المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الحادي عشر - العدد السادس والثلاثون 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

- فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب - جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017

  د. رقية ناجي الدعيس

- درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات

  د. مأمون سليم الزبون د. فاطمة هيثم الرواحنة

- مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة

  د.عبير محمد انصيو د.لينا محمد الحياري

- واقع تطبيق أبعاد المنظمة الذكية وعلاقته بمستوى الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها

  د. ميرفت محمد محمد راضي أ. ديانا عبد الناصر أبو شمالة أ. شيماء موسى هنيـــة

- دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالسودان

  د. أسامة نبيل محمد أحمد أ. د. فيصل محمد عبد الوهاب سعيد

- تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين

  أ. لينا ماجد المعلوف أ.د. محمد سليم الزبون أ. رشا علي عناب

- معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران

  د. زبيدة عبد الله علي صالح الضالعي

- درجة ممارسة الحرية الأكاديمية بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

  د. وسيلة زروالي د. سامية ابريعم

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الحادي عشر - العدد (٣٦) 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
أ. محمد أحمد صلح

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

جامعة العلوم والتكنولوجيا / صنعاء

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

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu

الموقع الالكتروني: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

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:

http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

الافتتاحية

يتضمن هذا العدد في غالبه بحوثا تدور حول رؤية أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات العربية لعدد من القضايا المتصلة إما بعملية التعلم أو ببيئة التعلم، مثل الحرية الأكاديمية، ومعوقات التعلم الإلكتروني، ومهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة للطلبة، وامتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التعليمية المتصلة بالجودة الشاملة، وغيرها من القضايا ذات العلاقة، ويمثل عضو هيئة التدريس حجر الزاوية في العملية التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع.

وبالرغم من أهمية استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حول تلك القضايا، إلا أننا أيضاً في حاجة ماسة إلى استقصاء الجوانب العملية والسلوكية لأعضاء هيئة التدريس الهادفة إلى زيادة الإنتاجية، وتحسين الأداء التعليمي والبحثي والخدمي، كما أننا في حاجة ماسة إلى دراسة واستقصاء البواعث العقلية والوجدانية لمثل هذه الأفعال والأنماط السلوكية.

إن علينا كباحثين أن نتوجه للدراسات والبحوث التي تعتمد على الفرق البحثية حتى تكون البحوث أكثر عمقا وشمولية وتكاملية.

إننا في حاجة إلى دراسة القضايا المختلفة، بحيث يؤخذ في الاعتبار عوامل متعددة التي تؤثر في الظواهر المدروسة المتعلقة بالأداءات والمخرجات المتوخاة من الجامعات التي نعمل فيها.

إن دراسة الظواهر التعليمية والبحثية والخدمية من زوايا مختلفة ومنظورات متعددة ستمكننا من معرفة الواقع والعمل على تطويره، كما أن الظواهر التربوية تتطلب إشراك أكبر عدد من ذوي العلاقة داخل وخارج الجامعة، فالظواهر ليست أحادية العوامل المؤثرة فيها، بل تتشابك المتغيرات والعوامل للتأثير فيها.

إن القائمين على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في داخلها وخارجها معنيون اليوم أكثر من أي وقت مضى أن يكون لهم دورٌ فاعلٌ وجماعيٌ لتفعيل دور الجامعات، بحيث لا تقتصر على إعداد الكوادر المؤهلة والكفأة بل أيضا بالإسهام في قيادة المجتمع، في ضوء المعرفة والممارسة المنتجة التي تُسهم في تحقيق تنمية مستدامة لمجتمعاتنا العربية.

كان الله في عون الباحثين لتنوير الجامعات والمجتمعات وقيادتها سعيا للإسهام في تطوير الجامعات وتنمية المجتمعات.

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
فاعليـة برنامـج التربيـة العمليـة بكليـة التربيـة أرحـب – جامعـة صنعـاء فـي إعـداد الطالـب (المعلـم) مـن وجهـة نظـر طـلاب المسـتوى الرابـع للعام الجامعي 2016 /2017 د. رقية ناجي الدعيس	3
درجـة امتلاك أعضاء هيئـة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات اسـتخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات د. مأمون سليم الزبون د. فاطمة هيثم الرواحنة	29
مـدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة د.عبير محمد انصيو د.لينا محمد الحياري	51
واقع تطبيق أبعـاد المنظمة الذكية وعلاقته بمسـتوى الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها د. ميرفت محمد محمد راضي أ. ديانا عبد الناصر أبو شمالة أ. شيماء موسى هنيـــة	75
دور جامعـة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالسودان د. أسامة نبيل محمد أحمد أ. د. فيصل محمد عبد الوهاب سعيد	111
تصورات أعضاء الهيئة التدريسـية في الجامعـات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين أ. لينا ماجد المعلوف أ.د. محمد سليم الزبون أ. رشا علي عناب	133
معوقات اسـتخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران د. زبيدة عبد الله علي صالح الضالعي	153
درجة ممارسـة الحرية الأكاديمية بالجامعـة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. وسيلة زروالي د. سامية ابريعم	175

فاعليــة برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب - جامعة صنعــاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي 2017/2016

د. رقية ناجي الدعيس[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد - جامعة صنعاء
* عنوان المراسلة: aldoais06@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب - جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصى فاعلية برنامج التربية العملية، الذي تنفذه كلية التربية أرحب – جامعة صنعاء، في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (61) فقرة، موزعة على أربعة مجالات (المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنمية الكفايات التعليمية). وتمثلت عينة الدراسة باختيار عينة عشوائية من طلبة المستوى الرابع الدارسين في الأقسام العملية والإنسانية من العام الجامعي 2016 /2017 بلغ عددها (66) طالبا وطالبة. وبتحليل البيانات أظهرت النتائج أن أعلى درجة فاعلية كانت في مجال "تنمية الكفايات التعليمية" حيث حصل على متوسط قيمته (3.02) وتشير هذه القيمة إلى درجة فاعلية متوسطة، يلي ذلك جاء مجال "المشرف التربوي" بمتوسط قيمته (2.63) والتي تشير إلى درجة فاعلية متوسطة أيضًا. أما فيما يختص بالمجالين المتبقيين "المعلم المتعاون" و"المدرسة المتعاونة" فقد حصلا على متوسطين قيمتهما (1.40)، (1.86) على التوالي، وتشيرهاتان القيمتان إلى درجة فاعلية متدنية. وفي النهاية أوردت الدراسة مجموعة من التوصيات من شأنها أن تساهم في تطوير برنامج التربية العملية في كليات التربية في جامعة صنعاء ليحقق الأهداف المرجوة منه.

الكلمات المفتاحية : التربية العملية، كلية التربية أرحب، جامعة صنعاء، إعداد الطالب (المعلم).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

Effectiveness of the teaching practice program for preparing students teachers at Education Faculty in Arhab – Sana'a University from Students' perspectives in the Academic year 2016/2017

Abstract:

The study aimed to explore the degree of effectiveness of teaching practice course in the bachelor degree of Teacher Education Preparation at the Faculty of Education, in Sana'a University – Arhab branch, from Students' perspectives in the Academic year 2016 /2017. To achieve this aim, a questionnaire, consisting of 61 items was developed. The questionnaire covered four dimensions: educational supervisor, cooperative teacher, cooperative school, and development of educational competencies. A sample of (66) students were selected randomly from the fourth level. The study results showed that the highest degree of effectiveness was in the dimension of "development of educational competencies" which scored a mean of (3.02), which also indicated a medium degree of effectiveness. The next score was to the dimension of "educational supervisor" which was (2.63). The other two dimensions, "the cooperating teacher" and "the cooperating school", scored the means of (1.40), (1.86) respectively. These two values indicate low degree of effectiveness. Finally, the study presented recommendations that would contribute to the development of the teaching practice program in the colleges of education of Sana'a University to achieve the desired objectives.

Keywords: Teaching practice, Faculty of Education, Arhab, Sana'a University, Student teacher preparation.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

المقدمة:

تعد التربية العملية (Practicum) إحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، باعتبارها عملية تساعد الطالب (المعلم) في امتلاك الكفايات التعليمية التي يستلزمها طبيعة دوره المهني في التعليم، إذ يمارس التدريب في مواقف ميدانية طبيعية، يترجم فيها الطالب (المعلم) معارفه النظرية إلى وقائع عملية ملموسة، ويقضي الطالب (المعلم) فترة التدريب في مدرسة يتم تحديدها مسبقًا وفق معايير محددة، يقوم اثنانها بالتدرب على مهارات التدريس المختلفة في مادة تخصصه، تحت إشراف مشرف متخصص يقوم بعملية التوجيه والإرشاد، ليتمكن من اتقان المهارات التي تمكنه من أداء عمله بشكل فعال مستقبلًا (Busher, Gündüz, Cakmak, & Lawson, 2015).

وتعرّف التربية العملية في الأدب التربوي بأنها الإنخراط الكامل للطالب (المعلم) في جميع الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المعلم في البيئة التعليمية التعلمية، بهدف تحقيق أهداف التعلم بنجاح. وتتضمن النظرة التطبيقية لمفهوم التربية العملية مجموعة من المراحل والإجراءات المتدرجة والتي تنقل الطالب (المعلم) من مرحلة المشاهدة ليصل في النهاية إلى القيام بالدور الكامل الذي يفترض أن يقوم به المعلم في البيئية التعليمية التعلمية الحقيقية (Al-Momani, 2016). وتوفر االتربية العملية البيئة الحقيقية والواقعية لكل من الطالب (المعلم) والمشرف على حد سواء، تلك البيئة التي تسمح بالكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في الممارسات والأنشطة التدريسية التي يقوم بها الطالب (المعلم) مما يعطي تغذية راجعة يمكن وفقها تعديل وتحسين السلوك التدريسي، بالتأكيد على نقاط القوة ومعالجة جوانب الضعف وأوجه القصور. ودعمت نتائج البحوث المرتبطة بالتربية العملية هذه النتيجة، حيث أظهرت بعض نتائج تلك البحوث أن الطلاب (المعلمين) يرجعون كفاءتهم في التدريس لخبراتهم المباشرة التي يكتسبونها من خلال التربية العملية، كما تشير بعض النتائج أيضا إلى أن الطلاب (المعلمين) عادة ما يحتفظون بخبرات التربية العملية بعد تخرجهم، وتصبح جزءاً من سلوكهم التدريسي داخل غرفة الصف (Tuli & File, 2009).

ونتيجة للتغيرات التي يشهدها العالم في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتقنية، فإن مجتمعات اليوم بحاجة إلى أفراد يتمتعون بمستوى عالٍ من المهارة والكفاءة والذكاء، لمواجهة مثل تلك التغيرات في مجالهم المهني. ففي كل يوم تبرز معطيات جديدة، وتحديات جديدة، تحتاج مواجهتها إلى قوى عاملة ذات خبرات جديدة، وأفكار وأساليب ومهارات وخطط عملية للتعامل بنجاح مع كل تلك المعطيات (Hamaidi, Al-Shara, Arouri, & Awwad, 2014). ولأن القطاع التربوي هو المسؤول المباشر في إعداد مثل تلك الكفاءات من الأفراد الذين يحتاجهم المجتمع، تبرز الحاجة الملحة إلى وجود معلم مبدع ومبتكر قادر على التكيف مع البيئة المحيطة بكل ما فيها من تغيرات وتحولات وفق القيم السائدة والأهداف المرغوبة؛ معلم يمتلك من المعارف والمهارات والقدرات التي تسهم في استنهاض قدرات المتعلمين نحو اكتساب الخبرات التعلمية، ومساعدتهم على الاندماج والتكيف مع تغيرات العصر ومتطلباته. لذا ركزت الدول في خططها التطويرية على تربية وإعداد المعلم ابتداءً من اختياره وانتهاءً بتدريبه أثناء الخدمة،التي هي عملية مستمرة، ليس لها حدود إلا بنهاية الخدمة (شاهين، 2007).

وتؤكد مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم على أهمية إعداد وتأهيل المعلم، حيث ترى أن نجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي يتلقاه قبل الخدمة، لذا اهتمت كثير من البلدان بعملية تطوير التربية العملية. ومن أشكال التطوير التي اعتمدتها بعض تلك الدول هو إعادة النظر في الفترة التي تمارس فيها التربية العملية، وفي نوعية البرامج التي تقدم للدارس، ونوع الإشراف الفني الذي يصاحبها، وتحديد مسؤولية المتصلين بها، سواء أكان دراساً، أم مدرساً، مقيماً، أم مديراً، أم مشرفاً، وكذلك محاولة استخدام التكنولوجيا التعليمية في تطويرها (Dilshad & Iqbal, 2010).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الفائدة التي يجنيها الطلبة (المعلمون) من برنامج التربية العملية إلا أن هناك العديد من المشكلات والعقبات التي قد تواجههم أثناء التطبيق الميداني (Hamaidi et al., 2014). لذا تناولت معظم الدراسات موضوع التربية العملية بالبحث والتقصي والتقويم والتحليل. ففي السياق الماليزي ــ على سبيل المثال ــ تم إجراء العديد من الدراسات التي اهتمت بعملية إعداد الطلبة (المعلمين) لمهنة التعليم، منها دراسة Ong, Ros, Azlian, Sharnti وHo (2004)، الذين وجدوا من خلال الدراسة أن الضغوطات التي يواجهها الطلبة (المعلمون) أثناء التربية العملية من شأنها أن تمنع الطلبة من الانهماك بشكل إيجابي في عملية التطبيق، وبالتالي تؤثر سلبا على عملية اكتساب المهارات التدريسية المناسبة. وحددت الدراسة مجموعة من تلك الضغوطات التي قد يواجهها الطلبة (المعلمون) مثل المشكلات المتعلقة بعملية الإشراف أو العبء التدريسي. كما تناول كل من Goh وMatthews (2011) انهماك الطلبة (المعلمين) في بيئة التعليم، سواء الأكاديمية أو الإدارية، وأدائهم داخل الصفوف الدراسية، والعوامل التي من شأنها أن تؤثر على أدئهم سلبا أو إيجابا. وحدد Tan (2008) التحديات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية، ودرجة تلقيهم الدعم من المعلم المتعاون والمشرف والإدارة المدرسية.

وفي المقابل شغل الجانب التطبيقي للمعلم أيضًا اهتمام العديد من الباحثين في كليات التربية في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة، وقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك قصورا تعاني منه تلك البرامج في إعداد الطالب (المعلم) (البعداني، 2005؛ السبع، غالب وعبده، 2010). وأكدت معظم الندوات والمؤتمرات التربوية والدراسات السابقة على أهمية العناية بالجانب التطبيقي والارتقاء بمستوى الإعداد المهني للطالب (المعلم) وذلك من خلال تزويد الطلبة بالقدر الكافي من المادة العلمية التي يتخصصون في تدريسها، إلى جانب رفع كفاءتهم في مجال طرائق وأساليب التدريس مع الاستعانة بالمستحدثات التكنولوجية الملائمة للمادة (Tuli & File, 2009; Merç, 2015).

وكنتيجة للدراسات التي أكدت أن برنامج التربية العلمية في الجامعات اليمنية يعاني من بعض القصور الذي من شأنه أن يعيق إعداد الطالب (المعلم)، ومن خلال عملي الأكاديمي في جامعة صنعاء – كلية التربية لمست جانبا من المعاناة التي يعانيها الطالب (المعلم) أثناء تطبيقه لبرنامج التربية العملية، لذا ارتأيت أنه من الأهمية بمكان الوقوف على درجة فاعلية برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية في جامعة صنعاء، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كونهم المعنيين بهذا البرنامج.

أسئلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في تقصي آراء الطلبة (المعلمين) عن درجة فاعلية برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية أرحب، جامعة صنعاء، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب – جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017؟

والإجابة عن السؤال الرئيسي يتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما فاعلية دور مشرف التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟
2. ما فاعلية دور المعلم المتعاون في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟
3. ما فاعلية إدارة المدرسة المتعاونة في إعداد الطالب (المعلم) وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

4. ما فاعلية الكفايات التعليمية المتضمنة في برنامج التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برنامج إعداد المعلم في كلية التربية جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017 تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) أو التخصص (علمي – إنساني)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع ذاته المتمثل في التربية العملية، ومدى استفادة الطلاب منها، وتتمثل الأهمية النظرية في أن هذه الدراسة يمكن أن تضيف إطارًا نظريًا حول موضوع التربية العملية الذي تنفذه كلية التربية في جامعة صنعاء بفروعها المختلفة (أرحب – مأرب – خولان). والذي من شأنه أن يمثل إضافة مهمة للمكتبة اليمنية، يمكن أن يرجع إليها الطلبة والدراسون والمهتمون في دراساتهم النظرية وأبحاثهم الأكاديمية. وتكمن الأهمية التطبيقية في أن نتائج الدراسة يمكن أن تفتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى في محاور مختلفة في ميدان تطوير برامج إعداد المعلم، كما يمكن أن تفيد نتائج الدرسة الحالية في تقديم بعض المقترحات للباحثين التربويين، لتغطية جوانب بحثية أخرى متعلقة بالتربية العملية، ويمكن أن تمثل ركزية أساسية لمتخذي القرار في جامعة صنعاء من العاملين في مجال تطوير البرامج الأكاديمية في اتخاذ قرارات حول عملية تطوير برنامج التربية العملية في المستقبل.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقصي درجة فاعلية برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية في جامعة صنعاء من خلال:

1. استقصاء أراء طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017 حول درجة فاعلية برنامج التربية العملية المطبق في الكلية.
2. دراسة تأثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والتخصص) على درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017.

مصطلحات الدراسة:

- **التربية العملية:**

هي الجانب العملي من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة، الذي يهدف إلى إعداد وتأهيل وتدريب الطالب (المعلم) قبل الالتحاق عمليا بمهنة التدريس. وتتخذ التربية العملية أشكالاً عدة ومراحل مختلفة، حيث ينتقل الطالب من مرحلة المشاهدة والمشاركة إلى مرحلة الممارسة العملية، كما ينتقل من مرحلة التطبيق المصغر داخل قاعة المحاضرات فيما يسمى بالتدريس المصغر إلى التدريس العملي داخل غرفة الصف وخارجها وبإشراف مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال التدريب والتأهيل في الجامعة، بالتعاون جنبًا إلى جنب مع المعلم المتعاون والمدرسة المتعانة (Shaheen, 2010). ويمكن أن تُعرّف التربية العملية بأنها فترة الإعداد الموجّه للطالب (المعلم) بهدف المفاهيم والمبادئ والنظريات التعليمية والتعلمية، تطبيقًا أدائيًا وعلى نحو سلوكي في الميدان، لكسب المهارات التدريسية (MdYunus, Hashim, Mohdlshak, Mahamod, 2011). وتعرّف التربية العملية أيضًا بأنها المعيار الذي يتم بناءً عليه الحكم على مدى نجاح الكلية في إعداد الطالب كي يصبح معلماً (محمد، 2006).

ويتمثل التعريف الإجرائي لمفهوم التربية العملية في هذا البحث بأنه البرنامج الذي تقدمه كلية التربية بأرحب لطلبة المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017 ولجميع التخصصات، وفيه يقضي الطالب فصلا دراسيا كاملا للعمل بدوام كامل في المدرسة المتعاونة، بحيث يقوم بجميع المهام المطلوبة منه داخل المدرسة سواء مهام تدريسية أو مهام إدارية، ويتم تقييم الطالب من قبل المشرف والمدرس المتعاون بناء على أدائه خلال الفصل الدراسي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

➢ الطالب (المعلم):

هو أحد الدارسين في برنامج التربية، أو برنامج دبلوم التأهيل التربوي، وتنطبق عليه شروط التسجيل لمساق التربيـة العملية، لممارستها في مدارس وزارة التربية والتعليم، تحت إشراف المشرف الأكاديمي من الجامعة (حماد، 2005). ويتمثل التعريف الإجرائي للطالب المعلم، بطلبة المستوى الرابع الدارسين بكلية التربية أرحب في جامعة صنعاء للعام الجامعي 2016 / 2017.

➢ المدرسة المتعاونة:

كل مدرسة يقضي فيها الطالب (المعلم) فترة التربية العملية أو جزء من تلك الفترة، وتقدم له كل التسهيلات بما يمكنه من أداء التربية العملية بشكل سليم (Richards, 2010). ويتمثل التعريف الإجرائي للمدرسة المتعاونة، هي المدرسة التي تقوم كلية التربية أرحب بالتعاون معها وإرسال الطلبة (المعلمين) إليها لقضاء فترة التدريب العملي لمدة فصل دراسي كامل.

➢ المعلم المتعاون:

كل معلم في المدرسة المتعاونة يأتي إلى الصفوف التي يدرسها طالب (معلم) أو أكثر، للتدريب على التعليم أثناء فترة التربية العملية (دندش وأبوبكر، 2003). ويتمثل التعريف الإجرائي للمدرس المتعاون بالمعلمين العاملين في المدارس التي يقضي فيها طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب فترة التدريب العملي، الذي يفترض أن يتابع عملية تدريب الطالب (المعلم) داخل المدرسة.

➢ المشرف التربوي:

هو "خبير فني، وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين علي النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة" (الحربي، الخثلان، علي، والمسعري، 1423هـ، 1). ويتمثل التعريف الإجرائي للمشرف التربوي بأنه عضو هيئة التدريس المكلف بالإشراف على الطلبة (المعلمين) أثناء قيامهم بالتدريب العملي في المدارس لمدة فصل دراسي كامل.

➢ الكفايات التعليمية:

يمكن تعريف الكفايات التعليمية إجرائيا بأنها مجموعة الكفايات الموصوفة في أداة الدراسة الحالية، ضمن مجال الكفايات التعليمية، التي تقيس درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود البحث الحالي على الآتي:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في معايير قياس درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب، الموصوفة في الاستبيان الذي تم تطويره لغرض الدراسة، ويتضمن المقياس (68) فقرة، موزعة في أربعة مجالات (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، الكفايات التعليمية).
- الحدود المكانية: تتثمل الحدود المكانية بكلية التربية أرحب جامعة صنعاء.
- الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية بطلبة المستوى الرابع الدارسين في كلية التربية أرحب من جميع التخصصات العلمية والإنسانية.
- الحدود الزمانية: تقتصر الدراسة الحالية على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016 / 2017م.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

الإطار النظري:

تعد عملية إعداد المعلم من الأولويات التي تلقى اهتمامًا كبيرًا من الكثير من الدول، من أجل التنمية والنهوض بالحياة فيها، سواءً على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع، ولا يمكن للتربية أن تحقق أهداف التنمية المتوقعة إلا بنجاح العملية التربوية وفاعليتها التي تعتمد على كل من المعلم، والمتعلم، والمنهج. ويعد توافر المعلم المعد إعداداً جيداً أحد التحديات الرئيسية التي تواجه المؤسسة التربوية، حيث إن الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني للمعلم يتطلب تنمية قدراته الشخصية، وتطوير مهاراته العلمية والمهنية، وذلك بتحسين إعداده وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها، بالاستفادة من الاتجاهات والتجارب الحديثة في هذا المجال (Merç, 2015; Tuli & File, 2009).

وعلى المستوى العالمي أكد التقرير الوطني للجنة الدولية للتعليم في القرن الحادي والعشرين الحاجة إلى تدريب نوعي ومستمر للمعلمين (Al-Momani, 2016). وتشير الكثير من الأبحاث والدراسات أنه لابد أن تركز التربية العملية على عملية تطوير مهارات وسلوكيات (الطالب) المعلم من خلال تقليص الفجوة بين المعارف النظرية والمهارات العملية وذلك بتزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات الضرورية المطلوبة لتطوير كفاءات الطلبة مهنيا وأكاديميا (Smith & Lev-Ari, 2005)، كما يجب أن تهتم التربية العملية بتزويد الطلبة (المعلمين) بالمعرفة والمهارات المتعلقة بالعملية التدريسية، والمعرفة المتربطة بمجال المهنة وأخلاقياتها، بالإضافة إلى التأكيد على معرفة الذات، وتدريبهم على القدرة على ضبط النفس (Starkey & Rawlins, 2011) . ومن المهارات المهمة التي يجب أن تركز عليها برامج التربية العملية المهارات الحياتية، وأسلوب حل المشكلات، والاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، في المواقف والقضايا التربوية المختلفة (Perry, 2013). وفوق كل ذلك فإن برنامج التربية العملية من شأنه أن يساعد الطلبة (المعلمين) في فهم العوامل الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، المحيطة بما يمكنهم من اكتشاف قدراتهم وإبداعاتهم، الأمر الذي يساعدهم في عملية التدريس في المستقبل (Tuli & File, 2009).

وعلى الرغم من كون التربية العملية عنصرا أساسيا وجوهريا إلا أنها ما زالت موضوعا جدليا تتعدد حوله أراء الباحثين والتربويين؛ لذلك احتل موضوع التربية العملية مجالا واسعا في الأدبيات التربوية (Schulz, 2005). وقد أكد Vick (2006) الاتجاهات الحديثة التي يمكن التركيز على عملية تدريب الطلبة (المعلمين) لتخطي مثل تلك العقبات والمعوقات. لذا ظهرت العديد من الاتجاهات التربوية في عملية إعداد المعلم، التي تسعى في مجملها إلى الارتقاء بمستوى المعلم المعرفي والمهني. ويعد إحاطة مؤسسات التعليم العالي والعاملين في مجال إعداد المعلم لمثل تلك الاتجاهات مؤشرا إيجابي لمواكبتة تلك الأنظمة للتطورات والمستجدات العالمية في مجال إعداد المعلم. ويمكن إيجاز أهم الاتجاهات في مجال إعداد المعلم فيما يأتي (The National Institute of Education, 2013):

اتجاهات معاصرة لنظم إعداد المعلم:

تتعدد الاتجاهات والمداخل التي تتبناها المؤسسة التعليمية في تطوير برنامج التربية العملية، فقد تتبنى بعض المؤسسات التعليمية الاتجاه التقليدي، الذي يؤكد أهمية اكتساب الطلبة للمعرفة العلمية في محتواها النظري، بينما يغفل بقية جوانب المعرفة الأخرى، كالجانب المهاري، والجانب الأخلاقي. لذا يعتبر المعلم هو محور العملية التعليمية، فعلى عاتقه تقع مهمة نقل المعرفة من مصادرها إلى الطلبة، ويقتصر دور الطلبة على مجرد تلقي المعرفة ثم استرجاعها وقت الاختبارات. وبرامج التربية العملية التي تتبنى هذا الاتجاه تهتم بالجانب المعرفي على حساب بقية جوانب الإعداد الأخرى، حيث يُعد كم المعرفة هو محل صلاحية المعلم للتدريس، ومن ثم يصبح الهدف الرئيسي في ظل هذا الاتجاه هو تزويد المعلم (الطالب) بكم من المعارف يكفل له نقله إلى تلاميذه، ويؤخذ على هذا الاتجاه أنه يغفل الجانب المهني والجانب الاجتماعي من جوانب عملية الإعداد (البعداني، 2005).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

وفي محاولة لتجاوز سلبيات الاتجاه التقليدي تلجأ بعض المؤسسات التعليمية إلى تبني الاتجاه القائم على الكفايات. ويؤكد هذا المنحى أهمية اتقان الكفاية التعليمية، لذا فإنه يهتم بالدرجة الألى بقياس مؤشر الأداء في سلوك المتعلم. ومؤشر الأداء هو درجة الإتقان الذي يجعل المتعلم قادراً على ممارسة مهامه بدرجة كافية من الجودة، وبأسلوب يمكن مشاهدته وتقويمه (ردمان، 2000).

ويمكن أن تتبنى المؤسسة التعليمية الاتجاه القائم على النظم الذي يقوم على أساس ثلاثة عناصر أساسية هي: المدخلات، العمليات، المخرجات. وبناء على مفهوم النظم، فإنه لجودة المخرج لابد من الاهتمام بجودة المنهج والعمليات، ويتم الحكم على جودة المخرج من خلال عملية تحسين الجودة المستمر (Continuse Quality Improvement-CQI) القائم على التقويم والتحسين المستمر بناء على نتائج التقويم. ومفهوم النظم في عملية إعداد المعلم يتكون من أربع مراحل هي: المدخلات، وتشمل جميع العناصر التي تدخل في نظام التربية العملية، من أجل تحقيق أهداف محددة، وتتمثل تلك المدخلات بالعناصر الأساسية مثل، البرنامج الأكاديمي لمقرر التربية العملية، وأساليب التعليم والتعلم، والمشرف التربوي، و الطالب (المعلم)، والعناصر الفرعية المتمثلة بالأنشطة الفنية الداعمة مثل المصادر والخدمات التعليمية التعلمية. ثم يأتي المكون الثاني لنظام التربية العملية المتمثل بالعمليات، وهي مجموعة الأنشطة والتفاعلات والعلاقات التي تحدث بين مكونات النظام. ثم المخرجات، وهي النتائج التي يحققها النظام. والتغذية الراجعة، وتمثل مجموعة العمليات التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام، وتقدم المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مركز القوة والضعف في إي جزء من البرنامج (البعداني، 2005).

وهناك اتجاهات في مجال التربية العملية تركز على المتعلم نفسه، ويرتبط هذا الاتجاه بالنظرة الحديثة للتربية التي تركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، ويؤكد هذا الاتجاه على رغبات وميول وحاجات الطالب، ويهدف إلى تزويد الطالب (المعلم) بالمهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلم على إشباع حاجاته الانفعالية والجسمية، والاجتماعية، والعقلية (Ralph, Walker, & Wimmer, 2007).

نظام الدراسة في برنامج التربية العملية:

تشهد كليات التربية سواء على المستوى العربي أو العالمي تعدداً في أنظمة البرامج التي تعد معلم مرحلة التعليم العام وذلك لاختلاف السياسات التربوية لكل دولة، وما ينتج عنه من اختلاف في الأهداف، فيمكن أن يكون نظام الدراسة تكامليا، وهو أن يسير الإعداد التربوي (المهني، الثقافي) جنباً إلى جنب مع الإعداد الأكاديمي، أي أن إعداد المعلم يتم في آن واحد في الكلية، من خلال التكامل بين الجانب الثقافي والتخصصي والمهني، طيلة سنوات الإعداد فيحصل الطالب في نهايتها على شهادة التخرج. ومن مميزاته، أنه يساعد على تكامل المقررات الدراسية الأكاديمية والتربوية، وبالتالي يحمل مسؤولية الإعداد لجميع أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين والتربويين، كما يعمل على تهيئة الطلاب (المعلمين) منذ البداية على حب المهنة، لأنهم يعرفون منذ التحاقهم بالكلية أنهم سيتخرجون معلمين، ويمكن من خلال هذا النظام توسيع دائرة تخصص الطالب، فيتخصص في تدريس مادتين أو أكثر. وكما أن للنظام التكاملي مميزاته فإن له عيوباً منها، أن الطلاب (المعلمين) ينظرون إلى المواد التخصصية على أنها مواد الدراسة الأصلية، وينظرون إلى مواد الإعداد المهني والثقافي على أنها مواد إضافية، ولا يعطونها نفس الاهتمام، ويعد الطالب للعمل في مهنة التدريس فقط، ولا يتيح له فرص العمل الأخرى. ويمكن أن يكون نظام الدراسة تتابعيا، ويقوم هذا النظام على أساس انتظام الطالب أكاديمياً في كليات الآدب والعلوم لمدة 4 سنوات، ثم يلتحق بعد تخرجه بكلية التربية لدراسة المواد التربوية لمدة عام دراسي (الديوان، غازي، وعبدالقادر، 2007). ومن مميزاته أنه يتيح فرصة لتأهيل المعلمين الذين لم يدرسوا المواد التربوية في مرحلة الإعداد، كما أنه يساعد على سد العجز في التخصصات المختلفة وقت الحاجة في أقصر وقت ممكن، ويتيح الفرصة أمام خريجي التخصصات العلمية العامة للعمل في سلك التدريس متى رغبوا لذلك، إلى جانب فرص العمل الأخرى. ومن عيوب النظام التتابعي، زيادة النفقات والتكاليف، وإطالة المدة الزمنية لإعداد المعلمين، ويفصل بين المادة والطريقة،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

بمعنى أنه يفصل بين المواد المهنية والمواد الأكاديمية، وبالتالي يبعد الطالب عن مادة تخصصه سنة دراسية كاملة.

وقد تعتمد المؤسسة التعليمية نظام الفصل، ويقصد به تخصيص فصل كامل في المدرسة، ومنها ما يوزعها على سنوات الدراسة كاملة، وقد تختلفت الفترة الزمنية للتربية العملية من جامعة إلى إخرى، حيث تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في ساعات التربية العملية، ففي انجلترا بلغت (15) إسبوعاً، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح بين (15 - 19) إسبوعاً، وفي فرنسا (27) إسبوعاً، وفي جامعة يورك بكندا (5 - 6) شهور، حسب المستويات والبرامج التعليمية خلال سنوات الدراسة، أما في الصين فتخصص السنة الخامسة بالكامل، وفي الوطن العربي فقد تراوحت الساعات المخصصة للتربية العملية ما بين (4 - 19) ساعة. وقد اقترح عمداء وأساتذة كليات التربية في الخليج أن يكون الحد الأدنى (6) ساعات والحد الأقصى (12) ساعة (الأمير، 2008).

نظام التربية العملية في الجمهورية اليمنية:

وتسعى الجامعات اليمنية ممثلة بكليات التربية إلى إعداد الكوادر التعليمية وتدريسها من خلال بذل الجهود الحثيثة لتحسين برامج إعداد المعلمين وتطويرها، وتهدف تلك البرامج إلى بناء شخصية المعلم في الجوانب الثلاثة (التخصص العلمي، والثقافة العامة، والإعداد التربوي والمهني). وتتكون عملية الإعداد من تمازج وتفاعل هذه المجالات التي تنظم بشكل متكامل (الأمير، 2008؛ حمادنة، 2014). ويتضمن الإعداد في الجانب المهني للمعلم شقين: نظري وعملي، ويتمثل الشق النظري في مجموعة من المقررات التي تشمل أسسا ونظريات تتصل بعمليتي التعلم والتعليم، أما الشق العملي فيشمل التربية العملية وهي التي تعطي الفرصة الحقيقية لإكساب الطلبة (المعلمين) الكفايات الأدائية والمهارات الفعلية للتدريس، وذلك من خلال معايشة الطلبة (المعلمين) للواقع التعليمي معايشة كاملة، تكفل لهم إمكانية التدريب العملي الواقعي في المهام والوظائف التي ينتظر منهم القيام بها كمدرسين فيما بعد (كلية التربية أرحب، 2007).

ويشمل برنامج كلية التربية في الجامعات اليمنية على مقرر التربية العملية (1) و (2)، ويهدف إلى إكساب الطالب (المعلم) الأصول والقواعد التي تستند إليها مهنة التعليم، وتنقسم إلى قسمين: القسم النظري ويهدف إلى إكساب الطالب (المعلم) خبرات في المجالات التربوية، والقسم العملي ويهدف إلى التدريب على مهارات التدريس وما يتعلق بها في المستوى التطبيقي، ويتمثل في برنامج التربية العملية، الذي بدوره ينقسم إلى برنامج نظري وعملي، يخصص لكل منهما ساعتان ضمن متطلبات الكلية الإجبارية (البعداني، 2005، 3؛ دندش والأمير، 2010؛ كلية التربية أرحب، 2007).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة عملية تقويم برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي، سواء على المستوى المحلي أو المستوى العربي، أو المستوى الدولي، من تلك الدراسات دراسة Zahorik (1988) التي ركزت على كيفية مشاهدة المشرفين وملاحظتهم ومناقشتهم للطلاب (المعلمين) في أثناء التدريب الميداني، وخلصت الدراسة إلى أن هناك طرقاً متعددة للإشراف، يمكن دمجها تحت ثلاثة نماذج أو اتجاهات كما يأتي: أسلوب يركز على السلوك، إذ يقوم المشرف بأحد أربعة أدوار تجاه الطالب (المعلم)، فهو إما أن يقوم بدور الباحث، أو بدور العالم المتفهم، أو دور الناصح، أو دور الناقد. وأسلوب يركز على تفسير الأفكار، ويكون دور المشرف إصلاحياً، حيث يحلل عمل الطالب (المعلم) ويناقشه فيه، ويرشده إلى الممارسات الصحيحة، والابتعاد عن الممارسات الخاطئة. وأسلوب داعم، ويكون دور المشرف إما معالجاً، أو معارضاً، أو مستقصياً، لعمل الطالب (المعلم)، وإعداده الإعداد الأفضل، بما يتناسب ومتغيرات العصر الذي يعيش فيه.

وهدفت دراسة شاهين (2007) إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة (المعلمين). وتمثلت عنية الدراسة بعينة عشوائية من الطلبة (المعلمين) بلغ عددها (389) طالبا. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: أهداف

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

البرنامج، وخطواته، وأداور إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون. وأظهرت نتائج الدراسة أنه وبالرغم أن برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة يعاني من بعض نقاط الضعف التي توزعت على محاور الاستبيان الأربعة، إلا أنه وبشكل عام يعد فعالا وناجحا، حيث حصل على تقديرات عالية بناء على استجابات أفراد العينة.

وكشفت دراسة Pinder (2008) ما يتعمله الطلبة (المعلمون) من خلال برنامج التربية العملية. ولتنفيذ الدراسة تطوع 12 فردا من الطلبة (المعلمين) الذين تم مقابلتهم بشكل شبه منظم قبل وبعد تطبيق برنامج التربية العملية، كما تم تحليل وثائق الطلبة (المعلمين) خلال فترة التدريب العملي. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة (المعلمين) تعلموا مهارات ومعارف متعددة، مثل إدارة السلوك، والتخطيط للدروس، وكيفية تقديم المناهج الدراسية. ومن المهارات التي تعلمها الطلبة (المعلمون) مهارة المحاولة والخطأ، وأسلوب حل المشكلات، وعمل ارتباطات مع المفاهم السابقة. وبشكل عام أظهرت النتائج أن الطلبة يختلفون في اختيار الأسلوب الأفضل بالنسبة لتعلمهم، فمنهم من يفضل التعلم من خلال الملاحظة والمشاهدة، ومنهم من يفضل التعلم من خلال التجريب العملي.

وحاول المطلق (2010) بيان أهمية برنامج التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) لمهنة المستقبل، وفي الدراسة يرصد الباحث آراء المشرفين التربويين، وكذلك آراء الطلبة الدارسين في السنة الرابعة تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، ويحاول الباحث بيان أوجه القوة والضعف في هذه البرامج، وبيان واقع تطبيق برامج التربية العملية في المدارس، وتحديد الصعوبات التي قد تواجه عملية التطبيق. وقد توصل البحث إلى العديد من النتائج المفيدة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه عملية تطبيق برنامج التربية العملية في الميدان سواء الصعوبات المتعلقة بالبرنامج نفسه أو المتعلقة بالطالب أو المشرف الخ، ثم انتهى الباحث إلى عرض مجموعة من المقترحات التي يراها مناسبة لتطوير مستوى التربية العملية في كليات التربية.

وهدف كل من Saadi وSaeed (2010) في دراستهما إلى معرفة تصورات الطلبة)المعلمين) ومديري المدارس حول ضمان جودة برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في ولاية بنجاب الهندية. وتمثلت عينة الدراسة بعينة عشوائية من المديرين والمعلمين والطلبة، بلغ عددهم (458). ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان استبانتين ومقابلات مع مديري ومديرات المدارس، وأظهرت النتائج أن أسلوب المحاضرة هو الأسلوب السائد في عملية التدريس، وأن هناك نقصا في أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، و نقصا في المرافق الأساسية في بيئة التعليم.

وفي الجامعات الباكستانية الحكومية هدفت دراسة Dilshad وIqbal (2010) إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية، من حيث اشتمالها لمؤشرات الجودة. وتمثلت عينة الدراسة بعينة عشوائية من الطلبة والطالبات بلغ عددها (372). ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج المسحي، حيث طور استبيانا مكونا من (30) فقرة. وأظهرت النتائج أن برنامج التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الباكستانية الحكومية يعكس مؤشرات الجودة بدرجة متوسطة.

وهدف الهسي (2012) في دراسته إلى تحديد درجة توافر معايير ومبادئ الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم التي تنفذها كليات التربية في الجامعات العاملة بقطاع غزة من وجهة نظر الطلبة. وتمثلت عينة الدراسة باختيار عينية عشوائية من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (546) طالبا وطالبة. واتبع الباحثالمنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات، مستخدما 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 الخريجون. وأظهرت النتائج أن أهداف البرامج غيرواضحة، وأن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي، إضافة إلى أن أساليب التعلم تقليدية تعتمد على المحاضرة فقط، وبشكل عام أظهرت النتائج أن درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم جاءت متوسطة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

وركز الرمحي (2013) في دراسته على معايير وكالة ضمان الجودة في تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت. وتمثلت عينة البحث في (50) طالبا وطالبة من طلبة السنتين الثانية والثالثة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: مخرجات التعلم المقصودة، ومحتوى الخطة الأكاديمية، والتقييم المتبع، وجود فرص التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطا.

وقامت عياد (2013) بتطوير استبانة تتضمن معايير تقويم برنامج التربية العملية، بهدف استخدامها في تقويم برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة. وتمثلت العينة باختيار عينة عشوائية من طلبة معلمي الصف الخريجين. وأشارت النتائج أن برنامج كلية التربية المطبق في جامعة مؤتة حصل على درجة فاعلية متوسطة بشكل عام. وجاء مجال المشرف التربوي بالمرتبة الأولى وبدرجة فاعلية مرتفعة، بينما جاء مجال المدرسة المتعاونة في المرتبة الأخيرة وبدرجة فاعلية ضعيفة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، إلا أن هناك فروقا دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح فئة الممتاز.

وهدف دحلان (2013) إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأقصى، من خلال درجة توافر معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتمثلت عينة الدراسة بـ (60) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم عشوائيًا. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (90) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: جودة أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية، جودة الإعداد التخصصي، جودة الإعداد التربوي، جودة التربية العملية، جودة إدارة القسم والكلية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبتوزيع الاستبانة وجمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى يعكس معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة وبنسبة مئوية بلغت (61.8%). كما أظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة (التفرغ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ليس لها تأثير معنوي في النتائج.

وفي نفس السياق قام حمادنة (2014) بدراسة درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. وشملت عينة الدراسة جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الإبتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك الذين بلغ عددهم (105) طلاب وطالبات. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة مكونة من (59) فقرة، تم توزيعها على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرائق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية. وأشارت النتائج أن برنامج إعداد معلم التربية العملية يعكس معايير ضمان الجودة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.17). كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح (جيد جدًا) فأعلى.

واستمرارا لتقويم برامج إعداد المعلم وفق مفهوم الجودة الشاملة جاءت دراسة عوض (2015) لتكشف عن درجة مراعاة برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداتين، الأولى عبارة استبانة مكونة من (54) معيارا من معايير الجودة الشاملة، تم توزيعها على عنية عشوائية من الطلبة بلغ عددهم (46) طالبا وطالبة. وتمثلت الأداة الثانية باستمارة مقابلة حول معايير الجودة الشاملة تم إجراء المقابلة من خلالها مع رئيس برنامج التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. وبتحليل البيانات التي تم جمعها من المقابلة وجد أن برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى يعكس (70) معيارا بدرجة متوسطة، و11 معيارا بدرجة ضعيفة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة جاءت مرتبة كما يلي: (معايير طرائق التدريس في البرنامج)، (معايير أعضاء هيئة التدريس في البرنامج)، (معايير الإعداد الأكاديمي، والمهني،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

والتربوي، والثقافي في البرنامج)، (معيار التربية العملية)، (معيار المكتبة ومصادر المعلومات)، وأخيرا جاء مجال (الأبنية والمنشآت التعليمية).

وهدفت دراسة Merç (2015) لمعرفة درجة رضا الطلبة (المعلمين) عن طريقة قياس أدائهم التدريسي في مجال التربية العملية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبيان لاستطلاع آراء الطلبة (المعلمين) حول السياسات والمكونات المستخدمة لقياس ادائهم التدريسي في مساقين من مساقات التربية العملية في برنامج تدريب معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة الأناضول (Anadolu University English Language Teacher Traning Program). وقد اجاب على الاستبيان 117 طالبا تم مقابلة 12 منهم لدعم النتائج الكمية. وأظهرت نتائج التحليلات أن غالبية الطلاب راضون عن درجاتهم في التدريس العملي، كما أظهرت النتائج أن الطلبة (المعلمين) يرون أن معايير القياس فعالة لتقييم أدائهم، مثل التخطيط والإعداد، والتنظيم العام، والتقييم من قبل المشرفين الجامعيين، ومن قبل المعلمين المتعاونين، كما أظهرت النتائج أن تقييم الأقران كان أقل فعالية. وأعطت الدراسة بعض الاقتراحات لمشرفي الجامعات، والمعلمين المتعاونين، ومعلمي الطلاب، وجميع الأطراف الأخرى التي لها علاقة بالتدريس العملي.

وهدفت دراسة Al-Momani (2016) إلى التعرّف على التحديات العملية في كلية التربية في جامعة نجران، من وجهة نظر المشرفين، و الطلبة (المعلمين). ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانتين وفقا لمقياس ليكرت، الأولى للطلبة (المعلمين)، وتتضمن خمسة محاور، تم تطبيقها على عينة من (71) طالبا، ممن حضروا التدريب العملي في التخصصات الأكاديمية المختلفة لعام 2014 /2015، تم اختيارهم عشوائيا، والأخرى للمشرفين وتتضمن أربعة محاور تم تطبيقها على ثمانية عشر مشرفًا من العاملين في جامعة نجران. وأظهرت النتائج عددا من القضايا التي تمثل تحديا للتربية العملية في كليات التربية، من وجهة نظر الطلبة (المعلمين) تمثلت في: ازدحام الطلبة في الفصول الدراسية، وعدم توفر التكنولوجيات التعليمية المتقدمة، وزيادة عدد الطلبة (المعلمين) من نفس التخصص، وفي نفس المدرسة المتعاونة، والإشراف، وتحمل العمل الإداري.

أما المشرفون فيرون أن التحديات التي تواجه التربية العملية هي: استخدام مصادر خارجية للمعلومات، ضعف استخدام الوسائل التعليمية، سوء معاملة إدارة المدرسة، الشعور بالعزلة، فهم محدود للموضوع، صعوبة المناهج الدراسية، عدم كفاية فترة التدريب، وضعف إمكانيات المدرسة، وضعف التعاون بين الطالب والمدرسة، افتقار الطلبة (المعلمين) للشخصية القيادية، عدم فعالية مشاركة الطلبة (المعلمين) في الأنشطة اللامنهجية، الخوف من التدريس، افتقار الطلبة (المعلمين) لمهارات التواصل، ضعف الربط بين النظرية والتطبيق، والتطبيق العملي في المختبر.

واقترحت الدراسة بعض التوصيات بما في ذلك الحاجة إلى التطوير المستمر لبرنامج التربية العملية، وعقد ورش عمل للطلاب (المعلمين) أثناء التدريب، وكذلك التنسيق مع مختلف الأطراف المعنية.

وعلى المستوى المحلي هدفت دراسة البعداني (2005) إلى تقصى أراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد سواء حول فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة صنعاء. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تتضمن مجموعة من المعايير تم وفقها بناء برنامج التربية العملية. وشملت عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالإشراف على التربية العملية في جميع الأقسام الأكاديمية العاملة في الكلية وبلغ عددهم (66) عضو هيئة تدريس، كما تضمنت عينة الدراسة عينة عشوائية من طلبة المستوى الرابع الذين قاموا بالتطبيق الميداني وبلغ عددهم (579). وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التربية العملية يعكس المعايير الموصوفة في أداة الدراسة بدرجة ضعيفة. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأساتذة والطلبة لصالح الطلبة في محوري التخطيط والتنفيذ، بينما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور التقويم. وأظهرت النتائج أيضًا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير التخصص في مجال التنفيذ فقط لصالح التخصصات العلمية، وبينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محوري التخطيط، والتقويم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

وركز محمد (2006) في دراسته لبرنامج التربية العملية في مادة التربية البدنية في الجمهورية اليمنية على دراسة المعوقات والمشاكل التي قد تواجه الطالب (المعلم) أثناء عملية التطبيق. وشملت عينة الدراسة المشرفين وعينة عشوائية من الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبيان حدد فيه مجموعة من المعوقات بناء على ستة محاور هي: الإمكانيات المادية، والإدارة المدرسية، والمدرس، والتلاميذ، والإعداد، والإشراف. وأشارت نتائج الدراسة أن جميع معوقات التربية العملية التي تم ضمينها في أداة الدراسة هي معوقات حقيقية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق معنوية في جميع محاور المعوقات تعزى للمتغير المكاني للمؤسسات التربوية المعنية بالدراسة، باستثناء محور التلاميذ والمدرسة، حيث لم تظهر أية فروق معنوية بين إجابات أفراد العنية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق معنوية تعزى لمتغير (المشرفين و الطلبة (المعلمين)) تركزت تلك الفروق في معوقات محور الإشراف والتقويم ومحور برنامج الإعداد.

وهدفت دراسة الأمير (2008) إلى تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات: فئة الخبراء بقسم الرياضيات، فئة الخبراء في الأقسام التربوية، وفئة الطلبة المستوى الرابع في قسم الرياضيات. وتم استخدام أداتين لجمع البيانات هما بطاقة التحليل والاستبيان تضمنتا سبعة محاور هي: جودة نظام القبول في البرنامج، جودة نظام الإعداد ونسب مكوناته، جودة الأهداف، جودة الإعداد الأكاديمي، جودة الإعداد المهني، وجودة التقويم. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أبرزها وجود ضعف كبير في مجموعة من مجالات الأداة تمثلت في: نظام القبول في برنامج إعداد معلم الرياضيات، نظام الإعداد ونسب مكوناته، وفي برنامج إعداد معلم الرياضيات من حيث الأهداف، ويرجع ذلك إلى خلو البرنامج من الأهداف المكتوبة والمحددة، ومخرجات التعلم المقصودة. كما أظهرت النتائج اختلافا بين عينة الدراسة حول مدى تحقق معايير جودة الإعداد الأكاديمي، حيث جاءت تقديرات الخبراء لمدى تحقق معايير جودة الإعداد الأكاديمي بالحد الأدنى المقبول، في حين جاءت تقديرات الطلبة لمدى تحقق معايير جودة الإعداد الأكاديمي ضعيفة. وهناك اختلاف بين مجموعة الدراسة حول مدى تحقق معايير جودة الإعداد المهني، . وأشارت النتائج إلى وجود إختلاف بين مجموعة الدراسة حول مدى تحقق معايير جودة التقويم في البرنامج، فقد جاءت تقديرات الخبراء لمدى تحقق معايير جودة التقويم بالمتوسطة في حين جاءت تقديرات الطلبة لمدى تحقق معايير جودة التقويم ضعيفة.

وهدفت دراسة السبع وآخرون (2010) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي . وقد تكونت عينة الدراسة من (71) طالبا وطالبة في قسم اللغة العربية . ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون استبانة موزعة على سبعة مجالات هي: الإعداد الأكاديمي، والمهني، والثقافي، والتربية العملية، وطرائق التدريس، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفون، والتجهيزات المادية، والمكتبة ومصادر المعلومات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة جاء متوسطا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أنها تباينت في أهدافها وإجراءاتها وأدواتها وعينتها والنتائج التي توصلت إليها. فبعض تلك الدراسات استخدمت المنهج الكمي، والبعض استخدم المنهج الكيفي، واعتمد على مقابلة عينة الدراسة لمعرفة إدراكهم ووجهة نظرهم حول برنامج التربية العملية، والبعض الأخر استخدم المنهج الكمي ثم ستخدم المنهج الكيفي دعما لنتائج الدراسة. وبعض تلك الدراسات ركزت على دراسة المعوقات والمشاكل التي قد تواجه الطالب (المعلم) أثناء تنفيذ حصص التربية العملية، بينما البعض منها ركز على المهارات والمعارف التي يمكن أن يتعلمها الطالب (المعلم) من برنامج التربية العملية. وبشكل عام اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أهمية برنامج التربية العملية في إكساب الطالب (المعلم) المهارات والمعارف الضرورية التي تمكنه في المستقبل من الانخراط في عملية التدريس بثقة واقتدار.

وفيما يتعلق باستفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة يمكن أن نقول إن البحث الحالي استفاد من الدراسات السابقة في التعرف على مناهج مختلفة في إعداد بعض الجوانب المتعلقة بالإطار النظري، والإستفادة من الاستبيانات المستخدمة في إعداد وبناء أداة البحث الحالي، كما ساعدت نتائج الدراسات السابقة في تفسير بعض نتائج الدراسة الحالية.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها حاولت تقييم درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب في جامعة صنعاء من منظور الطلبة أنفسهم، ومن خلال أربعة مجالات (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، والكفايات التعليمية)، لأن هذه المجالات الأربعة تمثل مكونات أساسية لبرنامج التربية العملية، وبتضافر هذه المجالات وتكاملها يمكن تحقيق تدريب عملي شامل ومتكامل للطالب (المعلم) في مجال التربية العملية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وذلك للوقوف على الواقع الراهن لدرجة فاعلية برنامج كلية التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية أرحب في جامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية في المستوى الرابع.

مجتمع الدراسة وعينته :

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة المستوى الرابع المطبقين لبرنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب- جامعة صنعاء للعام الجامعي (2016 /2017) والبالغ عددهم (160) طالباً وطالبة في الأقسام العلمية (فيزياء – كيمياء – رياضيات)، وحوالي (276) طالباً وطالبة في الأقسام الإنسانية (القرآن الكريم وعلومه – دراسات عربية – لغة إنجليزية – تاريخ – جغرافيا)، كما في الجدول (1):

جدول (1): مجتمع وعينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع الدارسين بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017 موزعين حسب التخصص (أقسام علمية – أقسام إنسانية)

القسم	عدد الطلاب والطالبات	العينة بنسبة 15 %
الأقسام العلمية	160	24
الأقسام الإنسانية	276	42
العدد الكلي	436	66

وتمثلت عينة الدراسة باختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة المستوى الرابع المطبقين لبرنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب – جامعة صنعاء للعام الجامعي (2016 / 2017). فكما هو موضح في الجدول (1) فإن حجم مجتمع الدراسة (436) يعد كبيرا نسبيا، ومن الصعوبة تطبيق الدراسة على كل أفراد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

المجتمع، كما أنه يتضمن الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية، لذا تم تحديد حجم العينة باختيار ما نسبته (15 %) من طلبة الأقسام العملية ونفس النسبة من طلبة الأقسام الإنسانية، بحيث نضمن أن يكون حجم العينة ممثلا لحجم مجتمع الدراسة. وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (66) طالباً وطالبة. وحين توزيع أداة الدراسة تم الحضور إلى الكلية، والذهاب إلى قاعات المحاضرات، وتوزيع الأداة على الطلبة بناء على التخصص والعدد المطلوب.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية تم تطوير استبانة مكونة من (61) فقرة، موزعة في أربعة مجالات (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، والكفايات التعليمية) وقد تم تطوير الاستبانة باتباع الخطوات الآتية:

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات التربوية المتخصصة في مجال التربية العملية.
- طرح سؤال مفتوح لبعض المختصين (8 مختصين) العاملين مجال التربية العملية في الجامعات اليمنية، والجامعات الماليزية، ومن المعلمين العاملين في المدارس، وتركز السؤال حول الأسس والمعايير التي يمكن وفقها الحكم على درجة فاعلية برنامج التربية العملية المقدم في كليات التربية.
- إعداد قائمة بالمعايير التي يمكن وفقها الحكم على درجة فاعلية برنامج التربية العملية من خلال تحليل الأدبيات ذات العلاقة، وتحليل إجابات المختصين العاملين في الجامعة والمعلمين العاملين في المدارس الحكومية.
- تكونت الاستبانه في صورتها الأولية على (112) فقرة تم توزيعها في أربعة مجالات (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، الكفايات التعليمية).
- تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين العاملين في جامعة صنعاء (5 أعضاء هيئة تدريس)، وتم تعديل الاستبانة وفق ملاحظاتهم وإعداد الاستبانة بصورتها قبل النهائية والتي تكونت من (79) فقرة موزعة في المجالات الأربعة، واعتمد مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة استجابة أفراد العينة.
- صدق الأداة، للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها النهائية على مجموع من المختصين (5 أعضاء هيئة تدريس)، لتقييم فقرات الاستبيان حول ما إذا كانت صادقة وتقيس بالفعل درجة فاعلية برنامج التربية العملية، ودرجة ارتباط كل معيار بالمجال الذي ينتمي إليه. وتم وفق ملاحظات المختصين إضافة فقرات جديدة، أوحذفها، أو تعديلها، كما تم تقويم الصحة اللغوية للفقرات وصلاحية المقياس للتطبيق، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم التوصل إلى الصيغة النهائية للاستبانة والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (61) فقرة.
- ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي للأداة من خلال استخراج معامل الثبات، باستخدام معادلة (كرونباخ الفا) لتقدير درجة تجانس فقرات الاستبيان مع بعضها البعض، ومع المجالات بشكل عام، ويوضح الجدول (2) أن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة وللأداة ككل كانت عالية، مما يدعم الثقة باستخدام الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

جدول (2): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات أداة الدراسة وللأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المشرف التربوي	16	0.76
المعلم المتعاون	13	0.73
المدرسة المتعاونة	16	0.79
الكفايات التعليمية	16	0.74
الأداة ككل	61	0.74

طريقة جمع البيانات وتحليلها:

بعد تطبيق الاستبانه على طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب – جامعة صنعاء، تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتفسير البيانات، ولتحديد دلالة الفروق تبعًا لمتغير الجنس والتخصص، فقد تم استخدام اختبار (ت). وبما أن الاداة (الاستبيان) تم تصميمه وفق مقياس ليكرت الخماسي الدرجات فقد تم تفسير قيمة المتوسطات كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3): قيمة المتوسطات والقرارا المتخذة بناء على كل قيمة

قيمة المتوسطة	درجة الفاعلية
أكثر من (4.20)	فعالية مرتفعة جداً
(4.20 – 3.41)	فعالية مرتفعة
(3.40 - 2.61)	فعالية متوسطة
(2.60 – 1.80)	فعالية منخفضة
أقل من (1.80)	فعالية منخفضة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما فاعلية دور مشرف التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية المشرف التربوي في إعداد الطالب (المعلم)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
	يظهر المشرف التربوي السلوكيات التالية:				
.1	التعامل مع الطالب (المعلم) باحترام	3.98	0.698	مرتفعة	14
.2	متابعة حضور وغياب الطلبة (المعلمين)	3.80	0.658	مرتفعة	3
.3	استخدام نموذج تقييم خاص في التربية العملية	3.75	0.647	مرتفعة	1
.4	إعطاء الطالب (المعلم) تغذية راجعة حول النتائج المتحققة من الدرس حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب (المعلم)	3.01	0.785	متوسطة	2
.5	توضيح الأساليب والطرائق المناسبة للإدارة الصفية الفاعلة	2.97	0.654	متوسطة	12
.6	تقبل وجهة نظر الطالب (المعلم) عند مناقشته	2.68	0.785	متوسطة	4

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

جدول (4): يتبع

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
.7	السماح بتبادل الخبرات بين الطلبة (المعلمين) خلال فترة التدريب	2.30	0.759	منخفضة	6
.8	إعطاء الطلبة تغذية راجعة حول أدائهم داخل الحصص الدراسية	2.07	0.753	منخفضة	8
.9	السماح بالنقاش المشترك بين الطلبة والسماع لأرائهم حول أدائهم التدريسي داخل الحصص	2.05	0.798	منخفضة	9
.10	تعريف الطلبة (المعلمين) باستراتيجيات التقويم الحديثة	2.04	0.852	منخفضة	13
.11	مقاطعة الطالب (المعلم) أثناء عملية التطبيق	2.03	0.689	منخفضة	5
.12	قضاء وقت كاف مع الطلبة (المعلمين) أثناء عملية التطبيق	2.03	0.951	منخفضة	7
.13	مناقشة المشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق والعمل على حلها	2.01	0.813	منخفضة	15
.14	توضيح استراتيجيات التدريس الخاصة بكل موضوع من الموضوعات الدراسية	1.65	0.658	منخفضة	10
.15	المتابعة المستمرة لدرجة تنفيذ الطلبة (المعلمين) للتوجيهات التي يبديها خلال الزيارة	1.26	0.957	منخفضة جدًا	11
.16	الاجتماع بالطلبة (المعلمين) بصورة منتظمة	1.05	0.923	منخفضة جدا	16
	المتوسط الكلي للمجال	2.63	0.801	متوسطة	متوسطة

يشير الجدول (4) إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بإجابات الطلبة حول درجة فاعلية المشرف التربوي في عملية إعداد المعلم (الطالب). وتشير النتائج إلى أن المشرف التربوي بشكل عام يهتم بعملية إعداد الطالب (المعلم) بدرجة متوسطة (2.63)، حيث يهتم كثيرًا ببعض الجوانب بينما يهمل بعض الجوانب الأخرى، حيث تراوح متوسط استجابات أفراد العينة بين درجة (1.05) وهي درجة منخفضة جدًا، ودرجة (3.98) وهي درجة مرتفعة.

وبالتركيز على المهام التي حصلت على درجة منخفضة نجد أن معظمها تركز على عمليات الإشراف الحقيقية للطالب (المعلم) التي تتطلب من المشرف المتابعة الدقيقة والقريبة جدًا من الطالب، والملاحظة المستمرة، وإعطاء التغذية الراجعة مثل العبارات التالية: "السماح بتبادل الخبرات بين الطلبة (المعلمين) خلال فترة التدريب"، "إعطاء الطلبة تغذية راجعه حول أدائهم داخل الحصص الدراسية"، "السماح بالنقاش المشترك بين الطلبة والسماع لأرائهم حول أدائهم التدريسي داخل الحصص"، "تعريف الطلبة (المعلمين) باستراتيجيات التقويم الحديثة"، "مقاطعة الطالب (المعلم) وبشكل مفاجئ أثناء عملية التطبيق"، "قضاء وقت كاف مع الطلبة (المعلمين) أثناء عملية التطبيق"، "مناقشة المشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق والعمل على حلها"، "توضيح استراتيجيات التدريس الخاصة بكل موضوع من الموضوعات الدراسية"، "المتابعة المستمرة لدرجة تنفيذ الطلبة (المعلمين) للتوجيهات التي يبديها خلال الزيارة"، "الاجتماع ب الطلبة (المعلمين) بصورة منتظمة".

بينما العبارات التي حصلت على متوسط فاعلية ذي درجة مرتفعة فهي تلك العبارات المرتبطة بعملية التقويم الظاهري للطالب (المعلم) والتي تهتم بالحضور والغياب واستخدام نموذج للتقويم، حيث تشير المتوسطات المرتفعة للعبارات التالية: "التعامل مع الطالب (المعلم) باحترام"، "متابعة حضور وغياب الطلبة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

(المعلمين)"، "استخدام نموذج تقييم خاص في التربية العملية"، "إعطاء الطالب (المعلم) تغذية راجعة حول النتائج المتحققة من الدرس حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب (المعلم)"، "توضيح الأساليب والطرائق للإدارة الصفية الفاعلة"، "تقبل وجهة نظر الطالب (المعلم) عند مناقشته".

ويمكن الاستنتاج من ذلك أن متابعة المشرف التربوي للطلبة المعلمين في الميدان غير كافية، وهذا ما يؤكده حصول العبارة التي تقيم وجهة نظر عينة الطالب (المعلم) حول كفاية زيارة المشرف التربوي، حيث حصلت العبارة على درجة (2.31) وهي درجة منخفضة جدا. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الأمير (2008) التي أشارت إلى حصول برنامج التربية العملية على درجة متدنية لدرجة تحقق معايير جودة الإعداد الأكاديمي.

السؤال الثاني: ما فاعلية دور المعلم المتعاون في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

(جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية المعلم المتعاون في إعداد الطالب (المعلم

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
	يظهر المعلم المتعاون السلوكيات التالية:				
.1	إعطاء الطالب (المعلم) الحرية الكافية للتعامل مع الطلبة أثناء التطبيق	4.31	0.753	مرتفعة	13
.2	التعامل مع الطالب (المعلم) بمودة واحترام	3.02	0.753	متوسطة	6
.3	تقوية العلاقة الإيجابية بين طلبة الصف و الطالب (المعلم)	2.07	0.819	متوسطة	8
.4	التمكن الجيد من المادة الدراسية وأساليب التعليم والتعلم	1.96	0.932	متدنية	2
.5	القدرة والكفاءة على التوجيه التربوي	1.65	0.751	منخفضة جدا	4
.6	الاستعانة ب بالطالب (المعلم) للقيام بمهام أخرى غير مهام التدريس	1.18	0.943	منخفضة جدا	12
.7	تعريف الطالب (المعلم) باستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة	1.08	0.691	منخفضة جدا	7
.8	تزويد الطالب (المعلم) بتغذية راجعة حولأساليب التدريس والتقويم المناسبة	1.08	0.639	منخفضة جدا	9
.9	مناقشة الطالب (المعلم) حول المشكلات التي تواجهه أثناء التطبيق العملي والعمل على حلها	1.05	0.658	منخفضة جدًا	1
10	تشجيع الطالب (المعلم) ومنحه الثقة في تنفيذ الدرس	1.03	0.652	منخفضة جدا	5
11	التدخل بكثرة في سير الحصة أثناء تقديم الطالب (المعلم) للدرس	1.03	0.845	منخفضة جدا	11
12	ملاحظة دفتر التحضير للطالب المعلم بهدف التوجيه وإعطائه التغذية الراجعة المناسبة	1.02	0.756	منخفضة جدًا	3
13	متابعة أداء الطالب (المعلم) بصوة منتظمة	1.02	0.754	منخفضة جدا	10
	المتوسط الكلي	1.40	0.763	منخفضة جدا	

يشير الجدول (5) إلى متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية المعلم الطالب كمكون من مكونات برنامج التربية العملية في عملية إعداد الطالب (المعلم). وتشير النتائج إلى حصول المعلم المتعاون على

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

درجة فاعلية منخفضة جدا بشكل عام (1.40). وبالنظر إلى الجدول نجد أن هناك عبارة واحدة فقط والتي تنص على "إعطاء الطالب (المعلم) الحرية الكافية للتعامل مع الطلبة أثناء التطبيق" حصلت على متوسط بدرجة فعالية مرتفعة (4.31)، وعبارتين حصلتا على درجة فعالية متوسطة "التعامل مع الطالب بمودة واحترام" و"تقوية العلاقة الإيجابية بين طلبة الصف والطالب (المعلم)" حيث حصلتا على متوسط قدره (3.02، 2.07) على التوالي. بينما أظهرت النتائج أن العبارات الأخرى حصلت على متوسط بدرجة فعالية منخفضة ومنخفضة جدا تراوحت بين (1.02 - 1.96)، ويلاحظ أن تلك العبارات تهتم بعملية متابعة الطالب (المعلم) وملاحظته المستمرة وإرشاده مما قد يعني أن الطالب (المعلم) يترك في الصف أثناء التطبيق بدون أي توجيه وإرشاد من قبل المعلم المتعاون.

