المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد العاشر- العدد الواحد والثلاثون 2017م

مجلة عربية علمية تصدر كل شهرين من جامعة العلوم والتكنولوجيا
بالإشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

  د. حمزه محمد حسن العوامره

- مستوى جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأكاديمية العربية-كلية العلوم المالية والمصرفية - صنعاء

  د. عبد الرحمن محمد الشرجبي أ. خديجة عبد الهادي درعان أ. حسين علي السروري

- واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE وسبل تحسينها

  د. فايز كمال شلدان أ. حسين عبد الكريم ابو ليلة

- متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

  د. عمر علوان عقيل

- أثر الخصائص الريادية في النية لإنشاء المشروعات الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الادارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية

  د. مراد محمد النشمي

- مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

  د. سمير بارة أ. سالمة الامام

- تصور مقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته

  د. خالد حسن علي الحريري د. افتهان عبده فرحان المخلافي

- مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

  د. محمد زين صالح السعدي د. ناصر سعيد علي الدحياني

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد العاشر - العدد (٣١) ٢٠١٧م

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د.داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د.محمود فتحي عكاشة - مصر
أ.د.علي ياغي - الأردن
أ.د.سوسن شاكر عبد المجيد - العراق
أ.د.عبد العزيز برغوت - ماليزيا
أ.د.محمود الوادي - الأردن
أ.د.فيصل الحاج - السودان
أ.د.خليل الخليلي - البحرين
أ.د.حسن زر داني - المغرب
أ.د.سهام القرضاوي - قطر
أ.د.بشير الزعبي - الأردن
أ.د.عبدالله مسلم - السعودية
أ.د.جواهر المضحكي - البحرين
أ.د.خليل الدليمي - العراق
أ.د.هنري العويض - لبنان
أ.د.نادية بدراوي - مصر
أ.د.محمد بدر أبو العلا - الإمارات
أ.د.يونس عمر - فلسطين
أ.د.نورية العواضي— الكويت
أ.د.إسماعيل الجبوري — العراق

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د.داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د.سلطان أبو عرابي العدوان - الأردن
أ.د.محمد رأفت محمود - مصر
أ.د.مصطفى البشير - السودان
أ.د.نضال الرمحي - الأردن
أ.د.عبد اللطيف حيدر الحكيمي - صنعاء
أ.د.محمد عبد الله الصوفي -اليمن
أ.د.عماد ابو الرب - الإمارات
أ.د.نعمان قايد النجار- اليمن
د.رجاء محمد ديب الجاجي- سوريا

سكرتير التحرير

أ.نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

د.عبد الحميد الشجاع
د.محمد حسين خاقو

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

مركز تطوير التفوق - جامعة العلوم والتكنولوجيا / صنعاء

ص.ب: 13064 **تلفون** 373237 1 00967 **تحويلة** 2127

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu

الموقع الالكتروني: www.ust.edu/uaqe

أولاً: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. تُعنى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بالبحوث العلمية في مجال ضمان الجودة.
2. تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالمياً في كتابة البحث العلمي.
3. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية:
   - أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.
   - أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة.
   - أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلاً من رسالة علمية.
   - أن يكون البحث مطبوعاً بواسطة الحاسوب.
   - بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط(Traditional Arabic) وبحجم (14).
   - بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12) .
   - أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.
   - أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الايضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
   - أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

1. يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:
   - صفحة العنوان: بحيثُ تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا يتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث .
   - الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
   - الملخص باللغة الإنجليزية Abstract : تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للملخص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
   - المقدمة Introduction: تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معاً بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها / فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).
   - المنهج والإجراءات Methods: ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة).
   - النتائج Results: يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول / الفرضية الأولى ، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني / الفرضية الثانية، وهكذا.
   - مناقشة النتائج Discussion: وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.
   - الاستنتاجات والتوصيات Conclusion & Recommendations: بحيث يقدم الباحث ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.

- **المراجع References: توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة) (American Psychological Association, APA 6). وحسب ما يأتي:**
  - **ترتيب المراجع أبجدياً والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.**
  - **إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة بالتسطير المحدد، وعدم ترقيم المراجع.**
  - **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً / المؤلفون، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب " بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.**

مثال(1): عبوي، زيد (2006). *ادارة الجودة الشاملة*، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مثال(2): المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، *الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

مثال(3): إدريس، ثابت عبد الرحمان والمرسي، جمال الدين (2006). *الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية*، الدار الجامعية، القاهرة.

  - **عند استخدام الدوريات(المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة ورقم المجلد " بخط مائل "، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.**

مثال: صبري، هاله (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، تجربة التعليم الجامعي الخاص في الاردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2*(4): 148-176.

  - **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية (Plagiarism).**

2. **توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث Cover Letter) وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.**
3. **ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:**

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: tdc@ust.edu

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

1. تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
2. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة ، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
3. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدة أقصاها شهر، وإلا فسيتم استبعاد البحث من النشر.
4. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.
5. في حال الموافقة على نشر البحث ؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
6. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.
7. ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.

موقعنا على الانترنت:

www.ust.edu/uaqe

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات حل المشـكلات لدى طلبة قسـم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية د. حمزه محمد حسن العوامره	3
مسـتوى جـودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلبة الدراسـات العليـا في الأكاديمية العربية-كلية العلوم المالية والمصرفية - صنعاء د. عبد الرحمن محمد الشرجبي أ. خديجة عبد الهادي درعان أ. حسين علي السروري	21
واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE وسبل تحسينها د. فايز كمال شلدان أ. حسين عبد الكريم ابو ليلة	45
متطلبـات تطويـر البرامـج الدراسـية لأقسـام التربيـة الخاصة فـي الجامعات السـعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمـي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها د. عمر علوان عقيل	77
أثر الخصائص الريادية في النية لإنشاء المشروعات الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الادارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية د.مراد محمد النشمي	103
مسـتوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسـي في جامعـة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها د. سمير بارة أ. سالمة الامام	121
تصـور مقترح لتسـويق البحوث التطبيقية فـي الكليات العلميـة والتطبيقية بالجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته د.خالد حسن علي الحريري د.افتهان عبده فرحان المخلافي	145
مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د.محمد زين صالح السعدي د. ناصر سعيد علي الدحياني	171

الافتتاحية

إن تقييم أنظمة الجودة ومعاييرها لا يقتصر على استطلاع وجهة نظر أحد الأطراف المستفيدة أو ذوي المصلحة، فالشائع في البحوث هو استطلاع أعضاء هيئة التدريس والإداريين على مستوى الجامعات أو البرامج الأكاديمية إلا أنه ينبغي التأكيد على أهمية النظر إلى الأطراف المختلفة من المستفيدين في قطاعات المجتمع المختلفة داخل وخارج الجامعة، لنتمكن من الرؤية الشاملة لأبعاد الجودة المختلفة، والأكثر أهمية ليس فقط استطلاع وجهات النظر رغم أهميتها؛ بل ينبغي أن يتعدى ذلك إلى دراسة الآثار والنتائج المترتبة على رصد الواقع لتطبيق منهجية ومعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

كما نود من الباحثين العرب أن يولوا الاهتمام بعلاقة منهجية ومداخل الجودة بالثقافة المجتمعية والتي تشكل أساليب العمل وعاداته في البيئة الجامعية العربية لا سيما وأن ثقافة الأفراد يمثل عاملاً حاسماً في تطبيق وتحسين الأداء في المنظمات.

كما علينا جميعاً أن نسعى إلى تكييف منهجية الجودة ومعاييرها بما يعزز تطوير الأداء وتحسين مخرجات العملية التعليمية والبحثية والخدمية في واقعنا العربي لأن السياق الاجتماعي والثقافي أمر في غاية الأهمية في نجاح وتطبيق أي نظام.

وأخيراً فإن علينا أن لا ننسى الأبعاد الاستراتيجية للتعليم العالي وغاياته في وطننا العربي الكبير لا سيما عندما نتناول بحوث الجودة وإسهامها في ازدهار ورقي مجتمعاتنا العربية.

وقد بدأت تظهر بحوث مبشرة تتوجه نحو ربط مخرجات الجامعات وبحوثها التطبيقية بما يلبي احتياجات المجتمع مثل بحوث الريادة في الأعمال وتسويق البحوث التطبيقية، وغيرها مما يعكس توجهاً جيداً في بحوث الجودة، والتي تؤكد على دور الجامعات في المجتمع.

وأود أن ألفت نظر الباحثين العرب إلى أن الاقتصار على معرفة مدى التطبيق للمعايير قد لا يفي بطموحنا البحثي، وإن كان ذلك مهماً كخطوة أولى، إلا أنه علينا أن نؤكد على بحوث الأثر لا سيما فيما يتعلق بمؤشرات النجاح للعمل المؤسسي والبرامجي أي المتعلق بالنتائج المترتبة على النظام الجامعي ومخرجاته.

والله الموفق ،،،

رئيس التحرير

أ.د. داود عبدالملك الحدابي

فاعليــة برنامج تدريبي في تنميــة مهارات حل المشــكلات لدى طلبة قســم التربيــة الخاصة فــي جامعــة الملك خالــد - المملكــة العربية السعودية

د. حمزه محمد حسن العوامره[1،*]

[1] أستاذ مساعد – قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية
* عنوان المراسلة: alabadi.hamzah@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

فاعليــة برنامج تدريبي في تنمية مهارات حل المشــكلات لدى طلبة قســم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هـذه الدراسـة إلى التعـرف علـى فاعليـة برنامج تدريبـي في تنمية مهـارات حل المشـكلات لدى طلبة قسـم التربية الخاصـة في جامعة الملك خالد، وتكونت عينة الدراسـة من (40) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين (20) طالباً مجموعة تجريبية و(20) طالباً مجموعة ضابطة، وقد قام الباحث بإعداد مقياس لمهارات حل المشكلات بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والخبراء في التربية وعلم النفس، كما أعد برنامجاً تدريبياً مقترح لتنمية مهارات حل المشكلات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية : حل المشكلات، طلبة قسم التربية الخاصة، مهارات التفكير.

The Effectiveness of A Training Program to Develop Problem-Solving Skills Among Students in Special Education Department, King Khalid University - Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of a program on developing problem solving skills of Department of Special Education students at King Khalid University. The sample consisted of (40) students, who were divided into two groups: the control group (20), and the experimental group (20). Based on the theoretical background, previous studies and experts in education, psychology he researcher prepared a scale of problem-solving skills. The researcher also proposed a training program for the development of problem-solving skills. The results revealed there were statistically significant differences between the control and the experimental groups, in favor of the experimental group.

Keywords: Problem-Solving, Students of the Department of Special Education, Thinking Skills.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

المقدمة:

احتلت مهارات حل المشكلات لدى متخرجي الجامعات مكانة مهمة، ومحل اهتمام أصحاب العمل، وأعضاء هيئة التدريس، والمجتمع بشكل عام، فهي من المهارات الضرورية في جميع مجالات الحياة، سواء الأكاديمية أو العملية، وحتى في المجالات الشخصية، لاسيما في عالم اليوم الذي تتزايد فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والتقنية، حيث تعقدت مشاكل الحياة لتتطلب العديد من المهارات من أجل التعاطي مع هذه المشكلات، وهذا يضع الجامعات وطلبتها أمام تحديات عظيمة، مما يجعل دور الجامعة لا يقتصر على التزويد بالمعلومات الأكاديمية فقط، بل يجب أن تعد فرداً قادراً على النجاح والإنتاج الحقيقي، وأن تزوده بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلات التي تواجهه في حياته العملية والعلمية واليومية بكفاءة وفاعلية.

إن سوق العمل يتطلب متخرجاً أكثر قدرة ومهارة في حل المشكلات، وبالتالي أصبحت مهارات حل المشكلات تؤرق كثيرين ممن لهم علاقة بالطلبة الجامعيين، نتيجة للنقص في امتلاكها من قبل الطلبة، حيث تعتبر مؤشراً على قدرة الطلبة على القيام بالمسؤولية المتوقعة منه بعد التخرج (شاهين، 2013).

ويؤكد Bybee ، Carlson-Powell وTrowbridge (2000) بأن طريقة حل المشكلات تغير من الدور السلبي للمتعلم كمستمع ومتلق للمعلومات إلى الدور الإيجابي، ليصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وباحثاً عن المعلومة بنفسه، مما يزيد من مستويات النجاح والتميز وتنشيط قدراته العقلية في مواجهة كل المواقف، ويرى Scholes (2002) أن تقديم المواد الدراسية من خلال مشكلات يزيد من ثقة الطالب بنفسه وبقدراته ويزيد من دافعيته نحو التعلم، مما يساعد في اكتسابه مهارات التفكير وتحسين نواتج التعلم، وقد أكد Hoenig (2000) أن متطلبات العمل تؤكد على أهمية تطوير قدرات الطلاب في حل المشكلات بغض النظر عن التخصص الجامعي وقدرة متخرجي الجامعات على حل المشكلات واتخاذ المبادرات وتحمل المسؤولية، حيث إن السمة الأساسية التي يجب أن تتوفر في المديرين التنفيذيين في العمل هي القدرة على حل المشكلات.

وقد توصلت الدراسات مثل دراسة Coopers وLybrand (1991) ودراسة Candy وCrebert (1991) إلى أن مهارات حل المشكلات كانت من بين أكثر ثلاث خصائص مرغوبة لدى متخرجي الجامعات، وتعتبر من أهم المهارات التي يتوقع من الطالب اكتسابها خلال سنوات الدراسة الجامعية.

وفي دراسة في جامعة مدينة بويز حول قيمة التعليم للطلبة الجامعيين ودور الجامعة في تنمية هذه القيمة، حيث كانت مهارات حل المشكلات من المهارات التي احتلت المراكز الثلاث الأولى، إضافة إلى مهارات الاتصالات ومهارات الاتصال الشفوي، حيث اعتبرت من المهارات التي يجب أن تكسبها الجامعة لطلبتها لمساعدتهم في تنمية قدراتهم (Belcher, 1996).

وفي مسح أجرته جامعة كاليفورنيا عام (2005) وجدت أن أصحاب العمل يكونون أكثر قلقاً بشأن المهارات لدى خريجين الجامعات المتقدمين للعمل، وليس مجرد المعرفة، حيث يركز أصحاب العمل على المهارات ومن ضمنها مهارات حل المشكلات كأساس لتزايد النجاح في العمل (Stasz & Brewer, 1999). ورغم أهمية مهارات حل المشكلات، إلا أن الطلبة لا يمتلكون مستوى عالي من مهارات حل المشكلات، حيث أكدت الدراسات أنه لا يوجد تحسن في مهارات حل المشكلات خلال سنوات الدراسة، على الرغم من جهود أساتذتهم، حيث أظهر الطلبة مستويات في حل المشكلات لا تختلف كثيرا عن التي كانوا يمتلكونها عند التحاقهم بالجامعة (Woods et al., 1997).

وفي ظل التوجه نحو العولمة الاقتصادية وعولمة أسواق العمل فإنه يتطلب من المتخرجين مهارات متطورة لحل المشكلات، لذا يجب أن تركز الإصلاحات التعليمية على مهارات حل المشكلات لتكون من أهم القدرات لدى المتخرجين في كل البرامج الجامعية والأكاديمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

وتعد حل المشكلات أحد مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها للطلبة، لذا يجب اقتراح البرامج أو تطويرها لتنميتها وتضافر جميع الجهود التربوية والتعليمية والدراسات للتدريب على هذه البرامج، ليستفيد منها الطلبة في تعليمهم وحل المشكلات التي تواجههم، في عصر التغيرات المتسارعة، وهذا يجعلنا بحاجة إلى مهارات خاصة تساعد على الإبداع، حيث أصبحت المشكلات تفرض نفسها وبشكل كبير بسبب الانفجار المعرفي الهائل، وأصبح التفكير وتعليم مهاراته ضرورة حتمية لمواجهة مواقف الحياة والتغلب على المشكلات التي أصبحت إحدى الملامح الرئيسية للألفية الثالثة.

والحقيقة التي يتفق عليها كثير من التربويين هي أن المناهج التربوية للمراحل التعليمية المختلفة في مؤسساتنا العربية تفتقد إلى الكثير من المهارات المهمة للطلبة، ومن ضمنها مهارات حل المشكلات، مما يؤثر على دافعية الفرد نحو التعلم والعمل والمشاركة الفعالة (الهدهود،2012).

لذا باتت الحاجة ملحة لأخذ هذه المهارات بعين الاعتبار في المؤسسات التعليمية من أجل إعداد متعلم قادر على حل مشكلاته وتطوير قدراته (Danish, Fazio, Nellen & Owens, 2002)، وتعد القدرة على حل المشكلات متطلباً ضرورياً في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي يمر بها الفرد تتطلب حل المشكلات، ونحن نعلم الطلاب حل المشكلات ليصبحوا قادرين على إيجاد الحلول السليمة (علوان، 2009). ويتطلب حل المشكلات استخدام مهارات التفكير العليا، لذا على الفرد اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات لمواجهة المشكلات وحلها (الحلو، 2001)، ويرى بياجيه أن مهارات حل المشكلات ناتج عن تعلم المبادئ والمفاهيم، وتعلم عمليات تعتمد على المخزون اللازم من المعرفة والمهارات كمتطلبات سابقة لتعلم ما هو أكثر تعقيداً (غانم، 2004).

ولأهمية مهارات حل المشكلات وإكسابها للطلبة في البرامج الدراسية فإن هدف هذه الدراسة هو تصميم برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد، وتطبيقه على الطلبة لمعرفة مدى فاعليته في إكسابهم مهارات حل المشكلات.

مشكلة الدراسة:

وهناك تدن في مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعات مما يؤثر على دافعيتهم وتحصيلهم وحل المشكلات التي تواجههم، وهذا ما يدعونا للبحث في هذا المجال للكشف عن الأساليب والبرامج التي تنمي مهارات حل المشكلات مما ينعكس إيجابياً على قدرات المتعلمين، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة (شاهين، 2013) إلى وجود قصور في مهارات حل المشكلات عند الطلبة الجامعيين، وأن هذه المهارات هي التي يجب على الجامعات تعليمها للطلبة، وأن مهارات حل المشكلات لا تتعلم بطريقة عارضة، وإنما تحتاج للتدريب من خلال برامج لإكساب مهاراتها وخطواتها بشكل علمي.

ومن هذا المنطلق ومن خلال خبرة الباحث، حيث عمل كمدير ومستشار فني في مراكز التربية الخاصة، ورئيس لجان تعيين معلمين للتربية الخاصة، وعمله الحالي كعضو هيئة تدريس في قسم التربية الخاصة، فقد لاحظ ضعفاً واضحاً في مهارات حل المشكلات لدى معلمي التربية الخاصة والطلبة.

أسئلة الدراسة :

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط علامات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد مهارات حل المشكلات (الشعور بوجود المشكلة، والضبط الانفعالي والتماسك النفسي، ومعرفة أبعاد المشكلة، والتفكير في الحلول الممكنة، وتطبيق الحل الملائم، والتقييم) والدرجة الكلية على المقياس تعزى للبرنامج؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد، وتطبيقه على الطلبة لمعرفة مدى فاعليته في إكسابهم مهارات حل المشكلات.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- **تسير هذه الدراسة مع الاتجاهات المعاصرة التي تنادي بأهمية تعليم مهارات التفكير من أجل إعداد متعلم متفاعل مع بيئته بنجاح.**
- **قد توجه الدراسة أنظار قيادات مؤسسات التعليم العالي إلى ضرورة تنمية مهارات حل المشكلات للطلبة لاحتياجهم إلى هذه المهارات أثناء الدراسة وبعد التخرج وانخراطهم في حياتهم العملية أو العلمية.**
- **توفر هذه الدراسة برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات حل المشكلات للطلبة الجامعيين، حيث توفر برنامجاً عملياً للقائمين على تعليم الطلبة.**

حدود الدراسة:

- **اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد.**
- **تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2015/2016.**
- **تحددت الدراسة بأدواتها المستخدمة.**

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج: هو عبارة عن أنشطة تهدف إلى إحداث تغيرات لدى الفرد في الوقت الحالي أو مستقبلاً سواء أكانت تغيرات سلوكية أم ذهنية (Goleman, 1995). أما في هذه الدراسة فيعرف بأنه مجموعة من النشاطات المنظمة أعدها الباحث لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد.**
- **مهارات حل المشكلات: عملية تفكير مركب يقوم الفرد فيها باستخدام المعارف والمهارات المخزونة لديه من أجل التوصل إلى النتائج المرغوبة، أو التوصل إلى حلول غير معروفة لديه (جروان، 2016). أما في هذه الدراسة فتعرف بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم.**
- **طلبة جامعة الملك خالد: الطلبة المسجلون في قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2015/2016.**

الإطار النظري:

تعرف القدرة على حل المشكلات بأنها "اشتقاق نتائج من المقدمات المعروفة لدى الفرد من أجل الوصول إلى حقائق مجهولة لديه ويود اكتشافها، ويتم ذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتعلقة بالمشكلات التي يقوم بحلها للتغلب على العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية" (العدل وعبد الوهاب، 2003؛ العدل، 2001).

ويقترح (جروان، 2016، 90) عدة خطوات يمكن أن يتبعها الفرد في مواجهة المشكلة:

- **دراسة عناصر وتحديد الحالة الراهنة والحالة المرغوبة- تجميع المعلومات والأفكار لحل المشكلة**
- **تحليل الأفكار لاختيار الأفكار الأفضل- وضع خطة لحل المشكلة – البدء بتنفيذ الخطة وتقويم النتائج**

ويقترح Hayes (1981) عدداً من الخطوات لتعليم إستراتيجية حل المشكلات:

- **تحديد المشكلة - تمثيل المشكلة وإيضاحها - اختيار خطة الحل - توضيح خطة الحل – الاستنتاج - التقويم.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

الدراسات السابقة:

أجرى شاهين (2013) دراسة هدفت إلى تقصي مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وقد تكونت عينة الدراسة من 3773 من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وأشارت النتائج إلى أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة دون المتوسط، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كافة مهارات حل المشكلات تعزى للجنس لصالح الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال توليد البدائل لحل المشكلة باختلاف الكلية التعليمية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التوجه العام نحو المشكلة تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

وأجرى القبالي (2012) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (32) طالباً في الصف الثالث المتوسط بمدارس المملكة العربية السعودية موزعين إلى مجموعتين (16) طالباً مجموعة ضابطة و(16) طالباً مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات تعزى للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى Deese (1999) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام البرامج النظرية والعملية في دراسة الفيزياء بتطوير حل المشكلة والتفكير المنطلق، وقد تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة منهم (72) مرحلة أساسية و(108) مرحلة ثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة تبعاً لمتغيرات الجنس والتحصيل والجمود الذهني وذلك لمصلحة الإناث وذوي التحصيل المرتفع كما بينت النتائج أن ما نسبته (72.3 %) من الطلاب أظهروا مرونة في التفكير لحل المشكلات المعروضة عليهم.

وأجرى Goldberg و Bush (2003) دراسة هدفت إلى استقصاء استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من فصلين من طلاب الصف الثالث الابتدائي فصل ضابطة وفصل تجريبية. وأشارت النتائج إلى أن الأدوات المستخدمة نمت مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثالث كما نمت أداءهم في حل المشكلات الرياضية، حيث إن مهارات حل المشكلات قد نمت من خلال العملية التدريبية، وقد كان التغير الأكثر وضوحاً قد تجلى في مجال الفهم، وكنتيجة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة فإن الطلبة تقدموا بشكل ملحوظ في محاولاتهم لفهم المشكلة وفي استخدامهم الاستراتيجيات والحلول ولكن بصورة أقل.

التعليق على الدراسات السابقة:

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية البرامج في تنمية مهارات حل المشكلات مثل دراسة القبالي (2012) ودراسة Deese (1999)ودراسة Goldberg وBush (2003).
- أظهرت الدراسات أن هناك ضعفاً في مهارات حل المشكلات للطلاب الجامعيين في الوطن العربي، مثل دراسة شاهين (2013).
- تناولت الدراسات السابقة مراحل عمرية مختلفة للطلبة.
- تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها لفاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينته:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2015 /2016) والبالغ عددهم (582) في المستويات الثمانية، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2015 /2016) من طلبة المستوى الخامس موزعين على مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (20) طالباً ومجموعة ضابطة مكونة من (20) طالباً.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مهارات حل المشكلات: قام الباحث ببناء مقياس مهارات حل المشكلات، وتكون المقياس من (54) فقرة موزعة على ستة أبعاد (الشعور بوجود المشكلة، والضبط الانفعالي والتماسك النفسي، ومعرفة أبعاد المشكلة، والتفكير في الحلول الممكنة للمشكلة، وتطبيق الحل الملائم، والتقييم)، حيث تتدرج العلامة للفقرة بين (1 - 3)، وتتراوح العلامة الكلية على المقياس بين (162) و (54)، حيث يستجيب الطالب بنفسه على المقياس.

صدق المقياس:

أ- الصدق الظاهري:

تم استخراج دلالات صدق الأداة من خلال صدق المحكمين، حيث قام الباحث بتوزيع المقياس على سبعة من أساتذة علم النفس التربوي والمناهج والتربية الخاصة، لإبداء آرائهم في الفقرات ومدى ملائمتها، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ستة محكمين فأكثر.

ب- صدق البناء:

تم استخراج دلالات صدق البناء من خلال احتساب نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية على البعد ومع الدرجة الكلية على المقياس.

جدول (1): نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

البعد للمقياس	الدرجة الكلية
الشعور بوجود المشكلة	0.512**
الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	0.532**
معرفة أبعاد المشكلة	0.861**
التفكير في الحلول الممكنة	0.840**
تطبيق الحل الملائم	0.645**
التقييم	0.618**

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.512)، وبين (0.861).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للتأكد من الثبات على مجموعة استطلاعية من (25) طالباً من خارج عينة الدراسة، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس عليهم وأعاد التطبيق على نفس العينة بعد أسبوعين، واستخدام معامل ارتباط بيرسون بين أداء أفراد العينة على الاختبار القبلي وأدائهم على الاختبار البعدي لحساب معامل الثبات على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وطبق اختبار (ت) لاختبار الفروق بين التطبيقين.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لأداء أفراد المجموعة الاستطلاعية على التطبيقين (القبلي، البعدي)

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الشعور بوجود المشكلة	قبلي	20.08	2.29	0.346	48	0.73
	بعدي	20.28	1.77			
الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	قبلي	18.32	2.81	0.430	48	0.73
	بعدي	18.68	3.11			
معرفة أبعاد المشكلة	قبلي	21.68	3.70	0.115	48	0.909
	بعدي	21.56	3.70			
التفكير في الحلول الممكنة	قبلي	21.16	3.74	0.001	48	1.00
	بعدي	21.16	3.66			
تطبيق الحل الملائم	قبلي	19.68	2.14	0.295	48	0.769
	بعدي	19.84	1.68			
التقييم	قبلي	19.80	2.60	0.149	48	0.882
	بعدي	19.68	3.06			
الكلي	قبلي	20.08	2.29	0.148	48	0.883
	بعدي	20.28	1.77			

يلاحظ من البيانات في الجدول (2) بأن متوسطات الأداء قريبة جدا بين التطبيقين (القبلي، والبعدي)، فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتطبيق القبلي (20.08) وبانحراف معياري (2.29) وعلى إعادة الاختبار (20.28) وبانحراف معياري (1.77)، وتثبت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق بين التطبيقين (القبلي، والبعدي) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على أي من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (القبلي، والبعدي) للتأكد من ثبات الاختبار، والنتائج موضحة في الجدول (3):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

جدول (3): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (القبلي، البعدي)

البعد	معامل ارتباط	الدلالة الإحصائية
الشعور بوجود المشكلة	0.724**	0.000
الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	0.754**	0.000
معرفة أبعاد المشكلة	0.802**	0.000
التفكير في الحلول الممكنة	0.854**	0.000
تطبيق الحل الملائم	0.781**	0.000
التقييم	0.826**	0.000
الكلي	0.799**	0.000

* الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويتضح من معاملات ارتباط بيرسون وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، حيث تراوحت القيم بين (0.854) وبين (0.724)، وهذا يشير إلى ثبات أداة الدراسة باستخدام معاملات ألفا كرونباخ:

جدول (4): معاملات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بين فقرات كل مجال وبين فقرات المقياس ككل

البعد	الفاكرونباخ
الشعور بوجود المشكلة	0.761
الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	0.767
معرفة أبعاد المشكلة	0.805
التفكير في الحلول الممكنة	0.815
تطبيق الحل الملائم	0.717
التقييم	0.772
الكلي	0.834

* الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

ويظهر من نتائج الجدول بأن أدنى قيمة لمعامل ألفا كرونباخ بلغ (0.717) مما يشير إلى ثبات المقياس.

البرنامج التدريبي:

قام الباحث ببناء برنامج تدريبي بعد مراجعة الأدب النظري ذو الصلة، وعرض البرنامج على سبعة من أساتذة علم النفس التربوي والمناهج والتربية الخاصة، لإبداء آرائهم في أهداف الجلسات ومحتواها، وتم الإبقاء على الأهداف والمحتوى التي أجمع عليها ستة من المحكمين فأكثر، وتكون البرنامج من ثمانية عشر جلسة، وقام الباحث بنفسه بالتدريب على البرنامج الذي تكون من قصص وأنشطة ونماذج وتطبيقات، وطبق البرنامج في الفصل الدراسي الأول من العام (2015 /2016).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

إجراءات الدراسة:

أولاً: قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: قام الباحث بالتدريب على البرنامج، حيث كان مدرساً في القسم وكان التدريب يقسم إلى جانب معرفي من خلال النقاش مع الطلبة وجانب تطبيقي بعمل الطلبة ضمن مجموعات وورش العمل.

ثالثاً: قام الباحث بتطبيق الاختبار البعدي على أفراد عينة الدراسة.

رابعاً: استخراج العلامات وتفريغها في جدول لاستخراج النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- الإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على التطبيقين القبلي والبعدي وللمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للتطبيقين القبلي والبعدي وللمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	المجموعة	عدد أفراد المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي	ضابطة	20	118.70	15.63	119.05	15.15
	التجريبية	20	124.85	16.04	133.85	12.84

يلاحظ من بيانات الجدول (5) وجود تقارب في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي فقد بلغ متوسط الإجابات الكلي للتطبيق القبلي للمجموعة الضابطة (118.70) مقابل متوسط إجابات للمجموعة التجريبية (124.85).

أما في التطبيق البعدي فيلاحظ وجود فروق ظاهرية وواضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط الإجابات الكلي للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (119.05) مقابل متوسط إجابات للمجموعة التجريبية (133.85). هناك تحسن ملحوظ في الأداء للمجموعة التجريبية الذي قد يعزى إلى البرنامج.

- الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط علامات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد مهارات حل المشكلات (الشعور بوجود المشكلة، والضبط الانفعالي والتماسك النفسي، ومعرفة أبعاد المشكلة، والتفكير في الحلول الممكنة، وتطبيق الحل الملائم، والتقييم) والدرجة الكلية على مقياس القدرة على حل المشكلات تعزى للبرنامج؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على التطبيقين القبلي والبعدي وللمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول (6) يوضح ذلك:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس حل المشكلات(الشعور بوجود المشكلة، والضبط الانفعالي والتماسك النفسي، ومعرفة أبعاد المشكلة، والتفكير في الحلول الممكنة، وتطبيق الحل الملائم، والتقييم) والدرجة الكلية للتطبيقين القبلي والبعدي وللمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	المجموعة	عدد أفراد المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشعور بوجود المشكلة	الضابطة	20	20.15	2.62	20.25	2.69
	التجريبية	20	21.10	2.85	22.30	2.72
الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	الضابطة	20	19.20	3.21	19.10	3.11
	التجريبية	20	20.60	2.60	21.60	3.25
معرفة أبعاد المشكلة	الضابطة	20	21.05	3.69	21.15	3.60
	التجريبية	20	22.25	23.65	3.97	2.92
التفكير في الحلول الممكنة	الضابطة	20	19.40	4.07	19.40	4.07
	التجريبية	20	21.20	3.93	22.70	3.08
تطبيق الحل الملائم	الضابطة	20	20.10	2.45	20.20	2.44
	التجريبية	20	20.10	2.95	21.70	1.75
التقييم	الضابطة	20	18.85	3.47	18.95	3.24
	التجريبية	20	19.60	3.73	21.90	2.97
الكلي	الضابطة	20	118.70	15.63	119.05	15.15
	التجريبية	20	124.85	16.04	133.85	12.84

يلاحظ من بيانات الجدول (6) وجود تقارب في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي، فقد بلغ متوسط الإجابات الكلي للتطبيق القبلي للمجموعة الضابطة (118.70) مقابل متوسط إجابات للمجموعة التجريبية (124.85).

أما في التطبيق البعدي فيلاحظ وجود فروق ظاهرية وواضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط الإجابات الكلي للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (119.05) مقابل متوسط إجابات للمجموعة التجريبية (133.85).

كما بلغ المتوسط الحسابي في مجال الشعور بوجود المشكلة للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (20.15) وبانحراف معياري (2.62) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (20.25) وبانحراف معياري (2.69)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (21.10) وبانحراف معياري (2.85) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (22.30) وبانحراف معياري (2.72).

وبلغ المتوسط الحسابي في مجال الضبط الانفعالي والتماسك النفسي للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (19.20) وبانحراف معياري (3.21) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (19.10) وبانحراف معياري (3.11)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (20.60) وبانحراف معياري (2.60) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (21.60) وبانحراف معياري (3.25).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

وبلغ المتوسط الحسابي في مجال معرفة أبعاد المشكلة للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (21.05) وبانحراف معياري (3.69) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (21.15) وبانحراف معياري (3.60)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (22.25) وبانحراف معياري (3.97) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (23.65) وبانحراف معياري (2.92).

وبلغ المتوسط الحسابي في مجال التفكير في الحلول الممكنة للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (19.40) وبانحراف معياري (4.07) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (19.40) وبانحراف معياري (4.07)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (21.20) وبانحراف معياري (3.93) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (22.70) وبانحراف معياري (3.08).

وبلغ المتوسط الحسابي في مجال تطبيق الحل الملائم للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (20.10) وبانحراف معياري (2.45) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (20.20) وبانحراف معياري (2.44)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (20.10) وبانحراف معياري (2.95) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (21.70) وبانحراف معياري (1.75).

وبلغ المتوسط الحسابي في مجال التقييم للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (18.85) وبانحراف معياري (3.47) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (18.95) وبانحراف معياري (3.24)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (19.60) وبانحراف معياري (3.73) وفي الاختبار البعدي بلغ المتوسط الحسابي (21.90) وبانحراف معياري (2.97).

هناك تحسن ملحوظ في الأداء للمجموعة التجريبية الذي قد يعزى إلى البرنامج، وهذه الفروق ظاهرية، واستخدم تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات للاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (7، 8) يوضح النتائج.

جدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للتطبيق البعدي حسب المجموعة

البعد	المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الشعور بوجود المشكلة	الضابطة	20	20.25	0.60
	التجريبية	20	22.30	0.60
الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	الضابطة	20	19.10	0.17
	التجريبية	20	21.60	0.17
معرفة أبعاد المشكلة	الضابطة	20	21.15	0.73
	التجريبية	20	23.65	0.73
التفكير في الحلول الممكنة	الضابطة	20	19.40	0.81
	التجريبية	20	22.70	0.81
تطبيق الحل الملائم	الضابطة	20	20.20	0.47
	التجريبية	20	21.70	0.47
التقييم	الضابطة	20	18.95	0.69
	التجريبية	20	21.90	0.69

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

جدول (7): يتبع

البعد	المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الكلي	الضابطة	20	119.05	3.14
	التجريبية	20	133.85	3.14

يتضح من المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة التجريبية قد بلغ (133.85)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والبالغ قيمته (119.05).

جدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجات على مقياس حل المشكلات (الشعور بوجود المشكلة، والضبط الانفعالي والتماسك النفسي، ومعرفة أبعاد المشكلة، والتفكير في الحلول الممكنة، وتطبيق الحل الملائم، والتقييم) والدرجة الكلية للتطبيق القبلي حسب المجموعة

	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	الشعور بوجود المشكلة	42.025	1	42.025	5.745	0.022*
	الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	62.500	1	62.500	6.175	0.017*
	معرفة أبعاد المشكلة	62.500	1	62.500	5.805	0.021*
	التفكير في الحلول الممكنة	108.900	1	108.900	8.360	0.006*
	تطبيق الحل الملائم	22.500	1	22.500	4.988	0.031*
	التقييم	87.025	1	87.025	9.017	0.005*
	الكلي	2190.400	1	2190.400	11.105	0.002*
الخطأ	الشعور بوجود المشكلة	277.950	38	7.314		
	الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	384.600	38	10.121		
	معرفة أبعاد المشكلة	409.100	38	10.766		
	التفكير في الحلول الممكنة	495.000	38	13.026		
	تطبيق الحل الملائم	171.400	38	4.511		
	التقييم	366.750	38	9.651		
	الكلي	7495.500	38	197.250		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

جدول (8): يتبع

	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموع الكلي	الشعور بوجود المشكلة	18425.000	40			
	الضبط الانفعالي والتماسك النفسي	17012.000	40			
	معرفة أبعاد المشكلة	20542.000	40			
	التفكير في الحلول الممكنة	18328.000	40			
	تطبيق الحل الملائم	17750.000	40			
	التقييم	17141.000	40			
	الكلي	649270.000	40			

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الأبعاد الستة (الشعور بوجود المشكلة، والضبط الانفعالي والتماسك النفسي، ومعرفة أبعاد المشكلة، والتفكير في الحلول الممكنة، وتطبيق الحل الملائم، والتقييم) والدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة على التوالي (5.745، 6.175، 5.805، 8.360، 4.988، 9.017، 11.105) والدلالات الإحصائية لها جميعها أدنى من مستوى الخطأ (0.05). والفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فعالية البرنامج في تحسين مهارات حل المشكلات.

المناقشة:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد؟

وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات حل المشكلات، وذلك من خلال التطور في أداء المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي ومقارنة أداء هذه المجموعة على الاختبار البعدي بأداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فاعلية للبرنامج في تنمية مهارات حل المشكلات لطلبة الجامعة، وقد تشير هذه النتيجة إلى إمكانية تطوير مهارات حل المشكلات في محيط البيئة التعليمية من خلال استخدام البرامج التدريبية.

ونستطيع تفسير النتيجة بأن البرنامج قد أسهم في سد ما ينقص المناهج الجامعية من مهارات تلبي احتياجات الطلبة الجامعيين في هذا المجال.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط علامات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد مهارات حل المشكلات (الشعور بوجود المشكلة، والضبط الانفعالي والتماسك النفسي، ومعرفة أبعاد المشكلة، والتفكير في الحلول الممكنة، وتطبيق الحل الملائم، والتقييم) والدرجة الكلية على مقياس القدرة على حل المشكلات تعزى للبرنامج؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط علامات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد مهارات حل المشكلات (الشعور بوجود المشكلة، والضبط الانفعالي والتماسك النفسي، ومعرفة أبعاد المشكلة، والتفكير في الحلول الممكنة، وتطبيق الحل الملائم، والتقييم) والدرجة الكلية على مقياس القدرة على حل المشكلات تعزى للبرنامج.

وقد تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى ما حققته جلسات البرنامج من قصص ونماذج وأنشطة وتدريبات، حيث إن جلسات البرنامج هدفت إلى أن يتعلم المشاركين إستراتيجية التعامل مع المشكلة والإحساس بوجود المشكلة والثبات الانفعالي والتماسك النفسي وتوليد البدائل واختيار الحل وتطبيق الحل والتقييم، ونستطيع تفسير النتيجة بأن البرنامج ساعد الطلاب على رؤية المشكلات بشكل علمي، وتوليد الأفكار الجديدة لحلول تلك المشكلات.

كما ركز البرنامج على مساعدة الطالب على اكتساب نماذج وقصص وأمثلة تسهم في حل المشكلات، كما ركزت الجلسات على بعد الإحساس بوجود المشكلة والثبات الانفعالي والتماسك النفسي وتوليد البدائل واختيار الحل وتطبيقه، والتقييم من خلال استخدام نماذج مثل ذيل السمكة وأمثلة وتدريبات وقصص مثل: قصة إبراهيم عليه السلام وقصة أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، ووفرت جلسات البرنامج تنوعاً كبيراً في الأنشطة ومواقف افتراضية تحوي شروط المشكلة من أجل أن يتدرب الطالب على استخدام استراتيجيات فعالة لحل المشكلات.

كما احتوت الجلسات على تدريبات ساعدت المشاركين على حل المشكلات، كما ركز البرنامج على تغيير إدراكات المشاركين للمشكلات؛ بحيث يزيد ذلك من دافعيتهم نحو استخدام أسلوب حل المشكلات، كما زادت في قدرة المشاركين على استخدام الأساليب الفعالة والابتعاد عن الأساليب غير الفعالة في حل المشكلات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2013) ودراسة القبالي (2012) ودراسة Deese (1999) ودراسة Goldberg وBush (2003).

التوصيات:

- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات النفسية المتعلقة بالطلبة التي تتناول حل المشكلات.
- الاهتمام ببرامج التدريب على مهارات حل المشكلة في برامج الجامعات؛ لما لها من آثار إيجابية في إكسابهم ماينفعهم من مهارات بعد التخرج.
- تطبيق برامج تدريبية مع تخصصات مختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات لاستقصاء أثر بعض العوامل في تدني مهارات حل المشكلات لطلبة الجامعات.

المراجع:

جروان، فتحي (2016). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعّون.

الحلو، محمد (2001). *علم النفس التربوي نظرة معاصرة*. غزة: دار المقداد للطباعة.

شاهين، محمد (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33* (4).

العدل، عادل (2002). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)، 1* (25)، 121 - 178.

العدل، عادل، وعبد الوهاب، صلاح (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً. *مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)، 3* (27)، 181 - 258.

علوان، مصعب (2009). *تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

غانم، محمود محمد (2004). *التفكير عند الأطفال*. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعّون.

القبالي، يحيى (2012). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، 3(4).

الهدهود، نهلة (2012). *أثر التدريس المبني على المهارات الحياتية لوحدتي الثقافة الرياضية والتمرينات واللياقة البدنية في تنمية تحصيل الطلبة ولياقتهم البدنية ومهاراتهم في اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن، عمان.

Belcher, M. J. (1996). BSU's Impact on Skills Valued by Graduates. Research Report 96-02. Retrieved January 5, 2013 from http://www.idbsu.edu/iassess/reports/1996/RR9602.pdf.

Bybee, R. W., Carlson-Powell, J., & Trowbridge, L. W. (2008). *Teaching secondary school science: Strategies for developing scientific literacy.* Columbus: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Candy, P. C., & Crebert, R. G. (1991). Ivory tower to concrete jungle: The difficult transition from the academy to the workplace as learning environments. *The Journal of Higher Education*, 62(5), 570-592.

Coopers, Lybrand (1991). *Quarterly Business Survey: The Universities Question of the Business Community*. Brisbane: Coopers & Lybrand.

Danish, S. Fazio, R. Nellen, V. & Owens, S. (2002)Teaching Life Skills Through sport: Community-based life skills programs to Enhance adolescents Development. In J. V. Raalte and B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology*, (2nd ed., pp. 205 –225). Washington, DC: APA Books.

Deese Becht, S.M.F. (1999). *Modeling the effects of multicontextual physics instruction on learner expectations and understanding of force and motion systems* (Ph.D. dissertation), University of Florida.

Goldberg, P. D., & Bush, W. S. (2003). Using metacognitive skills to improve 3rd graders' math problem solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 25*(4), 36.

Goleman, D. (1995). *Emotion and motivation*. Retrieved from https://www.dawson.cc.mt.us/faculty/korpi/emotion-motivation.htm.

Hayes, J.R.(1981). *The complete problem solver.* Philadelphia, PA: Franklin institute press.

Hoenig, C. (2000). The problem solving journey: your guide to making dictions and getting results. Cambridge, MA: Peruses Books.

Scholes, M. (2002). Games worth playing: effective science teaching through active learning: Starfield Festschrift. South African journal of science, 98(9-10), 497-499.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.1

Stasz, C., & Brewer, D. J. (1999). Academic skills at work: Two perspectives (MDS 1193). Berkeley: University of California, Berkeley. National Center for Research in Vocational Education. Retrieved from http://ncrve=.berkeley.edu/Summaries/1193sum.html

Woods, D. R., Hrymak, A. N., Marshall, R. R., Wood, P. E., Crowe, C. M., Hoffman, T. W., ... & Bouchard, C. G. (1997). Developing problem solving skills: The McMaster problem solving program. Journal of Engineering Education, 86(2), 75-91.

مستوى جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأكاديمية العربية - كلية العلوم المالية والمصرفية - صنعاء

د. عبد الرحمن محمد الشرجبي[1،*]
أ. خديجة عبد الهادي درعان[2]
أ. حسين علي السروري[3]

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي – جامعة صنعاء
[2] تمهيدي دكتوراه – إدارة وتخطيط تربوي
[3] ماجستير – إدارة أعمال
* عنوان المراسلة: alsharjabi2002@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

مستوى جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الأكاديمية العربية – كلية العلوم المالية والمصرفية – صنعاء

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة في كلية العلوم المالية والمصرفية بصنعاء، من وجهة نظر الطلبة الدارسين فيها، واستخدم لهذا الغرض استبانة محكمة احتوت على ستة من المحاور المتمثلة في: المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية الداعمة، والخدمات المكتبية، والهيئة التدريسية، وخدمات القبول والتسجيل، والبنية التحتية. وكانت مشكلة البحث تدور حول السؤال الرئيس التالي: ما مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء؟ تكون مجتمع البحث من (397) طالباً وطالبة بحسب إحصاءات الكلية، حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغت (150) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج الآتية:

أظهرت النتائج أن مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء بلغ درجة رضا عالية من وجهة نظر الطلبة الدارسين فيها. ولا يوجد اختلاف في آراء الطلاب فيما يتعلق بمستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء يعزى لمتغيرات: الجنس، والعمر، والتخصص، والبرنامج الذي يلتحق به الطالب، وتحمل المصاريف الدراسية.

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمة، الأكاديمية العربية، الدراسات العليا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

The Quality of Educational Services Provided by the Arab Academy– Faculty of Finance and Banking from Graduate Students' Perspective, Sana'a

Abstract:

The objective of this Study was to investigate the opinions of graduate students on the level of quality of educational services at the Faculty of Finance and Banking in Sana'a. The researchers used a questionnaire to collect the data. The questionnaire consisted of six sections: textbooks, instructional aids, library services, faculty, admission and registration procedures, and infrastructure. The main research question focused the level of the quality educational services provided at the faculty of Finance and Banking in Sana'a. The population of the study consisted of 379 students where 150 were randomly selected. To answer the research question, the researchers used the descriptive method. to The research results showed that the students had a high satisfaction level of the services provided. In addition, the results showed that there were no differences among graduate students' opinions based on gender, age, program, area of specialization, and payment of tuition fees.

Keywords: Service Quality, Faculty of Finance and Banking, Graduate Studies.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

المقدمة:

إن مفهوم الجودة قديم قدم الإنسان ذاته، فمنذ أن وجد الإنسان على هذه البسيطة وهو يسعى لتوفير كل ما هو جيد في شتى مناحي حياته المختلفة؛ لذلك فإن هذا المفهوم يشكل السمة المميزة للخدمات أو الإنتاج في كافة المجالات التي طرقتها العديد من البحوث والدراسات والتقارير، ونجد أن الجميع يرغب في الحصول على كل ما يتسم بالجودة في شتى المجالات أو الأبواب التي يطرقونها، فلا تقع أعينهم إلا على ما هو جيد، ولا تنتقي أيديهم إلا ما كان يحمل علامة الجودة، بل ولا يترددون إلا على المنشآت أو المؤسسات التي تتميز بالجودة العالية في الخدمات التي تقدمها.

حيث إن جودة الخدمة تمثل الميزة التنافسية التي تولد الحديث الإيجابي عن المؤسسة والتي بدورها تعكس ولاء الزبون لها، ويعد أداء المنظمات مقياساً لنجاحها، وعلى أساسه يتحدد بقاؤها واستمرارها، وإذا كانت الربحية، والنمو، والبقاء والاستمرار غايات رئيسة تستهدفها جميع المنظمات –إنتاجية أو خدمية– فإن مستوى الأداء والخدمات التي تقدمها تشكل القاعدة العريضة التي تتأسس عليها هذه التوجهات» (الحدابي وعكاشة، 2006، 54).

قسم الدراركة وشبلي (2002) جودة الخدمة إلى بعد إجرائي يتم من خلالة التأكد من تقديم خدمة بجودة عالية، والبعد الآخر هو البعد الشخصي الذي يهتم بتفاعل العاملين مع العملاء، حيث يكون التطبيق الفعلي للجودة للاستجابة لتوقعات العميل، وأكد الدراركة (2001) أن للجودة أهمية كبيرة للمؤسسات كونها تساعدها على النجاح وتحقيق أهدافها، لذا تعمل المؤسسات على تأهيل العاملين بها لتمكينهم من تقديم خدمة بمستوى عال لعملائها، نظرا للنمو المتصاعد للمنافسة في مجال الخدمات وتعدد متطلبات العملاء التي يتطلب استيعابها بشكل مناسب وهذا سوف يساعد على توسيع الحصة السوقية واكتساب عملاء جدد.

وقد بين الصيرفي (2011) بأنه يمكن الوصول إلى خدمة بمستوى عالي الجودة من خلال ملاحظة ثمانية أبعاد لجودة الخدمات التي تتمثل فيما يأتي:

1. الاتصالات: وتتمثل في القدرة على الاصغاء للعميل لفهم جميع رغباته ومتطلباته سواء تحدث أو صمت، وهذه تعتبر أيضاً وسيلة للتعبير.
2. الفهم والإدراك: ويتمثل في استعداد مقدم الخدمة في إعطاء الوقت الكافي للعميل للتحدث وإبداء وجهة نظره دون ملل أو ضجر بهدف فهم حاجات العميل الخفية.
3. التوقيت: ويمثل في محاولة تحقيق رغبة العميل في تقديم الخدمة له في الوقت الذي يريده.
4. الثقة في أداء الخدمة: وهذه الثقة إنما تتأثر من خلال السمعة التي يتمتع بها مقدم الخدمة.
5. المضمون الذاتي للخدمة: ويتمثل في المهارة التي يجب أن يتمتع بها مقدم الخدمة وذلك فيما يتعلق بطريقة عرض الخدمة وإقناع الزبائن بها.
6. الاستمرارية: وتعني المقدرة على أداء الخدمة بنفس الكفاءة والفاعلية طول الوقت.
7. المطابقة: أي تحقيق التجانس بين تطلعات العميل والخدمة المقدمة؛ أي تحقيق الخدمة درجة الإشباع التي يتطلع إليها العميل.
8. الأدوات: قد يتطلب تقديم بعض الخدمات استعمال بعض الأدوات المادية لذلك، وهنا يتوقع العميل أن تكون الأدوات متوفرة وعلى درجة عالية من الكفاءة.

وبناء على ما سبق فإن المؤسسات التربوية تُعد من أهم المنشآت الخدمية المنتجة للقيادات البشرية في المجالات المهنية والعلمية والسياسية والاجتماعية وغيرها مما يجعل من تميز الخدمة في هذه المؤسسات خياراً استراتيجياً، من أجل بناء جيل قادر على مواجهة تلك التحديات الدولية والإقليمية والمحلية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

مشكلة البحث:

تؤكد العديد من الدراسات في المجال التربوي على أهمية دور المؤسسات التعليمية التربوية بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص في تخريج الأجيال الذين يمثلون سواعد المستقبل، وتعقد عليهم الآمال المنتظرة من جميع التخصصات دون استثناء ليكونوا مواكبين لحاجات الأفراد والمجتمعات بما تفرضه خصائص العصر الحالي وثورته العلمية والتكنولوجية.

هذا العبء الثقيل الذي تحمله مؤسسات التعليم العالي على كاهلها، يفترض أن تكون على مستوى عال من درجات الكمال في الخدمات المقدمة لمرتاديها من طلاب العلم، حتى تسهم بطريقة فعالة في إنتاج أفضل الطاقات البشرية التي يجب أن تحمل مستويات متميزة من المعرفة العلمية والمهارة العالية التي تبدو عليهم فور تخرجهم وانخراطهم في سوق العمل.

تسعى الأكاديمية العربية للعلوم المالية والإدارية إلى تقديم خدمة تعليمية في الدراسات العليا لمستوى الماجستير والدبلوم العالي في صنعاء منذ عشر سنوات، وقد لاحظ الباحثون باعتبارهم من كادرها الأكاديمي والإداري تباين الرؤى بين الطلاب الدارسين والمتخرجين في الأكاديمية حول جودة الخدمة التي تقدم لهم، وحيث إنه لم يتم التحقق من اختلاف آراء الطلاب حول جودة هذه الخدمة التعليمية المقدمة من الأكاديمية بدراسة علمية، وبناء على ذلك فقد رأى الباحثون القيام بهذه الدراسة في كلية العلوم المالية والمصرفية.

أسئلة البحث:

وبناء على أهداف البحث فإنه يمكن تحقيقها من خلال السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء؟

السؤال الثاني: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في آراء الطلبة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء تعزى إلى المتغيرات:

- الجنس (ذكر – أنثى).
- البرنامج (دبلوم– ماجستير).
- الجهة الموفدة (منحة – نفقة خاصة).
- العمر (22–30)– (31–40)– (14 فأكثر).
- التخصص (إدارة أعمال– محاسبة– إدارة مالية– إدارة مصارف– نظم معلومات حاسوبية).

أهداف البحث:

يمكن إيجاز أهداف البحث على النحو الآتي:

- الوقوف على جوانب القوة والضعف في برنامج الخدمة المقدمة لطلبة الدراسات العليا.
- الإشارة إلى المشكلات التي قد تظهر من إجراء مثل هذا البحث، كتناول إحدى القضايا الخدمية مما يؤدي إلى تتابع وتكامل في معرفة مدى جودة الخدمات التعليمية.
- تقديم نتائج علمية لرئاسة الكلية يمكن الاستعانة بها من خلال التعرف على مدى فاعلية تنفيذ سياستها باعتماد آراء طلبة الدراسات العليا بتقويم الجوانب الخدمية المختلفة وتقييم مستوى الأداء للإداريين والأساتذة والموظفين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في أنها إحدى الحركات النشطة المتأثرة بقياس جودة الأداء الأكاديمي في المؤسسات التعليمية لاسيما العليا منها، حيث إن هناك توجهاً نحو تطبيق الجودة في اليمن في مؤسسات التعليم العالي، كونه يتمشى مع الاتجاه الحديث في العالم مما يساعد في تحسين الخدمات التعليمة؛ ولذا وجدت دراسات متعددة لمؤسسات بعينها، لكنها بالنسبة للأكاديمية تعتبر هي الدراسة الأولى من نوعها بحسب اطلاع الباحثين، فهي من الناحية النظرية تتلاءم مع التوجه الحديث في الجودة الذي يسهم في مجال الاعتماد الأكاديمي.

ومن الناحية التطبيقية فهي تبرز واقع جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها الأكاديمية العربية لطلابها والتي سوف تساعدها في معرفة آراء عملائها من الطلاب لتحسين الخدمات والتأكيد على الجانب الإيجابي فيها وتجنب السلبيات مما يساعد في إشباع الرغبات وتحقيق الاحتياجات وبلوغ مستوى التوقعات مما يؤدي إلى تحسين أداء الأكاديمية تجاه عملائها.

كما يمكن للبحث أن يسهم في رفد المهتمين بجودة الخدمات التعليمية ببعض المقترحات التي تساعد على تحسين الخدمات في مؤسسات التعليم العالي في اليمن وفقا للتوجهات الحديثة التي تجعل من رأي المستفيدين منطلقاً أساسيا في تحسين الخدمة.

مصطلحات البحث:

- جودة الخدمات التعليمية: ويقصد بها آراء المستجيبين حول فقرات محاور الاستبيان الستة: (المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية الداعمة، والخدمات المكتبية، والهيئة التدريسية، وخدمات القبول والتسجيل، والبنية التحتية).
- طلبة الدراسات العليا: وهم طلبة برنامج الماجستير والدبلوم العالي بعد البكالوريوس.

حدود البحث:

شملت الدراسة جميع طلبة كلية العلوم المالية والمصرفية في التخصصات: (إدارة الأعمال والتسويق، والمحاسبة، والإدارة المالية، وإدارة المصارف والمصارف الإسلامية، ونظم المعلومات الحاسوبية) وذلك خلال العام الدراسي 2014-2015.

الدراسات السابقة:

دراسة التجاني (2015) هدفت إلى تقييم مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية العلوم الإدارية في جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب، تكونت عينة البحث من (104) طالباً كعينة عمدية تم اختيارهم على أساس المستوى الأكاديمي والنوع والتخصص، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي والاستدلالي، وتم جمع البيانات بواسطة استبانة محكمة شملت عدة محاور تمثلت في: أعضاء هيئة التدريس، والتخصصات العلمية، والتسهيلات المادية، والإدارة، والموظفين، والأنشطة الطلابية، وبيئة الكلية، وتوصل البحث إلى أن فمستوى جودة الخدمة التعليمية في كلية العلوم الإدارية متوسط، وتوجد فروق دالة تعزى لمتغيرات البحث.

دراسة لحول، حناشي وباشة (2015) هدفت إلى تقييم جودة خدمات التعليم العالي في الجزائر من وجهة نظر الطالب، ويتم ذلك من خلال إبراز أثر الجودة المستخدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة- الجزائر على تحقيق رضا المستفيد من خدماتها وهو الطالب، ولأغراض الدراسة جمعت البيانات من عينة عشوائية تقدر ب 372 مفردة عن طريق استبانة صممت لهذا الغرض، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال لخدمة الجودة التعليمية المقدمة من الكلية، حيث أن 11.8 % فقط ممن لديهم رضا عن خدمات هذه الكلية وهي نسبة ضعيفة جداً، وإلى وجود درجة موافقة متوسطة في كل خدمات الكلية ماعدا خدمة التكنولوجيا التعليمية، حيث كانت الموافقة منخفضة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في رضا الطالب يعزى إلى (النوع- العمر- الحالة الاجتماعية- الحالة المهنية).

دراسة ضبعان (2013) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى إدراك طلبة الجامعات الأهلية لجودة الخدمات التي تقدمها الجامعة – دراسة حالة على جامعة العلوم والتكنولوجيا – وذلك استناداً إلى نظرية الفجوة باستخدام نموذج القياس SERVQUAL، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات من مجتمع الدراسة، وهذه الاستبانة تكونت من جزأين أحدهما: يقيس مستوى إدراك الطلبة لجودة الخدمات المقدمة من الجامعة، والآخر: يقيس مستوى جودة الخدمات المقدمة من وجهة نظر الطلبة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الجودة الكلية للخدمات المقدمة من قبل جامعة العلوم من وجهة نظر طلاب الجامعة ضعيف ولا يرقى إلى مستوى توقعاتهم، مما يشير إلى ضعف مستوى جودة الخدمات المساندة للعملية التعليمية المقدمة للطلبة مقارنة بتوقعاتهم.

دراسة بركات (2010) هدفت إلى الكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم، وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة اختيرت عينة عشوائية طبقية من الدارسين بلغت (215) واستخدم مقياس الفجوة لقياس جودة الخدمة الذي أعده باراشارمان وزملاؤه عام (1988) بعد تطويره ليناسب جودة الخدمة التعليمية في الجامعة وأظهرت النتائج أن هناك فجوة موجبة غير دالة إحصائيا بين إدراكات الدارسين، وتوقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة، كما بينت وجود فرق موجب وغير دال في مجالات: التعاطف الاجتماعي، والاستجابة، والسلامة والأمن على الترتيب، بينما أظهر الدارسون فرقاً سالباً ولكن دون مستوى الدلالة الإحصائية أيضا في المجالين: الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية على الترتيب، أما بخصوص عناصر الخدمة التي تقدمها الجامعة فقد بينت النتائج وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا، كما بينت النتائج من جهة أخرى وجود فجوة سالبة ودالة إحصائيا بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم في عناصر الخدمة المختلفة، كما بينت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

دراسة سعيد (2010) هدفت إلى معرفة تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في اليمن، كما يراها أعضاء هيئة التدريس والإداريون، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبيان يتكون من (60) فقرة موزعة على المحاور الخمسة: جودة الإدارة الجامعية، وجودة هيئة التدريس، وجودة الطالب، وجودة المنشأة الجامعية، وجودة العلاقة بالمجتمع، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية وفق معادلة ألفا كرونباخ (0.957) وهي نسبة ثبات عالية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة تطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية الخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والإداريين كانت بتقدير متوسط، ولا توجدفروق دالة في مدى تطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس في محور جودة أعضاء هيئة التدريس، بينما توجد فروق دالة في مدى تطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجامعة، في محور الطالب الجامعي، وجودة المنشأة الجامعية.

دراسة Al-Assry (2015) هدفت إلى معرفة أثر الخدمات المتوقعة على رضا طلاب الدراسات العليا بجامعة العلوم والتكنولوجيا و ذلك من خلال جمع البيانات من خلال استبيان مكون من 43 فقرة موزعة على ستة محاور هي: العناصر الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمن، والتعاطف، والرضا، وقد تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة المكونه من 432 طالب التي تمثل 81 % من مجتمع الدراسة، ولتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام الإحصاء الوصفي، ومعامل الارتباط، ومعامل الانحدار، والاختبار التائي، وتحليل التباين، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك أثر إيجابياً وقوياً على رضا الطلاب من الخدمات التي تقدمها الجامعة وخصوصا الخدمات المقدمة ضمن محور التعاطف والاعتمادية.

دراسة Zineldin ،Akdag وVasicheva (2011) هدفت إلى وضع نموذج لضمان الجودة واختبار العوامل الرئيسة التي تؤثر على تصورات الطلاب لكفاية المنهج ورضاهم عنه، ويتضمن النموذج الأبعاد السلوكية لرضا الطلاب، لاسيما العوامل الفنية والوظيفية والعوامل المتعلقة بالبنية التحتية والتفاعل ومناخ مؤسسات التعليم العالي، وتركيز الدراسة على طلاب مؤسسات التعليم العالي في اسطنبول بتركيا،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

وقد اعمدت الدراسة في جمع البيانات على استبيان مؤلف من 39 عنصر يتناول الأبعاد الخمسة الجديدة المتضمنة في نموذج الجودة، وقد اشتملت عينة الدراسة على 1641 طالباً من جامعات مختلفة في إسطنبول، وتم استخدام التحليل العاملي وتحليل الثبات لتحليل البيانات التي تم جمعها، وقد خلصت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام النتائج التي توصلت إليها من قبل مؤسسات التعليم العالي في إعادة هندسة وتصميم ممارسات إدارة الجودة بها بشكل خلاق وكذلك في التوجه نحو استراتيجيات جودة لتعليم أكثر فاعلية.

دراسة Vilgats وHeidmets (2011)هدفت إلى تحديد أثر تقييم الجودة الخارجي على الجامعة في استونيا– في الفترة من 1997– 2009 وقد اعتمد البحث على دراسة وتحليل تقارير خبراء المناهج، ومقابلات تم إجراؤها مع مديري البرامج والجامعات في الفترة بين 2007– 2009م، وقد تضمنت الدراسة تحليل 12 منهجاً في ثلاث جامعات حكومية، وقد أوضحت النتائج أن الأثر العام للجودة كان متدنياً نسبياً، فبالرغم من أن أثر التقييم الخارجي للجودة كان قوياً فيما يتعلق بالمنهج وعمليات الدراسة والسمعة الأكاديمية لوحدات التدريس، فإن أثره كان ضعيفاً جداً في مجالات أخرى مثل: إدارة الجامعة وضمان الجودة والتمويل بناءً على النتائج التي تم الوصول إليها، واقترحت الدراسة عدداً من التطورات الممكنة التي تقوم على إدخال تعديلات في تصميم نظام تقييم الجودة في استونيا وفي دولة أخرى.

دراسة Najafabadi، Sadeghi وHabibzadeh (2008) هدفت إلى تسليط الضوء على المبادئ العامة للجودة الشاملة وكيف يمكن استخدامها كمدخل لتطوير المؤسسات التعليمية، وقدخصص هذا البحث لمؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في جامعة بوروس – السويد وذلك لتقييم وتقدير الجودة في هذه الجامعة، ومن ثم مقارنة واقعها مع منهج إدارة الجودة الشاملة لمعرفة مواضع قوة أو ضعف هذه الجامعة في تطبيقها لهذا النهج، ومن أجل الوصول إلى أهداف الدراسة، فإن الباحث استخدم البيانات الأولية في شكل مقابلات، أما البيانات الثانوية فاستخدم المحاضرات والمقالات العلمية والكتب، وصفحات الويب، وقدبينت النتائج أن هناك أهدافاً ورؤية للجامعة، ولكن مفهوم الجودة لم يتم تفهمه بشكل أشمل كما أنه توجد حاجة لتوضيحه، وإضافة لذلك فإن الجامعة لديها فرق تحسين العمليات في بعض الإدارات وغيابها في أخرى. وقد أوصى الباحث بالتركيز على العمل الداخلي والخارجي، وأن تبنى القرارات في الجامعة على الحقائق، والتركيز على عمليات التحسين المستمر.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنه لا يوجد نظام موحد يمكن من خلاله قياس جودة الخدمات ومستوى رضى العملاء عنها، بل لابد من أن تضع كل إدارة جامعية نظاماً يتناسب مع ظروفها وثقافتها الخاصة بها، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن سابقاتها باختلاف عينة الدراسة، وكانت عملية التقييم خاصة ببرامج الدراسات العليا وعلى عدة تخصصات.

منهجية البحث وإجراءاته:

تم إجراء هذا البحث في الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية بصنعاء، وهي مؤسسة أكاديمية تتبع جامعة الدول العربية ومركزها في عمّان،ولها فروع في أغلب الدول العربية منها اليمن، وتعمل الأكاديمية في اليمن بالتعاون مع جامعة العلوم والتكنولوجيا، وتركز على مجموعة من التخصصات في الدكتوراه والماجستيروالدبلوم العالي وهي: إدارة الأعمال والتسويق، والإدارة المصرفية والمصارف الإسلامية، والمحاسبة، والإدارة المالية، ونظم المعلومات الحاسوبية.

منهج البحث:

تم استخدام البحث الوصفي التحليلي لإجراء هذة الدراسة كونها الأنسب لمعرفة آراء الطلاب في جودة الخدمة التعليمية التي تشمل (المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية، والخدمات المكتبية، وأعضاء هيئة التدريس، والقبول والتسجيل، والبنية التحتية)، حيث جمعت البيانات من خلال استبانة محكمة تم تصميمها لهذاالغرض ومن ثم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليلها.

