريبية في المعاهد المهنية والكليات التقنية.
8) ضعف التأهيل التربوي والعلمي والتقني للمدرسين والمدربين في مؤسسات التعليم التقني والفني، مما يؤثر سلباً على العملية التعليمية ومخرجاتها.
9) انعزال الكفايات التدريسية والتدريبية عما يدور حولهم في تخصصاتهم، وعدم مواكبة التطورات والمستجدات العلمية الحديثة في المجالات التي يدرسونها، ويدربون عليها.
10) تفضيل أرباب العمل للعمالة الوافدة على الوطنية بسبب الفجوة في الأجور والانضباطية والانتاجية.
11) قصور الإعلام المحلي في إبراز أهمية التعليم التقني والمهني ، ودوره الحيوي في بناء الدولة، سعياً وراء تغيير اتجاهات المجتمع ونظرته للتعليم التقني والمهني.
12) عدم وجود رؤية مشتركة توائم بين رؤية التعليم التقني والمهني والرؤية الاقتصادية للدولة.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ"

13) تركيز مؤسسات التعليم التقني والمهني على الكم بمعزل عن الكيف.
14) ضعف مخرجات التعليم التقني والمهني، وعدم قدرتها على تلبية احتياجات سوق العمل.
15) وجود فجوة في مؤسسات التعليم التقني والمهني بين الجانب النظري والتطبيق العملي في المناهج والمقررات الدراسية.
16) قصور أساليب تقييم الطلبة على الاختبارات التحصيلية، وهي لا تكفي لقياس مهارات الخريج.
17) ضعف في استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني والإنترنت في التدريس والتدريب.
18) ضعف في استخدام مهارات الحاسب الآلي لدى الخريجين.

المراجع:

1. الاتحاد العربي للتعليم التقني، الأمانة العامة (1979)، النظام الأساسي، بغداد.
2. امحمد، عبد السلام والثعليبب، محمد (2007)، معوقات التحصيل العلمي في مقرر مبادئ المحاسبة المالية من منظور الطالب، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني حول التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات تطويره، أكاديمية الدراسات العليا، 26- 27/ 3/ 2007م، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس.اليونسكو، يوندباس (1995)، دور التعليم التقني والمهني ضمن نظم التعليم العربية، دراسة حالة، ودراسة توليفية.
3. الحلو، غسان (2003)، المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد (17)، العدد (2)، ص (371- 417).
4. حمدان، عبد الرحيم (2005)، مدى فاعلية التعليم المستمر في تحقيق التنمية بالكليات التقنية في محافظات غزة، مجلة جامعة الأقصى، العدد (9)، المجلد (1).
5. حمودة، عبد الهادي (2008)، التنمية المستدامة في ليبيا، مجلة التخطيط والتنمية، معهد التخطيط، المجلد الثاني، العدد الأول.
6. الروياتي، عوض (2007)، مدى توافر متطلبات جودة التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني حول التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات تطويره، أكاديمية الدراسات العليا، 26- 27/ 3/ 2007م، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس.
7. زيتون، أيمن (2013)، تطوير التعليم العالي التقني التحديات والاستراتيجية المقترحة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتعليم التقني في الفترة 16- 17/ 1/ 2013، المجلس المحلي الزاوية.
8. السحيري، الهادي (2007)، التعليم المحاسبي بين الواقع النظري والتطبيق العملي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني حول التعليم المحاسبي في ليبيا واقعه وإمكانيات

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

تطويره، أكاديمية الدراسات العليا، 26- 27/ 3/ 2007م، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس.المعهد العربي للتخطيط (2011)، الكويت.

9. العاني، طارق وحساوي، غانم (1986)، التعليم التقني والمهني في الوطن العربي، المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم، تونس.
10. العربي، أحلام (2012)، دراسة استطلاعية حول واقع التعليم التقني والفني بليبيا ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة، جامعة طرابلس.
11. القلالي، عبد السلام (2012)، المنظومة التعليمية في ليبيا عناصر التحليل مواطن الإخفاق استراتيجية التطوير، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم في الفترة من 15- 17/ 9/ 2012، طرابلس.
12. المجدوب، محمد على (2000)، نشأة وواقع وآفاق التعليم التقني في السودان، ورقة عمل مقدمة إلى الاجتماع الثامن للهيئة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني، طرابلس، في الفترة 26- 27 فبراير، 2000.
13. محمد، الحاج (2002)، مسيرة التعليم والتدريب المهني والتقني في اليمن، دار المناهج للنشر والتوزيع، صنعاء.
14. منتدى الرياض الاقتصادي (2011)، التعليم الفني والتدريب التقني ومدى ملاءمته للاحتياجات التنموية من القوى العاملة، الدورة الخامسة، الرياض.
15. منظمة العمل العربية (2005)، الكتاب الدوري لإحصائيات العمل في البلدان العربية.الهيئة الوطنية للتعليم التقني (2010)، تقرير إدارة المراكز التدريبية

تقويم أداء أساتذة التعليم العالي التقني والفني

في ضوء معايير الجودة الشاملة

(الواقع والطموح)

أ. المهدى عبد الله الشريف

المقدمة:

يعتبر الأستاذ من أهم أركان التعليم العالي، فعليه يتوقف نجاح مؤسسات التعليم العام في تحقيق أهدافها، فالأستاذ يسهم بدور فعال وأساسي في وصول المؤسسة إلى غايتها المرجوة، كما تناط به مسؤولية تحقيق الجانب الأكبر من أهداف التعليم العالم وبخاصة فيما يتعلق بتحقيق تكامل نمو لطالب في المجالات المختلفة من عقلية، ونفسية، ، واجتماعية ، لهذا يحتل إعداد وتحسين الأستاذ اهتماما خاصا . (الخطيب،1991   ،ص44)

فمهمة الأستاذ لم تعد قاصرة على مجرد نقل وتوصيل المعلومات، وإنما أصبح مربيا مسؤولا عن تربية الأجيال، يعلمهم كيف يتعلمون (بطرونه ،2001)

فدور الأستاذ في التعليم العالي بالغ التأثير، فهو يقود وينظم عناصر الموقف التعليمي، ويحكم عملية الاتصال بينه وبين طلبته ، كما يقع على عاتقه مسؤولية تنظيم المقررات الدراسية والامتحانات، إلى جانب المشاركة الفاعلة في الشؤون العلمية والإدارية داخل المؤسسة ، كما أنه يقوم بدور الباحث والمستشار والخبير بما يقدمه من إنتاج علمي يساعد في علاج كثير من مشاكل المجتمع . (الشخيبي ، 1992 ، ص109)

والأستاذ في مرحلة التعليم العالي بما له من كفايات تدريسية مختلفة يلعب دورا فاعلا ومهما في تحقيق الأهداف المرجوة التي وضعتها المؤسسة، ومع التطور الكبير الذي شهدته الأساليب والطرق المستخدمة في التقويم والقياس، اتجهت الأبحاث إلى الاهتمام بتقويم الأساتذة الجامعيين.

ويعتبر تقويم أداء الأساتذة بالتعليم العالي من الأمور الهامة التي تأخذ بها مؤسسات التعليم العالي في الشرق والغرب على حد سواء ، ونجد أن عددا كبيرا من مؤسسات التعليم العالي للدول الغربية قد بدأت منذ أمد بعيد بتقويم أعمالها في برامج التدريس والقائمين على أعمالها ومنهم أساتذة الجامعة ، ولم يكن ذلك إلا استجابة ورغبة من هذه المؤسسات في تحسين نوعية خدماتها تحت وطأة الضغوط المتزايدة على مؤسسات التعليم العالي؛ لتحقيق مزيدا من الكفاية العالية (توفيق، 1977 ، ص4).

وتبرز أهمية التقويم بالنسبة للأستاذ في مؤسسات التعليم العالي في :الارتقاء بمهارة أساتذة الجامعة ومعلوماتهم عن التدريس، ومعرفة مدى تأثير هذا الأداء التدريسي في المقررات الدراسية وطرق التدريس، وتزويده بتغذية مرتدة تسهم في تطوير طرائقه، وتبين له مدى ملائمة طرائق تدريسه لطلابه.(متولي، 2001 ، ص28).

ويؤكد سبع أبو لبده أن قيام الأستاذ الجامعي بالتدريس دون تقويمه ليس ضمانا أكيدا بأن التعلم قد حصل . (أبو لبدة ، 1987 ، ص66).

وتعددت طرائق تقييم الأستاذ بمؤسسات التعليم العالي متخذة أشكالا عدة، مثل فحص المقررات الدراسية، ونوعية الاختبارات التحصيلية، والتقويم الذاتي، وتقويم الزملاء، والتقويم الإداري، وكذلك تقويم الأستاذ من خلال الكفايات التدريسية التي يمتلكها، وتقويم الطلبة للأستاذ باعتبارهم الجمهور الذي يتفاعل معه وأكثرهم تأثرا بصفاته ومقوماته (متولي 1990 ، ص 287- 289)

ولقد أصبح تقويم التدريس في التعليم العالي بواسطة الطلاب مطلبا أساسيا في معظم البلدان المتقدمة، ويؤكد (Seldin) على أهمية تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس بقوله : " أن أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي يتوقع منهم أن يقدموا عطاءً تدريسيا فعالا للطلاب، والتقويم النظامي الرسمي للتدريس بالتعليم العالي من قبل الطلاب ما هو إلا امتداد منطقي لهذا التوقع، فكما أن الطلبة يستحقون التوجيه كمتعلمين، فإن أعضاء هيئة التدريس لهم الحق في تلقي التوجيه الذي يساعدهم في تدريسهم ، فمهما بلغت جودة القدرات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في المحاضرة أو المعمل ، فإنه يمكن تطويرها، ومهما ارتفعت فعالية أساليبهم التدريسية فإنه يمكن تعزيزها، وهنالك نوع آخر من التقويم لأداء الأستاذ الجامعي يعتمد على معايير الجودة الشاملة، ويعد هذا النوع من أحدث أنواع التقويم في الوقت الراهن، لأنه يعتمد على وضع معايير متكاملة وفق المواصفات العالمية للجودة الشاملة.

حيث ظهر مفهوم الجودة الشاملة (Total Quality) كاتجاه تطويري معاصر في العملية التعليمية نتيجة تزايد الاتجاه عالميا بجودة العملية التربوية ، من أجل تحسين أداء من يقوم بهذه العملية ،مما ينعكس على أداء الطلاب التحصيلي .وقد أصبح تحقيق الجودة في التعليم هدفا أساسيا من منطلق أننا نعيش في عالم مفتوح، يستلزم أن تكون فيه معايير الجودة عالمية، وليس محلية.

إن الجودة الشاملة جهدا متواصلا من أجل التطوير وليس درجة محددة للامتياز ،والجودة الشاملة لا تقف عند مستوى من التمكن والإتقان، وإنما هي جهود للتحسين والتطوير بشكل مستمر مهما بلغت كفاية وفاعلية الأداء ، حيث تسهم معايير الجودة الشاملة في التغلب على مشكلات العملية التعليمية ، كما تتيح للمعلم مرونة اتخاذ القرارات والإعداد المهني والأكاديمي المستمر أثناء الخدمة. (الجمل، 2001 ، ص21) .

إن عملية تحسين أداء التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ،هي تجويد للعملية التعليمية التي يُعتبر الأستاذ أحد أركانها الرئيسية ، وبذلك يصبح الأداء التدريسي للأستاذ أحد المعايير الرئيسية للحكم على جودة التعليم، بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة.

(عبدالسميع ، 2000 ، ص21)

ونظرا لأهمية تقويم أداء الأستاذ في مرحلة التعليم العالي في ضوء المعايير، فقد أجريت عنه دراسات عديدة منها :دراسة الرفاعي 1997 ، ودراسة متولي 2001 ، ودراسة الكناني ودراسة الشهوبي 2006 ، لذلك وجد الباحث ضرورة القيام بالبحث الحالي حول تقويم أداء الأستاذ بالمعاهد الفنية والتقنية العليا في ضوء معايير الجودة الشاملة.

<u>**مشكلة البحث:**</u>

إن الأستاذ بمرحلة التعليم العالي هو الدعامة الرئيسية في العملية التعليمية، ويتوقف عليه نجاحها، فهو الذي يستغل كل الإمكانات والفرص، ويهيئ الظروف لتكوين الخبرات والاتجاهات للطلاب، ولقد لاحظ الباحث من خلال عمله في التدريس الجامعي أن العديد من الأساتذة وبخاصة من تم تعينهم حديثا، غير مؤهلين للتعليم العالي، كونهم جاءوا من كليات لم تعد خريجيها إعدادا تربويا ، إضافة إلى أن الجامعة لم تقم بإدخالهم في دورات تربوية ، كما أن معظم الأساتذة القدماء لم يتم إدخالهم في دورات تطويرية للتعرف على ما استجد من إستراتيجيات، وطرائق، ووسائل جديدة في عملية التعليم، كذلك وجد الباحث أن هنالك اتجاه عالمي لشمول كافة مؤسسات التعليم العالي ومكوناتها بالجودة الشاملة، لما لها من أثر بارز في تحقيق الأهداف في ضوء المتغيرات العالمية الحديثة، إلا أن هذا الاتجاه لم يستخدم إلا على نطاق ضيق جدا في مؤسستنا في ليبيا.

ومن خلال عملي كأستاذ متعاون بالمعاهد العليا، واستطلاع آراء المسؤولين في المعاهد التقنية حول مدى تمكن الأستاذ أثناء المحاضرة، تبين لي أن العديد من الأساتذة ليس لديهم القدرة على إيصال المادة التعليمية بشكل جيد، كما أن أسلوب التفاعل مع الطلبة عند بعضهم لم يكن تربويا ، وأن البعض منهم ليس لديه القدرة على إثارة اهتمام الطلبة بالمحاضرة.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما هي متطلبات الأداء التربوي لأساتذة التعليم العالي التقني والفني في ضوء معايير الجودة الشاملة. ؟

السؤال الثاني : هل يلتزم أداء أساتذة المعاهد التقنية والفنية العليا بمعايير الجودة الشاملة؟

السؤال الثالث: كيف يمكن تطوير الأداء التربوي لأساتذة التعليم العالي التقني والفني في ضوء معايير الجودة الشاملة.؟

<u>**أهمية البحث:**</u>

تظهر أهمية البحث فيما يلي:

1- أهمية إدخال معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية لما ستوفره من تغذية راجعة ،يمكن من خلالها تطوير عملية التعليم العالي.

2- أهمية الأستاذ باعتباره عصب العملية التربوية والعامل الأساسي الذي يتوقف عليه نجاحها، وبلوغ غايتها، وتحقيق دورها في التطور الاجتماعي وتنمية المجتمع.

3- أهمية التعليم العالي باعتباره مجسداً للآمال والطموحات التي يتطلع ويسعى إليها المجتمع ، فمهمته هي خدمة المجتمع، إضافة للعملية التعليمية، بما يقدمه من دراسات وبحوث لخدمة المجتمع وتطوير إمكاناته.

4- إن نتائج البحث يمكن أن تسهم في تزويد المسؤولين عن التعليم العالي التقني والفني بعناصر القوة والضعف والفرص والتحديات، بما يمكنهم من دعيم الإيجابيات ومعالجة السلبيات.

<u>هدف البحث:</u>

يهدف البحث إلى:

1- تحديد المعايير الأدائية اللازمة للأستاذ في التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة .

2- تحديد مستوى أداء أساتذة التعليم العالي واحتياجاتهم في كل معيار أدائي حسب المجالات من وجهة نظر الطلبة.

3- تقديم تصور مقترح لتنمية وتطوير التعليم التقني والفني المهني بمرحلة التعليم العالي في ضوء التجارب العالمية الناجحة في التدريب المهني.

<u>حدود البحث:</u>

يتحدد البحث بما يلي:

1- الحدود البشرية :يطبق البحث على عينة عشوائية من طلبة المعاهد الفنية والتقنية العليا.

2- الحدود المكانية : المعاهد العليا الفنية والتقنية في منطقة غدامس.

3- الحدود الزمنية: سيتم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2014م.

<u>تحديد المصطلحات:</u>

1- التقويم:

عرفه الشبلي (2000) بأنه: " جمع المعلومات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج، أو البرامج، لتحديد جدواها وبيان القوة والضعف فيها؛ لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها " (الشبلي ، 2000 ، ص141).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه" العملية التي يقوم بها الباحث بجمع المعلومات والبيانات عن أداء أساتذة الجامعة؛ لبيان الجوانب الإيجابية والسلبية ،وإصدار الأحكام بشأنها وفق الاستبانة المعدة لهذا الغرض."

2- تقويم الأداء:

عرفه العجيلي بأنه" :العملية التي يتم من خلالها تحديد كفايات العاملين في، المجال التدريسي ، ومدى إسهامهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم) ." (العجيلي، 2001 ، ص85)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه" :العملية التي يحدد بها مستوى إنجاز الأستاذ من قبل الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة ،والمحددة في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

3- أساتذة التعليم العالي:

هم جميع الأفراد الذين يحملون مؤهلا علميا، يؤهلهم بالتدريس في المعاهد الفنية والتقنية العليا، والذين سيتم تقييم أدائهم من قبل الطلب في ضوء معايير الجودة الشاملة.

4- المعايير:

يعرفها البهواشي (2007) بأنها : " مقاييس معيارية أو أطر مرجعية أو علامات تمايز، يتم استخدامها للحكم على مدى تحقيق مستويات الأداء " (البهواشي، 2007 ص94 - 95)

5- الجودة الشاملة:

يعرفها أبو نبع بأنها" :جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين المنتج التعليمي ،بما يتناسب مع رغبات المستفيدين وقدراتهم وسماتهم المختلفة."

(أبونبعة ومسعد، 1998 ، ص34)

الإطار النظري للدراسة

واقع التعليم العالي التقني والفني في ليبيا

يهدف نظام التعليم التقني والفني إلى إعداد الكوادر البشرية المؤهلة تقنيا وفنيا ، على المستويات العليا والمتوسطة، ويشرف على التعليم التقني في ليبيا اللجنة الوطنية للتعليم التقني والفني التي أنشئت بقرار اللجنة الشعبية العامة(سابقا)، رقم 530 لسنة 2009م، والقرارات المكملة وهي : قرار اللجنة الشعبية العامة (سابقا)، رقم (531) ،بنقل تبعية المعاهد التقنية العليا (63) معهد اعاليا ، وقرار اللجنة الشعبية العامة سابقا (رقم 533)، بنقل تبعية المعاهد الفنية المتوسطة (317) معهدا متوسطا ، وقرار اللجنة الشعبية العامة (سابقا،) رقم، (534) بتحويل معاهد مهنية علياإالى كليات تقنية (16) كلية تقنية ، على النحو الآتي:

1- الكليات التقنية

جدول رقم (1) إحصائية عامة تبين بعض البيانات المتعلقة بالكليات التقنية حتى عام 2011

عدد الكليات	أعضاء هيئة التدريس	المعيدون والمدربون	المهندسون والمعيدون	عدد الموظفين	عدد الطلبة
16	398	559	172	1142	12489

المصدر: الهيئة الوطنية للتعليم التقني،إحصاءات مختلفة 2011.

2- المعاهد التقنية العليا

جدول رقم (2) إحصائية لبعض البيانات الخاصة بالمعاهد العليا التقنية حتى عام 2011

عدد المعاهد العليا	أعضاء هيئة التدريس	المعيدون والمدربون	عدد الطلبة	عدد الموظفين
91	1263	3979	66308	5952

المصدر: الهيئة الوطنية للتعليم التقني،إحصاءات مختلفة 2011.

الهيكل التنظيمى للتعليم العالي التقني والفني

المصدر :الهيئة الوطنية للتعليم التقني ، إحصائيات مختلفة2011

التعليم التقني والفني الخاص(غير الحكومي)

مازال القطاع الخاص في ليبيا يحجم عن الاستثمار، وخوض تجربة التعليم الفني والتقني الخاص، لأنه مكلف، ويحتاج لوسائل تعليم وتدريب كبيرة مقارنة بالتعليم العام .

إن أسباب التفاوت في معدلات النمو بين التعليم التقني والفني العام(الحكومي)والتعليم التقني والفني الخاص (غير الحكومي) يعود لعوامل عديدة منها : إن حجم الاستثمار في التعليم التقني والفني العاماكبر بكثير مما هو في التعليم الخاص، وكون التعليم التقني والفني العام يقدم عدداً أكبر من التخصصات، كماأن مشكلة اعتماد الشهادات المؤهلة تقف عائقاً كبير أمام خريجي المؤسسات التعليمية الخاصة . ويتبع التعليم التقني والفني الخاص في ليبيا، إدارة مستقلة تعرف بإدارة التعليم الأهلي، تتبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تهتم بكل مستويات وأنواع التعليم الخاص، وكان الأجدىأن تتبع الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني.

المعهد العالي للمهن الشاملة غدامس أنموذجا

تأسس المعهد في عام 1989م، بداية كمركز متقدم للمهن الإدارية والمالية ،وذلك بناءً على قرار اللجنة الشعبية (سابقا) رقم (73 لسنة 1989م، لتخصصي المحاسبة وإدارة المواد. كمعهد عالٍ.

إلا أنه بفضل مجهودات العاملين، وأعضاء هيئة التدريس بالمعهد، تم تطوير المعهد العالي للمهن الشاملة.

ويضم المعهد العديد من التخصصات المهنية كالمحاسبة و الإدارة والسياحة وشعبة الهندسة وغيرها ،ويحتوى المعهد على عدد من القاعات الدراسية والورش ومعامل للحاسوب والإلكترونات واللحام والتكيف التبريد ، كما يوجد به مكتبة علمية وثقافية ،وصالة للإنترنت والاجتماعات ومسرح، كما يضم المعهد مبنى جانبياً متكاملاً للسكن الطلابي ،ومبني إدارياً ومخازن،و يبلغ العدد الإجمالي للطلاب بالمعهد (750) طالباً وطالبة ،أما أعضاء هئية التدريس القارون والمتعاونون ،فيقدر عددهم (25) أستاذا .

ويعاني المعهد كغيره من المعاهد التقنية والفنية من نقص في أعضاء التدريس في بعض التخصصات ،مما جعل إدارة المعهد تستجلب متعاونين لتغطية العجز في هذه التخصصات.

كما يفتقر الكثير من أعضاء هيئة التدريس إلى التأهيل التربوي ، ومنهم لا يعمل أصلا في مجال التعليم العالي .

<u>الدراسات السابقة:</u>

1- دراسة الشامي- 1994 :

أجريت في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى التعرف على مهام أعضاء هيئة التدريس، وواقع أدائهم كما يدركه الطلاب والأساتذة بجامعة الملك فيصل في الإحساء.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

اتفاق أعضاء هيئة التدريس والطلاب في أن المهام والصفات المطلوبة في أستاذ الجامعة غير متوفرة بشكل كاف في معظمها ، وبذلك أوصى الباحث بإعلام أعضاء هيئة التدريس نواحي القصور في أدائهم التدريسي. (الشامي ،1994)

2- دراسة الرفاعي-1997 :

أجريت في الأردن، وهدفت إلى تحديد الصفات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي ، وبيان الأهمية النسبية لدرجة تفضيل الطلبة لهذه الصفات ، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تفضيل الطلبة لصفات الأستاذ الجامعي في ضوء متغير الجنس ، ومتغير الكلية ، ومتغير المستوى الدراسي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها:

1 -إن الصفات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي التي احتلت درجة عالية من وجهة نظر الطلبة هي : سمة الثقافة ، وتوصيل المعرفة وتنظيمها ، وتنويع أساليب التدريس ، ومتابعة الجديد من المعرفة وربطها بالواقع ، والإخلاص في العمل ، والحكمة الصبر ، والعدل ، ووضوح الصوت.

2 -إن الصفات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي والتي احتلت درجة منخفضة من وجهة نظر الطلبة هي التي تدور حول : الميول الشخصية ، وأعضاء الجسم والثقافة وتكنولوجيا لتعليم ، وأساليب التقويم ، وتطوير المعرفة والاختبارات.

3 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط وجهات نظر الطلبة في الصفات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي تعزي لمتغير الجنس ، أو متغير الكلية، أو متغير المستوى الدراسي في الجامعة . (الرفاعي ،1997).

3- دراسة متولي - (2001) :

أجريت الدراسة في القاهرة ، وهدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير الأداء التدريسي الجيد في الأداء المتبع بالفعل لمعلم التعليم العالي، فيما يختص بالكفايات التدريسية الأكاديمية والمهنية ، وبعلاقاته كعضو هيئة تدريس.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

أهم الكفايات التدريسية الأكاديمية والمهنية الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس بشكل عام هي : تتصف محاضرته بالتنظيم والترابط ، يهتم بتهيئة الطلاب لموضوع المحاضرة، بينما الكفايات التي لم تمارس أبداً، هي : يشجع الطلاب على التعلم ، يوجه طلابه إلى المراجع الهامة، أما كفايات علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب وتفاعله داخل الصف والمتوفرة دائماً، فهي : يتعامل مع الطلاب باحترام ، يوضح أسباب النقد الذي يوجه للطلاب ، بينما الكفايات التي لم تمارس إلا نادرا، فهي : يعزز جهود الطلاب المتميزين ويثني عليهم.

أما الكفايات المتعلقة بالتقويم، والتي حصلت على أعلى أداء، فهي : يناقش الإجابة الخاطئة ويصححها ، أما الكفايات المتعلقة بالتقويم، والتي حصلت على أضعف أداء فهي : يطلب من الطلاب أنشطة ذاتية ، يتضمن التقويم أسئلة للطلاب المتفوقين) . متولي ،2001

4-:دراسة الكناني - 2005 :

أجريت في العراق، وهدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن رشد، وابن الهيثم ، وهل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة (0.05) يعزى إلى متغيري) الكلية ، والجنس ،ودلت النتائج على أن جميع أفراد العينة أكدوا ضرورة تطبيق متطلبات الجودة الشاملة ، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين إجابات عينة الكليتين ، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة حسب الجنس، وأشارت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأهمية وفائدة إدارة الجودة الشاملة (الكناني ،2005)

5- دراسة الشهوبي - 2006 م:

أجريت الدراسة بليبيا، وهدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بمصراتة ، والتعرف عل المستوى العام لأدائهم، إضافة إلى تحديد مستوى أدائهم في كل مجال من مجالات الكفايات التدريسية.

وكانت أهم نتائج الدراسة :

6- إن أداء أعضاء هيئة التدريس لم يصل إلى الحد الأدنى من المستوى المقبول.

7- إن أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال الكفايات المهنية ، ومجال إدارة الصف والعلاقات الإنسانية مع الطلاب ومجال الأهداف التربوية كان مقبولا .

8- إن أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال الأعداد والتخطيط للدرس ، ومجال استثارة الدافعية وتنفيذ الدرس، ومجال طرح الأسئلة والتقويم، ومجال طرق التدريس والوسائل التعليمية، ومجال العلاقة مع إدارة القسم والمجتمع المحلي، كانت دون المستوى المقبول.

6- دراسة الجنابي-2008

أجريت في العراق، وهدفت إلى التعرف على مدى توافر الكفايات الإدارية لدى مديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر رؤساء الأقسام في تلك المعاهد ، وهدفت أيضًا إلى بناء انموذج للكفايات الإدارية اللازمة لمديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

أما نتائج الدراسة فكانت : توافر الكفايات الإدارية لدى مديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات بنسب تراوحت بين العالية والضعيفة، كما توصل الباحث إلى بناء نموذج للكفايات الإدارية اللازمة لمديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة (الجنابي ،2008)

مجال الإفادة من الدراسات السابقة :

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في المجالات الآتية:

1 -التعرف على مناهج البحث التي اتبعتها هذه الدراسات.

2 -تحديد أهداف البحث.

3 -الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالأستاذ الجامعي ومعايير الجودة الشاملة.

4 -اختيار الأداة المناسبة للبحث.

5 -طريقة اختيار العينة وتحديدها.

6 -الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

7 - سيتم المقارنة بين نتائج تلك الدراسات والدراسة الحالية أثناء التعليق على نتائج البحث.

إجراءات البحث:

أولا :منهج البحث:

اختيار الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجا للبحث ؛ لملاءمته لطبيعة البحث ، ونظرا لما يوفره هذا المنهج من إمكان للتوصل إلى الحقائق و الظروف المتعلقة بموضوع البحث.

ثانيا :مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث على أساتذة المعاهد الفنية والتقنية العليا بمنطقة غدامس مجال البحث

ثالثا :عينة البحث:

سيتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة .

رابعا: أداة البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث و الإجابة عن تساؤلاته ؛ قام الباحث بإعداد أداة البحث (الاستبانة) وفقا للخطوات الآتية:

1- تم الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات السابقة المتصلة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع البحث، والتي تتعلق بأداء الأستاذ الجامعي وفق معايير الجودة الشاملة.

2- قام الباحث باعتماد استبانة الدكتور إبراهيم الحسن الحكمي " الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي " ، والتي تم تطبيقها على عينة من طلاب التعليم العالي ، وهي موزعة على خمسة مجالات رئيسة ، ويتكون كل منها من مجموعة من المعايير الفرعية بإجمالي 85 معيارا، بحيث يمكن الاستفادة منها في تقويم الكفايات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة ، وقد اتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية قبل تطبيق الأداة في مدينة غدامس .

3- مراجعة فقرات الاستبانة في ضوء معايير الجودة، وتحوير هذه المعايير في ضوء طبيعة التدريس في ليبيا، وتحديد المناسب منها للتطبيق على البيئة التعليمية.

4- بعد دراسة فقرات الاستبانة في ضوء الإجراءات السابقة ،تم اختيار 61 فقرة تتناسب مع معايير الجودة وطبيعة التدريس، وتمثلت في خمسة مجالات هي:

1- الشخصية والعلاقات الإنسانية.

2- الخطيط لتنفيذ المحاضرة.

3- تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم.

4- التمكن العلمي والمهني.

5- أساليب التعزيز والتحفيز.

خامسا – صدق وثبات الأداة:

للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على خمسة من الأساتذة و ذوي الاختصاص، وذلك لتحكيمها و إبداء آرائهم في صياغة فقراتها في ضوء معايير الجودة ، ومدى انتمائها للمجالات المحددة، وقام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات ، وذلك من خلال تجريبها على عينة استطلاعية عددها (20) طالبا وطالبة ، وهي كما يوضحها الجدول رقم (1).

يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الشخصية والعلاقات الإنسانية	17	0.93	دال عند 0.01
2	التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	18	0.91	دال عند 0.01
3	تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	11	0.80	دال عند 0.01
4	التمكن العلمي والمهني	9	0.86	دال عند 0.01
5	علاقة الاستاذ بالمجتمع المحلي	6	0.76	دال عند 0.01
إجمالي عبارات الاستبانة 61 معيارا من معايير الجودة				

يتضح من الجدول (1) أن جميع مجالات الاستبانة مرتبطة ارتباطا ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة . وأيضا تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية لمجالها.

سابعا- التطبيق النهائي للأداة:

بعد استخراج صدق و ثبات الأداء ، أصبحت جاهزة للتطبيق النهائي، وتم توزيعها على العينة، بإشراف الباحث حرصا على أن تكون التعليمات واضحة لعينة البحث.

ثامنا- التحليل الاحصائي:

قام الباحث بحساب إجابات إحصائيا، واستخراج النسب المئوية حسب درجات البدائل الآتية:

البديل	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
الدرجة	5	4	3	2	1

وبدراسة أي الفقرات أكثر تطبيقا للكفايات المهنية في ضوء معايير الجودة من قبل عضو الهيئة التدريسية بالتعليم التقني والفني بمجالها، تم تناول كل مجال على حدة، مع بيان النسبة المئوية لكل فقرة ، وذلك على النحو الآتي :

أولاً - الشخصية والعلاقات الإنسانية:

وقد تم حساب النسبة المئوية والترتيب ،وهي كما يوضحها الجدول التالي رقم (2) .

فقرات مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية مرتبة تنازليا بحسب قيمة النسبة المئوية

م	العبارات	النسب المئوية	الترتيب
1	يظهر أمام طلابه بالمظهر اللائق من حيث النظافة والهندام	90.33	1
2	لديه درجة عالية من الإحساس بالمسؤولية تجاه عمله	84.67	2
3	يلتزم بالموعد المحدد للمحاضرة	80.33	3
4	يتحلى بالأخلاق ويراعي مشاعر الآخرين .	79.11	4
5	تتميز ردوده الانفعالية بالاتزان	79.00	5
6	المرونة في التعامل ،ويتحمل مسؤولية ما يتخذه من قرارات.	78.00	5
7	يتميز بالاتجاهات الإيجابية نحو طلابه في تفاعله ومناقشاته معهم.	77.33	6
8	يحترم النظام الجامعي ويراعي حقوق الآخرين وواجباتهم	77.00	7
9	يتمتع بالقدرة على حسن الإنصات للطلاب، والانتباه إلى آرائهم .	76.29	8
10	يتقبل وجهات نظر الطلاب وردود أفعالهم	75.33	9
11	يتحلى بالأسلوب الحسن في تعامله مع طلابه	75.00	10
12	يتميز جو محاضرته بالديمقراطية في الحوار.	70.98	11
13	يحترم قرارات واتجاهات طلابه ،ويعمل على توجيهها الوجهة السليمة	65.20	12
14	يبدو بشوشا ومرحا داخل قاعة المحاضرة	64.67	13
15	يتفهم مشكلات الطلاب ،ويساعدهم في التغلب عليها	60.22	14
16	يبدو مدركا لمشاعر الطلاب وملما بمعانيها ومراميها .	60.00	15

17	يبدو متابعا للمستجدات التي لها علاقة بمهنة التدريس	55.00	16
	الدرجة الكلية للمجال	76.84	***

يتضح من الجدول السابق اثنا عشر معيارا من المعايير السبعة عشر، التي تضمنها مجال (الشخصية والعلاقات الإنسانية)، تجاوز أداء الأساتذة فيها المستوى المقبول، وتشكل نسبة 70% ،بينما ينخفض أداء الأستاذ في خمس فقرات المتبقية من هذا المجال ،وتشكل نسبة 30%، ويبدو الانخفاض واضحا في الفقرة رقم (17) ،حيث لا يتابع معظم الأساتذة المستجدات العلمية والمهنية في مجال تخصصهم ،وهذا بلا شك ينعكس على مستوى أدائهم الأكاديمي والمهني.

ويرى الباحث أن سبب عدم متابعة الأساتذة للمستجدات في مجال تخصصهم، يمكن أن يعود إلى أن معظم الأساتذة منشغلون في تغطية جداولهم ، إضافة إلى انشغالهم بإلقاء محاضرات في مؤسسات أخرى كمتعاون، مما لا يجعل لديهم الوقت الكافي للقراءة والاطلاع ، إضافة إلى كثرة المناسبات الاجتماعية ،والتي تحتاج إلى وقت.

ثانيا- التخطيط والتنفيذ للمحاضرة :

وقد تم حساب النسبة المئوية والترتيب ،وهي كما يوضحها الجدول رقم (3) .

الجدول (3)

فقرات مجال التخطيط والتنفيذ للمحاضرة مرتبة تنازليا بحسب قيمة النسبة المئوية

م	العبارات	النسب المئوية	الترتيب
1	أفكاره بالمحاضرة متسلسلة ومنطقية	60.67	1
2	يحسن إدارة المحاضرة كما خطط لها وفي وقتها المناسب	58.33	2
3	يخطط جيدا لما يفعله داخل المحاضرة .	55.67	3
4	يستثمر وقت المحاضرة بما هو مفيد .	55.33	4

5	يقدم المعلومات أثناء المحاضرة بشكل مبسط وواضح .	55.33	4
6	يقدم عناصر المحاضرة بشكل منظم ومترابط .	50.67	5
7	يعتمد على الإستراتيجيات التدريسية الحديثة وفق معايير الجودة	45.00	6
8	يبرز النقاط الرئيسية في المحاضرة .	45.33	7
9	يعطي للطلبة فرصاً متساوية في المشاركة أثناء المحاضرة .	44.67	8
10	يعمل على تنمية القدرات الإبداعية ،ويبين لهم قابليتها للتطبيق	42.67	9
11	يبدو مستمتعا بالتدريس، والعمل مع الطلاب أثناء المحاضرة	40.67	10
12	يجعل المعلومات التي يقدمها ذات معني بالنسبة لهم	39.00	11
13	محتوى المحاضرة مناسب للمدة الزمنية المحددة لها.	39.67	12
14	يستخدم التلميحات غير اللفظية ،والإشارات وتغيير نغمة الصوت لإثارة الانتباه	37.33	13
15	يفعل دور الطلاب أثناء المحاضرة .	3510	14
16	يحدد للطلاب الموضوعات التي سيقدمها لهم في المحاضرة القادمة	35.00	15
17	يثير انتباه الطلاب بأساليب متعددة أثناء المحاضرة .	34.33	16
18	يحرص على استخدام الوسائل وتقنيات التعلم الحديثة.	30.67	17
	الدرجة الكلية للمجال	40.00	**

يلاحظ من الجدول السابق أن اداء المعلم في هذا المجال(التخطيط والتنفيذ للمحاضرة) لم يتجاوز في كل الفقرات 60% ،وهي أعلى مستوى يصل إليه المستوى، وينخفض المستوى إلى 40% ،وإلى 30% ،خاصة في فقرات استخدام الإستراتيجيات والإجراءات التدريسية الحديثة، وتفعيل دور الطلاب، ومشاركتهم ،واستخدام الوسائل، وتقنيات التعليم الحديث.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يمكن أن يعود إلى أن معظم الأساتذة لم يتلقوا أثناء إعدادهم مادة طرق التدريس العامة والخاصة ، إذ إن العديد منهم ليسوا خريجي الكليات التربوية، ويمكن

أن يعود السبب إلى قلة الوسائل التعليمية والإمكانات في معاهد التعليم الفني والتقني، والتي لا تسمح للأستاذ باستخدام طرق جديدة .

كما أن عدم التأهيل التربوي للأساتذة يجعلهم غير قادرين على التخطيط لاستثمار وقت المحاضرة ،وإثارة انتباه الطلاب، وتحفيزهم للمشاركة في العملية التعليمية.

ثالثا - تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم:

تم حساب النسب المئوية، كما يوضحها الجدول التالي .

الجدول (4) فقرات مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم مرتبة تنازليا بحسب النسبة المئوية

م	العبارات	النسب المئوية	الترتيب
1	يتحرى الدقة والعدل في تصحيحه أوراق الطلاب الامتحانية	70.33	1
2	يعدل مع طلابه فيما يتبعه من ضوابط ونظم داخل المحاضرة.	70.00	2
3	يطرح أسئلة ،ويشجع الطلاب على التفكير، والبحث عن إجاباتها.	67.33	3
4	يشجع الابتكارية والتجديد والتحديث ،ويطلب ذلك من طلابه	65.33	4
5	يلجأ إلى نقد طلابه بطريقة بناءه في مناقشاتهم.	65.00	5
6	يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب.	64.00	6
7	يتابع الواجبات والأنشطة، ويجعل لها وزنًا في التقويم.	63.33	7
8	يوزع الأنشطة والأسئلة والواجبات بشكل منتظم على مدار الفصل الدراسي	60.67	8
9	يستخدم في التقويم أساليب متنوعة منها الاختبارات الموضوعية والشفوية والمقالية، وكتابة التقارير والبحوث	60.67	8
10	يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية	55.00	9
11	ينوع في الأنشطة التي يكلف بها طلابه لمواجهة الفروق الفردية .	50.67	10
	الدرجة الكلية للمجال	63.33	***

بالنظر إلى الجدول السابق، نلاحظ أن فقرة العدل والدقة في تصحيح أوراق الامتحانات احتلت المرتبة الأولى في المجال، حيث تجاوزت النسبة 70% ، بينما انخفضت النسبة في الفقرات الخاصة بطرح الأسئلة التي تشجع الطلاب على التجديد والإبداع والفقرات الخاصة بتنويع أساليب التقويم بشكل مستمر ،وعلى مدار العام الدراسي ، وقلت نسبة الفقرات الخاصة بتنوع الأنشطة الصفية إلى 50% ، ويرى الباحث سبب ذلك يعود إلى نقص الخبرة في مجال التدريس، حيث إن معظم الأساتذة في هذه المراكز الفنية والتقنية العليا حديثو العهد، ولم يخضعوا للتأهيل التربوي في مجال طرق وإستراتيجيات التدريس والتقويم الحديث.

رابعاً - التمكن العلمي والمهني:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ،وهي كما يوضحها الجدول رقم (5) .

جدول (5) فقرات مجال التمكن العلمي والمهني مرتبة تنازلياً بحسب النسبة المئوية

م	العبارات	النسب المئوية	الترتيب
1	يبدو متمكناً من مادته العلمية ومسيطرا عليها.	75.67	1
2	يبدو أن لديه معرفة جيدة بالمجالات المرتبطة بما يقوم بتدريسه	70.67	2
3	يتناول موضوعات المقرر ويغطيها بشكل جيد.	70.00	3
4	يجعل محتوى المقرر الذي يقدمه متفقا مع التقدم العلمي في مجاله.	60.67	4
5	يبدو واسع الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة	60.00	5
6	ينتقل في تناوله لعناصر المحاضرة من السهل إلى الصعب.	58.33	6
7	يتسم الطلاب بالانضباط والانتظام لكفايته العالية في محاضراته .	55.33	7
8	يتدرج من المعلوم للطلاب إلى المجهول أثناء تناوله للمحاضرة.	55.00	8
9	يعمل على نشر الثقافة العامة والتخصصية بين طلابه.	50.33	9
10	الدرجة الكلية للمجال	58.00	**

يوضح الجدول السابق مدى التمكن العلمي والمهني، فهو من أهم خصائص الأستاذ الجامعي الناجح والفعال ،وهذا ما أكدته دراسة الحكمي (2004 م) .

ويلاحظ نسبة الأداء في المجال تجاوزت 75% ، وهذا يدل على إلمام الأساتذة بالمواد التعليمة (مقبول إلى حد ما) إلا أنهم لا يبدو عليهم الاطلاع الواسع في مجالات متعددة ذات العلاقة ،وبالتالي لا يعملون عل نشر الثقافة العامة والتخصصية بين الطلاب، بل يكتفون بالمقرر الدراسي ،لأن عدداً كبيراً منهم كما أشرنا في المجال السابق لا يواكبون المستجدات في مجال تخصصهم، حيث انخفضت النسبة في فقرة الاطلاع الواسع و نشر الثقافة العامة والتخصصية بين الطلاب إلى 50%.

خامساً- علاقة الأستاذ بالمجتمع المحلي:

جدول رقم (6) مجال علاقة الأستاذ بالمجتمع المحلي مرتبة تنازلياً بحسب قيمة النسب المئوية

م	العبارات	النسب المئوية	الترتيب
1	يناقش بعض الظواهر الاجتماعية داخل المحاضرة	60.67	1
2	يشارك في الأنشطة والمناسبات الوطنية التي تقام في المركز	55.60	2
3	يشارك في الأنشطة والمناسبات الوطنية التي تقام في المجتمع المحلي	50.00	3
	الدرجة الكلية للمجال	55.60	**

يتضح من الجدول السابق، أن معيارين من بين المعايير الثلاث التي تضمنها مجال علاقات الأستاذ مع المجتمع، قد تجاوز أداء الأساتذة لها المستوى المقبولب نسبة (60%) من مجموع فقرات هذا المجال، ويرى الباحث أن انخفاض مستوى الذات لدى كثير من أساتذة المراكز وعدم وجود الإمكانات والخبرات خاصة في المناطق النائية ، وعدم وجود أقسام للنشاط في معظم المراكز، كل هذه الأسباب أسهمت في انخفاض مستوى أداء أساتذة المراكز المهنية ومشاركتهم في البرامج والأنشطة التي تقام في المجتمع المحلي .

نتائج الدراسة:

1- بينت الدراسة أن أداء أساتذة التعليم العالي التقني والفني مقبول في مجال الانضباط ، والمحافظة على المظهر العام، ومواعيد المحاضرات ،إلا أن أداءهم ضعيف في مجال متابعة المستجدات العلمية في مجال تخصصهم .

2- كشفت الدراسة أن المعلمين لا يخططون للمحاضرة بشكل جيد، يمكنهم من استثمار الوقت وتغطية محتوى الدروس التعليمية وتفعيل الطلاب ،وأنهم لا يجيدون استخدام الكثير من التقنيات الإستراتيجيات التربوية الحديثة.

3- أكدت الدراسة أن غالبية المعلمين يتحرون العدل في تقييم إجابات الطلاب ،ولكنهم يعتمدون على الأسئلة التقليدية التي تفتقر إلى الموضوعية والتنوع والشمولية ،ولا تشجع على التجديد والتفكير والابداع .

4- أوضحت الدراسة أن المستوى المهني للمعلمين جيد ، وأن إلمامهم بمحتوى المنهج يصل إلى 75%، لكن مستواهم ينخفض في الثقافة العامة بسبب عدم اطلاعهم المستمر لما هو جديد.

5- توصلت الدراسة إلى معلمي مؤسسات التعليم الفني والتقني أقل مشاركة في أنشطة المجتمع المحلية والوطنية من غيرهم .

6- سجلت الدراسة النقص الشديد في برامج التأهيل والتطوير التربوي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الفني والتقني.

7- تعاني بعض المعاهد التقنية والفنية العليا من العجز بعض التخصصات المهنية، مما اضطرها إلى الاستعانة ببعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس وتغطية هذا العجز.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بالتوصيات التالية :

1- الاهتمام بإعداد عضو هيئة التدريس في المعاهد الفنية والتقنية العليا إعدادا متكاملا ، بما يتفق مع معايير الجودة ويحقق فاعلية العملية التدريسية.

2- إعداد الدورات التدريبية اللازمة التي تزود أعضاء هيئة التدريس بالكفايات المهنية أثناء

قيامهم بعملية التدريس والتدريب ، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار الطرق المناسبة .

3- إنشاء مركز تدريب وتطوير لأعضاء هيئة التدريس خاص بالتعليم التقني والفني لزيادة فاعلية العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس ، وتقوية روابط التعاون والاتصال ، وذلك بإقامة لقاءات دورية ومنوعة . وتنظم من خلاله آلية تطوير القدرات العلمية والكفايات المهنية .

4- المشاركة مع الجامعات العربية والأجنبية في تطوير الكفايات المهنية لدى عضو الهيئة التدريسية وتبادل المنفعة .

5- ضرورة التقويم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية، ومتابعة نموهم المهني .

6- ضرورة تبصرة الأستاذ الجامعي بالكفايات المهنية التي يفضلها الطلبة،حتى يتمكن من إجادة تلك الكفايات المهنية.

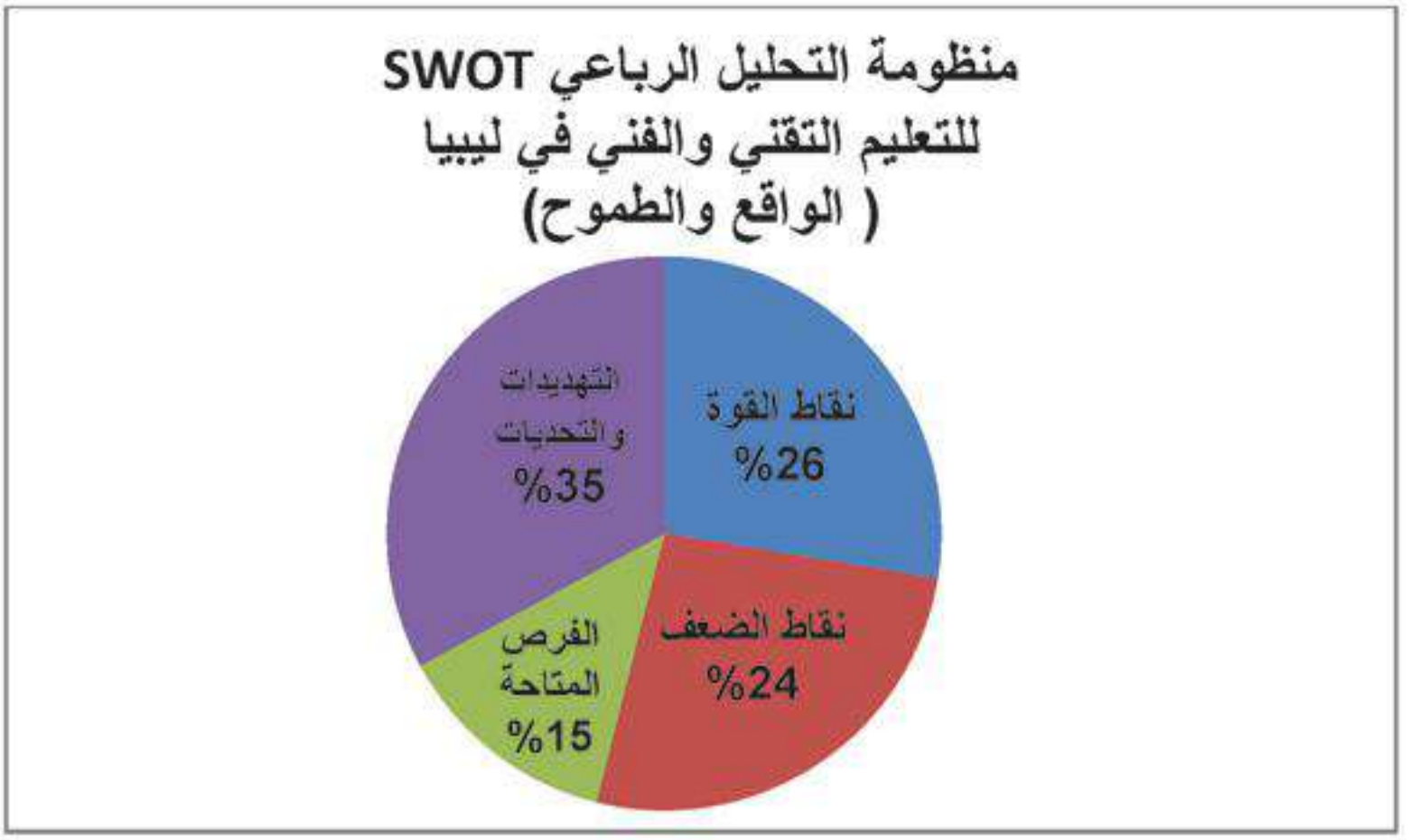
مقترحات الدراسة لإصلاح وتطوير التعليم التقني والفني :

يقترح الباحث اجراء دراسات في الموضوعات التالية :

1- تقويم الكفايات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات من وجهة نظر الطلبة .

2- معوقات ومشكلات تحقيق الكفايات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الليبية.

3- برامج مقترحة لتفعيل الكفايات المهنية للأساتذة وفق معايير الجودة .



إن البيانات السابقة تبين واقع مؤسسات التعليم التقني والفني من الناحية الكمية، ولكن يبقى تقييم النواحي النوعية هو الأهم، وهو ما سنعرضه من فرص ،وما تفرضه من تهديدات وتحديات، وما يتوافر من نقاط قوة يجب اعتبارها ميزات نسبية ،و نقاط الضعف تشكل قيودا بالبيئة الداخلية للتعليم التقني والفني، والتي قد تعترض مسيرة إصلاح وتطوير نظومة التعليم التقني والفني .

وهذه الجوانب هي:

أولاً - نقاط القوة:

1- توافر بنية تحتية مبدئية تتمثل في أصول 16 كلية تقنية ،و 91 معهدا تقنيا عاليا ، وكذلك 384 معهدا فنيا متوسطا.

2- ووجود حوالي 164537 طالبا وطالبة، يدرسون حاليا في مختلف مستويات وفروع التعليم التقني والفني.

3- شمولية توزيع مؤسسات التعليم التقني والفني على كامل الرقعة الجغرافية لليبيا .

4- تبني الدولة الليبية للتعليم التقني والفني واعتباره جزءا أساسيا من منظومة التعليم في ليبيا.

5- توافر فرص العمل للخريجين المهرة، وامتلاكهم ميزة المنافسة في سوق العمل.

6- وجود كم كبير وتنوع في التخصصات العلمية التطبيقية أعطى مؤسسات التعليم التقني والفني قدرة كبيرة ومرونة عالية، لتلبية معظم متطلبات سوق العمل الوطني.

1 قيام الهيئة الوطنية للتعليم التقني بخطوات للبدء في الإصلاح والتطوير والتحديث.

ثانيا - نقاط الضعف:

يمكن تقسيما إلى صعوبات إدارية ومالية ، وصعوبات أكاديمية، منها ما يلي:

1- غيابإستراتيجية ذات رؤية بعيدة المدى واضحة الأهداف، فيما يتعلق بالتعليم التقني والفني، مما أفقد هذا النوع من التعليم أهميته التنموية، وجعل من الصعب تقييم نواتج مخرجاته وأدائه عموما.

2- نقل تبعية التعليم التقني والفني من جهة لأخرى ،وعدم استقرار إدارته العليا في الماضي تسبب في تراكم كثير من المشاكل والصعوبات الإدارية والمالية.

3- حاكمية منظومة التعليم التقني والفني المركزية أفقدته بعض المرونة فيما يتعلق بحرية اتخاذ القرار في كثير من الإجراءات التنفيذية.

4- عدم وجود برامج للجودة الشاملة وصعوبة، أدى إلى عدم وجود معايير لتقييم الأداء وأساليب الإدارة الحديثة مثل التخطيط والتفكير الإستراتيجي.

ثالثا - الفرص المتاحة:

1- إن التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع الليبي تمنح حيزا كبيرا للإصلاح والتطوير والتحديث بما يتلاءم مع حاجات ليبيا الجديدة المستقبلية.

2- وجود رغبة كبيرة لدى متخذي القرار ومديري الإدارة العليا في التعليم على ضرورة إحداث نقلة نوعية في برامج التعليم التقني والفني، وإدخال تقنيات جديدة عصرية، تحقق كفاية داخلية وخارجية عالية لهذا النوع من التعليم.

3- وجود كفايات وطنية عالية الإعداد منأاعضاء هيئة التدريس والتدريب، يمكنها المساهمة بقوة في تخريج كوادر بشرية، يمكنها المنافسة في سوق العمل الإقليمي والدولي

4- يمكن الاستفادة من التجارب الدولية والاتجاهات الحديثة في التعليم التقني والفني دون قيود.

رابعا - التحديات:

1- التغيرات والتذبذبات في سوق العمل، والطلب على الأيدي العاملة، وعلى التخصصات المهنية والتقنية المتغيرة والمتجددة.

2- ضعف التمويل والاستثمار المخصص للتعليم التقني من قبل الدولة، وافتقاده للتمويل الذاتي الخاص والأهلي ، حد من إمكان تسريع عمليات إصلاح وتطوير وتحديث المنظومة.

3- ضعف بعض جوانب الكفاية الداخلية والخارجية لنظام التعليم التقني والفني، تسبب في وجود أعداد كبيرة من الخريجين في خانة الباحثين عن عمل.

4- النظرة الاجتماعية للتعليم التقني والفني بالدونية ،واعتباره تعليما من الدرجة الثانية، تسبب في جعله حلا أخيرا للمتسربين والفاشلين في التعليم العام.

5- احتكار القوى العاملة الأجنبية، وشدة المنافسة في سوق العمل، صعب مهمة خريجي نظام التعليم التقني والفني في العمل في القطاع الخاص.

6- ضعف مشاركة القطاع الأهلي والخاص فيما يتعلق بتوجيه برامج وخطط التعليم التقني والفني حسب الحاجات الفعلية لسوق العمل.

7- ضعف التواصل والاتصال بين منظومة التعليم التقني والفني والمؤسسات المستفيدة من مخرجات النظام فيما يتعلق ببرامج التعليم الثنائي والمزدوج.

8- قصور التشريعات في تفويض الصلاحيات للمؤسسات التعليمية للعمل وفق حاجات سوق العمل المحلي للمناطق من خلال استغلال الميزات النسبية لكل منطقة جغرافية.

9- غياب الخارطة الاقتصادية التي تبين الأنشطة الاقتصادية المستقبلية لمختلف مناطق ليبيا، والتي على أساسها سيتم بناء البرامج التعليمية التقنية والفنية لكافة التخصصات التي تخدم سوق العمل.

متطلبات تطوير وتحديث نظام التعليم التقني والفني :

للنهوض بالتعليم التقني والفني، لا بد من تلبية متطلبات من دونها لا يمكن الحديث عن منظومة متطورة حديثة ومتكاملة للتعليم التقني والفني، وهي:-

1- إعداد وتنفيذ الإستراتيجيات والخطط الطموحة والكفيلة بإصلاح وتطوير وتحديث منظومة التعليم التقني والفني وفق مواصفات ومعايير عالمية.

2- تكوين إطار تشريعي ملائم لمقتضيات المرحلة المستقبلية، يحدد الجهة المشرفة على التنفيذ، والواجبات والمهام المناطة بها.

3- عصرنة مؤسسات التعليم التقني والفني، ومدها بكل المتطلبات العصرية للقيام بدورها التعليمي والتدريبي وفق حاجات الاقتصاد المعرفي الحديث.

4- توفير الموارد المالية اللازمة لتحقيق الاهداف المرسومة من مصادر التمويل والاستثمار المختلفة، والدخول في شراكة مع القطاعات الاقتصادية المستفيدة من برامج التعليم التقني والفني.

5- الرقابة ومتابعة تنفيذ الخطط والبرامج ،وتقييم الأداء دورياً وفق معايير موضوعية بالموازاة مع معايير الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية.

قائمة المراجع:

1 - أبو لبدة ، سبع محمد ،" مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي ، ط4 ، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية ،987 .

2-أابو نبعة ، عبدالعزيز ، مسعد، فوزيه، إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين ، 1998.

3- بطرونة، عبدالله محمد،" الأستاذ الجامعي الجيد، صفاته ، خصائصه ، من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب جامعة مصراته"، جامعة مصراته ،2001 .

4- البهواشي ، السيد عبدالعزيز ، معجم المصطلحات ، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، القاهرة، دار عالم الكتب ،2007 .

5- توق، محي الدين ،" الأساليب المختلفة لتقييم التدريس والمدرس الجامعي، وآراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها " ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد: 12 – 1977.

6- جمل، يسرى صابر،" معايير الجودة الشاملة في التعليم "، المؤتمر العلمي الخامس من 7/29- 2001/8/1، الجمعية المصرية للتربية العملية، الإسكندرية، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، 2001.

7- الشهوبي ، حسن سالم ، الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بمصراتة ،ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر الطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة 7أكتوبر ، مصراتة.

8- الصراف ، قاسم علي ، القياس والتقويم في التربية والتعليم ، الكويت ، دار الكتاب الحديث ، 2002م.

9- عبد السميع، الجمل ،" التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات"، ط 2 القاهرة، دار الفكر العربي ،2001م .

10- العجيلي، صباح حسين وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم التربوي ، بغداد، مكتب حمدان الدباغ للطباعة ،2001 م.

11-الكناني ، صبيح كرم ، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن رشد وابن الهيثم ، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،ابن الهيثم ،2005.

12- متولي ، شادية عبد الحليم تمام ،" تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي ، دراسة ميدانية "، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، .قسم التعليم العالي الجامعي،2001 .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

كفايات التمهين للأستاذ الجامعي بكليات التربية

وأثرها في تمكين الطالب المعلم

من الكفايات التدريسية

د. نعيمة المهدي أبوشاقور

مقدمة:

إن المتتبع للتحولات التي تطال مهنة التدريس في الوقت الراهن يلمس عن كثب أنها لم تعد وظيفة تعتمد على التلقائية والعفوية والوظيفية بقدر ما أصبحت مهنة على غرار المهن المعقدة، التي تتطلب العديد من الكفايات والقدرات للتخطيط لما تحتاجه المواقف التعليمية التعلمية، وكفايات مهنة التدريس أصبحت تتطور بوتيرة متسارعة، مما يستلزم الوعي بهذه التطورات ومواكبتها ،وذلك باكتساب مهارات آليات وإستراتيجيات جديدة من شأنها أن تساعد المتعلمين على الواقع المحلي والعالمي والمساهمة فيه بفاعلية كبيرة.وعلى الرغم من تطوير برامج الإعداد في معظم كليات التربية ،إلا أنها لا تركز على نظام الكفايات باعتبار أنها توفر الجهد والوقت للطالب المعلم، وتسهم في ترسيخ دعائم امتهان مهنة التدريس، مما يجعل الطالب المعلم متجاوبا بفاعلية مع المواقف التعليمية المختلفة. ولأهمية إعداد المعلم لابد من الاهتمام بهيئة التدريس التي تقوم على إعداد وتأهيل المعلم بكليات التربية والخبرة التي مرت بها، والتجارب العملية لاكتساب كفايات التمهين لطلاب كليات التربية . ويعد إعداد المعلمين على الكفايات من أبرز السبل لتطوير بناء المعلم، والذي يؤدي إلى الاهتمام بالأساليب المبتكرة والاتجاهات الحديثة التي ظهرت في مجال إعداده وتدريبه وتأهيله.

إن توفير المعلم الجيد يعد التزاما نحو الناشئين ونحو مستوى مهنة التعليم كما توضح سهيلة الفتلاوى 2004 م، يضاف إلى هذا ظهور مهارات مستجدة للتدريس باستخدام التقنيات التربوية ،ومنها استخدام الحاسوب والإنترنت، وهذا يدفع إلى النظر في مهنة هيئة التدريس بكليات التربية .

- **مشكلة الدراسة :**

تقع عديد المهام على عاتق هيئة التدريس بكليات التربية، خاصة في الجانب التطبيقي في فترة التربية العملية ،أو التدريس المصغر، وذلك لأن كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم هي الأساس ،ولابد أن يكون الأستاذ ملما بها ليس نظريا فحسب ،بل عمليا حيث يكون ممارسا للمواقف التعليمية تخطيطا وإدارة. فقد أكدت النتائج في دراسة أجراها الدكتور عبد الغني إبراهيم 2009 م،أن معظم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية يفتقرون إلى الخبرة والدراية بالمتطلبات الأساسية لإعداد المعلم وتأهيله، وكذلك في دراسة خديجة إمام همشري 2008 م ،توصلت إلى وجود معوقات تتعلق بالإعداد المهني في كليات التربية من بينها احتياج أعضاء هيئة التدريس إلى تطوير وتأهيل أدائهم المهني والتربوي، وهنا تبرز تساؤلات هي :

1. هل يستطيع من لا يملك كفايات تدريسية في مجال التدريس بالتعليم العام أن يمنح كفايات تدريسية للطالب المعلم أثناء الدراسة؟
2. هل يستطيع من لا يملك كفايات تدريسية الإشراف على الطالب المعلم أثناء التربية العملية؟
3. ما مدى مساهمة الأستاذ بكليات التربية في تدريب الطالب المعلم على إدارة التدريس بالحصة (إدارة الزمن وإدارة الصف ثم تقويم الطلاب) وهو لم يمر بهذه التجربة يوما ما؟

- **أهداف الدراسة :**

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي :

1. تحديد أسباب القصور في الجانب الأدائي لدى خريجي كليات التربية بليبيا.
2. توضيح الكفايات الواجب توفرها لتمهين الأستاذ الجامعي بكليات التربية.
3. إبراز الدور والمسئولية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
4. الاهتمام بالإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
5. وضع توصيات وحلول لرفع المستوى المهني لأعضاء هيئة بكليات التربية – بليبيا.

- **أهمية الدراسة :**

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الوضع الضعيف الذي تمر به كليات التربية ،متمثلة في هيئة التدريس غير الحائزة على أي تجارب في مجال العمل، خاصة عند الإشراف التربوي والأكاديمي على طلاب التربية العملية، أو عن تقويم أداء الطالب المعلم لمهارات التدريس في التدريس المصغر، حيث يقف الأستاذ الذي لم يتلقَ تجربة عملية في مجال التدريس عاجزا عن أن يمد الطالب بكفايات التمهين ،وهي التخطيط للدرس وتنفيذه (افتتاح الموقف التعليمي- توزيع زمن الحصة – استخدام السبورة – التطبيق العملي للدروس ،(دروس المرحلة التعليمية التي سيدرس بها الطالب المعلم) – عرض الدرس – استخدام التقنيات التربوية (أثناء عملية العرض والتطبيق وحين الإغلاق) – إغلاق الموقف التعليمي.

وتلقي هذه الدراسة الضوء على موضوع غاية في الأهمية بالنسبة لكليات التربية، ألا وهو تصنيف هيئة التدريس بالتعليم العام ،ويمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في وضع شروط خدمة، أو تطوير لأداء هيئة التدريس ،للمساهمة في حل إشكال مخرجات التعلم للطالب الخريج من كليات التربية.

أدوات الدراسة :

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية ، وأعد الباحث هذه الاستبانة بالطريقة المقيدة ، حيث إنها سهلة للعينة، ولا تجعلهم يشعرون بالملل ، كما أنها تتناسب مع طبيعة عمل

أفراد العينة نظرا لمشغوليتهم الزائدة ،وضيق الوقت لديهم ،وذلك بالإضافة إلى أن نتائجها تكون أكثر موضوعية .

- **منهج الدراسة :**

لما كان منهج الدراسة يحدد تبعا لطبيعة الدراسة، وفي ضوء أهدافها، فإن الدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفي التحليلي في رصد ووصف وتحليل واقع مستوى الخبرة السابقة في المجال التعليمي في ظل المتغيرات العالمية ، كما يساعد على تحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة في التعليم

مجتمع الدراسة وعينتها :

تشمل عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعتي طرابلس والزاوية

- **عينة الدراسة:**

تقتصر الدراسة على عينة مكونة من ثلاث كليات تربية، اثنان من جامعة طرابلس،وواحدة **من جامعة** الزاوية ،وهي :

1. كلية التربية -جنزور.
2. كلية التربية -قصر بن غشير.
3. كليةالتربية -أبي عيسى.

حدود الدراسة:

حدود أكاديمية :دراسة كفايات التمهين للأستاذ الجامعي بكليات التربية ،وأثرها في تمكين الطالب المعلم من الكفايات التدريسية

حدود زمنية :تم تطبيق أداة الدراسة في عام2013 -2014م.

حدود مكانيه: بعض كليات التربية بجامعة طرابلس والزاوية.

المعالجة الإحصائية :

في هذه الدراسة تمت المعالجة الإحصائية للدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية :(Statistical package for social sciences (spss في حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة موزعة على (موافق - لا أدري - غير موافق) ،والنسب المئوية لهذه التكرارات .

ومرحلة التعليم الجامعي ويتم فيها تشكيل القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات العلمية ، ويعد المعلم الجامعي كقدوة ونموذج لآلاف المعلمين والطلاب ،مما يتطلب ضرورة مواكبته للأساليب العلمية الحديثة، لزيادة قدرته على حل المشاكل التي تواجهه وخلق جيل عصري

من الطلاب – كما ارتضى الباحث النتائج التي توصل إليها من خلال التطبيق، وذلك على النحو التالي :

م	الوزن النسبي	الشكل العام	ملاحظات
1	**أقل من 50%**	**ضعيف**	
2	**من 50%حتى 65%**	**مقبول**	
3	**من 65%حتى 75%**	**متوسط**	
4	**من 76% فأكثر**	**كبيرة**	

- **مصطلحات الدراسة :**

1- **الكفاية المهنية** :

يعرفها الحسن اللحية 2006، بأنها التوليف بين المعارف والمهارات وحسن التواجد التي تجعل الشخص قادرا على العطاء في مهنته أو حرفته.

2- **الأستاذ** :

هو الأستاذ بكلية التربية، وهو يقوم بتدريس وتدريب الطلاب والأشراف عليهم في التربية العملية، والإشراف على البحوث وتقويمهم.

3- **الطالب المعلم** :

يسمى الطالب بكليات التربية بالطالب المعلم ،خاصة في السنوات الأخيرة ،والتي يتم فيها التدريب العملي ،وهذا المصطلح يقترن بتخصص التربية فقط ،مما يوضح اقتران المهنة منذ الدراسة.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول - الأستاذ الجامعي :

هو المربي والمعلم وصانع الأجيال، ومهامه هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والتي من أهمها عملية التدريس للطلاب، والتي أساسها التمكن العلمي ،والمتابعة لكل جديد في التخصص، وتهيئة المناخ الصفي ،وذلك عن طريق الإعداد الجيد للمحاضرات، واستخدام أساليب عدة في التدريس، كذلك الاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في محاضراته ،واتباع المنهج العلمي في تقويم الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وإعداد الأسئلة الامتحانية بموضوعية وشمول وصدق وثبات، مع الاتجاه نحو التحليل العلمي والموضوعي لنتائج اختباراته ،والتي تسهم في تطوير أدائه التدريسي.

- **خصائص الأستاذ الجامعي :**

للأستاذالجامعي ذي الكفاية الناجح، خصائص عديدة يندرج تحتها صفات كثيرة أهمها :

أ) – الخصائص الأكاديمية :

1- أن يكون ملماً ومتمكناً في مجال تخصصه واسع الاطلاع، يسعى لمعرفة كل حديث وجديد فيه.

2- أن تكون لديه مهارة التحدث بلغة رصينة صحيحة، وأن يتميز بوضوح صوته، ويكون لسانه خالياً من العيوب في النطق.

3- أن يتمتع بدرجة عالية من الذكاء، ما بين درجة العباقرة والأذكياء جداً.

4- أن يولي عناية خاصة بالبحوث المتجددة والمتطورة في مجال تخصصه. وذلك بالاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة.

5- أن يهتم بالجديد الحديث في مجال الأبحاث والدوريات في تخصصه، ويتابع ويشارك في الندوات والمؤتمرات داخلياً وخارجياً.

6- أن يكون ملماً بأسماء العديد من العلماء والمفكرين والخبراء في مجال تخصصه داخل مجتمعه وخارجه، وأن يتابع كل جديد لهم.

7- أن يمتلك القدرة على تناول الموضوعات والأفكار بمحاضراته بوضوح وتسلسل ،والابتعاد عن الغموض في الألفاظ والعبارات.

ب)– الخصائص المهنية :

1- أن تكـون لديـه مهـارة الكفايـة فـي التخطـيط والإعداد للمحاضـرات بشكلٍ متسلسلٍ مـن حيـث الأهداف والمحتوى والتقويم، ولا تفوته مهارة إدارة الوقت الخاص بالمحاضرة.

2- أن يكون على دارية بالأهداف التعليمية والتربوية من حيث مجالاتها ومستوياتها، ويسعى إلى تحقيقها بتفهم ووضوح مباشر، وذلك ليحقق التكيف مع حاجات طلابه واهتماماتهم وكفاياتهم.

3- أن يمتلك مهارة التمهيد لمحاضراته، حتى يصبح طلابه في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول والإيجابية في العمل والمناقشات، فالتهيئة لمحاضرة تؤدي إلى استثارة دافعية للطلاب للتعلم.

4- أن تكون لديه مهارة في الاستحواذ على انتباه طلابه أثناء المحاضرة، وذلك بالتغيير المخطط له في أساليب عرضه للموضوع، وتنوع المثيرات التي يستخدمها، مثل حركته داخل القاعة وتغيير درجة الصوت ونبراته، مما يؤدى إلى تمكنه من جذب انتباه طلابه ،وضبطهم أثناء المحاضرة.

5- أن تكون لديه القدرة على التجديد والابتكار في الأساليب التدريسية التي يستخدمها والمناقشات التي يجريها، مع مراعاة الفروق الفردية بين طلابه.

6- أن يمتلك المهارة في إثارة الدافعية لدى طلابه، وذلك عن طريق وضوح أهداف محاضرته، وإبراز روح الحماس والتشجيع، واستخدام المعززات أثناء التدريس، وأن يؤكد لطلابه على أهمية الاطلاع على المعارف ،والرجوع إلى مكتبة الكلية.

7- أن يكون ملماً بكيفية استخدام التقنيات التربوية الحديثة مثل الحاسب الآلي، وأجهزة العروض وغيرها.

8- أن تكون لديه القدرة على قياس مدى مافهمه للطلبة من معرفة بعد انتهاء المحاضرة، ويمتلك المهارة العلمية في إعداد الامتحانات بصياغته للأسئلة، وبتوافر الصدق والموضوعية والشمول في اختباراته ،وذلك لإظهار الفروق الفردية بين الطلاب.

9- أن يساهم في تطوير مجال تخصصه داخل قسمه وكليته وعلى مستوى الجامعة، ويشجع طلابه على النشاطات العلمية في مجال تخصصه.

10- أن يعتز بمهنته كأستاذ جامعي، ويحترم عمله بأدائه لواجباته كاحترامه لوقت المحاضرة ووعائها الزمني، وأن يقابل طلابه في الساعات المكتبية الخاصة به بصدر رحب، ويولي عناية باجتماعات الكلية المكلف بها، وعليه احترام النظم واللوائح الجامعية حتى يُحترم من قبل الطلاب والزملاء والعاملين بالكلية.

ج) الخصائص الاجتماعية :

1- أن يمتلك الأخلاق العالية، والقيم الخلقية الرفيعة كالصدق والأمانة والحياء والعفة والنزاهة ،لأنه القدوة في القول والمسلك لطلابه.

2- أن يتصف بالتواضع والاحترام للآخرين، بداية بزملائه داخل القسم والكلية والجامعة، وصولا إلى الطلاب والعاملين في كليته من إداريين وموظفين وغيرهم.

3- أن يكون على علم بما يدور من أمور وإشكالات على المستوى المحلي أو العالمي، ويفكر في إمكان المساهمة في وضع حلول لمثل هذه الإشكالات بالمساهمة في المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تهتم بالحوار العلمي ،وتصل إلى حلول عن طريق البحث العلمي.

4- أن يحترم النظام الجامعي وتعليماته، ويتقيد باللوائح والنظم التي تخص الطلبة والزملاء والإدارة بكليته وجامعته.

5- أن ينمي علاقته بطلابه، على أن تتميز هذه العلاقة بالمودة والاحترام المتبادل بين الأستاذ والطالب.

6- أن يشترك مع طلابه في بعض الأنشطة الاجتماعية والترفيهية مثل الرحلات العلمية والترفيهية، وأنشطة الجمعيات العلمية وغيرها.

7- أن يساهم بفعالية في الأنشطة الاجتماعية وخدمة البيئة المحلية، ويشترك في المناسبات المحلية والإقليمية والعالمية مثل أعياد الاستقلال في بلاده، أو أسبوع المرور، أو اليوم العالمي ،لمحو الأمية وغيرها.

8- أن يتميز بأدب الحديث والحوار واحترام آراء الأخرين، خاصة في الاجتماعات الرسمية الخاصة بكليته، وعليه العمل بإخلاص وفق النظام واللوائح ،وليس لإرضاء مرؤوسيه داخل الكلية أو الجامعة، (فيصل محمد عبد الوهاب، 2008).

المحور الثاني : الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي بكلية التربية :

أولا - الكفاية التدريسية : عرفها (الحسن اللحية، 2006) بأنها مجموعة قارة من المعارف والمهارات وسلوكيات نموذجية وإجراءات نموذجية وأنماط من التفكير التي يمكننا تنفيذها دون اللجوء إلى تعلم جديد.

ويذكر اللحية أن هناك ثلاثة عناصر تميز أبعادا لدى الفرد مثل الاستعدادات والمعارف والمهارات ،وثانيها : أن هذه الأبعاد قابلة للفعل ،وتحتوى على مجموعة قادرة من الخصائص الدائمة في الزمن، ويمكن إظهارها في وضعيات متنوعة، وثالثها : تؤثر في المردودية، و هي التي تحدد ما إذا كانت الكفاية متحكما فيها أم لا.

أما الكفايات المهنية فهي : توليف للمعارف والمهارات والتجارب والسلوكات الممارسة في سياق محدد ،ويمكن تلخيص تعريف الكفاية في ست نقاط ،هي :

1. الكفاية هي تنفيذ معارف وحسن تواجد ومهارة بالتمثيل من شخص، أو من مجموعة أشخاص (كفاية جماعية)، في وضعية محددة مرتبطة بالمتمثلات ،التي يكونها الفرد أو الجماعة عن تلك الوضعية.
2. يفترض ذلك التنفيذ التشغيل الناجح لسلسة من المواد الملائمة للوضعية. فتلك المعارف قد تكون من أصلها المعرفي (مثلا المعارف) أو عاطفية (مشروع شخصي)، أو اجتماعية (طلب مساعدة زميل) ، أو سياقية (استعمال الحاسوب، المراجع)، ولا توجد حدود للموارد فقد تكون مختلفة من وضعية لأخرى، ومن شخص لآخر، ومن مجموعة أشخاص إلى آخرين. ومن جانب ثان فإن موارد المعرفة ما هي إلا موارد من بين موارد أخرى.
3. ما وراء تلك التعبئة ،وذلك التنفيذ تفترض الكفاية انتقاء للموارد المعبأة لتجعلها أكثر شجاعة ما أمكن ذلك في الوضعية.
4. تفترض الكفاية التنسيق بين الموارد، رغم أن الفرد أو المجموعة يعبئون موارد كثيرة، إلا أنهم لن يستعملوا إلا الموارد الملائمة للوضعية.
5. بفضل هذه الموارد المعبأة والمنتقاة والمنظمة تفترض الكفاية معالجة المهمة بنجاح.
6. مجموع هذه النتائج عليها أن تكون مقبولة اجتماعيا ،مما يعنى استدماج البعد الأخلاقي في تقويم الطلاب.

ثانيا : نسق الكفاية :

انبثقت فكرة نسق الكفاية من تصور مؤداة أن الكفاية لا تخضع لقاعدة التفقيط، لأنها ليست معارف فقط ،وليست مهارات فقط ،وليست مواقف فقط ،وليست إنجازات فقط. بل هي نظام فيه كل تلك العناصر حسب علاقتها بالمتعلم من جهة، وأهميتها بالنسبة للوضعية المطروحة والغاية المنشودة من جهة أخرى ، ولتشغيل الكفاية لا بد من مراعاة الوظائف التالية :

1. بناء تمثلات وظيفية للوضعية المطروحة :

ولفظة تمثلات تعني إحضار الشيء ومثوله أمام العين أو الذهن، ويتم ذلك بواسطة رسم أو نحت أو علامة أو أثناء الكلام ،والتمثل في معناه السيكولوجي يدل على استحضار موضوع غائب إلى الذهن . موضوع غير واقعي يتعدد إدراكه بكيفية مباشرة ،ولكن وعيه وتصوره ذهنيا ممكن.

2. تقدير المعلم لإمكاناته الذاتية :

يمثل تقدير الذات أول عقبة نفسية يخطوها المتعلم ليكتسب الإدارة الضرورية للدخول الفعلي في السيرورة التعليمية – التعلمية التي تمكنه من تحقيق ذاته، وامتلاك عناصر القوة اللازمة لاقتحام العقبات المرتبطة بالشكل المطروح، أو المهمة المراد إنجازها.

3. تفعيل المكتسبات المعرفية السابقة.

لا يمكن للعملية التعليمية أن تؤدي وظيفتها من خلال التراكم البسيط للمعارف، بل تفترض مبدئيا أن يكون المتعلم قد فهم طبيعة المعرفة التي اكتسبها ،واستوعب أسباب اختيارها كمادة للتعلم، ومجالات استثمارها وتوظيفها.

4. بناء معارف جديدة :

تبني المعارف الجديدة التي لها علاقة بوضعيات الانطلاق ودمجها في المعارف السابقة ، إذ لا يمكن بناء معارف جديدة على فراغ، وأي معلومة لا يمكن أن تتحول إلى معرفة إلا من خلال ربطها بالمكتسبات السابقة. وتهم المعارف سواء القبلية أو المكتسبة في إطار وضعيات جديدة مستويين أساسيين، أحداهما إعلاني ،والآخر إجرائي.

5. تفعيل المهارات الذهنية :

حيث تبدأ هذه العملية باستثمار المتعلم لمختلف المعطيات والتوجيهات المقدمة إليه في إطار وضعيات الانطلاق، وتوظيف المعلومات الجديدة، ودمجها بالمعارف السابقة، وإيجاد علاقات بين مستوياتها المختلفة ،ومعالجتها بكيفية تسمح بفهم معانيها، وإدراك وظيفتها.

ولضمان تفعيل هادف لهذه القدرات والمهارات ينبغي الحرص على ما يلي :

1. توجيه القدرات الذهنية للمتعلم نحو الأهداف المنشودة توجيها صحيحا، وهذا يفترض أن يكون على وعي تام بما يريد تحقيقه من وراء الأنشطة المقترحة، فأي انحراف عن هذه الأهداف يؤدى بالمتعلم إلى إنجاز خاطئ أو إحساس بالضعف والعجز.

2. تنمية أشكال التفكير وتنويعها، ويتم ذلك من خلال :

- تدريب المتعلم على أعمال الفكر والابتكار والإنتاج وأخذ المبادرة بدل التقليد.
- تدريب المتعلم على التفكير الشامل بدلاً من التفكير الجزئي.
- تدريب المتعلم على التفكير العلمي، أي على طرق الفهم والمعالجة والتحليل والتركيب والتمحيص والاستنتاج.
- تدريب المتعلم على النقد الذاتي، أي على نمط التفكير الذي يُحمل صاحبه المسؤولية في النقص الذي يحدث ،والخطأ الذي يرتكب، ولا يبحث عن مبررات خارجية، وهذا الشكل من

التفكير يدفع المتعلم باستمرار إلى تبني مبدأين أساسيين :توقع الأخطاء الممكنة ومحاولة تجنبها، ثم التصحيح الذاتي للأخطاء المرتكبة.

