

## التخطيط الإستراتيجي وعلاقته بجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة

### التدريسية

### في جامعة الأنبار

أ.د. عبد الكريم محسن الزهيري د. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري

جامعة الأنبار كلية التربية المديرية العامة لتربية الأنبار

للعلوم الإنسانية

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على (التخطيط الإستراتيجي وعلاقته بجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار)، وذلك تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي).

تكونت عينة البحث من (١٢٣) تدريسياً وتدرسية من كليات/ جامعة الأنبار للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م، منهم (٥٨) مثلوا الكليات العلمية، و(٦٥) مثلوا الكليات الإنسانية، بواقع (١٠٨) ذكوراً، و(١٥) إناثاً.

أعدّ الباحثان مقياسين، الأول (مقياس التخطيط الإستراتيجي) تكوّن من (٣٧) فقرة، ذات البدائل الخمسة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد تم التحقق من صدقه الظاهري وصدق البناء، ثم استخرج ثباته بطريقتين: إعادة الاختبار وقد بلغ (٠،٨٦)، وألفا كرونباخ وقد بلغ (٠،٨٠)، والثاني (مقياس جودة التدريس) تكوّن من (٦٠) فقرة موزعة على خمسة مهارات (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، واستخدام الوسائل التعليمية، والاتصال والتواصل مع الطلبة، وتقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة)، وقد تم التحقق من صدقه الظاهري وصدق المحك الداخلي، ثم استخرج ثباته بطريقتين، إعادة الاختبار وقد بلغ (٠،٨٦)، وألفا

كرونباخ وقد بلغ (٠،٨١)، واستخدم الوسائل الإحصائية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون)؛ طبّق الباحثان المقياسين على العينة، وقد أظهرت النتائج:

١. إن مستوى التخطيط الإستراتيجي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار ضعيف.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس التخطيط الإستراتيجي وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني).
٣. إن مستوى جودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار ضعيف.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس جودة التدريس وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني).
٥. يوجد ارتباط طردي متوسط بين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار يُعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني).

#### الفصل الأول: التعريف بالبحث:

#### أولاً: مشكلة البحث The Problem of the Research:

إن من أهم التحديات التي تواجه الجامعات في عالمنا العربي في وقتنا الحاضر هو الفجوة بين الجامعة والمجتمع الذي تعيش فيه، ويبدو إن الجامعات استفذت إمكانياتها في تطوير هيئة التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فإن

تطوير التدريس الجامعي والسعي إلى زيادة جودة التدريس قد أصبح من أهم أهداف الجامعات، إذ تزايد الاهتمام بالجودة من قبل منظمات الأعمال والجامعات ذات الدور الريادي في المجتمع منها وللحاجة الماسة التي يفرضها من طلبه المستمر لتقويم مستلزمات تنمية بكفاءة تتمثل بالخريجين من مختلف التخصصات لإتمام وإنجاح العمليات التنموية التي ينشرها وبكافة المجالات. (الورثان، ٢٠٠٧، ص ١٤).

ومن المتفق عليه في ضوء ما يرتضيه المجتمع لجامعاته من رسالة ومهام يصاغ ويتشكل دور عضو هيئة التدريس في الجامعة، فضلاً عن تعدد وظائف الجامعات في العالم، إلا إن القاعدة العامة والشائعة في وقتنا الراهن إن رسالتها تقوم على ثلاث وظائف رئيسية هي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، لذلك فإن دور التدريس الجامعي يتمركز حول تلك الوظائف وبدرجات متفاوتة وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة وتحديات القرن الحالي تحول دور التدريس الجامعي من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائم للتطورات لينمو ويتطور مهنيًا وأكاديمياً كي يتمكن من أداء دوره المعهود في ظل هذه المتغيرات وفي مختلف جوانب الحياة إذ أصبحت مهامه تتعدى دور التعليم إلى البحث والنقسي وممارسة الدور التربوي والإرشادي وغير ذلك من الأدوار ليساهم في بناء شخصية المتعلم وتنميتها في جميع الجوانب وإذا كان عضو هيئة التدريس عنصر فاعل في أداء الجامعة لمهامها، فإن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلباً على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التدريس الجامعي، إلى تدني مؤشرات جودة التدريس لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون الـ (٦٠%) وفقاً للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسة في تدني جودة التدريس الجامعي؛ فضلاً عن ذلك بينت الدراسات الحديثة إن قصور عضو هيئة التدريس يعود إلى عوامل عدة تنصدها الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعداداً كافياً، وضعف أساليب التدريس،

وعدم استخدام التقنية الحديثة أو الخروج من مستوى المحاضرة بمستوى أعلى أو أدنى من مستوى الطلبة.(الجنابي،٢٠٠٩،ص٤).

وقد لمس أحد الباحثين من خلال خبرته الكبيرة في التدريس الجامعي إن طرائق التدريس وأساليبها التي يستخدمها أغلب التدريسيين لاتتعدى أسلوب المحاضرة التي يكون محورها التدريسي والطالب متلقي فقط للمعلومات، وقد يعود هذا إلى ضعف التدريس الجامعي في إتقان مهارات (التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدرس، واستخدام الوسائل التعليمية، وتقويم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، والتواصل والاتصال مع الطلبة) أي ضعف أو عدم التخطيط المسبق لهذه المهارات؛ وعليه ارتأى الباحثان دراسة التخطيط الإستراتيجي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار وعلاقته بجودة التدريس لديهم؛ لذا فان مشكلة البحث الحالي تتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي:

هل هناك علاقة بين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار، وذلك بالنسبة لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، إنساني)؟.

ثانياً: أهمية البحث The significance of the research:

يعد عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أهم العناصر التي تتضافر للارتقاء بالعملية التدريسية وصولاً إلى التميز وجودة المخرجات لاسيما في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة الذي يشهد ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة وتنوعاً في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لذا أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال عمليات التحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة الجامعة ومخرجاتها.(أبو الرب وعيسى،٢٠٠٨،ص٧٠).

يُعد العقل البشري أجمل نعمة وهبها الله عز وجل للإنسان، ووظيفة العقل هي التفكير، لذا فالتفكير مطلب إلهي ومن أحد أسباب نُزول القرآن الكريم قَالَ تَعَالَى:

﴿ بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٤﴾

﴿ (النحل: ٤٤)﴾، فقد وهب الله (ﷻ) العقل للإنسان كي يستغله الاستغلال الأمثل من أجل خدمة نفسه وأهله وبيئته المحلية ووطنه والعالم بأسره، ولا يتم الاستغلال السليم للعقل إلا إذا استفاد المرء من العلم سلاحاً، ومن الثقافة متاعاً، ومن الخبرة سكناً، ومن التكنولوجيا أداةً، ومن التطبيق درساً، ومن مهارات التفكير الكثيرة والمتنوعة ممارسة يومية بكفاية وحكمة واقتدار. (سعادة وسميلة، ٢٠١٣، ص ٢١).

مما سبق يتبين إن ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات هو العقل، ومن خلاله يتم التخطيط للمستقبل والإعداد له، وهذا يستلزم تصوراً لما يمكن أن يكون عليه الحال في المستقبل، أما الإعداد له فيشمل وضع الحلول الملائمة لكافة الأمور محتملة الحدوث، ويستلزم ذلك أخذ الاحتياطات، ووضع السياسات والبرامج والإجراءات، وطرائق العمل اللازمة لمواجهة تلك المستقبلية؛ لذا فالتخطيط بوجه عام الوسيلة الناجحة لسيطرة الإنسان على المستقبل والتحكم فيه بالقدر الممكن، وهو الأداة العلمية الفعلية الوحيدة الجديرة بإنسان العصر الحديث، المتلائمة مع الروح العلمية والعقل العلمي الذي يهدف إلى السيطرة على الأشياء والإمساك بزمامها، ويأبى قبول عالم يجري على هواه لا شأن للإنسان فيه.

ويعد التخطيط سمة من سمات العصر الحديث، وعملية من العمليات المهمة والرئيسية التي تنظم جهود الإنسان في هذا العصر الذي يتميز بالتعقيد الناتج عن التقدم العلمي والتقني الهائل. (الزهيري، ٢٠١٥، ص ٤٣١).

ويعد التخطيط التربوي العملية المستمرة والمرشدة والعلمية التي تهدف تنظيم شؤون التربية والتعليم في المجتمع، وعلاج المشكلات التربوية بحلول واقعية ملائمة للإمكانات ومسايرة لمقومات المجتمع وأهدافه، وتوفير تعليم مناسب لقدرات

واستعدادات الطلبة واحتياجات مجتمعهم بحيث يستطيعون المساهمة الفعالة في التنمية الشاملة، ومن أنواع التخطيط التربوي، التخطيط التقليدي، والتخطيط طويل المدى، والتخطيط الاستراتيجي. (مصطفى وفدوى، ٢٠٠٥، ص١٤٨).

ويعد التخطيط الإستراتيجي أحد أنواع التخطيط التربوي، وهو عملية اتخاذ قرارات ووضع أهداف وإستراتيجيات وبرامج زمنية مستقبلية وتنفيذها ومتابعتها، وهو أسلوب علمي يلجأ إليه المدير لرصد وتوظيف الموارد المتاحة وإدارتها وصولاً إلى الأهداف المنشودة. (غنيم، ٢٠٠٦، ص٢٢٨).

وقد شاع استخدام التخطيط الاستراتيجي على نطاق واسع في المؤسسات على اختلاف أنواعها وأنشطتها في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين، إذ أثبتت التجارب التطبيقية للتخطيط الاستراتيجي أن المؤسسات التي تخطط استراتيجياً تتفوق في أدائها الكلي على المؤسسات التي لا تخطط استراتيجياً. (الزهيري، ٢٠١٥، ج٢، ص١٧٣-١٧٤).

وتساعد عملية التخطيط الإستراتيجي المؤسسات التعليمية على التكهن بالمشكلات المحتملة وتحديد الحلول، والرد عليها بفاعلية وعلى المتغيرات الخارجية المفروضة عليها، من خلال الرجوع إلى الخطة التي توضح كل دلالات التغيير. (بريدي وآخرون، ٢٠٠٦، ص٣٢٢).

ولا توجد مؤسسة تربوية كبيرة وصغيرة في العالم إلا وتطبق نوعاً من أنواع التخطيط الاستراتيجي، فهو ضرورة لقيام الإدارة بمسئولياتها، ويهتم بفهم المدير للبيئة المعقدة داخلياً وخارجياً، كما يقدم مجموعة من أدوات اتخاذ القرار. (غنيم، ٢٠١٢، ص٤٣٧).

وينفق كثير من المربين والباحثين على أن عضو هيئة التدريس الجامعي هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي، إذ بإمكانه التخطيط لتهيئة الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه أو تدمرها، وتقوي روح الإبداع أو تقتلها،

وتثير التفكير أو تحبطه، وهو الذي يفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه. (الزهيري، ٢٠١٥، ص ٣٠).

وتتوقف على عضو هيئة التدريس الجامعي تنمية التفكير بأنواعه المختلفة وتجويده لدى الطلبة الذي كان ولا يزال هدفاً رئيساً من أهداف العملية التربوية، ويحتل مكانة بارزة في البحث التربوي، ولاسيما عند الحديث عن تطوير التعليم والإصلاح المدرسي، وتطوير المناهج الدراسية، والاهتمام بالطلبة المبدعين في هذا العصر الذي يتميز بالتغير السريع في مختلف جوانب الحياة، وعليه أصبح الاهتمام بجودة التدريس الجامعي ضرورة ملحة من أجل إيجاد جيل قادر على مواكبة التقدم والثقافة الرقمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي الهائل. (قارة وعبد الحكيم، ٢٠١١، ص ١٩).

