

Volume 7/3 September 2019

p. 415/431

**ABOUT DIDACTIC COMPETENCIES OF THE
UNIVERSITY PROFESSOR IN THE LIGHT OF
MODERN LINGUISTIC APPROACHES**

Saber Kennouze

Abstract

The development of the teacher's skills and the achievement of the objectives requires the effort of all the university employees. As well as an effective participation of the organizers, the graduates and the community. And this will not happen unless we adopted the approaches linguistics of the teaching so we can reach a high level Quality of the university education. Since the modern linguistic research witnessed the Fast Mobility, so many approaches appeared in order to this Desired efficiency. We will stand at two of them so we can try to draw a clear picture for them and their positions, and we mean by that approaching the competencies and the Overall Quality, which proved their effectiveness. Also we will move on through this paper to draw up proposals for practical actions, and adapt them to what will harmonize with Arabic Environment and it's potentials, as well as getting through the obstacles that we spotted to build a complete, effective and healthy Application.

عن الكفايات التعليمية للأستاذ الجامعي في ضوء المقاربات اللسانية الحديثة

الدكتور صابر كنوز

ملخص

ان تطوير كفايات الأستاذ ، وتحقيق الغايات من تكوينهم ، و ترشيد التسيير الإداري ، فضلا على الاستشراف الصائب للتحكم في مدخلات و مخرجات التعليم العالي ، يتطلب تضافر جهود جميع العاملين بكليات و معاهد التعليم العالي ، ومشاركة فاعلة من المؤطرين و الإداريين والخريجين وكذا المجتمع ، و ذلك لن يتأت إلا بتبني مقاربات اللسانية التعليمية الناجعة ، كي تبلغ مستوى متميزا لجودة التعليم الجامعي .

و لما كان البحث اللساني الحديث يشهد هذه الحركية المتسارعة ، فقد ظهرت عديد المقاربات سعيا للنجاعة المنشودة ، سنقف عند اثنتين منها في محاولة لرسم صورة واضحة لهما ووضعها موضع التطبيق

، و نعني بذلك مقارنة الكفايات ، ومقاربة الجودة الشاملة ، اللتان أثبتتا نجاحتهما ، و ذاع سيطهما غربا و شرقا سواء في اعتماد عروض التكوين ، أو نوعية التأطير البيداغوجي ، و الإداري. سنمضي من خلال هذه الورقة في ترسيم مقترحات للإجراءات العملية ، وتكييفها بما ينسجم مع البيئة العربية وإمكاناتها، و تخطي العقبات التي رصدناها لنؤسس لممارسات تطبيقية فاعلة وكاملة وسليمة .

الكلمات المفتاحية: التعليم الجامعي، كفايات الأستاذ، مقارنة الكفايات ، الجودة الشاملة ، عروض التكوين .

المقدمة:

على مر العصور سعت الأمم و لاتزال إلى توسل أنجع السبل للرفي بمستوى تعليم أبنائها ، لذلك وجدنا من المنظرين قديما و حديثا من وضع خططا ، و استراتيجيات ، ومقاربات في سبيل تجويد الفعل التعليمي ، أخذا بالاعتبار أدوار كل الأطراف الفاعلة ، و متطلبات الجودة المنشودة .

مشكلة البحث:

من أبرز تجليات العولمة اليوم اختزال العالم في قرية صغيرة ، تنتقل فيها المعلومة بسرعة ، ويسهل التطلع إلى الآخر ، والإفادة من تجاربه ، و لما كان رهان تقدم الأمم و تحضرها منوطا بمستوى التعليم العالي ، كان لزاما مواكبة أنجع استراتيجيات ومقاربات التعليم ، لكن ذلك يمر حتما بمعالجة عديد الإشكالات . ونحن إذ نروم في بحثنا هذا تمثل النماذج الناجحة و الإفادة منها ، نحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- 1- ما علاقة جودة مخرجات التعليم العالي بالفاعلين في الجامعة ، لاسيما الأستاذ ؟
- 2- ما سبب تمايز الجامعات الغربية و تقدمها عن جامعاتنا العربية ؟
- 3- ماهي أبرز مقاربات التعليم المنتهجة في أرقى الجامعات الرائدة ؟
- 4- كيف يمكن وضع هذه المقاربات موضع التطبيق بما يناسب خصوصيات مجتمعاتنا ؟
- 5- ماسبل النهوض بمستوى الأساتذة ؟
- 6- هل يمكن نقل التجارب الغربية الرائدة في التسيير البيداغوجي و الإداري ؟
- 7- كيف لنا أن نؤصل لممارسات تقييمية لعروض التكوين الخاصة بتأهيل الأساتذة ، و تعليم الطلاب؟

أهداف البحث

يجيب البحث عن الأسئلة السابقة ، ونقف عند مقاربتين تعدان سببا مباشرا في تميز كفايات الأستاذ ، و نجاعة كل الفاعلين بيداغوجيا و إداريا ، انطلاقا من التمثل الجيد للمقاربتين ، و انتهاء بوضعها موضع التطبيق .

أهمية البحث

فضلا عن إثراء المكتبة العربية بعمل أكاديمي في مجال اللسانيات التعليمية ، يقدم البحث لأحدث و أنجع المقاربات التي مكنت أساتذة و فاعلي التعليم العالي من تولي الريادة ، كما يقترح الآليات و الإجراءات العملية للتطبيق الميداني بما يناسب خصوصية العالم العربي .

