تطوير كليات التربية بمصر في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي

د/ منى محمد الحرون *

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير كليات التربية بمصر في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي، مما تطلب تحديد معايير يتم الاستناد إليها ومتطلبات تطبيقها، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة قوامها (٩٧) متمثلة في عمداء ووكلاء ورؤساء أقسام وأساتذة ومديري مشاريع ووحدات الجودة، وتوصلت الدراسة إلى عِدة نتائج من أهمها أن متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي لتطوير كليات التربية جاءت مهمة بدرجة كبيرة لجميع محاور الاستبانة (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، التركيز على المستفيدين، تحليل المعلومات وتقييم الأداء، الموارد البشرية، العمليات، النتائج)، كما جاء توافر هذه المتطلبات بدرجة متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في كافة محاور الاستبانة في درجة أهمية للاستبانة ككل، وكل محور من محاورها تعزى لمتغير الوظيفة الإدارية لصالح من (يشغل وظيفة إدارية)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي لتطوير كليات التربية على أداة الدراسة ككل وفي كل محور من محاورها تعزى لمتغير حالة الكلية، وأخيرا تم وضع تصور مقترح لتطوير كليات التربية في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.

الكلمات المفتاحية : تطوير، متطلبات، كليات التربية، معايير بالدريج للتميز.

أولاً: الإطار العام للدراسة

المقدمة

يُعرف العصر الحالي بعصر المعرفة والثورة التكنولوجية والرقمية ولم يعد أمام المجتمعات سوى أن تنظر في أساس التقدم والتطور لتواجه تلك التحديات والتغيرات المتنوعة والمتلاحقة، ويعتبر التعليم هو الأساس للتقدم واستشراف المستقبل، وهذا بدوره يلقي مزيداً من الاهتمام بوضع الجامعات ودورها في المجتمع المعاصر، وبمستقبل التعليم الجامعي وأهدافه، والتحديات التي تواجهه، والوسائل التي تمكنه من مواجهة تلك التحديات وتطويعها لصالحه.

ويتطلب ذلك بالضرورة تحرر التعليم الجامعي من الأنماط التقليدية القائمة الآن سواء فيما يتعلق بالمناهج، أو بعض طرق التدريس مع اتساع النظر في تصور أهداف الجامعة بحيث تضفي على التعليم الجامعي طابعاً ثقافياً إنسانياً نابعاً من التجربة الخاصة ومن الاتصال بالثقافات العالمية المختلفة.

ومع تزايد التحديات التي تواجهها كليات التربية خاصة في ضوء المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي وفقاً لما قدمه تقرير التنمية البشرية في مصر لعام ٢٠٠٤ لتشخيص وتحليل مواضع قوته

* أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية - جامعة مدينة السادات ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب
البريد الالكتروني: monaelharon@yahoo.com

وضعفه وفرصه وتهديداته ، جاءت نقاط القوة متمثلة في الإنفاق الكبير على التعليم، وزيادة في استيعاب الطلاب بينما نقاط الضعف جاءت في مشكلات الموازنة، والجودة، وعوائد اقتصادية منخفضة للتعليم وسوء الإدارة، كما أن ارتفاع تكلفة توفير الخدمة التعليمية، وعدم التكافؤ بين العرض والطلب، وتقديم مواد تعليمية متقادمة بسبب التغيرات المتسارعة في العلم والتكنولوجيا، زاد من المخاطر التي تحيط بالنظام التربوي إلا أن هناك بعض الفرص المتاحة التي يمكن استغلالها في تحسين وتطوير النظام ومنها امتلاك رأس مال بشري غزير، وجود دعم من هيئات مانحة، بالإضافة إلى تزايد عدم رضا الرأي العام عن جودة التعليم يعمل كمحرك أساسي ودافع للإصلاح. (Institute of National Planning, 2004)

وبالإضافة إلى ما سبق، نجد أن مجالات الشراكة بين كليات التربية والمدارس في مصر انحصرت أغلبيتها في التنسيق بين كليات التربية والمدارس التي يتدرب فيها الطلاب على التربية العملية، وقبول المعلمين للدراسات العليا للحصول على الماجستير والدكتوراه في التربية، وإشراك جميع المعنيين في تقويم برامج التربية العملية، ومن ثم كان من الضرورة الاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة في عملية الشراكة، ومن خبرات الجامعات العربية والأجنبية في مجال الشراكة، من حيث تضمين الشركاء والموردين في وضع الخطط والأهداف الاستراتيجية التي تراعي جميع المستفيدين من العملية التعليمية، مع التزامهم بتوفير الدعم والتمويل اللازم لتلك الشراكات القائمة على المنفعة المتبادلة التي تضفي قيمة مضافة للطرفين، كما سعت جميعها إلى تطبيق البحوث والمعرفة المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، وتقديم برامج تنمية مهنية محترفة للمعلمين والإداريين، وإنشاء أسس لتنمية الشراكة البحثية بين المدارس والجامعات. (إيهاب محمد، وسهام عبد العليم ،٢٠١٠: ٥٣٢، ٥٣٧)

ومع كل هذه المشكلات والتحديات كان على كليات التربية باعتبارها أحد مراكز التعليم العالي، مواجهة هذه التحديات عن طريق الإعداد الجيد للمعلم الذي تتوافر فيه الخصائص والمستوى الذي يجعله قادراً على مواجهة هذه التحديات، والتغيرات الحالية والمستقبلية، مع توفير الأعداد اللازمة من المعلمين لسد احتياجات المجتمع وتدريبهم، لمقابلة متطلبات العصر وسوق العمل بالأعداد والنوعيات المطلوبة، أصبح من الضروري اتجاه النظام التربوي وكليات التربية على وجه الخصوص بتحسين أدائها وتطويره.

وانطلاقاً من واقع كليات التربية في مصر وسعيها لتجويد أدائها، وحاجتها المتزايدة نحو ضمان استمرار التحسن التنظيمي في جودة التعليم والخدمات الإدارية والبحوث، مما يتطلب منهجية لتقييم الأداء وتحديد الاحتياجات والعمل نحو تحقيق الأهداف والغايات الإستراتيجية، تتطلب توفير مجموعة من المعايير، والتي تحتاج إلى بعض المتطلبات لتطبيقها.

ونظراً لأن معايير بالدريج للتميز التعليمي، ساعدت برامج المؤسسات التعليمية من تحديد ومعالجة مجالات التحسين في سعيها المستمر للتميز التنظيمي، فقد وفرت هذه المعايير إطاراً لفحص دقيق لمواطن القوة ونقاط الضعف في المؤسسة، وتحديد فرص تحسين الأداء. (Brent Ruben,2001: 3)

وبشكل عام يمكن أن يُساعد تقييم التميز في التعليم العالي(Excellence in Higher Education(EHE الجامعة أو الكلية أو القسم على زيادة التركيز على الاحتياجات والتوقعات ووجهات النظر ومستويات الرضا، وتحديد نقاط القوة، والإمكانات التنظيمية، ومجالات التحسين، وتوسيع نطاق هيئة التدريس، ومشاركة الموظفين في التخطيط، وتوفير مقاييس أساسية ومعايير للمقارنة، وزيادة الالتزام بالتغيير المؤسسي، ومجمل هذه النتائج تُساعد على مواجهة التحديات الحرجة للتعليم العالي اليوم، ومع تحسين

النموذج بمرور الوقت، تم استخدامه في أكثر من ١٠٠ مؤسسة تعليمية وحقق نجاحات قوية(Ruben & Ralph ,2019: 26). ومن ثم فإن تبني معايير هذا النموذج مع توفير متطلبات تطبيقه في مؤسساتنا التعليمية، وبالأخص في كليات التربية سوف يساعدها على مواجهة التحديات، وتحسين أدائها، وتطوير مخرجاتها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

إن التراجع الرهيب في تصنيف الجامعات المصرية – والتي تعتبر كليات التربية نظاما فرعيا منها - وفقا لكل التصنيفات العالمية، والهدر الملحوظ في الإنفاق على جودة التعليم العالي دون تميز ودون القدرة على المنافسة، ومعدلات البطالة المتزايد، مما يؤكد نظرية الهدر التعليمي، وغياب الغاية من التعليم، مع ضعف الدعم المجتمعي، وغياب الشراكة المجتمعية، والعزلة المصرية عن التطورات العالمية، مع ضعف تأهيل القيادات على إدارة التميز(ميادة الباسل، ٢٠١٧، ٢-٣) يجعلها بعيدة عن تحقيق التميز أو الوصول إليه.

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن واقع كليات التربية في الوطن العربي في حاجة إلى التوسع في المباني بالمواصفات العالمية، والدعم والتمويل باستمرار، حيث إنها تعاني من ضعف مستوى مخرجاتها، وبرامجها تقليدية تفتقر لروح العصر، مع عدم وجود خطة علمية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس مهنياً(عصام عوض الله، ٢٠٠٨: ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٩). كما أن جوانب المناهج الدراسية بها قصور وحشو مشفوعاً بالإسهاب البعيد عن الواقع، وعدم التركيز على أساليب التعليم الحديثة والتقويم الشامل في عملية الإعداد الأكاديمي والمهني والميداني للمعلم (على سعيد، ٢٠١٦: ٥٢٩)

وانطلاقاً من تلك المشكلات نجد الحاجة الملحة لتطبيق نظام فعّال لتطوير كليات التربية، من خلال اعتمادها على معايير تساعدها في تحقيق ذلك، وحيث إن معايير بالدريج اثبتت فعالية في التقييم الذاتي وتحسين القدرات التنظيمية وتطوير الأداء، من ثم فهي أداة فعالة في التطوير والتحسين المستمر للمؤسسات التعليمية (Hackett, Lelia , 2001) والتي من بينها كليات التربية، كما أوصت بعض الدراسات بتطبيق معايير بالدريج للتميز لتعزيز الميزة التنافسية للجامعات- والتي من بينها كليات التربية- لتوفير خريجين لديهم المهارات والمعارف والسلوكيات التي تلبي حاجات سوق العمل(إيهاب سهمود، ٢٠١٣) ، وهو ما يعطى للدراسة الحالية أهمية في تبني معايير بالدريج للتميز التعليمي لتطوير كليات التربية، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما المتطلبات اللازمة لتطوير كليات التربية بمصر في ضوء معايير بالدريج للتميز التعليمي؟

ويقتضي الإجابة على هذا التساؤل الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الإطار النظري لنموذج بالدريج للتميز التعليمي؟

٢. ما درجة أهمية المتطلبات اللازمة لتطوير كليات التربية بمصر في ضوء معايير بالدريج للتميز التعليمي؟

٣. ما درجة توافر المتطلبات اللازمة لتطوير كليات التربية بمصر في ضوء معايير بالدريج للتميز التعليمي؟

٤. إلى أي مدى توجد فروق في درجة أهمية وتوافر المتطلبات اللازمة لتطوير كليات التربية في ضوء مدخل بالدريج للتميز التعليمي تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية (أستاذ متفرغ، أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس)، الوظيفة الإدارية (يشغل، لا يشغل)، المشاركة في وحدات ومشروعات الجودة (مشارك، غير مشارك)، حالة الكلية (معتمدة، إرجاء، غير معتمدة)؟

٥. ما التصور المقترح لتطوير كليات التربية بمصر في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الراهنة إلى تطوير كليات التربية بمصر في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف على الأسس النظرية التي تحكم نموذج بالدريج للتميز.

٢- تحديد درجة أهمية وتوافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي في كليات التربية بمصر

٤- إلى أي مدى تختلف درجة أهمية وتوافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي في كليات التربية بمصر وفق الدرجة العلمية، والمشاركة في وحدات ومشروعات الجودة والوظيفة الإدارية، وحالة الكلية.

٤- وضع تصور مقترح لتطوير كليات التربية بمصر في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.

أهمية الدراسة

يمكن أن تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية كالتالي:

١. أهمية الدراسة من الناحية النظرية (العلمية):

- أن مداخل إدارة التميز توجه عالمي تسعى المنظمات العالمية لتطبيقه.
- أن الجامعات بصفة عامة هي مصدر التغيير المجتمعي واستشراف المستقبل وإعداد الكوادر البشرية اللازمة لإحداث التنمية.
- الحاجة الملحة لتحسين وتطوير النظام الحالي لأداء كليات التربية بمصر والعمل على تعزيز مركزها التنافسي.

٢. أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية (العملية):

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية في توفير المتطلبات اللازمة لتطوير كليات التربية بمصر.
- الاستفادة من تجارب الدول المطبقة لمعايير بالدريج للتميز التعليمي، من خلال الدراسات السابقة في المجال.

منهج الدراسة وأداتها

اعتمدت الباحثة على استخدام المنهج الوصفي، ذلك لأنه يلائم طبيعة الدراسة وأهدافها، وتم تطبيق استبانة مكونة من (٦٢) عبارة على قيادات أكاديمية وإدارية من عمداء ووكلاء ومديري مشاريع ووحدات جودة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة كافة كليات التربية بمصر والتي يبلغ عددها (٢٤) كلية، بما فيها الأزهر، وقد اعتمدت الباحثة على عينة عنقودية من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في (المنيا معتمدة، حلوان إرجاء، طنطا غير معتمدة) يبلغ قوامها (٩٧) عضو هيئة تدريس من (عمداء ووكلاء ورؤساء أقسام وأساتذة ومديري مشاريع ووحدات الجودة).

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود الأربعة التالية:

- الحدود الموضوعية: متطلبات تطوير كليات التربية في ضوء معايير بالدريج للتميز التعليمي والتي تتمثل في (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، التركيز على المستفيدين، تحليل المعلومات وتقييم الأداء، الموارد البشرية، العمليات، النتائج).

- الحدود البشرية: القيادات الأكاديمية والإدارية من عمداء ووكلاء ومديري المشاريع ووحدات الجودة.

- الحدود المكانية: كليات التربية بجامعة (المنيا معتمدة، حلوان إرجاء، طنطا غير معتمدة).

- الحدود الزمنية: خلال العام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة الراهنة بصفة أساسية على المصطلحات التالية:

١- **التطوير Development:** هو"التغيير المخطط الذي يستهدف بنية المؤسسة وأساليب عملها وسلوك أفرادها لتتمكن من التكيف السريع مع التغيرات التي تحدث في بيئتها الداخلية والخارجية" (رضا المواضية، خالد صرايرة:١٩٢)

٢- **متطلبات Requirements:** هي "جملة الممارسات والأنشطة والإمكانات المادية والبشرية والمناخية، التي يلزم توفرها واستيفاؤها قبل الشروع في عمل الشيء" (على نصار، ورمضان عبد العليم ،٢٠١٢م: ٢٠٥)، كما تعبر عن "كل ما يطلب باعتباره ضرورياً لسد حاجات وتلبية رغبات".

وتعرفها الباحثة "كل ماينبغي توافره لكليات التربية من موارد بشرية، ومادية، وأنشطة وعمليات، للوصول للنتائج المرجوة".

٣- **كليات التربية Faculty of Education**: مؤسسة تعليمية يتم فيها إعداد معلم التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية والإعدادية) ومعلم التعليم الثانوي، وتتم فيها الدراسة بكافة أنواعها التخصصية والمهنية والثقافية (محمد إبراهيم، ٢٠٠٣م: ٣٢).

٤- **معايير بالدريج**: **"Baldrige Criteria** " هي "إطار إداري متكامل" أو" أداة لفهم وإدارة الأداء التنظيمي"، أو" مجموعة من الأسئلة التي توجه كيفية إدارة أي منظمة، بغض النظر عن قطاعها أو حجمها"(NIST, 2015, 1)

٥- بينما مصطلح **معايير بالدريج للتميز Baldrige Excellence Criteria** يشير إلى: "مجموعة من معايير التميز المؤسسي، وهي وثيقة يتم نشرها سنوياً من قبل المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا في الولايات المتحدة، وتستخدمها المنظمات كتقييم ذاتي لجهود إدارة الجودة الخاصة بها، وتم نشر إصدارات مختلفة من المعايير ومصممه خصيصاً لقطاع الأعمال غير الهادفة للربح، وقطاع الرعاية الصحية، وقطاع التعليم". (Olson, Lela,2009:9)

أو هو" منهجية متكاملة لإدارة المؤسسة، ينتج عنها تقديم قيمة مضافة، يمكن تحسينها باستمرار للعملاء والمعنيين، تساهم في تحقيق نجاحات مؤسسية مستمرة، مع تحسين الفعالية والقدرات المؤسسية، والتعلم المستمر للمنظمة والعاملين" (عايض، ٢٠١٧، ٦٥)

وتعرفه الباحثة بأنه" مجموعة من المعايير تساعد في تحقيق المؤسسة التعليمية الجودة في نتائجها، مع القدرة على المنافسة مع المؤسسات الأخرى وتحقيق ربحيه"

ويمكن تعريف متطلبات تطوير كليات التربية إجرائياً بأنها " جملة الشروط والممارسات والأنشطة والإمكانات المادية والبشرية والتقنية والبيئية اللازمة لتحسين أداء كليات التربية للمنافسة في سوق العمل، وذلك في ضوء معايير بالدرج للتميز التعليمي".

إجراءات الدراسة

- مراجعة الفكر التربوي في مجال معايير تميز الأداء التعليمي، والإفادة من هذا الفكر في إعداد الإطار النظري(ماهية معايير بالدريج للتميز، والقيم الأساسية لهذه المعايير، وجائزة بالدريج للتميز، وأهداف هذه الجائزة، مع عرض أهمية إدارة التميز، وذكر خصائص معايير التعلم في نموذج بالدريج، ومعايير بالدريج للتميز التعليمي، ومتطلبات تحقيقها)، وأداة الدراسة، وتفسير نتائجها.
- مراجعة الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي بشكل عام، وبكليات التربية بشكل خاص.
- تحديد المعايير التي يتم الاستناد عليها في تطوير كليات التربية، ومتطلبات تحقيقها.
- إعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس في كل من كلية تربية (المنيا، حلوان، طنطا) للتعرف على مدى أهمية وتوافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي في تطوير كليات التربية.
- حساب الصدق والثبات للاستبانة.
- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين .
- تطبيق الاستبانة بعد المراجعة على عينة الدراسة.
- تحليل نتائج الدراسة، وتفسيرها.

- وضع تصور مقترح لتطوير كليات التربية في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي، في ضوء التحليلات النظرية للدراسة، ونتائجها الميدانية.

الدراسات السابقة

سوف يتم عرض الدراسات السابقة من خلال المحاور التالية:

- **المحور الأول**: الدراسات التي تناولت نموذج بالدريج للتميز.
- **المحور الثاني**: الدراسات التي تناولت تطوير كليات التربية.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت نموذج بالدريج للتميز:

هدفت دراسة مسعود بدري وآخرون (Badri, Masood, et al, 2006) إلى اختبار العلاقات السببية التجريبية في جائزة مالكولم بالدريج الوطنية للجودة (MBNQA) لمعايير التميز في التعليم، تم التطبيق على عينة قوامها(٢٢٠) مستجيبا من (١٥) جامعة وكلية بالإمارات العربية المتحدة، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار، ونمذجة المعادلة الهيكلية أن جميع العلاقات السببية المفترضة في نموذج بالدريج هي ذات دلالة إحصائية، وتم تطوير نموذج قياس شامل يرتكز على معايير بالدريج للتميز في التعليم لـ (٣٣) عنصراً من عناصر القياس، واختبارها ووجد أنها صالحة وموثوقة، وتم تحديد القيادة كمحرك لجميع المكونات في نظام بالدريج بما في ذلك القياس والتحليل وإدارة المعرفة والتخطيط الاستراتيجي وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وإدارة العمليات.

بينما سعت دراسة أوميلير **(Aumiller, 2008)** إلى تحديد إلى أي مدى يُساعد تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء في دعم جهود التحسين المستمر للمؤسسات التعليمية بمنطقة أوربانا التابعة لمقاطعة شامبين بإلينوي، تم الاعتماد على أطر تحليلية موجهة، وتم التركيز على منظور القيادة الموزعة، وخلصت الدراسة إلى ثلاث نتائج أساسية وهي: أن معايير بالدريج ترفع سقف التحسين المستمر للمناطق التعليمية مرتفعة الأداء، التغذية المرتدة الخارجية أمر بالغ الأهمية لتوجيه جهود التحسين المستمر، وأن القيادة الفعّالة أمر لا غني عنه فهو العنصر التنظيمي الأكثر أهمية لإقامة ثقافة التحسين المستمر.

في حين هدفت دراسة منار الحسن **(Manar Al-Hasan,2008)** إلى تمثيل معايير بالدريج التعليمية كنموذج صحيح وموثوق لقياس براعة الأداء، والربط بين أبعاده الستة والبعد السابع وهو نتائج الأداء وعناصره، بالإضافة إلى التعرف على العقبات التي قد تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقامت بتطبيق استبانتين أحدهما لأعضاء هيئة التدريس من مختلف الكليات في الجامعة الأردنية مبنى على معايير بالدريج التعليمية لبراعة الأداء، والآخر للطلاب في سنتهم النهائية بكليات الهندسة والتكنولوجيا بالجامعة الأردنية، وأظهرت النتائج أن معايير بالدريج التعليمية هي مقياس صحيح وموثوق لقياس براعة الأداء في التعليم العالي، وأن بعد القيادة يعتبر المحرك الأساسي لنظام بالدريج، كما أن بعد سلوك أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية من أكثر الأبعاد تأثيراً في بعد رضا الطلبة.

أما دراسة كريمي وآخرون (Karimi, et al, 2013) فقد سعت إلى إلقاء نظرة متعمقة على جائزة بالدريج للتميز من خلال تحليل طبيعة وقوة العلاقة بين معايير بالدريج، ودور جائزة بالدريج للتميز في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة(TQM)، مع تقييم إطار جائزة بالدريج من منظور جديد، وأكدت النتائج على أن هناك علاقة قوية بين جميع معايير بالدريج، والتي تؤكد على وجه التحديد الدور القوي للقيادة في إطار

نموذج بالدريج وما يتعلق بتنفيذ ممارسات إدارة الجودة الشاملة، كما أكدت الدراسة على اتباع نهج شامل لجميع عناصر إطار نموذج جائزة بالدريج، حيث لا يكفي الاعتماد على عنصر دون الأخر لتحقيق التميز.

في حين هدفت دراسة أه تيك وستار (Ah-Teck & Starr, 2013) إلى استكشاف تقبل المديرين بمدارس موريشيوس بموريتانيا للمبادئ الأساسية الملازمة لإدارة الجودة الشاملة TQM في إطار نموذج مالكولم بالدريج MBNQA، وفق مجموعة من المعايير لتقييم الجودة التنظيمية وتحسين التعليم للارتقاء بنوعية المدارس في موريشيوس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبيان وطني لمديري المدارس وذلك لطبيعة العلاقة القوية بين القيادة والأنظمة في نموذج بالدريج، وأشارت النتائج إلى أن قادة المدارس في موريشيوس يلعبون دوراً حاسماً في التأثير على نتائج المدرسة بشكل مباشر وغير مباشر من خلال الأعمال الداخلية لنظام التعليم، وتعطي الدراسة وجهات نظر جديدة حول دور القيادة في تحسين المدرسة .

بينما سعت دراسة خوالدة (Khawaldeh ,2017) إلى معرفة تأثير تطبيق معايير نموذج بالدريج للتميز في قطاع الجامعات الخاصة الأردنية، والتحقق مما إذا كان هناك علاقة هامة بين استراتيجيات الجودة والميزة التنافسية في مجتمع الدراسة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على استبيان طُبق على عينة قوامها (١٦٠) موظف موزعين على (٦) جامعات خاصة، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التزام الإدارة العليا بالجودة، التخطيط الاستراتيجي، وكفاءة القوى العاملة مع استراتيجيات الميزة التنافسية، بالإضافة إلى التأثير الكبير لكل من معايير بالدريج للجودة والتي تشمل التزام الإدارة العليا بالجودة ورضا العملاء وتوافر المعلومات وتحليل البيانات على الميزة التنافسية لتلك الجامعات.

أما (ميادة الباسل،٢٠١٧) فقد سعت من خلال ورقة بحثية نحو إبراز متطلبات تميز الجامعات المصرية انطلاقاً من إبراز نماذج عالمية للتميز وهي معايير جائزة مالكوم بالدريج التقديرية الوطنية للتوعية والجودة بالولايات المتحدة الأمريكية، والنموذج الثاني هو المعايير الأوربية للجودة الشاملة "EFQM" وصولاً إلى أبرز أهم المتطلبات التي من شأنها أن تكون أساساً يعتمد عليه لبناء نموذج الجامعات المصرية، من خلال تحسين تنافسية الجامعة مع الجامعات الأخرى، وأن يحقق تميزها تحسين سمعة برامجها ومنتجاتها التعليمية وتدعيم توافق مهارات خريجيها مع سوق العمل ومتطلبات رجال الأعمال والاستجابة إلى متطلبات أولياء الأمور والطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة، وكيف يمكن تحقيق ذلك مع وجود بعض المتطلبات التي تحتاج لتوفير المزيد من الأموال، مقابل المطالبة بخفض الدعم الموجه من الدولة إلى الجامعات.

