الجمهورية العربية السورية

جـــــامـــعـــة دمـــشـــق

كـــلـــيـــة الـــتـــربـــيـــة

قســـم أصـــول الـتـربـيـة

صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة

حالة دراسية: أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق

رسالة أُعِدّت لنيل درجة ماجستيرٍ في أصولِ التربيةِ

إعداد الطالب:

أيهم عناد الأحمد

إشراف:

الدكتور عبد الله المجيدل

الأستاذ في قسم أصول التربية

1444 – 1445هـ

العام الدراسي

2021 – 2022 م

شكر وتقدير

بعد إنجاز هذه الدراسة أتوجه بجزيل الشكر وعميق الامتنان إلى أستاذي الدكتور/عبد الله المجيدل/ الذي تكرم بالإشراف على هذه الدراسة فبذل معي الكثير من الجهد والوقت، وكان لتوجهاته الأثر الكبير في توجيه مسار هذه الدراسة وتوضيح منهجها وأدواتها، فله مني كل الاحترام والتقدير.

كما أتقدم شكري وتقديري إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة الحكم على تحملهم عناء هذه الرسالة.

كذلك أتوجه بالشكر الجزيل إلى أساتذتي أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لما قدموه من مساعدات لإنجاز هذه الدراسة.

كما أنني أتقدم بالشكر الخالص إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا الدراسة.

الباحث: أيهم عناد الأحمد

فهرس المحتويات

المحتويات	الصَّفحة
فهرس المحتويات.	أ
فهرس الجداول.	ت
فهرس الأشكال.	ج
فهرس الملاحق.	ح
ملخص البحث باللغة العربية.	1
الفصل الأوَّل: الإطار المنهجي للبحث	
١-المقدّمة	4
٢- مشكلة البحث	5
٣- تساؤلات البحث.	7
٤- متغيرات البحث.	7
٥- فرضيّات البحث.	8
٦- أهداف البحث.	9
٧- أهميّة البحث.	9
٨- حدود البحث.	9
٩- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.	10
١٠- دراسات سابقة.	12
الفصل الثاني: الإطار النظري	
المحور الأول: الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	
١- نشأة الجودة الشاملة في التعليم.	26
٢- الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي.	29
٣- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي.	30
٤- أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وفوائدها.	34
٥- نظم الجودة الشاملة في التعليم العالي.	36
٦- متطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي.	40
٧- معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.	44
٨- الجودة الشاملة في التعليم العالي السوري.	54
٩- صعوبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات.	60
المحور الثاني: التصنيفات الأكاديمية للجامعات عالمياً	

١- نشأة تصنيف الجامعات.	64
٢- مفهوم تصنيف الجامعات.	66
٣- أهمية التصنيفات العالمية للجامعات.	67
٤- أنواع التصنيفات العالمية للجامعات.	68
٥- التصنيفات العالمية للجامعات والمؤشرات المعتمدة فيها.	70
٦- دور التصنيفات العالمية في تعزيز الجودة الشاملة بالجامعات.	77
٧- علاقة التصنيفات العالمية بالجودة الشاملة بالجامعات.	78
٨- الجامعات السورية في التصنيفات العالمية للجامعات.	84
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	
١- منهج البحث.	88
٢- إجراءات تصميم أدوات البحث وتطبيقها.	88
٣- مجتمع البحث وعيّنته.	98
٤- إجراءات التجريب النّهائيّ.	103
٥- صعوبات التطبيق.	104
٦- الأساليب الإحصائيّة المستخدمة.	104
الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها	
١- نتائج أسئلة البحث وتفسيرها.	107
٢- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.	124
٣- ملخص نتائج البحث.	150
٤- مقترحات البحث.	151
⇦ مراجع البحث	153
⇦ الملاحق	167
⇦ ملخَّص البحث باللُّغة الأجنبيَّة.	ا

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصَّفّحة
١	تصنيف جامعة دمشق من عام ٢٠٠٩ حتى ٢٠٢٢	٤٢
٢	نموذج مؤشرات الجودة الشاملة المستخدمة عالمياً في الجامعات	٨٤
٣	تُوزع خيارات الإجابة ودرجاتها على الاستبانة	٨٩
٤	معيار الحكم على استجابة المفحوصين.	٩٠
٥	بعض البنود المعدلة لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق وفق آراء السّادة المحكّمين.	٩١
٦	نتائج معاملات ارتباط كلّ بند من البنود مع الدرجة الكليّة للاستبانة ككلّ.	٩٢
٧	نتائج معاملات ارتباط الدرجة الكليّة لمحاور الاستبانة ببعضها البعض، والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكليّة للاستبانة ككل.	٩٥
٨	نتائج الثبات بالإعادة لكل محور من محاول الاستبانة وللدرجة الكلية	٩٦
٩	نتائج ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور من محاول الاستبانة وللدرجة الكلية	٩٧
١٠	توزّع أفراد المجتمع الأصلي	٩٨
١١	توزع أفراد العيِّنة بحسب الجنس	٩٩
١٢	توزع أفراد العيِّنة بحسب متغيّر سنوات الخبرة	١٠٠
١٣	توزع أفراد العيِّنة بحسب متغيّر الرتبة العلمية	١٠١
١٤	توزع أفراد العيِّنة بحسب نوع الكلية	١٠٢
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.	١٠٧
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات الإدارية والتنظيمية.	١٠٩
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات البرامج الأكاديمية.	١١٢
١٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات الموارد البشرية.	١١٥
١٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات الموارد المادية والمالية.	١١٨
٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات البرامج البحثية.	١٢١

٢١	قيم (t–test) للدّلالة الفرق بين متوسطي اجابات أفراد العينة عن الدرجة الكليّة لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير الجنس.	١٢٤
٢٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	١٢٨
٢٣	قيم التحليل الأحادي (One–Way ANOVA) لإجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	١٣١
٢٤	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	١٣٣
٢٥	مقارنات تامهان تي تو البعديّة لإجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	١٣٤
٢٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية	١٣٧
٢٧	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفقاً لمتغير المرتبة العلمية	١٤١
٢٨	قيم التحليل الأحادي (One–Way ANOVA) لإجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية	١٤٣
٢٩	مقارنات تامهان تي تو البعديّة لإجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.	١٤٣
٣٠	جدول (٣٠): قيم (t–test) للدّلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن الدرجة بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير نوع الكلية.	١٤٧

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصَّفّحة
١	توزع أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة.	١٠١
٢	توزع أفراد العينة بحسب متغير الرتبة العلمية.	١٠٢
٣	توزع أفراد العينة بحسب متغير نوع الكلية	١٠٣
٤	التمثيل البيانيّ للفرق بين متوسطي إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير الجنس.	١٢٦
٥	التمثيل البياني للفرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلّيّة لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	١٣٠
٦	التمثيل البياني للفرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلّيّة لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.	١٤٠
٧	التمثيل البيانيّ للفرق بين متوسطي إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير نوع الكلية.	١٤٩

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	قائمة السادة محكمي أداة البحث.	١٦٧
٢	استبانة صعوبات تصنيف الجامعات الحكومية السورية في ضوء معايير الجودة بصورتها الأولية.	١٦٨
٣	استبانة صعوبات تصنيف الجامعات الحكومية السورية في ضوء معايير الجودة بصورتها النهائية	١٧٨
٤	الأوراق الرسمية	١٨٨

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى تعرّف مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؛ وتحقيقاً لذلك أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وصُمّمت الأداة الآتية: استبانة لقياس مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

ظهرت في الآونة الأخيرة تصنيفات عالمية تقوم بها جهات وهيئات مستقلة، تُصدر بشكل دوري تقاريراً عن ترتيب جامعات العالم وترتيباً تنازلياً، وغالباً ما تركز اهتمامها على أفضل (٥٠٠) جامعة، وتبين من هذه التقارير حضور ضعيف، ومراكز متدنية للجامعات العربية ومنها جامعة دمشق، التي تعدّ نتائجها من أبرز المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على جودة المخرجات العلمية للجامعات.

وقد طُبّقت الأداة على عيّنة مؤلّفة من (٣٠٠) عضواً تدريسياً في جامعة دمشق، أُختِيرت بطريقة عشوائية طبقية خلال العام الدّراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

١- إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق متوسطة حيث جاء محور الإدارية والتنظيمية في الدرجة الأولى والبرامج البحثية في المرتبة الثانية بينما احتل محور الموارد المادية والمالية في الدرجة الثالثة وجاء محور البرامج الأكاديمية في المرتبة الرابعة وأخيراً محور الموارد البشرية .

٢- جاءت إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق متوسطة، وبمتوسط الحسابي **(٣.١٢)**.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغيرات سنوات الخبرة ونوع الكلية والرتبة العلمية.

٤–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية، ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذين رتبهم العليمة (مدرس– أستاذ مساعد).

الإطار المنهجي للبحث

١-المقدمة

٢- مشكلة البحث.

٣- تساؤلات البحث.

٤- متغيرات البحث.

٥- فرضيات البحث.

٦- أهداف البحث.

٧- أهمية البحث.

٨- حدود البحث.

٩- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.

١٠- دراسات سابقة.

المقدمة:

يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في مختلف دول العالم بوصفه المحرك الأساس في عملية التنمية بمختلف أبعادها الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وشرط من شروط التنمية الإنسانية، بل إن مستقبل الدول يتقرر بصورة رئيسة في أروقة مؤسسات التعليم العالي.

وفي ظل التحديات التي يواجهها التعليم العالي في عصرنا الحالي، نتيجة العولمة والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، لا سيما أن التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية قد واجه عدد من المعوقات التي خلقت فجوة بين معايير الجودة العالمية، وبينها فكان من بينها الفجوة العلمية والتقنية بين دولنا والدول المتقدمة وعدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير، وبناء على ذلك وجب على التعليم العالي، تبني مدخل معايير الجودة بوصفها مدخلا لرفع جودة التعليم في الجامعات السورية.

لذا تبذل المؤسسات الجامعية السورية جهوداً حثيثة مثل دعم البحث العلمي نشر خارجي للوصول إلى درجات مرموقة ضمن التصنيفات العالمية للجامعات، وتعد التصنيفات من أبرز المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على جودة الجامعة ومدى تطورها وكان من بينها عدد الأبحاث العلمية المحكمة لكل جامعة على حدا، وعدد الأبحاث المنشورة عالميا التي من شأنها رفع تصنيف الجامعات في كل دولة فهذه التصنيفات تعكس جانباً كبيرا من جودة التعليم العالي، وبناء على ذلك تسعى الجامعات العالمية والعربية، على حد سواء إلى إيجاد ترتيبها في التصنيفات العالمية للجامعات.

كما أن أبرز المحاولات لوضع مقاييس لتصنيف الجامعات منذ عام 2004 جاءت من قبل خبراء اليونسكو، ومعهد سياسات التعليم العالي في واشنطن، ومجموعة المعاهد الألمانية، وغيرها من المؤسسات العالمية، وتتباين المؤشرات والموازين التي تعتمد عليها هذه المقاييس بشكل جذري

وقد صدرت في الآونة الأخيرة تصنيفات عدة لأفضل الجامعات في العالم، وهي تصنيف شنغهاي الصيني وتصنيف كيو إس البريطاني (QS) وتصنيف الويبو متركس وتصنيف تايمز وكانت الجامعات السورية في مراكز ضعيفة. وهذا أدى لتساؤلات في الأوساط الأكاديمية، والعلمية.

لكون الجامعات تحتل مكانة بارزة في المجتمع السوري، لما تقوم به من جهود كبيرة في إعداد الأطر المؤهلة والمتخصصة، لتحقيق التنمية الشاملة، وتأمين البنية اللازمة لإرساء قواعد التقدم العلمي والتكنولوجي، وتوجيه نتائج البحوث العلمية للارتقاء بمؤسسات المجتمع وتطويره، ومن هنا تبرز ضرورة رفع تصنيفها وتحسين جودتها العلمية، وذلك لمواجهة تحديات ثورة المعلومات، والعولمة، وغيرها من التحديات التي تواجه المجتمع السوري.

الأمر الذي يتطلب مراجعة أهداف الجامعة وهياكلها ونظمها التعليمية والبحثية ومواردها البشرية والمادية، وخاصة من حيث ارتباطها بسوق العمل، ومطابقتها المواصفات المعيارية الدولية للجودة، من خلال الدراسات المنهجية التي تشخص على نحو علمي مواطن الخلل وسبل اصلاحها.

١ – مشكلة البحث:

ظهرت في الآونة الأخيرة تصنيفات عالمية تقوم بها جهات وهيئات مستقلة، تُصدر بشكل دوري تقاريراً عن ترتيب جامعات العالم وترتبها تنازلياً، وغالباً ما تركز اهتمامها على أفضل (٥٠٠) جامعة، وتبين من هذه التقارير حضور ضعيف، ومراكز متدنية للجامعات العربية ومنها جامعة دمشق، التي تعدّ نتائجها من أبرز المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على جودة المخرجات العلمية للجامعات.

على الرغم من كل الجهود المبذولة لرفع جودة التعليم الجامعي من قبل الجامعات السورية، والجهات الحكومية ذات العلاقة، لا يزال التعليم الجامعي يعاني من قصور في هياكله ومدخلاته وعملياته ومخرجاته ونقص واضح في الضوابط الإجرائية الخاصة بالتقويم والمتابعة، وهذا ما أكدته دراسة سورية كدراسة طرابلسية (٢٠٠٣) ان قطاع التعليم العالي في سورية يفتقر الى المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، وعدم

ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة بالجامعات السورية مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة. كما اكدت دراسة عقلة (٢٠١٧) أن تطبيق إدارة الجودة في جامعة دمشق كانت متوسطة.

فضلاً عن ظهور بعض الاحصائيات التي قد تكون أثرت على خروج الجامعات من التصنيفات العالمية، إذ بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق (٢٦٥٣) عضواً في عام ٢٠١٠ بينما وصل عددهم إلى (١٤١٢) عضواً في عام ٢٠٢٢، كما أنه بلغ عدد البحوث المنشورة في جامعة دمشق (٤٦٧) بحثاً في عام ٢٠١٠، بينما وصل العدد إلى (٣٤٥) في عام ٢٠٢٢. (مصدر موقع جامعة دمشق ٢٠٢٢).

وبذلك أحس الباحث بوجود مشكلة من خلال تتبعه لتصنيف الجامعات السورية منذ عام ٢٠٠٩ حتى ٢٠٢٢، تصنيف الويبو متركس فلاحظ بأن التصنيف بدأ بالهبوط منذ عام ٢٠١٤؛ حيث كان الرقم التصنيفي ٥٣٩٨ عالمياً حتى وقتنا الحالي الذي بلغ ٣٣٠٩، وتأكيداً لذلك أجرى الباحث دراسة استطلاعية من خلال بطاقة مقابلة طبقها على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق كلية التربية خلال العام (٢٠٢٠-٢٠٢١) والبالغ عددهم (١٥) عضو هيئة تدريسية، ووجه لهم الأسئلة الآتية:

١- ما رأيك في تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات السورية؟

٢- هل تطبيق الجودة الشاملة يؤدي الى رفع تصنيف الجامعات السورية؟

وجاءت إجابات غالبية أعضاء الهيئة التدريسية أن أهم الصعوبات التي أثرت في تصنيف الجامعات السورية هو: قلة الالتزام بتطبيق الجودة في جميع مجالات الجامعة والاقتصار على تطبيقها في بعض المجالات فضلاً عن قلة الموارد المالية نتيجة ارتفاع الأسعار التي قد أدت إلى ضعف تطبيق الجودة في البرامج البحثية. مؤكدين أن تطبيق الجودة في كل مجالات الجامعة يؤدي الى رفع تصنيفها عالمياً.

إضافة إلى ما أكدته الكثير من الدراسات، ومنها دراسة عجمي (٢٠١٨) وجود كثير من أوجه القصور في تصنيف الجامعات السورية، منها فقدان الجامعات السورية بوصفها مؤسسات أكاديمية لأي وجود حقيقي على ساحة التصنيفات الدولية، وذلك لعدة أسباب منها: ضعف في الأداء الإداري والأكاديمي في الجامعات

السورية ضعف الانفتاح، وتراجع البحث العلمي فيها، وندرة تعاونها مع الجامعات الكبرى، واقتصار عملية النشر باللغة الأم، وتدني عدد الأبحاث المنشورة باللغة الإنجليزية.

وبناءً على الدراسة الاستطلاعية، سعى الباحث إلى تقصي الواقع لمعرفة أبرز الصعوبات التي تعوق تصنيف الجامعات السورية وفق معايير الجودة، وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما صعوبات تصنيف الجامعات السورية في ضوء معايير الجودة من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق؟

٢- تساؤلات البحث:

يجيب الباحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

٢-١- ما مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة؟

٢-٢- ما الفرق بين متوسطات إجابات افراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق تعزى (الجنس، عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية، الرتبة العلمية).

٣- متغيرات البحث:

٣-١- المتغيّر المستقل:

معايير الجودة.

٣-٢- المتغيّر التابع:

صعوبة تصنيف الجامعات السورية الحكومية.

٣-٣- المتغيرات التصنيفية:

٣-٣-١- الجنس ويتضمن: ذكور، إناث.

٣-٣-٢- الخبرة وتتضمن ثلاث: أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠سنوات، أكثر من ١٠ سنوات.

٣-٣-٣- الرتبة العلمية، وتتضمن ثلاث: مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ.

٣-٣-٤- نوع الكلية، وتتضمن: نظرية، تطبيقية.

٤- فرضيات البحث:

تم اختبار صحة الفرضيات التالية عند مستوى دلالة (٠.٠٥):

٤-١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة المتعلقة بصعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وفقاً لمتغير الجنس.

٤-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة المتعلقة بصعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

٤-٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن الاستبانة المتعلقة بصعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.

٤-٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث عن بنود الاستبانة المتعلقة بصعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وفقاً لمتغير نوع الكلية.

٥- أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق التالي:

٥-١- تعرّف صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

٥-٢- الكشف عن الفروق بين إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وفقاً لمتغيرات الجنس، عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية، الرتبة العلمية.

٦- أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال المحاور الآتية:

٦-١-الأهمية النظرية أهمية إيجاد مؤسسة جامعية متجددة ومنسجمة مع روح العصر ومتطلباته تستطيع المنافسة مع الجامعات الأخرى.

٦-٢ زيادة حدة الجودة بين الجامعات على المستوى المحلي والعالمي يزيد من مسؤوليات الجامعة الحكومية في سورية في تطبيق الجودة الشاملة ووضعها في أولى اهتماماتها، لكي تثبت الجامعات نفسها في التصنيف.

٦-٢- الأهمية التطبيقية: قد تفيد نتائج الدراسة الحالية مخططي التعليم العالي إلى تفعيل متطلبات الجودة الشاملة والعمل على تنفيذها في الجامعات الحكومية حتى يمكن لها الدخول في سوق المنافسة ضمن التصنيفات العالمية للجامعات، بما ينعكس على الناحية الاقتصادية وسوق العمل في المجتمع السوري.

٧- حدود البحث:

أُجري البحث ضمن الحدود الآتية:

٧-١- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة صعوبات تصنيف الجامعات السورية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

٧-٢- الحدود البشريّة: أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

٧-٣- الحدود المكانيّة: كليات الآداب والعلوم الإنسانية والتربية والهندسة الميكانيكية والكهربائية والعلوم في جامعة دمشق.

٧-٤- الحدود الزمنية: طُبق البحث في العام الدراسي ٢٠٢٢/٩/٢٦.

٨- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

٨-١- **التصنيف** Ranking : لغة من صنف الأشياء، أي جعلها أصنافاً، وصنف المواد جعلها أصنافاً ورتبها، وميز بعضها عن بعض بحسب علاقتها وفي اللغة الإنجليزية ، وتعني الحصول على أعلى مكانة في منظمة أو مجموعة. (إبراهيم والهادي، ٢٠١٤).

يُعرف البحث الحالي تصنيف الجامعات: بأنه أسلوب يتم من خلاله جمع المعلومات عن الإدارة والبرامج الأكاديمية، والأنشطة البحثية، والموارد البشرية والمادية، التي تعكس أداء ومكانة الجامعات وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، بما يساعد على تعزيز المنافسة بين مؤسسات التعليم الجامعي لإحداث التغييرات في الجامعات.

يُعرف إجرائياً بأنه: التصنيفات العالمية للجامعات هي منهجيات تحددها جهات وهيئات مستقلة، تهدف إلى ترتيب جامعات العالم وتصنيفها باعتماد القياس الكمي لمجموعة محددة من المعايير والمؤشرات وهي جودة التعليم نوعية وجودة أعضاء هيئة التدريس، الإنتاج البحثي، الإنجاز الأكاديمي وبحسب حجم المؤسسة العلمية، وتصدر في صورة تقارير دورية سنوية.

٨-٢- **المعيار:** جاء في المعجم الوجيز أن المعيار هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، والمعيار هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في دولة عربية معينة، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة، وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يجري اختيارها للمقارنة (الحاج، ٢٠٠٨، ص. ١٥).

يُعرف إجرائياً بأنه: مجموعة المواصفات التي تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية والبرامج الاكاديمية والموارد البشرية والموارد المادية والمالية والبرامج البحثية اللازم توافرها في عناصر التعليم الجامعي الذي يمكن قبوله لضمان جودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في سوق العمل والمجالات العلمية.

٨-٣- **الجودة الشاملة:** يقصد بالجودة الشاملة في التعليم جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية في التعليم الجامعي، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات، أم العمليات، أم المخرجات، والتي تلبي احتياجاته ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية، أو البشرية بالصرح الجامعي (قحوان، ٢٠١٤، ص. ١٢٢).

تُعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات المتميزة في مجال الإدارة الجامعية والثقافة التنظيمية والبرامج الأكاديمية والبرامج البحثية واستخدام الموارد البشرية، والمادية، والمالية المتاحة؛ بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة، وتحقيق أفضل معيار للأداء، والتحقق من مدى تطابق الأداء مع معايير الجودة المستهدفة لتحقيق الجامعات السورية مرتبه متقدمة في التصنيفات العالمية.

٨-٤- **الصعوبات:** هي جمع العقبات والصعوبات المادية والمعنوية والإدارية التي تحول دون إنجاز أعضاء الهيئة التدريسية لأبحاث علمية أو انخراطهم في مجال البحث العلمي، أو تشكل عقبة في نشاطهم العملي" (عرفه المجيدل والرميضي،٢٠١٠، ص. ٧٨).

٨-٥- أما حفحوف (٢٠٠٨) فرأى أنها: "مجموعة من العوامل التي تجتمع فتمنع حدوث ظاهرة ما، سواء بشكل نسبي أم بشكل كلي، وقد تسهم في ذلك بنسب متفاوتة أو متساوية (ص. ٩٠).

تُعرف إجرائياً بأنها: العقبات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السورية، وتعترض طريقها لتحسين ترتيبها ضمن التصنيفات العالمية للجامعات، وهي صعوبات مرتبطة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، وصعوبات مرتبطة بالبرامج الأكاديمية، وصعوبات مرتبطة بالموارد البشرية، وصعوبات مرتبطة بالموارد المادية والمالية، وصعوبات مرتبطة بالبرامج البحثية.

-**التعريف الإجرائي الإدارية والتنظيمي:** هي التزام الإدارة العليا في الجامعة وقناعتها بتبني مدخل إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها وترسيخ ثقافتها في كل عملياتها وانشطتها ووحداتها التعليمية ويقاس بدرجة اتي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة.

- **التعريف الإجرائي البرامج الأكاديمية:** هو تجسيد معايير الجودة في كافة الكليات الجامعية سواء منها التطبيقية والنظرية ويقاس بدرجة اتي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة.

- **التعريف الإجرائي الموارد البشرية:** هي قدرة إدارة الجامعة على اختيار كوادرها البشرية من أعضاء هيئة التدريس وطلبة وفق معايير الجودة ويقاس بدرجة اتي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة.

- **التعريف الإجرائي الموارد المادية والبشرية:** هو قدرة الجامعة على توفير المخصصات المالية والمادية التي تساعد في تطبيق معايير الجودة على الحوافز المالية والمادية التي تخص الجوانب الفيزيقية والتكنولوجية في الكليات ويقاس بدرجة اتي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة.

– **التعريف الإجرائي البرامج البحثية:** قدرة الجامعة على توفير مستلزمات البحوث العلمية من مكتبات، مراجع، مختبرات، الى اخره.... بما يحقق الجودة الشاملة ويقاس بدرجة اتي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة.

٩– دراسات سابقة:

يعرض الباحث دراسات سابقة ذات صلة بموضوع البحث الحالي بدءاً من الأقدم إلى الأحدث وذلك من خلال محورين، يتناول المحور الأول صعوبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات أما المحور الثاني فيتناول ترتيب الجامعات والتصنيفات العالمية، على النحو الآتي:

٩–١– دراسات سابقة عربية:

٩–١–١– دراسة طرابلسية (٢٠٠٣) بعنوان: إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم العالي دراسة تطبيقية على جامعة تشرين.

هدفت الدراسة تعرف متطلبات إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأحد أدواته الاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (١٥٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، توصلت لعدة نتائج، أهمها: إن قطاع التعليم العالي في سورية يفتقر الى المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، وعدم ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة بالجامعات السورية مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة على مستوى الأبعاد الخمسة الآتية: القيادة الإدارية، الهياكل والنظم، التحسن المستمر، التجديد والإبداع، التوجيه بالعمل.

٩–١–٢– دراسة مدوخ (٢٠٠٨) بعنوان: معوقات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها.

هدفت الدراسة إلى تعرف المعوقات التي تواجه الجامعات الفلسطينية لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، وسبل التغلب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة بأعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (١٥٥)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: وجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات

الجامعية، وافتقار أعضاء هيئة التدريس بالمعرفة الكافية لمبادئ الجودة، كما أكدت النتائج أن معوقات تطبيق الجودة الشاملة هي محور البحث العلمي.

٩-١-٣- دراسة دياب (٢٠٠٩) بعنوان: معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الجامعة الفلسطينية الفاعلة، دراسة حالة).

هدفت الدراسة إلى بناء إدارة موضوعية لقياس درجة استيفاء مبادئ الجودة الشاملة ومعاييرها في مؤسسات التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٠) عضو هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمها: إن الجامعة لا توفر مستلزمات الأنشطة المرافقة من قاعات وملاعب، وجود قصور في تطوير القوى البشرية العاملة، أن حجم البحوث والدراسات والمقالات المنشورة في مجلات محكمة لا يتناسب مع حجم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، كما أظهرت النتائج أن الجامعة لا تمنح الطلبة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات.

٩-١-٤- دراسة المجيدل والرميضي (٢٠١٠) بعنوان: معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية دراسة ميدانية في جامعتي دمشق والكويت أنموذجاً.

هدفت الدراسة إلى الوقوف بشكل منهجي على المعوقات التي تحول دون قيام أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق والكويت بأعباء بأبحاث علمية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانة طبقت في دمشق والكويت، وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج الآتية: وجود فروق دالة احصائياً بين إجابات أفراد العينة حول معوقات البحث العلمي بين الجنسين على المستوى الكلي، أما على مستوى المعوق المادي لا توجد فروق بين الجنسين بسبب عدم اعتمام المؤسسات في المجتمع المدني بأهمية تلك الأبحاث. وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات البحث العلمي في كل من جامعتي دمشق والكويت وذلك لصالح جامعة دمشق على المستوى الكلي، أما بالنسبة على مستوى المعوق فقد وجد فروق بين الجامعتين سواء على مستوى المعوق المعنوي والمادي والإداري.

٩-١-٥- دراسة أحمد وتهامي (٢٠١٢) بعنوان: دراسة تقويمية لواقع ترتيب الجامعات المصرية في ضوء معايير التصنيف العالمية للجامعات.

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع ترتيب الجامعات المصرية في قوائم التصنيف العالمية للجامعات، ورصد أسباب غياب الجامعات المصرية في قوائم التصنيف العالمية للجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٧٥) عضواً، وخلصت إلى عدد من النتائج، أهمها: ضعف منشورات الجامعة على مواقع الانترنت، وضعف دور البوابات الالكترونية بالجامعات، كما أكدت نتائج الدراسة مراجعة سياسات قبول الطلاب، وضعف التعاون بين مراكز ووحدات البحوث بالجامعات، وقصور ميزانية البحث العلمي، وغياب المعايير المحددة والعادلة لاختيار القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات المصرية، وغياب المعايير في تقييم قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٩-١-٦- دراسة الشمري (٢٠١٢) بعنوان: معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة ديالي بالعراق.

هدفت الدراسة تعرف معايير الجودة الشاملة لجامعة ديالي، وتحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة في جامعة ديالي وتعرف الفروق في إجابات العينة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتمثلت العينة من الإداريين الأكاديميين والبالغ عددهم (١٣٢) فرداً، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها: إن الجامعة تفتقر إلى وجود الخطط الكافية لتطبيق معايير الجودة الشاملة، كما بلغ عدد المحاور التي عدت معوقات للجودة الشاملة في جامعة ديالي عشرة محاور أهمها (البحث العلمي، والقيادة والتنظيم الإداري، والموارد البشرية والمادية والفنية ، والبرامج الأكاديمية ، وخدمة المجتمع، والتقويم)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير سنوات الخدمة حول معوقات تطبيق الجودة لصالح ذو أصحاب الخدمة من ١٠ سنوات فأكثر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمتغير الجنس حول المعوقات.

٩-١-٧- دراسة العضاضي (٢٠١٢) بعنوان: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي،

هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من خمس مجالات هي: (الجوانب القيادية، الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية والتنظيمية، جوانب البحث العلمي، جوانب خدمة المجتمع). وتكونت عيّنة البحث من أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم الأكاديمية أكثر من خمس سنوات والبالغ عددهم (٣١٣). وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية وخدمة المجتمع وتعزى لمتغير خبرة عضو هيئة التدريس، بينما لا يوجد فروق في بقية الجوانب.

محور التصنيف

٩-١-٨- دراسة صدقي (٢٠١٥). بعنوان: تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات: "جامعة القاهرة نموذجاً".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير النشر الدولي بوصفه معياراً لتصنيف الجامعات عالمياً وتأثير ذلك في ترتيب جامعة القاهرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن النشر الدولي للإنتاج الفكري يؤثر في تصنيف جامعة القاهرة، بإعطاء التصنيف وزناً نسبياً مقداره (٤٠%) لمعيار جودة الأداء البحثي للجامعات، والتي تقاس بعدد المقالات المنشورة في مجلات علمية دولية محكمة، كما خصص تصنيف التايمز نسبة (٣٠%) من تقييمه للجامعات لمعدل النشر لكل عضو هيئة تدريس في المعيار الخاص بالاستشهادات ومعامل التأثير البحوث المنشورة.

٩-١-٩- دراسة جويلي (٢٠١٦) بعنوان: تميز الجامعات المصرية على ضوء تصنيف التايمز وكيو إس الإنجليزية.

هدفت الدراسة إلى محاولة تضييق الفجوة بين الجامعات المصرية والجامعات التي حصلت على ترتيب متقدم عالمياً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، جرى تطبيقها على عينة وقدرها

(١٤٥) عضو هيئة تدريسية، وتوصلت لعدة نتائج، أهمها: ضرورة أن تستفيد الجامعات المصرية من المعايير الخاصة بتصنيف التايمز وكيو إس عند تحديث وتطوير أنظمتها وصولاً إلى التميز والاشتراك في الإبداع العالمي، وأكدت ضرورة دعم التعاون والترابط بين الجامعات المصرية وبين الجامعات في الدول المتقدمة من أجل تطوير نظم التعليم الجامعي المصري.

٩-١-١٠- دراسة شعبان (٢٠١٧) بعنوان: آليات تحسين ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات: الجامعات المصرية والسعودية نموذجاً.

هدفت الدراسة إلى وضع آليات لتحسين ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الإطار المفاهيم للتصنيفات العالمية للجامعات، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، موزعة على عينة مقدارها (٢٥٤) عضو هيئة تدريسية، وتوصلت الدراسة إلى بعض الآليات لتعزيز كفاءة الجامعات العربية لتحسين ترتيبها في التصنيفات العالمية منها: الاهتمام بجودة العملية التعليمية، والاهتمام بالتنمية المهنية للقيادات الجامعية والمواقع الإلكترونية للجامعات.

٩-١-١١ دراسة العقلة (٢٠١٧): بعنوان القدرة التنافسية لجامعة دمشق وفق معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

هدفت الدراسة التعرف درجة واقع القدرة التنافسية لجامعة دمشق وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وإحدى أدواته الاستبيان الذي طبق على عينة من أعضاء هيئة التدريس، توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها:

١- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة جودة التنافسية وفي مجالي التحسن المستمر، والثقافة التنظيمية، وفقا لمتغير التخصص لصالح الهيئة التدريسية في الكليات التطبيقية.

٢- وجود فروق على الدرجة الكلية لاستبانة جودة القدرة التنافسية وفي مجالاتها الفرعية بين الأساتذة المساعدين والأساتذة لصالح الأساتذة.

٣- عدم وجود فروق بين إجابات أعضاء الهيئة التدريسية ذوي سنوات الخبرة الأقل منم ٥ سنوات وبين أعضاء الهيئة التدريسية ذوي سنوات الخبرة بين ٥-١٠ سنوات على الدرجة الكلية لاستبانة جودة القدرة التنافسية وفي مجالاتها الفرعية.

٩-١-١٢- دراسة فرغلي (٢٠١٨) بعنوان: استراتيجية مقترحة لرفع القدرة التنافسية للخدمات التعليمية في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات المصرية.

هدفت الدراسة وضع استراتيجية للوصول بالخدمات التعليمية بالجامعات المصرية إلى مستوى العالمية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: تردي المكانة للجامعات المصرية في التصنيفات العالمية، كما أنه يوجد العديد من الأزمات تعوق القدرة التنافسية على المستوى العالمي للجامعات المصرية ومن مواطن الخلل التي تسببت في ذلك، عجز الجامعات المصرية عن تلبية المتطلبات التي تفرضها معايير التصنيفات.

٩-١-١٣- دراسة مصطفى (٢٠١٨) بعنوان: العوامل المؤثرة في رتب الجامعات المصرية في الترتيبات الدولية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في رتب الجامعات المصرية في الترتيبات الدولية للجامعات، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة في جمع البيانات، وتكونت العينة من (٢١٥) عضو هيئة تدريسية، وتوصلت لعدة نتائج، أهمها: أن من أكثر العوامل تأثيراً في رتب الجامعات المصرية في الترتيبات الدولية اختيار الوظائف القيادية في الجامعات في ضوء عوامل سياسية أكثر منها أكاديمية، وقلة وضوح الخطط المستقبلية للتعليم الجامعي، وضعف كفاءة وتجهيزات المعامل والمختبرات.

٩-١-١٤- دراسة محمد (٢٠٢٠) بعنوان: دراسة نقدية لواقع الجامعات المصرية في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات.

هدفت الدراسة إلى رصد موقع الجامعات المصرية في التصنيف الدولي للجامعات، وتقديم رؤية نقدية لموقع الجامعات المصرية ونقد معايير تلك التصنيفات الدولية، واستخدمت الدراسة المنهج النقدي، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن هذه التصنيفات تعتمد على تصنيف ومقارنة جامعات مختلفة في كل شيء تقريباً، بما في ذلك الموارد المادية والبشرية، وعدد ساعات العمل، وعدد العاملين ومؤهلاتهم، ونسبة المدرسين والباحثين إلى الطلبة إلى غير ذلك، وبالتالي فهي مقارنات غير صحيحة من وجهة نظر علمية، والتي تقتضي مقارنة أشياء أو مؤسسات علمية متماثلة في كل شيء، ولكن التصنيفات الحالية، تقارن جامعات غير قابلة للمقارنة أصلًا. كما تستند التصنيفات إلى فلسفة أن الجامعات المتقدمة في التصنيف هي أكثر إنتاجية من غيرها، إذ تفوق غيرها في جودة الأبحاث والتدريس والخدمات المجتمعية، على الرغم من أن الواقع يشير إلى أن الجامعة قد تتميز في بعد من هذه الأبعاد، وتنخفض في الأبعاد الأخرى. كما تعتمد هذه التصنيفات على جودة البحث أكثر من اعتمادها على جودة التدريس كما أنها تتجاهل خدمة المجتمع لأن من الصعب تحديدها وقياسها.

٩-١-١٥- دراسة البطري (٢٠٢٠) بعنوان: معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة صعدة.

هدفت الدراسة إلى تعرف المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة صعدة، ودرجة الإعاقة في المجالات المادية والمالية والإدارية والمعوقات ذات الصلة بأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (٥٤) عضواً؛ هم جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة صعدة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمها: بلغ المتوسط الحسابي لجميع مجالات الدراسة (٤.١١) بدرجة معوق كبيرة، وعلى مستوى المجالات؛ حصلت المعوقات المادية على أعلى متوسط حسابي بمتوسط (٤.٥٣)، تلتها المعوقات المالية بمتوسط (٤.٥٠)، وثالثاً المعوقات الإدارية

بمتوسط (٣.٨٢)، وأخيراً المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بمتوسط (٣.٦٢). كما بينت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال المعوقات الإدارية والتنظيمية لصالح الذكور وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي في المجالات ككل، كما لم تكن فروق في بقية المجالات.

٩-٢- دراسات باللغة الأجنبية:

٩-٢-١- دراسة هاي (Hay, 2011) في جنوب أفريقيا بعنوان:

Quality Assurance in South Africa Higher Education.

ضمان الجودة في التعليم العالي بجنوب إفريقيا.

هدفت الدراسة إلى تعرف تحديات والعوائق التي تواجه تحقيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي في جنوب أفريقيا وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم المعوقات لتحقيق ضمان الجودة وجود نقص في الموارد البشرية والمالية، وقلة المشاركة في ممارسات الجودة في المؤسسات التعليمية ونقص التوجيه والتدريب اللازم لعمل التقويم الذاتي وكتابة التقارير.

٩-٢-٢- دراسة ويكلند (Wiklund, 2003) في بريطانيا بعنوان:

Embedding Quality: The Challenges for Higher Education.

ترسيخ الجودة: تحديات التعليم العالي.

هدفت الدراسة إلى تقصي آراء عينة من المدراء والأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي البريطانية بشأن المعيقات التي تشكل تحديا يرتبط بترسيخ الجودة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة الدراسة على عينة بلغت (١٨٧) أكاديمياً، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمها: أن تطبيق الجودة بالجامعات يحتاج إلى أن تكون متجانسة مع ثقافة المنظمة وبنيتها، وإذا أرادت المنظمة ترسيخ الجودة، فلابد من تلبية الحاجات والاهتمامات المختلفة للعاملين.

٩-٢-٣- دراسة ميكول (Mikol, ٢٠٠٧) في أستراليا بعنوان:

Quality Assurance in Australian Higher Education.

ضمان الجودة في التعليم العالي الأسترالي.

هدفت الدراسة إلى تقييم إدارة الجودة ودراسة أثرها في الإدارة المؤسسية، واتخاذ القرارات على العملية التعليمية في جامعة جنوب سيدني، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت لعدة نتائج، أهمها: إن استخدام إدارة الجودة قد أثر إيجابيا وعزز قرارات الإدارة من حيث تغيير النظام وإعادة بناء الحوافز، واهتمام المختصين في تقييم المواد، وأصبح التركيز واضحا على قضايا الجودة والقيادة الأكاديمية وخدمة العملاء، وأصبح التطوير مستمرا لنظام المعلومات المؤسسية وتقوية البنية التحتية للأبحاث، وتأسيس حوافز لتشجيع مخرجات الجودة وتطوير بيئة البرامج الجديدة وتقوية خدمات تدعم الطلاب.

٩-٢-٤- دراسة باندي (Pandy, 2014) بعنوان:

Empirical validation of Webometrics based ranking of world universities.

التحقق التجريبي من تصنيف الجامعات العالمية المستند إلى قياسات الويب.

