

تقييم جودة عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس – دراسة ميدانية بجامعة محمد أمين دباغين (سطيف 2) –

Assessment of the Quality of University Course Design Processes for Training Offers from the Viewpoint of Faculty members_A field study at Mohamed Lamine Debaghine

* غطاس وفاء طالبة دكتوراه

جامعة محمد أمين دباغين سطيف 2 – مخبر علم النفس الاكلينيكي - w.ghettas@univ-setif2.dz

الدكتور: نويوة صالح

جامعة محمد أمين دباغين سطيف 2 – مخبر علم النفس الاكلينيكي - s.nouioua@univ-setif2.dz

تاريخ القبول: 2025/05/09

تاريخ الإرسال: 2024 /07/09

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تقييم مستوى جودة أعضاء هيئة التدريس لعمليات تصميم عروض التكوين الجامعي. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، قمنا باختيار عينة من (30) عضوا لهيئة التدريس بجامعة محمد أمين دباغين سطيف (2). كما قام الباحثان بتطوير استبيان كأداة لجمع البيانات ومعالجته. يحتوي على (43) فقرة موزعة على خمس محاور تشمل مراحل هندسة العملية التكوينية: (مرحلة التحليل، مرحلة التصميم، مرحلة التطوير، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقييم). وخلصت نتائج الدراسة إلى أن تقييم مستوى جودة أعضاء هيئة التدريس لعمليات تصميم عروض التكوين الجامعي متوسطة.

الكلمات المفتاحية: الجودة؛ جودة التصميم؛ عمليات التصميم؛ عروض التكوين الجامعي؛ التقييم.

Abstract: The study aimed to reveal assessing the quality level of faculty members in design processes for university training offers. To achieve this study's objectives, a descriptive and analytical method was employed. we examined a sample of (30) faculty members at the university of Mohamed Lamine debbagging setif 2. The two researchers developed a questionnaire as a tool for data collection and analysis. It consists of (43) items divided into five axes (analysis phase, design phase, development phase, implementation phase, and evaluation phase). The study results concluded that assessing faculty member's assessment of the quality level of university training offers design processes was moderate.

Keywords: Quality; Design Quality; Design Processes; University Training Offers; Assessment

مقدمة :

تعمل التنمية بفاعلية على تطوير الأفراد والجماعات من خلال تطوير الأفكار والإبداعات وتلبية الاحتياجات، فتتسع دائرة المدركات لدى الجمهور المستهدف بحيث يصبح قادر على حل المشكلات وصنع القرارات. وهنا يستدعي اهتماما أكبر وتركيز عالي لتحسين نوعية مخرجات التعليم الجامعي وجودتها وكفاءتها في مجال التوظيف. وأينما تكون الجودة في التعليم العالي تكون الجدوى في محتوى البرامج الأكاديمية وميادين التكوين وطريقة تصميمها وتنفيذها ، إذ يعتبر مجال تصميم عروض التكوين الجامعي أمرا بالغ الأهمية، وأولي اهتماما كبيرا في الآونة الأخيرة من قبل الجامعة الجزائرية في ظل التطور التكنولوجي. كما تعتبر عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي أحد أهم العناصر الأساسية التي تسهم في فاعليتها ونجاحها. كما يتطلب هذا التصميم الأخذ بعين الاعتبار المعايير الأساسية لجودة العرض التكويني، بدءا من فهم الاحتياجات والتوقعات وصولا إلى متطلبات الطلبة. ويتوقف هذا كله بدرجة أولى على مدى مساهمة التقييم والمراجعة المستمرة لهذه العروض لضمان نجاحها، مع مراعاة التطورات والتحديات.

إن التركيز على سلعة التعليم العالي الذي يحول الناتج من ناتج أكاديمي إلى ناتج تنافسي هدفه الأساسي هو تحقيق الدخل، كما أن الكفاءات والمهارات التعليمية القائمة على المعايير الأكاديمية قد يحل محلها منظومة منتجة للمعرفة ومستهلكة من قبل طلابها والسعي لإرضائهم حيث يؤدي هذا إلى انحصار المهارات الفكرية والتخصصية العلمية وتعطي أولوية للإنتاج الاستهلاكي والتسويقي (مهارات الجمهور المستهلك). بالإضافة إلى ذلك فهناك ما يسمى بالتصميم الدقيق للأنشطة المهنية حتى تتوافق مع الخطوات التوجيهية الشاملة التي تفرضها بيئة العمل الاستهلاكية. مثل ما يسميه باور (Power, 1999) "تحولات من وظائف المرتبة الأولى إلى وظائف المرتبة الثانية، فإن التفرغ لوظائف المرتبة الأولى مثل تطوير برامج ابتكارية عالية الجودة حتى تنزل إلى الفئة الثانية مثل التوثيق والقياس وشرح الأنشطة الأكاديمية بهدف توافيقها مع أطر العمل" (رونالد، 2009، صفحة 52).

فالتعليم ذو الجودة العالية يحدث من خلال تحدي الأفكار القائمة وإدخال عنصر الابتكار على عروض التكوين مع مراعاة مؤشر المخاطرة في المساق التعليمي الذي يحتاج بدوره إلى مهارات عالية لا تقل أهمية عن عمليات التصميم التي تحرص الهيئة المسؤولة على هذه العروض أن تكون ذات جودة وفاعلية.

وتتطلب جودة تصميم عروض التكوين الجامعي الإلمام الجيد بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي ومراعاة المهارات والكفاءات المطلوبة من الجمهور المستهدف لوضع النموذج التصميمي المناسب لهذه العروض. كما لا يخفى أنه إذا لم يكن العرض التكويني موضوعا ومصمما على النحو السليم ويراعي المعايير الأساسية في إنتاج عرض تكويني فاعل، فإن كافة العناصر الأخرى للتعليم الفاعل والمؤثر سيكون لها أثر محدود جدا. فنجد مؤلفات عديدة تناولت موضوع تصميم العملية التعليمية، لكن معظمها موجه إلى معلمي المدارس العامة. إلا أنه توجد أيضا كتب تركز على التعليم العالي وعمليات تصميم برامج التعليم الجامعي بشكل خاص.

فمثلا نماذج : (Dialond;1998;Bergquist;Gould;and Greenberg; 1981). (فينك، 2008، صفحة 117). تضمنت هذه النماذج عمليات التصميم (تحديد الأهداف - الطرق - الأنشطة -الموارد- والتقييم). حيث تبرز بطريقة ممنهجة لعملية تصميم عروض التكوين ، وتضمن الجودة والفاعلية في تطبيقها. وبما أن الإجراء التكويني يتألف من تنفيذ عملية صممت من

قبل، ومرتبطة ارتباطا مباشرا بملائمة جودة وفاعلية التكوين لتحقيق الكفاءات المطلوبة للطلاب، فإن التصميم التعليمي يخلق للمدرس والطالب بيئة تعليمية وفق أسس نظرية التصميم التعليمي المعتمدة في ذلك (تصميم كمعلم - تصميم كمتعلم - تصميم كتقنية) تسمح للمدرس بأداء مهمته، وتكسب المتعلمين مهارات معرفية ومهنية عالية، كما تكشف عن الخلل الموجود في العرض التكويني لمعالجته وإعادة هندسة البيئة التعليمية وفق أهداف التكوين المراد تحقيقها.

وعلى الرغم من أن التصميم التعليمي انبثق من نظريات التعليم ووضع منها أسسا لذلك إلا أنه يختلف عنها في أنه يبحث في النشاطات التعليمية وتصميمها بطريقة ممنهجة ومنظمة بدءا من تحديد الأهداف وصولا إلى تقييم المخرجات والتغذية الراجعة (Feedback) مروراً بتحليل الموقف التعليمي ووضع تصميم مناسب له وتطويره لتنفيذه. فهو عمل إجرائي يستوحي هندسة الفعل التعليمي ويستمد أسسه من النظريات التعليمية وفق تقنيات تكنولوجية هادفة وفاعلة في البيئة التعليمية" (سعد علي و خيضر، 2020، صفحة 45).

هذا ما يسعى إليه قطاع التعليم العالي بالجزائر في الآونة الأخيرة من خلال مطابقة معايير عروض التكوين بأطواره الثلاث (ليسانس - ماستر - دكتوراه) بما يتوافق مع رسالته. فقد تم تصميم وتطبيق عروض تكوين جامعي تستجيب لاحتياجات الفئة المستهدفة. إذ تلجأ الجامعة الجزائرية إلى استخدام مصادر وأساليب عديدة للحصول على بيانات تخدمها في تقييم المتطلبات والتوقعات المتعلقة بعروض التكوين الجامعي، إضافة إلى اهتمامات الطلاب الحالية والمستقبلية والآفاق المستقبلية لسوق العمل (الشغل). كما يشير إليه (Gérard, 2003) بالقول: " أن تقييم فاعلية التكوين تقسم إلى ثلاث أبعاد تكاملية متمثلة في المستوى الأول وهو تقييم المكتسب، أي ما تم تحقيقه من أهداف، أما المستوى الثاني والمتعلق بنقل جودة المخرجات إلى الميدان - استخدام المهارات المكتسبة أثناء التكوين - بينما المستوى الثالث فيتحدث عن تأثير التكوين أي: أن هذا التكوين يسمح بتحقيق نتائج معينة في الميدان" (Gerard, 2003, p. 7). بمعنى آخر هل المهارات الجديدة المكتسبة تسمح بالتطور للمؤسسة؟

وحقاً يتمكن قطاع التعليم العالي بالجزائر من تحقيق جودة عروض التكوين الجامعي يتوجب عليه حسب المرجع الوطني لضمان الجودة المرجع 3 والذي يتعلق بـ " تحديث البرامج التعليمية ومتابعة وتقييم عروض التكوين من أجل التحسين البيداغوجي" (المرجع الوطني لضمان الجودة -المبادئ - الحقول- المراجع، 2016، صفحة 7) ، و القيام بالتقييم لإعادة التفكير في المهارات المطلوبة بالاعتماد على هندسة التكوين لتصميم عروض تكوين تسلط الضوء على جعل المهارات تولد العمل، وتبني فكرة أن عروض التكوين الجامعي هي في حد ذاتها استثمار يساعد في رفع كفاءة الاقتصاد.

ويبقى الطالب هو المحور الأساسي الذي لأجله يصمم العرض التكويني، إذ يعتبر هو عملية بناء الناتج العلمي والمهاري، الذي يؤهله لتحقيق جودة الأداء بعد التخرج. وفي هذا الصدد فإن عمليات التصميم تلعب دوراً بالغ الأهمية في ردم الفجوة من حيث جودة تكوين الطالب ومدى توفر فرص الشغل لهذا الطالب بعد تخرجه.

