مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية لأدوارهم الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في التعليم

الدكتور زياد نمراوي

قسم العلوم التربوية

جامعة الزيتونة - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل مدرسي جامعة الزيتونة الأردنية لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي، كما استهدفت البحث في أثر متغير الخبرة لدى عيِّنة الدراسة، وحاولت الكشف عن بعض المعيقات التي تحول دون تطبيق المدرسين لهذا المنحى، وعلى وجه التحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

1- ما مدى تقبل مدرسي جامعة الزيتونة لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي؟

2- هل هناك فروق في مدى تقبل المدرسين تعزى لاختلاف الخبرة (قصيرة، متوسطة، طويلة)؟

3- ما المعيقات التي تحول دون تطبيق المدرسين لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي؟

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تمَّ تطوير استبانة عدد فقراتها (35)، فقرة موزعة على أربعة أبعاد (ثقافة الجودة، الخطط الدراسية، أساليب التدريس، وسائل التقويم)، وكان عدد أفراد الدراسة (100) مدرساً، وتمخضت الدراسة عما يلي:

دلَّت النتائج على أنَّ مدرسي جامعة الزيتونة لديهم مستوى مرتفع من التقبل لأدوارهم الجديدة وفق نموذج جودة التعليم، إذ كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (4.20) من العلامة الكلية التي تمثل (5)، كذلك تبيَّن أنَّ المدرسين الأقل خبرة أكثر تقبلاً من زملائهم متوسطي وطويلي الخبرة. وأخيراً كشفت الدراسة عن بعض المعيقات التي تحول دون تطبيق المدرسين لنموذج الجودة في التعليم مثل عدم توافر صورة واضحة حول مفاهيم الجودة للإداريين والمدرسين، وعدم توافر الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال تحسين الجودة، وسيطرة الاختبارات على عقول الطلبة وأولياء أمورهم، واعتبارها المعيار الأهم في تطوير تعلم الطلبة.

وانتهت الدراسة إلى التوصية بالتحول نحو نموذج الجودة في التعليم، وضرورة تغيير دور المدرس والطالب والبيئة التعليمية بما يتناسب ومعطيات هذا النموذج.

المقدمة:

يزخر الأدب التربوي في الحديث عن التجديد والتغيير والتطوير، وهي شعارات تركّز على إعادة النظر في بنية النظام التعليمي ومقوماته المختلفة، ويشمل ذلك إعادة النظر بالنموذج التقليدي الذي ينتشر في أغلب مؤسسات التعليم في كثير من دول العالم، حيث يسود التمركز حول المعلم، ويكثر أسلوب المحاضرة في قاعات الدرس، ويجلس الطلبة مستمعين في أغلب أوقاتهم (نمراوي، 2004; مومني، 2002; vandewall, 1994).

إنَّ هذا النموذج يستند إلى نظام محافظ يصعب عليه التجديد والتغيير ورجالاته يؤثرون في غالب أمرهم الاحتماء بالقديم، والنأي بأنفسهم عن كل تجديد وتطوير، ووفق ذلك فإنَّ التعليم في البلاد العربية لا يزال يتعثر بين التوسع الكمِّي والتجويد النوعي (الدايم، 2000). إن تجويد التعليم لا يعني مجرد تجويد محتواه وطرائقه، بل يحتاج لإعادة نظر بشكل جذري في بنية النظام التعليمي كله، فالحاجة ملحة لنظام تعليمي نوعي وذات جودة، يكوّن مرتادية تكويناً قوامه القدرة على التعلم الذاتي، بحيث ينتج إنساناً قادراً على أن يعلِّم نفسه بنفسه، ذلك أن التعليم الذاتي هو الوسيلة الأساسية لبناء مجتمع دائم التعلم، وقادر على مواكبة التطورات السريعة في عالم يعج بتفجر المعرفة، ولما كان التعليم يمثل فن اقتناء المعرفة وملاحقتها وتوظيفها، فإنه من أكثر المجالات التي تتأثر بعملية التغيير في عصر ثورة المعلومات (حمدي، 1998).

إن التغيير الذي يصيب النظام التعليمي في أي مؤسسة تعليمية لا بد أن يشمل عناصره جميعها، والمتمثلة بالمتعلم، والمعلم، والمنهاج، وطرائق التدريس، ووسائل التقويم وعلية فإن عملية التجديد والتغيير هذه لا بد أن يسبقها دراسات تحلل طبيعة الدور الذي يقوم به أهم أركان العملية التعليمية، وهو المدرس، ومدى رغبته في تقبل الأدوار المقترحة نتيجة تطبيق معايير جودة في ميدان التعليم الجامعي. خاصة أنه

(لا يمكن إحداث التجويد والتجديد التربوي المطلوب دون مساهمة إيجابية من قبل المدرسين) (علي، 1996).

ويناصر هذا القول (قلاتهورن) حيث يؤكد أن التجديدات في مجال التعليم يتقبلها المدرسون ويكون تنفيذها ممكناً وقابلاً للتطبيق، حينما يشعرون بالحاجة للتغيير، والحماس نحوه، ويمتلكون مبررات تدعم عملهم (Glatthorn, 1994).

وانطلاقاً من ذلك فإنَّ دراسة تقبل أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم التعليمية الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة يعد من المساهمات السباقة في تطوير وتجويد التعليم الجامعي، ولعلَّ ذلك يسهم في الإجابة عما يمكن أن يكون عليه التعليم العالي في المستقبل.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ استخدام أفكار ومبادئ الجودة الشاملة في التعليم من التطورات الحديثة في التدريس الجامعي، إذ تستند معظم المشروعات الحديثة في الدول المتقدمة على مبادئ الجودة الشاملة في التعليم كأساس لممارساتها، مما ساعد على تحسين التعليم بتغيير ممارسات المدرسين بينما كثير من الدول النامية لا تزال منغمسة في الاستخدام المتزايد للمنحنى التقليدي في التعليم الجامعي، وقد تبيَّن من خلال الملاحظات الشخصية للباحث عبر خبرته في التدريس الجامعي وبالاستئناس بملاحظات كثير من الزملاء المدرسين الجامعيين أن أغلب المدرسين يميلون إلى الطرق التقليدية التي محورها المدرس.

وبناء على ما سبق فهناك حاجة ماسة لطرق وأساليب تدريس جديدة، ولعل أهم هذه الأساليب ذلك الذي يعتمد إدارة الجودة الشاملة في التعليم، سيما أن هناك اهتماماً متزايداً بهذا المنحى على مستوى العالم أجمع. (Foster, 2004; Bernnan and Shah, 2000).

إن الإنسان بطبيعته يميل إلى مقاومة التغيير، ويؤثر مزاولة ما اعتاد عليه أكثر من تقبله لما هو حديث، ولأن إدارة الجودة الشاملة تقترح أدوار جديدة للمدرس في ميدان التعليم الجامعي، لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في محاولة البحث عن مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة لأدوارهم التدريسية الجديدة في ضوء إدارة الجودة الشاملة في التعليم وأثر متغير الخبرة في تقبل تلك الأدوار، ثم الكشف عن المعيقات التي تواجههم في تطبيق نموذج جودة التعليم في تدريسهم الجامعي.

