# المجلة العربية
## لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الحادي عشر - العدد الأول 2018م

مجلة عربية علمية محكمة 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



- مدى توافر معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني للجامعة ودورها في تحقيق رضى الطالب دراسة حالة للموقع الالكتروني لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف ا - الجزائر

  د. صليحة رقاد د. ياسين لعكيكزة د. أنور بويمة

- إواقع التدريب الميداني لطلبة التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية - دراسة ميدانية على طالبات قسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة

  د. محاسن علي خليل الحاج

- دور قيادة جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة بالجامعة

  د. عبد الغني أحمد علي الحاوري د. غالب حميد حميد القانص

- واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية

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

- أواقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية في جامعتي صنعاء، والعلوم والتكنولوجيا اليمنية

  د. محمود عبده حسن محمد العزيزي أ.د. داود عبد الملك الحدابي

- درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات: دراسة مقارنة بين العامين ٢٠١٤ و٢٠١٧م

  د. هنادي أحمد قعدان

- أنموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردن

  د. حسني انعام سالم أ.د. "محمد أمين" حامد القضاة

- معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم

  د. فهد بن عبد الرحمن المالكي

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

# المجلة العربية

## لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الحادي عشر - العدد ( ١ ) ٢٠١٨م

## 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 |
| مـدى توافر معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني للجامعة ودورها في تحقيق رضـى الطالب – دراسـة حالـة للموقـع الالكتروني لكليـة العلـوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1 – الجزائر<br>د. صليحة رقاد د. ياسين لعكيكزة د. أنور بويمة | 3 |
| واقـع التدريـب الميداني لطلبة التعليم المحاسـبي في الجامعات السـعودية – دراسـة ميدانية على طالبات قسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة<br>د. محاسن علي خليل الحاج | 25 |
| دور قيادة جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة بالجامعة<br>د. عبد الغني أحمد علي الحاوري د. غالب حميد حميد القانص | 49 |
| واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية<br>د. محمد زين صالح السعدي د. ناصر سعيد علي الدحياني | 73 |
| واقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية في جامعتي صنعاء، والعلوم والتكنولوجيا اليمنية<br>د. محمود عبده حسن محمد العزيزي أ.د. داود عبد الملك الحدابي | 97 |
| درجـة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السـعودية من وجهة نظر الطالبات: دراسة مقارنة بين العامين 2014 و2017م<br>د. هنادي أحمد قعدان | 127 |
| أنموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردن<br>د. حسني انعام سالم أ.د. "محمد أمين" حامد القضاة | 147 |
| معوقـات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم<br>د. فهد بن عبد الرحمن المالكي | 175 |

# الافتتاحية

أضحت المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي المجلة الرائدة والممثلة لمجال الجودة في عالمنا العربي واكتسبت جمهورا واسعا من الباحثين، ويمثل هذا الانتشار للمجلة مصدر فخر لنا لاسيما وحرص المجلة على استمرارية النهج العلمي والاكاديمي للعمل، كما أن الموضوعات البحثية تنوعت من حيث الطرح والمنهجية والادوات بالإضافة الى تنوع البيئات في الجامعات والبلدان العربية المختلفة، هذا الثراء العلمي ساهم الى حد كبير في تعزيز التواصل وتبادل الخبرات بين العلماء والباحثين والممارسين في مؤسسات التعليم العالي في وطننا العربي الكبير.

وأود في افتتاحية هذا العدد أن أركز على عدد من القضايا التي من شأنها تعزيز البحث العلمي في مجال الجودة في مؤسسات التعليم العالي العربي ومنها :

1. السعي الى إعادة النظر في نماذج الجودة ومجالاتها ومعاييرها، ومؤشرات الأداء فيها بحيث يؤخذ في الاعتبار الابعاد الموضوعية لجامعاتنا العربية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة والمستدامة، أي على أنظمة الجودة أن تعكس دور الجامعات وحاجة المجتمعات العربية من الجامعات في عملية التنمية، فعنصري الزمان والمكان والواقع الاجتماعي والتنموي ينبغي ان يؤخذ في الاعتبار حتى نسهم في تطوير بلادنا العربية وتعزز مكانتها عالميا.
2. تأسيس تكامل عربي أكثر فاعلية في مجال الجودة ويمكن للباحثين العرب الاسهام في هذه القضية من خلال تنفيذ بحوث مشتركة في الجامعات العربية المختلفة علاوة على التكامل بين المجالات التخصصية المختلفة فإذا اشترك الباحثون من تخصصات مختلفة وجامعات مختلفة وبلاد مختلفة لاشك سيكون النجاح والفائدة أكثر، فالتنسيق والتعاون البحثي بين الجامعات العربية في مجال الجودة أحد عوامل تعزيز التكامل في مجال الجودة في جامعاتنا وبلادنا العربية .
3. التركيز في بحوث الجودة على الابعاد التطبيقية والتي تحدث فارقا في المخرجات، هذا البعد العملي يعكس فائدة مضمونه لواقع جامعاتنا ويسعى الى احداث تغيير وتحول ايجابي لاسيما في مخرجات الجامعات من حيث الطلبة والبحوث والخدمات وتمكين الشباب العربي أن يقود مسيرة التنمية لامتنا العربية .
4. التكامل في المناهج البحثية وعدم الاقتصار على منهجية واحدة، فتبني البحوث المختلفة يضيف إثراء في فهم الظواهر التعليمية في جامعاتنا ومن ثم تسديد القرارات السليمة لقيادات الجامعات في جميع المستويات الادارية والاكاديمية.

أدعو الله أن يوفق الجميع لما فيه مصلحة الأمة والجامعات .

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

# مدى توافر معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني للجامعة ودورها في تحقيق رضى الطالب - دراسة حالة للموقع الالكتروني لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1 - الجزائر

**د. صليحة رقاد** [1،*]
**د. ياسين لعكيكزة** [2]
**د. أنور بويمة** [3]

[1] أستاذة محاضرة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1
[2] أستاذ مساعد بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة برج بوعريريج
[3] أستاذ مؤقت بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1
* عنوان المراسلة: nivine1982@yahoo.fr

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

# مـدى توافر معايير جـودة خدمة الموقـع الالكتروني للجامعـة ودورها في تحقيـق رضـى الطالب - دراسـة حالـة للموقـع الالكترونـي لكليـة العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1 - الجزائر

## الملخص:

**تهـدف هـذه الدراسـة إلى معرفـة مـدى توافر معايير جـودة خدمة في الموقـع الالكتروني لكليـة العلوم الاقتصـادية والتجاريـة وعلوم التسـيير بجامعة سـطيف 1 – الجزائـر – ودورها في تحقيق رضـى الطالب. ولتحقيق هدف الدراسـة تم تطبيق الاسـتبانة كأداة قياس، بعد التحقق من الخصـائص السـيكوميترية لها، وقـد وزعـت على عينـة من الطلبـة، بلغ عددهم بـ 257 طالبـاً، تمّ اختيارهم بطريقة عشـوائية، وتوصـلت الدراسة إلى جملة من النتائج، كان من أهمها:**

- **وجود انطباع ايجابي لدى عينة الدراسة على كل من معيار محتوى الموقع والتنظيم وسهولة التعامل على الترتيب، في حين وجد انطباع متوسط – إن لم يكن سلبي – لمعيار التصميم.**
- **مسـتوى الرضـى عن معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني لدى أفراد عينة الدراسـة كان متوسـطا بشكل عام.**
- **وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لمعايير جودة خدمة الموقع الالكتروني إجمالا على رضى الطالب.**

**الكلمات المفتاحية: معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني، دور، رضا الطالب.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

# Extent of Quality Standards Applied in The University Website Service and Its Impact on Student Satisfaction: A Case Study of The Faculty of Economics, Business and Administrative Sciences – University of Setif 1 – Algeria

**Abstract:**

This study aimed at examining the availability of service quality standards applied in the website of the Faculty of Economics, business and administrative Sciences at the University of Setif 1 -Algeria and its role in achieving student satisfaction. To achieve this aim, a questionnaire was developed, checked for its psychometric properties and distributed to a sample of 257 students who were randomly selected. Major results revealed the following:

- The study participants had a positive impression about the standards regarding the website content, organization and easy handling, while the design standard received an average impression, if not a negative impression.
- The participants' level of satisfaction of the website service quality standards was generally on average.
- There was a statistically significant influence of the website service quality on the overall participants' satisfaction.

**Keywords:** Role, Student satisfaction, Website quality service standards.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

## المقدمة:

يعدّ التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، من أهم ركائز اقتصاد ومجتمع المعرفة، حيث تسهم الجامعات بدور أساسي في تنمية القدرة المعرفية للمجتمع: بحثا، واستخداما، وتطبيقا، من خلال ممارسة وظائفها من تدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع. وحتى تتمكن الجامعات من ممارسة وظائفها بكفاءة وفعالية ينبغي عليها أن تلج في ركب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي غدت أداة العصر الحديث التي لا يمكن الاستغناء عنها في كثير من المجالات (أبو الرب وحسن، 2010). ومن هذا المنطلق، وأمام الانتشار الواسع للإنترنت والنمو الهائل للمواقع الالكترونية، وتزايد عدد مستخدمي الانترنت، بدأت الجامعات في أوائل عام 1990 بالاهتمام أكثر فأكثر بتصميم مواقع لها على شبكة الانترنت وتطويرها، للتمكن من التعريف برسالتها وأهدافها وخدماتها وممارسة وظائفها بشكل أمثل (حسن، 2016)، لكن نجاح هذه الجامعات في الاستجابة بفعالية لمتطلبات الجيل الجديد من الطلبة الذين نشأوا في عصر ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يتطلب منها الاهتمام بقضية ضمان جودة خدمة موقعها الالكتروني، والوقوف على ضرورة تطبيق معايير الجودة فيه لتحقيق رضاهم (جواد، 2016). وبالنظر إلى أهمية هذا الأمر، كثرت الدّراسات والبحوث المنشورة في مجال ضمان جودة المواقع الالكترونية، حيث قام العديد من الكتاب والباحثين بإجراء دراسات عن هذا الموضوع وقاموا باستخدام معايير كثيرة، لكن آراء معظمهم تمحورت حول أربعة معايير جوهرية ورئيسية لضمان جودة المواقع الالكترونية، هي: جودة المحتوى، وجودة التصميم، وجودة التنظيم، وجودة سهولة التعامل (حسين، 2010).

وقد شرعت الجامعات الجزائرية في الآونة الأخيرة تنشئ مواقع الكترونية خاصة بها لكي تكون أقرب من أصحاب المصلحة الرئيسية (الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والمجتمع) على مدار الساعة، غير أن نجاحها في تلبية حاجات وتوقعات هؤلاء المستفيدين، وبالشكل الذي يحقق رضاهم يتطلب منها الاهتمام بضمان جودة مواقعها الالكترونية من خلال الحرص على تطبيق معايير الجودة فيها، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة، لتوضح من وجهة نظر الطلبة مستوى جودة خدمة الموقع الالكتروني لإحدى الكليات العريقة والمتميزة في دولة الجزائر، وهي كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف.

## مشكلة الدراسة:

إن سعي الجامعات إلى أن تلحق بركب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا يتطلب منها فقط تصميم مواقع الكترونية لها على شبكة الانترنت لتكون قريبة من أصحاب المصلحة الرئيسية بشكل يومي وعلى مدار 24 ساعة، وإنما يتطلب الأمر منها أيضا الاهتمام بجودة خدمة مواقعها الالكترونية من خلال الحرص على تطبيق معايير الجودة، والمتمثلة في: المحتوى، والتنظيم، والتصميم، وسهولة التعامل. وهذا الأمر دفعنا إلى ضرورة معالجة السؤال الرئيسي الآتي: هل تؤثر جودة خدمة الموقع الالكتروني لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة فرحات عباس سطيف - 1 - في تحقيق رضى الطالب؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي، الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مدى توافر معيار جودة المحتوى في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة؟
2. ما مدى توافر معيار جودة التصميم في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة؟
3. ما مدى توافر معيار جودة التنظيم في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة؟
4. ما مدى توافر معيار جودة سهولة التعامل في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة؟
5. هل تختلف معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة في أهميتها النسبية من وجهة نظر الطلبة؟
6. كيف تؤثر جودة خدمة الموقع الالكتروني المدركة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة فرحات عباس سطيف - 1 - على رضى الطالب؟


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

## فرضيات الدراسة:

**تسعى هذه الدراسة لاختبار الفرضية الرئيسية الآتية: توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين كل معيار من معايير جودة الموقع الإلكتروني للكلية محل الدراسة ورضى الطالب.**

**وتنبثق عن هذه الفرضية الرئيسية، الفرضيات الفرعية الآتية:**

- **الفرضية الأولى: توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية، عند مستوى معنوية 0.05 بين المحتوى و رضى الطالب.**
- **الفرضية الثانية: توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية، عند مستوى معنوية 0.05 بين التصميم و رضى الطالب.**
- **الفرضية الثالثة: توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية، عند مستوى معنوية 0.05 بين التنظيم و رضى الطالب.**
- **الفرضية الرابعة: توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية، عند مستوى معنوية 0.05 بين سهولة التعامل و رضى الطالب.**

## أهمية الدراسة:

**تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء على أهمية تطبيق الجامعة لمعايير جودة خدمة الموقع الالكتروني لتحقيق رضى الطلبة، كما أنها تسهم في الوقوف ميدانيا على مستوى الرضى الذي يحمله الطالب في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة فرحات عباس سطيف – 1 – تجاه جودة خدمة موقعها الالكتروني، وتكشف عن نقاط قوته وضعفه، وتقدم بناء على ذلك اقتراحات من شأنها أن تسهم في تحسين جودة خدمة الموقع الالكتروني للكية محل الدراسة.**

## أهداف الدراسة:

**تسعى هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف، أهمّها:**

1. **التعرّف على مدى تطبيق معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني (المحتوى والتصميم والتنظيم وسهولة التعامل) للكلية محل الدراسة من وجهة نظر الطلبة؛**
2. **تحديد الأهمية النسبية لمعايير جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة من وجهة نظر الطلبة؛**
3. **توضيح التأثير الموجود ما بين جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة ورضى الطلبة؛**
4. **محاولة التوصّل إلى نتائج واقتراحات تساعد القائمين على الكلية على إيجاد الآليات المناسبة لتطبيق معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني بنجاح، وبالتالي تحسين مستوى خدمة الموقع الالكتروني وتحقيق رضى المستفيدين منه وفي مقدمتهم الطلبة.**

## حدود الدراسة:

1. **الحدود المكانية "المؤسسيّة": طُبّقت هذه الدراسة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة فرحات عباس سطيف1--.**
2. **الحدود الزمانيّة: غطت هذه الدراسة الفصل الثاني من الموسم الجامعي 2015 /2016.**
3. **الحدود البشريّة: اهتمت الدراسة باستقصاء آراء الطلبة بمختلف أطوار التعليم العالي (ليسانس وماجستير ودكتوراه) كمجتمع بحث مستهدف.**
4. **الحدود الموضوعيّة: تناولت الدراسة أثر جودة خدمة الموقع الالكتروني لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير لجامعة سطيف 1 في تحقيق رضى الطالب.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

## مصطلحات الدراسة:

**جـودة خدمـة الموقع الالكـتروني: ونعني بها قدرة مجموع خصـائص أو معايير الموقـع الالكتروني على تلبية حاجات وتوقعات الأطراف ذات الصلة. وتتمثل هذه المعايير في (أبو الرب وحسن، 2010):**

1. **معيار جودة المحتوى: ويمكن توضـيحه من خلال بعض المؤشـرات الآتية: حداثة المعلومات على الموقع؛ ومدى صـلة الموقع بالمؤسسـة من حيث المحتوى والشمولية والتفصـيل في المعلومات، وتوفر التصفح بأكثر مـن لغـة؛ الدقـة في المعلومـات المقدمة، تنوع أسـاليب العرض من خلال الأشـكال والصـور وفيديوهات، الموضـوعية في عرض المعلومات، والمسـؤولية التي تعكس مدى ثقة المستخدم بالمعلومات الواردة في الموقع من خلال توفر العنوان الالكتروني للمؤسسة، ووجود بريد الكتروني للقائمين على الموقع.**
2. **معيـار جـودة التصـميم: ويمكن توضـيحه من خـلال بعض المؤشـرات الآتيـة: جاذبية الموقـع من حيث الابتكار في التصـميم بحيث تجعل المسـتفيد سـعيدا ومتحمسـا لزيارة الموقع، وملائمة التصميم والصور لنوع الخدمة المقدمة، واللون الخاص بالخلفية وألوان النصـوص، والفيديو، والصوت والصورة، وتناسق خطوط الكتابة بحيث تسهل قراءتها، واستخدام عناوين واضحة رئيسية وفرعية.**
3. **معيار جودة التنظيم: ويمكن توضـيحه من خلال بعض المؤشـرات الآتية: احتواء الموقع على فهرس أو وصـلات لجميع صفحات الموقع من الصفحة الرئيسية، وخريطة مناسبة للموقع، واتساق وتوافق جميع الصـفحات في طريقة عرضـها، وعمل الروابط بشـكل صـحيح، ووجود روابط المسـاعدة في كل صـفحة، إضافة إلى أن عنوان الصفحات يعكس المحتوى الفعلي لها.**
4. **معيار جودة سـهولة التعامل: ويمكن توضـيحه من خلال بعض المؤشـرات الآتية: سـهولة إيجاد الموقع والتصفح وإيجاد المعلومة، ووجود عداد لمعرفة عدد المتصفحين الحاليين، واحتواء الموقع على عدد قليل من الإعلانات لتفادي تحميل الصـفحات لفترات طويلة، ووجود أدوات اتصـال مباشرة وتغذية عكسية بين المستفيدين والقائمين على الموقع (التفاعل)، والأمان والحفاظ على خصوصية المعلومات الشخصية للمستفيد، والتكيف وفق حاجة المستفيد.**
5. **الرضـى: ونعنـي به ذلك الشـعور الذي ينتاب المسـتفيد من خدمـة الموقع الالكتروني عندمـا يتم تلبية احتياجاته وتوقعاته من الخدمة المقدمة عبر الموقع أو تجاوزها.**

## الإطار النظري:

**أولا / مفهوم خدمة الموقع الالكتروني وخصائصها:**

**تعـرف خدمـة الموقع الالكـتروني على أنها: " ما يتم تقديمـه من خلال الانترنت، وهي عادة ما تتضـمن إتمام مهمة معينة، أو إجراء المعاملات" (الرواحنة، 2012)، كما تعرف على أنها: "منفعة تعرض لمستهلك في وجود وسـيط عبارة عن شـبكة الكترونيـة، وتدعم قرار شـرائه الإلكـتروني" (Malhor, 2002). ويمكن تعريف خدمة الموقع الالكتروني بصـفة عامة، على أنها: المنفعة التي يحصـل عليها الزبون دون أي اتصـال مادي مع الفـرد المـزود، حيث تتم كافـة إجراءات إنتاج الخدمة وتقديمها عبر الموقع الالكتروني بالاسـتعانة بشـبكة الانترنت.**

**وتجـدر الإشـارة إلى أنه ليس بالإمكان تقـديم جميع الخدمات عبرا لموقع الالكـتروني؛ إذ أن هناك خدمات يتطلب تقديمها الحضور الشخصي إلى مقدم الخدمة، ومثال ذلك: خدمات الأطباء لفحص المرضى وتشخيص الداء، ومعرفة مستوى لياقتهم البدنية والصحية.**

**ومـن أهم الخصـائص التي تميز خدمـة الوقع الالكتروني عن الخدمـات التقليدية، نذكر: أنها غير ملموسـة ولكنهـا تحتـاج إلى وسـائط الإعلام؛ يمكـن تخزينها؛ وعـدم التلازم مع مقـدم الخدمة ويمكن نسـخها ويمكن تقاسمها (نجم، 2010).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

**ثانيا / مفهوم جودة خدمة الموقع الالكتروني وخصائصها:**

**تعرف جودة خدمة الموقع الالكتروني على أنها: "درجة تسهيل الانترنت (موقع ويب) لعمليات إنتاج وتقديم الخدمة، وبالشكل الذي يلبي حاجات وتوقعات الزبون ويحقق رضاه" (طواهير والهواري، 2012). وتعرف أيضا على أنها: "تسهيل الانترنت لعمليات التخزين والشراء وتقديم الخدمة" (Galin, 2004). ويمكن تعريف جودة خدمة الموقع الالكتروني بصفة عامة، على أنها: قابلية مجموعة من الخصائص الجوهرية للموقع على انتاج وتقديم منفعة تلبي متطلبات أصحاب المصلحة وتحقق رضاهم.**

**ومن أهم خصائص جودة خدمة الموقع الالكتروني، الآتي: سهولة الاستخدام، ووضوح المعلومات، وسرعة تحميل الصفحة، والوقت المناسب لإتمام العملية، وجمالية الموقع والحفاظ على خصوصية المعلومات الشخصية للمستفيد (النعيمي، 2009).**

**ثالثا / التعريف بالموقع الالكتروني لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1:**

**يعتبر الموقع الالكتروني لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة فرحات عباس – سطيف1 – مرآة وواجهة تعرف بالكلية وخدماتها، وقد احتلت الكلية من خلاله مكان الريادة والتميز في مجال الإدارة الالكترونية؛ إذ توجت بجائزة النجمة الذهبية "جائزة الريادة في الجودة و الإبداع و الابتكار و التكنولوجيا في التعليم العالي" وذلك في المؤتمر العالمي للريادة في الجودة المنعقد بباريس خلا يومي 20 و21 يونيو 2014، ويعود تاريخ إطلاقه إلى شهر مارس من سنة 2012، وهو يعتبر أداة تواصل مهمة بين إدارة الكلية وأصحاب المصلحة الداخلية والخارجية، من خلال تقديم العديد من الخدمات والامتيازات على مدار 24 ساعة في اليوم، وخلال كل أيام الأسبوع (موقع كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1). ويضم الموقع العديد من الخدمات والفوائد، نذكر منها:**

**خلق ثقافة التواصل الالكتروني بين الأساتذة والإدارة والطلبة، والتخلص من الإعلانات الورقية، لاسيما نتائج الامتحانات في ظل تزايد عدد الطلبة والتخصصات بالكلية، وبرمجة الامتحانات لكافة تخصصات الكلية، وإدراج العلامات والاطلاع عليها وتحميل الإجابة النموذجية، والتسجيل في الامتحانات الاستدراكية، وبرمجة الامتحانات التعويضية، وبرمجة ومتابعة مذكرات الماستر ابتداء من مرحلة وضع الإشكالية إلى تقديم التقارير إلى برمجة المناقشة، والبرمجة الآلية للتوقيت الدراسي مع الإعلان عليه، وبرمجة فضاءات التدريس من مدرجات وقاعات ومراكز حسابات حسب مواقع تواجدها، ومعرفة الفضاءات غير المشغولة، واستخراج بطاقة الشغل الأسبوعي لكل قسم أو مدرج، أو أي هيكل بيداغوجي، والبحث الآلي في المكتبة على الخط، والمكتبة الإلكترونية مع إمكانية حجز الكتب عن بعد، مع توفر ملخصات عن كل الكتب المتوفرة ومعلوماتها المرجعية من حيث سنة النشر والكاتب و الفهرس... الخ؛ وتوفير المنشورات على الموقع، وهي تشمل جميع الأعداد الخاصة بالمجلة ورسائل الماجستير والدكتوراه والملتقيات والمؤتمرات والأيام الدراسية مع إمكانية تحميلها، وتوفير الدروس على الخط والمحاضرات وغيرها من البرامج الأخرى، وبطاقة الطالب الإلكترونية الموحدة المتعددة الاستعمالات (من الناحية البيداغوجية والمكتبية)، التي تعد الأولى على مستوى جامعة سطيف والكثير من الجامعات الجزائرية إن لم تكن السابقة، وتغطية مرافق الكلية بخدمات وفضاءات الانترنت وإتاحتها للطلبة والأساتذة، وإنشاء مصلحة للتواصل الإلكتروني في مجال استقبال وتوجيه الطلبة، والتواصل مع الأساتذة، وتوثيق العلاقات مع الطلبة المتخرجين والقطاعات المستخدمة، وإنشاء مصلحة للتدقيق والمراجعة الإلكترونية للرسائل والأطروحات والأبحاث، وإنشاء مصلحة للنشر الإلكتروني للأبحاث والأطروحات على مدار الأسبوع (موقع كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

**رابعا / معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني:**

**نظرا للاعتماد المتزايد نحو المواقع الالكترونية ظهرت الحاجة إلى أهمية ضمان جودتها، وقد قام العديد من الكتاب والباحثين بإجراء دراسات عن هذا الموضوع، واستخدموا معايير كثيرة، والجدول (1) يستعرض أهم دراسات الكتاب عن معايير جودة المواقع الالكترونية (حسين، 2010):**

جدول (1): معايير تقييم جودة المواقع الالكترونية

| الرقم | الكاتب | المعايير |
|---|---|---|
| 1 | (Singh & Fisher, 1999) | المعلومات – طريقة العرض – سهولة التعامل |
| 2 | (Heimlichand Wang, 1999) | هدف الموقع – الوصول للمعلومات داخل الموقع – بنية الموقع – التصميم المرئي للموقع – المعلومات. |
| 3 | (Srivionk, 2000) | حداثة المعلومات – الدقة – القدرة على تحديد موقع المعلومة – سهولة الاستخدام والتصفح – الأمان – سرعة تحميل لصفحة – المساعدة المقدمة على الموقع – أسلوب العرض – الاعتمادية للموقع. |
| 4 | (Zhang & Dran, 2001) | سهولة التصفح – توفر أداة البحث – دقة المعلومات – شمولية المعلومات – طريقة عرض المعلومات ووضوحها. |
| 5 | (الهادي وصالح، 2001) | السلطة الفكرية – الدقة – الموضوعية – الحداثة – التغطية – الملائمة. |
| 6 | (حسن، 2002) | المسؤولية – القدرة الاسترجاعية – دعم المستفيد – المعلومات – المتطلبات المالية – الجوانب الشكلية – التكاليف. |
| 7 | (Singh & Sook, 2002) | السهولة – الميزات التفاعلية المباشرة بين الموقع والمستخدم – علاقة المعلومات المتوافرة مع ما يتوقعه المستخدم – سرعة تحميل الصفحات. |
| 8 | (بشير، 2006) | المسؤولية – التغطية – القدرة الاسترجاعية – دعم المستفيد. |
| 9 | (Choudrie et al., 2004) | سهولة الوصول للمعلومة – الجودة – الأمان – الخصوصية. |
| 10 | (Lautenbach et al., 2006) | القدرة على إيجاد المعلومات – شمولية من وجهة نظر المستخدم. |
| 11 | (Madeja & Schoder, 2003) | التواصل المباشر – الفورية في الحصول على المعلومات – سرعة الاتصال – غنى المعلومات وتنوعها – توفر المعلومات – تنوع طريقة العرض – سهولة الاستخدام – الاعتمادية – في توفر المعلومات – التكيف حسب رغبة المستخدم. |
| 12 | (أبو الرجاء وحسن، 2007) | جودة المحتوى – التحديث – الدقة – الموضوعية – جودة التصميم – جودة التنظيم – جودة سهولة التعامل. |

**وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق لحد الآن حول معايير تقييم جودة المواقع الالكترونية بشكل عام، والمواقع الالكترونية للجامعات بشكل خاص، إلا أنها تمحورت حول معايير رئيسية يتفق عليها معظم الباحثين، وقد تم اعتمادها في هذه الدراسة، وتتمثل في: جودة المحتوى، وجودة التصميم، وجودة التنظيم وجودة سهولة التعامل.**

## الدراسات السابقة:

**دراسة حسن (2016) حول جودة سهولة استخدام الموقع الالكتروني لجامعة اليرموك الأردنية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص وتقويم مدى جودة وسهولة استخدام الموقع لجامعة اليرموك الأردنية من وجهة نظر الخبراء ومستخدمي الموقع. وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود عدد كبير من المشكلات المتعلقة بسهولة الاستخدام على موقع جامعة اليرموك، من وجهة نظر الخبراء والطلبة.**

**دراسة جواد (2016) حول معرفة أثر جودة الاستمارة الإلكترونية المقدمة من قبل الهيئة العراقية للحسابات والمعلوماتية في رضى متلقي الخدمة، وذلك من خلال قياس البحث لأبعاد المتغيرات التوضيحية وأثرها على متغير الرضى. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تصورات المبحوثين لجودة الخدمة الإلكترونية كانت مرتفعة، إضافة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لجودة الخدمات الإلكترونية بأبعادها المعتمدة في الدراسة من اعتمادية، وثقة، وأمان، وتوفير الوقت والشفافية على رضى متلقي الخدمة.**

**دراسة حسين (2010) حول تقييم جودة المواقع الالكترونية من خلال دراسة تحليلية مقارنة بين بعض المواقع العربية، والأجنبية. وقد هدف البحث في جانبه النظري إلى توضيح مفهوم جودة خدمة الموقع الالكتروني ومعايير تقييمها. أما الجانب التطبيقي فقد هدف إلى اختبار مدى توفر هذه المعايير في المواقع المبحوثة والتي بلغ عددها 24 موقعا عربيا وأجنبيا. وقد توصل الباحث إلى أن معظم المعايير المعتمدة في التقييم متوفرة في المواقع الأجنبية أكثر من المواقع العربية.**

**دراسة أبو الرب وحسن (2010) حول اقتراح نموذج لتقييم جودة المواقع الالكترونية، وقد حاول الباحثان الوصول إلى معايير دقيقة وواضحة تتسم بالشمولية والموضوعية والمرونة لتقويم جودة الخدمات الالكترونية لمواقع الانترنت، انطلاقا من إجراء مسح للدراسات المتوافرة حول جودة المواقع الالكترونية والخبرة النظرية والعملية للباحثين، وقد اشتمل النموذج على أربعة معايير دقيقة وواضحة لتقييم جودة الخدمات الالكترونية، هي: جودة المحتوى، وجودة التصميم، وجودة التنظيم، وجودة سهولة الاستعمال.**

**دراسة Alexander (2005) حول تقويم مدى سهولة استخدام المواقع الالكترونية للجامعات وقياس مدى رضى الطلبة عنها، وشملت الدراسة 15 موقعا إلكترونيا لجامعات مختلفة (13 جامعة إسبانية، وجامعة أمريكية، وجامعة بريطانية)، وقد احتوى الاستبيان على أسئلة تعود إلى خمسة معايير رئيسية، هي: المحتوى، والإبحار، وتصميم الصفحة، وحجم الخط، وشعور وإدراك المستخدمين لسهولة الموقع. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من المشاكل في المواقع الالكترونية للجامعات، وبناء على ذلك تم تقديم مجموعة من الاقتراحات، من أهمها: تصميم هيكلية المعلومات وبناء محتوى يتناسب مع احتياجات الطلبة، وتحسين أداء أداة البحث الداخلية للموقع، والابتعاد عن استخدام ملفات من نوع (PDF) كأساس لعرض محتويات الموقع.**

## التعليق على الدراسات السابقة:

**وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المذكورة أعلاه في كثير من الجوانب، إلاّ أنّها تختلف عنها في الآتي:**

1. **تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى، التي تناولت مدى تطبيق معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني (المحتوى والتصميم والتنظيم وسهولة التعامل) للكلية محل الدراسة من وجهة نظر الطلبة.**
2. **تحديد الأهمية النسبية لمعايير جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة من وجهة نظر الطلبة.**
3. **توضيح التأثير الموجود في العلاقة بين جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة بأبعادها ورضى الطلبة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

**منهج الدراسة :**

**بناء على طبيعة البحث والأهداف المراد تحقيقها من هذه الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا بجمع المعلومات حولها وتحليلها بالاعتماد على مجموعة من الأدوات الإحصائية وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات وتقديم الاقتراحات (جواد، 2016).**

**مجتمع الدراسة وعينته :**

**يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير لجامعة فرحات عباس سطيف - 1- والبالغ عددهم 6277 طالبا وطالبة خلال الموسم الجامعي 2015 /2016، ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، ونظرا لقيود الوقت والتكلفة، تقرر استخدام أسلوب العينات، حيث تمّ في هذا الإطار، الاعتماد على المعاينة الاحتمالية العشوائية البسيطة، وفي هذا الصدد تم انتقاء عناصر العينة بواسطة إجراء السحب اليدوي. وقد تم حساب حجم العينة وفق المعادلة الرياضية الآتية :**

$$n=(t\alpha^2*N*p*q) / d^2*N- d^2+ t\alpha^2*p*q$$

**حيث: حجم العينة = n، درجة المخاطرة = α، خطأ المعاينة = d، حجم المجتمع=N، نسبة الأفراد الذين تتوفر فيهم الخاصية المدروسة =p، نسبة الأفراد الذين لا تتوفر فيهم الخاصية المدروسة =q، وبما أنه ليس لدينا p لدراسة شاملة سابقة، يمكن للباحث افتراضها كالآتي: p=1/2 و (p-1)=q. تمّ الاعتماد على خطأ المعاينة بمقدار 06. 0 ودرجة المخاطرة بمقدار 0.05.**

**حيث $t_\alpha$ هي قيمة يتم استخراجها من الجدول الطبيعي بدلالة درجة المخاطرة، وهي تقدر بـ 1.96.**

**وبالتعويض في المعادلة، نجد حجم عينة الدراسة يقدر بـ257 طالبا. ويوضح كل من الجدول (2) والجدول (3) مختلف الخصائص الديموغرافية والسلوكية لعينة الدراسة على الترتيب.**

جدول (2): وصف الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

| المتغيرات الديموغرافية | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | | | السن | | | الطور التعليمي | | |
| الفئة | التكرار | (%) | الفئة | التكرار | (%) | الفئة | التكرار | (%) |
| ذكر | 110 | 42.8 | من 17 إلى 23 سنة | 233 | 90.7 | ليسانس | 225 | 87.5 |
| أنثى | 147 | 57.2 | من 24 إلى 28 سنة | 22 | 8.6 | ماستر | 25 | 9.7 |
| | | | أكثر من 28 سنة | 02 | 0.8 | دكتوراه | 7 | 2.7 |
| المجموع | 257 | 100 | المجموع | 257 | 100 | المجموع | 257 | 100 |

**يتضح من الجدول (2) أنّ أغلبية مفردات العينة هم من جنس الإناث (57.2 %)، وهو ما يعكس الإقبال الكبير في الآونة الأخيرة لهذه الفئة على مواصلة التعليم في الدراسات العليا، كما يتبين لنا أنّ نسبة 90 % من أفراد العينة تتراوح أعمارهم ما بين 18و23 سنة، ومرد ذلك يعود إلى كون مدخلات التعليم العالي هي نفسها المخرجات المتميزة في التعليم الثانوي التي عادة ما تتراوح أعمارهم ما بين 18و20 سنة. كما نلاحظ أيضا أنّ نسبة عالية من أفراد العينة يدرسون في طور الليسانس، وذلك بنسبة 87.5 %، مقارنة بنسبتي طور الماجستير9.7 % والدكتوراه 2.7 %، وهذا أمر منطقي راجع لسيرورة عملية التكوين في الجامعة، حيث يتم تكوين مخرجات التعليم الثانوي ليتحصلوا أولا على شهادة اليسانس ثم يختص طور الماجستير بتكوين الطلبة النجباء في مرحلة الليسانس، ويتميز طور الدكتوراه بتكوين عدد محدود جدا من الطلبة**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

**الذين اجتازوا طوري الليسانس والماجستير بامتياز، بالإضافة إلى نجاحهم في المسابقة الوطنية لامتحان الدكتوراه.**

جدول (3): وصف الخصائص السلوكية لعينة الدراسة

| المتغيرات السلوكية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد زيارات الموقع | | كيفية التعرف على الموقع | | | أسباب زيارة الموقع | | |
| الفئة | التكرار | (%) | الفئة | التكرار | (%) | الفئة | التكرار | (%) |
| يوميا | 12 | 4.7 | إعلان الكلية | 116 | 45.1 | الاطلاع على نتائج الامتحان | 226 | 87.9 |
| مرتين في الأسبوع | 63 | 24.5 | الكلمة المنطوقة | 55 | 21.4 | الاطلاع على المحاضرات | 1 | 0.4 |
| مرة في الأسبوع | 89 | 34.6 | البحث في الانترنت | 18 | 7 | الاطلاع على المراجع | 27 | 10.5 |
| مرة في الشهر | 72 | 8 | مواقع التواصل الاجتماعي | 68 | 26.5 | الاطلاع على المستجدات | 3 | 1.2 |
| مرة في أكثر من الشهر | 21 | 8.2 | الجموع | 257 | 100 | المجموع | 257 | 100 |
| المجموع | 257 | 100 | المجموع | 257 | 100 | المجموع | 257 | 100 |

**تشير نتائج الجدول (3) إلى أنّ نسبة 34.7 % من أفراد العينة يزورون الموقع الالكتروني للكلية مرة في الأسبوع، وربما يمكن تفسير ذلك بعدم حدوث مستجدات يومية في خدمات الكلية، وبالتالي الاكتفاء بزيارته مرة في كل أسبوع. كما يتبين لنا أنّ ما نسبته 45.1 % من أفراد العينة تعرفوا على الموقع الالكتروني من خلال إعلانات الكلية، وهو ما يعكس مدى اهتمام صانعي القرار بالكلية بعملية الإعلام الواسع عن وجود موقع الكتروني خاص بها من خلال استخدام أهم الوسائل الترويجية، المتمثلة في الإعلان من خلال الملصقات والشاشات. ويتضح أيضا، أن ما نسبته 87.9 % من أفراد العينة كانت دوافع زيارتهم للموقع الالكتروني هي للاطلاع على نتائج الامتحانات، ويمكن تفسير ذلك بثقافة الطالب المتمحورة حول التكوين من أجل الحصول على علامة جيدة، وليس من أجل الحصول على المعرفة وتطبيقها.**

1. **أداة الدراسة: تم اعتماد أداة الاستبانة في جمع البيانات، حيث تكونت من محورين: تطرّق المحور الأول منها إلى البيانات الشخصية والسلوكية المتعلقة بالمستجوب، حيث شملت هذه الأخيرة: الجنس، والسن، والمستوى الدراسي، وعدد زيارات الموقع، وكيفية التعرف على الموقع، وأسباب زيارة الموقع. أمّا المحور الثاني من الاستمارة، فقد تم تخصيصه إلى مجموعة من الأسئلة تهدف إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو مدى توافر معايير الجودة في الموقع الالكتروني لموقع الكلية محل الدراسة. وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين حول عبارات الاستبيان، كما هو موضح في الجدول (4).**

جدول (4): درجات مقياس ليكرت

| الاستجابة | موافق تماما | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**وفيما يتعلق بصدق الاستمارة فقد تمّ اختبار صدق الاستمارة باستخدام مؤشر صدق المحتوى، حيث تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى تمثيل الفقرات المستخدمة فيها للجوانب المختلفة**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

للمحتوى المفاهيمي للموضوع محل الدراسة. وبعد إجراء بعض التعديلات في صياغة عبارات الاستمارة وإحداث بعض الإضافات أصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية مكونا من 47 فقرة، وقد تمّ عرضها على عدد من الطلبة ويقدر عددهم بـ20 طالبا، وهذا للتأكد من وضوح أسئلة الاستمارة وعباراتها، وكذا ضبط عنصر الزمن اللازم لاستجواب المفردات.

أما عن ثبات الاستمارة (الاعتماد على الاستبيان)، فقد تمّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل "ألفا كرونباخ" الذي يعتبر مؤشرا إحصائيا دقيقاً على مدى الاعتمادية، وقد بلغت قيمته 89.4 %، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عالية، تشير إلى وجود ترابط عال بين عبارات الاستبيان، وإلى إمكانية الحصول على نفس النتائج فيما لو تكرر القياس في ظلّ أوضاع مختلفة ومع مرور الوقت.

2. الأدوات الإحصائية المستخدمة: اعتمدت منهجية معالجة بيانات هذه الدّراسة بالاستعانة ببرمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، على استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، لمعرفة درجة موافقة مجتمع البحث المستهدف على فقرات الاستبيان، كما تمّ استخدام الانحراف المعياري لقياس درجة تشتّت قيم استجابات مجتمع البحث المستهدف عن المتوسط الحسابي.
- اختبار "كولموجروف سمرنوف" لاختبار مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي.
- اختبار الانحدار الخطي لمعرفة هل توجد علاقة تأثير بين كل بعد من أبعاد جودة الموقع الالكتروني ورضى الطالب.
- ولغرض تحديد مستويات أوزان فقرات الدراسة، المعبر عنها في الاستمارة تم اعتماد مقياس ليكرت الموضح سابقا، وعلى أساسه حدد المدى5−1= 4، وبتقسيمه على مستويات الأداة والبالغة 5 تحدد طول الفقرة والمقدرة بـ: 5 /4= 0.8، وعليه تكون قيمة الوسط المرجح ودرجات الموافقة كما هي موضحة في الجدول (5):

جدول (5): قيمة الوسط المرجح ودرجات الموافقة لمحاور الاستبانة

| الوسط المرجح | درجة الموافقة |
|---|---|
| من 1 – أقل من 1.8 | ضعيفة جدا |
| من 1.8 – أقل من 2.6 | ضعيفة |
| من 2.6 – أقل من 3.4 | متوسطة |
| من 3.4 – أقل من 4.2 | عالية |
| من 4.2 – 5 | عالية جدا |

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً/ تحليل اتجاهات عينة الدراسة نحو مدى توافر كل معيار من معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة:

أ. إجابة السؤال الأول الذي ينص على: ما مدى توفر معيار جودة المحتوى في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة؟

يوضح الجدول (6)، اتجاهات عينة الدراسة نحو مدى توافر مؤشرات معيار جودة المحتوى في الموقع الالكتروني للكلية، وهي مرتبة ترتيبا حسب أعلى متوسط حسابي.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

جدول (6): المؤشرات الإحصائية الخاصة بعبارات معيار جودة المحتوى

| العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|
| يوجد بريد إلكتروني للقائمين على الموقع للاتصال بهم | 4.16 | 0.72 | عالية |
| توافر العنوان الفعلي للكلية على الموقع | 4.12 | 0.586 | عالية |
| يحتوي الموقع على ملفات نصية | 4.04 | 0.413 | عالية |
| يحتوي الموقع على ملفات الصور | 4.04 | 0.558 | عالية |
| المعلومات على الموقع حديثة | 4.03 | 0.404 | عالية |
| لا توجد أخطاء لغوية ظاهرة على الموقع | 3.98 | 0.631 | عالية |
| توفر التصفح بأكثر من لغة | 3.84 | 0.641 | عالية |
| مصادر المعلومات على الموقع موثوقة | 3.84 | 0.767 | عالية |
| عرض المعلومات موضوعي دون أي تحيز | 3.81 | 0.728 | عالية |
| يحتوي الموقع صوراً توضيحية عن مرافق الكلية | 3.78 | 0.73 | عالية |
| يحتوي الموقع على الخدمات التي تقدمها الكلية | 3.59 | 0.702 | عالية |
| يحتوي الموقع على نشأة الكلية | 3.44 | 0.677 | متوسطة |
| يحتوي الموقع على ملفات فيديو | 2.04 | 0.672 | منخفضة |
| المجموع | 3.74 | 0.224 | عالية |

**نلاحظ من خلال معطيات الجدول (6) أن أغلب العبارات الخاصة بمعيار جودة المحتوى كانت بدرجة موافقة عالية (من 3.4 إلى أقل من 4.2) من قبل عينة الدراسة، إلا فيما يتعلق بعبارتي: احتواء الموقع على نشأة الكلية واحتواء الموقع على ملفات فيديو، فكانت بدرجة موافقة متوسطة ومنخفضة على الترتيب. وعليه، ينبغي على إدارة الكلية الاهتمام بعرض تاريخ الكلية بالشكل الكافي والوافي وتوفير ملفات فيديو ذات الصلة في الموقع. ونلاحظ أيضا من الجدول (6)، أنّ المتوسط العام للإجابات والمقدّر بـ: 3.74 يقع ضمن المجال من 3.4 إلى أقل من 4.2، ممّا يدل على أنّ عينة الدراسة قد وافقت وبدرجة عالية على توافر معيار جودة المحتوى في موقع الكلية محل الدراسة.**

**ب. إجابة السؤال الثاني الذي ينص على: ما مدى توفر معيار جودة التصميم في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة؟**

**يوضح الجدول (7)، اتجاهات عينة الدراسة نحو مدى توافر مؤشرات معيار جودة التصميم في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة، وهي مرتبة ترتيبا حسب أعلى متوسط حسابي.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

جدول (7): المؤشرات الإحصائية الخاصة بعبارات معيار جودة التصميم

| العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|
| تستخدم عناوين رئيسية أو فرعية تختلف عن النصوص العادية لتمييزها | 4.07 | 0.68 | عالية |
| الخطوط المستخدمة يسهل قراءتها وحجمها مناسب | 3.99 | 0.38 | عالية |
| يستخدم فراغات واضحة بين الفقرات لتسهيل القراءة | 3.96 | 0.48 | عالية |
| استخدام الألوان الفاتحة كخلفيات | 3.50 | 0.76 | متوسطة |
| الموقع يتصف بالجمال في الصور | 2.51 | 0.89 | متوسطة |
| الصور المستخدمة داخل الموقع ملائمة لطبيعة الموقع | 2.49 | 0.91 | منخفضة |
| حجم ملفات الفيديو والصوت والصورة صغير بحيث لا تؤثر على سرعة تحميل الصفحة | 2.39 | 0.78 | منخفضة |
| توازن توزيع الصور والنصوص والألوان داخل الصفحة الواحدة | 2.34 | 0.78 | منخفضة |
| الموقع يتصف بالجاذبية من حيث الابتكار في التصميم | 2.21 | 0.83 | منخفضة |
| الموقع له تأثير عاطفي عند الدخول إليه بحيث يجعلك متحمساً دائماً لزيارته | 2.15 | 0.71 | منخفضة |
| المجموع | 2.96 | 0.27 | متوسطة |

**نلاحظ من خلال معطيات الجدول (7) أنّ أغلب العبارات الخاصة بمعيار جودة التصميم كانت بدرجة موافقة منخفضة (من 1.8 إلى أقل من 2.6) من قبل عينة الدراسة، في حين وافقت بدرجة عالية على عبارات: استخدام الفراغات الواضحة بين الفقرات لتسهيل القراءة، الخطوط المستخدمة يسهل قراءتها وحجمها مناسب، وتستخدم عناوين رئيسية أو فرعية تختلف عن النصوص العادية لتمييزها. ونلاحظ أيضا من الجدول (7)، أنّ المتوسط العام للإجابات والمقدّر بـ: 2.96 يقع ضمن المجال من 2.6 إلى أقل من 3.4، ممّا يدل على أنّ عينة الدراسة قد وافقت وبدرجة متوسطة على توافر معيار جودة التصميم في موقع الكلية محل الدراسة. وعليه، ينبغي على إدارة الكلية الاهتمام أكثر بمعيار جودة التصميم خاصة في الجوانب التي وافقت عينة الدراسة على عدم توفرها في الموقع.**

**ج. إجابة السؤال الثالث الذي ينص على: ما مدى توفر معيار جودة التنظيم في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة؟**

**يوضح الجدول (8)، اتجاهات عينة الدراسة نحو مدى توافر مؤشرات معيار جودة التنظيم في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة، وهي مرتبة ترتيبا حسب أعلى متوسط حسابي.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

جدول (8): المؤشرات الإحصائية الخاصة بعبارات معيار جودة التنظيم

| العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|
| شعار الكلية واضح ويظهر في كل صفحة من صفحات الموقع | 3.87 | 0.55 | عالية |
| تعمل الروابط بشكل صحيح بحيث يتم الانتقال إلى المكان المطلوب بشكل صحيح | 3.82 | 0.70 | عالية |
| يوجد روابط لمواقع مفيدة ذات علاقة بالموقع الحالي | 3.59 | 0.95 | عالية |
| تستطيع معرفة الصفحة الحالية التي تتصفحها من خلال إظهار عنوانها بالكامل | 3.28 | 0.86 | متوسطة |
| اتساق وتوافق جميع الصفحات في طريقة عرضها | 2.46 | 0.81 | منخفضة |
| المجموع | 3.50 | 0.35 | عالية |

**يتبين من خلال معطيات الجدول (8) أن أغلب العبارات الخاصة بمعيار جودة التنظيم كانت بدرجة موافقة عالية (من 3.4 إلى أقل من 4.2) من قبل عينة الدراسة، إلا فيما يتعلق بعبارتي: تستطيع معرفة الصفحة الحالية التي تتصفحها من خلال إظهار عنوانها بالكامل، واتساق وتوافق جميع الصفحات في طريقة عرضها، كانت بدرجة موافقة متوسطة ومنخفضة على التوالي، ونلاحظ أيضا من الجدول (8)، أنّ المتوسط العام للإجابات والمقدّر بـ: 3.50 يقع ضمن المجال من 3.4 إلى أقل من 4.2، ممّا يدل على أنّ عينة الدراسة قد وافقت وبدرجة عالية نوعا ما على توافر معيار جودة التنظيم في موقع الكلية محل الدراسة.**

**د. إجابة السؤال الرابع الذي ينص على: ما مدى توفر معيار جودة سهولة التعامل في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة؟**

**يوضح الجدول (9)، اتجاهات عينة الدراسة نحو مدى توافر مؤشرات معيار جودة سهولة التعامل في الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة، وهي مرتبة ترتيبا حسب أعلى متوسط حسابي.**

جدول (9): المؤشرات الإحصائية الخاصة بعبارات معيار جودة سهولة التعامل

| العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|
| يوفر الموقع جميع الخدمات باستمرار دون انقطاع في أي وقت من نهار أو ليل | 3.91 | 0.51 | عالية |
| توجد تعليمات واضحة لاستخدام أي جزء من الموقع | 3.96 | 0.66 | عالية |
| يدعم الموقع التصفح بأكثر من متصفح | 3.91 | 0.56 | عالية |
| يحافظ الموقع على خصوصية معلوماتك الشخصية | 3.91 | 0.58 | عالية |
| يوجد عدّاد لمعرفة عدد المستفيدين للموقع في فترة معينة | 3.91 | 0.60 | عالية |
| سهولة استخدام الموقع | 3.75 | 0.64 | عالية |
| سهولة ايجاد الموقع من محركات البحث | 3.38 | 0.88 | متوسطة |
| توجد أداة بحث داخل محتوى الموقع | 3.38 | 0.92 | متوسطة |
| قصر وقت تحميل الموقع | 2.51 | 0.85 | منخفضة |
| تكييف محتوى الموقع حسب رغبة وحاجة المستفيدين | 2.11 | 0.77 | منخفضة |
| المجموع | 3.47 | 0.24 | عالية |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

**يتبين من خلال معطيات الجدول (9) أن أغلب العبارات الخاصة بمعيار جودة سهولة التعامل كانت بدرجة موافقة عالية (من 3.4 إلى أقل من 4.2) من قبل عينة الدراسة، إلا فيما يتعلقبكل من عبارتي: سهولة إيجاد الموقع من محركات البحث وتوجد أداة بحث داخل محتوى الموقع، فكانتا بدرجة موافقة متوسطة من قبل عينة الدراسة؛ وعبارتي: قصر وقت تحميل الموقع وتكييف محتوى الموقع حسب حاجة المستفيد، فكانتا بدرجة موافقة منخفضة من قبل عينة الدراسة. وعليه، ينبغي على إدارة الكلية أن تتوجه نحو المستفيدين من خدماتها، وتحاول التعرف على حاجاتهم لتلبيتها، كما ينبغي عليها أيضا إيجاد الآليات المناسبة لتسريع عملية التحميل. نلاحظ أيضا من الجدول (9)، أنّ المتوسط العام للإجابات والمقدّر بـ: 3.47 يقع ضمن المجال من 3.4 إلى أقل من 4.2، ممّا يدل على أنّ عينة الدراسة قد وافقت وبدرجة عالية نوعا ما على توافر معيار جودة سهولة التعامل في موقع الكلية محل الدراسة.**

**هـ. إجابة السؤال الخامس الذي ينص على: هل تختلف معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة في أهميتها النسبية من وجهة نظر الطلبة؟**

**على ضوء النتائج المتوصل إليها من كل من الجدول (6)، و(7)، و(8)، و(9). يمكن ترتيب معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني حسب أهميتها النسبية من وجهة نظر عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:**

جدول (10): الأهمية النسبية لمعايير جودة خدمة الموقع الالكتروني

| الترتيب | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | المحتوى | 3.74 | 0.22 | عالية | 74.8 |
| 2 | التنظيم | 3.50 | 0.35 | عالية | 70 |
| 3 | سهولة التعامل | 3.47 | 0.24 | عالية | 69.4 |
| 4 | التصميم | 2.96 | 0.27 | متوسطة | 58 |

**نلاحظ من خلال الجدول (10) أن البُعد الأكثر جودة بالنسبة لعينة الدراسة هو معيار المحتوى، ما يدل على أن الطلبة يثقون بجودة معلومات الموقع الإلكتروني لاسيما من ناحية حداثة ودقة وموضوعية وملائمة محتوى الموقع الإلكتروني للكلية محل الدراسة؛ يأتي بعد ذلك معيار التنظيم، وهذا يعني أن الطلبة يشعرون نوعا ما بالراحة خلال زيارتهم للموقع نتيجة لترتيب وهيكلة خدماته بالطريقة التي تساعدهم على تصفح الموقع بكل سهولة، وهذا راجع لتوافره على فهرس وخريطة وروابط ووجود اتساق بين جميع الصفحات في طريقة عرضها، يليه معيار سهولة التعامل، وترى عينة الدراسة أنّ هذا المعيار لم يرتق بعد إلى تطلعاتهم لاسيما من ناحية تكييف محتوى الموقع حسب رغباتهم وغياب الميزات التفاعلية مع القائمين على الموقع؛ وفي الأخير معيار التصميم؛ فقد أظهرت عينة الدراسة وجود نقص في جاذبية الموقع والشعور بالملل وعدم الرغبة في تصفح الموقع. وعليه فعلى الكلية محل الدراسة التركيز أكثر على المعايير المقيمة والمرتبة في المراتب الأخيرة والعمل على ترقيتها إلى مستوى الجودة المرغوبة دون إهمال المعايير المقيمة تقييم جيد والعمل أيضا على تطويرها.**

**ثانياً / تحليل البيانات المتعلقة برضى الطلبة حول جودة خدمة الموقع الإلكتروني للكلية محل الدراسة:**

**يوضح الجدول (11) المؤشرات الإحصائية لعبارة رضى الطلبة على جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية محل الدراسة.**

جدول (11): المؤشرات الإحصائية لعبارة المتغير التابع

| درجة الرضى | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدا | المجموع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | التكرارات | | | | | | | |
| مدى رضاك عن جودة خدمة الموقع الالكتروني للكلية | 0 | 57 | 197 | 3 | 0 | 257 | 3.21 | 0.436 |
| النسبة % | 0 | 22.2 | 76.7 | 1.2 | 0 | % 100 | | |

**تُشير معطيات الجدول (11) إلى أنّ 77 % من مجموع مفردات العينة لديهم درجة رضا متوسطة حول مستوى جودة الموقع الإلكتروني للكلية، يُستدل على ذلك بحساب المتوسط الحسابي الذي قُدّر بـ: 3.21، وهي درجة تعكس الرضا المتوسط لدى الطلبة، الأمر الذي يتطلب من القائمين على الموقع الاهتمام بتحسين جودة الموقع من خلال الحرص على تطبيق معايير الجودة.**

## اختبار الفرضيات:

**الفرضية الرئيسية: توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين كل معيار من معايير جودة الموقع الإلكتروني للكلية محل الدراسة ورضى الطالب.**

**وقبل القيام باختبار هذه الفرضية لابد أن نقوم باختبار مدى اتباع البيانات للتوزيع.**

1. **اختبار توزيع الطبيعي للبيانات: لاختبار مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، تم اللجوء إلى اختبار "كولموجروف سمرنوف"، تمهيدا لاستخدام أسلوب تحليل الانحدار باعتباره أحد الأساليب الإحصائية المعملية لاختبار فرضيات الدراسة، وتشترط الاختبارات المعملية أن يكون توزيع البيانات توزيعا طبيعيا. والجدول (12) يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات متغيرات الدراسة.**

جدول (12): اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات متغيرات الدراسة(k.s)

| المعايير | قيمة اختبار k.s | المستوى المعنوية |
|---|---|---|
| المحتوى | 0.130 | 0.004 |
| التصميم | 0.123 | 0.009 |
| التنظيم | 0.119 | 0.013 |
| سهولة التعامل | 0.107 | 0.042 |
| الرضى | 0.152 | 0.000 |

**يتضح من الجدول (12) أنّ مستوى المعنوية لكل المعايير أقل من 0.05، وبالتالي يمكن القول: إنّ البيانات موزعة طبيعيا.**

2. **اختبار الفرضية الرئيسية: توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين كل معيار من معايير جودة الموقع الإلكتروني للكلية محل الدراسة ورضى الطالب.**

**يوضح الجدول (13) نتائج الانحدار البسيط بين كل متغير من المتغيرات المستقلة (معايير الجودة) والمتغير التابع (رضى الطالب).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

جدول (13): نتائج الانحدار البسيط بين كل متغير من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع رضى الطالب

| المتغيرات | رضى الطالب | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | معامل الثبات a | معامل الانحدار b | معامل الارتباط R | معامل التحديد $R^2$ | مستوى الدلالة Sig |
| المحتوى | 0.44 | 0.55 | 0.681 | 0.437 | 0.004 |
| التصميم | 0.567 | 0.245 | 0.256 | 0.224 | 0.009 |
| التنظيم | 0.48 | 0.44 | 0.597 | 0.336 | 0.013 |
| سهولة التعامل | 0.53 | 0.51 | 0.523 | 0.326 | 0.042 |

**ومن أجل تفسير نتائج الجدول (13)، لابد من تفصيل دقيق للفرضيات الجزئية الواجب اختبارها على النحو الآتي:**

**أ. اختبار الفرضية الفرعية الأولى، التي تنص على أنه: توجد علاقة تأثيرذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين المحتوى ورضى الطالب.**

**انطلاقا من الجدول (13)، يتبين لنا وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية بين معيار المحتوى و رضى الطالب، فقد بلغ معامل الانحدار 0.55 وهذا يعني أن معيار المحتوى يسهم بشكل كبير في تحقيق رضى الطالب بافتراض ثبات العوامل الأخرى، وهذا الأثر ذو دلالة معنوية عند مستوى معنوية 0.05 أو أقل، كما بلغ معامل الارتباط R= 0.6381، وهذا يدل على أن هناك ارتباطاً قوياً بين المتغيرين، ونلاحظ أيضا أن مستوى الدلالة كان أقل من مستوى المعنوية 0.05. وبهذه النتائج نقبل صحة الفرضية الفرعية الأولى والتي تنص على: "توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين المحتوى و رضى الطالب".**

**ب. اختبار الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين التصميم ورضى الطالب.**

**انطلاقا من الجدول (13)، يتبين لنا وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية بين معيار التصميم ورضى الطالب، فقد بلغ معامل الانحدار 0.245، وهذا يعني أن معيار التصميم يسهم بشكل متوسط نوعاً ما في رضى الطالب بافتراض ثبات العوامل الأخرى، وهذا الأثر ذو دلالة معنوية عند مستوى معنوية 0.05 أو أقل، كما بلغ معامل الارتباط R= 0.256، وهذا يدل على أن هناك ارتباطاً ضعيفاً بين المتغيرين، كما نلاحظ أن مستوى الدلالة كان أقل من مستوى المعنوية 0.05. وبهذه النتائج نقبل صحة الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على: "توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين التصميم ورضى الطالب".**

**ج. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين التنظيم ورضى الطالب.**

**انطلاقا من الجدول (13)، يتبين لنا وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية بين معيار التنظيم و رضى الطالب، فقد بلغ معامل الانحدار 0.44، وهذا يعني أن معيار التنظيم يسهم بشكل كبير في رضى الطالب بافتراض ثبات العوامل الأخرى، وهذا الأثر ذو دلالة معنوية عند مستوى معنوية 0.05 أو أقل، كما بلغ معامل الارتباط R= 0.597، وهذا يدل على أن هناك ارتباطاً متوسطاً بين المتغيرين، كما نلاحظ أن مستوى الدلالة كان أقل من مستوى المعنوية 0.05. وبهذه النتائج، نقبل صحة الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على: "وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين التنظيم و رضى الطالب".**

**د. اختبار الفرضية الفرعية الرابعة التي تنص على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين سهولة التعامل و رضى الطالب.**

انطلاقا من الجدول (13)، يتبين لنا وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية بين معيار سهولة التعامل و رضى الطالب، فقد بلغ معامل الانحدار 0.51، وهذا يعني أن معيار سهولة التعامل يسهم بشكل متوسط في رضى الطالب بافتراض ثبات العوامل الأخرى، وهذا الأثر ذو دلالة معنوية عند مستوى معنوية 0.05 أو أقل، كما بلغ معامل الارتباط R= 0.523، وهذا يدل على أن هناك ارتباطاً متوسطاً بين المتغيرين، كما نلاحظ أيضا أن مستوى الدلالة كان أقل من مستوى المعنوية 0.05. وبهذه النتائج نقبل صحة الفرضية الفرعية الرابعة التي تنص على : "وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين سهولة التعامل و رضى الطالب".

وباختبار الفرضيات الفرعية الأربعة في عينة الدراسة (الطلبة)، واستنادا للنتائج المستخرجة، يمكننا القول إنّ الفرضية الرئيسية الثانية التي تنص على انه : توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية بين كل معيار من معايير جودة الموقع الإلكتروني للكلية محل ورضى الطالب، هي فرضية صحيحة.

## الاستنتاجات:

تعّد معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني من أهم عوامل نجاحه، وقد قامت هذه الدراسة بتوضيح أثر معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1 على رضى الطالب، كدراسة حالة لإحدى أهم مواقع الجامعة الجزائرية. وقد بينت النتائج الآتي:

- وجود انطباع إيجابي لدى عينة الدراسة على كل من: جانب محتوى الموقع، جانب التنظيم وسهولة التعامل، في حين وجد انطباع متوسط – إن لم يكن سلبي – لجانب التصميم، مما يلقي على عاتق إدارة الكلية مسؤولية العمل على تحسين هذا الجانب.
- إنّ أكثر العناصر التي تشكل نقاط قوة في خدمة الموقع الالكتروني، هي: حداثة المعلومات على الموقع؛ وتوفر الموقع على ملفات صوت وصورة؛ وموثوقية مصادر المعلومات وعرضها بشكل موضوعي دون أي تحيز، واحتواء الموقع على فهرس يساعد المستفيدين على التنقل بين جميع صفحات الموقع بحرية، ووجود روابط لمواقع مفيدة ذات علاقة بموقع الكلية؛ وحفاظ الموقع على خصوصية المعلومات الشخصية للمستفيدين.
- إنّ أكثر العناصر التي تشكل نقاط ضعف في خدمة الموقع الالكتروني، هي: عدم اتصاف الموقع بالجاذبية من حيث الابتكار في التصميم، وعدم جمالية الصور في الموقع، وعدم وجود التأثير العاطفي للموقع عند الاستفادة من خدماته، وعدم تكييف الموقع حسب رغبة المستفيدين منه. وتتشابه نتيجة هذه الدراسة ودراسة كل من: حسن (2016) وحسين (2010) فيما يتعلق بضعف جانب التصميم.
- تختلف المعايير التي يستخدمها الطلبة في أهميتها النسبية عند تقييمهم لجودة خدمة الموقع، حيث إن أكثر المعايير التي تشعر الطالب بجودة خدمة الموقع هي على الترتيب: المحتوى، التنظيم، سهولة التعامل، وفي الأخير التصميم. وفي الحقيقة، نجد أن لهذه النتيجة دلالات تطبيقية لاسيما فيما يتعلق بتحديد الأولويات عند تطوير خدمة الموقع الالكتروني، حيث تعتبر الأهمية النسبية لكل معيار مؤشرا على درجة الأولوية التي يجب أن توليها إدارة الكلية للتطوير بالنسبة لكل معيار من معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني؛
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل معيار من معايير جودة خدمة الموقع الالكتروني ورضى الطلبة عن الجودة الكلية لخدمة الموقع الالكتروني، وتتشابه نتيجة هذه الدراسة ودراسة جواد (2016)، حيث أثبتت وجود أثر لجودة الخدمة الالكترونية بأبعادها في رضى متلقي الخدمة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

## المقترحات:

**بناء على النتائج المتوصل إليها، يمكن تقديم بعض التوصيات والاقتراحات الآتية:**

- **نشر ثقافة جودة خدمة الموقع الالكتروني على مستوى المؤسسة وبصورة مستمرة.**
- **التزام الإدارة العليا بعملية تطبيق معايير جودة خدمة الموقع ومتابعة مجرياتها.**
- **مشاركة أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية للمؤسسة في إطار حوكمة تأخذ بعين الاعتبار تلبية احتياجات كل الأطراف المستفيدة من خدمات الموقع.**
- **ضرورة هيكلة خلية الموقع الالكتروني على مستوى المؤسسة وتوفير الوسائل اللازمة لها.**
- **ضرورة الاهتمام بجانب جودة تصميم الموقع؛ وذلك لتحقيق جاذبية أعلى للمستفيد.**
- **ضرورة استطلاع آراء المستفيدين من خدمات الموقع لإدخال التحسينات المطلوبة.**
- **ضرورة اعتماد المقارنة المرجعية كمدخل لتحسين جودة خدمة الموقع.**

## المراجع:

**أبو الرب، عماد، وحسن، ليلى (2010). *ضمان الجودة في مؤسسات التّعليم العالي*، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.**

**جواد، بان قاسم (2016). أثر جودة الخدمات الالكترونية في رضى متلقي الخدمة، *مجلة كلية التربية الإسلامية*، *22* (93)، 261 - 280.**

**حسن، ليلى (2016). مستوى جودة سهولة استخدام الموقع الالكتروني لجامعة اليرموك الأردنية من وجهة نظر الخبراء ومستخدمي الموقع، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *9* (24)، 177 - 199.**

**حسين، محمد مصطفى ( 2010). تقييم جودة المواقع الالكترونية: دراسة تحليلية مقارنة بين بعض مواقع الجامعات الأجنبية والعربية، جامعة تكريت، كلية الإدارة والاقتصاد، *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، *6* (18)، 35 - 58.**

**الرواحنة، عمار سلامة (2012). *أثر جودة الموقع الالكتروني لديوان الخدمة المدنية في تحقيق رضى العاملين في إدارة الموارد البشرية الخاضعة لنظام الخدمة*، (رسالة ماجستير)، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.**

**طواهير، عبد الجليل، والهواري، جمال (2012). محاولة قياس رضا الزبون على جودة الخدمات الالكترونية باستعمال مقياس: دراسة حالة موقع ويب مؤسسة بريد الجزائر، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، (2)، 97 - 106.**

**موقع كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1: http://eco.univ-setif.dz.**

**نجم، عبود نجم (2010). *إدارة الجودة الشاملة في عصر الانترنت*، عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.**

**النعيمي، محمد عبد العال (2009). *إدارة الجودة المعاصرة*، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية لنشر والتوزيع.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

Alexander, D. (2005). How usable are university websites? A report on a study of the prospective student experience. Technical report, Monash University, Victoria.

Galin, D. (2004). Software Qualiy Assurance from Theory to Implementation. Harlow, England: Person Education.

Malhor, S. (2002). E-Services and their Role in B2c E-Commerce, Managing Service Quality, 12(6), 434-446.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.1

# واقع التدريب الميداني لطلبة التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية - دراسة ميدانية على طالبات قسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة

**د. محاسن علي خليل الحاج**[1،*]

[1] أستاذ مساعد قسم المحاسبة - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

* عنوان المراسلة: mahasinali@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

# واقع التدريب الميداني لطلبة التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية – دراسة ميدانية على طالبات قسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة

## الملخص:

**هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التدريب الميداني لطلبة التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية، من أجل الارتقاء بمستواه والاستفادة القصوى منه في اكتساب الخبرات العملية والمهارات المهنية في مجال المحاسبة وغيرها من مهارات الخبرة الميدانية. وتحقيقا لذلك تم إجراء دراسة ميدانية على طالبات التدريب بقسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة. وتم استخدام استبانة مكونة من جزأين لجمع المعلومات حول واقع التدريب الميداني طبقت على عينة طبقية عشوائية من الطالبات المتوقع تخرجهن من القسم والمسجلات في برنامج التدريب الميداني حيث كانت العينة على ثلاثة فصول دراسية تختلف فيها أعداد الطالبات والأيام المخصصة للتدريب. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بمستوى دلالة ($\alpha$=0.05) في نوع التدريب لبناء المعارف والمهارات المحاسبية لدى الطالبات المتوقع تخرجهن من قسم المحاسبة يعزى إلى اختلاف الجهات التدريبية. كما أظهرت النتائج أن تزامن كتابة بحث التخرج مع التدريب وعدم كفاية الفترة التدريبية يقلل من اكتساب الخبرات المحاسبية المرجوة من التدريب الميداني، وأن التدريب غير المتصل يعوق حصول الطالبات على فرص تدريبية مناسبة، وأن التدريب خلال الفصل الصيفي يعد كافياً ومناسباً.**

**الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، التعليم المحاسبي.**

# Present Situation of Field Training for the Students of Accounting in Saudi Universities: A Field Study on Female Students of the Accounting Department – Princess Nora University

**Abstract:**

This study aimed to explore the present situation of field training for the students of the accounting education in Saudi Universities, so as to raise its level and make the best use of it to gain practical experience and professional skills in accounting and other relevant field skills. To achieve this, a field study was conducted on trainee students of the Accounting Department – Princess Nourah University. To collect data for the study, a questionnaire consisting of two parts was used and distributed to groups of female students who were selected through the stratified random method. The sample represented students who were expected to graduate from the department, and who were registered in the Field Training Program. The sample involved students from different three academic levels, and various training days. The results showed statistically significant differences at ($\alpha$=0.05) in the type of training for building accounting knowledge and skills of the students in the accounting department. This is attributed to the different training institutions. The results also revealed that writing graduation research simultaneously with the training program, whose allotted time is inadequate, would reduce the chance of gaining the desired experiences of field training. It was also clear that discontinuous training would hinder the students from getting the appropriate training opportunities, and that conducting training during the summer semester seemed sufficient and appropriate.

**Keywords:** Accounting education, Field training.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

## المقدمة:

تعد مهنة المحاسبة ذات أهمية عالية في المجالات المالية للمنظمات الحكومية والخاصة على حد سواء، وتعتمد في تطورها وازدهارها لمواجهة التطور السريع والمتنامي في البيئة على مدخلاتها من المتخرجين الذين يساهم التعليم المحاسبي في صقل مهاراتهم المعرفية والإدراكية في مجال المحاسبة، لذلك يعتبر التلازم بين التعليم المحاسبي والممارسة المهنية مهماً لتقدم مهنة المحاسبة وتطورها. و نجد أن "المدخل الحديث في التعليم المحاسبي يمكن من إعداد وتأهيل طالب المحاسبة وإمداده بكافة أنواع المعرفة والمهارات والسلوكيات وإكسابه القدرة على الاستنتاج والاستقراء والتقييم وإيصال المعلومات بالشكل الذي يخدم مهنة المحاسبة ويطورها باستمرار" (الربيعي، 2007، 82). و من أهم عوامل بناء المهارات المهنية لطلبة تخصص المحاسبة الاهتمام بالتدريب و المناهج العلمية المحاسبية وربط المهنة بالمنهج المحاسبي.

و يمكن أن يتم توفير ما يطمح إليه من مقومات لبناء المهارات والسلوكيات المحاسبية من خلال التدريب الميداني الذي يعرف بأنه "تلك العملية التي يتم من خلالها النمو المهني بشكل منظم للخبرات والمعارف والمهارات ونماذج السلوك المقنن الذي يكتسبه المتدرب في أثناء عملية الممارسة بما يسهم في رفع معدلات الأداء في المواقف المهنية المختلفة" (Patrick,1992,34)، لذلك وفي ظل التطورات المتلاحقة والمستمرة في البيئة المحيطة، كان لابد من التأكيد على التكامل بين التعليم المحاسبي والتدريب الميداني ومتطلبات سوق العمل، "إذ أن جودة وتطور مهنة المحاسبة ترتبط إيجابياً مع جودة التعليم والتدريب المحاسبي" (الربيعي، 2007، 83)، وتحقيق ذلك يتطلب إتاحة الفرص المعرفية والتدريبية أمام الطالب الجامعي لاكتساب معارف و خبرات مهنية تطبيقية مباشرة في مجال تخصصه، إضافة إلى علاقات العمل و الخبرات الثقافية والاجتماعية الأخرى التي يكتسبها من خلال معايشته أنشطة التدريب خارج أسوار الجامعة لدى الجهات التدريبية.