6. اتخاذ القرار واختيار الإنجازات الملائمة :

وظيفة حاسمة ومصيرية ،يمكن اعتبارها مرحلة تركيبية لمختلف الوظائف السابقة ،وتتدخل في عملية الاختيار، هذه عوامل مختلفة : ذهنية واجتماعية وبيئية ووجدانية وعقائدية(عبد الرحمن التومي 2007).

- **وضوح الأدوار والمسؤولية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس :**

أورد (مسعد محمد زياد 2007) أن المسؤولية المهنية تتمثل في الآتي :

- الوفاء بمتطلبات التدريس .
- تقديم خدمة تعليمية تتناسب واحتياجات الطلاب.
- مشاركة الطلاب في العمل ووضوح أدوارهم ومسئولياتهم .
- الإدارة الديمقراطية للصف دون الإخلال بالتعليمات الرسمية.
- التزام كل طرف من أطراف العملية التعليمية التعلمية بالنظام الموجود وقواعده.
- التقليل من الهدر التعليمي في المواقف التدريسية .
- تحقيق التنافس الشريف بين الطلاب.
- تأكيد أهمية وضرورة العمل الجمعي بطريقة الفريق.
- مساهمة الطلاب ومشاركتهم في اتخاذ القرارات.
- تفعيل التدريس بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة.
- التركيز على طبيعة العمليات والنشاطات وتحسينها وتطويرها بصفة مستمرة بدلاً من التركيز على النتائج والمخرجات.
- التحول إلى ثقافة الإتقان بدل الاجترار ،وثقافة الجودة بدل ثقافة الحد الأدنى، ومن التركيز على التعليم إلى التعلم، وإلى توقعات عالية من جانب المعلمين نحو طلابهم.
- التحول من اكتشاف الخطأ في نهاية العمل إلى الرقابة منذ بدء العمل، ومحاولة تجنب الوقوع فيه.

- **تجديد أدوار هيئة التدريس بكليات التربية:**

تختلف وظيفة الكفايات في علوم الشغل اختلافا شديدا عن هذه النظرية التي حملها التأهيل في بادئ الأمر، وتستند الكفايات إلى نظرة تقر بوجود تفاعلات مجدية بين المهمة المنجزة من قبل شخص ما وبين الطاقة الكامنة التي يختزنها هذا الشخص. وفي هذا المنظور تقوم الكفايات بتدبير العلاقات الناشئة بين معارف الشخص القائم بالفعل وبين أفعاله. كما تقوم هذه الكفايات

نفسها بتنظيم سياق الفعل(تؤوله وتهيؤه ليكون صالحاً لإنجاز الفعل المراد إنجازه، وتراقب إنجاز الفعل في هذا السياق). إن الكفاية خلاف للتأهيل ،تجعل المهمة منفصلة مع فعل الذات الفاعلة.

- **الإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس:**

إن الاهتمام بالإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس يتم عن طريق تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم وتعديل اللوائح المنظمة للعمل، والاهتمام بالنمو العلمي والمهني للأستاذ الجامعي، وذلك من خلال تيسير فرص اشتراك عضو هيئة التدريس في المنتديات والملتقيات العالمية، والاستفادة من النظريات والمفاهيم المتعلقة بنظرية الأداء الإنساني وهندسة التغيير،وإعادة الهيكلية ونظم إدارة الجودة الشاملة. ويمكننا إيجاز أدوات تطوير عضو هيئة التدريس في الآتي:

1- وجود نظام لاختيار المعيد المتميز- فالمعدل التراكمي وحده ليس مقياساً كافياً.
2- توخي الحياد والموضوعية عند اختيار المعيد.
3- متابعة أوضاع المعيدين والمحاضرين ،والتأكد من سرعة التحاقهم بالدراسات العليا.
4- إيفاد المعيدين والمحاضرين إلى جامعات معتمدة مهنياً وأكاديمياً في التخصصات المنتمين إليها.
5- التزام المعيدين والمحاضرين بالخط الأكاديمي المرسوم من قبل القسم سواء بالنسبة للتخصص أم الجامعة.
6- تطوير قدرات عضو هيئة التدريس عن طريق المشاركة في المؤتمرات والندوات والدورات المتخصصة.
7- تشجيع عضو هيئة التدريس على البحث العلمي الجاد، كأن تخصص جائزة لأفضل بحث سنوياً.
8- تشجيع عضو هيئة التدريس على النشر في مجلات علمية دولية متخصصة.
9- تكوين مجموعات بحثية متخصصة داخل الأقسام العلمية.
10- وجود نظام فعال لتقييم أداء عضو هيئة التدريس ويكون التقييم الطلابي أحد عناصره.
11- دراسة أوضاع أعضاء هيئة التدريس وإعادة النظر في جملة الحوافز المادية والمعنوية لهم.

- **معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية في المؤسسة التعليمية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس:**

- المستوي العلمي والخلفية المعرفية.
- إدراك احتياجات الطلاب.
- الانتظام في العملية التعليمية.
- الالتزام بالمنهج العلمي.

- تقبل التغذية الراجعة.
- العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية.
- تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي.
- الهدف من أسلوب التدريس المستخدم.
- تنمية الاتجاه التحليلي.
- تنمية النظرة المتعمقة والتفاعل الشخصي.
- الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.(عماد الدين شعبان، 2007).

- **أهمية الكفاية في ميدان التعليم:**

بما أننا نعيش في عصر تتدفق فيه المعارف وتتغير فيه الحقائق والتعميمات ،فإنه من الضروري الاتجاه تحو إحداث تغييرا جذريا في مفهوم العملية التعليمية ، فبدلا من المفهوم التقليدي المتمركز حول المحتوي الدراسي، والقائم على نقل المعارف الجامدة من المدرس إلى المتعلم، ومطالبته باسترجاع ما تم استيعابه من معلومات، يأتي التصور القائم على الكفايات بمفهوم جديد يتمحور حول المتعلم، ويجعل العملية للعملية التعلمية وظيفة حية قائمة على معالجة المعرفة البشرية المتراكمة معالجة وظيفية ،وذلك لأجل مواجهة المشاكل المعرفية والاجتماعية مواجهه مباشرة، وإثارة الأسئلة التي تسعى إلى حلها . ويؤكد عبد الرحمن التومي،2007 ،على أن جوهر التكيف في الحياة الاجتماعية يتوقف على قدرة المتعلم على توظيف مكتسبات سبق له تعلمها في وضعيات جديدة يصطدم بها ، وهذا يستلزم التركيز على تدريب المتعلم على امتلاك مجموعة من المعارف والمهارات ،وتحويلها إلي أدوات تسمو بالمتعلم من مرتبة جامع معلومات متناثرة لا صلة بينها وبين ذاته وحاجاته وأغراضه إلى متعلم مبدع قادر على التفكير والتأمل والتخيل.

- **لماذا اللجوء إلى الكفايات التعليمية؟**

هناك عديد الأسباب لصالح التكوين الممركز على تنمية الكفايات، وليس على اكتساب المعارف، فالمرور من البرامج بالأهداف إلى الكفايات يمكن أن يرتبط بما يلي:

أولا- الرؤية النقدية لنتائج التدريس :إذ يلاحظ أن المكتسبات المدرسية لم تعد لها إلا نفعية أقل مادام هدفها، وليس إعادة الاستثمار أو التمويل .إذ إن هناك ثغرات مهمة ليست فقط في الكفايات والقدرات ،ولكن كذلك في المهارات الثقافية المعنية بالتكيف مع التطور المستمر للمعارف وتحولات العمل نفسه.

لذلك فإن إعطاء الأهمية للكافايات يعني التمركز على تكوين الفكر والمباشرة المختلفة لعلاقة الفرد بالمعرفة.

ثانيا- حسب رؤية التدريس بالأهداف كان ينظر إلى البرامج على شكل سلسلة تامة وشاملة بترتيبية الأهداف ،وبأهداف صغرى موحدة، ونوعية سهلة التقويم، وقد كانت هذه المقاربة أصلا لكثير من الاشتقاقات ،منها كثرة الأهداف ، أو تكاثرها ، أو تجزئة المعارف والتركيز على الأهداف القصيرة المدى، والتركيز كذلك على المهارات الثانوية التي تضر بالكفايات الأكثر تعقيدا ،والتركيز على التقويم عوض التعليم.

لقد قاد كل ذلك إلى إعادة التفكير في طريقة صياغة البرامج .لذلك فإن استهداف الكفايات المدمجة وليس فقط المعارف المفككة والمقسمة هو الذي دفع إلى إعادة النظر في بنية البرامج الموجودة ،والطريقة التي ستوضع بها مرامي التكوين المتبعة انطلاقا من البرامج.

ثالثا- تأثير التكوين المهني على التكوين العام:

يتعلق الأمر بعلاقة أكثر برجماتية بالمعرفة ذلك ،لأن المعارف المكتسبة في المدرسة ينبغي أن تكون قابلة للاستعمال والتحويل أو النقل، كما يجب أن تتوفر على معنى لرؤية المشاكل التي يواجهها الفرد في الحياة اليومية ،والمساهمة بذلك في اندماجه الاجتماعي والمهني.

- **كفايات التمهين التربوي والتعليمي:**

1- تنشيط وتنظيم مواقف التعلم، وذلك عن طريق اكتساب المهارات التالية:

- المعرفة الجيدة للمضامين المعرفية التي ينبغي إيصالها إلى التلاميذ، وترجمتهاإلى أهداف تعليمية واضحة.
- الانطلاق في الأنشطة التعليمية – التعلمية من تمثلات التلاميذ.
- التخطيط الواعي لمراحل التعليم والتعلم.
- تشجيع التلاميذ على الالتزام بإنجاز أنشطة بحثية، ترتبط بمشاريع تحقق حاجاتهم.

2- تدبير تدرج المكتسبات التعليمية، وفق الآتي:

- تدبير وضعيات تعليمية – تعلميه تطرح على التلاميذ مشكلات يساهمون في وضع حلول لها.
- بلورة رؤية واضحة عن أهداف التعليم والتعلم على المدى البعيد.
- الاستفادة من النظريات السيكولوجية المعرفية في تنشيط عملية التعلم وتحفيزه.
- تتبع أنشطة التلاميذ وتقييمها وفق مقارنة تكوينية.
- الاطلاع المستمر على الكفايات الجديدة، لاتخاذ القرار الحاسم بشأنها.

3- إدراك وتطوير الاستعداد لقبول الاختلاف ، ويتم ذلك عن طريق:

- التدبير الملائم لعملية عدم التجانس لتلاميذ الفصل.

- توسيع فضاء الأنشطة الدراسية ،وعدم اقتصارها على الفصل.
- تطبيق الدعم المندمج ، ومعالجة بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.
- تنمية روح التعاون وأنماط التعليم التبادلي بين التلاميذ.

4- إشراك التلاميذ في مختلف الأعمال التعليمية – التعلمية الموجهة إليهم وسبيل ذلك إتباع الخطوات التالية:

- استثارة الرغبة في التعليم واكتساب المعارف لدي التلاميذ، وتنمية القدرة على التقييم الذاتي لديهم.
- تشجيع التلاميذ على إعداد مشاريع شخصية صادقة ، ومنحهم فرص اختيار مضامينها المعرفية التي تستجيب لميولهم واهتماماتهم.

5- العمل بنظام المجموعات، ويتم ذلك باتباع ما يلي:

- تكوين مشاريع جماعية.
- تنشيط مجموعات عمل وقيادة الاجتماعات .
- تحليل ومواجهة المواقف المعقدة في الممارسة المهنية اليومية .
- اتخاذ التدبير لحل الصراعات الناتجة بين التلاميذ من خلال العمل.

6- المساهمة في تدبير شؤون المؤسسة المدرسية، ويتم ذلك عن طريق الخطوات التالية:

- تكوين مشاريع المؤسسة والتفاوض بشأنها وتوفير مواردها.
- تنظيم وتنشيط العمل مع شركاء المؤسسة المدرسية.

7- التواصل مع الآباء وأولياء الأمور عن طريق الإجراءات التالية:

-تنشيط اجتماعات الإعلام والنقاش.

-توجيه المقابلات.

-اشتراك الآباء في بناء المعارف المدرسية.

8- توظيف التكنولوجية الحديثة في التعليم عن طريق:

-استخدام المعلومات في تحديد أساليب التعليم والتعلم ،وتطويرها بما يقتضيه الموقف.

-استخدام البرمجيات التعليمية الملائمة لأهداف التعلم.

-الاستفادة من التعليم عن بعد عند توافر شبكاته بالمدرسة.

-اكتساب الكفايات المبنية على الثقافة التكنولوجية الحديثة.

9- مواجهة الواجبات تمليها الأخلاقيات المهنية عن طريق :

-الوقاية من أشكال العنف داخل المؤسسة المدرسية.

-محاربة الأفكار السلبية كالتفريق العرقي والتمييز بين الجنسين.

-نشر القيم الثقافية المبنية على التسامح والديمقراطية ونبذ العنف.

-تعزيز روح التواصل ، وتنمية الإحساس بالمسؤولية بين جماعة الفصل الدراسي.

10- تدبير التكوين المستمر الخاص به:

-اكتساب كفايات جديدة، ووضع برنامج شخصي للتكوين المستمر.

-المساهمة في تكوين الزملاء في الإطار المدرسي.

- من خلال ما تم عرضه يتضح أن مهنة التعليم يراد لها أن تكون مهنتين في مهنة واحدة ، بحيث يصبح المدرس غيره، في الوقت الذي ينبغي ألا يتوانى فيه عند تكوين نفسه ، في نفس الوقت (أحمد إوزي، 2007).

- **مفهوم التدريس الفعال:**

من الملاحظ أن مفهوم التدريس الفعال من المفاهيم التربوية الكثيرة الاستخدام ،والتي حظيت بتفسيرات متعددة في الأدب التربوي.

- **أسس التدريس الفعال:**

يحتل التدريس مكانة مهمة في كل المجتمعات ، وذلك لكونه مهنة أساسية لإعداد العناصر البشرية المؤهلة لمختلف المهن الأخرى، فضلا عن أنها مهنة سابقة لكل المهن.

للتدريس مكانة مهمة ورئيسة في عملية التعليم والتعلم ، ويشكل جانبا مهما من جوانب الإعداد المهني للمعلم من الناحية النظرية والتطبيقية .كما أن عملية التدريس نفسها في ترجمة الأهداف التربوية إلى حقائق ومعلومات ومناهج ونظريات ينبغي أن تستوعب ، واتجاهات وقيم وميول ومهارات ينبغي أن تنمى، وهذا يعني أن التدريس هو أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع والأهداف التعليمية لكل مادة دراسية . كما أنه من الصعب تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في غياب الأسس الرصينة لمستوى عملية التدريس ، والتي تجعل التدريس فعالا ،وهي:

-توفر المعلم المعد بطرق وأساليب تدريسية متنوعة ومتعددة. بغية تنفيذ الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

-قيام المعلم بإجراء الدراسات الميدانية، وإعداد البحوث والتقارير وسواها من الفعاليات والنشاطات التعليمية التي تساعد تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تثير دافعية المتعلمين، وتتيح فرص المشاركة الإيجابية لهم.

-إلمام المعلم بأسس وقواعد الاستخدام الناجح لوسائل وتقنيات التعليم.

-مواكبة المعلم للتطورات والاتجاهات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية ونتائج البحوث والدراسات لهذه العلوم ، ما يجعل المعلم قادرا على إعادة تقويم أساليبه وطرقه.

-مدى استعداد المعلم للنمو المهني من خلال الالتحاق بدورات التدريب أثناء الخدمة، ومواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التدريس.

-الإيمان بأن التدريس لا يعتمد على نمطية واحدة ثابتة يمكن اتباعها في تدريس كل المواد والموضوعات الدراسية.

-المعلم القادر على إثارة اهتمام المتعلمين ،وشد انتباههم عن طريق تشويقهم وتشجيعهم على التفكير.

-وجود المناهج المناسبة لمستوى النضج العقلي للمتعلمين ،والمرتبطة بحاجاتهم، وحاجات مجتمعهم، واتجاهات هذا العصر.

-وجود الطالب الذي يمتلك دافعية عالية تجعله قادرا على السير في التعلم بسرعة وتمكن.

مما سبق نجد أن التدريس الفعال هو وجود مكونات التدريس المتمثلة في المعلم ذي الكفاية ، والمادة الدراسية الجيدة ، التعلم الممتاز ، وبيئة التعليم المناسبة.

- **الفعالية:**

العمل الفعال هو العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ والتحقق.

ويرى البعض أن تعريف شيء ما بأنه فعال ،يعني أنه قادر على تحقيق الأهداف الأصلية ،ويعد غير فعال في حالة تحقيق أهداف أخرى بعيدة عن الهدف الأصلي، كما يقال أن هذا الهدف تدريسي فعال، بمعنى أن الهدف يُنشط ويحفز المتعلمين لابتكار الحلول لمشكلة ما ،وبذلك يكون هدفا فعالا.

مما سبق فإن التدريس الفعال يعرف على أنه (مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد، بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الجهد). (سهيلة الفتلاوي، 2003)

- **التدريب:**

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التدريب من حيث المعنى. فقد عرف بأنه الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدى العاملين وتطويرهم لمزاولة مهمة ما باستخدام الوسائل المناسبة، كما عرف بأنه نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات من الفرد والجماعة التي تدرب يتناول معلوماتها وأداءهم وسلوكهم واتجاهات، مما يجعلهم قادرين على تأدية وظائفهم بكفاية وإنتاجية عالية.

ولقد عرفته الفتلاوي إجرائيا على أنه التمرين الموجه في الممارسة على مهام الكفاية والمهارة لإجادته واعتياده والدراية به في ضوء إستراتيجيات عديدة تفسح المجال للممارسات العملية ،أو التطبيقية؛ لتحسين مستوي الأداء أو الإنجاز الفعلي.

- **ومن الشروط المؤثرة في التدريب:**

1-وضوح التقديم: من الأهمية بمكان وضوح الغرض من التدريب لأنه يرتبط بوضوح التقديم، فضلا عن تقديم موضوع الكفاية والمهارة وتحليلها إلى مهام فرعية باستخدام الدراسة النظرية.

2-توفير الخبرات المباشرة: البرامج التدريبية توفر فرص الخبرة والملاحظة الشخصية ،فعلى سبيل المثال ، فإن الدراسة النظرية لكفايات ومهارات التدريس لا يمكن أن تساعد على التمكن منها وإتقانها دون ترك المتعلمين في البرنامج التدريبي، يلاحظون بأنفسهم موضوع الكفاية والمهارة ،مما يؤدي لحدوث الأداء الفعال بشكل تلقائي ، فليس المهم ما يبذل بالدراسة النظرية فقط، بل ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة والمران ، وهو ما يسمى بمبدأ النشاط الذاتي.

3-**الممارسة:** تعد الممارسة شرطا أساسيا من شروط التدريب الناجح ، فعن طريقها يحدث التغيير شبه الدائم في أداء المتعلم ولذلك لا يتحقق اكتساب الكفاية أو المهارة والتمكين في أدائها دون ممارسة الأداء الذي يحقق اكتسابها، وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول ،مما يؤدي إلى تحقيق الاكتساب والتعلم الذي قد يصل إلى حد التمكن .

- **إن الممارسة في البرامج التدريبية تتيح الفرصة للآتي :**

1- تنمية الكفاية والمهارة واكتسابها.

2- تساعد المتعلم على إتقان أداء المهام الفرعية في تعلم الكفاية والمهارة، مما قد يجعل مستوى التعلم يصل إلي درجة التعلم.

3- تحقيق التناسق بين المهام مما يؤدي إلى أدائها في تتابع ،وفي الزمن المناسب.

4- تمنع من حدوث انطفاء ونسيان المهام الفرعية في الكفاية والمهارة المطلوب تعلمها ،أو اكتسابها، أو التمكن بها.

5- تتيح الفرصة للمتعلم ليكون قادرا على الأداء الفعال بشكل يسير صحيح وملائم من خلال الممارسة الطويلة الثابتة المستمرة.

كفايات التكوين المهني للطالب المعلم:

تعد الكفاية الامتهانية التعليمية من أهم متطلبات الأسلاك التعليمية ،ويؤكد الكثير من الخبراء في مجال علم التربية (إدريس جحيدي،2007) على أن امتهان الكفايات الامتهانية التعليمية

الأساسية اللازمة لتدريس المهارات والمعارف والقيم المختلفة أمر لا مناص منه، الشيء الذي يستلزم توافر كفايات تعليمية أساسية، تسهم البرامج التكوينية التي يخضع لها المدرس على ترسيخها لديه من أجل تأهيله للقيام بدوره التدريسي بكفاية وفاعلية،وقد أثبتت عديد الدراسات والأبحاث التي تناولت جودة التدريس أو مواصفات المعلم الجيد أهمية اكتساب الامتهانية في مجال التعليم، وقد زكي هذه الأهمية وجود فروقات واضحة بين المدرسين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

نتائج الدراسة الميدانية:

1- سنوات الخبرة:

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة، قامت الباحثة بدراسة مسحية لثلاث من كليات التربية، وذلك لمعرفة عدد الأساتذة الذين يمتلكون خبرات سابقة في مجال التدريس ، وعدد الأساتذة المعينين تعيينا مباشرا بعد التخرج.

جدول (1)

مستوى الخبرة لدى عينة البحث- أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة طرابلس وجامعة الزاوية.

م	الجامعة / الكلية	الأساتذة الذين عملوا بالتعليم العام مسبقا		الأساتذة المعينون مباشرة		المجموع
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
1	جامعة طرابلس- كلية التربية جنزور	51	% 69	23	% 31.1	%74
2	جامعة طرابلس- كلية التربية -قصر بن غشير	50	% 32.1	106	% 68	%156
4	جامعة الزاوية - كلية التربية -الزاوية -أبو عيسى	47	% 60.3	31	% 39.7	%78
المجموع						

1- تحليل وتفسير النتائج.

عند تحليل وتفسير نتائج الدراسة المسحية لكليات التربية الثلاثة بجامعتين بليبيا ،من بينها كليتان بطرابلس، وكلية التربية بالزاوية، نجد أن مستوى الخبرة العملية لأساتذة هذه الكليات والذين عملوا بالتعليم العام مسبقا يمثل الآتي :

نسبة الكليات التي بها عدد أساتذة أعلى مما لديهم خبرات سابقة تمثل 69.9 % في كلية التربية جنزور، بينما يمثل أعضاء التدريس ذوي الخبرة المسبقة في قصر بن غشير 32.1 % من المجموع الكلي الذي يمثل 156 أستاذا ،وفي المقابل 106 أساتذة تم تعيينهم مباشرة، وهم يمثلون نسبة 68 % من العدد الكلي .

أما في كلية التربية (أبو عيسي) نجد أن نسبة الذين درسوا قبل التعيين يمثلون 60.3% من العدد الكلي. والذين درسوا بعد التعيين يمثلون نسبة 39.7% من العدد الكلي .

وعليه توصلت الباحثة للنتائج التالية:

2- مستوى الخبرة: للإجابة عن تساؤلات الدراسة ،والمتضمنة التعرف على مستوى الخبرة التدريسية قبل الالتحاق بالتدريس الجامعي.

- تحاول الباحثة إجراء مقارنة بين استجابات العينة من الأساتذة الملتحقين بمهنة التدريس الجامعي سواء كان من المعلمين السابقين أم ذوي المهن الأخرى

جدول رقم(2)

يوضح المقارنة بين استجابات الأساتذة الملتحقين بمهنة التعليم الجامعي

م	الفقرات	*العينة ككل%*	الصورة	*الأساتذة الممتهنون التعليم العام مسبقا*	*الأساتذة المعينون مباشرة %*	*الترتيب*
1	هل لديك خبرة سابقة في مجال التعليم	%40	ضعيفة	%70	%10	8
2	هل لديك خبرة تتيح الفرصة للمتعلم ليكون قادرا على الأداء الفعال بشكل فعال	%35	ضعيفة	%60	%15	12
3	هل لديك القدرة على استخدام البرمجيات التعليمية الملائمة لأهداف التعلم.	%38	ضعيفة	%60	%10	10
4	هل تحاول اكتساب كفايات جديدة ووضع برنامج شخصي للتكوين المستمر	%45	ضعيفة	%60	%30	6
5	هل تساهم مع زملائك في صياغة الخطة الدراسية	%36	ضعيفة	%65	%5	11
6	هل تقوم بمحاربة الأفكار السلبية في التعليم	%70	متوسطة	%75	%70	2
7	هل تحاول اكتساب الكفايات المبنية على الثقافة التكنولوجية الحديثة	%30	ضعيفة	%50	%10	14

8	هل لديك القدرة على الاستفادة من التعليم عن بعد عند توافر شبكاته المعلومات	%25	ضعيفة	%50	%5	16
9	هل تحاول نشر القيم الثقافية المبنية على التسامح والديمقراطية ونبذ العنف.	%75	كبيرة	%75	%80	1
10	هل تساهم في تعزيز روح التواصل وتنمية الإحساس بالمسؤولية	%65	متوسطة	%70	%60	3
11	هل لديك المعلومات بطرق وأساليب تدريسية متنوعة	%40	ضعيفة	%60	%20	9
12	هل تواكب التطورات والاتجاهات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية	%42	ضعيفة	%65	%15	7
13	هل حصلت على دورات للنمو المهني أثناء الخدمة لمواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التدريس.	%60	مقبولة	%100	%20	4
14	هل لديك القدرة على إثارة اهتمام المتعلمين وشد انتباههم عن طريق تشويقهم وتشجيعهم على التفكير.	%33	ضعيفة	%55	%15	13
15	هل لديك دراية بأن التدريس لا يعتمد علي نمطية واحدة	%20	ضعيفة	%45	%5	18
16	هل لديك إلمام بأسس وقواعد الاستخدام وتقنيات التعليم.	%30	ضعيفة	%55	%15	15
17	هل تساعد في تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تثير دافعية المتعلمين وتتيح فرص المشاركة الإيجابية لهم	%31	ضعيفة	%55	%12	14
18	هل تقوم بإجراء الدراسات الميدانية وإعداد البحوث والتقارير والنشاطات التعليمية	%50	مقبولة	%80	%20	5

-يوضح الجدول السابق مايلي:

-جاءت استجابات العينة نحو مستوى الخبرة بين الذين سبق لهم العمل بالتعليم العام قبل الجامعي ، ثم التحقوا بالتعليم الجامعي بين ذوي المهن الأخرى، ثم باشر العمل الجامعي دون المرور بالخبرة السابقة للتعليم، ويمتهن مهنا أخرى، حيث جاءت النتائج كما يلى"

- جاء متوسط استجابات العينة ككل بنسبة :

- جاءت استجابات العينة نحو الفقرة ،والتي مفادها هل تحاول نشر القيم الثقافية المبنية على التسامح والديمقراطية ونبذ العنف. " في المرتبة الأولى بنسبة 75% ،وبصورة كبيرة.
- جاءت استجابات العينة نحو الفقرة التي مفادها هل تقوم بمحاربة الأفكار السلبية في التعليم في المرتبة الثانية بنسبة 70%،وبصورة متوسطة.
- جاءت استجابات العينة نحو الفقرة التي مفادها هل لديك إلمام بأسس وقواعد الاستخدام وتقنيات التعليم فى المرتبة الأخيرة بنسبة 20 % ،وبصورة ضعيفة.
- وبدراسة تحليلية يتبين أن هناك تأثيرا واضحا للخبرة السابقة للممتهنين مهنة التعليم في السابق، حيث استجابتهم جاءت بصور كبيرة.

- كما يوجد شبه إجماع بين أفراد العينة ككل نحو استجاباتهم لأعضاء هيئة التدريس الملتحقين بالتدريس في الجامعة مباشرة ،وبصورة ضعيفة، وبنسبة مئوية قدرها 20%.
- كما يوجد شبه اتفاق بين أفراد العينة ككل على دور الخبرة السابقة في مجال التعليم العام، حيث أكسبتهم مزيدا من الثقة بالنفس والقدرة على التدريس الجامعي بصورة سهلة .
- وبدراسة مستفيضة توضح استجابات العينة الكلية نحو مستوى الخبرة بين عينة الأساتذة الممتهنين لمهنة التعليم مسبقا، والملتحقين بصورة مباشرة بنسبة 41.4%،وبصورة ضعيفة.

- **أهم النتائج**

أولاً- في مجال التدريس النظري والتطبيق العملي في أساسيات التدريس وطرق التدريس الخاصة.

1-يضعف أداء الأساتذة في تدريس المادة نسبة لكونه لم يمر على مهنة التدريس ،و إنما يدرس محاضرات فقط.

2-لكل مادة خصوصياتها في طرق التدريس ، ولم يمارس عملية التدريس بمرحلة التعليم العام ، وبالتالي لم يكتسب خبرة.

3-لا يميز الموقف التعليمي وإجراءات التدريس فيه ،لأنه مر بالخبرة نظريا ،أو في فترة أدائه للتربية العملية عندما كان طالبا.

ثانيا - في مجال التطبيق العملي للتدريس المصغر:

1-ضعف إمكاناته في إدارة التطبيق عن طريق التدريس المصغر.

2- عدم إلمامه بإدارة زمن الحصة وتقسيمها ما بين التهيئة والإثارة والمراجعة للدروس السابقة، وتقديم الموضوع الجديد ،وعرض ما به من حقائق ومفاهيم ،ثم التطبيق العملي للدرس، وتفعيل المهارات ،واستخدام الوسائل ،وصولاً إلى النتائج والملخص السبوري.

ثالثاً- الإشراف التربوي في مجال التربية العملية:

1-عدم معرفته بالمقررات الدراسية للمراحل التعليمية بالتعليم العام.

2-عدم ممارسته لمعظم الكفايات الواردة في استمارة التربية العملية نسبة لعدم عمله في مجال التدريس في التعليم العام.

3-اعتماده على أداء الطالب عن طريق الحفظ والاستظهار ،وإعطائه الطالب المعلم درجات عالية، وأحياناً درجة كاملة، في حين أن الطالب المعلم يؤدي الحصة في شكل محاضرة يعتمد على الإلقاء دون إشراك التلاميذ.

4-عدم مراعاته للاعتبارات التي تراعى عند استخدام السبورة في مراحل التعليم العام.

5-عدم المقدرة على مناقشة الطالب المعلم في الأخطاء التي يقع فيها أثناء تدريسه للفصل.

6-عدم معرفته لطرق وأساليب التقليل من الهدر التعليمي أثناء المواقف التدريسية.

7- افتقاره للقدرة على إدارة الصف وضبطه في المراحل التعليمية الأولى.

- **ومن خلال هذه النتائج توصي الباحثه بالآتي:**

1-اختيار عضو هيئة التدريس بكليات التربية يتطلب أن يكون قد عمل مسبقاً بمراحل التعليم العام لمدة لا تقل عن خمس سنوات، وألا يعتمد اختيار عضو هيئة التدريس بناءً على المعدل التراكمي العالي له.

2-وضع آلية لعقد دورات تدريبية قبل ممارسة التدريس في إستراتيجيات التدريس الجامعي، واستخدام التقنيات التربوية الحديثة.

3-عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ،وذلك للتدريب علي تصميم الوسائل التعليمية ،وإنتاجها من الموارد المتوافرة في البيئة المحلية.

4-عقد ورش عمل لتحليل محتوى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي والثانوي.

5-حضور الأساتذة المعينين مباشرة بكليات التربية حصصاً نموذجية في مواد تخصصهم ،على أن يقدمها أساتذة ذوي كفاية عالية من المرحلة (لا تقل عن عشر حصص).

6-وضع معايير عند اختبار عضو هيئة التدريس بكليات التربية خاصة بأخلاقيات المهنة والسلوك العام للأستاذ الجامعي لأنه قدوة القدوة.

7-اهتمام الأستاذ بكليات التربية بالنمو الذاتي من خلال تنمية قدراته بنفسه بما يفيده في تدريسه، وتقديم خدمة تعليمية متميزة.

8-المشاركة في المؤتمرات الخاصة بالتعليم سواء كانت في مجال التعليم العالي أم التعليم العام، وذلك لتنمية قدراتهم وتوسيع مداركهم، ومواكبة عصر المعرفة الذي نعيشه.

9-تبادل الخبرات بين الجامعات المختلفة على أن يعمل عضو هيئة التدريس بجامعة أخرى لمدة عام، ليكتسب خبرات الآخرين ،ويكسبهم خبراته.

10- التنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم العام ،حتى يتسنى للأساتذة بكليات التربية الوقوف على ما يتطلبه سوق العمل؛ لتمكين طلابهم من الكفايات اللازمة له.

المراجع :

1- إبراهيم الأسطى وأخرون : " مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل " ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ، 2005 .

2- أحمد الأوزي : كفايات التمهين التربوي والتعليم ، مجلة علوم التربية ، التدريس بالكفايات ـ رهان علي جودة التعليم ، الدار البيضاء ، المغرب 2007 م .

3- إدريس جحيدي : التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مجلة علوم التربية، الدار البيضاء 2007 م .

4- الحسن اللحية : موسوعة الكفايات (الالفاظ والمفاهيم والإصلاحات ، مركز حقوق الناس، فاس ، المغرب 2006 م .

5- جبريل بشارة : المعلم في مدرسة المستقبل ، دراسة مقدمة لندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين ، الدوحة ، الألكسو ، 2000 م .

6- خديجة إمام عثمان همشري : دراسة تقويمية لبرنامج التربية العملية بكلية التربية ، جامعة وادي النيل مجلة الدراسات التربوية ، العدد السابع عشر ، السنة التاسعة ، يناير 2008م .

7- سهيلة محسن القتلاوي : كفايات التدريس (المفهوم – الاداء – التدريب) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، 2003 م .

8- سهيلة محسن القتلاوي : تقرير التعليم في إعداد وتأهيل المعلم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، 2004 م .

9- عبد الرحمن التومي : الكفايات وتحديات الجودة ، مؤسسة النخلة للكتاب ، وحدة المغرب، 2005 م .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

10- عبد الرحمن التومي : الكفايات مقاربة نسقية ، مطبوعات الهلال ، وحدة المغرب ، 2007 م .

11- عماد الدين شعبا علي حسن : الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية ، صفحة الشبكة ، 2007 م .

12- مصطفى عبد السميع محمد، سهير محمد حوالة : إعداد المعلم تنميته تدريبه ، دار الفكر، عمان ، 2005 م .

13- مجلة كلية إعداد المعلمين ، جامعة طرابلس ، طرابلس ، العدد الأول ، 2008 م .

14- نعيمة المهدي أبو شاقور : تطوير منظومة كليات التربية في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة ، دكتوراه غير منشورة ، جامعة طرابلس ، 2010 م .

15- نور الدين ساسي : تكوين معلمين مهنيين، الإستراتيجيات والكفايات، (مترجم) ، دمشق، الألكسو ، 1998 م .

الإنترنت والبحث العلمي المحاسبي لأعضاء هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية

(دراسة حالة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طرابلس)

د. محمد أبوالقاسم زكري أ. أحمد خليفة الأربد

1. المقدمة:

يعتبر البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي مطلباً أساسياً للتميز في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة. فقد أصبح تقييم الجامعات وتصنيفها على المستوى العالمي يستند على مدى جودة البحث العلمي بها.

إن البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي يحتاج إلى إستراتيجية علمية واضحة المعالم وقابلة للتطبيق ،وقبل ذلك إدارة سياسية داعمة، تؤمن بأهمية البحث العلمي في تقدم وتطور الدول والمجتمعات، كما يحتاج إلى إدارات جامعية مؤهلة أكاديمياً وقيادياً ،و يقوم به علماء مبدعون في ميادينهم، مدركون أوضاع أوطانهم وحاجاتها، وقادرون على تقصي كل ما هو حديث وطرح الأسئلة وتلقي الأجوبة.

كما يحتاج البحث العلمي إلى الدعم المادي والمعنوي الكافي، وكذلك توفير المتطلبات الضرورية من التقنيات الحديثة، والمختبرات والمراكز العلمية الملائمة، والخدمات الإدارية المساندة، فبهذه الشروط تمكنت البحوث العلمية في جامعات الغرب من إدخال تغييرات جذرية على برامجها التعليمية، ونظمها الإدارية والاقتصادية والاجتماعية.

والمتابع لوضع البحث العلمي في العالم العربي بشكل عام وفي ليبيا بشكل خاص ، يلاحظ أن هناك الكثير من العقبات والصعوبات التي تعترض البحث العلمي ،وتحد من أدائه لدوره المرجو منه، مما أدى إلى تأخر عملية التنمية والتطور في هذا الجزء من العالم.

كما يعتبر البحث العلمي المحاسبي ضرورياً في وقتنا الحالي، لأنه يساهم في تطوير العملية التعليمة بالجامعات الليبية ،وكذلك يساهم في تطوير مهنة المحاسبة في ليبيا، وعليه سوف تحاول هذه الدراسة أن تتعرف على أهم المشاكل التي تواجه استخدام التقنية الحديثة (الإنترنت) في البحث العلمي المحاسبي ،وذلك من أجل اقتراح الحلول لها، وكذلك التعريف بالفوائد التي يمكن أن يتحصل عليها الباحث عند استخدامه للإنترنت في إعداده البحث العلمي.

2. مفاهيم الدراسة *Study Concepts:*

- **البحث العلمي:** يقصد به وسيلة الدراسة التي يمكن بوساطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة، وذلك عن طريق الاستقصاء الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها، والتي تتصل بهذه المشكلة المحددة (عقيلي- 2009).
- **الإنترنت *Internet*:** هو عبارة عن مجموعة من الشبكات العالمية المتصلة بملايين الأجهزة حول العالم لتشكل مجموعة من الشبكات الضخمة، والتي تنقل المعلومات

الهائلة بسرعة فائقة بين دول العالم المختلفة، وتضمن معلومات دائمة التطور (زعموش وشرف الدين- 2011).

- **أعضاء هيئة التدريس:** يقصد بهم كل الأساتذة الذين يُدرّسون المحاسبة في مرحلة التعليم العالي في ليبيا.

3. أهمية الدراسة *Study Important*:

تعتبر هذه الدراسة (حسب معرفة الباحثين) هي الدراسة الوحيدة التي درست علاقة الإنترنت بالبحث العلمي في مجال المحاسبة في ليبيا، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة سوف تُظهر المشاكل والمُعوقات التي تواجه الباحثين من أعضاء هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية ،وذلك من أجل مساعدة القائمين على التعليم العالي في ليبيا مثل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في معالجة تلك المشاكل والمُعوقات التي تُعيق تطوير وتحسين الخدمات البحثية للأكاديميين والباحثين في الجامعات الليبية.

أيضا نتائج هذه الدراسة أظهرت مجموعة من الفوائد التي يمكن الحصول عليها من خلال استخدام خدمات الإنترنت في مجال البحث العلمي المحاسبي، وعليه سوف تُسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين على استخدام خدمة الإنترنت في إعداد بحوثهم العلمية.

كما أن هذه الدراسة سوف تمنح الفرصة أمام الباحثين والمهتمين بمجال البحث العلمي في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول دور وأهمية استخدام خدمات الإنترنت في مجال البحث العلمي، وفي جميع المجالات.

4. أهداف الدراسة *Research Objectives*:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على فوائد استخدام الإنترنت في مجال البحث العلمي المحاسبي من قبل عضو هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية.
2. تحديد المُعوقات والمشاكل التي تواجه عضو هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية عند استخدامه للإنترنت في مجال البحث العلمي.

5. فرضيات الدراسة *Research Hypotheses*:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تصميم الفرضيتين التاليتين:

1H: يحقق الإنترنت فوائد للبحث العلمي المحاسبي عند استخدامه من قبل عضو هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية.

2H: يواجه عضو هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية مشاكل ومعوقات عند استخدامه للإنترنت في مجال البحث العلمي.

6. منهجية الدراسة *Research Methodology*:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ،الذي يعرف بأنه طريقة في البحث العلمي تتناول أحداثا وظواهرا وممارسات موجودة ومتاحة للدراسة والقياس، كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها (Saunders، 2009). من أجل تجميع بيانات الدراسة، تمّ تصميم استمارة استبانة **Questionnaire**، والتي كان مصدرها الأساسي هو الدراسات السابقة، حيث تم تقسيم استبانة الدراسة إلى ثلاثة أجزاء رئيسية: الجزء الأول خُصص لتجميع معلومات عامة عن عينة الدراسة مثل المؤهل العلمي ومدة الخبرة، أما الجزء الثاني فكان مُصمما من أجل تجميع آراء المشاركين حول المُعوقات التي تواجه الباحثين عند استخدامهم للإنترنت، بينما الجزء الثالث كان يهدف إلى معرفة آراء أعضاء هيئة تدريس المحاسبة حول فوائد استخدام خدمات الإنترنت في البحث العلمي المحاسبي. وأخيرا كان هناك سؤال مفتوح للمشاركين لإعطاء آرائهم ومقترحاتهم حول موضوع الدراسة.

بعد الانتهاء من تصميم الاستبانة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال المحاسبة (عضو هيئة تدريس بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طرابلس، وعضو هيئة تدريس بكلية الآداب بجامعة عمر المختار)، والذين لديهم دراية كافية في مجال البحث العلمي ،وذلك من أجل تحكيمها ومراجعتها من حيث مدى تغطية فقرات الاستبانة لكل الفرضيات، وكذلك من حيث ملاءمة تصميمها وسلامتها اللغوية ووضوح فقراتها. حيث تم مراجعة الاستبانة، والتعليق عليها ببعض الملاحظات اللغوية والشكلية التي أخذت كلها بعين الاعتبار عند التصميم النهائي للاستبانة .

كما تم توزيع استمارة الاستبانة على جميع أعضاء هيئة تدريس المحاسبة (القارّين والمتعاونين) للفصل الدراسي الخريف **2013- 2014** ، بكلية الاقتصاد بجامعة طرابلس والبالغ عددهم **(56)** عضو هيئة تدريس، وذلك حسب المعلومات التي تم الحصول عليها من قسم المحاسبة بالكلية، حيث بلغ عدد الاستبانات المُرجعة والصالحة للتحليل هو **(37)** استمارة استبانة، أي بنسبة إرجاع **66%**، وهذه النسبة مقبولة (Saunders، 2009).

أيضا تمّ في هذه الدراسة استخدام مقياس ليكرت **Likert Five Point Scale** ذي النقاط الخمس كأداة للقياس والتعبير عن أسئلة الاستبانة، ففي المقياس المستخدم أعطى الخيار "غير موافق بشدة" وَزْنا قدره **(1)** ،والخيار "غير موافق" **(2)**، والخيار "محايد" **(3)** ،والخيار

"موافق" **(4)**، والخيار"موافق بشدة" **(5)**، أي أن أوزان المقياس المُستخدم والعبارات كانت في نفس الاتجاه. وبما أن المقياس المستخدم يتكون من خمسة أوزان، فإنه ولأغراض هذه الدراسة اعتبر المتوسط الحسابي للعوامل أو البنود المتعلقة بالمُتغير المُستقل الأول (فوائد استخدام الإنترنت في البحث العلمي المحاسبي)، الذي يفوق **3.00**، فائدة يتحصل عليها الأستاذ الجامعي أثناء إعداده للبحث العلمي، بينما البنود التي متوسطها الحسابي أقل من **3.00** ، فلا تكون فائدة للباحث. وكذلك الحال بالنسبة للمتغير المستقل الثاني وهو مشاكل استخدام الإنترنت في البحث العلمي (انظر الجدول رقم **1**).

الجدول (1): مقياس ليكرت Likert Five Point Scale

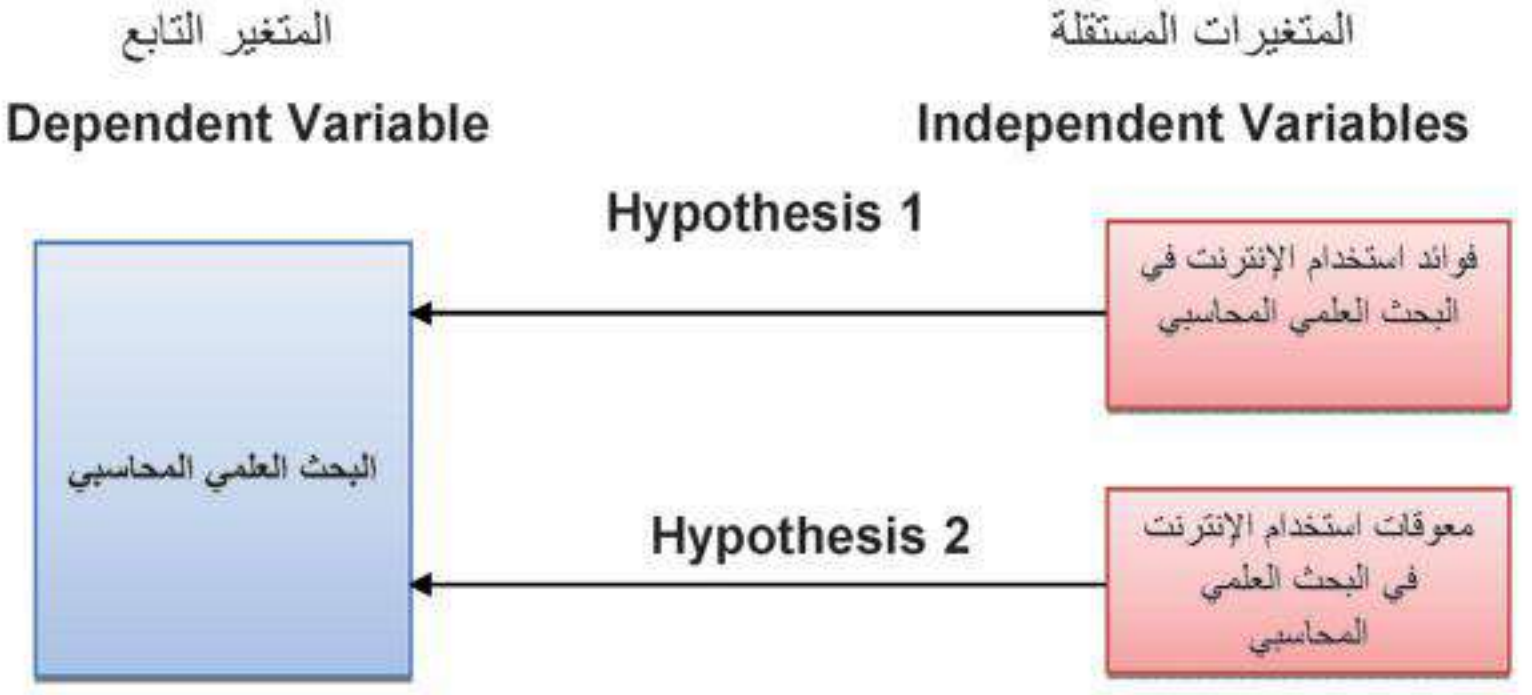
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الأوزان	5	4	3	2	1

ومن أجل تحليل بيانات الدراسة تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (**SPSS**).

7. نموذج الدراسة ***Study Model***:

بالنسبة لنموذج الدراسة فإنه يتكون من مجموعة من المتغيرات، حيث إن فوائد ومُعوقات استخدام الإنترنت في البحث العلمي المحاسبي هي متغيرات مستقلة Independent Variables، بينما البحث العلمي المحاسبي متغير تابع Dependent Variable (انظر الشكل رقم **1** الذي يوضح العلاقة بين كل هذه المتغيرات وفرضيات الدراسة).

الشكل (1): العلاقة بين فرضيات ومتغيرات الدراسة (المتغيرات المستقلة والمتغير التابع)



المصدر: الباحثان

8. الدراسات السابقة *Previous Studies*:

اهتمت الدراسات السابقة سواء العربية منها أو الاجنبية بدراسة موضوع البحث العلمي Research بشكل عام والبحث المحاسبي Accounting Research بشكل خاص، حيث كان من بين تلك الدراسات دراسة **Ahmad and Gao (2004)** التي هدفت إلى دراسة التغيرات التي حصلت على التعليم المحاسبي في ليبيا منذ استقلالها في 1950 م، وكذلك عرضت هذه الدراسة مجموعة من التحديات التي واجهها التعليم المحاسبي في ليبيا مثل نقص الأكاديميين، وعدم ملاءمة المناهج المستوردة مع البيئة الليبية، وكذلك نقص البحوث العلمية. وخلصت الدراسة إلى أنه يجب إعادة النظر في المناهج المستوردة من الغرب بما يتلاءم والبيئة الاقتصادية والاجتماعية الليبية، وأيضا الاهتمام بالبحث العلمي لحل مشاكل التعليم المحاسبي الليبي.

أيضاً دراسة **العاجز (2004)** التي هدفت إلى تحليل أهم المشاكل التي تقف عائقا أمام مساهمة البحوث العلمية في تنمية المجتمع في دولة فلسطين، ومحاولة اقتراح الحلول لها. خلصت الدراسة إلى أن دور البحث العلمي في خدمة قضايا التنمية في دولة فلسطين يتطلب ما يلي:

1. ضرورة توثيق الصلة بين الجامعات والهيئات والمراكز العلمية.
2. الاهتمام بإنشاء قواعد للبيانات والمعلومات الحديثة ،تقوم على استخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات والوسائل العلمية المتطورة والمتقدمة، فالمعلومات هي لغة العصر للتعامل مع كافة الأنشطة ومختلف المجالات.
3. نقل التكنولوجيا من الجامعات ومراكز البحوث إلى الصناعة لتلبية متطلباتها.
4. زيادة الدعم المادي للبحث العلمي، ورصد الميزانيات اللازمة له، وإمداده بالمستلزمات الفنية.
5. وضع خطط وبرامج تعليمية تهدف إلى تخريج باحثين قادرين على البحث العلمي.

كما حاولت دراسة **البرغوتي وأبوسمره (2006)** التعرف على مشاكل البحث العلمي في العالم العربي، ومقارنته بواقع البحث العلمي في بعض الدول المتقدمة علميًا وتكنولوجيًا. حيث أوصت الدراسة بضرورة ربط مشاريع الأبحاث العلمية بأهداف المجتمع وقضاياه ومشكلاته (المجال التطبيقي)، وأن لا تكون أبحاثا ترقيعية متناثرة لا يربطها رابط، ولا يجمعها جامع. كما يرى الباحثان أن البحث العلمي الحقيقي هو ما كان معالجًا لقضايا المجتمع الجوهرية والأساسية.

أما دراسة **الربيعي (2007)** التي هدفت إلى التعرف على العوامل المطلوبة لبناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني في المجال العلمي، والمجال المالي، والحوافز، ومجال البحث والتطوير، ومجال التدريب. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن عوامل بناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني في مجال البحث والتطوير تحتاج إلى وضع برنامج لتبادل الزيارات مع الجامعات العالمية ،والارتقاء بالقدرات البحثية المحاسبية، وتوفير الفرص لتطوير إمكانات أساتذة المحاسبة. وفي المجال المالي تتمثل في تحسين المستوى المعاشي لأعضاء هيئة التدريس، ووضع الأستاذ المناسب في المكان المناسب، ووضع برنامج لتكريم المتميزين من الأساتذة والطلبة. أما المجال العلمي فتكون في توفير المصادر المحاسبية الحديثة، والارتقاء بالمنهج المحاسبي التعليمي وتطويره، واستخدام التقنية الحديثة في التعليم المحاسبي.

وفي دراسة أخرى للباحث **الحسين (2008)**، والتي ليست ببعيدة عن موضوع هذه الدراسة، تم التطرق إلى المشاكل التي تواجه الأساتذة والطلبة في الدراسات العليا بالجامعات العراقية. حيث صنفت تلك المشاكل إلى أربعة محاور رئيسية، وهي مشاكل الأمن، مشاكل الاقتصاد، والمشاكل الدراسية ،ومشاكل البحث العلمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك صعوبات ومشاكل تواجه أساتذة وطلبة الدراسات العليا حسب المحاور الأربعة السابقة الذكر.

بينما دراسة **عقيلي (2009)** هدفت إلى مناقشة معوقات الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في دولة السعودية. في الختام أشارت الدراسة إلى أن التعليم العالي والبحث العلمي في السعودية يواجه تحديات كبيرة في ظل التطورات العالمية المعاصرة. أهم تلك التحديات ما يلي:

- قلة المُخصصات المالية التي تنفق على البحث العلمي بالجامعات السعودية.
- أن ثقافة الناس في المجتمعات العربية لم ترق بعد إلى تقدير أهمية البحث العلمي الحقيقية، وأن الناس لا يُقدمون المعلومات الصحيحة، والبيانات الدقيقة التي تُطلب منهم لاستخدامها في هذا الغرض العلمي.
- عدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات والندوات العلمية المحلية والعالمية يعتبر مُعوقاً للبحث العلمي، لأن اتصالهم بغيرهم في مجال تخصصهم واهتماماتهم يرفع المستوى المعرفي والعلمي والمهني لديهم ،ويعود بالنفع على الجامعة والمجتمع.
- تكليف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالأعباء الأخرى مثل الأعمال الإدارية إلى جانب العبء التدريسي اللذين يستنزفان الكثير من جهد ووقت الأستاذ الجامعي.

- صعوبة إجراءات النشر وتعقيدها، وقلة المجلات والدوريات التي تهتم بنشر البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس.
- قلة اهتمام الباحثين الأكاديميين بالدور الذي يلعبه البحث العلمي في صياغة خطط التنمية.
- تقاعس بعض أعضاء هيئة التدريس عن تطوير أنفسهم، ومتابعة الجديد في تخصصاتهم، وانصرافهم إلى مجالات أخرى ذات شهرة ووجاهة اجتماعية، والوصول إلى المناصب الكبيرة، مما يسبب ابتعادهم عن البحث العلمي والإنتاج الفكري.

كما هدفت دراسة **Patrut (2010)** ،إلى تحليل أثر استخدام الامتحانات الإلكترونية بدلا من الامتحانات التقليدية في تقييم طلبة المحاسبة في تطوير التعليم المحاسبي العالي . حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الأنظمة والبرامج الإلكترونية مثل نظام Multi-Agent System في التعليم المحاسبي من شأنه أن يساهم في تطويره.

أما دراسة **بن زعموش وشرف الدين (2011)** فقد هدفت إلى التعرف على مدى استفادة الأستاذ الجامعي من خدمات الإنترنت عند إنجازه لبحوثه العلمي، وكذلك التعرف على أهم المشاكل التي تواجه الأستاذ الجامعي في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة عند استعماله للإنترنت في البحث العلمي. هذه الدراسة توصلت إلى نتائج كان أهمها أن الأساتذة الجامعيين لا ينشرون بحوثهم على الإنترنت سواء في مواقع أم مدونات أم مجلات إلكترونية، وكذلك عدم امتلاك أساتذة الجامعة ثقافة الإنترنت، ويجهلون حتى المفاهيم العامة والبديهية حول الإنترنت. كما أوصت الدراسة بأن يتم إنشاء قاعات للإنترنت لخدمة العلمية التعليمية في كل أقسام الكلية لخدمة الأستاذ ومساعدته في إجراء البحوث العلمية.

كما حاولت دراسة **حمداوي ،وبن داود (2011)** طرح مسألة استخدام شبكة الإنترنت في إنجاز البحوث العلمية للطلبة الدارسين في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة بالجزائر. ومن خلال أسلوب الملاحظة الذي قام بها الباحثان على عينة مختارة من الطلبة بداخل قاعات الإنترنت بالجامعة وجد أن أغلب الطلاب يفضل التعامل المباشر مع البحوث الجاهزة والمتوفرة لدى المسؤول عن قاعة الإنترنت، وكذلك لوحظ ضعف شبكة الإنترنت داخل قاعات الإنترنت بالجامعة ، مما أثر سلبا على رغبة الطالب في البحث العلمي.

أما دراسة **Gordon *et al.* (2012)** ، فقد ناقشت معوقات البحث العلمي المحاسبي. هذه الدراسة أشارت إلى وجود بعض المشاكل التي تواجه الباحثين في مجال المحاسبة ،وهي مشاكل ثقافية، ومشاكل إدارية، ومشاكل قانونية. كذلك دراسة **بوغزالة (2012)** ، التي أجريت

على التعليم الإلكتروني ودوره في تطوير التعليم العالي في ليبيا. هذه الدراسة أشارت إلى أهمية تطوير الجامعات الليبية ،وذلك بتزويدها بشبكة معلومات وطنية ودولية.

وأخيرا دراسة **Srinidhi (2013)**، التي هدفت إلى تسليط الضوء على أهمية البحوث التطبيقية في تطوير مهنة المحاسبة. وكذلك ماهي نوعية البحوث التي يجب التركيز عليها وإجراؤها من قبل الباحثين عموما، وطلبة المحاسبة في مرحلة الدكتوراه خصوصا. هذه الدراسة خلصت إلى أن معظم البحوث التي يُعِدها طلبة الدكتوراه تكون بحوث ذات طبيعة تطبيقية، حيث يستخدم فيها الأساليب الإحصائية.

من العرض السابق للدراسات المتعلقة بموضوع هذا البحث يتضح أن هناك كثيرا من المشاكل التي لها تأثير على البحث العلمي المحاسبي، هذه المشاكل يرجع بعضها إلى ضعف ونقص الخدمات الجامعية والإنترنت والمكتبة العلمية، حيث توصلت الدراسات السابقة إلى أن هذه المشاكل تختلف درجة تأثيرها على جودة البحث المحاسبي، ففي حين أن بعضها ذو تأثير كبير ،بينما نجده يقل في عوامل أخرى، كما استفاد الباحثان من هذا العرض للدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة وتحديد محاورها، والأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل بياناتها.

9. الدراسة العملية:

في هذا الجزء سوف يتم التطرق إلى الطرق والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة لتحليل البيانات المجمعة بواسطة الاستبانات الموزعة على المشاركين، كما سوف يتم عرض نتائج الدراسة.

أ. الطرق والأساليب الإحصائية المتبعة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها ،تمّ استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS** ، وذلك باختيار الاختبارات المناسبة منه من أجل تحليل البيانات المتحصل عليها من الاستبانات الموزعة على مجتمع الدراسة، حيث تمّ اختيار واستخدام الاختبارات التالية:

- أسلوب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية Means لمعرفة أثر متغيرات الدراسة المستقلة Independent Variables ، وهي (فوائد استخدام الإنترنت، ومُعوقات استخدام الإنترنت) على المتغير التابع Dependent Variable ،وهو البحث العلمي المحاسبي.
- اختبار ألفا كرونباخ (α) Cronbach's alpha Test لقياس ثبات فقرات الاستبانة.

- اختبار كولمجروف - سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test لمعرفة ما إذا كانت بيانات الاستبانة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا.
- اختبار One-Sample T-Test لاختبار فرضيات الدراسة (عند مستوى دلالة 05.).

ب. نتائج الدراسة *Results of Study*:

أولاً- خصائص مجتمع الدراسة:

- **التصنيف حسب المؤهل العلمي:**

بالنظر إلى النتائج المعروضة بالجدول رقم (2) ،نلاحظ أن 50% تقريبا من أعضاء هيئة تدريس المحاسبة المشاركين في هذه الدراسة هم من الحاصلين على شهادة الدكتوراه في مجال المحاسبة، وهذا يعتبر مؤشرا جيدا للدراسة.

الجدول (2): المؤهل العلمي

البيان	العدد	النسبة المئوية (%)
ماجستير	22	59.5
دكتوراه	15	40.5
المجموع	**37**	**100**

- **التصنيف حسب الدرجة العلمية:**

بالرجوع إلى الجدول رقم (3) نلاحظ أن نصف المشاركين بالدراسة تقريبا (49.6%) مصنفون على الدرجة العلمية محاضرا فما فوق، ويُعد هذا مؤشرا على دقة المعلومات التي تحصل عليها من المشاركين في الدراسة.

الجدول (3): الدرجة العلمية

البيان	العدد	النسبة المئوية (%)
محاضر مساعد	19	51.4
محاضر	14	37.8
أستاذ مساعد	2	5.4
أستاذ مشارك	1	2.7
أستاذ	1	2.7
المجموع	**37**	**100**

- **التصنيف: حسب عدد الأوراق المنشورة:**

من الجدول التالي نلاحظ أن أعضاء هيئة تدريس المحاسبة الذين شاركوا في هذه الدراسة، والذين ليس لهم أي منشورات علمية كانوا ثلاثة أرباع إجمالي المشاركين، أما باقي المشاركين (35%) فقد كانوا من الذين نشروا بحوثاً علمية في مجال المحاسبة.

الجدول (4): عدد الأوراق المنشورة

البيان	العدد	النسبة المئوية (%)
لا يوجد	24	64.9
من 1 إلى 3 ورقات	6	16.2
من 4 إلى 6 ورقات	4	10.8
من 7 إلى 10 ورقات	2	5.4
أكثر من 10 ورقات	1	2.7
المجموع	**37**	**100**

- **التصنيف حسب سنوات الخبرة:**

يبين الجدول رقم (5) أن 49.6% من مجتمع الدراسة بلغت سنوات خبرتهم أكثر من 6 سنوات، وهذا مؤشر جيد على أن المشاركين بالدراسة لديهم خبرة كافية، مما ينعكس إيجاباً على صحة الإجابات المتحصل عليها من قائمة الاستبانة.

الجدول (5): سنوات الخبرة

البيان	العدد	النسبة المئوية (%)
من 1 سنة إلى 5 سنوات	19	51.4
من 6 سنوات إلى 10 سنوات	6	16.2
أكثر من 10 سنوات	12	32.4
المجموع	**37**	**100**

- **التصنيف حسب مستوى استخدام الحاسوب:**

يبين الجدول رقم (6) أن كل مجتمع الدراسة (100%) مستواهم في استخدام الحاسب الآلي هو فوق المتوسط ، وهذا مؤشر جيد على أن المشاركين في الدراسة لديهم خبرة كافية في استخدام الحاسوب ،مما ينعكس إيجاباً على صحة المعلومات المتحصل عليها من قائمة الاستبانة.

الجدول (6): مستوى استخدام الحاسوب

البيان	العدد	النسبة المئوية (%)
ضعيف	0	0
متوسط	15	40.5
متقدم	22	59.5
المجموع	**37**	**100**

- **التصنيف حسب استخدام المشاركين للإنترنت في البحث العلمي:**

الجدول رقم (7) يبين أن كل المشاركين في الدراسة (100%) من أعضاء هيئة تدريس المحاسبة يستخدمون الإنترنت في بحوثهم العلمية، وهذا يعتبر مؤشرا جيدا للدراسة.

الجدول (7): استخدام الإنترنت في البحث العلمي

البيان	العدد	النسبة المئوية (%)
نعم	37	100
لا	0	0
المجموع	37	100

- **التصنيف حسب معدل استخدام المشاركين للإنترنت:**

من الجدول التالي (رقم 8) نلاحظ أن أعضاء هيئة تدريس المحاسبة الذين شاركوا في هذه الدراسة ،والذين يستخدمون الإنترنت في البحث العلمي المحاسبي بمعدل يومي ، قد كانوا ثلاثة أضعاف إجمالي المشاركين بالدراسة، وهذا مؤشر جيد ، ينعكس على دقة المعلومات المتحصل عليها من المشاركين ، والمستخدمة في هذه الدراسة.

الجدول (8): معدل استخدام الإنترنت

البيان	العدد	النسبة المئوية (%)
يوميا	25	67.6
أسبوعيا	8	21.6
شهريا	2	5.4
نادراً	2	5.4
المجموع	37	100

- **ثانياً- ثبات الاستبانة *Reliability*:**

تمّ استخدام اختبار ألفا كرونباخ (α) KCronbach's alpha لقياس ثبات الاستبانة، والجدول رقم (9) يوضح أن معاملات الثبات مرتفعة جداً لفقرات الاستبانة ، أي أنها ما فوق 60% ، وبالتالي تعتبر نسبة ممتازةSaunders) ، (2009 .

الجدول (9): معامل الثبات (اختبار كرونباخ ألفا)

المتغيرات المستقلة *Independent Variables*	عدد الاسئلة	*Cronbach's alpha*
مُعوقات استخدام الإنترنت في البحث العلمي المحاسبي	10	.901
فوائد استخدام الإنترنت في البحث العلمي المحاسبي	12	.899
المجموع	22	.925

ثالثاً- اختبار التوزيع الطبيعي *Normality Test*:

تم استخدام اختبار كولمجروف - سمرنوف One-Sample K-S Test ،لمعرفة هل البيانات المتحصل عليها من الاستبانات الموزعة على عينة الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟ وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات، لأن أغلب الاختبارات المعلمية يشترط فيها أن تكون البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً (Pallant،2007).

إن الجدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار كولمجروف - سمرنوف ،حيث يبين أن قيمة مستوى الدلالة لكل المتغيرات أكبر من 05. (05. < Sig.) ،وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

الجدول (10): اختبار التوزيع الطبيعي (One-Sample K-S Test)

المتغيرات المستقلة *Independent Variables*	*مستوى الدلالة* ***Sig.***
مُعوقات استخدام الإنترنت في البحث العلمي المحاسبي	1.42
فوائد استخدام الإنترنت في البحث العلمي المحاسبي	2.61
المجموع	**2.01**

رابعاً- تحليل واختبار فرضيات الدراسة:

لقبول أو رفض فرضيتيْ الدراسة، تم استخدام اختبار One Sample T-Test، وأيضا تم استخدام مجموعة أخرى من الاختبارات المختارة من برنامج SPSS، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

- **<u>إختبار الفرضية الأولى 1H:</u>**

من الجدول رقم (11) نلاحظ أن مستوى الدلالة لفقرات الفرضية الأولى تساوي قيمة 000. وبالتالي فهي أقل من 0.05 (P-value < .05)، مما يعني أن الإنترنت يمنح فوائدا للبحث العلمي المحاسبي عند استخدامه من قبل عضو هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية، وهذا يؤكد صحة الفرضية الأولى وقبولها ،وهي:

1H: يحقق الإنترنت فوائدا للبحث العلمي المحاسبي عند استخدامه من قبل عضو هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية.

الجدول (11): نتائج اختبار One-Sample T-Test لفقرات الفرضية الأولى

T المحسوبة	T الجدولية	مستوى الدلالة Sig.	نتيجة الفرضية الأولى	المتوسط الحسابي
69.314	45	.000	قبول	4.23

كما يوضح الجدول رقم (12) التوزيع النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات الفرضية الأولى، حيث تتراوح النسب المئوية ما بين 75.6% إلي 100%، وتعتبر هذه النسب عالية جدا، فلو نظرنا على سبيل المثال إلى الفقرة رقم (6) ، نلاحظ أن كل عينة الدراسة (100%) متفقون على أن استخدام الإنترنت يسمح بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة بالاطلاع على فعاليات الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تخص المحاسبة (المتوسط الحسابي = 4.46).

وأخيرا يبين الجدول رقم (12) اتجاهات إجابات أعضاء هيئة تدريس المحاسبة المشاركين بالدراسة تجاه فقرات الفرضية الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة أكبر من 3.00 ،وهذا يعني أنهم يعتبرون هذه الفقرات مزايا وفوائد ،يمكن الحصول عليها عند استخدام الإنترنت في مجال البحث العلمي المحاسبي.

الجدول (12): نتائج الاختبارات الإحصائية لفقرات الفرضية الأولى

ت	البيـــان	النسبة المئوية (%)					المتوسط الحسابي	ترتيب الفقرات تصاعديا	الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	يتيح الإنترنت فرصة لأعضاء هيئة التدريس الحصول على مقالات وإصدارات محاسبية بلغات أجنبية.	48.6	43.2	8.2	0	0	4.41	**2**	.644
2	يساعد الإنترنت على نشر المقالات المحاسبية لأعضاء هيئة التدريس	29.7	45.9	18.9	5.4	0	4.00	**7**	.850
3	يسمح الإنترنت لعضو هيئة التدريس بالاطلاع على ما هو جديد من الكتب والمجلات والرسائل العلمية والدوريات في مجال المحاسبة.	37.8	59.5	2.7	0	0	4.35	**3**	.538
4	يتيح الإنترنت فرصة لأعضاء هيئة التدريس لتحميل الكتب والرسائل العلمية في مجال المحاسبة.	35.1	59.5	2.7	2.7	0	4.27	**4**	.652
5	يسمح الإنترنت بتبادل المعارف والأراء والخبرات البحثية مع الأساتذة في مختلف أنحاء	35.1	59.5	2.7	0	2.7	4.24	**5**	.760

	العالم بواسطة البريد الإلكتروني.							
6	يمكن الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة بالاطلاع على فعاليات الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تخص المحاسبة	45.9	45.1	0	0	0	4.46	**1**	.505
7	السرعة الكبيرة في الحصول على المعلومات المحاسبية المطلوبة للبحث العلمي.	48.6	43.2	8.1	0	0	4.41	**2**	.644
8	يساعد الإنترنت في التواصل العلمي مع أساتذة القسم داخل الكلية من خلال البريد الإلكتروني.	29.7	51.4	10.8	5.4	2.7	4.00	**6**	.943
9	يساهم الإنترنت في الحصول على معلومات علمية ذات فائدة جيدة في مجال المحاسبة.	35.1	54.1	10.8	0	0	4.24	**6**	.641
10	السرعة الفائقة في ربط العلاقات بين الباحثين والمهتمين من خلال البريد الإلكتروني	45.9	45.9	8.1	0	0	4.38	**3**	.639

- **اختبار الفرضية الثانية 2H:**

من الجدول رقم (13)، نلاحظ أن مستوى الدلالة لفقرات الفرضية الثانية تساوي قيمة 000. وبالتالي فهي أقل من 0.05 (P-value < .05) مما يعني أن عضو هيئة تدريس المحاسبة بجامعة طرابلس يواجه مجموعة من المشاكل عند استخدامه للإنترنت في إعداد البحوث العلمية، وهذا يؤكد صحة الفرضية الثانية وقبولها ،وهي:

2H: يواجه عضو هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية مشاكل ومعوقات عند استخدامه للإنترنت في مجال البحث العلمي.

الجدول (13): نتائج اختبار One-Sample T-Test لفقرات الفرضية الثانية

T المحسوبة	T الجدولية	مستوى الدلالة Sig.	نتيجة الفرضية الثانية	المتوسط الحسابي
26.594	22	**.000**	**قبول**	3.657

يوضح الجدول رقم (14) التوزيع النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات الفرضية الثانية ، حيث تتراوح ما بين 37.8% إلى 97.3%، وبالرجوع إلى الفقرة رقم (3) على سبيل المثال، نلاحظ أن 97.3% من عينة الدراسة متفقون على أن صعوبة تحميل المادة العلمية ذات الأحجام الكبيرة نتيجة لضعف الإنترنت يعتبر مشكلة وعائقا يواجه عضو هيئة تدريس المحاسبة بجامعة طرابلس عند استخدامه للإنترنت في مجال البحث العلمي.

الجدول (14): نتائج الاختبارات الإحصائية لفقرات الفرضية الثانية

ت	البيان	النسبة المئوية (%)					المتوسط الحسابي	ترتيب الفقرات تصاعديا	الانحراف المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	ضعف الإنترنت والانقطاع الدائم في الشبكة	45.9	45.9	2.7	5.4	0	4.32	**2**	.784
2	درجة الثقة في المادة العلمية المتحصل عليها من مواقع الإنترنت مما يشكك في مصداقية المعلومة	8.1	64.9	24.3	2.7	0	3.78	**4**	.630
3	صعوبة تحميل المادة العلمية ذات الأحجام الكبيرة نتيجة لضعف الإنترنت	40.5	56.8	0	2.7	0	4.35	**1**	.633
4	قلة خبرة أستاذ المحاسبة في استخدام الإنترنت	10.8	48.6	35.1	2.7	2.7	3.62	**8**	.828

5	عدم التمكن من شراء الكتب الإلكترونية.	18.9	48.6	21.6	10.8	0	3.76	**5**	.895
6	ضيق وقت عضو هيئة التدريس.	10.8	27.0	18.9	29.7	13.5	2.92	**12**	1.526
7	نقص المراجع والبحوث العلمية باللغة العربية	16.2	45.9	13.5	18.9	5.4	3.49	**11**	1.146
8	عدم توفر خدمة الإنترنت في الجامعة	59.5	21.6	8.1	5.4	5.4	4.24	**3**	1.164
9	صعوبة الوصول إلى المعلومات وعدم الوضوح نتيجة تشعب هذه المعلومات في المواقع الإلكترونية.	13.5	48.6	18.9	13.5	5.4	3.51	**10**	1.070
10	الممانعة والسلبية تجاه أسلوب تغيير البحث والتعلم عبر الانترنت.	10.8	48.6	32.4	5.4	2.7	3.59	**9**	.865
11	الخوف من استغراق وقت طويل وإضاعة الوقت في التصفح والبحث.	8.1	24.3	8.1	51.4	8.1	2.73	**6**	1.170
12	عدم توفر التدريب الكافي للأساتذة في هذا المجال.	16.2	48.6	10.8	24.3	0	3.57	**7**	1.042

كما يعرض الجدول السابق اتجاهات إجابات أعضاء هيئة تدريس المحاسبة بجامعة طرابلس والمشاركين بالدراسة تجاه فقرات الفرضية الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرتين (السادسة، والحادية عشرة) أقل من 3.00 ، وهذا يعني أن المشاركين بالدراسة لا يَعتبرون أن (ضيق وقت عضو هيئة التدريس، والخوف من استغراق وقت طويل، وإضاعة الوقت في التصفح والبحث) عائقين لاستخدام الإنترنت في مجال البحث العلمي. بينما باقي الفقرات

الأخرى كانت أكبر من 3 ،وهذا يعني أنهم يعتبرون هذه الفقرات مشاكل تواجه عضو هيئة التدريس أثناء استخدامه للإنترنت في مجال البحث العلمي.

10. ملخص النتائج *Results Summary*:

1. استخدام الإنترنت في مجال البحث العلمي المحاسبي من قبل أعضاء هيئة تدريس المحاسبة يمنح الفوائد التالية:

- يمكن الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة بالاطلاع على فعاليات الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تخص المحاسبة
- السرعة الكبيرة في الحصول على المعلومات المحاسبية المطلوبة للبحث العلمي.
- يتيح الإنترنت فرصة لأعضاء هيئة التدريس الحصول على مقالات وإصدارات محاسبية بلغات أجنبية.
- السرعة الفائقة في ربط العلاقات بين الباحثين والمهتمين من خلال البريد الإلكتروني
- يسمح الإنترنت لعضو هيئة التدريس بالاطلاع على ما هو جديد من الكتب والمجلات والرسائل العلمية والدوريات في مجال المحاسبة.
- يسمح الإنترنت بتبادل المعارف والآراء والخبرات البحثية مع الأساتذة في مختلف أنحاء العالم بواسطة البريد الإلكتروني.
- يساعد الإنترنت في التواصل العلمي مع أساتذة القسم داخل الكلية من خلال البريد الإلكتروني.
- يساعد الإنترنت على نشر المقالات المحاسبية لأعضاء هيئة التدريس.
- يتيح الإنترنت فرصة لأعضاء هيئة التدريس لتحميل الكتب والرسائل العلمية في مجال المحاسبة.
- يساهم الإنترنت في الحصول على معلومات علمية ذات فائدة جيدة في مجال المحاسبة.

2. استخدام خدمات الإنترنت في إعداد البحوث العلمية في مجال المحاسبة يواجه مجموعة من المشاكل ،وهي:

- ضعف درجة الثقة في المادة العلمية المتحصل عليها من مواقع الإنترنت مما يشكك في مصداقية المعلومة.

- ضعف الإنترنت والانقطاع الدائم في الشبكة.
- صعوبة تحميل المادة العلمية ذات الأحجام الكبيرة نتيجة لضعف الإنترنت.
- قلة خبرة أستاذ المحاسبة في استخدام الإنترنت.
- عدم التمكن من شراء الكتب الإلكترونية.
- نقص المراجع والبحوث العلمية باللغة العربية.
- عدم توفر خدمة الإنترنت في الجامعة.
- صعوبة الوصول إلى المعلومات ، وعدم الوضوح نتيجة تشعب هذه المعلومات في المواقع الإلكترونية.
- الممانعة والسلبية تجاه أسلوب تغيير البحث والتعلم عبر الإنترنت.
- عدم توفر التدريب الكافي للأساتذة في هذا المجال.

11. التوصيات *Recommendations*:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مجال البحث العلمي بشكل عام ،والبحث المحاسبي بشكل خاص، وذلك من أجل معالجتها ،والحد منها.
2. تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام الإنترنت بشكل عام، وفي البحث العلمي بشكل خاص، وذلك بتوفير هذه الخدمة داخل الجامعة، وتشجيع اعضاء هيئة التدريس بالتواصل الإلكتروني.
3. العمل على رفع كفاية أعضاء هيئة التدريس بالتطوير والتدريب المستمر.
4. العمل على خلق قاعدة بيانات شاملة ودقيقة للباحثين والأبحاث الجامعية والأبحاث خارج الجامعات ،مع تقييم جودة هذه الأبحاث بقصد تحليل الوضع الراهن.

المراجع *References*:

المراجع العربية:

- البرغوتي، عماد أحمد وأبو سمرة، محمود أحمد (2007): "مشكلات البحث العلمي في العالم العربي"، ***مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)***، 15 (2) ، 1133 – 1155.
- الحسين، فرات (2008): " الصعوبات التي تواجه أساتذة الدراسات العليا وطلبتها في الجامعات العراقية"، ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)***، 22(3)، 845 – 887.
- الربيعي، جبار (2007): "عوامل بناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني"، ***مجلة التقني***، 20 (2)، 87–91.
- العاجز، فؤاد علي (2004): " البحوث العلمية وتنمية المجتمع بين الركود والفعالية"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع حول دور الجامعات في التنمية، جامعة الأقصى، غزة ، فلسطين.
- بن زعموش، نادية بوضياف و شرف الدين، مفيدة بوتمجت (2011): "توظيف الشبكة العنكبوتية في مجال البحث العلمي بين المعوقات والتحديات"، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 422- 454
- بوغزالة، حسين علي آدم (2012): "التعليم الإلكتروني ودوره في تطوير التعليم العالي في ليبيا"، ***مجلة المختار للعلوم الانسانية***، 16،
- حمداوي، عمر و بن داود العربي (2011): "دور الإنترنت في خدمة البحث العلمي"، ***مجلة العلوم ا لإنسانية والاجتماعية***، ص ص 471- 485 .
- عقيلي، فاطمة عبدالعزيز (2009):"معوقات الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي"، ورقة عمل مقدمة إلى منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

المراجع الأجنبية:

Ahmad, N., and Gao, S. (2004): "Changes, Problems and Challenges of Accounting Education in Libya", *Accounting Education*, Vol. 13, No. 3, pp 365-390

Gordon, E., Greiner, A., Kohlbeck, M., Lin, S. and Skaife, H. (2012): "Challenges and Opportunities in Cross-country Accounting Research", Available at SSRN: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2070151

Pallant, J. (2007): "SPSS Survival Manual: a Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for windows (version 15)", 3rd ed, Maidenhead. UK

Patrut, B. (2010): "Education in Accounting Using an Interactive System", *Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution*, Vol. 1, No. 1, pp 1-6

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009): "Research Methods for Business Students", Pearson Education Ltd, 5th ed, London, UK

Srinidhi, B. (2013): "An Essay on Conceptualization of Issues in Empirical Accounting Research", ***China Journal of Accounting Research***, No. 6, pp 149-166

"دراسة وتحليل مدى رضا الطلاب عن مستوى جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي "

دراسة تطبيقية: طلاب كلية الاقتصاد والتجارة

د. عبدالسلام فرج يحيى

مقدمة:

فرض نظام العولمة على التعليم الجامعي ضرورة العمل الجاد لتطوير الخدمات المقدمة لغرض إرضاء الزبائن، و لغرض الحصول على مخرجات جيدة ،أو حتى لغرض المنافسة والبقاء في السوق. يلاحظ ذلك من خلال ما تبذله الحكومات والمؤسسات التعليمية محليًا وإقليميا ودوليا من محاولات جادة لتطويره وتجويده، وذلك للوصول إلى الأجود والأفضل، ويبدو جليا هذا الاهتمام على المستوى الدولي على الأقل من خلال إنشاء بعض الصيغ والآليات العالمية (الأيزو على سبيل المثال) لضمان الجودة في التعليم، مثل أنظمة الاعتماد المؤسسي والبرامجي ، والتي أدت إلى تحسين نوعية ا لتعليم والتعلم في كثير من دول العالم.

وبالرغم من التباين والاختلاف بين العديد من التعريفات الخاصة بنظام الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي ،غير أنها تتفق جميعا في مفهوم موسع يشتمل عل كل من الجودة في التصميم والجودة في الأداء وجودة المخرجات . ويشير (سلطان المخلافي 2008) إلى أن نظام الجودة في مجال التعليم الجامعي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي : المدخلات وهي الموارد البشرية والمادية ، والنظم والعمليات ،وتعبر عن التفاعل بين جميع عناصر المدخلات ، والمنتج أو المخرجات ،وهي عبارة عن ناتج الخدمة المقدمة ، بالإضافة إلى ما يسمي بالتغذية الراجعة ،أو العكسية ، والتي ترتبط بنتائج التقييم والتقويم بهدف التحسين المستمر لجودة الخدمة.