استهدفت الدراسة المقارنة بين التصنيفات العالمية للجامعات التي تعتمد المعايير التقليدية، من مثل: جودة التعليم ونوعية أعضاء هيئة التدريس ومخرجات البحث العلمي، وبين التصنيفات التي تعتمد مواقع الانترنت أيضاً المقارنة بين تصنيفين يعتمدان مواقع الانترنت، وهما تصنيف وبيومتريك والتصنيف بحسب شهرة الموقع الالكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد اتفاق كبير بين تصنيف الويبومتريكس وتصنيف شنغهاي، كما أنه يوجد اتفاق أقل بين تصنيف الويبومتريكس وتصنيف التايمز، كما أظهرت الدراسة أنه يوجد اتفاق أقل نسبياً بين تصنيف وبيومتريكس والتصنيف بحسب شهرة الموقع الالكتروني.

٩-٢-٥- دراسة النجار وجواد (Alnajar and Jawad, 2014) في الأردن بعنوان:

Study of total quality obstacles application in national university education.

دراسة تطبيق معوقات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي العالمي.

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم العقبات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية العراقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استطلاع آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في مجموعة كليات أهلية عراقية بلغ عددها (١٢٢) عضو هيئة تدريس، وقد شملت هذه المعوقات(معوقات التدريس، ومعوقات البحث العلمي، ومعوقات خدمة المجتمع، ومعوقات المناهج التعليمية، ومعوقات الإدارة

العليا) وتوصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج، أهمها : اتفاق عينة البحث على عدم توافر متطلبات التطبيق للجودة الشاملة، ووجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة مع معوق الإدارة العليا، وهيئة التدريس، والبحث العلمي، والتمويل، وتطبيق ادارة الجودة الشاملة

٩-٢-٦- دراسة كاكير وآخرون (Cakir et al., 2015) بعنوان:

A comparative analysis of global and national university ranking systems.

تحليل مقارن لأنظمة تصنيف الجامعات العالمية والوطنية.

هدفت الدراسة إلى استهدفت التوصل إلى مقارنة لنظم ترتيب الجامعات القومية والعالمية بالنسبة لمؤشراتها ونتائج ترتيبها، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت لعدة نتائج، أهمها: أن الترتيبات القومية تتضمن عدداً أكبر من المؤشرات التي تركز بصفة أولية على المؤشرات التعليمية المؤسسية، أما نظم الترتيب العالمية تتجه إلى الحصول على مؤشرات أقل، وتركز على الأداء البحثي.

٩-٣- تعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة سواء أكان ذلك في محور الجودة الشاملة أم محور التصنيفات العالمية للجامعات، إذ أن أغلب الدراسات السابقة ركزت على تبادل الجودة الشاملة في الجامعات العربية والعالمية، وركزت أغلبها على البحث عن معوقات تطبيق الجامعات للجودة الشاملة كدراسات نصري (٢٠٠٨)، الحربي (٢٠١١)، الشمري (٢٠١٢)، العضاضي (٢٠١٢)، البطري (٢٠٢٠). وبعضها حاول وضع تصور مقترح لتطوير أداء الجامعة وفق معايير الجودة كدراسة الهادي (٢٠٠٥) وبعضهم الآخر حاول تقويم واقع معايير الجودة في الجامعات كدراسات دياب (٢٠٠٩)، هاي (٢٠٠١)، ميكول (٢٠٠٧)، بينما حاولت دراسات أخرى تتبع ترتيب الجامعات وفق معايير التصنيف العالمية للجامعات من مثل دراسات أحمد وتهامي (٢٠١٧)، صدقي (٢٠١٥)، جويلي (٢٠١٦)، مصطفى (٢٠١١)، محمد (٢٠٢٠)،

أما من حيث الاختلاف فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة، بأنها ركزت على تعرّف درجة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

وانعكاسها على تصنيف الجامعات السورية ضمن التصنيفات العالمية، وتحديد الصعوبات التي تعترض تطبيق الجودة الشاملة ضمن بعض عناصر الجامعة، سواء على مستوى الإدارة والبرامج الأكاديمية والبحثية، أم الموارد البشرية والمادية، في حين تناولت الدراسات السابقة معايير الجودة من خلال التطبيق والتقويم والتطوير، كما تناولت بعض الدراسات واقع ترتيب الجامعات في ضوء التصنيفات العالمية، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

٩-٣-١- تحديد أهم معوقات الجودة الشاملة في الجامعات.

٩-٣-٢- اختيار أهم عناصر العلمية التي يجب أن تتوافر لديها الجودة الشاملة في الجامعة.

٩-٣-٣- تحديد أهم المعايير المعتمدة في التصنيفات العالمية الأشهر، وعددها أربع تصنيفات.

الجديد في الدراسة ندرة الدراسات التي تناولت صعوبات تصنيف الجامعات السورية على المستوى المحلي على حد علم الباحث .

الإطار النظري

تمهيد.

١- المحور الأول: الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

٢- المحور الثاني: التصنيفات الأكاديمية للجامعات عالمياً وعلاقتها بالجودة الشاملة.

خلاصة الفصل.

المحور الأول: الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

١- نشأة الجودة الشاملة في التعليم.

٢- الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي.

٣- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي.

٤- أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وفوائدها.

٥- نظم الجودة الشاملة في التعليم العالي.

٦- متطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي.

٧- معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

٨- الجودة الشاملة في التعليم العالي السوري.

٩- صعوبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات

يهتم هذا الفصل بنشأه الجودة الشاملة والاهتمام بها في التعليم الجامعي، ثم عرض مفهومها بالتعلم العالي وأهمية تطبيقها وفوائدها بالتعليم العالي، فضلاً عن التركيز على نظم الجودة الشاملة في التعليم العالي ومتطلبات تطبيقها، بهدف الوقوف على أهم معاييرها ضمن المؤسسة الجامعية وأهم المعوقات التي تعيق تطبيقها في الجامعات العربية، وفيما يأتي عرض ذلك.

١- نشأة الجودة الشاملة في التعليم:

تحول مفهوم الجودة من تقويم السلع والمنتجات الصناعية إلى مصطلح تربوي تعليمي، وذلك تبعاً لأهميته، فتسعى المؤسسات التعليمية إلى تقديم أفضل الخدمات، ما جعل الاهتمام بالجودة مهماً في الفترة الحديثة في المؤسسات التعليمية، وأصبحت مصطلحاً للخدمة التعليمية، وأصبح التوجه نحو الجودة ميزة للمؤسسة التعليمية، وأصبحت أجهزة التعليم تستخدم الجودة بوصفها معياراً للمنتج التعليمي. فقد بدأت حركة تعزيز الجودة في الولايات المتحدة للجامعات منذ الثلاثينيات من القرن العشرين، إذ كانت مؤسسات الولايات المتحدة للتعليم العالي تكافح من أجل الجودة، وتؤكد مجموعة من الإجراءات الكمية التي تعدها مؤشرات على الجودة (Hakan et al., 2003, p. 8).

ولعل الباحث النيوزلندي شارلز بيبي (Sharless Bebey) يعود له الفضل في ذلك؛ إذ لفت الانتباه إلى مسائل النوع والجودة في التعليم، وإلى إمكانية التخطيط بل ضرورته، لرفع جودة التعليم.

وفي عام ١٩٦٩ تم عقد ندوة بإشراف المعهد الدولي للتخطيط التربوي في باريس التابع لمنظمة اليونسكو، ودعي بيبي نفسه ليكون منسقها العام، وضمت كبار الاقتصاديين والتربويين من مختلف أنحاء العالم، وكانت الندوة بعنوان: الجودة في التخطيط التربوي، وكان لها وقعها الكبير الذي مازال يتردد في البحوث حتى اليوم (الأمين، ١٩٩٥، ص ص. ١٥٢ – ١٥٧).

وفي عام ١٩٩١ بدأ الاهتمام الفعلي بالجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، إذ تأسس اتحاد اشتمل على مجموعة من المنظمات المهنية مثل جمعيات الأعمال وغيرها فضلاً عن الجامعات الأميركية، فقد سعى هذا الاتحاد إلى تحقيق الأهداف التعليمية الآتية:

١-١- جعل الجودة من المفاهيم التي تخدم مختلف العمليات التعليمية لجميع المدارس والجامعات في الولايات المتحدة.

١-٢- إدخال حصص الجودة الشاملة في المناهج الدراسية للطلبة.

١-٣- تحسين جودة محتوى المواد والمستلزمات التعليمية الأخرى (أبو الرب وآخرون، ٢٠١٠، ص. ١٥٤).

وبدأ الاهتمام بالجودة الشاملة في العالم العربي مع بداية القرن الحادي والعشرين، إذ عقد المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج العربي برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي للمدة من (٢٠٠٢/٦/٢٣/٢٢/ في الدوحة بقطر، وتضمن الإجراءات لتطبيق معايير الجودة الشاملة في المجال التربوي (الناصر، ٢٠٠٧، ص. ٥٨). فأصبح تحسين جودة التعليم أولوية ملحة في إطار العمل العربي من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع كماً وكيفاً، كما أصبح توفير تعليم متميز في مجمل العمليات والمهارات التعليمية هدفاً تمليه متطلبات التنمية والتعامل الفاعل مع متغيرات العولمة ومواجهة تحديات المنافسة في السوق العالمية، وتستدعي هذه الأولوية التركيز على تطوير الهيئة التدريسية، كما تستدعي أيضاً تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣)، وخاصة إن مؤسساتنا التعليمية تواجه العديد من المعوقات سواء على مستوى التطورات التقنية وسرعة التغير أم على مستوى الجوانب الاقتصادية والثقافية، وكل ذلك وغيره يوجب على المسؤولين والقائمين على التعليم تغيير النظرة التقليدية للتعليم إلى مفهوم أكثر شمولاً ، ولن يتأتى ذلك إلّا من خلال بناء نظام يقدم برامج تعليمية متميزة تطبق الجودة الشاملة ومعاييرها وتنهض بمستوى الفرد والمجتمع. ولذلك ظهرت اتجاهات حديثة في مجال التربية والتعليم تناولت مختلف جوانب العملية التعليمية، بوصف التعليم وسيلة المجتمع في مواجهة تلك التطورات وتعقيداتها، وكان من أحدث تلك الاتجاهات الدعوة إلى تبني الجودة الشاملة في التعليم، وبعد تطبيق هذا الاتجاه في عمل المؤسسات الانتاجية والخدمية وتحقيقها

نجاحات كبيرة، جرى تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم في تسعينيات من القرن العشرين، وأصبحت الجودة الشاملة سمة القرن الحادي والعشرين في إدارة المؤسسات الانتاجية والخدمية بشكل عام والتعليم ونظمه بشكل خاص حتى أصبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته (عطية، ٢٠٠٨، ص. ١٩). ولتحول المؤسسة التعليمية نحو مبادئ الجودة فلا بد من تقبل الأفراد لثقافة الجودة، 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 أنها تحتاج إلى خمس سنوات حتى تدرك المؤسسة المنافع والفوائد، كما تتطلب ثقافة الجودة أن يمتلك الأفراد العاملون في المؤسسة الاعتقاد والإيمان بالحاجة للتغيير والتطوير، وأن يتم إشراكهم في تخطيط هذه التغييرات وتنفيذها" (مجيد، ٢٠١١، ص. ٢٣). ومن المعروف إن نظام الجودة الشاملة نظام عالمي يمكن تطبيقه في المؤسسات التعليمية كافة وغير التعليمية، إلّا أنه يحتاج إلى دقة في التنفيذ، وبيئة ومناخ مناسب لتفعيله، علاوة على النفقات الكبيرة التي تحتاجها المؤسسة في أثناء عملية التطبيق، وخاصة فيما يتعلق بتوفير البيئة التعليمية المتميزة من إدارة وأطر تدريسية ذات كفايات معرفية وأخلاقية وشخصية مرتفعة، وبيئة مادية من مبان ومرافق وتدريب للأطر البشرية والتجهيزات، والمعامل والمختبرات ومعامل اللغات والحاسوب وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية، وكل ذلك ينبغي توفيره، حتى تحصل المؤسسة على مواصفات الجودة الشاملة.

ولهذا يرى دعمس (٢٠٠٩) بأنه لم يعد مقبولاً أن تقوم المؤسسات التعليمية بإعداد مخرجات تعليمية لإرضاء مجتمعها المحلي فقط، بل التحدي أمام الجامعة يتمثل بقدرتها على إعداد طالب عالمي لديه المعرفة والمهارات التي تمكنه من مقابلة أو تجاوز معارف ومهارات أفراده على الصعيد العالمي ومتمسك في الوقت نفسه بالثوابت والقيم المجتمعية. والجودة الشاملة ليست نتاج الصدفة بل تأتي دائما نتيجة الجهد الذكي هي الإدارة لإنتاج شيء متفوق. لذلك تتميز منهجية الجودة الشاملة بشمولية وتكامل منظومتها من المبادئ والقيم والنظم والمعايير والتقنيات المختلفة لتحسين جودة مرتكزات العمل في الجامعات، وتتمثل في تحسين وتطوير نوعية التعلم والتعليم والفرص الأكاديمية المقدمة لطلابها، وتجويد قدرتها البحثية وزيادة إسهاماتها المجتمعية وفرصها

لاستشراف مستقبلها، وتعزيز قدرتها التنافسية للنمو وتحقيق الصدارة، والارتقاء بسمعتها النوعية وبتمكينها من الحصول على الاعتماد المؤسسي والأكاديمي لبرامجها التعليمية.

٢- الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي:

أصبح الاهتمام بالجودة الشاملة يشكل أهمية كبيرة في مجال التعليم، نتيجة لحدوث التطورات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية السريعة والتعليم هو أساس تلك التطورات، وقد تزايد هذا الاهتمام بالجودة على نحو كبير في منتصف السبعينات من القرن العشرين نتيجة للعوامل التي فرضتها الظروف في تلك الفترة، ولعل ما كتبه الباحثون والمختصون من دراسات وبحوث تناولت موضوع أهمية الإفادة من الجودة الشاملة في العملية التعليمية، وترى إبراهيم (٢٠١٢) أن أهمية الجودة في التعليم، تكمن في أنها:

٢-١- نظام عالمي وهو سمة العصر الحديث (عصر اقتصاد المعرفة).

٢-٢- تؤكد استمرار عمليات التحسين والتطوير، وتحديد معايير مستويات الجودة المطلوبة.

٢-٣- الجودة مرتبطة بتحسين الإنتاج.

٢-٤- تسعى إلى تطوير المها رات القيادية والإدارية.

٢-٥- تسعى إلى تقليل الهدر الفاقد.

٢-٦- نظام يتصف بالشمولية في مختلف المجالات.

٢-٧- يدلل على عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب السائدة في الجامعات في تحقيق الجودة المطلوبة.

٢-٨- تعني الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية.

٢-٩- تركز على تعرف احتياجات العميل، والسعي لتحقيقها من خلال إعداد استراتيجية تحسين الجودة.

٢-١٠- تؤكد التخفيف من تعدد مستويات الهيكل التنظيمي.

٢-١١- تعني اتخاذ القرارات الموضوعية وبأسلوب علمي.

٢-١٢- تركز على العمل بروح الفريق.

٢-١٣- تحفز العاملين على تحمل المسؤولية، وتمنحهم الثقة بالنفس.

وأخيراً تأتي أهمية الجودة الشاملة من كونها منهج شامل للتغيير أبعد من كونه نظاماً يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات، والالتزام بها وتطبيقها من قبل أي مؤسسة أو منظمة يعني قابلية تغيير سلوكيات أفرادها تجاه مفهوم الجودة ومتطلباتها، والنظر إلى أنشطتها ككل متكامل بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لمجهود وتعاون العاملين بها، وتنمي لديهم روح الفريق والإحساس بالفخر والاعتزاز نتيجة تحسن سمعة هذه المؤسسة (العزاوي، ٢٠٠٥، ص. ٥٥). غير أن الملاحظ في حراك الجامعات العربية -ومنها الجامعات السورية- تركيز جل اهتمامها في الحصول على الاعتماد بنوعية، ولا سيما من هيئات الاعتماد العالمية، وهذا الأمر وعلى الرغم من أهميته وضرورته إلا أنه أبعد معظم الجامعات العربية عن التركيز على تحقيق الغاية الكبرى المقصودة من تطبيق نظم ضمان الجودة الشاملة؛ ألا وهو ترسيخ هذه النظم في الكيان المؤسسي للجامعة، وجعل الجودة جزءاً من الروتين اليومي العمليات الإدارية والأكاديمية جميعها، واستمرار هذا التطبيق وصولاً للتميز والجودة في مخرجات الجامعة بأشكالها كافة، وعلى رأسها الكوادر البشرية والمؤهلة بكافة المهارات والقدرات والخبرات والمعارف المتخصصة التي تجعل منها الأداة الفعالة في عصر اقتصاد المعرفة، وأصبح ينصب اهتمام تلك الجامعات العربية التجهيز الشكلي لمتطلبات الاعتماد وتنفيذ بنوده ومعاييره للحصول على شهادة الاعتماد فحسب.

٣- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن مفهوم الجودة الشاملة واسع لا يمكن حصره لاشتماله على جوانب عديدة منها إدارية وفنية وبشرية وسلوكية واجتماعية، ونظراً للتعاريف العديدة التي تناولت الجودة الشاملة، بشكل عام والتعاريف التي تناولت الجودة الشاملة في التعليم بشكل خاص سوف يتم تناول التعاريف الخاصة بالجودة الشاملة في التعليم، بما يخدم هدف الدراسة الحالية. ولكن الجودة الشاملة من المفاهيم المركبة التي تتضمن مجموعة من المفاهيم الأخرى

بداخلها، لذا يتطلب الأمر عند محاولة تعريف مفهوم الجودة الشاملة يجب التعرض لتعريف كل من هذه المفاهيم المتضمنة فيه، كما يأتي:

٣-١- مفهوم الجودة:

تعرّف لغوياً بأن: "أصلها من الجود والجيد: نقيض الرديء، وأجاد الشيء: أي أتى بالجيد من القوم والفعل" (قرم، ٢٠٠٨، ص. ٩٦). فالجودة ترتبط بثلاثة جوانب رئيسة هي: الأداء، والتصميم، والمنتج النهائي. ويرى الحربي (٢٠١١) بأن كل جانب من الجوانب السابقة له أبعاد متعددة، ويعرف الكتاب الجودة من خلالها وهي: الأهداف التي تحققها الجودة للفرد أو المؤسسة أو المجتمع، إلخ. فالجودة وفقاً لهذا تعرف بأنها انخفاض نسبة العيوب وانخفاض التالف والفاقد، وانخفاض في شكاوى العملاء، وتحسين الأداء وتطويره.

أما الخصائص المتعلقة بنتائج الجودة سواء أكانت سلعة أم خدمة أم منتجاً من حيث الدقة أو الشكل أو المتانة أو التميز...إلخ. كتعريف قاموس أكسفورد Oxford للجودة والذي ذكره (مصطفى، ٢٠٠٩، ص. ١٩): "درجة التميز والأفضلية". وأما المطابقة للموصفات، وتتعلق بمدى مطابقة المخرج النهائي للمواصفات والخصائص التي تعكس احتياجات وتوقعات المستفيدين منه. ويعرفها درندري وهوك (٢٠٠٨ ص. ٤) بأنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة".

٣-١-١- ضرورة تحديد معايير لمستوى الأداء الجيد المطلوب، وكذلك الخصائص والمواصفات المطلوبة في المخرج النهائي، بالاعتماد على أهداف وتوقعات إدارة ما أو مؤسسة، وحاجات ومتطلبات المستفيدين.

٣-١-٢- أن يتم قياس درجة التطابق بين المعايير المحددة للأداء الجيد والممارسات الفعلية بالمؤسسة، ودرجة تطابق مواصفات المخرج النهائي مع المواصفات المحددة. بالاعتماد على تقدير درجة رضا المستفيدين عن نواتج الأداء والمخرجات النهائية للمؤسسة. وبذلك أصبح تعريف الجودة في التعليم العالي مرتبطاً بهذين الجانبين

٣-٢- مفهوم الجودة في التعليم العالي:

عرفت الجودة في التعليم الجامعي بأنها: "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال اختيار وانتقاء المدخلات الجيدة وتطبيق العمليات المختلفة لإشباع حاجات الطلبة ورفع قدرتهم المتنوعة التي تفي بمتطلبات السوق وحاجات المجتمع" (برير، ٢٠٠٨، ص. ١٤٠). كما عرفها الربيعي (٢٠٠٨) بأنها: "مقدار مجموعة من الخصائص والمميزات للمنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل، والمجتمع، والجهات الداخلية بمؤسسات التعليم العالي والخارجية المنتفعة منه" (ص. ٣٨١). وعرفت جودة التعليم العالي بأنها: الالتزام بتحقيق مستويات تعليمية عالية الجودة في المصادر لكل من التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع وتنمية البيئة، وغيرها من عناصر لمنظومة التعليم العالي من مدخلات وعمليات ومخرجات (عبد السلام، ٢٠١٦، ص. ٣١٢). كما عرفت جودة التعليم العالي بأنها: "أسلوب متكامل يطبق في المؤسسات التعليمية على جميع المستويات ليوفر للأفراد وسوق العمل، والمراحل التعليمية العليا، والمجتمع، الفرصة لإرضائهم سواء في مجال الخريجين أم البحث العلمي، أو خدمة المجتمع والبيئة" (الشخيبي، ٢٠١٢، ص. ٨٢). وفي ضوء ذلك يمكن القول إنه مهما تعددت تعريفات الجودة يظل الهدف هو ضمان أداء جيد في مؤسسة التعليم العالي يشمل جوانب العمل كله؛ إذ يؤدي في النهاية إلى مخرجات عالية الكفاءة والفعالية، والقدرة على المنافسة في ميادين الحياة والعمل المختلفة. وحتى يتوفر هذا الأداء المتميز للجامعات فلابد من ضمان التميز بالعملية التعليمية وتوافر الأساليب التدريسية المناسبة والفعالة والدعم للطلبة، إضافة لتوفير البرامج الأكاديمية الملائمة لحاجات السوق والعصر فضلاً عن تنشيط آليات البحث العلمي وتوفير الموارد البشرية والمادية بالجامعة... إلخ.

٣-٣- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن تحقيق جودة التعليم العالي يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والخطط والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل توفير ظروف مواتيه للابتكار والإبداع لضمان توافر المتطلبات والمقومات التي تهيئ للتميز والمنافسة على المستوى المحلي والعالمي. فهناك أبعاد كثيرة للعمل الجامعي تمثل مختلف عناصر

منظومة الجامعة منها على سبيل المثال كما ورد في الدليل الأول: (للهيئة الوطنية، ٢٠٠٩، ص. ٤٣) كمستوى تحصيل الطلاب، وقدرة أعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم، ومستوى المرافق والتجهيزات، والتقنية، وفعالية التعليم، والتخطيط والعمليات الإدارية، ومدى ملاءمة البرامج والمناهج والمقررات الدراسية والأنشطة...إلخ؛ وحتى تتحقق الجودة لابد أن تشمل جميع أبعاد العمل الجامعي، وقد ارتبطت هذه الشمولية بالجودة ليظهر مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، إذ عرفه كثير من الباحثين بتعريفات متنوعه: فقد عرفها البيلاوي وآخرون (٢٠٠٦) بأنها: "مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها؛ من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع" (ص. ٢١). كما عرفها غالب وعالم (٢٠٠٨) بأنها: "أسلوب متكامل يطبق على المؤسسة التعليمية بهدف تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية واستشارية بأكفأ الأساليب، وأقل التكاليف، وأعلى جودة ممكنه" (ص. ٣٨). وعرف الزيات (٢٠٠٧) الجودة الشاملة بأنها "القوة المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وتهدف دائماً إلى التقليل من الوقوع في أخطاء تؤدي إلى الفشل، ومن أمثلتها تطوير المقررات الدراسية، وإجراء مراجعات مستمرة للبرامج الأكاديمية، ووضع الحوافز، وتطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسة" (ص. ١٣٤). كما عرفت الجودة الشاملة بأنها: "الحصول على منتج جيد من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام، بما يتضمنه من طالب، وإدارة مؤسسية، ومباني، ومرافق ومناخ عام داخل المؤسسة، وتحسين أداء المعلم وأداء الطالب وأداء المؤسسة، وإجراءات ومرجعيات العملية التعليمية، بما يسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية ومن أهمها خريج الجامعة" (الشهراني، ٢٠١٠، ص. ١٩٥).

كما عرف السرحان (٢٠١٣) الجودة الشاملة في الجامعات بأنها: "عبارة عن مجموعة من العمليات المتعددة التي تهدف من ورائها الجامعة إلى رفع الأداء لدى العاملين في الجامعة من إداريين وأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس، وتطوير الخطط الدراسية والمختبرات والمكتبات، مما يجعل الجامعة تتميز في تقديم الخدمات التعليمية، وهذا ينعكس إيجابياً على مخرجات التعليم من الطلبة الخريجين" (ص. ٨).

ويلاحظ مما سبق بأن الجودة الشاملة تتعدى جودة المنتج نفسه، ليشمل العديد من الجوانب المختلفة في المؤسسة التعليمية؛ فهو يشمل جودة الأداء، وجودة المعلومات، والعمليات الإدارية والأكاديمية، وجودة مستويات أعضاء هيئات التدريس، ونتائج ما يقومون به من بحوث متطابقة جميعها مع المواصفات التعليمية والأكاديمية المتعارف عليها، وجودة الموارد وأماكن العمل والبرامج التعليمية، وهذا يتطلب وجود إدارة فاعلة بالجامعة توجه الجهود وتوظف الإمكانيات المادية والبشرية باتجاه التحسين والتطوير المستمر للجودة في كل أبعاد العمل بالجامعة.

وفي ضوء التعاريف السابقة للجودة الشاملة نجد أنها منهجية إدارية تركز على تحقيق التكامل والانسجام، ما بين نظم الجودة، بما تتضمنه من مبادئ وقيم وثقافة تنظيمية وخطط وآليات وتقنيات مع مكونات النظام التعليمي الجامعي الكلية والفرعية من مدخلات وعمليات ومخرجات لتحسين الأداء الجامعي وتطويره باستمرار من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية وتأمين البيئة التعليمية الإيجابية والمحفزة للتميز للوصول بخدمات الجامعة ومخرجاتها إلى مستويات الجودة الملبية لاحتياجات المستفيدين منها داخل الجامعة وخارجها، ولمنافسة الجامعات المتميزة المحلية والعالمية في التصنيفات العالمية.

٤- أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وفوائدها:

إنَ نظرية الجودة التعليمية هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق، يتم استخدامها أو توظيفها كآلية أو نظام في أثناء عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات (Lewis & Smith, 1997, P.14). وتكمن أهمية تطبيق جودة التعليم في مؤسساتنا التعليمية عامة والجامعات بشكل خاص إلى الفجوة العلمية بين مجتمعاتنا والمجتمعات المتقدمة التي تزداد في كل لحظة، ويمكن حصر أهمية تطبيق جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي بالتالي:

٤-١- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات، والذي يمكنها من تقييم ومراجعة وتطوير المدخلات والعمليات والمخرجات فيها.

٤-٢- تساعد في تركيز جهود الجامعات على إتباع الاحتياجات الحقيقية للسوق الذي تخدمه.

٤-٣- إزالة جميع الجوانب غير المنتجة في الجامعة.

٤-٤- أداة تسويقية تمنح مؤسسات التعليم العالي القدرة التنافسية.

٤-٥- طريقة لنقل السلطة والمسؤولية، أو تحويلهما إلى مستوى فرق العمل.

٤-٦- تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل.

٤-٧- تقديم خدمات أفضل للطلبة، وهو ما تدور حوله الجودة (Macrobert, 1995, pp. 45 – 52).

كما أن تطبيق واستخدام مبادئ ومفاهيم الجودة الشاملة لا يمكن أن ينال اهتمام الإدارة العليا في المؤسسة التعليمية، مالم تترتب على تطبيق واستخدام هذه المبادئ فوائد معينة؛ فقد أكد جانغ (Jiang, 2009) أن تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات، يحقق فوائد عدّة منها:

٤-١- إشراك الأطر الأكاديمية والإدارية في التطوير والتحسين المستمر.

٤-٢- صناعة القرارات المناسبة الصحيحة.

٤-٣- إيجاد بيئة داعمة للتحسين المستمر.

٤-٤- زيادة القدرة التنافسية للجامعة في برامجها وخططها الأكاديمية.

وقد حددت إبراهيم (٢٠١٢) فوائد أخرى منها:

٤-١- التحسين المستمر للعملية التعليمية ومخرجاتها بصورة مستمرة.

٤-٢- تطوير المهارات القيادية ولا سيما الإدارية للمدراء ولا سيما القادة العاملون في المؤسسات التربوية التعليمية.

٤-٣- الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.

٤-٤- توفر أدوات ومعايير لقياس الأداء.

٤-٥- تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيدين.

٤-٦- تقليل التكلفة مع تحقيق الأهداف المنشودة

وقد أضاف أبو ملوح (٢٠٠٣) عليهم، ما يلي:

٤-١- ضبط النظام الإداري وتطويره في الجامعة نتيجة وضوح الأدوات وتحديد المسؤوليات.

٤-٢- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية.

٤-٣- تمكين الإدارة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة، والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً.

كما أضافت الفتلاوي (٢٠٠٨) على فوائد جودة التعليم السابقة الآتي:

٤-١- زيادة التفاعل والترابط بين المؤسسة التعليمية وسوق العمل.

٤-٢- زيادة رضا المستفيدين من (الداخلين والخارجين) عن نظام التعليم من خلال تلبية مختلف احتياجاتهم.

٤-٣- معالجة الصعوبة التي تواجه المؤسسات التعليمية بشكل علمي وموضوعي ودقيق.

٥- نظم الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تتضمن الجودة الشاملة مجموعة من النظم التي تعمل على تحقيق الأهداف والغايات المرجوة منها: التحسين والتطوير المستمر لعمليات التعلم والتعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع بالجامعة، وهي على النحو الآتي:

٥-١- التخطيط للجودة الشاملة بالجامعات: يمر التخطيط للجودة الشاملة بالجامعة بثلاث مراحل أساسية؛ أولها: قبل تبني الجودة وترسيخ منهجيتها بالجامعة، يجب أن تكون الجودة الشاملة عنصراً أساسياً في استراتيجية

المؤسسة التعليمية، إذ تبدأ القيادة العليا بالتعهد والالتزام بتأسيسها بالجامعة، وهذا يتطلب على المستوى المؤسسي:

٥-١-١- تأسيس كيانات إدارية وتنظيمية للجودة على المستوى المؤسسي، وعلى مستوى البرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية بالجامعة.

٥-١-٢- تحديد رؤيتها ورسالتها وأهدافها، ووضع الخطة الاستراتيجية لتحسين وتطوير الجامعة في ضوء منظورها الفعلي للجودة الشاملة.

٥-١-٣- إحداث التغيير التنظيمي وتعديل على أبعاد العمل الجامعي جميعها، بما يتوافق مع مبادئ الجودة الشاملة في كل من الهياكل والبناء التنظيمي للجامعة، إدارة العمليات والنظم الأكاديمية، البنية التحتية والتجهيزات والمرافق، تدعيم القدرة الانتاجية والتنافسية للبحث العلمي، إدارة التمويل والموارد البشرية (الحربي، ٢٠١١، ص ص. ٣٤-٣٥).

أما المرحلة الثانية لتخطيط الجودة الشاملة، فهي مرحلة تركز في عمليات التنفيذ لتحقيق الجودة الشاملة بكافة البرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية المختلفة بالجامعة، وتشمل هذه المرحلة كما ورد في (مجيد والزيادات، ٢٠٠٧، ص. ٦٢):

٥-١-١- تحديد المستفيدين من داخل الجامعة أو من خارجها، وتحديد حاجات المستفيدين ومطالبهم وتوقعاتهم.

٥-١-٢- تصميم المنتج التعليمي أو الخدمة وفق متطلبات المستفيدين، فضلاً عن تصميم العمليات وفق معايير الأداء المأمول الوصول إليه.

٥-١-٣- وضع الخطط التشغيلية بما تشمله من إجراءات وإمكانيات مادية وبشرية ومؤشرات إنجاز لتحقيق الجودة.

أما المرحلة الثالثة لتخطيط الجودة فهي مرحلة اللاحقة القائمة على عمليات التقويم والمراجعة لمعرفة درجة التطابق بين معايير الأداء المأمول الوصول إليها وبين الممارسات الفعلية لها. وفي حال ظهرت انحرافات

أو خلل وقصور في نتائج عملية القياس والتقييم يصبح لازماً على إدارة الجامعة أو الكلية أو البرنامج التعليمي القيام بالتعديل والتصحيح من خلال وضع الخطط البديلة للتحسين.

٥-٢- ضمان الجودة الشاملة بالجامعات: عملية ضمان الجودة بالجامعة هي مراجعة مدخلات النظام التعليمي وعملياته التي تخص الرسالة والأهداف والتعلم والتدريس والإدارة والخدمات الطلابية والمباني والتجهيزات والتقنية والبحث العلمي والعلاقة مع المجتمع...إلخ؛ للتأكد من مدى مطابقتها للمعايير الجيدة المعترف بها عالمياً، ودرجة توافق مخرجاتها مع المواصفات المطلوبة فيها والمحددة مسبقاً وفق اعتبارات من مثل: احتياجات المستفيدين من الطلبة والهيئة التدريسية والإدارية والفنية، والمجتمع بأفراده ومؤسساته، وهذا على المستوى المؤسسي لضمان الجودة (الحربي، ٢٠١١، ص. ٣٦).

أما المستوى البرامجي فيتم فيه الاهتمام بالمراجعة والتقويم لكل خطوة وعملية بالبرنامج، للتأكد من مطابقتها للمعايير المحددة والمعترف بها عالمياً، والتي تشمل: أصالة البرنامج والمناهج الدراسية المقدمة من حيث مستواها ومحتواها ومجالات التعلم المتضمنة فيها، واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم لنواتج التعلم للبرنامج والمقررات، والتأكد من جودة الخبرات التي يكتسبها الطالب والخدمات المقدمة له، ووجود سياسة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، إضافة لبعد العمليات الإدارية والتنظيمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع (المليجي والبرازي، ٢٠١٠، ص. ١٣٩).

ونستنتج مما سبق أن عمليات ضمان الجودة الشاملة بالجامعات سواء أكانت على المستوى المؤسسي (كالجامعة) أم البرنامج (الكلية) يساعد على تحقيق عدة أهداف منها:

٥-٢-١- الإسهام في رصد واقع الجامعة، وتحديد نقاط قوتها وجوانب الخلل والقصور بها لتحسينها وتطويرها باستمرار.

٥-٢-٢- زيادة قدرة الجامعة على استثمار مواردها المادية والبشرية والارتقاء بكفاءتها باتجاه تحقيق أهدافها.

٥-٢-٣- التجاوب مع مستجدات العصر وتطوراته العلمية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية... إلخ.

٥-٢-٤- توفير البيانات والمعلومات اللازمة لضمان استمرارية عمليات التحسين والتطوير لجودة النظم الإدارية والبرامج والمناهج والأنشطة التعليمية والخدمات الطلابية بالجامعة.

٥-٢-٥- الارتقاء بمستوى البرامج الأكاديمية لتماثل نظيراتها بالجامعات الرائدة محلياً وعالمياً.

٥-٢-٦- رفع قدرة الجامعة التنافسية وتعزيز سمعتها وثقة المجتمع بنوعية برامجها ومخرجاتها وخدماتها.

٥-٢-٧- تدعيم مشاركة منسوبي الجامعة على اختلاف مستوياتهم الوظيفية في عمليات التحسين والتطوير للجودة في جميع أبعاد العمل الإداري والأكاديمي.

ويمكن القول: إن تحقيق ما سبق لعملية ضمان الجودة في الجامعة يحتاج إلى تأسيس لنظام ضمان الجودة وكتابة السياسات والإجراءات الواجب على الجامعة القيام به لتحقيق الجودة ضمن برامجها الأكاديمية وتصميم الأداء والعمليات الإدارية والأكاديمية والبحثية طبقاً لنظام ضمان الجودة، والتنفيذ لكل تلك الإجراءات، ومن ثم إجراء التقويم الذاتي من قبل الجامعة والكليات في ضوء المعايير المعترف بها محلياً وعالمياً.

٥-٣- ضبط الجودة الشاملة بالجامعات: إن عملية ضبط الجودة هي مجموعة الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج لمجموعة من المعايير المحددة مسبقاً، وقد تؤدي عند الضرورة إلى تعديل في مدخلات وعمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر اتفاقاً مع المواصفات الموضوعة (مجيد والزيادات، ٢٠٠٨، ص. ٣٤٥). أي أن عملية ضبط الجودة لا تمنع الفشل والأخطاء في الأداء أو في المخرج التعليمي، وإنما تمنعه عمليات ضمان الجودة التي تركز على أن تكون المدخلات والعمليات مصممة وفق المعايير المعترف بها عالمياً للوصول للجودة المرغوبة. وتستهدف إجراءات ضبط الجودة إثبات أن المؤسسات قادرة على تلبية المعايير ومؤهلة لاتخاذ إجراءات الاعتماد الأكاديمي، إذ إن ضبط الجودة يعد متطلباً قبلياً وشرطاً لإجراءات الحصول على الاعتماد الأكاديمي (خرابشة، ٢٠١١، ص. ١٠٣). وتستخدم الجامعات في عمليات ضبط الجودة مؤشرات الأداء الرئيسية على المستوى المؤسسي ومؤشرات الأداء على مستوى البرامج الأكاديمية السابقة الذكر في فقرة ضمان الجودة.

٥-٤- عمليات التحسين المستمر للجودة بالجامعات: وأخيراً تكتمل منهجية الجودة الشاملة بتطبيق آلية التحسين المستمر في جميع أبعاد العمل الجامعي الإداري والأكاديمي، والتي تظهر الحاجة إليها وفق نتائج التقويم والمراجعة المستمرة في أثناء عمليات ضمان الجودة وبعد عمليات ضبط الجودة للتأكد من درجة مطابقة ناتج التعلم أو المنتج التعليمي النهائي للموصفات المحددة.

٦- متطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي:

بما أن نظام الجودة الشاملة يهدف إلى التحسين والتطوير بصفة مستمرة، ويعمل على تحقيق أفضل النتائج المرضية من خلال الإنتاج المقدم وبواسطة الأداء الجيد، فإن ذلك هو ما قد تفتقر إليه جامعاتنا التعليمية، إذ إن النظام التعليمي يحتاج إلى مثل ذلك خاصة في زمن الانفجار المعرفي والتقني الذي يشهده عالم اليوم.

لذلك أن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ليس شعارات ترفع وليس نظريات دون تطبيق فعلى أرض الواقع، أنه دراسة وتحليل لواقع التعليم الجامعي وتهيئة هذا الواقع لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مفاصل العمل الجامعي كافة، ولكي يتم تحقيق مفاهيم الجودة الشاملة بصورة قابلة للتطبيق الفعلي لابد من توفر متطلبات تطبيقها. فقد صنفت العديد من الدراسات مؤشرات جودة التعليم الجامعي ومعاييرها إلى عدة تصنيفات تتطابق في بعضها الآخر، وهذا التطابق والاختلاف جاء تبعاً لتوجهات الباحثين ولآرائهم، ونظرياً لا يوجد اختلاف كبير في الآراء التي تتناول مؤشرات الجودة في التعليم العالي، فهي تلتقي عند محاور محددة، وهذا ما أكدته دراسة الجبوري (٢٠١٣) في تحليلها للدراسات التي تناولت مؤشرات الجودة في التعليم، فضلاً عمّا أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة كدراسات الشوري وآخرون (٢٠١٨)، الذيابات والذيابات (٢٠١٨)، العضاضي (٢٠١٢)، مدوخ (٢٠٠٨).

وبناء على ذلك تشمل الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عدداً من المحاور يمكن تحديد أهمها، فيما يأتي كما ورد في (الشورى، ٢٠١٨، ص. ٢٦٧): جودة الإدارة الجامعية، وجودة عضو الهيئة التدريسية، وجودة الطالب، وجودة البرامج التعليمية وطرق التدريس، وجودة الكتاب الجامعي، وجودة الإنفاق الجامعي، وجودة تقييم الأداء الجامعي، وجودة المباني التعليمية وتجهيزاتها، وجودة التشريعات واللوائح، وجودة المتابعة المستمرة للخريجين، وجودة التقويم الداخلي، وجودة التقويم الخارجي، بينما أكد الجبوري وآخرون (٢٠١٣) وآدم (٢٠٠٨) بأن مؤشرات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تتمثل بالآتي:

٦-١- إن الجودة عنصر أساس، يتوجب أخذها بوصفها عنصراً أساسياً عند وضع السياسات والاستراتيجيات المستقبلية للعملية التعليمية.

