التقويم كمدخل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

أ. **المسوس يعقوب**
جامعة وهران2

ملخص

إن موضوع التقويم تطور من حيث المفهوم، ومن حيث الدور الذي يلعبه داخل المنظومة التربوية، فمن أداة لقياس المعارف والكفاءات إلى منهج تسييري. ونظراً لهذا التطور أصبح من الواجب زرعه كثقافة يجب تنميتها لدى جميع القائمين على العملية التربوية.

كما أنّ نجاح وتحسين جودة التعليم، يتطلب من القائمين على العملية التربوية وضع استراتيجية واضحة للتقويم، تجعل استغلال نتائجه هدفا رئيسياً، وحافزاً أيضا لجميع الأعضاء على بذل المزيد من الجهود لتحسين لمردود مؤسسات التعليم العالي.

تمهيد:

يعتبر تقويم الأداء من أهم الوسائل التي تمكننا من الكشف عن مدى السير الحسن نحو تحقق الأهداف، وليس هذا فقط، بل حتى من أجل وضعها واختيار أحسنها، وقد اختاره العديد من الباحثين كأحد أهم المداخل المؤدية إلى الجودة المحققة للفعالية.

ونظرا لهاته الأهمية التي يحتلها تقويم الأداء داخل المؤسسات التربوية من جهة، وخطورة الأحكام التي قد يصدرها صاحب القرار ما لم يكن مرتكزا على معايير ومحكات علمية وموضوعية وطريقة قياس منهجية من جهة أخرى.

يدفعنا لطرح بعض التساؤلات المتعلقة بالتقويم مثل:

- من يقوِّم؟ أي من يقوم بعملية التقويم: الأستاذ، الأولياء، الإدارة؟ وكذلك من يُقوّم؟ أي من يخضع لعملية التقويم: الطالب الأستاذ أو الإداري.

- ماذا نقوّم؟ أي ما هي الأمور التي تخضع للتقويم، وهي عديدة، معارف الطلبة ومهاراتهم، معارف الأساتذة ومهاراتهم، كفاءة الإداريين، الوسائل البيداغوجية الطرائق والأساليب، المناهج الدراسية، النظام التربوي.
- لماذا نقوّم؟ أي ما الهدف من العملية والغرض منها، وقد يكون تشخيصاً أو مراقبة، أو تعديلاً وضبطاً أو توجيهاً.
- كيف نقوّم؟ أي ما هي أصناف التقويم وأنواعه وهي عديدة، نذكر منها اختبارات موحدة مراقبة، مقابلات شخصية، ملاحظة الأداء أثناء القيام بالعملية التعليمية أو التعلّمية أو الإدارية، تحليل وثائق وأرقام إحصائية، أو ملء استمارات تقويم نموذجية ورسمية لهذا الغرض.

اشكالية البحث:

كيف يكون التقويم مدخلاً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟

1- مفهوم التقويم:

إن التقويم عملية تسعى إلى تشكيل حكم مبني على حقائق ومشاهدات دقيقة، عن نوعية وفاعلية نظام ما. وقد تنوعت طرق تناول التقويم بتنوع الأطر المرجعية للمدارس التربوية التي تناولته. فالمدرسة المتأثرة بتطور مفاهيم الإحصاء والقياس التربوي، نظرت إلى التقويم على أنه مرادف للقياس التربوي، وهذا واضح في كتابات "ثورندايك" و"هاجن". وأما المدرسة التي تأثرت بالإجراءات والأسس التي قامت عليها فكرة اعتماد المؤسسات التربوية، نظرت إلى التقويم على أنه مهني، تعتمد نتائج التقويم فيه على أراء الخبراء. أما المدرسة التي تأثرت بأعمال "تيلر" فتنظر للتقويم على أنه عملية يتم من خلالها مقارنة بيانات الأداء ومدى ارتباطها بتحقيق أهداف واضحة ومحددة. ومن أكثر تعريفات التقويم انتشارا وارتباطا بالإدارة، التعريف الذي طوّره "ستفليم" إذ ينظر إلى التقويم على أنه عملية تشمل تحديدا للمعلومات، والحصول عليها وتزويد متخذ القرار بالمفيد منها بهدف إصدار حكم على بدائل قرار، والتقويم من خلال هذا التعريف يشتمل على المكونات التالية (**الطويل، 1999**: 258):

1- إن التقويم عملية- process- بمعنى أنه نشاط دوري ومستمر ومستقل له وسائله وخطواته وإجراءاته.

