المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثاني عشر - العدد الواحد والأربعون 2019م

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

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

- مدى ممارسة القيادة التحويلية بالجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

  د. محمود عبد المجيد عساف د. عبد الله مصطفى حسنين

- مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية بجامعة أم القرى

  د. حياة محمد الحربي

- أثر عوامل النجاح الحرجة للجودة وفق نموذج جامعة شيفلد في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة: دراسة ميدانية على المستشفيات الجامعية التعليمية

  د. بلال هاشم النسور د. أحمد ناصر أبو زيد د. فادي حامد القضاة د. محمد علي الزبيدي

- مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)

  د. ناصر خليل حجازي

- أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في التخصصات العلمية في كلية التربية صبر - جامعة عدن - من وجهة نظرهم

  د. أحمد عبد السلام مهيوب التويجي

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة مفهرسة في المواقع التالية :

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثاني عشر – العدد (٤١) ٢٠١٩م

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي ياغي –الأردن

أ.د. سوسن شاكر عبد المجيد-العراق

أ.د. محمود الوادي - الأردن

أ.د. محمد عبد الله الصويغ-اليمن

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

نواب رئيس التحرير

أ.د.عبد اللطيف مصلح محمد- اليمن

أ.د.نعمان قايد النجار- اليمن

هيئة التحرير

أ.د. عمرو عزت سلامة –الأردن

أ.د. عبد الرحيم الحنيطي -الأردن

أ.د. عبد العزيز برغوت-ماليزيا

أ.د. محمود فتحي عكاشة- مصر

أ.د فيصل الحاج- السودان

أ.د. عبد اللطيف حيدر الحكيمي-اليمن

أ.د. عماد ابو الرب– الإمارات

د.رجاء محمد ديب الجاجي

مساعد التحرير

أ.نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

أ.مشارك.د.عبدالحميد الشجاع

أ.محمد أحمد صُلح

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي – قسم البحث العلمي والنشر – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي – جامعة العلوم والتكنولوجيا – اليمن

ص . ب: 13064 **تلفون:** 00967 1 373237 **تحويلة:** 6261

البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

الموقع الإلكتروني: 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: ajqahe@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

Curriculum Integration Based on the Story of Prophet Musa and the Righteous Man in Surat Alkahf

Prof. Dr. Dawood A. Al-Hidabi, Editor-In-Chief

To begin with, it has to be stated that integration in general is a characteristic feature of life. We do not deal with life issues on the basis of a specific discipline. However, categorizing knowledge to different disciplines has been made due to the nature of phenomena to be investigated.

In our every day life when we discuss or make decisions, we tend to take into account all types of knowledge in an integrated way which would help us to understand the issue under consideration. If we take a look at the Qur'an, we can easily notice that the topics and themes are stated based on real life issues. Quranic verses in principle are revealed to tackle issues or problems facing the Muslim society. The verses are referring to real life issues or problems and relate them to revealed knowledge. These issues could be natural or social issues and are always integrated with the revealed knowledge.

The main categories of the revealed knowledge are Iman (faith), Ibadat (acts of worship), Muaamalat (life affairs such as economic, political, social, etc.) and Akhlaq (morals and ethics). However, quranic verses relevant to social and human sciences are more than the verses relevant to natural verses which might represent just over 20%. Quranic verses are integrated in nature. They integrate the Islamic perspective to all types of issues related to all walks of life. The Quran is the complete guide and framework for a Muslim's life.

Hence, the integration of real-life issues to the revealed knowledge takes the form of stating these issues in a way which would be consistent with the Islamic way of life.

Verses 1- 6 of Surat Almutaffifeen, for example, contain a warning to those who are not upright in their business

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.e

dealings. After stating the problem, Allah relates it to the hereafter so that people have to realize that they will be accountable before Allah for all their actions in life. Hence, it is an economic issue and it was related to a religious issue which is the hereafter. Also, in Surat Aldhuha natural phenomenon are integrated with social and psychological issues. In this Surah the religious principles are integrated with educational, psychological and social issues. Hence, it could be argued that there is no specific form/model of integration which should be adopted but we can understand that religious principles (revealed knowledge) have to be integrated with natural or social phenomenon in the real life which reflects the unity of knowledge in terms of their sole source that is **Allah**. With regard to other disciplines, integration could take different forms which depend on the nature of the real-life issue/ problem. However, Islam in principle has been revealed to regulate and improve people's life.

For the purpose of inferring the concept of curriculum integration based on the story of Prophet Musa and the Righteous Man, we would look at the verses 6082-of Surat Alkahf. In Surat Alkahf, the nature of the story is that it is told in a learning and teaching context. Prophet Musa requested the righteous Man to teach him the knowledge which he was taught by Allah in order to guide him in his life. From the beginning of the story, it was clear that the main aim is to be guided with the new knowledge relevant to Musa's life but at the same time the source of this knowledge is Allah and has to be taught and learnt with commitment to Islamic morals and ethics by both the teacher and the learner. We can see here that the aim of learning, the strategies adopted by both the teacher and the learner, the ethics of educational process, the spiritual dimension and life issues are dealt with in an integrated approach. The ethical and moral part of the educational process, the source of knowledge (Allah) and the overall aim of learning (guidance in life i.e. the impact of knowledge in life) were at the core of the integration in this story.

Looking and reflecting on the verses from 60- 82, we can conclude that in addition to emphasising the religious, ethical and real life issues, which were presented as problems to motivate Prophet Musa to think and provide true expected interpretation and learn effectively to guide his life, the verses discussed different sub- stories related to real life issues through action learning and continuous dialogue and communication between both the teacher and the learner. Action learning activities have engaged Prophet Musa through connecting different acquired knowledge disciplines such as education, religion, biology and health sciences, oceanography, geography, physics, psychology, sociology, politics, engineering, and ethics. All these disciplines were taught based on real life and problem-solving approach. This could be looked at as just one model/method of curriculum integration based on one Quranic text.

Integration from an Islamic perspective is not restricted to one specific method of integration. The aim of integration is to provide guidance for human beings and

the most important part of integration is the integration of revealed knowledge to any acquired knowledge regardless of the model of integration or the number of disciplines to be integrated. Integration requires, first of all, deciding which life issue to be taught. Then the curriculum developers have to decide which revealed knowledge is related to it, and which relevant acquired knowledge is based on different disciplines.

The basic assumption of knowledge from an Islamic perspective is to lead to success, prosperity, happiness and satisfaction in this life and the life to come based on the revealed knowledge.

It could be concluded therefore that the integrated curriculum based on the Islamic world view can be defined as the curriculum which first connects relevant revealed knowledge to real life issues. Then, this process of integration might also require connection to one or more acquired knowledge disciplines so as to engage students in activities which lead to a more meaningful learning and achieving benefits for the students and their community alike.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.e

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
مدى ممارسـة القيـادة التحويلية بالجامعات الفلسـطينية في المحافظـات الجنوبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. محمود عبد المجيد عساف د. عبد الله مصطفى حسنين	1
مسـتوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية بجامعة أم القرى د. حياة محمد الحربي	29
أثر عوامل النجاح الحرجة للجودة وفق نموذج جامعة شـيفلد في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة: دراسة ميدانية على المستشفيات الجامعية التعليمية د. بلال هاشم النسور د. أحمد ناصر أبو زيد د. فادي حامد القضاة د. محمد علي الزبيدي	61
مسـتوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسـي في كليـة التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان) د. ناصر خليل حجازي	95
أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في التخصصات العلمية في كلية التربية صبر – جامعة عدن – من وجهة نظرهم د. أحمد عبد السلام مهيوب التويجي	119

مدى ممارسة القيادة التحويلية بالجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. محمود عبد المجيد عساف[1,*]
د. عبد الله مصطفى حسنين[2]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ الإدارة التربوية المساعد – جامعة فلسطين (غير المتفرغ) – غزة – فلسطين
[2] أستاذ علم النفس المساعد – جامعة الأزهر (غير المتفرغ) – غزة – فلسطين
* عنوان المراسلة: massaf1000@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

مدى ممارسة القيادة التحويلية بالجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية لممارسة القيادة التحويلية فيها، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه الممارسة تعزى إلى المتغيرات: (نوع الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة). ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق استبانة مكونة من (60) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، تم توزيعها على (101) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات (الأزهر – الإسلامية – الأقصى). أظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لممارسة القيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد العينة في الجامعات جاء متوسطة بوزن نسبي (55.93 %)، حيث جاء مجال (الاستقلالية والتأثير) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (57.75 %)، وجاء مجال (تقديم نموذج سلوكي يحتذى) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (54.31 %)، كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه الممارسة تعزى إلى المتغيرات: (نوع الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة). وأوصت الدراسة بتعزيز مفاهيم الخطاب التحويلي في الجامعات الذي يقوم على قاعدة الاحترام والتقدير للكفاءات بغض النظر عن أي اعتبارات أخرى.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، الجامعات الفلسطينية، أعضاء هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

The Extent of Practicing Transformational Leadership in Palestinian Universities in the Southern Governorates from the Faculty Members' Perspective

Abstract:

The study aimed to determine the degree of faculty members' assessment of practicing transformational leadership in Palestinian universities in the southern governorates, and to explore whether there were statistically significant differences at a level ($\alpha \leq 0.05$) attributed to these variables (type of college, academic rank, years of service). To achieve these objectives, the researchers followed the analytical descriptive method by administering a questionnaire consisting of (60) items divided into four areas on a sample of (101) faculty members from these universities (Al-Azhar – Islamic – Al-Aqsa). The results showed that the total degree of assessment of practicing transformational leadership from the point of view of the participants in the universities was medium with a relative weight of 55.93%. The area of independence and influence occupied the first place with a relative weight of 57.75%. The area of presenting a model behavior was ranked last with a relative weight of 54.31%. In addition, there were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the participants' means of assessment due to these variables: (type of college, rank, years of service). The study recommended enhancing the concepts of transformational discourse in universities based on mutual respect and appreciation of competencies, regardless of any other considerations.

Keywords: transformational leadership, Palestinian universities, faculty members.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

المقدمة:

من المشهور أن جوهر العمل الإداري للقائد التربوي ينصب على وظائف التخطيط ومراقبة التنفيذ، وإدخال التحسينات المتنوعة على طريق الأداء. وحيث إنه ينظر إلى القيادة الجامعية ممثلة في القائمين عليها، على أنها مهام حيوية وبالغة الأهمية، لا تقتصر على إدارة العمل ومراقبته، فإن فعالية دورها الجديد مرتبطة بتحسين كفاءة العملية التعليمية، والتحول في طريقة العمل معها.

ولما كانت الجامعة اليوم المؤسسة التربوية الأكثر ارتباطاً وأثراً في المجتمع والبيئة المحيطة بها، وأصبحت مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها تتأثر إلى حد كبير بالنظريات الإدارية، وممارسات القادة التربويين، وقدرتهم على حفز العاملين ورفع درجة انتمائهم وسلوكهم التنظيمي، فإنها مطالبة بالمحافظة على موقعها التنافسي، وخوض غمار الإبداع في ظروف متغيرة ومعقدة (العثماني، 2017)

"لذا ولدت القيادة التحويلية من رحم القيادة التبادلية، حيث ركزت الأولى على المنفعة الاقتصادية، وسلطت الثانية الضوء على الالتزام الأخلاقي بين القائد ومرؤوسيه، حيث يعد بيرنز هو المؤسس الأول لهذا النوع من القيادة، في عام (1978م)، منطلقا من مبادئ القيادة التبادلية، ومضيفا لها البعد الأخلاقي" (طه،2006 ، 290).

حيث تتضمن القيادة التحويلية كما يشير اسمها عملية انتقال نوعية باتجاهات العاملين وسلوكهم لتتجاوز الاهتمامات الشخصية، في الوقت الذي أصبح من الصعب فيه التنبؤ بالمتغيرات البيئية أو القبول بثبات الوضع الراهن، حيث يرى Kirkland (2011، 171) "أن القيادة التحويلية تتجاوز الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين فكرياً، وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءًا أساسياً من الرسالة العليا للمؤسسة".

إن ما يشهده العالم اليوم من تغيرات وتحديات سياسية واقتصادية وثقافية، عزز الدعوة إلى تطوير النظم التعليمية والتربوية والإدارية في الجامعات، بما يضمن – على الأقل – عدم تأثر قدرات المرؤوسين الابتكارية وتراجعها، لذا برزت الحاجة إلى القيادة التحويلية التي قد تمارس في بعض المؤسسات دون وعي عملي بها، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات المحلية مثل دراسة التلباني (2013)، العثماني (2017)، شلش (2016)، ودراسة الأغا (2011)، وبعض الدراسات العربية مثل دراسة الشريف (2016)، ألهم (2014)، ودراسة التويجري (2017).

ورغم تعدد الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية، إلا أن أغلبها في الواقع الفلسطيني قد طبق على مستوى المدارس، وهو ما أدى إلى ضرورة التعرف إلى مدى ممارسة هذا النوع من القيادة في الجامعات المحلية في الوقت الذي أصبحت تعاني فيه من أزمات متنوعة بسبب الحصار، وتبعات الانقسام السياسي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بات التحويل من أجل التحسين والتجويد من أهم التوجهات الإدارية الحديثة، استجابة لنداءات البحث عن الإبداع والابتكار، الذي يشتق من طبيعة وماضي المؤسسة وواقعها وتطلعاتها وإمكاناتها المتاحة، لأخذ العظة والعبرة وتشخيص جوانب القوة والضعف، وعليه فإن التوجه نحو القيادة التحويلية يبنى الالتزام، ويخلق الحماس والدافعية لدى العاملين في أي مؤسسة للتغيير، ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل.

وباستطلاع معظم الدراسات التي اهتمت بالقيادة التحويلية في البيئة الفلسطينية نجد أنها تناولت البيئة المدرسية، ولم تركز على مؤسسات التعليم العالي، مما جعل من الأهمية بمكان إجراء هذه الدراسة في الجامعات التي تعاني من حالة استثنائية، سببت الكثير من الأزمات المالية والتنظيمية، وأضعفت الثقة في التعليم الجامعي ومردوده، نتيجة للحصار والانقسام السياسي الذي أثر سلباً على الوضع عامة وعلى الجامعات خاصة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى ممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

ويتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية التالية:

1. **ما درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية لممارسة القيادة التحويلية فيها؟**
2. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية تعزى إلى المتغيرات: (نوع الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة)؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. **التعرف إلى درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية لممارسة القيادة التحويلية فيها.**
2. **الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية فيها تعزى إلى المتغيرات: (نوع الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة).**

أهمية الدراسة:

- **الأهمية الموضوعية: تنبثق أهمية الدراسة الحالية من مبرر دخول القيادة التحويلية حركة المراجعة الشاملة في المؤسسات التعليمية بشكل عام ومؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، بعد أن أثبتت قدرتها كنمط إداري حديث ظهر في أوائل الثمانينات من القرن الماضي في الوصول إلى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى المرؤوسين، وفي تفعيل التأثير الكاريزمي للقادة الجامعيين.**
- **الأهمية التطبيقية: يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على إدارة الجامعات الفلسطينية من خلال التركيز على رسالة المؤسسة والنظر إلى التغيير في سلوك العاملين على أنه ثقافة إيجابية نحو المستقبل، والتعرف إلى مدى قدرتها على المحافظة على مواردها. وكذلك الباحثين في مجال الإدارة التعليمية، خاصة في ظل التوجه الرسمي نحو رفع مستوى الكفاءات في المؤسسات التعليمية نتيجة لما تفرضه البيئة المحلية من تحديات، باعتبار هذه الدراسة – في حدود علم الباحثين- الأولى من نوعها في البيئة الفلسطينية.**

حدود الدراسة:

- **حد الموضوع: التعرف إلى درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين لممارسة القيادة التحويلية في المجالات: (تطوير الرؤية المشتركة، الاستقلالية والتأثير، تقديم نموذج سلوكي يحتذى، الاستثارة الفكرية والتوقع).**
- **الحد البشري: عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.**
- **الحد المؤسسي: الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة (الأزهر – الإسلامية – الأقصى).**
- **الحد المكاني: محافظات غزة (الجنوبية لفلسطين).**
- **الحد الزماني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني 2018 /2019م.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

مصطلحات الدراسة:

• **القيادة التحويلية:**

يعرفها الحربي (2007، 128) بأنها: "مقدرة القائد التربوي على استثارة أفراد جماعته في داخل المؤسسة، وزيادة مقدرة هذه المؤسسة على التحسين المستمر عن طريق الاهتمام بتنمية أعضاء المجتمع المؤسسي، والرفع من مستواهم، من أجل الإنجاز والتنمية الذاتية".

ويعرفها العتيبي (2006، 6) بأنها: "نمط من القيادة يسعى القائد من خلاله إلى الوصول إلى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين له، ثم يعمل على إشباع حاجاتهم، واستثمار أقصى طاقاتهم، بهدف تحقيق تغيير مقصود".

ويعرفها الباحثان إجرائياً على أنها: "القدرة على مخاطبة العاملين في الجامعة بلغة تنطلقُ من تقدير ذواتهم، لتحريكهم كفريق عمل متعاون نحو رؤية مستقبلية مَشتركة يقودون بها الجامعَة، من خلال تعديلَ السلَوك الخاطئَ وغرسَ القناعات التَحويلية لتعَديل سلوكَ المخطئَين لإحداث تغيرات جذرية يسود فيها مناخ مثالي".

• **الجامعات الفلسطينية:**

يعرفها الثبيتي (2000، 214) الجامعات بأنها: "مؤسسات علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، تتمثل وظائفها في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية، وتقدم برامج دراسية متنوعة تمنح بموجبها درجات علمية".

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: " المؤسسات الأكاديمية، التي تمنح درجتي البكالوريوس والماجستير، وتعمل بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وعضو في اتحاد الجامعات العربية، ويقصد بها (الجامعة الإسلامية – الأزهر- الأقصى) بمحافظات غزة التي يطلق عليها المحافظات الجنوبية لفلسطين".

وتجدر الإشارة إلى أن اختيار هذه المحافظات كبيئة للتطبيق، لصعوبة التطبيق في غيرها بسبب الحصار.

الخلفية النظرية:

يعد التغيير وكيفية قيادته بنجاح من أهم المواضيع التي تشغل عقلية القيادات الإدارية في العصر الحالي، حيث إن التغيير في كل مكان، وأن سرعته في ازدياد وتعقد، وأن نجاح مستقبل المؤسسات المختلفة، وخاصة التعليمية منها يعتمد على كيفية قدرة القادة على قيادة التغيير والتحول.

" ويعد موضوع القيادة التحويلية من أكثر ما عنيت به الأوساط الإدارية حديثاً، لما لها من أثر فعّال على أداء العاملين وتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية، وكما يشير اسمها فالقيادة التحويلية هي: العملية التي تغير الأفراد وتحولهم، وهي تركز على الأخلاق والمعايير والأهداف طويلة الأجل، وتشتمل على تقويم دوافع الأفراد وإشباع حاجاتهم ومعاملتهم بإنسانية" (عبد العال، 2015، 44).

أهمية القيادة التحويلية:

إن الفرق الأساس بين القيادة والإدارة أنك تدير من خلال نموذج، ولكنك تقود من خلال عدة نماذج، فالقادة التحويليين رواد للنماذج يتمتعون بالإدراك الحسي الذي يمكنهم من معرفة متى يتحتم عليهم نبذ النموذج القديم، كما أن لديهم شجاعة تمكنهم من أن يطلبوا من الآخرين التخلي عن السبل القديمة، واتباعها في مسارات تحويلية جديدة.

والقادة التحويليون رواد يعرفون متى وكيف يقودون النماذج، ويجيب أن يكون للقادة التحويليين القدرة على استبصار مستقبل أفضل فيما وراء الواقع الجاري. وإن كان القادة يرغبون في التغيير يتحتم عليهم أولا أن

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

يدركوا مفهوم الثقافة، وأن التغير الناجح يتوقف على تبني أعضاء المنظمة للقيم الجديدة، وأن المؤسسات التعليمية الفعالة لها ثقافة تتسم بتفاهم مشترك واسع المدى لما يتمثل بالفعل، وما يجب أن يتمثل في سلوك كل من أطراف العملية التعليمية.

إن ما يفصل بين المؤسسة ذات الأداء العالي من الإنجاز وغيرها ذات الأداء المنخفض، هو أن معظم الأفراد يدعمون المبدأ في الفعل والعمل وليس مجرد وجود مجموعة معينة من المبادئ والقيم.

"إن هدف القيادة التحويلية المدرسية هو الإرشاد المنهجي للمؤسسة التعليمية من خلال تبني نموذج جديد يدفع المنظمة لأن تصبح مدعومة من داخل ذاتها، ويطبق أفرادها التغيير ويمارسونه بإدارتهم، فالتحويل الناجح يحدث عندما يضرب بجذوة في المؤسسة التعليمية وعندما يحتوي كل فرد فيها التغيير في تفكيره وسلوكه" (الجارودي، 2007، 72).

ومن الجدير بالذكر أن أدوار القيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية تكون مدفوعة بأربع قوى ضاغطة، هي: (المنافسة حول اجتذاب الطلاب، من خلال الحفاظ على السمعة الأكاديمية، وارتفاع التكاليف والمصروفات للمؤسسة، والمحاسبية، والتوجه نحو خدمة الجمهور) (Beck, 1994, 44).

ويجمع الأدب التربوي على أن عناصر القيادة التحويلية تتحدد فيما يلي:

1. التأثير الكرزماتيكي أو الجاذبية القيادية (Idealized Influence):

ويسلك القادة وفقاً لهذه الخاصية طريقة تجعل منهم نموذجاً يحاكيهم الآخرون مع مرور الوقت، فيصبحوا أهلاً للإعجاب والاحترام والثقة. ومن الأشياء التي يفعلها القادة حتى يتصفوا بالمثالية: أن يأخذوا في اعتباراتهم حاجات الآخرين وإيثارها على حاجاتهم الفردية، وأن يكونوا على استعداد للتضحية بالمكاسب الشخصية لصالح الآخرين، وأن يشارك القادة في الأخطار التي يتعرض لها الأتباع، وأن يكونوا واقعيين وليسوا متسلطين في تصرفاتهم، ويتمسكوا بالمعايير الأخلاقية والسلوك المعنوي العالي، وأن يتفادوا استخدام القوة من أجل تحقيق مصالح شخصية، بل يستخدمون القوة التي بحوزتهم لتحريك الأفراد والجماعات لتحقيق رسالتهم ورؤيتهم، ومتى توافرت هذه الصفات المثالية ومع مرور الوقت يعمل التابعون على محاكاتهم، وتصبح أهداف هؤلاء التابعين ذات معنى أكبر فيعملون بأقصى طاقاتهم (الغامدي، 2006، 28).

2. الدفع والإلمام أو التحفيز الملهم (Inspirational Motivation):

يتصرف القادة التحويليون وفق هذه الخاصية بطرق تعمل على تحفيز وإلمام أولئك المحيطين بهم، وذلك بإعطاء المعنى والمحتوى لما يقوم به مرؤوسوهم وتغليب روح الجماعة، وإظهار الحماس والتفاؤل، وجعل التابعين يركزون ويفكرون في حالات مستقبلية جذابة ومتعددة، وتحفيزهم على دراسة بدائل مختلفة جداً ومرغوبة، كذلك إتاحة الفرصة لهم في المشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة، وفي سبيل ذلك فهو يستخدم الرموز والشعارات لتوجيه الجهود، ويوضح توقعاته العالية من تابعيه (العازمي، 2006).

3. التشجيع الإبداعي (Intellectual Simulation):

"يتصرف القادة التحويليون بطريقة تجعلهم يحركون جهود أتباعهم، لكي يكونوا مجددين ومبتكرين، وذلك بزيادة وعي التابعين بحجم التحديات، وتشجيعهم على تبني وخلق مداخل وطرق جديدة لحل المشاكلات، وتناول المواقف القديمة بطرق ووجهات نظر جديدة. ووفقاً لهذه الخاصية فإن القادة التحويليين يتجنبون النقد العام لأي عضو في المجموعة في حال حدوث الخطأ، ويستحثون الأعضاء على تقديم الأفكار الجديدة وتجريب مناهج جديدة، ولا يعرضون أفكارهم للنقد أبداً. وفي المقابل يستحث التابعون القائد على إعادة التفكير حول آرائه وافتراضاته ومبادراته، فلا يوجد شيء ثابت وصحيح دائماً لا يمكن تحديه وتغيره والاستغناء عنه أو حتى إزالته" (الرقب، 2010، 74).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

4. الاهتمام الفردي أو مراعاة مشاعر الأفراد (Individualized Consideration):

وفقاً لهذه السمة يعطي القائد التحويلي اهتماماً خاصاً بحاجات كل فرد لتطويره والارتقاء بمستوى أدائه ونموه. فيعمل كمدرب وناصح وصديق وموجه ويهتم بالنواحي الشخصية لكل منهم وخلق فرص جديدة لتعليمهم والأخذ في الإعتبار الفروق الفردية فيما بينهم بالنسبة لحاجاتهم ورغباتهم، والنظر إليهم كأشخاص عاملين بدلاً من النظر إليهم كونهم مرؤوسين أو عمال، كما يجب على القائد أن يكون مستمعاً جيداً ويعطيهم الثقة والاطمئنان إذا ما أرادوا قول شيء. ويقوم القائد أيضا بتفويض المهام كوسيلة لتنمية الأتباع، وهذا التفويض يتم بموجب المراقبة للتعرف على ما إذا كان التابعون يحتاجون إلى توجيه إضافي أو تقييم (عيسى، 2008).

ولكي يستطيع القائد تحويل مؤسسته نحو الأفضل فإنه ينبغي أن يحوز على عدد من الخصائص، حددها الغامدي (2006) في:

1. قادر على خلق رؤية ورسالة المؤسسة وإيصال الرؤية بطريقة تستثير وتدفع المرؤوسين لاعتناقها.
2. نقل الناس نقلة حضارية، فهو يتمتع بثقة ذاتية عالية، ويتمتع بوعي خال من الصراعات الداخلية.
3. حضور واضح، ونشاط بعدي متفاعل، حيث يشارك الناس مشاكلهم، ويقدم لهم الحلول المناسبة.
4. يستطيع التعامل مع الغموض والمواقف المعقدة.
5. الوصول بمرؤوسيه إلى تحقيق إنتاجية عالية، تفوق الأهداف وتفوق ما هو متوقع منهم ومن المؤسسة (الغامدي، 2006، 33).

كما حدد العتيبي (2006) الخصائص التي يتمتع بها القادة التحويليون في المؤسسات التعليمية، على النحو التالي:

1. يعتبرون أنفسهم وكلاء تغيير، همهم الشخصي والمهني هو إحداث تمييز وتحويل مؤسساتهم إلى الوضع المنشود.
2. شجعان يحبون المغامرة المحسوبة ولا يترددون في قول الحقائق.
3. يثقون في قدرات الآخرين متسلطون، كما أنهم أقوياء حساسون تجاه الآخرين.
4. موجهون بالقيم ويعملون بموجبها، ولديهم القدرة على إظهار مجموعة من القيم الجوهرية التي تتلاءم مع قيمهم ووظائفهم.
5. أصحاب رؤى يحملون تخيلهم ويترجمونها إلى حقائق (العتيبي، 2006، 46).

وظائف القائد التحويلي:

1. إدارة التنافس:

أي إدارة العمليات المتعلقة بأنشطة المؤسسة، وتجميع المعلومات وتنمية القدرة على استخدام تلك المعلومات لزيادة الميزة التنافسية، ويكون ذلك من خلال:

- وضع معايير نجاح محكمة بشكل شمولي.
- وضع نضام معلومات شخصية ونظام معلومات تنظيمية.
- وضع نظام لتوصيل المعلومات في الوقت المناسب للشخص المناسب (الرقب، 2010، 78).

2. إدارة التعقيد:

وتعني قيام القائد بالتعامل مع كثرة المتغيرات دفعه واحدة، بغض النظر عن درجة التغيير والغموض واختلاف الأهداف وتوسع المنطقة الجغرافية، ويمكن عمل ذلك من خلال:

- إدارة العلاقات عن طريق تمييز ما يجب أن تكون عليه العلاقات مع كل طرف.
- استخدام الأحاسيس في حالة نقص المعلومات لاتخاذ القرار المناسب.
- محاولة تحقيق التوازن بين أطراف المصالح مهما كان تباينها (أبو هداف، 2006، 49).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

3. تكييف المؤسسة مع التوجه العالمي:

ولتحقيق ذلك على القائد أن يقوم بما يلي:

- **وضع رؤية مستقبلية ذات توجه عالمي بكل مستوياته.**
- **تحديد رسالة المؤسسة بحيث ينعكس التوجه العالمي.**
- **تغييرنسق القيم والقناعات والسلوكيات لتتلاءم مع التوجه العالمي (رشيد، 2003، 112).**

4. إدارة الفرق العالمية:

"يجب على القائد أن يشكل فرقا قادرة على تحقيق التواصل العالمي المطلوب، بحيث تمثل كافة التخصصات والمستويات الإدارية والخلفيات الحضارية، بالإضافة إلى ضرورة توفر المهارات اللازمة لإنجاح تعامل المؤسسة مع المؤسسات العالمية" (الرقب، 2010، 80).

5. إدارة المفاجآت وعدم التأكد:

"على القيادات التحويلية تطوير قناعاتها الفكرية واستعداداتها العقلية والسلوكية لمواجهة المفاجآت والتغيرات المستمرة، وأن تنمي قدراتها للتعامل مع المفاجآت المتكررة لاتخاذ القرارات خاصة في الأوضاع غير المستقرة" (عيسى، 2008، 87).

6. إدارة التعليم والتدريب المستمر:

تحتاج القيادات التحويلية إلى إيجاد نظام تعليمي وتدريبي يستمر في المؤسسة لكثرة المفاجآت والتغيرات التي تواجه المؤسسات، والتي تتطلب قدرة ومهارة عالية للتعامل معها.

وحينما نتحدث عن نموذج القائد التحويلي مقارنة بغير التحويلي نجد أن القائد التحويلي هو القائد الملهم الذي يستخدم إبداعاته وإلهامه في التأثير في تابعيه، فهو يتحدث للتابعين حول كيفية الأداء ويثق بهم، ويستخدم الكثير من الوسائل غير الاعتبارية لتجاوز الواقع الذي يزخر بالأخطاء محاولا تغييره من خلالهم، ويتضح ذلك من خلال الجدول (1).

جدول (1): الفروقات بين القائد التحويلي وغير التحويلي

م	الأبعاد السلوكية	القائد غير التحويلي	القائد التحويلي
1	علاقته وتفاعله مع الوضع الراهن	يرغب بإبقاء الوضع كما هو دون تغيير	يكافح لتغيير الوضع الراهن
2	الأهداف المستقبلية	تنبثق من الوضع القائم دون إحداث تغيرات جوهرية	رؤية ثاقبة متطلعة إلى التغيير الجوهري الراهن
3	القابلية للمحاكاة والمماثلة للآخرين	التوجه باتجاه الآخرين ومحاولة تقليدهم دون تفكير	توجه مشترك مع من هم في أفضل وضعية ورؤية مثالية لتحقيق التميز على الأفضل
4	الثقة بالآخرين	عدم رغبة في الاندماج مع الآخرين وعدم الاقتناع بهم	تكريس الجهود وإثارة الحماس ورغبة في تحمل المخاطر
5	الخبرة	خبرة في استخدام المتوفر له من وسائل وما محدد من أطر وأساليب عمل ليحقق الأهداف	خبرة استخدام غير اعتيادية وتجاوز المألوف والتقليدي في أساليب العمل
6	السلوك	معايير سلوكية تقليدية	معايير سلوكية غير تقليدية
7	التحسس البيئي	لا يركن إلى التحليل البيئي للحفاظ على الوضع الراهن	حاجة قوية للتحسس والتحليل البيئي لتغير الوضع الراهن

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

جدول (1): يتبع

م	الأبعاد السلوكية	القائد غير التحويلي	القائد التحويلي
8	وضوح الألفاظ	ضعف في وضوح الأهداف وعدم وضوح في استخدام الوسائل القيادية	وضوح عال للمستقبل وتحديد دقيق للوسائل القيادية التأثيرية
9	أساس القوة ومصدرها	قوة الموقع والقوة الشخصية المعتمدة على الخبرة والمركز الاجتماعي	القوة الشخصية المعتمدة على الخبرة وإعجاب التابعين بالسمات الملهمة والبطولية
10	العلاقة بين القائد والتابعين	البحث عن الإجماع في الآراء والاعتماد على الأوامر والتوجهات المباشرة	تحويل اتجاهات التابعين إلى دعم وتنفيذ التغيرات الجذرية

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية في مجالات عدة، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة مرتبة حسب التسلسل الزمني تنازلياً:

- **دراسة العثماني (2017) هدفت التعرف إلى واقع ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها (التأثير المثالي، المقدرة الإلهامية، الاستثارة الفكرية، الاهتمام الفردي) في المدارس الخاصة بمحافظات غزة، وبيان العلاقة بينها وبين الفعالية التنظيمية للمدارس الخاصة بمحافظات قطاع غزة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على (274) فرداً. وقد أظهرت النتائج أن ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة لسلوك القيادة التحويلية كانت بدرجة كبيرة، ووجود ارتباط معنوي موجب بين القيادة التحويلية والفعالية التنظيمية، ويوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد القيادة التحويلية على الفعالية التنظيمية بين متوسطات استجابات المبحوثين حول دور القيادة التحويلية تعزى للمتغيرات (الجنس وسنوات الخدمة)، ووجود فروق تعزى للمتغيرات (العمر) لصالح الفئة العمرية من (35 إلى أقل من 40 عاما) و(المؤهل العلمي).**
- **دراسة التويجري (2017) هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية من قبل رؤساء أقسام الأشراف التربوي وعلاقتها بفعالية اتخاذ القرار بمدينة بريدة في منطقة القصيم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (100) مشرف تربوي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر القيادة التحويلية كانت بدرجة عالية، وجاء بعد (الحفز الإلهامي) بالدرجة الأولى، وأن فعالية اتخاذ القرار كانت عالية من وجهة نظر أفراد العينة، وكذلك عدم وجود فروق فيما يتعلق بأبعاد القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار.**
- **دراسة شلش (2016) هدفت الكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لسمات القيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانه مكونة من (56) فقرة مقسّمة إلى (5) مجالات، تم توزيعها على عينة مكونة من (119) معلماً و(200) معلمة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لسمات القيادة التحويلية في مدارس محافظة رام الله والبيرة كانت مرتفعة، حيث جاء مجال (العلاقة مع المجتمع المحلي) في المرتبة الأولى، ومجال (الانضباط الوظيفي) في المرتبة الأخيرة، وتبيّن عدم وجود فروق في استجابة المعلمين لممارسة المديرين لسمات القيادة التحويلية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات).**
- **دراسة الشريف (2016) هدفت التعرف إلى واقع الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية في ضوء مدخل القيادة التحويلية، والتعرف إلى دلالة الفروق في تقديرات معلمي وإداري التعليم الثانوي لمدخل القيادة التحويلية تعزى لمتغير (سنوات الخدمة، والجنسية، والجنس، وطبيعة العمل)، وأظهرت النتائج أن مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية يمارسون مدخل القيادة التحويلية بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير(سنوات**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

الخدمة، والجنسية، والجنس، وطبيعة العمل) في محاور: (الجاذبية، الاعتبارات الفردية، تمكين العاملين، الاستثارة الفكرية)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس) في محور (التحفيز الفكري).