أسئلة الدراسة:

1. ما مدى تقبل مدرسي جامعة الزيتونة لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي؟
2. هل هناك فروق في مدى تقبل المدرسين تعزى لاختلاف الخبرة (قصيرة، متوسطة، طويلة)؟
3. ما المعيقات التي تحول دون تطبيق المدرسين لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. دراسة مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية لأدوارهم التدريسية الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في التعليم.
2. دراسة أثر متغير الخبرة في مدى تقبل المدرسين لمنحى إدارة الجودة الشاملة.
3. التعرف على المعيقات التي تحول دون تطبيق المدرسين لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي

فرضية الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقبل المدرسين لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من كونها تعتبر من الدراسات النادرة التي تتناول طبيعة البعد التدريسي المتفق مع إدارة الجودة الشاملة، وتوضيحها لنموذج جودة التعليم في قاعة الدرس ومدى اختلافه عن النموذج التقليدي، وفي ذلك تبصير للمعنيين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بميزات وسمات التعليم الجامعي المتفق مع إدارة الجودة في التعليم، ويؤمل من هذه الدراسة أن تقدِّم فهماً أعمق لمنحنى إدارة الجودة الشاملة في التدريس الجامعي، سيما أن العديد من الدراسات أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لتدارك الغموض الذي يدور حول هذا المنحى وعملية تطبيقه في الجامعات الأردنية والعربية. (درباس،1994 ; ناجي، 1998).

ومن المرجو أن تسهم هذه الدراسة في تحسين أداء المدرسين في قاعات الدرس، وتجويد عمليات تعلم الطلبة بما يحقق النتاجات التعليمية المرغوبة، وذلك باضطلاع كل من المدرس والطالب بأدوار جديدة مغايرة للأدوار التقليدية، وهو أمر يجعلهم يعون ما يفعلون، ويتقربون أكثر من ممارسات الجودة في التدريس، فيبنون معارفهم وأفكارهم عبر التفاعل والمشاركة في قاعات الدرس وخارجها.

ومن المؤمل لهذه الدراسة أن تسهم في سد ثغرة في الأدبيات المتعلقة في هذا الموضوع، سيما أن هناك نقصا واضحا في الكتابات والأبحاث العربية حوله خاصة في الأردن، ولعل هذه الدراسة تسهم في تقديم نموذج مدروس لكيفية تطبيق منحى

جودة التعليم في مرحلة التعليم الجامعي، مما يسهم في إمكانية إفادة الجامعات الأردنية والعربية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة التي من شأنها زيادة كفاءتها وفاعليتها.

تعريف بمصطلحات الدراسة:

1. مدى التقبل:

مدى رضا المدرسين في عيِّنة الدراسة عن أدوارهم التدريسية المنبثقة عن إدارة الجودة الشاملة، والتي تمَّ قياسها من خلال الاستبانة التي تكوَّنت فقراتها من (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد (ثقافة الجودة، المناهج والخطط، أساليب التدريس، وسائل التقييم).

2. إدارة الجودة الشاملة:

منحى ظهر في التعليم، يسعى للتطوير والتحسين المستمر، ويشمل أبعاداً عديدة في المؤسسة التعليمية (نواحي تقنية، نواحي تعليمية، نواحي إدارية...). وفي هذه الدراسة تمَّ الاقتصار على العملية التدريسية فقط.

3. نموذج الجودة في التعليم:

تمثل طبيعة العملية التدريسية وفق إدارة الجودة الشاملة، وينظر للمدرس على أنه مرشد وموجه، ويمتلك ثقافة واسعة حول التجديدات، ويكون متحمساً لها، ويرغب بتطوير نفسه بشكل مستمر، وهو محفز على تبادل وجهات النظر المختلفة، ويختار الأنشطة التعليمية المهمة والقيّمة، ويطرح أسئلة مفتوحة، ويؤمن بضرورة توافر البعدين الشخصي والاجتماعي في تعلم الطلبة.

وينظر للمتعلم على أنه متعلم نشط ، يتفاعل مع المعلم والطلاب الآخرين، ويتحمل مسؤولية تعلمه، ولديه القدرة على اتخاذ القرارات، ويتقن مهارة التعلم الذاتي.

أمَّا التقويم وفق هذا النموذج فهدفه التحسين والتطوير لعملية تعلم الطلبة، ويجب أن تتعدد وسائله لتشمل الملاحظات، المقابلات، المقالة، ....، بحيث يسهم في تطوير مقدرة الطلبة على معالجة المعلومات، ونقدها أو محاكمتها بدلاً من حفظها فقط.

4. المعيقات:

المشكلات والصعوبات التي تحول دون تطبيق المدرسين لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم والتي تتعلق بعدم توافر صورة واضحة عن مفاهيم الجودة، وانتشار ثقافة تنافسية بين المدرسين وعدم توافر التدريب اللازم وسيطرة الاختبارات على عقول الطلبة وأولياء الأمور، والعزلة وعدم التفاوض بين المدرسين في أمور تتعلق بالتطوير والتحسين وأية معيقات أخرى يقترحها المدرسون، وقد تمَّ قياس ذلك من خلال خمس فقرات ملحقة بالاستبانة.

محددات الدراسة:

1-اقتصار هذه الدراسة على مدرسي جامعة الزيتونة الأردنية، ولعل أهم الأسباب وراء ذلك، أنّ الباحث يدرِّس في هذه الجامعة منذ أكثر من ثلاث سنوات، وهناك توجه قوي لدى إدارة الجامعة في التحول نحو تطبيق معايير جودة في التعليم، مما سهل إجراءات تنفيذ هذه الدراسة.

2-تمَّ إعداد أداة الدراسة وتطويرها من قبل الباحث، ولهذا تعتمد هذه الدراسة على مدى صدق هذه الأداة في قياسها للأغراض التي أعدت من أجلها.

3-اقتصرت هذه الدراسة على طبيعة العملية التدريسية المتفقة مع إدارة الجودة الشاملة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إدارة الجودة الشاملة في التعليم

ظهرت إدارة الجودة الشاملة (TQM) في بداية عهدها في حقل الصناعة والتجارة، وبزغ نجمها على يد (ديمنج) الذي يعتبر بحق عرّاب إدارة الجودة الشاملة، وهو الذي دعا اليابانيين خلال لقائه بكبار القادة الصناعيين في طوكيو عام 1950 إلى تطبيق فلسفة الجودة بقوله "إذا اعتنقتم فلسفة إدارة الجودة فسوف تستولون على أسواق العالم خلال خمس سنوات"، ولعل حملة (ديمنج) لتأصيل مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة في اليابان وتطبيقهم لها أتت أكلها سريعاً، وجعلتهم يصلون إلى ما وصلوا إليه من تقدم صناعي فاق كل التوقعات (Foster, 2004; Walton, 1986).

تعدُّ إدارة الجودة الشاملة من التوجهات الحديثة التي دخلت حقل التعليم وتعرَّف بأنها "عملية استراتيجية تركّز على مجموعة من القيم، وتستمدُّ قوتها من المعلومات التي تستثمر من خلال مواهب العاملين، وقدراتهم الفكرية على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر في المؤسسة التعليمية" (Satterlee, 1996).

ولعل ذلك يمثل إطاراً منطقياً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من خلال تفاعل عناصر النظام التعليمي في المؤسسة المتمثلة (بالمدخلات والعمليات والمخرجات)، وهنا تأتي أهمية تحديد رسالة (mission) المؤسسة التعليمية واطلاع الأفراد في المؤسسة جميعهم عليها، مما يجعلهم أكثر حرصاً على تحقيق الغرض والهدف الذي وجدت المؤسسة من أجله أصلاً. كذلك فإن وجود رؤية (vision) للمؤسسة التعليمية يشترك بها الجميع، ويتطلعون لتحقيقها في المستقبل تعتبر قضية هامة في منحى إدارة الجودة الشاملة، كونها ستعمل على بثّ روح الحماس في النفوس للوصول إلى الحلم المنشود، وهنا تعني الرؤيا المستقبل الذي ترغب الجامعة الوصول إليه بعد عدة

سنوات، وقد عرَّف فوستر الرؤيا بأنها "قفزة إبداعية للاعتقاد والإيمان الذي يتفوق على الحقائق دون تجاهلها". (Foster, 2004).