وفي هذا السياق، فقد توصلت دراسة " دبي علي وسمية ناصري (2017)" إلى أن العلاقة بين معايير ومؤشرات الجودة للتكوين في الدكتوراه ليست مطابقة إلى حد كبير ووجود فجوة كبيرة بين عمليات التكوين في الدكتوراه من جهة وفرصة إتاحة

الوظائف لهذا التكوين من جهة أخرى. (دبي و ناصري، 2016، صفحة 307) ومن بين الأسباب الرئيسية لذلك أن مستوى جودة التكوين غير ملائمة ولا تستوفي توقعات الخريجين.

يعد تقييم جودة عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي بمراحلها الخمسة (تحليل - تصميم- تطوير- تنفيذ- تقييم) (الزوين و البصيص، 2022، صفحة 92) من العمليات ذات الأهمية البالغة التي يستند عليها عرض التكوين الجامعي من أجل التحسين البيداغوجي والمهني، وبالرجوع إلى المصادر والوثائق والمناشير الوزارية والأدب النظري نجد أنها أصبحت تستعمل على نطاق واسع من طرف الخبراء القائمين على عملية التقييم، باعتبار أن عملية التقييم تدخل في فهم احتياجات الجمهور المستهدف ومعرفة درجة جودة عروض التكوين الجامعي.

بناء على ما سبق، يرى الباحثان ضرورة الكشف عن تقييم مستوى جودة عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي، حيث تعد هذه العمليات ضرورية لتصميم عروض التكوين التي يعنى بها قطاع التعليم العالي بالجزائر. وقد تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيسي الآتي:

كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي؟

ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

- كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة مرحلة التحليل في عملية تصميم عروض التكوين الجامعي؟
- كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة مرحلة التصميم في عملية تصميم عروض التكوين الجامعي؟
- كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة مرحلة التطوير في عملية تصميم عروض التكوين الجامعي؟
- كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة مرحلة التنفيذ في عملية تصميم عروض التكوين الجامعي؟
- كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة مرحلة التقييم في عملية تصميم عروض التكوين الجامعي؟

1. أهداف الدراسة : هدف الباحثان من إجراء هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التحليل) عروض التكوين الجامعي .
- تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التصميم) عروض التكوين الجامعي .
- تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التطوير) عروض التكوين الجامعي .
- تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التنفيذ) عروض التكوين الجامعي .
- تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التقييم) عروض التكوين الجامعي .

2. أهمية الدراسة: إن تقييم أعضاء هيئة التدريس لجودة عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي يؤدي إلى التعرف على مدى فعاليتها وملائمتها للبيئة التعليمية ، كما تبرز نقاط القوة ونقاط الضعف لهذه العروض لمعالجتها واكتشاف التحديات والفرص المتاحة، وبناء على نتائج التقييم والتحليل لهذه الدراسة يتاح المجال لوضع نموذج تصميم متكامل لفتح عروض التكوين الجامعي وتحسينها بما يتوافق ويتمشى مع احتياجات الفئات المستهدفة. وأهمية التقييم الذاتي كآلية لضمان

استمرارية التحسين والتطوير في برامج الجامعة وتحديد مدى ملائمة عروض التكوين للمعايير الوطنية والدولية وفق ما ينص عليه الدليل الوطني المرجعي لضمان الجودة (2016)، ووضع خطط تطويرية لرفع كفاءة التكوين في برامجها.

3. مصطلحات الدراسة:

الجودة : هي التطابق التام في مجموعة المواصفات والمعايير الخاصة بالمنتج لتلبية الاحتياجات وتحقيق الرضا للفئة التي يقدم لها المنتج ، أما في العملية التعليمية فيقصد بها ضرورة تطابق البرامج الدراسية المقدمة في جودتها مع متطلبات واحتياجات الطلبة. أي: هي " مكافأة احتياجات وتوقعات الفئة المستهدفة وتحقيق الأهداف في ضوء المعايير الموضوعية بكفاءة " (أشرف السعيد، 2007، صفحة 23). فالجودة تركز على الفئة المستهدفة : فهي مجموعة المواصفات والخصائص المميزة للخدمات المؤثرة على تلبية احتياجات الجمهور المستهدف. (Bernard, 2001, p. 22). وبحسب المواصفات القياسية للأيزو 9000 فهي درجة الإرضاء المحققة من السلع الموجهة للفئة المستهدفة لتلبية احتياجاتها. وهنا نشير إلى أن مدى تميز المنتج في تلبية احتياجات الجمهور المستهدف.

جودة التصميم : تشمل جميع عناصر العملية التصميمية ، وتتضمن مجموعة من المؤشرات والأبعاد التي تقيس بها المدخلات وكيفية معالجتها في العملية التصميمية الشاملة، وتحدد خصائص المنتج التعليمي المراد تصميمه للجمهور المستهدف ، وذلك لضمان جودة المخرجات النهائية لها وتحقيق التميز والتفرد وضمان الاستمرارية. (الأعرجي وآخرون ، 2015، صفحة 21).

عمليات التصميم: مجموعة القواعد والإجراءات والتوصيفات الخاصة بفتح عروض التكوين بأطوارها الثلاث (ليسانس – ماستر – دكتوراه) يتم فحصها والمصادقة عليها من قبل الندوة الجهوية وهي تمر بخمس مراحل أساسية (التحليل Analysis، التصميم Design ، التطوير Development، التنفيذ Implementation ، التقييم Evaluation). (Kilbane & Milman, 2015, p. 84_91).

عروض التكوين الجامعي: "تصمم من طرف الهيئة التي توضع الأهداف والمسارات المكونة ، والطرق البيداغوجية الموضوعية ، والحجم الساعي والمعايير الموضوعية مع تكوينات أخرى ، ونماذج مراقبة المعارف وإجراء التقييم للتعليم المباشر حيث تشعب عروض التكوين إلى ميادين تضم فروعاً موزعة على تخصصات " (Glossaire LMD Bilingue) (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2020). وهي عروض التكوين الأكاديمية لمرحلة (ليسانس – ماستر – دكتوراه) معتمدة وموزعة تبعاً للمتطلبات الخاصة للجامعة والكلية والقسم .

التقييم: يشير إلى مجموعة عمليات ينفذها أشخاص متخصصون يجمعون فيها البيانات التي تمكنهم من تقرير ما أو تحديد المؤشرات التي تتطلب تغيير بعض المفردات أو التوصية بتطويرها أو تعديلها بناء على مدى تحقيقها للأهداف التي رسمت لها (الأعرجي وآخرون ، 2015، صفحة 87). وهو أيضاً عمليات المتابعة بهدف ضمان تطوير وتحسين وتعزيز البرامج التي تم اعتمادها.

4. الإطار النظري للدراسة:

1.4. التكوين الجامعي:

إن مصطلح تكوين يشير إلى تشكيل أو بناء شيء ما سواء كان ذلك في السياق التعليمي أو الاجتماعي أو الفني وغيره، هدفه الأساسي هو تشكيل النموذج الجديد للجمهور المستهدف بما يتناسب مع متطلبات بيئة العمل. إذ يشير مصطلح التكوين في المعاجم إلى "إكساب شكل جديد للشخص أو لشيء ما" (La nouvelle encyclopédie , 1999, p. 745). ويعرفه Ferry بأنه "عملية منظمة تسعى إلى بناء وتحليل المواقف وتوضيح المكتسبات والمعارف وامتلاك الأفراد للمهارات والكفاءات بدرجات متفاوتة". (سعودي، 2019، صفحة 72). كما يشير Boter. G. et al إلى أن التكوين "عملية تستهدف قناعات وخبرات الجمهور المستهدف من أجل تحسين مستوى كفاءته". وعليه تكون هذه الكفاءات ذات فاعلية وقابلة للتوظيف في بيئة العمل. (حفيظي، 2005، صفحة 13). أما (fournet michel) فيؤكد على أن التكوين الجامعي "هو مجموعة واسعة من الموضوعات والتخصصات تهدف إلى تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات والمؤهلات وإعدادهم لأدوارهم المهنية أو المزيد للمساعي الأكاديمية" (Fournet & Bedin, 1998, p. 5).

وحسب (Gérard et Musselin) يتضح أن التكوين الجامعي "يتميز بإضفاء الطابع المهني على عروض التكوين الجامعي ودمج الاحتياجات التي تعبر عنها البيئة الاجتماعية والاقتصادية المحلية، مع النظر في علامات الطلب الملموسة للجمهور المستهدف وتبرير جدوى هذه العروض التكوينية من فتحها". (Gérard & Musselin, 2001, p. 18). يتضح لنا أن التكوين الجامعي يشير إلى مجموعة البرامج التعليمية والدورات التدريبية بمراحلها الثلاث (ليسانس-ماستر-دكتوراه) التي تقوم الجامعات بتقديمها للطلاب من أجل تطوير معرفته ومهاراته وسلوكياته وتعديلها، وإعداده للاندماج في سوق العمل وفق متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتمكينه من المشاركة في البناء الاجتماعي والثقافي.

2.4. التصميم التعليمي:

يمثل التعليم ل (Driscoll) (Driscoll, 2000, p. 345) "الترتيب المقصود والتنظيم الجيد لخلق البيئة الملائمة بهدف توجيه الفرد وتشجيعه نحو تحقيق الأهداف المحددة من خلال عملية التعلم" (سميث و راغن، 2005، صفحة 33). أما التصميم فيتميز بمستوى الدقة والاهتمام والخبرة الممكنة التي يحرص عليها المصممون لاستعمالها في التطوير والتقييم لإدراكهم العواقب التي يمكن أن تنتج عن سوء التصميم، وهذا ما وصفه شون (Schon , 1987) الباحث المتخصص في شؤون الممارسات التأملية بأن التصميم "هو عملية التفاعل الواعي والمستنير مع كافة المكونات والعناصر التي تسهم في بلورة وتشكيل حالة ما" (سميث و راغن، 2005، صفحة 37). فالتصميم ينطوي على التخطيط الدقيق والمنظم مصحوبا بالتفكير العميق الذي يأتي قبل تطوير أو تنفيذ الخطوات لحل مشكلة تعليمية محددة. من هنا تبلورت فكرة التصميم التعليمي (Instructional Desing) الذي يعنى بتوصيف الإجراءات المتعلقة بالمحتوى التعليمي المراد تصميمه وتحليله وتنفيذه وتطويره وتقييمه، هدفه الأساسي متمثل في خلق بيئة تعليمية فاعلة تلبى احتياجات المتعلم وتسهيل عملية التعلم وتحقيق النتائج المرجوة بشكل أفضل. فالتصميم التعليمي يرتبط ارتباطا وثيقا بالفجوة المهارية وكيفية معالجتها لتحسين وتطوير مخرجات التعليم الجامعي

وإمكانية الاستفادة منه مستقبلا في تنمية العديد من المهارات للطلاب. وأن يكون الهدف منه هو مساعدتهم على تطبيق هذه المهارات والمعارف الجديدة التي اكتسبها أكاديميا ومهنيا. حيث أشار كل من (Charles M Reigeluth & Michael Molenda Laurie Miller Nelson &) إلى أن التصميم التعليمي هو: " مجموعة المبادئ والإجراءات المستخدمة وفق مبادئ علم النفس المعرفي لتطوير المواد التعليمية والدروس والأنظمة بطريقة منسقة وموثوقة يستخدمها المتعلمون لمعالجة التمثيلات الذهنية والأفكار، هدفها خلق تجارب تعليمية فعالة" (Molenda , M Reigeluth , & Nelson, p. 574).