- دراسة Smith وBell (2011) دراسة مقارنة بين القيادة التبادلية والقيادة التحويلية والتحديات التي تواجهها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في شمال انجلترا، استخدم الباحث المنهج الوصفي بتطبيق الاستبانة والمقابلة في دراسته، وأظهرت النتائج أن أثر القيادة التحويلية في إحداث التغيير المطلوب لتطوير المدارس كان ضعيفاً، وأن أكثر العوامل تأثيراً في ذلك هي الضغوط الخارجية التي تمارس على مديري المدارس.
- دراسة الديب (2012) هدفت التعرف إلى مدى ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي/التحليلي، وطبقت الأداة (الاستبانة) على عينة عددها (248) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى أن الوزن النسبي لممارسة القيادات للقيادة التحويلية بلغ (52.8)بدرجة متوسطة، ولم توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى الممارسة تعزى إلى المتغيرات (الجنس – الكلية – الرتبة الأكاديمية – سنوات الخدمة).
- دراسة Sadeghi وPihie (2012) هدفت التعرف إلى دور القيادة التحويلية وتأثيرها المتوقع على نجاح المؤسسات الأكاديمية في ماليزيا. وتكون مجتمع الدراسة من (298) محاضراً جامعياً من ثلاث جامعات ماليزية. استخدم الباحث استبانة متعددة العوامل (MLQ) لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً واضحاً لدور القيادة التحويلية بوزن نسبي (71.8) في التشجيع والتحفيز الأكاديمي لدى المحاضرين، كما أظهرت النتائج أن المكافآت غير المتوقعة لها تأثيرهام على الفعالية القيادية.
- دراسة الرقب (2010) هدفت التَّعرُّف إلى العلاقة بين القيادة التَّحويليَّة بأبعادها الأربعة (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية)، وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الجامعات الفلسطينية. وبلغت العينة (417) موظفاً. وقد أظهرت الدراسة توفر عناصر التمكين في الجامعات الفلسطينية بدرجات متفاوتة، وتوجد علاقة إيجابية بين أبعاد القيادة التَّحويليَّة الأربعة وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية، على الرغم من أن درجة ممارسة القيادة التحويلية جاء بدرجة متوسطة.
- دراسة خلف (2010) هدفت التعرف إلى علاقة القيادة التحويلية بالإبداع لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة، حيث طبقت الدراسة على (45) رئيس قسم تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وقد توصلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام يمارسون القيادة التحويلية بنسبة عالية بلغت (80.6%)، وأن مجال (الجاذبية) حاز على أعلى متوسط حسابي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى إلى (العمر – سنوات الخدمة – المؤهل العلمي).
- دراسة العمر (2009) هدفت التَّعرُّف إلى مدى توفر ودرجة ممارسة خصائص القيادة التَّحويليَّة لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتَّعرُّف إلى مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن العلاقة بين ممارسة خصائص القيادة التَّحويليَّة ومستوى الروح المعنوية بأبعادهما المختلفة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتألف مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذكور بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغت العينة 653 عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج توفر محاور خصائص القيادة التَّحويليَّة لدى رؤساء الأقسام العلمية وحصل على موافقة الأعضاء بدرجة كبيرة، وأن ممارسة رؤساء الأقسام لمحاور خصائص القيادة التَّحويليَّة حصلت على موافقة الأعضاء بدرجة كبيرة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

- دراسة الجارودي (2007) هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لإعداد القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية لتمكينهم من اكتساب المهارات اللازمة للقائد الجامعي لتطبيق القيادة التحويلية في بيئة عمل مليئة بالتحديات . وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، معتمدة على الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة الدراسة من جامعتي الملك سعود بالرياض، والملك عبد العزيز بجدة، وبلغ عددها 364 قائدا، وقد توصلت إلى أن درجة اتجاه العينة نحو أهمية التدريب على مهارات القيادة التحويلية كانت كبيرة، ودرجة موافقة عينة الدراسة على استخدام عناصر القيادة التحويلية في أساليبهم القيادية وإدارتهم للعاملين معهم بدرجة كبيرة جداً.
- دراسة الغامدي (2006) هدفت التعرُّف إلى مدى ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية للقيادة التحويلية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذكور في الجامعات السعودية الذين هم على رأس العمل خلال الفصل الثاني للعام الجامعي 1426 /1427هـ والبالغ عددهم (2912) عضواً، وقد صمم الباحث استبانةً لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أنَّ القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يمارسون القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، وأنَّ القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يتمتعون بخصائص القائد التحويلي بدرجة متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تعمد الباحثان الاطلاع على الحديث منها، نجد منها ما يتفق معها في تحديد المشكلة وفي بعض جوانب الإطار النظري، مثل دراسة الغامدي (2006)، العمر (2009)، ودراسة الديب (2012)، كما يختلف معها جزئياً من حيث العلاقة بمتغيرات أخرى، مثل دراسة Smith وBell (2011)، ودراسة خلف (2010)، ومن حيث بيئة التطبيق – البيئة الجامعية – فقد اتفقت مع دراسة الغامدي (2006)، الجارودي (2007)، ودراسة الديب (2012)، واختلفت مع باقي الدراسات التي طبقت في البيئة المدرسية العامة أو الخاصة، مثل دراسة العثماني (2017)، أو على رؤساء أقسام الإشراف، مثل دراسة التويجري (2017). وقد ارتبطت بعض الدراسات السابقة بالدراسة الحالية جزئياً من حيث اعتماد بعضها على توظيف مدخل القيادة الحويلية في تطوير الأداء، مثل دراسة Sadeghi وPihie (2012)، الجارودي (2007)، ودراسة الشريف (2016).

ولعل ما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها أنها ارتبطت بالبيئة الجامعية الفلسطينية التي تعاني ظروفاً استثنائية في الوقت الحاضر، وهو ما قد يفيد في تأصيل الفكرة، وبناء الأداة، وتفسير النتائج في إطار الواقع الفعلي، وما توصل إليه الآخرون.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي "الذي يعتمد على دراسة واقع الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة" (الأغا، 2002، 43)

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية (الأزهر- الإسلامية- الأقصى) بمحافظات غزة والبالغ عددهم (726) موزعين على (187 من الأزهر – 283 من الإسلامية – 256 من الأقصى) حسب دائرة شؤون الموظفين فيها (2019).

وشملت العينة ما نسبته (15 %) من المجتمع، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك حسب ما أشار إليه دياب (2015، 119) للعدد المقبول من أفراد العينية للدراسات الوصفية التي يتراوح عدد أفراد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

المجتمع فيها من (500 - 1000)، وعليه تم توزيع (109) استبانات، تم استرداد (101) منها صالحة للتحليل، في حين شملت العينة الاستطلاعية (30) عضواً من خارج العينة الفعلية. والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة بحسب الخصائص

1	الكلية	التكرار	النسبة المئوية
	علمية	43	%42.6
	إنسانية	58	%57.4
	المجموع	101	%100.0
2	الرتبة الأكاديمية	التكرار	النسبة المئوية
	أستاذ مساعد فأقل	60	%59.4
	أستاذ مشارك	27	%26.7
	أستاذ دكتور	14	%13.9
	المجموع	101	%100.0
3	سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
	أقل من 7 سنوات	10	%9.9
	(7 - 15) سنة	37	%36.6
	أكثر من 15 سنة	54	%53.5
	المجموع	101	%100.0

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة مثل دراسة شلش (2016)، ودراسة الشريف (2016) واستطلاع رأي عينة من المتخصصين، قام الباحثان بتصميم استبانة شملت في صورتها الأولية (64) فقرة موزعة على أربعة مجالات، عرضت على (11) محكماً من أعضاء هيئة التدريس، حيث اقترح بعضهم تعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها إلى أن تم اعتماد (60) فقرة، والجدول التالي يوضح عدد الفقرات وعناوين المجالات.

جدول (3): توزيع الفقرات على مجالات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات
1	تطوير الرؤية المشتركة	13
2	الاستقلالية والتأثير	23
3	تقديم نموذج سلوكي يحتذى	13
4	الاستثارة الفكرية والتوقع	11
	مجموع الفقرات	60

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) المكون من خمس رتب تتراوح بين كبيرة جداً إلى قليلة جداً لتحديد درجة التقدير، بحيث أعطيت درجة معينة لكل استجابة كما يظهر في جدول (4).

جدول (4): الأوزان الرقمية لدرجات توافر متطلبات القيادة التحويلية في مقياس ليكرت الخماسي

درجة التوافر	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
الوزن	5	4	3	2	1

وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس بين (60 – 300 درجة)، وفي هذه الدراسة سنعتمد الوسط الحسابي للمقياس بالقسمة على عدد فقرات الاستبانة والبالغة 60 فقرة ، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو(5 - 1=4) وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (16 %)، كما في الجدول (5).

جدول (5): درجات التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة

طول الفقرة	الوزن النسبي	درجة الاحتياج
1 - 1.8	من 20 إلى 36	ضعيفة جداً
أكبر من 1.8 - 2.6	أكبر من 36.0 إلى 52	ضعيفة
أكبر من 2.6 - 3.4	أكبر من 52.0 إلى 68	متوسطة
أكبر من 3.4 - 4.2	أكبر من 68.0 إلى 84	كبيرة
أكبر من 4.2 - 5	أكبر من 84.0 إلى 100	كبيرة جداً

صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

قام الباحثان بعرض الاستبانة بشكلها المبدئي مرفقاً فيها عنوان ومنهج وأهداف ومحددات وتساؤلات الدراسة على (11) محكما للوقوف على مدى صلاحية الاستبانة لدراسة مدى ممارسة القيادة التحويلية بالجامعات من ناحية صحة بنائها، وصياغة وتوزيع فقراتها، وانسجام اتجاهاتها بالإضافة إلى كفاية خياراتها. واستجاب الباحثان للتعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين، واسترشدا بما لم يتم الاتفاق عليه. وبعد إجراء للتعديلات المطلوبة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لاختبار صدق اتساقها الداخلي والبنائي.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

يبين جدول (6) معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه:

جدول(6): معاملات ارتباط درجة كل فقرة في الاستبانة مع درجة المجال المنتمية إليه.(ن =30)

الفقرة	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الفقرة	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	المجال الأول / تطوير الرؤية المشتركة	0.544**	0.00	18	المجال الثاني / الاستقلالية والتأثير	0.723**	0.00
2		0.780**	0.00	19		0.783**	0.00
3		0.509**	0.00	20		0.772**	0.00
4		0.544**	0.03	21		0.615**	0.00
5		0.780**	0.00	22		0.665**	0.00
6		0.624**	0.02	23		0.834**	0.00

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

جدول(6): يتبع

الفقرة	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الفقرة	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
7	المجال الأول / تطوير الرؤية المشتركة	0.774**	0.00	1	المجال الثالث/ تقديم نموذج سلوكي يحتذى	0.614**	0.00
8		0.375*	0.04	2		0.654**	0.00
9		0.727**	0.00	3		0.749**	0.00
10		0.565**	0.00	4		0.803**	0.00
11		0.764**	0.00	5		0.664**	0.00
12		0.566**	0.00	6		0.610**	0.00
13		0.648**	0.00	7		0.789**	0.00
1	المجال الثاني / الاستقلالية والتأثير	0.654**	0.00	8		0.767**	0.00
2		0.579**	0.00	9		0.722**	0.00
3		0.610**	0.00	10		0.794**	0.00
4		0.439*	0.01	11		0.760**	0.00
5		0.581**	0.00	12		0.808**	0.00
6		0.684**	0.00	13		0.773**	0.00
7		0.590**	0.00	1	المجال الرابع/ الاستثارة الفكرية والتوقع	0.566**	0.00
8		0.570**	0.00	2		0.684**	0.00
9		0.485**	0.00	3		0.740**	0.00
10		0.585**	0.00	4		0.789**	0.00
11		0.483**	0.00	5		0.714**	0.00
12		0.588**	0.00	6		0.766**	0.00
13		0.614**	0.00	7		0.569**	0.00
14		0.538**	0.00	8		0.740**	0.00
15		0.471**	0.00	9		0.653**	0.00
16		0.659**	0.00	10		0.779**	0.00
17		0.709**	0.00	11		0.666**	0.00

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01).

تدلل النتائج في جدول (6) على صدق الاتساق الداخلي لفقرات استبانة واقع القيادة التحويلية، حيث إن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين كل فقرة والمتوسط الحسابي للمجال الذي تنتمي إليه.

- **الصدق البنائي:**

لقياس الصدق البنائي نحسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لاستبانة المعوقات باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

جدول (7): معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة (ن =30)

المجال	عدد الفقرات	معاملات لارتباط	القيمة الاحتمالية
تطوير الرؤية المشتركة	13	0.638**	0.000
الاستقلالية والتأثير	23	0.933**	0.000
تقديم نموذج سلوكي يحتذى	13	0.776**	0.000
الاستثارة الفكرية والتوقع	11	0.890**	0.000

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01).

تظهر النتائج في جدول رقم (7) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لاستبانة واقع القيادة التحويلية.

واستناداً إلى نتائج اختبارات صدق أداة الدراسة، نستنتج أن الاستبانة صالحة لدراسة مدى ممارسة القيادة التحويلية بالجامعات.

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحثان طريقتين لقياس ثبات أداة الدراسة هما اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وكذلك طريقة التجزئة النصفية (Split-Half).

1. معامل كرونباخ ألفا:

يعرض جدول (8) قيم معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل، ويتضح أن جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا أكبر من 0.7، الأمر الذي يؤكد ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة واقع القيادة التحويلية.

جدول (8): معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة القيادة التحويلية (ن = 30)

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
تطوير الرؤية المشتركة	13	0.810
الاستقلالية والتأثير	23	0.921
تقديم نموذج سلوكي يحتذى	13	0.926
الاستثارة الفكرية والتوقع	11	0.891
استبانة القيادة التحويلية	60	0.735

2. طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحثان بتجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ومن ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان (Sperman's Coefficient) حيث أن جميع المحاور ذات عدد فقرات زوجي.

يعرض جدول (9) قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال من مجالات استبانة القيادة التحويلية وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (9): معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمجالات استبانة القيادة التحويلية (ن = 30)

المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
تطوير الرؤية المشتركة	13	0.812*	0.896*
الاستقلالية والتأثير	23	0.868*	0.929*
تقديم نموذج سلوكي يحتذى	13	0.899*	0.947*
الاستثارة الفكرية والتوقع	11	0.850*	0.919*
الدرجة الكلية	60	0.693*	0.819*

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).

تظهر النتائج في جدول (9) أن هناك ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية.

3. اختبار كولمجوروف – سمرنوف للتوزيع الطبيعي:

تمهيداً لاختبار فرضيات الدراسة، وللتحقق من شروط الاختبارات الإحصائية المطبقة لاختبار فرضيات الدراسة قام الباحثان باستخدام اختبار كولمجوروف – سمرنوف Kolomogrove-Smirnov Test (K-S) **لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما تظهر في جدول** (10).

جدول (10): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لأبعاد ومحاور الاستبانة (ن =101)

م	المجال	عدد الفقرات	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
1	تطوير الرؤية المشتركة	13	0.080	0.108*
2	الاستقلالية والتأثير	23	0.070	0.200*
3	تقديم نموذج سلوكي يحتذى	13	0.069	0.200*
4	الاستثارة الفكرية والتوقع	11	0.068	0.200*
	الاستبانة ككل	60	0.066	0.200*

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية، حيث إن السؤال الأول ستتم بحساب الاستجابات على المجالات، والسؤال الثاني من خلال التحقق من الفرضيات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمدى ممارسة القيادة التحويلية بالجامعات الفلسطينية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من المجالات الأربعة كما هو موضح في الجدول (11).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

جدول (11): الإحصاءات الوصفية لمجالات أداة الدراسة، (ن= 101)

م	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التوافر
1	تطوير الرؤية المشتركة	13	2.72	0.67	54.32	3	متوسطة
2	الاستقلالية والتأثير	23	2.89	0.70	57.75	1	متوسطة
3	تقديم نموذج سلوكي يحتذى	13	2.72	0.68	54.31	4	متوسطة
4	الاستثارة الفكرية والتوقع	11	2.80	0.69	55.93	2	متوسطة
	المجالات ككل	60	2.80	0.63	55.93	-	متوسطة

تبين من الجدول (11) أن درجة التقدير الكلية لممارسة القيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد العينة جاءت متوسطة بوزن نسبي (55.93 %)، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الديب (2012)، الرقب (2010)، ودراسة الغامدي (2006) ويختلف مع باقي الدراسات التي جاءت فيها درجة التقدير كبيرة، ودراسة Smith وBell (2011) التي جاء فيها التقدير ضعيفا. وقد يعزى السبب في ذلك إلى ما آلت إليه أحوال الجامعات في ظل الخلافات السياسية الحالية، وانعكاساتها في شتى مناحي الحياة، إضافة إلى انخفاض الروح المعنوية والدافعية نحو الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس نتيجة لضعف حركة التمويل والإنفاق، والتراجع في صرف الرواتب خلال السنتين السابقتين.

جاء مجال (الاستقلالية والتأثير) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (57.75 %)، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة خلف (2010)، ويختلف مع ما جاءت به دراسة التويجري (2017)، والشريف (2016). وقد يعزى السبب في ذلك إلى توجهات الجامعات الحديثة نحو استثارة جهود أعضاء هيئة التدريس في تحقيق رؤية ورسالة الجامعة من خلال النشاط العلمي والمجتمعي، ومن ثم التأثير في أنشطتهم بما يخدم انتماءهم للمؤسسة، لكن هذه الدرجة جاءت متوسطة نظراً للظروف العصيبة التي تمر بها الجامعات الفلسطينية و أهمها الضائقة المالية، وتراجع معدلات التوظيف والقبول. وجاء مجال (تقديم نموذج سلوكي يحتذى) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (54.31 %)، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة Sadeghi وPihie (2012)، ودراسة شلش (2016)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى محدودية الموارد التي أصبحت تشكل عائقاً أمام تقديم نموذج يحتذى من قبل أفراد العينة، حيث إنه ومن الطبيعي أن متطلبات واحتياجات أفراد العينة تستلزم من الجامعة التفكير المستقبلي في النتائج، وهو ما يرفع من معدلات الإنفاق في الوقت الذي تمر به الجامعات من التراجع.

وفيما يلي ترتيب الفقرات بناء على الوزن النسبي للفقرات في كل مجال.

أولا / مجال تطوير الرؤية المشتركة:

جدول (12): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال تطوير الرؤية المشتركة (ن= 101)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التوافر
1	تحث العاملين على ابتكار أفكار جديدة تحدد رسالة الجامعة ورؤيتها.	2.18	0.82	43.56	12	منخفضة
2	تستثمر الإدارة الفرص المتاحة لتوضيح الرؤية المشتركة.	2.64	0.84	52.87	10	متوسطة
3	تساعد العاملين على إدراك الوظيفة الأساسية للجامعة	2.81	0.91	56.24	8	متوسطة
4	تشرك العاملين في بناء رؤية مشتركة للجامعة	2.84	1.12	56.83	7	متوسطة
5	تراعي ظروف البيئة الداخلية والخارجية عند صياغة البرامج.	2.88	0.95	57.62	3	متوسطة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

جدول (12): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التوافر
6	تأخذ بعين الاعتبار خطط الجامعة السابقة عند وضع الخطط المستقبلية.	2.67	1.07	53.47	9	متوسطة
7	تحرص على التعرف إلى وجهات النظر المختلفة للمساهمين في العملية التربوية حول توجهاتها المستقبلية.	2.87	1.04	57.43	6	متوسطة
8	توضح للعاملين طبيعة التكامل والتنسيق بين المبادرات التجديدية ومصلحة الجامعة.	2.88	1.04	57.62	3	متوسطة
9	تسعى للتوصل إلى اتفاق جماعي فيما يتعلق بتجديد الأهداف والأولويات.	2.98	1.00	59.60	2	متوسطة
10	توضح الغايات الرئيسة والأهداف الحيوية التي ينبغي أن تسعى الجامعة إلى تحقيقها.	3.01	1.01	60.20	1	متوسطة
11	تضع العاملين في صورة متابعة التقدم الذي تم إحرازه في تحقيق الأهداف.	2.16	0.67	43.17	13	منخفضة
12	تظهر التزاما حقيقيا لمصلحة المؤسسة وموقها التنافسي	2.50	0.80	49.90	11	منخفضة
13	تضع أهدافا لتوعية العاملين في مجال خدمة البيئة	2.88	0.88	57.62	3	متوسطة

يبين الجدول (12) أن درجة تقدير مجال "تطوير الرؤية المشتركة" جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.72)، وتراوحت الأوزان النسبية في هذا المجال ما بين (60.20 - 43.17 %)، جاءت فيه الفقرة (10) "توضح الغايات الرئيسة والأهداف الحيوية التي ينبغي أن تسعى الجامعة إلى تحقيقها" في المرتبة الأولى بوزن نسبي (60.20 %) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن إدارة الجامعة تؤمن بدور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة في الوقت الذي تتزايد فيه حدة المنافسة بين الجامعات المحلية لاستقطاب أكبر عدد من الطلاب القادرين على تسديد رسومهم الدراسية.

وجاءت الفقرة (9) "تسعى للتوصل إلى اتفاق جماعي فيما يتعلق بتجديد الأهداف والأولويات" في المرتبة الثانية بوزن نسبي (59.60 %) وبدرجة توافر متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة أصحاب القرارات في الجامعة بضرورة الحد من الصراعات التنظيمية حفاظاً على مسيرة الجامعة في الوقت الذي تتسارع فيه المتغيرات والمستحدثات العلمية سرعة المتغيرات والمستحدثات، وحفاظا على الميزة التنافسية.

وجاءت الفقرة (11) "تضع العاملين في صورة متابعة التقدم الذي تم إحرازه في تحقيق الأهداف" في الترتيب الأخير بوزن نسبي (43.17 %) وبدرجة منخفضة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنه رغم مناداة الجامعات بالحرية الأكاديمية ولا مركزية العمل إلا أنها تضطر لممارسته حالياً في ظل تردي الأوضاع السياسية والاقتصادية، والمرجعية الحزبية لإداراتها، الأمر الذي يدفع العاملين إلى القيام بالحد الأدنى من واجباتهم بما لا يسبب لهم المساءلة عن التقصير فقط، وهو ما أكدته دراسة التويجري (2017)، ودراسة العثماني (2017).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

ثانيا / مجال الاستقلالية والتأثير:

جدول (13): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال الاستقلالية والتأثير (ن= 101)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الرتبة	درجة التوافر
1	تمنح العاملين حرية التعبير عن أفكارهم في الأمور الخاصة بالجامعة	2.86	1.11	57.23	17	متوسطة
2	تتيح الفرصة للعاملين لإثبات قدراتهم على إحداث التغيير المنشود	2.72	0.87	54.46	19	متوسطة
3	تترك للعاملين حرية اختيار النمط الإداري	2.89	1.03	57.82	12	متوسطة
4	تترك الحرية للعاملين المشاركة في برامج طوعية داخل الجامعة وخارجها.	3.14	1.12	62.77	1	متوسطة
5	تتجنب التدخل في شؤون العاملين الخاصة	2.87	1.11	57.43	14	متوسطة
6	تمنح العاملين الفرصة لإعطاء الأفكار والمقترحات المتعلقة بعملهم.	2.81	1.07	56.24	16	متوسطة
7	تساعد العاملين على التعلم الذاتي	2.86	1.10	57.20	18	متوسطة
8	تمنح الفرصة للعاملين للتأثير الإيجابي في العمل	2.87	1.11	57.43	14	متوسطة
9	تعطي الفرصة للتأثير الإيجابي على زملاء العمل	2.97	1.14	59.41	8	متوسطة
10	تسمح للعاملين بتجريب أفكارهم الجديدة	2.92	1.10	58.42	10	متوسطة
11	تحافظ على أسرار العمل الإداري المتعلق بإخفاق بعض العاملين.	3.12	1.05	62.38	2	متوسطة
12	تعمل على تعزيز ثقة العاملين بأنفسهم	2.72	0.99	54.46	19	متوسطة
13	تحترم قدرات وإمكانات العاملين المهنية	2.71	0.98	54.26	21	متوسطة
14	تشجع العالمين على توظيف التكنولوجيا قدر الإمكان في عملهم	2.58	1.07	51.60	22	منخفضة
15	تشرك العاملين في برامج تدريبية اختيارية	2.98	1.02	59.60	6	متوسطة
16	تعمل على استقطاب العاملين ذوي المواهب	2.99	1.07	59.80	5	متوسطة
17	توفر المناخ المناسب لعمل الموهوبين بعيدا عن باقي العاملين	2.98	1.01	59.60	6م	متوسطة
18	توزع المهام بشكل يتناسب مع المعطيات المتوفرة	2.95	1.02	59.01	9	متوسطة
19	تسمح بتطوير وصقل مهارات العاملين عن طريق برامج متخصصة	2.91	1.10	58.16	12	متوسطة
20	توفر نظام التعويضات المباشرة حسب الكفايات والمواهب	2.52	0.97	50.50	23	منخفضة
21	تحدد المسارات الوظيفية وخطط التعاقب لأي وظيفة	2.92	1.05	58.40	11	متوسطة
22	تضع المواصفات الوظيفية ومؤشرات الوظيفة في كل مستوى	3.05	0.98	60.99	4	متوسطة
23	تركز على الخيارات الحقيقية لدى العاملين وليس على سنوات الخدمة	3.06	1.16	61.19	3	متوسطة

يبين الجدول (13) أن درجة تقدير مجال "الاستقلالية والتأثير" جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وتراوحت الأوزان النسبية في هذا المجال ما بين (62.77 – 50.50 %)، حيث جاءت الفقرة (4) "تترك الحرية للعاملين المشاركة في برامج طوعية داخل الجامعة وخارجها" في المرتبة الأولى بوزن نسبي (62.77 %) بدرجة توافر متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن مثل هذه الأمور تعزز مكانة ودور الجامعة في المجتمع، كما أن بعض الجامعات تعدها من مكونات الميزة التنافسية لها في ظل ارتفاع سقف التوقعات من الجمهور، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة الجارودي (2007)، ودراسة الرقب (2010).

وجاءت الفقرة (11) "تحافظ على أسرار العمل الإداري المتعلق بإخفاق بعض العاملين" بالمرتبة الثانية بوزن نسبي (62.38 %) بدرجة توافر متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة الإدارة الجامعية بأن العاملين لا يمثلون أنفسهم بل يمثلون المؤسسة، وأي سمعة غير لائقة تلحق بأحد العاملين حتما ستنعكس على سمعة الجامعة الأكاديمية. في حين جاءت (20) "توفر نظام التعويضات المباشرة حسب الكفايات والمواهب" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (50.50 %)، وقد يعزى السبب في تراجع درجة التقدير إلى ارتفاع نسبة العجز المالي لهذه الجامعات، خاصة وأن هذه من الجامعات الأهلية التي تعتمد على التمويل الذاتي وعلى رسوم الطلبة في تشغيلها، وهذا اتفق مع ما جاءت به دراسة الشريف (2016)، ودراسة الديب (2012).

ثالثا / مجال تقديم نموذج سلوكي يحتذى:

جدول (14): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال تقديم نموذج سلوكي يحتذى به (ن =101)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الرتبة	درجة التوافر
1	تحرص على راحة العاملين ورضاهم الوظيفي	2.50	0.93	50.10	12	منخفضة
2	توثق العلاقة بين العاملين والمستفيدين على أساس من الجدية في عمل يحفز الإبداع	2.93	1.09	58.61	1	متوسطة
3	تعمل على تعديل الممارسات القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين	2.33	0.75	46.53	13	منخفضة
4	تعد مصدر الهام حقيقي في الجامعة مما يعزز روح الإنتماء.	2.61	0.81	52.28	11	متوسطة
5	تحرص على الوضوح في السلوك والممارسات	2.72	0.99	54.46	7	متوسطة
6	تعمل بنظام القدوة والنموذج الذي يحتذى	2.76	1.02	55.20	6	متوسطة
7	تمارس المظاهر السلوكية التي تدل على تميز الأسلوب والنمط القيادي.	2.67	1.02	53.47	8	متوسطة
8	تحرص على العمل بروح الفريق الواحد	2.66	1.01	53.27	9	متوسطة
9	تتبع نظام الشورى فيما يخص مستقبل المؤسسة	2.66	0.92	53.27	9م	متوسطة
10	تدرس المشكلات من جميع أبعادها وتحفز العاملين على انتهاج نفس الأسلوب.	2.92	1.06	58.42	2	متوسطة
11	تظهر حماساً حقيقياً أثناء قيامها بمهامها القيادية	2.83	1.04	56.60	4	متوسطة
12	تظهر بقدرتها على التواصل مع جميع الأطراف	2.92	0.95	58.42	2	متوسطة
13	تكسب التقدير بانتهاجها السلوك القيادي المناسب	2.77	1.00	55.45	5	متوسطة

يبين الجدول (14) أن درجة تقدير مجال "تقديم نموذج سلوكي يحتذى" جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.72)، وتراوحت الأوزان النسبية في هذا المجال ما بين (58.61 - 46.53 %)، حيث احتلت الفقرة (2) "توثق العلاقة بين العاملين والمستفيدين على أساس من الجدية في عمل يحفز الإبداع" المرتبة الأولى بوزن نسبي (58.61 %) وبدرجة توافر متوسطة، والفقرة (12) "تظهر بقدرتها على التواصل مع جميع الأطراف" على المرتبة الثانية بوزن نسبي (58.42 %) وبدرجة توافر متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأهمية تحديد المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها والعمل بشكل جماعي لمعالجتها، وكذلك إلى أن الجامعات محل الدراسة تحاول قدر الإمكان استقطاب الطلبة كوجه للمنافسة عن طريق توثيق العلاقة بين العاملين والمستفيدين. وهذا ما أوصت به دراسة Smith وBell (2011)، ودراسة خلف (2010).

وقد جاءت الفقرة (3) "تعمل على تعديل الممارسات القيادية بناء على التغذية الراجعة من العاملين" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (46.53 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى انشغال القيادات الجامعية في تسيير الأمور في ظل الظروف الاستثنائية والمعقدة التي تعصف بالمجتمع الفلسطيني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

رابعاً / مجال الاستثارة الفكرية:

جدول (15): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال الاستثارة الفكرية والتوقع (ن= 101)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن	الرتبة	درجة التوافر
1	تطلب من العاملين تبرير آرائهم ومقترحاتهم	2.97	1.11	59.41	1	متوسطة
2	تتابع تحقيق الأهداف المرتبطة بالنمو المهني والتربوي للعاملين.	2.65	0.90	53.07	11	متوسطة
3	تدفع باتجاه التغذية الراجعة الخاصة بأساليب وممارسات العاملين لتقويمها دوريا.	2.75	0.93	55.05	8	متوسطة
4	تشجع على المشاركة في المؤتمرات والاجتماعات وتبادل الزيارات مع الجامعات.	2.69	1.04	53.86	10	متوسطة
5	تعزز الفعاليات والأنشطة البناءة لإثارة التنافس بين العاملين.	2.72	0.97	54.46	9	متوسطة
6	تتعاون مع العاملين لوضع المعايير المستخدمة في تقويم إنجازاتهم.	2.81	0.91	56.24	6	متوسطة
7	تعمم على العاملين إنجازات المبدعين منهم للاستفادة.	2.89	1.12	57.82	2	متوسطة
8	تطلع العاملين على الأداء المتوقع منهم تحقيقه.	2.87	0.96	57.40	3	متوسطة
9	تعمل على تنمية الإبداع لدى العاملين بتزويدهم بالمعرفة والمعلومات.	2.77	0.96	55.45	7	متوسطة
10	تشجع ابتكار أساليب لمعالجة المشكلات	2.83	1.02	56.63	5	متوسطة
11	تتابع سعي العاملين لتحقيق نموهم المهني	2.78	1.02	55.64	4	متوسطة

يبين الجدول (15) أن درجة تقدير مجال "الاستثارة الفكرية" جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.80)، وتراوحت الأوزان النسبية في هذا المجال ما بين (59.41 – 53.07 %)، حيث احتلت الفقرة (1) "تطلب من العاملين تبرير آرائهم ومقترحاتهم" على المرتبة الأولى بوزن نسبي (59.41 %)، وجاءت الفقرة (7) "تعمم على العاملين إنجازات المبدعين منهم للاستفادة" في المرتبة الثانية بوزن نسبي (57.82 %)، وقد يعزى السبب كنوع من الدعم للحث على الاستمرارية ومواصلة الإبداع من جهة، ومتابعة الأنشطة من جهة الأخرى. وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة خلف (2010)، ويختلف مع ما جاءت به دراسة العثماني (2017).

واحتلت الفقرة (2) "تتابع تحقيق الأهداف المرتبطة بالنمو المهني والتربوي للعاملين" المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (53.07 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى حداثة الفجوة بين الأهداف الموضوعة وبين المتابعة نتيجة للتراجع في مستوى تمويل المشاريع والضائقة المالية، وكذلك اعتبار أن النمو المهني واجب على عضو هيئة التدريس في بيئة تنافسية.

إجابة السؤال الثاني:

ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية تعزى إلى المتغيرات: (نوع الكلية، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من الفرضيات التالية:

الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية تعزى لمتغير الكلية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

نظراً لاعتدالية توزيع درجات في كل من مجموعتي المقارنة، استخدم الباحثان الاختبار المعلمي "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجالات الأربعة وكذلك للاستبانة ككل تعزى لمتغير نوع الكلية (إنسانية، علمية). والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطات درجات استجابة أعضاء هيئة التدريس بحسب الكلية

المجال		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
تطوير الرؤية المشتركة	علمية	2.75	0.64	0.06	0.46	0.65
	إنسانية	2.69	0.69			
الاستقلالية والتأثير	علمية	2.94	0.63	0.09	0.62	0.54
	إنسانية	2.85	0.76			
تقديم نموذج سلوكي يحتذى	علمية	2.78	0.64	0.10	0.76	0.45
	إنسانية	2.67	0.71			
الاستثارة الفكرية والتوقع	علمية	2.85	0.65	0.09	0.64	0.53
	إنسانية	2.76	0.72			
الاستمارة ككل	علمية	2.85	0.58	0.09	0.68	0.50
	إنسانية	2.76	0.67			

يوضح الجدول (16) نتائج اختبار "ت" والتي تظهر عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( ) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لعامل الكلية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جميع التخصصات يخضعون لسياسة إدارية واحدة بغض النظر عن مرجعيتها، إضافة إلى أن منظور أفراد العينة لا يتأثر بنوع الكلية عن الحديث عن ممارسة القيادة بشكل عام، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الديب (2012)، والرقب (2010)، والعمر (2009).

الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار أثر سنوات الخدمة (أقل من 7 سنوات، 7 - 15 سنة، أكثر من 15 سنة)، والجدول (17) يظهر الإحصاء الوصفي لدرجات استجابة كل فئة مصحوباً بقيمة اختبار تحليل التبيان الأحادي "ف" لكل مجال وكذلك للاستبانة ككل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

جدول (17): اختبار التباين الأحادي لمجالات الاستبانة بالنسبة لسنوات الخدمة، (ن= 101)

المجال		سنوات الخدمة			قيمة ف	القيمة الاحتمالية
		أقل من 7 سنة	من 7 - 15 سنة	أكثر من 15 سنة		
العدد		10	37	54		
تطوير الرؤية المشتركة	الوسط الحسابي	2.65	2.68	2.75	0 .151	0 .860
	الانحراف المعياري	0.67	0.64	0.69		
الاستقلالية والتأثير	الوسط الحسابي	2.80	2.85	2.93	0 .215	0 .807
	الانحراف المعياري	0.83	0.68	0.71		
تقديم نموذج سلوكي يحتذى	الوسط الحسابي	2.73	2.70	2.72	0 .019	0 .982
	الانحراف المعياري	0.63	0.77	0.64		
الاستثارة الفكرية والتوقع	الوسط الحسابي	2.76	2.74	2.84	0 .210	0 .811
	الانحراف المعياري	0.82	0.75	0.64		
الاستبانة ككل	الوسط الحسابي	2.75	2.76	2.83	0 .153	0 .858
	الانحراف المعياري	0.72	0.64	0.61		

تظهر النتائج في الجدول (17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لسنوات الخدمة في كل المجالات وكذلك في الاستبانة ككل، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن درجة تقدير أفراد العينة لممارسة القيادة التحويلية غالباً ما تتأثر بالسمات الشخصية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس وليس بعدد سنوات الخدمة، أضف إلى أن كل فئات سنوات الخدمة تكون حريصة وذات رؤى واحدة حول الإجراءات الإدارية، لأنهم يملكون حماساً عالياً نحو الإنجاز وإثبات الجدارة. وهو ما يتفق مع ما جاءت به أغلب الدراسات، مثل دراسة العثماني (2017)، التويجري (2017)، شلش (2016)، الشريف (2016)، الديب (2012)، ودراسة خلف (2010).

الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq$0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارسة القيادة التحويلية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار أثر الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد فأقل، أستاذ مشارك، أستاذ دكتور) على درجة استجابة أفراد العينة في كل مجال وكذلك في الاستمارة ككل، نظراً لاعتدالية درجات استجابة أفراد العينة في كل رتبة أكاديمية. الجدول (18) يظهر الإحصاء الوصفي لدرجات استجابة كل رتبة أكاديمية مصحوباً بقيمة اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لكل مجال والمجالات ككل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

جدول (18): اختبار التباين الأحادي لمجالات بالنسبة للرتبة الأكاديمية (ن= 101)

المجال		الرتبة الأكاديمية			قيمة ف	القيمة الاحتمالية
		أستاذ مساعد فأقل	أستاذ مشارك	أستاذ دكتور		
العدد		60	27	14	-	-
تطوير الرؤية المشتركة	الوسط الحسابي	2.74	2.71	2.63	0 .140	0 .870
	الانحراف المعياري	0.68	0.65	0.66		
الاستقلالية والتأثير	الوسط الحسابي	2.99	2.79	2.64	1.792	0 .172
	الانحراف المعياري	0.73	0.61	0.73		
تقديم نموذج سلوكي يحتذى	الوسط الحسابي	2.80	2.66	2.45	1.714	0 .186
	الانحراف المعياري	0.75	0.53	0.58		
الاستثارة الفكرية والتوقع	الوسط الحسابي	2.90	2.71	2.55	1.785	0 .173
	الانحراف المعياري	0.74	0.59	0.59		
الاستمارة ككل	الوسط الحسابي	2.88	2.73	2.58	1.495	0 .229
	الانحراف المعياري	0.67	0.55	0.58		

تظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين درجات استجابة أفراد العينة تعزى للرتبة الأكاديمية في أي من المجالات الأربعة وكذلك في الاستبانة ككل، حيث إن القيمة الاحتمالية أكبر من 0.05، ويعزى السبب في ذلك إلى أن كل أعضاء هيئة التدريس يعيشون نفس ظروف العمل، ويكون التعامل معهم في الجامعة على أساس المؤهل والوظيفة وليس الرتبة العلمية، كما أنهم يتعرضون لنفس الإجراءات، ويتمتعون بنفس الفرص، ويعمم عليهم نفس القرارات الإدارية المرتبطة بالقيادة التحويلية. وهذا ما اتفق مع ما جاءت به دراسة الرقب (2010)، ودراسة الديب (2012).

الاستنتاجات:

أظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لممارسة القيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد العينة في الجامعات جاء متوسطة بوزن نسبي (55.93 %)، حيث جاء مجال (الاستقلالية والتأثير) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (57.75 %)، وجاء مجال (تقديم نموذج سلوكي يحتذى) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (54.31 %)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه الممارسة تعزى إلى المتغيرات: (نوع الكلية ، الرتبة العلمية، سنوات الخدمة).