أما دراسة ماي، فورد وإيفانز(Mai, Ford & Evans,2018) فقد سعت إلى التغلب على القيود التقييمية للدراسات السابقة لتوفير اختبار أكثر حسماً للعلاقات السببية المتضمنة في معايير بالدريج للتميز في الأداء، واستخدمت الدراسة نماذج مسار المربعات الصغرى الجزئي معتمدة على مصدر بيانات فريد، وخلص تحليل المسار إلى تقديم دعم قوي لإطار معايير بالدريج لتميز الأداء (CPE) كما ترجمت الدراسة إطار عمل النموذج النظري إلى جهود فعالة لتحسين الجودة.

في حين هدفت دراسة هوانج، تانج، هي و لي (Huang, Tang, He & Li,2019) :إلى التعرف على العلاقة بين العناصر الرئيسية لنموذج التميز المدرسي (SEM) وتحصيل الطلاب في القراءة والرياضيات والعلوم كما تم قياسها في البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA 2012) والمسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS 2013)، على عينة من ١٦٦ مدرسة في سنغافورة، تم تحديد الاستراتيجيات والجودة والموارد

كأبعاد على مستوى هذه المدارس، تم إجراء تحليل متعدد البيانات باستخدام النمذجة الخطية الهرمية، وأشارت النتائج إلى أن استراتيجية المدرسة الثلاثية التي تُركز على (تعزيز مشاركة المعلم، والتزام الإدارة العليا للمدرسة، ومسئولية المدرسة) لها تأثير كبير على أداء الطلاب. وعلى وجه الخصوص ساهم التحسن الدراسي للمعلمين في زيادة تحصيل الطلاب، وأخيراً تعزز الأنشطة اللاصفية تنمية الطلاب وزيادة التحصيل الدراسي لديهم.

مما سبق ترى الباحثة فعالية معايير بالدريج للتميز التعليمي وموثوقية تطبيقه على المؤسسات التعليمية سواء قبل الجامعية أو الجامعية وهذا ما تناولته الدراسات السابقة، أما عن الدراسات العربية حول متطلبات تطوير كليات التربية فتناولتها من زوايا مختلفة، ويمكن توضيح بعض منها كالتالي:

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تطوير كليات التربية:

هدفت دراسة ممدوح هلالي (٢٠٠٣) إلى التعرف على متطلبات تطوير الدراسات العليا في كليات التربية بمصر في ضوء الخبرات الأجنبية وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصري، واعتمدت على المنهج الوصفي بتطبيق استبانه موجهه لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية جامعة(المنصورة والزقازيق وطنطا) وقوامها (٢٥٧) وأخرى موجهه لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السالف ذكرها وبلغ عددهم (١٥٨)، وخلصت الدراسة إلى أزمة الدراسات العليا في مصر، والتي نتجت لتعدد وجهات البحث التربوي في مصر وغياب التخطيط والتنسيق، وعدم وجود سياسة بحثية تسير وفقها الدراسات العليا باستقرار، النقص الشديد في الإمكانات متمثلة في قصور تجهيز المكتبات، وضعف تفعيل الحاسبات الآلية والإنترنت بالمكتبات، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال الدراسات العليا من خلال زيادة البعثات الخارجية، والاهتمام بشبكات الإنترنت، وربط المشكلات البحثية بمشكلات المجتمع التربوية.

أما دراسة سهير شريف(٢٠٠٥م) فقد سعت إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لإعداد الطالب المعلم في ضوء التحديات العالمية(ثورة الاتصالات، والعولمة الثقافية، وثورة المعلومات) اعتمدت على المنهج الوصفي وطبقت استبانة على عينة قوامها(٦١٤) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة عين شمس والأزهر، وأوضحت النتائج أن الإعداد الديني من أهم المتطلبات اللازمة لإعداد الطالب المعلم نحو تحمل مسئولية حماية القيم الداخلية من أي غزو، أهمية انتقاء المعلومات والاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية، توفير مكتبة بها أحدث وسائل الاتصال، والبرامج التعليمية، وأوضحت النتائج أن درجة توافر تلك المتطلبات جاءت منخفضة بصورة واضحة، وأوصت الدراسة بأهمية وضع أهداف جديدة لإعداد الطالب المعلم تتفق مع التحديات المعاصرة، وتطوير مناهج ومقررات التعليم بكليات التربية، وتوفير مصادر ووسائل تعليمية تُمكن الطلاب من استخدام تكنولوجيا المعلومات.

في حين تهدفت دراسة رضا السعيد (٢٠٠٧م) إلى تطوير برامج إعداد المعلم المعاصر بكلية التربية جامعة المنوفية في ضوء متطلبات ضمان الجودة، واعتمدت على دراسة حالة لكلية التربية جامعة المنوفية من حيث رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية، وكشفت نتائج الوثائق الرسمية المنظمة للعمل بالكلية أن الكلية تقوم بدورها في رفع المستوى المهني للمعلمين أثناء الخدمة إلا أن البرامج تفتقر التدريب على المستحدثات التكنولوجية، وأن محتوى للمقررات لا يتعرض للتغيير المستمر وفقاً لمتطلبات مهنة التعليم.

بينما سعت دراسة رضا المواضية، وعبد السلام الجعافرة، وأشرف كنعان، ومالك سليم (٢٠١٨م) إلى تقديم تصور مقترح لتطوير كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء متطلبات الجودة ومؤشرات التنافس العالمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة قوامها(٥٦) عضو هيئة تدريس من الجامعات الأردنية الحكومية، وأظهرت النتائج أن واقع كليات التربية بالجامعات الأردنية الحكومية في ضوء متطلبات الجودة جاءت بدرجة متوسطة (٢,٥٣)، وأوصت الدراسة بضرورة بناء شراكات إستراتيجية مع دول لها تجارب ناجحة في تطوير كليات التربية وفق معايير وتصنيفات عالمية.

مما تقدم يتضح قلة الدراسات المصرية التي تناولت متطلبات تطوير كليات التربية بصورة شاملة حيث تم تناولها من جانب واحد أو عِدة جوانب مختلفة ولكنها ليست شاملة، إلا أن معظمها أوصى بضرورة تطوير كليات التربية في ضوء متطلبات الجودة وفق المعايير العالمية، ماعدا ميادة الباسل هي من تطرقت لمتطلبات تميز الجامعات المصرية بشكل عام في ورقة بحثية، ولكن هذه الدراسة تسعى للوقوف على المتطلبات اللازمة لتطوير كليات التربية في مصر من خلال إطار تنفيذي للجودة الشاملة، ألا وهو معايير بالدريج للتميز التعليمي، مما يزيد من أهمية الدراسة الحالية، وفيما يلي يمكن عرض الإطار النظري للدراسة.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة

جودة التعليم العالي والتدريب أمر حاسم للاقتصادات التي تريد الارتقاء، لاقتصاد تداخلت فيه التكنولوجيا والعولمة، وهو الأمر الذي يتطلب عمال قادرين على أداء المهام المعقدة، والتكيف مع بيئة واحتياجات إنتاج متطورة، مع استيعاب أكثر في التعليم الثانوي والعالي، بالإضافة إلى التطوير المستمر لمهارات العاملين، كذلك التركيز على الابتكار واقتصاديات المعرفة، وإمكانية توليد المزيد من القيمة المضافة بدمج التكنولوجيا الحديثة وتطوير المنتجات والعمليات للحفاظ على الميزة التنافسية.(خالد عاشور، ٢٠١٨: ٧-٨)

ولقد سعى المجتمع المصري إلى التوسع في مؤسسات التعليم الجامعي لإتاحة فرص الالتحاق للأجيال الجديدة، ونتج عن ذلك زيادة في عدد حملة المؤهلات الجامعية من جملة السكان، وفي نفس الوقت لم تعكس المؤشرات الدولية تحسناً في تنافسية الإقتصاد المصري، وشهد ترتيب مصر العالمي تراجعاً في مقياس الجودة الشاملة لنظامها التعليمي لتحتل مصر المرتبة الـ ١٣١ بين ١٣٩ دولة شملها التقييم، وذلك وفقاً لما ورد في التقرير الثامن للتنافسية المصرية لعام ٢٠١٢ (أسماء البدوي، ٢٠١٢: ٧)، كما أشار دليل التنمية البشرية لعام ٢٠١٤م الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي إلى أن مصر تحتل المرتبة (١١٠) من بين (١٣٦) دولة، وأن معدل البطالة في مصر بين الشباب خلال عام ٢٠١٤م قد و صل إلى (٢٤,٨%) في الفئة العمرية (١٥ - ٢٤ سنة) مما يعني عدم توافق الخريجين مع متطلبات سوق العمل، كما كشف تقرير التنافسية العالمية حصول مصر على ٩٣ فى مؤشر التنافسية العالمية لعام ٢٠٢٠ من بين ١٤١ دولة بالعالم، متقدمة مركزا واحدا عن ترتيب العام الماضي.

لذا كان لزاما على جميع المؤسسات التعليمية وعلى رأسهم الجامعات، وبالتحديد كليات التربية ليس فقط تبني معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية، ولكن الانتقال لمرحلة التميز فيها حتى تستطيع المنافسة بخريجيها خارجيا وداخليا. حيث أكدت دراسة ميلر (Miller, 1993:179) على أن معايير بالدريج للتميز التعليمي MBNQA صورة أكبر بنفس منطق إدارة الجودة الشاملة TQM ويسهل معه تنفيذ أساليب

إدارة الجودة الملازمة لهذه المعايير مع وصول المؤسسات للتنافسية، ومن ثم سوف تتناول الباحثة ماهية معايير بالدريج للتميز، والقيم الأساسية لهذه المعايير، وجائزة بالدريج للتميز، وأهداف هذه الجائزة، مع عرض أهمية إدارة التميز، وذكر خصائص معايير التعلم في نموذج بالدريج، ومعايير بالدريج للتميز التعليمي، ومتطلبات تحقيقها.

١- نبذة عن ماهية معايير بالدريج:(NIST, 2019 a)

- هي أداة لفهم وإدارة الأداء التنظيمي، من خلال مجموعة من الأسئلة التي توجه كيفية إدارة أي منظمة، بغض النظر عن قطاعها أو حجمها.

- أسئلة المعايير تغطي جميع جوانب الإدارة: القيادة؛ تخطيط استراتيجي؛ العملاء أو المستفيدين؛ القياس والتحليل وإدارة المعرفة؛ القوى العاملة؛ عمليات؛ والنتائج.

- توفر المعايير منظورًا للأنظمة، مما يعني أنها تنظر إلى التوافق والتكامل عبر المؤسسة، وهي مقسمة إلى فئات العمليات والنتائج التي تمثل جميع مكونات نظام إدارة الأداء. تعتبر المكونات الفردية ضرورية، ولكن كيفية ارتباطها ببعضها البعض هو الذي يحدد نجاح المنظمة ونظام إدارتها بشكل عام.

- تحتوي المعايير على القيم والمفاهيم الأساسية التي تمثل المعتقدات والسلوكيات المتضمنة والموجودة في المنظمات عالية الأداء.

٢- القيم والمفاهيم الأساسية لمعايير بالدريج: (NIST, 2019 b)
تتمثل القيم الأساسية والجوهرية في معايير بالدريج في النقاط التالية:

- **منظور النظم:** يعني منظور الأنظمة إدارة جميع أجزاء المؤسسة ككل موحد لتحقيق رسالتها ورؤيتها.

- **القيادة الحكيمة:** يجب على كبار القادة وضع رؤية للمؤسسة، وخلق تركيز على العملاء، وإظهار القيم والأخلاقيات التنظيمية الواضحة والمرئية.

- **التميز الذي يركز على العملاء**: العملاء هم المحكمون النهائيون على الأداء، وجودة المنتج والخدمة، وبالتالي يجب على المؤسسة مراعاة جميع خصائص المنتجات والخدمات التي تساهم في إرضاء العملاء، وفي نجاح مستمر للمؤسسة.

- **تقييم الناس**: تُقدر المنظمة الناجحة أعضاء قوتها العاملة والأشخاص الآخرين الذين لديهم مصلحة في المنظمة، بما في ذلك العملاء وأعضاء المجتمع والموردين والشركاء والأشخاص الآخرين المتضررين من أفعالها.

- **التعلم التنظيمي والرشاقة**: يشمل التعلم التنظيمي كلاً من التحسين المستمر للمناهج الحالية، والتغيير أو الابتكار، وأن يسمح بالرشاقة والقدرة على التغيير السريع والمرونة في العمليات.

- **التركيز على النجاح**: يتطلب ضمان نجاح المؤسسة الآن وفي المستقبل فهم العوامل القصيرة والطويلة الأجل التي تؤثر على المؤسسة وسوقها، وإدارة عدم اليقين والمخاطر في البيئة، وموازنة مطالب بعض

أصحاب المصلحة على المدى القصير، مع حاجة المنظمة وأصحاب المصلحة للاستثمار في النجاح على المدى الطويل.

- **إدارة الابتكار**: الابتكار يعني إجراء تغيير ذي مغزى لتحسين المنتجات والخدمات والبرامج والعمليات، والإجراءات، ونموذج العمل، بهدف خلق قيمة جديدة لأصحاب المصلحة، ويتطلب الابتكار بيئة داعمة، وعملية لتحديد الفرص الاستراتيجية، والسعي وراء تلك المخاطر الذكية.

-**الإدارة بالواقع:** تتطلب الإدارة في الواقع قياس أداء المؤسسة وتحليله ، سواء داخل المؤسسة أو في بيئتها التنافسية. يجب أن يدعم تحليل مقاييس ومؤشرات الأداء التقييم التنظيمي والمواءمة وصنع القرار.

- **المشاركات المجتمعية**: يجب على قادة المؤسسة التركيز على مشاركة الجمهور، والنظر في رفاهية المجتمع والاستفادة منها، يجب أن يكون القادة قدوة يحتذى بها لرفاهية المجتمعات

- **الأخلاق والشفافية:** يجب أن تشدد المؤسسة على السلوك الأخلاقي لجميع أعضاء القوى العاملة، ويجب أن يكون كبار القادة قدوة للسلوك الأخلاقي، بما في ذلك الشفافية، والتواصل الصريح والمفتوح من جانب القيادة والإدارة ومشاركة المعلومات الدقيقة.

- **تقديم القيمة والنتائج**: يجب أن تختار المؤسسة وتحلل النتائج التي تساعد على تحقيق التوازن بين القيمة لأصحاب المصلحة الرئيسيين والمؤسسة. وبالتالي يجب أن تتضمن النتائج ليس فقط النتائج المالية، ولكن أيضًا نتائج المنتج والعملية؛ رضا العملاء والقوى العاملة ونتائج المشاركة؛ والقيادة والاستراتيجية والأداء المجتمعي.

٣- نموذج جائزة مالكولم بالدريج للتميز وأهدافه:

لا يمكن القول أن المعايير التي تؤسس عليها جائزة من الجوائز قد أصبحت عالمية في شموليتها أو ملزمة بأي حال من الأحوال، ولكنها تعتبر مداخل بديلة يتم تطويرها لتتوافق مع المنظمات التي سيتم التطبيق عليها، وهي بمثابة بلورة لعناصر ومبادئ التميز، حيث إن أكثر المنظمات المتميزة أو التي حصلت على جوائز التميز هي المنظمات التي تنتهج تطبيق تلك العناصر والمبادئ التي هي عبارة عن مجموعة من المعتقدات والقيم التي تسود في المنظمة التي يكون التميز هدفها، وغايتها، أما نموذج التميز هو مجموعة من الأدوات لنشر هذه المفاهيم الأساسية في المنظمة (علي بن عبود، ٢٠٠٩، ١٢-١٣).

ومن ثم تم إنشاء نموذج جائزة مالكوم بالدريج الوطنية للجودة (MBNQA) من قبل كونغرس الولايات المتحدة عام ١٩٨٧م، وسميت باسم وزير التجارة مالكولم بالدريج، ويُدير برنامج بالدريج المعهد الوطني الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا (NIST)، وكان للنموذج تأثير في الجهود الوطنية والدولية لتحديد وتشجيع تطبيق المبادئ الأساسية للتميز التنظيمي Smulowitz, S., & Connaughton, S., (Ruben, B., Russ, T., 2007:231) حيث يتم استخدام معايير بالدريج اليوم من قبل مؤسسات الأعمال والمنظمات غير الربحية والرعاية الصحية والتعليم كإطار لإدارة الأداء التنظيمي وتقييمه وتميزه، بالإضافة إلى استخدامها ليس فقط كتطبيق للحصول على جائزة مالكولم بالدريج الوطنية للجودة، ولكن كوسيلة لإدارة عمل تجاري - حتى أن مجلة الجودة تطلق عليها "خريطة طريق للمستقبل"، فهي تقدم شيئًا مختلفًا عن ستة سيجما و الأيزو وغيرها من المنهجيات والاستراتيجيات؛ كما تقدم معايير بالدريج منظورًا على مستوى المؤسسة يعمل على تحسين النظام بأكمله بدلاً من التركيز فقط على أحد جوانبها.

ويهدف هذا النموذج إلى تعزيز الأعمال التجارية في الولايات المتحدة للنهوض بالاقتصاد الوطني من خلال توفير نهج منظم للتقييم والتحسين التنظيمي وتطويره، ويمكن توضيح أهدافه بشكل أكثر تحديداً في النقاط التالية (Ruben, B., et al. 2007:231):

- تحديد المكونات الأساسية للتميز التنظيمي.
- التعرف على المنظمات التي تُثبت هذه الخصائص.
- تشجيع تبادل المعلومات من قبل المنظمات المثالية.
- تشجيع اعتماد المبادئ والممارسات التنظيمية الفعالة.

وللحصول على جائزة بالدريج يجب على المنظمة أن يكون لديها نظام إدارة متميز، يضمن التحسين المستمر في تقديم المنتجات والخدمات، عملياتها تدار بكفاءة وفاعلية، ويوفر وسيلة لإشراك وتمكين العاملين والاستجابة للعملاء وأصحاب المصلحة، ومن هنا تظهر أهمية إدارة التميز.

٤ـ أهمية إدارة التميز للمؤسسات التعليمية:

تعتبر إدارة التميز من الاختيارات الضرورية لمقابلة التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية وعلى وجه الخصوص كليات التربية، فبدون قادة يمتلكون مهارات إدارة التميز لا تستطيع كليات التربية تحقيق معايير التميز والوصول إليه، ومن ثم فهي على قدر عالٍ من الأهمية وذلك للأسباب التالية (إيهاب سهمود، ٢٠١٣، ١٤-١٦):

ـ **التغيرات السريعة:** لا يمكن لأي مؤسسة الاستمرار في نجاحها وتحقيق ميزة تنافسية، دون البحث عن أنماط إدارية جديدة، نظرا لاتسام البيئة المحيطة بها بالتغير والتطوير المستمر والسريع، وبالتالي وجب عليها التخطيط للمستقبل، والمنافسة.

ـ **المنافسة المستمرة:** حيث فرضت العولمة والثورة التكنولوجية أن يكون السوق مفتوح بدون حدود، أي منافسة مفتوحة بلا حدود، ولن تستطيع أي مؤسسة على المنافسة بدون تميز في قيادتها، وعملياتها ونتائجها.

ـ **المحافظة على المكان والمكانة للمؤسسة**: الأداء غير المتميز يفقد المؤسسة قدرتها على المحافظة على وجودها في المجال الذي تعمل فيه، ومكانتها في سوق العمل.

ـ **لا بديل عن الجودة:** أصبحت الجودة والتميز هما المعياران اللذان يبني عليه المستهلكون خياراتهم في ظل تنوع البدائل والمنافسة العالمية.

ـ **ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** تسعى المؤسسات تطوير قدراتها التنافسية من خلال تطوير قدراتها التكنولوجية.

٥ـ خصائص معايير التعليم في نموذج بالدريج للتميز التعليمي:

يمكن إجمال خصائص معايير التعليم بالنموذج كما وردت ببرنامج بالدريج لتميز الأداء التعليمي (NIST, About the Baldrige 2013–2014 Education Criteria for Performance) كالتالي:

– تُركز معايير التعليم على نتائج المؤسسة في المجالات الرئيسية التالية: (تعلم الطلاب والعمليات، المستفيدين، القوى العاملة، القيادة، التمويل والأسواق)، ويضمن ذلك أن تكون الاستراتيجيات متوازنة.

– معايير التعليم غير وصفية وقابلة للتكيف: حيث إنها لا تنص على كيفية تنظيم المؤسسة بنفس الطريقة وإنما تتيح للقائد اختيار أفضل الأدوات على سبيل المثال: (ستة سيجما، الأيزو٩٠٠٠، بطاقة الأداء المتوازن) وذلك لتسهيل التحسينات، كما أنها تركز على الاحتياجات المشتركة بدلاً من الإجراءات المشتركة، ويعزز ذلك الفهم والمشاركة ويدعم الأساليب المبتكرة، بالإضافة إلى أنها تركز على النتائج، وليس الإجراءات، أو الهيكل التنظيمي، وتعتمد في تحديد الإجراءات والأدوات والهيكل التنظيمي على عوامل مثل:(نوع المؤسسة وحجمها، قدرات ومسئوليات القوى العاملة) وتختلف هذه العوامل من مؤسسة لأخرى، وتتغير بالمؤسسة ذاتها مع تغير الاحتياجات.

– تلبي معايير التعليم احتياجات المؤسسة التعليمية: يشمل مفهوم التميز ثلاثة مكونات في معايير التعليم وهي:

- استراتيجية تقييم جيدة التصميم ومنفذة بشكل جيد.
- تحسين من عام إلى آخر في مقاييس ومؤشرات الأداء الرئيسية، وخاصة تعلم الطلاب.
- معايير التميز في الأداء مبنية جميعها على نفس الإطار المكون من سبعة أجزاء، والإطار قابل للتكيف مع متطلبات جميع المؤسسات، مع إدراك أن المؤسسات التعليمية قد تلبي هذه المتطلبات بشكل مختلف عن المنظمات في القطاعات الأخرى، حيث إن معايير التعليم تترجم اللغة والمفاهيم الأساسية للتميز التنظيمي إلى مفاهيم مماثلة في التميز التعليمي.

– تدعم معايير التعليم منظور الأنظمة لمواءمة الأهداف في المؤسسة: يتم استخدام المعايير وفق أربع مراحل وهي: (تصميم واختيار العمليات والأساليب الفعالة **"النهج"**، تنفيذ النهج مع الاتساق **"النشر"**، تقييم التقدم المحرز الخاص بالمؤسسة، بما في ذلك البحث عن فرص للابتكار **"التعلم"**، مراجعة الخطط بناء على نتائج التقييم والأداء التنظيمي، ومواءمة العمليات ووحدة العمل، واختيار أفضل مقاييس العمليات والنتائج **"التكامل"**).

– تدعم معايير التعليم التشخيص القائم على الأهداف: يتشكل نظام التشخيص من جزأين لنظام التقييم الجزء الأول يتمثل في تقييم المؤسسة باستخدام المعايير، وذلك بإنشاء ملف شخصي لنقاط القوة والفرص المتاحة للتحسين، والآخر الاستناد إلى استجابات المتطلبات الموجهة نحو الأداء "عناصر المعايير".

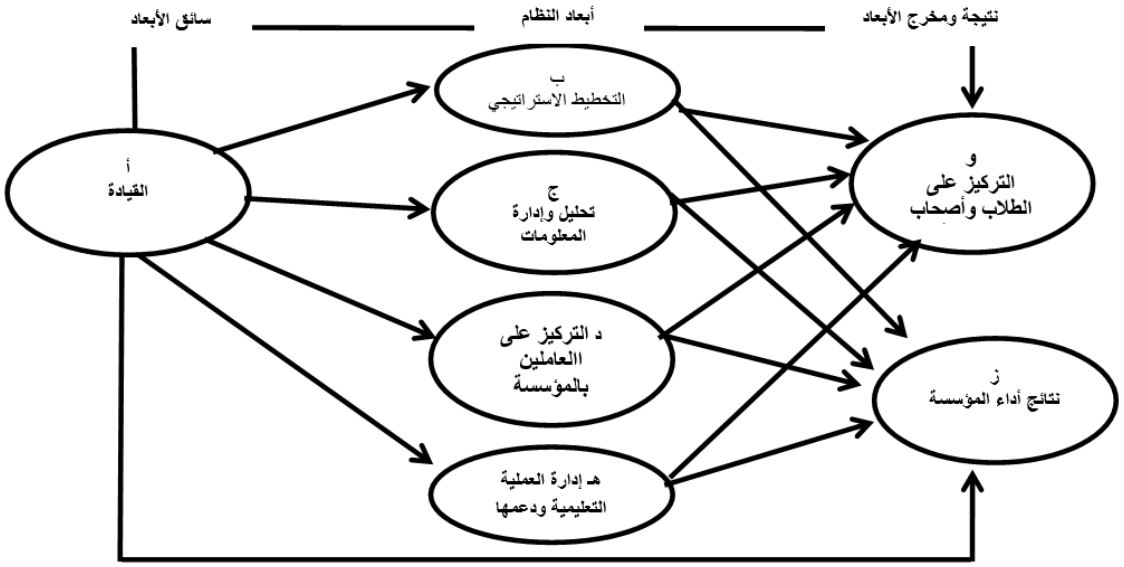
٦- معايير بالدريج للتميز التعليمي ومتطلبات تحقيقها:

تتكون معايير بالدريج للتميز التعليمي من سبعة أجزاء أساسية، يمكن توضيحها كما وردت بالنموذج كالتالي:

شكل (١)
إطار معايير بالدريج للتميز في التعليم.