وعليه يبرز دور التصميم التعليمي كعامل حيوي لضمان محتوى تعليمي يلبي احتياجات الجمهور المستهدف (طلاب) وخلق بيئة داعمة وتعاونية تعزز التعلم الفردي والتطور المعرفي، كما يسلط (Robert Glaser) الضوء على ضرورة "الابتكار في التصميم التعليمي وأن يتجاوز التصميم التعليمي كل الأشكال التقليدية للتدريس ويعزز النشاط المعرفي البنائي لدى المتعلمين ، حيث يصبح المتعلمون مهندسين لمعارفهم الخاصة " (Robert, 1991, p. 131).

3.4. معايير الجودة في تصميم عروض التكوين الجامعي:

تعتبر جودة التعليم عملية تحسين مستمر لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، ولتحسين هذه العملية يحتاج صانعي السياسات التعليمية الى التركيز على عدة معايير لتحسين جودة المنتج من العروض التكوينية باعتبار أن معدل التخرج وحده ليس كافيا لتحسين جودة التعليم. إضافة إلى احتياج المعلمون إلى تحليل الاحتياجات والفرص والتهديدات التي تعيق الجودة والتركيز على العوامل التي تساهم في معالجة الفجوة المهارية لدى الطلاب. إن تحسين جودة التعليم في الجامعة الجزائرية يتطلب الاستثمار في تطوير التكوين كآلية لحل المشاكل الوظيفية والمهارية وتزويد الطلبة بالتكوين اللازم لتحسين الأداء وتحقيق الفاعلية.

وباعتبار أن معايير الجودة هي مؤشرات عاكسة للتعليم عالي الجودة من خلال عروض التكوين الجامعي التي تتبناها الجامعة وتقدمها للطلاب ، فينبغي كما يقول khairutdinov " فتعزيز الوعي بهذه المعايير على المستوى الوطني للخبراء المصممين لهذه العروض التكوينية كأدوات لفهم التحديات المختلفة التي تواجهها الجامعة في تطبيق هذه العروض وتقديم وتطوير الحلول المصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات المحددة للجمهور المستهدف" (Khairutdinov, et al., 2019, p. 358).

لهذا السبب من المهم التحقق من جودة المعايير وتحديد مجالات تحسينها لتنفيذها بشكل صحيح، ومن خلال قراءتنا لبنود المرجع الوطني لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، فإنه تتبلور رؤية تعزز جودة تصميم عروض التكوين الجامعي بالجامعات الجزائرية ، حيث تحظى هذه المعايير بأهمية بالغة من أجل تحسين وتنظيم وتصميم عروض التكوين الجامعي وضمان تطورها بما يتماشى مع متطلبات الخريج وتطلعاته المستقبلية وتعزيز مكانة الجامعة الجزائرية على الصعيدين المحلي والدولي.

إذ بموجب المرسوم رقم 167 والمؤرخ في 31 ماي 2010 تم ترسيم عمل الفرقة بقرار إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES). وهي هيئة تابعة للأمانة العامة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تكمن أهميتها حسب دراسة (منصوري و ساوس، 2018، صفحة 479) في :

- اعتماد معايير الجودة كوسائل لقياس الأداء والإنتاجية.
 - تبني عملية التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي وفقا للمعايير المعتمدة.
- كما يشمل المرجع الوطني لضمان الجودة مجموعة المعايير حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): هيكل المرجع الوطني لضمان الجودة _ الميادين _ الحقول _ المراجع

الميادين	المجالات	المراجع	المعايير	الأدلة
ميدان التكوين	07	23	49	108
البحث العلمي	03	17	32	55
الحكامة	05	27	53	181
الحياة الجامعية	04	14	25	71
الهياكل القاعدية	05	17	19	38
العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	04	14	22	70
التعاون المحلي والدولي	03	11	19	40
المجموع	31	123	219	563

المصدر: من إعداد الباحثان اعتمادا على (المرجع الوطني لضمان الجودة _ الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، الصفحات 6-20).

يبرز الجدول رقم (1) توزيع معايير ضمان الجودة والمراجع والأدلة حيث يوضح مجموعة 31 ميدانا و123 مرجعا و219 معيارا و563 دليلا، كما نلاحظ أن هذه البيانات تعكس درجات التفاوت في مستوى التقويم وضمان الجودة حسب ميادين التكوين بالجامعة وتوضح كمية المعايير المعتمدة فيها لتحسين وضمان الجودة عبر (7) مجالات تأتي على ذكرها وفق الأهداف التي تسعى الجامعة الجزائرية لتحقيقها وهي:

1.3.4. وضع عروض التكوين وقيادتها: يشير هذا المجال إلى تصميم عروض تكوين جامعي بما تتماشى مع متطلبات الجمهور المستهدف وتوفير الأدوات الضرورية لمتابعة وتطوير هذه العروض بشكل فعال والعمل على تحسينها، ويتم قياس معاييرها كالاتي:

- تصمم المؤسسة الجامعية عروض تكوينية تتماشى مع متطلبات محيطاتها (سياسية، اجتماعية، اقتصادية، مهنية)، وأخذ بعين الاعتبار السياق الوطني والدولي.
- ترتكز عروض التكوين على مقاربات بيداغوجية ملائمة وذات تصميم مبتكر ومرئي ملموس واقعي.
- تطور المؤسسة الجامعية هيئات قيادية متخصصة لتنفيذ عروض التكوين الجامعي وضمان جودته ومتابعة السير الحسن لعروض التكوين الجامعي، مع اقتراح أشكال مختلفة في مجال التدريب (المرجع الوطني لضمان الجودة _ الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، صفحة 6).

2.3.4. مراقبة الطالب في تكوينه: يبرز هذا المجال أهم المرجعيات التي تعمل على توجيه الطالب وتيسير عملية اندماجه في المحيط الجامعي من خلال:

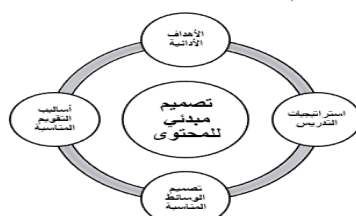
- سياسة الاستقبال والتسجيل والمتابعة ومساعدة الطلاب على النجاح في مسارهم الجامعي.
- وضع سياسات تسمح بتتبع الوثائق والوصول بكل سهولة إلى جميع الدعائم البيداغوجية للطلبة في جميع المسالك (مقدم ، وآخرون، 2020، صفحة 81)
- 3.3.4. تقييم ومراجعة المواد التعليمية: يشمل هذا المجال تحديث برامج التكوين الجامعي ومتابعة وتقييم عروض التكوين الجامعي بغية تحسين الجودة البيداغوجية داخل المؤسسات الجامعية من خلال:
 - القيام بعمليات تقييم ومراجعة المواد التعليمية بصورة منتظمة وفاعلة.
 - تعمل المؤسسة على تطوير عمليات التحسين البيداغوجي. (المرجع الوطني لضمان الجودة _الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، صفحة 7)
- 4.3.4. مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة: ويشمل قياس نتائج التكوين من خلال اللجان البيداغوجية ولجان المداولات ضمن مجموعة من المعايير:
 - توافق امتحانات التقييم مع أهداف التعليم.
 - أنماط التقييم تكون موضوعية ومنصفة وموثوق بها وتكون منشورة ومبلغة. (المرجع الوطني لضمان الجودة _الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، صفحة 7)
- 5.3.4. التوجيه والإدماج المهني: يعنى بوضع نظم تسهل التوجيه والإدماج المهني للخريجين من خلال علاقات التعاون بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والحرص على توظيفهم. ضمن المعايير التالية:
 - تحرص المؤسسة على تطوير شراكات مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.
 - تحرص المؤسسة على تطوير جهاز متابعة إكمانية توظيف الخريجين (المرجع الوطني لضمان الجودة _الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، صفحة 8).
- 6.3.4. التكوين في الدكتوراه: الحرص على ضمان تحسين تكوين المكونين والباحثين بالاعتماد على التعاون ضمن المحيط المحلي والتعاون الدولي من خلال:
 - تضمن المؤسسة جودة التكوين في الدكتوراه بتدعيمها علميا، وباستراتيجيات تعاون، وطني، ودولي.
 - تستند عروض التكوين في الدكتوراه على تبادل الإككانيات بنوعها على المستوى الوطني (المرجع الوطني لضمان الجودة _الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، صفحة 8).
- 7.3.4. التكوين المتواصل: العمل على تثمين التكوين المتوج بدبلوم أو شهادة من أجل تحسين وتجديد معارف ومؤهلات الخريجين بغية قياس الدور الاجتماعي للمؤسسة الجامعية من خلال:
 - التكوين المتواصل جزء لا يتجزأ من عرض التكوين المقدم.
 - تحرص المؤسسة الجامعية على منح الخريج الذي تكون ضمن عرض التكوين دبلوم أو شهادة يضمن بها الاندماج في الوسط الأكاديمي والاجتماعي والمهني. (المرجع الوطني لضمان الجودة _الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، صفحة 8)

4.4. مهارات تصميم عروض التكوين الجامعي: تتضمن عمليات التصميم مهارات تتطلب التدريب المكثف والممارسة المستمرة لتطويرها، حتى تصبح هذه المهارات عادات تندمج بشكل عميق في قنوات خبراء التصميم والأساتذة كمصممين، وهي في مجملها تمثل أساسا لما يسمى بنماذج التصميم التعليمي، وتشمل:

1.4.4. مهارة التحليل (Analysis): تعرف بنقطة البداية في عمليات التصميم، وتستند إلى إجراءات تحليل الحاجيات وتقديرها وتحديد الأهداف، كما يحاول المصممون معرفة كل ما يمكنهم معرفته بدأ من تقدير الحاجات وصولا إلى تحديد خصائص بيئة التعلم وتشمل:

- فهم سياق البيئة التعليمية، وتحليل محيط عرض التكوين المخطط لتصميمه.
- تحديد طبيعة المشكلة وتحليلها.
- تحليل خصائص المتعلمين ومدى استعدادهم وقياس مستوى السلوك الداخلي لديهم.
- تحديد الإمكانيات والمتطلبات اللازمة لتصميم عرض التكوين. (سعد علي و خيضر، 2020، صفحة 50). وفق المخطط الآتي:

الشكل رقم (1) : مهارة التحليل

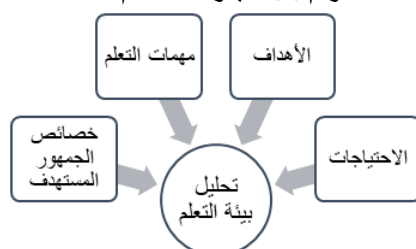


المصدر: من إعداد الباحثان

2.4.4. مهارة التصميم (Design): ترتبط هذه المهارة بتصميم عناصر عرض التكوين الأساسية، وفقا لمعطيات المهارة السابقة (مهارة التحليل). حيث تقوم بتصميم:

- الأهداف الأدائية المناسبة لخصائص المتعلمين وحاجياتهم وصياغتها صياغة إجرائية دقيقة
- تصميم المحتوى التعليمي لعرض التكوين، وتصميم استراتيجيات مناسبة تنسجم مع نوع المحتوى (الأنشطة والإجراءات) بدقة وعناية.
- تصميم أساليب وأدوات القياس مع مراعاة توفر المعايير الخاصة لكل نوع. (الزوين و البصيص، 2022، صفحة 98).