ويرتبط نجاح الجامعات في تقديم خدماتها التعليمية والخدمات المرتبطة بها بعاملين أساسيين هما : تحقيق المستوى المطلوب من الجودة ، و التسويق الناجح لجودة الخدمات التعليمية والخدمات المرتبطة بها، إذ لا يكفي أن تقدم الجامعة خدمات تعليمية متميزة، بل ينبغي أن يكون المستفيدون على علم بمستوى جودة هذه الخدمات التي تقدمها الجامعة، وهذه قاعدة تسويقية أساسية .

وفي دراسة (محمد الربيعي ، 2009) التي وضح فيها أهم فوائد تطبيق نظام الجودة بمؤسسات التعليم العالي ، متمثلة في النتائج الإيجابية المتحصل عليها من خلال الممارسة الفعلية التي تمر بها الخدمة المقدمة من قبل الجامعة لزبائنها في جميع مراحلها . هذه الفوائد يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

1- تحسين وتطوير التعليم الجامعي والعملية التربوية برمتها.

2- التركيز على تطوير وتنمية معارف العاملين في المؤسسة التعليمية أكثر من تحديد المسؤولية.

3- نشر أخلاقيات التقييم الذاتي والشفافية.

4- التحقق من انسجام أهداف البرامج التدريسية مع مهارات الطلبة المكتسبة.

5- تطبيق واستخدام المعايير وعدم ترك شيء للأحكام الشخصية.

إن تطبيق نظام الجودة في برامج الجامعات يساعد على تخفيض التكاليف ،ويمكن الإدارة من دراسة احتياجات المستفيدين وأرباب المصالح (الطلاب ، أولياء الأمور ، أعضاء هيئة التدريس ،،،إلخ) والوفاء بها ، كما يساعد على زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية مع المؤسسات المناظرة لها، خاصة في ظل الظروف التنافسية التي يعيشها العالم اليوم . ومن جانب آخر يساعد على التغلب على الإشكالات التي تواجه المؤسسة بتقديم الحلول العلمية المناسبة ،التي تؤدي إلى اتخاذ قرارات سليمة، الأمر الذي يترتب عليه الوصول إلى جودة الخدمة المقدمة ،ومن ثم جودة المنتج (محمد مجاهد، المتولي بدير،2006).

مشكلة الدراسة:

إن التعليم الجامعي بمؤسساته المختلفة في ليبيا يعاني من أزمة الوضع الراهن، التي تجعله غير قادر على مواجهة تحدياته الحالية والمستقبلية ، وتبين أنه لا مناص من العمل على رفع مستوى الأداء الجامعي، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تحسين مستوى الخدمات المقدمة من قبل هذه المؤسسات ، أو بمعنى أدق ،لا يتأتى إلا من خلال تحقيق الجودة بالتحسين والتطوير المستمر في الأداءات المختلفة لمؤسسات التعليم الجامعي.

وبالرغم من أن الخدمات التعليمية إحدى أنواع الخدمات الواسعة الانتشار، وذات الأهمية الكبيرة في مختلف إنحاء العالم ، فإن الدراسات والأبحاث التي تناقش جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي في ليبيا تعتبر قليلة مقارنة مع الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالخدمات في الأنشطة الأخرى . ومع الاهتمام المتزايد بجودة الخدمات التعليمية في ليبيا في السنوات الأخيرة سواءً في مجال التعليم الجامعي و المتوسط ، أم حتى على مستوى التعليم الأساسي ، فإن المؤسسات التعليمية على الأقل في المجال الجامعي بدأت تتسابق فيما بينها لتقديم خدمات تعليمية أفضل ، وعليه فقد أصبح من الضروري لهذه المؤسسات تبني المفاهيم التسويقية، وخاصة مفهوم الجودة في الخدمات ، عندما تخطط من أجل التميز ،أو حتى من أجل البقاء في السوق

وعليه، فإن مشكلة الدراسة تحددت في السؤال الآتي:

ما مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة من كلية الاقتصاد والتجارة – الخمس – جامعة المرقب من وجهة نظر الطلاب؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية الاقتصاد والتجارة لطلابها ، وذلك من خلال استطلاع آراء الطلبة من حيث رضاهم وتقبلهم لمستوى تلك الخدمات. وانطلاقا من أن قياس جودة الخدمات التعليمية بناءً على وجهة نظر الطلاب من حيث رضاهم وتقبلهم لمستوى تلك الخدمات المقدمة لهم يعد أحد أهم مؤشرات الأداء الرئيسة للكليات والجامعات ، سواء من حيث سعيها لتطوير جودة الخدمات التي تقدمها ، أم من حيث أن التنبؤ باحتياجات ومتطلبات شريحة الطلاب من الخدمات التعليمية يعد خطوة أساسية في بناء الخطة الإستراتيجية للكلية (جامعة القاهرة ، 2008) .

بناءً على ما سبق فإن هده الدراسة تسعى لتحقيق الأهداف الآتية:

1-تحديد مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لكلية الاقتصاد والتجارة من وجهة نظر طلابها.

2 – محاولة تصنيف وترتيب الخدمات التعليمية المقدمة من حيث الأولوية والأهمية التي تحظي بها لدى الطلاب .

3- الحصول على بعض المؤشرات الخاصة بمستويات أداء الكلية للمساعدة في التنبؤ باحتياجات ومتطلبات الطلاب من الخدمات التعليمية .

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال كونها مساهمة بسيطة لتسليط الضوء على موضوع يعتبر محل اهتمام جميع الأطراف ذوي العلاقة بالجامعة ألا وهو مستوى جودة الخدمة المقدمة من الجامعات ، وهو محل اهتمام الباحثين والمهتمين بتطوير الخدمات التعليمية وتحسينها سعيًا إلى الجودة الشاملة . من جانب آخر قد تساعد نتائج هده الدراسة في التحليل الواقعي لإمكانات الكلية من خلال التعرف على مستوى الأداء المتمثل في جودة الخدمات التعليمية المقدمة ،أو من حيث تقديم مقترحات وآراء قد تساهم في الرفع من مستوى الخدمة المقدمة لطلاب الكلية .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

- آراء الطلاب في خمسة أقسام علمية : المحاسبة – الاقتصاد – التمويل والمصارف – إدارة الأعمال – العلوم السياسية ، خلال الفصل الدراسي 2012 / 2013

3 - تم استخدام استبانة مقننة (جامعة المجمعة ، 2012) تحتوي على ثمانية محاور لقياس جودة الخدمات التعليمية بالكلية ، وهي :

الخدمات الخاصة بالأنشطة الثقافية والرياضية – خدمات شؤون الطلاب – خدمات الكافتيريا والأكشاك – الخدمات الخاصة بتطوير قدرات الطلاب في مجال اللغات والكومبيوتر – خدمات الإرشاد الأكاديمي - الخدمات الطبية – خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة – الخدمات الأمنية .

هذا ويجب الإشارة إلى أنه تم استثناء ثلاثة محاور من الاستبانة لعدم انطباقها على الكلية ،على الأقل في الوقت الراهن نظرا لما تمر به البلاد من مرحلة انتقالية، أو لعدم توفر تلك الخدمات في الكلية . هذه المحاور هي : الخدمات الأمنية - الخدمات الطبية – خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة.

لمحة مختصرة حول بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بجودة الخدمات التعليمية :

بالرغم من أن هناك كماً هائلا من الأبحاث والدراسات حول موضوع جودة الخدمات التعليمية، إلا أنه يجب الاعتراف بأن الباحث لم يتمكن من التوسع في هذا الجانب لسببين أساسيين هما: الإمكانات المتاحة ، واعتبار أن هذه الدراسة ركزت على الجانب التطبيقي متمثلا في قياس جودة الخدمات التعليمية ، مع إفساح المجال لدراسات أخرى للتوسع في الجانب النظري . عليه فإنه يمكن استعراض عدد من المساهمات العلمية في مجال جودة الخدمات التعليمية لاستخدامه كمرجعية لهذه الدراسة على النحو التالي :

في دراسة قام بها (قاسم المحيلاوي ، 2006) ، أكد فيها أنه لا يمكن وضع معايير ثابتة لقياس جودة الخدمات وتعميمها لكل المؤسسات الخدمية، ولكن هناك معايير مشتركة يمكن تطبيقها على بعض المؤسسات الخدمية ،و منها على سبيل المثال :

- قياس جودة الخدمات من منظور المستهلك / الزبون للخدمة (الطلاب مثلا).
- مقياس الرضاء : وهو أكثر المقاييس استخداما لقياس اتجاهات المستهلك / الزبون نحو جودة الخدمات المقدمة ، وذلك للكشف عن طبيعة شعور الزبائن نحو الخدمة المقدمة لهم وجوانب القوة والضعف .

- مقياس الفجوة : ويقصد به مدى التطابق بين مستوى الخدمة المقدمة وبين ما يتوقعه الزبائن ، وبالتالي فإن جودة الخدمة تعني الدراسة والتحليل والتنبؤ بتوقعات الزبائن كمحاولة للارتقاء بشكل مستمر بمستوي الخدمة المقدمة .
- قياس الجودة المهنية : والمقصود هنا ضرورة التمييز بين قياس الجودة بدلالة المدخلات، وقياس الجودة بدلالة العمليات، ومقياس الجودة بدلالة المخرجات.

وفي دراسة (داود الحدابي ،، محمود عكاشة ، 2006) كان الهدف منها الكشف عن العوامل المساهمة في قياس جودة الخدمة التعليمية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية- بمدينة صنعاء ، للتعرف على أهم العوامل المؤثرة في جودة المقدمة للطلبة، وقد أجريت هده الدراسة على(437) طالبًا وطالبة بالكليات المختلفة من خلال استقصاء آراء الطلاب حول سبعة محاور ،وتلخصت أهم النتائج في أن العوامل المساهمة في جودة الخدمات التعليمية المقدمة هي: جودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة - جودة الخدمات الإدارية - جودة الخدمات الأكاديمية - جودة سهولة الحصول على الخدمة- جودة التجهيزات- جودة خدمات القبول والتسجيل– جودة مصادر التعلم .

وقام Sharar)،(2008 بدراسة كان الهدف منها التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية في الكلية العالمية بجامعة العلوم والتكنولوجيا ، وقد توصل الباحث إلى أن مستوى جودة الخدمة التعليمية أعلى لصالح الطلبة غير الخريجين مقارنة بالطلبة الخريجين، بالإضافة إلى أن أغلبية الطلبة غير الخريجين لا حظوا أن الكلية العالمية تزودهم بمستوى أعلى في جودة الخدمة، مقارنة بالطلبة غير الخريجين . وقد ركز الباحث في الشق الثاني من دراسته على قياس فيما إذا كان هناك تباين أو فروق جوهرية بين آراء الجنسين الطلاب والطالبات حول المحاور محل الدراسة ،وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، ولكن يوجد اختلاف في ثلاثة محاور هي :المادة ، المكتبة، والتوظيف لصالح الإناث.

وفي دراسة لقياس العلاقة بين رضا الطلاب وجودة الخدمات المقدمة بجامعة آسيا ،قام بها (Chienh Hsiung Wan 2009) ،على عينة من 200 طالب وطالبة موزعين على عدة أقسام علمية بالكلية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا الطلاب وجودة الخدمة المقدمة .

من خلال مناقشة الدراسات السابقة يلاحظ بأنها ركزت على قياس جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر مستهلكيها (الطلاب)، ومعتمدة على مقياس الرضا باعتباره أحد أكثر المقاييس شيوعاً في قياس مستوى الخدمات التعليمية . بناءً عليه ، فإن هذه الدراسة سوف تنطلق من

نفس الأسس والقواعد التي تم اتباعها في الدراسات المذكورة أعلاه، من حيث قياس مستوي جودة الخدمات التعليمية لكلية الاقتصاد والتجارة بناءً على دراسة وتحليل مدى تقبل الطلاب ورضاهم عن تلك الخدمات، وذلك من خلال استقصاء وتحليل آرائهم حول خمسة محاور للخدمة المقدمة لهم (خدمات النشاط الثقافي والرياضي – خدمات الإرشاد الأكاديمي – خدمات الكافتيريا – خدمات شؤون الطلاب – الخدمات المتعلقة بتنمية قدرات الطلاب في مجال اللغات والكومبيوتر).

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة تمثل في جميع الطلاب الدارسين بكلية الاقتصاد والتجارة بمدينة الخمس . ونظرا لإمكانات الباحث والفترة المحددة للدراسة ، فقد قام الباحث باختيار عينة بشكل عشوائي مكونة من (200) طالب /طالبة من الدارسين في الكلية خلال العام الجامعي 2012 / 2013 . وقد تم توزيع (200) استمارة، حيث كان الغير معادة منها (22) استبانة، وبعد فحص الاستبانات للتعرف على مدى صلاحيتها للتحليل، تبين أن هناك (08) استبانات تم استبعادها لعدم مطابقتها للإجابة السليمة ،أي أن عدد الاستمارات المسترجعة والقابلة للتحليل (170) استمارة ،بنسبة إرجاع (85%) .

وقد تمحورت الاستبانة المعدة في مجموعة العبارات / الأسئلة المتعلقة بالخدمات التعليمية المقدمة من الكلية إلى شريحة الطلاب، كما هو موضح في الجدول رقم (1) .

جدول (1) متغيرات تعكس وجهة نظر المستجوبين (شريحة الطلاب) حول مستوى جودة الخدمات التعليمية

ر.م	العبارات
1-	يتقبل مقدم خدمة الإرشاد الأكاديمي استفسارات الطلاب بصدر رحب.
2-	تتيح الجامعة للطالب فرصة المشاركة في الأنشطة الثقافية
3-	تقدم الكلية خدمات مساعدة للطالب لتطوير قدراته في مجال اللغات والكومبيوتر
4-	تتسم الخدمات الثقافية المقدمة بالتنوع
5-	يتم تأدية خدمة الإرشاد الأكاديمي في الوقت المناسب.
6-	يساعد المرشد الأكاديمي الطلاب في تسجيل المقررات المناسبة
7-	يتسم أداء العاملين في المكتبة بالكفاية في تقديم الخدمة للطلاب
8-	تلبي محتويات الكافيتريا رغبات الطلاب.

9-	موقع الكافيتريا مناسب للطلاب
10-	أسعار خدمات الكافيتريا مناسبة جدا
11-	المكافآت المخصصة للأنشطة الثقافية مناسبة جدا
12-	تتسم محتويات الكافيتريا (طعام+شراب) بالنظافة
13-	توقيت تقديم الخدمات الثقافية مناسب جدا للطالب
14-	تتسم الأنشطة الرياضية بالتنوع
15-	تتيح الجامعة للطالب فرص ملائمة للمشاركة في الأنشطة الرياضية
16-	يحسن موظف شؤون الطلاب استقبال الطلاب
17	يجيب موظف شؤون الطلاب على كافة استفسارات الطالب المستجد بالشكل المطلوب
18	الجوائز المقدمة للأنشطة الرياضية مناسبة جدًا.
19	يقدم موظف شئون الطلاب الخدمات بالسرعة المطلوبة
20	يقوم موظف شئون الطلاب بتقديم كتيبات تساعد الطالب على التعرف على نظام الدراسة بالجامعة
21	يتم استخراج البطاقة الجامعية في زمن مناسب.
22	يتم الحصول على السجل الأكاديمي بالسرعة والكفاية المطلوبة .
23	تتوافر بالجامعة عيادة طبية لتقديم الخدمات الصحية للطالب التركيز على الدراسات المقارنة
24	تتيح الكلية فرص لاكتساب الطلاب لمهارات متطورة مرتبطة بسوق العمل مثل مهارات اللغة واستخدامات الحاسب

ملاحظة: تم ترميز عبارات الاستبانة وفقا لمقياس ليكارت الخماسي : (موافق بشدة ... غير متأكد .... غير موافق بشدة)

اختبار صدق وثبات أداة الدراسة :

يقصد بثبات أداة جمع البيانات دقتها واتساقها، بمعنى أن تعطي أداة جمع البيانات نفس النتائج إذا تم استخدامها أو إعادتها مرة أخرى تحت ظروف مماثلة " ، (مدحت أبو النصر، 2004)، ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة الاستبانة استخدم الباحث معادلة (ألفا كرونباخ) على جميع مفردات العينة ، وهذا الاختبار يقيس درجة تناسق إجابات المستجوبين منهم عن كل الأسئلة الموجودة ، وإلى المدى الذي يقيس فيه كل سؤال نفس المفهوم، وتكون قيمة معامل كرونباخ ألفا ما بين(0،1) ،ويبين مدى الارتباط بين إجابات مفردات عينة الدراسة . ومن المعروف أن أفضل قيمة مقبولة لمعامل كرونباخ ألفا تتراوح بين (0.7 إلى 0.8). ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي المتحصل عليها اتضح أن معامل ثبات أداة الدراسة (معامل ألفا كرنباخ) للاستبانة قد بلغ 0.895 لجميع عبارات الاستبانة، وهذه النسبة تعد مقبولة وتعد مؤشرا كافيا.

بناء و تحديد النموذج (Specification of The Model) :

كما تم الإشارة إليه في مقدمة هذا العمل ،فإن هذه الدراسة جاءت لقياس جودة الخدمات التعليمية بكلية الاقتصاد والتجارة – الخمس – جامعة المرقب ، وذلك بناءً على استقصاء آراء الطلاب الدارسين في الكلية من حيث رضاهم وتقبلهم لمستوى تلك الخدمات . ومن أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة من هذا البحث ،فقد تم إجراء التحليلات باستخدام نموذج إحصائي يسمى (Factor Analysis Model) ،والمعروف في أدبيات الإحصاء والقياس بنموذج التحليل العاملي ،وذلك لغرض تقدير وتحليل وترتيب المعاملات المختلفة الخاصة بقياس جودة الخدمات التعليمية بناءً على استقصاء آراء الطلاب الدارسين في الكلية من حيث رضاهم، وتقبلهم لمستوي تلك الخدمات

من المهم الإشارة إليه أن الأهمية القصوى في استخدام وتطبيق نموذج تحليل المعاملات هو قدرته التقنية في تخفيض عدد المعاملات / العبارات المستخدمة في الاستبانة ، و يساعدنا على تصنيف هذه المعاملات إلى مجموعات مختلفة بناءً على آراء المستجوبين (Rummel، 1965)،1967 .

بناءً على دراسة Cattel. (1952) ، فإن استخدام نموذج التحليل العاملي يمكن تطبيقه لاستيفائه النقاط التالية :

1- حجم العينة حوالي 170، وهذا يعني أن التغاير والاختلاف سوف يكون كبيرا بين وجهات النظر ،مما يشجع على استخدام نموذج التحليل العاملي الذي يعنى بتخفيض عدد المعاملات من خلال التقريب بين وجهات النظر المختلفة .
2- حجم العينة 170 أكبر خمس مرات من عدد المتغيرات (الجمل / الفقرات = 24) ، بناءً عليه ، فقد تم إخضاع العبارات التي تعكس وجهة نظر المستجوبين (شريحة الطلاب) حول مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من الكلية ، والتي تتكون من 24 متغيرا إلى التحليل العاملي ،وقد تبين الآتي :

- تبين من عينة الدراسة أنها كافية بنسبة (84 %)، وذلك بناءً على اختبار (KMO Test) في جدول رقم 4 ، علما بأن الحد الأدنى لكفاية العينة (50%) . إن اختبار (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin الذي يقيس الكفاية لنموذج التحليل العاملي ،تعطينا فكرة حول مدى مناسبة هدا النموذج في البحث محل الدراسة . ومن خلال النتائج المتحصل عليها يتضح بأن درجة KMO تتجاوز 84% ، وهذا مؤشر جيد للمضي قدما في استخدام هدا النموذج.

- إن مصفوفة الارتباط المتحصل عليها توضح بأن كل المتغيرات محل البحث معنوية إحصائياً عند مستوى دلالة 5% . وهذا يعطي فكرة عن أهمية ومصداقية استخدام هدا النموذج . من جانب آخر تم تطبيق شرط ارتباط المتغيرات باستخدام اختبار (بارتليت) Bartlett's test لقياس معنوية الارتباط بين المتغيرات، وقد اتضح أنها دالة عند مستوى ارتباط معنوي أقل من (0.01)، مما يدل على أنه يوجد ارتباط معنوي بين المتغيرات بعضها وبعض ،مما يمكن من إجراء التحليل العاملي ، علماً بأن الحد الأدنى لكفاية العينة (50%). وبناءً عليه فإنه يمكن القول بأن مستوى المعنوية المستخدم في اختبار الفرضية الصفرية، أو فرضية العدم الخاصة بمصفوفة الارتباط تعطينا فكرة عن أن هذه المصفوفة هي مصفوفة قطرية محايدة Thurtstone)، L. L، (1954

KMO and Bartlett's Test جدول رقم (4)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.845
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1412.526
	df	276
	Sig.	.000

لتحديد أهم الفقرات الخاصة بوجهة نظر المستجوبين (شريحة الطلاب) حول مدى رضاهم عن مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من الكلية، والتي تتمتع بدرجة عالية من الثبات والمصداقية، الأمر الذي يعني إمكان الاعتماد عليها في تفسير هذه الظاهرة، ثم الاستفادة من النتائج المتحصل من الجدول الخاص بتحليل التباين المفسر الواردة في الجدول رقم (5) ، والتي يمكن إبراز أهمها كما يلي :

- على المستوي الفردي يتضح لنا أن هناك 5 عوامل رئيسية تحدد معالم مدى تقبل شريحة الطلاب لجودة الخدمات التعليمية **المقدمة من الكلية** ، فكما هو واضح من بيانات الجدول رقم 5 ، أن العامل الأول يفسر ما نسبته 32 % من التغيرات التي تحدث في التباين الكلي ، في حين يفسر العامل الثاني ما نسبته 9 % ،أما العاملان

الثالث والرابع فيفسران ما نسبته 7 % و 6% من التغيرات، في حين ما نسبته 4% من التغيرات مردها إلى العامل الخامس. من جانب آخر فإن بيانات الجدول السابق توضح بأن العوامل الخمسة مجتمعة قد ساهمت في تفسير أكثر من (60%) من التباين الكلي TOTAL Variance في البيانات المعبرة عن آراء الطلاب حول الخدمات التعليمية المقدمة من الكلية.

دول رقم (5) التباين الكلي المفسر

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.864	32.767	32.767	7.864	32.767	32.767	4.452	18.550	18.550
2	2.334	9.726	42.492	2.334	9.726	42.492	4.112	17.135	35.684
3	1.900	7.916	50.409	1.900	7.916	50.409	2.449	10.203	45.887
4	1.452	6.049	56.458	1.452	6.049	56.458	1.886	7.859	53.746
5	1.182	4.923	61.381	1.182	4.923	61.381	1.832	7.635	61.381
6	.983	4.096	65.477						
.	.	.	.						
.	.	.	.						
23	.185	.771	99.371						
24	.151	.629	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (6) الخاص بالمصفوفة المركبة Component Matrix التي تعتمد على طريقة the varimax method الخاصة بالتحليل العاملي ، فإنه يمكن تسمية وتوصيف العوامل الرئيسية المستخرجة والمحددة

لمستوى جودة الخدمات التعليمية للكلية بناءً على آراء عينة الدراسة من الطلاب والطالبات على النحو المبين فيما يلي:

العامل الأول: ويمكن تسميته F1 . ويضم هذا العامل 7 متغيرات (18-15-14-13-11-4-2) ويسهم فى تفسير حوالي (32%) من التباين الكلي TOTAL Variance في البيانات المعبرة عن رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية المقدمة من الكلية ، ويعكس هذا العامل أسباب لها علاقة بالخدمات الخاصة بالأنشطة الثقافية والرياضية ، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل – **خدمات النشاط** .

إن اهتمامات الطلاب في هذا الشأن تضع الفقرات أو العبارات المعبرة عن هذا العامل في المرتبة الأولي من حيث الأهمية، وهذه العبارات هي:

1- تتيح الجامعة للطالب فرصة المشاركة في الأنشطة الثقافية والرياضية.
2- تتسم الخدمات الثقافية المقدمة بالتنوع.
3- المكافآت المخصصة للأنشطة الثقافية مناسبة جدا.
4- توقيت تقديم الخدمات الثقافية مناسب جدا للطالب.
5- تتسم الأنشطة الرياضية بالتنوع.
6- تتيح الجامعة للطالب فرص ملائمة للمشاركة في الأنشطة الرياضية.
7- الجوائز المقدمة للأنشطة الرياضية مناسبة جدا.

العامل الثاني : ويمكن تسميته F2 . ويضم هذا العامل 6 متغيرات أيضا (22-21-20-19-17-16) ،ويساهم في تفسير حوالي (9%) من التباين الكلي TOTAL Variance ، ويعكس هذا العامل أسباب لها علاقة بشؤون الطلاب ، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل **خدمات الشؤون الطلابية** .

إن اهتمامات الطلاب في هذا الشأن تضع الفقرات أو العبارات المعبرة عن هذا العامل في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، وهذه العبارات هي:

1- يحسن موظف شؤون الطلاب استقبال الطلاب
2- الجوائز المقدمة للأنشطة الرياضية مناسبة جدا.
3- يقدم موظف شئون الطلاب الخدمات بالسرعة المطلوبة
4- يقوم موظف شئون الطلاب بتقديم كتيبات تساعد الطالب على التعرف على نظام الدراسة بالجامعة.
5- يتم استخراج البطاقة الجامعية في زمن مناسب.
6- يتم الحصول على السجل الأكاديمي بالسرعة والكفاية المطلوبة.

العامل الثالث : ويمكن تسميته F3 . ويضم هذا العامل 3 متغيرات (12-9-8) ،ويساهم في تفسير حوالي (7%) من التباين الكلي TOTAL Variance ، ويعكس هذا العامل أسباب لها علاقة بالكافتيريا والأكشاك، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل **خدمات الكافتيريا** .

إن اهتمامات الطلاب في هذا الشأن تعطي أهمية أقل للفقرات أو العبارات المعبرة عن هذا العامل ، حيث تضعها في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية ،وهذه العبارات هي:

1- تلبي محتويات الكافيتريا رغبات الطلاب.

2- موقع الكافيتريا مناسب للطلاب.

3- تتسم محتويات الكافيتريا (طعام+شراب) بالنظافة.

Rotated Component Matrix[a]

	Component				
	1	2	3	4	5
1- يتقبل مقدم خدمة الإرشاد الأكاديمي استفسارات الطلاب بصدر رحب.					.601
2- تتيح الجامعة للطالب فرصة المشاركة في الأنشطة الثقافية والرياضية.	.683				
3 - تقدم الكلية خدمات مساعدة للطالب لتطوير قدراته في مجال اللغات والكومبيوتر.				.846	
4 - تتسم الخدمات الثقافية والرياضية المقدمة بالتنوع.	.631				
5 - يتم تأدية خدمة الإرشاد الأكاديمي في الوقت المناسب.					.830
6 - يساعد المرشد الأكاديمي الطلاب في تسجيل المقررات المناسبة					.706
7 - يتسم أداء العاملين في المكتبة بالكفاية في تقديم الخدمة للطلاب.					
8 - تلبى محتويات الكافيتريا رغبات الطلاب.			.819		
9 - موقع الكافيتريا مناسب للطلاب			.601	.533	
10 - أسعار خدمات الكافيتريا مناسبة جدا.					
11 - المكافآت المخصصة للأنشطة الثقافية والرياضية مناسبة جدا.	.705				
12 - تتسم محتويات الكافيتريا (طعام+شراب) بالنظافة.			.776		

13 - توقيت تقديم الخدمات الثقافية والرياضية مناسب جدا للطالب.	.565				
14 - تتسم الأنشطة الرياضية والثقافية بالتنوع.	.651				
15 - تتيح الجامعة للطالب فرصا ملائمة للمشاركة في الأنشطة الرياضية والثقافية.	.819				
16 - يحسن موظف شؤون الطلاب استقبال الطلاب.		.710			
17 - يجيب موظف شؤون الطلاب على كافة استفسارات الطالب المستجد بالشكل المطلوب.		.559			
18 - الجوائز المقدمة للأنشطة الرياضية والثقافية مناسبة جدا.	.639				
19 - يقدم موظف شئون الطلاب الخدمات بالسرعة المطلوبة.		.771			
20 - يقوم موظف شئون الطلاب بتقديم كتيبات تساعد الطالب على التعرف على نظام الدراسة بالجامعة.		.828			
21 - يتم استخراج البطاقة الجامعية في زمن مناسب.		.757			
22 - يتم الحصول على السجل الأكاديمي بالسرعة والكفاية المطلوبة.		.679			
23 - تتوافر بالجامعة عيادة طبية لتقديم الخدمات الصحية للطالب.					
24 - تتيح الكلية فرص لاكتساب الطلاب لمهارات متطورة مرتبطة بسوق العمل مثل مهارات اللغة واستخدامات الحاسب الآلي ...إلخ.					

العامل الرابع : ويمكن تسميته F4 . ويضم هذا العامل 2 متغيرات (9-3)، ويساهم في تفسير حوالي (6%) من التباين الكلي TOTAL Variance ، ويعكس هذا العامل أسباب لها علاقة بمساعدة الطالب في تطوير قدراته في مجال اللغات والحاسب الآلي و يمكن تسمية هذا العامل بعامل **الخدمات التعليمية المساعدة** .

إن اهتمامات الطلاب في هذا الشأن تضع الفقرات أو العبارات المعبرة عن هذا العامل في المرتبة الرابعة من حيث الأهمية ، وهذه العبارات هي:

1- تقدم الكلية خدمات مساعدة للطالب لتطوير قدراته في مجال اللغات والكومبيوتر.

2- موقع الكافيتريا مناسب للطلاب .

العامل الخامس : ويمكن تسميته F5 . ويضم هذا العامل 3 متغيرات (6-5-1)، ويساهم في تفسير حوالي (4%) من التباين الكلي TOTAL Variance ، ويعكس هذا العامل أسباب

لها علاقة بالإرشاد الأكاديمي ، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل **خدمات الإرشاد الأكاديمي** .

إن اهتمامات الطلاب في هذا الشأن تضع الفقرات أو العبارات المعبرة عن هذا العامل في المرتبة الخامسة من حيث الأهمية ،وهذه العبارات هي:

1- يتقبل مقدم خدمة الإرشاد الأكاديمي استفسارات الطلاب بصدر رحب.

2- يساعد المرشد الأكاديمي الطلاب في تسجيل المقررات المناسبة.

3- يساعد المرشد الأكاديمي الطلاب في تسجيل المقررات المناسبة.

بناءً عليه، فإنه يمكن القول بان العبارات أو المتغيرات الخاصة بالعوامل الخمس سالفة الذكر والخاصة بكل من : ***الخدمات الثقافية والرياضية*** ، **الخدمات الخاصة بشؤون الطلاب** ،***الخدمات الخاصة بالكافتيريا والأكشاك*** ، ***الخدمات الخاصة بتطوير قدرات الطلاب في اللغات والكومبيوتر*** ، ***الخدمات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي*** تعبر عن اتفاق أغلب أفراد العينة عن مدى رضاهم عن مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم من الكلية مرتبة ومصنفة حسب أولويتها وأهميتها للطلاب .

النتائج والتوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس جودة الخدمات التعليمية بكلية الاقتصاد والتجارة – الخمس – جامعة المرقب ، وذلك بناءً على استقصاء آراء الطلاب الدارسين في الكلية من حيث رضاهم وتقبلهم لمستوى وجودة تلك الخدمات . وبعد تصنيف البيانات وتبويبها وتحليلها باستخدام نموذج التحليل العاملي ، بالإضافة إلى ما تم استعراضه في الإطار النظري لهذه الدراسة تم التوصل الي النتائج التالية :

إن هناك علاقة ذات دلالة معنوية إحصائيا ،تعبر عن اتفاق أغلب أفراد العينة على أن هناك 5 عوامل أساسية (F1 – F2 – F3 – F4 - F5) ،يمكن استخدامها في قياس وترتيب مستوى جودة الخدمات التعليمية بناءً على مدى رضا وتقبل الطلاب لتلك الخدمات المقدمة لهم في كلية الاقتصاد والتجارة – الخمس- جامعة المرقب . هذه العوامل تتركز أو تتمحور في كل من : *الخدمات الثقافية والرياضية* ، *الخدمات الخاصة بشؤون الطلاب* ،*الخدمات الخاصة بالكافتيريا والأكشاك* ، *الخدمات الخاصة بتطوير قدرات الطلاب في اللغات والكومبيوتر* ، *الخدمات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي* .

التوصيات

من خلال ما تم عرضه في مجمل فقرات هذه الدراسة ، والنتائج التي تم التوصل لها ، فإن الباحث يخلص إلى التوصيات التالية :

1- تعتبر الخدمات التعليمية ذات العلاقة بالعوامل الخمس سالفة الذكر معبرة عن مستوى وجودة الخدمات التعليمية لكلية الاقتصاد والتجارة ،مرتبة ومصنفة حسب أهميتها وفقاً لآراء عينة الدراسة. ، ومن ثم يوصى بأخذها في نظر الاعتبار عند وضع الخطة الإستراتيجية القادمة للكلية، وذلك بغرض التحسين والتطوير المستمر لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في هده المؤسسة .

2- العمل على توفير الخدمات الأخرى التي تم استثناؤها في هذه الدراسة لعدم انطباقها على الكلية ، والمتمثلة في كل من : خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة – الخدمات الأمنية – الخدمات الصحية.

3- توصي هذه الدراسة بالقيام بدراسات أخرى حول قياس الخدمات التعليمية الخاصة بالشرائح الأخرى من ذوي العلاقة بالكلية (من أعضاء هيئة التدريس ،و الموظفين ، وأولياء الأمور ...إلخ) .وذلك حتى تكتمل الصورة حول كل الشرائح ،الأمر الذي سيساعد على إعداد خطة إستراتيجية شاملة لهذه المؤسسة ،والله الموفق.

المراجع باللغة العربية:

- المتولي بدير ، محمد مجاهد .(2006)الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، منصورة ،مصر
- الخطة الإستراتيجية – كلية الاقتصاد والتجارة - 2008– جامعة القاهرة – مصر
- الاستبانات الإلكترونية ، جامعة المجمعة : www
- داود الحدابي ، محمد عكاشه .(2007) جودة الخدمة التعليمي ه في الجامعات اليمنية .نتائج أوليه ، مجله اتحاد الجامعات العربية ، العدد4 .
- داود الحدابى ، محمود عكاشه .(2006) التنبؤ بجوده الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب الجامعات في سياق مفاهيم العولمة ، مجله الدراسات الاجتماعية ،العدد21 ، جامعة العلو م والتكنولوجيا ، صنعاء
- سلطان سعيد المخلافي :(2008) نظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية، مجلة دراسات وبحوث تربوية، العدد الرابع، جامعة تعز.

- قاسم المحيلاوي :(2006) إدارة الجودة في الخدمات مفاهيم عمليات تطبيقات، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- محمد الربيعي .(2009) لماذا نحن بحاجه إلى نظام لضمان الجودة في الجامعات : WWW.AHRWAR.ORG/DEBAT/SHOW.ART.ASP.
- مدحت أبو النصر ، قواعد ومراحل البحث العلمي دليل إرشادي في كتابة البحوث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه ، مجموعة النيل ، القاهرة ، 2004 م .

المراجع الأجنبية :

Sharar Muhammad Mahyub" *The service quality of education in the international college university of science and technology*". Master of Business Administration ,University Malaysia, (2008).

Cattell, Raymond B." *Factor Analysis".* New York: Harper Brothers, 1952.

Chieh Hsiung Wan ." *A study of the relationship between student and Faculty satisfaction of service quality within Asia University in Taiwan*". A dissertation submitted doctor of education.

Rummel, R. J. "A Field Theory of Social Action with Application to Conflict Within Nations." *General Systems Yearbook,* 10 (1967), 183-211.

Rummel, R. J. "A. *Applied Factor Analysis.* Evanston, ILL: Northwestern University Press 1965.

Thurtstone, L. L. *Multiple-Factor Analysis.* Chicago: University of Chicago Press, 1947.

تقييم واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس في ليبيا

د. نجيب سالم بيوض

د. حسنى الشتيوي

د. أحمد الأربد

المقدمة:

شهد التعليم العالي في ليبيا نمواً واضحاً ومتسارعاً من حيث الازدياد في عدد الطلبة، وعدد الخريجين، وعدد مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى الزيادة في تنوع البرامج الأكاديمية التي تقدمها هذه المؤسسات، والاهتمام بمواضيع الاعتماد وضمان الجودة والبحث العلمي. ولتحقيق الاعتمادية في التعليم الجامعي يجب أن تتوافر مجموعة من المعايير في المؤسسات التعليمية، حتى يمكنها الوصول لمستوى الجودة المطلوبة الذي يمكنها من المزايا التنافسية مع نظرائها. ومن ثم فإن الالتزام بتطبيق مفاهيم الجودة سوف يؤهل الجامعات الليبية التي تسعى للتطور والتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي المنشود، ولذلك فإن تقييم جودة التعليم الجامعي الليبي خطوة رئيسية ونقطة انطلاق مهمة لتطوير وتحسين أداء الجامعات الليبية، وبالتالي الارتقاء بمستوى جودتها. وقد ظهرت العديد من المعايير التي يمكن استخدامها لقياس وتقييم مستوى جودة التعليم الجامعي بشكل عام، والتعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس بشكل خاص، ولذلك استهدفت هذه الدراسة إلى استخدام أفضل المعايير لقياس جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، من أجل تحديد مستوى الجودة للتعليم المحاسبي بالجامعات الليبية، وإبراز نقاط القوة والضعف الناتجة عن تطبيق هذه المعايير على مخرجات الجامعات الليبية في مرحلة البكالوريوس.

مشكلة الدراسة:

تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده، وتعكس مخرجات التعليم العالي مدى جودة النظام التعليمي، ومدى تطور أو تأخر المجتمع، وفي هذا البحث يتم التركيز على مجموعة من أهم مخرجات الجامعات الليبية في التعليم المحاسبي، ويمكن أن تتضح مشكلة البحث أكثر من خلال التساؤل الآتي:

هل التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس بالجامعات الليبية يتمتع بمستوى جودة مرتفعة؟

أهداف الدراسة:

يسعى الباحثون في هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- قياس جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها.

2- التعرف على وجهة نظر مخرجات التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، ومدى رضائهم عن جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس.

3- اقتراح التوصيات المناسبة التي من شأنها أن تساهم في تطوير جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، والارتقاء بها إلى الأفضل في ضوء المستجدات العالمية بهذا المجال.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1- تسليط الضوء على واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، وإبراز أهميتها في تحقيق وتطوير المستفيدين.

2- المساهمة في تغطية الندرة الواضحة في الدراسات العربية المنشورة التي تناولت تقييم جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس بالجامعات الليبية.

3- الاستفادة من المعلومات الراجعة (من المستفيدين)، واستثمارها في ضمان جودة التعليم العالي.

فرضيات الدراسة

اعتمد البحث على الفرضية الرئيسية التالية:

واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس بالجامعات الليبية تتمتع بمستوى جودة مرتفعة من وجهة نظر مخرجات التعليم المحاسبي الجامعي.

ولكى يتم اختبار الفرضية الرئيسية التالية، استخدم الباحثون الفرضيات الفرعية التالية:

H1: المنهج التعليمي المحاسبي المقرر في مرحلة البكالوريوس يحقق مستوى جودة مرتفعة.

H2: المراجع العلمية المحاسبية المقررة في مرحلة البكالوريوس تحقق مستوى جودة مرتفعة.

H3: أعضاء هيئة تدريس المحاسبة في مرحلة البكالوريوس ليس لديهم مستوى جودة مرتفعة.

H4: أسلوب تقييم طلاب المحاسبة في مرحلة البكالوريوس مناسب وذو مستوى جودة مرتفعة.

H5: النظام الإداري في مرحلة البكالوريوس يملك الكفاية المناسبة، وذو مستوى جودة مرتفعة.

H6: التجهيزات والتسهيلات المادية بالجامعات في مرحلة البكالوريوس كافية، وذات مستوى جودة مرتفعة.

H7: تختلف معايير جودة التعليم المحاسبي المستخدمة في مرحلة البكالوريوس من حيث تأثيرها وتفسيرها للمعايير.

منهجية الدراسة:

هذه الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهداف الدراسة، حيث اعتمدت في الجانب النظري على مراجعة الأدبيات ذات الصلة بتقييم جودة التعليم الجامعي بشكل عام ،وجودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس بشكل خاص، وذلك من خلال عرض الأدب المحاسبي، وتحليل أهم الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع. أما الجانب أو الإطار العملي فقد اشتمل على بناء أداه الدراسة، والمتمثلة في تصميم استبانة تضمن المعايير

المؤثرة على مستوى جودة التعليم المحاسبي الجامعي من وجهة نظر خريجي التعليم المحاسبي الجامعي في ليبيا، وقد تم استخدام الجانب الوصفي التحليلي من خلال اختبار كولمجرو-سمرنون (One-Sample Kolmogorov Smirnov test)، لقياس ما إذا البيانات المستخدمة تتبع التوزيع الطبيعي ، أم لا، واستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبيانات المستخدمة ،وأسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والانحدار المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS.

الدراسات السابقة:

هناك مجموعة من الدراسات التي ركزت على تقييم جودة التعليم المحاسبي الجامعي في مرحلة البكالوريوس، ومعظمهم أكدوا على أهمية تقييم مستوى جودة التعليم الجامعي كخطوة أولى من أجل الوقوف على نقاط الضعف وتحسين وتطوير نقاط القوة، كما أكدوا على أهمية تبني معايير لضمان جودة التعليم العالي في مرحلة البكالوريوس، ومن هذه الدراسات المتمثلة في دراسة محمد زكري (2013) ، الذي ركز على التحديات والمشاكل المعاصرة التي تواجه الجودة الشاملة للتعليم المحاسبي في البيئة الليبية، حيث كان حجم العينة المستخدمة في دراسته 48 استبانة، ثم جمعه من طلاب المحاسبة في مرحلة البكالوريوس ،بالإضافة إلى استخدامه المقابلات الشخصية للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات التفصيلية، وقد توصلت الدراسة إلى أن التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس يواجهه العديد من المشاكل التي تؤثر على جودته، ومن هذه المشاكل، مشاكل متعلقة بالمناهج العلمية، والبحث العلمي، وأعضاء هيئة التدريس، والنظام الإداري، والتسهيلات والتجهيزات المادية التي من المفترض توفرها في الجامعات الليبية. أما بالنسبة لدراسة (Ahmed & Gao ،(2004 ، التي استهدفت التغيرات التي حصلت على التعليم المحاسبي في ليبيا من تاريخ الاستقلال سنة 1950، وقد درست أيضا المشاكل التي يواجهها التعليم المحاسبي مثل نقص أعضاء هيئة تدريس المحاسبة، وعدم ملاءمة المناهج المحاسبية المستوردة للبيئة الليبية، ونقص البحوث العلمية. وقد أوصت الدراسة إلى أنه من الضروري إعادة النظر في المناهج المستوردة إلى ليبيا من الغرب بما يتلاءم مع البيئة الاقتصادية والاجتماعية الليبية ، والاهتمام بالبحث العلمي لحل المشاكل المتعلقة بالتعليم المحاسبي الليبي. أما دراسة (Els ،(2009 ، فقد تناولت طرق التدريس والتعليم المحاسبي بجامعة جوهانسبرج، وخلصت الدراسة إلى ضرورة اتباع المعايير الدولية في التعليم المحاسبي IFRS في برنامج التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس. كما أن دراسة (Pries &

Baker،(2010 استهدفت دراسة أهمية تدريس المعايير الدولية للمحاسبة المذكورة سالفا، وخلصت إلى أن إدراج وتدريس معايير المحاسبة الدولية بالمناهج المحاسبية من شأنه أن يساعد على زيادة مهارات مخرجات التعليم المحاسبي، ويزيد من تطبيق هذه المعايير. أما بالنسبة لدراسة (الجليلي وزنون، 2010) فقد استهدفت دراسة تطوير مناهج التعليم المحاسبي بالجامعات العراقية وتحديثها بما يتلاءم مع مهنة المحاسبة ، ومتطلبات سوق العمل، وقد استخدم معايير التعليم الدولية في تطوير المناهج المحاسبية في الجامعات العراقية، حيث إن الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي لبيان أثر معايير التعليم المحاسبية الدولية في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس بالجامعات العراقية. هذه الدراسة توصلت إلى اقتراح نموذج للمناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس، والذي قد يساعد على تطوير التعليم المحاسبي بكليات الإدارة والاقتصاد بالجامعات العراقية. أما بالنسبة لدراسة خالد عطية و علاء الدين زهران (2008) التي هدفت إلى إعداد نموذج لقياس وتقييم مستوى جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس بما يتناسب مع البيئة السعودية، فقد استخدم أسلوب الاستبانة، والذي وزع على 155 خريجا في التعليم المحاسبي البكالوريوس، وتحصل على عينة مقدارها 128 خريجا من أجل تقييم مستوى جودة التعليم المحاسبي، حيث استخدمت هذه الدراسة تسعة متغيرات رئيسية لقياس الجودة في التعليم المحاسبي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أهمية إعداد وتطبيق نموذج يقيس ويقيم مستوى جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، كما أكدت على أهمية التركيز على دور أعضاء هيئة تدريس المحاسبة، والبحث العلمي، ودور الإدارة في تشغيل وتطوير العملية التعليمية من خلال الكفاية والفاعلية. أما بالنسبة إلى دراسة مصلى (2010)، والتي هدفت إلى تحليل واقع التعليم المحاسبي في ليبيا، والمعايير المؤثرة على جودته، ومدى مواكبتها للتطورات العلمية المعاصرة ، وتلبية متطلبات سوق العمل، حيث إنه تم تجميع البيانات باستخدام أسلوب الاستبانة، والذي وزع على أعضاء هيئة تدريس المحاسبة وطلبة وخريجي المحاسبة في جامعة مصراته. وقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود قصور بالمنظومة التعليمية الجامعية، وعدم الاهتمام بإعداد طلاب المحاسبة إعدادا جيدا، وتركيزها على التلقين، وخصوصا فيما يتعلق بتعلم مهارات الحاسوب واللغة الإنجليزية وأثرها على كفاية مخرجات قسم المحاسبة، كما أكدت الدراسة على عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة التي تحتاجها العملية التعليمية في المحاسبة، وأن المناهج التعليمية تركز بشكل كبير على الجانب النظري غير متطورة بما يتناسب الوقت الحاضر، بالإضافة إلى قلة الكتب والدوريات والمراجع العلمية الموجودة بالمكتبة ،وعدم كفايتها للطلاب . أما بالنسبة لدراسة Alfatiemy et al (2012)، فقد استهدفت الدراسة للتعرف على وجهة نظر طلبة المحاسبة الذين يدرسون

في الفصل الأخير بالجامعات الليبية حول طرق التدريس بالجامعات الليبية ،و ما مدى كفاية مصادر التعلم والتعليم في الجامعات الليبية، وتوصلت الدراسة الى أن طرق التدريس بالجامعات الليبية ضعيفة وأن هناك عدم كفاية في الموارد التعليمية الحيوية.

الإطار النظري للدراسة:

الجودة الشاملة للتعليم المحاسبي

- تعريف الجودة:

يقصد بالجودة الإتقان ،وهي جاءت نتيجة الاهتمام بالكيف والكم، كما تعني أيضا الإجادة في الشي، أي أحسن فعله، وقد تعني أيضا وفقا لما جاء في القرءان الكريم (سورة البقرة. آية 195) قال تعالى {وأنفقوا في سبيل الله ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة وأحسنوا إن الله يحب المحسنين}، حيث تبين هذه الآية أن الجودة مظهر من مظاهر الإحسان ، ونتيجة من نتائجه (الحسيني، 2013). كما عرفه Crosby (بوكميش، 2011، ص 16-17)، بأن الجودة هي "المطابقة مع المتطلبات، وأكد بأن الجودة تنشأ من خلال الأنشطة الوقائية، وليس من الأنشطة التصحيحية، أي الاهتمام بالوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وقد أشار إلى أن درجة تحقيق الجودة يمكن قياسها من خلال تكاليف عدم المطابقة، حيث إنه كلما انخفضت هذه التكاليف كلما كانت درجة الجودة عالية والعكس صحيح". كما عرفت الجودة وفقا لمؤتمر اليونسكو المنعقد بتاريخ أكتوبر 1998، والذي نص على أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يتضمن كافة وظائف التعليم وأنشطته المتمثلة في المنهج التعليمي، المراجع العلمية، أعضاء هيئة التدريس، أسلوب تقييم الطلاب، والنظام الإداري، والتجهيزات والتسهيلات المادية.....إلخ .(زكرى،2013).

- مكونات جودة التعليم العالي المحاسبي:

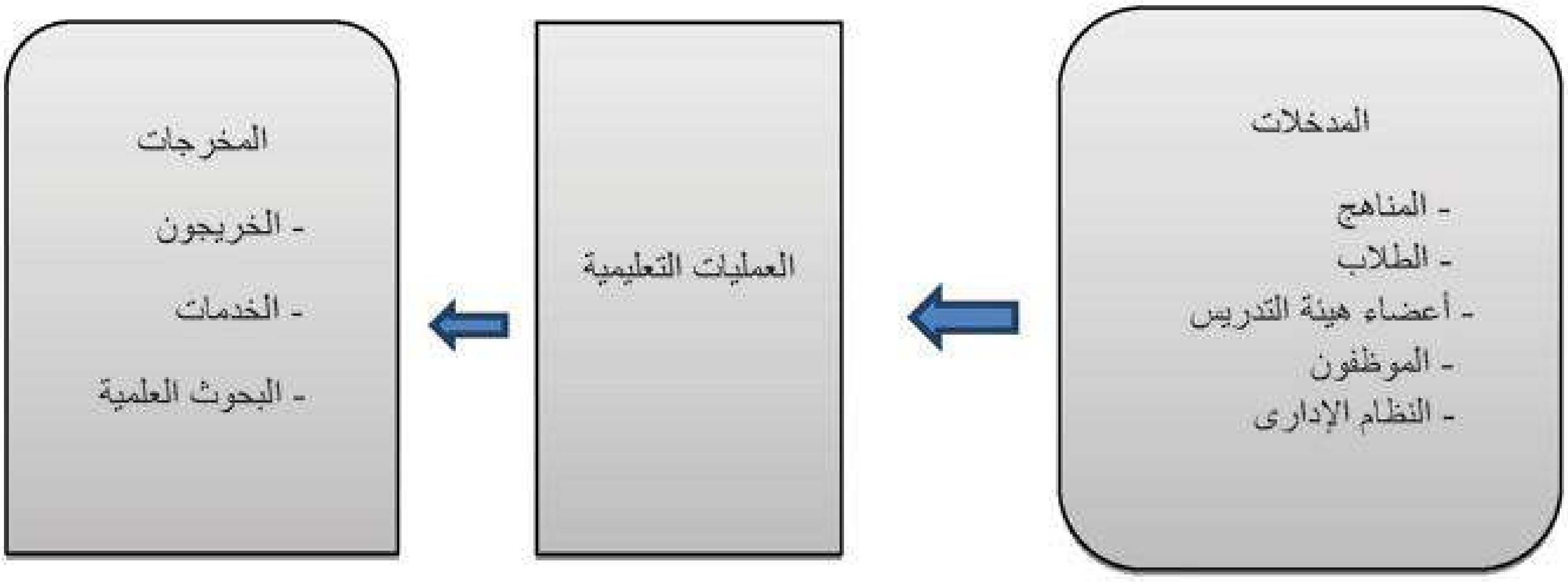
إن جودة التعليم العالي المحاسبي إلى ثلاثة مكونات (عناصر) رئيسية (ناجى، 1998) تتمثل في الشكل (1):

المدخلات (Inputs): وهم الأفراد الذين يمكن تهيئتهم إلى العمل المحاسبي، وتتضمن المدخلات خمسة عناصر أساسية، وهي: المناهج، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفون، والإدارة الجامعية.

العملية التعليمية (Process): وتتمثل في الوسائل التعليمية المستخدمة للتزويد بالمهارات المحاسبية.

المخرجات (Output): المتمثلة في مخرجات التعليم المحاسبي للقادرين على ممارسة المهنة وتقديم الخدمات مثل: الخريجون، والخدمات، والبحوث العلمية.

الشكل (1): مكونات جودة التعليم المحاسبي



- معايير جودة التعليم العالي في مرحلة البكالوريوس

وقد اتفقتا وزارة التعليم العالي البريطانية ووزارة التعليم العالي الأمريكية على إنشاء معايير مشتركة، سميت بالمعايير البريطانية الأمريكية المشتركة لتقييم جودة الخدمة التعليمية على مستوى البكالوريوس (Davis & Ringsted، 2006)، الموضحة بالجدول (1)، وقد استخدمت هذه المعايير في هذه الدراسة. لقد اعتمدت الدراسة على المعايير البريطانية الأمريكية المشتركة لتقييم جودة الخدمة التعليمية على مستوى البكالوريوس بعد مراجعة العديد من النماذج المستخدمة في قياس جودة التعليم العالي، والعديد من الدراسات السابقة المستخدمة في هذا الإطار من أجل تقييم واقع التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، وقد استخدمت نفس المتغيرات الرئيسية ومكوناتها ،مع إضافة بعض المكونات التي تساعد على قياس جودة كل معيار على حدة، وأثره على جودة التعليم المحاسبي، فالمتغيرات التي تم استخدامها تكمن في معيار المنهج التعليمي المقرر في المحاسبة، والمراجع العلمية المحاسبية، وأعضاء هيئة تدريس المحاسبة، وأسلوب تقييم طلاب المحاسبة، والنظام الإداري، والتجهيزات والتسهيلات المادية.

الجدول (1): المعايير البريطانية الأمريكية المشتركة لتقييم جودة الخدمة التعليمية على مستوى البكالوريوس.

م	المعيار	مجالات الجودة
1	المنهج التعليمي	• درجة تغطية الموضوعات الأساسية • التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة • الارتباط بالواقع العملي • الإلمام بالمعارف الأساسية • إعداد الطالب لعصر العولمة من خلال تعلم لغة أجنبية
2	المرجع العلمي	• درجة المستوى العلمي والموثوقية • شكل وأسلوب إخراج المرجع العلمي • وقت توافر المرجع العلمي • سعر المرجع العلمي • امتداد الاستفادة من المرجع العلمي • أصالة المادة العلمية • نوع الاتجاهات التي ينميها المرجع العلمي
3	أعضاء هيئة التدريس	• المستوى العلمي والخلفية المعرفية • إدراك احتياجات الطلاب • الانتظام في العملية التعليمية • الالتزام بالمنهج العلمي • تقبل التغذية الراجعة • العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية • تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي • الهدف من التدريس المستخدم • تنمية الاتجاه التحليلي والنظرة المعمقة • درجة التفاعل الشخصي والوعى بدور القدرة العلمية والخلقية
4	أسلوب التقييم	• درجة الموضوعية والاتساق والموثوقية والشمول • عدم التركيز على التلقين • التركيز على القدرة التحليلية والتفكير الانتقادي
5	النظام الإداري	• توافر المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام • التوجه نحو سوق العمل • المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية • كفاية وفعالية النظام الإداري • تلقي الشكاوى والتعامل معها
6		• توافرها وتناسبها مع طبيعة العملية التعليمية • تنمية وإشباع الناحية الجمالية

وسوف يتم تناول مفهوم معايير الجودة المستخدمة في الجدول (1) بنوع من الإيجاز، وهي:

- جودة المنهج التعليمي:

يقصد بالمنهج الدراسي أنه مكوناته عديدة لا تقتصر على المقررات الدراسية، وإنما تتسع لتشمل أهداف المنهج ومحتواه ،وطرق وأساليب التدريس، ووسائل التعليم والنشاط المدرسي

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

،وعملية التقويم، كما تتخذ النظرة إلى العلاقات بين هذه المكونات إلى الاتجاه نحو الإدراك والإفادة من التداخل والتشابك والتفاعل بينهما ،إذ تقوم الجهة المختصة بتخطيط المنهج ومحتواه، وبما يحقق أهدافه.

- جودة المراجع العلمية:

يقصد بجودة المراجع العلمية أن تتصف المراجع العلمية المعتمدة في الجامعات بأنها ذات مستوى علمي عالٍ من خلال استخدامه من العديد من الجامعات وتزكيته ،وأنه يمتلك الموثوقية، كما أن المنهج التعليمي ينبغي أن يكون معدا بشكل وأسلوب وإخراج علمي، بما يتفق مع الشروط العلمية في هذه الناحية، وأن يتوافر المنهج العلمي في أماكن متعددة يمكن للطالب الوصول إليها وبأسعار معقولة، يؤمل الاستفادة منه على المدى الطويل، ويتناسب مع التطورات المعاصرة ،ويلمس الواقع العملي، وأن يكون مستندا على مراجع علمية، يشهد لها بالدقة والكفاية.

- جودة أعضاء هيئة التدريس:

يقصد بجودة عضو هيئة التدريس، بأن يمتلك الأستاذ الجامعي تأهيلا علميا وسلوكيا من خلال امتلاكه لشخصية الأستاذ الجامعي، وتمكنه العلمي والمهني، وقدرته على توفير متطلبات الإعداد للمحاضرة، وقدرته أيضا على توفير الأنشطة التي تساعد على تعميق فهم المنهج المقرر للطلبة ،واستخدام وسائل تقييم موضوعية من خلال اعتماده على الامتحانات النظرية والعلمية البحثية. وهناك من يقسم عملية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس إلى تقييم تكويني (الوقائي) ، ويقصد به التركيز على استخدام نتائج التقييم في تحسين البرنامج التعليمي، وذلك من خلال تطوير الأداء التدريس لعضو هيئة التدريس بالجامعة، حيث يتم إعلام الأستاذ المعني بنتائج تقييم أدائه من طلبته، وهناك التقويم الختامي والذي يستخدم لأغراض إدارية تتعلق بعملية التوظيف (الترقية، وتجديد العقود، ومنح علاوات مالية،....إلخ) ،(الخرابشة وآخرون، 2012؛ محمد زكري، 2013).

- جودة أسلوب تقييم الطلاب:

يقصد بجودة أسلوب تقييم الطلاب أن يتميز أسلوب تقييم الطلاب بالموضوعية والاتساق والموثوقية والشمول، وأن لا يركز عضو هيئة التدريس على التلقين عند إلقائه المحاضرات، وأن يركز على تقييم القدرات التحليلية للطلاب، والتفكير الانتقادي من خلال طرح المسائل التي تحتاج إلى مناقشة وتحليل.

- **جودة النظام الإداري:**

يعتبر جودة النظام الإداري من أهم الأسباب الرئيسية لتحسين جودة التعليم الجامعي، حيث إن جودة النظام الإداري يتوقف إلى حد كبير على مدير النظام الإداري، فإذا فشل النظام الإداري في استيعاب مدى أهمية الحاجة إلى نظام تعليمي جامعي يملك جودة عالية، فمن غير المحتمل أن لا نحقق أي نجاح، ومن مكونات جودة النظام الإداري الجامعي جودة إدارة الجامعات الكليات وإدارات الأقسام العلمية والمكتبية ،وجودة التخطيط الإستراتيجي ومتابعة الأنشطة التي تساعد على خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

- **جودة التجهيزات والتسهيلات المادية:**

يقصد بها تلك التجهيزات والتسهيلات المادية المستخدمة في العملية التعليمية بالجامعات ،والتي من خلالها يتم التفاعل بين مجموعة من العناصر التي تساهم بشكل كبير في تحقيق جودة التعليم الجامعي، حيث إن من مكونات التجهيزات والتسهيلات المادية المباني التعليمية، والقاعات الدراسية، والتهوية، والإضاءة والمقاعد، وغيرها التي تؤثر على مستوى جودة التعليم الجامعي وعلى مستوى أداء عضو هيئة التدريس الجامعي.

الإطار العملي للدراسة:

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من خريجي المحاسبة الذين تقدموا لاجتياز امتحان قبول دراسة الماجستير بالمحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسة بجامعة طرابلس بتاريخ 2014/1/18. وقد تم توزيع الاستبانة المصممة لتحقيق أهداف الدراسة على خريجي المحاسبة المتقدمين باستخدام الطريقة المباشرة مع تقديم التوضيحات والإرشادات والتوجيهات المناسبة من قبل الباحثين للمستجوبين لضمان تعبئة الاستبانات بشكل سليم. هذا الأسلوب مكن الباحثين أن يتحصلوا على ردود مناسبة ،وصلت إلى 124 استبانة، بنسبة 35.42% من إجمالي 350 ،استبانة تم توزيعها على خريجي المحاسبة المتقدمين. وقد قام الباحثون باستبعاد 33 استبانة، والتي لم تفِ بالبيانات الكاملة المستهدفة في هذه الدراسة، وبالتالي فإن حجم العينة النهائي كان 91 مفردة، وهي تمثل نسبة الردود الصحيحة والمعتمدة ،والتي بلغت 26%، وهي نسبة كافية ومقبولة، ويمكن الاعتماد عليها لإجراء هذه الدراسة.

- **أداة الدراسة:**

لقد اعتمد الباحثون على أسلوب الاستبانة من أجل جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بهذه الدراسة، وقد تم إعداد الاستبانة على النحو التالي:

1. تم الاعتماد بشكل رئيسي على المعايير البريطانية الأمريكية المشتركة لمعايير تقييم جودة الخدمة التعليمية على مستوى البكالوريوس.
2. تم الاسترشاد أيضاً بالمعايير المستخدمة في ليبيا لقياس جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس.
3. تم أيضا الاعتماد على ما جاء في الكتب والدوريات التي تناولت هذا الموضوع.
4. تم عرض هذا الاستبانة على بعض الأكاديميين من أجل مراجعتها ، والتأكد من صحة ما جاء فيها، وقد تمت التعديلات بناءً على التوصيات المقدمة من قبلهم.
5. تم توزيع واستلام جميع أوراق الاستبانة على عينة الدراسة باستخدام أسلوب الطريقة المباشرة، مع تقديم التوضيحات والإرشادات اللازمة للحصول على الأجوبة الصحيحة.
6. لقد تم تقسيم أسئلة الاستبانة إلى قسمين:

القسم الأول: يحتوي على أسئلة المعلومات العامة حول عينة الدراسة.

القسم الثاني: يحتوي على مجموعة أسئلة مرتبطة بقياس وتقييم واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، وقد تضمن هذا القسم ستة معايير و 48 سؤالاً.

وقد تم اعتماد مقياس ليكارت الخماسي (Likert) ،المكون من خمس درجات لتحديد درجة أهمية كل فقرة من فقرات الاستبانة، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (2):

الجدول (2): مقياس ليكارت الخماسي (Likert).

التصنيف	موافق بشدة	موافق	لا أدري أو محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

وبالتالي كلما اقتربنا من الدرجة (5) ،كلما ازدادت شدة تحقق العبارة والعكس صحيح، إذا اقتربنا من الدرجة (1)، أما إذا اقتربنا من الدرجة (3) ،فإن ذلك يكون محايداً.

- خصائص عينة الدراسة:

الملاحظ من الجدول (3) الموضح أدناه أنه يعرض المعلومات العامة المتعلقة بجنس المشاركين والعمر وسنة التخرج والخبرة، ونوع قطاع التوظيف، ونوع الوظيفة للمتحصلين على شهادة البكالوريوس، والمتقدمين لاجتياز امتحان قبول دراسة الماجستير في المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طرابلس. فمن خلال هذا الجدول يتضح أن خريجي البكالوريوس الممثلين لمجتمع الدراسة يتصفون بالآتي:

1. أن أغلب المشاركين في الدراسة من جنس الذكور الذين وصلت نسبتهم إلى (92.3%)، في حين أن النسبة الباقية وقدرها (7.7%) تمثل نسبة الإناث في عينة الدراسة.

2. أغلب المشاركين في مجتمع الدراسة أعمارهم ما بين 22-30 سنة ،والذين وصلت نسبتهم إلى (56%) ،ثم يليه المشاركون الذين أعمارهم ما بين 31-40 سنة، بنسبة (23.1%)، ثم يليهما المشاركون الذين أعمارهم أكثر من 41 سنة، بنسبة (13.2%)، في حين أن المشاركين الذين أعمارهم أقل من 22 سنة، وصلت نسبتهم الى (7.7%).

3. بلغت نسبة المشاركين في مجتمع الدراسة الذين تخرجوا في الفترة ما بين 2008-2013 إلى (64.8%)، في حين أن ما نسبته (16.5%) كانوا من الخريجين في الفترة ما بين 2002-2007. كما بلغت نسبة الخريجين في الفترة التي تمثل أقل من سنة 1998 (11%). في حين أن ما نسبته (7.7%) كانوا من خريجي الفترة ما بين 1998-2001.

4. تحصل المشاركون من عينة الدراسة الذين يعملون في القطاع الحكومي ما نسبته (37.1%)، ثم يليه المشاركون الذين لم يتحصلوا على عمل بنسبة (29.7%)، بينما المشاركون الذين يعملون في القطاع العام وصل نسبته إلى (27.5%)، والمشاركون في القطاع الخاص ما نسبته (8.8%).

5. وجد أن ما يقارب (40.7%) من المشاركين في مفردات العينة يعملون في وظيفة المحاسبة، وأن ما نسبته (13.2%) يعملون في وظيفة المراجعة، في حين تراوحت الوظائف الأخرى المتمثلة في المعيدين بالكليات والمدرسين بالثانوية إلى ما نسبته (12.1%)، و (4.4%) على التوالي، والباقي وهو ما نسبته (29.7%) يمثل المشاركين الذين لا يملكون وظائف.

6. فيما يتعلق بخاصية سنوات الخبرة للمشاركين في مجتمع الدراسة، تحصل المشاركون الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات على ما نسبته (65.9%)، والذين لديهم سنوات خبرة ما بين 5-10 سنوات تحصلوا على نسبة (17.6%)، بينما المشاركون الذين لديهم سنوات خبرة ما بين 11-15، كانت نسبتهم (11%)، والباقون الذين لديهم سنوات خبرة أكثر من 15 سنة تحصلوا على نسبة (5.5%).

من خلال هذا الوصف والمبين في الجدول (3) يمكن استخلاص أن هناك تنوعاً في خصائص مجتمع الدراسة ،حيث كان هناك تنوع في خاصية الجنس، والعمر، وسنوات التخرج، وقطاع الوظيفة، ونوع الوظيفة، وأخيراً سنوات الخبرة التي لدى المشاركين في مجتمع الدراسة. كما يمكن ملاحظة أن النسبة الأكبر كانت من حديثي التخرج، والذين يعملون في وظيفة

المحاسبة، وهذا المؤشر يدل على حداثة معلوماتهم ،واتصالهم بالتعليم المحاسبي المتحصلين عليه في مرحلة البكالوريوس والخبرة التي امتلكوها بعد التخرج. بالإضافة إلى ذلك، هذه الخصائص التي لدى المشاركين تؤكد أن آراءهم يمكن الاعتماد عليها بدرجة عليه لتقييم واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس.

الجدول (4) يبين اختبار التوزيع الطبيعي والمتمثل في اختبار كولمجوف- سمرنوف (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) أن معايير التعليم المحاسبي المستخدمة في عينة الدراسة يتبع التوزيع الطبيعي، حيث تحصلت جميع المتغيرات على قيمة مستوى دلالة أكبر من (5%). وهذا مؤشر يمكن الباحثين من استخدام الاختبارات المعملية في الدراسة.

الجدول (5) يبين استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة مدى تباين واختلاف آراء خريجي الجامعات في مرحلة البكالوريوس المتقدمين لاجتياز امتحان قبول الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طرابلس من خلال استخدام ستة متغيرات، والمرتبطة بالجنس، والعمر، وسنوات التخرج، وقطاع التوظيف، ونوع الوظيفة، وسنوات خبرة المشاركين في مجتمع الدراسة، حيث تبين عدم وجود تباين واختلاف ملحوظ بشكل واضح بين آراء خريجي التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس فيما يتعلق بالمتغيرات الممثلة لمعايير تقييم جودة التعليم المحاسبي، إلا فيما يتعلق بمتغير سنوات التخرج و قطاع التوظيف، اللذين أوضحا وجود تأثير لهذا المتغير على التباين في الآراء حول أسلوب تقييم طلاب المحاسبة، بالإضافة إلى متغير نوع الوظيفة، الذي أثر على التباين في الآراء حول النظام الإداري. وعلى الرغم من ذلك، فإن النتائج المدرجة في الجدول (5) من وجود تنوع كبير في المتغيرات الوصفية لمفردات عينة الدراسة، إلا أن نتائج تحليل التباين للمتغيرات الوصفية الستة أوضحت بشكل عام عدم وجود تباين واختلاف جوهري ذات معنوية إحصائية عند مستويات المعنوية (1%)، و (5%)، فيما يتعلق بأثر هذه المعايير على جودة التعليم المحاسبي للدراسة.

الجدول (3): خصائص عينة الدراسة المتعلقة بخريجي التعليم المحاسبي بمرحلة البكالوريوس

الجنس		العمر		سنوات التخرج		قطاع الوظيفة		الوظيفة		سنوات الخبرة	
النوع	%	السنوات	%	السنوات	%	النوع	%	النوع	%	السنوات	%
ذكر	92.3	أقل من 22	7.7	أقل من 1998	11	لا توجد	29.7	لا توجد	29.7	أقل من 5	65.9
		من 22-30	56	من 1998-2001	7.7	خاص	8.8	محاسب	40.7	من 5-10	17.6
أنثى	7.7	من 31-40	23.1	من 2002-2007	16.5	عام	27.5	مراجع	13.2	من 11-15	11
		أكثر من 41	13.2	من 2008-2013	64.8	حكومي	34.1	معيد	12.1	أكثر من 15	5.5
								مدرس	4.4		
المجموع	100	المجموع	100	المجموع	100	المجموع	100	المجموع	100	المجموع	100

الجدول (4): اختبار التوزيع الطبيعي (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test)

المتغيرات	المنهج التعليمي المحاسبي	المراجع العلمية المحاسبية	أعضاء هيئة تدريس المحاسبة	أسلوب تقييم طلاب المحاسبة	النظام الإداري	التجهيزات والتسهيلات المادية
Kolmogorov-Smirnov Z	.730	1.289	.748	1.227	.672	1.359
Sig. (2-tailed)	.661	.072	.631	.098	.757	0.058

الجدول (5): تحليل التباين بين آراء خريجي التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس حول واقع جودة التعليم المحاسبي.

معايير جودة أداء التعليم المحاسبي	الجنس		العمر		سنوات التخرج		قطاع الوظيفة		الوظيفة		سنوات الخبرة	
	قيمة F	مستوى المعنوية	قيمة F	مستوى المعنوية	قيمة F	مستوى المعنوية	قيمة F	مستوى المعنوية	قيمة F	مستوى المعنوية	قيمة F	مستوى المعنوية
المنهج التعليمي المحاسبي	0.665	0.871	0.739	0.798	1.041	0.433	0.936	0.559	0.628	0.901	1.570	0.075
المراجع	0.921	0.553	0.743	0.749	0.453	0.965	0.548	0.918	1.268	0.237	0.641	0.848

العلمية المحاسبية												
أعضاء هيئة تدريس المحاسبة	1.283	0.201	1.440	0.211	0.982	0.516	1.340	0.163	0.711	0.860	1.117	0.351
إسلوب تقييم طلاب المحاسبة	1.134	0.340	0.886	0.596	2.673	0.002**	2.711	0.001**	0.919	0.559	2.130	0.013
النظام الإداري	0.976	0.521	1.131	0.335	0.864	0.672	0.890	0.636	1.940	0.014*	1.196	0.271
التجهيزات والتسهيلات المادية	0.823	0.667	0.692	0.808	0.508	0.946	0.687	0.813	0.914	0.564	0.370	0.990

*مستوى معنوية أقل من 5%. **مستوى معنوية أقل من 1%.

- مقاييس صدق وثبات الاستبانة:

بعض المقاييس الإحصائية استخدمت لغرض تحديد مدى صدق وثبات الاستبانات المستخدمة في هذه الدراسة، حيث استخدم الباحثون معامل ألفاكر ونباخ (Alpha Cronbach's) لقياس صدق إجابات المشاركين في تعبئة الاستبانات. الجدول (6) يبين معاملات الصدق لكل معيار من معايير تقييم واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، والمتمثلة في المنهج التعليمي المحاسبي، والمراجع العلمية المحاسبية، وأعضاء هيئة تدريس المحاسبة، وأسلوب تقييم طلاب المحاسبة، والنظام الإداري (إدارة الكلية، رئيس قسم المحاسبة)، والتجهيزات والتسهيلات المادية. ويتضح من خلال الجدول (6) أن معاملات الصدق لمعايير تقييم واقع جودة التعليم المحاسبي لمرحلة البكالوريوس تراوحت ما بين (94%-95%)، وهذا بدوره يشير إلى أن المعايير المستخدمة لديها مصداقية عالية يمكن الاعتماد عليها من أجل الحصول على نتائج مناسبة، وبذلك تعتبر الأسئلة المتعلقة بجميع المعايير صادقة لما وضعت لقياسه.

قام الباحثون باستخدام أيضا اختبار سبيرمان براون (Spearman-Brown)لقياس الثبات النسبي لإجابات الأسئلة المتعلقة بجميع معايير تقييم واقع جودة التعليم المحاسبي، وقد أوضحت النتائج في الجدول (6) أن إجابات أسئلة الاستبانات كانت تتراوح ما بين (0.66-0.82).

الجدول (6): مقاييس الصدق والثبات للاستبانة وفقا لمعايير جودة التعليم المحاسبي

معايير جودة التعليم المحاسبي	عدد الأسئلة	معامل الصدق (Alpha Cronbach's)	معامل الثبات (Spearman-Brown)
المنهج التعليمي المقرر	8	0.94	0.79
المراجع العلمية	5	0.95	0.71
أعضاء هيئة التدريس	13	0.95	0.66
أسلوب تقييم الطلاب	5	0.95	0.66
النظام الإداري	12	0.94	0.82
التجهيزات والتسهيلات المادية	5	0.94	0.71
المجموع	48	0.94	0.75

- المعالجات الإحصائية وتحليل واختبار فرضيات الدراسة:

الجدول (7) يبين معاملات الارتباط بين كل معايير جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس المستخدمة في هذه الدراسة، والمتمثلة في المنهج التعليمي المحاسبي، والمراجع العلمية المحاسبية، وأعضاء هيئة تدريس المحاسبة، وأسلوب تقييم طلاب المحاسبة، والنظام الإداري (إدارة الكلية، رئيس قسم المحاسبة)، والتجهيزات والتسهيلات المادية، والذى يبين أن معاملات الارتباط المبينة عند مستوى الدلالة (1%)، حيث أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة 1%، وكذلك كانت قيمة مستوى الدلالة لكل معيار أقل من 1%. حيث إن الجدول (6) يبين أن هناك علاقة موجبة و قوية بين إجمالي معايير جودة التعليم المحاسبي مع جميع المتغيرات أو المعايير المستخدمة (75%، 74%، 72%، 69%، 81%، 70%) في هذه الدراسة عند مستوى دلالة 1%، وبذلك تعتبر المعايير المستخدمة المتعلقة بقياس وتقييم واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس مناسبة لما وضعت لقياسه.

الجدول (7): معاملات ارتباط بيرسون بين المعايير المختلفة لجودة واقع أداء التعليم المحاسبي.

معايير جودة التعليم المحاسبي	المنهج التعليمي المقرر	المراجع العلمية	أعضاء هيئة التدريس	أسلوب تقييم الطلاب	النظام الإداري	التجهيزات والتسهيلات المادية	إجمالي معايير جودة التعليم المحاسبي
المنهج التعليمي المقرر	1	0.589**	0.565**	0.444**	0.443**	0.318**	0.749**
المراجع العلمية	0.589**	1	0.441**	0.392**	0.532**	0.399**	0.743**
أعضاء هيئة التدريس	0.565**	0.441**	1	0.504**	0.435**	0.308**	0.716**
أسلوب تقييم الطلاب	0.444**	0.392**	0.504**	1	0.448**	0.292**	0.692**
النظام الإداري	0.443**	0.532**	0.435**	0.448**	1	0.668**	0.810**
التجهيزات والتسهيلات المادية	0.318**	0.399**	0.308**	0.292**	0.668**	1	0.702**

*مستوى معنوية 5% **مستوى معنوية 1%

لاختبار فرضيات الدراسة ،تم استخدام مؤشرات تحديد مستوى جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس المعروضة في الجدول (8)، حيث تم حساب المدى (1-5) الذي استخدم في مقياس ليكارت الخماسي (Likert) من أجل تحديد مستوى جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس ،وقسمته على طول الخلية (4 مقسمة على 5 = 0.8)، ولقد تم طرح هذه القيمة من الدرجة الأعلى (5) في المقياس، وبذلك تصبح فئات تقييم جودة التعليم المحاسبي المستخدمة بالكيفية التالية المبينة في الجدول (8). وفيما يلى عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة ومناقشتها:

الجدول (8): مؤشرات تحديد مستوى جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس

الدرجة	من 1 - 2.59	من 2.60 - 3.39	من 3.40 - 4.19	من 4.20 - 5
مستوى الجودة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا

- اختبار الفرضية الأولى H1: المنهج التعليمي المحاسبي المقرر في مرحلة البكالوريوس يحقق مستوى جودة مرتفعة.

الجدول (9) يتضمن المعيار الأول والمتمثل في المنهج التعليمي المقرر في المحاسبة، حيث يشمل ثماني فقرات ،أو متغيرات (ثمانية أسئلة) استخدمت لتقييم مستوى المنهج التعليمي المحاسبي المقرر في مرحلة البكالوريوس، وتوضح النتائج المعروضة في هذا الجدول على أن هناك فقط متغير واحد (السؤال الثاني) حقق مستوى جودة مرتفعة ،والذي يقول إن المنهج التعليمي يتناسب مع قدرة استيعاب الطلاب في مرحلة البكالوريوس، بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.09). بينما أن ستة متغيرات (السؤال الأول، السؤال الثالث، السؤال الرابع، السؤال السادس، السؤال السابع، السؤال الثامن) تحصلوا على مستوى جودة متوسطة، والممثلة في مستوى تغطية جميع الموضوعات الأساسية لكل مادة دراسية، مدى ملاءمة المنهج التعليمي للواقع العملي في جهات العمل، مدى تتضمن المنهج التعليمي للمعارف الأساسية المحاسبية، المنهج التعليمي يدعم قدرة الطلاب على إعداد البحوث والدراسات المحاسبية، المنهج التعليمي يساعد على تنمية مهارات النقد والتحليل عند مزاولة المهنة، والمنهج التعليمي ينمي مهارات الاتصال لدى الطلاب، بمتوسط حسابي تراوح بين (2.62-3.32)، وانحراف معياري تراوح بين (1.16-1.37). كما أن الجدول (9) يوضح أن المتغير الخامس (السؤال الخامس) المتمثل في مدى شمولية المنهج التعليمي لبرنامج تعلم اللغة الإنجليزية والكمبيوتر، تحصل على مستوى جودة منخفضة ومتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (1.33).

ويلاحظ من النتائج المعروضة أن المنهج التعليمي المحاسبي المقرر يتناسب مع قدرة الطالب الجامعي في مرحلة البكالوريوس، في حين أن العديد من المتغيرات المهمة التي لم تتحصل على مستوى جودة مرتفعة أو مرتفعة جدا فيما عدا المتغير المرتبط بمدى تناسب المنهج التعليمي المحاسبي مع قدرة استيعاب الطلاب، كما أن هناك قصورا في عدم تتضمن المنهج التعليمي لبرامج تعلم اللغة الإنجليزية ومهارات الكمبيوتر التي تمكن طالب المحاسبة من البحث والدراسة. خلاصة القول نستنتج أن هذه المؤشرات تدل بصفة عامة على تناسب المنهج التعليمي المحاسبي لطلاب المحاسبة في مرحلة البكالوريوس. وهذا يؤكد عدم قبول الفرضية الأولى المستخدمة في الدراسة.

الجدول (9): المنهج التعليمي المقرر في المحاسبة

فقرات الاستبانة والإجابات	أوافق بشدة (%)	أوافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	غير موافق بشدة (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
الفقرة الأولى	12.1	35.2	20.9	20.9	11	3.17	1.21	متوسطة
الفقرة الثانية	16.5	39.6	25.3	13.2	5.5	3.48	1.09	مرتفعة
الفقرة الثالثة	8.8	18.7	17.6	36.3	18.7	2.63	1.24	متوسطة
الفقرة الرابعة	9.9	41.8	25.3	16.5	6.6	3.32	1.07	متوسطة
الفقرة الخامسة	12.1	2.2	12.1	28.6	45.1	2.08	1.33	منخفضة
الفقرة السادسة	14.3	16.5	19.8	26.4	23.1	2.73	1.37	متوسطة
الفقرة السابعة	11	25.3	16.5	24.2	23.1	2.77	1.35	متوسطة
الفقرة الثامنة	4.4	22	24.2	29.7	19.8	2.62	1.16	متوسطة

- اختبار الفرضية الثانية H2: المراجع العلمية المحاسبية المقررة في مرحلة البكالوريوس تحقق مستوى جودة مرتفعة.