ونستنتج من هذه النتائج حاجة الجامعات الفلسطينية لهذا النمط من القيادة في ظل الظروف الحالية، لدوره في اتخاذ قرارات فاعلة يقوم من خلالها القائد التحويلي بإثارة اهتمام ودافعية الأفراد، ورفع مستوى إدراكهم وفهمهم لأهمية الجامعة وقيمها وأهدافها ورؤيتها، فيضاعفون جهودهم لرفع مستوى المؤسسة بعيداً عن أي مصلحة شخصية، وبالتالي تطوير الأداء، الذي ينعكس على نجاح الجامعة وزيادة مقدرتها على المنافسة والبقاء.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. **تعزيز مفاهيم الخطاب التحويلي في الجامعات الذي يقوم على قاعدة الاحترام والتقدير للكفاءات بغض النظر عن الولاءات.**
2. **ربط أي عملية تحول في الإدارة بالحوافز والمكافآت بما يحقق الرؤية المستقبلية المشتركة التي صاغها الجميع بالتشاور.**
3. **وضع متطلبات ومؤهلات خاصة تعني بالقيادة التحويلية يتم من خلالها اختيار القيادات الجامعية في التدوير الإداري للمناصب العليا.**
4. **إعداد برامج تدريبية تستهدف تنمية قدرات القادة في الجامعات في التعامل مع مرؤوسيهم لتحفيزهم وإشراكهم في صنع القرار وطرح الأفكار ومناقشتها.**
5. **التأكيد على أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في رسم توجهات المؤسسة، وتحقيق المواءمة بينهم وبين رؤسائهم المباشرين.**

المراجع:

أبو هداف، سامي (2006). *دور القيادة التَّحويليَّة في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزَّة فلسطين.

الأغا، إحسان (2002). *البحث التربوي وعناصره – منهجه وأدواته*، دار الأرقم للطباعة، غزة، فلسطين.

الأغا، بلال (2011). *تصور مقترح لتنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ألهم، هبة الله (2014). *دور القيادة التحويلية في تحسين الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بجهورية مصر العربية* (رسالة ماجستير)، جامعة الفيوم، القاهرة.

التلباني، نهاية (2013). *علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *27* (1)، 111 - 142.

التويجري، هيلة (2017). القيادة التحويلية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي بمدينة البريدة في منطقة القصيم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18* (2)، 611 - 647.

الثبيتي، مليجان معيض (2000). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها (دراسة وصفية تحليلية)، *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي*، *54* (1)، 209 - 260.

الجارودي، ماجدة (2007). *إعداد القيادات التَّحويليَّة في الجامعات السعودية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحربي، قاسم (2007). التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء القيادة التَّحويليَّة. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، *15* (1)، 78 - 91.

خلف، محمد (2010). *علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

دياب، سهيل (2015). *مناهج البحث التربوي*، فلسطين: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر.

الديب، سامر (2012). *مدى ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

رشيد، مازن فارس (2003). الذَّكاء العاطفي والقيادة التَّحويليَّة، *مجلة البحوث التجارية*، *12* (2)، 55 - 79.

الرقب، محمد (2010). *علاقة القيادة التَّحويليَّة بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزَّة* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

الشريف، أسامة (2016). الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية في ضوء مدخل القيادة التحويلية، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 6* (2)، 37 - 84.

شلش، باسم (2016). درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في محافظة رام الله والبيرة، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 6* (2)، 166 - 202.

طه، طارق (2006). *السلوك التنظيمي في بيئة العولمة والانترنت*. الاسكندرية : دار الكتب للنشر والتوزيع.

العازمي، محمد (2006). *القيادة التَّحويليَّة وعلاقتها بالإبداع الإداري* (رسالة ماجستير)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عبد العال، خولة (2015). *درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العتيبي، سعد بن مرزوق (2001). *دور القيادة التَّحويليَّة في إدارة التغيير*، ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث حول إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري، 23 - 25 مارس، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، جدة.

العثماني، عزام (2017). *دور القيادة التحويلية في تحقيق الفعالية التنظيمية في المدارس الخاصة* (رسالة ماجستير)، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.

عيسى، سناء (2008). *دور القيادة التَّحويليَّة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزَّة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزَّة، فلسطين.

العمر، أمينة (2009). *خصائص القيادة التَّحويليَّة لدى رؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية* (رسالة ماجستير)، كلية العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

الغامدي، سعيد (2006). *القيادة التحويلية في الجامعات السعودية مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادة الأكاديمية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة أم القرى، الرياض.

Beck, C. (1994). Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education. In A. Thompson (ed.), *Philosophy of Education*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.

Kirkland, K. (2011). *The Effect of Emotional intelligence on emotional competence and transformational Leadership* (Doctoral dissertation), The City University of New York, New York.

Sadeghi, A., & Pihie, Z. A. L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science, 3*(7), 186-197.

Smith, P., & Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: A policy paradox. *Management in Education, 25*(2), 58-61.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.1

مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية بجامعة أم القرى

د. حياة محمد الحربي[1,*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ إدارة وتخطيط التعليم العالي المشارك – قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية – جامعة أم القرى – مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية

* عنوان المراسلة: drhayat01@googlemail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية بجامعة أم القرى

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية في كلية التربية بجامعة أم القرى، من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس، وتحديد المعوقات الأكثر تأثيراً في فاعلية تلك النظم، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لتلك المعوقات تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الرتبة العلمية). وقد تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (103) أفراد من مسؤولي الجودة والهيئة التدريسية بالكلية، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- **درجة تقدير عينة الدراسة لمستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية في الكلية كانت متوسطة، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.04).**
- **جاءت المعوقات البشرية في المرتبة الأولى، تليها معوقات البرنامج التعليمي، ثم المعوقات الإدارية والمادية، ومعوقات تكوين النظام الداخلي وإجراءاته في المرتبة الأخيرة.**
- **أظهرت الدراسة أن (22) معوقاً هي الأكثر تأثيراً في نظم الجودة الداخلية وفق مخطط (باريتو).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوقات تعزى لمتغيري (الجنس، والرتبة العلمية)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي).**

وأوصت الدراسة بضرورة أن تحرص كلية التربية على رفع كفاءة وفاعلية نظم الجودة الداخلية، من خلال إعادة تنظيم وهيكلة تلك النظم، والالتزام بتقديم الدعم الكافي لجهود الجودة، ونشر ثقافتها وتطبيقها في إجراءات العمل اليومي بالكلية.

الكلمات المفتاحية: معوقات الجودة، نظام الجودة الداخلي، كلية التربية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

Obstacles Facing the Implementation of Internal Quality Systems in the Departments of the Faculty of Education, Umm Al-Qura University

Abstract:

The study aimed to identify the level of obstacles facing the implementation of the internal quality systems in the departments of the faculty of education at Umm Al-Qura university from the point of view of the faculty members; to identify the most significant obstacles affecting these systems; and to determine whether there were statistically significant differences between the means of the participants' responses attributed to these variables: (gender, job title and academic rank). To achieve these objectives, the descriptive analytical method was used and a questionnaire was administered to collect data from a sample of (103) quality officials and faculty members. Major results revealed that the participants' degree of assessment was medium with a mean of (3.04). Human obstacles came in the first rank, obstacles related to the educational program second, administrative and financial obstacles third, and obstacles of the formation of the internal system were in fourth rank. The study also showed that (22) obstacles had the highest effect on the internal quality systems according to Pareto chart. There were statistically significant differences between the mean responses of the participants regarding the variables (gender, academic rank), but no differences were shown regarding the variable of job title. It was recommended that the Faculty of Education should raise the efficiency and effectiveness of the internal quality systems by reorganizing and restructuring the systems, to provide adequate support for quality efforts and to spread quality culture and practice in daily activities.

Keywords: quality obstacles, internal quality system, Faculty of Education.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

المقدمة:

للتعليم العالي دور محوري في بناء نهضة وحضارة المجتمعات، من خلال إعداد الكوادر البشرية المؤهلة، لمواجهة تحديات الحاضر وقيادة المستقبل. لذا حظي هذا القطاع باهتمام حكومة المملكة العربية السعودية الرشيدة، فرصدت له الميزانيات الضخمة للتوسع فيه؛ ليبلغ عدد مؤسساته بحلول عام (2018) (29) جامعة حكومية ذات طاقة استيعابية عالية، وموزعة جغرافياً بين مناطق المملكة. كما زاد عدد مؤسساته الخاصة إلى (43) ما بين جامعة وكلية أهلية، كما جاء في موقع وزارة التعليم (2019). وقد رافق هذا التوسع الكمي حراك نوعي لضمان تطوير مؤسساته، وجودة مخرجاتها وخدماتها، تمثل في إنشاء هيئة لتقويم التعليم والتدريب تضم مجموعة من المراكز النوعية، من بينها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)، الذي يسعى منذ إنشائه عام (1424هـ) – كما جاء في رسالة المركز – لدعم جودة مؤسسات التعليم فوق الثانوي – التعليم العالي بكافة أشكاله – وبرامجها، وتقويمها، واعتمادها من خلال نظام وإجراءات تتسم بالموضوعية والشفافية، وصولاً إلى كسب ثقة المجتمع المحلي والعالمي في مخرجات تلك المؤسسات والبرامج (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2019).

ولتحقيق الجودة الشاملة والتهيئة للاعتماد حث المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009) الجامعات على إنشاء نظم لضمان الجودة تتولى قيادة ودعم وتنسيق عمليات الجودة في جميع وحدات المؤسسة التعليمية. فبادرت جميع الجامعات بتأسيس مراكز لضمان الجودة على المستوى المؤسسي، تبعها إنشاء وحدات فرعية مثلت النظم الداخلية لضمان الجودة داخل الإدارات والكليات والأقسام الأكاديمية، من مهامها ومسؤولياتها – لاسيما على مستوى البرامج الأكاديمية – العمل الشامل لتقويم البرامج التعليمية في ضوء المعايير القياسية الوطنية والعالمية، ومن ثم وضع خطط لتحسين وتطوير جودة العمل بالقسم الأكاديمي، من حيث توصيف البرامج والمقررات الدراسية في ضوء نماذج الجودة، وبما يحقق مخرجات التعلم (ILOS) ومؤشرات الأداء المستهدفة، وإجراء التحسينات بصفة مستمرة.

غير أن بعض الدراسات التي أُجْريت على نظم الجودة المؤسسية بالجامعات السعودية مثل دراسة العضاضي (2007)، الحربي (2011)، الزهَراني (2012)، العضاضي (2012)، الهادي (2013)، الورثان والزكي (2013)، ودراسة البلوي(2015) أظهرت وجود مجموعة من المعوقات والصعوبات التي أثرت في كفاءة هذه النظم لتحقيق مستويات الجودة المرغوبة في مخرجاتها التعليمية وخدماتها. وحيث إن النظم الداخلية لضمان الجودة وتحقيقها بالكليات جزء لا يتجزأ من منظومة الجودة المؤسسية؛ لذا فإن دراسة واقع هذه النظم لمعرفة التحديات والإشكاليات التي تواجهها وتؤثر في قدرتها على تحقيق الجودة تعد أمراً مهماً؛ وبالذات في كليات التربية التي تعد واحدة من أهم الكليات بالجامعات؛ حيث تقع عليها مسؤولية إعداد المعلمين وتأهيلهم، ومما يزيد من أهمية ذلك أن هذه الكليات تتعرض في الوقت الراهن – كما يذكر العمرجي (2019، 575) "لنقد من قبل المسؤولين، فقد أصدر وزير التعليم السعودي القرار رقم (84155) بتاريخ (12 /9 /1439هـ) بإيقاف القبول بكليات التربية بداية العام الجامعي (1439 /1440هـ)، فقد اتضح أن هناك ضعفاً في المستوى التعليمي والمهني لدى خريجيها، وهذا ما أشارت إليه نتائج اختبار الكفايات الذي أجراه مركز القياس والتقويم التربوي بالمملكة، مما يزيد من مسؤولية القائمين عليها لبذل الجهود لإصلاحها وتطويرها".

وحيث إن تحقيق ذلك يتطلب وجود نظم تعمل بكفاءة وفاعلية من أجل تجذير الجودة في برامج كلية التربية الأكاديمية، وإجراءاتها الإدارية؛ لذا تسعى الدراسة الحالية للتعرّف إلى مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة داخل أقسام كلية التربية بجامعة أم القرى.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتبوأ كليات التربية بالجامعات مكانة رفيعة، تأتي من حيوية وأهمية أدوارها في إعداد وتنمية المعلمين من كافة التخصصات، لممارسة وظيفة التدريس بمهنية في مراحل التعليم المختلفة، إضافة إلى أنها مسؤولة عن تأهيل القيادات التربوية، وتزويد المجتمع بالبحوث الجديدة والمبتكرة لمعالجة قضاياه، ومواجهة تحدياته. حيث إن الحاجة إلى المزيد من الجهود والسعي الحثيث لتجويد برامج كلية التربية أضحت الآن أكثر أهمية وإلحاحاً من ذي قبل، إذ يقع عليها – كما يذكر الدواد (2017) – مسؤولية عظيمة تجاه تحقيق الرؤية الوطنية (2030)، من خلال تأهيل الكوادر البشرية القادرة على مواكبة التحولات التي ستشهدها المملكة في جميع المجالات خلال السنوات المقبلة، بتطبيق أرقى معايير الجودة في العملية التعليمية. غير أنه ومن خلال معايشة الباحثة لواقع أنظمة الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية بجامعة أم القرى لاحظت أن هناك بطئاً وتأخراً في تحقيق الجودة بفاعلية على أرض الواقع، داخل البرامج الأكاديمية والنظم الإدارية. وعليه أجرت الباحثة دراسة استطلاعية لرصد آراء مسؤولي الجودة في ثمانية أقسام في الكلية حول فاعلية النظم الداخلية في تلك الأقسام والإشكاليات التي تحد من قدرتها على تحقيق الجودة فيها. وقد أظهرت النتائج اتفاق هؤلاء المسؤولين على وجود مجموعة من المعوقات في نظام الجودة بالكلية وفي أقسامها، الأمر الذي يظهر الحاجة لتحديدها، لما له من أثر في وضع الخطط التحسينية والوقائية؛ بل العمل على تحديد أكثرها تأثيراً، للبدء في وضع الإجراءات العلاجية لها، باستخدام واحدة من أهم أدوات ضمان الجودة، وهو مخطط (باريتو) الذي يؤكد الطائي وقدادة (2008، 283) "أنه يستخدم في مجال الجودة لتحديد المشكلات التي يجب إعطاؤها الأولوية والأهمية في المعالجة والحل قبل غيرها لتأثيراتها الكبيرة. ويشير البعض إلى تحليل (باريتو) بمبدأ أو قاعدة (20 /80) التي تعني أن (80 %) من المشكلات تعود إلى (20 %) من الأسباب". لذا تتحدد الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية في أقسام كلية التربية بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة من مسؤولي الجودة وأعضاء هيئة التدريس؟
2. ما القلة المؤثرة من المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية في أقسام كلية التربية بالجامعة من وجهة نظر عينة الدراسة باستخدام مخطط (باريتو)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد المعوقات بالأبعاد المحددة بالدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الرتبة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

- التعرّف إلى المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية في أقسام كلية التربية بجامعة أم القرى من حيث: تكوين نظام الجودة الداخلي وإجراءاته، الجوانب الإدارية والمالية، الموارد البشرية، البرنامج التعليمي.
- تحديد القلة المؤثرة من المعوقات (وفق مخطط باريتو) في نظم الجودة الداخلية في أقسام كلية التربية بجامعة أم القرى.
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد المعوقات في الأبعاد المحددة بالدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الرتبة العلمية).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

أهمية الدراسة:

يمكن إبرازها في التالي:

- **أهمية نظم ضمان الجودة، وحتمية تطبيق إجراءاتها، بما تشمله من معايير ومؤشرات للأداء؛ للوصول إلى الاعتماد البرامجي، وحيث إن كلية التربية بالجامعة تعمل على تهيئة برامجها الأكاديمية للحصول على الاعتماد الوطني خلال العام الدراسي (1439 /1440هـ)؛ لذا فإن تحديد المعوقات التي تواجه هذه النظم ومعالجتها يسهم في تحقيق متطلبات الاعتماد البرامجي.**
- **إن هذه الدراسة هي الأولى – في حدود علم الباحثة وإمكانياتها – التي تدرس معوقات النظام الداخلي للجودة بكلية التربية بجامعة أم القرى، لذا يؤمل أن تكون نواة لمزيد من البحوث الإجرائية التي تخدم بيئة العمل، وتعالج مشكلاته.**
- **إن هذه الدراسة تبحث في المعوقات التي تواجه كلية التربية التي تعد المسؤولة عن إعداد المعلمين في جميع مراحل التعليم، وتأهيل القيادات التربوية، فوجود خلل في عمليات تحقيق الجودة بالكلية سينعكس سلباً على جميع برامج الإعداد والتأهيل بشكل كبير.**
- **المأمول أن تساعد نتائج الدراسة قيادات ومسؤولي الجودة بالكلية على وضع الآليات التحسينية والعلاجية والوقائية المناسبة.**
- **تحديد القلة المؤثرة وفق مخطط (باريتو) سوف يسهم في تحديد الأولويات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع خطط تحسين الجودة وتطويرها بالكلية.**

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية: تقتصر على تحديد المعوقات في كل من (تكوين النظام الداخلي وإجراءاته، الجوانب الإدارية والمادية، الموارد البشرية، البرامج التعليمية) التي تواجه نظم الجودة الداخلية في أقسام كلية التربية.**
- **الحدود البشرية: مسؤولو الجودة، وعينة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام كلية التربية.**
- **الحدود المؤسسية والمكانية: أجريت الدراسة في كلية التربية بجامعة أم القرى بفرعيها الرئيسيين (العابدية والزاهر) بمدينة مكة المكرمة.**
- **الحدود الزمنية: طُبِّقَ الشق الميداني من الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (1438 /1439هـ) الموافق (2017 /2018).**

مصطلحات الدراسة:

- المعوقات (Obstacles):

يعرّفها الورثان والزكي (2013، 89) بأنها: "جوانب القصور والضعف، وكذلك المشكلات والتحديات التي يمكن أن تمنع تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعة".

وتعرّفها الدراسة إجرائياً بأنها: جميع العوامل (الإدارية والتنظيمية، والمادية، والبشرية، والتعليمية.... إلخ) التي تؤثر في كفاءة وفاعلية نظام الجودة الداخلي في تحقيق الجودة الشاملة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي بالكلية.

- نظام الجودة الداخلي (Internal Quality System):

يعرّفه الدليل الأول للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد (2009 -أ، 36) بأنه "النظام الذي تضعه الكلية وأقسامها لضمان متابعة وتعزيز جودة برامجها الأكاديمية وأنشطتها المختلفة، بما يحقق رسالتها وأهدافها المنشودة".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

- مسؤولو الجودة بالكلية (Quality Coordinators):

تعرّفهم الدراسة بأنهم: أعضاء هيئة التدريس الذين أُوكل إليهم العمل كمنسقين للجودة داخل أقسامهم الأكاديمية، حيث يشرفون على تنفيذ المهام والأعمال المتعلقة بتحسين وتطوير الجودة داخلها، في ضوء متطلبات ومعايير ونماذج الجودة المحددة من قبل المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009)، أو الهيئات العالمية.

- كلية التربية (Faculty of Education):

هي الكلية المتخصصة في إعداد الخريجين للتدريس في مراحل التعليم العام، بعد حصولهم على شهاداتهم من تخصصاتهم الدراسية، ومدة الدراسة فيها سنتان.

الإطار النظري:

أصبح تحقيق منهجية الجودة الشاملة في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية ضرورة حتمية تفرضها الرؤية الطموحة للمملكة (2030)، حيث إن لهذه الكليات تحديداً دوراً كبيراً وإسهاماً فاعلاً في برامج إعداد المعلمين لمؤسسات التعليم الأساسي؛ فهم المعنيون دون غيرهم بأخذ زمام التحسين والتطوير المستمر في المنظومة التعليمية، ولن يتم ذلك دون أن يكونوا هم أنفسهم – أي المعلمين – على مستويات عالية من الكفاءة والفاعلية في طرائق التدريس والتقويم، والتواصل الفاعل مع الطلبة، والانفتاح على المستجدات الحديثة في مجال المعرفة المهنية، واستخدام التكنولوجيا التعليمية.

لذا سعت هذه الكليات إلى ترسيخ نظم الجودة الشاملة في برامجها وإدارة أقسامها الأكاديمية؛ للارتقاء بجودة مخرجاتها وخدماتها التعليمية؛ لتكون على قدر من المعرفة والمهارة المتخصصة، لتلبية احتياجات سوق العمل التربوي، وحاجات التنمية الوطنية، وحاجات جميع الأطراف المستفيدة منها.

تأسيس نظام الجودة الداخلي:

قامت كليات التربية بالجامعات السعودية وفق ما جاء في الدليل الثاني للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009 -ب) بإنشاء نظم داخلية للجودة الشاملة فيها تتبع النظام المركزي للجودة بالجامعة، من حيث اللوائح، والسياسات، والإجراءات، والمعايير، والمؤشرات، والأدلة المتعلقة بضمان الجودة، ونظم الاعتماد الأكاديمي المتبعة، وينبثق عن هذه النظم فروع في أقسامها الأكاديمية، وعماداتها المساندة، ووحداتها الإدارية.

وكانت مبررات إنشاء نظم الجودة الداخلية وفقاً لرمضان (2009)، Ismail (2012)، وموسى، الصدر، وعلي (2014) فهي:

- التنسيق والتكامل لجهود تطبيق الجودة الشاملة بالكلية مع نظام الجودة المؤسسي.
- الالتزام بتحقيق المعايير والمؤشرات ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي التي يعتمدها النظام المؤسسي، لضمان الجودة في البرامج والنظم الإدارية.
- تقويم الأداء الأكاديمي، وتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج الأكاديمية، لوضع خطط التحسين والتطوير في ضوء الأولويات والإمكانيات المتاحة.
- المتابعة والمراجعة المستمرة لعمليات الجودة، لتحديد الاستراتيجيات والأساليب المناسبة، لدعم التحسين والتطوير المستمر للبرامج الأكاديمية والإجراءات المرتبطة بها.
- تعزيز موقع الجامعة التنافسي في تخريج الكفاءات التربوية المؤهلة بالمعرفة والمهارات والكفايات المناسبة للمنافسة في سوق العمل.
- الاستثمار الأمثل لطاقات وقدرات أعضاء هيئة التدريس والكادر الوظيفي، وتوجيهها لرفع مستوى العملية التعليمية والخدمات المقدمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

- الحد من المشكلات ومواجهة التحديات التي تواجه مفاهيم ونظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

العوامل الضرورية لنجاح نظم الجودة الداخلية في كليات الجامعة حددها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009)كما يلي:

- الدعم المتواصل والالتزام بتطوير نظم الجودة وتحقيق التميز والتفوق من قبل قيادات ومسؤولي الإدارة العليا.
- وجود طاقم للعمل بهذه النظم أو المراكز التي لديها معرفة ودراية دقيقة بعمليات ضمان الجودة، والقدرة على قيادة هذه العمليات بفاعلية.
- توفير البيئة الملائمة لتحسين الجودة، والتي من شأنها الارتقاء بالإبداع والتسامح، والتعلم من الأخطاء، وتقدير الإنجازات، وتكريم المتميزين في أعمال الجودة.
- دعم المشاركة والمبادرات التطويرية من الهيئة التدريسية والإدارية ومن الطلبة.
- التعاون والعمل الجماعي لتحسين الجودة وتطويرها في كل أبعاد العمل الأكاديمي والإداري في المؤسسة التعليمية.
- العمل على ترسيخ الجودة في إجراءات العمل اليومية من خلال رفع وعي منسوبي المؤسسة التعليمية بكيفية تطبيقها، والانفتاح على ما يقدمونه من تغذية راجعة حول أداء النظام الداخلي، والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم.
- تخصيص الميزانية الكافية لدعم جهود ومشاريع ومبادرات ضمان الجودة.

أما الوظائف التي يقوم بها النظام الداخلي للجودة كما حددها المركز الوطني للتقويم والاعتماد (2009) فهي:

- إعداد اللوائح والإجراءات التنظيمية الخاصة بتحسين وتطوير الجودة في الأقسام الأكاديمية.
- تحديد المهام الخاصة بمسؤولي الجودة، وتحديد اللجان المنبثقة، وإجراءات العمل والتنسيق بينها.
- الإشراف والمتابعة لعملية إعداد خطط تحسين الجودة وتطويرها في الأقسام الأكاديمية.
- إشراك ذوي العلاقة والمستفيدين من أنشطة الكلية في وضع استراتيجيات تحسين وتطوير الجودة.
- نشر ثقافة الجودة، ورفع الوعي بمستجداتها، وتقديم برامج التعليم والتدريب اللازمة لمنسوبي الكلية، والاستعانة بالاستشاريين.
- الالتزام بعمليات التقويم القائمة على الأدلة والبراهين ومؤشرات الأداء المحددة مسبقاً، والمعايير الوطنية والخارجية المحددة، إضافة إلى عملية التحقق المستقل من صحة البراهين والاستنتاجات الخاصة بالتقارير.
- إعداد التقارير الدورية عن تطورات ضمان الجودة داخل الأقسام، وكذلك نماذج التوصيف الخاصة بالبرامج والمقررات الدراسية.
- تحديد مؤشرات الأداء الرئيسية لاستخدامها في جميع الأقسام الأكاديمية، ومن الممكن الإضافة عليها من واقع الأنشطة الخاصة بكل قسم، ومتابعة درجة تحققها، وإعداد التقارير التحليلية الخاصة بها.
- إعداد قاعدة للبيانات والمعلومات الخاصة بأعمال وتطورات تحسين الجودة.

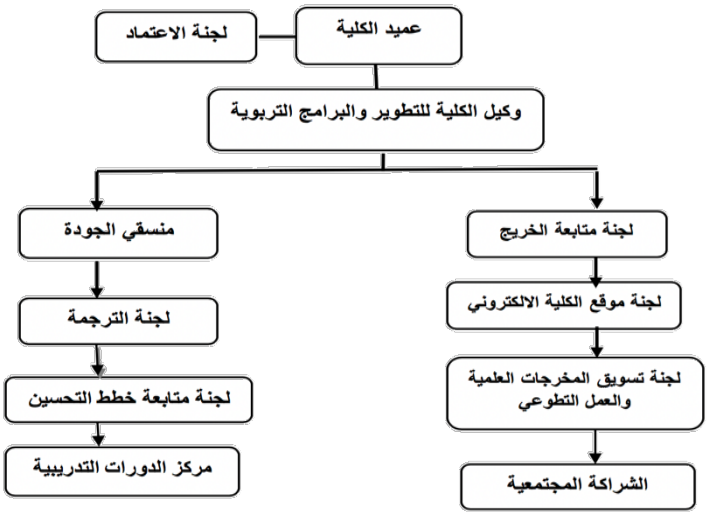
من خلال الاستعراض السابق يتضح عظم المهام والمسؤوليات الموكلة إلى نظم الجودة الداخلية؛ لذا فإن نجاحها في القيام بهذه الأدوار هو نجاح لعمليات الجودة داخل الأقسام الأكاديمية والوحدات الإدارية.

كلية التربية بجامعة أم القرى ونظام الجودة الداخلي:

تعد كلية التربية في جامعة أم القرى – كما جاء في دليلها الصادر في (1436هـ، 14) –" صرح ومعقل التربية الأول بالمملكة العربية السعودية؛ حيث كانت تحت مسمى (كلية المعلمين)، وشهدت هذه الكلية كثيراً من التطورات؛ حتى أصبحت كلية للتربية تتبع الجامعة في عام (1401هـ)". وتضم الكلية عدداً من الأقسام التي

تقدم برامج للماجستير والدكتوراه هي: التربية الإسلامية والمقارنة، علم النفس، المناهج وطرائق التدريس، الإدارة التربوية والتخطيط، التربية الفنية، التربية البدنية، وأقسام تقدم برامج للبكالوريوس، هي: رياض الأطفال، والتربية الخاصة، والتربية الأسرية ، إضافة إلى مركزي الوسائل التعليمية، والدورات التدريبية.

وقد حرصت الكلية على تأسيس نظامها الداخلي للجودة مع بداية التزام الجامعة بتطبيق الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الوطني عام (2008). والشكل (1) يوضح الهيكل التنظيمي لنظام الجودة بالكلية (كلية التربية بجامعة أم القرى، 2018).



شكل (1): الهيكل التنظيمي لنظام الجودة الداخلي بكلية التربية في جامعة أم القرى

يوضح الشكل (1) الهيكل التنظيمي لوكالة كلية التربية للتطوير والبرامج التربوية والذي يمثل النظام الداخلي للجودة فيها، ويتبع هذه الوكالة جميع مسؤولي الجودة بأقسامها الأكاديمية بشطري البنين والبنات ومساهم (منسقو الجودة)، ومركز الدورات التدريبية المختص بتقديم الدورات التطويرية لمنسوبي الكلية، كما يتبعها مجموعة من اللجان هي: لجنة متابعة خطط التحسين، ولجنة تسويق المخرجات العلمية للكلية، ولجنة متابعة الخريج، ولجنة الشراكة المجتمعية، ولجنة مختصة بالاعتماد البرامجي)، غير أن آليات عمل منسقي الجودة ووسائل المتابعة والتدقيق فيما يتم إنجازه على مستوى البرامج الأكاديمية غير معروفة، وليست محددة في موقع الوكالة أو عن طريق المطبوعات الورقية، وكذلك الحال بالنسبة لجميع اللجان الموجودة في الهيكل التنظيمي. كما يلاحظ أن وحدة الجودة المذكورة في الموقع الإلكتروني لكلية التربية بجامعة أم القرى (2019) ليس لها وجود في الهيكل التنظيمي، كما لا يوجد تحديد لأهدافها، وطبيعة عملها ومهامها، والإجراءات المنوطة بها، ودورها في تحسين منظومة الجودة وتطويرها بالكلية في الدليل الإجرائي والتنظيمي للكلية؛ في حين يتضمن الموقع الدليل الإجرائي والتنظيمي لنظام الجودة المؤسسي بالجامعة، وتحديد ملفات الجودة المطلوبة من الوكالة ومن الأقسام الأكاديمية فقط، دون أن يكون في الموقع أي تواصل في صورة تقارير ومنشورات ووثائق، يتم تحديثها بصورة مستمرة للأقسام الأكاديمية، لترفع مستوى الوعي بما تم من أعمال لتحسين الجودة، ولنشر ثقافتها بين منسوبي الكلية، ولتعزيز قدرة النظم الداخلية بالأقسام للتهيئة للاعتماد البرامجي.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن نظام الجودة الداخلي بالكلية بصورته الحالية يتطلب من المسؤولين إعادة النظر في هيكلته وتنظيماته؛ حتى يتسنى له تحقيق الأهداف المنشودة منه.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

الدراسات السابقة:

تم مسح الدراسات السابقة التي تناولت معوقات الجودة في كليات الجامعات ولا سيما كلية التربية تحديداً، وهذا عراض لتلك الدراسات من الأقدم إلى الأحدث من حيث النشر.

- **دراسة غريب وعبدالمنعم (2008)، والتي هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل وتأثير المتغيرات (الجنس، الجنسية، الدرجة العلمية والتخصص) في آراء أعضاء هيئة التدريس في تحديد المعوقات، وتم استخدم الاستبيان على عينة بلغت (100) عضو من هيئة التدريس، وقد أظهرت النتائج وجود معوقات كثيرة؛ منها: قلة الموارد المالية لتحقيق برامج الجودة الشاملة، وكثرة الأعباء الملقاة على الهيئة التدريسية، ووجود فجوة بين الإعداد الجامعي ومتطلبات سوق العمل، وغلبة الروتين والبيروقراطية على العمل الإداري.**
- **دراسة رمضان (2009)، والتي هدفت إلى تحديد مبررات تطبيق الجودة في كلية التربية النوعية بقنا، والمبادئ التي ترتكز عليها عملية ضمان الجودة بالكلية، والملامح الرئيسية لمشروع إنشاء نظام داخلي للجودة، والمعوقات التي تواجه ضمان الجودة والاعتماد في هذه الكلية، وقد استخدم الاستبيان كأداة للدراسة الميدانية على عينة بلغت (52) فرداً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وكان أهم نتائج الدراسة: وجود معوقات مادية تتعلق بنقص الميزانية المخصصة للأقسام الأكاديمية، وقلة التجهيزات والمعامل والورش التعليمية، ومعوقات تتعلق بضعف ارتباط المقررات الدراسية بسوق العمل، إضافة إلى وجود معوقات خاصة بالبحث العلمي، وبالجوانب الإدارية، وبالعلاقة مع المجتمع.**
- **دراسة .Magutu et al (2010)، والتي هدفت إلى التعرّف إلى ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بكينيا دراسة حالة على جامعة نيروبي الحكومية، وقد تم استخدام استبيان طبق على عينة عشوائية بسيطة بلغت (75) من مديري الإدارات، و(45) من رؤساء الأقسام الأكاديمية، وأظهرت النتائج أن أهم التحديات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الشاملة بالجامعة هو: ضعف قدرة المؤسسة الجامعية على تحمل مسؤولية تطبيق الجودة، وتوجيه السلطة والاتصالات ومراجعة نظم الجودة، ومقابلة التغييرات التي تحتاجها الجودة، وإجراء التحسينات في ضوء احتياجات المستفيدين، إضافة إلى توفير الموارد المطلوبة.**
- **دراسة الناصر (2013)، والتي هدفت إلى معرفة المعوقات والمشاكلات التي تعيق تطبيق الجودة الشاملة في الكليات والمعاهد العليا بجامعة بغداد. وقد استخدم الباحث الاستبيان على عينة قوامها (23) مديراً ومديرة لوحدات وشعب ضمان الجودة وتقويم الأداء بكليات الجامعة، وأظهرت النتائج وجود معوقات تعيق عمل وحدات ضمان الجودة كان أبرزها: ضعف التدريب والتأهيل للعاملين على ثقافة الجودة، وعدم وضوح مفاهيم الجودة الشاملة لدى العاملين. وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بعمل وحدات ضمان الجودة، بما يكفل تذليل المعوقات التي تواجهها ويتماشى مع التطورات الحاصلة في العالم.**
- **دراسة Ebisine (2014)، والتي هدفت إلى تناول ضمان الجودة الأكاديمية والآراء العامة حولها في كليات التربية بالجامعة النيجيرية، إضافة إلى تحديد التحديات التي تواجهها،و كان من أبرزها: زيادة عدد الطلاب، وضعف التجهيزات الخاصة بمرافق وخدمات هذه الكليات، إضافة إلى الممارسات الخاطئة أثناء عمليات التقويم في الكلية، وسوء اختيار الأكاديميين عند التوظيف، ونقص ميزانية الخدمات التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة أن تكون هناك متابعة وتقويم لضمان الجودة الأكاديمية في كل أقسام الكلية، وتقديم التدريب اللازم للهيئة الأكاديمية والإدارية.**
- **دراسة سليمان (2014)، والتي هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة ببرنامج الماجستير الموازي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وإعداد تصور للتغلب عليها، وطبقت الدراسة استبياناً على عينة بلغت (131) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج: عدم وجود معايير خاصة بجودة البرامج الدراسية، والتغيير غير المبرر للقيادات، وزيادة أعداد الطلبة الملتحقين، وضعف نظام الحوافز المادية، وقصور في المباني الجامعية.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

- دراسة عارف (2014)، والتي هدفت إلى تحديد المعوقات والمشكلات التي تواجه كليات ومعاهد جامعة السليمانية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد صممت استبانة وُزعت على عينة عشوائية مكونة من (80) عضواً، وبعد تحليل البيانات اتضح أن أهم المعوقات تمثلت في ضعف الدعم المالي، وضعف العلاقات بين الأقسام العلمية وإدارات الجامعة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالحوافز المعنوية والمادية لأعضاء هيئة التدريس، وضرورة إقامة الدورات التدريبية المستمرة.
- دراسة الصيادي (2014)، والتي سعت للتعرف إلى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة ذمار باليمن، وتأثير المتغيرات التالية: (الكلية، الجنس، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة) في تحديد هذه المعوقات، واستخدم الاستبيان على عينة من القيادات الإدارية والأكاديمية في تلك الكليات بلغت (113) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات المالية كانت الأكبر بالجامعة، تليها المعوقات الإدارية، ثم البشرية والقانونية، وأخيراً المعوقات الخاصة بالتجهيزات والخدمات الطلابية، وظهرت فروق لمتغير المسمى الوظيفي والجنس لصالح الإناث.
- وهدفت دراسة Boateng (2014)، والتي هدفت إلى توضيح النظام الوطني لضمان الجودة، وتحديد المعوقات التي تواجه النظام الداخلي في بعض مؤسسات التعليم الخاصة بغانا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبيان على عينة عشوائية قوامها (93) من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة في (9) كليات وجامعة واحدة خاصة، وقد أظهرت النتائج أن أهم العوائق التي تواجه نظام الجودة هو: القرارات الإدارية، وثقافة الجودة، وقلة التدريب والخبرة والتنسيق، وقلة مشاركة الطلبة.
- دراسة أبو الخير (2016)، والتي هدفت إلى التعرّف إلى معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الجوانب الإدارية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة لجمع المعلومات من (3) جامعات، بلغ عدد عينة الدراسة (258) إدارياً وأكاديمياً، وقد أظهرت النتائج أن الوزن النسبي للدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة بلغ (77.14) مشيراً لنسبة معوقات كبيرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكان أبرزها: غياب العمل بروح الفريق الواحد، وتكوين حلقات الجودة، وقلة اللقاءات التوعوية بنظام الجودة، ولم يكن لمتغير المسمى الوظيفي دلالة إحصائية في تحديد المعوقات.
- دراسة محمود (2016)، والتي هدفت إلى تحديد أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة لتشخيص جوانب القصور في العملية التعليمية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وسبل العلاج، وقياس أثر متغيرات (النوع، الدرجة العلمية، والتخصص) في تحديد المعوقات، واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة على عينة بلغت (100) عضو من أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كالتالي: حصلت المعوقات الإدارية على أعلى درجة من حيث وجودها، تليها معوقات التدريس والتعلم، ثم معوقات البحث العلمي، وأخيراً معوقات خدمة المجتمع، ثم المعوقات الشخصية لعضو هيئة التدريس، ولم يظهر أي تأثير للمتغيرات المحددة على آراء عينة الدراسة.
- دراسة حبيب (2016) هدفت إلى التعرّف إلى معوقات تطبيق الجودة الشاملة بكلية التربية بجامعة البصرة، من وجهة نظر عمادة الكلية ورؤساء الأقسام، واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة التي طبقت على عينة قصدية بلغت (14) فرداً، وأظهرت النتائج وجود (16) معوقاً من أبرزها: قلة الدعم المادي، وقلة وعي الموظفين بثقافة الجودة، وزيادة أعداد الطلبة، وعدم الشعور بأهمية تطبيق الجودة الشاملة، وغياب الوازع الديني والأخلاقي لدى العاملين الذي يوجب إتقان العمل.
- دراسة قمبر (2016)، والتي هدفت إلى التعرّف إلى جودة التعليم المحاسبي ومعوقاتها بأقسام المحاسبة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد بجامعة الزاوية الليبية، وقد طُبِّقَ استبيان على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (28) عضواً، وكان أهم نتائجها: وجود معوقات؛ منها: نقص خدمات الدعم الأكاديمي؛ كالتجهيزات الداعمة للتخصص، وقلة الإمكانيات المادية، والمركزية في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

اتخاذ القرار، وغلبة البيروقراطية، وعدم التزام القيادة بتطبيق الجودة، وغياب النزاهة والشفافية.