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية يتطلب التركيز على أبعاد كثيرة وعديدة. وفي هذا البحث تمَّ الاقتصار على بعد العملية التدريسية والمتمثل بكيفية تحقيق تعلم عميق ونوعي. يسهم في إنتاج طلبة قادرين على التفاعل مع متطلبات الحياة بفاعلية واقتدار، وهذا يتطلب تطوير المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وخلخلة معتقداتهم حول مفهوم التعلم والتعليم الجامعي، مما يجعلهم ينتصرون لمفاهيم الجودة، ويسعون لتطبيقها في قاعاتهم التدريسية. (Lewis and smith, 1997)

ولتحول المؤسسة التعليمية نحو مبادئ الجودة فلا بد من تقبل الأفراد لثقافة الجودة (Quality culture)، والتي تتكون من مجموعة القيم، والأعراف، والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة، وتدفع إلى تحسينها باستمرار، إن تحقيق ثقافة الجودة في التعليم، عمل شاق يستغرق وقتاً طويلاً، ويؤكد (ديمنج) على أنها تحتاج إلى خمس سنوات حتى تدرك المؤسسة منافع وفوائد تطبيق مبادئ الجودة (Glatthorn, 1994; Bernnan and shah, 2000)، كما تتطلب ثقافة الجودة أن يمتلك الأفراد العاملون في المؤسسة الاعتقاد والإيمان بالحاجة للتغيير والتطوير، وأن يتمَّ إشراكهم في تخطيط هذه التغييرات وتنفيذها، وإعطاؤهم الفرصة للتعبير عن آرائهم ومخاوفهم حول عملية التغيير، حيث دلت نتائج العديد من الدراسات أنّ مقاومة التجديدات والتغيرات تقل لدى الأفراد عندما يمتلكون القناعة بالحاجة للتغيير، وعندما يكون منفذوها هم في الأصل أعضاء فاعلون في برامج التطوير والتحسين، مما يسهل التغلب على المشكلات التي تعيق عملية التطوير والتحسين،فقد تبيَّن أنّ تجاهل الأفراد وعدم إشراكهم في التغيير يتسبب في ظهور مشكلات يصعب التغلب عليها (نمراوي، 2004؛ ناجي، 1998؛ Glatthorn, 1994).

تؤكد ثقافة الجودة على أهمية ما عرف بالزمالة المهنية والتي تعني ضرورة توافر العمل التشاركي التعاوني، والعمل بروح الفريق، وقيام جلسات حوار ونقاش بين الزملاء حول عملية التطوير والتحسين المتعلقة بتدريسهم الجامعي (Lewis and smith, 1997).

إن جوهر إدارة الجودة هي القيادة التي تحتضن بين جوانبها تفويض السلطة، وتسهل عمل الآخرين، وتعمل بشكل متقانٍ لإقناع العاملين في الجامعة بأهمية التغيير الذي سيتم إحداثه، وقادة الجودة يتمتعون باستشراف للرؤية المستقبلية، ويدركون أن تفويض الصلاحيات للمتخصصين بمهنتهم أفضل من إجبارهم على أي أمر لا يقتنعون به، ولعل ذلك يتفق مع الحكمة التي تقول بأنك تستطيع أن تذهب بالحصان إلى ضفة النهر لكنك لا تستطيع أن تجبره على أن يشرب الماء.

بين النموذجين التقليدي والجودة في التعليم:

تركّز فكرة جودة التعليم على تعلم الطالب، وعلى تلبية حاجاته ورغباته التعليمية، فالطالب يتعلم من خلال تفاعل الذاتي مع مصادر متنوعة بدلاً من التعليم الصفي فقط. وذلك يتطلب التحول من التعلم المتمركز حول المدرس إلى التعلم المتمركز حول الطالب (Lewis and smith, 1997; Glatthorn, 1994) ولعل جودة التعليم بتركيزها على المتعلم تتفق مع أهم النظريات التربوية الحديثة، وهي النظرية البنائية (Constructivisim)، والتي طالما طالب منظروها بأن يكون المتعلم محور عملية التعلم، فهو يقوم ببناء معارفه وأفكاره بالاعتماد على نفسه، ويبذل جهداً لسبر غور المعرفة وفهمها، والبنائيون لا يحبذون انتقال المعرفة من المدرس أو الكتاب بصورة تقليدية، ولكنهم يرون أن يكون دور الطلبة كمكتشفين ومبدعين، بينما يكون دور المدرس كمسهل ومرشد لعملية التعلم (Simon, 1995; Carpenter, 2003).

ويقوم نموذج التعلم والتعليم المستند على إدارة الجودة على بعض الافتراضات أهمها:

1. الطالب هو محور عملية التعلم والتعليم، وحاجاته هي الأساس في التعليم وجمع المعلومات.
2. الطالب يبني معارفه وأفكاره من خلال عمليات عقلية داخلية، فنموذج الجودة يقدَّم المتعلمين على أنهم مفكرون نشيطون، يقومون ببناء مفاهيمهم الخاصة بهم، والمعرفة تتولَّد لديهم من خلال تفكيرهم وتفاعلهم النشط.
3. يكون دور المتعلم فعّالاً، فهو يقوم باكتساب المعرفة، ويحاور، ويستقصي، ويضع فرضيات، ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلاً من أن يسمع ويقرأ، ويقوم بالأعمال الروتينية.
4. المدرس مشرف ومسهِّل لعملية التعلُّم بعيداً عن كونه ناقلاً للمعلومات، ومشجعاً ومحفزاً على المناقشة والتفاوض في قاعة الدرس.
5. المتعلم اجتماعي، فهو يقوم ببناء الفهم والمعرفة اجتماعياً من خلال الحوار والتفاوض مع المعلم وزملائه الآخرين.
6. التقييم يركِّز على نمو الطالب، ومدى تطوره، ويكون هدفه التحسين والتطوير، وليس تصنيف الأفراد إلى ناجحين وفاشلين، كما هو الحال في الاختبارات التقليدية (Glatthorn, 1994; Lewis and smith, 1997).

النموذج التقليدي:

ينظر للمدرس وفق هذا النموذج كناقل للمعلومات، وهو المصدر الأساسي لها، في حين يعتبره الطلاب المرجعية الأولى والأخيرة، والنبراس الذي يهتدى به في عملية التعلم، وهو مصدر السلطة وصانع القرار. وينظر للمتعلم على أنه مستقبل للمعلومات، متلقٍ لها، عاملاً على تخزينها وحفظها في ذاكرته. ويركز هذا النموذج على كفاية الفرد في إظهار السلوك النهائي، ولا يهتم إذا كان المعرفة والمعلومات التي تعلمها

ذات معنى أم لا، أو إذا كان للمتعلم القدرة على استخدامها في سياقات ومواقف جديدة (حمدي، 1998; المومني، 2001; إبراهيم ، 2003).

إنَّ هذا النموذج صمِّم لتدريس الطلبة بطريقة واحدة، حيث يتمُّ تدريب الطلبة على حفظ وإعادة ما قرؤوه أو سمعوه، ويحرمهم من التفاعل مع المعلومات أو نقدها ومحاكمتها، وفي عمليةٍ كهذه، فإن التعلم لا يترك أي أثر يذكر في عقول الطلبة، مما يسبب عجزاً في عمليات التفكير، ويمنع تطورها (درباس، 1994;Lynch, 1991).