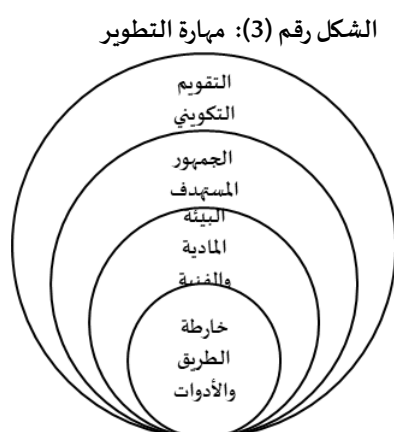
الشكل رقم (2) : مهارة التصميم



المصدر: من إعداد الباحثان

3.4.4. مهارة التطوير (Development): ترتبط بإصدار النسخة التجريبية من العرض التكويني والتي يتم من خلالها تحويل الشروط والمواصفات إلى منتجات جاهزة للتنفيذ وتشمل:

- التجريب والتأكد من انسجامها وأنها مناسبة وصالحة.
- الهدف هو إنتاج وتقويم ما يسمى بمصادر التعلم المناسبة للعرض التكويني، وكذا متطلبات (مادية وبشرية) اللازمة لذلك. (سعد علي و خيضر، 2020، صفحة 51).



المصدر: من إعداد الباحثان

4.4.4. مهارة التنفيذ (Implementation): ترتبط بالتطبيق الفعلي للمنتج (لعرض التكوين) بعد عملية التجريب باستعمال:

- الإعلان والتواصل بالجمهور المستهدف بغرض تبني فكرة الابتكار (عرض التكوين)
- المواد والاستراتيجيات التي تم إعدادها.
- توفير مصادر التعلم لتعزيز العملية التعليمية ودعمها.
- تسخير الكوادر البشرية كافة. (نوجي، 2022، صفحة 32).

الشكل رقم (4) : مهارة التنفيذ



المصدر: من إعداد الباحثان

5.4.4. مهارات التقييم (Evaluation) : ترتبط هذه المهارة (تكويني، إجمالي) بالهدف الأساسي وهو تقدير قيمة الشيء (منتج، عملية) ويمر بما يلي:

- تحديد العوائق التي حالة دون اكتمال التنفيذ والعمل على علاجها.
- تصميم الاختبارات محكية المرجع.
- نمذجة التصميم لضمان جودة العرض التكويني. (نوحى، 2022، صفحة 32)

إن الاختلاف الرئيسي بين نماذج التصميم من حيث البساطة والتعقيد يعزى إلى وجهات نظر المصممين المستندة على تنوع النظريات (معرفية، سلوكية، بنائية). ولكن جميعها تشترك في الخمس مهارات الأساسية المعروفة سابقا والتي تظهر جميعها فيما يعرف بالنموذج العام للتصميم التعليمي.

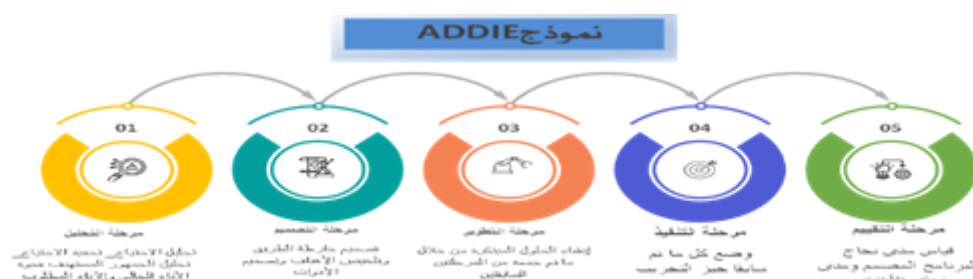
الشكل رقم (5): مهارة التقييم



المصدر: من إعداد الباحثان

5.4. التصميم المتكامل لعروض التكوين الجامعي (نموذج ADDIE MODEL): وحسب ما أشار (Molenda,2003; Reiser & Dempsey 2002) " باعتباره نموذج بسيط ويعمل بمرونة في سياقات مختلفة لخلق خطط وخبرات ومواد تعليمية. ويكون ADDIE مفيدا باعتباره إطار لمقارنة النماذج الأكثر تطورا واكتمالا لتصميم وتطوير عروض التكوين. حيث يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن فاعلية وكفاءة المنتجات في تحقيق الأهداف " (Brown & Green, 2019, p. 12). استمد تسميته من الحروف الأولى لمراحله الخمسة الأساسية: (التحليل Analysis ، التصميم Design، التطوير Development ، التنفيذ Implementation ، التقييم Evaluation).

الشكل رقم (6): مخطط توضيحي لنموذج (ADDIE)



المصدر: من إعداد الباحثان

هذه المراحل الخمسة الفريدة تسهم بشكل كبير في جعل عملية التصميم والمنتج الناتج أكثر كفاءة. كما يعزز نموذج ADDIE الممارسة لدى المصممين والاستفادة من الموارد المتاحة للتدريس ويعزز التصورات المثلى للمعرفة المهنية. ويعتبر نموذجا مفيدا خصيصا للمعلمين الذين يعملون كمصممي تعليم، كما يمكن مساعدتهم على دمج مجموعة المهارات ومجموعة الأدوات بشكل فعال مما يسمح بتعديل وتصويب وتطوير العرض التكويني للوصول إلى انتاج عرض تكويني عالي الجودة يساعد على تحقيق الأهداف المحدد.

5. الإجراءات المنهجية للدراسة:

1.5. حدود الدراسة: تم اجراء الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وذلك بجامعة محمد لمين دباغين (سطيف2) خلال سنة 2022.

2.5. منهج الدراسة: اعتمدا الباحثان في دراستهما على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتماشى وهذا النوع من الدراسات لوصف وتحليل واقع مستوى تقييم أعضاء هيئة التدريس لجودة عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي.

3.5. مجتمع الدراسة: حيث تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد لمين دباغين (سطيف2) وعددهم 381 أستاذ.

4.5. عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية بسيطة، وبالاعتماد على معادلة ستيفن ثاميسون، فكانت عدد الإجابات التي تلقاها الباحثان هي (30) عينة من أعضاء هيئة التدريس.

5.5. مواصفات عينة الدراسة:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب الجنس، التخصص، الدرجة العلمية والخبرة

المتغيرات	العدد	النسب المئوية
الجنس	ذكر	43.3%
	انثى	56.7%
	الكلي	100%
التخصص	علوم وتربية	36.7%
	علم اجتماع	33.3%
	علم نفس	26.7%
	أرطفونيا	3.3%
	الكلي	100%
الدرجة العلمية	عضو هيئة تدريس	80.0%
	مسؤول	20.0%
	الكلي	100%
	من 5 إلى 10 سنوات	46.7%
الخبرة		

من 10 إلى 20 سنة	14	46.7%
أكثر من 20 سنة	2	6.7%
الكل	30	100%

6.5. أداة الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبيان لعمليات التصميم في صورته الأولى. وذلك بالاعتماد على الدراسات السابقة وكذلك الرجوع إلى الأدب النظري في مجال تصميم عروض التكوين الجامعي والبرامج الأكاديمية ، كما اعتمدا الباحثان أيضا على مختلف الإجراءات والاستراتيجيات التي اتبعتها الوزارة الوصية واللوائح التنظيمية لعروض التكوين الجامعي منذ بداية اعتماد النظام (ل م د) والتقارير والنتائج التي تشرف بدورها اللجنة الوطنية لتقييم عروض التكوين الجامعي بالجزائر، والقرارات التي تسير وتنظم عروض التكوين للحصول على الشهادة (ليسانس _ ماستر _ دكتوراه). وقد بلغت عدد فقرات الاستبيان الدراسة (50) عبارة موزعة على خمس مراحل رئيسية هي: (التحليل Analysis وتشمل (10) فقرة ومرحلة التصميم Design وتشمل (10) فقرة ومرحلة التطوير Development وتشمل (10) فقرة ومرحلة التنفيذ Implementation وتشمل (10) فقرة ومرحلة التقييم Evaluation وتضم (10) فقرة يجاب عليها بأسلوب تقريرى ضمن ثلاث بدائل : أوافق – محايد- لا أوافق.

صدق الأداة: وللتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بالآتي:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان في صورته الأولى على عدد (5) من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص لتحكيمه، حيث أبدوا ملاحظاتهم وآراءهم من حيث صحة صياغتها اللغوية ومدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة. إذ أسفرت نتائج التحكيم على حصول 43 فقرة على درجة اتفاق بين المحكمين بنسبة 80%. وبناء على ملاحظاتهم قمنا باستبعاد 7 فقرات للحصول على استبيان في صورته النهائية (43) فقرة بثلاث بدائل (موافق، محايد، غير موافق). حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (3) وصف استبيان تقييم جودة عمليات التصميم لعروض التكوين الجامعي.

المحور	الفقرات	العدد
مرحلة التحليل	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	10
مرحلة التصميم	11-12-13-14-15-16-17-18	8
مرحلة التطوير	19-20-21-22-23-24-25-26	8
مرحلة التنفيذ	27-28-29-30-31-32-33	7
مرحلة التقييم	34-35-36-37-38-39-40-41-42-43	10
المقياس ككل		43

الصدق البنائي: لحساب الصدق البنائي تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (10) أعضاء من هيئة تدريس، وذلك عن طريق حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مدى تماسك مفردات المقياس، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person) بين كل فقرة من فقرات المجال وبالدرجة الكلية للمجال التي تنتهي إليه ، وبين كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية لفقراته. وقد تبين أن جميعها دالة إحصائيا عند (a= 0.05) وتعبر عن صدق الأداة.