ويعد عضو هيئة التدريس أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية، وقد زاد الاهتمام بجودة عضو هيئة التدريس في ظل العولمة والتنافسية العالمية في السنوات الأخيرة بصفته أحد المعايير الأساسية لضبط نوعية التعليم في مختلف مؤسسات التعليم العالي، فقد اشتملت جميع المعايير العالمية المعتمدة في تقويم الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي على عنصر مشترك وهو عضو هيئة التدريس، إذ إن حرص الجامعة على تقويم وتطوير أعضاء هيئة التدريس فيها يعد مؤشراً هاماً في الحفاظ على النوعية وضبط جودة مخرجاتها التعليمية. (الحنيطي وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٣٤).

ويرى (طبلان، ٢٠٠٧، ص ١٦-١٧) أن جودة التدريس الجامعي تمثل اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث، لا سيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التدريس الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات

التدريس الذي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية الإنسان لخدمة مجتمعه ودعم ثقافته الوطنية، إذ تؤكد الدراسات إلى حاجة تبني أسلوب الجودة في تطوير التدريس الجامعي للأسباب الآتية:

١. العجز التعليمي: وهو عجز مخرجات التعليم عن استبقاء متطلبات سوق العمل بالدرجة المطلوبة.

٢. معدلات البطالة المرتفعة: وهذا سببه أن سوق العمل لا يوفر عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية.

٣. اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم: ويعني غياب التخصصات العلمية المناسبة للمهن المطلوبة في سوق العمل.

٤. ارتفاع تكلفة التعليم: ويرتبط هذا مع انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي فضلاً عن التأخير في توظيف الخريجين.

ويعد التعليم الجامعي أحد مرتكزات التنمية البشرية لأنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نض من جودة هذه الكفاءات. (نوار وفاطمة، ٢٠١١، ص٧).

وتؤكد جودة التدريس الجامعي قوة هذا النمط من التدريس بالنسبة لإعداد وتجهيز الكوادر البشرية التي تستطيع تحمل مسؤوليات المهام بكفاءة منقطعة النظر، فالتعليم الجامعي هو مصنع إعداد القيادات السياسية، وهو معمل التجهيز لشتى المهن (الطب، الهندسة، التدريس، الخ) وهو المكان الرحب الفسيح لتلاقح وتناطح الأفكار لإعادة بنائها بعد صهرها أو ولادتها من جديد بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع. (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص١٢).

وتعد الجامعة من أهم المؤسسات في المجتمع فهي مركز إشعاع لكل جديد في الفكر والمعرفة وهي تؤثر في الجو الاجتماعي الذي يحيط بها وتتأثر به، فلقد كان لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها، فالتعليم الذي تمارسه الجامعات يلعب



دوراً هاماً وأساسياً في تنمية المعرفة البشرية وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة بحثية وفكرية وعلمية. (الخرزاعلة، ٢٠١١، ص ٥٤٠).

والجامعة من أهم المؤسسات التعليمية بوصفها مركزاً للإشعاع المتجدد من الفكر والمعرفة ومنبراً للعلماء والفلاسفة ورواد الإصلاح والتطور المتسارع للتقنيات والاتصالات، فهي محراباً للفكر المنطلق نحو كل ما هو أفضل للثقافة والحضارة الإنسانية المتطورة. (الزهيري، ٢٠١٥، ب، ص ٤٣).

ويرى الباحثان إن أهمية الجودة في التدريس الجامعي تكمن في ضمان تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها والتحسين المستمر لأداء الطلبة بحيث يكونوا قادرين على مواكبة تكنولوجيا العصر والانفتاح على العالم الخارجي، إذ تحقق الجودة في التدريس الجامعي ما يأتي:

١. الوفاء بمتطلبات التدريس.
  ٢. العمل الجماعي التعاوني.
  ٣. التحسين المستمر في أساليب التدريس.
  ٤. إدخال مفاهيم حديثة كالتعلم الذاتي، والتعليم المفرد، والتعليم المدمج في التدريس.
  ٥. تفعيل التدريس بما يضمن مشاركة الطلبة ومساهماتهم في اتخاذ القرارات.
- ويرى الباحثان إن الجودة في التدريس الجامعي تعني:
١. الابتعاد عن أسلوب التلقين الذي يصب الحقائق والمعلومات في عقول الطلبة الجامعيين.
  ٢. الانتقال من مبدأ تنافس الطلبة الجامعيين إلى مبدأ التعاون.
  ٣. التحول من التركيز والاهتمام بالكم إلى التركيز والاهتمام بالكيف.
  ٤. عدّ الطالب الجامعي مركز الأحداث داخل القاعات الدراسية.
  ٥. عدّ عضو هيئة التدريس القوة المؤازرة للجودة داخل القاعة الدراسية.

مما سبق يرى الباحثان أن أهمية البحث الحالي تكمن في أنه:

١. أول بحث يتناول التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بجودة التدريس لدى تدريسي جامعة الأنبار في البيئة العراقية (على حد علم الباحثان).
٢. قد يفيد الباحثين الجدد ليكون مرجعاً جديداً في التخطيط الاستراتيجي بسبب قلة الدراسات في هذا الموضوع (على حد علم الباحثان).
٣. قد يغير مستوى التخطيط للتدريسي الجامعي من التنفيذي والتابع إلى الاستراتيجي والإبداعي.
٤. يستجيب للاتجاهات العالمية والمحلية التي تُنادي بضرورة الاهتمام بالتخطيط الإستراتيجي وتطور جودة التدريس الجامعي.
٥. يرفد بصورة متواضعة المكتبة المحلية، (لاحتوائه على موضوعات ومصادر حديثة)، مما قد يثير انتباه الباحثين لبحوث أخرى تفيد في التخطيط الإستراتيجي وتطوير مهارات التدريس الجامعي.
٦. قد يُعطي فكرة للمسؤولين عن واقع التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي.
٧. يضيف لبنة المعرفة العلمية العربية لقلة الدراسات التي تناولت جودة التدريس الجامعي في جامعة الأنبار (على حد علم الباحثان).
٨. قد يساهم في إعادة النظر في تطوير استخدام التخطيط الإستراتيجي والمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

ثالثاً: أهداف البحث Aims of the Research:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على التخطيط الإستراتيجي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.

٢. التعرف على دلالة الفروق في التخطيط الإستراتيجي وفق متغيري الجنس (ذكر، وأنثى)، والتخصص (علمي، وإنساني) لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.

٣. التعرف على جودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.

٤. التعرف على دلالة الفروق في جودة التدريس وفق متغيري الجنس (ذكر، وأنثى)

والتخصص (علمي، وإنساني) لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.  
٥. التعرف على العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار وفق متغيري الجنس (ذكر، وأنثى)، والتخصص (علمي، وإنساني).

رابعاً: حدود البحث Limits of the research:

يقتصر البحث الحالي على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م.

خامساً: تحديد المصطلحات Definition of the Terms :

١. التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning: عرّفه:

\* (Shapiro,2003) بأنه: خطة عامة لتسهيل عملية الإدارة الناجحة، وهو يخرج المخطط من دائرة النشاطات والأعمال اليومية داخل المنظمة، ويعطي صورة كاملة حول ماذا نفعّل وما هو مسارنا المستقبلي، فهو يزود المخطط برؤية واضحة حول إلى ماذا يريد أن يصل وكيف يصل إلى ما يريد، هذا إلى جانب الخطط والأنشطة اليومية. (Shapiro,2003,p13).

\* (الكرخي،٢٠٠٩) بأنه: أسلوب تفكير إبداعي وابتكاري يدخل فيه عامل التخطيط والتطبيق معاً في سبيل تحسين نوعية الخدمة وجودتها. (الكرخي،٢٠٠٩، ص٣٢).

\* (الزهيري، ٢٠١٥ ج) بأنه: أسلوب تفكير إبداعي وابتكاري يدخل فيه عامل التخطيط والتطبيق معاً في سبيل تحسين نوعية التدريس وجودته. (الزهيري، ٢٠١٥ ج، ص ١٧٤).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: بأنه التخطيط الذي يقوم به عضو هيئة التدريس لتحسين نوعية التدريس ويقاس بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها على مقياس التخطيط الإستراتيجي المعد من قبل الباحثين.

٢. جودة التدريس Quality of teaching: عرفها:

\* (مجاهد، ٢٠٠٥) بأنها: منهج أو طريقة لتحسين وتجويد العمل تدعوا إلى التطوير والتغيير إلى الأحسن، وهي طريقة لإدارة تهدف إلى رفع الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للمؤسسة. (مجاهد، ٢٠٠٥، ص ٦١).

\* (السعد ومحمد، ٢٠٠٧) بأنها: متطلبات التحسين المستمر المتضمنة كل عمليات ونشاطات وأشخاص المنظمة وفي جوانبها المختلفة. (السعد ومحمد، ٢٠٠٧، ص ٢٥٣).

\* (الزهيري، ٢٠١٥) بأنها: عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم. (الزهيري، ٢٠١٥، ص ٢٣).

ويعرفها الباحثان إجرائياً: مجموعة من المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس الجامعي ويقاس بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها على مقياس جودة التدريس المعد من قبل الباحثين والمعبرة عن المستوى الحقيقي للجودة في التدريس.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة:

أولاً: خلفية نظرية: هي الخلفية العلمية النظرية التي يحتاج إليها الباحث للعلم بها ليتمكن من إعداد بحث علمي له أهداف وفروض علمية يكون لتحقيقها أثر في البناء المعرفي، لان تحديدها لأي بحث علمي ضرورة أساسية، لأنها تمثل الأسس والقواعد التي يستند إليها الباحث في معظم إجراءات بحثه. (العزاوي، ٢٠٠٨، ص ٤٥)؛ وعليه سيتطرق الباحثان إلى مفهوم التخطيط الإستراتيجي بشيء من التفصيل.

### التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning:

تعد عملية التخطيط أساس كل عمل مهما كان حجمه، إذ لا يستطيع الإنسان القيام بأبسط الأعمال دون تخطيط مسبق، فالتخطيط مسألة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالإنسان ونشأت معه وتطورت مع تطوره. (الحريري، ٢٠١١، ص ١١)؛ وقد أكد الدين الإسلامي على ضرورة التخطيط والإعداد المسبق لكل عمل، لأهمية التخطيط في حياة الناس وضمان سلامة سير العمل، فقد ورد في القرآن الكريم آيات عديدة تحث على التخطيط منها: **قَالَ تَعَالَى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهَبُونَ بِهِ، عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَءَاخِرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْمَلُوهُمْ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ﴾** (٦٠)؛ الأنف؛

**قَالَ تَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَتَنظَرُوا نَفْسَ مَا قَدَّمْتُمْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾** (الحشر: ١٨).

ونظراً للعالم اليوم الذي يتسم بالتغير السريع في كل مجالاته، لاسيما مجال العلم والمعرفة، فالجميع يرغب في التوسع والتطور والرقي بنوعية وكم المتعلمين، وهذا التوسع بحاجة إلى موارد مادية وبشرية، وحسن توزيع هذه الموارد واستثمارها الاستثمار الأمثل، إذ إن كافة النتائج تعتمد اعتماداً كلياً على مرحلة التخطيط؛ لذا شهد التخطيط تطوراً سريعاً ومذهلاً خلال العقود الماضية، إذ تغيرت مفاهيمه

وأشكاله وأنماطه، وتعددت أساليبه وتقنياته التي اختلفت جميعها من نشاط لآخر، كي يتوافق مع طبيعة أي نشاط وتنظيم معين ولكي يستجيب للبيئات وظروف المجتمع والأهداف التي يتوخاها. (محمد، ٢٠٠٧، ص ٣٤).

وقد ظهر مفهوم التخطيط الاستراتيجي في منتصف الخمسينات من القرن الماضي عندما بدأت الشركات العظمى بتطوير أنظمة التخطيط طويل المدى، ووصل المفهوم مرحلة النضج في التسعينات من القرن العشرين، واقترن بمفاهيم عديدة مثل إدارة الجودة الشاملة، والإدارة الإستراتيجية، والتفكير الاستراتيجي، والتخطيط النوعي، والإدارة بالسيناريوهات، وإعادة صياغة المؤسسة وغيرها. (الزهيري، ٢٠١٥، ج ٢، ص ١٧٥).