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات كلية العلوم المالية والمصرفية في الأكاديمية العربية – صنعاء في برنامجي (الدبلوم العالي والماجستير) وفي جميع التخصصات، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013 /2014م والبالغ عددهم (397 طالباً وطالبة)، تم توزيع الاستمارة على مجتمع الدراسة من خلال النزول الميداني وقد تم اختيار المفردات عشوائياً وبرغبة الطلاب الذين أبدوا استعدادهم للإجابة عن التساؤلات الواردة في الاستمارة وذلك في إطار ما يسمى بالعينة المتاحة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالب وطالبة المتواجدين في جامعة العلوم والتكنولوجيا، وتم توزيع (150) استمارة وتم استعادة (145) مفردة منهم (138) صالحة للدراسة والتحليل أي بنسبة استجابة قدرها (92 %) وهي نسبة استجابة ممتازة، حيث لم يواجه الباحثين أي مشاكل خلال فترة توزيعهم للاستمارات.

أداة البحث:

بالاستعانة ببعض المقاييس التي تناولتها الدراسات السابقة وهي دراسة سعيد (2010) ودراسة ضبعان (2013)، وبناء عليه فقد تم إعداد استبيان مفتوح تم من خلاله إعداد وتجميع عدد من الفقرات التي تتعلق بموضوع البحث المراد قياسه، ثم صنفت لتحدد أبعاد المقياس لستة مجالات هي: المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية الداعمة، والخدمات المكتبية، والهيئة التدريسية، وخدمات القبول والتسجيل، والبنية التحتية.

وقد عُرضت مسودة الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة محكمين متخصصين، وحذفت الفقرات غير المناسبة والزائدةوعددها خمسة وتم إعادة صياغة عدد ست فقرات، لتخرج الاستبانة في صورتها النهائية، وقد تكون الاستبيان من جزئين: الجزء الأول للمعلومات الديمغرافية، بينما الجزء الثاني لمجالات الجودة المكونة من ست محاور هي: المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية، والخدمات المكتبية، وأعضاء وهيئة التدريس، والقبول والتسجيل، والبنية التحتية، ولحساب مؤشر ثبات الاستبانة فقد حسب معامل ارتباط ألفا (α) لكرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة (86 %)، وهو معامل ثبات جيدة لغرض الدراسة، كما كانت درجة المصداقية 82 %.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثون في تحليل بيانات الدراسة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات بحسب ما يتناسب مع المنهج الوصفي من تكرارات، ومتوسطات حسابية، وانحرافات معيارية، والاختبار التائيT-test، واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way- Anova) لاختبار فرضيات البحث.

وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة مدى مصداقية أداة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية لحساب تكرار ونسبة البيانات العامة للمشاركين في العينة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح حسب الأوزان) والانحراف المعياري لمعرفة متوسط آراء العينة المشاركة في الدراسة ومدى انحراف إجابات العينة عن متوسطها.
- اختبار t-test لمعرفة الفروق بين (الذكور والإناث)، وبين (الماجستيروالدبلوم) وأخيراً الجهة الموفدة (نفقة خاصة، ومنحة).
- تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين مجموعات البحث بحسب (العمر، والتخصص والفصل الدراسي).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

نتائج البحث ومناقشته:

النتائج المرتبطة بالسؤال الأول:

ما مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء؟

لمعرفة مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء فقد تم حساب متوسط استجابات أفراد عينة البحث على محاورالاستبانة، وحساب الانحرافات المعيارية، كما تم وضع المعايير الآتية لمناقشة النتائج كما يأتي:

الفئة الأولى: (1.00 – 1.80) **وتشير إلى موافقة منخفضة جداً .**

الفئة الثانية: (1.81–2.60) **وتشير إلى موافقة منخفضة .**

الفئة الثالثة: (2.61 – 3.40) **وتشير إلى موافقة متوسطة.**

الفئة الرابعة: (3.41–4.20) **وتشير إلى موافقة عالية.**

الفئة الخامسة: (4.21–5.00) **وتشير إلى موافقة عالية جداً.**

جدول (1): متوسطات استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة والانحراف المعياري

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	المناهج الدراسية	3.50	0.58	موافقة عالية
2	الوسائل التعليمية الداعمة	3.21	0.72	موافقة متوسطة
3	الخدمات المكتبية	3.20	0.65	موافقة متوسطة
4	الهيئة التدريسية	3.61	0.63	موافقة عالية
5	خدمات القبول والتسجيل	3.70	0.67	موافقة عالية
6	البنية التحتية	3.74	0.65	موافقة عالية
	مستوى الجودة الكلي	3.50	0.65	موافقة عالية

يتضح من الجدول (1) أن نسبة الجودة على مستوى الكلية (3.50) بموافقة عالية، وأن أعلى نسبة مستوى لها في محور المادة والبنية التحتية (3.74) بموافقة عالية، وأدنى مستوى لها في محور بيئة الوسائل التعليمية الداعمة بموافقة متوسطة، بينما تراوحت مستويات جودة المحاور الأخرى بينهما.

كما تم استخدم الأسلوب الوصفي للتعرف على مستوى الجودة من خلال المحاور الستة، وهي:

- **المناهج الدراسية.**
- **الوسائل التعليمية الداعمة.**
- **الخدمات المكتبية.**
- **الهيئة التدريسية.**
- **خدمات القبول والتسجيل.**
- **البنية التحتية.**

ويبين الجدول (2) مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء في محور المناهج الدراسية من وجهة نظر الطلبة:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

جدول (2): مستوى جودة الخدمات التعليمية في محور المناهج الدراسية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
3	1	المقررات التي درستها أضافت لي معارف ومهارات جديدة	4.04	0.85	موافقة عالية
2	2	الهدف من دراسة المقرر محدد وواضح	3.57	0.87	موافقة عالية
6	3	محتويات المقرر الدراسي تتناسب مع الوقت المخصص له (وقت المحاضرة)	3.54	0.92	موافقة عالية
1	4	طبيعة الفقرات التي أدرسها تمكن من ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي	3.53	0.82	موافقة عالية
5	5	المعلومات التي حصلت عليها من دراسة المقررات حققت لي ما كنت أحتاج إليه	3.34	0.83	موافقة عالية
4	6	الكتاب المقرر يغطي محتوى المقرر المعلن عنه (توصيف المقرر)	3.41	0.89	موافقة عالية
8	7	المعارف والمهارات التي يوفرها المقرر تلبي احتياجات سوق العمل	3.25	0.81	موافقة متوسطة
7	8	المقررات حديثة وتتناسب مع المتغيرات المستجدة في التخصص	3.18	0.89	موافقة متوسطة
		مستوى الجودة للمحور	3.50	0.58	موافقة عالية

من الجدول (2) يتضح بأن المتوسط العام لمحور المناهج الدراسية (3.50) بمتوسط عام عالي، حيث كانت أعلى فقرتين هما على التوالي: "المقررات التي درستها أضافت لي معارف ومهارات جديدة"، و"الهدف من دراسة المقرر محدد وواضح"، الذي بلغ متوسطيهما (4.04)، (3.57) بانحراف معياري (0.85)، (0.87) لكل منهما على التوالي، وأن أقل متوسط كان للفقرة: "المعارف والمهارات التي يوفرها المقرر تلبي احتياجات سوق العمل"، حيث بلغ متوسطها (3.25) بانحراف معياري (0.81). ثم تليها الفقرة: "المقررات حديثة وتتناسب مع المتغيرات المستجدة في التخصص"، حيث بلغ متوسطها (3.18) بانحراف معياري (0.89).وهذا يوضح أن على الكلية تحديث مقرراتها ما أمكن لمواكبة نظيراتها على المستوى الإقليمي والعالمي، وبما يخدم التطلعات المجتمعية.

ويبين الجدول (3) مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء في محور الوسائل التعليمية الداعمة من وجهة نظر الطلبة:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

جدول (3): مستوى جودة الخدمات التعليمية في محور الوسائل التعليمية الداعمة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
13	1	تقدم الكلية جوانب علمية ومهارية جيدة تساعد في استيعاب المقرر	3.80	0.92	موافقة متوسطة
12	2	الوسائل التعليمية (عروض، ملخصات، أسئلة) تحقق منفعة كبيرة في فهم المقرر	3.47	0.99	موافقة عالية
9	3	التقنيات والتجهيزات المستخدمة تسهم في إيصال المعلومة	3.35	0.93	موافقة متوسطة
11	4	الوسائل والأساليب المستخدمة تتوافق مع أهداف المقررات الدراسية	3.29	0.83	موافقة متوسطة
10	5	تتنوع وسائل وطرق إيصال المعلومة	3.15	0.97	موافقة متوسطة
		مستوى الجودة للمحور	3.21	0.72	موافقة متوسطة

من الجدول (3) يتضح بأن المتوسط العام لمحور المناهج الدراسية (3.21) بمعدل عام متوسط، حيث كانت أعلى فقرتين هما على التوالي: "الوسائل التعليمية (عروض، ملخصات،أسئلة) تحقق منفعة كبيرة في فهم المقرر"، و"التقنيات والتجهيزات المستخدمة تسهم في إيصال المعلومة"، الذي بلغ متوسطيهما (3.47)، (3.35) بانحراف معياري (0.99)، (0.93) لكل منهما على التوالي، وأن أقل متوسط كان للفقرة: "تقدم الكلية جوانب علمية ومهارية جيدة تساعد في استيعاب المقرر"، حيث بلغ متوسطه (3.80) بانحراف معياري (0.92)، وهذا يبين أن على الكلية أن تقدم مزيد من الجوانب المهارية والعلمية المساعدة في استيعاب المقررات الدراسية.

ويبين الجدول (4) مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء في محور الخدمات المكتبية من وجهة نظر الطلبة:

جدول (4): مستوى جودة الخدمات التعليمية في محور الخدمات المكتبية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
20	1	تتوفر خدمة التصوير بالمكتبة	3.71	0.88	موافقة عالية
19	2	الجو العام للمكتبة مناسب (الهدف، التجهيزات، درجة الحرارة، الإضاءة)	3.55	0.95	موافقة عالية
17	3	إجراءات الاستعارة من المكتبة سهلة وسريعة	3.41	0.94	موافقة عالية
18	4	أوقات دوام المكتبة ملائمة	3.35	0.96	موافقة متوسطة
14	5	يتوفر في لمكتبة (كتب، ومجلات، ودوريات علمية) مرتبطة بالتخصصات المختلفة بشكل كاف.	3.12	1.01	موافقة متوسطة
15	6	قواعد البيانات للكتب متوفرة ويسهل البحث عن أي كتاب	2.91	1.01	موافقة متوسطة
16	7	المراجع والدورات تتصف بالوفرة والحداثة	2.81	0.88	موافقة متوسطة
		مستوى الجودة للمحور	3.20	0.65	موافقة متوسطة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

من الجدول (4) يتضح بأن المتوسط العام لمحور الخدمات المكتبية (3.20) بمعدل عام متوسط، حيث كانت أعلى فقرتين هما على التوالي: «تتوفر خدمة التصوير بالمكتبة»، «الجو العام للمكتبة مناسب (الهدف، والتجهيزات، ودرجة الحرارة، والإضاءة)»، الذي بلغ متوسطيهما (3.71)، (3.55) بانحراف معياري (0.88)، (0.95) لكل منهما على التوالي، وأن أقل متوسط كان للفقرة: «قواعد البيانات للكتب متوفرة ويسهل البحث عن أي كتاب»، حيث بلغ متوسطها (2.91) بانحراف معياري (1.01)، ثم تليها الفقرة: «المراجع والدورات تتصف بالوفرة والحداثة»، حيث بلغ متوسطها (2.81) بانحراف معياري (0.88)، وهذا يوضح أن على الكلية تحديث مراجع المكتبة ودورياتها، إضافة إلى تحديث المكتبة الإلكترونية.

ويبين الجدول (5) مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء في محور الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة:

جدول (5): مستوى جودة الخدمات التعليمية في محور الهيئة التدريسية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
24	1	يستحث المدرسون الطلبة على التفكير	3.91	0.81	موافقة عالية
22	2	يتم معاملة الطلبة من قبل هيئة التدريس بطريقة تلبي الاحتياجات الفردية	3.66	0.81	موافقة عالية
21	3	هيئة التدريس ممتازة بالخبرة وغزارة وحداثة المعلومة	3.65	0.82	موافقة عالية
23	3	يكاد المدرسون استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة	3.65	0.89	موافقة عالية
25	4	يشارك المدرسون الطلبة في العملية التعليمية (إلقاء محاضرات، وإعداد بحوث)	3.55	0.96	موافقة عالية
27	5	أديرت عملية التدريس من قبل المدرسين كما كان مخططاً لها في توصيف المقرر.	3.49	1.01	موافقة عالية
28	6	تم الالتزام بالتقويم الجامعي في تنفيذ المحاضرات والاختبارات	3.48	1.03	موافقة عالية
26	7	تقييم الطلبة يتم بموضوعية وعدالة	3.38	0.94	موافقة متوسطة
		مستوى الجودة للمحور	3.61	0.63	موافقة عالية

من الجدول (5) يتضح بأن المتوسط العام لمحور الهيئة التدريسية (3.61) بمتوسط عام عالي، حيث كانت أعلى فقرتين هما على التوالي: "يستحث المدرسون الطلبة على التفكير"، و"يتم معاملة الطلبة من قبل هيئة التدريس بطريقة تلبي الاحتياجات الفردية"، الذي بلغ متوسطيهما (3.91)، (3.66) بانحراف معياري (0.81)، (0.81) لكل منهما على التوالي، وأن أقل متوسط كان للفقرة: "تقييم الطلبة يتم بموضوعية وعدالة"، حيث بلغ متوسطها (3.38) بانحراف معياري (0.94)، وهذا يوضح أن على الكلية اتباع أساليب تقييم أكثر موضوعية.

ويبين الجدول (6) مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء في محور خدمات القبول والتسجيل من وجهة نظر الطلبة:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

جدول (6): مستوى جودة الخدمات التعليمية في محور خدمات القبول والتسجيل

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
33	1	مواعيد تسجيل المواد وإجراءات السحب والإضافة محددة ومعلومة.	3.94	0.88	موافقة عالية
32	2	يتم تحديد متطلبات القبول بالكلية في برامجها وتخصصاتها المختلفة بشكل واضح ومناسب.	3.90	0.82	موافقة عالية
29	3	يحسن الموظفون استقبال الطلبة ويحيبون على استفسارهم.	3.84	0.91	موافقة عالية
31	4	يتم تطبيق متطلبات القبول بصورة منتظمة وعادلة.	3.73	0.80	موافقة عالية
30	5	يقوم الموظفون بتقديم منشورات تساعد الطلبة إلى التعرف على نظام الدراسة.	3.62	0.97	موافقة عالية
35	6	يتم الحصول على الوثائق والسجل الأكاديمي بسرعة وكفاءة عالية.	3.48	0.86	موافقة عالية
34	7	عملية الإرشاد الأكاديمي تمكن الطالب من اختيار المواد المناسبة.	3.38	1.12	موافقة متوسطة
		مستوى الجودة للمحور	3.70	0.67	موافقة عالية

من الجدول (6) يتضح بأن المتوسط العام لمحور خدمات القبول والتسجيل (3.70) بمتوسط عام عالي، حيث كانت أعلى فقرتين هما على التوالي: "مواعيد تسجيل المواد وإجراءات السحب والإضافة محددة ومعلومة"، و"يتم تحديد متطلبات القبول بالكلية في برامجها وتخصصاتها المختلفة بشكل واضح ومناسب"، الذي بلغ متوسطيهما (3.94)، (3.90) بانحراف معياري (0.88)، (0.82) لكل منهما على التوالي، وأن أقل متوسط كان للفقرة: "يتم الحصول على الوثائق والسجل الأكاديمي بسرعة وكفاءة عالية"، حيث بلغ متوسطها (3.48) بانحراف معياري (0.86)، ثم تليها الفقرة: "عملية الإرشاد الأكاديمي تمكن الطالب من اختيار المواد المناسبة"، حيث بلغ متوسطها (3.38) بانحراف معياري (1.12). وهذا يوضح أن على الكلية إنجاز الوثائق والسجلات الأكاديمية بصورة أسرع مما هي عليه، وأن توفر الإرشاد الأكاديمي للطلبة.

ويبين الجدول (7) مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء في محور البنية التحتية من وجهة نظر الطلبة:

جدول (7): مستوى جودة الخدمات التعليمية في محور البنية التحتية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
36	1	مبنى الكلية نظيف وساحاته واسعة ونظيفة.	4.02	0.79	موافقة عالية
37	2	مساحة قاعات المحاضرات مناسبة للعملية التدريسية.	3.98	0.80	موافقة عالية
38	3	المنظر الداخلي للكلية وأثاثه يولدان جواً تعليمياً مريحاً.	3.86	0.82	موافقة عالية
40	4	تتوافر لوحات إرشادية تساعد في الوصول إلى القاعات الدراسية، والمكاتب الإدارية، والمرافق الخدمية.	3.78	0.81	موافقة عالية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

جدول (7): يتبع

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
41	5	تجهيزات القاعات الدراسية كافية ومناسبة.	3.77	0.86	موافقة متوسطة
42	6	الأجهزة والمعدات حديثة.	3.48	0.96	موافقة عالية
39	7	في الكلية مرافق خدمية متنوعة.	3.31	0.94	موافقة عالية
		مستوى الجودة للمحور	3.74	0.65	موافقة عالية

من الجدول (7) يتضح بأن المتوسط العام لمحور البنية التحتية (3.74) بمتوسط عام عالي، حيث كانت أعلى فقرتين هما على التوالي: "مبنى الكلية نظيف وساحاته واسعة ونظيفة"، و"مساحة قاعات المحاضرات مناسبة للعملية التدريسية"، الذي بلغ متوسطيهما (4.02)، (3.98) بانحراف معياري (0.79)، (0.80) لكل منهما على التوالي، وأن أقل متوسط كان للفقرة: "الأجهزة والمعدات حديثة"، حيث بلغ متوسطها (3.48) بانحراف معياري (0.96)، ثم تليها الفقرة: "في الكلية مرافق خدمية متنوعة"، حيث بلغ متوسطها (3.31) بانحراف معياري (0.94)، وهذا يوضح أن على الكلية توفير مرافق خدمية متنوعة وأجهزة ومعدات حديثة.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطلبة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية بالأكاديمية العربية – صنعاء تعزى إلى متغيرات:

- **الجنس (ذكر– أنثى).**
- **البرنامج (دبلوم– ماجستير).**
- **الجهة الموفدة (منحة – نفقة خاصة).**
- **العمر (22–30)– (31–40)– (14 فأكثر).**
- **التخصص (إدارة أعمال– محاسبة– إدارة مالية– إدارة مصارف– نظم معلومات حاسوبية).**

للإجابة على السؤال الثاني للبحث فقدتم استخدم اختبار T-test واختبارات تحليل التباين بحسب مناسبة الاختبار الإحصائي لكل فرضية؛ ولذا فقد تم استخدام اختبار T-test لاختبار العلاقة بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان في حالة متغير (الجنس – والبرنامج – و الجهة الموفدة) وتم استخدام تحليل التباين للمتغيرين الآخرين، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: اختبار اختلاف آراء الطلبة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية وفق متغير الجنس:

- **لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء الطلبة حول الخدمات المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث):**

تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين والجدول (8) يوضح نتائج التحليل:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

جدول (8): نتائج اختبار t لدلالة الفروق وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
المناهج التعليمية	ذكر	113.00	3.48	0.59	0.95-	0.35	رفض الفرضية
	أنثى	25.00	3.60	0.60			
الوسائل التعليمية	ذكر	113.00	3.20	0.73	1.49-	0.15	رفض الفرضية
	أنثى	25.00	3.42	0.65			
الخدمات المكتبية	ذكر	113.00	3.08	0.66	1.17-	0.25	رفض الفرضية
	أنثى	25.00	3.27	0.73			
الهيئة التدريسية	ذكر	113.00	3.60	0.63	0.89-	0.37	رفض الفرضية
	أنثى	25.00	3.73	0.56			
خدمات القبول والتسجيل	ذكر	113.00	3.67	0.70	0.83-	0.41	رفض الفرضية
	أنثى	25.00	3.79	0.61			
البنية التحتية	ذكر	113.00	3.73	0.65	0.02-	0.98	رفض الفرضية
	أنثى	25.00	3.73	0.67			
المحاور ككل	ذكر	113.00	3.46	0.51	1.17-	0.25	رفض الفرضية
	أنثى	25.00	3.59	0.50			

من الجدول (8) نجد أنه لا توجد هناك فروق دالة إحصائياً حول محاور البحث الستة تعزى لمتغير الجنس حيث إن مستوي الدلالة المعنوي أكبر من 0.05 %، وهذا يعطي دلالة على عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان ككل حسب متغير الجنس، وقد يرجع ذلك إلى أن أعداد الإناث أقل بنسبة كبيرة من أعداد الذكور، أو أن الخدمات على مستوى مقبول لدى الجنسين.

ثانياً: اختبار اختلاف آراء الطلبة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية وفق متغيرالبرنامج:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء الطلبة حول الخدمات المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية تعزى لمتغير البرنامج (دبلوم- ماجستير):

تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين والجدول (9) يوضح نتائج التحليل:

جدول (9): نتائج اختبار t لدلالة الفروق وفق متغير البرنامج (دبلوم – ماجستير)

المحور	البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
المناهج التعليمية	دبلوم عالي	35.00	3.55	0.50	0.60	0.55	رفض الفرضية
	ماجستير	103.00	3.48	0.62			
الوسائل التعليمية	دبلوم عالي	35.00	3.22	0.55	-0.14	0.89	رفض الفرضية
	ماجستير	103.00	3.24	0.77			
الخدمات المكتبية	دبلوم عالي	35.00	3.15	0.60	0.31	0.75	رفض الفرضية
	ماجستير	103.00	3.11	0.70			
الهيئة التدريسية	دبلوم عالي	35.00	3.55	0.52	-0.87	0.39	رفض الفرضية
	ماجستير	103.00	3.65	0.65			
خدمات القبول والتسجيل	دبلوم عالي	35.00	3.54	0.62	-1.50	0.14	رفض الفرضية
	ماجستير	103.00	3.74	0.70			
البنية التحتية	دبلوم عالي	35.00	3.53	0.62	-2.07	0.04	نقبل الفرضية
	ماجستير	103.00	3.79	0.65			
المحاور ككل	دبلوم عالي	35.00	3.42	0.44	-0.79	0.43	رفض الفرضية
	ماجستير	103.00	3.50	0.53			

من الجدول (9) نجد أن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغير البرنامج المسجل فيه بين الدبلوم العالي والماجستير حول محور البنية التحتية، حيث نجد أن طلاب الماجستير أكثر رضا عن مستوى الجودة في البنية التحتية للكلية مقارنة بالدبلوم حيث بلغ متوسط الماجستير (3.50) وبانحراف معياري (0.44) بينما بلغ متوسط الدبلوم العالي (3.42) وبانحراف معياري (0.53) قد يعود هذا إلى طول فترة الدراسة لبرنامج مقارنة بالدبلوم .

كما نجد أنه لا توجد هناك فروق دالة إحصائياً حول باقي المحاور (مناهج تعليمية ،وسائل تعليمية، خدمات مكتبية، هيئة تدريسية، خدمات القبول والتسجيل) تعزى لمتغير نوع البرنامج المسجل فيه، حيث إن مستوى الدلالة المعنوية لكل محور أكبر من 0.05 %. وهذا يعطي دلالة على عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان حسب متغير البرنامج.

ثالثاً: اختبار اختلاف آراء الطلبة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية وفق متغير الجهة الموفدة:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء الطلبة حول الخدمات المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية تعزى لمتغير الجهة الموفدة (منحة – نفقة خاصة):

تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين والجدول (10) يوضح نتائج التحليل:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

جدول (10): نتائج اختبار t لدلالة الفروق وفق متغير الجهة الموفدة (منحة– نفقة خاصة):

المحور	البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
المناهج التعليمية	منحة	102.00	3.50	0.62	0.02-	0.98	رفض الفرضية
	نفقة خاصة	36.00	3.50	0.50			
الوسائل التعليمية	منحة	102.00	3.22	0.76	0.60-	0.55	رفض الفرضية
	نفقة خاصة	36.00	3.30	0.60			
الخدمات المكتبية	منحة	102.00	3.12	0.69	0.17	0.86	رفض الفرضية
	نفقة خاصة	36.00	3.10	0.63			
الهيئة التدريسية	منحة	102.00	3.62	0.66	0.31-	0.76	رفض الفرضية
	نفقة خاصة	36.00	3.65	0.50			
خدمات القبول والتسجيل	منحة	102.00	3.69	0.71	0.09	0.93	رفض الفرضية
	نفقة خاصة	36.00	3.68	0.61			
البنية التحتية	نفقة خاصة	102.00	3.76	0.67	1.01	0.32	رفض الفرضية
	جهة مانحة	36.00	3.63	0.61			
المحاور ككل	نفقة خاصة	102.00	3.48	0.53	0.06	0.95	رفض الفرضية
	جهة مانحة	36.00	3.48	0.42			

من الجدول (10) نجد أن مستوى الدلالة المعنوية أكبر من 0.05 % أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول محاور البحث تعزى لمتغير الجهة الموفدة (نفقة خاصة، وجهة مانحة)، حيث نجد من الجدول أن مستوى الدلالة المعنوية أخذ قيم أعلى من (0.05) في جميع محاور الاستبيان، وهذا يعطي دلالة على عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان ككل حسب متغير الجهة الموفدة.

رابعاً: اختبار اختلاف آراء الطلبة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية وفق متغير العمر:

- **لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء الطلبة حول الخدمات المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية تعزى لمتغير العمر (22–30)– (31–40)– (14 فأكثر).**

قام الباحثون باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار العلاقة بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان وفق المتغيرات الديمغرافية فجاءت النتائج على النحو الآتي:

يصف الجدول (11) العينة الداخلة في الاختبار تحليل التباين:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

جدول (11): مستويات العمر للعينة

	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إجمالي المحاور ككل	22–30سنة	54.00	3.45	0.49
	31–40سنة	80.00	3.49	0.51
	41 –فأكثر	4.00	3.83	0.69
	المجموع	138.00	3.48	0.51

الجدول (11) يوضح ان اعلى الفئات العمرية مشاركة هي فئة (31–40) سنة تليها الفئة العمرية (22–30) سنة ثم الفئة العمرية (41–فأكثر).

وفيما يأتي جدول (12) اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار العلاقة بين استجابات أفراد العينة حسب متغير العمر:

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفق متغير العمر

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
المناهج التعليمية	بين المجموعات	3.28	2	1.64	4.93	0.01	نقبل الفرضية
	داخل المجموعات	44.85	135	0.33			
	المجموع	48.12	137				
الوسائل التعليمية	بين المجموعات	1.18	2	0.59	1.15	0.32	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	69.35	135	0.51			
	المجموع	70.52	137				
الخدمات المكتبية	بين المجموعات	0.66	2	0.33	0.73	0.48	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	61.40	135	0.45			
	المجموع	62.06	137				
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	0.51	2	0.26	0.66	0.52	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	52.05	135	0.39			
	المجموع	52.56	137				
خدمات القبول والتسجيل	بين المجموعات	0.71	2	0.36	0.77	0.47	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	62.81	135	0.47			
	المجموع	63.52	137				
البنية التحتية	بين المجموعات	0.43	2	0.22	0.51	0.60	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	57.66	135	0.43			
	المجموع	58.09	137				

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

جدول (12): يتبع

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
المحاور ككل	بين المجموعات	0.19	4.00	0.05	0.18	0.95	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	34.97	133.00	0.26			
	المجموع	35.16	137.00				

من الجدول (12) نجد أن الفروق ظهرت بين الفئة العمرية 22–30 سنة وبين الفئات الأكبر منها، حيث إن درجة رضا الطلاب علي مستوى الجودة من هذه الفئة الصغيرة كانت أقل رضا عن المناهج التعليمية المقدمة من الكلية مقارنة بالفئات الأكبر منها سنا وتزيد درجة الموافقة كلما زادت كبرت الفئة العمرية ويعتقد الباحثون أن هذا الاختلاف يرجع إلى أن الفئة العمرية المتوسطة هي الأكثر احتكاكاً بسوق العمل، وبالتالي أقدر على ربط المنهج التعليمي بالواقع العملي، أما أصحاب الفئة العمرية الصغيرة يعتقد الباحث أنهم غالبا مايواصلون دراستهم مباشرة قبل البدء بالحياة العملية.

بالنسبة لباقي المحاور فإن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر بالنسبة لباقي المحاور.

خامساً: اختبار اختلاف آراء الطلبة حول مستوى جودة الخدمات التعليمية وفق متغيرالتخصص (إدارة أعمال– محاسبة– إدارة مالية– إدارة مصارف– نظم معلومات حاسوبية):

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء الطلبة حول الخدمات المقدمة من كلية العلوم المالية والمصرفية تعزى لمتغير التخصص (إدارة أعمال – إدارة أعمال – إدارة مالية – إدارة مصارف – نظم معلومات حاسوبية).

وباستخدام اختبارتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار العلاقة بين استجابات أفراد العينة فقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (13) يصف مكونات العينة الداخلية للتخصصات:

جدول (13): التخصصات لأفراد العينة

	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
إجمالي المحاور ككل	إدارة أعمال	60.00	3.49	0.49
	محاسبة	27.00	3.42	0.64
	إدارة مالية	30.00	3.50	0.48
	نظم معلومات حاسوبية	11.00	3.57	0.38
	إدارة مصارف	10.00	3.49	0.47
	المجموع	138.00	3.48	0.51

الجدول (13) يوضح ان العينة تكونت من خمس تخصصات هي ادارة الاعمال، والمحاسبة، وادارة مالية، وادارة المصارف، ونظم المعلومات الحاسوبية . وكان تخصص ادارة الاعمال الاعلي في المشاركة بعدد (60) بينما ادارة الاعمال الاقل في المشاركة بعدد (10).

وفيما يأتي جدول (14) اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار العلاقة بين استجابات أفراد العينة حسب التخصص:

جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق وفق متغير التخصص

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
المناهج التعليمية	بين المجموعات	0.36	4	0.09	0.25	0.91	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	47.76	133	0.36			
	المجموع	48.12	137				
الوسائل التعليمية	بين المجموعات	1.21	4	0.30	0.58	0.68	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	69.31	133	0.52			
	المجموع	70.52	137				
الخدمات المكتبية	بين المجموعات	2.90	4	0.73	1.63	0.17	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	59.16	133	0.44			
	المجموع	62.06	137				
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	0.32	4	0.08	0.20	0.94	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	52.25	133	0.39			
	المجموع	52.56	137				
خدمات القبول والتسجيل	بين المجموعات	0.48	4	0.12	0.25	0.91	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	63.04	133	0.47			
	المجموع	63.52	137				
البنية التحتية	بين المجموعات	2.56	4	0.64	1.54	0.20	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	55.53	133	0.42			
	المجموع	58.09	137				
المحاور ككل	بين المجموعات	0.19	4.00	0.05	0.18	0.95	نرفض الفرضية
	داخل المجموعات	34.97	133.00	0.26			
	المجموع	35.16	137.00				

يتضح من الجدول (14) أن مستوى الدلالة المعنوية أخذ قيماً أعلى من (0.05) في جميع محاور الاستبيان، وهذا يعنى عدم وجود فروقات ذات إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان ككل حسب متغير التخصص، ويعتقد الباحثون أن عدم ظهور فروق قد يعود إلى أن كل التخصصات حصلت على مستوى جودة مقبول لدى أفراد العينة في جميع التخصصات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

التوصيات:

في ظل ما توصل إليه البحث، فإن الباحثين يقدمون مجموعة من التوصيات التي يسعى من خلالها إلى تحسين جودة الخدمة التعليمية في كلية العلوم المالية والمصرفية – صنعاء وهي:

1 - إعادة النظر في مستوى الخدمات التي تقدمها الكلية للطلبة في كافة المحاور لاسيما فيما يتعلق بالخدمات المكتبية لاسيما أن الكلية تقدم خدماتها لطلبة الدراسات العليا الذين هم بحاجة للخدمات المكتبية أكثر من غيرهم.

2 - تدريب العاملين من أكاديمين وإداريين على تقديم خدمات للطلبة بجودة تحقق لهم توقعاتهم والوقوف على ملاحظاتهم بجدية للعمل على إيجاد الحلول لها.

3 - الاهتمام بالخدمات الملموسة المتمثلة بالوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة.

4 - تقديم المزيد من البحوث الميدانية التي ستسهم حتما في معرفة جوانب الضعف والعمل على معالجتها لتحقيق رضا الطلبة.

المقترحات:

يرى الباحثون أن إجراء دراسات مستقبلية في المجال ذاته الذي تطرقت إليه هذا الدراسة يمكن أن يسهم في إثراء هذا الموضوع لذا فإن الباحثين يقترحون الآتي :

1 - القيام بدراسات ميدانية موسعة تتطرق إلى متغيرات أخرى ذات أثر على تقييم العملية التعليمية.

2 - القيام بدراسات طولية ومستعرضة بحسب التخصص والبرنامج مما يساعد على عمل تحليل أدق لعوامل الجودة في كل تخصص وبرنامج.

3 - إجراء دراسات وأبحاث تتناول فئات أخرى كالإداريين وأعضاء هيئة التدريس ممن لهم علاقة بالخدمة التي تقدمها الكلية.

المراجع:

بركات، زياد (2010). الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، *2* (4)، 11– 44.

التجاني، محمد البشير (2015). تقييم جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الإدارية في جامعة نجران – المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *22* (8)، 76–93.

الحُدابي، داوود، وعكاشة، محمود (2006). جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية : نتائج أولية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (4)، 9–49.

الدراركة، مأمون (2001). *إدارة الجودة*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدراركة، مأمون، وطارق، شبلي (2002). *الجودة في المنظمات الحديثة*. ط1، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سعيد، عبد القادر أمين (2010). *مدى تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في اليمن* (دراسة ماجستير غير منشورة)، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، صنعاء.

الصيرفي، محمد (2011). إدارة الجودة الشاملة. *إصدارات التدريب الإداري*، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية.

ضبعان، أمة الغني هزاع (2013). *مستوى إدراك طلبة الجامعات الأهلية لجودة الخدمات التي تقدمها* (دراسة ماجستير غير منشورة)، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، صنعاء.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

لحول، سامية، وحناشي، راوية، وباشة، ريمة (2015). أثر خدمة التعليم الجامعي على تحقيق رضا الطالب دراسة حالة : كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة– الجزائر. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *8* (22)، 97–122.

Al-Assry, M. (2015). The Impact of Percieved Service Quality on Postgraduate Students' Satisfaction: Case Study of University of Science and Technology-Yemen (Master Thesis), Open University of Malaysia.

Najafabadi, H. N., Sadeghi, S., & Habibzadeh, P. (2008). Total Quality Management in Higher Education Case Study: Quality in Practice at University College of Borås (Master`s thesis), Magisteruppsats. Retrieved from Boras Acdamic Digital Archive (BADA). (http://hdl.handle.net/2320/3709).

Vilgats, B., & Heidmets, M. (2011). The impact of external quality assessment on universities: the Estonian experience. Higher Education Policy, 24(3), 331-346.

Zineldin, M., Akdag, H. C., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction Quality in Higher Education, 17(2), 231-243.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.2

واقـع برامج إعداد معلمـي اللغة الإنجليزية في الجامعـات الفلسـطينية بمحافظـات غزة في ضوء معايير NCATE وسبل تحسينها

د.فايز كمال شلدان [1,*]
أ.حسين عبد الكريم أبو ليلة [2]

[1] نائب عميد شؤن الطلبة الجامعة الإسلامية – غزة

[2] مدرس اللغة الإنجليزية – وزارة التربية والتعليم

* عنوان المراسلة: fshaladan@iugaza.edu.ps

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE وسبل تحسينها

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير (National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE) وسبل تحسينها، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية، والبالغ عددهم (46) عضواً، وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة من أفراد العينة، واستخدما أيضاً المقابلة للتعرف على سبل تحسين واقع إعداد معلمي اللغة الإنجليزية بمحافظات غزة، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- **أن الدرجة الكلية لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE بلغت بوزن نسبي (68.42 %) بدرجة تقدير كبيرة.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدراسة "الجامعة" في جميع المجالات، ولصالح جامعة القدس المفتوحة، باستثناء المجال الخامس" أعضاء هيئة التدريس" فقد كان لصالح جامعة الأزهر.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.**
- **تقديم مقترحات لتحسين واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية.**

وفي ضوء نتائج البحث خرج بجملة من التوصيات، من أهمها:

- **ضرورة قيام الجامعات الفلسطينية بتحديث برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية بالإفادة من التجارب الحديثة.**
- **الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية من خلال الدورات التدريبية.**

الكلمات المفتاحية: برامج إعداد المعلمين، معلمو اللغة الإنجليزية، الجامعات الفلسطينية، معايير NCATE.

The Status of the Programs of Preparing English Language Teachers in The Light of Ncate Standards at Palestinian Universities, Ghaza

Abstract:

The study aimed to identify the status of the programs of preparing English teachers at the Palestinian Universities in the light of NCATE standards and the ways to improve them. In order to achieve the objectives of the study the researchers used the descriptive analytical approach.

The study sample consisted of (46) English teachers from Palestinian Universities. The researchers used the questionnaire as a main tool for collecting data. They also used the interview as a secondary tool, in order to know how to improve the status of the programs of preparing English teachers in Gaza Governorates. The study revealed a number results, including the following:

- The total score of the current status of the programs of preparing English language teachers in the light of NCATE standards was 68.42%, which could be considered high.
- There are statistically significant differences due to the university in all areas in favor of Al-Quds Open University, except the fifth area (the staff) which came in favor of Al-Azhar University.
- There are no significant differences due to the years of service. Submitting proposals to improve teachers of English preparation programs.

The study recommended Palestinian universities to make the best use of modern experiences to improve such programs, and to have professional development programs for the members of English teaching staff through training workshops.

Keywords: Programs of Preparing English Teachers, English Language Teachers, Palestinian Universities, NCATE Standards.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

المقدمة:

يمثل المعلم المفتاح الرئيس للعملية التربوية، وهو الركيزة الأساسية لهذه العملية، ويتوقف عليه وضع اللبنة الأولى لإعداد الكوادر العلمية المستقبلية لقيادة المجتمع في مختلف مجالات الحياة، ويتزايد الاعتراف بالدور الرئيس الذي يؤديه المعلم في تحسين نوعية التعليم وتعزيز فعاليته، نظراً للمركز الرائد الذي يحتله في النظام التعليمي، حيث يعد عنصراً فاعلاً، ومؤثراً في تحقيق أهدافه، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي (حمود، 2001، 24).

وانطلاقاً من أهمية هذا الدور للمعلم، فإنه يتوجب على كافة المجتمعات إعادة النظر في برامج إعداد معلميها؛ لتواكب التطورات العالمية والمستقبلية، آخذة بأحدث ما توصل إليه العلم في مجال إعداد المعلم، وفي ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، التي تسعى لإعداد المعلم بشكل يتلاءم مع الدور المستقبلي المنوط به في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية المتسارعة التطور؛ ليتمكن من أداء مهمته بكل كفاءة وفاعلية (الشريف، 2006، 9).

ويحظى الإعداد المهني للمعلمين في مختلف المؤسسات التربوية باهتمام كبير من قبل واضعي السياسات التربوية، والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث، وذلك نظرًا لأهمية الدور الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية التعلمية بمختلف مجالاتها، ومعلمو اللغة الإنجليزية ليسوا بعيدين عن واقع الإعداد والتطوير الذي تنادي به الاتجاهات المعاصرة، فطبيعة المادة تفرض متابعة دائمة، وسعي جاد للتطوير والتعديل نحو الأفضل، وذلك سعياً للوقوف عند نواحي الإيجاب والقصور في عملية إعدادهم، وإتقانهم لعناصر كفايات العملية التعليمية التي تم تعليمهم لها واكتسبوها كمعلمين لمادة اللغة الإنجليزية، وعلى الرغم من أن متابعة عملية إعداد المعلمين من قبل المتخصصين تلقى تطويراً وتحديثاً مستمرين، فإن هذا لا يعد كافياً مالم يتوفر المعلم القادر على تقديم المعرفة العلمية في إطار تربوي مناسب، إذ أن دور المعلم لم يعد قاصراً على نقل المعرفة للطلبة؛ بل إن دوره قد تعدى ذلك ليصبح منظماً ومعداً لظروف التعليم وشروطه وأجوائه، لإتاحة فرص التفاعل الحر والفاعل لدى الطلبة مع المواد والنشاطات التعليمية.

إن كليات التربية المتخصصة بإعداد المعلمين تزوّد الطلبة المعلمين وتجهزهم في ثلاثة مجالات رئيسة وهي: الأكاديمي، والثقافي، والمهني، حيث يزود المجال الأكاديمي الطلبة المعلمين بما يحتاجونه من تخصص في المجال الذي سيعلمه كل منهم في المستقبل، وأما الإعداد الثقافي فهو متعلق بالمعرفة العامة، التي تعكس خصائص العصر الذي نعيشه، وأما ما يخص الإعداد المهني، فإنه يزودهم بالمهارات اللازمة للقيام بمهنة التدريس، التي تمكن المعلمين من تحقيق مهمتهم بسهولة، وبشكل موجه وعملياً تعنى الكلية بإعداد الطالب المعلم بهذه النواحي الثلاث؛ لتحقيق مستوى للمتخرج يتلاءم مع احتياجات سوق العمل والمجتمع، ورغم ذلك تظهر بعض المعوقات أمام برامج الإعداد، ومنها إهمال الإعداد المهني، وعدم الالتزام بمعايير جودة الأداء (Tedick, 2005).

وواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في بعض المجتمعات العربية، يكاد يكون متشابهاً، حيث أثبتت مجموعة من الدراسات أن هناك بعضاً من الإشكاليات التي تواجه طلبة المدارس في تعلم اللغة الإنجليزية، التي يتحمل مسئوليتها برامج إعداد المعلمين والتي تقدمها الجامعات للطلبة المعلمين، حيث أشارت دراسة كل من الجهني (2011)، والزهراني (2012)، والهلالي (2012)، والحاسري (2013)، والصغير (2014) في المملكة العربية السعودية، أن برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات كانت دون المستوى المطلوب، مما انعكس سلباً على مستوى تدريس الطلبة في المدارس، كما ناقشت دراسة عبد الرازق والبسيوني وداود (2015) في مصر الفجوة بين ما يجب أن تكون عليه برامج إعداد المعلمين وواقعها الفعلي، وما نتج عن ذلك من ضعف في مهارات المعلم التدريسية والمهنية بوجه عام، وعدم قدرته على إتمام المهام الموكلة إليه، كما أكدت دراسة أبو ليلة (2015) في فلسطين أن هناك ضعفاً في أداء معلمي اللغة الإنجليزية بسبب التغيرات المتسارعة، لذلك هناك احتياج شديد لتطوير الأداء المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية من خلال إعدادهم الإعداد الجيد، والمواكب للمستجدات والإنجازات الحديثة في التربية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

برامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية:

وتتكون برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من نظامين وهما (الهسي، 2012، 24):

1. الإعداد التكاملي: يدرس الطالب مقررات الإعداد التربوي والميداني بصورة متوازنة مع الإعداد التخصصي والثقافي خلال ثمانية فصول دراسية.
2. الإعداد التتابعي: يدرس الطالب دبلوم عام في التربية (أو التأهيل) التربوي، وذلك بعد حصوله على درجة البكالوريوس من إحدى كليات العلوم أو الآداب أو كليات أخرى.

أهداف برامج إعداد المعلم في الجامعات الفلسطينية:

إن تحديد أو صياغة أهداف لبرامج إعداد المعلم في المؤسسات التي تقوم بعملية الإعداد يجب أن تنبثق من فلسفة المجتمع وثقافته، ورسالة المؤسسة، بحيث تكون مناسبة مع أهداف التنمية، وسياسة التعليم، وهي على النحو الآتي (حمادنة، 2014، 14):

1. أن يكون إعداد المعلم عملية متصلة مستمرة مدى الحياة المهنية، تضمن تدريب ما قبل وأثناء الخدمة.
2. أن إعداد المعلم مهم جدا لإمداد الطلبة بما يحتاجون من المعرفة والثقافة، ويتحلون بمظاهر التقدم والازدهار في الحاضر، ويستفيدون من ذلك في تطوير العملية التعليمية، وتحسين أحوالهم العامة والخاصة.
3. أن تكون الأهداف متكاملة فيما بينها، ومتكاملة مع الأهداف العامة للتربية في المجتمع.
4. أن تكون شاملة لجميع جوانب الإعداد محققة للتوازن النسبي بين هذه الجوانب.
5. أن تؤكد على دور التبادل الثقافي والمعرفي بما يساعد على الإفادة من الاتجاهات الحديثة المناسبة.
6. أن تؤكد على فهم وإدراك الطالب لقيمته، وقدرته كإنسان جدير بالاهتمام.

التحديات التي تواجه مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله:

تعاني بعض المؤسسات التربوية القائمة على إعداد المعلمين من جملة من التحديات التي تحول دون تحقيقها لأهدافها، والمتمثلة في مخرجات من الطلبة ذات كفاءة عالية، وجودة متميزة، وفيما يأتي بعض هذه التحديات (البرعي، 2014):

1. افتقارها إلى منظومة وطنية متكاملة، تعمل على تظافر مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله، على الرغم من التوسع في الكليات المتخصصة في إعداد المعلمين، لكن هناك حاجة ماسة لإنشاء المزيد منها.
2. عدم مواءمة مخرجات مؤسسات إعداد المعلم، وتأهيله لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل، وذلك يعود لوجود فجوة كبيرة بين مخرجات مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله كما وكيفا، واحتياجات وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العامة والخاصة.
3. الافتقار إلى التوازن بين مساقات وبرامج الإعداد (النظرية والعلمية)، حتى يتمكن التعليم أو الأنظمة التعليمية، من تلبية متطلبات العصر والمستقبل، ووضع الحلول الجذرية لما تفرضه خصائص العصر ومشكلاته وتحدياته، بحيث تنعكس على الأهداف التربوية على عناصر العملية التعليمية، وعلى إعداد المعلمين وتدريبهم.
4. انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام، وبما أن التعليم هو طريق التقدم فهو يتأثر باتجاهات العصر، وبأهداف المجتمع الذي يتحمل مسؤولية التوجيه؛ لذلك يتطلب إعداد معلم له القدرة على إمداد المتعلمين بكل ما يؤهلهم للتوافق مع التغير السريع والاستعداد له، من خلال إمدادهم بمقومات القدرة على التعليم الذاتي، وكيفية التعلم والاهتمام بالإبداع والقدرات العالية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

تطوير برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية:

ويقترح مجموعة من الباحثين مثل (عبد الرازق، وآخرون، 2015، 311) توصيتين رئيستين لتحسين برنامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة، وتحسين الكفاءة المهنية لديهم وهما:

- **الأولى: التشديد على العلاقة بين التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة والتطوير المهني في وقت مبكر من إعداد المعلمين المحتملين.**
- **الثانية: التركيز على الاعتبارات التي يمكن تطبيقها عند إعداد المعلمين، وتمثل هذه الاعتبارات النقاط الآتية:**

1. **ينبغي لبرامج إعداد المعلمين أن تعتمد مجموعة متنوعة من استراتيجيات التنمية المهنية لكي يكون الناتج معلمين أكفاء.**
2. **يجب أن يتلقى مفهوم الاحتراف والمهارات المهنية المزيد من التركيز في البرامج التعليمية للمعلمين.**
3. **يجب تشجيع وإتاحة التواصل قبل الخدمة من المعلمين، وفي أثناء الخدمة للمزيد من التوعية نحو تحديات المهمة.**
4. **ينبغي أن يتم التقييم الذاتي، وتقييم الأقران، في عملية تقييم المعلمين في نهاية التدريب العملي.**
5. **يجب أن تكون فرص التحسين الذاتي محددة جيدًا، من أجل الاستمرارية والاستدامة نحو استراتيجيات تدريس جديدة، والاعتماد على تقنيات فاعلة، وتوجهات حديثة، وابتكارات إبداعية.**

تعليم اللغة الإنجليزية في فلسطين:

إن البحوث في المجال التربوي في اللغة الإنجليزية نادرة، مقارنة بالتخصصات الأخرى؛ لاعتبارات سياسية وثقافية، فاللغة الإنجليزية في العهد العثماني لم يكن لها مكانة مقارنة باللغات الأخرى؛ بل أخذت بنظام التعليم الفرنسي، واعتبرتها لغة إلزامية للتدريس في المدارس، وأصبحت اللغة الثانية بعد اللغة التركية، وأصبح لتعليم اللغة الإنجليزية أهمية بين المناهج، بعد وقوع فلسطين تحت الانتداب البريطاني، وجعلت اللغة العربية هي اللغة الرسمية، واللغة الإنجليزية لغة أجنبية تدرّس في بداية الصف الرابع في المدارس، ومن ثم توسعت وأصبحت تدّرس بواقع ثمان حصص أسبوعيا لكل صف، ورغم وجود الاحتلال الإسرائيلي في الأراضي الفلسطينية، الذي كان يسعى لتجهيل المجتمع الفلسطيني، فإن المجتمع الفلسطيني قام بإنشاء مؤسساته التعليمية والوطنية التي تعنى بتدريس اللغة الإنجليزية، وغيرها، رغم أنف الاحتلال مثل الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر بغزة، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيت لحم، وأخذت العديد من المؤسسات في محافظات غزة كالجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر على عاتقهما إنشاء قسم اللغة الإنجليزية، وأصبحتا تدرسا اللغة الإنجليزية، لإمداد المجتمع الفلسطيني بمتخصصين في اللغة الإنجليزية (وزارة التربية والتعليم، 2015، 3).

وبلغ عدد معلمي اللغة الإنجليزية الذين تخرجوا من الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للعام الدراسي(2015 - 2016) (2142) معلماً ومعلمةً (958) معلما و(1184) معلمة، حيث تم اختيارهم على أساس اختبار توظيف ومقابلة يعقدها مشرفو اللغة الإنجليزية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية سنوياً، ويوضح الجدول (1) توزيعهم بحسب متغيري الجنس ومديريات التربية والتعليم:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

جدول (1): توزيع عدد معلمي اللغة الإنجليزية حسب المديرية في محافظات غزة للعام الدراسي 2015م/2016م

الجنس	غرب غزة	شمال غزة	شرق غزة	شرق خانيونس	رفح	خانيونس	الوسطى	المجموع
أنثى	239	286	225	97	97	105	135	1184
ذكر	188	178	194	85	92	105	116	958
المجموع	427	464	419	182	189	210	251	2142

(المصدر: وزارة التربية والتعليم، 2015، 4)

وفي ظل ما تعانيه المدرسة الفلسطينية من ضعف لمخرجاتها في تعلم اللغة الإنجليزية، ومن ضعف في أداء المعلمين الذين يدرّسون اللغة الإنجليزية للمتعلمين، وقصور المنهج الدراسي من تحقيق الأهداف العامة لتدريس مساق اللغة الإنجليزية، فإن هناك حاجة ماسة لدراسة جوانب الضعف والخلل التي أصابت تعلم اللغة الإنجليزية في المدارس، مع إمكانية تعزيز جوانب القوة فيها.

وأشار القحطاني (2015) إلى أنه يجب مراجعة برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في كليات التربية لتنمية مهارات التواصل لديهم، وكفايات تعليمها وتدريسها، وتغطية العجز الكائن من الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الميدان في هذا الحقل اللغوي قبل قيامهم بتدريسها؛ ليحسن التعامل معها، على أن يكون هناك تنويع في مصادر التدريب داخلياً من قبل الوزارة، وخارجياً من قبل الشركات المتعاقد معها، لكي تتاح لهم الفرصة للتعرف على الطرق والأفكار المستجدة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية.

نموذج NCATE لاعتماد برامج إعداد المعلمين:

يوجد العديد من الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تستخدم لاعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التربوية المختلفة، وقد اقتصر الباحثان في الحديث عن الاتجاهات المعاصرة على المعايير التي حددها المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE) نظرا لمكانته، وأهميته، وإمكانية تحقيق معاييره في المجتمع الفلسطيني.

ويعد NCATE مجلساً غير ربحي وغير حكومي، تم إنشاؤه في عام (1954) وهو الجهة الرئيسة المخولة لاعتماد المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك لأن هدف المجلس هو إعداد المعلم، أو من يعملون في المهن الأخرى في المدارس، حيث عرفت معايير المجلس في منتصف التسعينات من القرن الماضي باسم خطوط إرشادية أو أدلة، ومن ثم أخذت اسم معايير لاحقاً، ويتم مراجعتها كل سبع سنوات (www.ncate.org).

ويتكون المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) من ستة مجالس يتكامل أداؤهم؛ لتنفيذ ما أنشأ لأجله، والمجالس هي (ليلى، 2007، 4):

1. **المجلس التنفيذي: وهو يقوم بعملية الإشراف على معايير المجلس، والإشراف العام على سياسته، ونظامه الأساس والشئون المالية.**
2. **مجلس اعتماد الوحدات: وهو يقوم باتخاذ قرارات الاعتماد، وتطوير الإجراءات، ومعايير الاعتماد.**
3. **مجلس شراكة الولاية: وهو يقوم باتفاقيات الشراكة بين الولاية والمجلس وتطويرها.**
4. **مجلس دراسات مجالات التخصص: وهو يقوم باعتماد المعايير الخاصة بالبرامج التي يجب أن تستوفيها المؤسسات في مجالات الدراسة.**
5. **مجلس الاستئناف: وهو يقوم باستئناف قرارات المجلس المخالفة بخصوص اعتماد أي وحدة تعليم، أو اتفاقية شراكة أو اعتماد معايير البرامج.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

6. مجلس الممتحنين: وهم مجموعة من المهنيين المدربين تدريبا خاصا، وهم الذين يقومون بزيارات ميدانية لمراجعة الجامعات والكليات في ضوء معايير المجلس من أجل الاعتماد المبدئي أو المستمر.

وقد شهدت معايير NCATE تغيرات وتحويلات عديدة، حيث تحولت من التركيز على المعايير القائمة على المناهج إلى المعايير القائمة على الأداء، التي تركز على المتعلم في برامج كليات إعداد المعلمين، كما أكدت معايير NCATE أن صلاح التعليم لا يتم بمعزل عن تطوير برامج إعداد المعلمين (نادي، 2016، 31).

معايير المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE:

إن المؤسسات التربوية التي تسعى لتأهيل كوادرها تأهيلاً عالياً، من حيث تزويدهم بالمعارف والمهارات المهنية، والاتجاهات الإيجابية، ليكونوا مبدعين ومبتكرين، ويستجيبوا لحاجات مجتمعاتهم، وتعتمد برامج أكاديمية قادرة على تحقيق هذه الغاية، وقد بدأت بعض الدول العربية والأجنبية باستخدام معايير (NCATE) لتطوير كلياتها الجامعية وبرامجها الأكاديمية، وتحسين أدائها، وفيما يأتي تلك المعايير التي يتم من خلالها تقييم برامج إعداد المعلمين في مجالات الإعداد المختلفة (حكمي، 2012، 38):

1. المعرفة ومهارات واتجاهات الطلبة نحو المهنة: يجب على المؤسسات أن توفر للطلبة المعلمين المعرفة التكاملية، والمهارات اللازمة للقيام بمهنة التدريس على أكمل وجه، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة لدى الطلبة، وتعريف الطلبة بأهمية الآثار المترتبة على أفعالهم وتقييمها.
2. نظام التقويم والتقييم: تمتلك المؤسسات نظاما للتقييم، حيث تقوم بجمع المعلومات والبيانات حول عمليات تقويم وتحسين المؤسسة لأداء الطلبة.
3. الخبرات الميدانية: تقوم المؤسسات بتصميم خبرات ميدانية بالتعاون مع شركائها من المدارس، وتنفيذها تحت إشرافها، مما يجعل الطلبة المعلمين قادرين على تطوير وتنمية مهاراتهم، ومعارفهم المهنية، وخبراتهم ورفع اتجاهاتهم نحو المهنة.
4. التنوع: تقوم الكلية بتصميم وتنفيذ وتقييم خبرات تعليمية، وبرامج دراسية بحيث تساعد الطلبة على التعليم، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية، وطلب المعرفة والمهارات، وإشراك الطلبة في التصميم.
5. مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني: يمتاز أعضاء هيئة التدريس بمستوى عال من التأهيل العلمي، ويجعلهم ذوي قدرة ممتازة للممارسات المهنية، وتكوّن لديهم العلم الوفير والخبرة الكافية في مجال التدريس، بحيث يكونوا قادرين على تقويم أنفسهم، وتقويم طلبتهم، وأن يتمتعوا بروح الزمالة والتعاون في تخصصاتهم، كما تقوم وحدة الجودة بتقويم هيئة التدريس بشكل نظامي ومستمر.
6. الإدارة والموارد: يوجد نظام إداري وقيادة تربوية مستقرة تتمتع بالسلطة الفعالة، ويوجد ميزانية كافية، ومجموعة من العمالة والإداريين والامكانيات والموارد ومصادر تكنولوجيا لتساعد في تقديم متطلبات المعايير القومية والمعايير المهنية.

وتعد قضية إعداد المعلم من القضايا الأساسية والمهمة، التي تتوجه إليها البحوث والدراسات التربوية العربية والعالمية؛ لأهمية الإعداد التربوي، ولما لها من تأثير على فاعلية المعلم، وأدائه المهني، من خلال إكسابه خبرات علمية، ومعارف ومهارات فنية تكتسب عن طريق التعليم الجامعي، حيث إن عملية إعداد المعلم تحتاج إلى خبرات عالية مواكبة للتطور العلمي المعاصر، فقد تغيرت وظيفة المعلم في عالمنا المعاصر، وأصبح يتطلب ممارسة واعية للمهارات القيادية، والبحث العلمي المستمر، وبناء الشخصية الإنسانية المبتكرة المبدعة، كما يتطلب من المعلم قدرات ومهارات في فن التدريس، والإرشاد والتوجيه، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بإعداد مميز، وجيد للمعلم (الأغبري، 2006، 5).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظرا لمعايشة الباحثَيْن لظروف إعداد المعلمين في الجامعات والكليات التربوية، فقد لاحظا ضعفاً في برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية بمحافظات غزة، وهو ما دفعهما إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف على واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في ضوء معايير NCATE، وتم تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE تبعا لمتغيرات الدراسة (الجامعة، وسنوات الخدمة)؟
- ما سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر الخبراء الأكاديميين ومشرفي اللغة الإنجليزية ؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE تبعا لمتغيرات الدراسة في الجامعات (الإسلامية، والأزهر، والقدس المفتوحة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE تبعا لمتغيرات الدراسة في سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات، و10 سنوات فأكثر).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تسليط الضوء على مكانة المعلم وأهمية إعداده.
2. معرفة واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE.
3. الكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات آراء أفراد العيّنة لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE تبعا لمتغيرات الدراسة (الجامعة، وسنوات الخدمة).
4. تقديم مقترحات لتحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر الخبراء الأكاديميين ومشرفي اللغة الإنجليزية.

أهمية الدراسة:

1. تقدم الدراسة رؤية شاملة وواضحة عن واقع إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE.
2. من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة كليات التربية في الجامعات في إعداد المعلمين بشكل عام، وإعداد معلمي اللغة الإنجليزية بشكل خاص في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، والأخذ بنتائجها وتوصياتها المرجوة في تحسين واقع إعداد المعلمين وتطوير الخطط الدراسية للأقسام، ومواجهة بعض التحديات القائمة.
3. حاجة البيئة الفلسطينيّة إلى مثل هذه الدراسة، وندرة الدراسات في هذا المجال.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة على تعرف واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، والمتمثلة في المعايير التي وضعها المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE) كمجالات للاستبانة.**
- **الحد المؤسسي: اقتصرت الدراسة على الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، والأزهر، والقدس المفتوحة).**
- **الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في محافظات غزة.**
- **الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2015 /2016.**
- **الحد البشري: أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية.**

مصطلحات الدراسة:

- **مفهوم إعداد المعلم: عرفه دحلان (2013) بأنه: كل ما تقدمه كليات التربية في الجامعات للطلبة المعلمين من مقررات تخصصية وثقافية ومهنية (تربوية) خلال فترة دراستهم في الكلية أثناء فترة الإعداد، ويستغرق هذا البرنامج أربع سنوات في كلية التربية (دحلان، 2013، 39).**
- **ويعرف الباحثان إعداد المعلم إجرائياً: بأنه عبارة عن مكونات البرامج العلمية والفنية والأخلاقية التي تقدم لإعداد الطلبة المعلمين عن طريق كليات التربية الموجودة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، ليكون المعلم قادراً على ممارسة مهنة التعليم بشكل ممتاز وفعّال.**
- **يعرف الباحثان واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية إجرائياً: كل ما تقدمه كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من مساقات نظرية، وعملية، وأنشطة، تسهم في ارتقاء طلبة اللغة الإنجليزية، وتطوير أدائهم في مجال تدريس اللغة الإنجليزية المستخدم في اعتماد برامج (NCATE) مستقبلاً، وهو الذي يمكن قياسه من خلال أداة الدراسة التي تضمنت معايير إعداد المعلمين.**
- **معايير (NCATE): تعبر عن الهيئة الوطنية لاعتماد برامج إعداد المعلمين: وهي إحدى هيئات الاعتماد المتخصصة بالولايات المتحدة الأمريكية التي تمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم جودة محلية، وسمعة علمية على المستوى الدولي، وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية، وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير، وتعد هذه الهيئة منظمة متخصصة في منح الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين (حكمي، 2012، 38).**

الدراسات السابقة:

من خلال الاطّلاع على الأدب التربوي، حصل الباحثان على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وقد سار الباحثان في ترتيب الدراسات السابقة على أساس التدرج الزمني - من الأحدث إلى الأقدم- على النحو الآتي:

دراسة أبو العلا (2016) هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة مكونة من (48) فقرة، طورتها الباحثة باستخدام وصف معايير (NCATE) الستة التالية، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف قوامها (155) عضواً من مجتمع الدراسة البالغ (175) عضواً، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، من أبرزها: أن درجة تطبيق معايير المجلس في كلية التربية (NCATE) الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وعدم وجود

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والخدمة لجميع المجالات باستثناء مجال "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس"، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

دراسة نادي (2016) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير (NCATE) في جامعتي النجاح الوطنية وفلسطين التقنية من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة قسم إعداد معلم التكنولوجيا، واستخدمت الباحثة أداتين لتطبيق دراستها: الأولى كانت الاستبانة، وكانت مكونة من (47) فقرة موزعة على (6) مجالات، أما الأداة الثانية فهي المقابلة، وأجريت مع مجموعة من طلبة قسم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، ومجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية، وبعد استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج أن درجة تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في ضوء معايير NCATE، وفي الجامعتين جاءت كبيرة، وبوزن نسبي (69.30 %)، وجاء ترتيب مجالات الدراسة تصاعدياً على النحو الآتي: في المرتبة الأولى "الخبرات الميدانية" وفي المرتبة الثانية: هما "التنوع"، و"أعضاء هيئة التدريس" والمرتبة الثالثة "المعرفة والمهارات" وفي المرتبة الرابعة "الإدارة والموارد، وفي المرتبة الخامسة "نظام التقويم والامتحانات".

دراسة أبو ليلة (2015) حيث هدفت إلى التعرف على واقع أداء معلمي اللغة الإنجليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة دراسة تقويمية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة رئيسة للدراسة والمقابلة لوضع تصور لتحسين أداء معلمي اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة من مديري مدارس الثانوية بمحافظات غزة، ومن أهم النتائج التي حصل عليها الباحث هي: أن واقع أداء معلمي اللغة الإنجليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة بلغ بوزن نسبي (74.38 %)، وبدرجة تقدير كبيرة حسب مستوى التقييم المعتمد في الدراسة.

دراسة العتيبي والربيع (2012) التي هدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما كانت أداة الدراسة هي الاستبانة موزعة على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وكانت أهم النتائج هي توافر معايير الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جدا، وتوافر المعاير الآتية: العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، وأدائهم، وتنميتهم المهنية، بدرجة كبيرة.

دراسة الهاجري (2012) التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث كانت الاستبانة هي أداة الدراسة موزعة على أعضاء هيئة التدريس، وخلصت النتائج إلى أن تطبيق المعايير الآتية: معارف المتعلم، ومهاراته وإنجازاته، والخبرات الميدانية، والتربية العلمية، والتنوع، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتطويرهم، كانت بدرجة متوسطة، في حين أن تطبيق معياري التقويم وإدارة الكلية ومواردها، كان بدرجة قليلة.