منهجية البحث

اتبعنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي التحليلي ، حيث أصلنا للمقاربتين ، بالتوثيق العلمي من مصادرها الغربية ، و رصد أهم التجارب العالمية المشتغلة على جودة الأدوات التعليمية بالجامعات ، و التركيز على كل ما من شأنه صقل كفايات الأستاذ.

المطلب الأول : عن الكفاية و متطلباتها

نود بداية اعتماد مفهوم للكفاية (نوردها بالصيغتين الكفاية/الكفاءة، رغم الاستعمال الواسع للكفاءة، و المفهوم الاصطلاحي لكليهما واحد) نراه على قدر كبير من الوظيفية و الإجرائية ، لما لا و هو صادر عن واحد من القلة المشتغلين في التعليمية الوظيفية ، ونعني البلجيكي "ميشال ميندر 2007 Michel Minder" ، الذى يقول في كتابه – تعليمية وظيفية – أن الكفاءات التي تقترحها البرامج تتكون دائما من ثلاثة أوجه ضمنية ، والتي يمكن ربطها بالتحديد لمفهوم الكفاءة الذي تبينناه : " معارف ديناميكية توظف القول savoir-dire ، و الفعل savoir-faire ، و الوجدان savoir-etre " كل واحد من هذه الوجوه ينبغي أن تحدد في الكفاءة التي نصيغها كهدف .

– الوظيفة التصريحية (إجادة القول le savoir-dire)، ترتبط بالمعرفة النظرية ، و التعبيرية لانتمائها لنظام الخطاب و الكلام.

– الوظيفة الإجرائية (إجادة الفعل le savoir-faire) ، و هو الوجه الحقيقي الذي يتعدى القول إلى الفعل و التأثير في البيئة و حل المشاكل ، سواء كان حركيا أو معرفيا ، وترتبط هذه الوظيفة بالمنهجية و التقنيات و الإجراءات و الاستراتيجيات .

– الوظيفة الوجدانية (le savoir-etre) ، مكون معرفي ، متعلقة بالإرادة و الفعالية و العاطفة ، و هذه الوظيفة كثيرا ما تغيب عن الكفاءات ، مما يعيق التكامل و الانسجام في التعلّمات (Michel minder, 2007,p42).

مقاربة التدريس بالكفايات

يتضح أن مقاربة التدريس بالكفاءات هي استراتيجية في التعليم و التعلّم تجعل من المتعلم/الطالب محور العملية ، و هدف العملية التربوية وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات تناسب متطلباته من جهة ، و متطلبات المجتمع من جهة أخرى .

في سبعينيات القرن الماضي لوحظ انخفاض المستوى المعرفي ، على المستوى العالمي ، كما أن هذه الظاهرة مست شريحة عريضة من الطلاب الجزائريين في السنوات الأخيرة، و بالإضافة إلى ذلك لوحظ عدم تمكن الأساتذة من تطبيق مقاربة الأهداف و التحكم في تقنياتها مما أدى إلى قلة فعاليتها، لذلك أضحي من اللازم البحث عن تصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين من جودة فعالية المتعلمين ، المقاربة بالكفاءات تركز على التصور البنائي للتعلّم، و تتميز هذه المقاربة بالخصائص التالية:

– الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلّم، و الاهتمام أكثر بنشاط المتعلم و النتائج التي يحققها

– إدماج المعارف و السلوكيات و الأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي .

– تفريد التعليم و تكيفه للفروق داخل الفوج التعليمي و مراعاة ملامح التعلّم لكل طالب، ولهذا فإنه من بين الأسس العلمية النظرية التي تركز عليها بيداغوجية الكفاءات هي البيداغوجيا الفارقة.

- _ السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد المتعلم.
- _ تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرعوب فيه.
- _ التدرج في بناء المفاهيم وإكساب الطلاب المعارف والسلوكات، وقد حدد " جيل بوترف Guyle " Boterf الكفاية في كونها مفهوما ديناميكيا ومرنا ضمن عملية البناء Construction ، الناتجة عن توليفة Combinaison ملائمة لمجموعة من المصادر : المعارف، المهارات، الأداءات، الاستعدادات، الخبرات، أساليب الأداء، مؤشرات الاتفاق.
- _ تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.
- و حتى تتحقق هذه الخصائص بشكل ميداني، ينبغي أن يمتلك الأستاذ مجموعة من الكفاءات تكون أهدافا لتكوينه الأولى والمستمر، وتمكنه من إكساب المتعلم الكفاءات المستهدفة خلال سيرورة التعلم ، وقد حدد " بيرينو PH.Perrenoud " مجموعة من الكفاءات نذكر أهمها (Philippe Perrénoud, 1991,p42)
- _ تنظيم وتنشيط وضعيات التعليم.
- _ تسبير تدرج التعليمات. إشراك الطلاب في تعلماتهم وعملهم.
- _ العمل في أفواج. إعلام وإشراك الفاعلين في تسبير التعليم. تسخير التكنولوجيات الحديثة.
- إن المقاربة البيداغوجية التي تتبنى التدريس بالكفاءات وتعتمد على التصور البنائي لعملية التعلم، تنطلق من نشاط المتعلم على أن يسهم بشكل فعال في بناء تعلماته وذلك بالقيام بالدور الأساسي أثناء حصص الدرس بمختلف مراحلها، ويتيسر ذلك بتنفيذ ما يلي:
- تقديم توجيهات للطالب من طرف الأستاذ قبل البدء في عملية التعلم، وتتمثل هذه التوجيهات في شرح أهداف العملية وتحديد ما هو مطلوب منه، لإضفاء الطابع الوظيفي لنشاطه.
- رفع شعار " نتعلم كيف نتعلم " وذلك من أجل توجيه جهد المتعلم، نحو البحث عن أدوات المعرفة وكيفيات استخدامها في عملية التعلم دون التركيز على المعلومات كغاية في حد ذاتها.
- إنجاز مشاريع: باعتبار أن إنجاز المشروع هو الموقف التعليمي الأكثر قدرة على توفير ظروف التعلم الذاتي والاستقلالية والشعور بالمسؤولية من خلال الدور الذي يقوم به المتعلم (لوجندر " Le Gendre) كما أن المشروع يعتبر فرصة يبرهن من خلالها لنفسه عن قدراته وإمكانياته، وسنعود بشيء من التفصيل للحديث عن بيداغوجية المشروع في عنصر لاحق.
- الاعتماد على عمل الأفواج كلما أتيح ذلك مع تحديد مهام ودور كل فرد بدقة، مع حرية الممارسة تحت مراقبة متواصلة.