ويشير (محمد، ٢٠١١) إلى إن القائد الإداري الذي يمارس التخطيط الإستراتيجي كي يستشرف المستقبل ويتوقع متغيراته ويكوّن رؤية أو صورة لما يأمل أن تصل إليها إدارته أو مؤسسته، أي يقوم بعملية تفكير إبداعي يدخل فيه عامل التخطيط والتنفيذ لبلوغ تلك الرؤية. (محمد، ٢٠١١، ص ٣٧).

فالتخطيط الاستراتيجي هو أداة إدارية تستخدم لمساعدة المنظمة في القيام بأفضل عمل على تركيز طاقاتها، وتقييم وتكيف المنظمة في اتجاه الاستجابة إلى بيئة متغيرة، لذا فهو عملية منضبطة وأساسية لإنتاج القرارات والإجراءات التي توجه المنظمة مع التركيز على المستقبل. (الحريري، ٢٠٠٧، ص ١٩).

وقد أوضح (الجبوري، ٢٠١٠، ص ٢٤-٢٥) أن التخطيط الإستراتيجي يتضمن أربع عناصر رئيسة تمثل الإطار الذي يتحرك من خلاله مفهوم التخطيط الإستراتيجي وهي:

١. مستقبل القرارات الحالية: يتجه التخطيط الإستراتيجي إلى تحديد مواطن القوة والضعف التي تطوي عليها المستقبل، وإيجاد أساليب تستند إليها المنظمة من خلال عملية صنع القرارات الآتية، التي تهدف الاستفادة من الفرص المتاحة

وتتجنب المخاطر المحتملة، وفي ذلك فإن التخطيط يعني تصميماً أو نموذجاً للمستقبل المرغوب فيه، ومعرفة الوسائل المؤدية لتحقيقه وتحديدها.

٢. التخطيط الإستراتيجي عملية دائمة: هو عبارة عن عملية تبدأ بصياغة الأهداف، ثم تحديد الإستراتيجيات والسياسات، ثم وضع الخطط ولاسيما التفصيلية أو الإجرائية المؤدية إلى تنفيذ الإستراتيجيات بالصورة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة، إذ إنها في الوقت ذاته تتصف بالاستمرارية لاحتواء المتغيرات التي قد تحدث في البيئة.

٣. التخطيط الإستراتيجي يمثل فلسفة إدارية: يمثل التخطيط الإستراتيجي اتجاهاً وأسلوباً معاصراً للحياة، فهو يركز في الأداء العلمي المبني على الدراسة والتنبؤ بالمستقبل، ويعتمد على الاستمرارية والمرونة ولايعتمد على مجموعة ثابتة من القواعد والإجراءات والوسائل.

٤. التخطيط الإستراتيجي عملية بناء: يعمل التخطيط الإستراتيجي على ربط أربع

أما رئيسة من الخطط مع بعضها البعض وهي:

\* الخطط الإستراتيجية.

\* الخطط متوسطة المدى.

\* الخطط قصيرة المدى.

\* الخطط الإجرائية.

وذلك بهدف تحويل التكامل بينها إلى قرارات محددة باتجاه تحقيق الأهداف المرسومة.

أهمية التخطيط الإستراتيجي وفوائده:

للتخطيط الإستراتيجي أهمية وفوائد عدة، منها أنه:

١. يعد بمثابة المرشد حول ما الذي تسعى المنظمة لتحقيقه.

٢. يعمل على تحليل الاتجاهات المتوقعة والممكنة والتركيز على المستقبل.

٣. يحقق التفاعل والحوار البناء بين المستويات الإدارية المختلفة بالمنظمة.

٤. يزود المنظمة بالفكر الإستراتيجي الذي يفيد في تكوين الأهداف والخطط والسياسات.
٥. يعمل على تقليل الآثار السلبية للظروف المحيطة على نشاط المنظمة وزيادة فعاليتها وكفاءتها.
٦. يسهم في إحداث جودة أفضل للمنتج أو الخدمة.
٧. يساعد على توقع وقيادة التغيير لبعض القضايا الإستراتيجية.
٨. يزيد من وعي المدراء تجاه التهديدات والفرص المحيطة.
٩. ينظم تسلسل الجهود التخطيطية عبر المستويات الإدارية المختلفة.
١٠. يحسن من قدرة المنظمة على توجيه وتنسيق وتكامل كافة الأنشطة الإدارية والتنفيذية.
١١. يقدم الأساس الموضوعي لتحقيق كفاءة تخصيص الموارد وذلك من حيث التكلفة والعائد للبدائل الاستثمارية المتاحة للمنظمة.
١٢. عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة إستراتيجية شاملة تؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة.
١٣. له أهمية كبيرة في نجاح المنظمات.
١٤. يساعد المنظمة على توقع التغيرات في البيئة المحيطة بها وكيفية التكيف معها.
١٥. يوضح صورة المنظمة أمام كافة أصحاب المصالح.
١٦. يسهم في جعل المنظمة مبتكرة ومبادرة لصنع الأحداث وليس متلقية لها. (العارف، ٢٠٠٤، ص ١١).
١٧. يساعد القادة على وضع مقاييس الأداء وتقييمه.
١٨. يضمن النجاح للقادة لأنهم سيكونون في حال أفضل عند استخدامهم التخطيط الإستراتيجي.



١٩. يسهم في التغلب على المشكلات التي تواجه القادة لأنه يعد أحد قنوات الاتصال المهمة بينهم.

٢٠. يوفر الفرصة للقادة من خلال مشاركتهم في عملية اتخاذ القرار والذي يشعرون بالمشاركة وتحقيق نوع من الرضا لديهم. (الظاهر، ٢٠٠٩، ص ٨٢).

مما سبق يرى الباحثان أن التخطيط الإستراتيجي تكمن أهميته في أنه:

١. يرسم الطريق الذي بموجبه يمكن التنبؤ بالمشكلات والفرص المستقبلية.

٢. يزود العاملين بأهداف واتجاهات واضحة من أجل مستقبل الإدارة.

٣. ينتج عن استخدامه أداء أفضل، وأكثر فعالية إذا ما قورن بأداء إدارات التربية والتعليم التي لا تستخدم مفاهيم الإدارة الإستراتيجية.

٤. يزيد من رضا العاملين ويحفزهم.

٥. يزود صانعي القرارات بمعلومات فورية.

٦. ينتج عن استخداماته قرارات أفضل وأسرع.

٧. ينتج عنه توفير في التكاليف؛ وأخيراً يمكن النظر إليه بوصفه أحد أدوات

التكنولوجيا الإدارية التي قد أساء البعض فهمها، فثمة فارقاً بينها وبين استخدام

الألة لاسيما الحاسبات الإلكترونية في العمل الإداري.

خصائص التخطيط الاستراتيجي:

أشارت (الحريري، ٢٠١٠، ص ٢٨٣-٢٨٥)، إلى إن التخطيط الاستراتيجي

يتسم بخصائص، هي:

١. الشمول والتكامل: يعني أن يتعدى التخطيط حدود الأشياء التي يمكن التحكم

فيها ليتعرف على المتغيرات البيئية المحيطة، كالمتغيرات الاقتصادية

والاجتماعية والتقنية والسياسية، وذلك كي تؤخذ بالاعتبار عند اتخاذ القرارات،

إذ أن تلك المعلومات ذات طبيعة متغيرة، ينبغي أن يتسم التخطيط بالمرونة

وعد الجمود لمسايرة تلك المتغيرات.

٢. التفاعل بين مستويات التخطيط: يقوم التخطيط الاستراتيجي على التفاعل المستمر والتغذية الراجعة من الكل إلى الجزء ثم إلى الكل مرة أخرى، كما يقوم على التفاعل المستمر بين كل المعنيين بالتخطيط الاستراتيجي سواء كانوا مخططين أو منفذين أو مقومين، وذلك من أجل تكامل العمليات وتفاعلها.
٣. المرونة: بما أن العوامل التي تحكم البيئة المدرسية والبيئة المحيطة بها، ذات طابع متغير بسبب تطور العلمية والتقنية والصناعية والاتصالية المتسارعة، فإنه من الضروري توافر المرونة عند اتخاذ القرارات الإستراتيجية، وعلى المخطط أن يكون على علم تام بالظروف التي سوف تتحقق في المستقبل في أثناء تطبيق المشروع، وأن يكون متأكداً من النتائج المترتبة على القرار، والعمل على المفاضلة بين البدائل المتاحة على أن يكون لكل بديل نتيجة واحدة مؤكدة التحقيق.
٤. التفاعل بين التخطيط والتنفيذ: من خصائص التخطيط الاستراتيجي تحقيق التفاعل بين التخطيط والتنفيذ وتحقيق ردود الفعل بينهما، فالخطط تعتمد على نتائج التنفيذ وسلامته، كما أن التنفيذ يعكس نتائج التخطيط، وإن فاعلية التخطيط الاستراتيجي تعتمد بدرجة كبيرة على مدى فاعلية نظام المعلومات والاتصالات في المؤسسة، والإدارة الإستراتيجية بحاجة إلى معلومات عن التغيرات التي تحدث في البيئة الخارجية، وإلى معلومات رقابية عن مدى تحقيق الأهداف، والخطط والبرامج، بما يسمح بإعادة النظر في الخطط المرسومة لتحقيق التكيف للتغيرات المستحدثة، ومن ثم توجيه مسارات الأنشطة في ضوء الأهداف المرسومة، بما يساعد على تحقيق التوازن الحركي للنظام المدرسي.
٥. يستند التخطيط الاستراتيجي التربوي إلى رؤية شاملة للمؤسسة التربوية ورسالة، تعمل تلك الرؤية على تنفيذها على المدى البعيد وتحقيق ما تضعه من مواصفات المستقبل.

٦. يوظف التخطيط الاستراتيجي المدرسي أسلوب المسح للبيئة التعليمية لفرز مجموعة من العوامل الفعّالة فيها، وتوفير الكثير من المعلومات.
  ٧. يتسم التخطيط التربوي الاستراتيجي بالواقعية وملاءمته للزمان والمكان والظروف التي تنفذ فيها الخطة.
  ٨. يتم إتمام الخطة من أسفل إلى أعلى، بمعنى أن يبدأ المخطط في وضع الخطة الفرعية والجزئية، ثم يرتفع بها إلى المستويات الإدارية التنفيذية.
  ٩. الدقة في بيانات الخطة وحساباتها.
  ١٠. ينشد التخطيط الاستراتيجي التربوي البساطة والوضوح، من غير إخلال أو تهميش، فضلاً عن التعقيدات والتناقضات التي تعتري البيئة التربوية بكل جزئياتها.
  ١١. يعطي التخطيط الاستراتيجي المؤسسة التربوية قدراً وافراً من استقلالية الإدارة والتخطيط وذلك حرصاً منها على التمييز وخوض المنافسة الشريفة.
  ١٢. يتعامل التخطيط الاستراتيجي التربوي مع حجم قليل من الإمكانيات قياساً بالتخطيط التربوي لكنه أكثر عمقاً وتحديداً.
  ١٣. التخطيط الاستراتيجي التربوي أكثر بساطة وتخصيصاً، ولذلك فهو أكثر استعداداً لتأدية أدوار متعددة وعلى مستوى الفرد الواحد.
  ١٤. يتعامل التخطيط الاستراتيجي التربوي مع حجم قليل من المعلومات، ومع نوعية مفصلة ومعقدة وتقديرية، فهو يهدف إلى جمع المعلومات حول الطلبة والمعلمين، والموارد والإمكانات المدرسية، والمعلومات التنظيمية الداخلية التي تتعلق باللوائح والقوانين والهياكل التنظيمية والتعليمية.
  ١٥. يعمل التخطيط الاستراتيجي التربوي على تفعيل بيئة التعلم ودعم عناصرها من أجل تحسين جودة مخرجاتها لدى المتعلمين.
- أساليب التخطيط الاستراتيجي:

أشار (الزهيري، ٢٠١٥ ج، ص ١٩٠-١٩١) إلى أن هناك ثلاث أساليب رئيسة يمكن للمخطط إتباعها عند إعداد الخطة الإستراتيجية، هي:

١. التخطيط الذي يعتمد على الحدس: عند استخدام المخطط لهذا الأسلوب فإنه يعتمد على قدرته الذاتية على اتخاذ القرارات الإستراتيجية، وتتم هذه العملية في ذهن متخذ القرار في كل الأحوال، إلا أنها لاتسفر عن أية خطط مكتوبة، كما أنها تتسم بأفق زمني محدود وتعتمد على الخبرة السابقة والقدرات العقلية والشخصية لمتخذ القرار.