٦-٢- من المهم جداً نشر ثقافة الجودة قبل وفي أثناء التطبيق لضمان سهولة التطبيق وعدم رفضها، أي إنشاء البيئة الملائمة لها في الجامعات.

٦-٣- إن تطبيق الجودة يتطلب أرضية معينة في البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية كلها داخل الجامعة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق.

٦-٤- الأساس في تطبيق الجودة الدعم المالي والإداري والمعنوي من الإدارات العليا في التعليم العالي والاقتناع بفوائدها كلياً.

٦-٥- لا بد من توافر القناعة التامة لدى الإدارة الجامعية العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجياتها والعمل على نشر هذه القناعة، إذ لا يمكن أن ينجح تطبيق مفهوم إداري تجهل الإدارة أهميته.

٦-٦- إن الحاجة لإقرار أسلوب نظام الجودة لكونه وسيلة فعالة لتعزيز مركزية مؤسسات التعليم العالي بالنسبة للمجتمعات في مواجهة التحديات العالمية المتسارعة والمتنافسة، سواء أكانت عالمية أم إقليمية أم محلية.

٦-٧- إن التحدي الحقيقي يكمن في وضع مفهوم الجودة موضع التطبيق العملي الميداني، ومن أين نبدأ، وكيف يمكن الوصول إلى الغايات من تطبيق هذا المفهوم؟

٦-٨- تنمية الموارد البشرية وتطويرها من مثل: الطلبة والأساتذة من خلال دورات تطويرية عالية المستوى باعتبار العنصر البشري هو رصيد مهم في جودة التعليم الجامعي.

٦-٩- تعرف احتياجات جميع العاملين المستفيدين، وهم الطلاب والأساتذة.

٦-١٠- التعرف على احتياجات سوق العمل من الخريجين واختصاصاتهم العلمية بصورة مستمرة.

٦-١١- توفير وتهيئة مقاييس وأدوات لقياس الظواهر المختلفة في التعليم الجامعي.

وفي ضوء ما سبق فإنه ينبغي تحديد المتطلبات أو ما تسمى بالمعايير والمؤشرات التي ينبغي توافرها في الجامعات العربية ومنها الجامعات السورية، بما يمكنها من تحقيق الجودة الشاملة وذلك في ضوء تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال. لأن تحديد تلك المتطلبات يمكن أن تساعد المسؤولين على تقييم برامج الجودة في المؤسسات الجامعية وتحسينها، علماً أن متطلبات الجودة الشاملة لا يوجد لها مؤشر واحد يستطيع أن يصف بصورة كاملة النظام التعليمي، فهناك العديد من المؤشرات الكمية والنوعية.

ويحدد كثير من الباحثين في حقل التعليم مصادر الجودة في فعالية الإدارة والقيادة للمؤسسة والهيكل التنظيمي، وفعالية الهيئة التدريسية، والبيئة المحيطة، والمدخلات، والعمليات، والتمويل ورعاية شؤون الطلاب والتوازن الجيد للمنهج، والتطبيق التكنولوجي، والمباني الجيدة ونتائج الخبرات والتخصص والقيم الخلقية العليا وغيرها (Chafee, 1992, p. 12).

وبذلك قامت كثير من الدول الغربية إلى اعتماد آلية للحفاظ على الجودة الشاملة ومن أجل ذلك أنشئت هيئات سمي بعضها هيئة اعتماد، وبعضهم الآخر هيئة تقييم، وفي بريطانيا سميت وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي، وفي الأرجنتين أنشئت المفوضية الوطنية للتقويم والاعتماد للجامعات، وفي الدانمارك أسس مركز ضمان الجودة وتقويم التعليم العالي، أما على مستوى الوطن العربي فقد جرى تأسيس بعض المؤسسات التي تعنى بالجودة في بعض الدول العربية منها: المجلس الأعلى للجودة في كل من مصر والسعودية، وكلية إدارة الجودة

الشاملة في الأمارات، فضلاً عن وجود بعض الهيئات واللجان العليا للجودة في الدول العربية الأخرى منها العراق والأردن وسورية. (الجلبي، ٢٠٠٥، ص. ٣١٠-٣١٢).

وفيما يأتي أنموذج مختصر لمؤشرات الجودة الشاملة المستخدمة عالمياً في الجامعات، كما يوضحها الجدول (٢):

جدول (٢): نموذج مؤشرات الجودة الشاملة المستخدمة عالمياً في الجامعات

المعايير المستخدمة من قبل الجامعات	المؤشرات المستخدمة من قبل الجامعات
١- رسالة الجامعة وأهدافها، والتخطيط والتقويم.	- وضوح الأهداف، فهمها، إمكانية تحقيقها. - التخطيط لبلوغ الأهداف، التقويم المستمر.
٢- الإدارة والتنظيم والإشراف على الجامعة.	- المسؤوليات، الصلاحيات، التفويض، العلاقات، القوانين والأنظمة. - الالتزام بمعايير الجودة، طرق اختيار الإداريين وتدريبهم، ممارسة العملية الإدارية.... إلخ.
٣- هيئة التدريس.	- أعدادهم، تعيينهم، واجباتهم، الحريات الأكاديمية. الكفاية التدريسية لعضو هيئة التدريس، المؤهلات والألقاب العملية، مشاركتهم بالجمعيات العلمية والمهنية، نسبة عدد اعضاء التدريس للطلاب... إلخ.
٤- الطلاب.	- شروط القبول، رسوم الدراسة، ونسبة الخريجين الخدمات المتوفرة للطلاب، دافعية الطلاب واستعدادهم.

٥- الإمكانيات المادية.	– مرونة المباني ومراعاة الشروط الهندسية، المكتبة، المعامل والمخابر، خدمات الانترنت، الحواسيب، كثافة القاعات الدراسية.
٥- البحث العلمي.	– تمويل البحوث، البحوث المشتركة، ربط البحث بمشكلات المجتمع، الانتاج العلمي لعضو هيئة التدريس، عدد النشرات العلمية والاقتباسات.
٦- البرامج الأكاديمية.	– البرامج المقدمة، ملائمة البرامج للتخصص، أساليب التدريس، تحسين كفاءة اعضاء هيئة التدريس، ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل ولبيئة الطالب.

٧- معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

نجد كلمة Criteria تعني معياراً للحكم أو مقياساً، وهو مبدأ تُقوم عليه الأشياء، فالمعيار يعبر عما يجب حدوثه (القرشي والمجاهد، ٢٠٢١، ص. ٣٣٨). والمعيار هو "حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إلية، بهدف قياس الواقع وتعرف مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب" (دراكة، وقطيشات، ٢٠١٨، ص. ٩٦). كما تعرف المعايير بأنها: "عبارة عن مجموعة من الشروط المتفق عليها، ويمكن من خلالها تحديد مواطن القوة والضعف، فيما يراد وإصدار حكم عليه" (محمود، ٢٠٠٦، ص. ٤٥١).

أما معايير الجودة "فهي وسيلة نظامية لقياس ومقارنة الأداء في المؤسسة التعليمية استناداً إلى منظومة من المعايير القياسية المعتمدة والمتفق عليها، بهدف تحديد مدى جودة المؤسسة ومخرجاتها، وخطط التطوير اللازمة لتحقيق أهدافها "(الشورى، ٢٠١٨، ص. ٢٦٤). كما تعرف بأنها "مجموعة من الشروط والأحكام التي

تعد أساساً للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط، بما هو قائم وصولا إلى جوانب القوة والضعف" (Carter, 1997, p. 153).

وبذلك يمكن القول إنَ معايير الجودة هي المستوى النموذجي الطلوب للأداء، أو الإطار المرجعي الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدد مدة ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار المتبنى.

أما تعريف الباحث المستخدم في الدراسة لمعايير الجودة الشاملة: هي قائمة من المواصفات والشروط المعتمدة اللازمة للتعليم الجامعي لضمان جودته وفعاليته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية، وذلك في العمليات المتميزة في مجال الإدارة الجامعية والثقافة التنظيمية والبرامج الأكاديمية والبرامج البحثية واستخدام جميع الموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة وتحقيق أفضل معيار للأداء والتحقق من مدى تطابق الأداء مع معايير الجودة المستهدفة لتحقيق الجامعات السورية مرتبه متقدمة في التصنيفات العالمية.

في ضوء ما سبق تتبنى الدراسة الحالية أهم معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الواردة في التعريف الإجرائي؛ إذ يمثل فهم معايير الجودة الشاملة أولى الخطوات الرئيسة في تحقيقها. ولتحقيق النجاح في الجهود المبذولة لا بد من تقييم وتقويم مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة، فمهما حسن التخطيط وتنظيم جهود الأداء الجامعي، وتميزت القيادة على اختلاف مراتبها وتخصصاتها فلا غنى عن تقييم هذا الأداء والوقوف على نقاط القوة والضعف، وبالطبع هذا يتطلب معايير لتقييم كل العناصر الرئيسة الآتية، من مثل: الإدارة الجامعية وهيكلها التنظيمي، والبرامج الأكاديمية، والموارد البشرية المتمثلة بأعضاء هيئة التدريس، الموارد المادية والمالية، البرامج البحثية، وفيما يأتي عرض لأهم تلك المعايير الخاصة بتلك العناصر.

٧-١- جودة الإدارة الجامعية وهيكلها التنظيمي:

يقصد بها جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير وقائد في النظام الجامعي، وتُعدّ الإدارة عصب النشاط في الجامعة، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية من مثل: التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والرقابة،

وتقويم الأداء، وكلما زادت الجودة في العملية الإدارية، زاد استخدام واستغلال الموارد البشرية والمادية بالجامعة (بدوي، ٢٠١٠، ص. ١٧٨). وهذا يدل على أن الجامعة أو الجامعات يجب أن تختلف في التنظيم الإداري عن المؤسسات الأخرى بأهدافها وقيمها وهيكلها التنظيمي، ما يستدعي في معظم الأحيان، أن تدار الجامعة بفلسفة قيادية ونمط إداري يتفق مع معطيات أهدافها وقيمها، ومستوى تعقد هيكلها بما في ذلك نوعية السلطة وأسلوب اتخاذ القرارات وتعدد اتجاهات الاتصال. ولذلك هناك مجموعة من المعايير والمؤشرات تدخل في جودة إدارة المؤسسة الجامعية التي يجب أن تراعى عند إعداد الهيكل التنظيمي والإداري للجامعة، إذ تتمثل أهم مؤشرات القيادة الجامعية الفاعلة في:

٧-١-١- التزام القيادة الإدارية العليا بالجودة، وعليها يتوقف جودة أداء الجامعة.

٧-١-٢- مناخ العلاقات الطيبة بين الإداريين والقيادات العليا وأعضاء هيئة التدريس والطلبة بشكل تكاملي للحصول على أعلى قيم الجودة.

٧-١-٣- تدريب القيادات الإدارية بموجب معايير قياسية في ضوء الحاجة والتخصص عند اختيارهم لأشغال المناصب الإدارية.

٧-١-٤- وضوح الرؤية والرسالة والأهداف عند الإدارة الجامعية.

٧-١-٥- عقد لقاءات مع مختلف المستويات الإدارية في الجامعة لمناقشة رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها.

٧-١-٦- لقاء قيادات إدارية عليا متميزة في مؤهلاتها وخبراتها وسماتها الشخصية.

٧-١-٧- التقييم الدوري لأداء القيادات الإدارية وإشراك الطلبة والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة في تقييم أداءات الجامعة (راشد، ٢٠٠٩، ص. ١٠٣-١٠٤؛ الكناني، ٢٠٠٥، ص. ٥٤) ويضيف الفئة (٢٠١١) أن التقييم لمعيار الإدارة الجامعية يركز على أداء ونوعية وممارسات وإنجازات المنظومة، وفقاً للمؤشرات الآتية:

٧-١-١- الالتزام بتحقيق التميز والتحسن المستمر في الأداء والخدمات.

٧-١-٢- تقديم القدوة الحسنة في الأداء والسلوك (خاصة في التعامل مع المتعاملين والموارد البشرية).

٧-١-٣- دور الفريق القيادي في تحفيز وتنمية الموارد البشرية والتواصل معها.

٧-١-٤- منهجية الفريق القيادي في تحديد رؤية ورسالة وأهداف مؤسسية واضحة وموثقة، وحشد الجهود لتحقيقيها بأقل كلفة وأكثر مردودية. كما يحدد الراشد (٢٠٠٩) معاييراً أخرى تخص الهيكل التنظيمي للإدارة الجامعية، بما يأتي:

٧-١-١- وضع هيكل تنظيمي للجامعة والعمل على تطويره باستمرار.

٧-١-٢- متابعة الإدارة العليا لمدى الالتزام بالصلاحيات المخولة.

٧-١-٣- استحداث وحدة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

٧-١-٤- اعتماد نماذج متنوعة لقياس مستوى الجودة لمختلف الفعاليات الجامعية.

وبذلك نلاحظ أن تطبيق الجودة في أي جامعة يقوم على إرادة الجامعة في التطوير، وأن تكون هناك رغبة صادقة لدى إدارة الجامعة نفسها في التطوير والتحسين.

٧-٢- جودة البرامج الأكاديمية:

لقد نشأت مؤسسات لضمان البرامج الأكاديمية، بحيث وصلت هيئات اعتماد البرامج في الولايات المتحدة وحدها إلى (٥٣) هيئة تعنى باعتماد البرامج التعليمية، لا سيما في مجال التعليم العالي، حتى تؤمن إعداداً أكاديمياً عالي المستوى واستفادة المعنيين من الطلبة (الخرابشة، ٢٠١١). وفي مؤتمر الجمعية العمومية لرابطة المؤسسات العربية الخاصة بالتعليم العالي الذي عقد في جمهورية مصر العربية جرى تأكيد ضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بإعطاء أولوية لضمان جودة البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس والمخرجات والإجراءات والمقاييس اللازمة لضمان النوعية، وعليها تطوير المستويات الضرورية لكي تتماشى مع المتطلبات العالمية دون الإخلال بالخصوصيات لكل دولة، وقد أكد ضرورة الاهتمام بهذه المعايير التي تنطلق من الالتزام بإصلاح وتطوير التعليم العالي في جامعات الوطن العربي في ضوء تزايد أعداد الطلبة فيها، إذ تعد معايير اعتماد البرامج

الأكاديمية متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط للبرامج الأكاديمية استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها بطاقة استيعابية معينة (الجلبي، ٢٠١١).

والمقصود بالبرامج الأكاديمية هي مجموعة البرامج الدراسية والمقررات التي تساعد على تحقيق رسالة المؤسسة، وتترجم أهدافها مراعية معايير الجودة، أي أن جودة البرامج الأكاديمية هو شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، وتطويرها بما يتناسب مع التغيرات والتطورات المتسارعة التي تتلاءم مع سوق العمل المحلي والعالمي. وهذا يشمل أيضاً متطلبات البرامج الأكاديمية من طرائق التدريس ومصادر التعلم من المناهج، أو الكتاب الجامعي بوصفه أحد مصادر التعليم الصحيح وتحديث المعلومات والأجهزة والتقنيات وغير ذلك من أدوات اللازمة للنمو العلمي لكل من الطلبة وهيئة التدريس. بما يسهم في تكوين الشخصية المتكاملة وكل ذلك يجعل طرائق تدريس بعيدة تماماً عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج (خشاب، ٢٠١١). وقد حدد راشد (٢٠٠٩) معيار جودة البرامج التعليمية بعدة مؤشرات، كما يأتي:

٧-٢-١- التطوير الدوري لمختلف البرامج التعليمية، بما يلبي حاجات الطلبة وحاجات السوق والتطلعات المستقبلية.

٧-٢-٢- جودة الخطط الدراسية والتطوير السنوي للخطط والتحديث المستمر لمراجعتها.

٧-٢-٣- ربط الخطط الدراسية بالحياة اليومية من خلال التركيز على التطبيقات العملية.

٧-٢-٤- تنويع الأساليب التعليمية، وإجراء تقييم دوري لمعرفة مدى استخدام مختلف الأساليب التعليمية، والعمل على مواكبة الجامعة لمختلف التطورات الحديثة في ذلك.

٧-٢-٥- توفير الكتب والمراجع والصادر اللازمة في المكتبة.

٧-٢-٦- توفر الخدمة الالكترونية في المكتبة لأغراض تعلم الطلبة وإجراء البحوث العلمية. ويضيف آدم (٢٠٠٨) معايير المناهج الدراسية ضمن البرامج الأكاديمية، وهي:

٧-٢-١- قدرة المناهج الدراسية في ربط الطالب بواقعة، وتكامل الجانبين النظري والعملي.

٧-٢-٢- ملاءمة المناهج لحاجات الطالب وسوق العمل والمجتمع.

٧-٢-٣- تكامل الأهداف والمحتوى والأساليب والتقويم.

٧-٢-٤- التخلي عن أسلوب التدريس التقليدي إلى اتباع أسلوب التعلم الفعال.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أنه يجب أن تتلاءم البرامج الأكاديمية بكل ما فيها من متطلبات العملية التعليمية، من مناهج وطرائق تدريس وتجهيزات مع سوق العمل ومتطلبات العصر؛ وذلك لأن جودة البرامج الأكاديمية تتوقف عليها جودة مخرجات التعليم، أي أن هذه البرامج هي التي تهيء الطالب، وتجعله مؤهلاً لخوض معركة الحياة والدخول الى الحياة العملية، ليكون نافعاً لنفسه ولمجتمعه ليس مجرد شخص أن يحمل شهادة جامعية لا يستطيع أن يقدم من خلالها أية خدمة، وإذا تلاءمت جودة البرامج مع متطلبات سوق العمل، فسوف تقل بطالة مخرجاتها، أو تنعدم سواء أكان محلياً أم إقليمياً أم دولياً.

٧-٣- جودة الموارد البشرية:

يقصد بالموارد البشرية بالدراسة الحالية كل ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس والطلبة، إذ يعد أعضاء هيئة التدريس أهم عناصر نجاح أو فشل ضمان الجودة في أية جامعة، ويرى شحادة (٢٠٠٧) أن هذا يتطلب تفهم أعضاء هيئة التدريس لخطة ضمان الجودة، وقناعتهم بها وتطبيقهم لها، كما يتطلب أن يكون أولئك الأعضاء مؤهلين تأهيلاً جيداً للممارسة استراتيجيات التعلم النشط، وقادرين على استخدام التكنولوجيا في تدريسهم. إلا أن معظمهم في الجامعات العربية غير مؤهلين للقيام بكل ما سبق.

لذلك إن دور الهيئة التدريسية في الوقت الحالي لم يعد دور الملقن للمعلومات والمعارف، كما لم يعد دور الشارح والمفسر لجميع الحقائق والنظريات، بل أصبح أشمل من ذلك، ويوصف بأنه دور المطلع على الدراسات والتجارب المحلية والعربية ولعالمية، ودور المستخدم لاستراتيجيات التدريس الحديثة، ليطور وينمي لدى المتعلمين قدرا تهم العقلية العليا، والقدرة على الربط والاستنتاج والتحليل والتقويم (السبيعي، ٢٠٠٩).

ويذكر آدم (٢٠٠٨) بأنه يمكن قياس صورة جودة معيار الأستاذ الجامعي وفق المؤشرات الآتية:

٧-٣-١- الأداء الأكاديمي والمهني المتميز، وغزارة المستوى العلمي، والقدرة على التطوير الذاتي.

٧-٣-٢- مستوى التدريب الأكاديمي والإعداد الجيد، ومدى المشاركة المجتمعية.

٧-٣-٣- معرفة تقنيات التدريس الحديثة والقدرة على استخدامها.

أما عليمات (٢٠٠٤) فيحدد عدة كفايات، وسمات، يجب أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الجودة الشاملة وهي: السمات الشخصية، والخبرات الوقفية، والرغبى في التعليم، والإسهام في خدمة المجتمع المحلي. ويضيف المهدي (٢٠١٣) لمؤشرات جودة عضو هيئة التدريس أن يكون مؤهلاً نظرياً وعملياً، بما يتناسب مع أعداد الطلاب ونوعية البرامج الدراسية، ووجود برامج ونظم لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بصورة دورية مستمرة وإسهامه في خدمة المجتمع، ومشاركته في الجمعيات العلمية والمهنية، والتزامه بأخلاقيات مهنة التعليم.

ويعد الطالب أهم عناصر الموارد البشرية لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ويمكن قياس جودته كما ذكرها (آدم، ٢٠٠٨، ص. ١٥٢) وفق المؤشرات الآتية: قدرة الطالب على الإبداع والابتكار، والتفوق وامتلاك العقل الناقد، البناء المتكامل لشخصية الطالب التي تمكنه من حسن اختيار مجال الدراسة. بينما حدد راشد (٢٠١١) معيار جودة الطلبة في:

٧-٣-١- معيار الإعداد الأكاديمي للطلبة من خلال وضع آلية لاستقطاب خيرة الطلبة لمختلف البرامج التعليمية.

٧-٣-٢- الإعداد البحثي للطلبة من خلال تعزيز بحوث الطلبة مادياً ومعنوياً.

٧-٣-٣- الإعداد الاجتماعي للطلبة وذلك بتنظيم برامج لا منهجية لتنمية مواهب الطلبة، وعقد اجتماعات لتعريف الطلبة بالقوانين والأنظمة السارية واشراكهم بكل ما يتعلق بشؤونهم.

أما دياب (٢٠٠٥) فقد أورد مؤشرات الجودة التالية:

٧-٣-١- انتقاء الطلبة: يمثل الانتقاء في قبول الطلاب المؤشر الأساس في جودة التعليم الجامعي، ولكي يكون انتقاء الطلبة واختيارهم مؤشراً مهماً للجودة فإنه يجب أن يتم عن طريق اختبارات معينة مصممة لهذا الغرض، فالجامعة التي تنتقي طلابها جيداً غالباً ما تكون الجودة فيها عالية.

٧-٣-٢- نسبة عدد الطلاب لعضو هيئة التدريس: تتوقف جودة التعليم العالي على قدرة أعضاء هيئة التدريس على أداء مهامهم، وهذا الهدف يتوقف على إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس ونسبتهم إلى مجموع عدد الطلاب.

٧-٣-٣- متوسط تكلفة الطالب الواحد، وهذه تقاس بواسطة معدل الإنفاق على كل طالب ويعد هذا المؤشر مهما للجودة.

مما سبق يتضح بأنه أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أعضاء هيئة التدريس وعلى متطلبات الطلبة وحاجاتهم ورغباتهم من خلال عمليات التحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر ضمن مفهوم الجودة الشاملة للمؤسسة، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها.

٧-٤- جودة الموارد المادية والمالية:

ما لا شك فيه أن التعليم الجامعي مكلف جداً، وخاصة في ظل التوسعات المستمرة في المباني والتجهيزات وصيانتها واستعمال التكنولوجيا الحديثة التي أصبحت مطلباً لا غنى عنه، فضلاً عن تحديث المكتبات بالمراجع العلمية والمراجع الرقمية التي اضافت ثقلاً مادياً على موازنات الجامعات. وهنا يتأكد أهمية ما ذكره مدوخ (٢٠٠٨) بضرورة تنويع مصادر تمويل الجامعة من خلال:

٧-٤-١- التمويل الذاتي مثل: رسوم التسجيل، الاستشارات، الدورات، الشراكات مع مختلف مؤسسات المجتمع.

٧-٤-٢- ترشيد الانفاق المالي الجامعي.

٧-٤-٣- تحليل الكلفة والعائد من مجال الانفاق الجامعي.

وبهدف تحسين جودة التعليم الجامعي لا بد من تنويع مصادر التمويل، والتي يمكن قياسها وفق المؤشرات الآتية:

٧-٤-١- مدى حرص الجامعة على الاستخدام الأمثل لمصادرها المالية والبشرية.

٧-٤-٢- مدى توافق ميزانية الجامعة مع البحث العلمي.

٧-٤-٣- زيادة الإنفاق على البحث العلمي، ودعم بحوث الطلبة والأساتذة.

٧-٤-٤- دعم المبدعين والمتميزين من خلال وضع نظام المكافآت والاعتراف بالأداء المتميز.

٧-٤-٥- تحليل كلفة البرامج الأكاديمية (آدم، ٢٠٠٨، ص ص. ١٥٤-١٥٥). وقد حدد راشد (٢٠٠٩) معيار جودة الموارد المادية والمالية للجامعة بعدة مؤشرات، منها:

٧-٤-١- جودة الأبنية والمرافق بوضع خطة مرجعية للبنية التحتية للجامعة وتنفيذها وفق جدولها الزمني.

٧-٤-٢- جودة الأجهزة والتجهيزات وتوفيرها وفق معايير الاعتماد.

٧-٤-٣- إجراء الصيانة الدورية للأبنية والمرافق والأجهزة، لتفي بمختلف الاحتياجات الجامعية.

٧-٤-٤- إصدار تقارير دورية عن مستوى الإنفاق التشغيلي.

٧-٤-٥- توفير الأموال اللازمة لمختلف المتطلبات السنوية للخطة الاستراتيجية.

٧-٤-٦- وضع سياسات مالية ناجحة لتحديد الرسوم الجامعية وكيفية تحصيلها لتوفير السيولة المالية للجامعة.

٧-٤-٧- السعي لإيجاد مصادر تمويل أخرى للجامعة.

٧-٤-٨- توفير الخدمة الإلكترونية في المكتبة لأغراض تعلم الطلبة.

ومما سبق يتضح أن توفير الموارد المالية يعد عاملاً مهماً في حل أغلب المشكلات التي يعاني منها تطبيق جودة نظام التعليم الجامعي، من خلال توفير المستلزمات الأساسية كافة لسير العملية التربوية، وتنفيذ جميع البرامج التعليمية المخطط لها بجودة وفاعلية.

٧-٥- جودة البرامج البحثية:

أصبح للجامعات دور رئيس في البحوث العلمية، فهي تقدم القاعدة العلمية التي تقوم عليها البحوث العلمية، إذ تقدم الفرق البحثية التي تعمل بروح الفريق من مختلف التخصصات، والتي تقوم بإجراء بحوث هادفه لحل مشاكل بيئية وتكنولوجية أو مجمعية، لذا لا بد من وضع معايير محددة لجودة الأداء في منظومة البحث العلمي يراعى فيها تناسب الامكانات المادية والبشرية مع نوعية البحوث التي تتصدى لها، والتي يجب أن تعمل على تنمية المجتمع والبيئة. وجودة البحث العلمي هي العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع المعايير المناظرة لها سواء أكانت على المستوى المحلي أم الإقليمي أم العالمي، كما أنه يمكن النظر إلى الجودة البحثية على أنها مستوى جودة البحث العلمي من حيث مدى ملاءمة مخرجاته توقعات المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة البحثية (عبد السلام، ٢٠١٦). كما تعرف الجودة البحثية بأنها: التميز أو الجودة العالية للبحث التي يمكن تقييمها بشكل مباشر من خلال المخرجات وأنشطة وقدرات بحثية عالية الكفاءة (Margot, 2002, p. 140).

ونظراً لما يعيشه التعليم العالي في معظم دول العالم من أزمة حقيقية، وإن اختلفت أبعادها السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجات شدتها من دولة إلى أخرى، فقد حدد صيام (٢٠٠٠) أهم المعوقات التي تواجه البحث العلمي في جامعات العالم العربي، وهي:

٧-٥-١- تدني مستوى الانفاق على البحث العلمي.

٧-٥-٢- نقص الأدوات البحثية اللازمة.

٧-٥-٣- غياب الجهد البحثي (سياسات التنسيق البحثي).

٧-٥-٤- عدم توافر البيئة والظروف البحثية الملائمة.

٧-٥-٥- عدم ربط الجهد بأهداف التنمية الشاملة (فقط لأغراض الترقية).

٧-٥-٦- محددات نشر نتاج الجهد البحثي (خاصة في بعض المجلات والدوريات العلمية).

ولذلك رأى العبادي والطائي (٢٠١١) ضرورة العمل على تشجيع مختلف البحوث العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية، وفي مختلف الأقسام والاختصاصات وتوجيهها نحو حل مختلف المشكلات في المجتمع وتشجيع البحث العلمي في الجامعة وتناول القضايا التي يمكن أن تسهم في خدمة المجتمع. كما أن الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تؤسس على جودة البحوث العلمية، والتي يمكن قياس جودتها وفق المؤشرات الآتية:

٧-٥-١- أصالة مشكلة البحث العلمي وحداثة موضوعه.

٧-٥-٢- مدى الاستفادة من نتائج البحوث العلمية.

٧-٥-٣- مدى استجابته لخطط التنمية المستدامة.

٧-٥-٤- جودة الأدوات المستخدمة في البحث العلمي (آدم، ٢٠٠٨، ص. ١٥٤).

وحدد الراشد (٢٠٠٩) معايير البرامج البحثية بعدة معايير تتمثل بالآتي:

٧-٥-١- توفير متطلبات البحث العلمي المادية (تمويل، مراجع، مختبرات تقنيات... إلخ)، ودعم البحوث الفردية والجمعية التي يعدها الأكاديميون.

٧-٥-٢- تميز البحوث العلمية وصلتها بالواقع من خلال وضع آلية لتحديد الموضوعات التي بحاجة إلى دراسات وبحوث، وتفعيل لجان البحث العلمي في الكليات الجامعية، وتوفير الكوادر الفنية المساندة للباحثين.

٧-٥-٣- ربط البحث العلمي بالحوافز والترقيات لإشاعة ثقافة البحث العلمي في الجامعات.

٧-٥-٤- إعطاء عدد البحوث التي ينتجها عضو الهيئة التدريسية وزناً مهماً في تقييم عمله الجامعي.

٧-٥-٥- تمكين الأكاديميين من حضور الندوات والمؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية وتوفير الدعم المالي لحضورهم.

٧-٥-٦- تطوير آلية لتحكيم الكتب التي يعدها الأكاديميون واختيار المناسب منها كمرجع للخطط الدراسية.

وفي ضوء العرض السابق لبعض معايير الجودة الشاملة في الجامعات يتأكد أنَ مواكبة التطور في خوض التنافس في جميع مجالات الحياة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعليم كونه هو الدعامة الرئيسة لأي تطور ولهذا ترسخ مفهوم الجودة الشاملة بكل أبعاده، ما ساعد كثير من المؤسسات الجامعية في الوصول لمستويات تؤهلها لخوص المنافسة انطلاقا من أساسٍ صلب، وبذلك بدأت الجامعات السورية بالسعي لتطبيق الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية سعياً منها لمواكبة الجامعات العالمية وتحقيق المنافسة معها.

٨- الجودة الشاملة في التعليم العالي السوري:

بناء على أحكام قانون تنظيم الجامعات رقم (٦) لعام ٢٠٠٦ ولائحته التنفيذية، وعلى محضر اجتماع البحث العلمي والدراسات العليا المنعقد بتاريخ ٢٠٠٨/٢/٣، وعلى ما أقره مجلس التعليم العالي رقم /٥/ تاريخ ٢٠٠٨/٢/٧. فقد صدر القرار رقم /٦٧/ الذي تضمن بالفصل الأول منه (الأهداف والمهام) ما يأتي (مجلس التعليم العالي، قرار (٦٧)، ٢٠٠٨):

٨-١- المادة (١): يحدث في كل جامعة من جامعات (دمشق، حلب، تشرين، البعث، الفرات) مركز علمي باسم " مركز ضمان الجودة".

٨-٢- المادة (٢): يعمل المركز إلى تحقيق الأهداف الآتية:

٨-٢-١- تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد في الجامعة والمجتمع.

٨-٢-٢- المشاركة الفعالة في رسم السياسات والخطط الجامعية.

٨-٢-٣- دعم ومساندة الإدارات الجامعية في مجال ضمان الجودة.

وبذلك يتضح أن وزارة التعليم العالي ومجلسها يؤمنان بأن الجودة هي االفلسفة التي ينبغي أن يتبناها جميع أفراد المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي. وحتى يحقق مركز ضمان الجودة في كل جامعة أهدافه يجب على كل مركز أن يقوم بعدة مهام كما جاء في المادة (٣) من القرار (٦٧) لعام ٢٠٠٨: وضع مؤشرات لقياس محرجات الخطط الجامعية وجودة الأداء والتأثيرات الناجمة عن تطبيقها واقتراح اعتمادها على مجلس الجامعة،

وبرمجة ودعم ومتابعة عمليات التقويم والتدقيق في الجامعة، وإقامة ورش عمل ودورات تدريبية لبناء القدرات، وعقد ندوات وإلقاء محاضرات في مجال الاعتماد والجودة في التعليم العالي، ووضع وتطوير قاعدة بيانات حول المعلومات المتعلقة بقضايا الجودة في الجامعة.

وجاء في الفصل الثاني من القرار (إدارة المركز) ضمن المادة (٤) الذي نصت على: "يتولى إدارة المركز مدير من أعضاء هيئة التدريس، لديه خبرة سابقة في مجال الجودة في التعليم العالي، ويسمى بقرار من وزير التعليم العالي بناءً على اقتراح من رئيس الجامعة".

وفي ضوء ذلك صدر القرار رقم (٥٦) الذي أقره مجلس التعليم العالي في جلسته رقم (٣) للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ المنعقد بتاريخ ٢٠١٠/١١/٧. والذي تقرر به الآتي:

٨-١- المادة (١): الطلب إلى الجامعات إعداد وإصدار اللوائح الداخلية لمراكز ووحدات ضمان الجودة في الجامعات والاستئناس بالدليل المرافق. وقد صدر عن اللجنة العليا للجودة والاعتماد الإطار العام للهيكل التنظيمي واللائحة الداخلية لمراكز ووحدات ضمان الجودة في الجامعات السورية.

٨-١-١- مركز ضمان الجودة في الجامعة:

٨-١-١-١- رؤية المركز: يحدد كل مركز الرؤية الخاصة به، بما يتفق مع رؤية الجامعة.

٨-١-١-٢- رسالة المركز: يحدد كل مركز الرسالة الخاصة به، بما يتفق مع رسالة الجامعة.

٨-١-١-٣- الهدف الاستراتيجي للمركز: يهدف المركز ووحداته في كليات الجامعة إلى تقويم الأداء في الجامعة، وتطوير جودة العملية التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، والتنمية وتقديم الدعم اللازم للحصول على الاعتماد المؤسسي والأكاديمي لكليات الجامعة ومعاهدها وبرامجها الدراسية، تفعيلاً للبنود الواردة في قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية.

٨-١-١-٤- يصدر رئيس الجامعة اللائحة الداخلية تتضمن توصيفاً لمهام المركز وأقسامه المختلفة بناءً على اقتراح من مدير المركز واعتماد مجلس الإدارة، بما يتوافق مع الإطار العام المنصوص عليه في هذا القرار وقرار مجلس التعليم العالي رقم ٦٧ المتضمن إحداث مركز ضمان الجودة في جامعات القطر.

٨-١-٢- وحدات ضمان الجودة في الجامعة:

٨-١-٢-١- تنشأ في كل كلية وحدة لضمان الجودة تتبع لعميد الكلية وتعمل بالتنسيق المستمر مع مركز ضمان الجودة في الجامعة في كل ما يتعلق بضمان الجودة والاعتماد.

٨-١-٢-٢- رؤية الوحدة: تحدد كل وحدة كلية الرؤية الخاصة بها، بما يتفق مع رؤية مركز ضمان الجودة بالجامعة.

٨-١-٢-٣- رسالة الوحدة: تحدد كل وحدة كلية الرسالة الخاصة بها، بما يتفق مع رسالة مركز ضمان الجودة بالجامعة.

٨-١-٢-٤- أهداف الوحدة: تحدد كل وحدة كلية الأهداف الخاصة بها بما يتفق مع أهداف مركز ضمان الجودة بالجامعة.

أما بالنسبة لمعايير ضمان الجودة وقياس أداء المؤسسات التعليمية التي يجب تنفيذها من قبل مراكز الجودة في الجامعات بالاعتماد على التقرير السنوي المقدم من قبل وحدة ضمان الجودة في كل كلية/معهد جاءت في عشرة محاور هي:

٨-٢- المحور الأول: رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة:

٨-٢-١- توفير وثيقة واضحة وشاملة تعبر عن رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها.

٨-٢-٢- مصادقة مجلس الكلية على هذه الوثيقة.

٨-٢-٣- نشر هذه الوثيقة ضمن الكلية وعلى صفحة الكلية ضمن موقع الجامعة.

٨-٣- المحور الثاني: القيادة والتنظيم الإداري:

٨-٣-١- وضع مخطط الهيكل التنظيمي للكلية.

٨-٣-٢- توفير نظام للحوافز والمكافآت للعاملين المميزين.

٨-٣-٣- تبنّي أساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.

٨-٣-٤- إنجاز تقرير التقويم الذاتي السنوي للكلية.

٨-٣-٥- اعتماد الخطة التطويرية من مجلس الكلية.

٨-٣-٦- تتيح للطلبة تقديم شكواهم وتعالجها في وقت مناسب.

٨-٣-٧- تجري وحدة ضمان الجودة تدقيق داخلي في الكلية لمعايير الجودة.

٨-٤- المحور الثالث: الموارد:

٨-٤-١- توفير قاعدة بيانات عن البنية التحتية في الكلية.

٨-٤-٢- توفير شروط الأمن والسلامة في كافة مرافق الكلية.

٨-٤-٣- وجود صيانة دورية للبنى التحتية في الكلية.

٨-٤-٤- توفير إحصائيات عن العاملين ومؤهلاتهم.

٨-٤-٥- نشر السير الذاتية في قاعدة البيانات وتحديثها.

٨-٥- المحور الرابع: أعضاء هيئة التدريس:

٨-٥-١- توزيع ساعات التدريس وفقاً لمجال التخصص والدرجة العلمية.

٨-٥-٢- تحديد احتياجات الكلية الحالية والمستقبلية من أعضاء هيئة التدريس.

٨-٦- المحور الخامس: شؤون الطلبة:

٨-٦-١- تفعيل العلاقة بين الطلبة ومؤسسات المجتمع.

٨-٦-٢- أخذ استبيانات لآراء الطلبة حول جودة التعليم.

٨-٦-٣- توفير قاعدة بيانات عن أعداد الطلبة بحسب السنوات.

٨-٧- المحور السادس: الخدمات الطلابية:

٨-٧-١- توفير الكتيبات الإرشادية للخدمات الطلابية المقدمة على أن تتضمن معلومات دقيقة بشأن (الكلية، الرسالة، البرامج الدراسية، المقررات، الدرجات العلمية... إلخ).

٨-٨- المحور السابع: البرامج الأكاديمية:

٨-٨-١- مدى ارتباط البرامج الدراسية مع أهداف ورسالة الكلية، وحاجات الخريجين وسوق العمل.

٨-٨-٢- وضع توصيف محدث ومعتمد للبرنامج الدراسي.

٨-٨-٣- وجود ملفات متكاملة ومحدثة لكل المقررات.

٨-٨-٤- متابعة تطوير العملية التعليمية ومراجعة البرامج.

٨-٨-٥- أن تكون مخرجات البرنامج التعليمي متوافقة مع المعايير المحلية والعالمية.

٨-٨-٦- كفاءة البنى التحتية المتوفرة.

٨-٨-٧- توفير الكتب الجامعية الحديثة للمقررات.

٨-٨-٨- وجود موقع إلكتروني بلغات أجنبية يحوي دليل الطالب وتوصيف المقررات.

٨-٩- المحور الثامن: البحث العلمي:

٨-٩-١- وجود محاور بحث علمي معتمدة في كل وحدة بحث علمي في الكلية.

٨-٩-٢- وضع المحاور بالتنسيق مع الجهات المعنية من خارج الجامعة.

٨-٩-٣- عدد الأبحاث المنشورة لأعضاء الهيئة التدريسية في الكلية.

٨-١٠- المحور التاسع: خدمة المجتمع:

٨-١٠-١- توفير وثائق عن الأنشطة المنفذة مع مؤسسات المجتمع مثل إقامة المعارض والندوات العلمية والثقافية.