ثبات الأداة: استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب معامل الثبات لمحاوَر استبيان الدراسة، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الموالي يلخص الخصائص السيكومترية:

الجدول رقم (4) يوضح الخصائص السيكومترية لمقياس جودة عمليات التصميم لعروض التكوين الجامعي

الخصائص السيكومترية	نوعه	الدرجة	الدلالة
	صدق المحكمين	درجة الاتفاق بنسبة 80%	عالية
صدق الأداة	صدق الاتساق الداخلي	المحور الأول مرحلة التحليل	دالة
		المحور الثاني مرحلة التصميم	دالة
		المحور الثالث مرحلة التطوير	دالة
		المحور الرابع مرحلة التنفيذ	دالة
		المحور الخامس مرحلة التقييم	دالة

الجدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات لمقياس جودة عمليات التصميم لعروض التكوين الجامعي ومجالاتها

مجالات المقياس	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	الدلالة
مرحلة التحليل	10	0.86	دالة
مرحلة التصميم	08	0.85	دالة
مرحلة التطوير	08	0.86	دالة
مرحلة التنفيذ	07	0.88	دالة
مرحلة التقييم	10	0.97	دالة
المقياس ككل	43	0.90	دالة

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات الكلي للمقياس (0.90)، وهي قيمة عالية ودالة إحصائية، مما أمكن الوثوق في استخدامها لأغراض الدراسة الحالية.

7.5. الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث: لمعالجة البيانات إحصائية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك بالاستعانة بالبرمجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

- تم بناء الاستبيان انطلاقاً من مقياس ليكرت الثلاثي (أوافق – محايد – لا أوافق) وتم إدخال القيم كما هو موضح في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6) قيم الاستجابات حسب مستوى البدائل لمقياس ليكرت الثلاثي

الاستجابة	القيمة
أوافق	3
محايد	2
لا أوافق	1

ولتقدير مستوى جودة عمليات التصميم تم اعتماد المعيار الإحصائي الآتي:

حساب طول الفئة على النحو الآتي:

$$\text{المدى} = 3 - 1 \quad \text{طول الفئة} = 2 \div 3 = 0.66$$

وعليه فإن البنود مجال انتمائها وفق:

$$[1 - 1.67] \text{ ذات تقييم مرجح للبديل لا أوافق (درجة تقييم ضعيفة)}$$

[1.68- 2.34] ذات تقييم مرجح للبديل محايد (درجة تقييم متوسطة)

[2.35 – 3] ذات تقييم مرجح للبديل موافق (درجة تقييم عالية).

6. تحليل النتائج ومناقشتها: للإجابة على أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة وفق الجداول الآتية:

1.6. نص التساؤل الفرعي الأول : كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة عمليات تصميم (عملية التحليل) عروض التكوين الجامعي؟

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومستوى جودة مرحلة التحليل لعمليات التصميم

رقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تحديد أهداف عرض التكوين التي تتوافق مع متطلبات الجمهور المستهدف	2.63	0.55	عالية
2	تحديد فجوة الأداء بين الأداء الحالي والمطلوب	2.33	0.71	متوسطة
3	تحديد حجم الجمهور المستهدف على نحو واضح	2.23	0.77	متوسطة
4	يتم تحديد المعارف والمهارات والجدارات التي يكتسبها الجمهور المستهدف من عرض التكوين قبيل التحاقه.	2.27	0.78	متوسطة
5	توافق مسمى العرض التكويني مع معايير الجودة	1.97	0.66	متوسطة
6	تحليل دقيق لمتطلبات سوق العمل	1.93	0.69	متوسطة
7	يتم تحديد الموارد المادية التي يتطلبها عرض التكوين بشكل دقيق	1.97	0.76	متوسطة
8	تحديد البيئة التي تتماشى فيها عروض التكوين المفتوحة مع القدرات البشرية والهيكل البيداغوجية للقسم.	2.03	0.76	متوسطة
9	تحديد أعضاء هيئة التدريس مؤهلين لأداء أدوارهم المنوطة بهم في المشروع	2.43	0.72	عالية
10	تحديد العقبات والمشاكل التي تواجه أعضاء هيئة التدريس أثناء التقديم والتنفيذ	2.03	0.76	متوسطة
المحور ككل		2.18	0.48	متوسطة

ما يلاحظ هنا هو أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء الفقرة رقم (1) " تحديد أهداف عرض التكوين التي تتوافق مع متطلبات الجمهور المستهدف" وفقرة رقم (9) " تحديد أعضاء هيئة التدريس مؤهلين لأداء أدوارهم المنوطة بهم في المشروع" فقد جاءت بدرجة عالية. كما يلاحظ أنه هناك تفاوت في درجات الموافقة لفقرات هذا المحور (مرحلة التحليل) ما بين (2.63) و (1.93)؛ كما أن المتوسط الحسابي لجميع بنود المحور هو (2.18). وهذا يدل على أن مرحلة التحليل لجودة عمليات التصميم جاءت بدرجة متوسطة.

كما تشير قراءتنا لنفس الجدول أن الفقرة (1) والفقرة (9) فقد كانت درجات الموافقة عليهما عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي على التوالي (2.63) و (2.43) ؛ حيث أكد أفراد العينة أن هناك تحديد لأهداف عروض التكوين التي تتوافق مع متطلبات الجمهور المستهدف ولكن ضمن حدود لا تتعدى اللوائح المنصوص عليها من خلال المرجع الوطني لضمان الجودة في فتح عروض التكوين الجامعي (المرجع الوطني لضمان الجودة _ الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، صفحة 6) ؛ ويعزو الباحثان

السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يملكون خبرة ومعرفة تأهلهم لتحديد الأهداف المعلن عليها وفق إجراءات تسيير وتنظيم عروض التكوين للجمهور المستهدف.

في حين أن فقرة " تحليل دقيق لمتطلبات سوق العمل" جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.93)، ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم استخدام الأدوات المناسبة والفاعلة لتحليل الفجوة المهارية التي تسمح بربط عروض التكوين بمتطلبات السوق بالشكل المطلوب وهذا ما يتفق مع دراسة Gerard (2003)؛ حيث أشارت إلى أن عدم إظهار التأثير الإيجابي للتدريب على الاستثمار يرجع ذلك إلى أن المطلوب لم يتم تحديده بوضوح (Gerard, 2003, p. 3) ، كما تتفق مع دراسة دبي علي وسمية ناصري (2016) (دبي و ناصري، 2016، صفحة 334) في وجود فجوة بين عمليات التكوين وإتاحة الوظائف بسوق العمل للجمهور المستهدف ، كما يعزو الباحثان من جهة أخرى إلى غياب النظرة الشاملة والواقعية لواقع المادة التعليمية (عرض التكوين) عن مستحدثات سوق العمل.

2.6. نص التساؤل الفرعي الثاني: كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التصميم) عروض التكوين الجامعي؟

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومستوى جودة مرحلة التصميم لعمليات التصميم

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	صياغة أهداف عروض التكوين في ضوء معايير الجودة قائمة على الكفاءات	2.07	0.74	متوسطة
2	صياغة المحتوى لعروض التكوين بما يساهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة	2.23	0.72	متوسطة
3	تحديد الاستراتيجيات المختارة لتنفيذ عروض التكوين	2.23	0.77	متوسطة
4	اقتراح أدوات قياس للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوة	2.27	0.74	متوسطة
5	تحديد خارطة الخطة الإجرائية لتنفيذ عرض التكوين	2.37	0.71	عالية
6	وضع جدول زمني لتنفيذ عرض التكوين	2.43	0.62	عالية
7	الاطلاع على معايير التصميم الخاصة بعروض التكوين	2.33	0.75	متوسطة
8	تصميم عروض التكوين يأخذ بعين الاعتبار المحيط الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.	2.07	0.69	متوسطة
المحور ككل		2.25	0.51	متوسطة

يشير الجدول أعلاه (8) إلى أن استجابات أفراد العينة لفقرات هذا المحور جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء فقرة رقم (6) " وضع جدول زمني لتنفيذ عرض التكوين" كانت بدرجة عالية. كما يلاحظ تفاوت في المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات، حيث تراوحت ما بين (2.43) و (2.07)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور التصميم (2.25)، مما يدل على أن مرحلة التصميم لجودة عمليات التصميم جاءت بدرجة متوسطة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عواد (2018) (عواد، 2018، صفحة 59).

كما تشير قراءتنا لنفس الجدول أن الفقرة (6) " وضع جدول زمني لتنفيذ عرض تكويني "، والفقرة (5) " تحديد خارطة الخطة الإجرائية لتنفيذ عرض التكوين " بلغ المتوسط الحسابي على التوالي (2.43) و(2.37) وهي درجة عالية، حيث أكد أفراد العينة أن هناك جدول زمني لتنفيذ هذه العروض التكوينية، وخارطة تتضمن الخطة الإجرائية ضمن حدود المناشير التي تحرص الوزارة الوصية على تنفيذها. كما أنه يرجع إلى أهمية الخطوتين إذ تعتبر أساسيتان في مرحلة التصميم من خلال تنظيم وتنسيق الأنشطة والفعاليات المرتبطة بالبرنامج. إضافة إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهميتهما، بحيث يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة، فعندما يكون هناك جدول زمني واضح وخارطة الخطة الإجرائية يكون من اليسير جدا على أعضاء هيئة التدريس تركيز جهودهم لتحقيق الأهداف المحددة.

كما تشير فقرة (7) " الاطلاع على معايير التصميم الخاصة بعروض التكوين " إلى أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون بدرجة متوسطة للاطلاع على تلك المعايير. حيث كان متوسطها الحسابي (2.33)، وتفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أنها ضمن ممارساتهم وهي عملية ضرورية من أجل تصميم عرض التكوين الجامعي.

