

الآيات قرآنية كريمة وأحاديث نبوية شريفة تحت على إتقان العمل وتجويده :

بسم الله الرحمن الرحيم

إتقان العمل : { صنع الله الذي أتقن كل شيء }

{ إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه }

الوقاية من الأخطاء : { ومن يتق الله يجعل له مخرجاً }

المشاركة في اتخاذ القرار : { وأمرهم شورى بينهم }

التحفيز : { للذين أحسنوا الحسنى وزيادة }

استثمار الوقت { والعصر إن الإنسان لفي خسر * إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات

وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر }

الاستمرارية { أحب الأعمال إلى الله تعالى أدومها وإن قل }

المراقبة { وكان الله على كل شيء رقيباً }

{ أعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك }

صدق الله العظيم

أيضاً هناك مقولات لرواد الجودة في العالم

➤ ما يطلق عليه منافسة في المؤسسات هو في الواقع نزاع ، هدفه الوحيد ممارسة تدمير

الطرف الآخر “ .ادوارد ديمنج

➤ يستحق العاملون أن يكونوا على دراية بما يدور حولهم ، وستجدهم يتحملون المسؤولية

أكثر مما كنت تتخيل “ بوب نيلسون

➤ ”بينما يقول المدير اذهب يقول القائد هيا بنا“ أي ام كيلى

رواد الجودة في العالم:

اليابان	و.م.أ
شيغو شنجو	والتر شيورات
تيشي أونو	إدوارد ز ديمينج
كور إيشيكاوا	جوزيف جوران
جينشي تاقوشي	أرماند فيجينوم
	فليب كروسبي

ما يطلق عليه منافسة في المؤسسات هو في الواقع نزاع، هدفه الوحيد ممارسة تدمير الطرف الآخر “ .ادوارد ديمينج

يستحق العاملون أن يكونوا على دراية بما يدور حولهم ، وستجدهم يتحملون المسؤولية أكثر مما كنت تتخيل “ بوب نيلسون

”بينما يقول المدير اذهب يقول القائد هيا بنا“ أي ام كيلى

هناك نوعان من المؤسسات ، نوع طبق إدارة الجودة ، والآخر توقف عن العمل ، وعليك الاختيار “

أدوارد ديمينج

مقدمة:

إن الجودة الشاملة لم تعد تقتصر تطبيقاتها على المؤسسات الصناعية، والمنظمات التجارية التي تهدف إلى الربح فقط، بل امتدت إلى المؤسسات الخدمية حيث أصبحت فلسفة الجودة الشاملة مبدأ تسعى كل مؤسسة لتفعيله، والجامعة واحدة من هذه المؤسسات الخدمية التي تعمل جاهدة من أجل إدخال معايير الجودة وتنفيذها الفعلي في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري، وسواء تعلق الأمر بتجويد أساليب التدريس أو تجويد الإدارة وحتى العاملين بالجامعة بهدف الحصول على نتائج جيدة ومردود أفضل كذا الوصول إلى تحقيق أهداف الجامعة وهي الحصول على نوعية مخرجات ذات جودة عالية ومتميزة قادرة على العمل والمنافسة والانتاج، ولديها أكبر قدر ممكن من الفرص للتنافس في مجال العمل على المستوى المحلي والعالمي.

وبصفة عامة شهدت حركة ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي في المنطقة العربية تطورات كبيرة خلال السنوات العشر السابقة (كمال إمام، 2011، ص1).

وقد واكب هذه التطورات زيادة كبيرة في إعداد الطلاب والجامعات والمعاهد وتنوعت الفلسفات التربوية والتشريعات الجديدة التي تنادي بالتغيير، والتحسين والتجديد وقد أدركت هيئة الجامعة الجزائرية ضرورة تحسين التعليم وتطويره بما يتناسب مع عصر التكنولوجيا وتحول المجتمعات إلى مجتمعات معرفية فكان لزاما على الجامعة البدء في التفكير في تجويد نوعية التعليم الجزائري والإرتقاء بمخرجاته، من خلال تبني اتجاهات أكثر حداثة وإدخال الأساليب والمنظومات الأكثر نجاعة والتي تتماشى ومجتمع المعلوماتية والمعرفة، ولكي يؤدي التعليم الجامعي دوره فلا بد أن يضع خطة شاملة ويجب تطبيقها الميداني استنادا لمعايير وهيئات مختصة في الجودة، ويجب يتميز إنتاجه بالنوعية والجودة في الكم والكيف، ولا بد أن تكون المدخلات والمخرجات ذات نوعية مميزة لتحقيق الأهداف الجامعية المنشودة المتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة وتطوير البيئة الاجتماعية، حيث يقول الوأوي أن التعليم العالي ركيزة أساسية من ركائز التنمية والتقدم فلا بد من العناية بالعملية التعليمية والتعلمية وعناصرها في هذه المرحلة من إدارة ومبان، وتلاميذ

وأساتذة ومناهج بحيث تنتهي إلى سد حاجات المجتمع، بل يعتبر تطوير التعليم العالي مقياسا لتقدم المجتمعات وتبصيرها في كيفية إعداد القوى البشرية كما ونوعا:

ومن أجل الوصول إلى التنمية الشاملة والمستمرة في الجامعة لابد من التقويم والتقييم المستمر لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية، فما هي أهم تطبيقات الجودة في الجامعة الجزائرية؟ ماهي الأهداف وأهم المعايير ماهي أهم الأساليب المساعدة في تنمية التفكير الإبداعي للطالب الجامعي ماهي تكنولوجيا التعليم وأهم المستحدثات التي تطبق في التدريس من أجل تفاعل أكبر للطالب وزيادة دافعيته للتعلم وجعله طالب نشط فعال يستطيع بناء معارفه بنفسه؟

أولا: الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم:

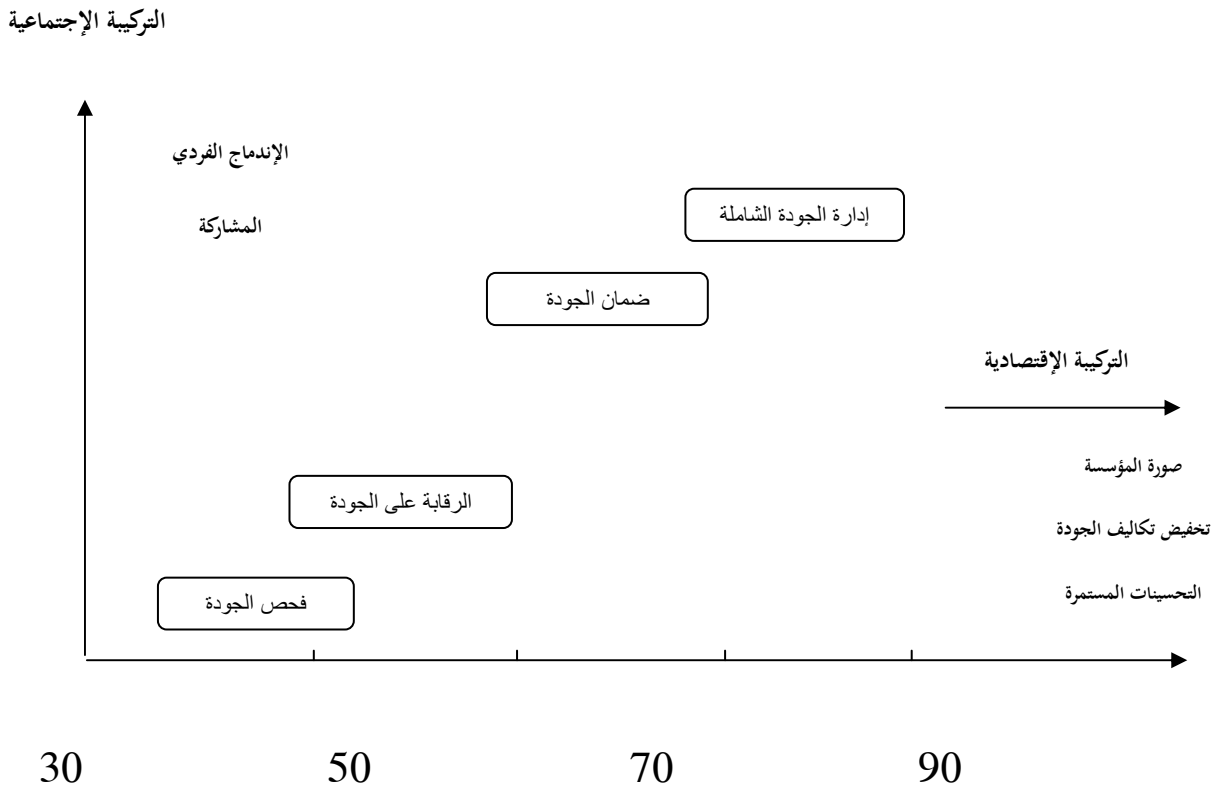
يعدّ التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة من أهم ركائز إقتصاديات المعرفة حيث تساهم مؤسسات التعليم العالي بدور أساسي في تعظيم القدرة المعرفية للمجتمع بحثا وإستخداما، وتطبيقا من خلال ممارسة وظائفها الممنوعة لها إلا أنّ نجاح هذه المؤسسات في تكوين المورد البشري المؤهل للإنتاج، وتطوير القدرات الإبداعية له، والرفع من مستوى تأهيله لتلبية مختلف حاجات من التنمية المستدامة، في جميع المجالات الإقتصادية، البشرية، الإقتصادية والثقافية، وهذا ما يتطلب ضرورة الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، خاصة أن نجاحها في تطبيقها مفهوما وممارسة يشكل اللبنة الأساسية لتطبيق منهجها والوصول نحو الاعتمادية العالمية.

وفي الجزائر يعرف قطاع التعليم العالي منذ الإستقلال العديد من الإصلاحات تماشيا مع التطور الذي يشهده العالم والتحديات التي تواجهه سواء على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي، وذلك لجعل مؤسسات التعليم العالي منارة لإشعاع العلم والمعرفة وانفتاحها مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي ومساهمتها في تنمية البلاد والنهوض بالاقتصاد الوطني.

ثانيا : التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة:

ارتبط المفهوم التقليدي لجودة التعليم بعلميات الفحص والتحليل والتركيز إلى مرحلة الرقابة على الجودة إلى ضمان الجودة وصولا إلا مرحلة إدارة الدودة الشاملة كما هو مبين في الشكل أدناه.

الشكل (1) : تطور مفهوم الجودة الشاملة



المصدر :

G.stara ، J.montaigne، la qualité totale dans l'entreprise ، ed economica، paris،
1986، P31

أ- مرحلة فحص الجودة (1900 - 1930):

بريادة فريديريك ونسلو تايلور الذي عمل على ضبط الحركة مع الوقت اللازم لها بقصد زيادة الإنتاج وبأقل تكلفة وإعتمد فيها على المفتشين في المصانع لتقادي الأخطاء .

ب- مرحلة المراقبة الإحصائية للجودة (1930-1950) :

بريادة روميج ودوج إن في مرحلة المراقبة الإحصائية للجودة قد إمتد نطاق عملية الفحص والتفتيش ليمس كل من المدخلات وكذلك مراقبة العمليات التحويلية للمنتوج وهذا على خلاف مرحلة الفحص للجودة التي كانت تقتصر على فحص المنتج النهائي أي (المخرجات) فقط .

ج - مرحلة تأكيد الجودة (1950 - 1970) :

لقد ساد عن مفهومها فلسفة مفادها أن الوصول إلى مستوى متقدم من الجودة وتحقيق إنتاج بدون أخطاء يتطلب رقابة شاملة على كافة العمليات وذلك من مرحلة تصميم المنتج (المدخلات) مروراً بالعمليات التحويلية (المعدات ، الأفراد ، الخامات ، الأساليب) وصولاً إلى المخرجات.

د - مرحلة إدارة الجودة الشاملة (1970 إلى 2016) :

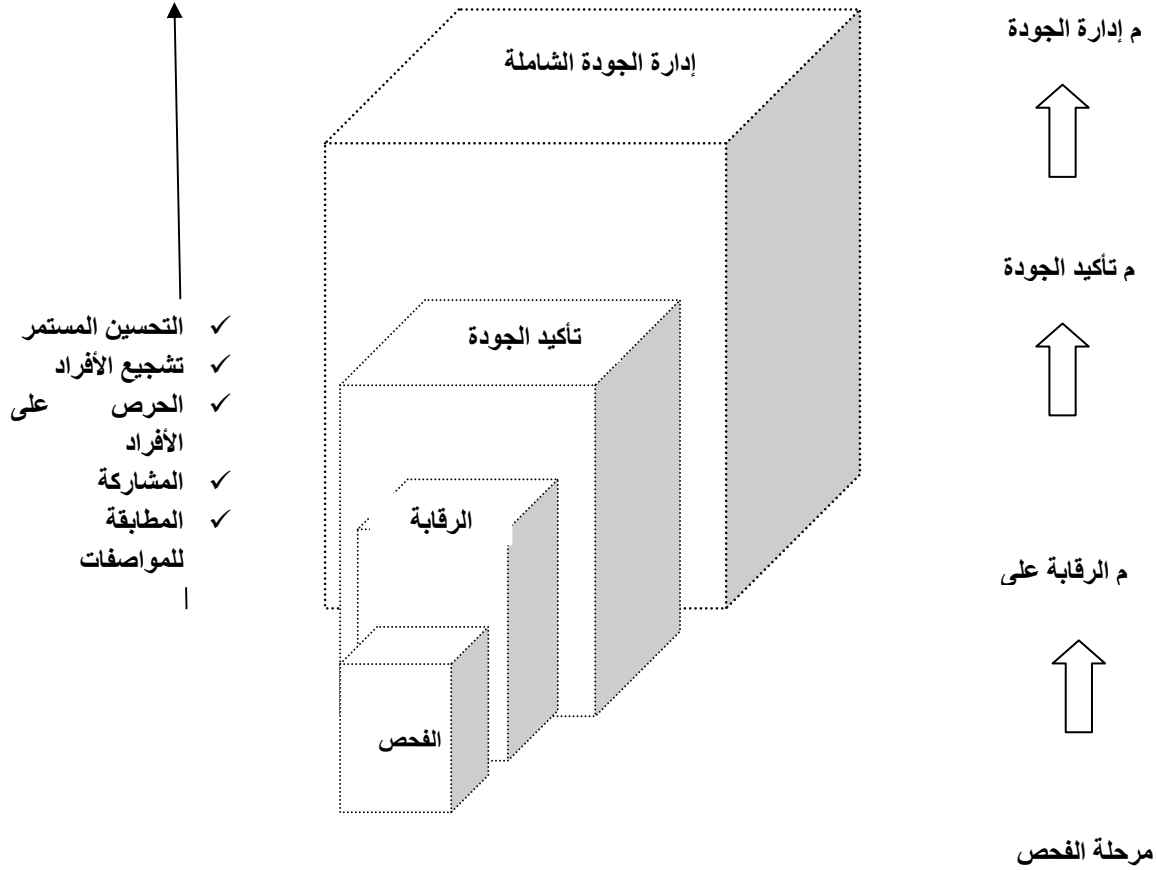
إن إرتفاع مستوى التعليم لدى العاملين الذي تزامن مع هذه المرحلة أدى إلى توفير يد عاملة مؤهلة وأصبح غير لائق ربط سلوكهم بصفة ميكانيكية مع مبلغ الراتب الذي يتقاضوه وأصبحوا يحملون إهتمامات أخرى تتعدى أجر عمله .

وأظهرت حلقات الجودة حقيقة أن العمال لديهم أفكار جيدة وأن بمقدورهم التعرف على المشكلات التي قد تخفى عن الإدارة نفسها وطرق حلها، وهذا ما أدى إلى الإهتمام اللائق بحاجات العمال ومشاعرهم .

بصفة عامة أصبح إرضاء الزبون عاملاً إستراتيجياً للمؤسسة فإنطلاقاً من فكرة أن الجودة تقتصر على المنتج النهائي مروراً بفكرتي مراقبة الجودة وتأكيدها على مرحلتين متتاليتين للجودة فإن المؤسسات اعتبرتها كعامل أساسي لتعزيز القدرة التنافسية، حيث أن كل الأفكار السالفة الذكر

ساهمت بشكل تدريجي في إقنتاع المؤسسات بمفهوم إدارة الجودة الشاملة وإعتبره أسلوباً إدارياً حديثاً للنجاح كما هو موضح في الشكل أدناه

الشكل (02) : المستويات الأربع لتطور إدارة الجودة الشاملة



المصدر : يحي برويقات عبد الكريم، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية .

أدوات الجودة الشاملة وأهم جوائزها

أدوات كمية	أدوات كيفية
الرسوم البيانية	حلقات الجودة
رسوم الانتشار	تحليل ميدان القوى
رسوم باريتو	تخطيط السبب والنتيجة
الضبط الاحصائي للعمليات	العصف الذهني
خرائط التتابع	تخطيط الالة
دالة الخسارة لتافوكشي	رسوم التدفق
سيجما ستة	دائرة شيوارت

● جائزة ديمينج للأفراد

● جائزة ديمينج لضبط الجودة للوحدات التشغيلية

● جائزة ديمينج للتطبيقات

● جائزة نيكاي لأدبيات ضبط الجودة

● جائزة مالكوم بالدرج

● الجائزة الأوروبية لإدارة الجودة

المقارنة بين إدارة تسير بنمط تقليد وإدارة تطبيق الجودة الشاملة

إدارة الجودة الشاملة	الإدارة التقليدية	مجال المقارنة
جماعي (فرق عمل)	فردى	أسلوب العمل
طويل المدى	قصير المدى	التخطيط
تحسين مستمر	عندما تنشأ مشكلة أو حاجة	جهود التحسين
مرنة	جامدة	السياسات والإجراءات
تركيز على العمليات والأنظمة التي تقود إلى النتائج المميزة	تركيز على النتائج	طبيعة العمل
مسؤولية الجميع	محصورة في جهد محدد	مسؤولية الجودة
العاملون الذين يؤدن العمل يعرفونه أكثر فهم يشاركون في تحسين العمليات	المديرون يعرفون أكثر والعاملون ينفذون العمليات	المديرون والعاملون

ثالثا : مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

1- عرفها رودس بأنها " عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تمكنها في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة، على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر في التربية". (أحمد بطاح، 2006، ص 124).

من خلال هذا التعريف يتضح أن العمل في الشكل التعاوني لأداء الأعمال يحرك المواهب والقدرات لكافة العاملين في المنظمة لتحسين الإنتاجية و الجودة بشكل مستمر.

2 - وتعرف إدارة الجودة في التربية بأنها " إستراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهج وفقا لها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة معنية من المبادئ وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية، وذلك بغية إرضاء مطالب بأن يصبح مطلوبا بعد تخرجه في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة من هذا المخرج. (إبراهيم مجدي عزيز، 2006، ص 216).

يتضح من هذا التعريف أنه ركز على المتعلم باعتباره المستهلك الرئيسي التي تسعى المؤسسة التربوية لإرضائه وتلبية احتياجاته.

3- يعرفها خضر 2010: الحصول على مخرجات أو منتجات تعليمية جيدة بالمؤسسات التربوية والتعليمية والمتمثلة في خريجها، بالإضافة إلى مساهمتها الكبيرة في خدمة المجتمع، وتقديمه وتنمية البيئة، وذلك من خلال تحسين مدخلات كل مؤسسة من تلك المؤسسات. (خضر مصباح الطيطي، 185، 2010 ص).

يتضح من خلال هذا التعريف أن جودة التعليم هي تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام (التلميذ، المعلم، إدارة التعليمية، المجتمع) مما يحقق نتائج إيجابية للمؤسسة التعليمية.

كما عرفتھا ريو سلا دو 2006: العملية التي يمكن من خلالها رفع مستوى المعلمين، والنظام والكلية في ظل توقعات الطلاب، من خلال عملية متقنة البناء لحل المشكلات، ويستطيع المعلمون والطلاب تطوير جودة التعليم. (مهدي صلاح السمراتي، 2006، ص 37).

يتضح من خلال هذا التعريف أن العناية بالمستفيد ألا وهو (المعلم) والعمل على تطويره وتحسين أدائه وفي أساليب عمله سيكون له مردود إيجابي في كافة مناحي العملية التربوية.

هناك تعريف آخر: "أسلوب في الممارسة الإدارية، يتطلب تحولا كبيرا في إدارة مدخلات المؤسسة للعملية التعليمية، بهدف الوصول إلى التحسن المستمر للمخرجات، والخدمات التي تقدمها، بما يضمن رضا المستفيدين من العملية التعليمية، والتعليمية. (محمد السنيدي علي، 2010، ص 256).

يتضح من خلال هذا التعريف أن العناية بالتطوير المستمر للعملية التعليمية بجميع أبعادها وتحقيق متكامل للمستفيدين (المعلم والمتعلم) أبرز ما تسعى إليه إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

من خلال ما ورد من تعاريف لإدارة الجودة الشاملة في التعليم نستنتج أنها:

- حشد لجميع طاقات العاملين في المؤسسة بحيث يدفع كل منه بجهد وإبداعه اتجاه الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة.

- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية الاجتماعية والجسمية والنفسية والروحية.

- تحقيق رضا المستفيدين من الخدمة التربوية (الطلبة، أولياء الأمور، المجتمع، سوق العمل)

- تنمية مهارات ومعارف اتجاهات العاملين في الحقل التربوي.

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.

وفي ضوء ما سبق يمكن الخروج بتعريف متكامل لإدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها:

"هي مجموعة من المعايير والسمات التي يجب توفرها في النظام التعليمي بكافة أبعاده من مدخلات ومخرجات التي من شأنها إشراك المتعلم في العملية التربوية بكل طاقاته وإمكاناته

لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة التي تضمن نموا شاملا للمتعلمين في ضوء الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.

إن إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: "فهي عبارة عن ترجمة احتياجات وتوقعات -العمالة - خرجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج تكون أساسا لتصميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها".

كما تركز الجودة بمؤسسات التعليم العالي على الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات التعليمية المتاحة من أجل الحصول على أكبر وأفضل قدر من المخرجات التعليمية.

كما تعتبر إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على أنها "عملية تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة العملية التعليمية وفق نظم ممنهجة ومحددة تقود إلى تحقيق رسالة الجامعة في بناء الإنسان العصري من خلال تقديم الخدمة التعليمية المتميزة، وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة".

ويعرفها البعض على أنها "طريقة جديدة داخل الجامعات أو الكليات تنظر إلى التنظيم الجامعي على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج إلى المستهلك مارة بعمليات الإنتاج نفسها، وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية".

وعرفها راجب النجارة على أنها "عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم، وإنها بحق فعالية تحقيق أفضل الخدمات التعليمية البحثية والاستشارية بكفاءة الأساليب والطرق".

وتعريف النجار يتقاطع في كلياته وجزئياته مع تعريف آخر لإدارة الجودة الشاملة يراها "بأنها فلسفة إدارية لقيادات الجامعة تركز على تلبية وإشباع حاجات الطلاب وإيصال رسالة الجامعة وتحقيق أهداف الجامعة وتضمن الكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي والبحثي من أجل تحقيق التفوق والتميز وتعتبر أيضا إستراتيجية متكاملة للتطور المستمر .

كما يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي على أنها: " فلسفة إدارية تستهدف دفع المؤسسة التعليمية إلى الالتزام بالتحسين المستمر في المدخلات والعمليات والمخرجات، لخلق مناخ يشجع جميع العاملين على المشاركة الفعالة في عملية التغيير نحو تقليل الهدر وتعظيم المردود التعليمي" .

تعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها " فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية، تحدد أسلوب الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي، بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل .

كما يمكن أيضا تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم أيضا بأنها: "إستراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة من المبادئ وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوبا بعد تخرجه في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة من هذا المخرج.

وتحقيق المركز التنافسي للجامعة وإرضاء الطلاب وخدمة الأساتذة والمجتمع".

يتضح لنا أن الجودة في التعليم قضية معقدة إذ إنها تتضمن مفاهيم متعددة تختلف آلياتها حسب الحالة التي تعالجها، كما أنها تتضمن معايير وخصائص من الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في الجامعة.

وبناء على ذلك يمكن تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها نظام متكامل من مجموعة من المعايير (المواصفات) والإجراءات والأنشطة والإرشادات تضعها الجهة المسؤولة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية نفسها بمشاركة جميع أطراف العملية ليهتدي بها في تنظيم عملها، وللإسهام في التنمية والتقدم، وإنتاج المواد التعليمية الجيدة لتلبية حاجات الطلاب، ولقياس مدى تحصيل الطلاب بما يتفق ومعايير المؤسسة وإجراءاتها.

رابعاً - عوامل ظهور مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

إن ظهور مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي عائد إلى نتاج عدة عوامل ومتغيرات عالمية جديدة والتي تتشكل في مجمل معالم العصر الذي نعيشه، ومن أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

✓ **التكنولوجيا المتقدمة والمعلوماتية:** إن الثورة التكنولوجية المتقدمة الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي تمثل تحدياً للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في الإرتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التعليمية، إن تحليل المعلومات بإستمرار ضرورة لإجراء التحسينات في منظومة التعليم العالي بطريقة منظمة.

✓ **التنافسية:** المنافسة هي الميزة التي أصبحت سائدة بين القطاعات، فمؤسسات التعليم العالي تتنافس للحصول على أفضل مخرجات لها.

✓ **الشراكة والتحولت السياسية والاقتصادية والاجتماعية:** أضحت الشراكة عامل تقريب ما بين المؤسسات لتحقيق هدف واحد مما سمح للجميع بتبادل الخبرات والتجارب للرفي بالمنتج إلى صنف الجودة، حيث أصبح العالم ككل يشهد تحولت إقتصادية وإجتماعية وسياسية سريعة إذ وجب مواكبتها بنفس السرعة .

تشكل هذه العوامل ما يعرف بالنظام العالمي الجديد الذي يصف النظام الحالي بالإثبات والتغير المستمر والتحول الجدي، لذا أصبح لزاماً على التعليم العالي مواكبة هذه التغيرات باعتباره أداة هامة لتكوين الموارد البشرية.

خامساً: أسباب الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة:

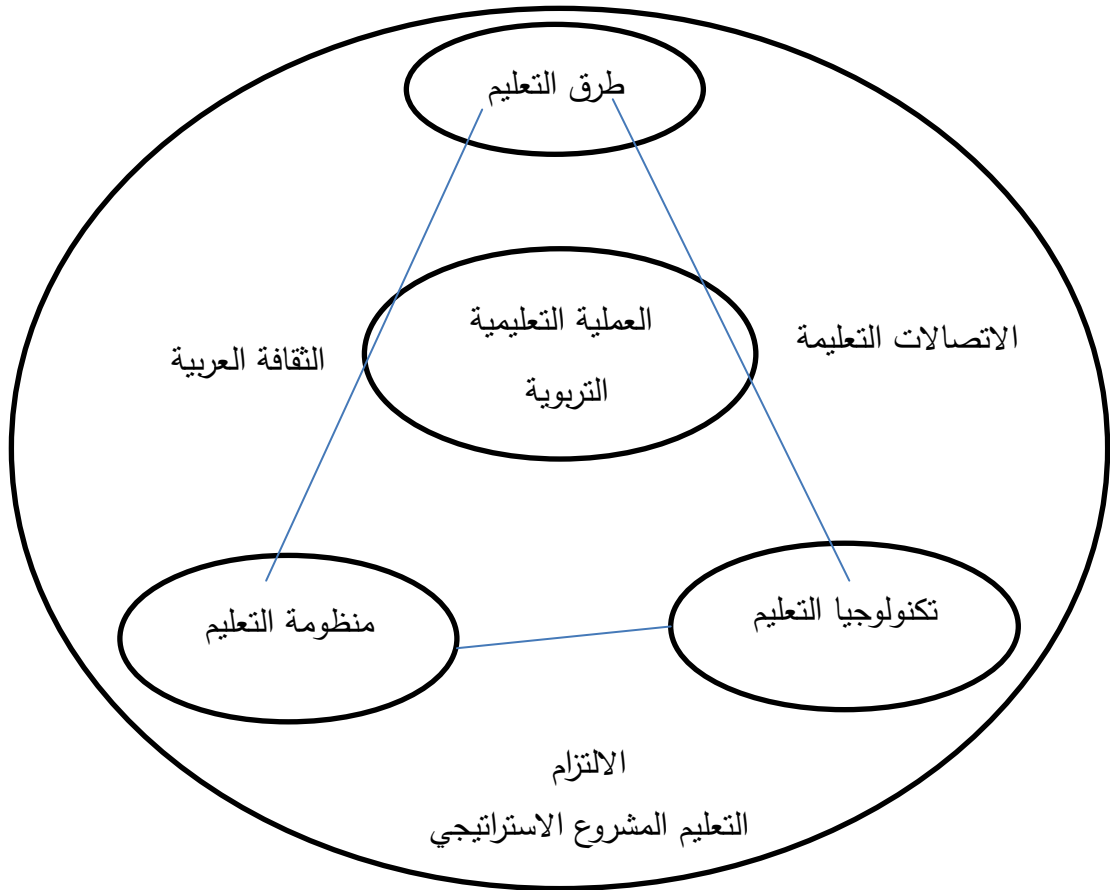
ومن بين الأسباب التي تدعو إلى الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ما يلي :

✓ إن غالبية الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق مخرجات التعليم ما قبل الجامعي، إن هذه الإستراتيجية أدت إلى التضحية بنوعية العملية التعليمية الجامعية .