٨-١١- المحور العاشر: التقويم

٨-١١-١- تدقيق نماذج الأسئلة وبيان مدى ارتباطها بالأهداف التعليمية للمقرر، وتمثل محتوى المقرر وتقيس مستويات عقلية متنوعة.

٨-١١-٢- إجراء استبيان لآراء الخريجين والاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية.

٨-١١-٣- إجراء استبيان لسوق العمل لتقييم مدى نجاح الخريجين (المصدر: مركز ضمان الجودة بجامعة دمشق).

ومما سبق يُلاحظ أن وزارة التعليم العالي بدأت بتطبيق الجودة الشاملة في كافة الجامعات الحكومية السورية وتحديد اللوائح الداخلية لكل مركز ضمن كل جامعة فضلاً عن اللوائح الداخلية لكل وحدة؛ لضمان الجودة الشاملة ضمن الكليات والمعاهد، كما تم تحديد معايير ضمان الجودة الشاملة وقياس الأداء للمؤسسات التعليمية.

وبالرغم من كل ذلك إلا أن تطبيق تلك المعايير بالجامعات السورية لم يصل إلى المستوى المطلوب، حالها في ذلك كحال جميع الجامعات العربية في ضوء ما أكدته معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بقياس الجودة الشاملة في الجامعات، والتي توصلت أيضاً لكثير من المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة.

٩- صعوبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات:

إن التعليم الجامعي في الوطن العربي يعاني من القصور في شتى جوانبه، ونتيجة لذلك نجد تدني في مستوى خريجيها وعدم قيام بعض أساتذتها بأداء مهامهم، وكذلك عجز الجامعات عن الترابط مع المجتمع الخارجي ومعرفة احتياجاته وآماله. إن التحولات النوعية التي تحدث في المجتمع بوتائر متسارعة تلقي على عاتق الجامعة مسؤولية مزدوجة، فمن ناحية عليها أن تواكب الجهود المبذولة لتجاوز الواقع وتحقيق الطموح، ومن ناحية أخرى عليها أن تكوّن رؤية واضحة ودقيقة لما سيحدث في الزمن المقبل، بحيث تكون دائماً متقدمة في رؤيتها على المؤسسات الأخرى القائمة في المجتمع، ومن ثم يجب ان تكون هذه المؤسسة رائدة من ناحية التنظيمات والأنشطة، لأنها الأعمق إدراكاً لواقع المجتمع وبيان أهدافه، لأنها تمتلك من الكفاءات وأصحاب الاختصاص ما يعينها على أن تكون سباقة في ميادين التجديد التطور، لا بل التي بيدها زمام التجديد والازدهار المطلوب (السامرائي والناصر، ٢٠١٢) لذلك أن تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات العربية لحقيق مستوى جيد من النوعية في التعليم وتحقيق تنافسية مع الجامعات الأخرى يواجه بعض الصعوبات التي تؤثر على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في الجامعات:

٩-١- الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات والتي تركز على الإنجازات التي يقوم بها الأفراد أكثر من تركيزها على تشجيع الأعمال ورعايتها والإنجازات الجماعية، وهذا يعد من المعوقات التنظيمية التي تؤثر في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في الجامعات.

٩-٢- الاتجاه السلبي لبعض الموظفين العاملين في الجامعات نحو تطبيق مفهوم الجودة الشاملة وعدم معرفتهم الكافية بهذا المفهوم.

٩-٣- إحساس بعض الأكاديميين بأنه في حال تطبيق مفهوم الجودة الشاملة سوف يؤثر فيهم وذلك بسلبهم الاستقلالية التي يتمتعون بها، وكذلك صعوبة التوفيق بين ما يتمتعون به من صلاحيات ومسؤوليات، وبين ما تقضيه إدارة الجودة الشاملة من رقابة ومتابعة من أجل تحقيق أهداف الجامعة (السرحان، ٢٠١٣). كما أضاف البطش (٢٠٠٨) والجلبي (٢٠٠٥) أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات العربية، وهي:

٩-١- ضعف التزام الإدارة العليا بمبادئ وبممارسات الجودة في الجامعات.

٩-٢- لا توجد مخصصات كافية لبرنامج الجودة الشاملة، وفلسفة التحسين المستمر غائبة.

٩-٣- عدم إيلاء مبادئ الجودة في التعليم الأهمية الكافية من قبل أفراد الهيئتين التدريسية والإدارية، وذلك لقلة إدراك تأثيرها في العملية التعليمية، أو لاعتقادهم بعدم إمكانية تطبيق الجودة في عمل الجامعات.

٩-٤- ضعف الإمكانيات المادية للمؤسسة على نحو عام، أو ضعف الميزانية المرصودة لأنشطة الجودة. كما حدد عشيبة (٢٠٠) معوقات أخرى:

٩-١- طبيعة الهيكل التنظيمي بالجامعات العربية.

٩-٢- كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها في بعض الأحيان.

٩-٣- قصور التمويل والنمو غير المتوازن في التعليم الجامعي بين الجوانب الكمية والكيفية.

وتضيف الدبي (٢٠٠٦) بعض المعوقات والتحديات التي تعوق تحقيق الجودة في التعليم بما يأتي:

٩-١- الفجوة العلمية والتقنية بين دولنا والدول المتقدمة.

٩-٢- عدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير.

٩-٣- قصور في القوة البشرية ذات الكفاءة العالية المسيرة لبرامج التعليم بسبب ضعف جاذبية أنظمة التعليم الجامعي واستقطابها لمثل هذه الكفاءات وسيطرة المركزية في الإدارة.

٩-٤- تراجع الدور المؤثر الذي ينهض به الأساتذة، وفقدان الأستاذ لمكانته المهنية والاجتماعية.

مما سبق يلاحظ أن مشكلة الجامعات العربية على حد تعبير تكمن في أنها مازالت تدار وفق أنماط إدارية مضى عليها الزمن وغدت معوقاً يكبل حركة الجامعة نحو الأمام، إذ إنها تسير وفق المركزية الإدارية، ولم يعد بمقدور الجامعة النظر الى ما يجري من حولها من تطورات شملت جميع عناصر النظم التعليمية، أي أنها حبيسة الممارسات التقليدية والروتينية في عملها وأدائها فضيعت على المجتمع مواردها وامكانات بشرية عالية دون جدوى.

ومما تقدم من معوقات تحول دون نجاح هذا المفهوم والعوامل التي لا تساعد على فهم هذا الأسلوب وإدراكه لإنجاح عملية التطبيق في الجامعات العربية ومنها السورية، وهذا ما أشارت إليه أغلب الدراسات السابقة التي جرى تناولها بهذه الدراسة، لذا يجب فهم هذه المعوقات والاعتراضات التي تحول دون نجاح الجودة الشاملة في جامعاتنا، حتى تستطيع تحقيق المنافسة ضمن التصنيفات العالمية المختلفة التي تتبنى قوائم لمواصفات معتمده من قبل الجهات المسؤولة عن تصنيف الجامعات العالمية، بما يؤهل الجامعات للحصول على مراكز ومراتب متقدمة عالمياً وفق ترتيب تعتمده تلك الجهات في تصنيفها للجامعات، والتي أصبحت بعض تلك التصنيفات معتمدة من قبل كثير من المؤسسات الأكاديمية في العالم، ويعتمد تصنيف تلك المؤسسات على عدة معايير تختلف من تصنيف لآخر، وهذا يتطلب القاء نظرة للوقوف على التصنيفات العالمية وأهم معاييرها، وهذا ما يتناوله الفصل الآتي

المحور الثاني: التصنيفات الأكاديمية للجامعات عالمياً وعلاقتها بالجودة الشاملة

١- نشأة تصنيف الجامعات.

٢- مفهوم تصنيف الجامعات.

٣- أهمية التصنيفات العالمية للجامعات.

٤- أنواع التصنيفات العالمية للجامعات.

٥- التصنيفات العالمية للجامعات والمؤشرات المعتمدة فيها.

٦- دور التصنيفات العالمية في تعزيز الجودة الشاملة بالجامعات.

٧- علاقة التصنيفات العالمية بالجودة الشاملة بالجامعات.

٨- الجامعات السورية في التصنيفات العالمية للجامعات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل نشأة التصنيفات ومفهومها وأهميتها وأنوعها، وأهم التصنيفات العالمية للجامعات والمؤشرات المعتمدة فيها، وذلك بهدف الوقوف على دور التصنيفات العالمية في تعزيز الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وتوضيح العلاقة بين التصنيفات العالمية للجامعات والجودة الشاملة، وفيما يأتي عرض ذلك.

١- نشأة تصنيف الجامعات:

يُعد النصف الثاني من القرن التاسع عشر نقطة البداية لفكرة تصنيف الجامعات، إذ ظهرت عدة دراسات أوربية لمعرفة وتقويم نوعية المؤسسات والحكم على أداء الباحثين فيها من خلال تحديد فيما إذا كانت الوراثة أو البيئة العامل الرئيسي في إنتاج الأشخاص المميزين والعباقرة، إذ أُجريت دراسة من قبل العالم الانجليزي إليسك ماكان Alick Macan المنشورة عام ١٩٨٠، والتي كانت بعنوان "من أين نحصل على أفضل رجالنا" وكان الهدف من هذه الدراسة معرفة الجامعات التي تخرج فيها ألمع الشخصيات، وركز فيها على خصائص الشخصيات البارزة حينذاك والتي تتمثل في العائلة، ومكان الولادة، والجامعة الذين تخرجوا فيها، وخلصت الدراسة لتصنيف خاص للجامعات التي كانت موجودة حينها مستنداً على عدد خريجيها من الشخصيات البارزة (الصديقي، ٢٠١٤، ص. ٩).

ويدل ما سبق أن التصنيف الأولي يركز على المتميزين بالجامعات وقتها. وقد استمر هذا الاعتقاد طويلاً لدى الأكاديميين على الساحة العالمية، ولم تكن هناك ربما مؤسسات مسؤولة عن تقييم مؤسسات التعليم العالي أي أن التصنيف كان يتم على أساس مدى كفاءة الخريجين وتميزهم وبشكل محلي. غير أن الطفرة الكبيرة والتوسع الكمي والنوعي غير المسبوق في مؤسسات التعليم العالي استوجب ظهور نوع جديد من أدبيات التقييم الخارجي لهذه المؤسسات، فظهر مصطلح تصنيف الجامعات وترتيبها وفق معايير محددة، وكانت بدايات هذا الظهور في عام ١٩٦٥ في دراسات أوروبية لتقييم نوعية الجامعات وأدائها الإداري والأكاديمي (حورية واللهيبي، ٢٠١٣، ص. ١٥٦). أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد ظهرت فكرة تصنيف الجامعات لأول مرة عام

١٩٨٣ بهدف مقارنة الكليات والجامعات مع نظيراتها المحلية، ثم انتشرت هذه الفكرة في غيرها من الدول، وتطورت من الصورة المحلية إلى الصورة العالمية، وانتقلت التجربة إلى ألمانيا من خلال مركز التعليم العالي فيها الذي طور نظام تصنيفه القومي، وبدأ تصنيف مركز التعليم العالي في ألمانيا عام ١٩٨٩، وتوالت الدول الأخرى بأوروبا وخارجها في تطوير نظم التصنيف الخاصة بها (Myers & Robe, 2009, p.10)، تلاها التجربة البريطانية عام ١٩٩٣، ثم التجربة اليابانية عام ١٩٩٤، ومع مرور الزمن ظهرت كثير من المؤسسات والجهات التي تراعي تصنيفات محلية وإقليمية وعالمية للجامعات. ففي الفترة من ٢٠٠٣ لغاية ٢٠٠٨ فقد أعلنت هذه المرحلة عن وصول أهم هذه التصنيفات العالمية: التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية (ARWU) تصنيف شنغهاي علم ٢٠٠٣، وتصنيف الويبومتركس (Webometrics) في عام ٢٠٠٤، وتصنيف كيو أس (QS) في عام ٢٠٠٥، وتصنيف التايمز (THE–Times) في عام ٢٠٠٩ (زعبي وسلامة، ٢٠٢٠، ص. ٨٦٩). وقد تم خلال هذه الفترة توالي عقد المؤتمرات الخاص بتصنيف الجامعات، ففي عام ٢٠٠٥ بدأ مركز الجامعات التابع لجامعة شنغهاي Center for World Class Universities المؤتمر الدولي الأول الذي أفاد في تقديم رؤية رؤساء الجامعات والباحثين في التطورات الدولية والوطنية والمحلية في هذا المجال؛ ثم جاء المؤتمر الثاني لجماعة خبراء التصنيف الدولي2–IREG في مايو 2006 في برلين، وقد شهد المؤتمر صياغة وثيقة برلين لمبادئ ضمان الجودة وحسن التطبيق في تصانيف مؤسسات التعليم العالي، التي تعد الأساس الذي ينطلق منه معظم التصنيفات المعروفة، والمرجع للحكم على جودتها، ومنذ عام ٢٠٠٨م كانت الجامعات الضامن الأساسي لجودتها (محمد، ٢٠٢٠، ص. ٧١٩). ويلاحظ أن التصنيفات نشأت في المجتمعات الغربية ربما لحاجة تلك المجتمعات والقائمين على إدارة مؤسسات التعليم العالي والطلاب وأولياء الأمور للمقارنة بين المؤسسات التعليمية في الدول المختلفة للاختيار بين أفضلها؛ نتيجة زيادة الطلب على التعليم الجامعي، وبذلك توالى ظهور كثير من التصنيفات بين الدول في آسيا، والشرق الأوسط وأمريكا اللاتينية، وأصبحت التصنيفات أمراً ضرورياً للحكم على جودة التعليم والبحث العلمي بالجامعات، ومع ذلك ذاع الصيت والشهرة بشكل كبير عالمياً لعدد قليل من هذه التصنيفات في الأوساط الأكاديمية والإدارية، والتي سوف نركز عليها لاحقاً.

٢- مفهوم تصنيف الجامعات:

هناك تعريفات متعددة للتصنيف العالمي للجامعات تتمثل فيما تعرضه الدراسة الحالية لبعض من المفاهيم:

يعرفه عبد الحي (٢٠١٤) بأنه" منهجيات تحددها جهات وهيئات مستقلة تهدف إلى ترتيب جامعات العالم وتصنيفها باعتماد القياس الكمي لمجموعة محددة من المعايير والمؤشرات، وتصدر في صورة تقارير دورية سنوية" (ص. ٩١). كما يعرفه إسماعيل (٢٠١٥) بأنه "مجموعة من المعايير التي تعتمدها إحدى الجهات المعنية بشؤون التعليم العالي، تعكس في مجملها ترتيب الجامعة بين الجامعات الأخرى" (ص. ٢٠٩).

يعرفه كوبيش (Kobashi, 2010) بأنه "نظام ترتيب الجامعات من حيث المستوى الأكاديمي والعلمي أو الأدبي، ويعتمد هذا الترتيب مجموعة من الإحصاءات أو الاستبانات التي توزع على الدارسين والأساتذة وغيرهم من الخبراء والمحكمين، أو تقييم الموقع الالكتروني أو غير ذلك من المعايير" (p. 69).

كما عرفت أحمد وتهامي (٢٠١٢) التصنيف العالمي للجامعات بأنه "طريقة لجمع المعلومات عن جودة التعليم والبحث العلمي، ودور الجامعة في خدمة المجتمع، ومدى توافر المعلومات عن الجامعة على مواقع الانترنت، وذلك بهدف تحديد ترتيب الجامعات عالمياً وفقاً لمعايير محددة" (ص. ١٨٢). ويعرف قحوان (٢٠١٤) تصنيف الجامعات بأنه "طريقة لجمع المعلومات لتقويم الجامعات والبرامج والبحث والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفه محددة" (ص. ١٠٨).

يتضح مما سبق أن تعدد وجهات نظر الباحثين نحو تعريف التصنيف للجامعات، يدل على وجود تقارب حول تعريف التصنيف للجامعات، ووجود اتفاق كما تشير معظم الأدبيات التربوية التي تؤكد ذلك عند تعريفها للتصنيف العالمي للجامعات، ويدل على ذلك أن معظم التعاريف أكدت:

٢-١- تولي مؤسسات مختصة عملية إعداد التصنيفات بشكل مستقل.

٢-٢- وجود معايير ومؤشرات يتم ترتيب الجامعات بناءً عليها.

٢-٣- يجري جمع البيانات عن البرامج الأكاديمية، الأنشطة العلمية، البحثية... إلخ إما من المستفيدين من الجامعة أو من جهات خارجية عن طريق استبيان أو مواقع الانترنت.

٢-٤- يوضع التصنيف العالمي بوصفه أداةً توضح ما يحدث من تغييرات بمرور الزمن في الوضع المحلي والعالمي للجامعة؛ وبالتالي تستخدم عدة مفاهيم مترادفه للتعبير عن الجامعات المتميزة أو المصنفة؛ من مثل: جامعات النخبة العالمية، وجامعات عالمية المستوى، والجامعات من الطراز العالمي والجامعات البحثية العالمية، والجامعات الرائدة، وتؤكد إحدى الدراسات أنه يرجع سبب النتائج المرتفعة لهذه الجامعات إلى ثلاثة عوامل أساسية تتميز بها هذه الجامعات (محمد، ٢٠٢٠، ص. ٧١٧) وهي:

٢-١- النسبة المرتفعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٢-٢- توافر موارد تساعد في إثراء التعليم وسهولة إجراء الأبحاث المتقدمة.

٢-٣- تميز الإدارة وتشجيعها على الرؤية والتخطيط الاستراتيجي والابتكار والمرونة التي تساعد في اتخاذ القرارات وإدارة الموارد المادية والمالية، دون أن تعوقها البيروقراطية.

وبناء على ما سبق يُعرف البحث الحالي تصنيف الجامعات: بأنه أسلوب يتم من خلاله جمع المعلومات عن الإدارة والبرامج الأكاديمية، والأنشطة البحثية، والموارد البشرية والمادية، التي تعكس أداء ومكانة الجامعات وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، بما يساعد على تعزيز المنافسة بين مؤسسات التعليم الجامعي لإحداث التغييرات في الجامعات.

٣- أهمية التصنيفات العالمية للجامعات:

مما لا شك فيه أن التصنيفات العالمية للجامعات قد جاءت نتيجة حتمية للتوسع والتنافس بين مؤسسات التعليم العالي، إذ يسعى المستفيدون (الطالب وولي الأمر) بمعرفة أكثر الجامعات صلة وفائدة أكاديمياً ومادياً، ولهذا أصبحت الجامعات تسعى للمقارنة المرجعية مع مثيلاتها عالمياً للتنافس على استقطاب الطلاب.

وبذلك زاد التوجه نحو التصنيفات للجامعات، حتى تلبي رغبات طلاب العلم وحصولهم على معلومات لمعرفة مكانة الجامعة، كما تسهم في تعريف المستفيدين نوعية وجودة المؤسسة الجامعية سواء على المستوى المحلي أم العالمي. كما يمثل التصنيف للجامعات أهمية بالغة كونه يعطي الجامعة مؤشراً إلى موقعها بين الجامعات العالمية وفقاً للمعايير التي بنيت عليها تلك التصنيفات، ويحفز على التنافسية بينها، والتأثير في سياسات المؤسسة عندما يتم تصميمها في ضوء أهداف واضحة ومعلومات موثوق بها وتطويرها وفق منهجيات شفافة ومناسبة (الشربيني، ٢٠١٦، ص. ٤٩). كما تتمثل أهمية التصنيفات بأن الجامعات تعمل على تحقيق ثلاثة عوامل رئيسة هي: الشهرة أو السمعة والمال والتميز، فمن ناحية السمعة تكتسب الجامعة سمعه وشهرة، ما يجعلها موضع جذب واستقطاب المزيد من الطلاب (صائغ، ٢٠١٥، ص. ٣٢). وهذا أصبح من أهم اولويات الجامعات التي تعمل على تحقيقها. أما بالنسبة للمال فمن خلال تحقيق ترتيب متميز للجامعة، وبذلك تحصل على مصادر تمويل عديدة من خلال جذب استثمارات كثيرة لدعم انشطتها العلمية وبرامجها البحثية. وبالنسبة للتميز فمن خلال التصنيف تعمل الجامعات على تميزها من خلال تجويد العمل بها، وتطوير أنشطتها وتحسين أداء أعضاء هيئات التدريس فيها سواء أكان جهة الأداء الأكاديمي أم الأداء البحثي (سيد، ٢٠١٨، ص. ٧٩). كما تتمثل أهمية التصنيفات العالمية للجامعات في إثراء البحث العلمي في مختلف المجالات العلمية، والتركيز على نوعية خريجي الجامعات ومستوياتهم العلمية، وزيادة الإسهامات التي تقدمها الجامعات للمعارف الحديثة، وحضور الجامعات على الشبكة المعلومات الدولية، وزيادة قدرتها على استخدام تقنية المعلومات والانترنت (شعبان، ٢٠١٧، ص. ٣٨). وبالتالي فإن تصنيف الجامعات يعمل على تحسين وتعزيز نقاط القوة والقضاء على نقاط الضعف في الجامعات، وبالتالي فهو يزيد من الجانب التربوي في تعزيز تنافسية الجامعات والاهتمام بجودتها.

٤- أنواع التصنيفات العالمية للجامعات:

تقسم تصنيفات الجامعات إلى عدة تصنيفات، إذ تشير التجارب الدولية إلى تصنيف الجامعات والمراكز البحثية إلى أن الدول التي خاضت غمار هذه المحاولات انتهجت أنواعاً من التصنيفات:

٤-١- تصنيف الجامعات بحسب تناولها للمؤسسة ككل أو لبرنامج أو نشاط معين، كما يأتي:

٤-١-١- التصنيف الشامل: وهو الأكثر شيوعاً بين الجامعات، إذ يعتمد على مؤشرات لتقييم الأداء الجامعي على مستوى الجامعة ككل، ويقوم بإعطاء كل مؤشر من مؤشرات التقييم درجة معينة، ثم جمع الدرجات بعملية حسابية وتطبق الأوزان النسبية واستخراج النتيجة الكلية للمؤسسة العلمية أو البحثية، ومن بين الدول التي تستخدم هذه المنهجية في تصنيف جامعاتها الولايات المتحدة الامريكية وكندا.

٤-١-٢- التصنيف الجزئي: ويجري على برنامج معين أو مجال معين في أحد فروع المعرفة، من مثل: التركيز على البرامج الأكاديمية الأولى، أو الدراسات العليا، ومن بين الدول التي تتبع هذا الأسلوب في تصنيف جامعاتها ألمانيا وبريطانيا.

٤-١-٣- التصنيف المختلط أو المتعدد: يعتمد على مجموعة من المعايير والمؤشرات المتنوعة التي يصعب فصلها أو دمجها معاً، ويعد هذا النوع نادراً في عملية تصنيف الجامعات والمراكز البحثية (العباد، ٢٠١٧، ص. ٧).

٤-٢- تصنيف الجامعات بحسب مدى الاتساع في التناول وتصنف إلى:

٤-٢-١- تصنيفات محلية: تضع ترتيب الجامعات على المستوى المحلي، إذ تقوم إحدى المؤسسات المعنية بوضع تصنيف للجامعات على مستوى الدولة فقط.

٤-٢-٢- تصنيفات دولية: تضع ترتيب للجامعات والمراكز البحثية على مستوى العالم (الحوت وآخرون، ٢٠١٥، ص. ١٤٩).

يتضح مما سبق وجود كثير من التصنيفات للجامعات سواء على المستوى المحلي أم المستوى العالمي، ونظراً لصعوبة التطرق لجميع التصنيفات، نتناول بعض مؤشرات ومعايير لنماذج التصنيفات على المستوى العالمي.

٥- التصنيفات العالمية للجامعات والمؤشرات المعتمدة فيها:

ظهر في السنوات الأخيرة كثير من النماذج لتصنيف الجامعات والمراكز البحثية والمؤسسات التعليمية، وتتباين هذه التصنيفات وفقاً لأهدافها أو شمولية معاييرها ومحدوديتها وسمعتها، وتصدر هذه التصنيفات من جهات متنوعة سواء أكانت محلية أم عالمية، وتقوم التصنيفات المحلية من مثل: الصحف الأمريكية، والبريطانية، والكندية والايرلندية، والبولندية، واليابانية، والروسية، والاسترالية ...إلخ، بوضع ترتيب للجامعات على المستوى المحلي، أي هذه الدول تسند لإحدى مؤسساتها المعنية بقضايا التعليم العالي والبحث العلمي، ووضع تقويم أو تصنيف وترتيب لجامعاتها على مستوى الدولة فقط، دون الاقتراب من مؤسسات التعليم العالي في دولة أخرى، أما التصنيفات العالمية تضع ترتيباً للجامعات على مستوى العالم، ومن أبرز المؤسسات المعنية بهذا التصنيف وأشهرها (تصنيف شنغهاي، وتصنيف كيو إس البريطاني، وتصنيف مجلة التايمز، وتصنيف ويبومتريكس)، وفيما يأتي نتناولها بالتوضيح.

٥-١- تصنيف شنغهاي الصيني (ARWU):

يصدر هذا التصنيف عن جامعة جياوتونغ شنغهاي الصينية The Institute of Higher Education Shanghai, Jiao Tong University ويعرف بالتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية باختصار (ARWU) للجملة Academic Ranking of World University، وقد صدر بداية عام ٢٠٠٣ من معهد التعليم العالي بالجامعة. ويعد تصنيف جامعة شنغهاي الأكثر شهرة في العالم والأكثر دقة ومصداقية، إذ يتولى معهد التعليم العالم التابع لجامعة شنغهاي الصينية كل عام تصنيف أفضل (٥٠٠) جامعة في العالم، وكان الهدف الأساسي من تصنيف شنغهاي هو مقارنة الجامعات الصينية بنظيراتها الغربية؛ لتشخيص الخلل وتفادي مواضع التقصير في الجامعات الصينية بالنسبة للجامعات الغربية، من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي، وبذلك استقطب قدراً كبيراً من الاهتمام من الجامعات، والحكومات، ووسائل الإعلام العامة في جميع أنحاء العالم. (إسماعيل، ٢٠١٧، ص. ١٧). ويقوم هذا التصنيف على فحص (٢٠٠٠) جامعة في العالم من

أصل (١٠٠٠٠) جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة، ومن ثم يجري تصنيف (١٠٠٠) جامعة من بين العشرة آلاف، وتخضع الجامعات الألف مرة أخرى للمنافسة على مركز من بين أفضل (٥٠٠) جامعة، وتنشر نتائج هذا التصنيف في شهر سبتمبر من كل عام (صائغ، ٢٠١٥، ص. ٣٠).

ويستند هذا التصنيف على أربعة معايير يتم من خلالها الحكم وقياس كفاءة الجامعة وجودتها، وكل معيار من المعايير يتضمن مجموعة من المؤشرات الفرعية وفقاً للآتي:

٥-١-١- معيار جودة التعليم (Alumni Educational quality) يخصص له (١٠%)، وفيه تجري عملية الوصف أو طريقة القياس من خلال مؤشر عدد الخريجين. ويشير ليفين وآخرون (Levinet et al., 2006) أن المقصود بجودة التعليم الإشارة إلى تنظيم الطلاب قبل التخرج والخريجين والدروس الجامعية والفرص التعليمية المتاحة لكل الطلاب، ويتطلب تحقيق هذا الهدف وجود جامعة معروفة عالمياً وجودة عالية في التعليم، وبعض الأنشطة التعليمية وإمكانية وجود معامل جيدة، وأن يعد الطلاب إعداداً تعليمياً جيداً.

5-1-٢- معيار جودة أعضاء هيئة التدريس (Quality of Faculty) يخصص له (٤٠%)، وفيه يقاس من خلال مؤشر حصول أعضاء هيئة التدريس على جائزة نوبل وميدالية فيدلز للرياضيات وله (٢٠%)، ومؤشر استشهادات أعضاء هيئة التدريس أو الباحثين في مختلف التخصصات العلمية (٢٠%).

٥-١-٣- معيار الإنتاج البحثي (Research output) يخصص له (٤٠%)، وفيه يقاس من خلال عدد الأبحاث المنشورة في مجلة الطبيعة والعلوم وفق آخر خمس سنوات تسبق سنة التصنيف وله (٢٠%)، ومؤشر الأبحاث المشار إليها في دليل النشر للعلوم الطبيعية، ودليل النشر للعلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية وفق السنة التي تسبق التصنيف وله (٢٠%). ويقصد بمجال البحث والتطوير توزيع النشاط التعليمي، بما يلائم الحياة الثقافية والعلمية والمدنية للمجتمع، ويشمل المؤتمرات والمطبوعات والمهرجانات الفنية والمنتديات، إضافة إلى الخدمات الاحتياطية مثل العيادات والمستشفيات (أحمد وتهامي، ٢٠١٢، ص. ١٩٣).

٥-١-٤- معيار الإنجاز الأكاديمي مقارنة بحجم المؤسسة العلمية (Per Capita Performance) يخصص له (١٠%)، وفيه يقاس من خلال مؤشر الأداء الأكاديمي للجامعات، ويُحسب من خلال الدرجات التي تحصل عليها الجامعة في المعايير الثلاثة الأولى، نسبة إلى عدد الأطر الأكاديمية في الجامعة، وإنفاق الجامعة على البحث العلمي، وإذا تعذر جمع معلومات من الجامعة عن ذلك المؤشر، يتم توزيع درجته على المؤشرات الأخرى.

٥-٢- تصنيف كيو إس البريطاني (QS):

يتبع هذا التصنيف المؤسسة البريطانية كواكواريلي سايمنس (Quacquarelli Symonds)، تأسست عام ١٩٩٠، وهي شركة تعليمية مهنية، تهتم بشؤون التعليم العالي والتصنيف العالمي للجامعات، ويهدف إلى تحديد الجامعات ذات المستويات التي ترقى من خلال أدائها الوطني ورسالتها المحلية في مجتمعاتها إلى بلوغ مستوى عالمياً، ومقارنتها وتحديد مرتبتها ضمن أرقى الجامعات العالمية (شعبان،٢٠١٧، ص. ٤٥).

يستند هذا التصنيف على عدة معايير يجري من خلالها مقارنة بين أفضل (٨٠٠) جامعة في العالم، وقد أصدرت هذه المؤسسة أول تصنيف لها عام ٢٠٠٥ بالشراكة مع مجلة "التايمز" للتعليم العالي، واستمرت الشراكة حتى عام ٢٠٠٩ حتى استقل كل منهما بتصنيف عن الآخر، ويهدف تصنيف QS إلى تقييم الجامعات من حيث الريادة العالمية (Baty, 2010, p. 149). ويعتمد هذا التصنيف على ستة معايير ذات بنية هيكلية الطابع، وكل معيار يقاس بمؤشرات هي:

٥-٢-١- معيار السمعة الأكاديمية (Academic Reputation) يخصص له (٤٠%)، وفيه يُقاس من خلال مؤشر استطلاع آراء الخبراء في الجامعات من مختلف أنحاء العالم، وعليهم تحديد الجامعات التي يعتقدون أنها تقدم أفضل عمل حالياً ضمن مجال خبرتهم في التدريس الجامعي وجودة البحث العلمي.

٥-٢-٢- معيار سمعة صاحب العمل (Employer Reputation) يخصص له (١٠%)، وفيه يقاس من خلال مؤشر آراء أرباب العمل الخارجي وجهات التوظيف، إذ توزع أكثر من (٣٠٠٠٠) استبانة، ويطلب من أصحاب العمل بيان الجامعات من حيث كفاءتها وفعاليتها وفعالية خريجيها.

٥-٢-٣- معيار جودة التعليم/ عدد الطلبة نسبة إلى أعضاء هيئة التدريس (Faculty/ Student Ratio) يخصص له (٢٠%)، ويتم قياسه من خلال حساب المسجلين بالنسبة إلى عدد أعضاء هيئة التدريس.

٥-٢-٤- معيار البحث العلمي/ الاقتباسات في المنشورات العلمية (Citations Per Faculty) ،ويخصص له (٢٠%)، ويمكن قياسه من خلال مؤشر عدد الأبحاث التي نشرها أعضاء هيئة التدريس، ومجموع عدد الاستشهاد والاقتباسات نسبة إلى عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفق قاعدة البيانات سكوبس (Scopus).

٥-٢-٥- معيار نسبة أعضاء هيئة التدريس الدوليين (International Faculty Ratio) يخصص له (٥%)، ويمكن قياسه من خلال مؤشر عدد أعضاء هيئة التدريس الدوليين إلى العدد الإجمالي لأعضاء هيئة التدريس المحليين في الجامعة.

٥-٢-٦- معيار نسبة الطلبة الدوليين (International Student Ratio) يخصص له (٥%)، ويمكن قياسه من خلال مؤشر عدد الطلبة الدوليين إلى العدد الإجمالي للطلبة في الجامعة (شعبان وآخرون، ٢٠١٧، ص. ٤٦).

٥-٣- تصنيف الويبو متركس Webometrics (CSIC):

يقوم على إعداد هذا التصنيف معمل القياس الافتراضي (Cyber Metrics Lab) التابع للمركز الأعلى للبحث العلمي في مدريد إسبانيا وتابع لمؤسسة كونسيجو (Consejo Superior de Investigaciones, Cienticas (CSIC))، وهي أكبر هيئة عامة للبحوث في إسبانيا، ويقدم كل نصف سنة تصنيفاً لأفضل الجامعات في العالم، وبدأ هذا التصنيف عام ٢٠٠٤ بتصنيف (١٦٠٠٠) جامعة على مستوى

العالم. ويهدف إلى تقييم الجامعات مستنداً إلى معيار النشر على شبكة المعلومات، إذ يعتمد على المواقع الالكترونية للجامعات العالمية، ويقيس أداء الجامعات من خلال مواقعها الالكترونية على الشبكة العالمية وباللغة الإنجليزية (Aguillo and Fernandez, 2008,p.234-244). أيْ أن الهدف الرئيس لهذا التصنيف هو تشجيع النشر على شبكة المعلومات، ودعم مبادرات الدخول المجاني على موقع الجامعة والدخول الالكتروني على المطبوعات العلمية، إذ إن مؤشرات النشر عبر الموقع هامة جداً لأعراض الترتيب، ولا يعتمد فقط على عدد الزيارات وتصميم الصفحة إنما أيضاً على الأداء العام ورؤية الجامعة، ويتم تصنيف (٤٠٠) موقع جامعة من بين أكثر من (١٤٠٠٠) ويتسم تصنيف ويبو متركس بأنه يمتلك قدرة عالية على تغطية أكبر من التصنيفات الأخرى (أحمد وتهامي، ٢٠١٢، ص. ١٩٤). ويركز التصنيف على نتائج البحث ومؤشرات الموقع وأنشطة الأساتذة الباحثين الذين يظهر حضورهم الموقع من خلال أبحاثهم. ويعتمد تصنيف ويبرمتربكس على أربعة معايير لكل معيار مؤشرات يقاس بها، وهي:

٥-٣-١- معيار الرؤية (Visibility) التأثير، يخصص له (٥٠%)، ويمكن قياسه من خلال مؤشر تأثير جودة محتويات موقع الجامعة بناء على استفتاء افتراضي، من خلال حساب الروابط الخارجية التي يستقبلها الموقع الالكتروني من مواقع أخرى، ويمثل دخول هذه الروابط إلى موقع الجامعة اعترافاً ضمنياً بالمكانة المؤسساتية والأداء الأكاديمي وقيمة المعلومات التي تنشرها.

٥-٣-٢- معيار حجم موقع الجامعة / الحضور والتواجد (Presence Size) يخصص له (٥%)، ويمكن قياسه من خلال مؤشر العدد الإجمالي لصفحات الويب (Web Pages) المضافة في النطاق الالكتروني (Web Domain) للجامعة، بما في ذلك المواقع الفرعية والدلائل التي جرت فهرستها في محركات البحث. أي يعتمد على مؤشر (عدد الأوراق المنشورة للباحثين بكل جامعة على الانترنت وعدد الملفات والوثائق المتوفرة للجامعة على الانترنت).

٥-٣-٣- معيار مخرجات البحث / الانفتاح (Openness)، يخصص له (١٠%)، ويمكن قياسه من خلال عدد الملفات من صيغ (Pdf, Ps, Doc, Ppt) المنشورة من ٢٠٠٧، والخاصة بالجامعة موضع القياس والتقييم.

٥-٣-٤- معيار الامتياز (Excellence) ويخصص له (٣٥%) ويمكن قياسه من خلال مؤشر عدد الأوراق الأكاديمية المنشورة في المجلات الدولية عالية التأثير، وتكون هذه المنشورات منذ ٢٠٠٣ منشوره على محرك البحث العلمي (Google Scholar).

ويتضح أن هذا التصنيف يختلف عن التصنيفات الأخرى كونه يركز على الحضور الالكتروني فقط للجامعات من خلال نطاق الكتروني خاص، وتقويم الدراسات والأبحاث من خلال تواجد الملفات الخاصة بها على موقع الجامعة.

٥-٤- تصنيف تايمز Times Higher Education Index (Tims):

بدأ ظهور هذا التصنيف لأول مرة في عام ٢٠٠٤ والذي تصدره مجلة التايمز للتعليم العالي التابعة لمؤسسة التايمز البريطانية، ويعد من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية، وكما هو معروف بقي يصدر شراكة مع (QS) لغاية ٢٠٠٩، ومنذ عام ٢٠١٠ تصدر مؤسسة التايمز تصنيفها السنوي بشراكة جديدة مع وكالة الأنباء العالمية Thomson Reuters. وقد اعتمدت جريدة التايمز منذ عام ٢٠١٠ على معايير جديدة لتصنيف الجامعات، وذلك بعد مراجعة مستفيضة لنوعية المعلومات التي تجمعها عن الجامعات العالمية وطرق تقييمها، وقامت بتطوير أساليب متعددة لزيادة الدقة، والتوازن، والشفافية لجداول المعلومات السنوية للجامعات، كما عملت على إضافة مؤشرات أداء أكثر واقعية، وطرق تحليل أكثر تطوراً وعمقاً في تحليل المعلومات، إضافة إلى الاعتماد على مرئيات يقدمها المجتمع الأكاديمي العالمي (محمود، ٢٠١٤، ص. ٢٨٥). ويتضمن هذا التصنيف خمسة معايير يتم من خلالها تصنيفه لأفضل (٤٠٠) جامعة في العالم في ظل عدة مؤشرات:

٥-٤-١- معيار التعليم الجامعي والبيئة المحيطة (التعليم /التدريس) (Teaching/ Learning)، ويخصص له (٣٠%)، ويمكن قياسه من خلال المؤشرات الآتية التي يوزع عليها الوزن النسبي: رأي الخبراء واللجنة التقييمية

في عملية التدريس، وحساب نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، ودخل الجامعة من عملية التدريس مقارنة بإجمالي أعضاء هيئة التدريس، ونسبة خريجي شهادات الدكتوراه إلى طلبة البكالوريوس.

٥-٤-٢- معيار البحث (Research)، يخصص له (٣٠%)، ويمكن قياسه من خلال المؤشرات الآتية التي يوزع عليها الوزن النسبي: سمعة الجامعة بين نظيراتها ومدى تميز بحوثها، إنتاجية البحوث ويجري حسابه عن طريق مقارنة حجم البحوث المنشورة وعدد أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، العائد المادي من البحوث.

٥-٤-٣- معيار الاقتباسات العلمية يخصص له (٣٠%)، ويمكن قياسه من خلال مؤشر متوسط الاستشهاد لكل ورقة علمية تبعاً لقاعدة البيانات، والتي جرى نشرها وفق آخر خمس سنوات تسبق التصنيف.

٥-٤-٤- معيار الحضور الدولي للجامعة، ويخصص له (٧.٥%) ويمكن قياسه من خلال مؤشرات هي: نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب في مقابل المحليين، ونسبة الطلبة الأجانب إلى المحليين، وإجمالي المنشورات البحثية للجامعة، والتي حصلت على جوائز أو مكافآت دولية.