- دراسة أبو نعير، خليل ، آل كردم، والبدوي (2016)، والتي هدفت إلى وضع تصور مقترح لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد من خلال التعرّف إلى المعوقات التي تواجهها، ومؤشرات الجودة النوعية للتميز ببرامج الدراسات العليا ببعض الجامعات الأجنبية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبيان على عينة من طلبة الدراسات العليا بأقسام كلية التربية بلغ عددهم (68) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من المعوقات الأكاديمية، والمعوقات الإدارية والاقتصادية والاجتماعية. وأوصت بضرورة دعم أساليب الاتصال والتنسيق بين الجهاز الإداري والأكاديمي لمواجهة تلك المعوقات.

التعليق على الدراسات السابقة:

- معظم الدراسات السابقة أكدت على أن تطبيق الجودة يواجه جملة من المعوقات اتفقت بعضها في المعوقات الإدارية والتنظيمية والأكاديمية أو البشرية، وبعضها حدد المعوقات في وظائف الجامعة، التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، أو معوقات شخصية لعضو هيئة التدريس.
- أظهرت معظم الدراسات السابقة مثل دراسة غريب وعبدالمنعم (2008)، رمضان (2009)، عارف (2014)، الصيادي (2014)، محمود (2016)، حبيب (2016)، ودراسة قمبر (2016) تقارباً وتشابهاً في المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة من أبرزها: المعوقات الإدارية المتمثلة في المركزية، وغلبة البيروقراطية، وفي قلة الدعم، وضعف الموارد المادية والتجهيزات، وقلة الحوافز لتطبيق الجودة، وقلة الدورات التدريبية.
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كدراسة غريب وعبدالمنعم (2008)، رمضان (2009)، الصيادي (2014)، سليمان (2014)، محمود (2016)، ودراسة أبو نعير وآخرين (2016) في بعض المحاور الخاصة بالمعوقات؛ ولكنها اختلفت في المحور الأول الخاص بمعوقات تكوين النظام الداخلي للجودة وإجراءاته بالكلية.
- الدراسات السابقة كانت عينتها القيادات وأعضاء هيئة التدريس، في حين أن الدراسة الحالية عينتها مسؤولو الجودة بأقسام الكلية وأعضاء هيئة التدريس الذين يشاركونهم في تطبيق منهجية الجودة في كل قسم.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وفي إطارها النظري، وفي تفسير نتائجها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اُستُخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين بأقسام كلية التربية بجامعة أم القرى والبالغ عددهم (303) وفقاً للتقرير السنوي للكلية (1438هـ).

وقد أُخذت عينة عشوائية بسيطة بلغت (152) أي بنسبة (50 %)؛ غير أنه وبعد توزيع أداة الدراسة على العَينة المحددة تم الحصول على (110) استجابات منها (7) غير مكتملة واستبعدت، وكانت هناك صعوبة ومشقة كبيرة في الحصول على الاستجابة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، والجدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لأفرادها وفق المتغيرات التالية:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية %	المجموع
الجنس	الذكور	63	% 61.2	103
	الإناث	40	% 38.8	
المسمى الوظيفي	منسق الجودة	11	% 10.7	103
	.عضو في وحدة أو لجان الجودة	29	% 28.2	
	عضو هيئة التدريس	63	% 61.1	
الرتبة العلمية	أستاذ	19	% 18.4	103
	أستاذ مشارك	35	% 34	
	أستاذ مساعد	47	% 45.6	
	من في حكم هيئة التدريس	2	% 2	
	5سنوات – إلى أقل من 10 سنوات.	36	% 35	
	10 سنوات – إلى أقل من 15 سنة .	24	% 23.3	
	15سنة فأكثر.	24	% 23.3	

أداة الدراسة :

قامت الباحثة بتصميم استبانة لجمع المعلومات عن المعوقات من مسؤولي الجودة وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية مستفيدة من اللقاءات التي أجرتها مع مسؤولي الجودة بأقسام الكلية، ومن الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث لتكون الاستبانة من جزءين هما :

الجزء الأول: المعلومات الخاصة بعينة الدراسة، وتضمنت: الجنس، المسمى الوظيفي، الرتبة العلمية.

الجزء الثاني: تناول محاور المعوقات الخاصة بنظام الجودة الداخلي وفقراتها (46) فقرة موضحة في جدول (2).

جدول (2): محاور الاستبانة وعدد فقراتها

م	المحاور	عدد الفقرات
1	معوقات خاصة بالنظام الداخلي للجودة.	12
2	المعوقات الإدارية والمادية.	11
3	المعوقات البشرية.	12
4	معوقات البرنامج التعليمي.	11
	المجموع	46

وللحكم على درجة المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة لكل محور في الاستبانة تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = 3، وبتقسيم المدى على عدد المستويات يساوي 4، كان ناتج القسمة = 0.75، وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم كما هو موضح في الجدول التالي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (3): معيار الحكم على درجة المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى

المتوسط	درجة وجود المعوقات
من 1إلى أقل من 1.75	لا توجد
من 1.75إلى أقل من 2.50	منخفضة
من 2.50 إلى أقل من 3.25	متوسطة
من 3.25 - 4	عالية

صدق وثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة ثلاث طرائق لحساب الصدق والثبات هي:

- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الجودة والإدارة التربوية في بعض الجامعات السعودية، لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول فقرات الاستبانة، من حيث مدى مناسبة ووضوح الفقرة، ومدى انتماء كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، والحكم على مدى سلامة صياغتها اللغوية، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي نالت نسبة اتفاق أعلى بين المحكمين أو تساوي (80 %)، وتم حذف (4) عبارات وفقاً لملحوظاتهم، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (42) فقرة.

- صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة:

تم التأكد من صدق التكوين أو صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل محور مع الدرجة الكلية في الاستبانة كما في جدول (4).

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة

	معوقات نظام الجودة الداخلي	المعوقات الإدارية والمادية	المعوقات البشرية	المعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي
معوقات تكوين نظام الجودة الداخلي	-			
المعوقات الإدارية والمادية	**0.68	-		
المعوقات البشرية	**0.66	**0.67	-	
المعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي	**0.63	**0.65	**0.60	-
الدرجة الكلية	**0.89	**0.88	**0.91	**0.86

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من المحاور التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.89 - 0.91) وجميعها دالة إحصائياً؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمحاور (صدق البناء).

- ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وفيما يلي نتائج ذلك في الجدول (5).

جدول (5): معاملات ثبات التجانس الداخلي لأداة الدراسة وفقاً لمحاورها بطريقة ألفا كرونباخ

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
معوقات خاصة بنظام الجودة الداخلي	10	0.89
المعوقات الإدارية والمادية	11	0.90
المعوقات البشرية	10	0.88
المعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي	11	0.84
جميع فقرات الاستبانة	42	0.94

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الثبات مقبولة وعالية بلغت لجميع فقرات الاستبانة (0.94)، وتراوحت للمحاور من (0.84 - 0.90)، وجميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الارتباط (0.70)؛ مما يدل على توافر الثبات لمحاور الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ما مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر عينة من مسؤولي تلك النظم وأعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية في جامعة أم القرى بمحاورها؛ حيث تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية، وفي حال التساوي بين المتوسطات يتم ترتيبها حسب الانحراف المعياري الأقل. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): درجة تقدير عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى مرتبة تنازلياً

م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	مستوى وجود المعوقات
1	المعوقات البشرية	3.11	0.679	1	متوسط
2	المعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي	3.07	0.703	2	متوسط
3	المعوقات الإدارية والمادية	3.02	0.702	3	متوسطة
4	المعوقات الخاصة بنظام الجودة الداخلي	2.99	0.678	4	متوسط
	الدرجة الكلية	3.04	0.641	---	متوسط

يظهر الجدول (6) أن المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بكلية التربية في جامعة أم القرى جاءت بمستوى متوسط من وجهة نظر عينة الدراسة، وبمتوسط عام بلغ (3.04)، وبانحراف معياري (0.641)، مما يدل على اتفاق أفراد العينة، كما أنها تمثل مؤشراً قوياً لوجود ضعف وخلل بالنظام الداخلي على مستوى الكلية والأقسام الأكاديمية، ويتطلب إجراء تحسينات داخل تلك الأنظمة. وقد حصلت المعوقات البشرية على مستوى متوسط من حيث وجودها، وعلى المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.11) وبانحراف معياري (0.67). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الناصر (2013)، ودراسة أبو الخير (2016)، وتختلف مع دراسة الصيادي (2014)؛ حيث جاءت فيها بالمرتبة الثانية، ومع دراسة محمود (2016) وجاءت بالمرتبة الرابعة. وبالتأكيد تمثل الموارد البشرية – على اختلاف مسمياتها ووظائفها – عنصراً حاسماً في تحقيق الجودة؛ حيث إنهم هم المنفذون والمراجعون والمطورون لها، ووجود صعوبات تخصهم تقلل من إمكانية ترسيخ الجودة بالكفاءة والفاعلية التي ينشدها القائمون على الكلية والجامعة؛ لاسيما أن الكلية بصدد الحصول على الاعتماد البرامجي. في حين أن المعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي جاءت بمستوى متوسط وبالمرتبة الثانية، وبلغ متوسطها الحسابي (3.07)، وانحراف معياري (0.703)، واتفقت هذه النتيجة مع

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

دراسة محمود (2016)؛ حيث جاءت معوقات التدريس والتعلم في المرتبة الثانية من حيث وجودها، أما المعوقات الإدارية والمالية فقد جاءت بمستوى متوسط من حيث وجودها بمتوسط بلغ (3.02)، وانحراف معياري (0.70)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غريب وعبدالمنعم (2008)، ودراسة رمضان (2009)، ودراسة الصيادي (2014)، وعارف (2014)، التي أكدت على أن قلة الدعم المادي المخصص لأعمال الجودة والحوافز التشجيعية للقائمين بها تمثل عائقاً كبيراً في وجه دقة هذه الأعمال وإقبال الهيئة التدريسية والإدارية على تنفيذها؛ لما تتطلبه من جهد ووقت مضاعف، إضافة إلى تعقيد الإجراءات وبيروقراطية العمل ومركزيته.

أما المعوقات الخاصة بتكوين وإجراءات نظام الجودة الداخلي فقد جاءت بالرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (2.99)، وبانحراف معياري بلغ (0.67)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن الهيئة التدريسية تركز على إجراءات الجودة المتمثلة في توصيف البرامج والمقررات الدراسية وتقاريرها، ومؤشرات الأداء والمقارنات المرجعية، واستطلاع الآراء حول البرنامج التعليمي، وهي متماثلة التنفيذ في كل الأقسام الأكاديمية بالكلية، أما الاختلافات التنظيمية في مسمى النظام وإجراءات تنفيذه فربما التركيز عليها يكون بدرجة أقل لديهم؛ كونها تخص القيادات بالكلية، هذا برغم تأثيرها الكبير في فعالية النظام الداخلي.

وستستعرض الدراسة بالتفصيل المعوقات الخاصة بكل محور من المحاور المحددة في الدراسة:

لذا تم حساب المتوسطات الحسابية للفقرات المكوّنة لكل محور، وكذلك الانحرافات المعيارية، ورتبت ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، أو حسب الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات، كما تبينه النتائج التالية:

1. محور تكوين نظام الجودة الداخلي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لتحديد مستوى معوقات تكوين نظام الجودة الداخلي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	مستوى وجود المعوقات
8	تركيز نظام الجودة الداخلي على كتابة التقارير والوثائق أكثر من الاهتمام بتحقيق مضمون الجودة فعلياً.	3.12	0.89	1	متوسط
7	قلة وجود أدلة إرشادية موثقة لعمليات وإجراءات تحقيق الجودة بنظم الجودة الداخلية للأقسام الأكاديمية.	3.06	0.89	2	متوسط
4	القصور في وضع منهجية استراتيجية واضحة المفاهيم والخطط لتحقيق الجودة بالبرامج الأكاديمية بالكلية.	3.04	0.83	3	متوسط
9	ضعف الترابط والتنسيق بين نظم الجودة الداخلية في الأقسام الأكاديمية والكلية.	3.03	0.83	4	متوسط
10	محدودية الدور الاستشاري لنظام الجودة بالكلية مع النظم الداخلية بالأقسام الأكاديمية.	2.99	0.78	5	متوسط
3	ضعف التنسيق والتعاون بنظام الجودة الداخلي بين شطر الطلاب وشطر الطالبات بالقسم الواحد.	2.99	0.85	6	متوسط
5	التغيير في الإجراءات والتعليمات الخاصة بأعمال الجودة وفاعليتها بصورة مستمرة.	2.99	0.89	7	متوسط
6	ضعف عملية التدقيق الداخلي والمراجعة لكل ما تم من أعمال تخص الجودة للتأكد من صحتها ودقتها.	2.98	0.92	8	متوسط

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (7): يتبع

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	مستوى وجود المعوقات
1	الاختلاف والتنوع في هيكلية نظم الجودة داخل أقسام الكلية.	2.95	0.74	9	متوسط
2	التغيير المستمر لمسؤولي نظم الجودة الداخلية ولجانها الفرعية.	2.77	0.75	10	متوسط
	الدرجة الكلية لمعوقات محور تكوين نظام الجودة الداخلي	2.99	0.67		متوسط

يتضح من الجدول (7) أن مستوى وجود المعوقات التي تواجه تكوين وإجراءات نظم الجودة الداخلية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، بمتوسط حسابي بلغ (2.99)، وبانحراف معياري قدره (0.67)، مما يدل على اتفاق درجات تقدير المستجيبين. وقد جاءت الفقرة (تركيز نظام الجودة الداخلي على كتابة التقارير والوثائق أكثر من الاهتمام بتحقيق مضمون الجودة فعلياً) بالمرتبة الأولى بدرجة متوسطة من حيث وجودها وبمتوسط بلغ (3.12)، وانحراف معياري بلغ (0.89)، ويرجع السبب في ذلك – من خلال المعايشة الفعلية للباحثة بالكلية، ونتائج الدراسة الاستطلاعية – إلى أن نظام الجودة بالكلية يركز بشدة على إعداد التقارير الورقية الخاصة بالبرامج والمقررات الدراسية أكثر من التركيز على تحويل ماجاء في هذه التقارير إلى خطط للتحسين والتطوير على أرض الواقع، ويؤكد ذلك أن جميع الإجراءات التنظيمية للنظام الداخلي للجودة والتي تظهرها الفقرات الأخرى جاءت بدرجة متوسطة، تراوحت متوسطاتها الحسابية من (3.12 - 2.77)، وقيم انحرافاتها المعيارية من (0.74 - 0.92). وجاءت الفقرة "التغيير المستمر لمسؤولي نظم الجودة الداخلية ولجانها الفرعية" بالمرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة بلغت قيمة متوسطها الحسابي (2.77)، بانحراف معياري (0.75)، وربما يرجع السبب إلى أن منهجية وإجراءات نظام الجودة واحدة لا تتأثر بتغيير القائمين عليها في حالة أن كانوا على وعي ومعرفة وتدريب جيد، ووجود استراتيجية واضحة لكيفية التطبيق، لكن كونها جاءت متوسطة من حيث وجودها فهذا يدل على أن التغيير قد يكون بالاتجاه السلبي؛ حيث يتم وضع من هم أقل معرفة وخبرة بدلاً عن ذوي المعرفة والخبرة.

2.محور المعوقات الإدارية والمادية التي تواجه نظم الجودة الداخلية :

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لتحديد مستوى المعوقات الإدارية والمادية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	مستوى وجود المعوقات
18	انعدام الحوافز المادية والمعنوية لدعم أعمال الجودة وأنشطتها.	3.15	0.90	1	متوسط
15	محدودية الصلاحيات الممنوحة للقيادات النسائية لتسيير أعمال الجودة وأنشطتها المختلفة.	3.09	0.82	2	متوسط
14	قلة المخصصات المالية لدعم إجراءات الجودة وجهودها.	3.08	0.83	3	متوسط
12	القصور في إحداث التغييرات التنظيمية المطلوبة لتحقيق الجودة.	3.04	0.81	4	متوسط
13	المركزية والبيروقراطية التي لا تخدم أهداف الجودة وعملياتها.	3.03	0.91	5	متوسط
20	قلة وجود الخطط التشغيلية الموجهة لعمليات تحسين الجودة بأقسام الكلية.	3.01	0.86	6	متوسط

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (8): يتبع

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	مستوى وجود المعوقات
16	غلبة النواحي الشخصية على إجراءات العمل القائمة.	3.00	0.78	7	متوسط
17	ضعف الارتباط بين عملية اتخاذ القرارات بالقسم والبيانات والمعلومات الخاصة بالجودة.	2.99	0.81	8	متوسط
11	ضعف التزام القيادات بمبادئ وممارسات الجودة.	2.95	0.82	9	متوسط
21	القصور في نشر ثقافة الجودة بين منسوبي الكلية.	2.95	0.89	10	متوسط
19	القصور في تحديد المسؤوليات والأدوار الخاصة بأنشطة الجودة المختلفة.	2.94	0.91	11	متوسط
	الدرجة الكلية للمعوقات الإدارية والمادية	3.02	0.70		متوسط

يتضح من الجدول (8) أن مستوى وجود المعوقات الإدارية والمادية كان متوسطا من وجهة نظر عينة الدراسة، وبمتوسط حسابي قدره (3.02)، وبانحراف معياري قدره (0.70)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه معظم الدراسات،كدراسة غريب وعبدالمنعم (2008)، ودراسة رمضان (2009)، ودراسة Magutu et al.(2010) التي أشارت إلى أن أهم معوقات الجودة هي ضعف قدرة المؤسسة التعليمية عند تطبيقها في توفير الموارد المطلوبة. كما اتفقت مع دراسة Ebisine (2014) التي أظهرت أن ضعف التجهيزات المادية ونقص الميزانية يعدان من معوقات تطبيقها. كما جاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة من حيث وجودها، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (3.15 - 2.94)، وقيم انحرافاتها المعيارية (0.78 - 0.91)، وجاءت الفقرة "انعدام الحوافز المادية والمعنوية لدعم أعمال الجودة وأنشطتها" بالمرتبة الأولى بدرجة متوسطة من حيث وجودها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سليمان (2014)، ودراسة حبيب (2016)، في حين أن دراسة عارف (2016) أكدت على ضرورة الاهتمام بالحوافز المعنوية والمادية لتشجيع الهيئة التدريسية على القيام بأعمال الجودة لإظهار المتميزين منهم في التطبيق، حيث إن ذلك يمثل دافعا مهماً لهم لإتقان التنفيذ، فهم مثقلون بأعبائهم التدريسية والبحثية، بل إن بعضهم لديه أعباء إدارية إضافة إلى ما سبق.

وجاءت الفقرة "القصور في تحديد المسؤوليات والأدوار الخاصة بأنشطة الجودة المختلفة" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (2.94)، وبانحراف معياري (0.91)، وربما يؤكد وجود هذا المعوق ماجاء من قبل في المحور الخاص بتكوين وإجراءات النظام الداخلي للجودة من قلة وجود الأدلة الإرشادية التي توضح وتحدد الإجراءات والأدوار المطلوبة من مسؤولي الجودة بالكلية، كما يدعم هذا المعوق وجود الاختلاف والتنوع في هيكلية نظم الجودة داخل أقسام الكلية.

3.محور المعوقات البشرية التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية :

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لتحديد مستوى المعوقات البشرية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	مستوى وجود المعوقات
24	كثافة أعباء الجودة على مسؤولي الجودة دون التخفيف من أنصبتهم التدريسية.	3.30	0.80	1	عالٍ
27	انخفاض الحماس والدافعية لدى الهيئة التدريسية فيما يخص أعمال الجودة.	3.18	0.83	2	متوسط

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (9): يتبع

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	مستوى وجود المعوقات
29	محدودية تطبيق مبادئ ومنهجية الجودة في العملية التدريسية من قبل أعضاء هيئة التدريس لعدم المعرفة الكافية بذلك.	3.17	0.81	3	متوسط
26	محدودية مشاركة الطلبة بجهود الجودة بالأقسام الأكاديمية.	3.11	0.80	4	متوسط
23	قلة العاملين المساعدين لدعم الأعمال الإدارية والمكتبية لأنشطة الجودة المتعددة.	3.11	0.82	5	متوسط
28	ضعف روح العمل الجماعي وسيطرة الفردية ببيئة العمل بالكلية.	3.07	0.88	6	متوسط
30	ضعف الاستماع لمتطلبات واحتياجات منسوبي الكلية.	3.05	0.79	7	متوسط
22	ضعف تعاون أعضاء هيئة التدريس مع مسؤولي الجودة بالأقسام الأكاديمية.	3.04	0.83	8	متوسط
25	قلة الدورات التدريبية الخاصة بالجودة الموجهة لمنسوبي الكلية.	3.02	0.77	9	متوسط
31	قلة الاستفادة من الخبراء في مجال الجودة بالكلية للتدريب والاستشارات.	3.01	0.84	10	متوسط
	الدرجة الكلية للمعوقات البشرية	3.11	0.67		متوسط

يتضح من الجدول (9) أن وجود المعوقات البشرية جاء متوسطاً من وجهة نظر عينة الدراسة، وبمتوسط بلغ (3.11)، وبانحراف معياري قدره (0.67)، وقد جاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة بإستثناء الفقرة " كثافة أعباء الجودة على مسؤولي الجودة دون التخفيف من أنصبتهم التدريسية"، جاءت بدرجة عالية وبالمرتبة الأولى؛ حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.30)، وبانحراف معياري (0.80)، وبالفعل من خلال معايشة الواقع بالكلية نجد جميع من يعمل بأعمال الجودة بالكلية من مسؤولين – كمنسقين أو رؤساء لجان الجودة أو كيفما يكون مسماهم – لا يوجد تخفيف في العبء التدريسي الموكل إليهم بحسب درجاتهم العلمية، وعمل الجودة من – تقارير ووثائق ومن بحث ومراجعة ومن تطبيق للاستطلاعات ومن ثم التحليل والوصول للنتائج – يستنفذ الكثير من جهد هؤلاء المسؤولين. في حين أنه تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات التي ظهرت بدرجة متوسطة من (3.18 - 3.01)، وتراوحت قيم انحرافاتها المعيارية من (0.77 - 0.88)؛ حيث جاءت الفقرة "انخفاض الحماس والدافعية لدى الهيئة التدريسية فيما يخص أعمال الجودة" بالمرتبة الثانية، وبدرجة متوسطة، ويربما يعزى ذلك إلى قلة الحوافز المعنوية والمادية المخصصة للجودة، وأيضاً زيادة الأعباء التدريسية، وربما ترجع – كما تشير دراسة حبيب (2016) – إلى عدم الشعور بأهمية تطبيق الجودة لدى منسوبي الكلية؛ حيث لايرون نتائجها على أرض الواقع، والتي منها وجود التجهيزات الملائمة التي ستؤثر – كما تؤكد دراسة أبو نعير وآخرين (2016) – على نفسية الهيئة التدريسية والطلبة. وجاءت الفقرات الأخرى بمتوسطات متقاربة. أما الفقرة "قلة الاستفادة من الخبراء في مجال الجودة بالكلية للتدريب والاستشارات" فجاءت متوسطة وبالمرتبة الأخيرة، وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.01)، وبانحراف معياري (0.84)، حيث تؤكد المعايشة الفعلية للباحثة أن هناك مجموعة من خبراء الجودة بالشطر الرجالي والشطر النسائي يمكن للكلية الإفادة منهم كمدربين ومستشارين للجودة بالأقسام الأكاديمية، ولكن لا يتم ذلك إلا في نطاق محدود.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

4.محور البرنامج التعليمي:

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لتحديد مستوى معوقات البرنامج التعليمي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	مستوى وجود المعوقات
38	قلة وجود مؤشرات للأداء محددة لكل برنامج تعليمي يتم متابعة الجودة في ضوئها.	3.16	0.83	1	متوسط
36	قلة توفر القاعات الدراسية المجهزة بالوسائل والتقنيات التعليمية.	3.15	0.80	2	متوسط
39	القصور في استخدام مراجعة النظراء والمقارنة المرجعية لتحسين البرنامج التعليمي.	3.15	0.87	3	متوسط
34	قلة الشراكات المهنية بين البرنامج التعليمي وأرباب العمل.	3.11	0.88	4	متوسط
32	الزيادة في نسبة الأستاذ / للطلبة بصورة مستمرة.	3.10	0.81	5	متوسط
35	القصور في التغذية الراجعة لدقة وصحة العمل المنجز لجودة البرنامج التعليمي.	3.10	0.84	6	متوسط
37	ضعف ملاءمة الطرائق المستخدمة للتدريس مع متطلبات تحقيق الجودة التعليمية.	3.08	0.82	7	متوسط
33	قيام بعض الأساتذة بتدريس مقررات في غير تخصصاتهم العلمية.	3.05	0.91	8	متوسط
42	القصور في الربط ما بين توصيف البرنامج التعليمي ومحتوى مقرراته.	3.02	0.86	9	متوسط
41	قلة البرامج التعليمية المخصصة لمعالجة ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة (المتعثرين/ذوي الإعاقات الخاصة/ذوي السلوكيات الخاطئة... إلخ).	3.00	0.91	10	متوسط
40	ضعف الالتزام من الهيئة التدريسية بتوصيف المقررات الدراسية حسب نماذج المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.	2.84	0.86	11	متوسط
	الدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي.	3.07	0.70		متوسط

يتبين من الجدول (10) أن مستوى المعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي كان متوسطا من وجهة نظر عينة الدراسة، وبمتوسط عام (3.07)، وبانحراف معياري بلغ (0.70). وتتفق هذه النتيجة من حيث وجود هذه المعوقات مع دراسة سليمان (2014)، ودراسة محمود (2016)، وقد جاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطاتها بين (2.84-3.16)، وقيم إنحرافاتها المعيارية (0.91-0.80)، وجاءت الفقرة "قلة وجود مؤشرات للأداء محددة لكل برنامج تعليمي يتم متابعة الجودة في ضوئها" بالمرتبة الأولى بدرجة متوسطة، وبالفعل من خلال معايشة الباحثة للواقع بالكلية نجد أن هذا الجانب غير مفعل بالمستوى المطلوب الذي يخدم تحقيق الجودة بالبرامج التعليمية. وجاءت الفقرات الأخرى بمتوسطات متقاربة، وجاءت الفقرة "ضعف الالتزام من الهيئة التدريسية بتوصيف المقررات الدراسية حسب نماذج المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.84)، وبانحراف معياري (0.86)؛ حيث أظهر مسؤولو الجودة بالأقسام الأكاديمية من خلال الدراسة الاستطلاعية أن القلة من الهيئة التدريسية تلتزم بتوصيف المقررات الدراسية التي تم إقرارها وفق نموذج (NCAAA) في القاعات

الدراسية، مما يؤثر بشكل مباشر وكبير في جودة مخرجات التعلم للمقررات وللبرنامج التعليمي.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما القلة المؤثرة من المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية بالجامعة من وجهة نظر عينة الدراسة باستخدام مخطط (باريتو)؟

للتعرّف على القلة المؤثرة من معوقات الجودة التي تواجه نظم الجودة الداخلية بأقسام الكلية تم استخدام مخطط باريتو (Pareto Diagram)؛ الذي يرى عالم الجودة جوران – كما جاء في عيشوني (2007، 80) – "أهميته لإحداث التحسينات في إجراءات العمل وعملياته".

ولرسم مخطط باريتو وتحديد القلة المؤثرة قامت الباحثة بتحديد المعوقات المحددة بالدراسة (42) فقرة وتكراراتها، ثم حددت تكرارات الموافقة على وجود هذه المعوقات بقيمة موافقة عالية حددتها من (35) فأكثر؛ ليصبح عدد المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية (29) معوقاً، وتم حساب التكرار النسبي والتراكمي لها كما يظهر في الجدول (11).

جدول (11): التكرارات النسبية والتراكمية للمعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية مرتبة تنازليا

م	ترتيب الفقرات	رقم الفقرة في الأداة	التكرار	التكرار النسبي%	التكرار التراكمي%
1	كثافة أعباء الجودة على مسؤولي الجودة دون التخفيف من أنصبتهم التدريسية.	24	53	4.57	4.57
2	اعدم الحوافز المادية والمعنوية لدعم أعمال الجودة وأنشطتها.	18	47	4.05	8.62
3	قلة توافر القاعات الدراسية المجهزة بالوسائل والتقنيات التعليمية.	36	46	3.97	12.59
4	تركيز نظام الجودة الداخلي على كتابة التقارير والوثائق أكثر من الاهتمام بتحقيق مضمون الجودة فعلياً.	8	45	3.88	16.47
5	انخفاض الحماس والدافعية لدى الهيئة التدريسية فيما يخص أعمال الجودة.	27	45	3.88	20.35
6	قلة وجود مؤشرات للأداء محددة لكل برنامج تعليمي يتم متابعة الجودة في ضوئها.	38	44	3.79	24.14
7	قلة الشراكات المهنية بين البرنامج التعليمي وأرباب العمل.	34	43	3.71	27.85
8	محدودية تطبيق مبادئ ومنهجية الجودة في العملية التدريسية من قبل أعضاء هيئة التدريس لعدم المعرفة الكافية بذلك.	29	42	3.62	31.47
9	قلة وجود أدلة إرشادية موثقة لعمليات وإجراءات تحقيق الجودة بنظم الجودة الداخلية للأقسام الأكاديمية.	7	41	3.53	35
10	القصور في التغذية الراجعة لدقة وصحة العمل المنجز لجودة البرنامج التعليمي.	35	41	3.53	38.53
11	القصور في استخدام مراجعة النظراء والمقارنة المرجعية لتحسين البرنامج التعليمي.	39	41	3.53	42.06
12	.المركزية والبيروقراطية التي لا تخدم أهداف الجودة وعملياتها	13	40	3.45	45.51
13	.قلة المخصصات المالية لدعم إجراءات الجودة وجهودها	14	39	3.36	48.87
14	محدودية مشاركة الطلبة بجهود الجودة بالأقسام الأكاديمية.	26	39	3.36	52.23
15	ضعف روح العمل الجماعي وسيطرة الفردية ببيئة العمل بالكلية.	28	39	3.36	55.59

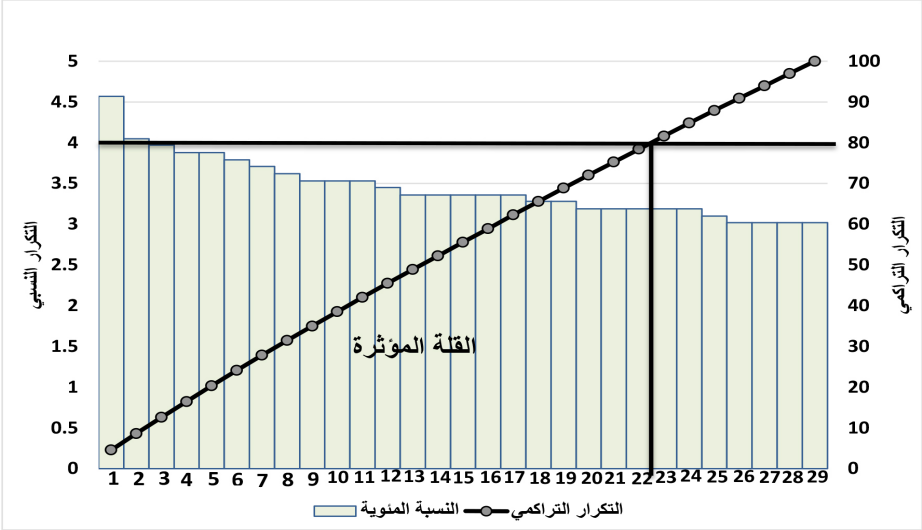
https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (11): يتبع

م	ترتيب الفقرات	رقم الفقرة في الأداة	التكرار	التكرار النسبي%	التكرار التراكمي%
16	قيام بعض الأساتذة بتدريس مقررات في غير تخصصاتهم العلمية.	33	39	3.36	58.95
17	ضعف ملاءمة الطرائق المستخدمة للتدريس مع متطلبات تحقيق الجودة التعليمية.	37	39	3.36	62.31
18	الزيادة في نسبة الأستاذ / للطلبة بصورة مستمرة.	32	38	3.28	65.59
19	قلة البرامج التعليمية المخصصة لمعالجة ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة (المتعثرين / ذوي الإعاقات الخاصة/ ذوي السلوكيات الخاطئة...) الخ	41	38	3.28	68.87
20	ضعف عملية التدقيق الداخلي والمراجعة لكل ما تم من أعمال تخص الجودة للتأكد من صحتها ودقتها.	6	37	3.19	72.06
21	محدودية الدور الاستشاري لنظام الجودة بالكلية مع النظم الداخلية بالأقسام الأكاديمية.	10	37	3.19	75.25
22	محدودية الصلاحيات الممنوحة للقيادات النسائية لتسيير أعمال الجودة وأنشطتها المختلفة.	15	37	3.19	78.44
23	قلة العاملين المساعدين لدعم الأعمال الإدارية والمكتبية لأنشطة الجودة المتعددة.	23	37	3.19	81.63
24	القصور في الربط بين توصيف البرنامج التعليمي ومحتوى مقرراته الدراسية.	42	37	3.19	84.82
25	القصور في إحداث التغييرات التنظيمية المطلوبة لتحقيق الجودة.	12	36	3.10	87.92
26	ضعف الترابط والتنسيق بين نظم الجودة الداخلية بالأقسام الأكاديمية والكلية.	9	35	3.02	90.94
27	قلة وجود الخطط التشغيلية الموجهة لعمليات تحسين الجودة بأقسام الكلية.	20	35	3.02	93.96
28	ضعف تعاون أعضاء هيئة التدريس مع مسؤولي الجودة بالأقسام الأكاديمية.	22	35	3.02	96.98
29	قلة الاستفادة من الخبراء في مجال الجودة بالكلية للتدريب والاستشارات.	31	35	3.02	100
	المجموع		11600	100	

يبين الجدول (11) الفقرات (29) من المعوقات الأكثر تأثيراً في نظم الجودة الداخلية بالكلية مع حساب تكراراتها النسبية والتراكمية، ثم رسم مخطط (باريتو) الموضح بالشكل (2) والذي تم من خلاله تحديد القلة الموثرة وفقاً لمبدأ 80 / 20.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2



شكل(2): مخطط باريتو للقلة المؤثرة من المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى

يظهر الشكل (2) أن هناك حوالي (22) معوقاً وفق مبدأ (باريتو 80 / 20) يؤثر بشكل كبير في نظم الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية، حيث جاء المعوق (كثافة أعباء الجودة على مسؤولي الجودة دون التخفيف من أنصبتهم التدريسية) في المرتبة الأولى، يليه (انعدام الحوافز المادية والمعنوية لدعم أعمال الجودة وأنشطتها)، يليه في المرتبة الثالثة (قلة توافر القاعات الدراسية المجهزة بالوسائل والتقنيات التعليمية)، في حين جاء المعوق (قلة وجود الخطط التشغيلية الموجهة لعمليات تحسين الجودة بأقسام الكلية)، و(ضعف تعاون أعضاء هيئة التدريس مع مسؤولي الجودة بالأقسام الأكاديمية)، و(قلة الاستفادة من الخبراء في مجال الجودة بالكلية للتدريب والاستشارات) في المراتب الأخيرة، وظهور هذه الأعداد من المعوقات باستخدام مخطط باريتو يعطي دليلاً قوياً على ضرورة إحداث التحسينات بنظام الجودة الداخلي وتنظيماته؛ فوفقاً للفضل والطائي (2004، 108) "يعطي (باريتو) تصوراً واضحاً لمتخذ القرار عن حجم وطبيعة المشكلات المتعلقة بالجودة وأكثر هذه المشكلات إلحاحاً ليتم حلها".

الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد المعوقات بالأبعاد المحددة بالدراسة تعزى لمتغيرات: (الجنس، المسمى الوظيفي، الرتبة العلمية)؟

وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين رتب ومتوسطات تحديد مستوى المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى التي تعزى لمتغير (الجنس) فقد استخدم اختبار (ت)، وللكشف عن دلالة الفروق بين رتب المتوسطات التي تعزى لكل من: (المسمى الوظيفي)، و(الرتبة العلمية)، استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي وتظهرها الجداول التالية:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

1. الفروق وفقاً للجنس:

جدول (12): نتائج اختبار (ت) (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى التي تعزى لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعوقات الخاصة بنظام الجودة الداخلي	الذكور	63	2.85	0.70	101	2.67 -	0.009 دالة
	الإناث	40	3.21	0.58			
المعوقات الإدارية والمادية	الذكور	63	2.87	0.68	101	2.79 -	0.006 دالة
	الإناث	40	3.26	0.67			
المعوقات البشرية	الذكور	63	2.98	0.71	101	2.43 -	0.017 دالة
	الإناث	40	3.31	0.57			
المعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي	الذكور	63	2.90	0.72	101	3.19 -	0.002 دالة
	الإناث	40	3.33	0.60			
الدرجة الكلية	الذكور	63	2.90	0.66	101	3.02 -	0.003دالة
	الإناث	40	3.27	0.54			

يُظهر الجدول (12) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد مستوى وجود المعوقات بنظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى وفقاً لمتغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) الكلي (- 3.02)، ومستوى الدلالة الإحصائية (0.003)، وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهما للمعوقات وكانت لصالح الإناث، وربما يرجع ذلك إلى أن الجامعة هي من الجامعات ثنائية الشطر؛ حيث إن سلطة اتخاذ القرارات وتحديد خطط الجودة وإجراءاتها وميزانية تمويلها غالباً ما تكون مركزية لدى الشطر الرجالي، في حين أن دور الشطر النسائي يقوم على التبعية والتنفيذ لما يتم تخطيطه في الشطر الرجالي؛ لذا فوجود معوقات أكثر لديهن وارد ؛ لعدم وجود صلاحيات تخولهن اتخاذ التدابير اللازمة حيالها.

2. الفروقات وفق المسمى الوظيفي:

للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى والتي تُعزى للمسمى الوظيفي فقد تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي للتعرّف إلى دلالة ما قد يوجد من فروق كما يظهر في الجدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات أفراد العينة حول المعوقات بمحاورها وفقاً للمسمى الوظيفي

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معوقات تكوين نظام الجودة الداخلي	منسق الجودة	11	54.73	0.658	2	0.719 غير دالة
	عضو في وحدة أو لجان الجودة	29	55.09			
	عضو هيئة التدريس	63	50.10			
المعوقات الإدارية والمادية	منسق الجودة	11	55.27	2.115	2	0.347 غير دالة
	عضو في وحدة أو لجان الجودة	29	58.03			
	عضو هيئة التدريس	63	48.65			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (13): يتبع

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات البشرية	منسق الجودة	11	50.36	0.380	2	0.827 غير دالة
	عضو في وحدة أو لجان الجودة	29	54.88			
	عضو هيئة التدريس	63	50.96			
معوقات البرنامج التعليمي	منسق الجودة	11	51.55	0.006	2	0.997 غير دالة
	عضو في وحدة أو لجان الجودة	29	51.79			
	عضو هيئة التدريس	63	52.17			
الدرجة الكلية	منسق الجودة	11	53.68	0.541	2	0.763 غير دالة
	عضو في وحدة أو لجان الجودة	29	55.05			
	عضو هيئة التدريس	63	50.30			

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تُعزى لاختلاف المسمى الوظيفي؛ حيث بلغت قيمة كاي تربيع للدرجة الكلية (0.541)، وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (0.05)، ويرجع السبب إلى أن وجود هذه المعوقات في النظام الداخلي يدركها ويراها مسؤولو الجودة ومن يشاركهم في تطبيق الجودة من الهيئة التدريسية.

3. الفروق وفق الرتبة العلمية:

للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات المعوقات التي تواجه نظم الجودة الداخلية بكلية التربية بجامعة أم القرى التي تُعزى للرتبة العلمية استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي، كما تتبين النتائج في جدول (14).

جدول (14): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات أفراد العينة لتقدير المعوقات بمحاورها وفقاً للرتبة العلمية

المحاور	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معوقات خاصة بتكوين نظام الجودة الداخلي	أستاذ	19	42.39	5.411	3	0.144 غير دالة
	أستاذ مشارك	35	48.29			
	أستاذ مساعد	47	59.09			
	من في حكم هيئة التدريس	2	41.75			
المعوقات الإدارية والمادية	أستاذ	19	40.63	6.799	3	0.079 غير دالة
	أستاذ مشارك	35	47.47			
	أستاذ مساعد	47	59.73			
	من في حكم هيئة التدريس	2	57.50			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (14): يتبع

المحاور	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات البشرية	أستاذ	19	36.42	9.979	3	0.019 دالة
	أستاذ مشارك	35	48.56			
	أستاذ مساعد	47	61.01			
	من في حكم هيئة التدريس	2	48.50			
معوقات خاصة بالبرنامج التعليمي	أستاذ	19	39.89	10.570	3	0.014 دالة
	أستاذ مشارك	35	44.87			
	أستاذ مساعد	47	62.10			
	من في حكم هيئة التدريس	2	54.50			
الدرجة الكلية	أستاذ	19	39.66	8.509	3	0.037 دالة
	أستاذ مشارك	35	46.80			
	أستاذ مساعد	47	60.93			
	من في حكم هيئة التدريس	2	50.50			

يتبين من الجدول (14) وجودفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات استجابات العينة التي تعزى لاختلاف الرتبة العلمية؛ حيث بلغت قيمة كاي تربيع للدرجة الكلية (8.509)، وكانت دلالتها الإحصائية تقل عن مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد فروق بين رتب متوسطات تقدير العينة للمعوقات تعزى للرتبة العلمية. ويظهر كذلك وجود فروق بين رتب متوسطات تقدير المعوقات البشرية، الخاصة بالبرنامج التعليمي؛ حيث بلغت قيمة اختبار كاي تربيع على التوالي (9.979 - 10.570)، وكانت دلالتها الإحصائية تقل عن مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق في تقدير المعوقات تُعزى للرتبة العلمية، في حين لا توجد فروق في المعوقات الخاصة بتكوين نظام الجودة، والمعوقات الإدارية والمالية. ولتحديد اتجاه الفروق في تقدير المعوقات في الدرجة الكلية وفي مجالي المعوقات البشرية والمعوقات الخاصة بالبرامج التعليمية وفقاً لاختلاف الرتبة العلمية، استخدم اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) المستخدم كبديل للمقارنات اللامعلمية بين وسطين، وذلك لإجراء المقارنات الثنائية بين المجموعات الأربع، حيث تمت المقارنات الثنائية كما يلي:

جدول (15): نتائج اختبار مان وتني (Mann – Whitney U) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطي المعوقات في المقارنات الثنائية بين مستويات متغير الرتبة العلمية

المحاور	الرتبة الأكاديمية	العدد	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	من في حكم عضو هيئة التدريس
المعوقات البشرية	أستاذ	19	---	---	---	---
	أستاذ مشارك	35	---	---	---	---
	أستاذ مساعد	47	×	×	---	---
	من في حكم هيئة تدريس	2	---	---	---	---

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

جدول (15): يتبع

المحاور	الرتبة الأكاديمية	العدد	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	من في حكم عضو هيئة التدريس
المعوقات خاصة بالبرنامج التعليمي	أستاذ	19	---	---	---	---
	أستاذ مشارك	35	---	---	---	---
	أستاذ مساعد	47	×	---	---	---
	من في حكم هيئة تدريس	2	---	---	---	---
المعوقات الكلية	أستاذ	19	---	---	---	---
	أستاذ مشارك	35	---	---	---	---
	أستاذ مساعد	47	×	---	---	---
	من في حكم هيئة تدريس	2	---	---	---	---

*دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من نتائج الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطي تقدير أفراد العينة من الأستاذ والأستاذ المساعد لصالح الأستاذ المساعد في الدرجة الكلية، والمعوقات البشرية والمعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي. كما تبين وجود فروق بين رتب متوسطي تقدير الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد لصالح أستاذ مساعد بالمعوقات البشرية والمعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الفئات الأخرى. وربما يرجع السبب إلى أن معظم الأساتذة المساعدين هم أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين، بعضهم قد جاء من الابتعاث بجامعات عالمية، فهم ربما يكونون أكثر تلمساً واستشعاراً بالقصور والنقص فيما يتعلق بالبرامج التعليمية، وبما يجب أن يتوافر للهيئة التدريسية من أجل تحقيق الجودة أكثر من الأساتذة الأقدم الذين ربما تعودوا هذا النقص، وتماشوا مع وجوده.

نتائج الدراسة:

- **جاء مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية في كلية التربية بشكل عام متوسطاً من حيث وجودها، وكانت المعوقات البشرية بالمرتبة الأولى، تليها المعوقات الخاصة بالبرنامج التعليمي، ثم المعوقات الإدارية والمادية، في حين أن المعوقات الخاصة بتكوين النظام الداخلي واجراءاته جاءت بالمرتبة الأخيرة.**
- **أظهر مخطط باريتو (22) معوقاً هي الأكثر تأثيراً في فعالية نظم الجودة الداخلية في كلية التربية.**
- **كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغري الجنس والرتبة العلمية، ولم تظهر فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.**

التوصيات:

من خلال النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

- **أن تقوم قيادة الكلية والقائمون على النظام الداخلي للجودة في الكلية بإعادة هيكلة النظام، وإنشاء وحدات جديدة تساهم في تحقيق منهجية الجودة الشاملة في الكلية، كوحدة: التقويم والتطوير، والمتابعة والمراجعة الداخلية للتدقيق في نماذج الجودة وتقاريرها ومؤشراتها والخطط المبنية وفقاً لها؛ للتأكد من صحتها ودقتها، ووحدة للاستشارات لتقديم النصح والإرشاد لمنسوبي الكلية؛ لرفع مستوى الوعي بتحقيق الجودة فعلياً في العمل التعليمي والإداري، وفيما يستجد من إشكاليات تخص تنفيذ إجراءات الجودة المطلوبة منهم.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

- وضع لوائح بالمهام والمسؤوليات والإجراءات التي تنظم وتنسق العمل بصورة تكاملية بين جميع الأقسام الأكاديمية، وإعداد الأدلة الإرشادية لمفاهيم وعمليات الجودة وطرائق تنفيذها، وإتاحتها إلكترونياً من خلال موقع وكالة التطوير والبرامج التربوية.
- وضع معايير مقننة لترشيح مسؤولي الجودة في الأقسام الأكاديمية لضمان اختيار الأكفأ لزيادة فاعلية نظم الجودة الداخلية.
- إشراك الكفاءات المتخصصة بالجودة في الكلية، والإفادة منهم في نشر ثقافة الجودة بين منسوبيها، وتقديم الدورات التدريبية المتخصصة في كيفية وضع خطط التحسين المستمر، وصياغة مخرجات التعليم ومواصفات الخريجين وفق نماذج الجودة ومعاييرها وأدواتها ومؤشراتها.
- تقديم الدعم المادي والمعنوي الكافي من قبل قيادة الكلية لمسؤولي الجودة ولأعضاء هيئة التدريس والموظفين للمشاركة بفاعلية في تحقيقها في المنظومة التعليمية.
- إنشاء قاعدة للبيانات والمعلومات للبرامج الأكاديمية في الكلية لإعداد خطط تحسين الجودة وتطويرها في ضوئها، والعمل على تحديد المؤشرات لتقويم الأداء الأكاديمي والإداري، وقياس الإنجاز بناء عليها.
- المراجعة الداخلية الدورية لصحة أعمال الجودة المنجزة في الأقسام الأكاديمية وفق المعايير القياسية الأكاديمية.
- حث الأقسام الأكاديمية على إجراء المقارنات المرجعية للبرامج التعليمية داخلياً وخارجياً، إضافة إلى الاهتمام بعقد الأقسام الأكاديمية للشراكات المهنية مع أصحاب المصلحة؛ سواء كانوا أرباب العمل، أو أولياء الأمور، أو مؤسسات المجتمع المختلفة.
- التركيز على تحقيق التنسيق والتكامل بين نظم الجودة الداخلية في أقسام الكلية ونظام الجودة المؤسسي بالجامعة.
- إعطاء الصلاحيات الكافية للقيادات النسائية، وتقديم الدعم المناسب لهن؛ للمشاركة بفعالية في تنفيذ أعمال الجودة في الأقسام الأكاديمية في شطر الطالبات.
- وضع نظام للحوافز والمكافآت التشجيعية لجميع منسوبي الكلية من الهيئة التدريسية والإدارية والطلبة المشاركين في تحقيق الجودة، ودعم العمل الجماعي، إضافة إلى محاسبة المقصرين في تطبيقها على أرض الواقع.
- ترسيخ ثقافة الجودة ومنهجيتها في واقع العمل اليومي من خلال تسهيل الإجراءات الإدارية، والقضاء على المركزية والنمطية، وتغيير آلية اتخاذ القرارات، والقيام بالبحوث الإجرائية التي تسهم في تقديم الآليات والحلول الجادة لتحقيق التجديد والتغيير في بيئة العمل في الكلية.
- زيادة مصادر التمويل الداخلي للكلية؛ لدعم أعمال تحسين الجودة وتطوير برامجها من خلال تسويق بحوث الكلية، والإفادة من الخبراء في الكلية في الاستشارات والشراكات المجتمعية وغيرها من الطرائق الاستثمارية.
- دعم برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في المستجدات الحديثة في أساليب التدريس والتقويم والبحث؛ لرفع جودة أدائهم المهني.
- العمل على تحسين وتطوير البنية التحتية في الكلية والتجهيزات الخاصة بالقاعات والمرافق الدراسية؛ لرفع جودة العملية التعليمية في كل الأقسام الأكاديمية.
- عقد الحلقات النقاشية وورش العمل والندوات باستمرار بين مسؤولي الجودة في شطري الكلية؛ لمناقشة المشكلات التي تواجه الأقسام الأكاديمية، ووضع الإجراءات التصحيحية لمعالجتها؛ كحالات التعثر للطلبة، وتدني مستوى مخرجات التعليم.....إلخ، إضافة إلى تفعيل التشارك المعرفي فيما بينهم للمستجدات في مجال الجودة والتطوير.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

المراجع:

أبـو الخـير، أحمد غنيم علـي (2016). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملـة في الجوانب الإدارية لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9* (26)، 59 - 81.

أبـو نعـير، نذيـر، خليل، محمـد إبراهيـم، آل كـردم، مفـرح، البـدوي، أمـل (2016). تصور مقـترح لبرامج الدراسـات العليـا بكلية التربية في جامعة الملك خالد في ضـوء مؤشرات الجودة النوعية والتميز، *مجلة دراسات العلوم التربوية، 43* (2)، 469 - 495.

البلوي، سلمى ناجي ساعد (2015). معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة التربية بجامعة الأزهر، 1* (166)، 698 - 759.

جامعـة أم القـرى (1436ه). *دليـل كليـة التربيـة (المؤتمر الخامس لإعداد المعلم)*، مكـة: المملكة العربية السعودية.

حبيـب، أمجد عبـد الرزاق (2016). معوقات تطبيـق الجودة الشاملة في كلية التربيـة في جامعة البصرة من وجهة نظر العمادة ورؤساء الأقسام. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 41* (2)، 415 - 442.

الحربـي، حيـاة محمـد سعـد (2011). المعوقـات التي تواجه تحقيـق الجـودة الشاملة والتهيئـة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 17* (2)، 11 - 107.

الدواد، عبدالمحسن سعد (2017). *مسؤولية الجامعات في تحقيق رؤية المملكة 2030*. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، 11 - 12 يناير، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

رمضان، محمد جابر (2009). *بعض معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية النوعية بقنا دراسة ميدانيـة*، المؤتمـر العلمـي العربـي الرابـع والـدولي الأول لكلية التربيـة النوعية الاعتمـاد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، 8 - 9 أبريل، جامعة المنصورة، مصر.

الزهراني، حسن بن محمد بن علي الدعيبي (2012). *معوقات تطبيق معايير الجودة بالجامعات السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية.

سليمـان، حنـان حسـن (2014). معوقات تطبيـق إدارة الجودة الشاملـة ببرنامج الماجستير المـوازي بكلية العلـوم بجامعـة الإمـام محمد بـن سعـود الإسلامية. *مجلـة دراسات عربيـة في التربية وعلـم النفس، 4* (47)، 144-105.

الصيادي، سوسن سيف ناجي (2014). *معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة ذمار* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة زمار، اليمن.

الطائي، رعد عبدالله، وقدادة، عيسى (2008). *إدارة الجودة الشاملة*، عمان: الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عـارف، كاظـم فرج (2014). *معوقات تطبيـق إدارة الجودة الشاملة في جامعـة السليمانية التقنية دراسة تحليليـة لآراء عينـة مـن مدرسي الجامعـة*، المؤتمر العربي الـدولي لضمان جودة التعليـم العالي، 1 - 3 أبريل، جامعة الزرقاء، الأردن.

العضاضي، سعيد بن علي (2007). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة حالة تطبيقية على جامعة الملك خالد. *مجلة التجارة والتمويل*، (1)، 41 - 84.

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

العمرجي، جمال الدين إبراهيم (2019). *تصور مقترح لتطوير كليات التربية بالمملكة العربية السعودية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة*، المؤتمر الدولي الثاني في التربية (التربية آفاق مستقبلية)، 1 - 3 مارس، جامعة الباحة، السعودية.

عيشـوني، محمـد أحمد (2007). *ضبط الجـودة (التقنيات الأساسية وتطبيقاتهـا في المجالات الإنتاجية والخدمية)*، الرياض، دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

غريب، زينب عبدالرزاق، وعبدالمنعم، محمد محمد (2008). معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل ومقترحات للتغلب عليها: دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بها. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، 23* (3)، 49 - 79.

الفضل، مؤيد عبدالحسين، والطائي، يوسف حجيم (2004). *إدارة الجودة الشاملة من المستهلك إلى المستهلك: منهج كمي*، عمان: الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

قمبر، جميلة سعيد (2016). مدى توافر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم المحاسبي لكليات الاقتصاد في جامعة الزاوية الليبية ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9* (24)، 61 - 94.

كلية التربية بجامعة أم القرى (1438هـ). *التقرير السنوي للكلية للعام 1438هـ*، استرجع بتاريخ 30/12/2018 من https://uqu.edu.sa/coledumk/App/FILES/42025

كلية التربية بجامعة أم القرى (2018). الهيكل التنظيمي للكلية، استرجع بتاريخ 30 /11 /2018 من https://uqu.edu.sa/coledumk/35335

كلية التربية جامعة أم القرى (2019). *وكالة التطوير والبرامج التربوية بكلية التربية*، استرجع بتاريخ 24-4-2019 من https://uqu.edu.sa/coledumk/35244

محمود، خالد صلاح حنفي (2016). معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1* (4)، 611 - 648.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009). *مراكز ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية*، الرياض، المملكة العربية السعودية: المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2019). النشأة والتأسيس، استرجع بتاريخ 20 /4 /2019 من https://www.ncaaa.org.sa/Portal/AboutCenter/Pages/default.aspx#Vision

موسى، علام، الصدر، سامي، وعلي، سناء (2014). إعداد دليل عملي لهيكلية ومهام وحدة الجودة في مؤسسات التعليم العالي "جامعة النجاح الوطنية"، *المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي*، 1 - 3 أبريل، جامعة الزرقاء، الأردن.

الناصر، علاء حاكم محسن (2013). معوقات تطبيق TQM في كليات ومعاهد جامعة بغداد من وجهة نظر مديري وحدات ضمان الجودة وتقويم الأداء. *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي، 6* (2)، 165 - 183.

الهادي، شرف الدين بن إبراهيم القاسم (2013). واقع تطبيق نظام إدارة الجودة بجامعة القصيم دراسة تحليلية لآراء الهيئة التدريسية والقيادات الأكاديمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6* (2)، 709-813.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009 -أ). *الجزء الأول: نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي*، الرياض، المملكة العربية السعودية: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009 -ب). *الجزء الثاني: إجراءات ضمان الجودة داخل المؤسسة التعليمية*، الرياض، المملكة العربية السعودية: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الورثان، عدنان بن أحمد راشد، والزكي، أحمد عبدالفتاح (2013). *معوقات تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة شقراء*، اللقاء السادس عشر (الاعتماد المدرسي) الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 4 - 6 فبراير، جامعة الملك سعود، الرياض.

وزارة التعليم (2019)، استرجع بتاريخ 16 /4 /2019 من www.moe.gov.sa

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

Boateng, J. (2014). Barriers to Internal Quality Assurance in Ghanaian Private Tertiary Institutions. *Research on Humanities and Social Sciences, 4*(2), 1-9.

Ebisine, S. S. (2014). Academic quality Assurance in the colleges of education: Challenges and ways forward for future development. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, (13), 1-9.

Ismail, M. (2012). *The role of quality assurance units in higher education: a case study of the scientific college of design*. In the second International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, 4-5 April, the Gulf University, Bahrain.

Magutu, P. O., Mbeche, I. M., Nyaoga, R. B., Nyamwange, O., Onger, R. N., & Ogoro, T. (2010). Quality management practices in Kenyan educational institutions: The case of the University of Nairobi. *African Journal of Business and Management, 1*(1), 14-28.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.2

أثـر عوامل النجـاح الحرجة للجـودة وفق نموذج جامعة شـيفلد فـي دعـم تطبيـق إدارة الجودة الشـاملة: دراسـة ميدانية على المستشـفيات الجامعية التعليمية

د. بلال هاشم النسور [1,*]
د. أحمد ناصر أبو زيد [2]
د. فادي حامد القضاة [3]
د. محمد علي الزبيدي [4]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مساعد – قسم تخطيط وإدارة المشاريع – جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن
[2] أستاذ مساعد – قسم إدارة الأعمال – جامعة مؤتة – الأردن
[3] أستاذ مساعد – قسم إدارة الأعمال – جامعة عجلون الوطنية – الأردن
[4] أستاذ مساعد – قسم إدارة الأعمال – جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن
* عنوان المراسلة: belal@bau.edu.jo

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

أثر عوامل النجاح الحرجة للجودة وفق نموذج جامعة شيفلد في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة: دراسة ميدانية على المستشفيات الجامعية التعليمية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر عوامل النجاح الحرجة للجودة وفق نموذج جامعة شيفلد في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، والتعرف إلى مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية، كما هدفت إلى الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة حول مستوى أثر عوامل النجاح الحرجة للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومستوى تطبيقها في المستشفيات الجامعية. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المستشفيات الجامعية البالغ عددهم (1340) عاملا. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من خلال الطريقة الطبقية العشوائية، بواقع (302) مفردة، وقد اعتمدت الدراسة على الأسلوب الوصفي التحليلي، وقد تم جمع البيانات الميدانية من خلال استبانة تم بناؤها وتطويرها لقياس أهداف الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود أثر إيجابي لعوامل النجاح الحرجة للجودة وفق نموذج جامعة شيفلد في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية، كما قدمت العديد من التوصيات في ضوء تلك النتائج.

الكلمات المفتاحية: عوامل النجاح الحرجة للجودة، نموذج جامعة شيفلد، إدارة الجودة الشاملة، المستشفيات الجامعية التعليمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

The Effect of Critical Success Factors of Quality in Light of Sheffield University Model on Applying Total Quality Management: A Field Study at University Educational Hospitals

Abstract:

The aim of the study was to identify the effect of quality critical success factors on Jordan university hospitals for supporting the application of total quality management (TQM) in light of Sheffield University Model, and the level of applying TQM in Jordan university hospitals. The study also aimed to find out whether there were statistically significant differences in the responses of the participants in the level of critical success factors of quality in supporting the application of TQM at Jordan university hospitals. The study population was composed of all employees of university hospitals employees (1340) employee of university hospitals, and a random stratified method was used to select 302 participants. Statistical analysis procedures were used to analyze the data. The study results revealed that there was a strong positive effect of quality critical success factors on supporting the application of TQM in university hospitals. In the light of these results, the study proposed a number of recommendations.

Keywords: critical success factors for quality, Sheffield University model, total quality management, Jordan universities educational hospitals.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

المقدمة:

أصبحت جودة التعليم محورا أساسيا في الكثير من الدول سواء المتقدمة أو النامية، خاصة مع توافر معايير عالمية منافسة في جودة التعليم؛ لاسيما تعدد وعدم استقلاليه الجهات المهتمة بقياس هذه الجودة، حيث التزمت هذه المؤسسات بتقييم هذه المعيارية وفق مؤشرات حيادية ذات مصداقية عالمية قابلة للقياس والمقارنة، والتي تنعكس أساسا على أداء الطالب الخريج وفي المستقبل الأداء المتوقع كعاملين، وتنعكس على تطوير الصناعات كعنصر رئيس في حل ومعالجة المشكلات والازمات، إضافة إلى المتغيرات والمستجدات المتسارعة في كافة المجالات التي أسهمت في زيادة منافسة الجامعات وترتيبها بعد اعتماده على الجودة كمعيار رئيس للاختيار؛ وهذا فرض على الإدارة الجامعية عددا من المتطلبات في البحث عن مفاهيم وأساليب إدارية حديثة لتوفير عوامل النجاح للجودة، تواكب تلك المستجدات والمتغيرات، وتحقق أهدافها بكفاءة وفعالية، وتعدت هذه المتطلبات من خلال فرض أدوات محاسبة صارمة وتحديد مسؤولية جودة العملية التعليمية (Sidek & Martins, 2017; Yeoh, Koronios, & Gao, 2007).

وفي ضوء ما سبق فإن الأمر يتطلب من القيادات الأكاديمية في الجامعات، ومنها المستشفيات الجامعية تطوير وضمان جودة مخرجاتها من خلال توفير عوامل النجاح لضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، بهدف تطوير منظومة متكاملة في تلك الجامعات لتحسين آليات عملها بما يواكب التطورات التكنولوجية، وفي مقدمتها مفهوم إدارة الجودة الشاملة الذي يتطلب تطبيقه جهودا كبيرة على كل المستويات، فليس هناك أي مستشفى تعليمي أحرز تقدمًا ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة أكاديمية ذات قدرة إدارية عالية تتبنى عوامل النجاح الحرجة (Aljohani, Peng, & Nunes, 2015)، ولهذا تحاول الدراسة الحالية معرفة أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه.

مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات بصورة عامة والمستشفيات التعليمية خاصة ضغوطًا مختلفة، خاصة التغيرات والتعقيد بصورة مستمرة في البيئة الداخلية والخراجية، ومتطلبات التطوير المستمر والتغير في شكل تكنولوجيا التعليم، وضعفا في نقل وتبني النماذج العالمية، مثل نموذج مصفوفة الأهداف، ونموذج تطوير الجودة لجامعة استون، ونموذج جامعة شيفيلد التي سجلت نجاحات في مؤسسات تعليمية مشابه، لاسيما مع تعقيد وسائل تقييم الجامعات، من خلال تقييم الخدمات أو المخرجات أو القيمة المضافة، وكذلك التوجه نحو فكرة التميز في الممارسات التعليمية الطبية، إضافة إلى كثرة الضغط على المستشفيات التعليمية، مما شكل ضغوطا على البنية التحتية، وزيادة نسبة الشكاوى والأخطاء الطبية في المستشفيات التعليمية، بسبب عدم دقة إجراءات الجودة في الممارسات المهنية والتعليمية، فجميع المستشفيات تقدم إدارة الجودة ذاتها، إلا أنها تختلف في توفير عوامل النجاح لها، ومدى الالتزام بمعايير الجودة التي تعد من أهم عوامل نجاح أو فشل تلك المستشفيات، وهناك فجوة معرفية واضحة في تبني نماذج عالمية اثبتت فعاليتها من الناحية النظرية، مثل نموذج تطوير الجودة في استون، ونموذج شيفلد في الولايات المتحدة والمملكة والتي من المفيد نقلها إلى البيئة العربية كمساهمة معرفية عالمية طبقت ونجحت. ومن المأمول أن نشر ثقافة هذه النماذج وتعميمها ستساهم في مساعدة متخذي القرار في إدارة الجودة الشاملة في تبني النماذج وإعادة بنائها بما يتوافق مع متطلبات بيئاتهم (وزارة الصحة الأردنية، 2018).

إن معظم المستشفيات الجامعية مازالت تعاني من ضعف وقصور في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة، وهذا ما لاحظه الباحثون من خلال المقابلات الاستطلاعية التي أوضحت أن هناك ضعفا في الجودة في الجامعات ومؤسساتها قد لا تعود إلى عدم توافر مبادئ الجودة، بل في عدم توفير عوامل النجاح لهذه المتطلبات وفق نموذج عالمي رصين، وكون تطبيق هذا المفهوم يعد مهملا ومحايدا فله آثاره وتبعاته، فلابد أن يكون لعوامل النجاح للجودة الشاملة أثرا واضحًا وبارزًا في تبني هذا المفهوم ودعم تطبيقه، على أساس أن ذلك يعد مطلبًا رئيسًا في نجاح عملياتها، والذي يتطلب دعمًا قويًا ومستمرًا من قبل عوامل النجاح الحرجة للجودة، وهذا

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

ما يتوافق وتقارير الجودة في الجامعات (مكتب الجودة ومراقبة النوعية، 2018)، ولذا فإنه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وما مستوى تطبيق هذا المفهوم في المستشفيات الجامعية؟

فرضيات الدراسة:

تتمثل فرضيات الدراسة في الآتي:

1. **يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لعوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.**
2. **يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية.**
3. **يوجد أثر لعوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومستوى تطبيقها في المستشفيات الجامعية.**
4. **يوجد تأثيرذو دلالة إحصائية بمستوى معنوية ($p \leq 0.05$) لممارسة أبعاد عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.**

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

1. **معرفة مستوى توافر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها بالمملكة الأردنية الهاشمية.**
2. **معرفة مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية.**
3. **التعرف إلى أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة ودورها في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها، وما مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات التعليمية الجامعية.**
4. **معرفة مدى تأثيرممارسة أبعاد عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في المحاور التالية:

1. **تكتسب الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناولته والمتمثل في أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه كنموذج يحظى بالموافقة من الاعتمادية من العديد من الباحثين (Tambi, 2000).**
2. **تنال الدراسة أهميتها من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، لاسيما معرفة أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج شيفلد في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي التعرف إلى الجانب النظري وآراء العلماء في نماذج ومقترحات عوامل النجاح الحرجة في النموذج وغيرة.**
3. **تسعى الدراسة إلى تقديم المقترحات والتوصيات الملائمة التي قد تساعد متخذي القرار في التعرف وتبني عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

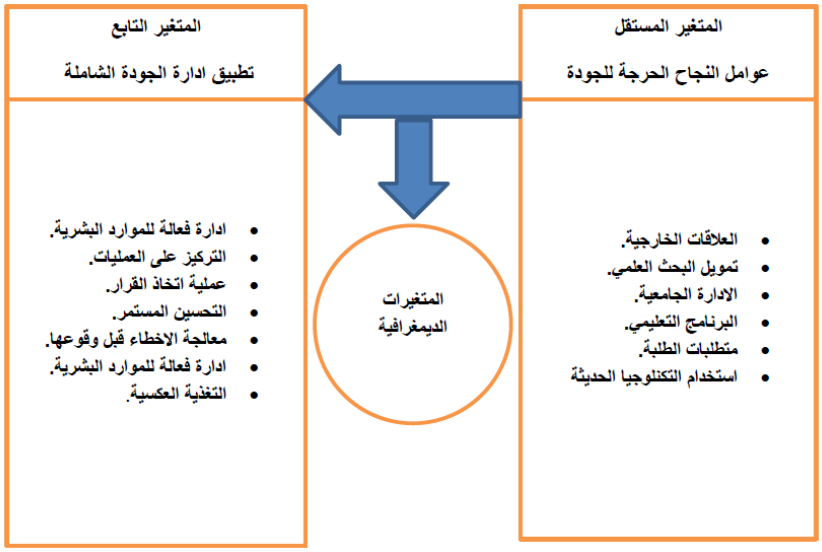
حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

- **الحدود المكانية: المستشفيات الجامعية على مستوى كافة الإدارات المختصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.**
- **الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة خلال الفترة الزمنية الممتدة من عامي 2018 - 2019م.**
- **الحدود البشرية: فق شملت هذه الدراسة جميع العاملين في المستشفيات الجامعية والمعنيين بإدارة الجودة الشاملة وتوفير فرص النجاح لها.**

نموذج الدراسة:

الشكل (1) يوضح أنموذج الدراسة الذي يتكون من المتغيرات المستقلة، إضافة إلى المتغيرات التابعة للدراسة وذلك على النحو الآتي:



شكل (1): أنموذج الدراسة

النموذج من إعداد الباحث بالاعتماد على دراسة كل من Baidoun، Salem وOmran (2017)، Sreedharan وSunder (2018)، Kumar وSharma (2017)، Salleh et al. (2018)، Tambi (2000)، **ودراسة** Pellow وWilson (1993).

الإطار النظري:

أولاً: عوامل النجاح الحرجة للجودة:

- **أهمية عوامل النجاح الحرجة للجودة:**

إن عوامل النجاح الحرجة للجودة ليست مجرد مجموعة من العوامل العادية، إنها متطلبات نجاح، كما يمتد تأثيرها إلى الأنظمة المختلفة في المنظمة، بحيث تشكل دافعا ومحركا للجودة، وهي أداة تدعم العمليات والتي يجب أن تعرف وفق النموذج المعتمد والمناسب للبيئة، بحيث يكون قادرا على تحليل البيئة والصناعة، ويضمن دعم الإدارة العليا ويشمل تحقيق أهداف الإدارة العليا، ويتضمن معايير للتقييم (Oakland,1993). ومن خلال عوامل النجاح الحرجة للجودة يمكن تطوير استراتيجية عمل الجامعة، ويمكن أن تكون جزئا أساسيا من تحليل موارد المنظمة وتحليل استراتيجيتها. وقد أكد Leidecker وBruno (1984) أن تكنيك تعريف عوامل النجاح الحرجة للجودة يتضمن تحليل البيئة، تحليل هيكل الصناعة، تحليل الخبراء، تحليل المنافسين، تحليل تموضع المنظمة في القطاع الصناعي، تقييم المنظمة، وأخيرا تحليل الربحية ضمن استراتيجية السوق السائد.

وهكذا فعوامل النجاح الحرجة للجودة تلعب أثراً بالغ الأهمية في التأثير على الجامعات. وقد ساهم Dervitsiotis (1995) من خلال نموذج مصفوفة الأهداف في تطوير نموذج خاص بالتعليم. يقوم على ترجمة الأهداف الاستراتيجية للجامعة إلى أهداف هي عوامل النجاح، وتحديد مقاييس ومعايير تعطي أولوية للأهداف الاستراتيجية، وبناء مقاييس تقيم مدى تحقيق الأهداف، لاسيما نحو الإبداع الذي أصبح ضرورة ملحة، وقد طبق في الجامعات اليونانية. بينما اقترح Clayton (1995) اقترح نموذج تطوير الجودة طبق في جامعة استون، ويقوم على وجود مجلس للجودة يشبه مجلس العمداء، يعتمد معايير مالية للأداء، ويطور خطة للتنفيذ، ويعزز أداء البحث العلمي وتطوير أداء التعليم، وتطوير وتحسين قدرات العاملين، واستثمار البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات.

بينما يعد نموذج جامعة شيفلد الأكثر شمولا والأفضل تكيفا مع البيئة التعليمية للجامعات، وخاصة مع تطور تكنولوجيا المعلومات، حيث اعتمد تطوير النموذج على منهج نوعي اتسم بالرصانة، حيث تم عرض معظم عوامل النجاح الحرجة للجودة ومن خلال مقابلة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والدوائر الأكاديمية التوافق على اختصارها إلى ثمانية أبعاد، وهي الأكثر توافقا مع البيئة التعليمية للجامعات (Pellow & Wilson,1993) والذي أعيد تطبيقه في الجامعات الأمريكية وحقق نجاحا معروفا وأضيفت عليه التعليمات الحكومية والحوكمة والجوانب التي تدرس البيئة، إلا أنه اختلفت في معايير القياس والتقييم لنجاح المعايير، وقد أكدت الدراسات الحاجة إلى تطوير استبانة لتقييم المعايير لكل بيئة بصورة مستقلة (Rai, Borah, & Ramaprasad, 1996).

- **أبعاد عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة:**

لقد كان الرائد في اقتراح عوامل النجاح الحرجة التي يحتاجها المدير هو دانيال 1960 التي استعرضها في مجلة هارفرد، في حين من أهم مساهمات Dearden وVancil (1975) اللذان اقترحا نظام لإدارة عملية المتابعة والرقابة على الجودة، في حين أضاف Burrello وZadnik (1986) حيث عرفا العوامل البشرية والمنظمية التي تقود للأداء الناجح والفعال في المنظمة، أما كلا Rockart (1982) وShakor (1994) فقد قدما مساهمة في عوامل النجاح للجودة تضمنت نظاما للمعلومات ونظام تصنيع وإنتاج متقدم، وتقديم خدمات وسلع جديدة تتناسب مع حاجات ومتطلبات الزبائن.