-اختيار الوضعيات التعليمية والمشاريع ذات الارتباط الوثيق بالواقع.

-التركيز على المسعى أي الخطوات التي يتبعها المتعلم، وعلى الإجراءات والمواقف التي يتخذها، لا على النتائج

-جعل المتعلم يواجه وضعيات مشكلة وباستمرار إعدادا له للحياة، كما نود على حد تعبير "جون بياجيه Jean Piaget" أن لا يكون الأستاذ محاضرا ، بل يدفع المتعلم لبذل الجهد و البحث ، و يقول في موضع آخر ، أنه إذا أردنا مستقبلا تكوين أفراد قادرين على الإنتاج و الابتكار و ليس فقط التردد ، يجب تحقيق الفهم (المعرفة) الذي يعني الإبداع(اختراع) أو إعادة البناء بمعاودة الإبداع ، و لا يكون ذلك إلا بممارسة النشاط .

مهام الأستاذ التقويمية في التدريس بالكفاءات

يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات والتي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة، بعد أن يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين، و تقويم الكفاءات عملية ليست بالسهلة ولا البسيطة، بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة، وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيها.

و لم يعد التقويم يقتصر على العلامة التي تمنح للطالب في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير في الكشف المدرسي، إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي (التعليمي التعليمي)، ذلك لأن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات، فإنها تصاغ داخل استراتيجية التعليم و التعلم في شكل، تكون فيه عملية التقويم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية فيكون بذلك عنصر التقويم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم والتعلم غير معزول عنها، فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين.

إن تقويم الكفاءة هو بمثابة تقويم شيء مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها، وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها المتعلم مع مطالبته بتبرير قراراته واختياراته وإظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة للكفاءة.

خصائص التقويم المركز على الكفاءات

يتميز التقويم المركز على الكفاءات بمجموعة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتمييز أداء الفرد أو الطالب عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية، وفيما يلي أهم الخصائص التي لخصناها في النقاط التالية:

_ إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة والتي سبق وأن سميناهم مؤشرات الكفاءة.

_ إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين، أو حتى كشف الطلاب يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.

_ يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية لسنة أخرى أو من مستوى لآخر.

_ يتم تقويم كفاءات الطلاب في وضعيات تسمى وضعيات إنتاج situations de production تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع وبالحياتة حتى يشعر المتعلم أنها حقيقية.

_ يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي بدل المحيط الجامعي.

_ إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه.

المطلب الثاني : الأستاذ و مقاربة الجودة التربوية الشاملة

العصر الحالي يكاد يوسم بعصر الجودة ،ولا غرابة في ذلك فقد تشبع العصر بأحدث الاكتشافات والمخترعات العلمية، كما وصلت التقنية ذروتها، وتعددت مصادر المعلومات ووسائل الإعلام، وهذا الكم الهائل من المعلومات والتطوير التقني في كافة نواحي الحياة جعل أهمية التركيز على جودة المعلومة، والمنتج، والأداء، والإنتاجية في العمل ضرورة تفرضها روح العصر (بون وجريجز Jerjez&Boon، ترجمة الفرس و العديلي، 1995 ،ص 9) .

تعتبر كليات التربية و المدارس العليا مكاناً أساسياً لإعداد الأستاذ، لذا أصبح تطويرها أمراً ضرورياً، وذلك لمواجهة التغيرات الاقتصادية المصاحبة للتقدم العلمي والتكنولوجي، فكان لزاماً مراجعة ما تقدمه من أهداف ومحتوى حتى يؤدي إلى إعداد خريجين على درجة عالية من الجودة تمكنهم من استيعاب تكنولوجيا العصر شديدة التعقيد وسريعة التغير وسيكون من الضروري للأساتذة ونظم الإعداد تأكيد اكتساب المنظم للمهارات وتحسين المهارات الموجودة . وللإعداد الجيد للأستاذ وفقاً لمتطلبات العصر، وجب على التعليم العالي تطوير برامج و متابعة تقويمها بشكل دائم، لأن عملية التطوير النوعي لمؤسسات التعليم العالي وبرامجه عملية معقدة ، وقد ظهر اتجاه تطوري معاصر يعرف بالجودة الشاملة في التعليم ، ويهدف هذا الاتجاه إلى تقويم الأداء الجامعي وتطويره كما أن عملية تطوير الأداء الجامعي عملية متداخلة تنطوي على الكثير من القرارات الصعبة ، وتتطلب الكثير من الموارد البشرية والمادية ، وتستغرق زمناً غير قصير ولذلك فإن تنظيمها وتسييرها في مراحلها المعقدة ليس بالأمر السهل ، ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتقنياتها من بين التصورات والآليات التي أدخلت حديثاً إلى الميدان التربوي ، والى ميدان المناهج تحديداً