٥-٤-٥- معيار الدخل العائد من الصناعة (نقل المعرفة) يخصص له (٢.٥%)، ويقاس من خلال مؤشر الابتكار والاختراعات التي تقدمها الجامعة للصناعة، ومقدار الدخل الذي يعود على الجامعة من البحوث التي تقدمها للصناعة. وتدل تلك المعايير المعتمدة من قبل تصنيف التايمز بأنها تُعد أكثر حداثه وطموحاً من التصنيفات الأخرى، إذ تضمن التصنيف الوظائف الرئيسة للجامعة والبحث العلمي والتدريس والعلاقة مع قطاع الصناعة. وبشكل عام يتضح تنوع الجهات التي تقوم بالتصنيف ما بين جهات ومراكز أبحاث وشركات وصحف، كما تتباين الأوزان المعطاة لكل تصنيف، كما تتعدد مؤشراتها لتشمل: الاعتماد على استطلاع رأي النظراء، وعلى سمعة الجامعة، وعلى النشر الالكتروني، وعلى قواعد البيانات، كما تتفق معظم التصنيفات على قياس إنتاجية البحث والنشر العلمي في الجامعات، باعتباره أحد أهم آليات إثراء المعرفة العلمية والتميز، فضلاً عن معيار السمعة الأكاديمية الدولية للجامعة بين مثيلاتها، وكذلك النسبة والتناسب بين الأطر التدريسية والطلبة، وجودة عملية التدريس والخدمات المقدمة للطلبة، وتوافر الموارد المادية المتمثلة بالبنى التحتية، إلا أنه يؤخذ على

التصنيفات أن الطريقة المتبعة في التصنيف تنحاز بشكل كبير للعلوم الطبيعية وللدوريات العلمية المنشورة باللغة الإنكليزية.

ورغم كل الانتقادات التي توجه للتصنيفات حول معاييرها ومناهجها، إلا أنها أصبحت حقيقة واقعية، وذات تأثير كبير لدى الجهات المعنية بالتعليم الجامعي، فهي توفر للمجتمع المعلومات اللازمة حول مكانة الجامعة ومدى جودة العملية التعليمية بها (Buela-Casal, et al., 2007, p. 354)، ويشير (قاسمي وسليماني، ٢٠١٦، ص. ٨٥) إلى أن التصنيفات العالمية يمكن أن تسهم في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات من خلال السعي لرفع قدرتها التنافسية، وتبيان مكانتها في تصنيف الجامعات في المحيطين الإقليمي والعالمي، وتأكيد جودتها. وعلى هذا تُعد التصنيفات العالمية من أبرز ما يمكن الاستدلال به على جودة الجامعات، وعلى مدى قدرتها التنافسية.

٦- دور التصنيفات العالمية في تعزيز الجودة الشاملة بالجامعات:

أن رسالة الجامعات في القرن الحادي والعشرين نشر العلوم والمعرفة وتوسيع قاعدتها للقضاء على التخلف؛ والإسهام في حل مشكلات البيئة المجتمعية، وعليها مهمة إعداد القادة والمفكرين والباحثين في شتى المجالات، بقصد الإمساك بناصية العلم الحديث والإلمام بأساليبه التطبيقية والتقنية، فالعلم أصبح من أكثر الثروات البشرية التي تساعد الأمم على التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبشرية، بل هو أداة الأمم المعاصرة في سيادتها.

وأضحى إعلان نتائج تصنيفات الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم المتمركز على جودة العملية التعليمية يحظى كل عام بترقب كبير، وراجت الأدلة الإرشادية للجامعات وراجت معها أدلة تصنيف الجامعات، وهذه الأدلة تسهل على كثير من الناس اتخاذ القرارات اللازمة لاختيار الجامعة أو الكلية الملائمة، ولا سيما أنها أصبحت في متناول أيديهم في شكلها المطبوع، أو الإلكتروني وبأسعار زهيدة، إذ يشهد التعليم العالي على المستوى العالمي توسعا كمياً غير مسبوق، الأمر الذي يستوجب تصنيفا لمؤسساته (Scott and Flord,

2005, p. 36). كما أن العالم العربي يفتقر لنظام التصنيف المناسب رغم زيادة أعداد الجامعات في مختلف دوله.

ونتيجة تراجع ترتيب الجامعات العربية ضمن التصنيفات العالمية، فقد أوضح تقرير التنمية العربية الإنسانية (٢٠٠٣) بعض نقاط الضعف في الجامعات العربية؛ ومنها: ضعف البنية التحتية للجامعات العربية من مكتبات ومعامل، وضعف منظومة البحث العلمي والنشر، وتراجع جودة المناهج والبرامج الأكاديمية وتقادمها، وكثافة الطلبة، وقلة الاهتمام بمعايير اختيار أعضاء هيئة التدريس والقيادات وتدريبهم، وتدني مؤشرات الجودة وغلبة الكم على الكيف. ويمكن زيادة القدرة التنافسية في مجال التعليم العالي العربي من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعاته كما يأتي:

٦-١- اعتماد نظام فاعل لضبط الجودة على مستوى كل جامعة وإنشاء وحدات إدارية لضبط الجودة في الجامعات من خلال إنشاء مراكز ضمان الجودة والاعتماد بكل جامعة وتفعيله.

٦-٢- ربط الدعم الحكومي للجامعات بنتائج تقويم أدائها وفق بيانات الهيئة الوطنية للاعتماد والتقويم.

٦-٣- مراجعة سياسات القبول بالجامعات وجعلها عملية عادلة، تعتمد على التنافس وتكافؤ الفرص.

٦-٤- تطوير البرامج التعليمية التي تركز على تطوير مهارات وأساليب البحث العلمي لدى الطلبة.

٦-٥- الاستفادة من أي إمكانيات التي تتوافر في الجامعات وتطويعها من أجل رفع وتحسين جودة العملية التعليمية والقدرات البحثية، وإنشاء مراكز للبحث تابعة للجامعات.

٦-٦- تطوير البنية التحتية للجامعات لتتناسب مع الأنشطة التعليمية، ولمواكبة ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٦-٧- الاهتمام بالتنمية المهنية للقيادات الجامعية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة والتصنيفات العالمية للجامعات.

٦-٨- الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وفقاً لمعايير الجودة وتهيئة المناخ العلمي والبحثي لهم.

بناءً على ما سبق يتوجب على الجامعات العربية معالجة كل ما يعوق تطبيق الجودة الشاملة فيها، حتى يمكنها التخلص من تراجعها في ترتيب التصنيفات العالمية للجامعات، بمعنى يجب أن تعمل الجامعات على جودة العلمية التعليمة في ضوء ما تطلبه التصنيفات العالمية من معايير، بما تساعدها على الخوض في غمار التنافسية العالمية.

٧- علاقة التصنيفات العالمية بالجودة الشاملة بالجامعات:

نظراً للاهتمام المتزايد الذي تضعه مؤسسات التعليم العالي في أنظمة التصنيف بوصفها أداة أساسية لضمان الجودة الأكاديمية، فقد ظهرت كثير من التصنيفات الأكاديمية العالمية التي تساعد الجامعات على تحديد مكانتها على المستوى العالمي من زوايا ومنظورات مختلفة، بوصفها أداة مهمة لقياس جودة الجامعات ومدى تميزها، وعلى هذا تسعى معظم الجامعات إلى تحسين صورتها وسمعتها في وظائفها المختلفة بمراعاة معايير الجودة التي وضعتها أشهر التصنيفات العالمية. وبذلك أشارت الدراسات كما أكد (الفيصل، ٢٠١٠، ص. ٢٢) وجود علاقة قوية بين تصنيف الجامعات العالمية والجودة الشاملة، إذ أكدت هذه الدراسات أن الجودة تقود في ممارساتها وتطبيقاتها إلى تطوير التكوينات التنظيمية الجامعية، وممارسة العمل الجامعي وطرح قيم جديدة بين أطراف العملية التعليمية، وتمثل الجودة خياراً لابديل عنه في إمكانية استمرار ونمو الجامعات في ظل التنافسية واستحقاقاتها، كما تعد الجودة قوة دافعة ومحركة للأداء الاستراتيجي للجامعة، وتتطلب ممارساتها وتطبيقاتها نظاماً عناصره قياس وضبط العمليات الجامعية والأكاديمية، كما أن المقارنة المرجعية النهائية منهجاً للتطوير والتحسين والجودة، وبالتالي فإن مناهج تصنيف الجامعات تقع على المحور نفسه بالضرورة. وعليه يمكن القول: إن منهج معايير الجودة ونظمها تلتقي في فلسفتها وأساليبها وطرائقها وممارساتها مع منهج معايير تصنيف الجامعات العالمية؛ إذ يؤكد (ويح، ٢٠١٣، ص. ٤١) أن تدرج الجامعات في قوائم التصنيف يتم وفقاً لمستوى جودتها، وبعبارة أخرى، أياً من نظم تصنيف الجامعات العالمية تستحضر مضمون الجودة ومعاييرها ومؤشراتها في صياغة أهدافها رغم اختلاف طرقها وأساليبها في القياس والتقييم. وبذلك أضحى إعلان نتائج تصنيفات الجامعات عبر العالم بناء على جودتها التعليمية يحظى كل سنة بترقب كبير، ولم يعد هذا الاهتمام

محصوراً على الدول المتقدمة التي توجد بها الجامعات الكبرى والعريقة، بل بدأت الدول النامية تتابع نتائج هذه التصنيفات (البربري، ٢٠١٥، ص. ٩). وهذا الترتيب للجامعات يعد أداة لمساعدة واضعي السياسة التعليمية الجامعية في تحديد نقاط الضعف والقيود والمعوقات التي تواجهها الجامعات من ناحية الكفاءة والجودة، وتحديد أفضل الطرق والممارسات لتطبيق الجودة الشاملة لتطوير المستوى التنافسي للجامعة من خلال الاقتداء بأفضل جامعات العالم. لذلك "برزت الحاجة لأهمية السعي لتحقيق الميزة التنافسية بأي جامعة في ضوء التصنيفات العالمية، بوصفها منهجاً فاعلاً لتحقيق الجودة وإحداث نقلة نوعية في المنظومة التعليمية والبحثية والخدمية بالجامعات" (غريب والسهيمي، ٢٠١٩، ص. ٤). فالجودة هي مقاييس للنجاح تهدف إلى تحسين عمليات التشغيل والخدمات المقدمة ونوع المنتج لأي مؤسسة وخاصة بالجامعات، ولذلك تركز بعض المعايير الأخرى في تصنيف وتقييم الجامعات على أساس أربع معايير:

٧-١- جودة التعليم.

٧-٢- نوعية وجودة أعضاء هيئة التدريس.

٧-٣- الإنتاج البحثي.

٧-٤- الإنجاز الأكاديمي وبحسب حجم المؤسسة العلمية (عبد المنعم، ٢٠١٧، ص. ٧).

وبعض التصنيفات تضيف معايير أخرى كالقدرة على توظيف الخريجين واستطلاع آراء جهات التوظيف من خلال استبانات، وبعضها تنظر لشهرة الجامعة على المواقع الالكترونية، وأدى هذا التعدد والتنوع في المعايير إلى صراع أحياناً بين الجامعات للفوز بسباق التصنيفات العالمية مع إغفال لجودة التعليم داخل هذه الجامعات. علماً أن الجامعات يقاس نجاحها إلى جانب التصنيف الأكاديمي بتنظيم إدارة القبول للطلبة ونظم التسجيل الأكاديمي ومؤشر جودة الأداء الأكاديمي والبحثي ونظام الإدارة المالية والموارد البشرية والبوابة الالكترونية، غير أن هناك بعض الجامعات في بعض الدول تدفع أموالاً ضخمة لبعض المؤسسات الدولية للحصول على تقييمات ونجوم (علامات) للتميز بجودة برامجها التعليمية، وهو ما قد يخالف الواقع والحقيقة. وعلى الرغم من هذا يمكن

أن يكون تصنيف الجامعات غير موضوعي، إذا وضعنا في الحسبان ظروف كل جامعة ومدى استيفاء معايير محددة تتعلق بضمان الجودة (عبد المنعم، ٢٠١٧، ص ص. ٨-٩).

وبذلك تعد التصنيفات العالمية للجامعات من أبرز المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على جودة الجامعة ومدى تطورها، إذ تسعى معظم الجامعات العالمية والعربية عموماً، والجامعات السورية خصوصاً لتأمين المتطلبات اللازمة للتوافق مع معايير التصنيفات لتحسين ترتيبها من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة ضمن ممارساتها، بما يحسن من بيئتها التعليمية ويمكن طلابها من الإجادة، ويحسن أداء هيئاتها التدريسية، ويطور هيكلها التنظيمي والإداري ورفع كفاءتها في الإنتاجية البحثية والتعليمية.

ورشة علمية تفاعلية حول تصنيف الجامعات بتاريخ ٩/٨/٢٠٢٢ الثلاثاء في مبنى رئاسة جامعة دمشق قاعة رضى سعيد حيث عرضت وزارة التعليم العالي الخطة الوطنية لتمكين البحث العلمي في الجمهورية العربية السورية

٧-١- البيئة التمكينية للبحث العلمي.

٧-٢- المخابر البحثية.

٧-٣- قواعد البيانات.

٧-٤- تحفيز الباحثين والعاملين في البحث العلمي.

٧-٥- التمويل.

٧-٦- الحاضنات البحثية والتقانية.

٧-٧- الأقطاب البحثية والتقانية.

٧-٨- الأقطاب التقانية (المدن والصناعة).

٧-٩- التسويق للأبحاث.

٧-١- صندوق دعم البحث العلمي والتطوير التقاني

أحدث الصندوق بموجب المرسوم رقم ٤٩ لعام ٢٠٠٩

أهداف الصندوق:

٧-١-١- تمويل المشاريع البحثية والعلمية التي تنفذ بموجب تعاون علمي بين الجمهورية العربية السورية وبلد آخر، وتشارك بها الجامعات السورية ومراكز وهيئات البحث العلمي السورية.

٧-١-٢- تمويل المشاريع البحثية الهادفة إلى حل المشكلات الفنية التي تواجهها المؤسسات والشركات لتطوير منتجاتها وخدماتها وتمكينها من تحسين قدراتها التنافسية بالتعاون مع الجامعات السورية والهيئات والمراكز البحثية الحكومية.

٧-١-٣- دعم وتوظيف العلوم والمعارف في البحوث العلمية لتطوير التكنولوجيا وتوجهها إلى حل المشكلات وتسويق نتائج البحوث العلمية.

٧-١-٤- التعاون مع الهيئات المحلية والعربية والمنظمات العالمية والدولية في مجال البحث العلمي والتطوير التقاني.

٧-٢- مصادر تمويل الصندوق دعم البحث العلمي والتطوير التقاني:

٧-٢-١- تخصص إعانة سنوية بنسبة ١% من اجمالي الموارد الذاتية للجامعات لتمويل صندوق البحث العلمي.

٧-٢-٢- تخصص نسبة ١٦% من الاعتمادات المخصصة سنويا لنفقات البحث العلمي في الموازنة العامة للدولة لصالح وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتمويل صندوق البحث العلمي والتطوير التقاني للتعليم العالي.

٧-٢-٣- يسمح لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإصدار طابع خاص يسمى طابع البحث العلمي، يخصص ريعه لدعم نشاطات الصندوق، وتحدد قيمة الطابع وأماكن استخدامه والمناسبات التي يصدر بها بقرار من رئيس مجلس الوزراء بناء على اقتراح وزيري المالية والتعليم العالي والبحث العلمي.

٧-٢-٤- الوفر المدور من موازنة السنة المالية السابقة.

٧-٢-٥- الإعانات والهيئات والتبرعات المقدمة للصندوق، والتي يقبلها المجلس وفق القوانين والأنظمة النافذة.

٧-٣- مهام اللجنة العلمية المرجعية للصندوق:

٧-٣-١- تقويم الدراسات الأولية لطلبات دعم البحث العلمي المقدمة من الباحثين.

٧-٣-٢- التأهيل المسبق لطلبات دعم البحث العلمي وتحويل المقبول منها إلى لجان فرعية متخصصة بهدف التقييم النهائي للطلبات.

٧-٣-٣- متابعة العمل بالمشروعات البحثية واستلام وتقويم الدراسات المرجعية والتقارير المرجعية المعدة من قبل الباحثين.

٧-٣-٤- إقرار البرنامج الزمني والمالي لكل بحث.

٧-٤- مهام اللجنة الفنية للترويج للصندوق:

٧-٤-١- الاتصال بالمؤسسات المحلية والدولية وإقامة ورشات عمل للترف بأهداف الصندوق ومحاور الإنفاق وتسويق نتائج الأبحاث الممولة من الصندوق.

٧-٥- نشاطات صندوق دعم البحث العلمي والتطوير التقاني:

٧-٥-١- إعلانات خاصة جديدة.

٧-٥-٢- الإعلان الخاص باستقبال طلبات الدعم المالي لأبحاث تتعلق بالإعاقة وبالأشخاص ذوي الإعاقة من صندوق دعم البحث العلمي والتطوير التقاني لعام ٢٠٢٢.

٧-٥-٣- سيتم قبول الأبحاث في المحاور البحثية الآتية:

٧-٥-٣-١- دمج تقنيات التعليم لدعم ذوي الإعاقة.

٧-٥-٣-٢- الدراسات الاجتماعية والنفسية والأسرية والقانونية والاقتصادية لذوي الإعاقة.

٧-٥-٣-٣- الأبحاث الطبية والصحية المتعلقة بذوي الإعاقة.

٧-٥-٣-٤- تطوير أدوات لتقييم مقياس الإعاقة وتحديد درجتها.

٧-٥-٣-٥- تطوير الأدوات والأجهزة المساعدة والعلاجية للأشخاص ذوي الإعاقة.

٧-٥-٣-٦- تطوير وتحسين الأطراف الصناعية والأجهزة التقويمية وذلك على مستوى الطرف ككل أو على مستوى أجزاء الطرف.

٧-٥-٣-٧- استخدام التقنيات الحديثة في تشخيص وتقويم حالات الأشخاص ذوي الإعاقة.

٧-٥-٣-٨- أبحاث مواءمة البيئة لدعم الأشخاص ذوي الإعاقة.

٨- الجامعات السورية في التصنيفات العالمية للجامعات:

نوضح من خلال الجدول الآتي موقع جامعة دمشق من التصنيفات العالمية وظهورها الضعيف وبداية انخفاض تصنيفها عالميا والتصنيف الوحيد الذي ظهرت فيه هو الويبو متركس.

جدول (١): تصنيف جامعة دمشق من عام ٢٠٠٩ حتى ٢٠٢٢

تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠٠٩)	**٥٧ عربيا**	**٤٣٢٤ عالميا**
تصنيف جامعة دمشق لعام	**٥٧عربيا**	**٤٣٢٤عالميا**

(٢٠١٠)		
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠١١)	٥٧عربيا	٤٣٢٤عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠١٢)		٣٥٩٣ عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠١٣)		٣٦٢٨ عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠١٤)		٥٣٩٨ عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠١٥)		٤٤٠٤ عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠١٦)		١٠٩٠٢ عالميا ويبو ماتريكس
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠١٧)		٣٥٩٣ عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام	٣٢٦ عربيا	١٠٩٠٧ عالميا

(٢٠١٨)		
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠١٩)		٤٤٧٥ عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠٢٠)		٤٤٧٥ عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠٢١)		٣٣٠٩ عالميا
تصنيف جامعة دمشق لعام (٢٠٢٢)		٣٣٠٩ عالميا ويبو ماتركس

حيث ظهور جامعة دمشق بشكل ضعيف في التصنيفات العالمية بداية عام ٢٠١٤ وبدأ في الانخفاض بشكل تدريجي.

منهجية البحث وإجراءاته

تمهيد.

١- منهج البحث.

٢- إجراءات تصميم أداة البحث.

٣- مجتمع البحث وعيّنته.

٤- إجراءات التجريب النّهائيّ.

٥- صعوبات التطبيق.

٦- الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدراسة.

يتناولُ الفصل الحاليّ توضيحاً للخطوات التي اتُبعت لإعدادِ أدواتِ البحث، ومراحل تصميمها، ووصفاً لمجتمع البحث وعينته، ثمّ خطوات تنفيذ التجريب النهائيّ، وفيما يلي عرضٌ لهذه الإجراءات بالتفصيل.

١- منهج البحث:

اعتمد الباحث في معالجته لمشكلة الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكن بواسطته جمع الحقائق الواقعية والبيانات والمعلومات عن صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة وتصنيفها وتحليلها وتبويبها بعمق من أجل استخلاص تعميمات ذات مغزى للمعرفة.

واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتم أعدادها من قبل الباحث من خلال الاعتماد الأدب التربوي والدراسات السابقة بحيث تشمل الصعوبات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية وتم تصنيفها في خمس محاور وهي صعوبات مرتبطة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، وصعوبات مرتبطة بالبرامج الأكاديمية، وصعوبات مرتبطة بالموارد البشرية، وصعوبات مرتبطة بالموارد المادية والمالية، وصعوبات مرتبطة بالبرامج البحثية، إذ قام الباحث بتطبيق استبانة الصعوبات في جامعة دمشق، بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة الدراسة وحساب درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، ومن ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية المناسبة للتحقيق من صحة أسئلة وفرضيات الدراسة وتفسير نتائجها في ضوء الواقع الميداني والدراسات السابقة والوصول بعد ذلك الى مجموعة مقترحات يمكن أن تفيد في الحد من تلك الصعوبات التي تحد من تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة.

٢- إجراءات تصميم أداة البحث:

٢-١- هدف الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تعرّف مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

٢-٢- خطوات بناء الاستبانة:

٢-٢-١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، والاستفادة منها في تصميم أداة الدراسة.

٢-٢-٢- بناء الاستبانة: تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

٢-٢-٢-١- القسم الأول ويتضمّن: تعليمات لأفراد عيّنة الدراسة عن طريقة الإجابة عن بنود الاستبانة، وصيّغت بطريقة مفهومة، وواضحة، ومناسبة للهدف المرجو منها، كما تضمّنت توضيحات موجّهة لأفراد العينة لكتابة البيانات الخاصة بهم، وقراءة البنود بدقة وعناية.

٢-٣- إعداد الاستبانة بصورتها الأوّلية:

٢-٣-١- قام الباحث بإعداد استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بصورتها الأوّلية. بلغ عدد بنودها (٧٣) بنداً.

٢-٣-٢- وضعت البنود على مقياس متدرّج وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ الذي يُعطي المفحوص الدرجات المبيّنة في الجدول (٣) بحسب إجاباته:

جدول (٣) تُوزع خيارات الإجابة ودرجاتها على المقياس.

الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
درجة إجابة أفراد العينة على بنود الاستبانة	٥	٤	٣	٢	١

ولتحديد مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، حسب الباحث إجابات أفراد العينة عن بنود المقياس، من خلال حساب طول الفئة على النحو الآتي:

٢-٣-١- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (٥-١=٤).

٢-٣-٢- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي (٥)؛ (٤÷٥=٠.٨).

وبناءً عليه تكوّنت فئات قيم المتوسط الحسابي على النحو الآتي:

جدول (٤): معيار الحكم على إجابات المفحوصين.

فئات قيم المتوسط الحسابي	معيار الحكم على استجابة المفحوصين.
٥ – ٤.٢١	كبيرة جداً
٤.٢٠–٣.٤١	كبيرة
٣.٤٠–٢.٦١	متوسطة
٢.٦٠–١.٨١	قليلة
١–١.٨	قليلة جداً

٢–٤– صدق أداة البحث وثباتها:

اعتمد الباحث على عدة طرائق لتحقق من صدق الاستبانة وثباتها وفق الآتي:

٢–٤–١– صدق المحتوى (المحكمين):

عُرض المقياس بصورته الأوّليّة على مجموعة من السّادة المحكّمين ملحق رقم (١)، لإبداء آرائهم من حيث:

٢–٤–١–١– مدى ارتباط بنود الاستبانة بالهدف الذي أعدت لأجله.

٢–٤–١–٢– ما يرونه مناسباً من حذف أو إضافة لبنود الاستبانة.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين؛ قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة مثل: حذف بعض العبارات وتعديلها، التصحيح اللغوي لبنود الاستبانة، والجدول رقم (٥) يبين بعضَ تعديلات السادةِ المحكّمين:

جدول (٥): بعض البنود المعدلة وفق آراء السّادة المحكّمين.

رقم البند	البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
٣	لا تتبنى إدارة الجامعة لسياسات قابلة لتحقيق الأهداف المرسومة لها.	تتبنى إدارة الجامعة لسياسات قابلة لتحقيق الأهداف المرسومة لها من الوزارة.
٩	لا يطور مجلس الجامعة رسالة الجامعة وأهدافها.	يطور مجلس الجامعة رسالة الجامعة وأهدافها.
١٦	لا تتوافق البرامج التعليمية مع حاجة المجتمع وسوق العمل.	تتوافق البرامج التعليمية مع حاجة المجتمع وسوق العمل.
٢١	لا يحفز الكتاب الجامعي دافعية الطلبة نحو البحث العلمي.	يُحفزّ الكتاب الجامعي دافعية الطلبة نحو البحث العلمي.
٢٣	ضعف التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في المقرر الدراسي.	غياب التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي للبرامج التعليمية.
٣٢	لا تشجع الجامعة المبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي.	تشجيع الجامعة المبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي.
٤٨	شحة مستلزمات الأنشطة اللاصفية (مكتبات الكترونية، قاعات، مسارح....) في الكليات	ضعف مستلزمات الأنشطة اللاصفية (مكتبات الكترونية، قاعات، مسارح....)

		في الكليات.

وبذلك تكوّنت الاستبانة بصورتها الأوّلية من (٦٩) بنداً، وأصبحت صالحة للتجريب الاستطلاعي.

٢-٤-٢- التجربة الاستطلاعية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة قوامها (٣٠) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق (من خارج عيّنة البحث الأصلية)، وطُبّق الاستبيان في المرة الأولى بتاريخ (٢٠٢٢/٧/٢٥م) وفي المرة الثانية بتاريخ (٢٠٢٢/٨/١٣م).

٢-٤-٢-١- الاتّساق الداخلي (الصدق البنيوي):

حسَب الباحث معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ بند من بنود المقياس مع الدرجة الكليّة للاستبانة ككل، وبين الدرجة الكليّة لمحاور الاستبانة مع بعضها، وبين الدرجة الكلية لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكليّة للاستبانة ككل، بالإضافة إلى قيم دلالتها، والجدولان (٦) و(٧) يبينان معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (٦): نتائج معاملات ارتباط كلّ بند من البنود مع الدرجة الكليّة للاستبانة ككل

م	معامل الارتباط	القرار	م	معامل الارتباط	القرار
١	0.65**	دال	٣٦	0.74**	دال
٢	0.36*	دال	٣٧	0.97**	دال
٣	0.45*	دال	٣٨	0.58**	دال
٤	0.55*	دال	٣٩	0.78**	دال
٥	0.68**	دال	٤٠	0.77**	دال
٦	0.48**	دال	٤١	0.69**	دال

٧	0.38*	دال	٤٢	0.59**	دال
٨	0.56**	دال	٤٣	0.90**	دال
٩	0.39*	دال	٤٤	0.88**	دال
١٠	0.41*	دال	٤٥	0.78**	دال
١١	0.33*	دال	٤٦	0.79**	دال
١٢	0.85**	دال	٤٧	0.93**	دال
١٣	0.44*	دال	٤٨	0.69**	دال
١٤	0.80**	دال	٤٩	0.93**	دال
١٥	0.٤٦*	دال	٥٠	0.90**	دال
١٦	0.38*	دال	٥١	0.٨٥**	دال
١٧	0.36*	دال	٥٢	0.88**	دال
١٨	0.90*	دال	٥٣	0.96**	دال
١٩	0.47**	دال	٥٤	0.85**	دال
٢٠	0.48*	دال	٥٥	0.87**	دال
٢١	0.57**	دال	٥٦	0.52**	دال
٢٢	0.90**	دال	٥٧	0.45*	دال
٢٣	0.87**	دال	٥٨	0.90**	دال

٢٤	0.42*	دال	٥٩	0.79**	دال
٢٥	0.35*	دال	٦٠	0.68**	دال
٢٦	0.82**	دال	٦١	0.91**	دال
٢٧	0.62**	دال	٦٢	0.92**	دال
٢٨	0.32**	دال	٦٣	0.80**	دال
٢٩	0.86**	دال	٦٤	0.83**	دال
٣٠	0.41*	دال	٦٥	0.86**	دال
٣١	0.90**	دال	٦٦	0.91**	دال
٣٢	0.91**	دال	٦٧	0.95**	دال
٣٣	0.90**	دال	٦٨	0.38*	دال
٣٤	0.39*	دال	٦٩	0.30*	دال
٣٥	0.66**	دال			

(**) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

(*) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتبين من الجدول (٦) أنّ معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠١/٠.٠٥)، وأنّ معاملات ارتباط كلّ بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٣٠) و(٠.٩٧) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المقبولة والمرتفعة، وتشير إلى أنّ بنود أداة تتمتع بتجانس واتساقٍ داخلي مناسبين، وأنّ بنود المقياس تقيس ما وضعت لقياسه.

جدول (٧): نتائج معاملات ارتباط الدرجة الكليّة لمحاور الاستبانة ببعضها بعضاً، والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكليّة للاستبانة ككل.

المحاور	الإدارية والتنظيمية	البرامج الأكاديمية	الموارد البشرية	الموارد المادية والمالية	البرامج البحثية	القرار
الإدارية والتنظيمية	-----	0.70**	0.58**	0.66**	0.68**	دال
البرامج الأكاديمية	0.70**	----	0.89**	0.79**	0.72**	دال
الموارد البشرية	**٠.٥٨	**٠.٨٩	-----	**٠.٩٢	**٠.٨٢	دال
الموارد المادية والمالية	**٠.٦٦	**٠.٧٩	**٠.٩٢	—	**٠.٩٣	دال
البرامج البحثية	**٠.٦٨	**٠.٧٢	**٠.٨٢	**٠.٩٣	—	دال
الدرجة الكلية	**٠.٧٥	0.88**	**٠.٩٤	0.97**	**٠.٩٤	دال

(**) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتبين من الجدول (٧) أنّ معاملات ارتباط الدرجة الكليّة لمحاور الاستبانة ببعضها بعضاً، والدرجة الكلية لمجالات الاستبانة مع الدرجة الكليّة للاستبانة ككل، دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وأنّ معاملات ارتباط الدرجة الكليّة لمجالات الاستبانة تراوحت بين (٠.٥٨) و(٠.٩٣) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، كما أن نتائج معامل ارتباط الدرجة الكلية مع محاور الاستبانة ككل تراوح بين (٠.٧٥) و(٠.٩٧) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين الجيدة والمرتفعة، ما يشير إلى أن مجالات الاستبانة تتمتع بتجانس واتساقٍ داخلي مناسبين، وصالحة لأغراض البحث العلمي.

٢-٤-٢-٢- ثبات الاستبانة:

اعتمد الباحث في دراسته لثبات الأداة على طريقتين، وذلك للتأكد من أنّ المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به، وهما:

٢-٤-٢-٢-١- الثبات بالإعادة: قام الباحث باستخراج مُعامل الثبات بطريقة الإعادة على العيّنة الاستطلاعية نفسها وأُعيدَ تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، ثمّ استُخرجت مُعاملات الثبات عن طريق حساب مُعامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني لكل محور من محاول الاستبانة وللدرجة الكلية، كما هو موضح بالجدول رقم (٨):

الجدول (٨): نتائج الثبات بالإعادة لكل محور من محاول الاستبانة وللدرجة الكلية.

المحاور	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الإدارية والتنظيمية	0.81**	٠.٠٠٠
البرامج الأكاديمية	0.70**	٠.٠٠٠
الموارد البشرية	0.80**	٠.٠٠٠
الموارد المادية والمالية	0.83**	٠.٠٠٠
البرامج البحثية	0.82**	٠.٠٠٠
الدرجة الكلية	0.91**	٠.٠٠٠

(**) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيم معامل الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠.٧٠) و(٠.٨٣) وقيمة معامل الثبات للدرجة الكلية بلغت (٠.٩١)، وهي معاملات ثبات عالية ودالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)، وصالحة لأغراض البحث الحالي.

٢-٤-٢-٢- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): تمّ حساب مُعامل الاتساق الداخلي للعيّنة الاستطلاعية نفسها باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، والجدول (٩) يوضّح نتائج معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:

جدول (٩): نتائج ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور من محاول الاستبانة وللدرجة الكلية.

المحاور	عدد البنود	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
الإدارية والتنظيمية	14	0.83
البرامج الأكاديمية	١٣	0.85
الموارد البشرية	13	0.93
الموارد المادية والمالية	12	0.95
البرامج البحثية	17	0.95
الدرجة الكلية	69	0.96

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم معامل الثبات لمحاور الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٨٣) و(٠.٩٥)، وقيمة معامل الثبات للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وصالحة لأغراض البحث الحالي.

٢-٥- الصورة النهائية للاستبانة:

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته، تكوّن في صورته النهائية من (٦٩) بنداً، معتمداً على التدرج الخماسي (مقياس ليكرت الخماسي) ببدائل إجابات خماسية: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً. الدرجة العظمى للمقياس هي (٣٤٥) والدرجة الصغرى (٦٩)، والملحق (٣) يُبين الصورة النهائية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

٣- مجتمع البحث وعيّنته:

٣-١- مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق والبالغ عددهم (٥٦٠) عضو هيئة تدريسية، وذلك وفق الإحصائيات الصادرة عن (دائرة الإعداد والمتابعة برئاسة جامعة دمشق) لعام (٢٠٢٢). ويوضح الجدول (١٠) عدد أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التي اختارها الباحث:

الجدول (١٠): توزّع أفراد المجتمع الأصلي.

الكلية	العدد
جامعة دمشق كلية الآداب	١٩٢
جامعة دمشق كلية التربية	١٣٦
جامعة دمشق كلية العلوم	١٢٣
جامعة دمشق كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية	١٠٩

٣-٢- عينة البحث:

أُختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية بنسبة ٥٠% من الكليات النظرية والتطبيقية؛ إذ قام الباحث بتقسيم المجتمع الأصلي إلى مجموعات (كليات نظرية) و(كليات تطبيقية)، ثمّ اختار كليتين نظريتين (الآداب والعلوم الإنسانية–التربية) وكليتين تطبيقيتين (الهندسة الميكانيكية والكهربائية–العلوم) في محافظة دمشق كونها مكان إقامة الباحث، ووجود تسهيلات لتطبيق إجراءات البحث، إذ بلغ عدد العينة (٣٠٠) عضو هيئة تدريسية في محافظة دمشق، وتم اختيار العينة بالاستناد على معادلة ثومبسون الآتية:

$$n = \frac{N \times P(1-P)}{\left[(N-1)\left(\frac{d^2}{z^2}\right)\right] + p(1-p)}$$

حيث أن:

n: حجم العينة.

N: حجم المجتمع.

P: القيمة الاحتمالية وتساوي (٠.٥٠).

d: نسبة الخطأ المقبول في العينة وتساوي (٠.٠٥) إذا كان مستوى الثقة ٩٥%، وتساوي (٠.٠١) إذا اكن مستوى الثقة ٩٩%

z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة وتساوي (١.٩٦) إذا كان مستوى الثقة ٩٥%، وتساوي (٢.٥٨) إذا كان مستوى الثقة ٩٩% (علي، ٢٠١٩، ص. ٤٨).

وقد اعتمد الباحث على مستوى الثقة ٩٥%. وفيما يأتي وصف عيِّنة البحث بحسب متغيّرات البحث الأساسيّة: الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، نوع الكلية.

٣-٣- توزع أفراد العيِّنة بحسب الجنس:

الجدول (١١): يبين توزع أفراد العيِّنة بحسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١٣٦	%٤٥
أنثى	١٦٤	%٥٤
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

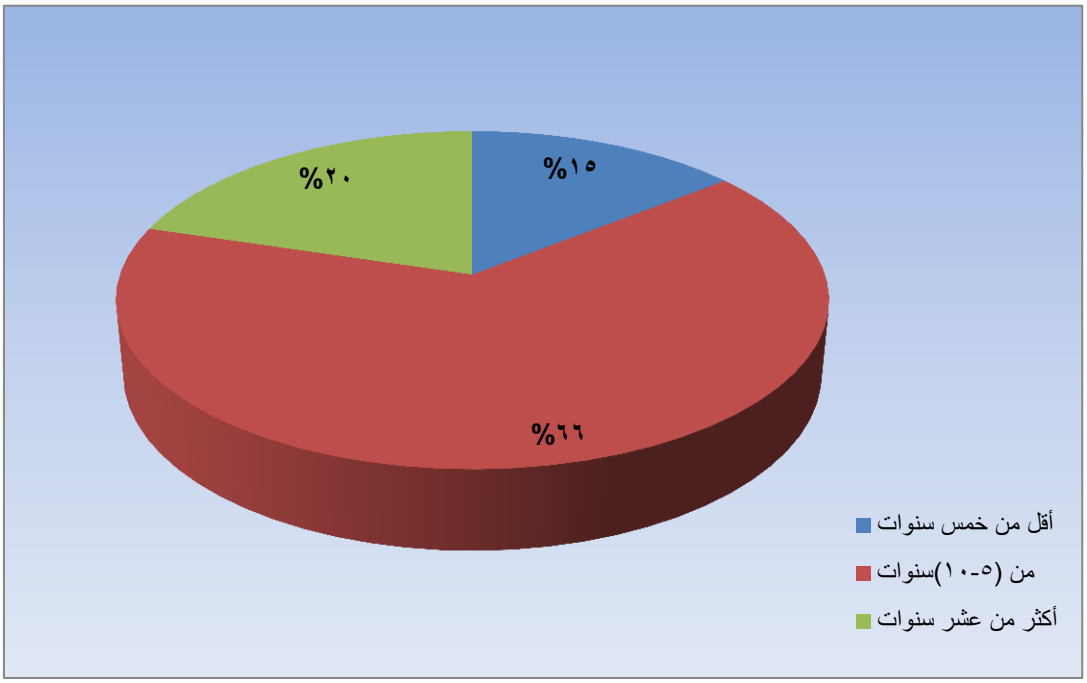
يبين الجدول السابق توزع أفراد عيِّنة الدراسة بحسب متغيّر الجنس، وقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور (١٣٦) وبنسبة (٤٥%)، أما عدد أفراد عينة البحث من الإناث (١٦٤) وبنسبة (٥٤%) من العينة المستهدفة بالتطبيق.

٣-٤- توزع أفراد العيِّنة بحسب متغيّر سنوات الخبرة:

الجدول (١٢): توزع أفراد العيِّنة بحسب متغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	43	%١٤
من (٥-١٠) سنوات	196	%٦٦
أكثر من عشر سنوات	61	%٢٠
المجموع	300	%١٠٠

يبين الجدول السابق توزع أفراد عيِّنة البحث بحسب متغير سنوات الخبرة، وقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين سنوات خبرتهم (أقل من خمس سنوات) (٤٣) وبنسبة (١٤%)، وعدد الذين خبرتهم من (٥-١٠) سنوات (١٩٦) وبنسبة (٦٥%)، أما عدد الذين خبرتهم أكثر من (١٠سنوات) (٦١) وبنسبة (٢٠%)، من العينة المستهدفة بالتطبيق.



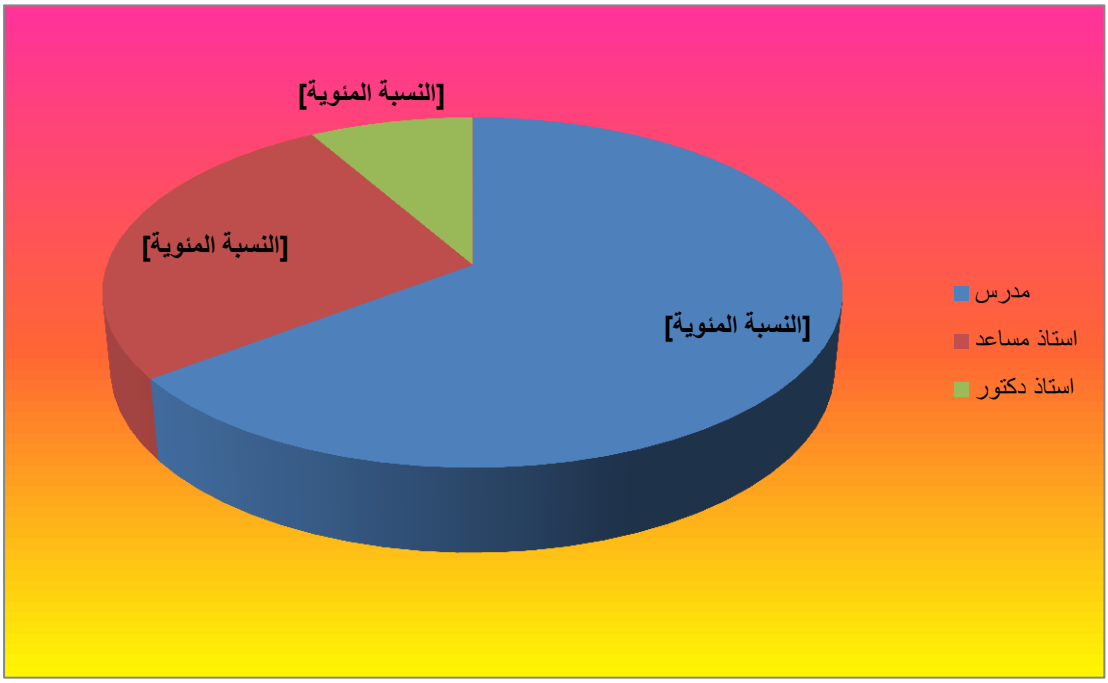
الشكل (٢): توزع أفراد العينة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة.