Source: NIST, Baldrige Performance Excellence Program, 2017-2018 Baldrige Excellence Framework Education Criteria,

من الشكل السابق تتضح معايير النموذج في سبعة أجزاء أساسية وهي: (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، التركيز على الطلاب وأصحاب المصلحة "المستفيدين"، قياس وتحليل وإدارة المعرفة، التركيز على العاملين"القوى العاملة الموارد البشرية"، إدارة ودعم العملية التعليمية "العمليات"، نتائج أداء المؤسسة "النتائج"). وتظهر العلاقة جلياً بين معايير نموذج بالدريج للتميز التعليمي كما أوضحتها ليلا أولسون(Olson, Lela,2009:118) في الشكل التالي:



شكل (٢)

العلاقة بين معايير بالدريج للتميز التعليمي Source: Olson, Lela Marie (2009):33

يتضح من الشكل السابق أن القيادة تلعب دوراً حاسماً في تشكيل الأعمال الداخلية للمؤسسة، حتى الوصول لتحقيق النتائج، فتمثل القيادة سائق المؤسسة، والتي تؤثر بشكل مباشر على جميع أبعاد النظام بداية من التخطيط الاستراتيجي الذي يعتبر الأساس الذي يبنى عليه نجاح المؤسسة، ثم تحليل وإدارة المعلومات التي تصل إليها، مع التركيز على العاملين ورضاهم بالمؤسسة، ووصولا لإدارة العملية التعليمية ودعمها، كما أن دور القيادة لا يتوقف على أبعاد النظام، ولكن لها دور حيوي ومباشر هي وأبعاد النظام مجتمعة في تحقيق النتائج التنظيمية بما في ذلك علاقات العملاء وأصحاب المصلحة ونتائج أداء المؤسسة.

ترى الباحثة أنه من الضروري لإجراء أي تطوير بالمؤسسة وجب أولاً تشخيص أدائها من خلال التقييم الذاتي الذي يعتمد على ما يفرزه التحليل البيئي للمؤسسة من نقاط قوة وضعف وفرص متاحه وتهديدات ممكنة ومن ثم الاستناد إلى استجابات المتطلبات الموجهة نحو الأداء "عناصر المعايير"، وبهذه الطريقة يؤدي تقييم المؤسسة باستخدام المعايير إلى إجراءات تؤدي إلى تحسين الأداء وتطويره لجميع

مكونات المؤسسة وعناصرها. ومن ثم يمكن عرض لمعايير نموذج بالدريج للتميز مع توضيح متطلبات تحقيق كل معيار كالتالي:

٦-١ القيادة: القيادة الفعالة هي التي توفر التوجيه وتضمن شعوراً واضحاً ومشتركاً بالمهام التنظيمية والرؤية المستقبلية للمؤسسة، والالتزام بالمراجعة المستمرة وتحسين الممارسات القيادية والوعي الاجتماعي والبيئي (Ruben, Brent 2001:1)، كما أكد بدري وآخرون (Badri et al. 2006) على أن القيادة تعتبر المفتاح الرئيسي لمعايير بالدريج في التعليم BEC، وتقوم معايير بالدريج للتعليم بتقييم قدرة القيادة على غرس قيم الجودة والتركيز على المستفيدين من بين الموظفين وأصحاب المصلحة وتحسين أسلوبهم القيادي بشكل مستمر، وفي المؤسسات التعليمية يلهم كبار القادة القوى العاملة بأكملها ويحفزهم للمشاركة والتعلم ليصبحوا مبدعين ومبتكرين، ويجب أن يكونوا قدوة من خلال التزامهم، وسلوكهم الأخلاقي، ومشاركتهم الشخصية في التخطيط، والتواصل مع جميع الموظفين ومراجعة الأداء المؤسسي (Badri et al. 2006) .

مما سبق يتضح أن مفهوم القيادة الفعالة ينطوي على ثلاثة مفاهيم أساسية وهي: (القيادة التنظيمية، والقيادة المهنية، الأخلاق والمسئولية الاجتماعية)، ويعتبر السلوك الأخلاقي ونمذجة الدور من أهم القيم الأساسية التي ينطوي عليها مفهوم القيادة بنموذج بالدريج.

ويمكن توضيح المتطلبات الأساسية اللازم توافرها في القيادة الفعالة وما يحتاج القادة لمعرفته والقيام به كما أوضحها برنت روبن (Ruben, Brent ,2006) في الجدول التالي:

جدول رقم (١) المتطلبات الأساسية اللازم توافرها في القيادة الفعالة

الكفاءات التحليلية:

التقييم الذاتي	**وتشمل تحليل ردود الفعل والأفكار الخاصة بالأفراد**
إيضاح المشكلة	**من خلال تحديد القضايا الأساسية والمهام والمشاكل التي تحتاج إلى معالجة في موقف معين**
تحليل أصحاب المصلحة	**وذلك من خلال تقييم وجهات نظر من يحتمل أن يتأثروا بقرارات وسياسات وممارسات القائد بالمؤسسة**
التحليل التنظيمي	**بالتركيز على الصورة ككل بما في ذلك النتائج على المدى القصير والطويل بما في ذلك جميع المتأثرين من سياسات وقرارات وممارسات القيادة**
تحليل التكنولوجيا لدعم القيادة	**وتشمل تقييم التقنيات المتاحة، وتحديد نقاط القوة والضعف لدعم جهود القيادة المحتملة**
حل المشكلات	**وذلك من خلال تحليل الموقف وتحديد أساليب القيادة الممكنة وضمان متابعة مسارات العمل**
مراجعة وتحليل النتائج	**يتم استخلاص النتائج والدروس المستفادة والتي يمكن تطبيقها في موقف مستقبلي**

الكفاءات الشخصية:

القيم والأخلاق الشخصية	**من خلال الحفاظ على المعايير الشخصية والقيم الأخلاقية والمهنية**
القدرة المعرفية والإبداع	**وذلك من خلال إظهار الرؤية والابتكار**
الحماس والتحفيز	**وذلك من خلال الحفاظ على الموقف الإيجابي**
معايير عالية	**وهو أن يتوقع الأداء الممتاز منه كقائد ومن الآخرين**
المثابرة والإدانة الشخصية	**كونها مكرسة ومثابرة**
الانضباط الذاتي والثقة بالنفس	**من خلال التركيز على قدراته وضبط النفس والتركيز على قدرات الأفراد**
الأخذ بالمخاطرة	**وذلك بالحفاظ على رباطة الجأش والمرونة في مواجهة التغيير.**

كفاءات التواصل:

المصداقية والكاريزما	حيث يصبح شخص جدير بالثقة، وموثوق بأفعاله
التأثير واقناع الآخرين	يقنع الآخرين بوجهات نظر وسلوكيات وتبنى أفكار جديدة
التدخل الشخصي والتوجيه الجماعي	يضمن العمل بفعالية من خلال واحد بواحد أو انشاء مجموعات تشمل فرق العمل وفرق حل المشكلات
الاستماع، الاهتمام، طرح الأسئلة، والتعلم	وذلك من خلال حضوره بأفكاره وأفعاله وتصرفاته مع الآخرين
الخطابة، مهارات العرض، النقاش والمناقشة	من خلال تقديم معلومات فعالة في بيئة العامة من الأفراد
التنوع والتوجه بين الثقافات	وذلك من خلال تثمين العمل بشكل فعال مع كل من الرجال والنساء والأفراد من مختلف الثقافات، والتوجهات السياسية وأسلوب الحياة
نمذجة الأدوار	وذلك من خلال ممارسة القيم والسلوكيات التي ينادي بها المرء للآخرين

الكفاءات التنظيمية:

وضع الرؤية	من خلال التحفيز والتوجيه وتوفير الشعور بهدف واتجاه واحد
الإدارة والإشراف	بالإشراف على العمليات اليومية بما في ذلك الشئون المالية، الموارد المادية، والموظفين
إدارة المعلومات والمعرفة	من خلال تسهيل مشاركة المعلومات داخل المجموعات وللمؤسسة ككل
القدرة التكنولوجية	وذلك باستخدام تكنولوجيا الاتصال المناسبة لدعم مبادرات القيادة
التمكين والدعم	وهو يعتمد على تمكين الآخرين من تحمل المسئولية، والتشجيع، والاعتراف بمساهمات الأفراد والتعزيز الإيجابي لهم
التعليم والتدريب	وذلك لتشجيع تنمية كفاءة وسعة القادة والقيادة بالمؤسسة
التيسير والتفاوض	تشجيع المشاركة وفض النزاع والحل الوسط وإدارة الصراع

الكفاءات الوظيفية:

التعليم	وذلك بتوفير تعليم وتدريب رسمي ذات صلة بالكفاءات المتعلقة بالقطاع
الخبرة	أن يكون ذات خبرة سابقة ذات صلة بالقطاع
الاطلاع الواسع	لديه خبرة في توفير الكفاءات الوظيفية المناسبة والمطلوبة ووضع الشخص المناسب في مكانه
معرفة القطاع	وذلك من خلال فهم القطاع والتعرف على قضاياه والفرص والتحديات التي تواجهه
معرفة المؤسسة	وذلك من خلال فهم المؤسسة والتعرف على قضاياها والتحديات والفرص التي تمتلكها
الالمام بنوع المهمة	من خلال العمل بالأنشطة الخاصة بالمؤسسة
اللغة والمفردات	من الضروري فهم مفردات القطاع والمؤسسة التي يقودها

وأكدت دراسة وين (Winn, Richard A.,2002:164-165)على أن للقيادة التنفيذية دور حيوي في تنفيذ إطار بالدريج، وكي يكون فعّالاً يجب أن تُشارك بفعالية في الدعوة إلى مستوى عال من التفاهم، وتخصيص الموارد اللازمة، والحفاظ على اهتمام أصحاب المصلحة من الطلاب والمستفيدين والتزامهم وثقتهم، كما أن خلق الثقافة المؤسسية أمر حاسم لنجاح نموذج بالدريج، ويجب أن يكون أمراً مألوفاً بالمؤسسة قبل البدء في تنفيذ معاييره، حيث إن نظرية التغيير المؤسسي تفترض أن تغيير الثقافة المؤسسية مهمة بدرجة كبيرة وتتطلب دائماً وقتاً طويلاً.

٦-٢ التخطيط الاستراتيجي

يركز على كيفية وضع المؤسسة لاستراتيجياتها، وكيف تطور خطط العمل الرئيسية لتطبيق هذه الاستراتيجية، وآلية نشر تلك الخطط، وكيفية متابعة الأداء، وما لم تُسفر عملية التخطيط الاستراتيجي عن أهداف قابلة للقياس فمن الصعب ضمان توافق العمل على جميع المستويات في المؤسسة Hackett, Lelia,

(2001:68)، ومن ثم يمكن تناول التخطيط الاستراتيجي من جانبين هما: (تطوير الاستراتيجية، نشر الاستراتيجية) .

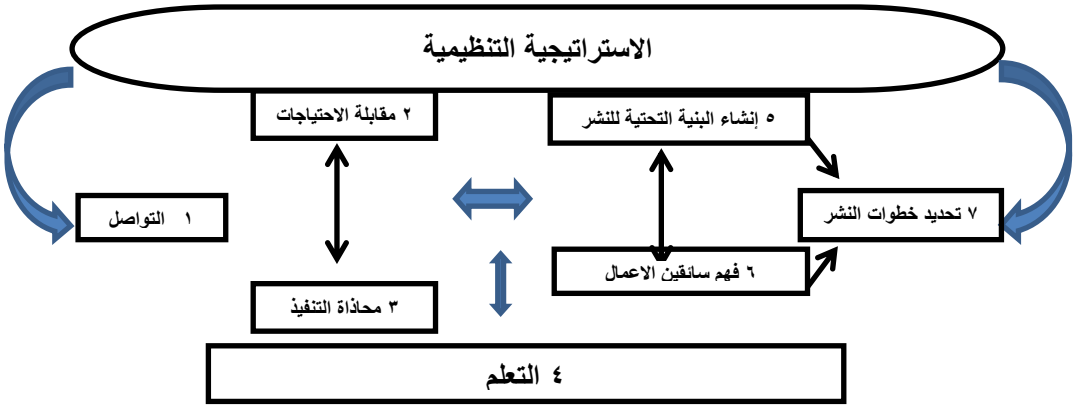
أ- تطوير الاستراتيجية: يتناول هذا العنصر كيفية تطوير نظرة المؤسسة المستقبلية، وتحديد التوجهات الاستراتيجية، وترجمة تلك التوجهات إلى أسس واضحة، وبرامج قابلة للتنفيذ وللقياس من أجل التواصل ونشر ومواءمة متطلبات العمل، كما يُركز تطوير الاستراتيجية على تحقيق قيادة تنافسية، تعتمد هذه القيادة عادة على نمو الإيرادات، وكذلك على الفعالية التشغيلية، ويتطلب ذلك إنشاء رؤية للمستقبل تأخذ في الاعتبار ليس فقط الأسواق أو القطاعات التي يمكن التنافس داخلها بل كيفية التنافس. (Hackett, Lelia , 2001:69)

مما سبق يمكن القول بأنه كي يتم تطوير استراتيجية تحمل مزايا تنافسية يلزم التحقق من توافر العناصر التالية:

- تبني القادة التوجه الاستراتيجي نحو الجودة والتميز، حيث أثبت دراسة خان ونعيم (Khan, Bilal &Naeem, Hummayoun 2018:1585) أن التوجه الاستراتيجي للجودة سواء باكتشاف قاعدة تكنولوجية جديدة وجذرية أو تغيير تدريجي في الأداء التشغيلي، فجميعهم يُسهم في نمو الأعمال المستدامة، وأكدت دراسة مان ونايجل (Mann, Robin & Grigg, Nigel,2007) على أن أطر التميز في العمل تلعب دوراً مهماً في مساعدة المؤسسات لتحقيق التميز في الأداء وتنظر العديد من البلدان إليها كمفتاح وأداة استراتيجية لتحسين القدرة التنافسية الوطنية.
- تطوير رؤية مستقبلية واضحة ومحددة تُلبي احتياجات وتوقعات أصحاب المصلحة والمستفيدين، أي تلبي احتياجات الطلاب وأولياء الأمور والمستفيدين بالمجتمع الخارجي وتوقعاتهم.
- تطوير الموارد والامكانات والسياسات التي تدعم تنفيذ الاستراتيجية مع مراعاة عدم تضارب السياسات مع الموارد.
- صياغة برامج وأهداف قابلة للقياس والتقويم، حيث يسهل على المؤسسة التعليمية تحديد ما تم تحقيقه من أهداف محرزة، ورصد التقدم المحرز للأهداف المنشودة.

ب- نشر الاستراتيجية: ويتناول هذا العنصر الآلية التي يتم بها تحقيق التوجهات الاستراتيجية، وترجمتها لخطط وبرامج قابلة للنشر والقياس والتقويم، وقد أوضح سوندرز، مان وسميث (Saunders, Mann & Smith,2008:1104) المتطلبات اللازمة لبناء استراتيجية قابلة للنشر والتنفيذ بالمؤسسة، ويمكن إجمالها في العناصر التالية:

(التواصل الفعال وذلك لضمان فهم الاستراتيجية، مشاركة نفس الأهداف للمستفيدين وذلك لضمان القبول والتكيف مع أصحاب المصلحة، محاذاة التنفيذ بحيث تتماشي الخطوات الاجرائية مع الاتجاه الاستراتيجي والتأكيد على أنها تسير بالمسار المتفق عليه، التعلم وينتج عن التقييم المستمر والتكيف مع الأحداث، إنشاء البنية التحتية للنشر وتشمل تنظيم الفرق والأدوار والمسئوليات، فهم سائقين الأعمال ويأتي بالوعي بالدوافع التجارية وأسبابها، وتحديد وجدولة المشاريع وتقييم المخاطر واختبار مقاييس الأداء)، وبيّنهم في الشكل التالي:



شكل (٣)

المتطلبات اللازمة لبناء استراتيجية قابلة للنشر والتنفيذ بالمؤسسة

Source: Saunders, Mann & Smith,2008: 1105

كما يتأثر التخطيط الاستراتيجي بقيمتين أساسيتين هما: (التركيز على المستقبل، والتركيز على النتائج وخلق القيمة)، التركيز على المستقبل يعني أن تتوقع المؤسسة العديد من العوامل مثل: (متطلبات التغييرات في التعليم والنهج التعليمية، وتوافر الموارد، وتوقعات الطلاب والموظفين وأصحاب المصلحة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس، واحتياجات التوظيف، والتطورات التكنولوجية، والأهداف الاستراتيجية، والموارد) وبالتالي يحتاج التخطيط الاستراتيجي لاستيعاب هذه التأثيرات على المدى القصير والطويل، أما بالنسبة للتركيز على النتائج تحتاج قياسات أداء المؤسسة إلى التركيز على النتائج الرئيسية وخلق قيمة للطلاب وأولياء الأمور، ودمج الاحتياجات والمتطلبات الحالية والمستقبلية، مع توافر الأهداف، والمقاييس التنظيمية، بغرض توافق جميع العمليات لضمان التحسين والتعلم المنهجي المنتظم، ومن ثم خلق القيمة لأصحاب المصلحة الرئيسيين. (NIST, 2005:18)

مما سبق يمكن القول بأن المتطلبات اللازمة لنشر السياسة والإستراتيجية تتحدد فيما يلي:

- وضع إطار لتحديد العمليات الرئيسية، والتي سيتم تقديم إستراتيجية المؤسسة من خلالها ويتحدد ذلك من خلال (استخدام العصف الذهني القائم على مشاركة الأفراد العاملين من أعضاء هيئة تدريس، وموظفين في تحديد الأنشطة والمهام والأولويات، عمل مقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور والمستفيدين الرئيسيين، والذين لديهم تأثير مباشر على عمليات المؤسسة وذلك للوقوف على أهم احتياجاتهم).
- فهم الاستراتيجية بين جميع مستويات الإدارة بالمؤسسة، يؤثر في تيسير نشرها بها، ومن ثم تتماشى الخطط التشغيلية والأنشطة اليومية مع الاتجاه الاستراتيجي.
- وضع إطار قياسي يتم من خلاله تتبع الأهداف المحققة.
- تفعيل التواصل من خلال وضع خطة اتصالات بالمؤسسة داخلية وخارجية، والتأكد من أن الاتصالات تسير في جميع الجوانب، وليست في اتجاه واحد فقط، وذلك لضمان فهم والتزام الموظفين بالاتجاه الاستراتيجي المتفق عليه.

– لضمان تنفيذ إستراتيجية المؤسسة بنجاح يلزم تخصيص الموارد بطريقة تدعم أهدافها الطويلة والقصيرة المدى، والموارد تشمل مالية ومادية وتقنية وبشرية وبالأخص الموارد البشرية التي تعتبر عنصر أساسي في صياغة وتنفيذ الإستراتيجية.

٦-٣ التركيز على الطلاب وأصحاب المصلحة (المستفيدين):

هذا المعيار يؤكد على أهمية تركيز النظام التعليمي على أصحاب المصلحة من الطلاب والموظفين وأولياء الأمور وغيرهم من المستفيدين من النظام التعليمي، وتقييم مدى رضاهم عن أداء النظام التعليمي، مع التأكيد على ضرورة إنشاء عمليات لجمع المعلومات من مختلف مجموعات أصحاب المصلحة، تلك المعلومات متعلقة باحتياجاتهم وتوقعاتهم ومتطلباتهم، والقيمة الأساسية لهذا المعيار هو التعليم المتمركز حول التعلم، وهو مفهوم استراتيجي يتطلب الحساسية المستمرة للتغيرات التي تؤثر على بيئة التعلم(NIST, 2005:21) .

مما سبق يمكن تناول هذا المعيار من جانبيين هما: (معرفة أصحاب المصلحة والمستفيدين من النظام التعليمي" كالطلاب وأولياء الأمور"، قياس رضا الطلاب وأصحاب المصلحة وعلاقاتهم بالنظام التعليمي).

أ- معرفة أصحاب المصلحة والمستفيدين من النظام التعليمي "الطلاب وأولياء الأمور والشركاء الرئيسيين": يشمل هذا البند تحديد شرائح الطلاب، ومجموعات أصحاب المصلحة، وسوق العمل، تميّز خصائص البرامج والخدمات والعروض المتاحة للطلاب طوال فترة حضورهم، يشمل ذلك فترة التسجيل بالمؤسسة التعليمية وحتى وقت مغادرتهم والحصول على شهاداتهم، ويجب أن يكون التركيز على ميزات تجعل الطلاب وأصحاب المصلحة يرغبون في التسجيل بها، ويفضلونها عن غيرها من المؤسسات التعليمية، لما تتميز به في: (المناهج الدراسية، وضع الطلاب بعد الانتهاء من تحقيق هدف المرحلة التعليمية أو التدريب، أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة، وضع الموظفين، الأنشطة اللامنهجية، والرسوم الدراسية والتكاليف الأخرى المرتبطة بها، طرق التدريس واستخدام تقنيات أحدث) (NIST,2005:21) .

وتؤكد دراسة شاناهان وجربر (Shanahan & Gerber,2004: 169) على أن تقديم الخدمة ذات قيمة مضافة للطلاب بديلة عن المال، فتلقي الطالب لخدمات تفوق التوقعات تجعلهم يريدون استخدام الخدمة مرة أخرى، والتوصية للآخرين باستخدامها، وعلى النقيض الخدمات التي لا تفي حتى بتوقعات الطلاب تتسبب في تقديم الشكاوى، ولا يوصي باستخدامها مرة أخرى بل يحذر الآخرين منها.

ب- قياس رضا الطلاب وأصحاب المصلحة وعلاقاتهم بالنظام التعليمي: وهذا العنصر حيوي في تحديد مدى رضا الطلاب عن جودة الخدمة التي يقدمها النظام التعليمي، حيث أكدت دراسة خو (Khoo,Ha,McGregor,2017:432) على أن جودة الخدمة ترتبط بشكل إيجابي مع رضا العملاء، وهذا بدوره يؤثر على رضا الطلاب بالرغبة في البقاء أو تركها ليبحث عن نظام تعليمي أفضل، بالإضافة لمجمل التوصيات التي يقدمها الطالب عن جودة الخدمة المقدمة.

ويمكن استخدام أي من الأساليب التالية أو كلها في تحديد رضا الطلاب وأصحاب المصلحة وهي: (استطلاعات رسمية وغير رسمية "التغذية المرتدة"، ومعدلات التسرب، والتغيب، وصراع الطلاب على البيانات، والشكاوى، من خلال الاتصال الشخصي، أو عن طريق البريد)، وتوفر القياسات معلومات مفيدة

حول برنامج تعليمي معين وميزات الخدمة، التسليم والتفاعلات والمعاملات التي تؤثر عليها تطوير وتعلم الطلاب الإجراءات المستقبلية لأصحاب المصلحة. (NIST,2005:22)، ويجب أن ترتبط التغذية المرتدة، واستجابات الطلاب وأصحاب المصلحة مباشرة بعمليات الأعمال الرئيسية، وترجمتها إلى معلومات يُبني على أساسها أولويات التحسين (Hackett, Lelia , 2001:72)

٦-٤ قياس وتحليل وإدارة المعرفة:

يدرس هذا المعيار كيف تُحلل وتُدير وتُحسن المؤسسة البيانات والمعلومات وأصول المعرفة (NIST,2005:23)، ويعتبر هذا المعيار وحدة المعالجة المركزية (CPU) لمحاذاة عمليات المؤسسة لتوجهاتها الاستراتيجية، وقد تكون تكنولوجيا المعلومات هي نفسها مصادر رئيسية لميزة تنافسية ونمو الإنتاجية، ويشمل أيضاً اعتبارات استراتيجية فيستخدم القادة على جميع المستويات المعلومات للتخطيط، وتحديد الاتجاه الاستراتيجي وأهداف الأداء، ومراقبة الأداء وتحديد الأولويات، وتخصيص الموارد. (Hackett, Lelia , 2001:73)

ويتطلب تحقيق ذلك المعيار تنفيذ مؤشرين رئيسيين هما: (قياس وتحليل ومراجعة الأداء التنظيمي، إدارة المعلومات والمعرفة) يمكن توضيحهما فيما يلي:

أ- قياس وتحليل ومراجعة الأداء التنظيمي:

يلخص سيمونز (Simons,2000) استخدام المعلومات في سياق قياس الأداء، في خمسة استخدامات مختلفة والتي تعكس كلاً منها وجهات النظر لقياس الأداء: (مراقبة وصنع القرار، التعليم والتعلم، الاتصالات الخارجية، المعلومات) ويشمل إما التدابير المالية أو غير المالية، وبشكل أكثر تحديداً بينها هنري (Henri ,2004:100) كالتالي:

- اتخاذ القرار ويشير إلى تحسين عمليات صنع واتخاذ القرار من خلال التخطيط (تحديد أهداف الأداء وضمان ملاءمة الموارد) والتنسيق (دمج أجزاء متباينة من الأعمال لتحقيق الأهداف)، وقد أكدت دراسة أحمد (Ahmed, Ahmed Yibrie, 2019: 251) على أهمية الإعداد المسبق للقادة وأعضاء هيئة التدريس، للاستخدام الفعّال للبيانات ونمذجة وتدريب الأقران عليها، لأنها شرط مسبق لفعالية صنع القرار القائم عليها.
- يشير التحكم إلى ملاحظة نظم الإدخال والإخراج وتحفيز وتقييم الموظفين.
- طرق اتصال القادة على جميع مستويات المؤسسة بالموظفين وتركيز الاهتمام بهم.
- يشير التعليم والتعلم إلى الفهم التنظيمي للتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية والربط بينها.
- يشير الاتصال الخارجي إلى نشر المعلومات على المكونات الخارجية وهم المستثمرين والموردين ورجال الأعمال وباقي أصحاب المصلحة.