✓ تحسين مخرجات التعليم العالي .

- ✓ إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي يمثل تحدياً للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في الإرتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التعليمية.
- ✓ إرضاء الطلب كزبون أساسي في العملية التعليمية الجامعية مع خلق الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي.
- ✓ ضرورة إجراء التحسينات في منظومة التعليم العالي بطريقة منظمة من خلال تحليل المعلومات باستمرار.
- ✓ استثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في قطاع التعليم العالي .
- ✓ طريقة لنقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة مع الاحتفاظ في نفس الوقت بالإدارة المركزية.
- ✓ للجودة الشاملة ثقافة إدارية خاصة وهذا يقتضي تغيير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في مؤسسات التعليم العالي وهذا يعني تغيير القيم والسلوك السائد بما يساعد على تحقيق الجودة الشاملة.
- ✓ تغيير النمط الإداري إلى الإدارة التشاركية.
- ✓ اكتشاف الدول المتقدمة انخفاض مستويات التحصيل الجامعي بين طلابها والوضع أسوأ في الدول النامية.
- ✓ إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم والتعليم العالي باعتباره العامل الحاسم في التنمية المجتمعية.

الشكل رقم (01) : إدارة الجودة في التربية والتعليم



نقلا عن : فريد النجار 2007، ص 480.

سادسا : مبررات التوجه نحو الجودة:

تبعث الحاجة لتحسين نوعية التعليم الجامعي من عدد من المتغيرات الداخلية والخارجية التي جعلت من مسألة اعتماد نظم الاعتماد وضمان الجودة تمثل مكانة بالترزة على المستويات الوطنية والاقلمية والعالمية حيث لا تستطيع المؤسسات الناجحة أن تستمر مثلما كانت تفعل من قبل لأن هناك مبررات تجبر مؤسسات التعليم الجامعي على تغيير ممارستها الحالية وتقودها إلى سياق إجرائي جديد ومن هذه المبررات:

1- العولمة :

فهي ليست مجرد ظاهرة اقتصادية تتعلق بكسر الحواجز بين الدول لتبادل السلع والخدمات، بل امتدت العولمة لتصبح عملية معقدة وظاهرة اجتماعية وثقافية، وعلى مستوى المؤسسات التعليمية سارعت العولمة في فرض زيادة التبادل الثقافي بين الأمم عبر تسهيل التواصل بين الطلبة وهيئات التدريس في البلدان المختلفة وإبرام وعقد الاتفاقات بين الجامعات في البلدان المختلفة وتبادل هيئات التدريس وانتشار ظاهرة التعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني بل وتعدى الأمر إلى انشاء فروع للعديد من الجامعات الغربية في البلدان العربية (نوبل ماكجين، ترجمة مجدي مهدي 1997 العدد (100)).

ومن حيث أن تدويل التعليم العالي يعتبر أحد الوسائل التي تستجيب بها الدولة لمتطلبات العولمة والاعتماد هو أحد أساليب التدويل خاصة إذا تم الاعتماد طبقا لمعايير دولية، كما أن طبيعة عصر العولمة وتأكيداته على الحرية والجودة والتميز في كافة القطاعات النشاط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي فإن التعليم يعتبر من أهم القطاعات (كمال إمام، ص 7، 2012)

وتقرض العولمة تحديات أخرى عديدة يجب أن تتصدى لها الجامعات بفاعلية ووعي من بينها المشكلات المتعلقة بدور الجامعات في كيفية الحفاظ على الهوية وتهيئة أفراد المجتمع بأسس ثقافية متينة تساعد على الانفتاح الواعي على ثقافات الأخرى وبما يقلل من التأثيرات السلبية وكذلك الأساتذة على مستوى مؤسسات التعليم العالي من التطورات الحديثة في مجال البحث ونظم الإدارة الجامعية الحديثة وبما يقوي ويعزز القدرة على المؤسسات التعليم الجامعي مما يتحتم على التعليم الجامعي ضرورة الأخذ بنظام جودة.

2- تقنيات الاتصالات والمعلومات:

أدى تسارع التطور في تقنيات الاتصالات والمعلومات وخاصة منذ التسعينات القرن العشرين إلى كسر الحواجز بين الأمم والثقافات المختلفة ويكمن التحدي في تكوين القدرة على الاستخدام الفعال لهذه الوسائل فإذا ما عملت الدول النامية ومنها الجزائر على امتلاك هذه التقنيات واتقان

استخدامها بفاعلية في التنمية السياسية والثقافية والاقتصادية والفنية والمهنية والتعليمية، وفي مجال التعليم الجامعي فقد أدت تقنيات الاتصال إلى ثورة في مجال التعليم والتعلم والبحث والتقييم، حيث أصبح بمقدور الطالب وعضو هيئة التدريس وغيرهم من الفاعلين الاطلاع على الجديد من العلوم والمعارف المتاحة عبر الانترنت مما يزيد من قدرتهم على اكتساب المعرفة والإفادة من تجارب الامم في هذه المجالات والتحدي هنا هو كيف نعمل على إمتلاك تقنية المعلومات في المجتمع عموما، وفي مؤسسات التعليم العالي خصوصا واستخدامها لتطوير القدرة المؤسسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي سواء في تطوير البرامج أو المناهج وتطوير الهيئات التدريسية أو إدخال التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني بل وانشاء الجامعة الافتراضية البحثية، لتحسين نوعية التعليم العالي وجودته ومواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي وتطوير وتنوع أساليب التعليم والتعلم، واستخدام تقنية المعلومات في تطوير الادارة المالية للمؤسسات الجامعية لضمان الشفافية والمساءلة والكفاءة والفاعلية وبما يواكب التطورات العالمية مما يقتضي أن تأخذ الجامعات الجزائرية بنظام ضمان الجودة والاعتماد (لمياء محمد، 28، 2003).

3- الانفجار المعرفي:

شهد العالم منذ منتصف القرن العشرين تزايد في انتاج المعرفة بكل أنواعها، وتزايد حجم المعرفة العلمية على وجه الخصوص، لم يقتصر الأمر على الانفجار المعرفي، بل أصبح للمعرفة ودور في إحداث التنمية الشاملة والمستمرة، وأصبح الأمر مرهونا بما تمتلكه أمة من المخزون المعرفي (كمال إمام، 2012، ص9) .

وقدرتها على الإسهام في إنتاجه، واستخدامه بكفاءة وفاعلية ولقد كانت ولا زالت مؤسسات التعليم العالي هي أهم مؤسسات إنتاج المعرفة وهي مفتاح التقدم والنمو في أي بلد وهذا ما يستدعي منا ضرورة النظر في كيفية تطوير قدرات الجامعات ومؤسسات التعليم لكي تتحول من مجرد مؤسسات ناقلة للمعرفة إلى مؤسسات منتجة لها مما يقتضي أن تأخذ الجامعات بنظام الجودة.

4-المنافسة العالمية

ففي ظل العولمة لم تعد اية دولة قادرة على أن تعيش بمعزل عن المنافسة العالمية وأن التغيير التدريجي الصغير ليس كافيا لمواجهة مثل هذا التحدي وأن ما تحتاجه في مؤسساتها التعليمية قادرة على المحافظة على جودتها ،لأنه في ظل هذه التحديات لا يكون لديها، خيار، إلا أن تتطور وتحسن جودتها مما يقتضي أن تأخذ الجامعات بنظام ضمان الجودة.

سابعا - العوامل التي أدت إلى إلزامية تطبيق فلسفة الجودة الشاملة

1 - تزايد الطلب على الاجتماعي على التعليم العالي:

حيث تزايد الطلب على الالتحاق بالتعليم العالي الناجم عن النمو السكاني المتسارع والتوسع في الالتحاق بالتعليم الثانوي بالإضافة إلى أهميته المتزايدة في تمكين الأفراد من الحصول على فرص عمل مستقبلية أو الزيادة في المعرفة بشكل عام وخاصة بالنسبة للإناث.

2 -الاعتماد الكبير على الدعم الحكومي:

تعتمد جميع المؤسسات الجامعية الحكومية على الدعم الكامل من الدولة مما يدل على تناقصها بالأسعار الجارية وهذا يتطلب البحث عن مصادر إضافية لدعم التوسع وتحسين النوعية في مجال التعليم الجامعي وتحسين الكفاءة في استخدام الموارد الحالية للجامعات واستخدام الموارد الحالية للجامعات واستخدام نظام الاعتماد وضمان الجودة لترشيد الانفاق وتحسين فرص الاستثمار لجميع موارد الجامعة المختلفة (مراكز البحث ورش معامل مكاتب).

3- ضعف القدرة المؤسسية والفاعلية الإدارية :

يعتبر ضعف القدرة المؤسسية على التخطيط الاستراتيجي والتنفيذ والاشراف الفعال أحد المبررات لأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة سواء على مستوى الوطني أو على المستوى المؤسسي حيث أن وزارة التعليم العالي متضخمة إداريا نكما أن الموارد المتاحة لها محدودة مما يقلل من قدرتها على اجتذاب كفاءات فنية وتقنية عالية ويحد بالتالي من قدرتها على وضع الرؤى المستقبلية لعدم وجود الاطار المهني المتخصص، وعدم الإستقرار السياسات المتبعة والحاجة ماسة لتعزيز

القدرة المؤسسية للوزارة، وفق رؤية مستقبلية قائمة على تشخيص واقع التعليم الجامعي والاستفادة من خبرات وتجارب الاقليمية والدولية.(كمال إمام 2012، ص 12).

وعليه يمكن أن نقول أن مبررات الجودة بشكل مختصر وشامل نوعا ما هي :

- ارتباط الجودة بالإنتاجية.
- ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
- عالمية نظام الجودة، و سمة من سمات العصر الحديث.
- ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم، للتعليم في المؤسسات التعليمية.
- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية و على مستوى الكثير من أقطار العالم المتقدمة.
- إن الثروة التكنولوجية الشاملة و القائمة على تدفق علمي ومعرفي لم يسبق لها مثيل، يمثل تحديا للعقل البشري وهو ما جعل المجتمعات تنافس في تجويد نظمها التعليمية.
- إقبال المجتمعات على التوسع في التعليم، باعتباره العامل الحاسم في التنمية المجتمعية.
- الحاجة لمواجهة المتغيرات العالمية مستقبلا، من خلال إعداد الفرد لمواجهةها والتعايش معها.
- تزايد الرغبة عالميا، في الوصول إلى معايير جديدة عن الجودة والاهتمام بها على المستويين النظري والتطبيقي.(سعيد جاسد الأسدي، 2003، ص 215).

ثامنا - خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

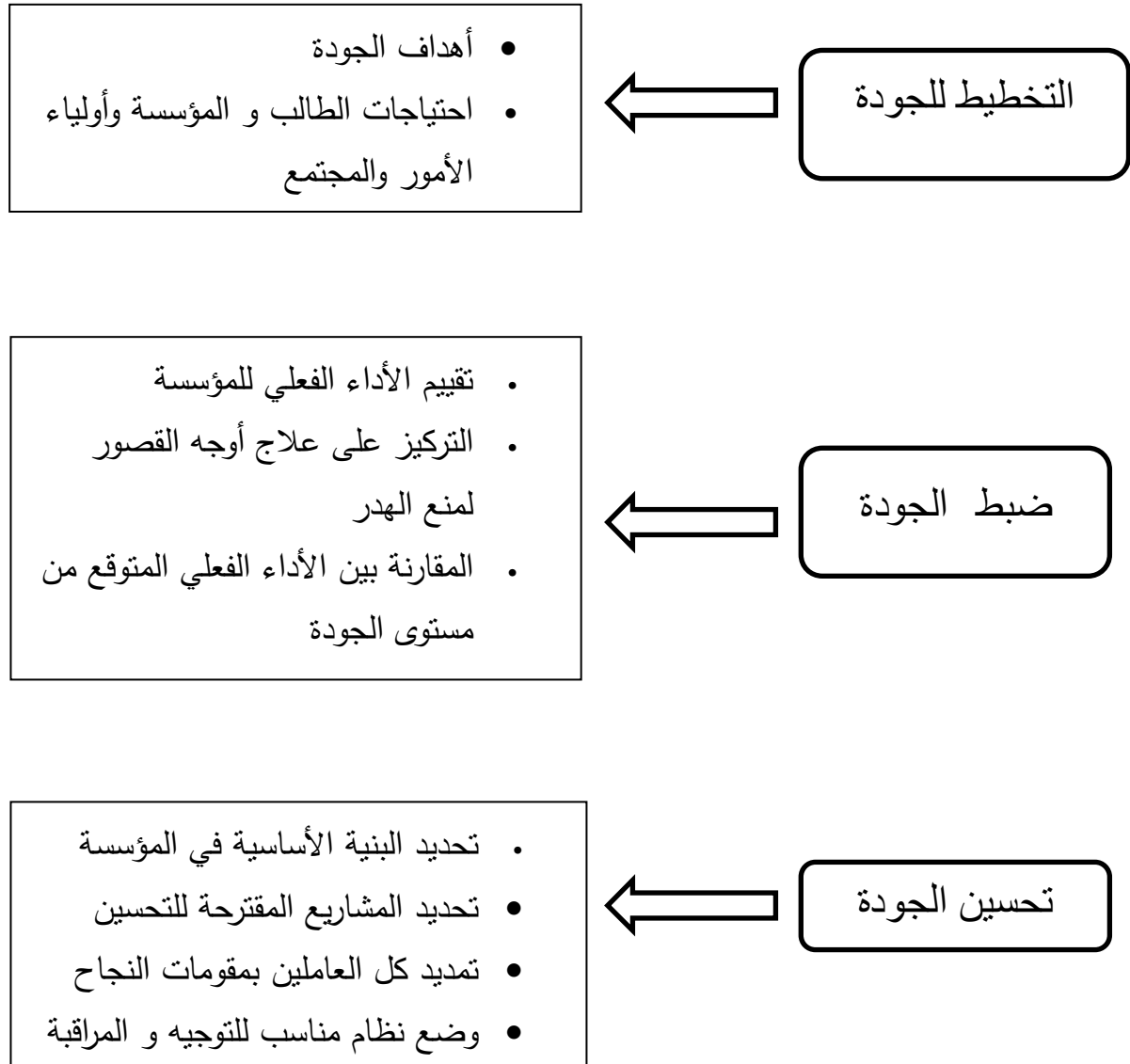
- 1- وضع إستراتيجية جديدة للتفكير
- 2- تعريف احتياجات العملاء الطلاب
- 3- صياغة المتطلبات الحقيقية بعد تعرفها
- 4- التركيز على تجنب الخطأ، أفضل من الوقوع فيه ثم تصحيحه
- 5- تخفيض نسبة الفاقد التعليمي
- 6- وضع برنامج لتحسين الجودة

6- صياغة الأهداف القابلة للتحقيق

8- الإعداد و التهيئة داخل المؤسسة (جرجس ميشال جرجس، دس، ص 1605)

وكذلك هناك خطوات يتم اتباعها في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم: و هذا الشكل يوضح ذلك:

الشكل رقم (2): خطوات الإدارة الجودة الشاملة في التعليم



نقلا عن (سهيلة محسن الفتلاوي، 2007، ص 64)

تاسعا: مبادئ الإدارة الجودة الشاملة في التعليم

هناك مجموعة من المبادئ الجودة في التعليم هي على النحو التالي:

✓ . التركيز على زهاء وسعادة العميل من خلال تلبية توقعاته الحالية والمستقبلية كماهي، وكما يجب أن تكون من الناحية الإنسانية.

✓ . دعم كامل من قيادات المؤسسات التعليمية لقيم وثقافية واليات الإدارة الجودة الشاملة وذلك من خلال وجود قائد فعال قادر على تهيئة الظروف المناسبة وتحقيق الأهداف داخل المؤسسات التربوية

✓ . تشجيع وتبني الأفكار المبدعة والمبدعين وذلك بالاستخدام الأمثل والفاعل لتقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة و تنويع أساليب التدريس.

✓ . التغيير في أسلوب الإدارة من أسلوب التسلط والتخويف إلى أسلوب التفويض والتمكين القائمة على العمل الجماعي وإشراك جميع العاملين في اتخاذ القرارات والتحسين المستمر للمؤسسة التربوية.

✓ . الاستخدام الأمثل لآليات الإدارة الفعالة للوقت، والتعامل الايجابي مع الصراعات لأن تنظيم الوقت يساعد المؤسسات التعليمية على التغلب على المشاكل قبل وقوعها.

✓ . تزويد العاملين بثقافة ومهارة " السلوك التوكيدي" اكسب وساعد الآخرين على الكسب (أحمد ابراهيم، 2002، ص168).

وكذلك تباينت آراء الباحثين والكتاب في موضوع الجودة في تحديد المبادئ التي تستند إليها الجودة ولكل باحث وجهة نظر في تحديد هذه المبادئ و من بينها:

*** وضوح أهداف المؤسسة و رسالتها:**

لأن وضوح الأهداف يساعد على الرؤية السليمة لكافة الإجراءات والجهود المبذولة، لذلك يجب أن تتبثق الغايات للحياة الإنسانية، الالتزام بالتحسين المستمر:

وهذا يشمل جميع عناصر العملية التعليمية، وجميع وحدات العمل في المؤسسة التعليمية، والالتزام بهذا المبدأ على تحسين الانتاجية والفاعلية في استخدام الموارد، ويقلل من الأخطاء والوحدات المعيبة في العمل ويساعد على تقديم منتجات جديدة مع تحسين استجابة المؤسسة وفي وقت قياسي.

* مداومة الاتصال بالمستفيدين:

وهذا المبدأ يمكن قائد الفريق أو الإدارة التعليمية من التعرف على المشاكل الداخلية قبل اتساعها والتعرف على شكأوي فريق العمل، وكذلك شكأوي المستفيدين من الداخل والخارج، بهدف العمل على تقييم سير العمل داخل المؤسسات التعليمية.

* التنظيم: (النظام الوقائي)

هنا يتأكد مبدأ التركيز على الوقاية بدلا من التفتيش، بحيث يتعين على المؤسسة التعليمية أن تبادر على المشكلات وتوقعاتها قبل حدوثها مع وضع الأنظمة الوقائية التي تمنع حدوثها، مما يساعد على سير المؤسسة التعليمية، وفق خططها الموضوعة دون تأخر أو تعثر. (عادل بن مشعل بن عزيز آل الهادي الغامدي، 2013 ص 94/95)

عاشرا: الفوائد المرجوة من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم

لا يمكن للجودة ان تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه هذه العملية التعليمية والتي تضمن إضافة للعلوم والمعارف التي يتلقاها الطالب منظومة القيم الخلقية ونظم العلاقات الإنسانية ووسائل الاتصال المتطورة وغيرها من الضرورات التي تجعل حياة الطالب في المؤسسات التعليمية متعة فضلا عن المادة العلمية التي يتلقاها تحت مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

يمكن تقسيم فوائد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم إلى عدة أنواع من الفوائد، والتي تكون ناتجة عن ضبط الجودة في التعليم:

- ✓ رؤية ورسالة أهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة
- ✓ خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبنية على أسس علمية.
- ✓ هيكلية واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسات التعليمية
- ✓ وصف وظيفي لكل الدائرة ولكل موظف متوفرة ومحددة
- ✓ معايير جودة محددة لجميع المجالات العمل في الجامعات خدمة إنتاجية أكاديمية إدارية ومالية.
- ✓ التحسين السلوكي والشخصي لدى الطالب، والمتمثلة في القيم الدينية والاجتماعية والوطنية
- ✓ التغيرات الثقافية والتقنية والاقتصادية والاجتماعية التي يحدثها التعليم
- ✓ تحقيق رضا المستفيدين وهم (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون)
- ✓ تحسين وتطوير المنظومة التعليمية، وذلك من خلال تقييم النظام التعليمي وتشخيص أوجه القصور فيه.

فوائد تعود على الطالب:

- ✓ قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعرفة لمدة طويلة، بسبب التركيز على طريقة الفهم، والحفظ والتلقين.
- ✓ قدرة الطالب على تكوين معرفة جيدة.
- ✓ رغبة الطالب في معرفة المزيد.
- ✓ قدرة الطالب على تطبيق ما لديه لحل المشكلات، ومواجهة المواقف.(خضر مصباح إسماعيل الطيطي، 2010، ص188،189)

وهناك عدد من الفوائد التي يتم الاستفادة منها عند تطبيق الجودة الشاملة في الإشراف التربوي ويمكن إنجازها كالتالي:

- وجود أدوات قياس مقننة لتحديد جودة الخدمة الإشرافية.
- يسهم في التركيز على العمليات الأساسية للإشراف التربوي.
- إزالة الفجوة القائمة بين المشرفين والمعلمين.
- ايجاد قيادات إشرافية تتسم بالعمل الجماعي (عبد الله جديع الغفيلي، 2011، ص64)
- رفع مستوى المعلمين والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية.
- توفر بعض المهارات الأساسية التي يتطلب توفرها في مدير إدارة الجودة الشاملة، ووضع أهداف قابلة للقياس.
- دعم العمل الجماعي، ووضع معايير للرقابة. (محمد محمد الحربي، 2010، ص12)

الحادي العاشر : مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

إن عملية تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية لابد أن تكون عملية مستمرة، وبدون توقف فهي ليست محددة بفترة زمنية معينة، بل هي دورة حلقة، تمر بعدة مراحل تسمى مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم وهذه المراحل هي:

أ- مرحلة الوعي ونشر ثقافة الجودة و فوائدها على الجميع :

قبل بدء تطبيق الجودة لابد من نشر الوعي والأفكار المتعلقة بثقافة الجودة داخل المؤسسات التعليمية وتهيئة البيئة التعليمية، والمجتمع التعليمي لتقبل متطلباتها حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال الندوات واللقاءات، التي تضم جميع العاملين بالإدارة والمؤسسات التعليمية للتعريف بثقافة وفلسفة الجودة الشاملة ومبادئها .

ب- مرحلة الرؤية والتخطيط الاستراتيجي للجودة :

ويتضمن هذه المرحلة وضع رؤية بعيدة المدى وخطة رئيسية للإدارة التعليمية، ووجود إستراتيجية قوية لنجاحها ويتضمن الخطة أهداف محددة، تسمى المؤسسات التعليمية لتحقيقها باعتبار أن تحديد الأهداف هو الأول لإدارة الجودة الشاملة (مهدي صالح السمراتي، 2006، ص181).

ج- مرحلة الفحص والمطابقة:

ويطلق عليها مرحلة التفتيش، وهي تمثل بدايات حركة الجودة ظهرت في أواخر القرن 18 مع تصاعد حركة الثورة الصناعية الأولى، وازدادت الحاجة إليها، بعد ظهور نظرية "تايلور" في الإدارة العلمية. ولا تقوم هذه المرحلة على منع الخطأ وإنما تقوم بالكشف عنه، لأنه يكون قد وقع فعلاً، ولقد اهتم هذا المفهوم إلى قطاع التعليم، فكل مؤسسة تعليمية تتضمن جهاز إشرافي (يسمى تفتيش) في هيكلها يقوم بالتحقيق.

د- مرحلة مراقبة الجودة :

بدأت هذه المرحلة منذ أوائل القرن (20)، و بالتحديد عام (1931) مع ظهور الأساليب الإحصائية للمراقبة على الجودة، و قد صاحب هذه المرحلة آنذاك التركيز على تنميط و توحيد الانتاج كوسيلة لمنع الأخطاء عند تصنيع السلعة، أو تقديم خدمة. (محمد خضير، 2007، ص 43/42)

الثاني عشر: الأهداف التي يمكن أن تحققها إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

أولاً : الأهداف

- . حدوث تغيير في جودة الأداء
- . التحفيز على الإبداع و التميز
- . تطوير أساليب العمل
- . الارتقاء بمهارات العاملين
- . تحسين بيئة العمل
- . الحرص على بناء و تعزيز العلاقات الإنسانية
- . تقوية الولاء للعمل في المؤسسات التربوية والتعليمية
- . تقليل إجراءات العمل الروتينية، واختصارها من حيث: الوقت، و الجهد و التكلفة

. تحقيق الجودة (عبير محفوظ آل مدأوي، 2011، ص18/19)

. العمل على التعرف إحتياجات الزبائن، والعمل على تلبيتها

. البقاء والاستمرار والتفوق على الآخرين

. رفع مستوى الأداء عند العاملين في المدرسة

. تحسين طرائق التدريس وتطويرها بما يستجيب لمستجدات المناهج واتجاهاتها الحديثة

. تنمية روح الفريق الواحد والعمل التعاوني بين جميع العاملين في المؤسسة (يزيد قادة، 2012، ص52)

ثانيا : محاور الجودة الشاملة في التعليم :

يمثل فهم محاور جودة خدمة التّعليم العالي الخطوة الرئيسية في تحقيقها، وعلى الرغم من تعددها إلا أنّه يمكن تحديد أهم المحاور التي ركزت عليها معظم الدراسات والأبحاث والهيئات التي تهتم بجودة خدمة التّعليم العالي وتتمثل في: رؤية ورسالة الجامعة، التخطيط الإستراتيجي جودة عضو هيئة التدريس، جودة الطالب، جودة المناهج الجامعية، جودة البرامج التّعليمية وطرق التدريس جودة الأساليب والأنشطة؛ جودة الكتاب التعليمي جودة المباني التّعليمية والتجهيزات والبيئة التعليمية، جودة الإدارة الجامعية، جودة التشريعات واللوائح، جودة التمويل والإنفاق التّعليمي، جودة تقييم الأداء التّعليمي، جودة خطة الدراسة ،جودة عملية التعليم والتعلم، جودة تقويم أعمال الطلبة، جودة الموارد البشرية، جودة البحث العلمي، صنع القرارات وإدارة العمليات، جودة المخرجات فاعلية نظام الاتصالات وإدارة المعلومات، جودة المناخ التنظيمي، جودة عملية الرقابة والمساءلة، خدمة المجتمع.

أولى الخطوات الرئيسية في تحقيقها، ورغم تعدد تلك المحاور إلا أنه يمكن تحديد أهمها:

✓ جودة الطالب :

يعتبر الطالب محور عملية التعليم والتعلم، وهو المستفيد الرئيسي من الجودة، إذ يتم بناء شخصية الطالب، بما يمتلك من معارف ومهارات وقيم لتحقيق فيه صفات الجودة، وكذلك يتك الاهتمام بالخدمات المقدمة له، كما يتم تقييم الطالب في ظل المخرجات التي تحقق لديه في الجوانب الدراسية والسلوكية.

✓ جودة المعلم :

يعتبر المعلم الأساس في تنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة، في القسم والاختبارات، إذ يتوقف نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها على مقدار ما يبذله، من نشاط ومقدار ما يمتلكه من يمكن في مادته العلمية واقتدار في إيصالها ورغبة في إعطائها.

✓ جودة الإدارة والتشريعات والقوانين:

تنتقل الإدارة هنا لدور العمل القيادي الذي يحقق الأهداف بأعلى فاعلية وفي ظل أفضل العلاقات الإنسانية بحيث تكون التشريعات والقوانين في المدرسة واضحة لجميع الموظفين، وتسعى لتحقيق رسالة المدرسة ببسر وسهولة، لبناء نظام الجودة، واستمرار العمل على التحسن المستمر (محمد حسين محمد حمدات، 2007 ، ص280).

✓ جودة المباني التعليمية ومرافقها وتجهيزاتها:

يجب أن تتوفر المباني الكافية والأمنه، والمرافق الصحية والملاعب والتجهيزات، والمختبرات، ومصادر التعليم اللازمة من مكتبات، وأجهزة حاسوب وغيرها.

✓ جودة البرامج والمناهج التعليمية :

يجب أن تعكس البرامج والمناهج التعليمية الأهداف التربوية التي تلبي حاجات الطلبة والمجتمع، وأن تكون واضحة ومستندة لمعايير الجودة، وتعكس متطلبات الحاضر، والمستقبل، في تقدم الطالب.

✓ جودة الكتاب المدرسي :

ضرورة اتصافه بالحدثة والتجديد الدائم للمعلومات، واحتوائه على الصور الملونة، والخرائط والأشكال التوضيحية الضرورية للطالب والمعلم، واتصافه بالوضوح في الكتابة، والطباعة، ووجود دليل للمعلم يرافق الكتاب المدرسي.

✓ جودة التقويم :

بالنظر لأهمية التحسين المستمر في نظام إدارة الجودة الشاملة وضرورة تحقيق مواصفات الجودة في عناصر العملية التعليمية، فإنه ينبغي وضع معايير تكون واضحة محددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، إلى جانب الاستفادة من النقدية الراجعة وتوظيفها نحو التحسن والتقدم.