٢. التخطيط الاستراتيجي المنهجي: ويتم فيه بناء منهج منظم متسلسل وفقاً لمجموعة من الإجراءات، إذ يتعرف كل شخص بالمؤسسة ما الذي يتم، فضلاً عن إعداد أدلة توضح دور كل فرد والعمل الذي سوف يؤديه وفي النهاية تسفر عن خطط مكتوبة.

٣. المزج بين الأسلوب الاستراتيجي المنهجي والحدس: عند استخدام المخطط لكلا الأسلوبين، قد يحدث تعارض بينهما عند اتخاذ القرارات الإستراتيجية، فالمخطط الناجح عند استخدامه لأسلوب الحدس في اتخاذ القرارات يرفض قبول القيود التي يفرضها نظام التخطيط الرسمي، ويشعر بعدم الراحة إزاء أساليبها وطرائق معالجتها والمخطط الذي يعتمد على الحدس أكثر فاعلية.

ثانياً: دراسات سابقة: على الرغم من محاولات الباحثان العديدة للحصول على دراسات سابقة مماثلة للبحث الحالي من خلال إجراء مسح للدراسات السابقة باستخدام أنظمة الحاسوب والإنترنت وزيارة العديد من المكتبات والمجلات والدوريات، فإنهما لم يتمكنوا من الحصول على دراسة واحدة تناولت (التخطيط الإستراتيجي وعلاقته بجودة التدريس)، مما يُعطي انطباعاً بأهمية البحث كونه لم يتم تناوله بشكل مباشر، وعليه ارتأى الباحثان الإشارة إلى دراسات سابقة في محورين:

\* دراسات تناولت التخطيط الإستراتيجي:

### ١. دراسة (الدجني، ٢٠٠٦):

أجريت الدراسة في فلسطين، وهدفت إلى تعرّف (واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة)، وقد تكوّن مجتمع البحث من (١١٧) عضو هيئة تدريس؛ وقد أظهرت النتائج:

- \* أن (٧٩،٩٨%) من أعضاء هيئة التدريس يرون أن مفهوم التخطيط الإستراتيجي واضح بدرجة مرتفعة لدى إدارة الجامعة.
- \* وأن نسبة (٧٥،٨٩%) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الإستراتيجي، ويرون أنه خطوة لازمة لتحقيق الجودة الشاملة.
- \* وجود ضعف في صياغة بعض جوانب رسالة الجامعة ورؤيتها وأهدافها، وقد تمثل ذلك في عمومية الرؤية وضعف استشرافها للمستقبل، وعدم دقة التعبير في بعض جوانب الرسالة. (الدجني، ٢٠٠٦).

### ٢. دراسة (نور الدين، ٢٠٠٨):

أجريت الدراسة في فلسطين، وهدفت إلى التعرف على (دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظة غزة)، تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) مدير ومديرة مدرسة، أعدّ الباحث مقياس للتخطيط الإستراتيجي مكون من (٦٠) فقرة، واستخدم الوسائل الإحصائية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)؛ طبّق الباحث المقياس على عينة البحث، وقد أظهرت النتائج:

- \* تأييد عينة البحث لدور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظة غزة، إذ بلغ الوزن النسبي لدرجة التأييد (٨٤،٤٧%) أي درجة عالية.
- \* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العينة تعزى لمتغيرات الدراسة وهي، الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية. (نور الدين، ٢٠٠٨).

### ٣. دراسة (الكلثم وحازم، ٢٠١١):

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى تعرّف (معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها)، تكونت عينة الدراسة من (١٤٣) عضو هيئة تدريس، وقد أعدّ الباحثان مقياساً تكون من (١٨) فقرة ذات الخمسة بدائل، وبعد تطبيقه على العينة أظهرت النتائج:

- \* حصلت معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى على درجة كبيرة، وان أعلى هذه المعوقات هي الروتين والتعقيد الإداري في الجامعة.
- \* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمرتبة العلمية.
- \* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة. (الكلم وحازم، ٢٠١١، ص ١-١٦).

#### \* دراسات تناولت جودة التدريس:

١. دراسة (المداوي، ٢٠٠٧):

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى تعرّف (متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي العام المملكة العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر)؛ تكونت عينه الدراسة الكلية (١١٢) منهم (١٣) مديراً و(١٧) مديرة و(٣٦) ومعاوناً للمدرسة و(٤٦) معاوناً للمدرسة للمرحلة الثانوية لمنطقة عسير التابعة لوزارة التربية والتعليم، وبعد تطبيق المقياس على العينة أظهرت أهم النتائج إن من متطلبات تطبيق الجودة الشاملة هي:

- \* نشر ثقافة الجودة الشاملة، ومراقبة تطبيق الجودة الشاملة، والقيادة الفعالة، والتطوير النظمي، وتشكيل فريق العمل، والتدريب المستمر، وتقويم أداء العاملين، والاتصال الفعال، وتخطيط الجودة.

\* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق الجودة الشاملة.

(المداوي، ٢٠٠٧).

٢. دراسة (الورثان، ٢٠٠٧)،

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى تعرّف مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بالمملكة العربية السعودية محافظة الإحساء)، تكونت عينة الدراسة من (٦٨٦) معلماً، وقد أعدّ مقياساً تكوّن من (٨٤) فقرة، توزعت على (٣) مجالات، بواقع (٤٤) فقرة لمجال معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم، و(٢٠) فقرة لمجال العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، و(٢٠) فقرة لمجال المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم؛ وبعد تطبيق المقياس على العينة أظهرت النتائج:

\* حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم بالقبول بدرجة كبيرة من المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء.

\* حصل معيار تهيئة المناخ التعليمي الملائم والتنفيذية والحفاظ على أعلى درجات القبول بالنسبة لسائر معايير الجودة الشاملة في التعليم.

\* حظيت من (١٠-٢٠) من المعوقات التي تؤخذ من المعلمين معايير الجودة الشاملة في التعليم بدرجة تقبل كبيرة من المعلمين، في حين حصل اثنان من هذه المعوقات على أعلى الدرجات وهما:

(ضعف فاعلية نظم المكافآت والحوافز وعدالتها، والكثافة العددية المرتفعة للطلاب

داخل الفصول الدراسية) . (الورثان، ٢٠٠٧، ص١-٣١) .

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث Research Methodology: استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظواهر النفسية بشكل عام عن طريق جمع البيانات عنها وتحليلها، وتعرف العلاقات فيما بينها، أي يُعنى بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة، وبوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، فالتغير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقداره هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أما التعبير الكيفي فيصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها. (القحطاني، ٢٠١٣، ص ٢٩).

ثانياً: مجتمع البحث Research population: يمثل مجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، وقد يكون المجتمع أفراد أو جماعات، ويتوقف ذلك على موضوع البحث. (الجابري، ٢٠١١، ص ٢٤٥)؛ ويتكون مجتمع البحث الحالي من (١٢٢٩) تدريسيًا وتدرسية موزعين على (٢١) كلية تضمنتها جامعة الأنبار، بواقع (٥٨٠) تدريسيًا في الكلية العلمية، و(٦٤٩) في الكليات الإنسانية، إذ بلغ عدد الذكور (٤٩٠)، وعدد الإناث (٩٠) في الكليات العلمية، في حين بلغ عدد الذكور (٥٩٤)، وعدد الإناث (٥٥) في الكليات الإنسانية؛ والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) مجتمع البحث حسب متغيري (الجنس، والتخصص)

المجموع	الكليات		الجنس
	الإنسانية	العلمية	
١٠٨٤	٥٩٤	٤٩٠	ذكور
١٤٥	٥٥	٩٠	إناث
١٢٢٩	٦٤٩	٥٨٠	المجموع

ثالثاً: عينة البحث Research Sample: هي مجموعة من الأفراد أو العناصر التي يتم أخذها من المجتمع الذي نريد بحثه. (الجادري ويعقوب، ٢٠٠٩، ص ٩٣)؛



ويتم اختيار أفراد العينة في الدراسات الوصفية بنسبة (١٠%) عندما يكون أفراد المجتمع كبير (بضعة آلاف). (ملحم، ٢٠١٢، ص ١٥٥)؛ لذا تكونت عينة البحث الحالي من (١٢٣) تدريسياً وتدرسية، اختيروا بطريقة الأسلوب الطبقي العشوائي، إذ إن الخطأ العيني في حالة العينة الطبقيّة أقل من الخطأ العيني في العينات الأخرى. (أبو زينة، ٢٠٠٧، ص ١٠٣)؛ والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) عينة البحث حسب متغيري (الجنس، والتخصص)

المجموع	الكليات		الجنس
	الإنسانية	العلمية	
١٠٨	٥٩	٤٩	ذكور
١٥	٦	٩	إناث
١٢٣	٦٥	٥٨	المجموع

#### رابعاً: أدوات البحث Instrumentation:

تُعد أداة البحث الوسيلة التي يتم بواسطتها جمع البيانات التي تجيب عن أسئلة البحث أو اختبار فرضياته، وتحقق الهدف منه. (حسن، ٢٠١١، ص ٥٤)؛ وقد تمثلت أداة البحث الحالي بـ: (مقياس التخطيط الإستراتيجي؛ ومقياس جودة التدريس)؛ وفيما يلي عرض الإجراءات التفصيلية التي اتبعتها الباحثان:

#### ١. مقياس التخطيط الإستراتيجي Scale Strategic Planning:

بعد إطلاع الباحثان على دراسات وأدبيات موضوع التخطيط الإستراتيجي أعدّا مقياساً تكون من (٣٧) فقرة ذات الخمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

#### ١. الصدق الظاهري Face Validity:

يعني البحث عما يبدو أن الاختبار يقيسه، أي المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى

وضوحها. (مجيد، ٢٠١٣، ص ١٠٢)، وبغية التثبيت من صدق المقياس الظاهري، عرّضه الباحثان بصيغته الأولية المتكون من (٣٧) فقرة على مجموعة من

المحكمين<sup>(\*)</sup>، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في مجالات الاختبار و فقراتها وصياغتها بصورة جيدة، وبعد استخدام مربع (كا<sup>٢</sup>) لحساب الفروق بين موافقة الخبراء من عدمه على كل فقرة، وكانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)، أي حصلت آرائهم حول مجالات الاختبار و فقراتها على نسبة اتفاق (٩٠%) فأكثر، مع إجراء تعديلات طفيفة على بعض فقراته، لذا عدّت جميع فقرات الاختبار صادقة لقياس التخطيط الإستراتيجي.

عينة التحليل الإحصائي: يتم هذا التطبيق لتحليل فقرات المقياس واستخراج ما يسمى بمعامل التمييز وذلك لتقويم الفقرات بقصد تحسينها إذا وجد بها ضعف في تركيبها أو صياغتها أو للتخلص منها إذا لم تستطع عمل ذلك، بمعنى الحكم على مدى صلاحيتها من عدمها في تحقيق أهداف المقياس. (النجار، ٢٠١١، ص ٢٤٩)؛ لذا طبّق الباحثان مقياس التخطيط الإستراتيجي على عينة عشوائية استطلاعية تكونت من (١٠٠) تدريسياً وتدرسية من جامعة الأنبار.