2- إن التقويم يهتم بالتحديد -Delineating- بمعنى أنه يركز على خدمة متطلبات المعلومات من خلال خطوات مثل التخصيص والتعريف والتفسير.

3- إن التقويم يهتم بالحصول – Obtaining– على المعلومات، يعني أنه يجعل المعلومات في متناول اليد من خلال عمليات، مثل جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها بالاستفادة من أساليب الإحصاء والقياس.

4- إن التقويم يهتم بتزويد –Providing – متخذ القرار بالمعلومات التي يمكن أن يستفيد منها النظام بشكل عام وكذلك نظمه الفرعية بشكل يخدم وعلى وجه أفضل حاجات التقويم وأغراضه.

5- إن التقويم يهتم بتوفير معلومات مفيدة Useful ومناسبة لمعايير محددة ثم التوصل إليها عبر التفاعل بين المقيِّم والعميل.

6- إن التقويم يهتم بتوفير بيانات Data ومعلومات Information وصفية وتفسيرية والعلاقة بينها سواء أكان عن أشياء محسوسة أم معنوية.

7- إن التقويم يهتم بإصدار حكم Judjing، بمعنى أنه يعطي أوزانا بحسب أطر قيمية محددة، ويطور منها معايير تفيد كمعلومات ليتم ربطها بكل وحدة من الوحدات موضوع الدراسة أو الحكم.

8- إن التقويم يهتم ببدائل القرار Décision alternative التي يقصد بها مجموعة من الاستجابات البديلة لسؤال محدد في وضع قرار.

مما سبق يتضح أن تقويم الأداء واستغلال نتائجه، يعد أمراً ضروريا ولازما لحركة التسيير والتطوير والإصلاح التربوي، ولا غنى للإداري والتربوي الواعي والمسؤول عنه، إذ أنه يشكل منطلقا وقاعدة لإيجاد مناخ صحي، مهيأ للتعامل مع فكرة التغيير وما يمكن أن تشمله من بدائل التجويد.

2- التوجهات الكبرى لعملية للتقويم:

هناك دلالات مختلفة للتقويم التربوي تتفق على الاختلاف في الرؤى، ومن الأسباب البارزة لذلك، هو الاختلاف في الخلفيات أو المنطلقات النظرية للباحثين مما يستوجب العودة بالمفاهيم إلى أصولها النظرية، ومنه يمكن تقسيم الآراء إلى مجموعتين أو منحيين هما: منحى القياس ومنحى التسيير، والمقصود بالمنحى جملة من المواقف والرؤى التي قد ترقى إلى مستوى النظريات**(تلوين، 2003: 71)**.

- منحى التقويم التربوي كتكنولوجيا للقياس:

إن إشكالية التقويم ظهرت كإشكالية أساسية في الأدبيات التربوية خلال القرن العشرين إذ أصبحت القناعة السائدة هي أنّه يستحيل الحديث عن تحسين مردودية العمل التربوي وإصلاح المنظومة

التربوية بمختلف قطاعاتها بدون الحديث عن تحسين أساليب التقويم، ومن هنا أصبح التقويم تكنولوجيا، أي أساليب وتقنيات لابد من التحكم فيها من طرف الإطارات التربوية حتى بغض النظر عن أبعادها والفلسفات التي بنيت على أساسها.

– المنحى التسييري في دراسة التقويم:

وتختلف نقاط تركيزه، من حيث الخطاب النظري الذي يتبناه والفلسفة التي يحاول أن يكرسها، ويمكن تسميته بالتقويم كتسيير.

كما أن تداول الأفكار التربوية –مثل التقويم– في الغرب تظهر في شكل موجات تظهر ثم تختفي بعد مدة ويعود ذلك إلى مجموعة من الأسباب وهي كمايلي:

- يتطور التقويم بتطور الممارسات الديموقراطية كحق المواطن في رقابة مجالات توظيف الضرائب التي يدفعها للدولة.
- توسع التوجه التسييري الذي أصبح وتحت تأثير الاقتصاديات الحديثة وتوسع اقتصاد المؤسسات من أجل رفع النجاعة، يلجأ إلى التقويم الذي يسود الاعتقاد أنه في إمكانه أن يزودنا بوسائل من أجل التوظيف الأقصى للموارد المتاحة سواءاً على مستوى الفرد أو الأسرة، أو المؤسسة وبالتالي نجاعة أكبر.
- فقدان المصداقية الذي تعايشه المؤسسات الاجتماعية الكبرى في الغرب (كمرافق التعليم، ومرافق العدالة)، فجميع هذه المؤسسات أصبحت تبحث عن مبررات وجودها، فهذه المبررات التي لم تفلح في حصرها خارجها وبالتالي أصبحت وكأنها تميل إلى الانغلاق حول نفسها من خلال عملية التقويم من الداخل وكان وجودها في حد ذاته كاف لتبرير وظيفتها الاجتماعية، ومن هنا يمكن أن يطرح التقويم كظاهرة سوسيولوجية عامة وكمضامين إيديولوجية.
- إضافة الى ما سبق فان المنحى التسييري يضم مجموعة من التفرعات والاختلافات البينية، وهي تنحصر فيمايلي:*

أ– نموذج التقويم عن طريق الأهداف:

إن نموذج التقويم الذي يكون منطلقه الأهداف المرحلية أو النهائية لعملية التربية والتكوين، هو اتجاه أثرى الفكر التربوي الحديث بشكل ملحوظ، فضمنه نشأ ما يسمى ببيداغوجية الأهداف،

وبيداغوجية التحكم، ونظرية العقد البيداغوجي، وتركز هذه المقاربات على فكرة أن العمل التربوي المثالي هو العمل المبني على صياغة واضحة وعلنية للأهداف التربوية.

ب- **النموذج البنيوي في التقويم:**

إن هذا التيار يتعامل مع التقويم التربوي كبنية يمكن رسم خريطتها وكوظيفة ذات أبعاد اجتماعية وايديلوجية:

- بالنسبة لبنية التقويم فهو أداة مساعدة على اتخاذ قرارات في المؤسسة التي تطلبه أو تظهر لديها الحاجة إليه، وبالتالي يصبح دور التقويم هو عملية الكشف عن البنيات عن شكل التنظيم، ووصفه وتشخيصه عادة ما يسمى هذا الشكل بتقويم المنظومات.

ج- **النموذج السبرنيتيكي في التقويم (التقويم من أجل العلاج).**

عند تناول مفهوم السيبرنيتيك cybernétique بالتأمل نجد معناها الإغريقي (فن التحكم والتوجيه للإنسان)، فالتقويم من أجل العلاج évaluation pour la remédiation، لذا فإن تقويم وتصحيح الأخطاء التي يرتكبها المتعلم بعد كل حصة تعليمية، يعتبر الأسلوب الأمثل ومن هنا يأتي دور التقويم كتشخيص يتبع بعمل علاجي، ومنه يتحول الخطأ إلى مصدر للتعلم بدلا من أن يجلب العقوبات والتوبيخ للطالب.

د- النموذج المنظوماتي أو النسقي في التقويم: ومن خلال هذا التصوُّر يظهر التقويم التربوي كحلقات ضبطية boucles de régulation، مرتبطة بمنطق المنظومة التي تشمله أي المنظومة التعليمية التي يخدم أهدافها وليس العكس، وبالتالي وضمن هذا التصور الجديد يصبح التقويم منظومة من الظوابط التي تقوم بدور تحسين اشتغال وفعالية المنظومة التعليمية، أما عن وظائف هذه المنظومة الضبطية فتتمثل في: – تحديد النجاحات، ورصد وتحديد مواطن الفشل، وأخيرا إعادة التعديل والتصحيح في الاستراتيجيات.

3- الصعوبات التي يواجهها تقييم الأداء:

مما يجعل عملية التقويم صعبة، هو صعوبة وضع المعايير التي تتناسب والفئة المهنية، وطبيعة الأداء المنتظر منها، وعليه في كثير من الأحيان فإنَّ المدير أو رئيس المصلحة أو الشخص المكلَّف بعملية التقويم يقوم بتقويم صفات شخصية وهذا ما يعرِّض عملية التقويم إلى الكثير من

اللاموضوعية والانحراف عن الأهداف المرجوة منها ولقد لخَّص لنا (نوري، 2010: 359)، بعض الصعوبات يمكن حصرها فيمايلي:

1. التحيز من جانب المقيِّم للعوامل التي يفضلها: إذ نجد في بعض الأحيان أن المقيِّم يحب صفة الأمانة في الموظف، فإن وُجدت فيه أثناء عملية التقويم فسيعطيه درجات عالية دون النظر إلى العوامل الأخرى.
2. التأثر بسلوك الأفراد قُبيل فترة التقييم: يحدث أن يتأثر المشرف على عملية التقويم بتصرفات مرؤوسيه في الفترة الأخيرة التي تسبق مباشرة عملية التقويم، فإذا كان أداء الفرد آنذاك مناسبا فمن المحتمل أن يمنحه تقديرا مرتفعا حتى لو كان أداؤه قبل ذلك غير مرضي والعكس صحيح، فقد يكون أداء الفرد في الفترة الأخيرة ضعيفا فيتحصل على درجة ضعيفة وذلك حتى لو كان أداؤه خلال المدة التي سبقت ذلك الأداء مرتفعة.
3. التحيز الشخصي: وهو أن يتحيز المقيِّم مع أو ضد أحد الأفراد، لأسباب لا علاقة لها بالأداء، وقد يكون لعوامل تتعلق بالدين، أو الجنس.
4. الاتجاه إلى التقييم بعيدا عن الحقيقة: إذ نجد أحيانا أن المقوِّم يعطى درجات عالية لجميع الموظفين أو العكس، بحيث يعطي درجات منخفضة للجميع وهذا بطبيعة الحال بعيد عن الواقع والحقيقة وقد يعود ذلك إلى غياب المعايير أو عدم إتقانه لهذه العملية وعدم إلمامه بتفاصيلها.

من خلال ما سبق يلاحظ أن موضوع التقويم تدرَّج من حيث التطور، من تناولات تقنية إحصائية محضة في إطار حركة القياس التربوي إلى آفاق أكثر رحابة بحيث أنه أصبح يطرح كنسق ضروري للممارسة التربوية والتكوينية في إطار ما يسمى بالتقويم التشخيصي، ثم كمرافق ومساير لهذه العملية في إطار ما يسمى بالتقويم التكويني والتقويم من أجل العلاج والتصحيح، ثم التقويم من أجل الظبط والتقويم من أجل التكوين أو التقويم الذاتي كما أنه يختم الحلقة التربوية في إطار ما يسمى بالتقويم التجميعي.

ونظرا لهذا التطور والمكانة التي يحظى بها موضوع التقويم، فيمكن اعتماده كمدخل لتطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وفيما يلي نوضِّح بالتفصيل ما معنى هذا النمط التسييري وكيفية تطبيقه.

4- مفاهيم حول الجودة الشاملة

الجودة هي مجموعة المعايير والمواصفات والخصائص التي ينبغي توافرها في جميع عناصر العملية الإدارية، سواء التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة أو التقويم، وذلك لتلبية احتياجات العاملين داخل الإدارة، إضافة إلى تقديم الخدمات والإرشادات التي تساعد على تطوير العملية التعليمية والاستخدام الأمثل للموارد والإمكانيات المتاحة. (قنديل، 138:2010)

حسب (عليمات، 2004: 34-35)، فان الثقافة هي مجموعة من القيم والتقاليد والعادات والاتجاهات المشتركة، بين العاملين داخل المؤسسة والتي تعكس الطريقة التي يتصرفون بها عند أدائهم لوظائفهم ومهماتهم اليومية، ولذلك يمكن تعريف ثقافة الجودة بأنّها كل القيم والأعراف والإجراءات والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة وتسعى إلى تحسينها باستمرار.

5- العناصر الأساسية لنظام الجودة الشاملة

فان كثير من الباحثين في مجال العلوم الإدارية والتربوية حاولوا بناء نموذج للعناصر الأساسية للجودة الشاملة يرتكز على مايلي(المليجي، 58:2011):

1- المدخلات Inputs

وتعتبر هذه المدخلات من المقومات الأساسية، كما يتوقف نجاح أو فشل هذا النظام على مايلي:

- نوعية الطلاب ومميزاتهم المعرفية.
- البيئة العامة المحيطة بالمؤسسة التعليمية.
- فلسفة المؤسسة، رسالتها وأهدافها.
- الامكانيات والموارد المتاحة داخل المؤسسة التعليمية.
- السياسات المختلفة المعتمدة داخل المؤسسة.
- منظومة المعلومات، التقنيات والخدمات المتوفرة.
- طبيعة الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة.