٣-٥- توزع أفراد العيِّنة بحسب متغيّر الرتبة العلمية:

الجدول (١٣): توزع أفراد العيِّنة بحسب متغيّر الرتبة العلمية.

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
مدرس	194	%٦٥
أستاذ مساعد	81	%٢٧
أستاذ دكتور	25	%٨
المجموع	300	%١٠٠

يبين الجدول السابق توزع أفراد عيِّنة البحث بحسب متغير **الرتبة العلمية**، وقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين رتبتهم العلمية (مدرس) (١٩٤) وبنسبة (٦٤%)، وعدد الذين رتبتهم العلمية (**أستاذ مساعد**) (٨١) وبنسبة (٢٧%)، أما عدد الذين رتبتهم العلمية (**أستاذ**) فقد بلغ عددهم (٢٥) فرداً وبنسبة (٨%).



الشكل (٣): توزع أفراد العينة بحسب متغير الرتبة العلمية. العينة المستهدفة بالتطبيق

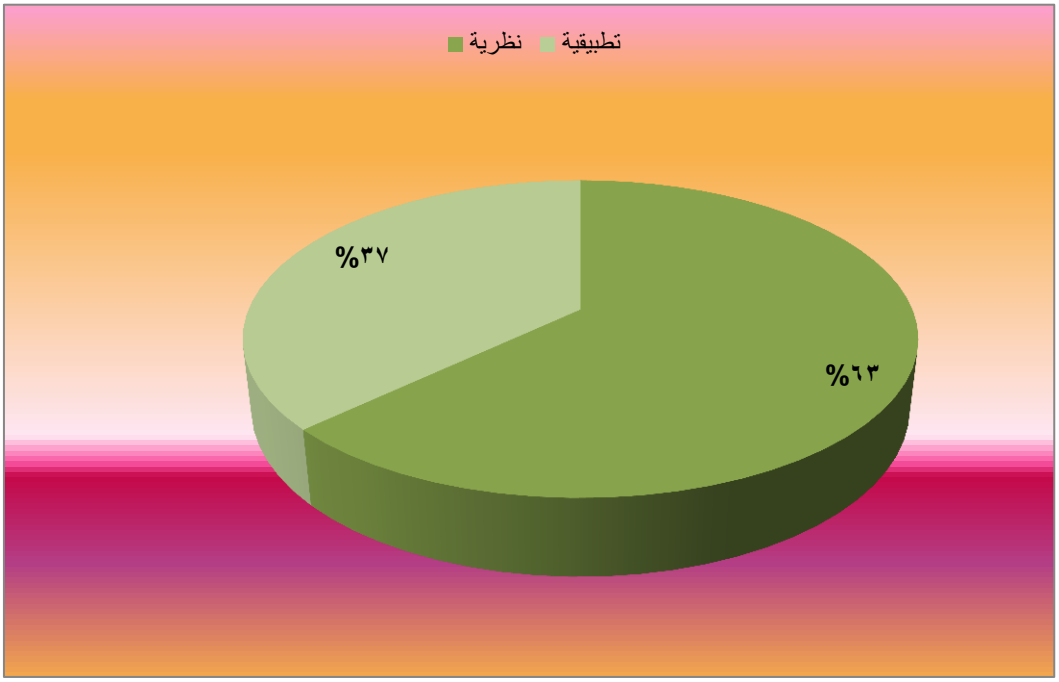
٣-٦- توزع أفراد العيِّنة بحسب نوع الكلية:

الجدول (١٤): توزع أفراد العيِّنة بحسب نوع تخصص الكلية.

نوع الكلية	العدد	النسبة المئوية
نظرية	١٨٩	٦٣%

تطبيقية	١١١	%٣٧
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

يبين الجدول السابق توزع أفراد عيِّنة الدراسة بحسب متغيّر نوع الكلية، وقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات النظرية (١٨٩) وبنسبة (٦٣%)، أما عدد أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التطبيقية (١١١) وبنسبة (٣٧%) من العينة المستهدفة بالتطبيق.



الشكل (٤): توزع أفراد العينة بحسب متغير نوع الكلية.

٤- إجراءات التطبيق الميداني:

تطلّب التطبيق الميداني الإجراءات الآتية:

٤-١- قام الباحث بتوزيع الاستبيان على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق المستهدفين بالتطبيق تاريخ (٢٠٢٢/٩/٢٦) في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية العلوم، كلية التربية، كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية.

٤-٢- تفريغ النتائج، ومعالجتها إحصائيّا، مستخدماً برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss وتحليل النتائج وتفسيرها.

٥- صعوبات التطبيق:

واجه الباحث بعض الصّعوبات عند تطبيق التّجربة النهائية؛ وهي:

٥-١- صعوبة الوصول إلى أفراد عينة البحث.

٥-٢- قلة تجاوب أفراد عينة البحث مع الباحث.

٦- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث برنامج الـ Spss في تحليل البيانات الخاصّة بالبحث، وتتمثل تلك الأساليب بالآتي:

٦-١- معامل الارتباط بيرسون (person correlation)؛ للتحقق من الصدق البنائيّ، والثبات بالإعادة.

٦-٢- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) لحساب الاتّساق الداخليّ لبنود الاستبانة.

٦-٣- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

٦-٤- اختبار ت لعينتين مستقلتين؛ للكشف عن الفرق بين متوسطي إجابات افراد العينة على الدرجة الكلية ومحاورها الفرعيّة لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وفقاً لمتغيريٍّ الجنس ونوع الكلية.

٦-٥- تحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية ومحاورها الفرعيّة لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وفقاً لمتغيريٍّ سنوات الخبرة والرتبة العلمية.

٦-٦- اختبار تجانس التباين ليفين؛ لتحديد اختبار المقارنات البعدية المناسب.

٦-٧- اختبار تامهان تي تو للمقارنات البعدية.

تضمن هذا الفصل توضيحياً للمنهج المتبع وإجراءات أداة البحث، كما تضمّن عرضاً تفصيلياً عن مجتمع البحث وكيفيّة اختيار عيّنته، إضافة إلى توضيح القوانين الإحصائيّة المستخدمة، تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً، والتي ستُعرض بشكلٍ مفصلاً في الفصل التالي.

نتائج البحث ومناقشتها

تمهيد

١- نتائج أسئلة البحث وتفسيرها.

٢- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها.

٣- ملخص نتائج البحث.

٤- مقترحات البحث.

خلاصة الفصل

تمهيد:

هدف البحث إلى تعرّف مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وجرى جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الـ Spss، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

١-١- نّتـائج الخاصّـة السّـؤال الأوّل: مـا مسـتوى صـعوبات تصـنيف الجامعـات السـورية الحكوميـة فـي ضـوء معـايير الجـودة مـن وجهـة نظـر أعضـاء الهيئـة التدريسـية فـي جامعـة دمشـق لكـلّ محـور مـن المحور وللدرجة الكلية؟

لتحديد مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، حسب الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكلّ محور من المحاور وللدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول (١٥):

الجدول (١٥): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكلية ولكلّ محور من محاور استبانة مستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة.

مجالات الاستبانة	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الصعوبة	الرتبة
الإدارية والتنظيمية	14	٣.٢٤	7.482	متوسطة	١
البرامج الأكاديمية	١٣	٣.٠٨	10.249	متوسطة	٤
الموارد البشرية	13	٢.٩٥	9.246	متوسطة	٥
الموارد المادية والمالية	12	٣.١٣	١٠.٦٤٢	متوسطة	٣

البرامج البحثية	17	٣.١٧	16.725	متوسطة	٢
الدرجة الكلية	٦٩	3.12	47.08	متوسطة	

يُلاحظ من الجدول السابق؛ أنّ متوسطات إجابات أفراد العينة على الدرجة الكليّة لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.١٢) وبانحراف معياري (٤٧.٠٨٦)، وبالرجوع إلى المحاور يُلاحظ بأن مستوى صعوبة المحاور (متوسطة) وجاء في المرتبة الأولى محور صعوبات (الإدارية والتنظيمية) وبمتوسط حسابي (٣.٢٤)، وجاء في المرتبة الثانية محور صعوبات(البرامج البحثية) وبمتوسط حسابي (٣.١٧) في حين جاء في المرتبة الثالثة محور الموارد المادية والمالية وبمتوسط حسابي (٣.١٣) ثم جاء في المرتبة الرابعة محور البرامج الأكاديمية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٨) واحتل المرتبة الأخيرة محور الصعوبات (الموارد البشرية) بمتوسط حسابي (٢.٩٥).

يعزو الباحث هذه النتيجة المتوسطة لصعوبات تصنيف الجامعات السورية وفق معايير الجودة الشاملة على المستوى الكلي وعلى مستوى كل مجال من مجالات الاستبانة الى الظروف التي مرت بها سورية منذ ٢٠١١ حتى الآن، والتي انعكست آثارها على جميع مؤسسات المجتمع ومنها هجرة قسم من أعضاء هيئة التدريس لبعض الجامعات السورية التي أثرت سلبا على ارتفاع مستوى التصنيف العالمي والجودة العالمية مقارنتا بباقي الجامعات عليما وبحثيا، كما ان بعض الكليات قد تضررت لوجستيا بسبب الظروف التي مر بها المجتمع بشكل عام والتي قد أعاقت تطبيق معايير الجودة الشاملة التي سعت جامعة دمشق إلى تحقيقها بالشكل المطلوب سواء في الجوانب الإدارية أم ضمن البرامج الأكاديمية والبحثية وعلى مواردها البشرية والمادية.

كما يرى الباحث قد يكون غياب جامعة دمشق وباقي الجامعات السورية عن التصنيفات العالمية نتيجة ضعف إمكانات تطبيق معايير الجودة بسبب الحرب على سورية، وثانياً قد يكون الأمر يتعلق بتطبيق التصنيف ومؤشراته التي قد لا تصلح لجميع الجامعات، وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسة محمد (٢٠٢٠) إلى أن التصنيفات

العالمية تعتمد على تصنيف ومقارنة جامعات مختلفة في كل شيء تقريباً، وبالتالي فهي مقارنات غير صحيحة من وجهة نظر علمية بحثية.

أما بالنسبة لمستوى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق لكلّ بند من بنود مجالات الاستبانة فقد حَسب الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكلّ بند من بنود مجالات استبانة صعوبات تصنيف جامعة دمشق في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذيابات (٢٠١٨) والمجيدل سب (٢٠١٠) التي أكدت أن الثقافة التنظيمية تحتل المرتبة الأولى في التأثير في مستوى تطبيق الجودة الشاملة. ومع دراسة مصطفى (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن أكثر العوامل تأثيراً في الترتيبات الدولية هو اختيار الوظائف القيادية في الجامعات، في ضوء عوامل سياسية أكثر من الأكاديمية وقلة وضوح الخطط المستقبلية للتعليم الجامعي.

١-١-١- محور الصعوبات الإدارية والتنظيمية:

قام الباحث ببناء بنود خاصة في مجال الصعوبات الإدارية والتنظيمية والقيام بالعمليات الإحصائية المناسبة لكل بند حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد العينة وجمعها في الجدول رقم (١٦)

الجدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات الإدارية والتنظيمية.

الرقم	بنود مجال الصعوبات الإدارية والتنظيمية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الصعوبة	الرتبة
١	يوجد نظام داخلي يعبر عن الأمور التنظيمية التي تخص كل كلية وهدفها.	3.37	1.179	متوسطة	٤

٢	ضعف قدرة إدارة الجامعة على وضع رؤية مستقبلية تراعي التغييرات	3.46	0.985	كبيرة	٢
٣	تتبنى إدارة الجامعة سياسات قابلة لتحقيق الأهداف المرسومة لها من الوزارة.	3.33	1.097	متوسطة	٦
٤	غياب إرادة حقيقية لدى الجامعة لتطبيق الجودة الشاملة.	3.10	1.095	متوسطة	٩
٥	عدم اتباع معايير اختيار القيادات الأكاديمية للجامعة.	3.04	1.342	متوسطة	١٠
٦	قصور قنوات الاتصال بين أقسام وإدارات الجامعة.	3.21	1.189	متوسطة	٨
٧	غلبة الطابع البيروقراطي على المناخ الإداري في الجامعة.	3.31	1.289	متوسطة	٧
٨	غياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء الجامعي.	3.49	1.071	كبيرة	١
٩	يطور مجلس الجامعة رسالة الجامعة وأهدافها.	3.35	0.978	متوسطة	٥
١٠	تهتم إدارة الجامعة باشراك أطرها الأكاديمية في أعداد الخطة الاستراتيجية السنوية.	2.91	1.028	متوسطة	١٣
١١	تعمل إدارة الجامعة على إيجاد بيئة عمل	2.97	1.192	متوسطة	١٢

	تشجع على تميز العاملين في الأداء.				
١٢	تحد إدارة الجامعة من الصلاحيات الممنوحة لعمداء الكليات.	2.98	1.307	متوسطة	١١
١٣	تركز الجامعة على التحسين المستمر للأداء ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعة.	3.40	1.199	متوسطة	٣
١٤	ضعف نظام الجودة الشاملة في الجامعة.	3.40	1.227	متوسطة	٣

يُلاحظ من الجدول السابق، بأن إجابات أفراد العينة على بنود مجالات محور الصعوبات (الإدارية والتنظيمية) تراوحت بين (المتوسطة والكبيرة)، إذ احتل البند رقم (٨) المرتبة الأولى بمضمونه (غياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء الجامعي) وبمتوسط حسابي (٣.٤٩)، واحتل البند رقم (١٠) المرتبة الأخيرة بمضمونه (تهتم إدارة الجامعة باشراك أطرها الأكاديمية في أعداد الخطة الاستراتيجية السنوية) بمتوسط حسابي(٢.٩١).

ويعزو الباحث هذه النتيجة على الرغم من سعي جامعة دمشق إلى تطبيق معايير الجودة الشاملة في إدارتها وهيكلها التنظيمي، إلا أنها ما زالت بعيدة عن المستوى المطلوب فقد جاء البند(٨) كعائق في المرجعية الأولى، وقد يعود ذلك إلى غياب الوعي من قبل الجامعة بأهمية استراتيجيات التقويم التي تتغير مع أي تغيرات التي تستلزم متابعتها والتعامل معها، لكي يحصل على نتائج فعلية وموضوعية وتطبيقية، بعيدة عن التطور، وبالتالي فإن آراء العينة على هذا المحور جاء أغلبها بدرجة متوسطة، وهذا يدل على قصور في جوانب عدة منها – ضعف التخطيط الاستراتيجي والقيادة عن استخدام أداة علمية تسهم في التحسين المستمر – قصور قنوات الاتصال علماً أن الجودة تحتاج إلى قنوات اتصالات نقالة، اقتناع الإدارة بالعمل الجماعي وتفويض العلاقات لكل في مجال تخصصه. وهذا يتفق مع دراسة طرابلسية (٢٠٠٣) التي اكدت غياب الثقافة التنظيمية السائدة بالجامعات السورية مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة على مستوى القيادة الإدارية والهياكل التنظيمية.

١-١-٢- محور الصعوبات المتعلقة بالبرامج الأكاديمية:

قام الباحث ببناء بنود خاصة في مجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج الأكاديمية والقيام بالعمليات الإحصائية المناسبة لكل بند حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد العينة وجمعها في الجدول رقم (١٧)

الجدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات البرامج الأكاديمية.

الرقم	بنود مجال البرامج الأكاديمية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الصعوبة	الرتبة
١	تتوافق البرامج التعليمية مع حاجة المجتمع وسوق العمل.	2.96	1.374	متوسطة	٧
٢	غياب التطوير لمختلف البرامج التعليمية التي تلبي حاجات الطلبة المستقبلية.	2.96	1.287	متوسطة	٧
٣	غياب التطوير السنوي للخطط الدراسية والتحديث المستمر لمناهجها.	2.85	1.363	متوسطة	٩
٤	ضعف المصادر التعليمية للبرامج الأكاديمية المطروحة بالجامعة.	3.15	1.320	متوسطة	٤
٥	تفتقر المناهج الدراسية للتحديث بما يتناسب التطور العلمي.	3.03	1.194	متوسطة	٦

٦	يحفّز الكتاب الجامعي دافعية الطلبة نحو البحث العلمي.	3.07	1.360	متوسطة	٥
٧	غياب التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي للبرامج التعليمية.	3.35	1.205	متوسطة	٢
٨	قلة المعامل والورش الفنية التي يحتاجها الطالب في الدروس والأبحاث العلمية اللازمة.	3.26	1.547	متوسطة	٣
٩	غياب التجهيزات المطلوبة في المختبرات لتنفيذ أهداف البرامج الأكاديمية.	3.19	1.443	متوسطة	٤
١٠	توفّر الجامعة نظاما الكترونيا للبحث عن المعلومات.	2.93	1.356	متوسطة	٨
١١	قلة توفر القاعات التدريسية التي تحتاجها البرامج الأكاديمية في الجامعة.	3.58	1.352	كبيرة	١
١٢	الاعتماد على طرائق تدريس تقليدية في العملية التعليمية.	2.96	1.218	متوسطة	٧
١٣	تزايد نسبة خريجي التخصصات الإنسانية عن التخصصات التطبيقية	2.75	1.206	متوسطة	١٠

	والطبيعية.				

يُلاحظ من الجدول السابق، بأن إجابات أفراد العينة عن بنود مجالات محور صعوبات (البرامج الأكاديمية) تراوحت بين (المتوسطة والكبيرة)، إذ احتل البند رقم (١١) المرتبة الأولى بمضمونه (قلة توفر القاعات التدريسية التي تحتاجها البرامج الأكاديمية في الجامعة) وبمتوسط حسابي (٣.٥٨)، واحتل البند رقم (١٣) المرتبة الأخيرة بمضمونه (تزايد نسبة خريجي التخصصات الإنسانية عن التخصصات التطبيقية والطبيعية) بمتوسط حسابي (٢.٧٥).

ويرجع الباحث هذه النتيجة لمحور صعوبات البرامج الأكاديمية الذي أظهر وجود (١٣) معوقاً تواجه البرامج الأكاديمية هي الأكثر تأثيراً في تحقيق الجودة الشاملة في الجامعة لرفع تصنيفها وذلك بمتوسط عاما بلغ (٣،٨) وتعد هذه النتيجة مرتفعة أن البرامج الأكاديمية بكل أبعادها هي المرتكز الأساس للعملية التعليمية ووجود أي معوقات فيها سيؤثر سلبا في عمليات تحسين الجودة الشاملة بها وتطورها. كما أن البند(١١) والذي نصه "قلة توافر القاعات التدريسية التي تحتاجها البرامج الأكاديمية في الجامعة" على المرتبة الأولى بوصفه صعوبة، وقد يرجع ذلك إلى فتح تخصصات جديدة في الكليات الأم، وخاصة في الهندسة الميكانيكية والكهربائية التي أصبح فيها تخصصات عدة، ما تسبب في نقص في القاعات التدريسية، وكذلك في كلية التربية التي أصبحت تضم سبعة تخصصات، وبالتالي انعكس على باقي البرامج الأكاديمية من حيث غياب التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، ونقص في التجهيزات والمعامل المطلوبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠١١) التي أكدت أن معوقات البرامج الأكاديمية هي الأكثر تأثيراً في تحقيق الجودة الشاملة بالجامعة فضلاً عن محور البرامج الأكاديمية الذي شكل عائقاً أمام تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أفراد العينة، ويُرجع الباحث ذلك إلى أن المناهج ما زالت تقليدية، وتهتم بالناحية المعرفية بالتعلم، وإهمال الجوانب الأخرى من عمليات النمو، مما أدى إلى نقص في تكوين شخصية المتعلم لقلة استخدام الأساليب المحفزة للتفكير والعصف الذهني، وشحة فرص

التطبيق العملي والتدريب الميداني، فضلاً عن ضعف مواءمة البرامج المقدمة من قبل الجامعة مع حاجات سوق العمل، ما يؤدي إلى غياب التكامل بين مخرجات الجامعة ومدخلات التنمية في سوق العمل.

١-١-٣- محور صعوبات الموارد البشرية:

قام الباحث ببناء بنود خاصة في مجال الصعوبات الموارد البشرية والقيام بالعمليات الإحصائية المناسبة لكل بند حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد العينة وجمعها في الجدول رقم (١٨)

الجدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات الموارد البشرية.

الرقم	بنود مجال الموارد البشرية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الصعوبة	الرتبة
١	ضعف فاعلية المعايير في اختيار عضو هيئة التدريس في الجامعة.	2.96	1.261	متوسطة	٦
٢	تشجيع الجامعة المبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي.	2.84	1.388	متوسطة	٨
٣	تُوجّه أبحاث أعضاء هيئة التدريس لغرض الترقية الأكاديمية فقط.	3.33	1.143	متوسطة	١
٤	محدودية برامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.	2.93	1.030	متوسطة	٧
٥	زيادة الأعباء التدريسية الموكلة لعضو	3.04	1.104	متوسطة	٤

	هيئة التدريس.				
٦	انخفاض نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى عدد الطلبة في الجامعة.	2.84	1.410	متوسطة	٨
٧	تأثير سياسة الاستيعاب الجامعي في آلية اختبارات قبول الطلبة.	3.24	1.164	متوسطة	٢
٨	تتناسب أعداد الطلبة المقبولين مع الموارد المتاحة بالجامعة.	3.15	1.318	متوسطة	٣
٩	توفر الجامعة وحدات متخصصة في الإرشاد المهني لمساعدة الطلبة على النجاح.	2.96	1.287	متوسطة	٦
١٠	ضعف الموارد المالية للطلبة المتميزين.	2.73	1.597	متوسطة	١٠
١١	تهتم الجامعة في استطلاع آراء الطلبة بشأن جودة الخدمات المقدمة لهم.	2.67	1.250	متوسطة	١١
١٢	ضعف إشراك الجامعة للطلبة في الأنشطة الاجتماعية للجامعة.	2.97	1.166	متوسطة	٥
١٣	تنسق الجامعة مع مؤسسات الدولة وأسواق العمل لإيجاد فرص عمل لخرجيها.	2.77	1.149	متوسطة	٩

يُلاحظ من الجدول السابق، بأن إجابات أفراد العينة عن بنود مجال محور صعوبات (الموارد البشرية) جاءت (متوسطة)، إذ احتل البند رقم (٣) المرتبة الأولى بمضمونه (تُوجّه أبحاث أعضاء هيئة التدريس لغرض الترقية الأكاديمية فقط) وبمتوسط حسابي (٣.٣٣)، واحتل البند رقم (١١) المرتبة الأخيرة بمضمونه (تهتم الجامعة في استطلاع آراء الطلبة بشأن جودة الخدمات المقدمة لهم) بمتوسط حسابي (٢.٦٧).

يعزو الباحث النتيجة؛ إلى أن النتيجة المتوسطة لمحور الموارد البشرية بوصفها صعوبة وعائق أمام تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر عينة البحث، قد يرجع إلى قانون الاستيعاب الجامعي، الذي أدى الى زيادة أعداد الطلبة في الجامعة، دون النظر إلى كفاياتهم، وهذا الاستيعاب يزيد من أعباء أعضاء هيئة التدريس وخاصة خلال سنوات الأزمة واستقطاب جامعة دمشق لطلاب الجامعات الأخرى واستضافتهم، ما جعل موارد الجامعة غير كافية مع أعداد الطلبة، مقابل انخفاض عدد الأساتذة بسبب النزيف المستمر في موار الجامعة المادية والبشرية، مما تسبب في خلل نسبة عدد الأستاذة لأعداد الطلبة. وبالتالي كل ذلك أدى إلى زيادة أعباء التدريس على عضو هيئة التدريس على حساب إجراء البحوث العلمية، مما جعله يقتصر على إجراء البحوث لغرض الترقية الأكاديمية، وليس للمشاركة في المحافل العلمية الداخلية والخارجية نتيجة الحصار على سورية. علماً بأن إحدى المهمات الرئيسة للأستاذ الجامعي هي القيام بالأبحاث العلمية، ويتطلب هذا الوصف الدعم المادي والمعنوي لمواصلة تقديم البحوث العلمية داخل الجامعة وخارجها، وأن الضعف في هذا الجانب ينعكس على طبيعة عمله، والذي يؤدي الى قصور في عملية النمو العلمي والإبداعي لدى عضو هيئة التدريس والجامعة معاً، كما أن التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والتوسع في طرائق التدريس واستخدام تقنيات التعليم يتطلب ضرورة تنظيم برامج تطوير مهني تستند إلى تدريب فعال لهذه الغاية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مدوخ (٢٠٠٨) والمصري (٢٠٠٧) ودراسة ذياب (٢٠٠١) التي أكدت أهمية المعوقات تطبيق رفع مستوى التصنيف، ووجود نقص في الموارد البشرية.

١-١-٤- محور الصعوبات المتعلقة الموارد المادية والمالية:

قام الباحث ببناء بنود خاصة في مجال الصعوبات المتعلقة الموارد المادية والمالية والقيام بالعمليات الإحصائية المناسبة لكل بند حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد العينة وجمعها في الجدول رقم (١٩)

الجدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات الموارد المادية والمالية.

الرقم	بنود مجال الموارد المادية والمالية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الصعوبة	الرتبة
١	قلة توفر الموارد المادية (مباني، مختبرات، مكتبات، مطاعم، ...) ما يؤثر في جودة العملية التعليمية	3.01	1.432	متوسطة	٨
٢	قلة وجود أماكن ومكاتب لائقة بأعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة.	3.23	1.030	متوسطة	٤
٣	ضعف مستلزمات الأنشطة اللاصفية (مكتبات الكترونية، قاعات، مسارح....) في الكليات.	3.12	1.074	متوسطة	٦
٤	عدم تغطية الاعتمادات المالية لموازنة الموارد التقنية الضرورية.	3.23	1.325	متوسطة	٤
٥	افتقار مكتبات الجامعة إلى مواقع أو شبكة خاصة بالمكتبات المحلية وضعف التشابك مع المكتبات الأخرى في الكليات	3.14	1.190	متوسطة	٥

	المحلية والعربية والأجنبية.				
٦	قلة توفر الأجواء الصحية كالتهوية، والتدفئة، والمقاعد الكافية للدراسة.	3.04	1.478	متوسطة	٧
٧	ضعف قدرة الجامعة على وضع خطط مالية متوازنة للتطوير والتحسين.	3.04	1.304	متوسطة	٧
٨	قصور استثمار الجامعة لمواردها المالية بشكل سليم يتماشى مع رؤيتها.	3.00	1.024	متوسطة	٩
٩	ضعف المخصصات المالية لنظام الحوافز والمزايا الإضافية.	2.99	1.477	متوسطة	١٠
١٠	غياب مصادر تمويل أخرى للجامعة كدعم المؤسسات والشركات لها.	3.40	1.390	متوسطة	١
١١	وضع خطة مرجعية للبنية التحتية للجامعة (الأبنية، المرافق).	3.22	1.387	متوسطة	٢
١٢	قلة توفير الأجهزة والتجهيزات اللازمة وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.	3.21	1.131	متوسطة	٣

يُلاحظ من الجدول السابق، بأن إجابات أفراد العينة عن بنود مجالات محور صعوبات (الموارد المادية والمالية) (متوسطة)، إذ احتل البند رقم (١٠) المرتبة الأولى بمضمونه (غياب مصادر تمويل أخرى للجامعة كدعم المؤسسات والشركات لها) وبمتوسط حسابي (٣.٤٠)، واحتل البند رقم (٩) المرتبة الأخيرة بمضمونه (ضعف المخصصات المالية لنظام الحوافز والمزايا الإضافية) بمتوسط حسابي (٢.٩٩).

يعزو الباحث النتيجة، إلى أن محور الموارد المالية قد يعد عائقاً أمام تطبيق الجودة الشاملة من وجهة نظر عينه البحث، ويفسر ذلك بالظرف التي عصفت بالجامعة خلال فترة الحرب على سورية لسنوات، إذ تسببت الظروف في زيادة عدد الطلبة في جامعة دمشق من الجامعات الحكومية كافة، ما زاد من نفقاتها المادية في ظل ارتفاع الأسعار نتيجة الحصار على سورية، فضلاً عن ضعف الموازنة للجامعة التي كان يجب أن تواكب النمو الكمي للجامعة، وغياب المرونة يصرف المكافأة والحوافز المادية، خشية الإهدار المالي وقلة منح الصلاحيات اللازمة في صرف المخصصات المالية التي تساعد على دعم وضمان جودة التعليم، ما انعكس على عمليات صيانة للمباني والمرافق والقاعات والأجهزة والتجهيزات، ومكاتب أعضاء هيئة التدريس، مع أن الإنفاق يحقق مدخلاً مهماً من مدخلات النظام التعليمي، ويترتب عليه النجاح أو الفشل، ودون التمويل لا يمكن للنظام التعليمي أن يحقق أهدافه بل تزداد مشكلاته. ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة الشمري (٢٠١٢) التي حددت من بين معوقات الجودة الشاملة الموارد المادية والفنية.

١-١-٥- محور الصعوبات المتعلقة بالبرامج البحثية:

قام الباحث ببناء بنود خاصة في مجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج البحثية والقيام بالعمليات الإحصائية المناسبة لكل بند حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد العينة وجمعها في الجدول رقم (٢٠)

الجدول (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن بنود مجال صعوبات البرامج البحثية.

الرقم	بنود مجال صعوبات البرامج البحثية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الصعوبة	الرتبة
١	قلة توفر متطلبات البحث العلمي المادية (مراجع، مختبرات، تقنيات).	2.93	1.323	متوسطة	١١

٢	غياب الخطط التي تحدد الموضوعات التي بحاجة إلى دراسات وبحوث.	2.73	1.352	متوسطة	١٥
٣	القصور في تفعيل لجان البحث العلمي في الكليات.	2.91	1.309	متوسطة	١٢
٤	تتوفّر بيئة تدعم البحث والنشر العلمي.	2.83	1.236	متوسطة	١٣
٥	اقتصار الدعم المالي المقدم للبحوث العلمية على التمويل الحكومي.	3.03	1.340	متوسطة	٩
٦	ضعف ارتباط البحوث العلمية بحاجة المجتمع وسوق العمل.	2.75	1.373	متوسطة	١٤
٧	ندرة الأبحاث ذات المردود الاقتصادي التي يحتاجها المجتمع المحلي.	2.93	1.326	متوسطة	١١
٨	المهمة الرئيسة لعضو هيئة التدريس هي التدريس، وليس البحث العلمي.	2.99	1.422	متوسطة	١٠
٩	تعقيدات إجراءات تمويل أبحاث أعضاء هيئة التدريس من الجامعة.	3.04	1.457	متوسطة	٨
١٠	ضعف الدعم المالي لتمكين الأكاديميين من حضور الندوات والمؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية.	2.93	1.491	متوسطة	١١
١١	ضعف في توفير الدعم المالي لترجمة	3.09	1.494	متوسطة	٧

	بعض الكتب المرجعية المهمة والحديثة.				
١٢	قلة إسهام القطاعات الإنتاجية والخدمية في تمويل البحث العلمي.	3.31	1.548	متوسطة	٦
١٣	صعوبة نشر البحوث العلمية باللغة الإنكليزية لارتفاع رسوم النشر في المجلات الاجنبية.	3.36	1.574	متوسطة	٥
١٤	قلة عدد الأوراق البحثية المنشورة للجامعة على الإنترنت.	3.48	1.443	كبيرة	٢
١٥	غياب حصول المنشورات البحثية للجامعة على جوائز أو مكافأة دولية ومحلية.	3.58	1.352	كبيرة	١
١٦	قصور عدد الاستشهادات المرجعية بالبحوث العلمية للجامعة على المستوى العالمي.	٣.٤٨	1.300	كبيرة	٢
١٧	ضعف المشاركة في المؤتمرات العربية والعالمية.	3.46	0.985	كبيرة	٤

يُلاحظ من الجدول السابق، بأن إجابات أفراد العينة عن بنود مجالات محور صعوبات (البرامج البحثية) تراوحت بين (المتوسطة والكبيرة)، إذ احتل البند رقم (١٥) المرتبة الأولى بمضمونه (غياب حصول المنشورات البحثية للجامعة على جوائز أو مكافأة دولية ومحلية) وبمتوسط حسابي (٣.٥٨)، واحتل البند رقم (٢) المرتبة

الأخيرة بمضمونه (غياب الخطط التي تحدد الموضوعات التي بحاجة إلى دراسات وبحوث) بمتوسط حسابي (٢.٧٣).

يعزو الباحث النتيجة إلى أن محور البرامج البحثية يعد عائقاً بدرجة متوسطة أمام رفع مستوى الجامعات بالتصنيفات من وجهة نظر عينة البحث، وذلك يؤدي الى ضعف الاستراتيجيات التي تحدد الأهداف البعيدة وسياسات البحث العلمي في جامعة دمشق، وعلى الرغم من وجود جهة مركزية في الجامعة مسؤولة عن تمويل البحث العلمي، إلّا أن هنالك غيابا للتعاون مع جامعات الدول المتطورة أو الاشتراك في مشاريع علمية مشتركة، ربما بسبب الأزمة التي مرت بها سورية وغياب الخطط التي تحدد النشاط البحثي لعضو هيئة التدريس، وعدد الساعات التي يجب قضاؤها في العمل البحثي وفق برامج وخطط محكمة، علماً أن الجامعة تطلب في كل عام دراسي وضع برنامج لعضو هيئة التدريس تحدد فيها ساعات التدريس، والعمل المكتبي والبحث العلمي ولكن غير مطبق واقعياً، إضافة لذلك كله ضعف العلاقة بين الجامعة والمجتمع، وكل ما سبق ربما أدى إلى عدم حصول الناتج البحثي في جامعة دمشق على مكافأة عالمية ومحلية، وقصور عدد الاستشهادات المرجعية عالمياً، وقد يعود السبب في ذلك لغياب جامعة دمشق عن المحافل العلمية والمشاركة بها نتيجة الأزمة والحصار المفروض على سورية. وتتحقق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠١٢) ودراسة (٢٠٠٨) ودراسة احمد وتهامي (٢٠١٢).

١-٢- النّتائج الخاصّة بالإجابة عن السّؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغيرات (الجنس-سنوات الخبرة-الرتبة العلمية-نوع الكلية)؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال مناقشة الفرضيّات الآتية:

٢- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

٢-١- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحّة الفرضيّة استُخدِم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، إذ حُسِبت الفرق بين متوسطي إجابات أفراد عينة عن بنود الاستبانة المتعلقة بصعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول رقم (٢١):

جدول (٢١): قيم (t-test) للدّلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن الدرجة الكليّة لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير الجنس.

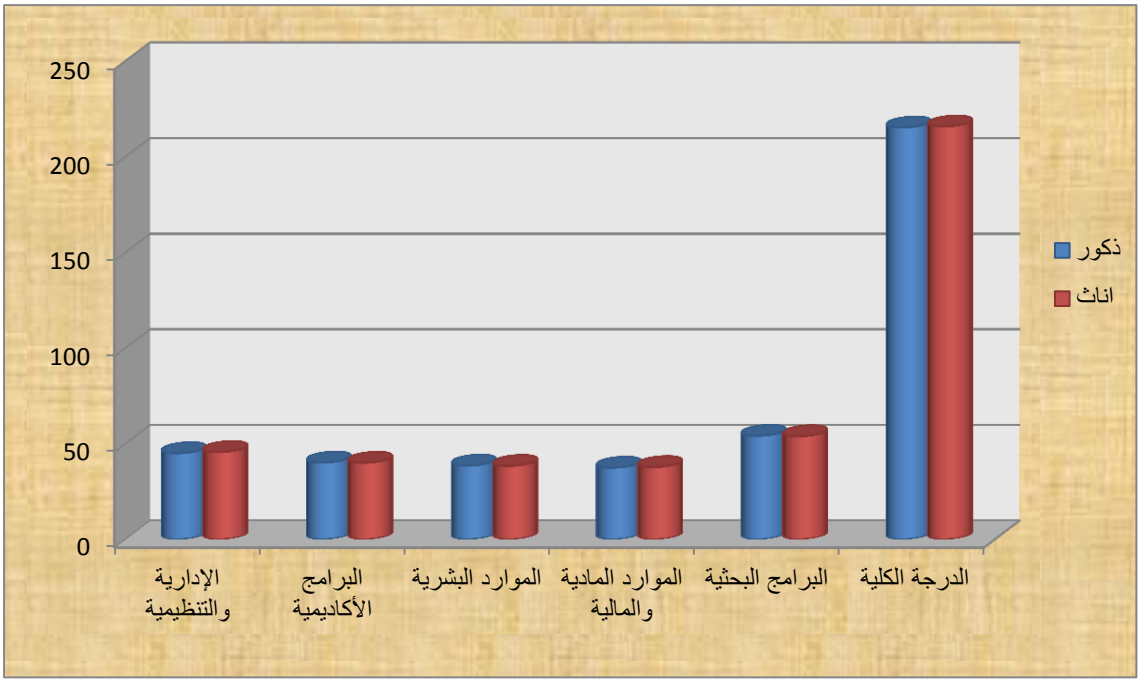
م	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الإدارية والتنظيمية	الذكور	136	45.04	7.421	0.714-	298	0.476	غير دال
	الإناث	164	45.66	7.543				
البرامج الأكاديمية	الذكور	136	40.16	10.045	0.095		0.924	غير دال
	الإناث	164	40.04	10.445				
الموارد البشرية	الذكور	136	38.55	9.402	0.127		0.899	غير دال
	الإناث	164	38.41	9.143				
الموارد	الذكور	136	37.48	10.435	0.26		0.789	غير

المادية والمالية	الإناث	164	37.81	10.841	8-		دال
البرامج البحثية	الذكور	136	54.11	16.630	0.094	0.925	غير دال
	الإناث	164	53.92	16.853			
الدرجة الكلية	الذكور	136	215.35	46.298	0.095	0.924	غير دال
	الإناث	164	215.87	47.869			

نلاحظ من الجدول (٢١) بأن قيمة (ت) للدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة وفق متغير الجنس بلغت (٠.٠٩٥) ومستوى دلالتها يساوي (٠.٩٢٤)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، وبالتالي غير دالة إحصائياً.

وبالرجوع إلى المحاور يُلاحظ بأن جميع القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)، وبالتالي غير دالة إحصائياً، والشكل رقم (٥) يُبيّن التمثيل البياني لهذه الفروق:

الشكل (٥): التمثيل البيانيّ للفرق بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن الدرجة الكلية لاستبانة



وبناءً على ذلك ترفض الفرضيّة البديلة وتقبل الفرضيّة الصفريّة، التي تنصّ على "عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠١٢) التي أكدت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمتغير الجنس حول المعوقات.

