الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

عنوان الأطروحة:

# نظام التعليم عن بعد وتأثيره على جودة التعليم في الجامعة الجزائرية

## - دراسة ميدانية بجامعة الوادي –

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث( ل .م .د ) في علم الاجتماع التربية

إعداد الطالب:
- جلال ابراهيم

تحت إشراف
أ د . دهيمي زينب

أمام لجنة المناقشة الموقرة:

| الاسم واللقب | الرتبة | المؤسسة الجامعية | الصفة |
|---|---|---|---|
| فودة عزيز | أستاذ | جامعة ورقلة | رئيساً |
| دهيمي زينب | أستاذ | جامعة تلمسان | مشرفاً ومقرراً |
| سالم يعقوب | أستاذ محاضر أ | جامعة الوادي | مناقشا |
| بوبعلي وسيلة | أستاذ محاضر أ | جامعة ورقلة | مناقشا |
| شيماء مبارك | أستاذ محاضر أ | جامعة ورقلة | مناقشا |
| حماتي فضيلة | أستاذ محاضر أ | جامعة ورقلة | مناقشا |

الموسم الجامعي: 2026/2025م

# الشكر والتقدير

﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ ۗ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (سورة المائدة، الآية 101)

أحمد الله تعالى حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، على ما مَنَّ به عليّ من نعمة العلم والتوفيق والسداد، وأسأله سبحانه أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي، وأن يرزقني الإخلاص في القول والعمل، فما كان فيه من صواب فمن الله، وما كان فيه من خطأ فمني ومن الشيطان.

أتوجّه بوافر الشكر وخالص التقدير إلى المشرفة أستاذة التعليم العالي **دهيمي زينب** التي لم تبخل عليَّ بعلمها وتوجيهها ونقدها البنّاء، فكانت خير موجّه ومُعين في رحلتي البحثية، فلها مني خالص الدعاء والتقدير.

كما لا يفوتني أن أتقدّم بجزيل الشكر والعرفان إلى جميع أعضاء الهيئة التربوية والإدارية في قسم علم الاجتماع، الذين ساندوني وفتحوا أمامي سبل المعرفة، وكانوا دومًا داعمين في مسيرتي العلمية، فلكم مني أسمى آيات الامتنان والاحترام.

# الاهداء

إلى روح والدي والدتي الطاهرتين رحمة الله عليهما .

إلى زوجتي الغالية التي تحملت معي المشقة طيلة فترة الدراسة .

إلى أبنائي وبناتي كل واحد بإسمه :

محمد إياد، نور الهدى، أنيس، براء أيوب.

إلى كافة الزملاء وكل من رافقني في دربي هذا.

# فهرس المحتويات


الشكروالتقدير...../

الاهداء...../

ملخص بلغة البحث...../

ملخص الدراسة باللغةالأجنبية...../

فهرس المحتويات...../

فهرس الجداول ...../

فهرس الأشكال...../

مقدمة...../


## الفصل الأول : البناء المنهجي والنظري للدراسة


تمهيد: ..... 7

أولا- الإشكالية و أبعادها ..... 7

1 . أسباب اختيار موضوع الدراسة ..... 7

2 . أهمية الدراسة وأهدافها..... 8

3- إشكالية الدراسة ..... 10

4- فرضيات الدراسة ..... 14

5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة..... 17

ثانيا- المقاربات النظرية..... 21

خلاصة الفصل..... 24


## الفصل الثاني: الدراسات السابقة


تمهيد ..... 26

1 - الدراسات السابقة..... 26

2- أوجه التشابة و الإختلاف مع الدراسات السابقة..... 38

3- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ..... 40

خلاصة الفصل :..... 42


## الفصل الثالث: التعليم عن بعد بين الفرص والتحديات


تمهيد ..... 44

1- تعريف التعليم عن بعد ..... 44

2- تطور مفهوم التعليم عن بعد عبر الزمن ..... 45

3- الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد..... 50

4- خصائص التعليم عن بعد ..... 52
5- مبررات التعليم عن بعد ..... 56
6- متطلبات التعليم عن بعد ..... 57
7- التعليم عن بعد والتكنولوجيا المستخدمة ..... 59
8- المبادئ الأساسية للتعليم عن بعد ..... 60
9- أهمية التعليم عن بعد ..... 61
10- أساليب التعليم عن بعد ..... 62
11- التعليم عن بعد والبيئة التعليمية ..... 63
12- أهداف التعليم عن بعد ..... 64
13- أدوار التعليم عن بعد في مجال التعليم الجامعي ..... 66
14- نظريات التعليم عن بعد ..... 68
15- بعض التجارب في التعليم عن بعد ..... 69
16- حتمية التعليم عن بعد ..... 83
17- رؤية مستقبلية للتعليم عن بعد ..... 84
18- دور التعليم عن بعد في التنمية المستدامة ..... 85
19- معوقات التعليم عن بعد ..... 86
20- تحديات التعليم عن بعد ..... 87
21- مزايا التعليم عن بعد ..... 88
خلاصة الفصل ..... 90

## الفصل الرابع: جودة التعليم العالي الأبعاد والمعايير

تمهيد ..... 93
1- مفهوم إدارة الجودة في التعليم العالي ..... 93
2- أهمية إدارة الجودة في التعليم العالي ..... 95
3- خصائص إدارة الجودة في التعليم العالي ..... 96
4- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ..... 97
5- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ..... 99
6- مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ..... 101
7- معايير تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي ..... 102
8- معوقات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي ..... 103
9- أهداف تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي ..... 104
10- خطوات تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي ..... 105
11- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ..... 106

12- مؤشرات قياس جودة التعليم العالي ..... 107
13- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ..... 111
14- نظم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي..... 112
15- منظومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي..... 113
16- نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي..... 114
17- مداخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ..... 116
18- معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي ..... 117
19- مداخل قياس الجودة في التعليم العالي ..... 120
20- معايير التصنيف ومعايير الجودة العالمية للجامعات ..... 124
21-التجربة الجزائرية في ضمان الجودة في التعليم العالي ..... 125
22- مكانة الجامعة الجزائرية في التصنيفات الدولية..... 126
23- أسباب إخفاق متطلبات الجودة في الجامعات الجزائرية ..... 127
24- أسباب تبني الجودة كمنهج في التعليم العالي ..... 128
25- أسباب تبني معايير ضمان الجودة في التعليم العالي..... 129
26- معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية ..... 131
27- معايير ضمان الجودة في التعليم العالي في بعض الدول الأوروبية..... 132
28- معايير ضمان الجودة في التعليم العالي في بعض دول آسيا وأستراليا ..... 132
29- التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم العالي ..... 134
30- أساليب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي..... 135
31- علاقة التعليم عن بعد بجودة التعليم العالي ..... 137
خلاصة الفصل..... 139

## الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية وتفسير نتائج للدراسة

تمهيد ..... 142
أولا- مراحل الدراسة ..... 142
1. الدراسة الإستطلاعية..... 142
2. مرحلة الدراسة الميدانية ..... 142
3- منهج الدراسة..... 143
4 وصف أدوات القياس المستخدمة ..... 144
5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ..... 146
6 . إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية ..... 150
7- مجتمع وعينة الدراسة ..... 151
8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ..... 154

9- الصعوبات على المستوى النظري والميداني..... 154
ملخص الفصل..... 156

## الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد ..... 159
1 - المحك المعتمد في الدراسة ..... 159
2 - عرض النتائج ..... 159
3- مناقشة وتفسير النتائج..... 170
استنتاج عام ..... 182
خاتمة..... 185
قائمة البيبليوغرافيا ..... 187
الملاحق..... 198

## فهرس الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| جدول رقم (01) | صدق التمييز للإستبيان | 147 |
| جدول رقم (02) | صدق الاتساق الداخلي للإستبيان | 147 |
| جدول رقم (03) | التناسق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ للإستبيان | 148 |
| جدول رقم (04) | ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية | 149 |
| جدول رقم (05) | المحك المعتمد في الدراسة | 156 |
| جدول رقم (06) | نتائج الفرضية الأولى | 157 |
| جدول رقم (07) | نتائج الفرضية الثانية | 158 |
| جدول رقم (08) | نتائج الفرضية الثالثة | 160 |

## فهرس الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| شكل قم 01 | يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات | 150 |
| شكل قم 02 | يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الكليات | 151 |

# مقدمة

الموضوع الذي تناولناه بالغ الأهمية وهو دليل على التوجه نحو عملية التحول الرقمي الذي تسعى جميع المؤسسات التعليمية إلى تبنيه، ليس فقط كخيار ظرفي أملته الأزمات الصحية كما حدث خلال جائحة كوفيد19، بل كتحول إستراتيجي يعكس الوعي بأهمية الرقمنة في تجويد الأداء الأكاديمي وضمان إستمرارية التعليم في كل الظروف وقد برز هذا التوجه بشكل واضح من خلال تبنّي نظام التعليم عن بعد كأحد أهم البدائل التعليمية، والذي بات يُمثّل اليوم ضرورة تربوية وتكنولوجية في ظل التغيرات المتسارعة التي تشهدها المجتمعات.

غير أن هذا التحول الرقمي الإستراتيجي لا يخلو من إشكاليات منهجية وعملية، حيث تُواجه الجامعة الجزائرية تحدياتٍ جوهرية في بنيتها التحتية التكنولوجية ، وملاءمة المنظومة التشريعية، وتأهيل الكوادر الأكاديمية للإنتقال من النموذج التقليدي إلى البيئة الرقمية التفاعلية، هذه التحديات لا تقلل من أهمية المشروع، بل تُحفّز على إعادة هندسة العمليات التعليمية وفق معايير الجودة الرقمية العالمية مع الحفاظ على الهوية التربوية المحلية، فالتجارب الدولية، تُظهر أن نجاح الجامعات الإفتراضية إرتبط إرتباطًا عضويًا بوجود سياسات داعمة للإبتكار، وإستثمارٍ مستدامٍ في البنية الرقمية الذكية، وبناء أنظمة تقييمٍ قادرة على قياس المخرجات النوعية لا الكمية فحسب .

وفي هذا الإطار، يصبح التحول الرقمي مدخلًا لإصلاح جوهري يتجاوز الجانب التقني إلى تغيير الثقافة المؤسسية السائدة ، فهو يفرض إعادة تعريف دور الأستاذ الجامعي من ناقل للمعرفة إلى مُيسّر للتعلم الذاتي، ويُحوّل الطالب من متلقٍ سلبي إلى شريك فاعل في إنتاج المعرفة، كما أن رقمنة التعليم تُعدّ إختبارًا حقيقيًا لإلتزام الجامعة بمبادئ العدالة الإجتماعية، من خلال ضمان تكافؤ فرص الوصول إلى الموارد الرقمية لجميع الشرائح الطلابية، خاصة في المناطق النائية، وهنا تبرز ضرورة تطوير آليات سوسيو-تقنية تراعي التفاوتات الرقمية، وتُحوّل التحديات الثقافية إلى فرصٍ لتعزيز الإنتماء المعرفي في الفضاء الجامعي الإفتراضي .

لذا تكمن أهمية هذا الموضوع في أنه يمسّ جوهر العملية التعليمية في الجامعة الجزائرية، ويطرح تساؤلات جوهرية حول مدى تأثير نمط التعليم عن بعد على جودة التعليم العالي من حيث التفاعل المحتوى ، التقييم ، وكفاءة الأساتذة والطلبة على حد سواء كما أن هذه الدراسة تأتي في سياق إعادة التفكير في وظائف الجامعة الجزائرية، والدور الذي ينبغي أن تضطلع به في بيئة معرفية رقمية عالمية تتطلب إستجابات سريعة، ومرونة تنظيمية، وقدرة على تجديد طرائق التعليم والتكوين ضمن إهتمامات السياسات التعليمية، بل يلامس قضايا سوسيولوجيا التعليم، وعدالة الوصول إلى المعرفة، وتكافؤ الفرص التعليمية، في ظل التحولات الثقافية والتكنولوجية الراهنة .

حيث ركّز على تطوير المناهج وطرق التدريس وإستراتيجياته ووسائله التي تسمح بتدفق المعلومة وتكوين الكادر البشري القادر على تخريج أجيال يعتمد عليها في عمليات التنمية، وتعدى ذلك إلى إستخدام التقنية في عمليات التعلم بعدما عم إستخدام شبكات الانترنت، فقد تبنت كبرى الجامعات في الدول الأوروبية تقنية التعليم عن بعد محاولة بذلك إستحداث ما يسمى بالجامعات الإفتراضية، ولم تكن الجامعة الجزائرية بعيدة عن هذه الإحداث، بل كان إلزاما عليها ضرورة تبني سياسات الدول المتقدمة لذلك كانت لها مبادرات وتوجهات نحو هذه السياسة التعليمية كإستراتيجية ونظام توسع به دائرة الجامعة، وتخلق من خلاله الفرص وتتغلب به على بعض الأحداث الطارئة .

**تم تقسيم هذه الدراسة الى جانبين جانب نظري وجانب ميداني**

**أما الجانب النظري قد إحتوى على ثلاث فصول نوجزها كالتالي**

**الفصل الأول** تم تخصيصه إلى موضوع ومنهجية الدراسة حيث تناولنا خلاله أهمية الدراسة وأهدافها ثم إشكالية الدراسة ثم الفرضيات ومن ثم التعريفات بمفاهيم الدراسة **والفصل الثاني** تطرقنا لمختلف الدراسات السابقة والتعقيب عليها وتوضيح أوجه التشابه والإختلاف مع الدراسة الحالية وأخيرا المقاربات النظرية.

أما **الفصل الثالث** قد خصص للتعليم عن بعد، حيث تم تناول تعريف التعليم عن بعد وتطور مفهوم التعليم عن بعد عبر الزمن، والفرق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد وكذلك خصائص ومبررات التعليم عن بعد متطلبات التعليم عن بعد وكذلك التعليم عن بعد والتكنولوجيا المستخدمة والمبادئ الأساسية للتعليم عن بعد وأهمية وأساليب التعليم عن بعد والبيئة التعليمية وأهداف التعليم عن بعد وأطوار التعليم عن بعد في مجال التعليم الجامعي ونظريات التعليم عن بعد وبعض التجارب في التعليم عن بعد والمعوقات والتحديات والمزايا.

**الفصل الرابع** ، خصص لجودة التعليم العالي ، حيث تناولنا مفهوم وخصائص ومبادئ الجودة في التعليم العالي ، ومتطلبات الجودة ، ومبررات ومعوقات تطبيق الجودة في التعليم العالي ، وأهداف وخطوات ومراحل تطبيق الجودة في التعليم العالي ، ومؤشرات قياس جودة التعليم العالي وفوائد تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية ، ونظم الجودة في التعليم العالي ، وتم عرض نماذج تطبيق الجودة في التعليم العالي ومن ثم مداخل الجودة في التعليم العالي ، ومعايير الجودة ومداخل قياس الجودة في التعليم العالي ومعايير التصنيف ، ومعايير الجودة العالمية في الجامعات ، والتجربة الجزائرية في ضمان الجودة في التعليم العالي ، ومكانة الجامعة الجزائرية في تصنيفات الدولية وأسباب تبني الجودة كمنهج في التعليم العالي ، وأسباب معايير ضمان الجودة في التعليم العالي ، وكذلك معايير الجودة في مؤسسات

التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض الدول الأوروبية وبعض دول أسيا واستراليا، ومن ثم التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم العالي، وأساليب تطبيق الجودة في التعليم العالي ، وأخيرا علاقة التعليم بجودة التعليم العالي.

**أما الجانب الميداني** ، قد إحتوى على فصلين **الفصل الخامس**، وقد خصص لإجراءات المنهجية للدراسة . حيث تناولنا خلاله. الدراسة الإستطلاعية ثم منهج الدراسة، ووصف الأداة القياس المستخدمة والخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وإجراءات التطبيق، ثم مجتمع وعينة الدراسة ،ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، أما **الفصل السادس** تم خلاله عرض وتحليل ومناقشة فرضيات الدراسة، بدءا بالمحك المعتمد في الدراسة، ليليها عرض وتحليل فرضيات الدراسة الأربعة، ثم مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها في كل فرضية ، يليها استنتاج عاما، ثم خاتمة وأخيرا قائمة البيليوغرافيا وقائمة الملاحق .

# الفصل الأول : البناء المنهجي والنظري للدراسة النظرية

**تمهيد :**

**أولا- الإشكالية و أبعادها .**

1 . أسباب اختيار موضوع الدراسة.

2 . أهمية الدراسة وأهدافها.

3- إشكالية الدراسة .

4- فرضيات الدراسة .

5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة .

**ثانيا- المقاربات النظرية .**

1. المقاربة البنائية (Constructivism Theory) .

2 . مقاربة التعلم الذاتي (SDL – Self-Directed Learning) .

3 . مقاربة الجودة الشاملة (Management – TQM Total Quality) .

**خلاصة الفصل .**

**تمهيد:**

صفة العلمية هي ميزة يتم إطلاقها على العلوم التي تستوفي جملة من الشروط التي يجب أن تطبقها ومن بين هاته الشروط توفر المنهج العلمي، وعلم الإجتماع إكتسب هاته الصفة لتوفر العديد من المناهج العلمية التي تتنوع وتختلف حسب طبيعة الموضوع، ويعتبر هذا الفصل الجوهر الذي سيعطي تصورا واضحا لما نريد البحث فيه، لذا حمل مضمون هذا الفصل الإشكالية وأبعادها، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الخطوات .

**أولا- الإشكالية و أبعادها :**

**1 . أسباب اختيار موضوع الدراسة.**

إختيارنا لموضوع نظام التعليم عن بعد لم يكن وليد صدفة، و إنما كان نتيجة لإهتمامنا بدراسة حقل نظام التعليم عن بعد وتعميمه في الجامعة الجزائرية في إطار مسارنا بالبحث العلمي الذي عرف مراحل متسلسلة :

- بدءا بالتجربة الشخصية في التعليم الإلكتروني، فقد كانت تجربة مباشرة مع التعلم عن بعد خلال فترة الدراسة، مما عزز رغبتنا في تحليل مزاياه وتحدياته.
- وفي هذا السياق، أنجزت دراسة ميدانية في مرحلة الماستر ، حاولت من خلالها مقاربة التعليم عن بعد من منظور أولي حيث أن الظاهرة تحمل أبعادًا سوسيولوجية أعمق فتبلورت لدينا القناعة بأن العودة إلى هذا الموضوع في إطار أطروحة الدكتوراه ليست فقط استمرارًا لمشروع بحثي، بل فعلًا بحثيا يستهدف إعادة بناء الفهم حول طبيعة العلاقة بين التحول الرقمي في التعليم العالي وبين جودة هذا التعليم .

وتبعا لسياق الدراسات السابقة كما أشرنا بدأ بمذكرة الماستر الموسومة ب **التعليم عن بعد ومدى قابليته لدى الطالب الجامعي للسنة الجامعية 2022** ما سمح لنا بتحويل إهتمامنا الشخصي بهذا النوع من المواضيع إلى ممارسة بحثية، تحقق من خلال تحضير الأطروحة الحالية لتقديم نظرة ورؤية سوسيولوجية وبالتالي إقتراح إشكال و إفتراض جديدين وطرحهما على بساط التحليل والنقاش .

ومنه كانت لدينا أسباب جعلتنا نلجأ إلى دراسة تأثير التعليم عن بعد على جودة التعليم مدمجة بين الأسباب الذاتية و الموضوعية نجملها فيما يلي :

- الإهتمام الشخصي بتطور التعليم حيث ينبع إختيار الموضوع من إهتمامنا بتطور التعليم الرقمي وتأثيره على جودة المخرجات الأكاديمية وخاصة في **جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.**

- القيمة العالمية والمحلية التي تكتسبها هذه العملية الأحدث من نوعها في إطار التطوير الجامعي والتي زادت قيمتها، نظرا للمتغيرات الطارئة على الساحة العالمية بدأ بكوفيد 19 أنموذجا .

- يمثل هذا البحث إضافة معرفية جديدة عن نظام التعليم عن بعد وعلاقته بالجودة في الجامعة الجزائرية .

- الأطروحة مطلب من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه،

**2 . أهمية الدراسة وأهدافها.**

**2 . 1 . أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية هذه الدراسة في بعدين أساسيين :

**أولا : الأهمية المعرفية :**

- والتي تتركز في سد ثغرة مهمة في بحوث ودراسات العلوم الإجتماعية وبالأخص علم الإجتماع التربية في الجامعة الجزائرية والتي تتعلق بدراسة **تأثير نظام التعليم عن بعد في جامعة الوادي على جودة التعليم .**

- تكمن أهمية هذه الدراسة في كون أن الجامعة تمثل نسقا اجتماعيا منتظما ومتكاملا تؤدي وظائف وعمليات عديدة محورها وأهمها عملية التعليم والتعلم التي تؤديها في إطار ثقافة المجتمع .

- تظهر أهمية دراسة نظام التعليم عن بعد باعتبارها سببا وحلا لمشكلات عديدة في الوقت نفسه ظهرت مع ظهور كوفيد 19 في الجامعة الجزائرية، فلو تتبعنا جذور المشكلات التي يعاني منها المجتمع الإقتصادية والإجتماعية والسياسية وغيرها مركزين على المشكلات التكنولوجيا وأثارها لوصلنا في النهاية إلى أنها **عملية التعليم**، ولأهمية هذه العملية وتأثيرها المباشر على المجتمع فقد تناولتها العديد من الدراسات، أين خصصنا لها فصلا كاملا .

**ثانيا : الأهمية العملية.**

- من خلال هذه الدراسة نحاول دراسة جهود جامعة الشهيد **حمة لخضر بالوادي** إزاء هذا النمط الجديد من التعليم المفاجئ إن صح التعبير، والذي يمثل تحديا مطروحا في عصر العولمة، إذ نتوقع أن تقدم هذه الدراسة بيانات ونتائج امبيريقية ومؤشرات إحصائية عن أهم التغيرات في مجال عملية التعليم والتعلم وتأثيرها على جودة التعليم العالي .

- التحديات التقنية والبيداغوجية، حيث تواجه الجامعات الجزائرية مشاكل بنيوية مثل ضعف البنية التحتية الرقمية، وعدم تأهيل الأساتذة والطلبة لاستخدام التكنولوجيا التعليمية وهو ما يستدعي دراسة تحليلية **وهذا ما يعطي قيمة وأهمية للموضوع محل الدراسة** .

- تتضح أهمية الدراسة أيضا من خلال النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات العربية والتي ساعدتنا كثيرا في كشف أهم نقاط قوة وضعف نظام التعليم عن بعد في شتى جامعات الوطن العربي .

- إمكانية التعرف على العوائق التي تحول دون تحقيق جودة التعليم في نظام التعليم عن بعد، مثل ضعف التفاعل المباشر، صعوبة تقييم أداء الطلبة، وضعف مهارات إستخدام التكنولوجيا.

## 2.2 . أهداف الدراسة :

نهدف من خلال هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى تحقيق :

**أولا : أهداف نظرية**

**أهمها الإجابة على أسئلة الإشكالية من خلال:**

- إبراز دور الجامعة الجزائرية و الأساليب التي اتبعتها في تحسين جودة التعليم العالي ومدى إهتمامهم بتجسيدها في الواقع من خلال الدراسات التي تعرضت إلى الموضوع نفسه.

- محاولة جمع معلومات وافرة ومتنوعة لمحاولة تشخيص موضوعي لتأثير نظام التعليم عن بعد وجودة التعليم **خاصة في جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي .**

- إضافة هذه الدراسة إلى الرصيد الفكري المحلي والعربي، هذا فيما يخص الشق الأول

**ثانيا / أهداف عملية .**

أما الشق الثاني من الدراسة والمتعلق بالأهداف العملية، فإن إجراء البحث الميداني سمح لنا بالكشف على جوانب عملية حول واقع نظام التعليم في الجامعة وتأثيره على جودة التعليم في الجامعة الجزائرية من خلال :

- تشخيص حالة **جامعة الوادي الشهيد حمة لخضر**، والوقوف على ما ترتب على أبعادها ومضمونها من تغيرات، ربما قد تؤثر على المردود البيداغوجي للأستاذ وعلى التحصيل الدراسي للطلبة وهو الهدف الرئيسي من خلال هذا الطرح .

- إلقاء الضوء على شريحة معتبرة من الأساتذة الذين يمارسون ويطبقون نظام التعليم عن بعد ومحاولة تبيان الأنماط والأساليب والظروف التي تم فيها تطبيق هذا النوع من التعليم و التعرف على آثاره الإيجابية كانت او السلبية على منظومة التعليم.

- التعرف على مقترحات الأسرة الجامعية على رأسها الأستاذ وكذا العاملين في خلية الجودة للتحسين من فاعلية الأداء .

- محاولة تقييم عملية التعليم عن بعد كتوجه في الجامعة الجزائرية في بعض المجالات المرتبطة بجودة التعليم العالي .

**3- إشكالية الدراسة:**

عرف العالم في العقود الأخيرة ثورة رقمية شاملة مسّت مختلف القطاعات، وكان قطاع التعليم أحد أبرز المجالات التي تأثرت بعمق بهذه التحولات، حيث أسهم التقدم التكنولوجي، وتطور وسائل الإتصال والمعلوماتية، في بروز نماذج تعليمية بديلة ومكملة للنمط التقليدي . ومن بين أبرز هذه النماذج يبرز نظام التعليم عن بعد الذي مثّل حلاً مرناً وفعالاً لمواجهة العديد من التحديات، كالكثافة السكانية، وصعوبة الوصول إلى المؤسسات التعليمية، والحاجة إلى التعلّم المستمر مدى الحياة، ويمثل التعليم عن بعد أحد التحولات البارزة في النماذج التعليمية المعاصرة، ووفقًا لدراسة في جامعة برمنغهام بالمملكة المتحدة **(Harvey Green 1993)**، فإن تحقيق الجودة في التعليم الجامعي يتطلب تكامل عدة أبعاد: التكوين الأكاديمي، كفاءة الأساتذة، فاعلية الوسائل التعليمية، ملاءمة البرامج مع متطلبات السوق، وشفافية نظم التقييم .

إذ يُعرف التعليم عن بعد بأنه أسلوب تعليمي يتم من خلاله إيصال المعرفة والمحتوى العلمي إلى المتعلم دون الحاجة إلى الحضور المادي في المؤسسة التعليمية، وذلك عبر إستخدام أدوات تكنولوجية ومنصات رقمية تفاعلية. إذ يتميز هذا النمط بقدرته على توفير فرص تعلم مرنة ومفتوحة أمام شرائح واسعة من المجتمع، بما في ذلك أولئك الذين يواجهون إلتزامات مهنية أو ظروفًا إجتماعية تعيقهم عن الإلتحاق بالتعليم التقليدي.

وتكمن أهمية التعليم عن بعد في مساهمته في تعميم المعرفة، وتعزيز العدالة التعليمية، وتيسير الوصول إلى مصادر التعلم الحديثة، كما أنه يوفّر بيئة تعليمية قائمة على التفاعل الذكي، ويدعم إستقلالية المتعلم، ويُمكّن من تخصيص المحتوى وذلك بناءً على إحتياجات المتعلمين ومستوياتهم، علاوة على ذلك، يُعد التعليم عن بعد خيارًا إستراتيجيًا لتطوير النظم التعليمية في الدول التي تعاني من تباين في توزيع المؤسسات الجامعية وضعف في الموارد البشرية والتقنية، حيث يساهم في تعويض النقص في التأطير، ويعزز من كفاءة إستخدام الموارد المتاحة. كما أن التحول نحو هذا النمط من التعليم يفرض على المؤسسات التعليمية تحديث مناهجها، وتطوير طرائق التدريس والتقييم، بما ينسجم مع متطلبات

البيئة الرقمية، وهو ما يجعل من التعليم عن بعد ليس مجرد خيار طارئ، بل مساراً طويل الأمد لتحديث وتحسين جودة التعليم العالي.

في هذا السياق، تبنّت العديد من الدول المتقدمة نموذج التعليم عن بعد بشكل ممنهج ومدروس، بداية من التعليم المفتوح في الجامعات، وصولاً إلى بناء منصات رقمية متقدمة تستخدم الذكاء الإصطناعي وتحليل البيانات لتتبع أداء المتعلمين وتخصيص مساراتهم التعليمية، وقد بيّنت دراسة بجامعة ميسور بالولايات المتحدة الأمريكية(**Moore, Dickson-Deane,؛ Galyen 2011**) أن التعليم عن بعد يُعد نموذجًا تعليميًا كاملاً يرتكز على الإستقلالية، التفاعلية، والمرونة، ويمكّن من تجاوز عوائق الزمان والمكان، مما جعله خيارًا إستراتيجياً في السياسات التعليمية الحديثة، وتعتمد فعالية التعليم عن بعد في جوهرها على عدة نظريات تربوية، أبرزها نظرية التعلم الذاتي (Directed Learning Theory-Self) التي طوّرها **(Knowles 1975)**، والتي تؤكد على دور المتعلم الفعّال في إدارة وتخطيط تجربته التعليمية بنفسه. كما يستند هذا النوع من التعليم إلى النظرية البنائية التي ترى أن المعرفة تُبنى من خلال التفاعل مع البيئة، مما يبرز أهمية التفاعل عبر الوسائط الرقمية كأداة جوهرية في بناء الفهم. كذلك تُعتبر نظرية التعلم الاجتماعي لـ **Bandura** ذات أهمية بالغة، حيث تشير إلى أن التعلم يتم من خلال الملاحظة والتفاعل، حتى في البيئات الافتراضية، مما يعكس أهمية دمج أدوات تواصل رقمية في هذا النمط من التعليم. وهذا ما تؤكده الدراسات الحديثة من بينها دراسة ماك ألين وآخرون (2021) التي أكدت أن الاستثمار في الأنظمة الإدارية الرقمية يسهم في تحسين أداء الطلاب وضمان النزاهة الأكاديمية، وكذا دراسة "جونز وسميث (2020) التي أشارت إلى أن تنمية مهارات الأساتذة في استخدام التكنولوجيا تعزز من فاعلية التعليم عن بُعد، وأشارت دراسة **ليندبيرج وآخرون** (2019) إلى مشكلات النزاهة في الإمتحانات الإلكترونية وضعف الأدوات الرقابية في منع الغش، كما تشير الدراسات إلى أن نجاح التعليم عن بُعد لا يعتمد فقط على التكنولوجيا، بل على كيفية إستخدام هذه التكنولوجيا بفعالية في حال إذا توافرت البيئة الرقمية المناسبة والدعم المستمر.

أما على الصعيد العربي، فقد شهدت المؤسسات الجامعية في العديد من الدول العربية تحولات متسارعة نحو إعتماد التعليم عن بُعد، خصوصًا في ظل التحديات التي فرضتها جائحة كوفيد-19، وضرورة الاستمرار في تقديم الخدمات التعليمية وقد تنوّعت التجارب العربية في هذا المجال بين مبادرات فردية وأخرى مؤسسية، تفاوتت من حيث الجاهزية والبنية التحتية ومدى تكاملها مع معايير الجودة الأكاديمية وتعد دراسة الباحثة **أحلام عبد اللطيف أحمد الملا** (2016) من أبرز النماذج الإقليمية التي تناولت هذه الإشكالية، حيث قامت بتقويم تجربة التعليم عن بعد في الجامعة الماليزية المفتوحة وكلية

التربية للبنات في السعودية، وذلك بالإستناد إلى معايير الجودة المعتمدة من وكالة التحقق من الجودة في التعليم العالي البريطانية (QAA) وقد أظهرت الدراسة أن نجاح التعليم عن بعد في البيئة العربية لا يرتبط فقط بتوافر التكنولوجيا، بل بمدى إعداد البنية التحتية والتأهيل البشري والإداري، مؤكدة على أهمية وجود مراكز للجودة والمراجعة، وتعدد الوسائط التقنية المستخدمة، وفعالية تصميم البرامج التعليمية .

وبالرجوع الى **المجتمع الجزائري** فإن التعليم الجامعي في الجزائر ركيزة أساسية للتنمية الإقتصادية والإجتماعية حيث يضم عددًا كبيرًا من المؤسسات الجامعية التي تستوعب آلاف الطلبة سنويًا وعلى الرغم من التوسع الكبير الذي شهده التعليم العالي في الجزائر، إلا أن التحديات التي تواجه هذا القطاع تتطلب تبني حلول مبتكرة لتجاوزها من بين هذه التحديات الزيادة المستمرة في عدد الطلبة، ومحدودية البنية التحتية في بعض الجامعات، وعدم كفاية الموارد التقليدية لتلبية احتياجات العملية التعليمية،

في هذا السياق، برزت الحاجة إلى الإنتقال نحو التعليم عن بُعد كحل إستراتيجي يهدف إلى مواجهة هذه التحديات وتعزيز جودة التعليم الجامعي، وقد تسارعت هذه الخطوة خلال جائحة كوفيد19، وتعززت فكرة تبني التعليم عن بُعد كخيار لضمان إستمرارية العملية التعليمية في ظل القيود الصحية 2020 التي فرضت تعليق الدراسة الحضورية في الجامعات، ما دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى اتخاذ تدابير عاجلة لإعتماد التعليم عن بعد كوسيلة وحيدة لضمان إستمرارية التدريس. في هذا السياق، تم اللجوء إلى المنصات الرقمية، وتفعيل الحسابات للطلبة عبر مواقع الجامعات، وإستخدام أدوات تواصل إفتراضية مثل Google Classroom، Moodle، وغيرها،

إلا أن هذه الخطوة، رغم ضرورتها، كشفت عن عدة نقائص تمسّ الجوانب التقنية، البيداغوجية، والبشرية. فمن جهة، لم يكن الأساتذة مؤهّلين جميعاً لإستخدام الوسائل الرقمية بكفاءة، ومن جهة أخرى، لم يكن الطلبة معتادين على نمط التعليم الذاتي أو التعلم عن بُعد، مما أدى إلى تفاوت في مستويات التفاعل والتحصيل. كما برزت إشكالات تتعلق بضعف الإتصال بشبكة الإنترنت، وقلة الموارد الرقمية المتاحة، مما جعل من التجربة الأولى للتعليم عن بعد في الجزائر تجربة آنية، غير مكتملة، وتستدعي تقييمًا علميًا معمقًا لفهم آثارها الحقيقية على جودة التعليم الجامعي،

أظهرت الدراسات الوطنية أن التعليم عن بعد في الجزائر واجه مجموعة من التحديات التي أثرت على فعاليته، ففي دراسة أجرتها **قدور نجاة و شهيب عادل** سنة 2023 حول البيئة الرقمية للتعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية، قراءة في التحديات والإنعكاسات من وجهة نظر الأساتذة والطلبة في جامعة جيجل حيث تم تسليط الضوء على ضعف البنية التحتية الرقمية، وقلة تأهيل الأساتذة والطلبة

في إستخدام تقنيات التعليم عن بعد، مما أثر سلبًا على جودة العملية التعليمية ، كما كشفت دراسة ميدانية قام بها **ميمون محمد** واقع التعليم عن بعد بالجامعة الجزائرية في ظل وباء كوفيد19 (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف سنة 2021) عن غياب دورات تكوينية موجهة للأساتذة، وضعف استخدام منصة Moodle، بالإضافة إلى ضعف تدفق الإنترنت وغياب فرق الدعم التقني، مما أثر على مردود الأساتذة وقدرتهم على مواكبة سير الدروس.

وفي ظل هذا الوضع ، وجدت جامعة الوادي نفسها، كغيرها من الجامعات الجزائرية، أمام تحدي الإنتقال السريع نحو التعليم الرقمي دون أن تتوفر لها كل الشروط ، سواء من حيث التجهيزات، أو من حيث التكوين البيداغوجي والتقني للأساتذة، أو حتى من حيث درجة تقبّل الطلبة لهذا النمط الجديد. غير أن هذا التوجه لم يكن مؤقتاً، بل سرعان ما تحول إلى أحد أركان إستراتيجية تطوير التعليم الجامعي، ما يجعل تقييم نتائجه ومدى تأثيره على جودة التعليم أمراً ضرورياً وملحاً، ذلك أن جودة التعليم الجامعي تعد من المقاييس الجوهرية التي تعتمد عليها الأنظمة الجامعية لتقييم نجاعة الإصلاحات ومدى تحقيقها لأهداف التنمية ، خاصة في ظل المنافسة الدولية، وعصر اقتصاد المعرفة.

بناءً على هذا، فإن التعليم عن بعد، على الرغم ممّا يوفره من مزايا من حيث المرونة وتوسيع دائرة المستفيدين، لا يمكن تقييمه بشكل دقيق إلا من خلال فهم عميق لمدى تأثيره على جودة التعليم. هذا التقييم من الضروري أن ينطلق من الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية، وعلى رأسهم الأستاذ الجامعي، الذي يمثّل حلقة الوصل بين المنهج والمحتوى والطالب، وأيضاً من خلال رأي خلية الجودة كمؤسسة إشرافية مكلفة بمتابعة مؤشرات الأداء والجودة،

وانطلاقاً من هذه المعطيات، تأتي هذه الدراسة لتبحث إمبريقيا في مدى تأثير نظام التعليم عن بعد على جودة التعليم الجامعي في الجزائر، وذلك من خلال **تجربة جامعة الوادي كأنموذج على مر خمس سنوات** ، ساعين إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

**هل أثر نظام التعليم عن بعد على جودة التعليم العالي في جامعة الوادي من وجهة نظر الأستاذة؟**

وانطلاقًا من هذا التساؤل، تفرعت مجموعة من الأسئلة التي تُمكّن من الإحاطة بمختلف أبعاد الموضوع :

1. **هل أساتذة جامعة الوادي على إستعداد تام للإستخدام والتعامل مع منصات وتقنيات التعليم عن بعد ؟**

**2. ما هي أهم التحديات التي واجهها طلبة جامعة الوادي في ممارسة عملية التعليم عن بعد و أثرت على التحصيل الدراسي لهم ومنه على جودة التعليم ؟**

**3. ما هي أهم التقييمات التي توصل لها أساتذة جامعة الوادي من خلال تجربة خمس سنوات وما هو إنعكاسها على جودة التعليم ؟**

**4. ما هي الإجراءات التي تعتمدها خلية الجودة بالجامعة لقياس فعالية التعليم عن بعد وهل تم تسجيل أثر ملموس له على مؤشرات جودة التعليم ؟**

**4- فرضيات الدراسة:**

بناءً على التساؤلات المطروحة، وبالإستناد إلى ما سبق من معطيات نظرية، تفترض هذه الدراسة ما يلي:

**- الفرضية الأولى: يتمتع أستاذة جامعة الوادي بمستوى متفاوت الجاهزية والخبرة في إستخدام تقنيات التعليم عن بعد مما أثر على فعالية العملية التعليمية.**

- **أبعاد ومؤشرات الفرضية :**

**1/ بعد الجاهزية التقنية :**

**- مؤشراته:**

- ملكية جهاز حاسوب.

. مشكلات تقنية متكررة.

**2/ بعد التكوين البيداغوجي:**

**- مؤشراته :**

التكوينً في التعليم عن بعد.

الإعتماد على المجهود الشخصي في التعلم الرقمي.

**3/ بعد الكفاءة العملية :**

**- مؤشراته :**

- هناك محتوى رقميًا مناسبًا.

- هناك صعوبة في تحفيز الطلبة عن بعد .

**- الفرضية الثانية: من المرجح أن عملية التعليم عن بعد أثرت على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة الوادي مما ينعكس سلبا على جودة التعليم من وجهة نظرالأساتذة .**

**1/ بعد التحصيل الدراسي :**

**- مؤشراته :**

- فهم الطلبة للمقررات كان ضعيفًا.

- نتائج الطلبة انخفضت في الاختبارات عن بعد.

**1/ بعد الإلتزام والمتابعة :**

**- مؤشراته :**

- صعوبة فهم ومتابعة المحاضرات .

- ضعف مشاركة الطلبة .

**3/ بعد الدافعية والتفاعل :**

**- مؤشراته :**

- ضعف التفاعل قلل من دافعية الطلبة.

**4/ بعد الرضا العام للطلبة:**

**- مؤشراته :**

- أدوات وتقنيات التعليم عن بعد لم تُرضِ الطلبة .

**- الفرضية الثالثة: يرى غالبية أساتذة جامعة الشهيد حمة لخضربالوادي أن التعليم عن بعد لم يحقق النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات التعليمية.**

**1/ بعد الكفاءة البيداغوجية :**

**- مؤشراته :**

- حدّ التعليم عن بعد من تنوع الأساليب البيداغوجية.

- ضعف التفاعل اللحظي أثر على جودة النقاش العلمي.

**2/ بعد جودة المخرجات التعليمية :**

- **مؤشراته :**

- تقييم الطلبة عن بعد لم يعكس مستواهم الحقيقي.

- الكفايات المكتسبة كانت أضعف من التعليم الحضوري.

- جودة الأبحاث والمشاريع كانت دون المتوقع.

**3/ بعد الرضا العام للأساتذة :**

- **مؤشراته :**

- التعليم عن بعد لا يعادل التعليم الحضوري في الكفاءة الأكاديمية.

- إستمراره دون تطوير سيضعف جودة التعليم الجامعي.

**- الفرضية الرابعة: قد تكون الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة في جامعة الوادي غيركافية لقياس نجاعة نظام التعليم عن بعد وتأثيره الحقيقي على جودة التعليم الجامعي .**

**1/ بعد وضوح آليات التقييم المعتمدة من طرف خلية الجودة :**

**- مؤشراته :**

- توجد آليات واضحة لتقييم التعليم عن بعد .

**2/ بعد ملائمة معايير التقييم لطبيعة التعليم عن بعد .**

**- مؤشراته :**

- معايير التقييم تناسب خصوصيات التعليم عن بعد .

**3/ بعد متابعة جودة المقررات الرقمية .**

**- مؤشراته :**

- خلية الجودة تتابع باستمرار جودة المقررات عن بعد .

**4/ بعد إشراك الأساتذة في التقييم:**

**- مؤشراته :**

- الأساتذة يشاركون في تقييم التعليم عن بعد بالجامعة .

**5/ بعد اعتماد أدوات تقييم حديثة :**

**- مؤشراته :**

- خلية الجودة تستخدم أدوات حديثة لرصد فعالية التعليم عن بعد.

**6/ بعد إستخدام البيانات الموضوعية لتقييم الجودة :**

**- مؤشراته :**

- خلية الجودة تعتمد بيانات موضوعية في تقييم التعليم عن بعد .

**7/ بعد مراعاة رأي الطلبة في التقييم :**

**- مؤشراته:**

- يُؤخذ برأي الطلبة في تقييم جودة التعليم عن بعد.

**8/ بعد إصدار تقارير دورية حول الأداء :**

**- مؤشراته :**

- تصدر خلية الجودة تقارير دورية عن أداء التعليم عن بعد

**9- بعد وجود خطط تصحيحية بناء على نتائج التقييم :**

**- مؤشراته:**

- توجد خطط تصحيحية لتحسين جودة التعليم عن بعد .

**10- بعد كفاية الآليات الحالية لقياس نجاعة التعليم عن بعد :**

**- مؤشراته:**

- آليات خلية الجودة كافية لقياس نجاعة التعليم عن بعد.

## 5- مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

**في هذا العنصر ركزنا على المصطلحات المحورية والمتغيرات الأكثر تداولا في ثنايا الأطروحة أما بقية المصطلحات فأسهبنا في شرحها في الشق النظري الخاص بها.**

### 1.5. النظام:

أ . **لغة** : النظام في اللغة هو ترتيب وتنظيم مجموعة من العناصر أو الأجزاء بطريقة معينة بهدف تحقيق هدف أو غاية معينة، يمكن أن يفهم النظام على أنه تنسيق وترتيب لعدد من الأشياء لتعمل معا ككل متكامل ( ابن منظور، 578 ).

ب . **اصطلاحا** : هو مجموعة من الأجزاء مترابطة مع بعضها البعض تتفاعل مع بعضها البعض، وتسعى إلى القيام بمهمة معينة لتحقيق مجموعة من الأهداف خلال فترة زمنية معينة(mawdoo3.com الموقع الإلكتروني)،

وعليه فالنظام كل مركب يشمل الإستراتيجية والتقنية والجهد والقوانين التي تمزج مع بعضها البعض لتؤدي وظيفة معينة يترتب عنها مخرجات.

### 2.5. التعليم عن بعد:

أ . **لغة** : يعرف التعليم عن بعد بأنه مصدر مركب من كلمتين التعليم من فعل علم، ويعني الإفهام و الإيصال والتلقين، أي نقل المعرفة أو المهارة من شخص إلى آخر عن بعد،

- تركيب إضافي يشير إلى مسافة الإنفصال المكاني بين طرفي العملية التعليمية المعلم والمتعلم، وعليه فالتعليم عن بعد لغة هو عملية إيصال المعرفة أو المهارة من المعلم إلى المتعلم في وجود مسافة تفصل بينهما مكانيا ( ابن منظور، ص 54 ) .

وبذلك، يُفهم التعليم عن بُعد لغويًا على أنه نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم دون التواجد في نفس المكان أو الزمان.( المعجم الوسيط ، ص 563).

ب . **اصطلاحا**: التعليم عن بعد هو عملية تعلم لا حضورية، يتم بموجبها نقل المعرفة والمعلومة إلى المتعلمين في مناطق جغرافية متباينة دون التخلي عن الإرتباطات الإجتماعية(رضوان، **د.س**، ص6)

- **تعريف اليونسكو**: "التعليم عن بُعد هو أي عملية تعليمية لا يحدث فيها إتصال مباشر بين الطالب والمعلم، بحيث يكونان متباعدين زمنياً ومكانياً، ويتم الإتصال بينهما عن طريق الوسائط التعليمية الإلكترونية أو المطبوعات."المركز الديمقراطي العربي".

- **تعريف الجمعية الأمريكية للتعليم عن بُعد**: "عملية إكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم والمعلومات، متضمنًا في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعلم المختلفة للتعلم عن بُعد."

- تعريف الباحث **الحنطي** (2004): "عملية تنظيمية ومستجدة تشبع إحتياجات المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية تعتمد على قدراتهم الذاتية، وذلك من خلال إستخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة دون التقيد بزمان أو مكان محددين، ودون الإعتماد على المعلم بصورة مباشرة."

- تعريف الباحث **فياض عبد الله العربي** (2009): "عملية التعلم أو تلقي المعلومة عن طريق إستخدام تقنيات الوسائط المتعددة بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان، حيث يتم التواصل بين الدارسين والأساتذة عبر وسائل عديدة قد تكون الإنترنت، أو التلفاز التفاعلي، وتتم عملية التعليم وفق المكان والزمان والكمية والنوعية التي يختارها المتعلم، وذلك وفق معايير دولية تتضمن إستيعاب الدارس للمناهج والبرامج التي يتحصل عليها، وتقع مسؤولية التعلم الأساسية على عاتق المتعلم ذاته."

- **جونستون** (2015):يُعرّف التعليم عن بعد بأنه "أي شكل من أشكال التعلم يحدث عندما لا يكون الطلاب والمعلمون متواجدين فعليًا في نفس المكان، ويعتمدون بشكل أساسي على التقنيات الرقمية لتسهيل التعلم والتدريس."

- **سايكلي** (2015):يُعرّف التعليم عن بعد بأنه "عملية تعليمية تتميز بفصل المعلم والمتعلم في الزمان أو المكان لمعظم المعاملات التعليمية، ويتم التوسط فيها بالتكنولوجيا لتقديم محتوى التعلم، مع إمكانية التفاعل وجهًا لوجه بين المتعلم والمعلم، وتوفير تواصل تعليمي ثنائي الاتجاه."

**إجرائيا**: يُقصد بنظام التعليم عن بعد إجرائيًا في هذه الدراسة: النمط التعليمي الذي تبنّته **جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي إبتداءً من السنة الجامعية 2020/2019**، كإجراء إستثنائي لمواجهة تعليق التعليم الحضوري بسبب جائحة كوفيد-19، حيث تم اعتماد منصات رقمية – أبرزها منصة Moodle – لتقديم المحاضرات والأنشطة التعليمية عبر الإنترنت.

وقد طُبّق هذا النظام على مستوى جميع الكليات الثمانية التابعة للجامعة (التكنولوجيا، العلوم الإجتماعية والإنسانية، الحقوق والعلوم السياسية، العلوم الإقتصادية، العلوم الدقيقة، علوم الطبيعة

والحياة، الآداب واللغات، العلوم الإسلامية)، بإشراف ومتابعة خلية الجودة التي تولّت عملية التقييم والتقويم الداخلي لهذا النمط، وتقديم تقارير دورية حول مدى نجاعة التعليم الرقمي من حيث التفاعل، الجاهزية، والتحصيل.

### 5. 3 . جودة التعليم:

أ . **الجودة لغة** : مأخوذة من الفعل جاد يجود جودة أي أحسن وأتقن وتطلق على الشيء إذا كان متقن الصنع عالي القيمة وخالياً من العيوب، والتعليم من الفعل علم ويعني الإفهام و الإيصال وإكساب المعرفة أو المهارة، وعليه فإن جودة التعليم لغة تعني إتقان العملية التعليمية وحسن أدائها بحيث تكون ذات مستوى عال من الإحكام والدقة وتحقق الأهداف التعليمية بأفضل صورة ممكنة مع خلوها من النقص أو القصور.

ب . **اصطلاحا** : جودة التعليم بأنها "مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز التعليم وأبعاده من مدخلات، عمليات، مخرجات، والتغذية المرتدة، والتي تساهم في تحقيق الأهداف المختلفة، بما في ذلك تلبية إحتياجات الطلبة وخدمة المجتمع."(الرشدى2009)

- **تعريف (UNESCO, 2015)**:

"جودة التعليم هي مدى كفاءة النظم التعليمية في تحقيق تعلّم فعّال وشامل للمتعلمين، من خلال بيئة تعليمية مناسبة، معلمين مؤهّلين، محتوى ذي صلة، وآليات تقييم مستندة إلى معايير واضحة."

- **تعريف (OECD, 2018)**:

"جودة التعليم هي القدرة على تقديم تعلم فعّال يؤدي إلى نتائج أكاديمية وشخصية ومهنية إيجابية، من خلال توفير تعليم منصف وشامل وفعّال في ظل بيئة تعليمية داعمة."

**إجرائيا**: مستوى تحقق الكفاءة البيداغوجية والمخرجات التعليمية المرجوة في ظل تطبيق نظام التعليم عن بعد، كما تتجلى في أداء الأستاذ الجامعي، تفاعل الطلبة، وفعالية المحتوى الرقمي، وفق مؤشرات تقييم **خلية الجودة بجامعة الوادي خلال الفترة 2020/2019 إلى 2023**/2024. وتشمل هذه الجودة أربعة أبعاد مركزية تم قياسها ميدانيًا: جاهزية الأستاذ، دافعية الطلبة، الكفاءة التعليمية للمخرجات، وكفاءة آليات التقييم والمتابعة.

### 5. 4 . التأثير :

أ . **لغة :** الأثر في اللغة هو العلامة التي يتركها شيء في شيء آخر، وأثَر الشيء فيه أي ترك فيه علامة أو عبرة، ويقال أثَر فيه القول أي بلغه وأحدث فيه تغييرا ( ابن منظور، ص 52)

ب . **إصطلاحا :** هو إحداث تغير في حالة أو ظاهرة نتيجة لتفاعل عامل أو مجموعة من العوامل معها، سواء أكان هذا التغير إيجابيا أو سلبيا مباشرا أو غير مباشر ظاهرا أو مستترا، وفي السياق التربوي يقصد به غالبا النتائج أو الإنعكاسات التي يتركها متغير ما على نواتج التعليم أو أداء المتعلمين(عواد حسين، 2006، 147) .

**التأثير:** يُقصد به في السياقات التربوية: "ذلك التغير الذي يُلاحظ في سلوك أو نتائج فئة مستهدفة نتيجة تعرضها لمتغير أو تدخل معين، ويقاس هذا التغير من خلال أدوات كمية أو كيفية توضح مدى إحداث فرق مقارنة بالحالة الأصلية (Alkin, M. C., & Christie, C. A., 2019, p. 30)

**التأثير– تعريف إصطلاحي:** التأثير هو ناتج العلاقة السببية التي تربط بين متغير مستقل ومتغير تابع، بحيث يُحدث الأول تغييرًا قابلاً للقياس أو الملاحظة في الثاني، ضمن سياق زمني ومكاني محدد، وغالبًا يتم قياسه بإستخدام أدوات كمية أو كيفية لبيان حجم الأثر وإتجاهه.( Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2018, p. 47)

**إجرائيا :** يُقصد بالتأثير إجرائيًا في هذه الدراسة: التغيرات الكمية والنوعية التي أحدثها نظام التعليم عن بعد على أبعاد جودة التعليم الجامعي، كما يدركها ويقيّمها الأستاذ الجامعي بجامعة الوادي، وتشمل هذه الأبعاد: جاهزية الأستاذ، تحصيل الطلبة ودافعيتهم، الكفاءة البيداغوجية، وجودة المخرجات، إضافة إلى فاعلية آليات التقييم والمتابعة المعتمدة من قبل خلية الجودة. وقد تم قياس هذا التأثير من خلال إستبيان ومقابلات ميدانية أجريت بين عامي 2020 و2024، تزامنًا مع إدماج التعليم عن بعد بعد جائحة كوفيد-19.

### 5.5 . تعريف الجامعة:

**أ .لغة:**

الجامعة في اللغة العربية مأخوذة من "الجَمْع"، أي الإلتئام والاجتماع، وتُطلق على المكان الذي يجتمع فيه الناس للغرض ذاته. ويُقال: "جمع الشيء" أي ضمّه.

ورد في **لسان العرب**: "الجامعة من الاجتماع، وهي ما يَجمع الناس للعلم أو العبادة أو العمل". (ابن منظور، ص 112)

**ب .إصطلاحا :**

- الجامعة: مؤسسة أكاديمية تهتم بالتعليم والبحث العلمي، وخدمة المجتمع الذي يحيط بها. (بوملحم، 1999، ص21)

- الجامعة هي مؤسسة تعليم عالٍ وبحث علمي، معترف بها رسميًا، تُقدّم برامج أكاديمية متخصصة في مختلف التخصصات، وتمنح درجات علمية بمستويات متعددة (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، وتُعدّ فضاءً فكريًا لتكوين النخب وتنمية المهارات في سياق اجتماعي وثقافي وتنموي.

(Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E., 2009, p. 6)

**الجامعة إجرائيًا:** جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، بإعتبارها مؤسسة تعليم عالٍ عمومية جزائرية معتمدة، تضم ثماني كليات تُدرّس مختلف التخصصات العلمية والإنسانية. وهي تمثل مجالًا لتطبيق نظام التعليم عن بعد منذ سنة 2020 إثر جائحة كوفيد-19، وتشرف على تنظيم العملية التعليمية الرقمية عبر منصات مثل Moodle وGoogle Classroom، وتسهر على تقييم الأداء الأكاديمي بالتنسيق مع خلية الجودة، ما يجعلها السياق المؤسسي والبيئي الذي تم فيه قياس أثر التعليم عن بعد على جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر الأساتذة.

## ثانيا- المقاربات النظرية :

هناك جملة من المقاربات النظرية التي رأينا أنها تتماشى مع موضوع دراستنا الحالية لعل أهمها:

### 1. المقاربة البنائية(Constructivism Theory) :

حيث فُعّلت في التعليم عن بعد بفضل أعمال فايجوتسكي وغيره . ، وكل من دروكايم وبروديو في علم الإجتماع ، حيث يرون أن المقاربة البنائية ترتكز في مجال التربية على أن المعرفة لا تلقن بل تبنى من خلال تفاعل نشط بين المتعلم وبيئته ، كما أشار إلى ذلك كل من **بياجيه وفيغوتسكي** غير أن هذا البناء لا يتم بمعزل عن السياق الإجتماعي والثقافي الذي يحتضنه وهنا تتقاطع البنائية مع المنظور السوسيولوجي الذي طوره كل من **اميل دوركايم** و **بيربورديو** بربط المعرفة بالسياق البنيوي والتنظيمي .

وفقا لـ **دوركايم** ، فإن المؤسسة التعليمية هي الفضاء الذي تنتج فيه المعرفة بوصفها قيمة إجتماعية وجماعية وليست مجرد مكتسب فردي وبالتالي فإن التعليم عن بعد حين يفتقر إلى التفاعل الجماعي يفرغ العملية التعليمية من بعدها الاجتماعي ويضعف ما يسميه الضمير الجمعي، الضروي لتنشئة الطلبة أخلاقيا وثقافيا ، وهذا ما يتجلى في ضعف التفاعل بين الأستاذ والطالب ، وإنخفاض دافعية الطلبة .

أما في مقاربة **بورديو** فإن المعرفة تبنى داخل حقل يتفاعل فيه الطلبة والأساتذة ضمن قواعد غير متساوية يحكمها رأس المال الثقافي والتكنولوجي ، فعدم امتلاك بعض الطلبة أو الأساتذة لمهارات رقمية أو معرفية اللازمة للتعليم عن بعد يضعف قدرتهم على التفاعل ، ويؤدي إلى إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية ضمن سياق تعليمي يفترض أن يكون أكثر عدالة ، وفشل بعض الأساتذة في تبني تقنية التعليم الرقمي يعكس الإغتراب التربوي الذي يعاني منه من لا يمتلكون العادة الرقمية ، ما يضعف الكفاءة البيداغوجية

والمخرجات الأكاديمية ، وفي شق آليات الجودة وفق منظور دوركايم تمثل أداة ضبط أخلاقي وضمان مؤسساتي وأي ضعف فيها يؤدي إلى خلل في أداء النظام الجامعي ككل ، أما بورديو ينظر إليها كحقل رقابي قد يمارس رقابة شكلية إن لم يكن مدعوما برؤوس أموال تنظيمية ورمزية فعالة ، مما يؤدي إلى ضعف أدوات التقييم والقياس المعتمدة في الجامعة ، وغياب تقييم بنائي حقيقي لأثر التعليم عن بعد .

**2 . مقاربة التعلم الذاتي**(Self-Directed Learning – SDL) :

تعد مقاربة التعلم الذاتي (Self-Directed Learning – SDL) من أهم المقاربات الحديثة التي نشأت في سياق حركات تعليم الكبار منذ خمسينيات القرن العشرين، وتبلورت نظريًا مع أعمال **مالكوم نولز (Malcolm Knowles)** الذي يُعد مؤسس علم "أندراغوجيا" (Andragogy) – تعليم الراشدين وقد طوّر هذا المفهوم في سياق نقد البيداغوجيا التقليدية، ليُؤكد على مركزية المتعلم واستقلاليته في إدارة تجربته التعليمية رغم أن نولز ، كونه تربوي متخصص في تعليم الكبار، فإن أفكاره حظيت باهتمام واسع في علم اجتماع التربية، خاصة فيما يتعلق بالتحول من التلقين إلى التعلم الذاتي، وتفكك السلطة المعرفية التقليدية، وبروز مجتمع المعرفة الذي يفرض التعلم مدى الحياة. وتنعكس أهمية SDL في قدرتها على تفسير التفاوتات التعليمية من منظور رأس المال الثقافي والإجتماعي كما عند **بورديو**، وتفسير تراجع التفاعل المؤسسي كما في تصور **دوركهايم** للضمير الجمعي. في التعليم عن بعد، تُعد SDL إطارًا جوهريًا لفهم تراجع التحصيل وضعف الدافعية نتيجة غياب الاستعداد الذاتي والتنظيم الذاتي لدى الطالب، مما يجعل هذه المقاربة مفتاحًا نظريًا لتحليل جودة التعليم الرقمي وفعاليته في السياقات السوسيولوجية المعاصرة..

**3 . مقاربة الجودة الشاملة** (Total Quality Management – TQM) :

تُعد مقاربة الجودة الشاملة (Total Quality Management – TQM) من أهم النماذج الإدارية التي إنطلقت في السياق الصناعي بكل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية في خمسينيات القرن العشرين، عقب الحرب العالمية الثانية، كإستجابة لحاجة المؤسسات لتحسين الأداء وضبط الجودة بشكل مستدام وقد برز من بين روادها الأوائل كل من ويليام ديمينغ الذي ركّز على التحسين المستمر، **وجوزيف جوران** الذي ربط الجودة برضا المستفيد، **وفيليب كروسبي** الذي تبنّى مبدأ "الجودة بلا أخطاء". ومع نهاية القرن العشرين، إنتقلت هذه المقاربة إلى ميدان التعليم العالي، وأصبحت تُوظف في تقييم فعالية الأداء الأكاديمي والإداري، خاصة مع أعمال **(Harvey & Green 1993)** و **(Altbach & Knight 2007)** اللذين أعادا تأطير الجودة ضمن أبعاد أربعة متكاملة: المدخلات، العمليات، المخرجات، وآليات التغذية الراجعة. في علم الإجتماع التربوي، تكتسب TQM طابعًا مؤسساتيًا وثقافيًا، حيث تُفهم الجودة كمحصلة لعلاقات

السلطة، التوزيع غير المتكافئ للموارد، والبنى التنظيمية التي تؤطر العملية التعليمية. ووفقًا لتحليلات مستلهمة من **بيير بورديو وميشال فوكو**، تُظهر الجودة أنها ليست مفهوما تقنيًا محايدًا، بل تمثل آلية لإنتاج تفاوتات إجتماعية أو إعادة إنتاجها. وفي السياق الراهن للتعليم عن بعد، تبرز TQM كأداة منهجية لتحليل مدى كفاءة التعليم الرقمي، من حيث جاهزية الموارد البشرية، فعالية العمليات البيداغوجية، دقة التقييم، ومدى قدرة خلية الجودة على إجراء تحسينات مستمرة،

من خلال تلك المقاربات التي ذكرت يمكن دمجها معا لإعطاء تفسير وفهم عميق للظاهرة المدروسة من جميع جوانبها والإحاطة التامة بمختلف النتائج المتوصل إليها من خلال قياس فرضيات الدراسة الحالية، أي يمكن ذلك من خلال تبني مقاربة نظرية مدمجة، تجمع بين المقاربة **البنائية** ونظرية **التعلم الذاتي** لفهم كيفية تفاعل الطلبة والأساتذة مع التعليم عن بعد من حيث التحصيل والدافعية والفعالية البيداغوجية، كما تعتمد على مقاربة الجودة الشاملة لتفسير كيفية تأثير هذا النظام على جودة التعليم الجامعي في سياق تنظيمي .

**خلاصة الفصل:**

يتناول هذا الفصل المتضمن المقاربة المنهجية للدراسة ومن خلاله تم التركيز أولا على الإشكالية وأبعادها حيث تناولنا دوافع اختيارها أهميتها الأكاديمية والمجتمعية إلى جانب الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وتحديد إشكاليتها، والفروض التي انطلقت منها كما يقدم تعريفا لأهم المفاهيم الأساسية الموظفة في هذه الدراسة، ويعرض أهم المقاربات النظرية التي تؤطر موضوع الدراسة .

# الفصل الثاني:الدراسات السا بقة

**تمهيد :**

**1 - الدراسات السابقة .**

1-1- الدراسات الأجنبية .

1-2- الدراسات الإقليمية .

1-3- الدراسات الوطنية .

**2- أوجه التشابة و الإختلاف مع الدراسات السابقة .**

**3- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة .**

خلاصة الفصل .

**تمهيد :**

إن الرجوع إلى الدراسات السابقة خطوة أساسية في أي عمل علمي منهجي، فهي لا تكتفي بتأطير الموضوع ضمن سياقه المعرفي العام، بل تُسهم في بلورة الإشكالية، وتوجيه الفرضيات، وتحديد المتغيرات ذات الصلة، إضافة إلى تبيان ما تم إنجازه سابقًا وما بقي قيد الإستكشاف وفي إطار هذه الدراسة، التي تبحث في "نظام التعليم عن بعد وتأثيره على جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر الأستاذ الجامعي، دراسة ميدانية بجامعة الوادي، تم تخصيص هذا الفصل لإستعراض وتحليل عدد من الدراسات الأجنبية، الإقليمية، والوطنية، التي عالجت موضوع التعليم عن بعد وجودة التعليم العالي من زوايا متعددة.

وقد رُتبت هذه الدراسات حسب المجال الجغرافي، ثم وُضعت في مواجهة نقدية تحليلية لتبيان أوجه التشابه والإختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، من حيث المنهج، أدوات البحث، طبيعة العينة، ومخرجات التحليل، وتم التركيز، بصورة خاصة، على الدراسات التي تناولت التعليم عن بعد كمنظومة مؤسسية وليس فقط كأداة تقنية مع إيلاء اهتمام خاص برؤية الأستاذ الجامعي كفاعل مركزي في المنظومة التعليمية ، كما تم تفعيل البعد السوسيولوجي في تحليل مسألة البنية التربوية في ظل التحولات الرقمية الراهنة ، وربطها بمفاهيم الجودة .

**1 - الدراسات السابقة:**

## 1-1- الدراسات الأجنبية:

**1-1-1- دراسة بعنوان"** Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States" هي تقرير سنوي حول التعليم عبر الإنترنت في الولايات المتحدة، وقد أُصدرت في يناير 2013. تتناول الدراسة مدى إنتشار التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية بناءً على ردود من أكثر من 2800 كلية وجامعة، المؤلفون I. Elaine Allen, Ph.D و Jeff Seaman, Ph.D. من الولايات المتحدة الأمريكية.