بقصد الارتقاء بعملية التطوير النوعي ويقوم هذا المفهوم في الأساس على جملة من المبادئ التي تسعى إلى تحقيق الجودة في المخرجات من خلال جودة العمليات ، والذي يعتمد على منظومة عمل متكاملة يتم رفع كفاءتها بحيث تصبح جودة المخرجات أمراً طبيعياً ناتجاً عن جودة الأساليب المستخدمة في التطوير النوعي للبرامج التربوية ، إذا فإن إدخال مصطلح الجودة ومعاييرها ضمن خطوات تنفيذ البرامج الأكاديمية أصبح ضرورة وأمر لا بد منه (الحكمي، وآخرون، 2001، ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في مدينة جازان خلال الفترة من 1 / 6_1

إن مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة قد درجت في تنفيذ مراحل الجودة المختلفة ، حتى بلغت ووصلت الآن إلى تطبيقات إدارة الجودة الشاملة ، وتحاول مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية أن تحذو حذو تلك المؤسسات الرائدة و أن تحاكيها في بعض المجالات، وأن تكيف خبراتها وتجاربها في تطبيقات جودة التعليم الجامعي العالي في مجالات أخرى، وتراعي مؤسسات التعليم العالي العربية والإسلامية عدم النقل الكامل لتجارب الآخرين، بل تحوير وتكييف هذه التجارب بما ينسجم مع البيئة العربية والإسلامية وإمكاناتها، وهنا لا بدّ من التأكيد على أن مؤسسات التعليم العالي العربية لا تستطيع أن تطبق مباشرة منهج إدارة الجودة الشاملة (TQM Total Management Quality) دون المرور بالمرحل التي تسبقها وتؤسس لتطبيقها تطبيقاً فاعلاً وكاملاً وسليماً. وإن المرحلة الأساسية التي تسبق تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة هي مرحلة ضمان الجودة "Quality Assurance" (أبو فارة، 2004 ،دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة، في الفترة الواقعة 3-7/5، رام الله) .

و نرى أن عملية التقييم لبرنامج الإعداد التربوي يجب أن تُقارن مع معايير الجودة الشاملة العالمية ، فمن واجب مؤسساتنا التربوية أن تتحقق من مدى التزام برامجها بمعايير الجودة الشاملة بوجه عام وبرنامج الإعداد التربوي بوجه خاص.

أهداف و أهمية نأمل تحقيقها

- التعرف بمتطلبات وأهمية تطبيق الجودة الشاملة في برنامج الإعداد التربوي .
- تعتبر مرحلة تقييم البرنامج مرحلة أساسية لتحقيق الجودة في النظام التعليمي الخاص ببرنامج الإعداد التربوي.
- رصد جوانب القوة وجوانب الضعف في نظام التعليم في برنامج الإعداد التربوي من منظور ضمان جودة التعليم، وتقديم المقترحات التي تعزز نقاط القوة وتتغلب على نقاط الضعف وكذلك فإن هذه الدراسة تحلل واقع تطبيق برنامج الإعداد التربوي لمعايير الجودة الشاملة عن طريق:

- إعداد قائمة تتضمن معايير الجودة التي ينبغي توافرها في برنامج الإعداد التربوي، وذلك من حيث أهداف البرنامج ومحتواه.

تعريف مفهوم الجودة التربوية الشاملة

قبل خمسة آلاف سنة أعلن الملك البابلي "حمورابي" بأن الشخص الذي يبني بيتا يسقط ويقتل ساكنيه سوف يعدم، وجاء التشريع الإسلامي ونهى عن الغش وأمر بإتقان العمل قال صلى الله عليه وسلم " من غشنا فليس منا" ،(وقول المصطفى " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" (الحجاج، تحقيق محمد فؤاد، 1955، ص564-566) ، والإتقان هنا بمعنى الجودة وكانت مراقبة المواصفات والمقاييس من أهم أعمال رجال الحسبة في عصور الإسلام الأولى (الخضير، 1999، ص 8-9)، هذا التعريف القديم للجودة و الذي يدل على الإتقان والمراقبة وفي العصر الحالي عرفها بعضهم على أنها " معيار أو هدف أو مجموعة من المتطلبات، والجودة هي هدف يمكن قياسه وليس إحساسا مبهما بالصلاحية، إنها جهد متواصل من أجل التطوير وليست درجة محددة للامتياز وهي معيار للكمال نقرر عن طريقه ما إذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد، وبالكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا أم لا فإذا أنوا سعداء بالطريقة الي قدمت با الخدمات والأعمال فيمكن أن نقول أننا حققنا أهداف الجودة " (بون و جريجز, jerjez&Boon, 1994، p18)، وعرفت بأنها " تحقيق أهداف ورغبات وحاجات المستفيدين باستمرار " (Kearns.) ، (p18.1994 David،)