✓ جودة الإنفاق التعليمي :

يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، ولاشك أن جودة التعليم، على وجه العموم يمثل متغيرا تابعا لقدرة التمويل التعليمي في كل مجال. (نفس المرجع، ص281).

ثالثا: معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم

هناك العديد من المعايير التي يتم استخدامها في المجال التعليمي:

❖ معيار جودة عضو هيئة التدريس:

ويعني العمل على تأهيل عضو هيئة التدريس علميا وسلوكيا وثقافيا ليعمل على إثراء العملية التعليمية، وفق الفلسفة التي يرسمه المجتمع، لذلك ينبغي أن توفر له فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريب الفاعل والمستمر ويقوم هذا المعيار على عدد من المؤشرات:

- . حجم عضو هيئة التدريس و كفاياتهم المهنية.

- . مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

- . مقدار الانتاج العلمي لعضو هيئة التدريس.

- . احترام المعلمين لطلابهم.

❖ معيار جودة الطالب :

ويقصد به تأهيل الطالب علميا واجتماعيا وثقافيا ونفسيا ليتمكن من استيعاب دقائق المعرفة ويقوم هذا المعيار على مؤشرات:

. انتقاء وقبول الطلبة

. نسبة عدد الطلاب إلى المعلمين

. متوسط تكلفة الطالب والخدمات التي تقدم لهم

. دافعية الطلاب واستعداداتهم للتعليم.

❖ معيار جودة المناهج الدراسية :

يتضمن أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها، ومدى ارتباطها بالواقع والتطورات المعرفية والتكنولوجية، بحيث تساعد الطالب على توجيه ذاته، ودراسته وأبحاثه، في جميع أنواع التعليم، كما يجب أن توفر المناهج الدراسية النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم. الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب، ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومة، بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل، و البحث العلمي(أحمد ابراهيم أحمد،2003،ص175).

❖ معيار جودة البرامج التعليمية :

ويقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفي، ومدى تطويرها بما يتناسب مع متغيرات العامة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطلاب الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريبها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية.

❖ معيار جودة الامكانيات المادية :

تتعدد الإمكانيات المادية في المؤسسة التعليمية حيث تشتمل جميع أنواع الأثاث، والتجهيزات والمختبرات والمكتبات إضافة إلى التهوية، والإضاءة والضوضاء وتتضمن جودة هذا المعيار على المؤشرات التالية:

- مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف
- مدى استفادة الطلاب من المكتبة والأجهزة والأدوات
- المساعدات و حجم الاعتمادات المالية.

❖ معيار جودة تقويم الأداء :

و يتضمن المؤشرات التالية:

- ✓ إشراك العاملين بشكل نظامي في عملية التقويم
- ✓ مدى سلامة إجراءات التقويم وأدواته
- ✓ شمول عملية التقويم (نفين محمد سعد/ وأحمد أبو حصيرة، 2008، ص64/65).

❖ معيار جودة الادارة التعليمية :

إن جودة الإدارة في المؤسسة التعليمية، تتوقف إلى حد كبير على القائد، إن فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل، أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة المؤسسة التعليمية جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود لخلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة ومن أبرز مؤشرات هذا المعيار:

- التزام القيادات التعليمية بالجودة
- تفويض السلطات
- اختبار القيادة الإدارية وتدريبهم
- العلاقات الإنسانية الجيدة

❖ معيار جودة العلاقة بين المدرسة و المجتمع :

وذلك من حيث مدى وفاء المدرسة، واحتياجات المجتمع المحيط، المشاركة في حل مشكلاته وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المدرسة، وبمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الانتاجية والخدماتية (عبد الله بن صالح الحريثي، 2012، ص94)

الثالث عشر: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

من متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

- 1/ توفر الإرادة السياسية، أي توفر القناعة لدى الوزارات التربوية والتعليم والإدارة التربوية المختلفة كأهمية استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة
- 2/ توفر القناعة بأن الجودة الشاملة هي أحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تسعى إلى خفض التكاليف المالية وإقلال الفاقد التعليمي
- 3/ تحتاج إدارة الجودة الشاملة إلى توفر قيادات فاعلة قادرة على الابتكار والتطبيق الفعال بثقة وبدون تردد. (محمد دريج، 2007، ص15)
- 4/ تهيئة البيئة الملائمة لتطبيق هذا المفهوم وتغيير الأساليب الإدارية التقليدية.
- 5/ الاستعانة الاستشاريين: لتدعيم خبرة المؤسسة ومساعدتها ويمكن الاستعانة بخبرات خارجية طبقت هذا الأسلوب.
- 6/ يرتبط تحقيق الجودة التربوية الحقيقية بدرجة كبيرة بالإصلاحات الخاصة بالتوجهات الجديدة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.
- 7/ تحتاج الجودة التعليمية إلى استقلالية المدارس في توظيف المدخلات التعليمية بما يتفق مع الظروف المحلية.
- 8/ فريق العمل ضروري في تحقيق الجودة فعملية تحقيق الجودة وتحسينها عملية صعبة لا بد لها من المساندة. (محسن عبد الستار محمود عزب، 2008، ص182/183).

معوقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم

قد تواجهنا بعض العوائق أثناء تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي، والتي يمكن التغلب عليها بالإرادة الجادة والقيادة القوية القادرة على التحول إلى منحنى إدارة الجودة الشاملة على المدى البعيد، ومن هذه العوائق:

1/ ضعف بنية نظم المعلومات في القطاع التربوي في الدول العربية، مع أن البيانات هي بمثابة الجهاز العصبي لنموذج إدارة الجودة الشاملة، لذا ينبغي السعي لتطوير أنظمة معلوماتية فعالة تسعى لتوفير المعلومة على النحو الدقيق وسريع، وتعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المعلومات وتداولها، وتوصيلها إلى صانعي القرار لتربوي في الوقت المناسب.

2/ نقص الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي، لذا فإن التدريب يشكل ركيزة أساسية في نموذج إدارة الجودة الشاملة قبل عملية التطبيق وأثناءها.

3/ المركزية في رسم السياسة التربوية وصنع القرار التربوي، إذ تتطلب إدارة الجودة الشاملة اللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات كما تعتمد على البيانات والمعلومات الصادرة عن القادة، أي العاملين في الميدان (المعلمين) والمستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، والمجتمع المحل) الذين يشكلون مصادر رئيسية للبيانات إلى جوانب قواعد المعلومات مما يساهم في بلورة السياسات. (محمد عوض الترتوري، د س، ص 67/68).

4/ تسبب بعض العاملين وعدم قيامهم بأدوارهم في المؤسسة.

6/ إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة وطويلة الأجل.

7/ صعوبة تحديد معايير القياس، مدى جودة الخدمات.

8/ عدم استقرار الإدارة، وتغييرها الدائم.

9/ التركيز على الأهداف القصيرة المدى. (خيري عمران عبد الرؤوف حمودة، 2012، ص 59).

مزايا تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور، والمجتمع والعمل على تحقيق رضاهم.
- مشاركة جمع العاملين في إدارة المؤسسة التعمية لكون كل فرد على علم ودراية واضحة بدوره ومسؤولياته.
- ربط أقسام المؤسسة التعليمية ببعضها البعض، وجعل عملها متكاملا ومنضبطا أكثر.
- ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة، رغم اختلاف أنماط العاملين نتيجة لاختلاف بيئاتهم.
- ايجاد نظام موثق لضمان الأداء، في حالة تغيب أحد الأفراد، أو ترك الخدمة.
- ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية، لدى الجميع بالتزامه بنظام الجودة في خدماتها.
- المساعدة على وجود نظام متكامل و مدروس للمؤسسة التعليمية.
- المساعدة على تحقيق الهدر في إمكانات المؤسسة التعليمية من حيث المارد و الوقت.
- رفع مستوى الوعي بجودة العمل، والنظام لدى العاملين من خلال التزامهم بتحقيق الجودة والمعاشات اليومية.(سلمان زيدان،2010،ص147/149).

خلاصة

إن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم، لا يعني أنه يخطط لجعل المؤسسات التعليمية منشآت تجارية أو صناعية، تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، وإنما للاستفادة منها في العملية التدريسية من خلال تطوير الأساليب الإدارية والتعليمية، تحقيقا لجودة المخرج التعليمي، وسعيا لمضاعفة إفادة المستفيدين من العملية التعليمية.

كما أنه لابد من التطبيق السليم والشامل، لمفهوم إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستويات الجودة، وتمكين المؤسسات التعليمية في العالم فكانت نموذجا يقتدي به في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

الرابع عشر: التجارب العالمية لبناء المستويات المعيارية لجودة التعليم العالي (الجامعي):

تمهيد :

إن طبيعة العصر الذي نعيش فيه تؤكد على الحرية والجودة معا ويظهر ذلك في جميع أوجه النشاط الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتعليم هو أحد هذه النشاطات الرئيسية وينطبق عليه نفس المبدأ وهو تطلع الجهات المعنية إلى الحرية والجودة سنتطرق إلى بعض الممارسات والتطبيقات العالمية في جودة التعليم العالي كما يلي:

أولاً: الولايات المتحدة الأمريكية :

إن و.م. أ كانت أول من راعى مبدأ توازي "الحرية والجودة" حيث سمحت لألاف المؤسسات التعليمية أن تنش وفي نفس الوقت ومنذ أوائل القرن العشرين أنشأت الأليات المناسبة التي تتابع جودة أداء هذه المؤسسات وتعتمد ما يستحق منها الاعتماد وتجعل نتائج هذه المتابعة متاحة لراعي التعليم حتى يكونو على بيئة من موقف مؤسسات التعليم المتاحة وتشبه المؤسسات التعليم في أمريكا إلى حد كبير المؤسسات الخاصة ويعتبر التأثير الحكومي على هذه المؤسسات محدود الاثر قياسا بالدول الأوروبية ولذلك فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها وإيجاد موارد لها وإلا فقدت مواردها وطلابها الذين يتجهون بالتالي نحو المؤسسات المنافسة (كمال نفس المرجع ص 57)

نماذج أمريكية - مجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي : COUNCIL FOR HIGHER

EDUCATION ACCREDITATION

تتعدد الهيئات الوطنية لضمان الجودة والاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها مجلس اعتماد التعليم العالي في و، م، أ أكبر منظمة في أمريكا تضم في عضويتها حوالي ثلاثة ألاف مؤسسة تعليمية من كليات وجامعات وهي منظمة غير حكومية ولدى هذا المجلس CHEA حوالي ستين منظمة تمنح الاعتماد المؤسسي والبرنامجي ومعترف بها من CHEA وتضم CHEA في إدارتها حوالي عشرون عضوا من رؤساء الجامعات وعمداء الكليات وممثلين للمؤسسات التعليمية

وأعضاء من المجتمع والاعتماد في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية هو عملية تشمل المراجعة الذاتية ومراجعة النظراء لتحسين الجودة الأكاديمية والمحاسبة العامة للمؤسسات والبرامج الأكاديمية وعملية مراجعة الجودة تحدث بصفة دورية عادة من 10 سنوات وتشتمل على ثلاث أنشطة رئيسية هي:

1- الدراسة الذاتية وتقوم بها المؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي باستخدام معايير جهة الاعتماد.

2-مراجعة النظراء للمؤسسات أو البرامج الأكاديمية لتجميع الظادلة والشواهد حول جودة المؤسسة أو البرنامج.

3- إصدار القرار أو الحكم بواسطة هيئة الاعتماد اما ادماج بمنح الاعتماد أو منح الاعتماد بشروط محددة أو عدم منح الاعتماد للمؤسسة أو البرنامج الأكاديمي وقد وضعت CHEA المعايير الآتية للاعتراف بالهيئات التي يمكنها منح الاعتماد.

تقديم جودة أكاديمية :

أن تكون جهة الاعتماد لديها توصيف واضح للجودة الأكاديمية وتوقعات واضحة تدل على أن المؤسسة أو البرنامج الذي تم منحه الاعتماد له عمليات تدل على أنه يحقق معايير الجودة المطلوبة.

إظهار المحاسبة:

*إن تكون جهة الاعتماد لديها معايير تلزم المؤسسة أو البرنامج لتقديم معلومات ثابتة ويعتمد عليها عن الجودة الأكاديمية وانجازات الطلاب لتعزيز الثقة المستمرة للعامة وفرص الاستثمار.

*تشجيع كلما أمكن التدقيق الذاتي والتخطيط من أجل التغيير والتحسين المستمر.

*إن تشجع جهة الاعتماد التدقيق الذاتي من أجل التغيير والتحسين المطلوب من خلال الفحص الذاتي المستمر بواسطة المؤسسة أو البرنامج.

* استخدام إجراءات عادلة ومناسبة عند اتخاذ القرار.

* إن لم يكن لدى جهة الاعتماد سياسات وإجراءات تنظيمية مناسبة وعادلة تشمل تدقيق عادل ومتوازن.

* إظهار مراجعة مستمرة لممارسة الاعتماد: أن تكون جهة الاعتماد لديها القدرة على عمل تقييم ذاتي لأنشطة الاعتماد التي قامت بها.

* لدى جهة الاعتماد المصادر الكافية: أن تكون جهة الاعتماد لديها مصادر ثابتة وكافية وتحافظ عليها مؤسسة MSA.

* يشارك في تنفيذ هذا المشروع بصفة مستمرة ومنتظمة فريق من الخبراء يقومون بملاحظة ومتابعة مدى تحقق مجموعة من المعايير في واقع الاداء الجامعي وتتحدد هذه المعايير فيما يلي:
تقوم هيئة الاعتماد بتطبيق جملة من المعايير تحتكم إليها في تقييم أداء مؤسسة التعليم العالي سواء كانت جامعة أو كلية أو معهد عالياً ويمكن حصر تلك المعايير في معيار الرؤية والرسالة والتخطيط والتقييم التنظيم والادارة البرامج وعملية التعلم.

المعيار الأول: الرؤية والرسالة

- تكون لدى المؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعي الجامعي رسالة تدعو إليها تشتق منها مجموعة من الأهداف القابلة للتنفيذ والملائمة للدور الرئيسي للجامعة والمتوافقة مع ميثاقها وما يتوقعه المجتمع من أداء هذه المؤسسة.

- وتقوم المؤسسة بتنفيذ هذه الرسالة بطريقة تتفق مع معايير اللجنة المختصة بتوكيد الجودة في الجامعة ومن الطبيعي وجود اختلافات كبيرة أو صغيرة بين الرسائل التي يقوم بها هذه المؤسسات كنتيجة طبيعية لأنها تتبع من خصائص طلابها الذين تقوم بخدمتهم كما تعكس كلا من تقاليد المؤسسة ورؤيتها في المستقبل.

- في رسالة المؤسسة ينبغي أن تكون الأهداف واضحة وواقعية وتتفق مع السياق المجتمعي الذي يوفر لها العديد من الموارد كما تتضمن في رسالتها في أبعادها المختلفة موضوعات هامة مثل تقبلها المنح وإجراء الأبحاث ويجب إعداد وإعلان هذه الرسالة في تقرير وجيز معد بدقة وبعبارات واضحة يقدم معلومات معبرة ودقيقة للرأي العام بشكل يسمح بالمساعدة في تقديم الأساسيات المطلوبة لإجراء عمليات التقييم من قبل لجان هيئة التقييم والإعتماد وبصورة تتفق من المعايير الموضوعية لديها، ويتم التوثيق لهذه التقرير رسمياً بواسطة مجلس الأمناء بصورة ملائمة في المطبوعات المؤسسية.

- من الضروري المعقولة والشرعية لرسالة المؤسسة ومجموعة أهداف هذا بحيث يمكن الاتفاق عليها من قبل القيادات فيها ومن أعضاء الكليات والإدارة والعاملين وتقود هذه الرسالة عملية التطوير سواء في المناهج أم في الأنشطة الأخرى ويتم تطوير مجموعة الأهداف المنبثقة عن الرسالة بصورة مستمرة من خلال وحدة خاصة معتمدة من قبل الجامعة أو الكلية.

- القيام بعملية تقييم دورية حتى تستطيع المؤسسة المضي قدماً في جهودها نحو تحسين وتطوير وفاعلية أدائها وتكون نتائج عملية التقييم مؤدية إلى تحديد الموارد والتخطيط لتعزيز مثل هذه الجهود وإنجاز الأهداف المؤسسية .

المعيار الثاني: التخطيط والتقييم

* مناسبة لتلبية الاحتياجات وتحسين مستوى الانجاز لمضمون رسالة المؤسسة وأهدافها.

* التخطيط والتقييم كلاهما مترابط من حيث التنظيم والتأسيس وملائم للمناهج والبرامج المؤسسية أيضاً، وهما يعملان على إثارة الإهتمام والمشاركة المسؤولة من الأفراد والجامعات لتحقيق أهداف المؤسسة وعلى المؤسسة تجميع الموارد الكافية للتخطيط وتقييم الجهود (كمال امام 2011، ص62)

* قيام المؤسسة بنوعي التخطيط طويل المدى وقصير المدى متضمناً التحليلات الصريحة والواقعية للفرص والقيود الداخلية والخارجية وتوفير الموارد اللازمة في حالة الطوارئ أو في

التمويل اللازم لإنجاز الأولويات لتطوير المقررات الحقيقية التي تعمل على تحقيق الأهداف المحددة وكذلك تتضمن عملية التخطيط اتخاذ القرارات اللازمة بتجميع الموارد بانتظام.

* الحرص على تقويم الانجازات المتحققة من أهداف والتركيز على الأهداف التربوية.

* تحدد المؤسسة درجة فاعلية انشطتها التقييمية وعملية التخطيط بصورة مستمرة مع استخدام تلك العلية لتعزيز وإثراء أكثر فيما تقوم به من تطبيقات لتحقيق أهدافها .

المعيار الثالث: التنظيم والإدارة

- لدى المؤسسة الجامعية نظام حكومي يعمل على تحقيق التسهيلات والنجاحات لرسالتها وأهدافها ومن خلال التنظيم المؤسسي والهيكل الإداري فإن المؤسسة تخلق وتنتج البيئة المؤسسية التي تشجع على التدريس والتعليم والمنح وتحدد في المجالات يمكن عمل ابحاث ملائمة، تؤكد خلال ذلك على توفير التدعيم الكافي لانجاز مهامها الملائمة لكل مكونات المؤسسة.

- العلاقات والمسؤوليات والسلطة بين إدارة المنظمات الحكومية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس وأعضاء الكلية توصف بوضوح في وثيقة عن طريق قانون تنظيم الجامعات وتعلن في جدول المنظمة الذي يوضح مطالب العمل الحالي للمؤسسة، ويكون جميع الموظفين داخل المؤسسة التعليمية على علم بمحتوى القانون ومايرتبط به من وثائق وقادرين على أن يعبروا عن طموحاتهم داخل هذه الوثائق ومن ثم يصبح من الضروري إشراك الجميع في إعداد مثل هذه القوانين والوثائق وتمثيل تفاعلاتهم داخلها.

- يعد هذا التنظيم الحكومي للمؤسسة الجامعية المسؤول في النهاية مسؤولية كبير عن جودة ووحدة المؤسسة وتكاملها مع المجتمع بما يمكنه في إطاره الشرعي من تحقيق الملاءمة والمساعدة في حصول المؤسسة حيث يتضمن في عضويته تمثيل بعض الأفراد الذين يعكسون مصالح المجتمع العامة.

- أن يكون المدير التنفيذي مسؤولاً مسؤولية كاملة أمام المؤسسة ويعهد إليه بالسلطات المناسبة متمتعاً بالاستقلالية اللازمة لترتيب وإدارة المؤسسة بفاعلية حيث تقوم بتشكيل وتنفيذ سياساتها بأسلوب يتفق مع سياسات مجلس الجامعة ويعمل هذا المدير ومساعديه على تجميع وتنظيم الموارد الكافية لتحقيق فاعلية المؤسسة وإنجاز الأهداف .

- في العديد من النظم الجامعية يتم تقسيم السلطات بين نظم الرسمية العامة المكتبية والنظم المؤسسية الخاصة بالجامعة عن طريق السياسات الواضحة والاجراءات المحددة بعناية وكفاءة الخدمات داخل نطاق الحرم الجامعي دراسات الدرجة الجامعية الأولى أو الدراسات العليا وكذلك الدراسات خارجه مثل دراسات التعليم المفتوح أو الخدمة العامة أو التعلم عن بعد ينبغي أن تكون متضمنة داخل سياسات المؤسسة وضمن أهداف رسالتها ومحددة في إطار الإدارة المؤسسية.

- التأكيد على الدور الهام للكلية في تحديد الوحدة التعليمية الأساسية التي تمثل نواة ما تقدمه من برامج أكاديمية (كمال إمام).

- تنظيم المؤسسة لعملية التقويم الدوري لمستوى فاعليتها من حيث هيئتها الحاكمة مستخدمة النتائج من هذا التقويم في تحسن ذاتها (مجلس الجامعة مجلس الأمناء).

المعيار الرابع: البرامج وعملية التعليم

- تركيز المؤسسة الجامعية بشكل أساسي على مهمة التعليم لطلابها وهي توفر فرصاً للالتحاق بالمؤسسة وتحديد مستويات للبرامج المتنوعة التي تؤدي فينهاية اتمامها إلى الحصول على درجات علمية معينة في مجال معرفي معين خلال عام دراسي مكتمل على الأقل وفي المؤسسات الجامعية التي تحتوي على درجات لأساتذة مساعدين فقط فإن أقصى مجال في الدراسات العليا يكون داخل نطاق مجالات الدراسات العامة أو الحرة وليست الدراسات المتخصصة وتتم الدراسة خلالها في صورة مقررات وليست الدراسات المتخصصة وتتم الدراسة خلالها في صور مقررات موضوعة سلفاً كشرط للاعتراف بأدائها المؤسسي.

- خلال أهداف البرامج وهيكلها ومحتواها وسياستها واجراءتها للالتحاق والتخرج وطرق وتدريسها واساليبها وفي طبيعة البرنامج وجودته، والانجازات الطلابية وجميع نتائج الإنجاز في هذه البرامج وفي المقابل تعمل المؤسسة دوماً على توفير الموارد اللازمة لإتاحة وتحسين مثل هذه البرامج والتخصصات.

- قيام المؤسسة الجامعية بتحديد ونشر أهداف الدرجة التي تمنحها ومتطلبات الالتحاق بكل برنامج بحيث تحتوي هذه الأهداف على المعارف المقدمة والمهارات المعرفية والخبرات العملية بالإضافة إلى القدرات الإبداعية والقيم التي يجب تنميتها ومختلف الممارسات الملائمة للمحتوى التدريسي، وكيفية قياسه ويكون لكل برنامج تصميم خاص مترابط ومتميز وذلك عن طريق ملاءمته لأسلوب العرض وعمق البرنامج واستمراريته، وتجده المطرد، وتركيبته الأكاديمية والفنية.

- قيام المؤسسة الجامعية بعمليات التخطيط الأكاديمية، والتقويم للانجازات حتى تتمكن من إثراء وتعزيز أهداف البرامج المقدمة من خلالها وتتخذ هذه الأنشطة الواقعية في الحسبان عند تخطيط أهداف المؤسسة وتحديد مواردها المتاحة.

- تقوم المؤسسة بتحديد مواردها البشرية والطبيعية والتمويلية والتكنولوجية المطلوبة لتنفيذ الخطط الأكاديمية الأساسية وتلبية الحاجات المتجددة وتحقيق الأهداف في إطار يعترف ويؤخذ في حسبان المؤسسة تزايد الطلب على التعليم وبرامجه المختلفة.

- كأحد الخطوات الأساسية من التخطيط والتقويم الشامل للمؤسسة القيام بتطوير أدائها في توافق مع المتغيرات ويتم إدارتها بأسلوب علمي مع مراجعة هذا الأداء في ضوء مسيرة التطوير بشكل دوري وبخاصة ما يتصل بتطوير برامج الدرجات التي حددته وأنجزتها كما تجدد في السياسات المؤسسية الفعالة التي تساعد في التنفيذ عن طريق تصميم هياكل مرنة وتأسيس قنوات اتصال جيد فيما بينها وضبط للداء الشامل ومراقبته .

- للكلية حق مستقل في تصميم برامجها ومناهجها وفي اختيار عمليات تقويم البرامج المنفذة مع مراعاة ان تتضمن تقويماً لمستوى فاعليتها وإحتياجات الإستمرارية في الأداء .

- في حالة الغاء بعض البرامج أو فرض بعض التعديلات الجذرية في متطلبات هذه البرامج فإنه على المؤسسة أن تتخذ الاجراءات الملائمة للطلاب الملتحقين بهذه البرامج ولم ينتهوا من دراستهم حتى يستطيعوا أن يكملوا تعليمهم بأدنى قدر من المعوقات نتيجة لما حدث في المناهج من تغيير.
- تصميم البرامج والمقررات بصورة تؤكد على توافر وتكافؤ الفرص بين الطلاب بما يعكس مدى الاستفادة من هذه البرامج وتقوم على تحليل خصائص المضمون العلمي للمادة التي تدرس وتوفر المؤسسة البرامج والمقررات التي تعمل على اختصار الوقت وزيادة فترة التركيز أو التي يمكن توصيلها بشكل أكثر مرونة وببطريقة تساعد الطلبة على اكمال برامجهم أو مقرراتهم في مستويات متقدمة من المعرفة والفهم والكفاءة بالمقارنة بهؤلاء الذين يقبلون في برامج مشابهة تستخدم الطرق التقليدية التي تستغرق أوقات أماكن محددة.
- توفير البيانات عن المقررات والبرامج للاعتراف بالخدمات المقدمة خارج نطاق الجامعة والتي تتم من خلالها التواصل التكنولوجي أو من خلال التعليم المستمر أو الدراسات المسائية كجزء أصيل من أهداف المؤسسة.
- تحافظ المؤسسة على مسؤوليتها الوحيدة والمباشرة في تأكيد الجودة الأكاديمية لكل جوانب البرامج والمقررات وتؤكد على كفاية الموارد للحفاظ على الجودة .
- للكلية دور هام في تصميم وتنفيذ البرامج وما تقوم به الجامعة في الإعلان عن منتجاتها البحثية من خلال برامج التشغيل لعلوم الحاسب أو المقالات في الأخبار أو التحليلات السياسية أو اللقاءات التلفزيونية أو الإذاعية حيث يعد بمثابة فرصة أمام الطلبة لمناقشة أهمية البرامج والمقررات التي يدرسونها داخل الجامعة في الحياة الفعلية (كمال امام 2012ص69،68)

المعيار الخامس: المؤهلات والتجهيزات

- 1- أن تكون المؤهلات والتجهيزات وأعضاء التدريس ومستويات الأداء للجامعة قادرة على أداء رسالتها المؤسسية وتحقيق أهدافها.

2- مناسبة المؤهلات والتجهيزات والإعدادات لكل كلية من المجال والمستوى الذي تقدمه في برامجها الأكاديمية ويتم قياس مستوى هذه المؤهلات بالدرجات العلمية المتحققة في قوتها البشرية وعن طريق ما تم توفيره من منح، ومن دراسات متقدمة وأنشطة إبداعية ومستوى الخبرة المهنية المتجددة وتتابع التدريبات هذا فضلا عن الاعتماد الذي تم الحصول عليه من قبل الكلية.

3- أن تكون عملية التوظيف داخل المؤسسة مفتوحة ومنظمة لتحديد الهيئة التعليمية في الكلية وتعمل على البحث المستمر للحصول على أعضاء جدد ينضمون إلى المؤسسة، وتراقب المؤسسة المتطلبات القانونية لتحقيق مساواة فرص التوظيف التي تتفق مع رسالتها وأهدافها وتعلنها ضمن وثائقها التي تحدد أهدافها للإنجاز، وتستند عملية التوظيف على مبررات التنوع في معايير النوع والعمر والخلفيات الثقافية والإيديولوجية للعاملين وأعضاء هيئة التدريس بها والاعتماد على هذه العملية في الاختيار يتحدد مستوى فاعلية الكلية ودرجة كفاءتها الأكاديمية، ويصبح لكل عضو من أعضاء هذه الكلية عقد من الجامعة يحدد طبيعة العمل والفترة التي يعمل بها.

4- القيام بالإعلان عن الوظائف التي تحتاج إليها مع تحديد وبيان المعايير اللازمة لتلك الوظائف وإجراءات التعيين والتقييم والتقدم ... (نفس المرجع ص 74).

5- تحديد حجم العمل للأستاذ المتعاقد وطبيعة الوظيفة وفقا لرسالة المؤسسة المتضمنة في أغراضها كما يتضمن البيان تحديد الوقت الكافي اللازم للقيام بالأنشطة لتعليم الطلبة وتوجيههم وتدريبهم.

6- وضع دليل الجامعة يعلن عنها ويتاح توزيعه للطلاب والمستفيدين من الخدمات المقدمة من الكلية بحيث يتم تعريف في هذا الدليل عن مسؤوليات ومعايير الالتحاق بها أو التوظيف فيها ومعايير التقييم لجميع عناصر أدائها .