ركزت الدراسة على **تحليل** الإتجاهات الرئيسية في التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي الأمريكية على مدى عشر سنوات، مستخدمةً منهجًا تحليليًا وصفيًا لتقييم التغيرات في هذا المجال، شملت الدراسة بيانات 4، 527 مؤسسة تعليمية، منها 2، 820 مؤسسة إستجابت للإستبيانات الموحدة، مما يمثل 62.3% من نسبة الإستجابة و83.3% من إجمالي التسجيلات في التعليم العالي. أستُكملت البيانات من مصادر مثل "College Board" و "IPEDS"لضمان شمولية التحليل. أظهرت **النتائج** تحسنًا مستمرًا في النظرة العامة للتعليم الإلكتروني، حيث يعتبره ثلاثة أرباع القادة الأكاديميين مكافئًا أو أفضل من التعليم التقليدي، مع إنخفاض نسبة من يرون أن نتائجه أدنى من 32.4% في عام

2011 إلى 23% في عام 2012. كما أكدت الدراسة على أهمية الإنضباط الذاتي، حيث أفاد 88.8% من القادة أن النجاح في التعليم الإلكتروني يتطلب انضباطًا ذاتيًا أكبر من التعليم التقليدي. إضافةً إلى ذلك، لوحظ أن المؤسسات التي تقدم برامج إلكترونية بشكل أوسع تُظهر توجهات أكثر إيجابية نحو جودة التعليم الإلكتروني. تعكس هذه النتائج أهمية التعليم الإلكتروني في تعزيز فرص التعليم العالي، مع تسليط الضوء على ضرورة تطوير إستراتيجيات فعّالة لتحسين ممارساته وجودته

**1-1-2- دراسة بعنوان** :A model for evaluating e-learning systems quality in higher education in developing countries

**المؤلفون** Elijah OmwengaUniversity of Nairobi, Kenya ،Robert Oboko ،Kennedy Hadullo

**السنة:** 2017

**الناشر:**

International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)

تركز الدراسة التي قدمها Kennedy Hadulloو Robert Obokoو Elijah Omwenga (2017)بعنوان A model for evaluating e-learning systems quality in higher education in developing countries بجامعة University of Nairobi, Kenya

على تطوير نموذج شامل لتقييم جودة نظم التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالدول النامية، حيث اعتمدت على **المنهج الوصفي التحليلي** لجمع وتحليل البيانات من خلال استبيان ميداني إستهدف 200 مشارك يمثلون الطلاب والأساتذة والفنيين، إستعرضت الدراسة الأدبيات والنماذج السابقة لتقييم جودة التعليم الإلكتروني، مثل نموذج P3ونموذج PDPPونموذج جودة التعليم الإلكتروني(EQEM)، وذلك بهدف سد الفجوة البحثية المتعلقة بمدى ملاءمة هذه النماذج للسياقات التعليمية في الدول النامية.

أظهرت الدراسة أن نظم التعليم الإلكتروني في هذه الدول تواجه تحديات كبرى تعيق تطبيقها بفعالية، ومن أبرزها ضعف البنية التحتية التقنية، نقص الموارد المالية، ضعف السياسات الداعمة، ونقص مهارات المستخدمين في التعامل مع أنظمة التعليم الإلكتروني. وأكد الباحثون أهمية وجود نموذج شامل لتقييم جودة نظم التعليم الإلكتروني يأخذ بعين الإعتبار هذه التحديات ويستجيب لإحتياجات المؤسسات التعليمية في الدول النامية.

وقد **خلصت الدراسة** إلى تحديد ستة أبعاد رئيسية لجودة التعليم الإلكتروني، شملت تطوير المقررات الذي يتضمن تصميم المقررات وتنظيمها بما يعزز التفاعل وتحقيق أهداف التعلم، دعم المتعلمين الذي يشمل الدعم الأكاديمي والاجتماعي والإداري لتحسين تجربة الطلاب، التقييم الذي يتناول

تصميم أدوات التقييم ومدى ملاءمتها لأهداف التعلم، العوامل المؤسسية المتعلقة بالبنية التحتية، التمويل، والسياسات، خصائص المستخدمين مثل تدريب الطلاب والأساتذة والفنيين، وأخيرًا الأداء العام الذي يشمل رضا المستخدمين، فعالية التعلم، الكفاءة، والإنجاز الأكاديمي.

إعتمد الباحثون نموذج المعادلات الهيكلية (SEM) لتحليل البيانات التي تم جمعها بإستخدام برنامج AMOS، مما ساعد في التحقق من صحة النموذج المقترح، حيث أثبت التحليل أن الأبعاد الستة المحددة ذات تأثير جوهري على جودة نظم التعليم الإلكتروني. كما أوضحت النتائج أن تدريب المستخدمين وتقديم الدعم الفني والإداري يمثلان عاملين حاسمين لتحسين جودة التعليم الإلكتروني وزيادة قبوله وفعاليته.

تساهم الدراسة في تحسين جودة التعليم الإلكتروني من خلال تقديم نموذج شامل ومرن لتقييم نظم التعليم الإلكتروني، مع التركيز على التحديات الفريدة التي تواجهها الدول النامية ويعد هذا النموذج أداة قيمة لصناع القرار في مؤسسات التعليم العالي، حيث يوفر إطارًا عمليًا يمكن تطبيقه لتحسين السياسات والبنية التحتية والتدريب، بما يعزز تبني نظم التعليم الإلكتروني بشكل مستدام كما تسهم الدراسة في دعم التنمية التعليمية من خلال توسيع نطاق الوصول إلى التعليم العالي وتحسين جودته، مما يدعم تحقيق الأهداف التعليمية والتنموية على المدى البعيد.

**3-1-1- دراسة بعنوان: أثر تطبيق معايير الجودة على كفاءة برامج التعليم عن بعد عادل عبد الغني الصيرفي، جامعة فيرون . كرواتيا**

منشور في مجلة منار الشرق للدراسات الإدارية والتجارية، المجلد 2، العدد 1، لعام.2024

**هدفت الدراسة** إلى التعرف على تأثير معايير الجودة على كفاءة برامج التعليم عن بعد، إستخدمت الدراسة الطريقة **التحليلية الوصفية** لأهميتها لموضوع الدراسة. كما إعتمدت الدراسة على نموذج الإستبيان الإلكتروني كأداة للدراسة، تم إستخدام طريقة أخذ **العينات العشوائية البسيطة** لإختيار أعضاء عينة الدراسة، وقد **توصلت الدراسة** إلى مجموعة من **النتائج** وهي: المستوى المتوسط لمعايير جودة إدارة التعلم الإلكتروني، ومعايير الجودة لطرق العرض، ومعايير الجودة لتطبيق التعلم الإلكتروني، ومعايير الجودة لإستخدام المعلم للتعلم الإلكتروني، والمستوى المتوسط لمعايير الجودة، والمستوى العالي لكفاءة برامج التعليم عن بعد، وهناك تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية لمعايير الجودة على كفاءة برامج التعليم عن بعد، كما أن هناك تأثيرا إيجابيا على كفاءة برامج التعليم عن بعد، وكلما زادت معايير الجودة مستوى 1 ٪ هو كفاءة برامج التعليم عن بعد زادت 0.382% وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على زيادة نشر مفهوم التعلم الإلكتروني في جميع المؤسسات والمؤسسات التعليمية من خلال الدورات والبرامج التدريبية التي يتم إعدادها للعاملين لتحقيق أفضل إستفادة ممكنة من الموارد البشرية المتاحة والعمل على توفير جميع القدرات والإحتياجات التي يمكن من خلالها زيادة تطبيق التعلم الإلكتروني في جميع

المؤسسات التعليمية والضرورية للباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بتأثير تطبيق التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي ومستوى التعليم عملية في المؤسسات التعليمية، مما يساهم في تحديد كيفية تحقيق الإستفادة المثلى من تطبيق التعلم الإلكتروني.

**4-1-1- دراسة حول دور المعلمين في تعزيز رغبة الطلاب في التواصل في الفصول الإفتراضية عبر الإنترنت دكتوراه في التعليم العالي هناء الغامدي معهد ساري للتعليم جامعة ساري جيلدفورد، المملكة المتحدة التاريخ: 2024/04/26**

اعتمدت هذه الدراسة تصميمًا متداخلًا متزامنًا يجمع بين الأساليب الكمية والكيفية، مما يتيح تحليلًا شاملًا للعوامل المؤثرة على الاستعداد للتواصل(WTC) في بيئة التعلم الإفتراضي. تمثّل مجتمع الدراسة في 70 طالبًا من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، ضمت كل مجموعة35 طالبًا .ولتحقيق دقة أكبر في تحليل البيانات، تم استخدام ثلاثة أساليب لجمع المعلومات:

1. **التقييم الذاتي لإستعداد الطلاب للتواصل** أثناء الفصول الدراسية المتزامنة.
2. **الملاحظات الصفية** لتحديد الأنماط السلوكية داخل الفصول الإفتراضية.
3. **المقابلات شبه المنظمة** التي أجريت مع عينة مختارة من الطلاب بعد جلسات الملاحظة، بهدف تعميق الفهم حول المتغيرات النفسية والإجتماعية المؤثرة على مستويات التواصل.

وقد تم تكرار هذه الإجراءات البحثية عبر **أربع مراحل زمنية** لضمان تتبع التغيرات الطارئة على إستعداد الطلاب للتواصل خلال فترة الدراسة، من بين العينة الإجمالية، استكمل 17**طالبًا** استمارات التقييم الذاتي، بينما خضع 8**طلاب** لمقابلات معمقة.

**النتائج الأساسية**

كشفت الدراسة عن وجود تأثير مباشر لسلوك المعلم على مستويات استعداد الطلاب للتواصل، حيث تم تحديد **ثلاثة محاوررئيسية** تؤثر على ديناميكيات التفاعل داخل الفصول الإفتراضية:

1. **البُعد العاطفي لسلوك المعلم** :يشمل قدرة المعلم على خلق بيئة صفية داعمة، وتعزيز الشعور بالأمان النفسي، مما ينعكس إيجابيًا على إستعداد الطلاب للمشاركة الفعالة.
2. **الإستراتيجيات التربوية** :تتعلق بأساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلم ومدى توافقها مع إحتياجات الطلاب في بيئات التعلم الرقمي، مثل تقديم محتوى ملائم وتشجيع التفاعل البناء.

3. **إدارة التواصل داخل الصف** :تتضمن مدى تحكم المعلم في توزيع فرص الحديث، وآليات توجيه الحوار، وتوفير بيئة متوازنة تشجع على مشاركة جميع الطلاب دون إقصاء أو هيمنة طرف معين على النقاش.

**4. الإستراتيجيات الفاعلة لتعزيز الإستعداد للتواصل:**

تم تحديد **خمس إستراتيجيات تدريسية** أثبتت فعاليتها في رفع مستويات إستعداد الطلاب للتواصل داخل بيئة التعلم المتزامن، وهي:

1. **الإنفتاح اللفظي للمعلم** :(Verbal Immediacy) يتمثل في إستخدام لغة تواصل ودودة، تشجيعية، وغير رسمية، مما يسهم في كسر الحواجز النفسية بين الطلاب والمعلم.

2. **تبسيط المدخلات اللغوية** :(Modified Input) عبر إعادة صياغة المعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى الطلاب، مما يسهل استيعاب المفاهيم ويعزز الثقة بالمشاركة.

3. **إستخدام اللغة الحقيقية والواقعية** :(Authenticity) من خلال دمج مواقف تواصلية حقيقية تحاكي الواقع، مما يعزز الشعور بجدوى التعلم ويدفع الطلاب للمشاركة بفعالية.

4. **إعطاء فترات انتظار كافية أثناء التفاعل** :(Wait-Time) تمكين الطلاب من أخذ الوقت الكافي للتفكير قبل الرد، مما يقلل من القلق الناتج عن الإستجابة الفورية.

5. **إتاحة فرص للاستراحات خلال الدروس** :(Opportunities for Breaks) توفير لحظات فاصلة أثناء الحصص الإفتراضية يساعد في تجديد التركيز الذهني وتقليل الإرهاق الرقمي، مما يحسّن جودة التفاعل.

قدّمت الدراسة **إسهامات نظرية ومنهجية** لمجال علم اجتماع التربية من خلال استكشاف العوامل التي تؤثر على ديناميكيات التواصل في بيئات التعلم الإفتراضي، خاصة من حيث **دور المعلم كوسيط إجتماعي** يؤثر على إدراك الطلاب لدورهم التواصلي داخل الفصل الدراسي.

وبناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

- تبني **إستراتيجيات تربوية تعتمد على تحفيز التواصل التفاعلي** بدلًا من التلقين التقليدي، خاصة في البيئات الرقمية التي تفرض تحديات جديدة على أنماط التفاعل.
- توفير **برامج تدريبية للمعلمين** لتعزيز وعيهم بأهمية البعد العاطفي في تدريس اللغات، وتطوير مهاراتهم في إدارة التفاعل الصفي بطريقة تعزز الإستعداد للتواصل.
- إجراء **دراسات مقارنة بين بيئات التعلم الإفتراضية والتعليم التقليدي** لتحديد العوامل المشتركة والفروقات الجوهرية في استعداد الطلاب للتواصل.

- تطوير **أدوات قياس أكثر دقة** لرصد التغيرات في الإستعداد للتواصل بمرور الوقت، مع مراعاة التأثيرات النفسية والإجتماعية المصاحبة لبيئات التعلم عن بعد.

**2-1- الدراسات الإقليمية :**

**1-2-1- دراسة بعنوان: أثر التعلم الإلكتروني على جودة التعليم العالي بالجامعات الخاصة والحكومية( فارس لطفي، 2014)، رسالة ماجستير، جامعة الأردن، تحت إشراف الدكتور رياض فرحان شلبي .**

**هدفت الدراسة** الحالية إلى إستكشاف تأثير التعلم الإلكتروني على جودة التعليم العالي في الجامعات الخاصة والحكومية في فلسطين. تم إستخدام **العينة العشوائية الطبقية** المتناسبة من 384 طالبًا وطالبة من مختلف الجامعات، وتم تحليل إجاباتهم باستخدام أدوات إحصائية متقدمة، أظهرت **النتائج** وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في عدة جوانب، بما في ذلك إستخدام الحاسوب في التدريس، وإستفادة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من البرمجيات الحاسوبية، وإستخدام الإنترنت في التدريس، بالإضافة إلى تنويع أدوات التدريس والتعلم، كما تبين أن للتعلم الإلكتروني، بكافة أبعاده، تأثيرًا إيجابيًا على جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، ومع ذلك، لم تشر النتائج إلى تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الوسيطة مثل نوع الجامعة أو الجنس على تصورات الطلاب حول تأثير التعلم الإلكتروني.

في إطار علم الإجتماع التربوي، تعكس هذه الدراسة تطورًا في بنية النظام التعليمي الفلسطيني نحو مزيد من الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة، إذ أن استخدام الحاسوب والإنترنت والبرمجيات الحاسوبية يشير إلى تحول في الأطر التعليمية التي كانت تعتمد على التعليم التقليدي المباشر، كما تعكس النتائج تأثير هذه التحولات على التفاعل بين المعلمين والطلاب، حيث يتم تعزيز التواصل والتفاعل المعرفي عبر الوسائل الرقمية التي قد تؤدي إلى تغيير في بنية العلاقات الإجتماعية داخل المؤسسة التعليمية. هذا التحول يتماشى مع مفهوم "المجتمع التكنولوجي" الذي يتضمن تأثيرات أوسع على البنية الإجتماعية للتعليم، بما في ذلك كيفية توزيع المعرفة والموارد التعليمية بين الأفراد والمجموعات.

إضافة إلى ذلك، تكشف الدراسة عن حاجة الجامعات الفلسطينية لتحسين وتطوير البنية التحتية التكنولوجية لتسهيل إنتقالها إلى بيئات تعلم مرنة وداعمة، وتشير التوصيات إلى ضرورة تعزيز مهارات الإتصال النقاشي بين الطلاب عبر الإنترنت، وتطوير المقررات التعليمية بإستخدام التعلم الإلكتروني، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة، وهو ما يعكس أهمية الوصول المتكافئ إلى التكنولوجيا باعتبارها عاملًا إجتماعيًا حاسمًا في تحسين الجودة التعليمية.

**2-2-1- دراسة أحلام عبد اللطيف أحمد الملا الموسومة بـ: تقويم تجربة التعليم عن بعد في الجامعة الماليزية وكلية التربية للبنات وفق معايير الجودة المأخوذة من وكالة التحقق من الجودة للتعليم العالي بريطانيا**، المنشورة في المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المجلد 39 سنة 2016، حيث ركزت هذه الدراسة على تطبيق تجربتين للتعليم عن بعد إحداهما في ماليزيا والأخرى في السعودية من خلال كليات التربية للبنات، وإستخدمت **المنهج الكيفي** بالاعتماد على أسلوب تحليل الوثائق في التجربة الماليزية **والمنهج الوصفي** في الدراسة المتعلقة بدولة السعودية.

في الأخير أثبتت الدراسة أن أهم عوامل الجودة في التعليم عن بعد، الإعداد الجيد للبنية التحتية، وتوافر الخبرة المادية والبشرية الإدارية والفنية وتوافر مراكز الجودة والمراجعة وتعدد الوسائط التقنية وجودتها.

**3-2-1- دراسة سوسن سعد الدين بدرخان، حفيظة محمد محمود وآخرون موسومة بـ: درجة تأثير استخدام التقنيات التعليمية الحديثة على جودة التعليم وتطويره في جامعة عمان الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية**، المنشورة في مجلة البلقاء للبحوث والدراسات المجلد 33 العدد3 لسنة 2020، حيث **هدفت الدراسة** إلى معرفة درجة تأثير إستخدام التقنيات التعليمية الحديثة على جودة التعليم وتطويره في جامعة عمان الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال دراسة ميدانية إتبعت **المنهج الوصفي** وإستعملت فيها الإستمارة التي ضمت 20 فقرة وزعت على 198 عضوا في الأكاديمية وقد **خلصت الدراسة** إلى أن أهم التقنيات المستخدمة في التعليم الجامعي هي شبكة الأنترنت في المرتبة الأولى يليها مواقع التواصل الإجتماعي وكانت درجة تأثير إستخدام هذه الأدوات مرتفعة على جودة التعليم الجامعي على المستويات التالية(الطلبة المقررات الدراسية –المدرسين – إدارة الكلية- الجامعة ) كما أظهرت هذه الدراسة أن المجالات المذكورة سابقا لها إرتباط ببعضها البعض إيجابيا.

**4.2.1. دراسة بعنوان: التعليم الإلكتروني وأثره على جودة التعليم العالي في العراق: دراسة مسحية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي بغداد والمستنصرية على أحمد أمين الطباطبائى مجلة الأدب المجلد1 العدد142 سنة2022م**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الإلكتروني بشكل عام، وخاصة في الجامعات العراقية، وتأثيره على جودة التعليم العالي. تركّز الدراسة على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم الدعامة الأساسية للعملية التعليمية والقادرين على الحفاظ على مصداقيتها، تم إعداد إستبيان لهم وتوزيعه عشوائيًا على **العينة** المختارة، بالإضافة إلى تسجيل الملاحظات حوله، إقتصرت الدراسة على عينة مكونة من (313) أستاذًا من الجامعات العراقية في محافظة بغداد (جامعة بغداد وجامعة المستنصرية).

إعتمد الباحث على منهج الإستبيان **كأداة بحثية** ضمن إطار **التحليل الوصفي**، حيث تكون **مجتمع البحث** من أساتذة الجامعات في حدود المنطقة الجغرافية لمحافظة بغداد، وقد تم إختيار جامعتي بغداد والمستنصرية لتمثيل العينة في الدراسة الحالية، كما تناول البحث آراء الأساتذة حول التعليم الإلكتروني بشكل عام، والإيجابيات والسلبيات المرتبطة به، بالإضافة إلى العوائق التي تواجه التعليم الإلكتروني.

تم تحليل فقرات الإستبيان إحصائيًا، وإستغرقت إجراءات الإستبيان حوالي شهرين، حيث قام الباحث بتحليل النتائج بإستخدام اختبار "ت" للتحقق من فرضية البحث وإحتساب دلالة الفروق بين المتوسطات لتحديد فعالية التعليم الإلكتروني وأثره على جودة التعليم العالي في الجامعات العراقية، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، حيث تبين أن دور التعليم الإلكتروني يعد من الأسباب المؤثرة في انخفاض جودة التعليم في الجامعات العراقية، وذلك من خلال مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الإفتراضي، حيث تبين أن دور التعليم الإلكتروني ينعكس سلبًا على واقع جودة التعليم العالي، إذ لا يتطلب أحيانًا التفاعل والتفكير الذي يمكن أن يكون أحادي الجانب.

وفي ضوء **نتائج البحث**، إستنتج الباحث أن التعليم الإلكتروني في العراق بحاجة ماسة إلى تحسين عناصره وجهوده من أجل الإسهام في تحسين واقع التعليم العالي في الجامعات العراقية، نظرًا للبنية التحتية الضعيفة التي تمنع التخلي عن أساليب التعليم التقليدية.

**1-2-5- دراسة بعنوان: "أثر استخدام نظم التعليم الإلكتروني على تحسين جودة التعليم في الجامعات السعودية"(الهادي بن محمد نايف السبيعي، 2024)، نشرت في مجلة العربية للنشر العلمي العدد 73، بتاريخ 20 نوفمبر 2024، مركز البحث والتطوير، الموارد البشرية، رماح، مقرة، الأردن .**

هدفت الدراسة إلى إستكشاف تأثير إستخدام نظم التعليم الإلكتروني على تحسين جودة التعليم في الجامعات السعودية من منظور أعضاء هيئة التدريس. لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعتماد **المنهج الوصفي التحليلي**، وإستخدام **أدوات دراسية** شملت نظم التعليم الإلكتروني ومعايير تحسين جودة التعليم، وتم تطبيقها على عينة مكونة من 130 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إستخدام نظم التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان مرتفعًا، كما أظهرت **النتائج** أيضًا أن مستوى تطبيق معايير تحسين جودة التعليم كان مرتفعًا، حيث إحتل معيار أداء عضو هيئة التدريس المرتبة الأولى، يليه معيار المقرر الدراسي، ثم معيار إدارة الجامعة، في حين جاء معيار أداء الطلاب في المرتبة الأخيرة.

كذلك، بينت الدراسة وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لإستخدام نظم التعليم الإلكتروني في تحسين جودة التعليم، بما يشمل تأثيره على أداء الطلاب، المقررات الدراسية، أداء أعضاء هيئة التدريس، وإدارة الجامعة، ومن جهة أخرى، لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس وفقًا للمتغيرات مثل الجنس، الدرجة الأكاديمية، وسنوات الخبرة وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة استثمار الجامعات السعودية في تعزيز وتطوير البنية التحتية التكنولوجية لضمان توفير نظم التعليم الإلكتروني بشكل فعال يلبي إحتياجات جميع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

**1-3- الدراسات الوطنية:**

**1-3-1- دراسة بعنوان: أثر إستخدام التعليم الإلكتروني كأداة لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر دراسة حالة جامعة الجزائر المسيلة . د شريف مراد . مجلة معارف قسم العلوم الاقتصادية . السنة الثالث . العدد 24 جوان 2018 .**

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أثر إستخدام التعليم الإلكتروني كأداة لتحسين جودة التعليم العالي في جامعة الجزائر – المسيلة، من خلال تقييم مدى تكامله مع معايير الجودة الأكاديمية ومدى رضا أعضاء هيئة التدريس والطلاب عنه، إلى جانب إستكشاف التحديات التي تواجه تطبيقه وإقتراح إستراتيجيات لتعزيزه، وقد إعتمدت الدراسة على **المنهج الوصفي التحليلي**، الذي يتيح تقديم صورة شاملة حول العلاقة بين التعليم الإلكتروني وجودة التعليم، حيث تم إستخدام **عدة أدوات بحثية** لجمع البيانات، شملت الإستبيانات الموجهة إلى أعضاء هيئة التدريس والطلاب لقياس آرائهم حول فعالية التعليم الإلكتروني، والمقابلات شبه المنظمة مع مسؤولي الجودة الأكاديمية والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم للحصول على رؤى معمقة، إضافة إلى تحليل الوثائق والتقارير الرسمية الصادرة عن الجامعة المتعلقة بإستخدام منصات التعليم الإلكتروني ومدى توافقها مع معايير الجودة الأكاديمية، تم تطبيق **إجراءات البحث** وفق مراحل منظمة شملت تصميم الأدوات البحثية، اختيار **العينة العشوائية الطبقية** لضمان تمثيل مجتمع الدراسة جميع فئات الأساتذة العاملين بجامعة المسيلة حيث تم توزيع على عينة الدراسة (56)استمارة موزعة على الأساتذة الجامعيين من مختلف كليات جامعة المسيلة، توزيع الإستبيانات إلكترونيًا وإجراء المقابلات، ثم تحليل البيانات بإستخدام الإحصاء الوصفي للبيانات الكمية وتحليل المضمون للبيانات النوعية، وإستخلاص النتائج والتوصيات التي تدعم تطوير إستراتيجيات تعليمية فعالة. وقد أكدت النتائج أن التعليم الإلكتروني ساهم في تحسين تجربة التعلم وتعزيز جودة التعليم العالي، رغم وجود تحديات تقنية وإدارية تستوجب معالجتها من خلال تعزيز البنية التحتية الرقمية، تدريب أعضاء هيئة التدريس، تطوير إستراتيجيات التدريس، إعادة تصميم المناهج لتناسب التعلم

الرقمي، وإنشاء مركز دعم إلكتروني، إلى جانب تطوير أساليب تقييم مرنة وإجراء دراسات مستقبلية حول تأثير التعليم الإلكتروني على التحصيل الأكاديمي والمهارات العملية.

**1-3-2- الدراسة بعنوان: دور التعليم عن بعد في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر آليات و أبعاد، بضياف عبد المالك2018 . جامعة قالمة . المجلة الدولية لضمان الجودة . المجلد أول . العدد الثانى 2018 .**

**تهدف هذه الدراسة** إلى تحليل دور التعليم عن بعد في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، من خلال إستكشاف آلياته وأبعاده وتأثيره على تحقيق معايير الجودة الأكاديمية، حيث اعتمدت على **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يتيح تحليلًا متكاملًا لواقع التعليم الرقمي والتحديات المرتبطة به، وقد أظهرت **النتائج** أن التعليم عن بعد يعزز مرونة العملية التعليمية ويوفر فرص وصول أوسع للمحتوى الأكاديمي، كما يساهم في تنويع أساليب التدريس والتقييم، مما ينعكس إيجابيًا على جودة التعليم، إلا أن الدراسة رصدت تحديات متعددة، مثل ضعف البنية التحتية الرقمية، وقلة التدريب التقني للأساتذة، وعدم وضوح السياسات التنظيمية الداعمة لهذا النمط من التعليم، وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تحسين البنية التحتية الرقمية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس، وتعزيز التفاعل داخل الفصول الإفتراضية، وتحديث المناهج التعليمية لتناسب بيئة التعلم الرقمي، وإنشاء مراكز دعم للتعليم الإلكتروني، وتطوير إستراتيجيات تقييم مرنة، وإجراء دراسات مستقبلية حول أثر التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي والمهارات العملية .وتخلص الدراسة إلى أن التعليم عن بعد يمثل أداة إستراتيجية لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر، لكنه يتطلب إصلاحات هيكلية، وتطوير السياسات التعليمية، وتعزيز الإمكانيات التكنولوجية لضمان نجاحه وتحقيق الإستدامة في تطبيقه.

**1-3-3- دراسة بعنوان: أثر التعليم الإلكتروني على أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، رزيقة بلطرش** 2020.2021.،أطروحة دكتوراه تحت إشراف الأستاذ لمين علول، جامعة يحي فارس المدية، قسم علوم التسيير تخصص إدارة أعمال .

إعتمدت هذه الدراسة على **المنهج الوصفي التحليلي** لتحليل أثر التعليم الإلكتروني على أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، مع التركيز على جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كدراسة حالة، حيث يساعد هذا المنهج في تقديم تحليل شامل للعوامل المؤثرة، وإستكشاف التحديات والفرص المرتبطة بتطبيق التعليم الإلكتروني، شمل **مجتمع الدراسة** جميع الفاعلين في قطاع التعليم العالي بالجامعة، بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني، والطلاب كمستفيدين رئيسيين، والإداريين ومسؤولي الجودة لمتابعة تكامل التعليم الرقمي مع السياسات الأكاديمية، والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم المسؤولين عن تطوير ودعم المنصات الإلكترونية، تم إختيار **عينة عشوائية طبقية**

لضمان تمثيل شامل لجميع الفئات المستهدفة، حيث شملت 50-70 أستاذًا من مختلف التخصصات و 150-200 طالب من مستويات دراسية مختلفة، و 10-15 مسؤولًا إداريًا وخبير جودة، و10-15مختصًا في تكنولوجيا التعليم.

تهدف الدراسة إلى تحليل تأثير التعليم الإلكتروني على أداء مؤسسات التعليم العالي، وتقييم مدى تكامله مع معايير الجودة الأكاديمية، وإستكشاف رضا المستخدمين عنه، وتحديد التحديات التي تواجهه، وإقتراح إستراتيجيات لتطويره، أظهرت النتائج أن التعليم الإلكتروني ساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري، وعزز مرونة العملية التعليمية، وسهل إدارة الموارد الدراسية، لكنه لا يزال يواجه مشكلات في التفاعل والتكامل مع التعليم التقليدي .كما أظهرت الدراسة أن التعليم المدمج أكثر فعالية من الإعتماد الحصري على التعليم الإلكتروني.

**أوصت الدراسة** بضرورة تحسين البنية التحتية الرقمية، وتوفير تدريب للأساتذة، وتعزيز التفاعل داخل الفصول الإفتراضية، وإدراج التعليم الإلكتروني كمقياس إلزامي في المناهج، وإنشاء مديرية خاصة بالرقمنة داخل الجامعات لمتابعة عملية الإدماج الرقمي، مما يسهم في تحقيق جودة تعليمية مستدامة.

**1-3-4- دراسة بعنوان: أثر التعليم الإلكتروني على جودة التعليم العالي: دراسة حالة المركز الجامعي مرسلي عبد الله، تيبازة**، قدور علي، دفاتر البحوث العلمية، المجلد 9، العدد 1، السنة 2021 الصفحة 768-748 تاريخ النشر: 08/06/2021 .

إعتمدت هذه الدراسة على **المنهج الوصفي التحليلي**، الذي يهدف إلى تحليل تأثير التعليم الإلكتروني على جودة التعليم العالي في المركز الجامعي مرسلي عبد الله بتيبازة، من خلال إستكشاف مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تحسين العملية التعليمية، ورصد التحديات التي تواجهه، واقتراح حلول لتحسين أدائه، يتكون **مجتمع الدراسة** من جميع الفاعلين في قطاع التعليم العالي بالمركز الجامعي، بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني، والطلاب بإعتبارهم المستفيدين الأساسيين، والإداريين ومسؤولي الجودة لمتابعة تكامل التعليم الإلكتروني مع السياسات الأكاديمية، والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم المسؤولين عن تطوير ودعم المنصات الرقمية، تم إختيار **عينة عشوائية طبقية** لضمان تمثيل شامل تم توزيع الإستبيان الإلكتروني عبر برنامج GOOGLE على الطلبة عبر مجموعات الفيسبوك وعبر الإيمايل الخاص بهم، وقد تم تلقي 48 جواباً كانت هي عينة الدراسة الخاصة بي، هدفت الدراسة إلى تحليل أثر التعليم الإلكتروني على جودة التعليم العالي، وتقييم مدى تكيف الطلبة والأساتذة والإدارة مع نظام التعليم عن بعد، وإستكشاف مستوى رضا المستخدمين عنه، واقتراح إستراتيجيات لتطويره، أظهرت **النتائج** أن التعليم الإلكتروني ساهم في ضمان استمرارية التعلم، لكنه يواجه تحديات تتعلق بضعف البنية التحتية الرقمية، وصعوبة التفاعل والتواصل، ونقص الكفاءة في إستخدام

المنصات الإلكترونية، والتفاوت في فعالية التعليم الإلكتروني بين التخصصات،أوصت الدراسة بضرورة تحسين البنية التحتية الرقمية، وتوفير برامج تدريبية للأساتذة والطلبة، وتعزيز التفاعل في الفصول الإفتراضية، وتصميم مناهج متوافقة مع التعليم الرقمي، وإنشاء مركز دعم تقني داخل الجامعة، وتطوير نظام تقييم مرن وعادل، خلصت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يمثل أداة ضرورية لضمان إستمرارية التعليم العالي، لكنه يحتاج إلى إصلاحات هيكلية وتطوير سياسات تعليمية متكاملة لضمان نجاحه وإستدامته في الجامعات الجزائرية.

**1-3-5-** دراسة بعنوان: **جودة التعليم العالي وعالقتها بالتعليم عن بعد لدى طلبة جامعة باجي مختار –عنابة-** بشرى درغيش/لرقم عز الدين، مجلة الرواق للدراسات الإجتماعية والإنسانية تاريخ النشر: 25/12/2021 .

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين جودة التعليم ونظام التعليم عن بعد لدى طلبة جامعة باجي مختار بعنابة، حيث تم اعتماد **المنهج الوصفي** وإستخدام إستبيان لجمع البيانات من عينة مكونة من 80 طالبًا وطالبة .كشفت **النتائج** عن علاقة إرتباطية بين جودة التعليم والتعليم عن بعد، حيث تبين أن مستوى جودة التعليم كان متوسطًا، في حين كان مستوى تطبيق التعليم عن بعد منخفضًا لدى الطلبة، كما أظهرت الدراسة وجود إرتباط بين جودة أعضاء هيئة التدريس، وجودة الطلبة، وجودة الإدارة التعليمية، وجودة تقييم العملية التعليمية والتعليم عن بعد، الإضافة إلى ذلك، لم تسجل الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في جودة التعليم تعزى إلى متغيرات الجنس، أو المستوى التعليمي، أو التخصص لدى طلبة الجامعة.

**1-3-6-** دراسة بعنوان: **دور تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر معدن نصيرة لسنة الجامعية**: 2021-2022 أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم شعبة: علوم التسيير، **تحت إشراف الأستاذ عدمان مريزق، جامعة محمد بوقرة بومرداس .**

**هدفت الدراسة** إلى الكشف عن دور تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، مع التركيز على جامعة مولود معمري بتيزي وزو كحالة دراسية تم الإعتماد على **منهج وصفي** لشرح المفاهيم والمتغيرات المرتبطة بتكنولوجيا التعليم الإلكتروني وضمان الجودة، **ومنهج تحليلي** لدراسة تأثير هذه العناصر في تحسين جودة المخرجات التعليمية، ومنهج تاريخي لتتبع التطورات في هذا المجال، تمثل **مجتمع الدراسة** في 2137 أستاذًا دائمًا بالجامعة، حيث تم توزيع 400 إستبيان (ورقي وإلكتروني) وتم تحليل 350 إستبيانًا صالحًا، أظهرت **النتائج** وجود علاقة إيجابية بين إستخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وضمان الجودة، وعلاقة سلبية بين معوقات التطبيق وجودة التعليم، دون وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين آراء الأساتذة وفقًا للمتغيرات الشخصية. تؤكد النتائج على ضرورة توفير الظروف المناسبة وتقليل المعوقات لنجاح تطبيق هذه التكنولوجيا في الجامعات الجزائرية .

**2- أوجه التشابة و الإختلاف مع الدراسات السابقة :**

**2-1- أوجه التشابة مع الدراسات السابقة:**

بعد تحليل مضمون الدراسات السابقة، تبيّن أن هناك عددًا من الدراسات تتقاطع مع الدراسة الحالية في عدة مستويات منهجية وعلمية، مما يُعزز من مصداقيتها ويضعها ضمن امتداد علمي قائم، **أول أوجه التشابه** تجلّى في المنهج المعتمد، حيث لجأت معظم الدراسات، كما هو الحال في دراسة **الصيرفي** (2024)، و**حدولو** وآخرون (2017)، ودراسة **الطباطبائي** (2022)، إلى **المنهج الوصفي** التحليلي، لما له من قدرة على تقديم صورة مركبة ومتكاملة عن الظاهرة المدروسة من خلال الجمع بين التحليل الكمي والنوعي، وهو نفس المنهج الذي اتبعته هذه الدراسة لتحليل تجربة التعليم عن بعد من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين.

أما فيما يخص مجتمع الدراسة، فإن التركيز المشترك كان على أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، باعتبارهم الفاعل الأساسي في العملية التعليمية وأحد أكثر الأطراف اطلاعًا على جودة مخرجات التعليم عن بعد فقد إعتمدت دراسات مثل دراسة **سبيعي** (2024) في السعودية، **وبلطرش** (2021) في الجزائر، ودراسة **بدرخان** وآخرون (2020) في الأردن على مجتمع مشابه للدراسة الحالية، وهو ما يعزز من قابلية المقارنة في النتائج.

وبخصوص **العينة والأدوات**، فقد إستخدمت غالبية الدراسات أدوات مشابهة كالإستبيان والمقابلات شبه الموجهة، مع عينة تمثيلية لأعضاء هيئة التدريس، وهو ما تم إتباعه كذلك في هذه الدراسة التي جمعت بين الإستبيان المغلق والمقابلة المفتوحة من أجل التحقق من الفرضيات المطروحة وإستجلاء الأبعاد السوسيولوجية الخفية في الممارسة التربوية الرقمية، وتكمن قوة التشابه هنا في توظيف أدوات متعددة لجمع البيانات تضمن المعالجة الشاملة للظاهرة، مع الاعتماد على **عينة عشوائية طبقية** كما في دراسة **Hadullo** وآخرين (2017)

أما على مستوى النتائج، فقد تقاطعت عدة دراسات مع مخرجات هذه الدراسة الحالية في التأكيد على أن التعليم عن بعد يواجه تحديات هيكلية ومهنية تؤثر على فعاليته وجودته على سبيل المثال، خلصت دراسة **رزيقة بلطرش** (2020–2021) إلى أن التعليم الإلكتروني ساعد في ضمان إستمرارية التعليم، لكنه واجه صعوبات على مستوى التفاعل والتقييم، وهي ذات النتيجة التي توصّلت إليها هذه الدراسة من خلال الفرضيتين الثانية والثالثة. كذلك، أظهرت دراسة **عبد الغني الصيرفي** (2024) وجود

تأثير إيجابي مشروط لمعايير الجودة على كفاءة التعليم عن بعد، وهو ما يتطابق مع مضمون الفرضية الرابعة في هذه الدراسة حول محدودية نجاعة آليات خلية الجودة في جامعة الوادي.

وعليه، فإن تلاقي المنهج والأدوات والمجتمع البحثي والنتائج مع هذه الدراسات يؤكد أن هذه الدراسة الحالية لا تخرج عن النسق العلمي العام الذي يؤطر البحوث في هذا المجال، بل تضيف إليه خصوصية محلية وسوسيولوجية مستندة إلى الواقع الجزائري في سياقه الجامعي ما بعد كوفيد-19.

**2-2- أوجه الإختلاف مع الدراسات السابقة:**

رغم وجود تقاطعات عامة بين موضوع الدراسة الحالية وعدد من الدراسات السابقة، إلا أن التحليل المقارن يُبرز كذلك مجموعة من الدراسات التي تختلف عن هذه الدراسة من حيث المنهج أو مجتمع الدراسة أو أدوات التحليل أو النتائج، مما يبرر تفرد الدراسة الحالية وتميّزها من الناحية المنهجية والسوسيولوجية.

أول هذه الدراسات التي تُعد غير متطابقة منهجيًا هي دراسة **هناء الغامدي** (2024)، التي إعتمدت **المنهج** المختلط (الكمّي والنوعي) مع تركيز خاص على الإستعداد للتواصل (WTC) في تعلم اللغة الإنجليزية في السياقات الإفتراضية، وركّزت على طلاب تعليم اللغة الأجنبية وليس أعضاء هيئة التدريس، وهو إختلاف جوهري في مجتمع الدراسة والعينة، كما أن أدوات جمع البيانات تمثّلت أساسًا في التقييم الذاتي، الملاحظة الصفية، والمقابلات النصف موجهة، وهي تختلف عن أدوات الدراسة الحالية التي جمعت بين الإستبيان المنظم والمقابلة الموجهة للأساتذة. كذلك، ركزت نتائج الغامدي على الأثر العاطفي والتربوي لسلوك المعلم لا على تقييم بنية التعليم عن بعد كمنظومة مؤسسية متكاملة، مما يجعل مضمونها بعيدًا عن محاور الدراسة الحالية التي تدمج بين الرؤية السوسيولوجية والجودة المؤسسية.

كذلك تختلف دراسة **لطفي** (2014) في فلسطين عن الدراسة الحالية، حيث استهدفت عينة من الطلبة فقط ولم تشمل فاعلين تربويين مثل الأساتذة أو الإداريين، كما أن تركيزها إنصبّ على مدى إستفادة الطلبة من أدوات التعليم الإلكتروني وليس تقييم جودة التعليم الجامعي كنظام شامل، إضافة إلى ذلك، لم تُدمج الدراسة المقابلة كأداة نوعية تحليلية، بل اقتصرت على الإستبيان الإحصائي الكمي، وهو ما يضعف المقاربة النوعية المقارنة التي تتبناها هذه الدراسة الحالية.

كما أن دراسة **أحلام الملا** (2016)، رغم أهميتها في مقارنة التجربتين السعودية والماليزية، فإنها إعتمدت على تحليل الوثائق وتقارير رسمية دون إشراك مباشر للفاعلين الميدانيين، مما يجعلها مختلفة من حيث المنهج، الأدوات، والعينة، إذ غاب عنها الإستقصاء المباشر لرأي الأساتذة الجامعيين كفاعلين تربويين داخل المؤسسة التعليمية.

وأخيرًا، تختلف دراسة **الطباطبائي** (2022) في نتائجها التي ربطت التعليم الإلكتروني بإنخفاض جودة التعليم في الجامعات العراقية، متأثرة ببنية تحتية ضعيفة وغياب التفاعل المعرفي، في حين توصلت هذه الدراسة الحالية إلى أن جودة التعليم عن بعد مرهونة بالجاهزية المؤسسية ومدى فاعلية آليات التقييم، لا بمفهوم التكنولوجيا في حد ذاتها، مما يعكس إختلافًا في سياق التفسير ونتائج التحليل.

بالتالي، يتبيّن أن هذه الدراسات، على الرغم من قربها لموضوعنا من عنوان الدراسة، تختلف من حيث المدخل المنهجي، طبيعة العينة، تركيبة المجتمع المدروس، الأدوات المستعملة، ونوع النتائج، مما يعزز من إستقلالية هذه الدراسة الحالية، ويُبرز قيمتها في تقديم تحليل سوسيولوجي مركب لتجربة التعليم عن بعد في السياق الجامعي الجزائري، خصوصًا من زاوية الأستاذ الجامعي وفاعليته داخل منظومة ضمان الجودة.

**3- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :**

تمتاز الدراسة الحالية عن مجمل الدراسات السابقة سواء الأجنبية، الإقليمية أو الوطنية، بعدد من الخصائص المنهجية والمضمونية التي تمنحها فرادة علمية واضحة ومشروعية بحثية قوية، تجعل منها إضافة نوعية في حقل سوسيولوجيا التربية الرقمية.

أولًا، على مستوى زاوية المعالجة، تنفرد هذه الدراسة بأنها لم تتناول التعليم عن بعد كأداة تقنية أو وسيلة بيداغوجية فحسب، كما فعلت العديد من الدراسات السابقة (مثل **Hadullo** :وآخرون، 2017 أو **الطباطبائي**، 2022)، بل تتناوله كنسق إجتماعي تعليمي مؤسسي، يُعاد إنتاجه داخل الجامعة من خلال التفاعلات الرمزية والتنظيمية، إنطلاقًا من منظور سوسيولوجي مركّب، يجمع بين النظريات البنائية، التعلم الذاتي، ومقاربة الجودة الشاملة، وهذا ما غاب تمامًا عن غالبية الدراسات التي إكتفت إما بالتحليل التقني أو بالتقييم الإحصائي للعوامل الكمية.

ثانيًا، من حيث مجتمع الدراسة والعينة، فقد ركزت معظم الدراسات على الطلبة كمصدر أساسي للبيانات، أو على عينة مختلطة، بينما تتميز هذه الدراسة بإعتمادها على رأي الأستاذ الجامعي حصريًا كفاعل مركزي في العملية التعليمية، مما منحها تركيزًا دقيقًا وأعمق على البعد الوظيفي والتفاعلي للأستاذ داخل بنية التعليم عن بعد، وهي زاوية لم تُعالج بتفصيل كافٍ في الدراسات السابقة.

ثالثًا، تتميز هذه الدراسة بتوظيفها المتوازن لمنهجية مزدوجة، جمعت بين الاستبيان المغلق والمقابلة شبه الموجهة، ما أتاح لها الغوص في المعطيات الكمية والنوعية على حد سواء، دون الإنزلاق نحو الإقتصار على البُعد الإحصائي كما في دراسات مثل **لطفي** (2014)، أو الإقتصار على تحليل الوثائق كما في دراسة **الملا** (2016) لقد أتاحت هذه الأدوات رصد التجربة الميدانية الحقيقية للأساتذة وخلية الجودة على السواء، في سياق جامعي محلي (جامعة الوادي)، مما أضفى واقعية تطبيقية على النتائج.

رابعًا، على مستوى مستوى التحليل ونتائج الدراسة، فقد امتازت الدراسة بربط نتائج الفرضيات بالأبعاد السوسيولوجية الكبرى، أهمها :

- الجاهزية المؤسسية،
- تفاعل الطالب والأستاذ،
- تقييم الجودة، والفاعلية التنظيمية، وهي أبعاد لم تُقارب مجتمعة في دراسة واحدة من سابقاتها، بل غالبًا ما كان التركيز على بعد واحد منعزل (كالبنية التحتية أو الكفاءة التقنية) كما أن تحليل نتائج المقابلة مع خلية الجودة وفق ثلاث مقاربات نظرية (البنائية، التعلم الذاتي، الجودة الشاملة) يُعدّ من أبرز ملامح العمق العلمي للدراسة الحالية.

وأخيرًا، ما يُضفي طابعًا فريدًا على هذه الدراسة هو أنها إنبثقت من تجربة ذاتية للباحث أثناء جائحة كوفيد-19، مما منحها وعيًا نقديًا نابعًا من المعايشة، وليس من مجرد الملاحظة الخارجية، وهو ما جعل إختيار الموضوع، وتحليل أبعاده، نابعًا من سياق إجتماعي وثقافي واقعي وليس فرضًا نظريًا.

كل هذه العناصر مجتمعة تجعل الدراسة الحالية ليست فقط دراسة مقارنة أو تقييمية، بل مشروعًا سوسيولوجيًا نعتبره متكاملًا لفهم منظومة التعليم عن بعد في الجزائر، بعيون فاعليها الحقيقيين، وفي سياقها المحلي العميق.

**خلاصة الفصل :**

بعد عرض وتحليل الدراسات السابقة، تبيّن أن هناك تراكمًا معرفيًا معتبرًا حول موضوع التعليم الإلكتروني، إلا أن معظم الدراسات، خصوصًا الأجنبية منها، ركّزت على الجوانب التقنية والتنظيمية، وأغفلت البعد السوسيولوجي للتعليم عن بعد، كما أنها لم تدمج خبرة الأستاذ الجامعي كفاعل مباشر وملاحظ عميق للتحول الرقمي في البيئة الجامعية.

أما على المستوى الوطني والإقليمي، فرغم تزايد الإهتمام بالموضوع في السنوات الأخيرة، خاصة بعد جائحة كوفيد 19، فإن المقاربات ظلت إما تقنية أو وصفية في طابعها مع محدودية في دمج الأدوات الكيفية مثل المقابلات أو تحليل الديناميات المؤسساتية، وهي الفجوة التي سعت هذه الدراسة الحالية إلى سدّها من خلال ربط تحليل جودة التعليم عن بعد بتجربة الأساتذة وخلايا الجودة داخل الجامعة الجزائرية

يمكن القول إن الدراسة الحالية جاءت لتُكمل مسارًا بحثيًا قائمًا، لكنها تميّزت عنه من حيث التركيز على رؤية الأستاذ الجامعي، إستخدام أدوات منهجية مزدوجة (كمية وكيفية) والتحليل السوسيولوجي متعدد الأبعاد، مما يجعلها مساهمة نوعية في فهم التعليم عن بعد كتحول ثقافي وتربوي داخل الحقل الجامعي الوطني .

# الفصل الثالث:التعليم عن بعد بين الفرص والتحديات

**تمهيد :**

1- تعريف التعليم عن بعد .

2- تطور مفهوم التعليم عن بعد عبر الزمن .

3- الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد .

4- خصائص التعليم عن بعد .

5- مبررات التعليم عن بعد .

6- متطلبات التعليم عن بعد .

7- التعليم عن بعد والتكنولوجيا المستخدمة .

8- المبادئ الاساسية للتعليم عن بعد .

9- أهمية التعليم عن بعد .

10- أساليب التعليم عن بعد .

11- التعليم عن بعد والبيئة التعليمية .

12- أهداف التعليم عن بعد .

13- أدوار التعليم عن بعد في مجال التعليم الجامعي .

14- نظريات التعليم عن بعد .

15- بعض التجارب في التعليم عن بعد .

16- حتمية التعليم عن بعد .

17- رؤية مستقبلية للتعليم عن بعد .

18- دور التعليم عن بعد في التنمية المستدامة .

19- معوقات التعليم عن بعد .

20- تحديات التعليم عن بعد .

21- مزايا التعليم عن بعد .

**خلاصة الفصل .**

**تمهيد:**

في ظل التحولات السريعة التي يشهدها العالم اليوم، أصبح التعليم عن بُعد ضرورة أساسية لتعزيز الوصول إلى التعليم في العصر الرقمي. فقد أصبح بإمكان الأفراد تلقي الدروس والتفاعل مع المحتوى التعليمي من أي مكان في العالم، مما يفتح آفاقًا جديدة ويكسر القيود التقليدية للزمان والمكان.

لقد أدت التكنولوجيا دورًا محوريًا في تطوير منظومة التعليم، حيث أسهمت في توفير أدوات مبتكرة تُمكّن المعلمين والطلاب من التواصل والتفاعل بشكل فعال. من خلال منصات التعلم الإلكتروني والفصول الافتراضية، أصبح التعلم أكثر تفاعلاً وسهولة، مما يُثري تجربة التعليم ويساهم في رفع جودته.

مع انتشار جائحة كورونا، تضاعفت الحاجة إلى التعليم عن بُعد، حيث اضطرت المؤسسات التعليمية إلى إعادة هيكلة طرق التدريس لضمان استمرار العملية التعليمية. أدى ذلك إلى زيادة الاعتماد على التكنولوجيا الرقمية لتلبية احتياجات الطلاب، وتسريع وتيرة التحول نحو أنماط تعليمية مبتكرة تواكب التحديات الحديثة.

هذه التحولات جعلت من التعليم عن بُعد جزءًا أساسيًا في مستقبل التعليم، مما يعزز من فرص الوصول إلى المعرفة ويزيد من المرونة التعليمية.

**1- تعريف التعليم عن بعد**

التعليم عن بُعد هو مفهوم شامل يضم مجموعة متنوعة من الأساليب والنهج التربوية التي تُنفذ خارج إطار الفصول الدراسية التقليدية. ورغم تعدد التعريفات والمصطلحات المرتبطة بهذا النوع من التعليم، إلا أن الهدف الأساسي يظل واحدًا: توفير فرص التعليم للأفراد الذين قد يواجهون صعوبات في الوصول إلى التعليم التقليدي بسبب المسافة، أو الظروف الشخصية، أو لأي سبب آخر.

يُعد "التعليم المفتوح" أحد النُهج التي تهدف إلى إتاحة التعليم للجميع دون عوائق، في حين يُشير "التعليم بالمراسلة" إلى تبادل المواد التعليمية عبر البريد لتوصيل المعرفة للمتعلمين عن بُعد أما مصطلحي "الدراسة المنزلية" و"الدراسة المستقلة" فيركزان على تمكين الطلاب من قيادة عملية تعلمهم ذاتيًا من منازلهم أو من مواقع بعيدة عن الفصول الدراسية التقليدية.

وفي السياق ذاته، يركز كل من "التعليم غير المدرسي" و"التعليم غير النظامي" على أشكال التعليم التي لا تتبع النظام التعليمي التقليدي، بينما يُشير مفهوم "التربية المستمرة" إلى التعليم الذي يمتد طوال الحياة، متجاوزًا الأطر التقليدية للمدارس والجامعات.

في النهاية، تتشارك هذه الأساليب جميعها في الهدف الأسمى، وهو توفير التعليم بطرق مرنة ومختلفة تلبي احتياجات المتعلمين وظروفهم الخاصة.

تُعرِّف الجمعية الأمريكية للتعلم عن بُعد هذا النوع من التعليم بأنه وسيلة لتقديم المحتوى التعليمي أو التدريبي من خلال مجموعة متنوعة من الوسائط الإلكترونية، بما في ذلك الأقمار الصناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية، وتقنيات الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى استخدام وسائل أخرى لنقل المعرفة وتسهيل الوصول إليها (الخطيب، د.س، ص 86)

وفقًا لتعريف بورج هولمبرج، يُعد التعليم عن بُعد نوعًا مميزًا من التعليم يشمل مجموعة متنوعة من الدراسات والمستويات التعليمية، حيث لا يتطلب إشرافًا مباشرًا ومستمرًا من المعلمين داخل الفصول الدراسية التقليدية بدلاً من ذلك، يعتمد على استخدام تقنيات متطورة ووسائط متنوعة، مثل المواد المطبوعة ووسائط إلكترونية وميكانيكية، لتسهيل الاتصال بين المعلم والمتعلم دون الحاجة إلى لقاء شخصي.

الخاصية الأساسية للتعليم عن بُعد هي الفصل الواضح بين المعلم والطالب، مما يجعله مختلفًا تمامًا عن التعليم التقليدي كما أن التنظيم المؤسسي للتعليم عن بُعد يلعب دورًا أساسيًا في تحديد هذا النمط التعليمي، مما يجعله متميزًا عن أساليب التعلم الأخرى كالدراسة الذاتية أو البرامج الثقافية هذا التنظيم يسهم في إعداد وتقديم المحتوى التعليمي للطلاب بفعالية، مما يعزز من جودة العملية التعليمية.

يُشير تعريف هولمبرج إلى وجود عنصرين رئيسيين في التعليم عن بُعد: أولاً، الفصل الجغرافي بين المعلم والمتعلم، حيث يوجد حاجز مكاني بين الطرفين؛ وثانيًا، الهيكل التنظيمي الذي يدير العملية التعليمية ويوفر لها الأدوات والوسائل التكنولوجية الضرورية لتحقيق تعلم فعال.( عبد الجواد، 2000، ص1)

**2- تطور مفهوم التعليم عن بعد عبر الزمن**

بدأ التعليم عن بُعد كنظام يعتمد على **التعليم بالمراسلة**، حيث كانت المواد الدراسية تُنقل بين المعلمين والطلاب عبر الخدمات البريدية. ومع مرور الزمن، تطورت هذه الأساليب لتشمل مجموعة متنوعة من وسائل الاتصال، مثل الراديو، والتلفزيون، والفيديو، وبرامج الكمبيوتر، والبث عبر الأقمار الصناعية، مما أتاح نقل وتقديم المواد التعليمية بشكل أكثر تنوعًا وكفاءة.

ترجع أصول التعليم عن بُعد إلى أكثر من مئة عام، حيث نشأ كوسيلة لتقديم التعليم للأشخاص الذين يواجهون صعوبات في الوصول إلى التعليم التقليدي بسبب تحديات جغرافية أو اجتماعية أو جسدية. فقد كان هذا النوع من التعليم بمثابة حل للأفراد الذين يعانون من بعد المسافة عن المؤسسات التعليمية، أو قيود اجتماعية مثل الحالة الوظيفية، أو التمييز على أساس الجنس، أو إعاقات جسدية، مما أتاح لهم فرصًا تعليمية جديدة تتجاوز تلك الحواجز. ( عبد الرؤوف عامر، ص11)

ترجع جذور التعليم عن بُعد إلى منتصف القرن التاسع عشر، حيث ارتبط ظهوره بتطور النظام البريدي في ذلك الوقت. يُعتقد أن انطلاقته الفعلية بدأت عام 1840 عندما قدم إسحاق بتمان دروسًا في الاختزال عبر المراسلة في بريطانيا، مستفيدًا من تنظيم الخدمات البريدية الحديثة. ومع ذلك، يعتبر العديد من المؤرخين أن معهد "توسان ولاجتشيد "الذي تأسس في برلين عام 1856 لتعليم اللغات، كان أول مؤسسة حقيقية تُقدم التعليم بالمراسلة بشكل منظم.

بحلول عام 1858، تحول التعليم بالمراسلة إلى نظام الانتساب، حيث بدأت جامعة لندن في إتاحة الفرصة للطلاب الدوليين لأداء امتحاناتها دون الحاجة لتوفير المواد التعليمية، مما مهد الطريق لنمو التعليم عن بُعد.

وفي سياق آخر، يشير البعض إلى أن السويد كانت من أوائل الدول التي استخدمت البريد لتعليم الطلاب في عام 1830، مما يبرز التطور المبكر لهذا النهج التعليمي.

بذلك، يمكن القول إن التعليم عن بُعد ظهر في منتصف القرن التاسع عشر مستفيدًا من الخدمات البريدية، مما ساهم في تمكين الأفراد من الوصول إلى التعليم رغم التحديات الجغرافية والاجتماعية في تلك الفترة.

تطور التعليم عن بُعد لاحقًا ليشمل نظام الانتساب بحلول عام 1858، عندما أتاحت جامعة لندن للطلاب الدوليين إمكانية أداء امتحاناتها دون الحاجة لتقديم المواد التعليمية لهم، مكتفية بالسماح لهم بالتقدم للامتحانات تحت اسمها.

من جهة أخرى، تُشير بعض المصادر إلى أن السويد كانت سباقة في اعتماد التعليم عن بُعد في عام 1830، حينما استخدمت مؤسسة "هيرومودز" هذا الأسلوب لتعليم الأفراد الذين اضطروا لمغادرة المدرسة والانخراط في العمل، حيث أرسلت إليهم رسائل تعليمية ذات طابع ديني.

هذا التطور الأولي شجع العديد من المؤسسات العالمية على تبني التعليم عن بُعد. ففي الولايات المتحدة، تأسست عدة جامعات تعتمد على التعليم بالمراسلة بعد صدور مرسوم "موريل" عام 1873، بدعم من الكنائس المسيحية، بهدف الوصول إلى الأفراد المعزولين جغرافيًا. وفي عام 1874، أُنشئت جامعة ولاية إلينوي بنظام الانتساب، بينما امتد التعليم عن بُعد إلى كندا في عام 1889 مع تأسيس جامعة لويز.

ومع مطلع القرن العشرين، شهد التعليم عن بُعد تطورًا ملحوظًا بفضل أول بث راديوي عام 1901، مما أتاح تقديم البرامج التعليمية وتعليم الكبار عبر الأثير. تبع ذلك تأسيس جامعة "وايرلس "عام

1920، ثم تبني عدة مؤسسات كندية في ثلاثينيات القرن الماضي ومنذ أوائل السبعينيات(عبد الرؤوف عامر، ص 11).

بدأ التعليم عن بُعد يلقى اهتمامًا متزايدًا من الحكومات والمؤسسات الدولية والإقليمية المعنية بالتعليم والثقافة وفي عام 1972، نشرت اليونسكو كتابًا بعنوان "أنظمة للتعليم ما بعد الثانوي عن بُعد"، مما ساهم في توسيع مفهوم هذا النوع من التعليم ليشمل أكثر من مجرد الدراسة بالمراسلة أو نظام الانتساب كما كان يُعرف سابقًا بحلول عام 1982، تم تحويل المجلس الدولي للتعليم عن طريق المراسلة إلى المجلس الدولي للتعليم عن بُعد، وشهدت هذه الفترة تأسيس العديد من الجمعيات المتخصصة في هذا المجال، مثل الرابطة الأيبيرية الأمريكية للتعليم عن بُعد، ورابطة الجامعات المفتوحة في آسيا، ورابطة جنوب المحيط الهادئ للدراسات الخارجية. ( عبد الرؤوف عامر، نفسه، ص12)

اليونسكو، بالتعاون مع البنك الدولي والوكالة الكندية للتنمية الدولية، قدمت دعمًا ماليًا للمؤسسات التي تسعى لتطوير وتقديم التعليم عن بُعد وبحلول عام 1999، أصبحت البرامج التعليمية التلفزيونية، التي تقدم دورات تدريبية عبر البث التلفزيوني، من الأساليب الناجحة التي تبنتها الجامعات مثل الجامعة المفتوحة البريطانية والجامعات الأمريكية، حيث أثبتت هذه الوسائل فعاليتها من خلال دمج الفيديوهات والكتب وأدلة الدراسة مع البث التلفزيوني كان الطلاب يؤدون مهامهم واختباراتهم التقييمية على مدار الفصل الدراسي، وفي نهايته يتوجهون إلى الحرم الجامعي لإجراء الامتحانات النهائية.

مع تطور التكنولوجيا، شهد التعليم عن بُعد تحولاً كبيرًا؛ حيث بدأ باستخدام المواد المطبوعة والمراسلات البريدية، ثم توسع ليشمل الهاتف، والفاكس، وأشرطة الفيديو لاحقًا، تم توظيف البث الفضائي المباشر والقنوات المغلقة لنقل المحاضرات وأسهمت التكنولوجيا الحديثة بشكل كبير في تحسين تجربة التعليم عن بُعد من خلال تقريب المسافات بين المعلمين والطلاب، مما جعل التفاعل بينهما ممكنًا رغم التباعد الجغرافي.

يمكن تلخيص مراحل تطور التعليم عن بُعد في عدة خطوات رئيسية، بدءًا من الدراسة بالمراسلة، مرورًا بالاستخدام المبكر للتقنيات مثل البرامج التلفزيونية، وصولاً إلى التقنيات الرقمية الحديثة التي أتاحت تعليمًا أكثر تفاعلاً وفعالية ( عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، ص 12).

ووصولاً إلى العصر الحديث، تطور التعليم عن بُعد ليعتمد بشكل أساسي على الإنترنت والمنصات الإلكترونية التي تتيح التعليم المتزامن وغير المتزامن، مما فتح آفاقًا جديدة للتعلم وجعل الموارد التعليمية متاحة لشريحة أكبر من الناس حول العالم.

لقد شهدت مرحلة العصر الرقمي، باستخدام الكمبيوتر والإنترنت، نقلة نوعية في تحسين وتطوير نظم التعليم عن بُعد، وأصبحت هذه التقنيات حاليًا الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها معظم برامج التعليم عن بُعد اليوم.( عبد الرؤوف عامر، نفسه، ص13)

❖ **التعليم عن بعد والمفاهيم المرتبطة به:**

التعليم المفتوح هو نهج تعليمي مبتكر يهدف إلى إنشاء نظام جديد في مؤسسات التعليم العالي، يساهم في تعزيز ديمقراطية التعليم باعتباره حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان يسعى هذا النهج إلى تخطي حدود التعليم التقليدي الذي يتقيد بمحدودية الأماكن، مستفيدًا من التقدم التكنولوجي في مجالات التعليم والعلوم، وجعل المواد التعليمية متاحة للطلاب في أي مكان وزمان باستخدام وسائل الاتصال الحديثة مثل الإذاعة والتلفزيون.

يعتمد التعليم المفتوح على التعلم الذاتي بدلاً من الأسلوب التلقيني التقليدي، مما يتيح فرصًا جديدة للأشخاص الذين لم يتمكنوا من متابعة تعليمهم بسبب انشغالهم في العمل كما يسهم هذا النوع من التعليم في التعلم المستمر، مما يساعد العاملين على تطوير مهاراتهم دون الحاجة إلى التوقف عن العمل، وهو ما يعزز تنمية المجتمع ورفع كفاءة القوى العاملة بتكلفة أقل من التعليم التقليدي.

إضافة إلى ذلك، يشير التعليم المفتوح إلى إزالة الحواجز أمام كل من المعلم والمتعلم، سواء كانت تلك الحواجز تتعلق بمتطلبات القبول، أو المكان، أو أساليب التدريس، أو الأفكار، مما يغير جذريًا طبيعة العلاقة بين الطرفين. يتيح هذا النهج للمعلمين تلبية احتياجات واهتمامات المتعلمين بشكل أكثر مرونة.( عامر، طارق عبد الرؤوف، 2007، ص114)

يرتبط بالتعليم المفتوح مفهوم التعلم الموزع، وهو نمط تعليمي يمكن أن يحدث في أي وقت ومن أي مكان، مما يزيد من مرونة العملية التعليمية ويوفر إمكانيات واسعة للتعلم المستقل.(مور، مايكل، سلى، جريج كير، 2009، ص15)

التعليم المرن هو نهج تعليمي يأخذ في الاعتبار احتياجات كل من الطالب والأستاذ، مع السعي للتكيف مع هذه الاحتياجات بكل سهولة يتطلب هذا الشكل الجديد من التعليم مرونة في مختلف جوانب العملية التعليمية، بما في ذلك(كوليز، بيتي، 2004، ص29):

1. **مرونة المكان**: يتيح للمتعلمين تنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة المرتبطة بالمنهج الدراسي من أي مكان خارج أسوار المؤسسات التعليمية، مما يمنحهم القدرة على التعلم في بيئة تناسبهم.

2. **مرونة البرنامج**: إذا كان لدى الأستاذ خبرات سابقة مرتبطة بالبرنامج التعليمي، يمكنه اختيار مجموعات فرعية من المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجاته واهتماماته بالمثل، يتطلب ذلك من الطلاب قدرًا أكبر من المرونة في التعلم.

3. **مرونة في أنماط التفاعل**: يتيح هذا النهج للطلاب حرية الاختيار بين الأنماط المختلفة للتفاعل داخل أي مقرر دراسي، مما يسمح لهم بالتركيز على الأساليب التي تناسب قدراتهم وتفضيلاتهم.