2- العمليات

وهي جوهر نظام الجودة، حيث تتصل بطبيعة التفاعلات والأنشطة التي يتم بها تحويل المدخلات الى مخرجات، ولذلك يجب أن تتناسب مع عملية المدخلات وتتضمن مايلي:

- عمليتي التعليم والتعلم وما يشتملا عليه من برامج، مناهج، مقررات، طرق التدريس، وأساليب التقويم وغيرها.
- الأساليب والأدوات المستخدمة في نقل المعرفة، وتشتمل على الكتب ومواد التعليم وتكنولوجيا التعليم والأجهزة والمكتبة والمخابر التي تتوفر عليها المؤسسة.
- قيادة وتوجيه الأفراد العاملين للالتزام بأهداف الجودة.
- تحديد أهداف ومستويات وسياسات الجودة.
- تخطيط الجودة وتأكيدها والعمل على ضمان استمرار الجودة.

3- المخرجات

وهي النتيجة النهائية التي نتحصل عليها، بعد كل التفاعلات والنشاطات داخل البيئة التنظيمية وتتكون مما يلي:

- النتائج التعليمية(المعرفية، الاجتماعية، أخلاقية) التي تقاس باستخدام الاختبارات.
- السياسات والقواعد التي يلتزم بها الجميع عند مباشرتهم لأعمالهم.
- الخطط والبرامج الهادفة لتأكيد مفهوم الجودة.
- معايير قياس الجودة.

4- التغذية الراجعة وتتمثل في الإجراءات الخاصة بتقييم أداء النظام وأساليب تصحيحية لتحقيق الأهداف المرجوة، ويتضمن تقييم جودة المدخلات، العمليات والمخرجات، إضافة إلى مراقبة النظام وضبطه لضمان صلاحيته لأداء وظائفه وتحسينها.

6- متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والجامعي

فانه توجد تسعة محاور لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي نتناولها حسب (السامرائ، 2007: 422) كما يلي:

محور الطلبة: ويعتبرون من أبرز محاور العملية التربوية، ويمكن تحديد مؤشرات الجودة المرتبطة بهم كم ايلي:

- انتقاء وقبول الطلبة: تتمثل الانتقائية في سياسة قبول الطلبة للالتحاق بالدراسة في الكليات والمعاهد العليا إحدى الممارسات الشائعة في الجامعات والكليات، وبهذا الإجراء تتميز عن مثيلاتها الأقل انتقاءاً لطلبتها.

- كما تعتبر هذه الخطوة الأولى في جودة التعليم العالي ويتم هذا الانتقاء، من خلال اختبارات الاستعدادات الدراسية لتحديد مدى استعدادهم علميا وذهنيا للاستعاب والاستفادة من العملية التعليمية، وتختلف الجامعات في أساليب تطبيق هذا الإجراء، فمنها من يعتمد على مجموع الدرجات التي أحرزها الطالب في الامتحان الوزاري العام مع الأخذ بعين الاعتبار دروس الاختصاص وهو من أقدم واضعف أساليب القبول، وان كان لا يزال معمولا به في كثير من الجامعات وخاصة في الوطن العربي.
- نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس: إذ يجب أن تكون هذه النسبة مقبولة بالدرجة التي تضمن تحقيق فاعلية عملية التدريس، مع العلم أنه ليس هناك معيارا متفقا عليه لتحديد هذه النسبة، إذ أن ذلك يتوقف على طبيعة المادة فمثلا محاضرة في مادة إنسانية يمكن أن يحشد لها أعداداً كبيرة من الطلبة، بينما محاضرة في مادة علمية تتطلب المشاركة أو إجراء تجربة لا تتحمل أعداداً كبيرة من الطلبة، ولكن الأمر المتفق عليه انه كلما كان عدد الطلبة قليلا كان ذلك أفضل في رفع حيوية الدرس وإتاحة فرصة اكبر للطلبة للمشاركة وتبادل الأفكار وتقديم الانتقادات والأسئلة لمختلف المشاكل التي تواجههم.
- متوسط تكلفة الطالب الواحد: وتعني معدل الإنفاق على كل طالب في العام الدراسي الواحد، وحسب المرحلة التعليمية الملتحق فيها، ويعتبر هذا من أهم المؤشرات للجودة، إلا أنه ليس المؤشر الوحيد لقياسها، وذلك لان نوعية الإدارة والتشغيل والتوجيه والتحكم والتنشيط والتحفيز والكفاءة كلُّها عوامل مؤثرة في نوع الإنفاق.
- معدل عدد السنوات اللازمة والفعلية لتخريج طالب واحد، ثم يتبع ذلك حساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب والتسرب، كمؤشرات للكفاءة الإنتاجية لمؤسسات التعليم العالي.
- نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة أو الكلية لطلبتها التي تشمل الخدمات الصحية والأقسام الداخلية (مثل السكن)، والمساعدات المادية، النقل وغيرها من الخدمات التي تسهل للطالب عملية التعلم.
- الكشف عن دافعية الطلبة واستعداداتهم للتعلم وهذا يعد من العوامل التي تتوقف عليها جودة التعليم، حيث أن وجود دوافع قوية نحو التعليم سيحفز الطلبة نحو الإقبال على مواصلة الدراسة واتقانها والتفوق فيها كل حسب اختصاصه، كما تساعد الإدارة على تهيئة الظروف المناسبة للطلبة الجدد قبل الالتحاق بالدراسة، وللإشارة فقط فان الباحث خصص فصلا