يعزو الباحث النتيجة، بأن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات إجابات افراد عينة البحث عن الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلى مستوى المحاور الفرعية وفقاً لمتغير الجنس إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الجنسين (ذكور، إناث) يعملون في المجال نفسه، أن تطبيق معايير الجودة الشاملة هي أمور علمية ملموسة يمكن تعرفها من خلال العمل، والمقارنة بين جامعة دمشق والجامعات العالمية الأخرى.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس في مجال جودة الإدارة والتنظيم، لأنهم يرون قصوراً في مكونات الجامعة الإدارية يعوقها عن تطبيق استراتيجية لضمان الجودة الشاملة في مختلف أنشطتها، بما يضمن لها المنافسة ضمن التصنيفات العالمية غياب لهيكلية إدارية وتنظيمية تعمل على تحقيق منهجية الجودة الشاملة. وهذا يتفق مع دراسة طرابلسية (٢٠١١) إذ أكدت أن تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في الجامعات السورية كان غير ملائم في مستوى القيادة الإدارية وتحتلف هذه النتيجة مع دراسة البطري (٢٠٢٠) التي أكدت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال المعوقات الإدارية والتنظيمية لصالح الذكور، أما في مجال الصعوبات البرامج الأكاديمية، اتضح عدم وجود فروق بين الجنسين من أعضاء هيئة التدريس وقد يرجع الباحث ذلك الى البيروقراطية الإدارية التي تحتاج لأخذ وقت طويل لإجراء أي تحسين في الجامعة خاصة على مستوى التنوع لمختلف البرامج العملية وما تحتاجه من خطط سنوية وتحديث للمناهج وطرق التدريس وتوفير القاعات والتجهيزات، أما في مجال صعوبات البرامج البحثية يتضح عدم وجود فروق بين الجنسين من أعضاء هيئة التدريس، ويرجع الباحث ذلك إلى غياب الخطة المخصصة للبحث العلمي وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، سواء أكان على مستوى الدعم المادي أم البنية التحتية اللازمة لاحتياجات البحث، علماً أن التصنيفات العالمية تعد البحث العلمي معياراً رئيساً، من حيث النشر وعدد الأوراق والإمكانيات والجوائز وهذا كله غير متوفر في جامعة دمشق، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المجيدل والرميضي (٢٠١٠) التي أكدت وجود فوق بين الجنسين حول معوقات البحث العلمي. أما في مجال صعوبات الموارد البشرية والمالية، فيعزو الباحث عدم وجود فروق بين إجابات الجنسين من أعضاء هيئة التدريس إلى ضعف في توفير المواد المالية والمادية والبشرية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، وقد يعود ذلك إلى غياب التعاون بين الهيئة التدريسية والإدارية وخشية التغيير فضلاً عن زيادة الأعباء التدريسية، ما انعكس على تفرغ عضو هيئة التدريس للبحث العلمي، وهذا يعد عائقاً مهماً للجهود المبذولة بالجامعة لتحقيق منهجية الجودة الشاملة في كوادرها البشرية والعالمية. ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة دياب (٢٠٠٩) على وجود قصور في تطوير القوى البشرية العاملة في الجامعة.

٢-٢- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من صحة الفرضيّة جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

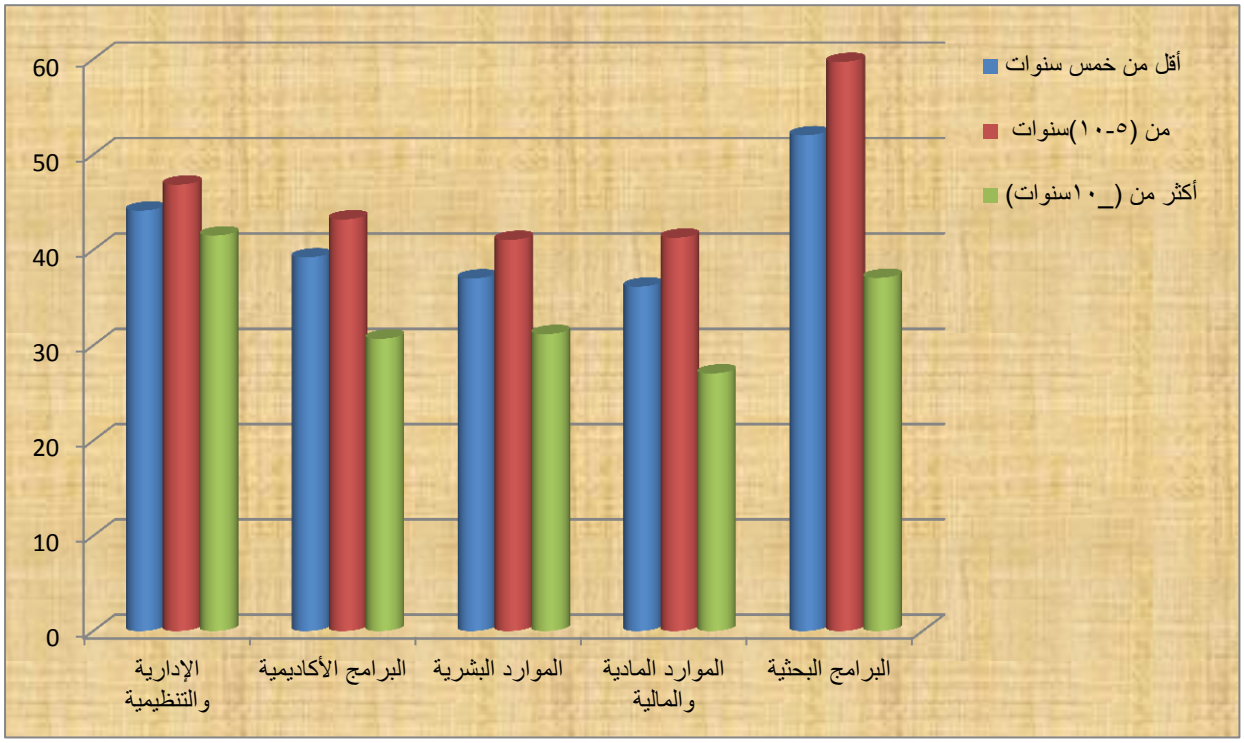
جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

محاور الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارية والتنظيمية	أقل من (٥سنوات)	43	44.13	7.664
	من (٥-١٠) سنوات	196	46.85	7.054
	أكثر من (١٠) سنوات	61	41.52	7.267
البرامج الأكاديمية	أقل من (٥سنوات)	43	39.23	10.216
	من (٥-١٠) سنوات	196	43.21	8.989
	أكثر من (١٠) سنوات	61	30.70	8.116
الموارد البشرية	أقل من (٥سنوات)	43	37.02	9.743

	من (٥-١٠) سنوات	196	41.06	8.276
	أكثر من (١٠) سنوات	61	31.19	7.732
الموارد المادية والمالية	أقل من (٥سنوات)	43	36.16	10.650
	من (٥-١٠) سنوات	196	41.29	9.236
	أكثر من (١٠) سنوات	61	27.06	6.994
البرامج البحثية	أقل من (٥سنوات)	43	52.02	15.543
	من (٥-١٠) سنوات	196	59.71	14.804
	أكثر من (١٠) سنوات	61	37.08	10.589
الدرجة الكلية	أقل من (٥سنوات)	43	208.58	47.015
	من (٥-١٠) سنوات	196	232.14	40.245
	أكثر من (١٠) سنوات	61	167.57	31.034

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة تبعاً لسنوات خبرتهم عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة، والشكل رقم (٦) يوضّح التمثيل البياني لهذه الفروق:

الشكل (٦) التمثيل البياني للفرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق



ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

يُلاحظ من الجدول (٢٢) والشكل (٦) وجود فروق بين إجابات أفراد العينة البحث وفقاً لعدد سنوات الخبرة عن بنود الاستبانة ومجالاتها الفرعيّة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، جرى استخدام التحليل التبيان الأحادي (One–Way ANOVA) وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٢٣): قيم التحليل الأحادي (One–Way ANOVA) لإجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	القرار
الإدارية والتنظيمية	بين المجموعات	1400.541	2	700.270	13.55	0.000	دال
	داخل المجموعات	15340.376	297	51.651			
	المجموع	16740.917	299				
البرامج الأكاديمية	بين المجموعات	7317.637	2	3658.819	45.10	٠.000	دال
	داخل المجموعات	24093.363	297	81.122			
	المجموع	31411.000	299				
الموارد البشرية	بين المجموعات	4632.955	2	2316.478	32.86	٠.000	دال
	داخل المجموعات	20931.881	297	70.478			

	المجموع	25564.837	299				
الموارد المادية والمالية	بين المجموعات	9534.232	2	4767.116	58.18	0.000	دال
	داخل المجموعات	24334.435	297	81.934			
	المجموع	33868.667	299				
البرامج البحثية	بين المجموعات	24027.403	2	12013.702	59.85	0.000	دال
	داخل المجموعات	59611.567	297	200.712			
	المجموع	83638.970	299				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	196454.014	2	98227.007	62.54	0.000	دال
	داخل المجموعات	466467.383	297	1570.597			
	المجموع	662921.397	299				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث عن بنود الاستبانة تُعزى لعدد سنوات الخبرة، ولمعرفة عائدية هذه الفروق ذات الدلالة، وبما أن اختبار تحليل التباين

الأحادي لا يحدد لمن تعود الفروق فقد استخدم الباحث اختبار تامهان تي تو؛ بعد أن تبين عدم تجانس التباين من خلال اختبار ليفين (أسامة، ٢٠٠٨). يوضح الجدول (٢٤) و(٢٥) نتائج اختبار ليفين واختبار تامهان تي :

جدول (٢٤): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

	قيمة اختبار ليفين	درجات الحرية الأولى	درجات الحرية الثانية	مستوى الدلالة والقرار
على أساس المتوسط	6.374	2	297	٠.002 لا يوجد تجانس تباين
على أساس الوسيط	5.155	2	297	٠.006 لا يوجد تجانس تباين
على أساس الوسيط بعد تصحيح درجات الحرية	5.155	2	274.334	٠.006 لا يوجد تجانس تباين
على أساس المتوسط المشذب	6.395	2	297	٠.002 لا يوجد تجانس تباين

جدول (٢٥): مقارنات اختبار تامهان تي تو البعدية لإجابات أفراد العينة عن الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

محاور الاستبانة	سنوات الخبرة (i)	سنوات الخبرة (ل)	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الإدارية والتنظيمية	أقل من (٥سنوات)	من (٥-١٠) سنوات	- 2.717	0.082	غير دال
		أكثر من (١٠) سنوات	2.614	0.190	غير دال
	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات	5.332*	0.000	دال
البرامج الأكاديمية	أقل من (٥سنوات)	من (٥-١٠) سنوات	3.98-*	0.033	دال
		أكثر من (١٠) سنوات	8.52*	0.000	دال
	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات	12.50*	0.000	دال
الموارد البشرية	أقل من (٥سنوات)	من (٥-١٠) سنوات	- 4.03*	0.018	دال

		أكثر من (١٠) سنوات	5.82*	0.003	دال
	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات	9.86*	0.000	دال
الموارد المادية والمالية	أقل من (٥سنوات)	من (٥-١٠) سنوات	-5.13-*	0.004	دال
		أكثر من (١٠) سنوات	9.09*	0.000	دال
	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات	14.23*	0.000	دال
البرامج البحثية	أقل من (٥سنوات)	من (٥-١٠) سنوات	-7.69*	0.006	دال
		أكثر من (١٠) سنوات	14.94*	0.000	دال
	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات	22.63*	0.000	دال
	أقل من	من (٥-١٠)	23.56*	0.002	دال

الدرجة الكلية	(٥سنوات)	سنوات			
	من (٥-١٠) سنوات	أقل من (٥سنوات)	23.56*	0.002	دال
		أكثر من (١٠) سنوات	64.56*	0.000	دال

يتبيّن من خلال المقارنات البعديّة بين فئات سنوات الخبرة على الدرجة الكلية، وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية ولصالح سنوات الخبرة من(٥-١٠سنوات) ذات المتوسط الأعلى. وبالعودة إلى المقارنات البعديّة للمحاور الفرعيّة نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الصعوبات الإدارية والتنظيمية، بين المتوسطات الحسابية ولصالح سنوات الخبرة من(٥-١٠سنوات) ذات المتوسط الأعلى.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على" وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة من (٥-١٠) سنوات".

ويعزو الباحث النتيجة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة من (٥-١٠) سنوات، يلاحظون الصعوبات أكثر من ذوي سنوات الخبرة الأقل من (خمس سنوات) والأكثر من (١٠سنوات)، وذلك يعود إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الخبرة(٥-١٠) سنوات قد يرون أن جامعة دمشق ما زالت بعيدة عن تطبيق معايير الجودة الشاملة بالشكل الأمثل على ما يتعلق بالإدارة والبرامج والأطر البشرية والموارد المالية والبرامج البحثية، وهذا يدل على أن مدة الخدمة لها دور كبير في تحديد معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة دمشق، لأن الخبرة الطويلة في العمل تجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع ما هو متوافر من تطبيق لمعايير الجودة في الخدمات الإدارية والبرامج الأكاديمية والبحثية والموارد المالية والبشرية غير كافة للارتقاء بالجامعة إلى المستوى المطلوب والفصول الى الجودة الشاملة في المجالات كافة، على عكس فئة ذوي الخبرة

أقل من (٥سنوات) الذين ما زالوا في بداية عملهم ضمن الجامعة، وأمضوا تلك السنوات في إجراءات التعيين والتأصيل، والتأهيل إلى جانب الأعباء التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العضاضي (٢٠١٢) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية وخدمة المجتمع وتعزى لمتغير خبرة عضو هيئة التدريس، ومع دراسة الشمري (٢٠١٢) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير سنوات الخدمة حول معوقات تطبيق الجودة لصالح ذو أصحاب الخدمة من ١٠ سنوات فأكثر، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عقلة (٢٠١٧) التي أكدت عدم وجود فروق بين إجابات أعضاء الهيئة التدريسية ذوي سنوات الخبرة الأقل منم ٥ سنوات وبين أعضاء الهيئة التدريسية ذوي سنوات الخبرة بين ٥-١٠ سنوات على الدرجة الكلية لاستبانة جودة القدرة التنافسية وفي مجالاتها الفرعية.

٢-٣- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.

للتحقق من صحة الفرضيّة جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية، والجدول (٢٦) يبين ذلك:

جدول (٢٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.

محاور الاستبانة	الرتبة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارية والتنظيمية	مدرس	194	45.93	6.978
	أستاذ مساعد	81	45.23	8.413

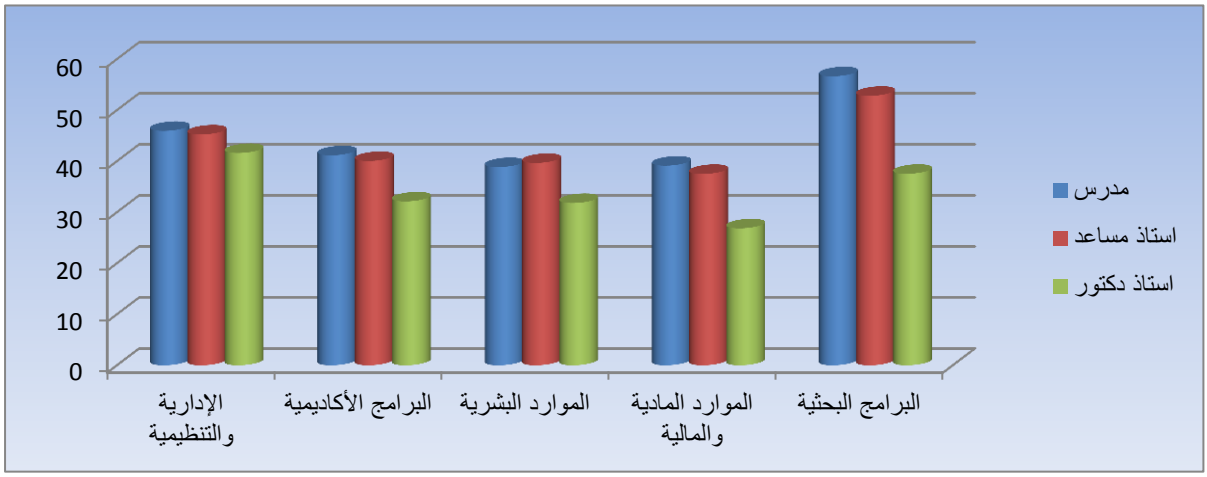
	أستاذ	25	41.60	7.245
البرامج الأكاديمية	مدرس	194	41.15	9.745
	أستاذ مساعد	81	40.03	10.685
	أستاذ	25	32.12	9.435
الموارد البشرية	مدرس	194	38.84	8.876
	أستاذ مساعد	81	39.65	9.572
	أستاذ	25	31.80	8.597
الموارد المادية والمالية	مدرس	194	39.12	9.810
	أستاذ مساعد	81	37.50	11.412
	أستاذ	25	26.84	7.972
البرامج البحثية	مدرس	194	56.63	15.940
	أستاذ مساعد	81	52.81	17.414
	أستاذ	25	37.52	9.318
الدرجة الكلية	مدرس	194	221.69	44.189
	أستاذ مساعد	81	215.24	50.162
	أستاذ	25	169.88	32.442

يتضح من الجدول (٢٦) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة باختلاف مراتبهم العلمية عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير

الجـودة، إذ بلـغ أعلـى متوسـط حسـابيّ (٢٢١.٦٩) لإجابـات أفـراد عينـة البحـث الـذين رتـبهم العلميـة (مـدرس)، يليـه الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ مسـاعد) بمتوسـط حسـابي (٢١٥.٢٤)، وأخيـراً الـذين رتبـتهم العلمية (أستاذ) بمتوسط حسابي (١٦٩.٨٨).

وبـالرجوع إلـى المحـاور يتضـح بـأن محـور الصـعوبات الإداريـة والتنظيميـة قـد بلـغ أعلـى متوسـط حسـابيّ (٤٥.٩٣) لأفـراد عينـة البحـث الـذين رتـبهم العلميـة (مـدرس)، يليـه الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ مسـاعد) بمتوسـط حسـابي (٤٥.٢٣)، وآخـرهم الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ) بمتوسـط حسـابي (٤١.٦٠). وإن محـور صـعوبات البـرامج الأكاديميـة قـد بلـغ أعلـى متوسـط حسـابيّ (٤٥.٩٣) لأفـراد عينـة البحـث الـذين رتـبهم العلميـة (مـدرس)، يليـه الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ مسـاعد) بمتوسـط حسـابي (٤٥.٢٣)، وآخـرهم الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ) بمتوسـط حسـابي (٤١.٦٠). ومحـور صـعوبات المـوارد البشـرية قـد بلـغ أعلـى متوسـط حسـابيّ (٣٩.٦٥) لأفـراد عينـة البحـث الـذين رتـبهم العلميـة (أسـتاذ مسـاعد)، يليـه الـذين رتبـتهم العلميـة (مـدرس) بمتوسـط حسـابي (٣٨.٨٤) وأخـرهم الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ) بمتوسـط حسـابي (٣١.٨٠). أمـا محـور صـعوبات المـوارد الماديـة والماليـة فقـد بلـغ أعلـى متوسـط حسـابيّ (٣٩.١٢) لأفـراد عينـة البحـث الـذين رتـبهم العلميـة (مـدرس)، يليـه الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ مسـاعد) بمتوسـط حسـابي (٣٧.٥٠) وأخـرهم الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ) بمتوسـط حسـابي (٢٦.٨٤). وآخـرهم محـور صـعوبات البـرامج البحثيـة فقـد بلـغ أعلـى متوسـط حسـابيّ (٥٦.٦٣) لأفـراد عينـة البحـث الـذين رتـبهم العلميـة (مـدرس)، يليـه الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ مسـاعد) بمتوسـط حسـابي (٥٢.٨١)، وأخـرهم الـذين رتبـتهم العلميـة (أسـتاذ) بمتوسـط حسـابي (٣٧.٥٢)، والشـكل (٧) يوضّـح التمثيـل البيـاني لهـذه الفروق:

الشكل (٧) التمثيل البياني للفرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن الدرجة الكلّيّة بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في



جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.

يُلاحظ من الجدول (٢٦) والشكل (٧) وجود فروق بين إجابات أفراد العينة البحث وفقاً لمتغير الرتبة العلمية لأفراد عينة البحث عن بنود الاستبانة ومجالاتها الفرعيّة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استُخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA One–Way)، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٢٧): قيم التحليل الأحادي (One–Way ANOVA) لإجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	القرار
الإدارية والتنظيمية	بين المجموعات	418.245	2	209.122	3.805	0.02	دال

	داخل المجموعات	16322.672	297	54.958			
	المجموع	16740.917	299				
البرامج الأكاديمية	بين المجموعات	1808.110	2	904.055	9.070	0.000	دال
	داخل المجموعات	29602.890	297	99.673			
	المجموع	31411.000	299				
الموارد البشرية	بين المجموعات	1253.155	2	626.577	7.654	0.001	دال
	داخل المجموعات	24311.682	297	81.858			
	المجموع	25564.837	299				
الموارد المادية والمالية	بين المجموعات	3347.281	2	1673.641	16.286	0.000	دال
	داخل المجموعات	30521.385	297	102.766			
	المجموع	33868.667	299				

البرامج البحثية	بين المجموعات	8249.492	2	4124.746	16.250	0.000	دال
	داخل المجموعات	75389.478	297	253.837			
	المجموع	83638.970	299				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	59476.638	2	29738.319	14.636	0.000	دال
	داخل المجموعات	603444.758	297	2031.801			
	المجموع	662921.397	299				

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة F لفئات المرتبة العلمية على الدرجة الكلية بلغ (١٤.٦٣٦)، وقيمة الدلالة تساوي (٠.٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥). كما أنّ قيمة F لفئات المرتبة العلمية لمحور الإدارية والتنظيمية بلغت (٣.٨٠٥)، وقيمة الدلالة تساوي (٠.٠٢) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥). وقيمة F لفئات المرتبة العلمية لمحور البرامج الأكاديمية بلغت (٩.٠٧٠)، وقيمة الدلالة تساوي (٠٠0٠.٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥). وقيمة F لفئات المرتبة العلمية لمحور الموارد البشرية بلغت (٧.٦٥٤)، وقيمة الدلالة تساوي (٠٠0٠.٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥). وقيمة F لفئات المرتبة العلمية لمحور الموارد المادية والمالية بلغت (١٦.٢٨٦)، وقيمة الدلالة تساوي (٠٠0٠.٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥). أما قيمة F لفئات المرتبة العلمية لمحور البرامج البحثية بلغت (١٦.٢٥٠)، وقيمة الدلالة تساوي (٠٠0٠.٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥).

ولمعرفة عائدية هذه الفروق ذات الدلالة، وبما أن اختبار تحليل التباين الأحادي لا يحدد لمن تعود الفروق فقد استخدم الباحث اختبار تامهان تي تو؛ بعد أن تبين عدم تجانس التباين من خلال اختبار ليفين بالاعتماد على المتوسط والمتوسط المشذب. يوضح الجدول (٢٨) و(٢٩) نتائج اختبار ليفين واختبار تامهان تي تو:

جدول (٢٨): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين، وفقاً لمتغير المرتبة العلمية

	قيمة اختبار ليفين	درجات الحرية الأولى	درجات الحرية الثانية	مستوى الدلالة والقرار
على أساس المتوسط	5.574	2	297	٠.004 لا يوجد تجانس تباين
على أساس الوسيط	2.742	2	297	٠.066 يوجد تجانس تباين
على أساس الوسيط بعد تصحيح درجات الحرية	2.742	2	283.415	٠.066 يوجد تجانس تباين
على أساس المتوسط المشذب	5.408	2	297	٠.005 لا يوجد تجانس تباين

جدول (٢٩): مقارنات تامهان تي تو البعديّة لإجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.

محاور الاستبانة	الرتبة العلمية (i)	الرتبة العلمية (ل)	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	القرار
الإدارية والتنظيمية	مدرس	أستاذ مساعد	0.69	0.77	غير دال
		أستاذ	4.33*	0.02	دال
	أستاذ مساعد	أستاذ	3.63	0.10	غير دال
البرامج الأكاديمية	مدرس	أستاذ مساعد	1.11	0.699	غير دال
		أستاذ	9.03*	0.000	دال
	أستاذ مساعد	أستاذ	7.91*	0.003	دال
الموارد البشرية	مدرس	أستاذ مساعد	0.808-	0.79	غير دال
		أستاذ	7.04*	0.001	دال
	أستاذ مساعد	أستاذ	7.85*	0.00	دال
الموارد المادية والمالية	مدرس	أستاذ مساعد	1.62	0.482	غير دال
		أستاذ	12.28*	0.000	دال

	أستاذ مساعد	أستاذ	10.66*	0.000	دال
البرامج البحثية	مدرس	أستاذ مساعد	3.81	0.195	غير دال
		أستاذ	19.11*	0.000	دال
	أستاذ مساعد	أستاذ	15.29*	0.000	دال
الدرجة الكلية	مدرس	أستاذ مساعد	6.44	0.55	غير دال
		أستاذ	51.8*	0.000	دال
	أستاذ مساعد	أستاذ	45.36*	0.000	دال

تبيّن من خلال المقارنات البعديّة بين فئات المرتبة العلمية على الدرجة الكلية، وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية ولصالح المرتبة العلمية (مدرس) ذات المتوسط الأعلى. وبالعودة إلى المقارنات البعديّة للمحاور الفرعيّة نلاحظ بأنه في محور الصعوبات الإدارية والتنظيمية، قد وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية ولصالح المرتبة العلمية (مدرس) ذات المتوسط الأعلى. وبالنسبة لمحور صعوبات البرامج الأكاديمية، قد وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية ولصالح المرتبة العلمية (مدرس) ذات المتوسط الأعلى. أما محور صعوبات الموارد البشرية، قد وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية ولصالح المرتبة العلمية (أستاذ مساعد) ذات المتوسط الأعلى. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمحور صعوبات الموارد المادية والمالية، ولصالح المرتبة العلمية (مدرس) ذات المتوسط الأعلى. أما في محور صعوبات البرامج البحثية، وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية ولصالح المرتبة العلمية (مدرس) ذات المتوسط الأعلى.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على" وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق تُعزى لمتغير الرتبة العلمية ولصالح (المدرس– الأستاذ المساعد)". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البطري (٢٠٢٠) التي اكدت وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات معوقات تطبيق الجودة ككل، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عقلة (٢٠١٧) التي أكدت وجود فروق على الدرجة الكلية لاستبانة جودة القدرة التنافسية وفي مجالاتها الفرعية بين الأساتذة المساعدين والأساتذة لصالح الأساتذة.

يعزو الباحث النتيجة، إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية من المرتبة العلمية (مدرس)، يلاحظون صعوبات أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الرتبة(أستاذ مساعد– أستاذ) وقد يرجع السبب إلى أنهم يرون أن معايير الجودة الشاملة لم تصل الى مستوى مناسب في المجالات المذكورة، أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية من مرتبة (أستاذ مساعد– أستاذ) كما أن أعضاء هيئة التدريس من مرتبة أستاذ مساعد، أستاذ هم أكثر معرفة بالواقع الذي تعيشه جامعة دمشق، وأكثر اطلاعاً على المتغيرات المتعلقة بهذا الواقع نتيجة تراكم الخبرات والمهارات التي اكتسبوها خلال الارتقاء في السلم الوظيفي والعلمي، وبالتالي هم أكثر قدرة على معرفة مدى ضرورة الجودة الشاملة لتحقيق التنافسية لجامعة دمشق مع الجامعات الأخرى ورفع تصنيفها عالميا، وابتعاد البرامج الأكاديمية عن تلبية حاجات المجتمع وسوق العمل نتيجة ضعف المناهج التعليمية، واعتماد طرائق تدريس تقليدية وغياب التجهيزات المطلوبة، وضعف توفير التمويل اللازم للعملية البحثية، وزيادة أعباء عضو هيئة التدريس في مجال التدريس نتيجة زيادة أعداد الطلبة في الجامعة. ويتفق هذا التفسير مع ما أكدته دراسة Alnajar and Jawad, (2014) بأن ، ووجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة مع معوق الإدارة العليا، وهيئة التدريس، والبحث العلمي، والتمويل، وتطبيق ادارة الجودة الشاملة، ومع ما أكدته دراسة (Wiklund,

(2003 أن تطبيق الجودة بالجامعات يحتاج إلى أن تكون متجانسة مع ثقافة المنظمة وبنيتها، وإذا أرادت المنظمة ترسيخ الجودة، فلابد من تلبية الحاجات والاهتمامات المختلفة للعاملين.

٢-٤- الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير نوع الكلية.

للتحقق من صحّة الفرضيّة استُخدِم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، إذ حسب الفرق بين متوسطي إجابات أفراد عينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير نوع الكلية، كما موضح في الجدول (٣٠):

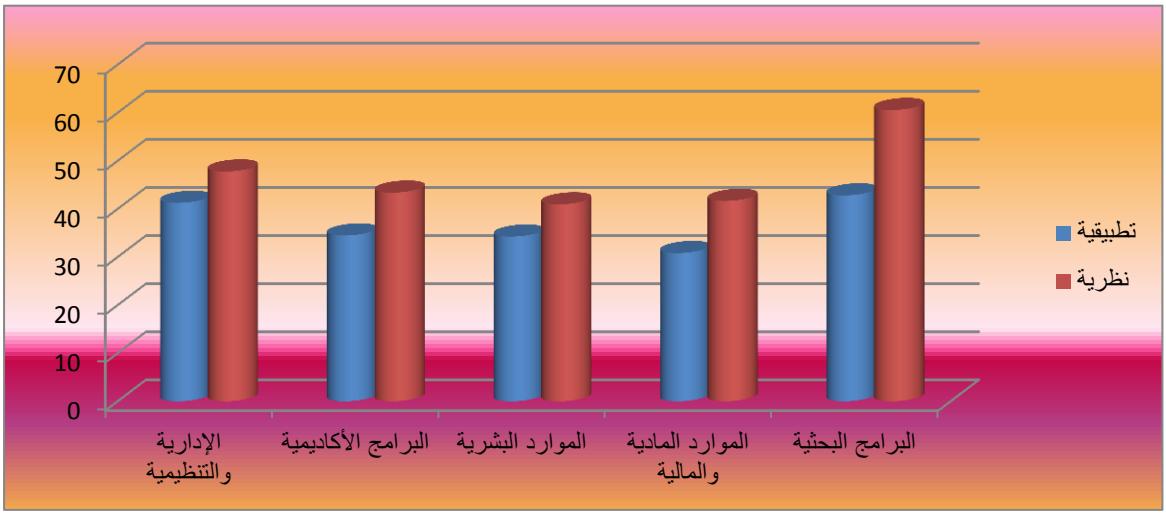
جدول (٣٠): قيم (t-test) للدّلالة الفرق بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن الدرجة بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير نوع الكلية.

المحاور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الإدارية والتنظيمية	تطبيقية	111	41.27	7.433	-8.034-	298	0.000	دال
	نظرية	189	47.79	6.392				
البرامج الأكاديمية	تطبيقية	111	34.48	9.874	-7.999-		0.000	دال
	نظرية	189	43.39	8.971				
الموارد	تطبيقية	111	34.25	8.466	-6.465-		0.000	دال

البشرية	نظرية	189	40.95	8.793			
الموارد المادية والمالية	تطبيقية	111	30.83	8.990	-9.770	0.000	دال
	نظرية	189	41.67	9.442			
البرامج البحثية	تطبيقية	111	42.82	13.354	10.322-	0.000	دال
	نظرية	189	60.57	14.945			
الدرجة الكلية	تطبيقية	111	183.67	40.114	10.538-	0.000	دال
	نظرية	189	234.40	40.339			

نلاحظ من الجدول (٣٠) بأن قيمة (ت) للدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة وفق متغير نوع الكلية بلغت (١٠.٥٣٨-) ومستوى دلالتها يساوي (٠.٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، وبالتالي دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى المحاور نلاحظ بأن مستوى الدلالة الإحصائية (ت) يساوي (٠.٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، وبالتالي فإن جميع المحاور دالة إحصائياً، والشكل رقم (٨) يُبيّن التمثيل البياني لهذه الفروق.

الشكل (٨): التمثيل البيانيّ للفرق بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير نوع الكلية.



وبناءً على ذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة وتقبل الفرضيّة البديلة، التي تنصّ على "وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير نوع الكلية ولصالح الكليات النظرية". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عقلة (٢٠١٧) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة جودة التنافسية وفي مجالي التحسن المستمر، والثقافة التنظيمية، وفقا لمتغير التخصص لصالح الهيئة التدريسية في الكليات التطبيقية.

يعزو الباحث النتيجة، إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في (الكليات النظرية) إذ إنهم يرون أن صعوبة تصنيف الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة تعود إلى أن الدعم المقدم من قبل جامعة دمشق للكليات التطبيقية أكثر بكثير من المقدم للكليات النظرية، وذلك يعود إلى أن جامعة دمشق ترى أن الكليات العلمية التطبيقية أكثر صلة بالواقع ومؤسسات المجتمع، وسوق العمل، وهي الأقدر على تحقيق التنافسية لجامعة دمشق في التصنيفات العالمية التي تولي اهتمامات في عمليات التطبيق على التخصصات التطبيقية بشكل أكبر من التخصصات النظرية. ولذلك وجدو أعضاء هيئة التدريس في الكليات التطبيقية هناك نقص في تطبيق الجودة الشاملة في كافة المجالات. وقد يتفق ذلك التفسير مع ما اكدته أغلب الدراسات التي تناولت التصنيفات العالمية وحددت بها جوانب ضعف الجامعات العربية ضمن التصنيفات العالمية كدراسة النجار وجواد (٢٠١٤) اتفاق عينة البحث على عدم توافر متطلبات التطبيق للجودة الشاملة، ودراسة (Cakir et al., 2015) التي أكدت أن نظم الترتيب العالمية تتجه إلى الحصول على مؤشرات أقل، وتركز على الأداء البحثي. ودراسة شعبان (٢٠١٧) التي توصلت إلى بعض الآليات لتعزيز كفاءة الجامعات العربية لتحسين ترتيبها في التصنيفات العالمية منها: الاهتمام بجودة العملية التعليمية، والاهتمام بالتنمية المهنية للقيادات الجامعية والمواقع الإلكترونية للجامعات.

٣- أهم نتائج البحث:

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

٣-١- إنّ إجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاستبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق متوسطة، وبمتوسط الحسابي (٣.١٢)، وتراوحت مستوى صعوبة البنود بين (المتوسطة والكبيرة)، وبقيمة متوسطات الحسابية بين (٣.٥٨-٢.٦٧).

٣-٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الجنس.

٣-٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية من (٥-١٠) سنوات.

٣-٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة، وفقاً لمتغير الرتبة العلمية، ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذين رتبهم العليمة (مدرس-أستاذ مساعد).

٣-٥- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ومحاورها الفرعيّة وفقاً لمتغير نوع الكلية، ولصالح الكليات (النظرية).

٤- مقترحات البحث:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بالتالي:

٤-١- إجراء ورشات وندوات علمية لنشر ثقافة الجودة الشاملة لدى العاملين في الجامعة (إداريين، وأطر تدريسية، وموظفين).

٤-٢- العمل على فتح تخصصات أكاديمية تواكب عصر المعرفة وسوق العمل في المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.

٤-٣- الحد من هجرة الأطر التدريسية في الجامعة من خلال تحسين الأوضاع التعليمية والمعيشية لهم.

٤-٤- توفير فرص المشاركة في القرارات العلمية للأطر التدريسية إلى جانب الأطر الإدارية في عنصر تطبيق الجودة الشاملة.

٤-٥- إعادة ابتعاث الأطر التدريسية للكراسي البحثية والإعارة لإكسابهم الخبرات والمعارف التي تواكب التطورات في الجامعات الأخرى.

٤-٦- العمل على زيادة حصة البحث العلمي من الموازنة العامة للدولة، فضلاً عن دعوة مؤسسات المجتمع على دعم البحث العلمي، حتى تتمكن من مجاراة مراكز البحوث العالمية.

٤-٧- إعادة الصياغة للتجهيزات الفيزيائية والمادية للكليات الجامعية من مرافق ومدرجات وأجهزة وتقنيات.

٤-٨- تشجيع الأطر التدريسية على إجراء البحوث العلمية بالمواصفات العالمية، والنشر بمختلف اللغات سواء في الكليات النظرية أم التطبيقية.

قائمــة المراجــع

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المراجع العربية:

- ابراهيم، لينا. (٢٠١٢). **الجودة الشاملة في التعليم**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع
- إبراهيم، عبد الحي أسماء الهادي. (٢٠١٤). **عوامل تدني مركز الجامعات العربية في التصنيفات العالمية وسبل الارتقاء بها.** جامعة عين شمس. مركز تطوير التعليم الجامعي وجامعات الدول العربية. القاهرة.
- أبو الرب، عماد وآخرون (٢٠١٠). **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (بحوث ودارسات.)** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أبو ملوح، محمد. (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة والإصلاح التربوي(رؤى من تراثنا)** . نشرة دورية، مركز القطان للبحث والتطوير، العدد العاشر، نيسان، ارم الله– فلسطين.
- أحمد، سهام وتهامي، جمعة. (٢٠١٢). **دراسة تقويمية لواقع ترتيب الجامعات المصرية في ضوء معايير التصنيف العالمية للجامعات**. مستقبل التربية العربية، مج (١٩)، ع (٨١)، ص ١٦٥-٢٨٤.
- آدم، عصام. (٢٠٠٨). **معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية، ع(٥). ص ١٣٣-١٨٦.
- أسامة، سليمان. (٢٠٠٨). *التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج Spss*. جامعة المنوفية.
- إسماعيل، علي. **(دراسة تحليلية لمعايير التصنيفات العالمية للجامعات وإمكانية تحقيقها في جامعة المنصورة.** مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (٦٠)، ص ٢٠٤-٢٥٨.
- إسماعيل، طلعت. (٢٠١٧). **تعبئة موارد مالية إضافية لتلبية متطلبات التصنيفات العالمية للجامعات.** مجلة دراسات تربوية ونفسية، ع(٩٥)، ص ١-١٢٠.
- الأمين، عدنان. (١٩٩٥). **التخطيط لتحسين نوعية التعليم في إطار التعليم للجميع في الدول العربية، ورشة عمل شبه إقليمية –** مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، لبنان – بيروت.
- الببلاوي، حسن وآخرون. (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات**. عمان: دار المسيرة.

- برير، آدم. (٢٠٠٨). **معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية**، جامعة أم درمان الإسلامية، ع(٥).
- البربري، محمد. (٢٠١٥). **سيناريوهات مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات المصرية في التصنيفات العالمية للجامعات بالإفادة من بعض الخبرات الآسيوية**، دراسات تربوية نفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع(٨٩). ص ٥-١٤٧
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. (٢٠٠٣)**: تقرير التنمية الإنسانية العربية (نحو إقامة مجتمع للمعرفة)**، نيويورك: المكتب الإقليمي للدول العربية.
- بدوي، محمود. (٢٠١٠). **إدارة التعليم والجودة الشاملة**. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- البطري، محمد. (٢٠٢٠). **معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة صعدة.** مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، مج (١). ع(٤)، ص ١-٥٢
- البطش، محمد. (٢٠٠٨). **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي.
- الجلبي، سوسن. (٢٠٠٥). **معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية**، المؤتمر التربوي الخامس، جامعة البحرين، كلية التربية، مج (١)، ص ٢٩٩-٣١٨
- جويلي، مها. (٢٠١٦)**. تميز الجامعات المصرية على ضوء تصنيف التايمز وكيو إس الإنجلزية**. مجلة كلية التربية بور سعيد، العدد (٢٠).
- الحربي، حياة. (٢٠١١). المعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة والتهيئة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج(١٧). ع.(٢).
- حفحوف، فتحية. (٢٠٠٨). **معوقات البحث الاجتماعي في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين**. رسالة ماجستير. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جامعة فرحات عباس.