دراسة Hendricks (2010) التي هدفت إلى استقصاء تأثير تطبيق معايير NCATE على ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة Capella University الأمريكية من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أنه يوجد تأثير إيجابي لتطبيق معايير NCATE في كلية التربية في الجامعة، وأكثر المعايير إيجابية هي التقييم والحاكمية، بينما لم يؤثر تطبيق المعايير على الاعتقادات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة فيما يأتي:

- **هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف كدراسة أبو العلا (2016)، والتعرف على تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت كدراسة نادي (2016)، وهدفت دراسة العتيبي والربيع (2012) إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCATE)، وهدفت دراسة الهاجري (2012) إلى التعرف على واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) في كلية التربية بجامعة الكويت، وهدفت دراسة Hendricks (2010) إلى استقصاء تأثير تطبيق معايير (NCATE) على ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة Capella الأمريكية.**
- **بينما اختلفت دراسة أبو ليلة (2015) التي هدفت إلى التعرف على واقع أداء معلمي اللغة الإنجليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، في الآتي:**
- **أن جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة أبو العلا (2016)، ودراسة نادي (2016)، ودراسة أبو ليلة (2015)، ودراسة العتيبي والربيع (2012)، ودراسة الهاجري (2012)، ودراسة Hendricks (2010).**
- **أن عينة الدراسة في جميع الدراسات كانت من أعضاء هيئة التدريس، كدراسة أبو العلا (2016)، ودراسة نادي (2016)، ودراسة العتيبي والربيع (2012)، ودراسة الهاجري (2012)، ودراسة Hendricks (2010).**

بينما طبقت دراسة أبو ليلة (2015) على مديري المدارس الثانوية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة على النحو الآتي:

- **الإطار النظري، وصياغة فروض الدراسة وتحديد أهدافها.**
- **أسهمت الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة (الاستبانة).**
- **تفسير النتائج ومناقشتها بناءً على الدراسات السابقة.**

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- **إجراء الدراسة للتعرف على واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير (NCATE).**
- **أنها تقدمت بمقترحات لتحسين واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية.**

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدارسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي حاولا من خلاله وصف الظاهرة: موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها (أبو حطب، وصادق، 2010، 104).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وهي الجامعات الثلاث: (الإسلامية، والأزهر، والقدس المفتوحة) والبالغ عددهم (56)

عضواً، وكما هو في جدول (2):

جدول (2): توزيع مجتمع الدراسة

الجامعة	العدد
الإسلامية	17
الأزهر	18
القدس المفتوحة	21
المجموع	56

عينة الدراسة:

1. **العينة الاستطلاعية للدراسة: تكونت من (15) عضواً من الهيئة التدريسية بالجامعات، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية لمعرفة الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وتم دمجهم في عينة الدراسة لمحدودية المجتمع.**
2. **العينة الفعلية للدراسة: تكونت عينة الدراسة الفعلية من أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (46) عضواً. والجدول (3) يوضح ذلك:**

جدول (3): توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة وسنوات الخدمة

الجامعة	العدد
الإسلامية	16
الأزهر	16
القدس المفتوحة	14
المجموع	46
سنوات الخدمة	**العدد**
أقل من 10 سنوات	14
10 سنوات فأكثر	32
المجموع	46

أداتا الدراسة:

الأداة الأولى: الاستبانة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وفي ضوء الدراسات السابقة، المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع آراء عينة من المتخصصين، عن طريق المقابلات الشخصية، قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة على النحو الآتي:

- **بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها الأولية (43) فقرة، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة قليلة جداً).**

صدق الاستبانة: تم التأكد من صدق فقرات الاستبيان، بطريقتين:

1. **صدق المحكمين: قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وتألفت من (6) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، واستناداً إلى التوجيهات التي أبداها المحكمون، قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وعلى ضوء تلك الآراء تم استبعاد (3) فقرات، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (40) فقرة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

2. صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة ما بين (0.318) و(0.858) وهي دالة إحصائياً عند (0.05،0.01)، ويؤكد ذلك أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق والجدول (4) يوضح الاتساق الداخلي للاستبانة:

جدول (4): الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس		المجال السادس	
الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط
1	.627**	1	.658**	1	.789**	1	.770**	1	.255**	1	.689**
2	.431**	2	.378**	2	.747**	2	.787**	2	.801**	2	.318**
3	.776**	3	.576**	3	.436**	3	.670**	3	.441**	3	.858**
4	.596**	4	.779**	4	.755**	4	.701**	4	.737**	4	.537**
5	.776**	5	.367**	5	.840**	5	.262**	5	.798**	5	.759**
6	.840**	6	.662**	6	.692**			6	.848**	6	.761**
7	.785**	7	.658**					7	.499**	7	.459**
								8	.691**		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

- ثبات المقياس: قام الباحثان باستخدام طريقتين لثبات المقياس هما:

1. طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث يتم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين، فحصلت نتائج الفقرات الفردية على درجة (.947)، ونتائج الفقرات الزوجية على درجة (.940) ومن ثم حساب معامل الارتباط (r) بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، فكانت الدرجة (0.888)، ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة بيرسون براون، حيث حصل على درجة (0.941)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.
2. طريقة ألفا كرونباخ: استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلا على قيمة معامل الثبات الكلي (.969)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.
3. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (40) فقرة موزعة على ستة مجالات على النحو الآتي:
   - المجال الأول: المعرفة والمهارات: (7) فقرات.
   - المجال الثاني: نظام التقييم: (7) فقرات.
   - المجال الثالث: الخبرات الميدانية: (6) فقرات.
   - المجال الرابع: التنوع: (5) فقرات.
   - المجال الخامس: أعضاء هيئة التدريس: (8) فقرات.
   - المجال السادس: الإدارة والموارد: (7) فقرات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

• **التأكد من صحة التوزيعات الطبيعية للمقياس:**

قام الباحثان بحساب معادلة Shapiro-Wilk للتأكد من النتائج، وقد كانت النتائج كما هو موضح في جدول (5)، على النحو الآتي:

جدول (5): معادلة Shapiro-Wilk للتوزيعات للبيانات

Statistics	Df	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
.906	46	0.001	غير دالة

مما ورد في جدول (5) أن القيم الاحتمالية للمقياس جاءت أقل من (0.05) فهي لا تتبع التوزيعات الطبيعية، وبناءً على ذلك سيتم استخدام الإحصاءات غير المعلمية.

الأداة الثانية: المقابلة:

استخدم الباحثان المقابلة "المقننة" لتحديد السبل لتحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية، وتعرّف المقابلة المقننة بأنها: تعتمد على وضع قائمة من الأسئلة، فهي تتخذ من الاستمارة وسيلة لها، هدفها الأساس توفير البيانات الكمية (محمد، 1983، 177).

الأساليب الإحصائية:

للتحقق من صحة الفروض استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:

- **معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.**
- **التكرارات، والانحراف المعياري والمتوسطات الحسابية.**
- **معادلة Shapiro-Wilk للتحقق من التوزيعات الطبيعية.**
- **أسلوب (Mann-Whitney Test) لعينتين مستقلتين.**
- **أسلوب (Kruskal-Wallis Test) لأكثر من عينتين.**
- **المحك المعتمد: لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (0.80=4/5)، وبعد 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 الآتي (ملحم، 2000، 42):**

الجدول (6): المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% - 36%	قليلة جداً
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52% - 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68% - 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 – 5	أكبر من 84 % - 100%	كبيرة جداً

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وتضمن عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، واستعراض أبرز نتائج الاستبانة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها.

• وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: الذي ينص "ما واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول (7):

جدول (7): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، لواقع برامج إعداد المعلمين

م	المجالات	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي %	درجة الموافقة	الترتيب
1	المعرفة والمهارات.	22.4783	6.40742	56.17	متوسطة	4
2	نظام التقييم.	25.0000	4.50679	62.50	متوسطة	3
3	الخبرات الميدانية.	20.5652	4.27734	51.40	قليلة	5
4	التنوع.	15.7391	3.56797	39.32	قليلة	6
5	أعضاء هيئة التدريس.	27.8913	6.59032	69.72	كبيرة	1
6	الإدارة والموارد.	25.1739	4.84564	62.92	متوسطة	2
	الدرجة الكلية	136.8478	27.40476	68.42	كبيرة	

يتضح من الجدول (7) أن الدرجة الكلية لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية، كان بدرجة تقدير كبيرة، وبوزن نسبي (68.42 %)، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن معظم الجامعات الفلسطينية تجتهد في المنافسة على تطبيق المعايير التي تحسّن من برامجها، وتطور من أدائها.**
- **أن هناك حاجة لتفعيل المعايير في جميع البرامج الأكاديمية في الجامعات والكليات والمعاهد لتحسين نوعية المنتج البشري.**

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة نادي (2016)، حيث كان الوزن النسبي للدرجة الكلية (69.30 %) وبدرجة تقدير كبيرة، ودراسة أبو ليلة (2015) التي كان الوزن النسبي لها (74.38 %) وبدرجة تقدير كبيرة، وكذلك العتيبي والربيع (2012) بدرجة تقدير كبيرة، وتختلف مع نتيجة دراسة أبو العلا (2016)، حيث كانت بدرجة تقدير متوسطة.

كما يتضح أن أعلى مجالين كانا: مجال أعضاء هيئة التدريس ثم مجال الإدارة والموارد، وكان أدنى مجالين التنوع والخبرات الميدانية.

ففي المجال رقم (5) الذي ينص على: "أعضاء هيئة التدريس" واحتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (69.32 %) بدرجة تقدير (كبيرة)، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن الجامعات الفلسطينية تهتم بتعيين أعضاء هيئة تدريس من ذوي الكفاءة العالية في ظل حالة التنافس بين بعضها البعض، على اعتبار أن أعضاء هيئة التدريس يمثلون الدور الأعظم في عملية التدريس.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

- أن هناك اهتماماً بتطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال الدورات التدريبية التي تعقدها الجامعات بدراسة الاحتياجات التدريبية لهم.

وأما المجال رقم (4) الذي ينص على: "التنوع" فقد احتل المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي (39.32 %) بدرجة تقدير قليلة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- اعتماد الجامعات على الأسلوب التقليدي الذي يفتقر إلى التنوع في أساليب التدريس والمواد الدراسية، وكل ما يمكن أن يعزز الثقافة العامة لدى الطلبة.
- أن أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية يشعرون بحاجة أكثر إلى مزيد من الصلاحيات التي تمنحهم فرصة لاستخدام أساليب ووسائل أكثر فائدة في عملية التدريس.

وهي تختلف مع نتائج دراسة الهاجري (2012)، حيث جاءت جميعها بدرجة تقدير متوسطة، باستثناء مجالات التنوع والخبرات الميدانية جاءت بدرجة تقدير قليلة، ومجال أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة تقدير كبيرة.

ولتفسير النتائج المتعلقة بواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية، قام الباحثان بإعداد الجداول الموضحة لمجالات الاستبانة الآتية:

المجال الأول: المعرفة والمهارات: والجدول (8) يوضح استخدام التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، كما يأتي:

جدول(8): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، للمجال الأول وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يستطيع الطلبة المتخرجون من قسم اللغة الإنجليزية استخدام معرفتهم العلمية في تسهيل تعلم طلابهم.	3.4565	1.08948	69.13	كبيرة	2
2	تتيح برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.	3.4535	1.12953	69.07	كبيرة	3
3	تنمي برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية قدرات الطلبة المعلمين على ربط المعرفة العلمية مع طرق التدريس المناسبة لها.	3.5435	1.10969	70.87	كبيرة	1
4	تنمي برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية على استخلاص نتائج البحوث التربوية وتوظيفها في عملهم مستقبلا.	2.9783	1.08503	59.65	متوسطة	6
5	تحرص برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية على ربط مفردات المقررات مع خصائص المجتمع.	3.0217	.95427	60.43	متوسطة	5
6	تحقق برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية تكامل المقررات التربوية بحيث تضمن الإعداد الجيد للطالب.	3.1957	1.32698	63.91	متوسطة	4

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

جدول(8): يتبع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
7	توفر برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للطلبة المتخرجين المقدرة على توفر بيانات إبداعية لتعلم طلبتهم.	2.8261	1.37120	56.52	متوسطة	7

ويتضح من الجدول (8) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (3) التي نصت على " تنمي برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية قدرات الطلبة المعلمين على ربط المعرفة العلمية مع طرق التدريس المناسبة لها" فاحتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (70.87 %)، بدرجة تقدير كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **حرص الجامعات على توفير بيئة مناسبة لتحقق أهدافها التعليمية في ظل أجواء المنافسة فيما بينها.**

والفقرة رقم (1) التي نصت على" يستطيع الطلبة المتخرجون من قسم اللغة الإنجليزية استخدام معرفتهم العلمية في تسهيل تعلم طلابهم" فاحتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (69.13 %)، بدرجة تقدير كبيرة ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن الدراسة في الجامعة تمكّن متخرجيها من امتلاك بعض المهارات التي تعينهم في سوق العمل.**
- **حاجة الطلبة إلى الاعتماد على أنفسهم في تحصيل المعلومات واكتسابها، من خلال التعلم الذاتي.**

كما يتضح من الجدول رقم (8) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (7) التي نصت على: "توفر برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للطلبة المتخرجين المقدرة على توفر بيانات إبداعية لتعلم طلابهم" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (56.52 %)، بدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **شعور أعضاء هيئة التدريس بافتقار برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للنواحي الإبداعية.**
- **افتقار الموضوعات الدراسية للنواحي الإبداعية، والمتطلبات التي تنمي الإبداع لدى الطلبة.**

الفقرة رقم (4) التي نصت على: " تنمي برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية على استخلاص نتائج البحوث التربوية وتوظيفها في عملهم مستقبلاً" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (59.65 %)، بدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن هناك تكدساً للبحوث التربوية، والرسائل العلمية على أرفف المكتبات في الجامعات، دون أن يتم الإفادة منها.**
- **اعتماد أعضاء هيئة التدريس على إكسابهم المعلومات والمعارف المنصوصة في المناهج الدراسية.**

المجال الثاني: نظام التقييم: والجدول (9) يوضح استخدام التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، كالآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

جدول (9): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، للمجال الثاني وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	تتضمن برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية معايير واضحة ومعلنة لتقييم العمل الفردي والميداني للطلبة.	3.8043	.68701	76.08	كبيرة	3
2	يتم تقييم الطلبة بعدة طرق مثل (الاختبارات العلمية، عروض شفهية، اختبارات تجريبية. تقييم أداء أثناء التعلم).	4.1304	.80578	82.60	كبيرة	1
3	توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم عناصر برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية (المفردات، أساليب التدريس والتقويم، أعضاء هيئة التدريس).	4.0217	.74503	80.43	كبيرة	2
4	يتم تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية وتطويرها (تقويمها) في ضوء نتائج التقييم الذاتي.	3.1739	.92627	63.47	متوسطة	7
5	يتم إجراء تعديلات على برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية نتيجة عملية التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.	3.3913	.68242	67.82	متوسطة	4
6	يتوفر نظام إداري لمراقبة جودة برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية والأنشطة المقدمة بشكل دوري.	3.2174	.98687	64.34	متوسطة	6
7	تستخدم الكلية التغذية الراجعة لأداء طلابها المتخرجين من أماكن عملهم في تطوير برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية.	3.2609	1.08392	65.21	متوسطة	5

ويتضح من الجدول (9) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (2) التي تنص على: "يتم تقييم الطلبة بعدة طرق مثل (الاختبارات العلمية، وعروض شفهية، واختبارات تجريبية، وتقييم أداء أثناء التعلم)" فاحتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (82.60 %)، بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن برامج تعليم اللغة الإنجليزية تمثل حالة خاصة تتطلب مزيداً من الأنشطة والفعاليات والأدوات اللازمة لتعليم الطلبة.**
- **أن استخدام أكثر من طريقة في التقييم يدفع الطلبة إلى الاجتهاد في دروسهم ومتابعتها باستمرار.**

والفقرة رقم (3) التي تنص على: "توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم عناصر برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية (المفردات، وأساليب التدريس والتقويم، وأعضاء هيئة التدريس)" فاحتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (80.43 %) بدرجة تقدير كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن جميع البرامج الأكاديمية في المؤسسات التربوية تخضع لعملية تقييم شاملة لكافة محتوياتها؛ لتحديد نقاط القوة وتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف لتحسينها.**
- **أن التقييم المستمر يسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية، مما يدفع مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام به.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

كما يتضح من الجدول (9) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (4) التي نصت على: "يتم تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية وتطويرها (تقويمها) في ضوء نتائج التقييم الذاتي" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (63.47 %)، بدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **قلة اهتمام بعض الجامعات بنتائج التقييم الذاتي في تحسين العملية التعليمية بشكل عام، والاكتفاء بتعديل بعض المساقات المتعلقة بالبرنامج.**
- **التحسين والتطوير في البرنامج يحتاج إلى التعديل في الخطة الدراسية للبرنامج، وهذا يؤدي إلى اضطراب في الجداول الدراسية.**

والفقرة رقم (6) التي نصت على: "يتوفر نظام إداري لمراقبة جودة برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية والأنشطة المقدمة بشكل دوري" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (64.34 %)، بدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن نظام مراقبة الجودة الموجود في مؤسسات التعليم العالي لا تقتصر مهمته على جودة برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية فقط؛ بل يشمل جميع البرامج والخدمات التعليمية ومرافق الجامعة.**
- **الظروف الاقتصادية التي تعيشها مؤسسات التعليم العالي تفرض عليها تجاوز معايير وحدة الجودة داخل المؤسسة.**

المجال الثالث: الخبرات الميدانية: والجدول (10) يوضح استخدام التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، كالآتي:

جدول (10): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، للمجال الثالث وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	تقدم برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية تخطيطا واقعيا للتدريب الميداني.	3.6087	.80217	72.17	كبيرة	3
2	تحدد برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات بين الكلية والمدارس المشاركة.	3.5217	.91261	70.43	كبيرة	4
3	تحدد برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية مهام وأدوار الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بصورة واضحة ومعلنة.	3.9130	.83868	78.26	كبيرة	2
4	توضح برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية طريقة قياس تقدم الطلبة المعلمين (معرفيا ومهاريًا وقيميا).	3.3913	.82941	67.82	متوسطة	5
5	تستخدم برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للطلبة المتخرجين التعليم المصغر لتدريب الطلبة على تطبيق المعارف والمهارات التدريبية.	2.9783	1.40616	59.56	متوسطة	6
6	تترجم برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي.	3.9783	.75916	79.56	كبيرة	1

يتضح من الجدول رقم (10) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

الفقـرة رقـم (6) التي تنص على: "تترجم برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقـع تطبيقـي عملـي" فاحتلـت المرتبـة الأولى بوزن نسـبي قـدره (79.56 %)، بدرجة كبـيرة ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- اعتماد برنامج تعليم اللغة الإنجليزية على الجانب العملي التطبيقي بشكل أساس.
- صعوبة المساقات النظرية مما يدفع القائمين إلى تفريعها إلى جانب عملي وآخر نظري.

والفقـرة رقـم (3) التي تنص على: "تحدد برامج إعـداد معلمي اللغة الإنجليزية مهـام وأدوار الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بصـورة واضـحة ومعلنة" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسـبي قدره (78.23 %) بدرجة تقدير كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- إدراج ساعات التدريب الميداني في الخطة الدراسية للطالب، ولا يتخرج من الجامعة دون إتمامها.
- وجود وحدة التدريب الميداني التي تحدد للطلبة فترات التدريب والمدارس التي يجب أن يتدرب فيها.

كما يتضح من الجدول (10) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقـرة رقم (5) التي تنص على: "تسـتخدم برامج إعداد معلمي اللغـة الإنجليزية للطلبة المتخرجين التعليم المصـغر لتدريب الطلبة على تطبيق المعارف والمهارات التدريبية" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسـبي قدره (59.56 %)، بدرجة متوسطة ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- أن بعض الجامعات تسـتخدم طرقاً أخرى في تعليـم اللغة الإنجليزية كالمختـبرات أو التدريب الميداني وغيرها.
- الظـروف الاقتصـادية السـيئة لمؤسسـات التعليـم العـالي تقف حائـلاً أمام توفـير أو تحديـث الأدوات المستخدمة في تعليم وتدريب الطلبة بالطرق الحديثة.

والفقـرة رقم (4) التي تنص على: "توضـح برامج إعداد معلمـي اللغة الإنجليزية طريقة قياس تقدم الطلبـة المعلمـين (معرفيـاً ومهاريـاً وقيميـاً)" حيث احتلـت المرتبة قبـل الأخيرة بـوزن نسـبي(67.82 %) وبدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- اعتمـاد مؤسسـات التعليـم العالي علـى الاختبارات لقياس الجانب المعـرفي للطلبـة، والتدريب الميداني لقياس الجانب المهاري لديهم.
- افتقـار معظـم مؤسسـات التعليـم العـالي لطرق حديثـة لقياس تقـدم الطلبـة واعتمادها علـى الطرق التقليدية.

المجـال الرابع: التنوع: والجدول (11) يوضح استخدام التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، كالآتي:

جدول (11): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، للمجال الرابع وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	تتضمن برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية تنوعاً في(المقررات والخطط الدراسية، البحث العلمي، والممارسات المهنية وأساليب التقييم).	3.6087	.97703	72.17	كبيرة	1
2	تحرص الكلية على توفير التنوع عند تشكيل اللجان ومجموعات العمل.	3.1087	1.07968	62.17	متوسطة	4
3	توفر الكلية فرصا متكافئة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة كلاً على حدة.	3.1739	.70881	63.47	متوسطة	3

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

جدول (11): يتبع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
4	توفر برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع بيئات طلبتهم مستقبلا (مدن، ريف، بادية، مخيمات).	2.5870	.97925	51.74	قليلة	5
5	توفر برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع طلبتهم مستقبلا من حيث(الجنس أو الدين أو العرق).	3.2609	.88027	65.21	متوسطة	2

يتضح من الجدول (11) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (1) التي تنص على "تتضمن برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية تنوعاً في (المقررات والخطط الدراسية، البحث العلمي، والممارسات المهنية وأساليب التقييم)" فاحتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (72.17 %)، بدرجة كبيرة ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن أي برنامج دراسي يجب أن يحتوي مجموعة من المساقات والأنشطة والأساليب التي تخدم المساق.**
- **اشتراط وزارة التربية والتعليم العالي أن يستوفي البرنامج الشروط التي تؤهله للعمل داخل الجامعة.**

والفقرة رقم (3) التي تنص على: " توفر برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع طلبتهم مستقبلا من حيث (الجنس أو الدين أو العرق)" فاحتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (65.21 %)، وبدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **اهتمام الكلية بمراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة، مما يدفعها إلى تدريس مساقات في علم النفس التربوي الذي يتضمن**

موضوعات تتعلق بالفروق الفردية والقدرات والاستعدادات والفهم والإدراك وغير ذلك.

- **أن تعدد الأساليب وتنوعها يلبي احتياجات المتعلمين ويراعي قدراتهم المتباينة.**

كما يتضح من الجدول (11) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

وجاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على: " توفر برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع بيئات طلبتهم مستقبلا (مدن، ريف، بادية، مخيمات)" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (51.74 %)، بدرجة قليلة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن المجتمع الفلسطيني بمحافظات غزة يعيش في بقعة محدودة المساحة والبيئة، وإن تنوعت لكنها متقاربة ومتشابهة، ولا تحتاج إلى طرق مختلفة في التعلم.**
- **أن الشروط التي تفرضها وزارة التربية والتعليم على البرامج الأكاديمية لا تختلف من جامعة إلى أخرى بحكم البيئة الواحدة.**

والفقرة رقم (2) التي تنص على: " تحرص الكلية على توفير التنوع عند تشكيل اللجان ومجموعات العمل" فاحتلت المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بوزن نسبي (62.17 %) وبدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن معظم الجامعات تؤمن بعدم التجانس عند تشكيل لجان العمل حتى يتم تبادل الخبرات فيما بينهم.**
- **أن بعض الكليات ترى أن التنوع في تشكيل اللجان يخل بالعمل، ويقلل من فاعلية الأداء لدى الأعضاء.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

المجـال الخامس: أعضـاء هيئة التدريس: والجدول (12) يوضح استخدام التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، كالآتي:

جدول (12):المتوسطات، والانحرافات المعيارية، للمجال الخامس وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	يتوفر عدد كافٍ من أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية للعمل في الكلية.	4.0000	.89443	80.00	كبيرة	1
2	يتوفر الكفاءة المهنية (التربوية) اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية.	3.8043	1.06707	76.08	كبيرة	3
3	تتوفر الكفاءة العلمية (التخصصية) اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية.	3.9783	9.0650	79.56	كبيرة	2×
4	يشارك أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بفاعلية في الجمعيات والمجالس المهنية واللجان المختلفة.	2.9783	1.32479	59.56	متوسطة	6
5	توفر الجامعة خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية تتضمن (دورات تدريبية، ورش عمل، زيارات لجامعات أخرى).	3.0870	136343	61.74	متوسطة	5
6	يتم إعلان المعايير والضوابط عند توظيف أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية.	3.3261	1.19358	66.52	متوسطة	4
7	يوفر قسم اللغة الإنجليزية معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية تشمل (التقييم الذاتي، وتقييم رئيس القسم، وتقييم الطلبة).	3.9783	.77428	79.56	كبيرة	2×
8	تسهم نتائج الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في تطوير التعليم..	2.7391	1.46719	54.78	متوسطة	7

يتضح من الجدول (12) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقـرة رقـم (1) التي تنص على: "يتوفر عدد كافٍ من أعضـاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية للعمل في الكليـة" فاحتلـت المرتبة الأولى بوزن نسـبي قدره (80.00 %)، بدرجة تقديـر كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أنه يشـترط في البرامج الأكاديمية الجامعية أن يكون أعداد المعلمين مناسبة لأعداد الطلبة وضمن معايير محددة.**

الفقـرة رقم (7) التي تنص على: "يوفر قسـم اللغة الإنجليزية معايير واضحة لتقييم أعضـاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية تشـمل (التقييم الذاتي، وتقييم رئيس القسـم، وتقييم الطلبة)" فاحتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (79.56 %)، بدرجة تقدير كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن تحسـين أداء أعضاء هيئة التدريس مرتبط بعملية التقييم الشاملة التي تمارسها إدارة الجامعة من خلال عمادة الكلية أو رئاسة القسـم أو الطلبة، ثم تقوم بتعريف كل عضـو هيئة تدريس بنتيجة تقييمه؛ لتعديل نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

- أن الجامعات مكلفة بإشعار أعضاء هيئة التدريس بعملية التقييم والمعايير التي تعتمد عليها.

كما يتضح من الجدول (12) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

وجاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على: "تسهم نتائج الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في تطوير التعليم" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (54.78 %)، بدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- قلة اهتمام المسؤولين بنتائج الدراسات العلمية (البحوث والرسائل الجامعية) وتركها مكدسة على رفوف المكتبات.

وجاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على: "يشارك أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بفاعلية في الجمعيات والمجالس المهنية واللجان المختلفة" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (59.56 %)، بدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

أن كثرة الأعباء أحياناً تؤدي إلى قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان والجمعيات، إلا إذا ارتبط الأمر بتكليف من إدارة الجامعة.

المجال السادس: الإدارة والموارد: والجدول (13) يوضح استخدام التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، كالآتي:

جدول (13): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، للمجال السادس وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	تحرص الكلية على أن يكون العبء التدريسي لأعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية والعبء الإشرافي على التدريب العملي ضمن المعايير المتعارف عليها عالميا.	3.6304	.92757	72.60	كبيرة	3
2	توفر الكلية البنى التحتية المناسبة للتعليم كقاعات المحاضرات والمختبرات والمكتبات وتجهيزها.	4.2609	.57483	85.21	كبيرة جداً	1
3	توفر الكلية منشورات وافية وواضحة للطلبة والمجتمع الخارجي.	3.3043	1.13274	66.08	متوسطة	6
4	تحصل الكلية على موازنة تكفي جميع متطلبات العمل فيها.	3.4565	.83550	69.13	كبيرة	5
5	تشرك الكلية متخصصين من الميدان التربوي في عمليات(تصميم وتنفيذ وتقويم) برامجها.	3.2826	1.37700	65.65	متوسطة	7
6	توفر الكلية المعلومات لجميع الأطراف بشفافية ووضوح.	3.6522	.79491	73.04	كبيرة	2
7	تنسق الكلية مع الكليات التربوية الأخرى في تخطيط برامجها.	3.5870	.90863	71.73	كبيرة	4

يتضح من الجدول (13) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (1) التي تنص على "توفر الكلية البنى التحتية المناسبة للتعليم كقاعات المحاضرات والمختبرات والمكتبات وتجهيزها" فاحتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (85.21 %)، بدرجة تقدير كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

- أن هيئة الاعتماد والجودة في وزارة التربية والتعليم تحدد شروطاً، ومواصفات معينة للجامعات حتى يتم اعتماد برامجها الأكاديمية.
- أن التنافس بين الجامعات في استقطاب أكبر عدد من الطلبة يتطلب توفير بنى تحتية مناسبة لنجاح العملية التعليمية.
- والفقرة رقم (6) التي تنص على "توفر الكلية المعلومات لجميع الأطراف بشفافية ووضوح" فاحتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (73.04 %)، بدرجة تقدير كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى:
- أن المصارحة والمكاشفة التي تمارسها معظم الجامعات الفلسطينية تجاه العاملين، تدلل على حُسن الأداء، والرضا الوظيفي لديهم.

كما يتضح من الجدول (13) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

وجاءت الفقرة رقم (7) التي تنص على: "تشرك الكلية متخصصين من الميدان التربوي في عمليات (تصميم وتنفيذ وتقويم) برامجها" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (65.65 %)، بدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- أن معظم الجامعات، وفقاً لآليات وحدة الجودة، تستفيد من خبرات الآخرين في تطوير وتحسين العملية التعليمية.
- أن بعضها يكتفي بالخبرات الداخلية للجامعة عوضاً عن الخبرات الأخرى من خارجها.

وجاءت الفقرة رقم (3) التي تنص على: "توفر الكلية منشورات وافية وواضحة للطلبة والمجتمع الخارجي" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (66.08 %)، بدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- أن بعض الجامعات تحدد تبادل المعلومات الإدارية على مستوى العاملين الإداريين والأكاديميين، أما المعلومات الأخرى فيمكن تداولها مع الطلبة أو المجتمع المحلي.

• الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تبعا لمتغيرات الدراسة (الجامعة، وسنوات الخدمة)؟

الفرض الأول من فروض الدراسة:

وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير آراء أفراد العيّنة لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تبعا لمتغير الجامعات (الإسلامية، والأزهر، والقدس المفتوحة).

• وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، والجدول (14) يوضح ذلك:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

جدول (14): الفروق في واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية حسب متغير الجامعة

المتغيرات		العدد	متوسط الرتب	DF	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
المجال	الجامعة					
الأول	الإسلامية	16	14.88	2	0.003	دالة إحصائياً
	الأزهر	16	25.66			
	القدس	14	30.89			
الثاني	الإسلامية	16	15.38	2	0.001	دالة إحصائياً
	الأزهر	16	23.69			
	القدس	14	33.00			
الثالث	الإسلامية	16	11.50	2	0.000	دالة إحصائياً
	الأزهر	16	28.69			
	القدس	14	31.29			
الرابع	الإسلامية	16	13.94	2	0.002	دالة إحصائياً
	الأزهر	16	28.13			
	القدس	14	29.14			
الخامس	الإسلامية	16	11.72	2	0.000	دالة إحصائياً
	الأزهر	16	31.09			
	القدس	14	28.29			
السادس	الإسلامية	16	10.50	2	0.000	دالة إحصائياً
	الأزهر	16	29.31			
	القدس	14	31.71			

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية بحسب متغير الجامعة، وقد جاءت النسب دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وأن الفروق لصالح جامعة القدس المفتوحة في المجالات: (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، السادس)، وحصلت جامعة الأزهر على أعلى فروق في المجال (الخامس)، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن جامعة القدس المفتوحة تتبع نظام التعليم المفتوح، وتمتد فروعها إلى خارج الوطن (فلسطين)، حيث إن ذلك يمكنها من الإفادة من الخبرات المتعددة في مجال تطوير التعليم، ووضع أنظمة وقوانين متنوعة تتناسب مع كل بيئة تعمل فيها.**
- **وبالنسبة للمجال الخامس" أعضاء هيئة التدريس" تبين الفروق لصالح جامعة الأزهر بحكم أنها تتبع وزارة التربية والتعليم، فتتمسك بتطبيق القوانين والتعليمات المتعلقة بتعيين أعضاء هيئة التدريس، ومتابعة تقييمهم بشكل حرفي، كما أنها تقوم بإجراءات التعيين وفق منظومة معايير محددة.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE تبعا لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).**

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار "T. test" والجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15): الفروق في واقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية حسب سنوات الخدمة

المجال	المتغيرات: سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الأول	أقل من 10 سنوات	14	22.89	320.50	-0.205	0.837	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	32	23.77	760.50			
الثاني	أقل من 10 سنوات	14	27.54	385.50	-1.359	0.174	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	32	21.73	695.50			
الثالث	أقل من 10 سنوات	14	23.29	326.00	-0.072	0.943	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	32	23.59	755.00			
الرابع	أقل من 10 سنوات	14	22.86	320.00	-0.217	0.828	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	32	23.78	761.00			
الخامس	أقل من 10 سنوات	14	20.39	285.50	-1.048	0.295	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	32	24.86	795.50			
السادس	أقل من 10 سنوات	14	24.64	345.00	-0.383	0.701	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	32	23.00	736.00			

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- **أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية لم تتأثر بعدد سنوات الخدمة، فالجميع مطلع على برامج إعداد المعلمين بغض النظر عن سنوات خدمته.**

- **إجابة السؤال الثالث: الذي ينص على: ما سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر الخبراء الأكاديميين ومشرفي اللغة الإنجليزية؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بعد الاطلاع على نتائج الدراسة، ومعرفة نقاط الضعف، بإجراء (5) مقابلات مقيدة (المقننةStructured Interview) مع خبراء في اللغة الإنجليزية من الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية، و(3) من مشرفي اللغة الإنجليزية ممن يعملون في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث تم إعداد نموذج مقابلة يتضمن (6) أسئلة للتعرف على سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وبعد الانتهاء من المقابلات تم رصد المقترحات حسب التصنيف الآتي بعد حذف الإجابات المكررة أو المتشابهة:

ما سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية في مجال المعرفة والمهارات؟ وكانت الإجابة على النحو الآتي:

1. **تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة المعلمين، ونشر نتائجها للإفادة منها.**
2. **إقامة نوادي خاصة بالطلبة المعلمين للغة الإنجليزية (منتديات اللغة الإنجليزية).**
3. **تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم، وتوضيح أهميتها في المجتمع.**
4. **تنفيذ رحلات ترفيهية بمشاركة أعضاء هيئة التدريس بقصد زيادة التكافل الاجتماعي.**
5. **توفير قاعدة بيانات للطلبة المتخرجين للرجوع إليها وقت الحاجة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

ما سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في مجال نظام التقويم والتقييم؟
وكانت الإجابة على النحو الآتي:

1. **توضيح معنى وهدف التقويم والقياس للطلبة المعلمين.**
2. **تعريف الطلبة المعلمين بطرق بناء الاختبار الجيد حسب جدول المواصفات والوزن النسبي لكل وحدة وتحليل نتائج الاختبار.**
3. **توضيح وبيان الفرق بين التقييم والقويم عند الطلبة المعلمين وتدريبهم عليها.**
4. **تكليف الطلبة المعلمين بإعداد أنواع من الاختبارات وتحكيمها من قبل المشرفين.**
5. **تزويد المعلمين بنماذج تقويم وتقييم حديثة.**

ما سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في مجال الخبرات الميدانية؟

وكانت الإجابة على النحو الآتي:

1. **تشجيع الطلبة المعلمين للاطلاع بالكتب المدرسية الجديدة لكل مرحلة.**
2. **تشجيع الطلبة المعلمين على المشاركة في الأيام الدراسية وورشات العمل الخاصة بتدريس أساليب اللغة الإنجليزية.**
3. **عقد جلسة أسبوعية دورية للطلبة المعلمين لتبادل الخبرات التربوية فيما بينهم.**
4. **زيارات تبادلية داخل المدرسة للطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني.**
5. **تشجيع الطلبة المعلمين للاطلاع على كل ما هو جديد فيما يتعلق بالممارسات الصفية.**

ما سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في مجال التنوع؟

وكانت الإجابة على النحو الآتي:

1. **تشجيع الطلبة المعلمين على التنوع في استخدام مهارة الاستماع من خلال أجهزة السمع والتسجيل والمذياع والفيديو.**
2. **يجب أن يكون هناك تنوع في المقررات والتركيز على البحث العلمي.**
3. **تشجيع الطلبة المعلمين بتنوع توظيف تكنولوجيا التعليم مثل استخدام السبورة الذكيةSmart board، وPowerPoint، وL.C.D.**
4. **تعليم الطلبة المعلمين طرق التعامل في ظل تنوع طلابهم ومراعاة الفروق الفردية.**
5. **تشجيع الطلبة المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية متنوعة.**

ما سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس؟

وكانت الإجابة على النحو الآتي:

1. **تدريب الطلبة المعلمين على توظيف المهارات التي تتطلبها اللغة الإنجليزية.**
2. **تدريب الطلبة المعلمين على كيفية تحليل المحتوى.**
3. **تشجيع الطلبة المعلمين على حضور دروس توضيحية وأيام دراسية.**
4. **تنفيذ دروس توضيحية في مجال المهارات العلمية من قبل الطلبة المعلمين.**
5. **اطلاع الطلبة المعلمين على مستجدات الأمور المتعلقة بالمهارات العلمية.**

ما سبل تحسين برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في مجال الإدارة والموارد؟

وكانت الإجابة على النحو الآتي:
توفير مختبرات مجهزة للطلبة المعلمين لتسهيل عملية التعليم.

1. **توفير قاعات مجهزة بأحدث الوسائل التكنولوجيا الحديثة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

2. اختيار أعضاء هيئة تدريس متفهمة لتنوع الطلبة المعلمين؛ وقادرة على توصيل المعلومة بسهولة ويسر.
3. توفير بعض المعدات اللازمة للطلبة المعلمين لاستخدامها في التدريب الميداني.
4. السعي نحو التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس.

النتائج:

- أن الدرجة الكلية لواقع برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير NCATE بلغت بوزن نسبي (68.42 %) بدرجة تقدير كبيرة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة نادي (2016)، ودراسة أبو ليلة (2015)، ودراسة العتيبي والربيع (2012) فجميعها بدرجة تقدير كبيرة، بينما تختلف مع نتيجة دراسة أبو العلا (2016)، حيث كانت بدرجة تقدير متوسطة.

- وجاء ترتيب المجالات في الدراسة الحالية تصاعدياً على النحو الآتي: المجال الأول أعضاء هيئة التدريس، والثاني الإدارة والموارد، والثالث نظام التقييم، والرابع المعرفة والمهارات، والخامس الخبرات الميدانية، والسادس التنوع.
- وهي تختلف مع نتيجة دراسة الهاجري (2012)، حيث جاء مجال المعرفة والمهارات في الترتيب الأول، ومجال الإدارة والموارد في الترتيب السادس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدراسة "الجامعة" في جميع المجالات، ولصالح جامعة القدس المفتوحة، باستثناء المجال الخامس" أعضاء هيئة التدريس" فقد كان لصالح جامعة الأزهر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وهي تتفق مع نتيجة دراسة أبو العلا (2016).

التوصيات:

- ضرورة قيام الجامعات الفلسطينية بتحديث برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية بالإفادة من التجارب الحديثة.
- الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية من خلال الدورات التدريبية.
- تفعيل التقييم الدوري لبرامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية بما يضمن تعزيز نقاط القوة، وتحسين نقاط الضعف.
- تلبية حاجات الطلبة المعلمين، وتقديم الخدمات اللازمة لهم.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- تشجيع التنوع في برامج اللغة الإنجليزية من حيث الخطط الدراسية وأساليب التدريس والمعلمين.
- إعطاء الطلبة المعلمين فرصة أكبر للتدريب الميداني في المدارس.
- تعزيز المناهج الدراسية بالمعارف الجديدة لتطوير مهارات الطلبة.

المراجع:

أبو العلا، ليلى (2016). درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *12* (1)، 101 – 115.

أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (2010). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو ليلة، حسين (2015). *واقع أداء معلمي اللغة الإنجليزية في ضوء الاتجاهات المعاصرة – دراسة تقويمية* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر- غزة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

الأغبري، بدرسعيد (2006). *تصور مقترح في إعداد هيكلة كليات التربية في الجامعات اليمنية*، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، اليمن.

البرعي، علي (2014). واقع مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في اليمن" دراسة تحليلية"، جامعة الحديدة- كلية التربية، الجمهورية اليمنية، *مجلة كلية التربية الأساسية*، (76)، 782 - 785.

الحاسري، أيمن (2013). درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لكفايات تكنولوجيا التعليم واحتياجاتهم التدريبية، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (2)، 121 - 139.

حكمي، عبد الملك (2012). *معوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الملك خالد وسبل التغلب عليها*، (رسالة ماجستير)، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

حمادنة، همام (2014). درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم، *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص*، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

حمود، رفيقة (2001). الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، *مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية حول إعداد المعلمين في البلدان العربية*، بيروت.

دحلان، عمر علي (2013). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، *مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)*، *17* (2).

الزهراني، أحمد (2012).*درجة تمكن معلمي اللغة الإنجليزية من أساليب تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الثالث متوسط* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشريف، فهد (2006). *بناء خطة استراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة*، (رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى، السعودية.

الصغير، ليلى (2014). *الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية لاستخدام التقنيات التفاعلية الحديثة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير)،جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

عبد الرازق، سارة والبسيوني، جيهان وداود، السيد (2015). مراجعة نقدية لبرامج تدريس معلمي اللغة الإنجليزية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (59)، 309–330.

العتيبي، نايف ماشع، والربيع، علي أحمد حسن(2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *1* (9).

القحطاني، مشاعل (2015). تدريس اللغة الإنجليزية بين الواقع والطموح، استرجع 20 / 6/ 2016 من http://www.abegs.org/aportal/article/article_detail.html.

الجهني، عبدالرحمن (2011). *الاحتياجات التربوية لمعلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي اللغة الإنجليزية في مراحل لتعليم العام* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

ليلي، ستيف (2007). *نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين" نموذج نكاتي(NCATE)*، ترجمة صالح نصار، *ورقة عمل نحو معايير مهنية ضمن أعمال اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، 741 - 749.

محمد، علي محمد (1983). *علم الاجتماع والمنهج العلمي، دراسة في طرائق البحث وأساليبه*، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ملحم، سامي (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

نادي، هبة (2016). *تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الانكيت: جامعتي النجاح وفلسطين التقنية / حالة دراسية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الهاجري، عهود، (2012). *واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت* (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الكويت.

الهسي، جمال (2012). *واقع إعداد المعلم في كلية التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة*، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

الهلالي، عطية (2012). *واقع الاتصال اللغوي الشفهي في التدريس بين معلمي اللغة الإنجليزية وطلاب المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2015، 3).

المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلم، معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم، استرجع 17/6/2016 من: http://teaching-practice.weebly.com/uploads/1/8/1/3/18132889/ncate.pdf

Hendricks, E. D. (2010). Teaching teachers: A study of teacher educators' perceptions of the effect of meeting mandated NCATE standards. Capella University.

Tedick, D. (2005). Second Language Teacher Education International Perspectives. (ERIC Document Reproduction Service No. ED493807).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.3

متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

د. عمر عقيل [*,1]

[1] أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

* عنوان المراسلة: dr.omaragail@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف إلى متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي – الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي – من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وعلاقه ذلك بمتغيرات: الجنس، الرتبة العلمية، المشاركة في دورات التدريب في مجال تطوير الخطط والبرامج الدراسية، المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي. كما عمل الباحث على تصميم استبانة لغرض الدراسة. واستخدم الباحث عينة قوامها (45) من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، وجامعة جازان، وجامعة نجران. وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي، معامل الارتباط، اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة. ولدى تحليل البيانات أظهرت النتائج أن وعي أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الجودة لتطوير البرامج الدراسية تعتبر متدنية بشكل عام نظراً لحداثة أقسام التربية الخاصة بالجامعات التي تم اختيارها ومحدودية أعضاء هيئة التدريس بها. كما استعرضت الدراسة أهم المعوقات لتطوير البرامج الدراسية، كما قدمت الدراسة عدداً من الاقتراحات والتي من أهمها ترسيخ ثقافة الجودة وتطبيقاتها لدى أعضاء هيئة التدريس وتوفير الدعم المعنوي والمادي لتطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الدراسي، الجودة، الاعتماد الأكاديمي، التربية الخاصة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

Quality and Accreditation Requirements for the Curriculum Development of Special Education Departments as Perceived by Faculty Members

Abstract:

The current study aimed to determine the quality and accreditation requirements, according to the NCAAA, for the curriculum development of the departments of Special Education as perceived by faculty members. Moreover, the study aimed to determine the relationship between the faculty awareness and other factors such as, gender, academic rank, teaching experience, participation in curriculum development, attendance of workshop, and participation in program development committees. The researcher created a survey to answer the research questions. A sample of (45) faculty members was chosen randomly from three main universities: King Khalid university, Jazan University, and Najran University. Statistical methods were used, including mean, frequencies, one sample t–test, one way ANOVA. The results indicated that the participants' awareness toward curriculum development requirements was generally very low, because of the limited number of faculty members and the newly established departments. It was recommended that quality culture should be disseminated, and moral and material support should be provided to the programs in these departments.

Keywords: Study Programs, Quality, Accreditation, Special Education.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

المقدمة:

يعد التعليم العالي في أي مجتمع من المجتمعات هو المرآة التي تعكس التطورات الهائلة في مختلف جوانب الحياة، ولا يمكن تصور التعليم إلا مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، لهذا أصبح الاستثمار في التعليم بشكل عام وفى التعليم العالي بشكل خاص له أهمية كبرى، فطلاب اليوم هم قادة الغد وعلماؤه ومفكروه وصانعو مستقبله المهني والثقافي والعلمي، ولهذا يجب ترجمة متطلبات التنمية إلى مضمون تعليمي يحقق أهدافها.

ولكي يقوم التعليم العالي بوظائفه وأدواره بما يلبى احتياجات المجتمع ويحقق طموحات أفراده، وينجح في التغلب على التحديات التي تواجهه، كان لابد أن يخضع لعملية تخطيط فعالة تسهم في إيجاد الحلول العلمية والعملية للمشكلات التي يعانى منها التعليم العالي، وزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للجامعات وتحسين برامجها الأكاديمية وتحسين مخرجاتها كماً وكيفاً لتحقيق احتياجات المستقبل (فهمى، 2008).

من هنا عمدت العديد من الجامعات إلى الاعتماد على مدخل ضمان الجودة لتحسين التعليم، وذلك من خلال العمل على زيادة الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق عليه،وتطوير مناهجه وأساليب تدريسه ورفع كفاءتها لتلبية احتياجات الطلاب من ناحية،والاستجابة لمتطلبات السوق وآليات المنافسة من جهة أخرى (عبدالنبي وآخرون، 2005).

ويعد إنشاء نظام لضمان جودة التعليم العالي تأكيداً على التزام المؤسسات التعليمية بنوعية التعليم وتقويم فاعليته لضمان جودة المتخرج ومنافسته عالمياً،وضمان الجودة هو نظام يكفل أن الرقابة الشاملة على الجودة (TQC) تجرى وتمارس بصورة فاعلة،حيث يتضمن مجموعة من الأفعال والتصرفات والأنشطة النظامية المخططة من أجل توفير الثقة بأن المنتج سوف يلبي حاجات المستفيد (Oakland, 2001). كما أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة التعليم والتعلم من خلال عمليات التقويم،والتحسين،والتطوير الأمر الذى ينعكس إيجابيا على جودة المؤسسة التعليمية وجودة برامجها ومن ثم جودة مخرجاتها (أبو الرُب، قدادة، الوادي، الطائي، 2010). وأشار الهاشم (2007) إلى أن الاهتمام بنوعية البرامج الأكاديمية يسهم في تحقيق الآتي:

1. تزويد المجتمع بالقوى البشرية بمختلف التخصصات العلمية والمهنية.
2. تزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة تأهيلا عاليا لقيادة وتحمل مسؤولية البناء والتطوير في المجتمع.
3. السعي من خلال إنتاج الأبحاث العلمية لتطوير المجتمع وعلاج مشكلاته.

وبناءً على ذلك، أصبح تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي ضرورة مهمة في دول العالم باعتبارها ركيزة أساسية لتطوير التعليم العالي وتحسين مخرجاته التعليمية، وقد انتشرت التصنيفات الدولية للجامعات حول العالم وما يتبعها من المقارنات المرجعية للممارسات الجيدة بين المؤسسات التعليمية والاستفادة من تبادل الخبرات بينها، وعملت الجمعيات العلمية والمهنية (Professional Associate) على وضع معايير أكاديمية ومهنية ومهارية تحدد مواصفات المتخرجين حسب المرحلة الدراسية (البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه) المطلوبة والمهارات المعرفية والمهارية وغيرها التي يتوجب أن يتحلى بها المتخرج ليجد موضع قدم في سوق العمل، كما عملت المؤسسات التعليمية على تطوير مهارات ورفع كفاءة العاملين بها من أعضاء هيئة التدريس والإداريين ليكونوا ضمن منظومة التطوير المراد تحقيقها، كما أن الجامعات المرموقة وضعت ونفذت خططها الاستراتيجية وأهدافها بعيدة وقريبة المدى بما يحقق رؤيتها ورسالتها لتنوع مصادر دخلها وتحسين مخرجاتها وتطوير بحثها العلمي بما يناسب طبيعة المؤسسة.

والمملكة العربية السعودية بذلت الميزانيات الضخمة لتطوير وتحسين التعليم العالي وتجويد مخرجاته، وخطت خطوات كبيرة نحو التعاون الدولي وتبادل الخبرات بين الجامعات المتقدمة كنوع من نقل

الخبرة والمعرفة، وواجهت الجامعات السعودية – خاصة الجامعات الناشئة منها – عديداً من الصعوبات والمعوقات لتطبيق معايير الجودة – في بادئ الأمر – الذي لم يكن عائقاً لتحقيق طموحاتها، بل وضعت ضمن هيكلتها التنظيمية عمادات متخصصة بالجودة والتطوير للإشراف على أعمال الجودة والتطوير المستمر واستعانت بالمستشارين من جميع أنحاء العالم للإسهام في تذليل الصعاب وحل المشكلات، كما بادرت المملكة بإنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام (2004)، لإعداد معايير ومحكات للتقويم والاعتماد الأكاديمي بهدف تقويم برامج ومؤسسات التعليم العالي التي تُعنى بالتعليم ما بعد الثانوي لضمان جودة التعليم والتعلم، وقد وضعت الهيئة ضمن معاييرها الأحد عشر، المعيار الرابع الذي يهتم بالتعليم والتعلم كأحد المعايير الأساسية لضمان الاعتماد الأكاديمي، ويهتم هذا المعيار بشكل أكبر على إعداد الخطة الدراسية للبرنامج بطريقة تراعي المهنية والمشاركة مع جميع المستفيدين من البرنامج (Stakeholders) وباستخدام أدوات محددة وأساليب متنوعة منها: قياس وتقييم مخرجات تعلم البرنامج، واستخدام استبانات لتقييم البرنامج، وتقييم المراجع المستقل للبرنامج.

إن تطوير البرامج الدراسية القائمة وتغييرها أو بناء برامج جديدة بالجامعات السعودية يأتي لمسايرة الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي، بالإضافة إلى الاتساق مع الإطار الوطني للمؤهلات ومعايير الاعتماد الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وكذا متطلبات سوق العمل، كما أن بناء برامج دراسية جديدة أو تطوير القائم منها يأتي استجابة للتغذية الراجعة عن مدى فعالية تلك البرامج وما تتضمنه من مقررات دراسية مستقاة من استطلاعات رأي كافة المستفيدين مثل تقييمات الطلاب والمتخرجين وأرباب العمل، وغيرهم من الأطراف المعنية، وكذلك المراجعة الخارجية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010). كما أن المستجدات التقنية والعلمية تعد محفزًا مهمًا نحو تطوير الخطط والبرامج الدراسية، ويضاف إلى ذلك أن التطوير يُعد أمراً ضرورياً عند استكمال المسارات الدراسية في المستويات الأعلى للبرامج الحالية.

من هنا جاءت الدراسة الحالية لتركز على متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، كما يطمح الباحث أن تضيف الدراسة الحالية إلى المكتبة العربية والسعودية بحثاً وصفياً ومقياساً جيداً لأحد تطبيقات الجودة.

مشكلة الدراسة:

تمشيًا مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية التي تشهدها معظم بلدان العالم نحو ما اصطلح على تسميته بمجتمع المعرفة توليدًا ونشرًا واستثمارًا مما يؤدى إلى تحسين نوعية حياة مواطنيها وفق منظومة متكاملة من التنمية المستدامة، ومن خلال خبرة الباحث كعضو هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة، عميداً (سابقاً) لعمادة التطوير الأكاديمي والجودة بجامعة الملك خالد، ومن خلال مشاركة الباحث في عدد كبير من الدورات التدريبية التخصصية واللقاءات المحلية والدولية في مجال التطوير والجودة تم ملاحظة أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس لا يدركون أهمية تطوير البرامج الدراسية وفق آليات واضحة محددة، بل ما يتم سابقاً لتطوير البرامج الدراسية هو عبارة عن اجتهادات فردية – دون آلية واضحة– يتم من خلالها في أغلب الأحيان الاكتفاء بالاطلاع على خطط دراسية مماثلة للحصول على خطة دراسية هي خلاصة مجموع تلك الخطط الدراسية، ونظراً لما قد يعتري ذلك من قصور واضح في الخطط الدراسية تؤثر سلباً على مخرجات البرنامج وبالتالي قدرة المتخرج على مواكبة تطورات وتنوع واختلاف الفرص في سوق العمل تأتي مهمة تطوير البرامج الدراسية في الجامعات لتحتل أهمية قصوى باعتبارها الأداة الفاعلة للتحول نحو مجتمع المعلومات، والاقتصاد القائم على المعرفة، كما أن عملية إقرار برنامج دراسي جديد أو تطوير برنامج قائم على عملية مهمة لإيجاد برنامج متكامل يفي بالأهداف المنشودة، لاسيما مع تزايد الاهتمام بعمليات ضبط الجودة والحرص على تطبيق آلياتها سعياً للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات المانحة، حيث أصبح لزاماً على الجامعات السعودية أن تحدد الخطوات الإجرائية التي يجب أن

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

تتبعها الأقسام العلمية بكليات الجامعة لإقرار أي خطة أو برنامج دراسي جديد (أو تطوير برنامج قائم)، ولما كان أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة كونهم يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة، لذا كان من الضروري محاولة الكشف عن مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية في أقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية، وقد تم التركيز على هذه الفئة تحديداً كون التربية الخاصة من التخصصات النادرة والحديثة التي يخدم المتخرج منها شريحة مهمة في المجتمع، ولذا فإنه من الضروري الاهتمام بجودة هذا البرنامج وغيره من البرامج الأكاديمية، وذلك من خلال عملية التقويم والتطوير المستمر التي هي ضرورة ملحة في الوقت الراهن، وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة في أقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما متطلبات تطوير البرامج الدراسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
2. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الجنس؟
3. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الرتبة العلمية؟
4. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بحضور دورات تدريبية متخصصة في تطوير البرامج الدراسية؟ ومدى الرضا عن تلك الدورات؟
5. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بالمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية؟
6. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الخبرة التدريسية بالجامعة؟
7. ما أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
8. ما أهم المقترحات لتطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1. التركيز على أهمية الجودة النوعية للبرامج الدراسية بالجامعات.
2. أهمية موضوعها الذي يتمثل في معرفة مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية، حيث إن ذلك يعتبر رافداً لدراسة الوضع الراهن وتقييمه لعدد من الجامعات السعودية.
3. قد تسهم الدراسة الحالية في توفير معلومات يمكن من خلالها تعريف المهتمين بتطوير البرامج الدراسية في الجامعات بجوانب القوة والقصور في هذه العملية.
4. حداثة الفكرة وندرة دراسة الموضوع، حيث إنه لم يتوفر لدى الباحث دراسات عربية في مجال تطوير الخطط الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، بل المتوفر من هذه الدراسات لا يتعدى تقييم البرامج الدراسية القائمة سواء من وجهة نظر الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس.
5. تشجيع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على إجراء البحوث والدراسات التخصصية في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تسهم في تنمية وتحسين البيئة الجامعية والعملية الأكاديمية لوضع أفضل الحلول لمشكلات الضعف الأكاديمي لدى بعض طلاب الجامعة.

6. يزيد من أهمية الدراسة الحالية قياس مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية، وهو مقياس جديد مناسب ومستمد من البيئة السعودية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على متطلبات وآليات تطوير البرامج الدراسية في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
2. معرفة متطلبات وآليات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بعدد من الجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، والمشاركة في دورات التدريب في مجال تطوير الخطط والبرامج الدراسية، والمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي.
3. التعرف على أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.
4. التعرف على أهم مقترحات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها الذي يتمثل في دراسة مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات وآليات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة بعدد من الجامعات السعودية، وبمكانها الذي تمثل في جامعة الملك خالد بمدينة أبها بمنطقة عسير، وجامعة جازان، وجامعة نجران، وبزمان تطبيق أدواتها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1436 / 1437هـ، كما تحددت الدراسة الحالية بأدواتها ومنهجها الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

- البرنامج الدراسي: مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية يتم ترتيبها في مستويات محددة خلال الفترة الزمنية لعمر البرنامج، وهي الفترة التي تشكل من مجموع ساعاتها المعتمدة متطلبات التخرج والتي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية (انتظاماً أو انتساباً) في التخصص المحدد (الزيادات، 2007).
- التطوير: عرف كلاً من اللقماني والجمل (2002) التطوير بأنه عملية ذات شقين الأول: متعلق بجمع البيانات حول المنهج، وهو ما يطلق عليه تقويم المنهج، والثاني يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضع التي تحتاج إلى تطوير، وهو عملية ليست عشوائية أو ارتجالية، وإنما هي عملية تقوم على الأدلة العلمية والدراسات التحليلية المتأنية.
- الإطار الوطني للمؤهلات: هو وثيقة تحدد طبيعة وكمية ومستويات أو معايير التعلم اللازم لمنح الدرجات الأكاديمية والمهنية، ويهدف إلى ضمان اتساق معايير نواتج تعلم الطلبة في المملكة بغض النظر عن المؤسسة التي درس بها الطالب، كما يهدف لضمان تكافؤ هذه المعايير مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي في شتى أنحاء العالم، والعناصر الأساسية التي بني عليها الإطار الوطني للمؤهلات هي: المستويات، والساعات المعتمدة، ومجالات نواتج التعلم المستهدفة (الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، 2009).
- الجودة: تعنى التحسين المستمر في عملية تقديم الخدمة للطلبة في مؤسسات التعليم الجامعي، بما يؤدى إلى تلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم وصولا إلى تحقيق أهدافها التعليمية في تزويد المجتمع بمتخرجين ذوي جودة عالية (علوان،2007).
- مخرجات التعلم: عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب من معارف ومهارات، وقد حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي أنواع مخرجات التعلم في خمس مجموعات هي: المعرفة،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

والمهارات المعرفية، ومهارات التعامل والمسؤولية، ومهارات التواصل واستخدام تقنية المعلومات والمهارات العددية، والمهارات النفسية الحركية (الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، 2009).

الإطار النظري:

- متطلبات تطوير البرامج الدراسية :

تعتبر الخطط والبرامج الدراسية في الجامعات بمثابة العمود الفقري لنقل المعرفة وتوليدها ونشرها وبدون تطويرها لا يمكن تطوير المعرفة، ولأن المعلومات وإداراتها أصبحت عنصرا أساسيا في إدارة المعرفة فإنه توجد عدة مصادر للمعلومات في مؤسسات التعليم العالي، وهى التي تكون الأساس للمعرفة، والبرامج الدراسية التي تثري المعرفة يجب أن يشملها التطوير لكي تلبي احتياجات القطاع العام والخاص (المنيع، 1433هـ، 73). ويقف وراء تطوير البرامج الدراسية مبررات عدة منها :

1. التحديات التي تواجه التعليم العالي في العالم العربي والمتصلة بتدني نوعية مخرجاتها وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية في معظم البلدان العربية على حد سواء، وأن كثيراً من برامج وتخصصات هذه المؤسسات لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع وأصبح سوق العمل المحلي مشبعا منها، وتعاني مخرجاتها من البطالة لاسيما في التخصصات الإنسانية والاجتماعية، ويشترط القطاع الخاص لتوظيف هذه النوعية من المتخرجين توفر المهارات الإضافية الأخرى مثل اللغة الأجنبية والقدرة على استخدام الحاسب الآلي، إضافة إلى المهارات الشخصية (محمد، 2012، 869–870).
2. أشار تقرير الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين للتعليم والتنافسية إلى ضرورة إصلاح وإعادة صياغة الأنظمة التعليمية وذلك للأسباب الآتية :
   - التحول نحو الاقتصاد المعرفي والمعلوماتية.
   - الحاجة إلى الأيدي العاملة المدربة والمتخصصة ذات الجودة العالية القادرة على التكيف مع متطلبات العصر.
   - القدرة على التنافس مع الدول المتقدمة علميا وصناعيا واقتصاديا، والحاجة إلى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي الناقد وأسلوب حل المشكلات لتطبيقها في مواقف الحياة (بخش وياسين، 2009).
3. توصيات العديد من مؤتمرات الجودة التي توصي بضرورة مراجعة البرامج والمقررات الأكاديمية وتحديد نواتج التعلم على ضوء معايير الجودة وحاجات المجتمع المحلية والعالمية بما يحقق المسؤولية المهنية والأخلاقية والمجتمعية للجامعات.
4. مع تزايد الاهتمام بعمليات ضبط الجودة والحرص على تطبيق آلياتها سعياً للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات المانحة، حيث أصبح لزاماً على الجامعات السعودية أن تحدد الخطوات الإجرائية التي يجب أن تتبعها الأقسام العلمية بكليات الجامعة لإقرار أي خطة أو برنامج دراسي جديد (أو تطوير برنامج قائم)، وذلك لأن عملية إقرار برنامج دراسي جديد أو تطوير برنامج قائم هي عملية مهمة لإيجاد برنامج متكامل يفي بالأهداف المنشودة.

وبالرجوع إلى الإطار الوطني للمؤهلات في المملكة العربية السعودية،ونموذج توصيف البرنامج الدراسي، وتوصيف المقرر الدراسي الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمية نجد أن هناك معايير محددة لبناء الخطة الدراسية يمكن إيجازها في العناصر الآتية :

- الأهداف: وعادة ما تكون هذه الأهداف ذات صبغة عامة، وتحقيق هذه الأهداف يعني أن المتخرج في هذا التخصص سيكون ذا خبرة عامة مثلا في مجال التخصص.
- مدة الدراسة : وهي المدة اللازمة والمتوقعة لإنهاء الطالب لجميع متطلبات التخرج، وتتراوح المرحلة الجامعية بين(4–6) سنوات، وتقع مدة الدراسة ضمن معايير دولية متعارف عليها لتخصص معين، كأن نحدد (5) سنوات للحاسب الآلي أو(6) سنوات للطب أو(4)سنوات للدراسات الإسلامية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

- نظام الدراسة: ويقصد به إما سنوي أو فصلي أو نظام ساعات معتمدة، وتقسم مدة الدراسة حسب نظام الجامعة إلى مستويات كل مستوى يمثل فصلاً دراسياً.
- الوحدات الدراسية: وهي مجموع عدد الساعات التي يجب على الطالب إنهاؤها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية، ولعدد الوحدات الدراسية لخطة معينة معايير دولية متعارف عليها لكل تخصص.
- المقررات الدراسية: وتعد المقررات الدراسية لَبنات لبناء الخطة الدراسية، فالتوزيع الجيد والمتوازن للمقررات الدراسية يساعد في تحقيق سير الطالب بصورة جيدة من الناحية العلمية والناحية الأدائية، وعكس ذلك يؤدي إلى نقص كفاءة التحصيل العلمي وزيادة درجة التعثر لدى الطالب، ويشمل المقرر على العناصر الآتية:

أ. رمز المقرر: وهو رمز مستوى المقرر وفئة محتوى المقرر وتسلسله،ويعتبر رمز المقرر هو الهوية لذلك المقرر في نظام التسجيل.

ب. وحدات المقرر: وهي مجموع الساعات الأسبوعية المعتمدة التي يدرس بها هذا المقرر.

ج. المحتوى العلمي للمقرر: وهو ما يتضمنه المقرر بجميع أنشطته من مادة علمية، وتجدر الإشارة إلى أن المحتوى العلمي للمقرر لابد أن يكون متناسباً مع عدد الوحدات الدراسية للمقرر، ومع المستوى المقدم فيه ذلك المقرر.

د. المتطلبات السابقة: تُعد المتطلبات السابقة عنصراً مهماً في بناء الخطة الدراسية، فالمتطلب السابق يُعد مفتاحاً لفهم المقرر الذي يليه، وبدونه يكون هناك خلل في البناء المعرفي، ويتخذ المتطلب السابق في الخطط الدراسية إحدى الصور الآتية:

1. متطلب سابق يتطلب النجاح فيه: وغالباً ما يكون المقرر الذي يلي هذا المتطلب معتمداً اعتماداً كبيراً على المتطلب السابق، ولابد للطالب النجاح في هذا المتطلب لفهم المقرر الذي يليه، مثل رياضيات (1) متطلب لرياضيات (2).
2. متطلب متزامن: والمتطلب المتزامن يحمل في طياته عادة مواضيع مهمة للمقرر المتزامن معه، ولكن دون الحاجة أن يدرس الطالب المتطلب في فصل مستقل، وهذا يعني أن الموضوعات في المقرر المتزامن تكون مرتبة بحيث إن ترتيب المادة العلمية يخدم المقرر التالي في نفس الفصل الدراسي، ويقل العمل بهذا النوع من المتطلبات في كثير من الجامعات.