4. **مرونة في وسائل الاتصال**: يتطلب التعليم المرن مجموعة متنوعة من تقنيات الاتصال الحديثة وذات السرعة العالية، لربط الطلاب مع بعضهم البعض، ومع محتوى المقرر، ومع الأستاذ والمشرفين، مما يسهم في تعزيز التفاعل التعليمي.

من مميزات هذا النوع من التعليم أنه يمنح المتعلمين القدرة على التقدم في دراستهم وفقًا لسرعتهم الذاتية، مع توفير التغذية الراجعة المستمرة لدعم تعلمهم بشكل فعال(محمد جاسم، 2004، ص2).

التعليم الإلكتروني هو مفهوم حديث يتضمن العديد من التعريفات التي تركز على الاستفادة من التقنيات الرقمية لتسهيل العملية التعليمية فيما يلي بعض التعريفات المتفق عليها:

- يُعرف التعليم الإلكتروني بأنه نهج مبتكر لإيصال بيئات تعلم تفاعلية، مصممة بعناية لتتمحور حول المتعلم، مما يسمح بتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية لأي شخص، في أي مكان وزمان، من خلال استخدام التقنيات الرقمية المتنوعة مثل الإنترنت، الإذاعة، القنوات الفضائية، الأقراص المدمجة، البريد الإلكتروني، أجهزة الكمبيوتر، والمؤتمرات عن بُعد(عكنوش، نبيل، 2010، ص132) يهدف هذا النوع من التعليم إلى إنشاء بيئة تعليمية متعددة المصادر بشكل متزامن أو غير متزامن، تعتمد على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم(أحمد محمد، 2004، ص86)
- لم يعد التعليم الإلكتروني مجرد تجربة، بل تحول إلى اتجاه سائد في التعليم العالي، حيث يتم اعتباره مصدرًا إستراتيجيًا لتعويض النواقص الموجودة في نظام التعليم التقليدي الذي يعتمد بشكل كبير على أسلوب المحاضرات ونشر المعلومات(غاريسون، در، أندرسون، تيري، 2006)
- بشكل عام، تتفق التعريفات على أن التعليم الإلكتروني يعتمد بشكل أساسي على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يسهم في تسهيل العملية التعليمية، ويشجع المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم في اكتساب المعرفة في هذا السياق، يتقلص دور المعلم ليصبح مرشدًا، بينما يتعاظم دور المتعلم في توجيه عملية تعلمه واستخدام الموارد المتاحة للوصول إلى المعلومات.

- التعليم الإلكتروني ليس محصورًا فقط على التقنيات المرتبطة بالإنترنت، بل يشمل كل أسلوب تعليمي يعتمد على التقنيات الحديثة، سواء في الفصول الدراسية أو عن بُعد، بهدف إيصال المعلومات للمتعلمين بأقصى سرعة وأقل جهد وبأكبر فائدة(عبد العزيز، 25/11/2010: الاطلاع تاريخ.
- (http: //wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.htm).
- يُعد التعليم الإلكتروني نظامًا تفاعليًا يعتمد على بيئة إلكترونية متكاملة لبناء المقررات الدراسية، مما يسهل توصيل المحتوى عبر الشبكات الإلكترونية يعتمد هذا النظام على البرامج والتطبيقات التي تمزج بين النصوص والصور والصوت، وتوفر إمكانيات لإثراء المحتوى التعليمي من خلال روابط لمصادر إضافية، إلى جانب تقديم خدمات الإرشاد وتنظيم الاختبارات وإدارة الموارد التعليمية بفعالية.

باختصار، التعليم الإلكتروني يشمل كافة أشكال التعليم التي تعتمد بشكل كلي أو جزئي على التقنيات الحديثة، بهدف تحسين تجربة التعلم وتوسيع نطاق الوصول إلى المعرفة. (محيي، يحيى، 2006)

**3- الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد:**

يُعد التعليم عن بُعد والتعليم التقليدي نمطين رئيسيين في مجال التعليم، ولكل منهما خصائصه ومميزاته فيما يلي مقارنة بينهما:

### 3-1- الموقع الجغرافي:

التعليم التقليدي: يتطلب حضور الطلاب والمعلمين في مكان محدد، مثل الفصول الدراسية أو قاعات المحاضرات.

التعليم عن بُعد: يتيح للمتعلمين الدراسة من أي مكان دون الحاجة إلى التواجد الجسدي في موقع معين، مما يوفر مرونة أكبر.

### 3-2- التفاعل والتواصل:

- التعليم التقليدي: يوفر تفاعلاً مباشراً وجهاً لوجه بين المعلم والطلاب، مما يعزز التواصل الفوري والتفاعل الاجتماعي.
- التعليم عن بُعد: يعتمد على وسائل الاتصال الإلكترونية مثل الفيديو، الدردشة، والبريد الإلكتروني، مما قد يقلل من التفاعل الشخصي المباشر.

### 3-3- المرونة الزمنية

- التعليم التقليدي: يُحدد بجدول زمني ثابت يتطلب التزاماً من الطلاب والمعلمين في أوقات محددة.

- التعليم عن بُعد: يمنح مرونة أكبر في تحديد أوقات الدراسة، حيث يمكن للمتعلمين الوصول إلى المحتوى التعليمي في الأوقات التي تناسبهم.

### 3-4- استخدام التكنولوجيا:

- التعليم التقليدي: يعتمد بشكل أساسي على الوسائل التقليدية مثل الكتب والسبورة، مع إمكانية استخدام بعض التقنيات الحديثة كوسائل مساعدة.
- التعليم عن بُعد: يعتمد بشكل كامل على التكنولوجيا، بما في ذلك الإنترنت، المنصات التعليمية، والوسائط المتعددة.

### 3-5- التكلفة:

- التعليم التقليدي: قد يتطلب تكاليف إضافية مثل التنقل، السكن، والمواد الدراسية المطبوعة.
- التعليم عن بُعد: غالباً ما يكون أقل تكلفة، حيث تُلغى الحاجة إلى التنقل والسكن، وتتوفر المواد الدراسية إلكترونياً.

### 3-6- الانضباط الذاتي:

- التعليم التقليدي: يوفر بيئة منظمة تساعد على الالتزام والانضباط من خلال الحضور المنتظم والتفاعل المباشر.
- التعليم عن بُعد: يتطلب مستوى عالٍيا من الانضباط الذاتي وإدارة الوقت من قبل المتعلم، نظراً لغياب الرقابة المباشرة.

### 3-7- الوصول والشمولية:

- التعليم التقليدي: قد يكون محدوداً من حيث الوصول، خاصة للأفراد في المناطق النائية أو ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التعليم عن بُعد: يوفر فرصاً أوسع للوصول إلى التعليم لمختلف الفئات، بما في ذلك أولئك الذين يواجهون صعوبات في الحضور الشخصي.

### 3-8- التقييم والاختبارات:

- التعليم التقليدي: تعتمد التقييمات غالباً على الاختبارات الورقية والحضور الشخصي.
- التعليم عن بُعد: تُجرى التقييمات عبر الإنترنت، مع استخدام أدوات رقمية متنوعة لتقييم أداء المتعلمين.

### 3-9- التفاعل الاجتماعي:

- التعليم التقليدي: يوفر فرصاً للتفاعل الاجتماعي المباشر بين الطلاب، مما يعزز المهارات الاجتماعية.
- التعليم عن بُعد: قد يقلل من فرص التفاعل الاجتماعي المباشر، لكنه يوفر منصات للتواصل الافتراضي.

### 3-10- التكيف مع الظروف

- التعليم التقليدي: قد يتأثر بالظروف الطارئة مثل الأزمات الصحية أو الكوارث الطبيعية.
- التعليم عن بُعد: يتميز بالقدرة على الاستمرار في ظل الظروف الطارئة، مما يضمن استمرارية العملية التعليمية.

في الختام، لكل من التعليم التقليدي والتعليم عن بُعد مزاياه وتحدياته يُفضل اختيار النمط المناسب بناءً على احتياجات المتعلم، طبيعة المحتوى التعليمي، والظروف المحيطة.

**4- خصائص التعليم عن بعد:**

يتميز التعليم عن بُعد بالعديد من الخصائص التي تميزه عن التعليم التقليدي، ومن أبرزها: (عبد الرؤوف، عامر، ص 57..66)

- الاعتماد على التعلم الذاتي: يتيح للمتعلمين فرصة الدراسة وفقًا لسرعتهم الخاصة، مما يعزز استقلاليتهم في اكتساب المعرفة.
- غياب التفاعل المباشر: لا يتطلب وجودًا وجاهيًا بين المعلم والطالب، حيث يتم التواصل عبر وسائل تقنية مختلفة.
- استخدام وسائل اتصال متعددة: يعتمد على تقنيات متنوعة مثل المراسلة، الراديو، التلفزيون، الفيديو، الحاسوب، والإنترنت لتوصيل المحتوى التعليمي.
- تدريب المتعلمين على حسن الاستماع: يعزز مهارات الاستماع والفهم من خلال المحتوى المسموع والمرئي.
- إنتاج المقررات مسبقًا: تُعد المواد التعليمية وتُنتج بشكل مسبق باستخدام وسائل سمعية وبصرية، مما يتيح للمتعلمين الدراسة دون الحاجة إلى معلم مباشر.
- تلبية الاحتياجات الفردية والاجتماعية: يستجيب للتغيرات العلمية والتكنولوجية في المجتمع، مما يجعله مناسبًا لمتطلبات العصر الحديث.

- يتميز التعليم عن بُعد بالعديد من الخصائص التي تجعله خيارًا مرنًا وملائمًا للمتعلمين في مختلف الظروف من أبرز هذه الخصائص.
- إتاحة الفرص التعليمية للجميع: يوفر التعليم عن بُعد إمكانية التعلم لأي فرد، في أي وقت ومكان، ولجميع الأعمار والمراحل التعليمية يعتمد ذلك على استخدام وسائل متعددة مثل البريد، التلفاز، الإذاعة، الشرائط السمعية والبصرية، والحاسوب يتم اختيار الوسيلة المناسبة بناءً على طبيعة البرامج التعليمية، دور المتعلم، والإمكانات المتاحة.
- تنوع أساليب التعلم: يشمل التعليم عن بُعد مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية، مثل التعلم بالمراسلة، التعلم عبر التلفاز، التعلم من خلال الدورات الدورية، التعلم الجماعي، والتعلم باستخدام التقنيات الحديثة تتولى المؤسسات التعليمية المعنية تصميم وتنفيذ هذه البرامج، مع تقديم الإرشاد والمتابعة اللازمة للمتعلمين.
- التفاعل بين المعلمين والمتعلمين: يتيح التعليم عن بُعد قنوات اتصال متعددة بين المعلمين والطلاب، سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، من خلال وسائل مثل المراسلة، الهاتف، أو وسائل الإعلام المختلفة يهدف ذلك إلى تقديم الإرشاد والتوجيه المستمر للمتعلمين.
- المرونة في الزمان والمكان: يمنح التعليم عن بُعد المتعلمين حرية اختيار أوقات وأماكن الدراسة التي تناسبهم، مما يعزز التعلم الذاتي ويتيح لهم التقدم وفقًا لسرعتهم الخاصة.
- تلبية احتياجات المتعلمين الخاصة: يخدم التعليم عن بُعد الأفراد الذين تحول ظروفهم الجغرافية، الاقتصادية، أو الاجتماعية دون الالتحاق بالتعليم التقليدي، مما يساهم في تجاوز الحواجز المرتبطة بالمكان والزمان والعمر.

هذه الخصائص تجعل التعليم عن بُعد خيارًا مثاليًا للعديد من المتعلمين، خاصة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة التي تسهل الوصول إلى المحتوى التعليمي بطرق متنوعة وفعّالة.

حدد كيجان (Keegan) مجموعة من الخصائص المميزة للتعليم عن بُعد، والتي تميزه عن التعليم التقليدي الذي يتم فيه التفاعل وجهًا لوجه بين المعلم والطالب هذه الخصائص تشمل:

- الفصل بين المعلم والمتعلم: في التعليم عن بُعد، لا يحدث التفاعل المباشر بين المعلم والطالب في نفس الزمان والمكان، مما يتطلب تصميم مناهج تعليمية تعتمد على التعلم الذاتي للطالب، مع تقديم الدعم والإرشاد عند الحاجة.

- وجود مؤسسة تعليمية مسؤولة: تتولى مؤسسة تعليمية محددة مسؤولية تنظيم وإدارة عملية التعليم عن بُعد، بما في ذلك إعداد المواد التعليمية، تقييم أداء الطلاب، وتقديم الدعم اللازم يختلف دور هذه المؤسسة عن المؤسسات التقليدية، حيث يكون التركيز على التنسيق بين مختلف التخصصات لضمان جودة العملية التعليمية.
- استخدام وسائل تقنية متعددة: يعتمد التعليم عن بُعد على استخدام تقنيات متنوعة لتوصيل المحتوى التعليمي، مثل المواد المطبوعة، الوسائط السمعية والبصرية، والحاسوب يتم إعداد المواد التعليمية مسبقًا وتوزيعها على المتعلمين، مع إمكانية تقديم الدعم المباشر لحل المشكلات أو العمل الجماعي عند الحاجة هذه الخصائص تميز التعليم عن بُعد عن التعليم التقليدي، حيث يتم التركيز على التعلم الذاتي للطالب، مع تقديم الدعم والإرشاد من خلال وسائل تقنية متعددة، وتحت إشراف مؤسسة تعليمية متخصصة.
- يُعَدُّ الاتصال الثنائي التفاعلي (Two-Way Interactive Communication) عنصرًا جوهريًا في برامج التعليم عن بُعد، حيث يتجاوز تقديم المحتوى التعليمي الذاتي إلى تعزيز التفاعل المباشر بين المتعلمين والمعلمين يتم هذا التفاعل عبر وسائل متعددة، مثل البريد الإلكتروني، والمنتديات، والدردشة المباشرة، ومؤتمرات الفيديو، مما يتيح للمتعلمين طرح الأسئلة، وتلقي التوجيهات، والمشاركة في المناقشات الجماعيةهذا النوع من الاتصال يُسهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية تُحاكي الفصول الدراسية التقليدية، ويعزز من فهم المتعلمين للمادة الدراسية، ويُحسِّن من تجربتهم التعليمية بشكل عام.
- تُعَدُّ اللقاءات الدورية بين المتعلم ومنسقي عملية التعليم والتعلم ضرورية في برامج التعليم عن بُعد هذه اللقاءات، سواء كانت مباشرة أو عبر وسائل الاتصال المختلفة، تهدف إلى تحقيق أهداف تربوية محددة، مثل:
  - توضيح المفاهيم غير المشمولة بالكامل في المواد التعليمية.
  - تزويد المتعلم بالمهارات والمعارف اللازمة.
  - تعزيز التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين.

تُخطَّط هذه اللقاءات بعناية لتكون فعّالة ومثمرة، مع التركيز على الأنشطة التي لا يمكن تحقيقها من خلال المواد التعليمية وحدها يُفضَّل توزيع هذه اللقاءات على فترات متعددة خلال العام الدراسي، مع تخصيص الجلسات الأولى لتعريف المتعلمين بنظام التعليم عن بُعد وتوجيههم حول كيفية الاستفادة القصوى منه.

من المهم إدراك أن المواد التعليمية وحدها قد لا تكون كافية لتحقيق جميع الأهداف التربوية، خاصة فيما يتعلق بالتمارين التطبيقية أو تطوير المهارات الاجتماعية لذلك، تُعَدُّ هذه اللقاءات المباشرة مكملة للمواد التعليمية، حيث تتيح للمتعلمين فرصة التواصل المباشر مع المدربين والمرشدين، مما يُثري تجربتهم التعليمية ويعزز فهمهم للمحتوى.

يُشير "النموذج الصناعي" في التعليم إلى تطبيق مبادئ الإنتاج الصناعي على العملية التعليمية، حيث يتم تقسيم العمل وتنظيمه لإنتاج وتوزيع المواد التعليمية بكفاءة يُلاحظ أن مؤسسات التعليم عن بُعد، التي تعتمد بشكل كبير على الوسائل التقنية، تتبنى هذا النموذج من خلال إنتاج وتوزيع المواد التعليمية باستخدام أساليب الإنتاج المتسلسل هذا يتطلب تخصصًا وتنسيقًا بين مختلف التخصصات، مع التركيز على التحسين المستمر ومراقبة الجودة نظرًا لتعقيد نظام التعليم عن بُعد والحاجة إلى خدمة جمهور واسع، يصبح من الضروري تطوير نماذج إدارية وإشرافية تتناسب مع هذه المتطلبات.

التعليم عن بُعد هو نظام تعليمي يتيح للمتعلمين الوصول إلى المحتوى التعليمي والتفاعل مع المعلمين دون الحاجة إلى التواجد في موقع جغرافي محدد يعتمد هذا النظام على استخدام وسائل الاتصال الحديثة مثل الإنترنت، الفيديو، والبريد الإلكتروني، مما يسمح للمتعلمين بالدراسة في أي وقت ومن أي مكان.

### 4-1- المرونة في الزمان والمكان:

- يمكن للمتعلمين الوصول إلى المواد التعليمية وإتمام المهام الدراسية في الأوقات والأماكن التي تناسبهم، مما يسهل التوفيق بين الدراسة والالتزامات الشخصية أو المهنية.
- **التعلم الذاتي:** يعتمد التعليم عن بُعد بشكل كبير على قدرة المتعلم على تنظيم وقته وإدارة دراسته بشكل مستقل، مما يعزز مهارات التعلم الذاتي والمسؤولية الشخصية.
- **تنوع وسائل الاتصال:** يستخدم التعليم عن بُعد مجموعة متنوعة من الوسائل التقنية للتواصل بين المعلمين والطلاب، مثل البريد الإلكتروني، المنتديات، المحاضرات المسجلة، والفصول الافتراضية التفاعلية.
- **إمكانية الوصول الموسع:** يتيح التعليم عن بُعد الفرصة للأفراد الذين قد لا يتمكنون من الالتحاق بالتعليم التقليدي بسبب القيود الجغرافية أو الزمنية أو المادية، مما يساهم في توسيع قاعدة المتعلمين.
- **التكلفة المنخفضة:** غالبًا ما يكون التعليم عن بُعد أقل تكلفة مقارنة بالتعليم التقليدي، حيث يقلل من نفقات التنقل والإقامة والمواد الدراسية المطبوعة.

**5- مبررات التعليم عن بعد:**

تتعدد المبررات التي تدفع إلى تبني التعليم عن بُعد، ويمكن تصنيفها إلى مبررات على النحو التالي: (عيوش،2000)

### 5-1- المبررات الجغرافية:

- تباعد المسافات بين المتعلمين والمؤسسات التعليمية.
- وجود مناطق نائية أو معزولة جغرافيًا مثل الصحاري والجبال.
- صعوبة الوصول إلى المؤسسات التعليمية بسبب نقص البنية التحتية والطرق.
- قلة عدد السكان في بعض المناطق، مما يجعل إنشاء مؤسسات تعليمية فيها غير مجدٍ اقتصاديًا.
- تنقل السكان في بعض المناطق، مما يعيق استقرارهم في مكان محدد.

### 5-2- المبررات الاجتماعية والثقافية:

- مواكبة التغيرات الاجتماعية والثقافية من خلال التعليم عن بُعد.
- تعزيز تعليم المرأة في الدول النامية.
- الحفاظ على القيم الاجتماعية للمجتمع.
- معالجة المشكلات الاجتماعية الناتجة عن التقدم العلمي والتكنولوجي.
- استيعاب التغيرات العلمية والتكنولوجية والتكيف معها.
- المساهمة في التنمية الاجتماعية والثقافية.
- تمكين المرأة من أداء دورها الفعّال في المجتمع ومشاركتها في سوق العمل.
- استيعاب العاملين في المؤسسات العامة والخاصة.
- المشاركة في برامج محو الأمية وتعليم الكبار ومحو الأمية الحرفية والمعلوماتية.

### 5-3- المبررات الاقتصادية:

- تقديم خدمات تعليمية للفئات المحرومة من المجتمع.
- تقليل تكلفة التعليم التقليدي.
- مواجهة الأزمات الاقتصادية في العديد من الدول النامية.
- توفير الوقت والجهد والمساهمة في زيادة الإنتاجية.
- الربط بين التعليم والإنتاج.
- توفير كوادر بشرية مؤهلة لخدمة التنمية الاقتصادية.
- إمكانية تعليم أعداد كبيرة بتكاليف منخفضة.

- تقديم برامج تعليمية مبنية على الاحتياجات الحقيقية للمجتمع.

### 5-4- المبررات النفسية:

- مراعاة الفروق الفردية، حيث يعتمد التعليم عن بُعد على التعلم الذاتي.
- إعادة الثقة للمتعلمين الكبار بقدرتهم على مواصلة التعلم.
- تلبية احتياجات نفسية للدارسين من خلال إشراكهم مجددًا في العملية التعليمية.
- زيادة الدافعية للتعلم.
- مراعاة قدرات ورغبات الدارسين في اختيار التخصصات.
- إزالة الحواجز النفسية بين المتعلم ورغبته في الالتحاق بالتعليم.
- تلبية طموحات الأفراد بغض النظر عن العمر أو المهنة أو الرغبة في التعلم مجددًا.
- تنمية مهارات الفرد بقدرته على الإبداع والمشاركة في التنمية الذاتية والمجتمعية

### 5-5- المبررات السياسية:

- تعزيز التنمية الوطنية: يساهم في بناء قدرات الأفراد، مما يدعم التنمية الوطنية ويُعزِّز الاستقرار الاجتماعي.
- توسيع نطاق التعليم: يُمكِّن الحكومات من توفير التعليم لمواطنيها في جميع المناطق، بما في ذلك المناطق النائية، مما يُعزِّز المساواة في فرص التعليم.
- من خلال هذه المبررات، يتضح أن التعليم عن بُعد ليس مجرد بديل للتعليم التقليدي، بل هو ضرورة ملحّة لمواجهة التحديات المعاصرة وتحقيق التنمية المستدامة.

### 6- متطلبات التعليم عن بعد:

لضمان نجاح التعليم عن بُعد، يجب مراعاة عدة متطلبات تشمل(أحمد عبد الحى، 2010، ص 95.101):

### 6-1- التوعية بالتعليم عن بُعد:

يجب على المتعلم فهم مفهوم التعليم عن بُعد وأهدافه وأنواعه وخصائصه والوسائط المستخدمة فيه يتحقق ذلك من خلال نشرات وكتيبات إرشادية، وبرامج إعلامية في الإذاعة والتلفزيون، ومقالات في الصحف والمجلات، بالإضافة إلى المحاضرات والندوات يُفضل التعاون بين مؤسسات التعليم عن بُعد والمؤسسات الإنتاجية والخدمية في المجتمع لتحقيق هذا الوعي.

### 6-2- توفير البنية التحتية التقنية:

يجب توفير الوسائل التكنولوجية اللازمة، مثل الحواسيب والاتصال بالإنترنت، لضمان وصول المتعلمين إلى المحتوى التعليمي بسهولة.

### 6-3- تأهيل الكوادر التعليمية:

يجب تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعليم عن بُعد وتطوير مهاراتهم في تقديم المحتوى التعليمي بفعالية.

### 6-4- تصميم محتوى تعليمي مناسب:

يجب إعداد مواد تعليمية تتناسب مع التعليم عن بُعد، مع مراعاة تنوع الوسائط المستخدمة لجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم.

### 6-5- توفير الدعم الفني والإرشادي:

يجب تقديم الدعم الفني للمتعلمين لحل المشكلات التقنية، بالإضافة إلى الإرشاد الأكاديمي لمساعدتهم في مسيرتهم التعليمية.

### 6-6- تقييم ومتابعة الأداء:

يجب وضع آليات لتقييم أداء المتعلمين ومتابعة تقدمهم، مع تقديم التغذية الراجعة المستمرة لتحسين العملية التعليمية.

### 6-7- مراعاة جودة المواد التعليمية:

يجب أن تتميز المواد التعليمية بجودة عالية، مع تحديد أهداف واضحة لكل مقرر ووحدة دراسية، وتوضيح بنية المادة، وتوجيه المتعلم حول طرق الدراسة، واستخدام أسلوب حواري يشجع التفاعل، وتقديم أمثلة وتطبيقات عملية، وتضمين أسئلة للتقييم الذاتي.

### 6-8- توفير هيئة تدريس كفؤة:

يجب أن تكون هناك هيئة تدريس مؤهلة قادرة على إعداد المقررات، التدريس، وضع الامتحانات، وتوجيه وإرشاد المتعلمين يُفضل أن يكون لكل مجموعة من المتعلمين مشرف أكاديمي يتابع تقدمهم ويوفر الدعم اللازم.

### 6-9- توفير التمويل الكافي:

يتطلب التعليم عن بُعد تمويلاً مناسباً لضمان جودة المواد التعليمية، سواء كانت مطبوعة، مرئية، مسموعة، أو إلكترونية. بالرغم من أن التعليم عن بُعد قد يكون أقل تكلفة من التعليم التقليدي، إلا أنه يحتاج إلى استثمارات في البنية التحتية والتقنيات التعليمية.

بتحقيق هذه المتطلبات، يمكن للتعليم عن بُعد أن يكون فعالاً ومثمراً، مما يساهم في تطوير مهارات المتعلمين وتلبية احتياجاتهم التعليمية.

**7- التعليم عن بعد والتكنولوجيا المستخدمة:**

شهد التعليم عن بُعد تطورًا ملحوظًا عبر أربعة أجيال رئيسية، حيث تميز كل جيل بتقنيات وأدوات مختلفة:

### 7-1- الجيل الأول: نموذج المراسلة:

اعتمد هذا الجيل على المواد المطبوعة والمراسلات البريدية لتوصيل المحتوى التعليمي إلى الدارسين.

### 7-2- الجيل الثاني: نموذج الوسائط المتعددة:

تم استخدام مواد مطبوعة، وأشرطة صوتية ومرئية، وتعليم بمساعدة الحاسوب، وأقراص مدمجة، بالإضافة إلى البث التلفزيوني والإذاعي والهاتف لنقل المعلومات إلى المتعلمين.

### 7-3- الجيل الثالث: نموذج التعليم عن بُعد:

شمل هذا الجيل المؤتمرات المرئية، والاتصالات الصوتية، وبرامج الأقمار الصناعية، أو ما يُعرف بالبث التلفزيوني الفضائي تميز هذا النموذج بدمج الصوت والصورة، مما ساعد في تجاوز الحواجز الجغرافية والزمنية لمعالجة نقص التفاعل في البث التلفزيوني التقليدي، ظهرت تقنية الفيديو التفاعلي، حيث يُستخدم الحاسوب لخلق بيئة تعليمية تفاعلية تجمع بين التلفاز التعليمي والحاسوب كأدوات مساعدة في التعليم. ( الكيلاني، 2004)

### 7-4- الجيل الرابع: نموذج التعليم المرن:

يجمع هذا الجيل بين الوسائط المتعددة التفاعلية التي تخزن الرسائل على شبكة الاتصالات العالمية، بحيث يمكن للمتلقي الوصول إليها في الوقت المناسب يشمل هذا النموذج الأقراص المدمجة وشبكة الإنترنت، مما أدى إلى ظهور مفهوم التعليم الإلكتروني، حيث لم تعد المسافة تشكل عائقًا في عصر الإنترنت.

على الرغم من النمو السريع للتعليم الإلكتروني عالميًا، إلا أن استخدام الإنترنت في الدول العربية لا يزال محدودًا تشير إحصائيات عام 1997 إلى أن عدد مستخدمي الإنترنت في الدول العربية بلغ حوالي 215، 503 مستخدمين، مقارنةً بثلاثين مليون مستخدم في الولايات المتحدة(محمود الحيل.ة، 1998، ص 341) 30 تعود أسباب هذا التفاوت إلى نقص البنية التحتية، وقلة الوعي بفرص المعرفة والبحث التي توفرها الشبكة، ومحدودية انتشار واستخدام أجهزة الحاسوب، وارتفاع تكاليف الاتصال، بالإضافة إلى العوائق اللغوية وقلة المحتوى العربي المتاح.

من نماذج التعليم المرن أيضًا شبكات الاتصال بواسطة الحاسوب العالمية، التي توسع مفاهيم المتعلم ومداركه من خلال تدفق المعلومات وتبادل المعرفة بين المعلمين والمتعلمين داخل المؤسسات التعليمية وخارجها عبر شبكات الحاسوب(حسين الوردى/

لازم المالكى2002 ص 287) تشمل هذه النماذج الفصول الدراسية الافتراضية، والمكتبات الإلكترونية، وقواعد البيانات عند الطلب، والمحادثات ذات الاتصال المباشر، وغيرها من وسائل الاتصال والتعليم (مصطفى عليان، الدبس، 2003 ص 36)

ساهمت هذه الوسائل الحديثة في توظيف الإنترنت لتحسين العملية التعليمية على مستوى العالم، مما أدى إلى ظهور ما يُعرف بالجامعة العالمية أو عولمة التعليم والثقافة.

**8- المبادئ الاساسية للتعليم عن بعد:**

يستند التعليم عن بُعد إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التي تضمن فعاليته وجودته، ومن أبرزها (عبد الرؤوف، ص13.15):

**8-1- مبدأ الإتاحة(Accessibility) :**

يهدف إلى توفير فرص التعليم العالي لجميع الأفراد، متجاوزًا العقبات المكانية والزمانية والمالية، مما يتيح للمتعلمين الوصول إلى الموارد التعليمية بسهولة.

**8-2- مبدأ المرونة(Flexibility):**

يُعنى بإزالة الحواجز التي قد تعيق العملية التعليمية، سواء للمتعلمين أو للمؤسسات التعليمية، من خلال تقديم برامج تعليمية تتكيف مع احتياجات وظروف المتعلمين المختلفة.

**8-3- مبدأ تفريد التعليم(Individualization):**

يُمكّن المتعلمين من تنظيم محتوى المناهج وفقًا لظروفهم وقدراتهم، واختيار أساليب التقييم المناسبة لهم، مما يعزز تجربة التعلم الشخصية.

**8-4- مبدأ اختيار نظم التوصيل(Choice of Delivery Systems):**

يتيح للمتعلمين حرية اختيار وسائل التوصيل التعليمي التي تناسبهم، سواء كانت عبر المراسلة، أو الحاسوب، أو البرامج الإذاعية، أو اللقاءات المباشرة، مما يعزز تفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

**8-5- مبدأ الاعتمادية(Accreditation) :**

يضمن أن البرامج التعليمية والشهادات المقدمة تتوافق مع المعايير الأكاديمية المعترف بها، مما يضفي مصداقية على المؤهلات المكتسبة عبر التعليم عن بُعد.

بالإضافة إلى ذلك، هناك مبادئ أخرى مهمة تشمل:

- **مبدأ ديمقراطية التعليم:** يؤكد على حق الجميع في الحصول على التعليم دون تمييز.
- **مبدأ برمجة التعليم وتفريده:** يُركز على تصميم برامج تعليمية مخصصة تلبي احتياجات المتعلمين الفردية.
- **مبدأ ضبط المتعلم لعملية تعلمه:** يُشجع المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم وإدارة وقتهم بفعالية.
- **مبدأ إثارة الدو افع الذاتية:** يُحفز المتعلمين على التعلم من خلال تعزيز دوافعهم الداخلية.
- **مبدأ تجويد التعليم واستمراريته:** يُركز على تحسين جودة التعليم بشكل مستمر لضمان تحقيق أفضل النتائج التعليمية.

هذه المبادئ مجتمعة تساهم في بناء نظام تعليم عن بُعد فعال يلبي احتياجات المتعلمين ويضمن جودة العملية التعليمية.

**9- أهمية التعليم عن بعد:**

يُعَدُّ التعليم عن بُعد وسيلةً حديثةً تهدف إلى توفير فرص تعليمية مرنة وشاملة، متجاوزةً الحواجز الجغرافية والزمنية. تتجلى أهمية هذا النمط التعليمي في عدة نقاط رئيسية:

### 9-1- إتاحة التعليم للجميع:

يُمكِّن التعليم عن بُعد الأفراد من مختلف الأعمار والظروف من متابعة دراستهم، مما يُسهم في تقليل نسب الأمية ورفع المستوى التعليمي والثقافي في المجتمع.

### 9-2- المرونة في التعلم:

يُتيح هذا النظام للمتعلمين اختيار الأوقات والأماكن المناسبة لهم، مما يُساعد في تحقيق التوازن بين الدراسة والالتزامات الشخصية أو المهنية.

### 9-3- تطوير المهارات الذاتية:

يعتمد التعليم عن بُعد بشكل كبير على التعلم الذاتي، مما يُعزز مهارات الانضباط الذاتي وإدارة الوقت لدى المتعلمين.

### 9-4- توفير الموارد التعليمية المتنوعة:

يُوفر هذا النمط إمكانية الوصول إلى مجموعة واسعة من المصادر التعليمية الإلكترونية، مثل المحاضرات المسجلة، والكتب الرقمية، والمنتديات التفاعلية، مما يُثري تجربة التعلم.

### 9-5- دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية:

من خلال توفير فرص تعليمية مستمرة، يُسهم التعليم عن بُعد في تأهيل القوى العاملة بمهارات ومعارف جديدة، مما يدعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك، يُساعد التعليم عن بُعد في سد النقص في الكوادر التعليمية المؤهلة، خاصة في المناطق النائية، ويُعزز فرص التعلم مدى الحياة، مما يُمكِّن الأفراد من مواكبة التطورات المستمرة في مختلف المجالات.

### 10- أساليب التعليم خن بعد:

تتعدد أنواع التعليم عن بُعد وفقًا للوسائل التكنولوجية المستخدمة ودور كل من الطالب والمعلم في العملية التعليمية يمكن تصنيف هذه الأنواع إلى أربعة نماذج رئيسية(بنت سليمان الخليفة، 15/16/5/2007م):

### 10-1- التدريب المعتمد على الحاسوب أو الإنترنت(Computer/Web-based Training) :

يعتمد هذا النموذج على تقديم المحتوى التعليمي عبر الحاسوب أو الإنترنت، حيث يتفاعل المتعلم مع المواد التعليمية بشكل مستقل، مما يتيح له التعلم بالوتيرة التي تناسبه.

### 10-2- أنظمة دعم الأداء الإلكترونية(Electronic Performance Support Systems) :

توفر هذه الأنظمة أدوات ومعلومات تساعد المتعلم في تحسين أدائه وتطوير مهاراته من خلال الوصول إلى الموارد التعليمية عند الحاجة.

### 10-3- الفصول الافتراضية غير المتزامنة(Asynchronous Virtual Classrooms)

في هذا النموذج، يتم تقديم المحتوى التعليمي عبر منصات إلكترونية، حيث يمكن للمتعلمين الوصول إلى المواد الدراسية في أي وقت يناسبهم، دون الحاجة إلى التواجد في نفس الوقت مع المعلم أو الزملاء.

### 10-4- الفصول الافتراضية المتزامنة(Synchronous Virtual Classrooms) :

يتضمن هذا النموذج تفاعلًا مباشرًا بين المعلم والطلاب عبر الإنترنت في وقت محدد، مما يتيح التواصل الفوري والمناقشات الحية، ويشبه إلى حد كبير الفصول التقليدية ولكن عبر وسائل إلكترونية.

بالإضافة إلى ذلك، هناك وسائل أخرى للتعليم عن بُعد، مثل القنوات الفضائية التعليمية التي تبث محاضرات وبرامج تعليمية يمكن للمتعلمين متابعتها والتفاعل معها عبر الهاتف أو الإنترنت كما تُستخدم البرامج التلفزيونية التعليمية التي يقدمها أساتذة متخصصون في مجالات مختلفة كوسيلة لنقل المعرفة إلى جمهور واسع.

هذه التنوعات في أساليب التعليم عن بُعد تتيح للمتعلمين اختيار الطريقة الأنسب لاحتياجاتهم وظروفهم، مما يسهم في تحقيق أهدافهم التعليمية بكفاءة وفعالية.

**11- التعليم عن بعد والبيئة التعليمية:**

تتألف البيئة التعليمية للتعليم عن بُعد من مكونات أساسية وأخرى مساعدة، تتكامل فيما بينها لضمان فعالية العملية التعليمية(أحمد عبد الحى2010، ص77.78).

**11-1- المكونات الأساسية (العناصر البشرية):**

1. **المعلم:**

- القدرة على التدريس باستخدام تقنيات التعليم الحديثة.
- إجادة استخدام الحاسوب، بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

2. **المتعلم:**

- امتلاك مهارات التعلم الذاتي.
- إجادة استخدام الحاسوب، بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

3. **فريق الدعم التقني:**

- التخصص في مجال الحاسوب وشبكات الإنترنت.
- الإلمام بتكنولوجيا التعليم وعمليات التعلم والتعليم.
- معرفة بعض برامج الحاسوب الخاصة بالشبكة العنكبوتية، مثل:
  - TCP/IP networking
  - Data communications networking (LAN & WAN)
  - خبرة في خوادم الويب والبريد الإلكتروني وFTP
  - أنظمة التشغيل المستخدمة على الخوادم (Unix) ، Linux، (Windows NT)

4. **المدربون:**

- تقديم التدريب والدعم للمعلمين والمتعلمين في استخدام التقنيات التعليمية.

5. **الفريق الإداري المركزي:**

- إدارة وتنظيم العملية التعليمية عن بُعد، بما في ذلك التنسيق بين المكونات المختلفة.

**11-2- المكونات المساعدة:**

أ. الأجهزة(Hardware) :

1. **الخوادم**(Servers) :

- تتبع الفريق الإداري وتدير تدفق البيانات والمعلومات.

2. **أجهزة المعلم:**

- حواسيب مزودة بالملحقات اللازمة لإرسال المادة التعليمية، متصلة بالإنترنت.

3. **أجهزة المتعلم:**

- حواسيب مزودة بالملحقات اللازمة لاستقبال المادة التعليمية، متصلة بالإنترنت.

ب. البرمجيات(Software) :

- البرامج اللازمة لإرسال واستقبال المادة التعليمية والتواصل بين المعلم والطالب، مثل:
- أنظمة التشغيل المستخدمة على الخوادم(Unix ، Linux، Windows NT)
- متصفحات الإنترنت(Internet Explorer ، Netscape)
- حزمة مايكروسوفت أوفيس(Word)
- برامج إنشاء وقراءة ملفاتPDF
- برامج الوسائط المتعددة

ج. محطات العمل(Workstations) :

1. **محطة عمل المعلم:**

- المكان الذي يستخدمه المعلم أثناء العملية التعليمية.

2. **محطة عمل المتعلم:**

- المكان الذي يستخدمه المتعلم أثناء العملية التعليمية.

تتكامل هذه المكونات لضمان سير العملية التعليمية عن بُعد بكفاءة وفعالية، مع توفير الدعم التقني والإداري اللازم للمعلمين والمتعلمين

**12- أهداف التعليم عن بعد:**

### 12-1- إتاحة فرص التعليم للجميع وتعزيز مبدأ التعليم المستدام:

يهدف التعليم عن بعد إلى تزويد الأفراد الذين لم تتح لهم فرص التعليم لأسباب شخصية أو اجتماعية بفرص جديدة لتحقيق طموحاتهم في تحسين مستوياتهم التعليمية، الاقتصادية، الاجتماعية، والمهنية يعد هذا النهج وسيلة لتقليص الفجوة التعليمية وتعزيز التنمية الذاتية.

### 12-2- مرونة العملية التعليمية وتكييفها مع احتياجات المتعلمين المختلفة:

يعمل التعليم عن بعد على تهيئة بيئة تعليمية مرنة تتناسب مع مختلف الفئات الاجتماعية، مثل ربات المنازل، الفلاحين، العاملين، والموظفين، بالإضافة إلى الأفراد الذين يعانون من إعاقات أو ظروف اجتماعية تحد من قدرتهم على الالتحاق بالتعليم التقليدي هذا يعزز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

### 12-3- تعزيز الثقافة المجتمعية والوعي العام:

يسهم التعليم عن بعد في تقديم برامج تثقيفية لجميع أفراد المجتمع من خلال وسائل متعددة مثل المواد المطبوعة، الصوتية، والمرئية، بالإضافة إلى استثمار تقنيات الاتصال مثل الإنترنت والأقمار الصناعية هذه الجهود لا تقتصر على المتعلمين فقط، بل تمتد لتشمل كافة شرائح المجتمع لرفع مستوى الوعي العام.

### 12-4- تمكين المرأة وتعزيز دورها الاجتماعي:

يسهم التعليم عن بعد بشكل كبير في تعليم وتدريب المرأة، خاصة في المجتمعات النامية، بهدف تعزيز دورها في مختلف مجالات الحياة، وتمكينها من المشاركة الفعالة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

### 12-5- مواكبة التحولات المعرفية والتقنية المستمرة:

يعمل التعليم عن بعد على تمكين المتعلمين من مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة في مختلف المجالات، مما يعزز قدرتهم على التكيف مع متطلبات العصر الحديث والمشاركة الفعالة في سوق العمل.

### 12-6- محو الأمية وتعليم الكبار:

يسهم التعليم عن بعد في تقليص معدلات الأمية وتعزيز برامج تعليم الكبار، مما يدعم التنمية البشرية المستدامة ويسهم في تحسين مستوى التعليم بين الأفراد.

❖ **أهداف برامج التدريب عن بعد:** (نشوان، 2001 م)

1. **تجاوز العوائق المرتبطة بنقص الكوادر الأكاديمية**: تسعى برامج التعليم والتدريب عن بعد إلى سد الفجوة في توفر أعضاء هيئة التدريس والمدربين المؤهلين، خاصة في المجالات التخصصية التي تعاني من نقص في الكفاءات البشرية.

(جمهورية مصر العربية، بوابة التعليم الإلكترونى www.elearning.moe.gov.eg)

2. **تعزيز مرونة التدريب وكسر الحواجز الزمانية والمكانية**: يتميز التدريب عن بعد بالمرونة، مما يسمح للأفراد بالحصول على التعليم دون الحاجة إلى التنقل أو الالتزام بمواعيد محددة، مما يقلل من التكلفة والجهد المرتبط بالتدريب التقليدي.

3. **تحقيق العدالة في فرص التدريب والتعليم**: يسهم التعليم عن بعد في تعزيز المساواة في فرص الحصول على التدريب والتعليم، مما يجعله متاحًا للجميع بغض النظر عن موقعهم الجغرافي أو وضعهم الاجتماعي.

4. **تقليل تكاليف التدريب وجعله متاحًا للجميع**: يساهم التعليم عن بعد في خفض تكاليف التعليم، مما يجعله أكثر إمكانية واستدامة للأفراد ذوي الدخل المحدود، وبالتالي دعم المشاركة التعليمية لجميع أفراد المجتمع.

5. **رفع المستوى الثقافي والعلمي للأفراد**: يعمل التعليم عن بعد على تحسين المستوى الثقافي والعلمي للمجتمع بشكل عام من خلال تقديم مصادر تعليمية متنوعة تساعد على التطوير الذاتي وزيادة الوعي.

6. **دعم التعليم المستمر مدى الحياة**: يعزز التعليم عن بعد مفهوم التعلم مدى الحياة، حيث يمكن للأفراد الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت، مما يساعد في تطوير مهاراتهم باستمرار وفقًا لتغير احتياجات السوق والمجتمع.

7. **تقليل الفروق الفردية بين المتدربين**: من خلال توفير مصادر تعليمية متعددة ومتنوعة، يساهم التعليم عن بعد في تقليل الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يعزز من تكافؤ الفرص ويساعد على تحقيق التعليم العادل والشامل.

**13- أدوار التعليم عن بعد في مجال التعليم الجامعي:**

لا شك أن دور المعلم سيظل ركيزة أساسية في العملية التعليمية، لكنه يتجه ليصبح أكثر تعقيدًا في ظل التحولات نحو التعليم عن بعد فالتعلم عن بعد لا يعني فقط إتاحة الوصول إلى المعلومات عبر الإنترنت بشكل عشوائي، بل يتطلب إرشادًا أكاديميًا لاستخدام الموارد الرقمية بفعالية وفي إطار علم اجتماع التربية، يتعين على المعلم الاضطلاع بعدة أدوار محورية لدعم الطلاب وتوجيههم لتحقيق أقصى استفادة من التكنولوجيا التعليمية وفيما يلي عرض لأهم هذه الأدوار(عامر، طارق عبد الرؤوف، ص55 :(57.

**13-1- ميسر للعمليات التعليمية(Process Facilitator):**

يلعب المعلم دورًا حاسمًا كميسر في نظم التعليم الإلكتروني، حيث يتحقق من تحقيق الأهداف التربوية المحددة أثناء تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض هنا لا يكون المعلم مجرد ناقل للمعرفة، بل ميسر للعملية التعليمية، مقدمًا الإرشادات التي تمكن الطلاب من استكشاف المعرفة بأنفسهم، مع تقليل التدخل المباشر في مسار تعلمهم، مما يعزز الاستقلالية والتعلم الذاتي.

**13-2- مبسط للمحتوى(Content Facilitator):**

يتغير الدور المعرفي للمعلم في عصر المعلومات، ليشمل تزويد الطلاب بالمعارف الأساسية التي تمكنهم من التعامل مع التدفق السريع للمعلومات ويهدف إلى تعزيز المهارات العملية والقيم والاتجاهات

الضرورية لفهم الحاضر واستشراف المستقبل في هذا السياق، يصبح من الضروري إكساب الطلاب ثقافة معلوماتية تساعدهم على التفاعل بفعالية مع مجتمع المعرفة.

**13-3- باحث تربوي(Researcher):**

يتعين على المعلم القيام بدور الباحث، ليس فقط لاتخاذ القرارات التربوية، بل أيضًا لتقويم ممارساته التعليمية وتطويرها البحث الإجرائي هو أحد الوسائل الفعالة لتحقيق هذا الهدف، حيث يمكن المعلم من استقصاء المشكلات التعليمية وتقييم أسبابها ونتائجها باستخدام منهجية علمية هذا النوع من البحث يعزز النمو المهني المنهجي للمعلم، مما يسهم في تحسين جودة التعليم بشكل مستمر.

**13-4- خبير تكنولوجي(Technologist):**

مع التطورات التكنولوجية المتسارعة، لم يعد دور المعلم يقتصر على نقل المعلومات، بل يتطلب منه مساعدة المتعلمين في التنقل داخل بحر المعرفة الرقمية واختيار الأنسب منها يسهم هذا الدور في تمكين الطلاب من تحليل المعلومات بوعي نقدي، وتطبيقها بشكل مناسب في سياقاتهم التعليمية والحياتية كما يساعد المعلم في استخدام التكنولوجيا لتعزيز طرق التدريس ورفع كفاءتها.

**13-5- مصمم للخبرات التعليمية(Designer of Learning Experiences):**

- يُعد دور المعلم كمصمم للأنشطة التربوية جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، حيث يسهم في خلق خبرات تعليمية تثري التعلم سواء داخل الفصول الدراسية التقليدية أو الافتراضية تشمل هذه الأنشطة ما هو ثقافي، رياضي، أو اجتماعي، مما يعزز من تنمية المهارات الشاملة للطلاب على المعلم الإشراف على هذه الأنشطة بما يتناسب مع اهتماماته وخبراته.

**13-6- مدير للعملية التعليمية(Manager of the Educational Process):**

في بيئة التعليم الإلكتروني، يتحول دور المعلم إلى مدير شامل للعملية التعليمية، حيث يتولى تنظيم المحتوى التعليمي، وتحديد أعداد الطلاب الملتحقين بالمقررات الإلكترونية، وجدولة اللقاءات الافتراضية، بالإضافة إلى اختيار أساليب التقييم المناسبة المعلم هنا يوجه الفصول الافتراضية نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، مما يعزز من فعالية التعلم الفردي والجماعي.

**13-7- ناصح ومستشار(Advisor and Counselor) :**

يلعب المعلم دورًا استشاريًا في تقديم النصح للمتعلمين، خاصة فيما يتعلق بالاحتياجات الأكاديمية والمهنية ويجب أن يبقى المعلم على اطلاع دائم بأحدث المستجدات في مجاله وتطوير طرق تدريسه، مما يساعده على تلبية استفسارات طلابه واحتياجاتهم، ويعزز من قدرته على توجيههم نحو تحقيق أهدافهم التعليمية.

**14- نظريات التعليم عن بعد:**

نظرًا للتطورات السريعة التي شهدها مجال التعليم عن بعد، برزت مجموعة من النظريات التي تعكس كيفية استجابة المؤسسات التعليمية لهذه التحولات، مع التركيز على مفهوم الفصل بين المعلم والمتعلم، وتعزيز التفاعل باستخدام الوسائط التقنية المتعددة هذه النظريات تسعى لفهم الأدوار الجديدة للتعليم في ضوء التحولات الاجتماعية والتربوية فيما يلي عرض لأبرز هذه النظريات:

**14-1- نظرية الدراسة المستقلة (Charles Wedemeyer)**

يركز "تشالرز ويدماير" على استقلالية المتعلم، حيث يقترح إعادة تنظيم عناصر التعليم لتتناسب مع التباعد المكاني وتوفر مزيدًا من الحرية للمتعلمين وفقًا لويدماير، يكمن النجاح في التعليم عن بعد في تعزيز العلاقات التفاعلية بين الطالب والمعلم، مشددًا على ضرورة توظيف التقنيات الحديثة لتجاوز النماذج التعليمية التقليدية وقد وضع عشرة مبادئ تستند إلى استقلالية المتعلم واستخدام التكنولوجيا لدعم التعلم الذاتي(شلوسير، سيمونسن، 2015 ص16).

**14-2- نظرية مايكل مور (Michael Moore)**

- تعرف بنظرية "التعليم المستقل"، وتتمحور حول بعدين رئيسيين:
- درجة الاستقلالية المتاحة للمتعلمين.
- المسافة التعليمية بين المعلم والمتعلم، والتي تقاس من خلال عنصرين:
- المحادثة الثنائية: بعض البرامج تتيح تفاعلات أكبر مقارنة بغيرها.
- لاستجابة لاحتياجات المتعلمين: تتفاوت البرامج بين الجامدة التي لا تتكيف مع احتياجات الأفراد، وتلك المرنة التي تستجيب للاحتياجات الفردية ( شلوسير، سيمونسن، نفسه، ص18).

**14-3- نظرية "أوتو بيترز" (Otto Peters) للتصنيع التعليمي**

يرى "بيترز" التعليم عن بعد كعملية تصنيع تربوية، حيث تعتمد المؤسسات على منهجيات تشبه التصنيع لتحسين كفاءة العملية التعليمية وقد قارن بين التعليم عن بعد والعمليات الصناعية من خلال استقصاء المؤسسات التعليمية في الستينيات، مشددًا على ضرورة استخدام المفاهيم الاقتصادية لتحليل وتطوير التعليم عن بعد.( شلوسير، سيمونسن، نفسه، ص19)

**14-4- نظرية التفاعل والاتصال (Börje Holmberg)**

تُعرف بنظرية "المحادثة التعليمية الإرشادية"، والتي تركز على دور التفاعل في تعزيز التعلم الفعال يعتقد "هولمبيرج" أن التواصل المستمر بين الطلاب والمعلمين يعزز شعور الانتماء والتعاون، مما يزيد من

فعالية التعلم هذه النظرية تستند إلى سبعة افتراضات حول كيفية تحسين المحادثات الإرشادية لتحقيق تعلم فعال( شلوسير، سيمونسن، نفسه، ص20)

**14-5- نظرية تعليم الكبار (Malcolm Knowles)**

يركز "مالكولم نولز" على تعليم الكبار، حيث يعتبر أن البالغين لديهم القدرة على توجيه أنفسهم بشكل مستقل كمتعلمين ناضجين تتضمن نظرية "أندراجوجي" مجموعة من المبادئ التي تؤكد على أهمية الاستقلالية، وتعليم الكبار بناءً على احتياجاتهم وتجاربهم، مما يساهم في تنمية المهارات اللازمة لمواجهة تحديات المجتمع الحديث( شلوسير، سيمونسن، نفسه، ص25)

**14-6- نظرية الدمج (Hilary Perraton)**

تعتبر "هيلاري بيراتون" أن التعليم عن بعد يتطلب دمج النظريات المتاحة المتعلقة بالاتصال والانتشار، مع مراعاة الفلسفات التربوية المختلفة وقد قامت بتحديد 14 فرضية توضح كيفية استخدام التعليم عن بعد لتعزيز ودعم التعليم من خلال وسائل الاتصال المتنوعة( شلوسير، سيمونسن، نفسه، ص28)

**14-7- نظرية التكافؤ (Desmond Keegan):**

يركز "ديزموند كيجان" على مفهوم "التكافؤ"، حيث يشير إلى أن الأنظمة التعليمية عن بعد يجب أن توفر تجارب تعلم تعادل في جودتها تلك المقدمة للطلاب النظاميين بالرغم من اختلاف الأساليب، إلا أن المحتوى والخبرات المقدمة يجب أن تكون متكافئة وتلبي الاحتياجات التعليمية لكلا الفئتين.

**15- بعض تجارب في التعليم عن بعد:**

**15-1- التجارب الأجنبية:**

**15-1-1- تجربة التعليم عن بعد في كندا:**

تبنت كندا نهجًا استراتيجيًا لتعزيز التعليم عن بعد، خاصة في التعليم العالي، وذلك استجابة للتحديات المرتبطة بالتنافس على الموارد المالية، وزيادة الطلب على البرامج التعليمية التي يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت تأتي هذه الجهود ضمن سياق عالمي يشهد تغيرات مستمرة، حيث تسعى كندا إلى تحسين جودة المنتج التعليمي وتقليل الاعتماد على الأساليب التقليدية في التعليم فيما يلي عرض لأهم التجارب الكندية في مجال التعليم العالي عن بعد(محم.د اله.ادي، 2005، 1993، 2002. Industry (canada, Distance learning in canada, Areport of learning technologies, march

**1. كلية مونت الملكية** (Royal Mount College)

تقع هذه الكلية في مدينة كالجاري بمقاطعة ألبرتا، وتعد من المؤسسات الرائدة في تطوير برامج التعليم الافتراضي تقدم الكلية فرصًا متعددة للتعليم عن بعد، من خلال استخدام وسائط متنوعة مثل الأدوات المطبوعة، البريد الإلكتروني، والاستشارات الهاتفية تركز على دمج التكنولوجيا لتعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين، مما يسهم في تقليل الفجوة التعليمية وتعزيز تكافؤ الفرص.

**2. كلية جورج براون** (George Brown College)

في مقاطعة أونتاريو، تُعتبر هذه الكلية من أبرز المؤسسات التي تعتمد على أساليب تعليمية متنوعة تشمل هذه الأساليب مؤتمرات الفيديو، الأقراص المضغوطة، الاستشارات عبر الإنترنت، والمكتبات الإلكترونية توفر بيئة تعليمية إلكترونية تدعم التفاعل الاجتماعي وتتيح للطلاب المشاركة الفعالة، مما يسهم في تعزيز الديمقراطية التعليمية.

**3. كلية كاياس** (Kayas College)

تقع في مدينة "ليتل ريد ريفر" بألبرتا، وتهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية للمجتمعات الريفية والنائية في غرب كندا تعتمد الكلية على التعليم الافتراضي باستخدام مؤتمرات الفيديو، مما يعزز من التكامل الاجتماعي بين الطلاب في المناطق النائية، ويتيح لهم الوصول إلى التعليم رغم القيود الجغرافية.

**4. جامعة كولومبيا البريطانية** (University of British Columbia)

تُعد هذه الجامعة من أعرق الجامعات في مجال التعليم الإلكتروني، حيث تم تطوير نموذج تعليمي باستخدام نظام "WebCT" الذي يتيح التفاعل الفعّال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يوفر هذا النظام أدوات مثل المتابعة المستمرة، البريد الإلكتروني، والاختبارات التفاعلية، مما يعزز من التفاعل الاجتماعي ويوفر بيئة تعليمية تشجع على التعلم النشط.

**5. جامعة كوين** (Queen's University)

تقع في مقاطعة أونتاريو، وتُعد نموذجًا متقدمًا في تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم التعليم عن بعد تقدم برامج دراسات عليا تعتمد على مؤتمرات الفيديو متعددة النقاط، مما يسمح بتعزيز العمل الجماعي والتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عبر الإنترنت يعزز هذا النموذج من التكامل الاجتماعي ويوفر فرصًا أوسع للطلاب للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية.

**6 . جامعة أثاباسكا** (Athabasca University)

تُعد هذه الجامعة من المؤسسات الرائدة في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، حيث تقدم جميع برامجها من خلال نظم التعليم الإلكتروني تعتمد الجامعة على التعلم المدمج باستخدام التلفزيون والبريد

والإنترنت، مما يعزز من دمقرطة التعليم وإتاحة الفرص التعليمية لجميع الفئات بغض النظر عن موقعهم الجغرافي .

من خلال استخدام التكنولوجيا المتقدمة، تمكّنت الجامعات الكندية من توفير بيئة تعليمية تتسم بالمرونة والتفاعل الاجتماعي، وتشمل الأدوات التالية:

- متابعة تقدم الطلاب: تتيح الجامعات للطلاب متابعة تقدمهم الأكاديمي باستمرار، مما يعزز التعلم الذاتي والاستقلالية.
- لوحات الأخبار والبريد الإلكتروني: تدعم التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مما يعزز من التواصل الاجتماعي والتفاعل.
- تقديم اختبارات تفاعلية وامتحانات دورية: تتيح للطلاب تقييم أدائهم باستمرار، مما يساعد في تطوير مهارات التقييم الذاتي.
- إنشاء وثائق إلكترونية: تسهم في تعزيز التعلم النشط من خلال توفير أدوات تساعد الطلاب على تنظيم دراستهم.
- التفاعل من خلال مؤتمرات الفيديو: يعزز من الاندماج الاجتماعي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ويساهم في بناء مجتمع تعليمي تفاعلي.

قد أثبتت التجربة الكندية في التعليم العالي عن بعد نجاحها في تعزيز العدالة الاجتماعية وتوفير فرص التعليم للجميع، خاصة في المناطق النائية من خلال تبني تقنيات التعليم الإلكتروني، تمكنت كندا من تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب، وتعزيز التكامل الاجتماعي، وتحسين جودة التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي

التعليم عن بعد ليس مجرد وسيلة لتقديم المحتوى التعليمي، بل هو أداة لتمكين الأفراد من المشاركة الفعالة في المجتمع، وتعزيز رأس المال البشري، بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة والتقدم الاجتماعي.

### 15-1-2- تجربة التعليم عن بعد في بريطانيا:

لقد تميزت بريطانيا بتطبيق نموذج رائد في التعليم الإلكتروني من خلال اعتمادها على التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، حيث بدأت الحكومة البريطانية بتمويل عدد من المبادرات والمشروعات التي ترتبط بتطوير هذا النوع من التعليم منذ بداية التسعينيات اعتمدت هذه المبادرات على استخدام التكنولوجيا الحديثة بهدف تعزيز العدالة الاجتماعية وإتاحة فرص التعليم للجميع بغض النظر عن العمر أو المؤهلات.

تُعد الجامعة المفتوحة في بريطانيا من أبرز المؤسسات التعليمية التي تقدم فرص التعليم المفتوح، حيث تتيح للمتعلمين الالتحاق ببرامج دراسية بغض النظر عن خلفياتهم الأكاديمية أو العمرية يركز نموذج هذه الجامعة على ديمقراطية التعليم من خلال توفير فرص متساوية للجميع للوصول إلى التعليم العالي.

يعتمد الالتحاق بهذه الجامعة على اجتياز اختبارات القبول والنجاح فيها، مما يسمح للمتعلمين بتحديد البرامج الدراسية التي يرغبون في الالتحاق بها، مع الاعتماد على التقييم الذاتي والاختبارات كوسيلة لتقييم الأداء.

استراتيجيات التعليم الإلكتروني في الجامعة المفتوحة

مع تطور تقنيات المعلومات والاتصالات، تبنت الجامعة المفتوحة نموذج التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، حيث أصبح بإمكان الطلاب الوصول إلى المقررات الدراسية الرقمية عبر الإنترنت، مما يسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين والمدرسين

توفر الجامعة عدة وسائل لدعم العملية التعليمية، منها:

- الاجتماعات وجهاً لوجه مع المساعدين الأكاديميين والموجهين.
- المساندة التعليمية المستمرة عبر الإنترنت.
- استخدام التقدير الذاتي من قبل المتعلمين، مما يعزز من قدرتهم على التعلم المستقل.
- الشراكات والتعاون مع مؤسسات تعليمية أخرى

عقدت الجامعة المفتوحة اتفاقيات مع مؤسسات تعليمية مختلفة في المملكة المتحدة وأوروبا لتزويدها بالمقررات والبرمجيات التعليمية، سواء مقابل مادي أو بدون مقابل. هذه الشراكات تسهم في تعزيز التعاون الأكاديمي وتمكين المؤسسات الأخرى من تبني نموذج التعليم المفتوح.

تضم الجامعة ما يقرب من 32، 000 طالب من المملكة المتحدة ونحو 7، 000 طالب من دول أوروبا الغربية، حيث يمكنهم الوصول إلى المواد التعليمية عبر شبكة الإنترنت يتيح هذا النموذج تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب، بغض النظر عن موقعهم الجغرافي.

- **مزايا التعليم عن بعد في بريطانيا**

**- إتاحة فرص التعليم للجميع:**

يساهم التعليم عن بعد في تعزيز العدالة الاجتماعية من خلال تقديم فرص التعليم المفتوح لجميع الأفراد، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.

**- تعزيز التفاعل الاجتماعي:**

يعمل التعليم عن بعد على إزالة الحواجز الجغرافية، مما يسمح للمتعلمين بالتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الآخرين من مختلف أنحاء العالم، مما يعزز التماسك الاجتماعي.

**- دعم التعلم المستقل:**

يشجع نموذج الجامعة المفتوحة على التعلم الذاتي، حيث يعتمد الطلاب على أنفسهم في إدارة وقتهم وتحديد أهدافهم التعليمية، مما يعزز من تمكين الأفراد وقدرتهم على التكيف مع التغيرات المستمرة في سوق العمل.

**- استثمار التكنولوجيا لتعزيز التعليم:**

توظف المؤسسات البريطانية التقنيات الحديثة مثل الإنترنت، والبرمجيات التعليمية، ومؤتمرات الفيديو، مما يسهم في تحسين جودة التعليم وجعله أكثر مرونة واستدامة.

أثبتت تجربة التعليم العالي عن بعد في بريطانيا نجاحها في تعزيز ديمقراطية التعليم وتوفير فرص التعليم المفتوح للجميع من خلال تبني استراتيجيات تعليمية مرنة ومستدامة، تمكنت بريطانيا من سد الفجوة التعليمية بين الفئات المختلفة، ودعم التكامل الاجتماعي، وتعزيز الاستقلالية التعليمية.

إن نموذج الجامعة المفتوحة يعكس نهجًا تعليميًا متقدمًا يمكن للمؤسسات التعليمية الأخرى الاستفادة منه لتعزيز التنمية المستدامة وتلبية احتياجات المجتمع في ظل التغيرات العالمية المتسارعة(المرجع السابق، ص 227)

**15-1-3- تجربة التعليم عن بعد في أستراليا:**

لقد تبنت أستراليا نهجًا متقدمًا في تطبيق التعليم عن بعد، مما جعلها واحدة من الدول الرائدة في هذا المجال يعكس هذا التحول اعتماد الجامعات الأسترالية على التكنولوجيا الحديثة لتوفير فرص التعليم عبر الإنترنت والتعليم عن بعد، مما يسهم في تعزيز العدالة التعليمية وتوسيع نطاق الوصول إلى المعرفة لجميع فئات المجتمع.

نظرة عامة على التعليم عن بعد في أستراليا

تبني التكنولوجيا الرقمية: أصبحت الجامعات الأسترالية توظف النظم الشبكية الإلكترونية على نطاق واسع، سواء لأغراض تعليمية أو إدارية تشمل هذه النظم توفير منصات على الإنترنت وشبكة الويب، والتي تتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الوصول إلى المواد التعليمية، وإدارة السجلات الأكاديمية، ودفع المصروفات، وغيرها من الخدمات الجامعية.

ديمقراطية التعليم العالي: يعزز التعليم عن بعد في أستراليا من ديمقراطية التعليم، حيث يمكن لجميع الأفراد، بغض النظر عن مواقعهم الجغرافية أو خلفياتهم الاجتماعية، الوصول إلى الموارد التعليمية من خلال الإنترنت.

أهم المؤسسات التعليمية الرائدة في التعليم عن بعد بأستراليا (نفس المرجع، ص 233)

**1. مركز التعلم المرن (Flexible Learning Centre)**

يقع ضمن جامعة جنوب أستراليا، ويُعد مركزًا متخصصًا في تقديم تقنيات التعليم عن بعد يُركز المركز على تطوير البنية التحتية اللازمة لدعم التدريس والتعلم الإلكتروني، مما يسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

يتيح المركز الوصول إلى موارده التعليمية من خلال متصفحات الإنترنت، مما يوفر للمتعلمين وأعضاء هيئة التدريس إمكانية الاستفادة من البرمجيات التعليمية ونظم الإمداد التعليمي. يعزز هذا النهج من تمكين الطلاب ويشجع على التعلم المستقل.

**2. شبكة التعليم الأسترالية (EDNA)**

في عام 1994، أُنشئت شبكة التعليم الأسترالية بهدف تجميع وتوزيع المواد التعليمية الإلكترونية تمت إعادة هيكلة هذه الشبكة في عام 1997 لتصبح قاعدة بيانات شاملة لموارد التعلم، مما يعزز من التكامل بين القطاعات التعليمية المختلفة في أستراليا

- **مزايا التعليم عن بعد في أستراليا**

تساعد هذه الشبكة في توحيد الموارد التعليمية عبر مؤسسات التعليم العالي، مما يسهم في تحقيق التعاون الأكاديمي بين الجامعات وتوسيع نطاق الوصول إلى المعرفة مزايا التعليم عن بعد في أستراليا

**- توسيع نطاق الوصول إلى التعليم:**

يُسهم التعليم عن بعد في أستراليا في توسيع الفرص التعليمية، خاصة للأفراد في المناطق الريفية والنائية، مما يساعد في تحقيق العدالة الاجتماعية وتوفير فرص متساوية للتعلم.