ويرتبط بعملية القياس ربط أداء المؤسسة بأداء مؤسسات أخرى قابلة للمقارنة، حيث يشير القياس إلى تحديد العمليات والنتائج التي تمثل أفضل الممارسات، وأداء لأنشطة مماثلة داخل وخارج المؤسسة(NIST,2005:23)، ويعد القياس أيضاً وسيلة منهجية لتحقيق التحسين المستمر(Wainwright, Green, Mitchell & Yarrow,2005:41)، ومن أدوات القياس المستخدمة: (المقارنة المرجعية، وبطاقة الأداء المتوازن)، وأشارت دراسة لوسيانيتي، باتيستا، و كوفرتوس (Lucianetti, Battista &

Koufteros,2019:326) إلى أن بطاقة الأداء المتوازن BSC تستخدم عبر ثلاثة تدابير للفعالية التنظيمية وهي: (التحسينات التي تنتج عن ترجمة الاستراتيجية التنظيمية إلى أهداف تشغيلية، فهم العلاقة بين السبب والنتيجة، تعزيز التواصل الداخلي بين الموظفين) .

ومن ثم بطاقة الأداء المتوازن تشمل قياس التدابير المالية وغير المالية، ويجب الاسترشاد بالأهداف الاستراتيجية في مراجعة الأداء التنظيمي، تلك المراجعات تساهم في دعم الأداء، والأخذ بنتائج الأداء في تحديد أولويات التحسين.

ب- إدارة المعلومات والمعرفة:

يزداد الطلب على المعلومات التي تخص العمل وذلك لسرعة الظروف المضطربة، ومن هنا وجب الاستفادة من الأصول الملموسة وغير الملموسة "المعرفة" في المؤسسات وبين العملاء والموردين والشركاء، ومن ثم تصبح المعرفة عبر المؤسسة مسألة أساسية يحتاج إليها الأفراد بالمؤسسات (Yam, Chan & Chung, 2007:372) ويتطلب إدارة أصول المعلومات والمعرفة إقناع الأفراد بتبادل المعرفة فتتكون لديهم الدوافع ويتم تزويدهم بالأدوات اللازمة لتبادل المعلومات، حتى تصبح إدارة المعرفة فعّالة، وجعل المعرفة مشتركة قدر الإمكان، وبرزت أهمية الشبكات الداخلية باعتبارها أكثر الطرق فعالية لتبادل المعلومات والمعرفة بالمؤسسات، ومن ثم لابد من وجود شبكة الانترانت الداخلية، وتحديد قيمتها كأداة في إدارة المعرفة، وتتمثل أهمية وجود شبكة الانترانت بالمؤسسة في اتساق الأعمال والتفاعل، مواكبة القوى العاملة، مرونة الخدمات المحسنة، سهولة استخدام المعلومات ونشرها، الحفاظ على الكفاءة والفعالية. (Mphidi & Snyman, 2004:395)

وبشكل أكثر تحديداً بيّن كلا من بافلوفيتش، رانشيتش وباونوفيتش (Pavlović, Randić& ,2014:6 Paunović) كيف تكون تقنيات المعلومات نظام لإدارة المؤسسة التعليمية المعاصرة، وحدد عدد من المتطلبات اللازم توافرها وهي:

- الموارد المادية والتقنية: (معدات تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة).
- الموارد البشرية المؤهلة للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- في حالة تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمراقبة العمليات في المؤسسة التعليمية والتي يستخدمها القادة يجب أن تسير على النحو التالي: (عقد اجتماعات دورية واستخدام الهاتف لتسريع الاتصالات، التعامل بالبريد الالكتروني، وجود مجلدات وملفات مشتركة داخل الشبكة ويتم استخدامها من قبل نسبة صغيرة من الموظفين، وجود موقع ويب للمؤسسة التعليمية يسهل معه نقل المعلومات).
- يستخدم الموظفون نفس الأدوات لتبادل المعلومات وللحصول على معلومات عامة اعتادوا الحصول عليها بطرق اتصال متعارف عليها، ويجب أن تتصف المؤسسة التعليمية بالتنظيم من حيث تنظيم محاضراتها، وجدولة فرق أعضاء هيئة التدريس، وتحديد أهم المعوقات التي يواجهها الموظفون في عملهم، وتحديد أهم النقاط المتعلقة بالاتصالات والناتجة عن تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديداتSWOT بالمؤسسة التعليمية.

ومن ثم يعد هذا المعيار الجزء الرئيس في القياس الفاعل لأداء المؤسسة وإدارتها، ولاقتراح التحسين المطلوب في الأداء والمنافسة، أي أنه يمثل الدماغ الذي يقوم بخلق المواءمة بين عمليات المؤسسة،

وتوجهاتها الاستراتيجية، وقد تكون المعلومات والتحليل المصدر الرئيسي للميزة التنافسية ونمو الإنتاج كونها تأخذ في الاعتبار الاستراتيجية. (عواطف الحداد، ٢٠٠٩، ٨٣)

٦-٥ التركيز على العاملين بالمؤسسة التعليمية:

يركز هذا المعيار على تمكين العاملين لتطوير واستخدام كامل إمكاناتهم، وتوفير مناخ يشجع على التميز في الأداء، والمشاركة الكاملة للعاملين، حيث إنهم يمثلون النقطة المحورية في جميع ممارسات الموارد البشرية الرئيسية (Hackett, Lelia , 2001:75)، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

أ- نظم العمل:

ويقصد بها كيف يتم تنظيم وإدارة العمل والوظائف، وكيف تتم عملية التمكين وتوزيع خبرات القوى العاملة بشكل منصف، وتعزيز المشاركة والتعلم التنظيمي (NIST,2005:25). ولقد أشارت نتائج دراسة أبوعلوش، عبيدات، ترحيني، مسعدة والبادي (Abualoush, Obeidat, Tarhini, Masa'deh & Al-Badi 2018:232) على أن نشر مفهوم تمكين الموظفين يتم من خلال تعزيز قيمهم التنظيمية، وتفويض الصلاحيات لهم، والمشاركة في صنع القرار، ودعم التعاون والثقة المتبادلة، كما ينبغي تعزيز بيئة دعم التمكين من خلال التعاون بين الإدارات المختلفة وتبادل المعلومات وتوفيرها في الوقت المناسب لكل موظف وفقاً لاحتياجاته.

ب- تحفيز أعضاء هيئة التدريس والموظفين:

يتناول هذا العنصر التدريب واكتساب المعارف والمهارات التي يحتاجها الموظفون اعتماداً على طبيعة عمل المؤسسة ومسئوليات الموظفين والمرحلة التي يمر بها، ودور ذلك في تحفيز الموظفين نحو تطوير أدائهم وتعزيز الأداء وتقييمه.

ويؤكد ذلك المعيار على أهمية إشراك الموظفين والمديرين في تصميم التدريب وينطوي ذلك على تحليل الوظيفة، وفهم أنواع ومستويات المهارات المطلوبة، وتوقيت التدريب، ومجمل الاحتياجات التدريبية التي تشملها المؤسسة وتمس الموظفين (Hackett, Lelia , 2001:77). وقبل القيام بعملية التدريب واختيار أساليبه يجب أولاً تحليل الاحتياجات، وتحديد واضح للمشكلات التي من المتوقع حلها بالتدريب، فيستخدم لمعالجة المعرفة، وتنمية المهارات المطلوبة لدى الموظفين، وتجرى العديد من أنشطة التعلم داخل التدريب، بالإضافة إلى أنه يمكن تقييم مهارات القيادة لدى الموظفين وقدرتهم على العمل الجماعي من خلال التدريب (Ibrahim, Boerhannoeddin & Bakare, 2017:393,401)

ج- رضا أعضاء هيئة التدريس والموظفين:

وتشمل جميع العوامل المحددة التي قد تؤثر على رضا أعضاء هيئة التدريس والموظفين وهي: (تدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين وفرص التطوير الوظيفي، بيئة العمل وظروفه، تمكين أعضاء هيئة التدريس والموظفين، عبء العمل، التعاون والعمل الجماعي، مجالات الاتصالات، الأمن الوظيفي، تكافؤ الفرص، التعرف على الخدمات والفوائد) مناهج دعم أعضاء هيئة التدريس وتشمل تقديم المشورة والتطوير الوظيفي، خدمات التوظيف، الأنشطة الترفيهية والثقافية، ساعات العمل المرنة، الإجازات، واستحقاقات التقاعد بما في ذلك الرعاية الصحية) (NIST,2005:27) .

وأشارت نتائج دراسة بشير ولونج (Bashir & Long 2015: 1239) على العلاقة الإيجابية بين التدريب والالتزام العاطفي للموظفين بالمؤسسة ورضاهم عنها، كما أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم

دوافع كبيرة للمشاركة في التدريب والأنشطة التنموية لديهم شعور قوى بالانتماء إلى مؤسستهم والشعور بالأمن الوظيفي للبقاء بالمؤسسة، كما يزيد ذلك الالتزام بدعم الإدارة لهم في عمليات التدريب. وعلى العكس إن لم ينبع التدريب من الاحتياجات التدريبية لأصحاب المصلحة والمعنيين من الطلاب والموظفين وليس تدريب لمجرد شغل وظيفة معينة، فإنه سوف يلقى عدم الرضا منهم (Skinner, Saunders & Beresford,2004:191)

ويمكن التعرف على مؤشرات التحفيز والرضا من خلال أساليب عِدة منها: (بيانات حول السلامة والتغيب، معدل الدوران الوظيفي، التظلمات، تكاليف التأمين، الإضرابات والإجراءات الوظيفية الأخرى، مجموع الاستبيانات حول رضا أعضاء هيئة التدريس والموظفين والتعرف على الاتجاه التنظيمي لديهم) (NIST,2005:27)، وفي ضوء نتائج الاستبيانات يمكن التعرف على نقاط الضعف ووضع أولويات التحسين لمعالجة مشاكل أعضاء هيئة التدريس والموظفين وذلك لتأثيرهم المباشر على نتائج الأداء التنظيمي.

٦-٦ إدارة العمليات "دعم وإدارة العملية التعليمية":

يتناول هذا المعيار إدارة عملية التعليم ودعمها وتنقسم إلى:

أ- عمليات تتمركز حول التعلم:

يتم فيها تفسير التعليم على نطاق واسع فقد يشمل: (البرامج التعليمية، العروض والدورات، البحث والتواصل، المشاريع التعاونية، والبرامج والدراسات الخارجية) (NIST,2005:28)، ويتطلب تعزيز عمليات التعلم في المؤسسة التعليمية، إدارة مستمرة للتعلم بحيث لا تصبح المؤسسة التعليمية معزولة عن بيئتها، ولا تفقد قدرتها على تكامل المعرفة واستغلال الأنشطة جنباً إلى جنب مع آليات التعلم. (Benoliel, Ramat-Gan & Schechter,2017:878)

واستجابة للضغوط الاجتماعية والسياسية، يجب على قادة المؤسسات التعليمية بناء مبادرات لتحسينها، والتي تلبي احتياجات طلابها والمجتمع، ومن ثم يجد المديرون والقادة أنفسهم أمام تحدى حقيقي في القدرة على ترويج التعلم التنظيمي من خلال التكامل الفعال للمعرفة الداخلية(استغلال)، واكتساب المعرفة الخارجية القيمة (الاكتشاف) (Benoliel, Ramat-Gan & Schechter,2017:888)

ويتضح تأثير إدارة العملية التعليمية من خلال التحسين المستمر لنتائج أداء الطلاب وتحسين نوعية البرامج التعليمية وهذا ما أكدت عليه دراسة ألفاريز غارسيا، ريو راما وسيمونيتي (Álvarez-García, Río-Rama & Simonetti,2017: 701) في أن تأثير إدارة العمليات يتضح من خلال التحسين المستمر، ومن ثم كان من الضروري تتبع نتائج التحسين في أداء الطلاب وفي البرامج التعليمية.

ب- عمليات الدعم والتخطيط التشغيلي:

عمليات الدعم الرئيسية تُركز على التعلم والتي تقدم: (برامج تعليمية، خدمات طلابية، عروض، إدارة المشاريع، والخدمات الإدارية الأخرى) (NIST,2005:30)، وتتطلب الشراكة الفعّالة الالتزام المشترك من قبل الطرفين، والذي يولد إيجابية في تنفيذ إجراءات البرنامج، التعاون وصنع القرار المشترك لتخطيط برامج الإعداد، تخصيص الموارد لتنفيذ برامج الشراكة، المساءلة المشتركة عن نجاح برنامج الشراكة (Fry, Collins & Iwanicki, 2012: 76)، وغالباً ما تدار الشراكات من خلال أصحاب المصلحة بالاعتماد على معلوماتهم حول عمليات المؤسسة على حد سواء الداخلية والخارجية (Bryde, David

(James,2003:234)، وهذا ما أكدت عليه دراسة باكلوند، كرونيير، وساندوكسفيست (Backlund, Chronéer & Sundqvist, 2015:256) أنه لتحقيق منظور الكفاءة والفعالية في قدرات إدارة الأداء يجب أن يشمل أساليب تقييم المشروعات والبرامج من مردود أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين على حد سواء .

ومن ثم تساعد المعلومات المحصلة من أصحاب المصلحة للعمليات داخل وخارج المؤسسة في دعم وتحسين وإعادة تصميم مفتاح العمليات الرئيسية.

٦-٧ نتائج الأداء التنظيمي:

تبحث تلك الفئة عن نتائج تحسين أداء المؤسسة والتعرف على مفاتيح التحسين وفق نتائج تعلم الطلاب، والنتائج التي تركز على الطلاب وأصحاب المصلحة، النتائج الخاصة بالميزانية والمالية، والأداء بالسوق، ونتائج أعضاء هيئة التدريس والموظفين، الأداء العملي، والقيادة والمسئولية الاجتماعية، ويتم فحص مستويات الأداء بالنسبة للمؤسسات المماثلة والمنافسة لها – المقارنة المرجعية. (NIST,2005:31)

وتوفر تلك المقاييس التقدم في الوقت الفعلي لتقييم وتحسين العمليات والمنتجات والخدمات، بما يتماشى مع استراتيجية العمل الشاملة (Hackett, Lelia , 2001:81)، ويمكن تناول كل من تلك النتائج على حِدة فيما يلي:

أ- نتائج تعلم الطلاب:

حيث أكدت دراسة بريدي (Priddy,2007:58) على أن المؤسسات الأكاديمية تعمل بشكل أفضل عندما يتم فهم التقييم بشكل صحيح، وتقييم تعلم الطالب نفسه بالنهاية، كما أن المسئولية المشتركة والقدرة الجماعية مهمة في تحسين الأداء، وفهم أفضل لعملية التقييم، وأكدت على الحاجة إلى إعلام الجمهور وأصحاب المصلحة الآخرين بما يتعلمه الطلاب.

وقد أكد دليل نموذج بالدريج في التعليم على أن نتائج تعلم الطلاب يجب أن تحظى بشمولية التقييم بدءاً من التقييمات الأولية لتعلم الطلاب والمتمثلة في الاختبارات، وانتهائها بارتباط نتائج تعلم الطلاب الرئيسية بمتطلبات الطلاب، وأرباب العمل، وأصحاب المصلحة وتوقعاتهم، ويتم الحصول على تلك التوقعات والمتطلبات من خلال تقييم مستويات أداء المؤسسة التعليمية الحالية وتشمل كذلك نتائج أداء الخريجين الجدد. (NIST,2005:31)

ب- نتائج تُركز على الطلاب وأصحاب المصلحة:

يرتبط ذلك المؤشر بدرجة كبيرة بالمؤشر السابق في أنه يحدد طرق جمع البيانات اللازمة عن ملاحظات الطلاب وأصحاب المصلحة وتقييمهم العام لعمليات التعليم والتعلم، ومؤشرات رضاهم من عدمه، والمقارنة بالمؤسسات التعليمية المماثلة والمنافسة لهم، وبالتالي تعكس المعلومات والبيانات الرضا المقارن (وعدم الرضا). (NIST,2005:32)

كما أنه لا يمكن تحقيق الرضا إلا من خلال توفير كامل الخدمات التي تلبي احتياجات وتوقعات أصحاب المصلحة (Shanahan & Gerber,2004:170)، وأكدت دراسة خو (Khoo, Ha & McGregor,2017:433) على أن أكثر أبعاد جودة الخدمة تأثيراً هو درجة الموثوقية في خدمات المؤسسة،

إذ يمكن قياس جودة الخدمات من خلال تتبع درجة موثوقية الطلاب في خدمات المؤسسة التعليمية من خلال استبيانات للطلاب والخريجين الجدد للتعرف عن مدى رضاهم على خدمات المؤسسة وأدائها، وإجراء مقارنات مرجعية مع مؤسسات مماثلة لها.

وفي ذلك أشارت دراسة شرباتي، الحيلة وأبوسيمة (Sharabati, Alhileh & Abusaimeh, 2019: 320) إلى أن جميع أبعاد جودة الخدمة تؤثر على رضا الخريجين، كما يساهم أصحاب المصلحة في تحسين جودة الخدمة واكتساب استراتيجيات تنافسية مناسبة.

كما تُشير نتائج دراسة سلطان وونغ (Sultan & Wong,2014: 487,501) إلى أن الطلاب ينظرون إلى الخدمات التعليمية بطريقة مماثلة بالمقارنة مع الخدمات التجارية، فيعتبر رأي الطلاب من أعلى خدمات التعليم، ويؤدي لإظهار نوايا سلوكية إيجابية تجاه المؤسسة التعليمية، كما أن المعلومات – الاتصالات التسويقية والخبرة السابقة - تعد سوابق جودة الخدمة المدركة وهو بناء لديه ثلاثة أبعاد: (الأكاديمية والإدارية والمرافق)، ومن ثم ينتج عنها الثقة والرضا .

ج- نتائج الميزانية والسوق:

وتتضمن نتائج الميزانية، نفقات البرامج، الميزانية السنوية الزيادات أو النقصان، الموارد المعاد توجيهها إلى التعليم من المناطق الأخرى، نمو المنح الدراسية، النسبة المئوية لميزانية البحث، الرسوم الدراسية ومستويات الرسوم، والمصروفات التعليمية والإدارية العامة، كما يجب أن تتعلق التدابير بالميزانية ونهج الإدارة المالية الموصوفة، وقد تتضمن تقديم خدمات على شبكة الانترنت أو التعلم عن بعد (NIST,2005:32) .

كما يشمل هذا العنصر المعلومات التي تعكس البيانات المالية للمؤسسة وأداء السوق، والتدابير المالية والسوقية الرئيسية التي تتبعها القيادة العليا على أساس مستمر لمراقبة الأداء العام للمؤسسة، ويمكن أن تشمل مقاييس الأداء المالي العائد على حقوق الملكية الفكرية، والعائد على الاستثمار، الربح التشغيلي، ربح التنبؤ بالموثوقية، ومقاييس السيولة، والأنشطة المالية الأخرى (Hackett, Lelia , 2001:83) ، ولاختبار صحة الاستراتيجية المالية يلزم إجراء تحليل مالي رفيع المستوى حيث إن نجاح الأعمال يعتمد على الأداء الكلي للمؤسسة وليس فقط أداء قسم أو قطاع بها(Calandro Jr. & Flynn,2007:411) .

د- نتائج أعضاء هيئة التدريس والعاملين:

يتناول هذا المؤشر نتائج أعضاء هيئة التدريس والموظفين في المؤسسة التعليمية، تلك النتائج متعلقة برضاهم وتطوير وتحسين الأداء والفعالية، وقد تتضمن نتائج المدخلات مثل تدريب أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، ومدى فعالية التدريب (Hackett, Lelia , 2001:83)، وتشمل كذلك التعاون والعمل الجماعي، وتبادل المهارات والمعرفة عبر وظائف العمل ووحداته، بالإضافة إلى توفير مؤشرات إضافية لأداء نظام العمل مثل تبسيط الوظيفة وتصنيفها وكذلك التناوب الوظيفي (NIST,2005:33)، ويتطلب ذلك تعزيز بيئة دعم التمكين من خلال التعاون بين الإدارات المختلفة وتبادل المعلومات من خلال نظام المعلومات والتي توفر المعلومات في الوقت المناسب وفقاً لاحتياجات كل موظف، تعزيز التواصل، توفير الأدوات اللازمة لتطوير مهارات الموظفين، وبناء قدرات الموظفين وزيادة قدراتهم على استخدام شبكات المعلومات الأنترنت والأنترانت وهي شبكات المعلومات الداخلية والخارجية (Abualoush, Obeidat, Tarhini, Masa'deh & Al-Badi 2018:232)

كما أن منهجيات التدريب والمهارات المكتسبة والمعززة من خلاله تؤثر بالضرورة على أداء الموظفين، وتطور من قدراتهم (Ibrahim, Boerhannoeddin & Bakare, 2017:391).

ه- نتائج الفعالية التنظيمية:

يصف هذا المؤشر نتائج الأداء الرئيسية والتي لم يتم تناولها بالعناصر السابقة حيث تساهم بشكل كبير في تحقيق أهداف المؤسسة(Hackett, Lelia , 2001:84) ، وبشكل أكثر تحديداً نتائج الأداء التنظيمي وعمليات التشغيل الرئيسية، وينبغي أن توفر أساس تشغيلي لتحسين نتائج تعلم الطلاب، والنتائج التي تركز على الطلاب وأصحاب المصلحة، ونتائج السوق والميزانية (NIST,2005:34) .

وفي هذا الصدد اتفقت نتائج دراسة يوبادايا، منير وبلونت (Upadhaya, Munir & Blount,2014:866) في أن الفعالية التنظيمية تتحقق من خلال التركيز بشكل أكبر على التدابير غير المالية –التركيز على الطلاب وأصحاب المصلحة والموظفين- بجانب التدابير المالية والمتمثلة في الميزانية، وأكدت على أن مقاييس الأداء المناسبة لتلك التدابير استخدام بطاقة الأداء المتوازن .

كما أثبت دراسة جها، بوتنورو، سارين وشاجو (Jha, Potnuru, Sareen & Shaju,2019) أن حق الموظفين في التعبير يزيد من مستوى مشاركتهم، وذلك يعزز مساهمتهم في تحقيق الفعالية الشاملة للمؤسسة .

وأشارت دراسة عبد الرحمن، نغ، سامباسيفان وونغ (Abd Rahman, Ng, Sambasivan & Wong,2013:472) أن تدريب الموظفين ونقل المعرفة تؤثر على الفعالية التنظيمية وتساعد في تحسينها وتطبيق المعرفة وحمايتها، وأوصت المؤسسات بضرورة ابتكار وحدات تدريبية تبعاً لاحتياجات الموظفين، وخلق بيئة من شأنها أن تشجع الموظفين المدربين على تطبيق مهاراتهم –المعرفة- ، وضرورة وضع سياسات للاحتفاظ بهؤلاء الموظفين .

و- نتائج القيادة والمسئولية الاجتماعية:

ويناقش هذا البند نتائج (ثقة أصحاب المصلحة والطلاب ومقاييس السلوك الأخلاقي، نتائج توصيات المراجع الخارجي، ودرجة استجابة كبار القادة لتلك الأمور، نتائج الامتثال القانوني، طرق معالجة المتطلبات الموصوفة، نتائج الصحة والسلامة المهنية، الإبلاغ عن نتائج أعضاء هيئة التدريس والموظفين، نتائج المواطنة التنظيمية، نتائج معالجة دعم المجتمعات الرئيسية) (NIST,2005:34) .