وتُعد الدراسة الحالية هي محاولة للتعرف على الدور الذي يقوم به قسم المحاسبة بكلية الإدارة والأعمال جامعة الأميرة نورة في مجال تدريب طالباته وإكسابهن المهارات المعرفية والمهنية في مجال المحاسبة التي تعد ضرورة حتمية لممارسة المهنة، إضافة إلى التعرف على المعوقات والتحديات التي تواجه الطالبات في جهات التدريب الميداني والعمل على تذليلها لإنجاح عملية التدريب وتفعيل دوره المنشود لتحقيق جودة التعليم المحاسبي.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

رغم الحرص والاهتمام الذي يوليه قسم المحاسبة لبرنامج التدريب الميداني، فإن هذا البرنامج يحتاج إلى مزيد من الدراسة للتعرف على جوانب القوة والضعف فيه، و التعرف على المشكلات والمعوقات التي تمنع حصول الطالبات على جهات تدريبية مناسبة والتي تواجه المتدربات في فترة التدريب خاصة وأن هناك التزامات دراسية أخرى تؤديها الطالبة بالإضافة للتدريب وكتابة البحث خلال نفس الفصل الدراسي، ومن هنا هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) بين الطالبات المتوقع تخرجهن من قسم المحاسبة في نوع التدريب لبناء المعارف والمهارات المحاسبية المكتسبة يعزى لاختلاف الجهات التدريبية؟
2. ما واقع التدريب الميداني في قسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة لتحقيق جودة التعليم المحاسبي؟

## أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال أهمية التعليم المحاسبي في تأهيل الطالبة أكاديمياً في مجال المحاسبة، وأهمية التدريب كأحد النشاطات التعليمية التي من خلالها تكتسب الطالبة المعارف العلمية والمهارات العملية التي تؤهلها لتؤدي دورها المهني في سوق العمل بكفاءة، ومن خلال التعرف على مدى ملاءمة التدريب وارتباطه بطبيعة تخصص المحاسبة، ومدى تجاوب الجهات التدريبية في توفير بيئة عمل مهيأة للتدريب المهني المحاسبي والمعايشة الفعلية لبيئة العمل المستقبلية وتطبيق المعارف المحاسبية التي تم تعلمها خلال


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

تعليمها، ويمكن الوصـول إلى توصيات ومقترحات تساعد في تحسين التدريب الميداني وبالتالي جودة التعليم المحاسبي.

## هدف الدراسة:

الهـدف من هذه الدراسـة التعرف على واقع التدريب الميداني ومعرفـة المعوقات والتحديات التي تواجه تحقيق أهدافه لطالبات تخصص المحاسبة وذلك سعيا لتفعيل دور التدريب الميداني والاستفادة القصوى منه في اكتسـاب الخبرات العملية التي تفيد المتخرجات وتكسـبهن المهارات المهنية في مجال المحاسـبة وغيرها من مهارات الخبرة الميدانية.

## محددات الدراسة:

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني، والصيفي للعام 2014–2015 والفصل الدراسي الأول العام 2015–2016.
- الحدود المكانية: قسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة بالرياض
- الحدود البشـرية: عينة الدراسـة المكونة من الطالبات المتوقع تخرجهن من قسـم المحاسـبة جامعة الأميرة نورة.

## مصطلحات الدراسة:

1. التدريـب الميـداني: يقصـد به التدريـب التعـاوني الذي يتم بـين الجامعات والجهـات التدريبيـة، و هو "التدريب التطبيقي الذي يسـتند إلى الجهد المشـترك بين المؤسسـات التعليمية ومؤسسـات العمل من أجـل إعطـاء الطالب جزءاً من الوقت لممارسـة ما تعلمه داخل الفصـول الدراسـية في مؤسسـات الإنتاج والخدمـات المختلفة" (السـلطان، 2006، 12). والتدريب الميداني في هذه الدراسـة يقصـد به النشـاط العملـي والتطبيقـي المخطـط لإكسـاب طالبات قسـم المحاسـبة المهـارات المحاسـبية التي تسـاعدهن في ممارسة مهنة المحاسبة بكفاءة، وأداء دورها بجودة عالية.
2. جـودة التعليم المحاسـبي: يقصـد بها جـودة البرامج التعليمية المحاسـبية في إكسـاب المعـارف والمهارات المهنيـة وضـمان تحقيق معاييـر التعليم المحاسـبي وتحقيق أهدافـه إذ "يتمثل الهدف الأساسـي للتعليم المحاسـبي في تطويـر كفـاءة المحاسـبين المهنيـين، أي قدرتهـم على أداء العمـل في ضـوء معاييـر محددة، ولإثبـات الكفـاءة في أداء الأدوار علـى المحاسـب أن يمتلـك المعرفة والمهـارات المهنية والقيـم والأخلاق والمواقـف المهنية التي يمكن اكتسـابها من خلال التعلم والتطوير" (الفكـي، 2014، 120). ويمكن الحكم على جودة برنامج التعليم المحاسـبي عن طريق العلاقة بين مخرجاته والأهداف التي ينبغي تحقيقها، كمـا "يمكن الحكم علـى كفاءة النظام عن طريق العلاقة بين مدخلاته ومخرجاته التي تأتي من خلال مدى توافر العمليات التشغيلية المتمثلة بوسائل التعليم المختلفة من مناهج دراسية واختبارات محاسبية وتطبيقات ميدانية، إضـافة إلى توافر الكادر العلمي المؤهل للقيام بذلك" (صـالح، 2014، 20). وجودة التعليم المحاسـبي المقصـود في هذه الدراسـة هو جودة برنامج التعليم المحاسـبي بقسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة ومدى قدرته في اكسـاب الطالبة المعارف والمهارات التي تمكنها من ممارسـة المهنة والارتقاء في الأداء.

## الإطار النظري:

يعد التدريب الميداني من أهم أسس ضمان الجودة للتعليم الذي يستهدف اكساب الطالبة مهارات تطوير الـذات وتنميـة المهارات والقدرات والتعايش مع بيئة العمل الفعليـة ومواكبة التطورات المعرفية والمهنية بما يـؤدي إلى النمـو المهني عن طريـق الربط بين المعارف النظرية والتطبيق العملـي. ويعرف التدريب بأنه: هو اكسـاب الخبرة وصـقلها للوصـول إلى الإجادة وهو "تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الفرد العامل بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل أو تنمية مهارات ومعارف وخبرات باتجاه زيادة كفاءة الفرد العامل الحالية والمسـتقبلية" (الهيتي، 1999، 57 )، ومن هذا التعريف يتضـح أن التدريب يسـاعد على ربط الجانب


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

النظري بالتطبيق العملي وبالتالي تأهيل المتدرب حتى يتمكن من إتقان الأعمال التي يحتاجها في مجال التخصص، و يعتبر التدريب الميداني مقياساً للتحصيل العلمي، حيث "إن استعمال كل الطرق التدريسية في بيئة أكاديمية مجردة لا يؤدي إلى التأهل الكامل بل يتطلب الأمر عملية مواءمة بين التعليم والتدريب العملي، فذلك يمكن الطلاب من تطبيق المعرفة التي تلقوها" (صالح، 2014، 32)، كما أنه يعمل على الربط بين التخصصات العلمية والتطبيقات العملية في سوق العمل، مما يعني إتاحة الفرصة للطالب لاكتساب خبرات مباشرة من خلال ممارسة أنشطة تطبيقية في مجال عمله المستقبلي.

ويهدف التدريب الميداني – حسب دليل التدريب الميداني بقسم المحاسبة (2014) – إلى تطبيق المعارف النظرية في التخصص من خلال ممارسة المهام الوظيفية في جهة العمل وإكساب المهارات العملية التي تتناسب مع متطلبات سوق العمل، وتنمية المهارات المتعلقة بالاتصال الشفوي والكتابي والقدرة على التعامل مع الآخرين في إطار بيئة عمل واقعية، والشعور بالمسؤولية واكتساب الثقة بالنفس، والتعرف على واقع سوق العمل وأفضل الفرص الوظيفية المتاحة بعد التخرج. ويهدف التدريب الميداني المحاسبي إلى تحقيق هدف التعليم المحاسبي في إخراج محاسبين مؤهلين أكاديمياً، وتطوير كفاءتهم لتلبية احتياجات سوق العمل، ويجب أن يكون هناك تنسيق وتكامل بين التعليم المحاسبي ومهنة المحاسبة من أجل تقديم المهام المطلوبة بالكفاءة والشكل المناسب.

توفر كلية الإدارة والأعمال جامعة الأميرة نورة لطالبات برنامج المحاسبة التدريب الميداني العملي من أجل إكسابهن المعارف والمهارات المهنية المحاسبية واكتساب الخبرة العملية قبل التخرج، وذلك من خلال التعاون مع الجهات التدريبية المشاركة في برنامج التعاون بين الكلية ومؤسسات سوق العمل من القطاعين العام والخاص، حيث تقوم الكلية بعقد عدد من اتفاقيات التعاون مع مؤسسات سوق العمل من أجل تدريب الطالبات في جميع أقسام وبرامج الكلية.

وحتى تتهيأ الطالبة لسوق العمل يوفر لها البرنامج فرصة للتدريب في مجال التخصص في المستوى الثامن والأخير من مرحلة البكالوريوس من خلال مقرر إجباري ضمن مقررات التخصص الإجبارية في الخطة الدراسية حيث يدمج برنامج التدريب مع بحث التخرج في مقرر واحد بمعدل ثلاث وحدات دراسية معتمدة، ويعتبر متطلباً أساسياً للتخرج، ويشترط لالتحاق الطالبة بالتدريب إكمالها لعدد 110 وحدة دراسية من الوحدات الموضوعة والمعتمدة للحصول على درجة البكالوريوس في المحاسبة، ويحرص قسم المحاسبة عند اختيار الجهات التدريبية على التعاون مع الجهات ذات الصلة بتخصص المحاسبة ويتم التواصل معها بواسطة لجنة التدريب التي يشكلها القسم سنوياً وتضم عدد 4 من أعضاء التدريس ذوي الكفاءة يعملن كمرشدات أكاديميات للمتدربات. وتم حصر مهام اللجنة في دليل التدريب بقسم المحاسبة للعام 2014م كالآتي:

1. الإعلان للطالبات عن الجهات التدريبية المعتمدة للقسم.
2. حصر الطالبات وإعداد كشوف حسب العدد المتفق عليه مع كل جهة تدريبية.
3. إرسال واستلام استمارات التقييم إلى ومن جهات التدريب.
4. التواصل مع المرشدات الميدانيات لدى جهات التدريب ومحاولة تذليل أي عقبات تعيق التدريب.
5. زيارة الطالبة في جهة التدريب بمعدل 3 مرات خلال فترة التدريب.
6. تقييم تقارير التدريب التي تقدمها الطالبات بعد انتهاء فترة التدريب وإضافة درجات التقرير مع درجات تقييم الجهة التدريبية وتسليمها إلى مدرسة مقرر البحث والتدريب لرصدها مع درجات البحث في سجلات الطالبات.
7. كتابة التقرير النهائي للجنة التدريب وتسليمه إلى مكتب الجودة بالقسم.

ويتم اعتماد عدد ساعات التدريب ضمن النصاب التدريسي لكل مرشدة.

فيما يخص الفترة التدريبية: حدد في توصيف المقرر المعتمد للقسم أن تقضي الطالبة (10) أسابيع في جهة التدريب وذلك بمعدل (12) ساعة في الاسبوع وبساعات تدريب اجمالية لا تقل عن (120) ساعة،


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

حيث تتفرغ الطالبة يومين أسبوعيا لأداء التدريب ونسبة لاشتمال الخطة الدراسية لعدد 4 مقررات أخرى تدرسها الطالبة في نفس المستوى الدراسي بالتزامن مع التدريب الميداني وكتابة بحث التخرج، لذلك يسمح لها بتنسيق جدولها الدراسي ليتناسب مع أيام التدريب، كما يسمح لها باختيار الجهة التدريبية التي ترغب التدريب فيها، وتلتزم الطالبة بأيام التدريب ولا يسمح لها بقطع التدريب أو التحول من جهة تدريبية الى اخرى بعد بداية التدريب الا بعذر مقبول يتم الموافقة عليه من المشرفة الأكاديمية والمشرفة الميدانية بجهة التدريب.

وبالنسبة لآليات التقييم يشترط إكمال الطالبة لعدد 120 ساعة تدريبية (محددة في توصيف مقرر البحث والتدريب ضمن الخطة الدراسية للقسم) حتى تحصل على درجات التدريب البالغ عددها 35 درجة ما يعادل (1.5) ساعة معتمدة، حيث يسمح القسم لجهات التدريب بتقييم الطالبة خلال فترة التدريب من خلال استمارة مخصصة لذلك تقوم الجهات التدريبية بتعبئتها، وتبلغ إجمالي درجات فقراتها 30 درجة وتحسب ضمن استراتيجيات التقييم للمقرر، ويتم تسليمها بسرية إلى القسم بعد انتهاء فترة التدريب، أما ال 5 درجات الباقية يتم تقييمها بواسطة المشرفة الأكاديمية في القسم بعد استلام تقرير التدريب الذي تقدمه الطالبة في فترة لا تتعدى الأسبوع من انتهاء تدريبها.

## الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت التدريب الميداني وأهميته لتخصصات مختلفة كما تعددت الدراسات التي تناولت التعليم المحاسبي وحسب علم الباحثة لا توجد دراسات تربط بين التدريب الميداني وجودة التعليم المحاسبي، ويمكن اعتبار هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في هذا المجال، وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت التدريب الميداني أو جودة التعليم المحاسبي.

أجرى العرب والرواشدة (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الحكومية، والبالغ عددهن (100) طالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت إلى نتائج منها : أن أهم الصعوبات تمثلت في محور تطوير المهارات ثم المحور الأكاديمي ثم محور الإرشاد التدريبي، ثم محور الاتصال والعلاقات الإنسانية، بينما جاء محور التنظيم بالمرتبة الأخيرة.

دراسة مطر، نور والرمحي (2015) ولتي من أهم أهدافها السعي إلى معرفة مدى امتلاك المتخرجين في الجامعات الأردنية للمعارف والمهارات والقدرات المنصوص عليها والمشمولة في المعايير الدولية للتعليم المحاسبي والمتعلقة بمواصفات المحاسب المؤهل، ومعرفة الوسائل المقترحة لرفع هوية متخرجي تخصص المحاسبة لتحقيق الشروط المطلوبة وبما يتماشى مع معايير التعليم المحاسبي الدولية، وتكون مجتمع الدراسة من أرباب العمل ومتخرجي برنامج بكالوريوس المحاسبة في الجامعات الأردنية للعام 2013-2014، وشملت العينة (32) خريجاً ومقابلهم (32) من أرباب العمل الذين يوظفوهم، وتم استخدام الاستبانة ومقياس ليكارت الخماسي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أنه لا توجد فترة للتدريب العملي في برامج التعليم المحاسبي بالمعنى الحقيقي في البيئة المحلية وبالتالي لا يوجد تقويم لكفاءة وقدرات المتخرجين بالشكل الصحيح. وكان أهم توصيات الدراسة تعديل وتطوير مواضيع المعرفة المحاسبية في مناهج التعليم المحاسبي، وتضمين برنامج التعليم المحاسبي فترة للتدريب العملي سواء كانت متزامنة مع الدراسة النظرية أو بعدها وتبني توصيات وإرشادات المعايير الدولية بشأن ضبطها و تقويمها.

دراسة الهلالات (2015) التي هدفت إلى التعرف على معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية، وبيان ما إذا كانت هناك فروقات في المعوقات تعود إلى جنس الطلبة والمستوى الدراسي ومستوى التدريب الميداني، واتبعت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل، حيث تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طلبة بكالوريوس العمل الاجتماعي المسجلين لمادتي التدريب الميداني (2) و (3) في قسم


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية الفصل الأول من العام الجامعي 2013–2014، والبالغ عددهم (66) طالباً وطالبة وتم استخدام الاستبانة في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن معوقات التدريب الميداني الأعلى درجة هي المعوقات المرتبطة بالمشرفين الميدانيين، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا للمعوقات التي تعود إلى متغير المستوى الدراسي و متغير مستوى التدريب الميداني.

وأجرى ساجر وخضر (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التدريب العملي في الكلية التقنية بغداد، والتعرف على آراء المدرسين والمدربين الفنيين والطلبة في التدريب العملي من حيث فعالياته وتجهيزاته، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وحدد مجتمع البحث الدرسين والمدربين الفنيين وطلبة الكلية التقنية للمراحل الأولية للعام الدراسي 2010/2009م، وتألفت عينة البحث من (2) تدريسي ومدرب فني و (46) طالب وطالبة في المرحلة الرابعة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : أن التدريب المتصل يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلومات بصورة أفضل ويسهم في متابعة الطالب وتقييمه، وأن مدة التدريب خلال العطلة الصيفية كافية لتطبيق ما تم دراسته في الكلية.

دراسة شاهين (2010) استهدفت التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية والتفاعل بينهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة لاستطلاع الآراء، وتكون المجتمع من كافة الدارسين في جامعة القدس المفتوحة المسجلين لمقرر التربية العملية في الفصل الأول 2008–2009، والبالغ عددهم (2456) دارساً، وشملت العينة (220) دارساً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود مشكلات تواجه طلبة التدريب الميداني مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر الدارسين في المجالات الأربعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة كالآتي: مجال المشرف الأكاديمي، مجال الجهة التدريبية المتعاونة، مجال خطة التدريب، ثم مجال طلبة الجهة المتعاونة. وأن الإناث تعاني من هذه المشكلات أكثر من الذكور كما أن معاناة الدارسين ضمن تخصصي الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى.

وأجرى النوايسة والسبوع (2009) دراسة عن المناهج المحاسبية وأثرها في بناء المعارف والمهارات المهنية، ومن أبرز أسئلة مشكلة الدراسة : هل تساهم محتويات مواد تخصص المحاسبة في بناء المعارف والمهارات المهنية؟ وهل يساهم التدريب الميداني في بناء المعارف والمهارات المهنية؟، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة في جمع البيانات، وتكون المجتمع من الطلبة المتوقع تخرجهم من قسم المحاسبة بجامعة العلوم التطبيقية الخاصة وتكونت العينة من (62) طالباً، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر محتوى المناهج المحاسبية في بناء المعارف والمهارات المهنية من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم من قسم المحاسبة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أنه يوجد تأثير لمحتويات المساق والتدريب الميداني على بناء المعارف والمهارات المهنية.

أما دراسة اشتيه (2009) فقد استهدفت التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية، وربطها بالعناصر الخمسة الرئيسية في التدريب وهي المؤسسة، الأخصائيون الاجتماعيون، الدارسون، المشرفون، والمنهاج، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من (194) فردا يضم الأخصائيين الاجتماعيين في محافظة نابلس الذين يشرفون على الطلبة المتدربين، والدارسين الملتحقين في مقررات تدريب ميداني للفصل الدراسي الثاني 2006–2007 والمشرفين الأكاديميين الذين يشرفون على مقررات التدريب الميداني، وكانت عينة الدراسة بنسبة 50 % من إجمالي أفراد المجتمع وزعت عليهم الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن أكثر المعوقات المرتبطة بالمشرفين الأكاديميين هي تلك المرتبطة بقلة الزيارات التي يقوم بها المشرف الأكاديمي للمؤسسات لمتابعة الطلبة المتدربين، وكثرة عدد والطلبة الذين يشرف عليهم المشرف الأكاديمي في التدريب الميداني، وأن أكثر المعوقات المرتبطة بالدارسين هي تلك المرتبطة بعدم تفرغ الدارسين تفرغا كاملا للدراسة مما يقلل من الوقت الذي يخصصه الدارس للتدريب الميداني.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

دراسة النهدي وآل الشيخ (2009) هدفت إلى التعرف على طبيعة التدريب الذي يتلقاه المتدرب في برنامج التدريب الميداني، على برامج الاستقطاب والاختيار في منظمات القطاع الخاص، والتعرف على تأثير أداء المتدرب في برنامج التدريب الميداني على اختياره للعمل في منظمات القطاع الخاص. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من طلبة التدريب في الكلية التقنية بجدة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن منظمات القطاع الخاص لا تولي برامج التدريب الميداني أهمية كبيرة كوسيلة لاستقطاب الموارد البشرية للعمل لديها، وأن المتدرب يتمتع خلال برنامج التدريب الميداني بمهارات في تخصصه إضافة إلى الالتزام بساعات العمل وتقبل التوجيهات، ومن أهم توصيات الدراسة زيادة مدة التدريب الميداني في الكليات التقنية إلى تسعين يوماً لتتوافق مع الحد الأقصى لتجربة الموظف الجديد في نظام العمل.

ومن الدراسات المنشورة باللغة الانجليزية : دراسة Mami (2012) التي هدفت إلى محاولة تحديد طرق وأساليب التعليم المناسبة لتأهيل متخرجي أقسام المحاسبة في الجامعات الليبية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة المكون من أعضاء التدريس ومتخرجي قسم المحاسبة بكليات الاقتصاد بجامعة الزاوية، وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها أنه لا توجد فترة للتدريب العملي ضمن برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية.

ودراسة Ayeboafo (2012) هدفت إلى تحديد الأمور التي يجب ان يركز عليها أساتذة المحاسبة في المؤسسات التعليمية لإنتاج متخرجين جاهزين لسوق العمل، واستخدمت الدراسة الاستبانة على مرحلتين: الأولى على المحاسبين الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الغانية والمرحلة الثانية على مستوى المحاسبين الممارسين للمهنة في غانا، وذلك بهدف تسهيل المقارنات، ومن نتائج الدراسة وجود فجوة بين نظرية المحاسبة والممارسة المحاسبية، وأن التعليم المحاسبي بحاجة إلى بذل مزيد من الاهتمام بإدارة الأداء والإدارة الاستراتيجية.

ودراسة Babalola وTiamiyu (2012) هدفت إلى تقييم نظام التعليم العالي والمستويات المهنية في نيجريا، واستخدمت الدراسة منهج المسح الميداني لعدد 451 من أعضاء التدريس بأقسام المحاسبة بالجامعات والمهنيين، ومن نتائج الدراسة أن تطور نظام التعليم الجامعي يلعب دوراً مهماً في تطور المحاسبة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ضعيفة بين الممارسة والتعليم والبحوث وعدم وجود توازن بين النظرية والتطبيق، كما أن المناهج الدراسية تتصف بالجمود وعدم التطور المستمر ليواكب المستجدات في التخصص ومتطلبات سوق العمل.

## التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة نجد منها ما اهتم بالتعرف على واقع التدريب الميداني ومشكلاته ومعوقاته في تخصصات ومجالات مختلفة، كدراسة العرب والرواشدة (2016)، الهلالات (2015)، ساجر وخضر (2011)، شاهين (2010)، اشتية (2009)، والنهدي وآل الشيخ (2009)، وجميعها تتفق مع هذه الدراسة في هذا المجال، ولكن تناولت هذه الدراسة التدريب وجودة التعليم المحاسبي، ومنها ما يتناول التعليم المحاسبي والمناهج التعليمية ونظام التعليم، كدراسة مطر وآخرون (2015)، النوايسة والسبوع(2009)، Mami (2012)، Ayeboafo (2012)، وBabalola وTiamiyu (2012)، وهي تتفق مع هذه الدراسة في موضع التعليم المحاسبي، ولا توجد دراسة منها تتناول موضوع التدريب الميداني والتعليم المحاسبي معاً وهذا ما يميز هذه الدراسة التي تناولت دور التدريب الميداني في تحسين جودة التعليم المحاسبي.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

**منهج الدراسة :**

**استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم وصف واقع التدريب الميداني بقسم المحاسبة من خلال استخدام أدوات البحث التي صممت لمسح هذا الواقع وتحليل بياناته للوصول إلى أهم النتائج.**

**مجتمع وعينة الدراسة :**

**تمثل مجتمع الدراسة في طالبات المستوى الثامن بقسم المحاسبة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، أما عينة الدراسة فقد كانت على ثلاث دفعات من الطالبات المتوقع تخرجهن حتى نصل إلى نتائج مفيدة، وذلك بسبب الوضع الحالي في القسم، حيث إنه وفي بداية كل عام دراسي يكون أعداد الطالبات المتوقع تخرجهن قليلاً ويتكون من الطالبات المتأخرات عن دفعاتهن بسبب التعثر الدراسي أو الاعتذار عن الدراسة خلال فصل من الفصول الدراسية، أما الفصل الثاني من العام الدراسي فيكون أعداد الطالبات المتوقع تخرجهن كبيراً، ويمثل طالبات الدفعات المستمرة، أما في الفصل الصيفي فغالباً يكون عدد الطالبات قليلاً، وبالتالي تمت الدراسة على ثلاثة فصول دراسية متتالية تختلف فيها فترة التدريب وأعداد الطالبات، حيث تم تصميم استبانة من جزئيين وتوزيعها على الطالبات المتدربات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014–2015 الذي تتدرب الطالبة فيه بمعدل يومين فقط في الأسبوع، وطالبات الفصل الصيفي خلال نفس العام الذي تتدرب فيه الطالبة بمعدل خمس أيام في الأسبوع أي أكثر من ضعف الأيام التي تتدرب فيها الطالبات الأخريات، وحتى نتأكد من صدق الإجابة تم إعادة تطبيق الدراسة على الطالبات المتوقع تخرجهن الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2015–2016 الذي تتشابه فيه ظروف التدريب مع الفصل الثاني 2014–2015 في عدد ساعات التدريب ومع الفصل الصيفي في عدد الطالبات المتدربات، وذلك للتأكد من صدق إجابات الطالبات على الاستبانة وكانت النتائج متشابهة لذلك لم يتم عرضها ضمن تحليل ومناقشة النتائج بشكل كامل. والجدول (1) يلخص أعداد الطالبات وعدد الاستبانات الموزعة والمستردة:**

جدول (1): أعداد الطالبات وعدد الاستبانات الموزعة والمستردة

| بيان | الفصل الدراسي الثاني 2014–2015 | الفصل الدراسي الصيفي 2014–2015 | الفصل الدراسي الأول 2015–2016 |
|---|---|---|---|
| عدد الطالبات المتدربات | 134 | 23 | 43 |
| عدد الاستبانات الموزعة | 60 | 23 | 43 |
| النسبة من عدد الطالبات | % 45 | % 100 | % 100 |
| عدد الاستبانات المستردة | 48 | 23 | 40 |
| نسبة الاستجابة | % 80 | % 100 | % 93 |

المصدر: إعداد الباحثة من واقع بيانات الاستبانة

**أما الجدول (2) فيوضح توزيع الطالبات حسب الجهات التدريبية التي تتنوع بين البنوك والمصالح الحكومية ومكاتب المحاسبة والمراجعة وغيرها من الجهات المتعاونة مع الجامعة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجهة التدريبية للعام 2014–2015

| الجهة التدريبية | الفصل الدراسي الثاني | | الفصل الدراسي الصيفي | |
|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة % | التكرار | النسبة % |
| بنك | 13 | 27.1 | 4 | 17.4 |
| مكتب محاسبة ومراجعة | 6 | 12.5 | 7 | 30.4 |
| مصلحة حكومية | 9 | 18.8 | 10 | 43.5 |
| مستشفى | 15 | 31.3 | 0 | 0 |
| جمعية خيرية | 5 | 10.4 | 2 | 8.7 |
| المجموع | 48 | % 100 | 23 | % 100 |

المصدر: إعداد الباحثة من واقع بيانات الاستبانة

**يتضح من الجدول (2) أن أكثر الجهات التدريبية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014–2015 كانت من المستشفيات والبنوك حيث مثلت نسبة (31.3 %) و(27.1 %) على التوالي من إجمالي الجهات التدريبية، يليها المصالح الحكومية بنسبة (18.8 %)، ثم مكاتب المحاسبة والمراجعة بنسبة (12.5 %)، وأخيرا الجمعيات الخيرية بنسبة (10.4 %)، بينما كانت أكثر الجهات التدريبية خلال الفصل الصيفي من المصالح الحكومية بنسبة (43.5 %)، يليها مكاتب المحاسبة والمراجعة بنسبة (30.4 %)، ثم البنوك بنسبة (17.4 %)، وأخيرا الجمعيات الخيرية بنسبة بلغت (8.7 %) أم المستشفيات فلم تكن ضمن الجهات التدريبية خلال الفصل الصيفي.**

**أداة الدراسة:**

**يتضمن هذا الجزء توضيحاً ووصفاً لأداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها كما يتضمن توضيحاً للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، و حتى تحقق الدراسة أهدافها تم اتباع الإجراءات الآتية:**

**أولاً: تم تصميم الجزء الأول من الاستبانة للتعرف على مدى التفاوت بين الطالبات المتوقع تخرجهن من قسم المحاسبة في نوع التدريب لبناء المعارف والمهارات المحاسبية المكتسبة من التدريب الميداني يعزى لاختلاف الجهات التدريبية؟. وقد ضم هذا الجزء ثلاثة أسئلة وصفية مفتوحة هي: ما نوع الأعمال التي تؤديها المتدربة في جهة العمل، ما نوع الخبرة المكتسبة من حيث مجال التخصص أو غيره، ما النسبة المئوية للخبرة التخصصية المكتسبة؟**

**ثانيا: تصميم الجزء الثاني من الاستبانة ليضم بعض الفقرات المتعلقة بواقع التدريب الميداني بقسم المحاسبة جامعة نورة لمعرفة مدى أهميته لطالبات تخصص المحاسبة لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالبة الجامعية ومدى تأثير تزامن التدريب الميداني مع كتابة البحث ودراسة مقررات أخرى على نسبة الاستفادة من التدريب الميداني، فيما إذا كانت الفترة التدريبية كافية لبناء المهارات المهنية المحاسبية وتحقيق جودة التعليم المحاسبي، وبلغ عدد الفقرات (13) فقرة عن واقع التدريب الميداني منها (6) فقرات تتعلق بالقسم المعني وهي الفقرات من (1–6) و (7) فقرات تتعلق بالجهة التدريبية وهي الفقرات من (7–13).**

**صدق أداة الدراسة:**

1) **الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على سبعة من عضوات هيئة التدريس في القسم اللائي سبق أن عملن كمرشدات أكاديميات للتعرف على مدى توافقها مع أهداف الدراسة والتساؤلات التي تحاول الإجابة عنها فيما يتعلق بالتدريب الميداني وأهميته، وفي ضوء آرائهم تم الاتفاق على إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية حيث بلغت فقراتها (13) فقرة عن واقع التدريب الميداني وثلاثة أسئلة وصفية مفتوحة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

2) ثبات وصدق أداة الدراسة : يقصد بالثبات "استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساوٍ لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة، ويقصد بالصدق "أن المقياس يقيس ما وُضعَ لقياسَه" (عبدالفتاح، 2008، 560) ويستخدم لقياس الثبات "معامل الفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) الذي يأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في المعلومات فإن قيمة المعامل تكون مساويةً للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في المعلومات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد صحيح. ولقياس مدى ثبات وصدق أداة الدراسة (المقياس) تم حساب (معامل ألفا كرونباخ) والجدول (3) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات وصدق أداة الدراسة

| فقرات الاستبانة | الثبات | الصدق |
|---|---|---|
| 1/ يعتبر التدريب مهما لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالب الجامعي. | 0.958 | 0.979 |
| 2/ أوافق أن يكون التدريب متصلا غير منفصل {أي طوال الاسبوع وليس يومين فقط}. | 0.947 | 0.971 |
| 3/ أرى أن التدريب خلال الفصل الصيفي مناسب ومفيد. | 0.943 | 0.971 |
| 4/ الوقت المخصص للتدريب كافٍ. | 0.944 | 0.972 |
| 5/ أوافق على فصل التدريب عن بحث التخرج. | 0.955 | 0.978 |
| 6/ متابعه المشرفة الأكاديمية من موقع العمل كافية. | 0.944 | 0.972 |
| 7/ جهة التدريب مناسبة لتخصصي. | 0.943 | 0.971 |
| 8/ خبرة المشرفة الميدانية مناسبة. | 0.943 | 0.971 |
| 9/ قدمت لي المساعدة من موظفي جهة التدريب. | 0.945 | 0.972 |
| 10/ المهام التي أوكلت لي تتعلق بتخصصي. | 0.956 | 0.978 |
| 11/ ساهم التدريب في تنمية مهاراتي المهنية والشخصية. | 0.944 | 0.972 |
| 12/ استفدت من التدريب العملي. | 0.942 | 0.970 |
| 13/ مدى استفادة جهة التدريب مما قمتي به من إعمال. | 0.943 | 0.971 |
| معامل الثبات العام | 0.951 | 0.975 |

• تم حساب الصدق بأخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (0.951) وهذا يدل على أن مقياس ليكرت الثلاثي المستخدم يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة و يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

## المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى البرنامج، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى للخيارات الثلاثة (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (2 /3=0.66) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، الجدول (4) يوضح الوزن ودرجة الموافقة والمتوسط المرجح للمقياس الثلاثي المستخدم في الدراسة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

جدول (4): الوزن ودرجة الموافقة والمتوسط المرجح للمقياس

| الوزن | درجة الموافقة | المتوسط المرجح |
|---|---|---|
| 1 | منخفضة | من 1.00 إلى 1.66 |
| 2 | متوسطة | من 1.67 إلى 2.33 |
| 3 | عالية | من 2.34 إلى 3.00 |

**وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:**

1) **التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الأسئلة الوصفية في الجزء الأول من الاستبانة وتحديد استجابات الطالبات تجاه العبارات الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.**
2) **فرز إجابات الطالبات عن الأسئلة الوصفية المفتوحة و تصنيفها وتقسيمها الى فئات حسب طبيعتها و نوعها وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات.**
3) **تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (ANOVA) لتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في إجابات الطالبات فيما يخص نوع التدريب الميداني.**
4) **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات الجزء الثاني من استبانة الدراسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب الفقرات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.**
5) **تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات الدراسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) بين الطالبات المتوقع تخرجهن من قسم المحاسبة في نوع التدريب لبناء المعارف والمهارات المحاسبية المكتسبة من التدريب الميداني يعزى لاختلاف الجهات التدريبية؟**

**للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد وتصنيف استجابات الطالبات عن الأسئلة الوصفية المفتوحة التالية:**

**1. ما نوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة في جهة التدريب؟**

**بعد فرز وتحديد إجابات الطالبات وجد أنه ينحصر في (أعمال السكرتارية، كتابة التقارير، التسجيل في الحسابات، عمل إداري، تسجيل العملاء في البنوك، مراجعة القروض، مراجعة ميزانيات وملفات، محاسبي وإداري، محاسبة ومراجعة، محاسبة زكوية، محاسبة ومالية)، و تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات عن نوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة في جهة التدريب حسب متغير الجهة التدريبية كالآتي للفصلين الثاني والصيفي 2014 - 2015:**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

**- الفصل الدراسي الثاني 2014 - 2015:**

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات عن نوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة حسب متغير الجهة التدريبية

| المتغير | الجهات التدريبية | العدد | المتوسط الحساب | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| نوع التدريب | | | | |
| | بنك | 13 | 1.00 | .000 |
| | مكتب محاسبة ومراجعة | 6 | 1.00 | .000 |
| | مصلحة حكومية | 9 | 1.67 | .500 |
| | مستشفى | 15 | 2.80 | .414 |
| | جمعية خيرية | 5 | 3.80 | .447 |
| | الكلي | 48 | 1.98 | 1.041 |

**يبين الجدول (5) أن هناك فروقاً بين متوسطات إجابات العينة عن متغير نوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة في جهة التدريب، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (ANOVA) كما يوضح جدول (6).**

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات العينة عن نوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة حسب متغير الجهة التدريبية

| *المتغير* | *مصدر التباين* | *مجموع المربعات* | *درجة الحرية* | *متوسط المربعات* | *قيمة ف* | *مستوى الدلالة الإحصائية* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نوع التدريب | | | | | | |
| | بين المجموعات | 45.779 | 4 | 11.445 | 94.640 | .000 |
| | داخل المجموعات | 5.200 | 43 | .121 | | |
| | الكلي | 50.979 | 47 | | | |

**الجدول (6) يوضح مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (ف) (ANOVA) ومنه يتضح وجود دلالة للفروق بالنسبة لنوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة حيث أن قيمة الدلالة كانت (000.) وهي أقل من (0.05).**

**- الفصل الدراسي الصيفي 2014 - 2015:**

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات عن نوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة حسب متغير الجهة التدريبية

| المتغير | الجهات التدريبية | العدد | المتوسط الحساب | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| نوع التدريب | | | | |
| | بنك | 4 | 1.25 | .500 |
| | مكتب محاسبة ومراجعة | 7 | 1.71 | .488 |
| | مصلحة حكومية | 10 | 2.90 | .876 |
| | مستشفى | 2 | 3.50 | .707 |
| | جمعية خيرية | 23 | 2.30 | 1.020 |
| | الكلي | 4 | 1.25 | .500 |

**يبين الجدول (7) أن هناك فروقاً بين متوسطات إجابات العينة عن متغير نوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة في جهة التدريب، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) كما يوضح جدول (8).**

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إجابات العينة عن نوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة حسب متغير الجهة التدريبية

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نوع التدريب | | | | | | |
| | بين المجموعات | 13.291 | 3 | 4.430 | 8.788 | .001 |
| | داخل المجموعات | 9.579 | 19 | .504 | | |
| | الكلي | 22.870 | 22 | | | |

**الجدول (8) يوضح مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار (ف) (ANOVA)، ومنه يتضح وجود دلالة للفروق بالنسبة لنوع التدريب الذي تتلقاه المتدربة حيث إن قيمة الدلالة كانت (001.) وهي أقل من (0.05).**

**2. ما نوع الخبرة التي اكتسبتها من التدريب (من حيث التخصص أو غيره)؟**

**انحصرت إجابات الطالبات في العبارات الآتية: (مجال التخصص، أخرى، غير مجال التخصص) وقد تم تصنيفها حسب نوع الخبرات التخصصية وغير التخصصية ويوضح جدول (9) إجابة أفراد العينة على نوع الخبرة المكتسبة.**

جدول (9): إجابة أفراد العينة على نوع الخبرة المكتسبة 2014–2015

| نوع الخبرة | الفصل الدراسي الثاني | | الفصل الدراسي الصيفي | |
|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة % | التكرار | النسبة % |
| في مجال التخصص | 22 | 45.8 | 20 | 87 |
| أخرى غير التخصص | 26 | 54.2 | 3 | 13 |
| المجموع | 48 | % 100 | 23 | % 100 |

**المصدر: إعداد الباحثة من واقع بيانات الاستبانة**

**يتضح من الجدول (9) أن الخبرة المكتسبة خلال الفصل الثاني 2015 كانت 54.2 % خبرة غير تخصصية ونسبة 45.8 % خبرة في مجال التخصص، أما الخبرة المكتسبة خلال الفصل الصيفي تمثلت بنسبة 87 % في مجال التخصص ونسبة (13 %) خبرة أخرى غير تخصصية.**

**3. ما تقييمك للخبرة التخصصية كنسبة مئوية من الخبرات المكتسبة من التدريب؟**

**بعد حصر استجابات الطالبات تم تقسيمها الى أربع فئات نسبية منتظمة والجدول (10) يوضح إجابة أفراد العينة على نسبة الخبرة التخصصية المكتسبة 2014–2015.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

جدول (10): إجابة أفراد العينة على نسبة الخبرة التخصصية المكتسبة 2014–2015

| نسبة الخبرة التخصصية | الفصل الدراسي الثاني | | الفصل الدراسي الصيفي | |
|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة % | التكرار | النسبة % |
| من 0 – 25% | 23 | 47.9 | 3 | 13 |
| من 26 – أقل من 50% | 7 | 14.6 | 2 | 8.7 |
| من 50 – 75% | 9 | 18.8 | 15 | 65.2 |
| من 76 – 100% | 9 | 18.8 | 3 | 13 |
| المجموع | 48 | % 100 | 23 | % 100 |

المصدر: إعداد الباحثة من واقع بيانات الاستبانة

**يتضح من الجدول (10) أن 47.9 % من الخبرات التخصصية المكتسبة خلال التدريب في الفصل الثاني 2014 - 2015 كانت تتراوح بين (صفر– 25 %) وأن نسبة (18.8 %) كانت تتراوح بين (50–75 %) وما نسبته (14.6 %) خبرات تتراوح بين (26 – أقل من 50 %). وأن (13.0 %) من الخبرات التخصصية المكتسبة خلال التدريب في الفصل الصيفي 1434هـ كانت تتراوح بين (صفر – 25 %) وأن نسبة (75.2 %) كانت تتراوح بين (50–75 %) وما نسبته (8.7 %) خبرات تتراوح بين (26 – أقل من 50 %) وما نسبته (13 %) خبرات تخصصية تتراوح بين (76–100 %).**

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما واقع التدريب الميداني في قسم المحاسبة بجامعة نورة لتحقيق جودة التعليم المحاسبي؟**

**للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التدريب الميداني ودوره في جودة التعليم المحاسبي، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول الآتية:**

**1. استجابات أفراد عينة الدراسة الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014–2015:**

جدول (11): استجابات أفراد عينة الدراسة الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014–2015 على فقرات واقع التدريب الميداني لتحقيق جودة التعليم المحاسبي مرتبةً حسب متوسطات الموافقة

| م | الفقرة | درجة عالية | درجة متوسطة | درجة منخفضة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد | عدد | عدد | | | |
| | | نسبة | نسبة | نسبة | | | |
| .1 | يعتبر التدريب مهما لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالب الجامعي. | 44 | 4 | 0 | 2.92 | 0.279 | درجة عالية |
| | | 91.7 | 8.3 | 0 | | | |
| .2 | أوافق أن يكون التدريب متصلا غير منفصل {أي طوال الأسبوع وليس يومين فقط}. | 40 | 3 | 5 | 2.73 | 0.644 | درجة عالية |
| | | 83.3 | 6.3 | 10.4 | | | |
| .3 | أرى أن التدريب خلال الفصل الصيفي مناسب ومفيد. | 26 | 16 | 6 | 2.42 | 0.710 | درجة عالية |
| | | 54.2 | 33.3 | 12.5 | | | |

جدول (11): يتبع

| م | الفقرة | درجة عالية | درجة متوسطة | درجة منخفضة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد | عدد | عدد | | | |
| | | نسبة | نسبة | نسبة | | | |
| .4 | جهة التدريب مناسبة لتخصصي | 8 | 18 | 22 | 1.71 | 0.743 | درجة متوسطة |
| | | 16.7 | 37.5 | 45.8 | | | |
| .5 | خبرة المشرفة الميدانية مناسبة. | 6 | 28 | 14 | 1.83 | 0.630 | درجة متوسطة |
| | | 12.5 | 58.3 | 29.2 | | | |
| .6 | الوقت المخصص للتدريب كاف. | 10 | 14 | 24 | 1.71 | 0.898 | درجة متوسطة |
| | | 20.8 | 29.2 | 50 | | | |
| .7 | قدمت لي المساعدة من موظفي جهة التدريب. | 34 | 11 | 3 | 2.65 | 0.601 | درجة عالية |
| | | 70.9 | 22.9 | 6.3 | | | |
| .8 | استفدت من التدريب العملي. | 8 | 26 | 14 | 1.88 | 0.672 | درجة متوسطة |
| | | 16.7 | 54.2 | 29.2 | | | |
| .9 | أوافق على فصل التدريب عن بحث التخرج. | 46 | 0 | 2 | 2.92 | 0.404 | درجة عالية |
| | | 95.8 | 0 | 4.2 | | | |
| .10 | متابعة المشرفة الأكاديمية من موقع العمل كافية. | 4 | 24 | 20 | 1.67 | 0.630 | درجة متوسطة |
| | | 8.3 | 50 | 41.7 | | | |
| .11 | المهام التي أوكلت لي تتعلق بتخصصي. | 5 | 6 | 37 | 1.33 | 0.663 | درجة منخفضة |
| | | 10.4 | 12.5 | 77.1 | | | |
| .12 | ساهم التدريب في تنمية مهاراتي المهنية والشخصية. | 10 | 33 | 5 | 2.10 | 0.655 | درجة متوسطة |
| | | 20.8 | 68.8 | 10.4 | | | |
| .13 | مدى استفادة جهة التدريب مما قمتي به من أعمال. | 18 | 22 | 8 | 2.21 | 0.713 | درجة متوسطة |
| | | 37.5 | 45.8 | 16.7 | | | |

المصدر: إعداد الباحثة من واقع بيانات الاستبانة

**من خلال النتائج الموضحة أعلاه للفصل الدراسي الثاني 2014–2015، يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (1.33 إلى 2.92)، وجاءت العبارة (1) وهي "يعتبر التدريب مهما لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالب الجامعي" والعبارة (9) وهي "أوافق على فصل التدريب عن بحث التخرج" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.92 من 3) لكل عبارة و جاءت العبارة (2) وهي "أوافق أن يكون التدريب متصلا غير منفصل" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.73 من 3)، كما جاءت العبارة (7) وهي "قدمت لي المساعدة من موظفي جهة التدريب" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.65). وجاءت العبارة (3) وهي "أرى أن التدريب خلال الفصل الصيفي مناسب ومفيد." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.42).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

### 2. استجابات أفراد عينة الدراسة الفصل الصيفي للعام الجامعي 2014–2015:

جدول (12): استجابات أفراد عينة الدراسة الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي 2014–2015 على فقرات واقع التدريب الميداني لتحقيق جودة التعليم المحاسبي مرتبةً حسب متوسطات الموافقة

| م | الفقرة | درجة عالية | درجة متوسطة | درجة منخفضة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد | عدد | عدد | | | |
| | | نسبة | نسبة | نسبة | | | |
| .1 | يعتبر التدريب مهما لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالب الجامعي. | 23 | 0 | 0 | 3 | 0.000 | درجة عالية |
| | | 100 | 0 | 0 | | | |
| .2 | أوافق أن يكون التدريب متصلا غير منفصل {أي طوال الاسبوع وليس يومين فقط}. | 21 | 1 | 1 | 2.87 | 0.458 | درجة عالية |
| | | 91.3 | 4.3 | 4.3 | | | |
| .3 | أرى أن التدريب خلال الفصل الصيفي مناسب ومفيد. | 17 | 5 | 1 | 2.70 | 0.559 | درجة عالية |
| | | 73.9 | 21.7 | 4.3 | | | |
| .4 | جهة التدريب مناسبة لتخصصي. | 12 | 9 | 2 | 2.43 | 0.730 | درجة عالية |
| | | 52.1 | 39.1 | 8.7 | | | |
| .5 | خبرة المشرفة الميدانية مناسبة. | 14 | 9 | 0 | 2.61 | 0.499 | درجة عالية |
| | | 60.9 | 39.1 | 0 | | | |
| .6 | الوقت المخصص للتدريب كاف. | 8 | 12 | 3 | 2.22 | 0.671 | درجة متوسطة |
| | | 34.8 | 52.2 | 13 | | | |
| .7 | قدمت لي المساعدة من موظفي جهة التدريب. | 15 | 7 | 1 | 2.61 | 0.583 | درجة عالية |
| | | 65.2 | 30.4 | 4.3 | | | |
| .8 | استفدت من التدريب العملي. | 18 | 4 | 1 | 2.74 | 0.541 | درجة عالية |
| | | 78.3 | 17.4 | 4.3 | | | |
| .9 | أوافق على فصل التدريب عن بحث التخرج. | 23 | 0 | 0 | 3 | 0.000 | درجة عالية |
| | | 100 | 0 | 0 | | | |
| .10 | متابعة المشرفة الأكاديمية من موقع العمل كافية. | 15 | 8 | 0 | 2.65 | 0.487 | درجة عالية |
| | | 65.2 | 34.8 | 0 | | | |
| .11 | المهام التي أوكلت لي تتعلق بتخصصي. | 10 | 9 | 4 | 2.26 | 0.752 | درجة متوسطة |
| | | 43.5 | 39.5 | 17.4 | | | |
| .12 | ساهم التدريب في تنمية مهاراتي المهنية والشخصية. | 17 | 5 | 1 | 2.70 | 0.559 | درجة عالية |
| | | 73.9 | 21.7 | 4.3 | | | |
| .13 | مدى استفادة جهة التدريب مما قمتي به من أعمال. | 15 | 7 | 1 | 2.61 | 0.583 | درجة عالية |
| | | 65.2 | 30.4 | 4.3 | | | |

المصدر: إعداد الباحثة من واقع بيانات الاستبانة


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

**من خلال النتائج الموضحة أعلاه للفصل الصيفي 2014–2015، يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (2.22 إلى 3.00)، حيث جاءت العبارة (1) وهي "يعتبر التدريب مهما لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالب الجامعي" والعبارة (9) وهي "أوافق على فصل التدريب عن بحث التخرج" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3 من 3) لكل، وجاءت العبارة (2) وهي "أوافق أن يكون التدريب متصلا غير منفصل" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.87 من 3)، كما جاءت العبارة (8) وهي "استفدت من التدريب العملي" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.74 من 3). وجاءت العبارات (3) و (12) وهي "أرى أن التدريب خلال الفصل الصيفي مناسب ومفيد." و "ساهم التدريب في تنمية مهاراتي المهنية والشخصية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.70 من 3).**

**3. استجابات أفراد عينة الدراسة الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2015–2016:**

جدول (13): استجابات أفراد عينة الدراسة الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2015–2016 على فقرات واقع التدريب الميداني لتحقيق جودة التعليم المحاسبي مرتبةً حسب متوسطات الموافقة

| م | الفقرة | درجة عالية | درجة متوسطة | درجة منخفضة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد | عدد | عدد | | | |
| | | نسبة | نسبة | نسبة | | | |
| .1 | يعتبر التدريب مهما لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالب الجامعي. | 35 | 5 | 0 | 2.87 | 0.335 | درجة عالية |
| | | 87.5 | 82.5 | 0 | | | |
| .2 | أوافق أن يكون التدريب متصلا غير منفصل {أي طوال الأسبوع وليس يومين فقط} . | 26 | 2 | 12 | 2.35 | 0.921 | درجة عالية |
| | | 65 | 5 | 30 | | | |
| .3 | أرى أن التدريب خلال الفصل الصيفي مناسب ومفيد. | 23 | 12 | 5 | 2.45 | 0.714 | درجة عالية |
| | | 57.5 | 30 | 12.5 | | | |
| .4 | جهة التدريب مناسبة لتخصصي. | 12 | 12 | 16 | 1.9 | 0.841 | درجة متوسطة |
| | | 30 | 30 | 40 | | | |
| .5 | خبرة المشرفة الميدانية مناسبة. | 23 | 12 | 5 | 2.45 | 0.714 | درجة عالية |
| | | 57.5 | 30 | 12.5 | | | |
| .6 | الوقت المخصص للتدريب كاف. | 4 | 14 | 22 | 2.45 | 0.677 | درجة عالية |
| | | 10 | 35 | 55 | | | |
| .7 | قدمت لي المساعدة من موظفي جهة التدريب. | 28 | 10 | 2 | 2.65 | 0.580 | درجة عالية |
| | | 70 | 25 | 5 | | | |
| .8 | استفدت من التدريب العملي. | 22 | 18 | 0 | 2.55 | 0.504 | درجة عالية |
| | | 55 | 45 | 0 | | | |
| .9 | أوافق على فصل التدريب عن بحث التخرج. | 30 | 7 | 3 | 2.67 | 0.616 | درجة عالية |
| | | 75 | 17.5 | 7.5 | | | |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

جدول (13): يتبع

| م | الفقرة | درجة عالية | درجة متوسطة | درجة منخفضة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد | عدد | عدد | | | |
| | | نسبة | نسبة | نسبة | | | |
| .10 | متابعة المشرفة الأكاديمية من موقع العمل كافية. | 29 | 7 | 4 | 2.58 | 0.813 | درجة عالية |
| | | 72.5 | 17.5 | 10 | | | |
| .11 | المهام التي أوكلت لي تتعلق بتخصصي. | 8 | 13 | 19 | 1.73 | 0.784 | درجة متوسطة |
| | | 20 | 32.5 | 47.5 | | | |
| .12 | ساهم التدريب في تنمية مهاراتي المهنية والشخصية. | 21 | 13 | 6 | 2.33 | 0.859 | درجة متوسطة |
| | | 52.5 | 32.5 | 15 | | | |
| .13 | مدى استفادة جهة التدريب مما قمتي به من أعمال. | 26 | 12 | 2 | 2.55 | 0.749 | درجة عالية |
| | | 65 | 30 | 5 | | | |

المصدر: إعداد الباحثة من واقع بيانات الاستبانة

**من خلال النتائج الموضحة أعلاه للفصل الدراسي الأول 2015–2016، يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (1.73 إلى 2.87)، وجاءت العبارة (1) وهي "يعتبر التدريب مهما لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالب الجامعي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.87 من 3)، وجاءت العبارة (9) وهي "أوافق على فصل التدريب عن بحث التخرج" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.67 من 3). وجاءت العبارة (7) وهي " قدمت لي المساعدة من موظفي جهة التدريب" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.65 من 3)، وجاءت العبارة (10) وهي "متابعة المشرفة الأكاديمية من موقع العمل كافية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (2.58 من 3).**

## مناقشة النتائج:

**فيما يلي مناقشة للنتائج التي تم التوصل اليها وعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة :**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) بين الطالبات المتوقع تخرجهن من قسم المحاسبة في نوع التدريب لبناء المعارف والمهارات المحاسبية المكتسبة من التدريب الميداني يعزى لاختلاف الجهات التدريبية؟**

**بينت نتائج السؤال: وجود فروق دالة إحصائياً بمستوى دلالة (0.05) بين الطالبات المتوقع تخرجهن من قسم المحاسبة في نوع التدريب لبناء المعارف والمهارات المحاسبية المكتسبة من التدريب الميداني يعزى لاختلاف الجهات التدريبية، حيث كانت الأعمال الإدارية تمثل النسبة الأعلى بين الأعمال التي تؤديها المتدربات خلال الفصل الدراسي النظامي وبالتالي خبرة غير تخصصية بنسبة عالية، بينما كانت الأعمال المحاسبية هي النسبة الأعلى خلال الفصل الدراسي الصيفي وخبرة في مجال التخصص بنسبة عالية، حيث يتضح تأثير عدد الطالبات في الحصول على جهة تدريبية مناسبة للتخصص خلال الفصل الدراسي النظامي، إذ أن أعدادهن تكون كبيرة مقارنة بأعدادهن خلال الفصل الصيفي، كما أن فترة التدريب خلال الفصل الدراسي النظامي هي فقط يومان في الأسبوع، بينما في الفصل الصيفي يكون التدريب طوال الأسبوع وبصفة متواصلة مما يزيد فرص الحصول على جهات تدريبية مناسبة، اذ أن الجهات التدريبية لا تقبل التدريب المنفصل**

بحجة أن غياب الطالبات عن العمل ثلاثة أيام وحضورهن يومان فقط يؤثر على أعمالهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهلالات (2015) حيث كانت أعلى درجات إجابة الطلاب عن الفقرة: يكلف الطلاب في مؤسسات التدريب بأعمال غير أعمال التدريب الميداني. وتتفق كذلك مع دراسة العرب والرواشدة (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي محور التدريب (الأسرة والطفل والمدرسة) ومحور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني وغيرذلك)، ودراسة السلطان (2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية الطلاب لبعد الأهمية النسبية للفوائد المترتبة على المشاركة في برامج التدريب التعاوني تعزى إلى مجال التدريب والجهة المشاركة فيه.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على ما واقع التدريب الميداني في قسم المحاسبة جامعة نورة لتحقيق جودة التعليم المحاسبي؟

بينت النتائج موافقة الطالبات بدرجة عالية على أن التدريب مهما لاستكمال شرط إعداد وتأهيل الطالب الجامعي ويمكن تفسيرذلك باقتناع الطالبات بأهمية التدريب للتخصص، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهلالات (2015) حيث كانت إجابات الطلبة إيجابية نحو أهمية التدريب الميداني في عملية الإعداد المهني والعملي، ودراسة السلطان (2006) التي أوضحت أن التدريب أصبح ضرورة تربوية وتعليمية ملحة، وبينت النتائج موافقة الطالبات بدرجة عالية على فصل التدريب عن بحث التخرج و أن يكون التدريب متصلا غير منفصل، وتعزى الباحثة ذلك إلى صعوبة التوفيق بين التدريب من جهة وكتابة البحث وحضور المحاضرات من الجهة الأخرى وما يتبعه من واجبات واختبارات وغيرها من المتطلبات الدراسية. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة أشتيه (2009) التي أوضحت أن من معوقات التدريب الميداني عدم تفرغ الطلبة للدراسة وكثرة المناهج والأعباء المرتبطة بها والمطلوبة من المتدرب أثناء التدريب، ودراسة ساجر وخضر (2011) حيث أثبتت نتائجها أن التدريب المتصل يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلومات بصورة أفضل ويسهم في متابعة الطالب وتقييمه. كما بينت النتائج أن الفترة التدريبية خلال الفصل الدراسي النظامي كانت غيركافية لبناء المهارات المهنية المحاسبية وبالتالي لا تحقق جودة التعليم المحاسبي بينما الفترة التدريبية خلال الفصل الصيفي تعد كافية، وذلك لأن التدريب فيها يكون بصورة متواصلة ومستمرة بسبب عدم وجود مقررات أخرى يتم تدريسها بجانب التدريب، كما وافقت الطالبات على أن التدريب خلال الفصل الصيفي مناسب ومفيد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سلطان (2006) حيث اقترح أفراد عينة الدراسة لتحسين تفعيل برامج التدريب التعاوني أن يتم تطبيق التدريب التعاوني خلال العطلة الصيفية ولمدة شهرين، ودراسة ساجر وخضر (2006) التي من نتائجها أن مدة التدريب في مواقع العمل خلال العطلة الصيفية كافية ومناسبة لتطبيق ما تم دراسته في الكلية. وأظهرت النتائج موافقة أفراد العينة بدرجة عالية على أن متابعة المشرفة الأكاديمية من موقع العمل كافية وتفسيرذلك أن المشرفة الأكاديمية تتواصل مع الطالبات والجهات التدريبية باستمرار عن طريق الإيميل والهاتف، كما تقوم بعمل ثلاث زيارات للطالبة خلال فترة التدريب، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة اشتيه (2009) والهلالات (2015) التي اتفقت نتائجها على قلة زيارة المشرفين الأكاديميين للمؤسسات لمتابعة الطلبة وكثرة عدد الطلبة. كما أظهرت النتائج أن خبرة المشرفة الميدانية مناسبة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السلطان (2006) ولتي أظهرت أن من المعوقات صعوبة توفير الفنيين المتخصصين بالمؤسسات والشركات والورش لمتابعة الطلاب المتدربين.

## الاستنتاجات:

في ضوء النتائج السابقة. حتى يتم الاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل الخطة الدراسية فيما يتعلق بالتدريب والساعات التدريبية و عقد الاتفاقيات مع الجهات التدريبية في مجال التخصص -تم حصر استنتاجات الدراسة وفقاً لذلك:

1. اختلاف نوع التدريب لبناء المعارف والمهارات المحاسبية المكتسبة باختلاف الجهات التدريبية وأن بعض الجهات التدريبية تدرب الطالبات على العمل الإداري فقط وأعمال السكرتارية وكتابة التقارير وبالتالي تقل نسبة المعارف والمهارات المحاسبية المكتسبة من التدريب.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

2. أن هناك صعوبة في التوفيق بين التدريب من جهة وكتابة البحث وحضور المحاضرات من الجهة الأخرى وما يتبعه من واجبات واختبارات وغيرها من المتطلبات الدراسية.
3. أن المدة المخصصة للتدريب غير كافية لاكتساب المعارف والمهارات المحاسبية وأن التدريب خلال العطلة الصيفية كاف.

## التوصيات:

وفي ضوء الاستنتاجات السابقة توصي الدراسة بالآتي:

1. عقد اتفاقيات ولسنوات طويلة مع جهات تدريبية في مجال التخصص (المحاسبة) وأن يتم طرحها للطالبات قبل بداية الفصل الدراسي بفترة كافية مع وضع برنامج تدريبي واضح يشمل المجالات المحاسبية المختلفة.
2. فصل التدريب عن بحث التخرج ووضع برنامج متكامل للتدريب بحيث يكون متصلاً ولفصل دراسي كامل دون مقررات أخرى.
3. زيادة الساعات التدريبية والساعات المعتمدة للتدريب حتى تستفيد الطالبات من الخبرات الموجودة كاملة وتكتسب مهارات التخصص.

## المراجع:

اشتيه، عماد عبد الله (2009). معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، *2* (3)، 243–290.

الربيعي، جبار جاسم (2007). عوامل بناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني، *مجلة التقني*، *20* (2)، 78–91.

ساجر، كريم، خضر، عبد الوهاب (2011)، التدريب العملي في الكلية التقنية بغداد، مجلة التقني، بغداد، (24)، 54–66.

السلطان، فهد بن سلطان (2006). فعالية برامج التدريب الميداني لطلاب المعاهد الفنية الثانوية بمنطقة الرياض، *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت*، *20* (79).

شاهين، محمد أحمد (2010). مشكلات التطبيق الميداني لمقررات التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، *2* (4)، 45–74.

صالح، عبد الله سليمان (2014). تفاعل الاتجاهات الحديثة للتعليم والتأهيل المحاسبي بين جودة المخرجات المحاسبية ومتطلبات سوق العمل في الدول العربية في ضوء التوجه نحو تطبيق معايير الابلاغ المالي الدولية، *المؤتمر العربي السنوي الأول*، بغداد، العراق.

عبدالفتاح، عز حسن سيد (2008). *مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي*، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

العرب، أسماء ربحي، والرواشدة، علاء زهير (2016). معوقات جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية من وجهة نظر الطالبات، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *9* (25)، 33–58.

الفكي، الفاتح الأمين عبد الرحيم (2014). تصور مقترح لتطبيق معايير التعليم المحاسبي ودورها في ضبط جودة مناهج المحاسبة في الجامعات السعودية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *7* (16)، 109–138.

قسم المحاسبة (2014). *دليل التدريب الميداني*، كلية الادارة والأعمال، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

مطر، محمد، نور، عبد الناصر، والرمحي، نضال (2015). الارتقاء بالتعليم المحاسبي الجامعي لتحقيق الشروط المنصوص عليها في معايير التعليم المحاسبي الدولية، *المؤتمر العلمي المهني الحادي عشر*، عمان، الاردن.

النهدي، منصور بن خالد، و آل الشيخ، سليمان بن عبد الرحمن (2009). دور برنامج التدريب الميداني في مساعدة منظمات القطاع الخاص للوفاء بمتطلبات توطين الوظائف (دراسة ميدانية بمحافظة جدة)، *المؤتمر والمعرض التقني السعودي الخامس*، 14–17/ محرم/1430.

النوايسة، محمد ابراهيم والسبوع، سليمان سند (2009). المناهج المحاسبية وأثرها في بناء المعارف والمهارات المهنية – دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم المحاسبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، *جمعية الثقافة والتنمية- اكاديمية البحث العلمي والتكنلوجيا – القاهرة*، (31).

الهلالات، خليل إبراهيم (2015). معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي بالجامعة الأردنية، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية و الاجتماعية*، *42* (1)، 1109–1129.

الهيتي، خالد (1999). *إدارة الموارد البشرية*، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

Ayeboafo, B. (2012). The role of accounting educators in bridging the gap between accounting theory and accounting practice. Research Journal of Finance and Accounting, 3(10), 11-114.

Babalola, Y., & Tiamiyu, R. (2012). Accounting Education in Nigeria: A Need for Synergy. British Journal of Economics, Finance and Management Sciences, 4(1), 60-76.

Mami, T. (2012). The Reality of Accounting Education in Libya and Prospects of its Development. 13th International Scientific and Professional Conference, Zageb, Croatia.

Patrick, J. (1992). Training: Research and practice. Massachusetts, US: Academic Press.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.2

# دور قيادة جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة بالجامعة

د. عبد الغني أحمد علي الحاوري[1،*]

د. غالب حميد حميد القانص[1]

[1] مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة- جامعة صنعاء

*عنوان المراسلة: alhaweri555@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

# دور قيادة جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة بالجامعة

## الملخص:

**هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الدور الذي تقوم به رئاسة جامعة صنعاء وعمداء الكليات في تفعيل وتنشيط أنظمة الجودة بالكليات، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبيان أداة للوصول إلى تحقيق ذلك الهدف، وتوصل البحث إلى أن واقع الدور الذي تقوم به قيادة الجامعة في تفعيل أنظمة الجودة يأتي بشكل ضعيف في جميع فقرات الاستبيان ككل، وعلى المحاور الخمسة (التخطيط للجودة، نشر ثقافة الجودة، التأسيس والدعم، التنفيذ، الإشراف والمتابعة) كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث تعزى للمتغيرات: الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة.**

**الكلمات المفتاحية: الدور، قيادة الجامعة، أنظمة الجودة.**

# The Role of Sana'a University Leadership in Activating the Quality Systems

**Abstract:**

The study aimed to detect the role of the Presidency of Sana'a University and the Deans of Colleges in activating the quality systems in colleges. The researchers used the descriptive approach and a questionnaire as a tool to achieve that aim. Results revealed that the role of Sana'a University leadership in activating the quality systems was generally given poor assessment with regard to the questionnaire as a whole and to the five dimensions (Planning for Quality, Quality awareness-raising, Establishment and Support, Implementation, Supervision and follow-up). In addition, there were no statistically significant differences between the participants'' responses that could be attributed to these variables: college, academic degrees and Years of Experience).

**Keywords:** Quality systems, The role, University leadership.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

## المقدمة:

تشهد الجامعات تحولات جذرية مهمة أثرت بقوة في وظيفتها ودورها المحلي والإقليمي والعالمي، لذا تحرص المجتمعات على تطوير دور الجامعات والارتقاء بنوعية خدماتها المختلفة مركزة الاهتمام بالمستوى المؤسسي، باعتبار الجامعة هي المكان الذي تتفاعل فيه مدخلات التعليم الجامعي بعملياته وصولا إلى مخرجاته، التي يخطط لها أن تكون بمستويات ومعايير معدة ومحددة مسبقا، وفقا لنظام يشمل تحديد أنشطتها ومخرجاتها.

وتتمثل مبررات تبني الجامعات للجودة في الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي، والسيطرة على المشكلات الأكاديمية والإدارية، وإدارة التغيير بصورة منهجية مخططة، والمراجعة المستمرة للأهداف والبرامج والخطط الدراسية والعمل على تحسينها وفق الخطط الاستراتيجية، والاستجابة السريعة لحاجات المجتمع من المتخرجين بمواصفات عالية الجودة (الأغبري، 2005، 256).

لذا يحرص مسؤولو الجامعات على الاهتمام بجودة ونوعية التعليم الجامعي، من خلال المراجعة والتطوير المستمر لرسالة الجامعات وأهدافها لمواكبة المتغيرات السريعة والمتلاحقة، لأن الجودة تشترط مستويات عالية من الكفاءة المهنية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتحقيق جودة المستفيدين من التعليم الجامعي (حارب، 2005، 41–42).

إن بقاء أية جامعة يتوقف على ثقة المجتمع ودعمه لها، لأن الجامعة إنما وجدت في المجتمع أصلا من أجل خدمته وعندما يحس المجتمع بأن الجامعة لم تعد تقدم له الخدمة التي يريدها على نحو مرض، ترتفع الأصوات منادية بإصلاحها وتطويرها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998، 9).

وبناء على ذلك، فإن تطوير الجامعات اليمنية لم يعد خياراً بل أصبح واجباً تفرضه التطورات الحالية في واقع التعليم الجامعي بمعارفه وتقنياته وأدواته وأساليبه، وهي التي انعكست في فلسفته ونظمه وأهدافه، وذلك من أجل حل المشكلات والصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي. وتؤكد الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية بأن وجود نظام للجودة في الجامعات سيسهم في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي (وزارة التعليم العالي، 2006، 40).

وتأتي أهمية موضوع أنظمة الجودة من أهمية دور الجامعة في تنمية المجتمع، ومن أهمية النتائج المترتبة على تطوير العمل الجامعي وتجويد نوعيته، في الوقت الذي يعبر فيه الواقع عن: حدوث تنوع في أهداف التعليم الجامعي ومجالاته وبرامجه وأنماطه، وتزايد قناعة المسئولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب مؤسسات تعليم نوعية قادرة على إعداد قوى عاملة ذات كفاءة (بنود، 2005، 217–218).

وهذا يؤكد أهمية دعم وتفعيل أنظمة الجودة في الجامعات اليمنية مما يؤدي إلى تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية ومكونات العمل الجامعي وأنشطته المختلفة

## مشكلة البحث وأسئلته:

تكمن مشكلة البحث الحالي في تعثر أعمال الجودة في العديد من كليات الجامعة، ويرجع البعض من أعضاء هيئة التدريس والباحثين ذلك التعثر إلى ضعف تفعيل قيادات الجامعة لأنظمة الجودة، وقلة الدعم المادي والمالي المقدم لوحدات ضمان الجودة، إضافة إلى ما تقدم لا توجد دراسات أو أبحاث كشفت عن واقع الدور الذي تقوم به قيادة الجامعة في تفعيل أنظمة الجودة بالجامعة الأمر الذي جعل الباحثان يفكران في حل لهذه المشكلة والتعرف على واقع الدور الذي تقوم به قيادات الجامعة في تفعيل أنظمة الجودة بكليات الجامعة، ومن هنا فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي:

ما واقع الدور الذي تقوم به قيادات جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة في كليات الجامعة؟


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

ويمكن الإجابة عن هذا السؤال الرئيس الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع الدور الذي تقوم به قيادات الجامعة في التخطيط للجودة؟
2. ما واقع الدور الذي تقوم به قيادات الجامعة في نشر ثقافة الجودة؟
3. ما واقع الدور الذي تقوم به قيادات الجامعة في التأسيس والدعم للجودة؟
4. ما واقع الدور الذي تقوم به قيادات الجامعة في تنفيذ الجودة؟
5. ما واقع الدور الذي تقوم به قيادات الجامعة في الإشراف والمتابعة للجودة؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث تعزى: للكلية، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة؟

## أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الآتي:

1. أهمية الفئة المستهدفة المتمثلة في قيادات جامعة صنعاء التي إذا أدركت أهمية دورها في تحديث الجامعة وتطوير العملية التعليمية، والسير قدماً نحو الجودة والاعتماد الأكاديمي فإنها بلا شك سوف تقدم كافة الدعم المادي والمالي لوحدات ضمان الجودة، وستذلل كل الصعوبات وصولاً بالكليات إلى مصاف الجامعات الرائدة إقليمياً ودولياً.
2. سيكشف عن واقع الدور الذي تقوم به قيادة جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة بالجامعة.
3. سيقدم هذا البحث التوصيات اللازمة التي من شأنها العمل على تفادي السلبيات وأوجه القصور من قبل قيادات الجامعة تجاه أنشطة وفعاليات الجودة.

## حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: ويقتصر على تشخيص وتحليل دور قيادة جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة بالجامعة.
- الحدود البشرية: رؤساء وأعضاء وحدات ضمان الجودة بالكليات ورؤساء الأقسام في كليات ومراكز جامعة صنعاء، وأعضاء هيئة التدريس بمركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة.
- الحدود الزمانية: إجراء الدراسة الميدانية في العام الجامعي 2016–2017.