إن أعضاء هيئة التدريس ممن يستظلون بمظلة هذا النموذج يتمسكون بممارستهم التقليدية التي اعتادوا عليها وألفوها، وينأون بأنفسهم عن كل تجديد وتطوير خشيةً أن يحملهم ذلك أعباء تدريسية جديدة (Armstrong, 1989).

وفي جانب تقويم تعلُّم الطلبة يتمُّ التركيز على الاختبارات المكتوبة، علماً بأن هذه الاختبارات وحدها لا تعطي معلومات كافية عن النواتج التعليمية، وتحصرها في مواقع ضيقة، وتتجاهل نمو الطالب وكيفية تعلمه، وقلما تراعي تطوره المعرفي، وأصبح حديثاً ينظر للاختبار التقليدي على أنه تقليد تربوي غير مرغوب فيه، يقيد المعلم والمتعلم في التركيز على المعلومات والمهارات الأساسية ذات المستوى الأدنى التي عادةً ما يحويها الاختبار، فأصبح أداء المعلم مقيداً بمحتوى الاختبار، مما أدى إلى تشويه المنهاج وظهور مناهج متوسطة المستوى تعكس أدوات التقييم (Modus, 1988).

نموذج الجودة في التعليم:

إن نموذج الجودة في التعليم يكتنفه الكثير من الغموض في الأوساط التعليمية، خاصةً إذا ما تمَّ الحديث عن طبيعة التدريس الجامعي الذي ينسجم مع هذا النموذج، ويمكن تلخيص دور المدرس ودور الطالب مستندين إلى الافتراضات السابقة على النحو التالي:

ينظر للمدرس وفق نموذج الجودة على أنه مرشد وموجه، وهو ليس المصدر الوحيد للمعلومة، ويمتلك ثقافة واسعة حول التجديدات، ويكون متحمساً لها، فهو متابع لكل جديد وحديث، ويرغب بتطوير نفسه بشكل مستمر، وهو مقتنع بتعدد مصادر المعلومات المساندة للكتاب المقرر مثل الحاسوب والمكتبة والتقنيات الحديثة (العلي، 1996; حمدي، 1998; المومني، 2001 ;Glatthorn, 1994). وتكمن مهمة المدرس في مساعدة الطالب على اكتشاف المعلومة، وليس تزويده بها، والمدرس وفق منحنى الجودة محفز على تبادل وجهات النظر المختلفة، إذ يدفع الطلبة للانخراط في عمليات الحوار، والتفاوض حول الأفكار المطروحة، ويختار الأنشطة التعليمية المهمة والقيمة، ويطرح أسئلة مفتوحة مما يسهم في إثارة فضول الطلبة للتأمل في أفكارهم وتصوراتهم التعليمية، وهو يؤمن بأن عملية التعلم والتعليم عبارة عن نشاط إنساني تتطلب توافر البعدين الشخصي والاجتماعي في تطوير وبناء المعاني (نمراوي، 2004 ;Liptak, 2002).

وينظر للمتعلم على أنه متعلم نشط ، يتفاعل مع المعلم والطلاب الآخرين، ويبادر بعرض الأفكار والاقتراحات، وهو يتحمل مسؤولية تعلمه، ويمتلك الاستقلالية في اتخاذ القرارات، ويتقن مهارة التعلم الذاتي من خلال البحث عن المعلومة والوصول إليها واستخدامها بسياقات ومواقف جديدة. إن زملاء المهنة (المدرسين) في نموذج جودة التعليم يتصفون بالعمل التعاوني التشاركي الذي يسهم في تطوير أدائهم التدريسي، وينعكس بشكل إيجابي على تعلُّم طلبتهم (Glatthorn, 1994).

يتسم التقييم النوعي المستند على جودة التعليم بالاستمرارية، وهو موجه لتحسين عملية التدريس وتعلم الطلبة، وهذا النوع من التقييم يشجع المدرسين على أن يأخذوا حاجات طلابهم بالحسبان، وأن يراجعوا طرق تدريسهم، ويقدموا التغذية الراجعة لطلابهم لتوجيه تعلمهم المستقلبي، ومنحهم فرصاً للتطوير والتحسين.

ولما كانت نتاجات التعلم وفق نموذج جودة التعليم تتضمن مهارات التفكير العليا، وتطوير مقدرة الطلبة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، أصبحت الحاجة ملحة لاستخدام المدرسين لوسائل تقييم متعددة تشمل الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة، والمقالة، والمناقشة، والملاحظة، والمقابلة، بالإضافة للاختبارات العادية، وفي هذه الحالة فإن التقييم يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، تسهم في تعزيز قدرتهم على بلورة أحكام، وحلٍّ مشكلات حياتيه حقيقية يعيشونها، وتطور لديهم القدرة على معالجة المعلومات، ونقدها بدلاً من حفظها واسترجاعها فقط (المومني، 2001;Modaus, 1988).

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات التي ناقشت إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم محدودة خاصةً في مجال العملية التدريسية داخل قاعات الدرس، إلا أن العديد من الدراسات بحثت في الجانب الإداري من منظور الجودة. وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرى درباس (1994) دراسة حاول خلالها توضيح مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية، وإمكانية الإفادة منها في قطاع التعليم السعودي، وخلصت الدراسة إلى أنه من الضروري تطبيق مفاهيم الجودة في مؤسسات التعليم المختلفة، لما لها من فائدة في تطوير التعليم السعودي وتحسينه، واقترح أن يشمل ذلك عدداً محدوداً من المناطق التعليمة في البداية، ثم يتم تعميمها على المناطق التعليمية جميعها بعد إجراء بعض التعديلات في إدارة الجودة الشاملة لتناسب البيئة السعودية.

أما دراسة حجازي والتميمي (1996) فقد حاولت الكشف عن معايير لضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي، إذ أوضحت الدراسة أن هناك عدة محاور أكاديمية يمكن من خلالها ضبط نوعية التعلم العالي، والتيقن من نوعية الخريجين، وهذه المحاور

تتعلق باختيار أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والتدريب المستمر، وتحديث الخطط الدراسية، وتفعيل عملية التغذية الراجعة، والاهتمام بالبحث العلمي.

كما قام العلي (1996) بدراسة حول تطوير التعليم الجامعي باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة، وقد خلصت الدراسة إلى أن تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة يتطلب توفير العمل التشاركي، والتزام الأفراد جميعهم في لجامعة بالتطوير والتحسين الذي يلبِّي رغبات المستفيدين.

وقام عشيبة (2000) بدراسة هدفت إلى معرفة إمكانية تطبيق مفهوم الجودة في التعليم الجامعي المصري، والكشف عن أهم الصعوبات التي تعيق تطبيقها، وأشار الباحث إلى أنَ تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يتطلب تهيئة المدرسين لتقبل مفهوم الجودة، وضرورة تفعيلها خلال تدريسهم، و توصل الباحث إلى أن عدم توافر صورة واضحة حول مفاهيم الجودة يعتبر من أهم الصعوبات التي تعيق تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري.

كما قامت جريس (2004) بدراسة حاولت خلالها التعرف على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة بير زيت لمبادئ الجودة في التعليم، والكشف عن المعيقات التي تحول دون تطبيق مبادئ الجودة في التعليم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تقبل لدى أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للجانب الأكاديمي وعدم تقبل لدى الطلبة لجهود الجامعة في تطوير العملية التعليمية، واعتبر عدم توافر الكوادر التدريسية المؤهلة في مجال تحسين الجودة من أهم المعيقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة في جامعة بير زيت.