بأكمله حول الدافعية وذلك نظرا لأهميتها في تحقيق الأداء المرغوب في تحقيقها سواء عند (الطلبة، الأساتذة، الإداريين، العمال).

- حساب عدد المتخرجين في الكلية إلى عدد المسجلين فيها، وضمن المدة المقررة للدراسة، اضافة الة نسبة الذين احتاجوا إلى مدة إضافية للتخرج.
- نسبة الطلبة الذين التحقوا بالدراسات العليا من الطلبة المتخرجين.
- ارتباط قبول الطلبة في الكليات بمتطلبات سوق العمل واحتياجات خطط التنمية الشاملة، على ان يكون ذلك مخططا بأسلوب يضمن تدفق المتخرجين بالكم والكيف المطلوبين وضمن فترة زمنية محددة.
- تقويم مستوى الخريج الجامعي عند مزاولته لاختصاصه في ميدان العمل، وذلك للتأكد من امتلاكه للمهارات والمعارف اللازمة في ميدان عمله.

محور عضو هيئة التدريس:

يعتبر من أهم العناصر المساهمة في إنجاح العملية التربوية والتعليمية، اذ يتوقف نجاح الكلية أو المعهد في تحقيق أهدافه الى حد كبير على ما يبذله عضو هيئة التدريس من نشاط ومقدار ما يمتلكه من كفاءات ومهارات في مادته العلمية، وقدرته على إيصالها ورغبة في إعطائها، وقد أوضحت اليونسكو أن المقصود بجودة أعضاء هيئة التدريس امتلاكه لكفايات تتصل بالمواد التدريسية، وكفايات تتصل بالطلبة، واخرى تتصل بالتخطيط للعملية التعليمية وإدارة الصف وتقويم الطلبة وممارسة علاقات إنسانية طيبة وكفايات مهنية عامة ويقوم هذا المحور عدد من المؤشرات أبرزها مايلي:

- عدد أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم الى الحد الذي يسمح بتغطية جميع الجوانب المنهجية للمواد الدراسية وحسب الاختصاص.
- الكفايات التدريسية، وهنا لابد من تحديد المعايير الخاصة بالمعارف والمهارات التي يتوقع امتلاك عضو هيئة التدريس لها.
- مستوى التدريب والتأهيل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية.
- مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.
- مقدار الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس: و لا بد من وجود معايير للحكم على جودة

الإنتاج ونوعه، ولو أن مسالة النوع يعد تقييمها من أصعب الأمور، ومن هذه المؤشرات عدد البحوث المنشورة في مجلات ودوريات علمية متميزة، وأحيانًا ينظر إلى طول المقالة وعمقها وأصالتها بالرجوع إلى آراء المحكمين لإبداء الرأي في أصالتها وجودتها ونفعها ومقدار الإضافات التي أضافها البحث إلى حجم المعرفة الموجود، أو مقدار الإسهام الذي أحدثه البحث على المستوى الاجتماعي والتكنولوجي، كما اقترح البعض استخدام مؤشرات أخرى لقياس الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس أو الباحث ومنها:

أ- **المنشورات العلمية:** أي مجموع ما أنجزه العالم أو الباحث من منشورات علمية، وقد أثار هذا المحك جدلا كبيرا في مسألتين الأولى: طبيعة العلاقة بين كم المنشورات ونوعيتها، والثانية معايير النشر العلمي ومدى تدخل العوامل غير الموضوعية في هذه العملية.