## مصطلحات البحث:

- الدور: يقصد بالدور التصرفات السلوكية المتوقعة من الفرد الذي يشغل مركزاً اجتماعياً أو علمياً (الحاوري، 2013، 32). ويعرف الباحثان الدور إجرائياً بالمهام والممارسات التي تقوم بها قيادات جامعة صنعاء في تفعيل ودعم أنشطة الجودة بكليات الجامعة.
- قيادة الجامعة: يقصد بها في هذا البحث "رئيس جامعة صنعاء ونوابه وعمداء الكليات العلمية والإنسانية ونوابهم بما فيها الكليات الفرعية – أرحب، خولان – المحويت –، وأمين عام الجامعة".
- الجودة: يقصد بها تحقيق مخرجات جيدة للجامعات، من خلال تحسين المدخلات والعمليات، بهدف إرضاء المستفيد وتحقيق رضا أطراف العملية التعليمية، في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير (كنعان، 2005، 241).
- أنظمة الجودة: مجموعة من المواصفات التي تحدد الصفات والخصائص الواجب توافرها في أنظمة الجودة (الطائي، العبادي والعبادي، 2009، 337)، ويقصد بها في البحث الحالي: نظم تجويد أنشطة ووظائف الجامعة المتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وإدارتها من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها والتغذية الراجعة، التي تراعي متطلبات التنمية الشاملة للمجتمع ومتطلبات العصر الذي نعيشه.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

## الإطار النظري:

**يتناول هذا الجزء من البحث الجودة من حيث: أهميتها ومتطلبات تطبيق أنظمتها وكذا الجودة في التعليم الجامعي، وذلك على النحو الآتي:**

### أهمية الجودة:

**تعد الجودة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تقوم على مجموعة من الافكار والمبادئ التي يمكن لأي مؤسسة أن تطبقها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن، وتحسين الإنتاجية وزيادة الأرباح وتحسين سمعة المؤسسة في الأسواق المحلية والخارجية لكي تحظى بالقبول العالمي حسب معايير الجودة المتفق عليها دولياً.**

**ويمكن القول إن الجودة تعمل على تحقيق النوعية الجيدة، وتهتم بالوصول إلى درجة من الرضا للمستفيدين والزبائن من خلال إشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم وتوقعاتهم، وذلك بالتطوير المستمر للعمليات الإنتاجية وتحسين نوعية الخدمات والإنتاج ورفع مستوى أداء العمال وتقليل التكاليف والوقت والجهد (أبو فاره، 2004، 4).**

**لقد أصبحت الجودة هدفاً لكل المؤسسات التعليمية الطموحة التي تنظر إلى المستقبل وتخطط للغد، وقد تزايدت أهميتها في السنوات القليلة الماضية؛ كونها مفتاح النجاح وأداة التطور، وقاطرة التنمية وأصبح الاهتمام بها لا يقتصر على دول بعينها وإنما أدركت كافة دول العالم أهميتها، وعما قريب – وفقاً لما تظهره توجهات السوق الدولية – ستصبح مقياساً للتميز وعنواناً للتطور، ولذلك لا يمكن لأي مؤسسة أن تنافس إلا إذا اهتمت بالجودة، لأنها لم تعد ترفاً أو اختياراً يمكن التخلي عنه بل أصبحت ضرورة لا بد من تطبيقها.**

### الجودة في التعليم الجامعي:

**تعبر الجودة في التعليم الجامعي عن مجموع الخصائص والمميزات للمنتج التعليمي وقدرته على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، وتتطلب جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنى التحتية من أجل خلق الظروف المواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوي الذي يسعى للوصول إليه (الجسر، 2004، 2).**

**وتشمل الجودة كل مدخلات التعليم الجامعي من طلاب وأعضاء هيئات التدريس وموارد ومناهج تعليمية، وكذا ما يصدر عنها من إسهامات علمية تضاف إلى الرصيد المعرفي الإنساني، وما تقدمه من خدمات للمجتمع (حسن، 2004، 74 ).**

**ويعتبر التعليم العالي من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب؛ لأنه يأتي استكمالا لما تم تحقيقه في مراحل التعليم الأساسية والثانوية ولذلك فإن النظام التربوي والتعليمي في مراحل التعليم العالي قادر على تحقيق أهدافه بالجودة المطلوبة (الجسر، 2004، 4).**

### نظام ضمان الجودة ومسوغات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي:

**تعد إدارة ضمان الجودة إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة في مجال التعليم العالي، وهي تهدف إلى تطبيق أساليب متقدمة لضمان التحسين والتطوير المستمر للعملية التعليمية، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والمخرجات (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، 2015، 37).**

**ويعتبر هذا النظام في الأساس مسؤولية داخلية تعتمد بشكل كبير على التزام ودعم كل من لديه ارتباط بالإدارة داخل المؤسسة التعليمية، وتعتمد الإجراءات والمعايير التي تم وضعها من قبل هيئات الاعتماد (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية، 2008، 4)، كما يعد وسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة قد تم تحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها قومياً أو عالمياً، وأن**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات (اتحاد الجامعات العربية، 2008، 20).

وهناك العديد من المسوغات التي تؤكد على أهمية تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي لعل من أهمها التنافس الشديد بين الجامعات في ظل التحديات العالمية المعاصرة التي تواجهها مثل الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي والعولمة وغيرها من التحديات، إضافة إلى ذلك ضعف جدوى محاولة الإصلاحات التي استهدفت العملية التعليمية مما جعل الحاجة ماسة إلى مثل هذا النظام ضرورية؛ لأنه يركز على التقويم الشامل للمؤسسة التعليمية.

وهناك العديد من المسوغات الأخرى المؤكدة على ضرورة تبنى نظام ضمان الجودة لعل من أهمها (اتحاد الجامعات العربية، 2008، 17):

- التوصل إلى سبل تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف في مجالات أداء المؤسسة التعليمية كافة، وفي جميع عناصرها لكي تتمكن من التطوير وتحسين مخرجاتها لضمان الحصول على الاعتماد.
- حاجة الجامعات إلى كسب رضا المستفيدين من خدماتها وتقييم إنتاجيتها وقدرتها على العطاء.
- غموض الأهداف لدى العاملين في الجامعات وفي مؤسسات التعليم العالي بشكل عام.

## متطلبات تطبيق أنظمة الجودة:

يمكن تطبيق أنظمة الجودة من خلال الالتزام بالآتي (براجل، 2005، 443):

1. تحديد الأهداف التعليمية في ضوء فلسفة الجامعة، وقياس مستوى الجودة المتحققة من خلال الفعل الأكاديمي والإداري بجوانبه المختلفة.
2. تكييف وتحديث البرامج والمناهج الدراسية، وفقا للبيئة المحلية والمتغيرات العالمية الراهنة.
3. استقلالية الجامعة، استقلالية التعليم والبحث والعمل الإداري والمالي، حتى تكون قادرة على إدارة برامجها الطموحة ومسئولة عن قراراتها وخياراتها.
4. تحسين علاقات التفاعل والتعامل بين الإدارة العليا للجامعة مع الكليات والمراكز والوحدات التابعة للجامعة وبين عمادة الكلية والأقسام العلمية، وتشجيع روح المبادأة والابتكار واستيعاب المتغيرات.
5. وضع سياسة قبول الطلبة المتقدمين للالتحاق بالجامعة، وتطبيق اختبارات القدرات والميول والاستعدادات، وربط سياسة القبول بالإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للجامعة، وبما لا يؤثر على الجودة المنشودة.
6. تصميم نظام لتقويم الطلبة والهيئة التدريسية والإداريين والعاملين.
7. وضع خطط لأنشطة البحث العلمي، وربطه بتطوير العمل الأكاديمي والإداري داخل الجامعة وبتحقيق تطلعات المجتمع المحلي في التنمية الشاملة وبتطوير مؤسساته.
8. تأسيس قاعدة بيانات ونظام معلومات عن الجامعة والمجتمع المحلي، لمساعدة الجامعة في التخطيط والمتابعة والتقويم واتخاذ القرارات المناسبة.

كما يتطلب تطبيق أنظمة الجودة وجود آليات ملائمة وفاعلة للاستمرار في تحسين وتطوير العملية التدريسية، ووحدة لضمان الجودة، وتقويم ذاتي في الجامعة وعلى مستوى البرامج، إضافة إلى وجود دليل للجودة، وعلاقة مع مؤسسات الاعتماد ووجود نظام تقويم داخلي واليات للتطوير الأكاديمي المستمر لأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة، وأخرى للتعيين والترقية وآليات للقبول واضحة وملائمة للتخصص (اليماني، 2005، 476).

وينبغي إصدار لوائح وتشريعات تهيئ المناخ لنمو أفكار الجودة، فالتشريعات واللوائح هي التي تحدد المهام والمسئوليات والحقوق والواجبات، وتضع صورة لما ينبغي أن يكون عليه وضع معين، وجودتها تكون في مواكبتها للمتغيرات الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والاجتماعية، والتقنية، وتكون واضحة ومحددة ومرنة ومتطورة، وتعطي مساحة للإبداع والتجديد والتطوير (الأغبري، 2005، 253).


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

## الدراسات السابقة:

**تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة في هذا الموضوع ومن تلك الدراسات والأبحاث ما يأتي:**

**أجرى Asiyai (2015) دراسة استهدف فيها معرفة أدوار أصحاب المصلحة في تحسين نوعية التعليم الجامعي في نيجيريا، وقد أكدت الدراسة على أن التحسين المستمر والشامل في نظام التعليم الجامعي يتطلب جهوداً تعاونية من مختلف أصحاب المصلحة داخلياً وخارجياً، كما أكدت على أن ذلك يمكن للجامعات أن تتعاون مع الشركات والمصانع من خلال استخدام التكنولوجيا لتدريب الموظفين، كما أكدت الدراسة أنه يمكن لقيادات الجامعة ضمان التحسين المستمر في نظام التعليم من خلال التدريب المستمر وبرامج التطوير المهني ذات الجودة العالية للموظفين.**

**وأجرى برقاوي، خربط وأبوالرب (2015) دراسة عن عمليات التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي وانعكاساتها على جودة البرامج الأكاديمية، وقد توصل فيها إلى ضرورة اهتمام المؤسسات الأكاديمية بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة لمواجهة المشاكل والأزمات التي تواجهها. وكذا إنشاء أنظمة داخلية وتطويرها لضمان جودة أداء عملياتها الأكاديمية ضمن إدارة الجودة الشاملة، كما أكدت على ضرورة دعم الإدارة العليا لوحدات ضمان الجودة ورفدها بالكوادر المؤهلة ليتسنى لها القيام بمهامها على أكمل وجه.**

**أما Jabeen et al., (2017) فقد هدفا في دراستهما إلى تطوير دور الجامعة في تحفيز الريادة لدى الشباب، وقد أكدت النتائج أن الجامعة يمكن أن تعمل على تحفيز النمو المالي والمجتمعي، وستعزز لدى طلاب الجامعة القدرة على تنظيم المشاريع المهنية داخل الإمارات العربية المتحدة من خلال تعزيز وتطوير الصفات المرتبطة بنجاح المشاريع.**

**وأجرى عبابنه (2014) دراسة هدف فيها إلى التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في تطوير التعليم الجامعي في الأردن، وتوصل إلى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس يرون أن الدور الذي تؤديه الهيئة دور إيجابي. وأن أكثرهم مقتنعون بضرورة تطبيق معايير الاعتماد في كلياتهم.**

**أما عزام (2014) فقد قام بدراسة استهدفت التعرف على دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الأردن، وتوصل في دراسته إلى ضرورة العمل على تفعيل التطوير والتحسين المستمرين في الجامعات من خلال وحدات ضمان الجودة، وأن تبني الإدارات العليا في الجامعات الأردنية لمفهوم الجودة وتطبيقه على الأنشطة والعمليات الخاصة لخدمة التعليم.**

**كما هدف المطوع (2014) في دراسته استقصاء معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الانسانية بمحافظة القويعية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتوصل إلى أن أهم المعوقات تتمثل في قلة الدعم المقدم من قبل المسئولين في الجامعة لتحقيق الاعتماد وضمان الجودة في كافة البرامج التعليمية المعدة، وكذا ضعف انتشار ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس بما يجعل من متطلبات الجودة جزءًا من مهامهم.**

**وقام حمزة (2012) بدراسة استهدف فيها تحليل تجربة نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وخلص إلى أن تجربة التعليم العالي في اليمن في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تجربة حديثة، وأن هذه التجربة تحظى باهتمام ودعم من الحكومة والوزارة وإدارات الجامعات لتحقيق الأهداف المرجوة.**

**أما العضاضي (2012) فقد أجرى دراسة لتحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتوصل إلى أن أهم ما يعوق تطبيق الجودة هو ضعف اقتناع القيادات بأهمية الجودة وتحسين الأداء، إضافة إلى ذلك ضعف انتشار مفاهيم الجودة الشاملة بين الأكاديميين والإداريين والطلاب.**

وأجرى الوادي والزعبي (2011) دراسة هدف فيها إلى حث الجامعات عموماً على دراسة وتفحص إدارة الجودة الشاملة ومستلزماتها في تحقيق المزايا التنافسية وأثرها في تبني الجامعة إدارة الجودة الشاملة سلوكاً، وقد توصلت الدراسة إلى أن إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة وهي إحدى الوسائل الناجحة في تحقيق أعلى درجات التميز والنوعية في الجامعات من خلال تطبيق مستلزماتها الضرورية وتقديم الدعم اللازم لأنشطتها.

كما أجرت عزت (2001) دراسة استهدفت فيها معرفة إمكانية إدارة النظام التعليمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة والعوامل التي تعوق التطبيق والعمل على تطوير الأداء، وأكدت النتائج على ضرورة التخطيط الكافي والدراسة المتأنية قبل البدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي، كما أكدت على أهمية إنشاء فرق العمل وتفعيل المشاركة بين القيادة والمرؤوسين في اتخاذ القرارات.

وبالنسبة للريس (2001) فقد أجرى دراسة بهدف قياس اتجاهات القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية نحو المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة وقياسها في كل إدارة من إدارة الوحدات الحكومية، وتوصل إلى ضرورة الإسراع بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الحكومية المختلفة في جمهورية مصر العربية، وإلى ضرورة اهتمام القيادات بالبرامج التدريبية للموظفين، إضافة إلى ضرورة إيمان القيادات بأن العاملين هم أهم عناصر إدارة الجودة الشاملة؛ لأنهم المكون الرئيسي في عمليات التطوير المستمر.

أجرى الشيمي (2000) دراسة بهدف تحليل ثقافة الجودة الشاملة السائدة لدى الإدارة العليا بشركات القطاع العام من خلال الوقوف على مدى تبنى مديري شركات القطاع العام لمدخل إدارة الجودة الشاملة، وتوصل إلى وجود درجة عالية من الإحساس لدى الإدارة العليا بمسئوليتها تجاه عملية التطوير في شركات قطاع الأعمال العام، كما كشفت الدراسة أن هناك قصوراً في ثقافة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية.

وأخيراً قام Carlopio وGardner (1996) بدراسة لمعرفة تصورات الموظفين لجهود الجودة التي يبذلها القادة ومدى تحقيقها لرضاهم والتزامهم بالعمل، وقد كشفت النتائج أن تصورات الموظفين للجهود التي تبذلها القيادة للجودة التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة، كما تبين من خلال الدراسة أن تأثير التصورات المتعلقة بالجودة هي الأكثر أهمية بالنسبة للالتزام التنظيمي.

## التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية في اهتمامها بموضوع الجودة سواء من خلال التعرف على الدور الذي تقوم به القيادات والمؤسسات التعليمية في تفعيل الجودة وهو واضح لدى دراسة عبابنة (2014) ودراسة عزام (2014) والريس (2001)، أو من خلال الكشف عن أهم المعوقات التي تواجه تطبيقها كما هو في دراسة المطوع (2014) والعضاضي (2012)، غير أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في أنها تهتم بالكشف عن دور قيادات جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة وهذا ما لم يلاحظ في أي من الدراسات السابقة.

## منهجية البحث وإجراءاته:

**منهج البحث:**

استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يصف واقع الدور الذي تقوم به قيادات الجامعة في دعم وتفعيل أنظمة الجودة بالكليات، كما أن هذا المنهج يقوم بتفسير ذلك الواقع وتقديم الحلول الممكنة.

**مجتمع البحث:**

تكون مجتمع البحث من رؤساء وأعضاء وحدات الجودة في كليات جامعة صنعاء العلمية والإنسانية، وكذا رؤساء الأقسام بتلك الكليات، إضافة إلى أعضاء هيئة التدريس بمركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة صنعاء والجدول (1) يوضح ذلك.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

جدول (1): توزيع مجتمع البحث وفقاً للكلية

| الفئة | الكلية أو التخصص | | |
|---|---|---|---|
| | علمية | إنسانية | أجمالي |
| رؤساء وأعضاء وحدات الجودة بكليات الجامعة | 35 | 55 | 90 |
| رؤساء الأقسام بكليات الجامعة | 44 | 85 | 129 |
| أعضاء هيئة التدريس بمركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة | 0 | 9 | 9 |
| الإجمالي | 79 | 149 | 228 |

المصدر: الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء، جامعة صنعاء.

**يتضح من الجدول (1) أن مجتمع البحث هو (228) وهم تقريباً المعنيين بقضايا الجودة بجامعة صنعاء وتحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي المقرة من مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، وهم أيضاً على احتكاك مستمر مع قيادات الجامعة وعمداء الكليات ونوابهم فيما يتعلق بقضايا الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما يلاحظ من الجدول أن جميع أعضاء هيئة التدريس بمركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة تقع تخصصاتهم في إطار الكليات أو التخصصات الإنسانية، ويمكن تفسير ذلك ربما لطبيعة عمل المركز الذي يركز في جزء كبير من أنشطته على تطوير الأداء الأكاديمي للجامعة بشكل عام، وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل خاص بما يشمل ذلك من استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة، وكذا أساليب التقويم المتعددة، إضافة إلى تطوير المناهج الدراسية وكيفية استخدام التكنولوجيا في التدريس وغيرها من القضايا التي تقع في إطار التخصصات الإنسانية مثل المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم وغيرها من التخصصات.**

## عينة البحث:

**تكونت عينة البحث من رؤساء وأعضاء وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة صنعاء العلمية منها والإنسانية، وكذلك رؤساء الأقسام بتلك الكليات، وأعضاء هيئة التدريس بمركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بالجامعة، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية من خمس كليات علمية هي (الطب والعلوم الصحية، الصيدلة، الأسنان، الهندسة، العلوم)، ومن خمس كليات إنسانية هي (التربية صنعاء، اللغات، التربية خولان، التجارة، الإعلام) والجدول (2) يوضح ذلك:**

جدول (2): توزيع عينة البحث وفقاً للكلية والدرجة العلمية وسنوات الخبرة

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|
| الكلية أو التخصص | | | | |
| | علمية | 56 | % 63.6 | 88 |
| | إنسانية | 32 | % 36.4 | |
| الدرجة العلمية | | | | |
| | أستاذ | 7 | % 8 | 88 |
| | أستاذ مشارك | 23 | % 26.1 | |
| | أستاذ مساعد | 58 | % 65.9 | |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

جدول (2): يتبع

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة | | | | |
| | أقل من 5 | 20 | % 22.7 | |
| | ما بين 5–10 | 29 | % 33 | 88 |
| | أكثر من 10 | 39 | % 44.3 | |

**يتضح من الجدول (2) أن عدد أفراد العينة هو (88) فرداً وهي تأتي بنسبة (38.8 %) من مجتمع البحث البالغ عدده (228).**

## أداة البحث وخطوات بنائها:

**استخدم البحث الحالي الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وقد تم في إعداده اتباع الخطوات الآتية:**

1. **الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.**
2. **الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بموضوع الجودة وبشكل خاص المتعلق بكيفية تفعيل أنظمة الجودة في المؤسسات التعليمية ومؤسسات التعليم العالي، وقد تم الاطلاع كذلك على العديد من التجارب والخبرات المحلية والعربية والعالمية التي اهتمت بتفعيل أنظمة الجودة في الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمة.**
3. **تم إعداد الأداة في صورتها الأولية وقد تضمنت الأداة عدد (45) فقرة وأربعة محاور هي: التخطيط للجودة، الإشراف والمتابعة، التأسيس والدعم، نشر ثقافة الجودة.**
4. **تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين بالجودة والاعتماد الأكاديمي لأخذ آرائهم وملاحظاتهم عن مدى ملائمة الأداة لقياس ما أعدت لقياسه، ومدى انتماء المحاور للأداة، وكذا انتماء الفقرات لمحاور الاستبيان.**
5. **تم استيعاب الملاحظات القيمة المقدمة من الخبراء والمختصين بالجودة، ومن ثم الخروج بالأداة في صورتها النهائية، وقد تضمنت عدد (43) فقرة، وخمسة محاور هي: التخطيط للجودة، نشر ثقافة الجودة، التأسيس والدعم، تنفيذ الجودة، الإشراف والمتابعة.**

## صدق الأداة:

**تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء ممن يمتلكون الخبرة الواسعة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقد تم تعديل الاستبانة في ضوء الملحوظات المقدمة من المحكمين.**

## ثبات الأداة:

**تم التأكد من ثبات الأداة من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للاستبانة (96 %) وهي نسبة ثبات عالية تكشف عن الموثوقية التي تتمتع بها الأداة الأمر الذي يمكن الباحثين من الاعتماد عليها والثقة في النتائج التي ستخرج بها.**

## إجراءات تطبيق الأداة:

**بعد أن أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق تم اختيار عشر كليات من كليات جامعة صنعاء: خمس كليات منها علمية هي: (الطب والعلوم الصحية، الصيدلة، الأسنان، الهندسة، العلوم)، وخمس كليات إنسانية هي: (التربية صنعاء، اللغات، التجارة، التربية خولان، الإعلام)، كما تم اختيار مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة على اعتبار أن أعضاء هيئة التدريس به على احتكاك دائم بالكليات المذكورة فيما يتعلق بالجودة، وهم موزعون في هذه الكليات كمندوبين ومستشارين للجودة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

وقد تم توزيع الاستبيان على رؤساء وأعضاء وحدات ضمان الجودة بالكليات المذكورة وعلى رؤساء الأقسام بتلك الكليات كونهم من أكثر الأعضاء احتكاكاً بقضايا الجودة، كم تم التوزيع على أعضاء هيئة التدريس بمركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة، وطلب من كل فرد الإجابة عن جميع فقرات الاستبيان، وتم تحديد بدائل لكل فقرة تحدد مستوى الدعم والتفعيل المقدم من قبل قيادات الجامعة، وهذه البدائل هي: (بشكل كبير جداً، بشكل كبير، بشكل متوسط، بشكل ضعيف، بشكل ضعيف جداً) وقد أخذت هذه البدائل القيم الآتية بحسب الترتيب (1،2،3،4،5).

وقد تم تحديد الوسط المرجح وتقديره اللفظي على النحو الآتي:

| قيم الوسط المرجح | التقدير اللفظي |
|---|---|
| 1.79–1 | ضعيفة جداً |
| 2.59–1.80 | ضعيف |
| 3.39–2.60 | متوسط |
| 4.19–3.40 | كبيرة |
| 5–4.20 | كبيرة جداً |

وتم توزيع عدد (130) استمارة، تم ارجاع عدد (95) استمارة منها، وبعد عمل المراجعة للاستمارات الراجعة تم استبعاد عدد (7) لعدم اكتمال الإجابة عنها وبالتالي تبقت عدد (88) هي الاستمارات الصالحة للتفريغ في البرنامج الإحصائي SPSS وتم إجراء التحليلات اللازمة عليها.

**المعالجات الإحصائية:**

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لعمل المعالجات الإحصائية الآتية:

1. معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات للاستبيان.
2. المتوسطات والانحرافات المعيارية للاستبيان بشكل عام وللمحاور والفقرات.
3. الاختبار التائي (T.Test) لمعرفة الفروق في استجابات العينة تعزى للكلية.
4. تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة تعزى للدرجة الأكاديمية وسنوات الخبرة.

## نتائج البحث ومناقشته:

بعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة عبر البرنامج الإحصائي SPSS تم التوصل إلى الآتي:

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:**

ما واقع الدور الذي تقوم به قيادة جامعة صنعاء في تفعيل أنظمة الجودة بالكليات؟

وللإجابة عن السؤال السابق فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات لكل محور كالآتي:

1. النتائج المتعلقة بالمحور الأول: التخطيط للجودة:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور والجدول (3) يوضح ذلك:


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

جدول (3): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور التخطيط للجودة مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحرافات المعيارية | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تضع قيادة الجامعة رؤية ورسالة وأهداف للجامعة والكليات | 2.40 | 1.05 | ضعيف |
| 2 | تلزم قيادة الجامعة الكليات والمراكز بتقديم خطة للجودة خاصة بها | 2.38 | .97 | ضعيف |
| 3 | تعمل قيادة الجامعة على وضع خطة استراتيجية للجودة في ضوء فلسفة الجودة الشاملة | 2.34 | 1.01 | ضعيف |
| 4 | تحرص قيادة الجامعة على وضع خطة تدريبية سنوية لتنمية قدرات العاملين في الجودة | 2.32 | 1.06 | ضعيف |
| 5 | تعتمد قيادة الجامعة معايير الكفاءات لاختيار العاملين في لجان الجودة | 2.30 | .97 | ضعيف |
| 6 | تتابع قيادة الجامعة المستجدات الحديثة في مجال الجودة | 2.19 | .94 | ضعيف |
| 7 | تعلن قيادة الجامعة عن رؤيتها ورسالتها وأهدافها، وتنشرها على أغلب مباني الجامعة والكليات | 2.02 | .99 | ضعيف |
| 8 | تعتمد قيادة الجامعة الشراكة مع المجتمع المحلي لوضع رؤيتها ورسالتها وأهدافها | 2.02 | .93 | ضعيف |
| 9 | توجه قيادة الجامعة بعمل الأبحاث والدراسات للكشف عن رضا المستفيدين من خدمات الجامعة | 1.82 | .76 | ضعيف |
| | المحور ككل | 2.20 | .77 | ضعيف |

**يتضح من الجدول (3) الآتي:**

- **أن محور التخطيط للجودة بشكل عام لا يحظى بتفعيل من قبل قيادات الجامعة، حيث حصل هذا المحور على متوسط (2.20) وانحراف معياري (.77)، وهذا يقع في إطار التقدير اللفظي ضعيفاً، وهو أمر مقلق وخطير؛ لأن أي عمل إذا لم يتم وفق خطة استراتيجية ورؤية بعيدة المدى فإن مصيره الفشل والتراجع، مع العلم بأن لدى الجامعة خطة استراتيجية للجودة للأعوام (2014–2016) غير أنه يبدو أنه لا يتم الالتزام بها، وهو ما قد يكشف عن بعض العيوب في الخطة كأن تكون غير واقعية أو أنها لم تراعي الإمكانات المادية والمالية للجامعة، أو أن كل كلية لها خطة مستقلة بذاتها تم إعدادها دون الاستناد في إعدادها على الخطة الاستراتيجية للجامعة.**
- **أن أعلى فقرة حصلت على دعم وتفعيل قيادات الجامعة هي الفقرة "تضع قيادة الجامعة رؤية ورسالة وأهداف للجامعة والكليات" حيث حصلت على متوسط (2.40) وانحراف معياري (1.06) ورغم أنها حصلت على أعلى متوسط بين فقرات هذا المحور فإنها تقع في إطار التقدير اللفظي ضعيف، ويمكن عزو ذلك ربما إلى قلة اهتمام تلك الكليات بوضع الرؤية والرسالة والأهداف، كونها لا تمثل ضرورة من وجهة نظرها؛ لأن مثل تلك القضايا واضحة ولا تحتاج إلى وضعها أو كتابتها، إضافة إلى أن قيادة الجامعة لا تهتم بمتابعة مثل هذه القضايا نتيجة لانشغالاتها بقضايا أخرى قد لا ترتبط بالجودة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

**2. النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: نشر ثقافة الجودة:**

**تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور والجدول (4) يوضح ذلك:**

جدول (4): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور نشر ثقافة الجودة مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحرافات المعيارية | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تنفذ قيادة الجامعة برامج تدريبية ذات صلة بالجودة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين. | 2.59 | .87 | ضعيف |
| 2 | تحرص قيادة الجامعة على نشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب. | 2.31 | .91 | ضعيف |
| 3 | تقوم قيادة الجامعة بتعميم التجارب الناجحة للكليات في مجال الجودة | 1.97 | .88 | ضعيف |
| 4 | توجه قيادة الجامعة بإصدار نشرات وملصقات ولافتات داخل الجامعة والكليات لنشر ثقافة الجودة. | 1.84 | .86 | ضعيف |
| 5 | تعتمد قيادة الجامعة مبدأ الشراكة مع المؤسسات الإعلامية لنشر ثقافة الجودة | 1.77 | .76 | ضعيف جدا |
| | المحور ككل | 2.10 | .71 | ضعيف |

**يتضح من الجدول (4) الآتي:**

- **أن محور نشر ثقافة الجودة يحظى بدعم واهتمام ضعيف من قبل قيادة الجامعة، حيث حصل على متوسط (2.10) وانحراف معياري (.71)، وهذه النتيجة أيضاً مقلقة؛ لأنها تثير تساؤلاً هو: كيف للجامعة أن تسير في عمليات الجودة دون أن تستكمل نشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة والعاملين والقيادات الجامعية.**
- **أعلى فقرة حصلت على دعم واهتمام قيادات الجامعة هي الفقرة "تنفذ قيادة الجامعة برامج تدريبية ذات صلة بالجودة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين"، حيث حصلت على متوسط (2.59) وانحراف معياري (.87) غير أنها جاءت بتقدير لفظي ضعيف، وهذا يشير إلى بعض البرامج التدريبية التي قامت بها الجامعة في السنوات الماضية لأعضاء هيئة التدريس تتعلق بالجودة مثل أسابيع الجودة ودورة التنمية المهنية السنوية لأعضاء هيئة التدريس وغيرها من الدورات، ويمكن تفسير ذلك الضعف إلى قلة الدعم المالي المقدم من قبل قيادة الجامعة لتنفيذ مثل تلك البرامج التدريبية.**
- **أقل فقرة حصلت على دعم وتفعيل من قبل قيادات جامعة صنعاء هي الفقرة: "تعتمد قيادة الجامعة مبدأ الشراكة مع المؤسسات الإعلامية لنشر ثقافة الجودة"، حيث حصلت على متوسط (1.77)، وانحراف معياري (.76)، وهذه تقع في إطار التقدير اللفظي ضعيف جداً، وهذا يعد أحد جوانب التقصير الذي من المفترض أن تستفيد قيادات الجامعة من المؤسسات الإعلامية المرئية والمقروءة والمسموعة في نشر ثقافة الجودة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

### 3. النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: التأسيس والدعم:

**تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور والجدول (5) يوضح ذلك:**

جدول (5): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور التأسيس والدعم مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحرافات المعيارية | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تعمل قيادة الجامعة على إنشاء وحدات ضمان الجودة بكل كلية ومركز | 2.82 | 1.04 | متوسط |
| 2 | تمنح قيادة الجامعة وحدات ضمان الجودة الصلاحيات اللازمة لإنجاز مهامها | 2.34 | .90 | ضعيف |
| 3 | تحرص قيادة الجامعة على توفير الكوادر البشرية اللازمة لوحدات ضمان الجودة | 2.26 | .98 | ضعيف |
| 4 | تضع قيادة الجامعة لائحة خاصة بالجودة | 2.17 | .89 | ضعيف |
| 5 | تحرص قيادة الجامعة على توفير المعلومات والبيانات والوثائق والأدلة اللازمة لوحدات ضمان الجودة | 2.07 | .93 | ضعيف |
| 6 | توفر قيادة الجامعة المتطلبات المادية اللازمة لوحدات ضمان الجودة من مكاتب وأثاث وأجهزة ومستلزمات | 1.97 | .86 | ضعيف |
| 7 | توفر قيادة الجامعة الدعم المالي الكافي لوحدات ضمان الجودة | 1.74 | .83 | ضعيف جدا |
| 8 | تنفذ قيادة الجامعة أنشطة توعوية لإشراك المجتمع في تقديم كافة أوجه الدعم لأنشطة الجودة | 1.73 | .72 | ضعيف جدا |
| | المحور ككل | 2.14 | .68 | ضعيف |

**يتضح من الجدول (5) الآتي:**

- **إن ما تقوم به قيادة جامعة صنعاء في تأسيس ودعم وحدات وأنظمة الجودة بالكليات يأتي بشكل ضعيف، حيث حصل على متوسط (2.14) وانحراف معياري (68.)، وهذا يعد من أكثر المحاور انتقاداً من قبل الفرق العاملة في الجودة الذين يشكون من شحة الإمكانات وقلة الدعم المالي والمادي المقدم لهم ولوحدات ضمان الجودة، الأمر الذي يتطلب من قيادات الجامعة وعمداء الكليات إعادة النظر في مقدار الدعم المقدم لوحدات ضمان الجودة وتقديم الدعم السخي لهم بما يمكنهم من إنجاز المهمة الموكلة إليهم، ويمكن تفسير ذلك إلى ضعف إيمان قيادة الجامعة بأهمية الجودة ودورها في تطوير البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، وكذا أعضاء هيئة التدريس ومختلف عناصر العملية التعليمية الأمر الذي انعكس على مستوى الإنفاق على وحدات الجودة واللجان العاملة فيها، إضافة إلى ذلك ربما يعود الأمر إلى عدم اعتماد قيادة الجامعة نسبة محددة من الموارد الذاتية للجامعة تخصص لدعم أنشطة الجودة.**
- **إن أعلى فقرة حصلت على دعم وتشجيع وتفعيل من قبل قيادات الجامعة هي الفقرة "تعمل قيادة الجامعة على إنشاء وحدات ضمان الجودة بكل كلية ومركز" حيث حصلت على متوسط (2.82) وانحراف معياري (1.04)، وهذا يقع في إطار التقدير اللفظي متوسط، وهذه تعد نقطة إيجابية وخطوة مهمة في طريق الجودة وتتطلب من قيادات الجامعة استكمال إنشاء وحدات ضمان الجودة في بقية الكليات والمراكز.**
- **إن أقل فقرة حصلت على دعم واهتمام من قبل قيادات الجامعة هي الفقرة: "تنفذ قيادة الجامعة أنشطة توعوية لإشراك المجتمع في تقديم كافة أوجه الدعم لأنشطة الجودة" حيث حصلت على**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

**متوسط (1.73) وانحراف معياري (.72) وهي تقع في إطار التقدير اللفظي ضعيف جداً، وهذا أمر خطير ويحتاج إلى إعادة النظر من قيادة الجامعة والتوجه لقطاعات المجتمع المختلفة والقطاع الخاص بطلب الدعم المالي والمادي لأنشطة الجودة، فإذا سلمنا بأن ميزانية الجامعة والكليات لا تسمح بتقديم الدعم السخي لوحدات ضمان الجودة فمن الأحرى البحث عن موارد أخرى من خلال القطاع الخاص ورجال الأعمال.**

**4.النتائج المتعلقة بالمحور الرابع: تنفيذ الجودة:**

**تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور والجدول (6) يوضح ذلك:**

جدول (6): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور تنفيذ الجودة مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحرافات المعيارية | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تشرك قيادة الجامعة مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة في التدريب وتأهيل الكليات للحصول على الاعتماد الأكاديمي | 2.78 | 1.10 | متوسط |
| 2 | تسعى قيادة الجامعة لتنفيذ برامج تدريبية للجان الجودة | 2.32 | .86 | ضعيف |
| 3 | تسعى قيادة الجامعة لجعل الجودة جزء من أنشطة ووظائف الإدارات المختلفة. | 2.27 | .99 | ضعيف |
| 4 | تتابع قيادة الجامعة عملية تدريب أعضاء هيئة التدريس على التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية | 2.27 | 1.05 | ضعيف |
| 5 | تعمل قيادة الجامعة على دمج وحدات ضمان الجودة في الهيكل التنظيمي للكليات | 2.22 | .95 | ضعيف |
| 6 | تسعى قيادة الجامعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي من هيئات الاعتماد المحلية والعالمية | 2.17 | .99 | ضعيف |
| 7 | تسير قيادة الجامعة وفق الخطة الاستراتيجية للجودة التي يتم تنفيذها على مراحل | 1.99 | .89 | ضعيف |
| 8 | تتعاقد قيادة الجامعة مع خبراء محليين ودوليين للاستفادة من خبراتهم في الجودة. | 1.98 | .909 | ضعيف |
| 9 | تتعاون قيادة الجامعة مع المنظمات الإقليمية والدولية المهتمة بالجودة والاعتماد الأكاديمي. | 1.93 | .85 | ضعيف |
| 10 | تسعى قيادة الجامعة للتعاون مع الجامعات الرائدة عربياً ودولياً في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي. | 1.84 | .82 | ضعيف |
| 11 | تراقب قيادة الجامعة التغييرات في سوق العمل بصورة مستمرة بهدف تطوير الجودة | 1.74 | .79 | ضعيف جدا |
| | المحور ككل | 2.13 | .74 | ضعيف |

**يتضح من الجدول (6) الآتي:**

- **أن ما تقوم به قيادات الجامعة من جهود في تنفيذ الجودة يأتي بشكل ضعيف، حيث حصل على متوسط (2.13) وانحراف معياري (.74)، وقد يفسر ذلك بغياب الخطة الاستراتيجية التي تسير عليها الجودة بالجامعة، أو عدم اقتناع بعض قيادات الجامعة بأهمية السير في تنفيذ الجودة وتأهيل الكليات للحصول على الاعتماد الأكاديمي المحلي والإقليمي والعالمي.**
- **أن أعلى فقرة حصلت على اهتمام وتشجيع قيادات الجامعة هي الفقرة: "تشرك قيادة الجامعة مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة في التدريب وتأهيل الكليات للحصول على الاعتماد الأكاديمي"، حيث**

حصلت على متوسط (2.78) وانحراف معياري (1.10) وهذه نقطة إيجابية وجهود لا يمكن إنكارها من قبل قيادة الجامعة، حيث تعمل على إشراك خبراء مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة في دعم الجودة بالكليات وتأهيلها للحصول على الاعتماد.

- أن أقل فقرة حصلت على اهتمام ودعم قيادات الجامعة هي الفقرة "تراقب قيادة الجامعة التغييرات في سوق العمل بصورة مستمرة بهدف تطوير الجودة"، حيث حصلت على متوسط (1.74) وانحراف معياري (.79) وقد يفسر ذلك أن مثل هذه الخطوة لا تأتي إلا بعد أن تكون قيادة الجامعة قد قطعت أشواطاً كبيرة في الجودة لكنها لم تقم بالعديد من الخطوات التي تسبق ذلك فإن من الطبيعي أن يأتي الاهتمام بسوق العمل في ذيل قائمة الاهتمام في هذا المحور.

5. النتائج المتعلقة بالمحور الخامس: الإشراف والمتابعة:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور الإشراف مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحرافات المعيارية | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تشرف قيادة الجامعة على عمليات توصيف البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية. | 2.41 | 1.10 | ضعيف |
| 2 | تتجاوب قيادة الجامعة مع آراء ومقترحات الفريق العامل في الجودة | 2.32 | .86 | ضعيف |
| 3 | تتابع قيادة الجامعة الاجتماعات الدورية لوحدات ضمان الجودة وتشارك بعض اجتماعاتها. | 2.27 | .99 | ضعيف |
| 4 | تستمع قيادة الجامعة لآراء الهيئة التدريسية والعاملين والطلاب عن مستوى الجودة في الجامعة والكليات. | 2.27 | 1.08 | ضعيف |
| 5 | تعمل قيادة الجامعة على تذليل الصعوبات التي تواجه وحدات ضمان الجودة | 2.22 | .92 | ضعيف |
| 6 | تتابع قيادة الجامعة عمليات التوثيق الخاصة للجودة. | 2.17 | .99 | ضعيف |
| 7 | تمارس قيادة الجامعة رقابة فاعلة على اللجان العاملة في الجودة | 1.99 | .89 | ضعيف |
| 8 | تزود قيادة الجامعة الكليات والعاملين في الجودة بدراسات علمية وتجارب تساعدهم في أداء عملهم. | 1.98 | .90 | ضعيف |
| 9 | تعالج قيادة الجامعة أوجه القصور أولاً بأول. | 1.94 | .85 | ضعيف |
| 10 | تعتمد قيادة الجامعة مبدأ التحفيز والمكافأة للمبرزين في الجودة. | 1.84 | .82 | ضعيف |
| | المحور ككل | 2.01 | .76 | ضعيف |

يتضح من الجدول (7) الآتي:

- إن ما تقوم به قيادة الجامعة من إشراف ومتابعة لأعمال الجودة يأتي بشكل ضعيف، حيث حصل على متوسط (2.01) وانحراف معياري (.76)، وهذا يؤكد النتائج السابقة التي حصلت عليها بقية المحاور، إذ أن التقصير في الإشراف والمتابعة أدى إلى التقصير في بقية المحاور لاسيما نشر ثقافة الجودة، وتقديم الدعم لوحدات ضمان الجودة، وتنفيذ الجودة، مما يستدعي من قيادة الجامعة المزيد من الاهتمام بقضايا الجودة ومتابعة الأنشطة التي تقوم بها والإشراف المباشر على عمليات التوصيف والتقييم الذاتي وحضور الاجتماعات التي تقوم بها فرق الجودة بالكليات.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:**

**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى للمتغيرات: (الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟**

**وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء الاختبار التائي (T.Test) وكذا تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وتوضيح ذلك في الآتي:**

1. **الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير الكلية (علمية، إنسانية):**

**ولمعرفة ذلك فقد تم إجراء الاختبار التائي (T.Test) كما هو موضح في الجدول (8):**

جدول (8): نتائج الاختبار التائي (T.Test) لمعرفة الفروق تعزى للكلية (علمية – إنسانية)

| المحور | النوع | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للجودة | | | | | | |
| | علمية | 56 | 2.17 | .78 | .406 | غير دالة |
| | إنسانية | 32 | 2.25 | .70 | | |
| نشر ثقافة الجودة | | | | | | |
| | علمية | 56 | 2.01 | .68 | .013 | غير دالة |
| | إنسانية | 32 | 2.24 | .74 | | |
| التأسيس والدعم | | | | | | |
| | علمية | 56 | 2.06 | .68 | .080 | غير دالة |
| | إنسانية | 32 | 2.27 | .69 | | |
| التنفيذ | | | | | | |
| | علمية | 56 | 2.04 | .74 | 1.515 | غير دالة |
| | إنسانية | 32 | 2.28 | .72 | | |
| الإشراف والمتابعة | | | | | | |
| | علمية | 56 | 1.92 | .76 | .755 | غير دالة |
| | إنسانية | 32 | 2.17 | .74 | | |
| الاستبيان ككل | | | | | | |
| | علمية | 56 | 2.03 | .68 | 1.135 | غير دالة |
| | إنسانية | 32 | 2.2391 | .66 | | |

**قيمة ت الجدولية = 1.96 عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية 86.**

**يتضح من الجدول (8) الآتي:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير الكلية على الاستبيان ككل وعلى أي محور من محاوره، ويمكن تفسير ذلك بأن وضع الجودة في الكليات العلمية يتشابه مع وضعها في الكليات الإنسانية، فقلة الدعم المالي والمادي الذي تحصل عليه وضعف الاهتمام الكبير من قبل رئاسة الجامعة وعمداء الكليات بنشر ثقافة الجودة وتنفيذها أو الإشراف والمتابعة تتساوى في الكليات العلمية والإنسانية.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

**2. الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير الدرجة: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)**

**ولمعرفة ذلك فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في استجابات العينة والجدول (9) يوضح ذلك:**

جدول (9): نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة الفروق تعزى للدرجة العلمية

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للجودة | | | | | | |
| | بين المجموعات | .366 | 2 | .183 | .299 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 52.08 | 85 | .613 | | |
| | المجموع الكلي | 52.45 | 87 | | | |
| نشر ثقافة الجودة | | | | | | |
| | بين المجموعات | 1.62 | 2 | .815 | 1.628 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 42.52 | 85 | .500 | | |
| | المجموع الكلي | 44.15 | 87 | | | |
| التأسيس والدعم | | | | | | |
| | بين المجموعات | .76 | 2 | .381 | .800 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 40.50 | 85 | .477 | | |
| | المجموع الكلي | 41.27 | 87 | | | |
| التنفيذ | | | | | | |
| | بين المجموعات | .98 | 2 | .493 | .895 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 46.28 | 84 | .551 | | |
| | المجموع الكلي | 47.26 | 86 | | | |
| الإشراف والمتابعة | | | | | | |
| | بين المجموعات | 1.38 | 2 | .694 | 1.205 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 48.98 | 85 | .576 | | |
| | المجموع الكلي | 50.37 | 87 | | | |
| الاستبيان ككل | | | | | | |
| | بين المجموعات | .79 | 2 | .397 | .854 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 39.005 | 84 | .464 | | |
| | المجموع الكلي | 39.798 | 86 | .183 | | |

**قيمة ف المحسوبة** = 3.7 **عند مستوى دلالة** (0.05).

**يتضح من الجدول (9) الآتي:**

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير الدرجة العلمية على الاستبيان ككل وعلى أي محور من محاوره، ويمكن تفسير ذلك أن أعضاء هيئة**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

**التدريس بمختلف درجاتهم العلمية متفقون على أن الدعم المالي والمادي والاهتمام المقدم من قبل قيادات الجامعة ليس على المستوى المطلوب، الأمر الذي يحتم على هذه القيادات بذل المزيد من الجهد والاهتمام وتقديم الدعم اللازم لفرق الجودة والعمل على تفعيل أنشطة الجودة بالكليات حتى تكمل وحدات ضمان الجودة المهمة التي بدأتها منذ عدة سنوات لاسيما في بعض الكليات التي قد قطعت شوطاً كبيراً في عملية التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية، وقامت بتوصيف البرامج والمقررات الدراسية وأعدت الدراسة الذاتية وفق معايير المستوى الأول بداية.**

**3. الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، ما بين 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات):**

**ولمعرفة ذلك فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق في استجابات العينة والجدول (10) يوضح ذلك:**

جدول (10): نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة الفروق تعزى لسنوات الخبرة

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للجودة | | | | | | |
| | بين المجموعات | .996 | 2 | .498 | | |
| | داخل المجموعات | 51.459 | 85 | .605 | .823 | غير دالة |
| | المجموع الكلي | 52.456 | 87 | | | |
| نشر ثقافة الجودة | | | | | | |
| | بين المجموعات | 1.969 | 2 | .984 | | |
| | داخل المجموعات | 42.189 | 85 | .496 | 1.983 | غير دالة |
| | المجموع الكلي | 44.158 | 87 | | | |
| التأسيس والدعم | | | | | | |
| | بين المجموعات | 1.545 | 2 | .772 | | |
| | داخل المجموعات | 39.725 | 85 | .467 | 1.652 | غير دالة |
| | المجموع الكلي | 41.270 | 87 | | | |
| التنفيذ | | | | | | |
| | بين المجموعات | .723 | 2 | .361 | | |
| | داخل المجموعات | 46.544 | 84 | .554 | .652 | غير دالة |
| | المجموع الكلي | 47.267 | 86 | | | |
| الإشراف والمتابعة | | | | | | |
| | بين المجموعات | 2.796 | 2 | 1.398 | | |
| | داخل المجموعات | 47.577 | 85 | .560 | 2.498 | غير دالة |
| | المجموع الكلي | 50.373 | 87 | | | |

جدول (10): يتبع

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستبيان ككل | | | | | | |
| | بين المجموعات | 1.210 | 2 | .605 | 1.317 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 38.588 | 84 | .459 | | |
| | المجموع الكلي | 39.798 | 86 | | | |

قيمة ف المحسوبة = 3.7 عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (10) الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الاستبيان ككل وعلى أي محور من محاوره، ويمكن تفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات والذين تقع خبرتهم ما بين 5–10 سنوات وكذا من خبرتهم تقل عن 5 سنوات لا تختلف آراؤهم في تقييم الدور الذي تقوم به رئاسة الجامعة وعمداء الكليات في تفعيل أنظمة الجودة وهو ما يؤكد الحاجة إلى المزيد من الدعم من قبل قيادة الجامعة لاسيما فيما يتعلق بالأمور المالية والمادية التي سيؤدي دعمها إلى تفعيل بقية الأنشطة الأخرى المختلفة.

## النتائج:

مما سبق يمكن استخلاص النتائج الآتية:

1. أكدت النتائج أن واقع الدور الذي تقوم به قيادة جامعة صنعاء ممثلة برئاسة الجامعة وعمداء الكليات في تفعيل أنشطة الجودة بكليات الجامعة يأتي بشكل ضعيف بشكل عام، وكذلك على كل محور من المحاور الخمسية (التخطيط للجودة، نشر ثقافة الجودة، التأسيس والدعم، التنفيذ، الإشراف والمتابعة).
2. كشف البحث أن كافة الفقرات حصلت على متوسطات تأتي في إطار التقدير اللفظي: ضعيف أو ضعيف جداً عدا فقرتين هما: تعمل قيادة الجامعة على إنشاء وحدات ضمان الجودة بكل كلية ومركز، وتشرك قيادة الجامعة مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة في التدريب وتأهيل الكليات للحصول على الاعتماد الأكاديمي. حيث جاءتا بتقدير متوسط.
3. أظهرت النتائج أن هناك بعض الفقرات كان التفعيل المقدم لها من قبل قيادة الجامعة ضعيفاً جداً هي: توفر قيادة الجامعة الدعم المالي الكافي لوحدات ضمان الجودة، وتراقب قيادة الجامعة التغييرات في سوق العمل بصورة مستمرة بهدف تطوير الجودة، وتعتمد قيادة الجامعة مبدأ الشراكة مع المؤسسات الإعلامية لنشر ثقافة الجودة، وتنفذ قيادة الجامعة أنشطة توعوية لإشراك المجتمع في تقديم كافة أوجه الدعم لأنشطة الجودة.
4. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة على أي متغير من متغيرات البحث: (الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فإن هناك مجموعة من التوصيات أهمها:

- زيادة توعية وتثقيف قيادات الجامعة بأهمية الجودة في العملية التعليمية، وفي تطوير الأداء الأكاديمي بما يشمله من مناهج وأعضاء هيئة التدريس وأساليب وطرق وغيرها.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

- عمل برامج أو دورات تدريبية لقيادات الجامعة تتعلق بالطرق والإجراءات والأساليب التي يمكن أن يقوموا بها دعماً وتفعيلاً للجودة.
- التقويم المستمر لدور قيادات الجامعية نحو تحقيق أنظمة الجودة بالجامعة.
- الالتزام بتنفيذ الخطة الاستراتيجية للجودة في الجامعة، والعمل على أن تنسجم خطط الجودة بالكليات مع الخطة الاستراتيجية للجامعة.
- استكمال نشر ثقافة الجودة داخل الجامعة من أجل أن يتم تفعيل بقية أنشطة الجودة الأخرى مثل التقييم الذاتي للبرامج وتوصيف المقررات والبرامج.
- تقديم الدعم المالي والمادي اللازم والضروري لوحدات ضمان الجودة بالكليات والفرق العاملة بالجودة وتخصيص نسبة كافية من حساب النظام الموازي أو من أي حساب آخر.
- استكمال إنشاء وحدات ضمان الجودة في بقية الكليات وكذا جميع مراكز الجامعة.
- الاشراف والمتابعة المستمرة من قبل رئاسة الجامعة وعمداء الكليات على سير العمل في وحدات ضمان الجودة بالكليات وعمليات التوصيف للبرامج والمقررات الدراسية، وتذليل الصعوبات التي توجههم وتزويدهم بالبيانات والوثائق اللازمة.
- المراقبة المستمرة للتطورات في سوق العمل والاستفادة فيها في تطوير الأنشطة الخاصة بالجودة بما يلبي احتياجات سوق العمل
- الاطلاع على خبرات وتجارب الجامعات الرائدة في الجودة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي وتعميمها على الكليات والمراكز للاستفادة منها والاسترشاد بتجاربها في الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- توقيع اتفاقات تعاون مع القطاع الخاص ورجال الأعمال لتبادل المنافع والحصول على الدعم اللازم لأنشطة الجودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي.
- فتح آفاق التعاون مع المنظمات الإقليمية والدولية المهتمة بالجودة والاعتماد الأكاديمي.

## المقترحات:

يقترح البحث الحالي إجراء البحوث الآتية:

- أسباب تعثر أنشطة الجودة في كليات جامعة صنعاء.
- تطوير أداء وحدات ضمان الجودة في كليات جامعة صنعاء في ضوء الخبرات العالمية والإقليمية.
- دور مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي اليمني في تأهيل الجامعات اليمنية للحصول على الاعتماد الأكاديمي.
- معايير الاعتماد الأكاديمي المطلوبة في المراكز العلمية والبحثية.

## المراجع:

أبو فاره، يوسف أحمد (2004). دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس، *بحث مقدم إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني*، جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله – فلسطين، خلال الفترة 3–7/5.

اتحاد الجامعات العربية (2008). *دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد*، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن.

الأغبري، بدر سعيد (2005). الجودة في التعليم العالي، *دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم حول التعليم العالي: رؤى مستقبلية*، بيروت، 24–27 شعبان 1426هـ، 28 سبتمبر – 1 أكتوبر.

براجل، علي (2005). نماذج لضمان النوعية في التعليم العالي، *دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم حول التعليم العالي: رؤى مستقبلية*، بيروت، 24–27 شعبان 1426هـ، 28 سبتمبر – 1 أكتوبر.

برقاوي، باسم، خربط، فاتن، أبوالرب، عماد (2015). تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 8(20)، 187–207.

بنود، عبد الحكيم (2005). الاعتماد والجودة في التعليم العالي، *دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم حول التعليم العالي: رؤى مستقبلية*، بيروت، 24–27 شعبان 1426هـ، 28 سبتمبر – 1 أكتوبر.

الجسر، سمير (2004). إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص، *ورقة عمل قدمت في ورشة العمل التي أقامتها وزارة التربية والتعليم العالي*، الفترة 10–24 نوفمبر، المديرية العامة للتعليم العالي، بيروت، لبنان.

حارب، سعيد عبد الله (2005). الجودة في التعليم العالي، *دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم حول التعليم العالي: رؤى مستقبلية*، بيروت، 24–27 شعبان 1426هـ، 28 سبتمبر – 1 أكتوبر.

الحاوري، عبد الغني أحمد علي (2013). *تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي – تصور مقترح*، (رسالة دكتوراه)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

حسن، محمد صديق محمد (2004). ضمان الجودة في التعليم: المدخلات ومقومات النجاح، مجلة التربية، *اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، (150).

حمزة، أسوان عبد الله (2012). تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *5*(10)، 43–60.

الريس، محمود (2001). فعالية القيادة الإدارية في إدارة الجودة الشاملة في الأجهزة الحكومية، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

الشيمي، سعيد (2000). الجودة الشاملة في ثقافة مديري شركات قطاع الأعمال العام، قضايا إدارية، *مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة*، (5)، يونيو.

الطائي، يوسف حجيم، العبادي، محمد فوزي، والعبادي، هاشم فوزي (2009). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي*، الطبعة الأولى، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عبابنه، عماد غصاب (2014). دور هيئات اعتماد مؤسسات التعليم العالي في تطوير التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *7* (15)، 75–95.

عزام، زكريا أحمد محمد (2014). دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الأردن، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *7* (17)، 141–160.

عزت، شذى (2001). *أثر استخدام إدارة الجودة الشاملة على القطاع الحكومي بالتطبيق على وزارة التعليم والشباب في الإمارات* (رسالة دكتورة غير منشورة)، كلية العلوم الإدارية، أكاديمية السادات.

العضاضي، سعيد بن علي (2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 5(9)، 66–99.

كنعان، أحمد علي (2005). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق، *المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي، حول تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد*، 18–19 ديسمبر.

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

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1998). دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي، تونس.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.3

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية (2015). *دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي*، الأردن.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2008). *دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية*، الجزء الثاني، إجراءات الجودة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الوادي، محمد حسين، الزعبي، على فلاح (2011). مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية : دراسة تحليلية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *4* (8)، 60–95.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2006). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية : 2006– 2010م*، مشروع تطوير التعليم العالي.

اليماني، محمد عصام (2005). ضمان الجودة في التعليم العالي: تجربة الجامعة الأردنية، *دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم حول التعليم العالي: رؤى مستقبلية*، بيروت، 24–27 شعبان 1426هـ، 28 سبتمبر – 1 أكتوبر.

Asiyai, R. I. (2015). Improving Quality Higher Education in Nigeria: The Roles of Stakeholders. International Journal of Higher Education, 4(1), 61-70.

Carlopio, J., & Gardner, D. (1996). Employee affective reactions to organizational quality efforts. International Journal of Quality Science, 1(3), 39-49.

Jabeen, F., Jabeen, F., Faisal, M. N., Faisal, M. N., I. Katsioloudes, M., & I. Katsioloudes, M. (2017). Entrepreneurial mindset and the role of universities as strategic drivers of entrepreneurship: evidence from the United Arab Emirates. Journal of Small Business and Enterprise Development, 24(1), 136-157.

# واقـع الكفاءة الداخلية الكميـة لكلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية

**د. محمد زين صالح السعدي**[1,*]

**د. 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.11.1.4

# واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية

## الملخص:

**هدف البحث إلى معرفة واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان، وتحديد الكلفة السنوية للطالب بالكلية وتحديد الهدر المادي الناتج عن الرسوب والتسرب، واعتمد البحث بصفة أساسية على أسلوب إعادة تركيب الحياة الدراسية لحساب المؤشرات الدالة على الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان، وذلك من خلال بناء الهيكل البياني للتدفق الطلابي الذي يسمح بحساب: (معدل النجاح، ومعدل الرسوب، ومعدل التسرب) للفوج الدراسي، ومن ثم حساب مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية ومستوى هذه الكفاءة. وأظهرت نتائج البحث أن نظام التعليم في كلية المجتمع سنحان لم يرق إلى المستوى المطلوب لتحقيق أهدافه الكمية مما أثر على كفاءته الداخلية الكمية، وكذلك أن نسبة الفقد الكمي الناتج عن الرسوب والتسرب لدى الطلبة بلغ (50 %). وقدم البحث بعض التوصيات لرفع مستوى هذه الكفاءة وزيادة فعاليتها لتصل إلى المستوى المأمول.**

**الكلمات المفتاحية: الكفاءة الداخلية الكمية، كلية المجتمع سنحان، اليمن.**

# Present Situation of the Internal Quantitative Efficiency of Sanhan Community College – the Republic of Yemen

**Abstract:**

The research aimed to explore the present situation of the internal quantitative efficiency of Sanhan community college, and to identify the annual cost per student and material waste resulting from failure and dropout. The study depended primarily on the method of restructuring the study life in order to measure the internal efficiency of quantitative indicators for the college. This was done by building the chart structure of student flow, which allows calculating success rate, failure rate, and the dropout rate for each batch. This enabled the researchers to calculate the indicators of internal quantity efficiency and its level. The study results revealed that the educational system in Sanhan Community college has not reached the required standard, which impacted the internal quantitative efficiency. In addition, the proportion of quantitative loss resulting from students' failure and dropout was (50%). Some recommendations were also proposed in order to raise the efficiency and effectiveness level so as to reach the desired standard.

**Keywords:** Internal quantity efficiency, Sanhan Community College, Yemen.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

## المقدمة:

من منطلق أهمية ومكانة التعليم في حياة المجتمعات والدول باعتباره السبيل الوحيد لإحداث التطور الحضاري والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، فهو يمثل أحد أهم مجالات التنمية البشرية وأبرز أهدافها من ناحية، ويمثل استثمارا في رأس المال البشري الذي يعد أهم وأرقى أنواع الاستثمار على الإطلاق من ناحية أخرى، إذ أن الإنسان في المحصلة النهائية هو الثروة الحقيقية للأمم، وأن التطور الحضاري للمجتمعات لا يقاس فقط بحجم الإنجاز المادي والثراء النقدي، وإنما – وهو الأهم – بما أحرزه من إنجاز علمي وإنتاج معرفي، وما أحدثه التعليم من تطور في بناء القدرات البشرية والمهارات الذهنية والإبداعية.

وإذا كانت التنمية البشرية في المجتمعات المعاصرة هي الوسيلة والهدف لتحقيق حياة أفضل، فإن التعليم هو المدخل الرئيس لتحقيق هذه التنمية في ميادينه المختلفة على أساس أن التعليم من أهم عوامل نهوض المجتمع اقتصادياً، واجتماعياً، وثقافياً، وهذا يعني أن التعليم يتضمن أبعاداً استثمارية له عوائده، أو أرباحاً تزيد أحياناً عن عوائد الأموال التي توظف في مشاريع أو قطاعات أخرى، صناعية أو تجارية أو زراعية، وترتبط عوائد العملية التعليمية بكفاءة النظام التعليمي، فكلما زادت كفاءة النظام التعليمي زادت عوائده (الحمدان، 2002).

ولقد صار التوجه نحو الجودة ونشر ثقافتها من أهم متطلبات التعليم، حيث تسعى المؤسسات التعليمية إلى تطوير كفاءتها الداخلية والخارجية بما يحقق أهداف التنمية في المجتمع، وذلك من خلال ما تقوم به من تحديث مستمر في البرامج والتخصصات المختلفة، فالتعليم يشهد اهتماماً كبيراً في كافة دول العالم، وذلك لمواكبة العصر الحالي وبما يلبي احتياجات الفرد والمجتمع، حيث ينظر إليه على أساس الدور المتميز الذي يقوم به في تقدم المجتمعات وتنميتها، وذلك عن طريق إعداد الكوادر والطاقات البشرية في المجالات المهنية المختلفة (عبدالعال، 2010).

وقد حظي موضوع الكفاءة التعليمية باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة مع تزايد النظرة الاقتصادية للتعليم، حيث دخل الاهتمام بالتربية طوراً جديداً لدى الاقتصاديين، وأصبح التخطيط للتعليم عملية اقتصادية تتضح آثارها في زيادة الاهتمام بكفاءة النظم التعليمية وزيادة إنتاجيتها من خلال ترشيد الإنفاق على التعليم وحسن استخدام مصادره، وتفادي الفاقد في العملية التعليمية المترتب على الرسوب والتسرب (خليفة، 2004).

وبما أن التعليم في كليات المجتمع بمنطق الاقتصاديين مشروع استثماري له مدخلات مادية وبشرية، وله مخرجات وعوائد يمكن قياسها، كمسلمة ترسخت بين الاقتصاديين والتربويين، فمن خلال ربط العائدات بمقدار النفقات والتحكم في توظيفها واستخدامها الاستخدام الأمثل يمكن الحصول على أعلى العوائد وتحقيق الأهداف المرسومة كماً وكيفاً، وهذا بدوره يؤدي إلى رفع الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، أما إذا لم تستخدم تلك المدخلات بالأساليب والطرق المحددة والمناسبة ولم تتحقق معظم تلك الأهداف، فإنه يؤدي إلى ضعف الكفاءة الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات (حسن، 2008).

فالكفاءة الداخلية الكمية للنظام التعليمي تضمن الحصول على أكبر قدر من المخرجات في حدود الموارد والإمكانات المتاحة، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات بأدنى قدر من المدخلات، ولكن ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن الكفاءة الداخلية الكمية لا تعني "المثالية"، أي أن جميع الطلبة الذين يلتحقون في النظام التعليمي، يجب أن يتخرجوا منه، ولكنها تعني القرب من هذا المستوى، فالكفاءة الداخلية الكمية "نسبية". فمن الحقائق المسلم بها بين التربويين أنه لا يوجد في الواقع نظام تعليمي يتسم بالكفاءة الداخلية الكمية "الكاملة"، وهي الحالة التي ينتج عنها أن يكمل جميع الطلبة الذين يلتحقون بالمستوى الأول دراستهم بنجاح في المدة الزمنية المقررة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

ومرحلة التعليم بكليات المجتمع اليمنية بما فيها كلية المجتمع (سنحان)، لا تخرج عن هذه القاعدة إذ لا تصل إلى الكفاءة الداخلية الكمية "الكاملة"، فالطلبة الذين يلتحقون بالمستوى الأول من هذه المرحلة التعليمية، لا يتخرجون جميعهم بعد ثلاث سنوات.

## مشكلة البحث وأسئلته:

حظي قطاع التعليم الفني والتدريب المهني من قبل الدولة باهتمام متزايد كإحدى الوسائل المعتمدة لتنفيذ السياسات الوطنية للتخفيف من الفقر والبطالة وتطوير سوق العمل وترشيد القطاع التعليمي، حيث حققت اليمن تقدماً مهماً في توفير فرص التعليم لمستوى ما بعد الثانوية، ولكن هذا النمو لم يصاحبه نمو موازٍ في قطاع التعليم الفني والتدريب المهني بشكل عام، وكليات المجتمع بشكل خاص، بما فيها كلية المجتمع سنحان، مما أدى إلى حالة من عدم التوازن في الهيكل العام لنظام التعليم، ظهرت آثاره في سوق العمل وساهمت في ارتفاع نسبة البطالة المقترنة بنقص العمالة الماهرة في بعض القطاعات الاقتصادية.

ولمعالجة هذه الاختلالات، فقد عمدت الحكومة اليمنية إلى بناء منظومة التعليم الفني والمهني بشكل عام – وكليات المجتمع بشكل خاص – والتوسع فيها استجابة للاحتياجات المتاحة للمجتمع والاستثمارات المستقبلية، وقد ظهرت السياسات الخاصة بإعادة توجيه منظومة التعليم الفني والمهني في ضوء برامج وخطط التنمية الشاملة للدولة وفق ما أوردته الرؤية الاستراتيجية لليمن (2025)،كما استهدفت الاستراتيجية الوطنية للتعليم الفني والمهني (2005–2014) رفع معدلات الالتحاق من (2 %) إلى (15 %) من إجمالي مخرجات التعليم العام (2012)، ولكن هذه الخطط والآمال والطموحات قابلتها العديد من التحديات والمعوقات، ولم يصل نظام التعليم في كليات المجتمع في بلادنا إلى المستوى المطلوب، فما زالت هناك العديد من المشاكل والتحديات أهمها: ضعف الطاقة الاستيعابية لهذا النوع من التعليم، وعدم ربط مخرجاته بمتطلبات سوق العمل المحلي والإقليمي، بالإضافة إلى ضعف التجهيزات والورش والمعامل وتقادمها، وضعف الاهتمام بالنمو المهني بأعضاء هيئة التدريس، وافتقار معظمهم إلى الكفايات والمهارات التدريسية والمهنية الحديثة (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2014).

كما شهد قطاع التعليم الفني والمهني في اليمن تطوراً واسعاً ملموساً استهدف خارطة التعليم بمختلف مستوياته وأنواعه ومراحله، والذي صاحبه ارتفاع في نفقاته الكلية، باعتباره أحد السبل لإحداث التقدم الحضاري والتنمية الشاملة للمجتمع، حيث تزايدت هذه النفقات سنة بعد أخرى، ومن خلال تحليل نفقات قطاع التعليم الفني والمهني للأعوام الدراسية من (2011 /2012م) إلى (2013 /2014م) – التي اعتمدها البحث الحالي – بلغت حصته من الناتج المحلي الإجمالي (0.14 % – 0.18 % – 0.41 %) على الترتيب، وبالقياس إلى النفقات العامة للدولة فقد شكلت ما نسبته (0.45 % – 0.46 % – 1.09 %) على الترتيب، ويعود تزايد الإنفاق على هذا القطاع إلى توجيه المزيد من الاهتمام للتعليم الفني والتدريب المهني بإنشاء العديد من المعاهد وكليات المجتمع في مختلف المحافظات لرفع الطاقة الاستيعابية المتدنية للتعليم الفني والتدريب المهني (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2014).

كما أن الاستقلال المالي والإداري الذي أعطاه القانون لكليات المجتمع منها كلية المجتمع (سنحان)، جعل دور الإشراف والتقويم للجهاز التنفيذي للمجلس الأعلى لكليات المجتمع ضعيفاً جداً، وتم تفسير الاستقلال المالي تفسيراً خاطئاً من قبل الكثير من عمداء كليات المجتمع اليمنية بما فيها كلية المجتمع (سنحان).

ونظراً إلى دور كليات المجتمع كمؤسسات تعليمية معول عليها في سد حاجة المجتمع من الكفاءات المهنية والتقنية – بما فيها كلية المجتمع (سنحان) – فقد تحتم علينا البحث عن واقعها من حيث فعالية كفاءتها الداخلية، وإذا كانت ثمة مؤشرات عديدة يمكن أن نستدل منها على مدى الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي في كلية المجتمع سنحان، فإن مؤشرات النجاح والرسوب والتسرب لازالت تعد أهم هذه المؤشرات التي توضحها دائماً نتائج الامتحانات في هذه الكلية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

اعتماداً على ما سبق تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

"ما واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع (سنحان) في الجمهورية اليمنية ؟".

ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع (سنحان)؟
2. ما مقدار الكلفة السنوية للطالب في كلية المجتمع (سنحان)؟
3. ما مقدار الهدر المادي الناتج من التسرب والرسوب في كلية المجتمع (سنحان)؟

## أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من خلال الآتي:

1. تعريف المسئولين والقائمين على كلية المجتمع (سنحان) بواقع الكفاءة الداخلية الكمية لهذه الكلية.
2. يتوقع أن يكون لنتائج هذا البحث انعكاسات من شأنها أن تساعد القائمين على التعليم في كلية المجتمع (سنحان) والمخططين وأصحاب القرار في اتخاذ القرارات الرشيدة التي تساعد في خفض حجم الفاقد المادي والبشري.
3. تعد دراسة واقع الكفاءة الداخلية الكمية تغذية راجعة في عملية التخطيط التربوي للتعرف على واقعها.

## أهداف البحث:

يهدف البحث إلى معرفة واقع الكفاءة الداخلية لكلية المجتمع (سنحان)، من خلال الآتي:

1. قياس مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع (سنحان).
2. تحديد الكلفة السنوية للطالب في كلية المجتمع (سنحان).
3. تحديد الهدر المادي الناتج من التسرب والرسوب في كلية المجتمع (سنحان).

## حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع(سنحان)، واستخلاص المؤشرات الكمية للحكم عليها.
- الحدود الزمنية: وتشمل الفترة التي تم تطبيق البحث الميداني خلالها والمحددة بالعام الدراسي (2015/2016م).
- الحدود البشرية: أفواج الطلبة منذ قبولهم حتى تخرجهم بين الأعوام الدراسية (2011–2014م).
- الحدود المكانية: كلية المجتمع – سنحان – بلاد الروس، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

## مصطلحات البحث:

تضمن هذا البحث بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف محدد يوضح للقارئ مدلولها، وسيقوم الباحث بتبني التعريفات الآتية:

1. الكفاءة التعليمية: يقصد بها في هذا البحث مدى قدرة كلية المجتمع (سنحان) على تحقيق الأهداف المنشودة منها، ويعني ذلك الحصول على أكبر قدر من المخرجات التعليمية مع أكبر اقتصاد في المدخلات.
2. الكفاءة الداخلية: ويقصد بها في هذا البحث قدرة النظام التعليمي لكلية المجتمع (سنحان) على الاحتفاظ بمدخلاته من الطلبة والانتقال بهم من مستوى إلى آخر حتى التخرج، بأقل وقت وجهد وأقل تكلفة وأكبر عائد، واستغلال طاقاته بطريقة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوقعة منه.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

3. **الكفاءة الكمية: هي عدد الطلبة الذين يخرجهم نظام كلية المجتمع (سنحان) بنجاح، وترتبط بمعدلات: (التسرب والرسوب).**
4. **الهدر (الفاقد الكمي): هو الفرق بين عدد الطلبة الذين يلتحقون بكلية المجتمع (سنحان)، والذين ينهونها بنجاح في نهاية الفترة المحددة لها ويتمثل في أعداد المتسربين والراسبين والآثار المادية الناتجة عن ذلك.**
5. **الرسوب: هو فشل الطالب في تحقيق الحد الأدنى للمستوى المطلوب منه في سنة دراسية في ضوء أهداف كلية المجتمع (سنحان).**
6. **التسرب: هو ترك الطالب للكلية قبل إتمام سنوات الدراسة كاملة وعدم العودة إليها.**
7. **كلية المجتمع (سنحان): أنشئت كلية المجتمع سنحان – بلاد الروس وفقا للقرار الجمهوري رقم (329) لسنة 2003م، ووفقا للقانون رقم (5) لسنة 1996م بشأن كليات المجتمع، وهي مؤسسة تعليمية حكومية يشرف عليها المجلس الأعلى لكليات المجتمع الذي يرأسه وزير التعليم الفني والتدريب المهني بموجب قرار مجلس الوزراء (173) لعام 2004م وتاريخ 13 /7 /2003م، وتضم أربعة أقسام هي: قسم إدارة الجودة الشاملة – قسم التجارة الإلكترونية وإدارة الأعمال – قسم نظم المعلومات – قسم هندسة حدائق (وزارة التعليم الفني والتدريب المهني، 2011).**

## الإطار النظري:

### أولاً: مفهوم الكفاءة:

**التعليم كأي نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وبقدر الاهتمام في المدخلات وتحسينها ينعكس ذلك بالإيجاب على المخرجات، ورغبة من المؤسسات التعليمية في تحسين أدائها سعت إلى البحث عن طرق ووسائل لتقييم هذا الأداء، فظهرت المصطلحات التي تعبر عن مدى نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها ومنها مصطلح الكفاءة الذي تناوله المختصون بالدراسة والتحليل، ووضعوا له تعاريف متعددة وتفسيرات مختلفة، ويعد مفهوم الكفاءة التعليمية من أكثر المفاهيم التربوية التي شاع استخدامها نتيجة لتزايد النظرة الاقتصادية للتعليم وتزايد الاهتمام بضرورة ترشيد الأموال التي تنفق على التعليم (مرسي، 1998).**

**ويقصد بالكفاءة التعليمية: القدرة على إنتاج الخدمة التعليمية أو تحقيق الأهداف بأقل تكلفة وجهد وفي أسرع وقت (البياتي، 1996)، والكفاءة بهذا المعنى مفهوم انتقل من الميدان الاقتصادي إلى ميدان التعليم؛ لاخضاعه لمفاهيم وأساليب علم الاقتصاد، مثله مثل أي صناعة من الصناعات، أو مؤسسة إنتاجية، يقصد رفع كفاية التعليم الذي يعاني من هدر مادي وبشري كبيرين، ويرهق الدول وبالذات النامية منها (الحاج، 2001).**

**فالنظرة الاقتصادية للتعليم تتمحور حول فكرة المحاسبية التي تتمثل في قياس العائد من التعليم، حتى لا تتبدد الجهود أو تضيع الأموال أو يذهب الوقت سدى، وتستهدف هذه الفكرة التي تعتبر من أهم التجديدات التي استحدثت في مجال التعليم بشكل عام، والتعليم الجامعي بشكل خاص إخضاع الإدارة الجامعية والإنفاق الجامعي للمحاسبة وأساليب تحليل الكلفة والعائد بقصد رفع كفاية التعليم الجامعي وتوجيهه بشكل أفضل بحيث يكون أكثر وفاء لحاجات المجتمع وسد متطلبات الصرف على الجامعة دون هدر، وقد نشأت فكرة المحاسبة ونمت مع تطور الإنفاق على التعليم في كليات المجتمع وزيادته زيادة كبيرة.**

### ثانياً: أنواع الكفاءة التعليمية:

**يرى مرسي أن للكفاءة التعليمية جوانب أربعة هي: الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية، والكفاءة الكمية، والكفاءة النوعية (مرسي، 1998)، ويرى حجي (2002) أنه من الضروري التمييز بين الكفاءة الداخلية، والإنتاجية الخارجية، وأن الكفاءة الداخلية تشير إلى العلاقة بين نواتج النظام التعليمي ومدخلاته، وتتضمن ثلاثة محاور أساسية هي: الكفاءة الكمية، والكفاءة النوعية، والكفاءة المرتبطة بالتكاليف، أما الإنتاجية الخارجية فتتعلق بمخرجات النظام التعليمي كيفًا، وتتمثل في قدرة النظام التعليمي على الوفاء**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

باحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والكيف المناسبين وفي الوقت المناسب.