وعلى المستوى العالمي فقد تبيَّن أن الإصلاح التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، جاء إثر دراسات بينت انحدار مستوى التعليم في مؤسسات التعليم الأمريكية، مما حدى بكثير من المناطق التعليمية تبني أساليب الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية،

كما في مدرسة ماونت ايدج كومب (Mo.Edgecumbe) في ألاسكا، التي تعدُّ من المدارس الرائدة في خوض غمار تجربة إدارة الجودة الشاملة، حتى أصبحت نموذجاً يحتذى به في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مما أدى لانتشار هذه الفكرة في العديد من المدارس المجاورة، وتبيَّن بعد عامين من تطبيق هذه المدارس لفلسفة الجودة الشاملة تطوراً ملحوظاً في تعلم الطلبة وتحسن مستواهم التحصيلي، وأضحت هذه المدارس ذات سمعة مميزة جداً (Bontingl, 1992).

وقامت جامعة بنسلفانيا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتكوين مجلس للجودة، وقد استطاعت خلال سنة واحدة فقط، تحقيق تطور في نوعية الخدمات، وتحسين مناهجها الدراسية، وتم البدء بتدريس مساقات الجودة لطلبة الجامعة، ويرى مجلس الجودة في الجامعة أن رحلتهم نحو إدارة الجودة مستمرة ولن تنتهي (Kleindorfor, 1994).

وأشارت دراسة توسون (Thomson, 1996) إلى تجربة جامعة

(Northwest Missouri State University) والتي طبقت مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب حديث في التعليم، فكان من نتائجها تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة، وتطوير أساليب التدريس التي يستخدمها المدرسون في الجامعة، مما جعل الطلبة مشاركين فعليين في بناء معارفهم ومفاهيمهم، وازدادت ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على التعلم مما طور العملية التعليمية في الجامعة

كما عملت جامعة أوريجون على تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح من خلال تبني ما عُرف بالتخطيط الاستراتيجي، ومن الأمور التي ساعدت على نجاح هذه الجامعة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة قناعة القيادة (رئيس الجامعة) بأهمية منحى الجودة، وحث العاملين جميعاً على تبني مفاهيمها ومبادئها. ومنحهم الصلاحيات للقيام بالتطوير والتحسين، وتمَّ توفير الدعم المعنوي والمادي لهم (Lewis and smith, 1997).

يلاحظ من خلال التجارب والدراسات السابقة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أن جلّ الدراسات تركّز على الجانب الإداري والتقني، وهناك ندرة في الدراسات المتعلقة بالجانب التدريسي في الجامعات، ولهذا فإن هذه الدراسة تتميز بتركيزها على إدارة الجودة الشاملة في بعدها التدريسي. لعلها تسهم في توضيح سمات التدريس الجامعي الذي ينسجم مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من مدرسي جامعة الزيتونة الأردنية للعام الدراسي 2007/2006 جميعهم، والبالغ عددهم (290) مدرساً، وتمَّ اختيار مدرسي هذه الجامعة، لما تتمتع به من اهتمام متزايد في تطبيق مبادئ الجودة في التعليم.

تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (100) مدرساً ممن يدرّسون في هذه الجامعة، واختيروا بطريقة عشوائية طبقية، حيث تمَّ تقسيم مجتمع الدراسة إلى ثلاث مجموعات مختلفة حسب سنوات الخبرة، وتمَّ اختيار عدد من المدرسين عشوائياً من كل مجموعة بحيث تكوَّنت العيِّنة في مجملها ممثلة لمجتمع الدراسة، وشكلت هذه العيِّنة ما نسبته 34% من مجتمع الدراسة، وقد مثلت العينات الفرعية نسبة توزيعاتها في المجتمع الأصلي. ويبيّن الجدول رقم (1) توزيع أفراد عيِّنة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس الجامعي.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عيِّنة الدراسة وفق متغير الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة	عدد المدرسين	حجم العيِّنة	نسبة العيِّنة
أقل من 5 سنوات	113	39	%39
(5-10) سنوات	102	35	%35
11 سنة فأكثر	75	26	%26
المجموع	**290**	**100**	**%100**

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من جـزأين، الأول متعلق بمدى تقبل المدرسين لمنحنى إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتـضمن (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي ثقافة الجودة، والمنهاج والخطط الدراسية، وأساليب التدريس، ووسائل التقويم. أما الجزء الثاني من الاستبانة، فكان متعلقاً بمعيقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزيتونة، وتكون من خمس فقرات، وطلب مـن كـل عضو هيئة تدريس أن يضيف أي أمر آخر يراه يعيق تطبيق الجودة في التعليم وذلـك بعد الانتهاء من الإجابة عن الاستبانة كاملة. وفيما يلي توضـيح لفقـرات الاسـتبانة موزعة على أبعادها.

أولاً: ثقافة الجودة تتضمن:

1-العمل التشاركي التعاوني مع الزملاء يسهم في تطوير وتحسين الأداء التدريسي.

2-يفضل اتباع أسلوب حلٍّ المشكلات في اتخاذ القرارات بجمع معلومات من مصادر مختلفة.

3-التطوير والتحسين في ممارسة العمل يجب أن يكون بشكل مستمر.

4-أشعر بأن الجامعة التي أعمل بها ملكاً لي مما يدفعني ذلك لمزيد من العطاء.

5-إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وودية بين المدرس والطلبة تسهم في تطـوير تعلـم الطلبة.

6- القيادة الجيدة تمنح التفويض لجميع العاملين وتكون محفزة للتغيير والتطوير.

7- اشتراك العاملين في الجامعة برؤية محددة وواضحة يسهم في التطوير والتحسين بعيد المدى.

8- العمل على إرضاء الطلبة وتلبية رغباتهم وحاجاتهم تسهم في تطوير تعلمهم.

9- التدريس الجامعي يتطلب التركيز على تعلم نوعي مرتبط بحياة الطلبة.

10- تقل مقاومة التغيير لدى الناس عندما يمتلكون القناعة بالحاجة للتغيير.

ثانياً: المنهاج والخطط الدراسية تتضمن:

1- يفضل تطوير وتعديل الخطط الدراسية بشكل مستمر.

2- يجب أن يلبي المنهاج والخطط الدراسية حاجات الطلبة الآنية والمستقبلية.

3- الزمالة المهنية بين المدرسين والمتمثلة بعقد جلسات حوار ونقاش حول المنهاج والخطط الدراسية تسهم في تطوير التدريس الجامعي.

4- يفضل أن تتميز الخطط الدراسية بالمرونة.

5- يجب أن تراعي التخصصات المطروحة في الجامعة رغبات أولياء الأمور وحاجات السوق.

ثالثاً: أساليب التدريس تتضمن:

1- يفضل تشجيع الطلبة على الاستقصاء من خلال طرح مسائل مفتوحة ومثيرة للتفكير.

2- تعتبر عملية الوصول للمعرفة أهم من حفظ المعرفة بذاتها.

3- يفضل أنْ يرتبط التعلم بالدور المستقبلي للطالب خارج الجامعة.

4- يفضل أن يشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحلٍّ مشكلات حياتية واجتماعية.

5- يقتصر دور المدرس على تسهيل التعلم، بينما يعتبر دور المتعلم هو محور النشاط التعليمي.

6- التعلم الجيد يتطلب أن ينشغل الطلبة في الحوار والتفاوض مع بعضهم بعضاً حول الأفكار المطروحة في قاعة الدرس.

7- المدرس الجيد يشرك الطلبة في التعلم ويستخدم أسلوب المجموعات المتعاونة.

8- يفضل السماح للطلبة بعرض أفكارهم ومنحهم الاستقلالية في طرق تعلمهم.

9- تتسم البيئة التعليمية الفاعلة بأنها محفزة على الإبداع ومنشطة للتفكير.

10-يجب أن تتعدد مصادر المعرفة بحيث تشمل (الحاسوب، المكتبة، ورشات عمل، ...).