المعيار السادس: الخدمات الطلابية:

أ- حرص المؤسسة على توفير البيئة الجيدة التي تعزز التنمية الفكرية والشخصية للطلبة وكل ما يرتبط بتحقيقها لرسالتها وأهدافها ومن ثم ينبغي أن تتوافر لهذه المؤسسة الحساسية للمطالب غير

الأكاديمية للطلاب وأن تدرك أن هناك العديد من الخبرات الإنسانية يمكن أن تكون متضمنة الممارسات الأكاديمية، وتكون أكثر ارتباطاً بالبرامج الثقافية التي تقدم كخدمات طلابية تساعد في إعداد الطلاب ليصبحوا مواطنين مسؤولين في مجتمعهم .

ب- توفير التسهيلات والخدمات الطلابية وإتاحة قدر أكبر من التكنولوجيا التعليمية في جميع البرامج الأكاديمية سواء كانت متاحة داخل الجامعة أو خارجها .

ج- تحديد الجامعة في كل سنة الحاجات الطلابية التعليمية وغير التعليمية وتصميم برامج التي تستجيب لذلك وتمكين الطلاب على حل مشكلاتهم التعليمية والتكنولوجية وإرشادهم إلى وسائل التغلب على مشاكلهم الحياتية والشخصية.

ثانياً: التجربة العربية قراءة في الجودة الشاملة في السعودية:

الدول بدأت تتجاوز بيان أهمية التعليم، والدليل النسب والإحصائيات، ولكن ما لم تنتبه له كثير من الدول النامية، التعليم العالي، والذي هو سبب رئيس في تأسيس النهضة الحديثة للدول المتقدمة. وبيان سياسة التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة، ومقارنتها مع المملكة، كي نرتقي بالمجتمع، بناءً على ارتقائنا بمستوى التعليم العالي. تعتبر مؤسسات التعليم العالي مصدراً أساسياً ومهما لتطوير المجتمع من خلال تحقيق الهدف من وجودها وهو تزويد الطلبة بمهارات تؤهلهم للنجاح في حياتهم العلمية والعملية والاجتماعية. إلا أن هذه المؤسسات أصبحت تواجه تحديات صارخة، نتيجة للتطور التكنولوجي والاقتصادي العالمي. وقد حصلت فقط 3 جامعات سعودية في ترتيب "ويبومترزكس" العالمي لتصنيف الجامعات وفق معايير دولية ليناير 2013. جامعة الملك سعود في المرتبة الـ 420، أما جامعة الملك عبد العزيز فحلت في المرتبة الـ 625. فيما حلت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن الـ 726. إلا أن الطموح أعلى لدولة تملك اقتصاداً عالمياً ضخماً مقارنة بالدول الأخرى، ومن هنا برزت الحاجة لمشكلة البحث وهي واقع التعليم العالي في المملكة مقارنة مع دول العالم الأخرى.

وعلى الرغم من أن دور مؤسسات التعليم العالي أن تهتم بالتدريس والبحث العلمي والإعداد لسوق العمل، إلا أن هذه المؤسسات في الحقيقة مقصرة نتيجة لتزايد أعداد الطلبة وضعف الإعداد بما يتناسب مع سوق العمل، كما أن البحث العلمي لا يُوجه ويُفعل بصورة تخدم المجتمع وتطوره. ولذا تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها فالتعليم العالي هو الموجه للمجتمع والممول الرسمي له بالموارد البشرية العاملة والمنتجة والساعية قدما للتصدر عالميا. وأهمية تسليط الضوء علي التعليم العالي لمعرفة مواضع القوة وتتميتها، ومواضع الضعف وكيفية مواجهتها، وذلك من خلال استخدام المقارنة مع الدول الأخرى تناولت الدراسة نظام التعليم العالي في حوالي 30 دولة من خلال الكتب والمواقع وهذا مما يعطي البحث أهميه بأنه الأول من نوعه في طريقه تتأوله. لمقترحات مستقبلية لتطوير ولمواجهة التحديات والقضايا التي تواجه التعليم العالي في المملكة من خلال قياس مدى توافر معايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة مقارنة بثلاثين دولة أخرى: (ألمانيا- فرنسا - تركيا - بريطانيا - كوريا الجنوبية - فنلندا - الهند - قطر سنغافورة - كندا - البحرين - الكويت - الدنمارك - السويد - النرويج - سلطنة عمان - ماليزيا اليابان - استراليا - الصين - سويسرا - اليابان - المملكة العربية السعودية - هولندا - البرازيل السودان - الأردن - إسرائيل - فنزويلا - أمريكا)

• التوصيات:

- 1- على مؤسسات التعليم العالي أن تمارس مسؤولياتها باعتبارها أهم أدوات المجتمع لتحقيق أقصى قدر من التنمية الشاملة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- 2- ينبغي أن تكون مؤسسات التعليم العالي قادرة على التصدي للمشكلات العالمية بصفة عامة من خلال مساهمتها الإيجابية في مجالات العلم والتقنية.
- 3- على الجامعات أن تُعدّ البرامج اللازمة لتوفير فرص متساوية في التعليم، ليكون للدراسات العليا والبحث العلمي الأولوية.

4- لابد من توجيه البحث العلمي نحو ما يؤكد الحاجات الوطنية في التنمية وتسويق ذلك عبر وسائل الإعلام المختلفة.

5- يفضل زيادة التعاون بين الدول وبين الجامعات المختلفة في مجالات البحث العلمي - المقترحات:

* نأمل أن تتخذ جامعات الأقسام التقنية كالهندسة والطب والحاسب نماذج عالمية كالجامعة التكنولوجية في ميونخ بألمانيا.

* الزيادة في الأقسام المتاحة مثل فرنسا وأمريكا، إذ لجأ كثير من طلابنا للإبتعاث نتيجة قلة الأقسام، مع قصر كثير منها على الجنس الذكوري.

* الإهتمام بتنوع طرق التعلم (كالتعليم عن بعد والتعليم المفتوح والتعليم المستمر) كغالبية الدول الأخرى ومنها بريطانيا .

* الزيادة من عدد الجامعات وتوزيعها بشكل عادل في أنحاء البلاد لتخفيف التكدس السكاني على كبرى المدن.

* توفير الجودة والعناية بكل الجامعات على اختلاف مواقعها وأن لا يصب الإهتمام على المدن.

* فتح المجال بشكل أكبر لإكمال الدراسات العليا، وتيسير الأمور والموارد للطلاب

(www.mu.edu.sa/sites/default/files/NCAAA_AR_6.do)

الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي:

طريق الجامعات السعودية إلى العالمية لم تكن المملكة في معزل عن مواكبة التوجهات العالمية باتجاه الجودة في التعليم العالي إذ أنشأت هيئة وطنية مستقلة تعنى بالتقويم والاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة في التعليم العالي، وقد أنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في عام 1424هـ بحيث تكون الجهة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في

مؤسسات التعليم فوق الثانوي الحكومي والأهلي عدا التعليم العسكري، وتكون تحت إشراف مجلس التعليم العالي.

وتهدف الهيئة إلى وضع قواعد ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية المختلفة بعد الثانوية العامة. ووضع القواعد والمعايير المتعلقة بمزولة العمل الأكاديمي، مثل التدريس والتدريب. والاعتماد العام للمؤسسات الجامعية الجديدة أو ما يعادلها مثل الكليات والمعاهد، واعتماد أقسامها وتخصصاتها وخططها الأكاديمية، والمراجعة والتقويم الدوري للأداء الأكاديمي للمؤسسات الجامعية القائمة أو ما يعادلها واعتماد أقسامها وخططها الدراسية أكاديمياً مثل الكليات والمعاهد وتقويمها بشكل دوري. والتنسيق حيال اعتماد برامج وأقسام مؤسسات التعليم العالي في المملكة أكاديمياً من جهات الاعتماد العالمية. وتقويم واعتماد برامج البكالوريوس والدبلوم العالي بعد البكالوريوس، والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها، والمراجعة الدورية لمتطلباتها، وتقويم واعتماد البرامج التخصصية الأكاديمية، بعد الثانوية العامة، مثل برامج الكليات المتوسطة والدبلومات العلمية سواء الحكومية أو الأهلية، وتقويم واعتماد البرامج ذات الصبغة التدريبية والتعليمية في المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية، والمشاركة في اقتراح الخطط العامة لإعداد وتطوير الأداء الأكاديمي في المجالات المختلفة.

والهيئة تشكيل لجان أكاديمية دائمة ولجان أخرى مساندة دائمة أو مؤقتة ويكون أعضاء هذه اللجان من بين أعضائها أو من غيرهم ، ونشر المعلومات والبيانات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي وإتاحتها للجهات والأفراد الراغبين في الاطلاع عليها. وقد حصلت الهيئة على عضوية عدد من المنظمات الدولية ومنها:

1- الشبكة العالمية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي.

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education,

التي يرمز لها اختصاراً ب: إنكاهي (INQAAHE) ، وهي منظمة عالمية تهدف إلى تبادل المعلومات والخبرات بين الأعضاء فيها من أجل دعم الممارسات الجيدة وتحسين الجودة في التعليم العالي.

2- مشروع الشبكة العربية لضمان الجودة.

3- اللجنة التنسيقية الخليجية لضمان الجودة في دول مجلس التعاون

ومن الإنجازات التي حققتها الهيئة الوثائق الخاصة بنظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الذي ستسير عليه في تقويم مؤسسات التعليم العالي في المملكة من أجل ضمان الجودة في هذه المؤسسات التعليمية، ويتكون النظام من الوثائق الآتية: وثيقة معايير ومقاييس الجودة في الأداء في مؤسسات التعليم العالي، ووثيقة الإطار الوطني للمؤهلات. ودليل نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي (<http://www.alriyadh.com>).

الخامس عشر: جودة أساليب التدريس واستراتيجياته:

تناولت البحوث والدراسات الديداكتيكية عملية التدريس برؤى متعددة، تعدد جوانب العملية التربوية وأبعادها وأهدافها، وطبقا للعلاقات القائمة بين جميع أطراف العملية التعليمية التعليمية، وقد تباينت وجهات نظر المربين عبر العصور الزمنية المختلفة حول ماهية التدريس، فهل هو علم نظري، أم فن تطبيقي، أم كلاهما معا، فهناك من اعتقد قديما بأن التدريس عملية فنية، ويكفي للمدرس أن يلم فقط بموضوعات المادة التي يدرسها، ولا يحتاج إلى تكوين متخصص للقيام بها أما البعض الآخر فينظر إلى التدريس على أنه علم يقوم على النظريات العلمية والدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس، فهو لا يقتصر على الوقوف أمام الطلاب وإلقاء عليهم المادة العلمية التي حضرها، بل يتعدى ذلك إلى البحث عن التغيرات التعليمية الأخرى التي تضمن تحقيق الأهداف المطلوبة، وبذلك يمكن اعتبار العمل التدريسي عملا علميا وفنيا، يحتاج إلى مهارات وكفاءات يتطلب أن يتقنها المدرس للقيام بعملية التدريس بنجاح، وعلى هذا الأساس تصبح معرفة ماهية التدريس، ووضوح مفهومه لدى المدرس من الأساسيات الضروري.

إن المتتبع لأدبيات البحث العلمي في مجال العمل التدريسي وكيفية إدارته وتطبيقه يجد أن أغلب المربين يضعون العمل التدريسي في نظام ونسق يشمل جميع الأنشطة التي يقوم بها المدرس لتحقيق أهداف معينة وقد وضع:

حسن زيتون مفهوم للتدريس كما يلي:

المنظور الأول : أن التدريس عملية منظومية

المنظور الثاني : أن التدريس عملية اتصالية

المنظور الثالث : أن التدريس مهنة تعليمية

المنظور الرابع : أن التدريس مجال معرفي منظم

ويظهر من خلال المنظورات الأربعة أنها تجمع ما بين الإجراءات التنفيذية والمهارة العملية من أجل الخروج بمفهوم شامل لعملية التدريس. والتدريس هو أيضا "مجموعة النشاطات التي يقوم بها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة الطلاب في الوصول إلى أهداف تربوية إذ اكان هذا التعريف ركز على النشاطات التي يقوم بها المدرس فمن الطبيعي أن يتطلب مهارات أدائية ومعلومات معرفية واتجاهات سلوكية، وهذا المطلب ضروري لكي يحقق المدرس أهدافه بنجاح إذا ما كانت أهدافا واضحة محددة وإيجابية . ويميل الكثيرون إلى التعامل مع التدريس على أنه نظام مرتبط بأنظمة سابقة وأنظمة لاحقة، حيث يرون " أن التدريس) نظام (أو منظومة له مدخلات وعمليات ومخرجات، وإذا كان التدريس منظومة فرعية من نظام أكبر هو التربية ، فلا بد أن يتكون أيضا من منظومات التدريس كنظام أكثر وضوحا وثباتاً ويسهل من عملية الأداء التدريسي وعملية الضبط والمتابعة (العربي فرحاتي وآخرون ، 2011ص 52)

والتدريس باعتباره عملية عامة وشاملة يتكون من مجموعة من العناصر، نبينها كالتالي:

1. من أدرس له؟ ؟ How am I teaching :

يبدأ المدرس التدريس من حيث توقف المتعلمين وهذا لن يكون إلا بمعرفة مستوى وخصائص المتعلمين فكل متعلم يدخل العملية التعليمية ولديه ثروة معرفية سابقة، وكذلك خبرات وأهداف ونمط تعلم في الفهم ، لذلك فالمعلم لابد أن يكون على علم بأنماط التعلم ونظريات الذكاءات المتعددة وكذلك على علم بثقافة المجتمع.

2. ماذا أدرس ؟ (Content :What am I teaching)

بإمكان بعض المتعلمين أن ينتقلوا من مستوى إلى مستوى أعلى مباشرة وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم وبالتالي نجد تنوع وفروق فردية بين المتعلمين في الخبرات السابقة، وعندما يكون المدرس متمرس في مهارات التدريس ومعرفة نواتج التعلم يكون من السهل عليه استخدام خطط التدريس المناسبة.

3. كيف أدرس ؟ (How am I teaching)

يخص هذا الجزء طرق وإستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المدرس وتلعب طرق وإستراتيجيات التدريس دورا هاما في إثارة الطالب وتوليد دوافع لديه من خلال الطرق المستخدمة والأنشطة والوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس.

4. أين أدرس ؟ (Where is it used ?)

تعني البيئة والمناخ الذي تدرس فيه، وهو يلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم .

5. المبادئ والمفاهيم " لماذا أدرسها؟ (Concepts: Why am I teaching it?)

في بعض المواد العلمية مثلا يمكن للتعلم أن يعطي استجابتين لأي سؤال يطرح عليه الاستجابة الأولى يكون المتعلم بالفعل مدرك لها من خلال تطبيقات المادة في الحياة العملية والإجابة الأخرى تكون مرتبطة بالمفاهيم والنظريات التي تعلمها، ويجب أن يستخدم المدرس الطريقتين أثناء التدريس ليثري خبرات المتعلم.(نفس المرجع ، 2011)

ونأتي هنا إلى السؤال الذي يجب أن يوجهه المدرس إلى نفسه:

هل التدريس الذي أقوم به فعال؟ (Is my teaching effective?)

السؤال عن فاعلية التدريس تعود بنا إلى سؤال: إلى من أدرس فالمتعلمون يحتاجون إلى عملية تعلم نشط، كما أنهم يحتاجون إلى تغذية راجعة، ولتحقيق التدريس الفعال يحتاج المتعلم إلى خبرات إيجابية وأنشطة معدة جيداً في الحياة العملية وأيضاً يحتاج إلى إستراتيجيات تدريس وطرق تقييم متنوعة .(ترجمة بتصرف/ <http://www.aeei.gov.sk.ca>)

الجودة في الأداء التدريسي للأستاذ: لقد أصبح الكل يدرك أهمية المؤسسة التربوية وفائدتها في تأهيل الخريج المنشود ، والكل يعي بأن أهمية التربية هي صناعة المستقبل، لذا يتوقع أن تعمل المدرسة على إعداد أجيال تتمتع بالمؤهلات والخصائص الشخصية والفكرية المنفتحة على المجهول، والقادرة على التعامل مع تحديات العقود القادمة غير المعروفة حالياً، وهذا يعني أن نتوقع من خريجي المدرسة أن يمتلكوا الثقافة العامة الواسعة ويتحلوا بالفكر التحليلي النقدي وبالمرونة النفسية وبالقدرة على توظيف الطاقات الذاتية، كما القدرة على حل المشكلات والتعامل مع المتغيرات المتعاضمة في العلم والحياة، ولكن هل للخريجين أن يتقنوا فعل ما هو متوقع منهم إذا لم يعودوا ويعتادوا على ذلك خلال حياتهم الدراسية؛ أي إذا لم يجدوا بين أساتذتهم من يدرهم أو من يقتدوا به لاكتساب مثل هذه الكفاءات .وباعتبار الأستاذ هو الفاعل الأساسي في العملية التربوية، وعلى عاتقه تقع المسؤولية الكبيرة في المنتجات التعليمية، مما يتطلب تطوير أدائه التدريسي، مما يحق حسب ما يذكره " وهبه " انتقال أثر التعلم عند المتعلم من الوضعية التعليمية التقليدية، إلى وضعيات جديدة .ولما كانت جودة التعلم من جودة التعليم، عقدت العديد من المؤتمرات العلمية، تدعو إلى ضرورة تطوير برامج تكوين الأساتذة وإدراجها في المقررات العلمية الجامعية، وإلى تكثيف أنشطة تنمية مهاراتهم المهنية، بهدف ضمان الجودة في أدائهم والارتقاء بمستوى ممارساتهم التي يفرضها الأنموذج التعليمي الجديد، والذي يمثل أحد أهم إفرازات التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة التي تبنتها العديد من المجتمعات.(لأهمية المقالات

الصادرة في كتاب السنوي الأول حول مقالات في الجودة التعليمية أتمد الأخذ من نصوص المقالات لاحالة الطالب نحو هذا المصدر الجيد وقليل الانتشار).

وقد اعتمدت هذه المجتمعات على مجموعة من المبادئ التربوية، التي تم استنتاجها من البحوث والدراسات الحديثة، والتي من أهمها ما يلي :

. هناك ارتباط إيجابي قوي بين درجة فاعلية أي مجتمع في المستقبل ودرجة نجاحه في إتاحة فرص تعليمية عالية الجودة معتدلة الكلفة لجميع أبنائه، وذلك بهدف مساعدتهم على اكتساب القدرات والمهارات التي تسمح لهم بالمشاركة والاندماج في المجتمع القائم على المعرفة.

. أصبح مؤكداً أن أهم معايير الحكم على مدى فاعلية مدارس المستقبل تتمثل في مدى نجاحها في تلبية الطموح التعليمي المتفجر لدى المتعلمين ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتباينة. (العربي فرحاتي وآخرون، 2011).

. أصبح أحد أبرز التحديات التي تواجه المؤسسة التعليمية في ظل المجتمع القائم على المعرفة، هو تدريب المجموعات المتباينة من المتعلمين على مهارات الإنتاج المعرفي والإبداعي والتكنولوجي، ومساعدتهم على ممارسة الأنماط المختلفة للتفكير وحل المشكلات المعقدة.

. إن النوعية الجديدة من التعليم لها متطلبات ومقتضيات أبعد وأكبر من تلك النوعية التي يحتاجها المتعلمون ليتعلموا مهارات روتينية.

. إن الأستاذ الفعال والماهر صاحب المعرفة العميقة هو وحده القادر على توفير نوعية التعليم التي تستجيب لحاجات المتعلمين استجابة متميزة وملائمة لاختلافاتهم، حتى تضمن لهم النجاح والتفوق في تحقيق الأهداف التعليمية.

. إن وجود معايير واضحة ومستويات محددة للحكم على الممارسة المهنية للأستاذ، من شأنه أن يساعد على التقييم الموضوعي لأداء الأستاذ من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه

ودفعه للتفكير في ممارساته وتقييمه الذاتي لذلك، ومن ثم تطوير أدائه التربوي، (وجويحات 2006، 67- 65).

- توجهات النظم التعليمية الجامعية إلى الاهتمام بجودة أداء الأستاذ:

تعد جودة أداء الأستاذ من أبرز توجهات النظم التعليمية الجامعية المعاصرة، فقد بادرت العديد من الأنظمة والمؤسسات الجامعية بطرح موضوع جودة الأستاذ، خاصة في ظل تزايد مهام الأستاذ وتعدد أدواره وتعدد وظائفه، وتعرف جودة الأستاذ بأنها قدرته على الاهتمام بالمتعلمين وتعليمهم والإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها وكيفية تدريسها، ومراقبة تعلم المتعلمين والتفكير باستمرار في أدائه. وتري "لندا هاموند" Linda Hammond أن جودة الأستاذ تعبر عن قدرته اللفظية والإلمام بالمحتوى المعرفي والتطور المستمر في عملية التدريس، والحماس لعملية التعليم والمرونة والإبداع والمهارة في طرح الأسئلة وتقييم المتعلمين (حافظ ، 2012) كما أن جودة الأداء للأستاذ تبرز من خلال تدخلاته الواعية، واعتماده لأكثر من إستراتيجية أو خطة أو تقنية أو طريقة أو أسلوب أو وسيلة، لإحداث التعلم عند كل متعلم، بعد الأخذ بعين الاعتبار نمط تعلم هذا الأخير، وذلك انطلاقاً من فرضية وجود أكثر من نمط تعلم عند متعلمي الصف الواحد، وهذا لا يعني بالطبع أن المتعلم الواحد لا يتعلم إلا من خلال مقارنة واحدة أو أسلوب واحد، بل يعني أن المتعلم الواحد صاحب نمط التعلم المحدد، فهو يتعلم بشكل أسهل وأسرع لو استخدمت في تعليمه المقاربة الأقرب إلى إستراتيجية تعلمه الخاصة؛ أي المقاربة التي تستثمر ما يسمى حالياً بالخريطة الدماغية أو خريطة الطريق النازمة لمراحل انتقال المفاهيم والكفاءات عند المتعلم من مواقعها في المحامل الخارجية) التربوية أو الطبيعية (إلى إدراكه الذهني أو نظامه السيكو حركي، وبهذا فتتوابع التعليم يوسع طيف مكتسبات المتعلم، ويحسن كثيراً نسيج تعلمه ويضاعف آليات ترسيخه .(وهبه، 2005 ، 79 ، 80)

ونظراً لأهمية جودة الأداء التدريسي للأستاذ باعتباره عصب العملية التعليمية ومحركها الأساسي فقد أكدت الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين معايير الجودة في أداء الأستاذ، وبين جودة العملية التعليمية، وجود علاقة إيجابية بين تحقيق الأستاذ لمعايير الأداء المطلوبة وبين تحسن

مستوى أداء المتعلمين، وأن جودة الأستاذ من أكثر العوامل التي تؤثر في أداء العملية التعليمية بصفة عامة، فقد أشارت دراسة جون كيرج (John Krieg 2006) ، إلى أن جودة الأستاذ تعد من القضايا المهمة في العملية التعليمية، وأن هناك علاقة إيجابية بين جودة الأستاذ وبين ارتفاع مستوى أداء المتعلمين، وأوضحت دراسة "لندا هاموند 1999 Linda Hammond"، ودراسة "كرتسونيس و روزيلا" 2006 ، أن إنجاز المتعلم في المجالات المختلفة يرتفع كلما ارتفع مستوى أداء الأستاذ داخل وخارج الفصل الدراس ويتم قياس جودة الأستاذ اعتمادا على ثلاثة مداخل:

1 . مدخل أدوار الأستاذ

2 . مدخل مهارات الأستاذ

3 . مدخل كفاءات الأستاذ

-الكفايات التدريسية والمهارات الأكاديمية للأستاذ:

لكي يتمكن المدرس بالجامعة من القيام بأدائه التدريسي بكفاءة واقتدار في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي، لابد أن يتوفق على مستوى عالي من الكفايات والقدرات التعليمية والتربوية ولإبراز البعد التربوي والتعليمي للكفايات، فقد اهتم علماء التربية بتعريفها وتصنيفها حسب أهداف التربية فهناك من اعتبرها، بأنها " مجموعة المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها عضو هيئة التدريس بالجامعة، ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس.

HYPERLINK"http://www.gharbiah.net/post/39783.16/09/2015"www.gharbiah.net .

إذا نظرنا إلى المفهوم السابق للكفاية بنظرة تحليلية نجده يرتبط بالقدرة على أداء العمل والقيام به بمهارة وإتقان، وهي قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يقوم بها المدرس أو يجب أن يقوم بها، وبذلك فهي أشمل من مفهوم المهارة، ونظرا لشمول الكفاية لجوانب مختلفة من مستلزمات العملية التعليمية فقد جاء تعريفها متضمنا تصانيف مختلفة.

لقد صنف جوردن لورانس (Gordon Lourance) الكفايات التعليمية للمدرس الجيد إلى: كفايات معرفة وتذكر وكفايات فهم وكفايات أداء وكفايات نتائج، وأن توفر هذه الكفايات لدى المدرسين يؤدي إلى تحقيق نتائج معينة (مرعي، 1983، 22) .

أما فريدريك ماك دونالد (Fredrick Macdonald)، فقد حدد مكونين أساسيين تتشكل منهما الكفاية التعليمية للمدرس، ويرى أن كل أداء، أو كفاية تتشكل من المكون المعرفي والمكون السلوكي . والمكون المعرفي يتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية. أما المكون السلوكي، فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعتبر إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساساً لتكوين المدرس الكفء الفعال. أما باتريسيا (Patricia) فإن نظرتها إلى الكفاية كانت أكثر شمولاً؛ إذ ترى أن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً، والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمدرس إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المدرس أن يكون قادراً على أدائها . منها الكفاية المعرفية والدائية والوجدانية والإنجازية (براجل، 2004، 110) إن ما يلاحظ من خلال هذه التعاريف المصنفة أن الكفاية التعليمية تتضمن بعدين أساسيين يجب أن تشمل الكفايات التعليمية، فالبعد الأول يتمثل في المحتوى، والبعد الثاني يتمثل في درجة تحديد هذه الكفايات .

إن جودة الأداء التدريسي القائم على الكفايات نشأ نتيجة عوامل عديدة أهمها:

- 1 . اعتماد الكفاية والأداء بدلاً من المعرفة النظرية .
- 2 . جودة المسؤولية وتجديد المواصفات من خلال تحقيق اداءات معينة
- 3 . تحديد الأهداف على شكل نتائج تعليمية سلوكية .
- 4 . تطور التكنولوجيا التربوية وتطبيق العلم في العمل .
- 5 . التعلم من أجل الاتقان من خلال تعزيز التعليم والاهتمام بالأداء .
- 6 . جودة التجريب في التربية .

7 . تعميم حركة تفريد التعليم بدلاً من التعليم الكمي .

8. تحليل النظم.

9. التدريب الموجه نحو العمل (مرعي، 1983، 28)

السادس عشر: التدريس الفعال والاستراتيجيات التدريسية:

أولاً: مفهوم التدريس الفعال

إن المتأمل في مخرجات التعليم في جميع المراحل، وفي جميع المستويات يلاحظ أن هناك ضعف عام في مستوى المتعلمين، وأن نسبة كبيرة منهم لا يمتلكون المهارات والمؤهلات الأساسية وأن هذا الضعف ناتج عن عدة عوامل متداخلة ومؤثرة على شبكة المنظومة التعليمية التعليمية ومن بينها نوعية التدريس الممارس، والذي لا يطبق بمهارة وكفاءة تظهر فعاليته وقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة. إن التدريس الفعال يعني الفعالية والتفعيل، الفعالية تعني، كما جاءت في آراء بعض الباحثين مثل بريس Price 1972 الذي عرفها بأنها الدرجة التي عندها يتم تحقيق أهداف متعددة.

وأما فرمان وهنان (Hannan & Freeman 1977) فقد عرفها بأنها درجة التطابق بين الأهداف التنظيمية والنتائج المحققة .أما)جودمن، وبنينجس (Pennings & Goodman 1977) فيعرفان الفاعلية بأنها الضوابط ذات العلاقة التي يمكن تحديدها، والنتائج التنظيمية التي يمكن تقديرها، أو زيادتها كمجموعة من المعايير لأهداف متعددة .تشير بعض الأبحاث إلى أن للفاعلية التدريسية ركنان أساسيان يعبران عن حقيقتها، وأساس تكوينها، فلا يكون أي معنى للفاعلية إذا انتفى أحدهما، ولا تتوافر إلا بتحققهما معاً، وهما (العربي فرحاتي آخرون 2011).

1. تحقيق الأهداف المنشودة :

فالهدف هو (صورة لحالة مستقبلية منشودة، مقرونة باستعداد لتخصيص الموارد اللازمة لتحقيق هذه الصورة) ، ولعل تدني نسبة تحقيق الأهداف، وبالتالي تدني نسبة تحقيق الفاعلية، ينجم في

المقام الأول عن غياب هذه الصورة للحالة المستقبلية، أو عدم وضوح ملامحها وأبعادها، أو نسيان معالم هذه الصورة بعد تحديدها .