**- تعزيز التعلم المستقل والذاتي:**

يشجع التعليم عن بعد على تمكين الطلاب من إدارة تعلمهم بأنفسهم، مما يعزز من الثقة بالنفس والاستقلالية، ويطور مهارات التعلم مدى الحياة.

**- دعم التعاون الأكاديمي والتكامل بين المؤسسات:**

تعزز الشبكات التعليمية مثل EDNA من التعاون بين الجامعات، مما يسمح بمشاركة الموارد وتبادل المعرفة، وهو ما يسهم في تطوير جودة التعليم العالي في أستراليا.

- **تسهيل التعلم المستمر والتدريب:**

يوفر التعليم عن بعد منصات مرنة تتيح للمتعلمين من جميع الأعمار الاستمرار في التعلم والتدريب، مما يسهم في تطوير رأس ا أثبت التعليم العالي عن بعد في أستراليا فعاليته في تعزيز العدالة الاجتماعية وتوسيع نطاق الوصول إلى التعليم، مما يجعله نموذجًا يمكن تبنيه في دول أخرى لتحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة، نجحت الجامعات الأسترالية في توفير بيئة تعليمية مرنة ومتطورة تلبي احتياجات المجتمع المعاصر، وتعزز من الاندماج الاجتماعي وتطوير المهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل لمال البشري وتلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة.

## 15-2- التجارب العربية:

على الرغم من بعض التحديات كضعف التخطيط الاستراتيجي، ونقص الاستعدادات التكنولوجية في بعض الدول العربية، فقد تمكّنت بعض التجارب من تحقيق نجاحات ملموسة في تنفيذ نظام التعليم عن بعد، وقد أظهرت هذه التجارب مرونةً في التكيف مع الإمكانيات المتاحة لدى كل بلد على حدة، كما أظهرت إمكانية التنسيق العربي المشترك لإنشاء مشروع موحّد يعالج المتطلبات التعليمية على المستويين المحلي والإقليمي.

وقد بادرت العديد من الدول العربية خلال السنوات الأخيرة إلى دمج التعليم عن بعد ضمن أنظمتها التعليمية، خاصةً في مؤسسات التعليم العالي. إلا أن هذه الخطوة، رغم أهميتها، لم تكن دومًا مدعومة بأُسس متينة، ولم تُعتمد كخيار استراتيجي دائم، بل بقيت رهينة عوامل ظرفية حالت دون ترسيخها كمؤسسات مستدامة.

في هذا السياق، تميّزت بعض التجارب بوضوح رؤيتها وكفاءة تنفيذها، أبرزها:

- تجربة المملكة العربية السعودية، من خلال الجامعة الإلكترونية السعودية، وجامعة الملك سعود بالرياض.
- تجربة الأردن، ممثلة بالجامعة الإلكترونية الأردنية.
- تجربة لبنان، عبر مراكز التعلم عن بعد.
- تجربة البحرين، التي دمجت الوسائط الافتراضية في منظومتها الجامعية.

بالمقابل، شهدت تجارب أخرى عراقيل متعددة حالت دون تقدمها، منها:

- الجامعة المفتوحة الليبية، التي واجهت صعوبات في الدعم الدولي.
- الجامعة الجزائرية، التي عانت من ضعف التكوين الرقمي.
- السودان، حيث واجهت الجامعة المفتوحة صعوبات في التوسع الجغرافي.

- موريتانيا، التي لم تستطع بناء بنية تحتية رقمية متماسكة.

وهكذا، يتضح أن الدول العربية تتباين في مستوى تبنيها للتعليم عن بعد، ما بين نماذج رائدة وأخرى لا تزال قيد التطوير، ما يستدعي ضرورة التنسيق الإقليمي لتوحيد الرؤية وتعزيز التكامل المؤسسي في هذا المجال.

### 15-2-1- تجربة التعليم عن بعد في فلسطين:

جامعة القدس المفتوحة كنموذج عربي رائد في التعليم عن بعد

تُعد جامعة القدس المفتوحة إحدى النماذج الرائدة عربيًا في مجال التعليم المفتوح، حيث بدأت ملامح تأسيسها تتبلور في يناير 1975، عقب اتفاقات جرت بين منظمة التحرير الفلسطينية ومؤسسة اليونسكو والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي، وبعد فترة من الدراسة والإعداد، تم افتتاح الجامعة رسميًا في يوليو 1985.

وقد حرصت الجامعة منذ إنشائها على تقديم برامج أكاديمية تستجيب لحاجات المجتمع الفلسطيني، إذ تنوعت تخصصاتها لتشمل مجالات العلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية، والتربية، والتنمية الأسرية، والإدارة والاقتصاد، إضافةً إلى الحوسبة والعلوم العسكرية. كما أتاحت مسارات تخصصية في الإعلام، والفن، والثقافة الإسلامية، فضلًا عن تقديم مقررات باللغة الإنجليزية ضمن برامجها الدراسية

أهداف استراتيجية متنوعة

انطلاقًا من رؤيتها، تعمل جامعة القدس المفتوحة على تحقيق جملة من الأهداف التربوية والاجتماعية، من أبرزها:

1_ توسيع فرص الوصول إلى التعليم العالي للفئات التي تواجه صعوبات في الالتحاق بالجامعات التقليدية، خاصة الشباب المتزايد عددهم سنويًا.

2_ توفير التعليم المستمر والتدريب أثناء الخدمة، بما يواكب التطورات في سوق العمل والتخصصات المهنية.

3_ تصميم برامج دراسية تلبي الاحتياجات الوطنية العامة على مستوى الوطن العربي.

4_ تقليص نزيف الكفاءات المتعلمة نحو الخارج، عبر تقديم فرص تعليمية محلية ذات جودة عالية.

5_ تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى الدارس العربي، بما يُمكّنه من توجيه مسيرته التعليمية باستقلالية.

6_ تطوير بيئة التعليم باستخدام تقنيات حديثة ووسائط تعليمية متعددة ومتطورة.

منظومة تعليمية مرنة .

تستند الجامعة إلى وحدات تعليمية مطبوعة تركّز على محتوى دراسي موجّه، وتُقدّم بأسلوب منظم ومُبسّط يدمج بين جهود المعلم والأستاذ الأكاديمي، مما يُثري تجربة الطالب،كما توظّف الجامعة القنوات السمعية والبصرية مثل التلفاز والإذاعة لتدعيم العملية التعليمية، بالتعاون مع جهات إنتاج عربية، كالإذاعة الأردنية والتلفزيون الفلسطيني.

وتتيح الجامعة، أيضًا، فرصًا للتجارب التطبيقية المنزلية، وتوفّر معدات وأجهزة مخبرية، بهدف إعداد الطالب لسوق العمل، وتمكينه من توظيف المعرفة في بيئات حقيقية.

نموذج جامعة القدس المفتوحة في تفعيل التعليم المفتوح عن بعد:

تعتمد جامعة القدس المفتوحة على المواد التعليمية المطبوعة كمرتكز أساسي في تقديم محتواها الأكاديمي، حيث تُصمم هذه المواد بعناية لتكون وحدات تعليمية منظمة، تتضمّن تلخيصات مركزة، وتراعي مستوى الطالب، وتتيح له فهماً تدريجياً للمفاهيم. يقوم هذا النموذج على مبدأ الحوار الأكاديمي، حيث يلعب كل من المرشد الأكاديمي والطالب دورًا متبادلاً في إدارة التعلم، وهو ما يعزّز من فاعلية العملية التعليمية.

في موازاة ذلك، تستخدم الجامعة أدوات التعليم السمعي والبصري، كالإذاعة والتلفزيون، بالإضافة إلى الأشرطة السمعية والمرئية، وهو ما يوسّع من خيارات التعلم أمام الطلبة، ويمنحهم فرصًا متعددة للوصول إلى المعرفة. يُشار إلى اتفاقية أُبرمت بين الجامعة والجهات الأردنية المعنية بالإنتاج التلفزيوني والإذاعي، ما أتاح للجامعة دعمًا تقنيًا وإعلاميًا لإنتاج المواد السمعية والبصرية الملائمة.

كما توفّر الجامعة مختبرات علمية مجهّزة، تُستخدم في التخصصات التطبيقية التي تتطلب تدريبات وتجارب عملية، حيث يمكن للطلبة إجراء هذه التطبيقات في منازلهم باستخدام تجهيزات مناسبة، مما يربط بين النظرية والممارسة في بيئة التعلم عن بُعد.

وتتميّز الجامعة كذلك بوجود قنوات للتواصل الشخصي بين المعلمين والمتعلمين، مما يسهم في تجاوز عوائق العزلة التعليمية، ويعزّز من مستويات التحفيز والمتابعة التربوية المستمرة.

تجربة جامعة القدس المفتوحة: هيكل الدعم الإداري والبيداغوجي للتعليم عن بعد

تعتمد جامعة القدس المفتوحة نموذجًا إداريًا وتربويًا متكاملًا يدعم التعليم عن بعد من خلال بنية تنظيمية خاصة تتيح تفعيل الخدمات التربوية والفنية بشكل فعّال. في هذا الإطار، تتوزع خدمات الإشراف الأكاديمي على الطلبة عبر مراكز دراسية محلية تتبع إداريًا وفنيًا لرئاسة الجامعة، وتُوفّر عبرها لقاءات دورية تُنظّم وجهًا لوجه بين الطلاب والأساتذة المرشدين، مما يسهم في التغلب على فجوة البعد الجغرافي.

وقد تمّ تحديد نسبة الحضور الوجوبي لهذه اللقاءات لتصل إلى 25% من مجمل الساعات المعتمدة للمساقات، بهدف دعم التفاعل المباشر وتعزيز التعلم النشط. كما يتم تنظيم هذه اللقاءات بطريقة تراعي الظروف العملية والاجتماعية للطلبة، لا سيما أولئك الذين يقيمون في مناطق نائية.

وعلى المستوى الفني، تولي الجامعة أهمية قصوى لوسائل التواصل الإلكتروني والمراسلات البريدية كأدوات مكمّلة للاتصال الأكاديمي، إلى جانب توفير أدلة إرشادية وتوجيهية تشرح للطلبة آلية التعامل مع المساقات وأساليب التقييم، مما يوفّر دعماً ذاتيًا يمكنهم من متابعة دراستهم بكفاءة واستقلالية.

أما التقييم، فيقوم على نظام يعتمد على التقييم المستمر والاختبارات النصفية والنهائية، بالإضافة إلى الأنشطة التفاعلية، وهو ما يعكس تبني الجامعة لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم عن بعد، من خلال التنويع في أساليب التقييم وضمان استمرارية المتابعة الأكاديمية.

(د. مصطفى عبد السميع محمد، 2006، ص 40 – 50)

### 15-2-2- تجربة التعليم عن بعد في السعودية:

تُعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول العربية التي تبنّت التعليم عن بُعد بنهج مؤسسي واستراتيجي، خاصة في قطاع التعليم العالي. وقد جاء هذا التحول في إطار رؤية المملكة 2030 التي تركز على تطوير رأس المال البشري، ورفع جودة التعليم، وتحقيق التحول الرقمي كركيزة للتنمية المستدامة.

الملامح البارزة للتجربة:

- الجامعة السعودية الإلكترونية، التي تأسست في عام 2011، تُعد أبرز مثال على تطبيق التعليم المدمج والتعليم الإلكتروني المتكامل في المملكة. وقد تبنّت هذه المؤسسة استخدام أحدث نظم إدارة التعلم (LMS)، وتوظيف تقنيات الاتصال المرئي، والاختبارات الإلكترونية المؤمنة.
- اعتماد برامج التعليم عن بعد في الجامعات التقليدية، مثل جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود، حيث أُنشئت عمادات خاصة للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، تولت تطوير المناهج وتقديم الدعم التقني والبيداغوجي للطلبة والأساتذة.

نقاط القوة:

- الاستثمار المكثف في البنية التحتية الرقمية، مثل شبكات الإنترنت عالية السرعة، وخدمات الحوسبة السحابية، والدعم الفني.
- توفير برامج تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس في مجالات التصميم التعليمي والتقييم الرقمي.
- وجود نظام اعتماد أكاديمي صارم يراقب جودة المحتوى والأنشطة المقدّمة عن بُعد، بالتعاون مع المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

التحديات التي واجهتها المملكة:

- تفاوت الكفاءة الرقمية بين الطلبة في المناطق الحضرية والنائية.
- مقاومة نسبية في البدايات من بعض الجهات التعليمية والأكاديمية التي فضّلت الأنماط التقليدية.
- الحاجة المستمرة لتطوير محتوى تعليمي متكامل يتناسب مع بيئة التعلم الإلكتروني ويستجيب لخصوصيات الطالب السعودي.

التقييم السوسيولوجي:

تمثل التجربة السعودية نموذجًا واعدًا في إعادة هيكلة التعليم الجامعي بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي. وقد ساهم التعليم عن بُعد في توسيع فرص التعليم العالي للفئات التي كانت تواجه عوائق جغرافية أو اجتماعية، مما عزز من العدالة التعليمية، وساهم في بناء مجتمع معرفي نشط.

(أثير إبراهيم أبوعباة، 2021، ص 1-30).

**15-2-3- تجربة التعليم عن بعد في مصر:**

تُعد مصر من الدول العربية السباقة في تبنّي نماذج التعليم عن بُعد، حيث تعود البدايات إلى أواخر ستينيات القرن الماضي، عندما شرع التلفزيون المصري، منذ عام 1969، في بث برامج تعليمية مسائية ضمن نطاق محدود. وفي عام 1973، توسعت هذه البرامج لتشمل دروسًا في اللغات والعلوم، وامتدت لمدة نصف ساعة يوميًا، لتستهدف شرائح متنوعة من المتعلمين.

ومع مطلع الثمانينيات، بدأ تقديم برامج متخصصة في التعليم الفني، وتزامن ذلك مع اتفاق بين وزارة التربية والتعليم وهيئة الإذاعة والتلفزيون على تطوير برامج تعليمية قابلة للبث التلفزيوني، خاصة في المواد العلمية الأساسية للشهادات العامة. وقد لاقت هذه المبادرة نجاحًا ملموسًا، ما دفع الوزارة إلى توسيع نطاقها واستمراريتها كمكوّن من مكوّنات الدعم التعليمي الوطني.

خلال الثمانينيات والتسعينيات، برزت جهود أكثر انتظامًا نحو التعليم عن بُعد، تمثلت في إطلاق مشروعين رائدين:

1. برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي:

انطلق هذا البرنامج في أكتوبر 1993، وكان بمثابة تجربة جديدة في إطار التعليم عن بُعد، حيث التحق به أكثر من 2500 دارس من المعلمين. وقد نفذته كليات التربية بمختلف الجامعات المصرية، وبلغت ذروته مع تخرج أول دفعة من المعلمين عام 2000، بعد اجتيازهم متطلبات البرنامج بنجاح.

2. برنامج التعليم الجامعي المفتوح:

أُطلق هذا النموذج في كليات التجارة والزراعة، بداية من أواخر عام 1992 وبداية عام 1999، في جامعات مرموقة مثل القاهرة، الإسكندرية، وأسيوط. وقد اعتمد البرنامج على منهج التعليم المرن الذي لا يشترط الحضور الدائم، بل يوفّر موارد تعليمية مسجلة ومرافقة تعليمية موجهة، مما جعله يستقطب فئات واسعة من غير القادرين على الالتحاق بالتعليم التقليدي.

خلاصة التجربة:

عكست التجربة المصرية انتقالًا تدريجيًا ومدروسًا من التعليم عبر الوسائط الإعلامية إلى نماذج أكثر تنظيمًا وشمولية في التعليم الجامعي المفتوح. كما أنها جسّدت حرص الدولة على تعزيز فرص التعلم مدى الحياة، وتوسيع دائرة التعليم العالي لتشمل شرائح كانت مهمّشة سابقًا. وقد شكّلت هذه التجارب أساسًا مهمًا لبناء منظومات التعليم الإلكتروني في مصر لاحقًا، لا سيما مع بروز متطلبات الرقمنة والتعلّم المرن في العصر الحديث. (هدوش، عيسى،عثمانى مراد، جوان 2022، ص 149).

**15-2-4- تجربة التعليم عن بعد في تونس:**

برزت تجربة تونس في التعليم عن بعد ضمن جهود وطنية شاملة لتحديث المنظومة الجامعية وتوسيع فرص الوصول إليها، خاصة في ظل التحديات المرتبطة بالكثافة الطلابية، والتفاوت الجغرافي بين المناطق، والضغط على المقاعد الجامعية. وقد سعت الدولة التونسية إلى دمج التكنولوجيا في الفعل التعليمي كمكوّن استراتيجي، من خلال تطوير بنية تحتية رقمية داعمة، واعتماد برامج مرنة في التعليم العالي.

ملامح التجربة التونسية:

- تم إطلاق مشروع "الجامعة الافتراضية التونسية" بهدف تقديم تكوين أكاديمي عالي الجودة عبر الوسائط الإلكترونية، وبخاصة لفائدة الطلبة الذين لا تسمح ظروفهم بالالتحاق المباشر بالمؤسسات الجامعية.
- اعتماد التعليم عن بعد في برامج التكوين الأساسي والمستمر، بما يشمل الدروس المصورة، المحاضرات المتزامنة، والاختبارات الإلكترونية.
- تخصيص منصات تعليمية موحدة، مثل منصة Moodle، مدعومة بمحتويات رقمية في تخصصات متعددة، أُعدت من قبل أساتذة أكفاء.

خصائص التجربة التونسية:

- إرساء شراكة بين الجامعات والمؤسسات التكنولوجية لتعزيز جودة المحتوى الرقمي والتفاعل التربوي.
- دمج التعليم عن بعد في رؤية إصلاح التعليم العالي بما يحقق أهداف الإنصاف والكفاءة.

• تعزيز مفهوم التحول الرقمي الجامعي، من خلال دعم استخدام الحواسيب والاتصال عالي الجودة في الجامعات.

التحديات:

رغم الطموحات العالية، إلا أن التجربة التونسية واجهت عدّة صعوبات، منها:

• ضعف البنية التحتية في بعض المناطق الريفية، ما أثر على العدالة الرقمية.

• تفاوت مستوى التفاعل من قِبل الطلبة مع المنصات التعليمية.

• حاجة عدد من المدرّسين إلى تطوير مهاراتهم في تصميم المقررات الإلكترونية وإدارة الصفوف الافتراضية.

التقدير العام للتجربة:

تمثّل التجربة التونسية نموذجًا ناجحًا لإدماج التعليم عن بعد في إطار الإصلاح الجامعي الشامل، حيث تسعى الدولة إلى الانتقال من التعليم التلقيني إلى التعلم التفاعلي، ومن الاستهلاك المعرفي إلى الإنتاج الرقمي للمعرفة، مع الإبقاء على جودة التكوين كأولوية قصوى. (صابر فريحه، مارس 2020، ص1-36)

**15-2-5- تجربة التعليم عن بعد في الجزائر:**

أدركت الجزائر أهمية التعليم الإلكتروني كوسيلة لتعزيز ديمقراطية التعليم وتحقيق مبدأ مجانيته ومنذ الاستقلال، عملت الجزائر على تطوير نظام تعليمي شامل يضمن وصول التعليم للجميع ولكن نظرًا للتحديات التي تواجهها في ما يتعلق بالموارد والإمكانات، تبنت التعليم عن بعد كوسيلة لتحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية، مع تركيز على تعزيز جودة التعليم العالي وتوسيع نطاق الوصول إلى المعرفة

❖ **تطورالتعليم عن بعد في الجزائر**

المراحل الأولى: التعليم بالمراسلة

بدأت الجزائر بتطبيق التعليم عن بعد في عام 1969 من خلال المركز الوطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة، والذي كان يمثل البداية الأولى لنظام التعليم عن بعد هذا النهج كان موجهًا لتوفير فرص التعليم للأفراد غير القادرين على الالتحاق بالتعليم التقليدي

خطوات نحو رقمنة التعليم العالي:

في عام 2006، وضعت الجزائر برنامجًا شاملاً يتضمن مسؤوليات واضحة للجهات المعنية بتطوير التعليم عن بعد من بين هذه الجهات:

- اللجنة الوطنية للتعليم الافتراضي.
- اللجان الجهوية للتقييم.
- مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني.

- جامعة التكوين المتواصل.

تم تطوير مشاريع التعاون الدولي، مثل مشروع "ابن سينا" المدعوم من اليونسكو واللجنة الأوروبية، ومشروع "Coselearn" بالتعاون مع سويسرا الجامعات الجزائرية ومنصات التعليم الإلكتروني.

رغم شراء وزارة التعليم العالي لمنصة "e-Charlemagne"، إلا أن هذا المشروع واجه تحديات نتيجة ضعف البنية التحتية ونقص الكفاءات البشرية والتشريعية.

تعتمد الجامعات الجزائرية على منصات مثل "Moodle" و"GANESHA" للتعلم الإلكتروني، وخاصة جامعة سطيف 2، حيث تستخدم هذه المنصات لعرض المقررات وتنظيم الأنشطة التعليمية بشكل تفاعلي يعزز هذا الأسلوب التعلم التعاوني بين الطلاب من خلفيات معرفية متنوعة، مما يسهم في التكامل الاجتماعي(غراف، (2012)، منشور علي موقع: (http: //emag.mans.edu.eg/media/pdf/25/003.pdf

تجربة المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد (CNEPD)

يُعتبر المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد أول تجربة ناجحة في التعليم الافتراضي بالجزائر، تحت إشراف جامعة التكوين المتواصل.

تم إطلاق برامج مثل "COSELEARN" لتدريب المتخصصين التربويين والتقنيين في استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، وذلك بدعم من وزارة التعليم العالي والمديرية السويسرية للتنمية والتعاون.

المشروع الوطني للتعليم عن بعد خصصت الحكومة الجزائرية ميزانية تبلغ 1.35 مليار دينار جزائري لتجهيز الجامعات بالمعدات اللازمة ،لتطبيق التعليم عن بعد يهدف هذا المشروع إلى تحسين جودة التعليم وتخفيف الضغوط الناجمة عن زيادة أعداد الطلاب يتم تنفيذه على ثلاث مراحل.(معمري، (2016)،(جريدة النهار اون لاين)

_ المرحلة الأولى: استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعليم التقليدي، مثل المحاضرات المرئية.

_ المرحلة الثانية: اعتماد التعليم عبر الإنترنت لتحقيق ضمان الجودة على المدى المتوسط.

_ المرحلة الثالثة: دمج التعليم عن بعد ضمن النظام التعليمي الرسمي، مع توسيع نطاق استخدامه ليشمل فئات مختلفة من المجتمع.

يمثل التعليم عن بعد في الجزائر ضرورة استراتيجية لتعزيز جودة التعليم العالي وتوسيع فرص التعليم لجميع الفئات ومع ذلك، فإن التغلب على التحديات الحالية يتطلب تخطيطًا مستدامًا وتنسيقًا فعالًا بين الجهات المعنية، بالإضافة إلى توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة.

من خلال تطوير بنية تحتية متكاملة وتعزيز الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، يمكن للجزائر تحقيق نقلة نوعية في نظامها التعليمي، مما يساهم في تحقيق التنمية المستدامة ومواكبة متطلبات العصر الرقمي.

**16- حتمية التعليم عن بعد:**

في ظل التطورات السريعة والتغيرات المتلاحقة التي يشهدها العالم اليوم، أصبح التعليم عن بعد ضرورة لا غنى عنها سواء في المجتمعات المتقدمة أو النامية يمثل هذا النوع من التعليم وسيلة فعّالة لتجاوز القيود التي يفرضها التعليم التقليدي، مما يسهم في تعزيز العدالة الاجتماعية وتوسيع فرص التعلم إذ يتيح التعليم عن بعد الوصول إلى جمهور واسع من المتعلمين، خاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات في مواصلة دراستهم في المؤسسات التعليمية التقليدية لأسباب تتعلق بالوقت أو المكان كما يسهم في تمكين الفئات المحرومة، عبر تقديم الفرص التعليمية باستخدام منصات رقمية تتيح الوصول إلى محتوى تعليمي غني، وتضم متحدثين وخبراء يصعب استضافتهم بالطرق التقليدية. (محمد عبد المنعم، 2003،مصر، ص103 . 104)

إلى جانب ذلك، يعزز التعليم عن بعد مبدأ ديمقراطية التعليم، حيث يتيح تكافؤ الفرص ويسهم في بناء مجتمع أكثر ترابطًا وتماسكًا ولضمان نجاح هذا النوع من التعليم، ينبغي تبني استراتيجيات تخطيطية واضحة تشمل دراسة نتائج الأبحاث السابقة وفحص المحتوى التعليمي المتوفر من الضروري أيضًا تحليل نقاط القوة والضعف في نظم التعليم عن بعد، مع التركيز على التكنولوجيا السمعية والبصرية ووسائل الاتصال الحديثة مثل كابلات الألياف الضوئية والأقمار الصناعية يتعين كذلك تقديم تدريبات عملية للمتعلمين والمعلمين لضمان الاستفادة القصوى من هذه التقنيات.

علاوة على ذلك، يجب تحديد قواعد واضحة للتفاعل بين المعلمين والطلاب في الفصول الافتراضية، مع التأكد من توفر البنية التحتية اللازمة لدعم عملية التعلم كما ينبغي تشجيع التعلم النشط والتعاوني من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعمل على تحقيق أهداف مشتركة، مما يعزز مهارات التعاون والتفاعل الاجتماعي. من جهة أخرى، يمكن للتعليم عن بعد دعم البحث والتطوير في المجالات الأكاديمية، وتطوير الكفاءات اللازمة لمواكبة متطلبات سوق العمل المتغيرة، مما يسهم في بناء مجتمع معرفي مستدام قادر على مواجهة تحديات العصر الرقمي.

**17- رؤية مستقبلية للتعليم عن بعد:**

في ظل التغيرات السريعة والتطورات التكنولوجية المتلاحقة، أصبح من الضروري تطوير نظرية تعليمية قابلة للتطبيق تهدف إلى استيعاب الأنظمة التعليمية الحالية والمستقبلية يتمثل ذلك في تعزيز

دور التعليم عن بعد من خلال وضع استراتيجيات مستقبلية للقضاء على البيروقراطية في العملية التعليمية، وتحويل النظام التعليمي التقليدي نحو نماذج جديدة تعزز من تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداع بما يتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين يتيح التعليم عن بعد للطلاب إمكانية الوصول إلى مصادر رقمية متعددة، مما يعزز من المرونة في التعلم ويزيل العقبات التقليدية التي قد تعترض مسيرتهم التعليمية، كما يتيح لهم الانضمام إلى منتديات نقاشية تعزز التفاعل الاجتماعي بين الزملاء، مما يسهم في تحقيق أهداف المشاركة الشاملة(كوليز ومونن 2005) (ردمان الدناني، 2003م)

ولتفعيل هذه الرؤية، يجب على الجامعات إنشاء وحدات تعلم إلكترونية متخصصة تقوم بتحويل المحتوى التعليمي والمحاضرات إلى مواد رقمية، مع التركيز على تدريب الكوادر البشرية مثل أعضاء هيئة التدريس والطلاب لضمان تكيفهم مع هذا النوع من التعليم كما يجب توفير التجهيزات المادية اللازمة مثل الحواسيب عالية الأداء وربط الجامعات بشبكات الإنترنت ذات السرعة العالية لدعم التفاعل الفوري والتعلم النشط.

بالإضافة إلى ذلك، يلعب تطوير المكتبات الإلكترونية دورًا محوريًا في هذا السياق، حيث يجب تحويل المكتبات الجامعية التقليدية إلى مكتبات رقمية تسهم في تسهيل وصول الطلاب إلى المعلومات بشكل سريع وفعال، مما يعزز من إثراء العملية التعليمية وتنمية قدراتهم الفكرية ينبغي أن تصبح هذه المكتبات مراكز للمصادر الإلكترونية، تشمل الكتب والمجلات العلمية، مما يعزز من التعلم المستمر للطلاب والباحثين على حد سواء.

ولتوسيع نطاق التعليم الإلكتروني، يجب أيضًا إنشاء قناة فضائية متخصصة في التعليم عن بعد، تعرض محتوى تعليمي متنوع يشمل العروض العملية والتجارب المخبرية والندوات العلمية، مما يسهم في تعميم المعرفة ويجعل التعلم متاحًا للجميع. التعاون بين الجامعات العربية لإنشاء مثل هذه القناة سيسهم في تبادل الخبرات وتعزيز التواصل بين الأكاديميين والطلاب على حد سواء، مما يعزز من دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة والتفاعل مع المجتمع

في النهاية، يمثل التعليم عن بعد حلاً مستدامًا يعزز من ديمقراطية التعليم ويتيح فرصًا متساوية للجميع، مما يسهم في رفع مستوى الوعي المعرفي ودفع عجلة التنمية البشرية من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

**18- دور التعليم عن بعد في التنمية المستدامة:**

يمثل التعليم عن بعد تحولًا تربويًا مهمًا في عصر الانفجار المعرفي والتقدم العلمي السريع، حيث يوفر وسيلة تعليمية تلبي احتياجات العصر الحديث من خلال استغلال التكنولوجيا المتقدمة يتجلى دور

التعليم عن بعد في معالجة مجموعة من التحديات الجغرافية، مثل الوصول إلى التجمعات السكانية النائية في الصحارى والمناطق الريفية، وأيضًا التحديات السياسية والاجتماعية، حيث يسهم في تعزيز التنمية الاجتماعية والثقافية

(د. س، ليونتن ترجمة مص.طفى إب.راهيم فهم.ي، 1997)

في المجتمعات المتأثرة بالاضطرابات والحروب بالإضافة إلى ذلك، يلعب التعليم عن بعد دورًا اقتصاديًا محوريًا من خلال خفض تكاليف التعليم التقليدي، مما يسهم في توفير فرص تعلم مرنة وبتكاليف أقل، وبالتالي إعداد كوادر بشرية مؤهلة لدفع عجلة التنمية الاقتصادية.

كما أن التعليم عن بعد يعالج مشكلات الأنظمة التعليمية التقليدية التي قد لا تتماشى مع التغيرات التربوية الحديثة فهو يعمل على دمج الفئات المحرومة من التعليم، مثل الطلاب المتسربين أو الذين لم يتمكنوا من استكمال تعليمهم لأسباب متعددة، كما يسهم في تدريب العاملين بشكل مستمر، مما يوفر كفاءات بشرية تلبي احتياجات سوق العمل المتغيرة علاوة على ذلك، فإن التعليم عن بعد يعد وسيلة فعالة لترشيد الإنفاق وتقليل زمن التعليم، مما يعزز من كفاءة العملية التعليمية ويساهم في تحسين الإنتاجية. (المجلة الليبية للمعلومات والاتص.الات، 2005، ص 17)

ومن أهم مخرجات التعليم عن بعد ما يُعرف ب."المدارس الذكية"، التي تسعى لدمج التكنولوجيا داخل الفصول الدراسية، مما يسهم في تحديث النظم التعليمية وتحسين جودة التعليم تعمل هذه المدارس على توسيع نطاق التواصل بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، مما يعزز من التفاعل الاجتماعي وتطوير المهارات اللازمة لمواكبة التغيرات العالمية السريعة في هذا السياق، يجب أن يحصل جميع المعلمين على تدريب شامل لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، مع توصيل جميع الأجهزة المدرسية بشبكة الإنترنت لضمان استخدامها بشكل فعال في تعزيز العملية التعليمية.

تسهم هذه التطورات في تحسين العلاقة بين المعلم والطالب، حيث يتبنى المعلم دور المدرب والمحاور، مما يوسع دائرة النقاش لتشمل مواضيع متنوعة تمتد إلى نطاقات خارج حدود الفصول الدراسية يُعزز هذا النهج من قدرة الطلاب على التواصل والتفكير النقدي، ويُسهم في بناء مجتمع معرفي قادر على مواكبة متطلبات العصر الحديث، مما ينعكس إيجابًا على التنمية المستدامة في مختلف المجالات.

**19- معوقات التعليم عن بعد:**

رغم الإمكانات الكبيرة التي يوفرها التعليم عن بعد كوسيلة لتعزيز ديمقراطية التعليم وتوسيع نطاق الوصول إلى المعرفة، إلا أن هناك مجموعة من المعوقات التي تعيق تطبيقه بكفاءة في المجتمعات المختلفة من أبرز هذه المعوقات هو غياب المعايير التعليمية المعتمدة، مما يؤثر على قدرة المؤسسات التعليمية على

تحديث وتطوير المناهج بمرونة تتماشى مع التغيرات السريعة فالتعليم عن بعد يتطلب معايير واضحة تضمن استدامة استثمارات المؤسسات في المواد التعليمية وتحديثها بسهولة، خاصة مع الاعتماد على تقنيات مثل نموذج SCORM الذي يسهل تعديل المحتويات.

بالإضافة إلى ذلك، تبرز مشكلة الحوافز والأنظمة التعويضية، حيث يعاني التعليم عن بعد من غياب آليات تحفيزية واضحة تشجع الطلاب والمعلمين على تبني هذا النمط من التعلم(عبد الحميد، 2001) كما أن نقص الدعم الإداري وضعف البنية التحتية التقنية يعيقان التسليم الفعّال للمواد التعليمية عبر الإنترنت كذلك (جمهورية مصر العربية، بوابة التعليم www.elearning.moe.gov.eg)، تعد الخصوصية وأمن المعلومات من القضايا الحرجة، حيث تشكل الهجمات الإلكترونية تهديدًا على سرية المحتويات التعليمية والامتحانات، مما يؤثر على ثقة المعلمين والطلاب في التعليم عن بعد.

من ناحية أخرى، تواجه المؤسسات تحديات تتعلق ب. منهجية التعليم عن بعد، حيث يتم اتخاذ القرارات(عبد العزيز الموسى، 1423هـ) التقنية غالبًا من قبل متخصصين في التكنولوجيا دون مراعاة الجوانب التربوية هذا يبرز الحاجة إلى إشراك خبراء المناهج التربوية والمعلمين في عملية اتخاذ القرار لضمان توافق التكنولوجيا مع احتياجات المتعلمين وأهداف العملية التعليمية.

أما فيما يتعلق بالطلاب، فهناك صعوبة في التكيف مع أسلوب التعلم الذاتي، خاصة لأولئك الذين اعتادوا على التعليم التقليدي كما أن الفجوة الرقمية تظل تحديًا كبيرًا، حيث يفتقر بعض الطلاب إلى الأجهزة المناسبة أو مهارات استخدام التقنية بفعالية وبالنسبة للمعلمين، يواجهون تحديات في التعامل مع طلاب غير مدربين على التعلم الذاتي، بالإضافة إلى صعوبة التأكد من امتلاك الطلاب للمهارات التقنية اللازمة.

إلى جانب ذلك، تعاني بعض المواد التعليمية من صعوبة التكيف مع أسلوب التعليم عن بعد، خاصة تلك التي تتطلب تجارب ميدانية أو تفاعلات معملية هذا يعزز الحاجة إلى دمج التعليم الإلكتروني كجزء مكمل للأساليب التعليمية التقليدية، بدلاً من استبدالها بالكامل.

في الختام، يُعتبر التدريب المستمر للعاملين في المجال التعليمي، سواء كانوا معلمين أو إداريين، أمرًا ضروريًا لضمان فعالية التعليم عن بعد يتطلب ذلك توفير البنية التحتية المناسبة ودعمًا مستدامًا لتحديث المناهج وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام التقنيات الحديثة بفعالية، مما يعزز من قدرة النظام التعليمي على مواجهة التحديات وتحقيق التنمية المستدامة

**20- تحديات التعليم عن بعد:**

يمثل التعليم عن بعد تحولًا جوهريًا في منظومة التعليم، ولكنه يواجه مجموعة من التحديات التي تؤثر على قدرته على تحقيق أهدافه بكفاءة، خاصة في السياقات التي تتطلب تلبية احتياجات متنوعة يمكن تقسيم هذه التحديات إلى أربعة محاور رئيسية:

**20-1- التحديات التقنية**

تتمثل العقبات التقنية في قدرة المؤسسات التعليمية على توفير البنية التحتية الضرورية لبناء شبكات شاملة، وتوفير المعدات والأجهزة اللازمة لدعم عمليات التعليم عن بعد كما تواجه هذه المؤسسات تحديًا مستمرًا يتمثل في الحاجة لتحديث الأجهزة بشكل دوري بسبب التطورات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وبالنسبة للبرمجيات، يشكل نقص التطبيقات التعليمية المتوافقة مع اللغة العربية تحديًا إضافيًا، بالإضافة إلى تعدد البرمجيات وصعوبة التوافق بينها، مما يزيد من تعقيد اختيار الأدوات المناسبة لتعزيز فعالية التعليم الإلكتروني، من الضروري أن تتعاون وزارات التعليم والاتصالات لتطوير برمجيات محلية تتماشى مع احتياجات المتعلمين وخصائص البيئات التعليمية المختلفة.

**20-2- تعديل الأطر التشريعية**

تتطلب عملية الانتقال إلى التعليم الإلكتروني تعديل التشريعات والقوانين لتواكب مرونة النظام التعليمي الجديد، بما يتيح القدرة على الاستجابة للتغيرات التكنولوجية السريعة ينبغي أن تضمن هذه القوانين حماية الحقوق الفكرية وتعزيز حرية الوصول إلى المعرفة، مما يتطلب تعديل بعض التشريعات الحالية التي قد تعرقل العمليات التعليمية الإلكترونية بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تعزز هذه التشريعات التعليم الشامل والمستدام بما يتماشى مع الأهداف المجتمعية.

**20-3- التحديات المتعلقة بالموارد البشرية**

يمثل التحول إلى التعليم الإلكتروني تحديًا للمعلمين الذين اعتادوا على الأساليب التقليدية، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى مقاومة التغيير للتغلب على هذه المقاومة، يجب تطبيق استراتيجيات توعوية وتحفيزية تساهم في تعزيز تقبل المعلمين لهذا التحول يتطلب ذلك توفير برامج تدريبية متكاملة تركز على تطوير مهارات التدريس الرقمي، مما يعزز من قدرتهم على التكيف مع متطلبات التعليم الإلكتروني، ويضمن فعالية العملية التعليمية(عبد الحميد،2006، ص32)

### 20-4- قضايا التمويل

يُعد التمويل أحد أكبر التحديات التي تواجه التعليم عن بعد، حيث لا يُعتبر قطاع التعليم جاذبًا للاستثمار من قبل الشركات والمستثمرين، مما يؤدي إلى نقص في الموارد المالية اللازمة لتشغيل وصيانة وتحديث الأنظمة التعليمية بالإضافة إلى التكاليف المرتبطة بإنتاج المحتوى التعليمي وتطوير البنية التحتية التقنية، تشكل هذه العوائق المالية تحديًا كبيرًا أمام التحول إلى التعليم الإلكتروني وللتغلب على هذه التحديات، ينبغي على الحكومات تشجيع الشراكات بين القطاعين العام والخاص، وتعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم وقطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لضمان استدامة أنظمة التعليم الإلكتروني ودعم تطورها بما يخدم أهداف التنمية الشاملة(عبد العزيز، حمدي أحمد، 2008ص150)

باختصار، يتطلب التغلب على هذه التحديات نهجًا تكامليًا يشمل تعزيز البنية التحتية، تعديل الأطر القانونية، تطوير الكوادر البشرية، وتوفير التمويل المستدام لدعم التعليم عن بعد، مما يعزز من قدرته على تلبية احتياجات المجتمع ودعم التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

### 21- مزايا التعليم عن بعد:

يشكل التعليم عن بعد تحولًا جذريًا في منظومة التعليم، حيث يقدم العديد من المزايا التي تعزز من ديمقراطية التعليم وتوسيع نطاق الوصول إلى المعرفة لكافة شرائح المجتمع من أبرز مميزاته هو إتاحة التعلم في أي وقت ومن أي مكان، مما يتيح للمتعلمين متابعة دراستهم بغض النظر عن القيود الزمنية أو المكانية، وبالتالي توفير مرونة أكبر للأفراد الذين يعانون من ضيق الوقت بسبب الالتزامات العائلية أو المهنية(بنت فهد المبيريك، 1423هـ)

يسهم التعليم عن بعد في تخفيف الازدحام في قاعات المحاضرات، مما يزيد من فرص القبول في الجامعات والكليات التي تعاني من محدودية الأماكن الدراسية كما يعزز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وأساتذتهم، من خلال منصات النقاش وغرف الحوار والبريد الإلكتروني، مما يساهم في تبادل الأفكار ووجهات النظر بشكل أكثر تفاعلًا وفعالية هذه البيئة التفاعلية تدعم التعلم التعاوني وتوفر للطلاب فرصة تطوير مهارات الحوار والنقد، مما يعزز من رأس المال الاجتماعي بينهم(رضا جمل الليل، أكت.وبر 2002م، ص22 – 23)

من جهة أخرى، يوفر التعليم عن بعد إحساسًا بالمساواة بين الطلاب، حيث يمكن للجميع التعبير عن آرائهم بحرية دون قيود أو ضغوط اجتماعية قد تكون موجودة في الفصول التقليدية يسهم ذلك في تمكين الطلاب الذين يشعرون بالخجل أو القلق من المشاركة في المناقشات الصفية، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم(1423هـ. عبد العزيز الموسى،)

يتيح التعليم عن بعد الوصول السهل إلى المعلمين خارج أوقات العمل الرسمية، مما يعزز من دعم الطلاب ويوفر لهم المرونة في طرح استفساراتهم والحصول على إجابات فورية هذا يجعل العملية التعليمية أكثر شخصية وتكيفًا مع احتياجات المتعلمين المختلفة، سواء كانوا يفضلون التعلم البصري، السمعي، أو العملي(عبد الحميد، 2001)

علاوة على ذلك، يسهم التعليم عن بعد في تحقيق كفاءة زمنية، حيث يمكن للطلاب والمعلمين توفير الوقت المستهلك في التنقل إلى الفصول الدراسية، مما يعزز من إنتاجية كل منهما. كما يدعم هذا النوع من التعليم التقييم الفوري لأداء الطلاب، من خلال أدوات تكنولوجية تسهل عملية تصحيح الاختبارات وإعطاء تغذية راجعة فورية، مما يساعد في تحسين جودة التعلم(مص.طفى عب.د الح.ي، جامعة سبها.)

إضافة إلى ذلك، يعد التعليم عن بعد وسيلة فعالة لتلبية الاحتياجات الفعلية للطلاب، حيث يمكن تصميم البرامج التعليمية لتناسب احتياجاتهم الفردية، سواء كانت متعلقة بتطوير مهارات مهنية أو تعلم مهارات جديدة كما يوفر فرصًا لتعليم الفئات المهمشة مثل ربات البيوت أو العاملين الذين يرغبون في تحسين كفاءاتهم دون الحاجة لترك وظائفهم، مما يساهم في رفع مستويات التعليم والقضاء على الأمية، ودعم التنمية البشرية المستدامة(محمد النجار، 2007/5/15.16)

بفضل كل هذه المميزات، يمثل التعليم عن بعد استراتيجية فعّالة لتعزيز المساواة الاجتماعية وتمكين الأفراد من تطوير قدراتهم بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل المتغيرة.

**خلاصة الفصل:**

في ظل التحولات العميقة التي يشهدها العالم المعاصر، تتجه الأنظمة التعليمية نحو تبني التعليم عن بعد كجزء لا يتجزأ من البنية التعليمية المستقبلية تدعم هذا التحول التطورات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي تسهم في دمج الأدوات الرقمية مثل الواقع الافتراضي والذكاء الاصطناعي لتعزيز تجربة التعلم هذا الاتجاه ليس فقط لتسهيل الوصول إلى التعليم، بل لتحسين جودته عبر تقديم تجارب تعليمية تفاعلية ومرنة، مما يعزز من قدرات المتعلمين على الاستجابة لمتطلبات مجتمع المعرفة.

يلعب التعليم عن بعد دورًا محوريًا في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، من خلال توفير فرص تعلم متساوية للفئات المحرومة، بغض النظر عن القيود الجغرافية أو الاقتصادية يسهم في ديمقراطية التعليم، ويعزز من إمكانات الأفراد في اكتساب المهارات الضرورية لدخول سوق العمل، مما يدعم الجهود المبذولة في محاربة الفقر، وتعزيز المساواة بين الجنسين، وتمكين الشباب.

ومع ذلك، تبرز الحاجة إلى تبني نموذج التعليم الهجين، الذي يجمع بين التعليم الحضوري والتعلم الإلكتروني، مما يوفر تجربة تعليمية أكثر شمولية يجمع هذا النموذج بين التفاعل المباشر والموارد الرقمية، مما يعزز من مرونة العملية التعليمية ويزيد من فاعلية التعلم هذا النهج يعزز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين، ويضمن استمرارية العملية التعليمية بكفاءة.

التعليم عن بعد يمثل ثورة تعليمية توفر مرونة في الوصول إلى التعليم لجميع الفئات ويسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة عبر تعزيز المساواة وتمكين الأفراد من تطوير مهاراتهم ويمثل التعليم الهجين النموذج المستقبلي الذي يجمع بين مزايا التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، مما يعزز من كفاءة العملية التعليمية.

لتطوير التعليم عن بعد يجب تعزيز البنية التحتية التكنولوجية لضمان الوصول العادل إلى منصات التعلم الإلكتروني، وإعادة تصميم المناهج لتكون مرنة ومتوافقة مع متطلبات التعليم الهجين وتدريب المعلمين على استخدام الأدوات التقنية الحديثة لتحسين العملية التعليمية مع تشجيع الشراكات بين القطاعين العام والخاص لدعم الاستثمار في التعليم الإلكتروني، وتطوير الأطر التشريعية التي تضمن جودة المناهج وتحمي حقوق جميع الأطراف المعنية في العملية التعليمية.

إن التعليم عن بعد لن يكون في المستقبل مجرد خيار بديل للتعليم التقليدي، بل سيصبح ركيزة أساسية في بناء نظم تعليمية مرنة تتماشى مع متطلبات العصر الرقمي من خلال الاستثمار في التكنولوجيا، والتدريب المستمر، وتطوير التشريعات الملائمة، يمكن للتعليم عن بعد أن يلعب دورًا فعالًا في تحقيق التنمية المستدامة، ودفع عجلة الازدهار الاجتماعي والاقتصادي، مما يسهم في بناء مجتمع معرفي متقدم.

# الفصل الرابع:جودة التعليم العالي أبعاد ومعايير

**تمهيد :**

1- مفهوم إدارة الجودة في التعليم العالي .

2- أهمية إدارة الجودة في التعليم العالي .

3- خصائص إدارة الجودة في التعليم العالي .

4- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .

5- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .

6- مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

7- معايير تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي .

8- معوقات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي .

9- أهداف تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي .

10- خطوات تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي .

11- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

12- مؤشرات قياس جودة التعليم العالي.

13- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .

14- نظم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .

15- منظومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .

16- نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. .

17- مداخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أنموذج العناصر السبعة .

18- معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي .

19- مداخل قياس الجودة في التعليم العالي .

20- معايير التصنيف ومعايير الجودة العالمية للجامعات .

21- لتجربة الجزائرية في ضمان الجودة في التعليم العالي .

22- مكانة الجامعة الجزائرية في التصنيفات الدولية .

23- أسباب إخفاق متطلبات الجودة في الجامعات الجزائرية .

24- أسباب تبني الجودة كمنهج في التعليم العالي .

25- أسباب تبني معايير ضمان الجودة في التعليم العالي .

26- معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية .

27- معايير ضمان الجودة في التعليم العالي في بعض الدول الأوروبية .

28- معايير ضمان الجودة في التعليم العالي في بعض دول آسيا وأستراليا .

29- التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم العالي .

30- أساليب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .

31- علاقة التعليم عن بعد بجودة التعليم العالي .

**خلاصة الفصل .**

**تمهيد:**

في عالم يشهد تسارعًا كبيرًا في التطور التكنولوجي والتغيرات الاجتماعية، أصبحت جودة التعليم العالي أحد المحاور الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة وبناء المجتمعات المعرفية إن تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي لا يُعد رفاهية، بل هو ضرورة لتعزيز كفاءة الخريجين، وضمان ملاءمتهم لمتطلبات سوق العمل المتزايدة والمتغيرة باستمرار تتطلب جودة التعليم العالي الاهتمام بكافة جوانب العملية التعليمية، بدءًا من تطوير المناهج الدراسية، ورفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وتوفير بيئة تعليمية محفزة، وصولاً إلى تقييم الأداء وضمان التحسين المستمر.

في هذا السياق، تلعب معايير الجودة دورًا حيويًا في تعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على تلبية احتياجات المجتمع، وتقديم برامج تعليمية تلبي تطلعات الطلاب وتعزز من مهاراتهم الأكاديمية والمهنية كما أن الالتزام بمعايير الجودة في التعليم العالي يسهم في تعزيز التنافسية الدولية للمؤسسات الأكاديمية، ويدعم مساعيها نحو الابتكار والبحث العلمي، مما ينعكس إيجابًا على الاقتصاد الوطني والتنمية الشاملة.

إن تحسين جودة التعليم العالي يتطلب تكاتف الجهود بين الحكومات والمؤسسات التعليمية وأصحاب المصلحة، لضمان تحقيق بيئة تعليمية شاملة وعادلة تتيح فرصًا متساوية للجميع، وتسهم في إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل بكفاءة وفعالية

**1- مفهوم إدارة الجودة في التعليم العالي:**

يختلف المتخصصون في تحديد مفهوم الجودة في التعليم العالي، حيث تتنوع الآراء حول تعريف دقيق وشامل لهذا المصطلح نظرًا لتعدد الزوايا التي يمكن النظر من خلالها يُمكن تعريف إدارة الجودة في المجال التربوي بأنها استراتجية إدارية تعتمد على مجموعة من القيم المؤسسية، حيث تستمد حركتها من المعلومات المتاحة بهدف استثمار المواهب والقدرات الفكرية للعاملين في جميع مراحل التنظيم، مما يسهم في تحقيق التحسين المستمر للعمليات التعليمية(الس.امرائي مهدي صالح، 2012، ص 81)

ويعد البعض إدارة الجودة بمثابة استراتيجية متكاملة للتطوير المستمر تشمل جميع عناصر النظام الجامعي، مثل المكتبات، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والبنية التحتية التقنية، مما يستوجب مشاركة جميع الفاعلين في تحقيق الأهداف التنظيمية للجامعة(عرف.ات جويح.ان، 2009، ص 77)

يعرّف رودز (Rhodes) إدارة الجودة كعملية إدارية ترتكز على قيم مؤسسية، معتمدة على المعلومات لتوظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية عبر مختلف مستويات التنظيم بهدف تحقيق الأهداف المؤسسية(محمود القيس.ي، 2016، ص 172)، أما مؤتمر اليونسكو الذي عُقد في باريس عام 1998، فقد أكد أن مفهوم الجودة في التعليم متعدد الأبعاد، بحيث يشمل جميع وظائف وأنشطة

التعليم من مناهج دراسية، وبرامج تعليمية، وبحوث علمية، إلى الطلاب والمرافق(معايير ضمان الجودة وتطوير أليااتها بمؤسسات التعليم العالي، 2013 ص 9- 10.)

من جانبه، يوضح بداري كمال أن الجودة تعني ضمان أن تكون الخدمات المقدمة من مؤسسات التعليم العالي متوافقة مع أهدافها واحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل وبذلك، تتضمن الجودة احترام معايير مثل التكوين الأكاديمي، والبحث العلمي، والبنية التحتية، والتكفل بالطلبة، مما يتطلب المتابعة الدورية والتنفيذ الفعّال(بوباكور،2013، ص 24.)

ويعرّفها جابلو نسكي على أنها فلسفة إدارية، تتجلى في مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تمكّن القائمين على الإدارة من أداء وظائفهم بكفاءة(العساف، الصرايرة، 2008، ص 10.)، أما منى طواهرية فتصفها بأنها نهج إداري يعتمد على جهود العاملين في المؤسسة الجامعية لتحسين أداء التعليم العالي، والارتقاء بجودة مخرجاته لمواكبة التحولات الاجتماعية والاقتصادية(طواهرية،2018)

من منظور شامل، تشمل إدارة الجودة في التعليم العالي عدة مضامين أساسية، منها(حجيم الطائي، 2008، ص 186):

- العمل الجماعي وتعزيز التعاون بين جميع الأطراف.
- تقليل الأخطاء من خلال اعتماد مبدأ أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى.
- شمولية النهج لتغطية جميع جوانب النظام التعليمي، بما في ذلك الأهداف، الهيكل التنظيمي، أساليب العمل، والتحفيز.

يمكن تحديد أهم مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على النحو التالي(باديس،2016، ص 214):

- **النظام المؤسسي:** يشير إلى شبكة العلاقات التفاعلية التي تربط بين الخطط الاستراتيجية، السياسات، العمليات، الأساليب، الموارد البشرية، والأدوات التقنية هذه العلاقات تُنسج لتحقيق أهداف الجامعة وتعزيز كفاءتها المؤسسية.
- **العمليات التعليمية:** تتضمن وضع السياسات وتطوير المناهج الدراسية وتحديد المراحل التعليمية، بالإضافة إلى تلبية احتياجات المجتمع الأكاديمي تُعتبر هذه العمليات أساسية لضمان تحقيق الفعالية العلمية وتطوير المعرفة لدى الطلاب.
- **الهيكل الجامعي:** يتمثل في البنية الإدارية والتنظيمية التي تدير الجامعة، بما في ذلك توزيع المسؤوليات بين الأقسام والإدارات، بهدف دعم الأهداف الأكاديمية والتربوية وتحسين الأداء المؤسسي.

❖ **الأساليب التعليمية والتقنية:** تشمل المناهج التنظيمية، الأساليب البيداغوجية، والتكنولوجيا التعليمية التي تُستخدم لتعزيز جودة العملية التعليمية هذه الأساليب تهدف إلى توظيف المعرفة بشكل فعّال وتوفير بيئة تعليمية متكاملة تدعم التعلم المستدام.

تعد هذه المفاهيم أساسية لضمان إدارة فعّالة للجودة في التعليم العالي، حيث تساهم في تحقيق التميز الأكاديمي وتلبية متطلبات المجتمع وسوق العمل

وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في الجامعات بأنها تفاعل متكامل بين مدخلات النظام التعليمي، والتي تشمل الأفراد والأساليب والأجهزة والمناهج الدراسية، وبين المخرجات المتمثلة في إعداد كوادر مؤهلة من الخريجين تلبي متطلبات المجتمع وسوق العمل.

**2- أهمية إدارة الجودة في التعليم العالي:**

شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مدفوعًا بالتطورات العلمية السريعة والتغيرات الجذرية في الميادين الاقتصادية والتكنولوجية مع بروز التحديات الحديثة في قطاع التعليم، أصبح تطبيق إدارة الجودة ضرورة استراتيجية لتعزيز كفاءة المؤسسات التعليمية ويأتي هذا الاهتمام نظرًا لما تقدمه إدارة الجودة من فائدة في تطوير العملية التعليمية، حيث تتضمن خطط التعليم الجامعي جوانب متعلقة بتحسين الجودة النوعية وتحقيق أهداف التنمية الشاملة.

تتمثل أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فيما يلي(السامرائي مهدى صالح، المرجع السابق، ص 83/ 84):

- دراسة متطلبات المجتمع وتلبية احتياجات أفراده، مما يعزز من دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي.
- تنفيذ الأعمال بكفاءة أعلى، في أقل وقت ممكن وبأقل تكلفة، مما يسهم في تحسين استغلال الموارد المتاحة.
- تعزيز قيم العمل الجماعي وتنمية روح الفريق بين العاملين في المؤسسة.
- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة مستوى الرضا الوظيفي لجميع أفراد المؤسسة التعليمية.
- رفع جودة مخرجات التعليم من حيث الكفاءات المعرفية، المهارية، والأخلاقية للطلاب.
- توفير المعلومات وإتاحتها لجميع العاملين بشكل واضح، مما يسهم في اتخاذ قرارات فعّالة.
- المساهمة في حل المشكلات التي تعيق العملية التعليمية من خلال تحسين أساليب الإدارة.

. تطوير مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية، مثل مهارات حل المشكلات، وتفويض الصلاحيات، وتفعيل الأنشطة التعليمية.

تعزيز مبدأ الوقاية الفعّالة بدلاً من معالجة الأزمات، مما يقلل من الفشل ويحسّن الأداء.

وبالنسبة لأهمية الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فهي تسهم في:

- إعداد قيادات إدارية قادرة على مواجهة تحديات المستقبل.
- رفع مستوى الأداء لأعضاء هيئة التدريس من خلال تطوير قدراتهم التعليمية والبحثية.
- تنمية البيئة الإدارية للمؤسسة، مما يخلق بيئة تعليمية أكثر فعالية.
- تحسين جودة التحصيل الدراسي للطلبة، مما ينعكس على مخرجات التعليم العالي.
- تطوير أساليب القياس والتقويم لضمان جودة العملية التعليمية.
- زيادة الكفاءة في استغلال الموارد وتقليل الهدر، مما يعزز الاستدامة المالية للمؤسسة.
- تحسين كفاءة إدارة المؤسسات التعليمية لضمان تحقيق الأهداف الأكاديمية والمجتمعية.
- إجمالًا، فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ليست مجرد عملية إدارية، بل هي نهج استراتيجي يهدف إلى تعزيز فعالية المؤسسات التعليمية وتحقيق التنمية المستدامة على كافة الأصعدة. (مشنان ،2015/2016، ص16-17)

**3- خصائص إدارة الجودة في التعليم العالي:**

تتسم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بعدة خصائص مميزة تهدف إلى تعزيز فعالية العملية التعليمية وضمان تحقيق أهداف التنمية المستدامة وفقًا لما حدده بونستنك (Bonsting) عام 1992، يمكن تلخيص هذه الخصائص على النحو التالي(عمر الحريري، 2010، ص 26):

- استمرارية العملية التربوية: تعتبر التربية عملية مستدامة تمتد مدى الحياة، حيث لا تتوقف عند مرحلة معينة بل تتواصل لتعزيز المعرفة والمهارات
- النمط القيادي التشاركي: تتطلب الإدارة في مؤسسات التعليم العالي اعتماد أسلوب قيادي تعاوني، يعزز من مشاركة جميع الأطراف المعنية في صنع القرار وتحقيق الأهداف المؤسسية
- تقدير كفاءة العاملين: يُنظر إلى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية على أنهم أصحاب مهارات، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم ويشجعهم على أداء مهامهم بكفاءة
- الاستخدام الأمثل للموارد: يتطلب تطبيق إدارة الجودة الاستخدام الفعّال لكل من الموارد البشرية والمادية المتاحة، لتحقيق أقصى استفادة منها

- تعزيز الروح المعنوية: توفير بيئة عمل داعمة تعزز من المعنويات بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين، مما يزيد من إنتاجيتهم ورضاهم المهني
- قياس الأداء بموضوعية: الاعتماد على أدوات ومعايير دقيقة لقياس الأداء التعليمي والإداري، بهدف تحسين جودة العملية التعليمية باستمرار
- دمج التطبيق العملي مع التعليم النظري: الجمع بين التدريس النظري والتطبيق العملي يعزز من فهم الطلاب للمفاهيم ويسهم في تطوير مهاراتهم العملية
- التجريب والابتكار المستمر: تشجيع التجريب والابتكار في أساليب التدريس والإدارة لضمان تحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات المجتمع المتغيرة
- توفير بيئة تعليمية ملائمة: تهيئة بيئة تعليمية تلبي المعايير العالمية من حيث الموقع، الحجم، والوسائل التعليمية، لضمان توفير تجربة تعليمية متميزة
- الإيمان بقدرة الطلاب على التعلم: التعامل مع جميع الطلاب على أنهم قادرون على التعلم بغض النظر عن اختلافاتهم الفردية، مما يعزز من تكافؤ الفرص التعليمية تعكس هذه الخصائص نهجًا متكاملًا يسهم في تعزيز كفاءة المؤسسات التعليمية وتحقيق جودة التعليم بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي وتطلعات المجتمع نحو التنمية الشاملة

**4- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:**

تعتمد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على مجموعة من المبادئ الإدارية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية ووفقًا لما طرحه كل من Jensand وجوران (Juran) وجارفن(Garvin)، يمكن تلخيص هذه المبادئ على النحو التالي(السامرائي مهدى صالح،، المرجع السابق، ص 87- 92):

- التزام الإدارة: يعتمد نجاح إدارة الجودة على التزام القيادات الجامعية بتطبيق خطط استراتيجية طويلة وقصيرة الأجل، تتضمن التخطيط الفعّال للعملية التعليمية، ومتابعة التطور المستمر لتحقيق الأهداف المحددة مسبقًا، وضمان تنفيذ برامج العمل المقررة
- التركيز على المستفيدين (العملاء): تُركز الجامعات على خدمة ثلاث فئات رئيسية من العملاء، وهم
- الطلاب: باعتبارهم المستفيدين الأساسيين من العملية التعليمية
- سوق العمل: من خلال تلبية احتياجات منظمات الأعمال بمخرجات تعليمية مؤهلة
- الموظفون: الذين يعتمدون على أداء بعضهم البعض لضمان جودة العملية التعليمية

- التركيز على الحقائق: بدلاً من مجرد قياس رضا المستفيدين أو تتبع أداء الخريجين، يُركز هذا المبدأ على تحسين جميع مراحل العملية التعليمية بما في ذلك التدريس والبحث والخدمات المجتمعية
- المشاركة الشاملة: يتطلب تحقيق الجودة الشاملة مشاركة جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الطلبة، العاملون، أعضاء هيئة التدريس، الإدارة، والمجتمع المحلي يتضمن ذلك برامج تدريبية تركز على تحديد المشكلات، تحليل أسبابها، وتقديم الحلول الفعّالة
- التحسين المستمر: يشمل هذا المبدأ قسمين
- التحسين الداخلي: تعزيز كفاءة العملية التعليمية وزيادة فعاليتها
- التحسين الخارجي: تطوير أساليب جديدة في التدريس، وتحديث المناهج بما يتماشى مع احتياجات المجتمع وسوق العمل
- نشر الوعي بمفهوم الجودة: من المهم تعزيز ثقافة الجودة في جميع المستويات الإدارية والأكاديمية لضمان مشاركة فعّالة للجميع في تحقيق أهداف الجودة(حجيم الطائي، المرجع السابق، ص 209/208)
- تحديد أهداف واضحة ومشتركة: تُعد مشاركة جميع العاملين في صياغة أهداف الجامعة أساسًا لضمان التزامهم بتحقيق هذه الأهداف
- توفر القيادة الفعالة: يتطلب تنفيذ الجودة وجود قيادة قادرة على تحديد الاحتياجات المادية والبشرية وتوجيه الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف التعليمية
- الالتزام بالموضوعية والشفافية: يتعين على الجامعات تقديم بيانات دقيقة وموثوقة لضمان اتخاذ قرارات مبنية على الحقائق.
- تصميم البرامج الأكاديمية بناءً على احتياجات المجتمع: يجب أن تُصمم المناهج الدراسية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل والمجتمع المحلي، مما يعزز من قابلية التوظيف لدى الخريجين
- تعزيز العمل الجماعي: يُعد التعاون بين الأقسام الأكاديمية والإدارية أمرًا ضروريًا لتحقيق التكامل بين النظم الفرعية وتعزيز الأداء المؤسسي
- الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات: يُعتمد على تكنولوجيات حديثة لتحسين العمليات التعليمية والإدارية، مما يسهم في تحقيق جودة شاملة ومستدامة هذه المبادئ تشكل الإطار الذي يساهم في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، ويعزز من قدرة الجامعات على مواجهة التحديات المتغيرة في عصر المعرفة الرقمية

**5- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:**

لتحقيق فعالية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يتطلب الأمر مجموعة من الشروط الأساسية التي تُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري، وتضمن تحقيق رضا كل من المستفيدين الداخليين (كالطلاب والعاملين) والخارجيين (المجتمع المحلي وأصحاب العمل) وفيما يلي أبرز المتطلبات الضرورية(سوس.ن ش.اكر، 2008، ص 95):

- التزام الإدارة العليا: دعم وتأييد القيادات الجامعية لتنفيذ نظام إدارة الجودة، ما يعزز من نجاح تطبيقه ويضمن الاستمرارية
- ترسيخ ثقافة الجودة: يتطلب تغيير القيم والمعتقدات السائدة في المؤسسات التعليمية لتعزيز ثقافة الجودة الشاملة، مما يساهم في توجيه الجهود نحو التطوير المستمر.
- تطوير الموارد البشرية والمناهج: الاهتمام بتنمية المهارات وتحديث المناهج الدراسية واعتماد أساليب تقويم متطورة، بالإضافة إلى تحديث الهياكل التنظيمية لتحقيق الابتكار التربوي.
- مشاركة جميع الأطراف: تفعيل مشاركة كافة أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، والطلاب في جهود تحسين الأداء، مما يعزز الشعور بالانتماء والمسؤولية الجماعية.
- التعليم والتدريب المستمر: توفير برامج تدريبية مستمرة لكافة العاملين في المؤسسة لضمان تطوير مهاراتهم وتحديث معرفتهم بأحدث التقنيات.
- فهم احتياجات المستفيدين: ضرورة التعرف على احتياجات وتوقعات كل من المستفيدين الداخليين والخارجيين، والعمل على تلبية تلك الاحتياجات وفق معايير قياس الجودة.
- تطوير نظام المعلومات: بناء نظام متكامل لجمع البيانات والمعلومات الدقيقة، مما يتيح اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على الحقائق.
- تفويض الصلاحيات: تعزيز اللامركزية في اتخاذ القرارات، وتشجيع العمل الجماعي والتعاوني بين مختلف المستويات الإدارية.
- المشاركة في صياغة الأهداف: تشجيع مشاركة جميع الأطراف في صياغة الخطط والأهداف، لضمان تكامل الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل.
- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات: اعتماد منهجيات تحليل كمي في اتخاذ القرارات لضمان الموضوعية والشفافية.