يشمل الجدول (10) والخاص بمعيار المراجع العلمية المقررة في المحاسبة على خمسة متغيرات (5 فقرات أو 5 أسئلة)، توضح مدى ملاءمة المراجع العلمية لطلاب قسم المحاسبة في مرحلة البكالوريوس وما إذا كانت المراجع العلمية مجازة ومتطورة ومتوفرة في المكاتب بأسعار مناسبة، كما أنها توضح مدى أثر المراجع العلمية على تنمية قدرات طلاب المحاسبة الفكرية والعلمية. وقد أوضحت النتائج المبينة في الجدول (10) أن المتغير

الخامس (الفقرة الخامسة ،أو السؤال الخامس) تحصل على مستوى جودة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.407)، وانحراف معياري بلغ (1.145)، والذي يشير إلى أن المراجع العلمية تنمي وتحسن قدرات الطلاب الفكرية والعلمية في مجالات مختلفة في المحاسبة. من ناحية أخرى، أظهرت النتائج أن هناك أربعة متغيرات تحصلت على مستوى جودة متوسطة، ومتوسطات حسابية تراوحت بين (3.385-2.670)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (1.222-1.086)، حيث إن هذه النتائج تشير إلى المتغيرات الأربعة الأولى (الفقرات الأربعة الأولى، أو الأسئلة الأربعة الأولى) توضح أن المراجع العلمية مجازة ومدرجة في دليل خاص بالقسم، المراجع العلمية متطورة وتلبي حاجات طلاب المحاسبة، والمراجع العلمية متوفرة في المكاتب بأسعار مناسبة، والمراجع العلمية يمكن الاستفادة منها بعد التخرج عند مزاولة المهنة. وهذه النتائج بصفة عام تعطي مؤشرا معقولا حول مستوى جودة المراجع العلمية المقررة في مرحلة البكالوريوس. وبناءً على ما سبق، يمكن استخلاص عدم قبول الفرضية الثانية.

الجدول (10): المراجع العلمية المقررة في المحاسبة

فقرات الاستبانة والإجابات	أوافق بشدة (%)	أوافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	غير موافق بشدة (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
الفقرة الاولى	9.9	20.9	33	18.7	17.6	2.868	1.222	متوسطة
الفقرة الثانية	6.6	14.3	31.9	34.1	13.2	2.670	1.086	متوسطة
الفقرة الثالثة	7.7	18.7	29.7	23.1	20.9	2.692	1.217	متوسطة
الفقرة الرابعة	14.3	37.4	26.4	16.5	5.5	3.385	1.093	متوسطة
الفقرة الخامسة	17.6	33	29.7	12.1	7.7	3.407	1.145	مرتفعة

- اختبار الفرضية الثالثة H3: أعضاء هيئة تدريس المحاسبة في مرحلة البكالوريوس ليس لديهم مستوى جودة مرتفعة.

الجدول (11) يعرض المعيار الخاص بأعضاء هيئة التدريس بالمحاسبة في مرحلة البكالوريوس، والذى اشتمل على ثلاثة عشر متغيرا لقياس وتقييم مستوى أعضاء هيئة التدريس. والنتائج المعروضة أوضحت أن اثنا عشر متغيرا حقق مستوى جودة متوسطة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.14-2.67) ،وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.25-0.96)، والتي انعكست على مستوى أعضاء هيئة تدريس المحاسبة من خلال

استخدام المتغيرات التالية، وهم يملكون القدرة على توصيل المعلومات لطلابهم، و يدركون احتياجات طلابهم، ومنتظمين، وغير متغيبين عن محاضراتهم، و ملتزمين بتنفيذ المنهج التعليمي المقرر، ويناقشون آراء طلابهم لرفع قدراتهم الفكرية، وينمون الحس الوطني والوازع الأخلاقي لدى طلابهم، ويوضحون الهدف الأساسي من استخدام أسلوب التدريس المتبع، ويحاولون تنمية وتقوية الفكر التحليلي والنظرة المعمقة لدى طلابهم، ويتفاعلون شخصيا مع الطلاب لتحسين قدراتهم الفكرية، ويدركون أهمية القدرة العلمية والخلقية لطلابهم، ويبلغون طلابهم بنتائج تقويم أدائهم بشكل دوري، ويتسمون بالنزاهة عند تقييم طلابهم. في حين النتائج أظهرت أن المتغير السادس حقق مستوى جودة منخفضة، بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (1.08) ،والذي يشير إلى أن أعضاء هيئة تدريس المحاسبة لا يخلقون بيئة تنافسية بين الطلاب لتنمية قدراتهم ومهاراتهم الفكرية في مجال المحاسبة. وهذه النتائج ترفض صحة ما جاء في الفرضية الثالثة.

الجدول (11):أعضاء هيئة التدريس في المحاسبة

فقرات الاستبانة والإجابات	أوافق بشدة (%)	أوافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	غير موافق بشدة (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
الفقرة الأولى	4.4	29.7	42.9	14.3	8.8	3.07	0.99	متوسطة
الفقرة الثانية	3.3	18.7	36.3	26.4	15.4	2.68	1.06	متوسطة
الفقرة الثالثة	7.7	33	35.2	14.3	9.9	3.14	1.09	متوسطة
الفقرة الرابعة	7.7	30.8	30.8	15.4	15.4	3.00	1.19	متوسطة
الفقرة الخامسة	7.7	19.8	27.5	22	23.1	2.67	1.25	متوسطة
الفقرة السادسة	2.2	19.8	30.8	25.3	22	2.55	1.08	منخفضة
الفقرة السابعة	8.8	24.2	39.6	12.1	15.4	2.99	1.16	متوسطة
الفقرة الثامنة	3.3	24.2	40.7	24.2	7.7	2.91	0.96	متوسطة
الفقرة التاسعة	8.8	28.6	33	19.8	9.9	3.07	1.11	متوسطة
الفقرة العاشرة	7.7	20.9	36.3	22	13.2	2.88	1.24	متوسطة
الفقرة الحادية عشر	6.6	28.6	40.7	11	13.2	3.04	1.10	متوسطة
الفقرة الثانية عشرة	12.1	20.9	35.2	19.8	12.1	3.01	1.18	متوسطة
الفقرة الثالثة عشرة	11	18.7	40.7	13.2	16.5	2.95	1.20	متوسطة

- اختبار الفرضية الرابعة H4: أسلوب تقييم طلاب المحاسبة في مرحلة البكالوريوس مناسب وذو مستوى جودة مرتفعة.

يتضمن الجدول (12) خمسة متغيرات، تكون معيار أسلوب تقييم طلاب المحاسبة، ويلاحظ من الجدول وجود توافق في مستوى الجودة المحقق لمتغيرات المعيار، حيث حققت جميع المتغيرات مستوى جودة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.14-3.39)، وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.00-1.18)، وتتعلق تلك النتائج المدرجة في الجدول (12) بتوفير التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس لأسلوب تقييم يتميز بالموضوعية والثبات، وبالإنصاف والعدل، ويعتمد على الفهم، ويبرز القدرات التحليلية للطلاب، ويدعم التفكير الانتقادي وأسلوب المناقشة. وهذه النتائج المدرجة في الجدول (12) تبين تحقيق أسلوب تقييم طلاب المحاسبة في مرحلة البكالوريوس (مقبول)، ولكن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرضية الرابعة.

الجدول (12): أسلوب تقييم طلاب المحاسبة

فقرات الاستبانة والإجابات	أوافق بشدة (%)	أوافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	غير موافق بشدة (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
الفقرة الأولى	8.8	35.2	34.1	17.6	4.4	3.26	1.00	متوسطة
الفقرة الثانية	7.7	30.8	38.5	14.3	8.8	3.14	1.05	متوسطة
الفقرة الثالثة	11	39.6	31.9	12.1	5.5	3.39	1.02	متوسطة
الفقرة الرابعة	11	42.9	20.9	22	3.3	3.36	1.05	متوسطة
الفقرة الخامسة	12.1	37.4	23.1	17.6	9.9	3.24	1.18	متوسطة

- اختبار الفرضية الخامسة H5: النظام الإداري في مرحلة البكالوريوس يملك الكفاية المناسبة، وذو مستوى جودة مرتفعة.

يشمل الجدول (13) والخاص بمعيار النظام الإداري (إدارة الكلية، قسم المحاسبة) على اثني عشر متغيراً، حقق ستة متغيرات منها فقط مستوى جودة متوسطة بمتوسطات حسابية (2.63-3.00) ،وانحرافات معيارية (1.08-1.21)، وبما يشير إلى أن النظام الإداري يوفر وبشكل مقبول حاجيات التعليم المحاسبي المتمثلة في المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام التعليمي المحاسبي، وتطابق ما هو موجود في الواقع العملي مع الدراسة النظرية

بالخطة، والعمل وفق رسالة واضحة ومفهومة ومتناسقة مع أهدافة لدى الطلاب، ويقوم باستطلاعات آراء طلاب المحاسبة بخصوص مدى كفاية الموارد والخدمات المستخدمة في التدريس والتعلم، ويمتلك الكفاية والفعالية في إدارة الكلية وقسم المحاسبة، ويتلقى شكاوى طلاب المحاسبة ،وأعضاء هيئة تدريس المحاسبة، ويتعامل معها بالطريقة المناسبة في حين حققت المتغيرات الست الأخرى مستوى جودة منخفضة بمتوسطات محاسبية تراوحت بين (2.58-2.44) ،وانحرافات معيارية تراوحت بين (1.11-1.22)، وتوضح هذه النتائج عدم توفير النظام الإداري للمتطلبات اللازمة لنجاح التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، ويتضح ذلك من خلال ضعف تطويره لخططه الدراسية في مجال المحاسبة بما يتناسب مع التطورات التكنولوجية الحديثة، وعدم توجيه طلابه لتخصص المحاسبة وفقا لاحتياجات سوق العمل، وضعف توفير الأمن والانضباط داخل الكلية، وضعف تنظيم الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية والاجتماعية، وعدم تنظيمه للندوات العلمية وورش العمل التي يشارك فيها الطلاب مع المنظمات المهنية وأصحاب المصلحة، وعدم التزامه بتطبيق الأنظمة المتعلقة بحقوق وواجبات طلاب المحاسبة. وبشكل عام يتضح أن هناك تقصيرا في تفعيل دور التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس من ناحية جودة النظام الإداري المكلف، مما يتطلب من مسئولي التعليم المحاسبي ضرورة إيجاد الآليات المناسبة لتفعيل هذا الدور. وهذا يعني أن النظام الإداري المكلف في مرحلة البكالوريوس ،والمرتبط بقسم المحاسبة، يواجه العديد من المشاكل وغير ذي كفاية لأداء عمله على أكمل وجه، وهذا يرفض صحة الفرضية الخامسة.

الجدول (13): النظام الإداري (إدارة الكلية، قسم المحاسبة)

فقرات الاستبانة والإجابات	أوافق بشدة (%)	أوافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	غير موافق بشدة (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
الفقرة الأولى	9.9	29.7	23.1	25.3	12.1	3.00	1.21	متوسطة
الفقرة الثانية	1.1	23.1	25.3	28.6	22	2.53	1.11	منخفضة
الفقرة الثالثة	5.5	20.9	25.3	29.7	18.7	2.65	1.17	متوسطة
الفقرة الرابعة	5.5	14.3	33	31.9	15.4	2.63	1.08	متوسطة
الفقرة الخامسة	3.3	19.8	25.3	30.8	20.9	2.54	1.13	منخفضة
الفقرة السادسة	2.2	18.7	27.4	25.3	26.4	2.89	1.10	متوسطة

الفقرة السابعة	6.6	17.6	27.5	19.8	28.6	2.54	1.26	منخفضة
الفقرة الثامنة	7.7	15.4	24.2	29.7	23.1	2.55	1.22	منخفضة
الفقرة التاسعة	7.7	26.4	35.2	19.8	11	3.00	1.11	متوسطة
الفقرة العاشرة	7.7	13.2	34.1	29.7	15.4	2.68	1.12	متوسطة
الفقرة الحادية عشرة	7.7	9.4	25.3	33	24.2	2.44	1.19	منخفضة
الفقرة الثانية عشرة	7.7	13.2	28.6	30.8	19.8	2.58	1.17	منخفضة

- اختبار الفرضية السادسة H6: التجهيزات والتسهيلات المادية بالجامعات في مرحلة البكالوريوس كافية، وذات مستوى جودة مرتفعة.

يشمل الجدول (14) خمسة متغيرات، تكون معيار التجهيزات والتسهيلات المادية لتقييم جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس، ويلاحظ أن جميع المتغيرات حققت مستوى جودة منخفضة ،بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (2.52-2.10)، وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.36-1.06)، وتوضح النتائج المعروضة في الجدول (14) عدم توافر القاعات الدراسية التي تلبي احتياجات تدريس مقررات المحاسبة، وعدم توفر معامل الحاسوب المزودة بالأجهزة الحديثة والبرامج المناسبة لمقررات قسم المحاسبة، وعدم توفر الكادر الفني لكى يساعد طلاب المحاسبة في مجال تقنية المعلومات، ولا تمكن المكاتب الإدارية في قسم المحاسبة طلابها بالحديث والنقاش مع أعضاء هيئة تدريس المحاسبة، وعدم توفر التجهيزات والتسهيلات المادية التي تساعد على تنمية وإشباع الناحية الجمالية بما يوفر الراحة النفسية للطلاب. نتائج معيار التجهيزات والتسييلات المادية توضح بشكل عام ضعف وتقصير الجهات المسؤولة في توفير هذه الإمكانات للرفع من مستوى جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس. مما يعنى أن التجهيزات والتسهيلات المادية المتوفرة في مرحلة البكالوريوس غير كافية ولا تملك مواصفات التدريس المرتبطة بهذه المرحلة، وهذا بدوره يؤكد رفض الفرضية السادسة.

الجدول (14): التجهيزات والتسهيلات المادية

فقرات الاستبانة والإجابات	أوافق بشدة (%)	أوافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	غير موافق بشدة (%)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
الفقرة الأولى	9.9	13.2	15.4	37.4	24.2	2.47	1.27	منخفضة
الفقرة الثانية	6.6	7.7	13.2	34.1	38.5	2.10	1.19	منخفضة
الفقرة الثالثة	1.1	12.1	22	31.9	33	2.17	1.06	منخفضة
الفقرة الرابعة	7.7	16.5	17.6	30.8	27.5	2.46	1.27	منخفضة
الفقرة الخامسة	11	17.6	12.1	30.8	28.6	2.52	1.36	منخفضة

وبناءً على نتائج المعايير المستخدمة في هذه الدراسة فإنه يتم رفض الفرضية الرئيسية الأولى ،والمتمثلة في:

واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس بالجامعات الليبية تتمتع بمستوى جودة مرتفعة من وجهة نظر مخرجات التعليم المحاسبي الجامعي.

- اختبار الفرضية الرئيسية الثانية H7: تختلف معايير جودة التعليم المحاسبي المستخدمة في مرحلة البكالوريوس من حيث تأثيرها وتفسيرها للمعايير.

الجدول (15) يوضح مستوى جودة المعايير أو المتغيرات المستخدمة في هذه الدراسة لم تحقق مستوى جودة مرتفعة جدا، أو مستوى جودة مرتفعة، بينما خمسة معايير تحصلت على مستوى جودة متوسطة ، بمتوسطات حسابية ،ونسبة تفسير للمعيار متمثلة في أسلوب تقييم طلاب المحاسبة (3.28، 54.34%)، والمراجع العلمية المحاسبية (3.00، 15.45%)، وأعضاء هيئة تدريس المحاسبة (2.92، 10.93%)، والمنهج التعليمي المحاسبي (2.85، 8.48%)، والنظام الإداري (2.67، 5.91%)، والنتائج الظاهرة في الجدول (14) أوضحت أيضا أن معيارا واحدا فقط حقق مستوى جودة منخفضة بمتوسط حسابي، ونسبة تفسير للمعيار متمثلة في معيار التجهيزات والتسهيلات المادية بلغ (2.34، 4.89%) على التوالي. وقد أدى ذلك إلى تحقيق المقياس العام لجودة التعليم المحاسبي لنسبة (56.86%)، وهذا المستوى يعتبر مستوى جودة متوسطا ومقبولا وفقا للمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، حيث إنه يشير إلى طلب المزيد من فرص التحسين والتطوير للرقي بمستوى جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس.

الجدول (15): المقياس العام لتقييم جودة التعليم المحاسبي ونسبة مساهمة المعايير في تحقيق الجودة

مستويات الجودة والمعايير	أوافق بشدة (%)	أوافق (%)	محايد (%)	غير موافق (%)	غير موافق بشدة (%)	المتوسط الحسابي	نسبة تحقيق الجودة (%)	نسبة التفسير للمعايير (%)
1. أسلوب تقييم الطلاب	10.12	37.18	29.70	16.72	6.38	3.28	65.58	54.34
2. المراجع العلمية	11.22	24.86	30.14	20.90	12.98	3.00	60.08	15.45
3. أعضاء هيئة التدريس	7.02	24.45	36.13	18.45	14.05	2.92	58.40	10.93
4. المنهج التعليمي المقرر	11.14	25.16	20.21	24.48	19.11	2.85	56.96	8.48
5. النظام الإداري	6.05	18.48	27.86	27.87	19.80	2.67	53.30	5.91
6. التجهيزات والتسهيلات المادية	7.26	13.42	16.06	33	30.36	2.34	46.86	4.89
المقياس العام لجودة التعليم المحاسبي	8.80	23.93	26.68	23.57	17.11	2.84	56.86	100

كما أن الجدول (15) يوضح نتائج التحليل العاملي (Factor analysis)، الذي يعرض معايير جودة التعليم المحاسبي المستخدمة في هذه الدراسة من حيث تأثيرها وتفسيرها للنتائج التي أظهرت أن معيار أسلوب تقييم طلاب المحاسبة تحصل على المرتبة الأولى من حيث المساهمة في تحقيق جودة التعليم المحاسبي بنسبة تفسير (54.34%)، ثم تلاه بعد ذلك معيار المراجع العلمية المحاسبية بنسبة تفسير (15.45%)، أما بالنسبة لباقي المعايير كانت تراتيبهم حسب نسبة التفسير على التوالي، بداية من الترتيب الثالث حتى السادس، معيار أعضاء هيئة تدريس المحاسبة (10.93%)، المنهج التعليمي المحاسبي المقرر (8.48%)، النظام الإداري (5.91%)، والتجهيزات والتسهيلات المادية (4.89%). وهذه النتائج قد تساعد الجهات الممسؤولة على تحديد أولوية التحسين والتطوير اللازمة

للمجالات التي تشملها المعايير المكونة لجودة التعليم المحاسبي في هذه الدراسة، وأيضا تساعدهم على البدء بالمعايير الأقل مساهمة في تحقيق جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس. مما يعنى أن المعايير المستخدمة لتقييم جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس تختلف وتتباين من حيث أولوية تأثيرها وتفسيرها للنتائج المعروضة في الجدول (15)، وهذا يؤكد صحة الفرضية الرئيسية الثانية.

- التوصيات (Recommendations):

1. ضرورة تحسين وتطوير المناهج التعليمية في مرحلة البكالوريوس بما تتماشى مع المناهج المتطورة، والتقنيات الحديثة ، مثل تعلم اللغة الإنجليزية وتقنيات استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية، كما يجب الاعتماد بشكل أكبر على تنمية قدرة طلاب المحاسبة من خلال تكليفهم بإعداد البحوث والدراسات المحاسبية المرتبطة بالمادة المعطاة.
2. ينبغي التركيز على تقييم المراجع العلمية المقدمة لطلاب المحاسبة ومدى ملاءمتها لهذه المرحلة، وأن تكون هذه المراجع متوفرة وبأسعار مناسبة للطلاب، وأنه يمكن استخدامها والاستفادة منها بعد التخرج عند مزاولة المهنة.
3. توفير دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في قسم المحاسبة، وخصوصا فيما يتعلق بطرق التدريس، كما ينبغي أيضا عند توزيع المواد العلمية المحاسبية الأخذ في الحسبان خبرة عضو هيئة التدريس في تدريس المادة المعطاة، وتوفير مكاتب خاصة بأعضاء هيئة تدريس المحاسبة ،مع توفر خدمات الإنترنت، والمشاركة في مكاتب إلكترونية ،ومن ثم إقحام أعضاء هيئة تدريس المحاسبة بحضور المؤتمرات العلمية والمشاركة بأوراق علمية، من أجل تطوير أداء مستوى أعضاء هيئة تدريس المحاسبة.
4. ينبغي التركيز بشكل أكبر على أساليب تقييم طلاب المحاسبة المعتمدة على الجانب التحليلي والانتقادي ، وتنوع وسائل التقييم لتشمل الأوراق البحثية والامتحانات النصفية، وإلقاء المحاضرات.
5. ينبغي إعادة النظر في النظام الإداري المكلف بإدارة قسم المحاسبة، والتركيز على ما يقدمه القسم ،وليس فقط على الدرجة العلمية المتحصل عليها المسؤولون عن إدارة النظام الإداري.
6. ينبغي على النظام الإداري التحول من النظام التقليدي اليدوي لإدخال وتجميع وحفظ البيانات التشغيلية إلى النظام الآلي من خلال الاعتماد على منظومات متطورة، تكفل سرية البيانات ،وحفظها وسهولة الرجوع عليها.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

7. ينبغي توفير كافة التجهيزات والتسهيلات المادية من أجل الرفع من مستوى التعليم المحاسبي ، والتي عدم توفرها يؤثر سلبا على أداء طلاب المحاسبة، وذلك من خلال تحسين القاعات الدراسية المخصصة، وتوفير معامل الحاسوب المزودة بالأجهزة الحديثة والبرامج المناسبة لمقررات قسم المحاسبة، وتوفير كادر فني يساعد طلبة المحاسبة في مجال تقنية المعلومات، وتوفير مكاتب إدارية تمكن الطلاب بالحديث والنقاش مع أعضاء هيئة تدريس المحاسبة، وينبغي أن تكون كافة التجهيزات والتسهيلات المادية المتوفرة والمراد توفيرها تساعد على تنمية وإشباع الناحية الجمالية بما يوفر الراحة النفسية للطلاب.
8. أخذ الأولوية في تطوير وتحسين جودة التعليم المحاسبي من خلال البدء بتطوير وتحسين المعايير التي الأقل جودة، فعلى سبيل المثال في هذه الدراسة ينبغي أن يتم تحسين وتطوير التجهيزات والتسهيلات المادية، ثم النظام الإداري إلى أن يتم تحسين أسلوب تقييم طلاب المحاسبة.

قائمة المراجع:

- المراجع العربية:

1. زكري، محمد بلقاسم (2013)، التحديات والمشاكل المعاصرة التي تواجه الجودة الشاملة للتعليم المحاسبي في ليبيا، المؤتمر السنوي الخامس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول نظم الجودة وتطبيقاتها باستخدام أساليب تكنولوجيا مبتكرة لضمان الجودة في التعليم، تونس، 12-13 ديسمبر 2013، ص 254-280.
2. مصلى، عبدالحكيم محمد (2010)، مدى مواكبة التعليم العالي في ليبيا للتطورات العلمية المعاصرة وتلبية احتياجات سوق العمل، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل المنعقد في جامعة مصراته، مدينة مصراته، ليبيا.
3. حسن، عماد (2007)، الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الرابع عشر للجمعية السعودية لعلوم التربية النفسية المقام بمدينة القصيم، السعودية.
4. الخرابشة، عمر وآخرون (2012)، العوامل المؤثرة في تقييم أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة علياء الجامعية في جامعة البلقاء في الأردن من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد 31، ص 61-.88

5. ناجى، فوزى (1998)، إدارة الجودة الشاملة والإمكانيات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي، حالة دراسية(رسالة ماجستير غير منشورة): جامعة عمان الأهلية، عمان، الأردن.
6. الجليلي، مقداد و آلاء ذنوب (2010)، استخدام معايير التعليم الدولية للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس في العراق، مجلة تنمية الرافدين، 32 (99)، ص 1-33.
7. بوكميش، لعلى (2011)، إدارة الجودة الشاملة آيزو 9000، عمان، دار الراية.

- المراجع الأجنبية:

1. Alfatiemy، M. et al. (2012)، the Impact of Teaching Resources on the Use of Different Teaching Methods: the Libyan Accounting Graduates Perception's، International Journal of Economics Business and Management Studies، Vol. 1، No. 3، pp 76-85.
2. Ahmed، N & Gao، S. (2004)، Changes، Problems and Challenges of Accounting Education in Libya، Accounting Education، Vol. 13، No. 3، pp 365-390.
3. Davis، J & Ringsted، C (2006)، Accreditation of Undergraduate and Graduate Medical Education: How do the standards contribute to quality?، Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice، Vol. 11، No. 3، pp 305-313.
4. Els، G (2009)، Attitudes of Accounting Students towards Ethics، Continuous Professional Development and Lifelong Learning، African Journal Business Ethics، Vol. 4، No. 1، pp 46-53.
5. Pries، F & Bakers، R (2010)، A Proposal for Teaching Introductory and Intermediate Accounting In an Environment of International Financial Reporting Standards and Generally Accepted Accounting Principles for Private Enterprises، the Lancet Neurology، Vol. 9، No. 1، pp 15-27.

الجلسة العلمية الخامسة

الجلسة العلمية الخامسة/ الفترة المسائية			
15:30 – 14:30	رئيس الجلسة: د. خالد أحمد أحمير مقرر الجلسة: أ. عبد السلام شعبان		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	مقترح لتطوير كليات الهندسة بليبيا في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة	د. زكريا سليمان	14:30
2	تجربة الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية في تقويم البرنامج التعليمي	د. هديل نصر	14:40
3	جودة المناخ الجامعي كما يدركها عينة من طلاب كلية التربية -جامعة مصراته	د. أحمد الأطرش	14:50
4	معايير جودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي	د. أكرم الككلي	15:00
5	خطوات للنهوض بالتعليم العالي الخاص في ليبيا (مداخلة)	م. وليد قشوط	15:10
	مناقشة عامة للأوراق العلمية		15:20

مقترح لتطوير كليات الهندسة بليبيا

في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة

د. مصطفى أحمد بن حكومه د. زكريا سالم سليمان إبراهيم

د. رضا محمد الأسود

مقدمة:

يعد التعليم العالي أحد ركائز التعلم والمعرفة، وهذا يتطلب تحسين جودته وضمان نوعيته، وفي ظل المنافسة كان لابد من وضع آليات ومعايير لضمان النوعية والجودة في مؤسسات التعليم العالي، بما يتناسب مع المعايير المعتمدة، وفي الأونة الأخيرة تواجه مؤسسات التعليم العالي العديد من المتغيرات، مثل: التعليم عن بُعد، التطور الهائل في مجالات تقنية المعلومات والاتصالات، الزيادة الكبيرة في حجم تعليم وإعداد الطلبة بشكل عام، ونقص التمويل الخارجي، بالإضافة إلى أن أنشطة البحث العلمي والتطوير قد بدأت في التغير من حيث التطبيق، والتأثير الاجتماعي، والعلاقة بالصناعة والاقتصاد وسوق العمل، علاوة على البحث التقليدي والتعليم [1].

ويعد الاعتماد مصطلحاً ظهر حديثا كاستراتيجية ،وصيغة لضمان الجودة في التعليم، وكهدف للوصول إلى قبول المستوى التعليمي والبحثي للمؤسسة التعليمية ومخرجاتها، خاصة وأن الجودة قد أصبحت من الضرورات الملحة لمواجهة التحديات والمتغيرات الدولية. وقد ظهر الاعتماد لأول مرة خلال العام 1906 بالولايات المتحدة الأمريكية، وتقوم فكرته الأساسية على أنه من حق المجتمع أن يتأكد من أن مؤسساته تقوم بدورها الذي أنشئت من أجله على أكمل وجه، وعُرّف بأنه: "عملية تقييمية تقوم بها مؤسسة خارجية للمؤسسات التعليمية وبرامجها وصولا بها إلى الجودة والاعتراف" [2].

من أجل ذلك فقد اتجهت الكثير من الدول لإنشاء هيئات النوعية والاعتماد في التعليم العالي، لتشرف على الجودة والنوعية في الجامعات، وتعتمد البرامج والتخصصات فيها، والكلام على النوعية والاعتماد يستوجب تعريف هذه المصطلحات في إطارها العلمي.

وعلى الصعيد الوطني بليبيا هناك محاولات جادة لضمان الجودة وتطبيق معايير الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، حيث أصدرت اللجنة الشعبية العامة (المكافئة لرئاسة الوزراء) القرار رقم 164 للعام 2006، بشأن إنشاء مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، بهدف نشر ثقافة الجودة واقتراح السياسة العامة لتقويم الأداء وضمان الجودة والاعتماد، ومن هذا المنطلق فقد ركزت وزارة التعليم العالي على الجودة، وأنشأت إدارة لمراقبة الجودة، وأصدرت تعليمات بشأن إنشاء مكاتب لمراقبة الجودة بالجامعات، وشكلت لجنة لوضع معايير الاعتماد محليا، انتهت إلى وضع وثيقة معايير نظام الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، وشملت أسس تصنيف مؤسسات التعليم بليبيا ،ومعايير الاعتماد ودليل التقييم ومراحل الاعتماد، ونماذج طلب الاعتماد المؤسسي والبرامجي [1].

وحتى تكون كلية الهندسة بالفعل جاهزة لتطبيق الاعتماد وضمان الجودة، وجب أن تقوم بتطوير ذاتها وفقا لما يتطلبه الاعتماد وضمان الجودة، وصولا إلى ثقة المجتمع بها وبمخرجاتها، وحتى تكون قادرة بالفعل على مواجهة مختلف التحديات والمتغيرات.

جاءت فكرة هذه الدراسة التي تهدف إلى وضع مقترح لتطوير كليات الهندسة بليبيا في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة.

مشكلة الدراسة:

تواجه كليات الهندسة في ليبيا كغيرها من مؤسسات التعليم بالدول النامية العديد من التحديات والمشكلات التي تتمثل في الانفجار المعرفي والتكنولوجي والسكاني، إضافة إلى اتجاه مؤسسات التعليم الهندسي نحو الاستجابة لمتطلبات المجتمع والسوق المحلي واستشراف المستقبل، وتنمية قدرات الإنسان وتمكينه من الانتفاع ببيئته وتطويرها، وتهيئته للتعامل مع ثورة المعلومات، مما يفرض على هذه الكليات إعداد مخرجاتها بما يستطيع مواكبة كل ذلك، ورغم إنشاء مركز للاعتماد بليبيا للرقي بمستوى مؤسسات التعليم العالي، إلا أن كليات الهندسة لازالت تعاني من ضعف جودتها ،وتدني مستوى أداء مخرجاتها.

إن هذا القصور وهذه السلبيات تؤكدها الدراسات والندوات والمؤتمرات التي دعت إلى ضرورة العمل على تطوير مؤسسات التعليم العالي الهندسي (كليات الهندسة)، والتي تطالب بضرورة التخطيط لبرامج إعداد وتدريب العاملين على تنفيذ العملية التعليمية، بحيث يكون مسايرا للتطورات العصرية ومتمشيا مع التوجهات المستقبلية، وضرورة الاهتمام بجودة مؤسسات وبرامج الإعداد للتأهيل على هذه المؤسسات من خلال الاستفادة من مصادر المعرفة، وتجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم، لأن ضمان جودة المنظومة التعليمية للمهندس بداية من سياسة القبول، وانتهاء بعمليات التقويم، هي الضامن للوصول إلى مخرجات ذات جودة وكفاية ، إضافة إلى أنها الضامن لوصول المؤسسة إلى الاعتماد وثقة المجتمع المحلي بها.

مفهوم ضمان الجودة بالتعليم العالي:

إن مصطلح ضمان الجودة أو توكيد الجودة Quality Assurance قد أدخل بمفردات التعليم العالي في العقد الأخير من القرن العشرين تقريبا، ومع وجود مفاهيم وتعريفات كثيرة لضمان الجودة،

فهي تشمل كل السياسات والمقاييس والأفعال المخططة التي يتم من خلالها تحقيق وتطوير جودة التعليم العالي [4].

ويعرف " ضمان الجودة " بأنه " جميع الإجراءات والخطط والمنهجية التي يتم اتباعها داخل المؤسسة التعليمية بهدف تلبية متطلبات الجودة ، وتؤكد ثقة العملاء بأن الخدمة المقدمة تلبي متطلباتهم". كما يعني ضمان الجودة :" مجموعة من الأنشطة والأساليب والإجراءات التي تتخذ من أجل التحكم في درجة جودة المنتج التعليمي، بغرض تلبية احتياجات سوق العمل بأفضل صورة وأنسب تكلفة ممكنة، وبمعنى آخر هو مجمل الأساليب الفنية والأنشطة المستخدمة للإدارة التي يمكن بواسطتها أداء خدمة ذات جودة عالية" [5].

مفهوم الاعتماد:

تعددت مفاهيم الاعتماد ،وحظيت بالكثير من الآراء التي اختلفت حول وضع مفهوم محدد له، ففي اللغة العربية يشير إلى عمد الشيء: عمدا، أي أقام بعماد ودعمه، وعمد الشيء: قصده واعتمد الشيء وعليه اتكأ [6].

وفي اللغة الإنجليزية مصطلح اعتماد Accreditation، فقد ورد بمعنى اتكال أو استناد أو ثقة (dependence، trust، confidence)، ووردت أيضا بمعنى إقرار أو موافقة أو قبول (Authorization، sanction، approval) [7]، ومن حيث المعنى الاصطلاحي فهناك العديد من التعريفات للاعتماد ،نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- الاعتماد هو العملية التي تقوم من خلالها المؤسسة التعليمية بتطبيق المعايير التي تضعها وكالة الاعتماد، ويمكن أن يطبق على مستوى المؤسسة ككل، أو البرامج المتخصصة داخل المؤسسة [8].
- هو صيغة أو شهادة لمؤسسة أو برنامج تعليمي مقابل استيفاء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي ، بما يؤهلها لنيل ثقة الوسط الأكاديمي والجمهور المستهدف [9].
- الاعتماد يعد عملا خارجيا لهيئة مستقلة، تعمل على تقييم نوعية أداء الجامعات، أو جزء من أجزائها [10].

- هو الاعتراف بأن برنامجاً تعليمياً معيناً أو مؤسسة تعليمية وصلت إلى مستوى معياري محدد من قبل هيئة مسؤولة عن الاعتماد، ويرتبط فكر الاعتماد ارتباطاً وثيقاً بمبادئ الجودة، كما يرتبط مع مفاهيم أخرى كالاعتراف والترخيص [14].

ويمكن أن نجمل جملة من الركائز الأساسية لفلسفة الاعتماد في الشكل رقم (1)[11]:

شكل رقم (1): الركائز الأساسية لفلسفة الاعتماد

وفي ضوء ذلك فإن الاعتماد يمثل حافزا على الارتقاء بالمؤسسة التعليمية، ومصدرا لاطمئنان المجتمع الخارجي لمؤسسات التعليم، وبذلك يمكن لهذه المؤسسات أن تحقق تميزا يقوم على مجموعة المعايير المحددة لضمان الجودة، وعليه تتبنى الدراسة الحالية المفهوم التالي للاعتماد:

"الصفة أو الشهادة التي تحصل عليها كلية الهندسة بناءً على التقييم الذي تقوم به مراكز أو هيئات متخصصة في الاعتماد وضمان الجودة، ووفقا لجملة من الشروط أو المعايير المحددة مسبقا، بما يضمن تحقيق الجودة بكليات الهندسة" **[الباحثون]**.

أنواع الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي:

تناولت العديد من الأدبيات أنواع الاعتماد وضمان الجودة، فيمكن تصنيف الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي، وذلك وفق معيارين هما:

أولاً - التصنيف حسب صفة الاعتماد وضمان الجودة [9]:

1- الاعتماد " Accreditation"

وهو تقييم جودة البرامج أو المؤسسات في ضوء معايير يتم الاتفاق عليها ، ويكون الالتزام بهذه المعايير تطوعيا للحصول على اللقب من الجهات المانحة للاعتماد.

2- الشهادة "Certification"

هي شهادة تمنح للمؤسسة في ضوء امتلاكها برامج تتوافر فيها المعايير المتفق عليها للتأهيل، والملائمة للعمل في مجال معين.

3- الترخيص أو التصريح " Licensing،Permission "

هو منح المؤسسة التصريح لممارسة مهام صغيرة على درجة ملائمة من الكفاية مثل الترخيص لاستخدام برامج ،أو تعليم القيادة ،أو تعليم الحاسب الآلي.

4- الاعتراف المؤسسي المحلي " Recognition"

هو الاعتراف الذي تمنحه عادة الحكومات للمؤسسات التعليمية .

5- المعادلة " Equivalence"

هي آليه داخلية في أي جامعه، لتسهيل انتقال الطلاب بين الجامعات.

ثانياً- التصنيف حسب موضوع ومجال الاعتماد وضمان الجودة:

تعددت الآراء حول تقسيم الاعتماد وضمان الجودة حسب موضوعه، فهناك من يرى أنه يقسم إلى قسمين فقط، وهناك اتجاه آخر يرى أن الاعتماد وضمان الجودة ينقسم إلى ثلاثة أقسام، إلا أنه وفي ضوء ما تناولته معظم الدراسات يمكن توضيح أنواع الاعتماد وضمان الجودة لمؤسسات التعليم الجامعي على النحو الآتي:

1- المؤسسي "Institutional Accreditation"

وهو يركز على تقييم أداء المؤسسة التعليمية بصورة شاملة من الناحية الأكاديمية، والحياة الطلابية، والتمويل، والخدمات، والفاعلية المؤسسية، وإقرار أهليتها على تقديم خدمات تعليمية طبقا لمعايير محددة، ويقصد به إعطاء ترخيص للمؤسسة يؤهلها للانضمام إلى اتحاد المؤسسات

المماثلة، ويقوم هذا النوع من الاعتماد وضمان الجودة على أساس أن المؤسسة تحقق أكبر قدر ممكن من أهدافها، وأن لديها من المصادر والموارد ما يمكنها من الاستمرار ، ويشمل الاعتماد وضمان الجودة المؤسسي بشكل متكامل (الإدارة، القبول، أعضاء هيئة التدريس، الشؤون الطلابية، الموارد المالية، التحصيل، .. إلخ) ويعد هذا النوع هو القاعدة الأساسية التي يُبنى عليها النوع الذي يليه من الاعتماد وضمان الجودة [12].

ويركز الاعتماد المؤسسي على استخدام معايير نوعية تؤكد على تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها، ويعد الاعتماد المؤسسي ضمان لثقة المجتمع التربوي والجمهور العام في أداء وجودة وتكامل والمؤسسة، على أن يكون لها أهداف محددة بوضوح وملائمة، وان تمتلك موارد وإمكانيات وهيئة تدريس ودعم وتنظيم يمكنها من تحقيق أهدافها والقدرة على الاستمرار [13].

2- الاعتماد البرامجي أو المتخصص: "Specialized or programmatic Accreditation":

وهو يركز على تقييم البرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية ، ويُمنح للبرامج المتخصصة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد وضمان الجودة المؤسسي ، وبعد تخريج الدفعة الأولى بسنة واحدة، وذلك من أجل ضمان الحصول على تقويم متكامل وفحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، ومصادر التعليم، أي بمعنى أن هذا النوع من الاعتماد معنيّ بتقويم وحدات أكاديمية، أو كليات أو مدارس، أو قسم داخل المؤسسة، أو برامج داخل المؤسسة ذاتها [14].

3- الاعتماد المهني: " Professional Accreditation "

ويقصد به الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تقوم بوضعها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة، أي بمعنى أن هذا النوع من الاعتماد وضمان الجودة يختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة، كالعلوم الطبية والهندسية، والتربوية، وغيرها [14].

ومن خلال تناول هذه التصنيفات يلاحظ اتفاقها في اعتمادها على تقسيم أنواع الاعتماد على الهدف أو الغاية، وفي مجملها تهتم بضرورة إرضاء العميل المستفيد، وتميل الدراسة الحالية إلى اعتماد

التصـنيف الـذي يقسـم الاعتمـاد إلـى ثلاثـة أقسـام تتمثـل فـي: الاعتمـاد المؤسسـي، والاعتمـاد البرامجي/المتخصص، والاعتماد المهني، وذلك لشموله وإمكان استخدامه على المستوى الدولي.

ومما سبق يمكن أن نحدد أنواع الاعتماد وضمان الجودة في الشكل التالي:

شكل رقم (2): أنواع الاعتماد وضمان الجودة

هيئات الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي [15] [16]:

التي تمنح المؤسسات التعليمية إفادة بالاعتماد وضمان الجودة بتطبيقها وفق مجموعة من المعايير المتفق عليها، وتعمل هذه المؤسسات بصورة متواصلة مع المؤسسات المعتمدة للتأكد من تطبيق الحد الأدنى من المعايير. ومن أهم هذه الهيئات ذات العلاقة باعتماد مؤسسات التعليم العالي [2]:

- **المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE):**

وهو مؤسسة معتمدة من وزارة التربية والتعليم، ومجلس التعليم العالي بأمريكا كهيئة مهنية لاعتماد إعداد المعلمين، وتأسس بالعام 1954 ويهدف إلى تحقيق جودة المعلمين من خلال عملية الاعتماد المهني للمدارس والكليات وإدارات التعليم.

- **مجلس الاعتماد الجامعي في اليابان (JUAA):**

وهي منظمة تطوعية تأسست في العام 1947 بهدف التحسين النوعي للجامعات في اليابان، وتقييم الكليات والمدارس المهنية، وبدأت في أنشطتها خلال العام 1951.

- **اللجنة القومية للتقويم في فرنسا (CNE):**

وقد أسست خلال العام 1984، وتهدف إلى تقييم جميع المدارس العامة والجامعات، بهدف مراجعة التطورات في التعليم العالي، ومساعدتها في إثبات ذاتها، وتقدم تقرير سنوي إلى رئيس الجمهورية عن مؤسسات التعليم العالي.

- **وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي بالمملكة المتحدة (QAA):**

وهي مؤسسة أسست بالعام 1997 ، ببريطانيا، وتهدف إلى التحقق من جودة الجامعات والكليات، وذلك للحفاظ على نوعية التعليم والرقي بمستواه.

- **وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA):**

هي منظمة مستقلة تهدف إلى تعزيز ومراجعة الجودة في التعليم العالي في أستراليا، تأسست عام 2000 ، وذلك لتدقيق الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي.

- **مجلس اعتماد تعليم المعلم (TEAC):**

تأسس عام 1997 بأمريكا، وهو منظمة غير ربحية تعمل على تحسين البرامج الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتستهدف اعتماد الدراسات الجامعية والعليا ، وتعد متخصصة باعتماد البرامج التعليمية.

- **الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلم (AACTE):**

هي عبارة عن تحالف لبرامج إعداد المعلمين، وتسعى إلى التطوير المهني للمعلم والإدارة التعليمية، تشكلت عام 1830 ، من جانب الإصلاحيين بأمريكا، وتم إدراجها رسميا من قبل وزارة التربية في العام 1948.

- **مجلس التقييم والاعتماد في الهند (NAAC):**

هو هيئة مستقلة أنشئت من قبل لجنة المنح الجامعية في الهند في العام 1994، وذلك بهدف تقييم واعتماد مؤسسات التعليم العالي من خلال التقييم الدوري ، وتحفيز البيئة الأكاديمية لتعزيز نوعية التعليم والتعلم والبحث العلمي.

- **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (NAQAAE):**

تم إنشاء هذه الهيئة في نوفمبر 2007 ،بناءً على القانون 82 لسنة 2006، وهي هيئة مستقلة تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم وتطويره المستمر، وذلك من خلال اعتماد المؤسسات التعليمية، كما تستهدف نشر الوعي بثقافة الجودة، ودعم قدرات المؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي.

- **المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROQA):**

هي منظمة دولية غير ربحية، تأسست في بلجيكا خلال العام 2007، تهدف إلى النهوض بمستوى جودة التعليم العالي بشكل عام، مع التركيز على العالم العربي بشكل خاص.

- **لجنة الاعتماد الأكاديمي بالإمارات (CAA):**

أنشئت هذه اللجنة عام 2001، وتهدف إلى تعزيز التميز في مجال التعليم عبر مختلف مؤسسات التعليم العالي في دولة الإمارات، من خلال الترخيص للجامعات والكليات، واعتماد البرامج الفردية، وتسعى إلى ضمان الجودة في التعليم العالي بما يتماشى مع المعايير الدولية.

- **مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا (ABET):**

يعتبر مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا (ABET) منظمة مشهورة عالميًا غير ربحية ،تدار من بأكثر من 25 جمعية علمية ومهنية هندسية في الولايات المتحدة الأمريكية، ويشارك فيها أكثر من 1500 من ذوي الخبرة الأكاديمية والصناعية. وقد وضعت هيئة ABET على عاتقها وضع وتطوير معايير عالية الجودة للتعليم الهندسي منذ 75 عامًا.

وتعتبر هيئة اعتماد الهندسة والتكنولوجيا المسؤولة عن الاعتماد الخاص للبرامج التعليمية في العلوم التطبيقية والحاسوب والهندسة والتكنولوجيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

وهناك هيئات اعتماد للبرامج الهندسية الجامعية في الجامعات والكليات الأجنبية نذكرها للحصر، مثل:

1. مجلس اعتماد برامج العمارة في الولايات المتحدة الأمريكية (NAAB):
2. مجلس اعتماد برامج الهندسة في كندا(CEAB):
3. مجلس اعتماد برامج الهندسة والعمارة في أوروبا (FEANI):

أما في ليبيا وانطلاقا من أهمية تطبيق نظام الاعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، فقد أصدرت اللجنة الشعبية العامة (سابقا) القرار رقم (164) لسنة 2006، بشان إنشاء مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي (CQAAHEI)، وهي الجهة المعنية قانونا بموضوع الاعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بليبيا.

تحليل نتائج الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من ست كليات الهندسة في جامعات بليبيا (عمر المختار، بنغازي، سرت، مصراته، الزاوية، المرقب) بكافة مكوناتها، من سياسات ولوائح وأنظمة متعلقة بقبول الطلاب وأنشطتهم، والخدمات المقدمة لخريجي الكليات، وتعيين وتنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس، وبرامج ومقررات تعليمية وتدريب ميداني وتقويم، وقيادة وإدارة ورضا وظيفي، وموارد مالية ومادية وتقنية، وبحث علمي، وخدمة المجتمع، إضافة إلى ما يتعلق بضمان الجودة من آليات وإجراءات يتم اتباعها.

وقد شملت كليات الهندسة بالمناطق الشرقية والغربية ووسط ليبيا، وبنسبة 67% من إجمالي عدد الجامعات التي تنتمي إليها كليات الهندسة، مما يشير إلى إمكان تعميم نتائج الدراسة الحالية على الجامعات كافة، وذلك للنسبة التي شملتها الدراسة أولا، وكذا لتشابه ظروف الجامعات وكليات الهندسة بليبيا بكافة المجالات.

ومن خلال تحليل بيانات الاستبانة، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج والتوصيات أهمها: أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**الرؤية والرسالة**) كان بدرجة متوسطة ،وبوزن نسبي (62.66%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **أحيانا**، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(الأهداف الإستراتيجية)** بدرجة ضعيفة، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**، فبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (53.66%). أما مجال **(الخطة التنفيذية)** فقد كشفت نتائج الدراسة أن تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة لهذا المجال بدرجة عالية ،وبوزن نسبي (74.00%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **نعم**. وبينت نتائج الدراسة أن تحقيق كليات الهندسة بليبيا

لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(الهيكل التنظيمي)** بدرجة عالية، وبوزن نسبي (79.33%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **نعم**. وأظهرت نتائج الدراسة أن تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(القيادة والحوكمة)** بنسبة ضعيفة وبوزن نسبي (42.66%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. وبينت نتائج الدراسة أن تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(الإدارة)** بنسبة عالية وبوزن نسبي (78.66%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **نعم**. وكشفت نتائج الدراسة أن تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(الموارد المالية والمادية)** بنسبة ضعيفة، وبوزن نسبي بلغ (41.66%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. وكشفت نتائج الدراسة أن تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(الموارد التقنية)** بنسبة متوسطة، وبوزن نسبي بلغ (56.85%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **أحياناً**. كما بينت نتائج الدراسة أن تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(خدمات التعليم والتعلم)** بنسبة ضعيفة، وبوزن نسبي بلغ (54.00%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. ويرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(الكفاية والكفاءة)** كان بدرجة عالية وبوزن نسبي (81.33%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **نعم**. كما يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(التنمية المهنية)** كان بدرجة ضعيفة، وبوزن نسبي (43.66%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. ويرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(تقييم الأداء والرضا الوظيفي)** كان بدرجة ضعيفة ،وبوزن نسبي (46.66%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. ووفقا لاستجابة أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(سياسة القبول والتحويل)** كان بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (60.00%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **أحياناً**. كما بينت نتائج أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(الدعم الطلابي والأنشطة)** كان بدرجة ضعيفة ،وبوزن نسبي (50.66%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. ويرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(رضا الطلاب والتقويم)** كان بدرجة ضعيفة ،وبوزن نسبي (52.66%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. كما يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال **(خدمات الخريجين)** كان بدرجة ضعيفة، وبوزن نسبي (44.33%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق

لا. ويرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**البرامج والمقررات**) كان بدرجة متوسطة ،وبوزن نسبي (55.33%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **أحيانا**. وكشفت نتائج أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**التعلم والتعليم**) كان بدرجة ضعيفة ، وبوزن نسبي (48.33%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. وبينت نتائج أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**التدريب الميداني**) كان بدرجة ضعيفة، وبوزن نسبي (48.00%)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. وكشفت نتائج أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**الدراسات العليا**) كان بدرجة ضعيفة ،وبوزن نسبي (**39.00%**)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. ويرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**أنشطة البحث العلمي**) كان بدرجة ضعيفة، وبوزن نسبي (**41.00%**)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. كما يرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**خدمة المجتمع والبيئة**) كان بدرجة ضعيفة، وبوزن نسبي (**44.33%**)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. ويرى أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**تقويم الأداء والفاعلية التعليمية**) كان بدرجة ضعيفة، وبوزن نسبي (**48.00%**)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**. وأظهرت نتائج أفراد عينة الدراسة أن درجة تحقيق كليات الهندسة بليبيا لمتطلبات معايير الاعتماد وضمان الجودة في مجال (**نظام ضبط وضمان الجودة**) كان بدرجة ضعيفة ،وبوزن نسبي (**54.66%**)، حيث يشير إلى درجة تحقيق **لا**.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في تقدير أفراد العينة لمعايير ضمان الجودة تبعاً لاختلاف الكلية التي ينتمون إليها، فقد أظهر التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الحالية أن أعلى المتوسطات في المحاور التي توجد بها فروق ذات دلالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ ((التخطيط الإستراتيجي)، و(الموارد وخدمات التعليم) ،و (الطلاب والخريجون)، و (برامج التعليم والتعلم) ،في تقدير أفراد العينة لمعايير ضمان الجودة تبعاً لاختلاف الكلية التي ينتمون إليها إحصائية كانت لصالح كلية الهندسة بجامعة مصراته. أما عن المجالات مجتمعة ، فقد بين نتائج الدراسة أن مستوى المعنوية المشاهد له أصغر من ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على أن أفراد العينة المبحوثين أعطوا تقييم عدم تحقق المجالات مجتمعة لمتطلبات ومعايير ضمان الجودة، وقد حصلت المجالات مجتمعة

على متوسط حسابي (1.64)، ووزن نسبي (52.66) ،وهو ينحصر بين (33% - 55.33%)، المعبر عن عدم تحقق متطلبات معايير وضمان الجودة.

ويرى الباحثون أن على أصحاب القرار والسياسة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي عامة ،وكلية الهندسة بجامعة المرقب على وجه الخصوص، الأخذ في الاعتبار معايير الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي ،بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية .. كما يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها الضعف الواضح لكافة المحاور ومجالات الدراسة ،مما يتطلب التوعية والتدريب على نظم إدارة الجودة الشاملة، والاطلاع على معايير الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، إما بالتواصل مع مركز ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي على المستوى المحلي ،أم من خلال الانخراط وحضور المؤتمرات العلمية وورش العمل المعنية بضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي في الداخل والخارج.

التصور المقترح لتطوير كليات الهندسة بليبيا

شكل رقم (3): التصور المقترح لتطوير كليات الهندسة بليبيا

أهداف التصور المقترح:

1. ضمان جودة التعليم والتحسين المستمر ورفع كفاية أداء مؤسسات التعليم العالي، مما يودي إلى كسب ثقة المجتمع في قدرة الخرجين وكفاياتهم على المستوى القومي والدولي، وهذا من خلال تأهيل الجامعات الليبية للحصول على الاعتماد.
2. التعرف على مدى انتشار ثقافة الجودة بين كليات الهندسة بالجامعات الليبية.
3. التوصل إلى مؤشرات دالة لتقويم أداء نظام الجودة الداخلية بكليات الهندسة.
4. مراجعة المؤشرات المستخرجة مع مؤشرات مركز ضمان الجودة والاعتماد الليبي.

5. التعرف على أهم العوائد التي تحققها الكليات في إطار عناصر تقويم الأداء، كما حددت بالدراسة.
6. التعرف على السلبيات والإيجابيات التي تواجه تنفيذ المشروع في بعض الكليات، حتى يمكن تدعيمها أو تلافيها.
7. تقديم مقترحات لمتخذي القرار لتعديل المسار لتحقيق المردود المعياري لنظام الجودة الداخلية بالكليات.
8. تبادل الخبرات والأفكار الخاصة بتقويم العملية التعليمية، والاستفادة منها في تحقيق التطوير المنشود
9. تحديد جوانب القوة والضعف في الإمكانات والبرامج الدراسية التي تقدمها الكليات، وتقديم المقترحات والوسائل المناسبة للتغلب عليها، ووضع خطط العمل بتوقيتات ومسوولیات وتحديد الإمكانات اللازمة لها.
10. متابعة تطوير الكليات لبرامجها ولوائحها ،للوصول بخريجيها إلى مستوى متميز بين خريجي الكليات المناظرة في الجامعات، بما يحقق لهم القدرة التنافسية العالية في سوق العمل.
11. العمل على إيجاد قنوات اتصال مع الهيئات القومية والدولية التي تهتم بتقويم الأداء في التعليم الجامعي، لتبادل الخبرة بما يطور من أداء العملية التعليمية بالكليات.

محاور التصور المقترح:

- **المحور الأول- رسالة المؤسسة وأهدافها:**

حيث ينبغي على المؤسسة أن تمتلك رسالة واضحة ومعلنة تعكس رؤيتها التعليمية، كما ينبغي عليها ترجمة هذه الرسالة إلى أهداف واضحة قابلة للتحقيق والقياس، فيما يتعلق بدورها ونشاطها في مجال التعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

- **المحور الثاني- الهيكل التنظيمي والقيادة والإدارة:**

ويهدف هذا المحور إلى أن تمتلك الكلية تنظيماً إدارياً يتماشى مع متطلبات التعليم العالي، بحيث يكون مناسباً لتحقيق أهدافها ، ومتضمناً الوصف الوظيفي للوظائف المختلفة، وموضحاً

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

لعملياتها المختلفة، إضافة لمهام وواجبات وصلاحيات ومسؤوليات القائمين على تنفيذ الأعمال الأكاديمية والإدارية المختلفة ، ويجب على النظام الإداري أن يعكس رسالة وأهداف المؤسسة.

- **المحور الثالث- البرنامج التعليمي:**

على المؤسسة أن تسعى إلى اتساق مناهجها، وأن تسعى إلى تطبيق طرق التدريس الحديثة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، وكي تؤكد المؤسسة قدرتها للحصول على اعتماد برامجها ،لابد من الإيفاء بمجموعة من المتطلبات التي منها: أهداف البرنامج التعليمي يجب أن ترتبط مع رسالة وأهداف المؤسسة، وأن تتلاءم هذه الأهداف مع احتياجات سوق العمل، وأن يكون هناك تكامل بين البرامج والتخصصات المختلفة، وأن تتوافر الموارد المالية والبشرية والتعليمية الكافية، وأن يتسم الطلاب الملتحقون بالبرنامج بالقدرات والاستعدادات المناسبة، وضمن هذا المحور شروط القبول، ومتطلبات إتمام الدراسة بكل برنامج، والمناهج الدراسية التي يتضمنها، والتدريب العملي، إضافة إلى التقويم والإرشاد، سواء على مستوى برامج الدراسات الجامعية أم الدراسات العليا.

- **المحور الرابع- هيئة التدريس:**

على المؤسسة أن تقوم بتطبيق الممارسات الجيدة الآتية لتحقيق أهدافها ،والإيفاء بمتطلبات هذا المحور التي تتمثل في:

- السياسات المناسبة لاستقطاب واختيار وتعيين العدد المناسب من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين والمتعاونين لكل تخصص وبرنامج أكاديمي.
- الخطط والبرامج الواضحة والمحددة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتطوير كفاياتهم العلمية والتعليمية والبحثية.
- إجراءات الترقية والمكافآت والحوافز والشكاوى والتظلم والحقوق والواجبات كافة.

- **المحور الخامس- خدمات الدعم التعليمية:**

يجب على المؤسسة أن تضع أهدافا واضحة ومحددة لخدمات الدعم التعليمية، إضافة إلى المتابعة المستمرة من أجل تطوير هذه الخدمات بالشكل المناسب، وتسهيل سبل الوصول إليها، لدعم وإنجاح البرامج التعليمية والمناهج، وتشمل خدمات الدعم التعليمية (المكتبة ومصادر التعلم المتعلقة بها من الكتب والدوريات المطبوعة والإلكترونية، وموارد تقنيات التعليم، وموارد أنظمة تقنيات

المعلومات، والخدمات الفنية المساندة مثل: الأجهزة التعليمية والمرافق المتخصصة كالمختبرات والوسائل السمعية البصرية، والمعامل الهندسية، وخدمات النسخ والتصوير وشراء الكتب الدراسية).

- **المحور السادس- الشؤون الطلابية:**

يجب أن تسعى المؤسسة إلى التطوير العلمي والفكري والأخلاقي والثقافي والاجتماعي والرياضي للطلاب، وبما يتناسب مع رسالتها وأهدافها، واحتياجات ورغبات وطموحات الطلاب، وتعزيز قدراتهم على الانخراط في سوق العمل، ومن هذا المنطلق يجب أن يتضمن الهيكل التنظيمي للمؤسسة وحدة إدارية مسؤولة بشكل مباشر عن تخطيط وتنفيذ خدمات التنمية الطلابية، والتي تشمل القبول والتسجيل، والإرشاد الأكاديمي، والأنشطة الطلابية، وتظلم الطلاب، وتخطيط وتقييم الخدمات المقدمة للطلاب، والتعليم المستمر والأنشطة الإعلامية والثقافية، والخدمات الصحية.

- **المحور السابع- المرافق:**

يجب أن تكون مرافق المؤسسة متلائمة مع الأنشطة التعليمية التي تقدمها، وأن تتوافر بها (الملاعب – المسارح – المتاحف – المساجد – مواقف السيارات – خدمات النقل) وأن تحتفظ المؤسسة بالمخططات والخرائط الرئيسة لكافة المرافق التابعة للمؤسسة، وتوفر برنامجا كاملا لإدارة المخاطر بكافة أصولها الثابتة ومرافقها المختلفة، وأن تكون لها خطة عملية مناسبة للقيام بأعمال الصيانة الوقائية والعلاجية للمباني والمرافق والتجهيزات.

- **المحور الثامن- الشؤون المالية:**

يجب أن يكون لدى المؤسسة ما يكفي من الموارد المالية لتسيير وتقديم الخدمات الإدارية والأكاديمية والبحثية المختلفة، ويجب أن تتمتع مصادر الموارد بالشفافية التامة، كما يجب ألا تؤثر مصادرها في اتخاذ قراراتها وإجراءاتها من خلال الميزانيات والتخطيط المالي الذي تقوم به الإدارة المالية، والمراجعة المالية.

- **المحور التاسع- البحث العلمي وخدمات المجتمع والبيئة :**

على المؤسسة أن تقوم بإدخال البرامج البحثية كجزء لا يتجزأ من عملية التطوير المستمر، وخدمة المجتمع في جميع المجالات ذات العلاقة بنشاط المؤسسة من خلال سياسات البحث العلمي المؤسسي، وتمويل البحث العلمي، والعلاقة مع المجتمع، والسمعة المؤسسية، وذلك من خلال تطوير برامج البحث العلمي وخدمة المجتمع، وتخصيص الموارد المناسبة لذلك، وضمان حرية الباحثين في

إجراء الأبحاث والتقارير، ووضع برامج للدورات التدريبية والدراسات الفنية والعلمية، وإقامة الندوات والمؤتمرات العلمية.

- **المحور العاشر- ضمان الجودة والتحسين المستمر:**

يجب على المؤسسة وبشكل مستمر السعي الدائم لتحسين وتطوير جميع أنشطتها وعملياتها من إدارية وأكاديمية وبحثية، لذا يجب عليها إعداد وتوفير جميع السبل والإمكانات للقيام بعمليات التدقيق الداخلي، على أساس موضوعي وعلمي لأدائها، كوسيلة لمراجعة أنشطتها وبرامجها التي تنفذها، وذلك بشكل دوري لتحديد مدى توافق أهداف ونتائج تلك الأنشطة والبرامج مع رسالة وسياسة وأهداف المؤسسة، ومن الضروري أن يقدم التدقيق الداخلي صورة نقدية للوضع في المؤسسة وبرامجها التعليمية، وتحليلا لمكامن القوة والضعف بها.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة المتحصل عليها، هناك مجموعة من التوصيات التي يؤمل الأخذ بها بهدف تطوير كليات الهندسة في ليبيا في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة وهي:

1. ضرورة تفعيل مكتب ضمان الجودة والاعتماد في كلية الهندسة، وقيادتها من كوادر مؤهلة.
2. توفير متطلبات بيئة الجودة، والاهتمام بنشر ثقافة الجودة الشاملة وتعزيز مفاهيمها بين العاملين في كلية الهندسة بجامعة المرقب، وتهيئة المناخ التنظيمي الملائم.
3. نشر ثقافة الجودة للقيادات أولا ًلإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء ،وأهمية معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
4. رفع كفاية وخبرة العاملين في كافة المجالات من خلال توفير التدريب والتأهيل المناسبين محليًا وعالميًا.
5. تعزيز التواصل والترابط والتعاون بين كلية الهندسة موضوع الدراسة ومؤسسات المجتمع المحلي والعربي والعالمي ،بهدف الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في إطار الجودة الشاملة والتميز.
6. إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب في المشاركة في وضع القرارات التي تخصهم تخطيطا ًوتنفيذا.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

7. تكثيف الاهتمام بنوعية جودة المقررات والوسائط التعليمية والتخصصات والبرامج الأكاديمية من حيث الإعداد والإخراج لملاءمة مستحدثات العصر الحالي.
8. إشراك أعضاء هيئة التدريس بالقسم في وضع الخطط والسياسات والإجراءات والعمليات لتحسين وتطوير الجودة، وفي وضع الميزانيات السنوية الخاصة به.
9. تأسيس قاعدة بيانات ومعلومات خاصة بالكلية، وتمكين منتسبيها من الاستفادة منها في اتخاذ القرارات الخاصة بتحسين وتطوير الجودة به، ويتم تحديثها بصورة مستمرة.
10. توفير الموارد والتسهيلات والتجهيزات الكافية لتشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس مع مثيلهم بالجامعات المحلية والعالمية لتقديم مشروعات بحثية مشتركة، والتي تساند أيضًا قيام الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالكلية بالأنشطة البحثية.
11. عمل تقارير سنوية فصلية لتقويم المقررات الدراسية والبرامج التعليمية تعد مرجعا لعمليات تحسين الجودة وتطويرها.
12. القيام بمسح آراء أعضاء هيئة التدريس لمعرفة مدى فعالية أساليب التعلم والتدريس، وإجراءات التقويم والخدمات الطلابية وجودة المباني والقاعات والمختبرات والتجهيزات الأخرى ،لتحديد أوجه القصور والضعف، ووضع آليات لتحسين جودتها وتطويرها.

قائمة المراجع:

1. **شحاتة**، حسن : نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، سلسلة آفاق تربوية متجددة، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، 2003، ص17.
2. **ستيف** ليلى: نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكاتي(NCATE)، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، ترجمة صالح بن عبد العزيز النصار، القصيم، 15 – 16 مايو 2007، ص ص 5 – 7.
3. **اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي** (سابقا) : تقرير عن قطاع التعليم العالي، وثيقة من موقع اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي في :- http://www.higeredu.gov.ly بتاريخ 12-03-2012.
4. **البهواشي**، السيد عبد العزيز، "الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي"، القاهرة: مكتبة النهضة العربية، 2007، ص 16.

5. **Rama** , Kondapalli : " Assessment and Accreditation of Teacher Education Institutions, a Strategic Step to Improve Teacher Quality National Assessment, Accreditation Council (NAAC), Bangalore, p6, at http://www.naacindia .com.

6. **سلامة**، عبد العظيم حسين، وإبراهيم، محمد عبد الرازق، "معايير اعتماد المعلم في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد الثامن، العدد (24)، يناير 2002، ص ص 9 – 68.

7. **البعلبكي**، روحي منير: **قاموس المورد**، الطبعة (13)، بيروت، دار العلم للملايين، 2000، ص 129.

8. **Emmanuel** , Topa Makoju: "Quality Assurance Practices in Nigerian Teacher Education", Paper in the Roundtable on Teacher Education – Innovations in Teacher Education: International Practices of Quality Assurance , Editors.

9. **الدهشان**، جمال علي، "الاعتماد الأكاديمي: الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية"، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2007.

10. **Huai**, Nathan Jiang : " Quality Assurance in Australian Universities " , A Study of Quality Assurance in Undergraduate Education at University of Culture in 2005 , a Thesis Submitted in Fulfillment pf the Requirements for the Award of the Degree Doctor of Education , Faculty of Education , University of Wollongong , 2007 , p 32.

11. **مجاهد**، محمد عطوة، والمتولي إسماعيل بدير، "الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية"، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع،2006.

12. **أبو الحسن**، بدري أحمد علي، وعنتر، محمد أحمد عبد العال، "خبرات بعض دول جنوب شرق آسيا في تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي وإمكان الإفادة منها بجمهورية مصر العربية: رؤية مستقبلية"، **مجلة كلية التربية بالفيوم**، العدد (6)، مارس 2007 ، ص ص 159 - 162.

13. **Ronald, L**. Baker : " Evaluating Quality and Effectiveness : Regional Accreditation Principles and Practices " , The Journal of Academic Librarianship , Vol.28,no.1/2,January – March2002 , pp 3 – 7.

14. **Harvey, L** :"The power of Accreditation: viewer of Academics" Workshop European Network for Quality Assurance in Higher Education, Accreditation Models in Higher Education Experience and perspective, printed by Multiprint, Helsinki, Finland , 2004 . pp 5-19.

تجربة الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية

في تقويم البرنامج التعليمي

أ. هديل حكمت علي نصر

المقدمــة

إن مسؤولية ضمان جودة التعليم العالي مسؤولية وطنية تتحمل فيها الدول تبعات وأعباء مالية وسياسية لحجم الاستثمار الكبير في هذا القطاع الحيوي، وخاصة مع ظهور التعليم العالي الخاص في العقدين الأخيرين في معظم الدول العربية، ويستدعي هذا كله وجود أنظمة و إجراءات تُنظم وتُراقب وتضمن جودة التعليم العالي بمسؤولية وشفافية عاليتي المستوى، سواءٌ على مستوى التعليم الخاص أم الحكومي[1]. لهذا قامت هيئات ضمان الجودة والاعتماد بوضع معايير واشتراطات لاعتماد مؤسسات التعليم العالي، تهدف إلى التحسين والتطوير المستمر لمدخلات العملية التعليمية وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في العمليات والممارسات الحسنة، وبالتالي تجويد مخرجات مؤسسات التعليم العالي. وقيام المؤسسة التعليمية بإجراء تقويم دوري لبرامجها التعليمية يُعد من متطلبات ضمان الجودة والاعتماد، والجدول رقم (1) يُظهر عينة من معايير "تقويم البرنامج التعليمي" الصادرة من هيئات ضمان الجودة والاعتماد الوطنية والإقليمية والدولية.

الجدول (1): عينة من معايير واشتراطات هيئات ضمان الجودة والاعتماد في مجال تقويم البرنامج التعليمي

رقم البند	معيار التقييم المتعلق بتقويم البرنامج التعليمي	الهيئة
2- 11	هل لدى المؤسسة دليل للإجراءات؟	المركز الوطني الليبي لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية (2) NCQAA
3-19& 41	هل تلزم المؤسسة إدارات البرامج بمراجعة برامجها وتطويرها دوريا؟	
23-3	هل تلزم المؤسسة إدارات البرامج بمقارنة مقرراتها بنظيراتها في الجامعات المتميزة؟	
43-3	هل تلزم المؤسسة إدارات البرامج باتباع آليات لاستطلاع آراء طلبتها في جودة التعليم والتعلم؟	
8-4	هل يتم مراجعة سياسات وإجراءات القبول والانتقال من وإلى البرنامج بشكل دوري ؟	
2-6	هل تستعين إدارة البرنامج بمراجعين خارجيين في التخصص لمراجعة بنية ومحتويات البرنامج؟	

رقم البند	معيار التقييم المتعلق بتقويم البرنامج التعليمي	الهيئة
7-6	هل تقوم إدارة البرنامج بتقييم دوري للمنهاج ؟	
8-6	هل تقوم إدارة البرنامج باتخاذ الإجراءات الواضحة والمناسبة للاستفادة من نتائج تقييم المنهاج ؟	
9-6	هل الإجراءات التي تتبعها إدارة البرنامج لها تأثير فاعل على المنهاج ؟	
10-6	هل ساهمت إجراءات تطوير البرنامج في تحسين قدرته التنافسية ؟	
11-6	هل يتم مناقشة نتائج التقييم مع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة منها في تطوير فعالية البرنامج؟	
12-6	هل توفر إدارة البرنامج آليات واضحة ومعلنة لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس لتطبيق نظام الجودة ؟	
15-6	هل تقوم إدارة البرنامج بمراجعة معايير تقويم أداء الطلاب ؟	
21-6	هل تقوم إدارة البرنامج بتقويم دوري لموارد الخدمات التعليمية ؟	
23-6	هل تقوم إدارة البرنامج باتخاذ الإجراءات المحددة والمناسبة لمعالجة نتائج التقويم لتطوير وتحديث موارد الخدمات التعليمية؟	
24-6	هل تقوم إدارة البرنامج بمراجعة اللوائح والإجراءات المتبعة في التعامل مع عمليتي التعليم والتعلم بناءً على نتائج التقييم ؟	
27-6	هل تقوم إدارة البرنامج باتخاذ إجراءات واضحة للاستفادة من نتائج تقييم المخرجات؟	
10-11	هل تُلزم المؤسسة مكتب الجودة بوضع الآليات لمراجعة الإجراءات والسياسات المتبعة في التعامل مع عمليتي التعليم والتعلم؟	

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

رقم البند	معيار التقييم المتعلق بتقويم البرنامج التعليمي	الهيئة
7-2	هل يتم مراجعة التخصصات والبرامج الأكاديمية التي نفذها القسم بصورة دورية؟	مجلس ضمان الجودة والاعتماد اتحاد الجامعات العربية(3) AARU
10-2	هل يمتلك القسم ملفات متكاملة عن كل مقرر من المقررات الدراسية يتضمن بيانات مفصلة عنه؟	
11-2	هل يتوفر في القسم حقيبة وثائقية عن المقررات الدراسية لآخر فصلين دراسيين؟	
3-3	هل توجد آلية لمراجعة إستراتيجية التعليم والتعلم في ضوء نتائج الامتحانات، ونتائج استطلاع آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؟	
11-6	هل يستطلع القسم آراء الطلاب في جودة التعليم والتعلم؟	
12-6	هل يستطلع القسم آراء الطلاب في تقويم العملية التدريسية؟	
24-6	هل يتم الاستفادة من تحليل نتائج تقويم الطلاب وملاحظات المراجعين الخارجيين على مستوى البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية في اتخاذ الإجراءات التصحيحية ،وفي تطوير البرامج والمقررات الدراسية؟	
3-10	هل يجري القسم تقويماً ذاتياً لبرامجه التخصصية وبشكل دوري؟	
5-10	هل يتوفر لدى القسم نظام للتقويم الذاتي و الخارجي؟	
6-10	هل تتوفر آليات مفعّلة للاستمرار في تحسين العملية التدريسية وتطويرها؟	
11-10	هل يوثق القسم كافة بياناته وإجراءاته ذات العلاقة في عملية التقويم والتطوير؟	
12-10	هل يستخدم القسم نتائج التقويم والتطوير والتحسين وفق تخطيط زمني محدد؟	
13-10	هل يخضع البرنامج الأكاديمي لتقويم الأداء من قبل جهات خارجية؟	
14-10	هل يهتم القسم بنتائج تقارير التقويم ،ويستفيد منها في وضع خطط التحسين والتطوير لكافة مجالات أداء الكلية؟	

رقم البند	معيار التقييم المتعلق بتقويم البرنامج التعليمي	الهيئة
2-1	آلية اعتماد البرنامج التعليمي والمراجعة الدورية للبرنامج.	الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (4) ENQA
1-7	آليات مراجعة البرنامج التعليمي.	الاتحاد الدولي للتعليم الطبي (5) WFME
2-7	التغذية الراجعة للطالب و الأستاذ عن تقويم البرنامج التعليمي.	
3-7	تقويم أداء الطلبة.	

إلا أن هذه المعايير ماهي إلا اشتراطات يلزم تحقيقها لاعتماد البرامج التعليمية بالمؤسسة، بينما يتعين على المؤسسة التعليمية إعداد نظام إدارة جودة داخلي يُحقق هذه المعايير، ويستوفي اشتراطات الاعتماد. ويختلف نظام الجودة الداخلي من مؤسسة إلى أخرى وفقا لحجمها و تخصصها ،ومعايير هيئة ضمان الجودة والاعتماد التي تسعى المؤسسة لإجازة واعتماد برامجها من خلالها، إلا أن هذه المؤسسات تشترك في تطبيقها لمفهوم ضمان الجودة من حيث كونه فحصا إجرائيا نظاميا للمؤسسة التعليمية، أو البرنامج التعليمي ،لقياس مدى الالتزام بالمعايير المعتمدة، وللتأكد من أن المؤسسة تقوم على تحقيق أهدافها ،وتوفر وتُعزز البنى التحتية المطلوبة ،وتُهيئ كل الظروف لتحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية والمجتمعية من خلال عمليات التقويم والتحسين المستمر لبرامجها.

ونسعى من خلال هذه الورقة إلى التعرف على آليات التقويم والتحسين المستمر للبرنامج التعليمي–كأحد متطلبات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي –من خلال عرض تجربة الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية في إعدادها وتطبيقها لنظام إدارة جودة داخلي، يُراعي معايير ضمان الجودة والاعتماد في مجال تقويم البرنامج التعليمي، وكذلك عرض آلية الاستفادة من نتائج تقويم البرنامج التعليمي في تطوير مكونات البرنامج بالمؤسسة ،و قياس مدى تحقيقه لرسالته وأهدافه، و قياس قدرته التنافسية.

1- دراسات سابقة :

لقد أمسى الحقل المعرفي للجودة في المجال الأكاديمي زاخرا بالأبحاث والمؤلفات، إضافة للمؤتمرات وورش العمل، واللقاءات الأكاديمية المختلفة بشتى أنواعها، كتلك التي تعرض التجارب والتطبيقات العملية، أو الحلقات النقاشية، أو أدلة العمل، وغيرها (Fry، 2009; UA، 2010; ECT، 2011; 2010; Roodt 2011; ، 2007; Harvey and Williams،2011; QAA،ABET 2005،UNDP) .

وعن مدى أهمية وضع دليل داخلي لجودة التعليم والتعلم في المؤسسة التعليمية، وأثره في تحقيق جودة العمليات والنتائج، عرض(برقاوي وآخرون، 2011)، تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا في هذا المجال. حيث عرض الباحثون كيفية بناء الدليل الداخلي لجودة التعليم والتعلم بالكلية، ويشمل ذلك كيفية بناء مخرجات تعلم البرامج التعليمية، وكيفية بناء الخطة الدراسية للبرنامج التعليمي تتضمن مخرجات تعلم المقررات الدراسية، وكيفية عمل أدوات التقييم المختلفة مثل الامتحانات والواجبات المنزلية والواجبات الصفية، وكيفية بناء مصفوفة تربط بين مخرجات تعلم المقررات الدراسية ،ومخرجات تعلم البرنامج التعليمي، وكيفية بناء مصفوفة تربط بين أدوات التقويم المختلفة في المقرر الدراسي ،وبين مخرجات تعلم المقرر، وكيفية بناء ملف المقرر الدراسي وماهية محتوياته.

وعرض (القرني،2011) تجربة جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية في بناء نظام الجودة الداخلي للجامعة، وتتضمن تحديد المعايير الأساسية و الفرعية ومؤشرات الأداء الرئيسة ،وطرق التدقيق و التقويم الداخلي والتحسين المستمر ،وإجراءات تنفيذها، وفق أفضل الممارسات الحسنة في هذا المجال. كما عرض عناصر الجودة التي تشمل التخطيط والتطبيق والقياس والتحسين المستمر لتحقيق رسالة وأهداف وغايات الجامعة، للوصول إلى مخرجات تعليمية مرتكزة على الطالب تحقق متطلبات سوق العمل. كما أكد على أن بناء نظام إدارة الجودة الداخلي للجامعة، جاء بشكل متوافق مع المعايير الوطنية للتقويم والاعتماد الداخلي، ومعايير جائزة مالكوم بالدريدج الأمريكية للجودة.

وقام (البابطين،1997) بتوضيح أهمية وضع أسس عامة لتقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي من أجل تطوير تلك البرامج ،وتحسينها بشكل دوري. وقد استعرضت الورقة نشأة التعليم العالي السعودي وتطوره، وأهدافه، وحددت وظائفه الأساسية من تعليم، وبحث علمي، وخدمة مجتمع. وتناولت الورقة مكونات البرامج التعليمية الرئيسية التالية: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، والتقويم. وحددت الورقة الأسس الأولية لعملية التقويم التربوي بشكل عام، كما حددت وسائل ونماذج التقويم المهمة في عملية تطوير البرامج التعليمية في التعليم العالي. وقد استعرض الكاتب عددا من العقبات التي تحد من فاعلية تطوير البرامج التعليمية للتعليم العالي السعودي. وتوصل الباحث إلى مجموعة من المقترحات المفيدة لعملية تصميم أسس تقويم البرامج التعليمية في التعليم العالي السعودي.

كما خلص (البرقاوي وآخرون،2011) إلى أنه حتى يتم ضمان جودة التعليم والتعلم، لا بد من وضع دليل تفصيلي يتضمن نماذج وأدوات وآليات تطوير وتقويم ومراجعة رسالة البرنامج وأهدافه، ومخرجات التعلم للبرنامج، والخطة الدراسية، وتصميم المادة التعليمية، وتقويم عملية التعليم والتعلم في قاعات الدراسة، وإنشاء وتطوير وتقويم ملف المقرر الدراسي، وأدوات تقييم المقرر، وغيرها من الإجراءات

الضرورية بعملية التعليم والتعلم، بما يتوافق مع معايير الاعتماد، وأفضل الممارسات الحسنة بشكل متكامل ضمن خطة المؤسسة الإستراتيجية التي تحدد المعايير الأساسية والفرعية ،ومؤشرات الأداء الرئيسة.

2- منهجية إعداد الورقة :

تُركز هذه الورقة على آليات تقويم البرنامج التعليمي ،من خلال عرض تجربة الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية، لذلك تم :

- استخدام الأسلوب الوصفي في إعداد الورقة، لعرض آليات وإجراءات تُراعي معايير ومتطلبات ضمان الجودة والاعتماد في مجال تقويم البرنامج التعليمي.
- الاستناد إلى المعايير الليبية لضمان الجودة والاعتماد(التقييم المؤسسي والبرامجي)، والدليل الإرشادي للهيئة السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ،ودليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية الصادر من اتحاد الجامعات العربية، وقواعد ممارسة المهنة البريطاني في ضمان الجودة والاعتماد، وذلك في إعداد دليل إجراءات لتقويم البرنامج التعليمي ، مع مراعاة عدم الإشارة بالورقة إلى :
  - مسئوليات تنفيذ بعض العمليات، وذلك لاختلاف حجم وتخصص المؤسسات التعليمية.
  - المستهدف تحقيقه من قياس مؤشرات أداء البرنامج التعليمي، وذلك لاختلاف حجم وطبيعة وتاريخ تأسيس المؤسسات التعليمية، وبالتالي اختلاف أولوياتها في تحقيق أهدافها الإستراتيجية.
- استخدام مقياس ليكرت Likert scale في استبانات التقويم، لتحديد درجة الموافقة والاعتراض مع جملة الجذع ،التي تُمثل بند التقييم بالاستبانة .
- استخدام موقع إلكتروني لاستضافة وتحليل استبانات التقويم، واحتساب المتوسط والمعدّل العام لبنود ومجالات تقويم مكونات البرنامج التعليمي.