إن مفهوم عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة يشمل عدة أبعاد تشكل في كل منها منظور مختلف تتمثل كل منها في مجموعة من الدراسات التي قدمت هذه الأبعاد لصناعة التعليم بشكل خاص في أبعاد الإدارة، حيث أبرزت دراسة Caruana وPitt (1997) أن المقياس الحقيقي يقوم على القدرة على بناء منهجية لقياس أداء الإدارة الجامعية، وأن المعيار الرئيس لقياس الأداء قصير الأجل ودوره في تحقيق

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

أهداف الخطة الاستراتيجية، وتشمل تحقيق وقياس المعايير التالية : العمليات التعليمية، وقياس الأداء الفعال، ومدى قبوله من أصحاب المصالح، بحيث يكون مقبولا وبسيطا، وفي الوقت المحدد. في حين بينت دراسة Tambi (2000) أن عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد تختلف من صناعة إلى أخرى. في حين أن عوامل النجاح قد تتداخل في متغيراتها، وخاصة الجوانب التعليمية والتكنولوجية والاقتصادية. وبالرغم من هذا فقد طور الغرب من خلال مساهمات Ho وWearn (1996) طور نموذجا مختصا بعوامل النجاح خاصة بالتعليم العالي والجودة بهدف التميز. وقد أشارت دراسة Tofte (1995) أن أبعاد عوامل النجاح ترتبط بمستوى الجودة في الخدمة، والتسويق للخدمة، والرقابة على الخدمة.

تحليل وفهم البيئة : هي واحدة من أهم المؤثرات والمحركات لاستراتيجية النجاح في الجامعة، وتشمل تشخيص ودراسة وتحليل وتعريف محركات البيئة الخارجية والداخلية، وتحديد مهمة المنظمة وأهدافها واستراتيجيتها، والتي تساهم في بناء الإدارة الاستراتيجية ومن خلالها يتم تحويل الرؤية والرسالة للجامعة لأهداف استراتيجية، ومنها إلى عوامل نجاح حرجة، يتم من خلالها صياغة وبناء الاستراتيجية (Kumar & Sharma, 2017, 3).

تمويل البحث العلمي: هو قدرة الجامعة على توفير التمويل المالي الكافي لسد كلفة البحث العلمي النظري والتطبيقي، وذلك لدعم الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، من خلال بناء قنوات تمويل مع الصناعة أو المؤسسات التمويلية، أو الجهات الدولية، والذي يقاس بعدد الأبحاث العلمية أو براءات الاختراع وغيرها (Sahu, Shrivastava, & Shrivastava, 2013).

البرنامج التعليمي: هي قدرة الجامعة على توفير الوسائل والأدوات المناسبة والإمكانيات التي تمكن من استثمار المحاضرين الأكاديميين، والمنهاج الحديث والملائم، وتوفير الوسائل والأدوات المناسبة، وتوفير الأكاديميين ذوي الكفاءة والمنهاج الحديث ذي النوعية والجودة العالية، والوسائل التعليمية والبنية التحية من مكتبة ونظم وتطبيقات تتمثل في بيئة جامعية ملائمة (Salleh et al., 2018).

الإدارة الجامعية الكفأة : هي إدارة قادرة تخطيط وتنفيذ وتنظيم ومتابعة استراتيجيات أداء الجامعة بفاعلية، بما يرضي المستفيدين من خلال الإدارة الكفأة للموارد، والمشاركة في عملية اتخاذ القرار، وخلق بيئة محفزة للإبداع والابتكار، بهدف ضمان تحقيق رؤية الجامعة ورؤيتها وأهدافها الاستراتيجية (Tambi, 2000).

متطلبات الطلبة : إن متطلبات الطلبة تشمل كافة الخدمات الجامعية للطالب، وفق المعايير العالمية المعتمدة في البيئة الجامعة، من بنية تحتية، وبرامج وبرمجيات وتقنيات وهيئة تدريسية تحقق التوافق بين معايير الاعتماد وحاجات سوق العمل، وتلبي تعزيز قدرات الطالب المنهجية وغير المنهجية (محمود، 2018؛ Kumar & Sharma,2017).

استخدام التكنولوجيا الحديثة : تشمل البنية التحتية التكنولوجية من معدات واجهزة وشبكات وبرمجيات ونماذج الكترونية للتعليم والمحاكاة والتعليم الإلكتروني التي تعزز المعرفة العلمية وتمكن من التفاعل في بيئة الجامعة والبيئة المحيطة (الشورى، أبو ناصر، والأقطش، 2018).

ثانياً : إدارة الجودة الشاملة :

- **مفهوم وأهمية إدارة الجودة الشاملة :**

إن تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية سيساعدها في تقييم وترتيب وتقييم مواردها، والتعرف إلى موقعها بين المؤسسات الشبيهة وقياس القيمة المضافة، والقدرة على الحكم على مستوى الجودة في منتجاتها وخدماتها، والتعرف إلى جوانب الضعف في مواردها المختلفة ومن ثم التعرف إلى نقاط القوة والضعف في بيئتها، لاسيما أنه ثبت من التطبيق العملي لهذا المدخل أنه يمكن أن يؤدي إلى تحقيق وفر مالي في العمليات والأنشطة مقارنة بحجم المبيعات، مشترطا فهم بيئة المنظمة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

(Aquilani, Silvestri, Ruggieri, &Gatti, 2017)، في حين أن تطبيق الجودة الشاملة سيعزز من فاعلية المنظمة التعليمية وخاصة مع تطبيق مبدأ تعميم ثقافة الجودة وتقليل الأخطاء وتصميم نظام الجودة مع منظومة العمليات التعليمية (Aquilani et al., 2017; Sahu et al., 2013)، وتزداد أهمية تطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم الجامعي لأنه يقوم على مجموعة من القيم المتغيرة، تغير النظم، والتحديات، ومن أهمية وحساسية ودور الخدمات التي يقدمها القطاع وتعتمد على قيم الجامعة، وترتبط بقطاعي التعليم الجامعي وتقديم الخدمات الطبية ذات المعايير العالمية لمنظمة الصحة العالمية التي تهدف إلى تحقيق رضا أصحاب المصالح، ورفع مستوى كفاءة طلبة الكليات المتدربين سواء في الكليات العلمية أوالإنسانية، وتحقيق الربحية الاقتصادية والاجتماعية.

- مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

لا يوجد اتفاق بين الكتاب والباحثين حول عدد مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تشكل إطارًا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في أي منظمة، إلا أن هناك شبه إجماع بينهم حول مجموعة من المبادئ متمثلة في الآتي:

- التركيز على العملاء: تتضمن كلمة العملاء في أدبيات إدارة الجودة الشاملة الزبائن. وهناك العملاء الداخليين والخارجيين، وتعني هنا العناية الفائقة بالعملاء، وتحقيق رضاهم، سواء المرضى أو العاملين أو المراجعين أو من يرافقهم، والعملاء الداخليين سواء الأطباء أو الفريق الطبي أوالفنيين وغيرهم من البيئة المحيطة الذين يشكلون سلسلة المورد والعميل، من خلال مشاركتهم في عمليات التطوير والتحسين في المنتج أو الخدمة، والاستمرار في تعريف المتغيرات التي تؤثر في احتياجاتهم (Wiele,1995).
- التركيز على العمليات: تعد العمليات في إدارة الجودة الشاملة المبدأ الرئيس الذي على أساسه يتم الحكم على مستوى تحقيق مبادئ ومقاييس الجودة، والتي ترتبط بجودة تصميم الخدمات وتقييم العمليات، سواء عمليات التسجيل أو التعليم، وتمتد عمليات متابعة الجودة والتحكم فيها حتى العمليات الإدارية والإنتاجية، بحيث يتم خلالها بناء مؤشرات الأداء وتصميمها لتعطي نتائج بلا أخطاء مدعومة من الإدارة العليا (Kemenade & Hardjono, 2018).
- عملية اتخاذ القرار: تحتاج عمليات اتخاذ القرارات لبناء قنوات اتصال فعالة لمشاركة العاملين في جميع المستويات المعلومات، ثم القرارات بما يعزز استثمار التخصص وتعدد الرؤى، حيث إن توفير معلومات مقيمة وصادقة وحديثة والاعتماد على منهجية علمية تعتمد تحليل البيانات واستخراج مؤشراتها في اتخاذ القرار وفق الحقائق والفرضيات المنطقية سيعزز القدرة على حل المشكلات وإنتاجية أكبر، ومقاومة أقل للتغيير والتطوير (Shafei, 2018).
- التحسين المستمر: تعتمد عملية التحسين المستمر على التغذية الراجعة من الزبائن، وهي منهجية مستمرة مدعومة من الإدارة العليا لتطوير الجودة وتحسين مستويات التنافسية، وهي عنصر رئيس ليس فقط لمنع الانحرافات في العملية الإنتاجية بل الحفاظ على أعلى مستوى جودة في عمليات تقديم الخدمات، من خلال بذل الجهود وتوثيق الإجراءات، والتخطيط للعمليات وتنفيذها وفحصها وتقييمها، وهي مسؤولية الجميع في المنظمة، من خلال القيام بالتحليل المستمر للإجراءات، واقتراح الحلول الإيجابية للتغلب على أي انحرافات (Oakland, 1993).
- معالجة الأخطاء قبل وقوعها: يقوم هذا المبدأ على تطوير أدوات الرقابة على العمليات للتأكد من جودة العمليات، والحرص على معالجة الأخطاء قبل وقوعها؛ أي ضمان مطابقتها للمواصفات، وذلك من خلال تعريف مقاييس مقبولة ومعايير محددة سلفا، بحيث يتم قياس جودة الخدمة الصحية المقدمة قبل وبعد تقديمها (Tofte, 1995).
- إدارة فعالة للموارد البشرية: تعد الأهم بين العناصر، لأن الفرد هو من يخلق الجودة، وهي تتطلب من المورد البشري الإبداع والابتكار تحت شعار الجودة مسؤولية الجميع، كما تشمل استثمار هذه الموارد، من خلال مشاركتهم في جميع أعمال المنظمة، من خلال فرق العمل، الذين يمتلكون القدرة على مشاركة المعرفة والتحسين المستمر، وتقديم الخدمات بمعيارية وجودة عالية تضمن جودة الخدمة والرضا

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

الوظيفي (Schneier, Shaw, & Beatty, 1991).

- التغذية العكسية: إن هذا المبدأ يساهم بصورة أساسية في تطبيق جميع مبادئ الجودة الشاملة، وتحقق النتائج المطلوبة منها من خلال تحقق شبكات الاتصالات التي تعزز وصول المعلومات، فالحصول على التغذية العكسية في الوقت المحدد تعتبر من العوامل الأساسية التي تسهم في زيادة فرص النجاح والإبداع، وتساعد في عمليات التحديث والتطوير، وتفيد المنظمة بآراء العملاء والبيئة المحيطة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة (Kumar & Sharma, 2017).

الدراسات السابقة:

أجريت عدة دراسات حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة، منها دراسة Ahmad وElhuni (2014) وقد هدفت الدراسة إلى بناء إضافة علمية بتحديد العوامل التي تدعم نجاح تطبيق الجودة في المنظمات الليبية. وقد استخدمت الدراسة منهجا كميا ونوعيا في دراسة الحالة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أن عوامل النجاح للمنظمات في تطبيق الجودة تتمحور حول إدارة كفأة للمنظمة، باتصالات فعالة، وتطوير مستمر للجودة، والتدريب والتطوير للعاملين على برنامج الجودة، ومشاركة العاملين في برنامج الجودة، وضمان التأثير الإيجابي للجودة على ثقافة المنظمة.

كذلك أجرى Sreedharan وSunder (2018) وقد هدفت الدراسة إلى تحليل الأدبيات التي درست عوامل النجاح الحرجة. وقد راجعت الدراسة أكثر من (41) مقالة علمية من خلال استخدام تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا بين عوامل نجاح الجودة الشاملة والعوامل المرتبطة بتطبيق الجودة الشاملة، وأن التطوير المستمر لمعايير النجاح هو أساس استمرار فاعليتها، وأن أساس الجودة وتطبيقها يدور حول تطوير المنتج والخدمة بصورة مستمرة.

كما أجرى .Baidoun et al (2018) وقد هدفت إلى التعرف إلى مدى وجود أثر بين كل من طبيعة المناخ تمويل البحث العلمي الناتج عن نمط عوامل النجاح الحرجة للجودة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها أن عوامل النجاح الحرجة للجودة تركز على تمويل البحث العلمي، ونظام البرنامج التعليمي، ونظام الحوافز. كما أوصت الدراسة بوجوب تغيير نظرة عوامل النجاح الحرجة للجودة في المنظمة، من النظرة التقليدية إلى النظرة الحديثة، ووجوب خلق مناخ تنظيمي حاضن لعوامل النجاح.

في حين أجرى Singh ،Kaur وSingh (2018) وهدفت الدراسة إلى تحليل الأدبيات التي تدرس إدارة الجودة الشاملة وعوامل نجاحها، وتحليل العلاقة بينهما، من خلال دراسة مقارنة للأدبيات التي تدرس كلا منهما، وكشف أثرها على إدارة سلسلة القيمة وأثرها في تحسن أداء المنظمات في الهند. وقد توصلت الدراسة إلى ستة أبعاد، تمكن من تحقيق التكامل بين إدارة الجودة وعوامل نجاحها، والتي يمكن تطبيقها في القطاع الصناعي، ضمنت تحقيق منتجات أفضل جودة، ومرونة في العمليات الإنتاجية، ومستويات ربحية أعلى.

كذلك أجرى Kumar وSharma (2017) وتوصلت الدراسة إلى أنه من الضروري للمنظمات بناء منظومة تربط عوامل النجاح والجودة الشاملة معا، وأن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية لأبعاد عومل النجاح الحرجة في إدارة الجودة الشاملة. وقد أوصت الدراسة بأن تكون دليلا نظريًا وعمليًا للشركات الناشئة، تساعدها في تحقيق الجودة الشاملة، وخاصة مع تغير استراتيجيات الشركات مع الوقت.

كما قدم .Salleh et al (2018) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على دور التحسين المستمر والفوائد التي حققتها المنظمات التعليمية بتطبيقه، والتعرف إلى العوامل التي تحد من نجاح تطبيقه في هذه المنظمات، والتي من أهمها مشاركة العاملين وتحقيق رضا المستفيدين، والتدريب والاتصالات الفعالة بين العاملين، وتقديم آلية لتطبيقه. وقد توصلت الدراسة إلى أن قياس الأداء يرتبط بتطبيق الجودة في الجامعات. وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على الدور للقيادات الأكاديمية في توجيه ودعم عملية تطبيق الجودة وتوفير عوامل النجاح، وتوفير الدعم وتمويل البحث العلمي لمشاريع التحسين للاستثمار في التدريب وتحسين أساليب العمل.

أما دراسة الفضل وعبدالحسين (2013) هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة والتأثير بين عوامل النجاح الحرجة لإدارة الجودة الشاملة من خلال أبعادها (التخطيط الاستراتيجي، التركيز على الزبون، تكنولوجيا المعلومات، ثقافة التحسين المستمر) في جودة المنتج السياحي الديني من خلال (المعولية، الاستجابة، التوكيد، التقمص، الأدلة المادية)، واستعمل البحث المنهج التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباط وتأثير لعوامل النجاح الحرجة لإدارة الجودة الشاملة في تحقيق جودة المنتج في المنظمات السياحية، واهتمام تلك المنظمات بـ (التركيز على الزبون، واستعمال تكنولوجيا المعلومات، والتحليلي الاستراتيجي، مما أدى إلى تحسين أدائهم، وتدعيم دافعيتهم في تحقيق الاستجابة السريعة لطلبات الزبون.

في حين بينت دراسة كل من السويدي (2009) واعتمدت الدراسة على تصميم استبانة لتحليل منظور المديرين في محاور الدراسة، حيث توصلت الدراسة إلى أثر واضح على (رضا متلقي الخدمة، تطور ونمو المستشفى، وكفاءة العمليات). كما توصلت الدراسة إلى أن الالتزام بمعايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة، والتخطيط الاستراتيجي للجودة، وتدريب العاملين، والإدارة الجيدة للمعلومات من عوامل النجاح التي أثرت في معايير تطبيق الجودة الشاملة من خلال توفير عوامل النجاح.

يتبين مما سبق وجود ارتباط بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، فجميع الدراسات السابقة وكذلك الدراسة الحالية تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة باستثناء Sreedharan وSunder (2018) فقد تناولتا موضوع إدارة الجودة الشاملة وعوامل النجاح الحرجة وأثرها في رضا المستفيدين. وكذلك دراسة Salleh et al. (2018)، ودراسة الفضل وعبدالحسين (2013) وهي بذلك تشترك مع الدراسة الحالية في تناولها لعوامل النجاح الحرجة للجودة، كذلك فإن جميع الدراسات أجريت في منظمات طبيعية، الا أن هذه الدراسة ركزت على الجامعات التي فيها مستشفيات تعليمية كحاضنة للتطوير والتحسين المستمر للمجتمع.

إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة بأنها تناولت أثر عوامل النجاح الحرجة للجودة في المستشفيات ضمن نموذج جامعة شيفلد في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة. كما أنها أجريت في المستشفيات الجامعية، وهي مؤسسات تعليمية ومصدر لتطبيق نماذج علمية جديدة كبيئة حاضنة للبحث العلمي. كما أنها اعتمدت في جمع البيانات على أداتين هما الاستبانة والمقابلة، بينما اعتمدت الدراسات السابقة على أداة واحدة وهي الاستبانة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع العاملين في المستشفيات الجامعية في المملكة الأردنية الهاشمية وتشمل كلا من (مستشفى الجامعة الأردنية في عمان، مستشفى الملك المؤسس التابع لجامعة العلوم والتكنولوجيا في إربد) على مستوى إداراته المتنوعة والمعنية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة المتمثلة في إدارة المستشفى، والإدارة المالية والقوى البشرية، إدارة الخدمات التمريضية، وإدارة الخدمات الطبية في المستشفيات الجامعية التعليمية، والمعنيين بإدارة الجودة الشاملة البالغ عددهم (1340)، وقد تم توزيعها على عينة الدراسة والجدول (1) يوضح مجتمع الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

جدول (1): مجتمع الدراسة موزع حسب الوحدات المختلفة في المستشفيات الجامعية

الوحدة	العاملون	
	العدد	%
إدارة المستشفيات	189	% 14.1
الإدارات المالية والقوى البشرية	386	% 28.8
إدارات الخدمات التمريضية	495	% 36.9
إدارات الخدمات الطبية	270	% 20.1
المجموع	1340	% 100

المصدر: إعداد الباحث، بالاعتماد على بيانات مديريات الموارد البشرية في المستشفيات الجامعية، الأردن، 2018م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية متناسبة؛ حيث تم اختيار عينة من العاملين في المستشفيات الجامعية من الوحدات المختلفة، بنسب متناسبة تمثل نسبة كل طبقة من مجتمع الدراسة، ومن موظفي كل إدارة من تلك الإدارات في حين أن الباحثين استخدم معادلة روبرت ماسون في احتساب حجم العينة وفق المعادلة التالية:

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

M حجم المجتمع

S الدرجة المعيارية للدلالة 0.95 أي قسمة 1.96 على معدل الخطأ 0.05

P نسبة توافر الخاصية وهي 0.50

Q النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

حيث بلغ حجم العينة وفق المعادلة (300) مفردة، موزعة على تلك الإدارات بما يمثل كل نسبة من كل طبقة، كما يوضح ذلك الجدول (2):

جدول (2): عينة الدراسة موزعة حسب الوحدات المختلفة في المستشفيات الجامعية

الوحدة	العاملون	
	العدد	%
مجتمع الدراسة	1340	% 100
إدارة المستشفى	42	% 14
الإدارة المالية والقوى البشرية	86	% 29
إدارة الخدمات التمريضية	110	% 36
إدارة الخدمات الطبية	62	% 21
المجموع	300	% 100

* المصدر: إعداد الباحث، بالاعتماد على بيانات مديرية الموارد البشرية في المستشفيات الجامعية، الأردن، 2018م.

مصادر جمع البيانات:

اعتمدت هذه الدراسة على مصدرين لجمع البيانات هما:

1. **مصادر ميدانية: تم الحصول من خلالها على البيانات الأساسية للدراسة من خلال الاستبانة التي أعدها الباحث وتم توزيعها على أفراد عينة الدراسة، وتعد الاستبانة أداة جمع البيانات، كما اعتمد الباحث على المقابلة الشخصية المهيكلة بهدف تعزيز تفسير البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانة.**
2. **مصادر ثانوية: اعتمدت الدراسة على البيانات الثانوية من خلال الكتب والدوريات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، إضافة إلى الوثائق الخاصة بالمستشفيات الجامعية.**

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، المتمثل في جمع وتحليل البيانات من خلال الدراسة الميدانية، وتعزيزها بالمقابلات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، إضافة إلى تحليل ومراجعة المصادر الثانوية الذي شمل مراجعة الكتب والدوريات والدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات من خلال الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الوصفية لوصف بيانات الدراسة، في حين اعتمدت الدراسة على الأسلوب الإحصائي الاستدلالي لاختبار الفرضيات.

تعريفات متغيرات الدراسة وكيفية قياسها:

تتمثل متغيرات هذه الدراسة في الآتي:

1. **عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة: هناك من يعرّف عوامل النجاح الحرجة للجودة بأنها: مجموعة من العوامل التي تدمج وتدفع إدارة الجودة الشاملة في أعمال المنظمة واستراتيجيتها، بما يضمن تركيز تطبيقها، ودفعها نحو تطبيقها بنجاح، بحيث تضمن فهم مهمة المنظمة، وضمان نجاح أدوات التغيير فيها لكل جزء وعملية من العمليات فيها، بما يضمن تحقيق معايير الجودة المأمولة (Oakland, 1993). ويعرّفها Aquilani et al.(2017، 18) وZwikael وGlobersonn (2006، 5) بأنها: أداة تستخدمها لضمان نجاح الجودة في المنظمة التعليمية، تدخل في جميع أجزائها، وتبدأ بتعريف هذه العوامل ثم إدراجها ضمن العمليات التنفيذية في المنظمة، بحيث تتمكن المنظمة من تعريف التهديدات والفرص في بيئة أعمالها، من خلال تطوير معايير خاصة، تضمن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكفاءة، وتشمل تحليل بيئة الأعمال وتحليل الصناعة، وتحليل المنافسين، وتحليل موقع الجامعة في الصناعة، ودراسة استراتيجية المنظمة وتطويرها. أما Rees ،Clegg وTitchen (2010) فقد عرّفها بأنها: توجهات ذات تأثير في ضمان تحقيق الاستراتيجية، والتي تشمل نظام رقابة صارم، وقدرة على تقييم وقياس الأهداف ذات القيمة بدقة، من خلال نظام معلومات جيد، يضمن تطوير خدمات وسلع جديدة.**

ومن التعريفات السابقة يتضح وجود تباين فيما بينها، فقد ركز التعريف الأول على الاستراتيجية كنشاط أساسي لضمان الجودة. بينما تناولها التعريف الثاني كعملية تنفيذية تضمن تطوير معايير خاصة. في حين ركز التعريف الثالث على تكامل وتداخل الاستراتيجيات معا. أما التعريف الأخير فقد ركز على نظام صارم يعمل على تحقيق الأهداف. ولخدمة أهداف هذه الدراسة يمكن تعريف عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد وفق نموذج Pellow وWilson (1993) الذين أشارا إلى أن عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة تشمل التحليل للبيئة الخارجية، ودعم البحث العلمي، وتطوير قدرات الإدارة الداخلية، وإدارة ناجحة للطلبة (Tambi, 2000).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

وفي هذه الدراسة يقاس متغير عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة، الذي من خلال أبعاده المختلفة التي تمثل مكونات النموذج، الذي جاء من أكثر من عشرين بعدا، شكلت المكونات الأساسية لعوامل النجاح الحرجة، وفق نموذج جامعة شيفلد، التي أشار إليها كل من Elzinga، Horak، Lee وBruner(1995)، Schneier et al.(1991)،Wiele(1995)، وNelson (1991) والتي طبقت في كل من جامعات الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وماليزيا. حيث أشار للبيئة التعليمية أن من أهم عوامل النجاح الدور الريادي للقيادة الأكاديمية والتطوير المستمر، والقياس الدقيق للموارد والقدرات والتطوير المستمر، والمحافظة على رضا الزبائن داخل وخارج الجامعة، والإدارة الناجحة للموارد البشرية بكفاءة وفاعلية. وقد أكدت دراسة Pellow وWilson (1993) أن عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة هي عوامل تخلق التميز في تنفيذ الجودة، وبواسطة مجموعة من الأسئلة التي تضمنتها الاستبانة كما يوضح الجدول (3).

جدول (3): كيفية قياس المتغير المستقل للدراسة (أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة) بأبعاده المختلفة

م	البعد	عدد الفقرات
1	تحليل وفهم البيئة	1 - 4
2	تمويل البحث العلمي	5 - 8
3	الإدارة الجامعية الكفأة	9 - 12
4	البرنامج التعليمي	13 - 16
5	متطلبات الطلبة	17 - 20
6	استخدام التكنولوجيا الحديثة	21 - 24
	مجموع الأسئلة	24

2. إدارة الجودة الشاملة: تعرّف إدارة الجودة الشاملة بأنها "ثقافة منظميه تقوم على الالتزام الكلي برضا متطلبات وحاجات الزبون، خلال التطوير والتحسين والابتكار والإبداع، بصورة مستمرة في جميع المجالات المعرفية، تركز على النجاح على المدى البعيد (Kemenade & Hardjono, 2018, 4). في حين عرّفها Shafei (2018، 2) بأنها "أداة لإدارة المنظمة تقوم على التحسين المستمر والأنظمة التكاملية والمنهج النظمي، لجودة كل عمليات الإنتاجية للسلعة أو الخدمة، لتحقيق التميز المؤسسي". في حين عرّفها Oakland (1993) بأنها منهج علمي منظم شامل، لحفظ وتحسين الموقع التنافسي للصناعة والقطاع، وتحسين القدرة على التكيف، وتطوير الأداء في المنظمة، من خلال التخطيط والتطوير للمهارات والجانب المعرفي، فالفرد هو من يخلق الجودة في أي مستوى تنظيمي في المنظمة.

وفي هذه الدراسة يقاس هذا المتغير من خلال أبعاده المختلفة، التي تمثل المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، والتي يقاس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمة بمدى تحققها. والجدول (4) يوضح تلك الأبعاد والأسئلة التي تقيسها والتي تضمنتها الاستبانة.

جدول (4): كيفية قياس المتغير التابع للدراسة (تطبيق إدارة الجودة الشاملة) بأبعاده المختلفة

م	البعد	الأسئلة التي تقيس البعد
1	التركيز على العملاء	25-29
2	التركيز على العمليات	30-33
3	عملية اتخاذ القرار	34-37
4	التحسين المستمر	38-42
5	معالجة الأخطاء قبل وقوعها	43-46
6	إدارة فعالة للموارد البشرية	47-50
7	التغذية العكسية	51 - 55
	مجموع الأسئلة	31

الدراسة الميدانية:

أدوات الدراسة:

1. الاستبانة:

اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كوسيلة أساسية لجمع البيانات الأولية للدراسة، بهدف تحليل غايات الدراسة واختبار فرضياتها، فقد تم إعداد الاستبانة بالاعتماد على المقاييس العالمية ذات الاعتمادية، إضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة، وتتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء تمثل الجزء الأول في البيانات الديمغرافية، بينما احتوى الجزء الثاني فقرات المتغير المستقل المتعلق بأثر عوامل النجاح الحرجة للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه البالغ عددها (24) فقرة، في حين تضمن الجزء الثالث فقرات المتغير التابع للدراسة المتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة البالغ عددها (31) فقرة، وقد صيغت جميع فقرات الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي.

قام الباحث بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة، وقد لاقى الباحث تعاونا واضحا من العينة التي قد تعزى إلى أن مجتمع الدراسة مجتمعا تعليميا وبحثيا، حيث كان هناك استجابة علمية من جميع مفردات العينة.

وللتأكد من صدق الاستبانة فقد تم عرضها على (10) من المحكمين المتخصصين في مجال إدارة الجودة ومناهج البحث العلمي والإحصاء التطبيقي بهدف تقييمها، وقد حظيت بموافقتهم مع تقديم بعض المقترحات لتناسب المقاييس العالمية البيئة العربية والأردنية. كما تم اختبار الصدق التمييزي لفقرات الاستبانة باستخدام الاختبار التائي للعينات المستقلة، وكذلك تم اختبار الصدق التكويني لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد وجد أن جميع الفقرات لكل من أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة دالة إحصائيا وصادقة، مما يدل على قوة مساهمة كل فقرة من فقرات الاستبانة في بناء الدرجة الكلية للمقياس.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام اختبار كرونباخ الفا للثبات للعينة النهائية، حيث بلغ معامل كرونباخ الفا للثبات لجميع فقرات المتغير التابع والمستقل على التوالي (92.4 %) (90.6 %)، ولجميع فقرات الاستبانة (94.4 %)، وكون قيمة المعامل التي تزيد عن (80 %)، مما يؤكد أن المقياس صالح لقياس ما وضع من أجله. وقد تم توزيع (325) استبانة على عينة الدراسة، واسترجعت منها (315) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (302) استبانة، بحيث توافقت مع حجم العينة المقترح المعتمد من معادلة روبرت ماسون.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

2. المقابلة:

تم استخدام المقابلة المهيكلة هي الأداة الثانية لجمع البيانات الأولية، حيث استخدمت لجمع البيانات الضرورية التي يصعب الحصول عليها بواسطة الاستبانة، وقد تم استخدام المقابلة الموجهة من خلال إعداد أسئلة محددة مغلقة ومفتوحة، تم استثمارها في تحليل نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما استخدم الباحث مستوى الدلالة النظري (0.05) في اختبار دلالة فرضياته، وللاستخدام البيانات التي تم جمعها لتحقيق أغراض الدراسة واختبار فرضياتها، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية، وكذلك الأسلوب الإحصائي الاستدلالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة:

الجدول (5) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة حسب بياناتهم الشخصية والمهنية.

جدول (5): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب بياناتهم الديمغرافية

	المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	211	% 79.8
	أنثى	91	% 29.1
الفئات العمرية	أقل من 29 سنة	85	% 28.1
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	98	% 32.4
	من 41 سنة فأكثر	119	% 39.4
المؤهل العلمي	دبلوم مهني	75	% 51.6
	بكالوريوس	156	% 61.0
	ماجستير	39	% 12.9
	دكتوراه	32	% 10.5
المسمى الوظيفي	طبيب ممارس	53	% 17.5
	تمريض	86	% 28.4
	إدارة ومالية	89	% 29.4
	خدمات طبية مساندة	74	% 24.5
سنوات الخبرة	أقل من سنتين	46	% 15.2
	أقل من 2 إلى أقل من 4 سنوات	104	% 34.4
	من 4 سنوات فأكثر	152	% 50.3

يتضح من الجدول (5) أن عينة الدراسة توزعت على متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

فقد بين متغير الجنس حسب الجدول (5) أن نسبة الذكور بلغت (79.8 %)، بينما بلغت نسبة الإناث (29.1)، وتعد نسبة الإناث مقبولة مقارنة بمعظم المؤسسات التي توجد في البيئة العربية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة العمل في المستشفيات التي تتطلب وجود توازن بين الإناث والذكور خاصة في مجال الطبابة والتمريض، في حين أن الفئة العمرية (29) سنة فأقل شكلت (28.1 %) من إجمالي حجم العينة، بينما شكلت الفئة العمرية من (30) سنة حتى أقل من (40) سنة (32.4 %)، في حين بلغت نسبة الفئة العمرية (40) سنة فأكثر (39.4 %)، وقد يعود ذلك إلى الدوران الوظيفي العالي، وخروج الاختصاصيين بسبب الخبرة الجيدة التي يحصل عليها العاملون في المستشفيات الجامعية، وقلة الرواتب التي يدفعها القطاع

الصحي في الجامعات مقارنة بالقطاع الخاص. أما المؤهل العلمي فقد تبين أن حملة الدبلوم المهني يمثلون (51.6 %) من حجم العينة، بينما يمثل حملة البكالوريوس (61.0%)، في حين يمثل حملة الدكتوراه والماجستير (23.4 %). ولعل ذلك يعود إلى المدرسين الجامعيين في مجال الطب والتمريض، الخدمات الطبية المساعدة والإدارة المالية والقوى البشرية، والخدمات اللوجستية الأخرى. أما المسمى الوظيفي فمن خلال الجدول يتضح أن نسبة الأطباء الممارسين بلغ (17.5 %)، بينما بلغت نسبة الممرضين (28.4 %)، في حين بلغت نسبة الإداريين (29.4 %)، أما نسبة العاملين في مجال الخدمات الطبية المساعدة فقد بلغت (24.5 %) من إجمالي حجم العينة. وهذه النسب تنسجم مع نسب توزيع عينة الدراسة كممثل جيد لجميع العاملين في المستشفى والمعنيين بتطبيق إدارة الجودة الشاملة. أما سنوات الخبرة فقد تبين من الجدول (5) أن نسبة الذين مدة خدمتهم أقل من سنتين بلغت (15.2 %)، بينما بلغت نسبة الذين مدة خدمتهم من سنتين إلى أقل من أربع سنوات (50.3 %)، وهي النسبة تتوافق في مجموعها بلغت مدة خدمتهم أربع سنوات فأكثر، وقد يرجع ذلك إلى توافر خبرات في المستشفيات الجامعية من جهة أن هذه الخبرات جيدة، وأنها تتوافق مع الفئات العمرية ونسبة الدوران الوظيفي فيها.

ثانيا: نتائج اختبار فقرات الاستبانة:

1. **عوامل النجاح الحرجة للجودة الشاملة:**

يتضمن هذا الجزء عرضا لأهم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعارية التي تتمحور في إجابات عينة الدراسة وعرض أهمية الفقرات من وجهة نظر عينة الدراسة وفق التالي:

أ. تحليل البيئة الخارجية:

يوضح الجدول (6) نتائج تحليل فقرات البيئة الخارجية.

جدول (6): نتائج تحليل فقرات البيئة الخارجية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	.ساهم تحليل البيئة في معرفة قدرات مؤسستك بكفاءة	3.785	0.856	0.757
2	.مكن تحليل بيئة مؤسستك من رسم استراتيجية جودة فعالة	4.152	1.002	0.8304
3	.وفر تحليل البيئة المحيطة بمؤسستك معلومات عززت فعالية القرار	3.956	0.526	0.7912
4	.ساعدت دراسات البيئة في تفهم حاجات الزبائن في مؤسستك	4.116	0.963	0.8232
5	.يمكن من خلال تحليل البيئة من بناء خطة استراتيجية للجودة	4.325	0.635	0.865
	جميع الفقرات	3.371	0.552	0.6742

يتبين من خلال تحليل فقرات الواردة في جدول(6) بعد تحليل البيئة الخارجية أن الفقرة الخامسة "يمكن من خلال تحليل البيئة من بناء خطة استراتيجية للجودة" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.325)، في حين جاءت الفقرة الأولى "ساهم تحليل البيئة في معرفة قدرات مؤسستك بكفاءة " باقل متوسط، حيث بلغ (3.785)، وهي فوق المتوسط، في حين بلغ المتوسط لجميع الفقرات (3.371)، مما يعكس أهمية تحليل البيئة كمتطلب رئيس من متطلبات عوامل نجاح الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

ب. متطلبات الطلبة:

يوضح الجدول (7) نتائج تحليل فقرات متطلبات الطلبة.

جدول (7): متطلبات الطلبة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	ساهمت حاجات الطلبة في توفير برامج أكادمية مناسبة للمجتمع.	3.325	0.986	0.665
2	عززت حاجات الطلبة من توفير أنشطة أكاديمية ضمن معايير عالمية.	4.252	1.110	0.8504
3	وفرت حاجات الطلبة أهدافا تعليمية تطبيقية في المستشفى.	3.311	0.962	0.6622
4	إدراك حاجات الطلبة عزز من الحصول على الاعتماد الأكاديمي.	4.452	0.854	0.8904
5	مكن فهم حاجات الطلبة من التطوير والتحسين المستمر.	4.698	1.635	0.9396
	جميع الفقرات	3.179	0.658	0.6358

تبين من خلال تحليل فقرات جدول رقم (7) بعد تحليل حاجات الطلبة أن الفقرة الخامسة "مكن فهم حاجات الطلبة من التطوير والتحسين المستمر" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.698)، في حين جاءت الفقرة الثالثة "وفرت حاجات الطلبة أهدافا تعليمية تطبيقية في المستشفى" بأقل متوسط، حيث بلغ (3.311)، وهي متوسطة، في حين بلغ متوسط البعد ككل (3.179)، مما يعكس أهمية فهم حاجات ومتطلبات الطلبة كمتطلب رئيس من متطلبات عوامل نجاح الجودة.

ج. تمويل البحث العلمي:

يوضح الجدول (8) نتائج تحليل فقرات تمويل البحث العلمي.