2. إحداث التأثير الإيجابي

يشير التأثير الإيجابي إلى معنى ترك الأثر، والأثر يدل على العلامة أو لصورة التي يطبعها المؤثر في المتأثر، ويقصد بالتأثير هنا إحداث التغيير وتبديل الوضع من وضع سلبي إلى وضع إيجابي، بمعنى أن إحداث الأثر بالأداء التدريسي للمدرس، يؤدي إلى القيام بتغيير وضع ما قائم وضع المتعلم (إلى وضع آخر يختلف عنه) إحداث عملية التعلم. وأما مجال التأثير هو البيئة المحيطة، فقد يقع التأثير على ما يسود هذه البيئة من أفكار وقيم وتصورات واتجاهات ومفاهيم ومعتقدات وسلوكات، وقد يقع على الوضع الاقتصادي والاجتماعي السائد، أو على الآلات والمعدات والوسائل التكنولوجية المستخدمة، أو على سبل وأساليب الاتصالات، أو على الجانب المادي الملموس في البيئة الطبيعية (الشرييني، 2004، 54).

هذه الأدوار ويمكن أن يقاس التأثير من عدة جوانب منها عمق ذلك التأثير واتساعه وامتداده الزمني ونفعه ومدى توافقه مع القيم الأخلاقية. ونشير في هذا الصدد إلى أن التأثير المقصود في ركن الفاعلية التدريسية هو التأثير الإيجابي، فهناك أفعال لا تترك إلا تأثيرا سلبيا، لكن لا يمكن وصفها بالفاعلية، حيث أن الفاعلية بذاتها ذات مفهوم إيجابي، وتزداد كلما كان التأثير أعمق وأوسع وأنفع.

لقد غيرت الحقائق العلمية والعلاقات الدولية، ومبادئ السوق والشراكة بين الجامعات والمؤسسات الأخرى كثيرا من أدوار أعضاء هيئة التدريس، وغيرت من أساليب أداء هذه الأدوار حيث فرضت التحولات الجديدة طبيعة جديدة ومتجددة للعمل البيداغوجي للأستاذ الجامعي، دعت إلى ضرورة التخلي عن أساليب التدريس التقليدية العقيمة، والانتقال إلى الأساليب الأكثر نجاعة وفعالية. ويعد كتاب Elaine M من المراجع المهمة والتي تقدم تحليلا عن التحولات في العمل

الأكاديمي Changing In Academic Work للتحويلات التي تتم على مستوى أدوار أعضاء هيئة التدريس، وما يستلزم هذه التحويلات من تغيير في أسلوب ممارسة.

إذا كان الوضع الراهن يفرض تأهيل أعضاء هيئة التدريس لممارسة أدوارهم بفعالية، فما مدى تأهيل هيئة التدريس في جامعاتنا للقيام بدورهم في ربط الجامعة بالمجتمع المحلي أولاً، وربطها بالمجتمع العالمي ثانياً، وهل أتاح لهم نظم تكوينهم مرونة التجاوب والانفتاح على المجتمع؟، ومع ما يفرضه هذا التجاوب والانفتاح من تغيير في ممارساتهم لأدوارهم؟، وما الآليات التي يمكن أن توفرها الجامعة من أجل مساعدة هيئة التدريس بها للإلمام بالمهارات اللازمة لممارسة أدوارهم الجديدة في ظل أهداف الإصلاح القائم على الفعالية العالية (براجل، بعزي، سلطاني، 2014).

إن التدريس الفعال كما يصفه (نيفل جونسن Neivel Jhonson) هو ذلك التدريس الذي يربي الطلاب على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تلتزم الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحاً شخصياً تقف دونه كل الطموحات، إنه تدريس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحات مشكلات مجتمعه، ووصفه " كولدول Coldwel" بأنه ذلك التعليم الذي يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأفراد . (قورة، أبولين 50).

ويعني هذا أن التدريس الفعال يحول العملية التعليمية إلى شراكة فعلية بين المدرس والطالب؛ أي أنه يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية التي تساعد في الوصول على المعلومات المطلوبة بنفسه،

ثانياً: استراتيجيات التدريس

يختلف مفهوم الإستراتيجية من حيث ميادينه ووظائفه وأهدافه، فهو يشير في عمومه إلى مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل، ومتطلباته واتجاهات مساره لغرض الوصول إلى أهداف محددة مرتبطة بالمستقبل، فمن حيث المنشأ اللغوي والتاريخي لمفهوم الإستراتيجية، فهو يعود إلى الكلمة

اليونانية "Strategos" وتعني فن إدارة وقيادة الحروب، ولذلك كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة التي يمارسها كبار القادة، وينظر إليها على أنها تعني تنظيم مخطط بواسطة طرق وتقنيات ووسائل بغرض بلوغ هدف محدد .

أما في مجال التدريس فقد يصعب وضع تعريف محدد لها، وهذا يرجع إلى طبيعة العمل التدريسي، وفلسفة النظام التعليمي وأهدافه، وتطور المعرفة وتنوعها، وتعدد ميادينها، وتشعب فروعها وتخصصاتها، وتعرف على أنها "نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية، بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات الديدانكتيكية المنتظمة والعامة، في سبيل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها وإذا كان هذا النشاط يتخذ من تشخيص الصعوبات والمشاكل الحاضرة التي يعني منها مجال تعليمي ما نقطة انطلاق له، فإنه يجد مستقر وصوله في البعد المستقبلي المستشرف (غريب، 2006، 871.)

أما على مستوى الممارسة التدريسية، فهي تشمل جميع المناحي والخطوات والإجراءات والأساليب التي يعتمد عليها المدرس للوصول إلى نواتج أو مخرجات تعلم محددة، سواء أكانت هذه النواتج عقلية معرفية أو ذاتية نفسية أو اجتماعية أو حركية (زيتون، 2000، 292) .

ونفهم من هذا الموقف أن معيار اختيار الطريقة أو الإستراتيجية المناسبة للدرس يتولى ضبطه المدرس نفسه، إعتقادا على محكات أساسية عامة منها:

1. طبيعة الأهداف التي يراد تحقيقها

2. الموقف التعليمي التعليمي

3. استعداد الطلبة وتهيئهم لتعلم المواقف المثيرة

إن هذه المحكات الثلاثة تحدد نوع الاستراتيجية التي ينبغي اعتمادها، وأن لكل إستراتيجية خطواتها ومميزاتها (زيتون، 2000، 362.)

أما "مصطفى السايح محمد (2001) "أن معايير اختيار إستراتيجية التدريس ينبغي أن تكون على النحو التالي من الأسس:

1. أن تكون الأساليب الفنية المستخدمة مناسبة لاستعدادات التلاميذ ومستوى نضجهم
2. أن تتم طريقة عرض المادة التعليمية وفقاً للأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية للمادة وتمكن المتعلم من تحقيق هذه الأهداف.
3. أن يتوفر الوقت الكافي والمكان المناسب والأدوات اللازمة حتى يتم تنفيذ الإستراتيجية بصورة جيدة.
4. أن تؤدي الإجراءات التدريسية إلى نمو متتابع وتطور مستمر.
5. أن تجذب الإجراءات التدريسية انتباه المتعلم وتأخذ في الاعتبار مشكلاته واحتياجاته.
6. أن يتم تخطيط الأنشطة بدقة .
7. أن تكون إستراتيجية التعليم فعالة من حيث التأثير في تفكير وسلوك واتجاهات المتعلمين، إذ أن الغاية من اختيار إستراتيجية التدريس هو أن نغرس في المتعلم المرونة في التفكير بحيث تجعله متفتحاً على البيانات والفرضيات الجديدة واعياً بما لديه من أفكار وخبرات سابقة متمسكاً بالقيم الأساسية دون تحجر.
8. تراعى الإستراتيجية المختارة تنظيم مواقف التعليم بحيث تتحدى قدرات التلميذ وتتيح له فرص النجاح، حيث أنه عندما يحقق التلميذ نجاحاً فإن من شأن ذلك أن تجعلهم يشعرون بالرضا مما يدفعهم إلى مزيد من التعلم.
9. أن تراعي الإستراتيجية المختارة تهيئة الفرص للطلاب لاستخدام ما اكتسبوه من معلومات ومهارات. مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس.

السابع عشر: التفكير الإبداعي وعلاقته بالجودة الشاملة

تمهيد:

يعد الاهتمام العلمي بالتفكير الإبداعي من أبرز الأولويات في العصر الحديث؛ كونه الأداة التي تعمل على حل المشكلات المختلفة التي تتحدى حاضر الإنسانية ومستقبلها ولقد أكد وينبي أهمية تنمية قدرات التفكير الإبداعي لأي مجتمع بقوله "إن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الإبداعية هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات " (الألوسي، 1985، 75) .

يتناول هذا الفصل البنية المعرفية للتفكير، والتركيز خاصة على التفكير الإبداعي مع إبراز آراء الباحثين والعلماء الذين تناولوا بنية العقل، ومفهوم التفكير الإبداعي وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه ومناحي ومراحل العملية الإبداعية وأهم النظريات، وكيفية قياس الإبداع.

1- مفهوم التفكير والإبداع:

1-1- مفهوم التفكير :

يعرفه بارتليت (1952) على أنه: «عملية تجميع للأدلة بشكل ملائم بحيث يقوم بملي فجوات التي توجد فيه ويتم هذا بالسير في خطوات مترابطة يمكن التعبير عليها في حينها أو يتم التعبير عليها فيما بعد» (طبي سهام 2005، 28).

أما عصام الصفدي ومروان أجريش (2001): يعرفانه على أنه " نشاط عقلي وكل عملية معرفية تستند إلى استخدام الرموز أي الاستعاضة عن الأشياء والمواقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية". (عصام الصفدي 2001، 115).

التفكير التفريقي (Divergent Thinking): يرتبط بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسينها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة، من خلال المعلومات المتاحة، ويكون التأكيد هنا على نوعية الناتج وكميته وأصالته، وعندما لا يصل الفرد في تفكيره إلى إجابة واحدة صحيحة، فإنه في هذه

الحالة تفكيره تفريقي، حيث ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة تخرج عما اصطلح عليه الناس من إجابات، وتقابل هذه العملية التفكير الإبداعي.

أما التفكير التجميعي (Convergent Thinking): فيحصل هذا النوع من التفكير عندما يتم تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة، سبق الوصول إليها، ومتفق عليها، وحيثما تكون هناك إجابة صحيحة واحدة لما يفكر فيه الفرد، فهو في هذه الحالة تفكيره تجميعي محدد إذ يحدد ما يصل إليه الفرد من إجابات في أثناء ما يوجد في المجال المتاح، وتقابل هذه العملية التفكير الناقد. (الديريني حسن عبد العزيز، 1991، ص 117).

يتضح من هذا العرض أن التفكير التفريقي أكثر ارتباطا بالتفكير الإبداعي، وأن التفكير التجميعي أكثر ارتباطا بالتفكير الناقد.

1-2- مفهوم الإبداع:

أ- لغة: أبدعت الشيء أي اخترعته على غير مثال سابق.

المبدع: هو المنشئ أو المحدث الذي لم يسبقه أحد.

في القرآن الكريم: (بديع السموات والأرض) أي خالقها على غير مثال سابق. (محمد حمد الطيبي، 2001، ص 51.53).

ب- اصطلاحاً: أما بالنسبة للإبداع، فلا يوجد تعريف جامع يتفق عليه الباحثون لمفهوم الإبداع ويبدل على ذلك على تعقد هذا المفهوم من جهة، واختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية ومدارسهم الفكرية، من جهة أخرى لقد تبين بعد مراجعة الدراسات السابقة والبحوث التربوية النفسية لهذا المصطلح أن :

سيمبسون (Simpson, 1922) يعرفه بأنه «المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير». واعتبر سيمبسون أن مصطلحات مثل حب

الاستطلاع والخيال والاكتشاف والاختراع، هي مصطلحات أساسية في مناقشة معنى الإبداع. (عبد اللطيف الحدس، 2000، ص 125) .

ويعرفه جيلفورد (Guilford) بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة، وقد اعتبر جيلفورد عملية التفكير التفريقي (Divergent Thinking) إحدى العمليات الخمس في النموذج الذهني للبناء العقلي، باعتبارها أهم عملية لها أثرها المباشر في التفكير الإبداعي.

ويعرفه روجرز (Rogers, 1956) "بأنه ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات" وإذا كان الإنتاج الإبداعي يحمل طابع الفرد المتميز إلا أنه ليس هو الفرد نفسه كما أنه ليس الخبرات الفعلية فقط بل هو نتاج التفاعل بينهما. ويشير روجرز في تعريفه لعملية الإبداع "على أنه فعل خلق لإنتاج جديد نسبيا، ينمو معبرا عما يمكن في الفرد من تميز من ناحية وعن المواد والأحداث وظروف الحياة من ناحية أخرى، ويشير روجرز إلى أن تعريفه هذا لا يضع حدا فاصلا بين الطيب والرديء لأنه بهذا سيحمل طابعا ذاتيا وأنه لا يضع حدا فاصلا لدرجات الإبداعية. (فاتن سالم، 204، ص 77).

أما بيريس (Pires) 1970: فترى أن الإبداع هو "قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل جديد أو غير شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه". ويجب أن يكون التفكير الإبداعي هادفا أو موجها نحو غرض معين، ومن يتضمن أنماطا وتكوينات جديدة من المعلومات مستمدة من الخبرة السابقة ومن نقل العلاقات القديمة إلى مواقف جديدة أو توليد لعلاقات جديدة. (موقع المنشأوي للدراسات والبحوث، 2009).

ويعرف ماكينون (Mackonon) (1962): الابتكار بأنه: "عملية تمد عبر الزمان، تتميز بالأصالة وبالقابلية للتحقيق". وقد يتطلب العمل الإبداعي زمنا قصيرا مثل قطعة موسيقية مرتجلة وقد يتطلب سنوات طويلة. (خير سليمان، وشهرزاد صالح، 2009).

1-3- تطور مفهوم الإبداع :

مر مفهوم الإبداع بثلاث مراحل رئيسية وهي:

* المرحلة الأولى: (الخلط بين المفاهيم)

وتمتد من العصر الإغريقي حتى عصر النهضة الأوروبية، وتميزت هذه المرحلة بالخلط بين المفاهيم (العبقرية- الذكاء- الموهبة- الإبداع) ويعزى الإبداع في تلك المرحلة إلى قوى خارقة خارجة عن حدود سيطرة الأفراد وزعموا بأن المبدعين قليلون ومعدودون ومنحصرين في سلالات معينة أيضا ركز المهتمون بالإبداع في تلك المرحلة على عامل الوراثة وأهملوا العوامل الأخرى. (جروان، 2002، 148).

* المرحلة الثانية: (عوامل مؤثرة على الإبداع ، بيئية ووراثية)

وتمتد من أواخر القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين حيث اتسعت دائرة النقاش وتباينت الآراء وتفتحت الأبواب أمام عوامل أخرى مؤثرة في الإبداع ومنها عامل البيئة وظهرت فيها مدرستان أوروبيتان أبرزتا دور الوراثة مقابل مدرسة أمريكية واحدة أبرزت العامل البيئي وتطورت أدوات قياس الإبداع في هذه المرحلة؛ وذلك نتيجة تطور الدراسات التي تناولت الإبداع وأيضا ظهرت نظريات حاولت تفسير الظاهرة مثل التحليل النفسي والجشطات.

* المرحلة الثالثة: (التمييز بين المفاهيم):

وتمتد من منتصف القرن العشرين حتى عصرنا هذا، وأصبحت الظاهرة محل اهتمام المربين والعلماء في شتى المجالات وفرقوا بين المفاهيم الإبداع، والموهبة، والعبقرية، والذكاء، والنبوغ المبكر وظهرت نظريات جديدة في الإبداع كنظرية القياس النفسي والنظريات المعرفية، وتطورت أدوات القياس وصممت الكثير من برامج تنمية الإبداع وآمن الكثير بأن الإبداع موجود لدى الجميع كالذكاء لكن بنسب متفاوتة، وأصبحت النظرة القائلة بأن المبدعين قليلون لا تتسجم مع علم النفس العام الذي يؤمن بتعدد القدرات، وتفاوتها من إنسان لآخر وأن البيئة والوراثة لهما دور

كبير وهذا ما دفع الكثير من الدول من وضع ظاهرة الإبداع تحت المجهر دراسة وتحليلًا وتحصيص الأموال والوقت لتحقيقه لعظم الناتج، وتسجيل درجة مرضية في سباق الأمم

1-4- التفكير الإبداعي:

ويمكن تحديد تعريف التفكير الإبداعي، من خلال تقسيمه إلى فئات كما يلي:

- الفئة الأولى: عرفت التفكير الإبداعي على أساس الإنتاج الإبداعي Product

- الفئة الثانية: عرفت التفكير الإبداعي على أساس البيئة الإبداعية Environnement

- الفئة الثالثة: عرفت التفكير الإبداعي على أساس بناء الشخصية (الإنسان المبدع) créative

- الفئة الرابعة: عرفت التفكير الإبداعي بناء على أساس العملية الإبداعية Process

1-4-1- تعريف التفكير الإبداعي بناء على أساس الإنتاج الإبداعي:

عرفه روجرز Rogeers (1956) بأنه: "إنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد مع مثيرات البيئة المتاحة وما يكتسبه من خبرات. (روجرز 1956، 139)

وأيضاً يعرفه جيلفورد Guilford (1959) بأنه: "تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية وهي تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة". (جيلفورد 1959، 127).

أما بيرس Pirs (1970) فيرى الإبداع بأنه: "قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي، والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل جديد، غير شائع يمكن تنفيذه أو تحقيقه". (بيرس 1970، 398).

ويرى ستيرنبرج Sternberg: أن الإنتاجية الإبداعية عند الأفراد المبدعين تعتمد على أسس رئيسة هي: الذكاء، والمعرفة، وأساليب التفكير، والشخصية، والدافعية، ومحتوى البيئة. (السروور، 19)

أما توراس فيري: فيعرفه بأنه: تحسس للمشكلات وإدراك لمواطن الضعف، والقوة والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها، أو تعديلها من أجل الوصول إلى

حلول جديدة، باستخدام المعطيات المتوافرة وتوصيل النواتج للآخرين. (فاخر عاقل، 1979، 60).

أما ريبر (Reber): فيعرفه بأنه: مفهوم يشير إلى العمليات التي تؤدي إلى حلول أو أفكار أو أشكال فنية أو نظريات أو إنتاجات فردية جديدة. (سعيد عبد العزيز، 2000، 60).

تعريف محمود عبد الحليم منسي (1990): «القدرة على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة، ومن إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجهه الفرد، بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة بالحدثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه» (محمود عبد الحليم منسي، 1990، ص 235).

ويعرفه خليلي وآخرون (1996) بأنه نشاط عقلي إستشاري، ينطلق من مشكلة أو موقف مثير جاذب الانتباه وهو وثاب ينقل صاحبه من موقع لآخر، ومن حل إلى ضده دون الحاجة للسير بشكل روتيني، التغير هو أسلوبه وهدفه يسير الشخص لأجل إكتشاف طرق جديدة غير مألوفة».

تعريف فتحي جروان (1998): التفكير الإبداعي هو مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترضى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصلية ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتائج من مستوى الاختراعات الإبداعية في إحدى ميادين الحياة الإنسانية (فتحي عبد الرحمن جروان، 2002، ص 22).

تعريف علي الحمادي (1999): «هو مزيج من الخيال والتفكير العلمي المرن، لتطوير فكرة قديمة أو لإيجاد فكرة جديدة مهما كانت الفكرة صغيرة، ينتج عنها إنتاج متميز غير مألوف يمكن تطبيقه واستعماله» (علي الحمادي، 1999، ص 30، 32).

أما قطامي (2005): يعرف التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن طول والتوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معرفة أو مطروحة من قبل.

تعريف سعيد عبد العزيز (2006): التفكير الإبداعي هو قدرات واستعدادات لدى الفرد يمتلكها بالقوة وإذا ما يتيح لها أن تتفاعل مع المشاهدات والخبرات فإنها تخرج من القوة إلى الفعل، وهو لا يأتي من فراغ وهو نشاط مقصود يسعى الفرد إلى تحقيقه لما فيه فائدة للمجتمع وقد يكون استجابة لحاجة أو لتحدي يواجهه الشخص المبدع. (محمود ، منسي، 1981، ص 63).

ويلاحظ من التعريفات السابقة مايلي:

اعتمد روجر Rogeers: على الجودة في التفكير وقال بأنه فعل لإنتاج شيء جديد نسبيا لكنه لا يضع حدودا فاصلة بين الجيد والرديء من هذه الأعمال ولا يضع حدا لدرجات الإبداع.

أما جيلفورد Guilford فقال: بأن جميع الناس مبدعون ولكن ما يميز المبدع هو التفرد في الإنتاج. بينما بيرس Pirs يرى: أن التفكير الإبداعي موجه نحو هدف معين بعيدا عن الروتين لإنتاج شيء أصيل.

ويلاحظ أن معظم التعريفات السابقة يؤكد أصحابها على أهمية توافر خصائص محددة في الناتج الإبداعي كالأصالة والجدة.

1-4-2- تعريف التفكير الإبداعي بناء على أساس البيئة الإبداعية:

فأصحاب هذا الاتجاه ينظرون إلى الإبداع من الزاوية البيئية، وهيكل ما يحيط بالفرد من أسرة ومدرسة ومجتمع حيث تركز هذه التعريفات على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية التي تؤدي إلى تنمية الإبداع.

وقد قسم المهتمون بالعملية الإبداعية الظروف البيئية إلى قسمين هما:

✓ ظروف عامة: وهي تلك المترتبة بالمجتمع وثقافته، فالإبداع ينمو في مجتمع يهتم بتهيئة الفرص للتجريب ويمهد للاحتكاك الثقافي، والتفاعل مع الثقافات الأخرى.

وهذا ما أيده تورانس (1980) عندما قدم تقريراً عن زيارته لليابان لخص فيه مقارنته بين تأثير كل من الثقافتين اليابانية، والأمريكية على الإنجاز الإبداعي، وتوصل إلى أن هناك (115) مليوناً من فائقي الإنجاز التي ترتبط إنجازاتهما الإبداعية بالمجتمع الياباني، وثقافته الموفرة للمناخ الميسر للإبداع. (تورانس 1980، 165-173).

ظروف خاصة: ترتبط بالمناخ المدرسي وقد أظهرت بعض الدراسات المهمة بالإبداع أن تنمية الإبداع تستلزم مدرسا يهتم بتلاميذه، ويراعي الفروق الفردية ويقدر الإنجازات الإبداعية، ويهيئ المناخ المناسب للإبداع. (الدريني، 1982، 166).

1-4-3- تعريف التفكير الإبداعي على أساس الشخصية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة سمات الشخصية المبدع، للإحاطة بمفهوم الإبداع حيث يرى سيمبسون Simpson أن الإبداع هو " المبادأة التي يبدئها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير". (منصور، أحمد حامد 1986 ص 196).

ويشير أوسبورن: Osborn إلى أن الأداء الإبداعي ليس مجرد عملية عقلية بحتة؛ ولكن على العكس من ذلك فالإبداع محكوم من بداية إلى نهايته، بأنفعالات المبدع، فالإبداع على تعبيره أشبه ما يكون بطاقة معينة، تكتسب قوتها من مصدرين هما انفعالات المبدع وإرادته.

وقد دعا سيمبسون إلى ضرورة البحث عن العقول المبدعة، التي تستقضي وتكتشف وتحلل وتركب وعندها حب الاستطلاع، والتخيل والاختراع لمفاهيم أساسية في مناقشة الإبداع، تفسيره. (الدريني، 1982، 162، زيتون، 1987، 11.12).

1-4-4- تعريف التفكير الإبداعي بناء على أساس العملية الإبداعية:

من التربويين من عرف التفكير الإبداعي من خلال التركيز على المراحل التي تمر فيها العملية الإبداعية، ومن هذه التعريفات:

أ/ عرف ميدنك Medinck (1964) :

التفكير الإبداعي بأنه: "قدرة الفرد على استخدام مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار بأسلوب بناء ومبتكر. (أبو سماحة كمال، والفرح، ص12، 1992).

ب/ تورانس Torrance (1962) عرفه بأنه: "عملية تجعل الفرد حساسا لإدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي، لا يوجد له حل متعلم والبحث عن الدلائل والمؤثرات في الموقف وفيما يملكه الفرد من معلومات وصياغة الفروض، واختبار صحتها والربط بين النتائج، وإجراء التعديلات وإعادة الفروض" (تورانس Torrance، 1962، ص16).

ج/ ويعرفه ماكينون maclsinonn (1962):

عرفه بأنه عملية تمتد عبر الزمان تتميز بالأصالة وبالقابلية للتحقيق". (ماكينون maclsinonn، 1962، ص154).

وبلاحظ من التعريفات السابقة مايلي:

❖ يرى ميدنك أن العملية الإبداعية لأي إنتاج إنما تكون بمقدار مواجهته لعدد من الحاجات.

❖ يتفق تورانس مع ماكينون الذي أكد أن العملية الإبداعية، يجب أن تتسم بالواقعية، وبناء على تعريف تورانس تتضح مراحل التفكير الإبداعي، وهي: الإحساس بالمشكلة، والإعداد والإشراق، والتحقيق.

❖ يرى ماكينون أن العمل الإبداعي يتطلب زمناً معيناً قد يكون قصيراً ، مثل قطعة موسيقية مرتجلة، وقد يتطلب زمناً طويلاً مثل نظرية دارون.

إذا التفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات في مواقف الغامضة ومن ثم إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة، عن طريق تقديم أكبر عدد من الحلول والبدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة، ومناسبة للموقف التعليمي

الذي يواجه التلميذ، بحيث تتميز هذه الأنماط بالحدثة والاصالة بالنسبة للفرد نفسه، وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهذه القدرة يمكن تتمينها والتدريب عليها.

وهناك مجموعة من التعاريف والدراسات تنظر إلى التفكير الإبداعي كمجموعة من القدرات العقلية التي يمكن التعرف عليها من خلال الاختبارات النفسية التي أعدت لقياسها.

2- مهارات التفكير الابداعي:

2-1- الطلاقة:

أ- تعريفها:

يعرفها تورانس (1962) بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة اتجاه مشكلة أو مثير في فترة زمنية محددة، ولقد أثبتت الدراسات السابقة أن الطلاقة لها مكونات فرعية هي (الطلاقة اللفظية الطلاقة الإرتباطية، الطلاقة الفكرية والطلاقة التعبيرية، والطلاقة الشكلية).

وتعرف الطلاقة (Fluency) بأنها : " إنتاج كمية كبيرة من الكلمات أو الأفكار أو البدائل، في فترة زمنية محددة حول موقف أو حدث أو مفهوم ما".

ويعرفها القحف 2008 بأنها: "القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار خلال وحدة زمنية محددة". (القحف، 2008، ص91)

أما الطيبي الطلاقة بأنها: " القدرة على إنتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمسألة أو مشكلة نهايتها حرة ومفتوحة". (الطيبي 2002 ، ص52).

ب- أنواع الطلاقة:

طرح المهتمون بالإبداع، والطلاقة الإبداعية خمسة أنماط أو أنواع من الطلاقة:

-**الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات:** وهي عبارة عن القدرة السريعة على إنتاج الكلمات والوحدات التعبيرية المنطوقة، واستحضارها بصورة تناسب الموقف التعليمي مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المؤلفة من أربعة حروف وتبدأ بالحرف و أو مثلاً. (سعادة، 2006، ص277).

-**طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية:** وهي عبارة عن القدرة على التوصل إلى أعداد كبيرة من الأفكار في وقت محدد، وذلك بصرف النظر عن نوع هذه الأفكار أو مستوياتها أو جوانب الجودة فيها، مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للوحة من اللوحات الفنية المرسومة أو لقصة من القصص القصيرة أو لرواية من الروايات المقروءة .

-**طلاقة الأشكال:** وهي عبارة عن القدرة على تغيير الأشكال بإضافات بسيطة، والقدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفضيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير بصري معين.

-**طلاقة التداعي:** وهي عبارة عن القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد، مثل حروب معارك، قتال . (القحف ، وشبيب، 2008م، ص91).

ج- الطلاقة التعبيرية:

وهي عبارة عن القدرة على سهولة التعبير والصيغة للأفكار في الكلمات، بحيث تربط بينهما وتجعلها جميعاً متلائمة مع بعضها مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من العبارات، أو الجمل ذات الكلمات الخمس، على أن تكون جميعها مختلفة عن بعضها بعضاً وعلى ألا تستعمل أية كلمة منها مرتين.