مراحل تطبيق الجودة

يعرض (جوزيف Joseph) منهج تطبيقي على شكل مراحل لإدارة الجودة الشاملة يتعلم فيها المشاركون مهارات أساسية تمكنهم من العمل بفعالية وهذه المراحل :

- أ- المرحلة الصفرية : يقرر المديرون في هذه المرحلة إذا كانوا سيستفيدون من التحسينات الشاملة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة أم لا، وهذه مرحلة اتخاذ القرار لتطبيق إدارة الجودة الشاملة .
- ب- المرحلة الأولى : التخطيط والصياغة : وفيها يتم صياغة رؤية النظام الجامعي وأهدافه المنشودة والاستراتيجيات والسياسات المقترحة، ويتطلب هذه المرحلة نشر روح ومفاهيم الجودة الشاملة على كل المستويات داخل النظام، واختيار بعض الأعضاء للمشاركة في عمليات التطوير .
- ح- المرحلة الثانية : التقويم والتقدير: تشتمل على التقويم الذاتي لأداء الأفراد والتقدير التنظيمي لنظام مع إجراء المسح الشامل لإرضاء العملاء المستفيدين وهم الطلاب بالدرجة الأولى والجامعة بشكل عام والبيئة المحلية .

د- المرحلة الثالثة : التطبيق : وهي مرحلة تنفيذ فلسفة إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة على كافة المستويات الإدارية، ويصحب ذلك مبادرات تدريبية محددة بكل مناسب لكل الأفراد وبدعم من الإدارة العليا حتى يتم تحسين عمليات أو مجالات الجودة المرغوبة .

هـ- المرحلة الرابعة : تبادل ونشر الخبرات : تعتمد على نشر الخبرات عند النجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، ويفترض خبراء الجودة الشاملة أن الجدول الزمني اللازم لتطبيق برنامج الجودة الشاملة يتراوح بين 9- 15 شهراً (march John93p5) ، وللحكم على مدى نجاح تطبيق إدارة الجودة في المنظمات المختلفة تم وضع جوائز للمنظمات التي تتجج برامجها في تحسين الجودة الشاملة كمعايير لنجاح التطبيق والتنفيذ تمنح المؤسسات شهادات دولية بذلك، حيث ركزت هذه الجوائز على النجاح في الرقابة الإحصائية كوسيلة لتحسين الجودة (p28-30 , 1991 Jablonski Joseph).

فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

يمكن أن تتحقق فوائد الجودة الشاملة في التعليم في ضوء المبررات السابقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كما ذكر نشوان :

أ- ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة .

ب- الارتقاء بمستوي الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية .

ج- زيادة كفايات الإداريين و الأساتذة والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوي أدائهم .

د- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع .

هـ- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها .

و- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق

ز- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة التعليمية المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.(نشوان ، 2004 ، ص 11).

الخطوات الضرورية لتحقيق نظام إدارة الجودة في العملية التعليمية

الخطوات الواجبة لتحقيق نظام إدارة الجودة كما ذكرها هدية:

• تحديد مواصفات قياسية للخريج الجامعي، ومتطلبات سوق العمل .

- بناء سياسة وأهداف لجودة العملية التعليمية .
- تحديد العمليات التعليمية الأساسية والمرتبطة بها وتسلسلها وتداخلاتها، وأذلك المسؤوليات اللازمة لتحقيق أهداف الجودة .
- تحديد وتوفير جميع أنواع الموارد (البشرية والمادية) اللازمة لتحقيق الأهداف المرحلية والنهائية .
- التأكد من تفهم أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين لأهمية التوافق مع متطلبات سوق العمل والمواصفات القياسية للخريج .
- وضع سياسة للجودة توضح توجهات المؤسسة التعليمية .
- تحديد آليات موثقة لضمان تحديد الهدف الجودة .
- القيام بمراجعات دورية لنظام إدارة الجودة .
- وضع آليات توفير المواد بأنواعها المادية والبشرية .
- تحديد مواصفات عالمية للخريج. (هدية، 2005، 378-377 ص).

نماذج الاتجاهات العالمية الحديثة في تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإعداد الأستاذ

لقد ساهم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في أمريكا وأوروبا على نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها بدون إحداث هدر تربوي، ولبت رغبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تحسين طرائق التدريس ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلائم عمليات التعلم الذاتي، وهذا يتطلب توفير الجهد والصبر على تحقيق النتائج بدون استعجال من قبل كافة المستويات الإدارية على اعتبار أن التعلم هو عملية مستمرة مدي الحياة ومن هذه النماذج تجارب الدول الآتية:

1- هولندا : ظهرت حركة تقييم الجودة في التعليم العالي الهولندي على شكل نظامي ونطاق واسع وشامل للدولة في عام 1998، ويلخص (شيرستيان Christian) خلاصة التجربة الهولندية في تطبيق الجودة في التعليم الجامعي في النقاط التالية :

- وافقت مؤسسات التعليم الجامعي على تحمل مسؤولية توكيد التعليم العالي بطلب من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وذلك بالاعتماد على خبراء مستقلين تتوفر لهم القدرة على إصدار الأحكام عن مستوى جودة البحث العلمي والتدريب داخل الجامعات.