3- تجربة الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية في آلية تقويم البرنامج التعليمي

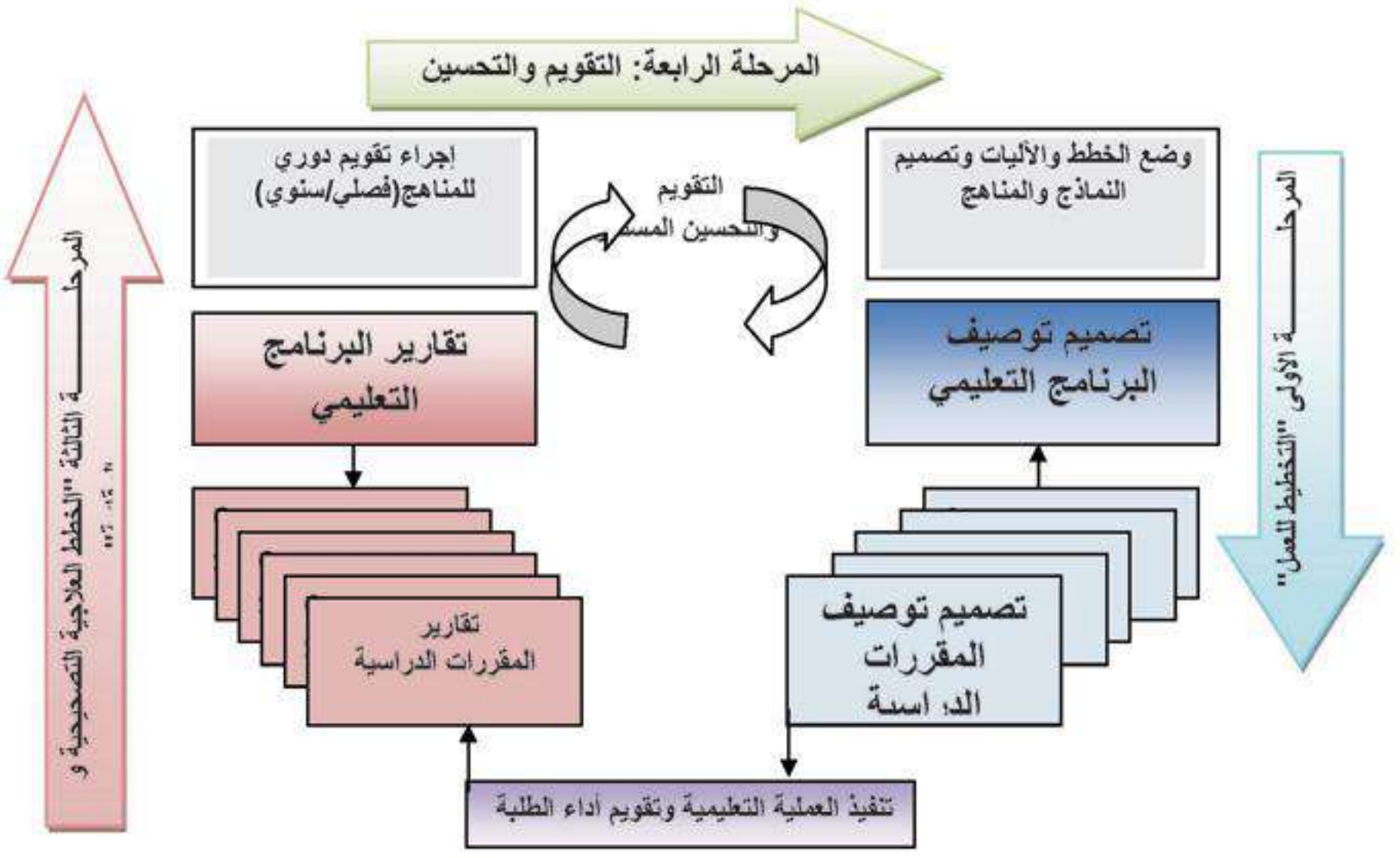
قام مكتب ضمان الجودة وتقويم الأداء بالجامعة بتصميم نظام إدارة جودة داخلي، يُحقق المعايير الوطنية لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي والبرامجي، ومعتمدا دورة ديمينج للتقويم والتحسين المستمر لعمليات النظام.

تتكون دورة ديمنج من أربع مراحل أساسية متتابعة ومتكررة للتحسين المستمر ،كما هو مبين بالشكل رقم(1)، حيث تبدأ بوضع خطة زمنية واضحة الأهداف والنتائج المستهدفة، ثم تنفيذ ومتابعة تنفيذ الخطة، يليها مرحلة قياس النتائج المتحصل عليها من تنفيذ الخطة، ومقارنتها بالنتائج المستهدفة، وتنتهي بالاستفادة من النتائج بتقويم وتطوير الخطط والآليات والإجراءات والسياسات .

كما قام المكتب بإعداد دليل لإجراءات العمليات بالنظام، يصف العمليات الأساسية والفرعية وإجراءات تنفيذهما بالنظام، ومسئولة التنفيذ.

الشكل (1) : مراحل التقويم والتحسين المستمر للعمليات

ومن بين العمليات الأساسية التي يتم تنفيذها بشكل دوري على مستوى كافة البرامج المعتمدة بالجامعة، هي عملية تقويم البرنامج التعليمي –موضوع الورقة- وهذه العملية تمر بالمراحل الأساسية من "التقويم والتحسين المستمر"، كما هو مبين في الشكل رقم (2).



الشكل (2) : مراحل تقويم و تطوير البرنامج التعليمي بالمؤسسة

تمر عملية تقويم وتطوير البرنامج التعليمي بالجامعة بالمراحل التالية:

- المرحلة الأولى: وضع الخطط وصياغة الأهداف، وتصميم الآليات والمناهج.
- المرحلة الثانية : تنفيذ خطة الدراسة و الامتحانات بالبرنامج التعليمي.
- المرحلة الثالثة : إجراء تقويم للبرنامج التعليمي للمراحل الدراسية الفاعلة خلال العام الأكاديمي.
- المرحلة الرابعة : تطوير البرنامج التعليمي في ضوء نتائج التقويم.

1-4 المرحلة الأولى- وضع الخطط والآليات وصياغة الأهداف وتصميم المناهج :

يتم في هذه المرحلة تصميم واعتماد البرنامج التعليمي والمقررات الدراسية، ووضع الآليات وتصميم استبانات التقييم، وتحديد مؤشرات قياس أداء البرنامج، واعتماد خطة ضمان الجودة لتقويم البرنامج التعليمي، حيث تتضمن هذه المرحلة العمليات التالية:

4-1- 1 : تصميم البرنامج التعليمي: (10)،(11)

يتم تصميم توصيفٍ للبرنامج التعليمي، مع الأخذ في الاعتبار رسالة وسياسة الجامعة، واحتياجات سوق العمل، والمعايير الأكاديمية المرجعية Reference academic Standard في مجال التخصص، والإطار الوطني للمؤهلات National Qualification Framework، واستخدام النموذج المعتمد بمكتب ضمان الجودة بالجامعة ،والمُعد استنادا على معايير ضمان الجودة و الاعتماد لإعداد توصيف البرنامج التعليمي، حيث يتضمن:

- المعلومات الأساسية عن البرنامج: اسم المؤسسة، اسم ورقم البرنامج، الدرجة العلمية التي يمنحها البرنامج، والأقسام العلمية بالبرنامج، ومنسق البرنامج، واسم المراجع الخارجي، وتاريخ اعتماد التوصيف.
- الأهداف العامة للبرنامج التعليمي ،والتي يُفترض أن يكتسبها الخريج بعد إكمال البرنامج التعليمي بنجاح،
- الصفات التي يتمتع بها الخريج بعد إنهائه البرنامج التعليمي بنجاح ،والتي تكون في صورة كفايات و قدرات.
- مخرجات التعلم المستهدفة ILOs ، والتي تكون في صورة معارف ومهارات عملية وذهنية ومهارات عامة منقولة.
- إستراتيجية التعليم والتعلم المتبعة بالبرنامج لتقديم مخرجات التعلم المستهدفة.
- طرق تقويم أداء الطالب والمناسبة لمخرجات التعلم المستهدفة.

- مكونـات البرنـامج من حيث الساعات المعتمـدة، وأوزان مقررات العلوم الأساسية ،و مقررات العلوم الإنسانية والاجتماعية والتخصصية و الاختيارية، وبرامج التدريب العملي والميداني.
- بنية البرنـامج التعليمـي، مدة الدراسة بالبرنـامج، والخطـة الدراسية للبرنـامج تتضمن المقررات الدراسية بكل فصل/ سنة دراسية، والساعات المعتمدة لكل منها، ومخرجات التعلم المستهدفة بالبرنامج ،والتي يتم تغطيتها بالمقررات الدراسية.
- المعـايير الأكاديميـة المرجعيـة (الوطنيـة أو الإقليميـة أو الدوليـة) فـي مجـال التخصص، وجدول المقارنة بين مخرجات التعلم المستهدفة المعتمدة بالبرنـامج، ومخرجات التعلم الواردة بالمعايير الأكاديمية المرجعية.
- متطلبـات الالتحـاق بالبرنـامج (معـايير القبـول)، ومتطلبـات الانتقـال مـن مرحلـة إلـى مرحلـة ومتطلبات إتمام الدرجة العلمية للبرنامج وفقا للائحة الدراسة و الامتحانات المعتمدة بالبرنامج.
- آليات تقويم البرنامج التعليمي، والجهات المشاركة بالتقويم .
- مصفوفة تربط مخرجات التعلم المستهدفة بمقررات المنهاج.

2-1-4 : تصميم توصيف المقررات الدراسية: (12)،(13)

إعداد توصيف للمقررات الدراسية وفقا لنموذج توصيف المقرر الدراسي المعتمد بمكتب ضمان الجودة بالجامعة ،والمُعد استنادا على معايير ضمان الجودة والاعتماد لإعداد التوصيف المقرر الدراسي، حيث يتضمن:

- المعلومات الأساسية عن المقرر الدراسي، الساعات المعتمدة للمقرر الدراسي وفقا لإستراتيجية التعليم والتعلم المتبعة بالمقرر، ومخرجات التعلم المستهدفة.
- الأهداف العامة للمقرر الدراسي ،والتي يُفترض أن يكتسبها الطالب بعد إكمال المقرر الدراسي بنجاح،
- مخرجات التعلم المستهدفة ILOs للمقرر الدراسي ،والتي تكون في صورة معارف ومهارات عملية وذهنية ومهارات عامة منقولة،
- المواضيع الدراسية التي تُقدم بالمقرر الدراسي وفقا لمخرجات التعلم المستهدفة بالمقرر.
- طرق التعليم و التعلم المستخدمة في تقديم المقرر وفقا لطبيعة المقرر، ومخرجات التعلم المستهدفة.

- طـرق تقـويم أداء الطالـب ذات العلاقـة بمخرجـات الـتعلم المسـتهدفة بـالمقرر، ونظـام توزيـع الدرجات، والجدول الزمني للتقويم.
- الإمكانات والتجهيزات المطلوبة لتقديم المقرر الدراسي.
- آليات تقويم المقرر الدراسي، والجهات المشاركة بالتقويم .
- قائمة بالمراجع و الدوريات.

4-1-3 مراجعة توصيف البرنامج التعليمي والمقررات الدراسية من قِبل مراجعين خارجيين :

يتم مراجعة تصميم توصيف البرنـامج التعليمـي والمقررات الدراسية من قِبل مراجعين خـارجيين فـي التخصـص ،وذلـك قبـل اعتمـاده مـن قِبـل مشـرف/منسـق البرنـامج التعليمـي، وإعـداد تقريـر "المراجعـة الخارجية لتوصيف البرنامج و المقررات"، وإحالته للمجلس العلمي/لجنة تطوير المناهج بالكلية للمناقشة، وفيما يلي بيان بمكونات تقرير المراجع الخارجي لتوصيف البرنامج والمقررات: (14)

- التحقق مـن مـدى اسـتيفاء توصـيف البرنـامج للمعلومـات الأساسـية، واعتمـاد مشـرف البرنـامج التعليمي.
- تقييم أهداف البرنامج من حيث وضوح صياغتها ،وقابليتها للقياس كمّا ونوعا.
- تقييم وضـوح مخرجـات الـتعلم المسـتهدفة وارتباطهـا بأهداف البرنـامج، والمقـررات الدراسـية ،وتوافقها مع مواصفات الخريج، ومدى مواكبتها للتطور العلمي في مجال التخصص، ومواكبتها لاحتياجات سوق العمل.
- مدى تحديد المعايير الأكاديمية المرجعية ،وملاءمتها لمواصفات الخريج ،وتحقيقها بتوصيف البرنامج.
- تقييم هيكلية البرنـامج من حيث توازن بنية البرنـامج بين مقررات العلوم الأساسية والإنسانية والاجتماعية والمتخصصة ،والتدريب العملي والميداني.
- تقييم مدى ملاءمة طرق تقويم الطالب لمخرجات التعلم المستهدفة.
- مراجعة توصيف مقررات الدراسية.
- ويختتم التقرير برأي المراجع الخارجي، واعتماد المراجع للتقرير.

4-1-4 اعتماد توصيف البرنامج التعليمي والمقررات الدراسية:

تقوم الجهة المعنية باعتماد توصيف البرنـامج والمنهاج –سواء المجلس العلمي/لجنة تطوير المنـاهج بالكلية- بمناقشة تقرير المراجعين وتفعيله، واعتماد توصيف البرنامج والمقررات من قبل مشرف/منسق البرنامج التعليمي، بموجب محضر اجتماع الجهة المعنية، باعتماد توصيف البرنامج و المقررات.

4-1-5 وضـع واعتمـاد خطـة لتقـويم البرنـامج التعليمـي بالقسـم/الكليـة خـلال عـام أكـاديمي:
(2)،(3)،(4)،(5)،(15)

مع بداية كل عام أكاديمي يقوم مكتب ضمان الجودة بالجامعة بالتنسيق مع الوحدات الأكاديمية (الكليات) بوضع واعتماد خطة لتقويم البرنامج التعليمي بالكلية أو القسم، وذلك وفقا للتقويم الأكاديمي للبرنامج وخطته الدراسية، وسياسة مكتب ضمان الجودة في التقويم، حيث تضم الخطة عمليات التقويم المختلفة لكافة مكونات البرنامج ،ولكافة المراحل الدراسية الفاعلة خلال العام الأكاديمي، والجدول رقم (2) يُبين بنود خطة ضمان الجودة لتقويم البرنامج التعليمي، والجهة المشاركة ،أو المعنية بالتقويم، والزمن المتوقع لتنفيذ العملية:

الجدول رقم (2): بنود خطة ضمان الجودة لتقويم البرنامج التعليمي والجهة المشاركة بالتقويم وزمن التنفيذ:

العملية	الجهة المشاركة /المعنية	الزمن المتوقع للتنفيذ
استقراء آراء الطلبة حول المحتوى العلمي للمقرر الدراسي والأداء التدريسي للأستاذ ،وخدمات الدعم التعليمية ،وطرق تقويم أداء بالمقرر.	الطالب	الأسبوع الأخير من الدراسة بالمقرر، وعن كل مرة يتم فيها تقديم المقرر خلال العام الأكاديمي.
تقييم المقررات الدراسية - ويشمل هذا الأجراء تقييم الهيئة التدريسية للمحتوى العلمي الذي تم تقديمه بالمقرر الدراسي، وفاعلية طرق تقويم أداء الطالب، وفاعلية طرق التعليم و التعلم، وخدمات الدعم التعليمية، وسلوك واهتمام الطلبة بالمقرر	الأستاذ	الأسبوع الأخير من الدراسة بالمقرر، وعن كل مرة يتم فيها تقديم المقرر خلال العام الأكاديمي.
تقييم المقررات الدراسية	الممتحن الخارجي	أسبوع الامتحانات النهائية
استقراء آراء الطلبة حول "طرق تقويم الطالب" خلال الاختبارات النهائية للمقررات الدراسية	الطالب	أسبوع الاختبارات النهائية
تقييم الاختبارات النهائية العملية (OSCE) للمقررات الدراسية (خاص بالكليات الطبية).	الممتحن الخارجي الطالب	أسبوع الامتحانات النهائية

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

العملية	الجهة المشاركة /المعنية	الزمن المتوقع للتنفيذ
إعداد تقارير تقييم المقررات الدراسية Course Reports	ضمان الجودة بالتنسيق مع إدارة البرنامج	نهاية العام الأكاديمي ،وبعد ظهور نتائج الدور الثاني للمقرر.
استقراء آراء الطلبة حول "طرق التعليم والتعلم" المتبعة بالبرنامج.	من قبل الطلبة بكافة المراحل الدراسية	نهاية العام الأكاديمي ،وقبل إجراء الطالب للامتحانات النهائية
استقراء آراء الطلبة حول "مكونات البرنامج التعليمي".	طلبة السنة النهائية	نهاية العام الأكاديمي ،وقبل إجراء طالب السنة النهائية للامتحانات النهائية.
تقييم الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي للكوادر الإدارية بالبرنامج التعليمي.	الموظف ورئيسه المباشر	نهاية العام الأكاديمي.
قياس رضا الكوادر الأكاديمية بالبرنامج التعليمي حول جودة الخدمات المختلفة (الإجراءات الإدارية و المالية وبرامج التطوير المهني)،	هيئة التدريس والكوادر المساندة	نهاية العام الأكاديمي.
إعداد تقرير تقييم البرنامج التعليمي	ضمان الجودة بالتنسيق مع إدارة البرنامج	نهاية العام الأكاديمي.
نشر التغذية الراجعة حول نتائج التقييم، وتوصيات إدارة البرنامج في الخصوص.	الأطراف المعنية و/أو المشاركة بالتقييم	بداية العام الأكاديمي التالي.

6-1-4 تحديد قائمة بمؤشرات قياس أداء البرنامج: [16]

استنادا للأهداف الإستراتيجية للجامعة والخطة التشغيلية السنوية للبرامج التعليمية ،يتم تحديد قائمة بمؤشرات قياس أداء البرامج التعليمية في مجال التعليم و التعلم، والبحث العلمي والخدمة المجتمعية، وذلك خلال العام الأكاديمي ،وتحديد المعلومات المطلوبة ،وآلية قياسها ،والمستهدف تحقيقه لكل منها، كما يظهر في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): قائمة لبعض مؤشرات قياس الأداء، وآلية قياسها للبرامج التعليمية بالجامعة:

مؤشر الأداء	آلية/أدوات القياس
معدّل التحاق الطلبة بالبرنامج (الذكور، والإناث، ومن داخل وخارج ليبيا)	احتساب نسبة الزيادة في معدّل الالتحاق بالبرنامج مع بداية العام الأكاديمي مقارنة بالأعوام السابقة وفق المستهدف.
معدل الاحتفاظ بالطالب بالبرنامج	احتساب إجمالي الطلبة المسجلين بالبرنامج في آخر العام الأكاديمي نسبة بإجمالي عدد الطلبة المسجلين في بداية العام الأكاديمي.
نسبة نجاح الطلبة بالبرنامج بتقدير جيد جداً فما فوق	احتساب نسبة نجاح الطلبة بالبرنامج في العام الأكاديمي مقارنة بالمستهدف،
معدّل الخريجين بالبرنامج،	نسبة خريجي الدفعة بالبرنامج مقارنة بالمستهدف.
معدّل توظيف الخريجين بسوق العمل بالبرنامج،	معدّل توظيف خريج البرنامج بدوام كامل مقارنة بالمستهدف.
متوسط رضا الطلبة بالبرنامج عن جودة الأداء التدريسي	استقراء آراء الطلبة بكافة المراحل الدراسية
متوسط رضا الطلبة بالبرنامج عن جودة المنهج الدراسي،	استقراء آراء الطلبة بكافة المراحل الدراسية
متوسط رضا الطلبة بالبرنامج عن جودة طرق التعليم والتعلم المتبعة،	استقراء آراء الطلبة بكافة المراحل الدراسية
متوسط رضا الطلبة بالبرنامج عن جودة المصادر التعليمية،	استقراء آراء الطلبة بكافة المراحل الدراسية عن جودة المكتبة ومصادر التعلم
متوسط رضا الطلبة عن جودة البرنامج التعليمي	استقراء آراء طلبة السنة النهائية
متوسط رضا الخريج عن جودة البرنامج التعليمي	استقراء آراء خريجي البرنامج بعد مرور 6 أشهر من توظيفه بسوق العمل
متوسط رضا سوق العمل عن جودة البرنامج التعليمي	استقراء آراء أرباب العمل بعد مرور 6 أشهر من توظيف خريج البرنامج
معدل الاحتفاظ بالأستاذ بالبرنامج	عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يتركون البرنامج سنوياً سواء في فترة الاختبار، أم بعد مرور 3 سنوات من التعاقد.
نسبة القارين إلى غير القارين	نسبة الهيئة التدريسية بدوام كامل إلى الهيئة التدريسية بدوام جزئي
النشاط البحثي لعضو هيئة التدريس	عدد الأوراق العلمية المنشورة سنوياً في مجلات محكمة
النشاط المجتمعي لعضو هيئة التدريس	عدد البرامج المجتمعية المشارك بها سنوياً
برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس	نسبة الهيئة التدريسية المشاركة في برامج التطوير المهني المؤتمرات/ورش العمل/الندوات العلمية الداخلية والخارجية عدد مشاريع التخرج/رسائل الماجستير مشارك بها عضو هيئة التدريس ،إما بالإشراف عليها، أو كان ممتحن خارجي لها.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

7-1-4 تصميم استبانات التقويم وتحديد مجالات التقويم

تصميم نماذج لتقويم مكونات ومخرجات البرنامج التعليمي، هذه النماذج تكون محددة وواضحة الأهداف، تستهدف الأطراف المعنية مثل (الطالب، والخريج، والأستاذ والممتحن الخارجي، والمراجع الخارجي، وسوق العمل)،حيث يقوم مكتب ضمان الجودة بالجامعة بالتعاون مع الوحدات الأكاديمية و وحدة التعليم الطبي بتصميم نماذج التقييم المختلفة ،وذلك استنادا لمعايير ضمان الجودة و الاعتماد ومؤشرات قياس الأداء المعتمدة، والاستفادة من خبرات مؤسسات تعليمية في تصميم الاستبانات، حيث يتم تحديد مجالات التقييم، والأسئلة التي تُعبر عن كل مجال، وفيما يلي بيان بمجالات التقييم والجهات المشاركة بالتقييم حسب ورودها في استبانات التقييم:

- أسئلة لتقييم مجال "جودة المنهج الدراسي "، من وجهة نظر الطالب و الأستاذ والممتحن الخارجي،
- أسئلة لتقييم مجال "جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس"، من وجهة نظر الطالب، وإدارة البرنامج.
- أسئلة لتقييم مجال "جودة المكتبة ومصادر التعلم بالمنهج الدراسي"، من وجهة نظر الطالب، والأستاذ، والممتحن الخارجي.
- أسئلة لتقييم مجال "جودة طرق التعليم و التعلم"، من وجهة نظر الطالب، والأستاذ، والممتحن الخارجي.
- أسئلة لتقييم مجال "جودة طرق تقويم أداء الطالب"، من وجهة نظر الطالب، والأستاذ، والممتحن الخارجي.
- أسئلة لتقييم مجال "جودة أداء المشرفين التعليميين"، من وجهة نظر الطالب.
- أسئلة لتقييم مجال "جودة تنسيق الجداول الدراسية"، من وجهة نظر الطالب.
- أسئلة لتقييم " سلوكيات الطالب ومدى اهتمامه بالمنهج الدراسي"، من وجهة نظر الأستاذ.
- أسئلة لتقييم مجال "جودة مرافق البرنامج"، من وجهة نظر الطالب .
- تقييم "جودة إجراءات التسجيل"، من وجهة نظر طالب السنة النهائية.
- تقييم "جودة الإرشاد الأكاديمي"، من وجهة نظر طالب السنة النهائية.
- تقييم "جودة الأنشطة اللاتدريسية"، من وجهة نظر طالب السنة النهائية.

- تقييم "جودة البرنامج التعليمي في اكساب الخريج مهارات المساهمة في خدمة المجتمع"، من وجهة نظر طالب السنة النهائية.
- تقييم "جودة البرنامج التعليمي في إكساب الخريج القدرات والكفايات"، من وجهة نظر طالب السنة النهائية، وسوق العمل بعد مرور 6 أشهر على توظيف خريج البرنامج.
- أسئلة لتقييم " سلوكيات خريج البرنامج"، من وجهة نظر سوق العمل بعد مرور 6 أشهر على توظيف خريج البرنامج.

2-4 المرحلة الثانية: تنفيذ خطة الدراسة و الامتحانات بالبرنامج التعليمي:

يبدأ البرنامج بتنفيذ خطته الدراسية ،وإجراء الاختبارات النهائية ،وفقا للتقويم الأكاديمي المعتمد بالعام الأكاديمي.

3-4 المرحلة الثالثة: إجراء تقويم للبرنامج التعليمي للمراحل الدراسية الفاعلة خلال العام الأكاديمي:

يتم إجراء تقييم لمكونات البرنامج من قبل الأطراف المعنية لكافة المراحل الدراسية الفاعلة خلال العام الأكاديمي ،وذلك وفقا لخطة ضمان الجودة لتقويم البرنامج التعليمي الواردة في الفقرة 4-1-5، وباستخدام استبانات التقييم الواردة في الفقرة 4-1-7، وفيما يلي بيان بالعمليات المتعلقة بتقييم المنظومة التعليمية (الطالب والمنهج و الأستاذ):

4-3-1 استقراء آراء الطلبة حول جودة المنهج لدراسي: مع انتهاء الدراسة بالمقرر، يتم استقراء آراء الطلبة حول العملية التدريسية ، لتشمل رأيه حول المحتوى العلمي و العملي والميداني للمقرر الدراسي، ورأيه في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وحول المصادر التعليمية الخاصة بالمقرر، وحول طرق تقييم أداء الطالب المتبعة بالمقرر، وجودة تنسيق الجدول الدراسي، وجودة الإشراف التعليمي.

4-3-2 تقييم المنهج الدراسي من قبل الأستاذ : مع انتهاء الدراسة بالمقرر، يقوم الأستاذ بتقييم المنهج الدراسي من حيث (المحتوى العلمي النظري و العملي و الميداني للمقرر الدراسي ،الذي تم تقديمه مقارنة بتوصيف المقرر الدراسي المعتمد، طرق التعليم والتعلم المتبعة عند تقديم المقرر، طرق تقييم أداء الطالب المتبعة في المقرر، ومدى كفاية وملاءمة الموارد التعليمية، ومدى اهتمام الطلبة بالمنهج وسلوكهم).

4-3-3 تقييم المنهج الدراسي من قبل الممتحن الخارجي: يقوم الممتحن الخارجي بمراجعة وإعداد تقرير حول رأيه في توصيف المقرر الدراسي وما تم تقديمه، وجودة خدمات الدعم التعليمية من حيث

توفر المراجع ذات العلاقة بالمنهج ،و تجهيز المعامل الدراسية، ومستوى الاختبار النهائي، ومستوى أداء الطلبة. (17)

4-3-4 إعداد تقرير بنتائج تقييم المنهج الدراسي: يتم إعداد تقرير بنتائج تقييم المنهج الدراسي، وذلك عن كل مرة يتم فيها تقديم المقرر الدراسي خلال العام الأكاديمي، ويُسمى "تقرير المقرر الدراسي " ويُدرج التقرير في حافظة خاصة بالمقرر الدراسي؛ تضم "توصيف المقرر الدراسي المعتمد"، و"تقارير تقييم المقرر الدراسي عن فصول /سنوات دراسية سابقة"، حيث يتضمن التقرير البنود التالية: (18)

- معلومات عن المقرر الدراسي، العام الأكاديمي، تاريخ إعداد التقرير، ورقم التقرير .
- أعداد الطلبة المشاركين في المقرر، نتائج أداء الطلبة (بعد الدور الثاني)، وما إذا كانت نتائج أداء الطلبة ضمن التوزيع الطبيعي.
- تقييم الأستاذ للمقرر الدراسي(المحتوى العلمي، فاعلية طرق التعليم والتعلم، ملاءمة وفاعلية الموارد التعليمية، طرق تقييم الطلبة و فاعليتها، أي تحديات إدارية تم مواجهتها، سلوك الطلبة، مقترحات بتطوير وتحسين محتوى المقرر ، أو طرق التقييم، أو طرق التعليم والتعلم).
- تقرير تقييم الممتحن الخارجي للمقرر.
- متوسط رضا الطلبة حول تقييمهم للمنهج الدراسي، والأداء التدريسي ،وطرق التعليم والتعلم، وطرق تقييم الأداء، والموارد التعليمية، والاختبار النهائي .
- توصيات وخطة تحسين المقرر الدراسي في ضوء نتائج التقييم الواردة بالتقرير.

5-3-4 تقييم أداء عضو التدريس (تقييم الأداء الوظيفي والتدريسي و البحثي و المساهمة المجتمعية) : يتم تقييم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس من قبل رئيس القسم سنويا، للتحقق من مدى قيامه بمهامه بمهنية واحترافية ،وامتلاكه للمهارات المطلوبة، وتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وذلك مع انتهاء العام الأكاديمي من قبل الأطراف المعنية (الطالب، وإدارة الكلية)، وتقييم النشاط البحثي لعضو هيئة التدريس من حيث مشاركته في مشاريع بحثية، ونشره لأوراق علمية، وتقييم الجانب المجتمعي لعضو هيئة التدريس من حيث مدى مساهمته في برامج الخدمة المجتمعية ،وتشمل (المشاركة في الندوات والمحاضرات والملتقيات والنشاطات العامة والخاصة في المجتمع، المشاركة الكتابية بالمقالات والصحف والدوريات، والمشاركة الإعلامية في القنوات المسموعة والمرئية، وإجراء الأبحاث والدراسات التي تُعالج المشكلات التي يُعاني منها المجتمع.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

6-3-4 إعداد تقرير بنتائج تقييم أعضاء هيئة التدريس: يتم إعداد ملف لكل عضو هيئة تدريس متضمنا نتائج تقييم أدائه الوظيفي والتدريسي و البحثي و المجتمعي خلال العام الأكاديمي الحالي مقارنة بالمستهدف ،و بتقييمه بالأعوام الأكاديمية الماضية، والاستفادة من نتائج التقييم بتحديد نقاط القوة والضعف و مقترحات التحسين، و كذلك الاستفادة من النتائج في تطبيق لائحة الحوافز التشجيعية والترقيات.

4-4 المرحلة الرابعة: تطوير البرنامج التعليمي في ضوء نتائج التقويم

يتم التقويم الدوري للبرنامج التعليمي مع نهاية العام الأكاديمي، ويتم إعداد خطة لتحسين وتطوير البرنامج ،وذلك في ضوء نتائج تقويم المناهج الدراسية للمراحل الدراسية الفاعلة خلال العام الأكاديمي، ونتائج التقويم الخارجي للبرنامج (إن وُجدت)، ونتائج آخر عملية تقويم ذاتي للبرنامج، وأي تغييرات داخل أو خارج المؤسسة، وكان لها أثر على البرنامج (إن وُجد)، حيث تتضمن هذه المرحلة العمليات التالية:

4-4-1 إعداد تقرير تقويم البرنامج التعليمي: مع انتهاء العام الاكاديمي، يقوم منسق/مشرف البرنامج التعليمي بالتعاون مع هيئة التدريس بالبرنامج والمجلس العلمي بالبرنامج، كما يمكن الاستعانة بمقيم خارجي ،وذلك لإعداد تقرير تقويم البرنامج التعليمي، استنادا إلى توصيف البرنامج التعليمي المعتمد، وتقارير تقييم المقررات الدراسية للمراحل الدراسية الفاعلة خلال العام الأكاديمي، ويتم إعداد تقرير لتقويم البرنامج التعليمي خلال العام الأكاديمي، حيث يتضمن التقرير البنود التالية: (19)

- معلومات عن البرنامج التعليمي: اسم المؤسسة، اسم وكود البرنامج، الدرجة العلمية التي يمنحها، العام الأكاديمي، تاريخ إعداد التقرير.
- بيانات إحصائية عن البرنامج؛ حول:
  - أعداد الطلبة (الجدد والنظاميين) المسجلين بالبرنامج في العام الأكاديمي موضوع التقرير،
  - عدد ونسبة الطلبة الذين اجتازوا وانتقلوا من مرحلة دراسية إلى التي تليها للسنوات الدراسية خلال العام الأكاديمي
  - نسبة خريجي البرنامج خلال العام الأكاديمي، ومقارنتها بالأعوام الأكاديمية السابقة،
  - إذا كان هناك عوامل أثرت على معدّل انتقال الطلبة من مرحلة لأخرى (إن وُجد)، أو كانت نسبة الخريجين أقل من المستهدف.

- ملخص معلومات حول المقررات الدراسية؛ تشمل:
  - جدول يُظهر مدى الالتزام بتنفيذ الخطة الدراسية للبرنامج وفق التقويم الأكاديمي المعتمد، وما إذا كان هناك مقررات لم يتم تدريسها خلال العام الأكاديمي، مع ذكر الأسباب، ومقترحات المعالجة.
  - مواضيع ضمن المقررات لم يتم تغطيتها استنادا لتقرير تقييم هيئة التدريس للمقرر، وأسباب عدم التنفيذ وخطة التعويض (إن وُجد).
  - نتائج تقويم أداء الطلبة بكافة المقررات الدراسية خلال العام الأكاديمي (% النجاح، % الرسوب، و نسبة الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز، وجيد جدا، وجيد ومقبول)، وما إذا كان هناك نتائج غير اعتيادية، وما أسبابها، والإجراءات المتخذة (إن وُجد).
- ملخص لنتائج تقييم مكونات البرنامج التعليمي خلال العام الأكاديمي؛ حيث تضم:
  - قائمة بالمقررات الدراسية التي تم تقييمها، والجهات التي شاركت بتقييمها.
  - نتائج تحليل آراء الهيئة التدريسية - استنادا لتقارير المقررات الدراسية -حول فاعلية سياسات التعليم و التعلم، وطرق التقييم ومصادر التعلم وعلاقتهم بمخرجات التعلم المستهدفة.
  - نتائج تحليل آراء الطلبة -استنادا لتقارير المقررات الدراسية- حول جودة للمناهج الدراسية وخدمات الدعم التعليمية والأداء التدريسي، وجودة فعالية طرق التعليم و التعلم المتبعة بالكلية.
  - نتائج تقييم الممتحن الخارجي للمقرر الدراسي، وذلك استنادا لتقارير المقررات الدراسية.
  - نتائج تحليل آراء طلبة السنة النهائية و الخريجين حول جودة البرنامج التعليمي والأنشطة الداعمة
  - نتائج تحليل آراء أرباب العمل حول قدرات ومهارات خريج البرنامج.
  - نتائج تقييمات سابقة لتدقيق داخلي أو خارجي.
  - تقارير لمعالجة شكاوى مستلمة من الأطراف المعنية خلال العام الأكاديمي.
  - نتائج تحليل الرضا الوظيفي للكوادر الأكاديمية والفنية والإدارية.
  - أي مقترحات في تطوير البرنامج التعليمي في ضوء الاستفادة من التغذية الراجعة من الأطراف المذكورة أعلاه حول جودة مكونات البرنامج التعليمي، وفاعلية تطبيق الإجراءات والعمليات.

- ملخص لبرامج تهيئة تم تقديمها خلال العام الأكاديمي لكوادر أكاديمية جديدة انضمت للبرنامج مع بداية العام الأكاديمي، مع ذكر نوع البرامج، وعدد المشاركين، والمدة الزمنية للبرنامج، ونتائج تقييم المشاركين لبرنامج التهيئة، وفي حال عدم تنفيذ برامج تهيئة يتم ذكر الأسباب.
- ملخص لبرامج تطوير مهني تم تنفيذها خلال العام الأكاديمي للكوادر الأكاديمية والفنية والإدارية، مع ذكر نوع البرامج، وعدد المشاركين.
- مقترحات بالتعديل في بنية البرنامج التعليمي استنادا للمتغيرات الداخلية أو الخارجية للمؤسسة، مع تحديد التعديلات الصغرى و العُظمى في البرنامج (إن وُجد).
- الصعوبات والتحديات التي واجهت إدارة البرنامج خلال العام الأكاديمي.
- خطة العمل للتحسين المستمر للمساهمة في تطوير فعالية البرنامج، وذلك استنادا على النتائج السالفة الذكر ؛ وتضم:
  - خطة تحسين العام الأكاديمي السابق.
  - خطة التحسين في مكونات البرنامج للعام الأكاديمي القادم، وتشمل خطة التطوير في توصيف البرنامج والمقررات، و سياسات القبول، وطرق تقويم أداء الطالب، وإستراتيجية التعليم والتعلم، وخدمات الدعم التعليمية، واللوائح المنظمة الدراسة والامتحانات بالبرنامج، وتطوير آليات وعمليات تقويم البرنامج، واستبانات التقييم.
  - خطة التطوير المهني للكوادر الأكاديمية و الفنية والإدارية استنادا لنتائج تقويم الأداء.

4-4-2 إحالة تقرير تقويم البرنامج التعليمي إلى القسم المعني: يتم إحالة تقرير البرنامج التعليمي إلى القسم المعني/ عميد الكلية ،حيث يُدرج التقرير في حافظة خاصة بالبرنامج التعليمي؛ تضم "توصيف البرنامج التعليمي المعتمد" ، و"تقارير تقييم البرنامج التعليمي عن الأعوام الأكاديمية السابقة"، كسجل يعكس المراجعة الدورية للبرنامج ،وإجراءات تطوير البرنامج التعليمي.

5- الاستفادة من نتائج تقويم البرنامج التعليمي في قياس مدى تحقيق البرنامج/المؤسسة للرسالة والأهداف:

مع انتهاء مرحلة تقويم البرنامج التعليمي ووضع خطة تحسين وتطوير لمكونات البرنامج التعليمي، وذلك استنادا لتقرير البرنامج التعليمي عن العام الأكاديمي ذي العلاقة، والمشار إليه في الفقرة(4-4-1)، يتم أيضاً استخدام نتائج التقويم، ونتائج مؤشرات الأداء في قياس مخرجات البرنامج، ومدى تحقيقه لرسالة وأهداف الكلية، و ذلك من خلال إجراء العمليات التالية :

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

- إعداد التقرير السنوي للوحدات: تقوم الوحدات الأكاديمية (الكليات)، والوحدات الإدارية (الداعمة) بالجامعة ،بإعداد التقرير السنوي، حيث يختلف التقرير السنوي للكلية عن تقرير البرنامج التعليمي بالكلية، فالتقرير السنوي للكلية يهدف إلى قياس مدى تحقيق الكلية لرسالتها و أهدافها في مجالات التعليم والتعلم، والبحث العلمي، والخدمة المجتمعية، لهذا يتضمن التقرير: إنجازات الكلية، ونتائج قياس مؤشرات الأداء المتحصّل عليها من تقويم البرنامج/البرامج بالكلية، والمشار إليها في الجدول(3)، والصعوبات والتحديات التي واجهت الكلية، وأخيرا توصياتها ومقترحاتها بالتحسين.
- تقييم النتائج المتحصّل عليها من تقويم البرامج التعليمية: يتم عرض ومناقشة نتائج قياس أداء الوحدات ضمن التقرير السنوي، ومقارنة النتائج بالمستهدف في إطار مراجعة مدى تحقيق المؤسسة لرسالتها وأهدافها، وفي حال وجود نتائج أقل من المستهدف ،يتم مناقشة الأسباب، والجدول رقم (4) يُبين عينة من نتائج مؤشرات قياس الأداء المتحصل عليها من تقارير تقويم البرامج التعليمية للعام الأكاديمي 2012-2013 ،والتي يتم إدراجها في التقرير السنوي للجامعة ،وتشمل آراء طلبة المراحل الدراسية المختلفة والمتحصّل عليها خلال إجراء التقويم الدوري للمناهج، أو تقييم عام للبرامج التعليمية، إلا أنها لم تتضمن تقييم سوق العمل لخريجي البرامج ،أو تقييم البرامج من قبل الخريج بعد توظيفه بسوق العمل ،وذلك لحداثة تخريج برامج الجامعة للدفعات الأولى.
- مقارنة نتائج مؤشرات الأداء للعام الحالي بالأعوام السابقة لقياس مدى التقدم في تحقيق رسالة وأهداف الكليات والجامعة، وفي حال كانت نتائج العام الأكاديمي الحالي أقل من العام الأكاديمي السابق يتم مناقشة الأسباب.
- وضع التوصيات وخطة التحسين والتطوير للعام الأكاديمي القادم، وذلك في ضوء النتائج التي حققتها الكليات والجامعة بالعام الأكاديمي الحالي.

الجدول (4): نتائج متوسط رضا طلبة البرامج التعليمية بالجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية عن العام الأكاديمي 2012-2013:

متوسط رضا الطلبة حول جودة	البرنامج/الكلية / مجال التقييم	الكلية (1)	الكلية (2)	الكلية (3)	الكلية (4)	الكلية (5)	الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية	المتوسط المستهدف تحقيقه في قياس مؤشرات اداء البرامج والجامعة = 3 فما فوق، وذلك على مقياس ليكرت
	المنهج الدراسي	3.59	3.24	3.68	3.75	3.75	**3.60**	
	الأداء التدريسي	3.55	3.64	3.89	4.00	3.80	**3.78**	
	مصادر التعلم	3.36	3.32	3.09	3.18	*	**3.24**	
	طرق التعليم والتعلم	2.96	3.15	3.31	3.75	3.53	**3.34**	
	طرق تقييم الطالب	3.58	3.53	4.15	3.53	4.03	**3.76**	
	الإرشاد الأكاديمي	2.98	3.35	3.00	5.00	3.63	**3.59**	
	البرنامج التعليمي في إكساب الخريج القدرات والكفايات.	3.64	3.31	4.18	4.67	*	**3.95**	
	البرنامج التعليمي في اكساب الخريج مهارات المساهمة في خدمة المجتمع	3.96	3.5	4.18	4.67	*	**4.08**	
	إجراءات التسجيل	3.64	3.00	4.00	4.33	*	**3.74**	
	الأنشطة اللاتدريسية	2.80	3.00	3.82	3.33	*	**3.24**	
	مرافق البرنامج	3.76	2.71	3.91	4.67	*	**3.76**	
	متوسط رضا طلبة البرنامج/الجامعة عن جودة مجالات البرنامج المذكورة أعلاه عن العام 2012-2013	**3.44**	**3.25**	**3.75**	**4.08**	**3.75**	**3.64**	

* ملاحظة: هذه المجالات سيتم تقييمها ببرنامج الكلية في العام 2015 ،لأنها مدرجة ضمن نموذج تقييم طلبة السنة النهائية للبرنامج، والذي سيتم تفعيله في الربع الأول من عام 2015.

6- الاستفادة من نتائج تقويم البرنامج التعليمي في قياس القدرة التنافسية للبرنامج:

يتم الاستفادة من نتائج تقويم البرنامج التعليمي ،ومؤشرات الأداء في قياس مخرجات البرنامج ،والتي لها علاقة بقياس القدرة التنافسية للبرنامج مع برامج مناظرة محليا أو إقليميا أو دوليا، ومن المؤشرات المستخدمة في قياس القدرة التنافسية للبرنامج/الكلية: نسبة الإقبال على التسجيل في برامج المؤسسة

مقارنة ببرامج مناظرة، ومعدّل توظيف خريجي البرنامج/المؤسسة بسوق العمل، وحصول المؤسسة على تراتيب متقدمة من خلال تقارير هيئات وطنية أو دولية لتقييم أداء المؤسسات التعليمية، وتتضمن هذه التقارير قياس معدّل رضا الطلبة بالمؤسسات حول مجالات تقييم مختلفة تعتمدها هذه الهيئات. (20)،(21)

7- مواضيع يمكن تناولها استكمالاً لهذه الورقة :

- عرض تجارب وممارسات حسنة لجامعات محلية أو إقليمية أو دولية، تميزت في فاعلية تطبيق تقويم المنهج الدراسي من قبل الأطراف المعنية، وكيفية الاستفادة من النتائج في تطوير توصيف المنهج و سياسات التعليم والتعلم ،وطرق تقويم أداء الطالب وخدمات الدعم التعليمية.
- تجارب لجامعات تميزت في فاعلية تطبيق تقويم دور عضو هيئة التدريس في المجال الإداري والتدريسي والبحثي و المجتمعي، وكيفية الاستفادة من النتائج في وضع برامج التطوير المهني للكوادر الأكاديمية، وربط نتائج التقويم بالترقيات و الحوافز التشجيعية لأعضاء هيئة التدريس.

8- النتائج والتوصيات:

خلصت هذه الورقة إلى النتائج التالية:

1- قيام المؤسسة بإنشاء نظام إدارة جودة داخلي يُحقق معايير ضمان الجودة، ويضع خطة لمراجعة المدخلات، والمخرجات، وآليات العمل، ومعايير القبول بالبرنامج، ومواصفات خريج البرنامج، ومخرجات التعلم المستهدفة بالبرنامج، والمناهج الدراسية، وسياسات التعليم و التعلم المتبعة بالبرنامج، وطرق تقويم أداء الطالب، وخدمات الدعم التعليمية، وأداء الكوادر الأكاديمية والفنية والإدارية بالبرنامج، وسياسات وآليات العمل بالبرنامج، لتمتد إلى مراجعة وتطوير الدور البحثي للبرنامج ومساهمته في الخدمة المجتمعية، يعتبر تأكيدا على التزام المؤسسة بنوعية التعليم، وتقويم فاعليته لضمان جودة الخريج ومنافسته عالميا،

2- وصول المؤسسات التعليمية إلى التنافسية العالمية، يكون من خلال:

- قيام المؤسسة باستحداث نظام داخلي لإدارة الجودة يُراعي اشتراطات ضمان الجودة والاعتماد، ويُوفر لها نظام مراقبة وفحص دوري.
- قيام وزارات التعليم العالي في الدول العربية بصياغة الإستراتيجيات، وتحديد الأهداف و آليات العمل الخاصة بضمان الجودة ، إلى جانب قيامها بنشر ثقافة الجودة في هذه المؤسسات.

3- أهمية إجراء تقويم للبرنامج التعليمي، تتلخص في:

- التعرف على مدى تحقيق البرامج لأهدافها.
- الوقوف على نقاط القوة ونواحي الضعف في المحتوى وأساليب التدريس وطرق التقييم.
- تحديد المستوى النوعي لمخرجات التعليم من القوى البشرية (مواصفات الخريج)، التي تحتاجها الخطط التنموية في المجتمع.
- مدى تحقق أهداف البرنامج في مجال خدمة المجتمع.
- مدى تحقق أهداف البرنامج في مجال البحث العلمي.
- التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس، و البحث العلمي، والخدمة المجتمعية.

وبناءً على ما تقدم نوصي بالتالي:

1- مراجعة مقترحات بتطوير سياسات وآليات ونماذج نظام الجودة الداخلي بمكتب ضمان الجودة بالجامعة موضوع الورقة، من حيث:

- تطوير نموذج تقييم المقررات الدراسية من وجهة نظر الطالب، بإدراج أسئلة إضافية لمجال تقييم "المحتوى العلمي للمقرر"، ومجال تقييم" مصادر التعلم بالمقرر"، ومجال تقييم "طرق التعليم والتعلم بالمقرر "، والهدف منها التحقق من مدى ارتباط وعلاقة مجالات التقييم المذكورة بمخرجات التعلم المستهدفة بالمقرر.
- تطوير نموذج استقراء آراء الطالب حول الاختبار النهائي، بإدراج أسئلة حول "طرق تقييم أداء الطالب"، تهدف إلى التحقق من مدى ارتباط طرق التقييم بمخرجات التعلم المستهدفة بالمقرر.
- زيادة مستوى المتوسط المستهدف تحقيقه من قياس رضا الأطراف المعنية ليكون 3.5 فما فوق.
- تطوير الآلية المتبعة في تقييم المناهج الدراسية من وجهة نظر الطالب و الأستاذ بالتحول إلى آلية التقييم الإلكتروني من خلال تقديم محاضرات تثقيفية للطلبة والأساتذة حول أهمية دورهم ومشاركتهم في تقويم البرنامج التعليمي.

2- التأكيد على أهمية إعداد وتوثيق نظام إدارة جودة داخلي يُحقق متطلبات واشتراطات إجازة واعتماد البرامج التعليمية بالمؤسسة، ويشمل دليل لإجراءات العمليات، ويتم تطوير النظام في

ضوء الاستفادة من نتائج تطبيقه ،والتعرف على الممارسات الجيدة لمؤسسات التعليم العالي في الخصوص.

3- التأكيد على أهمية وضع خطة زمنية للتقويم الدوري للبرامج التعليمية بالمؤسسة خلال العام الأكاديمي ،وتشمل الخطة كافة عمليات تقييم البرنامج التعليمي، لسهولة متابعة تنفيذ الخطة و مراجعة ما تم تنفيذه، والتعرف على الصعوبات والتحديات التي واجهت إدارة البرنامج في التنفيذ.

4- التأكيد على أهمية قيام المؤسسات التعليمية بتحديد مخرجات البرامج التعليمية ومؤشرات قياس الأداء ،وآلية قياسها ،وتحديد المستهدف تحقيقه وفقا للرسالة والسياسة والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة.

5- قيام المؤسسات التعليمية بإجراء تقويم للبرامج التعليمية، والاستفادة من نتائج التقويم في قياس مدى تحقيق رسالة وأهداف البرامج ،وقياس القدرة التنافسية ،مقارنة بالبرامج المناظرة محليا وإقليميا ودوليا.

6- قيام هيئات ضمان الجودة والاعتماد بإجراء تقييم سنوي لقياس متوسط رضا المستفيدين من الخدمات التعليمية و البحثية و المجتمعية التي تقدمها المؤسسات التعليمية، وتحليل نتائج التقييم وتوفيرها للمؤسسات للاستناد إليها في إجراء مقارنة مرجعية بين الجامعات المعتمدة من حيث مجالات تميزها.

7- قيام وزارات التعليم العالي بتوفير تقارير عن معدّلات قبول طلبة الثانوية العامة بالمؤسسات التعليمية، وذلك للمساهمة في قياس القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية.

8- قيام وزارات العمل و التأهيل بتوفير تقارير عن معدّلات توظيف خريجي المؤسسات التعليمية بسوق العمل، وذلك في إطار تقييم القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية.

المراجـع

(1)أبو الرب، عماد قدادة، عيسى الوادي، محمود، والطائي، رعد (2010)، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

(2)دليل ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي(2011)، المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية و التدريبية، ليبيا.

(3)دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية (2013)، مجلس ضمان الجودة والاعتماد باتحاد الجامعات العربية، الأردن.

(4) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

(5) WFME Global Standards For Quality Improvement In Medical Education (2007), European Specifications.

(6)برقاوي، باسم خربط، فاتن وأبو الرب، عماد (2011)، ضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي: تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا، كتاب وقائع المؤتمر الأول للشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الإمارات.

(7)القرني، عوض (2011)، بناء نظام الجودة الداخلي في مؤسسات التعليم العالي، كتاب وقائع المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

(8)بابطين (1997)، أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي ، الناشر وكالة الوزارة للشؤون التعليمية، المملكة العربية السعودية.

(9)برقاوي، باسم خربط، فاتن وأبو الرب، عماد (2011)، ضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي: تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا، كتاب وقائع المؤتمر الأول للشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الإمارات.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

(10) دليل المعايير والمتطلبات الأكاديمية للبرنامج التعليمي (2007)، المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ليبيا.

(11) Program Specification Template (2008), National Commission for Academic Accreditation & Assessment. Handbook For Quality Assurance And Accreditation, Saudi Arabia.

(12) دليل المعايير والمتطلبات الأكاديمية للمقرر الدراسي(2007)، المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ليبيا.

(13) Course Specification Template (2008), National Commission for Academic Accreditation & Assessment. Handbook For Quality Assurance And Accreditation, Saudi Arabia.

(14) تقرير مراجع خارجي للمرحلة الجامعية الأولى (2010)، مركز ضمان الجودة والاعتماد، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

(15) ISO 9000 (2008), Guidance on the Documentation Requirements of ISO 9001:2008

(16) Rizk, Shaker (2011), Utilizing KPIs In Evaluating Academic Programs, Suez Canal University, Egypt.

(17) External examining (2004), Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Quality Assurance Agency For Higher Education, UK.

(18) Course Report Template (2008), National Commission for Academic Accreditation & Assessment. Handbook For Quality Assurance And Accreditation, Saudi Arabia.

(19) Program Report Template (2008), National Commission for Academic Accreditation & Assessment. Handbook For Quality Assurance And Accreditation, Saudi Arabia.

(20) Canadian University Report (2013), Student satisfaction survey results, Link: http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/canadian-university-report/canadian-university-report-2013-student-satisfaction-survey-results/article4631980/

(21) England University Report (2013), Link: https://www.hefce.ac.uk/whatwedo/lt/publicinfo/nationalstudentsurvey/nationalstudentsurveydata/2013/

جودة المناخ الجامعي كما يدركها عينة من طلاب كلية التربية - جامعة مصراته

د. أحمد حسانين أحمد

د. حسين محمد الأطرش

مقدمة:

شهد هذا القرن الكثير من التطورات الإدارية ، لعل من أبرزها تحول محور العملية الإنتاجية من التركيز على المدخلات والمخرجات في العمليات الإدارية إلى التركيز على العمليات ،ومن التركيز على الموظف داخل المنظومة الإدارية إلى التركيز على العميل خارج المنظومة الإدارية، وهذا كله ما عرف " بإدارة الجودة الشاملة " ،حيث أن اتباع نهج الإدارة الشاملة للجودة يقتضي الالتزام بسبعة مبادئ أساسية ،وهي التركيز على الجمهور المتعاملين ،والتحسين المستمر للإدارة ،والاهتمام بالعمليات والنتائج، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها ،وتعبئة وحشد خبرات وجهود العاملين ،ودفعهم للعمل كفريق عمل واحد ، واتخاذ القرارات المبنية على الواقعية ،والاستفادة من التأثيرات المرشدة ، واستخلاص الدروس والعبر فيها.

إن إدارة الجودة الشاملة تعتبر مدخلا حديثا وفلسفة إدارية حديثة، قد نشأت بالأساس كأسلوب عمل ،ووسيلة لتطوير أداء المنظمات الساعية إلى تحقيق الربح ،وإمكان تطبيقها في المنظمات الخدمية، التي تعد من أهم المنظمات التي لا تهدف إلى تحقيق ربح مادي ، كما تهدف أيضا إلى تحقيق استقرار اجتماعي، ففي ظل العولمة التي تخللتها ثورة مجال الاتصالات والمعلوماتية، شاعت مقولة أصبح يرددها الجميع ،وهي " أن العالم اليوم قد أصبح قرية صغيرة " ، فالعولمة ونظام التجارة الدولية كسرت الحواجز الجمركية، وأصبحت الأسواق العالمية مفتوحة أمام جميع المنتجين ، كذلك التطور المماثل في مستوى الخدمات أدى إلى تغيير نمط تقديم الخدمات إلى الجمهور، مما أدى إلى تقديم أفضل الخدمات إلى جمهور المتعاملين مع أي مؤسسة ،سواء كانت ربحية أم خدمية ،وفي ظل هذه الظروف أصبح (المستفيد) هو سيد الموقف وسيد السوق ، والجميع يسعى لإرضائه، لذا لابد من تلك المؤسسات سواء كانت ربحية أم خدمية من التوجه إلى إدارة الجودة الشاملة، والتي اعتبرتها تلك المنظمات وسيلة فعالة من أجل إحداث تغيير جذري في فلسفة وأسلوب العمل فيها لتحقيق أعلى جودة. (عمرو وصفي عقيلي ، 2001 ؛ فليب اتكنسون، 1998)

ويذكر " أمين النبوي " (2003) أن التعليم أحد الروافد الهامة لتحقيق التنمية البشرية ، حيث أكدت البحوث والدراسات أن التعليم الجيد الذي تتحقق فيه الجودة الشاملة يساهم في تحقيق شخصيات متوازنة من جميع الجوانب " الدينية والعقلية والاجتماعية والخلقية والسلوكية " ، كما يساهم في اتباع الفرد الأسلوب العلمي في التفكير الابتكاري، الذي يساعده على التحديث والتطوير والاختراع .

ويشير " سلامة عبد العظيم " (2005) إلى أن عمليات إصلاح التعليم قد نالت اهتماما كبيرا في معظم دول العالم إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر" عصر الجودة الشاملة " باعتباره

إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد، الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ،ومحاولة التكيف معها ، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ،بحيث يمكن القول إن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي يواجه الأمة في العصور القادمة.

كما اتفق كل من " مدحت أبو النصر" (2008) و "محمد عطوة " (2006)على أن الاهتمام بالجودة أصبح ظاهرة عالمية، كما أصبحت المنظمات والحكومات في العالم توليها اهتماما خاصا، وخصوصا في ظل ما يشهده المجتمع العالمي من متغيرات سريعة ومتلاحقة كالتكنولوجيا المتقدمة والمعلوماتية والتنافسية ، وبذلك أصبحت الجودة من الأولويات العليا لأي منظمة تسعى للحصول على ميزة تنافسية ،تمكنها من البقاء والاستمرار في ظل هذه المتغيرات ، كما أصبحت الجودة لغة عمل دولية وسلاحا إستراتيجيا لا يستهان به ، وفي ظل هذه الظروف لم يعد النظام التعليمي يعمل بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى ، حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي أن يوفر لها مخرجات" الطلاب " في مستوى جودة يتناسب مع احتياجاتها ، وأن أي نقص أو تقصير في هذه المخرجات سوف يكلف النظم الأخرى تكاليف باهظة ،وعليه فإن النظام التعليمي كنظام مجتمعي لا بد أن يطور أهدافه وعملياته ومخرجاته حتى تتلاءم مع هذه المتغيرات المتصارعة، ويصبح نظاما تعليميا ذات جودة شاملة.

وهكذا اكتسب مفهوم الجودة التعليمية اهتماما متزايدا على كافة المستويات الدولية والوطنية ، وبذلت محاولات جادة لتطويره وتحديثه من بينها محاولة تقييم الأداء الجامعي وتحسينه من خلال نظام الاعتماد الجامعي University Accreditation ، الذي أصبح اتجاها عالميا يعود إليه الكثير في شتى الأنشطة والميادين، وضرورة تفرضها تطورات الحياة ليس فقط داخل المؤسسات التربوية ،ولكن عبر المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، وأن الأخذ بنظام الاعتماد للمؤسسات التعليمية خاصة التربوية لم يعد قضية ثانوية ،ولم يعد الحديث عنه من باب الترفيه، ولكنه أصبح من القضايا العصرية التي تمليها تطورات الحياة الخاصة ،ونحن نعيش عصر التحديات والتحولات الهائلة والإنجازات السريعة ،وكذلك شيوع استخدام مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، مما وجه الأنظار إلى ضرورة الأخذ بنظام الاعتماد كأحد المداخل المناسبة لتحقيق الجودة في التعليم.

وفيما يتعلق بالتعليم العالي، فإن جودة الخدمات أصبح ضرورة حتمية ، وذلك بسبب المنافسة بين الجامعات، وزيادة التوقعات تجاه التعليم العالي ،وتصنيف التعليم على أساس أنه خدمة قابلة للتسوق. (Kwek *et al.* 2010)، وليس هذا فحسب ، فلقد أظهرت دراسات عديدة أن جودة الخدمات ترتبط إيجابيا، وبشكل دال بكثير من المتغيرات مثل رضا العملاء والثقة والولاء تجاه المؤسسة. (Clemes

et al., 2008; Abu Hasan et al., 2008; Aga and Safakli, 2007; Athiyaman, 1997; Anderson et al., 1994; Omar et al., 2009; Lien and Yu, 2001).

وتوصل أرتر وآخرون (Arter، 1986) ، إلى أن المناخ الجامعي يرتبط بالإنجاز الأكاديمي للطلاب ومشاعرهم تجاه المدرسة وتجاه أنفسهم والآخرين، كما وجد أن ردود أفعال الطلاب تجاه المناخ الجامعي الجيد يمكن أن يزيد لديهم الرغبة في استخدام الجامعة ، وتقوية الالتزام بالتعليم والاستفادة منه. وهذا ما أكده باشاراديس (Pashiardis، 1998) ، من أن مناخ الكلية يؤثر بشكل كبير في تشجيع الأفراد وتحسين سلوكهم ،وجودة أفعالهم في محيط المؤسسة .

كما توصلت الأبحاث وبشكل متسق إلى أن أبعاد التعلم والنمو يرتبط كل منهما بالآخر، ويرتبط الاثنين معا بالرضا عن الجامعة ،كما وجد أن الرضا عن الجامعة يرتبط وبشكل دال وفي دراسات عديدة بالأداء الأكاديمي للطلاب. (Pike، 1990 ، 1991)

وبناءً على نتائج الدراسات السابقة زاد الاهتمام بتقييم المناخ الجامعي من خلال إدراك الطلاب لهذا المناخ ، ويستند ذلك على فرضية أن الطلاب هم العملاء الرئيسيون للجامعات ، ومن ثم فهم من توجه لهم خدمات الجودة ، وأجريت دراسات عديدة للتعرف على إدراك الطلاب للخدمات الجامعية في كل من أمريكا وإنجلترا وأستراليا وكندا ونيوزيلندا. (Pariseau and McDaniel, 1997; Ham and Hayduk, 2003; Joseph *et al.*, 2005, ; Hill, 1995; Cuthbert, 1996; Oldfield and Baron, 2000; Russell, 2005, ; Soutar and McNeil, 1996; Athiyaman, 1997; Le Blanc and Nguyen, 1997 Kao, 2007)

في حين أن هذا الموضوع لم يحظ بالدراسة الكافية في البلدان النامية، وبالتالي فإنه لا يمكننا أن نعتمد على نتائج الدراسات التي أجريت في البلدان الغربية للبناء عليها ؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن الطلاب الذين ينحدرون من ثقافات مختلفة لهم وجهات نظر مختلفة لنوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة. (Ford et al., 1999; Lagrosen et al., 2004; Mai, 2005; Kao, 2007)

وعليه فإننا في حاجة إلى دراسات لتناول هذا الموضوع على الصعيد المحلي، والتعرف على مدى إدراك الطلاب في مجتمعاتنا لجودة المناخ الجامعي ،لأن ذلك سوف ينعكس بشكل إيجابي على النمو النفسي والاجتماعي، ويحسن مخرجات الجامعة.

ويتناول البحث الحالي المناخ الجامعي من منطلق مكوناته الأساسية التي تنتج من التفاعلات الأكاديمية ، والتنظيمية، بما فيها تقديم الخدمة التعليمية ،والتفاعلات الاجتماعية ، وبناء على ما قاله تينتو (Tinto، 1993) حول قدرة المؤسسة على تطوير وتنمية طلابها يعتمد على طبيعة التفاعلات

الأكاديمية والاجتماعية ؛ فالتفاعلات الأكاديمية تتضمن المتغيرات مثل : المعدل التراكمي ، وإدراك تطور قدرة التفكير ،وإدراك اهتمام المحاضرين بالتدريس والطلاب ،أما التفاعل الاجتماعي فيتضمن متغيرات مثل الدافعية الذاتية ،وجودة العلاقات مع الزملاء ،وجودة العلاقات غير الرسمية مع أعضاء هيئة التدريس.

ويذكر محمد عبد الإله الطيطي (2006) أن المناخ الجامعي ليس المنهج بمفرده ،بل هو كل ما له علاقة بالتأثير في شخصية الطالب ؛فالمنهج والتدريس والإدارة والتفاعل الإنساني بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ،وبينهم وبين بعضهم البعض، إلى جانب المرافق الجامعية المتمثلة في الساحات والملاعب والأنشطة الطلابية .

وسيتبنى هذا البحث التعريف الذي اقترحه دمينج في (سالم الغنبوصى 2006) باعتبار الجودة هي ما تجعل الطالب لديه شعور بأن توقعاته وطموحاته ستحقق في المستقبل ،أي أن نوعية التعليم ونوعية البرامج الدراسية التي درسها ضمن التخصص يتوقع من خلالها التمكن من الوفاء بمتطلبات الوظيفة التي سيشغلها بعد التخرج ،ويمتلك من الإمكانات ما يمكنه من التأقلم مع متطلبات الحياة حاضراً ومستقبلا ،وكل ذلك بفضل نوعية التعلم الذي سيقدم له أثناء فترة إعداده الجامعي .

ومن هذا المنطلق، فالجودة يمكن قياسها أو التعرف عليها من خلال شعور أو رضا المستفيد ،وهو الطالب الجامعي الذي يعتبر محور العملية التعليمية ،والمستفيد الأول من الإمكانات التي توفر له في الحرم الجامعي بواسطة مراكز خدمية وتجهيزات ومرافق للأنشطة الطلابية ،ومساحات للراحة ؛فكلما شعر الطالب بأن تلك الخدمات والمرافق توفر له مناخاً فإنه يستطيع من خلاله التفاعل مع أفراد المجتمع الجامعي الذي يتألف من أساتذة وعاملين وطلاب ،فهذا المناخ يوفر له جوا من الرضا كدافع للإنجاز الأكاديمي والمتمثل في تحصيله الدراسي.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى رضا الطلاب عن جودة المناخ الجامعي فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية؟

2- ما مدى رضا الطلاب عن جودة المناخ الجامعي فيما يتعلق بالجوانب التنظيمية؟

3- ما مدى رضا الطلاب عن جودة المناخ الجامعي فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية؟

أهداف البحث:

يتطلع البحث الحالي إلى تحقيق عدد من الأهداف أهمها:

1. التعرف على الصورة المدركة لدى طلاب كلية التربية عن جودة المناخ التعليمي أكاديمياً.
2. التعرف على الصورة المدركة لدى طلاب كلية التربية عن جودة المناخ التعليمي تنظيمياً.
3. التعرف على الصورة المدركة لدى طلاب كلية التربية عن جودة المناخ التعليمي اجتماعياً.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من خلال النقاط الآتية:

1- أهمية الموضوع ؛حيث يعتبر موضوع الجودة من الموضوعات التي وجه إليها الاهتمام بشكل كبير في الآونة الأخيرة باعتبارها عاملا مهماً في نجاح العملية التعليمية ،وقد تم إنشاء مكاتب للجودة في كل الكليات لتفعيل نظام الجودة الشاملة في التعليم، ومن ثم فإن التعرف على إدراك الطلاب لمدى جودة الخدمات التعليمية بالكلية يمكن أن يمثل تغذية راجعة لإدارة الكلية عن انطباع الطلبة حول طبيعة ونوعية المناخ الجامعي السائد ومدى جودته.

2- تأتي أهمية البحث من أهمية العينة المستخدمة فيه ،وهم من طلاب كلية التربية ؛حيث يعول على هؤلاء الطلاب الكثير والكثير فيما يتعلق بنهضة التعليم باعتبارهم هم من يقومون بإعداد الأجيال القادمة في المدارس ، ومن ثم فإن جودة مخرجات الكلية من حيث الكوادر المؤهلة سوف ينعكس بشكل كبير على جودة مخرجات المراحل التعليمية الأخرى.

3- تأتي أهمية البحث من أهمية ما توصل إليه من نتائج يمكن أن تفيد المسئولين في إدارة الجودة ، وكذلك صانعي القرار في التعليم العالي من حيث توجيه الاهتمام إلى بعض الجوانب التي قد تهم الطالب الليبي بشكل كبير ،ولكن لا يتم توجيه الانتباه إليها.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستكشافي للإجابة عن أسئلة البحث .

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من(300) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية - جامعة مصراته، تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين على تسعة أقسام أكاديمية بالكلية ، وبلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (19.9) والانحراف المعياري (3.5)، ويوضح الجدول التالي توصيف العينة.

جدول رقم (1)وصف عينة البحث

القسم	النوع		المجموع
	ذكر	أنثي	
قسم الكيمياء	ـــــــــ	30	30
قسم الدراسات الإسلامية	10	40	50
قسم معلم الفصل	ـــــــــ	30	30
قسم التربية وعلم النفس	1	10	11
قسم الرياضيات	5	20	25
قسم اللغة العربية	10	40	50
قسم الإدارة والتخطيط	10	40	50
الخدمة الاجتماعية	10	22	32
قسم التربية الفنية	2	20	22
المجموع	48	252	300

أداة البحث:

طور الباحثان استبانة البحث بعد الاطلاع والاستفادة من أدبيات الموضوع باعتمادهما على ثلاثة أبعاد أساسية، تلعب دورا أساسيا في تشكيل المناخ الجامعي ،وهي: البعد الأكاديمي والمتعلق بالأنشطة والفعاليات الأكاديمية ، والبعد التنظيمي والمتمثل في الإجراءات الإدارية واللوائح وتقديم الخدمات ، والبعد الاجتماعي والمتمثل في الأنشطة والممارسات الاجتماعية للطلبة والجماعات الطلابية ، وقد اعتمد الباحثان بشكل كبير على استبانتين لكل من الغنيوص (2006) ،وطارق سلامة (2013) . حيث تم الدمج بينهما ،وأخذ الفقرات التي رآها الباحثان تتناسب والثقافة الليبية، واشتملت الصيغة النهائية

للاستبانة على 61 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (البعد الأكاديمي 33 فقرة ، والبعد التنظيمي 20 فقرة ، والبعد الاجتماعي 8 فقرات).

وقد تم تقدير ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا للبعد الأكاديمي (0.82) ، والبعد التنظيمي (0.77) ، والبعد الاجتماعي (0.84)، والاستبانة ككل (0.87)، وجميعها تشير إلى مستوى ثبات دال ومرضي للاستبانة.

أما عن الصدق، فقد تم تقديره باستخدام صدق الاتساق الداخلي ،حيث تم حساب معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية للمقياس ،وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لكل بعد دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، 0.05 ،ويشير ذلك إلى صدق دال ومرضي للاستبانة، ويوضح الجدول التالي دلالة الصدق للاستبانة.

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية للمقياس

البعد الأكاديمي				البعد التنظيمي				البعد الاجتماعي	
رقم البند	الارتباط	رقم البند	الارتباط	رقم البند	الارتباط	رقم البند	الارتباط	رقم البند	الارتباط
1	0.35	37	0.58	10	0.33	53	0.63	18	0.70
2	0.44	38	0.68	11	0.62	54	0.52	23	0.47
3	0.44	39	0.60	12	0.33	55	0.62	24	0.73
4	0.57	40	0.42	13	0.31	57	0.60	25	0.62
5	0.36	41	0.39	14	0.50	58	0.64	29	0.50
6	0.36	43	0.53	15	0.45			42	0.61
7	0.47	44	0.46	16	0.54			51	0.34
8	0.41	45	0.63	17	0.37			56	0.41
9	0.45	46	0.61	19	0.35				
26	0.46	47	0.60	20	0.55				
30	0.49	48	0.44	21	0.48				
31	0.47	49	0.33	22	0.35				
32	0.47	50	0.38	27	0.48				
33	0.5	59	0.41	28	0.44				
34	0.43	60	0.52	42	0.48				
35	0.54	61	0.54	52	0.62				
36	0.43								

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2- التكرارات والنسب المئوية.

3- معادلة الوسط المرجح.

4- معادلة ألفا كرونباخ.

نتائج البحث

نتائج التساؤل الأول :

ينص هذا التساؤل على **"ما هي الصورة المدركة لدى طلاب كلية التربية جامعة مصراته عن جودة المناخ الجامعي بالكلية من الناحية الأكاديمية"؟**

للإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب الوسط المرجح ،والوزن المئوي لإجابات العينة على البعد الأكاديمي ،ويوضح الجدول التالي نتيجة هذا الإجراء:

جدول رقم (2)

الوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات العينة عن البعد الأكاديمي

رقم البند	البعد الأكاديمي	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	يتيح المحاضر حرية التعبير، ويتقبل آراء الطلاب	4.03	80.71
2	أشعر بالرضا عن مستوى التدريس	2.99	59.76
3	يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرقا مختلفة للتدريس تساعد على الفهم والاستيعاب	3.4	68
4	أشعر بجو دراسي مريح بالكلية	2.84	56.71
5	أشعر بعدالة في تقدير درجات التحصيل الدراسي	2.69	53.88
6	تجعل استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم الدراسة بالكلية سهلة للغاية	3.18	63.53
7	أشعر بالرضا عن جودة المناخ الدراسي في الكلية	2.96	59.29
8	برنامج الدراسة بالكلية يؤهلني في تخصصي بشكل جيد	3.39	67.76
9	تتوافر بالكلية المعامل والوسائل المناسبة لتخصصي	2.44	48.71
26	أشعر أن أعضاء هيئة التدريس يعاملون الطلبة بكل احترام.	3.32	66.35
30	تتوافر بالكلية المكتبات بالشكل الذي يشبع حاجات الطالب العلمية والثقافية والبحثية من حيث عدد الكتب وتنوعها	3.18	63.53
31	تتوافر بالكلية المكتبات بالشكل الذي يشبع حاجات الطالب العلمية والثقافية والبحثية من حيث طبيعة المكان	3.29	65.88

32	تتوافر بالكلية المكتبات بالشكل الذي يشبع حاجات الطالب العلمية والثقافية والبحثية من حيث الأجهزة والمعدات	2.81	56.24
33	تتوافر بالكلية المكتبات بالشكل الذي يشبع حاجات الطالب العلمية والثقافية والبحثية من حيث الخدمة داخل المكتبة .	3.15	63.06
34	تتوافر بالكلية المكتبات بالشكل الذي يشبع حاجات الطالب العلمية والثقافية والبحثية من حيث مواعيد العمل بالمكتبة	3.06	61.18
35	تتوافر بالكلية المكتبات بالشكل الذي يشبع حاجات الطالب العلمية والثقافية والبحثية من حيث نظام الاستعارة	3.49	69.88
36	تتوافر أحدث المنشآت اللازمة للدراسة والتدريبات العملية داخل الكلية	2.81	56.24
37	يتوافر بالكلية الكتاب الجامعي بالشكل المناسب	2.89	57.88
38	يتوافر بالكلية الكتاب الجامعي في الوقت المناسب	2.78	55.53
39	يتوافر بالكلية الكتاب الجامعي بالسعر المناسب	2.6	52
40	يتوافر بالكلية الكتاب الجامعي بالمحتوى العلمي المناسب	3.15	63.06
41	توفر الإدارة بالكلية الكتاب الجامعي مجاناً لغير القادرين.	2.28	45.65
43	قاعات الدراسة (مدرجات ـ قاعات بحث) مهيأة بالدرجة التي تساعد الطالب على التركيز والاستيعاب من حيث المساحة (سعة المدرج) .	2.81	56.24
44	قاعات الدراسة (مدرجات ـ قاعات بحث) مهيأة بالدرجة التي تساعد الطالب على التركيز والاستيعاب من حيث جودة المقاعد.	2.61	52.24
45	قاعات الدراسة (مدرجات ـ قاعات بحث) مهيأة بحيث تتوافر فيها عوامل الأمن والسلامة.	3.01	60.24
46	قاعات الدراسة (مدرجات ـ قاعات بحث) مهيأة بالدرجة التي تساعد الطالب على التركيز والاستيعاب من حيث التهوية والإضاءة ودرجة الحرارة	2.64	52.71
47	قاعات الدراسة (مدرجات ـ قاعات بحث) مهيأة بالدرجة التي تساعد الطالب على التركيز والاستيعاب من حيث نظام الصوت .	2.68	53.65
48	قاعات الدراسة (مدرجات ـ قاعات بحث) مهيأة بالدرجة التي تساعد الطالب على التركيز والاستيعاب من حيث الأدوات والمعدات .	2.75	55.06
49	يستخدم المحاضر الوسائط التعليمية (بروجيكتور ـ .T.V ـ فيديو ـ كاسيت ـ أخرى) أثناء الشرح لتسهيل توصيل المادة العلمية .	2.64	52.71
50	المحاضرات بالشكل الحالي تتيح فرصة للطلاب لمناقشة أساتذتهم .	3.39	67.76
59	تتفق أساليب تقييم الطلاب (الامتحانات) مع الهدف من تقييم الطلاب من حيث القدرة على التفكير الإبداعي	2.76	55.29
60	تتفق أساليب تقييم الطلاب (الامتحانات) مع الهدف من تقييم الطلاب من حيث القدرة على الاستيعاب والفهم .	2.99	59.76
61	تتفق أساليب تقييم الطلاب (الامتحانات) مع الهدف من تقييم الطلاب من حيث القدرة على التحصيل .	3.2	64

ومن الجدول السابق يمكن القول إن معظم البنود في البعد الأكاديمي حصلت على أوزان مئوية وأواسط مرجحة متوسطة ،ماعدا البند الأول، والمتعلق بأسلوب المحاضر داخل المحاضرة، وإتاحة

حرية التعبير، وتقبل آراء الطلاب ؛حيث حصل على وزن منوي 80% ،والبند رقم 35، والذي يشير إلى توافر المكتبات بالشكل الذي يشبع حاجات الطلاب من حيث نظم الاستعارة ؛حيث حصل على وزن منوي 69.89 % ،والبند رقم 50 ،والمتعلق بأن المحاضرات بالشكل الحالي تتيح فرصة للطلاب لمناقشة أساتذتهم على وزن منوي 67.76 % ،بينما حصلت البنود المتعلقة بعدم وجود المعامل المناسبة، وعدم توافر الكتاب الجامعي لغير القادرين على أواسط منوية وأوزان مرجحة منخفضة، تراوحت ما بين (45 : 48 %) ،مما يشير إلى أن إدراك الطلاب لجودة المناخ التعليمي فيما يتعلق بتوافر المعامل والوسائل المعينة وتوافر الكتاب الجامعي مجانا لغير القادرين كان منخفضا، مما يشير إلى ضعف اهتمام الكلية بهذا المجال، أما عن باقي الجوانب، والتي تتعلق بتوافر الكتب والمراجع، وكذلك الخصائص الفيزيائية للمكان، وأنظمة التقييم الدراسي، واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة وغيرها، كانت متوسطة، حيث تراوحت قيمة الوزن المنوي ما بين (50: 66%) ،وعليه فإن هذه الجوانب تحتاج إلى إعادة نظر ،وتوجيه الانتباه إليها ،لأن ذلك يؤثر وبشكل كبير على إنجاز الطلاب وإحساسهم بالانتماء إلى المؤسسة.

نتائج التساؤل الثاني :

ينص هذا التساؤل على **"ما هي الصورة المدركة لدى طلاب كلية التربية جامعة مصراته عن جودة المناخ الجامعي بالكلية من الناحية التنظيمية"**

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب الوسط المرجح والوزن المنوي لإجابات العينة على البعد التنظيمي ويوضح الجدول التالي نتيجة هذا الإجراء:

جدول رقم (3)الوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات العينة على البعد التنظيمي

رقم البند	البعد التنظيمي	الوسط المرجح	الوزن المئوي
10	أشعر أن دراستي في الكلية تسير وفق نظم وإجراءات واضحة	3.36	67.29
11	أرى أن عمليات القبول والتسجيل تجري وفق ضوابط محددة	3.74	74.82
12	تتصف إجراءات تنفيذ البرنامج الدراسي بالوضوح.	3.19	63.76
13	تقدم الخدمات الطلابية بالكلية بطريقة جيدة.	2.76	55.29
14	أستطيع الوصول للمسئولين بالكلية بسهولة.	2.82	56.47
15	تنظيم الفعاليات (مؤتمرات ، ندوات ، إلخ) بالكية على مستوى عال من التنسيق.	2.87	57.41
16	اعتقد أن الإجراءات الإدارية بالكلية ذات جوده عالية.	3.22	64.47
17	أعتقد أن إجراءات تقديم الخدمات بالكلية ذات جودة عالية.	2.93	58.59
19	الكثير من الإجراءات العقابية التي تفرضها الجامعة على المخالفين من الطلبة لا تنفذ.	3.53	70.59
20	تتوافر وسائل نقل مناسبة من الكلية وإليها.	2.45	48.94
21	أشعر بالرضا عن الخدمات الصحية بالكلية.	2.22	44.47
22	توفر الكلية أماكن مناسبة للراحة في أوقات الفراغ.	2.67	53.41
27	أشعر بأن الكادر الإداري يعامل الطلبة بكل احترام.	3.21	64.24
28	يؤثر الاختلاط سلبا على طلبة الكلية.	3.12	62.35
42	نظام الكلية يهيئ للطالب علاقة جيدة مع الأساتذة لتبادل الحوار والرأي والمناقشات العلمية والاجتماعية.	3.09	61.88
52	تقوم إدارة الكلية بتوفير كافة الأنشطة الطلابية العلمية .	2.38	47.53
53	تقوم إدارة الكلية بتوفير كافة الأنشطة الطلابية الثقافية .	2.48	49.65
54	تقوم إدارة الكلية بتوفير كافة الأنشطة الطلابية البحثية	2.49	49.88
55	تقوم إدارة الكلية بتوفير كافة الأنشطة الطلابية الرياضية .	2.27	45.41
57	تقدم الكلية التمويل المناسب لدعم الأنشطة الطلابية من برامج علمية مدعمة (تدريب ـ تعليم لغة ـ كمبيوتر ـ أخرى) .	2.29	45.88
58	تقدم الكلية التمويل المناسب لدعم الأنشطة الطلابية كأنشطة ورحلات مدعمة	2.02	40.47

ومن الجدول السابق يمكن القول أن البنود التي حصلت على أوزان منوية مرتفعة تراوحت ما بين 64% إلى 74% ،هي البنود أرقام (10، 11، 12، 16، 27) ،وتتضمن هذه البنود فقرات تتعلق بوضوح النظام الدراسي، وإجراءات التسجيل ،وجودة النظام الإداري بالكلية ، بينما حصلت باقي البنود على أواسط مرجحة ،وأوزان منوية منخفضة إلى حد ما ،وتتضمن هذه البنود الخدمات المتعلقة بوسائل النقل والخدمات الصحية والأنشطة الطلابية المختلفة (العلمية والثقافية والرياضية) ،مما يشير إلى ضعف أداء الكلية فيما يتعلق بهذه الجوانب، والحاجة إلى الاهتمام بالخدمات الصحية والأنشطة الطلابية المختلفة داخل الحرم الجامعي ؛ وهذا ما أشار إليه ماى Mai،(2005) في دراسته عن العوامل المؤثرة

في الرضا عن التعليم العالي، حيث وجد أن الانطباع العام عن الكلية وخبرات المعلمين واهتماماتهم بتخصصاتهم ونوعية وجودة وسهولة الحصول على الخدمات وسلامة المرافق من أكثر العوامل التي تؤثر في الرضا عن التعليم العالي.