جدول (8): تمويل البحث العلمي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	مكن تمويل البحث العلمي من رفع جودة التعليم التطبيقي بالمتسشفى.	3.121	0.852	0.6242
2	عزز تمويل البحث العلمي عدد الأبحاث العلمية المنشورة.	4.252	1.001	0.8504
3	وفرت تمويل البحث العلمي حلولا للمشكلات قبل وقوعها بالمستشفيات.	3.012	0.689	0.6024
4	تمويل البحث العلمي ساعد في تحسين العمليات الإنتاجية والخدمية بالمستشفى.	4.008	0.745	0.8016
5	مكن تمويل البحث العلمي من التطوير والتحسين المستمر بالمستشفى.	4.253	1.195	0.8506
6	توجد عدد من المؤسسات الأهلية التي تدعم تمويل البحث العلمي.	3.007	1.221	0.6014
	جميع الفقرات	3.129	0.658	0.6258

تبين من خلال تحليل فقرات بعد تمويل البحث العلمي في جدول (8) أن الفقرة الرابعة "تمويل البحث العلمي ساعد في تحسين العمليات الإنتاجية والخدمية بالمستشفى" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.253)، في حين جاءت الفقرة السادسة "توجد عدد من المؤسسات الأهلية التي تدعم تمويل البحث العلمي" بأقل متوسط، حيث بلغ (3.007)، وهي في الحد الأدنى من المتوسطة، في حين بلغ متوسط جميع الفقرات (3.129)، مما يعكس أهمية تمويل البحث العلمي كمتطلب رئيس من متطلبات عوامل نجاح الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

د. البرنامج التعليمي:

يوضح الجدول (9) نتائج تحليل فقرات البرنامج التعليمي.

جدول (9): البرنامج التعليمي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	تشكل مؤسستك لجنة متخصصة لدراسة مكونات البرنامج التعليمي.	3.251	0.854	0.6502
2	تصمم مؤسستك أدوات تقييم البرنامج التعليمي بصورة مستمرة.	4.125	1.252	0.825
3	وفرت مؤسستك فريق مراجعة داخلية للبرامج التعليمية بالمستشفيات.	3.012	0.986	0.6024
4	توفر مؤسستك تغذية راجعة حول البرنامج التعليمي لتطويره باستمرار.	2.742	0.795	0.5484
5	طابق البرنامج التعليمي حاجات الطلبة المستمرة التغيير.	3.232	1.001	0.6464
	جميع الفقرات	3.108	0.756	0.6216

تبين من خلال تحليل فقرات بعد البرنامج التعليمي في جدول (9) أن الفقرة الثانية "تصمم مؤسستك أدوات تقييم البرنامج التعليمي بصورة مستمرة" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.125)، في حين جاءت الفقرة الرابعة "توفر مؤسستك تغذية راجعة حول البرنامج التعليمي لتطويره باستمرار" بأقل متوسط، حيث بلغ (2.742)، وهي في الحد الأدنى من المتوسطة، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.108) أهمية البرنامج التعليمي كمتطلب رئيس من متطلبات عوامل نجاح الجودة.

هـ. الإدارة الجامعية الكفأة:

يوضح الجدول (10) نتائج تحليل فقرات الادارة الجامعية الكفأة.

جدول (10): الإدارة الجامعية الكفأة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	تطبق إدارتك الجامعية نماذج عالمية في الجودة تلائم بيئة مؤسستك.	3.000	0.567	0.6
2	تمتلك القيادة الجامعية سمات قيادية قادرة على التطوير المستمر.	4.321	1.252	0.8642
3	تمتلك القيادة الجامعية مهارات إدارية تعزز إدارة المورد البشري.	2.654	0.986	0.5308
4	تعمل القيادة الإدارية على تحقيق رضا إصحاب المصالح بالمستشفى.	2.869	0.795	0.5738
5	تعمل القيادة الإدارية على رصد تغذية راجعة لتحسين رضا الزبائن فيها.	2.989	1.001	0.5978
	جميع الفقرات	3.004	0.742	0.6008

يتبين من خلال تحليل فقرات في جدول (10) بعد برنامج الإدارة الجامعية الكفأة أن الفقرة الثانية "تمتلك القيادة الجامعية سمات قيادية قادرة على التطوير المستمر" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.321)، في حين جاءت الفقرة الثالثة "تمتلك القيادة الجامعية مهارات إدارية تعزز إدارة المورد البشري" بأقل متوسط، حيث بلغ (2.654)، وهي في الحد الأدنى من المتوسطة، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.004) أهمية القيادة الجامعية الكفأة كمتطلب رئيس من متطلبات عوامل نجاح الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

و. استخدام التكنولوجيا الحديثة:

يوضح الجدول (11) نتائج تحليل فقرات استخدام التكنولوجيا الحديثة.

جدول (11): استخدام التكنولوجيا الحديثة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	ساعدت التكنلوجيا الحديثة في تعزيز التعليم الالكتروني بمؤسستك.	2.856	0.554	0.5712
2	ساعدت التكنلوجيا الحديثة في تبادل المعرفة للتحسين المستمر في منظمتك.	3.866	1.333	0.7732
3	ربطت التكنلوجيا الحديثة جميع الأعمال الإدارية ضمن نطاق واحد.	3.996	0.458	0.7992
4	ساعدت التكنلوجيا الحديثة في تقليل كلفة العملية التعليمية.	3.869	0.369	0.7738
5	وفرت تكنلوجيا المعلومات قواعد بيانات عبر الانترنت حسنت مستويات اتخاذ القرار.	4.521	1.112	0.9042
	جميع الفقرات	3.051	0.876	0.6102

تبين من خلال تحليل فقرات بعد التكنولوجيا الحديثة في جدول (11) أن الفقرة الخامسة "وفرت تكنلوجيا المعلومات قواعد بيانات عبر الانترنت حسنت مستويات اتخاذ القرار" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.521)، في حين جاءت الفقرة الأولى "ساعدت التكنلوجيا الحديثة في تعزيز التعليم الإلكتروني بمؤسستك" بأقل متوسط، حيث بلغ (2.856)، وهي في الحد الأدنى من المتوسطة، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.051) أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة كمتطلب رئيس من متطلبات عوامل نجاح الجودة.

2. تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

يتضمن هذا الجزء عرضا لأهم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعارية التي تتمحور في إجابات عينة الدراسة وعرض أهمية الفقرات من وجهة نظر عينة الدراسة للمتغير التابع وفق التالي:

أ. إدارة فعالة للموارد البشرية:

يوضح الجدول (12) نتائج تحليل فقرات إدارة فعالة للموارد البشرية .

جدول (12): إدارة فعالة للموارد البشرية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	يتم تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية في ضوء الخطة الاستراتيجية لإدارة الجودة.	2.741	0.567	0.5482
2	يتم استقطاب واختيار العاملين في المشروع بناءً على أسس تنافسية.	3.865	1.252	0.773
3	تضع إدارة المستشفى أسسا أو معايير واضحة للتعيين بعدالة.	3.235	0.986	0.647
4	يسهم تقييم الأداء في تحسين قدرات العاملين ومهاراتهم.	3.965	0.795	0.793
5	تتبنى إدارة المستشفى نظام مكافأت للحفاظ على العاملين من ذوي الكفاءة.	4.441	1.001	0.8882
	جميع الفقرات	3.295	0.698	0.659

تبين من خلال تحليل فقرات بعد الإدارة الفعالة للموارد البشرية في جدول (12) أن الفقرة الخامسة "تتبنى إدارة المستشفى نظام مكافأت للحفاظ على العاملين من ذوي الكفاءة" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.441)، في حين جاءت الفقرة الأولى "يتم تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية في ضوء الخطة الاستراتيجية لإدارة الجودة" بأقل متوسط، حيث بلغ (2.741)، وهي في الحد الأدنى من المتوسطة،

في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.295) أهمية الإدارة الفعالة للموارد البشرية كأحد المكونات الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ب. عملية اتخاذ القرار:

يوضح الجدول (13) نتائج تحليل فقرات عملية اتخاذ القرار.

جدول (13): عملية اتخاذ القرار

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	يعتمد المستشفى أسلوب المشاركة في عملية اتخاذ القرار.	3.858	0.989	0.7716
2	يمتلك المستشفى قاعدة بيانات الكترونية تدعم عقلانية اتخاذ القرار.	3.989	1.058	0.7978
3	تحدد إدارة المستشفى منهجية علمية وقواعد عمل عند اتخاذ القرار.	3.158	0.114	0.6316
4	يعتمد اتخاذ القرار على تحليل البيئة المحيطة التي تطور خيارات استراتيجية.	3.958	0.898	0.7916
5	ترصد إدارة المستشفيات التغذية الراجعة لعملية اتخاذ القرار للتحسين المستمر.	4.121	0.986	0.8242
	جميع الفقرات	3.245	0.723	0.649

تبين من خلال تحليل فقرات بعد عملية اتخاذ القرار في جدول (13) أن الفقرة الخامسة "ترصد إدارة المستشفيات التغذية الراجعة لعملية اتخاذ القرار للتحسين المستمر" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.121)، في حين جاءت الفقرة الثالثة "تحدد إدارة المستشفى منهجية علمية وقواعد عمل عند اتخاذ القرار" بأقل متوسط، حيث بلغ (3.158)، وهي في الحد الأدنى من المتوسطة، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.245) أهمية عملية اتخاذ القرار كأحد المكونات الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ج. التركيز على العمليات:

يوضح الجدول (14) نتائج تحليل فقرات التركيز على العمليات.

جدول (14): التركيز على العمليات

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	يعتمد المستشفى أسلوب التحسين المستمر في تصميم العمليات.	3.101	0.741	0.6202
2	تحرص إدارة المستشفى على تقليل الإجراءات لإحداث التطوير.	3.652	1.241	0.7304
3	تحدد إدارة المستشفى منهجية لتقييم إجراءات العمل بصورة مستمرة.	3.121	0.265	0.6242
4	تعتمد إدارة المستشفى على إجراءات عمل تحد من الأخطاء المحتملة.	3.652	0.896	0.7304
5	تهتم إدارة المستشفى بتوفير أفضل تكنلوجيا في العمليات الإنتاجية.	3.215	0.826	0.643
6	توفر إدارة المستشفى وسائل اتصال فعالة لضمان فاعلية العمليات.	4.012	0.859	0.8024
	جميع الفقرات	3.240	0.713	0.648

تبين من خلال تحليل فقرات بعد التركيز على العمليات في جدول (14) أن الفقرة السادسة "توفر إدارة المستشفى وسائل اتصال فعالة لضمان فاعلية العمليات" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.012)، في حين جاءت الفقرة الأولى "يعتمد المستشفى أسلوب التحسين المستمر في تصميم العمليات" بأقل متوسط، حيث بلغ (3.101)، وهي في الحد الأدنى من المتوسطة، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.240) أهمية التركيز على العمليات كأحد المكونات الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

د. التحسين المستمر:

يوضح الجدول (15) نتائج تحليل فقرات التحسين المستمر.

جدول (15): التحسين المستمر

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	تضمن إدارة المستشفى تعليم العاملين مفهوم التحسين المستمر ولكل المستويات.	4.110	0.856	0.8220
2	تعمل إدارة المستشفى على تحديد أهداف التحسين المستمر بمشاركة العاملين.	3.564	1.118	0.7128
3	توفر إدارة المستشفى منهجية مناخ عمل مناسب لتنمية ثقافة الجودة.	2.584	0.569	0.5168
4	تعتمد إدارة المستشفى على تجزئة العمليات الكبيرة إلى أجزاء لضمان فهمها.	3.852	0.962	0.7704
5	تهتم إدارة المستشفى بتوفير أفضل تكنلوجيا في العمليات الإنتاجية.	4.350	1.008	0.8700
6	تجدد إدارة المستشفى خرائط العمليات ونماذج حل المشكلات للتحسين المستمر.	4.231	1.118	0.8462
	جميع الفقرات	3.231	0.721	

تبين من خلال تحليل فقرات بعد التحسين المستمر في جدول (15) أن الفقرة الخامسة "تهتم إدارة المستشفى بتوفير أفضل تكنلوجيا في العمليات الانتاجية" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.350)، في حين جاءت الفقرة الثالثة "توفر إدارة المستشفى منهجية مناخ عمل مناسب لتنمية ثقافة الجودة" بأقل متوسط، حيث بلغ (2.852)، وهي في الحد الأدنى، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.231) أهمية التحسين المستمر كأحد المكونات الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

هـ. معالجة الأخطاء قبل وقوعها:

يوضح الجدول (16) نتائج تحليل فقرات معالجة الأخطاء قبل وقوعها.

جدول (16): معالجة الأخطاء قبل وقوعها

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	تضمن إدارة المستشفى تصميم عملياتها بحيث تمنع حدوث الخطأ.	3.558	0.898	0.7116
2	تعمل إدارة المستشفى على كشف الأخطاء قبل الانتقال للعملية التالية.	3.485	1.110	0.697
3	توفر إدارة المستشفى برامج تدريبية تقلل الوقوع في الأخطاء.	2.529	0.739	0.5058
4	تستخدم إدارة المستشفى نظاما رمزيا جماعيا لتأشير الأخطاء ومواقعها.	3.647	0.896	0.7294
5	تعتمد إدارة المستشفى أنظمة فحص لضمان كشف أي خطأ في الوقت المناسب.	4.442	1.118	0.8884
6	تقوم إدارة المستشفى بتغيير أي أنظمة عمل لضمان تقليل الوقوع في الأخطاء.	4.334	1.009	0.8668
	جميع الفقرات	3.201	0.757	0.6402

تبين من خلال تحليل فقرات بعد معالجة الأخطاء قبل وقوعها في جدول (16) أن الفقرة الخامسة "تعتمد إدارة المستشفى أنظمة فحص لضمان كشف أي خطأ في الوقت المناسب" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.442)، في حين جاءت الفقرة الثالثة "توفر إدارة المستشفى برامج تدريبية تقلل الوقوع في الأخطاء"

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

بأقل متوسط، حيث بلغ (2.529) وهي في الحد الأدنى، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.201) أهمية معالجة الأخطاء قبل وقوعها كأحد المكونات الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

و. التغذية العكسية:

يوضح الجدول (17) نتائج تحليل فقرات التغذية العكسية .

جدول (17): التغذية العكسية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	تضمن إدارة المستشفى توفير معلومات عن أداء عملياتها المختلفة.	3.441	1.003	0.6882
2	تهدف إدارة المستشفى من عملية التغذية العكسية إلى تصحيح الأخطاء.	3.326	1.000	0.6652
3	توفر إدارة المستشفى أدوات ترصد التغذية العكسية بهدف التقييم المحايد.	2.438	0.895	0.4876
4	تربط إدارة المستشفى نظام التغذية العكسية بقياس الأداء.	4.647	0.721	0.9294
5	تعتمد إدارة المستشفى التغذية العكسية كوسيلة لتطوير الأداء.	2.542	1.227	0.5084
	جميع الفقرات	3.157	0.798	0.6314

تبين من خلال تحليل فقرات بعد التغذية العكسية في جدول (17) أن الفقرة الرابعة "تربط إدارة المستشفى نظام التغذية العكسية بقياس الأداء" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.647) في حين جاءت الفقرة الثالثة "توفر إدارة المستشفى أدوات ترصد التغذية العكسية بهدف التقييم المحايد" بأقل متوسط، حيث بلغ (2.438)، وهي في الحد الأدنى، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.157) أهمية التغذية العكسية كأحد المكونات الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ز. التركيز على العملاء:

يوضح الجدول (18) نتائج تحليل فقرات التركيز على العملاء.

جدول (18): التركيز على العملاء

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	تضمن إدارة المستشفى تحديد متطلبات وتوقعات العملاء.	4.119	0.658	0.8238
2	تستخدم إدارة المستشفى أسلوب مشاركة العميل في تحديد معايير الجودة.	2.639	1.021	0.5278
3	توفر إدارة المستشفى أدوات لمعالجة شكاوى العملاء.	3.646	0.996	0.7292
4	تضمن إدارة المستشفى توفير معايير لقياس جودة خدماتها.	3.963	0.963	0.7926
5	تعتمد إدارة المستشفى التكنولوجيا للتواصل مع العملاء.	3.100	1.336	0.6200
	جميع الفقرات	3.099	0.754	0.6198

تبين من خلال تحليل فقرات بعد التركيز على العملاء في جدول (18) أن الفقرة الأولى "تضمن إدارة المستشفى تحديد متطلبات وتوقعات العملاء" قد حصلت على أعلى متوسط، حيث بلغ (4.119)، في حين جاءت الفقرة الثانية "تستخدم إدارة المستشفى أسلوب مشاركة العميل في تحديد معايير الجودة" بأقل متوسط، حيث بلغ (2.639)، وهي في الحد الأدنى، في حين يعكس المتوسط لجميع الفقرات الذي بلغ (3.099) أهمية التركيز على العملاء كأحد المكونات الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

ثالثا: اختبار الفرضيات ومناقشة النتائج:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها التي تتمحور حول السؤال الرئيس لهذه الدراسة والمتمثل في "ما أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، وما مستوى تطبيق هذا المفهوم في المستشفيات الجامعية ؟"، وقد تم عرض نتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة وهي:

1. الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود أثر كبير لعوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه مقاسًا بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية، ولاختبار هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) T - Test حول المتوسط النظري (3) للتعرف إلى أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية التعليمية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشامل فيه كما يوضح ذلك الجدول (19).

جدول (19): نتائج اختبار (ت) T- Test حول المتوسط النظري لمستوى أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة

الرتبة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الأثر	قيمة t	مستوى الدلالة عند 0.05	مستوى الأثر
1	تحليل البيئة الخارجية	3.371	0.552	% 68.1	7.345	0.000*	فوق المتوسط
2	متطلبات الطلبة	3.179	0.658	% 64.3	3.194	0.002*	فوق المتوسط
3	تمويل البحث العلمي	3.129	0.865	% 63.2	2.182	0.028*	فوق المتوسط
4	البرنامج التعليمي	3.108	0.756	% 62.7	1.512	0.142	المتوسط
5	الإدارة الجامعية الكفأة	3.004	0.742	% 61.2	1.059	0.299	المتوسط
6	استخدام التكنولوجيا الحديثة	3.051	0.876	% 61.1	0.993	0.378	المتوسط
	أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة	3.151	0.586	% 63.2	3.552	0.001*	فوق المتوسط

* ذات دلالة إحصائية.

يتضح من الجدول (19) أن هناك أثرا واضحًا لعوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.151) وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، مما يدل على أن مستوى أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فوق المتوسط، حيث بلغ مستواه (63.2 %)، وبذلك فقد ثبت صحة الفرضية الأولى. وبالنظر إلى التفاصيل نجد أن بعد تحليل وفهم البيئة جاء في المرتبة الأولى بمستوى (68.1 %) وذات دلالة إحصائية، وهو بذلك النشاط الأكثر وضوحًا في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية حسب رأي العينة، يليه نشاط متطلبات الطلبة بمستوى (64.3 %)، وذات دلالة إحصائية، ثم تمويل البحث العلمي بمستوى (63.2 %)، وذات دلالة إحصائية. أما بالنسبة للبرامج التعليمية والإدارة الجامعية الكفأة واستخدام التكنولوجيا الحديثة فلم يظهر لعوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة من خلالها أثر واضح (ذو دلالة إحصائية) في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية، حيث كان أثرها متوسطًا حسب رأي العينة. ولمعرفة مستوى أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة على مستوى كل بعد من أبعاد عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة فقد تم استخدام اختبار (ت) T-Test حول المتوسط النظري (3) وذلك على النحو الآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

تحليل وفهم البيئة وباقي المتغيرات:

الجدول (20) يبين أثر عوامل النجاح لنموذج جامعة شيفلد في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية.

جدول (20): نتائج اختبار (ت) T-Test حول المتوسط النظري لمستوى أثر تحليل وفهم البيئة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الأثر	قيمة t	مستوى الدلالة عند 0.05	مستوى الأثر
أثر تحليل البيئة الخارجية	3.405	2.365	67.385%	7.969	0.000×	فوق المتوسط
أثر تمويل البحث العلمي	3.125	0.805	63.1%	2.210	0.028×	فوق المتوسط
أثر الإدارة الجامعية الكفأة	3.049	0.782	60.4%	1.043	0.301	متوسط
أثر البرنامج التعليمي	3.181	0.853	61.68%	7.385	0.000×	فوق المتوسط
أثر متطلبات الطلبة	3.204	0.790	64.1%	3.165	0.000×	فوق المتوسط
أثر استخدام التكنولوجيا الحديثة	3.078	0.818	60.9%	0.874	0.382	متوسط

* ذات دلالة إحصائية.

يتضح من الجدول (20) أن هناك أثرا واضحًا لممارسة تحليل وفهم البيئة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.405)، وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، مما يدل على أن مستوى أثر تحليل وفهم البيئة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فوق المتوسط، حيث بلغ مستواه (67.3 %)، وهذا يدعم صحة الفرضية الأولى. وفيما يتعلق بوجود أثر لممارسة وظيفة تمويل البحث العلمي في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.125)، وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، مما يدل على أن مستوى أثر تمويل البحث العلمي في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فوق المتوسط، حيث بلغ مستواه (63.1 %)، وهذا يدعم صحة الفرضية. كما نلحظ من الجدول (20) أن هناك أثرا للإدارة الجامعية الكفأة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، إلا أنه ليس كبيرًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.049 %)، وهو أعلى من المتوسط النظري، ولكنه ليس دالا إحصائيا، مما يدل على أن مستوى أثر الإدارة الجامعية الكفأة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة متوسط، حيث بلغ مستواه (60.4 %). ويتضح مما سبق أن فهم محاور القوة والضعف وتحليل البيئة المحيطة والتغيرات في المؤشرات البيئية سيعزز القدرة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال زيادة فعالة للمستشفيات توفر دعما للحلول الابتكارية في مواجهة التغيرات وتوفر دعما ماليا بشكل عام ومصادر تمويل للبحث العلمي تعزز البرامج البحثية من خلال استقطاب كفاءات بحثية تمكن من تبني مشاريع بحثية تساهم في التطوير المستمر والتغيير في العمليات والإجراءات بما يضمن رضا الزبائن ويحقق المعايير العالمية.

في حين يظهر أن هناك أثرا لممارسة وظيفة البرنامج التعليمي في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه ولكنه ليس كافيا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.181) وهو أعلى من المتوسط النظري، إلا أنه ليس دالا إحصائيًا، مما يدل على أن مستوى أثر البرنامج التعليمي في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة متوسط، حيث بلغ مستواه (61.68 %). كما يتبين من الجدول (20) وجود أثر واضح لممارسة متطلبات الطلبة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.204)، وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، مما يدل على أن مستوى أثر متطلبات الطلبة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة فوق المتوسط، حيث بلغ مستواه (64.1 %)، وهذا يدعم صحة الفرضية الأولى. في حين نلاحظ من الجدول (20) وجود أثر لممارسة استخدام التكنولوجيا الحديثة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

فيه إلا أنه ليس كبيرًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.078) وهو أعلى من المتوسط النظري، وهذا يدل على أن مستوى أثر استخدام التكنولوجيا الحديثة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة متوسط، حيث بلغ مستواه (60.9 %). ويؤكد الباحثون أن الاعتماد على برامج تعليمية عالمية من حيث الخطط الدراسية والتطبيق الميداني والمنهاج وأساليب التعليم وأسس اختيار المدرسين والمختبرات وأدواتها وبرمجياتها مما سيساهم في تعزيز الجودة، ونقل التجربة التي تمكن من تحقيق النجاح في الجودة، وعلى الجامعات ومستشفياتها جمع معلومات عن متطلبات وحاجات الطلبة العلمية وخاصة التطويرية منها، والسماح لهم بتغيير تصميم البرامج التعليمية مثل تغيير تصميم المنتج والخدمة في بيت الجودة.

2. الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية، ولاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار (ت) T - Test حول المتوسط النظري (3) للتعرف إلى مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21): نتائج اختبار (ت) T-Test حول المتوسط النظري لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية

الرتبة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الأثر	قيمة t	مستوى الدلالة عند 0.05	مستوى الأثر
1	إدارة فعالة للموارد البشرية	3.295	0.698	% 65.7	5.712	*0.000	فرق متوسط
2	عملية اتخاذ القرار	3.245	0.723	65.1%	4.562	*0.000	فرق متوسط
3	التركيز على العمليات	3.240	0.713	64.7%	4.548	*0.000	فرق متوسط
4	التحسين المستمر	3.231	0.721	64.3%	4.318	*0.000	فرق متوسط
5	معالجة الأخطاء قبل وقوعها	3.201	0.757	% 64.0	3.573	*0.000	فرق متوسط
6	التغذية العكسية	3.157	0.798	% 63.1	2.655	*0.079	فرق متوسط
7	التركيز على العملاء	3.099	0.754	% 61.0	1.769	*0.000	متوسط
	تطبيق إدارة الجودة الشاملة	3.315	0.548	% 63.8	5.164		فرق متوسط

* ذات دلالة إحصائية.

يتضح من الجدول (21) أن هناك تطبيقًا واضحًا لإدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.315) وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، مما يدل على أن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية فوق المتوسط، حيث بلغ مستوى تطبيقه (63.8 %)، وهذا يعني قبول الفرضية الثانية، ولمعرفة مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة على مستوى كل بعد من أبعاد عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة فقد تم استخدام اختبار (ت) T - Test حول المتوسط النظري (3)، الجدول (22) يبين مستوى تطبيق أبعاد تطبيق الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية.

جدول (22): نتائج اختبار (ت) T-Test حول المتوسط النظري لمستوى تطبيق أبعاد تطبيق الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الأثر	قيمة t	مستوى الدلالة عند 0.05	مستوى الأثر
تطبيق بعد التركيز على العملاء	3.107	0.762	% 61.8	1.771	.081	متوسط
تطبيق بعد التركيز على العمليات	3.253	0.715	% 65.2	4.548 *	0.000	فوق المتوسط
تطبيق بعد عملية اتخاذ القرار	3.331	0.723	% 65.1	4.554	0.000*	فوق المتوسط
تطبيق بعد التحسين المستمر	3.381	0.732	% 63.8	4.312	0.000*	فوق المتوسط
تطبيق بعد معالجة الأخطاء قبل وقوعها	3.189	0.757	% 63.8	3.573*	0.000	فوق المتوسط
تطبيق بعد إدارة فعالة للموارد البشرية	3.301	0.757	% 65.9	3.582*	0.000	فوق المتوسط
تطبيق بعد التغذية العكسية	3.198	0.799	% 62.9	2.645	0.009 *	فوق المتوسط

المصدر: إعداد الباحث، بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي، الأردن، 2018م. × ذات دلالة إحصائية.

يتضح من الجدول (22) أنه يوجد تطبيق لبعد التركيز على العملاء في المستشفيات الجامعية، إلا أن هذا التطبيق غير واضح، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.107) وهو أعلى من المتوسط النظري، ولكنه ليس دالا إحصائيًا، وهذا يدل على أن مستوى تطبيق مبدأ التركيز على العملاء في المستشفيات الجامعية متوسط، حيث بلغ مستوى تطبيقه (61.8 %)، كما يتبين من الجدول (22) أنه يوجد تطبيق واضح لبعد التركيز على العمليات في المستشفيات الجامعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.253) وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، وهذا يدل على أن مستوى تطبيق مبدأ التركيز على العمليات في المستشفيات الجامعية فوق المتوسط، حيث بلغ مستوى تطبيقه (64.2 %)، وهذا يؤكد قبول الفرضية الثانية، حيث إن التركيز على العملاء سيمكن من تحقيق غاياتهم من خلال بحث علمي منهجي يرصد أي تغيرات أو تبديل في متطلباتهم وحاجاتهم، التي تعتبر محور برنامج الجودة التي ستسمح للطلبة في تغيير العمليات التعليمية في الجانبين النظري والتطبيقي سواء في المستشفى أو المختبرات أو العيادات بما يضمن التحسين المستمر في معايير الجودة لتتمكن المستشفيات من تحقيق المواكبة العالمية بتطبيق معايير عالمية لعل من أهمها منظمة الصحة العالمية.

يتضح من الجدول (22) وجود تطبيق واضح لبعد عملية اتخاذ القرار في المستشفيات الجامعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.331) وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، وهذا يدل على أن مستوى تطبيق مبدأ عملية اتخاذ القرار في المستشفيات الجامعية فوق المتوسط، حيث بلغ مستوى تطبيقه (65.1 %)، وهذا يؤكد قبول الفرضية الثانية. في حين نلحظ من الجدول (22) أن هناك تطبيقًا واضحًا لبعد التحسين المستمر في المستشفيات الجامعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.381) وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، مما يدل على أن مستوى تطبيق مبدأ التحسين المستمر في المستشفيات الجامعية فوق المتوسط، حيث بلغ مستوى تطبيقه (63.8 %) وهذا يؤكد قبول الفرضية الثانية.

يتضح من الجدول (22) وجود تطبيق واضح لبعد معالجة الأخطاء قبل وقوعها في المستشفيات الجامعية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.189) وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا وهذا يدل على أن مستوى تطبيق مبدأ معالجة الأخطاء قبل وقوعها في المستشفيات الجامعية فوق المتوسط، حيث بلغ مستوى تطبيقه (63.8 %)، وهذا يؤكد قبول الفرضية الثانية. كما يتبين من الجدول (22) أن هناك تطبيقًا واضحًا لبعد إدارة فعالة للموارد البشرية في المستشفيات التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.301)، وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، وهذا يدل على أن مستوى تطبيق مبدأ إدارة فعالة للموارد البشرية في المستشفيات الجامعية فوق المتوسط، حيث بلغ مستوى تطبيقه (65.9 %)، وهذا يؤكد قبول

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

الفرضية الثانية. أخيرا يتضح من الجدول (22) وجود تطبيق واضح لبعد التغذية العكسية في المستشفيات الجامعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.198) وهو أعلى من المتوسط النظري ودال إحصائيا، وهذا يدل على أن مستوى تطبيق مبدأ التغذية العكسية في المستشفيات الجامعية فوق المتوسط، حيث بلغ مستوى تطبيقه (62.9 %)، وهذا يؤكد قبول الفرضية الثانية. أن الجودة الشاملة تقوم على تقليل الفاقد وعدم السماح بوقوع الأخطاء من خلال نظام الإنتاج في الوقت المناسب وتحسين الرقابة على العمليات، ومنع الأخطاء من خلال اكتشافها قبل حصولها، ويتم هذا من خلال نظام انذار مبكر يعتمد على مورد بشري كفء ومدرب يرصد أي تذبذب أو انحراف في المقاييس والمعايير المعتمدة في الجودة.

3. **الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على وجود أثر بين عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة (بوصفه متغيرًا مستقلا)، ومستوى تطبيقها في المستشفيات الجامعية (بوصفه متغيرًا تابعًا)، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن الأثر، كما يوضح ذلك الجدول (23).

جدول (23): نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون بين أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه

متغيرات الارتباط	التركيز على العملاء	التركيز على العمليات	عملية اتخاذ القرار	التحسين المستمر	معالجة الأخطاء قبل وقوعها	إدارة فعالة للموارد البشرية	التغذية العكسية	تطبيق إدارة الجودة الشاملة
تحليل وفهم البيئة	0.484*	0.362*	0.402*	0.350*	0.394*	0.429*	0.271*	0.498*
تمويل البحث العلمي	0.359 *	0.404*	0.391*	0.349*	0.384*	0.506*	0.335*	0.506*
الإدارة الجامعية الكفأة	0.389 *	0.442*	0.367*	0.427*	0.451*	0.302*	0.511*	0.514*
البرنامج التعليمي	0.297*	0.271 *	0.361*	0.439*	0.334*	0.405*	0.426*	0.289*
متطلبات الطلبة	0.455*	0.425 *	0.268*	0.447*	0.249*	0.271*	0.458*	0.254*
استخدام التكنولوجيا	0.336*	0.442*	0.342*	0.396*	0.425*	0.291*	0.261*	0.440*
أثر عوامل النجاح الحرجة للجودة	0.562*	0.552*	0.661*	0.468*	0.552*	0.584*	0.361*	0.719*

* ذات دلالة إحصائية.

يتبين من الجدول (23) أن معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.719) وهو دال إحصائيًا وموجبًا، مما يدل على وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا بين عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة بكافة أبعادها في المستشفيات الجامعية في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكافة أبعادها في المستشفيات الجامعية، والجدول (23) يوضح ذلك، مما يدل على وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا، وهذا يعني قبول الفرضية الثالثة، وأن هذه الفرضية تشبه منهج تعزيز ونشر ثقافة الجودة والتي أكدت أن أثر عوامل النجاح ومكوناتها ذات أثر واضح في تطبيق الجودة خاصة التركيز على حاجات العملاء سواء الداخليين أو الخارجيين، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بتوفير مورد بشري يمتلك ثقافة الجودة والدافعية لتنفيذها، بما يعزز مفهوم أن الفرد هو من يصنع الجودة في منظمته، ويحتاج إلى تدريب وتأهيل وتطوير مستمر، في حين سيمكن هذا من بناء بروتوكولات عمل ومنهجيات وأدوات لاتخاذ القرار بما يعزز أثر عوامل النجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

4.الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود تأثيرذي دلالة إحصائية بمستوى معنوية (5%) لممارسة أبعاد عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، ولاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة ما إذا كان هناك تأثير لممارسة أبعاد عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية،كما يوضح ذلك الجدول (24).