السؤال الثالث: ما فاعلية إدارة المدرسة المتعاونة في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية المدرسة المتعاونة في إعداد الطالب (المعلم)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
	تحرص المدرسة المتعاونة على:				
.1	متابعة حضور الطلبة (المعلمين) وغيابهم	3.20	0.692	متوسطة	2
.2	تكليف الطالب (المعلم) بأعمال إدارية	2.57	0.647	منخفضة	15
.3	تعاون الإدارة مع الطلبة (المعلمين)	2.34	0.788	منخفضة	14
.4	السماح للطلبة (المعلمين) باستخدام مرافق المدرسة كالمختبر والمكتبة خلال فترة التطبيق	2.31	0.905	منخفضة	7
.5	السماح للطلبة (المعلمين) بالقيام بأنشطة تعليمية مع الطلبة خارج الصف	2.30	0.690	منخفضة	6
.6	حث الطلبة (المعلمين) على المشاركة في النشاطات التي تنظمها المدرسة	2.30	0.758	منخفضة	11
.7	متابعة الطالب (المعلم) باستمرار	2.01	0.698	منخفضة	12
.8	تعاون المدرسين مع الطلبة (المعلمين) في المدرسة	2.01	0.958	منخفضة	13
.9	تشجيع الطلبة والمعلمين على التعاون مع الطالب (المعلم)	1.69	0.753	منخفضة جدا	8
.10	عقد لقاءات دورية مع الطلبة (المعلمين)	1.60	0.684	منخفضة جدا	1
.11	تعريف الطالب (المعلم) بأنظمة المدرسة وسجلاتها	1.39	0.678	منخفضة جدا	9
.12	توفير مكان خاص للطلبة (المعلمين) يلتقون فيه مع المشرف للمناقشة والتوجيه	1.26	0.698	منخفضة جدا	10
.13	استخدام أسلوب تربوي مناسب في التعامل مع الطلبة (المعلمين)	1.24	0.942	منخفضة جدا	3
.14	تقديم التعليمات المدرسية للطلبة (المعلمين (لتسهيل مهمة التطبيق	1.05	0.905	منخفضة جدا	4
.15	تعريف الطلبة (المعلمين) بمرافق المدرسة المختلفة	1.04	0.684	منخفضة جدا	16
16.	التعاون مع الطالب (المعلم) في توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها	1.03	0.870	منخفضة جدا	5
	المتوسط الكلي	1.40	0.763	منخفضة جدا	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

يشير الجدول (6) إلى أن درجة فاعلية المدرسة المتعاونة في إعداد (المعلم الطالب) بشكل عام هي درجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط العام لها (1.86). وتشير النتائج أن هناك عبارة واحدة فقط حصلت على درجة فاعلية متوسطة بمتوسط قدره (3.20) وتختص العبارة بمتابعة حضور الطلبة (المعلمين) أثناء علمية التطبيق. بينما بقية العبارات تراوحت درجة الفاعلية فيها بين منخفضة ومنخفضة جدا بمتوسط يتراوح بين (1.03 - 2.57)، ويلاحظ أن هذه العبارات تهتم بمتابعة الطالب (المعلم) وتوجيهه وملاحظته وتزويده بالمعلومات والمهارات التدريسية والمهنية المتعلقة بعملية التدريس التي من شأنها أن تكسبه خبرة عملية يستفيد منها في مجال عمله كمعلم مستقبلا.

ويمكن أن نستنتج من ذلك أن بناء العلاقة بين الطالب (المعلم) والمدرسة المتعاونة ضعيف جداً، حيث لا يهتم المعلم المتعاون أو المدرسة المتعاونة بدمج الطالب (المعلم) في مجتمع المدرسة، بحيث يشعر وكأنه جزء مهم يساهم في الأعمال الإدارية وغير التدريسية، ذلك من شأنه أن يبني الثقة لدى الطالب ويعطيه دافعا قويا لعملية التدريس بمعنى أن هذه الثقة تساعد بشكل قوي في بناء الجانب الوجداني الذي تهدف له التربية العملية وهذا ما تؤكده دراسة Al-Momani (2016) التي أكدت أن أهم أسباب معوقات برنامج التربية العملية هو عدم مشاركة الطالب (المعلم) في الأنشطة اللامنهجية.

السؤال الرابع: ما فاعلية الكفايات التعليمية المتضمنة في برنامج التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

يهتم هذا السؤال بقياس درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب في إكساب الطالب (المعلم) للكفايات التعليمية، والتي كانت عبارة عن (16) كفاية تعليمية اهتمت في مجملها في قياس قدرة الطالب (المعلم) على عملية الإعداد والتنفيذ للدروس داخل غرفة الصف، مراعيا الأسس والمعايير التربوية في عملية الإعداد والتنفيذ والتقويم.

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج التربية العملية في إكساب الطالب (المعلم) للكفايات التعليمية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
	اكسبتني التربية العملية القدرة على:				
.1	التقيد بزمن بداية الحصة ونهايتها وبفاعلية	3.99	0.823	مرتفعة	1
.2	صياغة النتاجات التعليمية بصورة صحيحة	3.97	0.745	مرتفعة	2
.3	الشعور بإيجابية نحو مهنة التدريس	3.97	0.756	مرتفعة	6
.4	استخدام استراتيجيات متنوعة للتقيم حسب طبيعة المادة والخصائص النفسية للطلبة	3.97	0.750	مرتفعة	16
.5	التنويع باستخدام طرائق التدريس تبعا لطبيعة المادة والخصائص النفسية للطلبة	3.96	0.957	مرتفعة	10
.6	اتخاذ القرار المناسب تبعا لمعطيات الموقف التربوي الذي يواجهني داخل الحصة أو المدرسة	3.94	0.856	مرتفعة	8
.7	استخدام أساليب التعزيز المناسبة لزيادة دافعية الطلبة	3.89	0.901	مرتفعة	13
.8	إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية باستخدام موارد البيئة المحلية	3.85	0.758	مرتفعة	9
.9	وضع الاختبارات وتصحيحها	3.79	0.932	مرتفعة	14

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

جدول (7): يتبع

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
.10	تحديد الفروق الفردية بين الطلبة	3.69	0.965	مرتفعة	7
.11	إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ	3.68	0.689	مرتفعة	12
.12	تحديد احتياجات الطلبة في ضوء خصائصهم النمائية	3.65	0.786	مرتفعة	5
.13	إتقان مهارات القياس والتقويم	3.64	0.658	مرتفعة	15
.14	التخطيط للتدريس وبفاعلية	3.05	0.678	متوسطة	3
.15	تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ	3.02	0.753	متوسطة	11
16.	تحليل المناهج الدراسية	3.01	0.845	متوسطة	4
	المتوسط الكلي	3.69	0.801	مرتفعة	

تشير النتائج في جدول (7) إلى أن أفراد العينة يرون أن درجة فاعلية برنامج التربية العملية يكسبهم الكفايات التعليمية بدرجة مرتفعة (3.69) بشكل عام. وتراوحت المتوسطات بين درجة (3.99) وهي درجة مرتفعة ودرجة (3.01) وهي درجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك أن الطالب (المعلم) يشعر أنه يستفيد من برنامج التربية العملية في اكتساب مهارات التدريس المختلفة وهذه النتائج تتفق مع دراسة Merç (2015)، التي أظهرت النتائج فيها أن الطلبة (المعلمين) راضون عن درجاتهم في التدريس العملي، وفي المهارات والكفايات التعلمية التي تم تعلمها من البرنامج.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برنامج إعداد المعلم في كلية التربية جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017 تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) أو التخصص (علمي – إنساني)؟

لقياس دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تم استخدام اختبار (ت) كما في الجدول (9).

جدول (8): دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة باستخدام اختبار (ت) تبعًا لمتغير الجنس والتخصص

مصدر التباين	مستويات المتغير	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	متوسط المربعات	(قيمة (ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	2.53	0.689	1	0.568	-0.367	0.268
	إناث	2.75	0.647			-0.568	
التخصص	علمي	3.05	0.965	1	0.345	-0.768	0.015
	إنساني	2.15	0.852			-0.468	

تشير النتائج كما في الجدول (8) أن قيمة (ت) المعنوية بالنسبة لمتغير الجنس أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات

استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج التربية العملية تعزى لمتغير الجنس. بينما تشير قيمة (ت) المعنوية بالنسبة لمتغير التخصص التي بلغت (0.015) إلى وجود فروق دالة أحصائيا حول درجة فاعلية برنامج كلية التربية أرحب تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة البعداني (2005) حيث أظهرت دراسة البعداني أن برنامج التربية العملية في كلية التربية- جامعة صنعاء يعكس المعايير الموصوفة في أداة الدراسة بدرجة ضعيفة، وأظهرت الدراسة فروقا دالة إحصائياً في مجال التنفيذ ولصالح التخصصات العلمية. وبالرغم أن دراسة البعداني (2005) دراسة قديمة إلا أن النتائج تطابقت مع الدراسة الحالية في وجود ضعف في برنامج التربية العملية والذي يفترض أن يكون قد خضع لعملية التقويم والتطوير وتجاوز نقاط الضعف السابقة.

النتائج:

توصلت الدراسة من خلال تحليل البيانات إلى أن:

- درجة فاعلية المشرف التربوي في إعداد الطالب (المعلم) جاءت بدرجة متوسطة وبقيمة (2.63)، ورغم أن هذه القيمة تشير إلى الدرجة المتوسطة إلا أنها درجة غير كافية من وجهة نظر الباحثة، فعملية متابعة الطالب (المعلم) والإشراف عليه في الميدان لابد أن ترتفع لتصل إلى الدرجة العالية جداً أو العالية على أقل تقدير، لأن التربية العملية هي فرصة تمنح الطالب (المعلم) التدريب على ممارسة عملية التدريس في الواقع العملي، لذا لابد من تحقيق الفائدة القصوى من عملية التدريب الميداني للطالب المعلم.
- جاءت درجة فاعلية المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون منخفضة ومنخفضة جداً بقيمة (1.40)، و(1.86) على التوالي. مما يعني أن الطالب (المعلم) لا يلقى الاهتمام الكافي والتوجيه المطلوب من قبل المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون.
- جاءت درجة فاعلية برنامج التربية العملية في تزويد الطالب (المعلم) بالمهارات التدريسية مرتفعة بمتوسط (3.69). وتعد هذه الدرجة جيدة إلى حد ما، حيث يرى الطالب (المعلم) أنه يستفيد الكثر من برنامج التربية العملية في اكتساب المهارات التدريسية التي تلزمه كمعلم في المستقبل.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن وضع مجموعة من التوصيات:

1. توصيات تتعلق بالمشرف التربوي:
   - إعداد دليل شامل للتربية العملية، ليستعين به المشرفون والطلبة (المعلمون) أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية.
   - عقد ورش تدريبية للمعنيين بالإشراف على برنامج التربية العملية من أساتذة، ومعلمين متعاونين، ومديري المدارس، بغرض تحسين أدائهم.
2. توصيات تتعلق بالمعلم المتعاون و المدرسة المتعاونة:
   - التواصل مع جميع الأطراف المعنية بتنفيذ برنامج التربية العملية في الميدان (المعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة) وإعداد خطة واضحة لبيان كل مكون من مكونات برنامج التربية العملية.
   - على كلية التربية التنسيق مع المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون بحيث تضمن تعاونهم مع الطالب (المعلم) في عملية التوجيه والإرشاد أثناء عملية التطبيق.
3. توصيات تتعلق بإعداد الطالب (المعلم):
   - استخدام تقنية التعليم الحديثة في عملية التدريس وتدريب الطالب (المعلم) على استخدامها الاستخدام الأمثل.
   - الاهتمام بالتقويم الشامل للطلاب المعلمين القائم على الأداء بدلاً عن الاعتماد على أسلوب الاختبار أو القياس، والتركيز على التغذية الراجعة الفورية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

4. توصيات تتعلق ببرنامج التربية العملية بشكل عام:

- التقويم المستمر لبرنامج التربية العملية وإعطاء تغذية راجعة لجميع الأطراف المشاركة في تنفيذ البرنامج (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، الطالب (المعلم))، بغرض تحسين وتجويد برنامج التربية العملية.
- وفي ضوء نتائج وتوصيات الدراسة، توصي الدراسة الحالية بإجراء البحوث والدراسات حول فاعلية برنامج التربية العملية في كليات أخرى وجامعات يمنية أخرى حكومية وخاصة. كما تقترح الدراسة تطوير أدوات تشخيصية مقننة، لجميع جوانب التربية العملية، واستخدامها في البحوث المستقبلية.

المراجع:

الأمير، عبدالله علي محمد (2008). *تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية- جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

البعداني، لؤلؤة عبدالله (2005). *تقويم التربية العملية بكلية التربية – جامعة صنعاء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

الحربي، عبد المحسن، الخثلان، سلطان بن زيد، علي، أبو بكر حمود أحمد، والمسعري، سعد بن علي (1423هـ). *الإشراف التربوي مهام ومعوقات*، مركز الدورات التدريبية – دورة المشرفين التربويين، كلية التربية، جامعة الملك سعود، استرجع من http://al3loom.com/?p=658.

حماد، شريف علي (2005). واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، *13* (1)، 155 - 193.

حمادنة، همام سمير (2014). *درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، 28 أبريل – 1 مايو، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن

دحلان، عمر علي (2013)، درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، *17* (2)، 22 - 35.

دندش، فايز مراد، وأبوبكر، الأمين عبد الحفيظ (2003). *دليل التربية العملية وإعداد المعلمين* (الطبعة الأولى)، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الديوان، لمياء، غازي، ميثاق، وعبدالقادر، أنوار (2007). تقويم التربية العملية لطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية جامعة البصرة من وجهة نظر الطلبة. *مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية*، *20*، 5 - 25.

ردمان، علي أحمد محسن (2000). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغه العربية في مرحلة التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

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، 2 - 4 أبريل، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

السبع، سعاد سالم، غالب، أحمد حسان، وعبده، سماح عبد الوهاب علي (2010)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *3* (5)، 96 - 130.

شاهين، محمد عبد الفتاح (2007). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، *مجلة جامعة الأقصى*، *11* (1)، 155 - 193.

عوض، منير سعيد (2015). تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *23* (1)، 239 – 271 .

عياد، حنان أحمد فوزي (2013). *واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة (المعلمين)* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، الضفة الغربية، فلسطين.

كلية التربية أرحب (2007). *دليل كلية التربية أرحب*، منشورات جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.

محمد، محمد نصير فالح (2006)، *معوقات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين والطلبة (المعلمين)*، كلية التربية البدينة، الجمهورية اليمنية.

المطلق، فرح سليمان (2010). واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها (دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة – معلم صف، *مجلة جامعة دمشق*، *26*، 1 - 2.

الهسي، جمال حمدان إسماعيل . (2012) *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

Al-Momani, F. (2016). Challenges of Practicum at College of Education: Supervisors & Students' Teachers Perspective. International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences, 3(3), 45-52.

Al-Momani, F. (2016). Challenges of Practicum at College of Education: Supervisors & Students' Teachers Perspective. International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences, 3(3), 45-52.

Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., & Lawson, T. (2015). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: A comparative study. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45(3), 445-466.

Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS), 30(2), 401-411.

Goh, P. S., & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in Malaysia during teaching practice. Australian Journal of Teacher Education (Online), 36(3), 92-103.

Hamaidi, D., Al-Shara, I., Arouri, Y., & Awwad, F. A. (2014). Student-teachers's perspectives of practicum practices and challenges. European Scientific Journal, 10(13), 191-214.

MdYunus, M., Hashim, H., Mohdlshak, N., & Mahamod, Z., (2010). Understanding TESL pre services teachers' teaching experinces and challenges via practicum reflection forms. Procedia Social and Behavioral Scinces, 9, 722-728.

Merç, A. (2015). Assessing the Performance in EFL Teaching Practicum: Student Teachers' Views. International Journal of Higher Education, 2(4), 26-45.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

Ong, S. K., Ros, A. S., Azlian, A. A., Sharnti, K., & Ho, L. C. (2004). Trainee teachers' perceptions of the school practicum. In Proceedings of the National Seminar on English Language Teaching (pp. 84-9). Bangi, Malaysia.

Perry, R. (2013). Teaching practice for early childhood: A guide for students (2nd ed.). London & New York: Routledge.

Pinder, H. (2008). Navigating the Practicum: Student teacher perspectives on their learning, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 3-6 Sep., Heriot-Watt University, Edinburgh.

Ralph, E., Walker, K., & Wimmer, R. (2007). The practicum in professional education: Pre-service students' experiences. Transformative Dialogues, 1(2), 1-17.

Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. RELC Journal, 41(2), 101-122.

Saadi, A. M., & Saeed, M. (2010). Perceptions of Students, Educators and Principals about Quality Assurance of Elementary Teacher Education. Journal of Educational Research, 13(1), 92-104.

Schulz, R. (2005). The practicum: More than practice. Canadian Journal of Education, 28(1/2), 147-169.

Shaheen, A. (2010). Problems of field application for practicum training at Al-quds Open University from students' perspectives. Al-Quds Open University journal, 4.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(3), 289-302.

Starkey, L., & Rawlins, P. (2011). Teaching practicum in 21st century New Zealand, Regional Hub Project, Ako Aotearoa publication, New Zealand.

Tan, Y. H. (2008). Pre-Service English Teachers' Voices About the Teaching Practicum. Jurnal Penyelidikan Pendidkan IPTAR, 120-136.

The National Institute of Education (NIE). (2013). Practicum: developing teaching competence through practice. Retrieved Oct. 21, 2014 from http://www.nie.edu.sg/practicum.

Tuli, F. & File, G. (2009). Practicum experience in teacher education. Ethiopian Journal of Education and Sciences, 5(1), 107-106.

Vick, M. (2006). "It's a Difficult Matter"1: Historical prespctives on the enduring problem of the practicum in teacher prepration, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34(2), 181-198.

Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. Journal of Teacher Education, 39(2), 9-12.

درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. مأمون سليم الزبون [1،*]
د. فاطمة هيثم الرواحنة [2]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] مدرس كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية
[2] معلمة/ مدرسة الجامعة الأردنية
* عنوان المراسلة: m.alzboon@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (100) عضو هيئة تدريس من رتبة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد ومدرس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدمت استبانة تحوي (33) فقرة موزعة على مجالين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام التعليم الإلكتروني جاءت بمستوى متوسط، وأن أهمها على الترتيب: (مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت، ثم المتعلقة باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني). وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبين أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وأظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وبين مستويات الكلية لصالح (الكليات العلمية). وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالكليات الإنسانية وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية.

الكلمات المفتاحية : درجة امتلاك، أعضاء هيئة التدريس، أدوات التعليم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

Ability of the Faculty Members at the University of Jordan to Use E-Learning Tools in Relation to some Variables

Abstract:

This study aimed to identify the ability of the faculty members at the University of Jordan to use the tools of e-learning in relation to some variables. The study sample consisted of (100) participants of the faculty members from different teaching ranks: professor, associate professor and assistant professor. They were selected by the simple random method. A questionnaire, consisting of (33) items and distributed over two dimensions, was developed. The results of the study showed that the faculty members have an average level in using the skills of e-learning. The most important skill used by the faculty members was the skill of using computer and internet, followed by the skills related to the use of e-learning tools. The study results also revealed no statistical differences in the total score between the study sample attributed to the variables of gender and experience. However, there were statistical differences in the total score between the colleges in favor of science colleges. The study recommended to paying more attention to human colleges. Faculty members may also be encouraged by moral and material incentives to use e-learning tools.

Keywords: Ability, Faculty Members, E-learning.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

المقدمة:

شهد العالم حتى يومنا هذا تطوراً هائلاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي شمل جميع مناحي الحياة، وأصبح بواسطته يتم نقل المعلومات وتبادلها بطريقة سهلة وسريعة بين جميع دول العالم. ومن نتاج هذا التطور التعليم الإلكتروني، الذي – ومع مرور السنوات – أصبحت تعتمد عليه مؤسسات التعليم العالي، كونه يعتبر أسلوباً حديثاً في التعليم والتدريب، وأثبت هذا النوع من التعليم فاعليته وكفاءته في توفير المواد التعليمية والتدريبية في الوقت والمكان المناسبين، وهو يمثل ثورة قامت على حصاد دمج ثلاث تكنولوجيات مع بعضها البعض هي تكنولوجيا الاتصالات، وتكنولوجيا البرمجيات، وتكنولوجيا الكمبيوتر.

ولقد تطور التعليم الإلكتروني حديثاً وظهر ما يسمى بأدوات للتعلم الإلكتروني التي تساعد على الارتقاء بمستوى تعليم الطلبة، حيث تعرف هذه الأدوات بأنها عبارة عن مجموعة من الأدوات والتقنيات والبنية التحتية التي تقدم الحل المثالي الذي تحتاج إليه المؤسسات التعليمية لترتقي بنظامها التعليمي، فهذه الأدوات تزود المستخدم بطريقة استخدام سهلة ومرنة ومثالية، حيث تقوم بتبسيط النشاطات الإدارية والفنية للتعليم والتدريب، فهو نظام كبير ومعقد يتم استخدامه من الإدارة والمسؤول الفني والمحاضرين وجمهور المتعلمين، وذلك للقيام بالعديد من المهمات والنشاطات والأحداث المتعلقة بالعملية التعليمية، ومن هذه المهام المساعدة في عملية عرض المساقات والمناهج العلمية، وإطلاق المساقات إلكترونياً، والبدء بها من قبل المتعلمين، والوظائف الإدارية ذات العلاقة (الطيطي، 2008).

وتوفر أدوات التعليم الإلكتروني عدة وظائف، منها: تمكن المسؤول الفني من إضافة مساق إلى النظام، وتمكّنه أيضاً من إضافة المتعلمين إلى المساقات التي قاموا بتسجيلها، وتمكن المعلم من إنشاء أسئلة تقييم المتعلمين، ويقوم المتعلم بتسجيل الدخول والبدء بجلسات التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت. وهناك خاصية تميز أدوات التعليم الإلكتروني، وهي أن المتعلمين والمحاضرين والمسؤولين الفنيين يستطيعون الاتصال معاً من خلال البريد الإلكتروني، أو المحادثة المباشرة، وكذلك قدرة هذه الأدوات على أن تعرض للمحاضرين والمسؤولين الفنيين التقارير المختلفة عن المتعلمين ومساقاتهم ومدى تقدمهم فيها. وقد أحدثت أدوات التعليم الإلكتروني طفرة في طرائق التدريس الحديثة، إذ قد لا يحتاج الطلبة إلى حضور محاضراتهم في الصف، ويمكنهم عوضاً عن ذلك متابعة شرح الدروس عبر أجهزة الحاسوب من أي مكان وفي أي وقت. لذلك يجب الإعداد الجيّد للمعلم وتوفير فرص تدريبية مناسبة له، تساعده على توظيف أدوات التعليم الإلكتروني، وتفعيل استخدامها في العملية التعليمية بشكل يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وليستطيع أن يواكب التطورات الحديثة في عملية التعليم والتعليم والتغييرات التي طرأت على دور كل من المعلم والمتعلم (الطيطي، 2008).

وهناك العديد من العوامل التي تبين ضرورة وأهمية أدوات التعليم الإلكتروني، منها: زيادة مستوى الوعي بأهمية تنوع أساليب ومصادر التعليم، الحاجة إلى التدريب والتعليم بشكل مستمر وبجميع المجالات، زيادة أعداد الطلبة، وقلة أعداد المعلمين الأكفاء، عدم مقدرة الجامعات على استقبال جميع من يرغب بالدراسة، وأخيراً الانفجار المعرفي والتطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (عياد والأشقر، 2011).

ومع دخول أدوات التعليم الإلكتروني في الجامعات فقد أدى ذلك إلى حدوث نقلة نوعية وتحول في الواجبات والمهام التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، فلم يعد دوره مقتصراً على تقديم المعلومة للدارسين، بل أصبح هناك مهام أخرى يقوم بها، كأن يكون ميسِّراً ومسهِّلاً للعملية التعليمية، وموجِّهاً للفكر بطريقة علمية صحيحة، ومرشداً أكاديمياً، ومتعاوناً مع طلابه وزملائه في المهنة، ومختصاً في تقويم التحصيل الدراسي للطلاب، وتصميم المادة العلمية إلكترونياً، وغيرها من المسؤوليات التي تساعد على إنجاح العملية التعليمية. وبسبب تغير المهام التي يقوم بها عضو هيئة التدريس كان لابد من إكسابه عدداً من المهارات والخبرات التي تساعده على التعامل بإيجابية مع هذه التقنية، من خلال الحاقه ببرامج ودورات تدريبية تضمن متابعتهم للتطورات المستمرة، مما يساعد على التوظيف البناء لهذه التقنية في العملية التعليمية (علي، 2009؛ الشهري، 2004؛ Park, 2005).

ويعتمد نجاح عضو هيئة التدريس في أدائه على أمرين أساسيين، هما : مؤهلاته العلمية المتميزة، وتمكنه من تخصصه العلمي، ومعرفته بالنظريات التربوية، والممارسات المرتبطة بعمليات التعلم والتعليم، مع المهارة في استخدام التقنيات التعليمية (محمد، 2008؛ Lei، 2007؛ البكر، 2001).

ومهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية، فإنها تبقى محدودة التأثير، إذا لم يوجد المدرس الكفء، الذي أعد إعدادًا تربويًا وتخصصياً جيدًا، ويمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع هذه التكنولوجيا، بالإضافة إلى تمتعه بقدرات خلاقة تمكنه من التكيف مع المستحدثات التربوية، وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار. لذلك فالدول التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في جوانب الحياة كافة تحتاج إلى مدرسين يمتلكون كفايات عديدة، منها حمدي (1999) القدرة على التعامل مع التقنيات الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية، وإدارة الموقف التعليمي، بحيث يزود الطلاب بخطة سير واضحة مرسومة وفق أهداف تعليمية، والقدرة على تخطيط الأنشطة المرتبطة بالمحتوى التعليمي، وقدرته على تسهيل عملية التعلم والتفاعل بينه وبين المتعلمين، وقدرته على تبني معايير واضحة للمتعلمين، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم، وقدرته على تطوير وتحديث معلوماته ومهاراته المهنية (يوسف وبله، 2016).

وحتى يتم تحقيق الكفايات السابقة يفضل توفير فرص تدريبية تربوية فاعلة، والتي تعد أحد المصادر المهمة في إعداد الكوادر البشرية من أجل تطوير كفاياتهم، بما ينعكس إيجابياً على تطوير أداء المؤسسة من جميع جوانبها المختلفة (العسبلي، 2006). ولذلك حرصت المؤسسات والمنظمات التربوية على تطوير برامج وأساليب تدريب لأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال توفير برامج تدريبية تتميز بالتنوع والمرونة والانفتاح على الأساليب المستخدمة في مجال التدريب والتطبيق الفعلي لها (السليمان، 2007).

وبما أن عضو هيئة التدريس يحتل مركزًا رئيسياً في أي نظام تعليمي جامعي، بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، فهو الأساس في أي مشروع لإصلاح أو تطوير النظام التعليمي لأي مؤسسة تعليمية جامعية، حيث لا يمكن لعضو هيئة التدريس أن يعمل ويبدع في عمله إذا لم يكن لديه المقدرة على امتلاك المهارات اللازمة نحو التعليم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

يعد امتلاك مهارات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بشكل عام، ووصولهم إلى مستوى مناسب من الجاهزية لاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني أحد العناصر الكفيلة بنجاح العملية التعليمية في هذه الجامعات. ولذلك فإنه من الصعب على أعضاء هيئة التدريس أن يستخدموا أدوات التعليم الإلكتروني دون أن يكون لديهم معرفة في كيفية استخدامها أو توظيفها في مساقاتهم التدريسية وبما يساعدهم على تحقيق أهدافها.

وتتبع مشكلة الدراسة الحالية من الواقع المعاش في الجامعة فقد وجد الباحثان تدنياً وصعوبة في استخدام الأساليب الإلكترونية في تدريسهم الفعلي، حيث يرى أعضاء الهيئة التدريسية أن أسباب قلة الاستخدام يعود إلى صعوبة الحصول على تجهيزات تقنية جيدة، وعلى فنيين متعاونين في إدارة هذه التجهيزات وتشغيلها، وقلة توافر المواد التعليمية والبرامج المناسبة للتدريس، والبطء في تحديث ما يتوافر، بالإضافة إلى مجموعة من العقبات التي تعترض استخدام المدرس الجامعي لها، ومنها ما له علاقة باقتصاديات التدريب، ومنها ما له علاقة بالاستخدامات التكنولوجية والأمور الإدارية والمؤسسية، لذا جاءت مشكلة الدراسة لتركز على معرفة درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

أسئلة الدراسة:

وسيتم من خلال هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

السؤال الأول: ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني تعزى لكل من متغير الجنس، والخبرة، والكلية التي يدرس بها عضو هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في التعرف إلى درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات التعليم الإلكتروني، ودراسة بعض العوامل المؤثرة عليه، مثل الجنس والكلية، وتكمن أهمية هذه الدراسة البحثية متمثلة بنتائجها في قدرتها على المساعدة في تحقيق ما يلي:

- **مساعدة أصحاب القرار في الجامعة الأردنية في تحديد درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وذلك عند وضع الاستراتيجيات والخطط المستقبلية وخاصة فيما يتعلق بتفعيل استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في الجامعة.**
- **إظهار العوامل التي تؤثر على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني.**

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية : العام الدراسي 2016 / 2017.

الحدود المكانية : الجامعة الأردنية.

الحدود البشرية : أعضاء هيئة التدريس للعام الدراسي 2016 /2017 (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومدرس).

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة بعض المفاهيم والمصطلحات التي ينبغي تعريفها وهي على النحو الآتي:

- **الامتلاك: درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للمهارات اللازمة في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وتوظيفها في الإدارة التعليمية، وتم قياسها بالمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس درجة الامتلاك، الذي تم تطويره من قبل الباحثين لهذا الغرض.**
  أعضاء هيئة التدريس: هم أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعة الأردنية المعنيين بالدراسة.
- **أدوات التعليم الإلكتروني: تطبيقات تعليمية يستخدمها، أو من المتوقع أن يستخدمها، عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية مثل** Blackboard, Moodle, Faculty Members Websites **وآخرون في العملية التدريسية للمساقات المختلفة التي يدرسها في الفصل الدراسي، حيث تكون طبيعة الاستخدام مبنية على أن أدوات التعليم الإلكتروني مساندة ومكملة للتعليم التقليدي لتحقيق أكبر عائد تعليمي ممكن.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

الإطار النظري:

تقوم الفكرة الأساسية للتعليم الإلكتروني على التصميم الفعال للبيئة التعليمية من قبل عضو هيئة التدريس، التي تركز على احتياجات المتعلم وقدراته بشكل يسهّل عملية التعلم في أي زمان ومكان باستخدام المصادر الرقمية لدعم العملية التعليمية (مصيلحي ومحمد، 2007)، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة لمواصلة تعلمهم حيثما يكونون (العمري، 2011).

وتتمثل أهمية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات بما يلي: زيادة الطلب على الجامعات وعدم قدرتها على الاستيعاب، وتسهل على عضو هيئة التدريس متابعة الطلاب حيثما يكونون، والتفاعل النشط بين أطراف العملية التعليمية، وينظم وقت الطالب، بحيث يجدول دروسه حسب ظروفه، ويقدم تسهيلات وأساليب تعليمية متنوعة، وتوافر مواد تعليمية حديثة، والحاجة إلى التطوير والتجويد في مؤسسات التعليم العالي، ويزيد من إمكانية التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس، وسهولة الاطلاع على المعلومات بالشكل الصحيح من قبل الطالب وعضو هيئة التدريس (إطميزي، 2013).

وبين الملاح (2010) أن التعلم الإلكتروني يهدف إلى توفير بيئة تعلمية تعليمية مرنة، وتطوير شخصية المعلم والمتعلم روحاً وعقلاً وجسداً، وتنمية ميولهم ومواهبهم والارتقاء بقدراتهم، بالإضافة إلى إشباع حاجاتهم، وتعزيز قدراتهم. كما يهدف إلى زيادة إمكانية التواصل بين عناصر العملية التعلمية التعليمية من خلال حلقات النقاش، بالإضافة إلى تناقل الخبرات التربوية من خلال عرض نماذج، وإمكانية تكرار الممارسات التعليمية المميزة، وتطوير دور المعلم في العملية التعلمية التعليمية، لمواكبة التطورات العلمية التكنولوجية باستمرار، وإكسابه مهارات تقنية تمكنه من استخدام التقنيات التعليمية التكنولوجية.

ويقوم التعلم الإلكتروني على مبادئ نظرية برونر للتعلم، وذلك من خلال مراعاة خصائص المعلم والمتعلم، وتوفير قدر من الحرية في العملية التعلمية التعليمية، بحيث يختار المعلم والمتعلم ما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث تقدم المعلومات بأشكال متنوعة، وبذلك يتعلم المتعلم وفقاً لإمكاناته وقدراته، والتركيز على المتعلم ومهاراته في الحصول على المعلومات، والاعتماد على نشاط المتعلم، وتوفير بيئة تعلم تشجع المتعلم على التعلم، وتزيد من دافعيتهم، وتزيد من سرعة تحقيق الأهداف، ودعم وتعزيز دوافع التعلم المستمر (القاسم ومحمد، 2009).

ويحقق التعلم الإلكتروني الفائدة للمتعلم من خلال كسر عزلة الطالب وجعله في تواصل مع الآخرين، وتنمية مهارات التعاون والتفاعل من خلال الأنشطة المستخدمة في عملية التدريس، وإتاحة فرصة لكل طالب ليتعلم بالطريقة التي تناسبه، وترسيخ التخطيط الذاتي، فالطالب يدرس حسب الوقت الذي يناسبه، وإمكانية الحصول على المادة التعليمية الإلكترونية في أي وقت، بالإضافة إلى جعل المتعلم المسؤول الأول عن تعلمه، فعند تنفيذ الأنشطة يحصل الطالب على تغذية راجعة فورية (الشبول وعليان، 2014).

كما يحقق التعلم الإلكتروني الفائدة للمعلم من خلال مساعدته على تحسين أدائه، ورفع درجة كفايته المهنية واستعداده، وتغيير دوره من ناقل للمعلومات إلى مخطط ومنفذ ومقوم، ومساعدته على عرض المادة وتقويمها والتحكم بها، وتوفير الوقت والجهد الذي يبذله المعلم، بالإضافة إلى مساعدته على إثارة الدافعية لدى الطلبة من خلال القيام بأنشطة تعليمية لحل المشكلات (الحيلة ومرعي، 2011).

وبذلك لا يعني التعلم الإلكتروني إلغاء دور المعلم، بل على العكس يكون المعلم مبدعاً ذا كفاءة عالية، يدير العملية التعلمية التعليمية باقتدار، ولكي يكون المعلم مؤهلاً وفعالاً يجب أن يحول الغرفة الصفية إلى بيئة تتمحور حول المتعلم، ويطور فهماً عملياً حول صفات واحتياجات الطلاب المتعلمين، ويستخدم مهارات وطرائق تدريسية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويطور فهماً عملياً لتكنولوجيا التعليم باستمرار، ويرشد ويوجه المحتوى التعليمي بكفاءة (الملاح، 2010).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

وبالرغم من الإمكانات التي يوفرها التعلم الإلكتروني في مجال العملية التعلمية التعليمية إلا أن هناك مجموعة من المعيقات التي قد تحول دون استخدامه، كالافتقار إلى الموارد والتقنيات اللازمة للبنية التحتية للاتصالات، وافتقار أعضاء الهيئة التدريسية والتربويين إلى القدر الكافي من التدريب لاستخدام الإنترنت بكفاءة وتطوير مهاراتهم، والرفض والمقاومة من جانب المجتمع. وللتغلب على هذه المعوقات يمكن تعليم وتدريب المعلمين والتربويين في مجال التقنية واستخدام الإنترنت، ووضع سياسات صارمة إزاء ذلك (العنزي، 2011).

الدراسات السابقة:

يعتبر موضوع امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني من الموضوعات الحديثة نسبياً في العالم العربي، لذلك فقد ندرت الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت معرفة درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات مختلفة نحو التعليم الإلكتروني، وهي أقرب الدراسات لموضوع البحث.

أجرى Naidu (2004) دراسة هدفت التعرف إلى استخدامات وإدراكات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مانشستر في المملكة المتحدة نحو التعليم الإلكتروني، وأجريت الدراسة على مجموعتين من أعضاء هيئة التدريس، ووجدت تلك الدراسة أن الممارسات والمخاوف والقضايا المتعلقة بالتعليم الإلكتروني التي واجهت تلك الجامعة ليست خارجة عن المألوف، وكانت مشابهة لتلك الموجودة في المؤسسات التعليمية الأخرى. وعلى الرغم من الاهتمام الكبير في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة مانشستر خصوصاً WebCT وكيف يستطيعون استخدامها في دعم نشاطات و ممارسات عمليتي التعليم والتعلم، إلا أن الدراسة كشفت عن وجود نقص عام في المشاركة في التعليم الإلكتروني ومخاوف كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس حول إمكانياته.

وأجرى العمري (2006) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجدد في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس الجدد. وقد تم توزيع استبانة موزعة على تسعة مجالات هي: مجال التخطيط للتدريس، مجال التدريس وأساليبه، مجال الاتصال والتواصل، مجال إدارة المحاضرة، مجال البحث العلمي، مجال المهام الإدارية، مجال استخدام التكنولوجيا، مجال خدمة المجتمع، مجال التقويم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود درجة احتياجات تدريبية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس الجدد في الجامعات الأردنية الرسمية في جميع مجالات الدراسة، كان أبرزها في مجال التقويم بمتوسط حسابي (3.95)، وأقلها في مجال خدمة المجتمع بمتوسط حسابي (2.76). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجدد في الجامعات الأردنية الرسمية في مجالات التخطيط للتدريس، التدريس وأساليبه، الاتصال والتواصل، إدارة المحاضرة، والتقويم، المجموع الكلي للمجالات مجتمعة تعزى لمتغير المركز الوظيفي لصالح أعضاء هيئة التدريس الجدد أنفسهم. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجدد في الجامعات الأردنية الرسمية في مجالات استخدام التكنولوجيا، والتقويم، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح فئة الكليات العلمية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجدد في الجامعات الأردنية الرسمية في مجالات التخطيط للتدريس، التدريس وأساليبه، الاتصال والتواصل، وإدارة المحاضرة، والبحث العلمي والمهام الإدارية، التقويم، والمجموع الكلي للمجالات مجتمعة، تعزى لمتغير الجنس وجميعها لصالح الإناث، ومتغير العمر ولصالح الفئة العمرية أقل من 40 سنة.

أجرى القرني (2007) دراسة هدفت إلى تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام (WEB CT)، من خلال الوقوف على مدى استخدام (25) عضو هيئة تدريس للنظام ومعرفتهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث توصلت إلى أن معرفة أعضاء هيئة التدريس بالنظام وتطبيقاته كانت منخفضة إلى متوسطة، وقد ذكر (72 %) من أعضاء هيئة التدريس أن لديهم معرفة متوسطة إلى منخفضة بالنظام

ككل، و (66 %) منهم أن لديهم معرفة متوسطة إلى منخفضة بمكونات النظام، و(58 %) على معرفة بسيطة نسبيا بتطبيقات النظام، أما في مجال تطبيقهم للنظام فقد عبر (84 %) منهم أن استخدامهم للنظام في مساندة التدريس كانت منخفضة، بل إن (8 %) منهم لم يستخدموا النظام مطلقا، ويقاس على ذلك النتائج الأخرى المرتبطة باستخدام الوسائط المتعددة، و أدوات التقويم، وخدمات تنظيم درجات المقرر، حيث كانت جميعها ما بين متوسطة إلى منخفضة، أو حتى منعدمة.

وأجرى العنزي (2009) دراسة هدفت إلى تقدير مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل لمهارات نظام نظام (WEB CT)، باستخدام المنهج الوصفي، في استطلاع رأي (814) عضو هيئة تدريس حول المهارات التي يمتلكها، وباستخدام استبيان تناول الأبعاد الآتية : مهارات إدارة المقرر، ومهارات إدارة المحتوى، ومهارات إدارة الطلاب، ومهارات استخدام أدوات التقويم، ومهارات استخدام أدوات الاتصال مع الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات جميع الأبعاد بشكل عام، وتفاوت ذلك الانخفاض فيما بينها، حيث كانت مهارة إدارة المحتوى هي الأضعف لدى أعضاء هيئة التدريس، ومهارة إدارة المقرر هي الأعلى، وقد فسرت الدراسة هذا الضعف إلى عدم قناعة أعضاء هيئة التدريس بجدوى النظام، وقلة رغبتهم في زيادة الأعباء التي ستترتب على استخدامهم له في ظل غياب الدعم المؤسسي لهم.

أجرت السيف (2009) دراسة هدفت للكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، و قد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء قائمة من كفايات التعليم الإلكتروني بلغت (80) كفاية، وتضمينها في استبانة مكونة من (108) عبارات كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها : توافرت كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بشكل عام بدرجة متوسطة، وجاءت كفايات استخدام الحاسب الآلي في المرتبة الأولى، حيث كانت متوافرة بدرجة عالية، تليها كفايات استخدام الإنترنت والتي كانت متوافرة أيضا بدرجة عالية، كما جاءت كفايات تصميم المقررات الإلكترونية، وكفايات استخدام نظم إدارة التعلم متوافرة بدرجة متوسطة على الترتيب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس تعزى لمتغير العمر، حيث تفوقت عضوات هيئة التدريس ذوات الأعمار أقل من ٣٥ عاما على زميلاتهن في متوسط توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي لديهن، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر في متوسط توافر كفايات المحاور الأخرى. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية، أو مكان الحصول على الدرجة، أو الخبرة في التعليم الجامعي، أو حتى وجود دورات تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات التي تحد أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن من تنمية كفاياتهن، تتمثل في كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية، وتعارض الارتباطات الأكاديمية مع البرامج التدريبية المقدمة داخل وخارج الجامعة، وصعوبة تصميم المقررات الإلكترونية.

وأجرى بركات (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (جسور) الذي يتبع للمركز الوطني للتعلم الإلكتروني. وقد توصل الباحث إلى نتائج تشير إلى وجود درجة استعداد إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود نحو أداة إدارة التعلم الإلكتروني (جسور) رغم عدم تفعيل استخدامه بشكل كاف. وأظهرت عينة الدراسة مدى حاجاتهم للتدريب على استخدام النظام وبخاصة إدارة محتوى التعلم، ومشاركة الملفات والمنتديات، وبنك الأسئلة. كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروق في درجة الاستعداد نحو استخدام أدوات التعلم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية والصحية.

كما أجرى Agbatogun (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن إدراكات أعضاء هيئة التدريس تجاه التعليم الإلكتروني في نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (736) عضو هيئة تدريس، أعطوا بيانات حول إيجابيات وسلبيات التعليم الإلكتروني، وتم جمعها من خلال استبيانات تم توزيعها على المشاركين، وكذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية معهم. كانت النتائج مختلفة حسب سنوات الخبرة، والتخصص والوضع

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

الأكاديمي بغض النظر عن الجنس. وأظهرت هذه الدراسة أن هناك اختلافات كبيرة بين إدراكات الهيئة التدريسية في نيجيريا حول التعليم الإلكتروني. وبعد تحليل النتائج باستخدام معامل الارتباط تبين أن هناك مؤشرا إيجابيا ومهما للعلاقة ما بين معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بعلم الحاسوب والانترنت ومدى وعيهم بالتعليم الإلكتروني.

وأجرت صائغ والجندي (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لكفايات التعلم الإلكتروني ومدى ممارستهم لها، من خلال الحصول على إجابات الأسئلة (أحد عشر سؤالا)، وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس وعددهم (315) عضواً، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وقد شملت (86) كفاية، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني كانت متوسطة، ومدى ممارسة كفايات التعلم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً لدرجة امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الكلية، ولصالح كلية الحاسبات وتقنية المعلومات، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً لمدى الممارسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير بلد الحصول على المؤهل العلمي، ولصالح البلدان الأجنبية.

وكذلك أجرت العرب (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لمهارات استخدام الإنترنت، في ضوء متغيرات الكلية، والخبرة، والرتبة الأكاديمية، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة بكليات إقليم الشمال، تكونت عينة الدراسة من (196) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس متوسطة، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى درجة امتلاك مهارات استخدام الإنترنت تعزى إلى متغيرات الكلية، والخبرة، ولصالح الكليات العلمية، وأصحاب الخبرة العالية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مستوى درجة امتلاك مهارات استخدام الإنترنت تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

بعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة وفهم نتائجها اتضح أن أغلب الدراسات قد تناولت موضوعات كفايات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني. كذلك أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير العمر، كدراسة السيف (2009)، وأما دراسة كل من صائغ والجندي (2011)، ودراسة العرب (2016) فأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الكلية. وأوضحت بعض الدراسات السابقة أيضاً أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرتبة الأكاديمية والخبرة دراسة كل من العرب (2016)، ودراسة السيف (2009). وأشارت معظم النتائج أيضاً أن استخدام الأعضاء لنظام التعليم الإلكتروني جاء بدرجة متوسطة إلى منخفضة. وجاءت كفاية استخدام الحاسب الآلي والإنترنت بشكل مرتفع. وتم استخدام المنهج الوصفي في معظم الدراسات، حيث إن الدراسة الحالية نهجت نفس المنهج.

وبعد استعراض تلك الدراسات اتضح أن الدراسات التي تناولت موضوع امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات أدوات التعليم الإلكتروني باللغة العربية قليلة ونادرة حسب حدود علم الباحثين. ومن هنا تأتي أهمية إجراء هذه الدراسة لما سيكون لها من أثر إيجابي في إثراء الدراسات الحالية في مجال أدوات التعليم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية، ممثلاً بجميع كلياتها العلمية، والإنسانية والطبية في الجامعة في الفصل الأول للعام الأكاديمي 2016 /2017، وذلك وفقاً لإحصائيات دائرة الموارد البشرية في الجامعة، حيث تم استثناء المحاضرين المتفرغين ومساعدي التدريس والباحثين وكل من أستاذ شرف وأستاذ زائر، وبالتالي فإن عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (1091) عضواً ممن هم في رتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومدرس (مركز الحاسوب في الجامعة الأردنية). وتم اختيار عينة الدراسة، والتي بلغت (100) عضو هيئة تدريس، بطريقة طبقية عشوائية، حيث كان فيها لكل فرد في المجتمع فرصة لأن يكون أحد أفراد العينة. والجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة في ضوء متغيرات الجنس والكلية والخبرة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الصفة	العدد
الجنس	ذكر	61
	أنثى	39
الكلية	علمية	40
	إنسانية	37
	طبية	23
الخبرة	1 - 10	10
	11 - 20	18
	20 فأكثر	24

أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، تم بناء استبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم وضع فقرات مرتبطة بقياس درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني. وتكونت أداة الدراسة من جزأين، هما على النحو الآتي:

الجزء الأول: تضمن البيانات الأولية عن عينة الدراسة (البيانات الأولية) في ضوء المتغيرات التالية (الجنس، والخبرة، والكلية)، حيث استخدمت لغايات التحليل الإحصائي فقط. أما الجزء الثاني: فيتكون من مجالين، المجال الأول ويهدف إلى التعرف عن مدى ممارسة الحاسوب والإنترنت، ويتكون من (16) فقرة، والمجال الثاني يهدف إلى التعرف عن مدى استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، ويتكون من (17) فقرة. وكان المقياس لاستجابة أفراد العينة هو مقياس ليكرت الخماسي.

طريقة تصحيح الأداة :

صنفت درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس باعتماد المعيار التالي للحكم على درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) حسب متوسطات إجابات العينة لكل بند على النحو التالي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

طول الفئة = الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل / عدد المستويات

طول الفئة = (5 - 1 / 3) = 1.33 وبذلك تكون حدود المستويات الثلاثة على النحو الآتي:

عُدَّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1 - 2.33) درجة منخفضة.

عُدَّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.34 - 3.67) درجة متوسطة.

عُدَّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.68 - 5) درجة مرتفعة.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، والإشراف التربوي، من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة، وبلغ عددهم (10) محكمين، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، وتم تعديل بعض الفقرات حسب مقترحاتهم.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات، باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وذلك من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (30) عضو تدريس من خارج عينة البحث، وقد بلغ (0.92)، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة لأغراض تطبيقها، وقد كان الهدف من هذا الإجراء هو الإطمئنان على مقدار الاتساق الداخلي للأداة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

مرت عملية تطوير أداة الدراسة بالخطوات التالية:

الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة والمتخصصة بمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بشكل عام، وذلك للاستفادة من الإطار النظري والتنفيذي لهذه الدراسات، وتم بعد ذلك بناء فقرات الاستبانة اعتماداً على الأدب السابق ذات الصلة بموضوع الدراسة بشكل خاص. وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وأخذ الموافقة الرسمية من الجامعة الأردنية لتطبيق الأداة، وتم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية، ومن جميع الكليات العلمية والإنسانية والطبية، وتمت عملية متابعة أداة الدراسة شخصياً من قبل الباحثين، ومن ثم استرجاع الاستبانات، وإدخالها إلى الحاسوب، وتحليلها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

جمع البيانات والمعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إدخال البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى اختبار (ت) t-test لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي ((Analysis of variance (ANOVA) لمتغير الخبرة، ونوع الكلية التي يدرِّس بها عضو هيئة التدريس، واختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير نوع الكلية التي يدرس بها عضو هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس، والجدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالي مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت واستخدام أدوات التعليم الإلكتروني.

جدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على المجالين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت	3.61	0.81	متوسطة
3	استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	3.22	0.53	متوسطة
	المجموع الكلي	3.42	0.67	متوسطة

ويتضح من الجدول (2) أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بشكل عام كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي الكلي (3.42)، وبانحراف معياري (0.67)، كما يلاحظ أن درجة امتلاكهم في المجالين كانت متوسطة، حيث تراوحت درجات الامتلاك لأعضاء هيئة التدريس بين (3.22 - 3.61). وقد كان أعلى درجة الامتلاك لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال (مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت) وبمتوسط حسابي (3.61)، ثم استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.22). وهذا يتفق إلى حد ما مع دراسة كل من بركات (2010) والعمري (2006). وفيما يلي تفصيل لنتائج هذه المجالات وفقرات كل مجال.

1. المجال الأول: مجال استخدام الحاسوب والانترنت:

يوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس كما يلي.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تنازلي	درجة التقدير
2	أعد وأنسق الأعمال الكتابية باستخدام برنامج ميكروسوفت وورد	4.57	0.97	1	مرتفعة
4	أطلع على ما هو جديد في تخصصي باستخدام المكتبات الإلكترونية	4.49	0.81	2	مرتفعة
6	أستطيع أن أحمّل البرامج التي أحتاجها في التدريس	4.47	0.95	3	مرتفعة
7	أستعين ببرنامج العروض التقديمية (PowerPoint) في التدريس	4.19	1.15	4	مرتفعة
5	أحدّث موقعي الإلكتروني وأستخدمه باستمرار (المتوفر على موقع الجامعة الإلكتروني)	4.17	1.06	5	مرتفعة
11	استعين بمواقع إليكترونية لها علاقة بالمواد الدراسية	4.16	0.98	6	مرتفعة
16	أستعين بمواقع إليكترونية إضافية من الإنترنت تغني المواد التي أدرّسها	3.81	1.25	7	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

جدول (3): يتبع

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تنازلي	درجة التقدير
1	استخدم البريد الإلكتروني (e-mail) لاستلام الواجبات من الطلبة	3.73	1.25	8	مرتفعة
9	أستعين ببرامج الوسائط المتعددة في النشاطات التعليمية	3.72	1.17	9	مرتفعة
15	أستعين بالبرامج التعليمية المحوسبة لتوسيع معارف الطلبة وإثرائها	3.60	1.22	10	متوسطة
12	باستطاعتي أن أستخدم برامج إنتاج الاختبارات التعليمية	3.49	1.37	11	متوسطة
3	باستطاعتي أن أستخدم أحد برامج تصميم وإنتاج المواقع التعليمية	3.48	1.39	12	متوسطة
14	أستطيع أن أدير مشاركات الطلبة في المنتديات ومجموعات النقاش عبر الإنترنت	3.03	1.41	13	متوسطة
8	باستطاعتي أن أستخدم نظام Moodle التابع للجامعة لوضع بعض المقررات الإلكترونية المتوفرة عليها	2.35	1.42	14	متوسطة
13	باستطاعتي أن أستخدم أدوات التعليم الإلكتروني المتوفر في الجامعة لإجراء بعض الامتحانات الخاصة بالمقررات	2.33	1.41	15	منخفضة
10	أستخدم أسلوب المحادثة عبر الإنترنت لإجراء حوار تعليمي مع الطلبة في بعض الأوقات	2.18	1.40	16	منخفضة

ويتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.18 - 4.57)، وقد تجلت الاتجاهات الإيجابية في الفقرات (1 - 9) حسب الترتيب التنازلي لها، والتي حصلت جميعها على تقديرات عالية،

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة أسباب هي إن الحاسوب يسهل على أعضاء هيئة التدريس إعداد الأعمال المكتبية التي يحتاجون إليها في إنجاز المهمات الموكلة إليهم، وإعداد المواد والخطط للطلبة، وكذلك الإنترنت الذي يتمتع بقدرة كبيرة على عرض المعلومات وتنوعها وغزارتها، وأيضاً الحصول على المعلومات الحديثة والمعاصرة بشكل فوري ومباشر، ويوفر إمكانية التواصل مع الآخرين والاستفادة من خبراتهم. أما الفقرات (15 - 16) حسب الترتيب التنازلي لها، فلهما أدنى تقدير، وذلك لأن بعض ميزات أدوات التعليم الإلكتروني غير متوفرة وتحتاج إلى إمكانات مادية كبيرة. وهذا يتفق مع دراسة السيف (2009).

2. المجال الثاني: مجال استخدام أدوات التعليم الإلكتروني:

يتضح من الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس كما يلي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تنازلي	درجة التقدير
23	تعمل أدوات التعليم الإلكتروني على توفير الوقت والجهد	4.06	0.98	1	مرتفعة
17	لدي معرفة سابقة حول استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	3.87	0.93	2	مرتفعة
20	أمتلك المقدرة على التواصل مع الطلبة بأدوات التعليم الإلكتروني من خلال الاتصال المباشر وغير المباشر	3.73	1.15	3	مرتفعة
22	أستطيع التحكم في عرض محتوى الدروس من خلال أدوات التعليم الإلكتروني	3.71	1.00	4	مرتفعة
25	أحدد الأهداف العامة والخاصة لمواد التعليم الإلكترونية	3.63	1.09	5	متوسطة
26	عند تصميم المحتوى أراعي خبرات المتعلمين السابقة	3.61	0.97	6	متوسطة
19	أمتلك المقدرة على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بإعداد المقررات الدراسية	3.55	1.10	7	متوسطة
18	اكتسبت خبرة واضحة من خلال التدريب على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني.	3.49	1.02	8	متوسطة
27	أشعر بأن أدوات التعليم الإلكتروني تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	3.47	1.06	9	متوسطة
24	لدي القدرة على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في دمج مؤثرات النص والصور والأصوات واللقطات في عرض المحتوى التعليمي	3.44	1.23	10	متوسطة
21	أمتلك المقدرة على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في تصميم الاختبارات المحسوبة لتقويم الطلبة	3.42	1.13	11	متوسطة
30	يؤدي استخدام أدوات التعليم الإلكتروني إلى زيادة العبء التدريسي للمدرس	2.80	1.06	12	متوسطة
28	أشعر بعدم وجود دافعية واستعداد نحو استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	2.79	1.15	13	متوسطة
31	أفضل التواصل مع الطلبة بالطريقة التقليدية على التواصل معهم باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني	2.72	1.10	14	متوسطة
33	أشعر بأن استخدام أدوات التعليم الإلكتروني يقل بسبب وجود نقص في الحوافز المقدمة من قبل الجامعة	2.64	1.10	15	متوسطة
32	أفضل عدم الدخول في تجربة جديدة كاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني	1.96	1.05	16	منخفضة
29	أشعر بأن أدوات التعليم الإلكتروني لا فائدة منها	1.79	0.90	17	منخفضة

ويتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (1.79 - 4.06)، وقد تجلت الاتجاهات الإيجابية في الفقرات (17 – 20 – 22 – 23) التي حصلت على تقديرات عالية، ويرى الباحثان أنه يمكن تفسير ذلك من خلال أن أعضاء هيئة التدريس لهم خبرة في مجال استخدام أدوات التعليم الإلكتروني التي أصبحت من التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية التي تسهل لعضو هيئة التدريس التواصل مع الطلبة في أي وقت وأي مكان، وكذلك توفر له الوقت في إعداد الحصص، وتوفر له الجهد عند تنفيذها، مما يقلل الأعباء التي قد يواجهونها في مجال العمل الأكاديمي الملقى على عاتقهم. أما الفقرة (29) فقد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

حصلت على تقدير منخفض وذلك لأن أعضاء هيئة التدريس يعلمون أن استخدام أدوات التعليم الإلكتروني مفيد لهم في مجال عملهم، وهذا يتفق مع دراسة السيف (2009).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، والكلية، والخبرة التدريسية؟

تم استخدام اختبار (ت) t-test لمتغير الجنس، بينما تم استخدام كل من تحليل التباين الأحادي (Analysis of variance(ANOVA)) واختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمتغير الخبرة، ونوع الكلية التي يدرِّس فيها عضو هيئة التدريس. كذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على المجالين لاستبانة "درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني"

1. الجنس:

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى)، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات الأداة، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت	ذكر	61	3.69	0.78	1.173	98	0.243
	أنثى	39	3.49	0.85			
استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	ذكر	61	3.26	0.47	0.987	98	0.326
	أنثى	39	3.15	0.61			
المجموع الكلي	ذكر	61	3.37	0.51	0.932	98	0.354
	أنثى	39	3.27	0.59			

* دالة عند مستوى (α=0.05).

ويتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة امتلاكهم لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بشكل عام بين الذكور والإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجالين، وهي: "مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت" و"استخدام أدوات التعليم الإلكتروني". ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس يدركون نفس الدرجة من الأهمية لامتلاك مهارات أدوات التعليم الإلكتروني وذلك لأنهم من خلالها يكتسبون خبرة كبيرة في ميدان التعليم الإلكتروني، ويمكن من خلالها تعليم الطلبة المعلومات اللازمة بأقل وقت وجهد ممكن، ولما لهذه الأدوات من مزايا إيجابية في التعليم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من Agbatogun (2010)، ودراسة العرب (2016)، حيث أشارا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة امتلاكهم لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بشكل عام بين الذكور والإناث.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

2. الكلية:

للإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك أعضاء هيئة التدريس على مجالين استبانة "درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني"، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الاستبانة

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت	علمية	40	3.90	0.82
	إنسانية	37	3.31	0.83
	طبية	23	3.59	0.58
	المجموع الكلي	100	3.61	0.81
استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	علمية	40	3.42	0.56
	إنسانية	37	3.03	0.48
	طبية	23	3.16	0.46
	المجموع الكلي	100	3.22	0.53
المجموع الكلي	علمية	40	3.53	0.58
	إنسانية	37	3.15	0.50
	طبية	23	3.29	0.42
	المجموع الكلي	100	3.33	0.54

ويتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في الامتلاك على الدرجة الكلية والمجالين بين الكليات، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب ما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): تحليل التباين الأحادي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالي الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت	الكلية	6.50	2	3.25	5.395	0.006
	الخطأ	58.44	97	0.60		
	المجموع الكلي	64.94	99			
استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	الكلية	2.91	2	1.46	5.643	0.005
	الخطأ	25.05	97	0.26		
	المجموع الكلي	27.96	99			
المجموع الكلي	الكلية	2.90	2	1.45	5.434	0.006
	الخطأ	25.88	97	0.27		
	المجموع الكلي	28.78	99			

* دالة عند مستوى (α =0.05).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

ويتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في امتلاكهم مهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في المجالين "إمكانية التدرب على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني"، "مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت"، بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً في مجال "استخدام أدوات التعليم الإلكتروني" حيث كانت قيمة (ف) (5.64) ومستوى الدلالة (0.005)، ولمعرفة أي من الكليات وجدت هذه الفروق، فقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، حسب ما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): اختبار (LSD) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالي الاستبانة

المجال	الفئات	إنسانية	طبية
مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت	علمية	* 0.581	
	إنسانية	0.303	0.278 -
استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	علمية	* 0.383	
	إنسانية	0.259	0.124 -
المجموع الكلي	علمية	* 0.385	
	إنسانية	0.581	

* دالة عند مستوى (α=0.05). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية.

ويتضح من الجدول (8) أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات أدوات التعليم الإلكتروني للكليات العلمية كان أعلى منه مقارنة مع الكليات الإنسانية في مجالي الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية. ونفس الحالة تنطبق تماماً على الإنسانية مقارنة مع الطبية، حيث درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني للكليات الطبية كان أعلى منه في الكليات الإنسانية في مجالي الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية. ويرى الباحثان أنه يمكن تفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية قد يكونوا أقل حاجة للتدرب على أدوات التعليم الإلكتروني من الكليات الإنسانية، ولكن لديهم استعداد أكبر للتدرب على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، حيث إن موادهم عملية وتطبيقية وتحتاج إلى مهارات تكنولوجية مرتفعة مقارنة مع الكليات الإنسانية. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة بركات (2010).

الخبرة التدريسية: للإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات استبانة "درجة استعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتدرب على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني"، كما هو مبين في الجدول (9)

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الاستبانة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت	1 - 10	58	3.74	0.73
	11 - 20	18	3.72	0.79
	21 فأكثر	24	3.23	0.91
	المجموع الكلي	100	3.61	0.81

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

جدول (9): يتبع

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	1 - 10	58	3.31	0.46
	11 - 20	18	3.35	0.55
	21 فأكثر	24	2.89	0.57
	المجموع الكلي	100	3.22	0.53
المجموع الكلي	1 - 10	58	3.42	0.48
	11 - 20	18	3.41	0.58
	21 فأكثر	24	3.05	0.56
	المجموع الكلي	100	3.33	0.54

ويتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في الاستعداد في الدرجة الكلية، وفي المجالات الثلاثة لسنوات الخبرة التدريسية. ولتحديد ما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على المجالات الثلاثة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت	الخبرة	4.60	2	2.30	3.698	0.028
	الخطأ	60.34	97	0.62		
	المجموع الكلي	64.94	99			
استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	الخبرة	3.39	2	1.69	6.688	0.002
	الخطأ	24.58	97	0.25		
	المجموع الكلي	27.96	99			
المجموع الكلي	الخبرة	2.46	2	1.23	4.531	0.013
	الخطأ	26.32	97	0.27		
	المجموع الكلي	28.78	99			

* دالة عند مستوى (α =0.05).

ويتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في امتلاك مهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني في المجالين "مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت" و"استخدام أدوات التعليم الإلكتروني" والمجموع الكلي، ولمعرفة أي من فئات الخبرة التدريسية وجدت هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية حسب ما هو موضح بالجدول (11).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

جدول (11): اختبار (LSD) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الاستبانة

المجال	الخبرة التدريسية	1 - 10	11 - 20
مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت	11 - 20	0.021	
	21 فأكثر	* 0.507	0.486
استخدام أدوات التعليم الإلكتروني	11 - 20	-0.035	
	فأكثر 21	* 0.422	* 0.457
الكلي	11 - 20	0.012	
	21 فأكثر	* 0.370	0.358

*دالة عند مستوى (α=0.05). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية.

ويتضح من الجدول (11) أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس الذين كانت خبرتهم من (1 - 10) سنة أعلى من أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم (21 سنة فأكثر)، في مجال استخدام الحاسوب والإنترنت والدرجة الكلية.

كما يتضح من الجدول أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبرتهم بين (11 - 20) سنة أعلى من أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم (21 سنة فأكثر) في مجال مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم أقل ليس لديهم خبرة في استخدام مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت، وبالتالي لديهم درجة امتلاك أكثر. كما يتضح أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبرتهم بين (11 - 20) سنة أعلى من أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم (21 سنة فأكثر) في مجال استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، ويمكن تفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم (11 - 20) تكون دافعيتهم أكثر للتدرب، وذلك لاكتساب الخبرات اللازمة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Agbatogun (2010).

النتائج:

- **إن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بشكل عام كانت متوسطة.**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة امتلاكهم لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بشكل عام بين الذكور والإناث.**
- **إن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات أدوات التعليم الإلكتروني للكليات العلمية كان أعلى منه مقارنة مع الكليات الإنسانية في مجالي الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية. ونفس الحالة تنطبق تماماً على الكليات الإنسانية مقارنة مع الكليات الطبية، حيث درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني للكليات الطبية كان أعلى منه في الكليات الإنسانية في مجالي الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية.**
- **إن امتلاك أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبرتهم بين (11 - 20) سنة أعلى من أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم (21 سنة فأكثر) في مجال مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت. وإن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح خبرتهم بين (11 - 20) سنة أعلى من أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم (21 سنة فأكثر) في مجال استخدام أدوات التعليم الإلكتروني.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي بما يلي:

1. **بما أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام أدوات التعليم الإلكتروني كانت متوسطة فلا بد من توفير فرص تدريب مناسبة وشاملة وكافية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لاستخدام تطبيقات أنظمة التعليم الإلكتروني المختلفة، بحيث تكون ملائمة من حيث الوقت والمضمون.**
2. **الاهتمام بالكليات الإنسانية وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية.**

المراجع:

إطميزي، دلال (2008). *التجديدات التربوية*. الأردن: دار وائل للنشر.

بركات، هشام (2010). *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور)*. بحث مقدم إلى الندوة الأولى في تطبيقات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

البكر، فوزية (2001). النمو العلم والمهني للمعلم الجامعي الواقع والمعوقات: دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض، *رسالة الخليج العربي*، (81)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حمدي، نرجس (1999). تطوير وتقويم نموذج تدريسي في تصميم التقنيات التربوية وإنتاجها وفق المنحى النظامي، *دراسات (العلوم التربوية)*، *1* (26)، 164 - 175.

الحيلة، محمد محمود، ومرعي، توفيق أحمد (2011)، *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق* (ط8)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السليمان، سوزان محمود (2007). *أثر برنامج رخصة قيادة الحاسوب الدولية التدريبي على تطوير مهارات المعلمين التكنولوجية من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحو البرنامج في منطقة الزرقاء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السيف، منال بنت سليمان (2009). *مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشبول، مهند أنور، وعليان، ربحي مصطفى (2014)، *التعليم الإلكتروني* (ط1)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشهري، منصور (2004). *استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لتقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية*، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، التحديات والتطوير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

صائغ، وفاء بنت حسن، والجندي، علياء بنت عبدالله (2011). *درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات التعلم الإلكتروني ومدى ممارستهم لها* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الطيطي، خضر مصباح (2008). *التعليم الإلكتروني من منظور تجاري وفني وإداري* (ط1). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

العرب، أسماء ربحي (2016). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام الإنترنت. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، *32* (65)، 133 - 176.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.2

العسبلي، منصور (2006). *تقييم استراتيجيات تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية التي ينفذها مركز التدريب بالرياض في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

علي، إسراء (2009). *فاعلية برنامج قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في اكساب مهارات تصميم الخطة التربوية الفردية لمعلمي التربية الخاصة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر.

العمري، عبدالله مفلح (2006). *الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجدد في الجامعات الأردنية الرسمية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العمري، محمد (2011). *المستحدثات في عملية التعليم والتعلم ودليل استخدامها خطوة بخطوة*. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر.

العنزي، غانم بن طواش (2009). *مدى توافر مهارات استخدام نظام ويب سي تي (WebCT) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العنزي، فاطمة (2011). *التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني* (ط1)، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

عياد، فؤاد إسماعيل، والأشقر، عبدالكريم محمود (2011). أثر استخدام أدوات الويب 2.0 في نظام إدارة التعلم (موودل) على تحقيق التعلم التعاوني لدى طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية. *مجلة دراسات المعلومات*، *10*، 207 - 241.

القاسم، شادي محمود ومحمد، عبد الحميد (2009). *حوسبة التعليم في الأردن* (ط1)، عمان: الأردن.

القرني، عبدالله (2007). *تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام WebCT في مساندة التدريس* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

محمد، خلف الله (2008). واقع المستحدثات التكنولوجية بالمعاهد الأزهرية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (134).

مصيلحي، زينب محمود، ومحمد، أماني عبد القادر (2007). *تحديات التعليم الجامعي الإلكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة من مستقبل التربية العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

الملاح، محمد عبد الكريم (2010). *المدرسة الإلكترونية ودور الإنترنت في التعليم* (ط1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

يوسف، محمد زين العابدين وبله، الصديق عبد الصادق (2016). مدى توافر الكفايات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة البطانة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *1* (41)، 72 - 111.