نتائج التساؤل الثالث :

ينص هذا التساؤل على **"ما هي الصورة المدركة لدى طلاب كلية التربية جامعة مصراته عن جودة المناخ الجامعي بالكلية من الناحية الاجتماعية "**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات العينة على البعد الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي نتيجة هذا الإجراء:

جدول رقم (4)الوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات العينة على البعد الاجتماعي

رقم البند	البعـــــــــــــد الاجتمـــاعـــــــــــي	الوسط المرجح	الوزن المئوي
18	تقوم الكلية بالتعرف على مشكلات الطلبة بشكل دوري.	2.06	41.18
23	لجان الأنشطة التي تشكلها الكلية تحسن العلاقة بين الطلبة وأساتذتهم.	2.08	47.1
24	تساعد الأنشطة بالكلية على تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع زملائي	2.30	48.3
25	توفر الدراسة بالكلية جوا اجتماعيا مريحا للطلاب.	2.27	43.4
29	أرى أن مناخ العلاقات الاجتماعية بالكلية ذو جودة عالية.	2.48	49.55
42	نظام الكلية يهيئ للطالب علاقة جيدة مع الأساتذة لتبادل الحوار والرأي والمناقشات العلمية والاجتماعية	3.09	61.88
51	توفر الكلية مجموعة من الأنشطة والعلاقات التي تساهم في زيادة انتماء الطلاب لكليتهم .	2.54	50.82
56	تقوم إدارة الكلية بتوفير كافة الأنشطة الطلابية الاجتماعية .	2.44	48.71

ومن الجدول السابق يمكن القول أن جميع البنود المتعلقة بالبعد الاجتماعي جاءت منخفضة وبشكل دال، ماعدا البند رقم 42 ؛حيث تراوحت الأوزان المئوية ما بين 41% إلى 50%، مما يشير إلى عدم رضا الطلاب عن الجوانب المتعلقة بدور الكلية في التعرف على مشكلات الطلاب، وعدم رضاهم عن الأنشطة الاجتماعية ،والتي تساعد على إقامة علاقات اجتماعية مرضية وفعالة ،وعليه فإن النتائج المتعلقة بهذا البعد تؤكد على ضرورة مراعاة مفهوم الجودة الشاملة في العملية التعليمية، حيث لا يقتصر الاهتمام داخل الكلية أو الجامعة على بعض الجوانب، وإهمال بعض الجوانب الأخرى، والتي قد تكون محور هام في العملية التعليمية ،وتؤثر في رضا الطلاب عن دراستهم ومؤسستهم التي ينتمون لها،

كما يمكن القول وكما ظهر في نتائج هذا التساؤل من حيث عدم رضا الطلاب عما توليه الكلية من اهتمام للأنشطة الاجتماعية ،وعدم التعامل مع مشكلات الطلاب.

ووفقا لما أكده مارزانو في نموذجه عن أبعاد التعلم (روبرت مارزانو، 1998)، أنه يمكن تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم لدى الطلاب من خلال تنمية إحساسهم بالثقة الأكاديمية ،وربط المهام التعليمية بميولهم وأهدافهم، والعمل في مجموعات ،مما يسهم في تنمية روح الجماعة والتواصل والتقبل والود بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلمين.

الخاتمة والتوصيات:

من خلال العرض السابق لموضوع البحث ،والنتائج التي خرج بها، يمكن القول إن جودة المناخ الجامعي يتمثل في تفاعل أفراد المجتمع الجامعي في سياق أبعاد هذا المناخ ،وهو البعد الأكاديمي ،والبعد التنظيمي ،والبعد الاجتماعي، وأن هذه الأبعاد ترتبط فيما بينها بعدد من الأمور ، مثل الاتصال بين أفراد المجتمع الجامعي ،وما يتصل بتحقيق احتياجاتهم وتطلعاتهم المستقبلية ،فكلما تحقق الرضا وشعر الأفراد بأن توقعاتهم المستقبلية ستتحقق، يمكن أن يطلق على هذا المناخ ذا جودة عالية .

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ما يلى:

1- إن جودة المناخ الجامعي كما يدركه الطلاب بكلية التربية كان متوسطا في أبعاده الثلاثة (البعد الأكاديمي، والبعد التنظيمي، والبعد الاجتماعي).

2- تقديرات الطلاب للجوانب المتعلقة بالتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، وتقبل الطلاب داخل الكلية واستخدام أعضاء هيئة التدريس للأساليب الحديثة في التدريس كان جيدا.

3- تقديرات الطلاب للجوانب المتعلقة بوضوح النظام الدراسي وإجراءات التسجيل والقبول كان جيدا.

4- تقديرات الطلاب للجوانب المتعلقة بالقاعات الدراسية والخدمات العلمية وتقييم الدرجات كان ضعيفا.

5- تقديرات الطلاب لممارسة الأنشطة المختلفة داخل الكلية كانت ضعيفة .

6- تقديرات الطلاب للتفاعلات الاجتماعية كانت ضعيفة ، مما يوحى بنقص في الجوانب المتعلقة بالاهتمام بالجوانب الاجتماعية داخل الكلية.

وفي ضوء مما سبق توصى الدراسة بما يلى:

1. ضرورة الاهتمام بتطوير القاعات الدراسية بما يتناسب مع التكنولوجيا الحديثة في هذا المجال.
2. ضرورة توفير المعامل والوسائل التي تعمق تطبيق المعرفة النظرية .
3. تفعيل نظام الإرشاد الأكاديمي من أجل تهيئة بيئة تعليمية تفي باحتياجات الطلاب وتوقعاتهم.
4. على مؤسسات التعليم العالي ضرورة توفير وحدة رعاية طبية داخل الكليات.
5. تفعيل نظام الشكاوى والمقترحات ،حتى يكون هناك حلقة وصل بين الطلبة والكلية، للتعرف على مشاكلهم، ومساعدتهم في التوافق مع الحياة الجامعية .
6. إجراء دراسة مماثلة على مستوى الجامعة .
7. توفير وحدة رعاية طلابية تقدم البرامج المتعلقة بالأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية ،مما يجعل البيئة الجامعية بيئة جاذبة .

<u>المراجع:</u>

1-سالم بن سليم الغنبوصي (2006). جودة المناخ الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ،جامعة السلطان قابوس.

2- طارق محمد سلامة (2013). تقويم خطة مراقبة الجودة بكليات التربية الرياضية المصرية ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة الإسكندرية ،كلية التربية الرياضية.

3- محمود أحمد أبو سمرة، محمد عمران ، محمد الطيطي (2004)). المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلابها .مجلة اتحاد الجامعات العربية .العدد (44)،ديسمبر.

4-هاني عبد الرحمن الطويل (2001) .الإدارة التعليمية :مفاهيم وآفاق .عمان :دار البشير.

5-محمد أحمد أبو سمرة ،عبد الإله الطيطي (2008). المناخ الجامعي وعلاقته بدافع الإنجاز ومستوى الطموح عند طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين ،مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، العدد 13.

6-محمد كامل المغربي (1995).السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. ط٢،عمان ،دار لفكر.

7-روبرت مارزانو وآخرين (1998) أبعاد التعلم- دليل المعلم (ترجمة صفاء الأعصر وجابر عبد الحميد جابر ،ونادية الشريف)، القاهرة ،دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع .

8-فليب اتكنسون (1998). التغير الثقافي الأساس الصحيح إدارة الجودة الشاملة ، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، القاهرة ،.

9-على وطفة (1993). التفاعل التربوي بين الطلبة و أعضاء هيئة التدريس في الجامعة: موازنة بين آراء طلبة جامعتي الكويت ودمشق. المجلة التربوية. العدد(27) ، ص 79 – 129.

1- Abu Hasan, H.F.A., Ilias, A., Rahman, R.A. (2008), "Service quality and student satisfaction: a case study at private higher education institutions", International Business Research, Vol. 1 No.3, pp.163-75.

2-Aga, M., Safakli, O.V. (2007), "An empirical investigation of service quality and customer satisfaction in professional accounting firms: evidence from North Cyprus", Problems and Perspectives in Management, Vol. 5 No.3, pp.84-98.

3-Anderson, E., Fornell, C., Lehmann, D. (1994), "Customer satisfaction, market share, and profitability: findings from Sweden", Journal of Marketing, Vol. 58 pp.53-66.

4-Arter, J. (1989). Assessing school and classroom climate. Portland, Oregon:

5-Athiyaman, A. (1997), "Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education", European Journal of Marketing, Vol. 31 No.7, pp.528-40.

6-Clemes, M.D., Gan, C., Min, R. (2008), "An empirical analysis of customer satisfaction in international air travel", Innovative Marketing, Vol. 4 No.2, pp.50-62.

7-Cuthbert, P.F. (1996), "Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1", Managing Service Quality, Vol. 6 No.2, pp.11-16.

8-Ford, J.B., Mathew, J., Beatriz, J. (1999), "Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA", *The Journal of Services Marketing*, Vol. 13 No.2, pp.171-86.

9-Freedman, Allan Gerald; Hurley, Nancy S. (2000). Determinants of university Climate and their effect ongraduate school satisfaction: a case study of one university. Unpublished EdD Degree. JOHNSO N& WALES UNIVERSITY. Available online at http//wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3004988.

10-Ham, L., Hayduk, S. (2003), "Gaining competitive advantage in higher education: analyzing the gap between expectations and perceptions of service quality", International Journal of Value-Based Management, Vol. 16 No.3, pp.223-42.

11-Hill, F.M. (1995), "Managing service quality in higher education: the role of students as primary consumer", Quality Assurance in Education, Vol. 3 No.3, pp.10-21.

12-Joseph, M., Yakhou, M., Stone, G. (2005), "An educational institution's quest for service quality: customers' perspective", Quality Assurance in Education, Vol. 13 No.1, pp.66-82.

13-Kao, T.H. (2007), "University students' satisfaction: an empirical analysis", Master of Commerce and Management thesis, Lincoln University, Jefferson City, MO, .

14-Kwek, C.L. (2010), "The inside-out' and 'outside-in' approaches on students' perceived service quality: an empirical evaluation", Management Science and Engineering, Vol. 4 No.2, pp.1-26.

15-Lagrosen, S., Seyed-Hashemi, R., Leitner, M. (2004), "Examination of the dimension of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, Vol. 12 No.2, pp.61-9.

16-Le Blanc, G., Nguyen, N. (1997), "Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality", International Journal of Educational Management, Vol. 11 No.2, pp.72-9.

17-Lien, T.B., Yu, C.C. (2001), "An integrated model for the effects of perceived product, perceived service quality, and perceived price fairness on customer satisfaction and loyalty", Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behaviour, Vol. 14 pp.125-40.

18-Mai, L.W. (2005), "A comparative study between UK and US: the student satisfaction in higher education and its influential factors", *Journal of Marketing Management*, Vol. 21 No.7, pp.859.

19-Marzano R j (2000) Designing a new taxonomy of educational objectives thousand oaks ca :corwin press.

20-Omar, N.A., Nazri, M.A., Abu, N.K., Omar, Z. (2009), "Parents' perceived service quality, satisfaction and trust of a childcare centre: implication on loyalty", International Review of Business Research Papers, Vol. 5 No.5, pp.299-314.

21-Pariseau, S.E., McDaniel, J.R. (1997), "Assessing service quality in schools of business", International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 14 No.3, pp.204-18.

22-Pashiardis, Petros(1998). Moving towards a quality climate at the University of Cyprus. International Journal of educational Management, 12/2, pp 14-22

23-Pike, G. R. (1990). Dimensions of alumni perceptions of cognitive and affective growth during college. Paper presented at the annual m eating of the American Educational Research Association, Boston.

24-Pike, G. R. (1991a). Dimensions of academic growth and development during college: Using alumni reports to evaluate education programs. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Boston.

25-Russell, M. (2005), "Marketing education: a review of service quality perceptions among international students", International Journal of Contemporary Hospitality Management, Vol. 17 No.1, pp.65-77.

26-Sabo, Dennis(1993). The Organizational Climate and Health and Quality of student Life in Middle Schools. Unpublished EdD, State University of New Jersey, USA.

27-Sakthivel, P.B. (2005), "TQM implementation and students satisfaction of academic performance", The TQM Magazine, Vol. 17 No.6, pp.573-89.

28-Soutar, G., McNeil, M. (1996), "Measuring service quality in a tertiary institution", Journal of Educational Administration, Vol. 34 No.1, pp.72-82.

29-Summer, Jessica et al(2002). Student Feeling of Connection to the campus and Openness to diversity and Challenge at a Large Research University: Evidence of Progress. Innovative Higher Education, Vol. 27, No 1, pp 53-64.

30-Tinto, V.(1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of student attrition, 2nd ed., The university Of Chicago Press, Chicago.

معايير جودة أعضاء هيئة التدريس
في مؤسسات التعليم العالي ليبيا

د. أكرم عيسى الككلي أ. خالد الهادي محمد الرياني

المبحث الأول- الإطار العام للدراسة

المقدمة:

يعد موضوع معايير جودة أعضاء هيئة التدريس من الموضوعات التي اهتمت بها الدول المختلفة ومن بينها ليبيا ، وقد أدرك المختصون منذ زمن بعيد أهميتها ، حيث إن التدريس لم يعد مجرد عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، وإنما أصبح عملية تفاعل وتأثير وتأثر، يقوم فيها المعلم بدور المشرف والموجه، وعليه فإن التدريس أصبح علماً له أصوله وقواعده التي تكتسب عن طريق الدراسة والممارسة العملية ،وهذا يحتم علينا الانتباه عند اختيار أعضاء هيئة التدريس ،وتنمية قدراتهم ،والتريث من خلال وضع معايير تؤدي إلى الحصول على المؤهلات المطلوبة وفق شروط مدروسة بعناية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في قلة اهتمام مؤسسات التعليم العالي في ليبيا بعضو هيئة التدريس ، والذي هو عنصر أساسي في العملية التعليمية ، وعضو مؤثر في مخرجات التعليم العالي ، والتي كثر الحديث عن تدني جودتها، خاصة وأن ليبيا تمر بمرحلة تغيير وإعادة لبناء لمؤسساتها التعليمية ، وهي كلها طموح لترقى إلى مستويات أفضل خاصة فيما يتعلق بالجودة.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي لمعايير جودة اختيار أعضاء هيئة التدريس.
2- التعرف على إستراتيجيات وسياسات مؤسسات التعليم العالي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.
3- تقديم بعض المقترحات، والتي من شأنها رفع تطبيق معايير الجودة على أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على مدى اهتمام مؤسسات التعليم العالي بتطبيق معايير الجودة في اختيار وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس. وأيضا تحديد أوجه القصور في سياسات الكليات بشأن جودة أعضاء هيئة التدريس لإمكان تلافيها مستقبلا.

فرضيات الدراسة:

الباحثان انطلقا من فرضيتين ، وهما:

1- أن مؤسسات التعليم العالي تطبق معايير الجودة المعتمدة بشأن اختيار أعضاء هيئة التدريس.

2- أن مؤسسات التعليم العالي تولي اهتماما بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثان على استخدام المنهج الوصفي التحليلي الميداني، والذي جمع ما بين وصف الظاهرة وتحليليها لتقديم فهم أعمق وأشمل، والمتمثلة في مدى تطبيق معايير الجودة في اختيار أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليم العالي بليبيا ، والجهود المبذولة لتنمية قدراتهم . فقد تم جمع البيانات باستخدام أسلوب الاستبانة المغلق، حيث صمم الاستبانة ليغطي كافة جوانب معايير جودة أعضاء هيئة التدريس من خلال المعايير التي وضعها المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية ،ولائحة تنظيم التعليم العالي رقم (501) لسنة 2010، وكانت موزعة على 23 سؤالا . تبدأ بمدى وجود رؤية وخطط لاستقطاب واختيار أعضاء هيئة التدريس، وكذلك التعرف على الجهود المبذولة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتنمية قدراتهم .

مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة كل أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم الإدارية والمالية التطبيقية وكلية الاقتصاد بجامعة طرابلس ،وكلية الاقتصاد جامعة الزيتونة، أما عينة الدراسة، فقد تم اختيار عينة عرضية تكونت من 59 عضو هيئة تدريس بالكليات المذكورة، وهذه النسبة يمكن أن تمثل مجتمع الدراسة تمثيلا جيدا بالنظر لموضوع الدراسة.

مفاهيم ومصطلحات:

إدارة الجودة الشاملة: يعرف أحد الكتاب إدارة الجودة الشاملة بأنها فلسفة إدارية تبحث عن التحسين المستمر لجودة العمليات والأفراد والمنتجات والخدمات في المؤسسة.[7]

الكلية: هي مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاب لاستكمال دراستهم العالية، ونقصد بها هنا (جامعة طرابلس، جامعة الزيتونة، كلية العلوم الإدارية والمالية التطبيقية طرابلس).

([7]) إجلال عبدالمنعم حافظ وآخرون، أصول التنظيم والإدارة (القاهرة:مكتبة عين شمس،2001م)، ص468.

عضو هيئة التدريس : كل من يحمل مؤهلا علميا عاليا في أحد مجالات العلوم الأساسية التطبيقية أو الإنسانية، ويشغل إحدى الدرجات العلمية.

الاستبانة: مجموعة من الأسئلة المتنوعة ،والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه.

المبحث الثاني : الإطار النظري

أولاً- الجودة:

لقد أثار مصطلح الجودة جدلاً واسعاً في الأوساط الإدارية على المستوى العالمي ،وذلك بسبب النجاح الذي حققته الصناعة اليابانية في تحسين جودة منتجاتها وزيادة إنتاجها ،الأمر الذي حمل الصناعات الأمريكية والغربية على الاهتمام بهذه الظاهرة من أجل حماية حصتها في السوق العالمي.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجال: كيف يمكن استثمار مصطلح الجودة في الإدارة الجامعية؟

أ- الجودة الشاملة في التعليم:

يعرفها رودس 1992 Rhodes: [1] أنها عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين ،واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة.

إن تعريف رودس يمثل إطارا مرجعيا لتطبيق نموذج الجودة الشاملة في التربية. فالمدخلات هم (الطلبة) ،والعمليات (ما يدور في داخل المدرسة) ، والمخرجات الطلبة المتخرجون. إن الالتزام الكلي بتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها، وإستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها، وإجراءات التقويم المتبعة فيها ،ويجب التعرف على حاجات المستفيدين (الطلبة)، أي ما هي نوعية التعليم والإعداد التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم؟

ب- متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن تطبيق نظام الجودة في المؤسسة التعليمية يقتضي:

- القناعة الكاملة والتفهم الكامل والالتزام من قبل المسئولين في الوزارة.

---

[1] .Rhodea, A, (1992), "On the Road to Quality Education Leadership "Rol, 49 No. 6.

- إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في الوزارة نزولا إلى الكلية.
- التعليم والتدريب المستمرين لكافة الأفراد، إن كان على مستوى الوزارة ،أو مستوى الكلية.
- التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي.
- مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العملية التعليمية.
- تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة على الصعيدين المركزي والجامعي.

إن المبادئ السابقة تؤثر وبشكل مباشر على عناصر تحقيق الجودة، والتي يمكن تلخيصها في الأمور التالية:

- تطبيق مبادئ الجودة.
- مشاركة الجميع في عملية التحسين المستمرة.
- تحديد وتوضيح إجراء العمل، أو ما يطلق عليه بالإجراءات التنظيمية.

إن المبادئ السابقة ،وعناصر تحقيق الجودة تؤدي إلى تحقيق الهدف الأساسي للجودة ، ألا وهو رضا المستفيد ،والمتمثل في الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وسوق العمل ،وإلى التحسين المستمر في عناصر العملية التعليمية.

ج- مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

المبادئ الأربعة عشرة لنظرية ديمنغ: ركز على الأدوات والتقنيات والتدريب وفلسفة إدارية متميزة.

– **مبدأ دعم الإدارة العليا**: يمثل هذا المبدأ أحد المتطلبات الأولية والمهمة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، بل إنه أهم المتطلبات على الإطلاق، إذ يتطلب التطبيق الناجح لهذا المفهوم أن تكون الإدارة العليا أكثر رغبة وقدرة في توفير متطلبات التحول من الأنظمة التقليدية إلى تلك الأنظمة الحديثة، ولا شك أن هذا التحول يجب أن يتجسد بالدعم الكامل لعملية التطبيق، واعتماد خطة محددة لذلك.

ومن مظاهر تأييد الإدارة العليا ،ودعمها لظروف تطبيق إدارة الجودة الشاملة ،إبداء الرغبة الصادقة في التطبيق ،وذلك بقيامها بتوفير الأفراد والموارد المالية اللازمة للتطبيق، ولعل تلك الرغبة تعد مطلباً جوهرياً وأساسياً، والتي تجعل تلك الإدارة تسير بنمط تقدمها نحو إحداث التغيير والتطوير واستخدام الحلول الابتكارية في مواجهة وحل المشاكل ، وإتاحة الفرص المختلفة للعاملين في تقديم الآراء والمقترحات التي تهيئ الظروف المناسبة لتطبيق ذلك المفهوم.

- **التركيز على العميل**: ويقصد بالعميل هنا العميل الداخلي (الطالب ، المعلم)، والعمل الخارجي (المجتمع وأولياء الأمور) ، وتهدف الجودة الشاملة إلى التركيز على الطالب باعتباره يمثل لب

العملية التعليمية ،كما أنـه يعد محور النظـام ، ولـذا يجب دراسـة توقعاتـه للخدمـة التعليميـة المقدمـة ومحاولة تحقيق مثل هذه التوقعات، أو تجاوزها ،كما ينبغي إشباع حاجاته.

- **التحسين المستمر**: ويستند التحسين المستمر على اعتقاد أنـه من الضروري السعي إلـى تحقيق مستوى عالٍ من الأداء في ضوء بعض المعايير الخاصة بكل جزء في المدرسة ، وتتطلب هذه العملية خلق بيئة مدرسية آمنة تتيح للعاملين المشاركة في تحسين الأداء وجودة العمل ،ومما يساعد على ذلك رغبة المدرسة في تحقيق تحسن جوهري في كل العمليات والخدمة التعليمية عن طريق إيجاد ثقافة للجودة تساعد في نجاح المدرسة ، وتقيم عملية التحسين المستمر من خلال ما يعرف بنموذج الدائرة، أي التخطيط للعمليات المطلوب تحسينها، ثم جعل التحسين موضع التنفيذ.
- **التركيز على العمليات**: تسعى الجودة الشاملة إلـى تحسين كافـة العمليـات داخل إدارات التربيـة والتعليم ،لما لها من أثر واضح على جودة المدخلات بما تتضمنه من أنشطة وعمليات في المستويات المختلفة، وفي جميع المجالات داخل الإدارات، ويتطلب ذلك الاهتمام بدراسة وإدارة تحسين كافة العمليات الإدارية والإستراتيجية والتنظيمية ،وليس المنتج فقط، ويرجع ذلك إلى التأثير المباشر للعمليات على جودة المدخلات ومن ثم التنفيذ الناجح لأية عملية يحتاج إلى فهم ما الذي يحدده أداء العملية ومخرجاتها ونتائجها ومن ثم يجب التركيز على إيجاد حلول مستمرة للمشكلات التي تعترض سبل تحسين نوعية المنتج التعليمي.
- **التدريب المستمر**: تؤكد الجودة الشاملة على أهمية كلٍ من التدريب والاختيار والدافعية في تحسين العمل داخل الإدارات بهدف ضمان تحسين ملموس في أداء الأفراد العاملين، وذلك من خلال تنمية مهاراتهم داخل المدرسة، فالجودة تبدأ وتنتهي بعملية التدريب التي تمد الأفراد بالوسائل والأدوات الضرورية لتحسين ما يقومون به من أعمال.
- **الأخذ بمفاهيم العمل الجماعي**: تتطلب الجودة الشاملة وجود رؤية واحدة مشتركة تمثل توجها موحدا للإدارة التعليمية يتجنب التكرار والتناقض ،ويكون هناك تحديد دقيق للمسئوليات والمهام المناطة إلى كل فرد في الإدارة ،بجانب توافر السلطات والصلاحيات المناسبة.
- **اتباع المنهج العلمي** : تعتمد الجودة على اتخاذ القرارات استنادا على الحقائق، وتبني المفهوم لحل المشكلات من خلال فرص التحسين، ويشترك في التنفيذ جميع العاملين من خلال الفهم الكامل للعمل ومشكلاته ،وكافة المعلومات التي تتخذ على أساسها القرارات.
- **الإشراف الجيد**: تساعد عملية التقييم الناجحة للجودة الشاملة في تفعيل نمط الإشراف داخل الإدارة التعليمية بهدف ضمان مدى تطبيق مبادئها في كل وحدات الإدارة ، ولمدير الإدارة دور مهم في

هذه العملية، حيث يكون مشرفا تربويا مقيما ، ويمكن الاعتماد عليه في تحسين الأداء داخل المدارس.

- **مشاركة العاملين**: تستند الجودة الشاملة على تعبئة خبرات القوى العاملة بطريقة فعالة من خلال العمل الجماعي ،والمشاركة في عملية صنع القرارات، وإيجاد الوسائل التنظيمية المناسبة، وتحسين مهاراتهم وقدراتهم من خلال التدريب ،كما يحتاج ذلك إلى تمكين مثل هؤلاء الأفراد، وتفويض السلطة إليهم للمشاركة في العمل الإداري داخل الإدارة ،وتحديد مطالب كل الجماعات المشاركة في صنع القرارات، محاولين إيجاد الحلول التي سوف يستفيد منها كل فرد يشارك في العمليات.
- **التغذية الراجعة المستمرة**: تتم عن طريق رصد نتائج عملية التحسين بصفة مستمرة ،وتقييم برامج التدريب والتنمية المهنية المستدامة ،وذلك باستخدام أدوات التحليل المناسبة ،وتحديد الانحرافات ونقاط القوة والضعف ،ثم اتخاذ القرارات التصحيحية اللازمة ،بما يضمن الاستمرار في عملية التحسين ،والعمل على دعمها ،والدفع الدائم لكفايتها.
- **الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها** : تشير الوقاية من الأخطاء إلى تصحيح مسار العمل من أول مرة، حتى يتم منع حدوث الأخطاء، ويتطلب هذا المبدأ استخدام معايير للقياس ،بحيث يمكن قياس جودة المنتج أو الخدمة التعليمية المقدمة داخل المدرسة بدلا من الاقتصار على استخدام المعايير بعد وقوع الأخطاء ،ويحقق هذا المبدأ منع حدوث بعض المشكلات، مثل التقليل من إهدار المال والوقت اللذين ينفقان في اكتشاف المشكلات المدرسية ،وتحفيز الأفراد العالمين، وتزويد اهتماماتهم بالجودة كأسلوب في العمل، وتحقيق رغبات كافة المستفيدين من العملية التعليمية.
- **وتتلخص مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الآتي:**
- التركيز على العملاء (الطلاب ، المدرسين)
- القيادة الحكيمة الواعية.
- تحديد الأدوار والمسئوليات.
- تطبيق مدخل عملي وواقعي لإدارة الجودة.
- تطبيق مدخل نظامي ومنتظم في الإدارة المدرسية .
- المشاركة والمثابرة على عمليات التحسين المستمر للعمليات المدرسية
- تطبيق مدخل واقعي وجماعي في عملية صنع القرار المدرسي.
- تطبيق أسلوب قيادي يساعد على الاستفادة المتبادلة من أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

ويرى الباحثان في هذا المجال، أن لإدارة الجودة الشاملة مبادئ ستة رئيسية هي(8):

1. التركيز على العميل (الطالب).
2. التركيز على العمليات والنتائج معاً.
3. الوقاية من الأخطاء مقابل الفحص .
4. حشد خبرات القوى العاملة.
5. اتخاذ القرارات بناء على الحقائق.
6. إرجاع الأثر.

د- معايير الجودة في العملية التعليمية:

يذكر الغافري[9] تعدد معايير الجودة في المجال التعليمي لتشمل :

1 - معيار جودة المعلم:

العمل على تأهيله عملياً وسلوكياً وثقافيا، ليعمل على إثراء العملية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع ، وفي هذا المعيار يجب مراعاة حجم الهيئة التدريسية، وكفاياتهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع، واحترام المعلمين لطلابهم.

2- معيار جودة الطالب.

3- معيار جودة المناهج الدراسية.

4- معيار جودة البرامج التعليمية.

5- معيار جودة طرق التدريس.

6- معيار جودة تقويم الطلاب.

7- معيار جودة الإمكانات المادية.

8- معيار جودة العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

9- معيار جودة تقييم الأداء.

---

[8] د. عبد الرحمن توفيق. الجودة الشاملة (دارا لدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات) ص 43.

[9]- صالح بن عبيد الغافري -درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، كما يتصورها مديرو المدارس .رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك. 2004،ص82 .

ثانيا: معايير جودة عضو هيئة التدريس وفق لائحة تنظيم التعليم العالي رقم (501) لسنة 2010م[10]:

المعيار هو عبارة عن مقياس يقاس به غيره للحكم والتقييم، وباعتبار أن عضو هيئة التدريس ركيزة أساسية في العملية التعليمية من خلال مساهمته في تحسين مجال تخصصه عن طريق (التدريس، إجراء الامتحان، الإشراف على الطلبة، تحسين المقررات الدراسية)، وذلك للمحافظة على قيام مؤسسته بتأدية واجبها ،وقد تضمنت لائحة (501) لسنة 2010م ،بشأن تنظيم التعليم العالي ما يلي:

1- شروط اختيار وتعيين عضو هيئة التدريس (أكاديمية، مهنية).
2- شروط ترقية عضو هيئة التدريس.
3- تحديد عدد ساعات التدريس أسبوعيا وفق درجات عضو هيئة التدريس العلمية .
4- التعاون والندب ، وإعارة عضو هيئة التدريس.
5- طرق تظلم عضو هيئة التدريس.

وباعتبار أن الكادر التدريسي بالجامعات يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية ، وفي مراحل النمو والتطور، يصبح معها هذا العامل أكثر محورية، إذ يشكل أحيانا قيدا على التوسع في القبول وافتتاح أقسام جديدة.

من خلال ما تقدم نلاحظ أن هناك أهمية كبيرة تقع على عاتق عضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف المؤسسة ،ويرجع ذلك إلى أن البرامج التعليمية مهما بلغت من تقدم وتطور وجودة لا تحقق الفائدة المرجوة ما لم ينفذها معلمون ذوي كفاية مدربون تدريبيا عاليا، ومؤهلون تأهيلا مناسبا، وهذا يتطلب توفر سمات معينة لدى عضو هيئة التدريس منها:

1- **السمات الشخصية**: من مرونة في التفكير، وثقة في النفس، وتأني في إصدار الأحكام ،والقدرة على الشرح وإيصال المعلومة.
2- **الكفاية المهنية**: بحيث يقوم بمساعدة الطلبة ،ويدافع عنهم ، ويشجعهم على التعاون، ويتقبل اقتراحاتهم، ويستمع لهم بشكل جيد.
3- **الخبرة الموقفية**: هي المعرفة المتعمقة في مجال تخصصه ، وقدراته على تقبل التنوع في استجابات الطلبة، وتقييم العمل اليومي والأسبوعي.
4- **الكفاية العلمية:** هي المعارف والمهارات المهنية التي يجب أن يملكها المعلم، ويستطيع ممارستها من أجل أن يؤدي واجباته التعليمية أداء متقنا.

---

[10] لائحة تنظيم التعليم العالي رقم 501 لسنة 2010

5- **الكفاية الاتصالية:** أي قدرة المعلم على التواصل ،وإيصال المعلومات إلى الطالب باستخدام الطرق المناسبة.

6- **الكفاية التربوية:** إلمام المعلم بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطلبة.

7- **الرغبة في التعليم:** فالمعلم ما لم يكن مدفوعاً بحب التعليم ولديه رغبة في أداء ما حمل من أمانة التعليم، فلن يتحمس لمهمته، وبالتالي لن ينجح فيها.

8- **مساهمة** أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي.

9- **تحسين** مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

10- **مشاركة** أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية.

في ظل تطور مفهوم استخدام الجودة في التعليم العالي طفت على السطح مجموعة من العوامل التي تعمل بالضد من ذلك، أو لا ترغب في التطورات الحالية ،لتحقيق ضمان الجودة في التعليم، والتي لا يتفق الكثيرون معها ،ومن هذه العوامل الآتي[11]:

أولاً- طبيعة وخصوصية التدريس في الجامعات: إذ يعتقد البعض أن عضو هيئة التدريس بما حصل عليه من مؤهلات علمية فهو يتسم بالكفاية المهنية في الأنشطة الأكاديمية والتدريسية والإدارية التي تقع على عاتقه، بما في ذلك المعرفة الضرورية والمهارات المطلوبة التي تمكنه من ملاحظة وتقييم وتعديل ما يؤديه من مهام، ولا يتفق الباحث مع هذه النظرة، إذ إن الكثير من أعضاء هيئة التدريس هم بحاجة إلى تدريب وتأهيل مستمر، وهم بحاجة إلى التطوير والتعلم الذاتي، وأن الدرجة العلمية هي ليست مقياساً للقدرة والكفاية في الأداء التدريسي.

ثانياً- يتم التعيين والترقية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بناءً على تحصيلهم الأكاديمي دون النظر لكفايتهم التدريسية وإبداعهم داخل قاعة الدرس، وما يحققوه من تأثير في طلبتهم.

ثالثاً- إن الغرض الرئيس من التدريس الجامعي ينصب على إحداث نوع من التغيير المستمر في معارف وسلوكيات الطلبة ،وهناك اعتقاد بأن أي تقييم منضبط لفاعلية التدريس لا يمكن أن يأخذ محله إلا بعد مرور عدة سنوات من انتهاء العملية التدريسية.

وهذا لا يتفق مع فلسفة التدريس ونظرياته، إذ يمكن معرفة مدى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والسلوكيات المرغوب بها من قبل عضو هيئة التدريس أثناء المحاضرة الواحدة ،أو بعدها ،أو من خلال مجموعة الاختبارات البنائية (التكوينية) التي يجريها لطلبته حسب رأي الباحث.

[11] لائحة تنظيم التعليم العالي رقم 501 لسنة 2010

رابعا- يرى البعض أن **الاعتقاد بوجود علاقة بين البحث العلمي** والقدرة في الأداء التدريسي كثيرا ما يستخدم للالتفاف وحماية أعضاء هيئة التدريس من تقييم أدائهم التدريسي، وكثيرا ما يستغل ذلك كوسيلة دفاعية ضد المقترحات والتوجهات التي تؤكد وتؤمن بأهمية تقييم الأداء التدريسي، وتوظيف ما يترتب على ذلك من تقييمات أو ترقيات، ويؤكد الباحثان بأن هناك ضرورة ملحة باعتماد الجامعات للأداء التدريسي معيارا مستقلا في تقييم أعضاء هيئة التدريس بعيدا عن المهام الأخرى التي يؤديها المدرس.

وبالرغم من كل ذلك فإن الجامعات تعرف جيدا أهمية التقويم المنتظم للأداء التدريسي باعتبار أن التدريس مهنة مثلها مثل أي مهنة أخرى، وأن هناك ضرورة لإجرائه ،والاستفادة من نتائجه، لضمان الفاعلية القصوى في العملية التدريسية كوظيفة رئيسة من وظائف الجامعة.

المبحث الثالث- تحليل البيانات:

تعتبر هذه الدراسة دراسة كمية اعتمدت على تحليل المحتوى ومضمون الإجابات، فتم احتساب أعداد المستجوبين عن كل فقرة في الاستبانة ونسبتهم، واستخدما أيضا المتوسط الحسابي ،والأهمية النسبية للتعبير عن اتجاهات وآراء المستجوبين ،وذلك باستخدام برنامج EXCEL، واستبعدا برنامج

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا

SPSS خوفا من عدم دقة التحليل في ظل عينة بسيطة ،وأقل من 300 مفردة. ولتحليل الاستبانة تم استخدام مقياس ليكرت المكون من 5 أوزان لكل فقرة، وهي:

حيث تم منح موافق جدا (1) درجة ،وهي بالتالي تمثل أعلى درجات الاتجاه الإيجابي، ثم موافق (2) درجة، ومحايد (3) درجات ، وهي تمثل الوسط ،وتعطي المستجوب الفرصة إذا لم يكن لديه إجابة أو معرفة تامة بالفقرة، وغير موافق (4) درجات ،وغير موافق جدا (5) درجات، وتعكس أقصى درجات الاتجاه السلبي.

والجداول التالية أرقام (1،2،3) تبين الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات إفراد العينة على الفقرات من (1) إلى (23)، والتي تحدد معايير جودة أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليمية في ليبيا مرتبة تنازليا حسب الأهمية النسبية.

جدول رقم (1) الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات إفراد العينة مرتبة تنازليًا حسب الأهمية (لغير موافق جدا)

التسلسل للاهمية	رقم الفقرة في الاستبيان	موافق جدا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق جدا		المتوسط الحسابي الاهمية النسبية	
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%		
1	12	5	0.08	2	0.03	3	0.05	21	0.36	28	0.47	4.10	0.82
2	5	1	0.02	7	0.12	3	0.05	24	0.41	24	0.41	4.07	0.81

الجدول رقم (1) يوضح الفقرات التي تحصلت على متوسط حسابي أعلى من 4 درجات، والتي تعني أن أفراد العينة غير موافقين جدا على الفقرات رقم (12،5). فالفقرة رقم (12) قد تحصلت على أعلى أهمية نسبية بلغت (4.10)، وبنسبة 82%، والتي كانت تتعلق بمنح المكافآت التشجيعية والشهائد التقديرية للمبدعين والمتميزين من أعضاء هيئة التدريس، وهو ما يمثل إجماع العينة على أن مؤسسات التعليم العالي في ليبيا سواء كانت كليات أم جامعات لا تهتم بتشجيع المبدعين والمتميزين في أداء هذه المهنة. وجاءت الفقرة رقم (5) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قدره (4.07) ،وبنسبة 81%، مؤكدة بذلك بأن مؤسسات التعليم العالي لا توفر برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (2) الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازليا حسب الأهمية (لغير موافق)

التسلسل للاهمية	رقم الفقرة في الاستبيان	موافق جدا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق جدا		المتوسط الحسابي الاهمية النسبية	
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%		
3	7	4	0.07	5	0.08	3	0.05	23	0.39	24	0.41	3.98	0.80
4	10	4	0.07	2	0.03	10	0.17	30	0.51	13	0.22	3.78	0.76
5	22	0	0.00	11	0.19	11	0.19	27	0.46	10	0.17	3.61	0.72
6	9	5	0.08	7	0.12	10	0.17	24	0.41	13	0.22	3.56	0.71
7	14	4	0.07	13	0.22	8	0.14	24	0.41	10	0.17	3.39	0.68
8	4	5	0.08	13	0.22	7	0.12	25	0.42	9	0.15	3.34	0.67
9	23	3	0.05	15	0.25	13	0.22	17	0.29	11	0.19	3.31	0.66
10	8	3	0.05	15	0.25	12	0.20	21	0.36	8	0.14	3.27	0.65
11	19	6	0.10	8	0.14	21	0.36	17	0.29	7	0.12	3.19	0.64
12	21	6	0.10	9	0.15	20	0.34	16	0.27	8	0.14	3.19	0.64
13	1	8	0.14	15	0.25	7	0.12	17	0.29	12	0.20	3.17	0.63
14	3	5	0.08	15	0.25	13	0.22	23	0.39	3	0.05	3.07	0.61
15	6	5	0.08	15	0.34	7	0.12	20	0.34	7	0.12	3.07	0.61

والجدول رقم (2) يبين الفقرات التي تحصلت على متوسط حسابي ما بين (4،3) ، والتي تعني أن أفراد العينة غير موافقين على الفقرات المبينة بالاستبانة المرفقة بالملاحق ،وكانت مرتبة تنازليا من الفقرة 7 إلى 6، كما هو مبين بالجدول أعلاه. فالفقرة رقم (7) كان ترتيبها الثالث ، وبمتوسط حسابي

مقداره 3.98 من 5 من الدرجات، والتي مفادها بأن الكليات لا تستخدم التكنولوجيا المعلوماتية والمتمثلة في الإنترنت لملء البيانات الخاصة بتوظيف أعضاء هيئة التدريس.

كما أظهر التحليل أيضاً أن إدارات الكليات لا تعتمد سياسات وآليات محددة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، هذا من خلال الإجابات عن الفقرة رقم (10) في الجدول السابق، والتي كان متوسطها الحسابي 3.78، وبنسبة مئوية قدره 76%. وهذا تأكد في الفقرة رقم (22) ، والمتعلقة باعتماد الكليات أسساً لتنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

جدول تحليل البيانات رقم (2) أوضح أيضاً بأن أفراد العينة غير موافقين على الفقرة رقم (9)، بشأن وضع الكليات لجان متخصصة في تدقيق مدى كفاية أعضاء هيئة التدريس ومواصفاتهم من أجل تحقيق رسالة وأهداف الكلية. إضافة إلى أن الكليات لا تشجع على تنمية المقدرة التحليلية لأعضاء هيئة التدريس (الفقرة رقم 14).

الفقرة رقم (4) والتي كانت تسأل عن وجود لجان معاينة مختصة لاختيار أعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل بالكلية ، فكان متوسطها الحسابي 3.34 ،وبنسبة مئوية قدرها 67% ، مما يعني أن أفراد العينة غير موافقين على هذه الفقرة. والإحصاءات أظهرت أيضاً أن المستجوبين غير موافقين على الفقرات (3،1،21،19،8،23)على التوالي .

جدول رقم (3) الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً حسب الأهمية (لموافق)

		موافق جدا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق جدا		المتوسط الحسابي	الاهمية النسبية
التسلسل للاهمية	رقم الفقرة في الاستبيان	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%		
16	13	6	0.10	23	0.39	8	0.14	16	0.27	6	0.10	2.88	0.58
17	16	5	0.08	17	0.29	20	0.34	13	0.22	4	0.07	2.90	0.58
18	17	7	0.12	17	0.29	17	0.29	13	0.22	5	0.08	2.86	0.57
19	18	5	0.08	21	0.36	14	0.24	15	0.25	4	0.07	2.86	0.57
20	2	5	0.08	25	0.42	8	0.14	18	0.31	3	0.05	2.81	0.56
21	15	8	0.14	24	0.41	19	0.32	5	0.08	3	0.05	2.51	0.50
22	20	8	0.14	30	0.51	9	0.15	7	0.12	5	0.08	2.51	0.50
23	11	5	0.08	34	0.58	9	0.15	9	0.15	2	0.03	2.47	0.49

وكما هو موضح بالجدول رقم (3) ،والذي يحوي الفقرات التي تحصلت على متوسط حسابي ما بين (3،2) ،والتي تعني موافقة أفراد العينة على الفقرات (13،16،17،18،2،15،20،11). فكانت أقل أهمية نسبية للفقرة رقم (11) ،حيث حصلت على نسبة 2.47 ، وبنسبة 49%، والتي تتعلق بأن هناك تعليمات محددة لتحديد ساعات التدريس لأعضاء هيئة التدريس وفق الدرجات العلمية، حيث أظهر

التحليل بأن مؤسسات التعليم العالي تلتزم باللائحة رقم (501) سالفة الذكر في توزيع الساعات على أعضاء هيئة التدريس.

في المقابل جاءت الفقرة رقم (20) كثاني ردود فعل إيجابية ،حيث أظهرت إجابات المستجوبين بأن الكليات تؤكد باستمرار على الالتزام بأخلاقيات العمل الأكاديمي، وبمتوسط حسابي 2.51. أما الميزة الأخرى في مؤسسات التعليم العالي وهي أن الكليات تمنح إجازات التفرغ العلمي بشكل عادل، وقد تحصلت فيه الفقرة رقم (15) على متوسط حسابي 2.51. وبنسبة 50%.

الجدول رقم (3) أوضح أن الفقرة رقم (2) كان متوسطها الحسابي 2.81، لتؤكد بأن مؤسسات التعليم العالي توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات التعليمية والتربوية. وكان أفراد العينة موافقين على أن الكليات تشجع أعضاء هيئة التدريس للحصول على المنح الدراسية بالداخل والخارج من الإجابات على الفقرة رقم (18). وتشجع أيضا أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية، والتي تضمنتها الفقرة رقم (17)، وبمتوسط حسابي 2.86 ،وبنسبة 57%.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج الهامة فيما يتعلق بمعايير جودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في ليبيا ،وهي:

1عدم اهتمام الكليات والجامعات محل الدراسة بتشجيع المبدعين والمتميزين من أعضاء هيئة التدريس.

1- أن الكليات والجامعات لا توفر برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس.
2- عدم استخدام لجان التوظيف في الكليات تكنولوجيا المعلومات خاصة الإنترنت في ملء طلبات القبول والبيانات الخاصة بالتوظيف.
3- غياب السياسات والآليات لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.
4- لا توجد لجان مختصة لاختيار أعضاء هيئة التدريس.
5- تلتزم الكليات والجامعات بتحديد ساعات التدريس لكل عضو هيئة تدريس وفقا لدرجته العلمية.
6- تؤكد الكليات باستمرار على الالتزام بأخلاقيات المهنة والعمل الأكاديمي.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومقارنتها بالفرضيات فقد تبت رفض الفرضيتين على أن مؤسسات التعليم العالي لا تطبق معايير الجودة بشان اختيار أعضاء هيئة التدريس . ولا تولي اهتمام كبير بتنمية وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس.

التوصيات:

إن معايير جودة اختيار وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات الليبية يساهم في الرقي بمستوي مخرجات التعليم العالي ،وتشجع على الابتكار والبحث العلمي بشكل عام. وعلى ضوء النتائج السابقة ارتأى الباحثان تقديم بعض التوصيات والمقترحات للمساهمة في التركيز على جودة اختيار وتنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في ليبيا، ومنها:

1- وضع سياسات ومعايير واضحة وشفافة لاستجلاب واختيار أعضاء هيئة التدريس بما يتماشى ورؤية ورسالة وأهداف الكلية أو الجامعة.
2- وضع معايير تقييم فاعلة وتشجيع المبدعين والمتميزين من أعضاء هيئة التدريس.
3- وضع سياسات وآليات لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ، والتركيز على تطوير الفكر، والاستثمار المعرفي والبشري.
4- العمل على توفر برامج للتطوير المهني ،والتعلم المستمر لأعضاء هيئة التدريس.
5- ضرورة الاستفادة من تقنية المعلومات في الحصول على بيانات ومعلومات خاصة بالتوظيف.

المراجع:

1- إجلال عبدالمنعم حافظ وآخرون، أصول التنظيم والإدارة (القاهرة: مكتبة عين شمس، 2001).
2- د. عبدالرحمن توفيق، الجودة الشاملة (دار الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات).
3- لائحة تنظيم التعليم العالي رقم (501) لسنة 2010
4- صالح بن عبيد الغافري درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان - كما يتصورها مديرو المدارس .رسالة ماجستير، جامعة اليرموك 2004.
5- Rhodes, A,(1992)," On the Road to Quality Education Leadership" Rol, 49 No.6.

خطوات للنهوض بالتعليم العالي الخاص في ليبيا

م. وليد قشوط

المقدمة

أهمية التعليم الخاص :

1- التعليم الخاص لا بديل عنه لإنجاح أي عملية تعليمية في الدولة ، ولن تستطيع أي دولة مهما بذلت من جهود الاستغناء عنه.

2- التعليم الخاص يوفر على الدولة أموال طائلة من خزانتها .

3- يساهم التعليم الخاص في استيعاب آلاف الطلاب أغلبهم من فئة الشباب ، ولولا وجود التعليم الخاص لاحتاج المجتمع إلى برامج مكلفة لاستيعابهم.

4- يساهم التعليم الخاص في إعداد ورفع مستوى الخبرات العلمية التي يحتاج لها المجتمع .

5- يوفر التعليم الخاص فرص عمل كثيرة لأبناء المجتمع ، خاصة فيما يتعلق بالتعليم المهني والحرفي.

أهم المشاكل التي تواجه التعليم الخاص:

1- عدم وجود اهتمام كبير من الدولة الليبية بهذا القطاع رغم أهميته الملحة ،والتي أصبحت مطلبا ضروريا وليس اختياريا.

2- عدم وجود إمكانات حقيقية لأغلب المستثمرين في هذا القطاع تؤهلهم لفتح مؤسسات علمية بالمعنى الصحيح ، فكثير من هذه المؤسسات الموجودة حاليا تفتقر إلى الإدارات الجيدة و المباني المناسبة للبيئة العلمية ، إضافة إلى الوسائل التعليمية المختلفة، بما فيها الأستاذ المتخصص.

3- الانتشار العشوائي لمؤسسات التعليم الخاص، والذي أدى إلى توزيع الطلاب بشكل غير مدروس بين هذه المؤسسات، مما مكن من وجود سلبيات عديدة مرتبطة بعضها ببعض ، أهمها :

-عدم وجود عدد كاف من الطلاب بالمؤسسة التعليمية يغطي التكلفة المعقولة للدراسة.

- ارتفاع أقساط التعليم الخاص بالنسبة للطالب ،مع الأخذ في الاعتبار تعدد الطلبة في الأسرة الواحدة.

- صعوبة الحصول على نتائج علمية حقيقية نظرا لأن رسوب طالب واحد قد يشكل مشكلة مالية بالنسبة للمؤسسة التعليمية الخاصة .

- عدم وجود منافسة مشروعة داخل القطاع، مما أدى إلى تسهيل إجراءات النجاح ،وذلك لاستقطاب أكبر عدد ممكن من الطلاب .

4- عدم وجود دراسة علمية وعملية لقطاع التعليم العالي الخاص في ليبيا.

بعض الحلول المقترحة :

1- تشجيع إدارة التعليم الخاص بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتوفير الإمكانات البشرية والمالية اللازمة لها حتى تستطيع النهوض بهذا القطاع الحيوي .

2- دراسة إمكان تطوير إدارة التعليم الخاص بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،كي تصبح هيئة ذات شخصية اعتبارية ومالية مستقلة، تكون قادرة على إعداد وتنفيذ المشاريع الطموحة في هذا المجال، أسوة بالهيئات العلمية الأخرى .

3- ضرورة التفكير جديا في دمج العديد من المؤسسات التعليمية المتقاربة ، أو تحديد أماكن وجودها وتخصصاتها ، و إعداد برنامج علمي يسهل تركيز عدد الطلاب في هذه المؤسسات ،لأن ذلك سيؤدي إلى النتائج الصحيحة والمطلوبة من التعليم الخاص، وهي :

- زيادة عدد الطلاب بالمؤسسة .

- زيادة دخل المؤسسة .

- أن تكون للمؤسسة القدرة على تخفيض القسط التعليمي المطلوب ، مما يرفع أعداد الطلاب تبعا لذلك.

- أن يمنح المؤسسة القدرة على الاستغناء عن الطلاب الفاشلين في دراستهم .

حيث سيؤدي ما سبق ذكره إلى إعطاء نتائج علمية مقبولة تصل إلى نتائج حقيقية ، فكلما وصل عدد الطلاب بالمؤسسة إلى عدد يغطي تكلفة الدراسة، ويوفر القدرة على التطوير، ويمنح المؤسسة الربح المعقول .

كل ما سبق ذكره سيؤدي بالضرورة إلى الحد من المنافسة غير المشروعة بين المؤسسات التعليمية الخاصة.

4- ضرورة وجود دعم مالي و إداري لمؤسسات التعليم الخاص ولو مؤقتا، حتى تستطيع النهوض بواجبها سواء كان هذا الدعم مجانا، أو بقروض ميسرة، تسترجع من عائداتها مستقبلاً.

5- مساعدة الطلاب الدارسين بمؤسسات التعليم الخاص بدفع جزء من قيمة القسط المالي المطلوب منهم للمؤسسة ، أو منحهم قروض طلابية لمن يثبت أنه منتظم فعليا في التعليم الخاص ، أسوة بما يجري عليه العمل في بعض الدول المتقدمة، حيث تسترجع منهم بشكل ميسر بعد التخرج ،وحصولهم على عمل ، مع النظر هنا إلى ما يلي:

- الطالب المدفوع عنه جزء من القسط المالي كان سيكلف الدولة أضعاف مضاعفة لو أنه أصر على مواصلة دراسته بالتعليم العام.

- دفع جزء من القسط المالي عن الطالب بالتعليم الخاص سيؤدي إلى تشجيع العديد من الطلاب بالاتجاه نحو التعليم الخاص ، مما سيسحب نسبة كبيرة من الموجودين حاليا بالتعليم العام ، ومن ثم سيخفف العبء عن ميزانية التعليم العام .

6- إيجاد آلية مشتركة بين إدارة التعليم الخاص و إدارة الجودة واتحاد طلبة التعليم العالي الخاص، تكون مهمتها وضع الشروط اللازمة لفتح وتفتيش المؤسسات التعليمية الخاصة، ويكون لتوصياتها أهمية في :

- منح الإذن أو إيقاف المؤسسة عن العمل.

- اعتماد المؤسسة أو بعض تخصصاتها.

7- اعتماد المؤسسة من الجهة المختصة يغني عن اعتماد الشهائد الصادرة منها .

8- ضرورة التفكير جدياً في تشجيع مؤسسات التعليم الدولية الجيدة والمعترف بها في فتح فروع لها بليبيا ، مع السماح لها بتدريس مناهجها المفيدة لنا ، وباللغة التي تُدرس بها في أماكنها الأصلية ، وإلزامها بمنح الطالب الليبي الدارس بها نفس الشهادة التي تُمنح لنظيره الدارس بالمقر الأصلي للمؤسسة، وهذا الإجراء سيؤدي إلى ما يلي :

- يُمكن الطالب الليبي من مواكبة التطور العلمي في العالم .

- يساعد الطالب الليبي الحاصل على هذه الشهادة من الحصول على فرص أكبر للعمل ، واستكمال الدراسة بالخارج.

- يخفف العبء الكبير على طلب الإيفاد للدراسة بالخارج.

9- تشجيع ومساعدة مؤسسات التعليم الخاص على إيجاد شراكة حقيقية وفاعلة مع مؤسسات التعليم الدولية المشار إليها بالفقرة السابقة.

10- ضرورة إعداد تصور علمي يساوي بين طلبة التعليم الخاص والعام في المزايا ، مع ملاحظة أن منح هذه المزايا سيؤدي إلى استغناء العديد من الطلاب عن التعليم العام ، والاتجاه نحو التعليم الخاص، ويوفر بالتالي الكثير من الأموال التي يمكن من خلالها تطوير التعليم العام والخاص في نفس الوقت ، وأهم هذه المزايا ما يلي :

- المساواة في إعطاء طلاب التعليم الخاص المنحة الدراسية المقررة لطلاب التعليم العام ،وذلك لغير العاملين منهم.

- المساواة في الاعتراف بالشهائد العلمية .

- المساواة في الحصول على العمل ، والدرجات الوظيفية والعلمية المترتبة عن نفس الشهائد .

- المساواة في الالتحاق بالدراسات العليا بالداخل والخارج ، وخاصة للمتفوقين بمؤسسات التعليم العالي الخاص

11- الإيفاد للخارج :

يجب منح طلبة القطاع الخاص وتعويض خريجي القطاع الخاص في ليبيا تعويضاً معنوياً ومادياً، وتطوير مهاراتهم التي تم تعطيلها ، بسبب مجموعة من القرارات والقوانين المجحفة في حقهم كفئة كبيرة، وركيزة من ركائز عجلة التنمية في ليبيا ،وذلك بمنحهم فرصاً للإيفاد للخارج، وتأتي هذه الخطوة ضمن ضوابط عملية من بينها:

منحهم منحاً مادية، وهي نوعان :

- منح كلية: تغطي كافة الرسوم بحد أقصى 25 ألفا للطب وطب الأسنان، و17 ألفا للصيدلة والعلوم الطبية التطبيقية والتمريض،و 15 ألفا للهندسة والحاسب الآلي،و7 آلاف للإدارة والمحاسبة والقانون.
- منح جزئية: تغطي 50 % من الرسوم الدراسية ،وبحد أقصى 12 ألفا للطب وطب الأسنان، و8 آلاف للصيدلة والعلوم الطبية التطبيقية والتمريض، و7 آلاف للهندسة والحاسب الآلي وتقنية المعلومات،و 4 آلاف للإدارة والمحاسبة والقانون..

12- وضع ضوابط للجامعات والكليات الأهلية والطلاب والطالبات للحصول على منح الإيفاد للخارج.
- حصول الجامعة أو الكلية على الاعتماد المبدئي من مركز ضمان الجودة .

- حصول الجامعة أو الكلية على الاعتماد النهائي في مدة أقصاها سنتان من تاريخ حصولها على الاعتماد المبدئي

-أن تكون درجة الجودة للجامعة أو الكلية لا تقل عن 75% ،وهذه الدرجة تمنح من مركز ضمان الجودة.

- أن يحصل الطالب على المعدل المحدد للمنحة الجزئية أو الكلية، وأن تكون الدراسة بنظام الانتظام بالجامعات أو الكليات الخاصة.

- سيكون مشروع المنح حافزا كبيرا جدا في التوسع الكمي والنوعي في قطاع التعليم العالي الخاص، وستكون هناك مشاركة فاعلة في القطاع الخاص في منظومة التعليم العالي في ليبيا.
- متابعة ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي ، حتى لا يكون هناك مجال للمحسوبية في المنح الدراسية ،وستكون حقا للمتميزين فقط.

15- استيعاب واستقطاب 30% من خريجي الثانويات العامة والمعاهد المتوسطة في الجامعات الخاصة.

- لدينا الآن 7 جامعات خاصة معتمدة ،ويبلغ عدد الدارسين فيها أكثر من «10» آلاف طالب وطالبة .

16- قاعدة البيانات:

لكي يتم ضمان اختيار الطالب المتميز للمنحة الدراسية دون وجود محاباة أو محسوبية في بعض الجامعات ،يجب توفير قاعدة بيانات عن معدلات الطلاب في كل جامعة خاصة ،وكل جامعة سيكون الترشيح لأفضل الطلاب، ويجب أن تكون هنالك رقابة مشتركة بين الجامعة والوزارة ومركز ضمان الجودة.

17- تطوير التعليم الخاص:

مشروع المنح الدراسية من أهم المشاريع التي ستساهم في تطوير منظومة التعليم العالي الخاص كماً ونوعاً ، ويجب دراسة التجارب العالمية مثال الولايات المتحدة الامريكية المتميزة في نموذج التعليم العالي الخاص .

18- منح اتحاد طلبة التعليم العالي الخاص ،والمتمثل في (مؤسسة طلبة التعليم العالي الخاص) تمويلا مادياً من مردود الضرائب ،التي تقوم الجامعات والمعاهد الخاصة بتسديدها إلى مصلحة الضرائب عن كل طالب يدرس بتلك الجامعة ،أو المعهد الخاص، إلى الاتحاد.

الخلاصة

دعم و تطوير إدارة التعليم الخاص ، ودعم اتحاد طلبة التعليم العالي الخاص المتمثل في (مؤسسة التعليم العالي الخاص)، وتطويرها، سيرفع عدد الطلاب بالجامعات والمعاهد الخاصة، وهو الإجراء الوحيد الذي سيخفف العبء الكبير الملقى على التعليم العام ، ويوفر مبالغ مالية كبيرة يمكن من خلالها تطوير التعليم العام والخاص على حد سواء في ليبيا.

قائمة المراجع

1- (أرشيف صحيفة عكاظ السعودية الإلكترونى) الخميس 1427/08/21 14/ سبتمبر/2006 العدد 1915 :

http://www.okaz.com.sa/okaz/osf/20060914/Con2006091447441.htm

2- مقترح لتحسين التعليم العالي الخاص في ليبيا- للدكتور عبد الحفيظ الفائدي - مستشار وزارة التعليم العالى والبحث العلمي .

3- صفحة أكبر تجمع لطلبة التعليم العالي الحر التشاركي الخاص في ليبيا -على موقع الفيس بوك.

https://www.facebook.com/libyatalem2013?ref=hl

4- صفحة اتحاد طلبة التعليم العالي الخاص في ليبيا- على موقع الفيس بوك .

https://www.facebook.com/HPESUL?ref=hl

5- موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-ليبيا .

http://highereducation.gov.ly/

6- صفحة مركز ضمان الجودة-ليبيا- على موقع الفيس بوك .

https://www.facebook.com/qaalibya

الطاولة المستديرة

الطاولة المستديرة/ الفترة المسائية		
14:00 – 15:30	رئيس الجلسة: د. جمعة الزوالي	
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث
1	تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات	د. حسين سالم مرجين
2	المعاهد التقنية العليا "الواقع والتطوير"	د. أحمد حبلوص

الزيارات الاستطلاعية

للجامعات الليبية الحكومية 2013م

د. حسين سالم مرجين

المقدمة

إدراكا من المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية بأهمية مراجعة أوضاع الجامعات الحكومية والنهوض بها كما وكيفا، ولتحقيق ذلك ، قامت إدارة ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي بتشكيل فرق زيارات استطلاعية إلى الجامعات الحكومية. حيث ضمت تلك الفرق (130)مشاركا من أعضاء هيئة تدريس من مختلف الجامعات الليبية، إضافة إلى (15) منسقا إداريا من موظفي المركز، حيث سلط تقرير الزيارات الاستطلاعية من خلال الاستبانات المطروحة على الجامعات على المعايير والضوابط والمتطلبات التي يجب أن تستوفيها الجامعات، لتبين أهم الممارسات الجيدة التي تقوم بها الجامعات، كما فتح التقرير آفاقا لمواجهة التحديات التي تتعرض لها منظومة التعليم العالي في ليبيا، وتناول التقرير أيضا أهم مقترحات تحسين وتطوير الجامعات الحكومية. إن الإعداد للزيارات الاستطلاعية، ومن ثم إعداد التقارير بصورتها النهائية لم يكن أمرا عسيرا فلقد كانت العقول مهيأة والعزائم صادقة والآمال معقودة والمرجعيات متوفرة. فبعد أقل من ثلاثة أشهر من العمل الدؤوب والتعاون بين أعضاء الإدارة ورؤساء فرق الزيارات الاستطلاعية وأعضاء فريق إعداد الصياغة النهائية، تمكنت الإدارة من عرض تقرير الزيارات الاستطلاعية في صورته النهائية، وذلك في اللقاء التحاوري الثاني، يوم الثلاثاء الموافق 2013/10/29م ، بحضور السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي، حيث شدد تقرير الزيارات الاستطلاعية على أهمية تلازم الجودة مع التوسع الكمي من خلال توفير التمويل المناسب والكافي لعمليات الجودة وضمانها؛ وذلك بغية إصلاح منظومة التعليم والوفاء بالمتطلبات الآنية والمتوقعة وبعيدة المدى. وأخيرا إذا كانت دواعي القلق والانشغال كثيرة، فإن دعائم الأمل والتفاؤل هي أيضا حقيقة ومتعددة ، كما نؤكد أن التعليم ليس بوابة المستقبل فحسب، بل دعامة الأمن الوطني وشرطا من شروط البقاء. وفي الختام فإن المركز الوطني لضمان الجودة الذي عهد إليه مسؤوليات الجودة وضمانها في التعليم سيبذل أقصى جهده في سبيل جامعات واعية برسالتها مؤهلة ماديا ومعنويا لضمان جودة التعليم. إن تقرير الزيارات الاستطلاعية يؤكد أن التحديات التي تواجه الجامعات الحكومية ليست مستحيلة المواجهة ، بل تحتاج إلى قيادات جامعية مقتنعة بالجودة وضمانها ؛لأنها القاطرة التي تقود الجامعات إلى جودة التعليم.

أهمية الزيارات الاستطلاعية:

- يشهد التعليم العالي حاليا إقبالا وتنويعا كبيرا في مجالاته لم يسبق له مثيل ، فضلا عن تزايد الوعي بأهميته الحيوية بالنسبة للتنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ولبناء المستقبل الذي يشهد العديد من التحديات التي تتركز في كيفية مواكبة التطورات والمتغيرات المتسارعة محليا وإقليميا ودوليا، ولعل من أهم هذه المتغيرات ما حدث على المستوى العالمي من تنام لدور المعرفة باعتبارها مصدر القوة الحقيقية للدول.

- إن الارتقاء بتنمية القوى البشرية يتحقق من خلال تعليم تتوافر فيه شروط الجودة وضمانها في جميع مراحله ومستوياته، لذلك أخذت معظم النظم المتقدمة بمفهوم الجودة وضمانها ووضعت لها معايير، وأنشأت آليات لتحقيقها في مختلف مراحل التعليم.

- أضحى موضوع ضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي هاجسا وطنيا وعالميا، حيث أكدت المؤتمرات والمنتديات الإقليمية والدولية التي انعقدت خلال العقد الأول من القرن الحالي على ذلك.

- أصبح التقييم هو الجزء المكمل الذي يتوج تطوير أنظمة جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالي باعترافه ، بأنه تم تطويرها عمليا طبقا للمعايير المرجعية المتفق عليها، اي أن إنشاء نظام للاعتماد أو مجلس للاعتماد هو الجزء التكميلي لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم عال طبقا لمعايير الجودة وضمانها ، وليس بديلا عنه.

- إن قطاع التعليم يواجه تحديات جديدة تقتضي إعادة النظر في وظائفه وفلسفته وأدواره الآنية لتتناسب مع احتياجات السوق المحلي والدولي ، وتقدم المعرفة والتقنية واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، والمحافظة على ثقافة المجتمع، حيث يمكن تحديد أهم تلك التحديات في الآتي :

  - الحاجة إلى تطبيق الجودة وضمانها، ووضع المعايير المناسبة.
  - تزايد أعداد الطلاب الدارسين في مؤسسات التعليم العالي .
  - الطلب المتزايد على أهمية المحاسبية والحَوكمة في مؤسسات التعليم العالي.

- بروز عدة عوامل في العقد الأخير من هذا القرن تتحدى الرؤى التقليدية للجودة وضمانها في التعليم العالي، هذه التحديات تصدى لها كثير من المنظمات الدولية، مثل: اليونسكو، والبنك الدولي، وأدت

إلى جعل ضمان الجودة في التعليم العالي هدفا رئيسا للسياسات الحكومية ، وآلية ضبطٍ مهمةٍ لهذه النظم في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، لذا قام المركز الوطني بإجراء الزيارات الاستطلاعية إلى الجامعات للتدقيق على آليات ضمان الجودة فيها ، كون هذا الضمان متطلبا أساسيا وضروريا للحصول على الاعتماد.

- ويرتكز الاعتماد على التقييم الذي يتم عند نقطة معينة، مع الإشارة إلى مجال بعينه في المؤسسة يؤدي إلى منح الشهادة ، أو الاعتراف بأن المؤسسة أو البرامج فيها تفي بمستويات ومتطلبات معايير الجودة.
- يوجد في ليبيا (13)جامعة حكومية متحصلة على الاعتماد المبدئي المؤسسي والبرامجي وفقا لدليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي 2008م، حيث أوضح الدليل بأن مؤسسات التعليم العالي الحكومية القائمة في حُكم المتحصلة على الاعتماد المبدئي ،لأنها خضعت لمتابعة الجهات المشرفة عليها سابقا ، وحصلت على الترخيص من قبل، كما أن هذه المؤسسات قد زاولت نشاطها وقامت بتخريج أعداد كبيرة من الطلاب، وبالتالي فإن إجراءات التخطيط والمتابعة والتقييم قد تكون أكثر تطورا من المؤسسات حديثة الإنشاء. كما أن المركز الوطني لضمان الجودة مخول حسب قانون (18) لسنة 2010م، بتطبيق الجودة وضمانها في كل المؤسسات التعليمية وهو الجهة التي تمنح الاعتماد، وأن عدم الاعتماد يؤدي إلى إغلاق المؤسسة أو البرنامج، والمركز يقوم بذلك فقط حال وجود أوجه خلل أو قصور، وقد يوصي بالاعتماد المشروط ، وذلك بإعطاء أو منح المؤسسة مدة زمنية محدودة لتحسين أوجه الخلل والقصور، مع عدم قبول طلبة جدد ،حتى استيفاء المطلوب، أو سحب الاعتماد، إلى أن يتحسن البرنامج.
- قيام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإحالة خطة للبرامج والمشاريع الخاصة بالوزارة ، وذلك في خطاب موجه إلى الأكاديمية والجامعات كافة، بتاريخ 2013/01/03م، حيث تتضمن الخطة جداول زمنية ، منها: مراجعة أوضاع الجامعات، والسعي في إصلاحها، بما يخدم دورها التعليمي، ووضع وتنفيذ خطة للتناغم بين خريجي الجامعات وسوق العمل ، و خطة لاستقطاب العناصر ذوي الكفاية؛ لتفعيل دور البحث العلمي وإصلاح الجامعات.
- وحرصا على الاتجاه نحو اللامركزية صدر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عدد من القرارات تهدف إلى تأصيل الاتجاه نحو اللامركزية، كان أهمها : قرار رقم (236) لسنة 2013م ،

بشأن تفويض ببعض الاختصاصات لرؤساء الجامعات بغية تسهيل الإجراءات الإدارية والمالية، ومطالبة رؤساء الجامعات بضرورة إنزال الصلاحيات الممنوحة لهم بحكم القانون إلى المسؤولين في المؤسسات التعليمية التابعة لهم، خاصة النائية منها؛ حتى تتمكن تلك المؤسسات من القيام بأداء واجباتها على الوجه المطلوب وبالسرعة الممكنة، وقرار رقم (336) لسنة 2013م، بشأن تسمية وتوزيع الاختصاصات بين وكلاء التعليم العالي والبحث العلمي.

- قيام المركز الوطني لضمان الجودة في الفترة السابقة بعقد اجتماعات دورية مع مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات ؛ للوقوف على أهم المعوقات التي تواجههم.

- استمرار النقاش حول قضايا عديدة في المجتمع الجامعي، مثل: إعادة بناء الجامعات، وضرورة وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وضعف المخرجات الجامعية بشكل عام، وعدم فاعلية مكاتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعات ، وغيرها من القضايا والاهتمامات الجامعية.

أهداف الزيارات الاستطلاعية:

تهدف هذه الزيارات إلى تحقيق الآتي:

- **نشر** ثقافة الجودة وضمانها في الجامعات المستهدفة.
- **تعريف** المجتمع ومؤسساته المختلفة بواقع المؤسسات التعليمية المستهدفة بالزيارة.
- **الوقوف** على مدى اتباع الجامعات مبادئ الممارسات الجيدة ، وتطبيقها نظاما فعالا لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف المعلنة من خلال التخطيط الجيد، والتطبيق الفعال، والتقويم المناسب ذي الكفاية، وتحديد إجراءات التحسين والتطوير من خلال تطبيق البنود الواردة في دليل ضمان الجودة والاعتماد الصادر عن المركز.
- **تشجيع** المؤسسات التعليمية خاصة التي لم تحقق المستويات المطلوبة من الجودة على التطوير والتحسين المستمرين لأنشطتها وبرامجها التعليمية والتدريبية المختلفة.

- **جمع** المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد عن البرامج التي تطرحها المؤسسات التعليمية، وإعداد التقارير عن مقدرتها على تقديم خدماتها مقارنة برسالتها المُعلنة.

- تهيئة الجامعات في المرحلة اللاحقة لبرامج التدقيق سواء كان مؤسسيا أم برامجيا.

- **التأكد** من وجود أهم المؤشرات الدالة على جدية والتزام الجامعات بمعايير واشتراطات الجودة الضامنة لتحقيق المستهدف من رسالة المؤسسة وأهدافها.

ملاحظات فرق الزيارات الاستطلاعية عن الجامعات:

رصدت فرق الزيارات الاستطلاعية عدداً من التحديات التي تواجه الجامعات الليبية الحكومية، حيث تم تصنيفها إلى :

1- تحديات تخص وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
2- تحديات تخص رؤساء الجامعات.
3- تحديات إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة.
4- تحديات مكاتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعات.
5- تحديات تنظيمية.
6- تحديات تدريسية ، وخدمات الدعم التعليمية.
7- تحديات طلابية.
8- تحديات مالية.
9- تحديات المرافق.
10-تحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع.
11-تحديات النزاهة و الشفافية.

أولاً- تحديات تخص وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:

1- عدم وجود رؤية ورسالة وأهداف واضحة للوزارة.
2- عدم وجود خطة إستراتيجية للوزارة.
3- إرساء الهياكل التنظيمية والتوصيف الوظيفي واللوائح التنظيمية التفصيلية التي تعكس واقع الجامعات، وتستوعب نموها المستقبلي.
4- عدم وضع سياسة واضحة تتعلق بقبول الطلبة بما يتلاءم والقدرة الاستيعابية للجامعات.
5- عدم وجود تشريعات مفعلة ملزمة، تعتبر الجودة خيارا إستراتيجيا ،وملزما للجميع .

6- القرارات التي تتخذ على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لم تأخذ في اعتبارها التحديات التي تواجه فروع الجامعات ،خاصة فيما يتعلق بالشروط والمواصفات المطلوبة في أعضاء هيئة التدريس الجامعيين ، فضلاً عن أنها لم تبادر إلى تمكين إدارات الجامعات وفروعها من مواجهة تلك التحديات.

7- انتشار الكليات بشكل عشوائي وغير مدروس في مواقع تتبع التعليم العام، غير مؤهلة ، وتفتقر لأبسط مقومات العملية التعليمية الجامعية.

ثانياً- تحديات تخص الإدارة العليا بالجامعات:

1- البعد عن التخطيط الإستراتيجي، والاكتفاء بالتخطيط قصير الأجل.
2- عدم اعتماد ونشر الرؤية والرسالة في الجامعات والكليات والفروع.
3- مركزية القرارات داخل الجامعات، وعدم تفعيل الاختصاصات الواردة في الهيكل التنظيمي للجامعات.
4- عدم الاستقرار الإداري ،والتغيير المستمر في لوائح ونظم الدراسة؛ جعل من الصعب وضع خطط إستراتيجية.
5- عدم توفر قواعد بيانات يمكن الاستناد عليها في استخلاص المعلومات ،واتخاذ القرارات بشكل صحيح.
6- وجود نوع من الإذعان الواضح لدى الإدارة العليا للمشاكل الاجتماعية ، دون الاستناد إلى أسس علمية، أو مبررات، أو خطوات قانونية عند فتح فروع كليات ، أو إنشاء أقسام علمية ، أو فتح قاعات دراسية ،وقد يحدث ذلك دون الرجوع أو التنسيق مع الكليات الأصل.
7- ضعف التنسيق والتواصل بين الإدارة العليا وبين عدد من الكليات أو الفروع التابعة لها.
8- عدم قناعة وتقبل ثقافة الجودة من بعض القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات.
9- عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية.
10- على الجامعات الاهتمام بالحوافز الإيجابية المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، ومراعاة العدالة في الفرص ؛ لإشعارهم بالانتماء والولاء.
11- عدم إشراك مكتب ضمان الجودة وتقويم الأداء بالجامعات في المجالس الرسمية لعرض ومناقشة كل القضايا المتعلقة بالجودة.
12- إيجاد برامج لتحفيز ومكافأة الأقسام والكليات والفروع المتميزة في تطبيق الجودة.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ688

13- العوز والنقص الواضح في الموارد المادية اللازمة للإنفاق على البرامج والخدمات التعليمية.
14- ضيق الصلاحيات الممنوحة للقيادات الأكاديمية في جميع المستويات، والتغيرات المستمرة في البنية التنظيمية ،والضبابية والتشويش في الأدوار والمسؤوليات الإدارية والأكاديمية ، قوض المساعي الرامية لتطوير البرامج ، وتحسين نوعية التعليم الذي يُقدم.
15- محاولة حل المشكلات جميعها والمتراكمة عبر سنوات طويلة في وقت واحد.
16- توقع الإدارة العليا بالجامعات الوصول إلى نتائج فورية لأنشطة وبرامج الجودة ،وليس على المدى البعيد.
17- لا توجد سياسات واضحة في بعض الجامعات لتحقيق الجودة وضمانها.
18- عدم وضع سياسات واضحة لبرامج الإيفاد إلى الخارج.
19- عدم اهتمام الجامعات بتطوير وربط برامجها الجامعية والعليا بمتطلبات سوق العمل.

ثالثاً- تحديات إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة :

1- عدم وجود آليات واضحة لاختيار واستقطاب أعضاء هيئة التدريس، وحاجة الجامعات لهم.
2- استمرار الجامعات في استخدام طرق التعليم التقليدية كالتركيز على الحفظ والتلقين، وقلة استخدام التقنية وإستراتيجيات التعلم الحديثة ،وتوظيفها في التدريس ، وإغفال استخدام التعلم الذاتي والمهارات العقلية العليا، مثل: التفكير التحليلي، وحل المشكلات، والإبداع، والابتكار، ومهارات البحث.
3- عدم وجود الخطط لتفعيل الساعات البحثية لأعضاء هيئة التدريس، وإعداد الخطط لتدريبهم - كل في مجاله- وتفعيل ساعاتهم المكتبية.
4- عدم مراعاة أن تكون نسبة أعضاء هيئة التدريس القارين، وغير القارين ،كما هو وارد في دليل ضمان الجودة والاعتماد.
5- عدم معادلة المؤهلات العلمية لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات من قبل جهات الاختصاص.
6- عدم وجود برامج تنمية لقدرات أعضاء هيئة التدريس.
7- عدم وضع وتنفيذ آليات لمتابعة وتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ،والكوادر المساندة.
8- لا يتوفر في الجامعات العدد الكافي من الفنيين المؤهلين للإشراف على المعامل والمختبرات والورش؛ لتقديم المساعدة الفنية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
9- عدم وجود برامج تدريبية لتأهيل الكوادر المسؤولة عن تسيير وتفعيل خدمات الدعم التعليمية.

رابعا- تحديات مكاتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعات:

1- إطلاق تسمية مكتب على الجودة تضع الجودة في آخر المستويات الإدارية في الجامعة شانها شأن مكتب المشتريات أو المخازن.

2- لا يوجد نص قانوني لإنشاء مجلس للجودة محدد المهام والاختصاصات.

3- عدم تفويض مكاتب الجودة في الجامعات بصلاحيات كاملة للعمل من أجل تحسين الجودة.

4- عدم تجهيز مكاتب الجودة باحتياجاتها الضرورية .

5- عدم شعور عدد من منسقي الجودة بالكليات بأهمية المركز الوظيفي المكلفين به، والدور المناط بهم.

6- تغير أعضاء فرق جودة وتقييم الأداء في الجامعات بشكل مستمر لأسباب كثيرة ، مثل: الإيفاد، الملل ، عدم القناعة ، الإحباط...إلخ.

7- ضعف الاعتماد على العمل الجماعي ، والاعتقاد بأن منسق الجودة هو المسؤول الأول عن تنفيذ شؤون الجودة في القسم والكلية.

8- عدم توفير نظام معلومات متكامل، يقوم بتسجيل وتحليل جميع المعلومات المرتبطة بنشاط الجامعات.

9- عدم وضوح تخصصات ومهام مكاتب الجودة في لوائح الجامعات.

10- الصعوبة في عملية الاتصال والتواصل بين مكاتب الجودة في فروع بعض الجامعات ومكتب الجودة في مقر الجامعة، مما نتج عنه التأخير في إنجاز المهمات، والتواضع في المنجز منها، وإعاقة عملية التحسين والتطوير النوعي في عملية التعليم والتعلم.

11- عدم قناعة وتقبل ثقافة الجودة من بعض القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات.

12- عدم الإلمام بمفهوم الجودة وضمانها، أثر على تهيئة وتفعيل الممارسات الجيدة في العملية التعليمية .

13- ضعف الكفايات والتأهيل والإعداد لأغلب العناصر البشرية التي أوكلت إليها مهمات إدارة برامج الجودة في بعض الجامعات وكلياتها وفروعها.

14- قيام بعض مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات بعدم إشراك جميع أطراف العملية التعليمية من أعضاء هيئة تدريس، وطلاب، وموظفين، واعتبارهم شركاء في تطبيق وإنجاح الجودة.

15- ضعف حلقات الوصل على مستوى الجودة في الكليات ، والأقسام، ومكاتب الجودة وتقييم الأداء في بعض الجامعات.

16- عدم قيام بعض الجامعات بإجراء الدراسات الذاتية، في حين أن البعض الآخر لم يُحِلْ نتائج تلك الدراسات إلى إدارات الجامعات ، ووضع خطة عمل للنتائج التي تم التوصل إليها ،بما يضمن التحسين المستمر للعملية التعليمية في الجامعات.