### 1. الكفاءة الخارجية ومستوياتها:

يرتبط مفهوم الكفاءة الخارجية ارتباطاً وثيقاً مع مفهوم الكفاءة الداخلية، فإذا كان من أهم أهداف النظام التعليمي هو تلبية متطلبات سوق العمل من المتخرجين بالكمية المناسبة والنوعية الجيدة – الأمر الذي يعد مؤشراً من مؤشرات الكفاءة الخارجية – فإن تحقيق هذا الهدف مرهون بارتفاع الكفاءة الداخلية (مركز البحوث والتطوير التربوي، 2003).

ويعرفها خليفة (2004) بأنها: "قدرة النظام التعليمي على الوفاء بالاحتياجات المجتمعية من مخرجات التعليم ممثلة في احتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والكيف المناسبين، وتوجد بعض المؤشرات التي يمكن الحكم بها على مدى نجاح أي نظام تعليمي في خدمة المجتمع منها: ما يقدمه هذا النظام التعليمي من متخرجين لهذا المجتمع ومدى إسهامهم في مجالات النشاطات المختلفة، ومدى رضا أصحاب العمل عن نوعية المتخرج، وقدرته على القيام بدور المواطنة الصالحة وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية المرتبطة بهذا الدور".

مستويات الكفاءة الخارجية: يتضمن مفهوم الكفاءة الخارجية مستويين: (كمي ونوعي)، ولكل منهما محدداته ومؤشراته وفيما يلي توضيح ذلك:

أ. الكفاءة الخارجية الكمية:

وهي تعني قدرة النظام على إعداد كم من المتخرجين مناسب للاحتياج (الحمدان، 2002). ومن بين تعريفات هذا المفهوم ما ذكره الحاج (2001)، من أن الكفاءة الخارجية الكمية تعني مدى قدرة النظام التعليمي على إنتاج أو تخريج العدد الكافي من القوة البشرية المتخصصة، وانطباق كمية مخرجات النظام التعليمي على متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ أي أن يتمكن التعليم من إعداد القوى العاملة والمواكبة لاحتياجات سوق العمل من المهارات والمهن والتخصصات المختلفة على جميع المستويات وفي كل التخصصات دون عجز أو زيادة.

ب. الكفاءة الخارجية الكيفية:

وتعني قدرة النظام على إعداد نوعية من المخرجات ذات مستوى أداء يتناسب مع المستويات المطلوبة لما يكلفون به من أعمال، أخذاً في الاعتبار قدرة النظام على تطوير وتحديث عناصره، بحيث يواكب التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية ... (الحمدان، 2002)، ويعرفها الحاج (2001) بأنها تعني مدى انطباق مواصفات المتخرجين على مناشط الحياة التنموية ومهارات المواطنة الاجتماعية والثقافية والسلوكية، ومدى اسهاماتهم في الحياة العامة، وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية، ومشاركتهم الفاعلة في تسيير عجلة الاقتصاد، وتحقيق التنمية بجميع جوانبها.

### 2. الكفاءة الداخلية ومستوياتها:

ويقصد بالكفاءة الداخلية: العلاقة بين مخرجات ومدخلات النظام التعليمي، ويمكن أن تتحدد الكفاءة الداخلية من خلال أمرين: أولهما، نسبة من يكملون المرحلة التعليمية ممن بدؤها، والثاني الفترة المنقضية لإكمال الحلقة التعليمية، أي عدد السنوات التي يستغرقها إكمال صفوف المرحلة المعينة، وتقل الكفاءة كلما طالت مدة الإكمال، وتتزايد الكفاءة عندما يدخل أي تغيير في العملية التعليمية بحيث يحقق تحسناً في هذه النسبة (Trondheim، 2000).

**مستويات الكفاءة الداخلية: تشمل الكفاءة الداخلية ثلاثة مستويات هي:**

**أ. الكفاءة الداخلية الكمية:**

**وهي مرتبطة بقدرة النظام التعليمي على استيعاب المتقدمين إليه، واجتذابهم إلى برامجه، فضلاً عن استيعاب تدفق الأفواج داخله، وأن تؤكد معدلات هذا التدفق نسب نجاح مرتفعة ونسب رسوب وتسرب منخفضة (سليمان، 1998). وللتعرف على الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم، يمكن متابعة تدفق الطلاب في مختلف المستويات، منذ دخولهم بداية المرحلة التعليمية وحتى التخرج منها، عن طريق تحليل تدفق الأفواج الدراسية، لكلٍ من: النجاح، الرسوب، التسرب.**

**ب. الكفاءة الداخلية الكيفية:**

**ويتمثل في قدرة النظام على تحديد أهدف تربوية لمدخلاته، وكفايته في استثمار الإمكانات المتاحة له من مادية وبشرية والقدرة على الانتفاع بكفاءة العملية التعليمية من خلال ما يحدده من أدوار لبرامجه الدراسية (البوهي، 1999). كما عرفها رشاد (1992) بأنها: "قدرة النظام التعليمي على تقديم تعليم جيد، والوصول بالطلبة إلى مستوى النضج المطلوب نتيجة لدراستهم، وقدرة المرحلة التعليمية على تحويل المدخلات (الطلبة) إلى مخرجات بالمواصفات التي حددت طبقاً لأهدافها". كما تركز الكفاءة الداخلية النوعية على نوعية الطلبة الذين يخرجهم النظام التعليمي والمقياس الوحيد لمعرفة ذلك هو الاختبار، ولكن هناك مؤشرات أخرى منها: نوعية البرامج، والمناهج، والكتب، والمعلمين (الحجام، 1980).**

**ج. الكفاءة الداخلية المرتبطة بالكلفة:**

**تعرف الكفاءة المرتبطة بالكلفة بأنها: قياس مقدار الإنفاق النقدي الذي يتم في سبيل تحقيق منفعة محددة، شريطة أن تبقى كلفة المتخرج في أدنى مستوى ممكن، دون أن يؤثر ذلك في كفاءته النوعية (الحاج، 2001). وتعتبر التكلفة إحدى العناصر المهمة للإنفاق، لأنها تمثل القيمة الكمية التي يتأكد من استخدامها من أحد العناصر في عملية إنتاجية ما أو مشروع معين أو خدمة محددة، طبقاً للقرارات أو المعايير المعتمدة لذلك.**

## ثالثاً: طرق قياس الكفاءة الداخلية:

**توجد أساليب متعددة لقياس الكفاءة الداخلية الكمية والكيفية للنظم التعليمية، ولعل من أهمها:**

### 1. طريقة الفوج الظاهري:

**وهي تعتمد على دراسة مجموعة من الطلبة في مستوى واحد لسنة واحدة، دون النظر إليهم إذا كانوا من الراسبين أو المستجدين على أنهم فوج، وبذلك فلا يتم تتبع هؤلاء الطلبة أنفسهم خلال تدفقاتهم من عام إلى آخر، وتستخدم هذه الطريقة في حالة عدم وجود بيانات عن الطلبة في كل سنة من السنوات الدراسية أو عدم وجود بيانات عن الراسبين والمتسربين في كل صف دراسي (الحاج، 2001). وتستخرج مؤشرات الكفاءة الداخلية بواسطة هذه الطريقة عن طريق نسب التدفق الظاهري من صف إلى الصف الذي يليه حتى التخرج، فكلما كان عدد المتخرجين يساوي عدد المسجلين أو قريباً منه كانت الكفاءة الداخلية الكمية مرتفعة، ولكون هذه الطريقة سهلة الحساب وتقريبية فهي تستخدم في الأبحاث الموسعة التي لا تتطلب دقة عالية.**

### 2. طريقة الفوج الحقيقي:

**وتعمل على متابعة تدفق أفراد الفوج أنفسهم منذ أن سجلوا معاً لأول مرة كمستجدين من الصف الأول لأي مرحلة تعليمية، وبالتالي لا يعد الراسبون من السنوات السابقة من ضمن هذا الفوج، بل من الفوج السابق، ثم تحسب نسب النجاح والرسوب والتسرب لأفراد الفوج، وقد تأخذ لصف واحد فقط، فتدل على الكفاية الداخلية لهذا الصف أو لجميع صفوف المرحلة لمعرفة كفاية النظام التعليمي في المرحلة بأكملها. وعند تتبع**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

الفوج يؤخذ في الاعتبار المعيدون في كل صف من الصفوف والمحولون، فهي طريقة تعتمد المتابعة الحقيقة لمجموعة من الطلبة سنة بسنة من دخولهم حتى تخرجهم من المرحلة التعليمية (الحمدان، 2002). وبهذه الطريقة – يتم متابعة الفوج حتى انتهاء جميع طلبة الفوج، إما بالتخرج أو التسرب، وحساب نسب الهدر المتمثلة بالرسوب والتسرب، ودراسة أثره على الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي في المدة المقررة ضمن المدة المسموحة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1983).

### 3. الطريقة الشاملة:

تستخدم هذه الطريقة في دراسة الأفواج الظاهرية أو الحقيقية وتعد تطويراً لها، أي دراسة جميع الأفواج للمرحلة التعليمية خلال مدة معينة، وتفيد هذه الطريقة بإظهار الكفاءة الكلية للنظام التعليمي، وإمكانية استخدامها في المقارنات الدولية، وتفضل هذه الطريقة في حال دراسة الأنظمة التعليمية الصغيرة العدد، أو عندما يكون عدد السنوات الدراسية في المرحلة صغيراً كسنتين مثلاً (مركز البحوث والتطوير التربوي، 2004).

### 4. طريقة العينات:

وتعتمد هذه الطريقة على اختيار عينات من المرحلة التعليمية المراد قياس كفاءتها الداخلية الكمية بشرط خضوع العينات للشروط العملية سواء كانت عشوائية أو غيرها (مرسي، 1998). وتعتبر طريقة العينات من أنسب الطرق لدراسة الكفاءة الداخلية الكمية لاسيما إذا ما اعتمدت على الفوج الحقيقي وتم اختيار العينة اختيارا مناسباً.

### 5. طريقة الفوج الصناعي (الافتراضي):

تقوم هذه الطريقة على افتراض فوج افتراضي من الطلبة مكون من (1000) طالب في مرحلة تعليمية معينة ثم تطبق عليهم المعدلات الحقيقية للرسوب والنجاح، مع افتراض أن هذه المعدلات لا تعتمد فوارق السن لهؤلاء الطلبة، ثم تكوين استمارة تدفق فوج صناعي، يسمح بحصر عدد الراسبين والناجحين لكل (1000) طالب خلال سنوات الدراسة (الحاج، 2001)، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تسهل عقد المقارنات بين العديد من الأفواج من حيث معدلات النجاح والرسوب والتسرب، لكنها تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، لاسيما عند إعداد استمارات التدفق الطلابي مما جعل استخدامها ضئيلاً.

### 6. طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج:

وهي أداة قياس الكفاءة الداخلية، وتعد من أكثر الطرق الإحصائية ملائمة لقياس الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم بشكل عام والتعليم الجامعي أو الكليات التطبيقية بشكل خاص، باعتبارها تقدم مؤشرات واضحة يمكن بواسطتها تشخيص الواقع الكمي للنظام التعليمي، وتحديد مستوى كفاءته، تمهيداً لتقدير كلفته وتحديد عائده المادي على الفرد والمجتمع. وتعتمد هذه الطريقة على عدة افتراضات، أهمها أن تحرك أفراد الفوج من صف إلى صف أو من صف إلى خارج المرحلة التعليمية مرتبطاً بما يسمى بمعدلات التدفق الخاص لكل صف، ولمعرفة التدفق الطلابي يوزع المسجلون في كل صف دراسي وعام دراسي حتى يصلون إلى التخرج ما بين (ناجحون، راسبون، متسربون)، ومن خلال هذا التوزيع يتم حساب معدلات التدفق (الحمدان، 2002).

ووفقاً لهذه الطريقة لابد من القيام بعدد من الإجراءات يتم من خلالها حساب العديد من المؤشرات للحكم على ارتفاع أو انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية للنظام التعليمي: ولعل من أهم هذه الإجراءات الآتي:

- تحديد فوج طلابي خلال فترة دراسية محددة، وتتبع تدفق هذا الفوج من بداية التحاقه حتى تخرجه من الكلية والذي يسمح لنا هذا التوزيع بحساب معدلات التدفق: (نجاح – رسوب – تسرب) لكل صف ولكل سنة دراسية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

- رسم مخطط بياني يصف التقدم الدراسي للفوج المعاد تركيبه، ومن خلال هذا المخطط يتم حساب عدد من المؤشرات التي تحدد مستوى الكفاءة الداخلية الكمية.

## الدراسات السابقة:

تناول البحث عدداً من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية المتوفرة، التي تمكن البحث من الوصول إليها في مجال الكفاءة الداخلية في المؤسسات التعليمية، وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

أجرى عبدالعال (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى انخفاض الكفاءة الداخلية في السنة التحضيرية لطلاب وطالبات جامعة حائل؛ وذلك من أجل وضع تصور لعلاج تلك الأسباب بقدر الإمكان لرفع الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل، إذ بلغ العدد الكلي للطلبة (9000) طالب وطالبة بالسنة التحضيرية بجامعة حائل، وبلغت عينة البحث (150) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل قد حددوا الكثير من العوامل التي تكمن وراء انخفاض الكفاءة الداخلية، ومن بينها العوامل الاقتصادية، وقد مثل توافر فرصة عمل لغير المؤهلين علمياً المرتبة الأولى ثم الظروف المالية الصعبة التي يمر بها الطلبة ، والثراء العالي لبعض الأسر يقلل من أهمية الدراسة، وقيام الطالب بعمل والده، وبعد السكن عن موقع الدراسة، وتحمل الطالب لمسؤوليات العائلة و ارتفاع أسعار وسائل النقل، كما بينت نتائج تحليل البيانات أن العوامل الاجتماعية تشكل أحد مسببات خفض الكفاءة الإنتاجية طلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل وكانت قلة الاهتمام باستثمار أوقا ت فراغ الطلبة وقلة تفهم الوالدين لمشكلات أبنائهم. والاختلاط بأقران السوء وقصور الأجهزة الإعلامية في التوعية وانعدام العلاقة بين الكلية وأولياء أمور الطلبة وضعف المستوى الثقافي للأسرة وكثرة الارتباطات الاجتماعية بين الأسر وانحراف الطالب من أكثر العوامل الاجتماعية تأثيرا على الكفاءة الداخلية، كما أشار تحليل البيانات إلى أن العوامل الدراسية أحد مسببات خفض الكفاءة الإنتاجية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل .

كما هدفت دراسة حسن (2008) إلى معرفة واقع الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء من خلال قياس مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية، وتحديد الكلفة السنوية، وتحديد الهدر المادي الناتج عن التسرب والرسوب في كليات التربية بجامعة صنعاء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت طريقة تحليل المحتوى للسجلات والإحصاءات الخاصة بالطلبة في كليات التربية لغرض قياس مؤشرات الكفاية الداخلية الكمية، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت أداة من أدوات قياس الكفاءة الداخلية ومن أكثر الطرق الإحصائية ملائمة لقياس الكفاية الداخلية الكمية، هي (طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بلغ متوسط معامل الكفاية الداخلية الكمية لجميع كليات التربية بجامعة صنعاء (42.1 %) وبمتوسط معامل هدر (57.9 %).
- يقدر متوسط معامل المدخلات بالنسبة للمخرجات لجميع كليات التربية بجامعة صنعاء بـ(0.5).
- بلغ متوسط نسبة المتخرجين ضمن المدة المسموحة بعد عدد من الرسوب والإعادة (39.5 %) لجميع كليات التربية، وأن متوسط نسبة المتسربين يقدر بـ(60.5 %).
- بلغ متوسط معدلات التخرج في الوضع المثالي (المدة المقررة) لجميع كليات التربية (13.1 %).

كما هدفت دراسة العصلب (2005)، إلى التعرف على علاقة المتغيرات التعليمية: (الطلاب، المعلمين، كثافة الفصول) بمعدلات الكفاءة الداخلية في قطاع التعليم الثانوي الأهلي في المملكة العربية السعودية، مع التعرف كذلك على نسب التسرب والرسوب والنجاح في قطاع التعليم الثانوي الأهلي خلال سلسلة زمنية محددة تبدأ من العام الدراسي (2000 /2001م) إلى (2002 /2003م)، واستخدمت الدراسة منهج تحليل النظم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التعليم الأهلي المسجلين في المرحلة الثانوية، أما عينة


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

الدراسة فشملت جميع طلاب التعليم الثانوي الأهلي في إدارتي التعليم الرياض وجدة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تتبع الفوج الظاهري أهمها:

- نسبة المدخلات للمخرجات للفوج تساوي (1.1)، حيث أن عدد سنوات الدراسة (3167) سنة ومجموع المتخرجين (982) طالباً.
- بلغ عدد السنوات المهدرة في الفوج بسبب التسرب (32) سنة دراسية بما يمثل نسبة (1 %) من السنوات الدراسية الحقيقية في الفوج.
- بلغ عدد السنوات المهدرة في الفوج بسبب الرسوب (189) سنة دراسية بما يمثل نسبة (6 %) من السنوات الدراسية الحقيقية في الفوج.
- بلغ متوسط عدد السنوات الدراسية اللازمة لتخرج خريج واحد من الفوج (3.2) سنة دراسية.

وهدفت دراسة خليفة (2004) إلى التعرف على واقع الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم الأساسي في فلسطين ودرجة اختلافها باختلاف جنس الطالب، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لحساب المؤشرات الدالة على هذه الكفاءة، و حساب الهدر التعليمي في هذه المرحلة، واعتمدت العينة التي اختارتها الدراسة على عينة ممثلة من طلبة المدارس الفلسطينية بمرحلة التعليم الأساسي المراد التعرف على واقع كفاءتها الداخلية الكمية، وهي عينة تتكون من عينة الفوج الكلي؛ وتتكون من (1000) طالب وطالبة ممن يدرسون بمرحلة التعليم الأساسي خلال الأعوام من (1994 - 1995م) إلى (2003 - 2004م) وهم ممثلون عن جملة أفراد المجتمع الأصلي) طلاب وطالبات مرحلة التعليم الأساسي الذكور والإناث والبالغ عددهم (79438) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نظام التعليم الأساسي في فلسطين لم يرتق إلى الوصول لتحقيق أهدافه الكمية بالمستوى المطلوب، الأمر الذي أثر على كفاءته الداخلية الكمية، وأن نسبة الفقد الكمي الناتج عن الرسوب والتسرب لدى الطلبة الذكور أعلى منها لدى الطالبات الإناث.

كما هدفت دراسة المخلافي (2002)، إلى الكشف عن العوامل المسؤولة عن الهدر التربوي في التعليم الجامعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات واستخلاص النتائج، واعتمدت الاستبانة أداة لها ضمت عينة من الطلبة من كلية التربية بجامعة صنعاء مكونة من (136) من الذكور و(72) من الإناث من المستوى الثالث والرابع، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج مهمة، وهي أن هناك مصدرين أساسيين لعوامل الهدر التربوية في التعليم الجامعي وهي مرتبة حسب درجة تأثيرها كالآتي:

1. عوامل البيئة الداخلية: لقد حازت هذه العوامل على درجة إجمالية عالية التأثير على الهدر التربوي وعلى مستوى الأبعاد، وقد احتلت العوامل المتعلقة بالاختبارات ثم العوامل المتعلقة بالقبول والتآلف درجة عالية من التأثير، يليها العوامل المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس والبرنامج الدراسي والخدمات والتسهيلات.
2. عوامل البيئة الخارجية: وتأتي في المرتبة الثانية بعد العوامل البيئية الداخلية، أما على مستوى الأبعاد العوامل البيئية الخارجية فتأتي العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية في المرتبة الأولى في درجة تأثيرها في الهدر التربوي ثم تليها العوامل المتعلقة ببعد الطالب وبعد الأسرة.

أما دراسة الشاطبي (2002) فقد هدفت إلى التعرف على حجم الهدر التربوي الناجم عن الرسوب والتسرب للطلبة اليمنيين الدارسين في الجامعات العراقية، والكشف عن أسباب الرسوب والتسرب والتمديد، والكشف عن التكاليف السنوية لطالب الدراسات الأولية والعليا، والكشف عن المبالغ المهدرة سنوياً نتيجة الرسوب والتسرب والتمديد، وقد توصلت الدراسة إلى:

- أن متوسط معامل الكفاءة لفوج الدراسات الأولية ضمن الأربع السنوات يقدر بـ (0.75) وأن معامل الإهدار تقدر بـ (0.25)، كما أشارت النتائج إلى أن متوسط معامل الكفاءة لطلاب نظام الخمس السنوات تقدر بـ (0.76) وأن معامل الهدر يقدر بـ (0.24).

- أن معامل الكفاءة لجميع الطلبة الدارسين في نظام الأربع السنوات في جميع الجامعات العراقية عدا بغداد والموصل والمستنصرية تقدر بـ(0.69) فقط، وأن هناك نسبة هدر تقدر بـ(0.31).
- أن أقل متوسط لمعامل الكفاءة يقع في الجامعة المستنصرية بمتوسط يقدر بـ(0.68)، ومعامل هدر تقدر بـ(0.32)، بينما يكون المتوسط لباقي الجامعات (0.75).
- وجود هدر تربوي كبير في طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) يقدر بمتوسط معامل هدر (0.39) وبمعامل كفاءة (0.61) لمرحلة الماجستير، وبمتوسط معامل هدر تقدر بـ(0.26)، ومعامل كفاءة (0.74) لمرحلة الدكتوراه.

وتوصلت دراسة Loxley (1987) إلى وجود اختلاف في نسبة الفقد التعليمي بين الدول بل بين المناطق داخل الدولة الواحدة، وأن هذا الفقد قد يصل إلى (25 %) في المدارس الإعدادية في الدول النامية، واختلاف نسب الرسوب والتسرب على أساس الجنس حيث أن البنات تفوّقن على البنين، وأن الرسوب أكثر في الصفوف النهائية للحلقة الابتدائية في أفريقيا، بينما توجد أقل نسب من الرسوب والتسرب في العالم في كل من شرق وغرب أوروبا وأمريكا الشمالية، بينما توجد أعلى نسب الرسوب والفقد التعليمي في المناطق الريفية في العالم، وأوضحت الدراسة أن هذا الفقد التعليمي يُحدث خسارة كبيرة ويساعد في الارتداد إلى الأمية نتيجة لانخفاض جودة النظام التعليمي، وهذا ما أكده التقرير الذي قامت بنشره اليونسكو عام 1980 عن الفقد التعليمي واستعان بنتائجه Loxley في دراسته.

## التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة التي تم إيجازها، أن الفرق بين هذا البحث والدراسات السابقة تمثل في الآتي:

1. أنها ركزت على الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى انخفاض الكفاءة الداخلية كدراسة عبدالعال (2010)، أما البحث الحالي فقد ركز على واقع الكفاءة الداخلية الكمية من خلال قياس مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية (النجاح- الرسوب – التسرب)، وعلى تكلفة الطالب، وعلى مقدار الهدر الكمي الناتج من التسرب والرسوب، وهذا ما اتفقت مع البحث الحالي بعض الدراسات السابقة، كدراسة حسن (2008)، العصلب (2005)، خليفة (2004)، ودراسة الشاطبي (2002).
2. هناك دراسات تناولت فوجاً طلابياً لمرحلة التعليم العام، فقد تناولت دراسة خليفة (2004)، مرحلة التعليم الأساسي أما دراسة العصلب (2005) فقد تناولت الفوج الطلابي لمرحلة التعليم الثانوي، وهناك دراسات تناولت التعليم الجامعي كدراسة حسن (2008)، ودراسة الشاطبي (2002)، أما البحث الحالي فقد تناول كلية المجتمع.
3. الدراسات التي تناولت الفوج الطلابي سواء في مرحلة التعليم العام أو الجامعي، اختارت عينة افتراضية بلغت (1000) من الطلبة، نظراً لكبر حجم المجتمع، بينما مثلت عينة هذا البحث المجتمع الأصل البالغ (240) طالباً وطالبة، نظراً لصغر حجم المجتمع.
4. بشكل عام استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في وضع الإطار النظري والمنهجي للبحث والتعرف على الطرق والأساليب الإحصائية التي تستخدم في حساب الكفاءة الداخلية الكمية، وفي كيفية بناء الهيكل البياني للتدفق الطلابي الذي يسمح بحساب: (معدلات النجاح، ومعدلات الرسوب، ومعدلات التسرب).

## منهج البحث وإجراءاته:

**منهج البحث:**

استخدم البحث المنهج الوصفي، كما استخدم طريقة تحليل المحتوى للسجلات والإحصاءات الخاصة بالطلبة في كلية المجتمع (سنحان)، لغرض قياس مؤشرات الكفاية الداخلية الكمية، ولتحقيق أهداف البحث،


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

استخدمت أداة من أدوات قياس الكفاءة الداخلية ومن أكثر الطرق الإحصائية ملائمة لقياس الكفاية الداخلية الكمية، هي: (طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج).

**مجتمع البحث وعينته:**

نظراً لصغر مجتمع البحث، تم اختيار كل أفراد مجتمع البحث، البالغ (240) طالباً وطالبة.

**أداة البحث:**

اعتمد البحث الحالي بصفة أساسية على أسلوب إعادة تركيب الحياة الدراسية لحساب المؤشرات الدالة على الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم في كلية المجتمع (سنحان)، وذلك من خلال بناء الهيكل البياني للتدفق الطلابي الذي يسمح بحساب المعدلات الآتية: (معدل النجاح، ومعدل الرسوب، ومعدل التسرب) للفوج الدراسي، ومن ثم حساب مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم ومستوى هذه الكفاءة، وهي مقاييس معروفة ويستخدمها المخططون التربويون في مثل هذه الدراسات.

**إجراءات البحث:**

اعتمد البحث على طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية، ذلك من خلال الإحصاءات التي يتم جمعها سنويًا بصورة شاملة من أعداد الطلبة في المستويات الدراسية بكلية المجتمع سنحان، وتتضمن هذه الطريقة إجراء الخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: حساب ثلاث معدلات للتدفق الطلابي لكل مستوى دراسي وفي كل عام دراسي، وذلك من خلال متابعة فوج مكون من (240) طالبًا وطالبة التحقوا بالمستوى الأول للعام الدراسي (2011 /2012م)، ومتابعتهم خلال الفترة الدراسية من المستوى الأول حتى يصلوا إلى نهاية المرحلة (تخرجهم) في العام الدراسي (2013 /2014م)، وبذلك يتم الكشف عن عدد الناجحين وعدد الراسبين وعدد المتسربين بكل دقة، ويتم حساب معدلات التدفق التي يمثل كل معدل منها النسبة المئوية لكل فئة من الفئات الثلاث في مستوى من المستويات الدراسية وفي سنة من السنوات إلى عدد المسجلين وهي: معدل النجاح، ومعدل الرسوب، ومعدل التسرب، كما هو موضح في الجدول رقم (1).
- الخطوة الثانية: بناء هيكل بياني للتدفق: ويتم ذلك من خلال جداول التدفق الطلابي التي تبنى على أساس النسب الفعلية للنجاح والرسوب والتسرب ومعدلاتها، كما هو موضح في الشكل (1).
- الخطوة الثالثة: استخدام الهيكل البياني لحساب المؤشرات الدالة على الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم في الكلية.

## نتائج البحث ومناقشته:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة البحث والمتعلق بمؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع (سنحان)، تم استخدام طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لحساب الهدر (الفقد) الكمي للتعليم بهذه المرحلة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية التعرف إلى نظام التقويم وسنوات الإعادة المسموح بها في كلية المجتمع (سنحان) حتى نتمكن من استخدام هذه الطريقة بصورة صحيحة، حيث يتبين من نظام تقويم الطالب في نظام التعليم بهذه الكلية، أن هذا النظام لا يسمح للطالب فيه بالإعادة أكثر سنتين (وزارة التعليم الفني والتدريب المهني، 2014).

في ضوء الأهداف التي تضمنها بحث مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان، تم عرض وتحليل النتائج وفقاً للآتي:

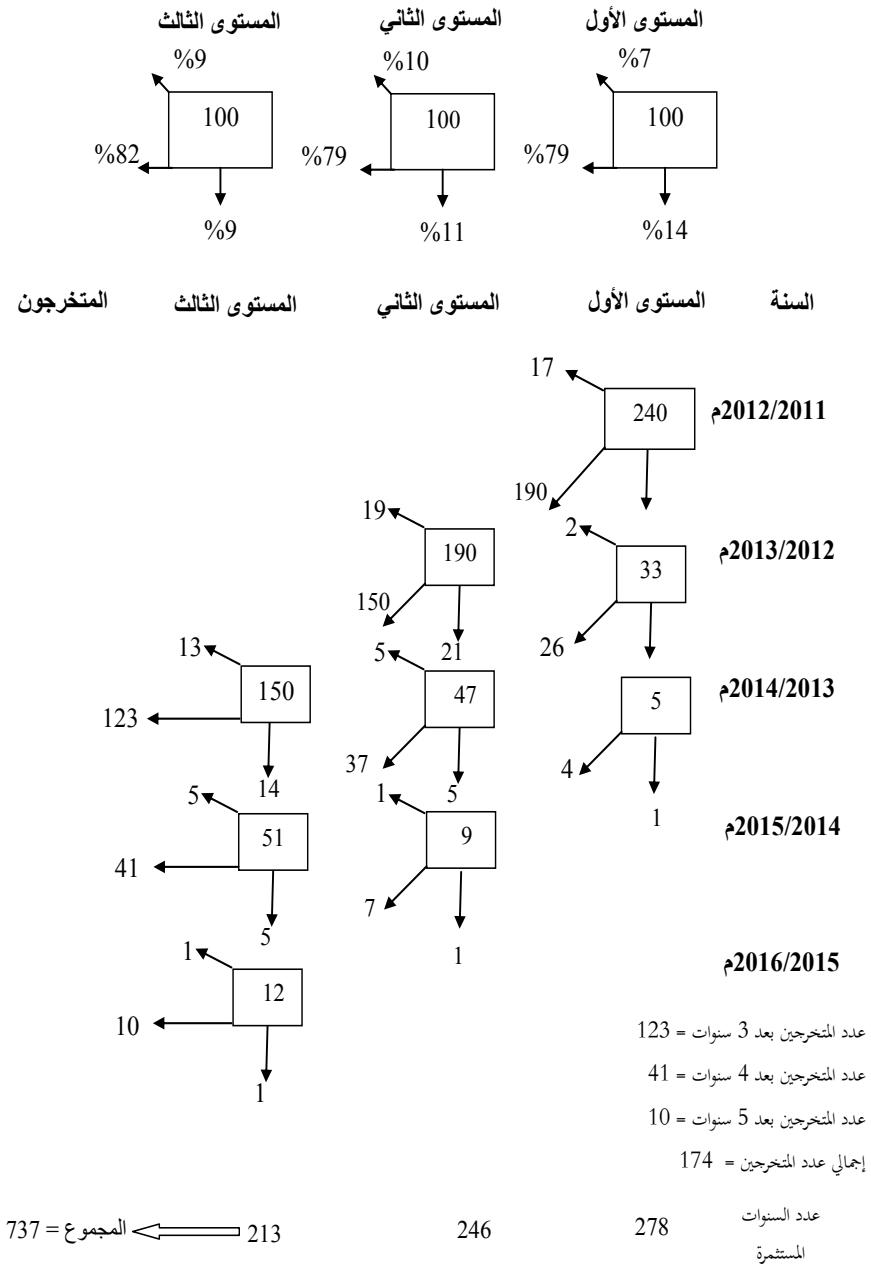
**أولاً: معدلات التدفق يبينها الجدول (1) الآتي:**

جدول (1): معدلات التدفق (نجاح، رسوب، تسرب) لطلبة كلية المجتمع (سنحان) خلال الأعوام الدراسية (2011 /2014)

| المستوى الدراسي | حالة الطلبة / السنة الدراسية | الأول | | | | | الثاني | | | | | الثالث | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد الطلبة | الناجحون | معدل النجاح | الراسبون | معدل الرسوب | عدد الطلبة | الناجحون | معدل النجاح | الراسبون | معدل الرسوب | عدد الطلبة | الناجحون | معدل النجاح | الراسبون | معدل الرسوب |
| | 2011-2012م | 240 | 180 | %75 | 50 | %21 | 210 | 153 | %73 | 32 | %15 | 183 | 144 | %79 | 17 | %9 |
| | 2012-2013م | 290 | 223 | %77 | 44 | %15 | 212 | 172 | %81 | 15 | %7 | 170 | 139 | %82 | 19 | %11 |
| | 2013-2014م | 260 | 221 | %85 | 13 | %5 | 236 | 196 | %83 | 24 | %10 | 215 | 185 | %86 | 15 | %7 |
| | متوسط معدلات التدفق | | | %79 | | %14 | | | %79 | | %11 | | | %82 | | %9 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | معدل التسرب | المتسربون | معدل الرسوب | الراسبون | معدل النجاح | الناجحون | عدد الطلبة | معدل التسرب | المتسربون | معدل الرسوب | الراسبون | معدل النجاح | الناجحون | عدد الطلبة | |
| | 2011-2012م | %12 | 22 | %9 | 17 | %79 | 144 | 183 | %12 | 25 | %15 | 32 | %73 | 153 | 210 | %4 |
| | 2012-2013م | %7 | 12 | %11 | 19 | %82 | 139 | 170 | %12 | 25 | %7 | 15 | %81 | 172 | 212 | %8 |
| | 2013-2014م | %7 | 15 | %7 | 15 | %86 | 185 | 215 | %7 | 16 | %10 | 24 | %83 | 196 | 236 | %10 |
| | متوسط معدلات التدفق | %9 | | %9 | | %82 | | | %10 | | %11 | | %79 | | | %7 |

* المصدر: المجلس الأعلى لكليات المجتمع.




**شكل (1): هيكل بياني لتدفق فوج دراسي (240) طالباً وطالبة في كلية المجتمع (سنحان) ابتداء من عام (2011 /2012م) إلى عام (2013 /2014م)**

**ثانياً: تم حساب هذه المؤشرات للفوج، وذلك على النحو الآتي:**

- **السنوات المستثمرة من قبل الفوج الكلي = 737 سنة.**
- **أما عدد السنوات التي استثمرها المتخرجون في وضع مثالي = عدد المتخرجون × عدد سنوات المرحلة المحددة = 123 × 3 = 369 سنة.**
- **عدد السنوات الزائدة عن الوضع المثالي = 737 – 369 = 368 سنة.**

**أي أن هناك (368) سنة زائدة عن الوضع المثالي، ويمثل ذلك فقدًا كبيرًا ناتجًا عن الرسوب ودليلاً واضحًا عن انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع (سنحان).**

- **معامل الكفاءة الداخلية:**

$$\text{معامل الكفاءة الكمية الداخلية} = \frac{\text{الخريجون} \times \text{عدد سنوات المرحلة}}{\text{السنوات المستثمرة من قبل الفوج}} \times 100 = \frac{3\times123}{737} \times 100 = 50\ \%$$

**وهو في الوضع المثالي (100 %)، وهذا يعني ان الباقي (50 %) يمثل فقدًا (هدرًا) ناتجًا عن التسرب والرسوب.**

- **عدد السنوات /طالب التي استثمرت لإنتاج متخرج واحد =**

$$\frac{\text{مجموع السنوات المستثمرة من قبل الفوج الكلي}}{\text{عدد المتخرجين}} = \frac{737}{123} = 5.99 \text{ سنة.}$$

**وهذا المعدل في الوضع المثالي يساوي (3) سنوات (وهي مدة الدراسة في كلية المجتمع)، ومعنى ذلك أن الزيادة قدرها (2.99) سنة تمثل فقدا ناتجا عن التسرب والرسوب.**

- **معامل المدخلات / المخرجات:**

$$\text{المعامل} = \frac{\text{السنوات المستثمرة لكل متخرج}}{\text{عدد السنوات المحددة}} = \frac{5.99}{3} = 1.99 \text{ سنة.}$$

**وفي الحالة المثلى يكون هذا المعامل مساويا الواحد الصحيح، أي أن الباقي وقدره (0.99) يمثل فقدًا دالاً على انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع (سنحان).**

- **مواقع الرسوب والتسرب:**

**- مواقع الرسوب:**

جدول (2): مواقع الرسوب بين المستويات

| المستوى | عدد الراسبين | نسبتهم إلى مجموع الراسبين | النسبة لكل (240) طالب من الطلبة |
|---|---|---|---|
| الأول | 38 | 46 % | 16 % |
| الثاني | 26 | 31 % | 11 % |
| الثالث | 19 | 23 % | 23 % |
| المجموع | 83 | 100 % | |

**يلاحظ من الجدول(2) أن أعلى حالات الرسوب تقع في المستوى الأول بنسبة (46 %)، وانخفضت في المستوى الثاني وكانت بنسبة (31 %)، وأقلها كانت في المستوى الثالث بنسبة (23 %).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

**-مواقع التسرب:**

جدول (3): مواقع التسرب بين المستويات

| المستوى | عدد المتسربين | نسبتهم إلى مجموع المتسربين | النسبة لكل (240)طالب من الطلبة |
|---|---|---|---|
| الأول | 20 | % 30.3 | % 8.3 |
| الثاني | 26 | % 39.4 | % 10.8 |
| الثالث | 20 | % 30.3 | % 8.3 |
| المجموع | 83 | % 100 | |

**يلاحظ من الجدول (3)أن حالات التسرب تزداد في المستوى الثاني بنسبة (39.4 %) ثم المستويين الأول والثالث بنسبة (30.3 %).**

- **متوسط مدة الدراسة التي قضاها المتخرج بالمرحلة:**

$$\text{يمكن حسابها بقسمة} = \frac{\text{عدد السنوات المستثمرة من المتخرجين}}{\text{مجموع المتخرجين}}$$

**ويمكن استخراجه كالآتي:**

**السنوات المستثمرة من قبل المتخرجين ضمن المدة المحددة =123×3 = 369 سنة.**

**السنوات المستثمرة من قبل المتخرجين الذين رسبوا سنة واحدة = 41×4 = 164 سنة.**

**السنوات المستثمرة من قبل المتخرجين الذين رسبوا سنتين = 10×5 =50 سنة.**

**مجموع السنوات المستثمرة من قبل المتخرجين (369+164+50)= 583 سنة.**

$$\text{متوسط مدة الدراسة التي قضاها كل متخرج} = \frac{583}{174} = 3.35 \text{ سنة.}$$

**وفي الوضع المثالي فإن هذا المتوسط = 3 سنوات، معنى ذلك أن الباقي وقدره (0.35) يمثل فقداً ناتجاً عن الرسوب.**

**والجدول (4): يبين توزيع المتخرجين من الفوج الكلي حسب مواعيد التخرج.**

جدول (4): مواعيد تخرج الفوج

| مدة التخرج | عدد الخريجين | النسبة من إجمالي عدد الخريجين | النسبة لكل (240) طالب من الطلاب |
|---|---|---|---|
| 3 | 123 | % 70.7 | % 51 |
| 4 | 41 | % 23.56 | % 17 |
| 5 | 10 | % 5.74 | % 4 |
| الإجمالي | 174 | % 100 | |

**يتبين من الجدول (4) أن (70.7 %) من المتخرجين هم الذين يكملون المرحلة في المدة المحددة، وأن (29.3 %) يتأخرون عن موعد التخرج لسنة أو لأكثر.**

**للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من أسئلة البحث والمتعلق بمقدار الكلفة السنوية للطالب في كلية المجتمع (سنحان)، لابد من معرفة وتحديد الكلفة السنوية للطالب في هذه الكلية، كما أن كلفة الطالب السنوية تحدد من خلال النفقات الجارية والسلعية والخدمات والنفقات التحويلية، وللحصول على النفقات لهذه الكلية فقد تم من استخراج النفقات الخاصة بها من خلال تقديرات الموازنة العامة للسلطة المركزية للسنوات المالية (2011 - 2014م) (وزارة المالية، 2011–2014).**

**ومن خلال الفحص والتحليل تم تحديد النفقات الجارية بكلية المجتمع (سنحان)، إضافة إلى تحديد الكلفة السنوية للطالب الواحد، كما هو موضح في الجدول (5).**

جدول (5): الكلفة السنوية للطالب في كلية المجتمع (سنحان)

| السنة | النفقات الجارية | عدد الطلبة المقيدين | تكلفة الطالب الواحد |
|---|---|---|---|
| 2012 - 2011 | 57.669.000 | 633 | 91.104 |
| 2013 - 2012 | 92.933.000 | 672 | 138.293 |
| 2014 - 2013 | 117.328.000 | 711 | 165.250 |

**يتبين من الجدول (5) ما يأتي:**

**متوسط جملة النفقات خلال ثلاثة سنوات في كلية المجتمع سنحان تقدر بـ(267.930.000) ريال يمني، وأن متوسط جملة الخسائر المادية الناتجة عن الهدر لهذه الكلية تقدر بـ(51.308.908) ريال يمني، وعليه فإن نسبة جملة الخسائر المادية بلغت (19.15 %) من جملة النفقات خلال ثلاثة سنوات.**

**للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة البحث والمتعلق بمقدار الهدر المادي الناتج من التسرب والرسوب في كلية المجتمع (سنحان)، من خلال حساب تكلفة الطالب الواحد (المتسرب/ الراسب) كما هو موضح في الجدول (6) الآتي:**

جدول (6): الهدر المادي الناتج عن الرسوب والتسرب في كلية المجتمع (سنحان)

| السنة | تكلفة الطالب الواحد | عدد الطلبة الراسبين والمتسربين | كلفة الهدر المادي |
|---|---|---|---|
| 2012 - 2011 | 91.104 | 156 | 14.212.224 |
| 2013 - 2012 | 138.293 | 138 | 19.084.434 |
| 2014 - 2013 | 165.250 | 109 | 18.012.250 |
| | الإجمالي | | 51.308.908 |

**يتبين من الجدول (6) ما يأتي:**

- **بلغ الهدر المادي أو الفاقد المادي نتيجة للرسوب والتسرب (14.212.224) ريال خلال العام الدراسي (2011 /2012م)، ثم أرتفع هذا المبلغ يصل إلى (19.084.434) ريالاً خلال العام الدراسي (2012/2013م) وإلى (18.012.250) ريالاً عام (2013 /2014م).**
- **يبلغ الهدر المادي خلال الأعوام الدراسية من (2011 /2012م) وحتى (2013 /2014م) (51.308.908) ريالاً، وهذا المبلغ يدل على هدر مادي كبير في هذه الكلية.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

## النتائج:

**أ. في ضوء الإطار النظري للبحث وحساب مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية وقياس الفاقد الكمي لنظام التعليم في كلية المجتمع (سنحان)، توصل البحث الحالي إلى أن النظام التعليم في كلية المجتمع (سنحان)، لم يرق للوصول إلى تحقيق أهدافه الكمية بالمستوى المأمول، الأمر الذي أثر على مستوى كفاءته الداخلية الكمية، والجدول (7) يشمل ملخصاً لمؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان بطريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج (الافتراضي).**

جدول (7): مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان بطريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج (الافتراضي)

| مؤشرات الكفاية الداخلية الكمية | القيمة / النسبة |
|---|---|
| نسبة الخريجين في وضع مثالي. | % 70.7 |
| مجموع السنوات التي استثمرها الفوج. | 737 |
| عدد السنوات الزائدة عن الوضع المثالي. | 368 |
| معامل الكفاءة الداخلية. | % 50 |
| نسبة الهدر الناتج عن الرسوب والتسرب. | % 50 |
| معامل المدخلات إلى المخرجات. | 1.99 |
| متوسط مدة الدراسة للخريج. | 3.35 |
| جملة النفقات خلال ثلاثة سنوات. | 267.930.000 |
| جملة الخسائر المادية الناتجة عن الهدر. | 51.308.908 |

**يتبين من الجدول (7) أن مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع (سنحان) وتحليلها يمكن أن تتضح في عرض ملخص لأهم النتائج كالآتي:**

- **أن معدلات التخرج في الوضع المثالي (المدة المقررة) في كلية المجتمع سنحان تعد منخفضة، حيث بلغت النسبة (70.7 %)، وبلغت النسبة في الوضع غير المثالي (29.3 %) من طلبة الفوج يعدون في قائمة الرسوب والتسرب، فمنهم من يرسب لسنة أو أكثر، مما يؤدي إلى تأخر مدة تخرجهم لسنة أو لسنتين، ومنهم من يضم إلى خانة التسرب دون إعادة أو بعد رسوب وإعادة لسنة أو أكثر. وأن الرسوب والتسرب بهذه النسبة يعكس بجلاء واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان ومستوى فاعلية العملية التعليمية داخل هذه الكلية.**
- **بلغ عدد السنوات المستثمرة من قبل الفوج (737) سنة، وفي الوضع المثالي فإن عدد السنوات المستثمرة من قبل الفوج (369) سنة، أي أن عدد السنوات المستثمرة الزائدة عن الوضع المثالي (368) سنة.**
- **أن مستوى الكفاءة الداخلية الكمية من خلال المعطيات والمؤشرات التي تم تحليلها في كلية المجتمع سنحان منخفضة بشكل كبير، ولا تحقق المأمول منها والأهداف المرسومة والمرجوة منها بأقل تكلفة وجهد ووقت، كما أنها لم تستثمر الموارد المتاحة لها الاستثمار الأمثل. فبلغ معامل الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان (50 %)، أي أن معامل الهدر التربوي يصل إلى (50 %)، مما يدل على المستوى المتواضع للكفاءة الداخلية الكمية في هذه الكلية.**
- **بلغ معامل المدخلات / المخرجات لنظام التعليم في كلية المجتمع (سنحان) (1.99) سنة، وفي الحالة المثلى يكون هذا المعامل مساويا الواحد الصحيح، أي أن الباقي وقدره (0.99)، فهذا يدل على أن هناك فقداً دالاً على انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

- بلغ متوسط مدة الدراسة التي قضاها المتخرج بالمرحلة لدى الفوج الكلي (3.35) سنة، وفي الوضع المثالي فإن المتوسط = 3 سنوات، معنى ذلك أن الباقي قدره (0.35)، وعليه فإن المعامل بشكل عام كان كبيراً وهذا يمثل فقداً دالاً على انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية بسبب الرسوب.
- متوسط جملة النفقات خلال ثلاثة سنوات في كلية المجتمع سنحان تقدر بـ(267.930.000) ريال يمني، وأن متوسط جملة الخسائر المادية الناتجة عن الهدر لهذه الكلية تقدر بـ(51.308.908) ريال يمني، وعليه فإن نسبة جملة الخسائر المادية بلغت (19.15 %) من جملة النفقات خلال ثلاثة سنوات.

ب. مما سبق يتضح أن نظام التعليم في كلية المجتمع (سنحان)، لم يتمكن من جذب نسبة ليست بقليلة تصل إلى (50 %)، من طلبته والحفاظ عليهم دون تسرب ومساعدتهم في مواصلة دراستهم حتى إتمام المرحلة بنجاح، مما يؤكد قلة فاعلية كلية المجتمع (سنحان)، ووجود فقد كمي ناتج عن الرسوب والتسرب لدى الطلبة أدى إلى خفض مستوى كفاءته الداخلية الكمية، ويعزى ذلك إلى الأسباب الآتية:

- ضعف برامج التقويم الحالية وخلوها من المعايير العلمية الحديثة، التي تقاس على أساسها استعدادات وميول الطلبة، وتحدد على ضوئها مدى فاعلية وجدية مخرجاته بالنسبة إلى مدخلاته، الأمر الذي يزيد من نسبة الهدر بين الملتحقين.
- قلة الأعداد الكافية من المدرسين المؤهلين في بعض لتخصصات المهنية والفنية في كلية المجتمع سنحان، فلا توجد خطط لإعادة تأهيلهم بما يواكب التطورات والأساليب التقنية الحديثة.
- امتلاك كلية المجتمع (سنحان) مبنى إيجار لا يتطابق مع المعايير العلمية للعملية التعليمية.
- ضعف الكادر الإداري والتقني المتخصص في كلية المجتمع (سنحان).
- محدودية التخصصات في كلية المجتمع (سنحان)، حيث توجد أربعة تخصصات فقط، حيث تم إغلاق قسم (هندسة حدائق) نظراً لعدم توافقه مع احتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل، وبالتالي أدى إلى عزوف الطلبة عن الالتحاق به.
- بعد الكلية عن التجمعات السكانية، حيث إن موقع الكلية في منطقة (دار سلم)، وهي منطقة بعيدة عن التجمعات السكانية التي أنشئت من أجلها الكلية في مديريتي: (خولان، وسنحان).

## التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، وتفسيراته ومحدداته يوصي البحث بما يأتي:

1. تأهيل وتدريب الكادر البشري لكلية المجتمع سنحان: (أكاديمياً، وفنياً، وإدارياً).
2. اختيار مبنى مناسب للكلية بما يتوافق مع العملية التعليمية.
3. اختيار موقع الكلية بما يتناسب مع التجمعات السكانية من حيث البعد عن الكلية.
4. فتح تخصصات تتوافق مع احتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل.
5. إرساء نظام دائم ومستمر ومرن للإنفاق مع ابتكار طرق وآليات لتنويع مصادر تمويل التعليم لإيجاد روافد جديدة تساعد الموازنة العامة للدولة وتدعمها.
6. الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في مجال اقتصاديات التعليم ومتابعة كل ما تنشره من مطبوعات متخصصة وما توصي به في الندوات والمؤتمرات المتخصصة في مجال اقتصاديات التعليم.
7. التأكيد على تنفيذ اللوائح المنظمة لسير العملية التعليمية في رفع مستوى الكفاءة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

## المقترحات:

**توصل البحث إلى أن هناك حاجة ماسة إلى إجراء أبحاث مشابهة لهذا البحث والتي منها:**

1. **كفاءة النظام المالي والإداري لكلية المجتمع (سنحان).**
2. **العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع (سنحان).**
3. **الكفاءة الداخلية النوعية لكلية المجتمع (سنحان).**
4. **إجراء بحث مماثل وتطبيقه على كليات المجتمع اليمنية: الحكومية والخاصة.**

## المراجع:

**البوهي، فاروق (1999). *التخطيط التربوي – عمليات ومداخلة وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم*، القاهرة: النهضة المصرية.**

**البياتي، عبدالله سليم (1996). الإهدار التربوي الكمي في الأقسام الدراسية بكلية التربية في الجامعة المستنصرية، *مجلة كلية التربية*، (10)، 1 - 25.**

**الحاج، أحمد علي (2001). *اقتصاديات التعليم*، صنعاء: دار الشوكاني.**

**الحجام، ناجي عبيد ملاغي (1980). بناء نموذج لتقويم الكفاءة الداخلية لكلية التربية في العراق، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (17)، 95 - 119.**

**حجي، أحمد إسماعيل (2002). *اقتصاديات التربية والتعليم والتخطيط التربوي*، الطبعة الأولى، مصر: دار الفكر العربي.**

**حسن، حاتم سعد محمد (2008). *تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.**

**الحمدان، سهيل (2002). *اقتصاديات التعليم- تكلفة التعليم وعائداته*، دمشق: الدار السورية الجديدة.**

**خليفة، علي عبد ربه (2004). واقع الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم الأساسي في فلسطين، *بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول بعنوان: التربية في فلسطين ومتغيرات العصر*، الفترة من 23 - 24 نوفمبر 2004م، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 399 - 434.**

**رشاد، هادية محمد (1992). الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، (18)، 68 - 92.**

**سليمان، سعيد جميل (1998). الرسوبوالتسرب في التعليم الأساسي، *مجلة تعليم الجماهير*، (45)، 12 - 26.**

**الشاطبي، أحمد يحيى (2002). *الهدر التربوي والمالي للطلبة اليمنيين الدراسيين في الجامعات العراقية (حجمه، أسبابه)* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.**

**عبدالعال، عنتر محمد أحمد (2010). الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *3* (5)، 46 - 73.**

**العصلب، خالد غيث وبدان (2005). الكفاءة الداخلية لنظام التعليم الثانوي الأهلي في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات التعليمية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود.**

**المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (2014). *مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية مراحلة - أنواعه المختلفة للعام (2012/2013م)*، الإصدار 12، صنعاء: دار الكتب.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

المخلافي، محمد سرحان (2002). عوامل الهدر التربوي في التعليم الجامعي كما يتصورها الطلبة في كلية التربية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *1* (1)، 18 - 43.

مرسي، محمد منير (1998). *تخطيط التعليم واقتصادياته*، القاهرة: عالم الكتب.

مركز البحوث والتطوير التربوي اليمني (2004). *منشورات المركز*، وزارة التربية والتعليم، صنعاء.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (1983). *دليل قياس كفاءة النظام التعليمي والرياضي*، الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (2011). *دليل الطالب الأكاديمي*، كلية المجتمع سنحان.

وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (2014). اللائحة الخاصة بنظام الدراسة في كليات المجتمع الأهلية والخاصة، *منشورات المجلس الأعلى لكليات المجتمع*.

وزارة المالية (2011–2014)، *تقديرات الموازنة العامة للسلطة المركزية للسنوات المالية (2011–2014م)*. قسم وزارة التعليم الفني والتدريب المهني، فرع كليات المجتمع (سنحان).

Loxley, W. (1987). Wastage in Education. Oxford: New York: Pergamon Place.

Trondheim, N. (2000). Strategic Planning for IT and Performance Net Working in American Universities. Indiana University Press.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.4

# واقــع اقتصاد المعرفة فــي الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراســة ميدانية في جامعتــي صنعــاء، والعلــوم والتكنولوجيا اليمنية

د. محمود عبده حسن محمد العزيزي [1,*]
أ.د. داود عبد الملك الحدابي [2]

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
[2] أستاذ مناهج العلوم وطرائق تدريسها
*عنوان المراسلة: mahmoodalazizi@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

# واقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية في جامعتي صنعاء، والعلوم والتكنولوجيا اليمنية

## الملخص:

**هدف البحث إلى التعرف على واقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية (الحكومية، والخاصة)، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وكذا التعرف على مدى اختلاف واقع اقتصاد المعرفة بين الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما صمما أداة البحث والمتمثلة في استبانة مكونة من أربعة مجالات رئيسية هي: البحث والتطوير والابتكار، والتعليم والتدريب، والبنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحوكمة، وللتحقق من صدق المحتوى للأداة، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وللتحقق من صدق البناء للاستبانة من خلال مؤشر الاتساق الداخلي، قام الباحثان باستخراج معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع مجالاتها، ومع الاستبانة ككل، وكذا معامل ارتباط المجال بالأداة ككل، واتضح أن جميع فقرات الاستبانة، وكذا مجالاتها ذات معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وبعد الانتهاء من إجراءات البحث الميدانية تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك لوصف متغيرات البحث، ولمعرفة مستوى درجة التحقق لعبارات ومجالات الأداة، وتم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ؛ وذلك لقياس ثبات الأداة، واختبار مان ويتني لقياس الفروق بين أفراد عينة البحث، وفقاً لمتغير نوع الجامعة (حكومية، وخاصة). وتم التوصل إلى النتائج الآتية:**

- **تقدير واقع اقتصاد المعرفة بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاء منخفضاً جداً في جميع المجالات باستثناء مجال التعليم والتدريب فقد جاء بتقدير منخفض، وبالتالي فإن التقدير الإجمالي لجميع المجالات منخفض جداً.**
- **تقدير واقع اقتصاد المعرفة بجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاء بدرجة متوسطة بصورة إجمالية، وقد حصلت في مجال البحث والتطوير والابتكار على تقدير متوسط، ومجال التعليم والتدريب على تقدير عال، ومجال البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تقدير متوسط، والحوكمة جاءت بتَقدير عالٍ.**
- **وجدت فروق دالة إحصائياً بين آراء أفراد عينة البحث لصالح الجامعات الخاصة.**

**وقد خرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصل إليها.**

**الكلمات المفتاحية: اقتصاد المعرفة، البحث والتطوير والابتكار، التعليم والتدريب، البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الحوكمة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

# The Current Situation of Knowledge Economy at Yemeni Universities from Academic Staff Perspectives: A field Study at Sana'a University and University of Science and Technology

**Abstract:**

The purpose of the research was to assess the current situation of the knowledge economy in the Yemeni universities (Public and private) from the point of view of their faculty members. A further investigation into the possible significant differences between faculty members' views regarding the knowledge economy in both Yemeni public and private universities was also attempted. In order to achieve the objectives of the research, the researchers used the descriptive approach, and designed a questionnaire as the research tool which consisted of four main dimensions: research, development, innovation, education and training, ICT infrastructure, and governance. The validity and reliability of the tool were statistically checked, and data was analyzed using SPSS program. The study revealed the following results:

- The current knowledge economy at Sana'a University was rated as very low by the faculty members.
- The current knowledge economy at the University of Science and Technology was rated by the academic staff as medium.
- There were statistically significant differences between the opinions of the members of the research sample in favor of the University of Science and Technology. A number of recommendations and suggested areas for further research were proposed.

**Keywords:** Knowledge economy, Research, Development, Innovation, Education and training, ICT infrastructure, Governance.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

## المقدمة:

يمثل التعليم العالي الرصيد الاستراتيجي الذي يرفد المجتمعات بكافة احتياجاتها ومتطلباتها، ويعد أهم مجالات التنمية البشرية المعنية بالاستثمار في مجال رأس المال البشري الذي يعد أرقى وأهم أنواع الاستثمار، فالإنسان هو العمود الفقري للتنمية بمختلف جوانبها: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، والاهتمام به يعني الاهتمام بالمستقبل، وهو الثروة الحقيقية للأمم وأساس قوتها، فالأمة القوية هي التي تمتلك العنصر البشري الأقوى والأكثر فاعلية بما يمتلكه من معارف ومهارات، ويتمثل مقياس التطور الحضاري للمجتمعات عبر التاريخ بمقدار ما أحرزته تلك المجتمعات من إنجاز علمي وإنتاج معرفي، وما أحدثه التعليم من تطور في بناء المهارات الإنسانية والقدرات البشرية، وليس بالتطور والثراء النقدي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007، 24).

فالعالم يشهد تغيرات وتطورات متسارعة أثرت بقوة على دور نُظم التعليم، ووظائفها وتكوينها، وأسلوب عملها، ومن بين أشد هذه التغيرات تأثيراً تعاظم المعرفة بوصفها دافعاً للنمو في سياق الاقتصاد المعرفي الذي يقوم على توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والإبداع، والابتكار، والرقمنة، والموارد البشرية المؤهلة ذات المهارات العالية حيث يُعتبر رأس المال البشري أكثر الأصول قيمة في اقتصاد المعرفة.

ويلقي اقتصاد المعرفة بظلال واسعة على أدوار مؤسسات التعليم في تأهيل أفرادها بالمهارات والخبرات اللازمة للتفاعل المبدع معه، فمن خلال نقلة نوعية في أدوار ووظائف مؤسسات التعليم العالي استطاعت بعض المجتمعات أن تحتل مكانة اقتصادية متميزة، وقد أصبحت مؤسسات التعليم العالي مطالبة - أكثر من أي وقت مضى- بالاستجابة للاحتياجات المتجددة والمتزايدة لإنسان المجتمع المعاصر من المعارف غير المنتهية، فلم تعد المؤسسات بحاجة إلى صياغة وظائفها وأدوارها، كونها المصدر الوحيد للمعرفة، حيث أدى التقدم التكنولوجي الهائل في وسائل نقل المعرفة إلى وجود العديد من مصادر الحصول على المعرفة بصورة يصعب على كثير من مؤسساتنا التعليمية بصورتها ووظائفها الحالية أن تحاكيه في الشكل أو المحتوى (قاسم، شحاتة وخفاجي، 2013).

وتجدر الإشارة إلى أن من أهم معايير تطور المجتمع وتقدمه في عالم اليوم هو قدرة ذلك المجتمع على توفير البُنى التحتية اللازمة لاحتضان المعرفة، والإسهام في إنتاجها وتوظيفها في ضوء الموارد المتاحة للمجتمع بما يلبي متطلباته من خلال الاستخدام الأمثل من قبل الأفراد والمؤسسات والهيئات بما ينعكس إيجاباً على تحسين الوضع المعيشي للفرد والمجتمع، وبما يسرع من وتيرة التنمية وبناء اقتصاد قائم على المعرفة. ويُعد التعليم من أهم المداميك الأساسية لهذا البناء الاقتصادي؛ كون التعليم مفتاح الولوج إلى عصر المعرفة، ولذلك يجب تطوير نظم التعليم أهدافاً ومحتوى وآليات وفق رؤىً إستراتيجية تشجع الاستثمار في رأس المال البشري وتقدم الحوافز الاقتصادية الناجعة في إطار علمي مدروس بما ينمي الإبداع والابتكار، ويعزز الثقافة الإبداعية القائمة على التكامل بين المعرفة والإبداع (العزيزي، 2014، 5).

وانطلاقاً من الدور الريادي الذي تؤديه الجامعات في بناء اقتصاد المعرفة، ونظراً لأهمية دراسة واقع اقتصاد المعرفة في جامعاتنا اليمنية والمقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة في هذا المجال جاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع هذا الاقتصاد سواء في الجامعات الحكومية ممثلة بجامعة صنعاء، أو الجامعات الخاصة ممثلة بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.

## مشكلة البحث:

تكتسب الجامعات أهمية خاصة في عالم المعرفة؛ كونها تأتي أعلى السلم التعليمي والمعرفي، وتحتضن بين جنباتها أفضل الموارد البشرية، ويتوقع منها المجتمع دوراً ريادياً في إنتاج المعرفة ونشرها والعمل على تطويرها، والجامعة تقليدياً هي مكان المعرفة، فقد أنشئت لتكون مكاناً جامعاً ومفتوحاً تستقبل المعرفة وتنتجها وتستثمرها وتنشرها وتعممها لتكون أساس التغيير في المجتمع بغض النظر عن مصادرها وهويات أصحابها، ولقد أخذت الجامعة هذا الامتياز (امتياز المعرفة) من خلال البرامج التدريسية والأبحاث العلمية


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والطلبة فيها (خصاونة، 2006)، وتشير ثريفت (2012، 1) أن من الأدوار المهمة للجامعة العمل على نجاح الاقتصاد المعرفي كحلقة وصل مُهمة فيما يُعرف بمثلث المعرفة: (التعليم، والبحث، والابتكار)، ويؤكد العباس (2006، 1) أن على الجامعات العربية الاهتمام بمجالات إدارة المعرفة ودعائم اقتصادها، خاصة وأن الجامعات هي أضخم حقل يمكن استثماره في عصر اقتصاد المعرفة، بما تمتلكه من برامج لتعليم العنصر البشري وتزويده بالمهارات اللازمة للعمل في ظل اقتصاد المعرفة، وكذلك بما تقوم به من دراسات وأبحاث وخدمة مجتمع في مختلف الجوانب.

ووفق ما تشير إليه عدد من الدراسات: (شريان، 2008؛ عرجاش، 2010؛ العبيدي، 2003؛ القانص، 2011؛ الحمزي؛ 2011، حُميد، 2010؛ تقرير المعرفة العربي، 2010 - 2011)، من وجود قصور وضعف ملحوظ في أداء مؤسسات التعليم في الجمهورية اليمنية ومنها الجامعات، بالإضافة إلى أن هناك مؤشرات كثيرة أثبتتها الأبحاث والدراسات السابقة تؤكد ذلك منها: أن الأنظمة الإدارية الحالية للجامعات اليمنية يعتريها العديد من أوجه القصور والضعف، مما أفرز كثيراً من السلبيات على الأداء المؤسسي للجامعات والتي يأتي في مقدمتها المركزية، وضعف الالتزام بالقوانين واللوائح والأنظمة، والأعراف الأكاديمية (العبيدي، 2003، 19)، كذلك عدم وجود إستراتيجية للبحث العلمي، وعدم تناسب الخطط والبرامج البحثية على مستوى الأقسام العلمية، والكليات والمراكز البحثية وفقاً لاحتياجات التنمية وتحقيق أهدافها، وعدم تهيئة المناخ البحثي الملائم لتنمية النشاط البحثي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة (شمسان، 2003، 297)، وانعدام التنسيق والتعاون بين المراكز والمؤسسات البحثية، والتركيز على التدريس دون الاهتمام بالبحث العلمي (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2004 - 2005، 69)، كما أن الجامعات اليمنية تعتمد على الأساليب التقليدية في التدريس، وتفتقر إلى آلية لمراجعة مناهجها وبرامجها بصورة دورية منتظمة، وإلى التفاعل مع المحيط الخارجي خاصة القطاعات الإنتاجية، ومعظم البحوث تُجرى لغرض الترقية العلمية، ولا تُسهم في التنمية الاقتصادية للبلاد، مع عدم توفر الإمكانات والوسائل اللازمة للقيام بالبحوث العلمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2006 - 2010، 39 - 41)، وغيرها من جوانب الضعف التي أشارت إليها عدد من الدراسات والأبحاث السابقة.

مما سبق، ومن خلال ما لاحظه وعايشه الباحثان، يتضح أن هناك خللاً وقصوراً في أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة، ولذا رأى الباحثان ضرورة دراسة واقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية (الحكومية والخاصة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

## أسئلة البحث:

س1/ ما واقع اقتصاد المعرفة في جامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س2/ ما واقع اقتصاد المعرفة في جامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س3/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا حول واقع اقتصاد المعرفة؟

## أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرف على واقع اقتصاد المعرفة في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا اليمنيتين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما.
- التعرف على مدى الاختلاف بين الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة في واقع اقتصاد المعرفة.
- تقديم توصيات عملية لتطوير واقع تطبيق اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

## أهمية البحث:

**تكمن أهمية البحث في:**

- **تطرق البحث لمفهوم اقتصاد المعرفة في التعليم الجامعي.**
- **حداثة موضوع البحث، حيثُ يُعد من الأبحاث القليلة التناول على مستوى اليمن لندرة الدراسات السابقة في الجامعات اليمنية في هذا المجال.**
- **أن رأس المال الفكري أصبح أكثر أهمية وتأثيراً من رأس المال المادي في نجاح جهود التنمية، ولذلك يُعد التعليم من أهم مخصبات التنمية المستدامة؛ إن لم يكن أهمها.**
- **أن المعرفة صارت مصدر القوة الحقيقية، والجامعات هي مكان إنتاج واكتشاف المعرفة الرئيس.**
- **يتوقع أن يقدم البحث توصيات عملية لتطوير واقع تطبيق اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية.**

## حدود البحث:

**اقتصر البحث على دراسة واقع اقتصاد المعرفة بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا اليمنيتين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيهما للعام الجامعي 2014 - 2015م.**

## مصطلحات البحث:

**يُعرف اقتصاد المعرفة إجرائياً لأغراض هذا البحث بأنه: الاقتصاد القائم على إنتاج المعرفة واستثمارها من خلال إصلاح منظومة التعليم والتدريب والبحث والتطوير والابتكار في الجامعات اليمنية وتطويرها، في بيئة تقنية معلوماتية توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدعم وتشجع اكتساب المعرفة وإنتاجها ونشرها في ظل نظام تعليمي محوكم، ويعبر عنه بالمتوسطات أو الدرجات التي يحصل عليها المستجيبون لأداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.**

## الاطار النظري:

- **مفهوم اقتصاد المعرفة:**

**تعرف المنظمة الاقتصادية لآسيا والمحيط الهادي (APEC, 2003, 4) الاقتصاد المعرفي بأنه "الاقتصاد المبني أساساً على إنتاج المعرفة ونشرها واستخدامها كمحرك أساسي للتطور وتحصيل الثروات والعمالة عبر القطاعات الاقتصادية كافة".**

**ويُعرف البنك الدولي اقتصاد المعرفة بأنه "الاقتصاد الذي يحقق استخداماً فعالاً للمعرفة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية" (الزبير، 2011، 6).**

**وتُعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) اقتصاد المعرفة بأنه "الاقتصاد المبني بشكل مباشر على إنتاج، ونشر واستخدام المعارف والمعلومات" (الربيعي، 2008، 115).**

**وترى كل من مؤتمن (2003، 2) وحميض (2007، 4) بأن اقتصاد المعرفة هو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس للمال، وتوظيف البحث العلمي، لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي.**

**والاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد الذي يُحقق منفعة من خلال توظيف المعرفة واستغلال معطياتها في تقديم مُنتجات أو خدمات متميزة جديدة أو مُتجددة، يُمكن تسويقها وتحقيق الأرباح منها وتوليد الثروة من خلال ذلك. ومن هذا المُنطلق فإن اقتصاد المعرفة يقوم بتحويل المعرفة إلى ثروة، وإلى مصدر لسعادة ورفاهية الإنسان.**

ويمكن تعريف اقتصاد المعرفة لأغراض هذه الدراسة بأنه: الاقتصاد القائم على إنتاج المعرفة واستثمارها من خلال إصلاح منظومة التعليم والتدريب والبحث والتطوير والابتكار في الجامعات اليمنية وتطويرها، في بيئة تقنية معلوماتية توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدعم وتشجع اكتساب المعرفة وإنتاجها ونشرها في ظل نظام تعليمي محوكم.

➢ فوائد اقتصاد المعرفة وركائزه:

يذكر الهاشمي والعزاوي (2010، 28 - 34) وحميض (2007، 6) وطعان (د.ت، 10) عدداً من فوائد اقتصاد المعرفة منها: أنه يحفز المؤسسات على التجديد والابتكار والاستجابة لاحتياجات المستهلك أو المستفيد من الخدمة، ويحقق مخرجات ونواتج تعليمية مرغوبة وجوهرية، ويقوم على نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها، ويغير الوظائف القديمة ويستحدث وظائف جديدة، ويحقق تغيرات وتحسينات أساسية وضرورية للمستقبل، ويعطي المستهلك ثقة أكبر وخيارات أوسع، كما يحقق التبادل الكترونياً، وله أثر في تحديد: النمو، والإنتاج، والتوظيف، والمهارات المطلوبة.

ويوضح البنك الدولي (2009، 11) العوامل التي يقوم عليها اقتصاد المعرفة على النحو الآتي:

- الإبداع: ويقوم الإبداع على نشأة نظام فعال من الروابط التجارية بين المؤسسات التعليمية لا سيما الجامعات، وغيرها من المنظمات التجارية والصناعية لإحداث نوع من التوافق والتواكب بين ثورة المعرفة المتنامية وطرق الاستفادة منها في الحياة، ومن ذلك ربط التعليم الجامعي باحتياجات سوق العمل على نحو إبداعي مبتكر.
- التعليم: فالتعليم والإبداع أساس الإنتاجية والتنافسية الاقتصادية، كما أن توفير رأس المال البشري القادر على إدماج التكنولوجيا على نحو مبتكر في العمل مهمة يجب أن تتبوأها مؤسسات التعليم المختلفة وفي طليعتها الجامعات.
- وجود بنية تحتية داعمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: هذه البنية يجب أن تحدث باستمرار لتسهيل نشر وتجهيز المعلومات والمعارف وتكييفها مع احتياجات سوق العمل المحلية والوطنية والعالمية.
- توافر حوافز تقوم على أسس اقتصادية قوية: تستطيع توفير كل الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو.

ويؤكد بعض الباحثين ومنهم الأسرج (2010، 5)، الزبير (2011، 8)، وعلة (د.ت، 8) بأن الاقتصاد المعرفي يستند على أربع ركائز (Four pillars) هي: الابتكار والبحث والتطوير، والتعليم والتدريب، والبنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحاكمية الرشيدة. ويضيف الربيعي (2008، 161) بأن هناك عناصر أساسية لبناء اقتصاد المعرفة منها: نظام تعليمي متطور، ونظام اقتصادي مؤسسي فعَّال يوفر دعماً كافياً للمعرفة وتطوير التكنولوجيا، ورأس مال بشري على مستوى عال من التأهيل والتدريب، وبنية قوية للمعلومات وقواعد البيانات، وبنية أساسية متكاملة لوسائل الاتصال، ومنظومة وطنية للبحث والابتكار والإبداع، وآليات واضحة للتعاون والشراكة المحلية والإقليمية والعالمية لتوطين المعرفة، ونظام لربط المؤسسات التعليمية بمؤسسات الإنتاج وحاضنات المعرفة.