ومن خلال هذا النهج الشمولي، يصبح من الممكن تحقيق تحسين مستمر في جودة التعليم العالي، مما يساهم في تطوير المؤسسات التعليمية، وتعزيز قدرتها على تلبية متطلبات المجتمع وسوق العمل.

وفقًا لما أوردته الباحثة راضية بوزيان، فإن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب مجموعة من الخطوات والإجراءات لضمان تحقيق الجودة الفعلية واستدامتها(بوزيان2012، ص30/ 31):

- وضع سياسة شاملة للجودة: ينبغي للجامعة أن تقوم برسم سياسة واضحة لإدارة الجودة، تشمل تحديد المسؤوليات المتعلقة بتطبيق ومراقبة نظام الجودة هذا يتطلب وضع إجراءات دقيقة لمراقبة الأداء ومراجعته بشكل دوري، مع ضمان تصحيح أي إخفاقات أو انحرافات في التنفيذ.
- تنظيم العمليات الأساسية: تشمل هذه العمليات مهامًا حيوية كالتسجيل، وتقديم المشورة الأكاديمية، وتخطيط المناهج، وتطوير آليات التقويم بالإضافة إلى ذلك، ينبغي الاهتمام بمواد التعليم، واختيار وتعيين العاملين، وضمان تدريبهم المستمر لتطوير مهاراتهم.
- توضيح تعليمات العمل: من الضروري أن تكون تعليمات العمل واضحة وسهلة الفهم وقابلة للتنفيذ هذا يسهم في تجنب اللبس وضمان الالتزام بمعايير الجودة المعتمدة.
- الإجراءات التصحيحية: يجب تحديد آلية فعالة لتصحيح أي قصور في الأداء أو تنفيذ الإجراءات بطريقة غير صحيحة، وذلك لضمان التحسين المستمر.
- المراجعة الدورية: يُعد التأكد من تنفيذ الإجراءات والالتزام بها جزءًا أساسيًا من نظام الجودة يشمل ذلك مراقبة الأداء بشكل مستمر لضمان التطوير والتحسين.
- وضع معايير للجودة: ينبغي للمؤسسات الجامعية أن تعتمد معايير محددة تتماشى مع المجال التربوي، مثل معايير إيزو 9002، والتي تشمل 19 بندًا أساسيًا لتحقيق الجودة هذه البنود تتضمن مسؤولية الإدارة العليا، نظام إدارة الجودة، مراجعة العقود، وضبط الوثائق والبيانات، والشراء، والتحقق من جودة الخدمات التعليمية.
- ضبط العملية التعليمية: يتطلب الأمر تتبع وتحليل العملية التعليمية لضمان فاعليتها، بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب الإحصائية لتقييم الأداء، وإعداد برامج تدريبية موجهة لتعزيز قدرات الكوادر الأكاديمية والإدارية.

إن تبني هذه المتطلبات يهدف إلى خلق بيئة تعليمية قائمة على الجودة المستدامة، ما يسهم في تحسين أداء الجامعات، وتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل من خلال إنتاج خريجين ذوي كفاءة عالية.

**6- مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:**

تبرز مبررات متعددة تستدعي تبني إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، ويمكن تقسيمها إلى مبررات ترتبط باهتمام المجتمع وأخرى تتعلق بمؤسسات التعليم نفسها:

**6-1- مبررات مجتمعية:**

- تزايد تكاليف التعليم نتيجة التحولات الاقتصادية والاجتماعية، ما يستوجب البحث عن سبل لتحسين كفاءة الموارد التعليمية.
- انخفاض فرص توظيف الخريجين في سوق العمل، مما يفرض ضرورة إعادة النظر في نوعية التكوين الأكاديمي ومدى ملاءمته لاحتياجات السوق.
- التركيز على تعزيز مردودية الأساتذة الجامعيين لتحسين جودة العملية التعليمية.
- تراجع الصورة الاجتماعية للجامعات الجزائرية، حيث يتجلى ذلك في انتقادات المؤسسات المختلفة لمستوى الكفاءات الخريجة، مما يشير إلى الحاجة لمراجعة المناهج وطرق التدريس.
- انفصال الجامعة عن المجتمع، ما يؤدي إلى ضعف التأثير الإيجابي للجامعة على التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

**6-2- مبررات مؤسسية:**

- الحاجة إلى المنافسة في استقطاب الطلاب والحفاظ على السمعة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية.
- ارتفاع تكاليف التعليم العالي، مما يشكل تحديًا للطلاب والمؤسسات على حد سواء، ويستدعي تبني استراتيجيات إدارة الجودة لتقليل الهدر وزيادة الكفاءة.
- توجه الدولة نحو محاسبة مؤسسات التعليم العالي، كونها الممول الأساسي، مما يحتم على الجامعات الالتزام بتوجهات مالية دقيقة ومساءلة عن كيفية إنفاق الأموال.
- السعي لتطوير تخصصات وبرامج دراسية تتماشى مع احتياجات المؤسسات الاقتصادية والصناعية، بما يسهم في تعزيز الشراكة بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية.
- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يهدف إلى تعزيز الكفاءة، الاستدامة، والتوافق مع متطلبات المجتمع وسوق العمل، مما يسهم في رفع مستوى المخرجات الأكاديمية وتطوير البيئة التعليمية بشكل شامل.( تابتروكية/مساك، 2017، ص45/44)

**7- معايير تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي:**

تستند معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي إلى مجموعة من الأطر والممارسات التي تهدف إلى تحسين الأداء المؤسسي وتحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة والجودة وتتنوع هذه المعايير حسب نماذج مختلفة معترف بها دولياً ومحلياً(الخطيب2002، ص 42-43).

1- وفقًا لمعيار كروزبي، تركز الجودة على التكيف مع المتطلبات من خلال تحديد معايير واضحة مسبقة تشمل المبادئ الأساسية الوقاية من الأخطاء، وتطبيق معايير أداء صارمة لضمان القيام بالأعمال بشكل صحيح من المرة الأولى، بالإضافة إلى عملية تقييم دقيقة تستند إلى مقاييس موضوعية، كمية وكيفية، للتحقق من تحقيق الجودة المرجوة.

2- معيار بلدرج الذي يتضمن 28 معيارًا موزعة على سبعة محاور رئيسية، مثل القيادة والإدارة العليا، تحليل المعلومات، التخطيط الإستراتيجي، وإدارة القوى البشرية والتربوية، وصولاً إلى قياس رضا الطلاب والأداء الأكاديمي هذا المعيار يركز على التكامل بين القيادة الإستراتيجية وتحسين النتائج التعليمية.

3- معايير الاعتماد الأكاديمي تتضمن عناصر أساسية تشمل رسالة الجامعة وأهدافها، التخطيط والتقويم، البرامج التعليمية والتدريس، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس والخدمات الطلابية كما تشمل هذه المعايير المكتبات، البنية التحتية، والتمويل، مما يعزز الشفافية والقدرة على الاستجابة لاحتياجات المجتمع الأكاديمي.

4- في السياق المحلي الجزائري، وفقًا لما أشار إليه الباحثون(حرنان،2017، ص 711/710)، تركز معايير الجودة على وجود قيادة إدارية فعالة، ورسالة واضحة للجامعة تعكس رؤيتها وأهدافها إضافة إلى ذلك، تعزز هذه المعايير الثقافة التنظيمية، وتطوير الكفاءات البشرية من خلال برامج تدريبية مستمرة، وتحسين المرافق والبنية التحتية، بما في ذلك توفير الأدوات التقنية لدعم البحث العلمي.

5- يتطلب تحقيق معايير الجودة في التعليم العالي توفير بيئة تعليمية محفزة، تتسم بتطوير الموارد البشرية والمادية، وتعزيز البحث العلمي، فضلاً عن بناء علاقات قوية مع المجتمع المحلي وسوق العمل، لضمان تخريج طلبة مؤهلين أكاديميًا ومهنيًا.

**8- معوقات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي**

تواجه الجامعات تحديات متعددة عند محاولة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مما يؤثر على كفاءة وفعالية الأداء التعليمي أبرز هذه المعوقات تشمل(د حماني، 2017/2016، ص 62-63) ضعف بنية نظام المعلومات وعدم توفر البيانات اللازمة لدعم القرارات المؤسسية، فضلاً عن نقص الكوادر المؤهلة في مجال الجودة كما أن المركزية في صنع السياسات وغياب النظام المالي المرن تعيق القدرة على تطبيق مفاهيم الجودة بكفاءة.

هناك أيضًا توجه عام يركز على الأرقام الكمية دون النظر إلى نوعية التعليم والمخرجات الأكاديمية، مما يؤدي إلى قصور في التخطيط المؤسسي وعدم إدراك لأهمية الجودة علاوة على ذلك، يتسبب نقص الوعي بين العاملين بسياسات الجودة في ضعف التواصل بين الإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، ما يعيق تحقيق الأهداف المرجوة.

من جانب آخر، يبرز قصور في التجهيزات التعليمية والمناهج، بالإضافة إلى عدم توافق الأنظمة والسياسات الحالية مع مداخل إدارة الجودة، ما يؤثر سلبًا على فعالية التنفيذ. كذلك، يتم اتخاذ قرارات تطبيق الجودة دون تهيئة البيئة الجامعية الملائمة، مما يؤدي إلى مقاومة التغيير من قبل العاملين.

أما في السياق الجزائري، فقد أشار الباحثون إلى أن هذه المعوقات تشمل(دهيم.ي، 2017، ص267) ضعف وعي الأساتذة والطلبة بمفاهيم الجودة، إضافة إلى التشريعات غير الملائمة التي تعرقل التنفيذ هناك أيضًا تحديات مرتبطة بنقص التجهيزات التعليمية، وضعف نظم التدريس والتقويم الجامعي، وكذلك قصور المناهج والكتب الجامعية.

على مستوى الهيكل التنظيمي(حرنان، مرجع سابق، ص 714)، يتجلى غياب قاعدة بيانات متكاملة وضعف العلاقة بين الجامعات والمجتمع بسبب الخطط قصيرة المدى بالإضافة إلى ذلك، فإن قلة التمويل وغياب الدعم الكافي لتطوير المناهج وتحديثها تشكل تحديات كبيرة أمام تحقيق الجودة.

تؤثر هذه المعوقات أيضًا على قدرة الجامعات على مواكبة التطورات التكنولوجية والعلمية، مما يؤدي إلى فجوة كبيرة بينها وبين نظيراتها في الدول المتقدمة، ويؤدي في النهاية إلى ضعف التزام الإدارة العليا بمبادئ الجودة وعدم تعاون الهيئة التدريسية والإدارية مع فرق الجودة لذلك، يتطلب التغلب على هذه التحديات اتخاذ خطوات جادة لتعزيز البنية التحتية، تحسين التشريعات، وتوفير التدريب المستمر للعاملين من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية.

**9- أهداف تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي**

تسعى المؤسسات التعليمية إلى تبني نظام إدارة الجودة الشاملة لتعزيز كفاءة الأداء الإداري والأكاديمي وفقًا لعيسى صالحين (عيسى صالحين، 2008، ص 163)، يتجلى الأثر الإداري في تحديد الأهداف ورؤية الجامعة بوضوح، إلى جانب توثيق وتحليل العمليات الإدارية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحسين عملية الاتصال وتسهيل اتخاذ القرارات بناءً على معلومات موثوقة من الناحية الأكاديمية، يهدف تطبيق الجودة إلى توفير بيئة تعليمية ملائمة، تحسين جودة الخدمات التعليمية، وتعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس من خلال عمليات التدقيق المستمرة، مما يعزز كفاءة العملية التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، تتمثل الأهداف الأساسية لتطبيق إدارة الجودة في تحسين جودة الأداء التعليمي وتقليل التكاليف، وذلك من خلال تقليل الجهد والوقت الضائع، وتحقيق رضا الطلاب وجهات العمل التي ستستفيد من خريجي الجامعات، وبالتالي زيادة رضاهم عن جودة التعليم.

تشمل الأهداف الفرعية للجودة(محسن علي، 2015، ص 58/57) تطوير الخدمات المقدمة بما يتناسب مع احتياجات الطلاب، تقليل الزمن اللازم لتحقيق الأهداف، خفض التكاليف، وزيادة كفاءة العاملين من خلال التدريب المستمر وتعزيز روح العمل الجماعي، بالإضافة إلى تعزيز الثقة بين العاملين وتجنب المهام غير الضرورية التي تستهلك الجهد دون فائدة.

من ناحية أخرى، صنفت الدكتورة شريفة عوض أهداف الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى ثلاثة محاور رئيسية(عوض الكسر، 2018، ص 420):

1. **رقابة الجودة**: تهدف إلى ضمان توافق مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل والتنمية الوطنية.
2. **المساءلة والشفافية**: تُعزز من خلال وضع المعايير الموضوعية، بحيث يتحمل كل فرد مسؤولية ضمان الجودة في المهام المكلف بها.
3. **تحسين الممارسات الحالية**: يتم ذلك من خلال التقييم الذاتي لتحديد نقاط القوة والضعف، مما يمكّن المؤسسات من وضع استراتيجيات وخطط لتحسين الأداء وتصحيح الأخطاء.

تشير العديد من الدراسات إلى أهداف أخرى تشمل(مشنان، 2016، ص 31-32):

- التأكيد على أن الجودة والإتقان مطلب أساسي يتماشى مع متطلبات العصر.
- تعزيز العمل الجماعي والتعاون بين العاملين في المؤسسة لتحقيق الاستفادة القصوى.
- توثيق البرامج والإجراءات وتفعيل الأنظمة واللوائح، مع رفع مستوى أداء الطلبة.
- تحسين أداء الإداريين وأعضاء هيئة التدريس من خلال برامج التدريب المستمر.

- تعزيز قنوات الاتصال بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع لتحسين الثقة والتعاون.
- تحسين النظام الإداري من خلال تحديد المسؤوليات بدقة، واتخاذ التدابير اللازمة لرفع مستوى الجودة والحد من الأخطاء.
- ترسيخ مفهوم الجودة كمبدأ أساسي في التعليم العالي لضمان تقديم تعليم ذي جودة عالية يتماشى مع متطلبات العصر الحديث.

**10- خطوات تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي**

تتبع مؤسسات التعليم العالي منهجية منظمة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، بهدف تعزيز كفاءة العملية التعليمية وتحقيق التميز الأكاديمي يمكن تلخيص خطوات تطبيق الجودة على النحو التالي(بوحنية،2005، ص 67/ 68):

**1. مجلس الجودة:** يُمثل المستوى القيادي الأعلى في اتخاذ القرارات ويضطلع بالمسؤولية عن توجيه وتنفيذ إدارة الجودة داخل الجامعة أو الكلية يرأس هذا المجلس رئيس الجامعة أو عميد الكلية، ويقوم بتحديد السياسات العامة للجودة، حيث تشمل مسؤولياته:

- وضع خطط لتعزيز ثقافة الجودة داخل المؤسسة.
- قيادة عمليات التخطيط الشامل لتحقيق الجودة.
- إنشاء وتوجيه الفرق القيادية المتخصصة، مثل لجنة تصميم وتطوير الجودة، ولجنة توجيه الجودة، ولجنة قياس الجودة.
- تخصيص الموارد المالية والبشرية اللازمة لتنفيذ البرامج المتعلقة بالجودة.
- تحديد الأهداف السنوية وتوجيه الجهود لتحقيقها.
- متابعة أداء دوائر الجودة لضمان تحقيق الأهداف المرسومة.
- صياغة واعتماد الأهداف الأساسية والإجرائية، والرسالة، والرؤية المستقبلية للمؤسسة.

**2. فريق تصميم وتطوير الجودة:** يعمل تحت إشراف مجلس الجودة، وتكمن مهمته الأساسية في وضع استراتيجية شاملة لتطوير نظام الجودة في المؤسسة ويقوم هذا الفريق بما يلي:

- دراسة مفاهيم نظام الجودة الشاملة واستراتيجيات تطبيقها في البيئة الجامعية.
- تصميم برامج تدريبية لتأهيل القيادات الأكاديمية وفرق العمل على مفاهيم الجودة.
- إعداد خطط تنفيذية أولية لتطبيق نظام الجودة، تشمل تحديد الخطوات الأساسية والمتطلبات الضرورية مثل التجهيزات والأماكن المطلوبة.
- تنفيذ مشاريع لتحسين الجودة الأكاديمية والإدارية داخل الجامعة.

**3. لجنة توجيه الجودة:** تُعد هذه اللجنة المركز الأساسي لعملية إدارة الجودة، حيث تتولى مسؤولية الإشراف على تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالجودة داخل المؤسسة، وتشمل مهامها:

- توثيق التعاون بين الجامعة والمؤسسات الأخرى لتعزيز الشراكات الاستراتيجية.
- وضع خطط لتطوير برامج دوائر الجودة وتنفيذها بشكل فعال.
- نشر الخبرات المكتسبة والدروس المستفادة بين أعضاء المؤسسة، وتشجيع بيئة تعليمية خالية من الخوف، مما يعزز ثقافة التحسين المستمر.

تسهم هذه الخطوات في بناء نظام جودة شامل يعزز الأداء الأكاديمي والإداري، مما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم وتحقيق الاستدامة في مؤسسات التعليم العالي.

**11- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**

تُعد عملية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي عملية متكاملة تتضمن عدة مراحل تهدف إلى تحسين كفاءة العملية التعليمية وضمان تحقيق أهداف الجودة يمكن تقسيم هذه العملية إلى أربع مراحل أساسية، كما يلي(باشيوة، 2016، ص47/46):

**1. مرحلة التحضير (التمهيد):**

- تتضمن هذه المرحلة تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة كأساس لتحسين الأداء المؤسسي.
- البدء بتعيين ممثلي الإدارة وتشكيل لجنة توجيهية مختصة.
- إجراء تشخيص شامل وتقييم للإجراءات الحالية، وتحديد التعليمات والوثائق الإرشادية المطلوبة.
- تنظيم ورش عمل للتوعية وإعداد خطة تطبيق تفصيلية تشمل الأهداف والمهام.
- إنشاء نظام أداء متكامل يتضمن فرق عمل فرعية ذات مسؤوليات محددة، مع التركيز على التوعية والترويج لبرنامج الجودة بين العاملين.

**2. مرحلة توثيق نظام الجودة (التخطيط):**

- إعداد دليل شامل يتضمن جميع متطلبات الجودة الشاملة التي تتناسب مع احتياجات المؤسسة التعليمية.
- . توثيق جميع الإجراءات والتعليمات المتعلقة بالعمل، بالإضافة إلى إعداد الاستمارات الضرورية.
- . التعاون مع الهيئات المختصة لإعداد الوثائق الإرشادية وجدولة الأنشطة وفق إطار زمني محدد.

**3. مرحلة تطبيق النظام الموثق (التنفيذ):**

- تدريب العاملين والكوادر المساندة على استخدام الوثائق والنماذج الخاصة بنظام الجودة، من خلال برامج ودورات تدريبية متخصصة.
- تنفيذ الأساسيات المتعلقة بنظام الجودة، مع الحرص على التوثيق المستمر للعمليات لضمان الالتزام بالمعايير.

**4. مرحلة التدقيق الداخلي للنظام المطبق (التقويم):**

- الاستعداد لتعيين مدققين داخليين وتدريبهم على مراجعة الأداء، بهدف ضمان استدامة جودة العمليات.
- إجراء مراجعات دورية بناءً على التغذية الراجعة، وتطبيق إجراءات التحسين المستمر.
- تنظيم اجتماعات مراجعة مع الإدارة لضمان الالتزام بالمعايير عبر كافة المستويات التنظيمية.
- تشكيل فرق عمل تتألف من الأساتذة والخبراء تحت إشراف المجلس الأعلى للجودة، لتقويم أداء الجامعة بشكل شامل.

❖ **تتوزع هذه المراحل على ثلاثة مستويات رئيسية:** (بوحنية، مرجع السابق، ص 68)

- مرحلة التمهيد: يتم فيها إعداد العاملين في الكلية أو الجامعة لتقبل مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتحفيزهم للمشاركة في تطبيقها.
- مرحلة التنفيذ: تُوزع فيها المهام والمسؤوليات بوضوح، مع تحديد السلطة المناسبة للأفراد على مختلف المستويات التنظيمية.
- مرحلة التقويم: تعتمد على المراقبة المستمرة وتقييم الأداء بدءًا من مرحلة التمهيد وصولاً إلى نهاية التطبيق، لضمان تحقيق أهداف الجودة بشكل مستدام.

تهدف هذه المراحل إلى ترسيخ ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية وضمان تقديم خدمات تعليمية متميزة تلبي احتياجات الطلاب والمجتمع بشكل مستدام.

**12- مؤشرات قياس جودة التعليم العالي:**

تتطلب قياس جودة التعليم العالي مجموعة من المؤشرات التي تعكس كفاءة وفعالية أداء المؤسسات التعليمية يمكن تصنيف هذه المؤشرات إلى عدة مستويات تشمل الموارد البشرية والبيئة التعليمية وفيما يلي أهم هذه المؤشرات(بوجنانة،2023، ص 61. 66)

**12-1- مؤشرات جودة الموارد البشرية:**

تُعد الموارد البشرية من أهم ركائز تحسين جودة التعليم العالي، وتشمل هذه الموارد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، حيث تؤثر كفاءتهم بشكل كبير على الأداء الجامعي.

- **مؤشرات مرتبطة بالطلبة:**

- اختيار وانتقاء الطلبة: يتضمن إجراء اختبارات قبول تهدف إلى قياس استعداد الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم.
- نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس: يجب أن تكون هذه النسبة ملائمة لضمان فعالية العملية التعليمية وتقديم الدعم الأكاديمي اللازم.
- دافعية واستعداد الطلبة للتعلم: تشمل مدى شغفهم بالمعرفة، وحب الاستطلاع، والرغبة في البحث وطرح الأسئلة.
- إلمام الطلبة بمهارات استخدام التكنولوجيا : خاصة في مجال الكمبيوتر وشبكات المعلومات.
- مهارات التواصل والمناقشة : مدى قدرة الطلبة على التفاعل بفعالية في الحوارات الأكاديمية.
- التعلم الذاتي : قدرة الطالب على متابعة المعرفة بشكل مستقل خارج القاعات الدراسية.
- القيم السلوكية والأخلاقية : مستوى التزام الطلبة بالقيم الأخلاقية داخل وخارج الجامعة.

- **مؤشرات مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس:**

- المؤهلات الأكاديمية: نسبة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على شهادات تقدير أو جوائز محلية وعالمية، ومدى كفاءتهم العلمية.
- حجم وكفاية أعضاء هيئة التدريس: لتغطية جميع الجوانب المنهجية في مختلف التخصصات.
- استخدام التكنولوجيا : نسبة الأعضاء الذين يستخدمون شبكة الإنترنت في العملية التعليمية والبحثية.
- الكفاءة التدريسية : تشمل القدرة على الإشراف على الرسائل الجامعية وتوجيه الطلبة أكاديمياً.
- البحث العلمي : عدد الأبحاث والكتب المنشورة، والمشاركة في المؤتمرات العلمية المحلية والدولية.
- التواصل مع الجمعيات العلمية : نسبة الأعضاء المشاركين في عضوية الجمعيات العلمية والمهنية على المستوى المحلي والعالمي.
- الإنتاج العلمي : متوسط عدد الكتب والأبحاث التي ينجزها العضو، بالإضافة إلى عدد المؤتمرات التي يشارك فيها خلال فترة زمنية محددة.

- **مؤشرات مرتبطة بأعضاء الهيئة الإدارية:**

- المؤهلات والكفاءات : مدى امتلاكهم لمؤهلات أكاديمية وقدرتهم على استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأعمال الإدارية.
- فعالية العمليات الإدارية: مدى توفر المعلومات اللازمة لإدارة النظام وسرعة تنفيذ المهام الإدارية.

- علاقات التواصل الداخلي : مدى كفاءة الاتصالات بين أعضاء الهيئة الإدارية وبقية الأقسام، وتأثير ذلك على تقليل المشاكل داخل بيئة العمل.

تمثل هذه المؤشرات أدوات تقييم شاملة تساعد المؤسسات الجامعية على تحديد نقاط القوة والضعف، مما يمكنها من تحسين جودة التعليم العالي وتلبية متطلبات المجتمع وسوق العمل بشكل أكثر كفاءة.

- **مؤشرات قياس جودة الإمكانيات المادية والقيادة الجامعية في التعليم العالي**

تعتبر الإمكانيات المادية والقيادة الجامعية من العناصر الأساسية لضمان جودة التعليم العالي، حيث تشمل هذه المؤشرات تقييم جودة المنشآت والمكتبات، بالإضافة إلى كفاءة القيادة الجامعية وتتنوع هذه المؤشرات لتغطي مختلف الأبعاد التي تساهم في تحسين العملية التعليمية(سوسن، 2014،ص ص442.468 ).

### 12-2- مؤشرات جودة الإمكانيات المادية:

ا لمنشآت والأبنية: تشتمل جودة المنشآت على مرونة تصميم المباني ومدى ملاءمتها لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة، بالإضافة إلى العمر الزمني لهذه المنشآت ومدى توفر شروط السلامة والأمان يُضاف إلى ذلك أهمية الصيانة الدورية وضمان الظروف الملائمة كالتهوية والإضاءة ومن الضروري أيضًا مراعاة المساحة المتاحة لكل طالب في قاعات التدريس والمختبرات، وكذلك تخصيص مساحات كافية لأعضاء هيئة التدريس.

- المكتبات ومصادر التعلم: تعتبر المكتبة ركيزة أساسية لدعم الأنشطة الأكاديمية والبحثية، حيث يجب أن تتوفر على فهارس حديثة ونظم تقنية متطورة ومن بين المؤشرات المهمة هنا عدد ساعات الإطلاع اليومي المتاحة، ومستوى توفر الكتب الحديثة والدوريات المتخصصة، بالإضافة إلى ضمان سلامة التجهيزات وصيانتها بانتظام كما ينبغي تقييم مدى وضوح محتويات الكتب الجامعية وتوفير الكتب الأجنبية بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة.

### 12-3- مؤشرات جودة القيادة الجامعية:

- عملية التخطيط: تشمل هذه المؤشرات مدى توفر خطط استراتيجية متكاملة ووجود أهداف واضحة ومحددة. كما يُعتبر توفر نظام لتغذية راجعة يعتمد على تقييم الأداء الجامعي عنصرًا هامًا لضمان التحسين المستمر.

- مهارات القيادة: تتطلب جودة القيادة الجامعية استخدام أساليب إدارية حديثة تعزز العمل الجماعي، بالإضافة إلى القدرة على الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة. يُضاف إلى ذلك أهمية توسيع نطاق التعاون مع مؤسسات المجتمع وقطاعات الإنتاج على المستويين المحلي والعالمي.
- أساليب الرقابة والتقييم : تشمل هذه المؤشرات توفر برامج دورية للتقييم الذاتي داخل المؤسسة الجامعية، واستخدام معايير موضوعية ومتنوعة لتقييم الأداء بالإضافة إلى ذلك، يجب إشراك الأطراف ذات العلاقة (مثل الطلبة وأولياء الأمور) في عملية تقييم الأداء لضمان شفافية وجودة العملية التعليمية.
- مصادر المعلومات وقواعد البيانات: تعتبر قواعد البيانات المتكاملة من الضروريات لضمان توافر المعلومات اللازمة حول أداء الطلبة ومستويات تعلمهم كما تتيح هذه القواعد إمكانية الربط الفعال بين الجامعات وتبادل البيانات لضمان استجابة النظام التعليمي لاحتياجات سوق العمل والمجتمع.
- تساهم هذه المؤشرات في تعزيز جودة التعليم العالي من خلال تحقيق تكامل بين الإمكانيات المادية والقيادة الفعالة، بما يُسهم في تطوير بيئة تعليمية مستدامة تلبي احتياجات الأفراد والمجتمع.

مؤشرات جودة البرامج الدراسية والتشريعات واللوائح الجامعية في التعليم العالي

تُعد جودة البرامج الدراسية والتشريعات واللوائح من الركائز الأساسية لضمان فعالية النظام التعليمي في مؤسسات التعليم العالي، حيث تسهم هذه المؤشرات في توجيه العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة وتعزيز كفاءة أداء المؤسسات التعليمية.

**12-4- مؤشرات جودة البرامج الدراسية:** (السامرائي، المرجع السابق، ص 424)

- المرونة والاستجابة: تقيس مدى قدرة البرامج الدراسية على الاستجابة السريعة لمتطلبات الطلبة والتغيرات المستمرة على المستويين المحلي والعالمي، بما يعزز قدرة الخريجين على مواجهة تحديات السوق.
- اتساق المحتوى مع الأهداف: تركز على مدى توافق محتويات البرامج مع الأهداف المعلنة والاحتياجات الأكاديمية والمهنية ، مما يضمن تحقيق الغايات التعليمية.
- مشاركة الأطراف المعنية : تشمل إشراك المستفيدين من التعليم العالي في عملية تصميم البرامج الدراسية، ما يعزز ملاءمتها لسوق العمل واحتياجات المجتمع.
- تنمية مهارات التعليم الذاتي : تهتم بمدى قدرة البرامج على تعزيز مهارات التعليم الذاتي، والارتباط بالمكتبات واستخدام مصادر التعلم المتنوعة، مما يدعم استقلالية الطالب في اكتساب المعرفة.
- التوازن بين النظري والتطبيقي : تقيس مدى تحقيق البرامج الدراسية لتوازن مناسب بين الجوانب النظرية والخبرات العملية، مما يعزز من كفاءة الخريجين في تطبيق ما تعلموه في مواقف عملية.

### 12-5- مؤشرات جودة التشريعات واللوائح الجامعية:

- وضوح وسهولة التنفيذ: تتعلق بمدى وضوح القواعد والإجراءات الجامعية، مما يسهل على العاملين والطلبة فهمها وتطبيقها بكفاءة، ويساهم في تحسين سير العمل داخل المؤسسات.
- التنظيم والتنسيق: تشير إلى مدى قدرة التشريعات على تنظيم العلاقات بين مختلف وحدات الجامعة، وتوضيح المهام والمسؤوليات بما يضمن التوازن في أداء الأنشطة الأكاديمية والإدارية.
- دعم الأداء المؤسسي: تساهم هذه اللوائح في توضيح القواعد التي تحكم الأنشطة الجامعية وتوفير إطار تنظيمي يضمن تحقيق الكفاءة في أداء الوظائف الجامعية، مما يعزز من فعالية العمليات الأكاديمية والإدارية.

من خلال هذه المؤشرات، يمكن للمؤسسات التعليمية تعزيز جودة البرامج الدراسية وتفعيل التشريعات بما يضمن توافقها مع الأهداف الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل، وبالتالي تحقيق التحسين المستمر في جودة التعليم العالي.

### 13- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

يعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ضرورة حتمية لتحسين الأداء المؤسسي وتعزيز فعالية النظام التعليمي إذ تساهم هذه المبادئ في رفع مستوى الأداء لدى العاملين، وتحسين نوعية الخدمات التعليمية والبحثية المقدمة، مما يؤدي إلى تخفيض تكاليف التشغيل وزيادة الكفاءة يتيح تبني هذه الأساليب تطوير أساليب العمل وتحديثها بما يتماشى مع المتغيرات المستمرة، الأمر الذي يعزز الولاء والانتماء لدى العاملين، ويعزز استمرارية المؤسسة التعليمية وقدرتها على المنافسة في ظل بيئة تعليمية متغيرة.

على مستوى الأفراد، يتيح تطبيق إدارة الجودة الشاملة فرصة للعاملين لاستثمار خبراتهم وقدراتهم بشكل كامل، كما يسهم في تنمية مهاراتهم عبر إشراكهم في عمليات تحسين أساليب العمل وتطويرها وتوفر الإدارة برامج تدريبية تسهم في تحسين كفاءة العاملين، فضلاً عن توفير الحوافز المادية والمعنوية كتقدير للجهود المبذولة لتحسين الجودة(حسن محمد، 2007، ص278).

إن الهدف الأسمى من تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، بغض النظر عن طبيعة وظيفتها أو الظروف المحيطة بها ويظل التركيز على العنصر البشري كركيزة أساسية، حيث يُنظر إلى العاملين باعتبارهم رأس المال الحقيقي الذي ينبغي الاستثمار فيه من خلال التدريب المستمر والتشجيع على الابتكار والإبداع، مع تعزيز الحوافز وتشجيع بيئة عمل تحترم احتياجات المستفيدين إن تحقيق هذه الأهداف يتطلب مواجهة التحديات والعقبات من خلال الالتزام الصارم

بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، مما يساهم في الوصول إلى نتائج مرجوة تتماشى مع متطلبات التنمية المستدامة.

## 14- نظم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تتنوع نظم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بناءً على احتياجات المجتمع ومتطلبات المؤسسات الأكاديمية من بين أبرز هذه النظم نجد:

### 14-1- المواصفات البريطانية(BS 5750):

يُعد هذا النظام الإداري إطارًا شاملاً يتضمن مدخلات، عمليات، ومخرجات تشمل التطوير، التصميم، استراتيجيات التنفيذ، الرقابة على العمليات، والفحص ويُعتبر تطبيق هذه المواصفات خطوة أولى نحو تحقيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يُركّز على الوقاية من الأخطاء ومنع حدوثها من خلال وضع معايير دقيقة للأداء يعتمد هذا النظام على المشاركة الفعّالة للقوى العاملة من أجل التحسين المستمر (يسعد، 2007، ص ص109.110)، مما يسهم في تحقيق الجودة المطلوبة عبر تكامل الجهود(لرقط، 2009، ص48).

### 14-2- نظام تأكيد الجودة(Quality Assurance):

يُعرف نظام تأكيد الجودة بأنه نهج وقائي يهدف إلى ضمان الأداء الجيد منذ البداية، من خلال وضع إجراءات تُركز على منع وقوع الأخطاء بدلاً من تصحيحها(عزب/عبد الستار،2008/01/01، ص82) لاحقًا ويتميز هذا النظام بوجود رؤية ورسالة واضحة للجامعة، وإدارة فعّالة للمعلومات لدعم الأداء، فضلاً عن تنظيم العمليات والإجراءات لضمان تحقيق الأهداف المؤسسية يتمثل الهدف الرئيسي لنظام تأكيد الجودة في التحسين المستمر من خلال تقييم مدى الالتزام بالنظام، تصحيح الأخطاء، وتعديل الإجراءات إذا لزم الأمر(لرقط ، نفس المرجع، ص84).

### 14-3- نظام "بيت الجودة(House of Quality)":

يركّز هذا النظام على التكامل بين الأنظمة الإدارية والاجتماعية والتقنية ويعتمد على أربعة أعمدة أساسية تشمل خدمة العميل، التحسين المستمر، الإدارة بالحقائق، واحترام الآخرين. وتُبنى هذه الأعمدة على أساسات تتضمن القيم، الرؤية ، والأهداف، مما يساعد المؤسسات على تحسين الجودة في جميع جوانبها.

### 14-4- نظام مراقبة الجودة(Quality Control):

يتضمن هذا النظام استخدام عمليات وأساليب تهدف إلى اكتشاف وتصحيح الأخطاء لضمان تحقيق معايير الجودة ويستخدم أدوات إحصائية لتقييم الأداء وتحديد المشكلات بشكل مبكر، مما يسهم

في تحسين كفاءة العمليات داخل المؤسسة يمكن تطبيق هذه الأساليب في التعليم لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وضمان نجاح العملية التعليمية(لرقط ، نفس المرجع، ص82).

**14-5- نظام إدارة الجودة الشاملة(Total Quality Management):**

يركّز هذا النظام على تحقيق رضا العملاء وتحسين أداء المؤسسة من خلال دمج الأنظمة الإدارية والتنظيمية وتفعيل دور الأفراد والجماعات. يتضمن اختيار أفضل الممارسات لتحقيق الأهداف وتعزيز جودة المخرجات التعليمي كما يُعزّز المرونة المؤسسية، مما يُمكّنها من الاستجابة بسرعة لمتطلبات المجتمع المتغيرة(لرقط ،المرجع السابق، ص92).

**15- منظومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي**

تعتبر منظومة التعليم الجامعي إطارًا ضروريًا لضمان تحقيق الجامعة لأهدافها في تلبية احتياجات سوق العمل وتلبية تطلعات الطلاب ترتكز هذه المنظومة على مجموعة من المكونات التي تتكامل لضمان جودة التعليم، والتي يمكن تقسيمها إلى أربع مراحل رئيسية:

**15-1- المدخلات (Inputs):**

تُعد المدخلات العناصر الأساسية التي تؤثر على جودة العملية التعليمية تشمل هذه المدخلات:

- خصائص الطلاب: والتي تتعلق بنظام القبول في التعليم الجامعي ومدى جاهزية الطلاب لدخول المرحلة الجامعية.
- خصائص البيئة الخارجية: وتتمثل في العوامل الاقتصادية، الثقافية، والاجتماعية التي تؤثر على البيئة الجامعية.
- الإدارة الجامعية والجهاز الإداري: مدى كفاءة الإدارة وقدرتها على توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المرجوة.
- الخطط الدراسية ونظام الدراسة: مدى ملاءمة المناهج والخطط الدراسية لمتطلبات سوق العمل.
- المناخ العام والروح المعنوية: دور البيئة الجامعية في تعزيز الدافعية لدى الطلاب والأساتذة.
- البنية التحتية: مثل المباني، المخابر، المعاهد، والتجهيزات التي تدعم العملية التعليمية.

**15-2- العمليات التحويلية (Processing Convertible):**

تشمل العمليات التي تحول المدخلات إلى مخرجات ذات قيمة، وتتضمن:

- عمليات التعليم والتعلم : من خلال البرامج والمناهج الدراسية، طرق التدريس، وأساليب التعلم المتبعة في الجامعة.

- أدوات نقل المعرفة : مثل الكتب الدراسية، مواد التعليم الرقمي، تكنولوجيا التعليم، الأجهزة، والمعدات المستخدمة في الورشات والمختبرات.
- المكتبات ومراكز تكنولوجيا المعلومات: التي تساهم في تعزيز التعلم المستقل ودعم البحث العلمي.

**15-3- المخرجات (Outputs):**

تمثل النتائج النهائية للعملية التعليمية، وتتمثل في:

- النواتج التعليمية القابلة للقياس : مثل نتائج الامتحانات وتقويم أداء الطلاب الذي يعكس مدى اكتسابهم للمعرفة والمهارات.
- النواتج التعليمية غير القابلة للقياس : مثل تنمية القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الخريجين.
- المهارات العامة أو مهارات الحياة : والتي تشمل المهارات الاقتصادية، الثقافية، والمهنية التي تمكن الخريجين من النجاح في الحياة العملية.

**15-4- الضبط والتغذية الراجعة (Control and Feedback):**

يتم من خلال هذه المرحلة تقييم أداء النظام لضمان تحقيق الأهداف المطلوبة، وتشمل:

- تقييم جودة العناصر: مثل تقييم المدخلات، العمليات، والمخرجات للتأكد من فعاليتها.
- تقييم النظام وضبطه: لضمان أداء فعال وتحسينه باستمرار بناءً على النتائج المستخلصة.
- التقويم البعدي: الذي يركز على متابعة أداء الخريجين في سوق العمل لتحديد مدى تحقيق البرامج الأكاديمية لأهدافها التعليمية.

تعكس هذه المنظومة شمولية نظام إدارة الجودة في التعليم العالي، حيث تضمن تحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات المجتمع والاقتصاد بشكل متكامل ومستدام(يسعد، نفس المرجع السابق، ص114).

**16- نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي**

تتنوع النماذج المستخدمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، حيث تعتمد على منهجيات متخصصة لتلبية احتياجات المؤسسات التعليمية وتحقيق التحسين المستمر يمكن تقسيم هذه النماذج إلى عدة أطر عمل مختلفة، نعرض أبرزها فيما يلي:

**16-1- أنموذج مونتغومري (Montgomery):**

يعتمد هذا النموذج على ثلاثة عناصر رئيسية: التخطيط، المشاركة، وتحسين العمليات يركز على استخدام المنهجية الإحصائية للحد من التباين في العمليات التنظيمية والتعليمية من خلال التحكم في الجودة الإحصائية يربط بين التخطيط والمشاركة في النظام التعليمي باستخدام البيانات الإحصائية

لتحسين العمليات، مما يسهم في تحقيق جودة الأداء وتعزيز الفاعلية في المؤسسة(الخطيب، 2006، ص ص154.155 ).

### 16-2- أنموذج بالدرج (Baldrige):

يُعد هذا النموذج أداة تقييمية شاملة لإدراج مبادئ الجودة الشاملة في التعليم قام بتجميع العناصر الأساسية لإدارة الجودة من مفاهيم ديمينغ، كروسبي، وجوران. يتألف من أربعة عناصر رئيسية(نفس المرجع السابق، ص157/156):

- القيادة التنفيذية العليا: تبتكر القيم والأهداف وتعزز نظم الجودة.
- النظام: يتضمن الأنشطة المرتبطة بالتخطيط، المشاركة، وتحسين العمليات.
- الهدف: تحسين رضا المستفيدين من الخدمات التعليمية.
- مؤشرات التقدم: تتضمن مؤشرات كمية لقياس جودة العمليات التعليمية.

### 16-3- أنموذج إرفين (Irvin, 1995):( نفس المرجع السابق، ص158)

يقترح هذا النموذج مجموعة من الأبعاد التي توضح استراتيجيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ومنها:

- الضغط الخارجي للتغيير: التعامل مع المتغيرات الخارجية والداخلية لدفع عملية التحسين.
- التزام القيادة: دعم القيادة لتحقيق الجودة المستدامة.
- خيارات استراتيجية : تحديد أولويات التحسين سواء على مستوى المؤسسة ككل أو في مجالات محددة.
- النهج التقويمي : استخدام مؤشرات محددة لتقييم التقدم وتعزيز نظم جمع المعلومات ونقلها داخل المؤسسة.
- خصوصية الأهداف : وضع أهداف دقيقة لمبادرات الجودة الشاملة بما يتناسب مع احتياجات المؤسسة التعليمية.

### 16-4- أنموذج موتواني وكومار (Kumar & Motwani, 1997):

يتكون هذا النموذج من خمس مراحل كإطار عمل لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة، ويشمل التخطيط، التصميم، التنفيذ، التقييم، والتحسين المستمر، يهدف إلى تحقيق مستويات عالية من الجودة في المؤسسات التعليمية من خلال التركيز على التطوير المستمر والاستجابة للتغذية الراجعة التي تظهر من عملية التقييم(نفس المرجع السابق، ص160).

جميع هذه النماذج تشترك في تحقيق الجودة النوعية للأنشطة التعليمية وتعزيز التحسين المستمر. تعتمد على عملية تصميم شاملة تشمل التخطيط، التنفيذ، والتقييم، حيث تساهم التغذية الراجعة المستمرة في الكشف عن النقائص وتصحيحها، مما يعزز من كفاءة النظام التعليمي ويضمن جودة المخرجات الأكاديمية.

**17- مداخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: أنموذج العناصر السبعة**

من أحدث المداخل التي تركز على تحقيق التميز والتطوير في مؤسسات التعليم العالي هو مدخل العناصر السبعة (The Seven S's Approach) يُعد هذا النموذج تحسينًا للنماذج السابقة، مثل نموذج "Model Homper"، حيث يهدف إلى تحسين الأداء الجامعي عبر التركيز على عدة جوانب متكاملة.

- **الاستراتيجية** (Strategy) :

تلعب الاستراتيجية دورًا حاسمًا في توجيه الجامعة نحو تحقيق الجودة الشاملة، حيث يجب أن تكون لدى القيادة العليا رؤية واضحة لما تريد تحقيقه على مدى السنوات الثلاث إلى الخمس القادمة هذه الاستراتيجية يجب أن تكون قابلة للتطبيق، ويجب توصيلها بوضوح لكافة أفراد المؤسسة يُعتمد على التدريب كوسيلة لتحقيق هذه الرؤية، بما يضمن التزام الجامعة بمعايير الجودة الشاملة.

- **الهياكل** (Structure) :

عندما لا تتطابق مخرجات الجامعة مع احتياجات المجتمع والطلاب، يصبح من الضروري إعادة هيكلة المؤسسة يشمل ذلك إنشاء نظم إدارية جديدة تعزز من انفتاح الجامعة على المجتمع وتساهم في تقديم حلول فعالة لمشكلاته، مما يسهم في تحسين نوعية التعليم وتلبية تطلعات المستفيدين.

- **النظم** (Systems) :

إذا انحرفت العمليات التعليمية عن الأهداف المرجوة، يتطلب الأمر تطوير نظم جديدة ووضع معايير دقيقة لقياس مدى تحقيق الجودة الهدف هنا هو ضمان إنتاج مخرجات تعليمية تتميز بالكفاءة، مثل خريجين يمتلكون قدرات عالية على مواجهة التحديات وحل المشكلات بفعالية.

**ملاحظة:** تعتبر العناصر الثلاثة الأولى (الاستراتيجية، الهياكل، والنظم) معقدة نسبيًا لأنها تركز على تنظيم العمليات الهيكلية، في حين أن العناصر التالية تركز على الأفراد، مما يجعلها أكثر قابلية للتنفيذ.

- **العاملون** (Staff) :

يُعد الأفراد داخل الجامعة رأس المال البشري الأهم، ولذلك تعتمد إدارة الجودة الشاملة على تلبية احتياجات العاملين من خلال منهجيات تقوم على تحسين العلاقات الإنسانية، مما يعزز من رضاهم ويسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

- **المهارات** (Skills) :

يتطلب الأمر الاستثمار في تدريب الأفراد بشكل مستمر لتلبية متطلبات الجامعة واحتياجاتها من خلال التدريب المستهدف، يمكن تعزيز المهارات الفردية وتحسين الأداء، مما يساعد في تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

**- النمط (Style) :**

يتطلب تحقيق إدارة الجودة الشاملة تبني نمط قيادة يتسم بالمرونة والقدرة على تحفيز العاملين نحو التميز يهدف هذا النمط إلى تعزيز التعاون والعمل بروح الفريق، مما يساهم في تحسين الإنتاجية ويجعل إدارة الجودة الشاملة أكثر قبولًا وفاعلية.

**- القيم المشتركة (Shared Values) :**

تركز هذه العنصر على بناء ثقافة تنظيمية تقدر جودة المخرجات الأكاديمية (الطلاب)، وذلك من خلال دراسة القيم السائدة في المؤسسة وتطويرها لتتماشى مع التحسين المستمر الهدف هو خلق بيئة تعليمية تدعم الابتكار وتقدر التعليم كقيمة أساسية.

تُعتبر هذه العناصر السبعة إطارًا شاملاً لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تساعد على تحسين العمليات، تعزيز الكفاءة، وتطوير بيئة تعليمية تواكب متطلبات العصر من خلال التركيز على كل من الهيكل التنظيمي والموارد البشرية، يمكن تحقيق الجودة المستدامة في التعليم الجامعي.

**18- معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي:**

لضمان جودة المخرجات في أي نظام، وبالاعتماد على معايير الجودة الشاملة، يجب توافر مجموعة من المعايير التي تمثل خصائص ومواصفات واضحة للمنتجات والخدمات التعليمية الوصول إلى هذا الهدف يتطلب تبني أسلوب إداري شامل يركز على الجودة في جميع مراحل الإنتاج التعليمي ويعمل على تكاملها، مما يسهم في تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

**- منظمة الأيزو (ISO) ومعايير الجودة:**

يشير مصطلح "ISO" إلى المنظمة الدولية لتوحيد المقاييس ( International Organization for Standardization)، التي تأسست عام 1947 بهدف وضع معايير موحدة لنظم الجودة تُعنى هذه المنظمة بتطوير مجموعة من المعايير التي تضمن جودة الأداء في المؤسسات المختلفة، كما تتابع عملية تنفيذ هذه المعايير لضمان الالتزام بها.

**- تاريخ نظام الأيزو وتطبيقه:**

تعود فكرة تطوير نظام للجودة إلى وزارة الدفاع الملكية البريطانية، التي كانت بحاجة لضمان جودة المعدات والأسلحة الموردة من الشركات. نجاح هذا النظام في المجال العسكري أدى إلى تبنيه في مختلف القطاعات الصناعية والخدمية وفي عام 1987، أصدرت المنظمة الدولية للمقاييس سلسلة معايير ISO 9000 لأول مرة، والتي تحدد العناصر الأساسية المطلوبة في نظام إدارة الجودة(سمير محمد، 1995، ص147).

**- معايير ISO 9000 في التعليم الجامعي:**

تشمل سلسلة معايير ISO 9000 مجموعة من المواصفات التي تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق معايير الجودة المطلوبة، ومن أبرز هذه المواصفات(فريد، 2000، ص87):

- ISO 9001: تُعنى بتصميم البرامج الأكاديمية وإدخال الأقسام الدراسية الجديدة، مما يضمن تطوير المناهج بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل.
- ISO 9002: تركّز على تشغيل وإنتاج الخدمات التعليمية، مثل تنظيم العمليات الأكاديمية وتقديم الدعم الإداري.
- ISO 9003: تُعنى بالفحوصات والاختبارات النهائية، بالإضافة إلى الخدمات التي تقدمها جهات خارجية للجامعة، مثل المنح الدراسية والطباعة.
- ISO 9004: توفّر الإرشادات الضرورية لتطبيق ومراجعة نظام إدارة الجودة الشاملة، مما يعزز من استدامة التحسين المستمر داخل المؤسسة التعليمية.

**- تصنيف شهادات الأيزو:**

تنقسم شهادات الجودة التي يمكن للمؤسسات التعليمية الحصول عليها إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

- شهادات جودة النظام: مثل ISO 9000-2000، والتي تركز على تطبيق نظام إداري يضمن الجودة.
- شهادات جودة المنتجات : مثل ISO 12119 AOC، والتي تتعلق بجودة الخدمات التعليمية المقدمة.
- شهادات جودة المستخدمين : تركز على تقييم قدرات ومؤهلات الأفراد العاملين، وذلك وفق معايير محددة مثل ISO 1702 / EN 45013.

**ختامًا:** تعتبر معايير الأيزو أداة استراتيجية لتعزيز كفاءة وجودة التعليم العالي، مما يضمن تقديم مخرجات تعليمية تلبي احتياجات المجتمع وسوق العمل.

**- المتطلبات الرئيسية لنظام الأيزو في الجامعات تشمل:** (لرقط،2009، ص55/54)

- مسؤولية الإدارة العليا: ضمان التزام القيادة الجامعية بتطبيق معايير الجودة الشاملة.

- مراجعة العقود وضبط الوثائق : التأكد من صحة جميع العقود وتوثيق البيانات بشكل دقيق لضمان الشفافية.
- ضبط العملية التعليمية : يشمل ذلك متابعة أداء الطلاب، تقييمهم، وضمان جودة الاختبارات والإجراءات التصحيحية.
- الإجراءات الوقائية : تنفيذ استراتيجيات لمنع حدوث الأخطاء وضمان بيئة تعليمية ملائمة.
- التدريب المستمر : تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس والكوادر الإدارية لضمان تطبيق أفضل معايير الجودة.

**- إجراءات تطبيق معايير الأيزو في التعليم العالي وفق د فريد النجار:**

لتطبيق معايير الجودة الشاملة، يتعين على الجامعات اتباع الخطوات التالية:

- تحليل البيئة العالمية والمحلية : فهم السياق الخارجي والداخلي الذي تعمل فيه المؤسسة التعليمية.
- تحديد قيم الجامعة: تطوير مجموعة من القيم التي تعكس هوية الجامعة وأهدافها.
- وضع رؤية مستقبلية واضحة: تحديد التوجهات الاستراتيجية للمستقبل.
- تحديد الرسالة الجامعية : صياغة رسائل قصيرة، متوسطة، وطويلة الأجل لتعكس أهداف الجامعة التعليمية.
- وضع جدول للأهداف: تحديد الأهداف الاستراتيجية التي تسعى الجامعة لتحقيقها.
- إعداد استراتيجيات تطبيقية : وضع خطط لتنفيذ معايير الجودة وضمان تحقيق الأهداف.
- مناقشة المواصفات القياسية : تبني معايير جودة نمطية تتماشى مع احتياجات الجامعة.
- تطوير مواصفات خاصة بجودة الجامعة : تخصيص معايير تتناسب مع السياق التعليمي الخاص بالجامعة.
- إعادة هيكلة الجامعة : تعديل الأنشطة والوظائف لتتماشى مع معايير الجودة الجديدة.
- تدريب العاملين على معايير الأيزو: تقديم برامج تدريبية لتعريف الكوادر الجامعية بالمواصفات المطلوبة.
- مراجعة الأداء وتصحيح الأخطاء : تطبيق عمليات تقييم دورية لضمان تحسين مستمر.
- تطوير العمليات وفق معايير جديدة: تحديث الأنظمة والإجراءات بناءً على النتائج المستخلصة من عمليات المراجعة.

تسهم هذه الخطوات في تعزيز جودة التعليم العالي وتوفير بيئة تعليمية متكاملة تحقق رضا الطلاب والمجتمع، مما يعزز من قدرة الجامعة على المنافسة في بيئة التعليم العالمية.

**فوائد حصول الجامعة على شهادة الأيزو في التعليم العالي:** (بسمان فيصل، 2003، ص151/152)

إن حصول الجامعة على **شهادة الأيزو** يعزز من مستوى كفاءة الإدارة الجامعية، حيث تسهم هذه الشهادة في توفير أدوات دقيقة لقياس الأداء، مما يساعد على التحسين المستمر في تقديم الخدمات التعليمية. تطبيق معايير الأيزو يسهم أيضًا في تطوير الأنشطة الأكاديمية والبحثية والاستشارية التي تقدمها الجامعة، ويعزز من جودة هذه الخدمات بشكل ملحوظ علاوة على ذلك، تساهم شهادة الأيزو في توضيح خطوط المسؤولية والصلاحيات داخل الجامعة من خلال إقامة نظام اتصال فعّال بين الإدارات المختلفة هذا النظام يعزز من الشفافية ويوفر إطاراً منظماً لتوزيع الأدوار، مما يؤدي إلى تحسين فاعلية الأداء الجامعي وزيادة كفاءة العمليات الإدارية والتعليمية على حد سواء.

باختصار، حصول الجامعة على شهادة الأيزو ليس فقط بمثابة ضمان للجودة، بل هو أيضًا أداة استراتيجية لتطوير الأداء المؤسسي وتعزيز سمعة الجامعة في المجتمع الأكاديمي

**19- مداخل قياس الجودة في التعليم العالي:**

يُعد قياس جودة التعليم في المؤسسات الأكاديمية أمراً بالغ الأهمية لضمان توافق الخدمات التعليمية مع توقعات المستفيدين واحتياجات سوق العمل وقد اقترح الباحثان "جونز وغوبابديان" عام 1993 أن جودة الخدمة تقاس بمدى تلبية الخدمة لتوقعات المستفيدين، ويتأثر هذا القياس بمدى شمولية تعريف الجودة وتكامله ويمكن تصنيف مداخل قياس الجودة في التعليم العالي إلى عدة نماذج تعتمد على مكونات مختلفة للعملية التعليمية(حجيم الطائي، 2008، ص34/35).

- قياس الجودة بدلالة المدخلات: يعتمد هذا المدخل على فكرة أن جودة التعليم تتحدد بجودة المدخلات مثل الموارد البشرية (أعضاء هيئة التدريس) والمادية (المباني والتجهيزات)، فضلاً عن المناهج الدراسية والكتب والخدمات الطلابية وبالتالي، تُعد المؤسسات التي تمتلك مدخلات جيدة قادرة على تقديم تعليم ذي جودة عالية(محمود عباس، 2000، ص332).
- قياس الجودة بدلالة العمليات : يركز هذا المدخل على العمليات التعليمية نفسها، بما في ذلك البرامج الدراسية، طرق التدريس، وتنمية مهارات الطلاب الجودة هنا ترتبط بفاعلية العمليات التعليمية في تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم الذاتية.
- قياس الجودة بدلالة المخرجات : يتناول هذا المدخل قياس الجودة بناءً على نتائج العملية التعليمية، مثل التحصيل الأكاديمي ونسب الخريجين الذين يلتحقون بالدراسات العليا أو يساهمون في الأبحاث العلمية. إلا أن هذا المدخل قد يتجاهل بعض المخرجات غير الأكاديمية، مثل تنمية القيم الاجتماعية والمهارات الشخصية(محمد عبد الرزاق، 2003، ص129/130).

- قياس الجودة وفقًا لآراء الخبراء (مدخل السمعة)( يسعد، 2007، ص140): يعتمد هذا المدخل على تقييم الخبراء (مثل عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس) لجودة البرامج الأكاديمية بناءً على معايير محددة رغم أن هذا النهج يساعد في تحديد جودة البرامج، إلا أنه قد يعاني من بعض التحيزات نظراً لاعتماد الخبراء على السمعة العامة للمؤسسة بدلاً من بيانات موضوعية.
- قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية(محمود عباس، 2000، ص336): يركز هذا المدخل على تقييم الجودة من خلال خصائص محددة مثل توافر الموارد التعليمية الجيدة والمناهج الملائمة، وكذلك البيئة التعليمية التي تدعم عملية التعلم.
- القياس الشمولي لجودة التعليم : يشدد هذا المدخل على ضرورة قياس الجودة بشكل شمولي يشمل جميع عناصر العملية التعليمية، بدءًا من المدخلات مرورًا بالعمليات وانتهاءً بالمخرجات، مع التركيز على التغذية الراجعة لتحسين الأداء المستمر(نفسه، ص341).

هذه المداخل المختلفة تساعد المؤسسات التعليمية على تبني استراتيجيات متنوعة لضمان تحقيق جودة التعليم، بما يضمن تلبية توقعات الطلاب واحتياجات سوق العمل بشكل مستدام.

### 19-1- مخرجات مؤسسات التعليم الجامعي:

تمثل مخرجات التعليم الجامعي مؤشرات حاسمة للحكم على جودة المؤسسات الأكاديمية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها ويعكس تنوع هذه المخرجات مدى استجابة الجامعة لمتطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل، وتتمثل أبرز هذه المخرجات فيما يلي:

- المستوى النوعي للخريجين : يُعد الخريجون أحد أهم المخرجات التي تسعى الجامعات لتحسين جودتها يرتبط ذلك بقدرة الطلاب على فهم المبادئ المهنية وتطبيقها في ميادين العمل. وتوجب على الجامعات تعزيز العلاقات بين الطلبة ومؤسسات المجتمع قبل انتقالهم إلى سوق العمل كما يجب التنسيق مع القطاعات الحكومية لتوفير فرص عمل ملائمة للخريجين، مما يضمن جودة المخرجات من خلال خريجين مهيئين لمواجهة تحديات الحياة العملية(الحاج، واخرون،، 2008ص55).
- البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع : تهدف هذه البرامج إلى تطوير المهارات والسلوكيات المهنية للمستفيدين وتعد الجامعات مدعوة لتبني دور ريادي في خدمة المجتمع من خلال توفير برامج تدريبية تدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، مما يعزز من جودة هذه البرامج وتلبيتها لاحتياجات المهن المختلفة.

- الاستشارات العلمية : تُعد الاستشارات العلمية من أهم المخرجات التي تميز الجامعات عن غيرها من المؤسسات. إذ تسهم هذه الاستشارات في حل المشكلات وتقديم حلول مبنية على أبحاث ودراسات علمية، ما يعزز من سمعة الجامعة ويرفع من جودة خدماتها.
- المشاريع العلمية : تعتمد جودة المشاريع البحثية على عمق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، إذ يُعنى مخبر البحث بدراسة معمقة للظواهر والمشكلات تهدف هذه المشاريع إلى تقديم حلول فعالة وقابلة للتطبيق لمواجهة تحديات المجتمع.
- الكتب والمنشورات العلمية : تُظهر جودة المنشورات العلمية مدى تميز الجامعة في إنتاج المعرفة ونشرها. يتوجب أن تتضمن الكتب والمؤلفات المنشورة عناصر الإبداع والتجديد لتلبية احتياجات المجتمع، مع تعزيز المرونة الفكرية التي تجذب فئات واسعة من القراء..
- البحث العلمي : يمثل البحث العلمي أولوية قصوى في الجامعات، ويُحكم على جودته بمدى ارتباطه بمشكلات المجتمع وحاجاته يتطلب البحث العلمي بيئة ملائمة تشجع الباحثين وتوفر لهم الدعم المالي اللازم، مع التركيز على الأبحاث الميدانية ذات الأثر الاقتصادي والاجتماعي.
- المؤتمرات والندوات : تلعب المؤتمرات دورًا مهمًا في نشر المعرفة وتحديث المعلومات في مختلف التخصصات، مما يسهم في تعزيز كفاءة الجامعة لتحقيق ذلك، يجب أن تتناول المؤتمرات القضايا الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، وتحرص على تطبيق التوصيات الصادرة عنها لضمان جودتها.
- سمعة المؤسسة الجامعية ورضا المستفيد : تحرص الجامعات على الحفاظ على سمعتها وتعزيز رضا المستفيدين، حيث يمثل رضاهم مؤشرًا أساسيًا لجودة المخرجات يتطلب ذلك متابعة مستمرة لاحتياجات المجتمع والاستجابة لها بفعالية، مما يضمن استدامة دور الجامعة كمؤسسة تعليمية وبحثية ذات قيمة مضافة.

من خلال التركيز على هذه المخرجات، تستطيع الجامعات تحسين جودة خدماتها التعليمية وتعزيز تأثيرها الإيجابي في المجتمع.

### 19-2- مؤشرات جودة الخريج الجامعي:

تُعد جودة الخريج الجامعي أحد المحاور الأساسية التي تقاس بها كفاءة المؤسسات التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها التعليمية والتكوينية يعتبر الخريج نتاجًا لسنوات من التعلم الأكاديمي والتدريب المهني، ومن هنا تأتي أهمية تحديد مؤشرات جودة الخريج الجامعي لضمان تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل فيما يلي نستعرض أهم المؤشرات المرتبطة بجودة الخريج الجامعي وفقًا للمحاور الرئيسية(الشربيني الهلال، 2007، ص244/238):

**المحورالأول : الجوانب المعرفية**

يشمل هذا المحور مجموعة من المهارات والكفاءات التي يجب أن يمتلكها الخريج لضمان كفاءته في مجال تخصصه، ومن أبرز هذه الكفاءات:

- القدرات الإدراكية : كالقدرة على حل المشكلات، التفكير النقدي والإبداعي، وصياغة الأسئلة والبحث عن المعلومات ذات الصلة.
- التوظيف الفعّال للمعلومات : إجراء الملاحظات الميدانية والتحقيقات البحثية، وتحليل البيانات وتقديمها بطرق واضحة.
- القدرة على التعلم الذاتي : الاستفادة من الموارد التعليمية المتاحة واكتساب المعرفة بشكل مستقل.

**المحورالثاني : الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية**

يتضمن هذا المحور الكفاءات التي تساهم في تكوين شخصية متوازنة للخريج، وتمكينه من التفاعل الإيجابي في بيئته الاجتماعية:

- تحقيق الذات والتقبل الاجتماعي : القدرة على ضبط النفس والتصرف بحكمة في المواقف المختلفة.
- التواصل الفعّال : امتلاك مهارات الاتصال والاستماع الفعّال أثناء النقاشات.
- القدرة على اتخاذ القرارات: تحمل المسؤولية وحل المشكلات بشكل مستقل، واكتساب القيم الاجتماعية والثقافية السائدة.

**المحورالثالث: الجوانب المهارية**

تشمل المهارات العملية والتقنية التي يجب أن يكتسبها الخريج لضمان نجاحه في الحياة المهنية:

- إتقان المهارات التخصصية : توظيف المعرفة الأكاديمية في المواقف المهنية.
- استخدام التكنولوجيا : إتقان وسائل الإعلام الآلي والتكنولوجيا الحديثة للتكيف مع متطلبات مجتمع المعلومات.
- إتقان اللغة: القدرة على استخدام اللغة العربية بكفاءة، واكتساب مهارات في اللغات الأجنبية لتعزيز التواصل العالمي.

**المحورالرابع : عملية التقييم**

تعتبر عملية التقييم من أهم الأدوات لضمان جودة الخريجين، ومن أبرز عناصرها :

- تحديد الأهداف التعليمية بوضوح : لضمان تحقيق المخرجات المرجوة.

- شمولية عملية التقييم : بحيث تشمل الجوانب الأكاديمية والشخصية والمهنية.
- استخدام أساليب تقييم متعددة : تتناسب مع نوعية التخصص، بالإضافة إلى التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على القياس التربوي والتقييم.

من خلال هذه المحاور، يمكن ضمان تخرج طلاب يمتلكون المعرفة والمهارات اللازمة للنجاح في سوق العمل، فضلاً عن قدرتهم على التعامل مع تحديات الحياة المهنية والاجتماعية هذا التوجه يسهم في تحقيق أهداف الجامعات في تحسين جودة مخرجاتها التعليمية وتلبية احتياجات المجتمع المتغيرة.