وفى ضوء هذه المعايير، ونظراً لحاجة الجامعة إلى تطوير الخطط الدراسية واستحداث خطط جديدة قامت بعض الجامعات – ومنها جامعة الملك خالد – بوضع دليل لإعداد وتطوير الخطط والبرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس حددت فيه متطلبات بناء الخطط الدراسية لأي برنامج قائم أو جديد (عمادة التطوير الأكاديمي والجودة، 1435هـ) التي جاءت على النحو الآتي:

- متطلبات بناء الخطط الدراسية لأي برنامج قائم أو جديد:

لإعداد خطة دراسية متميزة لتطوير برنامج قائم أو بناء برنامج جديد ينبغي مراعاة الأمور الآتية:

1. تشكيل فريق عمل إعداد البرنامج من أعضاء هيئة التدريس (رجال/نساء) بإشراف القسم العلمي المسؤول عن البرنامج بمقر الجامعة الرئيس، على أن يتضمن الفريق ممثلين عن الأقسام العلمية بالفروع التي تقدم نفس البرنامج.
2. مقارنة البرنامج المقترح مع برامج مماثلة قائمة في جامعات أخرى من حيث أهداف البرنامج والساعات المعتمدة ونواتج التعلم المستهدفة، ويمكن الاسترشاد بالنموذج (1) في تنفيذ ذلك.
3. مراعاة المعايير المهنية، والقياس على برامج عالمية المستوى.
4. يُقدم توصيف للبرنامج وفقاً لنموذج توصيف البرامج الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، باللغتين العربية والإنجليزية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

5. يحدد في توصيف البرنامج بيان رسالة البرنامج والأهداف العامة والخاصة له، وخصائص ومواصفات المتخرجين والوظائف والمهن التي يؤهل لها البرنامج.
6. أن يؤخذ في الاعتبار رأي المستفيدين والأطراف المعنية (الطلاب، وجهات التوظيف، والهيئات المهنية أو الجمعيات العلمية، والخبراء في مجال التخصص) وإشراكهم في تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم البرنامج.
7. أن يتضمن البرنامج وصفاً مختصراً لأنشطة الخبرة الميدانية، ونواتج التعلم المستهدفة منها، مع تحديد السنة أو الفصل الدراسي الذي يقدم فيه التدريب الميداني، وعدد الساعات المعتمدة والمخصصة له.
8. أن يتضمن البرنامج وصفاً محدداً لنواتج التعلم المستهدف –نقلها أو إكسابها– للطلبة التي تشمل المعارف، والمهارات الإدراكية، ومهارات العلاقات الشخصية وتحمل المسئولية، ومهارات الاتصال وتقنية المعلومات، والمهارات النفس حركية (إذا كان ينطبق).
9. أن يشمل البرنامج وصفاً لاستراتيجيات التعليم والتعلم التي سوف تستخدم لتحقيق نواتج التعلم، مع مراعاة التنوع فيها، واستخدام التقنية الحديثة.
10. أن يشمل البرنامج وصفاً لأساليب تقويم تعلم الطلاب مع مراعاة تنوعها.
11. تحديد متطلبات وشروط القبول بالبرنامج.
12. تحديد الإجراءات التي ستتبع لتوفير مصادر التعلم اللازمة للبرنامج بما في ذلك المواد الالكترونية والتأكد من جودتها.
13. تحديد متطلبات البرنامج من أعضاء هيئة التدريس والترتيبات المتبعة لتطويرهم مهنياً.
14. تحديد الزمن والإجراءات والطرق المتبعة للتقويم والمتابعة والمراجعة الدورية للبرنامج.
15. توصيف المقررات الدراسية التي تشكل هيكل البرنامج وفقاً لنموذج توصيف المقررات الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باللغتين العربية والإنجليزية، على أن يشمل توصيف المقرر أهداف المقرر، ووصفاً لنواتج التعلم المستهدفة منه، ومحتوى المقرر من الموضوعات وعدد ساعات التدريس لكل موضوع، وأساليب التدريس والتقويم ومراعاة التنوع فيها، ويشمل أيضا الكتب والمراجع المقررة والمواد الالكترونية، مع مراعاة العناية بالترميز الاسمي والرقمي للمقررات طبقاً للائحة القسم العلمي والكلية والجامعة.
16. أن تتوزع المقررات الدراسية التي تشكل هيكل البرنامج الدراسي على مكونين رئيسيين هما:
    - المكون العام ويشمل: متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، بحيث لا تزيد النسبة المئوية لهما عن (25–30 %) من مجموع عدد الساعات المعتمدة للبرنامج الدراسي.
    - مكون التخصص ويشمل: مقررات التخصص الإجبارية والاختيارية ومقرر الخبرة الميدانية (أو مشروع التخرج إن وجد)، بحيث لا تقل النسبة المئوية لهذا المكون عن (70–75 %) من مجموع عدد الساعات المعتمدة للبرنامج الدراسي.
17. أن يقوم بتوصيف مقررات متطلب الجامعة القسم العلمي المختص بتدريس تلك المقررات، وذلك وفقاً لنموذج توصيف المقررات الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وأن يكون ذلك باللغتين العربية والإنجليزية، ويتضمن كل ما ورد في الفقرة (15). فمثلاً تتولى كلية الشريعة توصيف مقررات الثقافة الإسلامية (سلم 111، 112، 113، 114).
18. يراعى عند وضع خطة البرنامج الدراسية (لمرحلة البكالوريوس) أن تكون مقررات متطلب الجامعة في المستويات الأولى، وفي التخصصات التي تتضمن برنامج الإعداد التربوي؛ كي توضع المقررات التربوية فيها ضمن المستويات الأخيرة، على أن يكون المستوى الأخير من مرحلة البكالوريوس للتربية الميدانية أو التدريب العملي أو مشروع التخرج.
19. أن تكون عناصر ومكونات الخطة الدراسية للبرنامج واضحة، بحيث تشمل توزيع المقررات حسب متطلبات الجامعة والكلية والتخصص، مع توضيح ترميز المقررات وأسمائها وعدد الساعات المعتمدة لكل مقرر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

ب. تطوير البرامج الدراسية ضمن نماذج من مؤسسات الاعتماد الأكاديمي:

تعتبر تطوير المناهج والخطط الدراسية من أهم متطلبات الاعتماد الأكاديمي سواء البرامجي أو المؤسسي، حيث إن أنظمة الجودة تنص في معاييرها على أن يتم تحديث البرنامج الدراسي وفق آلية ومتطلبات محددة تضمن تحقيق الحد الأدنى من الجودة للبرنامج، وفيما يأتي استعراض لأنظمة مختلفة محلية ودولية للاعتماد الأكاديمي مع التركيز على إبراز معايير ومتطلبات تطوير البرامج الدراسية:

1) الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية:

ركز المعيار الرابع (التعليم والتعلم) على أهمية أن يتم تخطيط البرنامج الدراسي في شكل حزم متكاملة من الخبرات التعليمية، حيث تسهم كل المقررات وبطرق مخطط لها في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج التعليمي، كما نص المعيار رقم (3-4) على أن تتم مراقبة جودة مقررات البرنامج ككل وبشكل منتظم ومحدد وبآليات مناسبة لعلميات التقويم والمرونة في تعديلها عند الحاجة (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010).

2) معايير المجلس لاعتماد برامج إعداد التربوي Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP):

تعتبر (CAEP) من مؤسسات اعتماد برامج إعداد المهنيين التربويين مثل المعلمين والأخصائيين -أخصائي التربية الخاصة- وقد أشار المعيار (1) معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم (Knowledge, Skills, and Professional Dispositions**)، حيث يركز هذا المعيار على تنوع المعارف والمهارات ضمن البرنامج الدراسي وضرورة تنوع الخبرات والممارسات ليكتسب المتخرج القدرات اللازمة لأداء مهامه في سوق العمل بالشكل المناسب (CAEP, 2016).**

3) معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم Teacher Education Accreditation Council (TEAC):

تتضمن (TEAC) لاعتماد برامج إعداد المعلم على ثلاثة مبادئ أساسية وأهمها المبدأ الأول: الدلائل على تعلم الطلاب (Evidence of Candidate Learning**) الذي يركز على قدرة الطلبة على التعلم وفهمهم لطبيعة عمل المعلم وكذلك مدى انسجام المقررات الدراسية لتحقيق ذلك (**Teacher Education Accreditation Council, 2016**).**

4) وكالة ضمان الجودة في بريطانيا (Quality Assurance Agency (QAA**):**

تعتبر وكالة ضمان الجودة في بريطانيا من أقوى منظمات الاعتماد الأكاديمي ذات خبرة وسمعة جيدة عالمياً، كما تضمنت معايير QAA فيما يخص البرامج الدراسية على أهمية التحديث الدوري للبرنامج الدراسي والمرونة، وكذلك الشمولية والتنوع لتحقيق مخرجات تعلم جيدة وملائمة لمتطلبات سوق العمل، كما ركزت على المهارات الواجب توافرها في المتعلم ومنها القدرة البحثية والعلمية والعملية، والقدرة على تطبيق الاستراتيجيات التدريسية على الواقع الميداني وتطبيقها عمليا (Quality Assurance Agency, 2016**).**

5) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

إن ما يميز الهيئة القومية بجمهورية مصر العربية أنها وضعت معايير لكل علم وتخصص ووزعتها على شكل قطاعات، ففي قطاع التربية مثلا، فصلت القطاعات حسب التخصصات مثل رياض الأطفال والتربية الخاصة وغيرها، فمعايير الجودة لتخصص التربية الخاصة تشير إلى أهمية أن يحتوي البرنامج الدراسي (الخطة الدراسية) على معارف ومفاهيم، ومهارات مهنية، ومهارات ذهنية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2013).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

الدراسات السابقة:

منذ بدء استخدام مصطلح الجودة (Quality) في بداية العام (1980م) اعتبرت الدراسات العربية والأجنبية في مجال تطبيقات الجودة في التعليم العالي نوعاً ما محدودة بصفة عامة، وتعتبر نادرة جداً إذا تم أخذ تطوير البرامج الدراسية بشكل خاص كأحد تطبيقات الجودة في التعليم العالي، وما سيتم التطرق إليه في هذا الجزء من البحث هو ما وقع بين يدي الباحث – بعد البحث– من دراسات تقييمية للبرامج الدراسية بطرق مختلفة التي منها دراسة وجهات النظر (Perceptions) سواء من أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب أو المُتخرجين حول البرامج الدراسية أو تطبيقات التطوير والجودة للحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج الدراسية.

دراسة أبو حسان (2015) التي هدفت إلى دراسة الخطط الدراسية الموضوعة لمستوى الدراسات العليا في سبيل بيان الخلل فيها واصلاحها حتى تتمكن من أداء المادة المطلوبة، ومنها الوصول إلى الطالب المطلوب وقد أظهرت النتائج أن الخطط بصورتها الحالية تحتاج إلى إعادة نظر خاصة في مفرداتها وأهدافها، وأن هناك غياب للتنسيق الكامل بين الجامعات الأردنية في موضوع الخطط الدراسية كما أن كثيرمن توصيفات المقررات لا تتلاءم مع طبيعة البرامج.

كما قامت الزياني (2015) بتحليل الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالتقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: تنفيذ التقويم الذاتي للبرنامج كأداة أولية لتقييم الوضع الرهن للبرنامج، وتشكيل فرق العمل واللجان المختصة ودعمها لتنفيذ مهامها التطويرية للبرنامج وتشكل في عضويتها ذوي الخبرة والممارسين لتطبيقات الجودة.

أما دراسة المطوع (2014) فقد هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج الدراسية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء، حيث تكونت العينة من (40) عضو هيئة تدريس من الجنسين، وخلصت الدراسة إلى أن أكثر المعوقات للحصول على الاعتماد الأكاديمي هو ضعف المحفزات – التي منها المحفزات المالية– لأعضاء هيئة التدريس للبحث العلمي وجودته، كما أشار الباحث إلى أن من أهم معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي ضعف برامج تطوير مهارات التدريس فيما يخص مهارات التعليم والتعلم والتدريس في التعليم الجامعي، كما أوصت الدراسة بضرورة دعم البحث العلمي وتطبيقاته وزيادة الاهتمام بنشر ثقافة الجودة من خلال الدورات التطويرية وغيرها.

وكذلك دراسة كل من خان والشوا (2013) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تعترض تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تكونت العينة من (273) مشاركاً، وأظهرت النتائج إلى أن تحفيز البحث العلمي هو أحد أهم معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وتطبيق معايير الجودة.

وقام السرحاني (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعلم في الجامعات السعودية، حيث تم اختيار فرضيات أساسية تعتمد على معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (الرسالة والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها، والتعليم والتعلم، وإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والخدمات، والتخطيط المالي، وعلميات التوظيف، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، وأشارت النتائج إلى اهتمام الجامعات السعودية يتمركز حول إدارة الجودة الشاملة وتنظيمها، والمسؤولية الاجتماعية لدور الجامعات، وكذلك تطوير عملية التعليم والتعلم وما يشمل ذلك من تطوير للخطة الدراسية للبرامج الأكاديمية وتنوع مصادر التعلم وطرق التدريس والتقويم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

أما دراسة المنيع (1433هـ) فقد هدفت إلى محاولة التعرف على علاقة إدارة المعرفة بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية،وقد خلصت الدراسة إلى أن الجامعات السعودية ركزت على إدارة المعرفة الخارجية مثل مراكز التميز البحثي واستقطاب الأساتذة والباحثين المتميزين، وكراسي البحث العلمي وغيرها، إلا أن الجامعات السعودية لم تركز على مواطن المعرفة الداخلية المتمثلة في الخطط الأكاديمية والبرامج التعليمية.

وكذلك دراسة فاضل (1432هـ) التي هدفت إلى التحقق من تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأقسام الأكاديمية بجامعتي أم القرى و جامعة الملك عبدالعزيز، وشملت العينة (439) مشاركاً من الجنسيين من أعضاء هيئة التدريس، وخلصت النتائج في مجملها بتطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بدرجة متوسطة فيما يخص مجالات تتمثل في: المجال الإداري والتنظيمي، والبرنامج التعليمي، والخدمات الطلابية، والهيئة التدريسية وبدرجة أقل (منخفضة) فيما يخص محوري خدمة المجتمع والبحث العلمي، وأوصت الدراسة بضروه دعم أنشطة ثقافة الجودة وتحديد مؤشرات الأداء ومعايير دقيقة لتقييم الأداء.

وقام كل من الفوال والصافتلي (2010) بالتحقق من جودة إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة الحسكة – بالجمهورية العربية السورية– في ضوء معايير الجودة وإدارة الجودة الشاملة كما يدركها الطلبة، وتكونت العينة من (154) طالباً، كما استخدم الباحثان مقياساً من إعدادهما للتحقق من جودة البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى أن مدى جودة البرنامج – كما يدركها أفراد العينة– كانت بدرجة متوسطة.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية قام الصمادي (1428هـ) بدراسة مسحية لمعرفة تصور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة نحو تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى الأقسام العلمية، وذلك باستخدام عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس ومسؤولي الاعتماد الأكاديمي والقادة الأكاديميين، واستخدم الباحث المنهج الكمي والكيفي من خلال الاستبانات والمقابلات الشخصية، وخلصت الدراسة إلى وجود عدد من العقبات التي تحول دون التطبيق الأمثل للمعايير التي منها محدودية ثقافة الجودة، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ البرامج التدريبية والتطويرية لأعضاء هيئة التدريس لتحسين ثقافتهم بتطبيق ممارسات الجودة.

أما دراسة عبد الحميد (2009) فقد هدفت إلى محاولة الكشف عن إمكانية تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهه التحديات العالمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن البرامج الدراسية تحتاج إلى إعادة نظر من حيث الجانب الاستراتيجي لتأكيد الصلة بين الجامعات والمؤسسات المهنية وضرورة تطوير المقررات والبرامج الدراسية بما يتلاءم مع متطلبات واحتياجات سوق العمل.

كما هدفت دراسة أبو دقة (2009) إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر المتخرجين، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة للتقويم بخصوص مساقات التخصص كانت تتراوح ما بين (55 %) إلى (78 %)، وفى مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات ما بين (66 %) إلى (79 %)، وفى مجال أداء الكلية كانت ما بين (72 %) إلى (82 %)، وفى مجال التدريب الميداني كانت ما بين (62 %) إلى (79 %)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال التخصص وعلاقة المدرسين بالطلبة وأداء الكلية وكذلك لتقديرات التقويم لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.

وفي سلطنة عُمان، قامت الشرعي (2009) بدراسة مسحية وصفية لمعرفة جوانب القوة والضعف لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بناءً على متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، واشتملت العينة على (200) طالباً وطالبة في السنة الأخيرة من البرنامج، وخلصت النتائج وجود عدد من الأمور المهمة بالبرنامج من وجهة نظر الطلاب وهي تحتاج إلى تطويرات خاصة من حيث محتوى البرنامج

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

الدراسي، كما أن الانطباع العام لدى الطلاب أفراد العينة اتسم بالرضا، وأوصت الدراسة بأهمية توفير مصادر تعلم متنوعة لتحفيز العملية التعليمية، والاستفادة من تقويم المتخرجين للبرنامج، العمل على تنوع البرنامج من حيث الجانب العملي التطبيقي بالإضافة إلى الجانب النظري.

كما قام رمضان (2009) بدراسة معوقات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى كلية التربية النوعية بقنا، وأظهرت النتائج فيما يخص هذا المحور تحديداً اختلاف محتوى المقررات الدراسية مع احتياجات سوق العمل، كما أن من المعوقات هو عدم ملائمة طرق التدريس المستخدمة مع طبيعة المقررات، وركزت توصيات الدراسة على أهمية توفير مصادر التعلم المتنوعة واستخدام أساليب التدريس والتقويم المناسبة مع طبيعة المقررات الدراسية، كما أبرزت الدراسة أهمية نشر ثقافة الجودة والتدريب لأعضاء هيئة التدريس وتوعيتهم بتطبيقات الجودة والممارسات الجيدة لتحسين وتطوير الأداء الأكاديمي بمختلف جوانبه، كما أكدت الدراسة على أهمية الدعم المالي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس ومساندتهم خلال عمل اللجان والفرق المختصة التي تشرف على أعمال الجودة بالكلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات السابقة لوحظ الآتي:

1. ركزت بعض الدراسات السابقة على تقويم البرامج الأكاديمية ومنها دراسة زيانى ودراسة أبودقة.
2. هناك تركيز بدرجة كبيرة على دراسة تطبيق معايير الجودة على البرامج الأكاديمية ومنها دراسة فاضل، بينما اهتمت دراسة المطوع وخان والشوا ورمضان بمعوقات تطبيق معايير الجودة والاعتماد على البرامج الأكاديمية.
3. عدم تركيز الدراسات السابقة على دراسة الوضع الحالي للخطط الدراسية الحالية وعملية تطويرها.
4. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتخاذ موضوع البرامج الدراسية مجالاً لها.
5. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالتركيز على مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يشتمل هذا الجزء من الدراسة على وصف الإجراءات المستخدمة من حيث تحديد مجتمع الدراسة، والأداة المستخدمة وخطوات تطويرها، والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

منهج الدراسة:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، وذلك لمعرفة مدى وعي أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بناء على معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع العينة من جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية المنتظمين بالعمل في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 1436 / 1437هـ، ونظراً لكون نظام التعليم العالي موحداً وجميع الأنظمة والقوانين الصادرة من وزارة التعليم تسري على جميع الجامعات؛ لذلك تم اختيار ثلاث جامعات وتعميم نتائج الدراسة الحالية على بقية الجامعات؛ لأن ما يسري على بعض الجامعات يسري على بقية الجامعات الأخرى بدون استثناء، وفي هذه الحالة فإن اختيار ثلاث جامعات: (جامعة الملك خالد، وجامعة جازان، وجامعة نجران) من أصل (28) جامعة تعتبر ممثلة للجامعات السعودية بدرجة كبيرة لاسيما إذا ما تم مراعاة تنوع الجامعات التي تم اختيارها بين جامعات حديثة وأخرى قديمة، وبين التنوع بين أعضاء هيئة التدريس من السعوديين والمتعاقدين والرجال والنساء، وتم اختيار عينة البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بجميع الجامعات الثلاث، ويوضح جدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، وحضور الدورات التدريبية التخصصية في مجال تطوير البرامج الدراسية ومدى الرضا نحوها، والمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية، والخبرة التدريسية، وحيث إن أقسام التربية الخاصة بالجامعات الثلاث التي تم اختيارها كعينة للبحث تعتبر حديثة فإن الملاحظ أن عدد أعضاء هيئة التدريس بها يعتبر قليلاً، والمسارات التخصصية التي تقدمها تعتبر محدودة، كما أن أقسام التربية الخاصة عند نشأتها تعمل على تأسيس البرنامج ليكون للطلاب فقط ثم عند توفر الإمكانات وأعضاء هيئة التدريس من النساء تفتح البرامج الدراسية للطالبات، وهو ما يبرر وجود عدد (15) عضو هيئة تدريس من النساء في الثلاث الجامعات جميعاً.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %	المجموع
الجامعة	الملك خالد	16	35.5	45
	جازان	11	24.4	
	نجران	18	40	
النوع	ذكر	30	66.7	
	أنثى	15	33.3	
الرتبة العلمية	أستاذ مشارك	10	22.2	
	أستاذ مساعد	35	77.7	
حضور دورات تدريبية متخصصة	نعم	32	71.1	
	لا	31	28.9	
مدى الرضا عن الدورات التدريبية	راضي	13	28.9	
	متوسط الرضا	32	71.1	
	غير راضي	–	–	
المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية	نعم	35	77.8	
	لا	10	22.2	
الخبرة التدريسية	أقل من سنة	4	8.9	
	1–4 سنوات	21	46.7	
	5 سنوات فأكثر	20	44.4	

أدوات الدراسة:

بمراجعة التراث البحثي في مجال الجودة بشكل عام وتطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة بشكل أكثر خصوصية لم يجد الباحث أداة مناسبةً للإجابة عن تساؤلات البحث، وقد يعزو ذلك إلى حداثةً تطبيقات الجودة على مستوى التعليم العالي في العالم، واستقر الباحث على إعداد وتطوير أداة علمية لهذا الغرض، وذلك بالرجوع إلى معايير ضمان الجودة لاسيما المعيار الرابع التعليم والتعلم، والصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010) بما يناسب طبيعة ومهمات أعضاء هيئة التدريس في المجال الأكاديمي، كما استفاد الباحث من دليل إعداد وتطوير الخطط والبرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس (عمادة التطوير الأكاديمي والجودة، 1435هـ). كما عمل الباحث على تسمية الاستبانة بمسمى «متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة». وبعد التعديل أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تحتوي على ثلاثة أقسام:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

القسم الأول: يحتوي على معلومات عامة تتعلق بعضو هيئة التدريس من حيث الجامعة التي يعمل بها، والنوع، والرتبة العلمية، وحضور الدورات التدريبية التخصصية في مجال تطوير البرامج الدراسية ومدى الرضا عن هذه الدورات، والمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية، والخبرة التدريسية.

القسم الثاني: يتعلق بفقرات الاستبانة التي يبلغ عددها (29) فقرة، وتعتمد الاستبانة على أسلوب ليكرت ذي التدريج الثلاثي، حيث تتم الإجابة عنها من خلال اختيار الرقم المناسب (1–3)، بحيث يمثل الرقم (3) أوافق، (2) موافق إلى حد ما، والرقم (1) لا أوافق. وتتدرج الدرجة الكلية للاستبانة من (29–87) درجة، بحيث تمثل (87) وعياً عالياً، بينما (29) وعياً منخفضاً، كما تخلو الاستبانة من فقرات سالبة أو عكسية (Negative items).

القسم الثالث: يحتوي هذا القسم من الاستبانة من سؤالين مفتوحين، يتم الإجابة عنهما كتابياً بتعبير ورأي أعضاء هيئة التدريس حسب اتجاهاتهم، ويدور السؤال الأول حول أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية في أقسام التربية الخاصة، كما يدور السؤال الثاني عن أهم المقترحات التي تسهم في تطوير البرامج الدراسية.

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وعددهم (3) كما تم عرضها على مستشار للجودة بجامعة الملك خالد الذي يشرف على مشروع تطوير البرامج الدراسية، وقد أجمع المحكمون بمناسبة فقرات الاستبيان لهدف الدراسة وللبيئة السعودية بعد إجراء الملاحظات اللغوية والتعديلات على نصوص فقرات الاستبانة، وجاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين (93 %).

ثبات الأداة:

كما تحقق الباحث من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha) كمؤشر على درجة ثبات الاستبانة ككل، وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (00.9)، وهي درجة ثبات عالية ومطمئنة، ولذا يمكن استخدام الاستبانة لأغراض الدراسة.

إجراءات التطبيق:

حصل الباحث على موافقة أقسام التربية الخاصة بكليات التربية بجامعة الملك خالد، وجامعة جازان، وجامعة نجران لتطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة؛ حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس، وتم توضيح الهدف من الدراسة، وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. بعد ذلك تم جمع البيانات وإدخالها الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences(SPSS) النسخة (21)، وذلك بغرض معالجتها إحصائيًا.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيًا بواسطة التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي، معامل الارتباط، اختبارت (t–test)، وتحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وللإجابة عن السؤال الأول الذي ينص «ما متطلبات تطوير البرامج الدراسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟».

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة. وقد بلغ المتوسط الحسابي (1.60)، بانحراف معياري (0.30)، وبناءً على أن بدائل الاستجابة على فقرات الاستبانة (موافق، موافق إلى حد ما، لا أوافق) تأخذ القيم (3، 2، 1)؛ وبحساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الخيارات (3)، يمكن تقسيم

الاستجابات إلى ثلاثة مستويات: مرتفع: أكثر من (2.34)، ومتوسط: (1.67 – 2.34)، ومنخفض: أقل من (1.67).

وبمقارنة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة بالمتوسطات الافتراضية كما في جدول (2)، يلاحظ أن مستوى وعي أفراد العينة بمتطلبات الجودة لتطوير البرامج الدراسية يعتبر منخفضاً بشكل عام، كما تعتبر النتيجة متوقعة، نظراً لحداثة إنشاء عمادات التطوير والجودة بالجامعات التي تم اختيارها للدراسة، كما أن أقسام التربية الخاصة تعتبر نوعاً ما حديثة وعدد أعضاء هيئة التدريس بها محدود جداً، كما أن الأغلب من أعضاء هيئة التدريس ينصرفون إلى التدريس بشكل عام، نظراً لقلة عددهم وكثرة المقررات الدراسية وتعدد الشعب وضعف المردود المادي بالمشاركة في تطوير البرامج الدراسية، والأهم هو عدم توفر الخبرة الكافية بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

جدول (2): الانحراف المعياري والمتوسطات لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	21	استيفاء نماذج الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) أمر يمكن إرجاؤه لحين الانتهاء من تطوير البرامج الدراسية.	1.96	0.70	متوسط
2	1	عقدت دورات تدريبية تثقيفية بالجامعة لبيان أهمية وأليات تطوير البرامج الدراسية.	1.93	0.80	متوسط
3	2	الدورات التدريبية التي عقدت كافية للتوعية بمتطلبات وأليات تطوير البرامج الدراسية.	1.90	0.71	متوسط
4	9	ترتب المقررات الدراسية في الخطة الدراسية على نحو يضمن التكامل الرأسي (متطلب سابق) والأفقي(متطلب متزامن).	1.73	1.51	متوسط
5	4	يستمر عمل لجان الخطط والبرامج الدراسية حتى بعد تطوير البرامج الدراسية لمتابعة التقييم الدوري للخطط والبرامج.	1.70	0.51	متوسط
6	20	عند بناء وتطوير البرامج الدراسية يراعى اتساق مخرجات التعلم مع مجالات مخرجات التعلم التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات.	1.67	0.60	منخفض
6	25	يتم تقييم البرنامج الدراسي بشكل دوري (على مدار فترة عمر البرنامج).	1.67	0.56	منخفض
7	6	تخضع عملية تطوير البرامج الدراسية لخطة زمنية منظمة ومحددة.	1.62	0.53	منخفض
8	19	تحدد مخرجات التعلم البرامج الدراسية عند اعداد وتطوير البرامج الدراسية.	1.60	0.65	منخفض
9	26	يتم حصر احتياجات البرنامج البشرية والمادية اللازمة لتنفيذه عند بناء وتطوير البرامج الدراسية قبل الموافقة على اعتماد البرامج من مجلس الجامعة.	1.60	0.58	منخفض

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

جدول (2): يتبع

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
10	15	عند التخطيط لتطوير البرامج الدراسية يتم استطلاع رأي الجهات المستفيدة من مخرجاتها (الطلبة– أعضاء هيئة التدريس– الخريجين– جهات التوظيف).	1.58	0.62	منخفض
11	5	يوجد تعاون بين منسق البرنامج ولجنة الخطط والبرامج بالقسم للقيام بالتقييم الدوري للبرامج الدراسية والوقوف على نقاط الضعف ونقاط القوة.	1.58	0.58	منخفض
12	11	تسهم جميع المقررات الدراسية في تحقيق مخرجات تعلم البرنامج بدرجات (أوزان) مختلفة.	1.56	0.50	منخفض
13	8	مقررات الإعداد العام يجب ألا تزيد عن 35 % ومقررات التخصص لا تقل عن 65 %.	1.53	0.62	منخفض
13	24	تعد موافقة اللجنة الدائمة للخطط والبرامج الدراسية بالجامعة على إقرار أو تطوير برنامج دراسي خطوة نهائية لإقرار البرامج.	1.53	0.62	منخفض
13	3	يوجد ضمن الهيكل التنظيمي لأي برنامج لجنة للخطط والبرامج الدراسية.	1.53	0.54	منخفض
14	13	بإمكان عضو هيئة التدريس إدخال تطوير على المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها في الحدود المسموح بها.	1.51	0.54	منخفض
14	14	تعد وثيقة الإطار الوطني للمؤهلات من مرتكزات تطوير البرامج الدراسية.	1.51	0.54	منخفض
14	10	المكون العام (متطلب الكلية والجامعة)لأي برنامج يسهم في تحقيق مخرجات التعلم للبرنامج.	1.51	0.50	منخفض
14	17	تسهم المقارنة المرجعية للبرنامج المقترح مع برامج مناظرة ومعتمدة في عمليات التحسين وتحقيق التنافسية.	1.51	0.50	منخفض
14	28	لا يمكن إقرار أي برنامج دراسي دون وجود أنشطة الخبرة الميدانية ضمن مكونات الخطة الدراسية لهذا البرنامج.	1.51	0.54	منخفض
15	27	تؤدي نتائج تقييمات الطلاب والمتخرجين للبرامج الدراسية دورًا مهمًا في تطويرها.	1.50	0.50	منخفض
16	18	دراسة احتياجات سوق العمل إجراء رئيس عند بناء وتطوير البرامج الدراسية.	1.47	0.54	منخفض
16	12	باعتماد مجلس الجامعة للبرامج الدراسية يصبح من الصعب تطويرها إلا بعد تخريج دفعة على الأقل.	1.47	0.58	منخفض

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

جدول (2): يتبع

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
16	7	من الضروري مراعاة الاتساق بين مخرجات تعلم البرنامج ومقرراته واستراتيجيات التدريس والمحتوى والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم.	1.47	0.58	منخفض
16	22	وجود المراجع المستقل يسهم في تقييم مكونات البرامج المطورة أو المقترحة.	1.47	0.54	منخفض
17	23	توجد إجراءات إدارية ونظامية يتم اتباعها لإقرار وتطوير البرامج الدراسية.	1.42	0.54	منخفض
17	29	استحداث أي برنامج دراسي أو تطوير برنامج قائم يتطلب تقديم مبررات لذلك.	1.42	0.50	منخفض
		المتوسط الكلي	1.60	0.30	منخفض

كما يوضح الجدول (2) أن أكثر المتطلبات التي لا يدرك أهميتها أفراد العينة لتطوير البرامج الدراسية هو تقديم مبررات علمية وواقعية عن أسباب إجراء تعديل أو تطوير للخطة الدراسية كما في الفقرة (29) وما يشمل تلك المبررات من نتائج التحكيم للبرنامج الدراسي، وكذلك الحصول على التغذية الراجعة (Feedback) من متخرجي البرنامج السابقين، وكذلك نتائج استخدام تقييم الطلاب للبرنامج الدراسي وهي أمور في غاية الأهمية. ومن الفقرات التي أشار أفراد العينة إلى أهميتها بدرجة (متوسطة) كما في (2، 1) هو أهمية التدريب لنشر ثقافة الجودة ومتطلباتها لتطوير البرنامج الدراسي، وهو أولى الخدمات والمسؤوليات التي تقدمها عمادات التطوير والجودة بالجامعات.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص «هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الجنس؟

تم مقارنة متوسطات الدرجات على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة. وذلك باستخدام اختبار ت (t–test) وذلك لمقارنة مستوى الوعي حسب جنس أفراد العينة كما في الجدول (3).

جدول (3): نتائج الاختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب الجنس

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية
الذكور	30	1.50	0.3	002. *	43
الإناث	15	1.80	0.23		35

* دالة عند (0.05)

ويتضح من الجدول (3) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة الذكور والإناث لصالح الإناث. وكان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من الذكور على الاستبانة (1.50) ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من الإناث على الاستبانة (1.80) من الدرجة القصوى للاستبانة وهو أكبر من متوسط درجات الذكور على الاستبانة، ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، أسفرت النتائج أن قيمة مربع إيتا يساوي (0.21) مما يعني أن حجم التأثير كبير وذلك حسب تصنيف (Cohen, 1988).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص " هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الرتبة العلمية؟"

تم مقارنة متوسطات الدرجات على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة، وذلك باستخدام اختبار ت (t-test) من أجل مقارنة مستوى معرفة المتطلبات حسب الرتبة العلمية أستاذ مشارك وأستاذ مساعد لأفراد العينة كما في الجدول (4)، حيث إن جميع أفراد العينة كانوا ضمن مستويين من حيث الرتبة العلمية أستاذ مشارك وأستاذ مساعد.

جدول (4): نتائج الاختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب الرتبة العلمية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية
أستاذ مشارك	10	1.74	0.3	* .05	43
أستاذ مساعد	35	1.53	0.3		13.96

* دالة عند (0.05)

ويتضح من الجدول (4) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة أستاذ مشارك وأستاذ مساعد لصالح مجموعة الأستاذ مشارك، وكان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مساعد على الاستبانة (1.53) ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مشارك على الاستبانة (1.74) من الدرجة القصوى للاستبانة وهو أكبر من متوسط درجات مجموعة أستاذ مساعد على الاستبانة، ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، أسفرت النتائج أن قيمة مربع إيتا يساوي (0.02) مما يعني أن حجم التأثير صغير، وذلك حسب تصنيف Cohen (1988).

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص «هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بحضور دورات تدريبية متخصصة في تطوير البرامج الدراسية؟ ومدى الرضا عن تلك الدورات؟»

تم مقارنة متوسطات الدرجات على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة وذلك باستخدام اختبار ت (t-test) وذلك لمقارنة مستوى الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس حسب حضور دورات تدريبية متخصصة لتطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة كما في الجدول (5).

جدول (5): نتائج الاختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب حضور الدورات التدريبية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية
نعم	32	1.63	0.32	*. 02	43
لا	13	1.45	0.18		37.92

* دالة عند (0.05)

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة (حضور دورات تدريبية) و(عدم حضور دورات تدريبية) لصالح مجموعة من حضروا دورات تدريبية متخصصة، وكان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من لم حضروا دورات تدريبية على الاستبانة (1.45) ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من حضروا دورات تدريبية على الاستبانة (1.63) من الدرجة القصوى للاستبانة وهو أكبر من متوسط درجات

مجموعة من لم يحضروا دورات تدريبية. ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، أسفرت النتائج أن قيمة مربع إيتا يساوي (0.02) مما يعني أن حجم التأثير صغير وذلك حسب تصنيف(Cohen ,1988). كما أن مستوى رضا أفراد العينة عن جودة الدورات تدريبية المتخصصة في تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة كان بين الرضا التام ومتوسط الرضا ولم يتم الإشارة إلى عدم الرضا عن حضور الدورات التدريبية كما يوضحه الجدول (6)، وهو ما يعكس جدية عمادات التطوير والجودة بالجامعات التي تم اختيارها للمشاركة بالدراسة والحرص والاهتمام بتقديم كل ما من شأنه نشر ثقافة الجودة باستخدام أحدث تقنيات التدريب والتعاون مع مدربين متخصصين ذو خبرة وكفأه جيدة بمجال التدريب.

جدول (6): متوسط رضا أعضاء هيئة التدريس عن الدورات التدريبية في مجال تطوير البرامج الدراسية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
رضا تام	13	1.50	0.36
متوسط الرضا	32	1.62	0.27

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص «هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بالمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية؟»

تم مقارنة متوسطات الدرجات على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة وذلك باستخدام اختبار ت (t–test)، وذلك لمقارنة مستوى الوعي بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس حسب المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية كما في الجدول (7).

جدول (7): نتائج الاختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية
نعم	35	1.60	0.32	*. 050	43
لا	10	1.53	.210		22

* دالة عند (0.05)

ويتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة (المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية) و(عدم المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية) لصالح مجموعة من شاركوا في لجان تطوير البرامج الدراسية. وكان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من لم يشاركوا في لجان تطوير البرامج الدراسية على الاستبانة (1.53) ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من شاركوا في لجان تطوير البرامج الدراسية على الاستبانة (1.60) من الدرجة القصوى للاستبانة، وهو أكبر من متوسط درجات مجموعة من لم يشاركوا في لجان تطوير البرامج الدراسية. ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، أسفرت النتائج أن قيمة مربع إيتا يساوي (0.02) مما يعني أن حجم التأثير صغير وذلك حسب تصنيف (Cohen, 1988)، كما أن النتائج تعتبر منطقية حيث إن المشاركين في لجان تطوير البرامج الدراسية لديهم خبرات واقعية وممارسة فعلية لمتطلبات الجودة في تطوير البرامج الدراسية وهو ما انعكس إيجاباً على وعي لمتطلبات تطوير البرامج الدراسية كما تبينه نتيجة الاستبانة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

وللإجابة عن السؤال السادس الذي ينص «هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الخبرة التدريسية بالجامعة؟». يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير الخبرة التدريسية، حيث يشير إلى أن الخبرة التدريسية (4) سنوات فأقل لأغلب أفراد العينة وهو ما يمكن اعتباره أنهم حديثو عهد بالتدريس الجامعي.

جدول (8):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

م	المجموعات (الخبرة التدريسية)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أقل من سنة	4	1.67	.26
2	1–4 سنوات	21	1.63	.32
3	أكثر من 5 سنوات	20	1.15	.29

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على استبانة قلق الرياضيات تبعاً لمستوى الإنجاز الأكاديمي العام. ويوضح جدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9) : نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.17	2	.08	.94	.4
داخل المجموعات	3.9	42	.09		
المجموع	4.10	44			

توضح النتائج الواردة في جدول (9) أنه لا يوجد تأثير لمستوى الخبرة التدريسية على وعي اعضاء هيئة التدريس عن متطلبات الجودة لتطوير البرامج الدراسية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معظم أفراد العينة (90 %) هم ممن لديهم خبرة تدريسية أقل من (4) سنوات، وحيث إن المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية وحضور الدورات التدريبية لا يتطلب أن يكون لديهم خبرة محددة في التدريس الجامعي، كما أن تطوير البرامج الدراسية هي من أساس أعمال أعضاء هيئة التدريس وتطوير مهاراتهم في هذا الجانب يتم دون الحاجة إلى خبرة تدريسية معينة.

نتائج الأسئلة المفتوحة :

تم إضافة أسئلة مفتوحة في نهاية الاستبانة لإعطاء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس فرصة إبداء رأيهم والتعبير عن أفكارهم حول أهم المعوقات والتوصيات لتطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وفي تحليل البيانات النوعية فإنه يوجد العديد من الطرق العلمية لهذا الغرض، واختيار الطريقة المناسبة يخضع لنوعية الأسئلة والهدف من البحث (Strauss & Corbin, 1990)، ولأغراض البحث الحالي فأنه تم اختيار طريقة المقارنة الثابتة (constant comparison method)، وتتكون من ثلاث خطوات: 1) ترميز جميع البيانات النوعية لكل مشارك بالدراسة، 2) جمع المتشابه من الاستجابات على الأسئلة المفتوحة ووضعها في فئات، 3) تم تسمية الفئات.

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على «ما أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟». بعد المراجعة الدقيقة للاستجابات المفتوحة من أفراد العينة وتحليلها يمكن تصنيف معوقات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى خمس مجموعات كالآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

1) الفجوة بين الجانب النظري والتطبيقي:

حيث أشار بعض أفراد العينة إلى وجود فجوة بين الجانب النظري ممثلة بالمقررات الدراسية التي يتم تدريسها بأقسام التربية الخاصة والميدان والتطبيق الفعلي في المدارس. فقد أشار أحد أفراد العينة إلى «الفجوة كبيرة بين ما نقوم بتدريسه والموجود في التعليم» وأكده آخر «التدريس النظري يختلف عن الفعلي» وذهب آخر» كثرة المقررات النظرية» في إشارة إلى أن المقررات التدريسية بعيدة عن الواقع العملي بالمدارس، وتشترط المعايير العالمية لإعداد معلمي التربية الخاصة إلى أهمية وجود تدريب ميداني وزيارات ميدانية متكررة للمدارس وغرف المصادر حتى يتم ربط الأفكار النظرية والمواد التدريسية بالواقع العملي التطبيقي.

2) ندرة أعضاء هيئة تدريس متميزين:

وجود أعضاء هيئة تدريس متميزين بالأقسام الأكاديمية يسهم بلا شك في تطوير برامج دراسية جيدة، وهو ما أكده المشاركون في الدراسة من أن أحد المعوقات التي تواجه أقسام التربية الخاصة هو «قلة أعضاء هيئة التدريس المتميزين «ندرة الكوادر المتخصصة» وما لهم من دور مباشر في تطوير البرامج الدراسية الذي لديهم دراية واطلاع بالبرامج الدراسية وأسس بنائها والمعايير الواجب توافرها بها.

3) محدودية الدعم المالي والمعنوي:

مما لا شك فيه أن تطوير البرامج الدراسية تحتاج إلى دعم سواء مالي أو معنوي للجان العاملة والمشرفة على تطوير البرامج الدراسية وتلبية المتطلبات الضرورية للتطوير والتحسين المستمر لاسيما أن عملية التطوير تحتاج إلى اجتماعات مستمرة ولجان متنوعة للتخصصات المختلفة، وهو ما يشكل جهداً إضافياً على كاهل أعضاء هيئة التدريس، وهو ما أشار إليه بعض أفراد العينة من «محدودية الدعم المالي والمعنوي للجان العاملة بتطوير البرامج الدراسية».

4) محدودية الأدوات والأجهزة المساندة والمراجع:

مما أشار إليه أفراد العينة كأحد أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية هو محدودية الأجهزة والأدوات والمراجع الضرورية والأساسية لمتطلبات التطوير والتحسين، فقد بين عدد من أفراد العينة أن «عدم توفر الأجهزة المساندة الحديثة» تحد من قدرتهم على تطوير البرامج الدراسية حيث إنها متطلب أساسي، كما ذهب آخرون من أفراد العينة إلى أن «عدم وجود معامل مختصة لكل فئة» يجعل من عملية تطوير البرامج الدراسية محدودة جدا، حيث لا يمكن تكثيف الجانب العملي والتطبيقي وهو ما يعتبر قصوراً في البرنامج الدراسي، كما أن البعض يؤكد « أن المراجع المتخصصة والحديثة» تعتبر محدودة، وبالتالي يصعب تقديم معلومات حديثة –خاصة باللغة العربية– متمشية مع التطوير السريع للمعلومات.

5) كثرة النماذج والمتطلبات لتطوير البرامج الدراسية:

مما لا شك فيه أن النماذج المعتمدة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي تتميز بالكثرة وبعدد الصفحات الكبيرة، فمثلاً نموذج توصيف المقرر يحتوي على (11) صفحة ومثلها لنموذج توصيف البرنامج. وهو ما يجعل عملية تطوير البرامج الدراسية صعبة وتحتاج إلى وقت وجهد وتفرغ وهو ما قد يتوفر بالأقسام الأكاديمي، كما أن تعبئة هذه النماذج يحتاج إلى تدريب مكثف من خبراء التطوير والجودة لأعضاء هيئة التدريس العاملين على تطوير البرامج الدراسية، وهو ما قد يصبح توفيره صعباً في الجامعات نظراً لكثرة التخصصات وتنوعها. وقد لاقت هذه النقطة تحديداً إجماعاً بين أفراد العينة مثل «الأعمال الكتابية طويلة»، «طول النماذج الورقية»، «الفترة الزمنية لاعتماد البرنامج بعد تطويره». ومن الأهمية بمكان هو بحث هذه النقطة تحديداً لمعرفة مدى أهمية هذه النماذج التفصيلية الدقيقة ومدى الحاجة لها لتطوير البرامج الدراسية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على «ما أهم المقترحات لتطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟» بعد المراجعة الدقيقة للاستجابات المفتوحة من أفراد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

العينة وتحليلها يمكن القول إن المقترحات من أعضاء هيئة التدريس أتت في مجملها حلولاً للمعوقات التي تم ذكرها في السؤال الأول من الأسئلة المفتوحة، فمن المقترحات أهمية « توفير البرامج العملية للعاملين بلجان تطوير البرامج الدراسية» كضرورة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وتوعيتهم لمتطلبات تطوير البرامج الدراسية ونماذجها وغيرها إلى « إعادة النظر في توفير أعضاء هيئة تدريس متميزين». كما تم اقتراح من قبل بعض أفراد العينة بأهمية «تشجيع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة المجتمعية وفي الندوات والمؤتمرات» لما لها من أهمية في توسيع وعي أعضاء هيئة التدريس وإحاطتهم بالمستجدات العلمية والتطورات في مجالات التخصص، كما أوصى أحد أفراد العينة بضرورة «تخفيض أعداد المقبولين بأقسام التربية الخاصة» و « تفعيل السنة التحضيرية» كنوع من تجويد مدخلات البرامج الدراسية من الطلاب. كما أوصى عدد من أفراد العينة بضرورة الأخذ بعين الاعتبار « التركيز على مخرجات التعلم» و «الربط بين الواقع والمأمول».

التوصيات:

تظهر نتائج الدراسة الحالية أن أقسام التربية الخاصة بالجامعات المشاركة بالدراسة (جامعة الملك خالد، وجامعة جازان، وجامعة نجران) تعمل بشكل جيد لتطوير برامجها الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بما يتوفر من إمكانيات ماديّة وبشرية، ويبدو ذلك جلياً من خلال نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت مستوىً جيداً من الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات الجودة لتطوير الخطط والبرامج الدراسية، وذلك رغم حداثة النشأة للأقسام التربية الخاصة ومحدودية الخبرات والإمكانات مقارنةً بالجامعات القديمة التي تتمتع بإمكانات جيدة جداً. وللوصول إلى برامج دراسية جيدة ومتميزة وتراعي متطلبات الجودة والتركيز على المعايير المهنية لبرامج التربية الخاصة العالمية ومع التركيز على معايير الاعتماد الأكاديمي الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية لتجويد مخرجات أقسام التربية الخاصة لتراعي احتياجات سوق العمل، لذا يجب مراعاة التوصيات الآتية :

1. ترسيخ مفهوم ثقافة التغيير والتطوير لدى أعضاء هيئة التدريس وإقناعهم بأن التطوير والتغيير مطلب وطني عصري مستقبلي وليس وقتي.
2. الاستمرار في عقد الورش التدريبية المتخصصة والتطبيقية لنشر ثقافة الجودة واستضافة الخبراء والمتميزين ونقل التجارب الجيدة بين الجامعات العربية والدولية لتطوير وتحسين البرامج الدراسية وتجويد مخرجات الأقسام الأكاديمية.
3. تفعيل المعايير المهنية للتخصصات العلمية وتبني المعايير الصادرة من الهيئات والمنظمات والجمعيات العلمية والعمل على تكييفها بما يتناسب مع ثقافتنا العربية والإسلامية ويراعي احتياجاتنا المجتمعية.
4. الدعم المالي والمعنوي لتطوير البرامج الدراسية وتحسين مخرجاتها بما يراعي احتياجات سوق العمل.
5. المشاركة الفعلية المجتمعية مع القطاعات المستفيدة من متخرجي الأقسام العلمية (Stakeholders) والاستماع إلى التغذية الراجعة حول متخرجي الأقسام العلمية وما يميزهم وما ينقصهم من مهارات.
6. التواصل المستمر والفعال مع متخرجي الأقسام العلمية لمعرفة تقييمهم للبرامج الدراسية بعد انخراطهم في الحياة العملية.
7. تحسين البيئة الجامعية وتطويرها ودعم الأنشطة اللاصفية التي تنمي المهارات القيادية والإدارية والتطبيقية لدى الطلاب لتحسين قدراتهم على التواصل والتفاعل بمختلف المواقف.
8. المرونة في اتخاذ القرار فيما يخص إجراء التعديلات على الخطة الدراسية للبرنامج بعدياً عن البيوقراطية والمجالس واللجان التي تحد من التطوير المستمر.
9. إجراء البحوث المشابهة لموضوع الدراسة الحالية للتخصصات الأخرى ومعرفة قدرات أعضاء هيئة التدريس حول تلبية متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
10. تشجيع البحث العلمي لإجراء البحوث والدراسات التي تهتم بتطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي والعمل.

المراجع:

أبو الرُب، عماد، قدادة، عيسى، الوادي، محمود، والطائي، رعد (2010). *ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛ بحوث ودراسات*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو حسان، جمال (2015). الخطط الدراسية في مرحلة الماجستير والدكتوراه في تخصص التفسير وعلوم القرآن في الجامعات الأردنية عرض وتحليل ونقد. *المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية*، جامعة الملك سعود.

أبو دقة، سناء إبراهيم (2009). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر الخريجين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *10* (2).

الاطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية (2009). *الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي*، *4*.

بخش، هالة وياسين، نوال (2009). صور مقترح لسمات معلم التعليم العام في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية، *بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني حول دور المعلم في عصر التدفيق المعرفي*، جامعة جرش الخاصة – الأردن.

خان، سوسن، والشوا، هلا (2013). المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *6* (13)، 65–79.

رمضان، محمد جابر (2009). بعض معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية النوعية بقنا (دراسة ميدانية. كلية التربية النوعية بالمنصورة، *المؤتمر السنوي الدولي الأول – العربي الرابع حول الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول*، الفترة من 8–9 أبريل.

الزيادات، ممدوح (2007). تطوير الخطط والمساقات الدراسية لقسم التسويق وعلاقتها بسوق العمل، *ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول حول الجامعات العربية: التحديات والأفاق المستقبلية*، الرباط، المغرب (9–13 ديسمبر).

الزياني، منى راشد (2015). دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهدف التنمية الشاملة في المجتمع. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *8* (20). 31–55.

السرحاني، عطا الله بن فهد (2012). اثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية. *ورقة علمية مقدمة في المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي*.

الشرعي، بلقيس غالب (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2* (4).

الصمادي، مصطفى أحمد (1428هـ). *تصورات القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس لالتزام الجامعات الأردنية الخاصة بتطبيق معايير الاعتماد والجودة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

عبد الحميد، ايمان صلاح الدين (2009). تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهه التحديات العالمية،كلية التربية النوعية بالمنصورة، *المؤتمر السنوي الدولي الأول – العربي الرابع حول الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول*، الفترة من 8–9 أبريل.

عبدالنبي، سعاد، النبوي، أمين، ناصف، مرفت، محمد، سليمان، حنفي، محمد، هاشم، نهلة (2005). *التربية المقارنة منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية*. القاهرة: زهراء الشروق.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

علوان، قاسم نايف (2007). إدارة الجامعات في ظل معايير الجودة الشاملة، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (4).

عمادة التطوير الأكاديمي والجودة (1435هـ). *دليل إعداد وتطوير الخطط والبرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس*، جامعة الملك خالد، الإصدار الأول.

فاضل، مها بنت قاسم (1432هـ). *إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والإنتماء بجامعتي أم القرى والملك عبدالعزيز* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

فهمي، محمد سيف الدين (2008). *التخطيط التعليمي وأسسه وأساليبه ومشكلاته*، ط7، القاهرة، الانجلو المصرية.

الفوال، محمد خير، والصافتلي، بسام محمود (2010). تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالجسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة اللجودة الشاملة TQM. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 3 (6)، 89–115.

اللقماني، أحمد حسين، والجمل، على أحمد (2002). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، دعاء منصور ابو المعاطي (2012). جودة مؤسسات التعليم العالي والتعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة، *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي*.

المطوع، نايف بن عبدالعزيز (2014). معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* 7 (17)، 111–127.

المنيع، محمد بن عبد الله (1433هـ). إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية: نموذج مقترح، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (6).

الهاشم، عبدالله بن عقلة (2007). التحديات والفرص المتاحة، *مؤتمر منتدى الفكر العربي*، 23–25 /4 /2007، عمان.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2010). *أدلة توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي*. المملكة العربية السعودية: الرياض.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2013). *دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي*، جمهورية مصر العربية.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2016). Council for the Accreditation of Educator Preparation. Retrieved from http://caepnet.org/.

Oakland, John (2001). Total Quality Management. New York: Butterworth Heineman.

Quality Assurance Agency (2016). Quality Assurance Agency. Retrieved from www.qaa.ac.uk.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Teacher Education Accreditation Council (TEAC). Teacher Education Accreditation Council. Retrieved from http://www.teac.org/.

أثر الخصائص الريادية في النية لإنشاء المشروعات الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية

د. مراد محمد النشمي[1,*]

[1] كلية العلوم الإدارية – جامعة العلوم والتكنولوجيا

* عنوان المراسلة: m.alnashmy@ust.edu

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

أثر الخصائص الريادية في النية لإنشاء المشروعات الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الخصائص الريادية (التحكم الذاتي، والثقة بالنفس، والحاجة إلى الإنجاز، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، وتحمل المخاطرة، والإبداع) لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في النوايا الريادية لديهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (157) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للخصائص الريادية لدى الطلبة على نيتهم لإنشاء مشروعاتهم الريادية الخاصة، وبناءً على تحليل الانحدار الخطي البسيط، فقد أظهرت النتائج أن قدرة الطلبة على التحكم الذاتي وكذلك مستوى الإبداع لديهم يحدان من أهم الخصائص الريادية الأكثر تأثيراً على النية الريادية لديهم، بينما تبين أن الثقة بالنفس هي الأقل تأثيراً بين الخصائص الريادية في نية الطلبة للتوجه نحو إنشاء مشروعات ريادية، وقد خلصت الدراسة إلى أن طلبة العلوم الإدارية يتمتعون بخصائص وسمات ريادية عديدة وبدرجة كبيرة، وهذا يعزز لديهم الحماسة نحو الشروع بأعمالهم الخاصة وبدرجة نجاح عالية، إذا توافرت الظروف البيئية المساعدة لذلك، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات للأطراف المعنية.

الكلمات المفتاحية: الريادة، الخصائص الريادية، النية الريادية، المشروعات الصغيرة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

The Impact of Entrepreneurial Characteristics on the Intention of Administrative Sciences Students –University of Science and Technology – to Start New Ventures

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the effects of entrepreneurial characteristics (locus of control, self-confidence, need for achievement, independency and responsibility, risk-taking, creativity) on entrepreneurial intentions among business students in the University of Science and Technology, Yemen. The researcher used descriptive analytical methods to answer the study questions, and used a questionnaire for collecting quantitative data from the study sample which consisted of 157 university students. The study findings showed that there was a significant effect of entrepreneurial characteristics on the intentions to start new ventures among business students in the University of Science and Technology. Based on the regression analysis applied in the study, results also showed that students' locus of control, and their creativity level were of the highest influencing variables on students' intentions, whereas self-confidence appeared to be the lowest influencing variable. The study concluded that students of administrative sciences have several characteristics and traits of a successful entrepreneur. This enhances their enthusiasm towards initiating their own businesses, given proper support. In light of the findings, the researcher presented a set of recommendations to the stakeholders.

Keywords: Entrepreneurship, Entrepreneurial Characteristics, Entrepreneurial Intention, Small Enterprises.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

المقدمة:

ازداد اهتمام الباحثين بالمشروعات الريادية في السنوات الأخيرة، حيث وُضعَت بين القوى الرئيسية والمنشآت الكبيرة ذات المراكز القوية في سوق الأعمال، فقد أصبحت الريادة في الأعمال اتجاهاً مهنياً حديثاً يسهم في خلق الوظائف والتخفيف من البطالة، مما ينعكس على تنمية المجتمعات وتحقيق نمو اقتصادي متسارع (Acs, Arenius, Hay & Minniti, 2004)؛ ولذلك تسعى كثير من المجتمعات لتشجيع المشروعات الصغيرة والمتوسطة للحصول على دعم مستمر من رياديي الأعمال، لدفع عجلة النمو الاقتصادي وزيادة مستوى التقدم في ظل عالم التكنولوجيا المتطورة، ويعد طلبة الجامعات بشكل عام وطلبة كليات إدارة الأعمال بشكل خاص الأكثر قرباً من ثقافة الريادة في الأعمال، حيث إنها في الغالب تعتمد على المعرفة والإبداع، وبذلك يمتلكون دافعية كبيرة نحو الأعمال الريادية.

وقد عمدت كثير من الجامعات إلى إضافة مقرر الريادة في الأعمال في خططها الدراسية، وذلك بغرض تطوير مهارات الطلبة وتعزيز نيتهم بالاتجاه نحو الأعمال الريادية، مما يسهم في تسريع نمو قطاع الأعمال، ودفع عجلة التنمية المستدامة في المجتمعات، وتعد جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من الجامعات العربية التي كان لها السبق في دعم هذا التوجه، حيث أدرجت مقرر الريادة في الأعمال ضمن خططها الدراسية، وقد لقى هذا التوجه دعماً من منظمة العمل الدولية ووكالة تنمية المشروعات الصغيرة SMEPS، وذلك بالإسهام في تدريب بعض أعضاء هيئة التدريس (منظمة العمل الدولية، 2016).

تعتبر سمات الفرد الشخصية من أهم المتغيرات التي تؤثر في سلوكه وتوجهاته وأدائه، ولعل من هذه السمات والخصائص تلك المتعلقة بالريادة في الأعمال التي تدفع الفرد إلى التوجه نحو الإبداع وتَبَني المشروعات والأعمال الريادية، فهناك الكثير من الدراسات مثل دراسة Gurol وAtsan (2006) ودراسة Arasteh، Enayati، Zameni وKhademloo (2012) تؤكد أن خصائص الأفراد تسهم بشكل كبير في تشجيعهم لممارسة الأنشطة والأعمال الريادية، حيث يمثل السلوك الريادي القدرة على ابتكار الأفكار الجديدة وتحويلها إلى خطط ومشروعات قابلة للتنفيذ، ونظراً إلى أهمية هذا الموضوع وأثره في سلوك طلبة الجامعات وتعزيز نيتهم نحو الأعمال الريادية سيستعرض الباحث في هذه الدراسة خصائص رياديي الأعمال وربطها بالنية لديهم بالشروع بأعمال ريادية.

الريادة (Entrepreneurship):

يشير كثير من الباحثين إلى أن الريادة عملية تهدف إلى خلق الفرص من خلال تجاوز القيود الآنية واستثمار الموارد القيمة بطرق إبداعية يصعب على المنافسين تقليدها، فالريادة مجموعة من النشاطات التي تتضمن خلق منتوجات أو عمليات جديدة، أو الدخول إلى سوق جديد، أو خلق مشروعات جديدة (Lussier، 2008)، ويعرفها البعض مثل Daft (2010) وHoskisson، Hitt وIreland (2007) وDess وLumpkin (2003) على أنها ممارسات يستخدمها الاستراتيجيون في إنشاء مشروعات جديدة، وتنظيم الموارد الضرورية، وتخصيص الوقت والجهد والمال اللازم لهذه المشروعات، وتحمل المخاطر المصاحبة للحصول على مكافأة، بما يحقق ثروة متراكمة.

ومن خلال ما سبق وتماشياً مع توجهات الدراسة الحالية يوجز الباحث التعريف الإجرائي للريادة بمجموعة من السمات الشخصية التي تمكن الفرد من اقتناص الفرص وتحمل المخاطرة لإنشاء مشروعات ناجحة تعود عليه بالثروة، فالبدء بأي مشروع تجاري ناجح ليس بالأمر الهين، كونه يعتمد على قدرات الريادي وسماته الشخصية، فغالباً ما يكون سبب نجاح المشروعات الريادية مرتبطاً بإبداع الريادي وكفاءته وجرأته، حيث إن معظم القرارات في بداية إنشاء هذه المشروعات وتشغيلها تكون قرارات فردية مرتبطة بالريادي وحده، ومن هنا ظهرت أهمية دراسة الخصائص الريادية عند كثير من المهتمين بدراسات الريادة والرياديين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

الخصائص الريادية (Entrepreneurial Characteristics):

تتمثل الخصائص الريادية بعدد من السمات الشخصية التي يتمتع بها الفرد وتظهر في سلوكياته، منها ما هو موروث، ومنها ما هو مكتسب ينمو خلال مسيرته الريادية، وتركز كثير من الدراسات في الريادة على خصائص وسمات الرياديين التي تؤثر في نجاح مشروعاتهم وتطورها (Arasteh et al., 2012; Gurol & Atsan, 2006). ويرى Fang، Yuli وHongzhi (2009) بأن الرياديين، ليسوا فقط أولئك الأفراد الذين يتمتعون بروح المغامرة التي تقودهم إلى عدم تقليص أنشطتهم بسبب التخوف من ندرة الموارد، ولكنهم أيضاً من لديهم القدرة على اكتشاف قدراتهم وسماتهم الإيجابية وتطويرها بغرض زيادة أنشطتهم الريادية، وبالمقارنة مع الأفراد العاديين، يجمع الرياديون كثيراً من المعلومات التي تساعدهم في اقتناص الفرص التي غالباً ما تكون لها علاقة قوية بحاجتهم للنجاح، وتشير كثير من الدراسات مثل Gurol و Atsan (2006) إلى أن الرياديين يندفعون نحو العمل المستقل وإنشاء المشروعات على أساس مقدار معارفهم وكفاءتهم وقدرتهم على المخاطرة، وينعكس ذلك على عملية تنظيم مشروعاتهم وإدارتها.

وينظر Daft (2010) إلى الخصائص الريادية على أنها مجموعة من السمات الشخصية والسلوكية المرتبطة بالريادي، كالقدرة على التحكم الذاتي، والثقة العالية بالنفس، ومرونة التفكير، وتحمل المخاطرة، ويرى Kuratko (2007) بأنها القدرات والسمات الشخصية التي يمتلكها الريادي ويحتاجها لإدارة منشأته بنجاح، ويختلف الباحثون حول عدد هذه السمات والخصائص الشخصية للريادي، فهناك من ذهب إلى أنها أكثر من (40) سمة (Daft, 2010)، ولكن أغلب الدراسات حددها بين (5) و (7) سمات رئيسية (Arasteh et al., 2012; Gurol & Atsan, 2006; Dahleez & Migdad, 2013)، ومع ذلك الاختلاف يمكن القول إن هناك خصائص شخصية تصف إطار أي ريادي ناجح، ويتفق عليها عديد من الباحثين، حيث إن وجود هذه الخصائص تدعم الروح القيادية لدى الرياديين وتجعلهم أكثر اندفاعاً نحو إنشاء أعمالهم الخاصة، وبناءً على ما تقدم للإسهام في تحقيق أهداف الدراسة الحالية، يرى الباحث أنه ينبغي تحديد أبرز الخصائص الريادية التي سيتم الاعتماد عليها في هذه الدراسة، وهي (التحكم الذاتي، والثقة بالنفس، والحاجة إلى الإنجاز، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، وتحمل المخاطرة، والإبداع) وهي التي تناولتها أبرز الدراسات السابقة (Arasteh et al., 2012; Gurol & Atsan, 2006; Dahleez & Migdad, 2013؛ ناصر والعمري، 2011؛ حسين، 2013؛ المومني، 2014)، ويمكن توضيح هذه الخصائص على النحو الآتي:

1. **التحكم الذاتي (Locus of control): وتعني أن الريادي يكون قادراً على أن يحلل ويفسر الأحداث والأشخاص من خلال التركيز على نظام يتصوره بنفسه، ويستند هذا التصور على الأفكار والقيم والتقاليد عند الآخرين، ويمكن القول أن مهمة البدء بمشروع جديد يتطلب من الفرد أن يكون قادراً على الضبط والسيطرة على العوامل الخارجية المؤثرة عليه.**
2. **الثقة بالنفس (Self-confidence): ويقصد بها قدرة الريادي على أن يندفع بحماس لإنجاز العمل الذي يؤدي إلى نجاح مشروعه، وهذا يعكس مستوى ثقته بنفسه التي تقوده إلى إدامة حركة العمل، وكسب مزيد من العملاء، وتعتبر الثقة بالنفس من أهم الخصائص الريادية التي يحتاج إليها الرياديون.**
3. **الحاجة إلى الإنجاز (Need for Achievement): وهي تعني أن الرياديين هم الأشخاص الذين يشعرون بأنهم الأكثر دافعية وحاجة إلى الإنجاز مقارنة بالناس العاديين، وهذا يجعلهم بارعين ومتفوقين في اختيار الظروف الملائمة التي توفر لهم فرص النجاح في أعمالهم وتحقيق الأهداف الصعبة لديهم بدرجة عالية من الفعالية.**
4. **الاستقلالية وتحمل المسؤولية (Independency and Responsibility): وتعتبر الاستقلالية وممارسة العمل بدرجة عالية من الحرية سمة مهمة لدى الرياديين، وهي من السمات التي ترتبط بالمهارات المطلوبة لإدارة المشروعات، وتتجسد في سعي الريادي إلى امتلاك زمام المبادرة في العمل وتنفيذ المهام بما يتفق مع رؤيته، فالاستقلالية في جدولة الأعمال وتحديد الإجراءات وطرق تنفيذ العمل وغيرها يرتبط بشخصية الفرد، وتختلف من شخص لآخر.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

5. الميل نحو المخاطرة (Risk Taking): حيث يميل الريادي نحو المخاطرة، ويعمل في مواقف تتسم بعدم التأكد، ويزداد الميل لتحمل المخاطر كلما ازدادت درجة الرغبة في النجاح، ويشجع ذلك الريادي في سرعة اتخاذ القرارات في البيئات المضطربة، وبتوفر الحد الأدنى من المعلومات.
6. الإبداع (Creativity): حيث تعزز هذه السمة قدرة الريادي على التفكير المبدع المبني على تحليل المشكلات، وتعتبر من السمات المهمة للريادي، فهي تؤدي إلى إيجاد حلول للمشكلات والتوصل إلى الأفكار أو المفاهيم أو التغيرات الفنية أو الأعمال التي تكون جديدة وفريدة، ويبرز الإبداع في مجموعة من الوسائل التي يبتكرها الريادي، بهدف تقديم منتجات وخدمات ذات قيمة وفائدة للمستفيدين.

النية الريادية (Entrepreneurial Intention):

وتشير النية الريادية إلى استعداد الأفراد لأداء سلوك معين، فهي العامل الذي يسبق السلوك مباشرةً ويدفع نحوه، حيث يرى Souitaris، Zerbinati وAl-Laham (2007) أن النية الريادية هي الرغبة لدى الأشخاص لبدء بعض الأنشطة الريادية، ويذهب بعض الباحثين مثل Gupta وBhawe (2007) إلى أن عملية التخطيط والتنفيذ للأفكار الريادية المبنية على بذل جهد ذهني يُعَد نية وتوجهاً نحو المشروعات الريادية، وبالنظر إلى أن نوايا الفرد قد يسبق سلوكه الفعلي، فإنه يقرر البدء في إنشاء مشروع قبل أن يكتشف فرصة العمل ذات العلاقة، أو تحديد نوع العمل الذي يرغب الدخول فيه، وبقدر النية لدى الفرد يكون مستوى الحماس لديه، وهذا ينعكس على مستوى أدائه الفعلي الذي يدفع به نحو إنجاح المشروع، فهناك علاقة ارتباط بين النية والسلوك الريادي الفعلي الذي يقود إلى مشروعات ريادية فعالة (Kautonen, Van Gelderen & Tornikoski, 2013؛ رمضان، 2013)، وهذا يعطي النية الريادية أهمية كبيرة لدى الباحثين لدراستها ودراسة المتغيرات التي تؤدي إلى تعزيزها بشكل إيجابي، ولأغراض الدراسة الحالية يعرف الباحث النية الريادية بأنها: الرغبة لدى طلبة الجامعات للانخراط في الأعمال الريادية، وإنشاء مشروعاتهم الخاصة بدلاً من الانتظار في طابور التوظيف في ظل تدهور الاقتصاد وارتفاع معدلات البطالة في البلدان العربية عامة، وفي اليمن بشكل خاص.