وفي هذا الصدد أكدت دراسة ألين، اتوه، وجونج (Allen, Attoh & Gong,2017:585) أن تعزيز المسئولية الاجتماعية يجعل الموظفين أكثر التزماً بالمؤسسة، والقيادة القائمة على المسئولية الاجتماعية تشمل تعزيز الالتزام بالعمل مع خطة استراتيجية تدعم المشاركة في المجتمع، رعاية التفكير الابداعي والمهارات المهنية مع القيادة التجريبية، وتعزيز الوعي القيادي بحل المشكلات العقلاني (Huda, Teh, Muhamad & Nasir,2018:20) .

كما أشارت دراسة ليثوود، صن، وماكولو (Leithwood, Sun & McCullough, 2019) إلى تأثير القيادة التعليمية بقوة في تحصيل الطلاب، والاتساق في التأثير على استجابات أعضاء هيئة التدريس لمبادرات التغيير، سواء كان مصدر المبادرة هو (المقاطعة) الحكومة أو قائد المؤسسة التعليمية، وأوضحت دراسته اتساق المناطق التعليمية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا في العديد من

نفس المسئوليات منها: (تعيين الرئيس التنفيذي "المشرفين والمدراء"، وضع السياسة المقاطعة، مساءلة المدير التنفيذي عن تنفيذ السياسات، وضع ميزانيات المنطقة).

٧- مؤشرات التميز في كليات التربية في مصر:

هناك ارتباط وثيق بين الجودة والتميز، حيث تعتبر الجودة بداية الطريق للوصول للتميز، والتميز هو أعلى درجات الجودة، و للتعرف على مؤشرات تميز كليات التربية وما وصلت إليه، يجب أن تجتاز هذه الكليات الخطوة الأولى في التميز وهي حصولها على الجودة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٢)
كليات التربية التي حصلت على الجودة

م	الكلية / الجامعة	نوع الاعتماد	قرار الاعتماد	تاريخ الاعتماد
١-	كلية التربية / جامعة الوادي الجديد	مؤسسة	معتمدة	٢٠١٩/٩/٢٥
٢-	كلية التربية / جامعة المنيا	مؤسسة	معتمدة	٢٠١٨/٣/١٣
٣-	كلية التربية / جامعة المنصورة	مؤسسة	معتمدة	٢٠١٧/٨ /١٤
٤-	كلية التربية / جامعة عين شمس	مؤسسة	معتمدة	٢٠١٧/٨/١٤
٥-	كلية التربية / جامعة مدينة السادات	برنامج إعداد معلم الجغرافيا	معتمدة	٢٠١٧/٧/١٩
٦-	كلية التربية / جامعة حلوان	مؤسسة	مهلة لاستيفاء جوانب القصور	٢٠١٩/٩/٢٥
٧-	كلية التربية / جامعة الزقازيق	مؤسسة	مهلة لاستيفاء جوانب القصور	٢٠١٧/٨/١٤
٨-	كلية التربية / جامعة الفيوم	مؤسسة	مهلة لاستيفاء جوانب القصور	٢٠١٧/٨/١٤

الجدول من تصميم الباحثة

المصدر: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، قرارات مؤسسات التعليم العالي.

يتضح من الجدول السابق مايلي:

- عدد كليات التربية التي تقدمت للاعتماد (اعتماد/أو إرجاء)، هي (٨) كليات بنسبة (٣٣،٣%) من إجمالي كليات التربية في مصر.

- عدد كليات التربية التي حصلت على اعتماد مؤسسي، وخطت أولى خطوات التميز، هي(٤) كليات بنسبة (١٦،٦٦%) من إجمالي عدد كليات التربية على مستوى الجمهورية

- عدد الكليات التي حصلت على اعتماد برامج هي كلية واحدة وهي كلية التربية جامعة مدينة السادات، بنسبة (٤،١%) من إجمالي عدد كليات التربية في مصر.

- عدد الكليات التي حصلت على اعتماد مؤسسي أو برامجي(٥) كليات، بنسبة (٢٠،٨)% من إجمالي عدد كليات التربية.

- عدد الكليات التي تقدمت للاعتماد، وأعطيت مهلة لاستيفاء جوانب القصور(٣) كليات، بنسبة (١٢،٥%) من إجمالي عدد كليات التربية في مصر، وحتى تاريخه لم تحصل على الاعتماد.

– نسبة كليات التربية التي بدأت طريقها للجودة والتميز هي نسبة ضئيلة جداً، وتؤكد على أن كليات التربية لازالت بعيدة عن تحقيق التميز، حيث إنها عاجزة عن تحقيق الجودة، والوصول للاعتماد.

وبناءً على ماسبق فإن مستوى معايير التميز في كليات التربية منخفض، حيث إن غالبية الكليات بنسبة ٧٩،١٦% لم تحقق معايير الجودة التي تعتبر أساساً لمعايير التميز.

وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع إلى:

– اللوائح والتشريعات التي قد تحد من حريات الجامعات، وكليات التربية، ويظل جميع العاملين بها من قيادات وأعضاء هيئة تدريس مقيدون بهذه اللوائح مما قد لايعطي فرصة على التجديد والإبداع والابتكار.

– قلة التمويل المقدم من قبل الدولة للجامعات، مما يؤثر سلبا على توافر الإمكانات والمتطلبات اللازمة لتحقيق الجودة ومن ثم التميز.

– عدم وضوح الخطط الاستراتيجية.

– ضعف قدرة بعض القيادات على عرض المهام التنظيمية والرؤية المستقبلية للكليات بصورة واضحة.

– صعوبة نجاح القيادات في غرس ثقافة واضحة، ومستمرة لإدارة جودة شاملة، ومراقبة الأداء الإداري، والالتزام بالمراجعة المستمرة، والتحسين للممارسات القيادية، مع تحمل المسئولية تجاه الجميع داخل الكلية .

– قلة تبني القادة التوجه الاستراتيجي نحو الجودة والتميز.

– ضعف تشجيع العمل الجماعي بين العاملين، فالقائد هو من يحفز العاملين على المشاركة والتعلم المستمر.

– صعوبة توافر قيادات تنافسية، تسعى لنمو الإيرادات، وتضع في اعتبارها إنشاء رؤية للمستقبل ليس فقط للقطاعات التي يمكن التنافس معها، بل كيفية التنافس.

– صياغة برامج وأهداف غير قابلة للقياس والتقويم، حيث يصعب على المؤسسة التعليمية تحديد ما تم تحقيقه من أهداف محرزة، ورصد التقدم المحرز للأهداف المنشودة.

– قلة الاهتمام برضا أصحاب المصلحة (طلاب - أعضاء هيئة تدريس- عاملين - أولياء أمور – مجتمع خارجي...الخ).

– ضعف التركيز على عمليات إدارة المعرفة داخل الكليات.

– تحدي تقنية المعلومات والاتصال في إدارة الكليات، والاعتماد على التكنولوجيا كعامل أساسي في جميع عملياتها.

– ضعف التركيز على نتائج الأداء سواء الخاصة بالطلاب، أو الميزانية، أو سوق العمل.

- قلة عدد وحدات متابعة الخريجين، وأن وجدت لا تستطيع القيام بالعمل المطلوب منها.

وبناءً على ماسبق:

- يجب على كليات التربية التي قطعت شوطا كبيرا من الجودة ووصلت للاعتماد، التطلع للتميز.

- ضرورة تبني كليات التربية معايير للتميز قد أثبتت نجاحا وفاعلية، على المستوى العالمي مثل معايير بالدريج للتميز التعليمي، والتي تعتبر إطاراً أكثر شمولاً يضمن تحقيق الجودة، ويحقق الميزة التنافسية والربحية لهذه الكليات، من خلال خريج مواكب للمتطلبات سوق العمل.

- لذا تسعى هذه الدراسة من خلال الجانب النظري والتطبيقي، إلى تطوير كليات التربية في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي، حتى تستطيع تحسين وتطوير مدخلاتها وعملياتها، وضمان جودة وتميز خريجيها.

ثالثاً: الجانب الميداني للدراسة:

ويتضمن أهداف الجانب الميداني، مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها، والنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي وتفسيراتها.

- **أهداف الجانب الميداني للدراسة**:

هدف الجانب الميداني للدراسة للكشف عن درجة أهمية متطلبات تطوير كليات التربية في ضوء معايير بالدريج للتميز التعليمي، بالإضافة إلى التعرف على درجة توافرها في كليات التربية، وما إذا كانت درجة التوافر تختلف وفق الدرجة العلمية، والوظيفة الإدارية، والمشاركة في المشروعات، وحالة الكلية، ووصولاً لتحديد تلك المتطلبات.

- **إعداد أداة الدراسة**

مر إعداد أداة الدراسة التي اعتمدت عليها الدراسة بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: تم تحديد أبعاد الاستبانة من خلال الاطلاع على معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي، وتم من خلالها تحديد أبعاد الاستبانة السبعة التالية: القيادة – التخطيط الاستراتيجي – التركيز على المستفيدين – تحليل المعلومات وتقييم – الموارد البشرية – العمليات – النتائج.

المرحلة الثانية: عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية، لتحديد مدى وضوح العبارات وحسن صياغتها، ومدى تمثيلها للبعد المرتبطة به، وحذف وإضافة ما يراه السادة المحكمين مناسبا من مفردات أو تعديلها. وفي ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمين أجريت التعديلات اللازمة، لتأخذ الأداة صورتها النهائية.

المرحلة الثالثة: تقنين الاستبانة والتحقق من مدى الصدق والثبات للاستبانة من خلال:

- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: يسعي هذا النوع من صدق الاتساق الداخلي إلى تحديد قيمة العلاقة الارتباطية بين درجات كل محور مع باقي المحاور وبين الاستبانة ككل، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان لحساب معامل الارتباط، وتتضح النتائج في الجداول التالية:

جدول (٣) قيم معاملات الصدق الارتباطي بين محاور الاستبانة والاستبانة ككل

	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المحور السادس	المحور السابع	الاستبانة ككل
المحور الأول: القيادة	٠,٤٧**	٠,٥٥**	٠,٦٢**	٠,٦٩**	٠,٧**	٠,٥٢**	٠,٦٧**
المحور الثاني: التخطيط الاستراتيجي	--	٠,٥٧**	٠,٥٢**	٠,٤٢**	٠,٨٢**	٠,٧٦**	٠,٨٤**
المحور الثالث: التركيز على المستفيدين	--	--	٠,٦٦**	٠,٥٢**	٠,٤٦**	٠,٦٢**	٠,٧٣**
المحور الرابع: تحليل المعلومات وتقييم الاداء	--	--	--	٠,٧٥**	٠,٥٣**	٠,٦٦**	٠,٧٤**
المحور الخامس: الموارد البشرية	--	--	--	--	٠,٥٩**	٠,٥٢**	٠,٦**
المحور السادس: العمليات	--	--	--	--	--	٠,٦٤**	٠,٧٣**
المحور السابع: النتائج	--	--	--	--	--	--	٠,٦١**

** دال عند مستوى (٠,٠١).

نستنتج من نتائج الجدول السابق أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق الارتباطي، مما يعزز نتائج صدق المحكمين.

- **ثبات الاستبانة:** لحساب ثبات الاستبانة تم الاستعانة بمعامل ألفاكرونباخ لتحديد قيمة معامل الثبات، وذلك للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها على حدة، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٤) معاملات ثبات استبانة الدراسة ككل ولكل محور من محاورها الثلاثة على حدة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	قيمة معامل الثبات
المحور الأول: القيادة	٨	٠,٧٧٣
المحور الثاني: التخطيط الاستراتيجي	١٠	٠,٩٤٣
المحور الثالث: التركيز على المستفيدين	٩	٠,٨٥٩
المحور الرابع: تحليل المعلومات وتقييم الاداء	٨	٠,٨٦٢
المحور الخامس: الموارد البشرية	١١	٠,٨٧٨
المحور السادس: العمليات	٩	٠,٧٦٣
المحور السابع: النتائج	٧	٠,٩٢٤
الاستبانة ككل	٦٢	٠,٩٥٣

ومن نتائج الجدول السابق يتضح أن معاملات ثبات استبانة الدراسة ككل ولكل محور من محاورها على حدة مقبولة مما يشير إلى إمكانية الوثوق في نتائج تطبيقها على عينة الدراسة.

- **المرحلة الرابعة: وصف الاستبانة في صورتها النهائية**

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين هما:

الأول: استمارة بيانات شخصية ووظيفية خاصة بأفراد العينة " الدرجة العلمية، الوظيفة الإدارية، الوحدات أو المشاريع المشارك بها".

الثاني: اشتمل على (٦٢) عبارة تقيس كل واحدة منها درجة أهميتها ودرجة توفرها بكليات التربية، وزعت على الأبعاد السبعة للاستبانة وهي: القيادة: وتتضمن (٨) عبارات وأرقامها من (١-٨)، التخطيط الاستراتيجي وتتضمن (٨) عبارات وأرقامها من(٩-١٨)، التركيز على المستفيدين وتتضمن (١٠) عبارات وأرقامها من(١٩-٢٧)، تحليل المعلومات وتقييم الأداء وتتضمن (٨) عبارات وأرقامها من(٢٨-

٣٥)، الموارد البشرية وتتضمن (٨) عبارات وأرقامها من(٣٦-٤٦)، العمليات وتتضمن (٨) عبارات وأرقامها من(٤٧-٥٥)، النتائج وتتضمن (٨) عبارات وأرقامها من (٥٦-٦٢).

- **الأساليب الاحصائية المستخدمة بالدراسة الحالية:**

تم الاستعانة بالمعالجات الاحصائية المتوفرة عبر برنامج SPSS v22 لحساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات، والأوزان النسبية، والانحرافات المعيارية، وكا٢، ومعامل ألفا، ومعامل ارتباط سبيرمان، لحساب الصدق والثبات، وتم استخدام T-test للتعرف على الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، واختبار ANOVA لتحديد معنوية الفروق بين متوسطات ثلاث عينات مستقلة فأكثر، وتحديد مستويات دلالتها، اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق.

- **تقدير الأوزان النسبية لمستويات الاستجابة بالاستبانة:** التقدير الكمي لمستويات استجابة عينة الدراسة تبعا لمقياس ليكرت الثلاثي، ومدى المتوسطات وأوزانها النسبية كما يلي:

جدول (٥)

معايير الحكم على مستوى أهمية وتوافر متطلبات تطبيق معايير نموذج بالدريج

درجة الأهمية	درجة التوفر	الدلالة الكمية	مدى المتوسطات	الوزن النسبي
كبيرة	كبيرة	٣	من ٢,٣٤ إلى ٣	٧٧,٦٨ % : ١٠٠ %
متوسطة	متوسطة	٢	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤	٥٥,٣٤ % : ٧٧,٦٧ %
ضعيفة	ضعيفة	١	من ١ إلى أقل من ١,٦٧	٣٣,٣٤ % : ٥٥,٣٣ %

- **مجتمع الدراسة وعينتها**: تألف مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية والإدارية بكافة كليات التربية بمصر والبالغ عددها (٢٤) كلية، وتم اختيار عينة عنقودية متعددة المراحل، المرحلة الأولى عنقودية بسيطة، حيث أمكن عن طريقها اختيار جامعة من كل منطقة جغرافية، جنوب وسط، شمال، بطريقة عشوائية بسيطة وبناءً عليه تم اختيار الثلاث جامعات وهي جامعة (طنطا، والمنيا، وحلوان)، وفي المرحلة التالية تم اختيار كليات التربية بطريقة عشوائية طبقية بسبب اختلاف طبيعة الكليات بالجامعات؛ طب، صيدلة، تربية، هندسة، تجارة وهكذا، وكذلك لاختلاف طبيعة كليات التربية وحجمها من جامعة إلى أخرى، ومن منطقة لأخرى، مع مرعاة أن تكون ممثلة لكليات (معتمدة، إرجاء، لم تتقدم)، وفي المرحلة الأخيرة تم اختيار أعضاء هيئة التدريس والقيادات بطريقة عشوائية بسيطة والبالغ عددها (٩٧) من القيادات الأكاديمية والإدارية بكليات التربية والتي تتناسب مع طبيعة الدراسة ومتغيراتها، ويوضح الجدول التالي رقم(٦) توزيع العينة تبعا لبعض المتغيرات:

جدول (٦) عينة الدراسة وتوزيعها تبعا لبعض المتغيرات

م	المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
١	الدرجة العلمية	١: أستاذ	٥١	٥٢,٥ %
		٢: أستاذ مساعد	١٤	١٤,٤ %
		٣: مدرس	٣٢	٣٣,١ %
٢	الوظيفة الإدارية	١: يشغل	١٨	١٨,٦ %
		٢: لا يشغل	٧٩	٨١,٤ %
٣	المشاركة في وحدات ومشاريع الجودة	١: يشارك	٥٢	٥٣,٦ %
		٢: لا يشارك	٤٥	٤٦,٤ %
٤	حالة الكلية	١: معتمدة	٣٠	٣٠,٩ %
		٢: إرجاء	٣٦	٣٧,١ %
		٣: لم تتقدم	٣١	٣٢ %
	الإجمالي		٩٧	١٠٠ %

رابعا: نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة عن مجموعة من النتائج سوف يتم عرضها وفق الترتيب التالي:

- النتائج الخاصة بدرجة أهمية متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز لتطوير كليات التربية بمصر
- النتائج الخاصة بدرجة توافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي لتطوير كليات التربية بمصر.
- النتائج الخاصة بوجود فروق في درجة أهمية، وتوافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي لتطوير كليات التربية بمصر تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس)، الوظيفة الإدارية (يشغل، لا يشغل)، مشاركة الكلية في مشروعات ووحدات الجودة (مشارك، غير مشارك)، حالة الكلية (معتمدة، إرجاء، غير معتمدة).

وفيما يلي تفسير هذه النتائج:

النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول: درجة أهمية متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي لتطوير كليات التربية بمصر، من خلال استجابات أفراد العينة على الاستبانة بصورة كلية، وعلى كل محور من محاورها، ويوضحها الجدول التالي رقم (٧):

جدول (٧)

استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل، وعلى كل محور من محاورها من حيث درجة الأهمية لمتطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي

م	المحاور	التكرارات والنسب المئوية	مستويات الأهمية			المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة الكيفية	كا٢
			كبيرة	متوسطة	قليلة						
١	القيادة	ك	656	96	24	2.81	%93.8	0.52	4	كبيرة	925.5 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	85	12	3						
٢	التخطيط الاستراتيجي	ك	790	162	18	2.79	%93.2	0.62	5	كبيرة	1042.4 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	81	17	2						
٣	التركيز على المستفيدين	ك	664	194	15	2.74	%91.4	0.68	7	كبيرة	772.2 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	76	22	2						
٤	تحليل المعلومات وتقييم الأداء	ك	625	124	27	2.77	%92.4	0.63	6	كبيرة	796.4 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	81	16	4						
٥	الموارد البشرية	ك	914	132	21	2.83	%94.6	0.96	2	كبيرة	1332 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	86	12	2						
٦	العمليات	ك	728	131	14	2.82	%93.9	0.68	3	كبيرة	1007.9 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	83	15	2						
٧	النتائج	ك	584	88	7	2.85	%94.9	0.6	1	كبيرة	862.3 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	86	13	1						
	الاستبانة ككل	ك	4961	927	126	2,80	%93.5	3.55	--	كبيرة	6699.7 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	82	15	3						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– أن متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي لتطوير كليات التربية جاءت مهمة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٠)، وبمقارنته بمقياس ليكرت الثلاثي تقع في مستوى الاستجابة الكبيرة والتي يمتد مداها من (٢,٣٤ إلى ٣)، كما حيث حصل معيار النتائج على الرتبة الأولى بين المعايير بمتوسط حسابي(٢,٨٥)، وانحراف معياري قليل (٠,٦)، أى مهمة بدرجة كبيرة، في حين جاء

معيار التركيز على المستفيدين في الرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية بمتوسط (٢,٧٤)، وانحراف معياري(٦،٨)، أي مهمة بدرجة كبيرة.

– جاءت الدلالة الإحصائية لقيم معامل مربع كاي (كا^{2}) لكل محاور الاستبانة وللاستبانة ككل دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح مستويات الاستجابة الكبيرة، أي أن درجة أهمية متطلبات تطوير كليات التربية في ضوء معايير بالدريج للتميز التعليمي من وجهة نظر أفراد العينة في مستوياته المرتفعة والكبيرة.

– وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع للأسباب التالية:

– اتفاق القيادات الأكاديمية والإدارية على أهمية متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي ودورها في تطوير أداء كليات التربية، حيث أثبتت العديد من الدراسات فعاليته في تميز الأداء التعليمي ومنها دراسة أوميلير (Aumiller, 2008: ii-iii) والتي أكدت على أن معايير بالدريج ترفع سقف التحسين المستمر للمناطق التعليمية مرتفعة الأداء، ودراسة منار فايز الحسن (Manar Fayez Al-Hasan,2008:xi,xii) التي أكدت نتائجها على أن معايير بالدريج التعليمية هي مقياس صحيح وموثوق لقياس براعة الأداء في التعليم العالي .

– أن ضبط كليات التربية لاستراتيجيتها وسياساتها، والتزام قيادتها، وتحفيزها لأفرادها، والتحسين المستمر لعملياتها، وجعل رضا أصحاب المصلحة(طالب – ولي أمر - ....) محور اهتمامها، كلها معايير أساسية تبنيها يحقق نتائج متميزة وفعالة لها، على كل المستويات الداخلية والخارجية.

– وعي القيادة الأكاديمية والإدارية بأهمية معيار النتائج والذي حصل على أعلى درجة أهمية بمتوسط حسابي(٢،٨)، حيث جاء استطلاع رأى القيادات الأكاديمية والإدارية بالكلية عن مستوى أداء الكلية في الرتبة الأكثر أهمية بمتوسط (٢،٩)، وهذا يدل على وعي القيادة بأهمية متابعة مستوى أداء الكلية، حيث إنه من أهم أدوار القيادة للوصول إلى تحقيق الأهداف، وتحقيق التميز لذا يجب اعتماد أساليب وإجراءات داخلية من قبل القيادات لمتابعة أداء الكلية بشكل عام، وتحديد فرص التحسين، واتخاذ القرارات المناسبة لضمان استمرارية تطوير الأداء، بهدف الوصول لأعلى معدل من التميز، كما أن الاستفادة من تحليل نتائج أراء الطلاب في تطوير مستوى الأداء التعليمي لأعضاء هيئة التدريس جاءت مهمة بدرجة كبيرة بمتوسط(٢,٨)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة منار فايز الحسن من أن بعد التأثير على الطلاب وأصحاب المصلحة والسوق من أكثر الأبعاد تأثيراً على بعد نتائج الأداء، وأن بعد سلوك أعضاء الكلية من أكثر الأبعاد تأثيراً في بعد رضا الطلبة ككل، وعنصري رضا الطلبة، وجودة التدريس بشكل منفصل (Manar Fayez Al-Hasan,2008:xi,xii)

– وجود بعض القناعات لدى القيادات الأكاديمية بأهمية تصميم البرامج الدراسية لكلية التربية بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل وقد جاءت بمتوسط (٢،٨)، وفقاً لتقدير ليكرت الثلاثي فهي مهمة بدرجة كبيرة، ولعل ذلك يرجع لوعى القيادات الأكاديمية باتجاهات الجودة ومبادئها حيث من أهم مبادئها التركيز على المستفيدين والتي تعمل دائماً على مقابلة احتياجاتهم وتوقعاتهم، مما يزيد من حصة المؤسسة بالسوق، وفي هذا الاتجاه أكدت دراسة فالح عبيد الله خوالدة (Faleh Obeidallah Khawaldeh ,2017: 218) على التأثير الكبير لكل من معايير بالدريج للجودة والتي تشمل التزام الإدارة العليا بالجودة، ورضا العملاء، وتوافر المعلومات، وتحليل البيانات على الميزة التنافسية للمؤسسة، ومن ثم عن طريق التركيز على المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، الشركاء والموردين) يمكن من خلالها زيادة الميزة التنافسية لكليات

التربية، والعمل على توافق توقعات القيادات الأكاديمية بكليات التربية مع توقعات المؤسسات التعليمية التي يعمل بها خريجي كليات التربية .

النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني: درجة توافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي لتطوير كليات التربية ، من خلال استجابات أفراد العينة على الاستبانة بصورة كلية، وعلى كل محور من محاورها، ويوضحها الجدول التالي رقم (٨):

جدول (٨)

استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل، وعلى كل محور من محاورها من حيث درجة التوافر لمتطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي

م	المحاور	التكرارات والنسب المئوية	مستويات التوفر			المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة الكيفية	كا٢
			كبيرة	متوسطة	قليلة						
١	القيادة	ك	153	580	43	2.14	%71.4	0.74	1	متوسطة	622.2 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	20	75	5						
٢	التخطيط الاستراتيجي	ك	107	795	68	2.04	% 68	0.86	2	متوسطة	1034.4 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	11	82	7						
٣	التركيز على المستفيدين	ك	21	746	106	1.9	%63.4	1.95	6	متوسطة	1079.6 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	3	85	12						
٤	تحليل المعلومات وتقييم الأداء	ك	132	505	139	1.99	%66.4	0.94	5	متوسطة	351.9 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	17	65	18						
٥	الموارد البشرية	ك	114	717	236	1.88	%62.8	0.58	7	متوسطة	571.5 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	11	67	22						
٦	العمليات	ك	196	465	212	2.00	%66	0.36	4	متوسطة	156.5 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	22	53	24						
٧	النتائج	ك	175	346	158	2.03	%67.5	0.45	3	متوسطة	95.4 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	26	51	23						
	الاستبانة ككل	ك	898	4154	962	1.99	%66.3	2.8	--	متوسطة	3457.6 دالة عند مستوى (٠,٠١)
		%	15	69	16						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– أن درجة توافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي لتطوير كليات التربية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي(١,٩٩)، ووزن نسبي(٦٦،٣)، كما حصل معيار القيادة على الرتبة الأولى من حيث التوفر بمتوسط(٢,١٤)، وانحراف معياري(٠،٧٤)، وبمقارنته بمقياس ليكرت الثلاثي تقع في الاستجابة المتوسطة والتي يمتد مداها من(١,٦٧إلى أقل من ٢,٣٤)، وجاء معيار الموارد البشرية في الرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر بمتوسط (١،٨٨)، وانحراف معياري(٠،٥٨)، وهو يقع أيضاً في مستوى الاستجابة المتوسطة.

- جاءت الدلالة الإحصائية لقيم معامل مربع كاي (كا٢) لكل محاور الاستبانة وللاستبانة ككل دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح مستويات الاستجابة المتوسطة، أي أن درجة توافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي لتطوير كليات التربية من وجهة نظر أفراد العينة في مستوياته المتوسطة.

وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع إلى:

– التزام قيادة كليات التربية بأخلاقيات مهنة التعليم باعتباره قوة لأعضاء المجتمع التعليمي حيث جاءت متوفرة بمتوسط (٢,٤٢)، إلا أن وعي القيادة بمعوقات التغيير واستراتيجيات مواجهتها جاءت بمتوسط (١,٨٨)، بدرجة متوسطة ولكنها في الرتبة الأخيرة بين عبارات معيار القيادة وهذا يعنى أن القيادات بحاجة إلى تدريب خاص باستراتيجيات التغيير والتحول لأنهم الأساس في عملية التغيير ولهم دور حاسم في نجاح تلك العملية وهذا ما أكدت عليه دراسة جين كلود أه تيك وكارين ستار (Jean Claude Ah-Teck and Karen Starr) حيث أشارت نتائجها إلى أن القادة يلعبون دوراً حاسماً في التأثير على نتائج المؤسسة التعليمية بشكل مباشر وغير مباشر من خلال الأعمال الداخلية لنظام التعليم. (Jean Claude Ah-Teck and Karen Starr, 2013, 680)

– تبنى كليات التربية التي بها برامج معتمدة أو التي تسعى لاعتماد برامجها لأسلوب فرق العمل لأداء المهام والمسئوليات، جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٠٥)، ولعل ذلك يرجع لضعف وعي أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بأهمية العمل الجماعي التعاوني، وثقافته مع ضعف تشجيع القيادات له، وإن كان يوجد فرق العمل ظاهريا دون اقتناع من المشاركين، لذلك ينبغي نشر ثقافة العمل الجماعي وروح الفريق وانجاز المهام والمسئوليات في ضوء توزيعها كلٌ في مكانه وفق اختصاصاته .

– تقييم أداء العاملين بكليات التربية جاء في الرتبة الأخيرة بين عبارات الموارد البشرية بمتوسط (١,٧٢) أي بدرجة متوسطة وقد يرجع ذلك لثقافة أعضاء هيئة التدريس حول تقييم الطلاب لأدائهم، حيث إنه من ضمن أساليب تقييم الأداء الموضوعية تطبيق استبيانات على الطلاب تقيس رضا الطلاب عن أداء أعضاء هيئة التدريس، فمن ناحية يرفض غالبية أعضاء هيئة التدريس التقييم من قبل طلابهم، ومن جهة أخرى عدم موضوعية وحيادية الطلاب في عملية التقييم، وفي هذا الاتجاه أكدت دراسة منار فايز الحسن (٢٠٠٨م) إلى أن سلوك أعضاء الكلية من أكثر الأبعاد تأثيراً في بعد رضا الطلبة ككل وعنصري رضا الطلبة بجودة التعليم وجودة التدريس (Manar Fayez Al-Hasan,2008:xi,xii). كما أن عملية التقييم أيضاً تشمل تقييم رؤساء الأقسام لأعضاء هيئة التدريس، ويجب مطابقة نتائج تقييم الأداء مع خطط التطوير الوظيفي لعضو هيئة التدريس أو الهيئة المعاونة أو الموظفين والإداريين، وفي ضوئها يمكن تحديد ما إذا كان الشخص جاهزاً لتحمل المسئوليات أو يحتاج لتدريب وتطوير مهارات أخرى.

• **النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول " متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي لتطوير كليات التربية بمصر تعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية - الوظيفة الإدارية - المشاركة في وحدات ومشاريع الجودة، حالة الكلية) من حيث (الأهمية/التوافر):

١- **النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث الأهمية والتوافر تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد - مدرس):

أ- النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث الأهمية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، يوضحها الجدول التالي رقم(٩):

جدول (٩)

متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة الأهمية تعزى لمتغير الدرجة العلمية

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	القيادة	بين المجموعات	١٩,٠٥	٢	٩,٥٣	١,٦٤	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٥٤٦,٨	٩٤	٥,٨٢		
		الكلي	٥٦٥,٩	٩٦			
٢	التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	١٢,٦	٢	٦,٣	١,٣٣	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٤٤٤,٥	٩٤	٤,٧٣		
		الكلي	٤٥٧,١	٩٦			
٣	التركيز على المستفيدين	بين المجموعات	٢٣,٤	٢	١١,٧	١,٧١	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٦٤١,٧	٩٤	٦,٨		
		الكلي	٦٦٥,١	٩٦			
٤	تحليل المعلومات وتقييم الاداء	بين المجموعات	٣٤,٢	٢	١٧,١	١,٧١	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٩٣٩,٣	٩٤	٩,٩٩		
		الكلي	٩٧٣,٥	٩٦			
٥	الموارد البشرية	بين المجموعات	٢٥,٥	٢	١٢,٧٥	١,٤٥	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٨٢٧,٧	٩٤	٨,٨١		
		الكلي	٨٥٣,٢	٩٦			
٦	العمليات	بين المجموعات	٤٢,٩	٢	٢١,٤٥	١,٨٤	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٠٩٧	٩٤	١١,٦٧		
		الكلي	١١٤٠	٩٦			
٧	النتائج	بين المجموعات	١٩,٢	٢	٩,٦	١,٥٩	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٥٦٧,٣	٩٤	٦,٠٤		
		الكلي	٥٨٦,٥	٩٦			
*	الاستبانة ككل	بين المجموعات	٨١,٩	٢	٤٠,٩٥	١,٨١	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٢١٣٠	٩٤	٢٢,٦٦		
		الكلي	٢٢١٢	٩٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي لتطوير كليات التربية على أداة الدراسة مجملة، وعلى كل محور من محاورها تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، أي أن كافة فئات الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة قد أشاروا إلى أهمية هذه المتطلبات، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة الإجمالية (١,٨١) في

حين تبلغ القيمة الجدولية لها (٣,٠٧) عند درجات حرية (٢ ، ٩٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، ولعل ذلك يرجع إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بقدرة هذه المعايير على تطوير كليات التربية ووصولها للتميز، بالإضافة إلى شمولية تلك المتطلبات لكافة جوانب المؤسسة التعليمية، ومراعاة طبيعتها، والارتباط الوثيق بين معاييرها، وفي ذلك الاتجاه اتفقت دراسة بدري وآخرين مع الدراسة الحالية حيث أظهرت النتائج ارتباط جميع مكونات نموذج بالدريج بشكل كبير مع النتائج التنظيمية (Masood Abdulla Badri, et.al,Op.cit) .

ب- **النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة التوفر تعزى لمتغير الدرجة العلمية** يوضحها الجدول التالي رقم(١٠):

جدول (١٠)

متوسطات استجابة عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة التوافر تعزى لمتغير الدرجة العلمية

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	القيادة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٣,٢ ٤٧٤,٣ ٤٨٧,٥	٢ ٩٤ ٩٦	٦,٦ ٥,٠٥	١,٣١	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
٢	التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢١,٩ ٧٣٤,٧ ٧٥٦,٦	٢ ٩٤ ٩٦	١٠,٩٥ ٧,٨٢	١,٤	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
٣	التركيز على المستفيدين	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٧,١ ٥٨٥,٩ ٦٠٣	٢ ٩٤ ٩٦	٨,٥٥ ٦,٢٣	١,٣٧	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
٤	تحليل المعلومات وتقييم الاداء	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٣٣,٩ ١٠٠٤ ١٠٣٨	٢ ٩٤ ٩٦	١٦,٩٥ ١٠,٦٨	١,٥٩	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
٥	الموارد البشرية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٥,٢ ٧١٦,١ ٧٤١,٣	٢ ٩٤ ٩٦	١٢,٦ ٧,٦٢	١,٦٥	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
٦	العمليات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٠,٧ ٦٩٧,٥ ٧١٨,٢	٢ ٩٤ ٩٦	١٠,٣٥ ٧,٤٢	١,٣٩	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
٧	النتائج	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٧,٣ ٨٢٧,٧ ٨٥٥	٢ ٩٤ ٩٦	١٣,٦٥ ٨,٨١	١,٥٥	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥
*	الاستبانة ككل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٨٢,٢ ٢٣٥٣ ٢٤٣٥	٢ ٩٤ ٩٦	٤١,١ ٢٥,٠٣	١,٦٤	غير دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي لتطوير كليات التربية على أداة الدراسة مجملة، وعلى كل محور من محاورها تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة الإجمالية (١,٦٤) في حين تبلغ القيمة الجدولية لها (٣,٠٧) عند درجات حرية (٢ ، ٩٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن جميع الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس تلمس على أرض الواقع من خلال عملهم

ضعف توافر تلك المتطلبات في جميع محاورها ولا تقتصر فقط على درجات الأستاذ أو الأستاذ المساعد في المستويات القيادية.

٢- النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة الأهمية والتوافر تعزى لمتغير الوظيفة الإدارية:

أ- **النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة الأهمية تعزى لمتغير الوظيفة الإدارية (يشغل - لا يشغل)، يوضحها الجدول التالي رقم(١١):

جدول (١١)

قيم "ت" للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة الأهمية تعزى لمتغير الوظيفة الإدارية

م	المحور	الوظيفة الإدارية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	القيادة	يشغل	١٨	٢١,٤	١,٣	٩٥	٢,٠	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٧,٨	٢,٨			
٢	التخطيط الاستراتيجي	يشغل	١٨	٢٦,٧	٢,٤	٩٥	٣,٧	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٨,٤	٢,١			
٣	التركيز على المستفيدين	يشغل	١٨	٢٣,٦	٢,٧	٩٥	٢,٩	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٦,٨	٢,٩			
٤	تحليل المعلومات وتقييم الاداء	يشغل	١٨	٢٠,٨	١,٥	٩٥	٢,٦	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٦,٢	١,٩			
٥	الموارد البشرية	يشغل	١٨	٣٠,٤	٢,٦	٩٥	٢,٩	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	٢٣	١,٥			
٦	العمليات	يشغل	١٨	٢٥,١	١,٩	٩٥	٢,٤	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	٢٠,٤	٢			
٧	النتائج	يشغل	١٨	١٩,٥	١,١	٩٥	٣,٨	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٣,٨	١,٦			
*	الاستبانة ككل	يشغل	١٨	١٦٣,٦	٤,٧	٩٥	٥,٣	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٤٦,٣	٣,١			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في كافة محاور الاستبانة في درجة أهمية للاستبانة ككل، وكل محور من محاورها تعزى لمتغير الوظيفة الإدارية لصالح من (يشغل وظيفة إدارية)، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة الإجمالية (٥,٣) في حين تبلغ القيمة الجدولية لها (١,٩٨) عند درجات حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، أي أن من يشغل وظيفة إدارية يرى أهمية أكبر لمتطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي لتطوير كليات التربية، لأن من يشغل مناصب إدارية وقيادية تنفيذية يكون أكثر دراية بمتطلبات تطوير المكان الذي يُديره، وهذا ما اتفقت معه دراسة وين التي أكدت على أن للقيادة التنفيذية دور حيوي في تنفيذ إطار بالدريج، وكي يكون فعّالاً يجب أن تُشارك بفعالية في الدعوة إلى مستوى عال من التفاهم وتخصيص الموارد اللازمة، والحفاظ على اهتمام أصحاب المصلحة من الطلاب والمستفيدين والتزامهم وثقتهم، كما أن خلق الثقافة المؤسسية أمر حاسم لنجاح بالدريج، ويجب أن يكون أمراً مألوفاً بالمؤسسة قبل البدء في تنفيذ معاييره (Winn, Richard A.,2002:164-165).

ب- **النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة التوافر تعزى لمتغير الوظيفة الإدارية، يوضحها الجدول رقم (١٢) كما يلي:

جدول (١٢)
قيم "ت" للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة من حيث درجة التوافر تعزى لمتغير الوظيفة الإدارية

م	المحور	الوظيفة الإدارية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	القيادة	يشغل	١٨	١٨,٤	١,٥	٩٥	١,٧٨	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٥,٣	١,٨			
٢	التخطيط الاستراتيجي	يشغل	١٨	٢٣,٤	١,٧	٩٥	٠,٧٩	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	٢١,٩	١,٤			
٣	التركيز على المستفيدين	يشغل	١٨	١٩,٣	١,٣	٩٥	٠,٥٥	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٨,٤	١,٧			
٤	تحليل المعلومات وتقييم الاداء	يشغل	١٨	١٨,٣	١,٨	٩٥	٠,٣٨	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٧,٤	٠,٧			
٥	الموارد البشرية	يشغل	١٨	٢٥,٧	٢,٥	٩٥	٠,٩٨	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	٢٣,٤	١,٨			
٦	العمليات	يشغل	١٨	١٩,٣	١,٣	٩٥	٠,٢٤	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٨,٩	١,٩			
٧	النتائج	يشغل	١٨	١٨,٤	١,٨	٩٥	١,٨٩	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٤,٧	١,٥			
*	الاستبانة ككل	يشغل	١٨	١٣١,٨	٢,٦	٩٥	١,٤١	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
		لا يشغل	٧٩	١٢٨,٥	٢,٢			

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل، وعلى كل محور من محاورها، في (درجة التوافر) تعزى لمتغير الوظيفة الإدارية (يشغل وظيفة إدارية – لا يشغل وظيفة إدارية) حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة الإجمالية (١,٤١) في حين تبلغ القيمة الجدولية لها (١,٩٨) عند درجات حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، ومن ثم يتفق كل من يشغل وظيفة إدارية أو لا يشغل وظيفة إدارية في درجة توفر تلك المتطلبات عند المستويات المتوسطة، وهذا يتفق مع النتائج السابقة من أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف درجاتهم العلمية يرون أنها تتوفر بدرجة متوسطة ولا يوجد فروق بينهم .

٣- **النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة الأهمية والتوافر تعزى لمتغير المشاركة في مشاريع ووحدات الجودة:

أ- **النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة الأهمية تعزى لمتغير المشاركة في مشاريع ووحدات الجودة (مشارك-غير مشارك) كما يوضحها الجدول التالي رقم (١٣):

جدول (١٣)
قيم "ت" للفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة على الاستبانة من حيث درجة الأهمية تعزى لمتغير المشاركة في وحدات ومشاريع الجودة

م	المحور	المشاركة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	القيادة	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢٢,٩ ١٧,٣	١,٨ ٢,٦	٩٥	٢,٥٩	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٢	التخطيط الاستراتيجي	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢٦,٣ ٢٠,٦	١,٥ ١,١	٩٥	٣,٤	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٣	التركيز على المستفيدين	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢١,٣ ٢٠,٧	١,٨ ٠,٩	٩٥	٠,٣٢	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٤	تحليل المعلومات وتقييم الاداء	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	١٩,٨ ١٨,٥	١,٤ ١,٨	٩٥	٠,٧١	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٥	الموارد البشرية	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢٧,٣ ٢٦,٥	١,٧ ١,٤	٩٥	٠,٤٤	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٦	العمليات	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢٢,٧ ١٨,٣	١,٥ ١,٩	٩٥	٢,٣٥	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٧	النتائج	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢١,١ ١٥,٥	١,٧ ١,٣	٩٥	٣,١١	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
*	الاستبانة ككل	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	١٦٤,٢ ١٤٨,٧	٣,٢ ٣,٩	٩٥	٥,٧٤	دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في محاور (المحور الثالث: التركيز على المستفيدين - المحور الرابع: تحليل المعلومات وتقييم الأداء - المحور الخامس: الموارد البشرية) بالاستبانة، حيث جاءت قيم (ت) المحسوبة لهم بالترتيب (٠,٣٢)، (٠,٧٤)، (٠,٤٤) عند مستوى (٠,٠٥) في حين تبلغ القيمة الجدولية لها (١,٩٨) عند درجات حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، من حيث درجة الأهمية تعزى لمتغير المشاركة في مشاريع ووحدات الجودة (مشارك-غير مشارك).

-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة بصورة كلية عند مستوى (٠,٠٥)، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة (٥,٧٤) من حيث درجة الأهمية تعزى لمتغير المشاركة في مشاريع ووحدات الجودة (مشارك-غير مشارك).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول أهمية بعض محاور الاستبانة (القيادة)، (التخطيط الاستراتيجي)، (العمليات)، (النتائج) وفقا لمتغير المشاركة في مشاريع ووحدات الجودة (مشارك-غير مشارك)، لصالح المشارك، حيث جاءت قيم (ت) المحسوبة لهم بالترتيب (٢,٥٩)، (٣,٤)، (٢,٣٥)، (٣,١١) عند مستوى (٠,٠٥).

وترجع الباحثة ذلك إلى أن:
- العاملين بمشاريع ووحدات الجودة أكثر إلماماً بمتطلبات الجودة، وارتباطها المباشر بتميز وجودة الأداء، نظرا لعملهم المستمر في هذا المجال، وإدراكهم لمدى أهميتها.

- وعي العاملين بوحدات ومشاريع الجودة بأن القيادة تشكل المحور الرئيس في تحقيق الجودة، ويدركون أهمية الدور الذي تلعبه القيادة في نجاح الجودة، بل هي الأساس الذي يُبنى عليه صرح الجودة والتميز.

- التخطيط الاستراتيجي يسعى لوضع الأهداف الاستراتيجية، والثقافة التنظيمية التي يجب أن تسود المؤسسة، وتحقق رضا العميل، وهي ترتبط ارتباطا مباشراً بفاعلية القيادة، لذلك أولى العاملون بوحدات الجودة أهمية أكبر للقيادة والتخطيط.

- العمليات هي سبيل القيادة في تحقيق ما قامت بالتخطيط له، بمرونة وسهولة، مع ضمان جودة المنتج من خلال المتابعة الجيدة.

- العاملين بالجودة يدركون أن إدارة الجودة الشاملة تبدأ من السوق، لمعرفة متطلباته وحاجاته، ومن ثم التركيز على النتائج التي تعطي ميزة تنافسية للكليات، والجودة هي تحقيق النتائج.

- يتضح ارتباط المحاور الأربعة التي أعطاها أعضاء هيئة التدريس المشاركون في وحدات ومشاريع الجودة، وتأثيرهم المباشر في بعضهم البعض، حيث أكدت دراسة خان ونعيم في أن تبني القادة التوجه الاستراتيجي نحو الجودة والتميز سواء باكتشاف قاعدة تكنولوجية جديدة وجذرية أو تغيير تدريجي في الأداء التشغيلي (العمليات)، فجميعهم يُسهم في نمو الأعمال المستدام. (Khan, Bilal & Naeem, Hummayoun, Op.cit, 1585)

- مشاركة كليات التربية في المشاريع مثل الجودة ومشاريع ICTP لتطوير مؤسسات التعليم العالي، وحيث إن بعض كليات التربية محل الدراسة حاصلة على اعتماد أيزو، واعتماد لبعض البرامج التي تقدمها، لذا فإن لديهم خلفية سابقة بمعايير الجودة، ولعل ذلك يفسر وجود فروق بين الكليات المشاركة في مشاريع لتطوير أدائها أو حاصلة على الأيزو أو الاعتماد من كليات أخرى لم تحصل على الاعتماد أو الأيزو، وهذا ما أكدت عليه دراسة أمير كريمي وآخرين على الدور البارز الذي تمنحه جوائز الجودة ودور جائزة بالدريج للتميز في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة(TQM)، وأكدت النتائج على أن هناك علاقة قوية بين جميع معايير بالدريج، والتي تؤكد على وجه التحديد الدور القوي للقيادة في إطار نموذج بالدريج وما يتعلق بتنفيذ ممارسات إدارة الجودة الشاملة. (Amir Karimi, et.al, Op.cit)

ب- النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة التوافر تعزى لمتغير المشاركة في وحدات ومشاريع الجودة (مشارك-غير مشارك) كما يوضحها الجدول التالي رقم (١٤):

جدول (١٤)
قيم "ت" للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة علىالاستبانة وفقا لمتغير المشاركة في وحدات ومشاريع الجودة من حيث درجة التوافر

م	المحور	المشاركة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	القيادة	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	١٧,١ ١٥,٦	١,٩ ٢,٣	٩٥	٠,٧٢	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٢	التخطيط الاستراتيجي	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢٣,٦ ٢١,٨	١,٣ ١,١	٩٥	١,١٤	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٣	التركيز على المستفيدين	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢٠,٤ ١٩,٨	١,٧ ١,٣	٩٥	٠,٣٣	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٤	تحليل المعلومات وتقييم الاداء	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	١٧,٧ ١٥,٩	١,٦ ١,٤	٩٥	١,٠٢	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٥	الموارد البشرية	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢٦,٤ ٢٥,٧	١,٤ ١,٦	٩٥	٠,٤٠	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٦	العمليات	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	٢١,٤ ٢٠,١	١,٢ ٢,٠	٩٥	٠,٦٩	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
٧	النتائج	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	١٤,١ ١٢,٩	١,٨ ١,٣	٩٥	٠,٦٥	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
*	الاستبانة ككل	يشارك لا يشارك	٥٢ ٤٥	١٥٣,٨ ١٤٩,٦	٣,١ ٣,٩	٩٥	١,٥٦	غير دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل، وعلى كل محور من محاورها، في (درجة التوافر) تعزى لمتغير المشاركة في وحدات ومشاريع الجودة حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة الإجمالية (١,٥٦) في حين تبلغ القيمة الجدولية لها (١,٩٨) عند درجات حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، ومن ثم يتفق كل من يشارك أو لا يشارك في وحدات مشاريع الجودة في درجة توفر تلك المتطلبات عند المستويات المتوسطة، وهذا يتفق مع النتائج السابقة من أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف درجاتهم العلمية يرون أنها تتوافر بدرجة متوسطة ولا يوجد فروق بينهم.