في المقابل فقد أشارت الفقرتان (1) و(7) على التوالي " صياغة أهداف عروض التكوين في ضوء معايير الجودة قائمة على الكفاءات " و " تصميم عروض التكوين يأخذ بعين الاعتبار المحيط الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.07) ، وسبب ذلك قد يرجع إلى أن أعضاء هيئة التدريس يجدون صعوبة في تحديدها بالشكل الصحيح وصعوبة في صياغتها حيث يؤكد Garard (2003) صعوبة تقييم الأثر ويرجع في الغالب إلى صعوبة تحديد الهدف بالشكل المطلوب، كما تتفق دراستنا مع دراسة ميسر الجبوري (2013) (الجبوري، 2013، صفحة د.ص) ودراسة هواري منصوري والشيخ ساوس (2018) (منصوري و ساوس، 2018، صفحة 482)، ودراسة دبي علي وسمية ناصري (2016) (دبي و ناصري، 2016، صفحة 333) والتي أبرزت غياب جودة المعايير في منهجية التصميم ، وعدم الاستناد على معايير ومؤشرات التي تتطلبها جودة التصميم. والعلاقة بين معايير الجودة والتكوين ليست متطابقة، وأنه توجد فجوة بين المحيط الاقتصادي والاجتماعي وتصميم عروض التكوين الجامعي، وكما أشار إلى ذلك أحمد بوسكرة (2012) (بوسكرة، 2012، صفحة 332) " غياب التناسق في المسالك والمعايير وغياب التوافق بين عرض التكوين والمحيط الاقتصادي والاجتماعي. ونجد في نتائج أعمال اللجنة المكلفة بدراسة برامج وحصائل عمل المؤسسات (2018) (وزارة التعليم، العالي، 2018، صفحة 2) أنها أشارت إلى ضعف عروض التكوين ذات الطابع المهني وانعدامها في بعض المؤسسات الجامعية.

3.6. نص التساؤل الفرعي الثالث: كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التطوير)

عروض التكوين الجامعي ؟

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومستوى جودة مرحلة التطوير لعمليات التصميم

رقم البند	البندود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	ترجمة مخرجات عملية التصميم الى مواد تعليمية حقيقية	2.30	0.65	متوسطة
2	تحويل المواصفات المكتوبة والمرسومة إلى مصادر وعمليات ملموسة جاهزة للتنفيذ	2.23	0.67	متوسطة
3	انتاج وتقويم مصادر التعلم المناسبة للمحتوى	2.20	0.71	متوسطة
4	توزيع المهمات والمسؤوليات على فريق التكوين	2.67	0.54	عالية
5	تطوير المحتوى وكل الوسائل التعليمية التي ستستخدم	2.27	0.74	متوسطة
6	استغلال فضاءات ومنتديات متنوعة لعملية التواصل بين الطلبة والأساتذة	2.03	0.80	متوسطة
7	اتخاذ قرارات بشأن طرق التكوين	2.30	0.75	متوسطة
8	اعتماد معايير المدرب في التكوين	2.07	0.64	متوسطة
المحور ككل		2.25	0.49	متوسطة

ما يلاحظ من الجدول (9) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء الفقرة رقم (4) " توزيع المهمات والمسؤوليات على فريق التكوين "فقد جاءت بدرجة عالية. كما يلاحظ أن هناك تفاوت في درجات الموافقة لفقرات هذا المحور (مرحلة التطوير) ما بين (2.67) و (2.03)، كما أن المتوسط الحسابي لجميع بنود المحور (مرحلة التطوير) هو (2.25). وهذا يدل على أن تطوير عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي جاءت بدرجة متوسطة. وتشير نفس الفقرة (4) " توزيع المهمات والمسؤوليات على فريق التكوين " قد كانت فيها درجات الموافقة عالية، وقد بلغ المتوسط الحسابي (2.67)، ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على القيام بمهمة توزيع المهام والمسؤوليات بشكل صحيح لوعيم بأهمية هذا المؤشر في مرحلة تطوير عروض التكوين وأنه أمر ضروري وملح لضمان تنفيذ عرض التكوين بفاعلية وكفاءة. كما أن هذا الإجراء بسيط ولا يحتاج إلى آلية معقدة للقيام به، أي: أن عضو هيئة التدريس يقوم بإعداد قائمة بالمهام والمسؤوليات، ثم تحديد شخص يقوم بها. وهذا الإجراء بسيط يكمن لأي شخص القيام به لديه معرفة سابقة بإدارة المشاريع.

كما يلاحظ من الجدول أن فقرة (1) " ترجمة مخرجات عملية التصميم الى مواد تعليمية حقيقية" وفقرة (7) " اتخاذ قرارات بشأن طرق التكوين" حلت في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.30)؛ ويفسر هذا بأن هذه العملية تتطلب مهارات وقدرات فنية وابتكارية، قد لا يمتلكها جميع أعضاء هيئة التدريس. كما أنها تتطلب موارد مادية وبشرية قد تكون غير متاحة دائما. مما يدل على أن عروض التكوين المفتوحة تحتاج إلى المزيد من الموارد البشرية ذات الفكر الفني التطويري، وهذا

ما أشار إليه (بوسكرة) (بوسكرة، 2012، صفحة 333) من أن عروض التكوين المفتوحة تتطلب توفير الهياكل البيداغوجية وإعادة تحيينها وفقا لبطاقات التأهيل المعدة من طرف الوزارة الوصية.

في حين أن فقرة " استغلال فضاءات ومنتديات متنوعة لعملية التواصل بين الطلبة والأساتذة " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.03). ويعزو الباحثان أن هذا المؤشر يدخل ضمن المهارات والقدرات التقنية والتنظيمية مثلا مهارة استخدام التكنولوجيا، ومهارة إدارة الوقت في استغلال الفضاءات والمنتديات المتنوعة. كما تتطلب موارد مادية وبشرية (أجهزة كمبيوتر- شبكة انترنت) وفريق من المطورين في هذا المجال. قد لا يمتلكها أعضاء هيئة التدريس، وعليه فإن أعضاء هيئة التدريس بحاجة ماسة إلى التدريب والممارسة بشكل مستمر، لاستغلال هذه المهارات بشكل صحيح.

4.6. نص التساؤل الفرعي الرابع: كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التنفيذ)

عروض التكوين الجامعي؟

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومستوى جودة مرحلة التنفيذ لعمليات التصميم

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تنفيذ إجراءات عروض التكوين وفق المخطط المصمم لها	2.50	0.63	عالية
2	توافق النواتج مع المعايير والمؤهلات المنسوبة للدرجة الأكاديمية المستهدفة في العروض	2.10	0.66	متوسطة
3	تطابق أهداف عروض التكوين مع جودة المخرجات	2.00	0.74	متوسطة
4	أعضاء هيئة التدريس يتحكمون بالقدر الكافي في المفاهيم المرتبطة بعروض التكوين	2.17	0.74	متوسطة
5	أعضاء هيئة التدريس يمتلكون الممارسات البيداغوجية التي تتماشى ومتطلبات عروض التكوين	2.17	0.74	متوسطة
6	تقديم لقاءات تعريفية تستهدف نشر ثقافة الجودة	1.97	0.76	متوسطة
7	تحرص هيئة التدريس على توفير الوقت اللازم لإكساب الطلاب المهارات المختلفة	2.30	0.59	متوسطة
المحور ككل		2.17	0.53	متوسطة

ما يلاحظ من الجدول (10) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء الفقرة رقم (1) " تنفيذ إجراءات عروض التكوين وفق المخطط المصمم لها " فقد جاءت بدرجة عالية. كما يلاحظ أن هناك اختلاف في درجات استجابات الأفراد لفقرات هذا المحور (مرحلة التنفيذ) ما بين (2.50) و (1.97)، كما أن المتوسط الحسابي لجميع بنود المحور (مرحلة التنفيذ) هو (2.17). وهذا يدل على أن تنفيذ عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي جاءت بدرجة متوسطة.

ويلاحظ في نفس الجدول أن الفقرة (1) " تنفيذ إجراءات عروض التكوين وفق المخطط المصمم لها " فقد كانت درجات الموافقة عالية، وقد بلغ المتوسط الحسابي (2.50)، حيث أكد أفراد العينة أن السبب في ذلك راجع إلى حرص أعضاء هيئة

التدريس على القيام بتنفيذ عروض التكوين وفق المخطط المصمم لها لتحقيق النتائج والأهداف المحددة. ووفق الرؤية الفلسفية الواضحة للعرض التكوين، وعلى مراحل تعاقبية. ويعزو الباحثان أن تنفيذ عروض التكوين الجامعي جاءت بدرجة عالية إلى أن أعضاء هيئة التدريس يلتزمون بالوقت المحدد للتنفيذ باعتبار أن عرض التكوين برنامج رسمي بالمؤسسة. كما أن التقييم غالبا ما يكون على مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بتطبيق خطوات التدريب وما تقتضيه من نتائج أخرى (عدد الحضور- عدد الحصص...إلخ)، لذا ظهرت بدرجة عالية.

كما يلاحظ من الجدول أن فقرة (7) " تحرص هيئة التدريس على توفير الوقت اللازم لإكساب الطلاب المهارات المختلفة " حلت في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.30)، ويعزو الباحثان إلى أن هذه العملية تتطلب تحليلا دقيقا لمحتوى المهارات (معرفية _ مهارية _ سلوكية) ومستوى الطلاب قبل دخولها حيز التنفيذ، على الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس أكفاء في مواد اختصاصهم إلا أننا نجد في بعض الأحيان مدرسين لا يملكون الخبرة الكافية للمحتوى التعليمي للمقرر، وهذا يؤثر بشكل مباشر في الزمن اللازم والاستراتيجية المناسبة من أجل اكساب المهارة المطلوبة للطلاب. كما يشير إلى ذلك (ل.دي فينك) " يجب إجراء تقييم لما لديك من مهارات حاليا، وتطرح على نفسك سؤالا وهو هل جودة مهاراتك متطورة ووثيقة الصلة بالمهارات التعليمية؟ إضافة إلى ماهي الحالات التي تشكل تحديا للطلاب والأستاذ معا لجعل التعليم مفيدا؟" (فينك، 2008، صفحة 132). وهذا ما يؤكد غياب آلية لضمان الوقت اللازم وتسمح بتقييم التقدم المحرز في التنفيذ.

في حين جاءت فقرة (6) " تقديم لقاءات تعريفية تستهدف نشر ثقافة الجودة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.97). ويعزو الباحثان إلى أن هذا المؤشر يدخل ضمن مجالات الندوات والحملات التوعوية والتنظيمية لنشر ثقافة الجودة ، وتتفق دراستنا الحالية مع دراسة ميسر الجبوري (2013) ، حيث أكدت على وجود مؤشرات لمشكلات يواجهها القسم أولها غياب تخصص الجودة (الجبوري، 2013، صفحة د.ص)، وكذلك دراسة هوارى وساوس (2021) بأن توفر الجودة في البرامج الأكاديمية ذات تقييم متوسط ، كما أشارت إلى توفر القابلية لدى أعضاء هيئة التدريس على إرساء مبادئ ثقافة الجودة (منصوري و ساوس، 2021، صفحة 526) . ويؤكد ضرورة تفعيل الخلية التي ينص عليها دليل المرجع الوطني لضمان الجودة، باعتباره وسيلة مهيكلية في مشروع المؤسسة. تعمل على تحسين الأداء، وتحديد نقاط القوة والضعف، وتسهيل الأمر في تنفيذ مشروع المؤسسة. (المرجع الوطني لضمان الجودة _ الميادين _ الحقول _ المراجع، 2016، صفحة 4).