في ضوء ما سبق، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة، يمكن استخلاص أهم ركائز اقتصاد المعرفة والمتمثلة في:

1. البحث و التطوير والابتكار (Research, Development and Innovation): ويقصد به النشاط الذي يعكس قدرة الجامعات اليمنية على إنتاج المعرفة، وتطويرها، وتوليد أفكار جديدة تدر عائداً اقتصادياً.
2. التعليم والتدريب (Education and Training): ويُمثل المدخل الأساسي للاقتصاد المبني على المعرفة، ويركز على التعليم والتدريب للموارد البشرية في الجامعات اليمنية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

3. البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT Infrastructure): ويقصد بها تقنيات المعلومات والاتصالات التي تساعد على عمليات التعليم والتعلم، والبحث والابتكار العلمي.
4. الحوكمة (Governance): ويقصد بها الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة الجامعات اليمنية ورقابتها، ومتابعة تنفيذ خططها وتطوير أدائها.

➢ خصائص اقتصاد المعرفة:

لقد تميز اقتصاد المعرفة بارتكازه على المعرفة كعامل إنتاج محوري جديد دون إلغاء بقية عوامل الإنتاج، مما جعله يتفرد ببعض الخصائص حيث يرى روبرت جرانت (R.GRANT) والمشار إليه في نجم (2005، 195) أن الخصائص الأساسية لاقتصاد المعرفة، تتمثل في أنه: يركز على اللاملموسات بدل الملموسات، وعلى التكنولوجيا الجديدة، كما أنه شبكي ورقمي وافتراضي أي أن الأسواق الإلكترونية الجديدة، أصبحت أماكن للتجارة.

ويذكر بعض الباحثين: (محمد، 2014، 114؛ الهاشمي والعزاوي، 2010، 35؛ الحاج والطيب، 2010، 69؛ سليمان، 2009، 19؛ الشمري والليثي، 2008، 22؛ فاروق، 2006، 254؛ العربي، 2006، 182)، عدداً من خصائص اقتصاد المعرفة نجملها في تميز اقتصاد المعرفة بمستويات عالية من الاستثمارات في التعليم والتدريب والبحث العلمي والبرمجيات ونظم المعلومات والتقنية الرقمية الحديثة، وفيه تحولت المعرفة إلى مورد اقتصادي متجدد يفوق في أهميته الأرض أو الموارد الاقتصادية الطبيعية والآلة، كما قضى اقتصاد المعرفة على الندرة التي سادت الاقتصاد التقليدي، وتحول إلى اقتصاد الوفرة، حيث يتصف اقتصاد المعرفة بأسواق عمالة بلا حدود، ويقوم على الاستخدام الواسع للتقنية الحديثة، وتتغير فيه خصائص القوى العاملة، وتنتهي فيه ظاهرة التوظيف مدى الحياة، وتظهر الحاجة للتعلم مدى الحياة، ويتصف بالانفتاح والمنافسة العالمية إذ لا توجد حواجز للدخول إلى اقتصاد المعرفة بل هو اقتصاد مفتوح ومرن شديد السرعة والتغير لتلبية احتياجات متغيرة، ويهتم بتفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية، وتتقلص فيه أهمية الموقع من خلال الاستخدام الملائم للتكنولوجيا والشبكات الالكترونية، ويمنح اقتصاد المعرفة مكاناً مركزياً لنظم التعليم والتدريب المستمرين لكي تتواءم خبرات العمالة مع الاقتصاد الجديد، كما أن مجالات خلق القيمة المضافة فيه متعددة، ومتنوعة، ومتجددة، وتوفر حافزاً قوياً على كافة مجالات هذا الاقتصاد، كما توفر عائداً ملموساً، ويرتبط بالذكاء وبالقدرة الابتكارية وبالخيال الجامح وبالوعي الإدراكي بأهمية الاختراع والخلق والمبادرة والمبادأة الذاتية والجماعية لتحقيق الأفضل، ويتصف بالقدرة على الابتكار وتوليد منتجات فكرية غير مسبوقة معرفية وغير معرفية، كما أنه يعني في جوهره أن قيمة المعرفة ذاتها تكون أكبر حينما تدخل في حيز التشغيل ونظم الإنتاج، وبالمقابل فإن قيمتها تصبح صفراً حينما تظل حبيسة في عقول أصحابها.

وتؤكد وزارة الاقتصاد والتخطيط السعودية (1435هـ، 8) بأن من أبرز خصائص الاقتصاد القائم على المعرفة ما يأتي: الاعتماد على قوى عاملة ذات إنتاجية عالية ومستوى تعليمي رفيع، مع الارتباط الوثيق بمصادر المعرفة العالمية، وتوافر بيئة اجتماعية محفزة وجاذبة للمواهب (الوطنية والعالمية)، وارتفاع نصيب الفرد من الدخل الوطني، كما تشكل تقنية المعلومات والاتصالات الأداة الرئيسة لفعالياته. ويرى أبو الحمص (2006، 7) بأن مجتمع واقتصاد المعرفة يتصف بست خصائص هي: الانفجار المعرفي، والتسارع والتطور التكنولوجي، وانهيار الفواصل الجغرافية، والتنافس، والاستثمار في البحث العلمي، وارتفاع المكونات المعرفية وتضاؤل المكونات المادية.

بينما يرى جمال (2005، 6) أن اقتصاد المعرفة تميز ببعض الخصائص منها: ضرورة إعطاء الأولوية المطلقة لتكوين الإنسان السوي القوي ذي المهارات العالية والعلم الغزير والقدرات الإبداعية الخلاقة، عن طريق ترشيد الإنفاق العام لزيادة القسم المخصص للمعرفة بدءاً من المدارس إلى الجامعات، وكذا مساهمة الشركات في تأسيس اقتصاد المعرفة عن طريق تمويل جزء من التعليم والتدريب لموظفيها، وقد تبين أن الشركات الناجحة عالمياً تنفق الكثير على تعليم وتدريب موظفيها لوعيها بتأثير هذا الإنفاق على إنتاجية


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

العامل أو الموظف، مع الاهتمام بالتوعية المالية منذ الصغر بتزويد طلاب المدارس بالتعليم المالي المناسب، وتوعيتهم بفوائد ومخاطر الاستثمارات المالية، إذ لا يمكن للأسواق المالية أن تزدهر في مجتمعات لا ترتكز على المعرفة، وتوظيف المعرفة كمشروع اجتماعي متكامل يُبنى تدريجياً بمشاركة الجميع ويهدف في نهاية المطاف إلى ولوج عصر المعلومات وبناء مجتمع قائم على المعرفة.

## الدراسات السابقة:

أجرت عبد الرحمن (2012) دراسة هدفت إلى تحديد ماهية اقتصاديات المعرفة وخصائصها وأبعادها والكشف عن مدى مواءمة متخرجي التعليم الجامعي المصري لاحتياجات سوق العمل، كما هدفت إلى ربط التعليم الجامعي وما ينتج عنه من معرفة بمتطلبات سوق العمل، ومن ثم الوصول إلى إقامة وبناء مجتمع المعرفة، والتعرف على خصائص هذا المجتمع المعرفي، كما قامت الدراسة بوضع تصور مقترح لاستخدام اقتصاديات المعرفة لتطوير للتعليم الجامعي، هذا وقد توصلت نتائج الدراسة إلى افتقار الجامعات المصرية إلى الربط بين التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل ومتطلباته، ومن ثم عجز الجامعات المصرية في تخريج أفراد تفي باحتياجات سوق العمل المصري، مما يتسبب في ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لدى المجتمع، هذا وقد أسفرت النتائج عن عدم معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات سوق العمل واحتياجاته، وبالتالي يعتقد الكثيرمن أعضاء هيئة التدريس أن المعرفة التي تعطى للطلاب لا تساعد في الحصول على وظيفة مناسبة لسوق العمل، وهذا يدل على ضعف أعضاء هيئة التدريس وتدني معرفتهم بتغيرات سوق العمل، كما توصلت الدراسة إلى غياب ثقافة اقتصاديات المعرفة عملاً ومضموناً لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، ويرى أفراد العينة من الكليات العملية والكليات النظرية افتقار كلياتها لبعض التخصصات التي تفي باحتياجات سوق العمل، أيضاً توصلت الدراسة إلى تدني وضعف العلاقة بين الكليات العملية والنظرية واحتياجات سوق العمل، وأيضاً توصلت الدراسة إلى وجود معوقات في تطبيق اقتصاديات المعرفة وهذه المعوقات تكون في الكليات النظرية أكثر من الكليات العملية.

وتناولت دراسة جمعة (2009) تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة، حيث هدفت الدراسة إلى تشخيص الواقع الراهن للتعليم في الدول العربية، وتحديد المتطلبات الأساسية لتطوير التعليم بما يساعد على بناء اقتصاد المعرفة في تلك البلدان، وقد استخدم الباحث المنهجين: الوصفي التحليلي والاستقرائي للإجابة عن التساؤلات الآتية: ما الاقتصاد المعرفي وسماته وعلاقته بالتعليم الالكتروني؟ ما الواقع الحالي لمنظومة التعليم في الدول العربية؟ وما المتطلبات الأساسية لعلاج أوجه القصور في منظومة التعليم؟ وما أهم الاستراتيجيات المقترحة التي قد تساعد على إيجاد واستكمال كل ركن من أركان وخصائص مجتمع واقتصاد المعرفة في الدول العربية؟

أما دراسة عيدروس (2007) فقد هدفت إلى تحديد المستويات المعيارية للتعليم العام والتعليم العالي في ضوء المستجدات المعاصرة، ووضع تصور مستقبلي لمواجهة نظام اقتصادي تربوي جديد (اقتصاد المعرفة). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ضرورة إحداث تغيير ثقافي واع على مستوى المؤسسات التعليمية (معلمين وطلاباً وإدارة ومشرفين) وأولياء الأمور والرأي العام في المجتمع، وإعادة الهيكلة المالية للنظم التعليمية على نحو يجعل التمويل من أجل الجودة الشاملة في التعليم، مع الاستخدام المكثف والمخطط للموارد المتاحة بشكل يسهم في رفع كفاءة إدارة الموارد المالية المخصصة وتتبع صور الهدر فيها وتقليلها بما يعود في النهاية إلى تحسين الكفاءة الداخلية للنظم التعليمية التي تعاني من الهدر المستمر، والتفكير في صيغ وأساليب تعليمية فاعلة جديدة تضيق الفجوة بين التعليم والبيئة والمجتمع المحلي، مع التركيز في التعليم على بناء الإنسان، وإعداد قيادات المستقبل، وربط التعليم بأسواق العمل، وإعادة هيكلة منظومة التعليم بما يتماشى مع الإجراءات الهيكلية في إصلاح الاقتصاد السعودي، والاهتمام بالمهارات والقدرات التحليلية والابتكارية، والتركيز على تعليم الإنتاج، وتوسيع أطر التعاون الدولي في مجالات التعليم، وربط التعليم وخططه بالخطة الاقتصادية وخطط التنمية واحتياجات سوق العمل الداخلية والخارجية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

وهدفت دراسة الخلايلة (2006) إلى بناء أنموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة، وإمكانية تطبيقه في المجالات الآتية: تحديد الأولويات والاستراتيجيات المتكاملة، واتخاذ القرار التربوي، وتحديد أدوار السلطات والحاكمية، ودعم القرار التربوي، وبناء القدرات القيادية وتعزيزها، واستخدم الباحث المنهج المسحي التطويري، وقام ببناء أداتين: الأولى للتعرف على واقع الممارسات الإدارية في وزارة التربية والتعليم، والثانية استبانة أعدت وفق أسلوب دلفي لتحديد القضايا الأساسية ذات الصلة بموضوع مستقبل الممارسات الإدارية المرغوبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن واقع الممارسات الإدارية للأبعاد الخمسة المدروسة كان متوسطاً حيث بلغ (3.24).
- تم التوصل إلى بناء أنموذج مقترح للإصلاح الإداري التربوي في ظل توجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة يتكون من خمسة عناصر هي: تحديد الأولويات (الرؤية، الرسالة، الاستراتيجية)، واتخاذ القرار التربوي، وأدوار السلطات والحاكمية، ودعم القرار التربوي، وبناء القدرات القيادية وتعزيزها.
- بلغ متوسط استجابات الخبراء عن درجة الموافقة على إمكانية تطبيق الأنموذج (81.61 %) مما يعني أن عناصر هذا الأنموذج قد حظيت بموافقة عالية.

أما دراسة ياسين (2005) فقد حاولت تحليل الدور الاستراتيجي للتعليم العالي في تنمية الصناعات كثيفة المعرفة بصفة عامة وصناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على وجه الخصوص مع التركيز على تحديد المداخل العملية لتحقيق الشراكة بين التعليم العالي والصناعة من خلال تحليل جاهزية بعض الدول العربية لاقتصاد المعرفة، وسوف يتم التطرق إلى تجربة وادي السيلكون كأنموذج فريد معبر عن العلاقة الناجحة بين مؤسسات التعليم العالي وصناعات المعرفة ذات التكنولوجيا الفائقة، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الخاصة بطرق نسج التفاعل بين المجتمع الأكاديمي والصناعة؟ وكيف يجب إدارة التدفقات المتبادلة لرأس المال الفكري والخبرات بين الجامعات والصناعة؟ وما هو مهم في هذا السياق هو تحديد آليات ومبادرات وضع التفاعل بين التعليم العالي والصناعة موضع التطبيق.

كما هدفت دراسة السورطي (2005) إلى تحليل العلاقة بين الاقتصاد المعرفي والتعليم العالي في الوطن العربي من خلال: معرفة تأثير الاقتصاد المعرفي على التعليم العالي في الوطن العربي، ومعرفة مدى قدرة التعليم العالي في الوطن العربي على مواكبة الاقتصاد المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن للاقتصاد المعرفي مظاهر تأثير على التعليم العالي، وأهمها: إقامة علاقة شراكة بين مؤسسات التعليم العالي من جهة وبين أماكن العمل من جهة أخرى، وجعل الجامعات مراكز للبحث العلمي وإنتاج المعرفة، وأن تزود الجامعات الطلبة بالمهارات الجديدة والمتغيرة التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي، وأن تتبنى الجامعات التعلم مدى الحياة، كما أن الجامعات العربية بشكل عام غير قادرة بأوضاعها الحالية على مواكبة تحديات ومتطلبات الاقتصاد المعرفي، لأنها كثيراً ما تعتمد على استهلاك معرفة قديمة معظمها مستوردة، ولا تعطي أولوية للبحث العلمي، ولم تحرز تقدماً كبيراً في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتستخدم غالباً طرق تدريس تقليدية، وتواجه صعوبات بشأن استقلاليتها، وتضع قيوداً على سياسة القبول مما يقلل من عدد الطلاب الملتحقين بها.

وهدفت دراسة Yunus (2001) إلى بيان إصلاحات التعليم في ماليزيا، وبيان جدول أعمال ماليزيا في أواخر التسعينات التي تضمن الانتقال من الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد المبني على المعرفة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: من الضروري أن يكون هناك إعادة تقييم، وإذا أصبحت رؤية الأمة عام (2020) حقيقة، فإن البرنامج التربوي يحتاج لتغيير أساسي نحو خلق القوى العاملة المثقفة والأكثر تقنية، كما يجب أن تنتقل ثقافة التعليم من ثقافة تعتمد على الذاكرة والحفظ إلى ثقافة مطلعة، مفكرة، مبدعة، وجيل مهتم بالبحث والاطلاع وإنتاج المعرفة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

أما دراسة ملحم (د.ت) فقد تناولت موضوع التعليم المستمر الذي يحظى باهتمام الفرد والمؤسسات التعليمية والتربوية على حد سواء، مفهومه وخصائصه وأنماطه ومجالاته وأهدافه ودوره في خدمة المجتمع، كما تناولت أيضاً اقتصاد المعرفة من حيث: ماهيته ومستلزماته وركائزه وخصائصه ومقوماته، والتحديات التي يلقيها اقتصاد المعرفة على النظام التربوي، والعوامل التي تعزز دور التعليم المستمر في تنمية صناعات المعرفة، ومن ثم الأدوار المرتقبة لمؤسسات التعليم في ظل اقتصاد المعرفة، وخلصت الدراسة إلى توصيات وآليات مقترحة لاستفادة التعليم من اقتصاد المعرفة من أهمها: توفير الفرص المتساوية للناس في تحصيل المعرفة والتكيف مع المتغيرات التكنولوجية فائقة التقدم واستيعابها، دون التخلي عن الخصوصية المحلية وعن الهوية وتوقيف الهدر للإمكانيات المتاحة في الموارد البشرية، وفتح الأبواب أمام البحث العلمي والتطوير، والقيام بعمليات تعزيز وتقوية لرأس المال الفكري من خلال العمل على بناء القدرات البشرية والمعرفية.

كما هدفت دراسة Larue (2000) إلى توضيح الحواجز العملية والمؤسسية التي تحول دون التنمية المستمرة لعمال المعرفة وتطوير قدراتهم العملية والإنتاجية، وتحديد دور الجامعة الراهن والمفترض في التنمية المستمرة والدائمة لعمال المعرفة، والمساعدة في فهم عمال المعرفة فيما يتصل بالمؤسسات التقليدية للمعرفة (الجامعات) والعمل (المؤسسات الحديثة) كعناصر متداخلة في نظام واحد يخضع لتحولات عميقة، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة مع المتخصصين في تطوير التعليم في (12) منظمة من الجامعات والمؤسسات والشركات الحديثة المرتبطة مع شركات التكنولوجيا، وقد أشارت الدراسة إلى أن النقلة نحو اقتصاد المعرفة والتغير السريع والمستمر قد زاد من مستوى تعقيد التكنولوجيا وتقدمها، والابتعاد عن التطبيقات الوظيفية الجامدة إلى أنظمة أكثر مرونة، وقد بحثت الدراسة في الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي بنيت عليها هذه النقلة كفائدة للاقتصاد المعرفي والإتجاه نحو تطوير الكفايات لعمال المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: بناء نموذج تعلم مربوط مع الشبكات الإلكترونية وبُني على استخدام أشكال جديدة من التعاون ضمن مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الحديثة، وحددت الكفايات المطلوبة لعمال المعرفة، والمتمثلة في: المرونة، الإبداع، القدرة على الإنجاز، توجيه العملية، التعلم المستمر، الالتزام، المبادرة الواضحة، التفكير عبر الوظيفي، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير النظمي، فريق العمل الفعَّال، الدافعية الذاتية، القدرة التحليلية، التساؤل (فحص) النماذج القديمة، وأوضحت النتائج الحواجز والمعوقات التي تحول دون تنمية عمال المعرفة، والمتمثلة فيما يلي: الافتقاد إلى الموارد لتنمية الكفاءات المطلوبة لعمال المعرفة، والأشكال التقليدية الهرمية، وأنظمة التوصيف الوظيفي، وهياكل السلطة، وتعقد بيئة العمل، وضعف القيادة فيما يتعلق بتوزيع السلطة وزيادة مستوى المحاسبية، والتعقيد التكنولوجي.

أما دراسة Suciu ، Drăgulănescu ، Ghițiu-Brătescu ، Picioruș وImbrișcă (2011) "دور الجامعة في اقتصاد المعرفة والمجتمع: تضمينات لاقتصاديات التعليم العالي الروماني"، فقد حاولت تحليل إلى أي مدى يمكن للجامعات أن تواجه اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة وبشكل خاص في مجال اقتصاديات التعليم العالي، كما هدف البحث إلى: مراجعة الأدبيات التي توضح الجوانب النظرية والمنهجية والحدود المفاهيمية، وتحديد الطرق لتقييم رأس المال المعرفي في الجامعات وأمثلة للممارسات الجيدة، وتقديم نتائج البحث، واستخدم الباحث الاستبيان المغلق كأداة للدراسة، وقد تم تطبيق البحث في أكاديمية الدراسات الاقتصادية في بخارست العاصمة الرومانية، وكلية إدارة الأعمال للغات الأجنبية في رومانيا.

تم الأخذ بأمثلة للممارسات الجيدة في الجامعات الأوربية والتقارير العالمية للمنظمات الدولية المرموقة، وقد أوضح البحث الدور الرئيس للجامعات كاستثمار رئيسي في التعليم مدى الحياة من خلال تضمين آراء المستفيدين المباشرين (الطلبة) في سياق المجتمع الروماني والاقتصاد المبني على المعرفة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

## التعليق على الدراسات السابقة:

**من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أنها تكاد تجمع على دور التعليم، والتعليم العالي تحديداً في بناء اقتصاد معرفي، وأن تطوير التعليم سيسهم دون شك في بناء الاقتصاد المعرفي، وأن هناك علاقة وثيقة بين التعليم والصناعات المعرفية، وأن رأس المال الفكري أصبح أكثر أهمية من رأس المال المادي، وأن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي أصبحت مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بضرورة تطوير أدائها بما يضمن تعليم عالي الجودة في تخصصات تلبي متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها وتساؤلاتها، وتحديد منهجية البحث الملائمة، وتصميم أداة البحث المناسبة لأغراض البحث، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وإعداد الإطار النظري وإثراؤه، وتحليل النتائج وتفسيرها.**

## منهجية البحث وإجراءاته:

**منهج البحث:**

**اتبع البحث المنهج الوصفي، حيث تم الاطلاع على الأدبيات السابقة وتجارب دولية وإقليمية في اقتصاد المعرفة، ومن ثمَّ دراسة واقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، من خلال استبانة صممت لهذا الغرض، وأخذ آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا حول درجة تحقق كل مؤشر من مؤشرات المقياس (الاستبانة)، والخروج بتوصيات حول واقع أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة.**

**مجتمع البحث:**

**تمثل مجتمع البحث في أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء والبالغ عددهم (2122) عضو هيئة تدريس وجامعة العلوم والتكنولوجيا والبالغ عددهم (194) عضو هيئة تدريس.**

**عينة البحث:**

**تمثلت عينة البحث في مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء عددهم (111) عضو هيئة تدريس، وجامعة العلوم والتكنولوجيا بلغ عددهم (36) عضو هيئة تدريس، حيث تم اختيارهم بالطريقة الميسرة.**

**أداة البحث:**

**تم استخدام الاستبانة أداة لتحقيق أغراض البحث، حيث تم تصميم استبانة تكونت في صورتها النهائية من أربعة مجالات وهي التي تعد ركائز اقتصاد المعرفة، وهي: البحث والتطوير والابتكار، وعدد عباراته (19) عبارة، والتعليم والتدريب، وعدد عباراته (20) عبارة، والبنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدد عباراته (11) عبارة، والحوكمة، وعدد عباراتها (24) عبارة، بما مجموعه في جميع المجالات (74) عبارة.**

**خطوات بناء أداة البحث (الاستبانة) تم بناء أداة البحث وفقاً للخطوات الآتية:**

- **مراجعة الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث والاستفادة منها في تحديد مجالات الاستبانة، وكذا في صياغة العبارات (فقرات الاستبانة).**
- **تحديد المجالات الرئيسة للاستبانة، والتي تمثل ركائز اقتصاد المعرفة.**
- **صياغة العبارات (المؤشرات) التي تقع ضمن كل مجال من المجالات، وذلك بالاستفادة من الدراسات والأبحاث السابقة والخبراء والمتخصصين.**
- **إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، والتي تضمنت (116) عبارة موزعة على أربعة مجالات رئيسية.**

- عُرضت الاستبانة على (22) مُحَكَّماً من ذوي الخبرة والاختصاص، وطُلب منهم إبداء الرأي في كل عبارة من حيث وضوح الصياغة، ومناسبة العبارة لأغراض البحث، وكذا انتمائها لمجالها، والتعديل المقترح، والعبارات المقترح إضافتها أو حذفها والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): مجالات الاستبانة بصورتها الأولية والنهائية وعدد العبارات في كل مجال

| م | المجالات | عدد العبارات في الاستبانة الأولية | عدد العبارات في الاستبانة النهائية |
|---|---|---|---|
| 1 | البحث والتطوير والابتكار. | 28 | 19 |
| 2 | التعليم والتدريب. | 35 | 20 |
| 3 | البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. | 18 | 11 |
| 4 | الحوكمة (Governance). | 35 | 24 |
| | المجموع الكلي | 116 | 74 |

- طباعة الاستبانة بصورتها النهائية، بعد الأخذ بآراء المحكمين وقد تكونت من جزئين:

الجزء الأول: يتضمن البيانات الشخصية عن المستجيب وتضمنت المتغيرات الآتية: الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، والجامعة (حكومية، خاصة) بالإضافة إلى تعريف بأهم المصطلحات الواردة في الاستبانة وهي (اقتصاد المعرفة، والبحث والتطوير والابتكار، والتعليم والتدريب، والبنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحوكمة).

الجزء الثاني: عبارات الاستبانة وتضمنت (74) عبارة توزعت على (4) مجالات.

وتم استخدام مقياس سداسي وذلك بوضع ستة مستويات لقياس درجة التحقق وهي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً، منعدمة)، وطُلب من المستجيبين وضع علامة (√) أمام كل عبارة تحت العمود الذي يعبر عن درجة تحقق العبارة.

**صدق الأداة (Validity Instrument):**

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين هما:

1. صدق المحتوى (Content Validity):

وقد تم التحقق من صدق المحتوى من خلال: تحديد محاور (مجالات) الاستبانة ووضع تعريف محدد لكل مجال والتزام الباحث بتعريف المجال عند بناء عباراته (فقراته)، ثم تحكيم الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء عددهم (22) خبيراً ومتخصصاً، والذين طُلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة بالتعديل أو الإضافة أو الحذف لعبارات الاستبانة، ومدى انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، تلا ذلك تفريغ ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم ثم تعديل بعض العبارات، وإعادة ترتيبها، وكذلك حذف بعض العبارات فأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تحتوي على (74) عبارة موزعة على أربع مجالات والتي تمثل ركائز اقتصاد المعرفة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

### 2. صدق البناء (Construct Validity):

**تم التحقق من صدق البناء من خلال مؤشر الاتساق الداخلي، والذي يشير إلى قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة (أبو ناهية، 1994، 127)، وللتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحث باستخراج معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع مجالاتها، ومع الاستبانة ككل وكذا معامل ارتباط المجالات بالأداة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك:**

جدول (2): معامل ارتباط الفقرات مع مجالاتها ومع الاستبانة ككل، ومعامل ارتباط المجالات بالأداة ككل فيما يتعلق بدرجة التحقق

| المجال | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالمجال | معامل ارتباط الفقرة بالأداة ككل | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالمجال | معامل ارتباط الفقرة بالأداة ككل | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالمجال | معامل ارتباط الفقرة بالأداة ككل | معامل ارتباط المجال بالأداة ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البحث والتطوير والابتكار (R.D&I) | 1 | .639(**) | .594(**) | 8 | .781(**) | .622(**) | 15 | .663(**) | .643(**) | .843(**) |
| | 2 | .586(**) | .433(**) | 9 | .640(**) | .536(**) | 16 | .445(**) | .442(**) | |
| | 3 | .713(**) | .595(**) | 10 | .541(**) | .452(**) | 17 | .566(**) | .571(**) | |
| | 4 | .685(**) | .452(**) | 11 | .373(**) | .298(**) | 18 | .512(**) | .412(**) | |
| | 5 | .665(**) | .452(**) | 12 | .649(**) | .516(**) | 19 | .642(**) | .539(**) | |
| | 6 | .731(**) | .505(**) | 13 | .427(**) | .476(**) | | | | |
| | 7 | .776(**) | .601(**) | 14 | .587(**) | .619(**) | | | | |
| التعليم والتدريب Education& Training | 20 | .591(**) | .513(**) | 27 | .644(**) | .664(**) | 34 | .653(**) | .563(**) | .861(**) |
| | 21 | .461(**) | .367(**) | 28 | .599(**) | .537(**) | 35 | .695(**) | .563(**) | |
| | 22 | .705(**) | .614(**) | 29 | .682(**) | .627(**) | 36 | .645(**) | .480(**) | |
| | 23 | .678(**) | .580(**) | 30 | .636(**) | .500(**) | 37 | .644(**) | .525(**) | |
| | 24 | .637(**) | .473(**) | 31 | .497(**) | .473(**) | 38 | .683(**) | .572(**) | |
| | 25 | .695(**) | .581(**) | 32 | .715(**) | .686(**) | 39 | .686(**) | .659(**) | |
| | 26 | .528(**) | .387(**) | 33 | .692(**) | .622(**) | | | | |
| البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT | 40 | .627(**) | .606(**) | 44 | .762(**) | .599(**) | 48 | .773(**) | .715(**) | .876(**) |
| | 41 | .722(**) | .590(**) | 45 | .801(**) | .662(**) | 49 | .567(**) | .539(**) | |
| | 42 | .719(**) | .591(**) | 56 | .697(**) | .608(**) | 50 | .441(**) | .460(**) | |
| | 43 | .784(**) | .664(**) | 47 | .750(**) | .658(**) | | | | |
| الحوكمة (Governance) | 51 | .685(**) | .676(**) | 59 | .711(**) | .638(**) | 67 | .645(**) | .535(**) | .911(**) |
| | 52 | .379(**) | .328(**) | 60 | .765(**) | .698(**) | 68 | .730(**) | .644(**) | |
| | 53 | .674(**) | .663(**) | 61 | .776(**) | .686(**) | 69 | .563(**) | .495(**) | |
| | 54 | .709(**) | .686(**) | 62 | .721(**) | .689(**) | 70 | .747(**) | .678(**) | |
| | 55 | .599(**) | .538(**) | 63 | .715(**) | .648(**) | 71 | .442(**) | .335(**) | |
| | 56 | .526(**) | .480(**) | 64 | .744(**) | .710(**) | 72 | .626(**) | .539(**) | |
| | 57 | .625(**) | .559(**) | 65 | .709(**) | .681(**) | 73 | .747(**) | .660(**) | |
| | 58 | .648(**) | .569(**) | 66 | .688(**) | .637(**) | 74 | .785(**) | .739(**) | |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

(**) معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يلاحظ من الجدول (2) أن جميع فقرات الاستبانة ذات معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا المعامل المرتفع يدل على أن الفقرات ذات علاقة قوية مع مجالاتها ومع الدرجة الكلية للأداة.

كما يوضح الجدول السابق معامل ارتباط المجالات مع الاستبانة ككل، ويتضح من الجدول كذلك أن معامل الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للأداة دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وقد بلغت أعلى قيمة (0.911)، وبلغت أقل قيمة (0.843)، وهذا المعامل المرتفع جداً يدل على وجود علاقة قوية جداً بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للأداة، ويؤكد وجود صدق اتساق داخلي للاستبانة.

### ثبات الأداة (Reliability Instrument):

يقصد بثبات الأداة مدى استقرار نتائجها واتساقها، وقد تم التحقق من ثبات أداة البحث (الاستبانة) باستخدام معادلة "ألفا – كرونباخ" حيث يُعد معامل ألفا كرونباخ أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية، كالاستبانات أو مقاييس الاتجاه، حيث يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة (أبو علام، 2011، 492)، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.97)، وهو معامل ثبات مرتفع جداً ويؤكد صلاحية الأداة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معامل الثبات للمجالات وللأداة ككل

| م | المجال | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| 1 | البحث والتطوير والابتكار | 19 | 0.91 |
| 2 | التعليم والتدريب | 20 | 0.92 |
| 3 | البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات | 11 | 0.90 |
| 4 | الحوكمة | 24 | 0.95 |
| | الأداة ككل | 74 | 0.97 |

### إجراءات البحث الميداني (Field Research):

بعد أن أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق الميداني، قام الباحثان بإجراءات البحث الميداني وفقاً للخطوات الآتية:

- اختيار أفراد عينة البحث بالطريقة الميسرة من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.
- تم توزيع الاستبانة على (200) عضو هيئة تدريس، تم استعادة (161) استبانة، الصالح للتحليل منها (147) استبانة، بينما (14) استبانة غير صالحة للتحليل الاحصائي.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

**تهيئة البيانات للتحليل الإحصائي: لغرض تحليل النتائج قام الباحثان بالآتي:**

1. **ترميز البيانات، وذلك بإعطاء كل إجابة قيمة رقمية (رتبة) كما هو موضح بالجدول (4):**

جدول (4): درجات الاستجابة على الاستبانة

| درجة التحقق | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً | منعدمة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرتبة | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

2. **إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية** (Statistical Package for Social Sciences) **والمعروف اختصاراً ببرنامج** (SPSS).
3. **تحليل النتائج ومناقشتها كما سيأتي لاحقاً.**

**تصحيح الأداة: وتم ذلك باتباع الخطوات الآتية:**

1. **وضع مدى لدرجة التحقق لشرح وتفسير النتائج، حيث يتم حساب المدى بأخذ الفرق بين أعلى درجة وأدنى درجة كما يلي: المدى** (Range) = **أعلى قيمة - أقل قيمة** = 6 - 1 = 5

**كما تم حساب طول الفئة من العلاقة الآتية: طول الفئة = المدى/ ( الفئات عدد)** = 5 /6 = 0.833

**ولتحديد فئات المقياس تم وضع أدنى قيمة وهي** (1) **كحد أدنى للفئة الأولى ثم نضيف طول الفئة لاستنتاج بقية الفئات كما هو موضح في الجدول رقم** (5) **والذي يوضح تقسيم مستويات التحقق:**

جدول (5): فئات المقياس والدلالة اللفظية لها

| الفئات | الحد الأدنى للفئة | الحد الأعلى للفئة | الدلالة اللفظية لدرجة التحقق |
|---|---|---|---|
| الفئة الأولى | 1.000 | 1.832 | منعدمة |
| الفئة الثانية | 1.833 | 2.665 | منخفضة جداً |
| الفئة الثالثة | 2.666 | 3.498 | منخفضة |
| الفئة الرابعة | 3.499 | 4.331 | متوسطة |
| الفئة الخامسة | 4.332 | 5.164 | عالية |
| الفئة السادسة | 5.165 | 6.000 | عالية جداً |

2. **اعتماد متوسط** (3.5) **درجات، الوسط النظري المعياري والذي يمثل الحد الأدنى للقبول بدرجة التحقق، ويمثل نسبة مئوية** (58 %) **من الدرجة الكلية (للعبارة، للمجال، للاستبانة)، ولاستخراج الوسط النظري المعياري قام الباحث بجمع درجات البدائل ثم قسمة الناتج على عدد البدائل، وذلك كما يلي:**

**الوسط النظري المعياري = (مجموع قيم البدائل) / عددها** = (6+5+4+3+2+1) /6 = 3.5

**المعالجات الإحصائية** (Statistical Procedures)**:**

**بعد ترميز البيانات وإدخالها إلى جهاز الحاسوب، تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية** (Statistical Package for Social Sciences) **والمعروف اختصاراً ببرنامج** (SPSS)**، حيث تم حساب الآتي:**

- **المتوسطات الحسابية** (ArithmeticMean's)**،والانحرافات المعيارية** (Standard Deviation's)**؛ وذلك لوصف متغيرات البحث، ولمعرفة مستوى درجة التحقق لعبارات ومجالات الأداة.**

- **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ وذلك للتحقق من صدق البناء من خلال مؤشر الاتساق الداخلي لعبارات ومجالات الاستبانة.**
- **معامل الثبات ألفا كرونباخ (Chronabach's Alpha) وذلك لقياس ثبات الأداة ومجالاتها.**
- **اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test)؛ لقياس الفروق بين آراء عينة البحث وفقاً لمتغيرنوع الجامعة (حكومية، خاصة).**

## نتائج البحث ومناقشتها:

**تم تحليل نتائج البحث ومناقشتها والوقوف على واقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرنوع الجامعة (حكومية، خاصة)، وفيما يلي توضيح ذلك:**

**النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني وهما:**

**س1 / ما واقع اقتصاد المعرفة في جامعة صنعاء (حكومي) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟**

**س2 / ما واقع اقتصاد المعرفة في جامعة العلوم والتكنولوجيا (خاص) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

**وللإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات ومجالات الاستبانة على النحو الآتي:**

**المجال الأول: البحث والتطوير والابتكار:**

**لقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول (6) يوضح النتائج للمجال:**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مجال البحث والتطوير والابتكار

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | الدلالة اللفظية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حكومي | خاص | حكومي | خاص | حكومي | خاص |
| 1 | وجود خطة استراتيجية للأبحاث العلمية والتطوير في الجامعة. | 2.47 | 3.97 | 1.069 | 1.424 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 2 | توفير متطلبات البحث العلمي والتطوير (بنية تحتية، موازنة كافية، مكتبة رقمية، ...) في الجامعة. | 2.50 | 3.58 | .952 | 1.339 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 3 | تشجيع الجامعة للتعاون البحثي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة. | 2.40 | 3.77 | 1.021 | 1.215 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 4 | منح الجامعة امتيازات لذوي الأفكار الإبداعية من منتسبيها. | 2.25 | 3.67 | .995 | 1.219 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 5 | عقد الجامعة شراكات داخلية وخارجية مع المؤسسات البحثية. | 2.47 | 3.86 | .961 | 1.334 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 6 | تنمية الجامعة لمهارات أعضاء هيئة التدريس البحثية. | 2.68 | 3.86 | 1.018 | 1.222 | منخفضة | متوسطة |
| 7 | تشجيع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس على تقديم الاستشارات البحثية. | 2.52 | 4.08 | .962 | 1.105 | منخفضة جداً | متوسطة |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

جدول (6): يتبع

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | الدلالة اللفظية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حكومي | خاص | حكومي | خاص | حكومي | خاص |
| 8 | تركيز الجامعة على البحوث التي تهتم بقضايا المجتمع واحتياجاته. | 2.68 | 4.11 | .936 | 1.090 | منخفضة | متوسطة |
| 9 | تشجيع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس على زيادة معدلات الإنتاج العلمي. | 2.64 | 4.03 | .980 | 1.134 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 10 | مشاركة القطاع الخاص في تمويل البحوث العلمية بالجامعة. | 1.95 | 2.83 | .957 | 1.444 | منخفضة جداً | منخفضة |
| 11 | وجود عدد كاف من العاملين بالبحث والتطوير والابتكار في الجامعة. | 2.69 | 3.22 | 1.025 | 1.290 | منخفضة | منخفضة |
| 12 | تشجيع الجامعة للباحثين على المنافسة في مجال براءات الاختراع إقليمياً ودولياً. | 2.02 | 3.17 | .842 | 1.342 | منخفضة جداً | منخفضة |
| 13 | إصدار الجامعة مجلات علمية محكمة في كافة التخصصات بشكل دوري منتظم. | 3.01 | 4.25 | 1.066 | .906 | منخفضة | متوسطة |
| 14 | تنظيم الجامعة للمؤتمرات والندوات العلمية بشكل دوري. | 2.62 | 4.25 | 1.054 | .967 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 15 | وجود حاضنات (Incubators) لتبني الأعمال الابتكارية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس. | 1.87 | 3.22 | 1.045 | 1.245 | منخفضة جداً | منخفضة |
| 16 | نشر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أبحاثهم في مجلات علمية محكمة مرموقة. | 3.41 | 4.03 | 1.057 | 1.082 | منخفضة | متوسطة |
| 17 | تحقيق الجامعة عوائد مالية من البحوث والاختراعات | 1.67 | 2.69 | .898 | 1.305 | منعدمة | منخفضة |
| 18 | دعم الجامعة للباحثين لحضور المؤتمرات والندوات العلمية. | 2.99 | 3.61 | 1.057 | 1.128 | منخفضة | متوسطة |
| 19 | توفير المناخ العلمي المناسب لإنتاج المعرفة وتطويرها في الجامعة. | 2.39 | 3.31 | .992 | .749 | منخفضة جداً | منخفضة |
| | البحث والتطوير والابتكار | 2.486 | 3.657 | .5808 | .8577 | منخفضة جداً | متوسطة |

**من خلال الجدول (6) يتضح أن جامعة صنعاء حصلت على تقدير منخفض جداً في معظم العبارات، بينما العبارات رقم (6، 8، 11، 13، 16، 18) جاءت بتقدير منخفض، وعبارة واحدة بتقدير منعدم، وهي العبارة رقم 17 (تحقيق الجامعة عوائد مالية من البحوث والاختراعات) وهذا يدل على وجود ضعف كبير لدى جامعة صنعاء في هذا المجال، ويأتي تقدير مجال البحث والتطوير والابتكار بشكل عام منخفض جداً، وهذا مؤشر على بعد الجامعات الحكومية عن اقتصاد المعرفة في هذا المجال.**

**كما يتضح من الجدول (6) كذلك أن جامعة العلوم والتكنولوجيا حصلت على تقدير متوسط في معظم العبارات باستثناء العبارات رقم (10، 11، 12، 15، 17، 19) فقد جاءت بتقدير منخفض، وحصل المجال بشكل عام على تقدير متوسط، وهذا يدل على أن اهتمام جامعة العلوم والتكنولوجيا بهذا المجال يفوق اهتمام جامعة صنعاء في مجال البحث والتطوير والابتكار.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

**المجال الثاني: التعليم والتدريب:**

**لقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول (7) يوضح النتائج للمجال:**

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مجال التعليم والتدريب

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | الدلالة اللفظية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حكومي | خاص | حكومي | خاص | حكومي | خاص |
| 20 | التزام الجامعة بالمعايير الأكاديمية في اختيار أعضاء هيئة التدريس. | 3.59 | 4.78 | .985 | .985 | متوسطة | عالية |
| 21 | وجود العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين. | 3.77 | 3.97 | 1.053 | 1.053 | متوسطة | متوسطة |
| 22 | وجود نظام يساعد على الاستقرار الوظيفي للمتميزين من منتسبي الجامعة. | 2.56 | 4.00 | 1.093 | 1.093 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 23 | توفير الجامعة متطلبات عملية التعليم والتدريب (بنية تحتية، معامل، مراجع حديثة، خدمات مساندة، أجهزة وتقنيات، وسائل تعليمية متنوعة، مكتبة، ...). | 2.90 | 4.69 | .914 | .914 | منخفضة | عالية |
| 24 | استخدام المختبرات و المعامل بكفاءة في عملية التعليم والتدريب. | 2.90 | 4.53 | .963 | .963 | منخفضة | عالية |
| 25 | استخدام الأساتذة الوسائل التقنية المتنوعة في عملية التعليم والتدريب. | 3.02 | 4.69 | .809 | .809 | منخفضة | عالية |
| 26 | تخصيص ساعات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس لدعم تعلُّم الطلبة. | 3.18 | 4.78 | .983 | .983 | منخفضة | عالية |
| 27 | تنظيم برامج تدريبية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتدريب بالجامعة. | 2.65 | 4.39 | 1.006 | 1.006 | منخفضة جداً | عالية |
| 28 | اهتمام الجامعة بتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً. | 2.69 | 4.89 | .998 | .998 | منخفضة | عالية |
| 29 | تطوير الجامعة قدرات منتسبيها كل في مجال اختصاصه. | 2.56 | 4.33 | .960 | .960 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 30 | مواكبة المقررات الجامعية للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية. | 2.96 | 3.56 | .883 | .883 | منخفضة | متوسطة |
| 31 | تقديم الجامعة خطط البرامج والمقررات الدراسية للطلبة بداية كل فصل دراسي. | 2.78 | 4.81 | 1.057 | 1.057 | منخفضة | عالية |
| 32 | تطوير الجامعة لبرامجها بصفة دورية. | 2.47 | 4.89 | .942 | .942 | منخفضة جداً | عالية |
| 33 | مطابقة البرامج والمقررات الموجودة لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. | 2.59 | 4.72 | .989 | .989 | منخفضة جداً | عالية |
| 34 | تُمكن البرامج الطلبة من مهارات التعلُّم الذاتي. | 2.80 | 4.42 | .818 | .818 | منخفضة | عالية |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

جدول (7): يتبع

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | الدلالة اللفظية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حكومي | خاص | حكومي | خاص | حكومي | خاص |
| 35 | تُمكن البرامج الطلبة من تطوير مهارات التفكير. | 2.75 | 4.36 | .868 | .868 | منخفضة | عالية |
| 36 | تلبية التخصصات الجامعية لاحتياجات المجتمع وسوق العمل. | 3.06 | 4.53 | 1.021 | 1.021 | منخفضة | عالية |
| 37 | توفير برامج تدريب ميدانية للطلبة في جميع التخصصات بالجامعة. | 2.59 | 4.08 | 1.031 | 1.031 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 38 | استخدام طرائق تدريس فعالة تسهم في استيعاب الطلبة للمقررات الدراسية. | 3.10 | 4.47 | .981 | .981 | منخفضة | عالية |
| 39 | تعزيز مناخ الجامعة لمفهوم التعلُّم المستمر. | 2.68 | 4.33 | 1.046 | 1.046 | منخفضة | متوسطة |
| | التعليم والتدريب | 2.880 | 4.461 | .6063 | .6063 | منخفضة | *عالية* |

**من خلال الجدول (7) يتضح أن جامعة صنعاء حصلت على تقدير منخفض في معظم العبارات، وتقدير منخفض جداً للعبارات رقم (22، 27، 29، 32، 33، 37)، وحصلت الفقرتين رقم (20، 21) على تقدير متوسط، ويأتي تقدير مجال التعليم والتدريب بشكل عام منخفض، وهذا مؤشر على بعد الجامعات الحكومية عن اقتصاد المعرفة في مجال التعليم والتدريب.**

**كما يتضح من الجدول (7) كذلك أن جامعة العلوم والتكنولوجيا حصلت على تقدير عال في معظم العبارات، باستثناء العبارات رقم (21، 22، 29، 30، 37، 39) فقد جاءت بتقدير متوسط، وحصل المجال بشكل عام على تقدير عال، وهذا يدل على أن اهتمام جامعة العلوم والتكنولوجيا بهذا المجال يفوق اهتمام جامعة صنعاء بنفس المجال.**

## المجال الثالث: البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

**لقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول (8) يوضح النتائج للمجال:**

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مجال البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | الدلالة اللفظية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حكومي | خاص | حكومي | خاص | حكومي | خاص |
| 40 | وجود معامل حاسوب كافية للتعلُّم والبحث في جميع كليات الجامعة. | 2.71 | 4.97 | 1.013 | .774 | منخفضة جداً | عالية |
| 41 | توفير خدمة الانترنت في جميع مرافق الجامعة. | 2.02 | 4.11 | 1.112 | 1.410 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 42 | امتلاك الجامعة موقع الكتروني يتوفر فيه قواعد بيانات معلوماتية محدثة عن أنشطة الجامعة | 2.50 | 4.42 | 1.135 | .996 | منخفضة جداً | عالية |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

جدول (8): يتبع

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | الدلالة اللفظية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حكومي | خاص | حكومي | خاص | حكومي | خاص |
| 43 | امتلاك الجامعة بوابة الكترونية تعليمية تفاعلية على الانترنت تسهل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية بما في ذلك نظام إدارة التعلُّم (LMS). | 2.09 | 4.03 | 1.218 | 1.320 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 44 | وجود قواعد بيانات الكترونية للبحوث والمراجع العلمية بالجامعة. | 2.02 | 3.67 | 1.053 | 1.474 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 45 | توفير الجامعة مصادر التعليم والتعلُّم الالكتروني في جميع التخصصات. | 2.03 | 3.92 | 1.022 | 1.251 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 46 | نشر الجامعة مجلات الكترونية علمية محكمة على الموقع. | 1.78 | 3.78 | 1.004 | 1.376 | منعدمة | متوسطة |
| 47 | تسيير الجامعة لعملياتها الإدارية والأكاديمية إلكترونياً. | 1.74 | 4.03 | 1.033 | 1.276 | منعدمة | متوسطة |
| 48 | توظيف الجامعة لأنظمة المعلومات في مجالات التدريس والبحث العلمي. | 2.06 | 4.06 | 1.122 | 1.068 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 49 | استخدام الطلبة الانترنت في التعلُّم والبحث. | 2.77 | 4.14 | 1.120 | .931 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 50 | استخدام أعضاء هيئة التدريس الانترنت بفاعلية في عمليتي التعليم والبحث. | 3.25 | 4.17 | .986 | .971 | منخفضة | متوسطة |
| | البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات | 2.269 | 4.116 | .7387 | .8818 | منخفضة جداً | متوسطة |

**من خلال الجدول (8) يتضح أن جامعة صنعاء حصلت على تقدير منخفض جداً في معظم العبارات وتقدير منخفض للعبارة رقم (50) وتقدير منعدم للعبارتين رقم (46، 47)، ويأتي تقدير مجال البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل عام منخفض جداً، وهذا مؤشر على بعد الجامعات الحكومية عن اقتصاد المعرفة في هذا المجال.**

**كما يتضح من الجدول (8) كذلك أن جامعة العلوم والتكنولوجيا حصلت على تقدير متوسط في معظم العبارات، بينما العبارتين رقم (40، 42) جاءت بتقدير عال، وهما بالترتيب (وجود معامل حاسوب كافية للتعلم والبحث في جميع كليات الجامعة. امتلاك الجامعة موقع الكتروني يتوفر فيه قواعد بيانات معلوماتية محدثة عن أنشطة الجامعة)، وهذا يعكس حرص الجامعة وتوجهها نحو اقتصاد المعرفة في هذا المجال، وحصل المجال بشكل عام على تقدير متوسط، وهذا يدل على أن اهتمام جامعة العلوم والتكنولوجيا بهذا المجال يفوق اهتمام جامعة صنعاء بمجال البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

## المجال الرابع: الحوكمة:

**لقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول (9) يوضح النتائج للمجال:**

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الحوكمة

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | الدلالة اللفظية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حكومي | خاص | حكومي | خاص | حكومي | خاص |
| 51 | وجود خطة استراتيجية مُعلنة للجامعة. | 2.38 | 5.28 | 1.112 | .882 | منخفضة | عالية جداً |
| 52 | وجود لوائح تنظم الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والأكاديمية بالجامعة. | 3.68 | 5.03 | 1.113 | 1.082 | متوسطة | عالية |
| 53 | وجود نظام لربط الجامعة بمؤسسات الإنتاج وحاضنات المعرفة. | 2.30 | 3.19 | 1.203 | .577 | منخفضة جداً | منخفضة |
| 54 | وجود لوائح وتشريعات تشجع على الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية. | 2.45 | 3.42 | 1.189 | .841 | منخفضة جداً | منخفضة |
| 55 | وجود أنظمة عادلة ( للرواتب، والتعيين، والترقية). | 2.87 | 4.61 | 1.113 | 1.178 | منخفضة | عالية |
| 56 | سيادة التعامل الديمقراطي بين إدارة الجامعة وجميع العاملين فيها. | 2.68 | 4.44 | 1.036 | 1.157 | منخفضة | عالية |
| 57 | مراعاة الجامعة العدالة والموضوعية في تطبيق الأنظمة على كافة منتسبيها. | 2.70 | 4.50 | 1.023 | .910 | منخفضة | عالية |
| 58 | تتعامل الجامعة بشفافية مع أدائها: (المالي، والإداري، والتعليمي). | 2.17 | 4.33 | 1.061 | 1.014 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 59 | إشراك الجامعة كافة منتسبيها في وضع وتطوير الأنظمة كل فيما يخصه. | 2.26 | 4.36 | .979 | 1.222 | منخفضة جداً | عالية |
| 60 | عمل قيادة الجامعة على تطوير سمعة الجامعة. | 2.62 | 4.97 | 1.145 | .941 | منخفضة جداً | عالية |
| 61 | تطوير قيادة الجامعة للهيكل التنظيمي للجامعة. | 2.66 | 4.81 | 1.057 | .920 | منخفضة | عالية |
| 62 | عمل قيادة الجامعة على تطوير علاقات أكاديمية بين الجامعة والجامعات المتميزة عالمياً. | 2.49 | 4.97 | 1.086 | .910 | منخفضة جداً | عالية |
| 63 | وجود ميثاق عمل أخلاقي مُعلن في الجامعة. | 2.17 | 4.34 | 1.135 | 1.259 | منخفضة جداً | عالية |
| 64 | وجود آليات واضحة للتنسيق والشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة. | 2.18 | 4.25 | 1.020 | .996 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 65 | إشراك الجامعة بعض الخبراء من مؤسسات المجتمع في لجان تطوير برامجها. | 2.46 | 4.56 | 1.204 | 1.081 | منخفضة جداً | عالية |
| 66 | وجود أعضاء في مجلس الجامعة من قطاعات المجتمع المختلفة. | 2.14 | 3.81 | 1.212 | 1.327 | منخفضة جداً | متوسطة |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

جدول (9): يتبع

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | | الدلالة اللفظية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | حكومي | خاص | حكومي | خاص | حكومي | خاص |
| 67 | وجود مراكز علمية بالجامعة تهتم بتطوير أدائها في ضوء مستجدات العصر. | 2.95 | 4.72 | 1.069 | .914 | منخفضة | عالية |
| 68 | التزام الجامعة بمعايير الجودة في جميع وظائفها. | 2.32 | 4.69 | 1.037 | .889 | منخفضة جداً | عالية |
| 69 | إتاحة قدر كاف من الصلاحيات للجامعة لتنويع مصادر تمويلها. | 2.34 | 4.42 | 1.100 | 1.025 | منخفضة جداً | عالية |
| 70 | امتلاك الجامعة نظاماً للجودة لتسيير أنشطتها المختلفة. | 2.34 | 3.58 | .995 | .996 | منخفضة جداً | متوسطة |
| 71 | وجود مراكز خدمية تابعة للجامعة موجهة نحو خدمة المجتمع. | 2.96 | 4.81 | 1.017 | .980 | منخفضة | عالية |
| 72 | وضع الجامعة خطط وبرامج لخدمة المجتمع وتنميته. | 2.48 | 4.50 | 1.043 | 1.108 | منخفضة جداً | عالية |
| 73 | وجود نظام متكامل في الجامعة لتقييم أداء كافة منتسبيها. | 2.31 | 4.86 | 1.143 | .798 | منخفضة جداً | عالية |
| 74 | وجود نظام لتقييم أداء البرامج والكليات بالجامعة. | 2.55 | 4.83 | 1.142 | .878 | منخفضة جداً | عالية |
| | الحوكمة | 2.519 | 4.471 | .7169 | .6762 | منخفضة جداً | عالية |

**من خلال الجدول (9) يتضح أن جامعة صنعاء حصلت على تقدير منخفض جداً في معظم العبارات، وتقدير متوسط للعبارة رقم (52)، وتقدير منخفض للعبارات رقم (51، 55، 56، 57، 61، 67، 71)، ويأتي تقدير مجال الحوكمة بشكل عام منخفض جداً، وهذا مؤشر على بعد الجامعات الحكومية عن اقتصاد المعرفة في هذا المجال.**

**كما يتضح من الجدول (9) كذلك أن جامعة العلوم والتكنولوجيا حصلت على تقدير عال في معظم العبارات، والعبارة رقم (51) حصلت على تقدير عال جداً وهي: (وجود خطة استراتيجية مُعلَنة للجامعة)، وهذا يدل على اهتمام الجامعة بالتخطيط الاسَتراتيجي والتطوير، أما العبارات رقم (58، 64، 66، 70) فقد حصلت على تقدير متوسط، بينما العبارتين رقم (53، 54) جاءت بتقدير منخفض، وحصل المجال بشكل عام على تقدير عال، وهذا يدل على أن اهتمام جامعة العلوم والتكنولوجيا بهذا المجال يفوق اهتمام جامعة صنعاء بمجال الحوكَمة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

## النتائج المتعلقة بجميع المجالات:

**لقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول (10) يوضح النتائج لجميع المجالات:**

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالة اللفظية لجميع المجالات

| م | المجال | نوع الجامعة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة اللفظية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | البحث والتطوير والابتكار | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 2.4865 | .58087 | منخفضة جداً |
| | | خاصة | 36 | 3.6572 | .85772 | متوسطة |
| 2 | التعليم والتدريب | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 2.8801 | .60634 | منخفضة |
| | | خاصة | 36 | 4.4611 | .69139 | عالية |
| 3 | البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 2.2695 | .73875 | منخفضة جداً |
| | | الخاصة | 36 | 4.1162 | .88183 | متوسطة |
| 4 | الحوكمة | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 2.5195 | .71692 | منخفضة جداً |
| | | خاصة | 36 | 4.4710 | .67629 | عالية |
| | الإجمالي | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 2.5713 | .56908 | منخفضة جداً |
| | | خاصة | 36 | 4.2068 | .65715 | متوسطة |

**من خلال الجدول رقم (10) يتضح أن جامعة صنعاء حصلت على تقدير منخفض جداً في ثلاث مجالات هي (البحث والتطوير والابتكار، والبنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحوكمة)، وعلى تقدير منخفض في مجال التعليم والتدريب، وتقدير عام منخفض جداً، وهذا مؤشر على بعد جامعة صنعاء ومعظم الجامعات الحكومية، إن لم يكن جميعها عن اقتصاد المعرفة بركائزه الأربعة.**

**كما يتضح من الجدول (10) كذلك أن جامعة العلوم والتكنولوجيا حصلت على تقدير متوسط في مجالين هما (البحث والتطوير والابتكار، والبنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، وتقدير عال في مجالين هما: (التعليم والتدريب، والحوكمة)، وتقدير عام متوسط، وهذا مؤشر على سعي الجامعة للتطوير بما يواكب اقتصاد المعرفة.**

**وبصورة إجمالية يمكن القول: إن الاستقلال المالي والإداري، وكذا المسئولية والمحاسبة والتنافسية، وغيرها من المزايا التي تتمتع بها الجامعات الخاصة جعلتها أكثر حرصاً على مواكبة اقتصاد المعرفة مقارنة بنظيراتها الحكومية، رغم شحة الموارد المالية فيها.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

**"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا حول واقع اقتصاد المعرفة ؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) والجدول (11) يوضح ذلك:**

جدول (11): نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لإيجاد الفروق في متوسط واقع اقتصاد المعرفة في مجالات الاستبانة وفقاً لمتغير نوع الجامعة

| م | المجالات | نوع الجامعة | العينة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | البحث والتطوير والابتكار | | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 61.24 | 6798.0 | 582.0 | .000 |
| | | خاصة | 36 | 113.33 | 4080.0 | | |
| 2 | التعليم والتدريب | | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 57.78 | 6413.5 | 197.5 | .000 |
| | | خاصة | 36 | 124.01 | 4464.5 | | |
| 3 | البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات | | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 58.26 | 6467.0 | 251.0 | .000 |
| | | الخاصة | 36 | 122.53 | 4411.0 | | |
| 4 | الحوكمة | | | | | | |
| | | حكومية | 111 | 57.21 | 6350.5 | 134.5 | .000 |
| | | خاصة | 36 | 125.76 | 4527.5 | | |
| | الإجمالي | حكومية | 111 | 57.39 | 6370.5 | 154.5 | .000 |
| | | خاصة | 36 | 125.21 | 4507.5 | | |

**من خلال الجدول (11) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة، ولصالح الجامعات الخاصة في جميع مجالات اقتصاد المعرفة، وفي المحصلة النهائية لواقع اقتصاد المعرفة في الجامعات اليمنية، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى التنافسية في الجامعات الخاصة، وهذا الذي يجعلها حريصة على تقديم أفضل ما لديها حتى تضمن بقاءها واستمرارها في السوق وتطورها، وكذلك لتمتعها بالاستقلال المالي والإداري مما يجعل إجراءات التغيير والتحسين فيها أكثر سرعة مقارنة بالجامعات الحكومية، كما أن تفعيل مبدأ المحاسبة، والمتابعة المستمرة وإرادة التحسين والتطوير أسهم بشكل ملحوظ في تميزها مقارنة بنظيراتها الحكومية.**

## النتائج:

- **تقدير واقع اقتصاد المعرفة بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاء منخفضاً جداً في جميع المجالات باستثناء مجال التعليم والتدريب جاء بتقدير منخفض، وبالتالي فإن التقدير الإجمالي لجميع المجالات منخفض جداً.**
- **تقدير واقع اقتصاد المعرفة بجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

جاء بدرجة متوسطة بصورة إجمالية، وقد حصلت في مجال البحث والتطوير والابتكار على تقدير متوسط، ومجال التعليم والتدريب على تقدير عال، ومجال البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تقدير متوسط، والحوكمة جاءت بتقدير عال.

- وجدت فروق دالة إحصائياً بين آراء أفراد عينة البحث لصالح الجامعات الخاصة.

## التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يوصى الباحثان بالآتي:

1. ضرورة مواكبة الجامعات اليمنية لكل جديد وخصوصاً المعرفة واقتصادياتها، والعمل بشكل حثيث لتطوير أدائها المؤسسي والبرامجي بما يواكب اقتصاد المعرفة.
2. الاهتمام بتطوير الجامعات في ضوء ركائز اقتصاد المعرفة التي تضمنتها الدراسة والمتمثلة في: (البحث والتطوير والابتكار، والتعليم والتدريب، والبنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحوكمة) والتي تعد جزءاً من معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للجامعات من جهة، ومن جهة أخرى يمثل بعضها جزءاً من وظائف الجامعة الرئيسية مثل: البحث والتدريس.
3. تبادل الخبرات في شتى الميادين بين الجامعات الحكومية والخاصة بما يحقق التميز للجميع.
4. منح الجامعات الحكومية المزيد من الاستقلال المالي والإداري مع تفعيل الرقابة والمحاسبة، بما يضمن تميزها ومنافستها للجامعات الأخرى.
5. الاهتمام بالبحث العلمي، وتفعيل الشراكة مع القطاع الخاص في هذا المجال، والبحث عن تمويل لبحوث الجامعات من ذوي المصالح.
6. تحسين التدريس والتدريب بما يضمن مخرجات متميزة قادرة على المنافسة والالتحاق بسوق العمل المحلية والإقليمية بكفاءة واقتدار.
7. العمل على توفير البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيفها بكفاءة بما يسهم في تحسين أداء الجامعات في هذا المضمار.
8. حوكمة الجامعات وتفعيل القوانين واللوائح والأنظمة، مع رسم السياسات والاستراتيجيات والخطط الكفيلة بالنهوض بالجامعات مما هي فيه.
9. توفير الموارد المادية والمالية والبشرية اللازمة للنهوض بالجامعات لتواكب اقتصاد المعرفة.

## المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات والأبحاث الآتية:

1. تصور مقترح لتطوير أداء الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية في ضوء اقتصاد المعرفة.
2. الاحتياجات التدريبية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة.
3. تصور مقترح لتطوير العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الإنتاج بالجمهورية اليمنية.
4. درجة امتلاك القيادات الأكاديمية بالجامعات اليمنية لمفاهيم الاقتصاد المعرفي.
5. تصور مقترح لتطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة.

## المراجع:

الأسرج، حسين عبد المطلب (2010). *الريادية ودورها في التنمية العربية في ظل اقتصاد المعرفة*. استرجع من http://mpra.ub.uni-muenchen.de/22310/.

أبو علام، رجاء محمود (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط6، القاهرة: دار النشر للجامعات.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

أبو الحمص، نعيم (2006). *نحو سياسات تعليم لتحفيز اقتصاد معرفة تنافسي في الأراضي الفلسطينية*. معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني – ماس، فلسطين.

أبو ناهية، صلاح الدين (1994). *القياس التربوي*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

تقرير المعرفة العربي (2010 - 2011). *إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة*، دبي: دار الغرير للطباعة والنشر.

ثريفت، نايجل (2012). *الاقتصاد المعرفي: مصادر التعليم والتعلم*، المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي، استرجع من http://www.ieche.com.sa/web/index.php?option=com_content&view=article&id=85:2012-learning-to-learn-in-knowledge-economy-nigel-thrift&catid=19:2012-conference-papers&Itemid=101&lang=ar.

جمال، سالمي (2005). سبل اندماج الجزائر في اقتصاد المعرفة. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة محمد خيضر بسكرة، (8).

جمعة، محمد سيد أبو السعود (2009). تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة. *المؤتمر الدولي الأول للتعلم الالكتروني والتعلم عن بُعد: صناعة التعلم للمستقبل*، الرياض، مارس، 1 - 53.

الحاج، أحمد علي، والطيب، عبد الجبار (2010). *دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة: اقتصاد المعرفة ومعوقات تكوينه في اليمن*. صنعاء: مركز المتفوق للطباعة والنشر، 51 - 83.

الحمزي، إبراهيم (2010). *تصور مقترح للبحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في ضوء توجهات اليمن نحو اقتصاد المعرفة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

حُميد، محمد عبدالله حسن (2010). *تطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية في ضوء الإدارة بالقيم* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

حميض، حنين محمد جمال حافظ (2007). التنمية الوطنية والاستراتيجيات التي تسهل عملية الانتقال نحو الاقتصاد المعرفي في فلسطين، *ورقة عمل لمؤتمر اقتصاديات المعرفة*، جامعة النجاح الوطنية، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، نابلس، فلسطين.

خصاونة، سامي عبدالله (2006). *جامعة المستقبل في الأردن: آراء وأفكار ومقترحات*، استرجع من http://www.ju.edu.jo/publication/cultura/future.html.

الخلايلة، صالح عبد (2006). *أنموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الربيعي، سعيد بن حُمد (2008). *التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل*، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزبير، فوزية سبيت (2011). التعاون بين الجامعات والصناعة نحو اقتصاد المعرفة لتطوير البحث العلمي وتحقيق التنمية القابلة للاستدامة، *دراسة مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي (صناعة البحث العلمي في المملكة)*، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، 27-26 إبريل.

سليمان، جمال داود (2009). *اقتصاد المعرفة*. عمان، الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

السورطي، يزيد عيسى (2005). الاقتصاد المعرفي والتعليم العالي في الوطن العربي، *مجلة دراسات، الجامعة الأردنية*، *32* (1).

شريان، عايض (2008). تحليل الوضع الراهن لجامعة صنعاء، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2* (4)، 109 - 147.

الشمري، هاشم، والليثي، نادية (2008). *الاقتصاد المعرفي*. عمان، الأردن: دار صفا للنشر والتوزيع.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

شمسان، أحمد محمد (2003). *أثر المشكلات الإدارية على البحث العلمي في الجمهورية اليمنية : دراسة تطبيقية على جامعة صنعاء* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، قسم العلوم الإدارية، المعهد القومي للإدارة العليا، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة، مصر.

طعان، صادق علي (د.ت). *الاقتصاد المعرفي ودوره في التنمية الاقتصادية*. الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، استرجع من http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=63202.

العباس، هشام بن عبدالله (2006). مواءمة التعليم الجامعي مع عصر إدارة واقتصاد المعرفة. Cybrarians Journal، (11)، استرجع من http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=424:2009-08-02-08-40-03&catid=157:2009-05-20-09-59-31&Itemid=54.

عبد الرحمن، أسماء منصور جاد (2012). *تطوير التعليم الجامعي من خلال استخدام اقتصاديات المعرفة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

العبيدي، سيلان جبران (2003). *تفعيل دور الجامعات اليمنية في تحقيق الأهداف النوعية*، صنعاء: المركز الوطني للمعلومات.

العربي، أشرف (2006). *نحو بيئة جاذبة لرأس المال البشري في ظل اقتصاد المعرفة*، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، جامعة القاهرة، مصر، 179 - 208.

عرجاش، علي شوعي ناجي (2010). *تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة*، اليمن: دار الجامعة للطباعة والنشر.

العزيزي، محمود عبده حسن محمد (2014). *تطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة* (أطروحة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

علة، مراد (د.ت). *جاهزية الدول العربية للاندماج في اقتصاد المعرفة : دراسة تحليلية نظرية*. استرجع من http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads/2011/12/Mourad-Illah.pdf.

عيدروس، عزيزة عبد الرحمن (2007). التعليم العالي والمستويات المعيارية في ظل التحولات الاقتصادية المعاصرة واقتصاد المعرفة : دراسة تحليلية. *المجلة التربوية للمجلس النشر العلمي، جامعة الكويت*، *22* (85).

فاروق، عبدالخالق (2006). *اقتصاد المعرفة في مصر مشكلاته وأفق تطوره*، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مصر، 245 - 310.

قاسم، مجدي عبد الوهاب، شحاتة، صفاء أحمد، وخفاجي، رشا محمود (2013). *تحسين فاعلية مؤسسات التعليم العالي باستخدام التكنولوجيا*، القاهرة: دار الفكر العربي.

القانص، غالب حميد حميد (2011). *تصور مقترح لتطوير الجامعات الأهلية في الجمهورية اليمنية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

المجلس الأعلى لتخطيط التعليم بالجمهورية اليمنية (2004 - 2005). *مؤشرات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية : مراحله- أنواعه المختلفة*، اليمن: المجلس الأعلى لتخطيط التعليم بالجمهورية اليمنية.

محمد، أحمد علي الحاج (2014). *اقتصاد المعرفة واتجاهات تطويره*. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ملحم، أحمد عارف (د.ت). الأدوار المرتقبة للتعليم المستمر في ظل اقتصاد المعرفة، *المؤتمر العلمي الدولي التاسع حول الوضع الاقتصادي العربي وخيارات المستقبل*، استرجع من http://elc.zu.edu.jo/conf/sessions/sessions7/1.pdf.

مؤتمن، منى (2003). نحو رؤية جديدة للبحث التربوي في مجتمع الاقتصاد المعرفي، *ورقة عمل مقدمة لإدارة البحث والتطوير التربوي*، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

مؤسسة البنك الدولي للدراسات التنموية (2009). *بناء اقتصاديات المعرفة : استراتيجيات تنموية متقدمة*. ترجمة محمد أمين مخيمر وموسى أبو طه، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

نجم، عبود نجم (2005). *إدارة المعرفة : المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات*. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة محمد (2010). *المنهج والاقتصاد المعرفي*، ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (1435هـ). *الإستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة : تحول المملكة إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة*. وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهورية اليمنية (2006 - 2010). *الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية (2006 - 2010م)*، مشروع تطوير التعليم العالي، استرجع من www.hepyemen.org.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهورية اليمنية (2007). *التعليم العالي في الجمهورية اليمنية*، *وزارة التعليم العالي*، اليمن.

ياسين، سعد غالب (2005). دور التعليم العالي في تنمية صناعة المعرفة. *المؤتمر العربي الأول حول استشراف مستقبل التعليم العالي*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، شرم الشيخ، إبريل، 425– 442.

Asia Pacific Economic Cooperation (APEC). (2003). Knowledge: The New Factor of Production. October, Bangkok, Thailand.

Larue, B. M. (2000). Toward a unified view of working, living, and learning in the knowledge economy: Implications of the new learning imperative for higher education, distributed organizations, and knowledge workers. The Fielding Institute. Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=5355528.

Suciu, M. C., Drăgulănescu, I. V., Ghiţiu-Brătescu, A., Picioruş, L., & Imbrişcă, C. (2011). Universities' role in knowledge-based economy and society. Implications for Romanian economics higher education. Amfiteatru Economic Journal, 13(30), 420-436.

Yunus, A. S. M. (2001). Education Reforms in Malaysia. ERIC AGCESSION. ED464406. Retrieved from http://www.ipo.sdu.edu.cn/data/sunzhen.html.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.5

# درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات: دراسة مقارنة بين العامين 2014 و2017م

د. هنادي أحمد قعدان[1,*]

[1] أستاذ الإرشاد والتربية الخاصة المساعد – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

*عنوان المراسلة : haqadan@pnu.edu.sa

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

# درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات: دراسة مقارنة بين العامين 2014 و2017م

## الملخص:

**هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات في العام 2017م، ومقارنتها بالعام 2014م. وتكونت عينة الدراسة من (108) طالبة من طالبات المستوى الثامن في برنامج التربية الخاصة بكلية التربية في العام 2017م، ومقارنتها بعينة مكونة من (63) طالبة طبقت عليهن أداة الدراسة في العام 2014م. ولجمع البيانات استخدمت استبانة مكونة من (59) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، والتقويم، والمرافق والتجهيزات، والتدريب الميداني. وأظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية أن درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م ككل جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، ولم تظهر فروقاً فيها وفقاً لمتغير المعدل التراكمي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بين العامين 2017 و2014 لصالح العام 2017. وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على ضرورة تطبيق محاور معايير الجودة الشاملة بالكفاءة المطلوبة لتحقيق الفاعلية المستهدفة، ووصولاً إلى الأهداف المحددة بالخطة الاستراتيجية للقسم والكلية والجامعة، وتحقيقاً للاعتماد الأكاديمي الوطني. وضرورة مواصلة الاهتمام باستيفاء الممارسات في معايير ضمان الجودة وصولاً للعالمية.**

**الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الطالبات في البرنامج، دراسة مقارنة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

# Degree of Applying Quality Standards in the Program of Preparing Special Education Teachers at the University of Princess Noura bint Abdurrahman in the Kingdom of Saudi Arabia from the Female Students' Perspective: A comparative Study between 2014 and 2017

**Abstract:**

This study aimed to find out the degree of applying the quality standards within the program of preparing special education teachers at the University of Princess Noura bint Abdurrahman in the Kingdom of Saudi Arabia in the year 2017 compared to 2014. The study sample consisted of (108) students from eighth level, at the Faculty of Education – special education program in 2017. This sample was compared with a sample of (63) students with whom the research tool was used in 2014. To collect the data, a questionnaire consisting of (59) items was developed and classified into six themes: program objectives, curriculum, and methods of teaching, evaluation, facilities, equipment, and field training. The statistical analysis showed that the degree of applying quality standards in the program of preparing teachers of special education at the University of Princess Noura bint Abdurrahman in 2017 was generally rated as high. There were no statistical differences according to the variable of cumulative average. Also, the results revealed statistically significant differences in the degree of applying quality standards in the program of preparing teachers of special education at the University of Princess Noura Bint Abdurrahman in the period 2014 - 2017 in favor of 2017. It was recommended that total quality standards should be applied so as to achieve the target efficiency which aims to reach the specific objectives in the strategic plan of the university, faculty and department, and to ultimately achieve the national academic accreditation. It was also recommended to keep practicing standards of quality in order to achieve global standards.