د- مجالات تطبيق مهارة الطلاقة :

إن من أهم مجالات تطبيق مهارة الطلاقة، القيام بأبحاث ومشاريع إبداعية مدرسية، ورسم اللوحات الفنية وكتابة القصص والروايات المختلفة، واكتشاف طرق وأساليب متنوعة من أجل الانتهاء من الواجبات المنزلية أو المدرسية المملة أو استغلال أوقات الفراغ المزعجة، واتخاذ

القرارات الكثيرة ذات العلاقة بالموضوعات المدرسية المختلفة أو بالمشكلات العديدة المطروحة أو بالحياة اليومية بجوانبها المتنوعة (سعادة، 2006، ص275).

هـ . خطوات تطبيق مهارة الطلاقة :

تتمثل أهم خطوات تطبيق مهارة الطلاقة في اختيار الموضوع المناسب أو الهدف المقصود أو المرغوب فيه وتسجيل الأفكار والسماح لها بإثارة أفكار أخرى جديدة ذات علاقة، وتقييم فاعلية الأعمال من حيث ما تم تحقيقه، ومالم يتم ، وماذا يمكن فعله وبشكل مختلف في المرة أو المرات القادمة. (سعادة، 2006، ص275).

و- كيفية تنمية مهارة الطلاقة :

يمكن تنمية مهارة الطلاقة لدى تلاميذنا باتباع الفعاليات الآتية:

استدعاء الكثير من الأفكار المتعلقة بالموضوع أو القضية.

◆ التمييز بين الأفكار ومدى مناسبتها للقضية.

◆ التعديل في الأفكار الناتجة من الحوار مع تلاميذنا.

◆ استخلاص المفاهيم الرئيسية وتحليل المفاهيم الفرعية بمشاركة المتعلمين.

◆ طرح الأسئلة على المتعلم، مثل: ماذا؟ كيف أصبح؟ ما الذي أدى إلى؟

طرح العديد من الأسئلة التباعدية ، مثل: ماذا يحدث لو ؟ (القحف، وشبيب، 2008، ص92)

◆ تقبل الإجابات من المتعلمين ومعالجتها بطريقة ديمقراطية لا تعمل على كبت الإبداع.

◆ الابتعاد عن إصدار أحكام سريعة على إجابات المتعلمين.

◆ لها نهاية محددة، تزيد من دافعية المتعلمين وتحافظ على استمرارية الطلاقة.

◆ توفير مواقف تعليمية تستدعي إنتاج أكبر قدر من الحقائق و المفاهيم.

◆ استخدام صيغ متنوعة لتقويم الطلاقة ، مثل : قارن بين ،بين كيف يمكن ، وضح

العلاقة...الخ.

2-2. المرونة:

أ- تعريفها: يعرفها سعادة (2006) بأنها: القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادة، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، وتمثل الجانب النوعي للإبداع. (سعادة ،2006،ص291)

يعرف صوافطة (2000) المرونة بأنها: " قدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة خلال فترة معينة من الزمن " (صوافطة ، 2000 ، ص45).

ويعرفها (أبو جادو ، 2000) بأنها: "القدرة على توليد أفكار غير متوقعة عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على التغيير" . (أبو جادو ، 2000 ، ص31)

ويصف (دن اوي ، 2000) المرونة بأنها: "القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغيير متطلبات الموقف". (دن اوي، 2000 ، ص46) .

ب- مجالات تطبيق مهارة المرونة :

تتمثل مجالات تطبيق مهارة المرونة في القيام بعملية الارتجال الفكري، عندما لا تتوفر أدوات التفكير التقليدي، مثل إيجاد طريقة أخرى للحصول على رقم هاتف شخص ما عندما لا يتوفر لديك دليل الهاتف وإيجاد طريقة أخرى لفتح باب الشقة التي تسكنها إذا لم تحمل ذلك المفتاح، ومن المجالات الأخرى لتطبيق مهارة المرونة، القيام بتطبيق أسلوب حل المشكلات للتصدي للمشكلات الاقتصادية العلمية الاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى التعامل مع ثقافات الشعوب الأخرى ،وذلك عن طريق الالتقاء بالأشخاص الذين زاروا تلك البلدان أو الذين يعملون في مشاريع مشتركة عربية وإسلامية و دولية. (سعادة،2006،ص292).

ج- أنواع المرونة :

هناك نوعان للمرونة:

-المرونة التلقائية :

وتعني قدرة الفرد السريعة على إنتاج أكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الاتجاهات والأفكار التي ترتبط بمشكلة ما أو موقف معين.

-المرونة التكيفية :

والتي تشير إلى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في مواجهة المشكلة ووضع الحلول لها ويكون بذلك قد تكيف التلميذ مع أوضاع المشكلة وعلى الصور التي تأخذها أو تظهر بها هذه المشكلة، وكلما ازدادت لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يتلاءم مع الموقف أو المواقف الجديدة، تطورت لديه المرونة التكيفية الإبداعية المطلوبة. (القحف، وشبيب، 2008، ص93).

د - تنمية مهارة المرونة :

- يمكن تنمية مهارة المرونة عند التلاميذ وفق التالي:
- اعطاء أمثلة متنوعة عن الموضوع و المسألة.
- إيجاد وتوفير مواقف تتطلب الربط بين أكثر من مفهوم.
- تنوع طريقة تقديم المفاهيم الجديدة.
- توفير أمثلة غير شائعة للمعلومات الجديدة.
- تطبيق المفاهيم و الحقائق في مواقف غير مألوفة.
- توجيه المتعلم إلى تطوير الحلول واختصارها أو إضافة التفاصيل إليها.
- التنوع و التحوير في الأفكار بطريقة تتسم بالمرونة.
- عدم فرض الآراء و الأفكار عند الحوار والمناقشة.
- إتاحة الفرصة للمتعلم ليعبر عن ذاته من خلال الحلول التي اقترحها و قدمها.
- تبادل الأفكار مع المتعلم حول الموضوعات التعليمية المتعددة.
- استخدام وسائل توضيحية تعليمية بفعالية. (دناوي، 2000، ص47) .

- تقديم صيغ متنوعة عند تقييم المرونة لدى المتعلم ، مثل :عدل ..،كيف تعالج..؟ إن الطلاقة تختلف عن المرونة، فالطلاقة تتحد بعدد الاستجابات ، وسرعة صدورها أو كليهما معا، أما المرونة فتتمثل الخطوات الأولى لأي تفكير ابتكاري.

3- الأصالة : (Originality):

أ-تعريفها:

يعرفها بأنها : "القدرة على التعبير الفريد، وإنتاج الأفكار البعيدة والماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة، أي أنها التميز والتفرد في الفكرة، والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار". (سعادة، 2006، ص303)

ويعرف الحارثي الأصالة بأنها: " القدرة على إنتاج ما هو غير مألوف". (الحارثي ، 1999 ، ص135).

وعرفها الريان بأنها: " قدرة الفرد على إنتاج أفكار بعيدة عما هو واضح ،أو مألوف أو عادي أو مستقر أو مشيد". (ريان ، 2002 ، ص218)

ويعرفها البكر بأنها : " قدرة الفرد على إنتاج أفكار، أو حلول جديدة غير مألوفة للمشكلة ". (البكر ، 1999 ، ص113).

ب- مجالات تطبيق مهارة الأصالة:

تتمثل أهم مجالات تطبيق هذه المهارة في إيجاد وظيفة أو إيجاد وسيلة تكنولوجية جديدة، أو اختراع آلة جديدة أو جهاز جديد مهما كان بسيطاً في تركيبه أو شكله، أو كتابة طرائف جديدة أو تأليف قصة قصيرة أو رواية جديدة (سعادة، 2006م، ص303).

ج- تنمية مهارة الأصالة:

لتنمية مهارة الأصالة عند التلاميذ نتبع التالي:

- عرض الأفكار أو الموضوع أو المفاهيم في صورة تتحدى فكر المتعلم وتتطلب حلولاً جديدة.

- عرض الأفكار في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات.
- مناقشة المتعلم ومحاورته لجعله يكتشف حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين.
- توجيه المتعلم للبحث عن حلول أخرى للمشكلات المطروحة.
- إعطاء تفسيرات غير مألوفة للرسوم والأشكال والبيانات ..الخ.
- تشجيع المتعلم على اكتشاف تطبيقات جديدة لفكرة أصيلة.
- الاهتمام بما يظهره المتعلم من إبداعات وأفكار أصيلة وتقديرها وعن كانت غريبة.
- استخدام صيغ متنوعة لتقييم الصالة لدى المتعلم، مثل: اقترح...، استنبط...، صمم...، استخلص...، برهن...الخ. (القحف ،وشيبب،2008،ص94)

4- مميزات التفكير الإبداعي:

- للتفكير الإبداعي خصائص متعددة ومتنوعة نذكر أهمها :
- أنه عملية عقلية وليس إنتاجاً عقلياً.
- التفكير الإبداعي عملية عقلية هادفة، إما إلى تحقيق صالح الفرد، أو صالح المجتمع.
- أنه عملية تؤدي إلى إنتاج أشياء جديدة مختلفة ومتميزة، وبالتالي تكون فريدة بالنسبة للشخص المبدع، سواء كانت هذه الأشياء في صورة لفظية أو غير لفظية، حسية أو عينية. (محمود عبد الحليم منسي، ص 39، 40).
- يأتي التفكير الإبداعي من التفكير المنطلق، ولكن تأتي المسايرة والقدرة على حل المشاكل العادية من التفكير المحدود.
- الإبداع هو أحد طرق التفكير الإنساني وليس مرادفاً للذكاء، الذي يتضمن قدرات عقلية بالإضافة إلى التفكير.
- التفكير الإبداعي هو تفكير نوعي، أي أنه يرتبط بمجالات مختلفة، فهناك إبداع لفظي، وإبداع مصور أو فني أو موسيقي.

- يتوقف اكتساب القدرة على التفكير الإبداعي على قدرة الفرد على اكتساب المعلومات المقبولة بالنسبة له.

- تعد القدرة الإبداعية هي إحدى صور التخيل المضبوط في أحد المجالات الفنية أو الأدبية أو الموسيقية أو المجردة، وهذا التخيل يؤدي إلى نوع من الإنجاز في المجالات المختلفة.
مثل: رسم لوحة فنية جميلة أو إنتاج قطعة موسيقية جديدة.

ويضيف نبيل عبد الهادي بعض الخصائص الأخرى للتفكير الإبداعي نذكرها فيما يلي:

* يكون متسلسل ومترابط حول المشكلة المراد حلها، ويستخدم في الاستدلال المنطقي كالاستنباط والاستقراء.

* نصل من خلاله إلى حلول دقيقة، ونتبع من خلاله أسلوب البحث العلمي.

5- خصائص الأشخاص المبدعين:

- لديهم رصيد كثيف من المعلومات يمكنهم من العمل الابتكاري إذ بدون المعارف والمعلومات الثرية لن يكون هناك اكتشاف أو ابتكار.
- درجة مناسبة من الذكاء (130°) ذكاء فأكثر، ولقد دلت الاختبارات بأن الأفراد ذوي مستوى الذكاء المتدني يحصلون على علامات متدنية في فحوص الابتكار.
- الدافعية الذاتية والدافع إلى حب الاستطلاع ، والحاجة الداخلية لتقدير وتحقيق الذات.
- تفضيل الاستجابات الجديدة، وتفضيل التعقيد على البساطة والميل إلى الاستقلال.
- نقصان المسaire الاجتماعية، التحرر النسبي من القلق والانفتاح الذهني، الالتزام بالقيام بالمهام وروح الدعابة والمرح، سعة الخيال وحرية التعبير وتقبل المخاطرة، التسامح مع الآخرين
- التحصيل المرتفع في المواد الدراسية والتفكير المنتج وقدرة عالية في التعامل مع الأفكار.
- القدرة على قيادة الآخرين .

- التفكير المتشعب والميول العديدة. والقدرات العالية والبحث عن كل جديد.
- الاتزان بين نموهم الجسمي والعقلي.
- الكسل والضجر من المنهج الدراسي.
- الشعور بالدونية والغربة.
- السعي وراء الكمال. (سعيد عبد العزيز، 2006، ص 68)

6- أهمية التفكير الإبداعي:

ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بدراسة الابتكار والمبتكرين في ربع القرن الأخير، فلم يشهد تاريخ البشرية حقبة من الزمن تحدث فيها العديد من الكتاب والمفكرين وأصحاب الرأي عن حاجة هذا العصر إلى المبتكرين من الناس بمثل ما حدث في هذه الفترة الأخيرة، فبعد أن كانت القدرة على التفكير الإبداعي تظهر بين قلة من الناس، أصبح غالبية علماء النفس يسلّمون بأن القدرة على التفكير الابتكاري شائعة بين الناس جميعاً، وأن الفرق بينهم يكمن في درجة أو مستوى هذه المهارة، وفي هذا الصدد يرى عبد السلام عبد الغفار (1965) أن هناك عوامل تحفز علماء النفس للاهتمام بمجال الدراسات الابتكارية من أهمها: المشاكل العديدة التي يواجهها الإنسان سواء في داخل المجتمع الواحد أو بين المجتمعات المختلفة، وهناك صراع لحل هذه المشاكل وتزايد في حدة الصراع، وهناك حاجة إلى من يحل هذه المشاكل أو يحقق من حدة الصراع فالיום يشعر الإنسان بأنه بحاجة إلى عقول مبتكرة لتأتي بحلول جديدة قد تهدئ من اضطرابه وتخفف من حدة الصراع الذي يعانيه (أحمد عبادات، 2004، ص 11، 12).

اليوم يشعر الإنسان بأنه ما قدم إليه من حلول، ومقترحات لحل ما يعانيه من مشاكل لا تشبعه ولا يرى فيها حلاً لمشاكله، وهو يتطلع إلى الحلول الابتكارية الأصلية، وإذا شعر الإنسان لهذه الحاجة لا بد وأن يتجه إلى دراسة القدرة الابتكارية (ماهيتها، وما العوامل التي تساعد على نموها وازدهارها) فهناك داع يدعو إلى البحث عن المبتكرين، من هم، وما صفاتهم العقلية أو غير

العقلية، كيف تتعرف عليهم، وكيف تقدم لهم ما يحتاجون إليه من رعاية، وكل هذا بقصد توفير ما يحتاجه المجتمع البشري من طاقات بشرية تساعد الإنسان على أن يحيا الحياة التي يرى أنه وجد من أجلها.

يؤكد روجرز (1970) ما ذهب إليه عبد السلام عبد الغفار (1965) بأنه في الوقت الذي تتقدم فيه المعرفة سواء كانت بناءه أو مخربة. في قفزات كبيرة إلى عصر هائل يبدو أن التكيف الابتكاري هو الاحتمال الوحيد الذي يمكن الإنسان من أن يصبح متمشيا مع التغير متعدد الجوانب في العالم الذي يعيش فيه، وفي الوقت الذي تقدم فيه الاكتشافات العلمية والاختراعات على أساس متوالية هندسية، يصبح الأفراد السليبيون الذين يخضعون لثقافتهم عاجزين عن التعامل مع القضايا والمشكلات المتزايدة، ما لم يستطيع الأفراد والجماعات والأمم أن يتخللوا أو يبنوا ويرجعوا بابتكار أساليب تعاملهم مع التغيرات المعقدة، فإن النور سينطفئ، وما لم يستطع الإنسان أن يأتي بأساليب جديدة وأصيلة للتكيف مع بيئته بسرعة تماثل سرعة العلم في تغيير بيئته.

فإن ثقافتنا ستضمحل، وسيكون الثمن الذي تدفعه لا فتقارنا إلى الابتكار ليس فقط سوء تكيف الفرد وتوترات الجماعة بل أيضا الإبادة الدولية.

ويؤكد كثير من علماء النفس في مجال الابتكار مدى الحاجة الماسة إلى حلول إبتكارية للمشكلات التي تواجهنا في عالم الانفجار المعرفي والسكاني وهذه الحاجة لا يمكن تلبيها إلا من خلال تنمية القدرات الابتكارية لأبناء المجتمعات المختلفة وتعليمهم طرق التفكير من أجل مواجهة هذه المشكلات في المستقبل وبالتالي أكدت دراسات هؤلاء العلماء على أهمية تنمية وتشجيع التفكير الابتكاري (الدريني حسين عبد العزيز، 1991، ص 57).

لقد جاء هذا الاهتمام بدراسة التفكير الابتكاري منذ إعلان حيلفورد (1950) في خطابه الافتتاحي في المؤتمر السنوي جمعية علماء النفس الأمريكية، والذي قام فيه نموذج عن البناء العقلي للإنسان والذي فرق من خلاله بين نوعين من التفكير، النوع الأول ويقصد به التفكير التقاربي وهو

ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية، أما النوع الثاني ويقصد به التفكير التباعدي، وهو ما تقيسه اختبارات التفكير الابتكاري وكانت بداية لانطلاقة جديدة نحو بحوث الابتكار.

7- خطوات العملية الابتكارية ومراحلها:

7-1- خطوات العملية الابتكارية

لقد اختلف الباحثون في تحديد مراحل العملية الابتكارية، باختلاف فلسفة مقديها وأهدافهم التي سيسعون إلى تحقيقها باستخدامها، وفي هذا المجال ذكر "تاين" أن العملية الإبداعية تمر بثلاث خطوات هي:

أ- تكوين الفرضية: وتبدأ بعد الاستعداد وتنتهي بفكرة فرضية أو خطة جديدة.

ب- اختبار الفرضية: وتتضمن فحص الفكرة أو الفرضية واختبارها بدقة.

ج- توضيح النتائج: وهي المرحلة التي يحدد فيها تبادل المعلومات والخبرات وبالتالي عرض الصورة للآخرين.

7-2- مراحل العملية الإبداعية :

تمر بعدة مراحل هي:

أ- مرحلة العمل الذهني: (Mentallahauus) وهي عملية ذهنية يتم فيها اشغال الذهن بالموضوع الذي يفكر به الفرد، وذلك بالاستغراق غير العادي في المشكلة بهدف التعمق فيها، وإدراك أبعادها، وتقليب جوانبها، حتى يساعده ذلك على تحديد عناصرها وإدراكها، وهو في ذلك يختلف عن إدراك الفرد العادي للمشكلة. (محمد جاسم 2010، ص 82).

ب- مرحلة الاحتضان (Incubation):

وتتضمن هذه المرحلة من التفكير الإبداعي تنظيم المعلومات والخبرات المتعلقة بالمشكلة واستيعابها وتمثلها بشكل مناسب، وذلك بعد استبعاد العناصر غير المتعلقة التي لا ترتبط بالمشكلة أو الموقف، تمهيدا لحالة الإبداع أو الظهور بحالة فريدة، ويمكن لهذه المرحلة أن تدوم

لفترة قصيرة أو طويلة، وقد يظهر الحل فجأة دون توقع وبشكل مفاجئ في حين تكون القضية قد غابت عن الذهن. (قطامي، 2001، ص 54).

ج- مرحلة الاشراف أو الالهام (illumination):

ويطلق على المستوى مرحلة الشرارة الابداعية، وفي هذه المرحلة يقوم المبدع بانتاج مزيج جديد من القوانين العامة تنظم وفقها عملية الابداع. (محمد جاسم، 2010، ص 83).

د- مرحلة الوصول إلى التفاصيل (Elaboration access).

فالحالة التي تتملك الفرد بعد الوصول إلى الالهام تتمثل في توليد استثارة لحل آخر، أو توليد مشكلة في جزء من الحل للوصول إلى حل ابداعي أكثر تقدماً، لذلك فالمبدع لا يستغرق في حالة انفعالية ثابتة، نظراً لسعيه المتواصل للحل. (جاسم، نفس المرجع السابق ص 84، 83).

8- العوامل المؤثرة في عملية التفكير الإبداعي:

تتأثر عملية الإبداع بخصائصها المتميزة إلى حد كبير بالمحيط والبيئة التي يعيش فيها الفرد فتتأثر بالعادات والتقاليد، والقيم والمعتقدات وكل ما يتصل بالتراث الثقافي للمجتمع، وتختلف المجتمعات في بنائها وثقافتها ومعتقداتها عن بعضها بعض، فهناك المجتمعات التي تشجع الاستقلالية والاعتماد على الذات، وتشجيع روح التطور والتقدم، بدون أي قيود أو تحفظي حين أن نوعاً من المجتمعات لا يشجع الاستقلالية، بل يأخذ بمبدأ التبعية الكاملة أو الجزئية ويعتمد إلى كبت القدرات الإنسانية التي تسعى إلى التقدم والتطور وتقييدها، وفي هذا يقول السيد (1971): "وقد يساعد السياق الاجتماعي على ظهور الإبداع، ويشجعه ويعمل على بقاءه كما قد يعوق ظهوره ويمنع استمراره". (السيد، 1971، ص 71).

ويؤكد علماء علم النفس والتربويون على وجود قدرات التفكير الإبداعي لدى كل الأفراد والأصحاء نفسياً، وأن قوة أو درجة الإبداع تختلف باختلاف الأفراد في المكان والزمان والإطار الثقافي الإبداع، والثقافة التي يعيش فيها الإنسان، من الموضوعات التي كانت موضع اهتمام الكثير من علماء النفس، حيث رصدت هذه العلاقة بين عدد من المجتمعات المتقدمة والنامية

وأوضحت معظم هذه الدراسات أثر الثقافة على التفكير الإبداعي، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق في أداء الأفراد الذين يعيشون في طبقات أو مجتمعات تختلف ثقافيا فيما بينها، على اختبارات التفكير الإبداعي وإذا نظرنا إلى البيئة الثقافية الاجتماعية، فإن هناك مجموعة كبيرة من العوامل التي يمكن أن تلعب دورا في إثارة وتنمية أو إعاقة وتقييد قدرات التفكير الإبداعي لدى الأفراد، ومن أهم تلك العوامل:

8-1- البيئة الأسرية:

تعد الأسرة اللبنة الأساسية الأولى في حياة الإنسان، إذ عن طريقها، يتلقى عاداته وقيمه ومعتقداته، وفيها يتفاعل الطفل مع والديه وإخوانه ويتأثر بهم، ويتعامل وفق أنماط السلوك السائدة في أسرته مع الآخرين، وفي إطار الأسرة نجد نماذج مختلفة للتعامل، فهناك الأسرة المتسامحة المرنة التي تعامل أفرادها بشيء من التسامح التام والاحترام المتبادل، وتعمل على تهيئة البيئة المناسبة لاستشارة الجوانب العقلية، وصقل الجوانب الاجتماعية وما يتعلق بأبعاد الشخصية، فيحرص هذا النوع من الأسر على إمتاع أفرادها بالرحلات وقراءة الكتب والمجلات، والألعاب المختلفة، وإتاحة الفرصة للمناقشة وإبداء وجهات النظر، مما يساعد على تنمية المدارك واستشارة جوانب القوى العقلية الكامنة، كما تعمل على تشجيع الاستقلالية والاعتماد على الذات في صور الحياة المختلفة، وتخذ في المقابل أسرا عكس ذلك تماما. (طارق و العدلوني، 2002، ص 210).

ويذكر السيد (1971): بأن ستين Setein قد أوضح أن الطفل في الأسرة عندما يتدرب على تنظيم بعض الوظائف الحيوية، ويرافق هذا التدريب جو انفعالي خاص، من الحب والتقبل أو التهديد بفقدان الحب ويتعلم من هذه الخبرات أنه (ممتاز)، يستطيع عندها السيطرة على الثقة بنفسه وبالأخرين، ويشعر أن باستطاعته إنجاز مهام جديدة، أو أنه ينشأ على العكس من هذا. وقد يعود الآباء أطفالهم على تلقي الحلول الجاهزة لكل ما يواجهون من مشكلات. ولا يشجون على البحث عن خبرات جديدة، أو يعودونهم على عكس ذلك. وقد أشارت بعض الدراسات النفسية إلى وجود ارتباط بين الصفات الأسرية والتفكير الإبداعي. (السيد 1971، ص 72).

تسهم المدرسة في نشر الثقافة والمعرفة، كونها إحدى المؤسسات الاجتماعية، فهي المكان الذي يتلقى فيه الأطفال الأنواع المختلفة للمعرفة والخبرات الجيدة والمفيدة التي تساعدهم على التغلب على المشكلات والصعوبات التي يواجهونها في حياتهم الحاضرة والمستقبلية، وما من شك في أن طرق ووسائل التعليم التي تمارس في المدرسة، لها تأثيرها المباشر على خبرات التلاميذ واتجاهاتهم نحو عملية التعلم، وعملية التعليم كغيرها من العمليات العقلية العليا تتأثر بعوامل متعددة ومتنوعة داخل البيئة التعليمية، كطريقة التدريس، ووسائل التقويم والمناخ الصفّي، والعلاقة بين المدرس والطالب، كل هذه العوامل لها أثرها المباشر في تشجيع وتنمية قرارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب من حيث هم أفراد لهم خصائصهم الشخصية نتيجة عمليات التفاعل المذكورة. فطرق التدريس التقليدية، تؤكد وتوكل على أهمية التلقين والحفظ والتذكر، الذي يركز على جانب واحد من جوانب العمليات العقلية (الذاكرة) ويهمل بقية العمليات العقلية الأخرى، وبدون إهمال الذاكرة لا بد أن ينصب الاهتمام أيضا على قدرات التحليل والتركيب والتطبيق والتقويم. (مؤيد أسعد حسين، 2008، ص 73).

وقد أشار جيلفورد (Guilford, 1959) إلى ضرورة أن تعطي التربية الانتباه الكافي، وفرص الممارسة لكل القدرات العقلية، لأن كل قدرة تستدعي طريقة خاصة لإشباعها كما يستلزم ذلك مناهج وطرق تدريس متنوعة ووسائل تعليمية للوصول إلى أفضل النتائج. وأشارت نتائج الدراسة التي قام بها كل من ريتشارد وبولتون (Richard & Bolton, 1971) إلى وجود علاقة بين طريقة التدريس وقدرات التفكير الإبداعي. كما أشارت مجموعة أخرى من الدراسات إلى حصول الطلاب على درجات مرتفعة في المدارس التقليدية (Horwitz, 1971, Lutton 1968, Earnshaw, 1979) ويقول تورانس (Torrance, 1971) أنه ينبغي أن نهياً الفرصة للتلاميذ كي يتعلموا ويفكروا ويكتشفوا، دون ما حاجة إلى التقويم الذي يخيف التلاميذ فيجب علينا أن نتعلم كيف نكافئهم عندما يبدعون، ويشير هنا إلى أنواع السلوك الذي يمارس لا إلى الدرجات، يتحدث تورانس أيضا إلى العلاقة بين المدرس والتلميذ، فالإبداع يتطلب الرغبة والاستعداد لدى الأستاذ بأن يجيز شيئا

ما من أجل أن يقود إلى الشيء آخر، فينبغي عليه أن يشارك التلميذ في الخبرة المثيرة غير المعروفة لأن هذه العلاقة تشبه التفكير الإبداعي وتساعد عليه.

8-3- الجماعة النفسية:

يحتاج المبدع في بداية الأمر إلى تقديم عمله إلى جماعة تعترف بهذا العمل وتقومه فالمبدع أيا كان مجال إبداعه، فإنه يحتاج إلى شخص أو أكثر للالتفاف لتشجيعه، وتحقيق جو من الأمن النفسي يمكنه من الكشف عن جوانب أخرى مبتكرة في مجال إبداعه. (السيد، 1971 ص 74).

يقول روجر: "إن الأساس النفسي لكل إبداع ثقافي هو سلامة المبدع النفسية، والحفاظ عليه من اللفظ الاجتماعي الذي قد يلحقه نتيجة لمحاولة التجديد، فإذا أحس بخطر النبذ والأبعاد عقابا له على محاولاته للتجديد قد يؤدي به ذلك إلى نبذ ذاته المبدعة، وفي هذا خطر على سلامته النفسية أو قد يؤدي به ذلك إلى نبذ مجتمعه استباقا لاحتمال نبذ مجتمعه له، وغالبا ما يحدث هنا أن المبدع يفتش عن أطر اجتماعية أخرى تتقبله، أو على الأقل يتوقع أن تتقبله، وفي هذا خطر على انتمائه وعلى قدرته على الإبداع معا. وذلك لأن انعزال الإنسان المبدع عن السياقات الاجتماعية الثقافية التي تزوده بالتجربة الانفعالية العميقة قد تؤدي به إلى انطلاقة إبداعية غالبا ما تكون فارغة المضمون يحاول فيها صاحبها، إما أن يجتر نفسه أو غيره " (مرعي، 1975، ص 24).