رابعاً: وسائل التقويم تتضمن:

1-يفضل عدم الاقتصار على اختبار القلم والورقة في تقويم الطلبة.

2-يجب أن يزود التقييم الطلاب بتغذية راجعة لتطوير تعلمهم المستقبلي.

3-يفضل تعدد وسائل التقييم بحيث تشمل (الملاحظات، المقابلات، الحوار، ...).

4-وسائل التقييم الجيدة تشجع المدرسين على أن يأخذوا الحاجات التعليمية لطلبتهم بالحسبان وأن يراجعوا طرق تدريسهم.

5-التقويم الجيد يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة متعلقة بمهارات التفكير العليا وحلِّ المشكلات واتخاذ القرارات.

الجزء الثاني من الاستبانة هدف للكشف عن بعض المعيقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة وتضمن ما يلي:

1- عدم توافر صورة واضحة حول مفاهيم الجودة لدى الإداريين والمدرسين في الجامعة.
2- انتشار ثقافة تنافسية بين المدرسين والعاملين في الجامعة مما يعيق العمل التعاوني الفعال.
3- عدم توفير الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال تحسين الجودة.
4- سيطرة الاختبارات على عقول الطلبة وأولياء الأمور واعتبارها المعيار الأهم في تطوير تعلم طلبتهم.
5- العزلة وعدم التفاوض بين المدرسين حول أمور متعلقة بالتطوير والتحسين.

صدق وثبات الإدارة:

لقد تمَّ اختيار فقرات الاستبانة من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بالموضوع والمرتبطة بإدارة الجودة في التعليم، كمقال درباس (درباس، 1994)، وأعمال قلاتهورن (Glatthorn, 1994)، ولويس وسميث (Lewis and smith, 1997)، بالإضافة لملاحظات وتعليقات المدرسين والمهتمين بمنحى الجودة في التعليم الجامعي. أُخضعت الاستبانة لعمليتي الصدق والثبات، فعرضت على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية، وطُلب منهم الحكم على صلاحية كل فقرة لقياس مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في التعليم، كما طُلب إليهم أنْ يحكموا عما إذا كانت كل فقرة من فقرات الاستبانة تنتمي للبعد الذي أُدرجت ضمنه، وقد تمَّ الاحتفاظ بالفقرات التي أجمع عليها 80% أو أكثر من المحكمين، كما عُدلت بعض الفقرات، وأُضيف بعضها الآخر في ضوء ملاحظاتهم وقناعة الباحث.

تم التأكد من ثبات الأداة، من خلال توزيعها على عيِّنة استطلاعية مكونة من (30) مدرساً جامعياً بفاصل زمني مقداره أربعة أسابيع، فكان معامل الثبات المحسوب بمعادلة بيرسون (0.82)، وهي قيمة مناسبة لمثل هذه الدراسة.

وأخيراً فقد أُستخدم تدريج من خمس نقاط حسب مقياس ليكرت للإجابة عن كل فقرة من الاستبانة، وذلك على النحو التالي: موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1).

الإجراءات:

بعد تطوير الاستبانة وقياس صدقها وثباتها قام الباحث بتوزيع (125) استبانة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية، ومن ثم تمَّ جمعها، وقد كان عدد الاستبيانات التي تمَّ استرجاعها (100) استبانة.

المعالجة الإحصائية:

بعد تنفيذ إجراءات الدراسة، تمَّ إدخال البيانات إلى الحاسوب واستخدم البرنامج الإحصائي spss، واستخرجت الإحصاءات الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي لقياس أثر متغير الخبرة لدى المدرسين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل مدرسي جامعة الزيتونة لمنحى إدارة الجودة الشاملة في التعليم، كما هدفت إلى البحث في أثر متغير الخبرة لدى عيِّنة الدراسة، بالإضافة إلى بعض المعيقات التي تحول دون تطبيقهم لإدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي.

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول وهو "ما مدى تقبل مدرسي جامعة الزيتونة لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي؟ "

أشارت الإحصاءات الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدرسين على فقرات الاستبانة المكونة من (30) فقرة إلى أن مدرسي جامعة الزيتونة لديهم مستوى مرتفع من التقبل لأدوارهم التدريسية الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في التعليم، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لاستجاباتهم (4.20) من العلامة

الكلية التي تمثل (5)، والجدول رقم (2) يبيّن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عيِّنة الدراسة على فقرات الاستبانة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	العمل التشاركي التعاوني مع الزملاء يسهم في تطوير وتحسين الأداء التدريسي.	4.36	0.96
2	يفضل تطوير وتعديل الخطط الدراسية بشكل مستمر.	4.56	0.50
3	يفضل تشجيع الطلبة على الاستقصاء من خلال طرح مسائل مفتوحة ومثيرة للتفكير.	4.63	0.49
4	وسائل التقييم الجيدة تشجع المدرسين على أن يأخذوا حاجات طلبتهم بالحسبان وأن يراجعوا طرق تدريسهم.	4.08	0.96
5	يجب أن يلبي المنهاج والخطط الدراسية حاجات الطلبة الآنية والمستقبلية.	4.17	0.64
6	يفضل إتباع أسلوب حلّ المشكلات في اتخاذ القرارات بالاعتماد على جمع المعلومات من مصادر مختلفة.	3.74	1.11
7	تعتبر عملية الوصول للمعرفة أهم من حفظ المعرفة بذاتها.	4.21	0.83
8	يفضل عدم الاقتصار على اختبار القلم والورقة في تقويم الطلبة.	3.89	0.80
9	التطوير والتحسين في ممارسة التدريس يجب أن يكون بشكل مستمر.	4.49	0.54
10	الزمالة المهنية بين المدرسين المتمثلة بعقد جلسات حوار ونقاش حول المنهاج والخطط الدراسية تسهم في تطوير التدريس الجامعي.	4.74	0.44
11	يفضل أن يرتبط التعلم بالدور المستقبلي للطالب خارج الجامعة.	4.20	0.76
12	أشعر بأن الجامعة التي أعمل بها ملكاً لي مما يدفعني ذلك لمزيد من العطاء.	4.10	0.86
13	يفضل أن يتعود الطلبة على تقديم حلول وبدائل متعددة لحل مشكلات حياتية واجتماعية.	4.72	0.49
14	يجب أن تراعي التخصصات المطروحة في الجامعة رغبات أولياء الأمور وحاجات السوق.	3.87	0.91
15	يجب أن يزود التقييم الطلاب بتغذية راجعة لتطوير تعلمهم المستقبلي.	4.15	0.52
16	إقامة علاقات اجتماعية ناجحة وودية بين المدرسين والطلبة يسهم في تطوير تعلم الطلبة.	3.97	0.96
17	يقتصر دور المدرس على تسهيل التعلم بينما يعتبر دور الطالب هو محور النشاط التعليمي.	4.04	0.79
18	يفضل أن تتعدد وسائل التقييم بحيث تشمل (الملاحظات، المقابلات، حوار، ...).	4.31	0.60
19	القيادة الجيدة تمنح التفويض لجميع العاملين وتكون محفزة للتغيير والتطوير.	4.19	0.75
20	التعلم الجيد يتطلب أن ينشغل الطلبة في الحوار والتفاوض مع بعضهم بعضا حول الأفكار المطروحة في قاعة الدرس.	4.52	0.54