• حققت السياسة رد فعل ايجابي لنظام التوكيد في التعليم الجامعي مما ساعد على نجاح الكثير من المؤسسات في تشكيل سياسة عامة للتأكيد على الجودة داخلياً، وقد شملت حداً أدنى من الشروط للعمل في الأقسام المختلفة .

• تم إعداد لجان زائرة من بعض الخبرات من الخارج، لكي تقوم بعملية تقييم الأداء الخاص بكل مؤسسة، ونتج عن ذلك بعض المناقشات الداخلية حول التعليم من خلال النقد الذاتي .

• تقوم اللجان الزائرة بعمل ملخصات للتقارير عن مستوى جودة برامج التعليمية للجامعات التي قامت بزيارتها .

• تهدف تقارير اللجان في المقام الأول إلى تحسين وتطبيق نظام توكيد الجودة في العليم الجامعي الهولندي. (, Chirstian thune 1993.p67)

2-الولايات المتحدة الأمريكية :وتتلخص تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في توكيد الجودة داخل التعليم في النقاط التالية كما ذكرها (كمبوس Coombs):

• تتقدم المؤسسة التعليمية بطلب رسمي إلى المجلس المهني التخصصي التابعة له للحصول على الإجازة والاعتراف وبدوره يرسل المجلس التعليمات والكتيبات المتعلقة بعملية التقييم والاعتماد إلى تلك المؤسسة ويطلب منها إجراء دراسة تقييمية ذاتية وفقاً للمعايير المرسومة وكتابة تقارير بذلك .

• إحالة تقرير التقييم الذاتي إلى الهيئة المختصة بالاعتماد والتي تصدر قرارها بخصوص الاعتماد بناء على دراسة هذه التقارير حيث تعطي رأيها النهائي بالاعتراف أو الرفض للكلية أو الجامعة أو إعطاء مهلة لتحسين أو إصلاح أي عيوب ولا يتم اعتماد أي مؤسسة تعليمية من قبل اللجان أو الهيئات المتخصصة إلا في ضوء توفر عدد من المعايير العامة في تلك المؤسسة أهمها :

- أن يكون للمؤسسة أهداف تعليمية مناسبة كما تم تحديدها بواسطة المجلس الأمريكي للتعليم العالي.
- أن تمتلك المؤسسة المصادر المالية والبشرية الضرورية لتحقيق هذه الأهداف .
- أن تقدم المؤسسة الدلائل الحقيقية لدعم الاعتقاد بأنها سوف تستمر في تحقيق أهدافها خلال المستقبل القريب , allerd , Coombs . 1999,p166.

3-انجلترا : انتقل مفهوم الجودة في المملكة المتحدة إلى مجال التعليم وطبقت معايير الجودة الشاملة فيه مع بداية التسعينات حينما قامت لجنة نواب رؤساء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة مراجعة أكاديمية لدراسة الجودة في الجامعات وتمثل خبرة انجلترا في النقاط التالية (راس Raths):

• المراجعات الدقيقة للتشغيل والأداء والنتائج بغرض تحقيق التحسينات المستمرة وتم الاتفاق على نموذج من المقاييس للجودة :

- أ- مقاييس إرضاء الطلاب عن الخدمة التعليمية مقارنة بما تم والاتفاق عليه .
- ب- مقاييس إرضاء العاملين ومعرفة شعورهم تجاه الخدمات والإدارة .
- ج- مقاييس أثر التعليم الجامعي على المجتمع والبيئة المحيطة .
- د- مقاييس الفعالية أي علاقة النتائج بالخطط المقترحة .
- وكان من فوائد تبني الكليات لمعايير الجودة الآتي :
- أ- أدى نظام توكيد الجودة إلى المراجعة الدائمة للمناهج الدراسية وتطويرها .
- ب- السمعة العلمية المتميزة للكلية عن طريق جودة التعليم والتدريب داخلها .
- ج- طريق لتحويل القوة والسلطة والمسؤولية إلى جودة فريق المقرر التعليمي أثناء التخطيط الاستراتيجي للنظام التعليمي.
- د- طريقة لتشجيع الكلية على التطوير وانتشار الممارسة الجيدة .
- هـ- إعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للتطوير والتحسين .
- و- تقديم الخدمات الجيدة للعملاء الخارجيين والمستفيدين وهم الطلاب. (J, Raths 1994-24 p26).

معايير الجودة الشاملة في برامج الإعداد التربوي المقترح

إضافة إلى استخلاص مرتكزات النبوغ في كل ماعرضنا من المقاربات و التجارب العالمية المعاصرة ، تمت مراسلة لجنة إعداد المعلمين و الأساتذة بولاية كاليفورنيا (California Commission on Teacher Credential) إلكترونيا و حصلت المعايير المتبعة منذ عام 2001 ، وقد تمت ترجمتها وإعادة صياغتها بحيث تتناسب مع طبيعة هويتنا وأخلاقيات مجتمعنا، ومن ثم تحكيمها من قبل عدد من المحكمين وقد أرفقت المعايير كاملة (وهذا توضيح لهذه المعايير بعد ترجمتها و إعادة صياغتها وتحكيمها):

أهداف البرنامج و غاياته : الهدف العام لبرامج إعداد الأساتذة هو إحداث تغيير مرغوب في معارف الطلاب و الأساتذة ومهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم، وفي شخصياتهم بحيث يستطيعون إنجاز مهماتهم التربوية والاجتماعية، عن طريق تحقيق أهداف تتضمن :

- أ. مفاهيم ، ونظريات ومهارات جديدة للأستاذ في مجاله .
- ب. يُكسب البرنامج مهارات عليا مثل: تحليل الموقف ،التعلم الذاتي ،اتخاذ القرار .