٢. صدق البناء أو (المفهوم) Construct Validity: يشير (صدق البناء) إلى الدرجة التي يُمكن عندها التأكد من تنبؤات الاختبار من خلال سلوك المستجيبين

- |  |   |
|--|---|
| ١. أ.د. صبري بردان الحيايني / جامعة الأنبار  | ٦. أ.م.د. محمد شكر محمود/ جامعة الأنبار       |
| ٢. أ.د. طارق عبد أحمد الدليمي/ جامعة الأنبار | ٧. أ.م.د. أكرم ياسين الألويسي/ جامعة الأنبار  |
| ٣. أ.د. طارق هاشم الدليمي/ جامعة تكريت       | ٨. أ.م.د. حميد سالم خلف الجبوري/ جامعة تكريت  |
| ٤. أ.م.د. كاظم علي أحمد/ جامعة تكريت         | ٩. أ.م. سعادة حمدي سويدان/ جامعة الأنبار      |
| ٥. أ.م.د. أديب محمد نادر/ جامعة تكريت        | ١٠. د. عبد الكريم عبيد الكبيسي/ جامعة الأنبار |

عليه فيما بعد. (البطش وفريد، ٢٠٠٧، ص ١٣٠)؛ ومن الأساليب الإجرائية التي يمكن من خلالها التحقق من صدق بناء مقياس ما هو الصدق الداخلي، وللتحقق منه يلجأ الباحثون إلى تطبيق إحدى معاملات الارتباط للحكم على إبقاء الفقرة أو حذفها. (ربيع، ٢٠١٤، ص ١١٨)؛ ومن أجل التحقق من صدق بناء المقياس، تم إيجاد علاقة ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، من خلال حساب درجات عينة التحليل الإحصائي المتكونة من (١٠٠) تدريسي وتدرسية؛ لأن الدرجة الكلية تعد معياراً لصدق المقياس، وحُسبت علاقة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ويشير هذا إلى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس. (مجيد، ٢٠١٣، ص ١٠٨)، ووجد أنها تراوحت ما بين (٤٦٧٨،٠ - ٦٥١٥،٠)، وعند مراجعة الجدول الخاص بالدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط، نلاحظ أن كل قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً كونها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠،١٦٥٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٩٨). معامل تمييز الفقرة Item Discrimination: يقصد بمعامل التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الممتازين في الصفة التي يقيسها المقياس، وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة. (حسين، ٢٠١١، ص ٤٢٠)؛ ومن طرائق حساب القوة التمييزية للفقرات هي أسلوب المجموعتين المتطرفتين، إذ اعتمد الباحثان نسبة (٢٧%) عليا ودنيا كونها تمثل أفضل نسبة يمكن اعتمادها، لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز. (الزويبي وآخرون، ١٩٨١، ص ٧٤)؛ وبعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (١٠٠)، إذ بلغ عدد التدريسيين والتدرسيات في المجموعة العليا (٢٧)، و (٢٧) في المجموعة الدنيا، وقد تم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال (الاختبار التائي)، ولاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، تم مقارنة القيم المحسوبة التي تراوحت ما بين (٣،٩٢٧ - ٨،٧٢٢) بالقيمة الجدولية (٢،٠١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٥٢)، تبين أن كل الفقرات دالة إحصائياً.

ثبات الاختبار Test Reliability: يقصد بالثبات درجة الاتساق أو الاستقرار بين مقياسين أو اختبارين من نفس النوع. (الصراف، ٢٠١٢، ص ١٣٣)؛ طبق الباحثان المقياس على عينة مؤلفة من (١٠٠) تدريسي من غير العينة النهائية، وقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ: طريقة إعادة الاختبار Test Retest Method: تقوم هذه الطريقة على إعادة تطبيق المقياس نفسه مرة ثانية على الأفراد التي طبق عليها في المرة الأولى، وبعد استخراج درجات الأفراد (للمرة الثانية) نجد معامل الارتباط بين الدرجتين في مرتي التطبيق. (المنيزل وعدنان، ٢٠١٠، ص ١٤٥)؛ وقد تم إعادة تطبيق المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (٥٠) تدريسي من عينة التحليل الإحصائي وبمدة زمنية فاصلة عن التطبيق الأول قدرها (١٤) يوم، ومن ثم حساب معامل الارتباط (Person) بين درجات التطبيقين وبلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وهو معامل ثبات عالٍ إلى حد ما. (علام، ٢٠١٥، ص ١٦٥).

ب: طريقة ألفا كرونباخ Alpha - Cronbach Method: تُستخدم طريقة ألفا كرونباخ للثبات من أجل ترصين ثبات المقياس، إذ تؤكد هذه الطريقة المستوى الإيجابي لتجانس الإجابات على عموم الفقرات؛ لأن هذه الطريقة تعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات كون كل فقرة هي مقياس قائم بنفسها. (الكبيسي، ٢٠١٠، ص ٢٩٧)؛ وبعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل المكونة من (١٠٠) تدريسي، بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٠).

مقياس التخطيط الإستراتيجي بصورته النهائية:  
تكوّن المقياس من (٣٧) فقرة ذات الخمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، أي تكون أعلى درجة للمقياس (١٨٥) وأدنى درجة (٣٧)، بمتوسط نظري (١١١).

## ٢. مقياس جودة التدريس Scale Quality of teaching :

بعد إطلاع الباحثان على دراسات وأدبيات موضوع جودة التدريس أعدّا مقياساً تكون من (٦٠) فقرة ذات الخمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)؛ موزعة على (٥) مهارات، هي:

١. مهارة التخطيط للدرس: تكوّن من ١٢ فقرة.
  ٢. مهارة تنفيذ الدرس: تكوّن من ١٥ فقرة.
  ٣. مهارة استخدام الوسائل التعليمية: تكوّن من ٨ فقرات.
  ٤. مهارة الاتصال والتواصل مع الطلبة: تكوّن من ١٣ فقرة.
  ٥. مهارة تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة: تكوّن من ١٢ فقرة.
- الصدق **Validity**: ويقصد به أن يقيس المقياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها. (مجيد، ٢٠١٣، ص ٩٣)؛ ولأجل التحقق من الصدق، عمد الباحثان إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما:

١. الصدق الظاهري **Face Validity**: تم التحقق منه بعرضه على مجموعة من المحكمين<sup>(\*)</sup>، وقد حصلت آرائهم حول مجالات الاختبار وفقراتها على نسبة اتفاق (٩٠%) فأكثر، مع إجراء تعديلات على بعض فقراته، لذا عدّت جميع الفقرات صادقة ظاهرياً.

٢. صدق المحك الداخلي **Internal Stake Validity**: يشير صدق المحك لاختبار ما إلى العلاقة بين نتائج ذلك الاختبار والنتائج من قياس آخر ممثل لمحك محدد، ويمكن أن يكون المحك اختباراً آخر، بحيث يتم حساب معامل الارتباط بين درجات على الاختبار المطلوب إثبات صدقه والعلامات على المحك، وفي هذه

١. أ.د عبد الواحد حميد الكبيسي/ جامعة الأنبار  
 ٢. أ.د صبري بردان الحياتي/ جامعة الأنبار  
 ٣. أ.د رؤوف محمود القيسي/ جامعة تكريت  
 ٤. أ.د طارق عبد أحمد الدليمي/ جامعة الأنبار  
 ٥. أ.د طارق هاشم خميس/ جامعة تكريت  
 ٦. أ.م.د صباح مرشود منوخ/ جامعة تكريت  
 ٧. أ.م.د محمد شكر محمود/ جامعة الأنبار  
 ٨. أ.م.د أديب محمد نادر/ جامعة تكريت  
 ٩. أ.م.د أكرم ياسين الألوسي/ جامعة الأنبار  
 ١٠. أ.م.د سعادة حمدي سويدان/ جامعة الأنبار

الحالة يسمى معامل الارتباط بمعامل الصدق. (ملحم، ٢٠١٢، ص ٢٧١)؛ وعند عدم توافر محك خارجي فإن الدرجة الكلية للاختبار تعد أفضل محك داخلي، وعليه فإن التأكد من صدق المحك الداخلي للاختبار ما يتم من خلال حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار. (مجيد، ٢٠١٠، ص ٥٣)؛ ومن أجل التحقق من صدق المحك الداخلي للمقياس، تم إيجاد علاقة ارتباط بين درجة المهارة الفرعية والدرجة الكلية على المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من خلال حساب درجات عينة التحليل الإحصائي المتكونة من (١٠٠) تدريسي وتدرسية، وقد تراوحت العلاقة الارتباطية بين (٠,٧٦ - ٠,٩٠) ثم حُسب متوسط معاملات الارتباط للمهارات الفرعية من مقياس جودة التدريس فكان (٠,٨٤) وهو دليل جيد على صدق المحك الداخلي، والجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط لكل مهارة.

جدول (٣) معاملات صدق المحك الداخلي للمهارات الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس

المهارات	التخطيط للدرس	تنفيذ الدرس	استخدام الوسائل التعليمية	الاتصال والتواصل مع الطلبة	تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	المُتوسط
معامل الارتباط	٠,٨٤	٠,٩٠	٠,٨٢	٠,٨٨	٠,٧٦	٠,٨٤

عينة التحليل الإحصائي:

يتم هذا التطبيق لأجل تحليل فقرات المقياس ثم استخدام نتائج هذا التحليل لتقويم الفقرات بقصد تحسينها إذا وجد بها ضعف في تركيبها أو صياغتها أو للتخلص منها إذا لم تستطع عمل ذلك، بمعنى الحكم على مدى صلاحيتها من عدمها في تحقيق أهداف الاختبار. (النجار، ٢٠١١، ص ٢٤٩)؛ ولإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار طبق الباحث مقياس جودة التدريس على عينة عشوائية استطلاعية تكونت من (١٠٠) تدريسي؛ ثم صُحِّت إجاباتهم، ثم رتبت الدرجات تنازلياً؛ وقسمت العينة إلى قسمين مجموعة عليا عدد أفرادها (٥٠) تدريسي ومجموعة دنيا عدد أفرادها (٥٠) تدريسي، إذ تشير أدبيات الموضوع إلى أنه من الأفضل تقسيم الدرجات نفسها على (٥٠%) عليا و(٥٠%) دنيا، فقد وجد كيلي (Kelly) أن هذه النسبة تعطي أعلى تمييزاً للفقرة إذا كان التوزيع متساوياً. (عودة، ٢٠١١، ص ١٢٢)؛ فالغرض من تحليل الفقرات إحصائياً هو التعرف على القوة التمييزية لكل فقرة، وعليه عمد الباحثان على حساب فقرات مقياس جودة التدريس على ما يأتي:

معامل تمييز الفقرة Item Discrimination: حُلّل الباحثان كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال (الاختبار التائي)، واختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، تم مقارنة القيم المحسوبة التي تراوحت ما بين (٣,٠٨١ - ١٠,١١٠) بالقيمة الجدولية (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٢)، تبين أن كل الفقرات دالة إحصائياً؛ وعليه تم الإبقاء عليها دون حذف أو تعديل.

ثبات المقياس: وقد تم استخراج بطريقتين:

١. طريقة إعادة الاختبار Test Retest Method: تقوم هذه الطريقة على إعادة تطبيق المقياس نفسه مرة ثانية على الأفراد التي طبق عليها في المرة الأولى، وبعد استخراج درجات الأفراد (للمرة الثانية) نجد معامل الارتباط بين الدرجتين في مرتي التطبيق. (المنيزل وعدنان، ٢٠١٠، ص ١٤٥)؛ وقد تم إعادة تطبيق المقياس على

عينة عشوائية مؤلفة من (٥٠) تدريسي من عينة التحليل الإحصائي وبمدة زمنية فاصلة عن التطبيق الأول قدرها (١٤) يوم، ومن ثم حساب معامل الارتباط (Person) بين درجات التطبيقين وبلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وهو معامل ثبات عالٍ إلى حد ما. (علام، ٢٠١٥، ص ١٦٥).