5.6. نص التساؤل الفرعي الخامس: كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة عمليات تصميم (مرحلة التقييم)

عروض التكوين الجامعي ؟

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومستوى جودة مرحلة التقييم لعمليات التصميم

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	الوقت المخصص لاقتراح عروض التكوين كاف لتقييمها وتأهيلها على مستوى الندوات الجهوية والوطنية	2.07	0.74	متوسطة
2	يوجد انسجام بين مختلف اللجان الجهوية والوطنية لتقييم وتأهيل عروض التكوين.	1.97	0.55	متوسطة

3	توفر الوحدة التعليمية (الكلية ومخابر التوطين) جميع المعلومات التفصيلية لتقييم عروض التكوين	1.83	0.64	متوسطة
4	تمكن المقيمون من أساليب التقييم المتبعة	1.93	0.52	متوسطة
5	توافق تقييم عروض التكوين مع معايير ضمان الجودة الداخلية	1.77	0.62	متوسطة
6	توفير الدعم اللازم من قبل الوحدة التعليمية (الكلية ومخابر التوطين)	1.57	0.62	ضعيفة
7	القوانين التنظيمية لمختلف أطوار التعليم (الليسانس-ماستر-دكتوراه) تسمح بتتبع مسار تكوين الطالب.	1.97	0.71	متوسطة
8	نظام التقويم في نهاية كل سداسي كافٍ لتقييم الطلبة	1.60	0.67	ضعيفة
9	عروض التكوين المعتمدة تضمن تناسق المسالك وتسهيل عملية الحراك والمعايير	1.83	0.59	متوسطة
10	الخبراء على مستوى مختلف الندوات على اطلاع بالقوانين التنظيمية لتأهيل عروض التكوين ومعايير تقييم جودتها	2.03	0.66	متوسطة
المحور ككل		1.85	0.42	متوسطة

ما يلاحظ من الجدول (11) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء الفقرتين رقم (6) ورقم (8) كانتا بدرجة ضعيفة. كما يلاحظ أنه هناك تفاوت في المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور (مرحلة التقييم)، حيث تراوحت ما بين (2.07) و (1.57)، كما أن المتوسط الحسابي لجميع بنود المحور (مرحلة التقييم) هو (1.85). وهذا يدل على أن تقييم جودة عمليات التصميم لعروض التكوين الجامعي جاءت بدرجة متوسطة.

كما يلاحظ حصول الفقرتين (6) و (8) على درجة موافقة ضعيفة، ويتعلق الأمر بـ " توفير الدعم اللازم من قبل الوحدة التعليمية (الكلية ومخابر التوطين)" و " نظام التقويم في نهاية كل سداسي كافٍ لتقييم الطلبة"، إذ كان متوسطاهما الحسابيان (1.57) و (1.60) على التوالي. يعزو الباحثان إلى عدم تحديد الوحدات التعليمية بشكل فاعل، وعدم تعزيز الجهات المكلفة بالدورات التكوينية لضمان تأطير فاعل يعود بالتكوين المهاري للطلبة. إضافة إلى مضاعفة عروض التكوين وعشوائية فتحها (الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام LMD _ ملخص عن الوقائع والتوصيات_، 2016، صفحة 35)، وفي الغالب هي ثمار مبادرات شخصية لأعضاء هيئة التدريس وغياب فنيات الهندسة البيداغوجية، وهندسة البرامج وصعوبة التحكم في طرقها وتقنياتها، مما أدى إلى وجود الوحدات التعليمية ومخابر التوطين لا تتعدى عملية التأشير.

حيث أظهرت دراسة اليزيد نذيرة (2015) أن ندرة الموارد المخبرية اللازمة أدى إلى تقليص الحجم الساعي وعدم استخدام المخابر لما صممت له (اليزيد، 2015، صفحة 161). وأكدت ذلك أعمال اللجنة المكلفة في تقريرها (2018) غياب ثقافة التقييم الداخلي لأنشطة المخابر وأدائها، وكذا تفاوت قدرات البحث الهيكلية (مخابر البحث) بين المؤسسات (وزارة التعليم، العالي، 2018، صفحة 3). أما بالنسبة للفقرة (8) " نظام التقويم في نهاية كل سداسي كافٍ لتقييم الطلبة" جاءت بدرجة ضعيفة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بوسكرة (2012) والتي أظهرت نتائجها أن طرق التقويم المعتمدة غير مكيّفة كما أن نظام التقويم نهاية كل سداسي غير كافٍ لتقييم الطلبة (بوسكرة، 2012، صفحة 336). وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة قوادي سارة (2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى التقييم مرتفع حيث يعتبر مؤشر على أن التقويم المستمر ممارس وكافي وذو

فاعلية في العملية التعليمية (قوادي، 2020، صفحة 13). ويعزو الباحثان إلى عدم تمكن أعضاء هيئة التدريس من تطوير هذه المهارة، جراء عدم وعيهم، والاهتمام بها بالقدر الكافي، كما أن مشكلة ضعف التصميم والتطوير والتنفيذ يعود بالأثر السلبي على تقييم الطلاب وهو غياب الأدوات المناسبة لذلك، وغياب المعايير الموضوعية التي تحول دون الخروج بتقييم دقيق لمهارات الطلاب. إضافة إلى غياب بعض أنواع التقويم داخل المؤسسة وهذا ما يتجلى أكثر من خلال محدودية الأنشطة الموجه للطلبة.

في حين جاءت فقرة (9) " عروض التكوين المعتمدة تضمن تناسق المسالك وتسهل عملية الحراك والمعايير" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.83). ويعزو الباحثان إلى غياب فكرة التصميم الجيد لعروض التكوين المفتوحة، وبالتالي غياب خارطة التكوين التي تسهل التنقل بين المسارات التعليمية، إضافة إلى التفاوت البارز في جودة العروض التكوينية والتي أشرنا إليها سابقا في معالجة نتائج مرحلة التصميم والتطوير التي تعيق ملمس التناسق في المحتوى التعليمي والتجربة التعليمية لدى الطلاب. كما أن البيئة الجامعية تعد عامل بارز جدا في تأثير تقييم الطلبة وسهولة الحركة بين المسالك.

6.6. نص التساؤل الرئيسي على النحو الآتي: كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس مستوى جودة عمليات تصميم (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقييم) عروض التكوين الجامعي؟

الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومستوى جودة عمليات التصميم

رقم البند	المجالات	مرتبة المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	مرحلة التحليل	2	2.18	0.48	متوسطة
2	مرحلة التصميم	1	2.25	0.51	متوسطة
3	مرحلة التطوير	1	2.25	0.49	متوسطة
4	مرحلة التنفيذ	3	2.17	0.53	متوسطة
5	مرحلة التقييم	4	1.85	0.42	متوسطة
المقياس ككل			2.14	0.48	متوسطة

ما يلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن جميع مجالات المقياس جاءت بدرجة متوسطة، كما يلاحظ أن مرحلة التصميم ومرحلة التطوير جاءتا في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.25)، تلتها في المرتبة الثانية مرحلة التحليل بمتوسط حسابي (2.18)، بينما جاءت مرحلة التنفيذ في المرحلة الثالثة بمتوسط حسابي (2.17)، في حين حلت مرحلة التقييم المرحلة الرابعة والأخيرة في المتوسط حسابي (1.85).

والسبب في ذلك قد يرجع إلى أن أعضاء هيئة التدريس ركزوا على التصميم والتطوير، لاعتقادهم أن مرحلة التصميم ومرحلة التطوير تتميز بالسهولة والتعميم في تحقيق الأهداف العامة، وأنها عبارة عن مجموعة خطوات تطبق وتنفذ، كما يرى الباحثان أن تصميم عروض التكوين تحتاج إلى وقت وجهد من أجل تجريب هذا النموذج التصميمي والتحقق من مدى فاعليته. ومن أجل تفادي المشكلات المترتبة على ذلك، وقدرة التنبؤ بالتحديات التي ستواجه عرض التكوين حين تنفيذه، وللوصول إلى خريج يمتلك المهارات الاحترافية في سوق العمل. وفي هذا الإطار أشارت دلال يسر الله محمد (2021) إلى أن

مرحلة التصميم هي مرحلة مهمة تركز على التطوير كمادة تطبيقية تحقق تأثير إيجابي بين المحيط الأكاديمي والمحيط المهني (يسر الله محمد ، 2021 ، صفحة 252).

بينما قد يرجع السبب في أن "مرحلة التقييم" في المرتبة الأخيرة، ولكن بدرجة متوسطة إلى اقتصار إجراءات التقييم على الجانب الكمي من خلال استعمال استبيانات لتقييم نتائج التكوين دون متابعة ومعرفة نقاط الضعف وتقديم حلول لمعالجتها، وتظهر الصورة جليا في الاختبارات التحصيلية في نهاية كل سداسي ، إضافة إلى أن عملية التقييم تتم ضمن نماذج مخصصة لتقييم الهدف المحدد لمعرفة مدى تحققه. وقد أشار Gerard (2003) إلى أن المؤسسات لا تمتلك الوسائل لتقييم واقع الطلب وتطوره المستقبلي بطريقة دقيقة حتى في المستقبل القريب، بل يظل وجود هذا الطلب أكثر افتراضا من قياسه، كما أن أعضاء هيئة التدريس لا تمتلك الوقت والمهارات اللازمة لتكوين رأي حول هذه النقطة (Gerard, 2003, p. 3). ويشير نفس الجدول إلى أن تقديرات أفراد العينة على أداة الدراسة ككل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (2.14). وهذا يدل على أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي جاءت بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عواد (2018) التي بينت تطبيق نموذج (ADDIE) التصميم التعليمي على برامج التكوين الجامعي جاءت بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحثان السبب في ذلك أن أعضاء هيئة التدريس لم يستفيدوا من أي تدريب في هذا المجال لتصميم عروض التكوين الجامعي وفق ما يتطلبه الواقع من تحليل المحتوى السلوكي والأدوات اللازمة لذلك، إذ لا يمكن أن يتم التصميم إلا إذا تم تحليل الاحتياجات، وهي بدورها لا تتم إلا إذا تم وضع توصيف مسبق للعروض التكوينية المراد فتحها. فقد اكتفت الوزارة الوصية بتوفير وثيقة تقدم من خلالها القواعد العامة بإعداد عروض التكوين الجامعي (ليسانس _ ماستر) في إطار سياستها العامة للتنمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي _ اللجنة الوطنية للتأهيل، 2009). ويرى في ذلك (Robert & Howard, 1998, p. 59) حول تصميم المقررات التعليمية أن " التحليل الدقيق لهذه الجوانب أمر بالغ الأهمية في تصميم المقرر أو العرض التكويني" (فينك، 2008، صفحة 134).