وتؤكد كثير من الدراسات مثل دراسة رمضان (2012) على أن النيات عنصر مهم جداً للتنبؤ بالسلوك، ولذلك فقد تم بناء نموذج الدراسة الحالية على نظرية السلوك المخطط (Ajzen, 2002)، وهي التي تستند إلى الحقيقة بأن أي قرار يُتخذ للبدء بمشروع جديد هو عمل مخطط بدلاً من كونه رد فعل، وتشير نظرية السلوك المخطط إلى أن سلوك الفرد دائماً ما يكون منظماً ومخططاً، وأنه دائماً ما يسبق القيام بأي سلوك نية ورغبة لأدائه، وكلما كانت النية قوية تجاه القيام بأي سلوك، كانت نسبة نجاح ذلك السلوك عالية جداً (Ozaralli & Rivenburgh, 2016). ووفقاً لـAjzen (2002)، فإن النوايا تحدد بناءً على ثلاثة اعتقادات، وهي: أولا اعتقادات معيارية، وتتمحور حول التوقعات المعيارية للآخرين، فقد يصعب تشكل النية لدى الفرد للقيام بأي عمل، إذا شعر أن هناك عوامل خارجية قد لا يستطيع التحكم بها، ثانياً اعتقادات سلوكية، وهي اعتقادات حول النتائج المحتملة للسلوك، حيث يشير Ajzen (2005) بأن الأشخاص يقومون بتطوير مواقفهم بناءً على اعتقادهم بشأن عواقب أدائهم للسلوك، ثالثاً اعتقادات تحكمية، وهي اعتقادات حول وجود العوامل التي تسهل أو تعرقل أداء السلوك، فإدراك الفرد لمدى قدرته على التحكم بسلوكه يسهم في التنبؤ بالنية للشروع في أي عمل، وتعتبر هذه الاعتقادات الثلاثة حاسمة في المشروعات والبرامج حينما يكون سلوك الناس بحاجة إلى تغيير، ويرى Ajzen (2005) أن السلوك يتأثر بمجموعة من العوامل والخصائص، منها ما هو شخصي، ومنها ما هو اجتماعي، ومنها البيئي أيضاً، وبناءً على ذلك يخلص الباحث بأن النية الريادية التي تقود إلى سلوك ريادي لها علاقة ببعض الخصائص والسمات الشخصية للأفراد، وهي تختلف من شخص لآخر، وهذا ما تهدف الدراسة الحالية لإثباته.

مشكلة الدراسة:

مع تنامي الاهتمام العالمي بموضوع الريادة في الأعمال وتشجيع المشروعات الصغيرة والمتوسطة لدورها الفعال في تحقيق التنمية المستدامة توجهت في الآونة الأخيرة كثير من الدول النامية نحو تعزيز الثقافة الريادية عن طريق البحث العلمي وتدريس مقررات الريادة لطلبة الجامعات. لكن هذا التوجه مازال في بدايته، في ظل عدم وضوح السياسات المنظمة والمشجعة لذلك، وهي التي تعكس وجود اهتمام حقيقي بريادة الأعمال، كما أنه لم يأخذ حقة من الدراسة، التي ستسهم بالتأكيد في دفع المتخرجين بأعداد كبيرة، نحو الأعمال الريادية؛ ولذلك كان لابد من دراسة النية الريادية لدى طلبة الجامعات، ومنها جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، التي بدأت في صياغة سياساتها وتوجهاتها الاستراتيجية على هذا الأساس كرافد للتنمية المستدامة في بلدانها، ونظراً للعلاقة الوطيدة بين مفهوم الريادة والخصائص الريادية على أساس أن خصائص الفرد تؤثر في سلوكه كانت هناك مسوغات منطقية دفعت للتفكير بإمكانية تطوير النية الريادية عن طريق معرفة هذه الخصائص وتعزيزها لدى طلبة الجامعات، لأنهم الرياديون المحتملون في الأغلب.

أسئلة الدراسة:

وتحاول الدراسة الحالية استكشاف أثر الخصائص الريادية لدى طلبة البكالوريوس في تخصصات العلوم الإدارية في جامعة العلوم والتكنولوجيا في النوايا الريادية لديهم، مجيبةً عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الخصائص الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية؟

السؤال الثاني: ما مستوى النية الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من الطلبة في مستوى النية الريادية؟

السؤال الرابع: ما أثر الخصائص الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية (التحكم الذاتي، والثقة بالنفس، والحاجة إلى الإنجاز، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، وتحمل المخاطرة، والإبداع) في النوايا الريادية لديهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الخصائص الريادية، وكذلك النية الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، كما تهدف الدراسة أيضاً إلى التعرف على أثر الخصائص الريادية (التحكم الذاتي، والثقة بالنفس، والحاجة إلى الإنجاز، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، وتحمل المخاطرة، والإبداع) على النوايا الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، وينبثق من الهدف الرئيسي للدراسة الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على أثر التحكم الذاتي لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في النوايا الريادية لديهم.
- التعرف على أثر الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في النوايا الريادية لديهم.
- التعرف على أثر الحاجة الى الإنجاز لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في النوايا الريادية لديهم.
- التعرف على أثر الاستقلالية وتحمل المسؤولية لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في النوايا الريادية لديهم.
- التعرف على أثر تحمل المخاطرة لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في النوايا الريادية لديهم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

- التعرف على أثر الإبداع لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في النوايا الريادية لديهم.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوعات الريادة في الأعمال كإحدى القضايا البحثية المعاصرة، لكن القليل منها اهتمت بالنية الريادية وأهميتها في السلوك الريادي الناجح، وأغلب تلك الدراسات أجنبية، وتمت في بيئات غربية ومنها:

دراسة Cheng (2009) التي حاولت التحري عن عوامل البيئة الخارجية التي تؤثر على النية تجاه ريادة الأعمال بما فيها الخبرات السابقة التي يمتلكها متخرجو الجامعات، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة المستوى الرابع في جامعة Wuhan الصينية، وتوصلت إلى أن شبكة العلاقات الاجتماعية تؤثر إيجاباً على النية الريادية لدى الطلبة في الجامعة.

أما دراسة رمضان (2012) فقد هدفت إلى استكشاف أثر موقف الطلبة من المشروعات الريادية في نيتهم للبدء بمشروع ريادي، حيث بلغت عينة الدراسة 406 طالباً وطالبة في جامعة دمشق، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يفضلون العمل لحسابهم الخاص أعلى من الذين يفضلون الحصول على وظائف للعمل لدى غيرهم، كما أشارت النتائج إلى أن نية الطلبة للبدء بمشروعاتهم الريادية الخاصة تتأثر بدرجة عالية بمتغير موقفهم من العمل الريادي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في نية الطلبة نحو ريادة الأعمال، تعزى لمتغير النوع، ولصالح الذكور.

وركزت دراسة Byabashaija و Katono (2011) على اختبار أثر تعليم ريادة الأعمال على المواقف والنيات الريادية لطلبة الجامعات في أوغندا، حيث تم جمع بيانات كمية عن طريق الاستبيان لعدد 167 من الطلبة الدارسين لمقرر الريادة في الأعمال في الجامعات الأوغندية، وخلصت الدراسة إلى أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لتعليم الريادة في الأعمال على المواقف والنيات الريادية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة Joensuu، Viljamaa، Varamäkiو Tornikoski (2013) إلى تحليل تطور النية الريادية لدى الأفراد بمرور الوقت، وكذلك استكشاف الفروق بين الذكور والإناث في مدى تطور النية الريادية لديهم، وقد تمت الدراسة على 192 طالباً وطالبة من تخصصات مختلفة في سبع جامعات تطبيقية في فنلندا، وأظهرت نتائج الدراسة بأن النوايا الريادية لدى طلبة الجامعات انخفضت خلال السنتين والنصف، وهي الحدود الزمانية للدراسة، كما أوضحت الدراسة فروقاً في النوايا الريادية بين الطلاب والطالبات، فقد أظهرت الطالبات أقل رغبة من الطلاب لإنشاء مشروعاتهم الخاصة.

وتناولت دراسة ناصر والعمري (2011) موضوع الخصائص الريادية لدى طلبة إدارة الأعمال في الدراسات العليا وأثرها على الأعمال الريادية، حيث تم إجراء دراسة تحليلية مقارنة بين جامعتي عمان العربية ودمشق، وطبقت على عينة من 115 من طلبة الماجستير والدكتوراه في الجامعتين، وقد وجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لخصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في الأعمال الريادية، ويفسر ما نسبته 21 % في سلوك الأعمال الريادية.

وقام Ernest، Samuel وAwuah (2013) بدراسة النية الريادية لدى طلبة الجامعات في غانا، والدوافع والمعيقات أمامها، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب الطلبة أفراد العينة يرغبون بالبدء بمشروعاتهم الخاصة بعد تخرجهم من الجامعة، كما كشفت الدراسة عن ارتباط ذي دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات الديمغرافية والنية الريادية لديهم، ومن هذه المتغيرات العائلة ومصدر دخلها والمدرسين في الجامعة والأصدقاء. وقد أوضحت دراسة Karunanithy وJeyaraman (2013) أثر الخصائص الريادية على التطوير التنظيمي للمشروعات الصغيرة، وقد تمت الدراسة على عينة من 105 ريادي في مدينة كاندي في سيريلانكا، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتشير نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لخصائص الريادة على تطوير المشروعات الصغيرة.

وهدفت دراسة Varamäki، Joensuu ، TornikoskiوViljamaa (2015) إلى زيادة إدراك الإمكانات الريادية لدى الشباب وكيفية تطويرها، كما تعرضت إلى النوايا الريادية، وإذا ما كان التعليم الريادي سيُحدث أي تغيرات في النوايا لديهم، وقد أجريت الدراسة على عينة من 197من طلبة الدراسات الجامعية في فنلندا، وأظهرت النتائج تأثيراً كبيراً في التعليم الريادي على النوايا الريادية لدى الطلبة، كما تشير الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مدى تطور النوايا الريادية لديهم ولصالح الذكور، وقد ربطت سلطان (2016) بين مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة تخصص إدارة الأعمال في جامعات جنوب الضفة الغربية ببعض المتغيرات الشخصية للمبحوثين، وتبنت المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة من عدد 341 طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى توفر خصائص الريادة لدى الطلبة أفراد العينة كان عالياً، وكانت خصائص التحكم الذاتي والثقة بالنفس هي الأعلى في درجة التوافر، بينما كانت الحاجة إلى الإنجاز الأقل توفراً لدى الطلبة، ولم تظهر الدراسة أي فروق في الخصائص الريادية لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات النوع، أو المعدل الجامعي، أو شهادة الثانوية العامة.

أما دراسة Ozaralli وRivenburgh (2016) فقد هدفت إلى التعرف على النية الريادية وتحليل بعض المتغيرات الاجتماعية والشخصية والاقتصادية التي قد تؤثر فيها، وأجريت الدراسة على 589 طالباً وطالبة من جامعتين: الأولى أمريكية والأخرى تركية، وتشير نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من موقف الطلبة الإيجابي نحو الريادة في الأعمال، فإن مستوى النية لديهم للشروع بعمل ريادي خاص كانت ضعيفة على مستوى الجامعتين في البلدين، وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين خصائص التفاؤل، وتحمل المخاطر، والإبداع، والنية الريادية، وأظهر الطلبة الأمريكان مستوى أعلى بكثير في تحمل المخاطرة من الأتراك، ويعزي الباحث ذلك إلى الوضع الاقتصادي والسياسي المختلف بين البلدين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ تنوع الاتجاهات البحثية للدراسات السابقة التي تناولت النية الريادية وتطويرها، وكذلك علاقتها ببعض المتغيرات كالتعليم الريادي، والعلاقات الاجتماعية، والخبرات الريادية، ولكن من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة بالرغم من اختلافها (عربية وأجنبية)، ويلاحظ أن أياً منها لم يتناول أثر خصائص الريادة لدى طلبة الجامعات على النوايا الريادية، وهذا ما تناولته الدراسة الحالية وتتميز به عن الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة إجراءاتها:

منهج الدراسة:

ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً، لشرح أثر المتغيرات المستقلة في المتغير التابع، ويعد هذا المنهج من المناهج الرئيسية في دراسات العلوم الإدارية، وكونه الأنسب لوصف الخصائص الريادية واختبار أثرها في النية الريادية لدى طلبة الجامعات، كما جرت محاولة تفسير البيانات وتحليلها لغرض الوصول إلى نتائج تخدم تحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة:

تم جمع بيانات الدراسة بالاعتماد على الاستبانة باعتبارها من أنسب أدوات الدراسة العلمية التي تحقق أهداف الدراسة الميدانية للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وقد قام الباحث بتصميم استبانة، مستفيداً من الإطار النظري واستبانات الدراسات السابقة ذات الصلة بقياس خصائص الريادة والنية الريادية، وقد تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة محاور كالآتي:

- المحور الأول: ويتضمن البيانات الشخصية للطلبة في الجامعة وهي شملت العمر، والنوع، والتخصص.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

- المحور الثاني: ويشمل البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، ويتكون من قسمين، هما:
  - القسم الأول: ويتعلق بفقرات أبعاد الخصائص الريادية، ويمثل المتغير الرئيسي (المستقل)، كما يوضحها الجدول رقم (1)، ويتكون من (18 فقره)، تقيس (6) خصائص لموضوع الدراسة.
  - القسم الثاني: ويتعلق بالفقرات الخاصة بالنية الريادية وهي تمثل المتغير التابع للدراسة، وهي عبارة عن (13) فقرة، وقد صيغت جميع فقرات المحور الثاني وفقاً لمقياس (ليكارت الخماسي).

صدق وثبات الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمعرفة في مجال الإدارة والبحث العلمي من أجل الاستفادة من خبراتهم ومعرفتهم، وذلك بالاطلاع على فقرات الاستبانة ومقارنتها بمشكلة الدراسة وأهدافها، ومن ثَم إبداء الرأي للباحث، وقد تم أخذ ملاحظاتهم وإجراء تعديلات على ضوئها.

ولحساب ثبات الأداة، فقد تم قياس الاتساق الداخلي بين الفقرات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد كانت قيمة معامل الثبات لمقياس متغيرات الدراسة عالية، انظر جدول (1).

جدول (1): نتائج قياس معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

	متغيرات الدراسة	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha
المتغيرات المستقلة	التحكم الذاتي	3	0.78
	الثقة بالنفس	3	0.76
	الحاجة إلى الإنجاز	3	0.77
	الاستقلالية وتحمل المسؤولية	3	0.76
	تحمل المخاطرة	3	0.78
	الإبداع	3	0.72
المتغير التابع	النية الريادية	13	0.96

وتشير درجة الاتساق الداخلي المبينة في الجدول أعلاه لفقرات متغيرات الدراسة إلى درجة تماسك قوية بين فقرات القياس لكل متغير، وحيث إن القيم المعيارية لألفا في بحوث العلوم الإدارية تكون مقبولة عند 60 % فأكثر، فإن قيم معامل الثبات لأداة جمع البيانات عالية ومقبولة، وهذا ما يوضحه الجدول (1).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الرابعة وعددهم (192) طالباً وطالبة، موزعين على تخصصات كلية العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية للعام الجامعي 2014 - 2015م، وذلك بحسب الإحصائيات التي حصل عليها الباحث من وحدة التسجيل في الكلية، وقد تم استخدام طريقة الحصر الشامل في اختيار عينة الدراسة، نظراً لصغر حجم المجتمع وسهولة الوصول إلى الفئة المستهدفة، حيث تم توزيع الاستبيانات على جميع أفراد العينة المتواجدين في الكلية، والبالغ عددهم (174) طالباً وطالبة، حيث إن هناك عدد (18) طالباً وطالبة متغيبين بشكل دائم خلال العام الدراسي، ولذلك لم تصلهم الاستبانة، وقدتم استرجاع عدد (166) استبانة من الطلبة، أي ما نسبته (95 %) وهي نسبة عالية وكافية، وقد تم استبعاد (9) لعدم صلاحيته، وبذلك يكون عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل (157) استبانة، وشملت عينة الدراسة عدد (93) من الطلبة الذكور و(64) من الإناث.

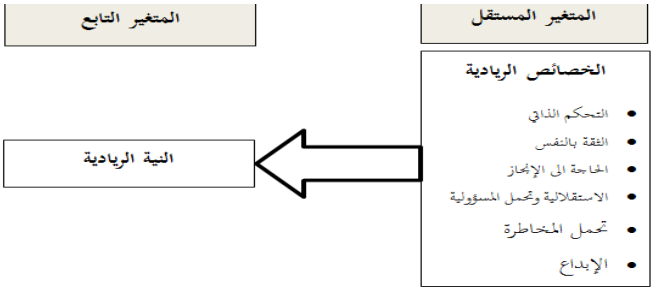
المعالجات الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام معامل Cronbach Alpha للتأكد من درجة ثبات المقياس المستخدم في الدراسة، كما تم استخدام اختبار التباين الثنائي لعينتين مستقلتين وكذلك تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

يوضح الشكل (1) متغيرات الدراسة وهي كالآتي:

- المتغير التابع: النية الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.
- المتغير المستقل: الخصائص الريادية التي تتكون من: (التحكم الذاتي، والثقة بالنفس، والحاجة إلى الإنجاز، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، وتحمل المخاطرة، والإبداع).



شكل (1): النموذج المعرفي للدراسة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الخصائص الريادية لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية (التحكم الذاتي، والثقة بالنفس، والحاجة إلى الإنجاز، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، وتحمل المخاطرة، والإبداع) في النوايا الريادية لديهم، وتسهيلا لعرض النتائج تم تقديمها وفقا لأسئلة الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار التباين الثنائي لعينتين مستقلتين وكذلك تحليل الانحدار الخطي البسيط لبيان أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، وهو النية الريادية لدى الطلبة، وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها:

السؤال الأول: ما مستوى الخصائص الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية؟ قام الباحث باستخراج مستوى توفر الخصائص الريادية المختلفة كما في الجدول (2):

جدول (2): مستوى توفر الخصائص الريادية لدى الطلبة

الرتبة	الخصائص	درجة التوفر	مدى التوفر بدرجة ثقة 95 %		مستوى التوفر
			الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	
1	التحكم	%75.6	%78.7	%72.4	متوفر بدرجة كبيرة
2	الاستقلالية	%71.7	%74.3	%69.0	متوفر بدرجة كبيرة
3	المخاطرة	%71.6	%74.3	%68.9	متوفر بدرجة كبيرة
4	الإبداع	%71.5	%74.3	%68.8	متوفر بدرجة كبيرة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

جدول (2): يتبع

الرتبة	الخصائص	درجة التوفر	مدى التوفر بدرجة ثقة 95 %		مستوى التوفر
			الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	
5	الإنجاز	%69.1	%71.6	%66.6	متوفر بدرجة كبيرة
6	الثقة	%62.7	%65.3	%60.1	متوفر بدرجة متوسطة
مستوى توفر الخصائص الريادية		%70.4	%72.3	%68.4	متوفر بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول (2) أن مستوى توفر الخصائص الريادية لدى العينة جاء بدرجة كبيرة بلغت (70.4 %)، وبتعميم هذه النتيجة على مجتمع البحث نجد أن درجة توافرها بشكل عام ستتراوح بين (72.3 %) و(68.4 %) بدرجة ثقة (95 %). وبالنظر للتفاصيل نجد أن محور (التحكم) جاء بأكبر درجة توفر (75.6 %) مقارنة ببقية الخصائص، كما جاءت خاصية (الثقة) بأقل درجة توفر (62.7 %) مقارنة ببقية الخصائص، ونستخلص من ذلك ضرورة تنمية ثقة الطلاب بالدرجة الأولى ثم الإنجاز ثم الإبداع ثم المخاطرة ثم الاستقلالية، وأخيراً تنمية جوانب التحكم، وذلك لتوفير الخصائص الريادية لدى الطلاب مستقبلاً.

السؤال الثاني: ما مستوى النية الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية؟

قام الباحث باستخراج مستوى توفر النية الريادية المختلفة كما في الجدول (3):

جدول (3): مستوى توفر النية الريادية لدى الطلبة

المحور	درجة التوفر	مدى التوفر بدرجة ثقة 95 %		مستوى التوفر
		الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	
مستوى توافر النية الريادية	%80.2	%82.9	%77.4	متوفر بدرجة كبيرة جداً

يتضح من الجدول (3) أن مستوى توافر النية الريادية لدى العينة جاء بدرجة كبيرة جداً بلغت (80.2 %)، وبتعميم هذه النتيجة على مجتمع البحث نجد أن درجة توافرها بشكل عام ستتراوح بين (82.9 %) و(77.4 %) بدرجة ثقة (95 %).

السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من الطلبة في مستوى النية الريادية؟

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع فيما يتعلق بمحور النية الريادية لدى الطلاب تم استخدام اختبار التباين الثنائي لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): نتيجة اختبار محور النية الريادية حسب متغير (النوع)

المحاور	الذكور		الإناث		T-Test	
	درجة التوفر	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الانحراف المعياري	اختبار T	مستوى الدلالة عند (0.05)
النية الريادية لدى الطلاب	%76.5	0.914	%85.5	0.752	3.262 -	* 0.001

يتضح من الجدول (4) أن درجة توافر النية الريادية لدى الإناث جاءت أكبر من درجة توافرها لدى الذكور، حيث بلغت لدى الإناث بدرجة كبيرة جداً (85.5 %)، بينما بلغت لدى الذكور بدرجة كبيرة

(76.5 %)، كما بينت قيمة اختبار T أن هذا الفرق بين الذكور الإناث هو فرق ذو دلالة إحصائية، ومن ذلك نستخلص أن النوايا الريادية لدى الطالبات أكبر من النوايا الريادية لدى الطلاب.

السؤال الرابع: ما أثر الخصائص الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية (التحكم الذاتي، والثقة بالنفس، والحاجة إلى الإنجاز، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، وتحمل المخاطرة، والإبداع) في النوايا الريادية لديهم؟

من خلال نتائج الدراسة تبين أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لجميع الخصائص الريادية التي تم دراستها على النية الريادية على الطلبة ويظهر ذلك بوضوح في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغيرات الدراسة

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	(R) معامل الارتباط	(R^2) معامل التحديد	F المحسوبة	DF درجات الحرية	Sig. مستوى الدلالة	β معامل الانحدار	Sig. مستوى الدلالة
النية الريادية	التحكم الذاتي	.720	.518	166.895	بين المجاميع 1 البواقي 155 المجموع 156	.000	.720	.000
	الثقة بالنفس	.360	.129	23.051	بين المجاميع 1 البواقي 155 المجموع 156	.000	.360	.000
	الحاجة إلى الإنجاز	.534	.286	61.991	بين المجاميع 1 البواقي 155 المجموع 156	.000	.534	.000
	الاستقلالية وتحمل المسؤولية	.524	.274	58.634	بين المجاميع 1 البواقي 155 المجموع 156	.000	.524	.000
	تحمل المخاطرة	.543	.295	64.755	بين المجاميع 1 البواقي 155 المجموع 156	.000	.543	.000
	الإبداع	.681	.464	133.941	بين المجاميع 1 البواقي 155 المجموع 156	.000	.681	.000

ومن خلال الجدول (5) يتبين أن قدرة الطلبة على التحكم الذاتي هو الأكثر ارتباطاً بنواياهم الريادية، حيث بلغ معامل الارتباط R (0.72) عند مستوى دلالة (0.000)، ويفسر معامل التحديد R^2 ما نسبته (0.518) من التباين وهذا يعني أن 51 % من نية الطلبة للبدء بمشروع ريادي يعود إلى تأثير قدرتهم على التحكم الذاتي، كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.720)، وهذا يعني أن أي زيادة بدرجة واحدة في القدرة على التحكم الذاتي لدى الطالب يؤدي الى ارتفاع مستوى النية الريادية لديه بقيمة (0.72)، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة F المحسوبة التي بلغت (166.895)، وهي دالة عند مستوى دلالة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

(0.000)، وبهذا نستطيع التأكيد على أنه هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لقدرة الطلبة على التحكم الذاتي على النية الريادية لديهم.

وتأتي خاصية الإبداع في المرتبة الثانية بعد القدرة على التحكم في درجة التأثير على النية الريادية لدى الطلبة، فقد بلغ معامل الارتباط R (0.68) عند مستوى دلالة (0.000)، ويفسر معامل التحديد R^2 ما نسبته (0.464) من التباين، وهذا يعني أن 46 % من نية الطلبة للبدء بمشروع ريادي يعود إلى تأثير مستوى الإبداع لديهم، كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.681)، وهذا يعني أن أي زيادة بدرجة واحدة في القدرة على التحكم الذاتي لدى الطالب يؤدي إلى ارتفاع مستوى النية الريادية لديه بقيمة (0.68)، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة F المحسوبة التي بلغت (133.941)، وهي دالة عند مستوى (0.000).

وكانت درجات التأثير لخصائص الحاجة إلى الإنجاز والاستقلالية وتحمل المسؤولية وكذلك تحمل المخاطرة متقاربة وبدرجة متوسطة مقارنةً بالمتغيرين السابقين، حيث بلغت درجات التأثير β للثلاثة المتغيرات تباعا (0.534)، (0.524)، (0.543). وقد تبين أن الثقة بالنفس لدى الطلبة هي الأقل تأثيراً في نيتهم الريادية، حيث يفسر معامل التحديد R^2 ما نسبته (0.129) من التباين، وهذا يعني أنه فقط 12 % من نية الطلبة للبدء بمشروع ريادي يعود إلى تأثير مستوى ثقتهم بنفسهم. كما بلغت قيمة درجة التأثير β (0.360)، وهذا يعني أن أي زيادة بدرجة واحدة في القدرة على التحكم الذاتي لدى الطالب يؤدي إلى ارتفاع مستوى النية الريادية لديه بقيمة (0.36)، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة F المحسوبة التي بلغت (23.051) وهي دالة عند مستوى (0.000).

حاولت هذه الدراسة إلقاء المزيد من الضوء على بعض قضايا ريادة الأعمال التي ما تزال بحاجة إلى البحث والتقصي، كالخصائص الريادية وكذلك النية الريادية وتوضيح الرابط بينهما، فقد سعى الباحث من خلال الدراسة الحالية إلى زيادة الوعي بأهمية النية الريادية وضرورة تطويرها، وهذه حتماً تفضي بالشباب إلى السلوك والفعل الريادي وتبني المشروعات الخاصة كمهنة لهم، وهذا ما توضحه نظرية السلوك المخطط (Ajzen, 2002) التي تطرق لها الباحث في الإطار النظري للدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص الريادية لدى الطلبة تؤثر بشكل كبير على نواياهم الريادية، ويشير ذلك إلى أهمية الخصائص الريادية بأبعادها المختلفة في دعم التوجهات الريادية والسلوك الريادي لدى الأفراد، وهذا ينسجم مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت أهمية الخصائص الريادية (ناصر والعمري، 2011؛ Karunanithy & Jeyaraman, 2013؛ سلطان، 2016).

وبالنظر إلى النتائج، فإنها تظهر درجة تأثير عالية لقدرة الطلبة على التحكم الذاتي وكذلك مستوى الإبداع لديهم على النوايا الريادية لديهم، ويعزى ذلك إلى أنه كلما كان هناك قدر كبير من السيطرة على العوامل الداخلية والخارجية لدى الطالب، كلما شعر بضمان في النجاح واندفع نحو فكرة تأسيس مشروعه الخاص، كما أن الإبداع يعزز نفس الشعور لديه، وكلما زاد مستواه أعطاه نوعاً من التأمين وعزز نيتهم الريادية، وهذا يتفق مع دراسة Arasteh et al., (2012) التي تشير إلى أن القدرة على التحكم والإبداع تعتبر الخصائص الأكثر أهمية لدى طلبة الجامعات، وتشير نتائج الدراسة إلى أن الثقة بالنفس هي المتغير الأقل تأثيراً على النية الريادية لدى الطلبة، وقد يُفسر ذلك بأن طلبة العلوم الإدارية يملكون الكثير من المعارف والخبرات في إدارة الأعمال أكسبتهم ثقة بأنفسهم لإدارة مشروعاتهم الخاصة، وهذا ينسجم مع دراسة سلطان (2016).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

الاستنتاجات:

1. هناك نية ريادية عالية لدى طلبة تخصص العلوم الادارية في جامعة العلوم والتكنلوجيا اليمنية، وهذه النية ستقود إلى تطور كبير في قطاع المشروعات الصغيرة، وهذا يُعد الخيار الأفضل لهم بالنظر إلى الوضع الاقتصادي المتردي في البلد الذي زادت فيه نسبة البطالة بشكل كبير.
2. يتمتع طلبة العلوم الإدارية بخصائص وسمات الشخص الريادي وبدرجة كبيره، وهذا ما يجعلهم مهيئين للشروع بأعمالهم الخاصة وبدرجة نجاح عالية إذا توفرت الظروف البيئية المساعدة لذلك.
3. التعليم الريادي وتدريس مقررات الريادة في الأعمال قد يسهم بدرجة كبيرة في صقل وتطوير الخصائص الريادية لدى الطلبة ويدفعهم نحو تبني الأفكار الريادية.
4. ظهر الإبداع وهو من الخصائص الأكثر تأثيراً على النية الريادية، وهذا يعطي مؤشراً واضحاً على اتجاه الطلبة نحو الإبداع إيمانهم بأهمية الأفكار الإبداعية وتطويرها، وسيولد ذلك مشروعات متميزة في سوق العمل مبنية على اكتشاف الفرص الخلاقة التي تسهم في تنمية اقتصاد البلد.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بالآتي:

1. ضرورة الاهتمام بالخصائص الريادية لدى طلبة الجامعات وتطويرها عن طريق مقررات ومناهج الريادة في الأعمال، لما له من الأثر الكبير على النية الريادية لديهم.
2. العمل على توفير حاضنات أعمال في الجامعات اليمنية، تقدم المساعدة الاستشارية للطلبة وتشجعهم على تطوير أفكارهم الريادية وتصقل مهاراتهم وتسد جزءا من الاحتياجات المادية والمالية لديهم.
3. تعزيز العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص وبناء شراكة فاعلة لدعم مشروعات الطلبة وأفكارهم الريادية كجزء من مسؤوليتهم الاجتماعية تجاه المجتمع.
4. العمل على تسهيل حصول الطلبة الرياديين على القروض من البنوك، لاسيما الطلبة الذين يتوفر لديهم النية لإنشاء مشروعاتهم الخاصة.
5. العمل على سن تشريعات تعمل على دعم الرياديين للدخول للأسواق وحمايتهم من المنافسة غير العادلة مع المشروعات الكبيرة.
6. العمل على إنشاء مراكز للريادة في الأعمال في الجامعات تهتم بتدريب الطلبة ومتابعتهم عند البدء بمشروعاتهم، وعمل الدراسات المتعلقة بالريادة والرياديين وتعميم نتائج تلك الدراسات ليستفيد منها الجميع.

المراجع:

حسين، قيس (2013). دور الخصائص الريادية في تعزيز الالتزام التنظيمي – دراسة استطلاعية لآراء عينة من متخذي القرار في الشركة العامة للصناعات الكهربائية في ديالى، *الهيئة الكردستانية للدراسات الاستراتيجية والبحث العلمي*، *26*، 67 - 94.

رمضان، ريم (2012). تأثير موقف الطلاب من ريادة الأعمال في نيتهم للشروع بأعمال ريادية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، *28* (2)، 361 - 385.

رمضان، ريم (2013). عناصر البيئة الخارجية وعلاقتها بالنية الريادية لطلاب الجامعات باستخدام المرصد العالمي لريادة الأعمال.. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، *29* (1)،265 - 293.

سلطان، سعدية (2016). مستوى توفر الخصائص الريادية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية : دراسة تطبيقية على طلبة البكالوريوس في جامعات جنوب الضفة الغربية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، *24* (2)، 102 - 123.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

منظمة العمل الدولية (2016)، ***تقديم دعم متكامل للشباب والشابات في اليمن للحصول على عمل لائق***، **تقرير، استرجعت بتاريخ** 11-10-2016، http://www.ilo.org/beirut/projects/WCMS_231412/lang--ar/index.htm.

المومني، هنادة (2014). **أثر الخصائص الريادية للعاملين في تحقيق التوجهات المستقبلية للجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان**، ***مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة***، *42*، 331 - 356.

ناصر، محمد، والعمري، غسان (2011). **قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية**، ***مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية***، *27* (4)، 140-168.

Acs, Z. J., Arenius, P., Hay, M. & Minniti, M. (2004). Global entrepreneurship monitor, Executive Report. Wellesley, London.

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. Journal of Applied Social Psychology, 32, 1–20.

Ajzen, I. (2005). Attitudes, personality and behavior. 2nd ed.. England: Open University Press (McGraw-Hill).

Arasteh, H., Enayati, T., Zameni, F. & Khademloo, A. (2012) Entrepreneurial personality characteristics of University students: A case study. Social and Behavioral Sciences 46, 5736–5740.

Byabashaija, W. & Katono, I. (2011). The impact of college entrepreneurial education on entrepreneurial attitudes and intention to start a business in Uganda. Journal of Developmental Entrepreneurship, 16(1), 127–144

Cheng, Z. (2009). Experiences in social networks, cognitive biases, and entrepreneurial intent: why people are lured to create their businesses (Unpublished PhD dissertation), Dongdaemun, Seoul, Korea.

Daft, R. (2010). New era of management. Australia: Cengage learning.

Dahleez, K. & Migdad, M. (2013). Entrepreneurial Characteristics of Undergraduate Students in Deteriorated Economies (the case of Gaza Strip). Administrative Sciences, 40(2).

Dess, G. Gregory & Lumpkin, G. T. (2003). Strategic Management Creating Competitive Advantages. New York, Irwin: McGraw-Hill Companies.

Fang, N; Yule, Z; & Hongzhi, X. (2009). Acquisition of resources, formal organization and entrepreneurial orientation of new ventures, Journal of Chinese Entrepreneurship,1(1), 40-52.

Gupta, V. K. and Bhawe, N. M. (2007). The influence of proactive personality and stereotype threat on women's entrepreneurial intentions. Journal of Leadership & Organizational Studies, 13(4), 73-85.

Gurol, Y. & Atsan, N. (2006), Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. Journal of Education and training, 48(1), 25-38

Hitt, M. A., Hoskisson, E. R., & Ireland, R. D. (2007). Management of Strategy: Concepts and Cases. 1st ed., Chicago: Evans Publishing Group.

Joensuu, S., Viljamaa, A., Varamäki, E., & Tornikoski, E. (2013). Development of entrepreneurial intention in higher education and the effect of gender–a latent growth curve analysis. Journal of Education and Training, 55(8/9), 781-803.

Karunanithy, K., & Jeyaraman, S. (2013). Impact of entrepreneurial characteristics on the organizational development of the small business entrepreneurs. Industrial Engineering Letters, 3(6), 28-33.

Kautonen, T., Van Gelderen, M., & Tornikoski, E. T. (2013). Predicting entrepreneurial behaviour: a test of the theory of planned behaviour. Applied Economics, 45(6), 697-707.

Kuratko, D. F. (2007). Entrepreneurial leadership in the 21st century: Guest editor's perspective. Journal of Leadership & Organizational Studies, 13(4), 1-11.

Lussier, R. N. (2008). Management Fundamentals: Concepts, Application, Skill Development. USA: Mason.

Ozaralli, N., & Rivenburgh, N. K. (2016). Entrepreneurial intention: antecedents to entrepreneurial behavior in the USA and Turkey. Journal of Global Entrepreneurship Research, 6(1), 3.

Samuel, Y., Ernest, K., & Awuah, J. (2013). An Assessment of Entrepreneurship Intention among Sunyani Polytechnic Marketing Students. International Review of Management and Marketing, 3(1), 37-49.

Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. Journal of Business venturing, 22(4), 566-591.

Varamäki, E., Joensuu, S., Tornikoski, E., & Viljamaa, A. (2015). The development of entrepreneurial potential among higher education students. Journal of Small Business and Enterprise Development, 22(3), 563-589.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.5

مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

أ. سالمة الإمام[1،*]
د. سمير بارة[1]

[1] جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر

* عنوان المراسلة: limamsalma2008@yahoo.fr

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

الملخص:

يعتبر أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة مرتكز تنميتها وتطويرها، لأنه يؤثر مباشرة على تكوين مخرجاتها الموجهة بالدرجة الأولى لخدمة المجتمع، لذا أصبح من الضروري الاهتمام بهذا الأداء، وقد سعت معظم الجامعات في العالم لتطوير أداء الأستاذ من خلال وضع نظام متكامل لتقويمه يقوم على مؤشرات تمس كافة جوانب هذا الأداء، لكن الإشكال المطروح هو مدى وجود معايير ومؤشرات لتقويم هذا الأداء تمتاز بالجودة، خاصة وأن تحقيق جودة التعليم الجامعي اليوم ترتبط بشكل أساسي بجودة المهارات التعليمية للأستاذ الجامعي، من هنا تحاول هذه الدراسة معالجة الإشكالية الآتية : ما الدور الذي تقوم به مؤشرات قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي في تحقيق الجودة ؟ وإلى أي مدى يمتاز تطبيقها بالجودة حسب آراء أساتذة كليتي الحقوق والعلوم السياسية والعلوم الإنسانية بجامعة ورقلة ؟ ولمناقشة ذلك انتهجنا المنهج الوصفي مستخدمين أسلوب الدراسة الميدانية عن طريق بناء استمارة تم توزيعها على عينة عشوائية بلغ تعدادها 212 أستاذاً من كلا الكليتين، وبعد التحليل والتفسير خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- **إن الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي منظومة متكاملة لها أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية على مستوى الجامعة.**
- **يلعب تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة دورا كبيرا في تحسين مستوى الأداء التعليمي.**
- **رغم إدراك الأستاذ الجامعي لأهمية عملية قياس الأداء التعليمي، فإن حسب رأي أكثر من نصف العينة بحاجة إلى تنظيم أكثر من خلال إدخال مؤشرات أخرى، لأن المؤشرات المعمول بها في تقييم الأداء التعليمي تمتاز بالشكلية والثبات، وهذا يؤثر على جودة العملية.**

الكلمات المفتاحية : عضو هيئة التدريس، قياس الأداء التعليمي، مؤشرات الأداء، جودة التعليم العالي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

Quality Level of the Standards Used to Evaluate Teaching Performance- University of Ouargla, Algerian- from the Faculty Members' Perspective

Abstract:

The performance of the faculty members plays a pivotal role in the university's development, because it directly affects its outcomes that are oriented primarily to serve the community; it's therefore necessary to pay attention to this performance. Most universities in the world have sought to improve the teachers' performance, through the development of an integrated system of evaluation that is based on indicators affecting all aspects of this performance. However, the problem is whether there are standards and indicators of good quality to evaluate the performance, especially achieving the quality of higher education today is mainly linked to the quality of the educational skills of university professors. Therefore, this study attempted to address the following questions: What role do teachers' performance measurement indicators have in achieving quality? To what extent the application of these indicators is of quality from the perspective of professors of the Faculties of Law and Political Science and Humanities at the University of Ouargla? To answer these questions, the descriptive approach was followed by developing a questionnaire which was distributed to a random sample consisting of 212 professors of both colleges. After the analysis data and interpretation of results, the study revealed the following:

- The teaching performance of university professor is considered an integrated system which is of great importance in achieving educational goals at the university level.
- The evaluation of university teachers' performance plays a major role in improving the level of educational performance.
- Even though the university professor recognizes the importance of the measurement process of educational performance, more than half of the sample were of the opinion that this process needs more indicators, because the existing ones are characterized by inflexibility and formality; and this affects the quality of the process.

Keywords: Faculty Member, Measurement of Educational Performance, Performance Indicators, Quality of Higher Education.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

المقدمة:

يعد التعليم الجامعي أساس تقدم الإنسانية، ومصدر التنمية الشاملة فيها، لأنه يهتم بإعداد وتكوين المورد البشري، الذي تزداد أهميته يوماً بعد يوم باعتباره مصدرا للثروة ومحركا للبشرية، كما تزداد أهمية تعليمه وتدريبه، فعلى قدر تكوينه وتنميته تتحدد قوة المجتمع في عالم اليوم، الذي يرهن مستوى المجتمعات والدول بما تمتلكه من كفاءات علمية توكل مهمة إنتاجها إلى وظيفة التدريس والتعليم، وإلى ما تعكسه مهارات الأستاذ الجامعي إلى هذه الوظيفة المهمة من مؤشرات لجودة العملية التعليمية.

ومن منطلق أن جودة التعليم العالي تعد منظومة تمس كافة جوانب العملية التعليمية باعتبارها تعنى بالمنتج التعليمي الذي يلبي متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع، وهذا يؤكد على أهميتها البالغة ولأن تحقيقها يتطلب توجيه كل السياسات والعمليات والموارد البشرية نحو الإبداع لخلق منتج تعليمي متطور وذو جودة يمتاز بمعايير جديدة في ظل حاجات الفرد والمجتمع المتزايدة والمتغيرة.

بالإضافة إلى أن تحقيق جودة التعليم العالي تكتسي أهميتها من خلال تحقيقها للعديد من الفوائد أهمها تحقيق جودة المتعلم (الطالب) في الجوانب المعرفية والمهارية، وأداء الأعمال التعليمية والإدارية بشكل صحيح، والتوفر في الجهد الوقت وتخفيض التكاليف التعليمية بالنسبة للعاملين، سواء كإداريين أو أعضاء هيئة التدريس.

لكن جودة التعليم العالي لن تتحقق إلا بإعادة تنظيم وتحسين محاور العملية التعليمية من إداريين وطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ولقياس مستوى هذه الجودة لا بد من قياس أداء كل محور على حدة، وإذا ركزنا على الجودة التعليمية فإن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس هو المعيار الأساسي لذلك.

إن عضو هيئة التدريس يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التعليمية ومهما بلغت هذه البرامج من جودة، فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء مدربون تدريبا كافيا، ومؤهلون تأهيلا مناسبا (العبادي والطائي، 2009، 275).

ذلك أن أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة له أثر مباشر على تكوين مخرجاتها، ومن ثم له أثر غير مباشر على مستوى تقدم المجتمع، لذا وجب تطوير وتثمين هذا الأداء الذي أصبح يرتبط في هذا القرن بما يقدمه الأستاذ من أساليب إبداعية في التدريس، وجودة في بحوثه العلمية، وفنية في إدارة حصصه التعليمية والتدريبية، ومدى اعتماده على تقانة عالية في أساليبه التواصلية مع الطلبة والمجتمع.

ومن جهة أخرى يرتبط تحسين أداء المتعلم بتحسين كفاءة وأداء الأستاذ الجامعي، وهذا لن يتأت إلا بوضع نظام متكامل لتقويم أداء الأستاذ، من خلال وضع مؤشرات تمس كافة جوانب هذا الأداء.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال ما تقدم تحاول هذه الدراسة أن تتناول جانبا مهما في عملية التقويم، وهو جودة مؤشرات قياس الأداء للتدريس الجامعي، وذلك من خلال الإجابة عن الإشكالية الآتية: ما مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر أساتذة كليتي الحقوق والعلوم السياسية والعلوم الإنسانية في جامعة ورقلة ؟

ووفقا لهذه الإشكالية تم صياغة تساؤلات تعكس محاور الدراسة:

1. ما مدى توافر مؤشرات قياس الأداء التعليمي في جامعة ورقلة من وجهة نظر عينة الدراسة ؟
2. ما مستوى جودة طرق قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة ؟
3. ما مستوى مناقشة نتائج قياس الأداء التعليمي مع الأستاذ الجامعي ؟
4. ما أنسب الأساليب لتحسين الأداء التعليمي من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

أهمية الدراسة:

يعد الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، التي تعد ركيزة الجامعة وسياستها وخطط عملها، ولضمان تحقيق الجامعة لأهدافها المرتبطة أساسا بإنتاج المعرفة والرأسمال الفكري وجب تقييم وقياس محاور العملية التعليمية، وعلى رأسها أداء الأستاذ الجامعي، ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة في جملة من الجوانب أهمها:

1. **التعريف بنظام تقييم الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي ومؤشراته.**
2. **الإسهام في تحسين العملية التعليمية، من خلال توضيح مدى أهمية تقويم أداء الأستاذ الجامعي وجودته.**
3. **تأكيد العلاقة بين جودة تقييم الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي وجودة التعليم العالي.**
4. **تزويد المسؤولين في المؤسسات الجامعية، (لاسيما جامعة ورقلة)، بأهمية جودة معايير ومؤشرات تقييم الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي.**

أهداف الدراسة:

إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو الكشف عن مدى جودة تطبيق مؤشرات قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي تحقيقا لجودة التعليم العالي، وذلك من خلال الكشف عن:

1. **مدى إسهام مؤشرات قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي في تحقيق جودة التعليم العالي.**
2. **الكشف عن مدى جودة مؤشرات قياس الأداء التعليمي من وجهة نظر أساتذة كلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة، من خلال الوقوف على إدارة العملية التقويمية وتأثير نتائجها على جودة الأداء التعليمي.**

حدود الدراسة:

تتضمن الدراسة الحدود الآتية:

- **الحدود العلمية: البحث عن مدى جودة مؤشرات قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي.**
- **الحدود المكانية والزمانية: تمت الدراسة الميدانية بكلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الإنسانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة من شهر فبراير – مارس 2015م.**

مصطلحات الدراسة:

يمكن تحديد أهم التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة في الآتي:

- **قياس الأداء: هي عملية منظمة تهتم بجمع المعلومات وتحليلها لغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها ولمعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة فيها (العبادي والطائي، 2011، 382).**
- **الأداء التعليمي الجامعي: هو قدرة ودرجة قيام الأستاذ الجامعي بتنفيذ مهامه التعليمية على مستوى الجامعة لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التعليم الجامعي (خيري وجامغ ومولى، 2013، 784)، وعلى مستوى هذه الدراسة يقصد به كل النشاطات التي يقوم بها الأستاذ الجامعي في كلية الحقوق وكلية العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة من نشاطات علمية مع الطلبة.**
- **عضو هيئة التدريس: هو أحد الأعضاء القائمين بالتدريس في الجامعة، يمتلك مجموعة خصائص تؤهله لذلك، وهي ما تعلق بالجانب الأكاديمي، والمهني، والجانب الشخصي والثقافي (عزب، 2011، 471)، وحسب هذه الدراسة هو كل أستاذ يُدَرس في كلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة، ويقوم بالتدريس في هذه الكليات برتبة أستاذ مساعد أو محاضر أو أستاذ التعليم العالي، وحاصل على شهادة الماجستير أو الدكتوراه، ويسهم في تحقيق أهداف ورسالة جامعته.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

- جـودة مؤشـرات الأداء: هي مدى فعاليـة المعايير المعمول بهـا لقياس الأداء، وكفاءتهـا من أجل تحقيق الهدف المرجو منها، وهو تحسين وتطوير الأداء (Paul,1991,131).
- جـودة التعليـم العالي: نظام متكامل يعتمد إسـتراتيجية التحسـين والتطوير المسـتمرين للوصـول إلى المعايير المعتمدة في إدارة الجودة، وتتناول كل من المدخلات والعمليات للوصول إلى مخرجات ذات نوعية عالية، تحقق رضا المستفيدين وباعتماد التغذية العكسية لعمل المنظومة في التعليم العالي. (الشحادة، 2013، 806)

الإطار النظري:

1. طبيعة قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي: "التعريف والخصائص والمؤشرات":

إذا كان للأسـتاذ الجامعـي أهمية بالغـة داخل المنظومة الجامعية، من خلال تلـك الأدوار التي يقوم بها في تكوين الكفاءات البشـرية للمجتمع التي تؤثر على مسـتوى هذا المجتمع محليا وعالميا، فمن الضـروري أن يتم الاهتمام به بما يتناسب مع أهمية وحساسية الدور الذي يقوم به، ولعل أداء الأستاذ الجامعي هو محور ذلـك، فإذا تم تحسـين وتطوير هـذا الأداء، كللت العملية التعليمية بالنجاح، والعكس صـحيح، وهذا لن يتأت إلا بقياس وتقويم الأداء التعليمي للوقوف على أوجه القوة والضعف.

أ. الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي:

يعرف الأداء التعليمي (Teaching Performance) على أنه: (بصفر، عامر ومحمد، 2011، 58)

- مجمـوع المهارات والكفاءات المختلفة اللازمة لعضـو هيئـة التدريس، وتؤثر إيجابا في طريقة تدريسـه ومهاراته البحثية وتنفيذه المهام المطلوبة منه.
- ذلـك الجهـد الذي يقوم به عضـو هيئـة التدريس الجامعي سـواء في التدريس أو في البحـث العلمي أو في خدمـة المجتمـع أو في الإدارة والقيـادة الجامعيـة، وفي كل مـا يتعلـق بعمله الجامعي مسـاهما في تحقيق أهداف الجامعة.
- هو القيام بالواجبات والمسؤوليات الموكلة لعضو هيئة التدريس والمحددة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية.

كمـا يعـرف على أنه درجة قيام عضـو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليميـة المناطة به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه التعليمية (العمايرة، 2006، 103).

وعليـه فـالأداء التعليمـي مرتبـط بوظيفـة الأسـتاذ مـن أداء أكاديمـي ومهني، ويقصـد بـالأداء الأكاديمي الخصـائص الأكاديميـة التي تتعلق بتمكين الأسـتاذ من مادتـه العلمية، والاعتماد على المنهـج العلمي في نقل أفكاره لطلابه، والمتتبع للتطورات العلمية الجديدة في مجال تخصصـه وقيامه بالبحوث والدراسـات حولها، أما الأداء المهني فمرتبط بالخصـائص التي تتعلق بتمكن الأسـتاذ الجامعي من العناية بتحضـير المحاضـرة، ومهـارات تخطيـط عمليـة التعلم وتنفيذهـا، وأسـاليب التدريـس المختلفة واسـتخدام تكنولوجيـا التعليم، والإلمام بأساليب الإعداد الجيد للامتحانات.

وعلـى هذا الأسـاس فالأداء التعليمي للأسـتاذ مرتبط بمجموعة مـن الأدوار والمهام، وهـي بالإجمال: الدور التدريسـي والمعـرفي، والـدور البحثي، والـدور المنهجي، والـدور الإداري، والـدور المجتمعي والوطنـي، والدور المعلوماتي، والدور العالمي، وكلها ترتبط بممارسة مهنته، وتتحكم في أدائه.

ب. تعريف قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي:

إنَ تقويم الأداء بشكل عام يعني الحصول على حقائق أو بيانات محددة من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم تقويم أداء العامل لعمله، لذلك فإن تقويم الأداء يعد وسيلة لقياس قدرة الفرد، ويساعد الإدارة على وضع كل فرد في المكان الذي يتلاءم مع صفاته ومؤهلاته (العبادي والطائي، 2011، 240).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

أما قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي فيقصد به العملية التي يمكن من خلالها قياس كفاءة الأساتذة الجامعيين وإنجازاتهم وسلوكهم للتعرف على مدى مقدرتهم على أداء مهام الوظيفة التعليمية، وبما يحقق أهداف الجامعة.

ج. مؤشرات قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي:

يشير مفهوم جودة أداء عضو هيئة التدريس امتلاكه لكفايات تتصل بالمواد الدراسية، وخصائص الطلبة، وتخطيط وتكييف التعليم، وإدارة الصف، وتقويم الطلبة وغيرها من الكفايات التعليمية التي يرتبط قياسها حسب بعض المفكرين بالمؤشرات الآتية: (العمراني، سالم ولايخ، 2011، 883)

- حجم أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم بالشكل الذي يغطي جميع الجوانب المنهجية للمواد التعليمية.
- الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس التي تتضمن معايير للمعارف والمهارات التي يمتلكها الأعضاء ومدى نموهم المهني المستمر في مجال الاختصاص.
- إسهام أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحيط بهم.
- مستوى التدريب والتأهيل الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية.
- الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، ومدى عمقه وإبداعيته ومقروؤيته عالمياً.

كما خلصت العديد من الدراسات مثل Thompson (2000، 61 - 75) وتوصيات فعاليات ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير (2005)،إلى أن ما يتم التركيز عليه من مؤشرات أثناء قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي هي: الكفاءة التدريسية، والمادة العلمية، والبحث العلمي، والسمات الشخصية، والأساليب التدريسية، والإنتاج العلمي، ومهارات التقويم.

وفي كل الحالات فإن مؤشرات التقويم لا بد أن تتوافق مع مهام وأدوار الأستاذ، وألا تخرج عن نطاقها، وهي: (عزب، 2011، 458 - 465)، مهام خاصة بالطلاب، ومهام خاصة بالإنتاج العلمي، ومهام خاصة بالمجتمع، وأخرى خاصة بالجامعة والإدارة.

د. خصائص قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي:

يعتبر قياس وتقويم الأداء التعليمي أهم مكونات النظام التعليمي، إذ لا يمكن إغفال أهميته وأثره على المؤسسات الجامعية ومخرجاتها، وهو يكتسب دقته من دقة وسائل القياس ومدى جودتها وقدرتها على توفير البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الأحكام والتقديرات التي تتوقف عليها تحسين الجودة وتطويرها، وعليه لكي يحقق التقويم هدفه الأساسي لا بد أن تتوافر فيه الخصائص الآتية: (الأسدي، 2014، 465 - 466)

- أن يكون مرتبطا بأهداف الجامعة ورسالتها التعليمية.
- أن يكون شاملا لكافة حيثيات مهام وأدوار الأستاذ الجامعي، ولا يغفل أي مهمة.
- أن يوفر قياسا دقيقا لمدى فاعلية العلاقات البينية التي تحكم مكونات الأداء التعليمي للأستاذ كالعلاقة بين الأستاذ والطلبة، وعلاقته برئيسه، وعلاقته بالمجتمع المحلي والعالمي.
- أن يجري القياس بعدة طرق وأساليب وبشكل تعاوني.
- أن يكون مستمرا (إما شهريا أو سداسيا أو سنويا) وليس منقطعا.
- أن يتسم بالتشخيص والتفسير والعلاج.
- ألا يكون مكلفا.
- أن يتم في جو يسوده الاحترام والثقة وتقبل وجهات النظر والنقاش.
- يهدف إلى تحقيق جودة الخدمة التعليمية، وليس التركيز على الأخطاء والزلات لأعضاء هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

2. أهمية وأهداف عملية قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي:

تكتسي عملية قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي أهمية بالغة، إذ يشير العديد من المهتمين بمجال جودة التعليم العالي على أن نجاح العملية التعليمية وتطويرها يعتمد أساسا على أداء الأستاذ الجامعي، وعلى مدى سيطرته على مهارات التدريس التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية، لذا وجب قياس وتقييم أدائه، حيث إن عملية التقييم تسهم في الكشف عن إنجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم لتطوير كفاءتهم التدريسية، وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلا عن استخدام وسائل متعددة في تقييم طلبتهم.

وتتجلى أهمية عملية قياس الأداء التدريسي في الجوانب الآتية: (خيري وآخرون، 2013، 784)

- يعد وسيلة أساسية لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأستاذ الجامعي نحو تحقيق الأهداف التعليمية الجامعية، أي تقييم مستوى الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي ومتابعة مستوى التقدم في ذلك.
- يسهم في تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء التعليمي للأستاذ.
- يسهم في رفع كفاءة الأستاذ ومكانته في الجامعة، والتميز في التدريس وتعزيزه والارتقاء به.
- يكشف الانحرافات في النتائج المحققة من طرف الأستاذ، ويفسرها حسب ما هو مخطط له سابقا.
- اتخاذ التدابير والقرارات اللازمة لتجنب الانحرافات في أداء ومهام الأستاذ.
- استخدام نتائج التقويم في تحديد برامج وخطط التطوير للهيئة التدريسية على مستوى الكلية والجامعة.

ويهدف قياس أو تقييم الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي إلى مساعدة الأستاذ على تنمية قدراته المختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وعلى إمكانية التطور الذاتي المستمر، الذي لابد منه لمواكبة التطورات العلمية، وكما يرى العبادي والطائي (2011، 242) فإن هذه العملية تهدف إلى:

- تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها، لاسيما العناصر البشرية.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ورفع درجة الثقة في نفوس الأساتذة بشأن مستوى الجودة التي حققتها المؤسسة الجامعية، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
- دعم إجراءات الترقية والنقل وإثبات عدالتها، وتحديد المكافآت الشخصية، ومنح العلاوات للأساتذة.
- رفع الروح المعنوية للأساتذة، وتوطيد الصلات بينهم وبين مسؤوليهم، ويفيد في خفض معدل الدوران الوظيفي، والسلبيات في سلوك العاملين من غياب وإهمال وعدم الحماس في العمل.
- يسهم في الكشف عن الكفاءات الكامنة للتدريس، ويسهم في تعديل معايير ومؤشرات الأداء، وزيادة أداء الأساتذة.
- يسهم في رسم خطة الموارد البشرية للجامعة، وما تتطلبه من تنمية وتدريب وتوفير المكافآت والحوافز للأساتذة.

3. طرق وأساليب قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي:

أ. طرق قياس الأداء التعليمي للأستاذ:

من الناحية العملية هناك العديد من الطرق لتقويم وقياس أداء ومهارات الأستاذ الجامعي، ورغم العيوب التي تكتنفها، لكنها تستخدم على مستوى الجامعات بشكل مستمر، ومن المتعارف عليه إداريا أن يشترك العديد من الأفراد في عملية قياس وتقويم الأستاذ في الجامعة وأهمهم عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والطلبة، وقد أجمعت العديد من الدراسات أن أهم طرق قياس الأداء التعليمي للأستاذ هي كما يأتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

1. تقويم الزملاء: ويركز على مؤشرات تؤهل الزميل لذلك، وهي السمات الشخصية، والتخصص العلمي، وعامل الزمالة، هذا بالإضافة إلى موقعه الوظيفي، وتتم هذه العملية عادة عن طريق الملاحظة، وهذا يتيح للزميل الحكم على: (بصفر وآخرون، 2011، 70)

- المستوى المعرفي وخبرة الأستاذ كما يعكسها المقرر الدراسي.
- أهداف المنهج الدراسي.
- الواجبات الدراسية والمشروعات والامتحانات الدورية كمؤشرات كمية ونوعية.
- أداء الطالب في الامتحانات كمؤشر عن مدى إنجاز الطالب.
- مستوى التفاعل بين العضو/الطالب داخل وخارج المحاضرة.
- إسهام ونشاط العضو داخل القسم.
- أسلوب العضو واتجاهه كباحث ونموذج لعضو هيئة التدريس.

2. تقويم الطلبة: يعد اشتراك الطلبة في هذه العملية من مؤشرات إدارة الجودة الشاملة، على اعتبار أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تدعو إلى التركيز على المتعلم، والاهتمام بحاجاته ومطالبه التعليمية والاجتماعية والنفسية.

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل: قادري (2012)، سعيد (2012)، الحدابي وخان (2008)، شيحة (1985)، Jahangiri وMucciolo (2008) أن اشراك الطلبة في فرق تقويم الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي أثبت نجاحا كبيرا وهذا يسهم في تقديم رؤية لتحسين أداء الأستاذ، ورغم وجود تباين في الاتجاهات نحو استخدام الطلاب كوسيلة للحكم على مستوى الأداء التعليمي للأستاذ (النجار، 2004، 14)، فإنه يعد أهم مدخلات عملية تقويم الأداء لأنه المستفيد الأول من الخدمة التعليمية للأستاذ والمحتك به دوما، كما أن الممارسات الإدارية تؤكد أن الأقدر دوما على تقييم الجودة النوعية للمنتج هو مستهلكه والمستفيد منه، وبالتالي فإن رأيه وحكمه له أثر كبير على تطوير ذلك المنتج.

كما أن هذه الطريقة تم الأخذ بها منذ 80 عاما، ولها أشكال مختلفة، من بينها توزيع الاستبيانات التي تقيم أداء الأستاذ، كما أن الجامعات اليوم تشجع على إعداد مثل هذه الاستبيانات، لاسيما في الدول المتقدمة، وتعتبرها من القضايا المحورية في المنظومة التعليمية، على عكس من ذلك في الدول النامية.

ولقد أشار (الأسدي، 2014، 486) إلى أن هذه الطريقة لها فوائد متعددة على الأستاذ والطالب والجامعة، أهمها:

- تحقيق أهم مبدأ من مبادئ الجودة الشاملة في الجامعات وهو مشاركة جميع العناصر في تأمين الجودة، ونشرها
- زيادة مستوى رضا الطلاب عن مؤسستهم التعليمية، وزيادة ولائهم.
- تحديد مواطن القوة والضعف من وجهة نظر المستفيد وهو الطالب، والاستفادة منها لتطوير المؤسسة.
- إضافة الشرعية على عمليات التقويم لتحسين مستوى الجودة في المؤسسة التعليمية.
- زيادة القدرة التنافسية للجامعة على المستوى المحلي والعالمي في ظل العولمة.

3. التقويم الذاتي: ويتصف بالصدق وقابلية التطبيق، وهو عبارة عن رؤية ذاتية للأنشطة الوظيفية، يحدد فيها الأستاذ الفلسفة، والأهداف، وتوظيف المنهج، وأساليب التدريس، والامتحانات، والأنشطة الأكاديمية، وجميعها تمثل وصفا انعكاسيا وتقويما لأداء الأستاذ. كما يركز هذا الأسلوب على مجال المخرجات العاطفية الوجدانية لدى الفرد، أي أن التقرير الذاتي يبين وجهة نظر الفرد أو ميله أو اتجاهاته أو معتقداته حول موضوع ما، بغض النظر عن مدى صحة أو خطأ استجاباته، ويتم التقويم الذاتي في إدارة الجودة الشاملة عن طريق تشكيل فريق للتقويم داخل الكليات، ويستعين بتقارير دوائر الجودة، ومجلس الجودة للتعرف على النتائج ومقارنتها بالحالة التي كانت عليها من قبل، وتقويم خطة التنفيذ ومدى تحقيقها للأهداف التي تم تحديدها، بالإضافة إلى التعرف على السلبيات والإيجابيات، ونشر الحقائق وعرضها في تقرير المراجعة الداخلية لجودة نظام التكوين. (الأسدي، 2014، 486)

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

ب. صور تطوير وتحسين جودة الأداء التعليمي للأستاذ:

إن تحسين الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي هو الهدف الرئيسي لعملية قياس وتقويم الأداء التي يجب التنويه لها، فبعد قياس أداء الأستاذ وجب الوقوف على نتائج هذا التقويم، وهنا تنتهج المؤسسات الجامعية العديد من الأساليب، إذ تتم عن طريق تنظيم دورات تدريبية في مجال طرق وأساليب التدريس والتقويم، والاهتمام بالتطور العلمي والمهني للأستاذ، وقد أشار حسن، مطر ونور (2011، 1400 - 1405) في دراسته إلى أن وسائل تطوير أو تحسين جودة أداء الأستاذ يجب أن تنطلق من المجالات الآتية:

1. **وسائل تحسين أداء الأستاذ بوصفه مدرسا: من خلال تصميم الأستاذ خطة منهجية لكل مساق من المساقات التي يدرسها، والتنويع في الدراسات والأمثلة التي يقدمها مع ربطه بين النظرية والتطبيق، وكذا استخدام مراجع حديثة وبلغات أجنبية مختلفة، وأن يشجع الطلبة على النقاش والتحليل والاستنتاج بعيدا عن التلقين، وأن يستخدم أحدث الأساليب التعليمية، ويطلع دوما على مستجدات تخصصه من قضايا، ومواضيع ويتواصل محليا وإقليميا وعالميا مع المختصين معه في التخصص، وأن يتفاعل معهم في الملتقيات والمؤتمرات الدولية.**
2. **وسائل تحسين أداء الأستاذ بوصفه باحثا: وهنا تقع المسؤولية على الأستاذ والجامعة معا، فالأستاذ لابد أن يعد أبحاثا أو كتبا في مجال تخصصه، مرتبطة بما يدرسه، وأن يحرص أن يبقى على اتصال دائم بكل ما يصدر من جديد من بحوث في تخصصه، ويتم اقتناؤها لتنويع مكتبته العلمية، وأن يحرص أن تكون لأبحاثه شخصيتها المتميزة في موضوعها ومنهجها وجدتها، أما على مستوى الجامعة فعليها أن تشجع الأساتذة بنشر بحوث مشتركة ومميزة، وأن توفر ما يلزم للباحثين من مخابر وأجهزة، ومراجع حديثة، ومطابع ودورات تدريبية، وكذا توفير المصادر العلمية الجديدة، وأن تحث على حضور المؤتمرات العلمية محليا وإقليميا ودوليا ودعم حضورهم ماديا، وتشجع البحوث المبتكرة ونشرها في مجلات دولية محكمة.**
3. **وسائل تحسين أداء الأستاذ بصفته مرشدا: لا يختلف اثنان في كون الأستاذ يمثل قدوة للطالب، ولذلك ينبغي على عضو هيئة التدريس الوقوف على مجموعة من الاعتبارات أهمها: أن يكون أنموذجاً يجمع بين المعرفة والسلوك والإنسانية في وقت واحد، وأن يكون مثلا وأنموذجا في التنظيم والتخطيط والمثابرة وتطوير الذات والموضوعية والأمانة العلمية والعدل في التعامل مع الطلبة والتعامل الراقي معهم باحترام متبادل، كما يجب عليه أن يقف على تشجيع الطلبة في الانخراط في الأنشطة اللامنهجية وتفاعلهم فيها، وفي سياق آخر حري بإدارة الكلية تنظيم لقاءات عامة ودورية بين الأساتذة والطلبة لمناقشة المشكلات البحثية والأكاديمية.**
4. **وسائل تحسين أداء الأستاذ في مجال الإشراف والتأطير: وتختلف استنادا لمستوى البرنامج التعليمي الجامعي، فعلى مستوى الليسانس وجب على الأستاذ البدء بتعليم الطلبة أصول البحث العلمي وما يرتبط به، وتكليفهم بأبحاث محددة ودقيقة، ومرشدا إياهم إلى المصادر والمراجع الأساسية التي تخدمهم، كما يجب أن يترك للطلبة حرية اختيار أبحاثهم مع تشجيعهم على العمل المشترك، وتصحيح تلك الأبحاث وتوضيح الأخطاء وتصويبها للطلبة. أما على مستوى الدراسات العليا يتولى عضو هيئة التدريس التأكد من حداثة موضوعات الرسائل والأطروحات، وأن يحرص أن يحمل البحث عناصر جديدة وإضافة علمية، وأن يحترم حرية رأي الطالب ومنهجه، وأن يحرص على لقاء دوري مع الطلبة المشرف عليهم، ويقيم إنجازاتهم بشكل دقيق علميا ولغويا قبل إبداعها بشكل نهائي.**
5. **وسائل تحسين أداء الأستاذ بصفته عضوا فاعلا في المجتمع: وهي مسؤولية مشتركة بين المؤسسة التعليمية والأستاذ فمن ناحية الأستاذ يحتاج إلى أن معرفة قضايا المجتمع وهمومه كي يوائم بين تدريسه وحاجات المجتمع، كما يمكن أن يخصص بعض مواضيع أبحاثه لقضايا المجتمع المهمة، أما الجامعة فعليها أن تحث الأساتذة على الانخراط بقوة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية العامة، ولأن مسؤولية العناية بفكر المجتمع وثقافته وقيمه وتنميته من مهام الجامعة فهذا يجعل مسؤوليتها عظيمة أمام ما ستقدمه لهذا المجتمع، وأن يركز عضو هيئة التدريس على مشكلات المجتمع في أبحاثه وتقديم استشاراته.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

من خلال ما سبق يتبين أنه على الجامعات الاهتمام بتطوير أداء أساتذة الجامعة، لأن تطويرهم يعد مكسبا للجامعة وللطلاب وللمجتمع.