- ج. يُنمي العلاقات الإنسانية ويدعم لغة الحوار بين المشاركين فيه (هيئة التدريس، الطلاب).
- __ مقررات البرنامج ومتطلباته: يفترض أن يكون محتوى برنامج إعداد الأساتذة مرناً سريع التكيف و الملائمة ، ويجب أن تحتوي المقررات على الاعتبارات التالية :
- أ. تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية .
- ب. يحتوي البرنامج على مقررات تربوية متكاملة تضمن الإعداد الجيد للطالب الأستاذ .
- ج. يُترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي .
- __ طرائق التدريس و التدريبات والأنشطة : أهم وظائف طرائق التدريس والأنشطة تبرز في تنظيم الخبرات التعليمية في مواقف، وأساليب التعامل معها وتمثل في معايير هي :
- أ. يُستخدم البرنامج أنشطة متنوعة في التدريس مثل: التعلم التعاوني والتدريس المصغر .
- ب. يُتيح ويوفر البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات وأنشطة تربوية مختلفة .
- ج. يُحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع تقاليد المجتمع السليمة .
- د. يُشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية والتراكيب اللغوية والقدرة على التعبير اللغوي. (أبو صالح ، الخوالة، 1993 ، ص146)
- __ التقييم والقياس : هو العملية التي نحكم بها على عملنا، ويضيف حنفي أن التقويم يمكن من التعرف على المستويات الحقيقية للطلاب ومقدار تقدمهم، هذا بالإضافة إلى أن عملية التقويم وسيلة للكشف عن مواهب وقدرات الطالب الأستاذ واتجاهاتهم كما يُمكن من التنبؤ بالمشكلات التربوية وعمل إحصائيات لها (حنفي ، 1995 ، ص25).
- أ. يُقيم الطالب الأستاذ بشكل صادق و موضوعي .
- ب. يتضمن التقييم اختبارات عملية، عروض شفوية، اختبارات تحريرية .
- ج. تُسجل نتائج التقييم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة .
- __ التقنية والمعلومات : يجب أن يحسن الطالب الأستاذ تشغيل الأجهزة التعليمية وتوظيف الوسائل التعليمية وإنتاج بعضها حتى يكون قدوة للمتعلمين في تشغيل التقنيات التعليمية .
- أ. يمتلك البرنامج مركزاً للوسائل التعليمية والتقنية .

- ب. يُدرَّب الطالب الأستاذ على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها .
- ج. يتعرف الطالب الأستاذ على طرائق جمع المعلومات وتوثيقها وتبويبها.
- _ إدارة البرنامج ومصادره :المعايير الواجب توفرها أثناء التخطيط والتنفيذ والتقييم :
- أ. يتعاون البرنامج مع الأقسام الأكاديمية المشاركة فيه في التخطيط والتنفيذ.
- ب. يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ.
- ج. يُوجد نظام إداري لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري .
- _ تحسين البرنامج ومراجعته : بعد مرحلة التخطيط للبرنامج وتنفيذه يجب مراجعة البرنامج بشكل دوري لغرض التحسين والتطوير وهذه معايير التحسين والتطوير :
- أ. تقييم جميع عناصر البرنامج (المناهج ،الوسائل التعليمية ، أعضاء هيئة التدريس).
- ب. يتابع البرنامج جميع عناصره متابعة دقيقة و،تحسينه وتطويره تبعاً لنتائج التقييم.
- نتائج البحث :**

- 1- واقع مخرجات التعليم العالي في عالما العربي يحتاج إلى تعديل ، وتكييف استراتيجيات التكوين و التسيير للفاعلين الجامعيين .
- 2- تعدد مقاربات التعليم و التكوين و التسيير ، ظاهرة صحية تتم عن حركية البحث العلمي في مجال اللسانيات التعليمية ، وتوظيف المستجدات .
- 3- حقيقة نجاح مقارنة الكفايات و الجودة الشاملة من خلال بعض الخبرات الغربية، و التي نتج عنها مناقشات عربية حول التعليم من خلال النقد الذاتي .
- 4- وفر هذا البحث جملة من التقارير عن مستوى جودة البرامج التعليمية للجامعات التي قامت بتبني هذه المقاربات.
- 5- نأمل في المقام الأول تحسين تطبيق نظام توكيد الجودة في التعليم الجامعي .
- 6- وجوب إقرار الدراسات التقييمية الذاتية وفقاً للمعايير المرسومة، وضرورة إنشاء وحدات مراجعة أكاديمية لدراسة الجودة في الجامعات.
- 7- إصلاح عيوب المؤسسات التعليمية من خلال ترمين البحوث الأكاديمية للمتخصصين في ضوء توفر عدد من المعايير العامة .
- 8- التحفيز و التشجيع على تبني الطرائق و الأساليب النشيطة لمقاربة الكفايات في كامل النشاطات ، سواء كانت بيداغوجية (تعليمية و تقييمية) ، أو تكوينية (تأهيل الأساتذة و الطلاب) ، أو إدارية (تخطيط و تسيير) .