- الحوت، صبري وآخرون. (٢٠١٥). **التنافسية بين الجامعات. مجلة المعرفة التربوية بينها**، مج(٣)، ع(٥). ص ١٢٧-١٥٧.
- حورية، على واللهيبي، نايف. (٢٠١٣). **واقع التخطيط لتهيئة جامعة طيبة لتحقيق سياسات التصنيف العالمي للجامعات**. مجلة اتحاد الجامعات العربية، مج (٣٣)، ع(٤)، ص ١٤٩-١٨٢
- حويحي، محمد والسهيمي، خضران. (٢٠١٩). **آليات تحسين ترتيب جامعة الملك خالد في التصنيفات العالمية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية**. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج(٣٠)، ع(٢)، ص ١-٣٣.
- الخرابشة، عمر. (٢٠١١). **معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في كليات التربية في الجامعات الأردنية**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مج(٥). ع(٢)، ص ٩٩-١٢٩.
- خشاب، سلمان. (٢٠١١). **برنامج تدريبي مقترح لرؤساء اقسام الجامعة المستنصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.
- الخشيبي، علي. (٢٠١٢). آفاق **جديدة في التعليم الجامعي العربي**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الدبي، ليلى. (٢٠٠٦). **معوقات مشكلات تحقيق الجودة في التعليم، ورقة بحثية أعدت للقاء السنوي الرابع عشر بعنوان (الجودة في التعليم)**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية(جستين)، القصيم في ٢٨ -٢٩- ربيع الأخر ١٤٢٨هـ.
- الدجدج، عائشة. (٢٠١٦). **تصور مقترح لتدويل التعليم الجامعي المصري في ضوء المعايير العالمية لتصنيف الجامعات**. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج(٢٧)، ع(١٠٩)، ص ٤٥٣-٥٤٠.
- درادكة، أمجد وقطيشات، منال. (). **جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع (٥). ص ٩٧-١٣٥

- درندري، إقبال وطاهر، هوك. (٢٠٠٨). **دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية**، المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية، بعنوان: الجودة في التعليم العام، القصيم: المملكة العربية السعودية، ص: ١-٢٧.
- دعمس، مصطفى نمر. (2009). **ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم.** الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- دياب، سهيل. (٢٠٠٩). **معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الجامعة الفلسطينية الفاعلة، دراسة حالة)**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (١٧). تشرين أول.
- دياب، سهيل. (٢٠٠٥). **مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني**، مجلة الجودة في التعليم العالي، العدد2 ، الجامعة الاسلامية، غزة.
- الذيابات، بسام مراد. (٢٠١٨). **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الخاصة**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج ٣٢. ع (١١). ص ص١٩٧٦-٢٠٠٤
- راشد، محمد. (٢٠٠٩). استراتيجيات تحقيق الجودة الشاملة في الجامعات العربية، مجلة كلية التربية بالفيوم، جامعة الفيوم، مج (٩)، ص ٩٤-١١٧.
- الربيعي، سعيد. (٢٠٠٨). **التعليم العالي في عصر المعرفة (التغيرات والتحديات وأفاق المستقبل).** عمان: دار الشرق.
- زعبي، مازن وسلامة، كايد. (٢٠٢٠). **درجة تطبيق الجامعات الأردنية لمعايير تصنيف الجامعات العالمية**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج(٢٨)، ع(١)، ص ٨٦٨-٨٩١.
- الزيات، محمد. (٢٠٠٧). **إطار مقترح لضمان الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع (٤).

- السامرائي، مهدي والناصر، علاء (2012) **تطبيقات ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**. بغداد: الذاكرة للنشر والتوزيع.
- السرحان، عطا الله. (٢٠١٣). **أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم** في الجامعات السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج (٦). ع(١٣). ص ٣-١٧
- سيد، أحمد. (٢٠١٦). **نظم التصنيف العالمية للجامعات العربية المتميزة. مجلة المكتبات والمعلومات والتوثيق في العالم العربي**، ع (٥).
- شحادة، نعمان. (٢٠٠٧). **جودة العملية التعليمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع (٤)، ص ٥٢٧-٥٤٥.
- الشربيني، غادة. (٢٠١٦). **استشراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية.** المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ص ٥٠-٥٧.
- شعبان، أماني. (٢٠١٧). **آليات تحسين ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات، الجامعات المصرية والسعودية نموذجاً**، مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج(٢٤)، ع(١٠٩)، ص ١١-٩٤.
- الشمري، وسام. (٢٠١٢). **معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة ديالي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق.
- الشورى، محمد وآخرون. (٢٠١٨) **درجة تطبيق معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات السعودية،** دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج(٤٥)، ع(١). ص ٢٦٣-٢٧٩.
- الشهراني، ناصر. (٢٠١٠). **مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية الميدانية في بعض جامعات المملكة العربية السعودية**، مجلة القراءة والمعرفة، ع(١٠٥). ص ١٩٠-٢٢١
- صائغ، عبد الرحمن. (٢٠١٥). **تجربة الجامعات العربية. المجلة السعودية للتعليم العالي**، جامعة الملك سعود، ع (٥)، ص ٢٥-٣٨.

- صدقي، كريمان. (٢٠١٥). **تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات:** جامعة القاهرة نموذجاً. مجلة Cybrarians Journal، العدد(٣).
- الصديقي، سعد. (٢٠١٤). **الجامعات العربية تحدي التصنيف العالمي الطريق نحو التميز**. الإمارات العربية المتحدة: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- صيام، وليد. (٢٠٠٠). **واقع البحث العلمي وآفاقه المستقبلية في العالم العربي**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع (٣).
- طرابلسية، شيراز. (٢٠٠٣). **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي**. دراسة تطبيقية على جامعة تشرين، رسالة ماجستير جامعية منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
- العباد، عبد الله. (**نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات.** المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج(٦)، ع (٣)، ص١-٢٢.
- العبادي، هاشم والطائي، يوسف. (٢٠١١). **التعليم الجامعي من منظور إداري:** قراءات وبحوث. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عباس، نسرين. (٢٠٠٦). **معايير التقييم الدولية للجامعات المصرية، مؤتمر القدرة التنافسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي المصرية والعربية في إطار اتفاقيات تحليل التجارة الدولية والخدمات، جامعة حلوان.**
- عبد الحي، أسماء. (٢٠١٤). **عوامل تدني مراكز الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات وسبل الارتقاء بها،** المؤتمر القومي السنوي الثامن عشر (تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة)، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- عبد المنعم، منصور. (٢٠١٧). **الجامعة بين المسؤولية الاجتماعية وتحديات التصنيفات العالمية.** دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع (٩٦)، ص ١-١٠.

- عبد السلام، أماني. (٢٠١٦). **الجودة البحثية في الجامعات المصرية:** المؤشرات والنظم الداعمة. مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج(٢٣). ع(١٠٣). ص ٣٠١-٣٤٤.
- عجمي، خليل. (٢٠١٨). **تصنيف الجامعات السورية: الفجوة بين الحل الاسعافي والتغيير الاستراتيجي،** مركز دمشق للأبحاث والدراسات مداد، سورية دمشق، المزة.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب.(٢٠٠٥). **إدارة الجودة الشاملة**. عمان الأردن: دار اليازوري.
- العضاضي، سعيد. (٢٠١٢). **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج (٥). ع(٩). ٦٦-٩٩
- عشيبة، فتحي. (٢٠٠٠). **الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري،** مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد المتخصص.
- عقلة، بسمة (٢٠١٧). **القدرة التنافسية لجامعة دمشق وفق معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق.
- عليمات، صالح. (٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيق ومقترحات التطوير**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عطية، خالد وزهران، علاء. (٢٠٠٨). **نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، مج. (١). ع(٢). ص ١-٦١
- عمّار، سام، والموسوي، علي. (٢٠١١). **مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم.** مسقط: سلطنة عمان. جامعة السلطان قابوس. ص:١٥١
- عون، وفاء وآخرون. (٢٠١٧). **تطوير أداء الجامعات السعودية في التصنيفات العالمية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠(التجربة الكندية نموذجاً)**. مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود، ٢٥٠-٢٧٩.

- غالب، ردمان وعالم، توفيق. (٢٠٠٨). **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، مج. (١). ع(١). ص ١٦٠-١٨٨
- غريب، محمد والسهيمي، خضران. (٢٠١٩). **آليات تحسين ترتيب جامعة الملك خالد في التصنيفات العالمية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية**، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج(٣٠)، ع(٢)، ص ١-٣٣
- الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٨). **الجودة في التعليم المفاهيم المعايير المواصفات**. عمان: دار الشروق للنشر.
- فرغلي، عفاف (٢٠١٨): **استراتيجية مقترحة لرفع القدرة التنافسية للخدمات التعليمية في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات المصرية.** مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج(٢٥). ع(١١٥).
- الفيصل، بسمان. (٢٠١٠). التصنيفات الدولية للجامعات وموقف الجامعات العربية، المجلة السعودية للتعليم العالي، ع(٥)، ص ١٧-٢٤.
- فيصل عبد الله الحاج، وآخرون **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، للأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية** (٢٠٠٨) ص١٢
- قاسمي، شوقي وسليماني، صباح. (٢٠١٦). **التصنيف الدولي للجامعات: قراءة في السياقات المفاهيمية.** مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع(١٩)، ص ٨٠-١١٥.
- قحوان، محمد. (٢٠١٤). **الاعتماد الأكاديمي وغياب الجامعات العربية عن التصنيف العالمي.** مجلة القراءة والمعرفة، ع (١٥٣)، ص ١٠٥-١٢٧.
- القرشي، عبد الله والمجاهد، إبراهيم. (٢٠٢١). **مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة ذمار**، مجلة المهرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية المهرة، جامعة حضر موت، ع(١٠)، ص ٣٢٧-٣٧٦.

- قرم، عبد الغني. (٢٠٠٨). **الجودة بين الحاضر والمستقبل.** المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، مج (١). ع(٢)، ص ٩٤- ١١٧.
- لفتة، جواد كاظم. (٢٠١١). **الادارة الحديثة لمنظمة التعليم العالي.** عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.
- محمود، خالد. (٢٠١٤). **آليات تحسين أوضاع الجامعات المصرية في قوائم التصنيف العالمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعي المصري.** المؤتمر القومي السنوي الثامن عشر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ع (٢٦)، ص ٢٥٦-٣٢٢.
- محمد، سحر. (٢٠٢٠). **دراسة نقدية لواقع الجامعات المصرية في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات.** مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج(١٤)، ع(٦)، ص ٧٠٣-٧٧٣
- محمد، قاسم علي قحوان، **التنمية المهنية للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار غيداء للنشر، الأردن، ٢٠١٠ م، ص ١٢٢.
- محمود، صلاح الدين. (٢٠٠٦). **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة**. القاهرة: عالم الكتب.
- مجيد، سوسن. (٢٠١١). **تقويم جودة الاداء في المؤسسات التعليمية**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مجيد، سوسن والزيادات، محمد. (٢٠٠٧). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المجيدل والرميضي، عبد الله، خالد (٢٠١٠) **معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية من وجهة نضر أعضاء الهيئة التدريسية دراسة ميدانية في جامعتي دمشق والكويت أنموذجا**، مجلة جامعة الفرات، سورية.
- مدوخ، نصر الدين. (٢٠٠٨). **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- مصطفى، جمال. (٢٠١٨). **العوامل المؤثرة في رتب الجامعات المصرية في الترتيبات الدولية**. مجلة قطاع الدراسات التربوية، جامعة الأزهر، العدد(٢).

- مصطفى، عبد المنعم. (٢٠٠٩). **الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في مصر وبعض الدول العربية والأجنبية**، المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع، بعنوان" الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي–الواقع والمؤمل–كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مج (١). ص ١٥–٦٢
- المليجي، رضا والبرازي، مبارك. (٢٠١٠). **الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي.** القاهرة: عالم الكتب.
- المهدي، مجدي. (٢٠١٣). **اقتصاديات الجودة التعليمية**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الناصر، علاء. (٢٠٠٧). **بناء أنموذج لإدارة الجودة الشاملة في جامعة بغداد**، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الهادي، شرف. (٢٠٠٥). **تصور مقترح لتطوير أداء الجامعات اليمنية وفق معايير الجودة الشاملة.** المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين، مج(١).
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٠٩). الدليل الأول، **نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي** في المملكة العربية السعودية، الرياض.
- ويح، محمد. (٢٠١٣). **التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعات العربية منها رؤية نقدية**. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(١٤)، ص ١–٤٨.
- ياسر، محمد أحمد. (٢٠١٨). **تحسين تصنيف الجامعات السودانية في تصنيف ويب ومتر يكس، جامعة القرآن الكريم الإسلامية والعلوم الإسلامية**. كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية السودان.

المراجع الأجنبية:

- Aguillo, I. F; Ortega J.L. & Fernàndez, M (2008), "**Webometrics Ranking of world Universities: Introduction, Methodology,** and Future Developments ". Higher Education in Europe, VOL.33, NO. (2/3), pp. 234-244
- Alnajar, S. & Jawad, M. (2014). **Study of total quality obstacles application in national university education.** *Journal of Altorath University College*, 14, 21- 48
- Baty, Phil. (2010). **The New Methodology of THE's World University Rankings, Journal of International Higher Education, Vol.** 3, No. 4. October, 2010, p. 149
- Billaut, J. C., Bouyssou, D., & Vincke, P. (2010). **Should you believe in the** Shanghai ranking? An MCDM view. Scientometrics, 84(1), P P 237-263.
- Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., María Paz, B. & Oscar V. (2007). Comparative Study of International Academic Rankings of Universities. Budapest, *Scientometrics and Springer*, 71 (3), 349–365.
- Carter, (1997). **dictionary of education**, mc-Graaw hill, New York.
- Çakır, M. P., Acartürk, C., Alaşehir, O., & Çilingir, C. (2015). **A comparative analysis of global and national university ranking systems**. Scientometrics, 103(3), 813-848.
- Chafee,E. (1992). **TOM for Student Outcomes Assessment. Association of** Governing Board of Universities and Colleges.34(1), pp. 26-30.
- Coria, Maria, Marta, & Others. (2010). **Curricular in Accredited Undergraduate Programmes** in Argentina " Quality in Higher Education journal, Vol.16, N.3, p. 247-255.
- Davies, Scott, Hammock, Flord M., (2005). The Channeling of Student Competition **in Higher Education: Comparing Canada and the US.,** The Journal of Higher Education. Ohio state University, Vol. 67, No. 1 ,January/ February.

- Hay, Driekie, (2011), " **Quality Assurance in South Africa Higher Education"**, apaper presented at" Perceptions and Reflectors in Academic Audit Conference, University of Victoria. Melbourne, Australia.
- Jiang, James, (2009**). Measuring Information System Service Quality: SERVQUAL** from the other side, MIS Quarterly 32 (4): 133-150.
- Kobashi,T (2010**): the university ranking of asahi shimbun publication, journal of** international higher education, Vol.3, No. 4 pp. 163-187
- Levin, Henry M., et al (2006**), what is a world class university prepared for presentation at the 2006** conference of the comparative & international education society, Honolulu, march 16.
- Lewis, G and Smith, H (1997), **Why Quality Improvement in Higher Education, International** Journal of Education, Vol.1, December
- Marginson, Simon (2007). **Global University Rankin Implications in ge-neral and** for Australia, Journal of Higher Education Policy and Management. Vol. 29, No. 2, July, p.132
- Margot P & Angela, B. (2002). **"Research Training and Supervision Developmant"**, Studies in Higher Education, Wellington of Australia, Carfax Publishing, Vol.24, No.2, p.p. 173,159.
- Mikol, Myriam (2007): **Quality Assurance In Australian Higher Education**, A case stady of the University of Weslern,Sydneynepean,(online).http://www.oecd.org/dataoec d/49/3/1870952.pdf 20/7/2008
- Mocpobert. I (1995). Hermeneutics and Human Relations, The Total Quality Review, January & February. a. Published by Internet, The University of Texas at Austin.
- Myers, L., & Robe, J. (2009**). College Rankings: History**, Criticism and Reform. *Center for College Affordability and Productivity (NJ1).*

- Pandey, R. K. (2014**). Empirical validation of Webometrics Based ranking of world** universities. International Journal of Computer Science and Information Technologies, 5(1)، 14.
- Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class
- Stanley, Gordan, Reynolds, (1995) «**Performance Indicators and quality review in Australian universities»**, Vol. 4, No.2
- Wiklund, Hakan, et a1 (2003): **Embedding Quality: The Challenges For Higher Education,** Quality Assurance In Education, Vol 12, iss. 4

قائمــة الملاحــق

١- قائمة السادة محكمي أداة البحث.

٢- استبانة صعوبات تصنيف الجامعات الحكومية السورية في ضوء معايير الجودة بصورتها الأولية.

٣- استبانة صعوبات تصنيف الجامعات الحكومية السورية في ضوء معايير الجودة بصورتها النهائية.

٤- صور من التطبيق الميداني.

٥- الأوراق الرسمية.

الملحق (١): أسماء السّادة المحكمين لأداة البحث.

السّيد المحكّم	القسم	الصفة العلمية
أ. د. زينب زيود	قسم أصول التربية	**أستاذ**
أ. د. أصف يوسف	قسم مناهج وتقنيات التعليم	**أستاذ**
أ. د. محمد صليبي	قسم مناهج وتقنيات التعليم	**أستاذ**
أ. د. منى كشيك	قسم أصول التربية	**أستاذ**
أ. د. جلال سناد	قسم أصول التربية	**أستاذ**
أ. د. محمود علي محمد	قسم أصول التربية	**أستاذ**
أ. د. غسان خلف	قسم أصول التربية	**أستاذ**
د. نسرين موشلي	قسم أصول التربية	**مدرس**
د. فدا القحف	قسم أصول التربية	**مدرس**
د. ليلى باكير	قسم أصول التربية	**مدرس**
د. لينا يونس	قسم أصول التربية	**مدرس**
د. منذر خوري	قسم أصول التربية	**مدرس**
د. حكمت ذياب	قسم القياس والتقويم	**مدرس**

الملحق (٢): استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة " حالة دراسية على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق بصورتها الأوّلية.



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

استبيان آراء المحكمين

الأستاذ الفاضل الدكتور..... المحترم

الرتبة العلمية.....القسم ..... التخصص الدقيق.....

يقوم الباحث بإجراء الدراسة الموسومة بـ **(صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة " حالة دراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق")**

ونظراً لما تمتعون به من خبرة علمية واسعة في هذا المجال، لذا يود الباحث الإفادة من آرائكم القيمة لكل فقرة من فقرات محاور الاستبيان من حيث:

– صلاحيتها، أو حاجتها إلى تعديل، والتعديل المقترح.

– ملاءمة الفقرة للمحور الذي تنتمي إليه.

وقد عرف الباحث صعوبات تصنيف الجامعات: بأنها: العقبات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السورية وتعترض طريقها لتحسين ترتيبها ضمن التصنيفات العالمية للجامعات.

كما عرف معايير الجودة الشاملة: بأنها: مجموعة من العمليات المتميزة في مجال الإدارة الجامعية والثقافة التنظيمية والبرامج الأكاديمية والبرامج البحثية واستخدام الموارد البشرية، والمادية، والمالية المتاحة؛ بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة، وتحقيق أفضل معيار للأداء، والتحقق من مدى تطابق الأداء مع معايير الجودة المستهدفة لتحقيق الجامعات السورية مرتبه متقدمة في التصنيفات العالمية.

م	البنود	مناسبة البنود		وضوح البنود		التعديلات المقترحة
		مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	
أولاً	**معوقات مرتبطة بالجوانب الإدارية والتنظيمية**					
١	غياب وثيقة واضحة تعبر عن رسالة الجامعة وأهدافها					
٢	ضعف قدرة إدارة الجامعة على وضع رؤية مستقبلية تراعي التغييرات					
٣	لا تتبنى إدارة الجامعة لسياسات قابلة لتحقيق الأهداف المرسومة لها.					
٤	غياب إرادة حقيقية لدى الجامعة لتطبيق الجودة الشاملة.					
٥	غموض معايير اختيار القيادات الأكاديمية للجامعة.					

٦	قصور قنوات الاتصال بين أقسام وإدارات الجامعة.					
٧	غلبة الطابع البيروقراطي على المناخ الإداري في الجامعة.					
٨	غياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء الجامعي					
٩	لا يطور مجلس الجامعة رسالة الجامعة وأهدافها.					
١٠	لا تهتم إدارة الجامعة باشراك أطرها الأكاديمية في أعداد الخطة الاستراتيجية السنوية.					
١١	لا تعمل إدارة الجامعة على إيجاد بيئة عمل تشجع على تميز العاملين في الأداء.					
١٢	تحد إدارة الجامعة من الصلاحيات الممنوحة لعمداء الكليات.					
١٣	لا تركز الجامعة على التحسين المستمر للأداء ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعة.					
١٤	عدم وجود وحدة إدارية متخصصة لضمان الجودة في الجامعة.					
١٥	ضعف جاهزية الجامعة لتغيير ثقافتها لتتلاءم مع متطلبات الجودة الشاملة.					
ثانياً	**معوقات مرتبطة بالبرامج الأكاديمية**					

١٦	لا تتوافق البرامج التعليمية مع حاجة المجتمع وسوق العمل.					
١٧	غياب التطوير لمختلف البرامج التعليمية التي تلبي حاجات الطلبة المستقبلية.					
١٨	غياب التطوير السنوي للخطط الدراسية والتحديث المستمر لمناهجها.					
١٩	ضعف المصادر التعليمية للبرامج الأكاديمية المطروحة بالجامعة.					
٢٠	تفتقر المناهج الدراسية للتحديث بما يتناسب التطور العلمي.					
٢١	لا يحفز الكتاب الجامعي دافعية الطلبة نحو البحث العلمي.					
٢٢	قصور المناهج الدراسية عن تحقيق التكامل بين الأهداف والمحتوى العلمي.					
٢٣	ضعف التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في المقرر الدراسي.					
٢٤	قلة المعامل والورش الفنية التي يحتاجها الطالب في الدروس والأبحاث العلمية.					
٢٥	غياب التجهيزات المطلوبة في المختبرات لتنفيذ					

	أهداف البرامج الأكاديمية.					
٢٦	عدم توفر نظام الكتروني للبحث عن المعلومات.					
٢٧	قلة توفر القاعات التدريسية التي تحتاجها البرامج الأكاديمية في الجامعة.					
٢٨	الاعتماد على طرق تدريس تقليدية في العملية التعليمية.					
٢٩	القصور في إجراء التقييم الدوري لمعرفة مدى استخدام مختلف الأساليب التعليمية الحديثة.					
٣٠	تزايد نسبة خريجي التخصصات الإنسانية عن التخصصات التطبيقية والطبيعية.					
ثالثاً	**معوقات مرتبطة بالموارد البشرية**					
٣١	ضعف فاعلية المعايير في اختيار عضو هيئة التدريس في الجامعة.					
٣٢	لا تشجيع الجامعة المبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي.					
٣٣	توجه أبحاث أعضاء هيئة التدريس لأغراض الترقية الأكاديمية فقط.					
٣٤	محدودية برامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.					

٣٥	توقف مهنات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.					
٣٦	عدم سجلات توثيق لدى الجامعة لتقييم أداء عضو هيئة التدريس.					
٣٧	زيادة الأعباء التدريسية الموكلة لعضو هيئة التدريس.					
٣٨	انخفاض نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى عدد الطلبة في الجامعة.					
٣٩	تأثير سياسة الاستيعاب الجامعي في آلية اختبارات قبول الطلبة.					
٤٠	لا تتناسب أعداد الطلبة المقبولين مع الموارد المتاحة بالجامعة.					
٤١	لا توفر الجامعة وحدات متخصصة في الإرشاد الأكاديمي لمساعدة الطلبة على النجاح.					
٤٢	شحة الموارد المالية للطلبة المتميزين.					
٤٣	عدم اهتمام الجامعة في استطلاع آراء الطلبة بشأن جودة الخدمات المقدمة لهم.					
٤٤	ضعف إشراك الجامعة للطلبة في الأنشطة الاجتماعية للجامعة.					

٤٥	لا تنسق الجامعة مع مؤسسات الدولة وأسواق العمل لإيجاد فرص عمل لخريجيها.					
٤٦	مشاريع العلماء من الطلبة المتفوقين في العلوم الأساسية تدفن في الكليات الطبية.					
رابعاً	**معوقات مرتبطة بالموارد المادية والمالية**					
٤٧	قلة توفر الموارد المادية (مباني، مختبرات، مكتبات، مطاعم، ...) ما يؤثر في جودة العملية التعليمية					
٤٨	قلة وجود أماكن ومكاتب لائقة بأعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة.					
٤٩	شح مستلزمات الأنشطة اللاصفية (مكتبات الكترونية، قاعات، مسارح....) في الكليات					
٥٠	عدم تغطية الاعتمادات المالية لموازنة الموارد التقنية الضرورية.					
٥١	افتقار مكتبات الجامعة لمصادر المعلومات الحديثة المرتبطة بشبكات المعلومات المحلية والعالمية.					
٥٢	قلة توفر الأجواء الصحية كالتهوية، والتدفئة، والمقاعد الكافية للدراسة.					

٥٣	ضعف قدرة الجامعة على وضع خطط مالية متوازنة للتطوير والتحسين.					
٥٤	قصور استثمار الجامعة لمواردها المالية بشكل سليم يتماشى مع رؤيتها.					
٥٥	قلة المخصصات المالية لنظام الحوافز والمزايا الإضافية.					
٥٦	غياب مصادر تمويل أخرى للجامعة كدعم المؤسسات والشركات لها.					
٥٧	عدم وضع خطة مرجعية للبنية التحتية للجامعة (الأبنية، المرافق).					
٥٨	قلة توفير الأجهزة والتجهيزات اللازمة وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.					
خامساً	**معوقات مرتبطة بالبرامج البحثية**					
٥٩	قلة توفر متطلبات البحث العلمي المادية (مراجع، مختبرات، تقنيات).					
٦٠	غياب الخطط التي تحدد الموضوعات التي بحاجة إلى دراسات وبحوث.					
٦١	القصور في تفعيل لجان البحث العلمي في الكليات.					

٦٢	لا تتوفر بيئة تدعم البحث والنشر العلمي.					
٦٣	اقتصار الدعم المالي المقدم للبحوث العلمية على التمويل الحكومي.					
٦٤	ضعف ارتباط البحوث العلمية بحاجة المجتمع وسوق العمل.					
٦٥	ندرة الأبحاث ذات المردود الاقتصادي التي يحتاجها المجتمع المحلي.					
٦٦	المهمة الرئيسة لعضو هيئة التدريس هي التدريس، وليس البحث العلمي.					
٦٧	تعقيدات إجراءات تمويل أبحاث أعضاء هيئة التدريس من الجامعة.					
٦٨	ضعف الدعم المالي لتمكين الأكاديميين من حضور الندوات والمؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية.					
٦٩	القصور في توفير الدعم المالي لترجمة بعض الكتب المرجعية المهمة والحديثة.					
٧٠	قلة إسهام القطاعات الإنتاجية والخدمية في تمويل البحث العلمي.					
٧١	صعوبة نشر البحوث العلمية باللغة الإنكليزية					

	لارتفاع رسوم النشر في المجلات الجنبية.					
٧٢	قلة عدد الأوراق البحثية المنشورة للجامعة على الإنترنت.					
٧٣	غياب حصول المنشورات البحثية للجامعة على جوائز أو مكافأة دولية.					
٧٤	قصور عدد الاستشهادات المرجعية بالبحوث العلمية للجامعة على المستوى العالمي.					

الباحث: أيهم الأحمد

شاكرين تعاونكم

الملحق (٣): استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة " حالة دراسية على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق بصورتها النهائية.

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

أخي الفاضل/ أختي الفاضلة...

تحية طيبة وبعد .....

يقوم الباحث بإجراء الدراسة الموسومة بـ **(صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة " حالة دراسية على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق")**

بهدف التعرف إلى صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في جامعة دمشق، في ضوء معايير الجودة. لذا يرجى التفضل بقراءة بنود الاستبانة والإجابة عليها عن طريق وضع إشارة (√) في المربع المرفق وفق ما ترونه مناسباً.

علماً بأن نتائج هذه الدراسة ستكون للأغراض البحثية فقط.

وقد عرف الباحث صعوبات تصنيف الجامعات: بأنها: العقبات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السورية وتعترض طريقها لتحسين ترتيبها ضمن التصنيفات العالمية للجامعات وهي **معوقات مرتبطة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، معوقات مرتبطة بالبرامج الأكاديمية، معوقات مرتبطة بالموارد البشرية، معوقات مرتبطة بالموارد المادية والمالية، معوقات مرتبطة بالبرامج البحثية.**

كما عرف معايير الجودة الشاملة: بأنها: مجموعة من العمليات المتميزة في مجال الإدارة الجامعية والثقافة التنظيمية والبرامج الأكاديمية والبرامج البحثية واستخدام الموارد البشرية، والمادية، والمالية المتاحة؛ بغرض تحسين

الأداء والخدمات المقدمة، وتحقيق أفضل معيار للأداء، والتحقق من مدى تطابق الأداء مع معايير الجودة المستهدفة لتحقيق الجامعات السورية مرتبه متقدمة في التصنيفات العالمية.

وشكراً لحسن تعاونكم.....

- **القسم الأول: البيانات الأوّلية:**

الجنس	ذكور	اناث	
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
الرتبة العلمية	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ
نوع الكلية	نظرية	تطبيقية	

- **القسم الثاني استبانة صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق.**

م	المحاور	البنود	درجة الصعوبة				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١		يوجد نظام داخلي يعبر عن الأمور التنظيمية التي تخص كل كلية وهدفها.					
٢		ضعف قدرة إدارة الجامعة على وضع رؤية مستقبلية تراعي التغييرات					

٣	صعوبات ترتبط بالجوانب الإدارية والتنظيمية	تتبنى إدارة الجامعة لسياسات قابلة لتحقيق الأهداف المرسومة لها من الوزارة.					
٤		غياب إرادة حقيقية لدى الجامعة لتطبيق الجودة الشاملة.					
٥		عدم اتباع معايير اختيار القيادات الأكاديمية للجامعة.					
٦		قصور قنوات الاتصال بين أقسام وإدارات الجامعة.					
٧		غلبة الطابع البيروقراطي على المناخ الإداري في الجامعة.					
٨		غياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء الجامعي.					
٩		يطور مجلس الجامعة رسالة الجامعة وأهدافها.					
١٠		تهتم إدارة الجامعة باشراك أطرها الأكاديمية في أعداد الخطة الاستراتيجية السنوية.					
١١		تعمل إدارة الجامعة على إيجاد بيئة عمل تشجع على تميز العاملين في الأداء.					
١٢		تحد إدارة الجامعة من الصلاحيات الممنوحة لعمداء الكليات.					

١٣		تركز الجامعة على التحسين المستمر للأداء ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعة.					
١٤		ضعف نظام الجودة الشاملة في الجامعة.					
١٥	صعوبات مرتبطة بالبرامج الأكاديمية	تتوافق البرامج التعليمية مع حاجة المجتمع وسوق العمل.					
١٦		غياب التطوير لمختلف البرامج التعليمية التي تلبي حاجات الطلبة المستقبلية.					
١٧		غياب التطوير السنوي للخطط الدراسية والتحديث المستمر لمناهجها.					
١٨		ضعف المصادر التعليمية للبرامج الأكاديمية المطروحة بالجامعة.					
١٩		تفتقر المناهج الدراسية للتحديث بما يتناسب التطور العلمي.					
٢٠		يحفّز الكتاب الجامعي دافعية الطلبة نحو البحث العلمي.					
٢١		غياب التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي للبرامج التعليمية.					
٢٢		قلة المعامل والورش الفنية التي يحتاجها الطالب					

		في الدروس والأبحاث العلمية اللازمة.					
٢٣		غياب التجهيزات المطلوبة في المختبرات لتنفيذ أهداف البرامج الأكاديمية.					
٢٤		توفّر الجامعة نظام الكتروني للبحث عن المعلومات.					
٢٥		قلة توفر القاعات التدريسية التي تحتاجها البرامج الأكاديمية في الجامعة.					
٢٦		الاعتماد على طرائق تدريس تقليدية في العملية التعليمية.					
٢٧		تزايد نسبة خريجي التخصصات الإنسانية عن التخصصات التطبيقية والطبيعية.					
٢٨	**صعوبات مرتبطة بالموارد البشرية**	ضعف فاعلية المعايير في اختيار عضو هيئة التدريس في الجامعة.					
٢٩		تشجيع الجامعة المبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي.					
٣٠		تُوجّه أبحاث أعضاء هيئة التدريس لغرض الترقية الأكاديمية فقط.					
٣١		محدودية برامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.					

٣٢		زيادة الأعباء التدريسية الموكلة لعضو هيئة التدريس.					
٣٣		انخفاض نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى عدد الطلبة في الجامعة.					
٣٤		تأثير سياسة الاستيعاب الجامعي في آلية اختبارات قبول الطلبة.					
٣٥		تتناسب أعداد الطلبة المقبولين مع الموارد المتاحة بالجامعة.					
٣٦		توفر الجامعة وحدات متخصصة في الإرشاد المهني لمساعدة الطلبة على النجاح.					
٣٧		ضعف الموارد المالية للطلبة المتميزين.					
٣٨		تهتم الجامعة في استطلاع آراء الطلبة بشأن جودة الخدمات المقدمة لهم.					
٣٩		ضعف إشراك الجامعة للطلبة في الأنشطة الاجتماعية للجامعة.					
٤٠		تنسق الجامعة مع مؤسسات الدولة وأسواق العمل لإيجاد فرص عمل لخرجيها.					
٤١		قلة توفر الموارد المادية (مباني، مختبرات، مكتبات، مطاعم، ...) ما يؤثر في جودة العملية					

		التعليمية					
٤٢		قلة وجود أماكن ومكاتب لائقة بأعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة.					
٤٣	صعوبات مرتبطة بالموارد المادية والمالية	ضعف مستلزمات الأنشطة اللاصفية (مكتبات الكترونية، قاعات، مسارح....) في الكليات.					
٤٤		عدم تغطية الاعتمادات المالية لموازنة الموارد التقنية الضرورية.					
٤٥		افتقار المكتبات الجامعة الى مواقع او شبكة خاصة بالمكتبات المحلية وضعف التشابك مع المكتبات الأخرى في الكليات المحلية والعربية والاجنبية.					
٤٦		قلة توفر الأجواء الصحية كالتهوية، والتدفئة، والمقاعد الكافية للدراسة.					
٤٧		ضعف قدرة الجامعة على وضع خطط مالية متوازنة للتطوير والتحسين.					
٤٨		قصور استثمار الجامعة لمواردها المالية بشكل سليم يتماشى مع رؤيتها.					
٤٩		ضعف المخصصات المالية لنظام الحوافز والمزايا الإضافية.					

٥٠		غياب مصادر تمويل أخرى للجامعة كدعم المؤسسات والشركات لها.					
٥١		وضع خطة مرجعية للبنية التحتية للجامعة (الأبنية، المرافق).					
٥٢		قلة توفير الأجهزة والتجهيزات اللازمة وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.					
٥٣	صعوبات مرتبطة بالبرامج البحثية	قلة توفر متطلبات البحث العلمي المادية (مراجع، مختبرات، تقنيات).					
٥٤		غياب الخطط التي تحدد الموضوعات التي بحاجة إلى دراسات وبحوث.					
٥٥		القصور في تفعيل لجان البحث العلمي بالكليات.					
٥٦		تتوفّر بيئة تدعم البحث والنشر العلمي.					
٥٧		اقتصار الدعم المالي المقدم للبحوث العلمية على التمويل الحكومي.					
٥٨		ضعف ارتباط البحوث العلمية بحاجة المجتمع وسوق العمل.					
٥٩		ندرة الأبحاث ذات المردود الاقتصادي التي يحتاجها المجتمع المحلي.					
٦٠		المهمة الرئيسة لعضو هيئة التدريس هي التدريس،					

	وليس البحث العلمي.						
٦١	تعقيدات إجراءات تمويل أبحاث أعضاء هيئة التدريس من الجامعة.						
٦٢	ضعف الدعم المالي لتمكين الأكاديميين من حضور الندوات والمؤتمرات المحلية والإقليمية						
٦٣	ضعف في توفير الدعم المالي لترجمة بعض الكتب المرجعية المهمة والحديثة.						
٦٤	قلة إسهام القطاعات الإنتاجية والخدمية في تمويل البحث العلمي.						
٦٥	صعوبة نشر البحوث العلمية باللغة الإنكليزية لارتفاع رسوم النشر في المجلات الاجنبية.						
٦٦	قلة عددالأوراق البحثية المنشورة للجامعةبالإنترنت.						
٦٧	غياب حصول المنشورات البحثية للجامعة على جوائز أو مكافأة دولية ومحلية.						
٦٨	قصور عدد الاستشهادات المرجعية بالبحوث العلمية للجامعة على المستوى العالمي.						
٦٩	ضعف المشاركة في المؤتمرات العربية والعالمية.						

ولكم جزيل الشكر والتقدير

ملحق (٤): الأوراق الرسمية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

الكليات الحكومية التي تم تطبيق استبانة البحث فيها في جامعة دمشق

صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق

كلية الآداب والعلوم الإنسانية في المزة	كلية العلوم في البرامكة
كلية التربية في البرامكة	كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية في الطبالة

الباحث: أيهم عناد الأحمد

مساء 2022/9/22

٢٥ ابريل ٢٠٢٢

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الرقم :.....٤٠٧٠٧٠٢٢.....

مديرية شؤون العاملين

إلى:

مديرية التخطيط والإحصاء

يرجى السماح لطالب الماجستير **أيهم الأحمد** المسجل في كلية التربية بجامعتنا بالحصول على أعداد أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات(النظرية + التطبيقية) لزوم البحث الذي يعده بعنوان" صعوبات تطبيق الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة حالة دراسية: أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق " **وذلك بإشراف السيدالدكتور عبد الله المجيدل.**

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

٢٤ آب ٢٠٢٢

نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور محمد فراس الحناوي

مساء 2022/8/24

مساء 2022/6/1

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الرقم :.....

السيدة الدكتورة مدير مركز الجودة بجامعة دمشق

يرجى السماح لطالب الماجستير **أيهم الأحمد** المسجل في كلية التربية بجامعتنا بالحصول على معلومات تخص الرسالة من معايير أو أسس أو أحكام تخص معايير الجودة في الجامعة لزوم البحث الذي يعده بعنوان" صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة الحالة الدراسية: أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق " **وذلك بإشراف السيدالدكتور عبد الله المجيدل**
علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور محمد فراس العناوي

١ - تموز ٢٠٢٢ - ٣ - ذو الحجة ١٤٤٣

مساء 2022/6/1

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
نائب رئيس الجامعة
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الرقم :.....٩٩٨٥.....

السيد الأستاذ الدكتور عميد كلية : (الآداب والعلوم الإنسانية- التربية- العلوم- الهندسة الميكانيكية والكهربائية-)

يرجى السماح لطالب الماجستير **أيهم عناد الأحمد** المسجل في كلية التربية بجامعتنا بتطبيق استبيان على أعضاء الهيئة التدريسية لزوم البحث الذي يعده بعنوان"صعوبات تصنيف الجامعات السورية الحكومية في ضوء معايير الجودة الحالة الدراسية: أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ".

شاكرين تعاونكم،،،

نائب رئيس جامعة دمشق
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الأستاذ الدكتور محمد فراس الحناوي

مساء 2022/9/22

٢٥ ايلول ٢٠٢٢



ملخص البحث باللغة الأجنبية



Research Summary

The research aimed to Identify the level of difficulties of classifying Syrian public universities in the light of quality standards from the point of view of faculty members at Damascus University, and to achieve this used the descriptive approach of analysis and designed the following tool:

1- Determination of the level of difficulties of classification of Syrian public universities in the light of quality standards from the point of view of faculty members at Damascus University.

2- Applied to a sample of (300) faculty members at Damascus University selected in a stratified random manner during the academic year -2022).

The research reached the following results:

1- The responses of the sample members to the total score to identify the difficulties of ranking Syrian public universities in the light of quality standards from the point of view of faculty members at Damascus University are average, with an average of (3.12).

2- There is no statistically significant difference between the average responses of the sample members on the total score to determine the difficulties of ranking Syrian public universities in the light of quality standards from the point of view of faculty members at Damascus University and its sub-axes according to the variable (gender).

3- There are statistically significant differences between the average responses of the sample members on the total score to determine the difficulties of ranking Syrian public universities in the light of quality standards from the point of view of faculty members at Damascus University and its sub-axes according to variables (years of experience – type of college – scientific rank).

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of foundations of Education

Difficulties of classifying Syrian public universities according to quality standards

Case study: Faculty members at Damascus University

A thesis submitted for a MSc degree in foundations of Education

Prepared by

Ayham Enad Al-Ahmad

Supervised by

Abdullah Al Majidel

Prof. Dr in Department of foundations of Education

$$year\ \frac{1444-1445}{2021-2022}$$