**Keywords:** Quality standards, Special education, Teacher education program, Princess Noura Bint Abdurrahman University, Female students, Comparative study.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

## المقدمة:

باتت قضية إعداد المعلمين من القضايا الأساسية التي تتصدى لها المجتمعات، نظراً لأهمية الإعداد التربوي والمعرفي المتخصص، وما له من فاعلية على إنتاج المعلم عن طريق إكسابه المعارف والمهارات والخبرات، وقد برزت في الآونة الأخيرة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بتطوير برامج إعداد المعلمين، من خلال تبنيها للاتجاهات العالمية المعاصرة ومعايير هيئات الاعتماد الأكاديمي ومجالس اعتماد تعليم المعلمين لضمان جودة إعداد المعلمين. ونظراً لأن المعلم يمثل المحور المؤثر في العملية التعليمية ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها، فإن الاهتمام بإعداد المعلمين – ومنهم معلمي التربية الخاصة – إعداداً جيداً خلال مرحلة دراستهم سينعكس على أدائهم المهني، وسيمكنهم من تحقيق الجودة في التعليم العام؛ إذ يُعدّ معلم التربية الخاصة المحور المهم في العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، فهو المنفذ الرئيسي للبرنامج التربوي الفردي وللخطط التربوية الفردية والموجه للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية التعليم والتعلم، والقائم على متابعة تحصيلهم والعامل على تحسين وتطوير مستوياتهم وسلوكياتهم ومهاراتهم. ونتيجة هذا التطور يرى النبوي (2007) أن المؤسسات التعليمية سعت إلى مواكبة كافة التغيرات التقنية الحديثة المتسارعة والمستمرة، وإصلاح معظم العمليات وتغييرها بصورة مستمرة، بحيث طالت هذه التغييرات والإصلاحات جميع مدخلات العملية التعليمية، بما فيها البناء، والمنهاج، والمعدات والأجهزة والوسائل التعليمية وطرق التدريس واستراتيجيها.

وقد حرصت المملكة العربية السعودية، من خلال الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، على متابعة البرامج الأكاديمية في الجامعات تحقيقاً لمتطلبات التطوير والجودة والاعتماد الأكاديمي، وكذلك حرصت على توقيع مذكرات تفاهم مع مجالس اعتماد تعليم المعلمين من مختلف أنحاء العالم؛ لتأهيل وإعداد المعلمين وتحسين قدراتهم ومهاراتهم قبل الخدمة (العتيبي والربيع، 2012). وقد باتت جودة التعليم مطلباً مجتمعياً، وتهدف إلى الارتقاء بمستوى الممارسات المهنية، بما يضمن تحقيق أقصى استفادة من الموارد والمصادر، وصولاً إلى مخرجات عالية الجودة. وتشمل جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها للوصول إلى مستوى أداء معين، أو الحفاظ عليه، أو تطويره، من خلال الالتزام بمعايير وإجراءات تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء وبما يعزز ثقة المعنيين بالمؤسسة ومخرجاتها.

ولتحقيق ضبط الجودة ينبغي التأكد من أن ما يطبق يكون صحيحاً، وأن يكون التطبيق بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى، ويتطلب ذلك وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها، مع ملاحظة أن المعيار المختار لابد أن يكون مناسبا للهدف المرجو تحقيقه، وأن التغيير في الهدف يتطلب تعديلاً في التصميم، مع إعادة تقييم لذلك المنتج أو الخدمة (النجار، 2007).

واستناداً لما تقدم، يمكن القول: إن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية، يبرز في تحقيق مجموعة من الفوائد تعود على الجامعة والطالب وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع بالنفع، ومنها: تحسين أداء الطالبات وانخفاض نسبة غيابهم، ودوران العمل اليومي الجامعي بشكل فعال، وتحقيق مكانة متميزة للجامعة، بالإضافة إلى زيادة التنافسية مع الجامعات الأخرى، وتقديم منتج (طالب جامعي) يتوافق مع متطلبات سوق العمل، ويسهم في تنمية المجتمع وبنائه، وزيادة التعاون على حل المشكلات المجتمعية، وارتفاع القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والعاملين، كما يحقق ضمان الجودة إشباع حاجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين، ورفع مستوى تقدير الذات وإثباتها، وارتفاع مواجهتهم لضغوط العمل والدراسة، وارتفاع ولائهم للجامعة، والمساهمة في زيادة الرضا والدافعية الذاتية، وتنمية الشعور بالمسؤولية وتحملها، وربط المصلحة الفردية بالمصلحة العامة للجامعة. بل إن جودة التعليم وضمانها تمثل وسيلة أساسية للتغلب على الوضع الإداري التسيبي أو الفوضوي، وتحقيق سيطرة مهنية متزايدة. ومن هنا جاءت رغبة الباحثة في إجراء الدراسة الحالية للوقوف على درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات في العام 2017م، ومقارنتها بمدى توافرها في العام 2014م.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

**تعد عملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها، ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة، حيث يسعى نظام ضبط الجودة إلى التأكد من مدى مطابقة مخرجات التعليم للأهداف والمعايير الموضوعة له. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تحاول أن تلقي الضوء على واقع توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والوقوف على الوضع الراهن ومقارنته زمنياً بين العام 2017م والعام 2014م. وتتمثل مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

**السؤال الأول: ما درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م؟**

**السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن تعزى لمتغير المعدل التراكمي (أقل من 4 و4–5)؟**

**السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بين العامين 2014 و2017م؟**

## أهداف الدراسة:

**هدفت هذه الدراسة إلى:**

1. **التعرف على درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م.**
2. **الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن تعزى لمتغير المعدل التراكمي (أقل من 4 و4–5).**
3. **الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بين العامين 2014 و2017م.**

## أهمية الدراسة:

**يأتي في مقدمة أهمية الدراسة ومبرراتها أنها هدفت إلى الكشف عن الفروق في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بين العامين 2014 و2017م؛ ولذلك فإن التتبع الزمني لتطور المعايير يعطي تصوراً لمسؤولي المعايير في ضمان الجودة ببرنامج التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن عن الواقع الراهن من خلال مجالات أداة الدراسة: (أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، والتقويم، والمرافق والتجهيزات، والتدريب الميداني). وتقديم الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها أن تحسن من برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وتطويرها وصولاً بها للعالمية، ولفت أنظار الباحثين إلى أهمية هذا المجال ودراسته والكشف عن الوضع الراهن في معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي للمساعدة في تطوير هذا المجال.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

## حدود الدراسة:

**تحددت نتائج الدراسة الحالية في الآتي:**

- **الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات المستوى الثامن في برنامج التربية الخاصة.**
- **الحدود المكانية والزمانية: جرت هذه الدراسة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437 /1438هـ الموافق للعام 2016 /2017م.**
- **حدود الأداة: يحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الأداة المستخدمة ومدى الدقة في استخلاص دلالات صدقها وثباتها، وبقدر ما تتمتع به من خصائص سيكومترية مقبولة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة الحالية.**
- **الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تعرف درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م، ومقارنتها بمدى توافرها في العام 2014م، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية فيها وفقاً لمتغير المعدل التراكمي (أقل من 4 و4-5).**

## مصطلحات الدراسة:

**تبنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:**

- **درجة توفر: عُرفت إجرائياً لغرض هذه الدراسة، بأنها الدرجة التي تحصلت عليها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة (طالبات جامعة الأميرة نورة في برنامج التربية الخاصة في المستوى الثامن في العام الدراسي 2014 /2015م والعام الدراسي (2016 /2017م) من خلال الإجابة عن أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.**
- **معايير الجودة: تم تعريفها إجرائياً، بأنها مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والمتمثلة في جودة كل من: (أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، والتقويم، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية) والتي تخدم جميع الطالبات في هذا البرنامج.**
- **برنامج إعداد معلم التربية الخاصة: هو برنامج أكاديمي تطرحه كلية التربية بجامعة الأميرة نورة في تخصص التربية الخاصة في مسارات: (الموهبة والتفوق، صعوبات التعلم، تشتت الانتباه والنشاط الزائد) بهدف إكساب الطالبات المعارف والمهارات التعليمية التي تمكنهم من ممارسة مهنة التعليم مستقبلاً بكفاءة.**
- **جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: هي جامعة حكومية مقرها في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية تمنح درجة البكالوريوس وفق الدراسة المنتظمة لاسيما الإناث.**

## الإطار النظري:

### ➢ مفهوم الجودة:

**ترجع كلمة الجودة في اللغة العربية إلى المصدر جود، وتعني الجيد أي نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيداً، وأجدت الشيء فجاد الشيء، والتجويد مثله. ويقال هذا الشيء جيد بين الجودة والجَودة، وقد جاء جَودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل. ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله بجود جَودة (ابن منظور، 2004، 720) في حين أن كلمة جودة (Quality) في اللغة الإنجليزية تعني الكيفية أو النوعية، وكذلك تعني الامتياز، وأحياناً تعني تلك العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته (قعدان، 2015).**

وتعد الجودة إنتاج المنظمة لسلعة، أو تقديم خدمة لعملائها، بمستوى عال من التميز، بحيث تكون قادرة على الوفاء باحتياجات العملاء ورغباتهم بشكل يتفق مع توقعاتهم (الكنعاني ووناس، 2013). أما الجودة في التعليم فهي جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم؛ لرفع مستوى المنتج التعليمي، بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدرات وسمات المنتج التعليمي (زاهر، 2005).

أما إدارة الجودة الشاملة فإنها عملية إدارية تستند إلى مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف القدرات العالية للعاملين، وتستثمر قدراتهم المعرفية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي؛ لضمان تحقيق التحسين المستمر للمؤسسة (Vevere, 2009)، في حين أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعني قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها من الطلبة، وأولياء الأمور، وأصحاب العمل (السعود، 2012). وقد أكد الهسي (2012) والرمحي (2013)، على أن الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تهدف إلى النهوض: بأهداف البرنامج، والخطة الدراسية، والمقررات الدراسية، واستراتيجيات التدريس، وتقنيات التعليم، وأساليب التقويم المستخدمة في التدريس. وأكد الزعبي (2013) على أهمية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تسهم في رفع الكفاءة العلمية للمؤسسة، وفي تحقيق رضا الطلبة وسعادتهم، وضمان استمرارية المؤسسة وبقائها والتفوق على الآخرين.

### ➢ متطلبات الجودة الأكاديمية:

تحتاج عملية تحقيق الجودة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي إلى متطلبات أساسية، لتقبل مفاهيم الجودة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع، ولكي تترجم مفاهيم الجودة في مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة (جودة، 2004)، ومنها: أنه لا بد من دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام ضمان الجودة، وتحديد الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها باعتبارها المدخل الأول في نظام ضمان الجودة، والأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها وتوجيهها لاحتياجات ورغبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع، ومشاركة جميع العاملين في المؤسسة، وتدريب العاملين على كافة نماذج الجودة، وإدخال تحسينات على الأساليب والإجراءات المتبعة في المؤسسة، وتطوير المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب، وتوفر قاعدة للبيانات والمعلومات والتي يرتكز عليها نظام ضمان الجودة، وتساعد في عملية اتخاذ القرارات الصحيحة والدقيقة داخل المؤسسة، وتشجيع العاملين ومنحهم الثقة والسلطة اللازمة لأداء المهام والمسؤوليات المنوطة بهم، والابتعاد عن الخوف من تطبيق ضمان الجودة (النبوي، 2007).

### ➢ برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة:

أما برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، فيهدف إلى إعداد معلمة ذات كفاءة عالية في مجال التربية الخاصة بشكل عام من خلال دراسة ثمانية مستويات دراسية، تهدف فيها المستويات، الأول والثاني والثالث والرابع إلى تقديم المقررات الدراسية العامة التي تمكن الطالبة المعلمة من الإلمام ومعرفة المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة، ومعرفة البدائل التربوية وخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة، ومعرفة مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية، ومعرفة أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة، ومعرفة تأثير الإعاقة على تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام وسائل وتقنيات واستراتيجيات وطرق التدريس العامة والخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداد البرنامج التربوي الفردي وتطبيقه، وتوظيف البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة، والإلمام باستراتيجيات تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

في حين أن المستويات الخامس والسادس والسابع والثامن، تهدف إلى تحديد مسار الطالبة المعلمة في تخصص واحد من الآتي: (مسار الموهبة والتفوق، أو مسار صعوبات التعلم، أو مسار تشتت الانتباه والنشاط الزائد)، حيث تدرس الطالبة المعلمة المقررات الدراسية التخصصية في مسار واحد من المسارات السابقة الذكر لإعداد معلمة متخصصة في مجال الموهبة والتفوق، أو مجال صعوبات التعلم، أو مجال تشتت الانتباه والنشاط الزائد بعد تخرجها.

## الدراسات السابقة:

حظيت الجودة في مؤسسات التعليم العالي باهتمام واسع من قبل الباحثين، ونالت الحظ الوافر، و يمكن عرضها على النحو الآتي:

أجرت الكثيري (2011) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم وعينة من المعلمين والمشرفين الذين تخرجوا من القسم، وكذلك جميع الطلاب المتوقع تخرجهم، واستخدمت استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتكون من (4) أسئلة تقيم أهداف البرنامج، والخطة الدراسية والمقررات الدراسية، ثم استراتيجيات التدريس والتقنيات المستخدمة وأخيراً أساليب التقويم المستخدمة في التدريس. أما الجزء الثاني فيتكون من سؤالين تتعرف الباحثة من خلالهما عن مستوى الفائدة من المقررات المضمنة في الخطة لإعداد معلمي صعوبات التعلم للتعامل مع تلاميذ صعوبات التعلم، والسؤال الثاني يناقش مدى ارتباط هذه المقررات بإكساب معلم صعوبات التعلم بالمهارات التي تؤهله لتدريس ذوي صعوبات التعلم. أما الجزء الثالث فمجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تحدد الصعوبات ومؤهلات مشرف التدريب وقدرة البرنامج على إكساب المعلم المهارات الضرورية لنجاحه في عمله، ورابعاً أي مقترحات يقترحها أفراد العينة. وأظهرت النتائج أن البرنامج يحقق أهدافه، بينما رأى أفراد العينة ضرورة تطوير الخطة ومحتوى المقررات واستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم لتواكب الطموحات المرجوة ولتؤهل معلم المستقبل بشكل أكثر كفاءة، حيث جاءت بدرجة منخفضة. كما توصلت إلى ترتيب منطقي لمدى الاستفادة والتطبيق لبعض المقررات، حيث جاءت المقررات ذات الصلة الوثيقة بالصعوبات في مراتب متقدمة وبمتوسطات مرتفعة.

وأجرى العتيبي والربيع (2012) دراسة هدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE على عينة مكونة من (51) عضواً وعضوة، منهم (8) أعضاء اختيروا من قسم التربية الخاصة لتقويم برنامج التربية الخاصة. وطبقت الاستبانة على العينة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة توافر معايير NCATE في برنامج التربية الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة.

وأجرى الهسي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة. وتكونت عينة الدراسة من (546) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من (90) فقرة، موزعة على عشرة مجالات هي: أهداف البرنامج، وسياسات القبول وممارساته، وهيكلية البرنامج، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والموارد المادية، ومحتوى المقررات الدراسية، وأساليب التعلم والتعليم، والتقييم، والتدريب الميداني، والطلبة المتخرجون. وقد أظهرت النتائج أن درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم جاءت متوسطة، وأن أهداف البرامج غير واضحة، وأن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في البعد التربوي والتخصص، إضافة إلى أن أساليب التعلم تقليدية تعتمد على المحاضرة فقط.

وقامت قعدان (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن في العام الدراسي 2014 /2015م على عينة مكونة من (63) طالبة من طالبات المستوى الثامن في برنامج التربية الخاصة. وأظهرت النتائج أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاءت بدرجة مرتفعة، كما

جاءت المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة (4.07، 4.04، 3.98، 3.88، 3.72، 3.37)؛ (أهداف البرنامج، وطرق التدريس، والتدريب الميداني، والمنهاج، وتقويم الطالب، والمرافق والتجهيزات) على الترتيب وبدرجة تقدير مرتفعة لجميع المجالات، باستثناء مجال المرافق والتجهيزات جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق على أداة الدراسة ككل ومجالاتها الستة تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح فئة المعدل (4-5).

وهدفت دراسة Alnahdi (2014) إلى تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المقدمة في الجامعات السعودية، واستخدم المنهج النوعي من خلال استخدام الاستبانة والمقابلة المقننة على عينة مكونة من (350) من الطلبة المعلمين المسجلين في عدد من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين الطلبة في تخصص التربية الخاصة حول برامج اعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية كانت منخفضة.

وقام Chitiyo ، Odongo، Itimu-Phiri ، Muwana و Lipemba (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المقدمة في: كينيا، ومالاوي، وزامبيا، وزيمبابوي، واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على تحليل الوثائق، حيث عمل الباحثون على تحليل وتقييم محتوى برامج التربية الخاصة المقدمة في الدول السابقة، وقد أشارت النتائج إلى أن تقويم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المقدمة في الدول الأفريقية الأربعة جاءت بدرجة منخفضة، وأن غياب أسس عمل واضحة لتطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة كان من أهم معوقات تطوير هذه البرامج، وبينت النتائج أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في دول أفريقيا الغربية الأربعة تفتقر إلى محتوى فاعل، وأنها غير قادرة على تقديم أنشطة إعدادية فاعلة للطلبة المعلمين.

## التعليق على الدراسات السابقة:

توضح الباحثة موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث مقارنة هدف الدراسة، ومنهجيتها، وأداة الدراسة، ونتائجها مع النتائج للدراسات السابقة، وفيما يلي عرض لذلك:

- من حيث الهدف: يمكن ملاحظة أن هنالك تشابهاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث تقويم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة، حيث تناولت دراسة الهسي (2012) تقويم برامج اعداد المعلمين في كلية التربية بشكل عام، في حين أن دراسة الكثيري (2011) تناولت تقويم برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم، أما دراسة العتيبي والربيع (2012)، ودراسة Alnahdi (2014)، ودراسة قعدان (2015)، ودراسة Chitiyo et al., (2015) فقد تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين في تخصص التربية الخاصة.
- من حيث المنهج المستخدم: اتبعت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي مثل: دراسة الكثيري (2011) ودراسة الهسي (2012) ودراسة العتيبي والربيع (2012) ودراسة قعدان (2015)، في حين استخدم في دراسة Alnahdi (2014) ودراسة Chitiyo et al., (2015) المنهج النوعي، بينما استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن.
- من حيث أداة الدراسة: كانت الاستبانة هي أداة الدراسة الرئيسية المستخدمة في كل الدراسات السابقة مع الاختلافات في مجالاتها من دراسة لأخرى.
- من حيث نتائج الدراسات: خلصت معظم الدراسات إلى توفر مجالات الجودة في برامج إعداد المعلم بدرجة منخفضة كدراسة الكثيري (2011)، ودراسة Alnahdi (2014)، ودراسة Chitiyo et al., (2015)، وبدرجة متوسطة كدراسة الهسي (2012)، وبدرجة مرتفعة كدراسة العتيبي والربيع (2012)، ودراسة قعدان (2015).
- من حيث موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام، وهو معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم، لكنّ الدراسة الحالية اهتمت بدرجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن في العام 2017م ومقارنتها بالعام 2014م. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة ومجالاتها، وكذلك في تطوير أداة الدراسة ومجالاتها، وتحديد المنهج المتبع في الدراسة، لتظهر بالشكل الذي هي عليه الآن.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

**منهج الدراسة :**

اتبع في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن، لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، من خلال دراسة الوضع الراهن لدرجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن2017م ثم مقارنتها بواقع العام 2014م. ويقصد بالمنهج الوصفي المقارن وهو ذلك المنهج الذي يعتمد على المقارنة في دراسة الظاهرة حيث يبرز أوجه الشبه والاختلاف فيما بين ظاهرتين أو أكثر في مجالات محددة وفي ضوء معايير علمية، ويعتمد الباحث من خلال ذلك على مجموعة من الخطوات من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية المتعلقة بالظاهرة المدروسة (مطاوع والخليفة، 2014).

**مجتمع الدراسة :**

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات في المستوى الثامن في برنامج التربية الخاصة : (مسار الموهبة والتفوق، ومسار صعوبات التعلم، ومسار تشتت الانتباه والنشاط الزائد) في كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن (388) طالبة، حسب إحصائيات وحدة التسجيل في الكلية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437 /1438 الموافق للعام 2016 /2017.

**عينة الدراسة :**

تكونت عينة الدراسة على النحو الآتي:

العينة الأولى: تكونت من (108) طالبة من طالبات المستوى الثامن في مسارات برنامج التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437 /1438هـ، حيث تم اختيارهن بالطريقة القصدية؛ نظراً لموافقتهن على تطبيق الأداة، والمشاركة في الدراسة الحالية. والجدول (1) يوضح توزيع العينة وفق متغير المعدل التراكمي.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| المعدل التراكمي | | | |
| | 4–5 | 49 | % 45.4 |
| | أقل من 4 | 59 | % 54.6 |
| | المجموع | 108 | % 100.0 |

العينة الثانية: تكونت من (63) طالبة من طالبات المستوى الثامن في برنامج التربية الخاصة في مسارات برنامج التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، حيث طبقت الأداة عليهن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436 /1435هـ (قعدان، 2015).

**أداة الدراسة :**

استخدم في الدراسة الحالية استبانة قعدان (2015) كأداة رئيسية لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكونت الأداة من (59) فقرة موزعة في ستة مجالات، هي: أهداف البرنامج وفقراته (1–8)، والمنهاج وفقراته (9–19)، وطرق التدريس وفقراته (20–27)، وتقويم الطلبة وفقراته (28–36)، والمرافق والتجهيزات وفقراته (37–41)، والتربية العملية وفقراته (42–59). واستخدم سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة

توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بدرجات: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وقد تم اعتماد المعيار الرقمي الآتي في الحكم على واقع التوفر: (5) كبيرة جداً، (4) كبيرة، (3) متوسطة، (2) قليلة، (1) قليلة جداً.

تقنين أداة الدراسة (الصدق والثبات):

1. الصدق: قامت قعدان (2015) بالتحقق من صدق محتوى الأداة بعرضها بصورتها الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن؛ حيث طلب منهم التحقق من مدى ملائمة الفقرات للمجال وللأداة ككل، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية وملاءمة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، أجريت التعديلات المطلوبة، بنسبة اتفاق (80 %) من المحكمين على أهمية تعديلها من ناحية الصياغة اللغوية والإملائية، وفي ضوء ذلك أخرجت الأداة بصورتها النهائية. كما تحققت من صدقها البنائي باستخدام صدق البناء، من حيث ارتباط الفقرة بالمجال، واتضحت أن جميع معاملات الارتباط تراوحت بين (0.33–0.80) وهذا مؤشر على توفر صدق مرتفع للأداة، ومناسب لتحقيق هدف الدراسة الحالية.
2. الثبات: قامت قعدان (2015) بتطبيق الأداة على (20) طالبة من طالبات المستوى الثامن في برنامج التربية الخاصة في مسارات برنامج التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وحسبت معامل ثبات الأداة بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.96)، وتراوحت معاملات الثبات على مجالات الأداة بين (0.79–0.93).

وللتأكد من ثبات الأداة في الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق الأداة وإعادة تطبيقها (test-retest) على عينة مكونة من (35) طالبة من طالبات المستوى الثامن في مسارات برنامج التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الفصل الدراسي الثاني من العام 1437 /1438هـ، وقد تم اختيارهن من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في التطبيقين، وعلى كل مجال من مجالاتها، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.91)، أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.94)، كما تم حساب معاملات الثبات على مجالات الأداة أيضاً، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة

| المجال | ثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون | الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| أهداف البرنامج | 0.84 | 0.71 |
| المنهاج | 0.87 | 0.78 |
| التدريس | 0.82 | 0.74 |
| تقويم الطالب | 0.87 | 0.84 |
| المرافق والتجهيزات | 0.88 | 0.86 |
| التدريب الميداني | 0.83 | 0.82 |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

وبالنظر إلى القيم الواردة في الجدول (2) يُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع، وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها.

**تصحيح أداة الدراسة:**

لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة تم وضع خمسة بدائل تختار المستجيبة أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيها، وأعطيت الدرجات: (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، إذ أعطيت الدرجة (5) على البديل كبيرة جداً، والدرجة (4) للبديل كبيرة، وأعطيت الدرجة (3) على البديل متوسطة، وأعطيت الدرجة (2) على البديل قليلة، وأعطيت الدرجة (1) على البديل قليلة جداً، وقد تراوحت درجات الأداة بين الدرجة (59) لتمثل أقل درجة و(295) لتمثل أعلى درجة في الأداة.

واستنادا لذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية، يتم التعامل معها على النحو الآتي: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات (4.20 إلى 5.00) تكون درجة التوفر كبيرة جداً، و إذا كانت قيمة المتوسطات الحسابية للفقرات من (3.40 إلى 4.20) تكون درجة التوفر كبيرة، وإذا كانت المتوسطات الحسابية من (2.60 إلى أقل من 3.40) تكون درجة التوفر متوسطة، وإذا كانت المتوسطات الحسابية للفقرات من (1.80 إلى أقل من 2.60) تكون درجة التوفر قليلة، وإذا كانت قيمة المتوسطات الحسابية للفقرات من (1.00 إلى أقل من 1.80) تكون درجة التوفر قليلة جداً.

**إجراءات الدراسة:**

تمثلت إجراءات الدراسة على النحو الآتي: بعد تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها، وتحديد أبعاد جودة برنامج التربية الخاصة، تم إعداد أداة الدراسة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها، ثم الاجتماع مع أفراد عينة الدراسة في القاعات الدراسية في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وتوزيع أداة الدراسة عليهن لجمع البيانات، وتوضيح إجراءات الإجابة عن أداة الدراسة. وبعد ذلك تم جمع أداة الدراسة وتصحيحها، وتدقيقها وإدخالها في ذاكرة الحاسوب واستخدام نظام (SPSS) في تحليل البيانات، واستخلصت النتائج ونوقشت ثم كتبت التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء تلك النتائج.

**متغيرات الدراسة:**

- المتغير المستقل: المعدل التراكمي، وله فئتان: (أقل من 4، 4–5).
- المتغير التابع: جودة برنامج التربية الخاصة.

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

## نتائج الدراسة:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017؟**

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م، والجدول (3) يوضح ذلك.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | تقويم الطلبة | 4.30 | 0.48 | مرتفعة جداً |
| 2 | 5 | المرافق والتجهيزات | 4.22 | 0.60 | مرتفعة جداً |
| 3 | 1 | أهداف البرنامج | 4.21 | 0.49 | مرتفعة جداً |
| 4 | 3 | طرق التدريس | 4.15 | 0.49 | مرتفعة |
| 5 | 2 | المنهاج | 4.08 | 0.47 | مرتفعة |
| 6 | 6 | التدريب الميداني | 4.07 | 0.43 | مرتفعة |
| | | الأداة ككل | 4.15 | 0.40 | مرتفعة |

**يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (4.07–4.30)، حيث جاء مجال تقويم الطلبة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، بلغ (4.30) وانحراف معياري (0.48) ودرجة تقدير مرتفعة جداً، وجاء مجال المرافق والتجهيزات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.22) وانحراف معياري (0.60) ودرجة تقدير مرتفعة جداً. وجاء مجال أهداف البرنامج في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.21) وانحراف معياري (0.49) ودرجة تقدير مرتفعة جداً، تلاه في المرتبة الرابعة مجال طرق التدريس بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وانحراف معياري (0.49) ودرجة تقدير مرتفعة. وجاء مجال المنهاج في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وانحراف معياري (0.47) ودرجة تقدير مرتفعة، بينما جاء مجال التدريب الميداني في المرتبة السادسة وبمتوسط حسابي بلغ (4.07) وانحراف معياري (0.43) ودرجة تقدير مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.15) وانحراف معياري (0.40) ودرجة تقدير مرتفعة.**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م تعزى لمتغير المعدل التراكمي (أقل من 4، 4–5)؟**

**للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في العام 2017م حسب متغير المعدل التراكمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، والجدول (4) يوضح ذلك.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المعدل التراكمي على درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات في العام 2017م

| مجالات الأداة والأداة ككل | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف البرنامج | | | | | | | |
| | 4-5 | 49 | 4.18 | .468 | -.498 | 106 | .619 |
| | أقل من 4 | 59 | 4.23 | .517 | | | |
| المنهاج | | | | | | | |
| | 4-5 | 49 | 4.11 | .422 | .438 | 106 | .662 |
| | أقل من 4 | 59 | 4.07 | .500 | | | |
| طرق التدريس | | | | | | | |
| | 4-5 | 49 | 4.20 | .489 | .902 | 106 | .369 |
| | أقل من 4 | 59 | 4.11 | .499 | | | |
| تقويم الطلبة | | | | | | | |
| | 4-5 | 49 | 4.36 | .461 | 1.081 | 106 | .282 |
| | أقل من 4 | 59 | 4.25 | .508 | | | |
| المرافق والتجهيزات | | | | | | | |
| | 4-5 | 49 | 4.29 | .611 | 1.183 | 106 | .239 |
| | أقل من 4 | 59 | 4.16 | .597 | | | |
| التدريب الميداني | | | | | | | |
| | 4-5 | 49 | 4.06 | .400 | -.221 | 106 | .825 |
| | أقل من 4 | 59 | 4.08 | .447 | | | |
| الأداة ككل | | | | | | | |
| | 4-5 | 49 | 4.17 | .362 | .441 | 106 | .660 |
| | أقل من 4 | 59 | 4.14 | .432 | | | |

**يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير المعدل التراكمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل.**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بين العامين 2014 و2017م؟**

**للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حسب متغير العام (2017م) ومقارنتها بالعام (2014م) على عينة الدراسة الأولى (ن=108) والعينة الثانية (ن=63)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم اختبار "ت"، والجدول (5) يوضح ذلك.**

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر العام على درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

| الاداة ومجالاتها | السنة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف البرنامج | | | | | | | |
| | 2017 | 108 | 4.21 | 0.49 | 1.716 | 169 | .088 |
| | 2014 | 63 | 4.07 | 0.62 | | | |
| المنهاج | | | | | | | |
| | 2017 | 108 | 4.15 | 0.49 | 1.362 | 169 | .175 |
| | 2014 | 63 | 4.04 | 0.71 | | | |
| طرق التدريس | | | | | | | |
| | 2017 | 108 | 4.15 | 0.49 | 1.362 | 169 | .175 |
| | 2014 | 63 | 4.04 | 0.71 | | | |
| تقويم الطلبة | | | | | | | |
| | 2017 | 108 | 4.30 | 0.49 | 7.549 | 169 | .000 |
| | 2014 | 63 | 3.72 | 0.63 | | | |
| المرافق والتجهيزات | | | | | | | |
| | 2017 | 108 | 4.22 | 0.60 | 8.728 | 169 | .000 |
| | 2014 | 63 | 3.37 | 0.84 | | | |
| التدريب الميداني | | | | | | | |
| | 2017 | 108 | 4.07 | 0.43 | 1.335 | 169 | .184 |
| | 2014 | 63 | 3.98 | 0.70 | | | |
| الأداة ككل | | | | | | | |
| | 2017 | 108 | 4.15 | 0.40 | 4.791 | 169 | .000 |
| | 2014 | 63 | 3.85 | 0.35 | | | |

**يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير العام في مجالات المنهاج، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، وفي الأداة ككل وجاءت الفروق لصالح العام 2017م، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في باقي المجالات: (أهداف البرنامج، طرق التدريس، التدريب الميداني).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

## مناقشة النتائج:

### أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج هذا السؤال، أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ككل بلغ (4.15) وبدرجة تقدير مرتفعة مقارنة بدرجة توافرها (3.85) في العام 2014م. وقد يعزى ذلك إلى تعيين المستشارين ذوي الكفاءة العالية في مجال ضمان الجودة وتحديدهم المعايير المطلوبة بشكل دقيق، واستنادهم إلى هيئات محلية وعالمية في مجال الجودة، كما سعت جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن إلى استقطاب العديد من أصحاب الكفاءة والخبرة في مجال التطوير والجودة، وضمان الجودة في البرامج الأكاديمية لتحقق أعلى مستوى مطلوب ومستهدف، واستفادت من خبرات الجامعات العريقة المحلية كجامعة الملك سعود وجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية في مجال التطوير والجودة وضمان جودة برامج التربية، وكذلك تبني المعايير العالمية كمعايير هيئة National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) وهي هيئة الاعتماد المهني للمدارس والكليات وإدارات التربية والتعليم المعترف بها من قبل وزارة التربية الأمريكية والهيئة الخاصة بالاعتماد التربوي التي واكبت المستجدات التربوية الحديثة، وسعت لتطوير برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.

واتفقت نتائج هذا السؤال ونتائج دراسة العتيبي والربيع (2012) التي أظهرت أن درجة توافر معايير NCATE في برنامج التربية الخاصة في جامعة نجران جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة قعدان (2015) التي بينت نتائجها أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاءت بدرجة مرتفعة. في حين أنها اختلفت مع معظم نتائج الدراسات السابقة كدراسة Alnahdi (2014) التي بينت ان تصورات المعلمين الطلبة في تخصص التربية الخاصة حول برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية كانت سلبية، وكذلك دراسة Chitiyo et al., (2015) التي بينت أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المقدمة في دول افريقيا الغربية تفتقر إلى محتوى فعال، وغير قادرة على تقديم أنشطة فاعلة للطلبة المعلمين.

### ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تعزى لأثر متغير المعدل التراكمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل بالمقارنة بنتائج العام (2014) التي ظهرت فيها فروق دالة إحصائياً في درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ككل ومجالاتها تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح فئة المعدل (4-5).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء البيئة الأكاديمية التي تعيشها الطالبات؛ حيث شعرن بمدى التقدم والتطور في الكلية والبرامج التي تقدمها في جميع المجالات كأهداف البرنامج، والمنهاج، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، وطرق التدريس، التدريب الميداني) ولمسن ذلك على أرض الواقع.

### ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير العام في مجالات المنهاج، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات وفي الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح العام 2017م وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في باقي المجالات؛ مما يدل على وجود تحسن ملحوظ في درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، حيث يمكن تفسير ذلك في ضوء ما خطته جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من خطوات سريعة لمواكبة العصر والعمل على تحسين جميع مجالات البرامج الأكاديمية تحقيقاً للعالمية والنهوض بالجامعة وضمان استمراريتها وبقائها والتفوق على الآخرين، ومواكبة متطلبات سوق العمل، وفي تحقيق رضا الطالبات وسعادتهن، وإشباع ميولهن ورغباتهن.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

## الاستنتاجات:

1. أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية أن درجة توفر معيار تقويم الطالبات في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمتوسط حسابي بلغ (4.30) ودرجة تقدير مرتفعة جداً، مما يدل على وجود آليات وأدوات التقويم للطالبات معلنة مسبقاً، وتتناسب مع الفروق الفردية لديهن.
2. أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية أن درجة توفر معيار المرافق والتجهيزات في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمتوسط حسابي بلغ (4.22) ودرجة تقدير مرتفعة جداً، مما يدل على مواكبة الجامعة للتطور المعرفي والتقني، وكذلك اهتمام إدارة الكلية وحرصها على توفير أفضل الظروف البيئة المناسبة للطالبات من خلال توفير أعداد كافية من معامل الحاسب الآلي، ومعمل التربية الخاصة، والمكتبة، وتوفير كافة التقنيات الالكترونية داخل القاعات الدراسية لتيسر عملية التعليم والتعلم، وكذلك توفير أماكن للاستراحة كالمطاعم والمصلى وغيرها.
3. أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية أن درجة توفر معيار أهداف البرنامج في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمتوسط حسابي بلغ (4.21) ودرجة تقدير مرتفعة جداً، وهذا يدل على وجود رؤية واضحة للكلية والقسم من حيث مواصفات ومعايير متخرجات برنامج التربية الخاصة المُعد لمهنة المستقبل.
4. أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية أن درجة توفر معيار طرق التدريس في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن متوسط حسابي بلغ (4.15) ودرجة تقدير مرتفعة، مما يدل على أن وجود نظام متكامل متبع في توصيف المقررات الدراسية، من حيث استخدام طرق التدريس التي تنمي مهارات التواصل مع الآخرين والحوار والمناقشة واتخاذ القرار والبحث عن مصادر المعرفة والتعلم التعاوني والتفكير الناقد والمقدرة على حل المشكلات، وتوظيف الوسائل التكنولوجية في التدريس، وتراعي الفروق بين الطالبات وخبراتهن.
5. أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية أن درجة توفر معيار المنهاج في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمتوسط حسابي بلغ (4.08) ودرجة تقدير مرتفعة، وهذا يدل على أن محتوى المنهاج يعكس أهداف البرنامج بشكل واضح، ويغطي الاحتياجات المعرفية في المجال التربوي ويلبي الاحتياجات المعرفية في مجال التخصص، ويوائم المعرفة المعاصرة في مجال التخصص، ويراعي القيم الثقافية والاجتماعية والدينية للمجتمع السعودي، ويوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.
6. أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية أن درجة توفر معيار التدريب الميداني في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمتوسط حسابي بلغ (4.07) ودرجة تقدير مرتفعة. ويرتبط ذلك بعدة أسباب، منها: وضوح أهداف التدريب الميداني للطالبة، حيث تعلن منذ بداية الأسبوع الأول من خلال عقد اللقاءات والاجتماعات الخاصة بذلك، ووجود مكتب خاص لبرنامج التدريب الميداني في القسم، وتوفر دليل للتدريب الميداني للطالبة / المعلمة الذي يسهل عليها التطبيق الفعلي لنظريات التعلم والتعليم، ويمكنها من التطبيق الفعلي للخطة التربوية الفردية حسب التخصص، ومن وضع الأهداف الخاصة بالسلوك التكيفي ينمي التدريب الميداني قدرات الطالبة / المعلمة في بناء الخطط التربوية الفردية، وكيفية ممارسة العملية التدريسية بشكل كامل داخل غرفة المصادر. كما أن التدريب الميداني لمدة فصل كامل مع وجود نظام متكامل للإشراف الميداني من بين أساتذة القسم ومشرفي التربية العملية يسهم في تذليل الصعوبات أمام المعلمة / الطالبة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- التأكيد على ضرورة تقرير التطبيق لمحاور معايير الجودة الشاملة بالكفاءة المطلوبة لتحقيق الفاعلية المستهدفة، ووصولاً إلى الأهداف المحددة بالخطة الاستراتيجية للقسم والكلية والجامعة، وتحقيقاً للاعتماد الأكاديمي الوطني.
- ضرورة مواصلة الاهتمام باستيفاء الممارسات في معايير ضمان الجودة وصولاً للعالمية.
- يمكن إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية بتناول برامج التربية الخاصة في جميع الجامعات بالمملكة العربية السعودية.

## المراجع:

ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري (2004). *لسان العرب المحيط*. بيروت: دار الرسالة.

جودة، محفوظ (2004). *إدارة الجودة الشاملة : مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار وائل للنشر.

الرمحي، رفاء (2013). تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية. *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي*، 4/ مايو، جامعة الزيتونة، الأردن.

زاهر، ضياء الدين (2005). *إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

الزعبي، علي (2013). دور إدارة الجودة الشاملة في تقليل المخاطر في مؤسسات التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية: دراسة تطبيقية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *6* (11)، 1–43.

السعود، راتب (2012). إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، *مجلة جامعة دمشق*، *18* (2)، 55–105.

العتيبي، منصور، الربيع، علي (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *1* (9)، 559–586.

قعدان، هنادي (2015). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *4* (5)، 167–182.

الكثيري، نورة (2011). *تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة*. مركز البحوث، كلية التربية بجامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية.

الكناني، عايد، وناس، عزيز (2013). درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *6* (14)، 35–53.

مطاوع، ضياء، الخليفة، حسن (2014). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. الرياض: مكتبة المتنبي.

النبوي، أمين (2007). *الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: حالة كلية التربية نموذجا*. القاهرة: الدار المصرية.

النجار، عبدالوهاب (2007). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. *ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، 15–16 مايو، القصيم، المملكة العربية السعودية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

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

Alnahdi, G. (2014). Special Education Teacher Transition-Related Competencies and Preparation in Saudi Arabia. International Journal of Special Education, 29(2), 1-9.

Chitiyo, M., Odongo, G., Itimu-Phiri, A., Muwana, F., & Lipemba, M. (2015). Special education teacher preparation in Kenya, Malawi, Zambia, and Zimbabwe. Journal of International Special Needs Education, 18(2), 51-59.

Vevere, N. (2009). Analysis Of The Quality Assurance System In The Higer Educational Establishment. Journal of Business Management, 14(2), 198-223.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.6

# أنمـوذج تربوي مقترح لتحسـين عمليـات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسـات التّعليم العالي في الأردن

**د. حسني انعام سالم** [1,*]
**أ.د. "محمد أمين" حامد القضاة** [2]

[1] مدير مدرسة – مديرية تربية جرش – الأُردن
[2] عضو هيئة تدريس – نائب عميد كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية
* عنوان المراسلة: hunsni_salem@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

# أنموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردن

## الملخص:

**هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردنّ، وتكونت عينة الدراسة من (301) من القادة التربويين، منهم (158) عضو هيئة تدريس من العاملين في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وكلية التّربية بجامعة اليرموك، و(143) من العاملين في مركز وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ للعام الدراسي 2016 / 2017م. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة تكونت من (88) فقرة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها، ولتحليل البيانات استُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.**

**أظهرت نتائج الدراسة تقديرات متوسطة لدرجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين، وكذلك بينت النتائج أن درجة تقدير القادة التربويين للمعوقات التي توجه عمليات تبادل المعرفة كانت متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى بناء أنموذج لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردن، والتي أوصت باعتماده وتطبيقه في الأردن وتقييمه بشكل مستمر.**

**الكلمات المفتاحية: الأنموذج، عمليات تبادل المعرفة، درجة الممارسة، المعوقات، الجامعات الأردنية، وزارة التّربية والتّعليم الأردنية.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

# A Proposed Educational Model to Improve the Operations of Knowledge-Exchange between MOE and Higher Education Institutions in Jordan

**Abstract:**

The purpose of this study was to build a proposed educational model for improving knowledge-exchange processes between the Ministry of Education and Higher Education institutions in Jordan. The sample of the study consisted of (301) educational leaders: (158) academic staff members from the Faculty of Educational Sciences – University of Jordan – and the Faculty of Education in Yarmouk University; and (143) members from the center of Jordanian Ministry of Education for the academic year 2016 /2017. To achieve the aims of the study, the researcher built a questionnaire, consisting of (88) items as tool for collecting data. The research tool was checked for its validity and reliability semantics. To analyze the data, means and standard deviation were used.

The results of the study showed that the educational leaders rated the degree of practicing knowledge-exchange processes between Jordanian Ministry of Education and Higher Education institutions in Jordan as (moderate). Also, they rated the obstacles that face knowledge-exchange processes as (moderate). The study concluded with a proposed educational model for improving knowledge-exchange processes between the Ministry of Education and Higher Education institutions in Jordan, and recommended to be approved and applied in Jordan.

**Keywords:** A Proposed educational model, Knowledge-exchange processes, Practicing degree, Obstacles, Jordanian Universities, Jordanian Ministry of Education.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

## المقدمة:

يُوسم العصر الحديث، نظرًا لكثافة المعرفة الإنسانية وغزارتها، بعصر المعلوماتية والمعرفة، ونتيجة التضاعف الكمي والنوعي للمعرفة الإنسانية، تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد يعتمد على المعرفة العلمية. ولما كانت المملكة الأردنية قد دخلت منذ فترة في عصر المعلوماتية وتطبق تقنياتها، وتأخذ بآلياتها في مشاريعها وبرامجها المختلفة، فإنه من الطبيعي أن تنشد التطلع إلى إنجاز مقومات مجتمع المعرفة، وهذا يتطلب استيعاب التوجهات الجديدة للاقتصاد العالمي، وإدراك المضمون الحقيقي للتحولات السريعة التي تحدث، والبحث عن وسائل لنمو المجتمع الأردني وتطويره، بما يواكب المستجدات.

ويُعد التغير نحو مجتمع المعرفة عملية اجتماعية؛ كونه يمس حياة كل شخص في المجتمع، ويؤثر في قراراته، وفي كيفية تعلمه وتعليمه، وفي نمط حياته، خاصة أن التغير الاجتماعي يترافق مع عمليات أخرى متعددة، كالتغير الاقتصادي والصناعي، وما نتج عنهما من بروز لظاهرة العولمة، وزوال الحواجز والحدود وانهيارها بين مجتمعات العالم (حجازي، 2005).

وفي ظل هذه التغيرات والتطورات تسعى المنظمات المختلفة، ومنها المؤسسات التربوية، للبقاء والتطور – في عالم متغير وسريع – من خلال امتلاكها للميزة التنافسية، التي تمكنها من البقاء بمواكبة هذه التحولات والتغيرات، لذلك ينبغي أن تدرك هذه المنظمات أن المعرفة هي الأساس والعامل الرئيسي في تحقيق الميزة التنافسية، وينبغي لها أن تسعى إلى البحث عن هذه المعرفة وتناقلها وإدارتها من خلال توظيفها لعلم الإدارة أو إدارة المعرفة (الكبيسي، 2005).

ولعل من أهم الاستراتيجيات المتعلقة بالمعرفة الاستراتيجيات المستندة إلى نظم إدارة المعرفة التي تقوم على وجوب قيام منظمات الأعمال باكتشاف المعارف المتعلقة ببيئة المؤسسة الداخلية والخارجية وإنشائها وتخزينها، ومن ثم مشاركة هذه المعرفة ونقلها للاستفادة منها، وصولًا إلى توظيفها في الوجوه التي تحقق أهداف هذه المنظمات وغاياتها، ويمكن القول: إنّ نجاح عمليات تبادل المعرفة ونقلها (Knowledge transfer)، تعدّ من أهم عناصر النجاح في تبني نظم إدارة المعرفة، حيث إن المفهوم الحديث لإدارة المعرفة يقوم على توفير المعلومات وإتاحتها لجميع العاملين في المؤسسة والمستفيدين من خارجها، كما أنها تركز على الاستفادة القصوى من المعرفة المتوفرة في المؤسسة والخبرات الفردية الكامنة في عقول العاملين فيها الذي هو سبيلها نحو مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية (الطيطي، 2010).

لقد نشأ مفهوم إدارة المعرفة كمحصلة لجملة من الممارسات الإدارية، كإعادة هندسة العمليات الإدارية، وإدارة الجودة الشاملة، وإدارة المعلومات والمؤسسة المتعلمة، فإدارة المعرفة تعد من الموضوعات المهمة؛ فعدم وجود منهجية واضحة لها يؤدي إلى إهدار وإضاعة جزء كبير من الوقت في البحث عن المعلومات، وإعادة وابتكار المعارف ضمنيًا عند عدد من الموظفين، كذلك يؤدي إلى تأخير اتخاذ القرارات وتنفيذها، مما يؤثر سلبًا على مستوى فعالية وكفاءة الأداء المؤسسي في الدوائر الحكومية، ولإدارة المعرفة أثر إيجابي على البيئة التنظيمية، والثقافة التنظيمية، والأداء المؤسسي، وتميز الأداء، والإبداع الفردي والتنظيمي، وكذلك الميزة التنافسية (وزارة تطوير القطاع العام، 2015).

وقد أشار تقرير "مشروع توظيف نتائج تقارير جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية في تطوير أداء الجهاز الحكومي" الذي أعدته وزارة تطوير القطاع العام بالتعاون مع الشركاء عام 2014م إلى عدد من التحديات التي تواجه الدوائر الحكومية لتحقيق تميزها وتطوير أدائها، ومنها: ضعف في منظومة إدارة المعرفة بشقيها الصريحة والضمنية، بالإضافة إلى عدم قدرة المؤسسات على تحويل البيانات والمعلومات الموجودة لديها إلى معارف للاستفادة منها في عمليات صنع واتخاذ القرارات، لذلك أولت وزارة تطوير القطاع العام موضوع المعرفة أهمية بالغة، حيث ضمنت محور تكريس ثقافة الإبداع والتميز في خطتها التنفيذية لعام 2015 مشروعًا متخصصًا لإدارة المعرفة، تحت عنوان "بناء وتعزيز قدرات دوائر الجهاز الحكومي في مجال إدارة المعرفة" وذلك للإسهام في نشر التوعية بأهمية إدارة المعرفة وفي تطوير واقع حال إدارة المعرفة في القطاع العام وإدارتها (وزارة تطوير القطاع العام، 2015).


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

إن عملية تدفق المعرفة في منظمات الأعمال والمؤسسات التربوية، بالاستفادة من تكنولوجيا المعلومات بوصفها وسيلة رئيسية من وسائل المعرفة، وبناء قاعدة معلوماتية متينة وقاعدة من الخبرات الفردية والجماعية التفاعلية، ربما يسهم بفاعلية في اتخاذ القرارات الصحيحة، وفي حل المشكلات التي تواجه المنظمات المختلفة، وعلى رأسها المؤسسات التربوية، والنهوض بمستوى أداء الأفراد داخل المؤسسة، الأمر الذي يتطلب جهودًا ذهنية وعضلية، مما يزيد من إمكانية تدفق المعرفة والاستفادة منها بأقل زمن وأعلى فاعلية ممكنة (الظاهر، 2009).

وتعتبر عملية نقل المعرفة إحدى حلقات إدارة المعرفة، التي تسعى إلى ابتكار وتنظيم وتوزيع واستقبال المعرفة والتأكد من توفرها لكافة أفراد المؤسسة، ولا يمكن اعتبار عملية نقل المعرفة عملية انتشار تلقائية، ولكنها عملية تحتاج إلى تخطيط مستمر، وتعتمد في نجاحها على خبرة الأشخاص المشاركين فيها، وجودة المعرفة وحداثتها، لكي يتم مشاركتها ونشرها، ويتم نقل المعرفة من أحد أجزاء المؤسسة إلى أي جزء من أجزائها، أو إلى أي عميل من عملائها. وتتم عملية نقل المعرفة على خمس مراحل هي: ابتكار المعرفة، والمشاركة فيها، وتقييمها، ونشرها، وتطبيقها (مركز الدراسات الإستراتيجية، 2012). ومع تزايد الاهتمام بنقل المعرفة داخل المؤسسات التعليمية فإن عملية نقل المعلومات تزداد تعقيدًا يومًا بعد يوم، وذلك للزيادة المطردة في حجم المعرفة.

وقد أشار Kylberg و Lundberg (2002) إلى أن العاملين في المؤسسة يعتمدون بشكل كبير على التفاعل الشخصي فيما بينهم في عملية نقل المعرفة، وأن قواعد البيانات وتكنولوجيا المعلومات لا يتم استثمارها بكامل طاقتها، كذلك افتقارها إلى وجود إستراتيجية لنقل المعرفة. ويؤكد Lai و Lee (2007) أن المنظمات التي تتبنى الثقافة الداعمة تتمتع بقدرة عالية على نقل المعرفة مقارنة بالمنظمات ذات الثقافة البيروقراطية، أو ثقافة المهمة. كما أكد Ladd وWard (2002) أن المنظمات التي تتمتع بثقافة تنظيمية تتصف بالانفتاحية والتغيير، أو تتصف بالتركيز على المهمة التي تكون مساعدة لنقل المعرفة، في حين أن المؤسسة التي تميل إلى ثقافة المنافسة أو المواجهة والتحدي تكون أكثر صعوبة للقيام بعملية نقل المعرفة وتحويلها.

وعلى الرغم من أهمية موضوع نقل المعرفة ودورها في تنمية التعليم وتطويره في مؤسسات التّعليم الأردنية، والتي تسعى إلى إنجاز المقومات اللازمة لمجتمع المعرفة من أجل إقامته، وكثرة ما كتب حول موضوع عمليات تبادل المعرفة في الأدبيات الغربية، ووجود نماذج متعددة تنطلق من منظورات مختلفة، إلا أنه لا يوجد أي نموذج عربي – على حد علم الباحثين – يحظى بقبول جمهور الباحثين يتضمن الأبعاد المتعددة لمفهوم تبادل المعرفة وعملياتها. وتأتي هذه الدراسة بهدف تقديم أنموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات نقل المعرفة وتبادلها بين مؤسسات التعليم الأردني العالي والعام، والتي تُعد من أهم المؤسسات المجتمعية في تطبيق برامج الاقتصاد المعرفي.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في بناء أنموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردنّ لمعالجة عدم وجود أنموذج تربوي لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردن، وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التّعليم في الأردن؟
2. ما المعوقات التي تواجه عمليات تبادل المعرفة في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التّعليم في الأردن؟
3. ما الأنموذج التربوي المقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين مؤسسات التّعليم الأردني في ضوء ممارسات القادة التربويين التابعين لها؟


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

## هدف الدراسة:

**يكمن هدف الدراسة الحالية في بناء أنموذج تربوي لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين مؤسسات التّعليم الأردنية في ضوء ممارسات القادة التربويين التابعين لها.**

## حدود الدراسة:

**اقتصرت هذه الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وكلية التّربية في جامعة اليرموك، والأمناء العامين، ومديري المديريات، ورؤساء الأقسام العاملين في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية للعام الدراسي 2016 /2017م.**

## محددات الدراسة:

**يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الأداة المستخدمة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وبقدر ما تتمتع به من خصائص سيكومترية مقبولة.**

## مصطلحات الدراسة:

**الأنموذج: هو "تصور إدراكي للخطوات والمراحل التي يتكون منها المشروع التربوي متضمنة جميع العناصر المحققة لأهداف المشروع التربوي بكفاءة وفاعلية" (الخطيب والخطيب، 2015، 83). ويعرف إجرائيًا بأنه بنية افتراضية لتصور وضع مثالي توضح العلاقة بين عناصر مؤسسات التّعليم في المملكة الأردنية الهاشمية وممارستهم لعمليات تبادل المعرفة بهدف تجسير الفجوة فيما بينهم، وقد تم بناء الأنموذج المقترح في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.**

**عمليات تبادل المعرفة: "مجموعة عمليات تتمثل في خمس مراحل، وهي: ابتكار المعرفة، والمشاركة فيها، وتقييمها، ونشرها، وتطبيقها" (مركز الدراسات الإستراتيجية، 2012، 17). وتعرف إجرائيا على أنها مجموعة العمليات التي يقوم بها القادة التربويون العاملون في الجامعات الحكومية (الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك)، ووزارة التّربية والتّعليم الأردنية لنقل المعارف إلى العاملين في هذه المؤسسات التربوية، وتتضمن خمس عمليات هي: ابتكار المعرفة وتوليدها، والمشاركة فيها، وتقييمها، ونشرها، وتطبيقها، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها المستجيبون على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.**

**درجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة: هي درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وكلية التّربية بجامعة اليرموك، والأمناء العامين ومديري المديريات ورؤساء الأقسام في وزارة التّربية والتّعليم لعمليات تبادل المعرفة، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.**

**المعوقات: وتعرف إجرائيًا بأنها الصعوبات التي تواجه القادة التربويين في الجامعات الحكومية (الأردنية واليرموك)، ووزارة التّربية والتّعليم الأردنية أثناء ممارستهم لعمليات تبادل المعرفة، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها المستجيبون على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.**

**القادة التربويون: هم جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وفي كلية التّربية بجامعة اليرموك، والأمناء العامين ومديري المديريات ورؤساء الأقسام العاملين في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية للعام الدراسي 2016 /2017م.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

## الإطار النظري:

**إدارة المعرفة** (Knowledge Management):

**يشهد العالم تقدمًا ملحوظًا في تطور المعرفة الإنسانية والتكنولوجيا، ولهذا التقدم أثر واضح في دفع المجتمعات إلى إدخال التغيرات في سياساتها ومخططاتها وطرق تعليمها، بهدف مسايرة التقدم الحضاري التربوي، ففي عالم اليوم لا توجد دولة أو قارة مهما كانت درجة تقدمها أن تفترض أن هذا التقدم يضمن رخاء مستقبلها، فقد أظهر التاريخ أن تقدم الأمم وتراجعها مرهون بقدرتها على التكييف مع متطلبات العصر الذي تعيشه، ولأنّ من أهم ميزات العصر الحالي هو التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يغزو جميع مجالات الحياة ومضامينها، فقد أصبح التطور منهجًا ضروريًا، والتغيير أمرًا حتميًا لمختلف الأنظمة والمؤسسات في المجتمع، والمجال التربوي خاصة بمختلف مؤسساته وأنظمته ومناهجه يشهد ضغطًا متزايدًا من التطور التكنولوجي، لدفعه نحو إحداث التغيير المطلوب، وجعل استخدام التكنولوجيا في التعليم من الأسس التي تقوم عليها فلسفة التّربية لتحقيق الأهداف المرجوة، انطلاقًا من أن تقدم الأمم يعتمد على التقدم العلمي والتكنولوجي (العمري، 2005).**

**وفي ظل هذه التغييرات والتحولات والتطورات، تسعى المؤسسات البقاء في عالم متغير وسريع بامتلاكها الميزة التنافسية التي تمكنها من الاستمرارية والبقاء وإدامة عملها، بعد أن أدركت أن المعرفة هي العامل الأساس في تحقيق هذه الميزة التنافسية، إلا أنها في نفس الوقت تعتبرها الموجود غير الملموس، فهي تمتلك المعرفة ولكنها لم تستخدمها أو استخدمتها بأسلوب غير مناسب، كما أن العاملين ليس لديهم المقدرة على اكتشافها أو الوصول إليها، ومن هنا تسعى هذه المؤسسات إلى إدارة هذا الوجود من خلال استخدامها لعلم إدارة المعرفة (الكبيسي، 2005).**

**لقد بدأت الجذور التاريخية لإدارة المعرفة منذ ظهور الإدارة العلمية على يد أشهر رجالاتها أمثال عالم الإدارة فريدريك تايلور (Frederick Taylor) وهنري فايول (Henri Fayol) وزملائهم الذين وضعوا المرتكزات الأساسية للإدارة العلمية التي دعت إلى مبادئ تحتوي على مضامين معرفية تتطلب العمل على إنشاء وحدات إدارية قائمة على المعرفة كوجوب تحقيق الكفاية الإنتاجية وتقسيم العمل والتخصص، ويمكن القول: بأن إدارة المعرفة قديمة وجديدة؛ لأن المعرفة كمادة تناولها العلماء والكتاب والفلاسفة موجودة ومتداولة في الأدب النظري، لكن الاهتمام بعلاقة المعرفة بهيكلة العمل هي الجديد (عليان، 2008).**

**ويعتبر مفهوم إدارة المعرفة من المفاهيم القديمة الحديثة في علم الإدارة التي حصلت على اهتمام الباحثين والكتاب، لذا ظهرت تعريفات متعددة لهذا المفهوم وفقًا لمجالات تخصصاتهم، ومن هنا فإنه لا يوجد اتفاق أو إجماع بينهم على تعريف محدد لإدارة المعرفة، فقد عرفها Wiig (2002) على أنها تخطيط وتنظيم، ورقابة، وتوليف المعرفة، وكافة الأمور المتعلقة برأس المال الفكري، والعمليات، والقدرات، والإمكانات الشخصية، والتنظيمية، لتحقيق أكبر ما يمكن من التأثير الإيجابي في الميزة التنافسية التي تسعى إليها المؤسسة، بالإضافة إلى العمل على إدامة المعرفة، واستغلالها، ونشرها، واستثمارها، وتوفير التسهيلات اللازمة لها، مثل: أفراد المعرفة، والحاسبات، والشبكات وغيرها من العناصر الأخرى سواء أكانت مادية أم معنوية.**

**أما Hackett (2003) فعرفها على أنها مدخل نظامي متكامل قائم على إدارة المعرفة الخاصة بالمؤسسة وتفعيل مشاركتها مع الآخرين من خلال الإفادة من قواعد البيانات، والوثائق، والسياسات، والإجراءات الخاصة بالمؤسسة، بالإضافة إلى تجارب وخبرات الأفراد العاملين.**

**وتعرفها الزامل (2003، 1) بأنها "العمليات التي تساعد المؤسسات على توليد المعرفة، واختيارها، وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وتحويل المعلومات، والخبرات التي تمثلها المؤسسة، والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة، مثل: اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتعلم، والتخطيط الاستراتيجي".**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

وعرفها Lee، Roth (2009) بأنها عملية مستمرة تتكون من عدة نشاطات تتمثل في: تشخيص المعرفة، وتصميمها، وتطبيقها ونقلها ومشاركتها داخل المؤسسة بغرض تحسين أداء المؤسسة، ورفع مستوى المعارف التي يمتلكها أفرادها لتمكينهم من تقديم الأداء الأمثل.

وقدم علي (2012، 147) تعريفًا آخر لإدارة المعرفة بين فيه أن إدارة المعرفة هي "إستراتيجية واعية للحصول على المعرفة المناسبة من الأشخاص المناسبين، وفي الوقت المناسب، ومساعدتهم في مشاركتها، وتوظيفها في أعمالهم، لتحسين أدائهم الوظيفي".

مما سبق يلاحظ أن هناك تعددًا في تعريف إدارة المعرفة وأنه لا يوجد تعريف واحد محدد وشامل متفق عليه لإدارة المعرفة، وعليه يمكن القول: بأن إدارة المعرفة تتمثل في مجموعة من العمليات التي تساعد الأفراد والمؤسسات على توليد المعرفة، واختيارها، واسترجاعها، ونشرها، وتطبيقها لمنفعة أفضل للأفراد والسوق والمجتمع.

## عمليات إدارة المعرفة:

إدارة المعرفة كغيرها من العلوم الإدارية التي تحتاج إلى العمليات للتعامل مع المعرفة وترفع من جاهزيتها للتطبيق؛ بغية تحقيق الوضوح التام لنشاطاتها، وتختلف عمليات إدارة المعرفة تبعًا لمداخل دراستها، فالمدخل الفني والوثائقي يؤكدان على عمليات إدامة المعرفة واستخدامها، أما المدخل التنظيمي الاجتماعي، فيؤكد على عملية ابتكار وإنشاء المعرفة (Martiny,1998).

وقد أشار الطاهر (2012) إلى أن لإدارة المعرفة عمليات جوهرية مهما تعددت وتفرعت لا تخرج عن عمليات رئيسة، هي: عملية توليد المعرفة، وتخزينها، ونشرها، وتطبيقها، كما هو مبين في الشكل (1).

الشكل (1): العمليات الرئيسية لإدارة المعرفة

المصدر: (الطاهر، 2012)

يوضح الشكل (1) العمليات الرئيسية لإدارة المعرفة، إذ يبين أن أولى هذه العمليات تبدأ بتوليد المعرفة وإنشائها في المؤسسة، تليها عملية الخزن والاحتفاظ بتلك المعرفة، ثم عملية توزيع المعرفة ونشرها بين أفراد المؤسسة وتبادلها بين المؤسسة وأقرانها من المؤسسات الأخرى، وصولًا إلى التطبيق العملي للمعرفة.

وقد أشار كل من عليان (2008) والملكاوي (2007) إلى أن إدارة المعرفة تعتبر عملية مستمرة، وتتم من خلال المراحل الآتية:


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

1. اكتساب المعرفة: وتعني الحصول على المعرفة من المصادر المختلفة: (الخبراء، والمتخصصين، والمنافسين، والعملاء، وقواعد البيانات).
2. توليد المعرفة: ويعني إبداع المعرفة، ويتم ذلك من خلال مشاركة فرق العمل وجماعات العمل الداعمة لتوليد رأس مال معرفي جديد في قضايا وممارسات جديدة تسهم في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المؤسسة بصورة ابتكاريه، وهذا يعزز ضرورة فهم أن المعرفة والابتكار عملية مزدوجة ذات اتجاهين: فالمعرفة مصدر للابتكار والابتكار مصدر للمعرفة.
3. تخزين المعرفة والاحتفاظ بها: ويتم خزن المعرفة في ضوء هذه العملية بعدة طرق:
   - قيام كل فرد في المؤسسة بتسجيل كل ما يحدث له وأي معلومات جديدة.
   - قيام شخص مسؤول بجمع المعلومات وتخزينها بدقة وبطريقة يسهل استخدامها للجميع.
   - قيام جميع الأفراد بتقديم المعرفة الموجودة لديهم إلى شخص أو إدارة معينة، حيث يتم تحليل هذه المعرفة وتنقيتها.
4. نقل المعرفة: وهي إحدى حلقات إدارة المعرفة، وتعتمد على وجود آليات وطرق رسمية وأخرى غير رسمية. وتتمثل الطرق الرسمية في: التقارير والرسائل والمكاتبات، والمؤتمرات والندوات الداخلية. وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على نقل المعرفة في المنظمات مثل التكلفة خاصة عند شراء أجهزة أو استخدام التكنولوجيا أو عقد مؤتمرات وندوات. كما يتأثر نقل المعرفة باحتمال تغيير المحتوى لاسيما في ظل الهيكل التنظيمي، وهناك صور كثيرة فعالة لنقل المعرفة مثل: البريد الالكتروني، الاتصال الداخلي من خلال شبكة الأجهزة الحاسبة. ويمكن نقل المعرفة بطرق غيررسمية من خلال العلاقات الاجتماعية بين الموظفين.
5. تطبيق المعرفة: يعتبر تطبيق المعرفة الهدف الأساسي من عملية إدارة المعرفة من خلال ممارسة المعرفة المكتسبة وتوظيفها في النشاطات، والعمليات، والوظائف التنظيمية من حيث إدارة الموارد البشرية، والإدارة المالية، واتخاذ القرارات، وتحسين جودة الخدمات والسلع وغيرها لمساعدة المؤسسة في تحقيق الأهداف المرسومة بكل كفاءة وفاعلية.

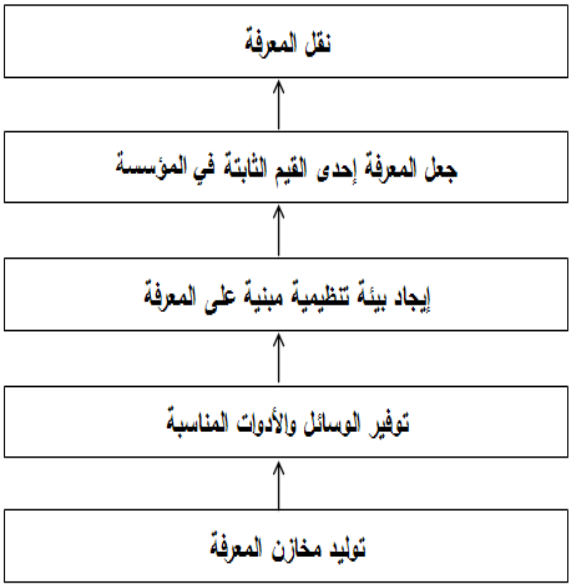
**بعض نماذج عمليات تبادل المعرفة:**

تقوم نماذج عمليات تبادل المعرفة ونقلها على عدة عمليات، لخصها Rowley (2001) على النحو الآتي:

- توليد مخازن المعرفة، أو ما يصطلح على تسميته ببنك المعرفة، والتي تعمل على توظيف وتركيب المعرفة المصرحة في المؤسسة على شكل منظم ليتم استرجاعها، وتشاركها، ونقلها عند الحاجة.
- توفير الوسائل والأدوات المناسبة لتسهيل عملية الحصول على المعرفة، مثل: أجهزة الحاسب، وشبكات الاتصال، وقواعد البيانات والإنترنت...الخ، ليتم توظيفها من أجل تسهيل عمليات الحصول على المعرفة وتبادلها بين أفراد المؤسسة.
- إيجاد بيئة تنظيمية قائمة على المعرفة، تُعنى بتدريب القوى العاملة في المؤسسة على كيفية ابتكار المعرفة، وتوظيفها، ونشرها، من خلال بث روح التعاون والعمل بروح الفريق فيما بين أفرادها.
- جعل المعرفة إحدى القيم الثابتة في المؤسسة، أو إيجاد ثقافة تنظيمية، تستند بشكل رئيس على رأس المال البشري باعتباره أحد مصادر المعرفة وعامل مهم في نقلها وتبادلها.
- نقل المعرفة وتبادلها بين أفراد المؤسسة، وجعلها قيمة مشتركة فيما بينهم، يتم تشاركها عند حاجة أي فرد من أفراد المؤسسة لها.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

ويوضح الشكل (2) أنموذجا لعمليات نقل المعرفة وتبادلها كما اقترحه Rowley (2001، 229):



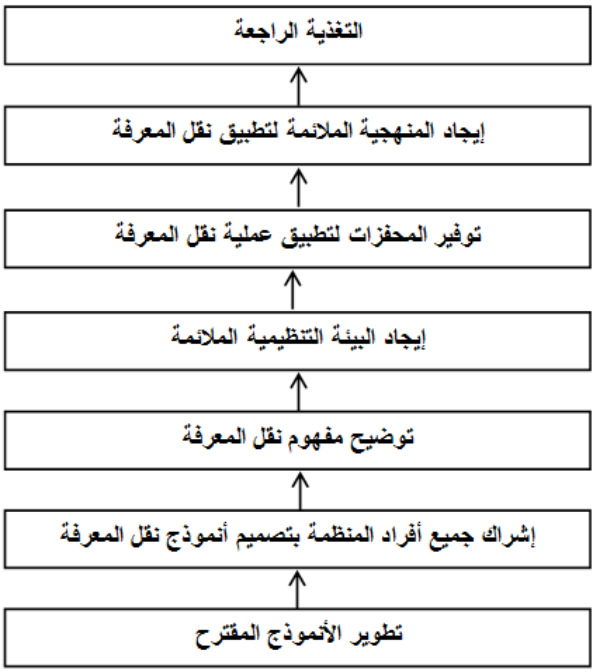

شكل (2): أنموذج رولي لنقل المعرفة

المصدر: (Rowley, 2001, 229)

أما Al-Zoubi (2014، 36) فترى أن نماذج نقل المعرفة تقوم على عدة مرتكزات، أو عمليات، أهمها:

- البدء بعملية بناء أو تطوير الأنموذج المقترح.
- إشراك جميع الأفراد العاملين في المؤسسة بتصميم أنموذج نقل المعرفة بما يتضمن من مدخلات، وعمليات، ومخرجات.
- التمييز بين مفهومي "نموذج نقل المعرفة" وبين "تطبيق العمليات المعرفية" الأخرى، مثل: توليد وابتكار المعرفة.
- التحقق من مدى ملاءمة ومناسبة البيئة التنظيمية وجاهزيتها لتطبيق نموذج نقل المعرفة.
- توفير المحفزات التنظيمية والفردية المناسبة لتطبيق نموذج نقل المعرفة.
- إيجاد منهجية داخل البيئة التنظيمية تقوم على مبدأ أن عملية نقل المعرفة متكررة ولا تنتهي على الإطلاق.
- قياس أثر استخدام نموذج نقل المعرفة (التغذية الراجعة).

ويمثل الشكل (3) الأنموذج المقترح لنقل المعرفة كما أوردته Al-Zoubi (2014، 36):




شكل (3): الأنموذج المقترح لنقل المعرفة

المصدر: (Al-Zoubi, 2014, 36)

## الدراسات السابقة:

**لقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت عمليات تبادل المعرفة، حيث رُتبت وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:**

**دراسة أجراها Super، Ibrahem، Mohamed، Yahia وAbdull (2005) هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في التشارك بالمعرفة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية وأعضاء هيئة التدريس فيها، ومعرفة إذا ما كان هناك تأثير لهذه المشاركة على أدائهم، وتحديد العوامل المؤثرة للتشارك في المعرفة لتحديد فعاليتها. وصمم نموذج مقترح للعوامل المؤثرة على المشاركة يشمل العوامل الثقافية، والعوامل المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات، والعوامل التنظيمية، وعوامل الاتصالات، وتشمل الثقة والتفاعل. وقد طبقت الدراسة على (3) جامعات ماليزية، وشمل مجتمع الدراسة (2320) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، حيث تم توزيعها وتحليلها. وقد توصلت الدراسة إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في المشاركة في المعرفة الدعم الإداري الذي اعتبر أهم عامل، إضافة لعامل التكافل والخبراء، وأن البنية التحتية التكنولوجية عامل مهم للمشاركة في المعرفة.**

**وأجرت الخليلي (2006) دراسة تحليلية هدفت إلى رصد وتحليل مدى ممارسة نشاطات إدارة المعرفة المختلفة في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية، وكذلك أهمية إدارة المعرفة كمفهوم يساعد على الارتقاء بمستوى خدماتها والإسهام في بناء مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي، وتكون مجتمع الدراسة من (755) مديرًا من مستويات الإدارة العليا والوسطى والدنيا، وقامت الباحثة بتصميم استبانة وزعت على عينة طبقية عشوائية بلغت (150) مديرًا، وأظهرت النتائج أن وزارة التّربية والتعليم الأردنية استطاعت ترسيخ**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

نشاطات إدارة المعرفة المختلفة، من خلال ممارستها وبدرجة عالية، عدا نشاط تخزين المعرفة ونشرها وتبادلها وفلترة المعرفة، والتي كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة إحصائية إيجابية بين طبيعة إستراتيجية إدارة المعرفة ومدى ممارسة نشاط الإنشاء المعرفي والتدقيق والتخزين والنشر والتبادل والتطبيق والفلترة والتنمية المعرفية وتشكيل مجموعات المجتمع الممارس للنشاط.