كما أن عمليات التصميم تساعد عضو هيئة التدريس كمصمم في رسم الصورة الأساسية للجمهور المستهدف وما يتطلب من مستلزمات مادية وبشرية وإدارية وفنية وجعلها وثيقة الصلة بالعرض التكويني المراد انتاجه. من خلال تطبيق معارفه ومهاراته لتأطير التحديات التعليمية معتمدا في ذلك على ما لديه من خبرة يحاكي بها النموذج المناسب لعمليات التصميم، وتوليفة من الأدوات العقلية والمبتكرة ذات الجودة العالية لفتح عرض التكوين الجامعي.

الخاتمة:

بينت نتائج هذه الدراسة، وإن كانت بالاستناد إلى درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس، أن درجات تقييم جودة عمليات تصميم عروض التكوين الجامعي جاءت بدرجة متوسطة. وما نخلص إليه هو أن عمليات التصميم ترتبط ارتباطا وثيقا بالإعداد والتحضير لفتح عرض التكوين الجامعي، وتتجلى أهميتها بتوصيفها له وهي محك لفاعليته وكفاءته. إذ تبرز عنصرين أساسيين لعضو هيئة التدريس كمصمم تعليمي، العنصر الأول هو معرفة طبيعة الحاجات (نوع عرض التكوين الذي سيفتح) والعنصر الثاني وهو معرفة طبيعة المتعلمين (المتلقي) ، بهدف إلمام عضو هيئة التدريس كمصمم بصورة واضحة وكل ما يعيها من

أخطاء لتجنبها، وترجمة النموذج التصميمي للعرض التكويني من الصورة الذهنية إلى الصورة الواقعية وتنفيذها وفق المعايير المعمول بها.

المقترحات العلمية:

- اقتراح بحوث علمية تعنى بتحليل تقارير خلايا ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية، ولا سيما فيما يرتبط بتقييمها للتعليم الجامعي وعروضه التكوينية.

- اقتراح اجراء المزيد من البحوث في مجال تقييم تصميم عروض التكوين الجامعي وطريقة فتحها، من أجل تحسين وتطوير جودة برامج الجامعة الجزائرية.

- على الوزارة الوصية وضع نموذج تصوري خاص بعرض التكوين الجامعي وتقديمه للجهات المسؤولة عند اقتراح مشاريع عروض الماجستير والدكتوراه.

- على الوزارة الوصية اعتماد أساليب متطورة في مجال تقييم عروض التكوين الجامعي والخروج من عزلة التقييم الاجرائي النهائي إلى تقييم يكسب مهارة (معرفية - سلوكية) وتخصيص لجنة تمتلك كل المهارات المتخصصة في هذا المجال.

- تدريب أعضاء هيئة التدريس كمصممين تعليميين لتصميم عروض التكوين الجامعي وفق النموذج المعتمد وتدريبهم على كيفية استعماله.

- أخذ بعين الاعتبار التقييم الشكلي في مرحلة مبكرة من المعالجة (نقاط الضعف) وذلك قبل إهدار الوقت والموارد.

- الدعم المناسب من ممولي المشروع ويتطلب مصممون تعليميون يتمتعون بالموهبة والإبداع والالتزام.

المراجع:

- أحمد بوسكرة. (12، 2012). "دراسة تقويمية مرحلية لتطبيق إصلاح التعليم العالي بالجزائر". *مجلة العلوم الانسانية*، الصفحات 329-339.
- أحمد محمد أشرف السعيد. (2007). *الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي*. الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- آمال مقدم ، وآخرون ، فوزية مصباح ، وفتيحة فوطية. (30 6، 2020). "واقع جودة هندسة التكوين الجامعي في ظل الإصلاحات الحديثة من وجهة نظر الأساتذة (جامعة خميس مليانة نموذجاً)". *مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية*، 2، الصفحات 74-89.
- doi:https://www.asjp.cerist.dz
- باتريشال ل سميث، و تيلمن ج راغن. (2005). *التصميم التعليمي* (المجلد 1). (مجاب الإمام، المترجمون) الرياض، المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر.
- بارنيت رونالد. (2009). *إعادة تشكيل الجامعة _ علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس*. (المجلد 1). (ماجد شكري، المترجمون) المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.
- دلال يسر الله محمد . (مايو، 2021). "دراسة تحليلية لمنهج تصميم منشآت سياحية لإنقاص الفجوة بين الدراسة الأكاديمية والتطبيق العملي لخريجي التصميم الداخلي". *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإسلامية*، 27، الصفحات 252-264.
- زاير سعد علي ، وعباس جري خيضر. (2020). *تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الانسانية* (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار المنهجية للنشر والتوزيع.
- سارة قوادري. (2020). "تقييم جودة التقييم المستمر وفق نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة _دراسة ميدانية بجامعة أكلي محند أولحاج البويرة". *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*.
- سليمة حفيظي. (2005). *التكوين الجامعي والاحتياجات الوظيفية*. رسالة دكتوراه، جامعة بسكرة، الجزائر.

- عبد الكريم سعودي. (26 12، 2019). "أنماط التكوين في الجامعة الجزائرية" الواقع والمأمول". *مجلة الساور للدراسات الانسانية والاجتماعية*، المجلد 5، الصفحات 68-87. تاريخ الاسترداد 04 25 2019
- علي دبي، وسمية ناصري. (15 12، 2016). "تقييم جودة التكوين في الدكتوراه على ضوء منهجية سيجما ستة رصد النقائص لتفعيل سبل التحسين". *حوليات جامعة الجزائر 1*، 2، الصفحات 307-337. doi:https://www.asjp.cerist.dz/en/article/3095
- فرتاج فاحس الزوين، وحاتم حسين البصيص. (2022). *تصميم البرامج التعليمية _ الدليل النظري والعملي للباحثين والمصممين*. (المجلد 1). حولي، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- ل.دي فينك. (2008). *نحو تكوين خبرات في التعلم المفيد _ منهجية متكاملة لتصميم المقررات الجامعية* _ (المجلد 1). (وليد شحادة، المترجمون) المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان للنشر.
- ملهية أحمد علي نوح. (30 11، 2022). "مستوى مهارات التصميم التعليمي لدى معلمات التربية الفنية بإدارة تعليم صبيا، وفعالية برنامج تدريبي مقترح لتنميتها لديهن". *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث _ مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 6(العدد 55)، الصفحات 24-54. doi:https://doi.org/10.26389/AJSRP.Y230622
- ميسر الجبوري. (2013). "دور منهجية التصميم للحيلولة السداسية في تحقيق الجودة في العمليات الهندسية الإنشائية".
- نادر محمود محمد عواد. (مارس، 2018). *تطبيق نموذج (ADDIE) التصميم التعليمي على برامج التدريب في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين*. برنامج ماجستير _ كلية الدراسات العليا والبحث العلمي _ جامعة الخليل.
- نبيل هاشم الأعرجي وآخرون، حيدر حاتم فالح العجروش، وعامر أحمد غازي منى. (2015). *الجودة في التعليم العالي* (المجلد 1). عمان، الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- نذيرة اليزيد. (مارس، 2015). "صعوبة تطبيق نظام (ل.م.د) حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية _ دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي". *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية _ جامعة الشهيد حمة لخضر*، 10، الصفحات 157-168.
- هوارى منصورى، والشيخ ساوس. (18 1، 2018). "تقييم جودة التكوين وفق المرجع الوطني الجديد لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية -دراسة مقارنة بين سنتي 2017-2018 جامعة أدرار _". *مجلة الباحث*، 1، الصفحات 475-490. تاريخ الاسترداد 11 2018
- هوارى منصورى، والشيخ ساوس. (1 1، 2021). "مستوى جودة أداء الأستاذ الجامعي بالنظر لمتطلبات معايير ضمان الجودة _ جامعة أدرار نموذجاً". *مجلة الإقتصاد الجديد*، 1، الصفحات 511-530.
- وزارة التعليم العالي. (2016). *المرجع الوطني لضمان الجودة _ المبادئ _ الحقول _ المراجع*. 1، 4-21. الجزائر العاصمة: ل.ت.ج.ت.ع. doi:https://www.mesrs.dz
- وزارة التعليم العالي. (جانفي، 2016). *الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتطبيق نظام LMD _ ملخص عن الوقائع والتوصيات*. العاصمة، الجزائر. تم الاسترداد من <https://www.mesrs.dz>
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2020). *Glossaire LMD Bilingue*. الجزائر. doi:http://www.mesre.dz
- وزارة التعليم، العالي. (2018). *نتائج أعمال اللجنة المكلفة بدراسة برنامج وحصائل عمل المؤسسات تحت الوصاية ومتابعتها*، بعنوان سنة 2018. الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. doi:https://www.mesrs.dz
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي _ اللجنة الوطنية للتأهيل _ (ديسمبر، 2009). *دليل إعداد عروض التكوين لليسانس والماستر*. الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. doi:https://www.mesrs.dz
- Brown, A., & Green, T. (2019). *The Essentials of Instructional Design Connecting Fundamental Principles with Process and Practice* (4 ed.). New York, New York. doi:https://doi-org.eres.qnl.qa/10.4324/9780429439698
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction* : (Vol. 2nd). Needham Heights, MA: Allyn Bacon.
- forman Bernard .(2001) .*du management qualité au manuel du management* .paris.

- Fournet, M., & Bedin, V. (1998). L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme. *Formation Emploi:Revue française de sciences sociales*, 63, pp. p.43-80. Récupéré sur <https://shs.hal.science/halshs-00163789>
- Gerard, F. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion*, 3, pp. 13-33.
- Gérard, S. M., & Musselin, C. (2001, 2). L'offre de formation universitaire:à la recherche de nouvelles régulations. *Education et sociétés*, 8, p. pages 11 à 25. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-page-11.htm>
- Khairutdinov, R., Safin , R., Korchagin, E., Mukhametzyanova, F., Fakhrutdinova, A., & Nikishina, S. (2019, January). The Content of Educational Programs in Technical Universities: Quality of Applying the Modern Professional Standards. *International Journal of Education*, 1, pp. pp.357-370. Retrieved 7 3, 2018, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201141>
- Kilbane, C., & Milman, N. (2015). *TEACHING MODELS -Designing instruction for 21 st century learners* (Vol. 1).
- *La nouvelle encyclopédie* (Vol. 4). (1999). Paris: Hachette.
- M Power .(1999) .*The Audit society Rituals of verification Oxford. Oxford University Press .* Oxford.: Oxford University.
- Molenda , M., M Reigeluth , C., & Nelson, L. (n.d.). instructional Design. Retrieved from <https://books.google.com/books>
- Robert , R., & Howard, J. (1998). *Academic service learning A Pedagogy of Action and Reflection New Directions for Teaching and learning no 73*. San Francisco: Jossey Bass.
- Robert, G. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, Vol.1, pp. pp. 129–144.
- Schon , D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.