٤- **النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث الأهمية والتوفر تعزى لمتغير حالة الكلية وذلك باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي ANOVA بين تلك المجموعات المستقلة (معتمدة "المنيا"- إرجاء "حلوان"- غير معتمدة "طنطا"):

*** النتائج الخاصة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة التوافر تعزى لمتغير حالة الكلية**، يوضحها الجدول التالي رقم (١٥):

جدول (١٥)

قيم "ف" للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاستبانة من حيث درجة التوافر تعزى لمتغير حالة الكلية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١- القيادة	بين المجموعات	٤٨,٥	٣	١٦,٢	٣,٦٣	**دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥**
	داخل المجموعات	٤١٤,٧	٩٣	٤,٥		
	الكلي	٤٦٣,٢	٩٦			
٢- التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	٣٦,٤	٣	١٢,١	٣,٦١	**دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥**
	داخل المجموعات	٣١٢,٥	٩٣	٣,٤		
	الكلي	٣٤٨,٩	٩٦			
٣- التركيز على المستفيدين	بين المجموعات	٤١,٨	٣	١٣,٩	٣,٣٤	**دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥**
	داخل المجموعات	٣٨٨,٥	٩٣	٤,٢		
	الكلي	٤٣٠,٣	٩٦			
٤- تحليل المعلومات وتقييم الأداء	بين المجموعات	٣٣,٨	٣	١١,٣	٢,٤٥	**دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥**
	داخل المجموعات	٤٢٧,٤	٩٣	٤,٦		
	الكلي	٤٦١,٢	٩٦			
٥- الموارد البشرية	بين المجموعات	٥١,٣	٣	١٧,١	٤,٨٤	**دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥**
	داخل المجموعات	٣٢٨,٥	٩٣	٣,٥		
	الكلي	٣٧٩,٨	٩٦			
٦- العمليات	بين المجموعات	٣٩,٦	٣	١٣,٢	٢,٩٣	**دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥**
	داخل المجموعات	٤١٨,٤	٩٣	٤,٤٩		
	الكلي	٤٥٨	٩٦			
٧- النتائج	بين المجموعات	٤٧,٣	٣	١٥,٨	٤,١٦	**دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥**
	داخل المجموعات	٣٥٢,٣	٩٣	٣,٨		
	الكلي	٣٩٩,٦	٩٦			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٢١,٥	٣	٤٠,٥	٣,٠٢	**دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥**
	داخل المجموعات	١٢٤٨,٩	٩٣	١٣,٤		
	الكلي	١٣٧٠,٤	٩٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي لتطوير كليات التربية على أداة الدراسة ككل وفي كل محور من محاورها على حدة تعزى لمتغير حالة الكلية (معتمدة "المنيا"- إرجاء "حلوان"- غير معتمدة "طنطا")، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة الإجمالية (٣,٠٢)، ولتحديد اتجاه تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات تلك الخمس عينات المستقلة، وظهرت النتائج كما أوضحها الجدول الآتي رقم(١٦):

جدول (١٦)

اتجاه الفروق في درجة توافر متطلبات تطوير كليات التربية في ضوء معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي وفقا لمتغير حالة الكلية

المحور	متغير حالة الكلية (أ)	متغير حالة الكلية (ب)	متوسط الفرق	الدلالة الاحصائية
١- القيادة	- معتمدة "المنيا"	- إرجاء "حلوان"	٦,٤	دال عند مستوى(٠,٠٥)
		- لم تتقدم "طنطا"	٥,١	دال عند مستوى(٠,٠٥)
	- إرجاء "حلوان"	- لم تتقدم "طنطا"	١,٣	غير دال
٢- التخطيط الاستراتيجي	- معتمدة "المنيا"	- إرجاء "حلوان"	٥,٤	دال عند مستوى(٠,٠٥)
		- غير معتمدة "طنطا"	٣,٣	دال عند مستوى(٠,٠٥)
	- إرجاء "حلوان"	- غير معتمدة "طنطا"	١,٥	غير دال
٣- التركيز على المستفيدين	- معتمدة "المنيا"	- إرجاء "حلوان"	٣,٨	دال عند مستوى(٠,٠٥)
		- غير معتمدة "طنطا"	٣,٦	دال عند مستوى(٠,٠٥)
	- إرجاء "حلوان"	- غير معتمدة "طنطا"	٠,٨	غير دال
٤- تحليل المعلومات وتقييم الأداء	- معتمدة "المنيا"	- إرجاء "حلوان"	٤,٣	دال عند مستوى(٠,٠٥)
		- غير معتمدة "طنطا"	٥,٦	دال عند مستوى(٠,٠٥)
	- إرجاء "حلوان"	- غير معتمدة "طنطا"	١,١	غير دال
٥- الموارد البشرية	- معتمدة "المنيا"	- إرجاء "حلوان"	٦,٣	دال عند مستوى(٠,٠٥)
		- غير معتمدة "طنطا"	٤,٣	دال عند مستوى(٠,٠٥)
	- إرجاء "حلوان"	- غير معتمدة "طنطا"	١,٤	غير دال
٦- العمليات	- معتمدة "المنيا"	- إرجاء "حلوان"	٤,٧	دال عند مستوى(٠,٠٥)
		- غير معتمدة "طنطا"	٥,١	دال عند مستوى(٠,٠٥)
	- إرجاء "حلوان"	- غير معتمدة "طنطا"	٠,٥	غير دال
٧- النتائج	- معتمدة "المنيا"	- إرجاء "حلوان"	٣,٢	دال عند مستوى(٠,٠٥)
		- غير معتمدة "طنطا"	٥,٤	دال عند مستوى(٠,٠٥)
	- إرجاء "حلوان"	- غير معتمدة "طنطا"	١,٠	غير دال
الاستبانة ككل	- معتمدة "المنيا"	- إرجاء "حلوان"	٥,٩	دال عند مستوى(٠,٠٥)
		- غير معتمدة "طنطا"	٤,٥	دال عند مستوى(٠,٠٥)
	- إرجاء "حلوان"	- غير معتمدة "طنطا"	١,٤	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفروق في استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات تطوير كليات التربية في ضوء معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي على أداة الدراسة ككل وفي كل محور من محاورها على حدة التي تعزى لمتغير حالة الكلية لصالح الكلية المعتمدة من قبل هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد "المنيا".

وقد يرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

-يتوافر لدى الكليات المعتمدة خطة استراتيجية، وقيادة لديها القناعة بأهمية الجودة، وتتمتع برؤية وتخطيط استراتيجي عالي، كما أنها تقوم باستمرار بحفز جميع العاملين على تبني مفاهيم الجودة، وتسعى دائما من خلال الاستبانات لتقييم مدى رضا الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين بها، ويتوافر لديها وحدة لمتابعة خريجيها، ومقاييس لمتطلبات سوق العمل، وتحديد نقاط القوة وتحسينها، ونقاط الضعف ومعالجتها، ومن ثم فهي لديها قدر أكبر من توافر هذه المتطلبات عن الكليات التي ارجأت أو لم تتقدم، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة في جانبها النظري من أن واقع التميز في كليات التربية مازال ضعيف، نظرا لأن خطواته الأولي تبدأ بالجودة وهذا مالم تصل إليه غالبية كليات التربية.

رابعا: التصور المقترح لتطوير كليات التربية بمصر في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي:

انطلاقاً من حتمية التميز وفعالية معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي وتأسيساً على نتائج الدراسة الميدانية، تقترح الباحثة تصورا مقترحا يمكن من خلاله تطوير كليات التربية بمصر في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي، يشمل هذا التصور منطلقات، وأهداف، ومتطلبات، ومعوقات، وسبل حلها.

١- المنطلقات والمسلمات:

ينطلق التصور المقترح من عدة مسلمات:

- تطوير كليات التربية أمر بالغ الأهمية، وضرورة لاغنى عنها.
- التطوير يجب أن يتم في ضوء مجموعة من المعايير.
- المعايير تحتاج إلى مجموعة من المتطلبات لتحقيقها.

٢- الأهداف والغايات:

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق غاية أساسية هي تطوير كليات التربية في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي، ولتحقيق هذه الغاية يلزم تحقيق الأهداف التالية:

- تطوير قيادات كليات التربية في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.
- تطوير الخطط الاستراتيجية لكليات التربية في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.
- جعل الطلاب والمستفيدين في بؤرة الاهتمام وتطوير إعدادهم في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.
- تطوير طرق تحليل وقياس وإدارة المعرفة في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.
- تطوير الموارد البشرية وإعدادها بما يواكب متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.
- تطوير إدارة العمليات داخل كليات التربية في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.
- تحسين الأداء التنظيمي لكليات التربية في ضوء متطلبات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي.

٣- المتطلبات:

يتم تحقيق أهداف التصور المقترح عن طريق توفير جزأين أساسيين من المتطلبات وهما:

- متطلبات خاصة بالإجراءات التنفيذية .
- متطلبات خاصة باستيفاء معايير نموذج بالدريج لتميز الأداء التعليمي .

أ- **المتطلبات التنفيذية:**

تحتاج المتطلبات التنفيذية لعِدة إجراءات أهمها :

- تشكيل لجنة تضم خبراء كليات التربية بجمهورية مصر العربية، وتشكيل مجلس يضم القيادات التربوية بمصر والأكاديمية في محاولة لإقرار نموذج معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي بما يتوافق مع القوى والعوامل الثقافية المصرية وعقد بروتوكولات تعاون مع الجهات الرئيسة والتي تُصدر هذا النموذج لمحاولة في إنجاحه وتوفير الدعم العلمي والمعنوي سواء كانت جهات داخلية أو خارجية مثل مؤسسة(NIST) المعهد الوطني للعلوم والتكنولوجيا National Institute of Standards and Technology.
- وضع خطة تمويلية لدعم المشروعات التنافسية بين الكليات .
- تشجيع الوزارة ودعمها لتطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي في كليات التربية، وتدعيم القيادات التي تتخذ قرار التغيير .

- استقطاب كفاءات بشرية متميزة في مجال إدارة الجودة والتميز لتأسيس وحدات متخصصة لإدارة نموذج بالدريج بكليات التربية .

- إعداد كوادر قيادية مستقبلية فاعلة لكليات التربية تمتلك الكفاءات التي تحقق من خلالها القيادة الفاعلة والتي أكد عليها نموذج بالدريج لتميز الأداء التعليمي وهي تنقسم لـكفاءات (مهنية ووظيفية وتنظيمية وتحليلية وكفاءات التواصل ومفاهيم الأخلاق والمسئولية الاجتماعية) ويتطلب ذلك توصيف الوظائف القيادية وغيرها بالأهداف التي ترمي لتحقيقها وبناءً عليها يتم استيفاء الكفاءات اللازمة والكفايات الخاصة بالوظيفة.

- وضع آلية فاعلة في اختيار القيادات تقوم على معايير أساسية في اختيار القيادات التربوية والأكاديمية حيث لا تقتصر عملية الاختيار على الأقدمية بل تقوم على المواصفات المهنية للقائد.

- ضرورة تدريب القيادات على أداورهم الجديدة .

- نشر ثقافة التميز بين العاملين في كليات التربية من خلال إعداد دليل لمعايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي ومؤشراته .

- ضرورة تحديد القدرات المؤسسية لكليات التربية وما تحتاجه من تطوير للمنشآت والتجهيزات والمكتبات والمعامل وغيرها من الوسائل التعليمية .

- تحديد القدرات الحالية للموارد البشرية، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للوصول لمعايير الأداء المطلوبة، ووضع خطط لتلبية الاحتياجات التدريبية لهم.

- وضع خطة إستراتيجية لتطبيق معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي ونشرها على جميع المستفيدين والمعنيين من كليات التربية .

- توسيع عمليات التمكين وتوزيع السلطات للمختصين والخبراء .

- ربط نظام إدارة المكافآت والحوافز بمستوى الأداء، واعتماد تقييم أداء العاملين بكليات التربية على الموضوعية لضمان تطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبة بشفافية لجميع العاملين.

- التقليل من المركزية والاتجاه نحو اللامركزية في بناء الهيكل التنظيمي لكليات التربية بمصر.

ب- المتطلبات الخاصة باستيفاء معايير نموذج بالدريج لتميز الأداء التعليمي :

جاءت تلك المتطلبات لمقابلة جوانب الضعف في كليات التربية والتي ظهرت في الجانب الميداني الخاص بمتطلبات تطوير كليات التربية في ضوء معايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي وفيما يلي عرض لأهمها:

القيادة :

- اختيار القادة المبتكرين والمبدعين الذين يبتعدون عن النمطية في التفكير، وتكون لديهم رؤية ورسالة غير تقليدية.
- التزام القيادة بالمعايير الشخصية والقيم الأخلاقية والمهنية .
- أن يكون قدوة حسنة يُتوقع منها الأداء الممتاز كقائد .
- المرونة في مواجهة التغيير ودعم عملية التغيير .
- تطوير الكفاءات التحليلية الخاصة بالقيادات من خلال التقييم الذاتي للأفراد وقدراتهم وتقييم وجهات نظر المستفيدين والمتأثرين من قراراته وممارساته القيادية، وإتباع أساليب حل المشكلات الايجابية وضمان سير العمل لتحقيق الأهداف المرجوة مع الاستفادة من النتائج ووضعها في الاعتبار للتخطيط المستقبلي .
- تسهيل مشاركة المعلومات داخل المجموعات وللمؤسسة ككل.
- توسيع دائرة التمكين لتحمل المسئولية والتشجيع والاعتراف بمساهمات الأفراد والتعزيز الايجابي لهم .
- توفير خطط تدريبية نابعة عن الاحتياجات التدريبية للعاملين بكليات التربية.
- ضرورة إلمام القيادة التربوية بأهم التحديات التي تواجه كليات التربية، والثقافة المرتبطة بالمجال التربوي وقضاياه .
- الاهتمام بخلق ثقافة مؤسسية تتقبل ثقافة التميز وذلك من خلال عقد ورش عمل وتوزيع دليل لمعايير بالدريج لتميز الأداء التعليمي والاهتمام بالمستفيدين من الطلاب والموردين وأصحاب المصلحة وتحقيق التزامهم وثقتهم .

التخطيط الاستراتيجي:

من جانب تطوير الإستراتيجية الخاصة بكليات التربية تتطلب:

- تبنى القادة التوجه الاستراتيجي نحو الجودة والتميز من خلال إنشاء قاعدة تكنولوجية جديدة، تغيير في طرق التدريس وأساليبه بما يتماشي مع الطرق الحديثة وإتباع أساليب تقويمية موضوعية وتقيس الأداء الفعلي للعضو هيئة التدريس والطالب .
- تطوير رؤية مستقبلية واضحة ومحددة وتُلبى احتياجات الطلاب وأولياء الأمور وسوق العمل، ويتطلب ذلك ضرورة مشاركتهم في تطوير الرؤية .
- تخصيص الموارد والإمكانات التي تُدعم تنفيذ الإستراتيجية مع مراعاة اتساق الموارد مع السياسات والإستراتيجية .
- صياغة برامج وأهداف قابلة للقياس والتقويم وأن يتم تحديدها بوضوح بحيث يمكن التعرف بسهولة على نسبة المحقق منها ورصد درجة التقدم نحو الأهداف .
- ويتطلب جانب نشر الإستراتيجية تحقيق الآلية التي يتم بها تحقيق التوجهات الإستراتيجية، وترجمتها إلى خطط وبرامج قابلة للنشر والقياس والتقويم ويتطلب ذلك:

- ضرورة التواصل الفعّال بين القيادات والمعنيين وذلك لضمان فهم الإستراتيجية، ويتطلب ذلك بناء قنوات اتصال داخلية وخارجية والتأكد من سيرها في جميع الاتجاهات بين القيادات وجميع المعنيين بكليات التربية والمستفيدين منها.
- مشاركة المعنيين من الطلاب وأولياء الأمور نفس الأهداف التي تسعى كليات التربية لتحقيقها، وذلك من خلال مقابلة احتياجاتهم وتوقعاتهم .
- ضرورة اتساق الخطط التنفيذية للبرامج التعليمية وبرامج تطوير الإستراتيجية مع السياسات والإستراتيجيات الموضوعة .
- العمل على إنشاء البنية التحتية التي تُساعد على نجاح نشر الإستراتيجية وتنفيذها وتشمل مجمل الموارد المخصصة المادية والتقنية والكوادر البشرية المؤهلة من أعضاء هيئة تدريس وعاملين وتنظيم فرق عمل موجهة لتحقيق الأهداف وتوزيع الأدوار والمسئوليات.

التركيز على الطلاب والمستفيدين :

يتضمن تحقيق ذلك المعيار جانبيين أساسيين (المعرفة، والقياس)، ويمكن توضيحهما كالتالي:
معرفة المستفيدين- الطلاب وأولياء الأمور والشركاء الرئيسيين- من النظام التعليمي بكليات التربية تتطلب:
- تحديد واضح لمجموعة المستفيدين من كليات التربية من طلاب وأصحاب المصلحة والموردين وسوق العمل والإدارات التعليمية وأولياء الأمور.
- التعريف بالبرامج التعليمية التي تقدمها كليات التربية والخدمات والعروض المتاحة للطلاب بما يشمل تسهيلات عملية التسجيل ودخول البرامج وانتهاءً باستخراج الشهادة .
- ضرورة التركيز على المميزات التي يمكن أن تتميز بها كليات التربية سواء في المناهج والمقررات وحداثتها وملائمتها لسوق العمل، واستخدام تقنيات وأساليب حديثة في التدريس.
- التأكيد على وضع الطلاب بعد التخرج من الكلية ومكانهم في سوق العمل .
- قياس رضا الطلاب والمستفيدين وعلاقاتهم بالنظام التعليمي **ويتطلب ذلك** :
- تطبيق استطلاعات ومقاييس رأي سواء كانت بشكل رسمي أو غير رسمي، وتسجيل شكاوى الطلاب وأخذها بعين الاعتبار في التخطيط المستقبلي وذلك من خلال الاتصال الشخصي أو عن طريق البريد .
- يجب أن تشمل مقاييس الرأي معلومات مفيدة حول البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية، ومميزات الخدمات التي تقدمها الكلية، ومعاملاتها مع المستفيدين من الخدمات التعليمية والتربوية التي تقدمها الكلية

قياس وتحليل وإدارة المعرفة:

يتطلب تنفيذ هذا المعيار تحقيق مؤشرين هما (قياس وتحليل ومراجعة الأداء التنظيمي، إدارة المعلومات والمعرفة)

أ- **قياس وتحليل ومراجعة الأداء التنظيمي** يتطلب ذلك :

ضرورة الإعداد المسبق للقادة وأعضاء هيئة التدريس للاستخدام الفعّال للمعلومات والبيانات في صنع القرار واتخاذه وذلك من خلال التخطيط الجيد لتحديد أهداف الأداء، والتنسيق من خلال دمج العمليات المختلفة لتحقيق الأهداف .

ب- إدارة المعرفة فتتطلب :

- توفير شبكات اتصال داخلية تسهل عملية نقل المعلومات والبيانات بين الموظفين وأعضاء هيئة التدريس، حيث تضمن سهولة استخدام المعلومات ونشرها، واتساق الأعمال والتفاعل، وضمان مرونة الخدمات المحسنة .

- توفير المعدات التكنولوجية اللازمة لتكنولوجيا المعلومات والتقنيات والوسائط المتعددة.

- ضرورة تدريب الأفراد على استخدام الانترانت داخل كليات التربية، وتأهيلهم للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات .

- يتطلب استخدام تكنولوجيا المعلومات في مراقبة عمليات الكلية وسير العمل بها استخدام قادة الفرق إلى اجتماعات دورية الكترونية وتنزيل ملفات مشتركة يمكن للموظفين وفرق العمل الدخول إليها وقت الحاجة .

- تفعيل موقع الكتروني لحساب الكلية يسهل معه التواصل باستمرار والحصول على المعلومات للمعنيين والمستفيدين منها .

- تنظيم عمليات الاتصال وإتباع آليات للاتصال متعارف عليها بين جميع المستفيدين من كليات التربية سواء أعضاء هيئة تدريس، وطلاب، وموظفين أو مجتمع محلى أو شركاء وموردين.

- إعداد دراسة ذاتية ينتج عنها تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تقابل عمليات الاتصال الداخلية وشبكات الانترانت في كليات التربية والعمل على تشكيل خطط لتحسينها وتطويرها.

التركيز على العاملين بالمؤسسة التعليمية :

أظهرت نتائج الجانب الميداني للدراسة توفر معيار التركيز على العاملين "الموارد البشرية" بدرجة متوسطة إلا أنه جاء في الرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر، لذلك ينبغي التأكيد على عدد من المتطلبات اللازمة لاستيفاء هذا المعيار وتتضح كالتالي:

- التأكيد على نشر عمليات التمكين بين الموظفين وذلك من خلال (تعزيز القيم التنظيمية بالمؤسسة التعليمية، تفويض صلاحيات أكبر للمختصين والخبراء بالكلية، مشاركة الموظفين والمعنيين في صنع القرار بالكلية، دعم قيم التعاون والثقة المتبادلة بين الموظفين، تعاون الإدارات المختلفة من شئون الطلاب ورعاية الشباب، وشئون العاملين والحسابات وإدارة المدن الجامعية والإدارات التعليمية وغيرها من الإدارات المختلفة .

- العمل على تبادل المعلومات من خلال برامج حديثة للاتصالات وتوفيرها في الوقت المناسب لكل المعنيين وفقاً لاحتياجاتهم .

- ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين وأعضاء هيئة التدريس وينطوي ذلك على عدد من المتطلبات الضرورية أهمها (تحليل الوظيفة وتنتهي بإعداد توصيف للوظيفة بناءً عليه يتم تحديد المهارات المطلوبة من شاغلها وتحديد الاحتياجات التدريبية بشكل موضوعي ومرن) .

- تطبيق عدد من الاستبيانات تقيس مدى رضا العاملين من موظفين وأعضاء هيئة تدريس عن الخدمات التي تقدمها الكلية والتعرف على الاتجاه التنظيمي لديهم .

- شمولية مقاييس الآراء لعدد من النقاط الهامة التي تقيس الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وهي(فرص التطوير الوظيفي وعمليات التدريب المقدمة للموظفين وأعضاء هيئة التدريس، تمكينهم ومستوى الصلاحيات المفوضة لهم، عبء العمل، مجالات الاتصال، الأمن الوظيفي، تكافؤ الفرص، والتعرف على الخدمات والفوائد، خدمات التوظيف، والأنشطة الترفيهية والثقافية، ساعات العمل المرنة، الإجازات، واستحقاقات التقاعد بما في ذلك الرعاية الصحية) .

إدارة العمليات:

يتطلب تحقيق هذا المعيار استيفاء مؤشرين هامين وهما (العمليات التي تتمركز حول التعلم، عمليات الدعم والتخطيط التشغيلي):

أ- العمليات التي تتمركز حول التعلم:

يتطلب تعزيز عمليات التعلم في كليات التربية عن طريق الإدارة المستمرة للتعلم المؤسسي بحيث لا تصبح كليات التربية معزولة عن المجتمع المحيط بها، ومن ثم وجب عليها تلبية احتياجات الطلاب والمجتمع المحيط بها وذلك من خلال استغلال المعرفة التي تمتلكها في تعزيز تعلم الطلاب وتلبية احتياجاتهم، بالإضافة إلى اكتشاف القيم المعرفية الخارجية واكتسابها، ويمكن القول بأن مؤشرات تعزيز عمليات التعلم وإدارتها تتضح من خلال التحسين المستمر لنتائج أداء الطلاب وتحسن نوعية البرامج التعليمية التي تُقدم في كليات التربية، ومن ثم يتطلب ذلك متابعة نتائج التحسين في كلاً من أداء الطلاب ونوعية البرامج التعليمية المقدمة لهم.

ب- عمليات الدعم والتخطيط التشغيلي:

يتطلب ذلك شراكات فعّالة تضمن الالتزام المشترك من قبل الطرفين كأن تعقد كليات التربية شراكات تعاونية مع مؤسسات مجتمعية تخدم مصالحهما المشتركة على أن تضمن إيجابية تنفيذ إجراءات البرامج التعليمية المُحسنة أو المستجدة، كما يتطلب ذلك ضرورة صنع القرار المشترك لتخطيط تلك البرامج وإعدادها بما يضمن مقابلة احتياجات الطرفين، بالإضافة إلى تخصيص الموارد لتنفيذ الشراكة وتمويل البرامج التعليمية على أن تكون المساءلة مشتركة بين الطرفين في نجاح البرامج، ويجب أن تعتمد على المعلومات التي يمتلكها أصحاب المصلحة عن عمليات كلية التربية الداخلية والخارجية بما تشمل أصحاب المصلحة الداخليين في كليات التربية من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وموظفين وإداريين وقيادات والخارجيين من أرباب العمل وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والموردين، ومن ثم تساعد في تحسين إدارة العمليات الرئيسة بالكلية.

نتائج الأداء التنظيمي:

ويهدف هذا المعيار التعرف على نتائج تحسين أداء الكلية، والتعرف على مفاتيح التحسين ومن ثم يتطلب تحقيق هذا الهدف تحديد نتائج كلاً من (تعلم الطلاب، التركيز على الطلاب وأصحاب المصلحة، الميزانية والسوق، أعضاء هيئة التدريس والعاملين، الفعالية التنظيمية، القيادة والمسئولية الاجتماعية) وفيما يلي يمكن توضيح متطلبات كلا على حده.

يتطلب التعرف على **نتائج تعلم الطلاب** الآتي:

- فهم عملية التقييم بشكل أفضل، وأن يقوم الطالب بتقييم ذاته بالنهاية ويحتاج ذلك لإعلام أصحاب المصلحة والمستفيدين بما يتعلمه الطلاب.
- شمولية عملية التقييم بحيث تقوم على الاختبارات الأولية التي تُحدد مستويات الطلاب في كليات التربية وتنتهي بربط نتائج تعلمهم باحتياجاتهم للمعارف والمهارات اللازمة لتلبية متطلبات أصحاب المصلحة وأرباب العمل والمتمثلة في المجال الميداني للطالب المعلم ألا وهي المدارس .
- العمل على تقييم مستويات أداء كليات التربية الحالية .
- وجود وحدة تتابع خريجين كليات التربية وتعمل باستمرار على التعرف على نتائج تقييم أداء الخريجين الجدد .
-

بينما يتطلب التعرف على **النتائج التي تُركز على الطلاب وأصحاب المصلحة** الآتي:

- ضرورة الربط بين المعلومات التي تم الحصول عليها من المؤشر السابق بنتائج تعلم الطلاب ومعالجتها لبيانات تُفيد في التقييم العام لعمليات التعليم والتعلم، ومؤشرات رضا الطلاب عن كليات التربية.
- تطبيق استبيانات يمكن من خلال التعرف على درجة ثقة الطلاب في الخدمات التي تقدمها كليات التربية لهم بالإضافة إلى استبيانات مماثلة لأصحاب المصلحة والخريجين الجدد للتعرف عن درجة الرضا وقياسها بالنسبة لكليات التربية المماثلة لها، على أن تشمل الاستبيانات قياس أبعاد جودة الخدمة المدركة بكليات التربية من خدمات (أكاديمية وإدارية والمرافق والتجهيزات والدعم والتسهيلات) .