وأجرت طاشكندي (2007) دراسة هدفت إلى توضيح أهمية توظيف عمليات إدارة المعرفة في إدارة التّربية والتّعليم في جدة، وبيان أثرها في التطوير التربوي، كذلك الكشف عن الفرق في تطبيق عمليات إدارة المعرفة، في ضوء متغير العمل الحالي: (مديرات الإدارات، والمشرفات الإداريات). ولتحقيق غرض الدراسة طبقت استبانة على 131 مديرة ومشرفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن عملية اكتساب المعرفة وتوظيفها وتطويرها تعد من أهم عمليات إدارة المعرفة، وأكثرها ممارسة، يليه عملية نقل المعرفة واستخدامها، ثم عملية تنظيم المعرفة وتقييمها. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس عمليات إدارة المعرفة تعزى للعمل الحالي، ولصالح المشرفات الإداريات.

وأجرى أبو فارة وعليان (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع عمليات إدارة المعرفة في المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية من خلال رصد واقع تطبيق العمليات المختلفة لإدارة المعرفة: (تشخيص المعرفة، وتخطيطها، وتحديثها، ونشرها وتقاسمها وتوزيعها، وتوليدها واكتسابها، وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها، وتطبيقها، ومتابعتها، والرقابة عليها)، كما هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية العاملة في القدس الشرقية، وإبراز دور إدارة المعرفة في تحقيق فاعلية أنشطة هذه المؤسسات، والكشف عن أهم المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من (182) فردًا، وأظهرت النتائج أن المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية بقطاعاتها المختلفة تستخدم إدارة المعرفة من خلال ممارسة عملياتها المختلفة، وهي: تشخيص المعرفة، وتخطيطها، وتحديثها، ونشرها وتقاسمها وتوزيعها، وتوليدها واكتسابها، وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها، وتطبيقها، ومتابعتها والرقابة عليها، وبدرجة مرتفعة. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$=0.05) بين تطبيقات إدارة المعرفة وفاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين نشاطات تقاسم وتشارك المعرفة وبين الأداء الكلي للمؤسسات المشاركة في الدراسة.

وقام كراسنة والخليلي (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة وزارة التّربية والتّعليم في الأردن لنشاطات إدارة المعرفة، وهدفت الدراسة أيضًا إلى توضيح أهمية إدارة المعرفة كمفهوم إداري معاصر قادر على مساعدة العاملين في وزارة التّربية والتّعليم على الارتقاء بمستوى الأداء الكلي، والإسهام في بناء مجتمع اقتصاد المعرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت استبانة على (106) من العاملين في الوزارة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة العاملين في الوزارة لنشاطات إدارة المعرفة كانت عالية، باستثناء نشاطات تخزين المعرفة ونشرها وتبادلها، حيث جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين طبيعة استراتيجيات إدارة المعرفة ومدى ممارسة نشاطات الإنشاء المعرفي، وحيازة المعرفة، وتهذيبها، وتخزينها، وتوثيقها، والتدقيق المعرفي، وتطبيق المعرفة، ونشرها، وتبادلها.

وأجرى Lee وRoth (2009) دراسة في ولاية إلينوي الأمريكية هدفت إلى تطوير نموذج مفاهيمي لإدارة المعرفة من أجل تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهجية الوصفية التحليلية، حيث تم مراجعة مجموعة من قواعد البيانات التربوية، مثل ايبسكو، وإريك، وبريكويست، من أجل الكشف عن أهم الدراسات التي تناولت تطبيق مفاهيم إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية على اختلافها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إدارة المعرفة مفهوم يتكون من عدة عناصر، أهمها: تشخيص وتصميم وتطبيق المعرفة، وخلقها، ونقلها وتشاركها، كما أشارت النتائج إلى أن غياب البنية التحتية لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة كان من أهم المعوقات التي تواجه تطبيق نماذج إدارة المعرفة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

بينما قامت Brewer وBrewer (2010) بدراسة في ولاية لويزيانا الأمريكية هدفت إلى تطوير أنموذج لإدارة المعرفة بناءً على طرق إدارة الموارد البشرية، وتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي. وهدفت الدراسة أيضًا إلى التعرف على العلاقة بين إدارة المعرفة، وإدارة الموارد البشرية، وأهداف التعلم المعرفي في عدد من مؤسسات التعليم العالي. واقترحت الباحثتان أنموذجًا عمليًا، وتم تطبيقه في جامعتين من الجامعات الأمريكية في ولاية لويزيانا، وتم ملاحظة آليات تطبيق نموذج إدارة المعرفة، وأهم المعوقات التي تواجه عملية التطبيق، وقد أشارت النتائج إلى أن عملية إدارة المعرفة تتضمن عدة عمليات، مثل إيجاد وإدارة وتصميم المعارف، ونقل وتشارك المعارف بين الإدارات المختلفة، كما أشارت النتائج إلى أن إدارة الموارد البشرية تؤدي دورًا مهمًا في نقل وتشارك المعرفة بين الإدارات المختلفة، وبأن العنصر البشري كان أهم المعوقات في وجه تطبيق مفهوم إدارة وتشارك المعرفة.

أما دراسة عودة (2010) فهدفت إلى تقصي واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية، ومدى ممارسة العاملين لإدارة المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (347) من الإداريين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الاستبانة أداة للدراسة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة منخفض، ولم يرق إلى مستوى متوسط. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة في واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في واقع ممارسة عمليات إدارة المعرفة، ولصالح المؤهل الأعلى.

وهدفت دراسة المنصوري (2011) إلى معرفة درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتكونت عينة الدراسة من (207) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانة تكونت بصورتها النهائية من (36) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وهي: تشخيص المعرفة، وتوليدها، وتخزينها، وتوزيعها، وتطبيقها، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها جاءت متوسطة، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$=0.05) بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس تعزى لأثر متغيرات الدراسة: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والجنسية)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$=0.05) بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس تعزى لأثر متغيري الدراسة: (سنوات الخبرة، والكلية)، ولصالح الكليات الإنسانية بالنسبة لمتغير الكلية، ولصالح 10 سنوات فأكثر بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة.

أما دراسة أبو العلا (2012) فهدفت إلى معرفة درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة: (التنظيم، والتوليد، والتشارك، والتطبيق) في كلية التربية بجامعة الطائف في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية التربية بجامعة الطائف، والبالغ عددهم (135) عضو هيئة تدريس. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانة، تكونت في صورتها النهائية من (40) فقرة، موزعة على أربعة محاور بواقع (10) فقرات لكل محور: (التنظيم، والتوليد، والتشارك، والتطبيق)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن العمليات الأربعة تتضمن ممارسات إيجابية وأخرى سلبية، وأن الترتيب التنازلي للأهمية النسبية لعمليات إدارة المعرفة الأربعة جاءت مرتبة تنازليًا على النحو الآتي: التنظيم (0.67)، والتوليد (0.67)، والتشارك (0.63)، والتطبيق (0.56)، وبدرجة متوسطة.

وقام الأغا وأبو الخير (2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة، وإجراءات تطويرها، من خلال التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة بجامعة القدس المفتوحة تعزى


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

لمتغيرات: (سنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي)، واستخدم المنهج الوصفي، كما استخدمت استبانة مكونة من سبعة أبعاد تمثل عمليات إدارة المعرفة، ووزعت الاستبانة على عينة حجمها (250) مشرفًا أكاديميًا من مشرفي جامعة القدس المفتوحة، وبينت نتائج الدراسة أن تطبيق عمليات إدارة المعرفة بجامعة القدس المفتوحة جاء متوسطا، وبوزن نسبي(63.8%)، كما كشفت الدراسة أن سعة الاطلاع والمستوى الثقافي وطبيعة العمل وعدد الأبحاث وورش العمل ومجال الاهتمام الذي يتمتع به أصحاب المؤهلات العلمية دون الدكتوراه ضعيفة في الجامعة، ومرتفعة لدى حملة الدكتوراه، وتبين أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والمنطقة التعليمية.

وقام Lin، Lin، Yen وShih (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على نجاح تطبيق أنموذج لنقل المعرفة بين عدد من فروع إحدى الشركات متعددة الجنسيات العاملة في ألمانيا وكوريا واليابان، واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة، حيث تم دراسة تطبيق نموذج لنقل المعرفة في أحد فروع هذه الشركة متعددة الجنسيات في مدينة تايوان، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أوجه الشبه في النشاطات التي تقوم بها الفروع يسهل من تطبيق أنموذج نقل المعرفة، كما أشارت النتائج إلى أن البناء التنظيمي والثقافة التنظيمية تؤدي دورًا في تيسير نقل المعرفة بين الفروع المختلفة، وأيضًا وُجد أن تطبيق أنواع مختلفة من التكنولوجيا في فروع الشركة يشكل أحد العوائق الرئيسة التي تعوق التطبيق الناجح في نموذج نقل المعرفة.

وهدفت دراسة Salleh (2014) إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم المؤسسة وإدارة المعرفة ومدى استخدام نقل المعرفة في الجامعات الحكومية الماليزية وعلاقتها بالتميز التنظيمي، حيث طبقت استبانة على (900) من القادة الأكاديميين العاملين في إحدى الجامعات الماليزية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم المؤسسة المتعلمة وإدارة المعرفة في الجامعة، كما أظهرت النتائج أن مستوى استخدام القادة الأكاديميين لنقل المعرفة منخفض، ولم يرق إلى مستوى متوسط، وتبين من النتائج وجود فروق في مستوى نقل المعرفة بين القادة التربويين تعزى لمتغيري الدراسة: (الخبرة والعمر) ولصالح الأقل خبرة، والأقل عمرًا.

وأجرى الطحاينة والخالدي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وفيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الأكاديمية، حيث طبقت استبانة على (51) عضو هيئة تدريس من كليتي التربية الرياضية في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات أساسية في إدارة المعرفة، وهي: تكوين وتوليد المعرفة، وخزنها وتنظيمها، ونقلها ومشاركتها، وتطبيقها، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق إدارة المعرفة في كليات التربية الرياضية كانت مرتفعة، حيث جاء مجال نقل ومشاركة المعرفة في المرتبة الأولى، تلاه مجال تطبيق المعرفة، فمجال عمليات خزن وتنظيم المعرفة، وأخيرًا جاء مجال تكوين وتوليد المعرفة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الأكاديمية.

وهدفت دراسة سالم والقضاة (2017) إلى الكشف عن واقع ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة جرش، ومعرفة أثر كل من متغيري (الجنس، والمسمى الوظيفي) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة، وتم اختيار عينة مكونة من (128) مشرفًا ومشرفة ومديرًا ومديرة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (47) فقرة موزعة على خمسة أبعاد لعمليات تبادل المعرفة، وهي: ابتكار المعرفة وتوليدها، والمشاركة فيها، وتقييمها، ونشرها، وتطبيقها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة جرش لدرجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، ولم


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

تظهر نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم والجامعات الأردنية تعزى لمتغيري: (الجنس، والمسمى الوظيفي).

## التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات، يُلاحَظ أنها تنوعت في أهدافها، فمنها: ما هدف إلى الكشف عن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في الجامعات والمؤسسات والمنظمات الأهلية، مثل دراسة كل من: كراسنة والخليلي (2009)؛ Lee وRoth (2009)؛ Brewer وBrewer (2010)؛ وعودة (2010)؛ والآغا وأبو الخير (2012)؛ و Salleh (2014). ومنها ما هدف إلى الكشف عن واقع إدارة المعرفة في جميع عملياتها في مؤسسات التعليم العالي، ومن ثم بناء أنموذج لهذه المؤسسات في كيفية إدارة المعرفة فيها، كدراسة كل من: Super et al., (2005)؛ الخليلي (2006)؛ طاشكندي (2007)؛ المنصوري (2011)؛ أبو العلا (2012)؛ الطحاينة والخالدي (2015)؛ سالم والقضاة (2017). بينما هدفت دراسة Lin et al., (2013) إلى الكشف عن محددات نقل المعرفة أثناء عملية التعاون بين الجامعات والصناعة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: Super et al., (2005)؛ الخليلي (2006)؛ كراسنة والخليلي (2009)؛ Brewer و Brewer (2010)؛ سالم والقضاة (2017).

أما أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، فقد رأى الباحثان أن هذه الدراسات بمثابة المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة التي تم الاستفادة منها في دراستهما الحالية، من حيث: اختيارها وتحديد مشكلتها ومنهجيتها والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها، إضافة إلى ذلك فقد وجهت تلك الدراسات الباحثين نحو العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة ومكنتهما من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

ولذلك فإن الدراسة الحالية تُعد امتداداً لهذا المجال، و من المؤمل أن تضيف جديداً إلى نتائج الدراسات السابقة؛ كونها تناولت موضوع عمليات تبادل المعرفة في ضوء الممارسات القيادية. وقد تميزت الدراسة الحالية بمجتمعها وموضوعها، إذ إنها ركزت على أعضاء هيئة التدريس والأمناء العامين ورؤساء الأقسام ومديري المديريات العاملين في مؤسسات التعليم الأردنية: (الجامعات، ووزارة التّربية والتّعليم الأردنية)، ومن هذا المنطلق توجب على الباحثين بناء استبانة تقيس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس والأمناء العامين ورؤساء الأقسام ومديري المديريات في الوزارة لعمليات تبادل المعرفة، والمعوقات التي تواجهها بغرض تقديم أنموذج تربوي لتحسين تلك العمليات، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها عمليات تبادل المعرفة والمعوقات التي تواجهها، وفي حدود علم الباحثين تُعد هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة التي تتناول بناء أنموذج تربوي لتحسين عمليات تبادل المعرفة وتجسيرها بين مؤسسات التعليم المتنوعة في المجتمع.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التطويري الذي يُعد من أساليب البحث العلمية التي تقيس الواقع كما هو، ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا؛ للتوصل إلى مقترحات لتطويره.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وكلية التّربية في جامعة اليرموك، والأمناء العامين ورؤساء الأقسام ومديري المديريات التابعين لوزارة التّربية والتّعليم الأردنية للعام الدراسي 2016 /2017م، والبالغ عددهم (392)، منهم (207) عضو هيئة تدريس، و(185) شخصًا يمثلون الأمناء العامين ورؤساء الأقسام ومديري المديريات العاملين في مركز وزارة التّربية والتّعليم الأردنية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (301) من القادة التربويين؛ منهم (158) عضو هيئة تدريس من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وكلية التربية بجامعة اليرموك، مُشكلين ما نسبته (52.49 %)، و(143) من العاملين في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردنّ للعام الدراسي 2016 / 2017م، مُشكلين ما نسبته (47.51 %)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم في اختيار عينة الدراسة مراعاة الخبرة العلمية والعملية.

**أداة الدراسة:**

لأغراض تنفيذ الدراسة الحالية؛ فقد تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت عمليات نقل المعرفة وإدارتها، كدراسة الخليلي (2006)، ودراسة Lai و Lee (2007)، وكراسنة والخليلي (2009)، Brewer وBrewer (2010)، بهدف بناء الاستبانة بصورتها الأولية للتعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس والأمناء العامين ومديري المديريات ورؤساء الأقسام لعمليات تبادل المعرفة، وكذلك تعرف المعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم، للوصول إلى الأنموذج التربوي المقترح. وقد اشتملت الاستبانة بصورتها الأولية على (88) فقرة، وزعت على محورين، هما: المحور الأول، ويمثل مقياس (درجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة)، واشتمل على (48) فقرة، وزعت على خمسة أبعاد، وهي: بُعد ابتكار المعرفة وتوليدها (17) فقرة، وبُعد مشاركة المعرفة (9) فقرات، وبُعد تقييم المعرفة (6) فقرات، وبُعد تطبيق المعرفة (8) فقرات، أما المحور الثاني، فيمثل مقياس (معوقات عمليات تبادل المعرفة)، واشتمل على (40) فقرة؛ وقد تم التحقق من دلالات صدق وثبات أداة الدراسة.

**صدق أداة الدراسة:**

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات الإدارة التربوية وأصول التربية، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وعدد من الخبراء والمختصين والمشرفين التربويين العاملين في الميدان التربوي، والبالغ عددهم (20) محكمًا ومحكمة؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح المعنى، والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بما نسبته 80 % من كافة ملحوظات المحكمين التي اقتصرت على إجراء تعديل في الصياغة اللغوية.

**ثبات أداة الدراسة:**

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس درجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة وأبعاده فقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من 15 عضو من أعضاء هيئة التدريس ممن يعملون في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وكلية التربية في جامعة اليرموك، و15 شخص ممن يعملون في مركز وزارة التربية والتعليم، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني، وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للمقياس وأبعاده

| المقياس وأبعاده | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| ابتكار المعرفة وتوليدها | 0.92 | 0.79 | 17 |
| مشاركة المعرفة | 0.91 | 0.88 | 9 |
| تقييم المعرفة | 0.90 | 0.91 | 6 |
| نشر المعرفة | 0.90 | 0.90 | 8 |
| تطبيق المعرفة | 0.93 | 0.89 | 8 |
| الكلي للمقياس | 0.97 | 0.82 | 48 |

**ويُلاحظ من الجدول (1) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت 0.97 ولأبعاده تراوحت من 0.90 وحتى 0.93، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة للأداة 0.82 ولأبعاده تراوحت من 0.79 وحتى 0.91.**

**ولأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس معوقات عمليات تبادل المعرفة فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.96)، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأول بالتطبيق الثاني، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة (0.83). وهذه القيم تعتبر مقبولة لأغراض هذه الدراسة (عودة، 2010).**

**المعيار المعتمد للحكم على درجة التقدير: تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية للمقياس والأبعاد التي تتبع له والفقرات التي تتبع للأبعاد، وذلك كما في الجدول (2).**

جدول (2): معيار الحكم على الأوساط الحسابية للمقياس والأبعاد التي تتبع له والفقرات التي تتبع للأبعاد

| الدرجة | فئة المتوسطات الحسابية |
|---|---|
| مرتفعة | أكثر من 3.66 |
| متوسطة | 3.66 – 2.34 |
| منخفضة | أقل من 2.34 |

**علماً بأنَّ المعيار سالف الذكر تمَّ التوصل إليه عن طريق حساب المدى المتدرج الخماسي عند ليكرت لمقياس عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي في الأردن (ككل)، والمعوقات التي تواجهها وأبعاده والفقرات التي تتبع لها؛ وذلك على النحو الآتي:**

**المدى = التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5 – 1 = 4**

**ثم تمَّ حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي:**

**طول الفئة = المدى / عدد الأحكام = 4 / 3 = 1.33**

**تمَّ إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في تدريج ليكرت الخماسي، فإضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى سالفة الذكر، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأخيرة إلى ناتج عملية الجمع الثانية سالفة الذكر.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

**المعالجات الإحصائية:**

**للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات لاستجابات أفراد عينة الدراسة.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**أوّلًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "ما درجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التّعليم في الأردنّ؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة وأبعادها في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التعليم في الأردن، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (3).**

جدول (3): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة وأبعاده في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التعليم في الأردن مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

| رقم البعد | عمليات تبادل المعرفة وأبعادها | الرتبة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | نشر المعرفة | 1 | 3.20 | 0.72 | متوسطة |
| 3 | تقييم المعرفة | 2 | 3.14 | 0.78 | متوسطة |
| 1 | ابتكار المعرفة وتوليدها | 3 | 3.13 | 0.66 | متوسطة |
| 2 | مشاركة المعرفة | 4 | 3.13 | 0.71 | متوسطة |
| 5 | تطبيق المعرفة | 5 | 3.08 | 0.79 | متوسطة |
| | الكُلي للمقياس | 3 | 3.13 | 0.61 | متوسطة |

**يُلاحظ من جدول (3) أنَّ درجة ممارسة القادة التربويين لمقياس عمليات تبادل المعرفة وأبعاده في الميدان التربوي قد صُنِّفَت وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ضمن درجة متوسطة، بوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.61). وقد جاءت الأبعاد التابعة له لديهم وفقًا للترتيب الآتي: نشر المعرفة في المرتبة الأولى، بوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.72)، تلاه بُعد تقييم المعرفة في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.78)، تلاه بُعد ابتكار المعرفة وتوليدها في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.66)، تلاه بُعد مشاركة المعرفة في المرتبة الرابعة، بوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.71)، وأخيرًا بُعد تطبيق المعرفة في المرتبة الخامسة، بوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.79). ويعزو الباحثان هذه النتيجة ربما إلى أن موضوع تبادل المعرفة من الموضوعات الجديدة المطروقة في المجال التربوي وتحتاج إلى جاهزية عالية من حيث البُنى التحتية كالتجهيزات التكنولوجية المختلفة، وإقناع العاملين في الميدان التربوي بأهمية المعرفة وتبادلها وتطبيقها وتدريب العاملين في مجال المعرفة على كيفية ابتكارها وتوليدها، ومشاركتها، وتقييمها، ونشرها، وتطبيقها، ونظرًا لأن المؤسسات التربوية في الأردن حديثة العهد في هذا المجال جاءت هذه النتيجة على النحو السابق.**

**وهذا ما أكده Super et al. (2005) الذين أشاروا إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في عمليات تبادل المعرفة ومشاركتها هي الدعم الإداري ووجود البنية التحتية التكنولوجية المناسبة، وفي السياق نفسه يؤكد Lee وRoth (2009) أن غياب البنية التحتية اللازمة لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة بأبعادها المختلفة كان يشكل أهم المعوقات التي تواجه عمليات تطبيق نماذج إدارة المعرفة. كما يُمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة من خلال ندرة الموارد الاقتصادية والطبيعية في المملكة الأردنية الهاشمية مع وجود البيئة دائمة التوتر نتيجة لتغير الظروف الاقتصادية والسياسية في المنطقة التي انعكس أثرها على الأردن وموارده التي أثرت في تحقيق التنمية الشاملة والتي تُعتبر العصب الرئيس للمعرفة وإدارتها، حيث إن المنظمات الأردنية على**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

**اختلافها توظف إدارة المعرفة في عملها بدرجات متفاوتة، إذ إن العنصر البشري يُعد من المعوقات في درجة تطبيق مفهوم المعرفة وإدارتها وتشاركها (Brewer and Brewer, 2010). واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من: الخليلي (2006)، كراسنة والخليلي (2009)، سالم والقضاة (2017) التي أظهرت أن درجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة كانت متوسطة.**

**ثانيًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "ما المعوقات التي تواجه عمليات تبادل المعرفة في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التعليم في الأردن؟"، وللإجابة عن هذا فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه عمليات تبادل المعرفة في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التعليم في الأردن، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).**

جدول(4): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه عمليات تبادل المعرفة في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التعليم في الأردن

| الرقم | معوقات عمليات تبادل المعرفة والفقرات التابعة لها | الرتبة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | قلة التجارب المتعلقة بعمليات تبادل المعرفة بين الوزارة والجامعة | 23 | 3.34 | 0.91 | متوسطة |
| 2 | عدم توافر معايير محددة لدى الوزارة/الجامعة لقياس المعرفة التي يمكن الاستفادة منها | 35 | 3.19 | 0.90 | متوسطة |
| 3 | ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى الوزارة/الجامعة | 40 | 3.08 | 0.97 | متوسطة |
| 4 | قلة البرامج التدريبية للتطبيق الأمثل لعمليات تبادل المعرفة لمنسوبي الوزارة/الجامعة | 34 | 3.19 | 0.94 | متوسطة |
| 5 | مقاومة بعض منتسبي الوزارة/الجامعة التغيير | 37 | 3.15 | 0.99 | متوسطة |
| 6 | ضعف مهارة بعض منسوبي الوزارة/الجامعة في توظيف التكنولوجيا التعليمية | 31 | 3.26 | 0.99 | متوسطة |
| 7 | افتقار البيئة التعليمية إلى المرونة المشجعة على الإبداع لتوليد المعرفة وتبادلها داخل الجامعة/الوزارة | 20 | 3.35 | 0.98 | متوسطة |
| 8 | ضعف عمليات الاتصال والتواصل داخل الوزارة/الجامعة وخارجها | 24 | 3.33 | 1.00 | متوسطة |
| 9 | قلة برامج التوعية المرتبطة بجدوى استخدام المعرفة في تطوير العمل التربوي | 22 | 3.34 | 0.96 | متوسطة |
| 10 | عدم تبني الوزارة/الجامعة استراتيجية معينة في تطبيق عمليات تبادل المعرفة | 19 | 3.36 | 0.97 | متوسطة |
| 11 | سيطرة الثقافة التي تكبح عمليات التشارك في المعرفة داخل الوزارة/الجامعة | 13 | 3.40 | 1.03 | متوسطة |
| 12 | الافتقار إلى القيادة الداعمة لعمليات تبادل المعرفة لدى العاملين في الوزارة/الجامعة | 15 | 3.37 | 1.06 | متوسطة |
| 13 | قلة التدريب المتعلق بعمليات تبادل المعرفة | 4 | 3.51 | 1.05 | متوسطة |
| 14 | عدم توافر الوقت الكافي لتعلم كيفية توليد المعرفة وتخزينها ونشرها لدى العاملين في الوزارة/الجامعة | 11 | 3.41 | 1.10 | متوسطة |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

جدول(4): يتبع

| الرقم | معوقات عمليات تبادل المعرفة والفقرات التابعة لها | الرتبة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 15 | الغموض في الحدود الفاصلة بين المعرفة الظاهرية والمعرفة الضمنية نتيجة التداخل بينهما | 7 | 3.43 | 1.03 | متوسطة |
| 16 | عدم توافر الكادر البشري المؤهل والمدرب على عمليات تبادل المعرفة | 28 | 3.30 | 1.11 | متوسطة |
| 17 | الفجوة بين الإمكانات المتاحة والطموح الذي تسعى إليها الوزارة/ الجامعة | 2 | 3.54 | 0.84 | متوسطة |
| 18 | احتكار المعلومات من قبل الإدارات العليا التقليدية | 10 | 3.42 | 0.90 | متوسطة |
| 19 | القصور والعجز في إجراء التجارب الموجهة لتوليد المعرفة أو اختبارها أو تطويرها والاكتفاء باستلامها دون معالجة لها للتأكد من ملاءمتها للواقع | 12 | 3.41 | 0.87 | متوسطة |
| 20 | إحلال التعامل من خلال وسائل الاتصال التقنية الحديثة محل الاتصال المباشر المتمثل بالندوات وورش العمل وجلسات الحوار اللازمة لتنمية قدرات التحدث والاستماع والإقناع | 30 | 3.27 | 0.89 | متوسطة |
| 21 | قياس عوائد المعرفة عن طريق معايير كمية فقط | 29 | 3.28 | 0.92 | متوسطة |
| 22 | شراء المعرفة جاهزة من الجهات المختصة الأمر الذي يوقف عمليات التفكير والبحث من قبل العاملين بالمعرفة | 21 | 3.35 | 0.97 | متوسطة |
| 23 | قصور في توظيف المعرفة الكامنة التي تُعد أكثر أهمية من المعرفة الصريحة المعلنة | 17 | 3.37 | 0.95 | متوسطة |
| 24 | التعامل مع المعرفة وكأنها مطلوبة لذاتها | 26 | 3.31 | 1.01 | متوسطة |
| 25 | التكلفة المالية العالية لعمليات توليد المعرفة وتخزينها ونشرها دون فائدة | 18 | 3.37 | 1.00 | متوسطة |
| 26 | قلة الحوافز (مادية أم معنوية) المقدمة للأفراد القائمين على توليد المعرفة وتخزينها ونشرها وتطبيقها | 3 | 3.51 | 1.00 | متوسطة |
| 27 | صعوبة قياس المعرفة فهي متغيرة دائمًا (متجددة) | 6 | 3.44 | 0.99 | متوسطة |
| 28 | ضيق الوقت لدى الأفراد العاملين في عمليات تبادل المعرفة | 8 | 3.43 | 1.11 | متوسطة |
| 29 | الثقافة التنظيمية السلبية السائدة داخل الوزارة/الجامعة | 5 | 3.50 | 1.03 | متوسطة |
| 30 | قلة الدعم المقدم من قبل الإدارة العليا لتطبيق عمليات تبادل المعرفة | 1 | 3.55 | 1.01 | متوسطة |
| 31 | نقص التكنولوجيا المناسبة لعمليات تبادل المعرفة في الوزارة | 16 | 3.37 | 1.07 | متوسطة |
| 32 | قلة الحوافز للمشاركة في عمليات تبادل المعرفة | 9 | 3.42 | 1.07 | متوسطة |
| 33 | نقص الفهم والوعي بأهمية وفوائد عمليات تبادل المعرفة | 25 | 3.32 | 1.03 | متوسطة |
| 34 | عدم وجود تكامل بين النشاطات المتعلقة بعمليات تبادل المعرفة وبين التعزيز المقدم للعاملين في الوزارة/الجامعة | 14 | 3.39 | 0.91 | متوسطة |
| 35 | عدم توظيف المعرفة لإشاعة الفهم المشترك حول القضايا والظواهر ذات العلاقة بموضوعاتها | 27 | 3.31 | 0.92 | متوسطة |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

جدول(4): يتبع

| الرقم | معوقات عمليات تبادل المعرفة والفقرات التابعة لها | الرتبة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 36 | التوهم بأن الأجهزة الإلكترونية هي التي تحفظ المعرفة وليس عقول البشر | 32 | 3.21 | 1.07 | متوسطة |
| 37 | الخوف من حصول الآخرين على ما يمتلكه أصحاب المعرفة من معرفة | 33 | 3.20 | 1.08 | متوسطة |
| 38 | الشعور بانتفاء الفائدة أو المصلحة الشخصية من قبل الأفراد الذين يمتلكون المعرفة | 38 | 3.14 | 1.05 | متوسطة |
| 39 | صعوبة تحديد المعلومات والمعارف التي سيتم تبادلها معرفيًا | 39 | 3.12 | 1.08 | متوسطة |
| 40 | قلة التواصل بين المؤسسات التعليمية | 36 | 3.19 | 1.19 | متوسطة |
| | الكُلي للمقياس | | 3.34 | 0.62 | متوسطة |

يُلاحظ من جدول (4) أنَّ فقرات المعوقات التي تواجه عمليات تبادل المعرفة في الميدان التربوي من وجهة نظر القادة التربويين في مؤسسات التعليم في الأردن قد صُنِّفت جميعها وفقًا لأوساطها الحسابية ضمن درجة متوسطة، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي للفقرات ككل (3.34) بانحراف معياري (0.62)؛ حيث جاءت الفقرة رقم 30 والتي تنص على "قلة التجارب المتعلقة بعمليات تبادل المعرفة بين الوزارة والجامعة" في المرتبة الأولى، بوسط حسابي (3.55)، وبانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (17) التي تنص على "الفجوة بين الإمكانات المتاحة والطموح الذي تسعى إليها الوزارة / الجامعة" بوسط حسابي (3.54)، وبانحراف معياري (0.84) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم 26 والتي تنص على "قلة الحوافز (مادية أم معنوية) المقدمة للأفراد القائمين على توليد المعرفة وتخزينها ونشرها وتطبيقها" بوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (1.00)، ثم تلتها الفقرة رقم 13 والتي تنص على "قلة التدريب المتعلق بعمليات تبادل المعرفة" بوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (1.05). ويلاحظ من هذه الفقرات جميعها أنها تتعلق بقضية التمويل حيث إن الجامعات ووزارة التّربية والتّعليم قد تعاني من نقص في التمويل وعجز في الموازنات نتيجة لقلة الموارد المالية المقدمة إليها من الدعم الحكومي أو من المشاركة المجتمعية من الشركات والمؤسسات الخاصة، كما أن هناك مهام وأنشطة كثيرة مناطة بهذه المؤسسات التعليمية إذ أنها تقدم خدماتها التعليمية والبحثية لقطاعات كبيرة من أبناء المجتمع ولمؤسساته ولا يتناسب حجم التمويل مع حجم هذه المهام، مما أثر سلبًا على قدرة هذه المؤسسات على القيام بالمهام المطلوبة منها، لذلك جاءت هذه المعوقات لتؤثر على هذه المؤسسات من حيث قدرتها على توليد المعرفة أو المشاركة بها أو تبادلها داخليًا بين منسوبيها وخارجيًا بين القطاعات الأخرى.

وهذا ما أكدته دراسة Super et al., (2005) التي رأت أن قلة الدعم المادي يؤدي إلى ضعف تبادل الخبرات في المجال المعرفي مما يشكل معوقًا حقيقيًا نحو تطويرها، ودراسة Brewer وBrewer (2010) التي رأت أن العنصر البشري يُعد أهم المعوقات، وهذا العنصر يعتمد بالدرجة الأولى على درجة تمكنه وامتلاكه المهارات اللازمة لعمليات تبادل المعرفة، وأن تدريبه وتأهيله يحتاج إلى موارد مادية، وفي حال ضعف هذه الموارد سيؤدي بالضرورة إلى قلة الاهتمام بهذا العنصر مما يترتب عليه مشكلة ومعضلة ومعوق في سبيل تحسين تبادل المعرفة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من: Super et al., (2005)، ودراسة Brewer وBrewer (2010).

أما مجيء الفقرات التالية في المراتب الأخيرة؛ حيث جاءت الفقرة رقم 3 في المرتبة الأخيرة والتي تنص على " ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى الوزارة / الجامعة" بوسط حسابي (3.08)، وبانحراف معياري (0.97) وبدرجة تأثير متوسطة. فإن هذا يعني أن ضعف البنية التحتية لا تشكل معوقًا أمام عمليات تبادل المعرفة، إذ يرجع ذلك إلى أن جلالة الملك عبد الله الثاني وجلالة الملكة رانيا العبد الله


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

يحرصان كل الحرص على أن يكون الأردن من طلائع الدول في المنطقة في استخدام التكنولوجيا وتوظيفها، لذلك جاء حرص المؤسسات التربوية بتجهيز البُنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقًا للرؤى الملكية مما جعل هذه الفقرة تتبوأ المكانة الأخيرة كمعوق لعمليات تبادل المعرفة، لكن المشكلة تكمن في توظيف هذه البنية التحتية لخدمة الهدف منها.

أما الفقرة رقم 39 التي تنص على "صعوبة تحديد المعلومات والمعارف التي سيتم تبادلها معرفيًا" فقد جاءت بالمرتبة (39) بوسط حسابي (3.12)، وبانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة. ويمكن للباحث عزو هذه النتيجة إلى أن المؤسسات التعليمية على اختلافها سواء الجامعات أم وزارة التّربية والتّعليم فهي قادرة على تطبيق المعلومات والمعارف باستخدام تكنولوجيا المعلومات والفرز الآلي بصورة جيدة بحيث لا توجد صعوبة تُذكر في تحديد المعلومات والمعارف المراد تبادلها. أما الفقرة رقم 38 التي تنص على "الشعور بانتفاء الفائدة أو المصلحة الشخصية من قبل الأفراد الذين يمتلكون المعرفة" فقد جاءت بالمرتبة (38) بوسط حسابي (3.14)، وبانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة. فيعود ذلك إلى أن العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة هم مؤهلون تأهيلًا أكاديميًا يجعلهم قادرين على تقدير أهمية المعرفة الإنسانية، وضرورة تبادلها بين الأطراف المختلفة خدمة للإنسانية والبشرية جمعاء، وأن من واجبهم الإسهام في المعرفة البشرية كونهم أدوات فاعلة في مجتمعات المعرفة.

أما الفقرة رقم 5 التي تنص على "مقاومة بعض منتسبي الوزارة / الجامعة التغيير" فقد جاءت بالمرتبة (37) بوسط حسابي (3.15)، وبانحراف معياري (0.99) وبدرجة متوسطة. فيمكن للباحث تفسير ذلك في ضوء وجود بعض العاملين ممن أعمارهم قاربت على سِن التقاعد وأنهم يحسون بأنهم قد اقتربوا من ترك الوظيفة ولذلك فهم ربما لا يرغبون بتطوير أنفسهم وفقًا لمتطلبات التطوير التي تقتضيها ظروف المؤسسات التربوية إذ يرى بعض هؤلاء أنه لا ضرورة من إلحاقهم في دورات تدريبية أو مشاغل تتعلق بتبادل المعرفة؛ لأن لديهم شعورًا ربما أنهم لا يستفيدون من هذه الدورات في مجال عملهم، ومن هنا ربما يقاومون التغيير في مؤسساتهم لاسيما فيما يتعلق بالجوانب التكنولوجية ولكن مثل هؤلاء قد يكون تأثيرهم بقدر قليل. وتختلف جزئيًا هذه الدراسة مع دراسة Lin et al., (2013) التي أظهرت أن تطبيق أنواع مختلفة من التكنولوجيا يشكل أحد العوائق الرئيسية، في حين جاء ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الوزارة أو الجامعة قد جاء في المرتبة الأخيرة كمعوق في عمليات تبادل المعرفة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: "ما الأنموذج التربوي المقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين مؤسسات التعليم الأردني في ضوء ممارسات القادة التربويين التابعين لها؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم بناء الأنموذج بالاستناد إلى النتائج التي توصلت إليها نتائج الدراسة؛ حيث أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة القادة التربويين لعمليات تبادل المعرفة في الميدان التربوي متوسطة، كما أن المعوقات التي تواجهها جاءت متوسطة، وهذا يشير إلى ضرورة بناء الأنموذج التربوي لتحسين عمليات تبادل المعرفة، وفيما يلي توضيح لعملية بناء الأنموذج التربوي المقترح:

- اسم الأنموذج: "أنموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردنّ".
- مسوغات الأنموذج: نظرًا لمتوسطية النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بعمليات تبادل المعرفة بين مؤسسات التعليم العالي ممثلة بالجامعات ووزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ، والمعوقات التي تواجهها، جاء هذا الأنموذج لتحسين عمليات تبادل المعرفة فيما بين تلك المؤسسات.
- مكونات الأنموذج: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فقد تم بناء الأنموذج المقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين مؤسسات التعليم في الأردن، وتكوّن من العناصر الآتية: اسم الأنموذج، ومسوغات الأنموذج، والفئة المستهدفة، وهدف الأنموذج، وأهمية الأنموذج، ومتطلبات نجاح الأنموذج، والاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تطبيق الأنموذج، وآليات وإستراتيجيات تطبيق الأنموذج، والمواد والأدوات اللازمة لتطبيق الأنموذج.

- الفئة المستهدفة: العاملون في مؤسسات التعليم العالي والعام في المملكة الأردنية الهاشمية.
- هدف الأنموذج: يهدف الأنموذج التربوي المقترح إلى تحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردنّ.
- أهمية الأنموذج: تكمن أهمية هذا الأنموذج فيما يأتي:
  - توفير قاعدة بيانات مشتركة من المعارف المحدّثة باستمرار، تُمكن العاملين في مؤسسات التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية من الوصول إليها بسهولة ويسر.
  - قد يسهم هذا الأنموذج في بناء ثقافة معرفية مشتركة في جميع مجالات المعرفة الإنسانية، كالطب والهندسة، وغيرها من المجالات الأخرى كالرياضيات والعلوم.
  - إبراز نماذج معرفية ذات صبغة تطبيقية لمؤسسات التعليم المختلفة.
- متطلبات نجاح الأنموذج: لنجاح الأنموذج هناك مجموعة من المتطلبات التي يراعى توافرها، يمكن تلخيصها في الآتي:
  - يقترح استحداث وحدة أو مركز تابع لوزارة التعليم العالي، أو أي وزارة مختصة وظيفتها بناء قاعدة بيانات مشتركة.
  - توفير قاعدة بيانات مشتركة بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ تعنى بعمليات تبادل المعرفة.
  - توفير الدعم التكنولوجي لهذه الوحدة أو المركز من خلال العمل على توفير أجهزة الحاسب وشبكات الاتصال، بحيث يتم توظيفها لتسهيل عمليات تبادل المعرفة بين مؤسسات التعليم المختلفة.
  - تشكيل فريق عمل متخصص ومتفرغ يُعنى بإدارة الوحدة أو المركز إداريًا وفنيًا.
  - توفير جهة داخلية في الوحدة المتخصصة أو المركز تُعنى بتدريب القوى البشرية في الجامعات أو الوزارة على كيفية استخدام المعرفة وتوظيفها وتبادلها.
  - استحداث مجلة محكمة تُعنى بنشر النتاج الفكري والتكنولوجي لمؤسسات التعليم في الأردن، بُغية الإسهام في نشر المعارف وتبادلها.
  - تسهيل عملية الوصول المباشر لهذه المعارف من العاملين في مؤسسات التعليم للاطلاع على هذه المعارف دون وجود صلاحية للتعديل، أو الحذف، أو الإضافة إلا عن طريق الفريق الفني للوحدة أو المركز.
  - مراجعة قاعدة البيانات بشكل دوري وتطويرها وتحديثها لتبقى محدَّثة باستمرار.
- الاعتبارات التي يجب مراعاتها لتطبيق الأنموذج: قبل البدء بتطبيق الأنموذج، يراعى أخذ الأمور الآتية بعين الاعتبار:
  - توفير البنية التحتية المتعلقة بالأجهزة التكنولوجية كالحواسيب، والمودمات، وشبكة الاتصال المحلي "الإنترانت".
  - اختيار فريق معرفي مختص من ذوي الخبرة في هذا المجال.
  - تدريب فريق فني ليعملوا فيما بعد كمدربين للتبادل المعرفي.
  - التعريف بالأنموذج التربوي المقترح، عن طريق إيجاد دليل يوضح آلية تطبيقه.
  - إقناع المعنيين في وزارة التعليم العالي ووزارة التّربية والتّعليم بالأنموذج التربوي لاعتماده وتطبيقه على مستوى ضيق، ثم تعميم الفكرة ليصبح هناك مركز وطني يُعنى بالتبادل المعرفي بين كافة مؤسسات التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
  - إعداد المادة التدريبية المتعلقة بالأنموذج التربوي المقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة.
  - تصميم الورش التدريبية ذات الصلة بالأنموذج المقترح.

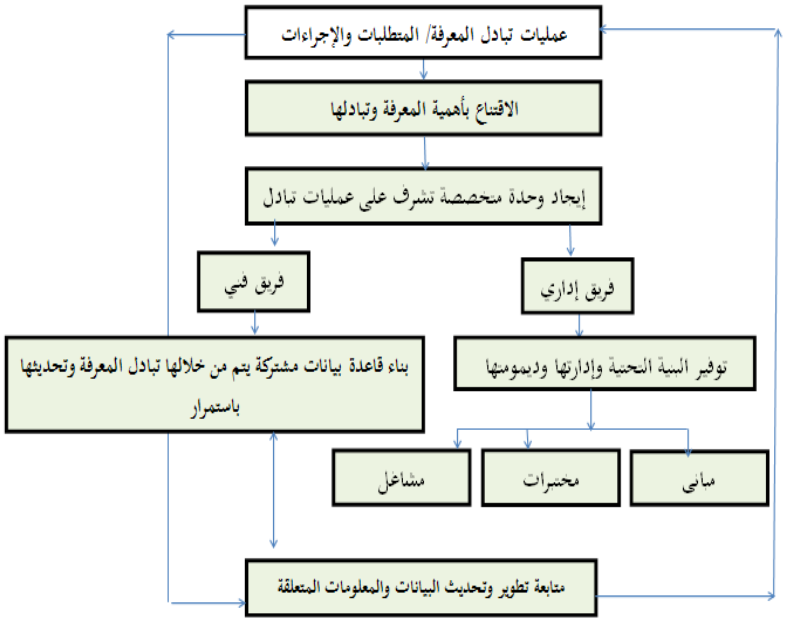

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

- مراعاة ضرورة تطوير محتوى الأنموذج باستمرار ليعكس واقع الحال بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردنّ.

- آليات واستراتيجيات تطبيق الأنموذج: لتفعيل هذا الأنموذج وتطبيقه على أرض الواقع، فإن المسؤولية تقع على عاتق عمداء كليات التّربية وأعضاء هيئات التدريس في الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية، والجهات المعنية بالوزارة ممثلة بإدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ إذ ينبغي العمل على وضع خطة تنفيذية متكاملة لتدريب العاملين في الميدان التربوي، وتأهليهم على تطبيق الأنموذج، متضمنة العناصر الآتية: النتاجات، والزمن اللازم للتنفيذ، والتكلفة المالية، وأساليب تقويم الأداء، وكذلك الآليات والاستراتيجيات التي ينبغي توفرها لتحقيق الغرض من عملية التدريب، والمتمثلة بالآتية: حقائب تعليمية إلكترونية تتضمن العمليات التي ينبغي التركيز عليها لتحسين عمليات تبادل المعرفة التي تضمنها الأنموذج التربوي، جلسات حوارية، نشرات تربوية تثقيفية، نشر الأنموذج على المنظومة الإلكترونية لوزارة التّربية والتّعليم ومواقع الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية للتعريف به، وفتح باب النقاش عبر وسائط التواصل وبما يسهم في تطويره بشكل مستمر.

- المواد والأدوات اللازمة لتطبيق الأنموذج: ومن أهمها: أجهزة الحاسوب وملحقاتها مثل جهاز العرض (Data Show)، شبكة الإنترانت بين مؤسسات التعليم العالي ووزارة التّربية والتّعليم لضمان السرية، وسهولة الوصول إلى الأنموذج، دليل المدرب، حقيبة التدريب وتشتمل على دليل المتدرب، والمادة التدريبية.

ويبين الشكل (3) الأنموذج التربوي المقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية:




شكل (3): أنموذج مقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردنّ

## التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، من نتائج فإن الباحثين يوصيا بالآتي:

- تبني الأنموذج التربوي المقترح الذي تم التوصل إليه في هذه الدراسة لتفعيل العلاقة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردنّ في مجال التبادل المعرفي.
- الاستمرار في توفير وتحديث كافة الإمكانات والتقنيات اللازمة لتحسين درجة ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم ومؤسسات التّعليم العالي في الأردنّ ممثلة بالجامعات.
- العمل على تذليل الصعوبات التي تواجه عمليات تبادل المعرفة، وحث العاملين في الوزارة والجامعة على تطبيق المعرفة عن طريق منسقي الدوائر والأقسام المختلفة في كل منهما.
- دعوة الخبراء والمختصين من قبل وزارة التّربية والتّعليم والجامعات للمشاركة في ورش العمل والبرامج التدريبية والندوات والمحاضرات ذات العلاقة بالتبادل المعرفي، وحثّ العاملات في المؤسسات التربوية للمشاركة فيها.

## المراجع:


أبو فارة، يوسف، وعليان، حمد خليل (2008). *دور عمليات إدارة المعرفة في فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية*. استرجعت بتاريخ 15/1/2017م من http://www.abufara.net/index.php.

أبو العلا، ليلى (2012). درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التّربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1* (4)، 106-126.

الآغا، ناصر، وأبو الخير، أحمد (2012). واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 16* (1)، 30-62.

حجازي، هيثم (2005). إدارة المعرفة مدخل تطبيقي. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (2015). *الإدارة التربوية التحديات والآفاق المستقبلية*. ط1، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

الخليلي، سمية (2006). *إدارة المعرفة في وزارة التّربية والتّعليم الأردنّية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سالم، حسني، والقضاة، "محمد أمين" (2017). واقع ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التّربية والتّعليم والجامعات الأردنّية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة جرش، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31* (7)، 1229-1256.

الزامل، ريم (2003)، إدارة المعرفة لمجتمع عربي قادر على المنافسة، *مجلة العالم الرقمي*، (16)، 34-22.

طاشكندي، زكيه (2007). *إدارة المعرفة أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التّربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الطاهر، أسمهان (2012). *إدارة المعرفة*. ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطحاينة، زياد، والخالدي، حسن (2015). تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كليات التّربية الرياضية في الجامعات الأردنية، *دراسات، العلوم التربوية، 42* (2)، 571-585.

الطيطي، خضر (2010). *إدارة المعرفة التحديات والتقنيات والحلول*. ط1، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

الظاهر، نعيم (2009). *إدارة المعرفة*. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

علي، أحمد (2012). مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة، *مجلة جامعة دمشق، 28* (1)، 475-513.

عليان، ربحي (2008). *إدارة المعرفة*. ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.



https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

العمري، محمد (2005). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، *مؤته للبحوث والدراسات، 20* (7)، 85–116.

عودة، أحمد سليمان (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. ط4. جامعة اليرموك، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عودة، فراس (2010). *واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية وسبل تدعيمها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الكبيسي، صلاح الدين (2005). إدارة المعرفة، *بحوث ودراسات المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، القاهرة، مصر.

كراسنة، عبد الفتاح، والخليلي، سمية (2009). مكونات إدارة المعرفة: دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 5* (3)، 293–326.

مركز الدراسات الإستراتيجية (2012). *نحو مجتمع المعرفة، سلسة دراسات يصدرها مركز الدراسات الإستراتيجية*، جامعة الملك عبد العزيز، 23.

الملكاوي، إبراهيم (2007). *إدارة المعرفة: الممارسات والمفاهيم*. ط1، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

المنصوري، أحمد (2011). *درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

وزارة تطوير القطاع العام (2015). *الدليل الإرشادي لإدارة المعرفة*، وزارة تطوير القطاع العام، المملكة الأردنية الهاشمية.

Al-Zoubi, D. M. (2014). Improving Teaching and Learning at Universities-the Use of Knowledge management. International Journal of Advanced Corporate Learning, 7 (1), 32-40.

Brewer, P. D., & Brewer, K. L. (2010). Knowledge management, human resource management, and higher education: a theoretical model. Journal of Education for Business, 85(6), 330-335.

Hackett, B. (2000). Beyond knowledge management: New ways to work and learn. Conference Board, Incorporated.

Kylberg, A., & Lundberg, J. (2002). Improving knowledge Transfer: A case study of an innovation project at Tera Pak (Master Thesis), Goteberg University.

Ladd, A., & Ward, M. A. (2002). An investigation of environmental factors influencing knowledge transfer. Journal of Knowledge Management Practice, 3(1), 1-13.

Lai, M. F., & Lee, G. G. (2007). Relationships of organizational culture toward knowledge activities. Business Process Management Journal, 13(2), 306-322.

Lee, H. Y., & Roth, G. L. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 23(4), 22-37.

Lin, H. M., Lin, P. J., Yen, I. F., & Shih, Y. T. (2013). Knowledge transfer among MNE'S subsidiaries: A conceptual framework for knowledge management. International Journal of Organizational Innovation (Online), 6(1), 6-16.

Martiny, M. (1998). Knowledge management at HP consulting. Organizational dynamics, 27 (2), 71-77.

Rowley, J. (2001). Knowledge management in pursuit of learning: the learning with knowledge cycle. Journal of Information Science, 27 (4), 227-237.

Salleh, K. (2014). Learning organization and knowledge management: Transfer process of tacit knowledge in public university for academic excellence. In International Conference on Intellectual Capital and Knowledge Management and Organisational Learning in the United Kingdom (pp. 347-353).

Super, N., Ibrahem, A. A., Mohamed, Z., A., Yahia, M., Abdull, M. (2005). Factors affecting knowledge sharing and its effects on performance: A study of three selected higher academic institution. Paper presented at the International Conference on Knowledge Management (ICKM), 7-9 July, Kuala Lumpur, Malaysia.

Wiig, K. M. (2002). Knowledge Management, Foundation: Thinking about thinking. Arlington: Schema Press.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.7

# معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم

د. فهد بن عبد الرحمن المالكي[1,*]

[1] كلية التربية – جامعة جدة – المملكة العربية السعودية
*عنوان المراسلة: dr_fahad100@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

# معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم

## الملخص:

**هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتحقيق أهدافها، حيث قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (46) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، تم التحقق من صدقها وثباتها، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة بلغ عددهم (80) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: جاءت درجة تأثير المعوقات الجامعية والمعوقات المجتمعية على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة بدرجة كبيرة، بينما جاء تأثير المعوقات الشخصية، ومعوقات النشر العلمي بدرجة متوسطة، وجاء تأثير المعوقات المجتمعية في الترتيب الأول من حيث درجة الإعاقة للإنتاجية العلمية، بينما جاءت معوقات النشر العلمي في الترتيب الأخير، وقد وجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف الرتبة العلمية في أبعاد: المعوقات الجامعية والمعوقات الشخصية والمعوقات المجتمعية ومعوقات النشر العلمي، ومعظمها لصالح رتبة أستاذ مساعد، ووجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة في بعُد المعوقات الجامعية، ولصالح من خدمتهم من (1–5) سنوات؛ والذين عدد سنوات خدمتهم (أكثر من 10 سنوات)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في أبعاد المعوقات المجتمعية؛ والمعوقات الشخصية؛ ومعوقات النشر العلمي تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا حول معوقات الإنتاجية العلمية تعزى لمتغير الجامعة لعضو هيئة التدريس الحاصل على درجة الدكتوراه منها، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنسية في أبعاد المعوقات الجامعية، والمعوقات الشخصية؛ والمعوقات المجتمعية؛ بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنسية في بُعد معوقات النشر العلمي، وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: زيادة الدعم المالي المخصص للإنتاج العلمي.**

**الكلمات المفتاحية: الإنتاج العلمي، أعضاء هيئة التدريس، المعوقات، الجامعات.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

# Obstacles of Academic Productivity of Faculty Members in the Education College at Jeddah University as Perceived by them

## Abstract:

The purpose of the study was to investigate the obstacles of academic productivity of faculty members in the education college at Jeddah University as perceived by them. The study adopted the descriptive analytical approach by using a questionnaire to collect data. The researcher developed the questionnaire which consisted of (46) items and were distributed over four themes. The questionnaire was checked for its validity and reliability. Then, it was administrated to a sample of (80) faculty members in the education faculty at Jeddah University. The findings of the study were as follows: The effect of university and society obstacles on academic productivity was given a high rate. On the other hand, the effect of personal obstacles and academic publication received an average rate. The society obstacles were ranked first, while academic publication obstacles were in the last rank. There were statistically significant differences which were attributed to the differences in academic rank in the obstacles related to university, society and personal and academic publication in favor of the assistant professor rank. There were also statistically significant differences that were attributed to years of experience in university obstacles in favor of (1- 5) years experience and (more than 10 years) experience. On the other hand, there were no differences in university, society and personal obstacles. There were no statistically significant differences attributed to the variable of the university from which the faculty members got their PhD degree. In addition, there were statistically significant differences attributed to nationality in university, personal and society obstacles while there were no differences in the variable of academic publication. The study recommended the need to increase funds to be allocated for academic productivity.

**Keywords:** Academic productivity, Faculty members, Obstacles, Universities.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

## المقدمة:

تُعد الجامعات أحد أهم المؤسسات المجتمعية، فهي منبع الإشعاع الفكري، والمعرفي، ورائدة التطور والتحديث، وقائدة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالمجتمعات، ويعتمد نجاح الجامعات في أدائها لمهامها على ما يتوافر لها من عناصر متميزة من أعضاء هيئة التدريس، فلا نجاح للجامعات بدون كفاءة الهيئات التدريسية، إذ يعتبر عضو هيئة التدريس بالجامعة الطاقة المحركة لها، والأداة لتحقيق أهدافها، ودور الجامعات لا يقتصر على التدريس فقط، بل يشمل البحث العلمي، وخدمة المجتمع أيضًا، علمًا بأن البحث العلمي يقع في قمة تلك الأدوار، فالدول الغربية لم تتربع على قمة البناء المعرفي وامتلاك ناصية العلم والتكنولوجيا إلا بسبب اهتمام جامعاتها بالبحث العلمي (الريماوي وكردي، 2015).

"ويعتبر البحث العلمي نشاطا أساسيًا في المنظومة الجامعية، وأهم مقياس للمستوى العلمي والأكاديمي للجامعات الحديثة، فسمعة الجامعات العالمية تعود إلى مستوى: نشاطها البحثي، وإنتاجيتها العلمية، وكثرة الاختراعات المنجزة من قبل عقولها المبدعة " (بو خريسة، 2000، 288).

وذكر الخطيب (2003) أن البحث العلمي يعد ركيزة أساسية من ركائز المعرفة الإنسانية في ميادين الحياة كافة، بل أضحى أحد مقاييس الرقي والحضارة في العالم، و يُعده الباحث من أهم وظائف عضو هيئة التدريس في الجامعة.

وتُعد الإنتاجية العلمية من أهم المظاهر المميزة لعصرنا الحالي، حيث أدركت كثير من الأمم والمجتمعات بأن وجودها وتطورها وبقاءها جميعها مرهونة بما تنجزه في مجال البحث العلمي.

وأشار Akuegwu، Udida وBassey (2006) أن الإنتاج العلمي الجيد يهيئ الفُرص لأعضاء هيئة التدريس لاكتساب معلومات جديدة، وتقاسم الأفكار الإبداعية والإيجابية مع الآخرين، كما يسهم الإنتاج العلمي الجيد في التنمية الأصيلة والمستمرة، ذلك أن الغالبية العظمى من الاكتشافات العلمية قد تحققت من خلال إجراء البحوث في بيئة التعليم العالي.

كذلك تسهم الإنتاجية العلمية في تجديد وتطوير المعارف والمهارات للأستاذ الجامعي الذي يعد الركن الأساسي في المؤسسة الجامعية، حيث لا يمكن للجامعة أن تحقق أهدافها وتؤدي وظائفها بفعالية بمعزل عنه، فله الدور الرئيسي في تفعيل أدوار الجامعة، وتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

ويرى الباحث أن الإنتاجية العلمية ذات أهمية كبيرة في كونها وسيلة تسهم في جودة القرارات والأساليب المستخدمة في مواجهة المشكلات المجتمعية، حيث تمد العاملين في مختلف المؤسسات المختلفة بالحلول العاجلة لمشكلاتهم بما يتوافق مع متطلبات العصر الحالية ومتغيراته المستقبلية.

## مشكلة الدراسة:

تعد الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس من أكثر الإنتاجيات المؤثرة في مسار التنمية الشاملة في المجتمعات الإنسانية، لأنها تقوم على أسس ومنهجية علمية تتحرى الدقة، وتبحث القضايا بموضوعية وحياد، الأمر الذي يضع نتائجها في إطار الموثوقية وصلاحية التطبيق والتعميم، حيث ذكر أحمد وإدريس وعبد الله وزكي (2013) إن للإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات دورًا كبيرًا في قيادة الحركة الفكرية للمجتمع، وحل القضايا والمشكلات التي تعاني منها المجتمعات.

ويؤكد الهلالي (2001) أن الإنتاجية العلمية تُعد من الوظائف الأساسية والمهمة لعضو هيئة التدريس في الجامعة، كما أنها تمثل مؤشرًا أساسيًا للنمو الفكري، والنضج العلمي، بالإضافة إلى كونها داعمة أساسية يستند عليها المجتمع في مواجهة حل جميع مشاكله.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية عامة، منخفضة، حيث أشارت دراسة البو محمد والبدري (2012) إلى انخفاض الإنتاجية العلمية بالعالم العربي،


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

مقارنة بالدول الأخرى، كذلك أشار غنيمة (2001) أن الإنتاجية العلمية للباحث العربي ضعيفة جدًا، بناءً على معظم المنشورات العالمية التي تقيس إنتاجية الباحث العربي.

ويواجه أعضاء هيئة التدريس في معظم الجامعات العربية العديد من المعوقات التي تقف في طريق إنتاجيتهم العلمية، وتعوقهم عن إجراء بحوثهم بالشكل المطلوب، الأمر الذي يترتب عليه تأخر في ترقياتهم العلمية، وقلة حجم الإنتاجية العلمية مقارنة بالآخرين، بالإضافة إلى ضعف الإسهام في التنمية المجتمعية، هذه المعوقات منها: ما يرتبط مباشرة بعضو هيئة التدريس نفسه، ومنها ما يرتبط بالجامعة، ومنها ما يرتبط بالمجتمع، ومنها ما يرتبط بالنشر العلمي للأبحاث، ويرى الباحث أن ذلك الأمر يعود بالسلب نحو تحقيق الجامعة لأهدافها، لاسيما في مجال البحث العلمي، ومن خلال عمل الباحث الأكاديمي لوحظ انخفاض في حجم الإنتاجية العلمية لبعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة، وشكوى بعضهم من وجود معوقات وصعوبات تحول دون قيامهم بالإنتاج العلمي؛ ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1. أهمية الإنتاجية العلمية في تطوير أداء عضو هيئة التدريس، وبالتالي رقي المجتمع وتطوره.
2. تزويد المعنيين بأهم المعوقات المؤثرة على الإنتاجية العلمية وسبل التغلب عليها.
3. استفادة بعض المؤسسات الجامعية الأخرى من نتائج الدراسة الحالية.
4. قد تسهم في تقديم بعض التوصيات للتغلب على معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة، وبالتالي زيادة إنتاجيتهم.

## أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم.
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول معوقات الإنتاجية العلمية تعزى إلى اختلاف متغيرات: (الرتبة العلمية – عدد سنوات الخدمة – الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها – الجنسية).

## أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى لإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة تبعًا لمتغيرات (الرتبة العلمية – عدد سنوات الخدمة – الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها – الجنسية)؟

## مصطلحات الدراسة:

1. الإنتاجية العلمية: عرفها رسمي (1993، 66) بأنها: "الإنتاجية الكلية لمجموع الأبحاث، والمقالات، والكتب التي يعدها الفرد في فترة زمنية معينة"، ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الأبحاث والأعمال العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة، وتشمل البحوث العلمية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، والكتب المؤلفة والمترجمة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

2. **المعوقات: عرفها الصانع (2004، 109) بأنها: "المشكلات التي تحد من تنفيذ الباحث للأبحاث العلمية المختلفة"، ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة الصعوبات والمعوقات الجامعية، والشخصية، والمجتمعية، ومعوقات النشر العلمي التي تعيق وتحد من الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة.**

## حدود الدراسة:

**أجريت هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:**

- **الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم، في الأبعاد الآتية: المعوقات الجامعية – المعوقات الشخصية – المعوقات المجتمعية – معوقات النشر العلمي.**
- **الحدود المكانية: طُبقت أداة الدراسة الحالية على كلية التربية بجامعة جدة.**
- **الحدود البشرية: طبقت أداة الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة جدة (ذكور) ممن يحملون الرتب العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد).**
- **الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة الحالية في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي (2016 / 2017م).**

## الإطار النظري:

- **مفهوم الإنتاجية العلمية:**

**يُعد مفهوم الإنتاجية من المفاهيم المنتشرة بكثرة في المجالات التجارية، والصناعية التي تعني الربحية، وزيادة الإنتاج، لكن هذا المفهوم بدأ يظهر مؤخرًا في المجال التعليمي، لاسيما التعليم العالي، حيث عرفها زيدان (1991، 159) بأنها: "الأعمال المنشورة من بحوث ومقالات وكتب التي تسهم في نمو المعرفة، وتقدم العلم، وإصلاح المجتمع".**

**وأما الخثيلة (1992، 481) فترى أن الإنتاجية العلمية تعني "مجموع ما نشر من بحوث ومقالات وكتب وترجمات"، وعرفها الزهراني (1997، 36) بأنها: "ثمار الجهود التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس التي تظهر في صورة كتابة بحث، أو مقالة، أو تأليف كتاب، أو ترجمته، أو تحقيقه وما شابه ذلك من الأعمال العلمية التي تعد بمقاييس العلماء إضافة علمية، أو حلاً لمشكلة قائمة".**

**وعرفها الكبيسي والراوي (2010، 6) بأنها: "كمية الأعمال العلمية لعضو هيئة التدريس، وتشمل الكتب العلمية والبحوث المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، أو في المؤتمرات المحلية أو العربية".**

- **أنواع الإنتاجية العلمية:**

**تشير الأدبيات ذات العلاقة أن هناك أنواعًا متعددة للإنتاجية العلمية، حيث ذكر نجم، المجيدل والحولي (2014) الأنواع التالية للإنتاجية العلمية:**

**1. الإنتاجية العلمية المحكمة:**

**وتشمل مجموع الأبحاث العلمية المنشورة في المؤتمرات، والمجلات العلمية المحكمة.**

**2. الإنتاجية العلمية غير المحكمة:**

**وتشمل مجموع ما أنتجه عضو هيئة التدريس من أنشطة علمية بمؤسسات التعليم العالي، ولا تدخل ضمن الترقيات الأكاديمية، مثل: الإشراف على رسائل الدراسات العليا.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

**مؤشرات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس:**

**تتعدد المؤشرات الدالة على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي، وأهم هذه المؤشرات، كما ذكرت الحارثي (2015، 26–27) ما يلي:**

1. **المنشورات العلمية: يتمثل المحك الرئيسي للإنتاجية العلمية في مجموعة المنشورات العلمية التي يتم نشرها.**
2. **التقدير والاعتراف العلمي: يرتبط هذا المؤشر بثلاثة أمور هي: الإنجاز ومكانته في جامعة كبرى، ومعرفة العَالم بالعلماء في جامعات أخرى، كما يشير التقدير إلى عدد الجوائز الشرفية العُليا التي يحصل عَليها العَالم والتي تنتهي بجائزة نوبل، والأمر الثالث هو: العضوية الشرفية في بعض الجمعيات العلمية، أو رئاسَة مهنية وطنية.**
3. **مؤشرات أخرى من أهمها: براءات الاختراع، المؤتمرات العلمية، مسألة التدريس والتحكيم، والاشتراك في الدوريات العلمية وعضوية مجالس تحريرها، والزيارات والمهمات العلمية.**

**طرق قياس الإنتاجية العلمية:**

**تتعدد طرق قياس الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وقد حدد توق وزاهر (1989، 35) والسامرائي (2005، 80) أبرزها في الآتي:**

**1. الأساليب الإحصائية الكمية:**

**تعتمد تلك الأساليب في قياسها للإنتاجية العلمية على أساس إجراء حسابات للمنشورات العلمية: (أبحاث، وأوراق عمل، وكتب، ومقالات) لعضو هيئة التدريس خلال فترة زمنية معينة، بالإضافة إلى ذلك رسائل الماجستير والدكتوراه التي أشرف عليها، أو حكَمها وأجيزت، والمحاضرات العامة في مجال التخصص، والبرامج التدريبية التي شارك في إعدادها، ويؤخذ على هذا الأسلوب المساواة في التقدير بين الإنتاج الجيد والإنتاج المتكرر، الذي يستخدم أفكارًا قديمة، ويؤخذ عليه أيضًا أنه يمنح المؤلف المشارك نفس التقدير كما لو كان المؤلف الكامل، ويساوي المقالة القصيرة والمقالة المطولة بالبحث، وكذلك يعتمد في تقدير الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس على الكم بغض النظر عن الكيف.**

**2. لجنة الأقران أو الخبراء:**

**تعتمد هذه الطريقة على نوعية الإنتاجية، لا على كمها، ويقوم هذا النوع من القياس على عرض الإنتاج العلمي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال معين للحكم على نوعية هذه الإنتاجية، وتحديد مدى الجِدة والأصالة فيها، ومدى إسهامه في البناء المعرفي للتخصص، وذلك لأن العلماء والزملاء في تخصص ما، هم أصدق وأدق في الحكم على زملائهم في التخصص نفسه من أي عناصر أخرى خارج التخصص.**

**ويؤخذ على هذا النوع من القياس الذاتية التي قد تؤثر في حكم الخبراء والمختصين، لاسيما أنهم غالبًا ما يقومون بتحكيم الأعمال العلمية لزملائهم وطلابهم، وقد يتأثر حكمهم بمدى علاقتهم الطيبة أو السيئة بهؤلاء الزملاء أو الطلبة، كما يؤخذ عليه أيضًا صعوبة قياس الإنتاجية، مع كثرة عدد الباحثين المراد قياس إنتاجيتهم، وانشغال الخبراء والمتخصصين بمسئولياتهم العلمية والتعليمية، وأخيراً قد يكون ارتفاع أجور الخبراء والأقران عاملاً يحول دون استخدام هذا الأسلوب.**

**3. فهرس الاستشهادات المرجعي:**

**تقوم هذه الطريقة على افتراض مؤداه أن عدد الاستشهادات تمثل الأهمية العلمية النسبية أو النوعية للأوراق العلمية في كل مجال من مجالات المعرفة، فكلما كثر عدد مرات الاستشهاد بدراسة أو بحث ما دلّ ذلك على أهمية هذه الدراسة من حيث النوع.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

ويؤخذ على هذه الطريقة صعوبة حسم قضية الكم والكيف في البحوث، وطبيعة العلاقة بينهما، وصعوبة استعمال هذا الفهرس إحصائيًا، وإمكانية حدوث أخطاء بفعل عوامل منها: تشابه الأسماء، وتواجه هذه الطريقة صعوبات أخرى، منها: اللغة التي تُنشر بها الدراسة أو البحث، ومدى انتشارها، وبلد النشر حيث نجد دولاً كثيرة غير ممثلة على نحو كاف في هذا الفهرس، لاسيما الناطقة بالعربية.

### ▫ العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية:

تتأثر الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بمجموعة من العوامل والمتغيرات، وتختلف درجة تأثير كل عامل من هذه العوامل، ويذكر العباس (2010، 114) بأن نموذج ميقل (Megel) يعد من أكثر النماذج انتشارًا لبيان العوامل التي تؤثر في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في المجالات العلمية التي تتمثل في الآتي:

1. العوامل النفسية والفردية، وتشمل: الدافعية – موضوعات الاهتمام لدى كل فرد – العمر – سنوات الخبرة – الدرجة العلمية.
2. العوامل ذات الطابع التراكمي مثل: مكانة المؤسسة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على درجة الدكتوراه – المصادر الأكاديمية – الدعم المؤسسي.
3. العوامل الداعمة مثل: تأثير الزملاء في العمل – الإنتاجية المبكرة.

وفي السياق ذاته يبين حسين (2006)، أن العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس تنقسم إلى عوامل شخصية، مثل: النوع، والعمر، والاتصالات العلمية، وعوامل أكاديمية تشمل: التخصص، والرتبة العلمية، وأعباء العمل الأكاديمي، وظروف العمل وبيئته، وعوامل مجتمعية مثل: الحرية الأكاديمية، والتقدير الاجتماعي.

ويعتقد الباحث أن هناك جانبًا مهمًا من الجوانب التي تؤثر على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بشكل كبير، ولا تعطى أهمية كبيرة، ألا وهي الأعداد الكبيرة للملتحقين بالتعليم العالي، حيث أشار التل (1997، 53) إلى "أن انشغال الجامعات في الوطن العربي بصورة رئيسية بتدريس أعداد كبيرة تفوق طاقاتها البشرية والمادية له تأثير سلبي بالغ على القيام بدورها في تأدية وظائفها الأخرى في مجال الإنتاج العلمي، والتجديد والإبداع، فعدد البحوث القيمة على المستوى العالمي التي تصدر من جميع الجامعات العربية قليل جدًا".

وفي السياق ذاته يذكر Mc Gigan (2006) أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، من أبرزها: عدم تقدير جهود الباحثين وقيمة البحث، وإهمال النتائج التي يتوصلون إليها، وعدم توافر موازنات مالية كافية، وصعوبة الوصول إلى العديد من مصادر المعلومات مثل: البيانات الاقتصادية، والمعلومات التاريخية، والمعلومات السياسية، وقلة الوقت المخصص للبحث العلمي من قبل أعضاء هيئة التدريس، والجمود الإداري الذي لا يهتم بفائدة البحث العلمي، فضلاً عن عدم وجود قائمة معايير محددة لتقييم البحوث وتصنيفها علميًا، للاستفادة من نتائجها.