- 9- تحقيق التحسينات المستمرة في الفعل التعليمي / التعليمي ، و الاتفاق على نماذج من المقاييس للجودة والكفاية من خلال :
- أ- تكثيف الحوار و المناقشات بعد إعداد الأدلة و السندات التطبيقية لمقاربتي الكفايات و الجودة الشاملة ، و إضفاء الطابع الإلزامي لجميع الفاعلين بالتعليم الجامعي ، و ضبط مقاييس إرضائهم عن الخدمة التعليمية مقارنة بما تم والاتفاق عليهم و أثر ذلك على المجتمع والبيئة المحيطة .
- ب- وضع مقاييس الفعالية أي علاقة النتائج بالخطط المقترحة.
- ج - المراجعات الدقيقة للتشغيل والأداء والنتائج بغرض تحقيق التحسينات المستمرة ، مما يؤدي إلى المراجعة الدائمة للمناهج الدراسية وتطويرها .
- د- الحرص على السمعة العلمية المتميزة للكليات عن طريق صقل الكفايات و جودة التعليم والتدريب داخلها .
- 10- الانتقال الجماعي إلى الجودة و الكفاية للفريق المقرر المسؤول عن النظام التعليمي أثناء التخطيط الاستراتيجي للنظام التعليمي.

مراجع الدراسة

- إبراهيم، محمد، 2003، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- أبو صالح، محمد ، و محمد الخوالدة، 1993، تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي ، عمان، معهد الدراسات التربوية.
- أبو عمرية محبات، 1995، فعالية إعداد معلمات الرياضيات ، مجلة مستقبل التربية ، مجلد 1، ع 4 ، أكتوبر، الإسكندرية، جامعة عين شمس .
- أبو فارة، يوسف، 2004، دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة ، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، رام الله ، دائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة، في الفترة الواقعة 3-7/5.
- بون ديان ، وريك جريجز ، ترجمة سامي الفرس وناصر العديلي، 1995 " الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية " ، الرياض ، سلسلة آفاق الإدارة والإعمال، دار آفاق الإبداع العالمية.
- الحكمي، علي، عبدالله المسعودي ، وآخرون، 2001، اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين ، ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في مدينة جازان خلال الفترة من 1_6 / 1 .

- حنفي، محمد، 1995، *نظم تقويم الطلاب بكليات التربية في مصر وانجلترا، دراسة مقارنة* رسالة دكتوراه، كلية التربية، مصر، جامعة عين شمس.
- الخضير، إبراهيم، 1999، *الجودة ومواصفات الايزو 9000، الرياض، سلسلة كتيب المجلة العربية، العدد 23.*
- الرشيد، محمد، 1995 *الجودة الشاملة في التعليم، الرياض، المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود.*
- سرحان، الدمرداش، 1975، *إعداد المعلم للتعليم العام،* بغداد، بحث مقدم إلى الدورة الأولى لعمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية.
- الشوري، مانع، 2001 *تقويم الجانب التخصصي من برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات المعلمين من وجهة نظر الخريجين وأعضاء هيئة التدريس،* مكة المكرمة، رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- زهران، شحاته، 1990، " *نحو نظرية جديدة لبرنامج إعداد المعلمين في ضوء الكفايات التعليمية* " ، مصر، *مجلة التربية المعاصرة* ، ع 15، س 7 ابريل .
- مكروم عبد الودود، 1999 *نحو مهام متجددة لكليات التربية لإعداد وتدريب المعلمين في القرن الحادي والعشرين - رؤية مستقبلية،* ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي السابع لكلية التربية، القاهرة، جامعة حلوان، 27/مايو .
- منال بنت عمار علي قادي 2007 " *مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية،* بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مهدي، إبراهيم، 1997 *تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في تصميم برامج التعليم الإداري،* مصر، جامعة بنها .
- الوادي، محمود، ورعد الطائي، 2003 " *ضمان الجودة: صياغة المنهج وتحليل الممارسة بالتركيز على كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للارتقاء بمستوى أدائها،* دراسة مقدمة إلى مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء آليات الاقتصاد والعلوم الإدارية، الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية، للمدة من 21-23/ 10 .
- نشوان، جميل، 2004، *تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين،* ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، رام الله، جامعة القدس المفتوحة.
- هدية، عبدالقادر، 2005، *معايير الجودة لعملية تعليم تصميم الأثاث المعدني،* المؤتمر القومي الثالث عشر، مصر، جامعة عين شمس، 17-19 ديسمبر.
- Christian ,Th (1993):setting up the Danish center "in :international developments in assuring quality in higher education ,Washington ,the flamerer press , Commission on Institutions of Higher Education (1992). Standards for accreditation. Massachusetts: NEAS&C.

- Coombs ,A,(1999):*NCATE accreditation* ,getting the most from the self study ,vol.44,.
- Jablonski, Jo , (1991): *implement Management an overview without publisher* , San Diego :phe.ffor USA.
- Kearns, D,(1994): "using quality to redesign school system".*jossey Bass Publisher* san Francisco,.
- March, J, (1993):*The Quality Toolkit.An A-Z tools and Technique Kemposton*,lis Ltd. , U.S.A.
- Michel, M , (2007): *Didactique fonctionnelle; Objectifs, stratégies, évaluation* , Le cognitivisme opérant, De Boeck Supérieur, Bruxelles .
- Philippe, Ph,(1991):*dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF édition, Paris.
- Raths ,J,(1994):*accreditation and standards* ,teacher education in "the international encyclopedia of education, J,p, London.