ب- **التقدير والاعتراف العلمي:** ويرتبط هذا المؤشر بثلاثة عوامل هي:

1. الانجاز ومكانة العالم في الجامعات الكبرى، ومعرفته بالعلماء الآخرين في الجامعات الأخرى.
2. عدد الجوائز الشرفية العليا التي حصل عليها العالم والتي تنتهي بجائزة نوبل.
3. العضوية الشرفية في بعض الجمعيات العلمية، أو رئاسة مؤسسات مهنية وطنية.

ج- **بعض المؤشرات الأخرى:**

1- عضوية اللجان والجمعيات.
2- المساهمة العلمية في المؤتمرات.
3- التحكيم.
4- الاشتراك في الدوريات العلمية وعضوية مجالس تحريريها.

محور المناهج الدراسية:

واهم ما يجب أن يميزه المزج بين الأصالة والمعاصرة أثناء عملية إعداده من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب، وهي من العوامل المرتبطة بجودة التعليم الجامعي، ويهدف من خلال هذا إلى تنمية قدرة الطالب على تحديد المشكلات وحلها، والفهم وحسن التقدير لخصائص المهنة وممارستها، والمقدرة على الاحتفاظ بالمهارة المهنية، إذ أن أولوية التنظيم تستدعي تحسين المناهج وأساليب التعليم والتقويم وبيئة التعلم.

محور القيادة الإدارية في الكلية: ومن بين أهم مؤشراتها:

1- التزام القيادة الإدارية العليا بالجودة وعليها يتوقف جودة أداء الجامعة والكلية.

2- مناخ العلاقات الإنسانية الطيبة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ورئاسة القسم ورئاسة الكلية، الذي يؤدي إلى أداء كفء وهذا بالطبع يحتاج إلى اتصالات جيدة بين منتسبي الكلية، وهنا إشارة إلى أهمية عنصر الاتصال كمحرك للتنظيم ككل.

3- اختيار القيادات الإدارية وتدريبهم بموجب معايير قياسية في ضوء الحاجة والتخصص.

محور الإمكانيات المادية

وتشمل جميع أنواع الأثاث والتجهيزات والمختبرات والمكتبات إضافة إلى الأجواء الفيزيقية كالتهوية والإضاءة والضوضاء ويمكن حصر جودة هذا المحور في المؤشرات التالية:

1- المبنى والإمكانات التي يتوفرعليها، وقدرته على استيعاب **أعداد** الطلبة بموجب وحدات قياسية لما يحتاجه الطالب الواحد من مساحات في قاعة المحاضرة والمختبر والمكتبة ومختلف المرافق الأخرى.

2- مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من مكتبة الكلية، من خلال توفيرها لمصادر تخصصية من كتب ومجلات ودوريات علمية والمواد المرجعية للقراءة التكميلية المرتبطة بالبرامج التعليمية والبحثية، ومدى توافر العاملين بالمكتبة ومدى المساعدة التي يقدمونها وسهولة الوصول الى المادة المطلوبة للقراء، ومدى توافر أجهزة الحواسيب لأعضاء الهيئة التدريسية وللطلبة، ويعد أقصى اختبار لكفاءة إمكانيات الكلية هو مدى توظيفها لأجهزة الحاسوب في عملية التعليم والتعلم.

3- مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من المختبرات والورش، ويجب أن تعكس المختبرات والورش متطلبات البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية، وان تدعم المختبرات والورش بأجهزة قياس وأدوات ومعدات، ذات جودة ونوعية عالية لضمان الأداء الفعال والناجح.

4- حجم الاعتماد المالي: يعتبر تمويل التعليم من المؤشرات البالغة الأهمية، ويعد أهم مدخل من مدخلات النظام التعليمي وبدونه يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، وعند كفاية التمويل المالي تقل مشكلاته ويسهل حلها، كما أن جودة التعليم تمثل متغيرا تابعا لقدرة التمويل المالي.