21	اشتراك العاملين في الجامعة برؤية محددة وواضحة يسهم في التطوير والتحسين.	4.07	0.74
22	التقويم الجيد يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة متعلقة بمهارات التفكير وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات.	4.45	0.54
23	يفضل أن تتميز الخطط الدراسية بالمرونة.	4.24	0.43
24	المدرس الجيد يشرك الطلبة في التعلم ويستخدم أسلوب المجموعات المتعاونة.	3.87	0.91
25	العمل على إرضاء الطلبة وتلبية رغباتهم وحاجاتهم يسهم في تطوير تعلمهم.	3.36	1.11
26	يفضل السماح للطلبة بعرض أفكارهم ومنحهم الاستقلالية في طرق تعلمهم.	3.83	0.97
27	تقل مقاومة التغيير لدى الناس عندما يمتلكون القناعة بالحاجة للتغيير.	4.02	0.74
28	تتسم البيئة التعليمية الفاعلة بأنها محفزة على الإبداع ومنشطة للتفكير.	4.21	0.71
29	يجب أن تتعدد مصادر المعرفة بحيث تشمل (الحاسوب، المكتبة، ورشات عمل، ...).	4.64	0.48
30	التدريس الجامعي يتطلب التركيز على تعلم عميق ومرتبط بحياة الطلبة.	3.91	0.99
		4.20	0.20

ويلاحظ أن أعلى نسبة في التوجه نحو نموذج جودة التعليم كان على الفقرات التالية: (2، 3، 10، 13، 20، 22، 29)، حيث سجل المدرسون المتوسطات الحسابية مرتبة على التوالي (4.56، 4.63، 4.74، 4.72، 4.52، 4.45، 4.64)، وقد تضمنت الفقرات ما يلي:

1-يفضّل تطوير وتعديل الخطط الدراسية بشكل مستمر (تقابل الفقرة: 2 بالاستبانة).

2-يفضّل تشجيع الطلبة على الاستقصاء من خلال طرح مسائل مفتوحة ومثيرة للتفكير (فقرة:3).

3-الزمالة المهنية بين المدرسين المتمثلة بعقد جلسات حوار ونقاش حول المنهاج والخطط الدراسية تسهم في تطوير التدريس الجامعي (فقرة:10).

4- يفضل أن يتعود الطلبة على تقديم حلول وبدائل متعددة لحلِّ مشكلات حياتية واجتماعية (فقرة:13).

5- التعلم الجيد يتطلب أن ينشغل الطلبة في الحوار والتفاوض مع بعضهم بعضاً حول الأفكار المطروحة في قاعة الدرس (فقرة:20).

6- التقويم الجيد يجعل الطلبة ينغمسون في مهارات التفكير، وحلِّ المشكلات، واتخاذ القرارات (فقرة:22).

7- يجب أن تتعدد مصادر المعرفة بحيث تشمل (الحاسوب، المكتبة، ورشات العمل، ...) (فقرة:29).

بينما كان أدنى مستوى في التوجه نحو نموذج جودة التعليم على الفقرات التالية: (24، 25، 26)، حيث سجلت المتوسطات الحسابية مرتبة على التوالي (3.87، 3.36، 3.83)، وتتضمن هذه الفقرات ما يلي:

1-المدرس الجيد يشرك الطلبة في التعلم، ويستخدم أسلوب المجموعات المتعاونة (فقرة:24).

2-العمل على إرضاء الطلبة، وتلبية رغباتهم وحاجاتهم يسهم في تطوير تعلمهم (فقرة: 25).

3-يفضَّل السماح للطلبة بعرض أف كارهم، ومنحهم الاستقلالية في طرق تعلمهم (فقرة: 26).

وبنظرة عامة نلاحظ أن المدرسين تقبلوا الأدوار الجديدة المنبثقة عن جودة التعليم، ولعل لهذه النتيجة ما يبررها. من حيث أن مدرسي الجامعة وهم يدخلون عصر التجديدات لا يملكون إلا أن يكونوا جزءاً منه كونهم أكثر أفراد المجتمع ثقافة ومعرفة (الدايم، 2000).

ولعل السبب وراء هذا التقبل يعود للاهتمام المتزايد من قبل إدارة الجامعة وحثها المستمر لأعضاء هيئة التدريس للتوجه نحو تفعيل معايير جودة التعليم. ويمكن أن يكون أحد الأسباب التي تفسر ذلك التقبل، إنما يكمن فيما يتمتع به منحى إدارة الجودة في التعليم من بريق الحداثة والجدة (Novelty) بالنسبة للمدرسين كونه نهجاً حديثاً في التدريس الجامعي ربما لم يطلعوا عليه من قبل وهذا يتفق مع دراسة حمدي حيث أشارت إلى أن من عادة الناس أن يأخذوا ويتحمسوا لما هو جديد وغير مألوف (حمدي، 1997).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بردها إلى طبيعة وسمات نموذج الجودة في التعليم فهو نموذج يسمح للمدرسين بعرض أفكارهم وهمومهم حول عملية التدريس، ويشركهم باتخاذ القرارات وعمل التغييرات دون إجبار أو إكراه على أي أمر لا يناسبهم، وذلك يتفق مع دراسة نمراوي، والتي توصلت إلى أن المدرسين يكونون أكثر تقبلاً للتجديدات التربوية عندما يكونون أعضاء فاعلين في عمل التغييرات، ويمتلكون القناعة بها والحاجة لها (نمراوي، 2004).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصُّ على "هل هناك فروق في تقبل المدرسين تعزى لاختلاف الخبرة (قصيرة، متوسطة، طويلة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المدرسين باختلاف خبراتهم كما هو موضّح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المدرسين حسب متغير الخبرة

نوع الخبرة	عدد المدرسين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قصيرة	39	4.50	0.20
متوسطة	35	4.13	0.09
طويلة	26	3.82	0.12

من الجدول السابق يوجد فرق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين باختلاف خبراتهم (قصيرة، متوسطة، طويلة)، وللكشف عن مدى الدلالة الاحصائية لهذا الفرق، فقد تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضّح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة لاستجابات المدرسين على الدرجة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	7.22	2	3.61	158.42	0.00
داخل المجموعات	2.21	97	0.023		
الكلى	**9.43**	**99**			

ويبيّن الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المدرسين تعزى لنوع الخبرة (قصيرة، متوسطة، طويلة)، أي أن تقبل المدرسين يختلف باختلاف خبراتهم، وللكشف عن مصدر هذه الفروق، فقد تمَّ استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية كما هو موضّح بالجدول رقم (5).

الجدول رقم (5)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية حسب نوع الخبرة

نوع الخبرة	قصيرة (4.50)	متوسطة (4.31)	طويلة (3.82)
قصيرة (4.50)	-	0.37 *	0.68 *
متوسطة (4.13)		-	0.31 *
طويلة (3.82)			

يظهر الجدول رقم (5) وجود ف ق لصالح المدرسين الأقل خبرة، وبذلك يتمُّ رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بهذا السؤال، حيث أبدى المدرسون الذين لم تتجاوز خبراتهم الخمس سنوات تقبلاً أعلى لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي.

وربما تفّسر هذه النتيجة في ضوء أن المدرسين حديثي التخرج قد أتيح لهم الإطـــلاع على أفكار ومبادئ تدريسية جديدة تنسجم مع معطيات جودة التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع التوجهات البحثية الحالية التي تشير إلى أن منحى جودة التعليم يمثل أسلوباً حـــديثاً في التدريس الجامعي يحمل في طياته بذور التجديد، ويتطلب تهيئـــة مواقـــف جديـــدة تحتاج من المدرسين التعرف على كيفية التعامل معها.

(Lewis and Smith, 1997; Glatthorn, 1994).