4. دور جودة قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي في تحقيق جودة التعليم العالي:

يشهد العالم اليوم تطورات عديدة مست كافة الجوانب، وأوجدت تنافساً شديداً بين المنظمات والشركات، وهذا ما جعلها تتجه نحو التطوير المستمر وإلى رفع مستوى جودة منتجاتها وخدماتها، فتأثرت بذلك كافة المنظمات بهذه الطريقة، ومنها المؤسسات التعليمية التي راحت تبحث عن طرق تحقيق الجودة في مخرجاتها، ولا أدل على ذلك تلك المجهودات العالمية لوضع مقاييس علمية لذلك، وعقد المؤتمرات تبحث عن سبل تطبيق تلك المعايير، وتصنيف الجامعات وفقا لمدى التزامها بمعايير الجودة، ومنها معايير جودة الأداء التدريسي.

ووفقا لخصائص عملية قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي، فإن هذه العملية لا بد أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط والمتطلبات لتحقيق جودة العملية، وهي: الدقة والموضوعية والصدق والثبات والمرونة والجدوى والملاءمة، وأن تكون هادفة وتتصف بالشمول، ومتنوعة في أساليبها، ومستمرة، ومرتبطة بالواقع، كما يجب أن تراعي الضوابط الأخلاقية والقانونية.

وباعتبار أن الأستاذ الجامعي له أهمية كبيرة في العملية التعليمية بما تشتمل عليه مهنة التدريس من ممارسات وإجراءات، بداية بمرحلة التخطيط التدريسي، ثم مرحلة التنفيذ، وأخيرا التقويم، فإنه على هذا النحو حدد العديد من الباحثين مثل البصيص (2011، 984 - 987) وعربيات (2007، 222) معايير أو مؤشرات جودة الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي في المجالات الآتية:

أ. جودة التخطيط: إن نجاح العملية التعليمية مرهون بنجاح هذه العملية، لذا فإن الأستاذ ملتزم في هذه المرحلة بتطوير أدائه التعليمي بما ينسجم مع معايير الجودة، ويمكن أن ننوه إلى أهم المؤشرات والمعايير التي يجب التأكد من جودتها وقدرة الأستاذ الجامعي على القيام بها، وذلك على النحو الآتي:

- التمكن من بنية المادة العلمية والإلمام بطبيعتها وجوانبها.
- تحديد خصائص الطلاب وتحليل احتياجاتهم.
- تحديد الأهداف التعليمية، وصياغتها استنادا إلى احتياجات الطلاب.
- إعداد الوسائل والمواد التعليمية اللازمة.
- الإحاطة بطرائق التدريس الصحيحة وإجراءاتها ومواطن استخدامها.
- تخضير وتهيئة المكان المناسب للتدريس أو التدريب.

ب. جودة التنفيذ: وهو يعد جوهر العملية التعليمية، لأنه مرتبط بالأداء الفعلي للأستاذ داخل القاعات الصفية وخارجها، يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها في مرحلة التخطيط، وبذلك يتم التركيز في الأداء التعليمي على الجوانب الآتية:

- تنظيم بيئة الفصل.
- التقديم والتهيئة الجيدة للدرس.
- إثارة الدافعية والانتباه للدرس.
- تطبيق طرائق التدريس والأنشطة التعليمية المصاحبة لها.
- استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم.
- مراعاة الزمن المخصص واللازم لفعاليات التدريس.
- تيسير خبرات التعلم الفعال
- التقويم المرحلي والنهائي للموقف التعليمي من قبل الأستاذ والتغذية الراجعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

ج. جـودة التقـويم: وذلـك بالتحقق من مدى تحقـق الأهداف، من خـلال تقرير جودة التخطيـط والتنفيذ، وللوقوف على جودة التقويم والوقوف على مخرجات التعليم، يحتاج الأسـتاذ إلى تطوير كفايته التقويمية المرتبطة بالمعايير الآتية:

- صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.
- استخدام استراتيجيات التقويم البديل الأصيل.
- التقويم النهائي لأداء الطلاب وخبراتهم المكتسبة.

د. جـودة المتابعـة (التطويـر): وترتبط بقيام الأسـتاذ بتطوير أدائـه التعليمي، على ضـوء معايير التقويم السـابقة، والتحقـق من جـودة المخرجات، وذلك من خـلال الوقوف على نتائج الطـلاب، وتحديد نقاط القوة والضعف في اكتساب المهارات، وتقديم اقتراحات لتطوير المناهج، والحرص على تلافي أوجه القصور والنقص في المقررات الدراسية لتلافيها ومعالجتها.

إن هذه المؤشـرات إذا ما طبقت وفقا لما سـبق، سـتحقق جودة في عملية تقويم وقياس أداء الأسـتاذ الجامعي، ومـن ثم جـودة التعليم العالي، لأن تحقيق هـذه الأخيرة مرتبط بجودة الهيئة التدريسـية، وجودة الطالب الجامعـي، وجـودة الإدارة الجامعية، وجودة المناهج الدراسـية، لكن الأداء الجامعـي مرتبط بتحقيق الهدف التعليمـي وتكويـن الطالب بما يتوافق ومتطلبات العصـر والمجتمع، وهذا لا يتأت إلا بتحسـين وتطوير الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي، أي تحقيق جودة الأداء التعليمي.

أمـا على مسـتوى الأسـتاذ الجامعـي في الجزائر فرغـم أن هناك قانوناً خاصـاً بالأسـتاذ الجامعي الذي أنشـأ بموجـب المرسـوم التنفيـذي رقـم 08 /130 المـؤرخ في 27 ربيع الثـاني 1429 الموافـق لـ 03 مايـو 2008، لكنه لم يحـدد معايـير تقويم الأداء التدريسـي للأسـتاذ، حيث اكتفـى بتحديد حقوق وواجبات الأسـتاذ وكيفية توظيفـه وتثبيته وترقيته وغيرها من الإجراءات الوظيفيـة، لذا فإن معايير التقويم للأداء التعليمي تبقى محـور اجتهاد لا مركزي من طرف المسـؤولين الجامعيين من رؤسـاء أقسـام وعمداء كليـات وعلى العموم فهي ترتبط بجوانب شـكلية إلى حد ما، كالحجم السـاعي للأسـتاذ أي مدى تغطيته للحجم الساعي للمحاضرات والأعمـال الموجهة، ومدى إتمامه للمقررات التعليمية السداسـية أو السـنوية، وإجـراء الامتحانات، وتقويم الطلبـة، والإشـراف علـى أعمالهـم العلمية. وهي في الحقيقـة معايير بحاجة لإعادة ضـبط ضـمن منظومة حديثة تؤمن بتطبيق الجودة التعليمية على مستوى التعليم العالي.

الدراسات السابقة:

هنـاك العديـد من الدراسـات السـابقة التي تناولت بالدراسـة والتحليل متغير تقييـم الأداء الجامعي، لكن مـا يهمنـا في هذه الدراسـات هو تقييم الأداء التعليمي لعضـو هيئة التدريس وجودة مؤشـراته، وهنا نرصـد الدراسات الآتية:

دراسـة البصـيص (2011) وهـي دراسـة نظرية وصـفية هدفت إلى التعـرف على معايير ضـمان جودة الأداء التدريسـي في التعليـم الجامعي، والكفايات التدريسـية اللازمة لعضـو هيئة التدريـس، للقيام بأدواره المختلفة، بما يضـمن جـودة مخرجات التعلم، والنهوض بمسـتوى المتعلمين وقدراتهم، كمـا هدفت إلى تقديم تصـور مقـترح لتطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضـوء معايير الجودة، ولتحقيق هـذه الأهداف تم اتباع المنهج الوصـفي التحليلي عن طريق مراجعة البحوث والدراسـات ذات الصـلة، وتوصـلت الدراسة إلى تقديم وبناء تصـور مقترح لتطوير كفايات المعلم الأدائية العامة بما يتناسـب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

دراسـة علي (2004) وهي دراسـة نظرية وصـفية هدفـت إلى معالجة تطوير وتنميـة كفايات وفعالية أعضـاء هيئة التدريس بمؤسـسـات التعليـم العالي، وذلك من خلال تحليل الموضـوعات الآتيـة: أهم وظائف مؤسسات التعليم العالي، ووظائف وخصائص أعضاء هيئة التدريس وتكوينها. ودراسة أساليب وآليات تنمية وتطوير أعضـاء هيئة التدريس من خلال جهود ومسـاعي بعض المنظمات الدولية، وقد خلصت الدراسة إلى

عـدة نتائـج من خلال تحليل ما سـبق، أهمها : أن التغييرات السـريعة في كل مـكان وفي كل مجال خلال العقود القليلة الماضـية تعني أن أعضـاء هيئة التدريس الذين جرى إعدادهم تحت ظروف وتقاليد راسـخة يجدون أنفسـهم فجأة في ظروف صـعبة، وأنهم باتوا مُطالبين بأن يقوموا بدورهم في تكييف أنفسـهم ومؤسسـاتهم مع هذه الظروف الجديدة، كما أن الحاجة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي أصبحت أمـرا معترفا به، وتأسيسـا على ذلك أنشـئت وُحـدات تطوير تعليمي، وألحقت بمؤسـسـات التعليم العالي، وهو أمر فرضـته الحاجة إلى المعرفة والمهارات والاتجاهات في شـأن كل من التدريس وتطوير المناهج، كما خلصـت الدراسة إلى أن تدريب الأفراد على مختلف مستوياتهم وفي جميع القطاعات ضرورة لا تحتاج إلى تأكيد، إذ أن التدريب التربوي مهما تنوعَت أشكاله وأساليبه ومستوياته، يهدف إلى زيادة العائد من رأس المال البشري وذلك عن طريق استثمار طاقات الأفراد الإنتاجية والإمكانات المتاحة وتنظيم العلاقات الإنسانية القائمة لتحقيق أفضل إنتاج ممكن.

دراسـة سـعيد (2011) هدفت للكشـف عن وجهة نظر الإدارة العليا لجامعة الخرطوم وأعضـاء هيئة التدريس بالأقسـام التربويـة بكليـة التربية بالجامعـة في تقديم اقتراحـات لتطوير وظيفـة التدريس في الأداء الأكاديمي والمهني لعضـو هيئة التدريس بالجامعة في ضـوء المواصـفة الدولية للجودة (ISO 9002)، وسعت بذلك للإجابة عن الإشكالية الآتية : ما التصور المقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة لتطوير الأداء الأكاديمي للأسـتاذ في ضـوء المواصـفة العالمية للجـودة ؟، وقد قـام الباحث باختيار تسـعة عناصـر من 18 عنصرا للمواصفة الدولية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة، واختار الباحث عينة قصدية شملت 70 فردا بنسبة 52.6 % لمجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة لنتائج عديدة اقترحتها العينة تحت كل سـؤال من أسـئلة الدراسـة العشـرة، كما خلصـت الدراسـة إلى تقـديم 14 توصـية، أهمها : الاعتمـاد على معايير (ISO 9002) في جودة أداء عضـو هيئة التدريس أكاديميا ومهنيا بجامعة الخرطوم، نشر ثقافة الجودة والاهتمام بالبيئة التعليمية ودعم تدريب الأستاذ الجامعي.

دراسة خيري وآخرون (2013) والتي هدفت إلى دراسة الواقع الفعلي لعملية التقويم للأستاذ الجامعي لقسـمي المحاسـبة وتقنيات المعلومات في معهد الإدارة / الرصافة ببغداد، ومعرفة المؤشرات الدالة على قياس جودة أداء أعضـاء هيئة التدريس للعام الدراسـي 2010 / 2011، وتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لنفس الموسـم، والتعريف بمفهوم التقويم الجامعي وأهميته وجودته وخصائصـه ووظائفه، ومعرفة دور المؤسسـات التعليميـة في تطوير الأسـتاذ الجامعـي، وقد تم اتباع منهج دراسـة الحالة، وذلك بتوزيع اسـتمارتين الأولى على رؤسـاء الأقسام العلمية البالغ عددهم 07، وضـمت 23 سؤالا يبين مقياس جودة أعضاء هيئة التدريس لمعهـد الإدارة، أما الثانية فقد وزعت على رؤسـاء الأقسـام العلمية المحاسـبة وتقنيات المعلومات، وضـمت 11 سـؤالا يبـين تقويم أداء أعضـاء هيئة التدريس، وقد خلصـت الدراسـة إلى ثبوت صـحة فرضـيات البحث، وأوصـت بضـرورة تنويع وسـائل وأسـاليب تقويم الأسـاتذة، وربط هذه العملية مع منح الرتبة العلمية بناء على واجبات الأستاذ، وكذا الالتزام بالمواصفات القياسية الوطنية كونها الأساس في تحقيق الجودة.

دراسـة الشـحادة (2013) حيث هدفت هذه الدراسـة إلى وصـف مدى توافر المهارات التدريسـية لدى أعضـاء هيئـة التدريس في كلية الاقتصـاد والعلوم الإدارية بجامعـة الزيتونة الأردنية، مـن حيث طبيعتها ودرجـة وجودهـا في ضـوء معايير الجودة المعتمدة لدى مؤسسـات التعليـم العالي الأردنيـة، والمتعلقة بأربعة مجـالات، هـي: تأهيل وقدرات عضـو هيئـة التدريس على تخطيط وتنفيذ المحاضـرة، والاتصـال والتفاعل والحوار، والأنشطة وأساليب التقويم، ووسائل التعليم وتقنياته، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اسـتجواب عينة كبيرة من أفراد مجتمع الدراسـة البالغ 331 طالباً، وأهم ما توصـلت إليه الدراسة بالنسبة للمجالات الأربع : توافر مهارات متوسطة للمتغير الأول والثاني والثالث والرابع، لذا أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام أكثر من قبل عضو هيئة التدريس في مجالات التنويع بأساليب التهيئة للمحاضرة بطرائق مختلفة حفـز دافعيـة الطلبة، وتعزيـز قدرته علـى إدارة الموقف التعليمي بنجاح داخل المحاضـرة، مـن خلال تقبل وجهات نظر الطلبة، وتوفير المناخ التعليمي الذي يتيح تكافؤ الفرص بين الطلبة وتشجعهم وتغرس الثقة في نفوسهم لتحقيق التفوق على مستوى التخصص والجامعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

دراسة Paul (1991)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة (كوينزلاند) في استراليا نحو تقييم الطلاب لأدائهم التدريسي، حيث انتهج الباحث المنهج الوصفي بتصميم استبيان تم توزيعه على عينة من أساتذة كليات الجامعة بلغت 306 أستاذاً، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن أكثر من 80 % من العينة يشعرون بالرضا نحو اتجاه تقييم الطلاب لأدائهم، وأن الطلبة يحملون عملية التقييم محمل الجد، وأن تقييم الطلاب لأدائهم التدريسي يساعدهم في تحسين وتطوير أدائهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

وكتعليق عام على هذه الدراسات فهي تشترك في التطرق للأداء التعليمي لعضو هيئة التدريس من جهات متعددة كالتعرف على التزام الأستاذ بالمهارات التدريسية، ومعايير ضمان جودة الأداء التعليمي وتنميته، وكذا كيفية تقويم هذا الأداء، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في جوانب متفرقة من هذه الدراسة، لكن وجه الاختلاف عنها هو أن دراستنا تحاول الكشف عن مدى جودة مؤشرات تقويم الأداء التعليمي لعضو هيئة التدريس، وليس فقط الوقوف على وصف هذه المؤشرات وما الذي يتحكم في جودة الأداء التعليمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

حسب طبيعة الدراسة وأهدافها، فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب منهجيا لتحليل مثل هذه المواضيع التي تتطلب وصف وتحليل الظاهرة نظريا بشكل دقيق، ومحاولة تحليلها واقعيا وايجاد التفسيرات المناسبة لها.

مجتمع وعينة الدراسة :

تركز هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس (أساتذة) بكلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة / الجزائر، والذي بلغ عددهم 212 أستاذاً من كلا الكليتين، 85 أستاذاً من أساتذة دائمين من كلية الحقوق والعلوم السياسية، و127 أستاذاً من كلية العلوم الإنسانية، وقد كانت العينة عشوائية تمثلت بنسبة 30 % من كلا الكليتين، والجدول (1) يوضح نسبة العينة المأخوذة.

جدول (1): نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة

الكلية	مجتمع الدراسة	النسبة المئوية	عينة الدراسة
كلية الحقوق والعلوم السياسية	85 أستاذ	%30	26 أستاذ
كلية العلوم الإنسانية	127 أستاذ		37 أستاذ
المجموع	212		63 أستاذ

إذن كان عدد العينة المأخوذة في هذه الدراسة 63 أستاذاً من كلا الكليتين، وكانت خصائصها حسب الجنس والدرجة العلمية والخبرة موضحة في الجدول (2):

جدول (2): خصائص عينة الدراسة

الكلية	الجنس		الدرجة العلمية		الخبرة (السنوات)		
	ذكور	إناث	أستاذ مساعد	أستاذ محاضر	أقل من5 سنوات	من 5 - 10	أكثر من 10
كلية الحقوق والعلوم السياسية	14	12	18	08	04	12	10
كلية العلوم الإنسانية	20	17	28	09	10	16	11
المجموع	34	19	46	17	14	28	21

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

أداة الدراسة:

تم استخدام أسلوب الدراسة الميدانية، باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات في الدراسة التطبيقية، وكافة الأساليب الإحصائية المتعلقة بتحليل الاستمارة وتفسيرها، وذلك بهدف كشف مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الكليات الموضحة أعلاه، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة الثاني والثالث، فقد تضمن الاستبيان المحاور الآتية:

- **المحور الأول: مرتبط بكيفية إدارة العملية التقويمية (المؤشرات- الطرق) ويتضمن 16 بندا.**
- **المحور الثاني: مرتبط بنتائج العملية التقويمية وتأثيرها على تحقيق الجودة ويتضمن 10بنود.**
- **المحور الثالث: مرتبط باقتراحات العينة لتحسين العملية ويتضمن 03 بنود.**

وقد تم بناء الاستبيان وفق المقياس الثلاثي (أوافق-لا أدري-لا أوافق).

وبعد التأكد من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري، واستشارة سبعة محكمين من الاختصاص، وكذا التأكد من ثباتها بتطبيق التجزئة النصفية (بلغت قيمة ر 0.96)، بعد تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية من العينة الأصلية بلغت 21 أستاذا وعليه تم بناء الاستبيان في شكله النهائي المنقسم إلى جزئين الأول يتضمن المعلومات العامة للعينة (الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة)، والجزء الثاني يتضمن 26 بندا، وثلاثة بنود مفتوحة.

إجراءات الدراسة:

تم توزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة، وتم استرداد كافة الاستمارات، وعلى أساسها تم تحليل وتفسير نتائج الاستبيان، وبعد تحليلها إحصائيا باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرار والنسب المئوية ودرجة الموافقة (عند 1.50 كمدى للمتوسطات)، تم عرض النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض ومناقشة نتائج الاستبيان:

في هذا الجزء من الدراسة سنحاول تحليل وعرض آراء العينة، وبعد ذلك تفسيرها وفق الأبعاد الواردة في الاستبيان وهي كالآتي:

1. عرض ومناقشة آراء عينة الدراسة تجاه مدى توافر مؤشرات قياس الأداء التعليمي: والنتائج موضحة في الجدول (3) التي تعكس الإجابة عن التساؤل الأول.

جدول (3): النتائج الإحصائية لآراء الأساتذة تجاه مدى توافر مؤشرات قياس الأداء التعليمي

رقم البند	درجات المقياس						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أوافق		لا أدري		لا أوافق				
	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)			
1. تعمل الإدارة الجامعية وفق معايير موضوعية لتقويم أداء الأستاذ	32	50.8	15	23.8	16	25.4	2.25	0.83	مرتفعة
2. تعلن الإدارة معايير تقويم الأداء للأستاذ مسبقا.	38	60.3	09	14.3	16	25.4	2.34	0.85	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

جدول (3): يتبع

رقم البند	درجات المقياس						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أوافق		لا أدري		لا أوافق				
	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)			
3. هناك معرفة كافية من طرف الأستاذ بالمعايير التي تتبعها الإدارة لتقويم أدائه.	33	52.4	19	30.1	11	17.5	2.35	0.75	مرتفعة
4. تستخدم الإدارة أساليب متنوعة لتقويم أداء الأستاذ.	10	15.9	21	33.3	32	50.8	1.65	0.73	منخفضة
5. تعتبر هذه المعايير مقبولة بالنسبة لك.	21	33.3	28	44.4	14	22.2	2.11	0.74	مرتفعة
6. يتشارك الأستاذ مع الإدارة في وضع معايير لتقويم أدائه.	08	12.7	15	23.8	40	63.5	1.36	0.72	منخفضة
7. تستوفي المعايير المعمول بها كافة جوانب أداء الأستاذ (البحثية والصفية).	09	14.3	22	35	32	50.7	1.63	0.72	متوسطة
8. تتميز المعايير المعمول بها بالثبات وعدم التغيير.	32	50.8	20	31.7	11	17.5	1.85	0.89	مرتفعة
9. يتم تقويم مستوى الرضا الوظيفي للأستاذ.	09	14.3	26	41.3	28	44.4	1.33	0.79	منخفضة
10. يعد تقويم النشاطات البحثية من المعايير المعتمدة في إدارتك (نشر المقالات والكتب والمشاركة في المؤتمرات الوطنية والدولية)	15	23.8	11	17.5	37	58.7	1.65	0.84	متوسطة
11. تعتمد إدارتك على معيار قدرة الأستاذ وتأهيله في تخطيط وتنفيذ برنامجه الدراسي في عملية التقويم.	31	49.2	11	17.5	21	33.3	1.68	1.01	متوسطة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

جدول (3): يتبع

رقم البند	درجات المقياس						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أوافق		لا أدري		لا أوافق				
	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)			
12. ترى أن الاتصال والتفاعل والحوار مع الطلبة يعد معيارا ضروريا في عملية تقويم أداء الأستاذ، يجب أن تعتمده الإدارة .	51	81	01	1.5	11	17.5	2.63	0.76	مرتفعة
13. ترى أن الالتزام بالوقت والانضباطية معيار شكلي لا يعبر على مستوى أدائك.	22	34.9	07	11.1	34	54	1.80	1.92	متوسطة

من الجدول (3) وحسب التكرارات والنسب المئوية نلاحظ أن نصف العينة ترى أن الإدارة الجامعية تعمل وفق معايير موضوعية لتقويم أداء الأستاذ، وانقسم حوالي النصف الآخر بين المحايد، والذي يرى عكس ذلك، وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي الذي بلغ 2.25، وما يفسر هذه الدرجة المرتفعة هو أن هذه المعايير معمول بها منذ مدة وتعود الأساتذة عليها، لذا فهم يرون أنها معايير موضوعية.

كما ترى أكثر من نصف العينة (60.3 %) أن الإدارة تعلن معايير تقويم الأداء للأستاذ مسبقا، بدرجة موافقة مرتفعة ترجمها المتوسط الحسابي 2.34، وهذا أمر طبيعي، وهذا ما تؤكده نتائج البند التالي التي جاءت درجة الموافقة عليها مرتفعة بقيمة متوسط حسابي قدره 2.35، إذ ترى نسبة (52.4 %) أن لها معرفة كافية بالمعايير التي تتبعها الإدارة لتقويم أداءهم.

أما عن استخدام الإدارة لأساليب متنوعة لتقويم أداء الأستاذ، فإن نصف العينة ترى غير ذلك، وأكثر من الثلث لا تعلم ذلك، إذ أن الإدارة الجامعية لا تستخدم طرق وأساليب متنوعة فالعملية شكلية خالية من الحركية والتجديد.

أما عن مدى قابلية هذه المعايير بالنسبة للعينة فقد تشتت الإجابات رغم أن المتوسط الحسابي كان مرتفعا نسبيا لكن عند درجة الموافقة (لا أدري)، إذ ترى نسبة (33.3 %) أنها مقبولة ونسبة (44.4 %) محايدة، وهذا يعني أن المعايير المعمول بها لا تلقى قبولاً تاماً من طرف الأساتذة، وهذا ما تترجمه نتائج البند 07، إذ ترى أكثر من نصف العينة أن هذه المؤشرات لا تستوفي كافة جوانب أداء الأستاذ (البحثية والصفية)، وبالفعل فحسب نظام تقييم الأداء المتبع من قبل الجامعة فإن المؤشرات مرتبطة بجوانب شكلية أكثر كالإلتزام بالوقت وإنهاء الدروس في موعدها، واستخدام الوسائل التقنية، والأكثر من ذلك أنها معايير ثابتة وغير حركية (حسب نتائج البند 08) وهذه المعايير مهمة لكنها بحاجة إلى إضافة معايير أكثر ارتباطا بالأداء التعليمي وجودته، كالمؤشرات والمعايير التي نصت عليها البنود (12-11-10-9) والتي حسب قيم المتوسط الحسابي التي تميل إلى الانخفاض، هي غير مستخدمة على مستوى التقييم، وهذا أمر يستدعي إعادة النظر في المؤشرات المعمول بها، فمؤشر قدرة الأستاذ على إعداد وتنفيذ البرنامج الدراسي مثلا يعد من المؤشرات المهمة التي تضفي على الأداء التعليمي جودة، وكذا مستوى تقدم البحث العلمي لدى الأستاذ من نشر للمقالات والكتب، والتفاعل والحوار مع الطلبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

2. عرض ومناقشة نتائج آراء عينة الدراسة تجاه مستوى جودة طرق قياس الأداء التعليمي؛ والنتائج موضحة في الجدول (4)، والتي تعكس الإجابة عن التساؤل الثاني.

جدول (4): النتائج الإحصائية لآراء الأساتذة اتجاه مستوى جودة طرق قياس الأداء التعليمي

رقم البند	درجات المقياس						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أوافق		لا أدري		لا أوافق				
	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)			
14. تعمل الإدارة على تقويم أداء الأستاذ من منظور الطلبة.	11	17.5	20	31.7	32	50.8	1.66	0.75	منخفضة
15. تعمل الإدارة على تقويم أداء الأستاذ من منظور رئيسه المباشر.	48	76.2	04	6.4	11	17.4	2.58	0.77	مرتفعة
16. تعمل الإدارة على تقويم أداء الأستاذ من منظور العاملين ذوي العلاقة (وجود مصلحة أو مكتب خاص بهذه العملية).	10	15.9	15	23.8	38	60.3	1.55	0.75	منخفضة

من الجدول (4) يتضح أن تقييم أداء الأساتذة حسب منظور الطلبة ليس معمولاً به في الكليات محل الدراسة، إذ جاءت درجة الموافقة منخفضة بمتوسط حسابي قدره 1.66، وتتوافق مع ذلك آراء العينة حول البند 16، إذ جاءت أيضا درجة الموافقة منخفضة، وهذا يعني أن الإدارة لا تسخر مصلحة خاصة لتقوم بهذه العملية، في حين ترى معظم العينة 76.2 % أن الطريقة المنتهجة من طرف الإدارة هي التقييم عن طريق الرئيس المباشر بقيمة متوسط حسابي قدره 2.58.

وجاءت هذه النتائج لتعكس الطريقة المعمول بها وطنيا ووزاريا، إذ تنص القوانين على أن تقييم أداء العاملين يكون من طرف الرئيس المباشر؛ إذ لا يتم التقييم عن طريق الطلبة بشكل مباشر ما عدا ما تقوم به اللجان البيداغوجية من جلسات مع مندوبي الطلبة في كل سنة لمعرفة انشغالاتهم ومشاكلهم العلمية، ومدى علاقتهم بأساتذتهم، ومحاولة إيصالها للإدارة والأستاذ لكي يتم البت في أمرها.

3. عرض ومناقشة نتائج آراء عينة الدراسة تجاه مستوى مناقشة نتائج قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي؛ والنتائج موضحة في الجدول (5)، والتي تعكس الإجابة عن التساؤل الثالث.

جدول (5): النتائج الإحصائية لآراء الأساتذة تجاه مستوى مناقشة نتائج قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي

رقم البند	درجات المقياس						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أوافق		لا أدري		لا أوافق				
	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)	التكرار	النسبة (%)			
17. تخطر الإدارة الأستاذ بنتائج تقويم أدائه.	46	73	07	11.1	10	15.8	2.57	0.75	مرتفعة
18. تناقش الإدارة مع الأستاذ نتائج تقويم أدائه عند الضرورة.	29	46	21	33.3	13	20.6	2.25	0.77	متوسطة
19. تقوم الإدارة بربط الحوافز المادية بنتائج تقويم أداء الأستاذ.	47	74.6	07	11.1	09	14.2	2.60	0.72	مرتفعة
20. هناك حوافز معنوية (تشجيع، تكريم...) تربطها الإدارة بنتائج تقويم أداء الأستاذ.	16	25.3	15	23.8	32	50.8	1.74	0.83	منخفضة
21. توظف الإدارة نتائج تقويم أداء الأستاذ في صياغة خططها وبرامجها المستقبلية.	09	14.3	25	39.7	29	46	1.28	0.81	منخفضة
22. تؤثر نتائج التقويم على أدائك المستقبلي.	40	63.5	11	17.5	12	19	2.44	0.92	مرتفعة
23. في العادة يرتبط أداؤك كأستاذ بنتائج التقويم.	31	49.2	16	25.4	16	25.4	2.24	0.83	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن عينة الدراسة تتفق مع ما نص عليه البند 17 من حيث إعلام الإدارة الأستاذ بنتائج عملية التقويم، وهذا ما تبينه النتائج الإحصائية، إذ كانت درجة الموافقة عالية بمتوسط حسابي مرتفع، ويعود ذلك إلى طبيعة النظام القانوني المعمول به في هذا الشأن، إذ لا يمكن أن ترفع نتائج التقويم إلى الإدارة العليا إلا بعد توقيع الأستاذ المقيم على نتائج تقويمه، وهنا يتناقش مع الإدارة في حالة عدم رضاه عنها، ولارتباطها بالحوافز المادية (منحة المردودية)، وكذا الترقية في درجة الأستاذ، فإن الإدارة تفتح المجال للنقاش على نتائج التقويم لمن أراد ذلك، وهذا ما تترجمه نتائج البند (18 - 19)، رغم اتفاق نصف العينة على غياب الحوافز المعنوية كالتشجيع، والتكريم التي من المفروض ربطها بنتائج تقويم أداء الأستاذ.

إلا أنه وحسب عينة الدراسة فإن الإدارة لا توظف نتائج تقويم أداء الأستاذ في صياغة خططها وبرامجها المستقبلية وهذا ما تترجمه قيمة المتوسط الحسابي المنخفضة، والدليل على ذلك أن الإدارة الجامعية لا تضع برامج تدريبية وتكوينية وكذا تحفيزية لتحسين أداء الأستاذ التعليمي، وهذا يعني أنه لا توجد علاقة بين صياغة الخطط المستقبلية وتقييم الأداء.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

أما عن تأثير نتائج التقييم على أداء الأستاذ مستقبلا، فإن أكثر من نصف العينة ترى أن النتائج تؤثر على أدائها مستقبلا، وهذا أمر طبيعي فنظرا لارتباطها بالحوافز المادية، فإن الأستاذ يسعى لتحسين أدائه لكي يحصل على قيمة المنحة المادية كاملة، وتتم ترقيته في الدرجة.

4. مقترحات عينة الدراسة حول أساليب تحسين الأداء التعليمي : وفي هذا الإطار جاءت إجابات عينة الدراسة على السؤال الرابع كاقتراحات على النحو الآتي:

- الأخذ بعين الاعتبار تقويم الأستاذ من منظور الطلبة.
- مساهمة الأستاذ في تنشيط التظاهرات العلمية.
- وضع معايير التقويم على أسس علمية ووضع أهداف إستراتيجية معلنة.
- إشراك الأستاذ في وضع معايير التقييم.
- إنشاء مكتب مستقل يتولى مهمة التقويم.
- تقييم وتحسين مستوى المعارف والمهارات والكفايات التدريسية للأستاذ.
- التغيير والتعديل في أساليب وطرق التدريس.
- استخدام التكنولوجيا واستثمارها في عملية التدريس.
- تصنيف الأساتذة تبعا لقدراتهم ومهاراتهم الإبداعية وروح المبادرة في الأعمال.
- تفعيل الحوار بين الإدارة الجامعية والأستاذ في مناقشة نتائج التقويم.
- تقييم الأساتذة بناء على منشوراتهم العلمية.
- الإنتاج العلمي المشترك بين الأساتذة والتركيز على الأداء الجماعي.
- إجراء دراسات مقارنة لعمليات التقويم بغية استثمار نتائجها.

من خلال هذه المقترحات التي جاءت نتيجة السؤال المفتوح الأخير، نلحظ أن الأستاذ الجامعي بكلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الإنسانية قدم مجموعة من المقترحات المهمة التي تمس كافة جوانب العملية باعتباره المعني الأول بها؛ وذلك من أجل تحسينها على مستوى الإدارة، ومن ثم تحسين الأداء التعليمي، فهو يرى أن هذه العملية بحاجة إلى اهتمام أكثر، ويجب تثمين نتائجها لتحقيق الجودة التعليمية.

النتائج:

من خلال الدراسة النظرية والميدانية للموضوع نخلص إلى النتائج الآتية :

حيث خلصت الدراسة في جانبها النظري إلى الآتي:

- إن الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي منظومة متكاملة لها أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية على مستوى الجامعة.
- يؤدي تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة دورا كبيرا في تحسين مستوى الأداء التعليمي.
- إن ضبط مؤشرات لتقييم وقياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي بما يتوافق مع أهمية هذا الدور وبما يحقق جودة فيه، تعد عملية بالغة الأهمية، نظرا لارتباطها بشكل جوهري بجودة التعليم العالي.

أما على المستوى الميداني فقد خلصت للنتائج الآتية :

1. نتائج الدراسة حسب التساؤل الأول: إذ خلص عرض ومناقشة نتائج الاستبيان إلى الآتي:

- رغم إدراك الأستاذ الجامعي لأهمية عملية قياس الأداء التعليمي، لكنها حسب وجهة نظر أكثر من نصف العينة بحاجة إلى تنظيم أكثر ودون مستوى توافرها بالشكل الدقيق، وذلك من خلال إدخال معايير ومؤشرات مهمة، كالتفاعل مع الطلبة والقدرة على التخطيط والتنفيذ الجيد للدروس، والتدقيق في معيار النشاطات البحثية والصفية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

- كما تمتاز المعايير والمؤشرات المعمول بها في تقييم الأداء التعليمي بالشكلية والثبات، وهذا يؤثر على جودة العملية، وعليه فإن مستوى جودتها ضعيف، وهذا على عكس ما توصلت إليه دراسة (خيري وآخرون، 2013) حسب الفرضية الأولى من دراستهم.

2. نتائج الدراسة حسب التساؤل الثاني: إذ خلص عرض ومناقشة نتائج الاستبيان إلى الآتي:

- الطريقة المتبعة لتقييم الأداء التعليمي للأستاذ طريقة غير مرنة لا تسهم بشكل كبير في تحسين وتطوير الأداء.
- يتم إغفال الطريقة التي تؤمن تحقيق الجودة وهي تقييم الطلبة باعتبارهم المستهلكين لهذا الأداء، وهذا عكس ما توصلت إليه العديد من الدراسات كدراسة كل من قادري (2012)، سعيد (2012)، الحدابي وخان (2008)، شيحة (1985)، Jahangiri وMucciolo (2008).

3. نتائج الدراسة حسب التساؤل الثالث: إذ خلص عرض ومناقشة نتائج الاستبيان إلى الآتي:

- ترتبط نتائج تقييم الأداء التعليمي بجوانب مادية أكثر من ارتباطها بتحسين وتطوير أداء الأستاذ التعليمي.
- عدم ارتباط نتائج تقييم الأداء التعليمي بالخطط المستقبلية للجامعة.
- لا تؤثر نتائج العملية التقويمية بشكل جيد على تحقيق جودة الأداء التعليمي للأستاذ.

4. نتائج الدراسة حسب التساؤل الرابع: إذ خلصت مناقشة اقتراحات الأساتذة إلى الآتي:

- هناك العديد من الأساليب لتحسين الأداء التعليمي التي يرى عضو هيئة التدريس ضرورة لوجودها كتفعيل الحوار بين الإدارة الجامعية والأستاذ في مناقشة نتائج التقويم، وإعطاء أهمية أكثر لتقييم الأساتذة بناء على منشوراتهم العلمية، والتركيز على الأداء الجماعي، وإجراء دراسات مقارنة لعمليات التقويم بغية استثمار نتائجها.

هذا ونشير إلى أن ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يختلف إلى حد ما مع نتائج الدراسات السابقة التي تم ذكرها آنفا، وهذا أمر طبيعي نظرا لحداثة الاهتمام بمعايير الجودة التعليمية على مستوى التعليم العالي في الجزائر.

التوصيات:

وعلى ضوء النتائج السابقة نوصي بالآتي:

1. ضرورة الاهتمام أكثر بعملية قياس وتقييم الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي، من حيث إدارة هذه العملية ومكانتها ضمن النظام التعليمي في الإدارة الجامعية.
2. تنويع وإثراء مؤشرات ومعايير تقييم الأداء، والتركيز أكثر على المعايير التي تحقق جودة هذا الأداء.
3. تنويع طرق قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي، وتحديد أساليب لتحسين وتطوير أدائه.
4. ربط العلاقة بين الإدارة الجامعية والأستاذ بتكريس الثقافة التكريمية لأعضاء هيئة التدريس الذين يبذلون جهدا لنشر وترجمة بحوثهم ومقالاتهم إقليميا ودوليا؛ لأن ذلك يؤثر على جودة وتحسين الأداء.
5. الاهتمام أكثر بمواصفات الجودة التعليمية من طرف الأستاذ الجامعي بالاهتمام أكثر بالطالب من حيث التوجيه والحوار والتفاعل العلمي.
6. عقد برامج تكوينية وتدريبية للأستاذ الجامعي لتحسين مهاراته وكفاياته التدريسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

المراجع:

الأسدي، سعيد جاسم (2014). *فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي*. ط1، عمان: دار الصفاء.

بصفر، حسان بن عمر، عامر، طارق عبد الرؤوف، ومحمد، ربيع عبد الرؤوف (2011). *التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي*. ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة.

البصيص، حاتم (2011). ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي- تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة، *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي*. ج2، الأردن، جامعة الزرقاء.

توصيات فعاليات ندوة "تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير"، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 2005. على الموقع الآتي: uqu.edu.sa/majalat/humanities/1vol17/tosiatnadut7.pdf

الحدابي، داود عبد الملك، وخان، خالد عمر (2008). تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *1* (2)، 65 - 66.

حسن، محمد الحاج، مطر، محمد، ونور، عبد الناصر إبراهيم (2011). نوعية العنصر البشري ودوره في جودة التعليم العالي، *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي*، ج2، الأردن، جامعة الزرقاء.

خيري، ثناء عبد الجبار خلف، جامغ، حسن، ومولى، لمياء حسن (2013). التقويم وأثره في تحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي: دراسة تطبيقية، *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي*، ج2، الأردن: جامعة الزيتونة.

سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب (2011). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)، *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي*، ج2، الأردن، جامعة الزرقاء.

سعيد، محمد حامد (2012). تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الصيدلة- جامعة بابل، *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي*، ج2، الأردن، جامعة الزيتونة.

الشحادة، عبد الرزاق قاسم (2013). تقييم مهارات أداء الهيئة التدريسية بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الزيتونة الأردنية على ضوء معايير ضمان الجودة، *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي*، ج2، الأردن، جامعة الزيتونة.

شيحة، عبد التواب عبد المجيد (1985). الدور المهني للأستاذ الجامعي – دراسة لآراء الطلبة وآراء أعضاء هيئة التدريس، *مجلة التربية المعاصرة*، *3*، 103 - 126.

العبادي، هاشم فوزي، والطائي، يوسف حجيم (2009). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي*. ط1، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

العبادي، هاشم فوزي، والطائي، يوسف حجيم (2011). *التعليم الجامعي من منظور إداري: قراءات وبحوث*. ط1، عمان: دار اليازوري.

عربيات، بشير محمد (2007). *إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم*. عمان: دار المسيرة.

عزب، محمد علي (2011). *التعليم الجامعي وقضايا التنمية*. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علي، حمود علي (2004). تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، *ورقة بحثية مقدمة في ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي- التحديات والتطوير*، السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

العمايرة، حسين محمد (2006). تقارير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين*، 7 (3)، 103.

العمراني، عبد الكريم جاسم، سالم، مضر عبد الباقي، ولايخ، خالد أسود (2011). التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في ضوء نظام إدارة الجودة الشاملة، *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي*، ج2، الأردن، جامعة الزرقاء.

قادري، حليمة (2012)، تقييم الطالب للأستاذ الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة وهران السانيا، *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي*، ج2، الأردن، جامعة الزيتونة.

النجار، عبد الوهاب (2004). *أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، ورقة بحثية مقدمة في ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي- التحديات والتطوير*، السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

Jahangiri, L., & Mucciolo, T. W. (2008). Characteristics of effective classroom teachers as identified by students and professionals: a qualitative study. Journal of Dental Education, 72(4), 484-493.

Paul, R. (1991). A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. Studies in Higher Education, 16(2), 129-150.

Thompson, H. R. (2000). Staff-Self Evaluation At Universities. Higher Education Research and Development, 11(3), 61-75.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.6

تصور مقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته

د. خالد الحريري[1]
د. افتهان المخلافي[2,*]

[1] أستاذ إدارة الأعمال والتسويق المشارك- جامعة تعز- اليمن
[2] باحثة في مركز البحوث ودراسات الجدوى- جامعة تعز- اليمن
* عنوان المراسلة: Alamal2050@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

تصور مقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور يتضمن مجموعة من العناصر والآليات المقترحة لتسويق البحوث التطبيقية في الجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، من خلال تقييم مدى الاهتمام بتسويق البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة وتنمية المجتمع في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية، وأبرز المعوقات في هذا الجانب من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة. وتضمنت عينة الدراسة (287) مفردة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالكليات العلمية والتطبيقية في بعض الجامعات اليمنية الحكومية، ومراكز الأبحاث التابعة لهذه الكليات، واعتمد الباحثان في معالجة مشكلة الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات الأولية المتعلقة بالدراسة من خلال استمارة استبيان تم توجيهها إلى مفردات عينة الدراسة، واستخدم الباحثان بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة واختبار فرضياتها. وخلصت الدراسة إلى نتائج عديدة أبرزها: ضعف اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية بتسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، ووجود عدة معوقات تحول دون فاعلية تسويق البحوث العلمية التطبيقية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة،كما أظهرت نتائج الدراسة إدراك مفردات العينة بدرجة مرتفعة لأهمية ودور التسويق الفعال للبحوث العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية في تعزيز دور وإسهام هذه الجامعات والبحوث التطبيقية في خدمة المجتمع وتنميته، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مفردات عينة الدراسة لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في الجامعات الحكومية اليمنية بتسويق البحوث العلمية والتطبيقية تعزى لمتغيرات (النوع، والدرجة العلمية، والكلية العلمية والتطبيقية) لإفراد العينة، وخلصت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الجامعات اليمنية يتضمن مجموعة من العناصر والآليات المقترحة، وتقديم توصيات مقترحة بأهم المتطلبات اللازمة لنجاح تطبيق التصور المقترح في الواقع العملي في ضوء نتائج وأهداف الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الكليات العلمية والتطبيقية، البحوث التطبيقية، تسويق البحث العلمي.

A Proposal for Marketing Applied Research in Science and Applied Colleges at the Yemeni Universities and Using it in Community Service and Development

Abstract

This study aimed to propose a set of elements and mechanisms of marketing applied research in the Yemeni universities and ways of using such research to support community development. This can be done by assessing the extent of interest in the marketing of applied research and making use of them to serve and community development in the science and applied colleges at the Yemeni government universities, and determining the main obstacles in this regard from the point of view the study sample. The study sample included (287) individuals selected from teachers and researchers at the science and applied colleges in some Yemeni government universities, and research centers affiliated to them. The researchers adopted the descriptive and analytical approach, and designed a questionnaire to gather primary data from the study sample. The researchers used some appropriate statistical methods to analyze the study data and test hypotheses. The study results showed that g science and applied colleges in the Yemeni universities do not pay enough attention to marketing applied scientific research, and to using such research in community service and development. The participants of the study indicated the presence of many obstacles to marketing of applied scientific research in the Yemeni universities. The results also showed that there were no statistically significant differences in the assessments of the study sample regarding the lack of attention paid by scientific and applied colleges in the Yemeni public universities to marketing of their scientific and applied research due to these variables (type, academic degree, and applied colleges) of the study sample individuals. The study concluded by providing a proposal covering some elements and mechanisms to be used for marketing applied researches of the science and applied colleges at the Yemeni Universities and to use them in community service and development. It also provided recommendations regarding the requirements of successful implementation for this proposal in practice.

Keywords: Science and Applied Colleges, Applied Research, Marketing Research.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

المقدمة:

يعد البحث العلمي من أهم الوظائف الأساسية للجامعات، بل إنه يحتل المرتبة الثانية في الأهمية بعد التعليم الأكاديمي، وهو عنصر مهم وحيوي في حياتها كمؤسسات علمية وفكرية، حيث إنه من أهم المقاييس الدالة على الدور القيادي للجامعات في المجالات العلمية والمعرفية، بل إن سمعة الجامعات ومكانتها ترتبط إلى حد كبير بالأبحاث العلمية التي تنتجها وتنشرها، ومدى إسهامها في خدمة وتنمية المجتمع (الدهشان، 2010).

ويشير حمدي (2015) إلى أن البحث العلمي من أجل التنمية لا يأتي وليد فكر ذاتي وإنما يجب أن ينبع من حاجة المجتمع، ولابد للجامعة أن تعمل جاهدة على أن تتبنى استراتيجية البحث العلمي لدفع عجلة التنمية في مجتمعاتها والاعتماد على تفكير المجتمع العلمي ذاته في حل المشاكل الخاصة به لتنمية المجتمع وخدمته، ولكي تتمكن الجامعة من القيام بدورها في هذا الاتجاه فإنه لابد من خلق مجال اتصال مباشر بينها وبين المستفيد وبينها وبين المستويات الأعلى للتخطيط والبحث مثل مراكز البحوث وأجهزة الإنتاج والخدمات على مستوى إقليمها.

ولا شك أن تعزيز قدرة الجامعات في استثمار إنتاجها البحثي لخدمة الجامعة والمجتمع، وتعزيز علاقاتها البحثية بمؤسسات المجتمع المستفيدة من هذه البحوث يتطلب اتباع أساليب وآليات حديثة ومتطورة في التسويق الفعال لمشاريع البحوث التطبيقية لتلائم احتياجات ومتطلبات مؤسسات المجتمع المستفيدة منها، فالتسويق اليوم لم يعد حكراً على منظمات الأعمال الصناعية والتجارية، بل أصبح مجالاً مهماً لمؤسسات التعليم العالي، حيث يشير تقرير صادر من مؤسسة هنوفر للأبحاث (Hanover Research, 2016, 3) إلى أن الجامعات اليوم تعمل في بيئة شديدة التغيير بفعل التطور الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا التعليم والبحث العلمي، وتنامي أعداد المؤسسات التعليمية والبحثية، وتطور احتياجات ومتطلبات سوق العمل، وأصبحت العديد من الجامعات العالمية اليوم تسوق لنفسها كعلامة (Brand) متميزة في مجالات علمية وبحثية محددة، وتستعين بعض هذه الجامعات بخبراء ومتخصصين في مجال التسويق لمساعدتها في تعزيز ونشر علامتها ووضع خطط استراتيجية وتبني أساليب فعالة لتسويق برامجها ونتاجها من البحوث العلمية والتطبيقية.

مشكلة الدراسة:

أظهرت نتائج بعض الدراسات التي تناولت موضوع البحث العلمي بالجامعات اليمنية ومنها دراسات كل من: الصوفي (2003)، الهادي (1993)، العبيدي (2004) والعريقي (2010) وجود قصور في مجال البحث العلمي التطبيقي في هذه الجامعات، وانقطاع الصلة بين البحث العلمي واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في اليمن.

وبالرغم من تنامي عدد المؤسسات البحثية في اليمن التي يمكن أن ترفد المجتمع بالعديد من البحوث العلمية والتطبيقية وتنامي عدد المؤسسات العامة والخاصة في المجتمع التي يمكن أن تستفيد من مخرجات هذه البحوث في تطوير أدائها وحل مشكلاتها المتعددة بأسلوب علمي دقيق؛ فإن العلاقة بين هذه المؤسسات البحثية ومؤسسات المجتمع المستفيدة منها ما تزال ضعيفة ودون المستوى المطلوب، لاسيما في مجال البحوث التطبيقية، ووفقاً لما سبق فإن المشكلة التي تسعى هذه الدراسة إلى معالجتها تكمن في كيفية تفعيل دور البحث العلمي التطبيقي بالجامعات اليمنية في خدمة المجتمع وتنميته، وتعزيز علاقة الشراكة البحثية بين هذه الجامعات (كجهات منتجة) للبحوث التطبيقية ومؤسسات المجتمع العامة والخاصة (كجهات مستفيدة) من نتائج هذه البحوث، وذلك من خلال التسويق الفعال لهذه البحوث وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما الآليات والمتطلبات المقترحة لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الاتجاه العالمي لرسالة الجامعات اليوم الذي يجب أن يتمحور حول الخروج من نطاق التركيز على حفظ المعرفة ونشرها عن طريق التدريس والبحوث الأكاديمية إلى مجال أرحب يتيح للبحث العلمي الجامعي المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتطوير الصناعي ودفع عجلة النمو والتقدم الاقتصادي في المجتمع إلى الأمام، حيث أصبح البحث العلمي التطبيقي الذي يشارك في حل المشاكل التي تصادفها المؤسسات الصناعية، ركيزة ومنطلقاً لكل تطور صناعي وتقدم اقتصادي في الدول المتقدمة، بل وأضحى نشاطاً من الأنشطة الاقتصادية، ويؤدي دوراً كبيراً ومهماً في تقدم الصناعة والاقتصاد ونموهما.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول موضوع تسويق البحوث العلمية التطبيقية الذي يشكل عامل مهماً في تعزيز قدرة الجامعات اليمنية في استثمار وتوظيف نتاج أبحاثها التطبيقية لخدمتها وخدمة وتنمية مجتمعها، بالإضافة إلى كون هذه الدراسة من الدراسات القليلة والنادرة في هذا المجال لاسيما في البيئة اليمنية مما يتيح المجال لأبحاث ودراسات مستقبلية أكثر عمقاً وتفصيلاً في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بشكل أساسي إلى تقديم تصور مقترح لتسويق البحوث العلمية التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، ويتضمن مجموعة من العناصر والآليات، وذلك من خلال ما يأتي:

- تقييم مدى الاهتمام بتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية، وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة.
- تحديد مدى إدراك مفردات عينة الدراسة لأهمية تسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، وأبرز المعوقات في هذا الجانب من وجهة نظرهم.
- وضع توصيات تضمنت المتطلبات الأساسية لنجاح عملية تسويق البحوث التطبيقية في الجامعات اليمنية وتطبيق التصور المقترح في الواقع العملي، في ضوء نتائج الدراسة الميدانية وعناصر وآليات التصور المقترح.

أسئلة الدراسة:

1. ما مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في الجامعات اليمنية بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته.
2. هل يختلف مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في الجامعات اليمنية بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته باختلاف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لمفردات العينة (النوع، الدرجة العلمية، الكلية)؟
3. ما مدى أهمية تسويق البحوث العلمية التطبيقية بالجامعات اليمنية في تعزيز دور وإسهام هذه الجامعات والبحوث التطبيقية في خدمة المجتمع وتنميته؟
4. ما أبرز معوقات تسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على موضوع تسويق البحوث العلمية التطبيقية في الجامعات، وآليات ومتطلبات تسويقها، وبالتالي لم تتعرض الدراسة لكثير من الجوانب المتعلقة بالتسويق عموماً أو التسويق للبرامج والخدمات الجامعية إلا بالشكل الذي يخدم أهداف هذه الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

كما ركزت الدراسة في حدودها المكانية على الكليات العلمية والتطبيقية في بعض الجامعات اليمنية الحكومية، وتشمل هذه الكليات (الهندسة، والطب والعلوم الصحية، والعلوم التطبيقية والحاسوب، والزراعة، والعلوم الإدارية) بالإضافة إلى مراكز البحوث وخدمة المجتمع التابعة لهذه الكليات، وذلك لصلة هذه الكليات والمراكز بمشاريع البحوث التطبيقية أكثر من غيرها من كليات ومراكز الجامعات، بالإضافة إلى أهمية ودور مخرجات هذه الكليات والمراكز البحثية من البحوث العلمية والتطبيقية في خدمة المجتمع وتنميته.

مصطلحات الدراسة:

- البحث العلمي التطبيقي: يمكن تعريف البحوث العلمية التطبيقية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها "مجموعة الأنشطة العلمية القائمة على استخدام النظريات في مجال العلوم التطبيقية المختلفة بهدف زيادة المعرفة العلمية، أو التوصل لمعارف وابتكارات جديدة تؤدي إلى حل أو معالجة مشاكل قائمة في المجتمع، وتسهم في تنمية المجتمع وتقدمه (خضر، 2011، 5).
- تسويق البحث العلمي التطبيقي: ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: "مجموعة من الأنشطة والآليات التسويقية التي تهدف من خلالها الجامعات أو الكليات العلمية والتطبيقية إلى تخطيط وتطوير البحوث العلمية التطبيقية (كمنتجات)، وتحديد تكاليفها وأساليب توزيعها وترويجها وفقاً لاحتياجات ومتطلبات الجهات المستفيدة منها في المجتمع" (القصبي، 2003، 13).

الإطار النظري:

أهمية تسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته:

يقدم البحث العلمي التطبيقي في الجامعات معارفاً وطرقاً وأفكاراً جديدة يمكن توظيفها والاستفادة منها في خدمة وتنمية المجتمع، فقد يعطي منتجاً جديداً أو متجدداً أو قد يستنبط خدمة جديدة أو متجددة، بحيث يحقق ذلك المنتج أو تلك الخدمة قيمة متميزة في السوق المحلية أو الدولية تؤدي إلى توظيف اليد العاملة وجني الأرباح وتعزيز التنمية وتحقيق استدامتها، ومن خلال خبرة توليد المعرفة عبر البحوث الأساسية والبحوث التطبيقية تستطيع الجامعات أن تستجيب لمتطلبات المؤسسات الصناعية منها والخدمية، وأن تقدم إليها المشورة التي تحتاجها وتحل مشاكلها وتزيد من عطائها (خضر، 2011).

ويشكل البحث التطبيقي الضلع الثالث في منظومة الشراكة المجتمعية، فهو يمثل قاعدة مثلث المنظومة، حيث يمثل حلقة الوصل بين القطاعات الإنتاجية والجامعة بمراكزها البحثية، ويرى فايد (2000) أن البحث التطبيقي يشكل الطلب الأول على السلع البحثية المختلفة التي تعتبر المدخل الرئيسي للنشاط العلمي الذي تمارسه المؤسسات العلمية، وأن استمرار طلب القطاعات الإنتاجية على البحث التطبيقي يمثل الحافز الأساس في تطور المعارف البحثية ومواصلتها، كما أن العائد على الاستثمار في مشاريع البحوث العلمية والتطبيقية يفوق أضعاف ما ينفق عليها في كثير من الأحيان (سعد الدين، 2002).

ويعتبر مجال البحوث التطبيقية ذات الصبغة التقنية من أهم أوجه التعاون بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية في المجتمع، إضافة إلى الأبحاث الخاصة بسلوك العاملين أو المشكلات الإدارية أو التمويلية أو التسويقية، وتزداد أهمية وحاجة الجامعات اليمنية إلى التسويق الفعال لأبحاثها العلمية التطبيقية المفيدة لمؤسسات المجتمع المستهدفة، وذلك لعدة أسباب منها (العريقي، 2010):

1. تنمية موارد الجامعات الحكومية وزيادة التمويل لمشاريعها وأبحاثها في ظل تراجع أو عدم كفاية التمويل الحكومي لهذه الجامعات في العصر الحديث ومعاناتها من عجز مستمر في ميزانيتها، مما حدا بها إلى خصخصة بعض أنشطتها وابتكار برامج جديدة مثل برنامج التعليم الموازي والنفقة الخاصة بالعملة الأجنبية لاجتذاب مزيد من الطلبة وإنشاء مراكز للبحوث والتدريب والتنمية الإدارية والبشرية التابعة لها، وتتولى مهمة تقديم برامج ودورات متخصصة للأفراد والمؤسسات في المجتمع مقابل مبالغ مالية محددة مما يجعلها بحاجة إلى تسويق برامجها وخدماتها بشكل أفضل للمستفيدين من هذه الخدمات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

2. الحاجة إلى توجيه النشاط البحثي والعلمي في الجامعات نحو المجالات التطبيقية، وذلك من منطلق أن التنمية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي يعتمدان على نتائج تلك البحوث العلمية.
3. الحاجة إلى تفعيل إسهام الجامعات بصورة أكثر فعالية في تلبية متطلبات التنمية الصناعية والاقتصادية في المجتمع.
4. افتقار الجامعات اليمنية للتسويق الفعال لمشاريع أبحاثها التطبيقية قد يؤدي إلى جعل هذه الجامعات معزولة عن متطلبات المجتمع وغير محققة لدورها الفعال في نمو المجتمع بالإضافة إلى استمرار توجه القطاعات الإنتاجية في المجتمع للاعتماد على التقنية الأجنبية وما يترتب على ذلك من غياب الانسجام بينها وبين الظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع.
5. إقامة وتعزيز علاقة شراكة بحثية فعالة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات المجتمع الإنتاجية والاستجابة لكيفية تطبيق ونقل النتائج العلمية لابتكار منتج جديد أو تطوير معلومة علمية بأقل التكاليف.
6. تحسين وتطوير جودة البحوث العلمية التطبيقية، بحيث تصبح ملائمة لاحتياجات ومتطلبات الجهات المستفيدة منها في المجتمع.
7. تحسين الوضع المادي والمعيشي للباحثين في المؤسسات البحثية، من خلال حصولهم على مصادر دخل إضافية نتيجة تسويق بحوثهم التطبيقية لمؤسسات المجتمع.
8. إحداث ترابط وتواصل بين قطاع الإنتاج والخدمات المتنوعة من جانب ومجتمع الباحثين بالجامعة من جانب آخر، بحيث تكون البحوث مفيدة وهادفة لتحقيق تنمية في المجتمع مثل الدول المتقدمة.
9. تعظيم الاستفادة من البحوث العلمية وبراءات الاختراع، وذلك بعمل نماذج تطبيقية هادفة ذات جدوى اقتصادية.

ويرى فايد (2000) أنه لضمان تحقيق درجة مقبولة من التكامل والتعاون بين الجامعات كمؤسسات بحثية، والقطاعات الإنتاجية في المجتمع يجب أن تقدم الجامعات ومراكز البحوث فيها منتجاً علمياً يتفق مع متطلبات القطاعات الإنتاجية، وفي المقابل يجب أن تغير القطاعات الإنتاجية من نظرتها القاصرة لأهمية البحث العلمي بشكل عام، والبحث التطبيقي منه بشكل خاص، وما يحيط به من عوامل المخاطرة وعدم الثقة، وأن تشجع الاستثمار فيه، وأن يعاد النظر في نظم الترقيات الأكاديمية وتقييم أداء الباحثين وفقاً لقدرتهم على الاتصال بمواقع العمل والإنتاج وتقديم حلول تطبيقية للمشكلات التي تعترضها.

وفي ذات السياق يرى الهندي (2011) أن تعزيز الشراكة البحثية بين الجامعات أو الكليات العلمية والتطبيقية والمؤسسات الإنتاجية في المجتمع يتطلب ابتكار الآلية المناسبة والفاعلة للاستفادة من مخرجات الأبحاث العلمية في قطاعات الإنتاج، بل وتوجيه الأبحاث منذ البداية لخدمة هذه القطاعات، ويقترح في هذا الشأن زيادة الاهتمام بالبحوث التطبيقية ذات العائد الاقتصادي والاجتماعي المباشر، وإنشاء هيئة لتسويق الاختراعات والابتكارات ومشاريع البحوث التطبيقية تركز على استخدام الأساليب التسويقية الحديثة والفعالة في هذا المجال.

- تجارب ناجحة للاهتمام بتسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته:

هناك العديد من التجارب العالمية الناجحة في الاهتمام بالبحوث العلمية التطبيقية وتسويقها وتوجيهها لخدمة المجتمع، نعرض منها تجربتين رائدتين إحداهما أجنبية والأخرى عربية على النحو الآتي:

1 - التجربة الأجنبية: في الولايات المتحدة الأمريكية يبرز دور الجامعة في استثمار نتائج البحث العلمي في بعض الجامعات الأمريكية، وظهرت صيغة الجامعة الاستثمارية في الولايات المتحدة الأمريكية لاسيما الجامعات التي ترتبط بمراكز تنمية التكنولوجيا أو معاهد التكنولوجيا المتعددة، ومنها جامعة ستانفورد التي تقع في منطقة وادي سيليكون في كاليفورنيا، وجامعة نيويورك، وجامعة أريزونا في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

تويتسكي وجامعة تكساس في أوستن، وتقوم الجامعة الاستثمارية باستخدام التطبيقات والأبحاث التي يكون الدافع إليها وجود مشكلات معينة أو نقل نتائج البحوث العلمية من الجامعة إلى مؤسسات وقطاعات الإنتاج، واشتراك الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية في نقل نتائج البحوث العلمية واستثمارها يؤدي إلى تغييرات عديدة في الجامعة بما في ذلك الأشكال التنظيمية وجوانب التمويل واستحداث دور جديد للجامعة تنتقيه لنفسها (القصبي، 2003).

ولدفع ونقل البحوث العلمية ونتائجها إلى السوق واستثمارها بسرعة، فإن بعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية تقوم بتنفيذ عدد من الأنشطة والبرامج الهادفة لتسويق التكنولوجيا ونتائج البحوث العلمية للمستفيدين وأصحاب الاستثمارات، ومن أبرزها ما يأتي (القصبي،2003):

- إنشاء مراكز داخل الجامعات لا تستهدف الربح لتسهيل تسويق نتائج البحث العلمي والتكنولوجي إلى الشركات والمصانع والمؤسسات والهيئات والوزارات والإدارات المختلفة.
- إنشاء بيوت خبرة حول الأنشطة البحثية والتكنولوجيا الجديدة والمتاح لها براءات اختراع لتيسير استخدامها والحصول منها على نتائج تحقق الجدوى الاقتصادية منها، وتحفظ حقوق أصحابها.
- قيام مراكز مساعدة فنية للمشروعات الصغيرة لتسهيل ضبط جودة الإنتاج وفتح الأسواق ودراسة الجدوى الاقتصادية لضمان استمرار تلك المشروعات.
- حضانة الجامعات للمشروعات والصناعات الجديدة بهدف معاونة المستثمرين في تطوير شركاتهم، حيث يوجد الآن معظم تلك المشروعات في حرم الجامعات وتسفر تلك الحضانة للمشروعات عن شركات مستقرة وقابلة للنمو وترفع معدلات التنمية وتوفر فرص عمل جديدة.

وتضع العديد من الجامعات الأمريكية خططاً تسويقية استراتيجية لتسويق برامجها ونتاجها العلمي والبحثي للمستفيدين منها، فعلى سبيل المثال: تضمنت الخطة الاستراتيجية للتسويق لجامعة ويلاميت الأمريكية للأعوام (2015 - 2018) مجموعة من العناصر والخطوات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة لتسويق برامجها وخدماتها ونتاجها البحثي للمستفيدين منها على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي (Willamette, 2015).

2 - التجربة العربية: في العراق تم إنشاء قسم خاص بالتنسيق والتسويق العلمي تابع لدائرة البحث والتطوير في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ومهمته الأساسية بناء جسور للتواصل بين الجامعات والمجتمع من خلال توجيه البحث العلمي في تحقيق متطلبات المجتمع، ويتضمن هذا القسم شعبة متخصصة بتسويق النتاجات العلمية تهدف إلى صياغة الآلية الخاصة بالتسويق الأمثل للنتاجات العلمية التي تسهم في خدمة المجتمع وتنميته، وتضم هذه الشعبة ثلاث وحدات هي: وحدة تسويق براءات الاختراع والنتاج الحاصل على الجوائز العالمية والوطنية، ووحدة تسويق البحوث العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه ومشاريع تخرج طلبة الصفوف المنتهية، ووحدة المتابعة ودعم تسويق النتاجات العلمية (الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي العراقية، http://www.rdd.edu.iq/2015).

الدراسات السابقة:

أسفر البحث عن دراسات سابقة تناولت موضوع تسويق البحوث العلمية التطبيقية، عن وجود ندرة كبيرة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع – تحديداً – لاسيما العربية منها، لكن هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التسويق في الجامعات ومؤسسات التعليم بشكل عام وموضوع استثمار وتوظيف البحوث العلمية لخدمة المجتمع وتنميته، وأهمية تعزيز علاقة شراكة بحثية بين الجامعات ومراكز الأبحاث التابعة لها ومؤسسات المجتمع الاقتصادية والإنتاجية والخدمية، ومن أبرز هذه الدراسات:

دراسة العتيبي (2015) وهدفت إلى معرفة دور تسويق الخدمات الجامعية في تحسين القُدرة التنافسية لجامعتي أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز في السُعودية، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي في الدراسة،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

التي تضمنت عينة بلغت (308) مفردة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين، وخلصت الدراسة إلى أن تسويق الخدمات الجامعية البحثية في الجامعات السعودية يتوفر بدرجة متوسطة.

دراسة زقاي (2015) وهدفت إلى تسليط الضوء على واقع تسويق الخدمات الجامعية من خلال التركيز على عناصر المزيج التسويقي لخدمات التعليم العالي وأثره في رفع مستوى جودة هذه الخدمات من وجهة نظر عينة الدراسة المكونة من (130) مفردة من طلاب إحدى الكليات الجامعية في الجزائر، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين تطبيق عناصر المزيج التسويقي لخدمات التعليم العالي وجودة الخدمات التعليمية.