Agbatogun, A. (2010). Faculty members' views of e-learning in south – west Nigerian universities. The International Journal of Technology, Knowledge and Society, 6(3), 1-20.

Lei, S. A. (2007). Teaching Practices of Instructors in Two Community Colleges in a Western State. Education, 128(1), 148-160.

Naidu, S. (2004). Trends in faculty use and perception of e-learning. Learning and Teaching in Action Journal, 2(3), 1-9.

Park, J. (2005). The relationship between Computer attitudes: Usability and Transfer of Training in E-learning setting (Doctoral Dissertation). University of Illinois. Illinois.

مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة

د.عبير محمد انصيو[1,*]
د.لينا محمد الحياري[2]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] معلمة في الجامعة الاردنية
[2] معلمة في الجامعة الاردنية
* عنوان المراسلة: abeer.kaled@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتمكنهم من الكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكوّن مجتمع الدراسة من (172) عضو هيئة تدريس من كلية العلوم التربوية للعام الجامعي 2016 /2017م، اختير منهم عينة عددها (50) عضو هيئة تدريس. واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة أعدت لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدّراسة أن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة جاء بدرجة عالية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الخبرة. وأوصت الدراسة بعمل دورات لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بكل ما هو جديد على صعيد كفايات التدريس بمجالاتها المختلفة، وعمل دورات لأعضاء هيئة التدريس للإلمام بكيفية تصميم المواقف التعليمية الكترونياً، وإجراء دراسة مشابهة باستخدام أداة أو أدوات بحث مختلفة، وعلى كليات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التعليمية، الجامعة الأردنية، الجودة الشاملة، عضو هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

The Extent of Teaching Staff's Awareness in the College of Educational Sciences – University of Jordan – of Teaching Competencies under the Principles of Total Quality

Abstract:

This study aimed to investigate the extent to which the teaching staff members of the University of Jordan are aware of teaching competencies within the framework of total quality. The study population consisted of 172 faculty members from the College of Educational Sciences at the University of Jordan for the academic year 2016 /2017, and (50) were selected as a sample for the study. The study followed the descriptive method, and used a questionnaire prepared for this purpose. The results of the study showed that the degree of the faculty members' awareness of educational competencies was very high within the principles of total quality. The results indicated that there was no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) attributed to the variable of gender and ($\alpha = 0.05$) attributed to the variable of experience. The study recommended that the administration of the university provide training workshops for the faculty members to update them of new teaching competencies in various fields, and to learn how to design online educational experiences. It also recommended conducting similar studies on other colleges and using different research tools.

Keywords: Educational competencies, University of Jordan, Total quality, Faculty member.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

المقدمة:

يشهد العالم الآن العديد من التحولات السياسية، والاقتصادية، والثقافية، وعلى مختلف الأصعدة والمستويات تماشيا مع ما يسمى بعصر العولمة أو العالم الجديد، وهذا الأمر تطلب من العديد من الدول والمجتمعات أن تجري العديد من التغييرات في بنيتها الثقافية والتعليمية، وبما يتلاءم ومتطلبات المرحلة التي نعيش وسعيا منها لإحراز التقدم والازدهار الذي ينعكس إيجابا على حياة المجتمعات فيها.

وإن التطورات والتغيرات وثورة الاتصالات والمعلومات التي نشاهدها الآن أصبحت تمثل تحديا أمام المؤسسات والمنظمات، والتي هي بازدياد مستمر في القرن الحادي والعشرين على اختلاف مسمياتها ونطاق أعمالها، ومن هذه المنظمات والمؤسسات مؤسسات التعليم العام، ومؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص، التي أضحت في أيامنا هذه محط اهتمام الجميع، لما تتمتع به من خصوصية وميزة جعلت منها أساسا للانطلاق نحو التغيير، والإبداع المنشود، والتي أساسا وجدت لتحقيق هذه الأهداف (العبادي، الطائي والأسدي، 2008).

ويمكن القول إن الجامعات هي من تقود حركة التطور والازدهار في الدول والمجتمعات بشكل عام، حيث إنه من المعروف أن للجامعات أدوارا رئيسية ووظائف أساسية، كالتدريس، المرتبط بوجود أعضاء هيئة تدريسية أكفاء، وقادرين على ترجمة المعرفة إلى مهارات وقيم وواقع أمام الطلبة، وخاصة في مجال البحث العلمي، الذي هو قلب العمل الجامعي، ودوره في مواجهة المشكلات الحياتية، إضافة إلى ما يحققه البحث العلمي من اختراعات ووصول للحلول والقضايا التي تواجه البشرية جمعاء، حيث إن معيار الحكم على عمل الجامعات وتقدمها مقترن بما تنتج من بحث علمي ومعرفي، ينعكس إيجابا على أداء هذه المؤسسات. كذلك خدمة المجتمع المنوطة بالجامعات تجاه المجتمع المحيط بها، حيث إن لهذه المؤسسات دورا هاما بما يسمى بالشراكة المجتمعية والمسؤولية الاجتماعية، إذ تمثل الجامعة مجتمعا من مختلف الأطياف، وبذلك فإن عليها مسؤولية خدمة المجتمع، وتحقيق الرفاه الاجتماعي المطلوب (عبدالرؤوف، 2012).

ومما تقدم يمكن القول إن التعليم الجامعي يحظى باهتمام معظم دول العالم، لما لهذا النوع من التعليم من دور حاسم في إخراج أفراد أكفاء يساهمون في دعم التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية، وفي دفع عجلة التقدم نحو الرقي والازدهار بجميع نواحي الحياة الاجتماعية، على اعتبار أن المنظومة التعليمية الجامعية جزء لا يتجزأ من المنظومة المجتمعية.

ويعتمد تطوير ونجاح أي تعليم أو تدريس جامعي على مدى ما يتوفر فيه من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، فالهيئة التدريسية، ممثلة في المدرس الجامعي، هي الركن الأساسي في النظام التعليمي الجامعي، وهي حلقة الوصل بين المدخلات التعليمية بما تمثله من فلسفة وأهداف وبرامج، وبين المخرجات التعليمية المتمثلة في الطالب، حيث أقرت الكثير من اتجاهات التنظير المهتمة بموضوع التعليم في المؤسسة الجامعية بضرورة تطوير المسؤولين المباشرين عن تحقيق جودة النوعية في التعليم. ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية بالجامعة، ولكي يتمكن من القيام بدوره التربوي والتعليمي بشكل فعال، لابد من إدراكه لمجموعة من الكفايات المهنية مثل الكفايات التقويمية، والكفايات التدريسية، والكفايات الإنسانية، والكفايات التكنولوجية، التي ستنعكس إيجابا على مستوى أدائه المهني، فتؤثر بالتالي على نواتج العملية التعليمية والتربوية (الحكمي، 2004).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

مشكلة البحث وأسئلته:

إن ما يشاهد اليوم من ضعف وقصور في أداء الهيئات التدريسية في الجامعات بشكل عام أدى لظهور نتائج عكسية وسلبية على أداء هذه الجامعات، فضعف مخرجات التعليم الجامعي، وتدني الناتج العلمي والبحثي لأعضاء الهيئة التدريسية، والأداء التدريسي، وغيرها من هذه النتائج، حال دون تميز وتقدم الجامعات وبقائها بمكانها دون تطور أو تقدم ملحوظ. لذا أصبح لزاما على المعنيين في الجامعات إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التدريس الجامعي بغية معرفة الكفايات التعليمية الملائمة فعليا في الواقع التدريسي، وتحسس هذه المسألة والوقوف على أبعادها وأنواعها الأكثر أهمية، ومعرفة مواطن الضعف والقصور في جوانب الممارسات والأداء للأساتذة، بالاعتماد على تقديرات وآراء الطلبة، وأخيرا إعداد نموذج أو قائمة للكفايات غير المحققة واللازمة لمهنة التدريس الجامعي في نفس الوقت بالرجوع دائما إلى وجهات نظر وأحكام الطلبة على اعتبار أنهم الأقرب والأكثر صلة بمدرسيهم أثناء الموقف التدريسي (رضوان، 2014).

وقد أكد العديد من الباحثين في مجال جودة النوعية في التعليم العالي دور أعضاء هيئة التدريس على اعتبار أنهم عنصر مستهدف في نظام الجودة، كما أن على عاتقهم تقع مسؤولية تحقيق العديد من المعايير الخاصة بجودة التعليم، لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم، ويتوقف على مدى جودة أدائهم مستوى جودة المخرجات. في حين يرى آخرون أن جودة نوعية أعضاء الهيئات التدريسية ترتبط أيضًا بإجراءات تثقيفهم وترقيتهم، ومدى إسهامهم في خدمة المجتمع، وفعالية مشاركتهم في اللجان والهيئات العلمية.

وفي مجال تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية فإن مركز الاعتماد وضمان الجودة قدم خدمات رئيسية من أبرزها الورش والدورات الإلزامية لأعضاء هيئة التدريس الجدد، وكذلك الدورات الاختيارية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، حيث تركز الورشة على أبرز التوجهات الحديثة في التدريس الجامعي محليا وعالميا، حيث تتضمن استعراضا ومقارنة لأبرز التوجهات العالمية التي تتبناها الجامعات الأوروبية في التدريس الجامعي، فيتم عرض ما تعلمه خبراء تطوير التعليم العالي من تطبيقات المنحى الحديث في التدريس الجامعي المتمركز حول المتعلم.

وتتسم الورشة بالبعد التفاعلي التطبيقي العملي، حيث يستعرض المشاركون العديد من المواقف التعليمية التطبيقية، والفيديوهات المرتبطة بالموضوع، ويناقشون أوراق العمل في مجموعاتهم، ومن ثم يقدمون خلاصة تجربتهم التي تدعم وتثري القراءات المقدمة، كما تقدم الورشة مجموعة متنوعة من القراءات الإضافية التي تمكن المشارك من الاستفادة من مجموعة من المراجع المتعلقة بأبرز استراتيجيات التدريس الجامعي وآلية تطبيقها وفوائدها المرجوة.

أهداف الورشة التدريبية : التعرف إلى التوجهات الحديثة في التدريس الجامعي، والتعرف إلى المقصود باستراتيجيات التدريس الحديثة، والتعرف إلى خبرات الجامعات الأوروبية المتصلة بالتعلم المتمركز حول المتعلم، وتحديد الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند اختيار استراتيجية فعالة في التدريس، وتلخيص مواصفات ومكونات استراتيجيات التدريس الجيدة، ومناقشة أهمية استراتيجيات التدريس في حياتهم العملية، والتفريق بين المفاهيم التالية : التعلم، التعليم، استراتيجية التدريس.

وفي ضوء ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة من وجهت نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

وسعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - ما مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية تعزى لمتغير النوع ومتغير الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال إبراز ضرورة الكفايات التعليمية وإدراكها بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية ضمن مبادئ الجودة الشاملة، كذلك تكتسب هذه الدراسة أهمية من خلال إعادة النظر في الكفايات التعليمية اللازم توافرها في أعضاء هيئة التدريس، وفقا للتطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في مجال التعليم الجامعي، وإبراز مواطن الضعف والقصور عند عضو هيئة التدريس الجامعي، وبناء مقترحات تعزز من مكانة ودور عضو هيئة التدريس وتجعله منتجا وقائدا للعلم والمعرفة في الصرح الذي يعمل به ويؤدي رسالة خالدة، رسالة الأنبياء والرسل عليهم السلام.

وقد أورد Makondo (2014) في تقرير نشر في مجلة الشرق الأوسط للدراسات الإنسانية والاجتماعية أن المطلوب من الجامعات زيادة التنمية الأكاديمية والمهنية، ودعم المبادرات التي تركز على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وقد تم إبراز الحاجة إلى الممارسين التربويين لتولي الأدوار الاستراتيجية في تصميم المناهج الدراسية، وتصميم جدول أعمال التعليم والتعلم الجامعي، والتعريف والدعم والإرشاد الأكاديمي، وتحديد النطاق المؤسسي ذي الصلة للتنمية الأكاديمية، ووضوح السياسات والتنفيذ، والتميز في التدريس، والقيود الهيكلية والقوى البشرية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1 - الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التعليم والتدريس الجامعي.

2 - الكشف عن دور الجودة الشاملة في تحقيق الكفايات التعليمية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية.

3 - الكشف عن مواطن الضعف والقصور في أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعمل على وضع الكفايات التعليمية المناسبة التي تحد وتقلل من الضعف وتحوله إلى فرص نجاح حقيقية.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية – عمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2016 / 2017م.
- الحدود البشرية: أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

مصطلحات الدراسة:

1 - **الكفايات التعليمية: الكفاية المهنية هي عبارة عن مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات والإجراءات التي تمكن الأستاذ الجامعي من إجادة مهنة التدريس بفعالية، والتي يمكن اكتسابها من خلال تدريسه اليومي وتكوينه الدوري، ومن ثم يمكن تحديدها وملاحظتها وقياسها (رضوان، 2014). وتعرّف إجرائيا بأنها معلومات وقدرات وخبرات تمكن عضو هيئة التدريس من القيام بمهمته الرئيسية (التدريس الجامعي) بكل اقتدار ونشاط.**

2 - **الجامعة الأردنية: هي مؤسسة تعليمية تتبع لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في المملكة الأردنية الهاشمية أسست سنة 1962م، وتعد أم الجامعات في الأردن، وتضم العديد من التخصصات العلمية، والطبية، والإنسانية، والدراسات العليا.**

3 - **الجودة الشاملة: مجموعة من السمات الواجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة من مدخلات ومخرجات لتحقيق حاجات العاملين ورغباتهم ومتطلباتهم في المؤسسة والمجتمع المحلي (عليمات، 2004). وتعرّف إجرائيا على أنها مجموعة من القواعد والمبادئ التي توظف لتحقيق أهداف ومقاصد معينة من أهمها التحسين المستمر في جودة الخدمات المقدمة بأقل جهد وتكاليف ممكنة.**

4 - **عضو هيئة التدريس: هو كل شخص يقوم بعملية تدريس المساقات الجامعية، ويكون حاصلا على شهادات عليا (ماجستير، دكتوراه) ويحمل رتبة علمية.**

الإطار النظري:

حاول علماء النفس والتربية الإجابة عن سؤالين مهمين يبنى عليهما مستقبل التعلم والتعليم هما: "كيف نعلّم؟" و "كيف نتعلّم؟" (Woolfolk, 1998). وفي ضوء الإجابة عن هذين السؤالين برزت العديد من النظريات التربوية التي تحاول تفسير التعلم، ومن ثم تبني الفرضيات العلمية التي تساعد على تطوير عملية التعلم وترتقي بمستوى التعليم. وبسبب الاختلاف في تفسير عملية التعلم، وحقائق التعلم فقد اختلفت المدارس والنظريات وتعددت مداخلها.

ويعد فهم الأسس النفسية والنظرية للتعلم مفيداً لأعضاء التدريس والخبراء والتربويين، فهي تساعدهم على تحديد التوجه النفسي الذي ينطلقون منه في تعاملهم مع المتعلم، وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لنموهم المعرفي، كما تساعدهم على استخدام الطرائق والأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريسية، وتطوير تلك الطرائق والأساليب بما يتلاءم ومتغيرات التعليم أو التعلم (Driscoll, 1994). وقد أشار المقوشي (2001) إلى صعوبة التعليم بدون أن تكون لدى المعلّمين المبادئ الأولية التي تعتمد على أسس نظرية عن الكيفية التي يتم بها التعلم، حتى لا تقتصر جهودهم فقط على ضبط الفصل أو تحديد الواجبات والتوجيهات التي ينبغي على الطلاب القيام بها. ومن ثم يمكن القول إن الطريقة أو الاتجاه الذي يختاره عضو التدريس في التدريس محكوم بمدى معرفته بكيف يتم التعلم، والعوامل التي تؤثر فيه، والأسباب التي تساعد على تنميته.

ومن بين النظريات الكثيرة في هذا المجال نختار نظريات تمثل أهم الاتجاهات التي حاولت تأطير التعلم، ومن ثم تقديم الخطوط العريضة والتطبيقية للممارسات التدريسية. حيث بيّن قطامي (2005) هذه النظريات، وهي: النظرية التقليدية، والنظرية الحديثة.

أولاً: النظرية التقليدية: اشتملت على التلقين وحشو المعلومات في ذهن المُتعلم والتعامل معه وكأنه (هاردسك) مُتحرك، وكانت هذه النظرية تعتمد على المعلم بشكل كبير، فهو يُلقي المعلومات كي يتلقفها الطالب بتركيز شديد ليحفظها، ولو لم يفعل ذلك لكان الرسوب نصيبه، فأصبح التحصيل عاديا أو شبه عادي، فالمعلومة ذاتها عند الجميع، إلا من طور نفسه بنفسه، لذلك لم تكن هُناك مُراعاة للفروقات الفردية بين المتعلمين، والدرجات إما ممتاز، أو ضعيف، أبيض، أو أسود، وذلك لتركيزها على المعلومات النظرية التي تعتمد عليها النظرية التقليدية، حتى في المرحلة الجامعية كان التعليم محصوراً في المحاضرات فقط، ولم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

يكن هناك تنويع في طرائق التدريس، فلا تجديد في البيئة التعليمية، وكان العقاب البدني أحد أهم عناصر هذه النظرية التقليدية، فكان سبباً كبيراً لإخفاق الكثير من الطلاب، وهروب نسبة غير قليلة عن مقاعد الدراسة.

ثانياً: النظرية الحديثة: أوجدت أسلوب المناقشة والحوار، وهو من الأساليب اللفظية التي تسمح بتفاعل لفظي بين طرفين أو أكثر داخل الفصل الدراسي، ويقوم عضو هيئة التدريس بإدارة الحوار الشفوي بهدف مساعدة الطلاب على استعادة معلومات سابقة لديهم، أو ليقودهم إلى استنتاج معلومات جديدة، عن طريق الأسئلة التفاعليّة، وجعلت النظرية الحديثة عضو التدريس هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، واستخدمت الطريقة الاستنتاجية التي تقوم على الانتقال من الكل إلى الجزء، ويقوم عضو التدريس أثناء استخدام هذه الطريقة بالبحث عن الحقائق والأشياء المدروسة بالانتقال من الكل إلى الجزء، فيدرس الحقائق والقوانين الشاملة، ثم يستخرج منها ما تحتويه من جزئيات أو نتائج عقلية، فيراعي الفروق الفردية ويُنوع مُفردات المنهج، ويُطوّر البيئة التعليمية، وأضافت النظريّة الحديثة الكثير من استراتيجيات التعلم المبنيّة على التجربة، والتي ساهمت في تطور التعليم، وبذلك ارتفع المستوى التحصيلي للطلبة، ومن الأمثلة على هذه الاستراتيجيات:

- الطريقة الاستكشافية: وهي طريقة يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة الطالب لبيانات مُعيّنة، ومن ثم ربط بعضها ببعض، وتحويلها حتى يحصل على معلومات جديدة.
- طريقة تمثيل الدور: وهي تمرين للعواطف والحواس عن طريق افتراض دور معين في موقف معين، وتمثيل الأداء السلوكي المتعلق به.
- طريقة حل المشكلات: وفيها يقوم المعلم بطرح مُشكلة هامة ورئيسية على الطلاب للبحث عن حلها عن طريق مصادر التعلم المختلفة، يتخللها مُتابعة مستمرة من المعلم، مقرونة بتوجيه فني إلى حل هذه المشكلة.
- طريقة المشروع: وهذه الطريقة امتداد لدراسة مشكلة أو موضوع، وتقوم على إيجابية المُتعلم واستغلال نشاطه، وتنمية الاتجاهات والميول لديه. ولا ننسى أن النظريّة الحديثة استفادت كثيراً من التطوّر التكنولوجي في وسائل الاتصال، وتم توظيفه لخدمة التعليم، حتى أصبح الطالب الذي يسكن في مدينته يستطيع الدراسة في أي جامعة عالميّة بعيدة عنه من خلال التعلم عن بعد.

إن الكفايات التعليمية تقدم دوراً هاماً في العملية التعليمية، حيث انطلقت بداية من دور المعلم في الأداء التربوي داخل وخارج الحصة الصفية، إذ لا يستطيع المعلم أن يمارس أدواره المختلفة إلا إذا توافرت لديه مجموعة كفايات أساسية ترتبط وتؤثر في أدائه في المواقف التعليمية، وهذا الأمر يتعلق أيضا بعضو هيئة التدريس، حيث تتطلب الكفايات التعليمية منه جهدا خاصا، مثل معرفته المعرفة التامة بالمناهج وأيدولوجياتها، وطرائق التدريس، وكيفية التعامل مع الطالب، والمعرفة العميقة بالمحتوى، وطرائق التقويم، واتساق المحتوى، وبيئات التعلم مع حاجات الطلاب لتحقيق تعلم فعال (Rieckmann, 2012). ويعد مفهوم الكفاية محاولة للأخذ بمعايير متعددة، وعدم التركيز على جانب واحد من جوانب التربية، وقد كشفت بعض الأبحاث والدراسات مثل دراسة رضوان (2014)، ودراسة الصرايرة (2001)، أن الأستاذ الجامعي لن يستطيع أن يقود العملية التعليمية، وتطوير مادته وطرائق تدريسها، ومواكبة التقدم والتطور إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الشخصية والمهنية، التي من دونها ينحصر دوره في تلقين المعلومات، لهذا فإن على عضو هيئة التدريس مواكبة كل ما هو جديد في مجال التدريس، تحقيقا لمبدأ التربية في الحياة، وانطلاقا من أن النمو في المهنة مرتبط بالنمو الأكاديمي والعلمي والشخصي في آن واحد، وتعد الكفايات التعليمية إحدى جوانب إعداد الأستاذ الجامعي، حيث حظيت باهتمام كبير في النظم التعليمية، وأثبتت صلاحها وتأثيرها الفاعل في مساعدة الأساتذة في مختلف الاختصاصات للقيام بعملية التدريس والتعليم بكفاءة واقتدار (الفتلاوي، 2003).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

وتعد حركة التربية القائمة على مدخل الكفايات التعليمية الأدائية من الحركات التربوية الحديثة نسبياً، ولعل أهم ما يميز حركة التربية القائمة على مدخل الكفايات التعليمية الأدائية اهتمامها بالأداء والقدرة على العمل من أجل امتلاك هذه الكفايات (مرعي، 1993).

ورغم الأهمية المتزايدة لمدخل الكفايات كاستراتيجية تعليمية إلا أن هناك اختلافات ملحوظة في تعريف الكفايات، إذ يعرّفها بعض التربويين على أنها قدرات يمتلكها المدرس ليقوم بعمل ما، ومن هؤلاء (جرادات، عبيدات، أبوغزالة، وعبداللطيف، 2008).

كما عرفها الحاج (1987) بأنها مجموعة من الصفات والإمكانات التي يطمح المربون لأن تتوافر لدى المدرس الجيد، التي يمكن ملاحظتها أو قياسها، وتجعله قادرا على تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة.

ويؤكد مرعي (1993) على أن الكفايات هي الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمدرس، إذا أراد أن يعلم بطريقة فعالة، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف التي يعتقد أنه يجب على كل عضو تدريس أن يكون قادراً على أدائها.

في حين تذهب الفتلاوي (2003) إلى أن الكفايات التدريسية التي يجب أن تعكسها الممارسات التدريسية، الإجراءات التي توجه عمل عضو التدريس الذي يطمح إلى نجاح العملية التعلمية التعليمية.

ويعرّف أبو الهيجاء (2007) المهارات التدريسية أنها الممارسات التدريسية الفعلية التي يظهرها المدرس على شكل سلوك يمكن ملاحظته وهي نوعان، مهارات ينفذها خارج الفصل الدراسي وهي: مهارة التخطيط للدروس اليومية، ومهارة ابتكار الوسائل التعليمية، ومهارة استعمال الحاسوب، ومهارة استعمال سجلات الاختبار والتقويم، ومهارة تنفيذ الأنشطة اللاصفية. ومهارات ينفذها داخل الفصل الدراسي وهي: مهارة التمهيد للدرس ولفت انتباه الطلبة له، ومهارة تنفيذ الدرس، ومهارة استعمال التقنيات والوسائل التربوية، ومهارة ضبط الفصل وإدارته، ومهارة إجراء التقويم داخل الفصل بكل صوره وأشكاله، ومهارة تنظيم السبورة، ومهارة التعزيز، ومهارة استعمال اللغة المناسبة لمستوى الطلبة، ومهارة توزيع الأنشطة زمنياً حسب وقت المحاضرة، ومهارة استخدام الصوت والحركات وتعابير الوجه التي تسهم في شد انتباه الطلبة وتسهل عملية تعلمهم. لذا فإنه يجب أن يركز أعضاء الهيئة التدريسية على نوعية الممارسات التعليمية التي تحقق غايات المؤسسات التعليمية المتمثلة في رفع مستوى الطلبة

ويعرّف Brown (1987) الممارسات التدريسية أنها عملية التفاعل التي تتم داخل الفصل الدراسي أو خارجه بين عضو التدريس والطلبة والمادة الدراسية من خلال مصادر المعرفة المختلفة، فهي السلوكيات، والأفعال، والطرائق التي يستخدمها المدرس داخل الفصل الدراسي؛ لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى الطلبة.

ويرى الكثير من التربويين كسعادة وعبدالله (2004) ضرورة فهم المدرس ليس فقط لأهدافه والتخطيط لها، وإنما لابد من استيعاب النشاطات التدريسية والغاية والأسباب لتلك الممارسات، وبالتالي فإن هذا ينعكس مباشرة على أداء عضو هيئة التدريس والجامعة ووظائفها، لإعطاء صورة واضحة وفعلية حول طبيعة الجامعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

وهناك ثلاثة أبعاد ينبغي توفرها في عضو هيئة التدريس الناجح الذي يسعى إلى الارتقاء بمستوى مهاراته التدريسية كما صنفتها الفتلاوي (2003) أهمها:

أولاً: البعد الأخلاقي، ويشتمل على:

1. أن يتصف بالمرونة والشجاعة.
2. أن يتمتع بروح النكتة والبراعة والدهاء العلمي في آن واحد.
3. أن يكون مثابرا وصبورا، هادئا ولا ينفعل وغير حاد الطباع.
4. أن يكون متحمسا للتدريس.
5. أن يظهر اهتماماً وثقة بطلبته، ويعاملهم بإنسانية واحترام.
6. أن يتمتع بالعدل من خلال تشجيعه فرص التقويم الذاتي، وتقليصه فرص التحيز لأدنى مستوياتها.
7. أن يشجع مشاركة الطلبة في الأنشطة التعاونية ويخطط بوعي لذلك.
8. أن يتخاطب مع الطلبة بأساليب تربوية نفسية تزيد من دافعيتهم للتعلم.
9. أن يستغل وقت التدريس استغلالاً جيداً.
10. يحافظ على مناخ التدريس الملائم بحيث لا يشعر الطلبة بالملل.

ثانياً: البعد الأكاديمي (العلمي)، ويتضمن الكفايات الأكاديمية اللازمة لتمكينه من تدريس مادته بفاعلية واقتدار كما أوردها اللقاني وفارعة (1985)، ومن أهمها:

1. امتلاك عضو هيئة التدريس مهارات التقصي والاكتشاف العلمي.
2. أن يلم بمختلف المصادر والمراجع الأساسية في مجال تخصصه.
3. أن يتقن فهم الحقائق والتعميمات والمستجدات المعرفية الخاصة بالمادة التعليمية التي يدرسها.
4. أن يكيف موضوعات المنهج وفق الظروف الطارئة.
5. أن يحدد جوانب الترابط والتكامل بين محتوى المادة التي يدرسها وبين المواد المعرفية الأخرى.

ثالثاً: البعد التربوي، ويقترن البعد التربوي بمقدرة المعلم على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس لتحقيق الأهداف التربوية ويضم:

1 - الكفايات الأدائية كما أشارت لها بني هاني (2013) وهي كالتالي:

أ- تحديد المحتوى ووصف المحتوى الظاهر والمضمون للمادة.

ب-تحليل خصائص الطلبة من حيث مستوى النمو العقلي والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والدراسي والخصائص الفردية للطلبة.

ج- التخطيط للتدريس، وذلك بوضع تصور مسبق للمواقف والإجراءات التدريسية التي ينبغي من خلالها تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

د- صياغة أهداف التدريس، حيث يعتبر نقطة البداية في التخطيط وفي تنظيم التتابع التنفيذي خلال عملية التدريس اليومية. وتحديد الطرائق واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية التي ستعينه أثناء سير العملية التعليمية.

2 - كفايات التدريس، كما ذكرها مرعي (1993):

أ- تنظيم البيئة الصفية من خلال قيام عضو هيئة التدريس بمجموعة من الإجراءات، وهي:

- التهيئة للدرس من خلال تهيئة عضو هيئة التدريس ذهنياً وانفعالياً.
- جذب انتباه الطلبة وإذكاء شوقهم للتعلم وإثارة اهتمامهم.
- تنويع الحوافز أثناء سير العملية التعليمية، عن طريق تغيير نبرة صوته وأنماط انفعالاته.
- إدارة الأنشطة الصفية من خلال خلق نظام اجتماعي فعال ومنتج.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

3 - كفايات تقويم نتائج التدريس، كما أوردها عماشة (2007):

ب- صياغة توجيه الأسئلة الصفية، بحيث تقيس القدرات العقلية المختلفة للطلبة، وبما يتلاءم والأهداف التربوية التعليمية المنشودة.

ج- الاهتمام بالتقويم المستمر والمعروف بالتقويم التكويني، واستخدام استراتيجيات تقويم متنوعة.

د- الاهتمام بالتقويم الختامي الذي يجب أن يكون بغرض تقدير مدى تحصيل المتعلمين للأهداف التعليمية والتربوية وتزويد المهتمين بها.

ويؤكد بشارة (1986) على عدم وجود إجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية ونوعها؛ نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد لآخر. ومهما كان هذا الاختلاف فإن مستوى امتلاك المعلم للمهارات التدريسية الأساسية ومستوى ممارسته لها يظلان من العوامل الأساسية المؤثرة في تطوير فاعلية العملية التعليمية، وفي نوعية مخرجاتها؛ وهو ما جعل منها موضوعاً خصباً للباحثين؛ لتحديد ماهيتها من ناحية، وجعلها من المؤشرات الأساسية لتقييم أداء المعلم والحكم عليه من ناحية أخرى.

ويشير الاتجاه المعاصر إلى أن وظيفة الأستاذ الجامعي لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعارف، بل تجاوزتها لتصبح مهاماً تربوية شاملة لجميع جوانب نمو شخصية الطالب في نواحيها الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، وهو ما يشير إليه الأدب العلمي (الحكمي، 2004) بوصف قدرات ومهارات عضو هيئة التدريس الكفء في مؤسسات التعليم العالي بالكفايات. فالكفايات هي مجموعة من السمات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، وتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقويمه، لضمان جودة العملية التعليمية، وجودة مخرجاتها واستمرار تطويرها، ومن ثم اعتمادها أكاديمياً (رضوان، 2014).

كما يشير مفهوم كفايات الأستاذ الجامعي إلى مهاراته في تقديم المعرفة، بحيث يصبح أكثر فاعلية مع طلابه بمستوى يؤثر في الناتج المعرفي والتربوي المتوقع منه (عماشة، 2007).

كما تشير المعايير المهنية العلمية المتجددة لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي إلى أن المسؤوليات المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي تدور حول فكرة محورية، قوامها أن يتحول الأستاذ الجامعي إلى متعلّم دائم التعلم، بحيث يمارس بوعي، ويفكر وينمو مهنياً في مجال عمله، لتحسين أدائه بشكل مستمر، وليكونَ قادراً على مواكبة المطلوبات المتجددة لمهنته، ويتحول إلى قائد ومرشد لطلابه، بالإضافة إلى ممارسة البحث العلمي والمشاركة مع الآخرين في إنتاج المعرفة وتطويرها، والإسهام في حل مشكلات المجتمع (كولن، 2006).

وقد بيَّن علي (2013) أن على عضو هيئة التدريس إدراك مجموعة من الكفايات التعليمية والتدريسية بغية توظيفها في ميدان عمله، ومن أهمها:

1 - أن يكون متمكناً في مجال تخصصه، واسع الاطلاع في هذا المجال

2 - أن يكون لديه تخطيط عالي الكفاءة لمحاضراته، فلا يدع تلك المحاضرات تسير بطريقة عشوائية.

3 - أن يكون على علم تام بأهدافه التعليمية والتربوية، ويسعى إلى تحقيقها بتفهم ووضوح.

4 - أن تكون لديه القدرة على تقديم موضوعات محاضراته التقديم المناسب بقصد تهيئة طلابه لموضوع محاضراته.

5 - أن تكون لديه مهارة الاستحواذ على انتباه طلابه خلال محاضرته، وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرضه للموضوع، وتنوع المثيرات التي يستخدمها.

6 - أن تكون لديه القدرة على التجديد والإبداع والابتكار في أساليب تدريسه وفي مناقشاته، وفي استخدامه للوسائل والتقنيات التعليمية، وحث طلابه على هذا التجديد والابتكار في عملهم وأفكارهم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

وقد ذكر Leung وWong (2005)، أن على المدرس إدراك عدة مهارات وكفايات في عملية التدريس، ومن أبرزها الاعتبارات المفاهيمية المتعلقة بالمنهاج والتدريس، واعتبارات سياسية ونفعية عند تصميم المنهاج، بالإضافة إلى شخصية المدرس ومدى إدراكه لأخلاقيات المهنة والتعامل مع الطلبة، ومهارات الأداء التدريسي تخطيطا وتنفيذا وتقويما، على ضوء مبادئ الجودة الشاملة للتعليم العالي.

ويمكن القول إن نجاح مبادئ الجودة الشاملة في القطاع الصناعي وقطاع الشركات أدى إلى تبني هذه المبادئ في المؤسسات التعليمية تحت مسمى الجودة الشاملة في التعليم، من خلال قواعد عمل ومرتكزات يقوم عليها هذا المفهوم حتى يحقق النهضة المرجوة من تضمين الجودة في التعليم، وفي مجال التعليم العالي، وتحديدا في الجامعات، فإن الجودة الشاملة تتركز على مجالات مثل المبادئ المؤسسية، والحوكمة والإدارة، والبرامج والمناهج الدراسية، والبحث العلمي، والموارد البشرية وتطوير أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من العاملين، والبنى التحتية الجامعية، وخدمات دعم ومساندة الطلاب، وخدمة المجتمع، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة (رضوان، 2014).

إن من أبرز تحديات هذا العصر موضوع جودة التعليم العالي، الذي أصبح يشكل تحديًا يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم. وما يؤكد ضخامة هذا التحدي انعقاد العديد من المؤتمرات التربوية على الصعد العالمية والإقليمية لمناقشة هذا الموضوع، وذلك بغرض تأكيد أهميته، ولفت نظر القائمين على مؤسسات التعليم العالي على تلك الأهمية وقد تم التأكيد في مؤتمر اليونسكو عن التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين على ما ينبغي على الحكومات ومؤسسات التعليم العالي عمله بهذا الخصوص، حيث ورد أنه : "ينبغي تكريس جهود دؤوبة لتحسين التعليم العالي"، من حيث البحث عن جودة النوعية في كل شيء، خصوصًا في ظل سيادة مفهوم الكم، بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي، مع الحرص على ضرورة السعي المستمر لتطوير كفايات أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي، من الناحيتين العلمية والمهنية (عبدالدايم، 2000).

وإن من أهم متطلبات تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي وبرامجه تضافر جهود مجموعات متنوعة، إلا أن مجتمع التعليم العالي يجمع على الدور المحوري الذي يؤديه أعضاء هيئات التدريس في تحقيق هذه الجودة، من حيث إن هؤلاء يشكلون الموارد الأساسية التي تدور حولها مجمل عمليات التعليم العالي ونواتجه، فهيئات التدريس هي التي تقرر مناهج التعليم ومعايير أداء الطلبة، وجودة هذا الأداء، كما أنها تسهم بقدر كبير بتحديد البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي لمواكبة التقدم العلمي، واحتياجات التنمية وأسواق العمل، وكذلك تقوم هذه الهيئات إلى درجة كبيرة بالبحث والتطوير، وبما يسهم في التقدم التقني والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمعات، وتقدم إسهامات مباشرة في تطوير مجتمعاتها. وقد أدخلت هيئات جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها جودة أعضاء هيئات التدريس كأحد مجالات المعايير الأساسية للحكم على جودة هذه المؤسسات والبرامج (سلامة، 2009).

ومن المعروف – وفق رأي الباحثين – أن تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية عامة وفي الجامعات بشكل خاص يحقق الفوائد التالية :

1 - ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لوضوح الأدوار والمسؤوليات.
2 - زيادة كفاءة العاملين من أعضاء هيئة التدريس والإداريين ورفع مستوى أدائهم.
3 - يحقق مزيدا من التقدم العلمي والعالمي للجامعات، على اعتبار أن أعضاء هيئة التدريس هم من يسهمون بالدرجة الأولى في إبراز الصورة الأبهى للجامعات، وهذا من متطلبات الجودة الشاملة في العمل الجامعي.
4 - زيادة الانتماء صوب الجامعة من قبل الطلبة والمجتمع المحلي.

وفي الجامعة الأردنية فقد أنشئ مركز الاعتماد وضمان الجودة منذ عام (2006) للارتقاء بمستوى الأداء والكفاءة والقدرة التنافسية لمختلف الكليات والمراكز والوحدات الأكاديمية والبحثية والإدارية في الجامعة،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

بهدف التواجد على خارطة الجامعات المتميزة محلياً وعالمياً، ويستمد المركز رؤيته ورسالته من رؤية ورسالة الجامعة للوصول إلى مصاف الجامعات المصنفة عالمياً، من حيث توفيرها لخبرة تعليمية، متميزة لطلبتها، وتبنيها برنامجاً بحثياً لإنتاج المعرفة النظرية والتطبيقية ونشرها، والمساهمة بشكل فعّال في بناء ثقافة التعلم مدى الحياة، وتحسين مستوى الحياة في مجتمعها المحلي والإقليمي والعالمي، حيث تنص الرؤية على "التميز في إدارة الجودة الجامعية على الصعيد المحلي والعالمي"، وتنص الرسالة على "تفعيل نظام لإدارة الجودة لضمان تطبيق المعايير العالمية في مجالات التعلم والتعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وصولاً بالجامعة إلى مصاف الجامعات العالمية" (الجامعة الأردنية، مركز الاعتماد وضمان الجودة، 2017).

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض لمجموعة الدراسات ذات العلاقة بالكفايات والممارسات التدريسية:

هدفت دراسة الحدابي وخان (2008)؛ إلى التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من خلال رأي الطلاب في ضوء بعض الكفايات التدريسية، وقد استخدمت لهذا الهدف استبانة مكونة من 22 فقرة مقسمة إلى ست كفايات تدريسية، هي: التعليم، والتغذية الراجعة، والدعم الأكاديمي، وإدارة المحاضرة، ومصادر التعلم، التنمية الشخصية، مستخدمين المنهج الوصفي، لتحقيق أغراض الدراسة، وبلغ إجمالي الطلبة الذين شاركوا في التقويم 6591 طالباً وطالبة، يمثلون كافة التخصصات والمستويات، كما بلغت العينة من أعضاء هيئة التدريس 102 أعضاء (88 ذكورا، و14 إناثا)، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير المؤهل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير النوع. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة وضع الخطط اللازمة لإعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيما يخص كفايات: التعليم/ التقييم والتغذية الراجعة/ الدعم الأكاديمي/ إدارة المحاضرة/ التنمية الشخصية، وبتزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة، كما اقترح إجراء المزيد من الدراسات المشابهة في متغيرات أخرى.

وأجرى Aksu، Cdvdtcd وBaki (2008) دراسة هدفت التعرف إلى وجهات نظر طلبة الجامعات حول الممارسات والسلوكيات والمواقف الصفية لعضو هيئة التدريس، وقياس ممارسات التقييم الصفية، وتكونت عينة الدراسة من 642 طالبا وطالبة، منهم 229 طالبا، و343 طالبة، من الذين حضروا برنامج البكالوريوس في جامعة انونو ومالانيا في تركيا، أما أداة الدراسة فكانت استبانة تم تطويرها من قبل الباحث، وأظهرت النتائج أن ممارسات التدريس والسلوكيات والمواقف الصفية لعضو هيئة التدريس وقياس وتقييم الممارسات كانت سلبية بشكل عام، وأن وجهات النظر كانت مختلفة وفقا لمستوى الطلبة الدراسي ونوع البرنامج الدراسي (صباحي/ مسائي).

دراسة Jezierska (2009) هدفت هذه الدراسة لدراسة عملية تنفيذ السياسات وضمان الجودة، والمعايير والمبادئ الإرشادية لضمان الجودة في التعليم العالي في دولتين أوروبيتين، هما المملكة المتحدة، وبولندا. وتشمل عملية تبني سياسات ضمان الجودة على المستوى الوطني، وتعديلاتها، وتأثيرها على تغيير نظم التعليم الوطنية والمؤسسات في كلا الدولتين، ولقد تم تقييم سياسات ضمان الجودة المؤسساتية الخاص بجامعة كامبريدج، وجامعة أنويرستيت جاجيلونسكي، ومناقشتهما في هذه الدراسة. أما البحث النوعي لهذه الدراسة فقد اتبع نظام الدراسة المقارنة للحالات الفردية، وتطبيق أسلوب البحث التحليلي المكمل، وبفحص ومقارنة سياسات ضمان الجودة، وعمليات تضمينها، فإن الباحثة تقدم منظورا واسعا لمفاهيم مختلفة حول إصلاح التعليم في الدولة الأوروبية، والعوائق ومبادرات النجاح الخاصة به. وكشفت الدراسة عن صورة لمنهج منتظم، كواحد من أهم المناهج المبادرة للإصلاح.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

وهدفت دراسة الصرايرة (2011)؛ إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، واستخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات، طبقت على عينة مكونة من (77) رئيس قسم أكاديمي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي: إن مستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئات التدريس من وجهة نظر رؤساء أقسامهم بشكل عام كان مرتفعا، وهو مؤشر جيد على توفر المناخ التنظيمي الجامعي السليم لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية.

وفي دراسة Lozano، Boni، Peris وHueso (2012)؛ التي أجريت في القارة الأوروبية، وهدفت لتوضيح أهمية الكفايات التدريسية مع إنشاء منطقة التعليم العالي الأوروبية، والجامعات تشهد تحولا كبيرا وبما يؤدي إلى نموذج جديد للتعليم والتعلم، بخلاف النماذج السابقة، حيث بينت نتائج الدراسة عن وجود قصور وعجز في الكفايات التدريسية، وقدمت العديد من المقترحات لتعليم أفضل، من بينها أولا، إجراء تحليل نقدي لمفهوم الكفاية، كما هو مستخدم في التعليم العالي، وتحديد حدوده وضعفه؛ وثانيا، عرض إمكانات نهج القدرات في مجال التعليم العالي واستعراض تكامله مع نهج الكفاءة.

وهدفت دراسة علي (2013) إلى معرفة التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي إلى معالجة إحدى القضايا المعاصرة ذات الصلة بجودة التعليم العالي، وهي التطوير المهني لأعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي، مع السعي لتوضيح أهم الوسائل التي يمكن اتباعها في هذا المجال لذلك فإن الدراسة قد سعت للإجابة عن جملة من التساؤلات؛ من أهمها: ما أدوار عضو هيئة التدريس، مهامه وكفاياته في الجامعة؟ ولماذا الاهتمام بتطوير أداء أعضاء هيئات التدريس بالجامعات؟ وما أثر ذلك على جودة النوعية في مؤسسات التعليم العالي؟ وما الخصائص (الكفايات) المطلوب توفرها لعضو هيئة التدريس في تلك المؤسسات؟ وما وسائل وأنماط التدريب اللازمة لتطوير كفايات أعضاء هيئات التدريس؟ واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال مراجعة أكبر قدر من الأدب التربوي المتعلق بموضوعاتها، وتحليل آراء وأفكار الخبراء والمفكرين والباحثين حول الموضوع، للخروج منها بإجابات لأسئلة الدراسة. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات من أبرزها إن التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية ليس غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة لتعديل الأفكار ولتطوير التعليم والتعلم، وصولا إلى الجودة الشاملة، كما أوصت الدراسة بضرورة تعميم ثقافة الجودة والتطوير المهني بين أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة بني هاني (2013) إلى التعرف على درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية والمعوقات التي تحول دون استخدامها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية والبالغ عددهم (1767)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتكونت من (190) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من 62 فقرة موزعة على ستة مجالات (الإدارة، والاستخدام، والتطوير، والتصميم، والتقييم، والمعيقات). وقد أظهرت الدراسة أن درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية جاءت بدرجة عالية في كافة المجالات، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو متغير الرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الشهادة، ولصالح الجامعات الأجنبية، وقد أوصت الدراسة بإجراء دورات تدريبية مكثفة في مجال تكنولوجيا المعلومات في الأداء التدريسي.

وهدفت دراسة رضوان (2014) إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة جيجل في الجزائر للكفايات المهنية والتدريسية والتكنولوجية والإنسانية والتقويمية، من وجهة نظر الطلبة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من 218 طالباً، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية والمتعددة المراحل بنسبة 1 % من مجموع أفراد مجتمع

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

الدراسة، واشتملت أداة الدراسة على الاستبيان المكون من فقرات متعددة في مجال الكفايات موضع الدراسة، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أبرزها : إن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة جيجل للكفايات التدريسية والمهنية والإنسانية من وجهة نظر الطلبة كانت بدرجة عالية، ودرجة الممارسة للكفايات التقويمية والتكنولوجية كانت بدرجة متوسطة، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، من أهمها لمؤسسات التعليم العالي لترسيخ ثقافة تطوير وتنمية المستويات المهنية للأساتذة، من خلال الحرص على تحديد الوسائل والأساليب المناسبة والفعالة لخدمة هذه العملية، وتطبيق كل أساليب التقويم المتبعة لاستخلاص كل المآخذ والنقائص التي يعاني منها الأساتذة أثناء العملية التدريسية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم والمقومات والاتجاهات التي تحقق الجودة في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة أبوحبلة (2017)؛ التعرف إلى درجة توافق نظام التعلم الإلكتروني في الجامعة الأردنية مع معايير الجودة العالمية (SCORM) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وكان عدد أفراد عينة الدراسة (100) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة من خلال أداة الدراسة وهي استبانة تكونت من (34) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي(سهولة الوصول إلى الموقع الإلكتروني، والقدرة على التكيف لتلبية احتياجات المتعلمين التعليمية، والانتاجية والاستمرارية في استخدام المحتوى وتطويره، التوافقية والملاءمة، المتانة وإعادة الاستخدام وقابلية التشغيل). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة نظام التعلم الإلكتروني في الجامعة الأردنية متوافقة ومعايير الجودة العالمية (SCORM)، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ضمن المجالات السبعة، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في المعايير المعتمدة المتعلقة بموقع الجامعة الأردنية الإلكتروني ودرجة مطابقتها مع المعايير العالمية، كذلك أوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة حول استخدام نظام التعلم الإلكتروني (Moodle).

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة جميعها على أهمية دور الكفايات التدريسية في تحقيق التميز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بشكل عام. كما أكدت على دور الجامعات في تضمين هذه الكفايات لأساتذة الجامعات من خلال التدريب وورشات العمل، كدراسة أبوحبلة (2017)، ودراسة بني هاني (2013). وقد أكدت بعض الدراسات كدراسة علي (2013) على أن الكفايات التعليمية ليست غاية بحد ذاتها إنما هي وسيلة لتحقيق أهداف محددة، واستخدمت الدراسات أسلوب الاستبانة كدراسة الحدابي وخان (2008)، ودراسة الصرايرة (2011)، ودراسة علي (2013)، ودراسة .Aksu et al(2008)، وبعض الدراسات استخدمت أسلوب مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة رضوان (2014). وقد تم إجراء هذه الدراسات في دول عربية وأوروبية وفي الولايات المتحدة، مما يؤكد على ضرورة الكفايات التعليمية وإدراكها بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات. وقد تنوع أسلوب الدراسات الأجنبية السابقة في طرح موضوع الدراسة، فمنها تناولت أسلوب البحث النوعي كدراسة Jezierska(2009)، ومنها أسلوب التحليل كدراسة .Lozano et al(2012)، وما يميز هذه الدراسة أنها الدراسة الأولى التي تناولت موضوع الكفايات التعليمية فقط في الجامعة الأردنية في حدود علم الباحثتين، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة، وعلاقتها بالجنس والخبرة.

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة.

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية، البالغ عددهم)172) حسب إحصائيات الجامعة لعام (2016 /2017) (مركز الحاسوب/ الجامعة الأردنية، 2016).

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (50) عضو تدريس من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، تم اختيارهم وفقاً لأسلوب العينة العشوائية البسيطة، التي تعطي كل فرد في مجتمع الدراسة فرصاً متساوية في المشاركة، وتم التأكد من التوزيع الطبيعي للمتغيرات باستخدام اختبار كلموجروف سيمرنوف فتقرر استخدام الاختبارات المعلمية، كون التوزيع كان طبيعياً. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية وفقاً لمتغيري الخبرة والجنس.

جدول (1): توزيع أفراد العينة للدراسة حسب الجنس والخبرة التعليمية

سنوات الخبرة	عضو هيئة التدريس (ذكور)	عضو هيئة التدريس (إناث)	المجموع الكلي
	التكرار	التكرار	التكرار
4 سنوات فما دون	6	10	16
5 - 9 سنوات	5	12	17
10 سنوات فأكثر	9	8	17
المجموع الكلي	20	30	50

أداة الدراسة :

لتحقيق هدف هذه الدراسة، تم تطوير استبيان لقياس مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن إطار ومبادئ الجودة الشاملة المعتمدة في الجامعة الأردنية، وذلك من خلال الرجوع إلى بعض المراجع المختصة بموضوع الكفايات والممارسات التعليمية، بالإضافة إلى الدراسات التي تضمنها الأدب التربوي السابق في مجال الكفايات والممارسات التعليمية الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات، كدراسة رضوان (2014)، ودراسة علي (2013)، وقد كانت الصورة الأولية للاستبيان مكونة من (26) فقرة.

صدق الأداة :

وللتأكد من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعة الأردنية في قسم اللغات والمناهج والتدريس. وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات التي أبداها أعضاء لجنة التحكيم من حيث: إعادة الصياغة، أو الشطب، أو التعديل لبعض فقراتها، وبالتالي أصبح عدد فقرات الاستبانة (19) فقرة بصورتها النهائية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

وللإجابة عن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة، تم تقسيم مدى إدراكهم للكفايات التعليمية إلى ثلاثة مستويات بالطريقة الإحصائية، وإلى ثلاثة فئات للحكم على مستوى المتوسط الحسابي للكفايات التعليمية وقد كانت هذه الفئات كالآتي:

- عالية: وتضم متوسطات الكفايات التعليمية التي تقع في الفترة [3.68، 5].
- متوسطة: وتضم متوسطات الكفايات التعليمية التي تقع في الفترة [2.34، 3.67].
- منخفضة: وتضم متوسطات الكفايات التعليمية التي تقع في الفترة [1، 2.33].

وتم حساب هذا التقسيم اعتمادا على الطريقة الإحصائية بطرح واحد من المقياس الخماسي ليصبح أربعة ثم تقسيم أربعة على ثلاثة لينتج 1.33 وهي طول كل فترة.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل الثبات (كرونباخ ألفا)، وذلك قبل استخدامها على عينة الدراسة الأصلية، وقد بلغ (0.80)، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة لأغراض تطبيقها، وقد كان الهدف من هذا الإجراء هو الاطمئنان على مقدار الاتساق الداخلي للأداة، وقد بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية في حساب معامل الثبات (30) عضو تدريس من خارج عينة البحث، وكانت الصورة النهائية للاستبانة مكونه من 19 فقرة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

تشتمل الدراسة على متغيرين مستقلين، هما: الجنس، وله مستويان؛ ذكر، وأنثى. الخبرة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات؛ 4 سنوات فما دون، 5 – 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر.

المتغير التابع:

مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة.

المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع المعلومات، تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)، والإحصاء الاستدلالي، وذلك بتطبيق تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) ذي التصميم (2x3).

وقد اعتمدت الدراسة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) لفحص فرضيات الدراسة الصفرية من حيث رفضها أو قبولها. ولمعرفة حجم التأثير (Effect Size)، وبالتالي معرفة أثر الجنس، وتم استخدام مربع إيتا (Eta Square) (η^2)، ونسبة التباين المفسر في الكفايات التعليمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة، وعلاقتها بالجنس والخبرة. ويتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وفقاً لأسئلتها على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة بالنسبة لكل فقرة من فقرات الاستبانة ومجموعها والنسبة المئوية لها، والجدول (2) يعرض هذه الكفايات بحسب متوسطاتها ترتيبا تنازليا:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمستوى للكفايات التعليمية لأفراد الدراسة

الرقم	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الممارسة
2	اعزز إجابات الطلبة وأراعي الفروق الفردية بين الطلاب	4.88	.629	% 96.6	عالية
18	استخدم أساليب التقويم المعتمد على الأداء في تقويم سلوك الطالب وتعلمه	4.75	.437	% 95	عالية
8	أحدد الأهداف التدريسية لكل موقف تعليمي	4.72	.524	% 94.4	عالية
14	أحترم آراء الطلبة داخل القاعة وخارجها	4.70	.497	% 94	عالية
1	أبدأ المحاضرة في الوقت المحدد	4.58	.645	% 91.6	عالية
7	امتلك مهارات البحث والوصول إلى قواعد البيانات من خلال مواقع ومنتديات الكترونية	4.55	.649	% 91	عالية
9	امتلك القدرة على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والتنسيق للامتحانات وطرائق التدريس الكترونيا	4.45	.769	% 89	عالية
6	أقوم بالتقويم المستمر	4.13	.892	% 82.6	عالية
12	أنوع في أساليب التدريس وأشجع المشاركة الصفية	4.13	.947	% 82.6	عالية
15	استطيع المشاركة بالمؤتمرات والندوات التي تعقد عبر الشبكة العنكبوتية	4.12	1.075	% 82.4	عالية
17	أعمل على أن أكون مسهلاً ومساعداً على عملية التعلم، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة.	4.08	1.124	% 81.6	عالية
3	أحصل على وسائل تعليمية وإيضاحية من الإنترنت لخدمة المادة التعليمية	4.07	.918	% 81.4	عالية
16	امتلك مهارة التواصل والاتصال مع أقسام وإدارة الجامعة الكترونيا	4.07	.918	% 81.4	عالية
13	أبحث عن طرائق لحل المشكلات التي تواجهني في نشاطاتي العلمية والعملية	3.88	.865	% 77.6	عالية
4	أشجع الطلبة على عملية التعلم الذاتي	3.82	.948	% 76.4	عالية
5	أثير دافعية الطلبة في مواقف تعليمية	3.77	1.047	% 75.4	عالية
11	أحرص على تصميم المواقف التعليمية الكترونيا	3.37	.802	% 72.4	متوسطة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

جدول (2): يتبع

الرقم	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الممارسة
10	أركز على الأهداف المعرفية فقط	3.27	1.039	% 65.3	متوسطة
19	استخدم طريقة الإلقاء (المحاضرة) بشكل دائم	2.73	1.087	% 54.6	متوسطة
	جميع بنود الأداة	4.086	1.124	% 82.4	عالية

وتشير النتائج في الجدول (2) إلى أن ثلاثة من مستوى الكفايات التعليمية الصفية لدى أفراد عينة الدراسة كان مستوى متوسطاتها الحسابية متوسطة، بينما (16) من مستوى الكفايات التعليمية الصفية كانت متوسطاتها الحسابية عالية.

بالنظر للجدول (2)، نلاحظ أن المتوسط الحسابي قد بلغ (4.086) إذاً مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة جاء عاليا.

وقد جاءت فقرة "أعزز إجابات الطلبة وأراعي الفروق الفردية بين الطلاب" في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.88)؛ ولعل هذا يعود إلى إدراك عضو التدريس لأهمية هذه النقطة، في الحفاظ على التعلم الفعال طوال الحصة، مما يؤدي إلى تحقيق النتاج التعليمي بشكل أسرع، وهذا يساعد المعلمين أنفسهم في عملية التدريس. وبشكل عام ترتبط هذه الممارسات مع النظرية البنائية المعرفية، ويتعلق سلوك التعزيز بالنظرية السلوكية التقليدية، وأيضا في تعزيز الطلبة لإجاباتهم ومراعاتهم للفروق الفردية وأهمية التنويع من خلال أساليب التدريس والأمثلة والواجبات التي يتبعها عضو التدريس، وتليها فقرة "استخدم أساليب التقويم المعتمد على الأداء في تقويم سلوك الطالب وتعلمه" بمتوسط (4.75)؛ ويمكن عزو ذلك لإدراك عضو هيئة التدريس لأهمية التقويم المستمر وتوفير تغذية راجعة للطلبة، لما له من انعكاس على عملية ونواتج التعلم على الطلبة. ومن ثم فقرة "أحدد الأهداف التدريسية" بمتوسط (4.72)؛ ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بوعي عضو هيئة التدريس لأهمية التخطيط وتحديد الأهداف في عملية التعليم، حيث إنها تساعد المعلم على تركيز جهوده في الاتجاه المحدد. وترتبط هذه الفقرة بالنظرية السلوكية والنظرية البنائية المعرفية.

وجاءت فقرة "أحترم آراء الطلبة" بمتوسط عال بلغ مقداره (4.70)، وقد كانت فقرة "أبدأ المحاضرة في الوقت المحدد" من الفقرات ذات المتوسط المرتفع، حيث حصلت على متوسط (4.58)، وقد جاءت فقرة "امتلك مهارات البحث والوصول إلى قواعد البيانات من خلال مواقع ومنتديات الكترونية" بمتوسط مقداره (4.55)، وصنفت ضمن الممارسات التعليمية العالية؛ ولعل هذا يعود لكون الجامعة الأردنية تحث عضو هيئة التدريس للبحث عن المعلومة بطرائق تختلف عن الطرائق التقليدية، ولأن من أساسيات معايير الجودة إدراك رؤية واضحة حول استخدام التكنولوجيا بأنواعها لتحقيق هدف التعلم والتعليم في الحصول على المعلومة. ومن جهة أخرى فإن عضو هيئة التدريس مطالب أكاديميا بإجراء البحوث والدراسات التي تعتبر شرطاً أساسيا للترقية، وبالتالي فلا بد أن يمتلك عضو هيئة التدريس لتلك المهارة. وحصلت فقرة "امتلك القدرة على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والتنسيق للامتحانات وطرائق التدريس الكترونيا" على متوسط (4.45)، وتساوى متوسط فقرة "أقوم بالتقويم المستمر" مع متوسط "أنوع في أساليب التدريس وأشجع المشاركة الصفية" حيث بلغا (4.13)، وكذلك وصل متوسط فقرة "استطيع المشاركة بالمؤتمرات والندوات التي تعقد عبر الشبكة العنكبوتية" إلى (4.12)، وصنفت فقرة "أحرص على تصميم المواقف التعليمية الكترونيا" ضمن الممارسات المتوسطة؛ مما يشير إلى أن لدى المعلمين معرفة بمبادئ النظرية البنائية المعرفية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

وقد حصلت فقرة "أركز على الأهداف المعرفية فقط" على متوسط مقداره (3.27). وأظهرت النتائج أن متوسط فقرة "أستخدم طريقة الإلقاء (المحاضرة)" يساوي (2.73) وهي بذلك من الممارسات المتوسطة؛ وهذا يشير إلى ضرورة توجيه أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على طرائق غير تقليدية في إيصال المعلومة، وعلى إدراكهم لأهمية التنوع في استخدام وسائل الكترونية أخرى في عملية التعلم والتعليم، في ظل دعوة الجامعة الأردنية لمبادئ الجودة. وترتبط هذه الممارسات مع النظرية التقليدية للعملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية تعزى لمتغير النوع ومتغير الخبرة التدريسية؟

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأعداد أعضاء هيئة التدريس موزعين حسب الجنس والخبرة

الجنس	الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	4 سنوات فما دون	83.1667	6.73548	6
	5 – 9 سنوات	82.6000	6.18870	5
	10 سنوات فأكثر	83.0000	4.82183	9
	المجموع	82.9500	5.46255	20
أنثى	4 سنوات فما دون	82.1000	6.29727	10
	5 – 9 سنوات	84.7500	4.75060	12
	10 سنوات فأكثر	83.7500	3.69362	8
	المجموع	83.6000	5.04873	30
المجموع	4 سنوات فما دون	82.5000	6.26099	16
	5 – 9 سنوات	84.1176	5.10982	17
	10 سنوات فأكثر	83.3529	4.21220	17
	المجموع	83.3400	5.17297	50

نلاحظ من الجدول بشكل عام ما يلي:

- **إن الانحراف المعياري للإناث كان أقل من الانحراف المعياري للذكور، أي أن استجاباتهن كان أكثر تجانساً من استجابات الذكور.**
- **أنه توجد فروقات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الخبرة الثلاث.**
- **إن المتوسط الحسابي للذكور كان أقل من المتوسط الحسابي للإناث، أي أن الكفايات التعليمية لدى المدرسات أفضل من الكفايات التعليمية لدى المدرسين.**

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً، أو أنها جاءت محض الصدفة أو ناتجة عن خطأ المعاينة تم إجراء اختبار (ف)؛ وذلك للإجابة عن الأسئلة الثالث والرابع والخامس، حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) والجدول (4) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

جدول (4): اختبار تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	"قيمة "ف	مستوى الدلالة	Partial Eta Squared
Corrected Model	44.537(a)	5	8.907	.309	.905	.034
Intercept	317216.058	1	317216.058	11018.939	.000	.996
الخبرة	8.491	2	4.246	.147	.863	.007
الجنس	4.276	1	4.276	.149	.702	.003
الخبرة * الجنس	18.990	2	9.495	.330	.721	.015
الخطأ	1266.683	44	28.788			
الكلي	348589.000	50				
الكلي المعدل	1311.220	49				

من خلال الجدول (4) نرى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة تعزى لمتغير للجنس (ذكر، أنثى). والفروق الظاهرية في المتوسطات تعزى إلى الصدفة أو خطأ المعاينة.

ولإيجاد أثر متغير الجنس على مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة، تم إيجاد حجم التأثير (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، كما هو موضح في الجدول (4)، حيث إنها بلغت (003.)؛ وهذا يعني أن الجنس أحدث أثرا صغيرا في مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة.

وبملاحظة نتائج تحليل التباين الثنائي(Two-way ANOVA)، كما في الجدول (4)، حيث إن قيمة ف (149.) غير دالة عند مستوى الدلالة (702.) وذلك بمقارنته بمستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة يعزى للجنس (ذكر، أنثى). وقد ترجع هذه النتيجة لأن أعضاء هيئة التدريس لهم خصائص متشابهة من حيث المؤهلات العلمية والدورات التي تدربوا عليها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من الحدابي وخان (2008) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق في مستوى الأداء تبعاً لمتغير الجنس، على الرغم من اختلاف مجتمع الدراسة، ودراسة بني هاني (2013).

أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي(Two-way ANOVA)، كما في الجدول (4)، أن قيمة ف (147.) عند مستوى الدلالة (863.) غير دالة إحصائياً بمقارنتها بمستوى الدلالة (05.). أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ادراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة تعزى للخبرة (طويلة، متوسطة، قصيرة)؛ وقد ترجع هذه النتيجة لكون اعضاء هيئة التدريس لهم خصائص متشابهة من حيث المؤهلات العلمية والدورات التي تدربوا عليها، ونتيجة إلى جملة الإجراءات التربوية التي تمارسها الجامعة الأردنية من إشراف ومتابعة وتقييم عضو هيئة التدريس وبغض النظر عن خبراتهم التدريسية.

من خلال النتائج التي تم عرضها والتوصل إليها يمكن القول إن الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية هي ضمن التوقعات، وموجودة لديهم ولكن بأساليب متنوعة، وقد بينت النتائج أن عامل الخبرة والنوع الاجتماعي لا يؤثر في امتلاك أعضاء هيئة التدريس لهذه الكفايات، وإن دل هذا الشيء إنما يدل على حرص إدارة الجامعة وكلياتها على أن يكون عضو هيئة التدريس بأفضل صورة أكاديمية ممكنة، من حيث عملية التدريس والبحث العلمي وغيرها. وهذا الشيء يصب في مصلحة الجامعة وسمعتها الأكاديمية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

ككل، ويزيد من تصدر سلم التصنيفات العالمية الذي يعد هدفا رئيسيا على الخطط الاستراتيجية للجامعات عامة والجامعة الأردنية بشكل خاص. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من الصرايرة (2011)، ودراسة بني هاني (2013)، ودراسة الحدابي وخان (2008)، واختلفت مع دراسة أبوحبلة (2017)، ودراسة Aksu et al.(2008)، ودراسة Lozano et al.(2012).

الاستنتاجات:

1. إن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة جاء عاليا.
2. إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة تعزى لمتغير للجنس (ذكر، أنثى).
3. إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للكفايات التعليمية ضمن مبادئ الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (طويلة، متوسطة، قصيرة).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثتان بما يأتي:

1. نوصي كلية العلوم الربوية السير بورشات العلم التحضرية والتدريبة المعمول بها في الجامعة، وبعمل دورات لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية للإلمام بكيفية تصميم المواقف التعليمية الكترونياً، حيث إنها جاءت بدرجة متوسطة.
2. إشراك الطلبة في عمليات تقييم المدرسين، وبالاعتماد على تقديرات وآراء الطلبة.
3. إجراء دراسة مشابهة باستخدام أداة أو أدوات بحث مختلفة وعلى كليات أخرى، وباستخدام متغيرات أخرى.

المراجع:

أبوحبلة، فاطمة عادل (2017). *درجة توافق نظام التعلم الإلكتروني في الجامعة الأردنية مع معايير الجودة العالمية (scorm) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية* (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

بني هاني، ميساء (2013). *درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات في الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية : المعيقات والحلول* (أطروحة دكتوراه)، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن.

جرادات، عزت، عبيدات، ذوقان، أبوغزالة، هيفاء، وعبداللطيف، خيري (2008). *التدريس الفعال* (ط1)، عمان: دار صفاء للنشر.

الحاج، عيسى (1987). مكانة وسائل الاتصال التعليمية في قائمة دارسون للكفايات التدريسية قبل وبعد تقنيتها، *المجلة التربوية، 3* (1)، 33 - 50.

الحدابي، داود عبد الملك، وخان، عمر خالد (2008). تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1* (2)، 63 - 74.

رضوان، بواب (2014). *الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة : جامعة جيجل أنموذجا* (أطروحة دكتوراه)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، الجزائر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

سلامة، رمزي (2009). *المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي في الدول العربية وتحديات النوعية*، مداولات المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، القاهرة، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، مكتب بيروت.

الصرايرة، خالد (2011). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، *مجلة جامعة دمشق*، *27* (2+1)، 601 - 652.

العبادي، هاشم فوزي، الطائي، يوسف حجيم، والأسدي، أفنان عبد (2008)، *إدارة التعليم الجامعي (مفهوم في الفكر الإداري المعاصر)*، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت، وعبدالله، ابراهيم (2004)، *المنهج المدرسي المعاصر* (ط4)، عمان: دار الفكر.

عبدالدايم، عبدالله (2000). *الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية* (ط1)، بيروت: دار العلم للملايين.

عبدالرؤوف، عامر (2012). *الجامعة وخدمة المجتمع توجهات علمية معاصرة*، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

علي، حمود (2013). *التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس: مدخل لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي* (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الخرطوم، جمهورية السودان.

عليمات، صالح ناصر (2004). *إدارة الجودة في المؤسسات التربوية*، عمان: دار الشروق.

عماشة، سناء (2007). *معايير الجودة في مدارس التعليم العام*، ورقة قدمت في اللقاء السنوي للجمعية السعودية للعلوم التربوية، بريدة، المملكة العربية السعودية.

أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2007). *التربية الميدانية دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين* (ط2). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الفتلاوي، سهيلة محسن (2003). *كفايات التدريس: المفهوم - التدريب- الأداء* (ط1)، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كولن، ألن (2006). *أن تغدو مدرّسا في التعليم العالي*، ترجمة سام عمار، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

قطامي، يوسف (2005). *نظريات التعلم والتعليم* (ط1)، عمان: دار الفكر.

اللقاني، أحمد، وفارعة، حسن (1985). *التدريس الفعال* (ط1)، القاهرة: عالم الكتب للنشر.

مرعي، توفيق أحمد (1993). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم* (ط1)، عمان: دار الفرقان.

المقوشي، عبد الله (2001). *الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصرة*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بشارة، جبرائيل (1986). *تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية*. بيروت: المؤسسة الجامعية للطباعة والنشر.

Aksu, M. B., Cdvdtcd, A., & Baki, D. U. Y. (2008). College students' perceptions about teaching practices, classroom behaviors and attitudes of the faculty members. Journal of the Faculty of Education, 9(16), 17-42.

Brown, G. (1987). Effective Teaching in Higher Education (1st ed.). London: New Fetter Lane.

Driscoll, M. (1994). Psychology of learning for instruction. Boston: Allyn and Bacon.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.3

Jezierska, J. M. (2009). Quality assurance policies in the European Higher Education Area: A comparative case study (Doctoral Dissertation), Department of Educational Leadership, College of Education, University of Nevada, Las Vegas.

Leung, B. W., & Wong, W. Y. P. (2005). Matching music teacher's self conception with students' perception on teaching effectiveness in an unfavourable secondary classroom context. Revista Electronic Completeness de Investigation en Education Musical, 2(1), 1-12.

Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in H igher E ducation: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. Journal of philosophy of education, 46(1), 132-147.

Makondo, L. (2014). Academic Development and Support Lessons from Council on Higher Education Audit Reports. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(11), 29-35.

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?. Futures, 44(2), 127-135.

Woolfolk, A. (1998). Educational psychology. Boston: Allyn and Bacon.

واقـع تطبيـق أبعـاد المنظمـة الذكيـة وعلاقته بمسـتوى الإبـداع التقنـي في كلية فلسـطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها

د. ميرفت محمد محمد راضي[1(*)]
أ. ديانا عبد الناصر أبو شمالة[2]
أ. شيماء موسى هنيـــة[3]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مساعد في إدارة الأعمال-كلية فلسطين التقنية-دير البلح فلسطين
[2] باحثة-كلية فلسطين التقنية-دير البلح فلسطين
[3] باحثة-كلية فلسطين التقنية-دير البلح فلسطين
* عنوان المراسلة: mervat_rady@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

واقع تطبيق أبعاد المنظمة الذكية وعلاقته بمستوى الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرّف إلى مستوى تطبيق كلية فلسطين التقنية بدير البلح لأبعاد المنظمة الذكية، ومستوى تحقيقها لخصائص الإبداع التقني من وجهة نظر العاملين فيها، وتحديد دور المنظمة الذكية في خلق الإبداع التقني، والتعرّف إلى الفروق في استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية، ودورها في خلق الإبداع التقني في الكلية تعزى لمتغيرات: العمر، وسنوات الخدمة، والمستوى العلمي، والمسمى الوظيفي. وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب المسح الشامل، لتشمل جميع الأكاديميين والإداريين – باستثناء فئة الخدمات – في الكلية، والبالغ عددهم (147) موظفاً وموظفة. وقد صممت استبانة خصصت لجمع البيانات، إضافة لاستخدام المقابلة الشخصية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. **مستوى تطبيق الكلية لمفهوم المنظمة الذكية جاء متوسطا.**
2. **معيار ذكاء الأعمال في الكلية تحقق بنسبة (60.60 %).**
3. **معيار اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي في الكلية تحقق بنسبة (61.54 %).**
4. **معيار التوجه الإبداعي في الكلية تحقق بنسبة (61.88 %).**
5. **مستوى تحقيق الكلية لمحور الإبداع التقني جاء بوزن نسبي (63.24 %).**
6. **يوجد أثر للمنظمة الذكية في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية.**
7. **وجود فروق حول متوسط استجابات المبحوثين، فيما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية، ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية، تعزى لـ: العمر، وسنوات الخدمة، بينما لم تظهر فروق تعزى لـ: المستوى العلمي، والمسمى الوظيفي.**

الكلمات المفتاحية: المنظمة الذكية، الإبداع التقني، ذكاء الأعمال.

Implementation of the Dimensions of Smart Organization and its Relation to the Level of Technical Innovation in Palestine Technical College – Deir Al Balah from the Staff's Perspectives

Abstract:

The study aimed to identify the level of implementing the dimensions of smart organization at the Palestine Technical College of Deir al-Balah to, and the level of achievement of the characteristics of technical innovation from the staff's perspectives. It also aimed to identify the differences in the respondents' responses with regard to their views on the smart organization and its role in the creation of technical innovation in college due variables (age, years of service, academic level, job title). The study sample was selected using a comprehensive survey method so as to include all academic and administrative staff (except for the category of services) in college. The total number was (147) employees. To collect data, two research instruments were designed: a questionnaire and an interview. The researchers used descriptive and analytical approach. The study results revealed the following: The level of implementing the concept of smart organization at college was medium; the business intelligence standard in the college was achieved by 60.60%, decision making and support of the competitive position was 61.54%; the creative trend was (61.88%); and the technical innovation dimension achieved a relative weight of 63.24%. Furthermore, there was an impact of the Smart Organization in the creation of technical innovation in Palestine Technical College. Finally, there were medium significant differences between the respondents' responses with regard to their views on the smart organization and its role in the creation of technical innovation in Palestine Technical College due to (age, years of service). However, no differences were attributed to the variables of academic level and job title.

Keywords: Smart Organization, Technical Innovation, Business Intelligence.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

المقدمة:

إن بروز المنظمة الذكية كمفهوم معاصر – والذي أكد على عمليات البحث والتطوير في المنظمات المختلفة – أخذ يتدرج من داخل المنظمة ليشمل بعد ذلك تطور المنظمة ككل)الطائي، صائغ وهادي، 2013). وقد ظهر مفهوم المنظمات الذكية كاستجابة للزيادة في الاضطرابات التي تظهر في البيئة. فالمنظمة الذكية تتضمن عمليات مسح وتكيف مستمرة مع البيئة، أكثر من المسح الذي يتم من خلال التخطيط والمراجعة السنوية. وتتضمن جهود القمم الاستراتيجية في المنظمات الهادفة إلى إحداث مواءمة ناجحة بين المنظمة والبيئة، من خلال تطوير المزايا التنافسية بالاعتماد على مبادئ وخصائص المنظمات الذكية)العبادي، 2012). ويساعد التحول في المنظمة لتصبح منظمة ذكية على تطور خاصية خلق الإبداع التقني فيها.

والإبداع التقني يعد اليوم عاملاً حاسماً في تعزيز قدرة المنظمة على البقاء والنمو، وإن تطوير عمليات جديدة أو تحسين العمليات الحالية أصبحت سياسات تتبناها أغلب المنظمات، وتسعى إلى استثمارها في تصميم منتجات أو خدمات جديدة تشبع حاجات ورغبات المستفيدين بشكل متجدد، وفي ظل التطورات المتسارعة والتغيرات المتلاحقة نتيجة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات، واستمرار التقدم العلمي والتطور التقني الذي حققته البشرية في مختلف المجالات، يتطلب النظرة المتجددة للأشياء وتوليد الأفكار الجديدة وتشجيع الإبداع خاصة في الدول النامية، التي تسعى جاهدة إلى اللحاق بركب التقدم العلمي والتطور التقني، وبالتالي فالتوجه إلى الإبداع يعد أمراً حتمياً أمام الدول النامية، خاصة في مجال الإبداع على مستوى المؤسسة أو الإبداع التقني (مصطفى، 2016). كما يتطلب أن يكون الإبداع هاجساً راسخاً في الاستراتيجيات التي يضعها قادة المنظمات المعاصرة، فهو غاية ووسيلة لإيجاد طرائق وأساليب إدارية جديدة، بغية تقديم خدمات أو منتجات جديدة للزبائن، وتهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع تطبيق أبعاد المنظمة الذكية وعلاقته بمستوى الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها.

مشكلة الدراسة:

إن قدرة كلية فلسطين التقنية بدير البلح في قطاع غزة بفلسطين على تقديم خدماتها بشكل يضاهي المؤسسات العالمية لا يأتي عبثاً، بل لا بد أن يدعم بكافة العوامل المعرفية المستدامة من داخل وخارج الكلية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية للعاملين فيها، لخلق فرص المعرفة وتجسيدها في إبداعات تقنية تقدم للمستفيدين، عوضاً عن دعم وتبني القيادة الاستراتيجية للمفاهيم الإدارية الحديثة، التي تهدف في الأساس لتحقيق التنافسية، وتقديم الخدمات المميزة لعملائها (مقابلات شخصية مع القيادات الإدارية بالكلية، بتاريخ 2017/5/2). ومن خلال نتائج المقابلات مع شخصيات قيادية في الكلية، فقد اتضح وجود ضعف في قدرات كلية فلسطين التقنية بدير البلح على مواكبة التطورات الحاصلة في المنظمات الأخرى المتقدمة، نظراً للظروف الاستثنائية التي تمر بها، إلى جانب العديد من المؤسسات في قطاع غزة بفلسطين، والتي أدت إلى ضعف قدراتها في تبني المفاهيم الجديدة في مجال الإبداع التقني، لغرض تطوير أنشطتها وتصميم وتطوير خدماتها، لذا يركز اهتمام هذه الدراسة حول كيفية تقديم الكلية لخدماتها بالجودة والميزة التنافسية بالاعتماد على مؤشرات المنظمات الذكية.

أسئلة الدراسة:

لقد جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على دور المنظمة الذكية في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح، واقتراح ما من شأنه الارتقاء بمستوى الإبداع التقني فيها. ولكل ما سبق وغيره يبرز التساؤل الرئيسي لمشكلة الدراسة:

ما واقع تطبيق أبعاد المنظمة الذكية وعلاقته بمستوى الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى تطبيق الكلية لأبعاد المنظمة الذكية؟
2. ما مستوى تحقيق الكلية لخصائص الإبداع التقني؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنظمة الذكية والإبداع التقني؟
4. ما دور المنظمة الذكية في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول واقع تطبيق أبعاد المنظمة الذكية وعلاقته بمستوى الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها، تعزى إلى المتغيرات الشخصية: العمر، وسنوات الخدمة، والمستوى العلمي، والمسمى الوظيفي؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من العديد من الاعتبارات التي يمكن إيجازها بالآتي:

1. تعتبر هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة التي تناولت مفهوم المنظمة الذكية، حيث يعد منهج المنظمة الذكية من المفاهيم الإدارية الحديثة التي بدأت تطبق بشكل ملحوظ في المنظمات، وخاصة منظمات التعليم العالي.
2. تناولت الدراسة شريحة هامة من شرائح المجتمع الفلسطيني، وهم أعضاء الهيئة التدريسية في كلية فلسطين التقنية بدير البلح باعتبارهم القوة العقلية والمعرفية التي تساهم في بناء الكلية.
3. تسهم هذه الدراسة في تبصير القيادات الاستراتيجية في الجامعات والكليات بمفهوم المنظمة الذكية، كمفهوم حديث يراعي حصر جوانب القوة والفرص المتاحة، ونقاط الضعف والتهديدات التي قد تؤثر سلباً على المنظمات.
4. إعادة توجيه أنظار القيادات الاستراتيجية نحو أبعاد المنظمة الذكية، ودورها في تحقيق المنظمات لأهدافها الاستراتيجية، ومواجهة المشكلات العصرية المتمثلة في: المنافسة، والعولمة، والصراعات التنظيمية، وتوجيه استراتيجياتها نحو تحقيق الحصة السوقية المنافسة، والنمو المتسارع بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل.

أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة هذه الدراسة والدراسات السابقة فإن الدراسة تسعى لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرّف إلى مستوى تطبيق الكلية لأبعاد المنظمة الذكية.
2. التعرّف إلى مستوى تحقيق الكلية لخصائص الإبداع التقني.
3. تحديد دور المنظمة الذكية في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية دير البلح.
4. التعرّف إلى الفروق في استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول واقع تطبيق أبعاد المنظمة الذكية، وعلاقته بمستوى الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها، تعزى إلى المتغيرات الشخصية: العمر، وسنوات الخدمة، والمستوى العلمي، والمسمى الوظيفي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المنظمة الذكية (ذكاء الأعمال، اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي، التوجه الإبداعي) والإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح.

الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين المنظمة الذكية في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح.

وينبثق عنها الفرضيات الفرعية التالية:

أ. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لذكاء الأعمال في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح.

ب. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لاتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح.

ج. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للتوجه الإبداعي في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح.

الفرضية الرئيسة الثالثة: لا يوجد فروق دالة إحصائياً في استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول واقع تطبيق أبعاد المنظمة الذكية وعلاقته بمستوى الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح من وجهة نظر العاملين فيها، تعزى إلى المتغيرات الشخصية (العمر، وسنوات الخدمة، والمستوى العلمي، والمسمى الوظيفي).

مصطلحات الدراسة:

أ. المنظمة الذكية: وحدة اجتماعية لدى مديريها المعرفة والفهم اللازمين للتعامل مع الأحداث الطارئة والمستجدة)الطائي وآخرون، 2013).

وتعرّف إجرائياً لغرض هذه الدراسة: على أنها قدرة كلية فلسطين التقنية بدير البلح على تحقيق أهدافها المخططة تحت الضغوط، وذلك لامتلاك العاملين فيها القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية، لتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة.

ب. الإبداع التقني: عملية تتطلب التعاون والتنسيق بين عدد من الأنشطة المتداخلة في المنظمة من أجل تبني واستخدام الأفكار الجديدة والتطورات التقنية، باعتماد أساليب عملية إنتاجية جديدة أو تحسينها، لغرض تحقيق أهداف المنظمة في البقاء والنمو وجعلها أكثر قدرة على المنافسة (السامرائي، 1999).

ويعرّف إجرائياً لغرض هذه الدراسة: إنه عملية يمكن للمنظمة من خلالها التنسيق والتعاون بين أنشطة الشركة المختلفة، بهدف تبني الأفكار والأساليب الجديدة، وترجمتها في ميدان العمل إلى منتج جديد (سلعة أو خدمة) جديدة أو مطورة، لتلبية متطلبات الزبائن المتجددة وتحقيق التنافسية في سوق العمل.

الإطار النظري:

إن بروز المنظمة الذكية كمفهوم معاصر يؤكد على عمليات البحث والتطوير في المنظمات المختلفة، ثم أخذ يتدرج هذا المفهوم من داخل المنظمة ليشمل بعد ذلك تطور المنظمة ككل للضرورة التي اكتسبها من داخل المنظمات، لذلك تطور هذا المفهوم حتى أصبح بشكل شامل يمثل المنظمة كوحدة اجتماعية تقوم بتحقيق الأهداف المرسومة (الطائي وآخرون، 2013).

ولقد أدى الازدياد الحاد في المنافسة بين منظمات الأعمال اليوم إلى الدراسة عن الميزة التي تمكن المنظمة التفوق على المنافسين الآخرين لضمان استمرارها في الأسواق، وحتى تستطيع تحقيق هذا الهدف يجب على المنظمات أن تتبني أبعاد المنظمة الذكية كأساس في كل عملها وعملياتها، وكذلك البحث عن الفرص الجديدة في السوق بما يتلاءم ويتواءم مع قدراتها ومواردها، وقد دفع ذلك مديري المنظمات الصناعية والخدماتية في الوقت الحالي أكثر من أي وقت مضى، في البحث عن أفضل السبل والوسائل الإدارية بهدف تحسين قدرات منظماتهم التنافسية (أبو محفوظ، 2011) لتعزيز الإبداع التقني فيها.

أولاً: ماهية المنظمة الذكية:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الإدارة الذكية باختلاف الباحثين، واختلاف الهدف الذي يرغب كل باحث في تحقيقه، حيث عرَّفها فرعون، العنزي، والخالدي (2015) على أنها المنظمة التي تتعلم وتتكيف مع البيئة العاملة فيها، مع التأكيد على قيمة المسح الخارجي المنظم للبيئة الخارجية. وعرَّفها Vickers (2000) بأنها تلك المنظمات المستخدمة لاستراتيجيات بعيدة المدى، بهدف تحقيق مكانة مستدامة على المدى الطويل. بينما حدد Filos (2006) المنظمات الذكية بأنها تلك المنظمات التي لديها قدرة على سرعة الحركة والخفة والرشاقة في توليدها للمعرفة، والاستفادة من تلك المعرفة في تحقيق أهدافها المرجوة من خلال اقتناص الفرص والتكيف مع التغيرات والتحديات البيئية.

وعليه فإنه مهما اختلف الكُتَّاب والباحثون في تناولهم لمفهوم المنظمة الذكية، إلا أنهم متفقون على محتوى أساسي للمنظمة الذكية، المتمثل بالقدرة اللامحدودة لهذه المنظمات في التعامل والسيطرة على التغييرات في بيئة عملها.

أهداف المنظمة الذكية:

تتجسد الأهداف التي تحققها المنظمات الذكية في ما يلي:

1. دعم الإدارة المستندة للمقاييس، وتطوير كفاءة العاملين في الخط الأول (التشغيليين)، ودعم البنية التحتية التنظيمية، وزيادة توسع وانتشار ممارسات الأعمال الجديدة، والمساهمة في زيادة الطلب على المعلومات (العزاوي، 2012).
2. تسليط الضوء على الفجوة المعرفية في الفكر الإداري، من خلال العلاقة بين مفهومي ريادية الأعمال والمنافسة من حيث الابتكار في المنظمات، والاهتمام في استثمار العقول الموجودة لديها، وتكنولوجيا المعلومات المتوافرة لها)فرعون وآخرون، 2015).

خصائص المنظمة الذكية:

أشار كل من Clarke وClegg (2000) إلى أن بعض الكتَّاب يؤكدون على أن المنظمة الذكية هي في الأصل منظمة مستدامة؛ والاستدامة من وجهة نظر الباحثين لها معنيان، المعنى الأول يركز على القدرة على الاستمرار، والمعنى الثاني يركز على التجديد، وكلا المعنيين في الواقع مرتبطان ببعضهما، أما الاستمرار وطول البقاء فيتمثل في أربعة عوامل تمثل خصائص للمنظمة الذكية وهي كما يأتي:

1. الحساسية للبيئة: وهي قدرة المنظمة على التغير والتكيف والتطور المستمر.
2. تماسك المنظمة: مع شعور قوي بالهوية الذاتية، فهي قادرة على بناء مجتمع من الأفراد الملتزمين والمتمسكين بها على المستوى الداخلي والخارجي، وهي قادرة كذلك على تطوير شخصيتها.
3. اللامركزية والتسامح: بحيث يسمحان في المنظمة "بالتجريب المقبول"، ومن خلال قدرتها على بناء علاقات بنَّاءة مع مختلف الكيانات الداخلية والخارجية.
4. قدرة المنظمة: تعني قدرتها على التحكم بنموها وتطورها، وبالتالي السيطرة على إدراكها للاتجاه.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

كما بين كلُ من Poulsen وArthur (2005) المشار إليهما في ردايدة (2016) أن المنظمة الذكية تتوفر فيها ثلاث خصائص، هي:

أ. الثقافة: وتسهم في صياغة طبيعة علاقات الأفراد من داخل وخارج المنظمة وطريقة عملهم مع بعضهم البعض.

ب. القدرات: حيث توظف المنظمة جميع مهاراتها ومعارفها المتوافرة لتقدم المنتجات والخدمات إلى زبائنها.

ج. الارتباطات: ترتبط المنظمة بمجموعة صنعتها من خلال علاقات داخلية (العاملين) وخارجية (الموردين والزبائن والشركاء).

معوقات المنظمة الذكية:

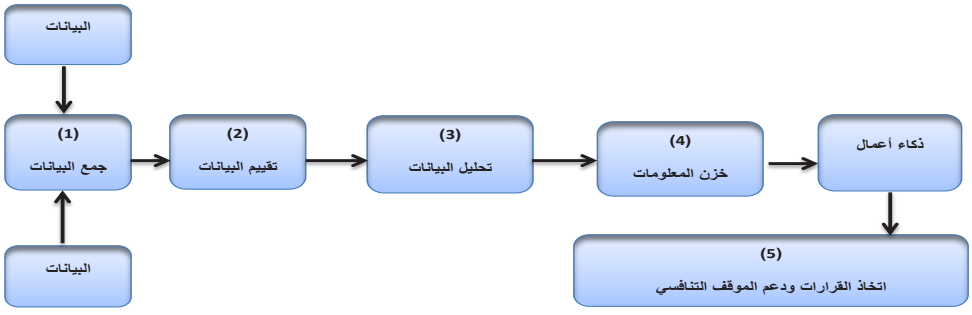
تواجه المنظمات الذكية على مستوى العالم كثير من المعوقات التي تقف عائقاً أمام تحقيقها لأهدافها المخططة، وتتمثل في التالي (العرياوي، 2011):

1) قد لا تبذل الإدارات العليا الجهد الكافي لتهيئة الظروف المناسبة لعمل الإدارة الذكية في المنظمة.
2) عدم كفاية الموارد المالية الخاصة بتوفير الآلات والمعدات والمختبرات.
3) انخفاض مستوى الأجور والرواتب والمحفزات والمكافآت.
4) الروتين والبيروقراطية.

أبعاد المنظمة الذكية: يمكن تحديد أبعاد المنظمة الذكية في الأبعاد الآتية (الطائي وآخرون، 2013):

1. ذكاء الأعمال: حظي مفهوم ذكاء الأعمال بالكثير من الاهتمام في نظرية المنظمة، فالعديد من الباحثين كتبوا، أو على الأقل تأثروا بمفهوم الذكاء في منظمات الأعمال، فمنهم من عرفه بإدارة وتنسيق المعلومات والأفكار بشكل كفء، من أجل تحقيق حاجات الزبون. وآخرون عرفها بأنها المقدرة الفكرية للمنظمة لحل المشكلات التنظيمية، من خلال توحيد قدراتها الفنية والبشرية.
2. اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي: تتمثل عملية اتخاذ القرار بالشكل (1) وذلك كما يأتي:
3. 3) انخفاض مستوى الأجور والرواتب والمحفزات والمكافآت.
4) الروتين والبيروقراطية.

أبعاد المنظمة الذكية: يمكن تحديد أبعاد المنظمة الذكية في الأبعاد الآتية (الطائي وآخرون، 2013):
1. ذكاء الأعمال: حظي مفهوم ذكاء الأعمال بالكثير من الاهتمام في نظرية المنظمة، فالعديد من الباحثين كتبوا، أو على الأقل تأثروا بمفهوم الذكاء في منظمات الأعمال، فمنهم من عرفه بإدارة وتنسيق المعلومات والأفكار بشكل كفء، من أجل تحقيق حاجات الزبون. وآخرون عرفها بأنها المقدرة الفكرية للمنظمة لحل المشكلات التنظيمية، من خلال توحيد قدراتها الفنية والبشرية.
2. اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي: تتمثل عملية اتخاذ القرار بالشكل (1) وذلك كما يأتي:



شكل (1): عملية اتخاذ القرار

المصدر: (الطائي وآخرون، 2013)

ويتضح من شكل (1) أن المنظمة الذكية تعتمد بشكل كبير على المعلومات المرتبطة بقضية معينة في اتخاذها للقرارات، بحيث تستطيع من خلالها تحقيق الموقف التنافسي المخطط له وفقاً للخطة الاستراتيجية، ويشترط للمعلومات أن تتوفر فيها الحداثة والموضوعية والمصداقية لتحقيق الهدف منها.

4. التوجه الإبداعي: يشير التوجه الإبداعي إلى الجهود المبذولة من قبل العاملين في المنظمة لإيجاد الفرص الجديدة أو الحلول الاستثنائية، لذلك تعتبر الإبداعية بمثابة اتجاهات الريادي نحو الإبداع ورغبته فيه، وهي تتضمن الابتكار في المنتجات الجديدة، أو تحسين العمليات التكنولوجية، لذلك فإن هناك ثلاثة أنواع من الإبداع الذي تمارسه المنظمات الريادية، على النحو الآتي (فرعون وآخرون، 2015):

أ. الابتكار: وهو نشاط لابتكار وتطوير منتج جديد أو عملية جديدة.

ب. الإبداع: وهو إيجاد منهج جديد من عملية الابتكار والإبداع، فالابتكار يجلب الأشياء الجديدة للوجود، بينما الإبداع يجلب الأشياء الجديدة للاستعمال.

ج. التقليد: استخدام إبداعات الآخرين كما هي دون تعديلات.

إن المنظمات التي تمتلك هذه الأبعاد الثلاثة يمكن أن تصبح ذكية في مجال عملها.

خطوات نجاح المنظمات الذكية: من أهم خطوات نجاح المنظمات التي تعمل وفقاً لنظام الإدارة الذكية هي الآتي (العرياوي، 2011):

- أولاً: الجاذبية: المنظمات التي تريد أن تكون لديها إداره ذكية قوية وناجحة يجب عليها أن تكون جذابة جداً، من خلال ماتقدمه من أجور ورواتب متميزة ومكافآت ومحفزات مادية ومعنوية مجزية جداً، بحيث تجعل الفرد الذكي يحقق الهدف الذي جاء من أجله.
- ثانيا: الشهرة: المنظمات الصناعية والخدمية يجب أن تكون معروفة من خلال الدعاية والتعريف المستمر عن إنجازاتها المحلية والخارجية، لأن شهرة المنظمات تسهل دخول الكوادر الموهوبة والشابة، التي تعزز من نجاحها في المستقبل.
- ثالثا: التخطيط الجيد: إمكانية الحصول على أفراد أذكياء وموهوبين يأتي من خلال التخطيط الجيد، أو من خلال الزيارات المتكررة إلى الجامعات والمعاهد وشرح برامج المنظمة الصناعية، أوعن طريق حضور المؤتمرات العلمية التي تعقدها المنظمات أو الجامعات أو طلاب الدراسات العليا الذين يمكن التعاقد معهم فور تخرجهم في الدراسات.
- رابعا: الخبرة والتجربة: إن الخبرة والتجربة التي تمتلكها المنظمات المتطورة تعتبر إحدى خطوات إعلان نجاحها، وذلك من خلال الدور المهم الذي تلعبه في وضع برامج الاستفادة من الأفراد الأذكياء والموهوبين، إضافة إلى وضع برامج اختيارهم، مع رسم الدعاية المناسبة سواء كان ذلك عن طريق عقد الندوات أو اقامة المؤتمرات العلمية لكل هذه الخطوات، وتجعل الطرق سالكة ومفتوحة لأفراد الإدارة الذكية لدخول المنظمات الإنتاجية وبأقل التكاليف لإنجاح عملها.
- خامساً: النوعية: المهم في عمل الإدارة الذكية ليس كثرة عدد الأفراد في المنظمات الصناعية، بل نوعية المواهب ودرجات الذكاء التي يتمتع بها هؤلاء الموهوبين والأذكياء، وكذلك نوع المشروع الذي يكلفون بتنفيذه.

ثانياً: ماهية الإبداع التقني: يعرّف الإبداع على أنه الجهود العلمية لتلبية احتياجات الزبائن (الضيوف)، وخلق العمليات الجديدة التي تساعد على ذلك. وعرّفه جروان (2002، 22) أنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة، سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة، أو خبرات المؤسسة أو المجتمع العام أو العالم، إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية. أما نجم (2003، 22 - 23) فقد عرّف الإبداع أنه "قدرة الشركة أو المنظمة على التوصل إلى ما هو جديد، ويضيف قيمة أكبر وأسرع من المنافسين في السوق".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

وبناءً على ما سبق ذكره فإن الإبداع مدخل لتقديم منتجات أو خدمات أو عمليات جديدة تقدم إلى السوق كمنتجات يخلق الطلب، من أجل خدمة الضيوف والعملاء من جهة وتحقيق أهداف الكلية من جهة أخرى. ومن وجهة نظر الباحثات فإن المبدع في مجال الإدارة هو شخص – في الغالب – يرغب ويسعى للمعرفة ودخول المجهول ودخول مجالات استثمار غير معروفة سابقاً، ويحاول التفكير بطرائق جديدة في العمل. كما ترى الباحثات أن الإبداعات التقنية تمارس دوراً متزايداً في التصنيع والخدمات لتوليد تقنية جديدة ومحسنة، أو تدعم بدائل المنتجات وخيارات الخدمات البديلة والجودة العالية، فضلاً عن بعض المنتجات اليومية.

أهمية الإبداع التقني: تتحدد أهمية الإبداع التقني من خلال تحقيق الفوائد الآتية (السامرائي، 2000، 7):

أ. تحسين خدمة المستهلكين، وذلك من خلال المرونة والتكيف لحاجاتهم على أساس ما يعرف بالزبونية.
ب. تحسين إنتاجية المنظمة، وذلك بتحقيق الكفاءة والفاعلية في الأداء، وإنجاز الأهداف واستخدام الموارد والطاقة بشكل اقتصادي، وزيادة المبيعات والأرباح.
ج. زيادة قدرة المنظمة على المنافسة عن طريق سرعة تقديمها للمنتجات الجديدة وتغيير العملية الإنتاجية.
د. تقليل كلف التصنيع من خلال الإبداع في العملية، وتحسين صورة المنظمة، وجعلها جذابة للمستهلكين.

ومما يعزز هذه الأهمية هو تزايد مقدار ما تخصصه وتنفقه الدول والمنظمات من ميزانياتها على جهود البحث والتطوير الذي يعد القناة الرئيسية للإبداع التقني.

أهداف الإبداع التقني: يحقق الإبداع التقني عدة أهداف، تسعى من خلالها المنظمات المنافسة لإرضاء الزبائن، من خلال إشباع حاجاتهم ورغباتهم، ومن هذه الأهداف كما تراها الباحثات، تحسين النوعية، وخلق أسواق جديدة، وامتداد سلسلة المنتوجات، وتخفيض كلف العمل، وتحسين عمليات الإنتاج، وتقليل المواد الخام، وتقليل الضرر البيئي، وتوفير استغلال الطاقة، والتوافق مع التعليمات، وإحلال منتوجات أو خدمات.

أنواع الإبداع التقني: أشار Corea (2000) وTrott (2002) أن الإبداع التقني يتضمن أربعة متغيرات هي: تقديم منتوج جديد، تحسين منتوج حالي، تصميم عملية إنتاجية جديدة، تحسين عملية قائمة. أما Antonioli،Mazzanti،Pini وTortia (2004، 23) فقد ميزوا أربعة أنواع رئيسية للإبداع التقني:

1. تقديم تقنيات، إبداع المنتج والعملية، وضبط الجودة.
2. التغيرات في أنظمة المكافأة أو التعويض.
3. الإبداعات المعيارية في منظمة العمل.
4. الإبداعات المنظمة التي تدل ضمناً على مساهمة وإشراك العامل.

جهود وإنجازات الكلية: حرصت كلية فلسطين التقنية بدير البلح منذ أكثر من عشرين عاماً على إعداد الكفاءات المبدعة والموائمة لمتطلبات سوق العمل التي تتميز بأخلاق المهنة، دعماً منها في بناء الاقتصاد الوطني، ومن منطلق السعي نحو مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي فقد قامت الكلية بافتتاح برامج البكالوريوس والدبلوم التقني ة التي تحاكي المجالات العلمية التقنية الحديثة مع تطبيق المناهج العلمية المتطورة .

وتطويراً للسياسات التعليمية فإن الكلية عملت على رفع جودة العملية التعليمية، والتحسين، والتطوير المستمر في مختلف التخصصات التقنية فيها، وأدخلت نظام التعليم الإكتروني كأحد الأنظمة المساندة للدراسة من أجل تطوير تكنولوجيا التعليم بالكلية. وقد ساهمت النقلة النوعية الملموسة في كافة مناحي العمل في الكلية في بناء شراكات محلية ودولية لدعم التوجه الاستراتيجي في التطوير، وتبادل الخبرات والمنفعة بما يخدم العملية التعليمية في الكلية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Al-Zu'bi (2016) إلى التعرّف إلى أبعاد الذكاء الاستراتيجي (التصور، والبصيرة، والشراكة، والحدس، والإبداع) ودورها في تحقيق خفة الحركة التنظيمية في قطاع الصناعات الاستخراجية والتعدينية في الأردن، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من خلال عينة من شركات التعدين في الأردن، وتوصلت إلى أن جميع أبعاد الذكاء الاستراتيجي لها تأثير في تحقيق خفة الحركة التنظيمية، ولكن كان التأثير الأكثر على الإبداع.

أما دراسة Omidifar وRadmehr (2016) فهدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الفلسفي والذكاء الاستراتيجي من وجهة نظر مديري الأقسام في شركة سايبا، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من خلال عينة من (90) مديراً من شركة سايبا بكاشان، وتوصلت إلى وجود علاقة بين عناصر الذكاء الاستراتيجي ترتبط بالتفكير الفلسفي وتؤثر فيه.

بينما هدفت دراسة ردايدة (2016) إلى بيان أثر خصائص المنظمة الذكية في إدارة الأزمات بالمستشفيات الخاصة بمدينة عمان، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من خلال عينة من (33) مستشفى من المستشفيات بعمان تشتمل على (314) فردا، وتوصلت إلى تقديم مجموعة من البدائل الاستراتيجية السليمة لحل المشكلات والأزمات الطارئة والمحتملة، وضرورة التواصل مع المتخصصين لعلاجها، وذلك من خلال إجراء جلسات عصف ذهني وورش عمل تدريبية ترتبط بمنهجيات مواجهة الأزمات وأساليبها، وتوفير وسائل التقييم للبدائل الاستراتيجية لمعرفة مدى ملاءمتها لآلية حل المشكلات والأزمات، والعمل على تطوير متغيرات البيئة التنظيمية المختلفة للمستشفيات، بدءاً بالهيكل التنظيمي ثم موارد المستشفى وأخيراً ثقافته التنظيمية.

كما أن دراسة Al-Kasasbeh، Al-Kasasbeh وAL-Faouri (2016) هدفت إلى اختبار أثر عناصر المنظمة الذكية (الرؤية الاستراتيجية، الثقافة، نظام الحوافز والدعم) على الأداء البيئي والاجتماعي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من خلال عينة من (130) مديراً من مديري ورؤساء الأقسام في الشركات الأردنية (الحديد والفوسفات)، وتوصلت إلى أن الشركات تطبق عناصر المنظمة الذكية والأداء الاجتماعي بدرجة متوسطة، ولا يوجد أثر للمتغيرات (الرؤية الاستراتيجية، والثقافة) على الأداء الاجتماعي والبيئي للشركات، ويوجد أثر لنظام الحوافز والدعم على الأداء البيئي للشركات.

وسعت دراسة Kahkha، Pourghaz وMarziyeh (2015) الى بيان العلاقة بين الذكاء التنظيمي مع إدارة الابتكار والتقدم الوظيفي في المنظمة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من خلال عينة من (52) مديرا و(51) مديرة من جميع مديري المدارس الثانوية في زهدان بإيران، وتوصلت الدراسة إلى أن مكونات الذكاء التنظيمي المتمثلة في (الرغبة في التغيير، الروح وفرق العمل، تطبيق المعرفة، وضبط الأداء) ترتبط إلى حد كبير مع التقدم الوظيفي، وأثبتت الدراسة أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس بين استجابات المبحوثين حول تأثير إدارة الابتكار على الذكاء التنظيمي.

أما دراسة خليل (2016) فقد هدفت إلى بيان أثر الإبداع التقني في تصميم المنتوج في الشركة العامة للصناعات الجلدية بمعمل بغداد، وتقييم عملية الإبداع التقني وأثرها في تقديم منتوجات تلبي رغبات الزبائن المتغيرة والمتجددة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من خلال عينة من موظفي الشركة العامة للصناعات الجلدية / معمل بغداد "الكادرة" خارج قسم التصميم والانتاج، وتوصلت إلى أن تبني الإبداع سلوكا في المنظمات، يعد من سمات الإدارة الحديثة، لكونه وسيلة تؤدي إلى تفوق وتمييز المنظمات عن منافسيها، فضلا عن قدرتها على تنوع منتجاتها لتحقيق حاجات ورغبات الزبائن المتغيرة، وأن الإبداع التقني هو أساس التطور والنمو للمنظمات الحديثة، فهو يساعد في تصميم وتطوير المنتوج الذي تسوقه الشركة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

وهدفت دراسة فرعون وآخرون (2015) إلى التحقق من العلاقة والتأثير بين بناء قدرات الموارد البشرية وتطوير أنموذج المنظمات الذكية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من خلال عينة من (308) عاملاً من كافة المستويات الإدارية العاملين في شركات الاتصالات في العراق (زين العراق، أسياسيل، كورك)، وتوصلت إلى أهمية وضع الخطط والبرامج المستقبلية لتفعيل دور بناء قدرات الموارد البشرية في تطوير المنظمات الذكية، وضرورة قيام المنظمات باستثمار بناء قدرات الموارد البشرية استثماراً أمثل في استنباط أفضل الأساليب التي تسمح بتحقيق التطور لنموذج المنظمات الذكية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالآتي:

أ. هدفت إلى التعرّف إلى دور المنظمة الذكية في مساعدتها على التحول إلى منظمة مبدعة، انطلاقاً من أهمية مفهوم المنظمة الذكية وأهميته في التغلب على التحديات، واستغلال الفرص التي تواجه المنظمات في بيئة العمل المتغيرة والمتطورة بشكل دائم ومستمر، في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية التي تتطلب تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، لتصل المنظمات لمكانة مرموقة تحقق أهدافها السامية بجودة عالية، تستطيع من خلالها المنافسة المحلية والاقليمية والدولية.

ب. طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2016 /2017م، وشملت عينة الدراسة جميع العاملين في واحدة من الكليات التقنية الرائدة في قطاع غزة، التي تختص بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرامج التقنية، والتي تعتبر محوراً رئيساً في تسيير الأعمال في المنظمات، والتي تستطيع من خلالها المنافسة والتميز.

ج. تم تطبيق الدراسة الحالية في بيئة استثنائية غير مستقرة، تعاني فيها المنظمات الفلسطينية من واقع سياسي واقتصادي غير مناسب يتمثل في الحصار الجائر، والظروف الاقتصادية الصعبة، مما يفرض قيوداً على قيادتها، وتحدياً واضحاً نحو إدارتها استراتيجياً وفقاً لمتطلبات الواقع الخاص مما يكسبه خصوصية شاملة، وذلك بعكس الدراسات السابقة التي طبقت في دول ذات سيادة كاملة، تتميز باستقرار البيئة المحيطة بها.

د. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث طبيعة العينة، والفترة الزمنية، حيث تم تطبيق الدراسة على إحدى الكليات التقنية في قطاع غزة التي تمنح خدمات مختلفة في مجال التعليم والبحث العلمي، من خلال استخدام الانترنت والخدمات الإلكترونية، فهي بذلك جاءت مكملة للنقص في الدراسات السابقة.

هـ. استفادت الباحثات من الدراسات السابقة التي تم عرضها في بلورة مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وفرضياتها، وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وفي تصميم أدوات جمع المعلومات والبيانات اللازمة، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، والبيئة الأنسب لإجراء الدراسة، وتحديد متغيرات الدراسة ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، وتنوعت أدوات جمع المعلومات ما بين الاستبانات والمقابلات الشخصية على عينة الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

مـن أجـل تحقيق أهـداف الدراسة تم استخدام المنهـج الوصفي التحليلي، الذي يعـرف بأنه طريقة في البحث تتنـاول أحـداث وظواهـر وممارسـات موجـودة متاحـة للدراسـة والقياس كما هـي دون تدخـل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها.

مجتمع الدراسة :

يتكـون مجتمـع الدراسـة من جميـع الأكاديميـين والإداريـين – باستثناء فئـة الخدمات – في كليـة فلسطين التقنية بدير البلح، والبالغ عددهم (147) أكاديمياً وإدارياً (قسم شؤون الموظفين، 2017).

عينة الدراسة :

تم اختيـار عينـة الدراسة باستخـدام أسلوب الحصر الشامـل، وقد تم توزيع (147) استبانـة، وتم استرداد (84)، بنسبـة استجابـة (57 %)، وبعـد تفحص الاستبانـات تم استبعاد عدد (8) استبانـات نظرا لعدم تحقـق الشـروط المطلوبـة للإجابة فيها، وبذلك يكـون عدد الاستبانـات الخاضعة للدراسـة (76) استبانة، وجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

العمر	التكرار	النسبة المئوية	سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	4	% 5.3	أقل من 5 سنوات	4	% 5.3
من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	14	% 18.4	من 5- 10 سنوات	14	% 18.4
من 40 سنة إلى 50 سنة	16	% 21.1	من 10 – 15 سنة	16	% 21.1
أكثر من 50 سنة	42	% 55.3	أكثر من 15 سنة	42	% 55.3
المجموع	76	100.0	المجموع	76	100.0

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة المئوية	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
أكاديمي	28	% 36.8	دبلوم	12	% 15.8
إداري	33	% 43.4	بكالوريوس	22	% 28.9
أكاديمي بمنصب إداري	15	% 19.7	ماجستير	26	% 34.2
			دكتوراه	16	% 21.1
المجموع	76	% 100	المجموع	76	% 100

ويتضح من جدول (1) أن الغالبية من عينة الدراسة هم ممن تزيد أعمارهم عن 50 سنة، وتزيد خبرتهم عن 15 سنة، ويحملون مؤهلات علمية عليا.

أدوات الدراسة :

الأداة الأولى: الاستبانـة : بعـد الإطلاع علـى أدبيات الدراسة المتعلقة بموضـوع الدراسة، فقد تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) حسب الخطوات المتسلسلة الآتية :

1. **تم تحديد الهدف الذي من أجله ستصمم الاستبانة، ثم تم إعداد استبانة أولية من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

2. عرض الاستبانة على المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات، تم تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف، ثم تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين الذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم، وتم إجراء دراسة اختبارية ميدانية أولية للاستبانة وتعديلها حسب ما يناسب.
3. توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، ولقد تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أقسام كما يلي:

القسم الأول: يتكون من البيانات الأساسية لمجتمع الدراسة ويتكون من أربعة متغيرات.

القسم الثاني: يتناول المنظمة الذكية، وتم تقسيمه إلى ثلاثة محاور كما يلي: المحور الأول: ذكاء الأعمال ويتكون من (10) فقرات، المحور الثاني: اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي ويتكون من (10) فقرات، المحور الثالث: التوجه الإبداعي ويتكون من (10) فقرات.

القسم الثالث: الإبداع التقني ويتكون من (15) فقرة.

وقد كانت الإجابات على كل فقرة حسب مقياس ليكارت الخماسي، وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): مقياس الإجابة على الفقرات

درجة الموافقة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

الأداة الثانية: المقابلة الشخصية:

قامت الباحثات بإعداد أسئلة المقابلة الشخصية التي أجريت مع كل من (النائب الأكاديمي، رئيس قسم الحاسوب، رئيس قسم المهن الهندسية، رئيس قسم الجودة)، لفترة تتراوح ما بين (15 - 30 دقيقة) لكل مقابلة في شهر (5 /2017)، حيث ساهمت في بناء تصورات لدى الباحثات حول موضوع الدراسة، وتمثلت في طبيعة استخدام التكنولوجيا في تطوير العمليات، وطبيعة البرامج التطويرية المقدمة للعاملين، مع تحديد المعوقات والتحديات التي يراها كل منهم من وجهة نظره في تطبيق الكلية للتكنولوجيا المتطورة والحديثة في عمليات الكلية الأكاديمية والإدارية وأثر ذلك على تحول الكلية إلى منظمة ذكية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

صدق وثبات الاستبيان:

اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة فقد تم تطوير استبيان مكون في صورته الأولية من (50) فقرة موزعة على أربعة محاور، وتم التأكد من صدقه من خلال ما يأتي:

1 - صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين، تألفت من (8) أعضاء من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية فلسطين التقنية المتخصصين في الإدارة والإحصاء والتربية، وقد استجابت الباحثات لآراء السادة المحكمين، وتم إجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم، بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده لهذا الغرض، وقد كانت عدد الفقرات في الصورة النهائية للاستبيان (45) فقرة.

2 - صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (20) مفردة (لم يتم استبعادها من عينة الدراسة)، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له.

الصدق الداخلي لفقرات المنظمة الذكية:

يوضح الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل محور والمعدل الكلي لفقراته، والذي يظهر أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل

مـن 0.05 وقيمـة r المحسوبـة اكبر من قيمـة r الجدولية والتي تسـاوي 0.444، وبذلك تعتـبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (3): الصدق الداخلي لفقرات المحور الأول: ذكاء الأعمال

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	**0.690	0.001	.2	*0.551	0.012
.3	**0.733	0.000	.4	**0.793	0.000
.5	**0.611	0.004	.6	**0.705	0.001
.7	**0.763	0.000	.8	**0.652	0.002
.9	**0.767	0.000	.10	**0.820	0.000

ويوضـح الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين كـل فقرة من فقرات كل محور والمعدل الكلي لفقراته، والذي يظهـر أن معامـلات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل مـن 0.05 وقيمـة r المحسوبـة اكبر من قيمـة r الجدولية والتي تسـاوي 0.444، وبذلك تعتـبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4): الصدق الداخلي لفقرات المحور الثاني: اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	**0.638	0.002	.2	**0.808	0.000
.3	**0.885	0.000	.4	**0.814	0.000
.5	**0.788	0.000	.6	**0.792	0.000
.7	**0.825	0.000	.8	**0.726	0.000
.9	**0.726	0.000	.10	**0.740	0.000

ويوضـح الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين كـل فقرة من فقرات كل محور والمعدل الكلي لفقراته، والذي يظهـر أن معامـلات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل مـن 0.05 وقيمـة r المحسوبـة اكبر من قيمـة r الجدولية والتي تسـاوي 0.444، وبذلك تعتـبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (5): الصدق الداخلي لفقرات المحور الثالث: التوجه الإبداعي

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	**0.644	0.002	.2	**0.834	0.000
.3	*0.514	0.020	.4	**0.754	0.000
.5	*0.536	0.015	.6	*0.527	0.017
.7	**0.758	0.000	.8	**0.904	0.000
.9	**0.786	0.000	.10	**0.838	0.000

ويوضـح الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين كـل فقرة من فقرات كل محور والمعدل الكلي لفقراته، والذي يظهـر أن معامـلات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل مـن 0.05 وقيمـة r المحسوبـة اكبر من قيمـة r الجدولية والتي تسـاوي 0.444، وبذلك تعتـبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (6): الصدق الداخلي لفقرات محور الإبداع التقني

الفقرة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	*0.476	0.034	.2	*0.540	0.014
.3	*0.556	0.011	.4	**0.671	0.001
.5	*0.551	0.012	.6	**0.663	0.001
.7	**0.723	0.000	.8	**0.844	0.000
.9	**0.849	0.000	.10	**0.741	0.000
.11	**0.709	0.000	.12	**0.701	0.001
.13	*0.0454 -	0.044	.14	*0.478 -	0.033
.15	**0.769	0.000			

صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة : يبين جدول (7) معاملات الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة.

جدول (7): معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

محتوى المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ذكاء الأعمال	**0.706	0.001
اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي	**0.901	0.000
التوجه الإبداعي	**0.926	0.000
الإبداع التقني	**0.914	0.000

ويوضح جدول (7) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من 0.05 وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.444.

ثبات فقرات الاستبانة : تم استخدام أسلوب طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient) للتحقق من مدى توافر الثبات للاستبيان، والجدول (8) يوضح معاملات ارتباط بيرسون.

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون (طريقة التجزئة النصفية)

محتوى المحور	عدد الفقرات	التجزئة النصفية
ذكاء الأعمال	10	0.928
اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي	10	0.943
التوجه الإبداعي	10	0.926
الإبداع التقني	15	0.849

ويتضح من جدول (8) أن معاملات ارتباط بيرسون عالية، مما يطمئن الباحثات من استخدام الاستبانة في جمع البيانات.

المعالجات الإحصائية : تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج SPSS الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية :

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

1 - النسب المئوية والتكرارات.
2 - اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
3 - معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات، ومعامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرات.
4 - اختبار t لعينة واحدة One Sample T test لمعرفة متوسط درجة استجابة المبحوثين.
5 - اختبار الانحدار البسيط، واختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث عينات مستقلة فأكثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق الكلية لأبعاد المنظمة الذكية؟ وللإجابة عن السؤال الأول وجميع أسئلة البحث تم الاستناد على جدول (9) في تقدير درجة الموافقة على فقرات المحور.

جدول (9): تقدير درجة الموافقة

الفترة	5.0 - 4.20	4.20 - 3.40	3.40 - 2.60	2.60 - 1.80	1.80 - 1
درجة الموافقة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

وتم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، كما تم استخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T-Test) لمعرفة متوسط درجة استجابة المبحوثين لتحليل فقرات الاستبانة، وتكون الفقرة إيجابية بمعنى أن أفراد العينة موافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.99 (أو القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 والمتوسط الحسابي النسبي أكبر من 60 %)، وتكون الفقرة سلبية بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أصغر من قيمة t الجدولية والتي تساوي – 1.99 (أو القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 والمتوسط الحسابي النسبي اقل من 60 %)، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة إذا كان مستوى الدلالة لها أكبر من 0.05.

المحور الأول: ذكاء الأعمال: يوضح جدول (10) تحليل فقرات المحور.

جدول (10): استجابة أفراد العينة لمحور ذكاء الأعمال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
	المحور الأول: ذكاء الأعمال						
1	تعتمد الكلية تفكيراً استراتيجياً ذكياً يركز على المدى البعيد.	3.17	0.838	% 63.40	3.856	0.000	2
2	تعتمد الكلية على مصادر متعددة في استقاء المعلومات التي توظف في صناعة القرارات.	3.23	0.921	% 64.60	4.131	0.000	1
3	تستند الكلية على تكنولوجيا المعلومات المتطورة في اتخاذ القرارات.	3.11	0.848	% 62.20	3.273	0.002	4
4	تستخدم الكلية التقنيات الذكية في تطبيق قراراتها الإدارية.	2.92	0.812	% 58.40	1.299	0.198	8
5	توظف الكلية المعلومات لتحقيق التفوق على المنافسين.	3.06	0.884	% 61.20	2.620	0.011	6

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (10): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
6	تهدف الكلية إلى تحويل المعرفة والمعلومات عن بيئة الاعمال إلى ذكاء ذو قيمة.	3.07	0.844	% 61.40	2.879	0.005	5
7	تعتمد الكلية على نظم معلومات إدارية متطورة تعتبر بمثابة جهاز إنذار بالتهديدات المتوقعة.	2.77	0.917	% 55.40	-0.225	0.823	10
8	تمتلك الكلية رؤى جديدة عن الزبائن والمنافسين تساعد في اقتناص الفرص.	3.13	0.805	% 62.60	3.588	0.001	3
9	تستخدم الكلية الأنظمة الذكية للحصول على المعلومات التشغيلية.	3.03	0.863	% 60.60	2.284	0.025	7
10	تستخدم الكلية الأنظمة الذكية للتنبؤ بالعمل.	2.80	0.864	% 56.00	0.027	0.979	9
	جميع الفقرات	3.03	0.679	% 60.60	2.989	0.004	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "75" تساوي 1.99

يتضح من جدول (10) أنه:

أ. حصلت الفقرة (2) على الترتيب الأول وتنص على "تعتمد الكلية على مصادر متعددة في استقاء المعلومات التي توظف في صناعة القرارات"، وبوزن نسبي (64.60 %) وانحراف معياري (0.921).

ب. حصلت الفقرة (7) على الترتيب الأخير وتنص على "تعتمد الكلية على نظم معلومات إدارية متطورة تعتبر بمثابة جهاز إنذار بالتهديدات المتوقعة"، وبوزن نسبي (55.40 %) وانحراف معياري (0.917).

وبصفة عامة فإن المحور الأول: ذكاء الأعمال حصل على وزن نسبي (60.60 %)، وانحراف معياري (0.679)، وترجح الباحثات تفسير تلك النتائج إلى أن الكلية بدأت باستخدام نظم معلومات إدارية حديثة في تنفيذ عملياتها والاستفادة منها في جمع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، إلا أنها ما زالت في بدايات الطريق نحو التحول للمنظمة الذكية، ويعود ذلك لضعف الكوادر البشرية المتخصصة في هذا المجال، وضعف الثقافة التكنولوجية عند العاملين، وضعف الإمكانات المادية والمالية والبنية التحتية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج المقابلات مع كل من رئيس قسم الحاسوب، كما تتفق مع نتائج دراسة فرعون وآخرون (2016) التي توصلت إلى ضرورة العمل على وضع الخطط والبرامج المستقبلية لتفعيل دور بناء قدرات الموارد البشرية في تطوير المنظمات الذكية، وضرورة قيام المنظمات باستثمار بناء قدرات الموارد البشرية استثماراً أمثل في استنباط أفضل الأساليب التي تسمح بتحقيق التطور لنموذج المنظمات الذكية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

المحور الثاني: اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي: يوضح جدول (11) تحليل فقرات المحور.

جدول (11): استجابة أفراد العينة لمحور اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تستعين الكلية بالخبراء والمتخصصين الخارجيين في تشخيص المشكلات.	2.723	0.946	54.46%	-0.703	0.484	10
2	تسعى الكلية إلى تشجيع العاملين للمشاركة في عملية التخطيط الاستراتيجي.	3.026	1.082	60.52%	2.080	0.041	6
3	تُجري الكلية التقويمات العادلة والموضوعية بين مواردها البشرية.	3.197	0.894	63.94%	2.897	0.005	4
4	تسعى الكلية إلى تقليل الصراعات والخلافات بين العاملين.	3.355	0.989	67.10%	4.012	0.000	2
5	توفر الكلية الدورات العلمية والتدريبية المكثفة لرفع مستوى الأداء.	3.407	0.940	68.14%	4.0707	0.000	1
6	تنتهج الكلية معايير محددة عالية الجودة في اختيار الموارد البشرية.	3.131	0.970	62.62%	2.169	0.033	5
7	تُصمم الكلية هيكلها التنظيمي بما يتلاءم مع المستجدات ببيئة العمل.	3.223	1.040	64.46%	2.796	0.007	3
8	تضع الكلية الخطط المناسبة لحل مشكلات العمل قبل حدوثها.	2.960	0.985	59.20%	-0.531	0.597	8
9	تشرك الكلية العاملين في إدارة النقاش والعصف الذهني المرتبطة بالقضايا الجوهرية.	2.736	1.037	54.72%	1.706	0.092	9
10	تحرص الكلية على عدم تكرار الوقوع في نفس المشكلات الإدارية.	3.013	1.089	60.26%	2.006	0.049	7
	جميع الفقرات	3.077	0.772	61.54%	2.119	0.037	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "75" تساوي 1.99

يتضح من جدول (11) أنه:

أ. حصلت الفقرة رقم (5) على الترتيب الأول وتنص على "توفر الكلية الدورات العلمية والتدريبية المكثفة لرفع مستوى الأداء"، وبوزن نسبي (68.14 %)، وانحراف معياري (0.940).

ب. حصلت الفقرة رقم (1) على الترتيب الأخير وتنص على "تستعين الكلية بالخبراء والمتخصصين الخارجيين في تشخيص المشكلات"، وبوزن نسبي (54.46 %)، وانحراف معياري (0.946).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

وبصفة عامة فإن المحور الثاني: اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي حصل على وزن نسبي (61.54 %)، وانحراف معياري (0.772)، وتستنتج الباحثات أن تلك النتائج من المحتمل أن تعود إلى ضعف مهارات المتخصصين في المجال التكنولوجي، وضعف الاستعانة بالخبراء والمتخصصين من المؤسسات المجتمعية الأخرى التي يمكن بواسطتها حل المشكلات ودعم القرارات، كما أن الإدارة العليا تفتقر لمهارات التنبؤ والتخطيط الاستراتيجي في ظل التغييرات البيئية المتسارعة وغير المستقرة، وذلك وفقاً لنتائج المقابلة مع رئيس وحدة الجودة بالكلية، وتتفق مع نتائج دراسة .\Al-Kasasbeh et a (2016).

المحور الثالث: التوجه الإبداعي: يوضح جدول (12) تحليل فقرات المحور.

جدول (12): استجابة أفراد العينة لمحور التوجه الإبداعي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تسعى الكلية لبذل الجهود لإيجاد فرص جديدة أو حلول استثنائية للمشكلات.	3.263	0.943	% 65.26	3.449	0.001	3
2	تهدف الكلية إلى تحسين العمليات التكنولوجية بكفاءة.	3.434	0.788	% 68.68	6.014	0.000	1
3	لدى العاملين في الكلية الأفكار الابتكارية في تقديم خدمات جديدة.	3.355	0.859	% 67.10	4.719	0.000	2
4	تتسم الكلية بالطابع التحويلي المستمر بما يتلاءم ومتطلبات التكنولوجيا.	3.263	0.718	% 65.26	4.527	0.000	3
5	تعتمد الكلية الأنظمة الحاسوبية في عمليات التخطيط الاستراتيجي.	3.092	0.882	% 61.84	1.997	0.049	6
6	لدى الكلية القدرة على توليد الأفكار الإبداعية الجديدة.	3.263	0.943	% 65.26	3.449	0.00	3
7	تساعد الكلية العاملين على تنفيذ أفكارهم الإبداعية من خلال توفير كافة الموارد.	2.921	0.934	% 58.42	0.290	0.773	8
8	يشارك العاملون الإدارة العليا في اتخاذ القرارات الإبداعية.	2.723	1.184	% 54.46	-1.224	0.225	9
9	لدى الكلية نظام إداري مرن يسهل توزيع المعرفة على الموظفين.	2.934	0.942	% 58.68	0.409	0.684	7
10	توفر الكلية كافة الإمكانيات لتعزيز الإبداع عند الموظفين.	2.697	1.071	% 53.94	-1.568	0.121	10
	جميع الفقرات	3.094	0.731	% 61.88	2.442	0.017	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "75" تساوي 1.99

يتضح من جدول (12) أنه:

أ. حصلت الفقرة رقم (2) على الترتيب الأول وتنص على "تهدف الكلية إلى تحسين العمليات التكنولوجية بكفاءة" وبوزن نسبي (68.68 %)، وانحراف معياري (0.788).

ب. حصلت الفقرة رقم (10) على الترتيب الأخير وتنص على "توفر الكلية كافة الإمكانيات لتعزيز الإبداع عند الموظفين" وبوزن نسبي (53.94 %)، وانحراف معياري (1.071).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

وبصفة عامة فإن المحور الثالث: التوجه الإبداعي حصل على وزن نسبي (61.88 %)، وانحراف معياري (0.731)، ويرجح أنه من المحتمل أن تعود تلك النتيجة – من وجهة نظر الباحثين – إلى ضعف الإمكانيات المالية لدى الكلية، وضعف الميزانية المخصصة للبحث العلمي، وضعف استراتيجية تطوير الكادر البشري لتنمية مهاراته في مجال التكنولوجيا والاتصالات الحديثة التي تسهم في الابداع والابتكار، وذلك وفقاً لنتائج المقابلة مع النائب الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Kahkha et al. (2015) حول تأثير إدارة الابتكار على الذكاء التنظيمي.

السؤال الثاني: ما مستوى تحقيق الكلية لخصائص الإبداع التقني؟ وللإجابة عنه تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، كما تم استخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T-Test) لتحليل فقرات محور الإبداع التقني، وتكون الفقرة إيجابية بمعنى أن أفراد العينة موافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.99 (أو القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 والمتوسط الحسابي النسبي أكبر من 60 %)، وتكون الفقرة سلبية بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أصغر من قيمة t الجدولية والتي تساوي – 1.99 (أو القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 والمتوسط الحسابي النسبي أقل من 60 %)، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة إذا كان مستوى الدلالة لها أكبر من 0.05، وجدول (13) يوضح تحليل فقرات محور الإبداع التقني.

جدول (13): استجابة أفراد العينة لمحور الإبداع التقني:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تهتم الكلية بإجراء تحسينات تكنولوجية مستمرة على خدماتها.	3.355	0.811	67.10%	5.427	0.000	2
2	تتقبل الكلية المقترحات والأفكار الإبداعية التي تساعدها في تقديم خدماتها التعليمية الجديدة.	3.223	0.888	64.46%	3.667	0.000	3
3	تتميز الكلية بقدرتها على مواجهة الصعوبات واتخاذ القرارات الملائمة.	3.144	0.843	62.88%	3.045	0.003	9
4	تسعى الكلية إلى اكتشاف المشكلات قبل حدوثها بهدف التنبؤ بحلولها.	2.842	1.033	56.84%	-0.067	0.947	15
5	تعالج الكلية بإيجابية جميع المشكلات التقنية.	3.197	0.864	63.94%	3.503	0.001	5
6	تهتم الكلية باتخاذ قرارات مهمة في حالات ندرة المعلومات المتاحة.	3.118	0.878	62.36%	2.662	0.009	11
7	تهتم الكلية بفتح منافذ جديدة ابتكارية لها لزيادة حصتها السوقية.	3.171	0.900	63.42%	3.109	0.003	6
8	تعنى الكلية بالمواهب الإبداعية للعاملين فيها.	2.986	0.999	59.72%	1.193	0.237	14
9	ينال تفكير وقدرات العاملين الإبداعية احترام القيادة الإدارية في الكلية.	3.171	1.024	63.42%	2.731	0.008	6

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (13): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
10	تتكيف الكلية مع حاجات زبائنها المتجددة.	3.052	0.814	61.04%	2.168	0.033	12
11	تسعى الكلية إلى خلق قيم جديدة من خلال تشجيع الابتكارات والاقتراحات.	3.131	0.928	62.62%	2.643	0.010	10
12	تحاول الكلية مراقبة المنظمات المماثلة للوقوف على مستوى الإبداع فيها بشكل مستمر.	3.223	0.903	64.46%	3.606	0.001	3
13	تتصف الإجراءات الإدارية في الكلية بالتقليدية.	3.605	0.953	72.10%	6.907	0.000	1
14	تبتعد الكلية عن تقليد الأخرين في حل المشكلات الإبداعية.	3.052	0.877	61.04%	2.012	0.048	12
15	تقوم الكلية بتغيير موقفها عند اقتناعها بعدم صحته.	3.157	0.966	63.14%	2.776	0.007	8
	جميع الفقرات	3.162	0.634	63.24%	4.278	0.000	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "75" تساوي 1.99

يتضح من جدول (13) أنه:

أ. حصلت الفقرة رقم (13) على الترتيب الأول وتنص على "تتصف الإجراءات الإدارية في الكلية بالتقليدية" وبوزن نسبي (72.10 %) وانحراف معياري (0.953).

ب. حصلت الفقرة رقم (4) على الترتيب الأخير وتنص على "تسعى الكلية إلى اكتشاف المشكلات قبل حدوثها بهدف التنبؤ بحلولها" وبوزن نسبي (56.84 %)، وانحراف معياري (1.033).

بصفة عامة: حقق محور الإبداع التقني الوزن النسبي (63.24 %)، وإنحراف معياري (0.634)، وتفسر الباحثات النتيجة بضعف امتلاك الكلية وقياداتها المتتالية إلى البعد الاستراتيجي في إدارة المؤسسة وإدارة الموارد البشرية فيها، فهي لا تملك تصورا استراتيجيا عن التكنولوجيا المتطورة وكيفية استخدامها في العملية الأكاديمية، والإدارية بحيث تضمن تقديم خدمة متميزة وذات جودة عالية للمستفيدين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Al-Zu'bi (2016) بأن أبعاد الذكاء الاستراتيجي لها تأثير في تحقيق الإبداع.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنظمة الذكية والإبداع التقني؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات بالتحقق من مدى صحة الفرضية الآتية:

لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المنظمة الذكية (ذكاء الأعمال، اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي، التوجه الإبداعي) والإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح. وللإجابة عن هذه الفرضية قامت الباحثات باستخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المنظمة الذكية والإبداع التقني، والجدول (14) يوضح العلاقة بينهما.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (14): العلاقة بين المنظمة الذكية والإبداع التقني:

المحور	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
المنظمة الذكية			
ذكاء الأعمال	**0.784	0.000	دالة إحصائياً عند 0.05
اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي	**0.834	0.000	دالة إحصائياً عند 0.05
التوجه الإبداعي	**0.867	0.000	دالة إحصائياً عند 0.05
جميع فقرات المنظمة الذكية	**0.900	0.000	دالة إحصائياً عند 0.05
الإبداع التقني	**0.859	0.000	دالة إحصائياً عند 0.05

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "76" تساوي $r = 0.224$

ويتضح من جدول (14) أنه تم رفض الفرضية الصفرية، التي تنص على أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المنظمة الذكية والإبداع التقني، وقبول الفرضية البديلة وهي وجود علاقة طردية قوية بينهما، وتؤيد نتائج دراسة Omidifar وRadmehr (2016) هذه النتيجة.

السؤال الرابع: ما دور المنظمة الذكية في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات بالتحقق من مدى صحة الفرضية الآتية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المنظمة الذكية في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح. وللإجابة عن هذا الفرض نختبر الفرضيات التالية:

1) **لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لذكاء الأعمال في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية بدير البلح.**

وللتأكد من مدى صحة الفرضية الفرعية الأولى قامت الباحثات باستخدام اختبار تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر المتغير المستقل (ذكاء الأعمال) على المتغير التابع (الإبداع التقني)، والجدول (15) يوضح نتائج اختبار تحليل الانحدار.

جدول (15.أ): تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغير المستقل (ذكاء الأعمال) على المتغير التابع (الإبداع التقني)

معامل الارتباط			
معامل الارتباط	مربع الارتباط	معامل التحديد المعدل	مقدار الخطأ المعياري
0.784	0.614	0.609	0.398

جدول (15.ب): نتائج اختبار معاملات الانحدار

نتائج اختبار معاملات الانحدار				
المعاملات	قيمة معاملات الانحدار	Beta	قيمة T	القيمة الاحتمالية
a	0.936	0.784	4.451	0.000
b	0.734			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (15.ج): تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	Sig.
الانحدار	1	18.653	18.653	117.746	0.000
الخطأ	74	11.723	0.158		
المجموع	75	30.376			

وقد أشارت النتائج في جدول (15) أن معامل ارتباط بيرسون (r) تفيد بأن قوة العلاقة بين المتغيرين تساوي 0.784، وهي علاقة طردية، ومن قيمة مربع الارتباط (R square) نرى أن المتغير المستقل (ذكاء الأعمال) يفسر ما نسبته قيمة (61.40 %) من المتغير التابع (الإبداع التقني)، كما بينت النتائج أن قيمة F تساوي 117.746 ومستوى دلالة 0.000 وهي أقل من 0.05 لذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، أي يوجد أثر لذكاء الأعمال في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Omidifar وRadmehr (2016).

وترجع الباحثات النتيجة إلى نتائج المقابلات مع القيادات الإدارية بالكلية، حيث رأت أنه كلما كانت الكلية تمتلك رؤية استراتيجية واضحة، ولديها قيادة استراتيجية حكيمة تتميز بإشراك العاملين في عملية اتخاذ القرار والتفكير الاستراتيجي واستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملياتها، وتهدف لتسهيل عمل العملاء والموظفين على حد سواء، بقصد تقديم خدمة بجودة عالية وبأقل التكاليف والجهود، إضافة إلى حرصها على تطوير كوادرها في مجال التكنولوجيا، وإيمانها الشديد بقدرة العاملين فيها على الإبداع التقني، نظراً لأن فرص التدريب تسهم في تحسين المستوى العام للعاملين، فإن ذلك يسهم في رفع مستوى الأداء العام للكلية وبالتالي تحقيق القدرة التنافسية المحلية والعربية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستي خليل (2016) وفرعون وآخرون (2015).

2) لا يوجد أثر لاتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية. وللتأكد من مدى صحة الفرضية الفرعية الثانية قامت الباحثات باستخدام اختبار تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر المتغير المستقل (اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي) على المتغير التابع (الإبداع التقني)، والجدول (16) يوضح نتائج اختبار تحليل الانحدار.