في حين تتطلب **قياس نتائج الميزانية والسوق** النقاط التالية:

- تحديد نفقات البرامج التعليمية المقررة بكليات التربية.
- بيان يوضح الميزانية السنوية المخصصة للبرامج خلال ثلاث سنوات مع بيان مقدار الزيادة أو النقصان.
- نسبة الموارد المعاد توجيهها إلى التعليم .
- عدد المنح الدراسية سنوياً وقياس درجة نموها .
- تقدير نسبة ميزانية البحث العلمي من الميزانية السنوية لكليات التربية.
- مستويات دفع الرسوم الدراسية ودرجة تقديم الخدمات على شبكة الانترنت.
- ضرورة مراقبة الأداء المالي لكليات التربية وشموليته لمقاييس الأداء وليس فقط لأداء قسم أو قطاع.

بينما تحديد **نتائج أعضاء هيئة التدريس والعاملين** يتطلب تحقيق النتائج المتعلقة برضاهم وتطوير وتحسين الأداء والفعالية ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

- وضع خطط لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين والعمل على تنفيذها وقياس مردود البرامج التدريبية وفعاليتها .
- التدوير الوظيفي للعاملين عبر وظائف العمل ووحداته لضمان اكتسابهم المعارف والمهارات اللازمة للأداء المطلوب .
- العمل من خلال التوصيف الوظيفي وتبسيط الوظائف وتصنيفها في ضوء الهدف منها
- ضرورة دعم عمليات التمكين الوظيفي من خلال التعاون بين الإدارات والأقسام المختلفة بكليات التربية .
- تسهيل عمليات التمكين والتواصل من خلال توفير نظام معلومات دقيق يسهل معه تبادل المعلومات وتوفرها في الوقت لمناسب لكل موظف.
- ربط البرامج التدريبية بتنمية مهارات العاملين على استخدام شبكات المعلومات الداخلية والخارجية (الانترانت والانترنت).

ويتطلب تحديد **نتائج الفعالية التنظيمية** تحقيق الآتي:

- استخدام مقاييس أداء مناسبة (كبطاقة الأداء المتوازن) لقياس كلا من النتائج الغير مالية والتي تُركز على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأصحاب المصلحة والموظفين، والنتائج المالية المرتبطة بالميزانية وسوق العمل.

- تفعيل وحدات تدريبية تبعاً لخطط الاحتياجات التدريبية للموظفين وتشجيع المدربين منهم على تطبيق المهارات ونقل المعارف للآخرين.

أما عن **نتائج القيادة والمسئولية الاجتماعية** فيتطلب هذا المؤشر تحقيق الآتي:
- ضرورة التزام القيادة بالمعايير الأخلاقية في تنظيم سير العمل واتخاذ القرارات العقلانية الرشيدة.
- تعزيز التزام الخطط التنفيذية مع الخطة الإستراتيجية .
- تدعيم المشاركة المجتمعية ورعاية التفكير الإبداعي والمهارات المهنية.

معوقات تطبيق معايير بالدريج للتميز وسبل مواجهتها:

تتمثل معوقات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي وسبل مواجهتها في الجدول التالي:

جدول رقم(١٧)

معوقات تطبيق معايير بالدريج للتميز التعليمي وسبل مواجهتها

المعوقات	سبل مواجهتها
- ضعف وعي القيادات والعاملين بأهمية التميز لكليات التربية. - مقاومة التغيير. - ضعف الإلمام بمعايير بالدريج للتميز.	-تهيئة المجتمع الأكاديمي لقبول التغيير من خلال نشر ثقافة التغيير بينهم. -عمل ندوات لتوضيح أهمية حصول كليات التربية على التميز، ومردود ذلك على الموارد البشرية بها
- ضعف جاهزية الجانب الإداري في تنفيذ هذه المعايير.	- عمل دورات تدريبية لتمكين الجهاز الإداري من تحقيق التميز.
- ضعف الموارد المالية.	- محاولة كليات التربية لتوفير مصادر دعم جديدة (وحدات ذات طابع خاص – استحداث شعب بمصروفات – تحفيز المشاركة المجتمعية)
-ضعف تلبية الخريجين لمتطلبات سوق العمل. -ضعف التواصل مع المجتمع الخارجي. - اتجاه الطلاب للتعليم التقليدي، وتخوفهم من ادخال انماط جديدة للتعليم.	- الانفتاح على المجتمع الخارجي. - التحديد الدفيف لمتطلبات سوق العمل، والتركيز عليها في إعداد الطلاب. -عمل شراكات مع المجتمع الخارجي(مدارس جامعات أجنبية وعربية.....). - تدريب الطلاب على الأنماط الجديدة للتعليم. -نشر مميزات التعليم الإلكتروني للطلاب.
-رفض أعضاء هيئة التدريس لأعباء إضافية عليهم. - ضعف جاهزية الكثير من أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.	-تنمية وعي أعضاء هيئة التدريس بمدى أهمية التميز لهم بشكل خاص ولكليات التربية بشكل عام –تدريب أعضاء هيئة التدريس على تفعيل التكنولوجيا في التعليم.

التوصيات:

من أولى الخطوات التي تساعد كليات التربية للوصول إلى تحقيق معايير التميز هي حصولها على الجودة والاعتماد، ومن ثم يجب وضع آليه من قبل الوزارة لتحفيز كليات التربية بضرورة الحصول على الاعتماد مثل:
- نشر الوعي بأهمية الجودة كأساس للتميز، والفوائد التي سوف تعود على الكلية منه.

- توفير دعم مالي أعلى للكليات التي حصلت على الاعتماد.
- تقديم مكافآت وحوافز للعاملين بها من قيادات وأعضاء هيئة تدريس وموظفين.
- تكليف خريجي الكليات المعتمدة.
- تقديم منح دراسية لطلابها في الدراسات العليا.
- توفير تدريب لأعضاء هيئة التدريس من هذه الكليات على متطلبات وصول كلياتهم للتميز.
- إرسال بعض من أعضاء هيئة التدريس بها لمحاكاة بعض نماذج كليات التربية في الخارج والتي حصلت على التميز التعليمي لاكتساب ونقل الخبرات.

المراجع:

١. أسماء البدوي(٢٠١٢). *التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟*، مجلس السكان الدولي، مؤسسة فورد.

٢. إيهاب السيد محمد، وسهام ياسين عبد العليم (٢٠١٠). واقع الشراكة بين كليات التربية والمدارس بمصر: دراسة ميدانية، *مجلة التربية* ، ١٤٤ (٣) ، كلية التربية، جامعة الأزهر، (٥٤٨-٤٧١) .

٣. إيهاب عبد ربه سهمود (٢٠١٣). واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تفعيلها في ضوء النموذج الأوربي للتميز EQFM، *ماجستير القيادة والإدارة*، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.

٤. خالد عاشور(٢٠١٨). تراجع مصر في المؤشرات الدولية ٢٠١٧، تقارير سياسية(١٢ أبريل ٢٠١٨) المعهد المصري للدراسات، مصر.

٥. رضا المواضية، أشرف كنعان، رشا عناب، مالك سليم الزبون، عبد السلام الجعافرة(٢٠١٨). تطوير كليات التربية في الجامعات الأردنية في ضوء متطلبات الجودة ومؤشرات التنافس العالمي من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية: تصور مقترح، *مجلة دراسات وأبحاث*، ١٠(٣١)، كلية التربية، جامعة الجلفة، الأردن، (٦٤-٧٩) .

٦. رضا المواضية، خالد صرايرة(٢٠١٧). تطوير كليات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز "تصور مقترح"، دراسات، العلوم التربوية، ٤٤(٤) ، كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء، (١٨٧-٢٠٦).

٧. رضا مسعد السعيد(٢٠٠٧، يوليو). تطوير برامج إعداد المعلم المعاصر بكلية التربية جامعة المنوفية في ضوء متطلبات ضمان الجودة "دراسة حالة"، *المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة*، (١)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس .

٨. سهير محمد شريف (٢٠٠٥،أكتوبر). متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية:دراسة ميدانية، *دراسات في التعليم الجامعي*، (٩)، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٠-١١٠) .

٩. عايض العمري(٢٠١٧)، الجودة والتميز المؤسسي" المفاهيم والتطبيقات"، الباحة، متاح على: http://www.meshari-q-c.org/wpcontent/uploads/2017/08/%D.pdf

١٠. عصام الدين بربر آدم عوض الله (٢٠٠٨). ورقة علمية عن واقع كليات التربية بالوطن العربي في ضوء منظومة الجودة، *مجلة كلية التربية*، ١٨ (٣)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، (٢٥٢-٢٩٣) .

١١. علي أحد ثاني بن عبود(٢٠٠٩). دور جوائز الجودة والتميز في قياس وتطوير الأداء في القطاع الحكومي، *المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية*، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، ١-٤ نوفمبر.

١٢. علي خليفة سعيد (٢٠١٦). برامج كليات التربية: المشاكل والمعالجات، *مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية*، ١٣ (٢٦)، كلية التربية، الجامعة الأسمرية الإسلامية، زليتن، ليبيا، (٥١٥-٥٣٢) .

١٣. علي عبد الرؤوف نصار، رمضان محمود عبد العليم (٢٠١٢م). متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٠ (١)، سوريا.

١٤. عواطف إبراهيم الحداد(٢٠٠٩). *إدارة الجودة الشاملة*، دار الفكر، عمان.

١٥. محمد عبد الرازق إبراهيم (٢٠٠٣). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

١٦. ممدوح مسعد هلالي (٢٠٠٣ ،ديسمبر). بعض متطلبات تطوير الدراسات العليا في كليات التربية بمصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة ، *دراسات في التعليم الجامعي*،(٥)، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٦٢-٢٦٤) .

١٧. ميادة محمد الباسل(٢٠١٧). متطلبات تميز الجامعات المصرية، *ورقة بحثية*، كلية التربية، جامعة دمياط، متاح على: (٢٠٢٠/٢/١٢)
https://www.researchgate.net/publication/328687172_mttlbat_tmyz_aljamat_almsryt

18. Abd Rahman, Azmawani, Ng, Siew Imm, Sambasivan, Murali & Wong, Florence (2013). Training and organizational effectiveness: moderating role of knowledge management process, *European Journal of Training and Development*, 37(5), 472-488, DOI 10.1108/03090591311327295.

19. Ahmed, Ahmed Yibrie (2019). Data-based decision making in primary schools in Ethiopia, *Journal of Professional Capital and Community*, 4(3), 232-259, DOI 10.1108/JPCC-11-2018-0031.

20. Ah-Teck, Jean Claude & Starr, Karen (2013). Principals' perceptions of "quality" in Mauritian schools using the Baldrige framework, *Journal of Educational Administration*, 51(5), 680-704, DOI 10.1108/JEA-02-2012-0022.

21. Al-Hasan, Manar Fayez (2008). *A study of total quality management in the university of Jordon using Baldrige education criteria and educational service quality model*, (Master Degree), College of Graduate Studies, University of Jordan, Oman Jordan.

22. Allen, Gregory W., Attoh, Prince A. & Gong, Tao (2017). Transformational leadership and affective organizational commitment: mediating roles of perceived social responsibility and organizational identification, *Social Responsibility Journal*, 13(3), 585-600, DOI 10.1108/SRJ-11-2016-0193.

23. Álvarez-García, José, Río-Rama, María de la Cruz Del & Simonetti, Biagio (2017). Quality management and customer results: the tourist accommodation sector in Spain, *International Journal of Quality & Reliability Management*, 34(5), 701-719, DOI 10.1108/IJQRM-05-2015-0084.

24. Aumiller, Barbara Elaine (2008). *Implementation of the Baldrige Education Framework for Performance Excellence: A Case Study of One Midwestern School District*

Leadership Team's Continuous Improvement Efforts, (Doctor of Education in Educational Organization and Leadership), the Graduate College of the University of Illinois, Urbana-Champaign.

25. Backlund, Fredrik, Chronéer, Diana & Sundqvist, Erik (2015). Maturity assessment: towards continuous improvements for project-based organisations?, *International Journal of Managing Projects in Business*, 8(2), 256-278, DOI 10.1108/IJMPB-05-2014-0047.

26. Badri, Masood Abdulla, Selim, Hassan, Alshare, Khaled, Grandon, Elizabeth E., Younis, Hassan & Abdulla, Mohammed (2006). The Baldrige Education Criteria for Performance Excellence Framework Empirical test and validation, *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(9), 1118-1157, DOI 10.1108/02656710610704249

27. Bashir, Nouruddeen & Long, Choi Sang (2015). The relationship between training and organizational commitment among academicians in Malaysia, *Journal of Management Development*, 34(10), 1227-1245, DOI 10.1108/JMD-01-2015-0008.

28. Benoliel, Pascale, Ramat-Gan, Israel & Schechter, Chen (2017). Promoting the school learning processes: principals as learning boundary spanners, *International Journal of Educational Management*, 31(7), 878-894, DOI 10.1108/IJEM-02-2016-0023.

29. Bryde, David James (2003). Modelling project management Performance, *International Journal of Quality & Reliability Management*, 20(2), 229-254, DOI 10.1108/02656710310456635.

30. Calandro Jr., Joseph & Flynn, Robert (2007). "On financial strategy", *Business Strategy Series***,** 8(6), 409-417, DOI 10.1108/17515630710684628

31. Fry, Betty V., Collins, David & Iwanicki, Edward (2012). Creating and Sustaining Dynamic University/ School District Partnerships for the Preparation of Learning-Centered School Leaders, *Successful School Leadership Preparation and Development Advances in Educational Administration*, (17), 73-96, doi:10.1108/S1479-3660(2012)0000017007.

32. Hackett, Lelia Louise Wallace (2001). *Strategy for Institutional Improvement Application of Baldrige Criteria at a Selected Community College*, (Doctor of Education), Faculty of the Graduate School, The University of Texas at Austin.

33. Henri, Jean-François (2004). Performance Measurement and Organizational Effectiveness: Bridging the Gap, *Managerial Finance*, 30(6), 93-123.

34. Huang, Jiali, Tang, Yipeng, He, Wenjie & Li, Qiong (2019)**.** Singapore's School Excellence Model and student learning: evidence from PISA 2012 and TALIS 2013, *Asia Pacific Journal of Education*, 1-17, DOI:10.1080/02188791.2019.1575185.

35. Huda, Miftachul, The, Kamarul Shukri Mat, Muhamad, Nasrul Hisyam Nor & Nasir, Badlihisham Mohd (2018). Transmitting leadership based civic responsibility: insights from service learning, *International Journal of Ethics and System*, 34(1), 20-31, DOI 10.1108/IJOES-05-2017-0079.

36. Ibrahim, Rosli, Boerhannoeddin, Ali & Bakare, Kazeem Kayode (2017). The effect of soft skills and training methodology on employee performance, *European Journal of Training and Development*, 41(4), 388-406, DOI 10.1108/EJTD-08-2016-0066.

37. Jha, Nivedita, Potnuru, Rama Krishna Gupta, Sareen, Puja & Shaju, Sharon (2019). Employee voice, engagement and organizational effectiveness: a mediated model, *European Journal of Training and Development*, DOI 10.1108/EJTD-10-2018-0097.

38. Karimi, Amir, Safari, Hossein, Hashemi, Seyed Hamid & Kalantar, Payam (2013). A study of the Baldrige Award framework using the applicant scoring data, *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(5-6), 461-477.

39. Khan, Bilal Ahmad & Naeem, Hummayoun (2018). The impact of strategic quality orientation on innovation capabilities and sustainable business growth Empirical evidence from the service sector of Pakistan, International Journal of Quality & Reliability Management, 53(8), 1568-1598, DOI 10.1108/IJQRM-07-2017-0126.

40. Khawaldeh, Faleh Obeidallah (2017). The Effectiveness of Applying the Baldrige Quality Standards in Higher Education to Achieve Competitive Advantage: Case Study on Jordanian Private Universities, *International Journal of Business and Management*, 12(11), 218-226, Doi:10.5539/ijbm. p218.

41. Khoo, Susie, Ha, Huong & McGregor, Sue L.T. (2017). Service quality and student/customer satisfaction in the private tertiary education sector in Singapore, *International Journal of Educational Management*, 31(4), 430-444.

42. Leithwood, Kenneth, Sun, Jingping & McCullough, Catherine (2019). How school districts influence student achievement, *Journal of Educational Administration*, Emerald Publishing Limited 0957-8234, DOI 10.1108/JEA-09-2018-0175**.**

43. Lucianetti, Lorenzo, Battista, Valentina & Koufteros, Xenophon (2019). Comprehensive performance measurement systems design and organizational effectiveness, *International Journal of Operations & Production Management*, 39(2), 326-356, DOI 10.1108/IJOPM-07-2017-0412

44. Mai, Feng, Ford, Matthew W., & Evans, James R., (2018). An empirical investigation of the Baldrige framework using applicant scoring data, *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(8), 1599-1616.

45. Mann, Robin S. & Grigg, Nigel, (2007). A Study of National Strategies for Organisational Excellence. Chapter 3, In Foley, K., Hensler, D.A. & J. Jonker Editors, *Quality Management and Organisation Excellence: Oxymorons, Empty Boxes, or Important Contributions to Management Thought and Practice*, Published by: Standards Australia International (SAI) Global, ISBN 1291093307.

46. Miller, Stephen Eugene (1993). The applicability of the Malcolm Baldrige National Quality Award criteria to assessing t h e quality of student affairs in colleges and universities, *(Ph.D.)*, the Faculty of the College of Education, Ohio University, Athens, Ohio.

47. Mphidi, Hamilton & Snyman, Retha (2004). The utilisation of an intranet as a knowledge management tool in academic libraries, *The Electronic Library*, 22(5), 393-400, DOI 10.1108/02640470410561901

48. National Institute for Standards and Technology (NIST). (2005). *Education criteria for performance excellence.* Washington, DC: U.S. Department of Commerce, Baldrige National Quality Program.

49. NIST, About the Baldrige 2013–2014 Education Criteria for Performance Excellence, available at: https://www.nist.gov/baldrige/about-baldrige-2013-2014-education-criteria-performance-excellence

50. NIST, Baldrige Performance Excellence Program, 2017-2018 Baldrige Excellence Framework Education Criteria, available at: https://www.nist.gov/image/2017-2018-baldrige-framework-overview-edjpg

51. NIST (2015).The Baldrige performance excellence program: The Baldrige Criteria 101, availabel at: https://www.nist.gov/baldrige/about-baldrige-excellence-framework

52. NIST (2019 a).The Baldrige performance excellence program: About the Baldrige Excellence Framework**,** availabel at https://www.nist.gov/baldrige/about-baldrige-excellence-framework

53. NIST (2019 b).The Baldrige performance excellence program: Core Values and Concepts**,** availabel at: https://www.nist.gov/baldrige/core-values-and-concepts

54. Olson, Lela Marie (2009). "An examination of quality management in support functions of elementary and secondary education using the Malcolm Baldrige national quality award's criteria for performance excellence", (*PhD*), University of Minnesota, Minneapolis, MN.

55. Pavlović, Miroslava Ivko Jordović, Ranđić, Siniša & Paunović, Lidija (2014). "Information technologies in contemporary school management system", *Emerald Emerging Markets Case Studies*, 4 (6), 1-15, DOI 10.1108/EEMCS-11-2012-0195.

56. Priddy, Lynn (2007). The view across: patterns of success in assessing and improving student learning, *on the horizon*, 15(2), 58-79**.**

57. Ruben, Brent (2001). *Adapting the Baldrige Framework for Colleges and Universities: The Excellence in Higher Education Program*, Baltimore, Maryland 21202 USA: The Hunter Group.

58. Ruben, Brent (2006). *What Leaders Need to Know and Do: A Leadership Competencies Scorecard*, 1st edition, Washington: National Association of College and University Business Officers (NACUBO).

59. Ruben, Brent & Gigliotti, Ralph (2019). The excellence in higher education model: A Baldrige-based tool for organizational assessment and improvement for colleges and universities, *Global Business and Organizational Excellence*, 38(4):26-37

60. Ruben, B., Russ, T., Smulowitz, S., & Connaughton, S. (2007). Evaluating the impact of organizational self-assessment in higher education The Malcolm Baldrige/Excellence in Higher Education framework, *Leadership & Organization Development Journal*, 28(3), 230-250, DOI 10.1108/0143773071073965

61. Saunders, Max, Mann, Robin & Smith, Robin (2008). Implementing strategic initiatives: a framework of leading practices, *International Journal of Operations & Production Management*, 28(11), 1095-1123. DOI 10.1108/01443570810910908

62. Shanahan, Peter & Gerber, Rod (2004). Quality in university student administration: stakeholder conceptions, *Quality Assurance in Education*, 12(4), 166-174, DOI 10.1108/09684880410561578.

63. Sharabati, Abdel-Aziz Ahmad, Alhileh, Mohammad M. & Abusaimeh, Hesham (2019). Effect of service quality on graduates' satisfaction, *Quality Assurance in Education*, 27(3), 320-337, DOI 10.1108/QAE-04-2018-0035

64. Simons, Robert (2000). "*Performance measurement and control systems for implementing strategy*". Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

65. Skinner, Denise, Saunders, Mark N.K. & Beresford, Richard (2004). Towards a shared understanding of skill shortages: differing perceptions of training and development needs, *Education + Training*, 46(4), 182-193.

66. Sultan, Parves & Wong, Ho Yin (2014). An integrated-process model of service quality, institutional brand and behavioural intentions the case of a University, *Managing Service Quality*, 24(5), 487-521, DOI 10.1108/MSQ-01-2014-0007**.**

67. Upadhaya, Bedanand, Munir, Rahat & Blount, Yvette (2014). Association between performance measurement systems and organisational effectiveness, *International Journal of Operations & Production Managemen*, 34(7), 853-875.

68. Wainwright, David, Green, Gill, Mitchell, Ed & Yarrow, David (2005). Towards a framework for benchmarking ICT practice, competence and performance in small firms, *Performance Measurement and Metrics: The International Journal for Library and Information Services*, 6(1), 39-52, DOI 10.1108/14678040510588580.

69. Winn, Richard A. (2002). *QA OR CQI? The Role of the Malcolm Baldrige National Quality Award Program in Higher Education Planning*, School of Education and Organizational Leadership, University of La Verne, La Verne, California.

70. Yam, Anthony Y.K., Chan, Michael F.S. & Chung, Walter W.C. (2007). Networked enterprise: a case study of implementing an information network system for global product development, *Benchmarking: An International Journal*, 14(3), 369-386**.**

71. Institute of National Planning (2004). Egypt Human Development Report, INP, UNDP, Cairo.

The Development of Faculties of Education in Egypt in Light of the requirements of applying Baldrige Criteria for Educational Excellence

Dr.Mona Mohammed Elharoun

Assistant Professor of education , faculty of education, University of Sadat City, Menoufia, Egypt

Abstract

This study aimed to develop faculties of education in Egypt in light the requirements of Baldirge framework to distinguish educational performance. Therefore, the requirements for applying the criteria to educational excellence were determined. The study followed the descriptive analytical method. In the current study, a questionnaire was applied to a sample of 97participants consisting of deans, vice deans, heads of departments, professors, managers of projects and quality units. The study's most important results have proved that the requirements of developing faculties of education in the light of Badirge framework to distinguish educational performance came very important to all axes of the questionnaire (leadership, strategic planning, focus on beneficiaries, information analysis and performance assessment, human resources, operations and results). In addition, the requirements of developing faculties of education in light of Baldirge approach to distinguish educational performance were found at a medium degree. The results of the current study revealed that (1) there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the response rates of the study participants in all the axes of the questionnaire as a whole, and each of its axes attributed to the variable of the administrative function in favor of those who (occupy an administrative job). (2) There were statistically significant differences at the level (0.05) between the response rates of the study participants about the degree of availability of the requirements for applying criteria in the degree to distinguishing educational performance to develop faculties of education on the study instrument as a whole and in each of its axes separately due to the variable of (the state of the faculty). Finally, a proposed suggestion was developed to develop faculties of education in light of the requirements for applying criteria for educational excellence.

Key words: requirements- faculties of education- Baldirge framework for educational excellence