وقد يرجع السبب إلى أن المدرسين من ذوي الخبرات الطويلة اعتادوا وتعايشوا مـــع أنماط تدريسية تقليدية لفترات طويلة من الزمن مما يصعب عليهم تغييرها، وهذا يتفق مع مبدأ المحافظة الذاتية (self preservation) والذي ينص على تمسك بعض النـــاس بالمحافظة على الأنماط التي اعتادوا عليها، خاصةً أن التجديـــدات المتعلقـــة بنمـــوذج الجودة في التعليم، تتطلب من المدرسين أن يقوموا بأدوار جديدة تختلف عما اعتـــادوا عليه وألفوه، وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من نمراوي ومومني وحمـــدي، حيـــث أكدوا أن مبدأ المحافظة الذاتية ورفض التغيير والتجديد، من أخطر الظواهر التي تعيق تقبل المدرسين للتجديدات التربوية(نمراوي، 2004; مومني، 2002: حمدي، 1998).

ثالثاً: نصَّ السؤال الثالث على "ما المعيقات التي تحول دون تطبيق المدرسين لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي".

أوضحت استجابات المدرسين على الجزء الثاني من الاستبانة المكون من (5) فقرات، والذي هدف إلى الكشف عن بعض المعيقات التي تعيق تطبيـــق المدرســـين لمنحـــى الجودة في تدريسهم الجامعي، أنّ أغلبية عيِّنة الدراسة أيدوا اعتبار هذه الفقرات تشكل أموراً تعيق تطبيق المدرسين لهذا المنحى، حيث كان المتوسط الحسابي لاســـتجاباتهم على كل فقرة من هذه الفقرات مرتبـــة علـــى التـــوالي 4.40، 3.95، 4.39، 4.44، 4.35، وتتضمن هذه الفقرات ما يلي:

1-عدم توافر صورة واضحة حول مفاهيم الجودة للإداريين والمدرسين في الجامعة.

2-انتشار ثقافة تنافسية بين المدرسين والعاملين في الجامعة مما يعيق العمل التعاوني الفعّال.

3-عدم توافر الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال تحسين الجودة.

4-سيطرة الاختبارات على عقول الطلبة وأولياء الأمور واعتبارها المعيار الأهم في تطوير تعلم الطلبة.

5-العزلة وعدم التفاوض بين المدرسين حول أمور متعلقة بالتطوير والتحسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث إن منحى إدارة الجودة الشاملة في التعليم ما زال يكتنفه الغموض، وهذا يتفق مع ما توصل إليه قلاتهورن (Glatthorn, 1994)، حيث أكد على ضرورة تدريب المدرسين على هذا المنحى لكي يفهموا مدلولاته، ويعملوا على تطبيقه. أما في جانب سيطرة الاختبارات على عقول الطلبة وأولياء الأمور فيعود ذلك إلى طبيعة النظام التربوي سواء كان على مستوى المدرسة أو الجامعة، والذي يحدد مصير الطالب بالعلامة مما يجعل الجميع أكثر اهتماماً في الاختبارات على حساب الفهم، وهذا ما حذَّر منه مادوس (Madaus, 1988).

التوصيات:

لعلَّ الميزة الأساسية لهذه الدراسة تكمن في أنها اقترحت نموذج تدريسي (نموذج جودة التعليم) منطلق من إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتم توضيح سماته وخصائصه، وهذه ميزة نادرة في هذا المجال علَّها تسهم في رفد المكتبة العربية بأدب تربوي يساعد الباحث على الخوض في هذا المضمار بشكل متعمق، وفي ضوء ما تقدم فإن الباحث يوصي بما يلي:

1-التحول نحو نموذج الجودة في التعليم الجامعي، ويشمل ذلك قيام المدرس بدور المشرف والمسهل لعملية التعلم، بعيداً عن كونه ناقلاً للمعلومات، وأن يتحول دور الطالب من مستقبل للمعلومات إلى طالب يتحمل مسؤولية تعلمه، وأن يكون نشطاً في بناء معارفه وأفكاره.

2-تغيير استراتيجيات التقويم التقليدية المتبعة بحيث تتناسب ونموذج جودة التعليم.

3-عمل ورشات تدريبية متعلقة بمنحنى إدارة الجودة الشاملة من قبل متخصصين وخبراء في هذا المجال.

4-توفير مستلزمات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من خلال تطوير برامج تدريبية فاعلة ونشر ثقافته الجودة في المؤسسات التعليمية.

5-إجراء مزيد من الأبحاث والدراسات حول منحى الجودة في التعليم مثل مدى تطبيق المدرسين لمنحى الجودة الشاملة خلال تدريسهم الفعلي في قاعات الدرس.

المراجع

- أحمد، إبراهيم(2003)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية و المدرسين، (ط1)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر

- جريس، إيمان (2004)، إدارة الجودة و إمكانياتها التطبيقية في جامعة بير زيت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

- حجازي، سعد وتميمي، عبد الرحمن، (1996)، ضبط النوعية في التعليم العالي، عمان، الأردن.

- حمدي، نرجس، (1998)، مدى تقبل عيِّنة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الأردن ومعلميها لأدوارهم المستقبلية كما تطرحها تكنولوجيا المعلومات، دراسات، 25 (2)، 453 – 467.

- الدايم، عبد الله، (2000). الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية. (ط1). دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

- درباس، أحمد، (1994). إدارة الجودة الكلية: مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، رسالة الخليج العربي، 14 (50)، 15- 40.

- عشيبة، فتحي، (2000)، الجودة الشاملة و إمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، إتحاد الجامعات العربية، العدد (3)، ص520-566.

- العلي، عبد الستار، (1996)، تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري في العالم العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- مومني، ابراهيم، (2002). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن. دراسات 39 (1)، 23 – 36.

- ناجي، فوزية، (1998). إدارة الجودة الشاملة ولإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي، دراسة حالة، جامعة عمان الأهلية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

- نمراوي، زياد، (2004). مدى تقبل معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن للمنحى البنائي في تدريس الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- Armstrong; D. (1989). Developing and documenting The Curriculum, (1st Ed). Boston: Allyn And Bacon.

- Bonstingl, J. (1992). The Total Quality Calssroom. Educational Leadership, 49 (6) , 66 – 70.

- Bernnan, J And Shah, T.. (2000). Managing Quality: USA

- Carpenter, S. (2003). Constructivism (Electronic Version). Australian primary Mathematics, 5, 4-29.

- Foster, S. (2004). Managing Quality (2end Ed). Pearson Education International: USA

- Glatthorn, A. (1994). Developing Aquality Curriculum. ASCD.

- Kleindorfer, P. (1994). TQM At The University of Pennsylvania. Managing Service Quality, 4 (4), 20 – 23.

- Lewis, R and smith, D. (1997). Total Quality in Higher Education, (1st Ed). St, Lncie press, Delray Beach: Goricda.

- Liptak, L. (2002). Teacer As Researcher Into Constructivist Mathematics Learning Dissertation Abstract International, 61/02, P. 445, Aug 2000.

- Lynch, R. (1991). Sheading the shackles of Gearge patton, Henery Ford, and First Grade Teachers, Quality progress, P. 64.
- Modaus, G. (1988). The Influence of Testing on th Curriculum, Eight – Seventh year Book of (NSSE).
- Satterlee, B. (1996). Continuos Improvement and Quality: Implication for higher Education, ERIC A. No. ED 399845.
- Simon, M. (1995). Reconstructing Mathematics pedagogy from Constructivisit prespective. Journal For Research In Mathematics Education, 26 (7), 114-145.
- Thomson, N. (1996). Using TQM: A New Teaching Model; Northwest Missouri State University, ERIC, No. ED 405835.
- Vandewall, J. (1994). Elementary school Mathematices: Teaching Developing. (2^{end} Ed). New York: Lonman.
- Walton, M. (1990). Deming Management at work. New York: G.p. Putnam asons.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2008/4/15.