خامساً- تحديات تنظيمية :

1- عدم الربط الجيد والوثيق والدقيق بين الرؤية والرسالة والأهداف، وجعلها أكثر وضوحا ودقة.
2- عدم وجود أدلة للإجراءات الإدارية والمالية والفنية ؛ لتسهيل وتوضيح طريقة الحصول على الخدمات.
3- عدم وضوح العلاقة الإدارية والأكاديمية بين بعض الكليات الأساسية وفروعها الممتدة، مما أدى إلى الاختـــلاف في الرؤيـــة والرسالة والأهداف داخل الكلية الواحدة.
4- عدم توفر أدلة إرشادية للجامعات والكليات، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين.
5- تأخر وصول بعض الإجراءات والمراسلات من الكليات ،خصوصا البعيدة منها إلى إدارة الجامعة والعكس ،مما يؤخر بعض الإجراءات المترتبة عليها، مثل صرف مستحقات الساعات الإضافية لأعضاء هيئة التدريس.
6- ضعف الاهتمام باستخدام وتوظيف وإدخال التقنية في مجريات العمليات الإدارية والفنية والعملية في الجامعة.
7- عدم وجود قواعد بيانات ومعلومات متكاملة وجاهزة لدى الجامعات ، ومواكبتها للتطورات الحديثة في مجال العملية التعليمية ، يمكن الرجوع إليها عند الحاجة، خاصة في مجال التسجيل والقبول، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين والعاملين، والمباني والمرافق.
8- ضعف التنسيق والتواصل بين الإدارة العليا وبين عدد من الكليات ،أو الفروع التابعة لها.
9- وجود وظائف إدارية يشغلها مهنيون أو فنيون أدى إلى عرقلة سير العملية الإدارية، وفي ذات الوقت يجعل ترقي هؤلاء في السلم الوظيفي صعبا ، نظرا لمتطلبات الترقية للمهنيين والفنيين ، والتي لا يمكن أن توجد في العمل الإداري.
10- عدم وجود توصيف وظيفي لكل المهام الإدارية والفنية والأكاديمية بالجامعة ،إضافة لمهام وواجبات وصلاحيات ومسؤوليات القائمين على تنفيذ الأعمال المختلفة الأكاديمية والإدارية.

11- انعدام اللوحات الإرشادية في مدخل الجامعات، خاصة في تجمع الكليات والفروع.

سادساً- تحديات تدريسية وخدمات الدعم التعليمية :

1- عدم توزيع الطلاب في الأقسام العلمية على مرشدين أكاديميين ورائد علمي.

2- عدم تبني الجامعات معايير أكاديمية معتمدة لكل البرامج، وإخضاعها للمراجعة من قبل مقيمين خارجيين.

3- عـدم وجــود آليات لتنمية سلـوكيات المعـرفة الطلابية.

4- عدم وضع آليات واضحة ومحددة لتطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي.

5- عدم الاهتمام بالمواقع الإلكترونية للجامعات ، والعمل على تحديثها باستمرار.

6- انعدام المكتبات الإلكترونية في معظم الجامعات.

7- عـدم وجـود وسـائل تعليمية حديثة في مرافق الجامعة من قاعات ومدرجات ومعامل وورش ومختبرات.

8- عدم توفر الأعداد الكافية من أجهزة الحاسوب في مختلف برامج ومرافق الجامعات، بما يكفل سير العملية التعليمية على الوجه الأكمل.

9- اعتصـامات الطلاب المتكررة ، واحتجاجـاتهم على إدارات الكليات والجامعات بحجة المنحة والسكن الداخلي والمناهج؛مـما أدى إلى إيقـاف الدراسة في بعض الكليات لفتـرات.

10- عدم وجود لوائح داخلية في بعض الجامعات، حيث يعتمد بعضها على اللائحة العامة 501 لسنة 2010م.

11- لا تُلزم الجامعات إدارات البرامج بتحديد نوع الامتحانات التي يتوجب على الطالب اجتيازها.

12- عدم الإلمـام بمفهوم الجودة وضمانها ؛ أثر في تهيئة وتفعيل الممارسات الجيدة في العملية التعليمية.

13- ضـعف المكتبات وعدم ربطها بالشبكة الدولية للمعلومات ،وعدم الاشتراك في الدوريات والمجلات العلمية المحكمة.

14- الضعف إلى حد الانعدام في التنسيق بين الكليات وفروعها، خاصة في الأمور الأكاديمية المتعلقة بالعملية التعليمية..

15- عدم الاهتمام بالمخـازن العلميـة الموجودة وتطويرها ،بما يضمن تلبيتها لاحتياجات ومتطلبات مختلف برامج الجامعات.

سابعاً- تحديات طلابية:

1- عدم وضع سياسة واضحة تتعلق بقبول الطلبة، بما يتلاءم والقدرة الاستيعابية للجامعات.
2- عدم تفعيل النشاط الطلابي ،وتخصيص بند له ضمن ميزانية الجامعة.
3- لا توجد لدى معظم الجامعات وحدة لمتابعة الخريجين.
4- عدم الاهتمام بالخريجين ، والتواصل مع جهات سوق العمل.
5- عدم وجود مرافق طلابية متكاملة مخصصة لتقديم الخدمات للطلاب، مثل: أماكن الصلاة، المطاعم، المقاهي، المسارح، الأماكن الترفيهية، حجرات للدراسة، أماكن الطباعة...إلخ.
6- عدم وجود دليل الطالب في الجامعات يوضح حقوق وواجبات الطلاب ،وأنظمة القبول ،والدراسة والامتحانات ،ومتطلبات الحصول على الدرجات العلمية التي توفرها الجامعة.

ثامناً- تحديات مالية :

1- عدم كفاية ميزانيات الجامعات، وبنود صرفها غير متكافئة ،وأوقات صرفها غير مناسبة، مما ترتب على ذلك عدم تمكن الجامعات من تحقيق أهدافها بالجودة المطلوبة.
2- عدم وجود خطة لتنمية الموارد الذاتية للجامعات ، بما يكفل الاستفادة من الموارد المتاحة واستثمارها بالشكل الصحيح.
3- إعادة النظر في القوانين المنظمة لعملية الصرف المالي، بما يضمن سرعة الإنجاز وتطوير الأداء وتجويده.
4- شُح المصادر المالية، وعدم تخصيص بند للإنفاق على برامج الجودة والأنشطة والفعاليات المصاحبة لها، والاعتماد على تسيير مكاتب الجودة من خلال المتاح من المصادر المالية.
5- عدم إشراك الأقسام العلمية والإدارات والمكاتب في الكليات والفروع في وضع تصور للميزانية السنوية للجامعات، حتى يتم إعداد مشروع الميزانية من القاعدة إلى القمة وفقا للنظام المالي للدولة، مع ضرورة تسييلها في الوقت المناسب.
6- عدم التزام الوزارة بتسييل الميزانية في الوقت المحدد ،والذي يدعم قيادات الجامعات بالتصرف الصحيح في الميزانية.
7- عدم وجود لائحة مالية معتمدة لفرق الدراسة الذاتية وفرق التدقيق الداخلي.

8- عدم تخويل الجامعات بالصرف المباشر للميزانية مما يترتب عليه التأخر في الصرف بسبب وجود المراقبين الماليين ،والذين لا يتبعون رؤساء الجامعات ،وفي أغلب الجامعات يكون المراقبون الماليون هم سبب عرقلة وتأخير الصرف.

تاسعاً- تحديات المرافق :

1- لا يوجد في معظم الجامعات خطة معتمدة لإدارة المخاطر.
2- انتشار الكليات بشكل عشوائي وغير مدروس في مواقع تتبع للتعليم العام غير مؤهلة ، وتفتقر لأبسط مقومات العملية التعليمية الجامعية.
3- لا توجد معامل ومختبرات وورش مجهزة ،تتناسب مع أعداد الطلبة في معظم الجامعات.
4- النقص الحاد في إجراءات الأمن والسلامة ،ومخارج الطوارئ، ومطفئات الحرائق في مباني الجامعات.
5- عدم توفر المناخ المناسب لذوي الاحتياجات الخاصة من مواقف خاصة، ودورات مياه، وممرات ...إلخ.
6- القصور في توفير مرافق الأنشطة اللامنهجية ،ومرافق الخدمات الصحية، مثل: الملاعب، الساحات، المربعات الخضراء، والعيادات الصحية، وغرف استراحة خاصة بالطالبات، أماكن استراحة، أو مظلات للطلبة داخل مواقع الكليات والفروع.
7- عدم استكمال مشاريع الصيانة المتوقفة ،وفي مقدمتها المكتبات المركزية، ووضع الخطط اللازمة لاستحداث مبان جديدة.
8- عدم وجود ضوابط منظمة لحركة دخول السيارات للجامعات للحد من مشكلة ازدحام مواقف السيارات.
9- عدم توفر المناخ المناسب والصحي في القاعات الدراسية (التهوية، والإضاءة ، والأمن والسلامة)
10- عدم توفر العدد الكافي من المقاعد المناسبة للتعليم الأكاديمي.

عاشراً- تحديات البحث العلمي وخدمة المجتمع :

1- عدم وجود مراكز تتولى المهام البحثية والاستشارات في معظم الجامعات.
2- عدم وجود ميزانية خاصة بدعم مراكز البحوث العلمية والاستشارات بالجامعات.
3- عدم تحديد الاحتياجات البحثية التي تضمن أولويات التميز.
4- عدم وجود برامج لخدمة المجتمع والبيئة.

5- غياب الاهتمام بالبحث العلمي، وانعدام آليات واضحة لمتابعة البحث العلمي.
6- زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي.
7- عدم وجود الدعم المالي للأبحاث العلمية.
8- عدم وضع آليات لتلمس مشاكل وحاجات المجتمع.
9- عدم تفعيل الاتفاقيات والبروتوكولات مع مراكز البحوث المحلية والإقليمية والعالمية .
10- عدم الاهتمام بنشر البحوث والأوراق العلمية.

حادي عشر - تحديات النزاهة والشفافية :

1- عدم وجود ميثاق أخلاقي في معظم الجامعات.
2- عدم تطبيق مبدأ المساءلة في حال التجاوزات، وتغلب المصالح الشخصية على العامة.
3- عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية .
4- غياب الاهتمام بوجود مواثيق أخلاقية عامة.
5- عدم وجود آليات واضحة ومعلنة للتعامل مع التظلمات والشكاوى داخل الجامعات.
6- عدم وضوح آلية قبول الطلاب بالجامعات، وكذلك الانتقال من وإلى الجامعات المختلفة.
7- عدم وجود آلية ومعايير واضحة لقبول أعضاء هيئة التدريس الوطنيين.
8- عدم وضع ضوابط ومعايير محددة لتعيين الموظفين.

أهم توصيات ومقترحات فرق الزيارات الاستطلاعية للجامعات المستهدفة بالزيارات :

في الجزء السابق من التقرير تم استعراض مجموعة النتائج التي خلصت إليها الزيارات الاستطلاعية، وفي هذا الجزء سيتم تقديم التوصيات الملائمة لمعالجة تلك النتائج ، لدعم وتقوية العوامل المؤثرة إيجابا على أداء الجامعات ، وتفعيل آليات الجودة بها ، وتجنب و إضعاف العوامل المؤثرة سلبا على أدائها؛ ليتسنى لها أن تتوافق مع متطلبات مجتمعها ، ومع المحيط الإقليمي والعالمي، كما عليها أن تتغير وتصحح مسارها وتتبنى تقويمها، وفيما يلي سرد لأهم المقترحات التي نستطيع من خلالها تحسين وتطوير نظام الجودة وضمانها في الجامعات الليبية ، وهي:

- مقترحـــات تخص وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلمي .
- مقـــترحـــات تخص الجـــامعـــات.
- مقترحـــات تخص المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية.

أولاً _ مقترحـات تخص وزارة التعليـم العـالي والبحـث العلمي :

1- تسمية فريق متكامل يشرف على برنامج إصلاح منظومة التعليم العالي في الجامعات.

2- دراسة مشاريع إصلاح وتقويم التعليم العالي في دول إقليمية ودولية، وتحديد مدى الاستفادة منها، ومحاكاتها.

3- تحديد رؤية ورسالة الوزارة في خطتها الإستراتيجية ،حتى تتمكن الجامعات من الاستنباط منها ضمن رؤية ورسالة الجامعات.

4- تأمين الميزانيات للجامعات (تسييرية ومتطلبات) ،وصرفها على الوجه الصحيح من خلال تطوير وتطبيق إستراتيجية مالية ،وسياسات، وعمليات تدعم الإستراتيجية، ومن ضمن الآليات المستخدمة دوليا لميزانيات التعليم العالي ،والتي تلغي المركزية والخطوات المعقدة في صرف الميزانيات، هي :

- تحديد الميزانية يتم حسب الأداء المبين ضمن الخطة الإستراتيجية للجامعة .
- آلية شفافة لتتبع أوجه الصرف مرتبطة بنظام إدارة الجودة .

5- الحاجة إلى وجود كيان يربط الجامعات فيما بينها ، يتكون من رؤساء الجامعات، ويختص بتقديم المشورة في صنع القرارات، خاصة فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية، حيث يوجد مثل هذا الكيان في أغلب الدول أثناء وبعد تحديث وإصلاح بنية التعليم العالي لديها.

6- إنشاء إدارة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تُعنى بمكاتب ضمان الجودة وتقييم الأداء.

7- العمل على البدء في دراسة تربط بين برامج الجامعات وسوق العمل، أي تحديد الوظائف التي يمكن أن يلتحق بها الخريجون.

8- رفع الضغط المتزايد على أداء الجامعات ومتطلباتها نتيجة ارتفاع نسب عدد طلبة التعليم الثانوي الملتحقين بالتعليم الجامعي الحكومي ، وللحد من هذه المعضلة ضرورة العمل على فتح آفاق التعليم التقني والفني العالي ،وربطه بسوق العمل ،وبيان مميزاته.

9- التشجيع على ربط الأوراق العلمية البحثية وتطبيقاتها (من خلال براءات الاختراع) ،وليس للترقية العلمية الوظيفية للباحثين فقط ، وكذلك ربطها بخدمة المجتمع من خلال ميزانيات دعم الأبحاث، وعقود الشركات العاملة في ليبيا.

10- استكمال إحصاء وبيان وتوثيق واقع الجامعات، مثل :

- التوزيع الجغرافي والسكاني للجامعات وتحديد النسب.
- البرامج الأكاديمية (توصيف البرامج- توصيف المقررات)

- مرافق ومنشآت (القاعات الدراسية – المكتبات – المختبرات – المعامل – الورش – قاعات الأنشطة الطلابية – الاستراحات - العيادات.....) إلخ.

11- إعادة النظر في التشريعات واللوائح الحالية المنظمة، بما في ذلك الهياكل التنظيمية، والأوصاف الوظيفية، واللوائح الإدارية ،والتشريعات القانونية.

12- تغيير أسماء مكـــاتب الجودة على مستوى الجامعات، لتصبح إدارة ضمان الجودة.

13- ضرورة إنشاء مراكز للتنمية المهنية والتربوية لأعضاء هيئـــة التدريس بالجامعات، تتولى مهام التطوير والتدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس ،وإقامة الدورات التدريبية لهم، وتوفير الأدوات الحديثة لدعم عملية التعلم والتدريس، والاستفادة من خبرات الجامعـــات الأخرى.

14- اختيار نموذج من كل جامعة حسب قدرتها، إما أن يكون كلية أو برنامجا ،ودعمه فنيا وماليا من وزارة التعليم العالي ومركز الجودة ، للوصول به إلى الاعتماد ؛ليكون نموذجا يحتذى به في كل جامعة، وهذا الإجراء سيكون له عدة فوائد ، أهمها وجود نموذج حقيقي في كل جامعة للجودة ،مما يسهل على البرامج الأخرى تطبيق الجودة كونها واقعا ملموسا أمامهم.

15- وضع الإطار الوطني للمؤهلات، مع إفساح المجال للجامعات للتعبير عن هوياتها الخاصة، وذلك من خلال البرامج التي تقدمها هذه الجامعات ،مع فتح باب القبول للطلبة من كل المدن ، ولا يقتصر القبول على الطلبة المقيمين في مكان تلك الجامعة.

16- تحديد يوم دراسي يتناول مفهوم الجودة وضمانها في المؤسسات التعليمية.

17- تدريس مادة الجودة في المرحلة الجامعية في إطار نشر ثقافة الجودة.

18- إعادة النظر في العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

19- توفير ميزانيات مستقلة لمكاتب ضمان الجودة ،أو تحديد مخصصات واضحة لها، ومتابعة أوجه الإنفاق عليها.

20- إعادة النظر في مرتبات أعضاء هيئة التدريس، وألا تكون على أساس الجنسية .

ثانيا - مقترحات تخص الجامعات:

1- وضع آليات للتقييم ، والإسراع بإجراء الدراسات الذاتية بالكليات وأقسامها العلمية ،وكذلك وضع جداول زمنية دورية لإجراء هذه الدراسات.

2- توصيف المقررات الدراسية للبرامج الجامعية والدراسات العليا القائمة والمستحدثة حسب النماذج المتعارف عليها.

3- إعداد الخطط الإستراتيجية بناءً على نتائج الدراسات الذاتية والتدقيق الداخلي.

4- الإسراع في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالاعتماد المبدني والنهائي في الجامعات سواء كان مؤسسياً أم برامجياً ، وذلك كسباً للوقت، وحرصاً على تحديد وضع المؤسسات من حيث الاستقرار في نشاطها التعليمي من عدمه.

5- على الجامعات إنشاء شبكة واسعة تمكنها من التعرف على الجهات التي يمكن بناء علاقات معها لإيجاد مصادر دخل مالية متنوعة، خاصة ما يرتبط بالأبحاث المدعومة والاستشارات والأنشطة التدريبية، خصوصاً مع كم العقود العالمية المتوقعة ،والمطلوبة حالياً على الساحة الليبية بعد الثورة.

6- حوافز أعضاء هيئة التدريس، ومراعاة العدالة في الفرص لإشعارهم بالانتماء والولاء.

7- تشجيع الجامعات بحقن برامجها من أنظمة التعليم العالي العالمي، خصوصاً من الدول التي تستحوذ على أكثر من 50% من طلبة التعليم العالي، وهي: (أمريكا – بريطانيا –ألمانيا – فرنسا –أستراليا – اليابان)، وهذا يتأتى بالمشاركة بجدية في البرامج المشتركة ، أو من خلال الاتفاقيات الثنائية والتوأمة والشهادات المشتركة، وهذا يتطلب إرساء مجموعة من المتطلبات، هي :

- الإطار الوطني للمؤهلات العلمية NQF.
- نظام وطني لاعتماد الجودة NQAS.
- مركز تعليم للغات الحية ،خصوصاً الإنجليزية.

8- دعم عملية المشاركة في صناعة القرار واتخاذه، والتخفيف من المركزية الإدارية ؛لتمكين القيادات الأكاديمية من مواجهة التحديات، واتخاذ الإجراءات المناسبة في الـــــوقت المناسب.

9- وضع برنامج أسبوعي لزيارة كليات الجامعات، وتقديم النصح لها ، وإحالة التقارير إلى رئاسة الجامعة للعلم واتخاذ ما يلزم من إجراء.

10- التأكيد على أهمية التطوير والتدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس، وإقامة الدورات التدريبية لهم من خلال إنشاء مراكز للتنمية المهنية والتربوية بالجامعات ، وتوفير الأدوات الحديثة لدعم عملية التعلم والتدريس ، والاستفادة من خبرات الجامعات الأخرى.

11- إعـادة النظر في العبء التدريسي لأعضـاء هيئة التدريس.

12- أن تعمل الجامعات على مراجعة وتطوير برامجها العلمية ، وذلك من خلال ربط هذه البرامج التعليمية بأحدث الاتجاهات العالمية واحتياجات التنمية، وسوق العمل المحلي والعالمي.

13- الاهتمام بالمكتبات من خلال تحديث وتطوير المراجع وربطها بالشبكة الدولية للمعلومات ، والاشتراك في الدوريات والمجلات العلمية، وتكليف ذوي الاختصاص بإدارتها.

14- إعادة تطوير المواقع الإلكترونية الخاصة بالجامعات عن طريق تشكيل لجان من المتخصصين لتحديث المواقع بشكل دوري.

15- النظر إلى جميع أطراف العملية التعليمية في الجامعات، من: أعضاء هيئة تدريس، وطلاب ، وموظفين – باعتبارهم شركاء في تطبيق وإنجاح الجودة.

16- دعم عملية المشاركة في صناعة القرار واتخاذه والتخفيف من المركزية الإدارية لتمكين القيادات الأكاديمية من مواجهة التحديات واتخاذ الإجراءات المناسبة في الوقت المناسب.

17- تطبيق مبدأ الشفافية في أساليب وإجراءات وآليات تقييم الطلاب ، وأعضاء هيئة التدريس ،والموظفين (اعتماد معايير متنوعة للتقييم).

18- تفعيل الإرشاد الأكاديمي للدراسة الجامعية لمعظم الكليات ، وإلزام الأقسام العلمية بتطبيقه بالشكل الصحيح.

19- وضع سياسات محددة للقبول بالجامعات، بما يتماشى مع احتياجات المجتمع وسوق العمل وخطط التنمية المستدامة.

20- العمل على تمكين القيادات الأكاديمية (الكليات والأقسام) من أداء مهامها و ذلك من خلال توسيع حجم الصلاحيات الممنوحة لها، خاصة فيما يتطلب الإنفاق على البرامج والأنشطة الأكاديمية ، وتوفير آليات للمساءلة في جميع مستويات البنية الإدارية والتنظيمية، مع تفعيل للوائح والنظم الداخلية لكل الكليات والأقسام.

21- توفير المناخ الطبيعي للعمل والإبداع من خلال تنفيذ حقوق أعضاء هيئة التدريس التي كفلتها اللائحة التنظيمية من حيث الإجازة العلمية – والترقية – وحضور المؤتمرات العلمية.

22- التزام إدارات الجامعات العليا بتوفير المناخ الطبيعي للعمل والإبداع من خلال تنفيذ حقوق أعضاء هيئة التدريس التي كفلتها اللائحة التنظيمية من حيث الإجازة العلمية – الترقية – حضور المؤتمرات العلمية.

23- إعادة النظر في جدول مرتبات أعضاء هيئة التدريس المتدنية للعنصر الوطني مقارنة بالأجنبي.

24- العمل على إنشاء وحدات خاصة تتولى وضع خطة البحث العلمي، وخدمة المجتمع والبيئة.

25- تفعيل مكاتب الجودة بالجامعات والكليات من خلال تكثيف التوعية والتدريب لضمان الجودة وثقافتها .

26- الاستمرار في نشر ثقافة الجودة للقيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية لإقناعهم بأهمية تحسين الأداء من خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل المتعلقة بالجودة في التعليم.

27- توفير ميزانيات مستقلة لمكاتب ضمان الجودة، أو تحديد مخصصات واضحة لها ، ومتابعة أوجه إنفاقها.

28- تغيير اسم مكتب ضمان الجودة إلى إدارة ضمان الجودة بالجامعة والأقسام بالكليات التي تتبع هذه الإدارة.

29- تعميم مادة الجودة في المرحلة الجامعية في إطار نشر ثقافة الجودة.

30- إيجاد برامج لتحفيز ومكافأة الأقسام والكليات المتميزة في تطبيق الجودة ، وذلك من خلال استحداث جائزة سنوية للأقسام أو الكليات المتميزة.

31- تخصيص المصادر المالية المناسبة على مستوى الجامعات وكلياتها وفروعها للإنفاق على برامج الجودة والأنشطة المصاحبة لها؛ لتحقيق بُعد الكفاية والفاعلية ، والارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال التميز في الأنشطة التدريسية والبحثية العلمية، وخدمة المجتمع والبيئة ، وتنمية ثقافة أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي.

32- إعداد خطط لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا.

33- الالتزام بالعبء التدريسي المعتمد قانونا في أقسام الدراسات العليا، وأن تتوافق تخصصات أعضاء هيئة التدريس مع مقررات البرنامج الدراسي المنفذ.

34- مراجعة الأنظمة والإجراءات الإدارية بالجامعات وتحديثها ، والاستفادة من وسائل التقنية الحديثة ، وتوثيق الإجراءات فيها ، وتحسين بيئة العمل الداخلي.

35- وضع خطط لإدارة المخاطر وتوفير إمكاناتها في كل الجامعات وكلياتها المختلفة ، مع أهمية وجود إدارات خاصة تسمى إدارات المخاطر.

36- الاهتمام بإجراء الصيانة الدورية اللازمة لجميع المعامل والمختبرات والورش، ووضع الخطط اللازمة لتطويرها.

37- الاهتمام بالمخازن العلمية وتطويرها بما يضمن تلبيتها لاحتياجات ومتطلبات البرامج الجامعية.

38- العمل على استكمال مشاريع بناء المركبات الجامعية ، إضافة إلى عمليات الصيانة المتوقفة.

39- مراعاة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة عند تنفيذ البرامج التعليمية ، وكل الأنشطة التي تقدمها الجامعات ، وكذلك مرافقها.

40- الإسراع في إنجاز طباعة الأدلة العامة والشاملة لكل من : الجامعات ، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب ، الموظفين ...إلخ.

41- الإسراع في وضع ميثاق أخلاقي عام للجامعات.

ثالثاً - مقترحات تخص المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية:

1- استقلالية المركز الوطني عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

2- تسمية فريق متكامل يشرف على تنفيذ خطة اعتماد الجامعات الحكومية على المستوى الوطني.

3- وضع برنامج تدريبي للاستمرار في نشـر ثقافــة الجودة وضمانها في المؤسسات التعليمية، وتهيئة الكوادر الإدارية والأكاديمية للشروع في إعداد الدراسات الذاتية.

4- اختيار نموذج من كل جامعة حسب قدرتها ، إما أن يكون كلية أم برنامجاً، ودعمه فنياً ومالياً من قبل وزارة التعليم العالي ومركز الجودة للوصول به للاعتماد ، ليكون نموذجاً يُحتذى به في كل جامعة ، وهذا الإجراء سيكون له عدة فوائد ، أهمها وجود نموذج حقيقي في كل جامعة للجودة ، مما يسهل على البرامج الأخرى تطبيق الجودة، كونها واقعاً ملموسا أمامهم.

وضع معجم للمفاهيم ومصطلحات الجودة وضمانها لتفادي التضارب في استخدامها وزيادة التناغم، بحيث تكون واضحة ودقيقة ،وغير قابلة للتدويل.

5- تعميم محاضرات الجودة على منسقي الجودة للاستفادة منها في كلياتهم، أو جعلها متاحة بشكل إلكتروني على الموقع الإلكتروني لمركز ضمان الجـودة ، أو وزارة التعليم العالي.

6- ضرورة إعداد المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية لجميع الدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات في مختلف التخصصات.

7- إعداد مدربين للجودة وضمانها.

8- استمرار المركز الوطني بالزيارات الميدانية للجامعات ، وإعداد التقــارير بشأنها.

9- على المستوى الإقليمي والدولي على المركز أن يواظب على الاطلاع على كل جديد، وأن يعقد اتفاقيات تعاون وشراكة مع غيره من المراكز والهيئات المماثلة ، وأن يستفيد من الممارسات الناجحة في مجال جودة التعليم العالي.

استنتاجات ختامية:

- لابد من إيلاء الجامعات الأهمية التي تستحقها بالنظر إلى الدور الأساسي المناط بها في نحت العقول والخيال والوجدان ، خاصة وأن المرحلة الانتقالية التي نعيشها حاليا تحتاج إلى عقلية جديدة وخيال مبدع ووجدان متحرك، وبالتالي تحتاج إلى جامعات تقودنا نحو إنتاج العقول والأفكار، وليس إنتاج قوالب جامدة ومتكررة.
- إن الجامعات الليبية تعيش حاليا في ظل أزمة، هي في جوهرها أزمة ثقافة الجودة وضمانها بامتياز، أي أن تجلياتها المؤسسية والبرامجية في الجامعات ليست سوى أعراض، وأنها تستمد أسبابها الجوهرية من أرضيتها الفكرية الراجعة إلى وجود خلل في فهم وتطبيق وممارسة الجودة وضمانها، حيث تتخذ الأزمة شكل إقامة اضطرارية في عين الإعصار في منزلة بين منزلتين نتيجة الاصطدام بين إرادتين متعادلتين حتي الآن هما : إرادة تشد إلى الخلف، وأخرى تدفع إلى الأمام، وتتوق إلى المستقبل، كما أن الفروق بين طرفي الأزمة سرعان ما تتبخر أمام العين الفاحصة، وسرعان ما يتضح للمتمعن أن كلا الطرفين ليس لديه مشروع وخطط واضحة ، مما يرجح أننا أمام أعراض أزمة، ولسنا أمام جوهرها.
- إن القيادات الجامعية لا تخلو في بعض الجامعات من استثناءات جيدة، لكن هذه الاستثناءات لا تنفي القاعدة، حيث لوحظ من خلال الزيارات والمقابلات مع عدد من القيادات الجامعية بأنها جزء من تركة الدكتاتورية وإرثها، حيث لم تنجُ في جانب كبير منها من مرض إنتاج الدكتاتورية من الناحية الذهنية مع حفظ المقامات واحترام الاستثناءات، وهذه القيادات قد تكون عالمة بما للعبارة من دلالة العلم بالشيء وحفظه ، لكنها ليست قيادات مثقفة بما للعبارة من دلالات السؤال والشك واحترام الاختلاف والاقتناع بنسبية الحقيقة، وهذا في حقيقة الأمر هو الجانب الأكبر من الأزمة الحالية التي تعيشها الجامعات الليبية.
- دخول العديد من غير ذوي العلاقة أو المتخصصين مهنة التدريس، وبشكل عام يمكن تحديد أهم مواطن الضعف المتصلة ببعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية ، والتي تعرقل تأصيل الجودة وضمانها في الجامعات :

1- ضعف التكوين المهني لبعض أعضاء هيئة التدريس.

2- عدم قيام الجامعات بإعداد وتجهيز دورات تدريبية لغرض التنمية المهنية.

3- عدم تقبل وجهات نظر الطلبة في القاعات التدريسية ، والتقليل من أهمية تلك الآراء.

4- الاعتماد على أسلوب الحفظ والتلقين.

5- قيام بعض الأساتذة بتدريس مواد غير متمكنين منها.

6- عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات.

7- عدم تطوير المناهج والمقررات الدراسية.

8- عدم الالتزام بمعايير التقييم الخاصة بالطلبة.

9- عدم الالتزام بالساعات المكتبية المخصصة لمراجعات الطلبة.

10- تعدي بعض الأساتذة على الطلبة بألفاظ تخرج عن الإطار العام أثناء العملية التعليمية.

- بالرغم من أن ظروف الإصلاح والتغيير مواتية حاليا ، بسبب رياح التغيير والثورة في العام 2011م، إلا أن معظم الجامعات لم يطلْ التغيير فيها سوى الجانب المتعلق بالإكراه أو الإرغام أو الإجبار على الآداب أو الأخلاق، إن الأزمة الحالية في حاجة إلى حلول عاجلة، تتطلب تغليب المصلحة العامة على المصالح الشخصية أو القبلية، ويتطلب الأمر الإسراع في تنفيذ خطة الوزارة بشأن إصلاح منظومة التعليم الجامعي برمته.
- وبشكل عام يمكن تحديد أهم الاستنتاجات الختامية لهذه الزيارات في النقاط التالية:

- العلم الذي لا يترجمه عمل سيظل ترفا في بلدٍ في حاجة ماسة لكل الكوادر والأطر، نريد تعليما يعمل على تطوير المجتمع وصولا إلى تحقيق أهدافه في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تعليم يحقق استعمال تقنية المعلومات بفعالية، والاستفادة القصوى من المعرفة العلمية ، واتساع شبكة المعلومات الدولية، وبذلك نستطيع مواجهة تحديات العصر خصوصا مع زيادة الفجوة الرقمية المعلوماتية بين من يملكون المعرفة التي تمكنهم من التعامل بنجاح مع مشكلات العصر، وبين من لا يملكونها.
- إن تحقيق ذلك يتطلب إعادة تعريف جامعاتنا في ظل وجود إستراتيجية لتحسين وتطوير منظومة التعليم العالي، وقبل ذلك لابد من تحديد رؤية ورسالة وأهداف التعليم العالي ، والتي من خلالها يتم تصفير تلك المشكلات وصولا إلى تحقيق الجودة وضمانها في منظومة التعليم العالي، إن التساؤل المطروح حاليا هو: أين موقع جامعاتنا الآن من خارطة الجامعات الدولية أو الإقليمية ؟ وهذا التساؤل يدفعنا إلى طرح تساؤل آخر ، وهو :

ماذا نريد من جامعاتنا؟

بعد الإجابة عن هذا التساؤل، يمكن تحديد الآليات والإجراءات التي يمكن من خلالها الولوج إلى ما نصبو إليه، فمنذ العام 1993م، وضع العالم من خلال منظمة اليونسكو الرؤية العالمية للتعليم العالي والتي تبلورت في مجموعة نقاط ، لعل أهمها:

- أن يكون مهمته التربية لا التدريب.
- أن يحرص على معايير الجودة.
- أن يعزز المسؤولية والمحاسبية الإدارية في إطار من الشفافية.
- أن يزيد الاهتمام بالمشكلات التي تعترض التنمية البشرية.

ومنذ ذلك التاريخ قامت العديد من الدول بإعادة صياغة منظومة التعليم من خلال الأخذ بتلك الأهداف ضمن منظومتها التعليمية ، ومن ثم بدأ الحديث عن الجودة وضمانها كطريق تستطيع من خلاله مؤسسات التعليم العالي الولوج إلى تلك الأهداف.

- من خلال المعاينة والاقتراب من واقع البنية التعليمية الجامعية ،يتبين بشكل واضح الحاجة إلى ضرورة الإسراع في إجراء عمليات الإصلاح والتقويم.
- هناك توسع استعجالي في عدد من الجامعات والكليات كما لا كيفا.
- بالرغم من مرور سنتين من عمر الثورة ، إلا أن بعض القيادات الجامعية لا تزال تعتقد بأن مبررها في عدم وجود خطط إستراتيجية أو خطط تنفيذية أنها تدير أزمة داخل الجامعات ، وهذا يدفعنا إلى طرح تساؤل ألا تحتاج الأزمة إلى خطط كي تُدار بشكل فعال؟ وبطبيعة الحال هذه الملاحظة تنسحب أيضا على وزارة التعليم والبحث العلمي ،التي يُفترض أن تقوم بإعداد خطة إستراتيجية وخطط تنفيذية ، فهناك مثلا: مركبات جامعية تحتاج إلى استكمال، وهناك مشاريع صيانة متوقفة، كل ذلك يحتاج إلى وضع الخطط اللازمة لتنفيذها.
- إن الجامعات ليست مؤسسات منفصلة عن كيانات الدولة أو معزولة عنها، بل هناك تأثير، فمجريات الأحداث في ليبيا وخلال أربعين عاما كان لها تأثير سلبي واضح على مجريات العملية التعليمية، فكان تسييس التعليم العالي من خلال عمليات توزيع

الجامعات على المناطق ، فيزداد عدد الجامعات مرة، ويقل مرة أخرى، مثلا: ضم جامعة الزاوية إلى جامعة الجبل الغربي، وضم جامعة مصراته إلى جامعة المرقب.

- لقد تأثر التعليم في الجامعات الليبية الحكومية بعوامل عديدة ،منها عدم وضوح الرؤية والأهداف ، وهذا يعني عدم وجود خطط تحكم العملية التعليمية .
- تبقى السمة البارزة لجُل الجامعات الليبية هي حداثة العهد ، إذا تم استثناء جامعتي طرابلس وبنغازي، حيث أنشئتا خلال الخمسينيات من القرن الماضي، إلا أن 90% من الجامعات الليبية أنشئت في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي، حيث لا يتعدى عمر 70% منها عشرين عاما، ونحن نعلم بأن الجامعات تحتاج إلى وقت كي ترسخ بنيتها المؤسسية ،وتُجّود دورها المعرفي.
- وجود فجوة في تقدير وفهم آليات الجودة وضمانها وتطبيقها في بعض الجامعات ، وهذا ما تظهره البيانات الإحصائية، والممانعة من قبل بعض القيادات التعليمية في إرساء آليات الجودة ، والمفترض توضحيها من خلال إجابات واضحة وشفافة على الاستبانات، ومساندتها بأدلة وشواهد حقيقية.
- عدد البرامج العلمية في كل الجامعات 1099 برنامجا جامعيا، إضافة إلى 246 برنامج دراسات عليا، حيث إن عددا من هذه البرامج تم استحداثها دون علم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ودون مراعاة الموارد البشرية والطبيعية وتوجهات التنمية والاقتصاد الوطني.
- بعض الجامعات لا تمتلك لوائح داخلية خاصة بها، كما أن بعض الكليات والأقسام العلمية تفتقر إلى وجود لوائح تنظم آليات عملها، حيث تعتمد هذه الجامعات والكليات والأقسام على اللائحة العامة (501)لسنة 2010م.
- من السمات البارزة أيضا في كل الجامعات هي زيادة عدد الموظفين، حيث وصلت هذه الزيارة في بعض الجامعات إلى 16%، مما أرهق كاهل الجامعات ماليا، كما تفتقد هذه الجامعات إلى برامج لتنمية مهنية للموظفين.
- لا يزال البحث العلمي في الجامعات الليبية في مرتبة متدنية ، بالرغم من أن قانون التعليم 18 لسنة 2010م ، ينص على أن البحث العلمي يعتبر من الوظائف المهمة لهذه الجامعات، حيث تفتقر هذه الجامعات إلى وجود برامج تشجع البحث العلمي، إضافة إلى

زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس على حساب البحث العلمي، وبالتالي فإن جل البحوث العلمية في الجامعات هي بحوث لغرض الترقية العلمية، كما أن إجازة التفرغ العلمي التي يتم منحها لأعضاء هيئة التدريس، ولا يتم الاستفادة منها في عمليات البحث العلمي بالشكل المطلوب، هي إجازة من الواجبات التدريسية لعضو هيئة التدريس.

- عدم استقلالية الجامعات خلال فترة النظام السابق ،ووقوعها تحت سيطرته المباشرة، حيث تحولت كل الجامعات إلى ساحات لنشر الأفكار والتوجهات السياسية للنظام السابق، إضافة إلى إصباغ بعض مفاهيم ومصطلحات النظام السابق على العملية التعليمية، فمثلا: مناهج الفكر الجماهيري والتي تم إلزامها ضمن المقررات الدراسية في الجامعات الليبية ، والتي كانت ضمن متطلبات الجامعات الإلزامية، مما أثر ذلك سلبا على العملية التعليمية وحرية التفكير والإبداع.
- ومن آثار تبعية الجامعات للنظام السابق أن أصبحت كل الجامعات تدار وفقا لمقتضيات المنطق السياسي للنظام السابق، وليس وفقا لخطط تعليمية، فمثلا: تدخل بعض الجهات السلطوية في السابق مثل مكتب اللجان الثورية في مسار الجامعات من خلال نشر أفكار النظام السياسي، وجعله منظومة التعليم العالي منظومة موجهة من قبل تلك السلطة في اتجاه مضاد لممارسات العمل الجامعي السليم.
- تعاني الجامعات حالياً من تكدس مخيف للطلاب خاصة في كليتي الطب والهندسة، فمثلا: كل الجامعات الليبية يوجد لديها كليات طب بشري، هذا إضافة إلى وجود بعض الفروع لنفس الكليات في بعض المناطق، والسؤال الذي يطرح نفسه : هل نحن في حاجة إلى كل هذا العدد؟
- معظم برامج جامعاتنا تنتج نفس المخرجات، وكأنها مقاس واحد يناسب الجميع ، وربما يرجع ذلك إلى سياسات النظام السابق، ولكي تستمر جامعاتنا فلابد من إعادة تعريفها.
- اعتماد بعض الجامعات الحكومية بشكل ملفت للنظر على أعضاء هيئة تدريس غير قارين، دون الأخذ في الاعتبار التكوين المهني لهم.
- بعد الثورة الليبية 2011م، برز إشكال القوة التي تمتلك السلاح في تحديد مسار بعض الجامعات ، خاصة في إجراءات قبول الطلبة والموظفين ، وحتى قبول أعضاء هيئة

التدريس، وأحيانا أخرى حتى في فتح فروع لبعض الكليات، أو الأقسام في بعض المناطق.

- أصبح المراقبون الماليون في الجامعات هم من يحدد متطلبات واحتياجات الجامعات ، والتي من المفترض أن تفي بتحقيق الأهداف، و بالتالي الأمر يحتاج إلى إعادة النظر في القوانين واللوائح المنظمة لعمليات الصرف المالي.

- بالرغم من كون خدمة المجتمع والبيئة من وظائف الجامعات إلى جانب التعليم والتعلم والبحث العلمي ، إلا أن جل الجامعات لا تزال منغلقة مع نفسها داخل الأسوار المحيطة بها، حيث لم تخرج جل الجامعات إلى المجتمع للتعرف على حاجاته ومشكلاته ، لتقديم الخدمة والرأي والمشورة له بهدف حلها ومعالجتها، حيث لم تشارك جل الجامعات في تفعيل دورها فيما يتعلق بخدمة المجتمع والبيئة من خلال أعضاء هيئة التدريس والطلبة ،أو الاستعانة بمرافقها المختلفة ، وعلى سبيل المثال كان يفترض بأقسام/ مثل : علم الاجتماع، والخدمة الاجتماعية، والتربية وعلم النفس في الجامعات أن تخدم المجتمع بما يطلبه منها من معلومات في مواضيع كثيرة في هذا المجال، مثل : المصالحة الوطنية - انتشار السلاح - الدستور- الاعتصام.....إلخ، وذلك من خلال عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات وبرامج التدريب قصير الأجل، وغير ذلك من برامج التدريب والتنمية.
- يعاني أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية من عدم حصولهم على برامج التنمية المهنية، مثلا: لا تقدم الجامعات برامج أو دورات تدريبية متعلقة بتطوير طرق التدريس، أو التعامل مع التقنية الحديثة، وغيرها من البرامج التي تساهم في الارتقاء بالعملية التعليمية، مما أدى إلى عدم قدرة أعضاء هيئة التدريس من الاستفادة من برامج تقنية المعلومات ووسائلها الحديثة في تطوير العملية التعليمية، مما يستدعي إنشاء مراكز بالجامعات لتنمية وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس.
- تأثرت الجامعات الليبية والبرامج المقدمة من نقص أو شح الإنفاق عليها ، وهذا كان له تأثير على الموارد المتاحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث جاء التوسع الكمي في انتشار الجامعات والبرامج على حساب نوعية وجودة التعليم، فمثلا: يتم فتح فروع لكليات وأقسام في بعض مواقع غير مؤهلة ، وتفتقر لأبسط مقومات العلمية التعليمية الجامعية، بالتالي يتوجب إعادة النظر في التوسع الأفقي لفروع الجامعات ، والذي كان سببه الهاجس الأمني لدى النظام السابق ، مما أثر على جودة مخرجات العملية التعليمية.

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

- أصبحت المكتبات في جل الجامعات دون المستوى، كما أن المعامل والمختبرات والورش جلها أصبحت قديمة، ولا تتسع للأعداد المتزايدة من الطلاب، كما أن القاعات والمدرجات اكتظت بالطلبة، وكان لهذا تأثير على علاقة الطالب بالأستاذ، حيث إن المسافة تباعدت بينهما، كما تأتي مرتبات أعضاء هيئة التدريس غير ملائمة مقارنة بمرتبات عضو هيئة التدريس الأجنبي في أعلى قائمة هموم أعضاء هيئة التدريس.
    - هناك شكاوى من تردي نوعية التعليم في معظم البرامج التي تم زياراتها، حيث غلبت عليها السمات التالية : تدني التحصيل المعرفي، ضعف القدرات التحليلية و الابتكارية ، واطراد التدهور فيها، وعدم استخدام التقنيات الحديثة، إذ لا يمكن إحداث تغيير عميق وشامل في المجتمع، ما لم تتوفر مخرجات مؤهلة أكاديمياً وفنياً مؤمنة بالتطوير والتغيير وقادرة على أدائه.
    - وجود خلل واضح بين سوق العمل ومستوى التنمية من ناحية ،وبين نواتج التعليم من ناحية أخرى، ولعل من أكثر جوانب التعليم أزمة في الجامعات الليبية هو عدم قدرته على توفير متطلبات التنمية المجتمعية، حيث أصبح جل البرامج التعليمية التي تُعطى في الجامعات معزولة عن المعرفة والمعلومات والتقنية.
    - إن تطبيق الجودة وضمانها في الجامعات الليبية أصبح رهيناً بشخصية من يقود الجامعات ، إضافة إلى من يقود مكاتب الجودة وتقييم الأداء، لذلك نجد ممارسات جيدة في بعض الجامعات ، ومعدومة في البعض الأخر.
    - قلة التشريعات واللوائح القانونية أو ضعفها إن وجدت لإرساء الجودة وضمانها في الجامعات.
    - وجود بعض الممارسات الجيدة من قبل بعض الجامعات.
    - الاستمرار في نشر ثقافة الجودة وأهميتها نظرياً وعملياً، بعدما أظهرت نتائج الزيارات الاستطلاعية التي قام بها المركز لمؤسسات التعليم الجامعي الحكومي عدم وجود دلائل وحجج دامغة مدعمة بأمثلة في الرد على بعض أسئلة الاستبانات المقدمة لكل المستويات القيادية، إما لقصور في فهم الجودة ، أو الممانعة في تطبيقها، مع التأكيد على فهم مصطلحات الجودة والفروق بينها لجميع أطراف العملية التعليمية.

- توظيف بيانات ونتائج التقييم من الزيارات الاستطلاعية في وضع خطط لمدد زمنية متفاوتة لإصلاح التعليم العالي ،ودمج المراحل الأولى من هذه الخطط في البرامج الحالية لوزارة التعليم العالي من خلال الميزانيات والقوانين والإجراءات واللوائح.
- أن ترتبط هذه الخطط والبرامج بالواقع الحالي للبنية التعليمية ، وأن تعمل على رفع سقف متطلبات الجودة ضمن كيانات التعليم العالي تدريجيا، أي تطبيق ما يعرف بالتفكير والتخطيط الإستراتيجي.
- الاستمرار في الممارسات الجيدة من قبل المركز الوطني لضمان الجودة من زيارات استطلاعية ،وورش عمل، ولقاءات تحاورية ، لما له من دور في نشر وتأصيل الجودة وضمانها.
- الإشادة بالممارسات الجيدة لتطبيقات الجودة من قبل بعض الجامعات، لما له من دور في نشر التنافس مع المؤسسات الأخرى، فيما يرتبط بالجودة وضمانها.
- أخيرا إقناع صانعي القرار في ليبيا أن الاستثمار في إصلاح منظومة التعليم العالي هو مشروع واعد وكل مخرجاته خير.

عرض مرئي عن :

المعاهد التقنية العليا بين الواقع والتطوير

د.أحمد عبدالمجيد حبلوص

أ. خالد محمد حمير

م. محمد عبدالله الحشائشي

مقدمة

ان مجرد التفكير والمحاولة في الكتابة عن التعليم التقني والفني يدخل المرء في بحر من التساؤلات ودفق من الإجابات، فمن الوهلة الأولى يتبادر إلى الذهن وحسب السياق العلمي المتبع للتعرف على الحالة، ولنبدأ هنا باستخدام أدوات الاستفهام متى- وكيف- ولماذا –وماهي- وما هو –وهل- وماذا عن- وماذا بعد ستتنوع الأسئلة، وبالتالي الأجوبة، والتي قد تكون تقليدية في أغلبها من كل هذه الأسئلة مع أهميتها ،سنركز في هذه الورقة على سؤال واحد يدور في أذهان الكثير :هل نحن بحاجة لإيجاد معهد واحد نوعي ؟وبالتالي تكون كل المعاهد القائمة فروعا له ؟

إن ما نقدمه في هذه الدراسة يضمن الرد بشكل واضح على هذا التساؤل وغيره من الأسئلة الكثيرة، والتي حددنا مسارها ووجهتها ،مستهدفين بها المعاهد التقنية العليا، آملين أن نكمل ،أو يكمل خبراؤنا النظر في باقي مكونات الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني ،فهذه بلدنا جميعا، يدا بيد نبني ،ونشيد ليبيا للجميع وبالجميع؛ لتحقيق النجاح في مهمتنا ،ولأداء واجبنا على أكمل وجه ،رأينا أن نضع فهرساً أو برنامج عمل لهذه الورقة، وذلك بوضع مجموعة من الأسئلة ،متمثلة في شقها الأول التعليم التقني والفني ككل، ولم نحاول الاجتهاد في إيجاد الإجابات حول هذه الأسئلة، بينما خصصنا الشق الثاني للمعاهد التقنية العليا، وأخضعناها لشيء من التحليل، آملين بهذه المساهمة والمشاركة في وضع أساس قوي ، يمكنها من تبوء مكانتها وفق رؤية واضحة " التعليم التقني أحد عجلات التقدم والازدهار " .

<u>أهم التساؤلات</u>

<u>أولا-</u>

- متى كانت بداية التعليم التقني في ليبيا؟
- كيف وصل لنا هذا المفهوم (التعليم التقني والفني) ؟
- ما هي المراحل التي مر بها التعليم التقني والفني ؟
- ما هو الواقع المعاش للتعليم التقني والفني ؟
- هل نحن بحاجة فعلية للتعليم التقني والفني ؟
- ما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم التقني والفني من أجل المساهمة في بناء الدولة؟
- ما هي مكونات التعليم التقني والفني ؟

- ماذا عن التشريعات التي تنظم التعليم التقني والفني ؟
- هل هناك علاقة بين سوق العمل وتخصصات التعليم التقني والفني ؟

ثانياً-

- كم يبلغ عدد المعاهد التقنية العليا ؟
- كيف تنتشر المعاهد التقنية العليا ؟
- ما هي التسميات المعتمدة للمعاهد التقنية العليا ؟
- ما هي التخصصات المعتمدة بهذه المعاهد ؟
- كم يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بالمعاهد ؟
- توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب درجاتهم العلمية .
- توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب تخصصاتهم .
- توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب جنسياتهم .
- ماذا عن المتعاونين لسد العجز القائم في أعضاء هيئة التدريس ؟
- ما حجم الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس المغتربين ؟
- كم يبلغ عدد الطلبة بالمعاهد التقنية العليا ؟
- المعيدون والمدربون، كم يبلغ عددهم ؟وكيف تتم معاملتهم ؟
- الهيكلية الإدارية للمعاهد التقنية العليا ؟
- ماذا عن الطاقم الإداري " الموظفون بالمعاهد التقنية العليا " ؟
- ما هي التشريعات المنظمة لعمل المعاهد التقنية العليا ؟

بالنظر إلى المراحل التاريخية التي مرت بها حالة التعليم التقني والفني، وعلى وجه الخصوص المعاهد التقنية العليا بمسماها الذي اكتسبته بعد انضمامها ،وإنشاء اللجنة الوطنية للتعليم التقني والفني وفق القرار رقم (531)، بشأن تنظيم المعاهد التقنية العليا لسنة 2009م، والقرار رقم (519) لسنة 2010م، بإنشاء الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني ،وبالعودة لوضعية المعاهد العليا السابقة ،وما مرت به من تسميات وتبعيات ولوائح وقوانين مختلفة ،فهي تارة تتبع التكوين ،وتارة أخرى تحت مسمى الشعبيات ، وثالثة تحت شؤون الخدمات ،الأمر الذي أنهك وساء كثيرا إلى التعليم التقني، وغاياته ،وأهدافه . فمن المعروف لدى أهل العلم بأن حالة عدم الاستقرار هي من أصعب ما يمر به أي جسم، أو مكون، سواء كان

ماديا أم معنويا، بل في بعض الأحيان يستحيل إيجاد الحلول المناسبة ، الأمر الذي أدى إلى انهيار تام ،فمن الأسلم في مثل هذه الحالات تحديد عامل الزمن، وجعله أقصر ما يمكن للإفلات من حالات عدم الاستقرار .

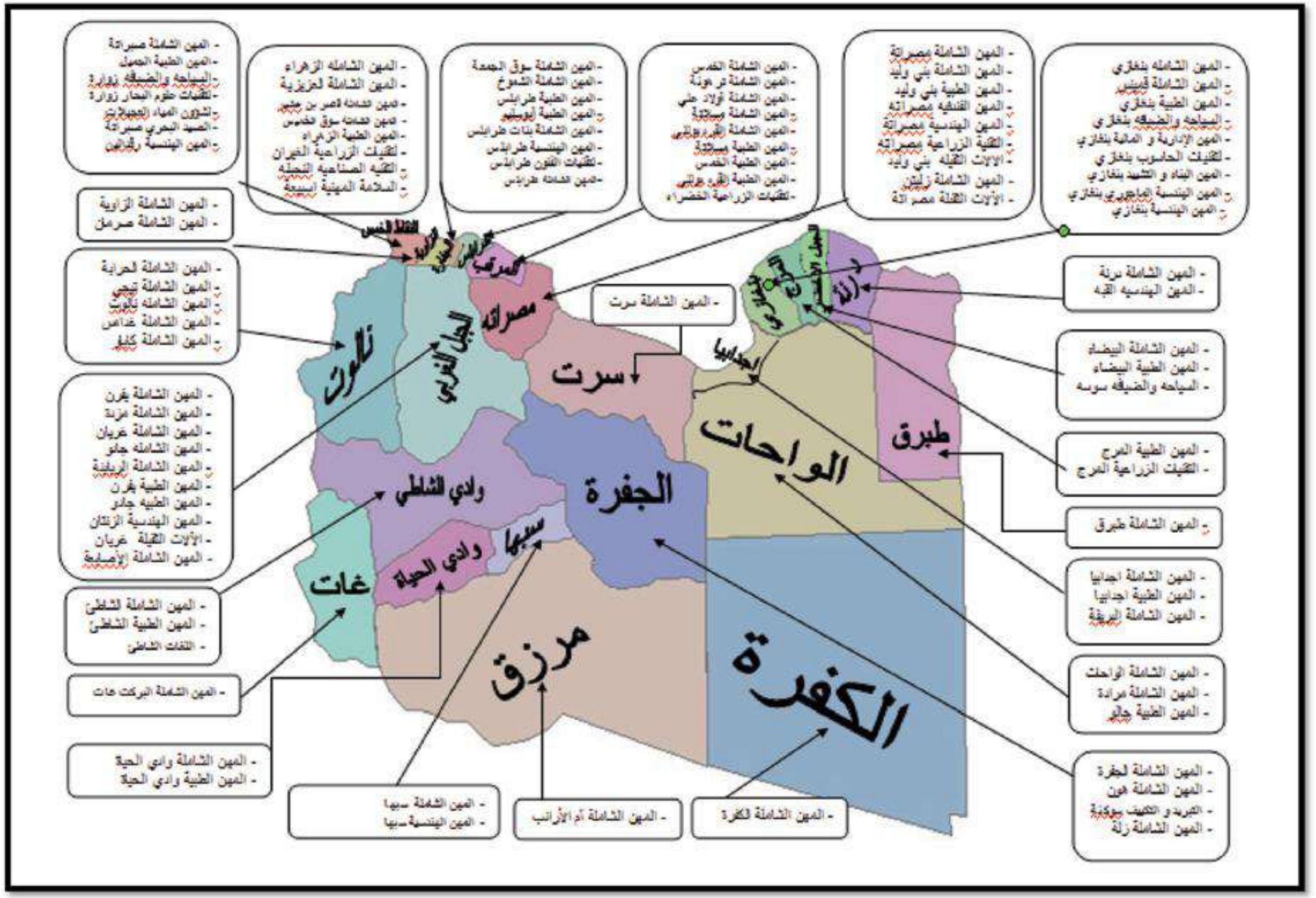
بهذا نضع نقطة ونشد عليها ، لنبدأ بسطر جديد برؤية واضحة، ورسالة محددة وأهداف ثابتة، آخذا بالاعتبار ما بين أيدينا من إمكانات وخبرات، وما آل إلينا من نتاج سابق إن كان خيرا استثمرناه، وإن كان غير ذلك عالجناه ، وإن دعت الحاجة نقف دونه .

المعاهد التقنية العليا:

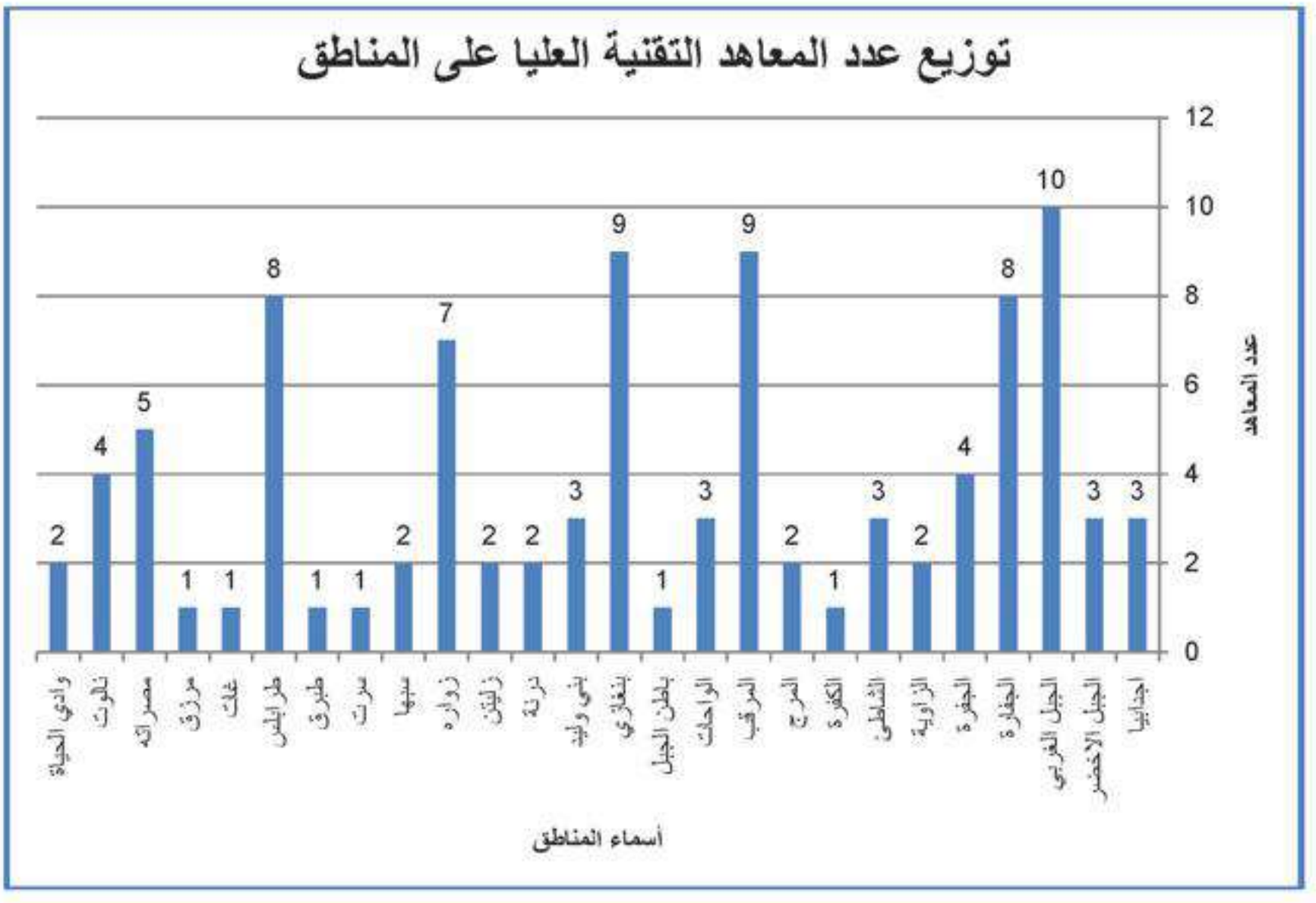
أنشئت الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني بموجب القرار رقم (519) لسنة2010م، الصادر عن اللجنة الشعبية العامة (سابقا)، ونص في المادة (4)على تبعية الكليات التقنية والمعاهد التقنية العليا والمعاهد الفنية المتوسطة المبينة بالكشوفات المرفقة بالقرار (519) ، وذلك على النحو التالي " ما يهم هنا المعاهد التقنية العليا دون النظر إلى الكليات التقنية و المعاهد المتوسطة "

توزيع المعاهد حسب المناطق

توزعت المعاهد على حسب المناطق على النحو التالي :

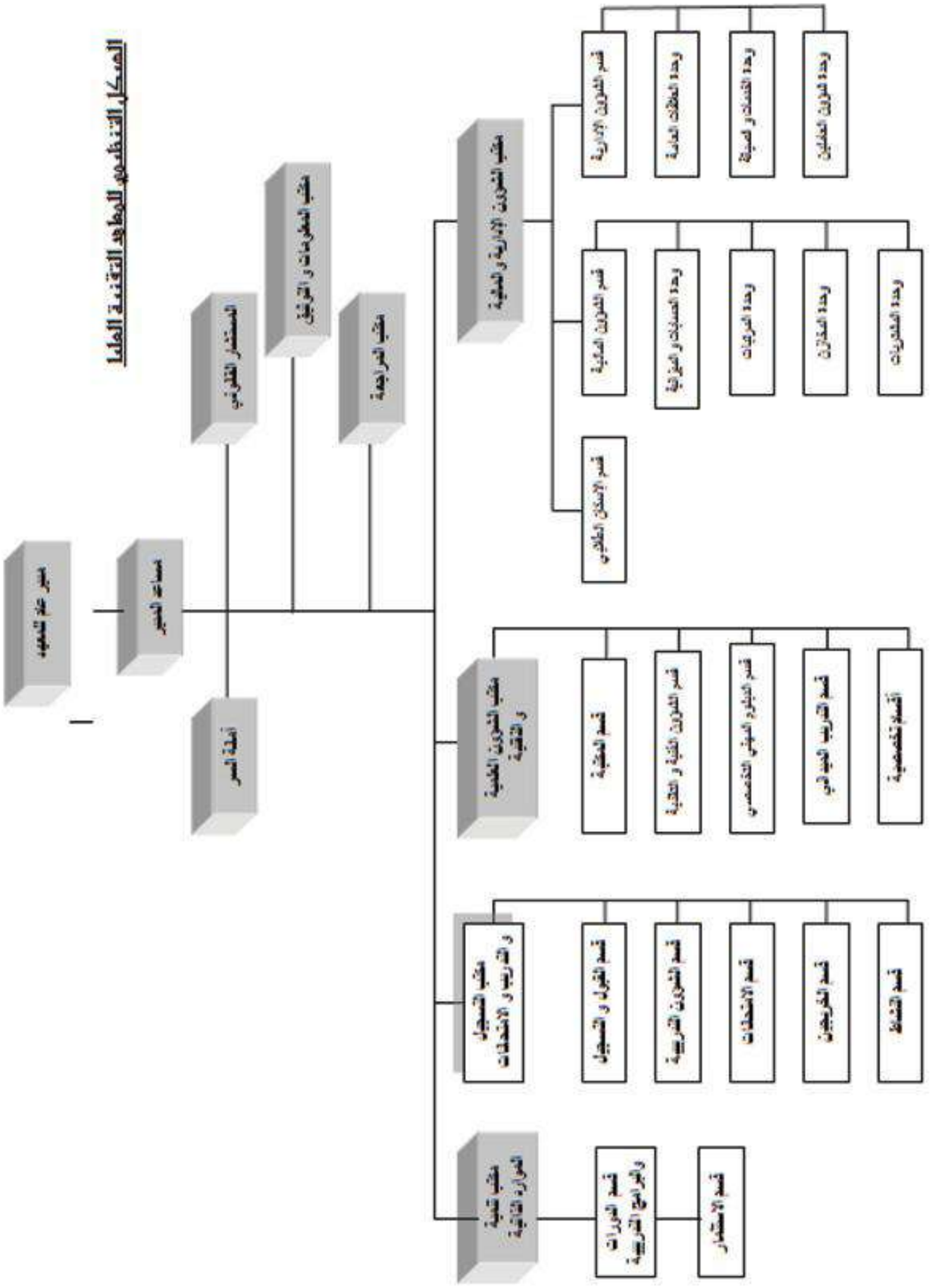

- المهن الشامله بنغازي
- المهن الشامله قمينس
- المهن الطبية بنغازي
- السياحه والضيافه بنغازي
- المهن الإدارية و المالية بنغازي
- تقنيات الحاسوب بنغازي
- المهن البناء و التشييد بنغازي
- المهن الهندسية الماجوري بنغازي
- المهن الهندسية بنغازي
- المهن الشامله مصراتة
- المهن الشامله بني وليد
- المهن الطبية بني وليد
- المهن الفندقيه مصراته
- المهن الهندسية مصراته
- التقنية الزراعية بمصراته
- الالات الثقيله بني وليد
- المهن الشامله زليتن
- الآلات الثقيلة مصراتة
- المهن الشامله الخمس
- المهن الشامله ترهونة
- المهن الشامله أولاد علي
- المهن الشامله ميزاوة
- المهن الشامله القره بوللي
- المهن الطبية ميزاوة
- المهن الطبية الخمس
- المهن الطبية القره بوللي
- تقنيات الزراعية الخضراء
- المهن الشامله سوق الجمعة
- المهن الشامله الشوخ
- المهن الطبية طرابلس
- المهن الطبية أبوسليم
- المهن الشامله بنات طرابلس
- المهن الهندسية طرابلس
- تقنيات الفنون طرابلس
- المهن الشامله طرابلس
- المهن الشامله الزهراء
- المهن الشامله الجزيرية
- المهن الشامله قصر بن غشير
- المهن الشامله سوق الخميس
- المهن الطبية الزهراء
- تقنيات الزراعية الخيران
- التقنيه الصناعيه النجيله
- السلامة المهنية اسبيعة
- المهن الشامله صبراتة
- المهن الطبية الحمول
- السياحه والضيافه زوارة
- تقنيات حقوم البحار زوارة
- تشوين المياه الغجيلاتر
- الصيد البحري صبراتة
- المهن الهندسية رقدالين
- المهن الشامله الزاوية
- المهن الشامله صرمان
- المهن الشامله الحرابة
- المهن الشامله تيجي
- المهن الشامله نالوت
- المهن الشامله غدامس
- المهن الشامله كباو
- المهن الشامله يفرن
- المهن الشامله مزدة
- المهن الشامله غريان
- المهن الشامله جادو
- المهن الشامله الرياينة
- المهن الطبية يفرن
- المهن الطبيه جادو
- المهن الهندسية الزنتان
- الآلات الثقيلة غريان
- المهن الشامله الإصابعة
- المهن الشامله الشاطئ
- المهن الطبية الشاطئ
- التغات الشاطئ
- المهن الشامله البركت غات
- المهن الشامله وادي الحياة
- المهن الطبية وادي الحياة
- المهن الشامله سبها
- المهن الهندسة سبها
- المهن الشامله آم الأرانب
- المهن الشامله الكفرة
- المهن الشامله درنة
- المهن الهندسيه القبه
- المهن الشامله البيضاء
- المهن الطبية البيضاء
- السياحه والضيافه سوسه
- المهن الطبية المرج
- التقنيات الزراعية المرج
- المهن الشامله طبرق
- المهن الشامله اجدابيا
- المهن الطبية اجدابيا
- المهن الشامله البريقة
- المهن الشامله الواحات
- المهن الشامله مرادة
- المهن الطبية جالو
- المهن الشامله الجفرة
- المهن الشامله هون
- التبريد و التكييف بوكنادة
- المهن الشامله زلة
- المهن الشامله سرت
الخمس
قمينس
طرابلس
مصراته
الجبل الغربي
نالوت
سرت
الجبل الأخضر
درنة
اجدابيا
طبرق
الواحات
وادي الشاطي
الجفرة
سبها
وادي الحياة
غات
مرزق
الكفرة

من الواضح أن عدد المعاهد التقنية العليا بلغ (97) معهدا بأسماء وتخصصات مختلفة



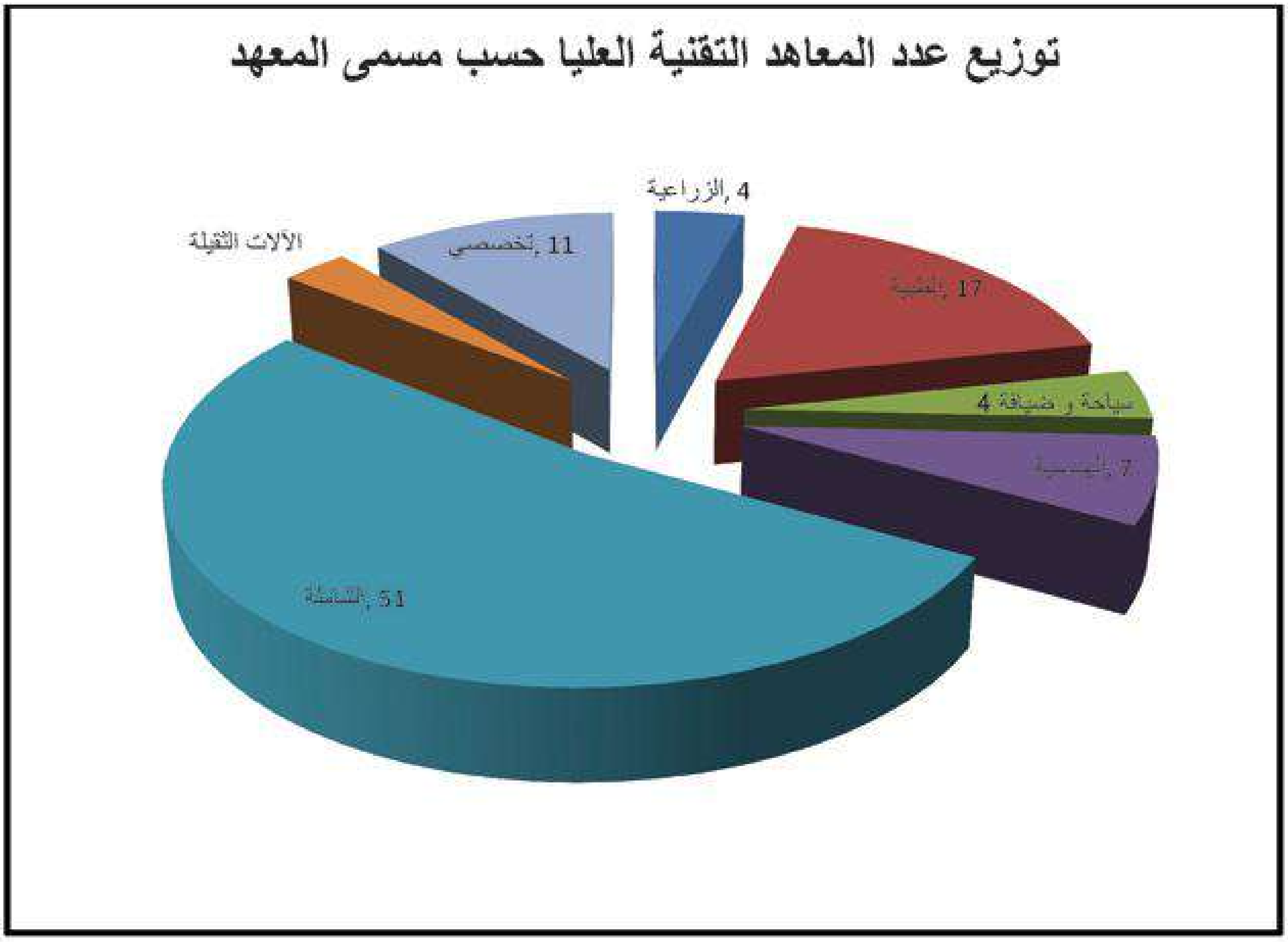
الهيكل التنظيمي للمعاهد التقنية العليا

الهيكل التنظيمي للمعاهد التقنية العليا



التخصصات في المعاهد التقنية العليا

تتنوع التخصصات في المعاهد، وذلك حسب مسمى المعهد (مهن شاملة – مهن طبية – مهن السياحة والضيافة – مهن زراعية .....وغير ذلك) ، إلا أنه من الملاحظ التداخل في بعض التخصصات، فمثلا المهن الشاملة قد يضم من بين تخصصاته مهنا طبية ،وذلك مراعاة للعامل الجغرافي والديموغرافي وحاجة المنطقة، وقد يستغل هذا الاستثناء في حدوث ازدواجية داخل المنطقة الواحدة .

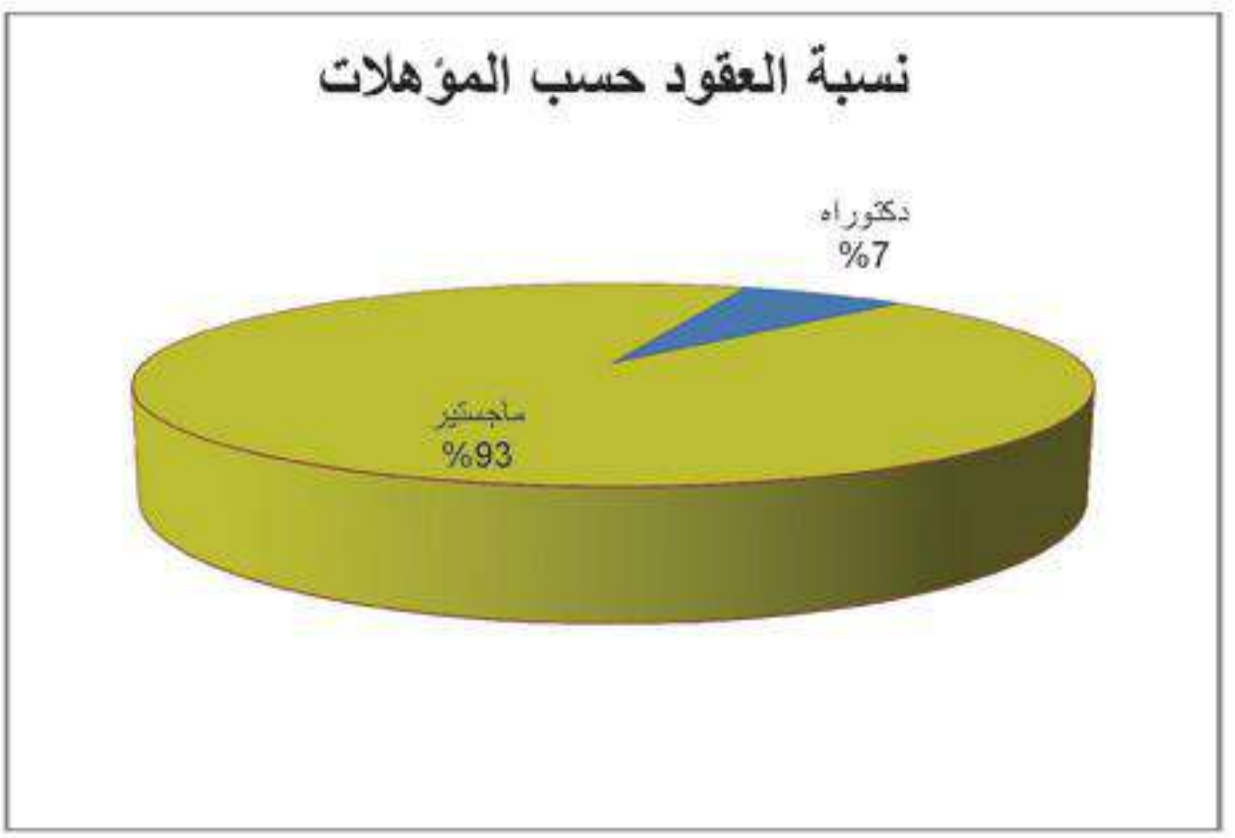


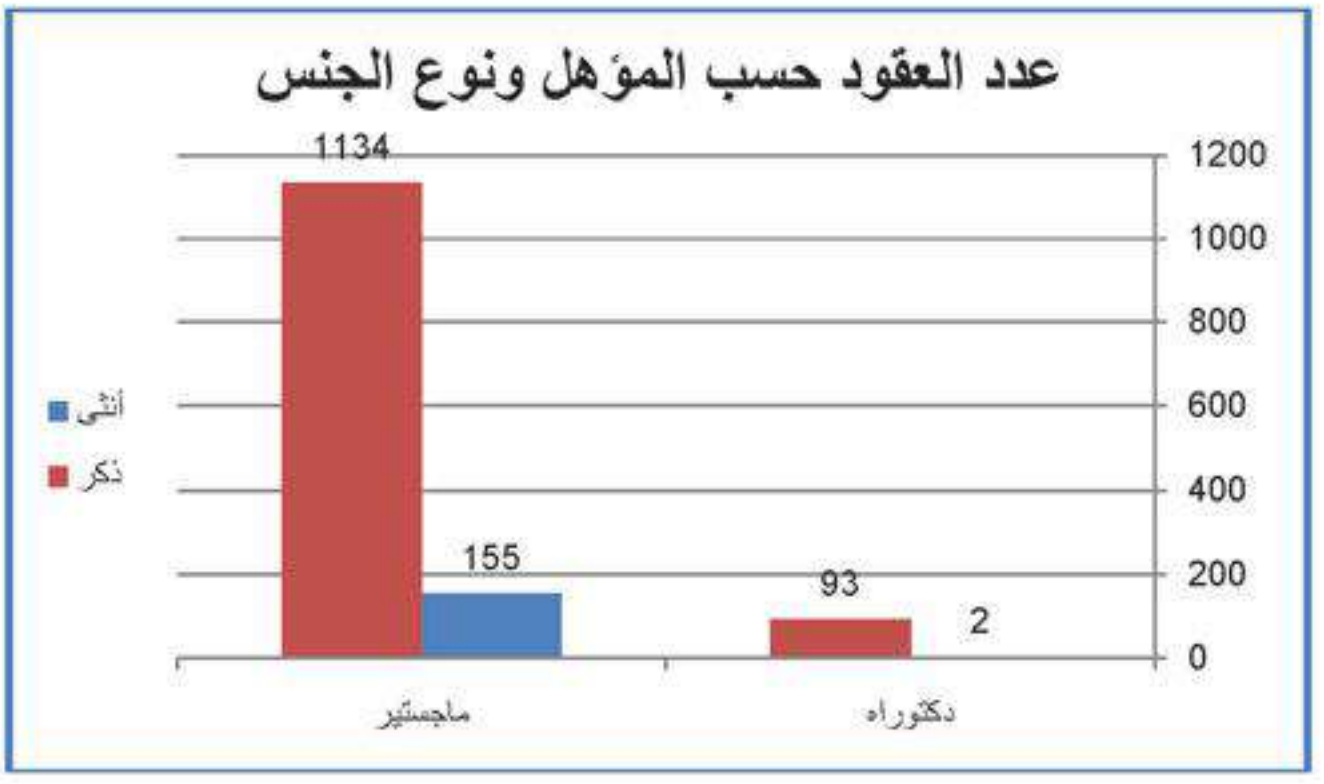
شكل يوضح التخصصات المعتمدة وفق المعاهد

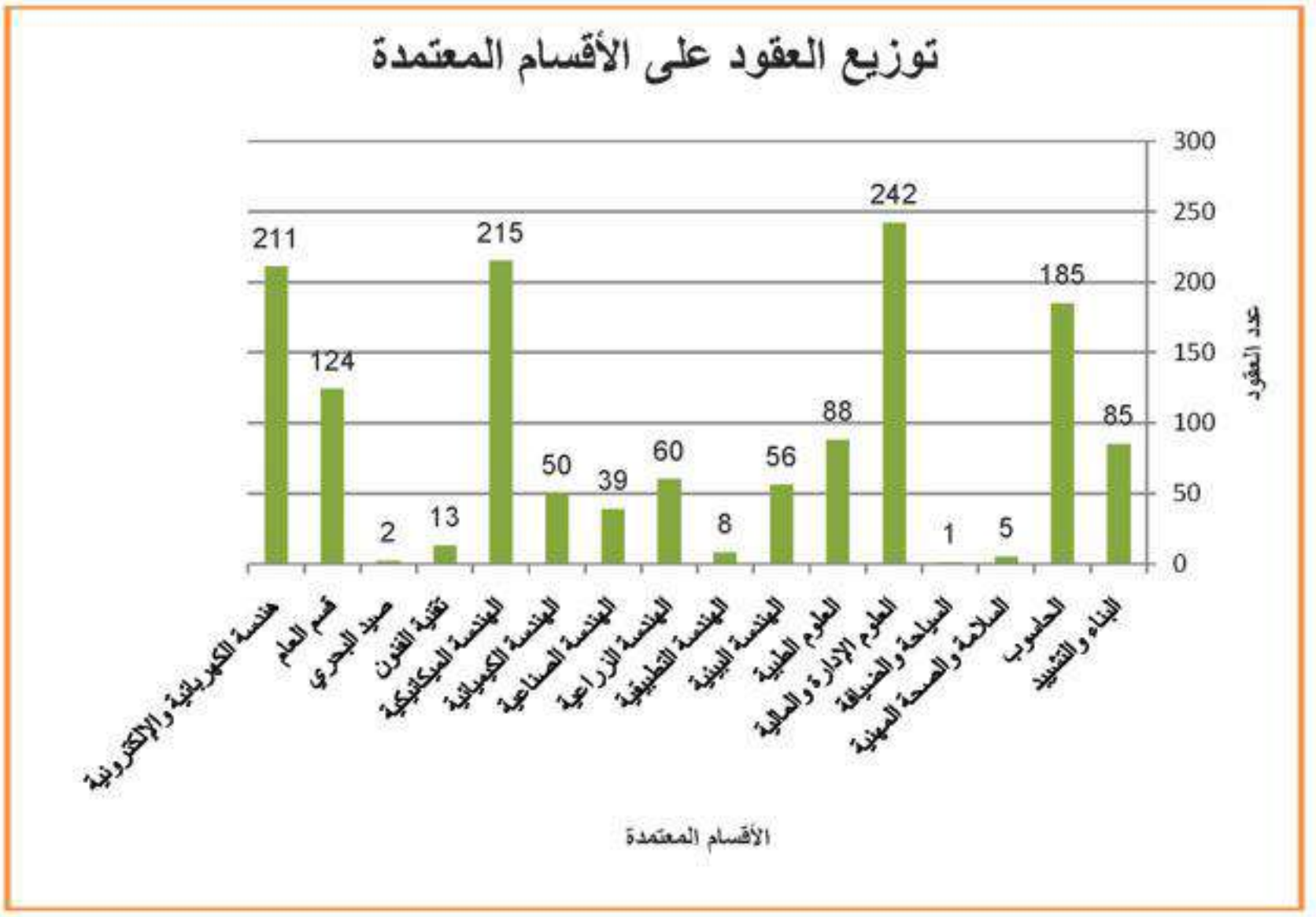
أعضاء هيئة التدريس القارون

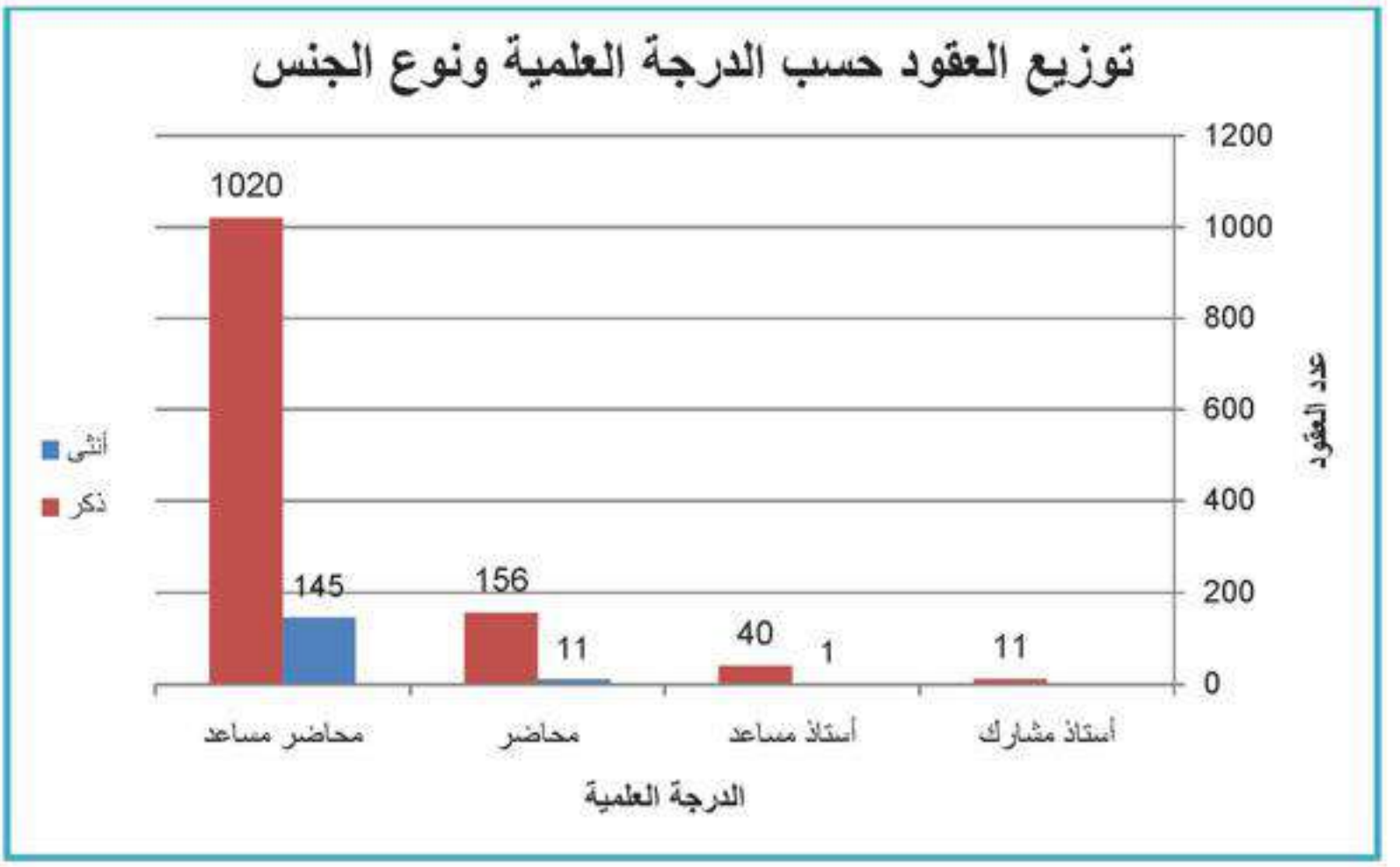
يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس القارين بالمعاهد التقنية العليا ،والذين تم إبرام عقود معهم عدد (1384) عضو هيئة تدريس، بتخصصات ودرجات علمية مختلفة ،مع ملاحظة ما يقارب (198) عضو هيئة تدريس لم يتم توقيع عقود معهم لأسباب مختلفة، يرجع سبب وجودهم لتبعية المعاهد السابقة لجهات متفرقة غير الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني .

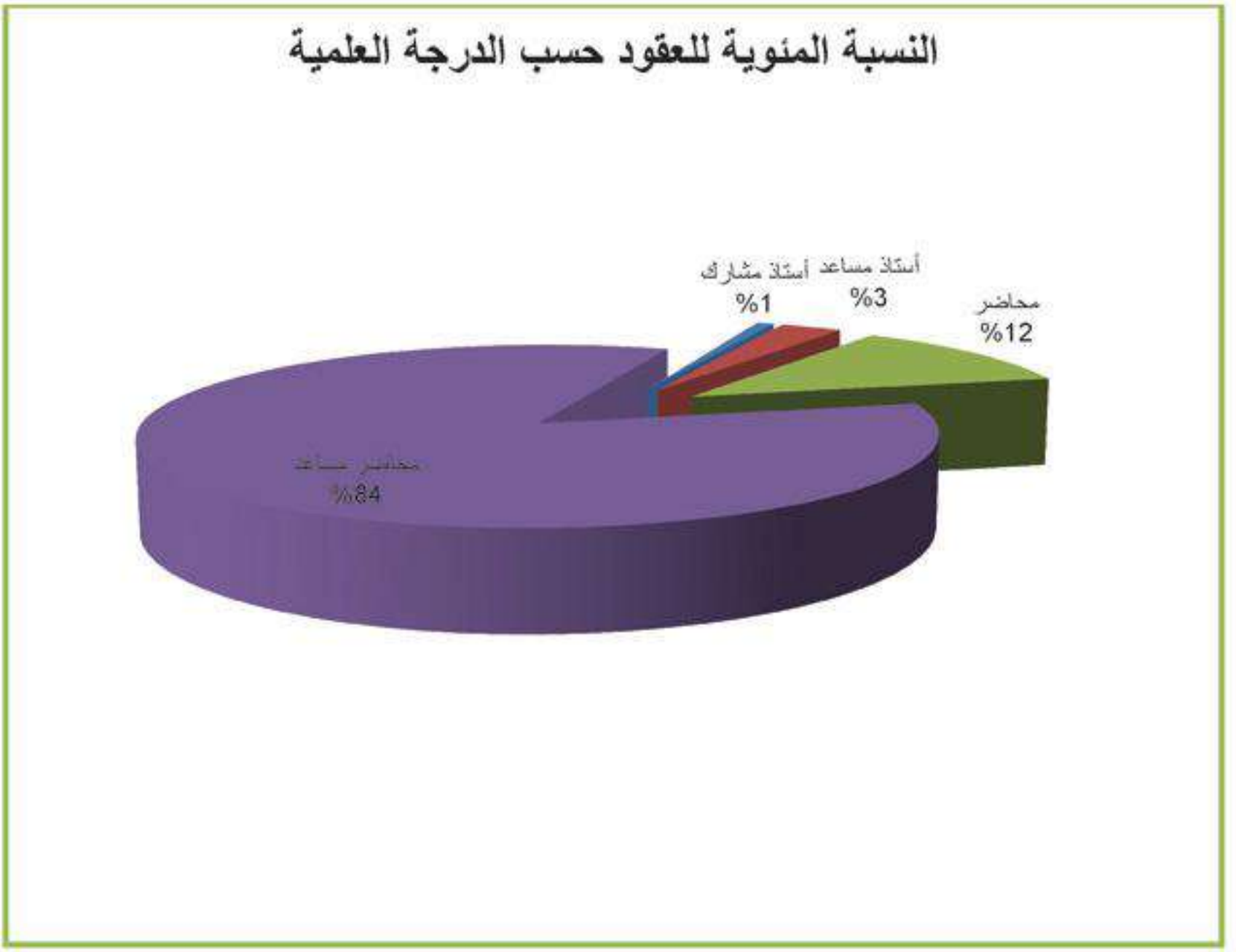
أشكال مختلفة لتوزيع أعضاء هيئة التدريس .






توزيع العقود على الأقسام المعتمدة
300
250
200
150
100
50
0
عدد العقود
211
124
2
13
215
50
39
60
8
56
88
242
1
5
185
85
هندسة الكهربائية والإلكترونية
قسم العلم
صيد البحري
تقنية الفنون
الهندسة الميكانيكية
الهندسة الكيميائية
الهندسة الصناعية
الهندسة الزراعية
الهندسة التطبيقية
الهندسة البيئية
العلوم الطبية
العلوم الإدارة والمالية
السياحة والضيافة
السلامة والصحة المهنية
الحاسوب
البناء والتشييد
الأقسام المعتمدة


توزيع العقود حسب الدرجة العلمية ونوع الجنس
1200
1000
800
600
400
200
0
عدد العقود
1020
145
156
11
40
1
11
أنثى
ذكر
محاضر مساعد
محاضر
أستاذ مساعد
أستاذ مشارك
الدرجة العلمية



المعيدون والمدربون

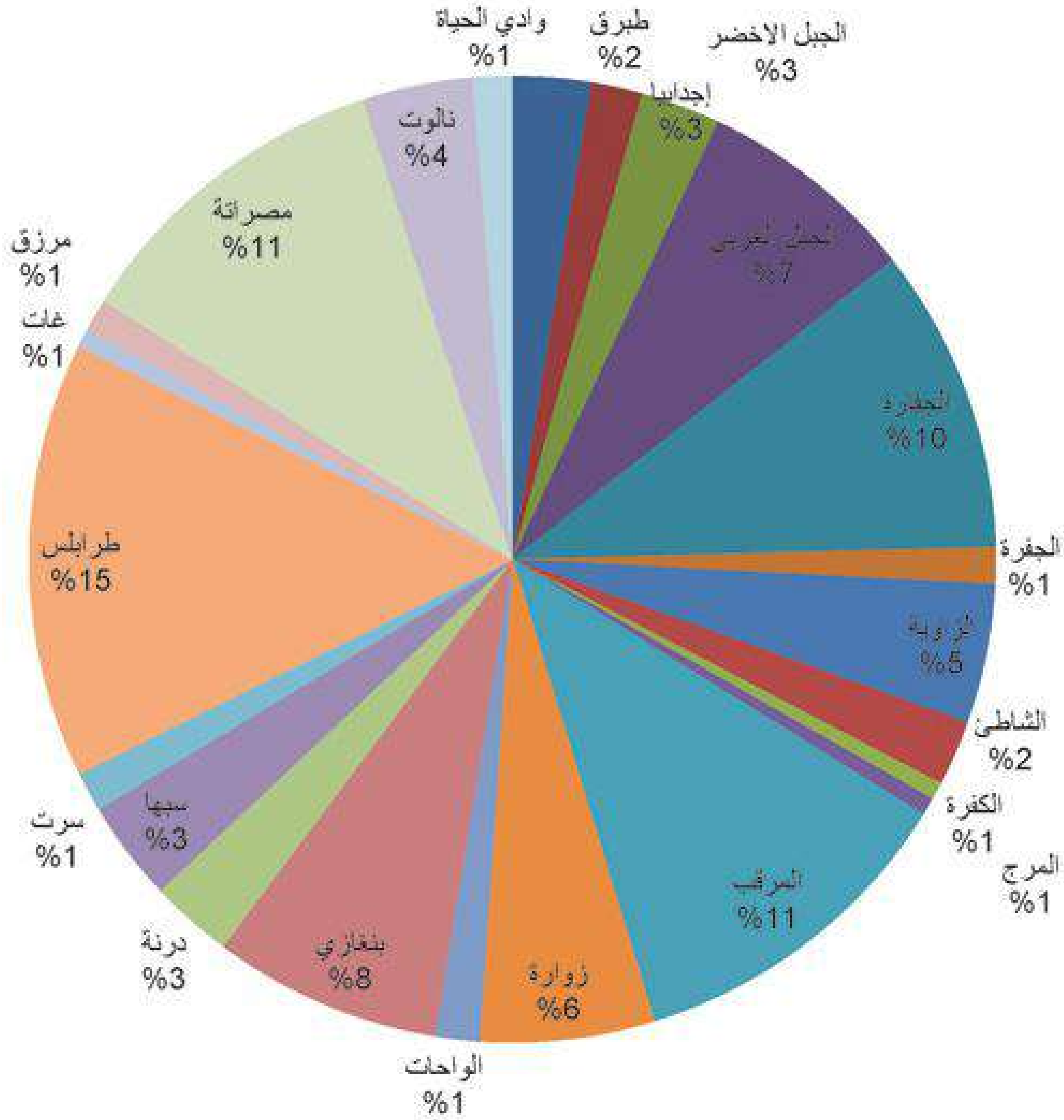
بإنشاء الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني، صدرت قرارات بالإذن بالتعاقد على صفة معيد لعدد (2000) ،وبتخصصات مختلفة.

مع إضافة الأعداد السابقة بصفة مدرب من الجهات التي كانت تتبعها المعاهد سابقا ويبلغ عددهم (345 مدربا).

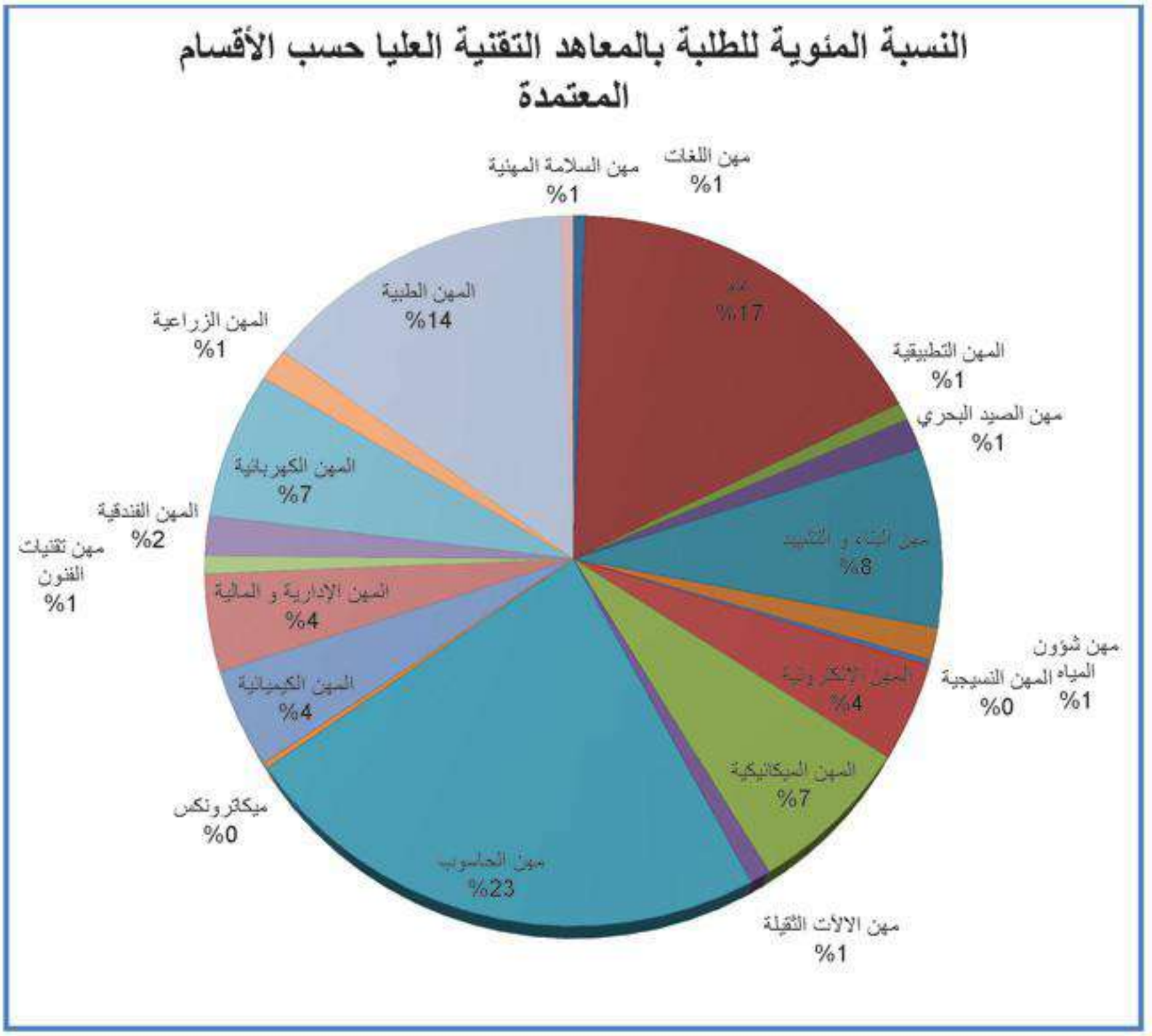
طلبة المعاهد التقنية العليا حسب المناطق:

يبلغ عدد الطلبة بالمعاهد التقنية العليا حوالي (59944) طالبا وطالبة ،وعدد الطلبة التمهيدي (20137) طالبا وطالبة.

النسبة المئوية لعدد الطلبة بالمعاهد التقنية العليا حسب المناطق



تتوزع أعداد الطلبة على الأقسام المعتمدة وفق النسب المئوية الآتية:



أعضاء هيئة التدريس المتعاونون :

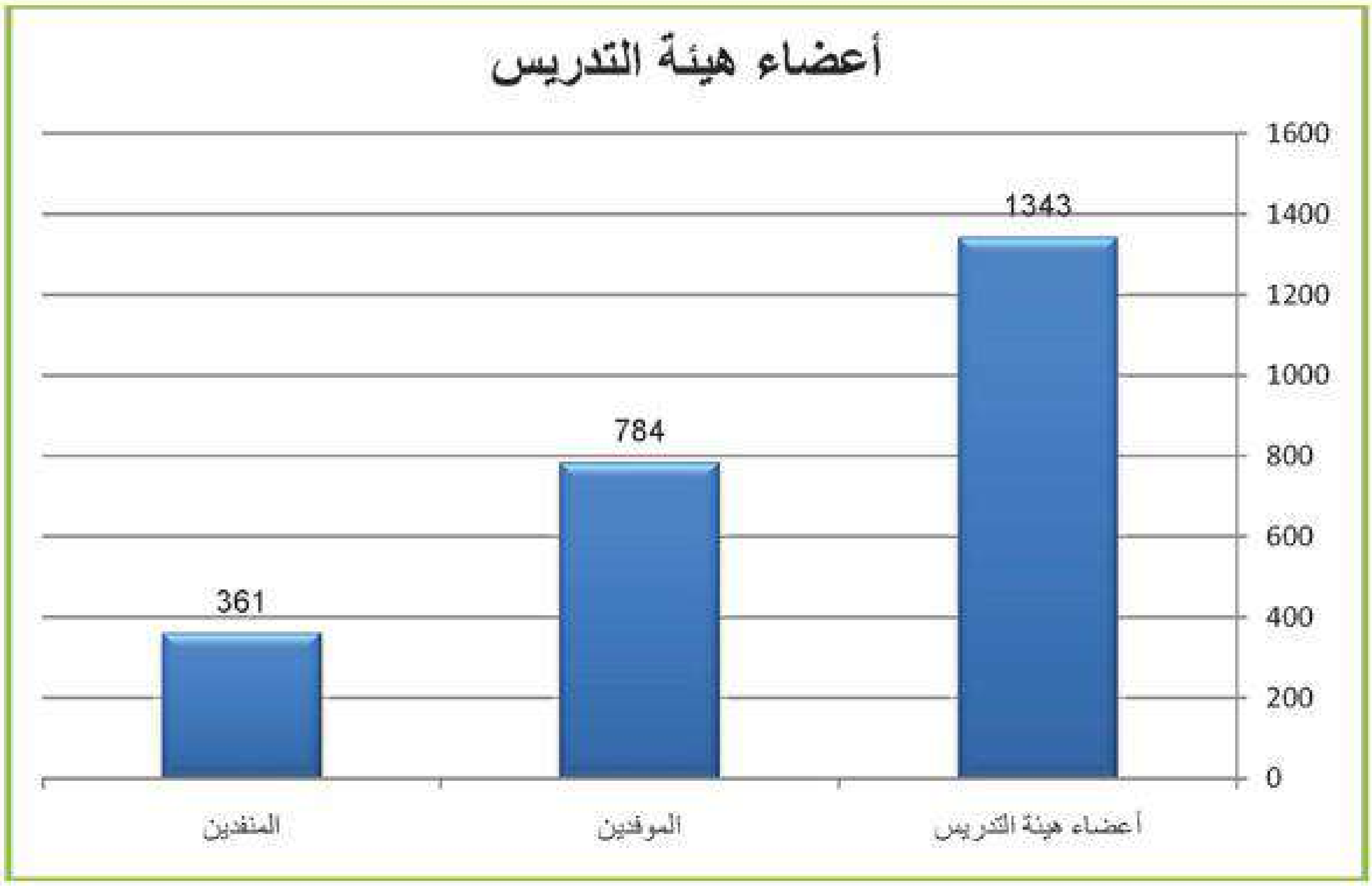
طبقا للدراسات والإحصاءات، تم رصد أعضاء هيئة التدريس المتعاونين بالمعاهد التقنية العليا (2792) متعاونا تقريبا.

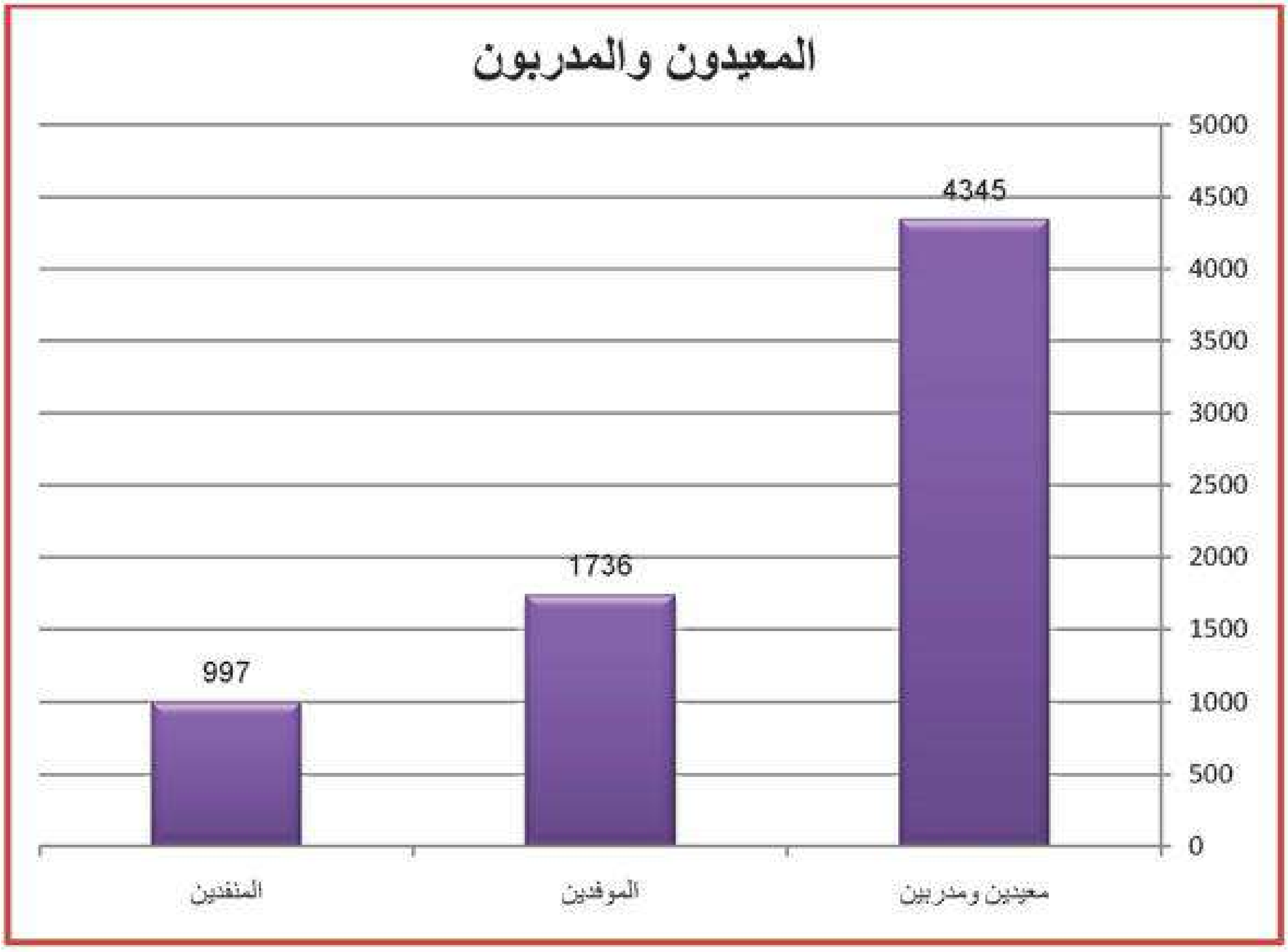
أعضاء هيئة التدريس المغتربون :

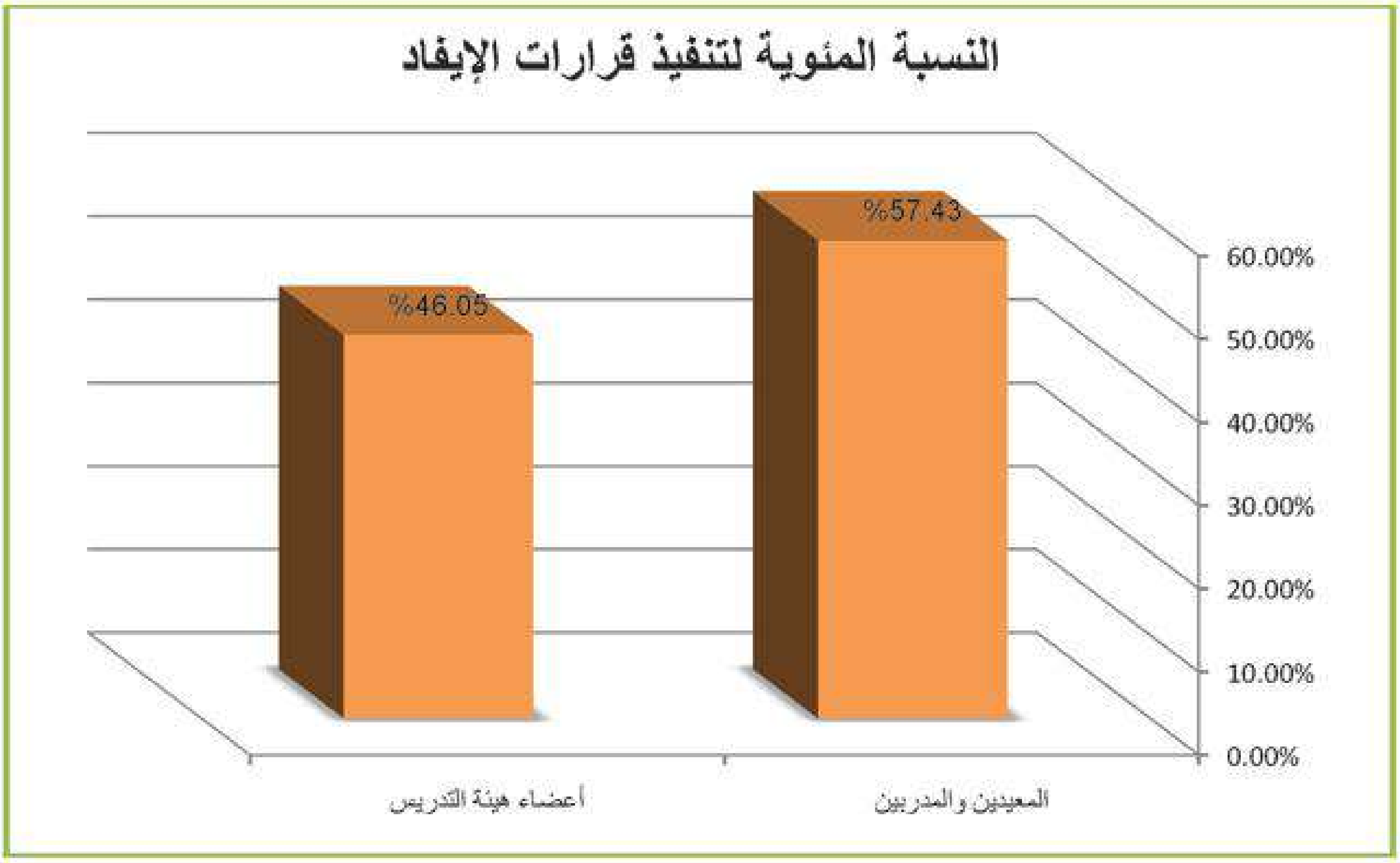
أشارت الإحصاءات إلى وجود (43) عضو هيئة تدريس مغترب موزعين على المعاهد التقنية العليا.

الجدول التالي يوضح التوزيع العددي للإيفاد:

أرقام قرارات الإيفاد	الكليات		الكليات الإجمالي	المعاهد		المعاهد الإجمالي	الإجمالي الكلي
	دكتوراه	ماجستير		دكتوراه	ماجستير		
2012/395	106	32	138	315	831	1146	1284
2013/325		441	441		2336	2336	2777
2013/337	121	230	351	431	799	1230	1581
2013/801	24	50	74	38	106	144	218
المجموع	251	753	1004	784	4072	4856	5860
قرار تحت الاعتماد	164	194	358	613	1630	2243	2601
إجمالي القرارات	415	947	1362	1397	5702	7099	8461
الإجمالي بدون قرار الأوائل	251	312	563	784	1736	2520	3083
الإجمالي بدون قرار الأوائل مع الملحق	415	506	921	1397	3366	4763	5684

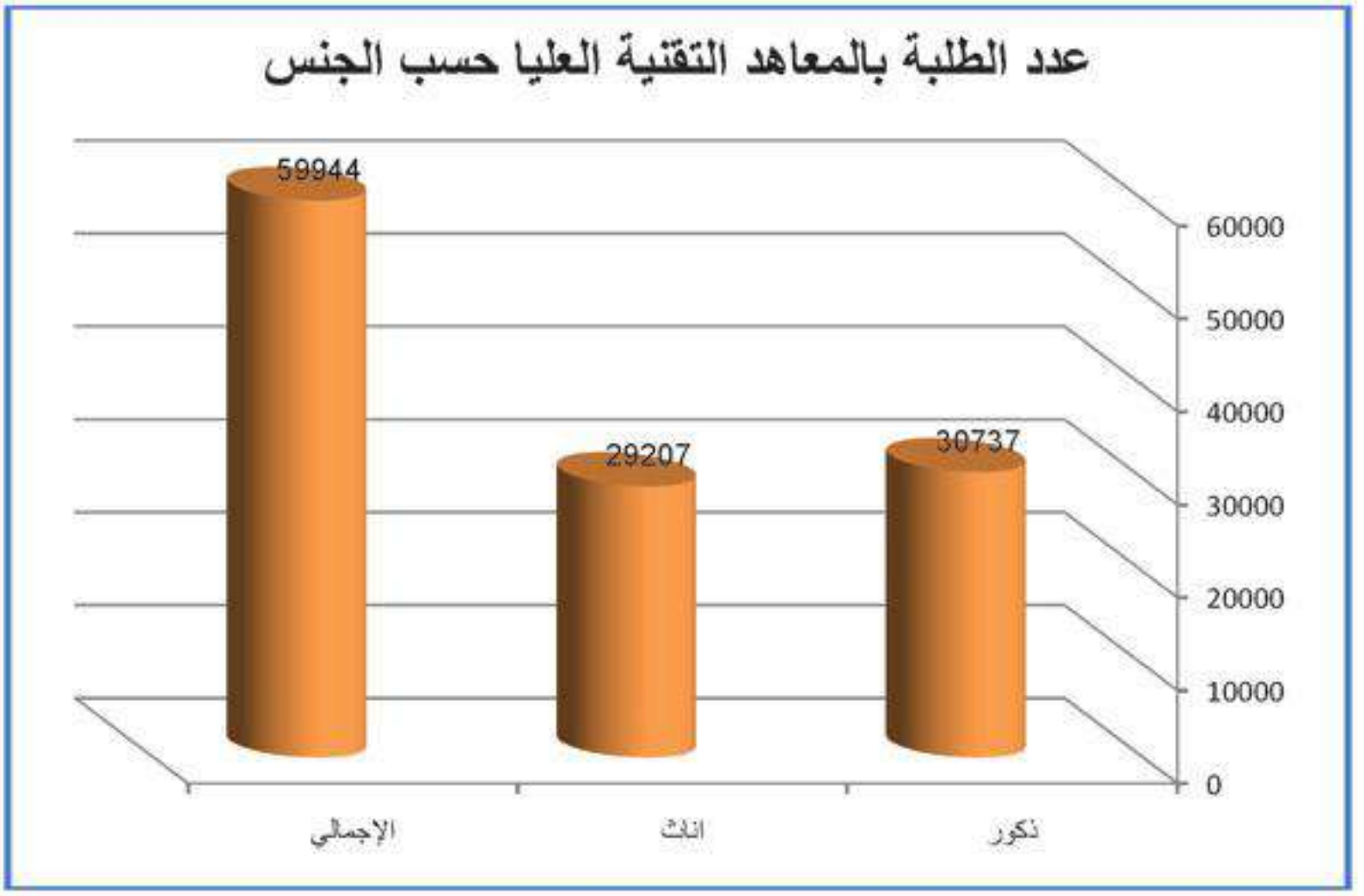

أعضاء هيئة التدريس
1600
1400
1200
1000
800
600
400
200
0
361
784
1343
المنفدين
الموفدين
أعضاء هيئة التدريس


المعيدون والمدربون
5000
4500
4000
3500
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
997
1736
4345
المنفدين
الموفدين
معيدين ومدربين



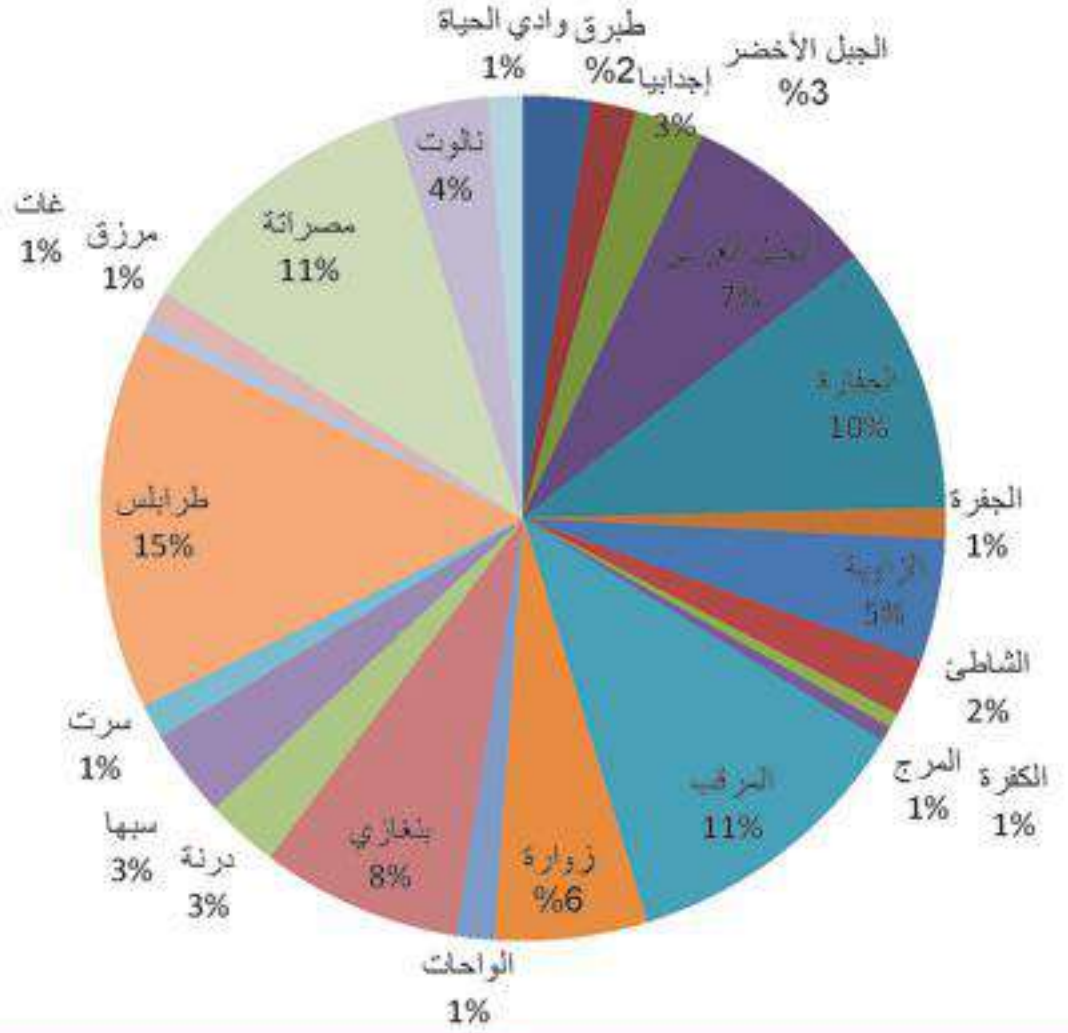
الطلبة بالمعاهد التقنية العليا:

يبلغ عدد الطلبة المقيدين بالمعاهد التقنية العليا (59944) طالبا وطالبة ،بتخصصات مختلفة ، وعدد طلبة الدورة التمهيدية يصل إلى (20138) طالباً وطالبة.

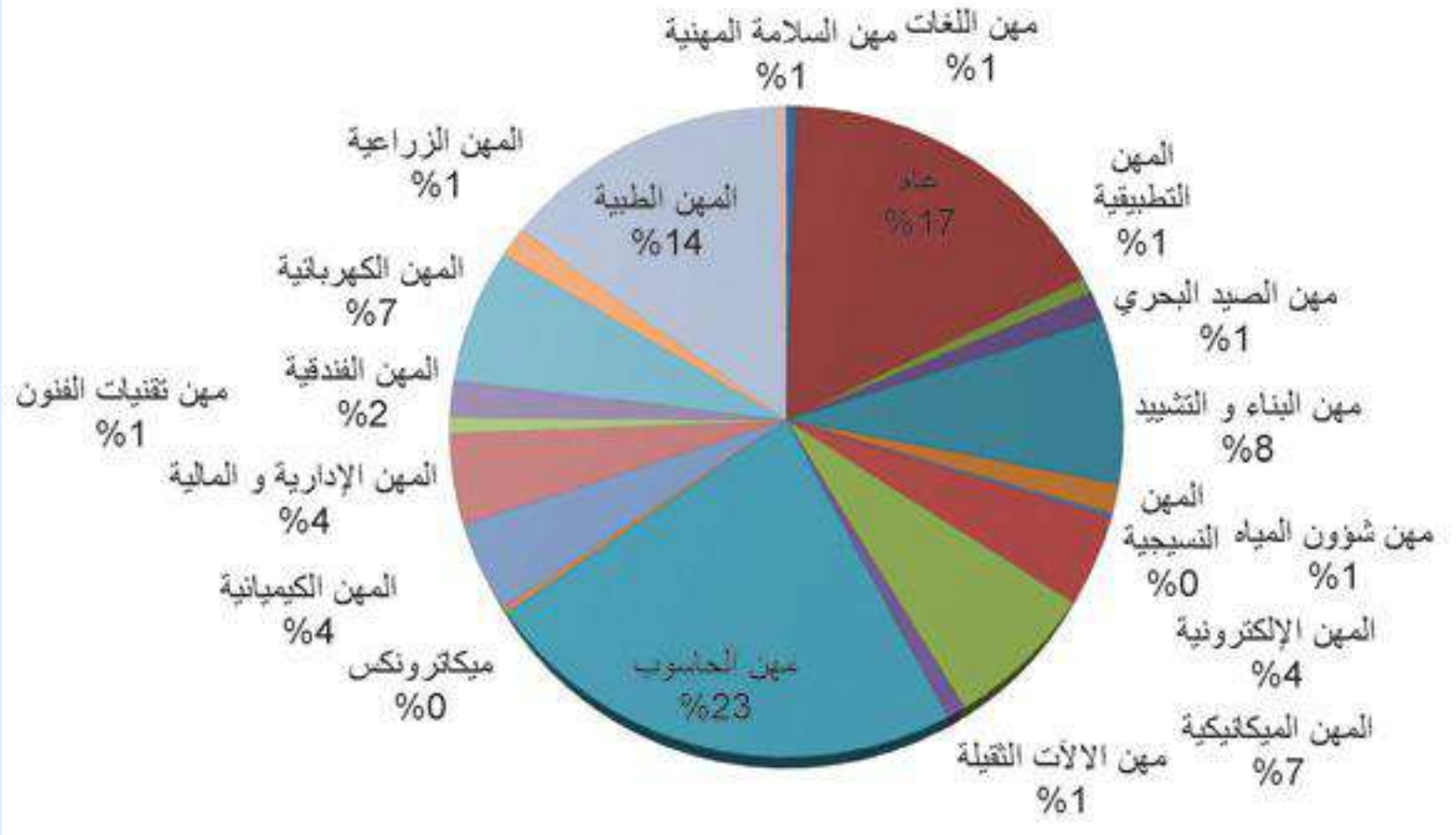

عدد الطلبة بالمعاهد التقنية العليا حسب الجنس
59944
29207
30737
60000
50000
40000
30000
20000
10000
0
الإجمالي
اناث
ذكور

عدد طلبة الدورة التمهيدية بالمعاهد التقنية العليا
20137
9872
10265
25000
20000
15000
10000
5000
0
الإجمالي
أناث
ذكور

النسبة المئوية لعدد الطلبة بالمعاهد التقنية العليا حسب المناطق

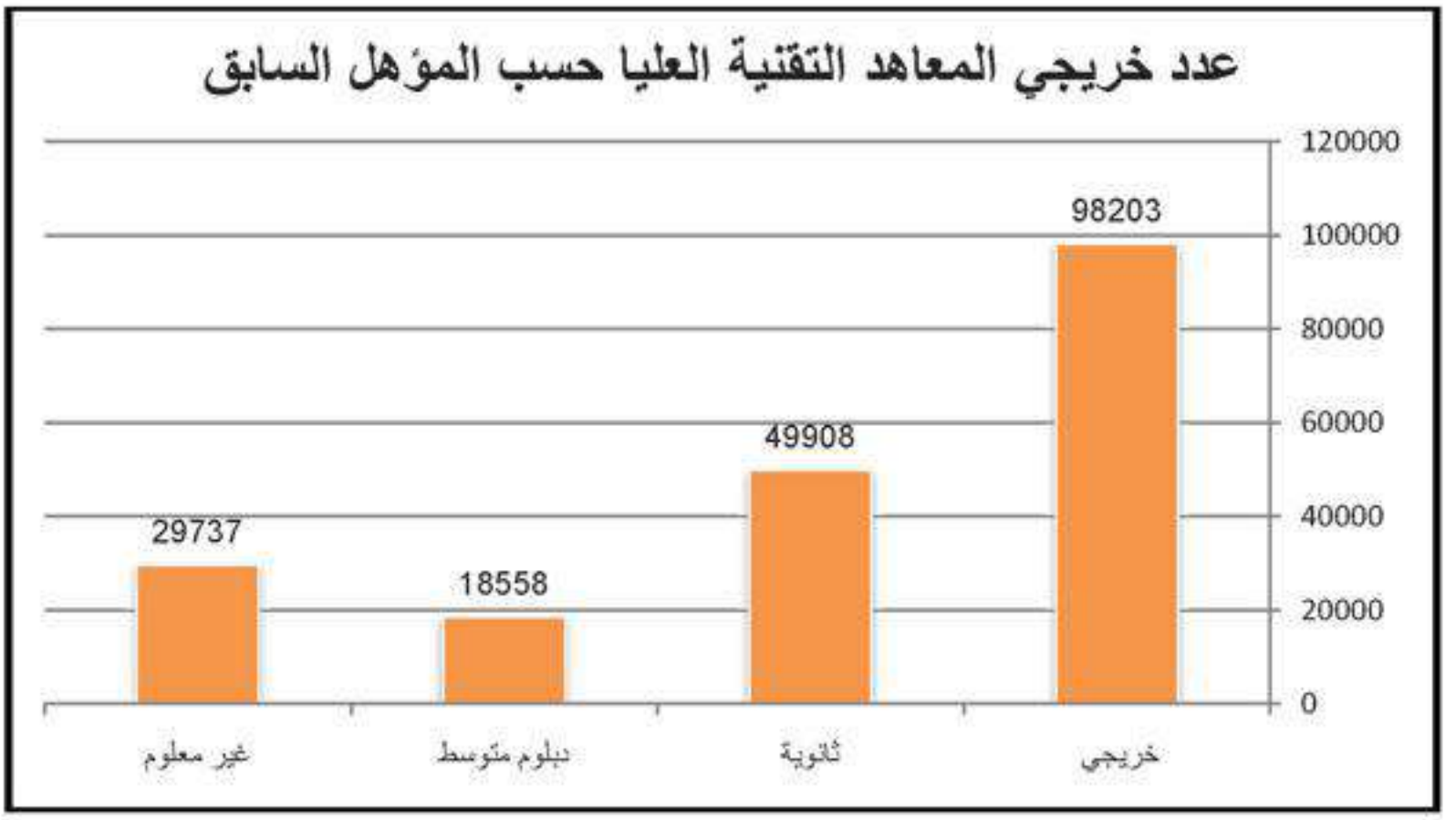


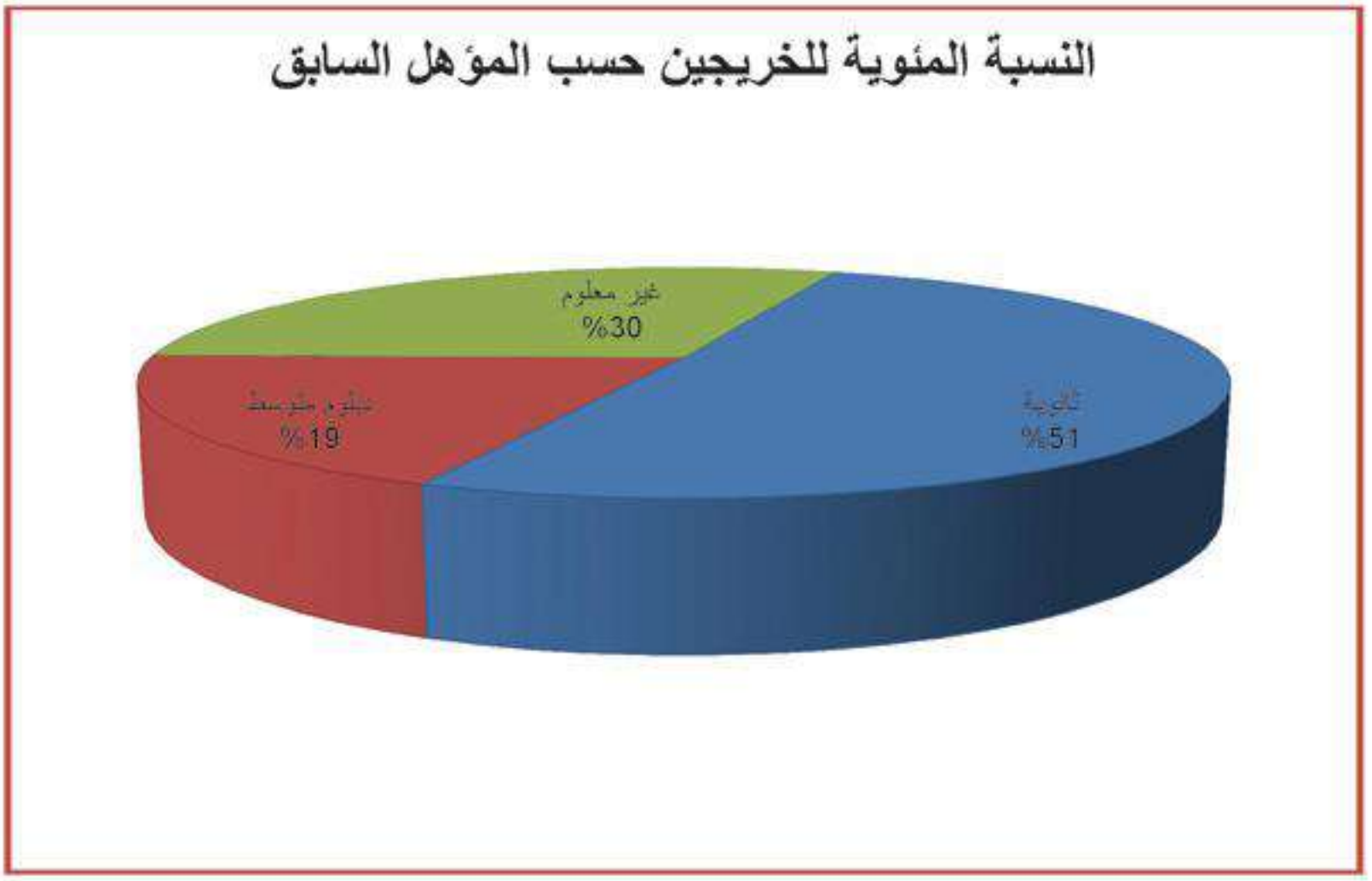
النسبة المئوية للطلبة بالمعاهد التقنية العليا حسب الأقسام المعتمدة



خريجي المعاهد التقنية العليا

عدد خريجي المعاهد التقنية العليا حوالي (98203) خريجين - من إحصائية 64 معهدا.





الموظفون حسب الملاكات المعتمدة :

بلغ عدد الموظفين المصنفين حسب الملاك المعتمد لسنة 2008م (4371) موظفا تقريبا، والموظفون بعقود حسب ميزانية 2013م تقريبا (2369) موظفا.

ر.م	اسم المعهد	المنطقة	نوع المعهد
.1	المعهد العالي للمهن الشاملة - البريقة	إجدابيا	الشاملة
.2	المعهد العالي للمهن الشاملة - إجدابيا	إجدابيا	الشاملة
.3	المعهد العالي للمهن الطبية – إجدابيا	إجدابيا	الطبية
.4	المعهد العالي للمهن الشاملة - طبرق	طبرق	الشاملة
.5	المعهد العالي للمهن الشاملة - البيضاء	الجبل الأخضر	الشاملة
.6	المعهد العالي للمهن الطبية - البيضاء	الجبل الأخضر	الطبية
.7	المعهد العالي للسياحة والضيافة - سوسة	الجبل الأخضر	الفندقية
.8	المعهد العالي للمهن الشاملة - الزنتان	الجبل الغربي	الشاملة
.9	المعهد العالي للآلات الثقيلة - غريان	الجبل الغربي	آلات ثقيلة
.10	المعهد العالي للمهن الشاملة - الرياينة	الجبل الغربي	الشاملة
.11	المعهد العالي للمهن الشاملة - جادو	الجبل الغربي	الشاملة
.12	المعهد العالي للمهن الشاملة - غريان	الجبل الغربي	الشاملة
.13	المعهد العالي للمهن الشاملة - مزدة	الجبل الغربي	الشاملة
.14	المعهد العالي للمهن الشاملة - يفرن	الجبل الغربي	الشاملة
.15	المعهد العالي للمهن الطبية - جادو	الجبل الغربي	الطبية
.16	المعهد العالي للمهن الطبية - يفرن	الجبل الغربي	الطبية
.17	المعهد العالي للتقنية الزراعية- الغيران	الجفارة	الزراعية
.18	المعهد العالي للتقنية الصناعية - النجيلة	الجفارة	تخصصي
.19	المعهد العالي للسلامة المهنية - إسبيعة	الجفارة	تخصصي
.20	المعهد العالي للمهن الشاملة - الزهراء	الجفارة	الشاملة
.21	المعهد العالي للمهن الشاملة - العزيزية	الجفارة	الشاملة
.22	المعهد العالي للمهن الشاملة - سوق الخميس	الجفارة	الشاملة
.23	المعهد العالي للمهن الشاملة - قصر بن غشير	الجفارة	الشاملة
.24	المعهد العالي للمهن الطبية - الزهراء	الجفارة	الطبية
.25	المعهد العالي للتبريد و التكييف - سوكنة	الجفرة	تخصصي
.26	المعهد العالي للمهن الشاملة- الجفرة	الجفرة	الشاملة
.27	المعهد العالي للمهن الشاملة - هون	الجفرة	الشاملة
.28	المعهد العالي للمهن الشاملة - الزاوية	الزاوية	الشاملة
.29	المعهد العالي للمهن الشاملة - صرمان	الزاوية	الشاملة
.30	المعهد العالي لغات - الشاطئ	الشاطئ	تخصصي
.31	المعهد العالي للمهن الشاملة - الشاطئ	الشاطئ	الشاملة
.32	المعهد العالي للمهن الطبية - وادي الشاطئ	الشاطئ	الطبية
.33	المعهد العالي للمهن الشاملة - الكفرة	الكفرة	الشاملة

.34	المعهد العالي للمهن الزراعية - المرج	المرج	الزراعية
.35	المعهد العالي للمهن الطبية - المرج	المرج	الطبية
.36	المعهد العالي للتقنيات الزراعية - الخضراء	المرقب	الزراعية
.37	المعهد العالي للمهن الشاملة - الخمس	المرقب	الشاملة
.38	المعهد العالي للمهن الشاملة - القربوللي	المرقب	الشاملة
.39	المعهد العالي للمهن الشاملة- أولاد علي	المرقب	الشاملة
.40	المعهد العالي للمهن الشاملة -ترهونة	المرقب	الشاملة
.41	المعهد العالي للمهن الشاملة - مسلاتة	المرقب	الشاملة
.42	المعهد العالي للمهن الطبية - الخمس	المرقب	الطبية
.43	المعهد العالي للمهن الطبية - القره بوللي	المرقب	الطبية
.44	المعهد العالي للمهن الطبية - ترهونة و مسلاتة	المرقب	الطبية
.45	المعهد العالي للمهن الشاملة - رقدالين	زواره	الشاملة
.46	المعهد العالي لتقنيات علوم البحار	زواره	تخصصي
.47	المعهد العالي لشؤون المياه - العجيلات	زواره	تخصصي
.48	المعهد العالي للصيد البحري- صبراتة	زواره	تخصصي
.49	المعهد العالي للمهن الشاملة - صبراته	زواره	الشاملة
.50	المعهد العالي للمهن الطبية - الجميل	زواره	الطبية
.51	المعهد العالي للسياحة والضيافة - زوارة	زواره	الفندقية
.52	المعهد العالي للمهن الطبية - جالو	الواحات	الطبية
.53	المعهد العالي للمهن الشاملة - الواحات	الواحات	الشاملة
.54	المعهد العالي للمهن الشاملة - مرادة	الواحات	الشاملة
.55	المعهد العالي للمهن الهندسية - الماجوري بنغازي	بنغازي	الهندسية
.56	المعهد العالي لتقنيات الحاسوب - بنغازي	بنغازي	تخصصي
.57	المعهد العالي للمهن الهندسية - بنغازي	بنغازي	الهندسية
.58	المعهد العالي للمهن الإدارية و المالية - بنغازي	بنغازي	تخصصي
.59	المعهد العالي للمهن البناء و التشييد - بنغازي	بنغازي	تخصصي
.60	المعهد العالي للمهن الشاملة - بنغازي	بنغازي	الشاملة
.61	المعهد العالي للمهن الشاملة - قمينس	بنغازي	الشاملة
.62	المعهد العالي للمهن الطبية - بنغازي	بنغازي	الطبية
.63	المعهد العالي للسياحة والضيافة - بنغازي	بنغازي	الفندقية
.64	المعهد العالي للمهن الهندسية - القبة	درنة	الهندسية
.65	المعهد العالي للمهن الشاملة - درنة	درنة	الشاملة
.66	المعهد العالي للمهن الهندسية - سبها	سبها	الهندسية
.67	المعهد العالي للمهن الشاملة - سبها	سبها	الشاملة
.68	المعهد العالي للمهن الشاملة - سرت	سرت	الشاملة
.69	المعهد العالي للمهن الشاملة - بنات طرابلس	طرابلس	الشاملة
.70	المعهد العالي للمهن الهندسية - طرابلس	طرابلس	الهندسية
.71	المعهد العالي لتقنيات الفنون- طرابلس	طرابلس	تخصصي
.72	المعهد العالي للمهن الشاملة- طرابلس	طرابلس	الشاملة

73.	المعهد العالي للمهن الشاملة - سوق الجمعة	طرابلس	الشاملة
74.	المعهد العالي للمهن الشاملة - الشموخ	طرابلس	الشاملة
75.	المعهد العالي للمهن الطبية - أبوسليم طرابلس	طرابلس	الطبية
76.	المعهد العالي للمهن الطبية - طرابلس	طرابلس	الطبية
77.	المعهد العالي للمهن الشاملة - البركت غات	غات	الشاملة
78.	المعهد العالي للمهن الشاملة - أم الأرانب	مرزق	الشاملة
79.	المعهد العالي للمهن للمهن الهندسية - زليتن	زليتن	الهندسية
80.	المعهد العالي للمهن الهندسية - مصراته	مصراته	الهندسية
81.	المعهد العالي للآلات الثقيلة - بني وليد	بني وليد	آلات ثقيلة
82.	المعهد العالي للمهن الشاملة - بني وليد	بني وليد	الشاملة
83.	المعهد العالي للمهن الشاملة - مصراته	مصراته	الشاملة
84.	المعهد العالي للمهن الطبية - بني وليد	بني وليد	الطبية
85.	المعهد العالي للسياحة والضيافة - مصراته	مصراته	الفندقية
86.	المعهد العالي للمهن الشاملة - الحرابة	نالوت	الشاملة
87.	المعهد العالي للمهن الشاملة - تيجي	باطن الجبل	الشاملة
88.	المعهد العالي للمهن الشاملة - غدامس	نالوت	الشاملة
89.	المعهد العالي للمهن الشاملة - نالوت	نالوت	الشاملة
90.	المعهد العالي للمهن الطبية - وادي الحياة	وادي الحياة	الطبية
91.	المعهد العالي للمهن الشاملة - وادي الحياة	وادي الحياة	الشاملة
92.	المعهد العالي للمهن الشاملة - كاباو	نالوت	الشاملة
93.	المعهد العالي للمهن الشاملة - الأصابعة	الجبل الغربي	الشاملة
94.	المعهد العالي للمهن الشاملة - زلة	الجفرة	الشاملة
95.	المعهد العالي للمهن الشاملة - زليتن	زليتن	الشاملة
96.	المعهد العالي للآلات الثقيلة - مصراته	مصراته	آلات الثقيلة
97.	المعهد العالي للتقنية الزراعية - مصراته	مصراته	الزراعية

ورش العمل بالمعاهد التقنية العليا:

1. ورشة العمل الأولى - بتاريخ 15-16/5/2013م في المعهد العالي للمهن الشاملة/ بنغازي.
2. ورشة العمل الثانية - بتاريخ 23/6/2013 بالمعهد العالي للمهن الشاملة الشموخ/طرابلس.
3. ورشة العمل الثالثة - في المعهد العالي للمهن الشاملة غدامس 25-26/8/2013 .
4. ورشة العمل الرابعة- في المعهد العالي للمهن الشاملة سبها13-14/11/2013.
5. ورشة العمل الخامسة- في المعهد العالي للمهن الشاملة الزاوية 18-19/12/2013م .
6. ورشة العمل السادسة في المعهد العالي للمهن الشاملة قمينس 01-02/3/2014م.
7. ورشة عمل - تحت مسمى (تطوير معاهد إعداد المدربين لتتناسب وحاجة سوق العمل) 11-2013/5/12م بالمعهد العالي لإعداد المدربين /مصراته .
8. ورشة عمل بالمعهد العالي للصيد البحري - صبراتة 01/7/2013 مخرجات مؤسسات التعليم التقني والفني البحري – الواقع والآفاق.
9. ورشة عمل بالمعهد العالي للمهن الطبية - أبوسليم 15/9/2013
10. ورشة عمل بالمعهد العالي للمهن الطبية - البيضاء 01/10/2013
11. ورشة عمل بالمعهد العالي للمهن الشاملة - صبراتة 27/10/2013.
12. ورشة عمل بالمعهد العالي للمهن الطبية - إجدابيا 26/12/2013.
13. ورشة عمل بالمعهد العالي للمهن الطبية - طرابلس 26/03/2014.
14. ورشة العمل السابعة في المعهد العالي للمهن الشاملة - مصراته 08-10/4/2014م.

<u>ونتج عن هذه الورش</u>

- **اعتماد رقم القيد الموحد للطالب .**
- **اعتماد اللائحة الداخلية بالمعاهد التقنية العليا .**
- **لعل أهم ناتج لمجموع ورش العمل هو الانتهاء من الإعداد للمواد العلمية متضمنة اسم المادة ،ورمزها ،ورقمها، وعدد وحداتها، وتوزيع الساعات النظرية والعلمية لكل فصل على حدة ، ولكل الأقسام والشعب.**
- تبادل للخبرات والآراء، الأمر الذي ساهم بشكل واضح في حل العديد من المشاكل الإدارية والعلمية داخل المعاهد
- إعداد مقترحات ومسودات ، متمثلة في الآتي :
  1. مسودة لائحة المعيدين .
  2. مسودة لائحة الموارد الذاتية .
  3. مقترح بالهيكل التنظيمي للمعهد العالي متضمنا الوصف الوظيفي.
  4. مسودة لآلية فتح واعتماد أقسام علمية جديدة .
  5. مقترح لأسماء المعاهد باللغة العربية والإنجليزية .
  6. برنامج نشاط رياضي بين المعاهد العليا .
  7. توحيد نماذج الإفادة باللغة العربية و الإنجليزية ، و كذلك كشف الدرجات .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

ونتج عن هذه الورش

- **اعتماد رقم القيد الموحد للطالب .**
- **اعتماد اللائحة الداخلية بالمعاهد التقنية العليا .**
- **لعل أهم ناتج لمجموع ورش العمل هو الانتهاء من الإعداد للمواد العلمية متضمنة اسم المادة ،ورمزها ،ورقمها، وعدد وحداتها، وتوزيع الساعات النظرية والعلمية لكل فصل على حدة ، ولكل الأقسام والشعب.**
- تبادل للخبرات والآراء، الأمر الذي ساهم بشكل واضح في حل العديد من المشاكل الإدارية والعلمية داخل المعاهد
- إعداد مقترحات ومسودات ، متمثلة في الآتي :
  1. مسودة لائحة المعيدين .
  2. مسودة لائحة الموارد الذاتية .
  3. مقترح بالهيكل التنظيمي للمعهد العالي متضمنا الوصف الوظيفي.
  4. مسودة لآلية فتح واعتماد أقسام علمية جديدة .
  5. مقترح لأسماء المعاهد باللغة العربية والإنجليزية .
  6. برنامج نشاط رياضي بين المعاهد العليا .
  7. توحيد نماذج الإفادة باللغة العربية و الإنجليزية ، و كذلك كشف الدرجات .

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

732 ـــ

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

بحوث المؤتمر الوطني للتعليم العالي " الواقع والطموحات " 2014 ـــ

الخلاصة والتوصيات

بالنظر إلـــى تاريخ تأسيس الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني ، فهي حديثة العهد، فالنسبة لعمر أي مؤسسة علمية كانت أم إدارية ، فعمرها لا يتجاوز أربع السنوات ، وإذا وضعنا في اعتبارنا بأن هذا الكيان، أي الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني قد أنشئت على أنقاض مجموعة من المكونات السابقة من مراكز ومسميات وتبعيات مختلفة ،وآليات عمل مختلفة ،وقوانين وتشريعات، ومناهج دراسية، كل هذا وأكثر مما صادفنا وألزمنا بمعالجات تصحيحية ، وما ترتب عن هذه المعالجات من آثار ، وبالرجوع إلى حجم ما تم إنجازه من ورش عمل ولقاءات تمت في السنة الأخيرة 2013م ، وانعكاسات هذه الورش لكل هذه العوامل مشتركة، فإننا نرى ما يلي:

1- الدعوة للنظر في التشريعات التي تنظم عمل الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني.
2- النظر في اللوائح المالية المنظمة للموارد الذاتية، بحيث تعدل هذه اللوائح، لتضمن الاستفادة من الخبرات الموجودة لدى مؤسساتنا ،الأمر له بالغ الأهمية في لعب دور هام وفعال لتحويل المعاهد إلى بيوت خبرة فاعلة، كما أن المخرجات الأساسية لهذه المعاهد بشكل واضح من خلال المشاركة في أداء أعمال، واحتكاكها بسوق العمل من خلال هذه الاستثمارات.
3- المحافظة على تبعية واستمرار عمل الهيئة ككتلة واحدة ، بما يوفر حالة من الاستقرار، ويضمن تحسن معدلات الأداء ،ورفع كفاية المخرجات التعليمية.
4- ضرورة رفع قيمة المخصصات المطروحة للمؤسسات العلمية، وما يخص التعليم التقني والفني.
5- الحرص على مشاركة أرباب سوق العمل في وضع الخطط والبرامج ،والمساهمة في العملية التعليمية من خلال استقبال الطلبة ،وتمكينهم من أداء الجوانب التعليمية.
6- العمل على عقد مؤتمرات محلية ودولية ،بما يساعد تبادل الخبرات ،ومشاركة أكبر لنظائرنا في سوق العمل، كذلك إيجاد المساهمة في الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
7- العمل على عقد مؤتمرين على الأقل سنويا يختصان بنشر ورقات ،أو ملخصات بمشاريع التخرج للطلبة ، بما يتيح الفرصة للطلبة ويهيئهم مستقبلا لمشاركات أفضل وأكبر، كذلك المنافسة بإبراز مشاريع التخرج المميزة ،وإمكان تبنيها من القطاعين العام والخاص ، مع ضمان عدم التكرار ،والجودة المتدنية لهذه المشاريع.
8- ضرورة إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والمعيدين في المشاركة في المعارض ، وتبادل الزيارات مع المؤسسات العلمية المتقدمة في هذا المجال.

9- الرفع من مستوى أداء الأطقم الإدارية للمؤسسات.

10- ضرورة دعم المعاهد الفنية المتوسطة بما يحقق من تحسين مخرجات هذه المعاهد ، وذلك بتحسين المناهج، والرفع من القدرات العلمية لأعضاء هيئة التدريس، فإن حسن مستوى مخرجات التعليم الفني المتوسط انعكس ذلك بالإيجاب على مستوى مخرجات المعاهد العليا ،باعتبار أن المسار الوحيد المتاح لطلبة المعاهد المتوسطة هو المعاهد العليا.

الملاحق

- **التوصيات**(**ملحق رقم** 1).
- **الجدول الزمني** (**ملحق رقم**2).

ملحق رقم (1)

التوصيات :
المؤتمر الوطني للتعليم العالي الواقع والطموحات
توصيات المؤتمر

إيمانا بأهمية التعليم الجامعي والتقني، ودوره الفعال في إعداد وتدريب وتأهيل الموارد البشرية ، لتحقيق التنمية الشاملة ، وانطلاقا من حرص مجتمعنا المتطلع لمواكبة العصر ، وتحديد مشكلاتنا وتشخيص واقعنا ، واقتراح الحلول المناسبة لها.

دعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى عقد المؤتمر الوطني للتعليم العالي تحت شعار ((الواقع والطموحات))وكلفت المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية ، والهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني بتنظيم هذا المؤتمر في الفترة من 13- 14 /04/ 2014 م، بمجمع ذات العماد بمدينة طرابلس.

ومن خلال الورقات البحثية التي قُدمت في جلسات المؤتمر ومناقشات ومداخلات الباحثين ، توصل المؤتمرون إلى التوصيات الآتية:

1. ضرورة تفعيل مكاتب الجودة وتقييم الأداء في جميع مؤسسات التعليم الجامعي والتقني، وتوفير الإمكانات اللازمة لتحقيق أهدافها.
2. الاهتمام بتأسيس ونشر ثقافة الجودة وضمانها، وتعزيز مفاهيمها بين العاملين في جميع مؤسساتنا الجامعية والتقنية.
3. تكثيف الاهتمام بجودة المقررات الدراسية والبرامج التدريبية والوسائط التعليمية، بما يتوافق مع التقنيات الحديثة ومتطلبات العصر.
4. العمل على عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل، التي من شأنها أن تساهم في تهيئة البيئة التعليمية؛ لاستيعاب عمليات التغيير والتطوير في إطار نظام الجودة.
5. التعاون مع المؤسسات العامة والخاصة في تحديد السياسات وإعداد البرامج، التي تستهدف تطوير التعليم الجامعي والتقني.
6. ضرورة العمل على تحديد سياسات واضحة وأهداف محدده للتعليم الجامعي والتقني، ومتابعة تنفيذها بما يؤدي إلى تحقيق مستقبل أفضل لمخرجاتنا التعليمية .
7. مراجعة اللوائح التنظيمية لمؤسسات التعليم الجامعي والتقني، لتتضمن نصا صريحا يجعل التأهيل التربوي شرطا أساسيا للالتحاق بعضوية هيئة التدريس.
8. تنمية الموارد الذاتية لمؤسسات التعليم الجامعي والتقني، وإعادة النظر في التشريعات المنظمة لها ، بما يحقق استثمارا أمثل لمواردها المتاحة .

9. ضرورة العمل على استحداث مراكز لتقنية المعلومات في جميع مؤسسات التعليم الجامعي والتقني، لإيجاد تكامل معلوماتي معرفي مع المؤسسات العربية والعالمية المتخصصة.
10. زيادة الاهتمام بالتعليم التقني والفني ، وتقديم الحوافز التشجيعية، للإقبال عليه ،مع توفير الإمكانات اللازمة للدراسة والتدريب.
11. إعادة هيكلة مؤسسات التعليم الجامعي والتقني ، والكليات والمعاهد التابعة لها، بما يتناسب مع الوضع الجغرافي والكثافة السكانية والموارد المتاحة.
12. إبراز أهمية التعليم التقني والفني ودوره الحيوي في بناء مؤسسات الدولة عبر وسائل الإعلام المختلفة.
13. التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي والتقني ووزارة التربية والتعليم، بشأن إدخال مفاهيم ومعارف ،وتنمية اتجاهات ومهارات العمل المهني والتقني في مناهج التعليم العام.
14. حث القطاع الخاص على الاستثمار في مجالات التعليم المهني والتقني عن طريق تقديم قروض ومنح وحوافز وتسهيلات، مع الإشراف العلمي والفني عليها.
15. الاهتمام بالإشراف والتوجيه الأكاديمي لمؤسسات التعليم الجامعي والتقني لدوره الفاعل في حل مشكلات الطلاب، ومساعدتهم على التكيف مع الحياة الجامعية.
16. تطوير محتويات البرامج التعليمية ، والتأكيد على التدريب في مواقع العمل، أثناء مرحلة الدراسة.
17. حث طلاب الدراسات العليا، وتشجيعهم على اختيار وتحقيق مؤلفات العلماء الليبيين المخطوطة في أطروحاتهم الجامعية.
18. إعادة النظر في التخصصات والبرامج التعليمية والتدريبية، بما يتلاءم مع احتياجاتنا المحلية ومتطلبات سوق العمل .
19. ضرورة التنسيق والتعاون مع الهيئات و المنظمات الإقليمية والدولية، و الاستفادة من خبراتها في تحديث وتطوير البرامج التعليمية والتدريبية .
20. تعزيز التواصل والتعاون بين مؤسسات التعليم الجامعي والتقني ،والمراكز البحثية، ومؤسسات المجتمع المختلفة، بهدف تبادل الخبرات .
21. ضرورة العمل على استحداث وتفعيل برامج التطوير الفني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي والتقني.
22. العمل على استحداث كليات المجتمع، لتلبية الاحتياجات المحلية وتخفيف ضغوط التدفق الطلابي على الجامعات العامة.
23. الاهتمام بالإشراف والتوجيه الأكاديمي لمؤسسات التعليم الجامعي والتقني، لدوره الفاعل في حل مشكلات الطلاب ومساعدتهم على التكيف مع الحياة الجامعية.
24. النظر في آليات قبول أعضاء هيئة التدريس الجامعي والتقني، بما يتوافق مع المعايير المعتمدة.
25. اعتماد الاختيار الدقيق والمستوى الرفيع للعناصر القيادية في جميع إدارات مؤسسات التعليم الجامعي والتقني.
26. استحداث قاعدة بيانات لأعضاء هيئات التدريس الجامعي والتقني ،ومتابعة تحديثها ،لتوظيفها في المجالات الإدارية والعلمية.

27. العمل على تنمية المهارات، وتشجيع روح الإبداع والابتكار، لتحفيز الموهوبين والمتفوقين في التخصصات كافة .
28. فتح المجال لمناقشة أي مبادرات أو خطط عملية، قدمت في هذا المؤتمر من شأنها أن تحقق تطويرا نوعيا في نظامنا التعليمي الجامعي والتقني.
29. العمل على تشكيل لجنة فنية متخصصة؛ لمتابعة تنفيذ توصيات هذا المؤتمر بشكل دوري ،لتوظيفها في المجالات الإدارية والعلمية.

ملحق رقم (2)

الجدول الزمني

الافتتاح 9:30 – 11:00

- التسجيل من الساعة (8:30 إلى الساعة 9:30).
- القرآن الكريم.
- كلمة السيد/ رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر.
- كلمة السيد/ رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر.
- كلمة السيد/ مدير مركز ضمان واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية
- كلمة السيد/ رئيس الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني
- كلمة السيد/ الأمين المساعد لاتحاد الجامعات العربية
- كلمة السيد/ رئيس لجنة التعليم العالي بالمؤتمر الوطني العام
- كلمة السيد/ وكيل وزارة التعليم العالي لشئون البحث العلمي

استراحة 11:00 – 12:00

فعاليات المؤتمر لليوم الأول
الأحد - الموافق 2014/04/13 م

الجلسة العلمية الأولى/ الفترة الصباحية	
14:00 – 12:00	رئيس الجلسة: د. الهادي الحاجي مقرر الجلسة: د. سالم الفرد

ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	واقع الجامعات الليبية العامة	د. جمال فردغ	12:00
2	اكتساب المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، وأثرها على تحسين الأداء التدريسي	د. طارق الهادي	12:30
3	تطوير التعليم الهندسي في جامعة طرابلس	د. عبدالرؤوف النعاس	13:00
مناقشة عامة للأوراق العلمية			13:30

استراحة لصلاة الظهر + وجبة غداء خفيفة 15:00 – 14:00

فعاليات المؤتمر لليوم الأول
الأحد- الموافق 2014/04/13 م

الجلسة العلمية الثانية/ الفترة المسائية			
18:00 – 15:00	رئيس الجلسة: د. فيروز النعاس مقرر الجلسة: د. أحمد سويدان		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	بناء نموذج للتقييم الذاتي من أجل الجودة في الجامعات الليبية	أ.د. علي الحوات	15:00
2	التحديات المعاصرة التي تواجه الجودة الشاملة لتعليم المحاسبة بكلية الاقتصاد فرع الجفارة	د. محمد زكري	15:10
3	System Dynamics Model For Interaction of Manpower Supply Chain and Stock Management	د. عزالدين أبوراوي	15:20
4	واقع التعليم العالي في ليبيا - دراسة تحليلية باستخدام نموذج القوى الخمسة لبورتر	د. رحاب بن سعود	15:30
5	Libyan International Medical University the Libyan Pioneer in Problem Based Learning	د. عبدالله المنصوري	15:40
6	Status of Medical Curricle at Libya at Libyan Medical Schools: Need for updating	د. عادل التواتي	15:50
7	Criteria For The Appraisal of Bachelor of Science in Nursing Program	د. نجوى الجبو	16:00
8	واقع ممارسة قيادة التغيير كمدخل لتطوير أداء المعاهد العليا الليبية "دراسة حالة على المعهد العالي للمهن الشاملة - درنة"	د. وائل جبريل	16:10
مناقشة عامة للأوراق العلمية			16:10

فعاليات المؤتمر لليوم الثاني
الاثنين - الموافق 2014/04/14 م

الجلسة العلمية الثالثة/ الفترة الصباحية			
11:00 – 9:00	رئيس الجلسة: د. بشير زغوان مقرر الجلسة: أ. خالد حمير		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	تحسين نوعية التعليم المحاسبي- دراسة استطلاعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة طرابلس	د. أسامه الأزرق	9:00
2	سياسات مسؤوليات الإدارة العليا في تطبيق متطلبات الأيزو9001: 2008 في مؤسسات التعليم العالي. دراسة حالة - جامعة سرت	د. الطيب القبي	9:10
3	A proposal for National Academic Reference Standards (NARS) for pharmacy education programs in Libya	د. سالمة أبوخطوة	9:20
4	دور الجامعات الليبية في تحقيق التراث الليبي المكتوب ملامح وتجارب	د. جمعة الزريقي	9:30
5	سياسات التعليم العالي في البحث العلمي في ضوء ضمان الجودة- دراسة على جامعة مصراته	د. طارق سلامه	9:40
6	English Language Learning Strategies: A Survey of Their Praxis in the University of Sebha، Libya	د. محمد أبوبكر	9:50
7	واقع التعليم الجامعي الليبي ،وتحديد نوعية مخرجاته	د. فتحية الأوجلي	10:00
8	تقنيات الحاسوب والاتصالات في وحدات التعليم الجامعي - وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية	د. ياسر إبراهيم	10:10
مناقشة عامة للأوراق العلمية			10:20

استراحة 11:30 – 11:00

فعاليات المؤتمر لليوم الثاني
الاثنين - الموافق 2014/04/14 م

الجلسة العلمية الرابعة/ الفترة الصباحية			
13:30 – 11:30	رئيس الجلسة: أ. د. عبدالرحمن الأزرق مقرر الجلسة: د. محمد الفيتوري		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	مخرجات التعليم الهندسي ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل الليبي	د. عزالدين جالوته	11:30
2	مشكلات التعليم الفني والتقني في ليبيا ،وسبل علاجها على ضوء بعض التجارب العربية والأجنبية	أ. نائل حلاق	11:40
3	تقويم أداء أساتذة التعليم العالي التقني والفني في ضوء معايير الجودة الشاملة	أ. المهدي الشريف	11:50
4	كفايات التمهين للأستاذ الجامعي بكليات التربية ،وأثرها في تمكين الطالب المعلم من الكفايات التدريسية	د. نعيمة أبوشاقور	12:00
5	الإنترنت والبحث العلمي المحاسبي لأعضاء هيئة تدريس المحاسبة بالجامعات الليبية	د. أحمد الأربد	12:10
6	دراسة وتحليل مدى رضا الطالب عن مستوى جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي	د. عبدالسلام يحى	12:20
7	تقييم واقع جودة التعليم المحاسبي في مرحلة البكالوريوس في ليبيا	د. نجيب بيوض	12:30
مناقشة عامة للأوراق العلمية			12:40

استراحة لصلاة الظهر + وجبة غداء خفيفة 13:30 – 14:30

فعاليات المؤتمر لليوم الثاني
الاثنين- الموافق 2014/04/14 م

الجلسة العلمية الخامسة/ الفترة المسائية			
15:30 – 14:30	رئيس الجلسة: خالد أحمد حمودة مقرر الجلسة: عبد السلام شعبان		
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث	التوقيت
1	مقترح لتطوير كليات الهندسة بليبيا في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة	د. زكريا سليمان	14:30
2	تجربة الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية في تقويم البرنامج التعليمي	د. هديل نصر	14:40
3	جودة المناخ الجامعي كما يدركها عينة من طلاب كلية التربية - جامعة مصراته	د. أحمد الأطرش	14:50
4	معايير جودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي	د. أكرم الككلي	15:00
5	خطوات للنهوض بالتعليم العالي الخاص في ليبيا (مداخلة)	م. وليد قشوط	15:10
مناقشة عامة للأوراق العلمية			15:20

استراحة 16:00 – 15:30

الطاولة المستديرة/ الفترة المسائية		
15:30 – 14:00	رئيس الجلسة: د. جمعة الزوالي	
ر.م	الورقة البحثية	اسم الباحث
1	تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات	د. حسين مرجين
2	المعاهد التقنية العليا "الواقع والتطوير"	د. أحمد حبلوص

استراحة 17:30 – 18:00

فعاليات المؤتمر لليوم الثاني
الاثنين - الموافق 2014/04/14 م

الجلسة الختامية
15:30 – 14:00
رئيس اللجنة التحضيرية د. حسين مرجين
رئيس اللجنة العلمية أ.د. الصغير باحمي
تلاوة التوصيات

المؤتمر الوطني للتعليم العالي
الواقع و الطموحات

WWW.NCHE.ORG.LY