**20- معايير التصنيف ومعايير الجودة العالمية للجامعات:**

على مدار السنوات الماضية، أصبحت الجامعات تسعى لتحقيق مراكز مرموقة في التصنيفات العالمية، نظراً لأهميتها في تعزيز سمعتها الأكاديمية وجذب الطلاب والباحثين الدوليين تعتمد هذه التصنيفات على مجموعة من المعايير التي تتنوع وفقًا لكل تصنيف، ومن أبرز التصنيفات الأكاديمية العالمية التي تساهم في تقييم جودة الجامعات ما يلي(أبرز تصنيفات الجامعات العالمية، موقع جامعة ديالي العراقية، الموقع: تاريخ التحميل: 2013/01/3 http): //www.scr.uodiyala.edu.iq/PageViewer.aspx?id=46

**20-1- تصنيف كيو إس البريطاني (QS-THE):**

يصدر هذا التصنيف عن المؤسسة البريطانية Quacquarelli Symonds بالتعاون مع مجلة Times Higher Education. يهدف هذا التصنيف إلى تحديد الجامعات التي تساهم في تقديم أداء متميز على الصعيدين المحلي والدولي، ويعتمد على أربعة معايير رئيسية:

- جودة البحث العلمي : يتم قياسه من خلال الاستشهادات العلمية والنشر في المجلات المرموقة.
- توظيف الخريجين : يقيس مدى جاهزية الخريجين لسوق العمل.
- النظرة العالمية للجامعة : يعكس التنوع الثقافي والجنسي لهيئة التدريس والطلاب.
- جودة التعليم : يعتمد على آراء الأكاديميين والطلاب حول جودة العملية التعليمية.

**20-2- تصنيف جامعة جياو تونغ شنغهاي (ARWU):**

تعرف هذه القائمة بتصنيف الجامعات الأكاديمية العالمية (ARWU)، وقد تم إطلاقها من قبل جامعة جياو تونغ شنغهاي الصينية في عام 2003 يركز هذا التصنيف على الأداء الأكاديمي والبحثي للجامعات، ويستند إلى معايير موضوعية تشمل:

- جودة التعليم : يتم قياسها بعدد الخريجين الحاصلين على جوائز نوبل أو ميداليات فيلدز.
- نوعية هيئة التدريس : يقاس بعدد الأساتذة الحاصلين على جوائز نوبل وميداليات فيلدز.

- الإنتاج البحثي : يعتمد على عدد الأبحاث المنشورة في مجلات علمية ذات تأثير.
- الإنجاز الأكاديمي مقارنة بحجم المؤسسة : يقيس الإنتاج البحثي بناءً على عدد أعضاء هيئة التدريس.

### 20-3- تصنيف ويبومتركس الإسباني (Webometrics):

يصدر هذا التصنيف من معمل Cybermetrics Lab التابع للمجلس الوطني للبحوث في إسبانيا (CSIC) يركز على قياس الأداء العلمي للجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية، ويهدف إلى تشجيع الجامعات على تحسين تواجدها الرقمي. يعتمد التصنيف على مجموعة من المعايير تشمل:

- حجم المحتوى الإلكتروني : يقيس حجم البيانات والمحتوى المتاح على موقع الجامعة.
- الإشارة إلى الأبحاث : يعتمد على عدد الروابط والإشارات البحثية على الإنترنت.
- الأثر العام : يقيس تأثير الجامعة من خلال التفاعل الرقمي والمحتوى المنشور.

### 20-4- التصنيف الدولي للموقع الإلكتروني للجامعات (ICUs):

هذا تصنيف أسترالي يشبه تصنيف ويبومتركس ولكنه يركز بشكل خاص على شعبية المواقع الإلكترونية للجامعات والكليات المعترف بها أكاديميًا يتم تحديث هذا التصنيف بشكل دوري كل ستة أشهر، ويعتمد على معايير تشمل :

- شهرة الموقع الإلكتروني: يتم قياسه من خلال محركات البحث العالمية مثل جوجل وياهو وأليكسا.
- الروابط الداخلية والخارجية : تساهم في تقييم مدى تأثير الموقع الأكاديمي عالميًا.
- التفاعل والجماهيرية : يقيس مدى إقبال المستخدمين على زيارة المواقع الأكاديمية.

تعكس هذه التصنيفات جودة الجامعات وفق معايير عالمية تركز على الأداء الأكاديمي، البحث العلمي، توظيف الخريجين، والتواجد الرقمي. لذا، فإن الجامعات تسعى جاهدة لتحسين مراكزها في هذه التصنيفات من خلال تطوير برامجها الأكاديمية وتعزيز البحث العلمي وتحسين مواقعها الإلكترونية، بما يسهم في جذب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من مختلف أنحاء العالم

### 21- التجربة الجزائرية في ضمان الجودة في التعليم العالي:

في إطار سعي الجزائر لتحسين جودة التعليم العالي وتعزيز دور الجامعات في تخريج كفاءات مؤهلة، قامت الدولة بخطوات جادة لتطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسساتها الأكاديمية ومن أبرز هذه الجهود، إنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة إلى جانب خلايا الجودة في مختلف الجامعات هذه الهيئات تعمل بجد لوضع خارطة طريق تهدف إلى تحقيق نظام ضمان الجودة الشاملة، وتوفير بيئة تعليمية تواكب المعايير الدولية.

من جهة أخرى، تم تخصيص موارد مالية لدعم البرامج الوطنية للبحث العلمي (PNR)، إلى جانب السعي لربط الجامعات الوطنية بمراكز البحث والتطوير الدولية، بهدف نقل التكنولوجيا والاستفادة من الخبرات العالمية وقد تزامنت هذه الجهود مع تطبيق نظام ليسانس- ماستر- دكتوراه (LMD)، الذي يعد تجربة دولية ناجحة تتبناها معظم الدول المتقدمة، وهو ما يعزز من قدرة الجامعات الجزائرية على تحسين مخرجاتها الأكاديمية على المدى الطويل.

على مستوى المبادرات الأكاديمية، شهدت الجامعات الجزائرية تنظيم العديد من المؤتمرات والندوات الوطنية والدولية التي تركز على موضوع الجودة على سبيل المثال، نظمت جامعة سكيكدة ملتقيين وطنيين في مايو ويونيو 2008 لتقييم نظام LMD بعد أربع سنوات من تطبيقه، تحت عنوان "ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات" تواصلت الجهود في الجامعات الشرقية، حيث نظمت مجموعة من المؤسسات الأكاديمية ملتقى دوليًا في عام 2010 بعنوان "رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي" تبعتها نفس الجامعة بعقد ملتقى دولي ثانٍ في عام 2012 تحت شعار "تجارب ميدانية"، مما يعكس التزام الجامعات بتعزيز معايير الجودة في التعليم العالي.

هذه الجهود تعكس التزام الجزائر بتحسين مستوى التعليم الجامعي من خلال تطبيق استراتيجيات مستدامة لضمان الجودة، بما يسهم في تعزيز مكانة الجامعات الجزائرية على المستوى الإقليمي والدولي(مطوية جامعة سكيكدة، الموقع التحميل).

**22- مكانة الجامعة الجزائرية في التصنيفات الدولية:**

رغم الجهود المبذولة لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر، لا تزال الجامعات الجزائرية تواجه تحديات كبيرة في الارتقاء إلى مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية إذ لم يتم إدراج أي جامعة جزائرية ضمن قائمة أفضل 500 جامعة عالمية وفق تصنيفات عالمية مثل تصنيف "شنغهاي" وجامعة "جياو تونج شانغهاي" وتصنيف "كيو إس" البريطاني، مما يعكس الفجوة في جودة التعليم والأبحاث مقارنة بالمعايير الدولية.

على سبيل المثال، تظهر جامعة تلمسان كأول جامعة جزائرية في الترتيب، حيث جاءت في المرتبة 3509 عالميًا، تلتها جامعة مستغانم في المرتبة 3726، بينما حلت جامعة المدية في المرتبة 8158 وبالمقارنة، لم تتمكن الجامعات الجزائرية من تحقيق مكانة متقدمة لا في التصنيفات العربية ولا الإفريقية، إذ احتلت أول جامعة جزائرية المرتبة 23 على الصعيد الإفريقي و27 على الصعيد العربي.

رغم ذلك، يشير وزير التعليم العالي الجزائري رشيد حراوبية إلى أن الجامعة الجزائرية أحرزت تقدمًا ملحوظًا بعد عقود من الاستقلال، حيث تم الاستثمار بشكل كبير في البنية التحتية التعليمية والبحثية،

بما في ذلك إنشاء 1200 مخبر للبحث وتوظيف 20 ألف باحث متخصص وعلى الرغم من العقبات المرتبطة بنقص الموارد البشرية المؤهلة والحاجة إلى تحسين الروابط مع القطاع الصناعي، تعمل الجامعات الجزائرية بجدية لتعزيز جودة مخرجاتها الأكاديمية وتحقيق معايير التصنيف الدولي.

الوزير شدد على أن التصنيفات العالمية مثل تصنيف شنغهاي تفرض معايير صارمة، مثل توظيف الحاصلين على جوائز نوبل أو الحائزين على جوائز رياضية علمية مرموقة، مما يقلل من فرص الجامعات الجزائرية في التنافس على هذه المستويات ومع ذلك، يرى أن الجهود المستمرة والتطوير المستمر للبنية التحتية والأداء الأكاديمي ستمكن الجامعات الجزائرية من تعزيز مكانتها في المستقبل.

ختامًا، تبقى الجامعة الجزائرية في مرحلة انتقالية، حيث تعمل جاهدةً على تحسين جودة التعليم والبحث لتحقيق مكانة متقدمة في التصنيفات العالمية، مستفيدة من التجارب الدولية والنهوض بالكفاءات المحلية لضمان تطور مستدام في قطاع التعليم العالي(تصريح وزير التعليم العالي رشيد حراوبية، 2012، موقع الكتروني)

**23- أسباب إخفاق متطلبات الجودة في الجامعات الجزائرية:**

بالرغم من التاريخ العريق الذي تحظى به بعض الجامعات الجزائرية، التي تجاوز عمر بعضها قرنًا من الزمن، ورغم الجهود المبذولة لتطويرها والموارد الكبيرة المسخرة لها، إلا أنها لا تزال بعيدة عن تحقيق مراتب مشرفة في التصنيفات الأكاديمية العالمية بل الأسوأ من ذلك، أن ترتيبها يتراجع بشكل مستمر، ما يشير إلى تحديات هيكلية ومعرفية تعيق تطورها.

يمكن تفسير هذا الإخفاق بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تفاعلت لتؤثر سلبًا على جودة التعليم العالي في الجزائر أولاً، ترتبط هذه التحديات بالمخاض السياسي الذي عاشته البلاد، حيث أثرت التحولات السياسية بشكل مباشر على استقرار النظام التعليمي وعلى الجامعة بصفة خاصة هذا الاضطراب السياسي تسبب في غياب رؤية استراتيجية طويلة المدى لإدارة التعليم العالي، مما جعل التخطيط الجامعي مرهونًا بالأزمات المالية والسياسية الطارئة.

ثانيًا، تفتقر الإدارة الجامعية في الجزائر إلى هيئات مستقلة تضع خططًا مستدامة تهدف لتحقيق الأهداف التعليمية بعيدة المدى، ما يؤدي إلى عدم استمرارية السياسات التعليمية بالإضافة إلى ذلك، فإن سياسات ديمقراطية التعليم ومجانيته، التي تهدف إلى تحقيق الإنصاف الاجتماعي، قد أسفرت عن زيادة عدد الطلبة على حساب نوعية التعليم، حيث طغى الكم على الكيف.

على الصعيد الداخلي، تعاني الجامعات من تضارب أدوار الأطراف المختلفة في إدارة المؤسسات الجامعية، مما يساهم في تدهور الجودة الأكاديمية وضعف التحصيل العلمي كما أن هناك تحديات كبيرة

تتعلق بضعف الهياكل الجامعية، رغم الاستثمارات الكبيرة التي قدمتها الدولة لبناء أقطاب جامعية ومرافق تعليمية حديثة ورغم المشاريع الجديدة التي تفتتح سنويًا، إلا أن العجز في الهياكل والمرافق يظل مشكلة ملحة، إلى جانب نقص الكفاءات التعليمية.

علاوة على ذلك، تفتقر الجامعات إلى مدخلات قوية من التعليم الثانوي، مما يؤثر على جودة التحصيل الأكاديمي للطلاب كما أن تعدد التنظيمات الطلابية وتناقضاتها يؤدي إلى تكرار الاضطرابات في الجامعات، حيث لا تمر سنة دراسية دون حدوث احتجاجات طلابية تؤثر على سير العملية التعليمية.

إن هذه العوامل مجتمعة تساهم في تفاقم ظاهرة تدني جودة التعليم العالي في الجزائر، وتحد من قدرة الجامعات الجزائرية على المنافسة على المستوى الإقليمي والدولي، مما يؤدي إلى تراجع مستمر في مكانتها الأكاديمية.

**24- أسباب تبني الجودة كمنهج في التعليم العالي:**

لقد شهدت مؤسسات التعليم العالي في مختلف دول العالم توجهًا متزايدًا نحو تبني معايير الجودة، مدفوعةً بالحاجة إلى تحسين أدائها ورفع مستوى مخرجاتها الأكاديمية لتلبية تطلعات المجتمع المحلي وتعزيز تنافسيتها على الساحة العالمية إن انتشار مفهوم "عالمية التعليم" لم يعد مقتصرًا على المستوى القومي، بل اتسع نطاق تطبيقاته ليشمل المؤسسات التعليمية على المستوى الدولي، مما دفع الجامعات العربية إلى بذل جهود كبيرة لتعزيز جودة التعليم العالي لديها والارتقاء بمعاييرها، بهدف وضع خطط استراتيجية للوصول إلى مستوى الجامعات العالمية الرائدة، مع الحفاظ في الوقت ذاته على خصوصياتها الثقافية وأولوياتها الوطنية يقوم مبدأ عالمية التعليم العالي على ثلاثة اعتبارات رئيسية، كما أوردها الباحث البيلاوي وزملاؤه (2014)، وهي(، البيلاوي، وآخرون، 2006، ص40):

**1. البعد العالمي كجزء من رسالة الجامعات** : يعتبر البعد العالمي مكونًا أساسيًا في أنظمة ضمان الجودة، حيث يُعد جزءًا من رسالة الجامعات ووظائفها الأساسية لذلك، يُنظر إليه كعنصر مهم عند تقييم جودة التعليم.

**2. دمج العالمية في سياسات التعليم العالي** : يتطلب تبني مبدأ العالمية إدماجه ضمن السياسات التعليمية من خلال برامج متنوعة، مثل تعزيز الشراكات الأكاديمية وتنظيم المؤتمرات الدولية والبحوث المشتركة، وتوفير فرص للدراسات العليا بين الجامعات العالمية.

**3. إجراءات ضمان الجودة على المستوى الدولي** : يتطلب تحقيق معايير الجودة أن تبدأ أولًا على المستوى القومي قبل أن تمتد إلى المستوى العالمي، وهذا هو الهدف الذي تسعى لتحقيقه مؤسسات التعليم العالي.

**25- أسباب تبني معايير ضمان الجودة في التعليم العالي:**

- **تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي** : زيادة الطلب على التعليم العالي وتوسّع أدوار المؤسسات التعليمية لتشمل شركات متعددة الجنسيات ومنظمات عالمية، مما يستدعي تحسين جودة التعليم.
- **ظهور أنماط تعليمية جديدة** : مع ظهور مؤسسات تعليمية مبتكرة كالكليات الافتراضية ومراكز التعلم عن بعد، بات من الضروري تبني معايير جودة تتماشى مع هذه الأنماط الحديثة.
- **زيادة الطلب على التنقل الأكاديمي** : هناك ارتفاع في رغبة الطلاب في الانتقال بين الجامعات والدول المختلفة، مما يستدعي توحيد المعايير لضمان جودة الشهادات والاعتمادات الأكاديمية.
- **ظهور التعليم الإلكتروني** : بروز التعليم عن بعد كنمط رئيسي، دفع المؤسسات التعليمية إلى تحسين جودة التعليم الإلكتروني لتلبية متطلبات العصر الرقمي.
- **فوائد تبني إدارة الجودة في التعليم العالي:**
- **تطوير إدارة المؤسسات التعليمية** : تحسين أساليب الإدارة ورفع كفاءة الأداء على مستوى المؤسسات والأفراد، مما يسهم في زيادة الإنتاجية.
- **الكشف عن نقاط الضعف** : يساعد تطبيق نظام الجودة على تحديد المشكلات في النظام التعليمي، ووضع معايير لمنع حدوثها ومعالجتها قبل وقوعها.
- **التغلب على مقاومة التغيير**: تعمل نظم الجودة على تعزيز ثقافة التحسين المستمر، مما يساعد في تخفيف مقاومة التغيير بين العاملين في المؤسسات التعليمية.
- **حل المشكلات التنظيمية** : إن الكثير من المشكلات في التعليم تتطلب مشاركة أفراد المجتمع التعليمي بشكل فعال، وتبني نظام منطقي وفعال لحل المشكلات المتكررة وتحسين الأداء العام.

تتطلب هذه الجهود تعاونًا مكثفًا بين الجامعات وكافة الأطراف المعنية لضمان تحقيق معايير الجودة التي تضمن تقدم المؤسسات التعليمية وتنافسيتها على المستوى الدولي

**26- معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية:**

تُعد الولايات المتحدة الأمريكية واحدة من الدول التي تتبنى مبدأ "التوازن بين الحرية والجودة" في مؤسسات التعليم العالي، حيث سمحت بانتشار آلاف المؤسسات التعليمية مع الحفاظ على آليات فعالة لمتابعة مستوى جودتها الهدف من هذه الآليات هو ضمان الاعتماد فقط للمؤسسات التي تستحقه، مما يتيح للطلاب المحتملين الحصول على معلومات دقيقة وشفافة حول جودة المؤسسات التي يرغبون في الالتحاق بها.

تتميز مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة بقدر كبير من الاستقلالية، مما يجعل تأثير الحكومة عليها محدودًا هذه الاستقلالية تفرض على الجامعات والكليات مسؤولية تنظيم نفسها والبحث

عن مواردها المالية الخاصة، وإلا فإنها تخاطر بفقدان طلابها لصالح مؤسسات منافسة(البيلاوي، وآخرون، المرجع السابق، ص227/226).

يوجد في نظام الاعتماد الأمريكي نوعان رئيسيان:

1. **الاعتماد المؤسسي** : يتم تنفيذه من قبل مجالس إقليمية متخصصة تابعة لمؤسسات التعليم العالي، ويُعنى بتقييم جودة المؤسسة ككل.

2. **الاعتماد التخصصي** : يركز على تقييم البرامج الأكاديمية المحددة، ويتم من خلال لجان متخصصة تعمل على مراجعة هذه البرامج بشكل دوري.

لضمان استمرارية جودة التعليم، تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي في عام 1992 بهدف الإشراف على مؤسسات الاعتماد غير الحكومية. يعمل هذا المجلس على وضع معايير دقيقة لمؤسسات الاعتماد، ويتم إعادة تقييم هذه المؤسسات كل عشر سنوات، حيث تقدم تقارير شاملة كل سنتين لتأكيد التزامها بالمعايير.

**مهام مؤسسات الاعتماد** تشمل :

- مراجعة التقييم الذاتي الذي تقوم به المؤسسة التعليمية.
- إجراء زيارات ميدانية للمؤسسات التعليمية بشكل دوري، عادة كل خمس سنوات.
- جذب متطوعين جدد من المهتمين بالتعليم العالي للمشاركة في عمليات الاعتماد.

توجد في الولايات المتحدة العديد من المؤسسات المتخصصة في ضمان جودة البرامج الأكاديمية على سبيل المثال، تركز هيئة اعتماد البرامج الهندسية على معايير محددة لضمان الجودة، والتي تشمل(الطراونة، ص15، تم استرجاعه يوم:، 2016/09/28 من:

:(http//docs.google.com/uc?id=0B9x5L29xoeaaZ1cyUDN1SGoxRzA&export=download

- وضوح **أهداف البرنامج**.
- جودة **محتوى المنهاج الدراسي**.
- كفاءة **أعضاء الهيئة التدريسية**.
- توفر **المختبرات والتجهيزات الحاسوبية**.
- مدى **دعم المؤسسة والموارد المالية**.
- خدمات **دعم الطلبة** لتحسين تجربة التعلم.

من خلال هذه الجهود الشاملة، تسعى مؤسسات التعليم العالي الأمريكية إلى تحقيق التميز الأكاديمي وضمان مستويات عالية من الجودة في مختلف جوانب العملية التعليمية.

**27- معايير ضمان الجودة في التعليم العالي في بعض الدول الأوروبية:**

**27-1- التجربة البريطانية:**

في بريطانيا، أُنشئت هيئة توكيد الجودة (QAA) عام 1992 بهدف وضع إطار شامل لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي تعتبر هذه الهيئة مستقلة عن الحكومة، وتهدف إلى توكيد جودة التعليم عبر مجموعة من الأنشطة مثل(البيلاوي، وآخرون، المرجع السابق، ص228/227) المراجعات الداخلية والخارجية، وتقييم البرامج التعليمية، والاعتماد الأكاديمي تقوم الهيئة بمراجعة المؤسسات التعليمية كل خمس سنوات للتأكد من توافقها مع المعايير الأكاديمية المحددة تُمول هذه الأنشطة من مساهمات الجامعات وصندوق تمويل التعليم العالي وبعض التبرعات.

تشمل معايير ضمان الجودة البريطانية(أخليف، الطراونة، المرجع السابق، ص14/13):

- **المعايير الأكاديمية** : تقييم مخرجات البرامج الأكاديمية، وتحليل أداء الطلاب، وضمان جودة فرص التعلم.
- **جودة التدريس والتعلم**: تشمل أساليب التدريس، وتقييم أداء الطلاب، وتطوير مصادر التعلم.
- **ضمان التحسين المستمر**: عبر تقويم منتظم للمؤسسات التعليمية لتحسين جودة التعليم.

**27-2- التجربة الفرنسية:**

في فرنسا، تم تشكيل لجنة وطنية للتقييم (CNE) عام 1985 بقرار من الرئاسة والبرلمان، بهدف تجاوز الأنظمة التقليدية المركزية التي تتسم بالبيروقراطية تتبع اللجنة مباشرة لرئيس الجمهورية(البيلاوي، وآخرون، المرجع السابق، ص229/228)، وتقوم بتقييم شامل للمؤسسات التعليمية بناءً على أساليب التدريس، الأنشطة البحثية، نظم الإدارة، وبيئة التعلم تُجرى عمليات التقييم عادة بطلب من الجامعات، وتقوم اللجنة بزيارة كل مؤسسة كل تسع سنوات، حيث تُرفع تقارير النتائج إلى الجهات المعنية وتؤخذ بعين الاعتبار عند تخصيص الميزانيات السنوية.

عملية التقييم في فرنسا تشمل :

- **مراجعة ذاتية** من قبل المؤسسة.
- **زيارة ميدانية** من اللجنة الوطنية.
- **تقرير نهائي** يعتمد على تقييم خارجي لتحديد مدى اعتماد البرامج الأكاديمية.

### 27-3- التجربة السويسرية:

في سويسرا، تُبنى معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية على ستة محاور رئيسية(أخليف، الطراونة، المرجع السابق، ص14):

- **أهداف التدريس والتطبيق العملي**: لضمان توافق المناهج مع الأهداف التعليمية.
- **ضمان الجودة الداخلية**: من خلال نظم تقييم مستمرة داخل المؤسسات.
- **تصميم المناهج وطرق التدريس**: بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب وسوق العمل.
- **كفاءة الهيئة التدريسية**: لضمان تحقيق جودة عالية في تقديم المعرفة.
- **الطلاب والمرافق**: بما في ذلك الدعم الأكاديمي والبيئة المادية المحفزة.

### 27-4- التجربة الألمانية:

في ألمانيا، تُركّز معايير ضمان الجودة على تصميم وتطوير المناهج والبرامج الأكاديمية لضمان تحقيق مستويات تعليمية عالية تشمل هذه المعايير(المرجع نفسه، ص15/14):

- **أهداف البرنامج الأكاديمي**: وتحديد النتائج المتوقعة من البرامج التعليمية.
- **تصميم المناهج الدراسية**: لضمان شموليتها وتوافقها مع احتياجات المجتمع.
- **إجراءات التقييم والاختبارات**: لضمان دقة تقييم أداء الطلاب.
- **طرق التدريس والتعلم**: مع التركيز على الفعالية والكفاءة.
- **الدعم المؤسسي**: لضمان توافر مصادر التعلم والبنية التحتية اللازمة لتعزيز جودة التعليم.

هذه التجارب الأوروبية تعكس التزامًا بتحقيق الجودة في التعليم العالي عبر أنظمة تقييم دقيقة ومعايير أكاديمية متطورة تسهم في تحسين مخرجات التعليم وضمان استدامتها.

## 28- معايير ضمان الجودة في التعليم العالي في بعض دول آسيا وأستراليا:

### 28-1- التجربة اليابانية:

في اليابان، تأثرت معايير التعليم العالي بشكل كبير بالنموذج الأمريكي يتم اعتماد الجامعات اليابانية من قِبل هيئة اعتماد خاصة، وتعتمد على نظامين رئيسيين(البيلاوي، وآخرون، المرجع السابق، ص229/ 230):

- **الاعتماد الأولي** : يُمنح للجامعات عند التقدم للحصول على العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد بعد مرور سنتين من إنشائها
- **إعادة الاعتماد** : يتم تجديد الاعتماد كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت مسبقًا على الاعتماد.

تركّز هيئة الاعتماد في اليابان على مجموعة من المعايير الأساسية التي تشمل(أخليف، الطراونة، المرجع السابق، ص16/15):

- وضوح **المهمة والأهداف**.
- **هيكل التنظيم** ومدى اتساقه مع الأهداف المحددة.
- **سياسة القبول** والممارسات المرتبطة بها.
- **تصميم المناهج** ومدى ارتباطها بالأهداف التعليمية.
- **الأنشطة البحثية** وجودة أداء الهيئة التدريسية.
- **مصادر المعلومات**، وجودة البيئة التعليمية، وأدوات التقييم وضمان الجودة الداخلية.

### 28-2- التجربة الماليزية:

في ماليزيا، تتبنى الحكومة استراتيجية طويلة الأمد لتحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحسين جودة التعليم العالي حيث تسعى إلى تطوير رأس المال البشري من خلال الاستثمار في التعليم والتدريب، وخاصة في مجالات التقنية والمهن المتخصصة.

ركزت الحكومة الماليزية على عدة استراتيجيات:

- **تطوير البنية التحتية للتعليم** العالي لزيادة فرص الالتحاق بالجامعات.
- تشجيع **الاستثمار الأجنبي والمحلي** في التعليم من خلال منح إعفاءات ضريبية ودعم مالي(شحادة، ص201).
- إطلاق برامج وطنية لتعزيز **اقتصاد المعرفة** وتعزيز التميز الأكاديمي عبر تقنية المعلومات.
- تعزيز **التعليم التقني والمهني** لتلبية احتياجات سوق العمل(المرجع نفسه، ص202/201).

أظهرت دراسة أمريكية أوروبية حول نجاح التعليم الماليزي أن العوامل المؤثرة شملت :

- **القيادة الفعّالة** .(Leadership)
- **التحسين المستمر** .(Continuous Improvement)
- **الوقاية من الأخطاء** .(Prevention)
- **إدارة الموارد** .(Resource Measurement)
- **رضا المستفيدين** الداخليين والخارجيين.(Customer Satisfaction)
- **إدارة الأفراد والعمل الجماعي** .(People Management & Teamwork)( نشوان، العاجز 2005، ص111/110)

- **التجربة الأسترالية :** في أستراليا، تُبنى معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية على مجموعة من المؤشرات التي تضمن تقديم تعليم عالي الجودة. تشمل هذه المعايير (أخليف، الطراونة، مرجع سبق ذكره، ص17):
  - **تصميم البرنامج وأهدافه** بما يتوافق مع احتياجات الطلاب وسوق العمل.
  - **المواد التعليمية** وطرق التدريس.
  - **مصادر التعلم** مثل المكتبات والتقنيات الحديثة.
  - **التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس** لتعزيز تجربة التعلم.
  - **تقييم أداء الطلبة** لضمان تحقيقهم للمخرجات المرجوة.
  - **التقييم المستمر للبرامج** لضمان التحسين المستمر.

تظهر هذه التجارب الآسيوية والأسترالية مدى التزام الدول بتعزيز جودة التعليم العالي من خلال أنظمة ومعايير تقييم دقيقة تسهم في تطوير الأداء الأكاديمي ورفع كفاءة الخريجين لمواكبة تحديات السوق العالمي.

**29- التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم العالي:**

على الرغم من الفوائد الكبيرة التي يمكن أن يجلبها تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي، إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي تحول دون تحقيقها بشكل فعال يمكن تلخيص هذه التحديات كما يلي:

- ارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين : يواجه سوق العمل تحديات في استيعاب أعداد كبيرة من الخريجين، مما يؤدي إلى زيادة المعروض من المؤهلين مقارنة بالطلب، وبالتالي تضاؤل فرص التوظيف.
- زيادة أعداد الخريجين مقارنة بقدرة سوق العمل على استيعابهم، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم ويضعف ثقة المجتمع في فعالية المؤسسات الأكاديمية.
- هيمنة القطاع الإداري على الأكاديمي: هناك توجه نحو مركزية القرارات الإدارية في الجامعات، مما يعيق العمل الأكاديمي ويقلل من استقلالية الأقسام العلمية في تحسين البرامج والمناهج.
- ضعف كفاءة الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية : يؤدي نقص المهارات الإدارية لدى البعض إلى عدم القدرة على تطبيق استراتيجيات الجودة بفعالية، مما يؤثر على أداء المؤسسات التعليمية.
- الاعتماد على أسلوب التلقين في التعليم : لا يزال النظام التعليمي يميل إلى التركيز على الحفظ والاستظهار بدلاً من تشجيع التحليل النقدي، الاستنتاج، والابتكار، مما يؤثر سلبًا على تطوير مهارات التفكير لدى الطلاب.

هذه التحديات تتطلب توجهاً استراتيجياً لتطوير سياسات تعليمية شاملة تهدف إلى تعزيز استقلالية الجامعات، تحسين كفاءة القيادات الأكاديمية، وتبني أساليب تعليمية تركز على تنمية المهارات العملية والفكرية لدى الطلاب(ضيف الله، 2016/2017، ص45).

**30- أساليب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:**

إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تعدّ استراتيجية فعّالة لتحسين الأداء الأكاديمي والإداري، وتهدف إلى تعزيز جودة التعليم، وتلبية متطلبات المجتمع، والارتقاء بمستوى الخريجين لتحقيق هذه الأهداف، هناك أساليب متعددة يمكن اتباعها لضمان تطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل فعّال:

**1. تشكيل جهاز تنظيمي للجودة:**

- يتمثل الخطوة الأولى في إنشاء جهاز إداري خاص بإدارة الجودة، يتولى تنسيق الجهود وتوجيه الاستراتيجيات لتحسين الأداء يمكن تسمية هذا الجهاز ب. "مجلس الجودة" الذي يشرف على تنفيذ البرامج والخطط المتعلقة بالجودة.
- يقوم المجلس بتحديد الأدوار والمسؤوليات، وتوجيه كافة الأنشطة المتعلقة بتحسين جودة التعليم.

**2. وضع نظام لقياس الأداء:**

- تطبيق نظام متكامل لقياس الأداء يساعد على توفير معلومات دقيقة تُستخدم في اتخاذ القرارات اللازمة لتحسين العمليات الأكاديمية والإدارية.
- يتضمن هذا النظام مؤشرات لقياس جودة البرامج الأكاديمية، وأداء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تقييم مخرجات التعلم(النجار، 2000، ص99).

**3. تطوير الهياكل الإدارية:**

من الضروري إعادة هيكلة العمليات الإدارية بما يتناسب مع معايير الجودة هذا يتضمن تبسيط الإجراءات الإدارية، وتعزيز اللامركزية، وتفويض الصلاحيات.

يساهم ذلك في زيادة فعالية عمليات اتخاذ القرارات، وتحسين بيئة العمل داخل المؤسسة التعليمية.

**4. تخصيص الموارد البشرية والمالية:**

- لضمان نجاح تطبيق إدارة الجودة، يجب توفير الموارد اللازمة، سواء كانت بشرية أو مالية. يشمل ذلك تدريب العاملين وتطوير قدراتهم من خلال ورش العمل والدورات التدريبية المستمرة.
- يُعنى بتطوير المهارات القيادية للأكاديميين والإداريين لضمان قدرتهم على إدارة عمليات الجودة بفعالية(السيد(د.ت)، ص8/4).

**5. وضع استراتيجية واضحة:**

- يتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة وضع استراتيجية شاملة تتضمن رؤية واضحة ورسالة محددة للجامعة تشمل الاستراتيجية أهدافا قصيرة وطويلة الأجل، بالإضافة إلى خطط تنفيذية لتحقيق هذه الأهداف.
- يجب أن تتضمن الاستراتيجية مشاركة جميع المعنيين من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين لضمان الالتزام والتعاون.

**6. تعزيز ثقافة الجودة داخل المؤسسة:**

- يتطلب نجاح تطبيق إدارة الجودة تغيير الثقافة التنظيمية للمؤسسة، بحيث تصبح الجودة جزءًا أساسيًا من جميع الأنشطة الأكاديمية والإدارية.
- يمكن تعزيز هذه الثقافة من خلال ورش العمل التثقيفية، وتوفير برامج تدريبية تهدف إلى توعية العاملين بأهمية الجودة في تحقيق أهداف المؤسسة.

**7. التركيز على تحسين العمليات الأكاديمية والتعليمية:**

- يتم تحسين جودة التعليم من خلال تطوير المناهج، وتحسين أساليب التدريس، وتفعيل تقنيات التعليم الحديثة يشمل ذلك استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني وأدوات التعليم عن بُعد لتحسين التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- كما يجب تطوير نظام تقييم شامل يركز على التحصيل الأكاديمي وتطوير مهارات الطلاب، مع تقديم التغذية الراجعة المستمرة.

**8. إدارة التحسين المستمر:**

- يجب أن يكون التحسين المستمر جزءًا أساسيًا من استراتيجية الجودة يشمل ذلك مراقبة الأداء، وتقييم النتائج بانتظام، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
- تساهم هذه العملية في اكتشاف نقاط الضعف ومعالجتها لضمان تحسين الأداء بشكل مستمر.

**9. تفعيل نظام المكافآت والحوافز:**

- يعدّ نظام المكافآت والحوافز حافزًا رئيسيًا للعاملين على تقديم أفضل أداء يمكن تطبيق هذا النظام لتحفيز أعضاء هيئة التدريس والعاملين على الالتزام بمعايير الجودة.
- يمكن ربط المكافآت بإنجازات محددة تتعلق بتحسين الأداء الأكاديمي أو الإداري.

تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ليس مجرد عملية تنظيمية، بل هو تغيير شامل يتطلب تعاونًا من جميع المعنيين لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال تطبيق هذه الأساليب، يمكن للمؤسسات التعليمية تحسين جودة التعليم والبحث العلمي، وتعزيز مكانتها على المستوى المحلي والدولي.

**31- علاقة التعليم عن بعد بجودة التعليم العالي:**

في السنوات الأخيرة، شهد نظام التعليم العالي تحولاً ملحوظاً نتيجة اعتماد التعليم عن بُعد كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية لقد أثبت التعليم عن بُعد جدارته كبديل فعال للتعليم التقليدي، لا سيما في ظل الأزمات العالمية مثل جائحة كوفيد-19 ورغم المزايا العديدة التي يقدمها، فإن تأثير التعليم عن بُعد على جودة التعليم العالي يتطلب دراسة معمقة لتحسين مخرجات التعليم وتعزيز معايير الجودة بشكل مستمر.

**أولاً** : دور التعليم عن بُعد في تحسين جودة التعليم العالي يوفر التعليم عن بُعد فرصًا موسعة للوصول إلى التعليم، خاصة في المناطق النائية التي تفتقر إلى الجامعات التقليدية، مما يسهم في تعزيز المساواة في الوصول إلى المعرفة وتحسين مستوى الحياة للأفراد كما يتميز بتنوع أساليب التعليم، حيث يمكن للطلاب الاستفادة من المحاضرات المسجلة، الفيديوهات التعليمية، والمصادر التفاعلية التي تلبي احتياجاتهم التعليمية المتنوعة علاوة على ذلك، يتمتع التعليم عن بُعد بمرونة زمنية، مما يسمح للمتعلمين بتنظيم وقتهم بما يتناسب مع مسؤولياتهم الأخرى، مما يعزز من أدائهم الأكاديمي.

**ثانياً** : التحديات التي تواجه جودة التعليم عن بُعد رغم المزايا، يواجه التعليم عن بُعد عدة تحديات تؤثر على جودته من أبرز هذه التحديات قلة التفاعل المباشر بين الأساتذة والطلاب، مما قد يؤثر على جودة الفهم والاستيعاب كذلك، تتطلب الرقابة الأكاديمية الفعالة آليات مبتكرة لضمان نزاهة التقييمات ومصداقية الامتحانات، مع توظيف تقنيات حديثة لمكافحة الغش الأكاديمي من جهة أخرى، تُعد البنية التحتية التقنية تحديًا كبيرًا، خصوصًا في الدول النامية التي تعاني من نقص في التكنولوجيا المتقدمة، مما يؤثر على وصول الطلاب للتعليم الإلكتروني بجودة عالية.

**ثالثاً** : استراتيجيات لضمان جودة التعليم عن بُعد لضمان جودة التعليم عن بُعد، يجب على الجامعات تبني معايير واضحة تتضمن تطوير المناهج والمحتوى الإلكتروني، وتحسين آليات التقييم كذلك، يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى تدريب مستمر على استخدام الأدوات التكنولوجية والمنصات الإلكترونية لضمان تقديم محتوى تعليمي يتسم بالجودة والكفاءة كما يجب على المؤسسات التعليمية قياس مستوى رضا الطلاب بانتظام، وجمع التغذية الراجعة لتحسين البرامج التعليمية وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين.

**رابعاً** : التعليم عن بُعد كداعم للتعليم التقليدي يُمكن للتعليم عن بُعد أن يكون داعماً للتعليم التقليدي، من خلال إتاحة مواد تعليمية إضافية وفرص للتعلم المستمر، مما يعزز من مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب إن توفير بيئة تعليمية متكاملة تجمع بين التعليم التقليدي والتعليم عن بُعد يسهم في إعداد خريجين قادرين على مواجهة تحديات سوق العمل الحديث، بفضل اكتسابهم لمهارات متنوعة تجمع بين المعرفة الأكاديمية والمهارات التقنية.

**خامساً** : نحو مستقبل مستدام للتعليم العالي لم يعد التعليم عن بُعد خيارًا طارئًا، بل تحول إلى عنصر أساسي في نظام التعليم العالي لضمان نجاح هذا النظام، يجب على الجامعات التركيز على تطبيق استراتيجيات فعالة لتعزيز جودة التعليم وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا والتعليم الأكاديمي إن الاستثمار في جودة التعليم عن بُعد سيسهم في تطوير مخرجات التعليم العالي، وتهيئة الطلاب لمستقبل أكثر استدامة وابتكارًا.

**خلاصة الفصل:**

يشكل تحسين جودة التعليم العالي أولوية ملحّة للمؤسسات الأكاديمية في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم، خاصة في ظل التحولات التكنولوجية والاجتماعية المتسارعة ولضمان قدرة الجامعات على المنافسة دوليًا، فإنه من الضروري تبنّي استراتيجيات فعّالة تسهم في تعزيز جودة التعليم وتحقيق أعلى مستويات الكفاءة الأكاديمية.

من أهم توصيات لتعزيز جودة التعليم العالي هو تطوير المناهج الأكاديمية التي يتعين على الجامعات مراجعة وتحديث مناهجها بشكل دوري، بما يتماشى مع تطورات سوق العمل ومتطلبات المجتمع ويشمل ذلك دمج المهارات الرقمية والتكنولوجية الحديثة لضمان قدرة الخريجين على مواكبة التطورات العالمية، مع تعزيز التأهيل والتدريب المهني حيث من الضروري توفير برامج تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس بهدف تحسين مهاراتهم التدريسية واستخدام التقنيات الحديثة، ما يعزز من قدرتهم على تقديم تجربة تعليمية متميزة، ودعم البحث العلمي حيث يتوجب على الجامعات توفير الموارد المالية واللوجستية الكافية لدعم البحوث العلمية، وتشجيع مشاركة الأساتذة والطلاب في المشاريع البحثية التي تعالج قضايا مجتمعية واقتصادية مهمة، مع تطبيق معايير الجودة الشاملة التي ينبغي على المؤسسات الأكاديمية تبنّي أنظمة إدارة جودة شاملة، تشمل معايير دقيقة لتقييم الأداء الأكاديمي والإداري بهدف تعزيز كفاءة البرامج التعليمية وتحسين مخرجات التعلم، والاستثمار في البنية التحتية الرقمية حيث من الضروري تعزيز البنية التحتية التقنية، بما يمكّن الطلاب من الوصول بسهولة إلى مصادر التعليم الإلكتروني، خاصة في ظل التحول المتزايد نحو التعليم عن بُعد، وتعزيز الشراكات مع سوق العمل التي يجب أن تعمل الجامعات على توطيد العلاقات مع المؤسسات الصناعية والشركات لضمان مواءمة البرامج الدراسية مع احتياجات سوق العمل، مما يسهم في تأهيل الخريجين بشكل يناسب متطلبات العصر الحديث.

إن أهمية تعزيز جودة التعليم العالي تمثل جودة التعليم العالي عاملاً جوهريًا في تحقيق التنمية المستدامة، وتعزيز القدرة التنافسية للدول على المستوى العالمي إن التركيز على تحسين جودة التعليم لا يسهم فقط في إعداد خريجين مؤهلين، بل يعزز أيضًا من قدرة المجتمع على الابتكار والنمو الاقتصادي. من خلال الاستثمار المستدام في تطوير الجودة، يمكن للمؤسسات الأكاديمية أن تلعب دورًا أساسيًا في بناء مستقبل أكثر ازدهارًا واستدامة.

خلاصة القول يتعين على الجامعات تبنّي رؤية استراتيجية تعتمد على معايير الجودة والابتكار، لضمان تقديم تعليم عالٍ يُمكن الطلاب من تحقيق إمكانياتهم الأكاديمية والمهنية وبهذا، تصبح الجامعات قادرة على لعب دور محوري في تطوير المجتمعات، وإعداد قادة بما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث.

# الفصل الخامس :

# الاجراءات المنهجية وتفسير النتائج للدراسة

**تمهيد :**

أولا- مراحل الدراسة .

1- مرحلة الدراسة الاستطلاعية .

2- مرحلة الدراسة الميدانية .

3- منهج الدراسة .

4- وصف أدوات القياس المستخدمة.

5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

6 . إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

7- مجتمع وعينة الدراسة .

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

9- الصعوبات على المستوى النظري والميداني .

**خلاصة الفصل .**

**تمهيد :**

بعد عرض الجانب النظري لهذه الدراسة، وتكملة للفصول النظرية السابقة، سيتم خلال المراحل الآتية الربط بين الجانب النظري والجانب الميداني للدراسة، من خلال ما سيتضمنه الجانب الميداني، والذي يعتبر بمثابة الانتقال من المجرد إلى الملموس وخصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في التعريف بالمنهج المتبع، ثم الدراسة الاستطلاعية، ووصف الأداة المستعملة في جمع البيانات، والتأكد من خصائصها السيكومترية من ثبات وصدق، ثم مجتمع الدراسة وعينة الدراسة المسحوبة من هذا المجتمع وإجراءات الدراسة الأساسية ومن ثم توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

**أولا. مراحل الدراسة :**

يتم إجراء البحوث وخاصة الاجتماعية منها وفق مرحلتين ترتبطان فيما بينهما ارتباطا وثيقا، إذ تبنى إحداهما على الأخرى ونحن بدورنا لم نشذ عن هذه القاعدة ،فقد إعتمدنا على هاتين المرحلتين في الدراسة.

**1- مرحلة الدراسة الاستطلاعية :**

- قمنا فيها بإستطلاع مجال بحثنا والتعرف عليه من خلال القيام بالقراءات لما له صلة بموضوعنا من كتب ومجلات و دوريات، وكذا تكوين ملف يعنى بالكتابة والإستطلاعات التي جرت حول الموضوع ، وذلك بتلخيص كل ما كتب حول الدراسة والميادين المتصلة بها .
- أول انطلاقة في الميدان فيما يتعلق بالاطر وحة كانت شهر اكتوبر لسنة2023 ، بغرض توزيع إستمارة تجريبية على بعض الاساتذة ضمت هذه المرحلة زيارة كثيفة لجامعتي ورقلة والوادي كإستطلاع و التعرف على ملامح مجتمع الدراسة كأخذ فكرة عامة عن مدى تطيق الاساتدة لنظام التعليم عن بعد بغية إختبارها وضبطها ، وكذا التمكن من الصياغة النهائية لها أي الإشكالية وأبعادها .

**2- مرحلة الدراسة الميدانية :**

بعد تحديد تصور المشكلة ووضع الفرضيات، لها كان لابد من خطة تقودنا لإختبار و التأكيد أو التعديل فيه فاقتضت خط.تنا ضرورة الوقوف عند أمور نجدها مهمة وأساسية توضح القضايا و الضوابط المنهجية المتعلقة بمجال الدراسة البشري، كتحديد مجتمع البحث المعني أساسا للدراسة وكذا اختيار العينة والمجال الجغرافي المتواجد فيها لقياس درجة تمثيلها المكاني والمجال الزمني .

## 3- منهج الدراسة:

لما كان موضوع دراستنا يهتم بالدرجة الأولى بمعرفة ملامح الظاهرة، وكذلك جملة من العوامل والتفاعلات التي ترافقها وتساهم في تقلباتها، ولما كان من المسلمات المنهجية أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد منهجيته ،تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي.

حيث أن موضوع دراستنا **يتناول نظام التعليم عن بعد وتأثيره على جودة التعليم الجامعي**، فإن أكثر المناهج ملاءمة لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، لأنه يوفر أوصافا دقيقة للظاهرة محل الدراسة، عن طريق جمع البيانات الخاصة بالاساتذة ووصف الممارسات، كما يعين على تنظيمها وتحديدها وتفسيرها بعبارات واضحة ومحددة.

## 1- حدود الدراسة :

يعتبر تحديد مجالات الدراسة من العناصر المهمة في الدراسة والبحوث العلمية بصفة عامة وهذا راجع لاختلاف نتائج البحوث والدراسات باختلاف الأزمنة والأماكن والمجتمعات التي تجرى فيها الدراسة، وفيما يلي سنحدد المجال المكاني والزماني للدراسة:

### 1-1- الحدود المكانية :

الدراسة الحالية تهتم بمعرفة تأثير التعليم عن بعد على جودة التعليم الجامعي **بالجامعة الجزائرية والتي أجريت بجامعة الوادي ولاية الوادي**. التي هي مكان عملي ما سهل عليا الارتياد .

وتقع جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي في ولاية الوادي جنوب-شرق الجزائر، داخل المجمع الجامعي الجديد بمنطقة الشط، وتتميّز بموقع استراتيجي يجعلها مركزًا علميًا يخدم ولايات الجنوب الشرقي حيث يحد الولاية من الشمال ولاية بسكرة ومن الشمال الشرقي ولاية خنشلة ومن الشرق دولة تونس ومن الجنوب ولاية تقرت، وتأسست الجامعة في سنة 1995 كنواة تعليمية تابعة للمعهد الوطني للتجارة، قبل أن تتطور تدريجيًا إلى جامعة مستقلة تضم اليوم ثماني كليات رئيسية تشمل: الآداب واللغات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الحقوق والعلوم السياسية، العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العلوم الدقيقة، التكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، والعلوم الإسلامية، إضافة إلى ملحقات للتخصصات الطبية وبعض المدارس العليا. توفر الجامعة عشرات التخصصات المتنوعة في مجالات الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الإعلام الآلي، الهندسة الكهربائية والمدنية والهيدروليك، علوم الاقتصاد والتسيير، القانون والعلوم السياسية، اللغات والترجمة، التاريخ والآثار، علم الاجتماع، البيولوجيا والعلوم الطبيعية، والعلوم الإسلامية.

ويبلغ عدد الطلبة نحو 25 ألف طالب موزعين على أطوار الليسانس والماستر والدكتوراه، بينما يشرف على تأطيرهم أكثر من 1300 أستاذ إلى جانب عدد كبير من الموظفين الإداريين والتقنيين، ويعتمد هيكل الجامعة الإداري على مجموعة من المصالح الأساسية، مثل: مصلحة المستخدمين، مصلحة المالية والمحاسبة، مصلحة الوسائل العامة، مصلحة التعليم والتكوين، مصلحة الشهادات والتسجيل، مصلحة البحث العلمي والتعاون الخارجي، مصلحة النشاطات الثقافية والرياضية، مصلحة التوجيه والإحصاء، ومصلحة الأمن والوقاية، كما تضم الجامعة خلية الجودة المسؤولة عن متابعة تطبيق المعايير الأكاديمية والبيداغوجية، وتطوير أساليب التقييم والتقويم، وتنظيم البرامج التدريبية وورش العمل لضمان رفع كفاءة الطاقم التعليمي والإداري، إضافة إلى إعداد التقارير الدورية وتقديم التوصيات لتعزيز جودة التعليم والبحث العلمي بما يتوافق مع المعايير الوطنية والدولية.

بهذا التنظيم المتكامل، أصبحت جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي صرحًا علميًا بارزًا يسهم في تطوير البحث العلمي، خدمة المجتمع، ودعم التنمية المحلية، خصوصًا في المجالات المرتبطة بالبيئة الصحراوية والزراعة والطاقة.

**1-2- الحدود الزمانية :**

تمت إجراءات تطبيق فعليا هذه الدراسة خلال الفترة الزمنية الممتدة من شهر مارس 2025 إلى غاية شهر ماي 2025 .

**1-3- الحدود البشرية :**

شملت عينة الدراسة **فئة الأساتذة الجامعيين العاملين بجامعة الشهيد حمة لخضر** والذين يمارسون نظام التعليم عن بعد بجامعة الوادي ، **وكذا اعوان خلية الجودة** .

**4- أدوات القياس المستخدمة:**

**تعريف الاسنبيان** ، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

**4-1- التأكد من الصياغة ووضوح العبارات:**

**قام الباحث** بالاتصال ببعض الأساتذة الجامعيين وكذا خلية الجودة بجامعة الوادي، وعرض الاستبيان وكذا استمارة المقابلة ، بعد القراءة المتأنية لكل عبارة على حدا ومناقشتها من حيث:

- سلامة صياغة البنود من حيث الطرح والتخمين وعدم تشتت التركيز للمفحوص.
- السلامة اللغوية ووضوح المعاني للبنود والابتعاد عن الكلمات المركبة أو المبهمة.
- الابتعاد عن الإيحاء والتأويلات لعبارات وبنود الاستبيان.
- التأكد من تحقيق البند للهدف الذي نود قياسه من خلال الخاصية السلوكية. .

**4-2- إجراءات الدراسة الميدانية للاداة :**

بعد تعديل بعض البنود من حيث الصياغة وسلامة اللغة وتغيير المفردات التي توحي ببعض الإيحاءات ، تم تطبيق الصورة المنقحة للاستبيان للمرة الثانية على عينة استطلاعية من أساتذة جامعة الوادي، حيث شملت الدراسة الاستطلاعية عينة بلغت 30 أستاذا جامعيا بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

لقد استفاد الباحث خلال هذه الدراسة الاستطلاعية من جملة من النقاط نوردها كما يلي:

- التعرف على مختلف الظروف التي سيتم فيها إجراء الدراسة الأساسية ورصد مختلف الصعوبات التي ربما تؤثر على تطبيق الدراسة الأساسية.
- تثمين استبيان الدراسة الذي تم بناؤه .
- معرفة جوانب القصور في إجراءات تطبيق الاستبيان وتفاديها خلال الدراسة الأساسية.
- تحديد مجتمع الدراسة ومعرفة خصائصه لضبط عينة الدراسة

لقياس متغيرات الدراسة تم إعداد استبيان وكذا استمارة مقابلة من قبل الباحث لقياس تأثير التعليم عن بعد على جودة التعليم الجامعي وكذا الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة لقياس نجاعة نظام التعليم عن بعد وتأثيره على جودة التعليم .

**4-3- وصف الاستبيان :**

يعرف الاستبيان بأنه أداة بحثية مكتوبة مُنظمة، تُوجَّه لعيّنة الدراسة لاستقصاء آرائهم أو مشاعرهم حول ظواهر محددة، من خلال أسئلة معدّة مسبقًا تهدف إلى جمع بيانات قابلة للتحليل الكمي أو الكيفي (الفراج ، 2020 ، ص 163 ).

الاستبيان الذي تم بناؤه من قبل الباحث ، بعد الإطلاع على مختلف الدراسات السابقة التي تناولت موضوع نظام التعليم عن بعد وكذا جودة التعليم الجامعي ، واستنتاج مختلف المظاهر السلوكية التي تدخل في إطار نظام التعليم الرقمي وتأثيره على الجودة، والتي بدورها يمكن أن تشكل في مجملها وتغطي هذه الظاهرة بمختلف أبعادها.

حيث تكون الاستبيان الحالي من (03) أبعاد رئيسية مرتبة كالتالي:

**. مستوى التفاوت والجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد لدى أساتذة جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي :**

يحتوي هذا البعد على (10) بنود موجبة ، لكل بند ثلاثة بدائل للإجابة (موافق، معارض، محايد)، ويحصل كل مفحوص على درجة ( 0، 1، 2 ).

**تأثير عملية التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي للطلبة وجودة التعليم من وجهة نظر الأستاذ بجامعة الوادي:**

يحتوي هذا البعد على (11) بندا موجبة، لكل بند ثلاثة بدائل للإجابة (موافق، معارض، محايد)، ويحصل كل مفحوص على درجة ( 0، 1، 2 ).

**. النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات :**

يحتوي هذا البعد على (08) بنود موجبة، لكل بند ثلاثة بدائل للإجابة (موافق، معارض، محايد)، ويحصل كل مفحوص على درجة ( 0، 1، 2 ).

**4-4- وصف استمارة المقابلة :**

استمارة المقابلة هي أداة بحثية نوعية أو كمية تُستخدم لجمع البيانات من خلال الحوار المباشر بين الباحث وأعضاء خلية الجودة بجامعة الوادي، وذلك وفقًا لمجموعة من الأسئلة المعدّة مسبقًا والمصاغة ضمن نموذج منظم، حيث تم الاعتماد في هذه الدراسة على استمارة المقابلة الموجهة ( المفتوحة )، تحتوي هذه الاستمارة على (10) أسئلة موجهة لرئيس خلية ضمان الجودة بجامعة الوادي، تم الإجابة على كل سؤال حسب البيانات المتوفرة لدى هذه الخلية في طار متابعة التعليم عن بعد ومختلف الآليات المعتمدة لقياس نجاعة التعليم عن بعد

## 5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

ونعني بالخصائص السيكومترية للأداة، مدى تمتع الأداة المستخدمة للقياس بدرجة مقبولة من صدق وثبات، وللتأكد من الخصائص السيكومترية للإستبيان المطبق في الدراسة الحالية من صدق وثبات نوردها في الخطوات الآتية:

**5-1- الصدق:**

يقصد بالصدق مدى صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، ويعتبر شرطا ضروريا ينبغي توافره في الأداة وإلا فقد قيمته كوسيلة لقياس الخاصية التي نريد قياسه بها والمقياس الصادق يكون عادة ثابتا، وهناك طرق عديدة لحساب الصدق، وللتأكد من صدق الإستبيان المطبق في دراستنا الحالية نوردها كالتالي:

### 5-1-1 صدق المحكمين:

تم عرض الاستبيان على نخبة من المحكمين بلغ عددهم 06 أساتذة محكمين بمختلف الدرجات العلمية، الأسماء والدرجة العلمية مدرجة بقائمة الملاحق أنظر ملحق رقم (4)، حيث جاء آراء الغالبية

متباينة على بنود الاستبيان وتم الأخذ بملاحظاتهم لتأتي الصياغة النهائية لعبارات الاستبيان، تلخصت مجملها كما يلي:

بعد التفريغ والفرز لأراء المحكمين وملاحظاتهم ، تم تعيين ثلاثة مجالات:

* **مجال القبول**: تم تحديد مجال القبول للبنود بنسبة مئوية من 70 فما فوق.

* **مجال التعديل**: تم تحديد مجال التعديل بالنسبة المؤوية من 50 إلى أقل من 70.

* **مجال الرفض**: تم تحديد مجال الرفض بالنسبة المؤوية أقل من 50.

حيث تم تعديل :

**بالنسبة للبعد الأول :** تم تعديل بندين حيث بلغت نسبة الاتفاق 66.67 %، في حين تم قبول بقية البنود في هذا البعد دون رفض أي بند.

**بالنسبة للبعد الثاني :** تم أربعة بنود ، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين 50 % إلى 66.67 %، في حين تم قبول بقية البنود في هذا البعد دون رفض أي بند.

**بالنسبة للبعد الثالث :** تم قبول كل البنود في هذا البعد دون تعديل أو رفض أي بند.

**صدق التمييز (المقارنة الطرفية):**

اعتمد الباحث في قياس الصدق التمييزي للإستبيان على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27% في كل مجموعة، تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية) SPSS22 (لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

**جدول رقم (01) صدق التمييز للإستبيان**

| | عدد أفراد المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة حرية T | مستوى الدلالةT |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علوي | 08 | 78.5 | 2.07 | 7.82 | 14 | دالة عند 0.01 |
| سفلي | 08 | 58.25 | 7.13 | | | |

من خلال الجدول رقم (01)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 78.5 وانحرافها المعياري يساوي 2.07، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 58.25 وانحرافها المعياري يساوي 7.13، في حين نجد قيمة T تساوي 7.82 عند درجة حرية 14 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بناءا على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالاستبيان يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذا يمكن القول بأن الاستبيان صادق.

**صدق الأتساق الداخلي** :قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للإستبيان، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الثلاثة للإستبيان عن الدرجة الكلية للإستبيان، تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية) SPSS$_{22}$ (لحساب قيمة r لكل بعد، النتائج المدونة في الجدول التالي:

**جدول رقم (02) صدق الاتساق الداخلي للإستبيان**

| البعد | عدد أفراد العينة | قيمة معامل الارتباط r | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الجاهزية | 30 | 0.8 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| التكوين البيداغوجي | 30 | 0.63 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| الكفاءة العلمية | 30 | 0.48 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| التحصيل الدراسي | 30 | 0.56 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| الالتزام والمتابعة | 30 | 0.75 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| الدافعية والتفاعل | 30 | 0.64 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| الرضا العام للطلبة | 30 | 0.51 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| الكفاءة البيداغوجية | 30 | 0.48 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| جودة المخرجات التعليمية | 30 | 0.81 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| الرضا العام للأساتذة | 30 | 0.84 | دالة إحصائيا عند 0.01 |

من خلال الجدول رقم (02) نجد أن قيمة معامل الارتباط r للأبعاد الثلاثة تتراوح بين 0.48 و0.84 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد على أن الاستبيان متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن الاستبيان صادق.

**5-2- الثبات :**

الثبات يعني ثبات مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة، والثبات في القياس النفسي يعني ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق المقياس على نفس الفرد أو نفس المجموعة من الأفراد (معمرية، مرجع سابق، ص 167).

ومن أجل التأكد من ثبات الاستبيان المطبق في الدراسة الحالية تم الاعتماد على طريقة:

**. التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):**

قام الباحث بحساب ثبات الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ)، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS22)، النتائج مدونة في الجدول التالي:

**جدول رقم (03) التناسق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ للإستبيان**

| البعد | عدد البنود | قيمة معامل ألفا كرونباخ | القرار |
|---|---|---|---|
| مستوى التفاوت والجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد | **10** | **0.73** | ثابت |
| تأثير عملية التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي للطلبة وجودة التعليم | **11** | **0.77** | ثابت |
| النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات | **08** | **0.74** | ثابت |
| الكلي | **29** | **0.79** | ثابت |

من خلال الجدول رقم (03) نجد أن قيمة ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للإستبيان تتراوح بين 0.73 و0.77 ما يدل على ثبات كل بعد فرعي للإستبيان.

وما يؤكد ذلك نجد من خلال الجدول قيمة ألفا كرونباخ الكلية للإستبيان، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود الاستبيان الكلي تساوي 0.79، وبذلك يمكن القول بأن الاستبيان ثابت.

**التجزئة النصفية :**

قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متساويين (علوي/ سفلي)، ثم حساب معامل الارتباط **بيرسن** بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{22}$)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

**جدول رقم (04) ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية**

| المؤشرات الإحصائية | قيمة ر المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **قبل التعديل بيرسون** | 0.7 | **28** | **دالة عند 0.01** |
| **بعد التعديل سبرمان براون** | 0.82 | | |

من خلال الجدول رقم(04) نلاحظ أن قيمة r المحسوبة قبل التعديل **بيرسن** تساوي 0.7، وفي الحقيقة قيمة r المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان، توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة r الحقيقية بعد التعديل **سبرمان تساوي** 0.82 فهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأن الاستبيان ثابت.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة القياس المستخدمة لجمع البيانات في الدراسة الحالية من صدق وثبات، وضبط استمارة المقابلة، قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية وتطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الحالية والتي بلغت 93 أستاذاً جامعياً.

## 6 . إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد أن تم التأكد من صلاحية أداتي القياس وتحديد عينة الدراسة الحالية، قام الباحث بتطبيق الدراسة الأساسية خلال الأشهر المذكورة (فيفري ،مارس، أفريل، ماي) من سنة 2025 بعد الاتصال بإدارة جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، حيث تم طلب الإذن من إدارة الجامعة المذكورة، وتحديد الأساتذة القائمين على ممارسة التعليم عن بعد، أين تم توجهنا إلى كليات الجامعة ورؤساء الأقسام لكل كلية والبالغ عددهم ثماني كليات لضبط قوائم الأساتذة الذين يزاولون نظام التعليم عن بعد وفقا للمقاييس المسندة لهم تحت وصاية جامعة الوادي، حيث بلغ عدد الأساتذة الجامعيين الذين يمارسون التدريس بنظام التعليم عن بعد 136 أستاذاً.

بعد توزيع الاستمارات على العينة المختارة عشوائيا منهم طبقيا بالتمثيل بالنسب لكل كلية حتى يتم تمثيل كل كلية تمثيلا صحيحا لأن مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث كل كلية تمارس نظام التعليم عن بعد بطريقتها الخاصة وحسب المواد المدرسة، وبعد جمع استمارات الاستجابات وفرزها على أساس

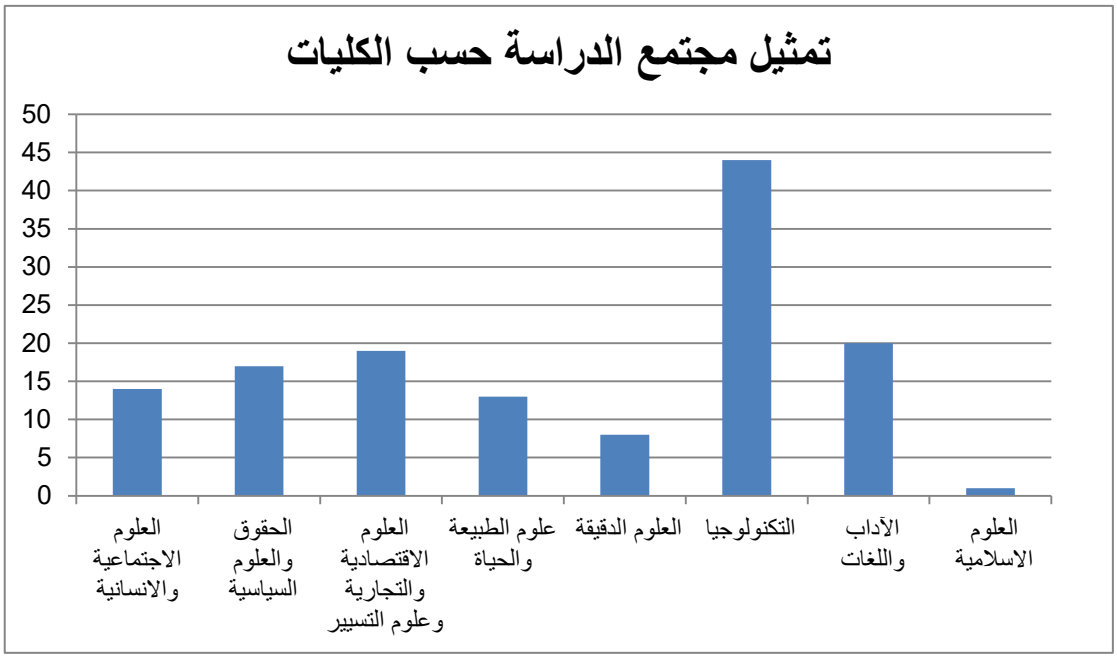
استيفائها للشروط العلمية المطلوبة، تم قبول كل الاستمارات لاستيفائها للشروط، وفي نهاية العملية بلغ عدد الاستمارات المستوفية للشروط البحثية 93 استمارة وهي عينة الدراسة الحالية.