### ▫ مقومات الإنتاجية العلمية:

لزيادة الإنتاجية العلمية وتطويرها وتحقيق أهدافها، فإن هناك العديد من المقومات اللازمة لذلك كما ذكر زعرب وصنبر (1989، 33) والزهراني (1997، 39)، ومنها:

- أفراد مؤهلون وقادرون على واقع البحث العلمي في مختلف مجالات الخدمات العلمية على كافة المستويات من الخبراء والباحثين والمعاونين.
- التجهيزات الضرورية، والمعامل، والموارد، والخامات.
- المعلومات العلمية المتصلة بنتائج البحث وغيرها من الاكتشافات والابتكارات، وما يتطلبه ذلك من توافر مصادر المعلومات.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

- التمويل اللازم لمواجهة النفقات الجارية.
- التنظيم الإداري الملائم الذي يساعد على أداء الأعمال.
- نظام وظيفي يكفل الإثابة والحوافز المادية الملائمة، ويهيئ مناخًا سليمًا للعمل والعطاء بكفاءة.
- احتلال البحث مركزًا متقدمًا في سلم الأولويات الاجتماعية.
- شبكة الاتصال العلمي التي تسهل نشر البحث، وتوصيله إلى كل من يحتاجه.
- المناخ العلمي الذي يدعم البحث، ويعزز جهوده، ويشجع الإبداع والابتكار فيه.

## الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم إيراد بعض منها مرتبه من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

دراسة Khan وآخرون( 2015)، أجريت في باكستان، وهدفت إلى الكشف عن واقع الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة داو ( Dow)، الباكستانية منذ تأسيسها عام (2003)، واتبعت الدراسة منهجية مختلطة للفترة من عام (2012) ولنهاية عام (2013)، حيث تمت مراجعة مجلات الجامعة وقواعد البيانات فيها لمعرفة : عدد البحوث المنشورة، ونوعية البحوث المنشورة، وكذلك معرفة معوقات الإنتاجية العلمية. وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت نتائج الدراسة وجود (549) بحثًا علميًا لغاية عام (2008)، في حين تم إنتاج (419) بحثًا علميًا بعد عام (2008)، وبينت النتائج أن 54.5 % من الأبحاث فقط منشورة في مجلات علمية محكمة، وبينت النتائج أن غايات الأبحاث كانت للترقية، وتمثلت في دراسات الحالة والبحوث الإجرائية والتجريبية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معوقات الإنتاجية العلمية تمثلت في ضعف موازنات البحث العلمي، والعبء التدريسي المرتفع الذي يعيق عضو هيئة التدريس عن الإنتاج العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة مخصصات البحث العلمي، ودعم أعضاء هيئة التدريس ماديًا.

دراسة Karimian، Sabbaghian، Salehi وSedghpour (2012)، هدفت إلى معرفة واقع البحث العلمي في الجامعات الإيرانية، والمعوقات التي تواجه إجراء البحوث العلمية فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من (240) عضو هيئة تدريس (100 إناث، 140 ذكور)،استجابوا عن استبانة، وتم نشرها على موقع جامعة شهراز الإيرانية، وقد أظهرت النتائج ضعف إسهام البحوث العلمية في عمليات التنمية والتطوير، إلى جانب وجود عدد كبير من معوقات إجراء البحوث، ومنها ضعف الموازنات المخصصة للبحوث العلمية، والمشكلات الإدارية والتنظيمية، والعبء التدريسي الذي يحد من جهود البحث العلمي، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول ضعف دور البحوث العلمية في التنمية والتطوير، تعزى لمتغير الجنس والرتبة العلمية لصالح الإناث ورتبة أستاذ مشارك، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتعميق الوعي بأهمية البحث العلمي، والإنتاجية لدى عضو هيئة التدريس.

دراسة Hardré، Beesley، Miller وPace (2011)، أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل السياقية، وعوامل الدافعية التي تسهم في الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة منهجية مسحية من خلال عينة مكونة من (781) عضو هيئة تدريس يعملون في عدد من الجامعات التي تتوزع على (17) ولاية أمريكية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس القيم البحثية المكون من (10) أسئلة عامة حول دوافع البحث، وتم طرح سؤال واحد حول نسبة الجهد البحثي مقابل مهام عضو هيئة التدريس الأخرى، وسؤال واحد حول معوقات الإنتاجية العلمية، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت نتائج الدراسة أن أهم دافع من دوافع الإنتاجية العلمية كان الترقية، يليه تنمية المجتمع، ثم حل المشكلات العلمية، وبينت النتائج أن نسبة الجهد البحثي مقابل العبء التدريسي كانت تتراوح بين 30–70 %، وأوصت الدراسة بضرورة تخفيف العبء عن أعضاء هيئة التدريس لتمكينهم من زيادة نسبة إنتاجيتهم العلمية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

دراسة حواله (2009)، هدفت إلى رصد واقع الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، والتعرف على أهم الفروق بين مستوى الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس وبعض المتغيرات، وعلاقة الإنتاجية العلمية بمستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (165) عضو هيئة تدريس من الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن مستوى الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة يتسم بالضعف، مع تدنى الإنتاجية في الكتب والمؤلفات والترجمة، واهتمام صغار السن من أعضاء هيئة التدريس بالبحث العلمي أكثر من كبار السن، وأن أهم أسباب ضعف الإنتاجية العلمية يرجع إلى ثقل الأعباء التي يحملها عضو هيئة التدريس، والانشغال بالأعمال الإدارية، وطول إجراءات نشر البحوث في المجلات العلمية، وقلة فرص الحضور أو المشاركة في المؤتمرات العلمية، وعدم توفر وسائل النشر والتأليف والخدمات المتعلقة بعملية البحث بالقدر المطلوب، مثل: صعوبة الحصول على المعلومات، وندرة توفر الدوريات والكتب المتخصصة والمراجع العلمية الحديثة في مكتبة الجامعة، والافتقار إلى سياسة علمية واضحة للبحث العلمي.

دراسة Wichian، Wongwanich وBowarnkitiwong (2009)، أجريت في تايلاند، وهدفت إلى الكشف عن واقع البحث العلمي، والعوامل المؤثرة فيه في جامعات تايلاند الحكومية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة مكونة من خمسة أجزاء، هي: المعلومات الشخصية، والكفاية البحثية، والترقية، والإنتاجية العلمية، والعوامل المؤثرة، وتكونت عينة الدراسة من (300) عضو هيئة تدريس من (16) جامعة حكومية تايلندية، وأظهرت نتائج الدراسة أن إنتاجية أعضاء هيئة التدريس العلمية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ حجم الإنتاجية نسبة (0.40) في السنة، وكانت جودة الإنتاجية العلمية مرتفعة، بينما درجة الدعم الجامعي المؤسسي متوسطة، وتتأثر الإنتاجية العلمية بخصائص الباحث الشخصية، وكفايته العلمية، والتعديل المادي، والدعم المعنوي، والحاجة البحثية، وتمحورت أسباب الإنتاجية العلمية بين الحاجة للترقية والنشاط العلمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع منهجية لدعم البحوث العلمية، وإنتاجية أعضاء هيئة التدريس بما يعزز دور الجامعات التايلاندية.

دراسة الحديثي (2006)، هدفت إلى معرفة حجم الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية، وتحديد أهم الصعوبات الأكاديمية والمجتمعية التي تؤثر على الإنتاجية العلمية، واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وطبقت على عينة مكونة من (67) عضو هيئة تدريس من كليات التربية للبنات ممن يحملن الرتب العلمية التالية: (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات، وأن من أهم الصعوبات الأكاديمية المعيقة لإنتاجهن العلمي صعوبة التفرغ البحثي، وحضور المؤتمرات الأكاديمية، وزيادة عدد ساعات التدريس، وقلة توافر الاعتمادات المالية، وقلة الوقت الكافي المخصص للقيام بالبحث العلمي، وقلة توافر قواعد بيانات بحثية تربوية عالمية.

دراسة الشايع (2006)، هدفت إلى رصد واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود، وتحديد أبرز معوقاته التي تؤثر سلبًا على هذه الإنتاجية، وتحديد سبل تشجيع الإنتاج العلمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة، قام الباحث ببنائها، وتكونت عينة الدراسة من (118) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس الذكور في كليات التربية والآداب والعلوم الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن معدل الإنتاج العلمي السنوي لأعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة بلغ (1.25) عملاً، بينما بلغ متوسط عدد البحوث المنشورة والكتب المؤلفة أو المترجمة والأوراق العلمية (0.63) بحثًا و(0.37) ورقة، و(0.25) كتابًا لكل عضو في السنة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين كمية الإنتاج العلمي، ومتغير الرتبة العلمية، والجنسية، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الكلية، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز معوقات الإنتاج العلمي هي: محدودية الدعم المالي، وانشغال بعض أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الخارجية، لتحسين وضعهم الاقتصادي، وعدم توافر الوقت الكافي للقيام بإجراء البحوث العلمية، وكثرة الأعباء التدريسية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

دراسة الفرا (2004)، هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه البحث العلمي الأكاديمي بكليات التجارة بمحافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (173) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود العديد من المعوقات للبحث العلمي، وأهم هذه المعوقات هو: معوقات راجعة إلى عدم توفر المعلومات والمراجع العلمية والدراسات الضرورية للقيام بالبحوث العلمية،و معوقات مالية راجعة إلى عدم تخصيص موازنات للبحث العلمي، ومعوقات إدارية بيروقراطية راجعة إلى عدم المتابعة الجيدة لعمليات النشر والتحكيم من قبل الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، ومعوقات راجعة إلى تكليف الأستاذ الجامعي من قبل جامعته بأمور إدارية، وإشرافية، وإرشادية، تقلل من الوقت الممكن تخصيصه للبحث العلمي.

دراسة محمد (2003)، هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية، واستخدمت الدراسة منهج القياس الببليوجرافي (Bibliometrics)؛ الذي يتطلب إعداد قائمة ببليوجرافية تحصر وتسجل وتصف أشكال الإنتاجية العلمية ومؤلفيها من: أطروحات ومنفردات، ومقالات، وبحوث مؤتمرات وغيرها، حيث وصلت إلى (1325) مادة، وتكونت عينة الدراسة من (46) عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها؛ وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الإنتاجية العلمية من ناحية، وبين كل من العمر، والنوع، والدرجة العلمية، والخبرة الأكاديمية، وغيرها كالإعارة بالخارج والإشراف، ووجود علاقة سلبية بين الإنتاجية العلمية وبين المتغيرات المستقلة، مثل: الدرجة الجامعية الأولى، والجامعة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على الماجستير والدكتوراه، والدولة المانحة للدرجة.

دراسة البنيان والبلوى (2002)، هدفت إلى رصد واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقاتها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن معدل الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة متوسط، وأن معدل الإنتاجية العلمية للأساتذة أعلى من زملائهم من الأساتذة المشاركين والمساعدين، وبالنسبة لمعوقات الإنتاج العلمي فتتمثل في: نقص عدد الهيئة التدريسية، وانخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة للباحثين، فضلاً عن وجود عدد من العوامل التي تؤثر بشكل كبير على الإنتاج العلمي منها: انخفاض الحوافز المادية ومحدودية وطول إجراءات النشر في الجامعة، وعدم وجود برامج بحثية ممولة، والانشغال بالأعمال الإدارية، وندرة الدوريات والكتب المتخصصة في مكتبة الجامعة، وعدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين، واعتبرت عينة الدراسة كثرة الالتزامات الأسرية والاجتماعية من العوائق الاجتماعية المؤثرة بشكل كبير.

## التعليق على الدراسات السابقة:

مما سبق عرضه يتضح أنَّ هذه الدراسة جاءت امتدادًا للدراسات السابقة، من حيث أهمية الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، ودورها الكبير في حل مشكلات المجتمع، وتنميته في جميع الجوانب، وبالتالي رقيه وتطوره، أما من ناحية الأهداف فنجد معظم الدراسات السابقة التي تم إيرادها هدفت إلى معرفة واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس ومعوقاتها، كذلك أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود تفاوت في واقع الإنتاجية العلمية، وتعدد معوقاتها، بسبب طبيعة المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة وأداة الدراسة المستخدمة، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها ركزت على تحديد معوقات الإنتاجية العلمية في معظم المجالات ذات العلاقة بالإنتاجية العلمية، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض متغيرات الدراسة، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في: إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، والإسهام في بناء أداة الدراسة الحالية، وتحديد أبعادها ومتغيراتها، وتفسير بعض نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة، والتعرف على بعض المراجع المناسبة في مجال الدراسة الحالية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

**منهج الدراسة:**

**اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها.**

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

**تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور بكلية التربية بجامعة جدة، ممن يحملون الرتب العلمية التالية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) للعام الدراسي (2016 / 2017م)، والذين بلغ عددهم (101) عضو هيئة تدريس، وقد استجابت عينة منهم تقدر بـ(80) عضو هيئة تدريس من حجم مجتمع الدراسة، وهي عينة مناسبة، ويتناول الباحث فيما يلي توصيف عينة الدراسة بحسب المتغيرات التالية: (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة، الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها، الجنسية)، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:**

جدول (1): توصيف عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات

| المتغيرات المستقلة | الفئات | العدد | النسبة % |
|---|---|---|---|
| الرتبة العلمية | | | |
| | أستاذ | 5 | 6.2 |
| | أستاذ مشارك | 27 | 33.8 |
| | أستاذ مساعد | 48 | 60.0 |
| | المجموع | 80 | % 100.0 |
| عدد سنوات الخدمة | | | |
| | من 1–5 سنوات | 12 | 15.0 |
| | من 6–10 سنوات | 37 | 46.2 |
| | أكثر من 10 سنوات | 31 | 38.8 |
| | المجموع | 80 | % 100.0 |
| الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها | | | |
| | عربية | 37 | 46.2 |
| | أجنبية | 43 | 53.8 |
| | المجموع | 80 | % 100.0 |
| الجنسية | | | |
| | سعودي | 56 | 70.0 |
| | غير سعودي | 24 | 30.0 |
| | المجموع | 80 | % 100.0 |

**أداة الدراسة:**

**للحصول على البيانات الأولية التي تحقق أهداف الدراسة، عمد الباحث إلى مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والشروع في تصميم أداة للدراسة، تمثلت في استبانة تكونت من جزأين، الجزء الأول: يتعلق بخصائص العينة، وقد شملت هذه الخصائص: (الرتبة العلمية – عدد سنوات الخدمة – الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها – الجنسية)، أما الجزء الثاني من الاستبانة**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

فقد اشتمل على عدد (46) عبارة، موزعة بين أربعة أبعاد تهدف إلى التعرف على معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم، وهي كالآتي:

- البُعد الأول: المعوقات الجامعية. حيث يهدف هذا البُعد إلى معرفة أهم المعوقات الجامعية التي تعيق أعضاء هيئة التدريس عن القيام بالإنتاجية العلمية، واشتمل هذا البُعد على (14) عبارة.
- البُعد الثاني: المعوقات الشخصية. ويهدف إلى التعرف على المعوقات الشخصية المتعلقة بعضو هيئة التدريس نفسه، وهي التي تعيق الإنتاجية العلمية لديه، واشتمل هذا البُعد على (13) عبارة.
- البُعد الثالث: المعوقات المجتمعية. ويهدف إلى معرفة المعوقات التي يكون مصدرها المجتمع، وتسهم في إعاقة الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس، واشتمل هذا البُعد على (10) عبارات.
- البُعد الرابع: معوقات النشر العلمي. ويهدف إلى التعرف على المعوقات الخاصة بالنشر العلمي المعيقة للإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، واشتمل هذا البُعد على (9) عبارات.

وفيما يلي نتناول إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة، وذلك للتحقق من مدى ملائمتها لجمع البيانات الأولية المطلوبة.

### صدق أداة الدراسة:

اتبع الباحث عدة إجراءات للتأكد من صدق أداة الدراسة ومنها:

- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرضها بعد تصميمها في صورتها الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين ذوي الخبرة لإبداء الملاحظات حولها، وتم تعديل الاستبانة بما يتوافق مع الملاحظات والتوجيهات الإيجابية، مما جعل الأداة تقيس ما وضعت من أجله بمصداقية عالية.

- الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي لأداة الدراسة الحالية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك لقياس درجة ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وتبين من النتائج أن جميع العبارات ترتبط عند مستوى دلالة إحصائية مع البُعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع الأبعاد ما بين (0.44–0.83)، مما يشير إلى أن جميع العبارات تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق مع أبعادها التي تنتمي إليها، وأنها تحقق أهداف القياس المرجوة منها، والجدول (2) التالي يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

| الأبعاد | معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للبُعد | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات الجامعة | | | | | | | |
| | 0.53* | 0.57** | 0.27 | 0.77** | 0.66** | 0.70 | 0.20 |
| | 0.77** | 0.73** | 0.29 | 0.78** | 0.61** | 0.81** | 0.44* |
| المعوقات الشخصية | | | | | | | |
| | 0.83** | 0.24 | 0.62** | 0.69** | 0.79** | 0.72** | 0.58** |
| | 0.46* | 0.32 | 0.83** | 0.47* | 0.73** | 0.72** | |
| المعوقات المجتمعية | | | | | | | |
| | 0.64** | 0.57** | 0.33 | 0.48* | 0.40 | | |
| | 0.52* | 0.75** | 0.40 | 0.36 | 0.50* | | |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

جدول (2): يتبع

| الأبعاد | معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للبُعد | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| معوقات النشر العلمي | | | | | |
| | 0.66** | 0.64** | 0.68** | 0.79** | 0.76** |
| | 0.78** | 0.52* | 0.66** | 0.70** | |

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

* تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعُد والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وذلك للتحقق من صدق الأبعاد، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:**

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

| الأبعاد | عدد العبارات | معاملات الارتباط |
|---|---|---|
| البُعد الأول: المعوقات الجامعية | 14 | 0.88** |
| البُعد الثاني: المعوقات الشخصية | 13 | 0.89** |
| البُعد الثالث: المعوقات المجتمعية | 10 | 0.90** |
| البُعد الرابع: معوقات النشر العلمي | 9 | 0.77** |

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

**يتضح من نتائج جدول (3) أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق مع الدرجة الكلية للأداة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.77–0.90) كما أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).**

## ثبات أداة الدراسة:

**تم حساب ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية، وذلك من خلال حساب علاقة الارتباط بين الدرجة الكلية للعبارات الفردية والدرجة الكلية للعبارات الزوجية عن طريق معامل الارتباط بيرسون، ومن ثم تصحيحه عن طريق معامل الارتباط سبيرمان براون، حيث اتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية بلغت (0.777) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما بلغت قيمة معامل سبيرمان براون (0.874) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وبالتالي يتبين من ذلك أن أداة الدراسة تحقق ثباتًا مرتفعا، مما يعطي مؤشرًا على سلامة إجراءات بناء أداة الدراسة.**

**كذلك تم اختبار ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل كما هو مبين بالجدول (4) التالي، حيث بينت نتائجه أن أداة الدراسة حققت ثباتًا مرتفعًا حيث بلغت قيمته (0.931)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة ما بين (0.606–0.858) وبالتالي يتضح من ذلك أن أداة الدراسة حققت ثباتًا عاليًا يفوق الحد المسموح به للثبات (0.70)، مما يدعم الوثوق بالنتائج التي تتوصل إليها.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة الدراسة والأبعاد

| الأبعاد | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| البُعد الأول: المعوقات الجامعية | 14 | 0.841 |
| البُعد الثاني: المعوقات الشخصية | 13 | 0.840 |
| البُعد الثالث: المعوقات المجتمعية | 10 | 0.606 |
| البُعد الرابع: معوقات النشر العلمي | 9 | 0.858 |
| الثبات الكلي لأداة الدراسة | 46 | 0.931 |

## تطبيق أداة الدراسة:

بعد اكتمال أداة الدراسة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها وجاهزيتها للتطبيق، تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة عن طريق الباحث، وبعد اكتمال التطبيق، تم إدخال البيانات، وتحليلها إحصائيًا، حيث تم الحكم على درجة تأثير المعوقات في ضوء المتوسط الحسابي لكل عبارة بالاعتماد على مقياس رباعي التدرج وفقًا للدرجات المعطاة لفئات الإجابة، والتي رتبت من: 4-1 تنازليًا، وتم تحديد طول الفئة كالتالي: طول الفئة = المدى مقسومٌ على الفئات. وحدد المدى بالمعادلة التالية: المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة، وبالتالي: المدى= 4-1= 3. ويصبح طول الفئة= 3 /4= 0.75.

جدول (5): طول الفئة ودرجة المعوق

| طول الفئة | | درجة المعوق | القيمة | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| من | إلى | | | |
| 3.25 | 4 | كبيرة | 4 | 100 – 0.81 |
| 2.50 | 3.24 | متوسطة | 3 | 0.80-0.63 |
| 1.75 | 2.49 | ضعيفة | 2 | 0.62-0.44 |
| 1 | 1.74 | ضعيفة جدًا | 1 | 0.43-0.25 |

## الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة تحليلاً إحصائيًا علميًا يحقق أهدافها، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (20) في إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية، والتي تمثلت في التكرارات والنسب المئوية، وذلك لتوصيف عينة الدراسة بحسب الخصائص الديموغرافية، كما استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك لقياس درجة استجابة أفراد العينة حول عبارات أبعاد الدراسة، بالإضافة إلى ذلك فقد استخدم الباحث معاملات الارتباط بيرسون، وذلك للتحقق من صدق أداة الدراسة، كما استخدم الباحث معاملات الارتباط بيرسون، وسبيرمان براون، ومعامل ألفا كرونباخ، وذلك للتحقق من ثبات أداة الدراسة، كما استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية الاستدلالية، وذلك لاختبار مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد ومتغيرات الدراسة باختلاف خصائص عينة الدراسة التالية: (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة، الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها، الجنسية)، ولقد شملت هذه الاختبارات الاستدلالية اختبار (One-Way Analysis of Variance) تحليل التباين أحادي الاتجاه، لاختبار مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول درجة تأثير المعوقات على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة، تبعًا للمتغيرات المستقلة (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة)،كذلك تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (Least Square Difference-L.S.D)


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

**للكشف عن دلالة الفروق، واتجاهاتها في أبعاد أداة الدراسة جميعها (المعوقات الجامعية – المعوقات الشخصية – المعوقات المجتمعية – معوقات النشر العلمي) باختلاف متغير الرتبة العلمية، وعدد سنوات الخدمة، كما تم استخدام اختبار "ت" (T-test) لاختبار دلالة الفروق باختلاف متغير الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها، ومتغير الجنسية.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة من وجهة نظرهم؟**

**للإجابة عن السؤال الأول الذي يهدف إلى معرفة معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة حول أربعة أبعاد من المعوقات، وهي: المعوقات الجامعية – المعوقات الشخصية – المعوقات المجتمعية – معوقات النشر العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتحديد درجة المعوق لكل عبارة في كل بُعد، وترتيب العبارات وفقًا لذلك، وجاءت النتائج وفقًا للجداول الآتية:**

**1. البُعد الأول: المعوقات الجامعية:**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبُعد المعوقات الجامعية

| الترتيب | رقم العبارة | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | قلة الدعم المالي المخصص للإنتاج العلمي | 3.85 | 0.66 | كبيرة |
| 2 | 6 | قلة المردود المالي العائد من الإنتاج العلمي لصالح عضو هيئة التدريس | 3.80 | 0.40 | كبيرة |
| 3 | 2 | تكليف أعضاء هيئة التدريس بمهام وأعمال إدارية | 3.75 | 0.44 | كبيرة |
| 4 | 1 | كثرة الأعباء التدريسية والعلمية | 3.65 | 0.58 | كبيرة |
| 5 | 9 | قلة التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالإنتاج العلمي | 3.65 | 0.73 | كبيرة |
| 6 | 8 | عدم احتساب ساعات الإنتاج العلمي، من ضمن نصاب التدريس لعضو هيئة التدريس | 3.55 | 0.74 | كبيرة |
| 7 | 3 | عدم وجود قنوات مساعدة للباحث في الإنتاج العلمي كالترجمة، والتحليل الإحصائي، والنشر في المجلات العلمية | 3.40 | 0.74 | كبيرة |
| 8 | 12 | قلة توافر بعض المراجع والدوريات العلمية المتخصصة والحديثة في المكتبة الجامعية | 3.20 | 0.60 | متوسطة |
| 9 | 4 | عدم وجود مساعدين للباحث | 3.15 | 0.97 | متوسطة |
| 10 | 10 | غياب المناخ البحثي المناسب للإنتاج العلمي | 3.05 | 0.39 | متوسطة |
| 11 | 13 | صعوبة الحصول على بعض مصادر المعلومات من مكتبة الجامعة | 3.00 | 0.95 | متوسطة |
| 12 | 14 | عدم الاعتراف ببعض المجلات العلمية المحكمة | 2.95 | 0.74 | متوسطة |
| 13 | 11 | انخفاض الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس عند تناول بعض المواضيع البحثية | 2.85 | 0.80 | متوسطة |
| 14 | 7 | عدم مرونة آلية حضور المؤتمرات والندوات | 2.35 | 0.92 | ضعيفة |
| | | المتوسط الحسابي العام | 3.30 | 0.41 | كبيرة |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

يتضح من الجدول (6) أنَّ المتوسط العام للمعوقات الجامعية المؤثرة على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة بلغ (3.30)،وانحراف معياري قدره (0.41) وتُعَدُّ درجة تأثير المعوقات الجامعية كبيرة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (6) أن عبارات بُعد المعوقات الجامعية جاءت درجة تأثير: سبع عبارات منها بدرجة كبيرة وست عبارات بدرجة متوسطة وعبارة واحدة بدرجة ضعيفة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (3.85–2.35)، حيث حصلت عبارة (قلة الدعم المالي المخصص للإنتاج العلمي) على الترتيب الأول، من حيث درجة تأثير المعوق بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وانحراف معياري قدره (0.66)، ويمكن تفسير ذلك بضعف الوعي والإدراك للفوائد العديدة للإنتاج العلمي، وكذلك الاهتمام بالتدريس على حساب البحث والإنتاج العلمي.

وحصلت عبارة (قلة المردود المالي العائد من الإنتاج العلمي لصالح عضو هيئة التدريس) على الترتيب الثاني من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (3.80) وانحراف معياري قدره (0.40). و يمكن إرجاع ذلك إلى أن ضعف المردود المالي من الإنتاج العلمي لا يسهم في زيادة الدخل المادي لعضو هيئة التدريس، وبالتالي لا يحقق الاستقرار النفسي والمالي له، مما يجعله يعزف عن القيام بالإنتاج العلمي.

وجاءت عبارة (انخفاض الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس عند تناول بعض المواضيع البحثية) في الترتيب قبل الأخير، من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (2.85)، وانحراف معياري قدره (0.80). وربما يعود السبب في ذلك إلى وجود مساحات مناسبة من الحرية الأكاديمية عند دراسة معظم المواضيع البحثية.

كما جاءت عبارة (عدم مرونة آلية حضور المؤتمرات والندوات) في الترتيب الأخير من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (2.35)، وانحراف معياري قدره (0.92). ويمكن إرجاع ذلك إلى توافر بعض المرونة في آلية حضور المؤتمرات والندوات لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة، وأيضا تعدد قنوات النشر للإنتاجية العلمية عبر المجلات العلمية المحكمة.

ويشير الجدول (6) إلى أن درجة تأثير المعوقات الجامعية جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم توافر الموارد المالية بشكل كاف، مما يؤثر على بقية الجوانب الجامعية الأخرى الداعمة للإنتاج العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نَتائج دراسة حواله (2009) التي أشارت إلى أن من أسباب ضعف الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة يرجع إلى ثقل الأعباء التي يتحملها عضو هيئة التدريس، والانشغال بالأعمال الإدارية، كذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة الحديثي (2006) التي بينت أن أهم معوقات الإنتاجية العلمية بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية تمثلت في صعوبة التفرغ العلمي للبحث، وزيادة ساعات التدريس، وقلة توافر الاعتمادات المالية، كذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشايع (2006) التي أشارت بعض نتائجها إلى أن أبرز معوقات الإنتاج العلمي في كليات العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود هي محدودية الدعم المالي، وكثرة الأعباء التدريسية، كذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة الفرا (2004) التي أشارت إلى أن المعوقات المالية من أبرز المعوقات الجامعية التي تؤثر على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التجارة بمحافظة غزة، بالإضافة إلى تكليف الأستاذ الجامعي من قبل جامعته بأمور إدارية وإشرافية وإرشادية، تؤثر على الوقت الذي يمكن أن يخصصه عضو هيئة التدريس للبحث العلمي، كذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة Khan et al., (2015) التي أشارت إلى أن أهم معوقات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة داو (Dow)الباكستانية تمثلت في ضعف الموازنات المالية للبحث العلمي، وزيادة العبء التدريسي. بالإضافة إلى ذلك فقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة Karimian et al., (2012) التي أجريت بإيران، وبينت أن من معوقات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الإيرانية ضعف الموازنات المالية المخصصة للبحوث العلمية ووجود المشكلات الإدارية والتنظيمية والعبء التدريسي المرتفع.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

### 2. البُعد الثاني: المعوقات الشخصية:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبُعد المعوقات الشخصية

| الترتيب | رقم العبارة | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | ضعف القدرة على استخدام الحاسب الآلي، والتعامل مع البرامج الحديثة | 3.70 | 0.64 | كبيرة |
| 2 | 5 | ضعف المهارات البحثية لدى عضو هيئة التدريس | 3.70 | 0.79 | كبيرة |
| 3 | 1 | عدم توافر الرغبة لدى عضو هيئة التدريس في القيام بالإنتاج العلمي، والاكتفاء بالدرجة العلمية التي تم تحصيلها | 3.70 | 0.80 | كبيرة |
| 4 | 4 | قلة الوقت الكافي المتوفر لعضو هيئة التدريس للإنتاج العلمي | 3.55 | 0.74 | كبيرة |
| 5 | 7 | ضعف الإلمام باللغة الانجليزية، أو أي لغة أجنبية أخرى | 3.50 | 0.81 | كبيرة |
| 6 | 3 | تقدم العمر، وضعف الحالة الصحية لعضو هيئة التدريس | 3.35 | 0.92 | كبيرة |
| 7 | 10 | قلة متابعة التطورات الحديثة في مجال التخصص | 3.20 | 0.75 | متوسطة |
| 8 | 12 | الانشغال بأعمال وأنشطة خارج الجامعة، لتحسين الوضع الاقتصادي | 3.10 | 0.63 | متوسطة |
| 9 | 11 | ارتفاع التكاليف المادية للإنتاج العلمي | 3.05 | 0.67 | متوسطة |
| 10 | 13 | الانشغال بالالتزامات العائلية، والارتباطات الاجتماعية | 2.90 | 0.77 | متوسطة |
| 11 | 2 | الشعور بضعف الإفادة من البحوث العملية في المجتمع | 2.80 | 0.99 | متوسطة |
| 12 | 8 | ضعف التواصل بين أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الواحد | 2.25 | 1.00 | ضعيفة |
| 13 | 9 | قلة الزملاء الراغبين في إجراء البحوث العلمية المشتركة | 2.10 | 1.10 | ضعيفة |
| | | المتوسط الحسابي العام | 3.15 | 0.48 | متوسطة |

**يتضح من الجدول (7) أنَّ المتوسط العام للمعوقات الشخصية المؤثرة على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة بلغ (3.15)، وانحراف معياري قدره (0.48) وتُعَدُّ درجة تأثير المعوقات الشخصية متوسطة، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (7) أن عبارات بعد المعوقات الشخصية جاءت درجة تأثير: ست عبارات منها كبيرة، وخمس عبارات بدرجة متوسطة، وعبارتين بدرجة ضعيفة.**

**وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البعد بين (3.70–2.10)، حيث حصلت عبارة (ضعف القدرة على استخدام الحاسب الآلي والتعامل مع البرامج الحديثة) على الترتيب الأول، من حيث درجة تأثير المعوق بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.70)،وانحراف معياري قدره (0.64)، ويمكن إرجاع ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة بأهمية الحاسب الآلي في العصر الحالي، واعتماد الإنتاجية العلمية بجميع جوانبها على الحاسب الآلي، من حيث البحث عن المعلومات والمعارف في قواعد البيانات الإلكترونية، والتواصل مع الآخرين لمعرفة التطورات العلمية الحديثة، وكتابة البحث العلمي، والتحليل الإحصائي، والنشر الإلكتروني للأبحاث، وغيرها.**

**وحصلت عبارة (ضعف المهارات البحثية لدى عضو هيئة التدريس) على الترتيب الثاني من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وانحراف معياري قدره (0.79)، ويمكن إرجاع ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة بان الذي لا يتقن المهارات البحثية لا يستطيع القيام بالإنتاج العلمي المتميز والرصين.**

وجاءت عبارة (ضعف التواصل بين أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الواحد) في الترتيب قبل الأخير، من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (2.25)، وانحراف معياري قدره (1.00). وربما يعود السبب في ذلك إلى وجود قواعد البيانات الإلكترونية التي يستطيع الباحث الدخول إليها ومعرفة آخر التطورات العلمية والحصول على المعلومات اللازمة لبحثه.

كما جاءت عبارة (قلة الزملاء الراغبين في إجراء البحوث العلمية المشتركة) في الترتيب الأخير من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (2.10) وانحراف معياري قدره (1.10). ويمكن إرجاع ذلك إلى رغبة بعض الأعضاء بالقيام بالإنتاج العلمي بمفرده نظرًا لاختلاف الرغبات والتوجهات في تناول المواضيع البحثية من عضو هيئة تدريس إلى آخر، بالإضافة إلى أهمية الإنتاج العلمي المنفرد لعضو هيئة التدريس في مجال الترقيات العلمية.

ويشير الجدول (7) إلى أن درجة تأثير المعوقات الشخصية على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، وربما يعود السبب في ذلك إلى توافر الرغبة لدى معظم أعضاء هيئة التدريس في القيام بالإنتاجية العلمية، ولكن تواجههم صعوبات ومعوقات في جوانب أخرى، لاسيما الجوانب المتعلقة بالجامعة والمجتمع والنشر العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة Wichian et al., (2009) التي أشارت إلى أن معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات تايلاند الحكومية، تتمثل في قلة توافر الكفاية العلمية بما تشمله من مهارات بحثية، وقدرة على استخدام الحاسب الآلي، وكذلك قلة متابعة التطورات الحديثة في مجال التخصص، بالإضافة إلى تأثر الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بخصائص الباحث الشخصية، لاسيما تقدم العمر، وسوء الحالة الصحية.

وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع بعض نتائج دراسة الشايع (2006) التي أشارت إلى أن من أبرز معوقات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود هو انشغال بعض أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الخارجية لتحسين وضعهم الاقتصادي، بالإضافة إلى عدم توافر الوقت الكافي للقيام بإجراء البحوث العلمية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة البنيان والبلوي (2002) التي أشارت إلى أن الالتزامات الأسرية والاجتماعية تؤثر بشكل كبير على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

### 3. البُعد الثالث: المعوقات المجتمعية:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبُعد المعوقات المجتمعية

| الترتيب | رقم العبارة | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | ضعف مصداقية بعض الإحصائيات والمعلومات المجتمعية المتوافرة لإجراء الإنتاج العلمي | 3.85 | 0.36 | كبيرة |
| 2 | 4 | قلة توافر البيانات والمعلومات المطلوبة لبحث بعض المشكلات المجتمعية | 3.75 | 0.54 | كبيرة |
| 3 | 2 | ضعف تعاون بعض المؤسسات المجتمعية مع الباحث فيما يخدم الإنتاج العلمي | 3.70 | 0.56 | كبيرة |
| 4 | 1 | غياب ثقافة الإنتاج العلمي، وانخفاض مكانته في المجتمع | 3.65 | 0.58 | كبيرة |
| 5 | 9 | عدم كفاية القوانين والأنظمة للحفاظ على حقوق الملكية الفكرية للباحثين | 3.45 | 0.67 | كبيرة |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

جدول (8): يتبع

| الترتيب | رقم العبارة | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 6 | قلة تمويل مؤسسات المجتمع وأفراده للإنتاج العلمي المتميز | 3.25 | 0.54 | كبيرة |
| 7 | 7 | عدم تقدير مؤسسات المجتمع وأفراده للإنتاج العلمي المستفاد منه | 3.25 | 0.70 | كبيرة |
| 8 | 3 | ضعف التنسيق، والتواصل بين الباحثين، وبين جهات المجتمع المستفيدة | 3.05 | 0.59 | متوسطة |
| 9 | 8 | ضعف توظيف نتائج البحث العلمي في المجتمع | 2.80 | 0.93 | متوسطة |
| 10 | 10 | ضعف التعاون العلمي بين الباحثين من جامعات أخرى | 2.40 | 1.21 | ضعيفة |
| | | المتوسط الحسابي العام | 3.32 | 0.33 | كبيرة |

**يتضح من الجدول (8) أنَّ المتوسط العام للمعوقات المجتمعية المؤثرة على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة بلغ (3.32)، وانحراف معياري قدره (0.33)، وتُعَدُّ درجة تأثير المعوقات المجتمعية كبيرة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (8) أن عبارات بُعد المعوقات المجتمعية جاءت درجة تأثير: سبعة عبارات منها بدرجة كبيرة، واثنتان بدرجة متوسطة، وعبارة واحدة بدرجة ضعيفة.**

**وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (3.85–2.40)، حيث حصلت عبارة (ضعف مصداقية بعض الإحصائيات والمعلومات المجتمعية المتوافرة لإجراء الإنتاج العلمي) على الترتيب الأول، من حيث درجة تأثير المعوق بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وانحراف معياري قدره (0.36)، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن أساس الإنتاج العلمي القَيم والمُفيد هو المصداقية العالية للإحصائيات والمعلومات المستخدمة في البحث العلمي.**

**وحصلت عبارة (قلة توافر البيانات والمعلومات المطلوبة لبحث بعض المشكلات المجتمعية) على الترتيب الثاني من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وانحراف معياري قدره (0.54)، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم تعاون بعض مؤسسات المجتمع مع الباحثين بتوفير البيانات، والمعلومات الصحيحة اللازمة لبحوثهم، مما ينتج عنه عزوف الباحثين عن دراسة بعض المشكلات المجتمعية.**

**وجاءت عبارة (ضعف توظيف نتائج البحث العلمي في المجتمع) في الترتيب قبل الأخير، من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (2.80)، وانحراف معياري قدره (0.93)، وربما يعود السبب في ذلك إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس بأن مهمتهم تنحصر في الإنتاج العلمي فقط، أما تطبيقه فيرجع إلى ثقافة المجتمع، ومدى نظرته الشمولية لارتباط التنمية المجتمعية بالإنتاج العلمي.**

**كما جاءت عبارة (ضعف التعاون العلمي بين الباحثين من جامعات أخرى) في الترتيب الأخير، من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (2.40)، وانحراف معياري قدره (1.21)، وربما يعود السبب في ذلك إلى اختلاف المواضيع البحثية في كل مجتمع، بالإضافة إلى نظرة أعضاء هيئة التدريس إلى أن الإنتاجية العلمية بالأساس تعتمد على الشخص ذاته، ودرجة امتلاكه للمهارات البحثية، بالإضافة إلى وجود تعاون إلى حد ما بين بعض الباحثين محليًا وخارجيًا.**

**ويشير الجدول (8) إلى أن درجة تأثير المعوقات المجتمعية جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، ويمكن إرجاع ذلك إلى غياب الرؤية الواضحة والشمولية لأهمية توظيف نتائج البحث العلمي في التنمية المجتمعية، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة Karimian et al., (2012) التي أجريت بالجامعات الإيرانية، وأشارت إلى أن أهم عوامل ضعف الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس تتمثل في ضعف**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

إسهام البحوث العلمية في عمليات التنمية والتطوير المجتمعي، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراستي حواله (2009) والفرا (2004) اللتين أشارتا إلى أن عدم توافر المعلومات والبيانات الصحيحة يعد من معوقات البحث العلمي، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة Hardré et al., (2012) التي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أشارت إلى أن من دوافع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس تنمية المجتمع.

4. البُعد الرابع: معوقات النشر العلمي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبُعد معوقات النشر العلمي

| الترتيب | رقم العبارة | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | تأخر إجراءات نشر الإنتاج العلمي في بعض المجلات العلمية المحكمة | 3.60 | 0.67 | كبيرة |
| 2 | 6 | طول الفترة الزمنية لتحكيم الأبحاث العلمية في بعض المجلات العلمية | 3.55 | 0.67 | كبيرة |
| 3 | 2 | قلة عدد المجلات العلمية الرصينة المعنية بنشر البحوث العلمية التربوية | 3.35 | 0.80 | كبيرة |
| 4 | 8 | غياب المعايير الموحدة لقواعد النشر في المجلات العلمية المحكمة | 3.20 | 0.75 | متوسطة |
| 5 | 9 | ارتفاع رسوم نشر الإنتاج العلمي | 3.15 | 0.86 | متوسطة |
| 6 | 7 | عدم التقدم بنشر البحث إلى أكثر من مجلة في نفس الوقت | 3.00 | 0.71 | متوسطة |
| 7 | 3 | صعوبة النشر في بعض المجلات العلمية المحكمة | 2.85 | 0.80 | متوسطة |
| 8 | 1 | عدم وجود مجلة علمية محكمة لنشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة | 2.85 | 0.86 | متوسطة |
| 9 | 4 | رفض بعض المجلات المحكمة نشر الأبحاث العلمية دون إبداء الأسباب | 2.55 | 0.98 | متوسطة |
| | | المتوسط الحسابي العام | 3.12 | 0.54 | متوسطة |

يتضح من الجدول (9) أنَّ المتوسط العام لمعوقات النشر العلمي المؤثرة على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة بلغ (3.12)، وانحراف معياري قدره (0.54)، وتُعَدُّ درجة تأثير معوقات النشر العلمي متوسطة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (9) أن عبارات بُعد معوقات النشر العلمي جاءت درجة تأثير: ثلاث عبارات منها كبيرة، وبقية العبارات درجة تأثيرها متوسطة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (3.60–2.55)، حيث حصلت عبارة (تأخر إجراءات نشر الإنتاج العلمي في بعض المجلات العلمية المحكمة) على الترتيب الأول، من حيث درجة تأثير المعوق بالنسبة للعبارات الأخرى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وانحراف معياري قدره (0.67)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تأخر إجراءات نشر الإنتاج العلمي يُشعر الباحث بالإحباط، ويضيع كثيرمن وقته في مراسلة المجلات العلمية مما يشتته ذهنيًا، وينتج عن ذلك فوات السبق إلى طرح إنتاج علمي جديد.

وحصلت عبارة (طول الفترة الزمنية لتحكيم الأبحاث العلمية في بعض المجلات العلمية) على الترتيب الثاني من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (3.55)، وانحراف معياري قدره (0.67)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن طول الفترة الزمنية يسهم في إحباط الباحث، ويجعله يعزف عن القيام بالإنتاج العلمي.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

وجاءت عبارة (عدم وجود مجلة علمية محكمة لنشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة) في الترتيب قبل الأخير، من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (2.85)، وانحراف معياري قدره (0.86)، ويمكن تفسير ذلك، بأن الباحث لابد له أن ينوع من أوعية النشر التي ينشر فيها إنتاجه العلمي، ولا يشترط أن تكون بمجلة الجامعة أو الكلية التي يعمل بها.

كما جاءت عبارة (رفض بعض المجلات المحكمة نشر الأبحاث العلمية دون إبداء الأسباب) في الترتيب الأخير، من حيث درجة تأثير المعوق بمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وانحراف معياري قدره (0.98)، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الباحثين بإمكانهم النشر في مجلات علمية أخرى، سواء محلية، أو عربية، أو أجنبية.

ويشير الجدول (9) إلى أن درجة تأثير معوقات النشر العلمي جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، ويمكن تفسير ذلك بأن معوقات النشر العلمي تؤدي إلى تثبيط همم بعض الباحثين، وانصرافهم عن القيام بالإنتاج العلمي مما يؤثر في التنمية المجتمعية، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة حواله (2009) التي أجريت بجامعة طيبة وأشارت إلى أن من معوقات الإنتاجية العلمية طول إجراءات نشر البحوث في المجلات العلمية، كذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة البنيان والبلوي (2002) التي أجريت بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأشارت إلى أن طول إجراءات النشر للإنتاج العلمي في الجامعة تعد من أبرز معوقات الإنتاجية العلمية.

ويلخص الجدول (10) التالي استجابات أفراد العينة بشكل عام على المعوقات التي تواجه الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة تأثير أبعاد أداة الدراسة

| الترتيب | رقم البُعد | أبعاد معوقات الإنتاجية العلمية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة المعوقات |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | المعوقات المجتمعية | 3.32 | 0.33 | كبيرة |
| 2 | 1 | المعوقات الجامعية | 3.30 | 0.41 | كبيرة |
| 3 | 2 | المعوقات الشخصية | 3.15 | 0.48 | متوسطة |
| 4 | 4 | معوقات النشر العلمي | 3.12 | 0.54 | متوسطة |
| | | المتوسط الحسابي العام | 3.22 | 0.38 | متوسطة |

يتضح من جدول (10) أن جميع الأبعاد تراوحت درجة تأثيرها وإعاقتها للإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، بين كبيرة ومتوسطة، وقد جاءت المعوقات المجتمعية في الترتيب الأول، من حيث درجة الإعاقة بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، وانحراف معياري قدره (0.33)، وربما يعود السبب في ذلك إلى غياب ثقافة الإنتاجية العلمية وأهميتها في التنمية المجتمعية لدى بعض مؤسسات المجتمع وأفراده، مما ينتج عنه عدم التعاون مع الباحثين من حيث إمدادهم بالمعلومات، والبيانات الصحيحة اللازمة لأبحاثهم، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراستي حواله (2009) والفرا (2004) اللتين أشارتا إلى أن عدم توافر المعلومات والبيانات الصحيحة يُعد من معوقات البحث العلمي.

في حين جاءت معوقات النشر العلمي في الترتيب الأخير من حيث درجة الإعاقة بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وانحراف معياري قدره (0.54)، ويمكن إرجاع ذلك إلى تعدد أوعية النشر التي يمكن أن ينشر فيها أعضاء هيئة التدريس إنتاجهم العلمي داخليًا وخارجيًا، وتتفق هذه النتيجة مع معايير نشر الأبحاث العلمية بالجامعات التي تدعو إلى تعدد وتنوع أوعية نشر الأبحاث العلمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة تبعًا لمتغيرات: (الرتبة العلمية – عدد سنوات الخدمة – الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها – الجنسية)؟


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

**لاختبار مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة تبعًا للمتغيرات المستقلة: (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة) تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Analysis of Variance)، كذلك تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (Least Square Difference-L.S.D) للكشف عن دلالة الفروق واتجاهاتها باختلاف متغيري: (الرتبة العلمية – عدد سنوات الخدمة)، بينما لاختبار دلالة الفروق باختلاف متغيري الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها والجنسية تم استخدام اختبار "ت" (T-test)، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجداول الآتية:**

## أولاً: نتائج الفروق المتعلقة بمعوقات الإنتاجية العلمية باختلاف الرتبة العلمية:

جدول (11): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق باختلاف الرتبة العلمية

| أبعاد معوقات الإنتاجية العلمية | المتوسطات الحسابية تبعًا للرتبة العلمية | | | قيمة "ف" المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| | أستاذ | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد | | |
| المعوقات الجامعية | 3.39 | 3.06 | 3.43 | 8.81** | 0.00 |
| المعوقات الشخصية | 3.46 | 2.91 | 3.24 | 5.74** | 0.005 |
| المعوقات المجتمعية | 3.28 | 3.16 | 3.41 | 5.66** | 0.005 |
| معوقات النشر العلمي | 3.04 | 2.93 | 3.24 | 3.12* | 0.05 |
| المستوى الكلي للمعوقات | 3.29 | 3.01 | 3.33 | 7.20** | 0.001 |

تم احتساب قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (77.2) وقد بلغت (3.00)

** تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

* تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**أظهرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول (11) أعلاه أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، حول معوقات الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة، تعزى لاختلاف الرتبة العلمية، وللكشف عن دلالة الفروق، واتجاهاتها باختلاف الرتبة العلمية، تم إجراء اختبار أقل فرق معنوي (Least Square Difference-L.S.D)، كما هو مبين بالجدول (12) التالي:**

جدول (12): نتائج اختبار L.S.D لاتجاه الفروق باختلاف الرتبة العلمية

| أبعاد معوقات الإنتاجية العلمية | الرتبة العلمية | فرق المتوسط باختلاف الرتبة العلمية | | |
|---|---|---|---|---|
| | | أستاذ | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد |
| المعوقات الجامعية | | | | |
| | أستاذ | – | – | – |
| | أستاذ مشارك | – | – | - 0.37* |
| | أستاذ مساعد | – | 0.37* | – |
| المعوقات الشخصية | | | | |
| | أستاذ | – | 0.55* | – |
| | أستاذ مشارك | - 0.55* | – | - 0.33* |
| | أستاذ مساعد | – | 0.33* | – |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

جدول (12): يتبع

| أبعاد معوقات الإنتاجية العلمية | الرتبة العلمية | فرق المتوسط باختلاف الرتبة العلمية | | |
|---|---|---|---|---|
| | | أستاذ | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد |
| المعوقات المجتمعية | | | | |
| | أستاذ | – | – | – |
| | أستاذ مشارك | – | – | - 0.25* |
| | أستاذ مساعد | – | 0.25* | – |
| معوقات النشر العلمي | | | | |
| | أستاذ | – | – | – |
| | أستاذ مشارك | – | – | - 0.31* |
| | أستاذ مساعد | – | 0.31* | – |
| المستوى الكلي للمعوقات | | | | |
| | أستاذ | – | – | – |
| | أستاذ مشارك | – | – | - 0.32* |
| | أستاذ مساعد | – | 0.32* | – |

* تشير أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**يتضح من النتائج بالجدول (12) أعلاه ما يأتي:**

**بالنسبة لبُعد المعوقات الجامعية، فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين أستاذ مساعد مقارنة بأستاذ مشارك، وذلك لصالح أستاذ مساعد.**

**بالنسبة لبُعد المعوقات الشخصية، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين كُلّ من أستاذ وأستاذ مساعد مقارنة بأستاذ مشارك، وذلك لصالح أستاذ وأستاذ مساعد.**

**بالنسبة لبُعد المعوقات المجتمعية، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين أستاذ مساعد، و أستاذ مشارك، وذلك لصالح أستاذ مساعد.**

**بالنسبة لبُعد معوقات النشر العلمي، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وذلك لصالح أستاذ مساعد.**

**بالنسبة للفروق على المستوى الكلي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، وذلك لصالح أستاذ مساعد.**

**وبالتالي يتضح مما سبق أن غالبية الفروق تعود لصالح أستاذ مساعد، مقابل أستاذ مشارك، وهذا يبين أن أعضاء هيئة التدريس في الرتبة العلمية أستاذ مساعد يدركون أكثر من غيرهم أن معوقات الإنتاجية العلمية التي تمثلت في المعوقات الجامعية، والمعوقات الشخصية، والمعوقات المجتمعية، ومعوقات النشر العلمي تؤثر بدرجة كبيرة على الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس، وبالتالي يتبين من ذلك أن هناك علاقة ارتباط بين معوقات الإنتاجية العلمية والرتبة العلمية ربما يعود السبب في ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس في رتبة أستاذ مساعد قريبو عهد بالممارسات البحثية، ويدركون المعوقات للإنتاجية العلمية بشكل أفضل من غيرهم.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

**ثانيًا: نتائج الفروق المتعلقة بمعوقات الإنتاجية العلمية بحسب عدد سنوات الخدمة:**

جدول (13): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق باختلاف عدد سنوات الخدمة

| أبعاد معوقات الإنتاجية العلمية | المتوسطات الحسابية تبعًا لعدد سنوات الخدمة | | | قيمة "ف" المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1–5 | 6–10 | أكثر من 10 | | |
| المعوقات الجامعية | 3.60 | 3.14 | 3.37 | 7.31** | 0.001 |
| المعوقات الشخصية | 3.17 | 3.15 | 3.14 | 0.024 | 0.98 |
| المعوقات المجتمعية | 3.39 | 3.23 | 3.38 | 2.21 | 0.12 |
| معوقات النشر العلمي | 3.36 | 3.07 | 3.10 | 1.41 | 0.25 |
| المستوى الكلي للمعوقات | 3.38 | 3.15 | 3.25 | 1.90 | 0.16 |

تم احتساب قيمة "ف" الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجات حرية (77.2) وقد بلغت (3.00)

** تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

**أظهرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول (13) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول المعوقات الجامعية، بينما لم تثبت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في المعوقات الشخصية، والمجتمعية، ومعوقات النشر العلمي تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة الحالية.**

**وللكشف عن دلالة الفروق واتجاهاتها المتعلقة بأثر المعوقات الجامعية باختلاف عدد سنوات الخدمة، تم إجراء اختبار أقل فرق معنوي (Least Square Difference-L.S.D) كما هو مبين بالجدول (14) الآتي:**

جدول (14): نتائج اختبار L.S.D لاتجاه الفروق باختلاف عدد سنوات الخدمة

| عدد سنوات الخدمة | فرق المتوسط باختلاف عدد سنوات الخدمة | | |
|---|---|---|---|
| | سنوات 1–5 | سنوات6–10 | أكثر من 10سنوات |
| المعوقات الجامعية | | | |
| 1–5 سنوات | – | 0.45* | – |
| 6–10 سنوات | - 0.45* | – | - 0.23* |
| أكثر من 10 سنوات | – | 0.23* | – |

* تشير إلى أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**يتضح من النتائج بالجدول (14) أعلاه الآتي:**

**بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين كُلّ من أعضاء هيئة التدريس الذين عدد سنوات خدمتهم من (1–5) سنوات، والذين سنوات خدمتهم (أكثر من 10 سنوات)، مقارنة بالذين سنوات خدمتهم تراوحت ما بين (6–10) سنوات، وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم من (1–5) سنوات، والذين سنوات خدمتهم (أكثر من 10 سنوات).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

## ثالثًا: نتائج الفروق المتعلقة بمعوقات الإنتاجية العلمية باختلاف الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها:

جدول (15): نتائج تحليل اختبار "ت" لدلالة الفروق باختلاف الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها

| أبعاد معوقات الإنتاجية العلمية | المتوسطات الحسابية تبعًا للجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها | | | | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | عربية | | أجنبية | | | |
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| المعوقات الجامعية | 3.30 | 0.40 | 3.30 | 0.42 | - 0.005 | 0.96 |
| المعوقات الشخصية | 3.13 | 0.49 | 3.16 | 0.49 | - 0.022 | 0.82 |
| المعوقات المجتمعية | 3.34 | 0.35 | 3.29 | 0.31 | 0.638 | 0.53 |
| معوقات النشر العلمي | 3.22 | 0.55 | 3.04 | 0.53 | 1.446 | 0.15 |
| المستوى الكلي للمعوقات | 3.25 | 0.38 | 3.20 | 0.38 | 0.568 | 0.57 |

تم احتساب قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (78) وقد بلغت (1.645)

**أظهرت نتائج اختبار "ت" بالجدول (15) أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة تعزى لاختلاف "الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها"، وبالتالي فإن اختلاف الجامعة الحاصل على درجة الدكتوراه منها لا يعتبر عاملاً يؤدي إلى وجود اختلاف بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة حول معوقات الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة محمد (2003) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين الإنتاجية العلمية والجامعة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على درجة الدكتوراه، أي أن الجامعة الحاصل عضو هيئة التدريس على درجة الدكتوراه منها سواء كانت عربية أو أجنبية ليست من العوامل المؤثرة في إنتاجيته العلمية.**

## رابعًا: نتائج الفروق المتعلقة بمعوقات الإنتاجية العلمية باختلاف الجنسية:

جدول (16): نتائج تحليل اختبار "ت" لدلالة الفروق باختلاف الجنسية

| أبعاد معوقات الإنتاجية العلمية | المتوسطات الحسابية تبعًا للجنسية | | | | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | سعودي | | غير سعودي | | | |
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| المعوقات الجامعية | 3.47 | 0.25 | 2.89 | 0.42 | 7.72** | 0.00 |
| المعوقات الشخصية | 3.26 | 0.22 | 2.87 | 0.76 | 3.56** | 0.001 |
| المعوقات المجتمعية | 3.38 | 0.23 | 3.17 | 0.46 | 2.73** | 0.008 |
| معوقات النشر العلمي | 3.17 | 0.46 | 3.02 | 0.71 | 1.120 | 0.27 |
| المستوى الكلي للمعوقات | 3.32 | 0.21 | 2.99 | 0.55 | 3.95** | 0.00 |

تم احتساب قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (78) وقد بلغت (1.645)

** تشير إلى أن قيمة اختبار "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

بينت النتائج بالجدول (16) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجنسية حول: المعوقات الجامعية، والمعوقات الشخصية، والمعوقات المجتمعية للإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس، بينما لم تكشف النتائج عن جود فروق دالة إحصائيًا حول معوقات النشر العلمي.

كما أظهرت النتائج بالجدول (16) أن جميع الفروق تعود لصالح أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المشاركين في الدراسة الحالية، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس السعوديين يدركون أن المعوقات الجامعية والشخصية والمجتمعية تؤثر على الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس أكثر من أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين.

## النتائج:

بعد عرض ومناقشة النتائج الميدانية التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أداة الدراسة، يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة حسب ترتيب أسئلة الدراسة كالآتي:

1. جاء تأثير بُعد المعوقات الجامعية على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للبُعد (3.30)، وتمثلت أهم المعوقات الجامعية المؤثرة بدرجة كبيرة في انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة في الآتي: قلة الدعم المالي المخصص للإنتاج العلمي – قلة المردود المالي العائد من الإنتاج العلمي لصالح عضو هيئة التدريس – تكليف أعضاء هيئة التدريس بمهام وأعمال إدارية – كثرة الأعباء التدريسية والعلمية – قلة التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالإنتاج العلمي – عدم احتساب ساعات الإنتاج العلمي من ضمن نصاب التدريس لعضو هيئة التدريس – عدم وجود قنوات مساعدة للباحث في الإنتاج العلمي كالترجمة والتحليل الإحصائي والنشر في المجلات العلمية.
2. جاء تأثير بُعد المعوقات الشخصية على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام للبُعد (3.15)، وتمثلت أهم المعوقات الشخصية المؤثرة بدرجة كبيرة في انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة في الآتي: ضعف القدرة على استخدام الحاسب الآلي والتعامل مع البرامج الحديثة – ضعف المهارات البحثية لدى عضو هيئة التدريس – عدم توافر الرغبة لدى عضو هيئة التدريس في القيام بالإنتاج العلمي والاكتفاء بالدرجة العلمية التي تم تحصيلها – قلة الوقت الكافي المتوفر لعضو هيئة التدريس للإنتاج العلمي – ضعف الإلمام باللغة الانجليزية أو أية لغة أجنبية أخرى – تقدم العُمر، وضعف الحالة الصحية لعضو هيئة التدريس.
3. جاء تأثير بُعد المعوقات المجتمعية على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للبُعد (3.32)، وتمثلت أهم المعوقات المجتمعية المؤثرة بدرجة كبيرة في انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة في الآتي: ضعف مصداقية بعض الإحصائيات والمعلومات المجتمعية المتوافرة لإجراء الإنتاج العلمي – قلة توافر البيانات والمعلومات المطلوبة لبحث بعض المشكلات المجتمعية – ضعف تعاون بعض المؤسسات المجتمعية مع الباحث فيما يخدم الإنتاج العلمي – غياب ثقافة الإنتاج العلمي وانخفاض مكانته في المجتمع – عدم كفاية القوانين والأنظمة للحفاظ على حقوق الملكية الفكرية للباحثين – قلة تمويل مؤسسات المجتمع وأفراده للإنتاج العلمي المتميز – عدم تقدير مؤسسات المجتمع وأفراده للإنتاج العلمي المستفاد منه.
4. جاء تأثير بُعد معوقات النشر العلمي على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام للبُعد (3.12)، وتمثلت أهم معوقات النشر العلمي المؤثرة بدرجة كبيرة في انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة في الآتي: تأخر إجراءات نشر الإنتاج العلمي في بعض المجلات العلمية المحكمة – طول الفترة الزمنية لتحكيم الأبحاث العلمية في بعض المجلات العلمية – قلة عدد المجلات العلمية الرصينة المعنية بنشر البحوث العلمية التربوية.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

5. جاء بُعد المعوقات المجتمعية في الترتيب الأول، وبدرجة كبيرة من حيث درجة الإعاقة للإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة، في حين جاء بُعد معوقات النشر العلمي في الترتيب الأخير من حيث درجة الإعاقة للإنتاجية العلمية.

فيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغيرات الدراسة المستقلة حول معوقات الإنتاجية العلمية، لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة، جاءت النتائج كالآتي:

1. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات الإنتاجية العلمية في أبعاد: المعوقات الجامعية، المعوقات الشخصية، المعوقات المجتمعية، ومعوقات النشر العلمي، تعزى لاختلاف الرتبة العلمية، كما بينت النتائج أن غالبية الفروق تعود لصالح أعضاء هيئة التدريس في رتبة أستاذ مساعد.
2. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول المعوقات الجامعية باختلاف عدد سنوات الخدمة، حيث بينت النتائج أن الفروق تعود لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين سنوات خدمتهم من (1–5) سنوات، والذين سنوات خدمتهم (أكثر من 10 سنوات)، بينما لم تبين النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد المعوقات الشخصية، والمعوقات المجتمعية، ومعوقات النشر العلمي.
3. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حول معوقات الإنتاجية العلمية باختلاف الجامعة الحاصل عضو هيئة التدريس على درجة الدكتوراه منها، سواء كانت (عربية أو أجنبية).
4. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات الإنتاجية العلمية، تعزى لاختلاف الجنسية، في أبعاد المعوقات الجامعية، والمعوقات الشخصية، والمعوقات المجتمعية، وأن الفروق تعود لصالح أعضاء هيئة التدريس السعوديين، بينما لم تبين النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات العينة حول بُعد معوقات النشر العلمي تعزى لاختلاف الجنسية.

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث ببعض التوصيات العامة التي تسهم في زيادة الإنتاجية العلمية وتعزيزها لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة، يوردها الباحث على النحو الآتي:

- زيادة الدعم المالي المخصص للإنتاج العلمي.
- رفع مقدار المردود المالي العائد من الإنتاج العلمي لصالح أعضاء هيئة التدريس.
- التخفيف من الأعباء التدريسية والتكليفات الإدارية لأعضاء هيئة التدريس.
- احتساب ساعات الإنتاج العلمي من ضمن نصاب التدريس لعضو هيئة التدريس.
- توفير قنوات مساعدة للباحث على الإنتاج العلمي.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على امتلاك المهارات والمعارف المساعدة على القيام بالإنتاجية العلمية.
- أهمية تنظيم عضو هيئة التدريس لوقته وتخصيص وقت كاف للقيام بالإنتاج العلمي.
- ضرورة متابعة أعضاء هيئة التدريس للتطورات الحديثة في مَجال التخصص.
- أهمية تعاون مؤسسات المجتمع وأفراده مع الباحثين وتقديم ما يحتاجونه من بيانات وإحصائيات حديثة وصحيحة.
- العمل على تعزيز ثقافة الإنتاج العلمي وأهميته في المجتمع بما يلبي احتياجات سوق العمل.
- وضع القوانين والأنظمة اللازمة للحفاظ على الملكية الفكرية للباحثين وتفعيلها.
- أهمية مشاركة مؤسسات المجتمع وأفراده في تمويل الأبحاث العلمية.
- حث المجلات العلمية المحلية والعربية على تسريع إجراءات نشر الإنتاج العلمي.
- العمل على زيادة عدد المجلات العلمية المحلية والعربية المتخصصة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

## المراجع:

أحمد، أحمد، إدريس، جعفر، عبد الله، محمد، وزكي، منيرة (2013). أثر المتغيرات الشخصية والبيئية على الإسهام الفكري لأعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة الطائف، *مجلة أماراباك*، *4* (9)، 125–142.

البنيان، أحمد، والبلوي، إبراهيم (2002). واقع الإنتاج العلمي ومعوقاته لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد سعود الإسلامية، *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (36)، 611–717.

بو خريسة، بو بكر (2000). الجامعة والبحث العلمي في الجزائر أو رحلة البحث عن النموذج المثالي، *مجلة التواصل*، (6)، 268–307، جامعة باجي مختار.

البو محمد، علي، والبدري، سميرة (2012). واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته، *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي*، (626–633)، الجامعة الخليجية، البحرين.

التل، سعيد (1997). *قواعد التدريس في الجامعة*. عمان، الأردن: دار الفكر.

توق، محي الدين، وزاهر، محمد ضياء الدين (1989). *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحارثي، مشاعل عبد الله (2015). *الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالإنتاجية العلمية لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الحديثي، ابتسام إبراهيم (2006). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديات بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (13)، 369–389.

حسين، عبده (2006). *الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بإنتاجيتهم العلمية في جامعة عدن* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

حواله، سهير (2009). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء مقومات الرضا الوظيفي دراسة ميدانية على جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، *3* (19)، 149– 266، جامعة الإسكندرية.

الخثيلة، هند بنت ماجد (1992). المرأة والبحث العلمي في التعليم الجامعي بين الواقع والتحديات، دراسة استطلاعية، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *4* (2)، 477–506، جامعة الملك سعود.

الخطيب، أحمد (2003). *البحث العلمي والتعليم العالي*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رسمي، محمد محمد (1993). دراسة تحليلية لمفهوم الالتزام وعلاقته بالإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، *مجلة كلية التربية ببنها*، *4* (9)، 80–114، جامعة الزقازيق.

الريماوي، عمر، وكردي فؤاد (2015). معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية لجامعة القدس، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (21)، 24–36.

زعرب، عبدالرحمن، صنبر، شكري (1989). نظرة أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية في الجامعات الفلسطينية لمدى اكتمال عناصر الخلفية العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس والنشاطات التي يقوم بها، *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، (9)، 33–51، المنظمة العربية للثقافة والعلوم.

الزهراني، سعد عبد الله (1997). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى واقعها وأبرز عوائقها، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *9* (1)، 33–84، جامعة الملك سعود.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

زيدان، مراد (1991). الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بكفايتهم في تعليم الطلاب: دراسة حالة. *مؤتمر الأداء الجامعي في كليات التربية: الواقع والطموح*، كلية التربية، جامعة المنصورة، (2)، (159 – 200)، جمهورية مصر العربية.

السامرائي، مهدي صالح (2005). الإنتاجية العلمية لأعضاء الهيئات التدريسية في جامعة بغداد وسبل الارتقاء بها، *المجلة العربية للتربية*، *25* (1)،73–99، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

الشايع، فهد بن سليمان (2006). واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود ومعوقاته، *مركز بحوث كلية التربية*، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الصانع، محمد إبراهيم (2004). معوقات البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة ذمار. *دراسة مقدمة إلى الندوة العلمية حول الدراسات العليا في الجامعات العربية*، جامعة عدن، اليمن.

العباس، هشام عبد الله (2010). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية السعودية*، *17* (1)، 101–150.

غنيمة، محمد متولي (2001). *تمويل التعليم والبحث العلمي العربي المعاصر أساليب جديدة*. ط2. بيروت: الدار المصرية اللبنانية.

الفرا، ماجد محمد (2004). الصعوبات التي تواجه البحث العلمي الأكاديمي بكليات التجارة بمحافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية*، *12* (1)، 1–35، غزة، فلسطين.

الكبيسي، عبد الواحد والراوي، عادل (2010). الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار من البحوث العلمية، ومعوقاته للتخصصات الإنسانية. *مؤتمر إستراتيجية البحث العلمي في الوطن العربي*، المنعقد في الفترة 16–18 فبراير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

محمد، محمد إبراهيم (2003). *العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب ببني سويف، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

نجم، منور، المجيدل، عبدالله، والحولي، عليان (2014). الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، *1* (32)، 12–66.

الهلالي، الشربيني الهلالي (2001). أهم المؤشرات العامة في تقييم جوانب الإنتاجية في الوظائف الجامعية: دراسة تحليلية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *7* (23)، 112–138.

Akuegwu, B. A., Udida, L. A., & Bassey, U. U. (2006). Attitude towards quality research among lecturers in Universities in Cross River State–Nigeria. In 30th Annual National Conference of the Nigerian Association for Educational Adminis-tration and Planning, Faculty of Education, Enugu State University of Science and Technology.

Hardré, P. L., Beesley, A. D., Miller, R. L., & Pace, T. M. (2011). Faculty Motivation to do Research: Across Disciplines in Research-Extensive Universities. Journal of the Professoriate, 5(1), 36-69.

Karimian, Z., Sabbaghian, Z., Salehi, A., & Sedghpour, B. S. (2012). Obstacles to undertaking research and their effect on research output: a survey of faculty members' views at Shiraz University of Medical Sciences. Eastern Mediterranean Health Journal, 18(11), 1143-1150.

Khan, F., Taj, Y., Ali, A., Mohuddin, H., Yasin, I., Qaisar, H., ... & Sheikh, M. A. (2015). Research Productivity; Evaluation Among Faculty Members At Dow University Of Health Sciences Karachi. Professional Medical Journal, 22(3), 359-364.

Mc Gigan, F. (2006). Research Techniques and Obstacles. AERJ Journal, 16(1),13-36.

Wichian, S. N., Wongwanich, S., & Bowarnkitiwong, S. (2009). Factors affecting research productivity of faculty members in government universities: Lisrel and Neural Network Analyses. Kasetsart Journal, 30(1), 67-78.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.1.8

# Contents:


| Subject | Page |
|---|---|
| **Editorial** | 1 |
| **Extent of Quality Standards Applied in The University Website Service and Its Impact on Student Satisfaction: A Case Study of The Faculty of Economics, Business and Administrative Sciences – University of Setif 1 – Algeria**<br>Dr. Saliha Reggad Mr.Anoir Bouima Mr.Yacine Lakikza | 3 |
| **Present Situation of Field Training for the Students of Accounting in Saudi Universities: A Field Study on Female Students of the Accounting Department – Princess Nora University**<br>Dr. Mhasen Ali Khalil Alhaj | 25 |
| **The Role of Sana'a University Leadership in Activating the Quality Systems**<br>Dr.Abdulgani Ahmed AL-Hawri Dr.Ghalb.Hameed AL-Qanes | 49 |
| **Present Situation of the Internal Quantitative Efficiency of Sanhan Community College – the Republic of Yemen**<br>Dr.Mohammed Zain Saleh AL Sadi Dr. Nasser Saeed Ali Aldahyani | 73 |
| **The Current Situation of Knowledge Economy at Yemeni Universities from Academic Staff Perspectives: A field Study at Sana'a University and University of Science and Technology**<br>Dr.Mahmood A. H. M. Al-Azizi Prof.Dr.Dawood Abdulmalek AL-Hidabi | 97 |
| **Degree of Applying Quality Standards in the Program of Preparing Special Education Teachers at the University of Princess Noura bint Abdurrahman in the Kingdom of Saudi Arabia from the Female Students' Perspective: A comparative Study between 2014 and 2017**<br>Dr. Hanadi. A. Qadan | 127 |
| **A Proposed Educational Model to Improve the Operations of Knowledge-Exchange between MOE and Higher Education Institutions in Jordan**<br>Dr. Husni Ana,am Ali Salem Prof.Dr. "Mohammed Amin" Hamed Qudah | 147 |
| **Obstacles of Academic Productivity of Faculty Members in the Education College at Jeddah University as Perceived by them**<br>Dr. Fahad Abdulrahamn Almalki | 175 |

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 11 - No.1 2018

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

# The Arab Journal

## for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 11– No.1) 2018

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



- Extent of Quality Standards Applied in The University Website Service and Its Impact on Student Satisfaction: A Case Study of The Faculty of Economics, Business and Administrative Sciences – University of Setif 1 – Algeria

  Dr. Saliha Reggad Mr.Anoir Bouima Mr.Yacine Lakikza

- Present Situation of Field Training for the Students of Accounting in Saudi Universities: A Field Study on Female Students of the Accounting Department – Princess Nora University

  Dr. Mhasen Ali Khalil Alhaj

- The Role of Sana'a University Leadership in Activating the Quality Systems

  Dr.Abdulgani Ahmed AL-Hawri Dr.Ghalb.Hameed AL-Qanes

- Present Situation of the Internal Quantitative Efficiency of Sanhan Community College – the Republic of Yemen

  Dr.Mohammed Zain Saleh AL Sadi Dr. Nasser Saeed Ali Aldahyani

- The Current Situation of Knowledge Economy at Yemeni Universities from Academic Staff Perspectives: A field Study at Sana'a University and University of Science and Technology

  Dr.Mahmood A. H. M. Al-Azizi Prof.Dr.Dawood Abdulmalek AL-Hidabi

- Degree of Applying Quality Standards in the Program of Preparing Special Education Teachers at the University of Princess Noura bint Abdurrahman in the Kingdom of Saudi Arabia from the Female Students' Perspective:A comparative Study between 2014 and 2017

  Dr. Hanadi. A. Qadan

- A Proposed Educational Model to Improve the Operations of Knowledge-Exchange between MOE and Higher Education Institutions in Jordan

  Dr. Husni Ana,am Ali Salem Prof.Dr. "Mohammed Amin" Hamed Qudah

- Obstacles of Academic Productivity of Faculty Members in the Education College at Jeddah University as Perceived by them

  Dr. Fahad Abdulrahamn Almalki