8-4- الاتجاه الفلسفي واللغوي في الثقافة:

يشمل الاتجاه الفلسفي العام للثقافة الجانب العلمي والفلسفي والديني، الذي يمكن بدوره أن يؤثر في عادات الإنسان وسلوكه ونمط علاقاته بالخالق والكون وبمن يحيطون به من أفراد، ولأن الاتجاه الفلسفي للثقافة قد يؤدي بالإنسان إلى أن يجد مكانه في بيئته، وعلى أن يشعر بالطمأنينة إضافة إلى ذلك فإنه يكون الإطار المرجعي لتقويم النتائج الجديدة، أو تقدير النشاط المختلفة لممارستها لدرجات متفاوتة تتراوح بين القبول والرفض، كما تؤثر الفروق في القيم المرتبط بمختلف

أنواع النشاط في المجالات التي يمكن أن يظهر فيها الإبداع فنجد أن ثقافة معينة تعطي قيمة كبيرة للفلسفة والتأمل النظري، بينما لا تعطي تلك القيمة لأعمال الحرفية كما كان الحال لدى اليونان، في حين نجد أن ثقافة أخرى تعطي كل شيء له فائدة علمية عملية، اهتمامها الكبير كما كان الحال لدى الرومان في الماضي، وكذلك الأمر كان في الحاضر، كما أشار ماري وكارجاني (Mari and Karganni, 1982) إلى أن الثقافة العربية الإسلامية ذات طابع خاص حيث جاء رسول الله محمد -صلى الله عليه وسلم- بالمعجزة الإلهية اللفظية القرآن لغته وبلاغته قبل الإسلام كما هو بعد الإسلام كانت الكلمة وسيلة ومحتوى للتعبير، حيث كانت دائما محط إعجاب عظيم. وتاريخيا استطاعت القبيلة العربية أن تفخر على غيرها من القبائل عندما ظهرت قصيدة شعرية فيها. كما أشارت مجموعة من الدراسات قام بها (Mari and Karganni, 1982) إلى أن الطلاب العرب حصلوا على درجات عالية ودالة إحصائيا في اختبارات التفكير الإبداعي اللفظية مقارنة بدرجات التفكير الإبداعي غير اللفظية.

8-5- العوامل السياسية:

يقول ستين (Stein) أن النظم التي تحمي حقوق الإنسان وضمن حريته في التعبير عن نفسه تمد الشخص بشعور من الطمأنينة والاستقلال ينعكس في أنواع نشاط الأخرى، وعلى العكس من ذلك فإن النظم السياسية التي تضع قيودا على التفكير، قد تؤدي إلى الحد من مجالات التعبير والتجريب والتجديد، كما أن ظروفًا سياسية أو قومية معينة، قد تدفع إلى تعبئة الطاقات ، وإلى تشجيع المبدعين في مختلف المجالات (السيد 1971، ص 90).

كما يقول إبراهيم (1978) إن هناك دراسات تجريبية مقارنة تبين أن المجتمعات المتحضرة تختلف عن المجتمعات المتخلفة في مدى القيمة التي يضعها كل منها لدوافع الإنجاز والتحصيل بين الناس فالمجتمعات الحضارية قيمة أكبر لهذا الدافع ولهذا فهي تتجه دائما إلى سرعة التطور الاقتصادي والاجتماعي والصناعي، أما المجتمعات المختلفة فهي تضع قيمة أقل على هذا الدافع، وقيمة أكبر على دوافع القوة، ولهذا فهي تبتعد دائما عن التطور، ولا تواجه أخطاءها بالشكل الملائم.

وفي دراسة مقارنة أجراها تورانس (Torrance) في مجتمعات نامية ومتخلفة وجد أن مدى إبداع الفرد مرتبط بمدى ونوعية تعويضهم من قبل المجتمع الذي ينتمون إليه. (ندى بن ناجي زرنوقي، 2007، ص 54، 52).

9- عقبات التفكير الإبداعي:

وتشمل ما يلي:

9-1- العقبات الشخصية: تشمل هذه العقبات ما يلي:

- **ضعف الثقة بالذات:** فإذا كان الفرد ضعيف الثقة بذاته كان مترددا وغير واثق من نفسه وكان متوترا لديه ميلا للمخاطرة وتحمل الغموض.
- **مسايرة المؤلف:** إن الفرد التقليدي الذي يساير المؤلف سوف لا يكون لديه القدرة على الابتكار، والتخيل والتوقع والتنبؤ.
- **الحماس المفرط:** هذا الأمر يقود إلى استعمال النتائج قبل نضوج الفكرة والقفز إلى مرحلة متأخرة من العملية الابتكارية دون استثناء المتطلبات المسبقة التي قد تحتاجها.
- **التشبع:** وهو عملية معاكسة للاحتضان أو الاختمار وهو حالة من الاستغراق الزائد الذي قد يؤدي إلى نقص الوعي في دقة المشاهدات.
- **التفكير النمطي:** وهو تفكير مقيد بالعادة والمثال ذلك أن يعتاد الفرد على نفس طريقته في التفكير.
- **الشعور بالعجز والقصور:** إن قلة الإثارة وقلة التحدي عند الفرد يجعل الفرد باقيا في دائرة رد الفعل فقط لما يدور حوله، ويتخلى عن روح المبادرة والمبادرة في التعرف على إبعاد المشكلة والانشغال في إيجاد حلول لها مجرد الإحساس بها.
- **التسرع عدم احتمال الغموض:** إن رغبة الفرد المتسرعة في إيجاد حل للمشكلة دون استيعاب جميع جوانبها وعدم تطوير بدائل لها، وعدم احتمال المواقف المعقدة والتهرب من

مواجهتها كلها أمور تعيق التفكير الابتكاري، بينما الشخص المبتكر وهو شخص متريث لا يتعجل في إصدار الأحكام ويستعمل الوصف الذهني وراجع كل شيء من أجل الوصول إلى حل.

- **التعود على حل واحد للمشكلة:** حيث تترسخ لدى الفرد أنية فكرية معينة لحل المشكلة وتجاهل الحلول الفاعلة الأخرى. (حمود رفيقة سلين، 1999، ص 96).

9-2- العقبات الظرفية (الموقفية) والاجتماعية والثقافية السائدة:

تشمل هذه العقبات النقاط التالية:

- **عدم الرغبة في مقاومة التغيير:** فغامة الناس يميلون إلى عدم مقاومة التغيير ورفض الأفكار الجديدة لأنهم قد يكونون مستفيدين من البقاء على التقديم.
- **عدم قدرة الفرد على الاحتفاظ بالتوازن بين التنافس والتعاون:** وهذا الأمر يحول دون حدوث الإنجاز القيم، كما أن المبالغة في أي منهما سوف تكون سببا في فقدان الاتصال بالمشكلة والتقديم نحو حلها (سعيد عبد العزيز، 2006، ص 170).

10- أسباب تدني مهارات التفكير الإبداعي ومعيقاته:

10-1- محيط الأسرة:

يقول عالم النفس الأمريكي "إيرك بيرن" إن الناس يولدون أمراء وأميرات، لكن أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة تحيلهم إلى ضفادع"، إن الأسرة بما فيها من طرق تنشئة وممنوعات وتجاهل حاجات الطفل وعدم التعامل بمصادقية مع الأطفال وموقف الفرد من هذه الأسرة كلها عوامل مسؤولة عن إحباطه وجعله يغرق في صراعاته ويلجأ إلى الخداع والمراوغة ولعب الألعاب وفقدان الثقة بنفسه وبالأخرين، إن الأسرة بما لا شك فيه هي التي تقوم بتعليم الطفل سلوكه الاجتماعي والأخلاقي والديني والإبداعي، فهي بما أوتيت من قدرات وإمكانيات تستطيع أن تشجع في الأطفال طلاقة التفكير وسلوكه وحب الاستطلاع والحاجة لإنجاز والاستقلالية واحترام الآخرين والأصالة والمرونة الفكرية والتقديرية وسلوكه، وحب الاستطلاع والحاجة للإنجاز والاستقلالية والتقبل والانتماء، فهي التي تشكل اتجاهات الطفل نحو الحياة ونحو فلسفته وموقفه منها فإذا

كانت العلاقات في محيط الأسرة علاقات قائمة على الحب والتقدير فإن الفرد سوف يترعرع إلى تكوين مفهوم إيجابي عن نفسه ويشعر بأنه بخير وإذا كان العكس شعر بأنه محبط ليقول إنه ليس بخير وقد يتطور شعور آخر لديه بأن الآخرين هم أيضا ليسوا بخير والنتائج من ذلك سيكون مواقف مليئة بالإحباط والإحساس بعدم الرضا، ومثل هذه المشاعر مجافية للسلوك الإبداعي، إن فقدان الحب في محيط الأسرة يؤدي إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية لدى أفرادها، الأمر الذي يحد من طموحهم ومن تعليمهم وأكبر دليل على ما ذهبنا إليه ما يعاني منه أطفال الملاهي حيث يفتقرون إلى الدفء العاطفي والإحساس بالأمن وصعوبات في اللغة وفي التعلم بشكل عام، ومن أبرز معوقات الابتكار في الأسرة ما يلي: (سعيد عبد العزيز، 2006، ص 178).

10-2- تدني المستوى الاقتصادي:

لا شك في أن المال هو عصب الحياة وأن تدني مستوى الدخل يقف عائقا أمام رب العائلة على إشباع حاجاتهم البيولوجية المتمثلة في المشرب والمطعم والمأوى، حيث إن قسوة الحياة والجوع تحد من نمو الفرد الجسمي والمعرفي والعقلي والاجتماعي السليم كما أن اختلاف الأجور التي يتقاضاها الرجل زيادة على ما تتقاضاه المرأة يزيد من مشكلاتها النفسية، إن ضيق ذات اليد تجعل الأسرة حبيسة الفقر والجهل وفريسة للمرض الجسمي والنفسي والاجتماعي على عكس الدور المفترض بها القيام به فالأسرة هي التربة التي تستطيع أن توفر لأبنائها كل الوسائل الإنمائية من مكتب وغرفة للموسيقى والهوايات وغيرها، هي التي تستطيع أن تدفع بالطفل إلى أقصى حد ممكن لممارسة ميوله المتعددة وقدراته المختلفة وأفكاره التشعبية.

10-3- ارتفاع نسبة انتشار الأمية بين بعض الأسر:

إن من أكبر الأخطار المائلة أما الابتكار هي الأمية، حيث يقبع الأمي في صومعته، لا يعرف ماذا يحدث من تقديم علمي وتكنولوجي وحضاري وإبداعي كما تنقصه القدرة على الإطلاع على إبداعات الآخرين وأفكارهم بسبب عدم القدرة على التعبير عن آرائه أو عدم قدرته على تقديم حلول جديدة لمشكلاته.

10-4- اختلاف أدوار الوالدين في التربية:

إن النظرة التقليدية السائدة في محيط الأسرة العربية أن الأم هي المسؤولة عن تربية أبنائها وأن على الأب وظيفته كسب العيش حيث تقع مسؤولية التربية على الأم التي قد تكون جاهلة أو أمية بكل تقدم حضاري أو تربوي بسبب جلوسها معظم وقتها في البيت أو المطبخ، وإذا ما فشلت الأم في هذه المهمة دار الصراع بينها وبين زوجها (سعيد عبد العزيز، 2006، ص 180).

10-5- ظروف خاصة:

ترتبط بالمناخ المدرسي، تعمل على مساعدة المدرسين والمديرين والمشرفين التربويين على تنمية الإبداع فقد أظهرت البحوث والدراسات العديدة أن تنمية الإبداع تستلزم مدرسا يهتم بتلاميذه أفرادا كل له قدراته واهتماماته، فيكسب تلاميذه المعلومات والمهارات اللازمة، ويسمح بالتجريب في احتمالات الخطأ والصواب ويشجع حاجات الطلبة الابتكارية، أما مدير المدرسة، فيشعر مدرسيه بأنه يقدر إنتاجهم الإبداعي من أجل إشباع حاجات الطلبة الإبداعية، ويستعد لتقبل الآراء المخالفة لرأيه، ويتجنب أثقال كاهل المدرسين بالواجبات الإضافية، ويهيئ الفرص لتجربة الأفكار الجديدة، جاعلا جو المدرسة مثيرا، وأن تكون اجتماعاته وسيلة لتقويم الآراء، بكل أمانة، متخذا الفشل للوصول إلى أفكار جديدة، ويشجع مشاركة وتبادل أعمال المدرسين التي تتسم بالإبداعية وأن تضع وينفذ برنامجا للتخطيط الطويل المدى، وأن يكون على اتصال دائم بمدرسيه، على أن يسمح لكل منهم بأن يتخذ قراراته بنفسه، دون أن يتعارض ذلك مع المصلحة العامة (الدريني، 1982، ص 166، 168).

من خلال هذا العرض لمفهوم الإبداع بناء على البيئة التي تهيئ إلى الإبداعية، يتضح أن هناك تقاعلا بين الفرد المبدع وبيئته. فالبيئة إما أن تيسر وتسهل عملية تقجير القدرات الإبداعية، أو تعمل على كبتها، وبالتالي توجه المتعلم نحو الإبداع أو عدمه.

يلاحظ المنتبغ لدراسة الإبداع أن هذه الظاهرة متعددة الأوجه، والمناحي والجوانب، مما ينتج عن ذلك تعدد التعريفات لها. ويكاد يكون هناك شبه إجماع، على أن كل الأفراد لديهم إلى حد ما قدرات إبداعية ولكن بدرجات متفاوتة فالفرق ليس في النوع، بل في الدرجة، فالأفراد المبدعون يتميزون بأن لديهم قدرات إبداعية أكثر من غالبية الناس، وهذا يتضمن التسليم بوجود درجات متفاوتة لدى مختلف الأفراد. (صالح ومحمد بكر نوفل، 2008، ص 55).

الثامن عشر: أسلوب العصف الذهني:

لا يزال البحث عن أسلوب أو إستراتيجية فاعلة للتدريس تشغل الباحثين والتربويين على حد سواء فأسلوب التدريس هو الركن الرئيس الذي يعتمد عليه للوصول إلى النجاح المطلوب في العملية التعليمية التعلمية، فكلما كانت إستراتيجية التدريس مناسبة للموقف التعليمي، كلما تحققت الأهداف التربوية الإجرائية منها والعامة وبالتالي تحقيق أفضل مستويات التحصيل الدراسي وترقية التفكير لحل المشكلات وتأهيل التفكير الإبداعي، من حيث هو من أسمى الأهداف التربوية المتعلقة بالنمو الذهني بصفة عامة، وهو ما حددناه كهدف لهذا البحث نخبر تغيراته الإيجابية بأسلوب العصف الذهني ومدخل تكنولوجيا التعليم، من حيث أن العصف الذهني أسلوب يشجع المناقشة الجماعية ويحفز التلاميذ على التفكير والابداع والتخيل، وتوليد الأفكار المتنوعة والأصيلة في مناخ مفتوح وغير نقدي والتي تخص حلولاً لمشكلة تعليمية معينة.

1- مفهوم أسلوب العصف الذهني BRAIN STORMING METHOD

أولاً: لمحة تاريخية عن أسلوب العصف الذهني :

يضعنا التراث النظري التربوي لمفهوم العصف الذهني أمام تعدد واختلاف تسمياته، فالعصف الذهني هو القصف الذهني، وهو إمطار الدماغ والمفكرة، وتدفق الأفكار، وأيضاً العصف الفكري، وإطلاق الأفكار، لكن المصطلح الأكثر تداولاً وشيوعاً في الاستخدام هو أسلوب

العصف الذهني BRAIN STORMING METHOD

حيث تشير، كما يتبين من ظاهر معناه اللغوي، إلى عصف العقل لمشكلة ما، وذلك بحثاً عن حلول مبدعة وجديدة، وهو إستراتيجية للحصول على أكبر عدد ممكن الأفكار من مجموعة أفراد في فترة زمنية قليلة، ويعني أيضاً استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة، وهو أسلوب تعليمي وتدريبى يقوم على أساس حرية التفكير.

ثانياً: مؤسس أسلوب العصف الذهني:

العصف الذهني حسب تعريفه اللغوي أعلاه مارسته الجماعات البشرية منذ القديم لمواجهة المشكلات بالتفكير الذهني الجماعي، ولكن التراث التربوي العلمي يؤرخ له بأعمال (أليكس أوزبورن alex osborn) التربوية في سنة (1938) ويعد من مؤسسي هذا الأسلوب في التربية حيث ابتكره كأسلوب منهجي هادف بغرض تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل ابتكاري من خلال إتاحة الفرصة لهم معاً لتوليد أكبر كم ممكن من الأفكار بشكل تلقائي، وسريع وحر فأسلوب العصف الذهني يمكن بواسطته حل المشكلة الواحدة ومن ثم غرلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها، وكان دافعه لذلك هو عدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك في دراسة المشكلات، وهو أسلوب المؤتمر الذي يعقده عدد من الخبراء لحل المشكلة، وهذه الطريقة تهدف إلى تنمية التفكير الابداعي حيث جاء هذا الأسلوب كرد فعل على عدم رضاه عن الأسلوب النمطي الذي كان موجود، وأسس أوزبورن مؤسسة التعليم الابتكاري والتي ترأسها فيما بعد "سيدني بارينس " الذي وضع هذه الأسس مستعيناً بأعضاء مؤسسة التعليم الابتكاري، وطبق أوسبورن أسلوبه في اجتماعات العمل المعتادة لموظفي شركته الدعائية لتحفيز القدرات التسويقية لموظفيها وزيادة مبيعاتها، وطور هذه الطريقة في كتابه الخيال التطبيقي. IMAGINATION APPLIED الذي نشره عام 1957، وهي تقوم على إنتاج الأفكار من جهة وتقويمها ومحاكمتها من جهة أخرى، كما أن أوسبورن استفاد في وضع طريقته هذه من طريقة هندية استخدمت في المجال الديني فقط، ويطلق عليها brai barshana وهي تعني أن الشخص يضع عدداً من الاسئلة خارج الذات لتوليد عدد من الأفكار .(عبد الله شمت المجيدل ومها زحلق 2015 ص 205).

ونشير إلى أن أسلوب العصف الذهني من أكثر الأساليب نجاعة في إثارة وتحفيز الإبداع في جميع المجالات الصناعية والتجارية وبعد ها تم استخدامه في مجال التربية والتعليم، وبينت الدراسات والنتائج . كما بينا ذلك في الفصل السابق . أنه يساهم في تنمية التفكير الإبداعي ويساهم في المعالجة الابتكارية للمشكلات التعليمية التربوية، سيما عند تعزيزه باستخدام المداخل التكنولوجية.

ثالثا: تعاريف أسلوب العصف الذهني:

يزودنا التراث التربوي بكم هائل من التعريفات للعصف الذهني بين تعريف وآخر تماثل وتشابه واختلاف وتباين أيضا. وذلك تبعا لاختلاف الرؤى وتقاربها من باحث إلى آخر ونظرا لصعوبة تحديد تلك الرؤى ومن ثمة تعذر تصنيفها وفق النماذج التربوية، فضلنا اختيار عينات بمعيار صلتها وتسأوقها مع نسق متغيرات المشكلة. وفي ما يلي عينات من التعريفات .

• تعريف اسبورن **OSBORN** يعرفه على أنه "عبارة عن مؤتمر ابتكاري ذي طبيعة خاصة من أجل إنتاج قائمة من الأفكار يمكن ان تستخدم كمفاتيح تقود إلى أفكار جماعية متحررة من القيود متفتحة على الواقع ولا يكبلها التصلب أو الجمود أو هو أسلوب منظم للتفكير وذلك حينما تستخدم الذهن لعصف المشكلة المطروحة من عدة زوايا لتوليد أكبر عدد من الأفكار التي تساعد على حل المشكلة (Osborn، 2001-1963، ص 86).

• تعريف سعادة ورفاقه (2006) يرى أن "أسلوب من أساليب التفكير الإبداعي الذي يمكن المعلم الفعال أو الإداري الناجح، أن يستخدمه في اللقاء مع مجموعة من الطلبة أو المهتمين أو المتخصصين، وذلك من أجل توليد أفكار جديدة حول قضية من القضايا التي تهمهم أو مشكلة من المشكلات ذات الأهمية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية .(سعادة، 2006).

• تعريف الكيومي (2002): فهو إستراتيجية تدريس يقوم المعلم خلالها بتقسيم الفصل إلى مجموعات ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس، بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة، ويرحب بها كلها مهما تكن، ويقوم قائد المجموعة بتسجيل كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد أو تقويم الأفكار إلا في نهاية الجلسة .(الكيومي 2002).

- تعريف البغدادي (2001): أسلوب العصف الذهني عبارة عن " افساح المجال أمام المتعلمين للمزيد من المشاركة الفعالة في إنجاز الدرس، واستخلاص نتائجه، وتحقيق أهدافه وذلك بإثارة استعداداتهم، وحفز مواهبهم، وتعزيز قدراتهم على التصور والابداع بهدف المزيد من الديناميكية والنمو" (البغدادي، 2001، ص55).
- ويعرفه يحي النبهان (2008) بأنه "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح بحيث يتيح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار". (يحي نبهان، 2008، ص19).

رابعاً: قيمة أسلوب العصف الذهني بالنسبة للتلاميذ:

إن أهمية وقيمة الأسلوب العصف الذهني بالنسبة للتلاميذ ترجع لعدة أسباب فعلية العصف الذهني للفكرة تقوم على تصور (حل للمشكلة)، على أنه موقف به طرفان يتحدى أحده الآخر، فعقل التلميذ من جهة والمشكلة التعليمية من جانب آخر ويجب للعقل الالتفاف حول المشكلة، والنظر إليها من أثر من زاوية مع العمل على تحديدها بكل الحيل الممكنة، وهذه الحيل هي الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة، إذا عملية العصف الذهني هامة لتنمية تفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

حيث يشير يحي محمد (2008) إلى الأسباب التالية :

- للعصف الذهني جاذبية حدسية: حيث ان الحكم المؤجل للعصف الذهني ينتج مناخ الإبداعي الأساسي، عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.
- العصف الذهني عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة قد تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.

- العصف الذهني عملية مسلية: فعلى كل تلميذ أن يشارك في المناقشة الجماعية أو حل المشكلة جماعيا والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغربية وتركيبها.
- العصف عملية علاجية: كل تلميذ من المشاركين في المناقشة تكون لهم الحرية في التحدث دون ان يقوم رأي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.
- العصف الذهني عملية تدريبية: فهي أسلوب فعال لاستثارة الخيال والمرونة وتدريب التلاميذ على التفكير الإبداعي .(محمد يحي ،2008،ص 20).

خامسا: مبادئ وأسس استخدام العصف الذهني:

أشار أوزبورن إلى أن التوصل إلى الأفكار الإبداعية بواسطة العصف الذهني يتم من خلال مبادئ رئيسيين ومن خلال أربع قواعد فرعية فأما المبدأين فهما :

أ- تأجيل الحكم على قيمة الأفكار:

ونقصد بذلك جعل الأفكار أكثر تدفقا وسيولة ؛لأن الحكم السريع على الأفكار يحدد عملية تدفقه أو سيولتها، فلا يجب ان تقيم الأفكار التي يولدها التلاميذ في المرحلة الأولى من جلسات العصف الذهني لأن النقد الفوري للأفكار التلاميذ المجموعة المشاركين سيفقد القدرة على المتابعة والتركيز ويصرف انتباههم عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف والتردد من النقد والتوتر سيعيقان التفكير الإبداعي .

ب- كم الأفكار يزيد ويرفع كيفها:

وقد وضع أوسبورن Osborn قاعدة الكم يولد كيف على راي المدرسة الترابطية، والتي ترى أن الأفكار مرتبة في شكل هرمي، وأن الأفكار الشائعة هي الأسبق في الصدور وكلما زادت الأفكار زادت فرصة الحصول على غير المؤلف منها .(الطيبي،2007،ص158).

وقد أشار النبهان إلى التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعدد من الحلول غير المألوفة، والأفكار الأقل أصالة، كما يؤكد الباحثون في جلسات العصف الذهني اعتقادهم بأن كم الأفكار المتولدة يؤدي

إلى تنوعها، وبالتالي مرونتها وأصالتها، وهو الأمر الذي يتيح للتلاميذ المشاركين في هذه الجلسات أفقا أوسع ، وبيئة خصبة لتوليد الأفكار الجديدة والأصيلة، وبالتالي يؤدي في النهاية إلى إنتاج أفكار ذات نوعية وجودة وأكثر تبلورا (Raiwnsonjgk 1981)

ومن هذين المبدئين تستخلص قواعد أساسية ضابطة لاستخدام العصف الذهني نشرحها موجزة في ما يلي:

سادسا: القواعد الرئيسية لأسلوب العصف الذهني :

انطلاقا من المبدئين السابقين يمكن أن نستخلص أربعة قواعد أساسية تمثل نواظم إدارة العصف الذهني يتعين على المعلم الالتزام بها وهي :

أ- النقد مستبعد أثناء جلسات العصف الذهني:

أي تجنب الحكم أو التقويم في اثناء جلسات العف الذهني ومسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق الاستاذ وهو رئيس الجلسة ،والذي يقوم بدوره في ادارة الجلسة بتتبيه أي تلميذ يصدر حكما أو تعقيبا على أفكار غيره من زملائه، أو حتى تتبيه الشخص الذي يصدر الفكرة بان يتخلى عن تقويمها بعد اصدارها أو محاولة ابداء حكم حولها بعد أن عبر عنها أو محاولته للاعتذار عنها أو مطالبته بحذفها من بين الأفكار أو الحلول المقترحة التي يتم تسجيلها في اثناء الجلسة (الطيبي 2007،ص159).

ب- دورة العجلة للتفكير بحرية والترحيب بكل الأفكار:

أو بعبارة أخرى إطلاق حرية التفكير أي التحرر مما قد يعيق التفكير الابداعي للتلاميذ وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد من انطلاق القدرات الابداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج والنقد والتقييم ،وهذا استندا لمبدأ أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكار أفضل عند الأشخاص الآخرين وبالتالي تكون هناك كفاءة عالية في توظيف قدراته على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقييم. (نبهان 2008 ،ص20).

ج- الكم مطلوب لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار.

وهذه القاعدة تعني التأكيد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المقترحة لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل التلاميذ أو المجموعة، زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الاصلية أو المعنية على الحل المبدع للمشكلة. (الكسودور روشكا، 1989، ص، 185).

د- الثناء والتحسين مستحبان وتعميق أفكار الآخرين وتطويرها من خلال إثارة الحماس.

ويقصد بذلك اثاره حماس التلاميذ في جلسات العصف الذهني وان يقدموا ما يمثل تحسينا أو تطويرا أو بلورة لفكرة من الأفكار المطروحة. (Osborn, 1963, 87-92)

والبناء على أفكار الآخرين أي أنه يمكن للتلاميذ الاستفادة من أفكار بعضهم وتطويرها من أجل إنتاج أفكار جديدة جيدة فالأفكار المقترحة ليست حكرا على أصحابها فهي حق مشاع لأي تلميذ مشارك ولديه حق توليد أفكار أخرى من خلال استغلال تلك الأفكار المطروحة في الجلسات. (قطامي 1990 ص 691).

وتهدف هذه القواعد الأربعة السالفة الذكر إلى ازالة الخوف والتردد والخجل من نفوس التلاميذ المشاركين في جلسات العصف الذهني حينما يستخدم أفكار غيره ويطورها بمشروعية ، فإنه سيتحرر من اتهام غيره له بالسطو على أفكار الآخرين .

سابعاً: اجراءات وخطوات حل المشكلة طبقاً لأسلوب العصف الذهني:

هناك خطوات يجب اتباعها اثناء حل المشكلة المطروحة في جلسات العصف الذهني وهي :

- صياغة المشكلة
- بلورة المشكلة
- توليد الأفكار التي تعبر عن حلول للمشكلة
- تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها

أ- مرحلة صياغة المشكلة:

يقوم المدرس وهو المسؤول عن جلسات العصف الذهني بطرح المشكلة على التلاميذ وشرح أبعادها (مؤيد دنأوي 2008، ص109).

وجمع بعض الحقائق حولها بغرض تقديم المشكلة للتلاميذ مستعينا في ذلك بالوسائل السمعية والمرئية أو المقروءة مع عرض مناقشة تمهيدية عن الموضوع للتأكد من فهم التلاميذ لها، فمثلا أستاذ مادة الجغرافيا قد يصيغ مشكلة التصحر في الجزائر عن طريق صور وأشرطة فيديو وباستخدام الحاسوب وشاشة عرض يستطيع التمهيد للمشكلة بصورة جيدة يضمن من خلاله فهم وتفاعل المجموعات المشاركة من التلاميذ في وقت قصير وبجهد أقل.

ب- مرحلة بلورة المشكلة أو إعادة صياغة المشكلة :

ويقوم المعلم من خلال هذا الاجراء بتحديد دقيق للمشكلة، وذلك بإعادة صياغتها وتحديدھا، من خلال مجموعة تساؤلات على النحو التالي :ماهي النتائج المترتبة عن ظاهرة التصحر إذا لم يتم محاربة التصحر ؟

ماهي الحلول المقترحة أو البدائل التي تحد من التصحر وتقضي عليه مستقبلا؟ أن إعادة صياغة المشكلة قد تقدم في حد ذاتها حولا مقبولة دون الحاجة إلى اجراء مزيد من عمليات العصف الذهني، كما ان استهلال كل عبارة يعاد صياغتها بتلك الكلمات كيف يمكن أن؟ تضمن استبعاد الحلول في تلك المرحلة وبذلك تخضع المشكلة للمزيد من الدراسة والفحص من زوايا وابعاد مختلفة.