جدول (16.أ): تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغير المستقل (اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي) على المتغير التابع (الإبداع التقني)

معامل الارتباط			
معامل الارتباط	مربع الارتباط	معامل التحديد المعدل	مقدار الخطأ المعياري
0.834	0.696	0.691	0.353

جدول (16.ب): نتائج اختبار معاملات الانحدار

نتائج اختبار معاملات الانحدار				
المعاملات	قيمة معاملات الانحدار	Beta	قيمة T	القيمة الاحتمالية
a	1.047	0.834	6.242	0.000
b	0.687			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (16.ج): تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	Sig.
الانحدار	1	21.128	21.128	169.066	0.000
الخطأ	74	9.248	0.125		
المجموع	75	30.376			

وقد أشارت النتائج في الجدول (16) أن معامل ارتباط بيرسون (r) يفيد أن قوة العلاقة بين المتغيرين تساوي 0.834، وهي علاقة طردية، ومن خلال قيمة مربع الارتباط (R square) نرى أن المتغير المستقل (اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي) يفسر ما نسبته قيمة (69.60 %) من المتغير التابع (الإبداع التقني). كما بينت النتائج أن قيمة F تساوي 169.066، ومستوى دلالة 0.000، وهي أقل من 0.05، لذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، أي يوجد أثر لاتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية. وتفسر النتيجة أنه كلما أشركت الكلية العاملين في إدارة المشكلات وإيجاد حلول للأزمات وتفويض الصلاحيات وتطوير المهارات والخبرات، فإن ذلك سيسهم في تعزيز الولاء والانتماء والرضا الوظيفي، لأنه يولد الرغبة في العمل والابتكار فيخلق فرصاً إبداعية.

3) لا يوجد أثر للتوجه الإبداعي في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية.

وللتأكد من مدى صحة الفرضية الفرعية الثالثة قامت الباحثات باستخدام اختبار تحليل الانحدار البسيط لمعرفة أثر المتغير المستقل (التوجه الإبداعي) على المتغير التابع (الإبداع التقني)، والجدول (17) يوضح نتائج اختبار تحليل الانحدار.

جدول (17.أ): تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغير المستقل (التوجه الإبداعي) على المتغير التابع (الإبداع التقني)

معامل الارتباط			
معامل الارتباط	مربع الارتباط	معامل التحديد المعدل	مقدار الخطأ المعياري
0.867	0.752	0.749	0.318

جدول (17.ب): نتائج اختبار معاملات الانحدار

نتائج اختبار معاملات الانحدار				
المعاملات	قيمة معاملات الانحدار	Beta	قيمة T	القيمة الاحتمالية
a	0.825	0.867	5.155	0.000
b	0.755			

جدول (17.ج): تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	Sig.
الانحدار	1	22.855	22.855	224.848	0.000
الخطأ	74	7.522	0.102		
المجموع	75	30.376			

وقد أشارت النتائج في الجدول (17) أن معامل ارتباط بيرسون (r) تفيد بأن قوة العلاقة بين المتغيرين

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

تساوي 0.867، وهي علاقة طردية، ومن خلال قيمة مربع الارتباط (R square)نرى أن المتغير المستقل (التوجه الإبداعي) يفسر ما نسبته قيمة (75.20 %) من المتغير التابع (الإبداع التقني)، كما بينت النتائج أن قيمة F تساوي 224.848، ومستوى دلالة 0.000، وهي أقل من 0.05، لذلك تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، أي يوجد أثر للتوجه الإبداعي في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية.

ويستنتج من ذلك أنه كلما كانت الكلية تتطلع لتوليد أفكار أبداعية جديدة نتيجة توفير كافة متطلبات العمل عند العاملين وتحقيق الأمان الوظيفي، وتوفير المعرفة وتخزينها بطرائق تحقق لها الأمان والخصوصية، وتمتلك رؤيتها بالتحول نحو الاستخدام الكامل للتكنولوجيا فإن ذلك سيخلق إبداعاً متراكماً يوفر الميزة التنافسية للكلية حسب رأي رئيس قسم الجودة بالكلية، وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة خليل (2016).

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى إلى المتغيرات الشخصية (العمر، سنوات الخدمة، المستوى العلمي، المسمى الوظيفي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات بالتحقق من مدى صحة الفرضية الآتية:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى إلى المتغيرات الشخصية (العمر، سنوات الخدمة، المستوى العلمي، المسمى الوظيفي). ويشتق من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

1) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى إلى العمر (أقل من 30 سنة، من 30 إلى 40 سنة، من 40 إلى 50 سنة، أكثر من 50 سنة).

وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين الإجابات حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى العمر، والنتائج مبينة في الجدول (18):

جدول (18): نتائج تحليل التباين الأحادي (One_Way ANOVA) لعينة الدراسة يعزى لمتغير العمر

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F "	مستوى الدلالة
ذكاء الأعمال	بين المجموعات	4.972	3	1.657	4.026	0.010
	داخل المجموعات	29.636	72	0.412		
	المجموع	34.608	75			
اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي	بين المجموعات	4.855	3	1.618	2.923	0.040
	داخل المجموعات	39.857	72	0.554		
	المجموع	44.712	75			
التوجه الإبداعي	بين المجموعات	3.774	3	1.258	2.495	0.067
	داخل المجموعات	36.304	72	0.504		
	المجموع	40.078	75			

جدول (18): يتبع

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F "	مستوى الدلالة
الإبداع التقني	بين المجموعات	4.515	3	1.505	4.190	0.009
	داخل المجموعات	25.862	72	0.359		
	المجموع	30.376	75			
الاستجابة الكلية	بين المجموعات	4.424	3	1.475	3.849	0.013
	داخل المجموعات	27.587	72	0.383		
	المجموع	32.011	75			

قيمة F الجدولية، عند درجة حرية "3، 75" ومستوى دلالة 0.05، تساوي 2.78
قيمة F الجدولية، عند درجة حرية "3، 75" ومستوى دلالة 0.01، تساوي 4.06

ويتضح من الجدول (18) أن قيمة F المحسوبة لجميع المحاور مجتمعة تساوي 3.849، وهي أكبر من قيمة F الجدولية التي تساوي 2.78، كما أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المحاور تساوي 0.013، وهي أقل من 0.05، مما يدل على وجود فروق حول متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى إلى العمر. وتفسر هذه النتيجة بأنه كلما زادت فترة عمل الموظف في الكلية فإنه يدرك ضرورة تحول الكلية من منظمة تقليدية إلى منظمة تكنولوجية متطورة وحديثة، حيث يزيد اطلاعه على طبيعة العمل، ويكتسب مهارات البحث العلمي والتفكير الاستراتيجي والإبداعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فرعون وآخرون (2015).

وقد قامت الباحثات باستخدام اختبار أقل الفروق المعنوي LSD البعدي لإيجاد اتجاه الفروق حسب متغير العمر، حسب محاور الاستبانة.

أولاً: ذكاء الأعمال: يوضح جدول (19) اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في ذكاء الأعمال حسب متغير العمر.

جدول (19): اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في ذكاء الأعمال حسب متغير العمر

الفرق بين المتوسطات	أقل من 30 سنة		من 30 إلى 40 سنة		من 40 إلى 50 سنة		أكثر من 50 سنة	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
أقل من 30 سنة	-	-	0.797	0.011	0.705	0.028	-	-
من 30 إلى 40 سنة	-	-	-	-	-	-	0.542	0.011
من 40 إلى 50 سنة	-	-	-	-	-	-	0.470	0.041
أكثر من 50 سنة	-	-	-	-	-	-	-	-

Sig - significant at the 0.05 level
M.D. Mean Difference

ويتضح من جدول (19) أنه:

أ. يوجد فروق بين أقل من 30 سنة و من 30 إلى 40 سنة والفروق لصالح 30 إلى 40 سنة.
ب. يوجد فروق بين أقل من 30 سنة و من 40 إلى 50 سنة والفروق لصالح 40 إلى 50 سنة.
ج. يوجد فروق بين 30 إلى 40 سنة و أكثر 50 سنة والفروق لصالح أكثر 50 سنة.
د. يوجد فروق بين 40 إلى 50 سنة و أكثر 50 سنة والفروق لصالح أكثر 50 سنة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

ثانياً: اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي: يوضح جدول (20) اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي حسب متغير العمر.

جدول (20): اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي حسب متغير العمر

الفرق بين المتوسطات	أقل من 30 سنة		من 30 إلى 40 سنة		من 40 إلى 50 سنة		أكثر من 50 سنة	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
أقل من 30 سنة	_	_	0.751	0.038	_	_	_	_
من 30 إلى 40 سنة	_	_	_	_	_	_	0.594	0.019
من 40 إلى 50 سنة	_	_	_	_	_	_	_	_
أكثر من 50 سنة	_	_	_	_	_	_	_	_

ويتضح من جدول (20) أنه: يوجد فروق بين أقل من 30 سنة و من 30 إلى 40 سنة والفروق لصالح 30 إلى 40 سن، ويوجد فروق بين 30 إلى 40 سنة و أكثر 50 سنة والفروق لصالح أكثر 50 سنة.

ثالثاً: الابداع التقني: يوضح جدول (21) الفروق بين المتوسطات

جدول (21): اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في الإبداع التقني حسب متغير العمر

الفرق بين المتوسطات	أقل من 30 سنة		من 30 إلى 40 سنة		من 40 إلى 50 سنة		أكثر من 50 سنة	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
أقل من 30 سنة	_	_	0.923	0.002	0.751	0.013	_	_
من 30 إلى 40 سنة	_	_	_	_	_	_	_	_
من 40 إلى 50 سنة	_	_	_	_	_	_	0.406	0.047
أكثر من 50 سنة	_	_	_	_	_	_	_	_

ويتضح من جدول (21) أنه: توجد فروق بين أقل من 30 سنة و من 30 إلى 40 سنة والفروق لصالح 30 إلى 40 سنة، وتوجد فروق بين أقل من 30 سنة و من 40 إلى 50 سنة والفروق لصالح 40 إلى 50 سنة، وتوجد فروق بين 40 إلى 50 سنة و أكثر 50 سنة والفروق لصالح أكثر 50 سنة.

الاستجابة الكلية: يوضح جدول (22) اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في الاستجابة الكلية حسب متغير العمر.

جدول (22):اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في الاستجابة الكلية حسب متغير العمر:

الفرق بين المتوسطات	أقل من 30 سنة		من 30 إلى 40 سنة		من 40 إلى 50 سنة		أكثر من 50 سنة	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
أقل من 30 سنة	_	_	0.778	0.01	0.642	0.038	_	_
من 30 إلى 40 سنة	_	_	_	_	_	_	0.528	0.013
من 40 إلى 50 سنة	_	_	_	_	_	_	_	_
أكثر من 50 سنة	_	_	_	_	_	_	_	_

Sig - significant at the 0.05 level

M.D. Mean Difference

ويتضح من جدول (22) أنه:

أ. يوجد فروق بين أقل من 30 سنة و من 30 إلى 40 سنة والفروق لصالح 30 إلى 40 سنة.

ب. يوجد فروق بين أقل من 30 سنة و من 40 إلى 50 سنة والفروق لصالح 40 إلى 50 سنة.

ج. يوجد فروق بين 30 إلى 40 سنة و أكثر 50 سنة والفروق لصالح أكثر 50 سنة.

2) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى لسنوات الخدمة (أقل من 5 سنة، من 5 إلى 10 سنة، من 10 إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين الإجابات حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى لسنوات الخدمة، والنتائج مبينة في الجدول (23).

جدول (23): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لعينة الدراسة يعزى لمتغير سنوات الخدمة

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F "	مستوى الدلالة
ذكاء الأعمال	بين المجموعات	4.445	3	1.482	3.537	0.019
	داخل المجموعات	30.162	72	0.419		
	المجموع	34.608	75			
اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي	بين المجموعات	8.150	3	2.717	5.350	0.002
	داخل المجموعات	36.562	72	0.508		
	المجموع	44.712	75			
التوجه الإبداعي	بين المجموعات	3.270	3	1.090	2.132	0.104
	داخل المجموعات	36.808	72	0.511		
	المجموع	40.078	75			
الإبداع التقني	بين المجموعات	5.530	3	1.843	5.342	0.002
	داخل المجموعات	24.846	72	0.345		
	المجموع	30.376	75			
الاستجابة الكلية	بين المجموعات	5.166	3	1.722	4.618	0.005
	داخل المجموعات	26.846	72	0.373		
	المجموع	32.011	75			

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "3، 75" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.78 وقيمة F الجدولية عند درجة حرية "3، 75" ومستوى دلالة 0.01 تساوي 4.06.

ويتضح من جدول (23) أن قيمة F المحسوبة لجميع المحاور مجتمعة تساوي 4.618، وهي أكبر من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.78، كما أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المحاور تساوي 0.005، وهي أقل من 0.05، مما يدل على وجود فروق حول متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى لسنوات الخدمة، وترجع هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت سنوات العمل داخل الكلية واكتساب مهارات وخبرات عملية في مجالات العمل المتخصصة فإن الموظف يزيد إدراكه ووعيه بأهمية البعد التكنولوجي في تحول التفكير لدى العاملين نحو الابتكار والإبداع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

وقـد تم استخدام اختبار أقل الفـروق المعنوي LSD البعدي لإيجاد اتجاه الفروق حسب متغير العمر، حسب محاور الاستبانة.

أولاً: ذكـاء الأعمـال: يوضح جدول (24) اختبارLSD للفـروق بين المتوسطات في ذكاء الأعمال حسب متغير سنوات الخدمة.

جدول (24): اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في ذكاء الأعمال حسب متغير سنوات الخدمة

الفرق بين المتوسطات	أقل من 5 سنة		من 5 إلى 10 سنة		من 10 إلى 15 سنة		أكثر من 15 سنة	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
أقل من 5 سنة	-	-	-	-	1.012	0.007	-	-
من 5 إلى 10 سنة	-	-	-	-	0.555	0.022	-	-
من 10 إلى 15 سنة	-	-	-	-	-	-	0.433	0.025
أكثر من 15 سنة	-	-	-	-	-	-	-	-

ويتضح من جدول (24):

أ. يوجد فروق بين أقل من 5 سنة و من 10 إلى 15 سنة والفروق لصالح 10 إلى 15 سنة.

ب. يوجد فروق بين من 5 إلى 10 سنة و من 10 إلى 15 سنة والفروق لصالح من 10 إلى 15 سنة.

ج. يوجد فروق بين 10 إلى 15 سنة و أكثر 15 سنة والفروق لصالح أكثر 15 سنة.

ثانياً: اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي:

يوضـح الجدول (25) الفروق بـين المتوسطات في اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي حسب متغير سنوات الخدمة.

جدول (25): اختبارLSD للفروق بين المتوسطات في اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي حسب متغير سنوات الخدمة

الفرق بين المتوسطات	أقل من 5 سنة		من 5 إلى 10 سنة		من 10 إلى 15 سنة		أكثر من 15 سنة	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
أقل من 5 سنة	-	-	-	-	1.437	0.001	0.869	0.023
من 5 إلى 10 سنة	-	-	-	-	0.680	0.011	-	-
من 10 إلى 15 سنة	-	-	-	-	-	-	0.568	0.008
أكثر من 15 سنة	-	-	-	-	-	-	-	-

ويتضح من جدول (25):

أ. يوجد فروق بين أقل من 5 سنة و من 10 إلى 15 سنة والفروق لصالح 10 إلى 15 سنة.

ب. يوجد فروق بين أقل من 5 سنة و أكثر من 15 سنة والفروق لصالح أكثر من 15 سنة.

ج. يوجد فروق بين من 5 إلى 10 سنة و من 10 إلى 15 سنة والفروق لصالح من 10 إلى 15 سنة.

د. يوجد فروق بين 10 إلى 15 سنة و أكثر 15 سنة والفروق لصالح أكثر 15 سنة.

ثالثـاً: الإبداع التقنـي: يوضح الجدول (26) اختبـارLSD للفروق بين المتوسطات في الإبـداع التقني حسب متغير سنوات الخدمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (26): اختبار LSD للفروق بين المتوسطات في الإبداع التقني حسب متغير سنوات الخدمة

الفرق بين المتوسطات	أقل من 5 سنة		من 5 إلى 10 سنة		من 10 إلى 15 سنة		أكثر من 15 سنة	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
أقل من 5 سنة	-	-	-	-	1.150	0.001	0.686	0.029
من 5 إلى 10 سنة	-	-	-	-	0.609	0.006	-	-
من 10 إلى 15 سنة	-	-	-	-			0.463	0.009
أكثر من 15 سنة	-	-	-	-	-	-	-	-

ويتضح من جدول (26):

أ. يوجد فروق بين أقل من 5 سنة و من 10 إلى 15 سنة والفروق لصالح 10 إلى 15 سنة.

ب. يوجد فروق بين أقل من 5 سنة و أكثر من 15 سنة والفروق لصالح أكثر من 15 سنة.

ج. يوجد فروق بين من 5 إلى 10 سنة و من 10 إلى 15 سنة والفروق لصالح من 10 إلى 15 سنة.

د. يوجد فروق بين 10 إلى 15 سنة و أكثر 15 سنة والفروق لصالح أكثر 15 سنة.

الاستجابة الكلية:

جدول (27): اختبار LSD للفروق بين المتوسطات في الاستجابة الكلية حسب متغير سنوات الخدمة

الفرق بين المتوسطات	أقل من 5 سنة		من 5 إلى 10 سنة		من 10 إلى 15 سنة		أكثر من 15 سنة	
	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig
أقل من 5 سنة	-	-	-	-	1.121	0.002	0.659	0.043
من 5 إلى 10 سنة	-	-	-	-	0.565	0.014	-	-
من 10 إلى 15 سنة	-	-	-	-	-	-	0.462	0.012
أكثر من 15 سنة	-	-	-	-	-	-	-	-

أ. يوجد فروق بين أقل من 5 سنة و من 10 إلى 15 سنة والفروق لصالح 10 إلى 15 سنة.

ب. يوجد فروق بين أقل من 5 سنة و من أكثر من 15 سنة والفروق لصالح أكثر من 15 سنة.

ج. يوجد فروق بين 5 إلى 10 سنة و من 10 إلى 15 سنة والفروق لصالح من 10 إلى 15 سنة.

د. يوجد فروق بين 10 إلى 15 سنة و أكثر 15 سنة والفروق لصالح أكثر 15 سنة.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى المستوى العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين الإجابات حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى إلى المستوى العلمي، والنتائج مبينة في جدول (28):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (28): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لعينة الدراسة يعزى لمتغير المستوى العلمي

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
ذكاء الأعمال	بين المجموعات	1.859	3	0.620	1.362	0.261
	داخل المجموعات	32.749	72	0.455		
	المجموع	34.608	75			
اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي	بين المجموعات	0.356	3	0.119	0.194	0.900
	داخل المجموعات	44.354	72	0.616		
	المجموع	44.712	75			
التوجه الإبداعي	بين المجموعات	0.456	3	0.152	0.277	0.842
	داخل المجموعات	39.621	72	0.550		
	المجموع	40.078	75			
الإبداع التقني	بين المجموعات	0.625	3	0.208	0.504	0.680
	داخل المجموعات	29.751	72	0.413		
	المجموع	30.376	75			
الاستجابة الكلية	بين المجموعات	0.557	3	0.186	0.425	0.736
	داخل المجموعات	31.455	72	0.437		
	المجموع	32.011	75			

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "3، 75" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.78 وقيمة F الجدولية عند درجة حرية "3، 75" ومستوى دلالة 0.01 تساوي 4.06

ويتضح من الجدول (28) أن قيمة F المحسوبة لجميع المحاور مجتمعة تساوي 0.425، وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.78، كما أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المحاور تساوي 0.736،، وهي أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق حول متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى المستوى العلمي، وهذا يعطي تصوراً كاملاً أن الموظفين ممن يحملون المؤهلات العلمية المختلفة يؤمنون تماماً أن التكنولوجيا والبعد الاستراتيجي والقدرة على التنبؤ يظهر رغبة العاملين نحو العمل على الابتكار وتقديم أفكار إبداعية.

4) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى المسمى الوظيفي (أكاديمي، إداري، أكاديمي بمنصب إداري)، حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين الإجابات حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى المسمى الوظيفي، والنتائج مبينة في جدول (29):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

جدول (29): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لعينة الدراسة يعزى لمتغير المسمى الوظيفي:

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
ذكاء الأعمال	بين المجموعات	0.017	3	0.009	0.018	0.982
	داخل المجموعات	34.590	72	0.474		
	المجموع	34.608	75			
اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي	بين المجموعات	0.299	3	0.149	0.246	0.783
	داخل المجموعات	44.413	72	0.608		
	المجموع	44.712	75			
التوجه الإبداعي	بين المجموعات	0.157	3	0.078	0.144	0.867
	داخل المجموعات	39.921	72	0.547		
	المجموع	40.078	75			
الإبداع التقني	بين المجموعات	0.349	3	0.175	0.424	0.656
	داخل المجموعات	30.027	72	0.411		
	المجموع	30.376	75			
الاستجابة الكلية	بين المجموعات	0.106	3	0.053	0.122	0.886
	داخل المجموعات	31.905	72	0.437		
	المجموع	32.011	75			

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "3، 75" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.78

ويتضح من جدول (29) أن قيمة F المحسوبة لجميع المحاور مجتمعة تساوي 0.122 وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.78، كما أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المحاور تساوي 0.866 وهي أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق حول متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى المسمى الوظيفي، ويعزى ذلك للوعي لدى جميع المسميات الوظيفية في الكلية بأهمية استخدام التكنولوجيا المتطورة في تطوير عمل الكلية، وقدرتها على نقل الكلية من صورتها التقليدية إلى النموذج الذكي، وقدرة هذا النموذج لخلق الإبداع والابتكار لدى العاملين.

النتائج:

1. **يعتبر مستوى تطبيق الكلية لمفهوم المنظمة الذكية متوسطا، حيث يتحقق معيار ذكاء الأعمال في الكلية بنسبة (60.60 %)، ومعيار اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي في الكلية بنسبة (61.54 %)، ويتحقق معيار التوجه الإبداعي في الكلية بنسبة (61.88 %)، بينما جاء مستوى تحقيق الكلية لمحور الإبداع التقني بمستوى متوسط، حيث حصل على وزن نسبي (63.24 %).**
2. **يوجد أثر لأبعاد المنظمة الذكية (ذكاء الأعمال، اتخاذ القرارات ودعم الموقف التنافسي، التوجه الإبداعي) في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

3. وجود فروق حول متوسط استجابات المبحوثين في ما يتعلق بآرائهم حول المنظمة الذكية ودورها في خلق الإبداع التقني في كلية فلسطين التقنية تعزى لـ(العمر، وسنوات الخدمة)، وعدم وجود فروق تعزى لـ(المستوى العلمي، والمسمى الوظيفي).
4. تستخدم الكلية التقنيات الذكية في تطبيق قراراتها الإدارية، وتعتمد على نظم معلومات إدارية متطورة تعتبر بمثابة جهاز إنذار بالتهديدات المتوقعة، وتستخدم الأنظمة الذكية للتنبؤ بالعمل بشكل متوسط، وجاءت النتيجة متوافقة مع نتائج المقابلات الشخصية مع القيادات الإدارية بالكلية.
5. تهدف الكلية إلى تحسين العمليات التكنولوجية بكفاءة، ولدى العاملين في الكلية الأفكار الابتكارية في تقديم خدمات جديدة، وتوفر الدورات العلمية والتدريبية المكثفة لرفع مستوى الأداء، وتسعى إلى تقليل الصراعات والخلافات بين العاملين، ولديها القدرة على توليد الأفكار الإبداعية الجديدة، وتتسم بالطابع التحويلي المستمر بما يتلاءم ومتطلبات التكنولوجيا، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليها نتائج دراسة .\Kahkha et a(2015)، ودراسة .\Al-Kasasbeh et a (2016).
6. تهتم الكلية بإجراء تحسينات تكنولوجية مستمرة على خدماتها، وتتصف الإجراءات الإدارية فيها بالتقليدية، وتحاول مراقبة المنظمات المماثلة للوقوف على مستوى الإبداع فيها بشكل مستمر، وتتفق مع نتيجة المقابلة الشخصية مع رئيس وحدة الجودة.
7. تحاول الكلية الاستعانة بالخبراء والمتخصصين الخارجيين في تشخيص المشكلات بشكل متوسط، وتضع الخطط المناسبة لحل مشكلات العمل قبل حدوثها، وتشرك العاملين في إدارة النقاش والعصف الذهني المرتبطة بالقضايا الجوهرية، وتساعد العاملين على تنفيذ أفكارهم الإبداعية من خلال توفير كافة الموارد، ويشارك العاملون الإدارة العليا في اتخاذ القرارات الإبداعية، وتوفر الإمكانيات لتعزيز الإبداع عند الموظفين، وتتفق مع نتيجة دراسة فرعون وآخرون (2015)، خليل (2016)، ودراسة ردايدة (2016).
8. ضعف قدرات الكلية في اكتشاف المشاكل قبل حدوثها بهدف التنبؤ بحلولها، وتعنى بشكل متواضع بالمواهب الإبداعية للعاملين فيها، وهذا ما اتفقت عليه النتيجة مع نتائج المقابلة الشخصية مع النائب الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء تحليل نتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

1. ضرورة العمل على زيادة استخدام الكلية للتقنيات الذكية في تطبيق قراراتها الإدارية، والاعتماد على نظم معلومات إدارية متطورة بغرض الاستعانة بها في عملية التنبؤ بالمستقبل، وإشراك العاملين في اتخاذ القرارات الإبداعية.
2. العمل على تحسين العمليات التكنولوجية بشكل أكثر فاعلية من خلال تعزيز الأفكار الابتكارية، وتوفير الدورات التدريبية المتخصصة لتعزيز مهارات وخبرات العاملين.
3. الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في تشخيص المشكلات، ووضع الخطط المناسبة لحل مشكلات العمل قبل حدوثها، وإشراك العاملين في إدارة النقاش والعصف الذهني، ومساعدتهم في تنفيذ أفكارهم الإبداعية من خلال توفير كافة الموارد المادية والبشرية والمالية.
4. ضرورة تعزيز مهارات العاملين لاكتشاف المشكلات قبل حدوثها بهدف التنبؤ بحلولها، والاهتمام بإجراء تحسينات تكنولوجية مستمرة على خدماتها للتحول إلى المنظمات الذكية التي تسخر التكنولوجيا الشاملة والمتطورة في عملياتها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

المراجع:

أبو محفوظ، شذا (2011). *أثر الذكاء الاستراتيجي وإدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية في شركات الاتصالات في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط.

جـروان، فتحـي (2002). *الإبداع مفهومه ومعاييره – نظرياته – قياسه – تدريبـه – مراحله – العملية الإبداعية*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

خليل، علياء (2016). أثر الإبداع التقني في تصميم المنتوج – دراسة استطلاعية لأراء عينة من العاملين في الشركـة العامـة للصناعـات الجلديـة معمل بغـداد، *مجلة كليـة بغداد للعلـوم الاقتصاديـة*، (48)، 409-428.

ردايـدة، إيناس (2016). *أثر خصائص المنظمـة الذكية في إدارة الأزمات، دراسة تطبيقية في المستشفيات الخاصة بمدينة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

السامرائـي، حفصة عطـا الله (2000). *المزيج التسويقي وجودة الخدمة الصحيـة وأثرها في تحقيق رضا المرضـى: دراسـة على مجموعة من المستشفيـات الحكومية في مدينة بغداد* (رسالـة ماجستير)، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد.

السامرائـي، سلوى هاني عبد الجبار (1999). *الإبداع التقنـي وبعض العوامل المؤثرة فيه: دراسة ميدانية لآراء عينة من مديري القطاع الصناعي* (أطروحة دكتوراه)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.

الطائـي، يوسـف، صائـغ، محمـد، وهادي، قيصـر (2013). صياغـة الاستراتيجيـة المستدامـة للشركة في بنـاء المنظمـات الذكية: دراسة استطلاعية لأراء عينة من المديريـن في شركة زين العراق للاتصالات. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، *9* (25)، 119 - 150.

العبـادي، هشـام (2012). *الذكـاء التنظيمي كممارسـة أعمال نحو بناء منظمة ذكيـة – منظور مفاهيمي*، بحـث مقـدم إلى المؤتمـر العلمي السنـوي الحادي عشـر (ذكاء الأعمـال واقتصادي المعرفـة)، 23 - 26 نيسان، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية.

العرياوي، عبد الزهرة (2011). دور الإدارة الذكية والإدارة العليا في تطوير وتجديد الأعمال والقيادات في المنظمة، *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد*، (4)، 206 - 257.

العـزاوي، فراس (2015). تأثـير الـدور التكاملـي لنظـام ذكـاء الأعمـال وعمليـات تحويـل المعرفـة في بنـاء المنظمـة المتعلمـة – بحـث ميـداني في شركـة كـورك للاتصـالات المتنقلـة في مدينـة بغـداد، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، *21* (86)، 433 - 487.

فرعـون، محمـد ثابـت، العنزي، سعد علـي، والخالدي، عواد كاظـم (2015)، صياغـة إستراتيجية ريادية الإعمـال لتطوير إنموذج المنظمـات الذكية بحث تطبيقي في شركات الاتصالات المتنقلة في العراق (زين العراق – أسا سيل – كورك)، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، *10* (33)، 113 - 137.

قسم شؤون الموظفين (2017). *إحصائيات قسم شؤون الموظفين*، كلية فلسطين التقنية، دير البلح.

مقابـلات شخصيـة (2017). *مقابلات شخصية مـع القيادات الإدارية*، 2 مايو،كليـة فلسطين التقنية، دير البلح، فلسطين.

مصطفـى، بلكـو (2016). *أثـر المنـاخ التنظيمي علـى الإبـداع الإداري في المؤسسات الصغيـرة والمتوسطة – دراسـة ميدانيـة في عيـادة الضيـاء بورقلـة*، (رسالة ماجستـير غير منشـورة)، جامعة قاصـدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

نجـم، عبود نجـم (2003). *إدارة الابتكـار: المفاهيم والخصائـص والتجارب الحديثـة* (الطبعة الأولى)، عمان: دار وائل للنشر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.4

Al-Kasasbeh, M. M., Al-Kasasbeh, S. A. M., & AL-Faouri, A. H. (2016). Smart Organization Characteristics and its Impact on Social and Environmental Performance: An Empirical Study on Jordan Phosphate Mines Company. International Journal of Business and Management, 11(8), 106-115.

Al-Zu'bi, H. A. (2016). Aspects of Strategic Intelligence and its Role in Achieving Organizational Agility: An Empirical Investigation. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6(4), 233-241.

Antonioli, D., Mazzanti, M., Pini, P., & Tortia, E. C. (2004). Adoption of Techno-Organizational Innovations, and Industrial Relations in Manifacturing Firms: An Analysis for Local Industrial System. Economia politica, 21(1), 11-52.

Clarke, T., & Clegg, S. (2000). Management Paradigms for the new Millennium. International Journal of Management Reviews, 2(1), 45-64.

Corea, S. (2000). Cultivating technological innovation for development. The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries, 2(1), 1-15.

Filos, E. (2006). Smart organizations in the digital age. In Mezgár, I. (ed.) Integration of Information and Communication Technologies in Smart Organizations (pp. 1-38). Idea Group Inc (IGI), Hershey, Pennsylvania

Kahkha, A. O., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2015). Examining the Relationship of Organizational Intelligence with Innovation Management and Career Advancement in an Organization. Journal of Behavioral and Brain Science, 5(10), 395.

Omidifar, M. M., & Radmehr, I. (2016). Investigate the Relationship Between Manager's Philosophical Mindset and Strategic Intelligence in the SAIPA Kashan Automotive Company. International Business Management, 10(12), 2369-2372.

Poulsen, K. M., & Arthur, M. B. (2005). Intelligent career navigation. American Society for Training and Development, 59(5), 77-79.

Trott, P. (2002). Innovation Management new product design (2nd ed.). London, United Kingdom: Pearson Education.

Vickers, M. (2000). Clever Versus Intelligent Organizations: Cases from Australia. Academy of Management Executive, 14(3),135-136.

دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالسودان

د. أسامة نبيل محمد أحمد[1]
أ. د. فيصل محمد عبد الوهاب سعيد[2،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك – كلية التربية جامعة جازان بالسعودية – كلية التربية جامعة الزعيم الأزهري بالسودان
[2] أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك – كلية التربية جامعة جازان بالسعودية – كلية التربية جامعة الزعيم الأزهري بالسودان
*عنوان المراسلة: faisalabdo2009@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالسودان

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بجامعة الزعيم الأزهري بالسودان في "دور الجامعة في تطوير المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي السوداني"، حيث سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة؟

وقد تفرعت من هذا السؤال أربعة تساؤلات فرعية، واستخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي التحليلي. ولغرض الدراسة صمم الباحثان استبانة تم حساب الصدق والثبات لها، مكونة من ثلاثة محاور، تحت كل محور مجموعة من العبارات في ضوء معايير جودة مؤسسات التعليم العالي السوداني. واختار الباحثان المجال الثامن من معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي الخاص بخدمة المجتمع. وبلغ مجتمع الدراسة (52 فرداً)، والعينة مقصودة شاملة لكل مجتمع (52 فرداً) بنسبة 100 %، حيث تكونت العينة من الإدارة العليا ورؤساء الأقسام من كليات الجامعة، وخرجت الدراسة بالعديد من النتائج أهمها: أجمعت العينة على أهمية تطبيق وظيفة خدمة المجتمع في ضوء معايير ضمان الجودة المؤسسات، بالإضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية خدمة المجتمع في جامعة الزعيم الأزهري تعزى لمتغير النوع، وذلك عند مستوى دلالة معنوية (0.01)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتدربين وغير المتدربين في اتجاه تطوير برامج خدمة المجتمع لصالح الأساتذة المتدربين بدرجة كبيرة وذلك عند مستوى دلالة معنوية (0.01). ثم ختمت الدراسة بثماني توصيات هي: ضرورة توفير الميزانيات المالية لبرامج خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري، والاهتمام بالتدريب في ضمان الجودة وخدمة المجتمع لأعضاء هيئة التدريس، وإنشاء إدارة بالجامعة تختص بخدمة المجتمع تكون بدرجة عمادة كلية.

الكلمات المفتاحية: خدمة المجتمع، الجودة، معايير ضمان الجودة، جامعة الزعيم الأزهري.

The Role of the Alzaiem Alazhari University in Local Community Service in Light of Quality Assurance Standards in the Sudanese High Educational Institutes

Abstract:

This study aimed to explore the perspectives of senior management and the heads of departments at Alzaiem Alazhari University in Sudan of the role of the university in developing the local community in light of quality assurance standards in the Sudanese High Educational Institutes. The study sought to answer this main question: What is the role of the university in developing the local community in light of quality assurance standards in the Sudanese High Educational Institutes from the perspective of senior management and the heads of departments? Out of this question, four sub questions were developed. To answer these questions, the descriptive analytical method was used. A questionnaire was designed and checked for validity and reliability. It consisted of three dimensions, each of which included a group of statements related to quality assurance, particularly, the eighth standard of quality assurance related to community service. The study sample (52) was purposive and covered all the population – senior management and all the heads of departments in the university colleges. The study revealed these major findings: all the participants agreed on the importance of implementing developing local community service in light of institutional quality assurance standards. Another finding is that there were no statistically significant differences (0.01) in the importance of the community service that is attributed to gender variable. However, there were statistically significant differences (0.01) between trained and untrained teachers in favor of trained teachers. The study recommended that budgets should be allocated for local community service programs at the university; more focus be made on training; and a department of community service that has the status of college deanship be established.

Keywords: Community service, Quality, Quality assurance standards, Alzaiem Alazhari University.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

المقدمة:

نحن نعيش في عصر العولمة بمعناها الواسع التي تنادي بضرورة التغيير العالمي، وتغيير منظومات البناء الحضاري ومكوناته وصياغاته المستقبلية في كافة المجالات، من أبرزها الجوانب التربوية عبر مؤسسات التعليم العام والعالي المختلفة، (العصيمي، 2010)، ويعتبر التعليم العالي أحد العناصر المهمة في عملية التنمية الشاملة، وركيزة أساسية من ركائز تطور المجتمعات، وسبباً من أسباب نهضتها وتقدمها ورقيها، فهو يحتل موقعاً حيوياً في تسيير منظومة التنمية الشاملة، وتوجيهها وتحسينها ورفع مستوى المجتمع في النواحي الثقافية والفكرية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والعملية. وعليه يمثل التخطيط أسلوباً ومنهجاً مستهدفاً للتنمية الاقتصادية، وتعتبر مؤسسات التعليم العالي هي مدخل التنمية في السودان، ولقد أكدت معظم الدراسات والأبحاث التي أجريت عن التعليم العالي وجودته في كثير من البلدان العربية ومنها السودان إنها لاتزال تواجه العديد من التحديات والمعوقات في المواءمة بين المخرجات ومتطلبات سوق العمل (الحبشي، 2015). وبما أن العصر الحالي يمثل عصر التقدم والانفجار المعرفي والتطور التقني المتسارع مما جعل حتمية تطبيق الجودة في التعليم الجامعي، فانعكس ذلك على المجتمع بتحديات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية ومعرفية وتكنولوجية، مما جعل وظائف الجامعة – كمؤسسة تعليمية – ثلاث وظائف أساسية هي: التدريس الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (سعد، 2011). وتحقيق الجودة في التعليم الجامعي يشمل هذه الوظائف الثلاث حتى تحقق الجامعة التنمية المنشودة.

تعد خدمة المجتمع من أهم الأدوار التي تضطلع بها مؤسسات التعليم العالي ومدخلاً لتحقيق الجودة، حيث إن كل ما تقوم به الجامعات من أنشطة تعليمية أو بحثية يجب أن ينصب في النهاية لخدمة المجتمع بمختلف مستوياته وشرائحه. وقد حظيت قضية تفعيل العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومجتمعاتها المحلية المحيطة بها باهتمام بالغ من قبل مخططي السياسات التعليمية وإدارات هذه المؤسسات في جميع دول العالم المتقدم منها والنامي على حد سواء، وذلك من أجل الارتقاء بأداء هذه المؤسسات، وتفعيل مساهمتها في خدمة المجتمع والاستجابة لمتطلباته، فاتصال الجامعات بمجتمعاتها المحلية من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة والخدمات المجتمعية لم يعد أمراً اختياريا يمكن تتركه، بل أصبح هدفاً استراتيجياً وضرورة حتمية فرضتها العديد من المتغيرات في مجالات الحياة المختلفة. ويعد اهتمام الجامعات بخدمة المجتمع أحد أهم العوامل التي تكسبها ثقة المجتمع والرأي العام (عبدالوهاب وادم، 2016). كما يعد ذلك الاهتمام عاملاً من عوامل تبوء الجامعات مواقع متقدمة في التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي. والسودان دولة مترامية الأطراف به العديد من الجامعات في ولاياته المختلفة، ليس بمعزل عن ذلك يجب أن تهتم الجامعات بتفعيل علاقتها في المجتمع.

جامعة الزعيم الأزهري بدأت جامعة حديثة بالسودان، أنشئت بموجب القرار الجمهوري رقم (485)، سنة 1990 م، وبدأت بالعاصمة السودانية الخرطوم بخمس كليات هي: (الطب – الهندسية – التربية – الزراعة – العلوم السياسية والدراسات الاستراتيجية)، وبدأت الدراسة لكل الكليات في مجمع العباسية بأم درمان باسم كلية إعدادية في 1994م. وفتحت الجامعة أبواب التقديم في 1991 م ولم تقبل أول دفعة إلا في العام 1993 م – 1994 م، أول مدير للجامعة هو الفيزيائي البروفسير عبد الرحمن العاقب، وفيما بعد توسعت الجامعة وأصبحت تضم كليات: (الطب، الهندسة، الزراعة، علوم المختبرات، العلوم الطبية التقنية، الأشعة والتصوير الطبي، الحاسوب وتقانة المعلومات، والاقتصاد والعلوم الإدارية، التربية، العلوم السياسية والاستراتيجية، العلوم الحضرية، الشريعة والقانون، الدراسات التقنية والتنموية، الصحة العامة، السياحة والفنادق، كلية التربية لمعلمي مرحلة الأساس)، والجامعة موزعة بأربع مجمعات (المجمع الرئيسي ببحري – مجمع العباسية – مجمع ودنوباي – مجمع كافوري). وتأتي هذه الدراسة التقويمية للكشف عن دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم بالسودان. وهي دراسة حاله لجامعة سودانية تمثل نموذجاً يمكن تعميم نتائجها للاستفادة منها في تطوير خدمة المجتمع لبقية جامعات السودان.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إننا نعيش في الألفية الثالثة، وفي ضوء التغييرات المتلاحقة والمتسارعة أصبح من جودة الجامعة أن تسعى لتحقيق الوظيفة الثالثة، بسعيها لتطوير المجتمع المحلى والعمل على تنميته في ضوء الاتجاهات الحديثة لضمان الجودة (بابكير، 2013)، وجامعة الزعيم الأزهري واحدة من الجامعات السودانية حديثة النشأة، يجب أن تسعى لتحقيق ضمان الجودة والاعتماد في الوظائف الثلاث ومنها خدمة المجتمع، فأصبح من الضروري أن تسعى الجامعة لتحقيق وظيفة خدمة المجتمع باعتبارها أحد مداخل تحقيق ضمان الجودة والاعتماد، وكما نعلم أن الجامعات عموما تهتم بالتدريس الجامعي أكثر من البحث العلمي وخدمة المجتمع، ويلاحظ أن الجامعة لا توجد فيها إدارة تختص بخدمة المجتمع رغم وجود العديد من الأنشطة لذلك، وبما أن الجامعة تقع بولاية الخرطوم يمكن أن يكون لها اهتمام كبير بالتوسع في الأنشطة الخاصة بالمجتمع.

مما تقدم تتضح مشكلة هذه الدراسة التي تسعى للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: (ما دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة؟ وتفرعت من هذا السؤال أربعة أسئلة فرعية هي:

1 - ما مدى اهتمام جامعة الزعيم بخدمة المجتمع في ضوء معايير جودة مؤسسات التعليم العالي السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة؟
2 - ما واقع تطبيق وظيفة خدمة المجتمع بجامعة الزعيم في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة؟
3 - كيف يمكن تطوير وظيفة خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة؟
4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات آراء العينة في دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية تبعا لمتغيري الخبرة والتدريب؟.

أهداف الدراسة:

1 - التعرّف إلى مدى الاهتمام بوظيفة خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة.
2 - الكشف عن واقع تطبيق وظيفة خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة.
3 - تقديم توصيات لتطوير وظيفة خدمة المجتمع بجامعة الزعيم في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة.
4 - الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات آراء العينة في دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة المؤسسات السودانية تبعا لمتغيري الخبرة والتدريب.

أهمية الدراسة:

1. من المتوقع أن تُفيد نتائج هذه الدراسة جهات الاختصاص بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي السوداني بصورة عامة، وإدارة جامعة الزعيم الأزهري خاصة، للوقوف على واقع اهتمام هذه الجامعة بالوظيفة الثالثة، المتمثلة في خدمة المجتمع لجامعة ناشئة هي جامعة الزعيم الأزهري، التي أنشئت سنة 1990م.
2. سوف تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات المسؤولة عن تطبيق المعايير الوطنية السودانية للجودة بالجامعات السودانية، وكذلك جامعة الزعيم الأزهري، للكشف عن مدى سعي الجامعة في التطبيق لمجالات الجودة، وخاصة المجال رقم (8) الخاص بخدمة المجتمع ضمن المعايير الوطنية لضمان جودة المؤسسات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

3. يتوقع أن يستفيد أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزعيم الأزهري من نتائج هذه الدراسة، للوقوف على الإيجابيات والسلبيات، ومن ثم المزيد من الاهتمام والمشاركة في برامج خدمة المجتمع المحلي لجامعة الزعيم الأزهري.
4. من المحتمل أن تكون نتائج هذه الدراسة من المصادر المهمة للجامعات السودانية الأخرى للاهتمام بتطبيق وظيفة خدمة المجتمع مستقبلاً.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تختص هذه الدراسة بتقويم دور جامعة الزعيم الأزهري لخدمة المجتمع المحلي في ضوء مجالات ضمان جودة المؤسسات الوطنية السودانية وبالتحديد المجال الثامن الخاص بخدمة المجتمع، من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة.
2. الحدود المكانية: تم اختيار جامعة الزعيم الأزهري وهي جامعة حديثة تقع جغرافيا بولاية الخرطوم تم افتتاحها سنة 1990، وتتوزع كلياتها في محليات ولاية الخرطوم وسط السودان.
3. الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من (الإدارة العليا) في جامعة الزعيم الأزهري، كما تكونت من: (رؤساء الأقسام)، وتمت تغطية كل مجتمع الدراسة.
4. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2016 - 2017 وكانت الدراسة الميدانية في سبتمبر2016م.

مصطلحات الدراسة:

(1) الجودة: ترى منظمة التقييس العالمية (ISO) أن إدارة الجودة الشاملة هي: (عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما، بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل، من خلال التركيز على متطلبات الزبائن (بطاح والطعاني، 2016). ويعرّف الباحثان الجودة الشاملة إجرائياً: (أنها مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة جوهر التربية).

(2) المعايير: (هي عقد اجتماعي جديد حول متطلبات التعليم الجامعي، وتأكيد للتوقعات المتفق عليها اجتماعياً، وهي تلعب دورا مهما في وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء بكل جوانبه، وإظهار قدرة الطلاب على تحقيق النواتج مسبقاً، وهي أساس للتقويم المؤسسي والبرامجي) (Foriska، 1998).

إجرائياً يقصد الباحثان، هي معايير ضمان جودة المؤسسات التي وردت في دليل المعايير الوطنية السودانية.

(3) خدمة المجتمع: عرّفها كل من Shanon وShoefeld: (أنها الخدمة التي تقدمها الجامعة لمجتمعاتها على أنها نشاط ونظام تعليمي موجه إلى غير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريقه نشر المعرفة إلى خارج جدران الجامعة، وذلك بغرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة) (سليمان، 2014).

ويعرّف الباحثان خدمة المجتمع إجرائيا: هي تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق كلياتها ومراكزها البحثية، بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها.

(4) الجامعة: (هي مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

مختلفة، منها ما هو على مستوى البكالوريوس، ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا، تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب) (عبد الوهاب وآدم، 2016).

وإجرائياً، يقصد الباحثان بالجامعة، جامعة الزعيم الأزهري التي أنشئت سنة 1990م، تقع بولاية الخرطوم في وسط السودان.

الإطار النظري:

(1) مفهوم الجودة:

جاء في مختار الصحاح جاد: الشيء يجود، وجُودة: بفتح الجيم وضمها أي صار جيداً (الرازي، 2001). وجاء في لسان العرب الجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجودة: أي صار جيداً، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، 2000). والجودة الشاملة فلسفة ذات أدوات وعمليات للتطبيق العملي الذي يستهدف تحقيق ثقافة التحسين المستمر، ويقوم به كل العاملين في التنظيم من أجل إرضاء المستهلكين والعملاء (عوض الله، 2010).

وعرّفت الجمعية الأمريكية لضبط الجودة (ASQC)، الجودة: (بأنها المجموع الكلي للمزايا والخصائص التي تؤثر في قدرة المنتج أو الخدمة على تلبية حاجات معينة). بينما عرّف جوران الجودة: بأنها مدى ملاءمة المنتج للاستخدام، أي القدرة على تقديم الأفضل أداءً وأصدق صفاتاً (العزاوي، 2005). وعرّفت الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي (INQA) بأن ضمان الجودة في التعليم العالي هو: "جميع الاتجاهات والأهداف والآليات والإجراءات والأفعال التي من خلال وجودها واستخدامها تضمن المواءمة مع المعايير الأكاديمية المناسبة، ويمكن أن يعني ضبط النوعية لبرنامج مؤسسة أو نظام التعليم العالي ككل" ومن تعاريف ضمان الجودة لليونسكو (هي عملية منظمة ذات صيرورة ممتدة زمنيا يتم فيها تقييم مؤسسة التعليم العالي ككل او مايعرف بالضمان المؤسسي او تقييم احد برمجها مايعرف بالضمان المتخصص بناء على لائحة من المعايير او المحكات او المقاييس المتفق عليها) (عبد الوهاب ، 1434هـ).

ويعرّف الباحثان الجودة الشاملة إجرائياً: (بأنها مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة جوهر التربية).

(2) معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي السوداني:

للسودان تجربة تاريخية طويلة ومتميزة لا يمكن إغفالها في ضمان جودة التعليم العالي، فتميز التعليم منذ بداياته باعتماد مبدأ الجودة في جميع مؤسساته منذ بدايات القرن الماضي عندما أنشئت كلية غردون التذكارية سنة 1904م التي كانت نواة لجامعة الخرطوم، ونذكر من الأمثلة هنا: اعتماد التميز الأكاديمي للطلاب شرطاً للقبول في مؤسسات التعليم العالي، و التقيد بشروط وضوابط محددة في تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، وغيرها. واهتمت وزارة التعليم العالي بالسودان بالجودة، فأنشأت الهيئة العليا للتقويم والاعتماد التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 2003م، (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012). وقامت الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، بتصميم دليل للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي بالسودان، قام بإعداده لجنة من الخبراء والمختصين، لتسترشد به مؤسسات التعليم العالي في تنفيذ التقويم الذاتي المؤسسي تمهيداً للتقويم الخارجي والاعتماد في المراحل اللاحقة مستقبلاً، وجاء الدليل في تسعة مجالات هي: الإطار المؤسسي، والحوكمة والإدارة، والبنى التحتية وخدماتها، والموارد البشرية، والطلاب والخريجون، والتعليم والتعلم ومصادرهما، والبحث العلمي والدراسات العليا، وخدمة المجتمع، وإدارة الجودة. وقامت الهيئة بورش عمل عديدة على اللجان العلمية المتخصصة التابعة للمجلس القومي للتعليم العالي لمناقشة الدليل وكيفية تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي السوداني في المجال الطبي والهندسي والزراعي وفي كليات التربية وغيرها، ...، إلخ.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

وفيما يلي نتناول المجال الثامن الخاص بخدمة المجتمع وهو الخاص بهذه الدراسة (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012).

- المبرر: تعد خدمة المجتمع إحدى الوظائف المهمة لمؤسسات التعليم العالي، وتشكل علاقة المؤسسة بمجتمعها المحلي أحد أهم مؤشرات نجاحها، لذا يتوجب عليها تبني سياسات علمية وخطط وأهداف وبرامج وأنشطة لخدمة المجتمع، تكون واقعية ومنبثقة من رسالتها وغاياتها وأهدافها، وفي إطار استراتيجيتها وتوجهها نحو مجتمعها المحلي.
- المعيار: للمؤسسة برامج وأنشطة متعددة ومتنوعة لخدمة المجتمع وتعمل على توطيد علاقات متبادلة مع المجتمع ومنظماته المختلفة.

يشتمل هذا المجال على محورين، فيما يلي تفصيل مختصر لكل محور:

(أ) محور إدارة خدمة المجتمع:

المعيار: للمؤسسة إدارة لخدمة المجتمع مكتملة الجوانب والتجهيزات، تعنى بالبرامج والخدمات التي تلبي احتياجات المجتمع تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً بكفاءة وفاعلية.

➢ المؤشرات:

- هل للمؤسسة إدارة لخدمة المجتمع؟ وهل لها خطط منشورة ومتاحة؟
- هل تتوافر لإدارة خدمة المجتمع موارد مادية ومالية كافية؟ وهل تعمل بها أطر بشرية مؤهلة؟
- هل تنسق إدارة خدمة المجتمع جهود جميع الأطراف المعنية بالمؤسسة بخدمة المجتمع؟
- هل لإدارة خدمة المجتمع علاقات متنوعة وشراكات مختلفة مع منظمات المجتمع المختلفة؟
- هل لإدارة خدمة المجتمع آليات لتشجيع وتحفيز منسوبي المؤسسة للمشاركة في خدمة المجتمع؟ وهل هناك توثيق لهذه المشاركات؟
- هل تجري إدارة خدمة المجتمع آليات ودراسات متنوعة في مجالات خدمة المجتمع المختلفة؟ وما مستوى رضا المستفيدين من أداء هذه الإدارة؟
- هل يستفيد المجتمع من الإمكانات المتنوعة والمختلفة بالمؤسسة؟ وإلى أي مدى تتم الاستفادة؟
- هل تقوّم المؤسسة أداء إدارة خدمة المجتمع وبشكل دوري؟

➢ الشواهد والأدلة:

- أمر تأسيس إدارة خدمة المجتمع.
- خطط إدارة خدمة المجتمع.
- موازنة إدارة خدمة المجتمع في الثلاث سنوات الأخيرة.
- قائمة بمعينات إدارة خدمة المجتمع المادية وبمؤهلات الأطر العاملة فيها.
- وقائع اجتماعات إدارة خدمة المجتمع ولجانها المختلفة.
- وثائق الشراكات الذكية والبروتوكولات والاتفاقيات بين المؤسسة ومنظمات المجتمع.
- الوسائل والآليات المتبعة لتشجيع وتحفيز المشاركين في خدمة المجتمع.
- قائمة بأطراف ومنظمات المجتمع المختلفة المشاركة في تحديد وتنفيذ خطط وبرامج خدمة المجتمع التي تقوم بها المؤسسة ونوعية المشاركة.
- الدراسات التي أجريت في مجالات خدمة المجتمع وقياس الرضا عنها.
- دراسات تقويم أداء إدارة خدمة المجتمع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

(ب) محور برامج خدمة المجتمع:

المعيـــار: للمؤسسة برامـج وأنشطة مختلفة ومتنوعة لخدمة المجتمع تنبثق من رسالتها وبمشاركة فاعلة من جميع المستفيدين.

- المؤشرات:
  - هل للمؤسسة برامج وأنشطة لخدمة المجتمع؟.
  - ماهي مجالات البرامج التي تقدمها المؤسسة في إطار خدمة المجتمع؟ وكم عدد البرامج المنفذة والمخططة في
  - كل مجال في الثلاث سنوات الأخيرة؟ وكم عدد المشاركين من منسوبي المؤسسة في هذه البرامج في الثلاث
  - سنوات الأخيرة؟.
  - مـا هـي الأنشطـة المتنوعة التي تقدمها المؤسسـة في إطار خدمة المجتمع؟ وكم عددهـا في الثلاث سنوات الأخيرة؟ وكم عدد المشاركين من منسوبي المؤسسة في هذه الأنشطة في الثلاث سنوات الأخيرة؟.
  - إلى أي مـدى تشـارك أطراف المجتمـع المختلفة في تنفيذ برامـج وأنشطة خدمة المجتمـع التي تقوم بها المؤسسة؟
  - هل تقوِّم إدارة خدمة المجتمع برامجها وأنشطتها بصورة دورية؟.
- الشواهد والأدلة:
  - قائمة بالبرامج التي تقدم للمجتمع المحلي.
  - قائمة بالأنشطة المتنوعة التي تقدم للمجتمع المحلي.
  - دراسات تقويم برامج وأنشطة خدمة المجتمع.

(3) خدمة المجتمع:

(أ) مفهـوم خدمـة المجتمع: تنطلق الفلسفة التربوية لخدمة المجتمـع من قاعدة ضرورة انتقال الجامعة من داخـل أسوارهـا الضيقـة إلى الخارج، حتـى تصل إلى من لا يستطيعـون الذهاب إليها، كمـا تنطلق من فلسفة أخـرى أن التعليـم ليـس محددا لعمر معين، بل هـو مطلوب للفرد طوال حياته. وقد عـرّف مصطفى (2002) خدمة المجتمع: (بأنها الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو بعض أفراد المجتمع لتحسين الأوضـاع الاجتماعيـة أو الاقتصادية أو السياسيـة). وتعريف ثاني حدده محمد وعـزب (1997)،خدمة المجتمـع: (بأنها تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التـي تلبـى هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها، ومراكزها البحثية المختلفة، بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها). وتعريف ثالث حدده محمد وعزب (1997)، خدمة المجتمع: (بأنها نشاط تقوم به الجامعة لحل مشكلات مجتمع، أو لتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة).

تعريـف رابع يرى الصـاوي (2004) أن الخدمة الاجتماعية هي: (تحديد الاحتياجـات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق كلياتها ومراكزها البحثيـة، بغيـة إحـداث تغـيرات تنموية وسلوكيـة مرغوب فيهـا). وتعريـف خامس للخدمـة الاجتماعية لـكل مـن Shanon وShoefeld: (بأنهـا الخدمة التـي تقدمها الجامعـة لمجتمعاتها على أنهـا نشاط ونظام تعليمـي موجـه إلى غيرطلاب الجامعة، ويمكن عن طريقه نشر المعرفـة خارج جدران الجامعة، وذلك بغرض إحـداث تغيرات سلوكية وتنمويـة في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة) (سليمان، 2014).

مما تقدم يرى الباحثان في تعريفهما الإجرائي أن خدمة المجتمع هي: (كل البرامج والأنشطة المختلفة التي تقدمهـا جامعة الزعيم الأزهـري للمجتمع المحلي ولسوق العمل عبر التخصصـات العلمية المختلفة في أقسام وكليات الجامعة).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

(ب) أهمية وظيفة خدمة المجتمع للمؤسسة الجامعية: خدمة المجتمع تعتبر من أهم الأدوار التي تضطلع بها مؤسسات التعليم العالي، حيث إن كل ما تقوم به الجامعات من أنشطة تعليمية أو بحثية يجب أن ينصب في النهاية في خدمة المجتمع بمختلف مستوياته وشرائحه. وقد حظيت قضية تفعيل العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومجتمعاتها المحلية المحيطة بها باهتمام كبير من مخططي السياسات التعليمية وإدارات هذه المؤسسات في جميع دول العالم المتقدم منها والنامي على حد سواء، ويعد اهتمام الجامعات بخدمة المجتمع أحد أهم العوامل التي تكسبها ثقة المجتمع والرأي العام. كما يعد ذلك الاهتمام عاملاً من عوامل ترفيع الجامعات لمواقع متقدمة في التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي. وقد صنفت الخدمات التي تقدمها الجامعات للمجتمع من قبل المختصين إلى ثلاثة مجالات: أولها البحوث التطبيقية التي تهدف لحل مشكلة معينة تواجه المجتمع، ثانيها الاستشارات ممثلة في الخدمات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس في مجالات تخصصاتهم المختلفة، وثالثها تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص وأفراد المجتمع في قطاعاته المختلفة (سليمان، 2014).

إذن خدمة المجتمع تؤكد على الدور المهم للجامعة في تحديد مخرجات تتلاءم وطبيعة هذا العصر، والعمل على خدمة المجتمع وتنميته بجميع جوانبه السياسية والاقتصادية والمعرفية والاجتماعية. وكذلك تنمي لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع، وحل مشكلاته، والرغبة في البحث وتحدي الواقع، واستمرار المستقبل في إطار نهج علمي وثيق، يراعي خصوصية المجتمع، ويمنع تكديس المعرفة، وعدم ربطها بحركة الحياة المتطورة مما يفقد العلم حتمية المعرفة الاجتماعية. والتعليم الجامعي ثروة كبيرة لا تقدر بثمن، فهو يحرك عملية التنمية لأن المؤسسة التعليمية هي من أرفع المؤسسات التي تقع على عاتقها مهمة توفير ما يحتاجه المجتمع من عمليات التنمية فيه من متخصصين وبمختلف المجالات، إضافة إلى أنها تشكل المراكز الأساسية للبحوث العلمية والتطبيقية التي تضمن التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وهي تثري صناع القرار بالخبرات والمهارات وبالتالي تتحكم بالأداء السياسي.

ولأهمية خدمة المجتمع عالمياً، هناك نظام الأيزو 26000 والمسؤولية الاجتماعية، وأيزو هي منظمة التقييس العالمية، أو منظمة الجودة العالمية كما تسمى، قدمت مجموعة من المواصفات للرقابة على نظام الجودة (السامرائي والكناني، 2013)، منها أيزو 26000 (ISO26000)، هي تصميم المعيار الدولي الذي يقدم التوجيه والإرشاد بشأن طرائق تنفيذ المسؤولية الاجتماعية، التي تتشكل منها المسؤولية الاجتماعية والقضايا لتنفيذ المسؤولية الاجتماعية لجميع أنواع المنظمات، ولأن كل منظمة تؤثر في المجتمع والبيئة من حولها، نجد مصطلح المسؤولية الاجتماعية يشير لمسؤولية كل منظمة في آثار قراراتها وأنشطتها على المجتمع والبيئة من خلال السلوك الشفاف والجانب الأخلاقي كعمل متناسق مع التنمية المستدامة ورفاهية المجتمع. هذه المواصفة تقدم الإرشادات العامة للمبادئ الأساسية للمسؤولية الاجتماعية والمواضيع والقضايا المرتبطة بها، كما أنها تتطرق للوسائل التي تمكن الناس من إدخال مفهوم المسؤولية الاجتماعية ضمن إطار يمكن الناس من إدخال مفهوم المسؤولية الاجتماعية ضمن إطار الاستراتيجيات والآليات والممارسات وعمليات كافة المؤسسات.

(ج) أساليب الجامعة في وظيفة خدمة المجتمع: حدد حسن (2007) أهم الطرائق التي تتبعها الجامعات السودانية للتكامل مع المجتمع في:

1) أهداف الجامعة لابد أن تتلاءم مع المتطلبات الأساسية للمجتمع، وتسعى لتحقيقها من خلال برامجها المختلفة، تبعا لتطوير فلسفتها وتأكيد رسالتها الأساسية، ومراجعة الأهداف المحددة لكفاياتها العلمية والبحثية والإدارية في ضوء مراجعة الأوضاع العامة في المجتمع واحتياجاته وحركة التغيير السريع فيه.
2) التواصل بين الجامعة والمؤسسات العلمية في الدولة، وفي الوقت نفسه أن تحرص على الانفتاح على العالم والاتصال المنظم مع مراكز البحث العلمي حتى تتسم بالمواكبة والتطور والتقنية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

3) تركيز الجامعة على الإمكانات المحلية المتوفرة، خاصة المادية والبشرية التي بدورها تركز على القيادة المحلية، من خلال تدريبها وحثها على المشاركة الإيجابية في تعميق الصلة القائمة على الثقة بينها وبين المجتمع.
4) انفتاح الجامعة على أفراد المجتمع والتعامل مع المزيد من مؤسساته وهيئاته المختلفة الإنتاجية والخدمية، والتفاعل مع قضاياه وأهدافه والسبق إلى توقع مشكلاته والعمل على تقديم حلول علمية، والإسهام في قيادة الرأي العام وتنويره.

(4) جامعة الزعيم الأزهري:

(أ) رؤية الجامعة: الريادة العلمية تميزاً وانتماءً لدعم مقومات النهضة القومية والانفتاح عالمياً.
(ب) رسالة الجامعة: تعزيز التحول لمجتمع المعرفة وقيم التعاون والتعاضد العلمي بكادر مبدع وخريج متمكن وبيئة ونظم جامعية متفردة.
(ج) أهداف الجامعة: تأتي أهداف الجامعة الاستراتيجية في مجال الطلاب منبثقة من رسالتها التي يمكن أن نلخصها حسب مناظير الأداء التالية:

1. منظور البرامج الجامعية: وهذا يشكل المخرج النهائي للبرامج والأنشطة الجامعية، وبه يقاس نجاح الجامعة في تحقيق رسالتها ورؤيتها. وتتمثل في التالي:

أ- اعتماد برامج دراسية تلبي متطلبات مجتمع المعرفة، حيث يحتوي هذا الدليل على كليات وبرامج الجامعة، التي تتميز بالتفرد في بعض الكليات وأقسامها ككلية العلوم الحضرية، والتكامل المعرفي في بعضها الآخر كالكليات الطبية الصحية. وتهتم الجامعة- في تطوير علاقة كلياتها بالمجتمع وخدمته – بالتبادل المعرفي على المستوى المحلي والعالمي. ويبرز هنا دور الطلاب في المساهمة في البرامج المجتمعية الأخرى وتطوير واقع المجتمعات المحلية والمساهمة في حل مشكلاتها وإجراء الدراسات والبحوث الخاصة بذلك، ودورهم في التبادل العلمي والثقافي مع الجامعات داخلياً وخارجياً وإبراز وجه الجامعة المشرق، وللجامعة عضوية في عدد من الاتحادات والروابط المحلية والإقليمية والعالمية.
ب- تولي الجامعة اهتماما خاصاً بتطوير النشاط الطلابي ورعايته في جو أسري يضم الأساتذة والطلاب والإداريين، حيث يكون هنالك أستاذ مشرف على عدد من الطلاب بالكلية، ورعايتهم وقيادتهم في التفاعل الإيجابي داخل وخارج الجامعة، وتكون هذه المجموعات أداة لترقية أداء الطالب الأكاديمي والاجتماعي.
ج- تتكامل برامج النشاط الطلابي مع أهداف الجامعة الأُخرى في خدمة المجتمع والتواصل الإقليمي والعالمي لتكون جزءاً من هذه البرامج.

2. منظور البيئة الجامعية والنظم: تولي الجامعة اهتماماً خاصاً بتطوير المناهج وطرائق التدريس والتفاعل الإيجابي بين الطالب والأستاذ وتشجيع التعلم الذاتي، وتبذل جهداً مقدراً في توظيف البنيات الأساسية لخدمة التعليم الإلكتروني والوسائل الحديثة في التدريس والإشراف الأكاديمي حتى يكون خريجها متمكناً وذا كفاءة علمية ومهنية عالية.

كما تهتم بتطوير البيئة الجامعية – رغم شح الإمكانات – حتى يتمكن الطلاب من التحصيل الأكاديمي وتفجير طاقاتهم الإبداعية في جو محفز.

تولي الجامعة عناية خاصة باللوائح الأكاديمية ولوائح الامتحانات وتقييم الطلاب، حرصاً منها على السمعة الأكاديمية العالية التي تنعكس على الطلاب في ريادة سوق العمل والتحضير للدراسات العليا وتحسين الموقف التنافسي للجامعة، مع حرص الجامعة ومراعاتها للوضع المالي العام في المجتمع السوداني، إلاّ أن مساهمة أولياء أمور الطلاب في دعم ميزانية الجامعة يعتبر مورداً أساسياً وتقوم عليه دعائم البنيات الأساسية في الجامعة وتسيير الأنشطة المختلفة، فهي تستقبل مبادرات أولياء الأمور واجتهادهم في دعم الجامعة مالياً بقدر عالٍ من التقدير والإعزاز فهم شركاء أصليون في تسيير أمر الجامعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

كل ما ذكر من أهداف لا قيمة له في الواقع ما لم تكن هنالك قيم ضامنة له، لذا تسعى الجامعة لإرساء ثقافتها الخاصة وقيمها المؤسسية التي تبرز بصورة أكثر في رعاية قيم المؤسسية والعمل بروح الفريق والاحترام والعدالة والمساواة والإيجابية والقدوة والتميز والرعاية.

هذا الدليل يركز أكثر على الجوانب الإجرائية في العملية الأكاديمية وتصدره أمانة الشؤون العلمية، ويتكامل مع الدليل الآخر للرعاية والنشاط الطلابي الذي تصدره عمادة شؤون الطلاب (أمانة الشؤون العلمية وعمادة شؤون الطلاب، 2016).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات المحلية والإقليمية في مجال خدمة المجتمع وضمان الجودة، اختار الباحثان ما يتلاءم مع هذه الدراسة منها ما يلي:

قام كلٌ من الوهاب وآدم (2016) بدراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح في تطوير دور الجامعات السودانية لتطبيق وظيفة خدمة المجتمع، في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي التي أعدتها الهيئة العليا للتقويم والاعتماد التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في السودان في يوليو 2012م، ولتحقيق أهداف الورقة العلمية قسمها الباحثان لأربعة مباحث، واستعرض الباحثان وظيفة خدمة المجتمع، كما أشار الباحثان للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في الإطار المؤسسي بالتركيز على المجال الثامن الخاص بخدمة المجتمع. وأخيرًا اقترح الباحثان تصوراً لآليات تطبيقية لوظيفة خدمة خلال توصيات الورقة أبرزها ضرورة نشر ثقافة الجودة، وتطوير خدمة المجتمع للجامعات السودانية، وضرورة توفير الدعم المالي الحكومي للجامعات لتنفيذ برامج خدمة المجتمع.