## 7- مجتمع وعينة الدراسة:

### 7-1- مجتمع الدراسة:

ويتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة جامعة الوادي الذين يمارسون التعليم عن بعد بالكليات الثمانية بجامعة الوادي مع استثناء بقية الأساتذة الجامعيين الذين لا يمارسون نظام التعليم عن بعد، وذلك لاعتبارات بحثية، حيث بلغ عدد الأساتذة الجامعيين الذين يمارسون نظام التعليم عن بعد بجامعة الوادي 136 أستاذا جامعيا موزعين على ثمان كليات، ويمكن توضيح ذلك بالمخطط البياني :

**مخطط بياني رقم ( 01 ) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات**



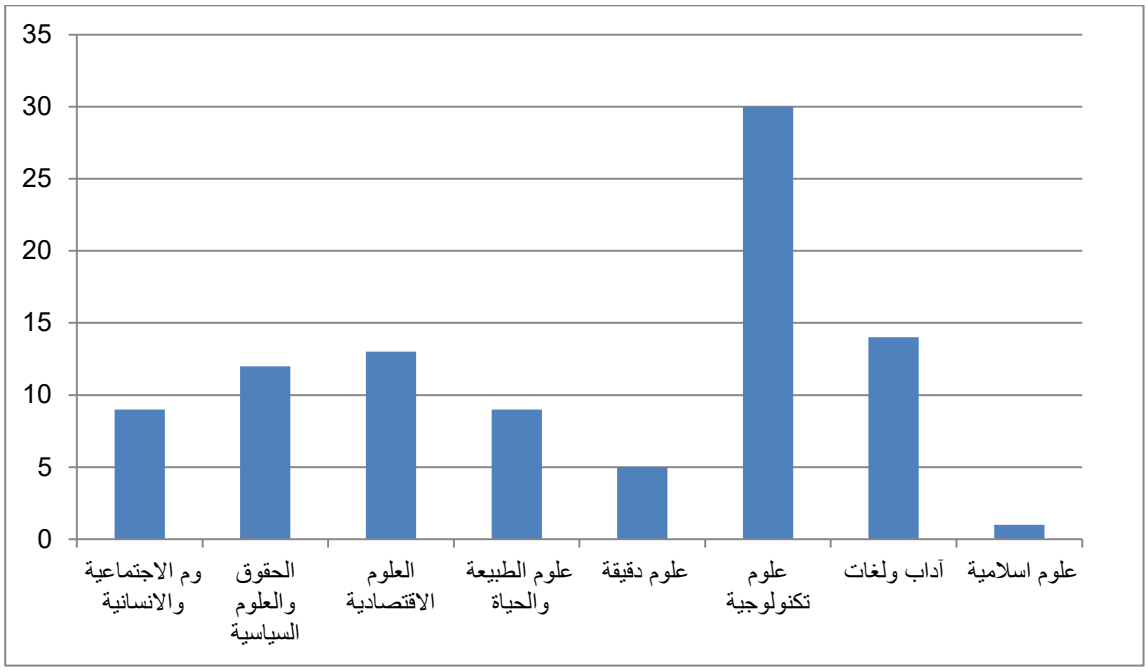

يمثل المخطط البياني توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكليات، ويوضح النسبة المئوية لمشاركة كل كلية ضمن مجموع إجمالي قدره 136 أستاذا جامعيا، حيث بلغت نسبة أساتذة كلية التكنولوجيا 32.35 %، في حين بلغت نسبة أساتذة كلية الآداب واللغات 14.71 %، في حين بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير 13.97 %، في حين بلغت نسبة أساتذة كلية الحقوق والعلوم السياسية 12.5 %، في حين بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية 10.29 %، في حين بلغت نسبة كلية علوم الطبيعة والحياة 9.56 %، في حين بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الدقيقة 5.88%، في حين بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الإسلامية 0.74 % .

### 7-2- عينة الدراسة:

**إن العينة هي مجموعة الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي، بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع، أي يجب أن تتصف تلك الوحدات بنفس مواصفات مجتمع الدراسة (بوحفص، 2011، ص 136).**

وفي الدراسة الحالية تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية من أساتذة جامعة الوادي الذين يمارسون التعليم عن بعد، والتي يعرفها عبيدات ذوقان وآخرون بأنه أحد أساليب المعاينة الإحصائية التي ظهرت ضمن الإحصاء الكلاسيكي وقد تم تطويرها لاستخدامها وتفسيرها في البحوث التربوية والاجتماعية ، حيث بلغت عينة الدراسة الحالية 93 أستاذا جامعيا وأستاذة من مختلف الكليات يمارسون التعليم عن بعد فعليا منذ جائحة كورونا، أي بنسبة تمثيل 68,38 % للمجتمع الأصلي، أين تم توزيع نسخ استمارات الاستبيان عليهم وجمع استجاباتهم، ويمكن توضيح ذلك بالتمثيل البياني التالي :

**مخطط بياني رقم ( 02 ) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الكليات**




يعكس المخطط البياني رقم (02) توزيع الأساتذة الجامعيين الذين شملتهم عينة الدراسة والبالغ عددهم الإجمالي 93 أستاذًا، حسب انتمائهم لكليات جامعة الوادي، ويوضح التباين في نسب تمثيل الكليات المختلفة ضمن الدراسة، وهو مؤشر مهم على التمثيل القطاعي داخل البيئة الأكاديمية المحلية، ويمكن قراءته كالتالي :

بلغت نسبة أساتذة كلية التكنولوجيا 32.26 % تمثل هذه النسبة أكبر نسبة في العينة، مما يشير إلى وزن عددي كبير لأساتذة هذه الكلية ضمن الجامعة، أو إلى توفر استجابة وتعاون أعلى من هذه الفئة. كما يمكن أن يدلّ على تركيز تكنولوجي في الاهتمام بتجربة التعليم عن بعد، نظرًا لطبيعة تخصصهم التي تفرض الاحتكاك المباشر مع الوسائط الرقمية.

في حين بلغت نسبة أساتذة كلية الآداب واللغات 15.05 % وهي نسبة ضعيفة، رغم أن هذه التخصصات من المفترض أن تكون مرنة في التعامل مع التعليم عن بعد، مما قد يشير إلى ضعف التحفيز أو التحديات الخاصة بالوسائط اللغوية الرقمية .

بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير 13.97 %، وتحتل المرتبة الثانية، وهو تمثيل معتبر، يعكس ربما اهتمام أساتذة هذا التخصص بمفاهيم الجودة والكفاءة والتحوّل الرقمي، خاصة في سياق التعليم عن بعد الذي يرتبط مباشرة بإدارة الموارد والتنظيم .

بلغت نسبة أساتذة كلية الحقوق والعلوم السياسية 12.90 %، فهو تمثيل معتدل في العينة، قد يكون مؤشرًا على إدراك هذه الفئة لأهمية البنية القانونية والتنظيمية في تطبيق التعليم الإلكتروني، خاصة في ما يتعلق بالحقوق الأكاديمية، النزاهة، وضبط آليات التقييم .

بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية 9.68 %، وهي نسبة تُظهر حضورًا جيدًا، يتناسب مع الطابع السوسيولوجي للدراسة، حيث تعتبر هذه الفئة من أهم الفاعلين في نقد وتحليل الظواهر التربوية من منظور اجتماعي .

بلغت نسبة كلية علوم الطبيعة والحياة 9.68 %، وتمثل النسبة ذاتها للسابقة، مما يشير إلى اهتمام نسبي من أساتذة التخصصات العلمية التجريبية بواقع التعليم الرقمي، رغم طغيان الطابع التطبيقي والمخبري في تخصصهم .

بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الدقيقة 5.38 %، وهو تمثيل منخفض نوعًا ما، قد يكون مرتبطًا إما بحجم الكلية أو بصعوبة تكييف التعليم عن بعد مع المتطلبات التطبيقية الدقيقة في هذا المجال، ما قد يؤثر على التجاوب مع الدراسة .

بلغت نسبة أساتذة كلية العلوم الإسلامية 1.08 % وهي نسبة محدودة جدًا، إما بسبب قلة عدد الأساتذة بهذه الكلية داخل الجامعة، أو لضعف اندماج هذا التخصص في سياقات التعليم الرقمي، مما يستدعي بحثًا في الأسباب العميقة .

من خلال هذه البيانات نجد تباينًا واضحًا في مستويات مشاركة الكليات في عينة الدراسة، وهو ما قد يعكس تباينًا فى حجم الكلية وعدد الأساتذة،ومدى الإنخراط في تجربة التعليم عن بعد،أو درجة الاستعداد والتفاعل مع أدوات البحث، وهذا التنوع رغم أنه ليس متكافئًا كميًا يُعد مفيدًا من منظور سوسيولوجي، لأنه يُظهر كيف تختلف التخصصات في تمثلها للتعليم الرقمي وجودته، وهو ما يدعم لاحقًا في الدراسة

**8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

لقياس فروض الدراسة واختبارها بطريقة إحصائية استخدم الباحث كل من الإحصاء الوصفي، وذلك من خلال تطبيق جملة من الأساليب الإحصائية نوردها كما يلي:

**- الإحصاء الوصفي:**

* المتوسط الحسابي. *الانحراف المعياري.

* النسب المئوية. *التكرارات. الوزن النسبي

**9- الصعوبات على المستوى النظري والميداني:**

تلقينا جملة من العقبات والصعوبات النظرية المنهجية والميدانية، مثلما هو شأن كل دراسة ميدانية تتناول ظواهر مركبة تقع عند تقاطع البعد التربوي مع الاجتماعي والمؤسساتي، فقد واجهت هذه الدراسة جملة من الصعوبات والعوائق الموضوعية والمنهجية التي أثّرت بدرجات متفاوتة على مسار الإنجاز، بل وشكّلت في ذاتها مؤشرات إضافية تعزز من عمق الإشكالية التي تتناولها الدراسة الحالية نجملها فيما يلي :

- صعوبة الوصول إلى المبحوثين من الأساتذة الجامعيين وتحديد المواعيد الدقيقة معهم إضافة إلى وجود تردد مبدئي لدى بعضهم في مناقشة موضوع التعليم عن بعد، نظرًا لما يحمله من انتقادات ضمنية للسياسات الجامعية، وقد تطلّب تجاوز هذا العائق بذل جهد في بناء علاقة ثقة وشرح هدف الدراسة وأبعادها العلمية البحتة بموضوعية .

- واجهنا تحديًا منهجيًا يتعلق بتصميم أدوات البحث، خاصة عند بناء الاستبيان في ضوء مقاربة سوسيولوجية، إذ تطلب الأمر ترجمة المفاهيم النظرية ( ، الفعالية، التفاعل التربوي، الرضا، الجودة) إلى مؤشرات قابلة للقياس دون تفريط في دقتها المفاهيمية، وقد تطلب هذا التحدي مراجعات متعددة لضمان صدق الأداة واتساقها مع إطار الدراسة النظري والتراث الأدبي .

- أماعلى المستوى الإداري، شكّل بطء الإجراءات التنظيمية في جمع البيانات الرسمية أو الحصول على موافقة بعض الجهات مثل خلية الجودة، أو الأقسام والكليات، عائقًا في بعض مراحل العمل، مما استدعى مرونة زمنية وتنظيمية لتجاوزها وتحقيق المطلوب .

- على المستوى الذاتي، فقد كان الانخراط العميق في تحليل مضمون المقابلة المفتوحة وما تتطلبه من تفكيك للخطاب وتحليل رمزي للمفردات والتوجهات، من بين التحديات المعرفية والمنهجية التي واجهتها، خاصة مع حرصنا على المحافظة على النزاهة العلمية دون الوقوع في التحيّز أو التعميم .

كما لا يمكن إغفال أن الطبيعة الحساسة لموضوع الدراسة، الذي يتناول مدى نجاعة منظومة قائمة قد فرضت التعامل مع كمّ من المعطيات المتضاربة، بين ما هو مصرح به رسميًا، وما يُعبّر عنه ضمنيًا في أروقة الجامعة،

رغم كل هذه التحديات، فإنها لم تضعف من دافعيتنا العلمية، بل زادتنا اقتناعًا بأن موضوع الدراسة ليس فقط إشكالية علمية تستحق التناول، بل قضية مجتمعية تمس صلب النظام الجامعي، وتقتضي منا كمشتغلين في الحقل السوسيولوجي تحليله، مساءلته، والمساهمة في إعادة بنائه على أسس واقعية وفعالة وموضوعية.

**خلاصة الفصل:**

تطرقنا خلال هذا الفصل إلى المنهج المعتمد في الدراسة، لأن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المناسب، وطبيعة الدراسة الحالية اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي كما عرّجنا خلال هذا الفصل إلى توضيح إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي أجريت بجامعة الوادي على الأساتذة الجامعيين والبالغ عددهم 30 أستاذاً جامعياً، ثم وصف أداة القياس المستخدمة في جمع البيانات الميدانية المعدة من قبل الباحث، في حين تم ذكر الخطوات العملية للتأكد من خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، من خلال صدق المحكمين للأداة، حيث بلغ عدد المحكمين ستة محكمين، ثم حساب الصدق التمييزي للإستبيان، وكذا حساب صدق الاتساق الداخلي للأبعاد عن البعد الكلي، كما تم حساب الثبات للإستبيان بطريقة التجزئة النصفية، وكذا الثبات بطريقة التناسق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ، في حين تم توضيح إجراءات الدراسة الأساسية وكذا مجتمع الدراسة عينة الدراسة وطريقة اختيارها التي بلغ حجمها 93 أستاذاً جامعياً بالطريقة العشوائية الطبقية، مع إجراء المقابلة الموجهة مع خلية ضمان الجودة، ثم توضيح الأساليب الإحصائية المناسبة لإختبار فروض الدراسة ليسهل عرضها وتحليلها ومن ثم تفسيرها في ضوء الدراسات السابقة حيث استخدم الباحث الإحصاء من نسب وتكرارات.

# الفصل السادس :

# عرض وتحليل ومناقشة النتائج

**تمهيد :**

**1 - المحك المعتمد في الدراسة .**

2 . عرض النتائج .

2-1- التفاوت و الجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد .

2-2- تأثير عملية التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي للطلبة .

2-3- النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات .

2-4- الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة لقياس نجاعة التعليم .

**3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة .**

4 . إستنتاج عام .

5 . خاتمة .

**تمهيد :**

بعد جمع البيانات والمعطيات بواسطة الأداة المقننة والمعتمدة في هذه الدراسة تم تفريغها ومعالجتها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة، وخلال هذا الفصل سيتم عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوءالمقاربات النظرية التي تناولت متغيرات موضوع الدراسة.

**1 - المحك المعتمد في الدراسة:**

لتحديد محك الدراسة تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي من خلال:

- حساب المدى بين درجات المقياس (3-1=2)

- ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (3/2=0.66) .

- بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (05) يوضح المحك المعتمد في الدراسة.**

| طول الخلية | الوزن النسبي المقابل له | درجة المو افقة |
|---|---|---|
| من 1 – 1.66 | من 0% - 33% | معارض |
| أكبر من 1.67 – 2.33 | أكبر من 33% - 67% | محايد |
| أكبر من 2.34 – 3 | أكبر من 67% - 100% | مو افق |

**2 . عرض النتائج:**

**2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:**

**يتمتع أستاذ جامعة الوادي بمستوى متفاوت الجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد مما يؤثر على فعالية العملية التعليمية.**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام النسب المئوية والتكرارات والوزن النسبي الموزون لتحديد الاتجاه بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( $SPSS_{22}$)، أين تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

**جدول رقم (06) عرض نتائج الفرضية الأولى**

| الرقم | البند | موافق | معارض | محايد | الوسط الحسابي | الوزن النسبي % | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | % | % | | | |
| 01 | الجاهزية التقنية | 59.9 | 18.5 | 21.5 | 2.41 | 80.33 | موافق |
| 02 | التكوين البيداغوجي | 47.3 | 18.3 | 9.4 | 2.39 | 79.67 | موافق |
| 03 | الكفاءة العملية | 37.4 | 15.1 | 22.6 | 2.3 | 76.67 | موافق |
| | الكلي | 57.8 | 20.8 | 21.4 | 2.37 | 79 | موافق |

من خلال الجدول رقم (06) يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على الجاهزية التقنية للأستاذ الجامعي بلغت 59.9 %، ونسبة المعارضين بلغت 18.5% ونسبة المحايدين بلغت 21.5 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين يرون أن الأستاذ الجامعي بجامعة الوادي يتمتع بجاهزية تقنية في استخدام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.41، والوزن النسبي يساوي 80.33 %، مما يعكس تفاوتهم في هذا الجانب.

كما يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي بلغت 47.3 %، ونسبة المعارضين بلغت 18.3% ونسبة المحايدين بلغت 9.4 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين يرون أن الأستاذ الجامعي بجامعة الوادي يتمتع بتكوين بيداغوجي يمكنه من استخدام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.39، والوزن النسبي يساوي 79.67 %، مما يعكس تفاوتهم في هذا الجانب.

كما يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على الكفاءة العملية للأستاذ الجامعي في التعليم عن بعد بلغت 37.4 %، ونسبة المعارضين بلغت 15.1% ونسبة المحايدين بلغت 22.6 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين يرون أن الأستاذ الجامعي بجامعة الوادي يتمتع بكفاءة عملية يمكنه من استخدام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.3، والوزن النسبي يساوي 76.67 %، مما يعكس تفاوتهم في هذا الجانب

كما يلاحظ من خلال البعد الكلي لهذه الأبعاد مجتمعة أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على مدى تفاوت أساتذة جامعة في الجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد والتأثير على فعالية العملية التعليمية بلغت 57.8 %، ونسبة المعارضين بلغت 20.8% ونسبة المحايدين بلغت 21.4 %، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.37، والوزن النسبي يساوي 79 % ، وهذا ما يؤكد

تحقق صحة الفرضية الأولى: **يتمتع أستاذ جامعة الوادي بمستوى متفاوت الجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد مما يؤثر على فعالية العملية التعليمية .**

## 2-2- عرض نتائج الفرضية الثانية :

**من المرجح أن عملية التعليم عن بعد أثرت على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة الوادي مما انعكس سلبا على جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة .**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام النسب المئوية والتكرارات والوزن النسبي الموزون لتحديد الاتجاه بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( $SPSS_{22}$)، أين تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

**جدول رقم (07) عرض نتائج الفرضية الثانية**

| الرقم | البند | موافق | معارض | محايد | الوسط الحسابي | الوزن النسبي% | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | % | % | | | |
| 01 | التحصيل الدراسي | 40.1 | 34.1 | 25.8 | 2.06 | 68.66 | موافق |
| 02 | الالتزام والمتابعة | 74.6 | 16.8 | 8.6 | 2.58 | 86 | موافق |
| 03 | الدافعية والتفاعل | 74.9 | 20.8 | 4.3 | 2.54 | 84.66 | موافق |
| 04 | الرضا العام للطلبة | 44.1 | 30.1 | 25.8 | 2.14 | 71.33 | موافق |
| | الكلي | 59.7 | 25 | 15.2 | 2.35 | 78.33 | موافق |

من خلال الجدول رقم (07)، يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على تراجع وانخفاض تحصيل الطلبة بلغ 40.1 %، ونسبة المعارضين بلغت34.1% ونسبة المحايدين بلغت 25.8 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي يرون أنه تدني مستوى التحصيل الدراسي للطلبة في المواد التي يتم تدريسها وفق نظام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.06، والوزن النسبي يساوي 68.66 %، مما يعكس هذا التأثير بينهما .

كما يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على ضعف في التزام الطلبة ومتابعتهم بلغت 74.6 %، ونسبة المعارضين بلغت 16.8% ونسبة المحايدين بلغت 8.6 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي يرون أن هناك ضعفاً في التزام الطالب الجامعي والمتابعة من خلال نظام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.58، والوزن النسبي يساوي 86%، مما يعكس ذلك التأثير في هذا الجانب .

كما يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على ضعف دافعية الطلبة وتفاعلهم بلغت 74.9 %، ونسبة المعارضين بلغت 20.8% ونسبة المحايدين بلغت 4.3 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي يرون أن هناك ضعفاً في دافعية الطالب الجامعي وتفاعله من خلال نظام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.54، والوزن النسبي يساوي 84.66 %، مما يعكس ذلك التأثير في هذا الجانب .

كما يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على عدم الرضا العام للطلبة بلغت 44.1 %، ونسبة المعارضين بلغت 30.1% ونسبة المحايدين بلغت 25.8 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي يرون أن هناك عدم رضا عموما لدى الطالب الجامعي على نظام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.14، والوزن النسبي يساوي 71.33 %، مما يعكس ذلك التأثير في هذا الجانب .

كما يلاحظ من خلال البعد الكلي لهذه الأبعاد مجتمعة أن نسبة الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي الموافقين على تأثير عملية التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي وجودة التعليم بلغت 59.7 %، ونسبة المعارضين بلغت 25% ونسبة المحايدين بلغت 15.2 %، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.35، والوزن النسبي يساوي 78.33 % ، وهذا ما يؤكد تحقق صحة الفرضية الثانية. من المرجح أن عملية التعليم عن بعد أثرت على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة الوادي مما ينعكس سلبا على جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة .

### 2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

**يرى غالبية الأساتذة كتقييم لعملية التعليم عن بعد أنه لم يحقق النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات التعليمية.**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام النسب المئوية والتكرارات والوزن النسبي الموزون لتحديد الاتجاه بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( $SPSS_{22}$)، أين تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

**جدول رقم (08) عرض نتائج الفرضية الثالثة**

| الرقم | البند | موافق | معارض | محايد | الوسط الحسابي | الوزن النسبي% | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | % | % | | | |
| 01 | الكفاءة البيداغوجية | 61.6 | 29.7 | 8.6 | 2.32 | 77.33 | موافق |
| 02 | جودة المخرجات التعليمية | 70.6 | 20.8 | 8.6 | 2.5 | 83.33 | موافق |
| 03 | الرضا العام للأساتذة | 68.8 | 24.7 | 6.5 | 2.44 | 81.33 | موافق |
| | الكلي | 66.8 | 25.1 | 8.1 | 2.42 | 80.66 | موافق |

من خلال الجدول رقم (07)، يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على تراجع الكفاءة البيداغوجية للأستاذ في نظام التعليم عن بعد قد بلغت 61.6 %، ونسبة المعارضين 29.7% ونسبة المحايدين بلغت 8.6 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي يرون أن كفاءة الأستاذ البيداغوجية تدنت في نظام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.32، والوزن النسبي يساوي 77.33 %، مما يعكس النتائج المرجوة في هذا الجانب .

كما يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على ضعف جودة المخرجات التعليمية بلغت 70.6 %، ونسبة المعارضين بلغت 20.8% ونسبة المحايدين بلغت 8.6 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي يرون أن هناك ضعفاً في جودة المخرجات التعليمية في نظام التعليم عن بعد، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.5، والوزن النسبي يساوي 83.33 %، مما يعكس النتائج المرجوة في هذا الجانب.

كما يلاحظ أن نسبة الأساتذة الجامعيين الموافقين على نقص في الرضا العام عن نظام التعليم عن بعد بلغت 66.8 %، ونسبة المعارضين بلغت 24.7% ونسبة المحايدين بلغت 6.5 %، مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي يرون أن هناك نقصاً في الرضا العام عن نظام التعليم عن، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.44، والوزن النسبي يساوي 81.33 %، مما يعكس النتائج المرجوة في هذا الجانب .

كما يلاحظ من خلال البعد الكلي لهذه الأبعاد مجتمعة أن نسبة الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي الموافقين على النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات بلغت 66.8 %، ونسبة المعارضين بلغت 25.1% ونسبة المحايدين بلغت 8.1 %، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي تساوي 2.42، والوزن النسبي يساوي 80.66 % وهذا ما يؤكد تحقق صحة الفرضية الثالثة.

يرى غالبية الأساتذة كتقييم لعملية التعليم عن بعد أنه لم يحقق النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات التعليمية.

**4-2- عرض نتائج الفرضية الر ابعة: قد تكون الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة في جامعة الوادي غيركافية لقياس نجاعة نظام التعليم عن بعد وتأثيره الحقيقي على جودة التعليم الجامعي**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام التحليل الكيفي للبيانات المتحصل عليها في ضوء الأسئلة المطروحة في دليل المقابلة، أين تحصلنا على النتائج التالية:

**السؤال الأول: توجد آليات واضحة تعتمدها خلية الجودة لتقييم التعليم عن بعد :**

**الإجابة على السؤال الأول :** نعم، تعديل منصة مودل،

- تكوين الأساتذة للتعليم عن بعد مرافقة دائمة للأساتذة والتقنيين مع التركيز أكثر على الأساتذة،
- التقييم يكون دورياً خلال كل سداسي،
- وضع خطة مع بداية كل عام لتقسيم المهام حيث تتولى خلية الجودة والمرافقة التكوين البيداغوجي،
- تتولى الأمانة العامة الهياكل القاعدية، تتولى العلاقات الخارجية التعاون .

**التحليل الكيفي :**

تشير خلية الجودة إلى توفر آليات إدارية وهيكلية لتسيير التعليم عن بعد، تشمل تنظيم التكوين، تقييم السداسي، توزيع الأدوار بين اللجان والهيئات، لكن تركيزها يتمحور حول الجوانب التنظيمية أكثر من التركيز على الجوانب التربوية والميدانية المباشرة .

رغم وجود تنظيم إداري واضح، إلا أن الآليات الحالية لا تُعالج عمق الممارسة التعليمية ولا تُقوّم فعالية التعليم عن بعد ، لذا من خلال ما تقدم نجد أن تشير استجابة خلية الجودة في هذا المحور تشير إلى وجود هيكل إداري وتنظيمي قائم على توزيع الوظائف والأدوار بين مختلف الفاعلين في الجامعة، لكن من منظور سوسيولوجيا المنظمات التربوية، فإن هذا التنظيم يُعد شكليًا في كثير من السياقات، ما لم يترافق مع ثقافة مؤسسية تشاركية ومؤشرات أداء تربوية نوعية . (Hoadley.2023 .pp67.89).

وفي ضوء الأدبيات السوسيولوجية، يُعد وجود آليات إدارية شرطًا أساسيًا في عملية إضفاء الطابع النظامي على العمل التربوي، لكن لا يرقى ذلك بالضرورة إلى ضمان جودة التكوين أو مخرجات التعليم، كما أن غلبة الطابع الإداري على آليات تقييم التعليم عن بعد، كما جاء في المقابلة تُشير إلى وجود ما يسميه **بيير بورديو ب."الشرعية الشكلية"**، أي أن المؤسسة تسعى لتكريس صورة التنظيم دون مراجعة الأثر الفعلي لذلك التنظيم على رأس المال البشري (الأساتذة، الطلبة).

**السؤال الثاني: تتناسب معايير تقييم التعليم عن بعد مع خصوصيات هذا النمط من التعليم**

**الإجابة على السؤال الثاني :** لا، في البداية مشروع المؤسسة مبني على أهداف الجامعة من خلال تكوين جميع الأساتذة في مجال التعليم عن بعد والتحكم، لكن كان هناك مشكل في تكوين الأساتذة ودافعيتهم وتعيين المكونين مع وضع الآليات تم تدارك ذلك، لكن تبقى المعايير لا تتناسب مع خصوصيات هذا النمط لأن المشكل يبقى في المنصة أو الشك في شكل الإجابة على الاختبارات فقد تكون الإجابات خاضعة للغش أو ليست من اجتهاد الطلبة مما يؤثر على عملية التقييم.

**التحليل الكيفي :**

كشفت هذه الإجابة عن أحد أبرز التناقضات في البنية الجامعية الجزائرية، وهو الهوة بين الخطاب المؤسساتي وبين الواقع البيداغوجي، إذ أنه رغم سعي خلية الجودة لتطبيق معايير تقييم التعليم عن بعد إلا أن هذه المعايير ليست منبثقة من طبيعة هذا النمط، ولا تراعي بيئته التقنية والثقافية والبشرية، بل غالبًا ما تكون معايير منقولة من النمط الحضوري، تمت ترجمتها إجرائيًا دون إعادة بنائها مفهوميًا

وفقًا لسوسيولوجيا المؤسسات التربوية، فإن فشل التنظيم لا يكون فقط بسبب غياب الآليات، بل نتيجة العجز التنظيمي في التفاعل مع الواقع المعقّد، أي أن النظام يبني معاييره داخليًا دون أن يختبرها في الواقع الفعلي، وهذا ما نلاحظه هنا من معايير نمطية موحدة تُطبّق على بيئة تعليمية رقمية غير مستقرة مما يخلق "تباعدًا معرفيًا بين التقييم والممارسة، من زاوية أخرى، فإن ضعف دافعية الأساتذة والتكوين المحدود يُعبّر عن غياب التملك المهني والثقافي للتعليم الرقمي، ما يحوّل التقييم إلى عملية إدارية مرهونة بالشك في مصداقية نتائجها، وهو ما يُفقد نظام التقييم شرعيته الرمزية.

**السؤال الثالث: تقوم خلية الجودة بمتابعة مستمرة لجودة المقررات المقدمة عبر التعليم عن بعد:**

**الإجابة:** لا، للأسف لا يمكن تحيين المقررات الوزارية ، كما أن الأستاذ يستطيع توحيدها، رغم أن هناك متابعة ويتم رفع مختلف التقارير في هذا الجانب وهي مفروضة دون مرونة لتدخل الأستاذ أو الخلية في هذا التحيين

الرد يكشف عن وجود عائق تنظيمي/تشريعي يمنع تحديث أو تعديل محتوى المقررات الرقمية من طرف الأستاذ أو حتى من طرف خلية الجودة، رغم وجود متابعة شكلية وتقارير تُرفع.

نُلاحظ هنا أن الخلية تراقب دون أن تُوجه أو تُغيّر، مما يُفرغ المتابعة من وظيفتها الفعلية.

**التحليل الكيفي :**

هذا الجواب يسلط الضوء على ما تسميه سوسيولوجيا التربية التنظيمية بالجمود البيروقراطي أي تجميد المحتوى المعرفي داخل قوالب مؤسساتية جامدة لا تتفاعل مع متطلبات التغير التربوي والتقني.

حيث يتضح أن هناك علاقة سلطوية غير مرئية تحكم العلاقة بين الوزارة والجامعة ، حيث تُمنح السلطة المركزية (الوزارة) حق التحكم بالمحتوى، بينما يُجرَّد الفاعل التربوي (الأستاذ، الخلية) من أدوات إعادة تشكيل المعرفة الرقمية، وهذا يتناقض مع مبدأ المرونة التنظيمية في إدارة المؤسسات التعليمية الحديثة، كما يخلق العجز المهني الرمزي، إذ يشعر الأستاذ بأنه منفّذ، لا فاعل، حتى داخل بيئة رقمية يُفترض أن تمنحه مرونة أكبر.

**السؤال الرابع: يتم إشراك الأساتذة في عملية التقييم عن بعد داخل الجامعة**

**الإجابة** : نعم، فعلا عن طريق عقد اجتماعات وأيام إعلامية ووجود خلية متابعة دائمة تجيب عن استفسارات خلية التعليم عن بعد والإجابة عن استبيانات في هذا الشأن.

**التحليل الكيفي** : الاستجابة تُشير إلى وجود شكل من أشكال المشاركة يتمثل في الاستماع لآراء الأساتذة ومشاورتهم في سياق رسمي، يوجد في النص ما يدل على مشاركة فعلية في صنع القرار التقييمي، أو في وضع أدوات التقييم، أو في إعادة النظر في السياسة التعليمية، فمن من وجهة نظر سوسيولوجيا المنظمات التربوية، يُعتبر هذا النمط من الإشراك شكليًا أكثر منه تشاركيًا، فما يتم وصفه ،هو يشبه إلى حد ما التنظيم المغلق، حيث تبقى المعلومة تتدفق من الإدارة نحو الفاعلين دون السماح لهم بالتأثير الفعلي على قرارات التقييم والسياسات .

ويكشف هذا الأمر عمّا يُعرف بمؤسسة التحييد الرمزي، أي جعل مشاركة الأساتذة رمزية ضمن آليات شكلية، اجتماعات، نشرات، استبيانات، دون منحهم قدرة على إعادة صياغة الأدوات أو المعايير أو حتى سياسات التعليم الرقمي، كما يشير هذا إلى اختلال ما تسميه سوسيولوجيا العمل التربوي بعلاقة السلطة المعرفية، حيث لا يُمنح الأستاذ الموقع التأويلي لصياغة المعنى التربوي، بل يظل في موضع الاستجابة، وليس الاقتراح أو التصحيح .

**السؤال الخامس: تعتمد خلية الجودة على أدوات حديثة (استبيانات إلكترونية، تحليل الأداء) لرصد فعالية التعليم عن بعد .**

**الإجابة عن السؤال الخامس:** نعم فعلا تقوم الخلية بتقييم ذاتي سنوي تستخدم فيه استبيانات إلكترونية، وإجراء تحقيق مع مدراء الدراسات ورؤساء الأقسام في ميدان التكوين وخاصة في مجال التعليم عن بعد.

**التحليل الكيفي :**

تقوم الخلية بتقييم ذاتي سنوي، وتستخدم استبيانات إلكترونية، كما تُجري تحقيقات ميدانية مع مديري الدراسات ورؤساء الأقسام، خصوصًا في ميدان التكوين، حيث تُفيد الاستجابة بوجود ممارسات تقييمية منتظمة تتضمن أدوات كمية، استبيانات إلكترونية، وأخرى نوعية: تحقيقات إدارية، في إطار

تقييم سنوي ذاتي، ورغم هذا التنوع، فإن الطابع الإجرائي يطغى على الأدوات، دون ذكر لمؤشرات تتعلّق بفعالية التعلم الفعلي أو تجربة الطالب والأستاذ بشكل نوعي.

ومن منظور سوسيولوجيا التقييم الجامعي، فإن اعتماد أدوات حديثة لا يعني بالضرورة تحقق جودة في العملية التقييمية، ما لم تُربط هذه الأدوات بمقاصد تربوية وسياقية واضحة، وما يظهر في الاستجابة هو ميل نحو البيروقراطية الرقمية، حيث يتم اعتماد الاستبيانات كآلية لجمع البيانات، لكنها تبقى موجهة لأغراض إدارية أكثر منها تربوية.

في هذا السياق، فإنّ من يمتلك أدوات القياس يملك القدرة على تحديد ما يُعتبر قيمة أو إنجازًا، وبما أن خلية الجودة تحتفظ بهذه الأدوات، فإن التقييم يصبح أداة للرقابة أكثر منه وسيلة للتطوير، وتؤكد سوسيولوجيا المنظمات أن الحداثة الشكلية في الأدوات استبيانات رقمية، تقارير إلكترونية، قد تخفي تخلفًا في العمق البيداغوجي، ما لم تُوظف هذه الأدوات لتحليل التعلم الحقيقي، لا الأداء الإداري فقط أو الاستجابة الهيكلية.

**السؤال السادس: تعتمد خلية الجودة على بيانات موضوعية في تقريرها حول جودة التعليم عن بعد .**

**الإجابة** : نعم، تعتمد على استبيانات مع الأساتذة والطلبة والإداريين

**التحليل الكيفي:**

تشير خلية الجودة إلى أنها تعتمد على أدوات جمع بيانات تشمل فئات متعددة من الفاعلين داخل الجامعة، ويبدو أن الاستبيانات تمثل المصدر الأساسي للبيانات الموضوعية، في تقارير التقييم، فمن زاوية سوسيولوجيا المعرفة التربوية، لا تُعد البيانات الموضوعية بالمعنى الكلاسيكي معطًى محايدًا، بل هي نتاج اختيارات منهجية وقرارات سلطوية حول ما يجب قياسه وما يُهمل، وما يظهر في هذه الاستجابة أن البيانات تأتي من أدوات تقليدية: الاستبيانات، وهي بطبيعتها محدودة في قدرتها على النفاذ إلى التجربة الحقيقية للمتعلمين أو الأساتذة ، فإن البيانات التي تُعرض في تقارير الجودة غالبًا ما تُفصل عن سياق إنتاجها وتُقدّم كحقيقة موضوعية، بينما هي في الواقع نتيجة سيرورة تأطير منهجية قد تكون مشحونة بالافتراضات والمؤثرات الإدارية، ومن وجهة أخرى فإن احتكار خلية الجودة لإنتاج وتفسير البيانات الموضوعية يُمنحها رأس مال رمزي تتحكم به في الخطاب الرسمي حول التعليم، بينما تُقصى خبرات الأساتذة والطلبة من التأثير الفعلي في السياسات .

**السؤال السابع: يتم الأخذ بعين الاعتبار رأي الطلبة في تقييم جودة التعليم عن بعد**

**الإجابة:** نعم، فعلا عن طريق الاستبيانات وكانت الإجابات سلبية اتجاه التعليم عن بعد .

**التحليل الكيفي:**

تُشير خلية الجودة إلى أنها تعتمد على استبيانات لاستطلاع رأي الطلبة حول التعليم عن بعد، وقد لاحظت أن الاستجابات في الغالب كانت سلبية، دون أن تذكر هل ترتب عن هذه الآراء أي تدخل أو إصلاح، حيث من منظور سوسيولوجيا الفعل التربوي، فإن أخذ رأي الطلبة في تقييم التعليم لا يُعد دليلاً كافيًا على التشاركية، ما لم يكن هذا الرأي مؤثرًا في القرار التربوي ومهيكلاً في آليات التصحيح، لذا فإن أي فعل تشاركي يتطلب شرطين: حرية التعبير، وفاعلية التواصل في التأثير، وهنا، ورغم أن الطلبة يُعبرون، فإن تعبيرهم يظل ضمن إطار مغلق: استبيان، دون آليات واضحة للاستجابة، مما يفقده الفاعلية السياسية أو البيداغوجية،

وتؤكد سوسيولوجيا التربية النقدية أن استقصاء رأي الطلبة يتحول أحيانًا إلى وظيفة تجميلية للديمقراطية التربوية، عندما لا يُترجم إلى قرارات واقعية أو مراجعات هيكلية للمقررات أو المنصات أو طرائق التدريس، علاوة على ذلك، فإن عدم تحليل سبب الرفض أو تقديم تفسير لِمَ كانت الإجابات سلبية يكشف عن ضعف في التتبع النوعي، وعن اختزال الطالب إلى مجرد مستجيب، وليس مشاركاً في التجربة التعليمية .

**السؤال الثامن : تصدر خلية الجودة تقارير دورية معلنة عن أداء التعليم عن بعد**

**الإجابة:** نعم، هناك تقرير تقييم ذاتي **يتضمن تحليل swot**، يتضمن نقاط القوة وتكون داخل الجامعة ونقاط الضعف خارج الجامعة تحدد التهديدات ويتم تحليل استبيانات الطلبة والأساتذة والعمال والإدارة توزعها لجنة التقييم الذاتي ويتم تقديم النتائج بكل شفافية وتذكر مختلف المشاكل مثل المشاكل القاعدية كالاكتظاظ والاهتمام بالتكوين.

كتابة التقرير يكون في حدود 300 صفحة وموضوعيّاً يحتوي كل المعطيات من طرف مدير الجامعة .

**التحليل الكيفي :**تشير الاستجابة إلى وجود مجهود مؤسسي تقريري منتظم وشامل، يتمثل في تقارير دورية مبنية على تحليل منهجي **(SWOT)** تشمل مصادر متنوعة، وتُوزّع داخل الجامعة، ما يعكس مستوى من الشفافية المؤسسية، ومن منظور سوسيولوجيا البيروقراطية الجامعية فإن إصدار تقارير مطولة **وتحليل SWOT** يمثل مظهرًا من مظاهر الإنتاج الرمزي للشفافية أي تقديم الجامعة لنفسها كمؤسسة ذات مساءلة داخلية منظمة، يمكن القول أن البيروقراطية عندما تصبح غاية في ذاتها، تتحول إلى عقلانية شكلية تركز على الوثائق والإجراءات أكثر من تركيزها على النتائج، وهو ما قد نلمسه هنا في الإشادة بحجم التقرير وعدد صفحاته، دون الإشارة إلى الإجراءات التصحيحية التي ترتبت عنه، وبتطبيق مفهوم الهيمنة الرمزية، فإن هذه التقارير يمكن أن تُستخدم لتوليد رصيد شرعي أمام الوزارة أو المجتمع الأكاديمي، دون أن تُنتج تغييرًا فعليًا في الممارسات اليومية للطلبة والأساتذة.

**السؤال التاسع : توجد خطط تصحيحية قائمة على نتائج تقييم التعليم عن بعد لتحسين الجودة**

**الإجابة:** نعم، أكيد تتضمن مشروع المؤسسة والمنصات وتكثيف الدورات التكوينية وتعديل طرق التقييم وتعديل محتوى المقررات

**التحليل الكيفي :**

من منظور سوسيولوجيا القرار التربوي، تكشف هذه الاستجابة عن نموذج واضح لانقطاع السلسلة البنائية في الفعل الإصلاحي، ففي حين تبدأ الدورة بجمع البيانات وتحليلها، إلا أن المرحلة التنفيذية تعاني من شلل بسبب البُنية البيروقراطية والجمود المالي والمؤسساتي، ما يحوّل الإصلاح إلى مجرّد خطاب نوايا، لذا فإن غياب الاستجابة المركزية الفعالة يُضعف ثقة الفاعلين في فعالية النظام، ويؤدي إما إلى انسحابهم الرمزي (اللامبالاة)، أو إلى مقاومة سلبية لأي مبادرات جديدة، كما يُظهر هذا الجواب ضعفًا في التمكين التنظيمي حيث لا تملك خلية الجودة الأدوات الفعلية للتنفيذ، رغم امتلاكها لمهام التحليل والتشخيص مما يُعيدنا إلى مفارقة مركزية في سوسيولوجيا المؤسسات، فالمعرفة لا تؤدي بالضرورة إلى التغيير إذا لم ترافقها سلطة حقيقية .

**السؤال العاشر: آليات خلية الجودة الحالية كافية لقياس نجاعة نظام التعليم عن بعد بدقة**

**الإجابة:** نعم، الآليات سهلة للتقييم لكن المشكل يكمن في طريقة تقييم الطالب في حد ذاته، فعملية التقييم ساعدت في جانب تكوين الأساتذة ووضع أساليب استباقية وحل مشكل الاكتظاظ وحل مشكل التأطير وتوفير تكوينات مناسبة للمخرجات ووضع لجنة خاصة في متابعة التعليم عن بعد في جميع الميادين، حيث تخصص جامعة الوادي ميزانية التعليم عن بعد ميزانية عن طريق الأهداف تتميز بالمرونة لكنها غير كافية وهي مخصصة للأجهزة فقط والمشكل يكمن في أن المكونين متطوعون ولا يستفيدون من هذه الميزانية .

**التحليل الكيفي :**

الاستجابة تُقرّ بأن آليات التقييم متوفرة وسهلة الاستخدام إداريًا، إلا أن فعاليتها في قياس النجاعة الأكاديمية والتعليمية محدودة، خصوصًا من حيث تقييم أداء الطالب، كما تُبرز معيقات كبرى مثل غياب التحفيز، نقص الموارد، وغياب التفكير الإستراتيجي.

حيث من منظور سوسيولوجيا التنظيم التربوي، فإن هذه الإجابة تلخّص ما يسمى في بالفعالية الإدارية مقابل النجاعة التربوية، فالخلية تُمارس فعلاً تقييمياً شكلياً يُغطي الجوانب الهيكلية مثل حل مشكل الإكتظاظ، تنظيم التأطير، لكنه لا ينجح في قياس التأثير الحقيقي على التعلم والمخرجات

التعليمية، لذا يتضح أن الجامعة تمارس نمطاً من الحوكمة الظرفية التي تُراعي المتاح لا الأمثل، أي أن القرارات تُبنى على القيود والموارد الحالية لا على رؤية إستراتيجية طويلة المدى،

كذلك، فإن غياب الحوافز للمكونين المتطوعين يُبرز وجود لامساواة وظيفية داخل المؤسسة، ما قد يُنتج أشكالاً من المقاومة الصامتة أو الاستقالة المعنوية ، إجمالا نجد أن إجابات خلية الجودة حول أسئلة المقابلة تشير إلى أن الجامعة تمتلك آليات تنظيمية واضحة لتسيير التعليم عن بعد،

تتجلى في توزيع الأدوار المؤسسية وتنظيم التكوينات، وإنشاء لجان دائمة، كما أن الخلية تعتمد فعليًا على أدوات حديثة مثل الاستبيانات الإلكترونية وتقارير تحليل الأداء، وتقوم بإعداد تقارير تقييم ذاتي موسعة وموثقة (SWOT)، ما يدل على وجود مؤسسة نسبية لعملية التقييم، ومع ذلك، كشفت المقابلة عن نقاط ضعف بنيوية وميدانية، من بينها المعايير المعتمدة لا تتلاءم بشكل كامل مع خصوصيات التعليم عن بعد، لا سيما من حيث التقييم الأكاديمي ومصداقية الاختبارات ورغم وجود المتابعة، إلا أن تحيين المقررات محدود بسبب المركزية وتقييد تدخل الأستاذ وهناك إقرار بضعف تقبل الطلبة والأساتذة لهذا النمط، نتيجة لغياب حملات تحسيسية وضعف الدعم التقني والاجتماعي، كما أنه تظهر مشكلة عدم كفاية الميزانية، وكون كثير من المكونين يعملون تطوعًا دون تعويضات .

وهذا ما يؤكد تحقق صحة الفرضية الرابعة : **قد تكون الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة في جامعة الوادي غير كافية لقياس نجاعة نظام التعليم عن بعد وتأثيره الحقيقي على جودة التعليم الجامعي**

بعد عرض النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة، تم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري وبيان علاقة هذه النتائج بالدراسات السابقة.

**3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة وفقا للمقاربات النظرية.**

### 3-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

**يتمتع أستاذ جامعة الوادي بمستوى متفاوت الجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد مما قد يؤثر على فعالية العملية التعليمية.**

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (06) عن صحة هذه الفرضية، حيث كان المتوسط الحسابي 2.37 والوزن النسبي 79 % وهذا ما يؤكد موافقة الأساتذة الجامعيين على تمتع الأساتذة بمستوى متفاوت من الجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد مما يؤثر على فعالية التعليم عن بعد، ما يعكس وجهة نظر متحمسة نسبيًا للتأثير الإيجابي لنظام التعليم عن بُعد.، وهو ما يظهر موافقة عامة على وجود جاهزية تقنية وتكوينية بدرجات متفاوتة، لكن للضعف في الكفاءة التطبيقية

حيث يمكن تفسير ذلك في ضوء المقاربة النظرية المعتمدة في هذه الدراسة التي تم الإشارة إليها أعلاه : ففي ضوء **المقاربة النظرية البنائية لـ بورديو** يشير التفاوت بين الجاهزية التقنية والتطبيق البيداغوجي إلى أن امتلاك الوسائل لا يضمن بالضرورة تعلُّمًا نشطًا وفعّالًا، كون أن التعليم عن بعد يتطلب من الأستاذ أن يخلق بيئة تعلم تفاعلية، وهو ما يحتاج إلى استيعاب فلسفة التعلم البنائية، وليس مجرد معرفة للتقنية المستخدمة في هذا النظام التعليمي، وفي ضوء **مقاربة التعلم الذاتي لـ مالكوم كنولز**، في هذا السياق يعتبر الأستاذ ذاته متعلماً دائماً، مما يعني أن التكوين المستمر والتحديث الذاتي للكفاءات ضرورة حتمية وليس ثانويا، وهو ما يفسر قصور بعض الأساتذة في الكفاءة العملية والدافعية رغم توفر الأدوات المناسبة لممارسة هذا النظام التعليمي، وفي ضوء **مقاربة الجودة الشاملةلـ هيرفي قرين**، يظهر الضعف في الأداء العملي مما يدل على غياب تكامل بين التكوين، التقييم، والتتبع المستمر، أي أن التكوين لم يُصاحب بمنظومة متابعة للجودة من حيث الأثر الفعلي على المخرجات .

لذا يمكن القول **أن أساتذة جامعة الوادي** عموماً يرون أنفسهم مستعدين من حيث التقنية والتكوين لكن توجد فجوات عملية في الأداء، وهذا يعني أن نجاح التعليم عن بعد لا يرتبط فقط بتوفر الأدوات أو التكوين، بل أيضًا بقدرة الأستاذ على تحويل هذه الموارد إلى ممارسات فعلية فعالة داخل الصف الافتراضي، لأن الفجوة بين الجاهزية التقنية والكفاءة العملية توحي بضرورة تحسين التكوين التطبيقي والمستمر وتوفير مرافقة ميدانية وتوجيهات عملية للأساتذة أثناء تنفيذ التعليم عن بعد .

### 3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

**من المرجح أن عملية التعليم عن بعد أثرت على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة الوادي مما قد ينعكس سلبا على جودة التعليم من وجهة نظر الاسناذ .**

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (07) عن صحة هذه الفرضية حيث يُظهر المتوسط الحسابي مستوى الموافقة حيث بلغت 2.35 والوزن النسبي بلغ (78.33%) مما يعكس ذلك التأثير المدرك للتعليم عن بُعد على مختلف الجوانب المتعلقة بالتحصيل الدراسي للطلبة مما ينعكس سلبا على جودة التعليم .

حيث أنه من خلال تحليل نتائج الفرضية الثانية التي تقيس أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة الوادي والتي تحوي مؤشرات مركبة، عكست تباينًا بين الأبعاد السلوكية والمعرفية لدى الطلبة، حيث سجل بُعد التحصيل الدراسي أدنى قيمة من حيث الوزن النسبي 68.66%، في مقابل تسجيل بُعدي الالتزام والمتابعة والدافعية والتفاعل نسبًا مرتفعة 86% و84.66% على التوالي، فيما كان الرضا العام للطلبة متوسطًا بنسبة 71.33%. وهو ما يدل على أن التعليم عن بعد، رغم نجاحه في

الحفاظ على نسب الحضور والانضباط، إلا أنه لم يُفضِ بالضرورة إلى تحصيل معرفي عالٍ أو رضا أكاديمي كافٍ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء المقاربات النظرية المعتمدة في هذه الدراسة الحالية نجد:

من خلال **مقاربة التعلم الذاتي لـ مالكوم**، فإن التحصيل الدراسي الضعيف يمكن تفسيره بعدم امتلاك الطلبة للمهارات الأساسية التي يتطلبها هذا النمط من التعليم، مثل ضبط الذات، إدارة الوقت، والتخطيط الشخصي للتعلم، إذ أن التعليم عن بعد يحمّل الطالب مسؤولية مباشرة عن تعلّمه، وهو ما لم يكن أغلب الطلبة مهيئين له، خصوصًا في غياب تكوين موجه في هذا المجال، وفي **مقاربة النظرية البنائية لـ بورديو**، فإن ضعف التحصيل الدراسي يعكس غياب بيئة تعلم تفاعلية حقيقية تُشجّع على بناء المعرفة عبر النقاش والمشاركة والتفاعل وأن التعليم عن بعد الذي يعتمد في كثير من الأحيان على نقل المحتوى دون تفاعل لا يحقق شروط التعلم البنائي الذي يفترض أن يكون الطالب فاعلاً في إنتاج المعنى والمعرفة، لا مجرد متلقٍ سلبي في هذا النمط من التعليم ، وفي **مقاربة الجودة الشاملة لـ هيرفي قرين**، فإن التحصيل الأكاديمي يمثل أحد المؤشرات الأساسية لجودة النظام التعليمي، وعليه فإن ضعف هذا البعد يشير إلى خلل في مدخلات العملية التعليمية من محتوى، تفاعل، تقييم أو في البيئة التعليمية ككل، ما يستدعي مراجعة آليات التكوين، ودعم التفاعل البيداغوجي وتطوير أدوات التقييم بما يتلاءم مع طبيعة التعليم عن بعد

وخلاصة لما سبق يمكن القول أنه في ضوء المقاربات النظرية، تشير هذه النتائج إلى أن طلبة جامعة الوادي، رغم انخراطهم النسبي في متابعة الحصص وتفاعلهم مع بيئة التعلم الرقمية، إلا أن هذا لم يُترجم إلى نتائج تحصيلية مرتفعة أو رضا أكاديمي فعلي عن العملية التعليمية .

رغم توفر الدافعية والالتزام لدى الطلبة، إلا أن مخرجات التحصيل لم تكن في المستوى المطلوب، ما يشير إلى ضرورة تحسين المحتوى الرقمي، أساليب التقييم، وتجربة المستخدم داخل المنصات لتحقيق رضا وتحصيل أعلى وأفضل وأكثر نتاجا .

### 3-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

**يرى غالبية الأساتذة كتقييم لعملية التعليم عن بعد أنه لم يحقق النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات التعليمية.**

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (08) عن صحة هذه الفرضية حيث يُظهر المتوسط الحسابي مستوى الموافقة 2.42 والوزن النسبي بلغ 80.66%، وهي تشير إلى أن غالبية الأساتذة يرون أن التعليم عن بعد لم يحقق النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات التعليمية، حيث نجد تأكيد معظم الأساتذة على محدودية فعالية التعليم عن بعد في تحقيق الكفاءة البيداغوجية

وإنتاج مخرجات تعليمية قوية، أو توفير رضا مهني حقيقي، واعترافهم الواسع بوجود اختلالات بنيوية في هذا النمط من التعليم، ويمكن تفسير ذلك من خلال المقاربات النظرية المعتمدة في هذه الدراسة.

من خلال **المقاربة البنائية**، فإن هذه النتائج تعني أن التعليم عن بعد لم يُوفر بيئة تفاعلية كافية تُمكّن الطلبة من بناء معرفتهم بفاعلية، كما لم يسمح للأساتذة باستخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة تضمن تعلمًا عميقًا، فالتعليم عن بعد غالبًا ما طُبّق كنسخة رقمية من التعليم التقليدي، دون إعادة تصميم بيداغوجي حقيقي، ومن منظور نظرية التعلم الذاتي فإن عدم رضا الأساتذة يعكس فشل النظام في دعمهم بآليات تطوير ذاتي فعّالة، سواء من خلال التكوين المستمر، أو من خلال توفير فضاءات لتبادل الخبرات وتحسين الأداء، لأن التعليم عن بعد يُفترض أن يكون بيئة مرنة، لكن افتقاده للمرونة البيداغوجية والتقنية جعله عبئًا أكثر منه خيارًا، **وفي مقاربة الجودة الشاملة**، فإن هذه النتائج تُعبّر عن خلل واضح في أحد أهم أعمدة ضمان الجودة للعملية التعليمية نفسها فإذا كانت الكفاءة البيداغوجية والمخرجات والرضا ضعيفة، فهذا يدل على أن المنظومة لم تُصمم وفق منطق الجودة المتكاملة، بل طُبّقت كحل ظرفي دون رؤية إستراتيجية مدروسة وواعية.

مما سبق ذكره يمكن القول أن الأساتذة الجامعيين يؤكدون وجود قصور ملحوظ في الكفاءة البيداغوجية، وضعف جودة المخرجات التعليمية، وتراجع مستوى الرضا العام عن تجربة التعليم عن بعد، ما يعكس اتفاقًا واسعًا بين أفراد العينة على أن التعليم عن بعد لم يحقق الأهداف البيداغوجية والتعليمية المرجوة،

وعليه، فإن هذه النتائج تُعد مؤشرًا واضحًا على الحاجة إلى مراجعة عميقة وشاملة للنظام البيداغوجي للتعليم عن بعد،انطلاقًا من فلسفته التربوية، وصولاً إلى أدواته التقنية وآلياته التقييمية، مع ضمان تكوين مستمر، موجه وفعّال للأساتذة، وتحفيزهم للانخراط بفاعلية في تطوير الممارسة الرقمية الجامعية والرفع من دافعيتهم نحو هذا النمط من التكوين .

### 3-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

**قد تكون الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة في جامعة الوادي غير كافية لقياس نجاعة نظام التعليم عن بعد وتأثيره الحقيقي على جودة التعليم الجامعي.**

كشفت نتائج التحليل الكيفي للمقابلة عن صحة هذه الفرضية حيث يُظهر التحليل الكيفي لأسئلة المقابلة إلى الموافقة على الأسئلة والإجابة عنها بنعم من قبل خلية الجودة ويمكن تفسير ذلك في ضوء أبعاد المقابلة وفي ضوء المقاربات النظرية المعتمدة في الدراسة الحالية فسيتم تفسير نتائج كل سؤال باعتباره

بعدا منفردا وفي مجملها تغطي النتائج المرجوة من الفرضية الرابعة وسيتم التدرج معها وفق التسلسل الآتي :

بالنسبة لتفسير نتائج السؤال الأول : **وفق المقاربة البنائية**، لم تُظهر الاستجابة اعتماد الخلية على آليات تقيس التفاعل المعرفي أو البيداغوجي بين الطالب والمحتوى أو الأستاذ وهو ما يشكل حجر الأساس في التعلم البنائي من منظور هذه النظرية، فإن غياب أدوات تقويم تتابع كيف يتعلّم الطالب، وكيف يُعيد إنتاج المعرفة في بيئة رقمية، يمثل ضعفًا بنيويًا في الآليات الحالية، من خلال **مقاربة التعلم الذاتي** لا تتضمن الآليات المعروضة مؤشرات تُعنى بقياس قدرة الطلبة على التخطيط لتعلمهم، وضبط الأهداف، وإدارة الزمن والمعرفة بأنفسهم، غياب هذا البعد يُظهر أن الخلية تركّز على التكوين الخارجي (الأساتذة والمنصات)، لكنها تُهمل مركزية الطالب في نظام التعليم عن بعد كمتعلم مستقل، **وفي مقاربة الجودة الشاملة** رغم وجود ممارسات تقييم دورية وخطط سنوية، فإن ذلك لا يعني بالضرورة أن الجامعة تعتمد نظامًا فعّالًا لضمان الجودة، ما لم يتم ربط هذه الممارسات بنتائج قابلة للقياس، تغذي عمليات التحسين المستمر ..

يُلاحظ هنا أن الآليات تفتقر إلى تغذية راجعة تحليلية ومؤشرات للفعالية التعليمية الفعلية: تحصيل، رضا، كفاءة.

مما سبق يمكن القول أن آليات التقييم المعتمدة من طرف خلية الجودة في جامعة الوادي، رغم ما تتسم به من انتظام هيكلي وتنظيمي، تبقى أسيرة المقاربة الإدارية التقنية، دون أن تمتد لتُقوّم حقيقة التعلم في أبعاده البيداغوجية، النفسية، والتفاعلية .

وتُظهر الاستجابة غيابًا واضحًا لما تسميه الأدبيات السوسيولوجية بالقياس التربوي النوعي وهو ما يجعل من الآليات الحالية إطارًا شكليًا أكثر منه آلية فاعلة لتحسين جودة التعليم.

**بالنسبة لتفسير نتائج السؤال الثاني** : ففي المقاربة البنائية غياب التفاعل المعرفي وضعف المعايير يعكس غياب رؤية بنائية للتقييم ،فالمعايير يجب أن تُقيس كيف يبني الطالب معارفه في بيئة افتراضية، لا أن تقتصر على اختبارات نهاية الوحدة أو التحقق من نتائج سريعة، في ضوء مقاربة التعلم الذاتي، لا تُراعي المعايير الراهنة قدرة الطلبة على إدارة تعلمهم ذاتيًا، فهي تركز على المخرجات أكثر من العمليات، وتُغفل مؤشرات مثل : التخطيط الذاتي، إدارة الوقت، والتحكم في المسار المعرفي، وفي ضوء مقاربة الجودة الشاملة، يجب أن تكون المعايير مبنية على خصوصيات النظام، وتشمل مدخلات وعمليات ومخرجات، لكن كما يظهر، فإن المعايير الحالية تتجه نحو التقييم الكمي من نتائج دون تحليل عمليات التعلم أو سياق التكوين، مما يخل بمبدأ التقييم الشامل.

مما سبق يمكن القول يُظهر محتوى هذا السؤال أن المعايير المعتمدة لتقييم التعليم عن بعد لا تُراعي الخصوصيات التقنية، البيداغوجية، ولا حتى الاجتماعية لهذا النمط من التعليم .وهو ما يؤكد أن الجامعة تطبق منطقًا فوقيًا إداريًا، لا بيداغوجيًا تشاركيًا، في بناء منظومتها التقييمية، هذا يعكس ما تسميه سوسيولوجيا المنظمات بالتكيّف الرمزي، أي محاولة الظهور بمظهر الجودة عبر تبنّي معايير جاهزة، دون أن تكون هذه المعايير نابعة من تحليل فعلي للبيئة الجامعية، مما يهدد شرعية العملية التربوية ككل، ويُضعف ثقة الفاعلين فيها .

**بالنسبة لتفسير نتائج السؤال الثالث** : من خلال المقاربة البنائية فإن التعليم البنائي يفترض أن يكون المحتوى قابلًا للتجديد والتعديل تبعًا لتفاعل الطالب وتطور تفكيره، لكن الجمود في المقررات الرقمية يُلغي هذا المبدأ، ويجعل المعرفة مسطّحة وثابتة، تُعرض لا تُبنى، وفي ضوء مقاربة التعلم الذاتي فإن غياب تحيين المقررات يُضعف قدرة الطالب على إدارة تعلمه إذ يجد نفسه أمام محتوى غير متجدد، وغير قابل للتكيف مع وتيرته الفردية، كما أن عدم قدرة الأستاذ على التعديل تحدّ من إمكانية تقديم مسارات تعلم مرنة، وفق مقاربة الجودة الشاملة، لا يمكن الحديث عن تقييم جودة محتوى إذا كان هذا المحتوى خارج سيطرة الهيئة المقيِّمة، فإذا لم تتمكن خلية الجودة أو الأستاذ من تعديل المقرر، فأي قيمة فعلية للمتابعة.

هذا يُشير إلى انعدام العلاقة بين التقييم والتحسين المستمر، وهو أحد شروط الجودة الفعلية.

مما سبق يمكن القول أن هذه الاستجابة تكشف عن بنية تنظيمية مركزية صارمة تهيمن على المعرفة الجامعية الرقمية، ما يؤدي إلى مؤسسة الجمود المعرفي، حيث تتحول المقررات إلى نصوص مغلقة، تُفقد التعليم عن بعد أحد أهم خصائصه: المرونة، القابلية للتحديث، والمواءمة مع السياق، ومن منظور سوسيولوجي، فإن هذا العائق يمثل أحد تجليات السلطة الرمزية للمركز (الوزارة) مقابل ضعف الفاعلية الميدانية للمؤسسات الجامعية مما يُفرغ التعليم الرقمي من مضمونه التفاعلي، ويُبقيه في حدود الاستجابة التقنية دون الإبداع البيداغوجي.

**بالنسبة لتفسير نتائج السؤال الرابع** : في المقاربة البنائية، نجد أن هذه المقاربة تؤكد على دور الأستاذ كمنسق وميسّر للمعرفة، لا مجرد ناقل لها، وغياب مشاركته في إعداد أدوات التقييم يفرغ العملية التعليمية من بعدها البنائي، إذ لا يمكن للمعلم أن يبني بيئة تعلمية بنائية دون أن يُشارك في صياغة أدوات تقويمها، وفي ضوء مقاربة التعلم الذاتي فإن الأستاذ في التعليم عن بعد ليس ناقلًا فقط، بل هو مدرّب وموجّه، ويجب أن يكون مشاركًا في ضبط إيقاع بيئة التعلم الذاتي، لكن إشراكه الرمزي دون صلاحية في تغيير أدوات أو إجراءات التقييم يُعطل دوره كمرافق لتجربة التعلم المستقلة للطلبة، وفي ضوء مقاربة الجودة الشاملة، تقوم هذه المقاربة على مبدأ المشاركة الفعالة لجميع الفاعلين في رسم

السياسات وتحسينها، إشراك الأساتذة في التقييم لا يمكن أن يكون مجرد حضور اجتماعات، بل يجب أن يشمل تحليل المعايير، اختبار أدوات القياس، تقديم بدائل، وما ورد في الاستجابة لا يرتقي إلى هذا المستوى من التشاركية المطلوبة .

مما سبق يمكن القول أنه رغم إعلان وجود مشاركة للأساتذة، إلا أن طبيعتها تظل شكلية واستشارية دون تمكين حقيقي، ما يُشير إلى فجوة بين الخطاب والممارسة داخل منظومة الجودة، ويمثل ذلك أحد أبرز مظاهر التفكيك الوظيفي في الجامعة الجزائرية، حيث يُعترف بدور الفاعل، دون تمكينه فعليًا من أداء هذا الدور، وهو ما ينعكس سلبًا على نجاعة السياسات التعليمية وعلى مشروعية أنظمة التقييم الرقمي .

**بالنسبة لتفسير نتائج السؤال الخامس**، فى المقاربة البنائية حسب كل من دوركايم وبير بورديو فإنه لا تُظهر الأدوات المذكورة اهتمامًا بقياس عمق الفهم أو كيفية بناء الطالب لمعارفه من خلال الأنشطة الرقمية، أي أن الأدوات حديثة تقنيًا، لكنها تقيس فقط الانطباع أو الحضور الإداري، وليس التجربة التربوية البنيوية وفي ضوء مقاربة التعلم الذاتي لا تُبرز الأدوات ما إذا كان الطلبة يحققون تقدمًا في مهارات إدارة التعلم الذاتي، إذ لا توجد مؤشرات عن التقييم الذاتي للطالب، أو قدرته على ضبط الوقت والمسار، وهو ما يُفترض أن يكون أحد أهداف التقييم في هذا النمط، وفق مقاربة الجودة الشاملة تفترض أن أدوات القياس تُستخدم لدفع التحسين المستمر من خلال تحليل شامل للمدخلات والعمليات والمخرجات، لكن ما يظهر هو أن الأدوات تركز على جمع البيانات دون وجود أدلة على دائرة مغلقة للتطوير، أي لا نعلم كيف تُستخدم النتائج فعليًا لتغيير السياسات .

مما سبق يمكن القول أن اعتماد خلية الجودة على أدوات تقييم حديثة لا يُخفي الطابع التقليدي في توظيفها، حيث تبقى وسائل مسحية محايدة تُستخدم لمراقبة الأداء الإداري لا التربوي، وتكشف هذه الاستجابة عن فجوة بين تكنولوجية الأداة وفلسفة التقييم، إذ أن غياب البعد التحليلي في استخدام هذه الأدوات يُضعف أثرها في دعم جودة التعليم الرقمي، ويحولها إلى مجرد أدوات استجابة ظرفية للضغوط المؤسسية، لا آليات تغيير بنيوي .