دراسة مقري وشنة (2015) وهدفت إلى البحث عن سبل دفع المشاريع الريادية في الجزائر ودعمها من خلال إيجاد الحلقة المفقودة بين الجامعات المنتجة للأفكار المبدعة والمؤسسات الاقتصادية الباحثة عن سبل النمو والاندماج في الاقتصاد العالمي وكيفية مواجهة المنافسة الشرسة للشركات العالمية التي استحوذت على الأسواق المحلية بالاعتماد المتزايد على البحث والتطوير، وخلصت الدراسة إلى تقديم إطار مقترح لبناء خطة تسويقية للجامعات تتضمن عدة محاور استراتيجية لتسويق مخرجات البحث العلمي كآلية لدفع المشاريع البحثية الريادية في هذه الجامعات لخدمة المؤسسات الاقتصادية في المجتمع.

دراسة مقدادي، الصرايره والشوره (2012) وهدفت إلى توضيح دور المعرفة السوقية في تحديد الاستراتيجيات التنافسية للبرامج الأكاديمية وبيان مدى تحقق المزايا التنافسية الناتجة عن تلك الخيارات للإداريين والطلاب بتلك الجامعات، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (150) إدارياً و(450) طالباً تم اختيارهم من (7) جامعات أردنية خاصة بالعاصمة عمان، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أبرزها: زيادة أهمية المعرفة السوقية من وجهة نظر الطلاب والإداريين لتحديد الخيار الاستراتيجي التنافسي في الجامعات الأردنية محل البحث.

دراسة فرغلي (2011) وهدفت إلى معالجة أوجه القصور الناتجة من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي بإيجاد موارد تمويل ذاتي للجامعة عن طريق تسويق خدماتها البحثية والاستشارية والتعليمية التي بحاجة إلى التوجه بالتسويق لا الإنتاج، وتم تطبيق الدراسة على 145 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية (القاهرة – المنصورة – المنوفية – الإسكندرية – أسيوط) بكليات (العلوم – الهندسة – التجارة – التربية) و 35 فرداً من رجال الأعمال في المناطق الصناعية بالسادس من أكتوبر والعاشر من رمضان والمدينة الصناعية بأسيوط، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أبرزها أن الجامعات المصرية تمتلك فرصاً تنافسية عديدة على كافة المستويات الإقليمية والمحلية والعالمية، ولكنها لم تستغل جيدا، حيث تفتقد الجامعات المصرية الكفاءات الإدارية والتسويقية، وغياب ثقافة الفكر التسويقي لدى الأساتذة الأكاديميين نتيجة الاعتقادات الراسخة لديهم بأن المؤسسات الجامعية لا تخضع للقوانين التسويقية التجارية.

دراسة خضر (2011) وهدفت إلى إلقاء الضوء على أهمية الشراكة المجتمعية لدعم البحث والتطوير بالمؤسسات البحثية وخدمة المجتمع من خلال تطوير المؤسسات الاقتصادية لاسيما الصغيرة والمتوسطة منها التي تمثل قطاعًا مهماً في الاقتصاد الوطني، وتحديد أهم العقبات التي تواجه الشراكة في مجال البحث العلمي، وخلصت الدراسة إلى تقديم آلية تسويقية مقترحة لتحفيز المؤسسات الصغيرة والمتوسطة نحو الشراكة مع المؤسسات البحثية في مجال البحث والتطوير، وتوجيه استراتيجيات المؤسسات البحثية نحو الاهتمام بالشراكة مع القطاع الخاص.

دراسة قنديل (2009) وهدفت إلى إلقاء الضوء على الإسهامات التي يمكن أن تقدمها المعرفة التسويقية في خلق قيمة أعلى للمستفيد من الخدمة البحثية، وكذلك وضع آلية لامتلاك الجامعة للقدرات التسويقية للحصول على ميزة تنافسية، ووضع بعض الآليات العملية لإيجاد شراكة فعلية بين الجامعة والقطاع الخاص، بهدف إسهامه في تحمل بعض تكاليف البحوث العلمية في الجامعة في ضوء تحديات العصر،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

وتوظيف إمكانيات وقدرات علم التسويق تجاه البحوث الأكاديمية في مختلف التخصصات وتسويقها للشراكات ذات العلاقة، وبالتالي خلق قيمة أعلى للمنتج (البحث الأكاديمي)، وتكونت عينة الدراسة من (144) عضو هيئة تدريس ومدرس مساعد بجامعة قناة السويس، ومن (68) فرداً من رجال الأعمال ومسئولين في القطاع الخاص ومسئولين في ديوان عام المحافظة، وخلصت الدراسة إلى ضرورة وضع خطة بحثية على مستوى الجامعة، بحيث تبدأ بقائمة مقترحة من المستفيد المحتمل تعكس احتياجاته وتوقعاته الحالية والمستقبلية ثم تقديمها للجهة العلمية ذات العلاقة التخصصية، وإنشاء مركز تسويقي للبحوث الجامعية لتوفير آلية اتصال بالقطاعات الإنتاجية، وطرح البحوث الجامعية على شركة قطاع خاص تتولى تسويقها لمختلف القطاعات الإنتاجية.

دراسة الضمور والشمايلة (2007) وهدفت إلى دراسة وتحليل مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي الرسمية والخاصة في الأردن لمفهوم التوجه التسويقي الحديث من خلال دراسة ميدانية شملت الجامعات الرسمية والأهلية في الأردن وتضمنت عينة الدراسة (75) مفردة من الأردنيين في هذه الجامعات تم جمع البيانات منها بواسطة قوائم استقصاء تضمنت مختلف عناصر ومكونات التوجه التسويقي في الجامعات، وخلصت هذه الدراسة إلى نتائج عديدة أبرزها وجود تفاوت في درجة تطبيق مفهوم التوجه التسويقي الحديث ومكوناته المختلفة في الجامعات الرسمية والأهلية في الأردن، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق التوجه التسويقي في الجامعات الأردنية والخصائص التنظيمية لهذه الجامعات التي شملت تأريخ نشأة هذه المؤسسات وتنوع البرامج والدرجات العلمية وإعداد المدرسين والطلبة والكليات والتخصصات.

دراسة القصبي (2003) وهدفت إلى إبراز بعض الخبرات العالمية المعاصرة في استثمار وتسويق نتائج البحث العلمي، ووضع تصور لدور الجامعات المصرية في تطوير واستثمار البحث العلمي، واقتصرت عينة الدراسة على تسويق البحوث في التعليم الجامعي الحكومي، وخلصت الدراسة إلى أن انخفاض مصادر التمويل للبحث العلمي داخل الجامعات يتطلب منها العمل على تهيئة مصادر تمويل إضافية لكي تتمكن هذه الجامعات من تبني الأبحاث العلمية التي تحتاج إلى ميزانيات وتمويلات مرتفعة، واستثمار وتسويق نتائج البحث العلمي التي تزيد من التنمية وتسهم فيها، وضرورة ربط الجامعات المصرية بمؤسسات الإنتاج، وتوفير حاضن تكنولوجي داخل كل جامعة يقوم بتحويل المبتكرات ونتائج الأبحاث العلمية إلى ثروة اقتصادية ومساندة للمشروعات الاستثمارية لاسيما المشروعات الجديدة، ومعايشة البحث العلمي لقطاعات الإنتاج والخدمات، حيث تتكامل المعرفة العلمية مع الخبرة العملية والمهارات التكنولوجية.

دراسة التركستاني (2002) وهدفت إلى التعرف على تجارب مراكز البحث العلمي في مجال الاستفادة من نتائج البحوث العلمية، وطرق دعمها، وتقييم تجربة جامعة الملك عبدالعزيز في مجال الاستفادة من نتائج الأبحاث المدعمة، وذلك عملياً واقتصادياً، وتكونت عينة الدراسة من عدد (210) شركات عاملة في ثلاثة قطاعات: تجارية، وصناعية، وخدمية بمدينة جدة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أي أنشطة أو جهود تسويقية مبذولة لتعريف الجهات المستفيدة بنتائج الأبحاث التي تم إعدادها من قبل الباحثين في مراكز البحث العلمي بالجامعات، بالإضافة إلى وجود فجوة في عملية الاتصال بين مراكز الأبحاث والجهات المعنية بالأبحاث، بحيث انعكس ذلك سلباً على تحقيق التعاون بين الطرفين، وأعاق عملية تسويق نتائج الأبحاث، كما أظهرت نتائج الدراسة أن السبب في عدم وجود آلية لتسويق نتائج الأبحاث العلمية، قد يعود إلى القيود الإدارية في الجامعة، بالإضافة إلى عدم وجود إدارة مستقلة متخصصة تسهم في نشاط تسويق الأبحاث، والاتصال بالقطاعات المعنية والجهات المستفيدة في سبيل تحديد المواضيع التي تهم قطاع الأعمال التي هي بحاجة إلى معالجة من قبل الباحثين.

دراسة Mihaela وAmalia (2012) وهدفت إلى تقديم تصور بشأن تطبيق النشاط التسويقي في قطاع التعليم العالي الأمريكي، وطبقت الدراسة على (15) جامعة أمريكية، وعينة مكونة من (98) مفردة من أعضاء هيئة التدريس و(100) مفردة من الباحثين والدارسين في تلك الجامعات، وخلصت الدراسة إلى

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

أن الدارسين في الجامعات الأمريكية يبحثون دائماً عن البدائل الأفضل بين هذه الجامعات مما زاد من حدة المنافسة فيما بينها وبالتالي زيادة اهتمامها بتسويق برامجها في المجتمع.

دراسة Melissa (2016) وهدفت إلى معرفة وتحليل أبرز الاستراتيجيات التسويقية التي تتبعها بعض الجامعات الأمريكية لزيادة إقبال الطلاب من أصول لاتينية في برامج التعليم العالي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال إجراء مقابلات شخصية متعمقة مع 30 من المدراء والمختصين في التسويق من بعض مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، وفقاً لإطار مفاهيمي مقترح لاستراتيجيات التسويق المتعلقة بعناصر المزيج التسويق 7ps في مجال الخدمات التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تنوع الاستراتيجيات التي تتبعها بعض الجامعات في تسويق برامجها للطلاب المستهدفين، بحيث تشمل مختلف عناصر مزيج التسويق للجامعات وتركيز هذه الاستراتيجيات على احتياجات ورغبات الطلاب المستهدفين من برامج الجامعات، أسهم إلى حد كبير في زيادة إقبال الطلاب على التسجيل بهذه البرامج، وأكدت الدراسة على أهمية توجه التسويق للجامعات في العصر الحديث.

دراسة Nicolescu (2009) وهدفت إلى معرفة مدى تطبيق مفاهيم التسويق في قطاع التعليم العالي الأسترالي من خلال استعراض مفاهيم التسويق، ثم البحث في كيفية تطبيق تلك المفاهيم في مؤسسات التعليم العالي، وتوضيح محددات الاختلاف في تطبيق مفاهيم واستراتيجيات التسويق بين مؤسسات الأعمال ومؤسسات التعليم العالي، وطبقت الدراسة على 10 جامعات أسترالية باستخدام عينة من 280 من الدارسين في مختلف المراحل الجامعية، كما اعتمدت الدراسة على البحث النظري التحليلي للدراسات والأبحاث المرتبطة بالتسويق وتطبيقاته في مجال التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: أن هناك الكثير من المفاهيم والأفكار والاستراتيجيات التسويقية التي ثبت فاعليتها في مؤسسات الأعمال صالحة للتطبيق في المؤسسات التعليمية، بما يمكنها من تحقيق مزايا تنافسية مؤثرة في الأسواق التي تستهدفها، وفي ذات الوقت هناك محددات تظهر بعض أوجه الاختلاف في تطبيق مفاهيم التسويق بين قطاع مؤسسات الأعمال وقطاع مؤسسات التعليم العالي، وهذه المحددات ترتبط بطبيعة الخدمة وسلوك المستهلك، واتجاهات مؤسسات التعليم العالي نحو الربحية.

دراسة Bev (2008) وهدفت إلى توضيح أهمية تطبيق مفاهيم النشاط التسويقي في مؤسسات التعليم العالي بهولندا، من خلال التحليل النظري لأهمية واستراتيجيات النشاط التسويقي وتطبيقاتها في مؤسسات التعليم العالي، مع استخدام استمارة الاستقصاء في تجميع البيانات اللازمة حول هذه العناصر من أفراد العينة التي تضمنت أعضاء هيئة تدريس متنوعة من 10 جامعات هولندية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: امتلاك كل كلية أو جامعة استراتيجية تسويقية، وتختلف الحالة النفسية لطالب الخدمات التعليمية الآن عن حالته في الماضي، فهو الآن يتجه أكثر نحو التفاعل الاجتماعي، وتبادل الاتصالات والمعلومات مع الآخرين، وخلصت الدراسة إلى أهمية أن يضع المسئولون عن النشاط التسويقي هذا التغير في حساباتهم، ويركزوا على توضيح تأثير تسويق الخدمات الجامعية للمؤسسة على مستقبل الطالب، وقدرته على التميز على أقرانه وتحقيق طموحاته الشخصية أكثر من التركيز على تاريخ المؤسسة وتقاليدها.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض وتحليل أهداف ونتائج الدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي:

1. تأكيد هذه الدراسات على أهمية وفوائد التوجه التسويقي لمختلف مؤسسات التعليم العالي في العصر الحديث وأثر هذا التوجه في تعزيز أداء هذه المؤسسات وعلاقتها العلمية والبحثية بمؤسسات المجتمع.
2. أن هناك العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة اهتمام الجامعات بتسويق برامجها وخدماتها وأبحاثها العلمية والتطبيقية في المجتمع، وإنشاء مراكز أو وحدات تسويقية متخصصة لهذا الغرض، لكن لم تقدم أي من هذه الدراسات تصوراً أو نموذجاً تطبيقياً لآليات تسويق البحوث العلمية التطبيقية في الجامعات يتضمن مختلف عناصر مزيج التسويق للبحوث التطبيقية في الجامعات، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تقديمه.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

وفقاً لطبيعة وأهداف الدراسة، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في معالجة مشكلة الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وتم جمع البيانات الأولية المتصلة بأهداف الدراسة من مفردات العينة من خلال الاستبانة كأداة أساسية للدراسة، بالإضافة إلى جمع البيانات الثانوية المتصلة بالإطار النظري وأدبيات الدراسة من مصادرها المتنوعة المتمثلة بالدراسات والبحوث السابقة والنماذج والإحصائيات المنشورة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تضمن مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالكليات العلمية والتطبيقية في بعض الجامعات الحكومية اليمنية، ومراكز الأبحاث التابعة لهذه الكليات، ونظراً لصعوبة الحصر الشامل لمفردات مجتمع الدراسة، اختار الباحثان عينة عمدية (تحكمية) من هذا المجتمع، تضمنت (300) مفردة، وقد تم توزيع استمارات الاستبانة على جميع مفردات العينة، وتم استرجاع (287) استمارة بمعدل ردود بلغ 97 % من إجمالي مفردات العينة.

ويوضح جدول (1) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية التي شملتها الدراسة :

جدول (1): توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية

الخصائص الديموغرافية	الخصائص الفرعية	العدد	النسبة المئوية %
النوع	ذكر	172	60
	أنثى	115	40
الإجمالي		287	100
الدرجة العلمية	مساعد باحث (معيد)	45	16
	مدرس مساعد (ماجستير)	34	12
	أستاذ مساعد	153	53
	أستاذ مشارك	43	15
	أستاذ	12	4
الإجمالي		287	100
نوع الكلية العلمية والتطبيقية	الهندسة	30	10
	الطب والعلوم الصحية	45	16
	العلوم التطبيقية والحاسوب	81	28
	الزراعة	34	12
	العلوم الإدارية	97	34
الإجمالي		287	100

يتضح من الجدول (1) أن أكثر مفردات عينة الدراسة من حيث الخصائص الديموغرافية محل الدراسة وهي (النوع، والدرجة العلمية، والكلية العلمية والتطبيقية) تمثلت في الذكور بنسبة 60 %، ومن الدرجة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

العلمية (أستاذ مساعد) بنسبة 53 % ومن كليات العلوم الإدارية والعلوم التطبيقية والحاسوب بنسبة 62 %.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة عمد الباحثان إلى استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية من مفردات عينة الدراسة وتكونت استمارة الاستبانة من جزئين أساسيين، تضمن الجزء الأول: جمع البيانات المتعلقة ببعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتشمل (النوع، والدرجة العلمية، والكلية العلمية والتطبيقية) فيما تضمن الجزء الثاني من الاستمارة: فقرات الاستبانة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وقد تم تصنيفها وفقاً لأهداف وتساؤلات الدراسة إلى ثلاثة محاور أساسية على النحو الآتي:

- المحور الأول: تضمن مجموعة من الفقرات التي تهدف إلى قياس تقييمات مفردات العينة لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في الجامعات اليمنية بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع، وشملت الفقرات من 1 - 10.
- المحور الثاني: تضمن مجموعة من الفقرات التي تهدف إلى قياس مدى إدراك مفردات العينة لأهمية تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية، وشملت الفقرات من 11 - 19.
- المحور الثالث: تضمن مجموعة من الفقرات التي تهدف إلى تحديد أبرز معوقات تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية، من وجهة نظر مفردات العينة، وشملت الفقرات من 20 - 30.

وقد طُلب من المستجيب اختيار إجابة واحدة من البدائل المحددة أمام كل فقرة بوضع إشارة في الخانة الملائمة، وتحددت البدائل الخمسة وفق مقياس ليكرت (Likert-Scale) خماسي التدريج، لكافة الفقرات المتعلقة بمحاور الدراسة، لكونه يُعد من أكثر المقاييس استخداماً لقياس الآراء والاستجابات، ونظراً لسهولة فهمه وتوازن درجاته (Sekaran, 2003, 470) ، حيثُ يشير أفراد وحدة المعاينة الخاضعة للاختبار عن مدى اتفاقاتهم حول كل فقرة من الفقرات التي ينتمون إليها وفق المقياس المذكور من خمس نقاط، حيث أعطي الرقم (5) موافق بشدة إلى الرقم (1) غير موافق بشدة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد ثلاث مستويات (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) / عدد المستويات.

طول الفئة = (5 - 1)/3 = 1.33

وبذلك يكون المستوى: منخفض (1 - 2.33) ومتوسط (2.34 – 3.67) ومرتفع (3.68 – 5).

وقد استند الباحثان في إعداد قائمة الاستبانة وقياس متغيرات الدراسة إلى بعض الدراسات السابقة ومنها: دراسة الضمور والشمايلة (2007)، ودراسة العتيبي (2015).

صدق الاستبانة وثباتها:

لأغراض التحكيم وللارتقاء بمستوى قائمة الاستبانة ولضمان تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله، تمت مراجعتها وتحكيمها من قبل خمسة أساتذة ومتخصصين في التسويق والبحث العلمي، كما تم استشارة أحد الأساتذة المتخصصين في مجال الإحصاء فيما يتعلق بترميز فقرات الاستبانة وأساليب الإحصاء المناسبة لتحليلها.

كذلك طبقت الأداة على عينة استطلاعية (Pilot Study) من مجتمع الدراسة الخاص بالعينة الفعلية بلغت (20) مفردة، وأخذت بعض ملاحظاتهم القيمة في الصياغة النهائية لقائمة الاستبانة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

وقـام البـاحثـان بالتحقق من ثبات الأداة باحتسـاب معامل ألفـا كرونباخ لفحص الاتسـاق الداخلي لفقرات قائمة الاستبانة، وقد بلغت قيمته الإجمالية (0.84)، وهي نسبة جيدة من الناحية العلمية والإحصائية. ويوضح جدول (2) قيمة معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة.

جدول (2): معامل الثبات ألفا كرونباخ لفقرات قائمة الاستبانة

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
1	مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في الجامعات اليمنية بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته	10	0.82
2	أهمية تسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته	9	0.79
3	معوقات تسويق مشاريع البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية	11	0.87
	القيمة الإجمالية	30	0.84

أساليب التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة:

تم اسـتخدام البرنامـج الإحصـائي(SPSS v.20) لمعالجة وتحليل البيانات التـي تم جمعها من خلال قوائم الاسـتبانة وتم الاعتماد على بعض الأسـاليب الإحصـائية الملائمة لتحليل متغيرات الدراسـة المختلفة على النحو الآتي:

- اختبار ثبات أداة الدراسـة وإمكانية الحصـول على نتائج مقاربة فيما لو تم إجراء الدراسـة مرة أخرى باسـتخدام نفس الأداة في ظروف مشـابهة للدراسـة الأولى، حيث تم التأكد من ذلك مـن خلال قياس الاعتماديـة ومن خلال اختبار ألفـا كرونبـاخ (Cronbach's Coefficient Alpha) لقياس درجة الاتساق لفقرات أداة الدراسة.
- أسـاليب التحليل الوصـفي كالنسـب المئوية والمتوسطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لبيان إجابات واتجاهات أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة.
- اختبـار T-Test لعينتين مسـتقلتين، وتحليل التباين الأحـادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة وتفسيرها من خلال الإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

النتائج المتعلقـة بالسـؤال الأول الـذي ينصـ علـى: ما مـدى اهتمـام الكليـات العلميـة والتطبيقية في الجامعات اليمنية بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته؟

يوضـح جدول (3) المتوسط الحسـابي والانحراف المعياري لإجابات مفردات عينة الدراسة على فقرات الاسـتبانة المتعلقة بتقييمهم لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية بتسـويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة وتنمية المجتمع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

جدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية بتسويق البحوث العلمية التطبيقية

ترتيب الفقرة	تسلسل الفقرة	مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية الجامعات اليمنية بتسويق البحوث العلمية التطبيقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	5	تهتم الكلية بترويج ونشر أبحاثها التطبيقية للاستفادة منها في المجتمع.	2.31	0.57	منخفضة
2	10	توجد مشاريع بحثية تطبيقية مشتركة بين الكلية ومنظمات أعمال في المجتمع.	1.31	0.43	منخفضة
3	8	تمنح الكلية مكافئات أو جوائز للبحوث التطبيقية التي تخدم المجتمع.	1.25	0.57	منخفضة
4	7	تحفز الكلية الباحثين فيها للقيام ببحوث تطبيقية تخدم المجتمع.	1.20	0.43	منخفضة
5	6	تدعم الكلية مشاريع البحوث التطبيقية الموجهة لحل أو معالجة مشاكل في المجتمع.	1.15	0.30	منخفضة
6	9	ترتبط الكلية بعلاقات شراكة بحثية مع مؤسسات المجتمع المستفيدة منها	1.11	0.34	منخفضة
7	2	توجه الكلية مشاريع البحوث التطبيقية فيها لخدمة وتنمية المجتمع	1.09	0.56	منخفضة
8	4	تضع الكلية خططها ومشاريعها البحثية وفق احتياجات ومتطلبات المجتمع	1.07	0.43	منخفضة
9	3	تهتم الكلية بدراسة وتحليل مشكلات واحتياجات المجتمع والمنظمات من البحوث التطبيقية	1.03	0.91	منخفضة
10	1	تتوافر في الكلية جهة مختصة بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية بالكلية للجهات المستفيدة منها في المجتمع.	1.01	0.37	منخفضة
		المتوسط الكلى	1.19	0.39	منخفضة

يتضح من جدول (3) أن الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية لا تهتم بتسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته من وجهة نظر مفردات العينة، حيث بلغ المتوسط الكلي لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية بتسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته (1.19)، وهو يقع بين (1 - أقل من2.33) والذي يمثل درجة منخفضة، حيث إنه لا تتوافر في معظم الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية جهات مختصة بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية للجهات المستفيدة منها في المجتمع، كما أن هذه الكليات لا تهتم بدراسة وتحليل مشكلات و احتياجات المجتمع والمنظمات من البحوث التطبيقية، أو تضع خططها ومشاريعها البحثية وفق احتياجات ومتطلبات المجتمع وتوجهها لهذا الغرض كما تظهر المتوسطات الحسابية لآراء مفردات عينة الدراسة حول هذه الفقرات في جدول (3).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل يختلف مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية في الجامعات اليمنية بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته باختلاف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لمفردات العينة (النوع، الدرجة العلمية، الكلية)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

أولاً: مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بتسويق البحوث التطبيقية وفقاً لمتغير النوع، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً تم استخدام اختبار T-Test لعينتين مستقلتين وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): نتائج اختبار T-Test لعينتين مستقلتين لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بتسويق البحوث التطبيقية وفقاً لمتغير النوع

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة Sig.	النتيجة الإحصائية
ذكور	4.03	0.52	0.66	0.89	غير دالة
إناث	4.06	0.57			

يتضح من جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات الذكور والإناث من مفردات العينة، أي أن النوع لا يؤثر في تقييمات مفردات العينة لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، حيث بلغت قيمة مستوى دلالة (0.89) t وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة ($\alpha \leq 0.05$).

ثانياً: مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بتسويق البحوث التطبيقية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

- ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بتسويق البحوث التطبيقية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدرجة العلمية	بين المجموعات	4	5.14	0.92	1.32	0.53
	داخل المجموعات	282	5.37	0.84		
	المجموع	286	5.89			

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء مفردات عينة الدراسة لمدى الاهتمام بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية، أي أن متغير الدرجة العلمية لمفردات العينة لا يؤثر في تقييمات مفردات عينة الدراسة لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بتسويق البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، إذ أن قيمة F المحسوبة لهذا المتغير أقل من قيمتها الجدولية (2.6) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ثالثاً: مدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بتسويق البحوث التطبيقية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

- ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بتسويق البحوث التطبيقية وفقاً لمتغير نوع الكلية

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
نوع الكلية العلمية والتطبيقية	بين المجموعات	4	0.42	0.12	0.28	0.42
	داخل المجموعات	282	3.23	0.47		
	المجموع	286	3.65			

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقييمات مفردات عينة الدراسة لمدى الاهتمام بتسويق مشاريع البحوث التطبيقية، أي أن متغير نوع الكلية لا يؤثر في تقييمات مفردات عينة الدراسة لمدى اهتمام الكليات العلمية والتطبيقية بتسويق البحوث التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، إذ أن قيمة F المحسوبة لهذا المتغير أقل من قيمتها الجدولية (2.6) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما مدى أهمية تسويق البحوث العلمية التطبيقية بالجامعات اليمنية في تعزيز دور وإسهام هذه الجامعات والبحوث التطبيقية في خدمة المجتمع وتنميته؟.

يبين جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء مفردات عينة الدراسة حول أهمية تسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته.

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأهمية تسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته

ترتيب الفقرة	تسلسل الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	1	معرفة مشاكل وقضايا المجتمع والإسهام في معالجتها من خلال مشاريع البحوث التطبيقية	4.76	1.37	مرتفعة
2	2	تفعيل الشراكة المجتمعية في البحث العلمي بين الكلية ومؤسسات المجتمع العامة والخاصة	4.72	0.51	مرتفعة
3	4	زيادة إسهام الكلية والجامعة في خدمة وتنمية المجتمع	4.61	1.42	مرتفعة
4	7	تحسين جودة الأداء وتعزيز القدرة التنافسية للكلية في البحث العلمي	4.59	0.83	مرتفعة
5	6	تبني الوسائل والتقنيات الحديثة التي تخدم عملية إعداد وتصميم مشاريع البحوث العلمية التطبيقية بالكلية والجامعة.	4.47	0.36	مرتفعة
6	8	تلبية حاجة منظمات الأعمال من البحوث التطبيقية المناسبة لها	4.46	0.62	مرتفعة
7	9	تحسين الصورة الذهنية للجامعة والكلية لدى مؤسسات المجتمع	4.39	0.64	مرتفعة
8	3	تنمية مصادر تمويل جديدة ومتعددة للكلية والجامعة	4.38	0.81	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

جدول (7): يتبع

ترتيب الفقرة	تسلسل الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
9	5	تحسين المستوى المادي والمعيشي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين	4.31	0.37	مرتفعة
		المتوسط الكلى	4.56	0.52	مرتفعة

يتضح من بيانات جدول (7) أن معظم مفردات عينة الدراسة يدركون أهمية تسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، حسب المتوسط الحسابي الكلي لإجابات مفردات العينة على فقرات الاستبانة المتعلقة بهذا الجانب الذي بلغ (4، 56)، وتتمثل أبرز الجوانب المتعلقة بأهمية تسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته في: معرفة مشاكل وقضايا المجتمع والإسهام في معالجتها من خلال مشاريع البحوث التطبيقية، وتفعيل الشراكة المجتمعية في البحث العلمي بين الكليات العلمية والتطبيقية ومؤسسات المجتمع العامة والخاصة، بالإضافة إلى زيادة إسهام الكلية والجامعة في خدمة المجتمع وتنميته وتحسين جودة الأداء وتعزيز القدرة التنافسية للكلية في مجال البحث العلمي التطبيقي كما يتبين ذلك من الأهمية النسبية للفقرات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: ما أبرز معوقات تسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية؟

يبين جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء مفردات عينة الدراسة حول أبرز معوقات تسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته في الجامعات اليمنية:

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعوقات تسويق البحوث العلمية التطبيقية في الجامعات اليمنية

ترتيب الفقرة	تسلسل الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	2	افتقار الكلية للموارد المالية الكافية للقيام بالبحوث التطبيقية.	4.89	1.56	مرتفعة
2	7	تفتقر الكلية إلى وجود مركز التحويل (Center of Transfer)، (وهو معمل متخصص لتحويل نتائج الأبحاث العلمية إلى منتج أولي (Prototype) قابل للتسويق قبل مرحلة الإنتاج التجاري).	4.81	0.43	مرتفعة
3	4	غالبية الأبحاث في الكلية موجهة للترقيات والحصول على الدرجات العلمية وليست لخدمة المجتمع.	4.79	1.48	مرتفعة
4	8	غياب التنسيق والتكامل بين الكلية والأقسام العلمية والمراكز البحثية والخدمية في الجامعة فيما يتعلق بتخطيط وتنفيذ مشاريع البحوث التطبيقية لخدمة المجتمع وتنميته.	4.75	0.57	مرتفعة
5	3	ضعف اهتمام الكلية بربط البحث العلمي بقضايا ومشاكل المجتمع في خططها الاستراتيجية وبرامجها الأكاديمية.	4.54	0.91	مرتفعة
6	5	تفتقر الكلية إلى وجود معامل بحثية حديثة ومتطورة.	4.32	0.57	مرتفعة
7	9	عزوف مؤسسات المجتمع الصناعية والخدمية عن المشاركة في تمويل المشروعات البحثية التطبيقية في الكلية.	3.41	1.3	متوسطة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

جدول (8): يتبع

ترتيب الفقرة	تسلسل الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
8	6	ضعف اهتمام الأساتذة والباحثين في الكلية باستثمار نتائج البحوث الأكاديمية والتطبيقية، وتطويعها لحل مشاكل المجتمع.	3.34	0.49	متوسطة
9	10	ضعف اهتمام الإدارة العليا في الكلية والجامعة بدعم وتشجيع وتحفيز الباحثين للقيام بأبحاث تطبيقية تفيد المجتمع.	2.38	0.83	متوسطة
10	1	ضعف إدراك القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعة والكلية لأهمية تسويق البحوث التطبيقية.	2.31	0.53	منخفضة
11	11	النقص في أعضاء هيئة التدريس ومساعدي البحث ذوي الكفاءات والمهارات البحثية في الكلية.	2.21	0.72	منخفضة

يتضح من بيانات جدول (8) أن أبرز معوقات تسويق البحوث العلمية التطبيقية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته في الجامعات اليمنية من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة هي: افتقار الكليات للموارد المالية الكافية للقيام بالبحوث التطبيقية، وافتقارها أيضاً إلى وجود مراكز التحويل (Center of Transfer)، (وهي معامل متخصصة لتحويل نتائج الأبحاث العلمية إلى منتج أولي (Prototype) قابل للتسويق قبل مرحلة الإنتاج التجاري)، بالإضافة إلى أن غالبية الأبحاث في هذه الكليات موجهة للترقيات والحصول على الدرجات العلمية وليست لخدمة المجتمع وتنميته، وغياب التنسيق والتكامل بين الكليات والأقسام العلمية والمراكز البحثية والخدمية في الجامعات فيما يتعلق بتخطيط وتنفيذ مشاريع البحوث التطبيقية لخدمة المجتمع وتنميته، وضعف اهتمامها بربط البحث العلمي بقضايا ومشاكل المجتمع في خططها الاستراتيجية وبرامجها الأكاديمية، كما تبين ذلك الأهمية النسبية للفقرات في جدول (8).

التصور المقترح لتسويق البحوث العلمية التطبيقية في الجامعات اليمنية:

بناءً على أدبيات الدراسة وأهدافها، ونتائج الدراسة الميدانية؛ يقترح الباحثان لتسويق المشروعات البحثية التطبيقية في الجامعات اليمنية التصور الآتي:

أ- أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح لتسويق المشروعات البحثية التطبيقية في الجامعات اليمنية بشكل أساسي إلى تفعيل دور هذه الجامعات في خدمة المجتمع وتنميته وتعزيز علاقتها بمؤسسات المجتمع في مجال البحوث العلمية والتطبيقية، وذلك من خلال الآتي:

- **تحديد مجالات البحوث التطبيقية التي يحتاجها المجتمع وفق دراسات ومسوحات تسويقية لمختلف القطاعات في المجتمع.**
- **تزويد الكليات والمراكز البحثية والأقسام العلمية بالجامعات باحتياجات ومتطلبات المجتمع من البحوث التطبيقية المتعلقة بعملية التنمية الشاملة للمجتمع.**
- **تفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والكليات والمراكز البحثية في الجامعات اليمنية في مجال المشاريع البحثية التطبيقية التي تعود بالفائدة لكلا الطرفين.**
- **ربط البحث العلمي في الجامعات باحتياجات ومتطلبات المجتمع وخطط التنمية الشاملة للمجتمع.**
- **التعريف بالإمكانات والقدرات البحثية في الجامعات والترويج لها لدى مؤسسات المجتمع المستهدفة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

ب- عناصر التصور المقترح:

يتضمن التصور المقترح لتسويق المشروعات البحثية التطبيقية في الجامعات اليمنية مجموعة من العناصر على النحو الآتي:

1. إنشاء وحدات خاصة لتسويق المشروعات البحثية التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية والمراكز البحثية التابعة لها بالجامعات اليمنية تتولى العديد من المهام أبرزها:

- **إعداد قاعدة بيانات لأعضاء هيئة التدريس والباحثين بالكليات والمراكز البحثية وتخصصاتهم العلمية على أن يكون عضو هيئة التدريس أو الباحث مهتماً بالاشتراك في أنشطة الوحدة.**
- **إعداد حصر بالمؤسسات والشركات الصناعية والتجارية والخدمية المستهدفة في البيئة المحيطة بالجامعة مع البدء بالمدينة المتواجد بها مقر الجامعة، ويشمل الحصر تصنيف لحجم المؤسسة أو الشركة (كبيرة – متوسطة – صغيرة) وطبيعة نشاطها وقنوات الاتصال بها.**
- **الاتصال بمؤسسات المجتمع المستهدفة لمعرفة وتقييم احتياجاتها من مشاريع البحوث التطبيقية التي تهمها وتعالج مشاكلها، وتعريفها بالإمكانات والقدرات البحثية التي تملكها الكليات والمراكز البحثية بالجامعة.**
- **استلام احتياجات الجهات المستفيدة في المجتمع من مشاريع البحوث التطبيقية وتصنيفها وإرسالها إلى الكليات والمراكز البحثية المتخصصة بالجامعة التي تقوم بدورها بإعداد وتنفيذ البحوث التطبيقية المتعلقة بتلك الاحتياجات.**
- **استلام البحوث التطبيقية من الكليات والمراكز البحثية المتخصصة بالجامعة، وتصنيفها من أجل تسويقها إلى الجهات المستفيدة.**
- **إرسال البحوث التطبيقية بشكل مباشر إلى الجهات المستفيدة والمستهدفة، ومتابعة الاستفادة منها.**
- **إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالمشروعات البحثية التطبيقية في الكلية أو المركز، ونشرها على الموقع الالكتروني للوحدة أو الكلية أو المركز على شبكة الانترنت.**
- **إقامة ورش العمل التعريفية والتثقيفية التي تهدف إلى التقييم والارتقاء بمستوى عملية تسويق المشروعات البحثية التطبيقية.**

وتقوم إدارة الجامعة أو الكليات بوضع اللائحة التنظيمية والمالية لهذه الوحدات وفقاً لنظام الجامعة ولوائحها الداخلية الأساسية.

2. تحديد المشاريع البحثية القابلة للتسويق:

ليست جميع المشروعات البحثية التي تنتجها الكليات والأقسام العلمية والمراكز البحثية في الجامعة مشاريع بحثية قابلة للتسويق، حيث يجب أن يتسم مشروع البحث القابل للتسويق بالمعايير التسويقية الآتية:

- **يكون قابلاً للتطبيق في الظروف الحالية.**
- **يسهم في حل مشكلة حقيقية يعاني منها المجتمع.**
- **يتضمن قيمة علمية مضافة (تطبيقية و/أو نظرية).**
- **يعود بفائدة اقتصادية أو علمية تخدم خطة النهوض بالبلد.**
- **يكون غير مطبق أو مستثمر سابقاً لدى دوائر ومؤسسات الدولة.**

3. تحديد جهات المنشأ:

توصف كافة المؤسسات البحثية التابعة للجامعة بأنها (جهات المنشأ) التي تقوم بإنتاج مشاريع البحوث التطبيقية المتنوعة، وتضم جهة المنشأ كافة الكليات العلمية والتطبيقية والأقسام العلمية والمراكز والوحدات البحثية التابعة لها، وتقوم بتقديم مشاريع البحوث التطبيقية بهدف تسويقها وفق إجراءات محددة من خلال وحدة تسويق المشروعات البحثية بالكلية أو المركز.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

4. تحديد الجهات المستفيدة / المستهدفة:

توصف مؤسسات المجتمع (الأجهزة الحكومية، ومؤسسات القطاع العام، مؤسسات القطاع الخاص والمختلط) بكونها (الجهات المستفيدة أو المستهدفة)، وتعنى الجهة المستفيدة من مشاريع البحوث التطبيقية الجهة التي تكون أهداف ونتائج مشاريع البحوث التطبيقية موجهة بالأصل إليها، وتستفيد فعلاً منها، وتربطها علاقة شراكة بحثية بالكلية أو المركز، أما الجهة المستهدفة من مشاريع البحوث التطبيقية فهي الجهة التي يمكن لجزء أو كل أهداف ونتائج مشاريع البحوث التطبيقية أن تخدم هذه الجهات بشكل مباشر أو غير مباشر، لكنها لا ترتبط بعلاقة شراكة فعلية مع الكلية أو المركز البحثي، ويكون التواصل بين الجهات المستفيدة / المستهدفة وجهات المنشأ من خلال وحدة التسويق التي تنظم العملية التسويقية بين الجهتين وتضمن حقوق كافة الأطراف.

5. تحديد آليات تسويق المشاريع البحثية التطبيقية:

تتعدد الآليات التي يمكن استخدامها لتسويق مشاريع البحوث التطبيقية في الجامعات اليمنية، حيث يمكن تصنيفها حسب العناصر الأساسية لمزيج التسويق للبحوث العلمية على النحو الآتي:

أ. آليات دراسة وتحليل احتياجات مؤسسات المجتمع المستفيدة والمستهدفة من البحوث التطبيقية: وتشمل الآليات المتعلقة بهذا الجانب ما يأتي:

- تحديد الجهات المستفيدة والمستهدفة من مشاريع البحوث التطبيقية فى الجامعات وتصنيفها حسب طبيعة نشاطها، وحجمها، وملكيتها.
- دراسة وتحليل احتياجات الجهات المستهدفة في المجتمع من مشاريع البحوث التطبيقية في مختلف المجالات المتعلقة بطبيعة نشاط هذه الجهات.

ب. آليات تخطيط وتطوير البحوث التطبيقية:

وتشمل الآليات المتعلقة بهذا الجانب ما يأتي:

- تحديد وتصنيف مجالات وأنواع البحوث التطبيقية وفق احتياجات ومتطلبات الجهات المستفيدة والمستهدفة منها في المجتمع.
- إعداد وتصميم البحوث التطبيقية وفقاً لاحتياجات ومتطلبات الجهات المستفيدة منها في المجتمع.
- تحديد معايير جودة مشاريع البحوث التطبيقية، بحيث تكون قابلة لتسويقها بفاعلية لمختلف الجهات المستفيدة في المجتمع.

ج. آليات تحديد أسعار " تكليف " مشاريع البحوث التطبيقية:

وتشمل الآليات المتعلقة بهذا الجانب ما يأتي:

- إعداد سياسات التسعير المناسبة لمشاريع البحوث التطبيقية التي توفرها الجامعة للجهات المستفيدة في المجتمع.
- تحديد أجور ومكافآت الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفقاً لنظم ولوائح الجامعة، وطبيعة ونوعية البحوث التطبيقية المطلوبة للجهات المستفيدة في المجتمع.
- وضع أنظمة أو طرق تحديد تكاليف مشروعات البحوث التطبيقية وآليات تحصيلها، واقتراح البنود المالية في عقود الاتفاق أو الشراكة البحثية بين الجامعات والجهات المستفيدة في المجتمع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

د. آليات توزيع (توصيل) البحوث التطبيقية للجهات المستفيدة والمستهدفة:

توصف عملية توزيع المشاريع البحثية التطبيقية بأنها: إيصال المشاريع البحثية التطبيقية من جهات المنشأ إلى الجهات المستفيدة؛ ليتم ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع والإسهام في حلها، وتتم عملية توزيع المشاريع البحثية التطبيقية وفق آليتين أساسيتين:

الآلية الأولى: إيصال المشاريع البحثية التطبيقية إلى الجهة المستفيدة / المستهدفة: من خلال إرسال المشاريع البحثية التطبيقية إلى الجهات المستفيدة / المستهدفة مباشرة، ويتم ذلك من خلال عدة وسائل من أبرزها:

- **إرسال المشاريع البحثية التطبيقية بشكل مباشر إلى الجهة المستفيدة / المستهدفة، عن طريق مندوبين متخصصين في وحدات تسويق مشاريع البحوث التطبيقية بجهات المنشأ.**
- **عقد لقاءات مباشرة مع الجهات المستفيدة / المستهدفة لبيان ما تبحث عنه من احتياجات فعلية.**
- **استلام الاحتياجات الفعلية من الجهة المستفيدة / المستهدفة.**
- **إصدار نشرة دورية لتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وإرسالها إلى الجهات المستفيدة أو المحتملة عبر البريد الإلكتروني.**
- **إصدار مجلة أو دورية متخصصة بالمشاريع البحثية التطبيقية وتوزيعها ونشرها على الانترنت.**

الآلية الثانية: استقطاب الجهة المستفيدة / المستهدفة من المشاريع البحثية التطبيقية، ويتم ذلك من خلال الآتي:

- **استضافة الجهات المستفيدة أو المستهدفة إلى جهات المنشأ، وعقد لقاءات مباشرة معها لبيان ما تبحث عنه من احتياجات فعلية.**
- **استلام الاحتياجات الفعلية من الجهة المستفيدة أو المستهدفة.**
- **إقامة المؤتمرات والندوات وورش العمل المتخصصة ودعوة المسؤولين والمتخصصين في الجهات المستفيدة أو المستهدفة للمشاركة فيها.**
- **إقامة المعارض التخصصية للمشاريع البحثية التطبيقية على هامش المؤتمرات والندوات وورش العمل المتنوعة التي تقيمها جهات المنشأ.**
- **إصدار مجلة أو دورية متخصصة بالمشاريع البحثية التطبيقية وتوزيعها ونشرها على الانترنت.**

هـ. آليات الترويج لمشاريع البحوث التطبيقية:

يتضمن البرنامج الترويجي المقترح لمشاريع البحوث التطبيقية العديد من الآليات أبرزها:

- **إعداد نشرة دورية بمشاريع البحوث التطبيقية وتوزيعها على الجهات المستفيدة والمستهدفة في المجتمع من خلال عدة وسائل منها: البريد الالكتروني وموقع الكلية أو المركز البحثي على شبكة الانترنت.**
- **توزيع نسخ مجانية من المجلات العلمية المحكمة في الجامعة أو الكليات على مختلف الجهات المستفيدة أو المستهدفة في المجتمع.**
- **إصدار كتيبات وبروشورات علمية وتوعية حول أهمية المشاريع البحثية التطبيقية ومعايير جودتها، وتوزيعها على كافة الأقسام العلمية والمراكز والوحدات البحثية.**
- **إصدار فولدر تعريفي لتسويق المشاريع البحثية التطبيقية، يوزع خلال المؤتمرات والندوات وورش العمل على مختلف الجهات المستفيدة أو المستهدفة.**
- **تزويد القناة الفضائية الجامعية أو التعليمية -إن وجدت- بكل ما يتعلق بمشاريع البحوث التطبيقية في الجامعة ليتسنى لهم العمل على عرضها في القناة الفضائية.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

- تزويد دائرة الإعلام والعلاقات العامة بالجامعة بملخص عن المشاريع البحثية التطبيقية ليتسنى لهم العمل على عرضها في وسائل الإعلام الرسمية كافة.
- إقامة ملتقى سنوي عام لعرض المشاريع البحثية التطبيقية برعاية الجامعة والجهات المستفيدة.
- إقامة الندوات العلمية التثقيفية والتوعية التي تهدف إلى الإعلان عن إستراتيجية تسويق مشاريع البحوث التطبيقية، والتعريف بآليات عمل وحدة تسويق المشاريع البحثية التطبيقية، وأهمية البحوث التطبيقية وتوظيفها في خدمة المجتمع، وكيفية إعدادها ومعايير جودتها.

6. النظام الالكتروني المقترح لإدارة العلمية التسويقية للمشاريع البحثية التطبيقية:

إن النظام الالكتروني المقترح لإدارة العلمية التسويقية للمشاريع البحثية التطبيقية، هو نظام إلكتروني يعمل على إدارة جميع الأنشطة والفعاليات الخاصة بالعملية التسويقية للمشاريع البحثية التطبيقية لدى كل من جهة المنشأ والجهة المستفيدة)، حيث يتضمن النظام:

أ. نظام سير العمل(Workflow).

ب. قاعدة بيانات متكاملة خاصة بالمشاريع البحثية التطبيقية.

ج. موقع إلكتروني للمشاريع البحثية التطبيقية ضمن الموقع الرسمي للجامعة أو الكلية على شبكة الانترنت.

د. تطبيقات أندرويد (Android Apps) لجعل النظام يعمل على أجهزة الهاتف المحمول والأجهزة الكفية مثل: iPAD وiPhone. ويكون العمل لدى كل من وحدة التسويق بالكلية أو المركز وكافة وحدات التسويق والبحوث بكليات ومراكز الجامعة باستخدام أجهزة المحمول والأجهزة الكفية بدلاً عن الحاسبات (أو بجانبها عند الرغبة)، بالإضافة إلى أجهزة الأرشفة السريعة (High Speed Scanners)، والاعتماد على شبكة الانترنت بحيث تتم إدارة العملية التسويقية إلكترونياً بالكامل دون الحاجة لاستخدام الورق بشكل كبير.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية وأهداف وعناصر التصور المقترح لتسويق مشاريع البحوث التطبيقية وضع الباحثان عدد من التوصيات الأساسية التي يمكن أن تسهم في نجاح عملية تسويق البحوث التطبيقية في الجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته، وتطبيق التصور المقترح في الواقع العملي وتتمثل فيما يأتي:

1. إدراك القيادات الإدارية والأكاديمية العليا في الجامعات اليمنية والكليات العلمية والتطبيقية بأهمية تسويق البحوث العلمية التطبيقية وربطها باحتياجات ومتطلبات المجتمع، ودعم هذا التوجه التسويقي بتوفير الإمكانات المالية والمادية اللازمة لنجاح تطبيقه على أرض الواقع.
2. دعم وتشجيع الباحثين في الكليات العلمية والتطبيقية ومراكز البحوث التابعة لها للقيام بأبحاث علمية تطبيقية تعالج مشاكل وقضايا مؤثرة في المجتمع وتحقق متطلبات التنمية المستدامة في المجتمع، وتخصيص جائزة مالية سنوية لأفضل البحوث العلمية التطبيقية التي أسهمت في معالجة مشكلة معينة في المجتمع أو أدت نتائجها إلى تطوير أو ابتكار منتجات أو تقنيات جديدة تفيد المجتمع في أي من مجالات التنمية.
3. تبني أسلوب الجامعة المنتجة وتفعيله على مستوى الجامعات اليمنية كأسلوب مهم في توفير موارد مالية إضافية والتحول في البحث العلمي من البحث للاستهلاك إلى البحث من أجل الاستثمار.
4. تعزيز الوعي الاجتماعي تجاه البحوث العلمية التطبيقية لدى كافة القطاعات في المجتمع، ورفع مستوى وعيها بأهمية ودور البحث العلمي والإحساس بجدواه، والعمل على دعمه وتشجيعه، وتنويع مصادر تمويله.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

5. تعزيز وتنمية روح التعاون والشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي التطبيقي بين الجامعات ومؤسسات المجتمع من خلال عدة وسائل كاللقاءات الدورية بين قيادات الجامعات والكليات العلمية والتطبيقية والقيادات الإدارية في مؤسسات المجتمع العامة والخاصة، وتنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل المتخصصة في هذا المجال، وإقامة المعارض العلمية للابتكارات والمخترعات ومشاريع التخرج في الكليات العلمية والتطبيقية، بالتعاون والتنسيق بين الطرفين (الجامعات ومؤسسات المجتمع).
6. تزويد الكليات العلمية والتطبيقية ومراكز البحوث التابعة لها بالكوادر البحثية المتخصصة، بالموارد المالية والأجهزة والمعدات والوسائل والتقنيات الحديثة التي تحتاجها للقيام بدورها في إنتاج بحوث علمية تطبيقية تسهم بفاعلية في خدمة المجتمع وتنميته، وذلك بالتعاون والتنسيق في هذا الجانب مع مؤسسات المجتمع المختلفة من خلال عدة وسائل: كإنشاء صندوق خاص لتمويل البحث العلمي بالجامعات يسهم فيه القطاع الخاص بنسبة محددة، أو دعم وتفعيل كراسي البحث العلمي التطبيقي في مجالات محددة.

المراجع:

التركستاني، حبيب الله بن محمد رحيم (2002). استراتيجية تسويق نتائج البحوث العلمية "بالإشارة إلى تجربة جامعة الملك عبدالعزيز". *مجلة التعاون الصناعي (قطر)، 23* (88)، 6-28.

حمدي، أكرم (2015). *رؤية مستقبلية لدور الجامعة في تسويق البحث العلمي لخدمة المجتمع وتنمية البيئة*، مقالة منشورة على الانترنت، http://kenanaonline.com/users/AkrumHamdy/posts/790063.

خضر، جميل أحمد محمود (2011). تسويق مخرجات البحث العلمي كمتطلب رئيس من متطلبات الجودة والشراكة المجتمعية، *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة – الأردن.*

الدهشان، جمال علي (2010) العلاقة الاستراتيجية بين البحث العلمي الجامعي والصناعة : الواقع والآفاق المستقبلية، *ورقة عمل مقدمة إلى الندوة السابعة لقسم أصول التربية - جامعة طنطا التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي.*

زقاي، حميدي(2015). تأثير المزيج التسويقي لخدمات التعليم العالي في رفع مستوى جودتها من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الجزائرية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 8* (21)، 101 - 123.

سعد الدين، محمد منير (2002). أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية، *مجلة الجامعة، اتحاد جامعات العالم الإسلامي*، (3).

الصوفي، محمد عبدالله (2003). بعض ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي كوسيطين مهمين من وسائط نشر وإنتاج المعرفة، *ورقة عمل منشورة ضمن تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 نحو إقامة مجتمع المعرفة.*

الضمور، هاني، والشمايلة، حمزة (2007). التوجه التسويقي لدى مؤسسات التعليم العالي في الأردن، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 3* (3)، 296 - 323.

العبيدي، سيلان جبران (2004). تفعيل دور الجامعات اليمنية في تحقيق الأهداف النوعية، *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تعز*، (5).

العتيبي، بدر مبروك (2015). *تسويق الخدمات الجامعية ودوره في تحسين القُدرة التنافسية للجامعات السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة ام القرى.

العريقي، عائدة مكرد (2010). تطوير البحث العلمي بالجامعات اليمنية في ضوء الخبرات العالمية الحديثة. *بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن حول جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة*، 13-11 أكتوبر.

فايد، عبدالحميد بهجت (2000). تسويق البحوث العلمية والتكنولوجية، المصدر المستقبلي لتمويل الجامعات، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عدد متخصص (3)، يوليو / تموز.

فرغلي، عفاف محمد جايل (2011). *تسويق الخدمات الجامعية ودوره في توجيه الطلب على التعليم الجامعي في مصر* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، قسم أصول التربية. كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

مقدادي، يونس عبدالعزيز، الصرايره، خالد أحمد، والشوره، محمد سليم (2012). المعرفة التسويقية ودورها في تحديد الإستراتيجيات التنافسية للبرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، *5* (10)، 61 - 100.

القصبي، راشد (2003). استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعة. *مجلة مستقبل التربية العربية - مصر*، *9* (28)، 9 - 44.

قنديل، نهلة أحمد محمد (2009). العلاقة بين القدرات التسويقية المؤسسية وتعظيم قيمة البحوث الجامعية لدى المستفيد بالتطبيق على جامعة قناة السويس. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة، كلية التجارة جامعة سوهاج- مصر*، *23* (1)، 135 - 197.

مقري، زكية وشنة، آسية (2015). إطار مقترح لتسويق مخرجات البحث العلمي كآلية لدفع المشاريع البحثية الريادية في الجزائر، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *8* (22)، 51 - 74.

الهادي، شرف الدين إبراهيم (1993). *دراسة تقويمية لتنظيم جامعة صنعاء وإدارتها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية فرع بنها، جامعة الزقازيق.

الهندي، وحيد بن أحمد (2011). تسويق مخرجات البحث العلمي، *صحيفة رسالة الجامعة، جامعة الملك سعود*، (8).

الموقع الالكتروني لوزارة التعليم العالي العراقية (http://www.rdd.edu.iq).

Bev, B. (2008). The application of the concepts of marketing activity in higher education institutions in the Netherlands, Australasian Marketing Journal, 2(12), 97–103

Mihaela, D., & Amalia, P. (2012). The partnership relationship between economic academic and business environment, component of modern university marketing orientation. Procedia-Social and Behavioral Sciences,62, 722-727.

Hanover Research. (2016). Trends in Higher Education Marketing, Enrollment and Technology, Retrieved 1/9/2016 from www.hanoverresearch.com.

de la Fuente, M. R. G. (2016). Marketing Strategies for Increasing Latino Enrollment in Higher Education (Doctoral dissertation), Walden University.

Nicolescu, L. (2009). Applying marketing to higher education: Scope and limits. Management & Marketing, 4(2), 35-44.

Sekaran, U. (2003). Research Methods for Business: A Skill-Building Approach.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.7

4th Edition, New York: John Wiley & Sons.

Willamette, University (2015). Institutional Marketing Plan 2015-2018. Retrieved from www.willamette.edu/willamette_IMP_2015_2018.pdf.

مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

محمد زين صالح السعدي[1،*]
ناصر سعيد علي الدحياني[2]

[1] أستاذ مساعد – مركز البحوث والتطوير التربوي – صنعاء – اليمن
[2] أستاذ مساعد – كلية المجتمع – سنحان – صنعاء – اليمن
* عنوان المراسلة: m.zen.dr@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد أحد أساليب المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة، وتكونت عينة البحث من (94) عضو هيئة تدريس، بنسبة (48.45 %) من إجمالي عدد أفراد المجتمع الأصلي، كما تم جمع البيانات بواسطة استبانة تم إعدادها لقياس أهداف البحث، وقد تكونت من جزأين تضمن الجزء الأول منها البيانات الشخصية، بينما تضمن الجزء الثاني معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

- **حصلت المعايير ككل على متوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.76)، وكان مدى التطبيق (عالية).**
- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة البحث حول مدى تطبيق المعايير تعزى لمتغيرات البحث المتمثلة بـ(الجنس - المؤهل العلمي – نوع الكلية - سنوات الخبرة في التدريس).**

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، قدم البحث مجموعة من التوصيات أبرزها : ضرورة العمل على توفير مقومات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، سواء كانت المادية أو البشرية أو المالية، وتهيئة البيئة التعليمية الإيجابية لتكون مناسبة ومهيأة لتطبيق تلك المعايير بشكل تام.

ومن أهم المقترحات التي قدمها البحث هو إجراء بحث مماثل على الجامعات وكليات المجتمع الحكومية والخاصة في اليمن.

الكلمات المفتاحية : ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، جامعة آزال للتنمية البشرية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

Extent of Implementing Accreditation and Quality Assurance Standards in Azal University of Human Development from the Faculty Members' Perspective

Abstract:

The research aimed to find out how far accreditation and quality assurance standards in Azal University for human development are implemented from the perspective of faculty members. To achieve this objective, to the researchers adopted descriptive analytical approach techniques. The research population was all the teaching staff at the university; and the sample consisted of (94) faculty members, (48.45 %) of the total number of the population. A questionnaire was designed to collect data relevant to the testing of the research objectives. The questionnaire consisted of two parts: the first included the personal data, while the second part included the standards of accreditation and quality assurance. The study revealed the following results:

- The mean of implementing standards as a whole was (3.44), the standard deviation (0.76), and the extent of the using the standards was (high).
- There were no significant differences between the research participants' responses about the extent of using the standards due to the variables (gender – Qualification – college type – years of teaching experience).

In light of the results of the study, a set of recommendations were presented, including the need to provide the necessary requirements for implementing accreditation and quality assurance standards, whether material, human or financial resources, and creating a positive conducive learning environment to be suitable and ready for a complete implementation of quality standards.

One of the main suggestions made by the research was to conduct a similar study on government and private universities and community colleges in Yemen.

Keywords: Quality Assurance and Accreditation, Azal University of Human Development.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

المقدمة:

تولي الدول المتقدمة تحقيق الجودة الأكاديمية ومعايير اعتماد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عناية خاصة، بسبب قناعتها بأنه يقع على عاتق جامعاتها ومؤسسات التعليم العالي فيها المسئولية الأولى في إعداد وتأهيل أجيالها لمواجهة تحديات العصر، ولإيمانها أن الذي أصبح مطلوبا هو "تعليم" من نوع جديد، تعليم يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميكيات عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية، التي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين، وهي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة والمتضاعفة، وفي هذه الثورة أصبحت الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج تعني نهاية التمييز التقليدي بين العمل اليدوي والعمل المعرفي، حيث أصبح الإنسان الفاعل في هذا القرن هو الإنسان متعدد المهارات، والقادر على التعلم الدائم الذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته العملية (صبري، 2009).

ويواجه التعليم العالي في الدول العربية، كغيره من الدول النامية، انتقادات من أطراف عدة باعتباره ما زال دون غيره من الدول المتقدمة، فمثلا يؤكد تقرير التنمية الإنسانية للدول العربية للعام (2003) الصادر من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الموسوم بـ "نحو إقامة مجتمع المعرفة"، على ضرورة انتباه المسئولين والأكاديميين في الدول العربية إلى دور الجامعات في تنمية وتحقيق اكتساب المعرفة، باعتباره أحد أهم النواقص فيها، وفي التصنيف العالمي الصادر في عام 2009 لأول (200) جامعة عالمية (Ranking Web of World Universities, 2009) احتلت جامعة الملك سعود المرتبة 197 وفي التصنيف العالمي الصادر في نفس العام لأول (500) جامعة عالمية فإضافة إلى جامعة الملك سعود فقد احتلت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن المرتبة (303)، ويكشف التقرير الصادر عن البنك الدولي في شهر شباط 2008 بعنوان "الطريق غير المسلوك – إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا" (World Bank, 2008) أن دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تشهد إنجازات وتقدماً كبيراً في إصلاح أنظمتها التعليمية بهدف زيادة معدلات الالتحاق بجميع مستويات التعليم وسد الفجوة بين الجنسين في هذا المجال، إلاّ أن هذه الإنجازات ما زالت أقل من مثيلاتها في بلدان أخرى لها نفس المستويات من التنمية الاقتصادية، إضافة إلى ذلك فما زالت العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي ضعيفة، ولم يتم بعد كسر الفجوة بين التعليم والتوظيف، ويسلط التقرير الضوء على ضرورة قيام بلدان المنطقة بالمزيد من الإصلاحات لكي تصل إلى نوعية جيدة، للتعليم تتضمن المهارات والقدرات البشرية المؤهلة، حيث تواجه العملية التعليمية معوقات تحد من تنمية قدرة الطلبة على المهارات التحليلية والقدرة على حل المشاكل والتفكير النقدي والإبداعي، وقد شدد التقرير على بلدان المنطقة بتسريع عملية الإصلاحات في ثلاثة مجالات، تتضمن تحويل التركيز على الإنشاءات إلى نماذج الشراكة مع الأطراف الفاعلة الأخرى، وتبني الحوافز وتشجيع الأداء من جانب القائمين على تقديم الخدمات التعليمية، وأخيراً الانتقال من أسلوب المساءلة أمام الأجهزة الإدارية بالدولة إلى أسلوب المساءلة أمام الجمهور للتأكد من أن التعليم كسلعة عامة يغطي أكبر عدد ممكن من المواطنين.

ويجادل Holm-Nielsen (2001) أن الدول النامية بشكل عام تعاني من نقص الموارد الكافية للمحافظة على مستويات مستمرة من التنمية، وتحقيق الجودة في التعليم العالي، كما يرى أيضاً أن السبب يكمن في سلوكيات الإدارة وأساليبها المركزية في اتخاذ القرار، التي تحد من تمكين مؤسسات التعليم العالي في هذه الدول من القيام بعمليات إصلاح وإجراء التغييرات اللازمة، ويضيف أنه مع التوجه العالمي نحو تحقيق اقتصاديات مبنية على المعرفة، فإن الدول النامية تواجه أيضاً تحدياً يتمثل بمدى إمكانيتها لمواءمة سياستها في التعليم العالي لمواجهة التحديات المستقبلية، إضافة إلى تحدياتها الحالية.

وبالرغم من حداثة نشأة نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية إلاّ أنه أحرز تطوراً ملحوظاً وتقدماً متسارعاً، لاسيما منذ بداية العقد التاسع من القرن العشرين وحتى الآن، إلاّ أن هذا التطوير لم يتماش مع اتجاهات التنمية البشرية ومتطلباتها المنشودة، فقد كان التركيز ينصب على التوسع في عدد مؤسسات التعليم العالي وتخصصاتها المختلفة والطاقة الاستيعابية لها، الأمر الذي أدى إلى زيادة أعداد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

الطلبة الملتحقين في تلك الجامعات والتخصصات، حيث تم التركيز على الكم على حساب الكيف، مما أدى إلى عدم التوازن وتوسيع الفجوة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية، نتيجة تدني مستوى جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، ولذا فقد نظمت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مؤتمرها العلمي الثاني عام 2008م، الذي دعا إلى "وضع آليات في الجامعات للمراجعة الدورية لبرامجها الأكاديمية وتحديث المقررات الدراسية بصورة مستمرة بما يلبي احتياجات سوق العمل مع الالتزام بمعايير الجودة" (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008)، كما نظمت مؤتمرها العلمي الثالث عام 2009م، الذي دعا إلى "مساعدة الجامعات اليمنية في تأسيس أنظمة جودة ذاتية، وإنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي" (كويران، إبراهيم وناصر، 2010).

وتوالت جهود الوزارة لبلوغ هذا الهدف، وبذلت جهوداً حثيثة لتحقيقه، حتى تحقق لها ذلك – حديثاً – بتأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي؛ بموجب القرار الجمهوري رقم (210) لسنة (2009) بتأسيس المجلس وتحديد أهدافه ومهامه، وتبعه قرار مجلس الوزراء في مارس عام (2010) بتشكيل المجلس وتسمية أعضاءه، وفي صيف نفس العام استكملت الوزارة إعداد النظام واللوائح ومسودة المعايير ودليل الاعتماد الأكاديمي، وتوجت تلك الجهود في 30 مايو (2012) بصدور القرار الجمهوري رقم (66) لسنة (2012) بتسمية رئيس المجلس، وفي أواخر عام (2012) استكمل المجلس إعداد نظام ومعايير وأدلة ونماذج ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، 2012، فبراير 2013).

مشكلة البحث:

مع زيادة التوجه في الجمهورية اليمنية نحو الاستثمار في التعليم الجامعي الخاص، إلى جانب الحكومي منها، فقد أصبح هذا النوع من التعليم عنصرًا مهمًا في قطاع التعليم الجامعي لا يمكن تجاهله أو التقليل مما تقدمه من إسهام في تعزيز الاقتصاد اليمني، واستقطاب الأعداد الكبيرة من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامعية، من أجل ذلك فقد أخذ موضوع تطوير التعليم الجامعي وضمان الجودة لمتخرجي هذه الجامعات وتزويدهم بالمهارات التكنولوجية والمعرفية، يلقى اهتمامًا رسميًا وشعبيًا ليس فقط باعتباره مؤشرًا رئيسًا للتنمية والنهضة الحقيقية، بل من أجل مواجهة متطلبات سوق العمل المحلية والإقليمية والدولية. وقد أخذ المجتمع اليمني وبكافة فئاته، من قادة رأي، ومسئولي تطوير تربوي، وأهالي طلبة، وأكاديميين، ورجال أعمال، يطالبون بضرورة توافر متخرجين ذوي كفاءات ومهارات تتواءم مع متطلبات سوق العمل، وقادرة على مواجهة المنافسة الإقليمية والعالمية، مما دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى التوجه نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، ووضع معايير معتمدة لتطبيق الجودة المطلوبة، ويبلغ عدد الجامعات الخاصة في اليمن (30) جامعة، والتي منها جامعة آزال للتنمية البشرية.

أسئلة البحث:

في ضوء ما تم تناوله سابقًا فإن مشكلة البحث تحددت بالسؤال الرئيس الآتي:

"ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟". ويتفرع عنه السؤالين الفرعيين الآتيين:

1. ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية المتعلقة بـ(قيادة ضمان الجودة- خطة تحسين الجودة- جودة البرامج الأكاديمية - جودة تقييم مخرجات التعلم - جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم - جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة - جودة نظام المعلومات) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابة أفراد عينة البحث حول معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية، تعزى متغيرات البحث، المتمثلة بـ(الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة في التدريس)؟.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

أهمية البحث:

مع توجه سياسات التعليم العالي في الدول المتقدمة، وبعض الدول الناشئة التي منها الجمهورية اليمنية، إلى مراجعة وتطوير معايير اعتماد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي فيها لضمان تحقيق الجودة الأكاديمية ومواجهة التطورات والتحديات الاقتصادية والاجتماعية، فإن هذا البحث هي خطوة لإلقاء الضوء على تجربة اليمن في قطاع التعليم الجامعي الخاص ومقارنة المعايير المعتمدة لترخيصه وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، المتمثلة بـ(معايير المستوى الثاني) التي وضعها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في "2013" (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، فبراير 2013).