أجرى عباينة (2014) دراسة عن دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في تطوير التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حيث كانت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من بعض الجامعات الحكومية والخاصة بالأردن، وكان عدد العينة (921) فردا، وخرجت الدراسة بالعديد من النتائج المهمة : إن أغلب العينة ترى أن الدور الذي تلعبه الهيئة إيجابيا، وإن كانت النسبة في الجامعات الخاصة أعلى من الجامعات الحكومية، وأن نحو ثلث المستجيبين لا يعرفون إن كان دور الهيئة إيجابياً أم سلبياً، كما أظهرت النتائج أن أكثر أعضاء هيئة التدريس مقتنعون بضرورة تطبيق معايير الاعتماد بكلياتهم.

قام الحيالي (2013) بورقة علمية عن "ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل بالجامعات العربية"، واعتمدت الورقة العلمية على الأدب النظري وتحليليه، حيث أشارت للعولمة والتغيرات المتسارعة التي تتطلب من التعليم العالي مساهمته في إعداد الكفاءات العلمية لتلبية احتياجات سوق العمل في ضوء ضمان الجودة، وأشارت الورقة لأهمية دور الجامعة في خدمة المجتمع وسوق العمل بما توفره الجامعة من مناخ يتيح ممارسة ديمقراطية في المشاركة الفعالة في الرأي والعمل، كما تنمي الجامعة للمتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع مشكلاته، وختمت الورقة بالعديد من التوصيات منها : ضرورة الاهتمام بضمان الجودة ووضع التشريعات الخاصة بتطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي، وتوطيد الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص.

أجرى، التل والصرايرة (2013) دراسة عن "درجة اهتمام جامعة مؤته بجودة دورها في خدمة المجتمع المحلي في ضوء تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة"، وهدفت الدراسة التعرف إلى درجة اهتمام الجامعة بجودة دورها في خدمة المجتمع المحلي، كما هدفت إلى لكشف عن أثر متغيرات الدراسة التصنيفية في هذه التقديرات، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام أداة الاستبانة، وبلغت العينة (221) عضو هيئة تدريس، وكانت أبرز النتائج تقدير العينة لاهتمام جامعة مؤته بجودة دورها لخدمة المجتمع بدرجة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطات تقدير تعزى لأثر صفة الكلية في مجال سمعة الجامعة لصالح الكليات العلمية، ولأثر الرتبة الأكاديمية في مجال التفاعل مع المجتمع وسمعة الجامعة والمجالات ككل لصالح رتبة أستاذ.

قام سعيد (2013) بدراسة هدفت إلى تقديم تصور إجرائي لتطبيق المواصفة الدولية الأيزو 2600 الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية لضمان جودة برامج خدمة المجتمع بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وقامت الباحثة بتحليل مبادئ المواصفة وربطها بالواقع بالجامعة، وخرجت الدراسة بنتائج عديدة منها: ضرورة بذل جهد أكبر في بناء بنية أساسية تذلل العقبات والتحديات لتطبيق ضمان الجودة بالجامعة، وقدمت الدراسة تصوراً لآليات تطبيقيه وفقا للمواصفة الدولية أيزو 2600، من أبرزها ضرورة البدء بتحليل خصائص الجامعة الأكاديمية والإدارية والفنية وقدراتها وإمكانياتها وتوجهاتها الاستراتيجية، وربطها بقضايا التنمية المستدامة، ولابد أن تركز الجامعة في قضيتين أساسيتين، الأولي: مجال تأثير جامعة الملك سعود في المجتمع، والثانية: تحديد أو تعريف الأطراف المعنية ذات العلاقة التي يجب مشاركتهم في التخطيط، مع التركيز على عملية التقييم والمراجعة والتوثيق.

أجرى إبراهيم (2012) بحثا بعنوان: "تجارب الجامعات ونماذجها التطبيقية في تعزيز الجودة، تجربة جامعة القرآن الكريم والعلوم الاسلامية بالسودان خلال الفترة من سنة 2000 - 2009"، وتناولت الدراسة التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، سبعة محاور، هي: مفهوم الجودة واهتمام الإسلام بها، نشأة وتطور جامعة القرآن الكريم، مبررات وأهداف وتطبيق الجودة الشاملة بالجامعة، ومنها الربط بين والمدخلات والمخرجات لسوق العمل، وعرض معايير ومؤشرات تعزيز الجودة بالجامعة، وبيان مراحل تطبيق الجودة الشاملة، وبعض العوائق والتحديات التي تواجه الجامعة في تعزيز الجودة، والمحور السابع والأخير: مثال تطبيقي في تعزيز الجودة في الجامعة، وختمت الدراسة بالعديد من النتائج منها أن هناك إيجابيات منها مراجعة توصيف البرامج والمقررات الأكاديمية بالأقسام في كليات الجامعة المختلفة، وأن هناك عوائق مختلفة في التطبيق، وانتهت الدراسة بإحدى عشرة توصية أبرزها تفعيل العلاقة بين الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بوزارة التعليم العالي في السودان وإدارات التقويم الذاتي بالجامعات السودانية.

قام الحربي (2012) بدراسة عن: "دور جامعة جازان في خدمة المجتمع المحلي دراسة ميدانية" واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة استبانة للدراسة، حيث تم استطلاع عينه (82) مشاركاً، من المجتمع من 14 محافظة غطت كل منطقة جازان، وخرجت الدراسة بالعديد من المعوقات منها بعد مقر الجامعة عن محافظات المنطقة، وعدم تعاون الطلاب ورجال الاهتمام بعدد الأنشطة وعدم تمركزها، وعدم تعاون رجال الأعمال بالمنطقة مع الجامعة، وقدمت الدراسة عددا من المقترحات للتطوير أبرزها الاحتكاك المباشر بالمجتمع ومعرفة احتياجاته ومتطلباته، وإظهار دور الجامعة في الإعلام، والمشاركة في الأنشطة الرياضية. وختمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع.

أجرى صادق (2012) دراسة علمية (ماجستير) بعنوان: "دراسة تقويمية لدور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع والتعليم المستمر"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فلسفة وأهداف جامعات فلسطين في خدمة المجتمع والتعليم المستمر، والتعرف على النماذج العالمية والعربية لخدمة المجتمع، ثم الوقوف على واقع خدمة المجتمع بالجامعات الفلسطينية، واستخدم الباحث منهج تحليل المضمون، من خلال مسح مراكز وعمادات خدمة المجتمع بالجامعات الفلسطينية، واستخدم أداة الاستبانة في دراسته، وانتهت دراسته بالعديد من النتائج المهمة، وختم بتوصيات لتطوير وظيفة خدمة المجتمع بجامعات دولة فلسطين.

قام كلٌ من المجيدل والزعبي (2011) بدراسة عن "الوظيفة الثالثة للجامعة المعاصرة، كلية التربية بجامعة دمشق نموذجا" وهدفت الدراسة إلى توضيح الوظيفة للكشف عن دور كلية التربية بجامعة دمشق في تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم التطبيق على عينة من (45) فردا، وخرجت الدراسة بنتائج عديدة أهمها أن لعضو هيئة التدريس دورا متوسطا في وظيفة خدمة المجتمع، فنجد مساهمته في التعليم المفتوح بنسبه (72.44 %)، أما المساهمة في المقالات والدراسات لخدمة المجتمع فنسبته (65.78 %)، والندوات والمحاضرات بنسبة (62.22 %)، وهناك نسب مختلفة للاستشارات التربوية للمجتمع المحلي، والمشاركة في عضوية المجالس الإدارية للمجتمع المحلي والبرامج التدريبية وغيرها، وختمت الدراسة بالعديد من المقترحات أبرزها زيادة التواصل بين أعضاء هيئة التدريس ومؤسسات المجتمع المحلي وربط البحوث التربوية باحتياجات المجتمع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

أجرى محمد وحسن (1996) دراسة هدفت إلى معرفة وظيفة خدمة المجتمع بجامعة الإسكندرية بمصر، وتحديد دور بعض كليات الجامعات في الوظيفة الثالثة، والكشف عن جوانب القصور في هذه الكليات، ثم قدم إجراءات لحلول المشكلات التي تحول بين الجامعة وخدمة المجتمع من حولها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث استبانتين الأولى لأعضاء هيئة التدريس، والثانية للعاملين بمركز خدمة المجتمع بالجامعة، للوقوف على مدى تحقيقه للأهداف، وأظهرت الدراسة العديد من جوانب الضعف والقصور، وقدمت مقترحات للتطوير.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد جمع الباحثان عشر دراسات سابقة محلية وعربية، يلاحظ أنها تشابهت في المنهج الوصفي في معظمها، وكذلك في الهدف وهو موضوع خدمة المجتمع، واستفاد منها الباحثان في الأدب النظري لهذه الدراسة، وفي تعريف العديد من المصطلحات، بالإضافة لصياغة تساؤلات الدراسة وأهدافها، وكذلك في المنهج وإعداد أداة الاستبانة وحساب صدقها وثباتها، وفي التطبيق الميداني والمعالجة الإحصائية وعرض ومناقشة النتائج. كما استفاد الباحثان في طريقة المقارنة أسفل الجداول للتعليق على نتائج التساؤلات الفرعية للدراسة.

ما يبرز قوة الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة، أنها تناولت مجالا واحدا فقط من مجالات الجودة، معايير جودة المؤسسات السودانية وهو المجال الخاص بخدمة المجتمع، فمعظم الدراسات جاءت شاملة لكل معايير ضمان الجودة، أو انفردت بخدمة المجتمع فقط دون ربطه بالجودة، وكذلك مما يبرز أهمية الدراسة الحالية، أنها الأولى من نوعها - حسب علم الباحثين- التي تم تطبيقها بجامعة الزعيم الأزهري في السودان، عن خدمة المجتمع وفي ضوء معايير ضمان الجودة في الإطار المؤسسي، كذلك إن العينة التي تفردت بها الدراسة اختارت الإدارة العليا ورؤساء الأقسام لدورهم الكبير في تنظيم العمل، وما يمكن أن يقوموا به في تطوير الجامعة لخدمة المجتمع مستقبلاً، بالإضافة إلى ذلك، قدمت الدراسة سؤالا في جوانب الفروق للعينة من حيث النوع والمؤهل والتدريب كل ذلك يقوى الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اختارت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب لطبيعة الدراسة لأنها تقويمية استكشافية.

مجتمع الدراسة والعينة :

مجتمع الدراسة الكلي يتمثل في كل من: الإدارة العليا للجامعة والجهات التنفيذية التابعة لها، والإدارات المساعدة وعمداء كليات الجامعة ورؤساء الأقسام، وتم تصميم الاستبانة أداة للدراسة، حيث تم تطبيقها في الميدان بعد التأكد من جودتها بعد حساب الصدق والثبات لها، أما العينة فتم اختيارها قصدياً بحيث تم اختيار رؤساء الأقسام من بعض الكليات النظرية والتطبيقية، وأصبح العدد الكلي من العينة 52 فردا. وبداية نبدأ بتوصيف عينة الدراسة من خلال نتائج الاستبانة التي تم تطبيقها للعينة :

جدول (1): عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكور	36	69.2
إناث	16	30.8
المجموع	52	100.0

من الجدول (1) يتضح أن عدد الذكور أكثر مقارنة بالإناث في الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بجامعة الزعيم الأزهري.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

جدول (2): التدريب في مجال خدمة المجتمع ضمان الجودة

التدريب	العدد	النسبة
مدرب	19	36.5
غير مدرب	33	63.5
المجموع	52	100.0

من الجدول (2) يتضح: أن هناك ضعفا واضحا في برامج التدريب في مجال ضمان الجودة والاعتماد وفي مجال خدمة المجتمع. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عباينة (2014).

الثبات في الاستبانة:

باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإصدار (15) تمكن الباحثان – من بيانات العينة الاستطلاعية – من معرفة معامل الثبات بطريقة اسبيرمان وبراون، وألفا كرونباخ على التوالي للصورة النهائية لاستبانة دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم بالسودان المكونة من (39) عبارة فبلغ (.62) و(0.63) وهي قيمة مرتفعة تدل بوضوح على تمتع الصورة النهائية للاستبانة بدرجة عالية من الثبات في مجتمع الدراسة الحالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض نتائج المحاور من خلال نتائج الاستبانة التي تم تطبيقها:

1 - نتيجة المحور الأول: ويجيب هذا المحور عن السؤال الفرعي: ما مدى اهتمام جامعة الزعيم بخدمة المجتمع في ضوء معايير جودة معايير جودة مؤسسات التعليم العالي السودانية من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بالجامعة؟

الجدول التالي يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة مدى الاهتمام بخدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري في ضوء معايير ضمان الجودة السودانية:

جدول (3): لماذا الاهتمام بخدمة المجتمع

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	من المهم تطبيق معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالجامعة.	4.00	.802	أوافق
2	وظيفة خدمة المجتمع مهمة مثل التدريس والبحث العلمي بالجامعة.	4.03	.810	أوافق
3	من الضرورة اهتمام كليات جامعة الزعيم الأزهري بخدمة المجتمع.	4.03	.797	أوافق
4	خدمة المجتمع كنشاط لعضو هيئة التدريس مهم.	3.81	.924	أوافق
5	من الأهمية اهتمام طلاب جامعة الزعيم الأزهري بخدمة المجتمع.	3.59	1.078	أوافق
6	تتباين أهمية خدمة المجتمع كنشاط من كلية لأخرى.	3.64	.899	أوافق
7	ضروريا للأقسام الأكاديمية الاهتمام بخدمة المجتمع.	3.63	1.001	أوافق
8	لابد للأستاذ الجامعي من محاضرات خارج الجامعة في تخصصه.	3.30	1.101	لا أدري
9	من المهم لأعضاء هيئة التدريس إقامة البرامج التدريبية في مجالهم.	4.22	.775	أوافق بشدة
10	لابد أن تكون لأعضاء هيئة أنشطة في مؤسسات الإعلام المختلفة.	4.43	.652	أوافق بشدة

من خلال الجدول (3) أعلاه يتضح أن:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

- **أولاً: جميع عبارات المحور الأول جاءت دالة عند مستوى دلاله معنوية (0.05) وأغلبها جاءت موافقة العينة بدرجة كبيرة، ماعدا العبارة رقم (8) بدرجة متوسطة والعبارتين رقم (9) و (10) بدرجة كبيرة جداً.**
- **ثانياً: يتضح ترتيب العبارات بحسب أهميتها، نجدها تترتب على النحو التالي من الأهم فالأقل منها أهمية: (10ثم 9، 2، 3، 1، 4، 6، 7، 5 وأخيرا 8).**
- **ثالثاً: من الملاحظ أن العبارة رقم (10) في الجدول أعلاه رقم (3) والخاصة باهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأنشطة في تخصصهم في مؤسسات الإعلام السوداني، نالت أعلى متوسط بلغت (4.43)، وهذا يبرز كثرة مؤسسات الإعلام المرئي والمسموع والمقروء في السودان. بينما العبارة رقم (8) الخاصة بضرورة إقامة أعضاء هيئة التدريس محاضرات خارج الجامعة بتخصصهم، بلغت قيمة متوسطتها (3.30)، وهذا يعود للزحمة في العمل للأساتذة داخل الجامعة وقلة أعداد الأساتذة مقارنة بالطلاب.**
- **رابعا: تلتقي نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من عبد الوهاب وآدم (2016) والحيالي (2013) وسعيد (2013) والحربي (2012).**

نتيجة المحور الثاني: ويجيب هذا المحور عن السؤال الفرعي الثاني: ما واقع تطبيق خدمة المجتمع بجامعة الزعيم في ضوء معايير ضمان الجودة السودانية؟ والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة مدى تطبيق خدمة المجتمع بجامعة الزعيم في ضوء معايير ضمان الجودة السودانية.

جدول (4): واقع تطبيق خدمة المجتمع

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
11	يوجد اهتمام من الجامعة وكلياتها في تطبيق الجودة ومعايير ضمانها.	4.23	.794	أوافق بشدة
12	للجامعة إدارة مختصة بخدمة المجتمع وأنشطته وبرامجه.	3.97	.902	أوافق
13	للجامعة خطة لبرامج خدمة المجتمع وأنشطته تقيم سنوياً.	4.13	.854	أوافق
14	يشجع عمداء الكليات الأقسام لتنشيط برامج خدمة المجتمع.	4.14	.852	أوافق
15	رؤساء الأقسام يحثون أعضاء هيئة التدريس لأنشطة خدمة المجتمع.	3.97	.863	أوافق
16	ينفذ طلبة الجامعة برامج لخدمة المجتمع المحلي في إجازاتهم.	3.84	.892	أوافق
17	اهتم كإداري بخدمة المجتمع لأنه ليس أولوية للجامعة.	3.34	1.063	لا أدري
18	أصمم خطة سنوية لبرامج خدمة المجتمع للمنظمة التي أديرها.	3.69	.969	أوافق
19	توجد ميزانيات مالية مرصودة من الجامعة لبرامج خدمة المجتمع.	3.30	1.094	لا أدري
20	توجد جهة مسؤولة عن الأنشطة التدريبية بالجامعة.	3.76	1.049	أوافق
21	تضعف الدورات التدريبية للأساتذة لخدمة المجتمع.	3.54	1.055	أوافق
22	توجد جهة مسؤولة عن البرامج الإعلامية بالجامعة.	3.56	1.102	أوافق
23	تقل أنشطة أعضاء هيئة التدريس في الإعلام بأشكاله المختلفة.	3.45	1.195	أوافق
24	يقيم أعضاء هيئة التدريس محاضرات في مجالهم لخدمة المجتمع.	2.65	1.344	لا أدري
25	تضعف مشاركة الأساتذة لرفع أنشطتهم العلمية بموقع الجامعة للأنترنت.	3.39	1.185	لا أدري

من خلال الجدول (4) يتضح ما يلي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

- **أولا: إن جميع عبارات المحور الثاني جاءت دالة عند مستوى دلالة معنوية (0.05) وأغلبها جاءت موافقة العينة بدرجة كبيرة، ماعدا العبارة رقم (11) بدرجة كبيرة جدا، والعبارات رقم (17) و (19) و (24) و (25) بدرجة متوسطة.**
- **ثانياً: جاء ترتيب العبارات بحسب أكثر الأنماط دلالة على تطبيق برامج خدمة المجتمع يتمثل في اهتمام الجامعة وكلياتها في تطبيق الجودة ومعايير ضمانها، وتشجيع عمداء الكليات للأقسام لتنشيط برامج خدمة المجتمع، وللجامعة خطة لبرامج خدمة المجتمع وأنشطته تقام سنوياً.**
- **ثالثاً: أما أقلها تطبيقاً فوجود ميزانيات مالية مرصودة من الجامعة لبرامج المجتمع، وأقلها تطبيقا إقامة أعضاء هيئة التدريس محاضرات في مجالهم لخدمة المجتمع.**
- **رابعاً: وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من الحربي (2012) وصادق (2012)، والمجيدل والزعبي (2011)، ودراسة محمد وحسن (1996).**

نتيجة المحور الثالث: ويجيب عن السؤال الفرعي الثالث: ماكيفية تطوير خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري في ضوء معايير الجودة السودانية؟ والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة كيفية تطوير خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري في ضوء معايير الجودة السودانية.

جدول (5): تطوير خدمة المجتمع

ت	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
26	من الضرورة تطبيق الجامعة لمعايير ضمان جودة المؤسسات السودانية.	4.08	.864	أوافق
27	يجب إقامة مؤتمر لتطوير وظيفة خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري.	3.67	.909	أوافق
28	ضرورة إقامة ورش عمل بالكليات لتنشيط برامج خدمة المجتمع.	3.95	.917	أوافق
29	لابد من نشر ثقافة الاهتمام بخدمة المجتمع بين الإداريين والأساتذة بالجامعة.	3.89	.973	أوافق
30	ضرورة اهتمام الإدارة العليا بتطوير خدمة المجتمع وأنشطته بالجامعة.	3.88	.921	أوافق
31	يجب إنشاء إدارة بالجامعة تختص بأنشطة خدمة المجتمع.	4.01	.983	أوافق
32	إقامة دورات تدريبية للإداريين والأساتذة في برامج خدمة المجتمع.	3.69	1.070	أوافق
33	تصميم خطة لثلاث سنوات بالجامعة في خدمة المجتمع تقام سنوياً.	3.08	1.101	لا أدري
34	ضرورة وضع دليل لحصر كل برامج خدمة المجتمع بالجامعة.	2.78	1.095	لا أدري
35	تشجيع الكليات والأقسام لتصميم البرامج التدريبية القصيرة للمجتمع.	3.16	1.139	لا أدري
36	تدريب أعضاء هيئة التدريس في تصميم البرامج التدريبية للمجتمع.	3.38	1.184	لا أدري
37	حث أعضاء هيئة التدريس لإقامة محاضرات للمجتمع في تخصصاتهم.	3.13	1.154	لا أدري
38	تشجيع الأساتذة برفع إنتاجهم العلمي بموقع الجامعة على الأنترنت.	3.18	1.176	لا أدري
39	حث الأساتذة على المشاركة في مؤسسات الإعلام المختلفة في تخصصاتهم.	3.21	1.142	لا أدري

من خلال الجدول (5) يتضح أن معظم عبارات المحور الثالث جاءت دالة عند مستوى دلاله معنوية (0.05) عدا عبارات رقم (33) و(35) و(37) و(38) جاءت غير دالة، كما أن معظم استجابة العينة للعبارات جاءت بدرجة كبيرة، ماعدا العبارات رقم (34) و(36) و(39) بدرجة متوسطة.

أما الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث لمعرفة الفروق الإحصائية لأهمية خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري تعزى لمتغير النوع قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين والجدول التالي يوضح النتائج:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

جدول (6): نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق لأهمية خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري تعزى لمتغير النوع

المحور	مجموعتا المقارنة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	التقدير اللفظي
الاهتمام بنشر ثقافة الجودة	ذكور	40.0556	7.25827	50	.056	غير دالة	بدرجة كبيرة
	إناث	39.9375	6.55712				

يتبين من الجدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.956) بدرجة الحرية (50)، وقيمة احتمالية (0.056)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية خدمة المجتمع في جامعة الزعيم الأزهري تعزى لمتغير النوع، وذلك عند مستوى دلالة معنوية (0.01).

1. لمعرفة الفروق الاحصائية لتطوير برامج خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري تعزى لمتغير التدريب قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (7): نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق لتطوير برامج خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري تعزى لمتغير التدريب

مجموعتا المقارنة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	الاستنتاج
متدرب	51.6061	10.92857	50	2.261	.028	دالة	بدرجة كبيرة
غير متدرب	44.4737	10.99681					

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (ت) المحسوبة (2.261) بدرجة الحرية (50) وقيمة احتمالية (0.028)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية خدمة المجتمع في جامعة الزعيم الأزهري تعزى لمتغير التدريب، وذلك عند مستوى دلالة معنوية (0.01).

النتائج:

- **أولا: ختاما ومن واقع النتائج، يتضح أن العينة أكدت على ضرورة تطبيق الجامعة لخدمة المجتمع، واتفقت العينة بدرجة كبيرة وكبيرة جداً لأهمية ذلك مع ضرورة التطوير أكثر مستقبلاً.**
- **ثانياً: من خلال نتائج الدراسة يتضح أن هناك ضعفاً واضحاً في برامج التدريب، من حيث تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم وتنفيذ برامج التدريب لمنسوبي الجامعة في مجال ضمان الجودة والاعتماد وفي مجال خدمة المجتمع، حيث كانت نسبة المتدربين فقط 36.5 % من العينة وتعتبر نسبة ضعيفة جداً.**
- **ثالثاً: من وجهة نظر العينة يوجد تشجيع لتطبيق ضمان الجودة والاعتماد من قبل إدارة جامعة الزعيم الأزهري بدرجة فوق الوسط.**
- **رابعاً: من خلال النتائج يلاحظ وجود ضعف في إقامة محاضرات من قبل أعضاء هيئة التدريس لخدمة المجتمع، حيث نالت هذه العبارة أقل قيمة متوسط حسابي ضعيفة، وهذا يعود لزحمة العمل وقلة الأساتذة مقارنة بعدد الطلاب.**
- **خامساً: أيضا من النتائج يتضح أن هناك ضعفا في الميزانيات المالية الداعمة لبرامج خدمة المجتمع بالجامعة، وهذا مؤشر سلبي لتطوير برامج خدمة المجتمع.**
- **سادساً: كذلك نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية خدمة المجتمع في جامعة الزعيم الأزهري تعزي لمتغير النوع وذلك عند مستوى دلالة معنوية (0.01).**
- **سابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتدربين وغير المتدربين اتجاه تطوير برامج**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

خدمة المجتمع بجامعة الزعيم الأزهري لصالح الأساتذة المتدربين بدرجة كبيرة وذلك عند مستوى دلالة معنوية (0.01).

التوصيات:

وختاما، في ضوء نتائج الدراسة يوصى الباحثان بما يلي:

- أولاً: أن تسعى جامعة الزعيم الأزهري للمزيد من الاهتمام في تطبيق الجودة وتطبيق معاييرها، خاصة في إطار برامج خدمة المجتمع للجامعة، عبر نشر ثقافة الجودة والتقويم والاعتماد والاهتمام بخدمة المجتمع.
- ثانياً: توفير الميزانيات المالية اللازمة من جامعة الزعيم الأزهري، وسعي الجامعة لاستقطاب مال خارجي من المستفيدين من الخدمة، ومن الخيرين والشركات الراعية وغيرها لتنفيذ برامج خدمة المجتمع داخل ولاية الخرطوم وخارجها.
- ثالثاً: أن تعمل الجامعة على تصميم خطة استراتيجية في خدمة المجتمع في إطار الخطة الاستراتيجية العامة للجامعة في ضوء معايير ضمان الجودة في السودان، لمدة خمس سنوات تقيم سنويا، تشمل عضو هيئة التدريس ودور القسم الأكاديمي ودور الكلية ودور الإدارة العليا، وتقيم سنويا للوقوف على تحديات تنفيذها.
- رابعاً: اهتمام جامعة الزعيم الأزهري بالتدريب لتطبيق معايير ضمان الجودة والتقويم المؤسسي السودانية، بجامعة الزعيم الأزهري، خاصة خدمة المجتمع كأحد مجالات ضمان الجودة في الإطار المؤسسي عبر تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم برامج التدريب وتنفيذها بالاستفادة من المتخصصين والخبراء من داخل السودان وخارجه مثل اتحاد الجامعات الإسلامية واتحاد الجامعات العربية وغيرها.
- ثانياً: تنفيذ البرامج التدريبية للعمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام وأعضاء التدريس بالجامعة في كيفية التخطيط لبرامج خدمة المجتمع وتنفيذها وقياس الأداء فيها، وذلك من خلال الاستفادة من خبرات الجامعات الأخرى داخل السودان وخارجه.
- خامسا: لابد أن تعمل إدارة الجامعة على تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إقامة المحاضرات خارج الجامعة في تخصصهم، كنشاط لخدمة المجتمع باسم الجامعة، ونقترح إنشاء الجامعة لقناة تلفزيونية وإذاعة وصحيفة وتشجيع الأساتذة للمشاركة فيها في مجال تخصصاتهم المختلفة.
- سادساً: إنشاء جامعة الزعيم الأزهري لإدارة بدرجة عمادة كلية، تكون مسؤولة عن التخطيط لبرامج خدمة المجتمع وكيفية تنفيذها، تسمى عمادة خدمة المجتمع، تكون لها لجنة أشبه بمجلس الكلية، أعضاؤها ممثلون من كل كلية بالجامعة، وبدرجة رئيس قسم، ويكون عضوا بمجلس كليته وعضوا بمجلس الأساتذة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

المراجع:

القرآن الكريم.

إبراهيم، إبراهيم نورين (2012). *تجارب الجامعات ونماذجها التطبيقية في تعزيز الجودة- تجربة جامعة القرآن والعلوم الإسلامية بالسودان*، ورقة قدمت في الندوة الثالثة حول الجودة في التعليم الجامعي بالعالم الإسلامي (221 - 271)، 20 - 22 ديسمبر، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

ابن منظور، جمال الدين محمد (2000). *لسان العرب*، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

أمانة الشؤون العلمية وعمادة شؤون الطلاب (2016). دليل كليات وبرامج الجامعة، جامعة الزعيم الأزهري، السودان، استرجع بتاريخ سبتمبر 9، 2017، من http://www.aau.edu.sd.

بابكير، عايدة (2013). *تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة*. استرجع من http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibilityConf/dr_ayddaBakeer.pdf.

بطاح، أحمد، والطعاني، حسن (2016). *الإدارة التربوية رؤية معاصرة*، عمان: دار الفكر.

التل، وائل عبد الرحمن، والصرايرة، خالد أحمد (2013). درجة اهتمام جامعة مؤتة بجودة دورها في خدمة المجتمع في ضوء تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة*، *4* (28)، 35 - 70.

الحبشي، محمد حسن، الشهري، عبدالله، سالم، فاطمة الزهراء، عبدالعال، السيد عبدالمجيد، بردان، شبل، الشخيبي، محمد، ...، وبتة، مرزوق (2015). *التربية في عالم متغير*، الرياض: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

الحربي، عائل بن قاسم (2012). دور جامعة جازان في خدمة المجتمع المحلي دراسة ميدانية، رابطة التربويين العرب (ASEP)، مؤسسة الرشد بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1* (30)، 115 - 141.

حسن، أميرة محمد علي (2007). *نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع*، ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر السادس حول التعليم العالي ومتطلبات التنمية (18-1)، كلية التربية، جامعة البحرين، استرجع من http://sustech.edu/staff_publications/20091106164054454.pdf.

الحيالي، إيهاب عبد الرازق حسين (2013). *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي (مجلد 1، 569 580-)، اتحاد الجامعات العربية بالتنسيق مع جامعة الزيتونة، عمان، الأردن.

الرازي، زين العابدين محمد بن أبي بكر (2001). *مختار الصحاح*، بيروت: مؤسسة الرسالة.

السامرائي، مهدي صالح، والكناني، صبيح كرم، (2013). *نظام ادارة الجودة الآيزو ISO، مدخل لتحسين الجامعات*، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

سعد، فواز (2011). *الجامعات والمجتمع*، *صحيفة الشرق اليومية*، استرجع من www.alsharq.net.sa/2011/12/17/37173.

سليمان، زكريا سليمان عبد الله (2014). *دور مؤسسات التعليم العالي السودانية في خدمة المجتمع*، مقالات مؤسسة النور للثقافة والإعلام، استرجع من http://www.alnoor.se/article.asp?id=234420.

صادق، وائل محمود محمد (2012). *دراسة تقويمية لدور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع والتعليم المستمر* (رسالة ماجستير)، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.

الصاوي، محمد وجيه زكي (2004). *دور الجامعات في النهوض بالأمة الإسلامية تراث الماضي وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل*، القاهرة: رابطة العالم.في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، *المجلة العربية لضمان الجودة*،7 (15)، 95-75.

عبد الوهاب، فيصل محمد، إبراهيم، هاله احمد (2013). تقييم الأداء المهني لعضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان، *مجلة التربية للبحوث االتربوية والنفسية والاجتماعية* ،2 (152)،جامعة الازهر، 614-581.

عبد الوهاب، فيصل محمد، آدم، بشرى الفاضل (2016). *تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي*، المؤتمر الدولي السادس لاتحاد الجامعات العربية عن جودة وضمان التعليم العالي بالوطن العربي (501-493)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

العزاوي، محمد عبد الوهاب (2005). *إدارة الجودة الشاملة*، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العصيمي، عبد المحسن بن أحمد (2010). *العولمة في عالم متغير*، الرياض: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

عوض الله، عصام الدين بريم آدم (2010). *جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة للتنمية*، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

المجيدل، عبد الله، والزعبي نادية عبدالكريم (2011). الوظيفة الثالثة للبحوث والدراسات العلمية، *مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية)*،5 (33)، 107 - 129.

محمد، عنتر لطفي، وحسن، فاطمة عبدالقادر (1996). دور الجامعة في خدمة المجتمع: دراسة تطبيقية على بعض كليات جامعة الاسكندرية في التربية والتنمية، *مجلة التربية والتنمية*، (10).

محمد، محمد عبد الحليم، وعزب، محمد على (1997). دور كلية التربية جامعة الزقازيق في تنمية البيئة وخدمة المجتمع الواقع والمعوقات وإمكانية التغلب عليها، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (28).

مصطفى، مجدي محمد (2002). تحديد أولويات خدمة المجتمع من منظور الخدمة الاجتماعية: دراسة تطبيقية على مجالات التعليم والصحة والشؤون الاجتماعية بمدينة العين، *مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر*، (109).

الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (2012). *دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان*، وزارة التعليم العالي السودانية، الخرطوم،السودان.

Foriska, T. J. (1998). Restructuring around Standards: A Practitioner's Guide to Design and Implementation. California: Corwin Press, Inc.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.5

تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين

أ. لينا ماجد المعلوف[1]
أ.د. محمد سليم الزبون[2,*]
أ. رشا علي عناب[3]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] مساعد بحث وتدريس – الجامعة الأردنية
[2] قسم الإدارة التربوية والأصول – كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية
[3] مساعد بحث وتدريس – وزارة التربية والتعليم
* عنوان المراسلة: m.alzboon@ju.edu.jo

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين، كما هدفت للتعرف إلى الفروق وفقاً لمتغيرات الجنس والرتبة العلمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (250) عضواً، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد استبانة بعد التحقق من دلالات صدقها. وأظهرت نتائج الدراسة أن تصور عينة الدراسة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الجنس والرتبة العلمية في تقدير عينة الدراسة للمهارات اللازمة. وأوصت الدراسة بضرورة صياغة وتبني رؤية متجددة للجامعات الأردنية تنطلق من واقع واحتياجات وفلسفة المجتمع، وتطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس في الجامعات الأردنية، لتتضمن العمل على تنمية مختلف المهارات التي يحتاج إليها الطالب الجامعي بعد تخرجه.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، المهارات، الطالب الجامعي، الجامعات الأردنية.

The Perceptions of Faculty Members in Jordanian Universities of the Skills that University Students Should Possess in the 21st Century

Abstract:

The present study aimed to identify the perceptions of faculty members in Jordanians Universities of the skills that university student should possess in the 21st century. The study also aimed to identify the differences according to the variables of gender and academic rank. The study sample consisted of (250) faculty members. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed and checked for validity. The study results showed that the score of the participants' perceptions of the skills that university students should have in the 21st century was high. The results also indicated that there were no statistically significant differences due to the effect of gender variable and the variable of academic rank. The study recommended the need to formulate and adopt a new vision for Jordanian universities based on the reality, needs and philosophy of society. There is also a need to develop the curricula and methods of teaching in Jordanian universities to include the development of various skills needed by university students after graduation.

Keywords: Skills, Faculty members, University student, Jordanian universities.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

المقدمة:

يمتاز القرن الحادي والعشرون بتطورات كثيرة وسريعة في جميع جوانب الحياة الإنسانية، شملت المعرفة والتكنولوجيا والتعليم، بالإضافة إلى مهارات الحياة، وهذه التطورات تنعكس بطريقة أو بأخرى على النظام التربوي الذي يعتبر من لبنات المجتمعات المتحضرة، فأصبح أداة من أدوات التغيير وكسب المهارات التي تعمل على تنمية وعي الأفراد بما يدور حولهم، وكسب المهارات التي تؤهلهم للدخول لعالم المعرفة وتشجيعهم على التعلم بشتى أنواعه وإتاحة الفرصة لهم للاتصال بمصادر التعلم المختلفة.

وعند النظر إلى مستقبل النظام التربوي، فينحصر أمام اتجاهين وكل اتجاه منهما أكثر تعقيداً من الأخر، إذ من المتوقع أن تستمر قوى التعليم القديمة والحديثة بتأدية دورهما لكن بطريقة عصرية يسودها الانفتاح والتوسع في العلم الذي يقدم للطالب مع انضمام جهات مؤثرة جديدة لكل منهماً، مما يحتم على الجامعات أن تشهد بعض التحولات والتطورات، الأمر الذي يُصعب على النظام التربوي عملية إعداد الطلبة بوجود تلك التحولات والتطورات، وتتبوأ الجامعات مكانة عالية في المجتمع المعاصر، فهي مؤسسة مجتمعية تعمل في المجتمع، وتضم صفوته من الأساتذة والطلبة، وبوصفها من المنارات التي تنير للأجيال طريق الحاضر والمستقبل والتي تسعى لتشكل العقل العربي (الشخيبي، 2004)، مما أسهم بزيادة الإقبال من أجل الالتحاق بالجامعات من كافة المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، دون التمييز بين الزمان والمكان أو الجيل المتعلم، مما يدعم تنمية كيان الطلبة وكيان المجتمع كله، مما يؤازر رؤية الوطن واتجاهاته وذلك من خلال الأنشطة الجامعية التي تهدف إلى الربط بين الفرد والجماعة وبين الجامعة والمجتمع المحلي.

وتتصف الجامعات باعتبارها مؤسسة تعليمية تربوية، بخاصية منفردة لا تنافسها أية مؤسسة أخرى ألا وهي امتلاكها دورا وظيفيا وآليات لاستيعاب أعداد هائلة من الطلبة في سن متقارب وبشكل مستمر، يتم حصولهم على علوم ومعلومات ومهارات متعددة تؤدي إلى بلورة ونضج شخصيتهم في سنوات معدودة، وتغير من مواقعهم من مرحلة إلى مرحلة، أي تحولهم لفئات قادرة على الدخول في معترك الحياة، وإدارتها بخبرة مسؤولة في مستقبل الغد، خاصة في عصر التغيرات المستمرة السريعة وصراع الحضارات والثقافات (الزبون والشيخ، 2015).

وتتنوع وظائف الجامعة وأهدافها المنطلقة من فلسفة الجامعة التي هي بدورها تنبع من فلسفة التربية والمنبثقة من فلسفة المجتمع وهي: التعليم، والقيام بالبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وهذه الوظائف من الصعب فصل إحداها عن الأخرى، فالوظيفة الأولى هي التعليم، الذي يهدف إلى تنمية شخصية الطالب من جميع الجوانب، وإعداده للعمل المستقبلي، من خلال تحصيل المعارف وحفظها، وتكوين الاتجاهات الجيدة، عن طريق الحوار والتفاعل، وتوليد المعارف، والعمل على تقدمها، وتعد عملية التعليم إحدى الوظائف التي تقوم بها الجامعة، للإسهام في تنمية الأفراد تنمية كاملة وشاملة، أي تمكين الجامعة من أداء وظيفتها في تنمية الموارد البشرية، والإفادة مما قد تعلمه للنهوض بالمجتمع وإثرائه، ويهدف التعليم الجامعي أيضاً إلى تفتح العقول للإدراك الأوسع والتقدير السليم والخلق القويم، في إطار هوية المجتمع، وربط ذلك بالتراث والحضارة والخلفية الثقافية (التل وصباريني، 1997).

أما الوظيفة الثانية للجامعة فهي البحث العلمي، الذي يعد من العوامل المهمة في إنتاج المعرفة وتطويرها، وتحقيق التقدم العلمي والتقني بالجامعة، وأصبح من المعروف أن معدل النشاطات في الأبحاث وكثافتها لها علاقة إيجابية بمعدل التنمية، وتميز الجامعة عن الجامعات الأخرى (الزبون والشيخ، 2015). أما الوظيفة الثالثة للجامعة فهي خدمة المجتمع، وتعني الخدمة العامة التي تقدمها الجامعة خارج إطار عملها الرسمي التعليمي والبحثي، للهيئات والمنظمات والأفراد بمثابة نماذج من الإنجازات أو استشارات ونشر المعارف لأغراض ثقافية أو مهنية أو إجتماعية تسهم بحل المشكلات، ونظراً لأهمية خدمة المجتمع فأصبحت جزءاً أساسياً من الوظائف التي تقوم بها الجامعة (الكبيسي وقنبر، 2001).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

وباعتبار الجامعة مؤسسة اجتماعية وثقافية وتربوية بوصفها مركز إشعاع حضاري وعلمي للإنسانية، فلا يمكن للجامعة أن تعيش في عزلة عن المجتمع وثقافته (الزبيدي، 2008)، لذلك أصبحت تتبنى مفاهيم جديدة، ولها طابع يتفق مع المستجدات (المستحدثات) العلمية الحاضرة، مثل المعلوماتية وما بعد المعرفة، ومجتمع المعرفة، وغيرها من المفاهيم المتطورة، مما أدى إلى ظهور أنظمة تعليمية تستمد قوتها من المقاومات في التعليم (الزامل، 2005). وتعتبر خدمة المجتمع، ونشر المعرفة والمعلوماتية أحد دعائم المجتمع المعرفي، بالاستناد إلى التكنولوجيا والاتصال ونشر التعليم الحر وتوليد الأفكار، وبناء المعرفة وربط العلم والمعرفة بسوق العمل، وفتح قنوات جديدة للتعليم، وتنمية المهارات والقدرات اللازمة التي يحتاجها الطلبة أثناء عملية التعلم والتعليم، وتطوير شخصية الطالب الجامعي المتكاملة في ظل متغيرات العصر العلمي والانفجار المعرفي الرقمي (Sudhir,2006).

وللجامعة أهداف عدة منها (العبادي، الطائي والأسدي، 2008): إتاحة الفرص التعليمية للطلبة، مع توفير بيئة تعليمية مناسبة لمساعدتهم على النمو والتكيف، وتوفير فرص تعليمية للطلبة ليتمكنوا من فهم المجتمع والتعايش به، واكتساب مهارات فنية وأكاديمية ترشدهم وتدربهم لتثقفهم بالمهنة التي اتجهوا نحوها، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة تساعدهم على النمو بشتى المجالات، وتطوير وتنمية المعرفة وقابليات وقدرات الأفراد في المجتمع، وتطوير وتيسير الأفكار الجديدة المتطورة والتكنولوجيا التقنية التي تكتشف المواهب وتوجهها لخدمة المجتمع وتطويره، وتعزيز قابليات وقدرات الأفراد في المجتمع من أجل تقدم الفكر والمعرفة معتمداً على البحث العلمي.

لذا يمكن القول إن الجامعات تسهم في تكوين شخصية الطلبة، وبناء معارفهم ومهاراتهم المعرفية والسلوكية، إذ يبدأ طالب الجامعة في هذه المرحلة بالاعتماد على نفسه، واتخاذ قراراته المستقلة سواء على الصعيد الشخصي وعلى صعيد الجامعة ككل، فالاستقلالية كمفهوم تربوي لا تعني الفردية المفرطة، وتعيين حدود بين الفرد والمجتمع، وإنما هي تعزيز ثقة الفرد بنفسه وعدم الاعتماد على الآخرين، لإنجاز المهام والواجبات دون طلب المساعدة، وبناء الشخصية على نحو مستقل، وانتزاع قيم الاتكالية من الوجدان يشجع المبادرات الإبداعية التي تعد المعيار الأساس والأكثر عدالة في إحلال الأدوار الوظيفية والاجتماعية في الجامعات (الربيعي، 2012).

ولما كان العصر الذي نعيشه الآن هو عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، وأن المنافسة الاقتصادية بين الدول تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر، مما أدى بالضرورة إلى أن يمتلك الأفراد مهارات تمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة؛ حيث يحل التعاون محل التنافس، ويعتمد التواصل الفعال مع الآخرين على التكنولوجيا، ولأن من أهم ميزات هذا العصر هو التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يغزو جميع مجالات الحياة ومضامينها، فقد أصبح التطور منهجاً ضرورياً والتغيير أمراً حتمياً لمختلف الأنظمة والمؤسسات في المجتمع؛ والمجال التربوي خاصة بمختلف مؤسساته وأنظمته ومناهجه يشهد ضغطا متزايدًا من التطور التكنولوجي والمهاري لدفعه نحو إحداث التغيير المطلوب، وجعل مهارات التعلم ومهارات التعامل مع المستحدثات التقنية والتكنولوجية ومهارات التعلم الذاتي وغيرها من الأسس التي تقوم عليها فلسفة التربية لتحقيق الأهداف المرجوة، وانطلاقًا من أن تقدم الأمم يعتمد على التقدم التكنولوجي، وهذا ما أكده الكثير من المهتمين في المجال التربوي والمعرفي، وكل هذا يتطلب من التربية إعادة النظر في المهارات التي يحتاجها المتعلمون لإعدادهم إعداداً مناسباً للحياة والعمل في هذا العصر.

ويمكن تحديد مجموعة من المواصفات والسمات المأمولة لطالب المستقبل، التي يمكن اعتبارها مؤشرات لمدى تمكن النظام التعليمي من إعداد هذا النوع من الطلبة في البيئة العربية، ومن هذه الصفات: أن يكون باحثاً يمتلك أدوات البحث، وأن يكون مفكراً لديه المقدرة على التفكير المنهجي والنقد والتقويم والتحليل، وأن يكون مبدعاً لديه ملكة الإبداع، خلوقاً ماهراً، اجتماعياً، يمتلك مهارات التفاهم والحوار مع الناس والمجتمع، ذو شخصية متكاملة وشاملة، منفتحة على العالم وثقافاته، مرنة تمتلك أدوات الحوار واتخاذ القرار، يمتلك مفتاح التعلم الذاتي، ويؤمن بالتعلم المستمر (الأسطل والخالدي، 2005).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

وقد أضاف العديد من الباحثين عدداً من الكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها طالب المستقبل ومنها: أن تكون لديه المقدرة على الحفاظ على الهوية الوطنية والقومية والدينية والثقافية، وأن يمتلك مهارات التواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير، قادراً على امتلاك مفاتيح المعرفة ليصبح قادراً على التعلم الذاتي، إضافة إلى ذلك أن يكون لديه المقدرة على العمل مع الفريق في إطار من روح التعاون والمشاركة، وأن يكون متمكناً من اللغة العربية، ولديه المقدرة على استخدام أكثر من لغة (إستيتية وسرحان، 2008).

ومن هنا فإن التوجهات التربوية الحديثة في المملكة الأردنية الهاشمية تدعو إلى تغيير إطار الجامعة التقليدي والتوجه إلى الاستعانة بالوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة ووسائل التعلم الذاتية، وإلى تقديم تربية تستمر مدى الحياة، وتكوين جيل صاعد تكويناً متكاملاً بحيث لا يصبح الطلبة أكثر علماً بل يصبحون أكثر نضجاً، وأقدر على المحاورة وأكثر امتلاكاً لوسائل التعليم المختلفة، وامتلاكاً للتفكير الإبداعي والنقدي، انطلاقاً من مبدأ اهتمامها بالمتعلم ومقومات شخصيته (الزبون والعوامرة، 2014).

وقد أجريت عدة دراسات انفردت بتناول مهارة معينة ومن خلال إطلاع الباحثين لم يجدوا دراسة تناولت مهارات الطالب الجامعي على شكل مجموعة مهارات، فقد أجرى Ismail، Aziz Abdul وHusin (2007) دراسة هدفت للتعرف على استخدام مهارات التفكير النقدي لدى طلبة الجامعة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتحديد العلاقة بين قدرة التفكير النقدي ومهاراتهم في اللغة الإنجليزية، وتخصصهم الدراسي، وأدائهم الأكاديمي، وقد تم استخدام اختبار كرونيل من المستوى العاشر للتفكير النقدي والذي وضعه كل من اينيس وميلمان (1985) لتحديد مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (261) طالباً من جامعة باهانج الحكومية، إذ تم تطبيق استبانة للحصول على البيانات التي تقيس قدرات أفراد عينة الدراسة في اللغة الإنجليزية، ومجالات دراستهم وأدائهم الأكاديمي، إذ تم ترميز الطلبة وتقديم اختبار لهم واستخلاص النتائج، وتم تحليل العلاقة بين قدرات الطلبة على التفكير النقدي وقدراتهم في اللغة الإنجليزية وتخصصهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي، عن طريق استخدام تحليل التباين الأحادي بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وقد بينت النتائج أن نتائج الطلبة التي حصلوا عليها من الاختبار كانت في مجملها منخفضة المستوى، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير النقدي مع القدرة اللغوية للطلبة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية سجلت بين درجات الاختبار للطلبة ومجالات دراستهم وأدائهم الأكاديمي.

وأجرى الزبيدي (2013) دراسة هدفت للتعرف إلى مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية في مستوى البكالوريوس، والدراسات العليا والبالغ عددهم (534) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة هدفت إلى قياس مستوى قابلية التعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية، وأظهرت النتائج أن مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية كان بدرجة مرتفعة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا لصالح طلبة البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى القعايدة (2014) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة ممارسة طلبة الجامعة الأردنية لثقافة الحوار من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تضمنت (39) فقرة تم تطبيقها على طلبة الجامعة الأردنية لمرحلة البكالوريوس، حيث تكونت عينة الدراسة من (1096) طالباً وطالبة في الكليات العلمية والإنسانية. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن التقدير الكلي لدرجة ممارسة طلبة الجامعة الأردنية لثقافة الحوار من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وتبين أن مجالي أساليب الحوار والحوار بين الطلبة كان بدرجة مرتفعة، أما مجال الحوار بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، فكانت درجة تقديره متوسطة، وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة الجامعة الأردنية لثقافة الحوار من وجهة نظرهم، تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

وأجرت أبو صعيليك (2014) دراسة هدفت للتعرف إلى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي، والتعرف إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة للمهارات التكنولوجية تعزى لمتغيرات الجنس والعمر، والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم تطوير استبانة لقياس درجة امتلاك الطلبة للمهارات التكنولوجية، تكونت من (60) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : أن درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في جميع المهارات، باستثناء مهارة التفكير، حيث جاءت الفروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر في جميع المهارات، باستثناء معرفة المهارات الحاسوبية الأساسية والمهارات التطبيقية، حيث جاءت الفروق لصالح الفئة العمرية (24 - 30)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في جميع المهارات، باستثناء معرفة المهارات الحاسوبية، ومهارة البحث، وجاءت الفروق لصالح طلبة الدراسات العليا.

وأجرت الربايعة (2014) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لمهارات البحث الإلكتروني، ومعوقات استخدامه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية وهي العينة المتيسرة، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (47) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث الإلكتروني كانت متوسطة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة لدرجة امتلاكهم لمهارات البحث الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، وتخصص الدراسة الجامعية الأولى، بينما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة الدكتوراه. أما المعيقات من وجهة نظرهم فكانت أكثرها ضعف امتلاك مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت، وعدم السمح بتحميل الأبحاث إلكترونيا، بالإضافة إلى قلة توافر قواعد بيانات باللغة العربية.

وأجرى Chen،Wu،Wu وChen (2014) دراسة هدفت للتعرف إلى العوامل النقدية المؤثرة على الإبداع عند طلبة الجامعات من خلال نهج اتخاذ القرار المتعدد المعايير، حيث قام الباحثون بالتعرف إلى العناصر الرئيسية التي تؤثر على تطوير الإبداع لدى طلبة الجامعات، وقد تم تبني نهج اتخاذ القرار متعدد المعايير لبناء نموذج تحليلي موجه للعناصر النقدية التي تؤثر على إبداع طلبة الكليات، حيث تم استخدام طريقة "ديلفي" المصنفة من خلال أربعة أبعاد "المميزات الفردية"، الخلفية العائلية"، عنصر المدرسة، والمجتمع، والتي تم تجميعها من خلال الأدبيات واستشارة المختصين بالمجالات ذات العلاقة في تايوان. وتم تطبيق طريقة الانحدار الهرمي لحساب القيم النسبية للمعايير الرئيسية والفرعية الهامة التي تؤثر على الإبداع لطلاب الجامعات. وبإجماع الخبراء، أشارت نتائج التحليل إلى أن البعد "المجتمعي" بما في ذلك معايير "بيئة التربية الاجتماعية" و"البيئة الثقافية الاجتماعية" كان له أكبر الأثر في تطوير الإبداع لطلاب الجامعات. وأهم ثلاثة معايير فرعية مؤثرة مهمة كانت "قمع السلوك البيئي"، و"احترام الملكية الفكرية" و"دمج التعليم الإبداعي". وبناءً على نتائج الدراسة فإن تعزيز البيئة الاجتماعية، يمكن أن يخلق حافزاً كافياً من البيئة الخارجية، وبناء مجال للمعرفة والإبداع مناسباً للعصر الاقتصادي القائم على المعرفة، وغرس تعاليم الإبداع المتنوع في الحياة اليومية، والذي يعتبره الخبراء أهم عامل مؤثر على تنمية الإبداع لدى طلاب الجامعات.

وفي دراسة Anastasiadou (2014) والتي تناولت اتجاهات الطلبة نحو القيادة الفعالة في التعليم من خلال (الظروف القيادية، والسمات الشخصية للقائد، ومهارات وكفاءات القائد، وأساليب القيادة، والإجراءات لتحقيق الأهداف والتحضير لقائد المستقبل)، حيث شارك في الدراسة (79) طالبا يونانيا من أقسام التعليم في جامعة مقدونيا الغربية في اليونان، وتم استخدام تحليل فاكتوريال ديس كوريسبوندانس لتحليل البيانات، وبناءً على ذلك، فقد أظهرت النتائج أن محاور ظروف القيادة، وسمات الشخصية ومهارات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

القائد المحتملة والكفاءات لها تأثير إيجابي على أساليب القيادة والإجراءات لتحقيق الهدف وتجهيز قادة المستقبل.

وفي دراسة Orr،Wismath وZhong (2014) بعنوان إدراك الطالب لمهارات حل المشكلات، والتي بينت أن حل المشكلة هو عنصر أساسي في التعليم الشامل لطلبة القرن الواحد والعشرين، حيث بحثت هذه الدراسة في تصورات الطلاب عند عقد دورة التعليم الليبرالي الجامعي، والتي هدفت إلى تطوير مهارات حل المشكلات، التي أظهرت نتائجها أن المشاركين في الدراسة أظهروا إدراكهم الخاص لمهارات حل المشكلات وأهميتها، واستناداً إلى البيانات الكمية والنوعية التي تم جمعها قبل وأثناء وبعد الدورة، فقد تبين ارتفاع مستوى مهارات الاتصال لدى الطلاب، وزيادة الوعي بأهمية مهارات حل المشكلات في تخصصهم، وزيادة الثقة بالنفس بشكل كبير في قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم.

وأجرت العاني والحارثية (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توفر المهارات الريادية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية عليها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة مكونة من (65) مهارة من مهارات الريادة في الأعمال. وتكونت عينة الدراسة من (592) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر المهارات الريادية تراوحت بين العالية والمتوسطة، حيث جاء محور المهارات الشخصية كأعلى متوسط حسابي، ومحور المهارات التقنية كأقل متوسط حساب. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في متغير النوع في محور المهارات القيادية لصالح الإناث، وفي متغير الرغبة في عمل مشروع ريادي لصالح الراغبين في ذلك، وفي متغير الكلية لصالح طلبة كليات الطب والتربية والهندسة، وفي متغير السكن لصالح طلبة السكن الداخلي في الجامعة في مقابل الطلبة خارج السكن الجامعي مع الأسرة، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير الخبرة الريادية.

وأجرى الأسود واللوح (2016) دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية، ومعرفة درجة الفروق في امتلاكهم لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل، والصفوف الافتراضية تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (473) طالباً، منهم (198) طالباً و(275) طالبة، وتكونت استبانة الدراسة من المحاور التالية : (مهارات متعلقة بالتعلم الإلكتروني، مهارات متعلقة بالمودل، مهارات متعلقة بالصفوف الافتراضية)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : إن جميع فقرات الاستبانة قد شكلت مهارات جيدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وجاءت الدرجة الكلية بوزن نسبي قدره (70.76 %) وامتلاكهم لها بدرجة كبيرة، وكانت استجاباتهم عالية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

وأجرت أبو صعيليك والوريكات (2017) دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي، ومعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة للمهارات التكنولوجية تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي)، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2013 / 2014 واختيرت منه عينة الدراسة البالغة (400) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة وهي استبانة لقياس درجة امتلاك الطلبة للمهارات التكنولوجية، حيث تكونت من (60) فقرة موزعة على (5) مجالات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : أن درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي كانت متوسطة، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في جميع المهارات، باستثناء مهارة التفكير، حيث جاءت الفروق لصالح الذكور، وعدم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر في جميع المهارات، باستثناء مهارة معرفة المهارات الحاسوبية الأساسية والمهارات التطبيقية، حيث جاءت الفروق لصالح الفئة العمرية (24 - 30)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في جميع المهارات، باستثناء معرفة المهارات الحاسوبية ومهارة البحث، وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا.

لقد أشارت الدراسات السابقة إلى ضرورة أن يمتلك الطالب المهارات المختلفة لما لها من أهمية في حياته العلمية والعملية.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها من الدراسات القليلة ـــ حسب علم الباحثين ـــ التي تناولت المهارات اللازمة على شكل مجموعة مهارات لتكون دراسة شمولية، بعكس الدراسات الأخرى التي ركزت على مهارة واحدة أو في جانب واحد، وقد تم تطبيقها) الدراسة الحالية) على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب النظري وتطوير الأداة.

مشكلة الدراسة:

لم يعد الهدف من التعليم في هذا العصر إكساب الطالب المعرفة والحقائق فحسب، بل تعداه إلى ضرورة إكسابه المهارات والقدرات والاعتماد على الذات، ليكون قادراً على التفاعل مع متغيرات العصر، ولأن الجامعات هي المحور الجوهري الذي تدور حوله الحياة الجامعية للطالب بأبعادها الفكرية والأدبية والعلمية والتكنولوجية، ومن خلال عمل أحد الباحثين كعضو هيئة تدريس والباحثان الآخران طلبة دراسات عليا ومساعدا بحث وتدريس فقد لاحظوا من خلال الاحتكاك المباشر مع الطلبة أنهم بحاجة إلى التمتع بمهارات تؤهلهم لمواجهة التغيرات الحاصلة سواء على المجال الثقافي أم الاجتماعي أم الأخلاقي وغيره، ودخول هذا القرن بقوة واقتدار من الناحية العلمية والشخصية وغيرها. وبذلك فإن مشكلة الدراسة تتحدد في البحث في تصورات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة للتعرف إلى تصورات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما المهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغيري الجنس، والرتبة العلمية؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من أهمية تناولها لموضوع المهارات التي يجب أن يمتلكها طالب القرن الحادي والعشرين، التي قد تؤهله مستقبلاً للعمل والانخراط في المجتمع، والمنافسة على الصعيد الإقليمي والعالمي، وقدرته على مواجهة الظروف والمشكلات التي تواجهه بطرائق إبداعية.

ويؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة الجهات الآتية، أولاً: المؤسسات التربوية في قطاع التعليم العالي، من خلال التركيز على آليات العمل والخطط التنفيذية والبرامج المقترحة وتفعيل مؤسسات التخطيط والرقابة مستقبلاً، من خلال التعرف إلى مناطق الضعف في مهارات الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للعمل على تجاوزها، ووضع استراتيجيات لتسهيل تطبيقها للنهوض بمستوى مهارات طالب القرن الحادي والعشرين.

ثانيا: صانعو القرار التربوي في مؤسسات التعليم بشكل عام، من خلال وضع سياسات ترفع مستوى مهارات الطالب وتعزيزها بدءاً من المدارس وانتهاءً بالجامعات لتطبيقها.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالآتي:

- الحدود الموضوعية: المأمول من مهارات الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية (اليرموك، الأردنية، الطفيلة التقنية).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2016 /2017.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على الجامعات الأردنية الرسمية (اليرموك، الأردنية، والطفيلة التقنية).
- ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات من صدق وثبات، ومجتمع الدراسة الذي سحبت منه العينة.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

- طالب القرن الواحد والعشرين:

يعرّف طالب القرن الواحد والعشرين بأنه الطالب الباحث الممتلك لأدوات البحث والمتمكن من منهجياته المختلفة، ولديه القدرة على النقد والتقويم والتحليل، ولديه المقدرة على الحكم على إيجابيات وسلبيات الأمور، ولديه ملكة الإبداع، ويستطيع أن يتعامل مع الأشياء بطريقة غير مألوفة، ويحقق أهدافه التربوية والحياتية المختلفة، بالإضافة إلى أنه الإنسان الحريص على عمله ورغبته في الإنتاج والإنجاز، والحريص على علاقاته الإنسانية مع زملائه ومعلميه ومجتمعه المحلي (المطوع، 2012).

- أما إجرائياً فيعرّف بأنه الطالب الذي يمتلك المهارات التي تساعده في الاعتماد على نفسه في استخدام الأدوات والوسائل التعليمية، واختيار أسلوب التعلم الأفضل، وبما يتماشى مع قدراته الذاتية ويحقق الأهداف التي يرسمها لنفسه، بحيث يصبح مسؤولاً عن نتائج تعلمه وقراراته، وتوجيه قدراته المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية، والقدرة على التركيز والتواصل، والتحكم بها بما يخدم تعلمه، والمقدرة على العمل مع الجماعة لتحقيق هدف محدد من خلال تنظيم السلوك، وفهم الآخرين، والذي يتطور من خلال عملية التعلم والتفاعل معهم في المواقف الاجتماعية، وتحمل المسؤولية، وتحقيق التوازن بين الفرد وبيئته الاجتماعية، وكذلك المهارات التي يمتلكها المتعلم أو تلك التي يحاول أن يتبناها التي تساعده في التواصل

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

سواء مع الذات أو مع المحاضر أو مع الزملاء، أي الطالب الذي يمتلك مهارات التفاهم والحوار مع الناس والمجتمع، وذو شخصية متكاملة وشاملة، منفتحة على العالم وثقافاته، مرنة تمتلك أدوات الحوار واتخاذ القرار، وتمتلك مفتاح التعلم الذاتي، وتؤمن بالتعلم المستمر.

منهجية الدراسة و إجراءاتها:

منهج الدراسة :

بما أن الدراسة الحالية قامت بالبحث في مهارات الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فإن المنهجية التي اتبعتها الدراسة هي المنهجية الوصفية.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة الطفيلة التقنية، للعام الدراسي 2016 /2017، والبالغ عددهم (2231) عضو هيئة تدريس وفقاً للإحصائيات الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للعام 2016 /2017.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة مكونة من (250) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (25 %) تقريباً من مجتمع الدراسة باستخدام الحاسوب عشوائياً بالتعاون مع قسم الخدمات المساندة في دائرة الموارد البشرية في الجامعات عينة الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة في ضوء متغيري الجنس والرتبة العلمية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والرتبة العلمية

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	163	% 65
	أنثى	87	% 35
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	75	% 30
	أستاذ مشارك	98	% 39
	أستاذ	77	% 31
	المجموع	250	% 100

أداة الدراسة :

لأغراض الدراسة تم تطوير استبانة من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع المهارات لدى الطلبة، مثل دراسة أبوصعيليك (2014)، ودراسة الربايعة (2014)، حيث تم وضع قائمة بالفقرات المرتبطة بقياس وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات اللازم توافرها في الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين، حيث تم صياغتها على شكل استبانة تكونت بصورتها النهائية من (37) فقرة.

صدق الأداة :

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص، وقد طلب إليهم تحديد ودرجة ملاءمة الفقرات وشموليتها لقياس ما وضعت لأجله، ودرجة وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، وذكر أي تعديلات مقترحة، واقتراح فقرات يرونها ضرورية، وحذف الفقرات غير الضرورية. وقد تم اعتماد معيار اتفاق (80 %) من لجنة المحكمين ليصار إلى التعديل والحذف والإضافة، وبعد إعادة الأداة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم التي اقتصرت فقط على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ (ألفا) للاتساق الداخلي، من خلال تطبيق الأداة على (30) فرداً من أعضاء الهيئة التدريسية، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم التأكد من الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ (ألفا)، وقد بلغت قيم معامل الثبات (0.88) وتعدّ معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وقد تم تصميم الاستجابة على أداة الدراسة وفق التدريج الخماسي حسب نموذج ليكرت الخماسي كما يلي: درجة كبيرة جداً ولها (5) درجات، درجة كبيرة ولها (4) درجات، درجة متوسطة ولها (3) درجات، درجة قليلة ولها (درجتان)، درجة قليلة جداً ولها (درجة واحدة) فقط.

ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب مستوى تقديرات نظر أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يفضل امتلاكها من الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين على النحو التالي:

الحد الأعلى للبدائل (5)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات كما هو موضح في المعادلة التالية:

4/3 **مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)** = 1.33

وعليه يكون الحد الأدنى= 1 + 1.33 = 2.33 **والحد المتوسط** = 2.34 + 1.33 = 3.67 **والحد الأعلى** = 3.68 **فأكثر.**

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية ذات الصلة بالأسئلة الرئيسية للدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما المهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لتقديرات عينة الدراسة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	13	يمتلك المقدرة على تحصيل المعرفة من مصادرها المختلفة.	4.73	0.69	مرتفعة
2	20	يمتلك المقدرة على الاستقلال الذاتي في تحصيل المعرفة.	4.58	0.72	مرتفعة
3	32	يمتلك المقدرة على التعامل بإيجابية مع التكنولوجيا.	4.55	0.68	مرتفعة
4	33	يهتم بالعمل التطوعي.	4.48	0.85	مرتفعة
5	30	يمتلك مهارات التعلم الذاتي.	4.30	1.15	مرتفعة
6	9	يحترم حقوق الآخرين.	4.29	0.71	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

جدول (2): يتبع

الترتيب	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
6	6	يتابع المستجدات على الصعيد الأكاديمي.	4.29	1.06	مرتفعة
8	7	يمتلك الشجاعة الفكرية لتقبل الرأي الآخر.	4.25	1.19	مرتفعة
9	25	يمتلك مهارات التفكير النقدي.	4.24	1.01	مرتفعة
10	23	يناقش أفكاره بطريقة إبداعية وخلاقة.	4.23	1.02	مرتفعة
11	29	يمتلك المقدرة على حل الخلافات بطرق إبداعية.	4.22	0.96	مرتفعة
12	34	يهتم بأمور البيئة وضرورة المحافظة عليها.	4.17	1.00	مرتفعة
13	14	يُظهر الرغبة في التميز والتفرد.	4.12	0.90	مرتفعة
14	22	يقدم إضافات جديدة لفكرة معينة.	4.11	1.29	مرتفعة
15	36	يربط المواقف المختلفة بطريقة منظمة ومنطقية.	4.07	0.98	مرتفعة
15	1	يتمتع بطلاقة فكرية سريعة وبوتيرة عالية.	4.07	1.00	مرتفعة
17	15	يتحقق من صدق ودقة الأفكار المطروحة.	4.03	1.08	مرتفعة
18	3	يصمم صوراً ذهنية تمكنه من مساعدة الآخرين.	4.02	1.03	مرتفعة
18	35	يهتم بالأحداث العالمية ويحددها.	4.02	1.14	مرتفعة
18	2	يتمتع بحب الفضول عن بعض القضايا المثيرة.	4.02	1.19	مرتفعة
21	26	يميز بين النماذج المختلفة من الأفكار.	4.01	0.94	مرتفعة
21	28	يحدد الأولويات لإنجاز المهام المطلوبة منه دون إشراف مباشر.	4.01	0.97	مرتفعة
21	16	يمتلك الرغبة في الخروج عن المألوف والتقليدي في طرح الأفكار.	4.01	1.06	مرتفعة
24	10	يتوصل إلى استنتاجات معينة بعد تلقيه معلومات عامة.	4.00	0.94	مرتفعة
25	31	يمتلك مهارة التعامل مع التنوع الثقافي.	3.99	1.03	مرتفعة
26	17	ينظر للقضايا والمشكلات في سياقها الاجتماعي.	3.97	0.96	مرتفعة
26	27	لديه المقدرة على إيجاد أكبر قدر ممكن من الحلول بناء على فرضيات معينة.	3.97	1.00	مرتفعة
28	24	يُعدل زوايا تفكيره استجابة لمعطيات الموقف.	3.90	1.23	مرتفعة
29	12	يراعي المنطق السلس للموضوعات المتدرجة من العام إلى الخاص.	3.89	1.24	مرتفعة
29	11	يعمل على تعزيز مهارة الاستنتاج لديه مع تأكيد النتيجة المستنتجة.	3.89	1.00	مرتفعة
31	18	يمتلك المقدرة لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار	3.85	0.75	مرتفعة
31	5	يُعد أنشطة تعاونية قائمة على التشارك مع الآخرين.	3.85	0.78	مرتفعة
31	4	يشارك في الأنشطة والبحوث العلمية.	3.85	0.99	مرتفعة
34	8	يُظهر الرغبة في تشارك المعرفة مع الغير.	3.83	0.96	مرتفعة
35	19	يمتلك المقدرة على الحكم على مصداقية مصدر المعلومات.	3.82	0.84	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

جدول (2): يتبع

الترتيب	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
35	19	يمتلك المقدرة على الحكم على مصداقية مصدر المعلومات.	3.82	0.84	مرتفعة
35	37	يستطيع القيام بالواجبات الدراسية بطريقة إبداعية تحت الضغوطات المتعددة	3.82	0.87	مرتفعة
37	21	يرفض بعض الأفكار مع بيان سبب الرفض.	3.80	0.92	مرتفعة
		(الكلي)	4.27	0.47	مرتفعة

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن تصور عينة الدراسة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة مرتفعة، وحصلت على متوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.47)، وبالنسبة للفقرات الواردة في الأداة فقد جاءت في الدرجة المرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن الأستاذ الجامعي لم يعد مصدر المعلومة الوحيد، فمع تطور شبكات التواصل والاتصال وتزايد معرفة الطلبة بكيفية الحصول على المعلومة الأمر الذي يترتب على الطالب البحث عن المعلومة بطرائق مختلفة، فالاتجاهات الحديثة تضع في مقدمة أهدافها تدريب الطلبة على التفكير وتفعيله، حيث أخذت أهداف التربية تركز على تعليم المتعلم مهارات البحث والاستقصاء، بحيث يُصبح ذلك اتجاهاً من اتجاهاته، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تعليم مختلف المهارات، كمهارة التفكير وحل المشكلات وغيرها، ولا يتم ذلك إلا بالبحث عن طرائق واستراتيجيات فعّالة؛ تجعل من المتعلمين يفكرون لا يحفظون، ويُوظفون ما تعلّموه في مختلف جوانب حياتهم، والحصول على المعلومة من أكثر من مصدر، وبالتالي يصبح نمطاً من أنماط سلوكهم، وبالتالي فإن الطلبة يبدؤون بالتحرر من الاعتماد على الآخرين، بحيث يكونون مُفكرين واثقين من قدراتهم للوصول إلى أفضل الحلول لأي شيء يحاولون الوصول إليه، وأفضل الخيارات لقراراتهم، وتحديد أفضل التفسيرات للأحداث من حولهم، وتطوير ابتكارات من شأنها أن تحسّن من نوعية حياتهم وحياة الآخرين.