محور علاقة الكلية بالمجتمع المحلي:

تعد خدمة المجتمع والنهوض به من الوظائف الرئيسية للكلية ويتطلب تحقيق هذه الوظيفة، ان تضع الكلية نفسها بإمكاناتها المادية والبشرية في خدمة المجتمع بما في ذلك البيئة المحيطة بها التي تتلقى منها السند والتأييد لتحقيق أقصى ما تستطيع من نتائج في حدود امكاناتها، ويتضمن هذا المحور بعض المؤشرات وهي:

1- ربط التخصص في الكلية باحتياجات المجتمع المحيط بها.

2-ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع المحيط به، بغية ايجاد الحلول لها.

3-التفاعل بين الكلية بمواردها البشرية والبحثية، مع المحيط الاجتماعي بما يحتوي عليه من مؤسسات إنتاجية وخدماتية.

محور استقلالية الكلية:

إنَّ التحرر من الضغوط والاستقلالية، مؤشر من مؤشرات الجودة، إذ بقدر ما تتمتع الكلية من حرية في اتخاذ القرارات وحرية البحث والنشر وحرية التفكير والنقد، بقدر ما ينطلق الإبداع والابتكار وتتحررالجهود العلمية من القيود، وذلك لأنَّ الضبط الخارجي يقلل من كفاءة الكلية وفعاليتها التربوية.

كما أنَّ استقلالية الكلية وحرية البحث العلمي والتعبير عن الرأي، لا تعني التخلي عن الإشراف الحكومي ومراعاة تقاليد وعادات المجتمع الحلي الذي تنتمي اليه الكلية.

محور التنوع والتباين بين الكليات:

ويعني التنوع والتباين في نوعية المتخرجين من الكليات، ومدى ارتباط تخصصاتهم باحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، كما وكيفا، إذ لا يجب أن نجد عجزا في بعض التخصصات ولا فائضا في أخرى، يساهم في إحداث بطالة مقنعة. ولا بد من الإشارة إلى أن تدبير هذه الأمور وضبطها ليس بالأمر السهل، ولكن الاقتراب منها ليس من المستحيل.

محور تقويم الأداء: ولابد أن يتوفر على المعايير التالية:

- الحرص على سلامة أدوات التقويم وإجراءاته.
- ضرورة إشراك العاملين بشكل نظامي في عملية التقويم.
- القدرة على الاستجابة السريعة لنتائج التقويم.
- مدى فعالية التقويم في تحسين مهارات العاملين.

- شمولية عملية التقويم، وتنوع جوانبه و من بينها:

1- تقويم الخطة الإستراتيجية للجودة الشاملة.

2- تقويم الأنموذج المقترح تبنيه لإدارة الجودة الشاملة.

3- تقويم قدرة الإدارة على تطبيق هذا الأنموذج.

4- تقويم إمكانيات المؤسسة لتطبيق الجودة.

5- تقويم مخرجات المؤسسة التعليمية، من حيث قدرة المتخرج على الاندماج في سوق العمل والقدرة على التكيف مع المستجدات والانفتاح على الآخرين.

خاتمة

من خلال استعراضنا لموضوعي التقويم والجودة الشاملة، نكتشف ارتباطهما الوثيق وإمكانية اعتماد التقويم كمدخل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك لنظرا لشمولية استخدامه مع (الأساتذة، الطلبة، الإداريين، البرامج...الخ)، إلا أنّ الإشكال المطروح هو معايير التقويم المستخدمة، وعدم ملاءمتها لنوعية الاداءات المقوّمة مما يستوجب إعادة النظر فيها وتكييفها مع ما يتناسب وإدارة الجودة الشاملة من جهة، ويحقق العدالة التنظيمية لدى جميع الفاعلين داخل المؤسسة.

قائمة المراجع

1- هاني عبد الرحمان صالح الطويل، 1999، الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق، دار وائل للنشر، ط1، الأردن.

2- تلوين حبيب، عدد جوان، 2003، التقويم التربوي: تكنولوجيا أم إيديولوجيا، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

3- نوري منير، 2010، تسيير الموارد البشرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

4- علاء محمد سيد قنديل، 2010، معايير الجودة الشاملة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

5- رضا ابراهيم المليجي، 2011، جودة واعتماد المؤسسات التعليمية، طيبة للنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة.

6- مهدي السامرائي، 2007، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، الاردن.