ج- العصف الذهني لواحدة أو أكثر من عبارات المشكلة التي تمت بلورتها:

وهي اهم خطوة من خطوات أسلوب العصف الذهني بحيث يتم من خلالها اثارة فيض حر من الأفكار ويتم في هذه الخطوة مراعاة الجوانب التالية:- عقد جلسة تشيطية قصيرة تسمى جلسة تسخين-عرض مبادئ أسلوب العصف الذهني على السبورة ليشاهده الجميع التلاميذ ويقوم

المدرس بتوجيه التلاميذ حين يتطلب الأمر ذلك خاصة عندما يلاحظ ان التلاميذ ينتقدون أفكارهم وأفكار زملائهم - استقبال الأفكار المطروحة حتى لو كانت مضحكة أو طريفة أو مثيرة للسخرية من قبل التلاميذ بالترحيب والتشجيع ومع اثاره جو من الحوار والمناقشة الحرة البعيدة عن السخرية-تسجيل جميع الأفكار المطروحة ويجب أن يرها جميع التلاميذ - قد يحدث أن يشعر التلاميذ بالإحباط أو الملل ويجب تجنب ذلك حيث أنه من الأمور المألوفة أن يشعر التلميذ بهذا الإحساس خلال فترة تسبق تدفق المعلومات.

د- تقييم الأفكار المتوصل إليها :

تتصف جلسات العصف الذهني بأنها تؤدي إلى توليد عدد كبير من الأفكار المطروحة حول مشكلة معينة ومن هنا تظهر أهمية تقييم هذه الأفكار وانتقاء القليل منها لوضعه موضع التنفيذ والتقييم حسب المعايير المرتبطة بالمشكلة ذاتها، منها الجودة، الأصالة، الحداثة، منطقية الحل، القبول والمدة اللازمة للتنفيذ (الطيبي 2007، ص 161).

ثامنا: مزايا أسلوب العصف الذهني:

ذكر زيتون (2001) والبكر (2002) العديد من مزايا طريقة العصف الذهني نشير إلى أهمها بإيجاز:

- تفتح الأبواب لجهد الفرد المبدع، أي تعطيه فرصة أكبر للتعبير عن أفكاره.
- تلغى الحواجز التي تقف في وجه القدرة الخلاقة. (زيتون (2001، 578)
- تعطى مجموعات من البدائل المناسبة لحل مشكلة ما.
- تساهم في إشعار المتعلمين بذواتهم وبقيمة أفكارهم.
- تسرع في الوصول إلى حل المشكلة. والبكر (2002، 278 - 279).

- تساهم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (المرونة- الطلاقة- الأصالة) إذ أن العصف الذهني ينتج عن توافر الأفكار غير المألوفة ويساهم في توليدها بطلاقة وحرية.

- تجعل الفرد أكثر مثابرة واستعدادا وتصميم أعلى لمواجهة الإخفاقات وقد تدفعه النتائج غير المرضية إلى مضاعفة الجهد.

- سهولة التطبيق لا يحتاج إلى تدريب طويل من قبل مستخدميه في التدريب واقتصاد يوم به جو فيه تسلية وينمي عادة التفكير المفيدة والثقة بالنفس من خلال طرح الفرد آراءه بحرية دون خوف من نقد الآخرين ويؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلة. (Son، 2001، ص578).

- وترى دراسة سيللي (2000) أن العصف الذهني يرحب بالإجابات غير الصحيحة ويبرر خطأها بالعفوية ودون القصد، ويحث على استمرار الحوار وجعل هذه الإجابات حافز التعزيز الاستقلالية في التفكير وتقديم مقترحات لتسهيل التفكير.

- أيضا هذه الطريقة تجعل الطالب يقبل الأفكار غير المألوفة والشاذة وتحولها إلى أفكار ذات قيمة في جو من المرح والضحك (عبادة، 1992 ص 245).

- اقتصادية لا تتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وأقلام وبعض الوسائل التعليمية البسيطة.

- مسلية وتدخل السرور على المتعلمين.

- تنمي عادات التفكير المفيدة.

- تنمي الثقة بالنفس.

- تنمية قدرات الفرد على التعبير بحرية.

- تؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات. (حنورة، 1997، ص 361-362)

وكل هذه المزايا يمكن لتكنولوجيا التعليم أن توفرها وتستوعبها.

وذكر حنورة (1997) أن أسلوب العصف الذهني يتطلب الالتزام بالأمر التالية:

- وجود قائد قادر على السيطرة على الجلسة وتوجيهها متقن لقواعد ومبادئ هذا الأسلوب.
 - وجود مشاركين في جلسة العصف الذهني لهم خصائص معينة وهم الذين تقع على عاتقهم طرح الأفكار وتوليدها ويوصي بعض الباحثين المهتمين بالتربية أن العدد الأمثل يجب ألا يقل عن (5) أفراد ولا يزيد عن (12) فرداً ، والذي يتحكم في هذا العدد هو طبيعة المشكلة المطلوب حلها أو كفاءة المشاركين من الأعضاء.
 - وجود كاتب تكون مهمته تسجيل ما يدور في الجلسة ويفضل أن يكون ممن لهم إلمام بالمشكلة.
 - بالإضافة إلى ذلك ينبغي من البداية التخطيط لعدد الجلسات وغالباً ما يكون:
- * جلسة مبدئية لشرح المشكلة خاصة إذا كانت معقدة أو إذا كان بعض الأعضاء ممن ليس لهم دراية كافية بالموضوع. (حنورة، 1997، ص 360)
- * جلسة العصف الذهني التي يتم فيها طرح الأفكار وتوليدها بحرية دون نقد.
- * جلسة التقييم بعد صياغة الأفكار في الجلسة السابقة ثم اتخاذ القرارات والحكم على الأفكار والوصول إلى حل مشكلة.
- قدرات التفكير التي يمكن تنميتها من خلال تطبيق طريقة أو إستراتيجية العصف الذهني:
- يمكن أن يسهم تطبيق هذه الإستراتيجية -على مر الوقت- في تنمية الكثير من عمليات التفكير العليا وهي التفكير الابتكاري وحل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرار". (زيتون، 2003، ص195).

- فهذا الأسلوب يحفز التفكير وينميه من خلال تشجيع استخدامه ضمن جماعات أو أفراد على توليد الأفكار والمقترحات المقبولة تجاه المشكلة وإيجاد حلول وبدائل للمشاكل التربوية والتعليمية للتلاميذ من خلال تنمية خصائص أساسية في التفكير .

منها الأصالة وتسمح هذه الطريقة بتألق الجوهر الحقيقي للأصالة الذي يعتمد على إنتاج الأفكار الحديثة وإيجاد الحلول بطرائق غير مألوفة.

الاستقلال: يتبلور الشعور بالاستقلالية من خلال تحريض التلميذ المشارك على طرح أفكاره الخاصة والتحلل من قيود الاعراف والمسايرة بحيث يكون واثقا من نفسه ومن أفكاره وناقدا لها في نفس الوقت.

الطلاقة: وتسمح طريقة العصف الذهني بتحريض الدماغ على إطلاق أكبر عدد ممن الأفكار بإنسياب وحرية موازنة الأحكام، ويتدرب المعلم على القيام بعملية الموازنة من خلال ترشيح البدائل الأكثر ملاءمة واختيار الأنسب (هوفر كينث، 1988، ص13).

تاسعا: معوقات أسلوب العصف الذهني:

أسلوب العصف الذهني كما سبق الحديث عنه يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والاستعداد للتفكير في جميع الاتجاهات، وذلك لأجل توليد أكبر قدر من الأفكار والحلول لقضية أو موضوع مطروح وهذا يستلزم عدم وجود معوقات أمام تفكير التلاميذ ،لأن كل تلميذ لديه قدرة على التفكير الابداعي ولكن لسبب ما قد لا يستطيع التلميذ تفجير قدراته الابداعية واستخدامها وذلك لعدد من المعوقات ومنها :

أ - المعوقات الإدراكية:

ونقصد بها أن الفرد يتبنى طريقة أو أسلوب واحد للنظر إلى الأشياء والأمور، حيث لا يدرك الشي إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء، مثلا البارومتر جهاز لقياس الضغط الجوي وهي خاصية واحدة فرضها النظام التعليمي

عند التخلص من العائق الإدراكي نرى فيه أبعاداً أخرى منها أنه يمكن استخدامه كأداة لقياس الارتفاع أو لعبة أطفال (النبهان، 2008، ص26) .

ب- العوائق النفسية :

وتشمل الخوف من الفشل، وهذا بسبب عدم ثقة الفرد بذاته وبقدراته ومهاراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه ويؤمن بقدرته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء.

عاشراً: محددات استخدام أسلوب العصف الذهني في التعليم:

بينت التجارب أن تطبيقات أسلوب العصف الذهني في التدريس يواجه عدة مشكلات أجملها الباحثون في التالي :

- صعوبة الالتزام بقواعد العصف الذهني
- قد يؤدي سعي التلاميذ إلى الوصول لحلول سريعة، إلى طرح حلول مألوفة غير أصيلة تفتقد للجدة.
- لا تناسب عادة الصفوف الدراسية كثيرة العدد
- قد تؤثر الصفات الشخصية لبعض التلاميذ على نجاح الحوار الصفّي مثل صفات حب التدخل المقاطعة ، ادعاء المعرفة.
- قد يحتاج تطبيقها إلى وقت ربما من حصة دراسية قد تصل إلى ثلاث حصص دراسية لحل المشكلة الواحدة بتلك الطريقة.

- الأسس النفسية والتربوية لوسائل التعليم التكنولوجية المبرمجة :

وجه التربويون جل اهتمامهم إلى العناية بكيفية إعداد المواد المتعلقة بالوسائل التكنولوجية وإنتاجها بطريقة عالية الكفاءة تحقيقاً للأهداف التربوية السليمة كما انصب اهتمامهم باستراتيجية استخدام هذه الوسائل. إذ لم يعد الاهتمام مقتصرًا فقط على العناية بكيفية استخدام الوسائل التكنولوجية في

العملية التعليمية وهذا ما استدعى مراعاة جملة من الأسس النفسية والتربوية أشار إليها أحمد خيري (1970) والتي يمكن استعراضها كما يلي :

أولاً: إن الأثر التعليمي لدى المتعلم يرتبط ارتباطاً طردياً بمدى مساهمته في العملية التعليمية فكلما زادت مساهمته فيها كلما زاد أثر التعليم في تغيير سلوكه وتعديله لذا أصبح تصميم البرامج التعليمية يعتمد على أسلوب "الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم" مما يستدعي بالمقابل من المتعلم أن يساهم مساهمة فعالة ودائمة في العملية التربوية وعلى أن يكون طوال مدة تعلمه ناشطاً إيجابياً في برنامجه التعليمي .

ثانياً: أن يكون للتعلم أثر حياتي واجتماعي كبير فينتقل المتعلم بهذا الأثر التعليمي من مجتمع المدرسة والصف إلى مجتمع الحياة لكي يستفيد المتعلم مما تعلمه في مواجهة ظروفه الحياتية إذ للوسائل التكنولوجية التربوية دور متميز في تضيق المساحة بين عالم المدرسة والعالم الخارجي للمتعلم .

ثالثاً: إن أثر الاتصال عن طريق الكلام وحده لا يساعد التلميذ على الاحتفاظ به إلا إذا تم تعزيزه بالتعليم عن طريق استخدام أكبر عدد ممكن من الحواس وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم .

رابعاً: إن الإعداد الذهني المسبق لدى المتعلم من أجل استقبال المعلومات أمر أكدته التربويات الحديثة فكان لا بد لمصمم الوسيلة التكنولوجية من تضمينها الحوافز التي تتمكن من تعزيز قدرة المتعلم على مراقبة ومتابعة العناصر المعرفية المراد له تعلمها مما يسهل عليه توقع هذه المثيرات ومن ثم الاستجابة لها لمساعدته فيما بعد بإعادة وترتيب المجال الإدراكي عنده .

خامساً: إن إتاحة الفرصة للمتعلم للقيام بجملة استجابات منشطة تحقيقاً لعملية تعليمية له أثر شديد في إدراك ما يتعلم لذا كان من المحتم على من يصمم الوسيلة التكنولوجية أن تحتوي على مواقف وخبرات تشجع المتعلم وتمنحه الفرصة بأن يمارس نشاطات فعالة للمادة التعليمية وبذلك تضمن له المشاركة في العملية التعليمية مشاركة جادة .

سادسا: لا بد من اشتغال الوسيلة التكنولوجية على ما يعزز السلوك المرغوب لدى المتعلم لذا لزم على مصمم الوسيلة أن يستخدم من خلالها عبارات التشجيع والإستحسان للاستجابات السليمة والصحيحة ويمكن اعطاء الاستجابات الصحيحة ليقارن المتعلمون بينها وبين استجاباتهم .

مما تقدم ذكره يمكننا التوصل إلى نتيجة مفادها إن من الأسس النفسية والتربوية للإعداد الجيد للوسائل التكنولوجية للتعليم ما يلي :

- (1). تحديد الأهداف التربوية بدقة على المستوى السلوكي وبالتفصيل .
- (2). ارتباط الوسيلة بالمنهج وطرق التعليم وعلم النفس .
- (3). الاخذ بخصائص المتعلمين من العمر الزمني والعقلي وميله ورغباته وخبراته وبيئته .
- (4). الاخذ بخصائص المعلم من حيث معرفة قدرته على استخدام الوسيلة بالاطلاع على أنواعها ومصادرها وطرق انتاجها وكيفية تشغيلها .
- (5). تجربة الوسيلة عمليا من خلال مرحلة الاعداد لها وقبل مرحلة استخدامها وحتى قبل مرحلة انتاجها للتأكد من صلاحيتها .
- (6). توفير المناخ المناسب لاستعمال الوسيلة من مراعاة للظروف الطبيعية المحيطة باستخدام الوسيلة كالإضاءة والتهوية وتوفير الاجهزة وطريقة وضعها .
- (7). عدم ازدحام الدرس بالوسائل التكنولوجية ويتحقق هذا من خلال اختيار المعلم للوسيلة المناسبة لدرسه وطلابه وعلى ضوء الأهداف التربوية .
- (8). تقويم وتقدير قيمة الوسيلة ومدى ملاءمتها للدرس وللدارسين بمرحلتين :
- (9). استمرارية الوسيلة وذلك بأن تضمن الوسيلة مقترحات ببعض الأنشطة التعليمية التي يمكن للمتعلمين تنفيذها بعد استخدام الوسيلة بمعنى الحرص على عدم انتهاء الفائدة من الوسيلة بانتهاء استعمالها. (حنان بشته ص 196، 2017)

- الدور الجديد لكل من المعلم والمتعلم في عصر التكنولوجيا التربوية:

يظهر أن استدخال التكنولوجيات الحديثة في التدريس كوسائط تعليمية مدمجة، أحدث تغييرات عميقة في الأدوار الوظيفية للفاعلين البيداغوجيين (المعلم، التلميذ، البرنامج، فريق التدريس) .

فالمعلم انتقل من دور سيد الموقف التعليمي والمتحكم في مصادر المعرفة إلى دور الموجه للمتعلم وميسر لا ناقلاً للمعرفة .

والتلميذ انتقل من دور المتلقي دور سلبي في النمط التدريسي التقليدي إلى دور فعال ونشط يقومون ببناء المعرفة بانفسهم ، حوله التعليم فاصبح نشط ومسؤول عل تعلمه حيث يستخدم فيها التلاميذ افكارهم السابقة لادراك معاني التجارب والخبرات الجديدة التي يتعرضون لها ، وأصبح في أدوار ووظائف استكشافية والبحث عن حلول لمشكلاتهم التعليمية وتحمل المسؤولية في التعلم .

والبرنامج التربوي هو الآخر تغيرت وظيفته التعليمية من معارف جاهزة كما هو الحال في التربية التقليدية إلى وظائف جديدة تتعلق بطرح المشكلات وصياغة المعرفة في نطاق المشكلات ،فهذه الوظائف تتماشى مع مستجدات علوم التربية الحديثة كمفهوم التعلم الذاتي حيث يعرفه يرى Gleason أنه نظام تعليمي ييسر للمتعلم المرور بأنشطة تعليمية مختلفة ، تساعد على تحقيق الأهداف ، لتغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء . وو يرى Gleason أنه نظام تعليمي ييسر للمتعلم المرور بأنشطة تعليمية مختلفة ، تساعد على تحقيق الأهداف ، لتغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء (علي سعيد عبدالله القرني 2009).

أو التعلم بالمشكلات الذي يعني هو مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها ، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف ما بشكل جيد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له .

ولأن التكنولوجيا أدمجت ضمن إطار التعلم الذاتي، فإنها بالضرورة أصبحت جزء من العملية التعليمية تحدث تغيرات إيجابية تتمثل في التحسينات وقد وقف عليها التربويون ويمكن تلخيصها في تحسين التفاعل، تحسين الفهم تحسين التفكير .

وعليه تجدر دراستها كمتغير جديد في العملية التعليمية للوقوف على إيجابياته فتعزز وعلى سلبياته، فيلزم ابداع ما يمكننا من تجنبها بحيث نجعل من تكنولوجيا التعليم كما لو أنها التطبيق العملي للسيبرنيطقا التعليمية وقد ثبت في أكثر من دراسة أنها تعين على التحكم الذاتي في التفكير وتجعل من التلميذ ذات فاعلة . بما تحدثه من أساليب جديدة في التعامل مع مكونات الدرس لا سيما طريقة وأساليب التدريس، حيث تستحدث تغييرات جوهرية في أساليب التدريس تبعاً لما أحدثته من تغييرات في الأدوار الوظيفية لعناصر التعلم، ففي مجال التغييرات اسلوب التدريس فقد نقلته من وضعية الالقاء والتلقي والتحصيل إلى دور انتاج المعرفة وتنشيط الذكاء والذاكرة والتفكير والوجدان . الخ .(نفس المرجع).

- دراسات الباحثين الجزائريين في موضوع جودة البحث والتدريس مقال الباحث 'اد العربي

فرحاتي، أستاذ التعليم العالي و مدير مخبر نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي

- لا نعتقد بوجود ركيزة من ركائز الجامعة أمتن من ركيزتي البحث العلمي والتدريس، فهما ركيزتان متكاملتان وظيفيا لا تتفصلان، فلا نتصور . من منظور الجودة . تدريس جامعي بدون بحث علمي، فارتقاء أداء الأستاذ التدريسي يرتبط بمدى انخراطه في البحث العلمي ومساهمته في انتقاء وانتاج واستثمار المعرفة، بل أصبح البحث العلمي من معايير جودة الأستاذ بوصفه مدرسا . كما أن البحث العلمي في المجال البيداغوجي لا يكون ذا جدوى ما لم يرتبط بالممارسات والتجارب التي تغذي وتثري معارف الباحث بالمعرفة الأمبيريقية، ومن ثمة فخبرة الأستاذ كما تنمو بالممارسة الميدانية للفكر والنظريات البيداغوجية وما تنثيره تطبيقاتها العملية من توترات ذهنية جديدة تعمل كتغذية راجعة للأستاذ تنمي معارفه الضمنية، تنمو أيضا بإنتاج المعرفة العلمية في مجال التخصص الأكاديمي، وهو ما يحقق . بحسب الدراسات التربوية . التفاعل الإيجابي بين المعرفة الضمنية لكل من الأستاذ والطالب، من حيث هي تلك المعرفة المستقرة المتأتية من

الخبرة الشخصية أو ما تم تمثله من معارف وباتت في حكم العفوية والتلقائية . وبين المعرفة الصريحة لكل منهما . باعتبارها تلك المعارف المتأتية من التعلم القصدي المنظم الهادف للمعارف العالمية بوصفها نظريات وقوانين وبراديجمات . وتحقيق هذا التفاعل بين المعارف الضمنية والصريحة لكل من الأستاذ والطالب، يصبح كل منهما في موقف التلقي للعلم . ولا شك أن الوصول إلى جودة التفاعل بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة يتطلب اتقان وجودة مجموعة من المعارف ترتبط بالمعرفة التربوية الديدانكتيكية متعددة الأبعاد (الفهم الجيد للمعرفة بوصفها منهاج، الفهم الجيد لبيئة التعليم والتعلم الفهم الجيد لعمليات تحويل المعرفة، الفهم الجيد للسياقات السيكلولوجية والسوسيولوجية، والفهم الجيد للغايات التربوية، والقدرة على الانتقاء، والقدرة على التأمل، والقدرة على تفكير التفكير ... الخ) فهذه المتطلبات تحضر كشروط أساسية لكل سياسة بيداغوجية تستهدف الجودة .

- وعليه فالتدريس الجامعي يحظى باهتمام عالمي من طرف الباحثين المتخصصين في الجودة، وباتت الجامعات تتنافس في هذا المجال وتعمل على تصدير معارفها وخبراتها من أجل المساهمة في إثراء المعارف الديدانكتيكية . كما باتت معايير جودة التدريس لا تقل أهمية عن معايير جودة البحث العلمي في النماذج المختلفة في التصنيف العالمي كتصنيف شنغهاي وويبومتركس وغيرهما . وتقاس بمدى توفر معايير الجودة في مخرجاتها في الانتاج العلمي الأكاديمي، وفي النخب المتوسطة المدمجة في سوق العمل والانتاج، والنخب العليا المسؤولة عن انتخاب المعارف العلمية وانتاج المعرفة ورسم الاستراتيجيات ...

- وإذا كانت المعارف العلمية العالمية بحكم العولمة وانمحاء فواصل الزمان والمكان، باتت متداولة ومنتشرة ومتنوعة ومتعددة، بتعدد أهل البحث ومراكز انتاج المعرفة العالمية، فإن جودتها تختلف وتتباين تبعاً لذلك التنوع والتعدد وأن نفعها وفعاليتها تتوقف إلى حد بعيد على النقل أو التحويل الديدانكتيكي وتكييفها بما يناسب الأبعاد السوسيولوجية والسيكلولوجية، كما يتوقف على فقه أساليب تدريسها والتحكم في مهاراتها، بما يضمن تمثيلها تمثلاً حيويًا طاقيًا، بحيث يثري الفعل البيداغوجي شخصية المتلقي (المتفاعل) ويجعلها في وضعية دينامية متحركة، وهو ما يستوجب

بحث معايير جودة المعرفة العالمية وتصنيفاتها من أجل اختيار أفضلها وأرقاها ونفعها في تكوين الخريج الجامعي. وهو ما نعهده مسؤولية عظيمة عظمة التكوين الجامعي والبحث العلمي وما تقتضيه أخلاق العلم وأخلاق النقل الديداكتيكي وأخلاق التعبير، ومن الطبيعي أن تكون مثل هذه المسؤولية المتعلقة بترقية المعرفة العلمية وترقية الأداء التدريسي هي مسؤولية ذات صعوبة تتطلب جهودا جماعية ووسائل بحثية معرفية دقيقة .

- وإذا كانت جامعاتنا قد انخرطت منذ بدايات هذه الألفية في إجراءات الإرتقاء بالمؤسسة الجامعية نحو الجودة وفقا للمعايير العالمية واستيعاب شروط التصنيف والترتيب الجامعي العالمي ضمن ما يسمى بـ "جامعات النخبة العالمية" أو "جامعات عالمية المستوى" أو "الجامعات البحثية العالمية... الخ فإن التداعيات والآثار السلبية الجانبية لتلك الإجراءات عرقلت بشكل واضح إحراز أي تقدم يمكن أن يعد ذا قيمة نحو تشكيل وتأسيس نظام جامعي يستجيب للتغيرات العالمية، حيث طغى على السياسة الجامعة الهاجس الأمني والحد من إضرابات الطلبة والتصدي للفكر المقاوم للتغيير، فما صاحب تلك الإجراءات من اهتزازات عنيفة حولت السياسة الجامعية إلى سياسة أمنية تبحث عن الإستقرار المفقود ولم تسمح بالتفكير الجدي في ترقية البحث العلمي من جهة وترقية الأداء التدريسي من جهة أخرى، فلم تتعدى إجراءات الإصلاح طيلة هذه السنوات، إعادة هيكلة مرفولوجيات التعليم (تكييف النظام والهيكل البيداغوجية، تعديل الزمن البيداغوجي، اللامركزية، نظام المواد، تقليص سنوات الدراسة... الخ) وهي إجراءات قاعدية للإصلاح ضرورية، ولكنها لا تكفي لخوض غمار منافسة التصنيف العالمي الذي كاد أن يصبح داروينيا.

- وعليه وفي إطار التكامل الوظيفي بين مكونات البحث في الجامعة والتطوير الذاتي، شرع مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي في جامعة باتنة 1 في إجراء بحوث أمبيريقية علمية منهجية تسهم في رصد مستويات جودة مكونات الجامعة الجزائرية بما فيها البحث العلمي والتدريس، ومن ثمة إدراك سبل ترقية أداء الجامعة الجزائرية، حيث بدأ المخبر يعمق من البحث في مكونات الجامعة من حيث جودتها (البحث العلمي، التدريس، البيداغوجيا، المجالس العلمية. الإدارية البيداغوجية... الخ وأسس لهذا الغرض دراسات وملتقيات .

- وإدراج البحوث المتعلقة بجودة المعرفة العالمية وجودة أساليب تدريسها ضمن أولويات إهتمام كل من المخبر وإدارة الجامعة، في أنها تزود المدرس الجامعي في العلوم الإنسانية بمعرفة علمية منهجية دقيقة في انتقاء المعارف الأكثر جودة من حيث هي الأكثر فعالية في تكون الطالب الجامعي وتكوين باحث المستقبل، سيما وأن نظام (ل.م.د) يعتمد لا مركزية البرامج والمناهج التعليمية، وأسس ما يسمى بفرق التكوين العالي تتشكل بكل تلقائية وحرية من أساتذة متخصصين على مستوى الأقسام البيداغوجية، تتولى تقديم اقتراح " مشاريع عروض التكوين" بوصفها برامج تعليمية جامعية، وهي مسؤولية تتطلب دون شك معرفة بأبجديات جودة المعرفة العالمية وطرق انتقائها، وجودة نقلها الديداكتيكي وتحويلها إلى معارف جامعية، فتمثلات كمفاهيم وتصورات ومهارات . كما أصبحت من الحاجات المعرفية اللازمة للأستاذ الجامعي حتى يتمكن من إتقان مهارات إعداد عروض التكوين وفق معايير المعرفة العالمية ذات الجودة العالية يمكن لها أن تصمد أمام التنافس العالمي الدارويني.

- ويعد انعقاد ملتقى وطني بعنوان ب " جودة الممارسة البيداغوجية في الجامعة الجزائرية . الواقع والآفاق " الذي حظي باهتمام رئاسة الجامعة أحد أهم انجازات المخبر التي تصب في الكشف عن واقع التجربة التدريسية وعن كفاءة الأستاذ وتأسيس رؤية نقدية ذاتية للمؤسسة الجامعية واستشراف مستقبل البحث العلمي البيداغوجي كما تصب فعالياته في تعزيز سياسة تكوين الاستاذ الجامعي والطالب على حد سواء، حيث وفر معرفة من شأنها أن تدعم مساعي سياسة لامركزية إعداد البرامج والمناهج وما يسمى بعروض التكوين، وهو مسعى يندرج ضمن البحث عن شروط وضمان جودة الجامعة الجزائرية . وقد شكلت عروض الباحثين . في اشكالية الملتقى ومحاور موضوعاته وما أثير حولها من حوارات ومناقشات . مصدرا أمبيريقيا وتأمليا في الوقت نفسه غذى المعرفة الاجرائية والمعرفة الصريحة في مجال التدريس الجامعي، بشكل سيساهم دون شك في ترقية أداء الأساتذة والطلبة بصفتهم متلقين للعلم . تأمل مصالح ضمان الجودة في الجامعة وكذا المصالح البيداغوجية الإدارية إستمرار هذه الفعاليات العلمية.

الخاتمة :

أضحى تقدم الأمم الآن مرهون بما تمتلكه من معرفة وتقانة متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة وتحقيق أفضل المعدلات في مجال التنمية البشرية والإستثمار الإيجابي للثروات الطبيعية، "فالأمم العارفة هي الأمم القوية" والتي ترى إن القطاع التربوي والتعليمي يشكل أحد الأعمدة الرئيسة في تطور المجتمع.

لذا يبدو واضحاً الآن أكثر من أي وقت مضى إن قطاع التربية والتعليم بعامة وقطاع التعليم العالي بخاصة إلى إعادة النظر بأهدافه وبرامجه وهياكله الإدارية والتنظيمية في ضوء العلاقة مع القطاعات المجتمعية الأخرى وهذا يعني إن قطاع التعليم العالي مدعوا بكل قواه لأن يطور مهامه ووظائفه وأن يحسن من مخرجاته بشكل يتوافق مع متطلبات الجودة وإن يصل بها إلى مستوى عال يوائم الحاجات والمستجدات التي تزداد يوماً بعد يوم، كي ينهض بالمجتمعات ويدفعها بقوة باتجاه التنمية والتطور، وهذا يتطلب التجديد في مجالات عدة ومنها تقويم الأداء لقطاع التعليم العالي على وفق الأخذ بنظام الجودة الشاملة في التعليم (Total Quality Education) للوصول بمستوى الخريجين إلى المستويات المطلوبة عالمياً ومحلياً.