**بالنسبة لتفسير نتائج السؤال السادس**، حسب المقاربة البنائية لا تُقيس البيانات المعتمدة كما وصفتها الخلية نوعية التفاعل المعرفي ولا أساليب بناء الطالب للمعرفة، فهي تكتفي بمستوى الرضا أو الانطباع، دون النفاذ إلى كيف، ولماذا يتعلم الطالب أو يفشل في التعلم، وفق مقاربة التعلم الذاتي، يعتبر غياب بيانات تتعلق بسلوكيات الطلبة في إدارة تعلمهم الذاتي (كالاستخدام الفعلي للمنصات، وقت الإنجاز، التقييم الذاتي، الدعم الذاتي يُشير إلى فشل في ربط البيانات بالمحاور الجوهرية لهذا النوع من التعليم وفقاً لمقاربة الجودة الشاملة، يجب أن تكون البيانات شاملة، دورية، متعددة الأبعاد، موجّهة نحو

التحسين لا فقط التوثيق لكن الاعتماد على استبيانات فقط يُقصر عملية التقييم على الانطباع والتصور العام، دون الوصول إلى عمق العمليات التربوية.

مما سبق يمكن القول أن اعتماد خلية الجودة على ما تصفه بـ"البيانات الموضوعية، يعكس رؤية إجرائية للقياس والتقويم تُغلب الكم على الكيف، وتُقدّم قراءة محايدة ظاهرًا، لكنها محدودة تحليليًا، ويكشف هذا عن أزمة في إنتاج المعرفة داخل الجامعة، حيث تُقصى الديناميكيات الحقيقية للتعليم الرقمي، ويُستعاض عنها بمؤشرات جاهزة لا تعكس تعقيد التجربة التعليمية، من هنا، فإن هذا الأسلوب لا يخدم بناء سياسات تطوير حقيقية، بل يعزز إعادة إنتاج الوضع القائم تحت مسمّى "البيانات الموضوعية.

**بالنسبة لتفسير نتائج السؤال السابع**، فالمقاربة البنائية تؤكد على ضرورة تفاعل الطالب مع محيطه التربوي في بيئة تعلّم نشطة، لكن تحويل الطالب إلى عنصر رد فعل فقط دون تمكينه من تغيير المسار التعليمي يُفرغ هذه العلاقة من مضمونها البنائي، وفق مقاربة التعلم الذاتي، فطالما أن الطلبة لم يتقبلوا التعليم عن بعد، ولم تُتّخذ خطوات لتعديل المسار بناءً على آرائهم، فهذا يُقوّض فكرة امتلاكهم لمسار تعلمهم الذاتي، والتي تقوم على التوافق مع بيئة التعلم ومشاركتهم في تشكيلها، ونجد وفق مقاربة الجودة الشاملة أنها لا تكتفي بجمع ملاحظات من المستخدم النهائي، بل تُحولها إلى مدخلات فاعلة لتعديل السياسات التعليمية، وغياب التفاعل مع نتائج الاستبيانات السلبية يُشير إلى قصور في دورة التغذية الراجعة، وهي إحدى أعمدة الجودة الشاملة .

مما سبق يمكن القول أنه رغم وجود آلية لأخذ رأي الطلبة، إلا أن غياب الاستجابة لهذه الآراء أو ترجمتها إلى سياسات أو ممارسات ملموسة يُحوّلها إلى نشاط رمزي لا أكثر.

إن هذا الوضع يعكس أحد تناقضات الجامعة المعاصرة في العالم العربي، فهي تُمارس التمثيل الديمقراطي للطلبة في الخطاب، دون إشراكهم الفعلي في صنع القرار التربوي، ويعني ذلك أن رأي الطالب يُؤخذ لأغراض تقريرية لا تشاركية، مما يُكرس الفجوة بين المتعلم والمؤسسة، ويضعف من فرص إصلاح التعليم عن بعد بناءً على من يعيشونه فعليًا.

**بالنسبة لتفسير نتائج السؤال الثامن**، وفق المقاربة البنائية يتم التركيز على تحليل الاستبيانات ضمن تقارير لا تُبيّن كيف تُستخدم هذه المعطيات لتطوير البيئة البنائية للتعلم: التفاعل، المحتوى، الأنشطة، فالتقرير يُقيّم ما حدث، لا ما يجب أن يحدث في بنية التعلم المستقبلية، ووفق مقاربة التعلم الذاتي، رغم ذكر تحليل رأي الطلبة، لا توجد مؤشرات في التقرير على أنه ساعد في تعديل مسارات تعلم ذاتي، أو أنه قدّم أدوات دعم للتنظيم الذاتي لدى الطالب، إذن التقرير لا يُفعّل مبادئ هذه النظرية بل يكتفي بالرصد الخارجي، ووفق مقاربة الجودة الشاملة فإنه من مبادئ الجودة الشاملة أن التقييم يقود

إلى التحسين المباشر، لكن الاستجابة لا تُشير إلى خطوات عملية أو مراجعات انبثقت عن التقرير، مما يعني أن دورة الجودة مقطوعة عند مرحلة التوثيق .

مما سبق ذكره يمكن القول إن هذا السؤال يكشف عن ظاهرة التقويم الوثائقي داخل المؤسسة الجامعية، حيث تتحول التقارير إلى منتجات إدارية لا أدوات تطوير حقيقي، ومع أن حجم التقرير وضخامة محتواه يعطي انطباعًا بالجدية، إلا أن غياب الإشارة إلى أثره العملي يشير إلى فجوة بين التقييم الورقي والممارسة البيداغوجية، وهذا يكرّس منطق التدبير الرمزي، أي محاولة إدارة التعليم عن بعد بالوثيقة لا بالفعل، وهو ما يحدّ من نجاعة نظام الجودة ويُضعف أثره في إصلاح التعليم العالي .

**بالنسبة لتفسير نتائج السؤال التاسع**، وفق المقاربة البنائية فإن الخطط التصحيحية لا تنبع من تحليل التجربة البنائية للطلبة، بل من مخرجات إدارية أو انطباعية، كما أن الجمود في التنفيذ يعيق بناء بيئة تعلم نشطة وتراكمية تتطلب تعديلًا مرنًا وفق التجربة ، ووفق مقاربة التعلم الذاتي، يتم تحسين جودة التعليم في هذا السياق ويتطلب توفير أدوات تمكّن الطالب من تعلم مستقل، لكن عدم تطبيق هذه الخطط يُبقي المنظومة متأرجحة بين النمط التقليدي والتعلم الذاتي غير المدعوم، مما يُفقد الطالب أداة التوجيه والتحكم، ووفق مقاربة الجودة الشاملة تُعد الاستجابة الفعلية للتقويم جوهر المنهج، لكن غياب التمويل والدعم يجعل النظام يُمارس جودة شكلية دون تحسين مستمر، ما يعكس تطبيقًا ناقصًا وغير مكتمل لمبادئ الجودة الشاملة .

مما سبق يمكن القول أن الاستجابة تكشف عن الفجوة الهيكلية العميقة بين التقييم والتصحيح داخل النظام الجامعي، وهي فجوة تُفرغ التقويم من معناه وتُضعف مصداقية نظام الجودة برمّته، فالخطط التصحيحية حين تفقد الدعم المؤسسي، تصبح خططًا معلّقة في الخطاب لا في التطبيق، ما يدفع إلى إعادة النظر في دينامية اتخاذ القرار وإعادة توزيع السلطة داخل الجامعة، خصوصًا في بيئة تتحرك نحو الرقمنة والتعلّم المرن .

**بالنسبة لتفسير السؤال العاشر والأخير** للمقابلة والذي يعتبر الأهم من بين تلك الأسئلة، وفق المقاربة البنائية فإن ضعف دقة تقييم الطالب يعني غياب أدوات تقيس مدى بناء المعرفة والتفكير النقدي والتفاعل، مما يُقوّض جوهر العملية التعليمية البنائية في البيئات الرقمية، ووفق مقاربة نظرية التعلم الذاتي فإن غياب مؤشرات تقيس تقدم الطالب الفردي وقدرته على التنظيم الذاتي، ومهاراته في التحكم في وتيرة التعلم، يُضعف منسوب النجاعة التربوية لهذا النمط، ووفق مقاربة الجودة الشاملة فهي تتطلب تقييمًا دقيقًا ومستمرًا لكل من المدخلات، العمليات، المخرجات، لكن تركيز الخلية على سهولة الآليات لا يعوّض غياب العمق التحليلي، ولا يعالج الفجوة بين الأداء الظاهري والناتج الأكاديمي الحقيقي.

مما سبق يمكن القول إن هذا السؤال يعكس عمق التناقض بين إمكانية القياس وسلطة التغيير، فآليات التقييم، رغم توفرها وسهولة استخدامها، تظل محدودة الفعالية أمام غياب التفكير الإستراتيجي وتهميش الموارد البشرية، مما يجعل النظام التقييمي عاجزًا عن إنتاج معنى تعليمي فعلي ،ويبرز هذا مأزقًا بنيويًا في المؤسسات الجامعية الجزائرية، حيث تُدار الجودة بمنطق الكفاءة الإدارية، بينما تُهمل النجاعة البيداغوجية والتمكين الوظيفي للفاعلين التربويين .

وفي ضوء المقابلة المعمقة التي أُجريت مع خلية الجودة بجامعة الوادي، يتضح أن هناك فجوة بنيوية بين ما يُعلن عنه من إجراءات وآليات لتقييم التعليم عن بعد، وبين ما يُمارس فعليًا على المستوى البيداغوجي والتنظيمي ورغم الاعتراف بوجود عدد من الآليات الهيكلية مثل التقارير الدورية، الاستبيانات، الاجتماعات، وتحليل مؤشرات الأداء، إلا أن فاعلية هذه الأدوات تظل محصورة ضمن إطار شكلي بيروقراطي، أكثر منها إطارًا تطويريًا ديناميكيًا من منظور سوسيولوجي، يمكن القول إن نظام التعليم عن بعد في الجامعة لا يزال يُدار وفق ما تسميه سوسيولوجيا المنظمات بـ"العقلانية الشكلية"، حيث تُسجّل الأنشطة، وتُراكم الوثائق، دون أن يقترن ذلك بتحسين ملموس في جودة التجربة التعليمية. فآليات التقييم – رغم تنوعها الظاهري – تُنتج معرفة سطحية، إدارية الطابع، لا تتوغل في العمق المعرفي أو التربوي للطلبة والأساتذة، وهو ما يعكس غياب منظور تشاركي حقيقي في صياغة السياسات، تُظهر التحليلات أيضًا أن الفاعلين الأساسيين (الطلبة، الأساتذة) يُمنحون دورًا رمزيًا في دورة التقييم، من خلال الاستبيانات أو المشاورات الشكلية، دون أن تُترجم آراؤهم إلى سياسات واقعية، وهذا ما يؤكد سوسيولوجيًا وجود اختلال في توزيع السلطة التربوية، حيث تُحتكر أدوات التقييم والتحليل داخل بنيات إدارية غير ممكّنة فعليًا، وتفتقر إلى الدعم المادي والاعتراف الرمزي، إن أهم ما يبرز من هذا التحليل هو أن خلية الجودة، رغم نواياها الإجرائية وقدرتها على تنظيم العمل، لا تمتلك الشروط الفعلية لتفعيل دورها الإستراتيجي، سواء بسبب غياب التمويل، أو ضعف الحوافز، أو غياب الإرادة المركزية لدعم الإصلاح، كما تُظهر الإجابات أن الجامعة الجزائرية لا تزال تُمارس الجودة كإجراء تقني، لا كمفهوم متجذر في ثقافة التكوين والتعلم.

وما يعكس الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة لقياس نجاعة هذا النظام وتأثيره الحقيقي على جودة التعليم، لذا أظهرت نتائج المقابلة مع خلية الجودة بجامعة الوادي أن الجامعة تعتمد على آليات متعددة لمتابعة وتقييم نظام التعليم عن بعد، من بينها التكوينات الموجهة للأساتذة، تقارير التقييم الذاتي، استبيانات إلكترونية دورية تشمل مختلف الفاعلين، واجتماعات تنسيقية مع هياكل التكوين، وبالرغم من هذا المجهود التنظيمي، فإن الخلية أقرت بوجود عدة صعوبات تعيق فعالية هذه الآليات، والتي من بينها غياب مرونة في تحيين المقررات، وعدم تناسب المعايير مع خصوصيات التعليم الرقمي،

ومحدودية أدوات التقييم في الكشف عن مستوى التحصيل الحقيقي للطلبة، وغياب تحفيز للمكونين المتطوعين، إضافة إلى قصور في تخصيص الموارد الكافية للجميع، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء المقاربات المعتمدة في هذه الدراسة، ففي ضوء المقاربة البنائية، محدودية آليات خلية الجودة في متابعة الأداء الأكاديمي تعكس غياب الرؤية التي تُعطي الأولوية لتجربة التعلم التفاعلية، فالتقييم المبني أساسًا على الاستبيانات والمؤشرات العامة لا يسمح بقياس عمق التفاعل بين الطالب والمعلومة، ولا يُعطي تصورًا دقيقًا حول مدى تحقق البناء المعرفي الذي يُشكل جوهر التعلم البنائي، كما أن غياب أدوات تقيّم طبيعة الأنشطة التشاركية، ونوعية التفاعل بين الأستاذ والطالب يجعل من متابعة الجودة عملية إدارية أكثر منها تربوية، ومن منظور مقاربة التعلم الذاتي، فإن الفرضية الرابعة تكشف أن خلية الجودة لم تضع ضمن آلياتها مؤشرات تقيس مدى تطور مهارات الطلبة والأساتذة في تنظيم تعلمهم الذاتي، فالنظام التقييمي الحالي لا يتطرق إلى قدرة الطالب على التخطيط، وضبط الأهداف، وتقييم الذات، أو حل المشكلات بمرونة، وهي مهارات جوهرية في سياق التعليم عن بعد، وهذا النقص يشير إلى غياب بعد تكويني موجه نحو تعزيز الاستقلالية، وهو ما يُضعف إمكانات تطوير النمط التعليمي على المدى البعيد، ومن منظور مقاربة الجودة الشاملة، فإن الآليات الحالية، رغم اتساعها من حيث الشمول التنظيمي، تبقى غير كافية لأنها لا تستجيب لمبدأ الجودة كعملية مستمرة ودائرية تشمل المدخلات، العمليات، والمخرجات، كما أن غياب الربط بين التقييم والتصحيح العملي، وانعدام تغذية راجعة فعالة تؤدي إلى قرارات تصحيحية ملموسة، يضعف فعالية نظام التقييم الجامعي، كما تُظهر النتائج أن جزءًا كبيرًا من عمليات التقييم يبقى إجرائيًا، لا تحليليًا، وأن معظم التوصيات الواردة في تقارير الجودة لا تُنفذ بسبب غياب التخطيط الإستراتيجي للموارد البشرية والدعم المالي الكافي .

مما سبق ذكره يمكن القول إن هناك وجود هندسة تنظيمية دقيقة، حيث يتم توزيع المهام بين وحدات الجامعة المختلفة، وتلعب خلية الجودة دورًا محوريًا في التكوين البيداغوجي، مع متابعة تقنية للأساتذة، لكن هذا التنظيم الإداري، رغم شموليته، يبدو أكثر تخطيطًا منه تقييماً فعلياً للنتائج التعليمية، فوجود الآليات لا يضمن كفاءتها إن لم تُربط بمخرجات قابلة للقياس، كما أن هناك تناقضًا بين نوايا المؤسسة وتطبيقها الواقعي، إذ رغم الانطلاقة المبنية على أهداف إستراتيجية، بقيت معايير التقييم تقليدية ولا تتماشى مع خصوصية التعلم الإلكتروني وهناك إشكالات مطروحة وخاصة فيما بتعلق بضعف التحكم في المنصة(Moodle) وغياب آليات كشف الغش والتحقق من أصالة إجابة الطلبة، ما يضعف مصداقية نتائج التقييم، هذا يُظهر نقصًا في الأدوات الرقمية المتخصصة وفي الحوكمة البيداغوجية الرقمية.

كما أن خلية الجودة تتابع تقنياً، لكن لا تملك السلطة أو المرونة لتعديل أو تحيين المقررات الدراسية، التي تظل خاضعة لقرارات وزارية، هذا يشير إلى مركزية في النظام، بحيث تعيق التفاعل الديناميكي مع المستجدات البيداغوجية التي يتطلبها التعليم عن بعد، رغم وجود اجتماعات وأيام إعلامية واستبيانات، إلا أن هذه الممارسات تبقى شكلية نسبيًا إذا لم تُفضِ إلى إدماج فعلي للأساتذة في قرارات الجودة، أو في مراجعة السياسات التعليمية، مما يقلل من الأثر التشاركي للتقييم، كما أن أدوات القياس متوفرة لكن يهيمن عليها الطابع الاستبياني، أي أنه يتم الاعتماد القوي على الاستبيانات كأداة أساسية للتقييم، مع إشراك الطلبة والأساتذة والإداريين، لكن لا تتوفر أدوات تحليل أكثر عمقًا مثل تحليل بيانات الأداء التفاعلي عبر المنصات، أو مؤشرات دقيقة كالنجاح، الانقطاع، التفاعل الزمني... إلخ . وبما أن نتائج الطلبة تبدو سلبية، يشير ذلك إلى وجود فجوة بين التخطيط ومردودية التطبيق، رغم وجود تقارير تحليلية مفصلة، لكن التنفيذ لا يعالج جذور المشكلات.

كما أن الإشارة إلى وجود تقاريرSWOT والتقارير الذاتية المفصلة التي تعكس جهدًا توثيقيًا قويًا من حيث جمع البيانات وتحليلها، لكن هذه التقارير تبقى لاتؤدي فعليًا إلى قرارات تصحيحية جوهرية وهي في حقيقتها تبقى مجرد وثائق مؤسساتية، رغم وجود خطط لتحسين المقررات، التكوين، وتعديل أساليب التقييم، تبقى القيود الهيكلية والمالية والبشرية مثل عدم تحفيز المكونين، قلة الميزانية الموجهة للأجهزة، ضعف تقبل الطلبة، غياب أيام تحسيسية، كلها تُعيق نجاح التعليم عن بعد، رغم وجود آليات تقنية وتنظيمية، ورغم أن خلية الجودة تبذل مجهودًا كبيرًا في التنظيم والتخطيط والمرافقة والتقييم، إلا أن غياب تكامل بين التقييم والتحسين الفعلي، ومركزية القرارات دون مرونة محلية، وضعف تقبل الطلبة والأساتذة للتعليم عن بعد تشكل أبرز العوائق التي تجعل من النظام الحالي أقل فعالية مما يفترض.

بعبارة شاملة، تمتلك الجامعة بنية آلية جيدة لكن ذات فعالية محدودة بسبب ضعف التمكين والتجاوب التربوي الفعلي، ما يبرز الحاجة إلى مقاربة تشاركية أكثر عمقًا وتخطيط إستراتيجي للموارد البشرية.

وبالتالي، فإن أهم استنتاج سوسيولوجي يُمكن الخروج به، هو أن نظام تقييم التعليم عن بعد في جامعة الوادي يمثل مثالًا على ما تسميه الأدبيات بإصلاح دون تغيير، حيث تُبنى البنيات، وتُنسج الخطابات دون أن تُمس البنية العميقة للعلاقة التربوية ولا تُستهدف العوامل الثقافية والهيكلية التي تشكل جوهر الفعل التعليمي.

# استنتاج عام

يمثل التعليم عن بُعد فرصة كبيرة لتطوير التعليم الجامعي، خاصة مع التقدم التكنولوجي. لتحقيق أقصى استفادة من هذا النمط التعليمي، لذا يجب تحسين الأنظمة الرقمية، وتوفير بيئة تعليمية متكاملة تدعم جودة التعليم وتُلبي احتياجات جميع الأطراف، حتى يتم رفع مستوى التعليم عن بُعد، ليصبح وسيلة فعالة ومتكاملة في تحقيق الأهداف التعليمية، حيث عكست هذه الدراسة تقييمًا شاملًا لتأثير التعليم عن بُعد على جودة التعليم الجامعي من خلال محاور مختلفة شملت الجاهزية، التكوين، الكفاءة العملية، التحصيل الدراسي، الالتزام والمتابعة، الدافعية والتفاعل، الرضا العام للطلبة، الكفاءة البيداغوجية، جودة المخرجات التعليمية، الرضا العام للأساتذة، ومن ثم أظهرت النتائج أن التعليم عن بُعد يمثل وسيلة فعالة لدعم العملية التعليمية في ظل التحديات المعاصرة، لكنه يواجه عقبات تتعلق بالتكنولوجيا، النزاهة الأكاديمية، عدم الالتزام والمتابعة، ونقص الدافعية والتفاعل، ونقص استثمار الموارد، في حين أن هناك مؤشرات إيجابية مثل الجاهزية وتكوين الأساتذة، وتوفر الكفاءة العلمية، رغم القصور في البنية التحتية الرقمية وغياب آليات الرقابة على الامتحانات، وخلصت هذه الدراسة إلى جملة من التوصيات والمقترحات في هذا الشأن:

1_ تعزيز البنية التحتية الرقمية

2 _ توفير استثمارات أكبر لتطوير الأنظمة الرقمية بما يتناسب مع متطلبات التعليم عن بُعد.

3_ تحسين سرعة وكفاءة الإنترنت داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

4 _ تطوير أنظمة الإدارة والرقابة:

5 _ إدخال تقنيات رقابية مبتكرة تعتمد على الذكاء الإصطناعي لضمان النزاهة الأكاديمية ومنع الغش.

6 _ تحديث الأنظمة الإدارية والرقابية بشكل دوري لتواكب التطورات التقنية.

7 _ تحسين التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

8_ تقديم برامج تدريبية مستمرة وشاملة للأساتذة لتطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا.

9 _ تعزيز المشاركة في المؤتمرات وورش العمل لزيادة تبادل الخبرات.

10_ تعزيز أدوات التقييم والمتابعة.

11 _ تصميم أدوات تقييم أكثر مرونة وتكيفًا مع احتياجات الطلاب.

12 _ تحسين أدوات التقييم الذاتي لتمكين الطلاب من تحسين أدائهم الأكاديمي.

13_ تحسين التفاعل مع الطلاب.

14 _ تعزيز التفاعل الرقمي بين الأساتذة والطلاب من خلال أدوات تعليمية تفاعلية مثل منصات النقاش والجلسات الحية.

15 _ تقديم دعم أكاديمي مخصص يساعد الطلاب على مواجهة تحديات التعليم عن بُعد.

16 _ زيادة رضا الطلبة والأساتذة.

17_ جمع ملاحظات الطلاب والأساتذة بشكل دوري لتحسين جودة المحتوى الرقمي والخدمات.

18 _ توفير بيئة تعليمية رقمية شاملة تركز على احتياجات الجميع.

19 _ تعزيز النزاهة الأكاديمية.

20 _ تطوير سياسات صارمة لمنع الغش في الامتحانات الإلكترونية.

21 _ استخدام أدوات مراقبة فعالة تضمن الشفافية والنزاهة.

22 _ تعزيز التكوين المستمر للأساتذة.

23 _ توفير أدوات تقييم أكثر تنوعًا.

24_ تطوير آليات التفاعل بين الطالب والأستاذ.

25 ._ إعادة تصميم المعايير التعليمية لتتوافق مع التعليم عن بعد.

26 _ تعزيز التواصل مع الطلبة.

27 . تحديث المناهج الدراسية لتناسب التعليم الرقمي.

28 ._ إعداد بيئة تعليمية رقمية تفاعلية.

29 _ دعم التقييم المستمر والمرن.

30_.تشجيع التعليم التشاركي والتعاون بين الأساتذة.

31 _ تحسين الدعم الفني للطلاب والأساتذة.

32 ._ إعداد آليات متكاملة للتغذية الراجعة.

33 . تشجيع البحث والتطوير في مجال التعليم الرقمي.

# خاتمة

سعت هذه الدراسة إلى معالجة موضوع التعليم عن بعد وتأثيره على جودة التعليم الجامعي من زاوية سوسيولوجية تدمج بين التحليل التنظيمي والبيداغوجي، مع التركيز على دور الأستاذ الجامعي كمحور أساس في فهم ديناميكيات النظام التعليمي الحديث، خاصة في بيئة جامعية مثل جامعة الوادي التي واجهت تحديات عميقة خلال مرحلة التحول الرقمي المفاجئ الذي تزامن مع جائحة كوفيد-19.

أظهرت النتائج الكمية والنوعية، من خلال الاستبيان والمقابلة، أن هناك تفاوتًا ملحوظًا في مدى جاهزية الفاعلين التربويين، خاصة الأساتذة، في التفاعل مع مقتضيات التعليم عن بعد، سواء من حيث التكوين أو من حيث القدرة على التكيّف مع بيئة تعليمية جديدة، وقد دلّت البيانات على أن تجربة التعليم عن بعد لم تُحقق بَعْدُ الأهداف المرتبطة بالكفاءة البيداغوجية ولا بجودة المخرجات التعليمية كما تصبو إليه السياسات الجامعية المسطرة .

ومن منظور سوسيولوجي، تعكس هذه النتائج ما يُمكن تسميته بالتحول غير المُكتمل في البنية الجامعية الجزائرية، حيث انتقل النظام من شكل إلى آخر، من حضوري إلى رقمي، دون أن ترافق هذا الانتقال عملية إعادة بناء للوظائف الثقافية والبيداغوجية للمؤسسة الجامعية، وبتطبيق أدوات التحليل من سوسيولوجيا التربية وسوسيولوجيا التنظيمات، يمكن القول أن التعليم عن بعد لا يزال يُمارس كإمتداد إداري للتعليم التقليدي، لا كنظام معرفي مستقل، يفرض شروطه ومقوماته الخاصة.

كما بيّنت الدراسة أن خلية الجودة، رغم ما تقوم به من مهام في المتابعة والتقييم، تظل مقيدة بحدود البنية التحتية، غياب التخطيط الإستراتيجي، وانعدام التمكين المؤسسي الحقيقي ما يجعل جودة التعليم الجامعي رهينة لعقلانية شكلية بيروقراطية لا ترتقي إلى مستوى الإصلاح البنيوي المنشود، كما أن الآليات المعتمدة رغم تعددها تُظهر ضعفًا في القدرة على قياس النجاعة التربوية، مقابل انشغال أكبر بالكفاءة الإدارية، وهو اختلال يُضعف جوهر الممارسة التعليمية وذلك في ضوء النتائج المطبقة في جامعة الوادي .

بناءً على ما سبق، تُقدّم هذه الدراسة خلاصة مفادها أن نظام التعليم عن بعد في جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، رغم أهميته النظرية والتقنية، لا يزال يفتقر إلى مقوّمات النجاح الشامل من زاوية سوسيولوجية التربية، كون أن المعوقات ليست تقنية فقط، بل ثقافية، رمزية، تنظيمية، وتربوية، تتطلب إعادة تعريف لوظيفة الأستاذ، الطالب، وإدارة الجودة داخل الحقل والبيئة الجامعية .

وفي ضوء هذا المضمون، تُوصي الدراسة بضرورة دمج المقاربة السوسيولوجية في رسم السياسات التعليمية الرقمية، حتى لا يُختزل التعليم عن بعد في مجرد منصة أو برنامج، بل يُعاد إنتاجه كمساحة اجتماعية جديدة للتعلم، تستجيب للتحولات الثقافية والبنيوية العميقة في المجتمع الجزائري .

# قائمة البيبليوغرافيا

**أولا- القرآن الكريم**

1) الآية 101 ، سرورة المائدة ، رواية ورش .

**ثانيا- الكتب باللغة العربية**

2) ابراهيم ويح محمد عبد الرزاق، **"منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة"**، ط1، دار الفكر، 2003.

3) أحمد الخطيب، **"الجامعات المفتوحة، التعليم العالي عن بعد"**، ط1،دار الكندي للنشر،2006.

4) أحمد بوملحم، **"أزمة التعليم العالي، مجلة الفكر العربي"**، بيروت، 1999.

5) اغادير عرفات جويحان، محمد عوض الترتوري، **"إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات"**، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2009.

6) الحنطي، **"التعليم عن بُعد: مدخل مفاهيمي"**، المركز الديمقراطي العربي. 2004

7) ابن منظور، **"لسان العرب"**، دار صادر، بيروت، مجلد ج1 ،دت

8) ابن منظور، **لسان العرب**، دار المعارف، مجلد 3، ص. 112، ط. الحديثة

9) بسيوني عبد الحميد، **"تاريخ ومستقبل الكمبيوتر"**، ابن سيناء، القاهرة، 2001

10) بكر عبد الجواد، **"قراءات في التعليم عن بعد"**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، 2000.

11) بوباكور فارس، بداري كمال، **"ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد و انجاح التقييم الذاتي"**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013.

12) بيتي كوليز وجيف مونن، **"التعليم المرن في عامل رقمي، خبرات وتوقعات"**، ترجمة بهاء شاهين، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2005

13) جمعية الأمريكية للتعليم عن بُعد، **"التعليم عن بُعد: مفهومه، وتاريخه، ومبادئه، وتقنياته"**

14) حامدات حسن محمد، **"الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة"**، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2007.

15) حجيم الطائي يوسف، **"إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي"**، مؤسسة الوراق، عمان، 2008، ط1.

16) حجيم الطائي يوسف، العبادي محمد فوزي، العبادي هاشم فوزي، **"إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي"**، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

17) حسن حسين، البيلاوي، وآخرون، (معد)، (2006)، "**الجودة الشاملة في التعليم مع ين مؤشرات التميزومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات**"، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18) حسين باشيوة، "**تطبيقات الجودة في مؤسسات التعليم العالي**"، مطبوعة دراسية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2016

19) د. س، ليونتن ترجمة مصطفى إبراهيم فهم.ي، "**البيولوجيا كأيديولوجيا، المكتبة الأكاديمية**"، القاهرة، 1997.

20) رداح الخطيب، أحمد، "**إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**"، ط2، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

21) رمزى أحمد عبد الحى، "**التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرون**"، ط1، القاهرة، مكتبة آنجلو المصرية، 2010.

22) زكى حسين الوردى، مجيل لازم المالكى، "**المعلومات والمجتم.ع، عمان الأردن**"، دار الوراق، 2002.

23) زياب عيوش، "**التعليم المفتوح والتعليم عن بعد مفاهيمه، مجالاته، أهميته للعالم العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدورة التدريبية للقيادات العربية العاملة في مجال التعليم المفتوح والتعليم عن بعد**"، عمان الأردن، 2000.

24) سالم، أحمد محمد، "**تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني**"، القاهرة، مكتبة الرشد، 2004.

25) عابدين محمود عباس، "**علم اقتصاديات التعليم الحديث**"، ط1، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، مصر، 2000.

26) عبيدات ، ذوقان وآخرون،"**البحث العلمي مفهومه وأدو اته وأساليبه**"، الأردن ،دار الفكر للنشر والتوزيع ،2001 ،

27) عامر، طارق عبد الرؤوف، "**التعليم عن بعد والتعليم المفتوح**"، عمان، دار اليازوري، 2007.

28) عواد حسين، "**أسس البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية**"، عمان، دار الحامد، 2006 .

29) عبد العزيز سمير محمد، "**جودة المنتج بين ادارة الجودة الشاملة والايزو، 10100، 9000**"، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1995.

30) عبد العزيز، حمدي أحمد، "**التعليم الالكتروني، الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات**"، عمان، دار الفكر، 2008.

31) عبد الملك ردمان الدناني،"**الوظيفة الإعلامية لشبكة الإنترنت**"، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003م

32) عبد النعيم رضوان، "**المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الأنترنت**"، دار العلوم للنشر والتوزيع.

33) عطية محسن علي، "**الجودة الشاملة والمنهج**"، دار المناهج، بغداد، ط1، 2015.

34) عمر الحريري رافدة، "**القيادة وادارة الجودة في التعليم العالي**"، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010

35) غاريسون، در، أندرسون، تيري،"**التعلم الالكتروني في القرن الحادي والعشرين، إطار عمل للبحث والتطبيق**"، الرياض، العبيكان، 2006.

36) فريد، النجار،"**إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، رؤى التنمية المتواصلة**"، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.

37) الفراج طه حسين ، **مناهج البحث التربوي الأسس والتطبيقات** ، دار الزهراء ، الرياض، 2020 .

38) فيصل الحاج، واخرون،"**دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية اعضاء الاتحاد عمان**"، الأردن، 2008.

39) فياض عبد الله العربي، "**التعليم عن بُعد: مدخل مفاهيمي**"، المركز الديمقراطي العربي،2009.

40) كوليز، بيتي، "**التعليم المرن في عالم رقمي، خبرات وتوقعات**"، القاهرة، مجموعة النيل العربية، 2004.

41) ابن منظور، "**لسان العرب**"، دس.

42) لي آيرز شلوسير، مايكل سيمونسن، "**نظريات التعليم عن عد ومصطلحات التعليم لإاليكتروني**"، تر: نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، مسقط، ط، 2، 2015 .

43) مجمع اللغة العربية بالقاهرة. "**المعجم الوسيط**"،(الجزء الثاني، ص 563). القاهرة: دار المعارف، 2004.

44) سوسن شاكر مجيد وآخرون "**الجودة في العليم الجامعي بالعالم الإسلامي**"، دار الحامد، الأردن، ط 1، 2014.

45) مجيد سوسن شاكر، "**الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي**"، دار صفاء، الأردن، ط1، 2008.

46) محجوب بسمان فيصل، "**الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية**"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003.

47) محمد عبد الحميد، "**منظومة التعليم عبر الشبكات**"، القاهرة، عالم الكتب، 2006.

48) محمد محمد الهادي، "**التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت آفاق تربوية متجددة**"، الدار المصرية اللبنانية، 2005، 1993، 2002.

49) محمد محمود الحيلة، "**تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**"، عمان الأردن، 1998.

50) محمد، محمد جاسم، "**تفريد التعليم والتعليم المستمر**"، عمان، دار الثقافة 2004.

51) محمود القيسي هناء، "**فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي ( الأساليب والممارسات)**"، دار المناهج، الأردن، ط 1، 2016.

52) محمود عزب محسن عبد الستار، "**تطوير الادارة المدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة**"، الاسكندرية، مصر، ط1، النشر المكتب الجامعي الحديث، بتاريخ 2008/01/01.

53) منير، السيد(د.ت)، "**ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في منشآت التعليم العالي**"، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

54) مصطفى عبد السميع محمد،" **الخطة العربية للتعليم عن بعد**"، الناشر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – ALECSO الطبعة: غير محددة،ص 40- 50، 2006.

55) مهدي السامرائي مهدي صالح، "**إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**"، الذاكرة للنشر والتوزيع، بغداد، ط 1، 2012.

56) مور، مايكل، سلى، جريج كير، "**التعليم عن بعد**"، القاهرة، الدار الأكاديمية للعلوم، 2009.

57) النجار فريد، "**إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**"،ايتراك للنشر والتوزيع القاهرة، مصر، 2000.

58) يحي مصطفى عليان، محمد الدبس، "**وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**"، ط ح، دار صفاء، عمان، 2003 .

59) يونسكو، "**التعلم عن بُعد بين المفهوم والتأصيل**"، المركز الديمقراطي العربي.

**ثالثا- الكتب باللغة الأجنبية**

**60)** Industry canada, "**Distance learning in canada, Areport of learning technologies**", march, 1997

**61)** UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon **Declaration and Framework for** Action. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization .

**62)** • OECD. (2018). **Education at a Glance** 2018: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing

**63)** Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2019). **Evaluation roots**: A wider perspective of theorists' views and influences. SAGE Publications

**64)** Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). **Research Methods in Education** (8th ed.). Routledg

**65)** Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). **Trends in Global Higher Education**: Tracking an Academic Revolution. UNESCO Publishing

**66)** Hoadley, U. (2023). **Education Institutions and the Problem of Conformity**: Symbolic Structures vs. Pedagogic Realities. Routledge. (Chapter 3: "The Ritual of Bureaucracy in Higher Education .

**رابعا- الأطاريح ورسائل الماجستير**

67) أحمد عبد الله الرشدي،**"استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية"**، دراسة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر3، 2009.

68) علي لرقط،**"إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، المبررات والمتطلبات الأساسية"**، دراسة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009.

69) فارس لطفي، **"الجامعة جامعة عمان العربية الكلية كلية الأعمال القسم الأكاديمي قسم نظم المعلومات الإدارية"**، الأردن ماجستير تاريخ الدرجة العلمية2014.

70) فائزة يسعد، **"مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية"**، دراسة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2007.

71) مشنان بركة،**"دور الثقافة التنظيمية في تطبيق الإدارة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"**، دراسة حالة جامعة الحاج لخضر باتنة،أطروحة دكتوراه، 2015-2016.

72) نسيمة ضيف الله، **"استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال و أثره على تحسين جودة العملية التعليمية، دراسة عينة من الجامعات الجزائرية"**، أطروحة شهادة دكتوراه في علوم التسيير شعبة تسيير منظمات، جامعة باتنة حاج لخضر، 2016/2017.

**رابعا- المجلات**

73) أخليف، الطراونة،**"ضبط الجودة في التعليم العالي وعالقته بالتنمية"**، البرنامج ألكاديمي لألسبوع العلمي ألاردني الخامس عشر، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، الأردن،2010.

74) أثير إبراهيم أبوعباة،**"تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور"**،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 29، العدد 3، ص 1-30. 2021،

75) آل محيى، عبد الله يحي، **"الجودة في التعليم الالكتروني، من التصميم إلى استراتيجيات التعليم"**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد29-27مارس، 2006، مسقط عمان.

76) باديس نبيلة، **"ضمان جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال استشراف التجارب الرائدة"**، دراسة ميدانية في مجلة أبحاث اقتصادية وادارية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد20، 2016.

77) بوزيان راضية، **"متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها، مقاربة سوسيولوجية"**، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الطارف، العدد32، ديسمبر 2012.

78) بوجنانة أحلام ، كعواش رؤوف "**مؤشرات ضمان جودة مؤسسات التعليم** " . مجلة قبس للدراسات النفسية والاجتماعية ، جامعة يحي فارس المدية ، مجلد 5 ، عدد 17 ، 2023 .

79) تيسري الكيلاني،"**مهام المشرف الأكاديمي وإستراتيجيات تأهيلية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم"**، ندوة التعليم عن بعد، تونس، 2001

80) حماني العيد، "**واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية"**، دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2017/2016.

81) الخطيب يوسف، **"إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح لإصلاح التعليم العالي وتجديده"**، المؤتمر التربوي الخامس، مجلة جودة التعليم العالي، المجلد الأول، 2002. .

82) رمزي أحمد مصطفى عبد الحي، **"رؤية مستقبلية للجامعة الإلكترونية في الجماهيرية"**، بحث منشور في مجلة جامعة سبها، قسم التربية وعلم النفس، كلية الآداب، جامعة سبها،2005.

83) شهر زاد بوعالية، تيتيلة سارة، لمياء تيتيلة، **"تصميم أساليب تقويم التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية: واقع التطبيق ومميزات الاستخدام"**- منصة التعليم الالكتروني موودل بجامعة سطيف 7 نموذجا، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد7، عدد 28 جانفي ،2018.

84) شهرزاد دهيمي، **"سبل تخطي معوقات ضمان جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية"**، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، جامعة الجزائر، العدد 11، سبتمبر 2017.

85) صابر فريحه،"**راهن التعليم عن بعد** في تونس: رهانات الجودة والجدوى"،المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، العدد 11، الصفحات 1- 36، مارس 2020.

86) طواهرية منى، **"إدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر"**، مطبوعة المدرسة الوطنية العليا، العلوم السياسية، الجزائر، 2018

87) عاصم شحادة علي،"**تنمية الموارد البشرية في ظل تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية**"، مجلة الباحث، ع2.

88) عبد الوهاب محمد النجار، "**الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضامن الجودة في مؤسسات التعليم العام**"، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعل.وم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في 2007/5/15.16 م في منطقة القصيم.

89) عكنوش، نبيل، "**التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد بالجامعة الجزائرية، دراسة للو اقع في ظل مشروع البرنامج الوطني للتعليم عن بعد**"، مجلة المكتبات والمعلومات، مج، 3ع، 3، 2010.

90) عوض الكسر شريفة، "**دور تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق الحوكمة الإدارية في الجامعات**"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية، والإنسانية، جامعة بابل، العدد 39، 2018.

91) فاطمة تابتروكية، أمينة مساك، "**الجودة الشاملة في التعليم العالي ومبررات اعتمادها في الجامعة الجزائرية**"، مجلة العلوم القانونية والسياسية، جامعة البليدة2، العدد15، جانفي2017.

92) فرج عيسى صالحين، "**و اقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بليبيا**"، المؤتمر العربي لضمان جودة التعليم، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 2008.

93) قوي بوحنية، "**تنافسية مخرجات الجامعة في ظل العولمة « تطوير فلسفة وأداء التعليم العالي في إطار نظرية إدارة الجودة الشاملة« TQM**"، مجلة الحقيقة، جامعة أدرار، العدد السادس، 2005.

94) ليلى العساف، خالد أحمد الصرايرة، "**إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة مؤتة، الأردن، المجلد الأول، العدد1، 2008.

95) سالم أبو عائشة خليفة ، **تطور التعداد السكاني** ،المجلة الليبية للمعلومات والاتصالات ، العدد الثالث ،طرابلس ، سبتمبر2005.

96) حمد إبراهيم محمد عبد المنعم، "**التعليم الإلكتروني في الدول النامية آمال وتحديات**"، الاتحاد الدولي للاتصالات ( الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم). يوليو 2003/مصر.

97) "**معايير ضمان الجودة وتطوير أليا تها بمؤسسات التعليم العالي**"، ملتقى دولي، جامعة مستغانم، عبد الحميد بن باديس، يومي 11- 12 جوان، 2013 .

98) الموسى، عبد العزيز، "**التعليم الالكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه**" ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 1423/8/17-16هـ جامعة الملك سعود.

99) نجوى حرنان، **"معايير جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية من وجهة أعضاء هيئة التحرير"**، مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، جامعة خنشلة، المجلد الرابع، العدد 2، ديسمبر 2017.

100) هادي بن محمد نايف السبيعي ، **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية**، الاصدار السابع ،العدد الثالث والسبعون ، تشرين الثاني ، المجلة العربية للنشر العلمي ، السعودية ،2024م.

101) الهلالي الشربيني الهلال، **"التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين"**، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، مصر، 2007.

102) هدوش، عيسى،عثمانى مراد، **"مدخل مفاهيمي للتعليم عن بعد"**،مجلة العدوى للدراسات والبحوث التربويةوالنفسية، لمجلد 2، العدد 1، ، الصفحة 149،جوان 2022.

103) هند بنت سليمان الخليفة، **"الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني دراسة مقارنة بني النماذج الأربع للتعليم عن بعد"**، كلية الحاسب ونظام المعلومات، جامعة الملك سعود، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعل.وم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في 15/16/5/2007م في منطقة القصيم .

104) هيفاء بنت فهد المبيريك، **"تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني"** مع نموذج مقترح، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 1423/8/16.17هـ جامعة الملك سعود 1423هـ

105) هيفاء رضا جمل الليل، كريي لوفر، **"بيئة مدرسة المستقبل نظرة مستقبلية نحو استراتيجية مؤسسية لمفهوم التعاون"**، ورقة عمل مقدمة إلى جامعة الملك سعود، كمشاركة في ندوة مدارس المستقبل، التي تنظمها الجامعة في الرياض، المملكة العربية السعودية، 22 – 23 أكت.وبر 2002م.

106) يعقوب نشوان، **"إعداد وتدريب العاملين في مجال التعليم عن بعد والتعليم المفتوح"**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ورشة العمل العربية حول التعليم عن بعد ، تونس ، 2001 م.

**خامسا- المو اقع الالكترونية**

107) عبد الله عبد العزيز الموسى، **التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فو ائده، عو ائقه**- ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الف.ترة 17/8/1423هـ جامعة الملك سعود 1423هـ

**108)** http: //wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-school /index2 .htm

**109)** mawdoo3.com.

110) أبرز تصنيفات الجامعات العالمية، موقع جامعة ديالي العراقية، الموقع:

تاريخ التحميل.http://www.scr.uodiyala.edu.iq/PageViewer.aspx?id=46 2013/01/3

111) أخليف، الطراونة، **"ضبط الجودة في التعليم العالى وعلاقته بالتنمية"**، البرنامج الاكاديمى للاسبوع العلمي الاردني الخامس عشر، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالى، الاردن، تم استرجاعه يوم: 2016/09/28 من:

http: //docs.google.com/uc?id=0B9x5L29xoeaaZ1cy UDN1SGox RzA&export =download

112) تصريح وزير التعليم العالي رشيد حراوبية لوكالة الأنباء الجزائرية في معرض زيارته لجامعة قسنطينة بتاريخ، 20/09/2012 الموقع، تاريخ التحميل: 2013/ 01/04 .http: www.aps.dz

113) جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم – بوابة التعليم الإلكترونى

www.elearning.moe.gov.eg .

114) مريم معمري، (2016)، **"إطلاق مشروع التعليم عن بعد عبر مؤسسات التعليم العالي"**، مقال منشور على الموقع الكتروني لجريدة النهار اون لاين:2016/ 21/02 http: //www.ennaharonline.com

115) مطوية جامعة سكيكدة، الموقع التحميل04/01/2013

http: //www.univskikda.dz/colloque2010/index.php?option=com _content&view= article&id =24

116) نشوان، العاجز، **"تطوير التعليم الجامعى لتنمية المجتمع الفلطسينى في ضوء إدارة الجودة الشاملة"**، الجودة في التعليم العالي، ديسمبر2005مج1، ع1، ص111/110 تم استرجاعه يوم، 2016/10/02 من:

http: //site.iugaza.fdu.ps/fagez/files/2010/02/Ataleem_Aljamee.doc :

117) نصر الدين غراف، **"التعليم الالكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية"**، مجلة التعليم الالكتروني،2002، بتاريخ العدد 28، منشور علي موقع:

http: //emag.mans.edu.eg/media/pdf/25/003.pdf

118) تصريح وزير التعليم العالي رشيد حراوبية لوكالة الأنباء الجزائرية في معرض زيارته لجامعة قسنطينة بتاريخ، 20/09/2012 الموقع، تاريخ التحميل: 2013/ 01/04 www.aps.dz .http: شانغهاي، تصنيف .. html.)

**119)** Johnston, J. (2015). *Creating Better Definitions of Distance Education*. Online Journal of Distance Learning Administration, 18(1). Retrieved from https://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring181/johnston181.html

**120)** Saikali, M. (2015). *The Development of Distance Education: A Historical Analysis*. International Journal of E-Learning & Distance Education, 30(2). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf

# الملاحـــــق

**الملحق رقم 01: استبيان نظام التعليم عن بعد وتأثيره على جودة التعليم الجامعي**

**الاستبيان**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه الموسومة بعنوان " **نظام التعليم عن بعد وتأثيره على جودة التعليم في الجامعة الجزائرية** "، يسعدنا أستاذي الكريم إبداء آرائكم وتوجيهاتكم من خلال تحكيم أبعاد وبنود الاستبيان في تمثيل الظاهرة المدروسة .

**المحورالأول : مستوى التفاوت و الجاهزية والخبرة في استخدام تقنيات التعليم عن بعد**

| البعد | البند | موافق | معارض | محايد |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أتوفر على جهاز حاسوب شخصي أو لوحي يمكنني من تقديم دروسي عن بعد بشكل جيد | | | |
| 02 | أملك اتصالاً جيداً ومستقراً بشبكة الإنترنت أثناء إلقاء الدروس عن بعد | | | |
| 03 | أتمكن من استخدام المنصات التعليمية الرقمية مثل ( مودل ) بدون صعوبات تقنية | | | |
| 04 | واجهت مشاكل تقنية متكررة أثرت على جودة تقديم الدروس عن بعد | | | |
| 05 | تلقيت تكوينًا رسميًا في مجال التعليم عن بعد من قبل الجامعة أو هيئات معتمدة | | | |
| 06 | أشعر أن التكوين الذي تلقيته كافٍ لتمكني من إدارة حصة تعليمية عن بعد بشكل فعّال | | | |
| 07 | أعتمد على مجهودي الشخصي في تعلم كيفية استخدام أدوات التعليم الرقمي. | | | |
| 08 | أستطيع إعداد محتوى تعليمي رقمي (فيديو، عرض، اختبار) مناسب لطبيعة المادة التي أدرسها . | | | |
| 09 | أتمكن من تنظيم وقت الحصة وضبط إيقاعها كما أفعل في التعليم الحضوري | | | |
| 10 | أواجه صعوبات في تحفيز الطلبة أو الحفاظ على تركيزهم أثناء الحصص عن بعد | | | |

**المحور الثاني : تأثير عملية التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي للطلبة وجودة التعليم**

| البعد | البند | موافق | معارض | محايد |
|---|---|---|---|---|
| 01 | لاحظت تراجعاً في تحصيل الطلبة العلمي خلال فترة التعليم عن بعد مقارنة بالتعليم الحضوري. | | | |
| 02 | مستوى فهم الطلبة للمقررات عبر التعليم عن بعد كان أدنى من المتوقع | | | |
| 03 | شهدت نتائج الطلبة في الامتحانات عبر التعليم عن بعد انخفاضاً ملحوظاً مقارنة بالنتائج في التعليم الحضوري. | | | |
| 04 | واجه الطلبة صعوبة في متابعة المحاضرات والأنشطة بانتظام عبر المنصات الرقمية | | | |
| 05 | لاحظت تأخر الطلبة في تسليم الواجبات أو الاختبارات أثناء فترة التعليم عن بعد | | | |
| 06 | نسبة المشاركة في الأنشطة التعليمية (مثل المنتديات الإلكترونية أو الأنشطة الصفية) كانت ضعيفة | | | |
| 07 | أظهر الطلبة دافعية أقل نحو متابعة الدراسة عبر التعليم عن بعد مقارنة بالدروس الحضورية | | | |
| 08 | لاحظت أن شعور الطلبة بالحماس والمثابرة تراجع مع التعليم عن بعد | | | |
| 09 | ضعف التفاعل المباشر مع الأساتذة قلل من دافعية الطلبة نحو التحصيل العلمي | | | |
| 10 | أعتقد أن الطلبة غير راضين عن مستوى التعليم الذي تلقوه عن بعد | | | |
| 11 | عبّر الطلبة عن عدم رضاهم عن الأدوات والتقنيات المستخدمة في العملية التعليمية عن بعد | | | |

**المحورالثالث : النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات**

| البعد | البند | موافق | معارض | محايد |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أعتقد أن التعليم عن بعد قلل من قدرة الأستاذ على إيصال المعلومات بفعالية | | | |
| 02 | التعليم عن بعد حدّ من استخدام أساليب بيداغوجية متنوعة كانت ممكنة في التعليم الحضوري | | | |
| 03 | ضعف التفاعل اللحظي بين الطلبة والأستاذ أدى إلى انخفاض جودة النقاش والحوار العلمي | | | |
| 04 | أرى أن أساليب تقييم الطلبة عن بعد لم تكن دقيقة بالشكل الكافي لتعكس مستواهم الحقيقي. | | | |
| 05 | أعتقد أن مستوى الكفايات المعرفية والمهارية المكتسبة من قبل الطلبة عبر التعليم عن بعد كان أدنى من مستوى التعليم الحضوري | | | |
| 06 | جودة المشاريع والأبحاث المقدمة من قبل الطلبة خلال التعليم عن بعد كانت أقل من المتوقع | | | |
| 07 | أرى أن التعليم عن بعد لا يمكن أن يكون بديلاً مكافئًا للتعليم الحضوري في تحقيق الكفاءة الأكاديمية المطلوبة. | | | |
| 08 | أعتقد أن استمرار التعليم عن بعد بشكل دائم دون تطويرات جوهرية سيؤثر سلباً على مكانة وجودة التعليم الجامعي | | | |

## ملحق رقم ( 02 ) دليل مقابلة

الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة لقياس نجاعة

نظام التعليم عن بعد و تأثيره على جودة التعليم

| الرقم | السؤال |
|---|---|
| 01 | توجد آليات واضحة تعتمدها خلية الجودة لتقييم التعليم عن بعد |
| 02 | تتناسب معايير تقييم التعليم عن بعد مع خصوصيات هذا النمط من التعليم. |
| 03 | تقوم خلية الجودة بمتابعة مستمرة لجودة المقررات المقدمة عبر التعليم عن بعد. |
| 04 | يتم إشراك الأساتذة في عملية تقييم التعليم عن بعد داخل الجامعة. |
| 05 | تعتمد خلية الجودة أدوات حديثة (استبيانات إلكترونية، تحاليل أداء) لرصد فعالية التعليم عن بعد. |
| 06 | تعتمد خلية الجودة على بيانات موضوعية في تقاريرها حول جودة التعليم عن بعد. |
| 07 | يتم الأخذ بعين الاعتبار رأي الطلبة في تقييم جودة التعليم عن بعد. |
| 08 | تصدر خلية الجودة تقارير دورية معلنة عن أداء التعليم عن بعد. |
| 09 | توجد خطط تصحيحية قائمة على نتائج تقييم التعليم عن بعد لتحسين الجودة. |
| 10 | آليات خلية الجودة الحالية كافية لقياس نجاعة نظام التعليم عن بعد بدقة. |

**الملحق رقم 03: قائمة الأساتذة المحكمين للإستبيان**

| الرقم | الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة |
|---|---|---|---|
| 1 | غزالي عادل | أستاذ تعليم العالي | جامعة سطيف |
| 2 | مومن بكوش جموعي | أستاذ محاضر أ | جامعة الوادي |
| 3 | سواكر رشيد | أستاذ محاضر أ | جامعة الوادي |
| 4 | حاج سعد سليم | أستاذ محاضر أ | جامعة الوادي |
| 5 | بن عيسى إبراهيم | أستاذ محاضر أ | جامعة الوادي |
| 6 | صالحي حسين | أستاذ محاضر ب | جامعة الوادي |

## الملحق رقم 04: مخرجات برنامج spss[22]- الصدق التميزي للإستبان

**Group Statistics**

| | groupes | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| edicqtion | sup | 8 | 78.50 | 2.070 | .732 |
| | inf | 8 | 58.25 | 7.126 | 2.520 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| edicqtion | Equal variances assumed | 20.100 | .001 | 7.718 | 14 | .000 | 20.250 | 2.624 | 14.623 | 25.877 |
| | Equal variances not assumed | | | 7.718 | 8.173 | .000 | 20.250 | 2.624 | 14.222 | 26.278 |

## الملحق رقم 04: مخرجات برنامج spss[22]- الصدق الاتساق الداخلي

Correlations

| | | total |
|---|---|---|
| الجاهزية | Pearson Correlation | .802** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 |
| | N | 30 |
| التكوين البيداغوجي | Pearson Correlation | .629** |
| | Sig. (2-tailed) | .003 |
| | N | 30 |
| الكفاءة العلمية | Pearson Correlation | .483** |
| | Sig. (2-tailed) | .007 |
| | N | 30 |
| التحصيل الدراسي | Pearson Correlation | .559** |
| | Sig. (2-tailed) | .004 |
| | N | 30 |
| الالتزام والتابعة | Pearson Correlation | .749** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 |
| | N | 30 |
| الدافعية والتفاعل | Pearson Correlation | .638** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 |
| | N | 30 |
| الرضا العام للطلبة | Pearson Correlation | .508** |
| | Sig. (2-tailed) | .004 |
| | N | 30 |
| الكفاءة البيداغوجية | Pearson Correlation | .484** |
| | Sig. (2-tailed) | .007 |
| | N | 30 |
| جودة المخرجات التعليمية | Pearson Correlation | .811** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 |
| | N | 30 |
| الرضا العام للاساتذة | Pearson Correlation | .835** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 |
| | N | 30 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## الملحق رقم 05: مخرجات برنامج spss-22 ثبات التجزئة النصفية للإستبان

**Reliability Statistics**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cronbach's Alpha | Part 1 | Value | .596 |
| | | N of Items | 15[a] |
| | Part 2 | Value | .669 |
| | | N of Items | 14[b] |
| | Total N of Items | | 29 |
| Correlation Between Forms | | | .700 |
| Spearman-Brown Coefficient | Equal Length | | .824 |
| | Unequal Length | | .824 |
| Guttman Split-Half Coefficient | | | .821 |

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029.

b. The items are: VAR00029, VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028.

**الملحق رقم 06: مخرجات برنامج spss-22 ثبات التناسق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ للإستبان الكلي**

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .786 | 29 |

**الملحق رقم 07: مخرجات برنامج spss-22 ثبات التناسق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ للإستبان البعد الأول**

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .732 | 10 |

**الملحق رقم 08: مخرجات برنامج spss-22 ثبات التناسق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ للإستبان البعد الثاني**

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .770 | 11 |

**الملحق رقم 09: مخرجات برنامج spss[22]- ثبات التناسق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ للإستبان البعد الثالث**

## Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .737 | 8 |

**الملحق رقم 10: مخرجات برنامج spss[22]- نتائج الفرضية الأولى الوسط الحسابي**

**Descriptive Statistics**

| | N | Mean |
|---|---|---|
| jahizia | 372 | 2.41 |
| takwin | 279 | 2.39 |
| kafaa_elmiya | 279 | 2.30 |
| HYPOTESE1 | 930 | 2.37 |
| Valid N (listwise) | 279 | |

**الملحق رقم 11: مخرجات برنامج spss[22]- نتائج الفرضية الأولى النسب المئوية والتكرارات**

**jahizia**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 69 | 18.5 | 18.5 | 18.5 |
| | 2 | 80 | 21.5 | 21.5 | 40.1 |
| | 3 | 223 | 59.9 | 59.9 | 100.0 |
| | Total | 372 | 100.0 | 100.0 | |

**takwin**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 68 | 18.3 | 24.4 | 24.4 |
| | 2 | 35 | 9.4 | 12.5 | 36.9 |
| | 3 | 176 | 47.3 | 63.1 | 100.0 |
| | Total | 279 | 75.0 | 100.0 | |
| Missing | System | 93 | 25.0 | | |
| Total | | 372 | 100.0 | | |

**kafaa_amaliya**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 56 | 15.1 | 20.1 | 20.1 |
| | 2 | 84 | 22.6 | 30.1 | 50.2 |
| | 3 | 139 | 37.4 | 49.8 | 100.0 |
| | Total | 279 | 75.0 | 100.0 | |
| Missing | System | 93 | 25.0 | | |
| Total | | 372 | 100.0 | | |

**HYPOTESE1**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 193 | 20.8 | 20.8 | 20.8 |
| | 2 | 199 | 21.4 | 21.4 | 42.2 |
| | 3 | 538 | 57.8 | 57.8 | 100.0 |
| | Total | 930 | 100.0 | 100.0 | |

## الملحق رقم 12: مخرجات برنامج spss[22]- نتائج الفرضية الثانية الوسط الحسابي

**Descriptive Statistics**

| | N | Mean |
|---|---|---|
| tahsil | 279 | 2.06 |
| iltizam | 279 | 2.58 |
| dafiya | 279 | 2.54 |
| rida_talaba | 186 | 2.14 |
| HYPOTESE2 | 1023 | 2.35 |
| Valid N (listwise) | 186 | |

## الملحق رقم 13: مخرجات برنامج spss[22]- نتائج الفرضية الثانية النسب المئوية والتكرارات

**tahsil**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 95 | 9.3 | 34.1 | 34.1 |
| | 2 | 72 | 7.0 | 25.8 | 59.9 |
| | 3 | 112 | 10.9 | 40.1 | 100.0 |
| | Total | 279 | 27.3 | 100.0 | |
| Missing | System | 744 | 72.7 | | |
| Total | | 1023 | 100.0 | | |

**iltizam**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 47 | 4.6 | 16.8 | 16.8 |
| | 2 | 24 | 2.3 | 8.6 | 25.4 |
| | 3 | 208 | 20.3 | 74.6 | 100.0 |
| | Total | 279 | 27.3 | 100.0 | |
| Missing | System | 744 | 72.7 | | |
| Total | | 1023 | 100.0 | | |

**dafiya**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 58 | 5.7 | 20.8 | 20.8 |
| | 2 | 12 | 1.2 | 4.3 | 25.1 |
| | 3 | 209 | 20.4 | 74.9 | 100.0 |
| | Total | 279 | 27.3 | 100.0 | |
| Missing | System | 744 | 72.7 | | |
| Total | | 1023 | 100.0 | | |

**rida_talaba**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 56 | 5.5 | 30.1 | 30.1 |
| | 2 | 48 | 4.7 | 25.8 | 55.9 |
| | 3 | 82 | 8.0 | 44.1 | 100.0 |
| | Total | 186 | 18.2 | 100.0 | |
| Missing | System | 837 | 81.8 | | |
| Total | | 1023 | 100.0 | | |

**HYPOTESE2**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 256 | 25.0 | 25.0 | 25.0 |
| | 2 | 156 | 15.2 | 15.2 | 40.3 |
| | 3 | 611 | 59.7 | 59.7 | 100.0 |
| | Total | 1023 | 100.0 | 100.0 | |

## hالملحق رقم 14: مخرجات برنامج spss[22]- نتائج الفرضية الثالثة الوسط الحسابي

**Descriptive Statistics**

| | N | Mean |
|---|---|---|
| kafaa_bedagogic | 279 | 2.32 |
| jawda_mokhrajat | 279 | 2.50 |
| rida_ostad | 186 | 2.44 |
| HYPOTESSE3 | 744 | 2.42 |
| Valid N (listwise) | 186 | |

## الملحق رقم 15: مخرجات برنامج spss[22]- نتائج الفرضية الثالثة النسب المئوية والتكرارات

**kafaa_bedagogic**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 83 | 8.1 | 29.7 | 29.7 |
| | 2 | 24 | 2.3 | 8.6 | 38.4 |
| | 3 | 172 | 16.8 | 61.6 | 100.0 |
| | Total | 279 | 27.3 | 100.0 | |
| Missing | System | 744 | 72.7 | | |
| Total | | 1023 | 100.0 | | |

**jawda_mokhrajat**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 58 | 5.7 | 20.8 | 20.8 |
| | 2 | 24 | 2.3 | 8.6 | 29.4 |
| | 3 | 197 | 19.3 | 70.6 | 100.0 |
| | Total | 279 | 27.3 | 100.0 | |
| Missing | System | 744 | 72.7 | | |
| Total | | 1023 | 100.0 | | |

**rida_ostad**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 46 | 4.5 | 24.7 | 24.7 |
| | 2 | 12 | 1.2 | 6.5 | 31.2 |
| | 3 | 128 | 12.5 | 68.8 | 100.0 |
| | Total | 186 | 18.2 | 100.0 | |
| Missing | System | 837 | 81.8 | | |
| Total | | 1023 | 100.0 | | |

**HYPOTESSE3**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | 1 | 187 | 18.3 | 25.1 | 25.1 |
| | 2 | 60 | 5.9 | 8.1 | 33.2 |
| | 3 | 497 | 48.6 | 66.8 | 100.0 |
| | Total | 744 | 72.7 | 100.0 | |
| Missing | System | 279 | 27.3 | | |
| Total | | 1023 | 100.0 | | |

**ملخص بلغة البحث:**

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تأثير التعليم عن بعد على جودة التعليم الجامعي بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأستاذ الجامعي، حيث تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة 93 أستاذا جامعيا بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبيقية، ولجمع البيانات تم الاعتماد على دليل المقابلة وكذا الاستبيان لقياس تأثير التعليم عن بعد على جودة التعلم الجامعي، من اعداد الباحث، لاختبار فرضيات الدراسة ثم الاعتماد على الإحصاء الوصفي من نسب مئوية وتكرارات والوزن النسبي لمعرفة الاتجاه، ثم التوصل إلى النتائج التالية:

تحقق الفرضية الأولى: يتمتع أستاذ جامعة الوادي بمستوى متفاوت الجاهزية والخبرة في استخدام التقنيات التعليم عن بعد مما يؤثر على فعالية العملية التعليمية.

تحقق الفرضية الثانية: من المرجح أن عملية التعليم عن بعد أثرت على التحصيل الدراسي لطلبة جامعة الوادي مما ينعكس سلبا على جودة التعليم .

تحقق الفرضية الثالثة: يرى غالبية الأساتذة أن التعليم عن بعد لم يحقق النتائج المرجوة من حيث الكفاءة البيداغوجية وجودة المخرجات التعليمية.

تحقق الفرضية الرابعة: قد تكون الآليات المعتمدة من طرف خلية الجودة في جامعة الوادي غير كافية لقياس نجاعة نظام التعليم عن بعد وتأثيره الحقيقي على جودة التعليم الجامعي .

**Abstract:**

The present study aimed to examine the impact of distance education on the quality of university education in Algerian universities from the perspective of university professors. The study adopted a descriptive-analytical methodology, and the sample consisted of 93 university professors from Martyr Hamma Lakhdar University of El Oued, selected using a stratified random sampling technique.

To collect data, the researcher relied on an interview guide and a questionnaire specifically designed to measure the impact of distance education on the quality of university learning. The hypotheses of the study were tested using descriptive statistics, including frequencies, percentages, and relative weights to identify trends. The analysis led to the following findings:

The first hypothesis was confirmed: Professors at El Oued University demonstrate varying levels of readiness and expertise in using distance education technologies, which affects the effectiveness of the educational process.

The second hypothesis was also confirmed: Distance education is likely to have affected the academic performance of students at El Oued University, thereby negatively impacting the quality of education.

The third hypothesis was validated: The majority of professors believe that distance education has not achieved the expected results in terms of pedagogical efficiency and the quality of educational outcomes.

The fourth hypothesis was also confirmed: The mechanisms adopted by the quality assurance unit at El Oued University may be insufficient to accurately assess the effectiveness of the distance education system and its true impact on the quality of university education.