٢. طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معاملات الثبات للمهارات الخمسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد تراوحت بين (٠,٧٩ - ٠,٨٤)، ومعامل ثبات الاختبار ككل (٠,٨١) وهو معامل ثبات جيد. (علام، ٢٠١٥، ص ١٦٥)، كما في جدول (٤)، وعليه أصبح مقياس جودة التدريس جاهزاً للتطبيق.

جدول (٤) معاملات الثبات لمهارات جودة التدريس الخمسة والمقياس ككل

المهارات	التخطيط للدرس	تنفيذ الدرس	استخدام الوسائل التعليمية	الاتصال والتواصل مع الطلبة	تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	المُتوسط
معامل الثبات	٠,٧٩	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٧٨	٠,٨١

الصورة النهائية لمقياس جودة التدريس: تكوّن المقياس بصورته النهائية من (٦٠) فقرة، ذات الخمسة بدائل (دائماً، غالباً، نادراً، أحياناً، أبداً)؛ موزعة على خمسة مهارات، أي تكون أعلى درجة للمقياس (٣٠٠)، وأدنى درجة (٦٠)، بمتوسط نظري (١٨٠)، والجدول (٥) يوضح فقرات مقياس جودة التدريس:



### جدول (٥) توزيع فقرات مقياس جودة التدريس على المهارات الخمسة

ت	المهارات	تسلسل الفقرات	مجموع الفقرات
١	التخطيط للدرس	١٢ - ١	١٢
٢	تنفيذ الدرس	٢٧ - ١٣	١٥
٣	استخدام الوسائل التعليمية	٣٥ - ٢٨	٨
٤	الاتصال والتواصل مع الطلبة	٤٨ - ٣٦	١٣
٥	تقوم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	٦٠ - ٤٩	١٢
	المجموع		٦٠

#### خامساً: الوسائل الإحصائية Statistical Means:

اعتمد الباحثان في التحليل الإحصائي لنتائج بحثه على المعادلات الآتية:

١. مربع (كا<sup>٢</sup>) (Chi-Square): استعمل لحساب موافقة المحكمين على فقرات مقياسي التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس. (الراوي، ١٩٨٩، ص٣١٨).
٢. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): استعمل لاستخراج ثبات المقياسين بطريقة إعادة الاختبار ولحساب صدق بناء المقياسين. (عبد الحفيظ وآخرون، ٢٠٠٤، ص١٢٧).
٢. معادلة تمييز الفقرة (Item Discrimination Equation): استعملت لإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياسي التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس. (أبو صالح وعدنان، ٢٠١٢، ص٢١٥).
٣. ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): استعملت لإيجاد معامل ثبات فقرات المقياسين. (علام، ٢٠١٥، ص١٦٥).

٤. الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة: استعملت لإيجاد مستوى التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى عينة البحث. (الراوي، ١٩٨٩، ص ٣٢٧).
٥. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: استعملت لإيجاد دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث وفق متغيري (الجنس، والتخصص). (الراوي، ١٩٨٩، ص ٣٢٩).

#### الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن عرضاً شاملاً لنتائج البحث وتحليلها بعد تطبيق مقياسي التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس على عينة البحث ومن ثم مناقشتها، فضلاً عن الدلائل المستخلصة من النتائج من خلال عرض عددٍ من الاستنتاجات التي تم رصدها، وعدد من التوصيات الموجهة إلى ذوي الاختصاص، وعدداً من المقترحات التي تمثل دراسات مستقبلية مكمّلة للبحث الحالي أو موازنة لها، وفيما يأتي تفصيل ذلك.

الهدف الأول: التعرف على التخطيط الإستراتيجي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار:

أظهرت نتائج البحث أن الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث تساوي (١٠٩،٩٥) وبانحراف معياري قدره (١٨،٤٥)، وبمقارنة المتوسط المحسوب مع المتوسط الفرضي لمقياس التخطيط الإستراتيجي البالغ (١١١) ظهر أن المتوسط المحسوب أصغر من المتوسط الفرضي؛ وللوقوف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة تمّ استخدام اختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١،٥٢) وهي أصغر من قيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) عند درجة حرية (١٢٢) وعند مستوى دلالة (٠،٠٥)، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية

المحسوبة والجدولية

### لعينة البحث في مقياس التخطيط الإستراتيجي

مستوى الدلالة (٠,٠٠٥)	القيمة الناتية		درجة الحرية	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	العينة
	الجولية	المحسوبة						
غير دال	١,٠٩٦	١,٠٥٢	١٢٢	١١١	١٨,٤٥	١٠٩,٩٥	١٢٣	أعضاء هيئة التدريس

يتبين من الجدول إن مستوى التخطيط الإستراتيجي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار ضعيف، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كون الهيئة التدريسية في الجامعة لم ينتسب أساتذتها إلى دورات تخصصية بالتخطيط الإستراتيجي وإن هذا التخطيط لم يكن من مقررات ومفردات المواد الدراسية التي تدرس في صفوف الكليات الأربعة ولم يكن في جامعة الأنبار مركز إستراتيجي سابقاً ولكنه أُستحدث حديثاً.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في مقياس التخطيط الإستراتيجي وفق متغيري الجنس (ذكر، وأنثى)، والتخصص (علمي، وإنساني) لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة الأنبار:

أ: لحساب دلالة الفروق في مقياس التخطيط الإستراتيجي وفق متغير الجنس (ذكر، وأنثى) استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق لمقياس التخطيط الإستراتيجي

### وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

مستوى الدلالة (٠,٠٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الجنس
	المحسوبة	الجدولية					
غير دال	١,٩٦٦	١,٨٨٧	١٢١	١٧,٤١٠	١١٠,٠٠٥	١٠٨	ذكور
				١٨,٤٩١	١٠٩,٨٥	١٥	إناث

يتبين من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس التخطيط الإستراتيجي وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)، وقد يعزى هذا لكون جميع أعضاء الهيئة التدريسية ذكوراً أم إناثاً هي سواسية كونهم لم ينخرطوا بدورات متخصصة ، بل ظلوا كما هم ولذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية.

ب: لحساب دلالة الفروق في مقياس التخطيط الإستراتيجي وفق متغير التخصص (علمي، إنساني)، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق لمقياس التخطيط الإستراتيجي

وفق متغير التخصص الدراسي (علمي، إنساني)

مستوى الدلالة (٠,٠٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	التخصص
	المحسوبة	الجدولية					
غير دال	١,٩٦٦	١,٧٩٩	١٢١	١٧,٤٥	١١٢,١٥	٥٨	علمي
				١٩,٣٤	١٠٧,٧٥	٦٥	إنساني

يتبين من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس التخطيط الإستراتيجي وفق متغير التخصص (علمي، إنساني)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون تدريسيين الاختصاص العلمي قد لا يدرّسوا هذه المادة التي تخص التخطيط عامة والتخطيط الإستراتيجي خاصة، في حين أن الأقسام الإنسانية وبالذات قسم العلوم التربوية والنفسية قد يأخذ مادة واحدة وتدرّس في الصف الثاني هي مادة التخطيط التربوي وهذا غير كافي لإعداد أساتذة متخصصين في هذا المجال الحيوي.

الهدف الثالث: التعرف على جودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار:

أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي للدرجات كان (١٧١,٠٦) وبانحراف معياري قدره (٩,٦٣) درجة، وبمقارنة المتوسط المحسوب مع المتوسط الفرضي لمقياس جودة التدريس البالغ (١٨٠)، ظهر أن المتوسط المحسوب أصغر من المتوسط الفرضي، وللوقوف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة، تمّ استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (١,٤٥) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (١٢٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لعينة البحث في مقياس جودة التدريس

مستوى الدلالة (٠,٠٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	العينة
	الجوية	المحسوبة						
غير دال	١,٩٦٦	١,٤٤٥	١٢٢	١٨٠	٩,٦٣	١٧١,٠٦	١٢٣	أعضاء هيئة التدريس

يتبين من الجدول إن مستوى جودة التدريس أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار ضعيف وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الورثان، ٢٠٠٧)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كون أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار لم تعقد لهم دورات تدريبية في مجال طرائق التدريس الجامعي سوى بعض المحاضرات وهي غير كافية، فضلاً عن عدم احتساب كفاءة التدريسي الجامعي ضمن نقاط الترقية العلمية، وقد استدركت الجامعة ذلك ووضعت ضمن مجال الترقية الجديد بنداً يتعلق بالتدريس الجامعي، فضلاً عن ذلك أن شعبة الجودة المتواجدة في عمادات الكليات ليس لها الكادر الكافي والمتخصص لعقد هكذا دورات توضح أهمية الجودة في التدريس وتحسين المستوى العلمي للطلاب والإرتقاء بع علمياً والإفادة من طرائق التدريس الحديثة والمتطورة، واستخدام التقنيات التربوية المتقدمة تكنولوجياً ومسايرة العصر، كذلك لا بد من الاهتمام بالتدريس الجامعي وزجه في المشاركة بالدورات والمؤتمرات القطرية والعربية وحتى العالمية لكي يطلع على ما هو جديد ومتطور والإفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المضمار.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في مقياس جودة التدريس وفق متغيري الجنس (ذكور، وأُنثى)، والتخصص (علمي، وإنساني) لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار:

أ: لحساب دلالة الفروق في مقياس جودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق لمقياس جودة التدريس وفق متغير الجنس ( ذكور، إناث)

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الجنس
	المحسوبة	الجدولية					
غير دال	١,٩٦	٠,٨٧	١٢١	٨,٤٥	١٧١,١١	١٠٨	ذكور
				٩,٣٤	١٧١,٠١	١٥	إناث

يتبين من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس جودة التدريس وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المداوي، ٢٠٠٧)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إن كلا الجنسين يتمتعون بالميزات نفسها سواءً على المستوى المادي أو المستوى المعنوي أو قلة رغبتهم في الالتحاق بدورات تطوير التدريس التي يقوم بها مركز طرائق التدريس والتعليم المستمر في جامعة الأنبار، وقلة مشاركتهم في المؤتمرات التي تقام في الجامعات العربية والأجنبية في ضوء الأوضاع الأمنية المتدهورة في البلاد.

ب: لحساب دلالة الفروق في مقياس جودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغير التخصص (علمي، إنساني)، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق لمقياس جودة التدريس وفق متغير التخصص الدراسي

(علمي، إنساني)

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الجنس
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال	١,٩٦	١,٤١	١٢١	٩,٥٣	١٧١,١٧	٥٨	علمي
				٩,٦٧	١٧٠,٩٥	٦٥	إنساني

يتبين من الجدول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس جودة التدريس وفق متغير التخصص (علمي، إنساني)، وتُعزى هذه النتيجة إلى إن أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار يواجهون نفس الظروف ويعانون نفس الضغوط السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومن ثم فالتخصص لم يكن فعال في إبراز الفروق بينهم.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار وفق متغيري الجنس (ذكر، وأنثى)، والتخصص (علمي، وإنساني).