وقد يعزى ذلك إلى إدراك عينة الدراسة ومن خلال تدريسهم أنه ومنذ اللحظة الأولى التي يجلس فيها المتعلم في القاعة الصفية تبدأ عملية التعلم، باختيار المتعلم للوقت الذي يناسبه، والموضوع الذي يرغب في التعرف إليه، وسرعة العرض التي يريد والاستجابات التي يعتقد أنها مناسبة، إلى اللحظة التي يُنهي فيها نشاط التعلم متى يشاء، فجميع هذه النشاطات تشكل الإجراءات العملية في تنفيذ عمليتي التعلم الذاتي، وتفريد التعليم، خاصة في ظل عصر التكنولوجيا، حيث أصبحت مهارة التعلم الذاتي إحدى أهم متطلبات عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي، مما ضاعف من شعور المؤسسات التعليمية والقائمين عليها بأهمية العبء الملقى على عاتقها، وأصبحت تعاني من عجز وتقصير في ملاحقة التدفق المعلوماتي الهائل، ولعل من أهم الأسباب الكامنة وراء ذلك العجز، تمسك المتعلمين بطرائقهم وأساليبهم السابقة، التي لم تعد ملائمة لطبيعة الكم الهائل من المعلومات، فالتراكم المعلوماتي الضخم والتجديدات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة وضرورة استيعابها وتمثلها من قبل الأجيال الناشئة تحتم عليهم البحث عن بدائل للعمل الجامعي التقليدي، والانتقال إلى تعلم قائم أساساً على الجهد الذاتي والعمل المستقل الموجه الذي يبذله المتعلم، وهو ما بات يعرف باسم التعلم الذاتي، حيث يهدف التعلم الذاتي إلى مسايرة الانفجار المعرفي والاستفادة من التقدم التكنولوجي في إيصال المعرفة الجديدة لكل فرد في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية، لأن هذه التطورات بدأت تغزو حياة الفرد والمجتمع، كما أنها دخلت المجال التربوي، الأمر الذي أدى لتوظيف التكنولوجيا في برامج التعلم الذاتي.

وقد يعزى ذلك إلى معرفة أعضاء الهيئة التدريسية أن الطالب يحتاج في مواجهة مختلف التغيرات الحاصلة من أن يمتلك مهارة للتواصل، وأن يكون لديه المقدرة على أداء المهمة بدقة وسرعة في أثناء العمل الجماعي، وهنا تأتي أهمية مهارات التواصل الاجتماعي، والتي تعرّف بأنها المقدرة على العمل مع الجماعة لتحقيق

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

هدف محدد من خلال تنظيم السلوك، الذي يتطور من خلال عملية التعلم والتفاعل، حيث يساعد اكتساب المتعلم لمهارات التواصل الاجتماعي في نمو شخصيته، وتعزيز الثقة بنفسه، والقدرة على التواجد، والتفاعل مع أقرانه، ومشاركتهم، والتعاون معهم، وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية، كما تطلق لديه روح الابتكار، والإبداع في حدود طاقته العقلية والجسدية، ذلك أن أحد أهداف التربية هو تعزيز التعاون بين المتعلمين، والتفاعل والتواصل فيما بينهم، وذلك من خلال تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم.

وقد يعزى ذلك إلى تقدير عينة الدراسة أنه لما كان دور التربية هو تمكين الطالب من مفاتيح المعرفة بحيث يكون مسلحاً بالخبرات والقدرات اللازمة للعصر الجديد، وأن يتحول دوره من المتلقي السلبي إلى الباحث المتنور المنتج للمعرفة والمكتشف المبدع للتكنولوجيا، فإن طبيعة النظر نحو المادة الدراسية والمنهج يجب أن لا يعني الكتب والمعلومات والمعارف فقط ولكنه صناعة تستهدف بناء الإنسان، ولابد أن يكتسب الطلاب مهارات التعلم الذاتي حتى يستطيعوا أن يتعلموا بأنفسهم ما يستجد ويستحدث في مجال تخصصهم اعتماداً على استخدام التكنولوجيا وشبكات التواصل الاجتماعي وغيرها، مع ملاحظة أن المعلومات والمعارف التي استقاها الطالب بنفسه لن ينساها مدى حياته، فإنه يجب أن ترتبط هذه المنظومة بالبيئة والمجتمع حتى يشعر المتعلم أن هناك جدوى مما يتعلم.

وقد يعزى ذلك إلى إدراك عينة الدراسة أن استراتيجية مهارة حل المشكلات مثلا من المهارات التي يحتاجها الطالب في القرن الحادي والعشرين لما لها دور من مهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، إذ إنها تسهم في إكساب المتعلم القدرة على إبداء رأيه حول موضوع معين والتعبير عنها، وطرح أفكاره، والتفاوض، مما يعكس ذلك في قدرته على التفاعل، ومشاركة الآخرين، حيث يفيد اكتساب المتعلم لمهارات التواصل الاجتماعي، في تنمية قدرته على التواصل الفعال مع الآخرين من خلال التعاون والحوار، وتحقيق الثقة بالنفس، والتعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وتحمل المسؤولية الفردية، ومسؤوليته تجاه الآخرين، ويتوقف مدى اكتساب المتعلم لمهارات التواصل الاجتماعي على نموه، والتقدم المعرفي، والاجتماعي، والأكاديمي، إذ إنها تسهم في تنمية العمليات العقلية كالإدراك، والانتباه، والتفكير، والتذكر، بالإضافة إلى أنها تمكنه من التعامل مع المتغيرات التكنولوجية الحديثة، والعيش في عصر يتسم بالانفجار المعرفي، والمعلوماتي، وهذا يتطلب التكيف والتفاعل بكفاءة مع هذه المتغيرات من خلال ما يكتسبه من مهارات.

وقد يعزى ذلك إلى وعي عينة الدراسة ومن خلال تدريسهم أن الطالب يحتاج إلى تبني مهارة التفكير الناقد في حياته، ذلك أن التفكير الناقد يكسب المتعلمين منهجية راقية في دراسة وتقييم التاريخ وفنون اللغة والأدب والمنطق، وهي تقوم على تقصي المعلومات الدقيقة ومحاكمتها بموضوعية. ويرفع من تقدير الذات والثقة بالذات لدى المتعلم، ويحسن في مستوى ضبطه لذاته وتحكمه بصنع مستقبله، ويزيد من اتزانه العاطفي، مما ينعكس على احترام الفرد لذاته، كما يحسن تقدير الذات لدى الأطفال الأشقياء ومسببي المشكلات ويوجههم نحو أعمال جيدة، ويجعل التفكير الناقد المتعلم أكثر قدرة على تحصيل الاستفادة القصوى من التسهيلات التقنية الحديثة والتكنولوجيا المتقدمة، من أجهزة وآلات وأدوات اتصال حديثة، ويطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية وحس عال بالمجتمع المحيط، ويشجع تعليم التفكير الناقد المتعلمين على مزيد من ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤيا المتفحصة الشاملة)، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم والمرونة، ومهارات التواصل والتفاوض مع الذات والآخرين، ويشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.

وقد اتفقت هذه النتائج في جزء منها مع نتائج دراسة الزبيدي (2013) التي بينت أن مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية كان بدرجة مرتفعة، ونتائج دراسة القعايدة (2014) التي توصلت إلى أن التقدير الكلي لدرجة ممارسة طلبة الجامعة الأردنية لثقافة الحوار من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، ونتائج دراسة الأسود واللوح (2016) في أن جميع فقرات الاستبانة قد شكلت

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

مهارات جيدة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وجاءت الدرجة الكلية بوزن نسبي قدره (70.76 %) وامتلاكهم لها بدرجة كبيرة، وكانت استجاباتهم عالية.

واختلفت مع نتائج دراسة أبو صعيليك (2014) التي بينت أن درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي كانت متوسطة. ومع نتائج دراسة الربايعة (2014) التي أظهرت أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث الإلكتروني كانت متوسطة، مما يعني ضرورة أن يمتلك الطالب لهذه المهارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الجنس، والرتبة العلمية؟"

أ) الجنس:

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة واستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وكانت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	163	4.38	0.57	1.57	249	0.117
أنثى	87	4.18	0.65			

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (3) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغير الجنس، وقد تم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة تلك الفروق في ضوء متغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لم تكن دالة إحصائيا، إذ بلغت قيمة "ت" المحسوبة لها (1.57)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين واحدة بغض النظر عن جنسهم. وقد يعزى ذلك إلى أن جميع أعضاء الهيئة التدريسية وبحكم الدورات التي تعقد لهم والأبحاث التي يجرونها على عينات من الطلبة وملاحظاتهم المستمرة أدركوا ما يحتاجه الطالب بنظرة متعمقة وفاحصة واحدة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبيدي (2013)، ودراسة أبو صعيليك (2014)، ودراسة الربايعة (2014)، وأبو صعيليك والوريكات (2017)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. واختلفت مع نتيجة دراسة القعايدة (2014) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة الجامعة الأردنية لثقافة الحوار، تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، ونتيجة دراسة العاني والحارثية (2015) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في متغير النوع في محور المهارات القيادية لصالح الإناث، ونتيجة دراسة الأسود واللوح (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

ب) الرتبة العلمية:

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة واستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

المركز الوظيفي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أستاذ مساعد	4.25	0.35
أستاذ مشارك	4.36	0.31
أستاذ دكتور	4.27	0.29

يشير الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	0.02	2	0.04	0.03	0.97
	داخل المجموعات	41.57	247	10.267		
	المجموع	41.59	249			

يشير الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للمهارات التي يؤمل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعا لمتغير الرتبة العلمية، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (0.03)، وبمستوى دلالة (0.97).

وقد يعزى ذلك إلى وعي أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن رتبتهم، ونظرا لما مروا به من تجارب في أثناء تدريسهم، وقيامهم بإجراء العديد من الأبحاث، وحضورهم العديد من الورش العلمية والمؤتمرات العلمية، وإلى ضرورة أن يمتلك الطالب في هذا القرن مهارات تسهم في دعم مشاركة الطلبة في عملية اتخاذ القرارات، وتشجيع المشاركة في الحوار والجدل البناء، وضمان حرية التعبير وتقوية المسؤولية الاجتماعية واحترام التعدد الثقافي، واحترام وقبول الآخرين، والتسامح، ومحاربة التحيز والتمييز، وإيجاد الوسائل والسبل الكفيلة بضمان كرامة وقيمة كل شخص في القاعة الدراسية وخارجها، ومساعدة الطلبة على إقامة علاقات وروابط شخصية قوية بينهم، وإكساب الطلبة مهارات التواصل الفعَّال، عبر تشجيع الاستماع النشط، والحوار المفتوح، وتطوير قدرتهم على التعاطف مع الآخرين، وتعليمهم كيفية السيطرة على انفعالاتهم بشكل بناء، وتقوية قدرة الطلبة على التعاون وحل المشكلات بشكل يضمن مساهمة كل واحد منهم في تحقيق أهداف مجتمعهم، ومساعدتهم على إدارة نزاعاتهم وحلها بإيجابية وبشكل بناء وبدون عنف، عبر إكسابهم استراتيجيات ومهارات التفاوض والتوسط التي تسهل مهمتهم في الوصول إلى خيارات تلبي حاجات كافة الأطراف والجهات المشاركة في تلك النزاعات.

ولم يجد الباحثون أية دراسة سابقة – حسب علمهم – تناولت متغير الرتبة العلمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

النتائج:

مما سبق ومن خلال عرض نتائج الدراسة اتضح أن تصور عينة الدراسة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة مرتفعة، وأن الفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لم تكن دالة إحصائياً في تصورهم للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الجنس ومتغير الرتبة العلمية، وهذا يؤكد على ضرورة أن تولي الجامعات مزيداً من الاهتمام بالطلبة، عن طريق إضافة العديد من المواد الدراسية والأنشطة اللاصفية، وإقامة المؤتمرات والندوات التي تعزز العديد من المهارات اللازم على الطالب الجامعي أن يتسلح بها، منطلقة من حاجات المجتمع وفلسفته والرؤية التي يريدها النظام التربوي، وسياسة التعليم العالي في إيجاد إنسان متسلح بمختلف المعارف والمهارات اللازمة له في حياته العلمية والعملية، وأن تستمر عملية تطوير دور الجامعات الأردنية في مجال تعزيز الحوار والاندماج الاجتماعي، ونبذ التطرف والعنف ونشر القيم الإنسانية.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة فإن الدراسة توصي بما يلي:

1. **أظهرت نتائج السؤال الأول أن تصور عينة الدراسة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة مرتفعة، مما يدل على أن الواقع لا يشير إلى امتلاك الطالب لبعض هذه المهارات، لذا توصي الدراسة بتطوير المناهج الدراسية، وطرائق التدريس في الجامعات الأردنية، لتتضمن العمل على تنمية مختلف المهارات التي يحتاج إليها الطالب الجامعي بعد تخرجه، وإدخال برامج مهارات الحياة والتفكير الناقد والحوار وغيرها في الجامعات الأردنية كمتطلبات إجبارية في كافة كليات الجامعات الأردنية.**
2. **أظهرت نتائج السؤال الثاني أن الفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لم تكن دالة إحصائياً في تصورهم للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الجنس ومتغير الرتبة العلمية، لذا توصي الدراسة باستمرار العمل على عقد الورش التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية فيها، واطلاعهم على كل شيء جديد في العملية التعليمية التعلمية، وأن تستمر عملية تطوير دور الجامعات الأردنية في مجال تعزيز الحوار والاندماج الاجتماعي، ونبذ التطرف والعنف ونشر القيم الإنسانية، والعمل على الاستمرار باتخاذ الخطوات اللازمة لإصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي كاستراتيجية شاملة، والنظر في كافة مكوناته فلسفته، وأهدافه، وأسس القبول ومناهجه الدراسية، من حيث المحتوى وطرائق التدريس وتطوير قدرة الكفاءات الجامعية.**

المقترحات:

عمل دراسات أخرى شبيهة بموضوع الدراسة الحالية وربطها بمتغيرات أخرى.

المراجع:

أبو صعيليك، عائشة (2014). *درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو صعيليك، عائشة، والوريكات، منصور (2017). درجة إمتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي. *دراسات – العلوم التربوية – الأردن، 44* (2)، 159 - 180.

إستيتية، دلال، وسرحان، عمر (2008). *التجديدات التربوية*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الأسطل، إبراهيم حامد، والخالدي، فريال يونس (2005). *مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل*. العين: الكتاب الجامعي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

الأسود، فايز علي واللوح، عصام حسن(2016). درجة إمتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التعلم الإلكتروني المتعلقة بالمودل والصفوف الافتراضية . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – فلسطين، 4* (14)، 367 - 402.

التل، سعيد، صباريني، محمد (1997). *قواعد الدراسة في الجامعة*، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الربايعة، جمانة (2014). *درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لمهارات البحث الإلكتروني، ومعوقات استخدامه* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الربيعي، صاحب (2012). *تنمية الاستقلالية الفردية والمهنية*، www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=252736.

الزامل، منصور (2005). واقع إفادة الجامعات العربية من خدمات المعلومات المقدمة عبر شبكة الإنترنت. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 11* (2)، 23 - 49.

الزبون، محمد، والشيخ، منال (2015). واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، *مجلة دراسات/ العلوم التربوية، 42* (2)، 461 - 480.

الزبون، محمد، والعوامرة، عبد السلام (2014). دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز تربية المواطنة وعلاقتها بتنمية الاستقلالية الذاتية، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) 28*،(1)،187 - 217.

الزبيدي، بيان (2013). *مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

الزبيدي، صباح حسن (2008). *دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي؛ نظرة نقدية*، ورقة علمية مقدمة في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي تحت شعار الإرهاب في العصر الرقمي.

الشخيبي، علي السيد (2004). *التعليم العربي الجامعي، آفاق الإصلاح والتطوير*، ورقة قدمت في المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مصر.

العاني، وجيهة ثابت، والحارثية، عائشة بنت سالم (2015). تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على درجة امتلاك طلبة جامعة السلطان قابوس للمهارات الريادية. *مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود، 27* (2)، 249-273.

العبادي، هاشم فوزي، الطائي، يوسف حجيم، والأسدي، أفنان، عبد علي (2008). *إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر* (الطبعة الأولى)، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

القعايدة، إبراهيم (2014). *درجة ممارسة طلبة الجامعة الأردنية لثقافة الحوار من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكبيسي، عبدالله جمعة، وقمبر محمود مصطفى (2001). *دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع*، الدوحة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المطوع، مريم (2012). مدرسة المستقبل: دور التقنية في مدرسة المستقبل، *رسالة التربية – سلطنة عمان*، (36)، 28 - 49.

Anastasiadou, S. D. (2014). Students' attitudes toward effective leadership in education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143, 941-946.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.6

Ismail, M. R., Abdul Aziz, R., & Husin, Z. (2007). The use of critical thinking skills among university ESL students. In The Second Biennial International Conference on Teaching and Learning of English in Asia: Exploring New Frontiers. Faculty of Communication and Modern Languages, University Utara Malaysia, Sintok, Malaysia.

Sudhir, K. (2006). Open learning in primary and secondary schools towards the school of tomorrow in the information society. Educational Media International, 35(4), 278-299.

Wismath, S., Orr, D., & Zhong, M. (2014). Student Perception of Problem Solving Skills. Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, 7(3), 1-17.

Wu, H. Y., Wu, H. S., Chen, I. S., & Chen, H. C. (2014). Exploring the critical influential factors of creativity for college students: A multiple criteria decision-making approach. Thinking Skills and Creativity, 11, 1-21.

معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران

د. زبيدة عبد الله علي صالح الضالعي[1،2،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مناهج وطرائق تدريس العلوم المساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة تعز، اليمن
[2] أستاذ مناهج وطرائق تدريس العلوم المساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة نجران، السعودية
* عنوان المراسلة: aldalaee09@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران. وقد تكونت عينة الدراسة من (342) عضوًا من هيئة التدريس في كليات جامعة نجران البالغ عددها (14) كلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إذ أعدت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من (22) فقرة، تم التأكد من صدقها وثباتها، ثم توزيعها على العينة المستهدفة. وكشفت نتائج الدراسة عن معوقات بدرجة كبيرة في صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني لبعض المواد التي تحتاج إلى مشاهدة واقعية، وعدم وجود حوافز تشجيعية، وقلة الخبرة في استخدامه، وعدم استجابة الطلبة للتعلم الإلكتروني، وسهولة اختراق المحتوى والاختبارات، وعدم امتلاك الطلبة أجهزة حاسوب وإنترنت، وضعف تأهيل الفنيين، وضعف وانقطاع الإنترنت، وتمثلت المعوقات بدرجة متوسطة بضعف المحاضرات الإرشادية واللقاءات التثقيفية، وضعف التواصل مع الطلبة، وضعف التخطيط للمحاضرات التزامنية، وصعوبة التصحيح وإعلان النتائج، وقلة المتخصصين في التعلم الإلكتروني، وضعف الدعم الفني، وضعف التحديثات الفنية والتقنية لنظام التعلم الإلكتروني. ثم جاء المعوق بدرجة قليلة لحاجة التعلم الإلكتروني لوقت وجهد كبيرين، وقصور النظرة الاجتماعية له، وصعوبة التعامل معه، في حين لم يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنس، والكلية، والمؤهل العلمي، وأيضاً الخبرة في استخدام البلاك بورد (Blackboard) ، وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات والمقترحات الملائمة.

الكلمات المفتاحية : المعوقات، التعلم الإلكتروني، جامعة نجران.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

Impediments to the Use of E-Learning from the Point of View of Faculty Members at Najran University

Abstract:

This study aimed at identifying the impediments to the use of e-learning from the point of view of faculty members of Najran University. The sample of the study consisted of (342) respondents of the teaching staff at (14) colleges of Najran University. The study made use of the descriptive method. To collect data, a questionnaire of (22) items was designed and checked for validity and reliability, and was distributed to the study participants. The study results revealed impediments of "high degree" regarding these problems: difficulty of applying e-learning to some courses that require real observation; lack of encouraging incentives; lack of experience in using e-learning; lack of students' response to e-learning; ease of hacking into content and exams; students' lack of access to computer and internet; poor internet service; and less qualified technicians. The impediments of "medium degree" included insufficient counseling sessions and educational meetings; poor communication with students; lack of planning for simultaneous classes; difficulty of exam scoring and declaring results; paucity of specialists; poor technical support and technical updates. Finally, the impediments of "lower degree" refer to large amount of time and effort required for e-learning, lack of social perception towards it, and difficulty of dealing with it. On the other hand, no statistically significant differences were found regarding the variables of gender, educational qualification, and experience in the use of blackboard. Based on these results, some appropriate recommendations and implications have been proposed.

Keywords: Impediments, E-Learning, Najran University.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

المقدمة:

في إطار ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات برزت العديد من التوجهات الإلكترونية الحديثة، التي بدورها جعلت العالم اليوم عبارة عن شاشة صغيرة يتفاعل عبرها الجميع من خلال شبكات المعلومات نتيجة التقدم الهائل في تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات، فظهر ما يعرف بالحكومة الإلكترونية والجامعة الإلكترونية، والمدرسة الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، والتعلم الإلكتروني، إلى غير ذلك من التوجهات الأكاديمية المعتمدة على الحاسوب وشبكة المعلومات.

وقد انعكس هذا التقدم على التعليم وبشكل خاص على تكنولوجيا التعليم، وأدى إلى وفرة المعلومات في جميع التخصصات، وإلى ظهور مهارات وأساليب وتقنيات وتطبيقات جديدة أصبحت جزءاً لا يتجزأ من المجتمعات الحديثة، الأمر الذي جعل التربويين يسعون إلى تطوير أساليب التعليم والتعلم للوصول بالفرد إلى اكتساب المعلومات بنفسه، والتغلب على مشكلات التعليم التقليدي، وبعض المشكلات التربوية المعاصرة كالإنفجار السكاني، والتقدم السريع في مجالات المعرفة (راشد، 2009).

وتهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء معوقات التعلم الإلكتروني في جامعة نجران وفق محاور الدراسة (المعوقات الإدارية والأكاديمية، والمعوقات التقنية والفنية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذْ إن عضو هيئة التدريس هو المسؤول الأول عن التعلم الإلكتروني، واستخدام أدواته المختلفة كتحميل المحتوى الإلكتروني، وإنشاء الواجبات والإختبارات الإلكترونية، وأيضاً إعداد الفصول الإفتراضية، فضلاً عن استخدام منتديات النقاش الإلكترونية، والبريد الإلكتروني في التواصل مع الطلبة. ولعل هذا الدور يحتاج إلى مهارات عديدة في استخدام أدوات التعلم الالكتروني، مما يتطلب تدريبهم على الاستخدام الفعال للتقنيات المختلفة في التعلم الإلكتروني، وكيفية الإستفادة منه في تحسين عمليات التعلم، وتدريبهم على بناء وتصميم المقررات الإلكترونية، وتحسين مهاراتهم في التعلم الإلكتروني، وهذا ما أكدت عليه دراستي (الغامدي، 2012؛ Laycock, 2010).

وقد حرصت جامعة نجران على تعميم استخدام التعلم الإلكتروني لتدريس جميع المقررات الدراسية في كليات جامعة نجران، وتقديم تقارير فصلية من قبل أعضاء هيئة التدريس توضح مدى استخدام التعلم الإلكتروني، من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)، كما حرصت على تذليل كل العقبات أمام استخدامه، إذ أنشأت وحدة خاصة بالتعلم الإلكتروني، وأولتها اهتماماً خاصاً، كونها الركيزة الأساسية والداعمة للإنتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني، بما تقدمه من ورش عمل، ودورات تدريبية، ودعم فني لاستخدام أدوات إدارة التعلم الإلكتروني لجميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، فضلاً عن توفير البنية التحتية اللازمة لذلك، وأيضاً توفير أجهزة حاسوب مكتبية لجميع أعضاء هيئة التدريس بحيث يستطيعون من خلاله تحقيق كافة المهام الإدارية والتعليمية الخاصة بالتعلم الإلكتروني. وفي ظل كل هذه الإمكانات، تم تحويل أغلب المقررات الدراسية وخاصة في الكليات الإنسانية إلى مقررات الكترونية، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

غدت تقنية المعلومات المتمثلة بأجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت وملحقاتها من الوسائط المتعددة، من أنجح الوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية. لذلك عنيت جامعة نجران بالتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة إذْ أدخلت التعلم الإلكتروني إلى معظم دوائرها وكلياتها منذ عام 2013م، وكان الحل الأنسب للتعلم في ظل الأحداث الاستثنائية التي تمر بها المملكة العربية السعودية. وحاولت الجامعة تشجيع أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التعلم الإلكتروني لتواكب الجامعات المتقدمة في هذا المجال، وفي المقابل واجه التعلم الإلكتروني في الجامعة مجموعة من الصعوبات والعقبات حدت من تطبيقه، وهذه العقبات إما أن تكون تقنية وفنية تتعلق بالتعلم الإلكتروني نفسه أو إدارية وأكاديمية، حيث لازال التعلم الإلكتروني في جامعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

نجران يحتاج إلى الدعم والتعاون من أجل تعلم فعال، وهذا ما لمسته الباحثة من خلال عملها كمنسقة للتعلم الإلكتروني وقائدة لجنة التعلم الإلكتروني.

وفي ضوء ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيسي التالي:

ما معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما المعوقات الإدارية والأكاديمية لاستخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران؟
2. ما المعوقات التقنية والفنية لاستخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني يُعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، الدرجة العلمية، الخبرة في استخدام نظام البلاك بورد "Blackboard")؟

أهداف الدراسة:

1. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني يُعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، المؤهل العلمي، الخبرة في استخدام نظام البلاك بورد "Blackboard").
3. تقديم المقترحات والتوصيات التي تزيد من فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني في جامعة نجران في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

1. تأتي أهمية الدراسة من كونها تستهدف التعرّف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.
2. قد تكون هذه الدراسة تمهيداً لدراسات وبحوث جديدة تتناول جوانب أخرى في التعلم الإلكتروني.
3. قد تسهم في توفير معلومات تساعد على رسم وتوجيه الخطط التدريبية لتفعيل التعلم الإلكتروني وفق أسس علمية معتمدة على بيانات واقعية.
4. قد تسهم في تقويم العيوب الموجودة في النظام بناء على آراء أعضاء هيئة التدريس والعمل على تلافيها، ودعم المميزات الموجودة فيه.
5. تتماشى الدراسة مع الإتجاهات الحديثة في التعليم وهو إدخال نظام التعلم الإلكتروني في الجامعات، ودمج التكنولوجيا وتقنيات الإتصال في المناهج الدراسية.

حدود الدراسة:

حُددت الدراسة الحالية بجميع كليات جامعة نجران البالغ عددها (14) كلية، كما حُددت بعينة تمثل أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات، وذلك خلال العام الجامعي (2017 - 2018)م.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

مصطلحات الدراسة:

➢ المعوقات:

عرّفها محمد، الشيخ وعطية (2006) أنها: العوامل التي تؤثر سلباً على استخدام التعلم الإلكتروني مما يقلل من استخدامه.

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: العوامل الإدارية والأكاديمية والتقنية والفنية التي تؤثر سلباً على التعلم الإلكتروني، وتقلل من استخدامه بشكل فعال من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.

➢ التعلم الإلكتروني:

عرّفه إسماعيل (2009) بأنه: "أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمداً على الاتصالات متعددة الإتجاهات، وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وأي مكان".

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: بأنه التعلم الذي يمتاز بالبعد الجغرافي بين الطلبة وعضو هيئة التدريس في جامعة نجران، ويتم بواسطة نظام إدارة التعلم الإلكتروني المتمثلة بالبلاك بورد"Blackboard" عبر وسائل وتقنيات اتصال متعددة، ويقدم فيه مواد تعليمية إلكترونية، وفق مواصفات جودة محددة ومعتمدة.

الإطار النظري:

يتناول هذا الجزء من الدراسة التعلم الإلكتروني ونظام بلاك بورد (Blackboard) كأحد أهم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني على النحو الآتي:

➢ التعلم الإلكتروني:

ظهر مفهوم التعلم الإلكتروني في منتصف التسعينات، ونتيجة للانتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها بالعملية التعليمية، تمكنت المؤسسات التعليمية من إطلاق برامجها التعليمية عبر الإنترنت، ويشير التعلم الإلكتروني إلى أن العملية التعليمية تتم عن طريق استخدام أجهزة إلكترونية، ومستحدثات تكنولوجيا الوسائط المتعددة بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان، ويتم الاتصال بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس عبر وسائل عديدة، وتتم عملية التعليم وفقاً لظروف المتعلم واستعداداته وقدراته (الشحات وعوض، 2008). والتعلم الإلكتروني يجعل المواقف أكثر حيوية، وتفاعلا، ويوجه المتعلمين لأن يتعامل كل منهم مع الآخر، وأن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، فعملية التعلم ستستمر معهم طوال حياتهم، لذا لابد من مشاركة الآخرين في معلوماتهم والتفاعل معهم (إسماعيل، 2009). ورغم إمكانيات التعلم الإلكتروني وايجابياته إلا أن هناك العديد من المعوقات التي واجهت التعلم الإلكتروني منذ نشأته وهذه المعوقات خاصة بالبنية التحتية، والاتصال بالإنترنت، ومعوقات خاصة بالمعلمين والمتعلمين، والوعي بمتطلبات التعلم الإلكتروني، والحاجة إلى التدريب المكثف والمستمر، وصعوبة تطبيق أدوات ووسائل التقويم، وتكلفته العالية، وأخيراً نظرة المجتمع لهذا النوع من التعلم (عبد القادر ومحمد، 2016).

➢ أنواع التعليم الإلكتروني:

يصنف إبراهيم (2017) التعلم الإلكتروني إلى الأنواع الآتية:

1) **التعليم التزامني: هو التعليم الذي يكون على الهواء، وسمي بذلك لأنه يستخدم أدوات وبرمجيات تزامنية تتطلب تواجد المعلم والطالب في نفس الوقت أمام جهاز الحاسوب لإجراء النقاش بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين المعلم دون حدود للمكان، ومن أمثلة أدواتها: الألواح البيضاء – المشاركة في بعض البرامج – المؤتمرات عن طريق الفيديو – المؤتمرات عن طريق الصوت- غرف الدردشة.**
2) **التعليم غير التزامني: هو نظام التعلم الذاتي وهو التعليم غير المباشر، وسمي بذلك لأنه لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أو المكان، ويستخدم أدوات وبرمجيات غير تزامنية تسمح للطالب**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

بالتفاعل معها مثل: أداء التمارين والواجبات، وقراءة الدروس وساحات النقاش، وقائمة المراسلات والدرجات، وإرسال الواجبات، وهي تمكن الطالب من مراجعة المادة التعليمية والتفاعل مع محتواها من خلال الشبكة العالمية.

3) التعليم المدمج: نقصد به دمج كل من التعليم التقليدي بأشكاله المختلفة والتعليم الإلكتروني بأنماطه المتنوعة ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي وفرص التفاعل الاجتماعي وغيرها.

➢ متطلبات التعلم الإلكتروني:

حدد الضالعي (2018) أهم متطلبات التعلم الإلكتروني بالآتي:

1) بنية تحتية شاملة وسائل اتصال سريعة.
2) تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنية.
3) بناء مناهج ومواد تعليمية تفاعلية جذابة للطلبة.
4) برنامج فعال لإدارة العملية التعليمية كتسجيل الطلبة ومتابعتهم وتقييمهم، توفير هذه المواد التعليمية على مدار الساعة.

➢ أدوات التعلم الإلكتروني:

يمكن تقسيم أدوات التعلم الإلكتروني إلى قسمين رئيسيين كما ورد في الضالعي (2018) وهما:

1) أدوات مادية: وهي أجهزة أو معدات تستخدم داخل أو خارج القاعة للمساعدة في التعليم الإلكتروني مثل: أجهزة المؤتمرات المرئية.
2) أدوات برمجية: مثل برمجيات وأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

➢ نظام إدارة التعلم الإلكترونيBlackboard :

يعتبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard واحداً من أقوى أنظمة التعلم الإلكتروني، حيث تستخدمه أكثر من 3600 مؤسسة تعليمية على مستوى العالم، لتقديم خدمات تعليمية راقية للمعلم والطالب والمؤسسة، ويحتوي هذا النظام على أدوات لإدارة عملية التعليم ومتابعة الطلبة، ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية، كما يتيح النظام فرصا كبيرة للطلبة لأن يتواصلوا مع مقرراتهم الدراسية خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت، وذلك من خلال أدوات متنوعة للاطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسرة، بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل إلكترونية مختلفة، ويتكون من أدوات ووسائل تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية وتفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة وبسيطة، وحتى يتمكن من القيام بالمهام اليومية للعملية التعليمية بشكل فعال (إطميزي، 2013).

ويعرّف الشحات وعوض (2008) "Blackboard" نظام إدارة التعليم الإلكتروني: بأنه نظام إدارة تعلم من شركة Blackboard للخدمات التعليمية المباشرة بواشنطن، يتميز بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى، ويقدم فرصا تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين.

➢ مميزات نظام Blackboard :

يشير عبد العاطي (2016) إلى مميزات وعيوب نظام إدارة التعلم الإلكتروني نوجزها بالآتي:

- يعطي النظام المعلم ميزة تقسيم الطلبة إلى مجموعات، ويضع لكل مجموعة ملفات مشاركة لها.
- إعطاء عضو هيئة التدريس إمكانية بناء المحتوى التعليمي بالشكل الذي يرغب فيه سواء كانت صفحات تعليمية أو وحدات أو غيرها.
- إعطاء الطلبة إمكانية التسجيل في أي مقرر بشكل مباشر حسب خطّتهم الدراسية.
- يوفر النظام لعضو هيئة التدريس جميع الميزات التي تخص الاختبارات الإلكترونية، ومنها تمكينه

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

من وضع أسئلة اختبارات كثيرة بأنواع مختلفة، كما يمكن أن تحتوي هذه الاختبارات على صور ومقاطع صوتية وفيديو وفلاش.

- يمنح النظام ميزة متابعة المتعلم في كل مكان من بداية دخوله على النظام وحتى خروجه في كل مرة يدخل فيها، وزمن مكوثه فيه، مع إمكانية تدوين تقارير تظهر الوقت والمكان مع إمكانية تصدير هذه المعلومات للطلبة.
- يوفر النظام ميزة البريد الإلكتروني لكل طالب ولكل عضو هيئة تدريس، مع إمكانية استخدام ذلك البريد ووضع ملفات مرفقة بالرسالة التي ترسل عن طريقه.
- يوفر النظام ميزة المحادثة المباشرة الحية بين أفراد المجموعة، كما أن المعلم قادر على إدارة هذه المحادثات، ويقوم النظام بعمل إرشيف لكل ما كتب في هذه المحادثات بحيث يسهل الرجوع إليه.
- يدعم النظام أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالسبورة البيضاء لرفع الصور وملفات العروض التقديمية.

› عيوب نظام :Blackboard

من أبرز عيوب استخدام نظام بلاك بورد هي التحديات التي قد تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلبة في التعامل مع تقنية غير مألوفة لديهم، بالإضافة إلى القيود المفروضة على النظام التي قد تحد من الاستفادة من مجموعة واسعة من المواد المتنوعة لدعم الطلبة.

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أجرت نوافلة (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنظومة التعلم الإلكتروني والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم في جامعة اليرموك، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة (280) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ (947) عضواً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. وقد أشارت النتائج إلى أن أهم المعوقات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في استخدام منظومة التعلم الإلكتروني هي: ضعف البنية التحتية، وعدم توافر البرامج التعليمية المناسبة لتلبية حاجاتهم، وبطء شبكة الانترنت، والانقطاع المستمر فيها.

وتناولت دراسة العريني (2015) أبرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بالجانب الإداري وبأعضاء هيئة التدريس، وبالمتعلمين، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ذات العلاقة بموضوع للدراسة، ثم طبقت على عينة (122) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة المتمثل بجميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أبرز المعوقات ذات العلاقة بالطالب كانت انشغال المتعلمين بالدخول إلى مواقع غير مرتبطة بعملية التعليم، أما أبرز المعوقات ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس فهي غياب الحوافز المادية مقابل استخدام هذا النوع من التعليم، وكانت أبرز المعوقات ذات العلاقة بالجوانب الإدارية والفنية ضعف شبكة الانترنت داخل القاعات الدراسية.

كما هدفت دراسة بدوي (2015) إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) من وجهة نظرهم، واستعانت الدراسة بإجراءات المنهج الوصفي، واستخدمت المقابلات الشخصية والاستبانة التي تم تطبيقها على عينة الدراسة والتي بلغت (322) عضو هيئة التدريس من المجتمع الأصلي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، والبالغ عددهم (2013) عضواً، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج تم تصنيفها في عشرة محاور: إدارة الجامعة، وعي أعضاء هيئة التدريس بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، الكفايات والمهارات،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

التمويل، والاتجاه نحو التعليم الالكتروني، والبيئة الجامعية، والجوانب الفنية للاستخدام، والمتابعة، والتقويم، وطلاب الجامعة.

أما دراسة Opara (2014) فقد هدفت إلى التعرف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في تعليم العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في نيجيريا، وبلغت عينة الدراسة (600) معلم ومعلمة، من أصل المجتمع البالغ (1600) معلم ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت النتائج عن عدد من التحديات في استخدام التعلم الالكتروني في تعليم العلوم، أهمها عدم تطوير المناهج بما يتوافق مع التعلم الإلكتروني.

وفي دراسة الدايل (2013) التي هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني بكلية المعلمين جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب من المجتمع الأصلي البالغ (371) طالباً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وباستخدام المنهج الوصفي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات لاستخدام التعلم الإلكتروني، منها: ضعف مهارات التعامل مع الحاسب والإنترنت، قلة الوعي بأهمية استخدام التعلم الإلكتروني، التأثيرات السلبية للتعلم الإلكتروني، عدم إلزام المرشدين الأكاديميين باستخدام التعلم الإلكتروني.

وهدفت دراسة عمر (2012) إلى التعرف على معوقات التعلم الإلكتروني عن بعد، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة بلغت عددها (117) طالبة، وهن كل المجتمع الأصلي من المنتسبات بكلية العلوم والآداب بجامعة طيبة في المدينة المنورة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وكشفت نتائج الدراسة عن أهم معوقات التعلم الإلكتروني وهي صعوبة التواصل مع إدارة الكلية، ووجود روابط لا تعمل، وصعوبة التواصل مع الزميلات.

اما دراسة العمرو (2012) فقد هدفت إلى التعرف على سلبيات استخدام نظام البلاك بورد (Black Board). وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة و(19) عضوة من الهيئة التدريسية تخصص تقنيات التعليم، وهي شاملة لمجتمع الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، كما تم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أهم عيوب النظام هي عدم متابعة بعض الأساتذة لموقع المقرر، وحاجته إلى وقت طويل للمتابعة و إدارة المقررات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

بينما هدفت دراسة السعدني (2012) إلى التعرف على معوقات التعليم الإلكتروني في برامج تعليم المكتبات والمعلومات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبلغت عينة الدراسة (122) عضواً، من (15) جامعة حكومية، اختيروا بالطريقة العشوائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت النتائج عدد من المعوقات بدرجة كبيرة أهمها: نقص الدورات التدريبية التي تؤهل عضو هيئة التدريس لاستخدام التعلم الإلكتروني، كثرة الأعمال التي تقع على عاتق عضو هيئة التدريس عند استخدام التعلم الإلكتروني.

وهدفت دراسة الحوامدة (2011) إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وطبقت على عينة بلغ عددها (96) عضو هيئة تدريس، من أصل المجتمع البالغ عدده (255) عضواً، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات الإدارية والمادية أكبر المعوقات، تلتها المعوقات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني نفسه، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطالب والمدرس بالمرتبة الثالثة.

في حين هدفت دراسة ياسين وملحم (2011) إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي يواجهها معلمو مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وبلغت عينة الدراسة (186) معلما ومعلمة، من أصل المجتمع البالغ (2011)معلما ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات للتعلم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

أما دراسة الجريوي (2010) فقد هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني في التعليم العالي في الجامعات السعودية، وبلغت عينة الدراسة (58) عضو هيئة تدريس نشط، و(931) طالبا نشطا، من أصل المجتمع البالغ (150) عضواً، و(10951) طالباً، اختيروا بالطريقة العشوائية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت النتائج عن أهم المعوقات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس وهي: قلة الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون نظام التعلم الإلكتروني، وبالنسبة للطلبة كانت أهم المعوقات عدم وجود برامج توعوية بالتعليم الإلكتروني، وعدم تناسب أعداد أجهزة الحاسب مع أعداد الطلاب.

وهدفت دراسة Song، Singleton،Hill وKoh (2008) إلى التعرف على معوقات التعلم الإلكتروني عبر الأنترنت من وجهة نظر الطلبة، وبلغت عينة الدراسة (76) طالبا من خريجي الدراسات العليا، اختيروا بالطريقة العشوائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلبة اتفقوا على أن أهم المعوقات قلة الدورات التدريبية، وضعف إدارة الوقت، والمشاكل الفنية والتقنية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن جميع الدراسات السابقة اتفقت في استخدام المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ماعدا دراسة بدوي (2015) فقد استخدمت الاستبانة والمقابلات الشخصية، كما تباينت فئات عينة الدراسات السابقة، فبعضها اقتصر على أعضاء هيئة التدريس كدراسة الحوامدة (2011)، السعدني (2012)، بدوي (2015)، العريني (2015)، نوافلة (2015)، ومنها ما اقتصر على طلبة الجامعات كدراسة .Song et al (2008)، عمر (2012)، الدايل (2013)، ومنها شمل أعضاء هيئة التدريس والطلبة كدراسة الجريوي (2010)، العمرو (2012)، وبعضها شمل معلمي المدارس كدراسة ياسين وملحم (2011)، Opara (2014)، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرّف على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في البيئات الجامعية المختلفة بالنسبة لمنتسبيها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وأيضاً في المدارس، ومعرفة إيجابيات وسلبيات التعلم الإلكتروني، كما ساهمت الدراسات السابقة في تحديد محاور الدراسة الحالية وبناء أداة الدراسة وتحديد حجم العينة المناسبة للدراسة الحالية واستخدام المنهج المناسب لأهداف الدراسة. وتميزت عنها بأنها شملت جميع أعضاء هيئة التدريس من الجنسين في جميع كليات جامعة نجران، وفي حدود إطلاع الباحثة لم تجد دراسة تناولت معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من خلال استقصاء أراءهم لتوفير المعلومات والبيانات لصناع القرار للعمل مستقبلاً على إيجاد الحلول لها وتذليل العقبات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يعتمد على دارسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (عبيدات، عبد الحق، وعدس، 2012).

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة (مطاوع، الخليفة، وعطيفة، 2017)، ويشمل المجتمع في هذه الدراسة، كافة أعضاء هيئة التدريس في جميع كليات جامعة نجران البالغ عددهم (1511) عضوا هم الهيئة التدريسية. وبلغ عدد اعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية (658)، وفي الكليات العلمية (853). وتكونت عينة الدراسة من مجموعة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس ومثلت ثلاث طبقات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (دكاترة – محاضرين – معيدين) بلغ عددهم (342) للعام الجامعي (2017 / 2018)م بنسبة (68: 21: 11)، وهى نفس نسبتهم في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

المجتمع، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات (الجنس، الكلية، المؤهل العلمي، الخبرة في استخدام نظام البلاك بورد "Blackboard") في ضوء الاستبانات المرتجعة الصالحة للتحليل الإحصائي.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغيراتها

متغيرات الدراسة	المستويات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	176	% 51
	أنثى	166	% 49
الخبرة في استخدام بلاك بورد "Blackboard"	عالية	108	% 32
	متوسطة	167	% 48
	مبتدئ	52	% 16
	بدون خبرة	15	% 4
الكلية	الإنسانية	187	% 54
	العلمية	155	% 46
المؤهل العلمي	دكتوراه	234	% 68
	ماجستير	69	% 21
	بكالوريوس	39	% 11

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة (الدايل، 2013؛ العمرو، 2012؛ الغامدي، 2012؛ الحوامدة، 2011)، أعدت الباحثة أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة للكشف عن المعوقات وتقيم بمقياس خماسي (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – منعدمة). وتضمنت الآتي:

1. **المعوقات الإدارية والأكاديمية وتتكون من (13) فقرة.**
2. **المعوقات التقنية والفنية وتتكون من (9) فقرات.**

صدق الأداة وثباتها:

مرت الأداة بعدد من المراحل حتى وصلت إلى شكلها النهائي، ويمكن تلخيص هذه المراحل بما يأتي:

أولاً: صدق الأداة:

يقصد بصدق الأداة أنها تقيس ما أعدت لقياسه، أي أن تكون شاملة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبد الرحمن، 2009). وقد تم التأكد من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري (صدق المحكمين)؛ إذ تم إعدادها في صورتها الأولية من (38) فقرة، ثم عرضها على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص في جامعتي نجران وصنعاء (قسم المناهج وطرائق تدريس العلوم، وقسم تكنولوجيا التعليم)، والبالغ عددهم (10) محكمين؛ بغرض مراجعة فقرات الاستبانة وإبداء رأيهم حول صحة الفقرات، ووضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة الأدوات ككل لهدف الدراسة، وتمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين؛ للوصول إلى أفضل صياغة لفقرات الأدوات، وذلك بعد الحذف، والإضافة، والتعديل على بعض الفقرات، وكانت نسبة اتفاق المحكمين حول التعديلات (85 %) تم العمل بمقتضاها، حتى وصلت فقرات الاستبانة إلى (22) فقرة، وبذلك اعتبرت الباحثة أراء المحكمين وتعديلاتهم فيما يتصل بالفقرات، ذات دلالة صدق كافية لغرض تطبيق الاستبانة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

ثانياً: ثبات الأداة:

يعرّف الثبات بأنه ضمان للحصول على النتائج نفسها تقريبًا، وذلك عند إعادة تطبيق الاستبانة على الفرد نفسه، أو مجموعة من الأفراد (معمرية، 2007). وقد تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين:

1. **معامل الثبات ألفا: ويحسب من واقع نتائج إجابات جميع أفراد العينة، حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي للمعوقات الإدارية والأكاديمية (0.76)، وللمعوقات التقنية والفنية (0.70)، وتعد هذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة؛ لغرض إجراء هذه الدراسة كما يوضحه الجدول (2).**
2. **التجزئة النصفية: قُسمت فقرات الاستبانتين إلى نصفين متكافئين، ثم حُسب معامل الارتباط بينهما، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط سيبرمان لحساب معامل الارتباط لأداة الدراسة، إذ بلغ معامل الارتباط للمعوقات الإدارية والأكاديمية (0.80)، وللمعوقات التقنية والفنية (0.75)، وهذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة، لغرض إجراء هذه الدراسة كما يوضحه الجدول (2).**

جدول (2): معاملات الثبات للمعوقات الإدارية والأكاديمية والمعوقات التقنية والفنية

الأداة	معامل ثبات كرونباخ - ألفا	معامل ثبات سيبرمان
المعوقات الإدارية والأكاديمية	0.76	0.80
المعوقات التقنية والفنية	0.70	0.75

إجراءات تطبيق الدراسة:

وبغرض تطبيق الأداة اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

1. **وزعت (300) استبانة ورقية، لأن بعض الأعضاء يفضلون التعامل مع الاستبانات الورقية، وأيضًا تم نشرها إلكترونيًا بعد إعدادها بواسطة تطبيق نماذج جوجل (Google forms)، وذلك لسهولة توزيعها على أعضاء هيئة التدريس وخاصة في كليات البنين، ولأن الشريحة الأكبر يفضلون الاستبانة الإلكترونية، وقد استغرق توزيع الاستبانات وجمعها، حوالي خمسة أسابيع محددة بالفترة ما بين (12 /9 /2017 - 16 /10 /2017).**
2. **بلغت عدد الاستبانات المرتجعة (390) استبانة، منها (130) استبانة ورقية، و(260) استبانة إلكترونية.**
3. **فحصت الإجابات قبل تفريغها، واستبعدت (48) استبانة لعدم جدية الاستجابات، أو للتناقض الواضح بين الاستجابات، وبذلك أصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (342) استبانة خاصة بأعضاء هيئة التدريس، تم تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخراج النتائج ومناقشتها.**

إجراءات التصحيح:

تمت الاستجابة على فقرات أداة الدراسة من خلال تدريج خماسي كالآتي:

1. **درجة كبيرة جدًا، وتعطى خمس درجات.**
2. **درجة كبيرة، وتعطى أربعة درجات.**
3. **درجة متوسطة، وتعطى ثلاث درجات.**
4. **درجة قليلة، وتعطى درجتين.**
5. **منعدمة، وتعطى درجة واحدة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

ويتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي بعد حسابه بناءاً على عدد الفئات في المقياس، وفي حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي، يتم حساب المدى، إذْ يساوي أعلى فئة – أقل فئة (5 - 1 =4)، ثم نقسم المدى على عدد الفئات (4 /5=0.80)، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية، فيكون 0.80 + 1، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): فئات المتوسطات الحسابية لمستويات تقدير استجابات أفراد العينة

فئة المتوسطات الحسابية	الدرجة
1.0 - 1.80	منعدمة
1.81 – 2.60	قليلة
2.61 – 3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	كبيرة
4.21 - 5.00	كبيرة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض النتائج ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة الآتية :

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول: ما المعوقات الإدارية والأكاديمية لاستخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران؟

وللتعرف على درجة المعوقات الإدارية والأكاديمية في جامعة نجران تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات المجال الخاص بالمعوقات الإدارية والأكاديمية والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات الإدارية والأكاديمية

م	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المعيق اللفظية
1	صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني لبعض المواد خاصة التي تحتاج مهارات ومشاهدة واقعية.	4.29	.500	3	كبيرة
2	عدم وجود حوافز مادية تشجع على استخدام التعلم الإلكتروني.	4.19	.594	1	
3	قلة توافر الخبرة لاستخدام التعلم الإلكتروني.	4.12	.811	7	
4	عدم استجابة الطلبة للتعلم الإلكتروني وتفاعلهم معه.	3.53	1.22	9	
5	ضعف المحاضرات الإرشادية واللقاءات التثقيفية.	3.29	1.43	10	متوسطة
6	ضعف تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة.	3.13	1.49	6	
7	ضعف التخطيط للمحاضرات التزامنية.	2.94	1.94	5	
8	صعوبة تصحيح الواجبات وإعلان النتائج.	2.66	1.95	12	
9	صعوبة نشر المحتوى الإلكتروني بالموقع.	2.63	1.03	2	
10	استخدام التعلم الإلكتروني يتطلب وقتا وجهدا كبيرين.	2.32	1.31	8	قليلة
11	الجامعة لا تشجع على استخدام التعلم الإلكتروني.	2.21	1.28	13	
12	لا تتوافر لدي الرغبة الشخصية في استخدام التعلم الإلكتروني.	2.20	1.23	11	
13	قصور النظرة الاجتماعية للتعلم الإلكتروني.	2.11	1.99	4	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات الإدارية والأكاديمية لاستخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، إذ كانت المعوقات كبيرة في صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني لبعض المواد خاصة التي تحتاج مهارات ومشاهدة واقعية، وعدم وجود حوافز مادية تشجع على استخدام التعلم الإلكتروني، وعدم توافر الخبرة لاستخدام التعلم الإلكتروني، وأيضاً عدم استجابة الطلبة للتعلم الإلكتروني وعدم تفاعلهم معه. إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.53 - 4.29)، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الكليات العلمية نادراً ما يستخدمون أدوات التعلم الإلكتروني وذلك لطبيعة مقرراتهم العلمية التي تحتاج إلى مهارات المشاهدة والتطبيق العملي والميداني، فطبيعة المقررات هي التي تفرض أسلوب وطريقة التعليم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات الجريوي (2010)، العريني (2015)، الدايل (2013)، حيث أشارت الى معوقات بدرجة كبيرة لغياب الحوافز المادية مقابل استخدام هذا النوع من التعليم، وضعف مهارات التعامل مع الحاسوب، بينما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة الجريوي (2010). التي كان فيها المعيق بدرجة متوسطة لصعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني لبعض المواد خاصة التي تحتاج مهارات ومشاهدة واقعية، وعدم وجود حوافز مادية تشجع على استخدام التعلم الإلكتروني.

وحصلت المعوقات الإدارية والأكاديمية على درجة متوسطة فيما يخص ضعف المحاضرات الإرشادية واللقاءات التثقيفية، وضعف تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة، وضعف التخطيط للمحاضرات التزامنية، وصعوبة تصحيح الواجبات وإعلان النتائج، وصعوبة نشر المحتوى الإلكتروني على النظام، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (2.63 - 3.29). ويمكن أن تعزى هذه الدرجة المتوسطة للمعوقات إلى الأعباء الإدارية والتدريسية التي لا تتيح لأعضاء هيئة التدريس حضور اللقاءات التثقيفية والدورات التدريبية الخاصة باستخدام التعلم الإلكتروني، كما أن الترشيح للدورات التدريبية لا تشمل جميع أعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الغامدي (2012). إذ حصلت المعوقات الإدارية والأكاديمية على درجة متوسطة، وأيضاً حصول ضعف التخطيط للمحاضرات التزامنية على درجة متوسطة.

وكانت درجة المعيق قليلة بالنسبة لحاجة التعلم الإلكتروني إلى وقت وجهد كبيرين، وإلى عدم تشجيع الجامعة لأعضائها على استخدام التعلم الإلكتروني، وكذلك عدم توافر الرغبة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام التعلم الإلكتروني، وقصور النظرة الاجتماعية للتعلم الإلكتروني، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.11 - 2.32)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى سهولة التعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني وكسر لحاجز المكان والزمان لمن يتقن استخدامه، كما أن جامعة نجران أولت استخدام التعلم الإلكتروني اهتماماً كبيراً، وألزمت منتسبيها برفع تقارير استخدامهم لنظام إدارة التعلم الإلكتروني، الأمر الذي جعل الجميع يقبلون على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني، حسب إمكانياتهم واحتياجاتهم التدريسية والإدارية، كما أن النظرة السلبية للتعلم الإلكتروني تغيرت كلياً وأصبح بالإمكان التعلم عبر الفصول الافتراضية، وإيصال المحتوى التعليمي للطلبة، والتواصل معهم عبر منتديات المناقشة الإلكترونية، في أي مكان وأي زمان، طالما استخدمنا نظام التعلم الإلكتروني. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة بدوي (2015) في أن عدم توافر الرغبة الشخصية في استخدام التعلم الإلكتروني يشكل معيقا ضعيفا، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (2012) حيث أظهرت درجة كبيرة لنظرة المجتمع السلبية للتعلم الإلكتروني.

ثانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المعوقات التقنية والفنية لاستخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران؟

وللتعرف على درجة المعوقات التقنية والفنية في جامعة نجران، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران على فقرات المجال الخاص بالمعوقات التقنية والفنية، والجدول (5) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التقنية والفنية

م	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة المعيق اللفظية
1	سهولة اختراق المحتوى التعليمي والاختبارات	4.30	1.01	4	كبيرة
2	عدم توافر أجهزة حاسوب وإنترنت لمعظم الطلبة.	3.79	1.67	3	
3	ضعف التأهيل المهني والتقني للفنيين.	3.76	1.15	2	
4	ضعف سرعة الإنترنت في بعض الأوقات.	3.55	1.19	5	
5	الانقطاع المستمر بالشبكات أثناء المحاضرات	3.50	1.42	1	
6	قلة المتخصصين في مجال استخدام التعلم الإلكتروني.	3.38	1.34	7	متوسطة
7	ضعف تجاوب الدعم الفني عند الحاجة.	3.20	.967	6	
8	ضعف التحديثات الفنية التقنية لنظام التعلم الإلكتروني.	3.02	.959	9	
9	صعوبة التعامل مع النظام التقني للتعلم الإلكتروني.	2.08	1.29	8	قليلة

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التقنية والفنية لاستخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، إذْ كانت المعوقات كبيرةٌ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في سهولة اختراق المحتوى التعليمي والاختبارات، وعدم توافر أجهزة حاسوب وإنترنت لمعظم الطلبة، وضعف التأهيل المهني والتقني للفنيين القائمين على نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وأيضاً ضعف سرعة الإنترنت في بعض الأوقات، والانقطاع المستمر بالشبكات أثناء المحاضرات، إذْ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.50 - 4.30)، وقد يعود السبب في هذه النتيجة، إلى الانتشار الواسع لمصممي الفيروسات المخترقة للمواقع والخبرة الكبيرة لدى المخترقين التي من الممكن للطلبة أن يستغلوها في الحصول على الاختبارات أو تهكير المواقع التعليمية، كما قد يُعزى أيضاً إلى حداثة التعلم الالكتروني في الجامعة وعدم قدرة الجامعة على توفير الخدمات الضرورية والمناسبة التي تفي باحتياجات أعضاء هيئة التدريس وأيضاً الطلبة، وانعدام الدورات التدريبية للفنين المسؤولين عن الصيانة والمتابعة للاتصالات والشبكات في الجامعة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات نوافلة (2015)، العريني (2015)، التي كانت فيها المعوقات بدرجة كبيرة بما يخص ضعف شبكة الإنترنت داخل القاعات الدراسية، وانقطاعها المستمر، وسهولة اختراق المحتوى التعليمي والاختبارات.

وحصلت المعوقات التقنية والفنية على درجة متوسطة فيما يخص قلة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الإلكتروني، وضعف تجاوب الدعم الفني عند الحاجة إليه، وأيضاً ضعف التحديثات الفنية التقنية لنظام التعلم الإلكتروني، إذْ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (3.02 - 3.38). ويمكن أن تعزى هذه الدرجة المتوسطة إلى الضغط الكبير على استخدام التعلم الإلكتروني بعد التوجه الجديد لجامعة نجران لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني وإلزام كافة أعضاء هيئة التدريس باستخدامه، بعد إتاحة التعليم عن بعد للطلبة في جامعة نجران بسبب الظروف الاستثنائية التي تمر بها المنطقة، مما يشكل ضغطا على الموقع وكذلك على الدعم الفني في وحدة تقنيات المعلومات والاتصالات. واختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة العمرو (2012) التي حصل فيه معوق عدم الاحتياج إلى متخصصين في استخدام التعلم الإلكتروني على درجة كبيرة.

وكانت درجة المعيق قليلة بالنسبة لصعوبة التعامل مع النظام التقني للتعلم الإلكتروني، وبمتوسط حسابي (2.08)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى وضوح مكونات نظام إدارة التعلم الإلكتروني وسهولة استخدام أدواته، فضلاً عن توفر دليل إرشادي مصور لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمرو (2012) التي كشفت عن سهولة التعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني، ومساعدته على إنجاز المهام بسرعة وفاعلية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

ثالثاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني يُعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية ،الدرجة العلمية، الخبرة في استخدام نظام بلاك بورد Blackboard)؟

أولاً: متغير الجنس:

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغير الجنس، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت) لأثر الجنس على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المعوقات الإدارية والأكاديمية	ذكر	176	3.23	1.08	340	1.42	0.24	
	أنثى	166	3.05	0.83				
المعوقات التقنية والفنية	ذكر	176	3.36	1.25	340	-0.4	0.15	غير دالة
	أنثى	166	3.42	1.04				
المجموع الكلي	ذكر	176	3.29	1.16	340	1.02	0.39	
	أنثى	166	3.23	0.93				

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الجنس على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمعوقات الإدارية والأكاديمية والمعوقات التقنية والفنية للذكور من أعضاء هيئة التدريس (3.29) والمتوسط الحسابي الكلي للإناث من هيئة التدريس (3.23) وقيمة (ت) (1.02) ومستوى دلالة (0.39)، ودلت نتائج اختبار t-test عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) على استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران حول معوقات استخدام التعلم الإلكتروني يُعزى إلى متغير الجنس (ذكر – أنثى)، وهذا يدل على أن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني متساو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ذكور، وإناث) في جامعة نجران، وقد يُعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الجنسين على وعي كبير بإمكانيات نظام إدارة التعلم الإلكتروني وخصائصه، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدني (2012) التي أجرها على أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في عدم وجود دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس، واختلفت مع نتائج دراسة ياسين وملحم (2011) التي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس، لصالح الذكور.

ثانياً: متغير الكلية:

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران تُعزى لمتغير الكلية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الكليات الإنسانية والكليات العلمية، وحُسب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، كما يوضحه الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت) لأثر الكلية على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني

البعد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المعوقات الإدارية والأكاديمية	إنسانية	187	2.67	1.03	340	-0.5	0.5	غير دال
	علمية	155	3.17	0.96				
المعوقات التقنية والفنية	إنسانية	187	3.42	1.17		0.33	0.3	
	علمية	155	3.38	1.21				
المجموع الكلي	إنسانية	187	3.04	1.1		-0.1	0.4	
	علمية	155	3.28	1.08				

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الكلية على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمعوقات الإدارية والأكاديمية والمعوقات التقنية والفنية للكليات الإنسانية (3.04) والمتوسط الحسابي الكلي للكليات العلمية (3.28)، وكانت قيمة (ت) (0.02-) ومستوى الدلالة (0.4)، ودلت نتائج اختبار t-test على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) على استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران حول معوقات استخدام التعلم الإلكتروني يُعزى إلى متغير الكلية (إنسانية - علمية)، وهذا يدل على أن معوقات التعلم الإلكتروني متساو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية في جامعة نجران، وقد يُعزى ذلك إلى أن نظام التعلم الإلكتروني المستخدم في الكليات الإنسانية هو نفسه المستخدم في الكليات العلمية، وكذلك الإمكانات المتوافرة من برمجيات وأجهزة متساوية في جميع كليات جامعة نجران سواء منها العلمية أو الإنسانية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي الحوامدة (2011)، الديل (2013) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الكلية (إنسانية – علمية)، واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة نوافلة (2015) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية.

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران تُعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي (دكتوراه – ماجستير – بكالوريوس). والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المعوقات الإدارية والأكاديمية	بين المجموعات	3.8	2	1.9	1.7	0.3	غير دال
	داخل المجموعات	356	339	1.1			
المعوقات التقنية والفنية	بين المجموعات	11	2	5.5	4.34	0.3	
	داخل المجموعات	489	339	1.5			
المجموع	بين المجموعات	7.4	2	3.7	3.02	0.3	
	داخل المجموعات	423	339	1.3			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

يبين الجدول (8) متوسطات المربعات وقيمة (ف) لأثر المؤهل العلمي على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، يُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دكتوراه – ماجستير – بكالوريوس)، إذ بلغ متوسط المربعات الكلي للمعوقات الإدارية والأكاديمية والمعوقات التقنية والفنية بين المجموعات (3.7) ومتوسط المربعات الكلي داخل المجموعات (1.3) وقيمة (ف) (3.02) ومستوى الدلالة (0.3)، وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) على استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران فيما يتعلق بمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دكتوراه – ماجستير – بكالوريوس)، وقد يُعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس مهما كان مؤهله العلمي فإنه يسعى لتقديم الأفضل لطلبته من خلال استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني المتاح لجميع أعضاء هيئة التدريس بمختلف مؤهلاتهم العلمية، الأمر الذي جعل أراءهم تتفق حول معوقات استخدام التعلم الإلكتروني، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي ياسين وملحم (2011)، نوافلة (2015) اللتين كشفتا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

رابعاً: متغير الخبرة في استخدام بلاك بورد "Blackboard":

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران تُعزى لمتغير الخبرة في استخدام بلاك بورد "Blackboard" (عالية – متوسطة – مبتدئ – بدون خبرة) تم استخدام تحليل التباين الأحادي عند مستوى دلالة (α=0.05). كما هو موضح بالجدول (9).

جدول (9): تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في البلاك بورد "Blackboard" على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المعوقات الإدارية والأكاديمية	بين المجموعات	6.3	3	2.1	2.2	0.4	غير دالة
	داخل المجموعات	354	338	1.05			
المعوقات التقنية والفنية	بين المجموعات	21.3	3	7.1	4.7	0.3	
	داخل المجموعات	479	338	1.4			
المجموع	بين المجموعات	13.8	3	4.6	3.4	0.34	
	داخل المجموعات	416	338	1.2			

يبين الجدول (9) متوسطات المربعات وقيمة (ف) لأثر الخبرة في استخدام بلاك بورد "Blackboard" على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، إذ بلغ متوسط المربعات الكلي للمعوقات الإدارية والأكاديمية والمعوقات التقنية والفنية بين المجموعات (4.6) ومتوسط المربعات الكلي داخل المجموعات (1.2) وقيمة (ف) (3.4) ومستوى الدلالة (0.34)، وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) على استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران فيما يتعلق بمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الخبرة في استخدام البلاك بورد (Blackboard) (عالية – متوسطة – مبتدئ – بدون خبرة)، وقد يُعزى ذلك إلى أن كافة أعضاء هيئة التدريس ذو الخبرات المختلفة مهتمين باستخدام منظومة التعلم الإلكتروني Blackboard تبعاً لتوجه جامعة نجران نحو استخدام التعلم الإلكتروني ومسايرة التطورات التكنولوجية في الاتصالات ونظم المعلومات، الأمر الذي جعلهم يدركون المعوقات التي تعوق استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفاعلية، بغض النظر عن خبراتهم باستخدامه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع

نتائج دراسة الحوامدة (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الخبرات العالية.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة، تبين أهم المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم الإلكتروني في جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة وهي على النحو الآتي:

- صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني لبعض المقررات التي تحتاج إلى مشاهدة واقعية.
- عدم وجود حوافز تشجيعية لأعضاء هيئة التدريس المستخدمين للتعلم الإلكتروني.
- قلة الخبرة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وضعف التخطيط للمحاضرات التزامنية.
- سهولة اختراق المحتوى التعليمي والاختبارات.
- عدم امتلاك الطلبة لأجهزة حاسوب وإنترنت.
- ضعف تأهيل الفنيين، وضعف وانقطاع الأنترنت.
- ضعف المحاضرات الإرشادية واللقاءات التثقيفية.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحديد معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران بناء على متغيرات (الجنس، الكلية، الدرجة العلمية، الخبرة في استخدام بلاك بورد (Blackboard).

التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات تم وضع عدد من التوصيات كالآتي:

1. إدماج التكنولوجيا في المقررات الجامعية تدريجياً من خلال تصميم المقررات الإلكترونية، بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمي، وتقديمها عبر الشبكة العالمية أو المحلية على مدار الساعة.
2. السعي الجاد لتوفير الحوافز المادية والمعنوية التي تساهم في دفع أعضا هيئة التدريس لاستخدام التعلم الإلكتروني.
3. ضرورة عقد ورشات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير قدراتهم باستخدام نظام التعلم الإلكتروني في التدريس.
4. توفير برامج الحماية اللازمة لنظام التعلم الإلكتروني وتأمين استخدامه لغير منتسبي الجامعة.
5. حث جميع الطلبة من خلال المحاضرات الإرشادية واللقاءات التثقيفية على اقتناء حواسيب واستخدام التعلم الإلكتروني باعتباره من أهم التقنيات التي تسهل التعلم.
6. التأهيل المستمر للفنين في تقنيات التعليم الذين من مهامهم صيانة الشبكات والأنترنت في الجامعة.

المقترحات:

1. إجراء المزيد من الدراسات في مجال التعلم الإلكتروني ومعوقات استخدامه من وجهة نظر القائمين على إدارة الجامعة.
2. إجراء دراسات لمعوقات استخدام التعلم الإلكتروني في جامعة نجران من وجهة نظر الطلبة.
3. دراسة فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية وسبل تطويرها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

المراجع:

إبراهيم، أمين مبارك الأمين (2017). *السهل في تعلم أساسيات الحاسوب* (ط1)، الدمام، المملكة العربية السعودية : مكتبة المتنبي.

إسماعيل، الغريب (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*، القاهرة : عالم الكتب.

إطميزي، جميل (2013). *نظم التعلم الإلكتروني وأدواته* (ط1)، الدمام، المملكة العربية السعودية : مكتبة المتنبي.

بدوي، محمد فوزي (2015). معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة المنوفية لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني IMS من وجهة نظرهم، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، *30* (4)، 69 - 146.

الجريوي، عبد المجيد (2010). معوقات استخدام أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني في التعليم العالي، *مجلة القراءة والمعرفة، جمهورية مصر العربية*، (102)، 18 - 33.

الحوامدة، محمد فؤاد (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، *مجلة جامعة دمشق، سوريا*، *27* (2+1)، 803 - 831.

الدايل، سعد عبد الرحمن عمر (2013). واقع استخدام التعلم الإلكتروني في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، *مجلة القراءة والمعرفة، جمهورية مصر العربية*، (140)، 131 - 142.

راشد، محمد إبراهيم (2009). دور التقنيات في العليم عن بعد، *مستقبل التربية العربية، جمهورية مصر العربية*، *15* (57)، 34-9.

السعدني، محمد عبد الرحمن (2012). معوقات التعليم الإلكتروني في برامج تعليم المكتبات والمعلومات في الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة بحوث عالم المكتبات والمعلومات، جمهورية مصر العربية*، (8)، 7 - 68.

الشحات، عتمان، وعوض، أماني (2008). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*، دمياط : مكتبة نانسي.

الضالعي، زبيدة عبد الله علي صالح (2018). *الحاسوب في التعليم* (ط1)، الدمام، المملكة العربية السعودية : مكتبة المتنبي للطباعة والنشر.

عبد الرحمن، سعيد (2009). *القياس النفسي" النظرية والتطبيق"*، جمهورية مصر العربية : هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

عبد العاطي، حسن الباتع (2016). أنظمة التعلم الإلكترونية عبر الشبكات، مجلة التعليم الإلكترونية، استرجع بتاريخ 29/ 11/ 2017م من http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=398

عبد القادر، آدم، ومحمد، ماريا (2016). *الوسائل وتكنولوجيا التعليم* (ط1)، المملكة العربية السعودية : مكتبة المتنبي.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (2012). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، الأردن : دار الفكر.

العريني، عبد اللطيف محسن (2015). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الملكة العربية السعودية* (65)، 269 - 292.

عمر، فدوى فاروق (2012). إعادة هندسة التعليم بالانتساب لصالح التعلم عن بعد : قرار استراتيجي، *المجلة التربوية*، *26* (103).

العمرو، رزان منصور (2012). *واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black Board)* (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، أحمد بن عبد الله عطية قران (2012). *تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في بعض الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلاب نحوه* (أطروحة دكتوراه)، كلية التربية، أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمد، جبرين عطية، الشيخ، عاصم عبد الرحمن، وعطية، أنس جبرين (2006). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *7* (4).

مطاوع، ضياء الدين، الخليفة، حسن، عطيفة، حمدي (2017). *مبادئ البحث العلمي ومهاراته* (ط3)، المملكة العربية السعودية : مكتبة المتنبي.

معمرية، بشير (2007). *القياس النفسي وتصميم أدواته* (ط2)، الجزائر : منشورات الجبر.

نوافلة، رنا ماجد محمد (2015). *استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك لمنظومة التعلم الإلكتروني والمعوقات التي تواجههم* (رسالة ماجستير)، جامعة اليرموك، الأردن.

ياسين، بسام محمود، وملحم، محمد أمين (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، فلسطين*، *3* (5).

Laycock, S. P. (2010). Professional development needs of online instructors of the Louisiana Technical College system. University of Louisiana, Monroe, Washington.

Opara, J. (2014). Science teacher's usage of e-learning in southern Nigeria. Educational Quest, 5(3), 141-145.

Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. The internet and higher education, 7(1), 59-70.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.7

درجة ممارسة الحرية الأكاديمية بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. وسيلة زروالي[1]
د. سامية ابريعم[1,*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ جامعي – قسم العلوم الاجتماعية – جامعة أم البواقي
* عنوان المراسلة: ibriam_samia@yahoo.fr

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

درجة ممارسة الحرية الأكاديمية بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تعرف درجة ممارسة الحرية الأكاديمية بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلى مجالاتها الفرعية، وهي حرية التدريس، حرية اتخاذ القرار، حرية البحث العلمي، وحرية التعبير. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (72) عضو هيئة تدريس، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة تم إعدادها من طرف الباحثتين، وقد أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية يمارسون الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، وأن حرية التدريس جاءت في المرتبة الأولى، تليها حرية البحث العلمي، ثم حرية التعبير، وفي المرتبة الأخيرة حرية اتخاذ القرار. وقد أوصت هذه الدراسة بتطوير لوائح وأنظمة التعليم العالي لإلزام الجامعات بتوفير أكبر قدر ممكن من الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية في جميع مجالاتها، وبشكل خاص في مجال حرية اتخاذ القرار، والعمل على إنشاء الجمعيات والاتحادات من أجل رفع الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية، والعمل على حمايتها والدفاع عنها.

الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية، الجامعة الجزائرية، أعضاء هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

The Degree of Academic Freedom Practiced in the Algerian University as Perceived by Faculty Members

Abstract:

This study aimed at identifying the degree of practicing academic freedom in the Algerian university from the point of view of faculty members. To achieve this objective, the researchers used the descriptive method and designed a questionnaire of these dimensions: freedom of teaching, freedom of decision-making, freedom of scientific research and freedom of expression. The study was conducted on a sample of (72) faculty members. The results showed that the faculty members of the Algerian university exercised academic freedom to a moderate degree. Freedom of teaching came first, followed by freedom of scientific research and freedom of expression. This study recommended the development of higher education regulations to make universities obliged to provide as much academic freedom as possible to faculty members of the Algerian University in all fields, particularly freedom of decision-making, and the establishment of associations in order to raise awareness of the importance of academic freedom and to protect and defend it.

Keywords: Academic freedom, Algerian University, Faculty members.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

المقدمة:

يمثل التعليم العالي قمة النظام التعليمي وتتويج المسار الدراسي بالنسبة للطلاب والدارسين، وهو بالنسبة للمجتمع المرتكز المحوري في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والمؤشر الرئيسي لتقدم الشعوب وازدهارها، كما تشكل مؤسسات التعليم العالي والجامعات مراكز لتدريب النخب من القيادات الفاعلة والمؤثرة في المجتمع، وقمة المؤسسات المجتمعية التي تزود أفرادها بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الابتكار والتجديد وصناعة المستقبل، والتي تفرز كل ما يصب باتجاه الحضارة الأخلاقية اللازمة، والعمل على توليد حضارة العقل فهي ملتقى العلماء، والطلاب الباحثين عن الحقيقة.

وإن التمتع بالحرية والديمقراطية في الحرم الجامعي وما بين جدرانه، ستصنع إنسانا قادرا على المساهمة في بناء وتطور المجتمع الذي سيكون عضوا فاعلا ومؤثرا فيه، فالحرية الأكاديمية لا تعني حرية التعبير والتفكير بعيدا عن كل أشكال التقييد فحسب، ولكن تعني أيضا حرية أعضاء هيئة التدريس والطلاب في العمل وسط المجتمع الأكاديمي لتطوير الخصائص الفكرية والصفات الشخصية ليصبحوا مواطنين فاعلين يعيشون في مجتمع ديمقراطي قادر على حماية الحرية الأكاديمية ويشاركون في بناء اقتصاد قوي ويساهمون في تطور ورقي المجتمع (Association of American Colleges and Universities, 2006).

ولقد خلصت لجنة التعليم العالي في بريطانيا منذ أكثر من خمسين عاما إلى أن الحرية الأكاديمية شرط أساسي لتحقيق الكفاءة والتقدم السليم للمؤسسات الأكاديمية، وبالمقابل فإن التعدي على حرية مؤسسات التعليم العالي، سيقلل من كفاءتها ويهدد سبل تنميتها. ولأن المجتمعات العالمية تتجه نحو الاقتصاد المعرفي وأن حجم المعرفة يتزايد بوتيرة متسارعة ويمكن أن يتضاعف كل خمس سنوات فإن العمل بنجاح في مثل هذه البيئة، يتطلب التحول من تعلم الحصول على مجموعة من المعارف المطلوبة للتعامل مع الأحداث والمشكلات المتكررة المعروفة إلى التعلم الديناميكي الذي يشجع إعادة صياغة المشكلة والتفكير بروية لتسهيل توليد وإنتاج المعرفة؛ لذلك من الأفضل تشجيع مثل هذا التعلم ضمن بيئة أكاديمية تشجع النقاش النقدي في جو مفعم بحرية التفكير الناقد والمستقل وحرية التعبير كتابة وكلاما.

وكذلك سيجعل زيادة استخدام تكنولوجيات المعلومات المجتمع المدني أكثر تعقيدا، مما يزيد من صعوبة عمل الحكومات والوكالات التابعة لها، حيث ستزداد المساءلة وسيزداد دور المناقشة والتحقيق المنطقي، وبدون ممارسة وتشجيع المناقشة والتفكير الحر ستتوقف الجامعات عن تأدية أهم أدورها كجامعات (Karran, 2009).

وإنه من الصعب تصور الديمقراطية بدون استقلالية الجامعة عن تأثير السلطة السياسية والقوى الاقتصادية، وحرية منتسبيها والتي تبرز كسمات أساسية للمجتمعات الديمقراطية، وفي المقابل فإنه من الصعب تصور أن هذه القيم ستزدهر في غياب الديمقراطية والمساءلة والشفافية في العمل، والتي تعتبر معايير علمية يمكن على ضوئها تكرار التجارب وتقييم سلامة المنهجية ومدى تحقق الأهداف.

كما تعتبر الحرية الأكاديمية من أهم أساليب ضمان جودة التعليم والبحث العلميين وتحسينها، حيث لا يمكن تطوير معارف جديدة إذا كان من غير الممكن التشكيك في المعارف القائمة (Bergan, Egron-Polak, Noorda, & Pol, 2016, 2-3).

وبذلك فإن مكانة الجامعة وسمعتها العلمية ودورها الريادي في التنمية المجتمعية ورسم السياسات المستقبلية للدول والمجتمعات المحلية خاصة، يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى أساتذتها ودرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية، وقيادتهم لحوارات ونقاشات مجتمعيه بناءة؛ لذا فإنه سيزداد الاهتمام بإجراء الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تقويم الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

مشكلة الدراسة:

إن الجامعات هي طليعة التغيير نحو الأفضل، ولأن الحرية الأكاديمية تعد مصدرا للحراك الفكري والتقدم العلمي للجامعات مما ينعكس أثره على المجتمع بشكل عام في التطور والتنمية بل هي أساس التطور والتنمية.

لقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السعي إلى تعرّف درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، وعلى درجات مجالاتها الفرعية وهي: مجال حرية التدريس، مجال حرية البحث العلمي، مجال حرية التعبير، ومجال حرية اتخاذ القرار.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية؟

والذي يتفرع عنه مجموعة من الأسئلة هي:

1) ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية في مجال التدريس من وجهة نظرهم؟
2) ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات من وجهة نظرهم؟
3) ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي من وجهة نظرهم؟
4) ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، وعلى درجات مجالاتها الفرعية وهي: مجال حرية التدريس، مجال حرية البحث العلمي، مجال حرية التعبير، ومجال حرية اتخاذ القرار.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في التالي:

1) ما يمكن أن تضيفه نتائج هذه الدراسة إلى التراث التربوي في مجال ممارسة الحرية الأكاديمية في ظل الأوضاع والتحولات السياسية والاقتصادية التي تعيشها شعوب العالم بشكل عام وشعوب العالم العربي والإسلامي بشكل خاص، خاصة مع ندرة الدراسات المتعلقة بالبيئة المحلية الجزائرية في حدود علم الباحثتين.
2) لفت الانتباه إلى ضرورة توفير البيئة التي تشجع على الحرية الأكاديمية، لأن ممارسة الحرية الأكاديمية بين مختلف الأكاديميين يشجع على تلاقح الأفكار، و الإبداع و الابتكار، وعلى تنمية المجتمع وتطوره، فالجامعة هي قاطرة التنمية في المجتمع، ولن تقود الجامعة المجتمع نحو التطور والنمو إن لم تكن منبرا للفكر الحر، والنقد، وإعمال العقل، وعرض كل الآراء.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية بالآتي:

- **الحدود البشرية و الزمانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون بالجامعات الجزائرية، الذين أمكن الاتصال بهم عن طريق البريد الإلكتروني، وأجابوا عن أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016 - 2017.**
- **الحدود الإجرائية: يتوقف تعميم نتائج الدراسة على الخصائص السيكومترية لأداتها.**

مصطلحات الدراسة:

1) الحرية الأكاديمية:

وهي حرية عضو هيئة التدريس في التعبير وإبداء الرأي والتدريس والبحث العلمي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتقاس إجرائيا من خلال استجابات أفراد العينة لفقرات أداة الدراسة التي طورت لهذا الغرض.

2) عضو هيئة التدريس:

هو الأستاذ القائم بمهام التدريس من حملة شهادة الماجستير أو الدكتوراه أو ما يعادلهما باختلاف الرتب العلمية.

الإطار النظري:

يعد التعليم الجامعي من أهم وسائل التطور والتحديث في المجتمعات كافة، ومن وظائف الجامعة الأساسية التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وحتى تحقق الجامعات هذه الوظائف بنجاح وكفاية، تحتاج إلى قدر كاف من الحرية الأكاديمية، وإلى توافر مناخات ملائمة تضمن الحرية الأكاديمية لأساتذتها وطلبتها، وإلى أن تتمتع هذه المؤسسات بحرية البحث والتقصي والتفكير واحترام الرأي وحرية التعبير والحوار، دون رقابة أو قيد أو تدخل في حرية الاعتقاد والتعبير والبحث عن الحقيقة والدفاع عنها، بعيداً عن هاجس الخوف والقلق في الباطن أو الظاهر (خطايبة والسعود، 2011)؛ فالحرية الأكاديمية هي في جوهرها حرية العلماء في البحث عن الحقيقة والتحقق منها وفق معايير عالية المهنية، حيث يعود السعي الحثيث لاكتشاف المعرفة والبحث عن الحقيقة بفوائد كبيرة على المجتمع، وأكثر من هذا تتحقق بحرية الفكر إنسانية الإنسان وطبيعته في الكشف والبحث والتمحيص (Downs, 2009). وفي المقابل فإن غياب الاستقلالية الأكاديمية تفسد على المؤسسة الجامعية، والعاملين فيها القدرة على الإبداع، لأن العقل المبدع يحتاج إلى التحرر من الضوابط والحواجز التي تعيق حركة إبداعه ونموه وتطوره، حيث يجب أن لا تتعامل السلطات العامة مع أعضاء المجتمع الأكاديمي بشكل عام، و أعضاء هيئة التدريس بشكل خاص وفق منطق الولاءات والمحسوبية لأن ذلك سيعيق وظيفة عضو هيئة التدريس في البحث والتطلع إلى متابعة الحقيقة وغرسها في نفوس طلابه والدفاع عنها، ودفعهم لأن تكون سلوكا في حياتهم اليومية (الفريجات، د.ت)؛ فالحرية الأكاديمية تعد حجر الزاوية في نمو فاعلية الكليات والجامعات وزيادة كفاءة أدائها، إذ إن استقلالها الإداري والمالي والفكري يدفعها بقوة إلى التميز، وتحمل مسؤولية جودة مخرجاتها أمام المجتمع، فالجامعات العريقة في العالم تفاخر باستقلالها وحرية فكر منسوبيها، وتناضل من أجل حماية مكتسباتها من التدخلات الخارجية (زرارقة، 2015).

ولقد ارتبطت الحرية الأكاديمية بنشأة الجامعات الأوربية، وتطور مفهوم المعرفة، ولاسيما الجامعات الألمانية، حيث يتمحور المفهوم الألماني للحرية الأكاديمية في النقاط الآتية:

1) **حرية الأستاذ الجامعي في البحث والتدريس، وإعطائه أقصى درجات الحرية في مجال تخصصه، فليس ثمة قيد عليه سوى ما تفرضه طبيعة البحث عن الحقيقة من قيود الالتزام العلمي، والحيادية التامة في تناول القضايا.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

2) حرية الطالب الجامعي في التعليم، وإعطائه أقصى درجات الحرية في التعلم، فليس ثمة قيد عليه سوى أداء الامتحان النهائي آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي.
3) ضرورة العمل من خلال قيم التسامح في الحكم على الأشياء، على أساس أن كل شيء يقبل الصدق والكذب والنقاش والجدل، ومن ثم ضرورة البحث مهما كانت درجة الثقة فيه.
4) ضرورة أن يحكم على صلاحية العمل العلمي ذوو الخبرة في مجال التخصص، فلهم وحدهم حق تقرير مدى صلاحية العمل، ومدى توافر الشروط البحثية والعلمية فيه، ولا يحق لأي جهة أخرى، أو أي سلطة إدارية أو سياسية حق الحكم على العمل العلمي، شريطة توفر جانب الالتزام الأخلاقي إلى الجانب العلمي في المحكمين
5) ضرورة توافر شروط الأمانة العلمية والصدق والحيادية والموضوعية التامة في من له حق الحكم على صلاحية العمل العلمي وفي من له حق التمتع بالحرية الأكاديمية (حلواني، 2013).

ولقد وضعت منظومة الإعلانات الدولية للحريات الأكاديمية الأساس الأول لمفهوم هذه الحريات، ومن أهم هذه الإعلانات إعلان ليما لعام 1988م بشأن الحريات الأكاديمية، وإعلان كمبالا بشأن الحرية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية عام 1990م الخاص بالجامعات الإفريقية، وإعلان عمان للحريات الأكاديمية عام 2004م الخاص بالجامعات العربية، وإعلان اليونسكو الخاص بالحرية الأكاديمية عام 2005م.

ويحدد "إعلان ليما بشأن الحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي" الحرية الأكاديمية بأنها: "حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي، فردياً أو جماعيا، في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها، من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والخلق والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة".

وعرّفت منظمة اليونسكو الحريات الأكاديمية في إعلان الحرية الأكاديمية لعام 2005م بأنه "حرية البحث والتدريس والتحدث والنشر، مع الالتزام بمعايير وقواعد البحث العلمي دون تدخل أو فرض عقوبات، ودون تقويض لما يمكن أن يقود إليه هذا البحث أو الفهم".

أما "إعلان عمان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي" فعرّفها بالتالي: "تشمل الحريات الأكاديمية حق التعبير عن الرأي، وحرية الضمير، وحق نشر المعلومات والمعارف وتبادلها، كما تشمل حق المجتمع الأكاديمي في إدارة نفسه بنفسه، واتخاذ القرارات الخاصة بتسيير أعماله، ووضع ما يناسبها من اللوائح والأنظمة والإجراءات التي تساعده على تحقيق أهدافه التعليمية والبحثية العلمية" (مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، 2011).

وكذلك تعرف الحرية الأكاديمية بأنها (حمدان، 2000، 5): "حرية ممارسة البحث والتدريس والنشر ضمن أسس وقواعد التقصي عن المعرفة دون تدخل أو عقوبة من الدولة أو من يمثلها، فالجامعة ليست مثل مؤسسات الدولة الأخرى من ناحية تنفيذ مسؤوليات وظيفية وإدارية محددة لا تحتمل النقاش والاختلاف والرأي المخالف، لأن الجامعة بالإضافة إلى مسؤوليتها عن تنمية وتأهيل الموارد البشرية مسؤولة أيضًا على تحديث المجتمع وإنتاج وتجديد المعارف التي يتغذى بها هذا المجتمع".

و"ترتبط حرية البحث العلمي شأنها في ذلك شأن كافة الحريات المدنية والسياسية الأخرى أشد الارتباط بالبيئة الاجتماعية والسياسية، والتي إما أن تكون ملائمة ومشجعة، أو مضادة ومعادية لممارسة الحقوق والالتزامات والحريات، وعلى ذلك تعد أكثر دول العالم انتهاكا لحقوق الإنسان وانتهاكا للحريات هي الأكثر تخلفا وعدم استقرار، أما أكثر الدول تأكيدا لحقوق الإنسان وأكثرها احتراما للحريات فهي الأكثر تقدما وتحضرا واستقرارا" (تركي، 2000، 03)؛ فالحرية الأكاديمية" يجب أن تفهم على أنها حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي لإنجاز مهامهم دون تعرضهم لأية مضايقات من رؤسائهم أو زملائهم أو من الطلبة المنخرطين في النشاط السياسي والذين قد يمارسون ضغوطاً إلى الحد الذي يؤدي إلى عرقلة التدريس والبحث والمهام الأخرى المتعلقة بالعمل الجامعي" (هادي، 2010، 36).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

➢ أبعاد الحرية الأكاديمية :

إن للحرية الأكاديمية أبعادا تتمثل في الآتي:

1) حرية التفكير: وهي ركن أساسي من أركان الحرية الأكاديمية، وتتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن آرائه بأمان ودون قيود.
2) حرية الاختيار: هي قدرة الفرد وتمتعه بدرجة عالية من الاستقلالية في الاختيار من عدد من الخيارات والبدائل.
3) حرية البحث: قدرة الفرد على إطلاق قواه الخلاقة المبدعة وحقه في المناقشة، والنقد البناء دون تعصب أو تحيز مع مراعاة الموضوعية والإخلاص للحقيقية.
4) درجة أفعال الإنسان: تتحدد بدرجة ضرورتها ومعقوليتها.
5) درجة الاعتقاد: تعني أن يعيش الناس أحرارا في عقائدهم دون عوائق، وأن الدولة لا تسلب الناس حرية العقيدة، ولا تمنعهم من ممارسة حقهم فيها والدفاع عنها ضمن فلسفة المجتمع.
6) حرية المشاركة في اتخاذ القرار (عباس، 2015؛ حمدان، 2008).

➢ محددات الحرية الأكاديمية :

نص الاتحاد الدولي للجامعات (International Association of Universities) في تعريفه برسالة الاتحاد على سعيه لدعم القيم الأكاديمية الجامعية مثل الحرية الأكاديمية، واستقلال الجامعات وحق المعرفة للجميع، واحترام الاختلاف في الرأي، وواجب الجامعات لتطوير الفكر الناقد في البحث عن الحقيقة، مع التأكيد على دعم القيم الأخلاقية، وعلى مسؤولية الجامعات في توجيه التعليم والبحث لخدمة المجتمعات، وتطوير مبادئ الحرية والعدل والتنمية، إضافة إلى صون الكرامة الإنسانية والتضامن بين البشر.

كما أقر تقرير منظمة اليونسكو لعام 1995 عن: "التغير والتطوير في مجال التعليم العالي" أن العالم في نهاية القرن العشرين شهد تطوراً غير مسبوق ووعياً متزايداً على الدور الحيوي في التطور الاجتماعي والاقتصادي، ومع ذلك فإن التعليم العالي هو في حالة أزمة في جميع أنحاء العالم، و لذلك تدعو اليونسكو إلى تأكيد بعض القيم الأساسية المتعلقة بطبيعة التعليم العالي، وبالذات الحرية الأكاديمية والاستقلالية المؤسسية ضمن سياق أخلاقي (ملكاوي وعودة، 2012)؛ لذل فهناك عدة ضوابط أو مبادئ للحرية الأكاديمية من أهمها :

أ) الأمانة : وهي بالنسبة لعضو هيئة التدريس أن يحرص على أداء واجبه كاملا فيما يتصل بتقديم المعرفة والصدق العلمي، وإن كان من الصعب إلى درجة المستحيل رسم حدود وثيقة بين المسموح به وغير المسموح للأكاديمي داخل الصف، إذ ليس من الضروري في المسائل الخلافية أن يبين الأستاذ وجهة نظره وفقط، أو أن يخلص إلى رأي واحد وكأنه الحقيقة المطلقة، بل عليه أن يلجأ إلى التوضيح وتعميق النقاش، فمن أهداف مناقشة المسائل الخلافية الأساسية هو مساعدة الطلبة في فهم وتقبل وجهات النظر الأخرى غير وجهة نظر الأستاذ نفسه.

ب) الالتزام بأخلاقيات العمل الجامعي: إن إعطاء الحرية الأكاديمية مكانتها، وتحديد بعض ملامحها لا يعني أبدا أنها نظير الفوضى والعبث بحيث تقود إلى المساس بحرمة المعتقد الديني أو الثقافي الذي يبنى عليه المجتمع، أو بما يؤدي إل نعرات قبلية أو طائفية بما يصدع وحدة الجماعة الوطنية أو أمنها؛ فالدفاع عن حق الباحث في حرية العمل وحرية الاستقصاء والملاحظة والاستنتاج لا يعني أن يخرج هذا الباحث عن مضمون القيم النبيلة، أو الخروج خروجاً مارقاً على المعتقدات التي تشكل أساس البناء الإيجابي.

ج) المسؤولية : وتتطلب الالتزام بما يوكل للفرد من مهام والقيام بها على أكمل وجه، الالتزام بالقضايا الاجتماعية والسياسية العادلة بما في ذلك الدفاع عن حقوق وحريات الإنسان وتسخير النشاط العلمي والبحثي كلما أمكن ذلك لخدمة هذه الأغراض، فالحرية والمسؤولية الأكاديمية سمتان متلازمتان ووجهان لحقيقة واحدة لا يمكن الفصل بينهما، وعليه فإن كان من حق الباحثين المشتغلين بالعلم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

المطالبة بحقوق خاصة ومختلفة عن حقوق المواطنين الآخرين فإن هذه المطالبة لابد أن تكون مرتبطة باضطلاعهم بمسؤولياتهم الخاصة، فالحرية الأكاديمية مسؤولية وأمانة يجب على الأفراد والمؤسسات احترامها في أفكارهم وأقوالهم وأفعالهم.

د) الموضوعية والشجاعة في إصدار الأحكام، والتي تكون نابعة من الإحساس بالثقة بالنفس والإدراك الواعي للأمور (Downs,2009 ؛ هادي، 2010؛ المطيري، 1438هـ).

أما الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات (AAUP) فترى أن ضوابط وحدود الحريات الأكاديمية تتضمن الآتي:

1) إن الحرية الأكاديمية التي يتمتع بها أعضاء الهيئة الأكاديمية هي حق يمنح للأستاذ بعد انقضاء فترة التجربة التأهيلية له، التي تبدأ مع بداية تعيينه لأول مرة والتي يجب أن لا تتعدى مدة السبع سنوات في أكثر الأحوال.
2) الأساتذة مؤهلون بحرية تامة في البحث ونشر النتائج ضمن الموضوعات الملائمة لتأدية واجبهم الأكاديمي.
3) الأساتذة مؤهلون في غرفة الصف لمناقشة الموضوعات على أن يراعى عدم الخوض في القضايا الخلافية والتي لا علاقة بها بموضوع الدرس.
4) يتم محاسبة الأساتذة الذين هم من أعضاء المجموعة التعليمية بوصفهم مواطنين اعتياديين عندما يتكلمون أو يتفوهون بأقوال خارج نطاق مهامهم (هادي، 2010).

الدراسات السابقة:

أجرى عبد السلام (2005) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين العوامل الأكاديمية المتمثلة في كل من التدريس والإنتاج والنشاط العلميين، والحرية الأكاديمية ومستوى الرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة. وقد أجريت الدراسة على عينه بلغ مجموعه (190) عضو هيئة تدريس بكليات التربية التابعة لثلاث عشرة جامعة مصرية، منهم (140) ذكورا و(50) من الإناث، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن محور التدريس يأتي في المرتبة الأولى من بين المحاور الأربعة في علاقته بمستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس، يليه محور الإنتاج العلمي، ثم محور النشاط العلمي، وأخيرًا الحرية الأكاديمية، وأن العلاقة بين هذه المحاور الأربعة ومستوى الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس أعلى بين الإناث منها بين الذكور.

وأجرى أبو حميد (2007) دراسة هدفت إلى تعرّف الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، ومدى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الحرية الأكاديمية بالجامعات السعودية تبعا لمتغيرات (الجنس، الجامعة، الرتبة العلمية، التخصص، العمل الحالي)، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (412) من عمداء الكليات ووكلائهم ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعات (الملك سعود، الملك فهد للبترول والمعادن، الملك عبد العزيز)، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن الوضع الراهن للحرية الأكاديمية بالجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، التخصص العلمي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات (الجنس، طبيعة العمل الحالي).

وأجرى الطراونة (2007) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الخاصة والحكومية للحرية الأكاديمية ومعوقاتها، وأجريت على عينة قوامها (520) عضو هيئة تدريس، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية يمارسون الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لجميع متغيرات الدراسة، كما كشفت نتائج الدراسة أن معوقات التدريس قد حصلت على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية، في حين حصلت معوقات حرية البحث العلمي على المرتبة الأولى في الجامعات الخاصة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

وأجرى حمدان (2008) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية للحرية الأكاديمية، وعلاقتها بدرجة الولاء التنظيمي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (300) عضو هيئة تدريس بجامعات (النجاح الوطنية، بيرزيت، القدس، الجامعة العربية الأمريكية)، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية يمارسون الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، الكلية)، وأن ولاءهم التنظيمي كان بدرجة عالية، وأنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين درجة ممارسة الحرية الأكاديمية ودرجة الولاء التنظيمي.

كما أجرت Elliot (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التمويل الموجه للبحث والتعليم بتصورات أعضاء الهيئة التدريسية لمفهوم الحرية الأكاديمية بالمدارس الطبية بالولايات المتحدة الأمريكية، أجريت الدراسة على عينة قوامها (130)عضو هيئة تدريس في ثلاث مدارس طبية بالولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التمويل الموجه للبحث و كل من استقلالية الجامعة والمشاركة في اتخاذ القرارات، كما كشفت نتائج الدراسة أن إدراك أعضاء هيئة التدريس لحرية البحث العلمي كانت أقوى لدى الذكور الأمريكيين منه لدى النساء ولدى غير الأمريكيين.

وأجرى خطايبة والسعود (2011) دراسة هدفت إلى تعرف تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقة ذلك بإنجازهم البحثي، بلغت عينة الدراسة (510) أعضاء تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات أعضاء الهيئات التدريسية لدرجة حريتهم الأكاديمية، وكذلك إنجازهم البحثي قد جاءا بدرجة متوسطة، وأن ليس هناك علاقة ارتباطيه بين الحرية الأكاديمية والإنجاز البحثي لأعضاء هيئة التدريس كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء الهيئات التدريسية لدرجة حريتهم الأكاديمية تعزى لنوع الجامعة ولصالح الجامعات الرسمية، ونوع الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية وجامعة التخرج.

وأجرى الزرقي (1434هـ) دراسة هدفت إلى تعرف واقع ممارسة طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية للحرية الأكاديمية، وعلاقتها بدرجة ممارستهم لمهارات الاتصال واتخاذ القرار. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (371) من طلبة الدراسات العليا بجامعات (أم القرى، الملك سعود، طيبة) وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية يمارسون الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، وأنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين درجة ممارسة الحرية الأكاديمية ودرجة مهارة اتخاذ القرار.

وفي دراسة Al-Madi (2013) التي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة آل البيت للحرية الأكاديمية على عينة قوامها (250) عضو هيئة تدريس، وأسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة آل البيت يمارسون الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير العمر.

كما أجرى الأسود وعساف (2014) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (91) عضو هيئة تدريس، وأسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن تقدير أفراد العينة لحريتهم الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، وقد احتل مجال اتخاذ القرار المركز الأول، يليه مجال حرية التدريس، ثم مجال حرية التعبير، وأخيرا مجال البحث العلمي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

بين متوسطات درجة تقدير أفراد العينة للحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، التخصص).

وأجرى Karki (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية حول الحرية الأكاديمية بالإضافة إلى تقصي دور كلية التربية في حماية الحرية الأكاديمية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة. وقد أجريت الدراسة باستخدام مقابلات موجهة مع (11) فردا منهم (3) من أعضاء القيادات الأكاديمية، (4) من أعضاء هيئة التدريس، (4) طلاب، بالإضافة إلى تحليل الوثائق الرسمية ذات الصلة بالحرية الأكاديمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة ينظرون إلى الحرية الأكاديمية على أنها شيء ضروري وهام للقيام بالأنشطة الأكاديمية، وأن مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة في إدارة الجامعة مرتبط بالأنظمة والقوانين المعمول بها، وأن حق الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في القيام بالأنشطة الأكاديمية محدود بسبب نقص التمويل المالي، وأن عدم الاستقرار السياسي هو التهديد الرئيسي للحرية الأكاديمية في جامعة تريبهوفان (Tribhuvan)، حيث تتدخل الأحزاب السياسية في تسيير و إدارة الجامعة، كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود سياسة عامة لحماية الحرية الأكاديمية من قبل الحكومة أو إدارة الجامعة، ولا سياسة خاصة من قبل كلية التربية، وأن كلية التربية لا تقوم بما يجب لحماية الحرية الأكاديمية لأعضائها.

وأجرى العجلوني (2016) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمالي المملكة الأردنية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (170) عضو هيئة تدريس، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن تقدير أفراد العينة لحريتهم الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، وقد احتل مجال اتخاذ القرار المركز الأول بدرجة متوسطة، يليه مجال خدمة المجتمع بدرجة متوسطة أيضا، ثم مجال البحث العلمي بدرجة متوسطة، وأخيرا مجال حرية التدريس، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تقدير أفراد العينة للحرية الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور على الأداة ككل، وفي جميع المجالات عدا مجال البحث العلمي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تقدير أفراد العينة للحرية الأكاديمية تعزى لمتغيري الكلية والرتبة العلمية.

كما أجرى Zain-Al-Dien (2016) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة طلاب الجامعات المصرية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (800) طالب وطالبة من طلبة الجامعات المصرية، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات على أن طلبة الجامعات المصرية يمارسون الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، وأنها غير مفتقدة إلى حد كبير، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة الجامعات المصرية للحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، الكلية، ونوع الجامعة. كما أسفرت نتائج الدراسة على أن العديد من طلبة الجامعة المصرية قد خبروا نوعا من الشك حول الحرية الأكاديمية مما خلق حالة من عدم اليقين والاستقرار الذي يطرح تحديات أمام إدارة الجامعة في مصر لتحسين واقع الحرية الأكاديمية الطلابية.

وأجرى توهامي (2017) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الحريات الأكاديمية في جامعات الشرق الجزائري، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (150) أستاذا من جامعات (قسنطينة، عنابة، سكيكدة)، واستخدم الباحث أداة من تصميمه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه برغم أن واقع الحريات الأكاديمية في جامعات الشرق الجزائري تتميز بهامش أوسع بالمقارنة مع الكثير من جامعات العالم، إلا أن الأساتذة في الجامعات الجزائرية يتمتعون بحرية نسبية، وأن درجات الاستفادة من أجواء الحرية الأكاديمية لازالت محدودة حتى بعد دخول الجزائر جو التعددية الحزبية والإعلامية والديمقراطية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات التي أجريت في مجال تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم، أمكن مناقشة هذه الدراسات والتعليق عليها كما يلي:

1) **تباين الدراسات السابقة في أهدافها من الدراسة، فمنها ما هدفت إلى الكشف عن علاقة الحرية الأكاديمية بمتغيرات أخرى، ومنها ما هدفت إلى تعرف درجة ممارسة الحرية الأكاديمية، وهو ما يتفق مع هدف هذه الدراسة.**
2) **تباين الدراسات السابقة في طبيعة العينة طبقا للهدف من الدراسة، فمنها ما اختارت العينة من طلبة الدراسات العليا، ومنها ما اختارت الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية، ومنها ما اختارت أعضاء هيئة التدريس فقط وهو ما يتفق مع هذه الدراسة.**
3) **استخدمت الدراسات السابقة عددا من استبيانات درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم والتي استفادت منها الباحثتان في إعداد استبيان درجة ممارسة عضو هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في الدراسة الحالية.**
4) **اتفاق مجمل الدراسات السابقة على أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة، ولكن تباينها في ترتيب مجالاتها؛ وهذا ما استدعى إجراء الدراسة الحالية لحل هذا التباين والتضارب في النتائج.**

وبالتالي فقد استفادت الباحثتان من منهجية الدراسات السابقة، في بناء الأدوات، وفي اختيار العينة ومن تفسير نتائجها، في إثراء الجانب التطبيقي من الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق غرض هذه الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة باستخدام استبيان تم إعداده من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الجزائرية.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة الجامعة الجزائرية، حيث تم مراسلة عدد منهم من خلال البريد الالكتروني، وطلب منهم الاستجابة لأداة الدراسة، وأجاب عن أداة الدراسة (72) عضو هيئة تدريس من الجامعة الجزائرية، والجدول التالي يوضح خصائص العينة:

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس والرتبة العلمية (ن = 72)

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	28	38.88
	إناث	44	61.11
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	43	59.72
	أستاذ محاضر	09	12.50
	أستاذ التعليم العالي	20	27.78

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة استبيانا قامتا بإعداده بالرجوع إلى الأدب النظري ذي الصلة بموضوع البحث، ومن خلال خبرتهما بالتدريس الجامعي، كما استعانتا بالعديد من استبيانات الحرية الأكاديمية التي استطاعتا الحصول عليها. والاستبيان مكون من (34) أربع وثلاثين عبارة أو بندا موزعة على أربعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

أبعاد أو مجالات كالتالي:

1) مجال حرية التدريس ويضم (7) بنود.
2) مجال حرية البحث العلمي ويضم (10) بنود.
3) مجال حرية اتخاذ القرارات ويضم (6) بنود.
4) مجال حرية التعبير ويضم (11) بندا.

وتتم الاستجابة على الاستبيان وفق تدرج "ليكرت الخماسي" موافق تماما، موافق، محايد، معارض، معارض إطلاقا. وتصحح الاستجابات بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

ولتقييم الدرجة على الاستبيان اعتمد المحك التالي:

المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة.

$5 - 1 = 4$

طول الفئة = المدى / عدد بدائل الأداة

$5 / 4 = 0.80$

لنحصل على التصنيف الآتي لتفسير النتائج:

- 1 - 1.80 درجة ضعيفة جدا.
- 1.81 - 2.61 درجة ضعيفة.
- 2.62 - 3.42 درجة متوسطة.
- 3.43 - 4.23 درجة عالية.
- 4.24 - 5 درجة عالية جدا.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ) الصدق: اعتمد في حساب صدق استبيان "الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس الجامعي" صدق المحكمين، حيث عرض الاستبيان على أربعة أساتذة محكمين من جامعة أم البواقي لإبداء رأيهم حول مدى صلاحية البنود لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى وضوح وكفاءة الصياغة اللغوية، ومدى شمولية الاستبيان لمختلف جوانب الموضوع. وفي ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض العبارات وإجراء تعديل في بعضها الآخر.

ب) الثبات: حسب ثبات الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ (Alpha - Cronbach) على استجابات عينة الدراسة الكلية عند تحليل النتائج حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.760)، بينما بلغت معاملات الثبات على المجالات الفرعية: التدريس (0.645)، البحث العلمي (0.664)، اتخاذ القرارات (0.858) وحرية التعبير (0.774)، واعتبرت هذه المعاملات مؤشرات مرضية ومقبولة لثبات هذا الاستبيان.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي:

ينص السؤال الرئيسي على: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم؟

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس للحرية الأكاديمية على الدرجة الكلية للاستبيان وعلى درجات الأبعاد الفرعية (ن =72)

	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
المجال الأول: حرية التدريس	3.419	0.88	1	متوسطة
المجال الثاني: حرية البحث العلمي	2.900	1.08	2	متوسطة
المجال الثالث: حرية اتخاذ القرار	1.675	0.76	4	ضعيفة
المجال الرابع: حرية التعبير	2.560	1.53	3	ضعيفة
الدرجة الكلية على الاستبيان	2.638	1.06		متوسطة

من خلال الجدول (2) يتضح أن:

أن المتوسط الحسابي العام لدرجات ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغت القيمة (2.63)، بانحراف معياري قيمته (1.06) وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسات كل من أبو حميد (2007)، الطراونة (2007)، خطايبة والسعود (2011)، حمدان (2008)، Al-Madi (2009)، Elliot (2013)، الأسود وعساف (2014)، ودراسة توهامي (2017).

وفيما يتعلق بترتيب المجالات جاء مجال حرية التدريس في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي القيمة (3.419)، بانحراف معياري قيمته (0.88)، يليه مجال حرية البحث العلمي في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة أيضا، حيث بلغ المتوسط الحسابي القيمة (2.900)، بانحراف معياري قيمته (1.08)، ثم في المرتبة الثالثة مجال حرية التعبير بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي القيمة (1.675)، بانحراف معياري قيمته (0.76)، وفي المرتبة الأخيرة مجال الحرية في اتخاذ القرارات والذي جاء بدرجة ضعيفة جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي القيمة (2.560)، بانحراف معياري قيمته (1.53).

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتيجة دراسة عبد السلام (2005) في أن محور التدريس يأتي في المرتبة الأولى من حيث علاقته بالرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس، ومع نتيجة دراسة أبو حميد (2007)، والتي توصلت إلى أنه من أكثر مظاهر الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية حرية اختيار عضو هيئة التدريس لطريقة التدريس التي يراها ملائمة.

كما جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتيجة دراسة خطايبة والسعود (2011) في أن مجال حرية التدريس حصل على الترتيب الأول وبدرجة متوسطة، ومع نتائج دراسة العجلوني (2016)، ومختلفة معها في حصول مجال حرية التدريس على الترتيب الأخير، ومختلفة مع نتائج دراسة الطراونة (2007) في حصول معوقات التدريس على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية، وفي حصول معوقات البحث العلمي على المرتبة الأولى في الجامعات الخاصة.

وفيما يتعلق بمجال اتخاذ القرار قد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة أبو حميد (2007) في أن أقل مظاهر الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية هو حق عضو هيئة التدريس في اختيار عميد الكلية، ورئيس القسم الذي ينتمي إليه، ومتفقة مع نتائج دراسة Karki (2015) في أن مشاركة أعضاء هيئة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

التدريس والطلبة في إدارة الجامعة مرتبط بالأنظمة والقوانين المعمول بها. ومختلفة مع نتيجة دراسة الأسود وعساف (2014)، حيث حصل مجال اتخاذ القرار على الترتيب الأول.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية في مجال حرية التدريس من وجهة نظرهم؟

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على مجال حرية التدريس مرتبة تنازليا

الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	يتمتع عضو هيئة التدريس بحرية اختيار طريقة التدريس التي يراها مناسبة.	4.53	0.51	عالية جدا
2	تسمح الجامعة لعضو هيئة التدريس بحرية التحدث عن الموضوعات التي لها علاقة بموضوع تدريسه داخل قاعة المحاضرة.	4.20	0.67	عالية
3	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس تدريس طلبتهم بالكيفية التي يرونها مناسبة.	4.20	0.77	عالية
4	تسمح الجامعة لعضو هيئة التدريس بتفسير الحقيقة العلمية ضمن معرفته الأكاديمية.	3.93	0.88	عالية
5	تسمح الجامعة لعضو هيئة التدريس بالتحدث عن موضوعات مختلفة داخل قاعة المحاضرة، وإن لم يكن لها صلة بالموضوع الذي يدرسه.	3.13	0.83	متوسطة
6	يتمتع عضو هيئة التدريس بحرية اختيار طريقة التقويم التي يراها مناسبة.	2.93	1.27	متوسطة
7	تسمح الجامعة بحرية اختيار عضو هيئة التدريس لمضمون المادة التي يدرسها.	2.46	1.24	ضعيفة

من خلال الجدول (3) يتضح أنه:

من أصل سبع عبارات عبارة واحدة جاءت بدرجة كبيرة جدا، وثلاث عبارات جاءت بدرجة ممارسة كبيرة وعبارة واحدة فقط جاءت بدرجة ضعيفة، ودلك راجع إلى أن الجامعات الجزائرية هي جامعات تدريسية في المقام الأول، وأن عضو هيئة التدريس مسموح له وبكل حرية أن يختار طريقة التدريس التي يراها مناسبة، وأن يفسر الحقيقة العلمية كما يراها هو، ولكن شريطة أن ترتبط بموضوعات المقرر الدراسي، فمضمون المادة الدراسية محدد من قبل الهيئات الوصية، كما أن لجان المراقبة من مسؤولي الاختصاصات منهم من يقوم بإلزام أستاذ المادة باتباع المحتوى الرسمي، وإن كان لعضو هيئة التدريس من ذوي الاختصاص والخبرة والإطلاع رأي آخر. وهو ما يمكن تفسيره من خلال ما ذهب إليه بدران (2011) في أن غياب الحريات والديمقراطية وهشاشة استقلال الجامعات إدارياً وماليا وتواضع العائدات المالية وتدخل الدولة في مفاصل كثيرة في قطاع التعليم العالي دفع بالأكاديميين إلى الساحة الخلفية للدولة بكل ما يرافق ذلك من التخلي عن زيادة الفكر وطبيعة الفلسفة والرؤيا وبالتالي الانصراف إلى التعليم من منظور حرفي إلى حد كبير.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية في مجال حرية البحث العلمي من وجهة نظرهم؟

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على مجال حرية البحث العلمي مرتبة تنازليا

الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تعطي الجامعة لعضو هيئة التدريس الحرية لإنجاز بحوث يحددها بنفسه.	3.93	1.16	عالية
2	تعمل الجامعة على إصدار مجلات مختلفة في مختلف حقول المعرفة المتخصصة.	3.33	1.04	متوسطة
3	توفر الجامعة لعضو هيئة التدريس الحرية في الإطلاع على المجلات والدوريات العلمية المتخصصة.	3.26	1.22	متوسطة
4	توفر الجامعة لعضو هيئة التدريس قاعدة بيانات إلكترونية.	3.26	1.03	متوسطة
5	توفر الجامعة الحرية المسؤولة لعضو هيئة التدريس لنشر أبحاثه.	3.20	1.47	متوسطة
6	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس الإطلاع على بحوث زملائهم.	3.06	0.70	متوسطة
7	تضع الجامعة معايير عادلة للترقية.	3.00	1.19	متوسطة
8	يتعاون أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم للوصول إلى نتائج موضوعية.	2.13	0.99	ضعيفة
9	تعمل الجامعة على نشر بحوث أعضاء هيئة التدريس بكل عدالة وموضوعية.	1.93	1.03	ضعيفة
10	تدعم الجامعة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس ماديا ومعنويا.	1.86	0.83	ضعيفة

من خلال الجدول (4) يتضح أنه:

من أصل عشر عبارات عبارة واحدة جاءت بدرجة ممارسة عالية، وست عبارات جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وثلاث عبارات جاءت بدرجة ممارسة ضعيفة، وذلك ربما راجع إلى ما ذكرته "زرارقة" في أن واقع البحث العلمي في الجزائر يعانى قصوراً في تلبية الاحتياجات الماسة والعاجلة، ومازال دون المستوى المطلوب من أجل تحقيق تنمية شاملة، وذلك نظرا لوجود العديد من المشكلات تتمثل أساساً في ضعف مستوى إعداد الباحثين وعدم توفر المناخ المناسب للعمل، والافتقار إلى المعلومات وصعوبة الحصول عليها، وانخفاض نسبة ما تخصصه الدولة من ميزانيتها للإنفاق على البحث العلمي والتكنولوجيا بالرغم من الزيادة السنوية في الاعتمادات المخصصة لهذا القطاع (زرارقة، 2015)، إضافة إلى غياب روح الفريق وعدم تشجيع ممارسة العمل الجماعي التعاوني، كما أن النشر في البلاد النامية بشكل عام ربما يعتمد على اعتبارات ذاتية كالعلاقات والمصالح الشخصية أكثر مما يعتمد على معايير الكفاءة والتميز والاقتدار. كما يمكن تفسيره من خلال ما توصلت إليه نتائج دراسة Elliot (2009)، التي كشفت أن هناك علاقة بين التمويل الموجه للبحث واستقلالية الجامعة. وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتيجة دراسة Karki (2015) في أن حق الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في القيام بالأنشطة الأكاديمية محدود بسبب نقص التمويل المالي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

السؤال الفرعي الثالث: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية في مجال حرية اتخاذ القرار من وجهة نظرهم؟

جدول (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على مجال حرية اتخاذ القرار مرتبة تنازليا

الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تراعي الجامعة مصلحة أعضاء هيئة التدريس عند إصدار التعليمات واللوائح الخاصة بهم.	2.26	1.03	ضعيفة
2	تعتمد الجامعة المركزية في اتخاذ القرارات.	1.93	0.88	ضعيفة
3	يشارك عضو هيئة التدريس في وضع التعليمات والأنظمة والقوانين الخاصة بهم.	1.06	0.82	ضعيفة جدا
4	تشرك إدارة الجامعة عضو هيئة التدريس في اختيار القرار الجامعي.	1.53	0.63	ضعيفة جدا
5	يشارك عضو هيئة التدريس في اختيار رئيس للقسم الذي ينتمي إليه.	1.40	0.63	ضعيفة جدا
6	يشارك عضو هيئة التدريس في اختيار عميد الكلية التي ينتمي إليها.	1.33	0.59	ضعيفة جدا

من خلال الجدول (5) يتضح أنه :

من أصل ست عبارات أربع عبارات جاءت بدرجة ممارسة ضعيفة جدا، وعبارتين جاءتا بدرجة ممارسة ضعيفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال قبول افتراض أنه من خلال القراءة البسيطة السطحية لنصوص القانون التوجيهي للتعليم العالي بالجزائر والقرارات والمنشورات التابعة له، يظهر أن نظام اختيار الهيئات المسيرة للجامعة الجزائرية هو نظام مختلط بين الانتخاب والتعيين ما يعزز مبدأ استقلالية الجامعة وهذا بغض النظر عما يتضمن من تضخيم لتمثيلية السلطة الإدارية في مقابل عضوية ممثلي هيئة التدريس وكذا ممثلي الموظفين الإداريين والطلبة المنتخبين- خاصة بالنظر إلى الاختصاصات الواسعة التي تتمتع بها الهيئتان الرئيسيتان (مجلس الإدارة والمجلس العلمي)،غير أن القراءة المتعمقة لهذه النصوص تظهر أن القانون الجزائري ورغم أنه تبنى ولو جزئيا نظام انتخاب الهيئات المسيرة للجامعة، إلا أنه في واقع الحال قد حصر عضوية هيئة التدريس والطلبة على وجه الدقة، الأمر الذي تنعدم معه أدنى قدرة أو صلاحية للأعضاء المنتخبين في إصدار القرار الإداري والمالي. كما أنه بالرغم من أن النصوص القانونية الأساسية المنظمة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر صدرت عن الهيئة التشريعية في الدولة أي البرلمان، غير أن أهم النصوص المحددة للضوابط والإجراءات التطبيقية حتى تلك المتضمنة مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها تم إقرارها بواسطة القرارات الصادرة عن الوصاية (المراسيم التنفيذية، والقرارات الوزارية)، مما يعني أنها – في إطار ممارستها السلطة التنظيمية – هي التي تملك سلطة الفصل النهائي في إدخال الأحكام والمقتضيات الناظمة للتعليم العالي في جميع جوانبه حيز التطبيق، بمعنى تحكمها في الجوانب المفصلية لتنظيم هذا القطاع بما فيها جوانب استقلالية الجامعات لاسيما الميادين العلمية والإدارية والمالية، وحدود مشاركة هيئات التدريس ومؤسساتها التمثيلية في بلورة السياسات العامة المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي (كرغلي، 2015).كما أورد النجار (د.ت) في أن المشكلة الأساسيّة في الجامعات العربية بعد برامج تطوير الأساتذة أن الجامعات العربية تشكل بيئات طاردة، ولذلك عدة جوانب والواحد منها متعلق بالآخر. فالتشكيلات الإدارية للجامعات لا تقوم على أساس الاستحقاق في الغالب؛ ولا على أساس المصلحة العليا للمؤسسة وإنما على أسس أخرى قد تكون اجتماعية أو غير اجتماعية، ولكنها

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

بالتأكيد غير أكاديمية، هذا في وقت قد يكون الانتخاب سبيلا ديمقراطيا أصلح لإفراز الإدارات على مستوى الأقسام والكليات.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:

السؤال الفرعي الرابع: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية للحرية الأكاديمية في مجال حرية التعبير من وجهة نظرهم؟

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على مجال حرية التعبير مرتبة تنازليا

الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بتكوين آراء وقناعات خاصة بهم.	3.73	5.21	عالية
2	تتيح الجامعة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس تفسير وتبرير ما يقدمونه.	3.00	1.13	متوسطة
3	يحق لعضو هيئة التدريس تقديم مقترحاته داخل القنوات الإدارية للجامعة.	2.80	1.56	متوسطة
4	تعمل الجامعة على إقامة حوارات فكرية بناءة بين أعضاء هيئة التدريس.	2.66	0.97	متوسطة
5	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس التعبير عن أنفسهم في أنشطتها المتعددة.	2.60	1.29	ضعيفة
6	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بتقديم النقد البناء.	2.60	1.24	ضعيفة
7	يعبر عضو هيئة التدريس عن رأيه بحرية.	2.26	1.16	ضعيفة
8	يعبر عضو هيئة التدريس عن رأيه بكل حرية بغض النظر عن رتبته الأكاديمية.	2.13	1.18	ضعيفة
9	تمنح الجامعة عضو هيئة التدريس الفرصة للتفكير الحر المتميز الناقد.	2.13	0.99	ضعيفة
10	تتيح الجامعة لعضو هيئة التدريس الفرصة للإبداع.	2.06	1.16	ضعيفة
11	يعبر عضو هيئة التدريس عن رأيه بكل حرية بغض النظر عن تخصصه الأكاديمي.	2.06	1.03	ضعيفة

من خلال الجدول (6) يتضح أنه:

من أصل إحدى عشر عبارة واحدة جاءت بدرجة ممارسة عالية، وثلاث عبارات جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وسبع عبارات جاءت بدرجة ممارسة ضعيفة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال قبول افترض أن الجامعة الجزائرية لم تتحقق كمنبر للفكر الحر والنقد البناء، وإعمال العقل، وعرض كل الآراء كما يجب أن يكون، ربما لأن ذلك يتنافى مع السياسة العامة للبلد خاصة في ظل التحولات العالمية والصراعات والحروب التي تعيشها كثير من البلاد خاصة البلاد العربية والمغاربية على وجه الخصوص من جهة، وإلى طبيعة وخصائص تكوين شخصية عضو هيئة التدريس بشكل خاص، الذي يؤثر السلامة على الدخول في مواجهات قد لا يحمد عقباها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

وهو ما يمكن تفسيره من خلال ما ذهب إليه أبو الخير (د.ت) إلى أنه ورغم وجود إمكانية تهديد الحرية الأكاديمية من قبل العديد من المصادر من خارج وداخل المجتمع الأكاديمي، إلا أنه ثبت تاريخيا، أن مثل تلك التهديدات تأتي من الدولة التي غالبا ما تتعارض قوتها السياسية ومواقفها التنظيمية مع حاجة الجامعة للاستقلال المؤسسي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة توهامي (2017) التي ذهبت إلى أن درجات الاستفادة من أجواء الحرية الأكاديمية لازالت محدودة حتى بعد دخول الجزائر جو التعددية الحزبية والإعلامية والديمقراطية.

الاستنتاجات:

1) يمارس أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية الحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة.
2) جاءت حرية التدريس في المرتبة الأولى، تليها حرية البحث العلمي، ثم حرية التعبير بدرجات متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة حرية اتخاذ القرار وبدرجة ضعيفة.

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، توصي هذه الدراسة بما يلي:

التوصيات العملية:

1) تطوير لوائح وأنظمة التعليم العالي لإلزام الجامعات بتوفير أكبر قدر ممكن من الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية في جميع مجالاتها، وبشكل خاص في مجال حرية اتخاذ القرار.
2) العمل على إنشاء الجمعيات والاتحادات من أجل رفع الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية والعمل على حمايتها.

التوصيات البحثية:

1) إجراء دراسات وبحوث فيما يتعلق بدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلاب وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص.
2) توسيع وتنويع حجم العينة، واعتبار متغير التخصص الأكاديمي كمتغير وسيط، وبشكل خاص تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية كعلوم الاتصال والسياسة، والاجتماع.

المراجع:

أبو الخير، مصطفى أحمد (د.ت). *رؤية استراتيجية للتعليم في الدول الإسلامية*. استرجع بتاريخ 28 / 11 / 2016 من https://www.alnoor.se/extra/aboalkher_2.doc.

أبو حميد، ندى عبد الرحمن (2007). *الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، السعودية.

الأسود، فايز علي، وعساف، محمود عبد المجيد (2014). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها. *مجلة جامعة الأزهر – سلسلة العلوم الإنسانية*، *16* (1)، 63 - 94.

بدران، إبراهيم (2011). *التعليم العالي الدور الاجتماعي وآفاق التعاون*. استرجع بتاريخ 5 / 11 / 2016 من https://www.philadelphia.edu.jo/centers/iro/Higher_Education.doc.

تركي، أيمن أحمد (2000). *حرية البحث العلمي وضمانات ممارستها* (رسالة دكتوراه غير منشورة)،كلية الحقوق، جامعة القاهرة.

توهامي، إبراهيم (2017). الحريات الأكاديمية في الجامعات الجزائرية دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري. *مجلة آفاق للعلوم*، 7، 253 - 265.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

حلواني، فادية مليح (2013). الحرية الأكاديمية والتعليم العالي في سورية تاريخ – مقومات – واقع – آفاق. *مجلة جامعة دمشق*، *29* (4+3)، 11 - 45.

حمدان، دانا لطفي (2008). *العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

خطايبة، محمد، والسعود، راتب (2011). تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي. *مجلة جامعة دمشق*، *27* (1، 2)، 565 - 600.

زرارقة، فيروز مامي (2015). الحرية الأكاديمية وأزمة البحث الاجتماعي في العالم العربي رؤية استشرافية لمستقبل البحث الاجتماعي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (14، 13)، 244 - 255.

الزرقي، معيض زيدي (1434هـ). *الحرية الأكاديمية وعلاقتها بمهارات الاتصال واتخاذ القرارات لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الطراونة، خليل قاسم (2007). *درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية دراسة مقارنة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

عباس، علاء عدنان (2015). *دور الحرية الأكاديمية والديمقراطية التربوية في تطوير المناهج في تطوير مناهج التعليم الأكاديمي (جامعات حكومية – جامعات خاصة) في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

عبد السلام، سناء أحمد (2005). *العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة: دراسة ميدانية بكليات التربية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

العجلوني، محمود حسن (2016). الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمال الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *12* (04)، 494-479.

الفريجات، غالب. الحرية الأكاديمية والتعليم الجامعي استرجع بتاريخ 30/ 11/ 2016 من http: achrs.org/maf/index.php?option=com_komento&controller=file&task

كرغلي، مصطفى (2015). *تكريس استقلالية الجامعة في النصوص القانونية للتعليم العالي*، مداخلة ألقيت في إطار المؤتمر الدولي استقلال الجامعات في المرحلة الانتقالية – تونس أنموذجا، 15 – 18 أكتوبر، جامعة منوبة، تونس.

مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان (2011). *التقرير نصف السنوي حول حالة الحقوق التعليمية والحريات الأكاديمية في مناطق السلطة الفلسطينية 1/ 1/ 2011 – 30/ 06/ 2011*. مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، فلسطين.

المطيري، خزنة بنت تامر (1438هـ). *العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بجامعة الملك سعود* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ملكاوي، فتحي حسن، وعودة، أحمد سليمان (2012). *موقع القيم في التعليم الجامعي*. استرجع بتاريخ 5/ 11/ 2016 من https://www.riyadhalelm.com/researches/14/45w_qiam_jamee.doc.

النجار، مصلح (د.ت). *التعليم العالي في الأردن – ملاحظة عن قرب*. استرجع بتاريخ 26/ 11/ 2016 من https://www.eis.hu.edu.jo/.../

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

هـادي، رياض عزيز (2010). ***الجامعات (النشأة والتطور – الحريـة الأكاديمية – الاستقلالية)***. **جامعة بغداد: مركز تطوير التعليم المستمر.**

Al-Madi, B. (2013). Academic freedom in Al al-Bayt University and the level of practicing it from the view point of the faculty members based on some variables. Educational Research and Reviews, 8(13), 967-979.

Association of American Colleges and Universities. (2006). Academic freedom and Educational Responsibility, Association of American Colleges and Universities, Washington.

Bergan, S., Egron-Polak, E., Noorda, S., & Pol, P. (2016, December). Academic freedom and institutional autonomy. What role for the EHEA. In the Background document for the thematic session at the meeting of the Bologna Follow-Up Group, 8-9 December, Bratislava. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/20161024_Podgorica/75/1/Board_SK_ME_51_5_FundamentalValues_642751.pdf.

Downs, D. A. (2009). Academic Freedom: What It Is, What It Isn't, and How to Tell the Difference. John William Pope Center for Higher Education Policy, Raleigh, North Carolina.

Elliott, S. A. (2009). Targeted Funding of Research and Education and Faculty Perception of Academic Freedom in Medical Education (Doctoral Dissertation). Virginia Commonwealth University. Richmond, Virginia

Karki, C. B. (2015). Academic Freedom for Faculty Members and Students: A Case Study of the Faculty of Education at Tribhuvan University in Nepal (Master's thesis), Department of Education, Faculty of Educational Sciences, Universitet I Oslo.

Karran, T. (2009). Academic freedom: In justification of a universal ideal. Studies in Higher Education, 34(3), 263-283.

Zain-Al-Dien, M. M. (2016). Student Academic Freedom in Egypt: Perceptions of University Education Students. Universal Journal of Educational Research, 4(2), 432-444.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.8

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
Effectiveness of the teaching practice program for preparing students teachers at Education Faculty in Arhab – Sana'a University from Students' perspectives in the Academic year 2016 /2017 Asst. Prof. Dr. Ruqiah Naji Al-Duais	3
Ability of the Faculty Members at the University of Jordan to Use E-Learning Tools in Relation to some Variables Dr. Mamoon Saleem Al- Zboon Dr. Fatima Hitham Al- Rawahneh	29
The Extent of Teaching Staff's Awareness in the College of Educational Sciences – University of Jordan – of Teaching Competencies under the Principles of Total Quality Dr. Abeer. M. I. Insaiw Dr. Leena M. S. Alhyari	51
Implementation of the Dimensions of Smart Organization and its Relation to the Level of Technical Innovation in Palestine Technical College – Deir Al Balah from the Staff's Perspectives Dr. Mervat Mohammed Rady Ms. Diana Abdunnasser Abu Shammale Ms. Shaima' Mosa Hania	75
The Role of the Alzaiem Alazhari University in Local Community Service in Light of Quality Assurance Standards in the Sudanese High Educational Institutes Dr. Osama Nabil Mohammed Ahmed Dr. Faisal Mohammed Abdel Wahab	111
The Perceptions of Faculty Members in Jordanian Universities of the Skills that University Students Should Possess in the 21st Century Ms. Leena Majed Al Maalouf Prof. Dr. Mohammad Saleem Alzboon Ms. Rasha Ali Ennab	133
Impediments to the Use of E-Learning from the Point of View of Faculty Members at Najran University Dr. Zubaydah Abdullah Ali Saleh Al-Dalaee	153
The Degree of Academic Freedom Practiced in the Algerian University as Perceived by Faculty Members Dr. Wassila Zerouali Dr. Samia Ibriam	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

http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

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
Mr. Mohammed Ahmed Sulh

To Contact

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
UST, Sana'a-Yemen
P.O.Box:13064 Tel. : 00967 1 373237 - 2127
E.mail: tdc@ust.edu
Websites: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 11 - No.36 2018

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 11– No.36) 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

- Effectiveness of the teaching practice program for preparing students teachers at Education Faculty in Arhab – Sana'a University from Students' perspectives in the Academic year 2016 /2017

  Asst. Prof. Dr. Ruqiah Naji Al-Duais

- Ability of the Faculty Members at the University of Jordan to Use E-Learning Tools in Relation to some Variables

  Dr. Mamoon Saleem Al- Zboon Dr. Fatima Hitham Al- Rawahneh

- The Extent of Teaching Staff's Awareness in the College of Educational Sciences – University of Jordan – of Teaching Competencies under the Principles of Total Quality

  Dr. Abeer. M. I. Insaiw Dr. Leena M. S. Alhyari

- Implementation of the Dimensions of Smart Organization and its Relation to the Level of Technical Innovation in Palestine Technical College – Deir Al Balah from the Staff's Perspectives

  Dr. Mervat Mohammed Rady Ms. Diana Abdunnasser Abu Shammale Ms. Shaima' Mosa Hania

- The Role of the Alzaiem Alazhari University in Local Community Service in Light of Quality Assurance Standards in the Sudanese High Educational Institutes

  Dr. Osama Nabil Mohammed Ahmed Dr. Faisal Mohammed Abdel Wahab

- The Perceptions of Faculty Members in Jordanian Universities of the Skills that University Students Should Possess in the 21st Century

  Ms. Leena Majed Al Maalouf Prof. Dr. Mohammad Saleem Alzboon Ms. Rasha Ali Ennab

- Impediments to the Use of E-Learning from the Point of View of Faculty Members at Najran University

  Dr. Zubaydah Abdullah Ali Saleh Al-Dalaee

- The Degree of Academic Freedom Practiced in the Algerian University as Perceived by Faculty Members

  Dr. Wassila Zerouali Dr. Samia Ibriam