أهداف البحث:

هدف البحث للوصول إلى معرفة الآتي:

1. مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابة أفراد عينة البحث حول معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية، ومتغيرات البحث المتمثلة بـ(الجنس- المؤهل العلمي – نوع الكلية - سنوات الخبرة في التدريس).

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعرف على مدى تطبيق معايير (المستوى الثاني) لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية المتعلقة بـ(قيادة ضمان الجودة- خطة تحسين الجودة- جودة البرامج الأكاديمية - جودة تقييم مخرجات التعلم - جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم - جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة - جودة نظام المعلومات).
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بجامعة آزال (الأهلية) للتنمية البشرية – صنعاء- اليمن.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفترة الممتدة من (بداية مارس /2016 إلى نهاية أغسطس/2016).
- الحدود البشرية: جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة آزال للتنمية البشرية.

مصطلحات البحث:

1. الاعتماد لأكاديمي: يقصد به: "عملية تقييم تخضع لها مؤسسة التعليم العالي، أو أحد برامجها، وتقوم بها إحدى هيئات الاعتماد استنادًا إلى معايير محددة، ثم تقرر بنتيجتها أن تلك المؤسسة أو ذلك البرنامج قد استوفى الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمداً لفترة زمنية محددة، ويؤهلها لإعداد متخرجين متقنين لمهنتهم، وقادرين على المنافسة في سوق العمل" (أبو دقة وعرفة، 2007).

وعرفه علاونة (2008) بأنه: مجموعة العمليات أو الإجراءات أو المعايير التي تقوم الجهة المنوط بها الاعتماد الأكاديمي من التحقق من أن جامعة أو كلية أو مؤسسة من المؤسسات التعليمية تتحقق فيها الشروط أو المعايير، وتتوافر لها الإمكانات المادية والبشرية، وبما يتناسب مع التطلعات الاجتماعية، والتحديات العالمية والتطورات في الحقول التي تقوم بتدريسها.

وعرفه عزوز (2009) بأنه: نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية، وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية واستمرارية تطويرها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

وعرفه الهلالي (2009) بأنه: عملية قياس وتعزيز للجودة تتم من خلال عملية مراجعة يقوم بها فريق من الخبراء يتم بواسطتها الاعتراف بمؤسسة تعليمية، أو ببرنامج تعليمي، بناء على معايير معينة متفق عليها مسبقا.

وتُعَرّف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في اليمن الاعتماد الأكاديمي بأنه: إقرار مجلس الاعتماد وضمان الجودة استيفاء مؤسسة تعليم عالٍ، أو برنامج أكاديمي، مستوى معينًا من معايير الجودة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008).

والتعريف الإجرائي لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، بأنه: "عملية تقويم أداء جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير (المستوى الثاني) لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي".

2. معايير(المستوى الثاني) لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي: هي تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في مؤسسات التعليم العالي التي تتمثل في قيادة ضمان الجودة، وخطة تحسين الجودة، وجودة البرامج الأكاديمية، وجودة تقييم مخرجات التعلم، وجودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، وجودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة، وجودة نظام المعلومات، بهدف مساعدتها على تحقيق متطلبات ضمان الجودة (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، فبراير 2013).
3. أعضاء هيئة التدريس: جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في مجال التدريس على المستوى الجامعي ممن يحملون درجة الماجستير والدكتوراه في أحد التخصصات الإنسانية أو التطبيقية على اختلاف فروعها في جامعة آزال للتنمية البشرية.
4. جامعة آزال للتنمية البشرية: جامعة حديثة النشأة، حيث تم تأسيسها عام 2008م في العاصمة صنعاء، وبدافع إنساني محض بطرق أبواب في التعليم العالي غير مسبوقة، حيث افتتحت الجامعة برامج تعليمية في غاية الأهمية والندرة، يأتي في مقدمتها برنامج البكالوريوس في العلاج الطبيعي – بكالوريوس في التربية الخاصة (للموهوبين والمعاقين) وبكالوريوس في القبالة، ومن أهم أهدافها إكساب الطالب المعارف والمهارات في التخصصات الأكاديمية المختلفة، والإسهام في دعم جهود البحث العلمي المعرفي والتطبيقي في المجالات المختلفة، وربط المخرجات التعليمية بمتطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل (جامعة آزال للتنمية البشرية، 2016).

الإطار النظري:

أدركت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية أهمية جودة التعليم في ظل انتشار الاستثمارات في مجال تقديم الخدمات التعليمية، والتزايد المستمر في أعداد مؤسسات التعليم العالي وتنوعها، وما يفرضه ذلك من ضرورة وجود وتبني نظم وآليات تضمن جودة أداء هذه المؤسسات، فتوجهت اهتمامات الوزارة للعمل في هذا الاتجاه منذ العام (1998)، حيث بدأت بالعمل على إعداد أنشطة ضمان الجودة، وتم بالتعاون مع البنك الدولي إعداد شروط مرجعية لوضع نظام الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي في اليمن (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، 2012).

وفي هذا الصدد يذكر القباني (2012)، أن الوزارة عملت على إنشاء وحدات الجودة والتطوير الأكاديمي في الجامعات اليمنية، ونشر ثقافة الجودة بين القيادات الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس، وتطوير برامج جديدة في مستوى الماجستير بالتعاون مع عدد من الجامعات الهولندية، كبرامج نوعية تمثل نماذج للبرامج الجديدة للدراسات العليا، ويجري تنفيذها حاليا في بعض الجامعات اليمنية، بالإضافة إلى العمل على تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن الأنشطة العلمية المختلفة المتصلة بهذا المجال، كإقامة المؤتمرات العلمية، وتنظيم ورش العمل، وحلقات النقاش وغيرها من الأنشطة الأخرى الرامية إلى خلق ثقافة الجودة والاعتماد وتعزيزهما.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

وفي بداية عام (2002) قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالبحث عن جهات دولية للمساعدة في تطوير نظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، 2012)، كما جاء في الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي (2006 - 2010) (مشروع تطوير التعليم العالي، 2006) أن مشروع تطوير التعليم العالي قام باختيار إحدى المؤسسات الدولية، وهي منظمة نارك (NARIC) البريطانية التي تقدم حالياً المعونة الفنية بشأن تطوير أنظمة الجودة في الجامعات اليمنية.

وشهد العام (2005) البداية العملية لتطبيق أنشطة ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، حيث قامت الوزارة بتكليف عدد من الفرق – تضم متخصصين من الوطن العربي والعالم - لتقييم مؤسسات التعليم العالي الأهلية، ونتج عن ذلك التقييم إغلاق عدد من البرامج الأكاديمية، لاسيما برامج الطب البشري في كل الجامعات الخاصة باستثناء واحدة، وتقرر إغلاق فروع معظم تلك الجامعات في المحافظات، كما تم بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تقييم عدد من البرامج الأكاديمية في جامعات (صنعاء، وعدن، والعلوم والتكنولوجيا)، وساعدت تلك التقييمات في التعرف على جوانب القوة، وتشخيص مواطن الضعف، وتحديد الجوانب التي لا تزال بحاجة إلى تحسين في تلك البرامج الأكاديمية (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، يناير 2013).

ويبدو أن هذه التجربة قد أكدت مدى حاجة نظام التعليم العالي اليمني إلى تطبيق إجراءات ضمان الجودة والاعتماد بهدف تحسين الأداء الجامعي، وتعزيز الثقة بين الجامعات وقطاعات العمل المختلفة والطلبة، ولذلك كان محور ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الهدف الرئيسي الرابع للإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي (2006 - 2010) (مشروع تطوير التعليم العالي، 2006)، وفي معرض الحديث عن هذا الهدف تؤكد الإستراتيجية على حاجة نظام التعليم العالي اليمني إلى إحداث إجراءات داخلية وخارجية لضمان الجودة، تتضمن قيام الجامعات بإنشاء أنظمة داخلية لمراقبة الجودة فيها، والإجراءات الخارجية تتضمن مطلبين، هما: الأول إيجاد نظام للاعتماد الأكاديمي، وإنشاء هيئة أو لجنة تكون جزءاً من الوزارة، أو مستقلة عنها، تُسند إليها مهمة تطبيق نظام ومعايير الاعتماد الأكاديمي، والثاني هو إنشاء هيئة وطنية لضمان الجودة، تقوم بمراجعة واقع الجامعات من الداخل وفق معايير الجودة المعتمدة (مشروع تطوير التعليم العالي، 2006).

وتوالت جهود الوزارة لبلوغ هذا الهدف، وبذلت جهوداً حثيثة لتحقيقه، حتى تحقق لها ذلك حديثاً بتأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، وتجدر الإشارة إلى أن مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة يعمل حالياً على تنفيذ أول تجربة في مجال الاعتماد وضمان الجودة في اليمن، من خلال تنفيذ برنامج التقييم الذاتي لعدد من الجامعات اليمنية - الحكومية والخاصة - في إطار المرحلة الأولى لنظام الاعتماد الأكاديمي المتمثلة بتطبيق معايير المستوى الأول (بداية) في التقييم.

أهداف الاعتماد الأكاديمي في اليمن:

تتمثل أهداف الاعتماد الأكاديمي في الجمهورية اليمنية فيما يأتي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008، 3):

1. نشر الوعي بثقافة الجودة بين مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية والمجتمع.
2. توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وأرباب العمل، وغيرهم من المعنيين حول أهداف مؤسسات التعليم العالي والبرامج الأكاديمية المعتمدة التي تقدمها، وبأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية.
3. تحسين نوعية التعليم العالي وضمان جودته.
4. الارتقاء بنوعية التعليم العالي من خلال وضع معايير الاعتماد الأكاديمي ومراقبة الجودة وتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي لزيادة قدرتها التنافسية في ظل المتغيرات العالمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

5. التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي وتتفق مع المعايير المتفق عليها عالميا ومتطلبات المهن وكذلك حاجات الجامعة، والطلبة، والدولة، والمجتمع.
6. ضمان الوضوح والشفافية لمؤسسات التعليم العالي والبرامج الأكاديمية.
7. توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها.
8. تعزيز الثقة المحلية والإقليمية والدولية في جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي في اليمن.

نظام الاعتماد الأكاديمي في اليمن:

أ. مدخل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ومبادئه:

عمل مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني على وضع مدخل متدرج لتأسيس نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في اليمن، بناء على الاسترشاد بتجارب عالمية وعربية، ومراعاة ظروف ونشأة التعليم العالي في اليمن، وتطوره، والعوامل الحاكمة حوله، وطبيعة مؤسساته (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، 2012)، إذ يشير المجلس إلى أنه من خلال تجربته في الجمهورية اليمنية لا يمكن تطبيق النموذج الغربي في الجودة والاعتماد كما هو؛ بل لا بد من تعديله وتكييفه حتى يناسب الظروف الحالية للتعليم العالي اليمني ومؤسساته، ومن أجل ذلك فقد أعد المجلس مدخلاً مختلفاً للوصول بالمؤسسات التعليمية إلى تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي أطلق عليه "المدخل النمائي"، ويرتكز المدخل النمائي المعد لهذا الغرض، على مبدأ التدرج في رفع سقف متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كلما نضجت خبرة مؤسسات التعليم العالي اليمنية، وفيه تم تقسيم إجراءات تطبيق المدخل النمائي على مرحلتين؛ هما: مرحلة ضمان الجودة، ومرحلة الاعتماد الأكاديمي، بحيث تضم كل مرحلة منهما مستويين، وذلك على النحو الآتي: (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، فبراير2013).

أولاً/ مرحلة ضمان الجودة: وتضم هذه المرحلة مستويين هما:

1. مستوى بداية (Beginning): ويتمثل في أن تحقق المؤسسة التعليمية متطلبات قانون إنشاء الجامعات والمعاهد العليا والكليات الأهلية رقم (13) لسنة (2005)، ولائحته التنفيذية لسنة (2007)، سواء أكانت هذه المؤسسة حكومية أم أهلية، وهذه المتطلبات تغطي الجوانب القانونية، والأكاديمية، والمادية، والقيادية، والمالية للمؤسسة التعليمية.
2. مستوى أساس(Foundation): ويتمثل في أن تمتلك المؤسسة التعليمية نظام جودة داخليًا فعالاً، وفق متطلبات المجلس.

ثانياً/ مرحلة الاعتماد الأكاديمي: وتضم هذه المرحلة أيضا مستويين هما:

1. مستوى إنجاز (Accomplished): ويتمثل في أن تحقق المؤسسة التعليمية المعنية المستويات الإقليمية للاعتماد العام (Institutional Accreditation)، حيث تطبق المؤسسة المعايير العامة للاعتماد العام التي يقرها المجلس.
2. مستوى تميز (Distinguished): ويتمثل في أن يحقق البرنامج الأكاديمي المستويات العالمية للاعتماد الخاص (Program Accreditation Professional).

الدراسات السابقة:

أجريت عدة دراسات حول ضمان جودة التعليم العالي منها الآتي:

دراسة محمد (2015) هدفت إلى عرض تجربة كلية التعليم المفتوح بجامعة العلوم والتكنولوجيا في مجال ضمان جودة الأداء الأكاديمي الجامعي، كما أنها تبين معرفة مستوى جودة الأداء الأكاديمي في الأقسام العلمية المختلفة بكلية التعليم المفتوح للعام الجامعي (2012 /2013م)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الأقسام العلمية في الكلية، وقد شملت العينة جميع الأقسام، حيث تم تقييم تلك الأقسام في ضوء أنموذج الجودة الخاصة بالجامعة وفق آلية محددة وواضحة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

وجود تطوير مستمر في أنموذج الجودة الخاص بالجامعة شمل الكثير من مكوناته، وأن مستوى جودة الأداء الأكاديمي الجامعي على مستوى الأقسام العلمية كان في قسم المحاسبة والتمويل، إضافة إلى وجود تحسن كبير في مستوى جودة الأداء الاكاديمي العام للأقسام العلمية في العام الجامعي (2012 /2013م) مقارنة بالعام الجامعي (2009 /2010م)، حيث بلغت نسبة التحسن (16.29 %).

دراسة الهمداني (2010) هدفت إلى بناء نموذج لنظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من ناحيته الوثائقية والمسحية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لجمع المعلومات من عينة الدراسة المكونة من (300) عضو هيئة تدريس في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة للمعايير اللازمة لتطبيق نظام الاعتماد تعزى لمتغير التخصص (إنساني- تطبيقي)، ووجود فروق ذات دلالة للمعايير اللازم توافرها لبناء وتطبيق نظام الاعتماد تعزى لمتغيري: نوع الجامعة (حكومية – خاصة) لصالح أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة، ومتغير جهة الحصول على المؤهل من جامعة (عربية – أجنبية) لصالح متخرجي الجامعات الأجنبية.

دراسة الشامي (2009) هدفت إلى تطوير برنامج الدراسات العليا بكلية الإعلام في جامعة صنعاء في ضوء نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن، وأوضحت الدراسة الشروط الواجب توافرها في برامج الدراسات العليا بكلية الإعلام للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وصولا إلى الإجراءات المتبعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن تحقيق ضمان الجودة والحصول عليه عمل ليس باليسير، ولكنه عملية شاقة وطويلة تستغرق الكثير من الوقت والجهد حتى يمكن إنجازها، كما توصلت الدراسة إلى تصور مقترح للتطوير يرتكز على مستويين هما: المستوى المؤسسي، والمستوى الأكاديمي، إضافة إلى آليات مساعدة لتنفيذ البرنامج المقترح.

دراسة الحريري (2009) هدفت إلى تحديد أبرز التحديات التي تواجه تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية، استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وأظهرت الدراسة مدى حاجة الجامعات الحكومية اليمنية إلى تطوير وتحسين مستوى أدائها الأكاديمي وتحقيق معايير ضمان الجودة في برامجها ومخرجاتها لتواكب تطورات العمل وتلبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل.

دراسة السماوي والمخلافي (2009) هدفت إلى توضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي وأهدافه وأنواعه، ومراحل الاعتماد الأكاديمي وإجراءات الحصول عليه، وعرض واقع جهود جامعة تعز في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ومناقشة الرؤية المستقبلية لجامعة تعز في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تقوم بها الجامعة لتحقيق أهدافها وغاياتها في ضوء الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

دراسة إسحاق (2009) هدفت إلى التعرف على متطلبات ومعايير وآليات نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي الملائمة لواقع الجامعات اليمنية، والكشف عن التحديات والعقبات التي تواجه تأسيس نظام الجودة بجامعة إب، واقتراح الحلول الممكنة لتجاوز التحديات والعقبات التي تواجه تأسيس وتطبيق ضمان الجودة بجامعة إب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، وأظهرت الدراسة متطلبات ومعايير وآليات نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي الملائمة لواقع الجامعات اليمنية، كما كشفت عن التحديات والعقبات التي تواجه تأسيس نظام الجودة بجامعة إب.

دراسة Ohnaka (2001) هدفت إلى إدخال أنظمة الاعتماد بالتعليم الجامعي في اليابان، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن لجنة الاعتماد أسهمت في تحسين وتطوير المجال الهندسي، وتشجيع وتعزيز الحصول على الخبرات الملائمة لكل مجال، كما أوصت بضرورة الاهتمام بالظروف البيئية والتغيرات الحادثة حول نظام الاعتماد.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

دراسة Koch (2003) هدفت إلى معرفة تأثير إدارة الجودة الشاملة في قطاع مؤسسات التعليم العالي في جامعة أولد دومينيون، بولاية فيرجينيا الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى أن تأثير إدارة الجودة الشاملة ضعيف في قطاع مؤسسات التعليم العالي؛ وذلك بسبب تركيز المؤسسات التعليمية على الفعاليات غير الأكاديمية، مثل عمليات التسجيل، والمشتريات وغيرها، وأن هذه المؤسسات تجاهلت الجوانب الأكاديمية، مثل قدرة الكليات، والمنهج التعليمي، وتكلفة التعليم، كما أن هناك الكثير مما يقال عن إدارة الجودة الشاملة أكثر مما ينفذ بالفعل، مما يؤدي إلى فشل كثير من مؤسسات التعليم العالي في تطبيق هذه الفلسفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

مما سبق يتبين وجود علاقة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي، حيث تناولت موضوع الجودة، وتحديداً ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما أن جميع الدراسات السابقة، وكذلك البحث الحالي أجريت في مؤسسات التعليم العالي، إلاّ أن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة في الآتي:

1. أنه تناول معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الجامعي "المستوى الثاني"، وهو ما لم تتطرق إليه أي دراسة من الدراسات السابقة.
2. أنه أجري في جامعة آزال للتنمية البشرية، بينما أجريت الدراسات السابقة في مؤسسات تعليمية أخرى.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث وأهدافه فقد تم اعتماد أحد أساليب المنهج الوصفي (التحليلي)، لاستطلاع رؤية أعضاء هيئة التدريس حول مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية في الجمهورية اليمنية.

مجتمع البحث:

هم أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة آزال للتنمية البشرية، والبالغ عددهم (194) عضو هيئة تدريس، موزعين بين الكليات التطبيقية والإنسانية، حيث بلغ عددهم في الكليات التطبيقية (150) عضو هيئة تدريس، وبلغ عددهم في الكليات الإنسانية (44) عضو هيئة تدريس.

عينة البحث:

بما أن مجتمع البحث الأصلي مجتمع معروف ومتجانس كونه يمثل جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة آزال للتنمية البشرية، فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة، حيث بلغ عدد أفراد عينة البحث (94) عضو هيئة تدريس، وبنسبة بلغت (48.45 %) من إجمالي عدد أفراد مجتمع الأصل، وموزعين حسب متغيرات البحث الموضحة في الجدول (1):

جدول (1): خصائص عينة البحث الديموغرافية

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	70	%74.5
		أنثى	24	%25.5
	المجموع		94	%100
2	المؤهل العلمي	ماجستير	36	%38.3
		دكتوراه	58	%61.7
	المجموع		94	%100

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (1): يتبع

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
3	نوع الكلية	إنسانية	30	%32
		تطبيقية	64	%68
	المجموع		94	%100
4	سنوات الخبرة في التدريس	5 سنوات فأقل	21	%22.3
		6 - 10 سنوات	33	%35.1
		أكثر من 10 سنوات	40	%42.6
	المجموع		94	%100

أداة البحث وخطوات بنائها:

اعتمد هذا البحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية، حيث تم تصميم الاستبانة بالاعتماد على معايير(المستوى الثاني) لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي اليمنية (مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، فبراير2013)، وبلغ عددها سبعة معايير موزعة على النحو الآتي:-

- المعيار الأول: (قيادة ضمان الجودة) وبلغ عدد فقراته (9) فقرات.
- المعيار الثاني: (خطة تحسين الجودة) وبلغ عدد فقراته (11) فقرة.
- المعيار الثالث: (جودة البرامج الأكاديمية) وبلغ عدد فقراته (11) فقرة.
- المعيار الرابع: (جودة تقييم مخرجات التعلم) وبلغ عدد فقراته (8) فقرات.
- المعيار الخامس: (جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم) وبلغ عدد فقراته (11) فقرة.
- المعيار السادس: (جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة) وبلغ عدد فقراته (8) فقرات.
- المعيار السابع: (جودة نظام المعلومات) وبلغ عدد فقراته (10) فقرة.

وللتأكد من صدق أداة البحث (الاستبانة)، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال إدارة الجودة الشاملة ومناهج البحث والإحصاء وطرقه بهدف تقييمها، الذين قدموا بعض الملحوظات البسيطة، وكذلك تم اختبر الصدقِ التكويني لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً مما يدل على قوة كل فقرة من فقرات الاستبانة في بناء الدرجة الكلية للمقياس.

وللتأكد من ثبات أداة البحث فقد تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ للثبات للعينة النهائية، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ للثبات لأداة البحث بشكل عام (94.5 %)، وكون القيمة تزيد عن (80 %)، فإن ذلك يدل على قوة ثبات فقرات الاستبانة وأن المقياس صالح لقياس ما وضع من أجله، كما هو موضح في الجدول (2):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (2): نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات أداة البحث

م	المعيار	عدد الفقرات	درجة الثبات
1	قيادة ضمان الجودة	9	%94
2	خطة تحسين الجودة	11	%92
3	جودة البرامج الأكاديمية	11	%97
4	جودة تقييم مخرجات التعلم	8	% 93
5	جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	11	%89
6	جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة	8	%91
7	جودة نظام المعلومات	10	%92
	الأداة ككل	68	%94.5

إجراءات تطبيق البحث:

تم توزيع الاستبيان عدد (100) استبانة، في بداية شهر مارس (2016) وتم استرجاعها في نهاية شهر مارس بنفس العام، حيث تم استرجاع (94) استبانة، والفاقد (6) استبانات.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يأتي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

1. تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسوب، ولتحديد خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في محاور البحث تم حساب المدى (5 - 1=4)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4 /5=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كالتالي:
   - من 1 إلى 1.80 يمثل (منخفضة جدًا) نحو كل فقرة من فقرات المعيار.
   - من 1.81 إلى 2.60 يمثل (منخفضة) نحو كل فقرة من فقرات المعيار.
   - من 2.61 إلى 3.40 يمثل (متوسطة) نحو كل فقرة من فقرات المعيار.
   - من 3.41 إلى 4.20 يمثل (عالية) نحو كل فقرة من فقرات المعيار.
   - من 4.21 إلى 5.00 يمثل (عالية جدًا) نحو كل فقرة من فقرات المعيار.
2. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة البحث حول المعايير.
3. اختبار (T-Test): لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث للمتغيرات (الجنس- المؤهل العلمي– نوع الكلية).
4. تحليل التباين الأحادي: لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث للمتغير (سنوات الخبرة في التدريس).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

نتائج البحث ومناقشته:

تم عرض النتائج وفقا لأسئلة البحث على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

نص السؤال: ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية المتعلقة بـ(قيادة ضمان الجودة- خطة تحسين الجودة- جودة البرامج الأكاديمية - جودة تقييم مخرجات التعلم - جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم - جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة - جودة نظام المعلومات) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع المعايير، كما تم ترتيب المعايير تنازليًا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3): الترتيب التنازلي للمعايير حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

المرتبة	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق
1	جودة تقييم مخرجات التعلم	4.19	0.58	عالية
2	خطة تحسين الجودة	3.80	0.79	عالية
3	جودة البرامج الأكاديمية	3.64	0.67	عالية
4	قيادة ضمان الجودة	3.63	0.69	عالية
5	جودة نظام المعلومات	3.10	0.79	متوسطة
6	جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة	3.08	0.77	متوسطة
7	جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	2.69	0.62	متوسطة
	المعايير ككل	3.44	0.76	عالية

يلاحظ من الجدول (3) الآتي:

- **حصلت المعايير ككل على متوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.76)، وكان مدى التطبيق (عالية).**
- **حصل معيار "جودة تقييم مخرجات التعلم"، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.19)، وبانحراف معياري (0.58)، بينما حصل معيار "خطة تحسين الجودة"، على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.80)، وبانحراف معياري(0.79)، كما حصل معيار "جودة البرامج الأكاديمية"، على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.64)، وبانحراف معياري(0.67)، أما المعيار "قيادة ضمان الجودة"، حصل على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.63)، وبانحراف معياري (0.69)، بينما حصل المعيار "جودة نظام المعلومات"، على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.10)، وبانحراف معياري (0.79)، وجاء معيار "جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة"، بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.08)، وبانحراف معياري(0.77)، وأخيرا حصل معيار "جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم"، على المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.69)، وبانحراف معياري (0.62).**

وفيما يأتي عرض النتائج للمعايير كلا على حدة حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

1. النتائج المتعلقة بالمعيار الأول (قيادة ضمان الجودة): لمعرفة استجابة أفراد العينة، تم حساب المتوسط

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

الحسابي والانحراف المعياري على فقرات المعيار كما هي موضحة بالجدول (4):

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه معيار: (قيادة ضمان الجودة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
1	توجد وحدة إدارية خاصة لقيادة أنشطة ضمان الجودة.	4.62	0.69	عالية جداً	1
2	توفر للوحدة الإدارية التجهيزات والمصادر والموارد والميزانية المطلوبة.	3.81	0.73	عالية	5
3	يديرها عضو هيئة تدريس رفيع المستوى (أستاذ أو أستاذ مشارك)، يكون على دراية ومعرفة وخبرة بضمان الجودة.	4.22	0.62	عالية جداً	4
4	توجد في الجامعة لجنة عامة للجودة.	4.25	0.59	عالية جداً	3
5	يرأسها مسؤول رفيع في الإدارة العليا للجامعة.	3.09	0.61	متوسطة	9
6	تتكون اللجنة من ممثلي الوحدات الإدارية الرئيسة في الجامعة.	4.35	0.64	عالية جداً	2
7	تقدم المشورة والنصح والتوجيه لوحدة(إدارة) الجودة فيما يتعلق بتطوير نظام الجودة، وخطة تحسين الجامعة.	3.16	0.65	متوسطة	6
8	تقوم اللجنة بمراجعة وإقرار أدوات التقييم من نماذج واستبانات التي تستخدم في أنشطة ضمان الجودة في الجامعة.	3.16	0.76	متوسطة	7
9	تقوم اللجنة بمتابعة جودة الأداء في الجامعة وتقديم التقارير اللازمة عن ذلك.	3.15	0.73	متوسطة	8
	المعايير ككل	3.63	0.69	عالية	

نلاحظ من الجدول (4) الآتي:

- **أن المتوسط الحسابي العام للمعيار(3.63)، والانحراف المعياري (0.69)، وكان مدى التطبيق للمعيار (عالية).**
- **أن أعلى فقرة كانت رقم (1) التي تنص على " توجد وحدة إدارية خاصة لقيادة أنشطة ضمان الجودة"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.62) وانحراف معياري (0.69)، وكان مدى التطبيق (عالية جداً).**
- **وجاءت الفقرة رقم (6) التي تنص على " تتكون اللجنة من ممثلي الوحدات الإدارية الرئيسة في الجامعة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.35)، وانحراف معياري (0.64)، وكان مدى التطبيق (عالية جداً).**
- **أن أدنى فقرة كانت الفقرة رقم (5) التي تنص على "يرأسها مسؤول رفيع في الإدارة العليا للجامعة"، حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.61)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**
- **وجاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على " تقوم اللجنة بمتابعة جودة الأداء في الجامعة وتقديم التقارير اللازمة عن ذلك"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.73)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**

2. **النتائج المتعلقة بالمعيار الثاني (خطة تحسين الجودة): لمعرفة استجابة أفراد العينة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على فقرات المعيار كما هي موضحة بالجدول (5):**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد لعينة تجاه معيار: (خطة تحسين الجودة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
10	تعد الجامعة وتنفذ الخطة في ضوء تحليل دقيق لواقع المؤسسة.	4.13	0.64	عالية	2
11	تتضمن الخطة استراتيجيات وسياسات وإجراءات للتحسين المستمر للأداء.	3.74	0.63	عالية	7
12	ترتكز الخطة على أحد نماذج الجودة المتعارف عليها في التعليم العالي.	3.90	0.74	عالية	4
13	تعتمد الخطة وما تتضمنه من استراتيجيات وسياسات وإجراءات التحسين المستمر من قبل المجالس المختصة في الجامعة وتعلن لجميع المنتفعين.	3.62	0.75	عالية	9
14	تتضمن الخطة تحليلاً دقيقًا لواقع الجامعة للوصول إلى رؤية واضحة لضمان الجودة.	3.81	0.76	عالية	6
15	تتضمن الخطة استراتيجيات وسياسات وإجراءات التحسين المستمر مبينا فيها أدوار كل الكليات والأقسام العلمية والوحدات الإدارية والإداريين وغيرهم من المعنيين.	3.92	0.76	عالية	3
16	تتضمن الخطة أهدافًا محددة لضمان الجودة ووسائل رئيسة لتحقيق كل هدف.	4.22	0.68	عالية جداً	1
17	تتضمن الخطة مؤشرات أداء رئيسة لقياس جودة أداء الجامعة في جميع أنشطتها.	3.51	0.68	عالية	10
18	تتضمن الخطة آليات ضمان مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة في أنشطة ضمان الجودة.	3.81	0.71	عالية	5
19	تتضمن الخطة آليات مشاركة كل ذوي العلاقة مثل أرباب العمل.	3.71	0.70	عالية	8
20	تتضمن الخطة آلية تطبيق ومتابعة ومراجعة خطة تحسين الجودة.	3.45	0.71	عالية	11
	المعايير ككل	3.80	0.79	عالية	

نلاحظ من الجدول (5) الآتي:

- **أن المتوسط الحسابي العام للمعيار (3.80)، والانحراف المعياري (0.79)، وكان مدى التطبيق للمعيار (عالية).**
- **أن أعلى فقرة كانت رقم (16) التي تنص على " تتضمن الخطة أهدافًا محددة لضمان الجودة ووسائل رئيسة لتحقيق كل هدف"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.68)، وكان مدى التطبيق (عالية جداً).**
- **وجاءت الفقرة رقم (10) التي تنص على " تعد الجامعة وتنفذ الخطة في ضوء تحليل دقيق لواقع المؤسسة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.64)، وكان مدى التطبيق (عالية).**
- **أن أدنى فقرة كانت رقم (20) التي تنص على " تتضمن الخطة آلية تطبيق ومتابعة ومراجعة خطة**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

تحسين الجودة"، حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.71)، وكان مدى التطبيق (عالية).

- **وجاءت الفقرة رقم (17) التي تنص على " تتضمن الخطة مؤشرات أداء رئيسة لقياس جودة أداء الجامعة في جميع أنشطتها"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.68)، وكان مدى التطبيق (عالية).**

3. النتائج المتعلقة بالمعيار الثالث (جودة البرامج الأكاديمية): لمعرفة استجابة أفراد العينة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على فقرات المعيار كما هي موضحة بالجدول (6):

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه معيار: (جودة البرامج الأكاديمية)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
21	تعد الجامعة آلية تضمن جودة برامجها الأكاديمية وفقًا لما هو متعارف عليه عالميًا في التعليم العالي.	3.45	0.70	عالية	8
22	تعد الجامعة مخرجات تعلم لكل برنامج من برامجها الأكاديمية ومواصفاتها ومواصفات المقررات الدراسية وتوصيفاتها وفق الآلية أعلاه.	3.92	0.70	عالية	2
23	تعد الجامعة آلية تضمن متابعة تنفيذ البرامج الأكاديمية ومراجعتها الدورية بانتظام بما يضمن حداثتها وارتباطها باحتياجات السوق والمجتمع.	3.82	0.70	عالية	4
24	تشمل البرامج آلية إعداد رسالة البرامج الأكاديمية وأهدافها.	4.21	0.55	عالية جداً	1
25	تشمل البرامج آلية إعداد مخرجات تعلم البرامج الأكاديمية، وآلية إعلانها لجميع المنتفعين.	3.92	0.74	عالية	3
26	تشمل البرامج آلية توفير متطلبات مصادر التعلم المناسبة لكل برنامج أكاديمي.	3.81	0.72	عالية	5
27	تشمل البرامج إجراءات الحصول على الموافقات الرسمية لتقديم البرامج الأكاديمية، بالإضافة إلى موافقة القسم العلمي المعني بالبرنامج الذي يشكل الأساس.	3.71	0.64	عالية	6
28	تشمل البرامج آلية تقييم البرامج الأكاديمية وتشمل متابعة تقدم تعلم الطلبة في البرنامج.	3.13	0.69	متوسطة	10
29	تشمل البرامج آلية المراجعة الدورية للبرامج الأكاديمية بما يضمن إشراك مقيّمين خارجيين.	3.10	0.67	متوسطة	11
30	تشمل البرامج آلية الحصول على تغذية راجعة من أرباب العمل في سوق العمل والمنظمات ذات العلاقة بمخرجات البرامج الأكاديمية.	3.30	0.65	متوسطة	9
31	تشمل البرامج آلية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة ضمان جودة البرامج الأكاديمية.	3.71	0.65	عالية	7
	المعيار ككل	3.64	0.67	عالية	

نلاحظ من الجدول (6) الآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

- **أن المتوسط الحسابي العام للمعيار (3.64)، والانحراف المعياري (0.67)، وكان مدى التطبيق للمعيار (عالية).**
- **أن أعلى فقرة كانت رقم (24) التي تنص على " تشمل البرامج آلية إعداد رسالة البرامج الأكاديمية وأهدافها"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.55)، وكان مدى التطبيق (عالية جداً).**
- **وجاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على " تعد الجامعة مخرجات تعلم لكل برنامج من برامجها الأكاديمية ومواصفاتها ومواصفات المقررات الدراسية وتوصيفاتها وفق الآلية أعلاه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.70)، وكان مدى التطبيق (عالية).**
- **أن أدنى فقرة كانت الفقرة رقم (29) التي تنص على " تشمل البرامج آلية المراجعة الدورية للبرامج الأكاديمية بما يضمن إشراك مقيّمين خارجيين" حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.67)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**
- **وجاءت الفقرة رقم (28) التي تنص على " تشمل البرامج آلية تقييم البرامج الأكاديمية وتشمل متابعة تقدم تعلم الطلبة في البرنامج"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.69)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**

4. النتائج المتعلقة بالمعيار الرابع (جودة تقييم مخرجات التعلم): لمعرفة استجابة أفراد العينة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على فقرات المعيار كما هي موضحة بالجدول (7):

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه معيار: (جودة تقييم مخرجات التعلم)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
32	تعد الجامعة نظاماً لتقييم مخرجات التعلم يضاهي تلك المتوافر في جامعات مماثلة.	3.64	0.71	عالية	8
33	يطبق نظام تقييم مخرجات التعلم بشفافية عالية وبدقة متناهية.	4.48	0.55	عالية جداً	4
34	يوفر نظام تقييم مخرجات التعلم معلومات قيمة للجامعة حول فعالية تعلم الطلبة والفرص التي توفرها الجامعة لدعم تعليمهم.	3.81	0.69	عالية	5
35	تمتلك الجامعة آلية لمتابعة مدى التزام وحداتها المختلفة بتطبيق نظام التقييم.	4.62	0.52	عالية جداً	2
36	يشمل النظام أدوات قياس مدى تحقق الطلبة مخرجات التعلم مثل مشاريع التخرج وملف الانجاز المهني وامتحانات الكفاءة.	3.77	0.64	عالية	7
37	يشمل نظام مخرجات التعلم آلية قياس مدى تحقق مخرجات تعلم البرامج الأكاديمية وأهدافها.	3.81	0.74	عالية	6
38	يشمل نظام مخرجات التعلم معايير توزيع الدرجات في المقررات الدراسية وكيفية رصدها وتوثيقها.	4.82	0.58	عالية جداً	1
39	يشمل نظام مخرجات التعلم آلية متابعة طريقة تنفيذ نظام تقييم مخرجات التعلم بما يضمن سلامة الإجراءات.	4.62	0.59	عالية جداً	3
	المعيار ككل	4.19	0.58	عالية	

نلاحظ من الجدول (7) الآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

- أن المتوسط الحسابي العام للمعيار(4.9)، والانحراف المعياري (0.58)، وكان مدى التطبيق للمعيار (عالية).
- أن أعلى فقرة كانت رقم (38) التي تنص على "يشمل نظام مخرجات التعلم معايير توزيع الدرجات في المقررات الدراسية وكيفية رصدها وتوثيقها"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.82) وانحراف معياري (0.52)، وكان مدى التطبيق (عالية جداً).
- وجاءت الفقرة رقم (35) التي تنص على "تمتلك الجامعة آلية لمتابعة مدى التزام وحداتها المختلفة بتطبيق نظام التقييم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.62)، وانحراف معياري (0.52)، وكان مدى التطبيق (عالية جداً).
- أن أدنى فقرة كانت الفقرة رقم (32) التي تنص على "بالإضافة إلى نظام الامتحانات، تعد الجامعة نظامًا لتقييم مخرجات التعلم يضاهي تلك المتوافر في جامعات مماثلة" حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.71)، وكان مدى التطبيق (عالية).
- وجاءت الفقرة رقم (36) التي تنص على "يشمل النظام أدوات قياس مدى تحقق الطلبة مخرجات التعلم مثل مشاريع التخرج وملف الانجاز المهني وامتحانات الكفاءة"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.64)، وكان مدى التطبيق (عالية).

5. النتائج المتعلقة بالمعيار الخامس(جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم): لمعرفة استجابة أفراد العينة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على فقرات المعيار كما هي موضحة بالجدول (8):

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه معيار: (جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
40	تمتلك الجامعة إجراءات تعيين أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، تضمن امتلاك المعنيين المستوى الضروري من(المعرفة والكفاءة).	3.23	0.72	متوسطة	1
41	تتم عملية التعيين وفق إعلان.	3.18	0.69	متوسطة	2
42	تتم عملية المفاضلة بين المتقدمين وفق معايير شفافة ومعلنة للجميع.	3.04	0.65	متوسطة	3
43	توفر الجامعة فرص للتظلم لمن لم يتم اختيارهم.	2.21	0.74	منخفضة	11
44	يمتلكون معرفة كاملة وفهما عميقا للمواد التي يقومون بتدريسها.	3.04	0.70	متوسطة	7
45	لديهم المهارة والخبرة الضرورية لمساعدة الطلبة على بناء فهمهم الخاص بهم في سياق تدريس متنوعة.	3.02	0.73	متوسطة	6
46	لديهم القدرة على جمع تغذية راجعة حول أدائهم التدريسي.	3.03	0.74	متوسطة	4
47	توفر الجامعة العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس لكل برنامج أكاديمي وفقا لمؤشرات الحد الأدنى للجودة والاعتمادية.	3.03	0.77	متوسطة	5
48	يشاركون في ورش وبرامج تدريب لتطوير قدراتهم التدريسية، وتشجيعهم على تقييمها، ومن ثم العمل على تحسينها.	3.01	0.72	متوسطة	8

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (8): يتبع

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
49	مساعدة من تبين أنهم محدودو الكفاءة التدريسية لتحسين مهاراتهم إلى مستوى مقبول، وإبعاد من فشلوا في التحسين عن التدريس.	2.44	0.66	منخفضة	10
50	يشاركون في المؤتمرات، والندوات، وبرامج التدريب لتحسين مهاراتهم في البحث العلمي.	2.48	0.36	منخفضة	9
	المعيار ككل	2.69	0.62	عالية	

نلاحظ من الجدول (8) الآتي:

- **أن المتوسط الحسابي العام للمعيار (2.69)، والانحراف المعياري (0.62)، وكان مدى التطبيق للمعيار (متوسطة).**
- **أن أعلى فقرة كانت رقم (40) التي تنص على " تمتلك الجامعة إجراءات تعيين أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، تضمن امتلاك المعنيين المستوى الضروري من (المعرفة والكفاءة)"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.72)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**
- **وجاءت الفقرة رقم (41) التي تنص على " تتم عملية التعيين وفق إعلان" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.69)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**
- **أن أدنى فقرة كانت الفقرة رقم (43) التي تنص على " توفر الجامعة فرص للتظلم لمن لم يتم اختيارهم"، حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.74)، وكان مدى التطبيق (منخفضة).**
- **وجاءت الفقرة رقم (49) التي تنص على " مساعدة من تبين أنهم محدودو الكفاءة التدريسية لتحسين مهاراتهم إلى مستوى مقبول، وإبعاد من فشلوا في التحسين عن التدريس"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (0.66)، وكان مدى التطبيق (منخفضة).**

6. النتائج المتعلقة بالمعيار السادس (جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة): لمعرفة استجابة أفراد العينة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على فقرات المعيار كما هي موضحة بالجدول (9):

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه معيار: (جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
51	توفر الجامعة مصادر تعلم متنوعة لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لتنمية معارفهم ومهاراتهم.	2.62	0.69	متوسطة	7
52	تصمم مصادر التعلم وتوفر وفق حاجات الطلبة، وتكون متاحة لاستخدامها بيسر، ويتم جمع معلومات حول رضا الطلبة عن مصادر التعلم بهدف تطويرها دوريا.	2.88	0.59	متوسطة	6
53	تتضمن البرامج الأكاديمية (المهنية/التطبيقية) مكون تدريب عملي حقيقي في مواقع تدريب فعلية، وتكون مدتها كافية لإتقان المهارات العملية الأساسية.	3.06	0.64	متوسطة	5

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (9): يتبع

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
54	تشمل مصادر التعلم المكتبات ومراكز مصادر التعلم، بما في ذلك المصادر الإلكترونية.	3.81	0.71	عالية	1
55	تشمل مصادر التعلم مختبرات الحاسوب، والمختبرات العلمية والورش والمعامل.	3.62	0.58	عالية	2
56	تشمل مصادر التعلم المستشفى الجامعي بالنسبة لتخصصات الطب، ومزارع التطبيقات الحقلية للتخصصات الزراعية، ومدارس التدريب بالنسبة لتخصصات التربية.	2.42	0.62	منخفضة	8
57	تشمل مصادر التعلم المعيدين، والمدرسين المساعدين، وغيرهم من الاختصاصيين.	3.19	0.71	متوسطة	3
58	تشمل مصادر التعلم الساعات المكتبية لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.	3.11	0.72	متوسطة	4
	المعيار ككل	2.98	0.62	عالية	

نلاحظ من الجدول (9) الآتي:

- **أن المتوسط الحسابي العام للمعيار (3.08)، والانحراف المعياري (0.70)، وكان مدى التطبيق للمعيار (متوسطة).**
- **أن أعلى فقرة كانت رقم (54) التي تنص على " تشمل مصادر التعلم المكتبات ومراكز مصادر التعلم، بما في ذلك المصادر الإلكترونية"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.71)، وكان مدى التطبيق (عالية).**
- **وجاءت الفقرة رقم (55) التي تنص على " تشمل مصادر التعلم مختبرات الحاسوب، والمختبرات العلمية والورش والمعامل" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.58)، وكان مدى التطبيق (عالية).**
- **أن أدنى فقرة كانت الفقرة رقم (56) التي تنص على " تشمل مصادر التعلم المستشفى الجامعي بالنسبة لتخصصات الطب، ومزارع التطبيقات الحقلية للتخصصات الزراعية، ومدارس التدريب بالنسبة لتخصصات التربية" حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.62)، وكان مدى التطبيق (منخفضة).**
- **وجاءت الفقرة رقم (51) التي تنص على " توفر الجامعة مصادر تعلم متنوعة لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لتنمية معارفهم ومهاراتهم"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.62) وانحراف معياري (0.69)، وكان مدى التطبيق (منخفضة).**

7. النتائج المتعلقة بالمعيار السابع (جودة نظام المعلومات): لمعرفة استجابة أفراد العينة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على فقرات المعيار كما هي موضحة بالجدول (10):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه معيار: (جودة نظام المعلومات)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التطبيق	الترتيب
59	توافر نظام معلومات في الجامعة يتمحور حول مؤشرات الأداء الرئيسة من حيث (جمع وتحليل البيانات، واستخدامها لتحسين برامجها الأكاديمية وأنشطتها).	3.11	0.64	متوسطة	4
60	تتصف المعلومات المنشورة بالدقة والنزاهة والموضوعية ويسهل الوصول إليها ولا توجه لأغراض الدعاية والتسويق.	3.20	0.76	متوسطة	2
61	توافر مكتبًا يختص بربط الجامعة بالمجتمع، وتسويق مخرجاتها من المتخرجين والبحوث والاستشارات.	3.20	0.71	متوسطة	1
62	يغطي نظام المعلومات مؤشرات الأداء الرئيس، وتستخدم نتائجه لمقارنة أداء الجامعة مع جامعات مماثلة نوعًا وحجمًا.	3.11	0.74	متوسطة	5
63	يشمل نظام المعلومات نسب نجاح الطلبة في كل برنامج، ومستوى دراسي، ونسب الترسب والرسوب.	3.09	0.71	متوسطة	7
64	يشمل نظام المعلومات مدى تحقيق الطلبة مخرجات التعلم في كل برنامج أكاديمي ومستوى دراسي.	3.03	0.71	متوسطة	9
65	يشمل نظام المعلومات رضا الطلبة عن كل برنامج أكاديمي.	3.13	0.70	متوسطة	3
66	يشمل نظام المعلومات تقييم الطلبة لجودة التدريس.	3.09	0.68	متوسطة	6
67	يشمل نظام المعلومات تقييم الطلبة لمدى توافر مصادر التعلم وجودتها.	3.07	0.70	متوسطة	8
68	يشمل نظام المعلومات تقييم سوق العمل لجودة مخرجات كل برنامج أكاديمي، ونسب التوظيف السنوية.	2.99	0.59	متوسطة	10
	المعيار ككل	3.10	0.69	متوسطة	

نلاحظ من الجدول (10) الآتي:

- **أن المتوسط الحسابي العام للمعيار (3.10)، والانحراف المعياري (0.69)، وكان مدى التطبيق للمعيار (متوسطة).**
- **أن أعلى فقرة كانت رقم (61) التي تنص على " توافر مكتبًا يختص بربط الجامعة بالمجتمع، وتسويق مخرجاتها من المتخرجين والبحوث والاستشارات"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.71)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**
- **وجاءت الفقرة رقم (60) التي تنص على " تتصف المعلومات المنشورة بالدقة والنزاهة والموضوعية ويسهل الوصول إليها ولا توجه لأغراض الدعاية والتسويق." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.76)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**
- **أن أدنى فقرة كانت الفقرة رقم (68) التي تنص على " يشمل نظام المعلومات تقييم سوق العمل لجودة مخرجات كل برنامج أكاديمي، ونسب التوظيف السنوية." حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (0.59)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**
- **وجاءت الفقرة رقم (64) التي تنص على " يشمل نظام المعلومات مدى تحقيق الطلبة مخرجات التعلم في كل برنامج أكاديمي ومستوى دراسي"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.71)، وكان مدى التطبيق (متوسطة).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

ثانياً/ النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

نص السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابة أفراد عينة البحث حول معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية، ومتغيرات البحث المتمثلة بـ(الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة في التدريس)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام (T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وفقًا لمتغيرات البحث، وكان ذلك على النحو الآتي:

أ. الجنس: للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، ومن ثم تم حساب اختبار (T-Test)، للكشف عن دلالة الفروق لجميع المعايير فيما يخص متغير الجنس، كما هو موضح في الجدول (11):

جدول (11): دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة لمتغير (الجنس) تجاه المعايير

المعايير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
قيادة ضمان الجودة	ذكر	3.22	0.68	92	3.26	0.07
	أنثى	3.51	0.75			
خطة تحسين الجودة	ذكر	3.91	0.78	92	2.94	0.06
	أنثى	3.53	0.67			
جودة البرامج الأكاديمية	ذكر	3.02	0.83	92	1.89	0.16
	أنثى	3.45	0.52			
جودة تقييم مخرجات التعلم	ذكر	3.52	0.67	92	3.59-	0.11
	أنثى	3.81	0.69			
جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	ذكر	3.16	0.81	92	4.67	0.09
	أنثى	3.29	0.58			
جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة	ذكر	3.52	0.71	92	2.09	0.08
	أنثى	3.14	0.80			
جودة نظام المعلومات	ذكر	3.19	0.66	92	2.51-	0.21
	أنثى	3.22	0.84			
جميع المعايير	ذكر	3.36	0.73	92	3.54	0.12
	أنثى	3.42	0.69			

يلاحظ من الجدول (11) أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة البحث تجاه المعايير تعزى لمتغير(الجنس)، وهذا يدل على اتفاق استجابات عينة البحث حول هذه المعايير.

ب. المؤهل العلمي: للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، ومن ثم تم حساب اختبار (T-Test)، للكشف عن دلالة الفروق لجميع المعايير فيما يخص بمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (12):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (12): دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة لمتغير (المؤهل العلمي) تجاه المعايير

المعايير	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
قيادة ضمان الجودة	ماجستير	3.61	0.70	92	2.45	0.06
	دكتوراه	3.53	0.69			
خطة تحسين الجودة	ماجستير	3.33	0.81	92	4.21	0.07
	دكتوراه	3.13	0.82			
جودة البرامج الأكاديمية	ماجستير	3.25	0.88	92	2.64	0.15
	دكتوراه	3.61	0.69			
جودة تقييم مخرجات التعلم	ماجستير	3.46	0.64	92	3.69	0.25
	دكتوراه	3.53	0.82			
جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	ماجستير	3.13	0.85	92	2.85	0.09
	دكتوراه	3.28	0.71			
جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة	ماجستير	3.81	0.90	92	3.88	0.19
	دكتوراه	3.48	0.77			
جودة نظام المعلومات	ماجستير	3.51	0.69	92	2.90	0.19
	دكتوراه	3.49	0.69			
جميع المعايير	ماجستير	3.44	0.78	92	2.83	0.08
	دكتوراه	3.43	0.74			

يلاحظ من الجدول (12) أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة البحث تجاه المعايير تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، وهذا يدل على اتفاق استجابات عينة البحث حول هذه المعايير.

ج. نوع الكلية: للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، ومن ثم تم حساب اختبار (T-Test)، للكشف عن دلالة الفروق لجميع المعايير فيما يخص متغير نوع الكلية، كما هو موضح في الجدول (13):

جدول (13): دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة لمتغير (نوع الكلية) تجاه المعايير

المعايير	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
قيادة ضمان الجودة	إنسانية	3.22	0.69	92	2.47	0.08
	تطبيقية	3.45	0.71			
خطة تحسين الجودة	إنسانية	3.81	0.70	92	3.97	0.17
	تطبيقية	3.52	0.82			
جودة البرامج الأكاديمية	إنسانية	3.68	0.8	92	1.67	0.06
	تطبيقية	3.37	0.83			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (13): يتبع

المعايير	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
جودة تقييم مخرجات التعلم	إنسانية	3.15	0.75	92	2.68	0.07
	تطبيقية	3.11	0.69			
جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	إنسانية	3.56	0.77	92	2.33-	0.08
	تطبيقية	3.21	0.79			
جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة	إنسانية	3.54	0.71	92	4.28-	0.21
	تطبيقية	3.16	0.66			
جودة نظام المعلومات	إنسانية	3.36	0.62	92	3.08	0.31
	تطبيقية	3.29	0.80			
جميع المعايير	إنسانية	3.47	0.72	92	2.89	0.11
	تطبيقية	3.30	0.76			

يلاحظ من الجدول (13) أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة البحث تجاه المعايير تعزى لمتغير (الكلية)، وهذا يدل على اتفاق استجابات عينة البحث حول هذه المعايير.

د. سنوات الخبرة في التدريس: للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، ومن ثم تم حساب وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، للكشف عن دلالة الفروق لجميع المعايير فيما يخص بمتغير سنوات الخبرة في التدريس، كما هو موضح في الجدول (14):

جدول (14): دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة لمتغير (سنوات الخبرة في التدريس) تجاه المعايير

المعيار	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق (Scheffe)
قيادة ضمان الجودة	5 سنوات فأقل	3.52	0.62	1.45	0.17	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.64	0.61			
	أكثر من 10 سنوات	3.22	0.54			
خطة تحسين الجودة	5 سنوات فأقل	3.12	0.73	2.42	0.08	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.33	0.68			
	أكثر من 10 سنوات	3.46	0.64			
جودة البرامج الأكاديمية	5 سنوات فأقل	3.18	0.59	2.82	0.18	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.59	0.77			
	أكثر من 10 سنوات	3.29	0.85			
جودة تقييم مخرجات التعلم	5 سنوات فأقل	3.18	0.81	1.19	0.09	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.51	0.84			
	أكثر من 10 سنوات	3.34	0.71			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

جدول (14): يتبع

المعيار	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق (Scheffe)
جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	5 سنوات فأقل	3.28	0.55	2.70	0.25	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.05	0.56			
	أكثر من 10 سنوات	3.08	0.67			
جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة	5 سنوات فأقل	3.34	0.62	1.62	0.27	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.33	0.70			
	أكثر من 10 سنوات	3.56	0.72			
جودة نظام المعلومات	5 سنوات فأقل	3.42	0.64	1.54	0.71	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.24	0.59			
	أكثر من 10 سنوات	3.51	0.60			
جميع المعايير	5 سنوات فأقل	3.29	0.64	2.80	0.35	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.38	0.65			
	أكثر من 10 سنوات	3.35	0.68			

يلاحظ من الجدول (14) أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة البحث تجاه المعايير تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، وهذا يدل على اتفاق استجابات عينة البحث حول هذه المعايير.

النتائج:

خلص البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- **حصلت المعايير ككل على متوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.76)، وكان مدى التطبيق (عالية).**
- **حصل معيار "جودة تقييم مخرجات التعلم"، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.19)، وبانحراف معياري (0.88)، وبمدى تطبيق (عالية).**
- **بينما حصل معيار "خطة تحسين الجودة"، على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.80)، وبانحراف معياري (0.79)، وبمدى تطبيق (عالية).**
- **كما حصل معيار "جودة البرامج الأكاديمية"، على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.64)، وبانحراف معياري (0.91)، وبمدى تطبيق (عالية).**
- **أما المعيار "قيادة ضمان الجودة"، فقد حصل على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.63)، وبانحراف معياري (0.69)، وبمدى تطبيق (عالية).**
- **بينما حصل المعيار "جودة نظام المعلومات"، على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.10)، وبانحراف معياري (0.79)، وبمدى تطبيق (متوسطة).**
- **وجاء معيار "جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة"، بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.08)، وبانحراف معياري(0.77)، وبمدى تطبيق (متوسطة).**
- **وأخيراً حصل معيار "جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم"، على المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.69)، وبانحراف معياري (0.83)، وبمدى تطبيق (متوسطة).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة البحث حول مدى تطبيق المعايير تعزى لمتغيرات البحث، المتمثلة بـ(الجنس - المؤهل العلمي – نوع الكلية - سنوات الخبرة في التدريس).

التوصيات:

على ضوء النتائج فقد خرج البحث بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس في الجامعة من حيث:
   - مشاركتهم في المؤتمرات، والندوات، وبرامج التدريب لتحسين مهاراتهم في البحث العلمي.
   - توفير العدد الكافي لكل برنامج أكاديمي.
   - إقامة الورش وبرامج التدريب لتطوير قدراتهم التدريسية.
2. ضرورة الاهتمام بجودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلبة في الجامعة من حيث: توفير مصادر التعلم المتنوعة لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وبحسب التخصصات سواء التطبيقية أو الإنسانية.
3. ضرورة الاهتمام بجودة نظام المعلومات في الجامعة من حيث: توفير نظام معلومات فعّال يتمحور حول مؤشرات الأداء الرئيسة.
4. تعريف القائمين على تطبيق معايير الاعتماد وقياس مؤشرات التطبيق على عناصر ومعايير الاعتماد بالخطوات اللازمة، والتعليمات عن كيفية تطبيق النماذج وخطوات تطبيق المعايير، وتحديد المصطلحات الخاصة بها والاتفاق على طرق قياسها، والعلاقة بين التقارير وإرسال المطبوعات والنماذج لهم بشكل دوري ولا ينتظر أن تطلبها المؤسسة التعليمية.

المقترحات:

على ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي والتوصيات، فقد اقترح عدد من الدراسات التي يمكن أن تسهم في تطبيق المعايير الوطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، منها:

1. درجة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة.
2. درجة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات المجتمع اليمنية الحكومية والخاصة.
3. دراسة المعوقات التي تحد من إمكانية تطبيق المعايير الوطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة.

المراجع:

أبو دقة، سناء إبراهيم، وعرفة، لبيب (2007). الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية. *ورقة مقدمة لورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي؛ برامج تدريب وإعداد المعلمين*، متاح على الموقع www.tep.ps/pdfs/sana+labib.doc.

إسحاق، هاشم (2009). متطلبات ومعايير وآليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي التعليم العالي وتحديات تأسيسها بجامعة إب. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن حول تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث*، صنعاء، اليمن.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (2003). *تقرير التنمية الإنسانية العربية*: نحو إقامة مجتمع المعرفة، نيويورك: المكتب الإقليمي للدول العربية.

جامعة آزال للتنمية البشرية (2016). *نبذة مختصرة عن جامعة آزال للتنمية البشرية*. متاح على الإنترنت: (http://www.mediu.edu.my)، تاريخ دخول الموقع 17 /8/ 2016م.

الحريري، خالد حسن علي (2009). تحديات تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية اليمنية. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن حول تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث*، صنعاء، اليمن10 - 12 أكتوبر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

السماوي، عبد الرقيب والمخلافي، سلطان (2009). الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في جامعة تعز: الواقع والرؤية المستقبلية. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث للتعليم العالي حول تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث*، صنعاء، اليمن،10 - 12 أكتوبر.

الشامي، عبد الرحمن (2009). تقويم برنامج الدراسات العليا في كلية الإعلام – دراسة حالة. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي*، القاهرة، 31 مايو - 2 يونيو.

صبري، هالة عبدالقادر (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،2 (4)، 148 - 176.

عزوز، رفعت عمر (2009). تجربة كلية التربية بالعريش في تأسيس نظام داخلي للجودة بين الواقع والمأمول. *ورقة عمل منشورة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثالث التعليم وقضايا المجتمع المعاصر*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية، 21 أبريل، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 437 - 478.

علاونة، معزوز جابر (2008). قياس درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية*، (51)، 5–49.

القباني، تركي يحيى قاسم (2012). *استشراف مستقبل الاعتماد الأكاديمي في جامعة صنعاء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

كويران، عبد الوهاب عوض، إبراهيم، ألطاف رمضان، وناصر، صالح يوسف (2010). تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات جامعة عدن. *المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن حول جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة*، اليمن.

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (سبتمبر 2012). *الإطار المرجعي لأنشطة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية.

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (فبراير 2013). *معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي: معايير المستوى الثاني*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية

مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (يناير 2013). *معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي: معايير المستوى الأول*. الجمهورية اليمنية.

محمد، عبداللطيف مصلح (2015). تجربة جامعة العلوم والتكنولوجيا في مجال ضمان جودة الأداء الأكاديمي الجامعي – كلية التعليم المفتوح أنموذجاً. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *8* (22)، 177 - 216.

مشروع تطوير التعليم العالي (2006). *الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006–2010*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية.

الهلالي، الهلالي الشربيني (2009). دليل المصطلحات المستخدمة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، *مجلة بحوث التربية النوعية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر، 467 - 540.

الهمداني، فتحية (2010). *بناء نموذج لنظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2008). *مسودة دليل الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي*، ديسمبر، الجمهورية اليمنية.

Holm-Nielsen, L. B. (2001, August). Challenges for higher education systems. In International Conference on Higher Education, Jakarta, August.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

Koch, J. V. (2003). TQM: why is its impact in higher education so small?. The TQM magazine, 15(5), 325-333.

Ohnaka, I. (2001). Introduction of an accreditation system in Japan. European journal of engineering education, 26(3), 247-253.

Ranking Web of World Universities (January & July, 2009). Retrieved from http://www.webometrics.info/graphics.html.

World Bank, (February, 2008). The Road not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Retrieved from www.subzeroblue.com/archives/2008/02/world_bank_report_on.html.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.8

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
The Effectiveness Of A Training Program To Develop Problem-Solving Skills Among Students In Special Education Department, King Khalid University - Kingdom Of Saudi Arabia Dr. Hawmzah Moh.H. Alaamreh	3
The Quality of Educational Services Provided by the Arab Academy- Faculty of Finance and Banking from Graduate Students› Perspective, Sana'a Dr. Abdulrahman Moh. Alsharjabi Ms. Khadeeja Abdul-Hadi Daraan Mr. Hussein Ali Alsarori	21
The Status Of The Programs Of Preparing English Language Teachers In The Light Of Ncate Standards At Palestinian Universities, Ghaza Dr. Fayiz Kamal Shaladan Mr. bed Elkareem Abulila	45
Quality and Accreditation Requirements for the Curriculum Development of Special Education Departments as Perceived by Faculty Members Dr. Omer A. Agail	77
The Impact Of Entrepreneurial Characteristics On The Intention Of Administrative Sciences Students -University Of Science And Technology- To Start New Ventures Dr. Murad Mohammed Al-Nashmi	103
Quality Level of the Standards Used to Evaluate Teaching Performance- University of Ouargla, Algerian- from the Faculty Members' Perspective Dr. Samir Bara Ms. Limam Alimam	121
A Proposal for Marketing Applied Research in Science and Applied Colleges at the Yemeni Universities and Using it in Community Service and Development Dr. Khaled Hassan ali Alhariry Dr. Eftehan Abdu Frhan Saif Almikhlafi	145
Extent of Implementing Accreditation and Quality Assurance Standards in Azal University of Human Development from the Faculty Members' Perspective Dr. Mohammed Zain Saleh AL Sadi Dr. Nasser saed ali mohsen aldahiany	171

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)
University of Science and Technology
P.O. Box: 13064
Sana'a, Republic of Yemen
Email: tdc@ust.edu

III: Referring and Publication Procedures:

1. The AJQAHE undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will by informed of the decision within three months –at most- from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the AJQAHE reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the AJQAHE.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.

- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.
- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.

- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the AJQAHE adopts the format of APA (American Psychological Association) 5th edition., which is as follows:
    - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
    - Titles of reference should be underlined; no numbering is required.
    - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title Italicized, and publishing house and place of publication.

    Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

    - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name Italicized, volume number and page numbers.

    Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.

    - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.
3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)

General Submission Guidelines

1. The AJQAHE is concerned with research studies pertaining to quality assurance.
2. The AJQAHE publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The AJQAHE accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
   - Margins of all page sides should be 2.50 cm.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and using A4 size paper.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
   - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

Website

www.ust.edu/uaqe

Advisory Board:

Advisory Board Chairman

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Advisory Board Member

Prof.Dr. Mahmood F. Okasha - Egypt
Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Khaliel Al-khalieli - Bahrain
Prof.Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof.Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof.Dr. Bashier Al-zughbi - Jordan
Prof.Dr. Abdulla Musllam - Saudi Arabia
Prof.Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof.Dr. Khaliel Al-Duliemi - Iraq
Prof.Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof.Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof.Dr. Mohamed Badr Abu-lola - U.A.E
Prof.Dr. Younis Amr - Palestine
Prof.Dr.Nouria A. Al-Awadi- Kuwait
Prof.Dr.Esmail Algabori- Iraq

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Editorial Staff Member

Prof.Dr. Sultan Abu Orabi Al-Adwan - Jordan
Prof.Dr. Mohamed R.Mahmood - Egypt
Prof.Dr. Mustafa Al-Bashier - Sudan
Prof.Dr. Nidhal Al-Rumhi - Jordan
Prof.Dr. Abdullatief H.Al- Hakeemi-Yemen
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E
Prof.Dr. Noman Qaid Al-Naggar - Yemen
Dr. Raja Mohamed Deeb Aljaji - Yemen

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Language Editing

Dr. Abdulhameed Ashuja'a
Dr. Mohammed Hosin khaqu

To Contact

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
Talent Development Center, UST, Sana'a-Yemen
P.O.Box:13064 Tel. : 00967 1 373237 - 2127
E.mail: tdc@ust.edu
Websites: www.ust.edu/uaqe - http://ust.edu/ojs

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 10 - No.31 2017

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 10– No.31) 2017

A Refereed Arab Academic Journal, Published Bimonthly by the University of Science and Technology in collaboration with the General Secretariat of the Association of Arab Universities

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

- The Effectiveness of A training Program to Develop Problem-Solving Skills Among Students in Special Education Department, King Khalid University - Kingdom of Saudi Arabia
  Dr.Hawmzah Moh.H. Alaamreh
- The Quality of Educational Services Provided by the Arab Academy- Faculty of Finance and Banking from Graduate Students' Perspective, Sana'a
  Dr.Abdulrahman Moh. Alsharjabi Ms. Khadeeja Abdul-Hadi Daraan Mr.Hussein Ali Alsaroril
- The Status of the Programs of Preparing English Language Teachers in the Light of NCATE Standards at Palestinian Universities, Ghaza
  Dr.Fayiz Kamal Shaladan Mr. bed Elkareem Abulil
- Quality and Accreditation Requirements for the Curriculum Development of Special Education Departments as Perceived by Faculty Members
  Dr. Omer A. Agail
- The Impact of Entrepreneurial Characteristics on the Intention of Administrative Sciences Students - University of Science and Technology- to Start New Ventures
  Dr. Murad Mohammed Al-Nashmi
- Quality Level of the Standards Used to Evaluate Teaching Performance- University of Ouargla, Algerian- from the Faculty Members' Perspective
  Dr. Samir Bara Ms. Limam Alimam
- A Proposal for Marketing Applied Research in Science and Applied Colleges at the Yemeni Universities and Using it in Community Service and Development
  Dr.Khaled Hassan ali Alhariry Dr. Eftehan Abdu Frhan Saif Almikhlafi
- Extent of Implementing Accreditation and Quality Assurance Standards in Azal University of Human Development from the Faculty Members' Perspective
  Dr. Mohammed Zain Saleh AL Sadi Dr. Nasser saed ali mohsen aldahiany