أ: لغرض التحقق من هذا الهدف، تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين درجات التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس، ولغرض معرفة نوع العلاقة، وكما تشير الأدبيات أن قيمة معامل الارتباط محصورة في الفترة المغلقة [-١,١]، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس على العينة ككل والتدريسيين والتدريسيات كلاً على حدة وفق متغير الجنس، ولحساب الدلالة الإحصائية لهذه العلاقة (معامل الارتباط) وباستعمال معادلة القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط تم استخراج القيمة التائية المحسوبة والجدولية لكل معامل ارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية حسب أعداد أفراد العينات، وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين التخطيط الإستراتيجي



وجودة التدريس لأفراد العينة ككل، وبين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغير الجنس (ذكر، أنثى)، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) معامل الارتباط بين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية

وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	نوع الارتباط	معامل الارتباط	العدد	الجنس
	الجدولية	المحسوبة					
دال	١,٩٦	٢,٤٧	١٢١	طردي متوسط	٠,٥٣	١٢٣	هيئة التدريس
دال	١,٩٦	٤,٥٦	٥٦	طردي متوسط	٠,٦٣	١٠٨	ذكور
دال	٢,١٣	٤,٠٧	٦٣	طردي متوسط	٠,٤٩	١٥	إناث

ب: لحساب معامل الارتباط بين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى عينة البحث وفق متغير التخصص (علمي، إنساني)، تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) معامل ارتباط بين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس وفق متغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني)

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	نوع الارتباط	معامل الارتباط	العدد	التخصص
	التكرار	المجموع					
دال	١,٩٦	٥,٢٣	١٢١	طردي متوسط	٠,٦١	١٢٣	هيئة التدريس
دال	٢,٠٠	٣,٨٤	٥٦	طردي متوسط	٠,٦٤	٥٨	علمي
دال	٢,٠٠	٢,٥٧	٦٣	طردي متوسط	٠,٥٤	٦٥	إنساني

يتبين من الجدولين (١٢،١٣) وجود ارتباط طردي متوسط بين درجات عينة البحث على مقياسي التخطيط الاستراتيجي وجودة التدريس وفقاً لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، إنساني)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى نفس الأسباب التي ذكرت سلفاً، ولذلك يرى الباحثان أن يقوم المركز الإستراتيجي بالجامعة وكذلك شعبة التخطيط بالاهتمام بهذا الموضوع الحيوي والحديث وتهيئة الكادر القادر على قيادة هذا المركز ورسم سياسة تربوية جديدة تسهم في تطوير الكادر التدريسي بالجامعة من خلال نشر الوعي بأهمية التخطيط الإستراتيجي عن طريق إصدار النشرات والجداريات وبعض الندوات والمحاضرات واستغلال المناسبات كيوم الجامعة أو استضافة مدراء التخطيط في الكليات وبيان أهمية هذا الموضوع وخطورته في رسم السياسات التربوية في الجامعة، والإفادة من كل المقترحات التي تقدم لهذا المركز ودراستها علمياً.

الاستنتاجات Conclusions:

- في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن نخلص إلى الاستنتاجات الآتية:
١. إن مستوى التخطيط الإستراتيجي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار ضعيف.
  ٢. ضعف مهارات جودة التدريس الجامعي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.
  ٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التخطيط الإستراتيجي تُعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني).
  ٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس جودة التدريس تُعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني).
  ٥. يوجد ارتباط طردي متوسط بين التخطيط الإستراتيجي وجودة التدريس لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار يُعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني).
- التوصيات Recommendations:

- في ضوء ما تقدم من نتائج، يوصي الباحثان بالأمر الآتية:
١. التأكيد على الاهتمام بالتخطيط الإستراتيجي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.
  ٢. توفير دليل إرشادي عن التخطيط الإستراتيجي يوزع على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.
  ٣. نشر ثقافة التخطيط الإستراتيجي بين العاملين في وزارة التعليم العالي لاسيما بين أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العراقية وذلك من خلال عقد الدورات والندوات والمؤتمرات.
  ٤. الجمع في التدريس بالتعليم العالي بين النظرية والتطبيق مع ضرورة التركيز على الجوانب العملية.

٥. العمل على إنشاء ورش عمل لتطوير مهارات التدريس لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.

٦. التقويم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار وتطوير أساليب مناسبة لهذا التقويم.

المقترحات: Suggestions:

في ضوء ما سبق واستكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي:

١. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العراقية الأخرى.

٢. إجراء دراسة التخطيط الإستراتيجي وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى رؤساء الأقسام في كليات الجامعات.

٣. إجراء دراسة تتناول التخطيط الإستراتيجي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عمداء كليات الجامعة.

٤. إجراء دراسة واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به في الجامعات العراقية.

٥. إجراء دراسة جودة التدريس الجامعي وعلاقتها بمستوى الطموح لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأنبار.

## المصادر

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩)، الإبداع وجودة التعليم، ط١، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
٢. أبو الرب، عماد وعيسى قداد (٢٠٠٨)، تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد (١)، العدد (١)، ص ٦٩-١٠٧.
٣. أبو صالح، محمد صبحي وعدنان محمد عوض (٢٠١٢)، مقدمة في الإحصاء (مبادئ وتحليل باستخدام SPSS)، ط٦، دار المسيرة للنشر، عمان.
٤. بريدي، مارجريت وجلاتر، رون وليفاسيس، روزالين (٢٠٠٦)، الإدارة التعليمية (الإستراتيجية، الجودة، الموارد)، ترجمة (بهاء شاهين)، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
٥. البطش، محمد وليد وفريد كامل أبو زينة (٢٠٠٧)، مناهج البحث العلمي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان.
٦. الجابري، كاظم كريم رضا (٢٠١١)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النعيمي، بغداد.
٧. الجادري، عدنان حسين ويعقوب أبو حلو (٢٠٠٩)، الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان.
٨. الجبوري، حسين (٢٠١٠)، التخطيط الإستراتيجي في التعليم (تخطيط معاصر في عالم متجدد)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.
٩. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٢)، أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، ط٤، دار الفكر، عمان.

١٠. الجنابي، عبد الرزاق شنين (٢٠٠٩)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة.
١١. الحريري، رافدة (٢٠٠٧)، التخطيط الإستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر للنشر، عمان.
١٢. \_\_\_\_\_ (٢٠١٠)، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، ط١، دار الثقافة للنشر، عمان.
١٣. \_\_\_\_\_ (٢٠١١)، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دار المسيرة، عمان.
١٤. حسن، بركات حمزة (٢٠١١)، مناهج البحث في علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٥. حسين، عبد المنعم خيرى (٢٠١١)، القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية، ط١، مركز الكتاب الجامعي، عمان.
١٦. الخراطة، محمد سلمان فياض (٢٠١١)، دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي تربية جامعة الزرقاء الخاصة وآل البيت، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (١٩)، العدد (١)، ص ٥٣٩-٥٦٦.
١٧. الدجني، أياد علي يحيى (٢٠٠٦)، واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
١٨. الراوي، خاشع محمود (١٩٨٩)، المدخل إلى الإحصاء، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
١٩. ربيع، محمد شحاتة (٢٠١٤)، مقاييس الشخصية، ط٤، دار المسيرة للنشر، عمان.

٢٠. الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (٢٠١٥)، التدريس الفعال "إستراتيجيات ومهارات"، ط ١، دار اليازوري للنشر، عمان.
٢١. \_\_\_\_\_ (٢٠١٥ ب)، التربية العملية للتدريس في كليات التربية، ط ١، دار اليازوري للنشر، عمان.
٢٢. \_\_\_\_\_ (٢٠١٥ ج)، الجودة الشاملة في التخطيط والإشراف التربوي، ط ١، دار اليازوري للنشر، عمان.
٢٣. \_\_\_\_\_ (٢٠١٥ د)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ط ١، دار اليازوري للنشر، عمان.
٢٤. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١)، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب، جامعة الموصل.
٢٥. سعادة، جودت أحمد وسميلة أحمد الصباغ (٢٠١٣)، مهارات عقلية تنتج أفكاراً إبداعية، ط ١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
٢٦. السعد، مسلم علاوي ومحمد حسين منهل (٢٠٠٧)، الجودة في التعليم والإدارة المدرسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (١٨)، العدد (٢)، سوريا.
٢٧. الصراف، قاسم علي (٢٠١٢)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت.
٢٨. طبلان، أحمد راجح (٢٠٠٧)، صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٢٩)، القاهرة.
٢٩. الظاهر، نعيم إبراهيم (٢٠٠٩)، الإدارة الإستراتيجية (المفهوم، الأهمية، التحديات)، ط ١، عالم الكتب الحديث، أريد.

٣٠. العارف، نادية (٢٠٠٤)، التخطيط الإستراتيجي والعولمة، الدار الجامعية، القاهرة.
٣١. عبد الحفيظ، إخلاص محمد وأخران (٢٠٠٤)، التحليل الإحصائي في العلوم التربوية، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
٣٢. عبد العزيز، سعيد (٢٠١٣)، تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، دار الثقافة، عمان.
٣٣. العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٨)، مقدمة في المنهج العلمي، ط١، دار دجلة للنشر، عمان.
٣٤. علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٥)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٥، دار المسيرة للنشر، عمان.
٣٥. عودة، أحمد سليمان (٢٠١١)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، دار الأمل، عمان.
٣٦. وخليل يوسف الخليلي (١٩٨٨)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر، عمان.
٣٧. غنيمه، محمد متولي (٢٠١٢)، التخطيط التربوي، ط٣، دار المسيرة للنشر، عمان.
٣٨. قارة، سليم محمد شريف وعبد الحكيم محمود الصافي (٢٠١١)، تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل، ط١، دار الثقافة للنشر، عمان.
٣٩. الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠)، الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط١، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بيروت.
٤٠. الكرخي، مجيد (٢٠٠٩)، التخطيط الإستراتيجي (عرض نظري وتطبيقي)، دار المناهج، عمان.
٤١. الكلثم، حمد مرضي وحازم علي أحمد بدارنه (٢٠١٢)، معوقات التخطيط الإستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها،



المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد (١٠)، المجلد (٥)،

ص ١٨٧-، ٢٠٢

٤٢. مجاهد، أماني جمال (٢٠٠٥)، إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها على أقسام المكتبات والمعلومات بالمؤسسات التعليمية، بحث منشور في الملتقى العربي الأول حول الأساليب الحديثة لإدارة المكتبات ومراكز المعلومات بالجودة الشاملة، القاهرة.

٤٣. مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٠)، الاختبارات النفسية (نماذج)، ط١، دار صفاء للنشر، عمان.

٤٤. \_\_\_\_\_ (٢٠١٣)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان.

٤٥. محمد، أحمد علي الحاج (٢٠٠٧)، التخطيط الإستراتيجي، دار المناهج للنشر، عمان.

٤٦. \_\_\_\_\_ (٢٠١١)، التخطيط التربوي الإستراتيجي (الفكر والتطبيق)، دار المسيرة، عمان.

٤٧. مداوي، عبير محفوظ محمد (٢٠٠٧)، متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي العام المملكة العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بنات، جامعة الملك خالد، السعودية.

٤٨. المشرفي، انشراح إبراهيم محمد (٢٠٠٥)، تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، الدار المصرية، اللبنانية، لبنان.

٤٩. مصطفى، صلاح عبد الحميد وفدوى فاروق عمر (٢٠٠٥)، الإدارة والتخطيط التربوي، مكتبة الرشيد، الرياض.

٥٠. ملحم، سامي محمد (٢٠١٢)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٦، دار المسيرة، عمان.

٥١. المنيزل، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم (٢٠١٠)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط١، دار إثراء للنشر، عمان.
٥٢. النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠١١)، القياس والتقويم (منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS)، ط١، دار الحامد للنشر، عمان.
٥٣. نوار، هبة فاروق وفاطمة علي الشيخ (٢٠١١)، الجودة في التدريس الجامعي، ورقة عمل مقدمة ضمن أعمال ملتقى التطوير والجودة الأول المنعقد في جامعة جازان للفترة ٦-٧/١٢، الرياض.
٥٤. نور الدين، مازن سليم (٢٠٠٨)، دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
٥٥. الورثان، عدنان أحمد راشد (٢٠٠٧)، مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم "دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء"، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام، السعودية.
56. Shapiro, J.(2003)"Strategic Planning Toolkit. CIVICUS: World Alliance for Citizen Participation", Retrieved from: <http://www.civicus.org>

## ملحق (١)

### مقياس التخطيط الإستراتيجي بصورته النهائية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عزيزي التدريسي ...

عزيزتي التدريسية ... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يروم الباحثان إجراء بحث حول بعض المواقف التي تواجهك، ويودا معاونتك في الإجابة عن فقرات المقياس المرفق طياً بكل دقة وصراحة، وذلك بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي ينطبق عليك.

#### ملاحظة:

\* يرجى الإجابة عن جميع الفقرات ولا تترك أي فقرة من غير إجابة .

\* علماً إن الإجابة سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثان ولأغراض البحث العلمي

دون ذكر الاسم ..

واليك مثال يوضح ذلك ..

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	اتخذ القرار السليم في الوقت المناسب.			✓		

مع جزيل الشكر والامتنان

## الباحثان

أ.د. عبد الكريم محسن الزهيري

م.د. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري

الجنس: ذكر  أنثى

التخصص: علمي  إنساني

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أخطط على إتاحة فرص تربية متجددة.					
٢	أفكر بالبديل الذي يعبر عن طموحاتي الذاتية.					
٣	أستثمر الفرص التربوية المتاحة لأبناء المجتمع.					
٤	أهتم بالبديل الذي يسهم في تحقيق أهداف النظام التربوي.					
٥	أبادر في استثمار الفرص التربوية الجديدة في حال تحقيق مصالح المجتمع.					

				أسعى إلى فهم المشكلة في إطارها المجرد.	٦
				أبين مكونات وخصائص الفرص التربوية قبل التعامل معها.	٧
				أسعى إلى فهم المشكلة بتفاصيلها.	٨
				أستند إلى أفكار خاصة في رصد البيئة التربوية الخارجية.	٩
				أتعامل مع موضوعات جديدة غير مألوفة.	١٠
				أستند إلى الحقائق في رصد محتوى البيئة التربوية الخارجية.	١١
				أتعامل مع موضوعات قائمة ومعتادة.	١٢
				أطرح معالجات شمولية للمشكلات التربوية.	١٣
				أبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة.	١٤
				أطرح معالجات متوازنة لجزئيات المشكلة التربوية التي تواجهني.	١٥
				أجمع بيانات مفصلة عن المشكلة دون الاكتراث بالوقت.	١٦
				أجري تغييرات شمولية في العمليات التي تمارسها التربية لتحقيق أهدافها.	١٧
				أستخدم طرائقاً جديدة لحل المشكلات.	١٨

				أجري تغييرات تدريجية في العمليات التي أمارسها لتحقيق أهداف النظام التربوي.	١٩
				أولي اهتماماً بالنتائج أكثر من الاهتمام بالحلول.	٢٠
				أبدي المرونة في التعامل مع العاملين في النظام التربوي من منطلق شمولي.	٢١
				أحبذ التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض.	٢٢
				أقبل قدراً محدوداً من المرونة في التعامل مع العاملين في النظام التربوي.	٢٣
				أحبذ التعامل مع المواقف الواضحة.	٢٤
				أستخدم طرائقاً مألوفة لحل المشكلات.	٢٥
				أبني رؤيتي للمستقبل بالاعتماد على خبرتي الشخصية.	٢٦
				أولي اهتماماً بالحلول أكثر من الاهتمام بالنتائج.	٢٧
				أبني رؤيتي للمستقبل بالاعتماد على معطيات الواقع.	٢٨
				أفكر بالأطر القيمية التربوية في كل عمل أمارسه.	٢٩
				أفهم المشكلة بالاعتماد على المفهوم النظري الدال عليها.	٣٠

					٣١	أهتم بتحقيق أهداف النظام التربوي بغض النظر عن قيمه.
					٣٢	أفهم المشكلة بالاعتماد على محددات الواقع.
					٣٣	أنتقي المواقف المرغوبة وبأقل قدر من القواعد والإجراءات.
					٣٤	أتبع القوانين تجاه المواقف التربوية المعروضة.
					٣٥	أكتفي بالوصف النظري لبناء المواقف التربوية.
					٣٦	أعتمد على الوصف الكمي لبناء المواقف التربوية.
					٣٧	أفهم المشكلة بالاعتماد على المفهوم السلوكي الدال عليها.

## ملحق (٢)

### مقياس جودة التدريس بصورته النهائية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عزيزي التدريسي ...

عزيزتي التدريسية ... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يروم الباحثان إجراء بحث حول بعض المهارات التي تقوم بها في تدريسك، ويودا معاونتك في الإجابة عن فقرات المقياس المرفق طياً بكل دقة وصرحة، وذلك بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي ينطبق عليك.

#### ملاحظة:

- \* يرجى الإجابة عن جميع الفقرات ولا تترك أي فقرة من غير إجابة .
- \* علماً إن الإجابة سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثان ولأغراض البحث العلمي دون ذكر الاسم ..

واليك مثال يوضح ذلك ..

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أحدد طريقة التدريس المناسبة لكل محاضرة.			✓		



## مع جزيل الشكر والامتنان

الباحثان

أ.د. عبد الكريم محسن الزهيري

م.د. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري

الجنس: ذكر  أنثى

التخصص: علمي  إنساني

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أحدد الأهداف لتدريس المقرر.					
٢	أوضح مبررات دراسة المقرر.					
٣	أخصص المفردات الواجب تدريسها في المقرر.					
٤	أصيغ الأغراض السلوكية لكل موضوع في المقرر.					
٥	أكتب الخطط التدريسية لكل موضوع في المقرر.					
٦	أتبع الطرائق والأساليب التدريسية المتوقع استخدامها في التدريس.					
٧	أختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير.					
٨	أحدد المراجع والمصادر المساعدة والداعمة لموضوعات المقرر.					
٩	أعطي لطلبتي نسخة مكتوبة من خطة المقرر بما					

					تتضمنه من أهداف ومحتوى وأنشطة ومواعيد الاختبارات والمصادر والمراجع.	
					أخطط في تدريسي لتنمية الجوانب المهارية.	١
					أخطط في تدريسي لتنمية الجوانب الوجدانية.	١
					أجهز المحاضرة قبل موعدها بشكل كاف.	١
					ألقي الأهداف الخاصة (المحاضرة كل يوم) على مسامع الطلبة.	٣
					استفد من الخبرات السابقة للطلبة كتهيئة للمحاضرة.	١
					أبدأ المحاضرة بعبارات مثيرة ومشوقة للانتباه .	١
					أحافظ على وقت المحاضرة المحدد.	١
					أعرض الموضوع الدراسي بشكل منطقي والمتسلسل.	١
					أحافظ على استمرارية انتباه الطلبة خلال المحاضرة.	١
					أحرص على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة في أثناء المحاضرة وأتصرف في ضوءها.	١
					استخدم أساليب متنوعة للنقاش (مناقشة جماعية، مناقشة في مجموعات صغيرة، حلقات دراسية، لعب الأدوار،..الخ).	٢
					أوظف تقنية الحاسوب في تيسير تعليم الطلبة.	٢

					استخدم أمثلة متنوعة لتعزيز فهم الطلبة.	٢
					أصم أنشطة إثرائية تراعي الفروق الفردية.	٢
					أوجه الطلبة لكيفية الحصول على المعلومات.	٢
					انظم المحاضرة بشكل محفز للإبداع.	٢
					اختتم المحاضرة بقضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة القادمة.	٢
					أشجع الطلبة على التفكير في الأفكار المتناقضة ومحاولة تفسيرها.	٢
					أساعد الطلبة على استخدام الوسائل التعليمية.	٢
					أشجع الطلبة على استخدام الحاسوب الآلي والانترنت.	٢
					أكد على ضرورة الاستفادة من الحاسوب الآلي خارج القاعة الدراسية لأداء مهمة البحث والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس.. الخ.	٣
					استخدم وسائل التعليم الحديثة في أثناء شرح المحاضرة.	٣
					أحرص على التصميم الإلكتروني لمستوى المقرر الدراسي.	٣
					اعتمد الوسائل التعليمية سهلة الاستخدام.	٣
					اعتمد الوسائل التعليمية وفقاً لمستويات الطلبة.	٣
						٤

					أصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة الجامعية.	٣ ٥
					أتكلم بوضوح بصوت مسموع ونطق سليم.	٣ ٦
					أنتقل في مستوى صوتي (مرتفع، عادي، منخفض) بما يتناسب مع أهمية الفكرة المطروحة.	٣ ٧
					استخدم لغة واضحة ومصطلحات سهلة الفهم.	٣ ٨
					أتقن اللغة اللفظية في أثناء التواصل.	٣ ٩
					أتقن اللغة الغير اللفظية في تقديم وسائل الطلبة (الحركات، الإجراءات، تغيرات الوجه).	٤ ١٠
					أحافظ على الاتصال العيني (البصري) مع طابتي خلال المحاضرة.	٤ ١
					استخدم لغة لطيفة وكلمات مناسبة لتوجيه الطلبة.	٤ ٢
					احترم مشاعر الطلبة وأساعدهم في التعبير عنها.	٤ ٣
					أقبل ملاحظات الطلبة بصدر رحب.	٤ ٤
					أساعد الطلبة في حل مشاكلهم.	٤ ٥
					احترم شخصية الطلبة ولا أقلل من قدراتهم.	٤ ٦
					أشجع الطلبة على الاتصال فيما بينهم.	٤ ٧
					امتلك القدرة على معالجة المواقف الطارئة بأسلوب	٤

					٨	تربوي مناسب.
					٤	أحدد أساليب التقويم المناسبة .
					٩	
					٥	أنوع في أساليب التقويم المعرفة (اختبارات، تقارير، بطاقة ملاحظة، ملفات تقويم.. الخ).
					٥	استخدم أنواع متعددة في التقويم (القبلي، البنائي، الشخصي، النهائي).
					١	
					٥	أراعي شمولية التقويم للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
					٢	
					٥	أراعي العدل والموضوعية في تقويم الطلبة.
					٣	
					٥	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي.
					٤	
					٥	أراعي الوقت المخصص في أثناء وضع أسئلة الاختبار.
					٥	
					٥	أعطي الفرصة للطلبة بإعادة تقديم أوراقهم للتصحيح مرة أخرى.
					٦	
					٥	اهتم بأسئلة الاختبارات التي تثير تفكير الطلبة.
					٧	
					٥	استفد من نتائج تقويم الطلبة في تغيير طرائق التدريس بما يتلاءم معهم.
					٨	
					٥	أبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في الاختبارات الفصلية.
					٩	



					أكتب الملاحظات على أوراق الطلبة لإعادة تقديم أوراقهم لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات التي دونت عليها.	٦٠
--	--	--	--	--	--	----

### Abstract:

The goal of current research to know (strategic planning and its relationship to the quality of the teaching faculty members in Anbar University), depending on the variables (sex, academic specialization). The research sample consisted of (123) pedagogy and teaching colleges / Anbar University for the academic year 2013-2014m, of whom (58) appeared in the scientific colleges, and (65) representing the human faculties, by (108) male, and 15 female.

Researcher prepared two measures, I (Strategic Planning scale) to be (37) paragraph, with five alternatives (always, often, sometimes, rarely, never), has been verified virtual honesty and sincerity of the construction, and then extracted persistence in two ways: re-testing has reached (0.86), and Cronbach's alpha was reached (0.80), The second (the quality of the teaching scale) are from (60) items distributed on five skills (lesson planning, and implementation of the lesson, and the use of teaching aids, and communication with the students, teaching and evaluating students and providing feedback), This has been achieved from the virtual and the sincerity of the internal test his sincerity, then extracted persistence in two ways, retesting has been reached (0.86), and alpha Cronbach has reached (0.81), and use statistical means (averages, standard deviations, and test samples t for one sample, and the test samples t for two independent samples, and the coefficient of Pearson) correlation; researcher dish scales on the sample, and the results showed:

1. The strategic planning at the level of faculty members at the University of



- Anbar weak.
2. There were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of faculty members on strategic planning in accordance with the scale of the variables of sex (male-female), and specialization (scientific, humane).
3. The quality of teaching at the level of faculty members at the University of Anbar weak.
4. There were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of faculty members to gauge the quality of teaching according to the variables of sex (male, female), and specialization (scientific, humane).
5. There extrusive average correlation between strategic planning and the quality of teaching at the faculty members at the University of Anbar attributed to the variables of sex (male, female), and specialization (scientific, humane).

جامعة تكريت