جدول (24): أنموذج الانحدار الخطي المتعدد بين أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه

متغيرات الانحدار		المعامل غير المعياري		المعامل المعياري	قيمة	مستوى	دلالة الأثر
		B	الخطأ المعياري B	Beta (درجة التأثير)	T	الدلالة عند0.05	
	الثابت	0.984	0.175		5.613	0.000	
	تحليل وفهم البيئة	0.184	0.057	0.222	3.216 *	0.002	يوجد تأثير
	تمويل البحث العلمي	0.082	0.052	0.119	1.565	0.006	لا يوجد تأثير
تطبيق إدارة الجودة الشاملة	الإدارة الجامعية الكفأة	0.075	0.053	0.107	1.427	0.120	لا يوجد تأثير
	البرنامج التعليمي	0.085	0.053	0.119	1.608	0.125	لا يوجد تأثير
	متطلبات الطلبة	0.082	0.052	0.118	1.578	0.185	لا يوجد تأثير
	استخدام التكنولوجيا الحديثة	0.195	0.045	0.292	4.344 *	0.000	يوجد تأثير

يتضح من الجدول (24) وجود تأثيرذي دلالة إحصائية، حيث نجد أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتأثر بدرجة رئيسة باستخدام التكنولوجيا الحديثة ثم تحليل وفهم البيئة، واستخدام التكنولوجيا الحديثة وتحليل وفهم البيئة، وعدم صحتها فيما يخص بقية الأبعاد، والذي يعود إلى عدم استخدام نماذج عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد. حيث تبين نتائج الدراسة أن هناك أثرا لتحليل وفهم متطلبات البيئة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة التي تعد محورا أساسيا من خلال بناء استراتيجيات أعمال المستشفى وخططه الاستراتيجية، وبناء الاتجاه الاستراتيجي من خلال التحليل الاستراتيجي؛ من تحليل القدرات والموارد بما يمكن من تحسين عمليات اتخاذ القرار الاستراتيجي والتكتيكي، وتحسين مستويات الإدراك لمعايير الجودة، من خلال أدوات التخطيط الاستراتيجي بما يحسن من عمليات التطوير والإبداع والابتكار، أما استخدام التكنولوجيا فأصبحت وحدة واحدة لا تتجزأ عن الجودة، ومطلبا رئيسا للتحسين المستمر وخاصة مع الثورة التكنولوجية الرابعة، وأصبحت تلعب دورا هاما في تعزيز التنافسية، وخاصة في عمليات جمع المعلومات واتخاذ القرارات وأثرها في العمليات الإنتاجية في المستشفيات، وأن المستشفى الذي يمتلك بنية تحتية تكنولوجية قوية أقدر على تطبيق معايير الجودة العالمية، ولايزال الأردن يراوح مكانه في دعم البحث العلمي وتمويل المشاريع البحثية، كما لازالت الإدارات الجامعية تخضع لمعايير منحازة في التعيين والاختيار.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

الاستنتاجات:

تتمثل أهم الاستنتاجات في الآتي:

1. **إن مستوى أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية كان فوق المتوسط، وهذا يعكس قدرتها على التقييم ، علما أن الدراسة تحاول أن تقدم النموذج الذي لاقى نجاحا في كل من ماليزيا والولايات المتحدة والمملكة المتحدة، وبالتالي توصلت الدراسة إلى مناسبة تطبيقه في البيئة العربية كنموذج قابل للتطوير ودافع لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة.**
2. **إن أكبر أثر لعوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية كان في ممارستها لتحليل وفهم البيئة الخارجية وهو مستوى جيد، إذ إن عملية تحليل الموارد وتحليل الصناعة التي تعمل بها المستشفيات عزز قدرتها على تطبيق الجودة الشاملة كمفهوم نظري وعملي، وهذا ما يتوافق مع دراسة Leidecker وBruno (1984)، ودراسة Oakland (1993).**
3. **إن أقل أثر لعوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية كان في استخدام التكنلوجيا الحديثة، حيث بلغ مستواه فوق المتوسط، وهي نتيجة صادمة بالرغم من توافر مظهري للقدرات التكنولوجية والبنية التحتية، إلا أن استثمارها في البيئة العربية والأردنية لايزال قاصرا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Tambi (2000)، ودراسة الشورى وآخرون (2018).**
4. **إن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية كان فوق المتوسط، كما توصلت الدراسة إلى أن هذا يعود أنه لا يوجد أداة ووسيلة (عوامل النجاح الحرجية) التي تعزز تطبيق قيم ومبادئ الجودة الشاملة المتغيرة، والالتزام فقط بالمعايير التي تطلبها منظمة الصحة العالمية ووزارة الصحة ووزارة التعليم العالي، والتي تعود وفق ما أشار العاملون أنها بسبب ضعف التمويل المالي وارتفاع الضغوط من أعداد المراجعين على البنية التحتية للمستشفيات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Zwikael وGloberson (2006)،Kemenade وHardjono (2018)،. Sahu et al (2013)، في حين لم تتفق هذه النتيجة ودراسة Pellow وWilson (1993)، في حين تتفق الدراسة جزئيا التي تؤكد ان التمويل المالي اساس وداعم مؤثر في نجاح تطبيق الجودة حيث اكدت الدراسة انها تتفق جزئيا مع ان حسن ادارة الموارد المالية قد يكون اكثر تأثيرا من توافر التمويل الكافي ومع ضعف تخصيص الموارد في مكانها الصحيح ودراسة. Elzinga et al (1995).**
5. **إن أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تحققًا في المستشفيات الجامعية هو مبدأ إدارة فعالة للموارد البشرية، حيث بلغ مستواه فوق المتوسط كواحد من أهم المحركات لتحقيق الجودة. وتوصلت الدراسة إلى أن الفرد هو من يخلق الجودة، وأن المورد البشري الفعال هو أساس الابتكار والإبداع وخاصة من خلال فرق العمل كأساس لتطبيق الجودة، من خلال التآزر والمشاركة الضمنية والظاهرية، وتطوير عملية اتخاذ القرار، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Ahmad وElhuni (2014)، Baidoun et al. (2018)، ولا تتفق مع دراسة. Elzinga et al (1995) قد تعود لاختلاف البيئة التي أجريت فيهما الدراستان.**
6. **إن أقل مبادئ إدارة الجودة الشاملة تحققًا في المستشفيات الجامعية هو مبدأ التركيز على العملاء، حيث بلغ مستواه أقل فوق المتوسط، ولعل هذه النتيجة تؤكد منطلق ومبررات هذه الدراسة، إذ إن المستشفيات تعاني من العديد من المشكلات في الطاقة الاستيعابية أثرت على مستوى التركيز على العميل، من حيث الحاجات والمتطلبات، وعدم توافر نماذج علمية لتعزيز عوامل النجاح، مثل نموذج شيفلد، وإهمالها والقصور في إدراك أهميتها في البيئة العربية والأردنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Aquilani et al (2017)، . Clegg et al (2010)، ودراسة السويدي (2009).**

7. وجود أثر إيجابي قوي بين عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية، ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، والذي يؤكد أن توفير متطلبات النجاح سيمكن ويعزز التميز في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Zwikael وGlobersonn (2006)، Elzinga et al. (1995)، ودراسة Pellow وWilson (1993).
8. وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من بعدي تحليل وفهم البيئة واستخدام التكنولوجيا الحديثة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، بينما لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لبقية الأبعاد المتمثلة في تمويل البحث العلمي والإدارة الجامعية الكفأة والبرنامج التعليمي ومتطلبات الطلبة، والذي يؤكد ضعف ميزانية البحث العلمي التي لا تتجاوز في الأردن (10 دولار) للفرد، وعدم توافر إدارة جامعية تمتلك مهارات إدارية عالية، في حين تحتاج الجامعات إلى فصل إدارة الجامعة المالية والإدارية عن الإدارة الأكاديمية، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة Clayton (1995) ونموذجة العلمي الذي طبق في جامعة استون من خلال مجالس الجودة التي تتوافق مع مجالس الحاكمية في الجامعات العربية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. ضرورة اعتماد عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في المستشفيات الجامعية خاصة، وفي باقي الصناعات عامة، وضرورة إجراء أبحاث تعزز مدى مواءمة النموذج للبيئة العربية، وماهية الأثر الذي تقوم به فيما يخص دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية. وتوصي الدراسة بزيادة المخصصات من الموازنات للبحث العلمي خاصة في مجال تطبيق نماذج علمية جديدة.
2. ضرورة الاهتمام بممارسة تطبيق استخدام التكنولوجيا الحديثة، وزيادة تفهم حاجات ومتطلبات الطلبة، وحاجات سوق العمل من خلال تحليل مستمر للبيئة من خلال نظام إداري يمسح البيئة ويقرأ مؤشراتها؛ بما يخدم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية، وأن تعمل على خلق دافعية قوية لدى موظفي المستشفيات الجامعية، نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، والعمل على زيادة مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكافة مبادئها، لاسيما مبدأ التركيز على العملاء وفق رؤية استراتيجية للجودة.
3. نشر ثقافة الجودة بين جميع المستويات الإدارية في المستشفيات الجامعية بضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لاسيما على مستوى الإدارة العليا والوسطى، والطواقم الفنية التي يتوقف على دعمها والتزامها بمفاهيم الجودة مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية.
4. استثمار الأثر بين مستوى أثر عوامل النجاح الحرجة وفق نموذج جامعة شيفلد للجودة في دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية، ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه، من توفير الدعم المالي الكافي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، والذي سيقود حتمًا إلى زيادة مستوى تطبيق هذا المفهوم في المستشفيات الجامعية. خاصة أن النتائج أكدت أنه لا توجد فروق في التطبيق تبعا للجنس، أو التعليم، أو المؤهل العلمي، واستثمار الخبرات والأعمار الأكبر كمصدر معرفي.
5. العمل على زيادة ممارسة تحليل وفهم البيئة واستخدام التكنولوجيا الحديثة بدرجة أكبر، لاسيما وأن أكثر أبعاد عوامل النجاح الحرجة للجودة لها تأثير في مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الجامعية.
6. إنشاء إدارة متخصصة بالبحث عن النماذج العالمية في مجال عوامل النجاح الحرجة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتطوير نموذج يناسب البيئة العربية من بينها، من خلال بحث علمي مدعوم وإجراء مزيد من الدراسات على نماذج مختلفة لعل من أهمها (Pyramid model، Business Excellence Model & CSF measures of quality management) في بيئات مختلفة وقطاعات اقتصادية مختلفة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

المراجع:

السويدي، ناصر سلطان (2009). *استخدام التحليل العاملي في تحديد عوامل النجاح الحرجة لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وأثرها على أداء المستشفى العسكري في مملكة البحرين* (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الشورى، محمد أحمد، أبو ناصر، فتحي محمد، والأقطش، آلاء يحيى (2018). درجة تطبيق معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات السعودية. *دراسات – العلوم التربوية، 45* (1)، 263 - 279.

الفضل، مؤيد عبدالحسين، وعبدالحسين، بشرى شاكر (2013). دور عوامل النجاح الحرجة لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المنتج السياحي: دراسة تطبيقية في قطاع السياحة الدينية في النجف الأشرف. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 9* (27)، 195 - 216.

محمود، خالد صلاح حنفي (2018). معوقات تحقيق الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11* (34)، 99 - 123.

مكتب الجودة ومراقبة النوعية (2018). استرجع من مستشفى الجامعة الأردنية: http://hospital.ju.edu.jo/HospPages/arabqualityassurance.aspx

وزارة الصحة الأردنية (2018). *واقع خدمات الرعاية الصحية الأردنية: دراسة أولوية، تقرير وزارة الصحة 2018*، عمان، الأردن.

Ahmad, M. M., & Elhuni, R. (2014). Critical quality factors for successful TQM implementation in Libyan oil and gas sector. *Benchmarking: An International Journal, 21*(5), 713-733.

Aljohani, A. M., Peng, A., & Nunes, M. (2015). Critical factors leading to ERP replacement in Higher Education Institutions in Saudi Arabia: preliminary results. *iConference 2015 Proceedings*.

Anthony, R. N., Dearden, J., & Vancil, R. F. (1972). Management control systems: Text, cases and readings. Homewood, Ill: R.D. Irwin.

Aquilani, B., Silvestri, C., Ruggieri, A., & Gatti, C. (2017). A systematic literature review on total quality management critical success factors and the identification of new avenues of research. *The TQM Journal, 29*(1), 184-213.

Baidoun, S. D., Salem, M. Z., & Omran, O. A. (2018). Assessment of TQM implementation level in Palestinian healthcare organizations: The case of Gaza Strip hospitals. *The TQM Journal, 30*(2), 98-115.

Burrello, L. C., & Zadnik, D. J. (1986). Critical success factors of special education administrators. *The Journal of Special Education, 20*(3), 367-377.

Caruana, A., & Pitt, L. (1997). INTQUAL-an internal measure of service quality and the link between service quality and business performance. *European Journal of marketing, 31*(8), 604-616.

Clayton, M. (1995). Encouraging the kaizen approach to quality in a university. *Total Quality Management, 6*(5), 593-602.

Clegg, B., Rees, C., & Titchen, M. (2010). A study into the effectiveness of quality management training: a focus on tools and critical success factors. *The TQM Journal, 22*(2), 188-208.

Dervitsiotis, K. N. (1995). The objectives matrix as a facilitating framework for quality assessment and improvement in education. *Total Quality Management, 6*(5), 563-570.

Elzinga, D. J., Horak, T., Lee, C. Y., & Bruner, C. (1995). Business process management: survey and methodology. *IEEE transactions on engineering management, 42*(2), 119-128.

Ho, S. K., & Wearn, K. (1996). A TQM model for enabling student learning. *Innovations in education and training international, 33*(3), 178-184.

Kaur, M., Singh, K., & Singh, D. (2019). Synergetic success factors of total quality management (TQM) and supply chain management (SCM) A literature review. *International Journal of Quality & Reliability Management, 36*(6), 842-863.

Kemenade, E., & Hardjono, T. W. (2018). Twenty-first century Total Quality Management: the Emergence Paradigm. *The TQM Journal, 31*(2), 150-166.

Kumar, V., & Sharma, R. R. K. (2017). An empirical investigation of critical success factors influencing the successful TQM implementation for firms with different strategic orientation. *International Journal of Quality & Reliability Management, 34*(9), 1530-1550.

Leidecker, J. K., & Bruno, A. V. (1984). Identifying and using critical success factors. Long range planning, 17(1), 23-32.

Nelson, R. R. (1991). Educational needs as perceived by IS and end-user personnel: A survey of knowledge and skill requirements. *Mis Quarterly, 15*(4), 503-525.

Oakland, J. S. (1993). *Total quality management: The route to improving performance* (2nd ed.). London: Butterworth-Heinemann.

Pellow, A., & Wilson, T. D. (1993). The management information requirements of heads of university departments: a critical success factors approach. *Journal of Information Science, 19(*6), 425-437.

Rai, A., Borah, S., & Ramaprasad, A. (1996). Critical success factors for strategic alliances in the information technology industry: An empirical study. *Decision Sciences, 27*(1), 141-155.

Rockart, J. F. (1982). T*he changing role of the information systems executive: a critical success factors perspective*. Center for Information Systems Research, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.3

Sahu, A. R., Shrivastava, R. R., & Shrivastava, R. L. (2013). Critical success factors for sustainable improvement in technical education excellence: A literature review. *The TQM Journal, 25*(1), 62-74.

Salleh, N. M., Zakuan, N., Ariff, M. S. M., Bahari, A. Z., Chin, T. A., Sulaiman, Z., ... & Saman, M. Z. M. (2018). *Critical success factors of total quality management implementation in higher education institution: UTM case study*. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2044, No. 1, p. 020007). AIP Publishing, New York.

Schneier, C. E., Shaw, D. G., & Beatty, R. W. (1991). Performance measurement and management: A tool for strategy execution. *Human resource management, 30*(3), 279-301.

Shafei, A. (2018). The Quality of Higher Education in the Arab Region: Which Tools of Assessment to Use. In A. W. Wiseman & P. M. Davidson (eds.), *Cross-nationally Comparative, Evidence-based Educational Policymaking and Reform* (pp. 47-70). Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing Limited.

Shakor, M. (1994). *Total quality management within the context of higher education: an evaluation of the extent to which the concept of TQM is applicable in higher education* (Doctoral dissertation). University of Liverpool, Liverpool, England.

Sidek, Y. H., & Martins, J. T. (2017). Perceived critical success factors of electronic health record system implementation in a dental clinic context: An organisational management perspective. *International journal of medical informatics, 107*, 88-100.

Sreedharan, V. R., & Sunder, M. V. (2018). Critical success factors of TQM, Six Sigma, Lean and Lean Six Sigma: a literature review and key findings. *Benchmarking: An International Journal, 25*(9), 3479-3504.

Tambi, A. M. (2000). *Total quality management in higher education: Modelling critical success factors* (Doctoral dissertation). Sheffield Hallam University, Sheffield, England.

Tofte, B. (1995). A theoretical model for implementation of total quality leadership in education. *Total Quality Management, 6*(5), 469-478.

Wiele, T. (1995). Quality management in a teaching organization. *Total Quality Management, 6*(5), 497-508.

Yeoh, W., Koronios, A., & Gao, J. (2006). Critical Success Factors for Implementation of Business Intelligence Systems: A Study of Engineering Asset Management Organizations. In U. Kulkarni, D. J. Power, R. Sharda (eds.), *Decision Support for Global Enterprises* (pp. 33-49). Berlin, Germany: Springer Science and Business Media.

Zwikael, O., & Globerson, S. (2006). From critical success factors to critical success processes. *International Journal of Production Research, 44*(17), 3433-3449.

مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)

د. ناصر خليل حجازي[*,1]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] عضو هيئة تدريس (متفرغ) – جامعة القدس المفتوحة – غزة – فلسطين
* عنوان المراسلة: naserkhejazy@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)

الملخص:

هدفت الدراسة التعرّف إلى مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التقدير تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، وفرع الثانوية العامة). ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (38) فقرة، موزعة على (3) مجالات على عينة مكونة من (64) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين للتعليم الأساسي. وأظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لمستوى الرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان) كانت متوسطة عند وزن نسبي (53.44 %)، جاء فيها مجال (الرضا عن أسلوب التدريس) في الرتبة الأولى، بوزن نسبي (66.97 %)، وبدرجة رضا متوسطة، تلاه مجال (الرغبة في دراسة المقرر) في الرتبة الثانية بوزن نسبي (51.53 %)، وبدرجة رضا متوسطة، يليهما مجال (الرضا عن المحتوى) في الرتبة الثالثة، بوزن نسبي (44.71 %)، وبدرجة رضا ضعيفة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقدير تعزى إلى متغير (الجنس، فرع الثانوية العامة)، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير المستوى وذلك لصالح المستوى الثالث في مجال (الرضا عن المحتوى) والدرجة الكلية للأداة. وفي ضوء ذلك أوصى الباحث بإعادة النظر في حجم المادة المقررة، والاعتماد في برامج إعداد معلمي العلوم على الجانب التطبيقي لطبيعة العلم أكثر من الجانب النظري.

الكلمات المفتاحية: مستوى الرضا، مساق (تغذية الإنسان)، جامعة القدس المفتوحة، الطلبة المعلمون للتعليم الأساسي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

Satisfaction of Students enrolled in Basic Education Program at Al Quds Open University (Gaza) with the Course Human Nutrition

Abstract:

The study aimed to determine the level of satisfaction of students enrolled in the basic education program at the Faculty of Education at Al-Quds Open University (Gaza Branch) with the course (human nutrition). It also aimed to identify any statistically significant differences between the degree of assessment due to these variables: (gender- level of study - secondary school type). To achieve these objectives, the researcher followed the descriptive analytical method by administering a questionnaire consisting of (38) items distributed over (3) dimensions to a sample of (64) students. The results showed that the total degree of satisfaction with the Human Nutrition course was medium at a relative weight (53.44%). The dimension (Satisfaction with Teaching Method) came in the first rank, with a medium degree of satisfaction and a relative weight (66.97%). The second dimension (interest in the course) received a medium degree and a relative weight (51.53%). The third dimension (course content) came in the third rank with a low degree and a relative weight (44.71%). There were no statistically significant differences between the mean scores due to the variable (gender, secondary school), while differences were found due to the study level in favor of the third level in course content and the total score of the tool. In light of research results, it was recommended reconsidering the size of the prescribed material, and relying on practice more than theory when offering programs of preparing science teachers.

Keywords: level of satisfaction, human nutrition, Al-Quds Open University, prospective teachers in the basic education.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

المقدمة:

من المشهور أن نجاح الإنسان في الحياة يتوقف على قدرته على التوافق والرضا عن متطلبات الحياة التي يعيشها، وطريقة تعامله مع البيئة من حوله، كما يرتبط نجاح الطالب أو التعثر والإخفاق في دراسته الجامعية على قدرته على التوافق الإيجابي مع الحياة الجامعية وقناعته بتخصصه وبالمساقات التي يدرسها.

ولما كانت الحياة الجامعية بالنسبة للطلبة تجربة جديدة مختلفة عن التجارب السابقة وفيها الكثير من المشكلات والخبرات الجديدة التي تتطلب منهم اجتيازها ومواجهتها، فإن الرضا عن المقررات التي يدرسونها تمثل مؤشراً على تكيفهم العام وإشباعهم لحاجاتهم بما يضمن استمرار أثر التعليم (حجو، 2015، 285).

لذا، يعد النجاح الأكاديمي للطالب الجامعي هدفاً من أهداف الجامعة، وارتفاع نسبة المدخلات بالنسبة للمخرجات أحد مقاييس الكفاءة الداخلية للجامعة، ومؤشراً على الإعداد الأكاديمي والفني الجيد للدارسين، كما تعد قلة مرات الإخفاق في المساقات التي يدرسها الطالب أحد معايير الجودة لارتباطها بمدى تمكن الدارسين من المهام الموكلة إليهم مستقبلاً (الفرا، 2010، 232).

وإذا كانت عملية تطوير المناهج الدراسية لتحديد مستوى جودتها ضرورية، فإن مناهج العلوم والمساقات المرتبطة بها تحتل النصيب الأكبر من هذه العملية، حيث إن لها أهمية ودورا رئيسا في تعزيز الثقافة العلمية، وقيم المعرفة، كما أنها تسهم بشكل غير مباشر في تقدم وازدهار شتى المجالات التي تهتم بالأفراد والمجتمعات، لذا نجد أغلب البلدان تقوم من حين لآخر بإجراء تحديثات وإصلاحات في المناهج، سواء كان على مستوى الأهداف أو المحتوى أو أساليب التدريس والوسائل العلمية المرتبطة بها أو تقييمها (الشايع وشنيان، 2006، 321).

ورغم أهمية مساقات العلوم في حياة الطلبة / المعلمين في الجامعات خاصة طلبة التعليم الأساسي، إلا أن الواقع يشير إلى أن الطلبة ذوي الخلفية الأدبية يعانون من صعوبات وضعف في مستوى التحصيل لمقررات العلوم والصحة وتغذية الإنسان، وذلك وفق ما أثبتته دراسة الفرا (2010)، ودراسة حجازي (2018)، مما انعكس على أداء الدارسين أثناء فترة التربية العملية نظراً لضعف قناعاتهم بالكم المعرفي الذي يتضمنه المقرر، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في طبيعة هذه المساقات أو في آلية طرحها على الطلبة من ذوي الخلفيات الأدبية للتعليم الثانوي.

يعد مقرر (تغذية الإنسان)، والمرقم بالتسلسل (3104)، من مقررات جامعة القدس المفتوحة الموحدة من المساقات الزاخرة بالمعلومات والمعارف العلمية البحتية، والمكونة من (8) وحدات دراسية، أولها وحدة (جسم الإنسان)، وتشمل التطور التاريخي لعلم التغذية، ومصطلحات علم التغذية والغذاء، ووحدات البناء الكيميائي، ويليها وحدة (النشويات)، وتشمل أنواع النشويات والسكريات ودور كل منها في إنتاج الطاقة، ثم وحدة (الدهون)، وتشمل أنواعها ومصيرها بعد الهضم، والأحماض الدهنية وأنواعها، ثم الوحدة الرابعة (البروتينات)، وتشمل أنواعها وتركيبها الكيميائي، ووظائفها، ومصيرها عند الهضم، ثم الوحدة الخامسة (الطاقة)، وتشمل وحدات الطاقة، والطاقة الناتجة عن عملية الأيض، ثم الوحدة السادسة (الفيتامينات)، وتشمل الفيتامينات الذائبة في الدهون والماء وأشباه الفيتامينات، ثم الوحدة السابعة (الماء والعناصر المعدنية)، وأخيراً الوحدة الثامنة (التغذية خلال دورة حياة الإنسان)، وتشمل أنواع الأطعمة اللازمة للأطفال الرضع، والأمهات المرضعات، وأطفال في أعمار مختلفة.

وهذا الكم من المعلومات والمهارات، المطالب فيها الطالب / المعلم، ليست بالكم اليسير الذي يمكن أن يتقبله الطالب خلال فصل دراسي واحد، وذلك لاعتبارات، أشارت إليها الدراسات الحديثة، من أن المفهوم العلمي غالباً ما يستقر في الذاكرة البعيدة، فعندما يتمكن الطالب من التعرّف إلى المفاهيم الأساسية، تزداد نسبة رضاه عن المقرر، وتزداد فرص النجاح أمامه في الدراسات الأعلى (تيس، 2006، 67). وعليه تهدف الدراسة الحالية التعرّف إلى مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتفق خبراء المناهج وطرائق التدريس على أن آراء الدارسين وتصوراتهم، ومستوى رضاهم حول مناهجهم الدراسية، واتجاهاتهم نحوها، يجب أن تعطى الاهتمام الكافي، باعتبارهم المستفيدين من حدوث أي تطوير فيها، ومن ثم يجب ألا نغفل مستوى الرضا لديهم عند إجراء أي عملية لتقويم المناهج.

ولما كان الباحث من المدرسين لمقرر (تغذية الإنسان) في جامعة القدس المفتوحة، وقد لاحظ تذمراً من قبل الطلبة المسجلين له خاصة طلبة العلوم الإنسانية (الأدبي)، الذين يرون أن هذا المقرر بما شمل من مصطلحات ورموز ومعادلات وعمليات حسابية، يمثل مهمة صعبة، فقد وجد أنه من الضروري البحث في مستوى الرضا عن دراسة المساق، وتأصيل ذلك علمياً خاصة بعد استطلاع آراء مجموعة من الزملاء في الجامعة حول عزوف الطلبة عن التسجيل له، وتقديم جملة من التوصيات لذوي الاختصاص كمحاولة لتجويد المخرج التعليمي.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما مستوى رضا عينة من طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1 - ما درجة تقدير عينة من طلبة برنامج التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة لمستوى الرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المستوى الدراسي، وفرع الثانوية العامة)؟

فرضيات الدراسة:

ينبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى متغير الجنس (ذكر – أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى متغير المستوى (الثالث – الرابع).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى متغير فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي، أخرى).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1 - التعرّف إلى درجة تقدير عينة من طلبة برنامج التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة للرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان).

2 - الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المستوى الدراسي، وفرع الثانوية العامة).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

أهمية الدراسة:

➢ الأهمية الموضوعية :

تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة التي دعت إلى ربط التعليم بالخبرات السابقة، وتدريس العلوم بتسلسل المفاهيم وتطورها، كما أنها تأتي من أهمية الرضا عن التعلم في مراحل التعليم المختلفة، على اعتبار أن إكساب المفاهيم بالرضا يعد هدفاً من أهداف تدريس العلوم، وفي نفس الوقت من أصعب المهام التربوية المنوطة بتدريس العلوم.

➢ الأهمية التطبيقية :

- **يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين عن برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة نحو ميول واتجاهات الدارسين وقياس مستوى الرضا الذي يعد مؤشراً على جودة المخرجات التعليمية، وتزويدهم بالتوصيات اللازمة لإشباع الاحتياجات الهادفة إلى تحسين اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم وتعليمها.**
- **رفد المكتبة الفلسطينية بدراسة متخصصة – قد تعتبر الأولى من نوعها في حدود علم الباحث- تتجه نحو أهمية رغبات الطلبة في تحسين التعلم الذي يقودهم إلى التطور المعرفي وممارسة اللغة العلمية.**
- **من المتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة الباحثون في توفير أداة لقياس مستوى الرضا عن تعلم مساق معين، وكذلك أعضاء هيئة التدريس في تحديد اتجاهات وميول الطلبة نحو تعلم العلوم وتعليمها.**

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :

- **حد الموضوع: تحديد مستوى الرضا عن دراسة مساق (تغذية الإنسان) الذي وزنه النسبي (3) ساعات معتمدة، ويتكون من (8) وحدات دراسية لدى طلبة التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة.**
- **الحد المؤسسي: جامعة القدس المفتوحة – منطقة غزة التعليمية.**
- **الحد المكاني: محافظة غزة.**
- **الحد البشري: عينة من الطلبة المسجلين للمساق.**
- **الحد الزماني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2017 /2018م.**

مصطلحات الدراسة:

➢ مستوى الرضا :

يعرّفه الفرا (2010، 240) بأنه : "نسق من السلوك الإيجابي أو السلبي، والمشاعر التفضيلية أو غير التفضيلية، بالاقتراب أو الابتعاد نحو تعلم مساق معين".

ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه : (مجموعة المشاعر تجاه تعلم مقرر تغذية الإنسان، والتي تتحدد بالإقبال عليه أو إشباع الحاجات منه، والتي تقاس بالدرجة التي يقدرها أفراد العينة على الاستبانة المعدة لهذا الغرض).

➢ مقرر (تغذية الإنسان) :

يعرّفه الباحث إجرائياً بأنه : (أحد المقررات المطلوبة في برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة والذي رقمه (3104) بوزن نسبي (3) ساعات معتمدة، والمكون من (8) وحدات تشمل معلومات ومفاهيم دقيقة وموسعة حول الغذاء ومكوناته الكيميائية).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

➢ الطلبة المعلمون في برنامج التعليم الأساسي:

يعرّفهم الباحث إجرائياً بأنهم: (هم الطلبة الملتحقون ببرنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة، الذين يتوقع أن يكونوا معلمين في المدارس الأساسية بعد الانتهاء من متطلبات البرنامج الدراسي المطروح في الكلية).

الخلفية النظرية للدراسة:

لما كان تعلم العلوم يمثل جزءاً من الثقافة العلمية والتكنولوجية في كل مجتمع؛ فقد تم تطوير مناهج العلوم ونفذت مشاريع في أنحاء مختلفة من العالم، ومن الأمثلة على ذلك مشروع تطوير تدريس مناهج علوم الحياة (Biological Science Curriculum Study-BSCS) في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1958م، ومشروع نافيلد لتطوير مناهج علوم الحياة (Nuffied) في إنجلترا، ومشروع اليونسكو لتطوير تدريس علوم الحياة في أفريقيا، ومشروع كاس لتطوير تدريس علوم الحياة (Caas)، ومشروع أكاديمية العلوم الأسترالية لتطوير علوم الحياة، ومشروع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتطوير تدريس علوم الحياة بالدول العربية عام 1972م، وقد تميزت جميع هذه المشاريع بخصائص مشتركة في الأهداف، منها التركيز على تكامل دراسة علوم الحياة مع المواضيع الأخرى، واتفقت هذه المشاريع في كثير من الأهداف التعليمية، ومن أهمها: تفسير وفهم مظاهر الحياة (السنباني، 2006، 111).

لكن رغم كل الجهود السابقة والحالية، وفي ظل الواقع الفعلي، أثبتت العديد من الدراسات مثل دراسة عوض (2005) التي أشارت إلى أن عزوف الطلبة عن الاهتمام بدراسة المقررات العلمية، سواء تخوفاً منه أو خوفاً من عدم مسايرة للأقران، ودراسة أبو شرخ (2015) التي أثبتت عزوف الطلبة عن الالتحاق بالأقسام العلمية بسبب المقررات العلمية فيها، ودراسة عمر (2009) التي اعتبرت أن الهدف الرئيس لتنمية المهارات العلمية لدى الطلبة معلمي العلوم هو مستوى الرضا عما يدرسونه، وتعزيز الاتجاه نحو المقررات، وليس التحصيل العلمي فيها، أو اجتيازها فقط.

صعوبات تعلم مقررات العلوم:

إن معظم المناهج العلمية تتطلب التعامل مع العمليات العقلية العليا؛ لأن غالبيتها تتعامل مع مفاهيم مجردة، لذلك تحتاج إلى التطبيق بشكل أساسي، فجوهر العلم يكمن في العلاقات العضوية بين النظرية والتطبيق، وهذا ما يعتبره طلبة العلوم الإنسانية (الأدبي) أمرا صعبا، لذلك يحبذون دراسة العلوم الإنسانية على حساب المقررات العلمية.

لذلك كانت ولم تزل المشكلة الأساسية لدى مصممي مناهج العلوم ومدرسيها تتمثل في جعل العلوم قابلة للفهم وفي متناول الجميع، حتى تصبح ممتعة أيضاً لجميع الطلبة، خاصة وأن العلوم ينظر لها على أنها المجال الذي يرتاده المحظوظون الذين يعرفون كيف يتعلمون، لكن فرض تعلم العلوم على بعض الطلبة كمتطلب لإعدادهم كمعلمين، دون رغبة منهم في ذلك، وعليه كان لتعلم العلوم مجموعة من الصعوبات متنوعة المصادر، حددتها (سرور، 2016، 16) في الجوانب الآتية:

- شيوع الطريقة التقليدية في التدريس المتمثلة في المناقشة والتسميع، وسيطرة المعلم ومحوريته في التعليم.
- اعتماد المحتوى على كتاب مرجعي واحد كمحور أساسي من حيث المعلومات والتقويم.
- تهميش بعض الأهداف، حيث كانت أهداف التدريس مقتصرة على المعلومات وبعض العمليات البسيطة ليس إلا، وضعف وعي الطلبة لها.
- الممارسات الصفية المرتبطة بأن معظم الأسئلة المطروحة تكون من قبل المعلم، وأن فرص التعلم ضعيفة لا تتعدى الحفظ والاستظهار.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

وفي نفس السياق أكد McCormack (1992) أن أهم المشكلات التي تعترض تعلم العلوم، تتمثل فيما يأتي:

- ضعف المواءمة بين أعداد الطلاب في صفوف العلوم مع الوقت وكثافة المحتوى، والمواد والأدوات اللازمة.
- التركيز الواضح على النظرية والعلوم البحتة مع التغاضي عن التطبيقات العملية في العالم الواقعي.
- ضعف ارتباط الكتب والمقررات بالنواحي الاجتماعية والتاريخية والأبعاد الإنسانية في العلوم.
- ضعف البنية التراكمية للطلبة خاصة في المرحلة الجامعية، والكره (عدم الرضا) الموروث لدراسة المقرر.

وقد أشارت العديد من الدراسات، مثل دراسة أبو عمرة (2013) ودلول (2013) ودراسة Tsai (2006)، إلى واقع غير مشجع، ومتدن نسبياً لواقع تدريس مقررات العلوم في الجامعات بشكل عام، خاصة المرتبطة بمتطلبات الكليات، وليست متطلبات التخصص، حيث وجدوا أن أهم مظاهر الصعوبات في واقع تعليم مقررات العلوم تتمثل بما يأتي:

- الطلبة لا يفهمون المفاهيم العلمية الأساسية فهماً عميقاً.
- لا يربطون المفاهيم العلمية بالظواهر الكونية أو الوجود أو حياتهم اليومية وبيئتهم المعاشة.
- يحفظون المصطلحات والمفاهيم دون استيعاب، مع عدم الرضا عن المحتوى.
- يحمل الطلبة، خاصة ذوي الخلفيات الأدبية (الثانوية الإنسانية) اتجاهات علمية سلبية نحو العلوم.
- دافعية الطلبة ضعيفة لتعلم العلوم مستقبلاً.

لذا يرى Hurd (2005، 285)، كبير التربويين العلميين في الولايات المتحدة، أنه من الواجب البحث في دواعي إصلاح تعليم العلوم ومناهجها وتدريسها، وذلك وفق مجموعة من المسوغات والمبررات تحدد في أن دافعية معلمي العلوم منخفضة لتعليم العلوم، لأنهم لا يدركون الإثارة التي تشكلها دراسة العلوم وتدريسها، وكذلك الافتقار إلى مناهج أو مقرر يلبي رغباتهم واحتياجاتهم، مما يوجب تعديله وتطويره وإصلاحه.

واقترح زيتون (2010، 299) مجموعة من المقترحات العامة للحد من الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين في كليات التربية، وهي كما يأتي:

1 - مواءمة المنهاج مع التعليم والتقييم والتركيز باتجاه التفكير التحليلي.
2 - حفز واستثمار دافعية الطلبة على التعلم، مع التأكيد على مسؤوليتهم عن التعلم.
3 - تعزيز ربط خبرات خارج الدرس بخبرات التعلم والتحصيل الأكاديمي.
4 - تأكيد الإطار العام الأساسي في مجالات الحياة المختلفة.

وفي هذا الجانب توصي NSTA (2003، 17) بضرورة تضمن برامج إعداد معلمي العلوم في الجامعات (كليات العلوم التربوية) موضوع طبيعة العلم في ثنايا مناهج العلوم جميعها، وأن يعطى المعلمون فرصاً متضاعفة لدراسة وتحليل الأدبيات المتعلقة بطبيعة العلم، ومناقشة الموضوعات والتقارير ذات العلاقة بطبيعة العلم في المساقات والندوات والحلقات الدراسية، وقراءة الدوريات والمجلات العلمية، وحضور المؤتمرات المهنية في العلوم وتوظيفها لفهم طبيعة المساقات بطريقة تحقق الرضا عنها.

وعلى هذا الأساس ظهرت دراسات وأبحاث كثيرة لقياس رضا المستفيدين من عملية التعلم كرافد مهم في عمليات تطوير المنتج، وتطوير المناهج والخدمات، حيث تستند فلسفة هذه الدراسات على مقدار الرضا المدرك، وما يولده من سعادة داخلية للفرد في أثناء وبعد تلقي الخدمة (سرور، 2016، 13).

فالشعور بالرضا نحو دراسة مقرر محدد يسهم في تحقيق السعادة الداخلية للفرد، والتي تزيد من احتمالات استقراره، ونظرته الإيجابية لنفسه ومن حوله، إضافة إلى أهمية الشعور بالرضا، فإن الرضا عن محتوى المقرر وطريقة تدريسه يعد مؤشراً بديلاً لتقييم جودة التعليم، بمعنى أنه ليس له علاقة بالقياسات المقننة للأداء، فقد اتضح أن الرضا نادراً ما يرتبط بالقياسات الموضوعية للمخرجات (Charbonneau, 2012, 56).

وتجدر الإشارة إلى جامعة القدس المفتوحة تعتمد نظام المزاوجة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (المدمج) الذي يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويوفر فرص التعليم والتعلم بتكلفة ملائمة، ويقوم على المقرر الدراسي المطبوع والمحاضرات الصفية، واللقاءات والامتحانات الوجاهية، ومرتكزات التعلم الذاتي، ويوظف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وبخاصة التعلم الإلكتروني بأدواته ووسائله كافة، بأسلوب من التعليم المبرمج والأنشطة العملية والتدريبية لخدمة المتعلم واستقلاليته، ولتكون مكملة للقاءات الوجاهية ضمن معايير وشروط الالتحاق بأنظمة التعليم التقليدي والحديث.

وأن المقرر محل الدراسة – تغذية الإنسان – في هذا البحث من المقررات المفروضة للدراسة على طلبة المستوى الثالث أو الرابع في تخصص (التعليم الأساسي) في كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، وهو الذي يخرج الطلبة المعلمين المؤهلين لتدريس الصفوف (1 - 4) في سلم التعليم الأساسي، حيث يهدف تدريسه إلى:

1. تنمية خبرات مدرسي الصفوف الأساسية الأولى وكفاياتهم وتأهيلهم علمياً وتربوياً وعملياً، حتى تكون لديهم القدرة على شغل دورهم الوظيفي وأداء رسالتهم التربوية.
2. تزويد الطلاب بالأساسيات والكفايات المعرفية والأدائية اللازمة لتنمية شخصيات الأطفال وثقافتهم العلمية في الصفوف الأساسية الأولى وتطوير قدراتهم ومساعدتهم على النماء والتكيف.
3. مساعدة الطلاب على تهيئة المناخ المناسب لعملية تربية الأطفال في الصفوف الأساسية الأولى على أساس من الوعي العلمي (جامعة القدس المفتوحة، 2018).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت رضا الطلبة عن دراسة مقرر معين، أو اتجاهاتهم نحو التعليم في مساقات أخرى، أو الصعوبات التي تواجههم، ولكن لم يجد الباحث – في حدود علمه - دراسة تتعلق بمساق (تغذية الإنسان)، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات، والتي استفاد منها الباحث في تأصيل دراسته.

أجرى حجازي (2018) دراسة هدفت التعرّف إلى درجة تقدير عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة للصعوبات التي تواجههم في تعلم مقرر (العلوم والصحة)، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي، وطبق استبانة مكونة من (27) فقرة موزعة على (3) مجالات، وقد شملت العينة (166) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى الصعوبة التي يواجهها الطلبة كانت متوسطة بوزن نسبي (54.25%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه الصعوبات تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي).

أما دراسة شلش (2017) فهدفت التعرّف إلى اتجاهات ومستوى رضا طلبة المرحلة الأساسية في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة عن مقرر (الرياضيات العامة)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (32) فقرة على عينة مكونة من (184) طالباً طالبة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو مقرر الرياضيات جاءت محايدة، ومستوى الرضا عن المقرر ضعيفاً، كما أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن المقرر تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (المعدل في الثانوية العامة).

وأجرى Sanders وMorrison-Shetlar (2001) دراسة هدفت التعرّف إلى اتجاهات الطلبة نحو تعلم مادة (البيولوجيا)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي/ التحليلي بتطبيق استبانة على (200) طالب وطالبة بجامعة جورج ساوترن، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم لهذه المادة من خلال الإنترنت--- أكثر إيجابياً من الطريقة التقليدية، ويشعر الطلبة بارتياح من خلال التفاعل والتعاون مع الزملاء خارج غرفة الدرس، وأن مستوى رضا الطلبة عن آثار المادة في مهاراتهم كان مقبولاً بدرجة كبيرة، وأن مستوى الرضا عن آليات التقويم أيضاً جاء كبيراً، وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقدير للاتجاهات تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

وأجـرى الزعبي وبني خلف (2016) دراسة هدفـت استقصاء أساليب معلمي العلوم في معالجة صعوبات تعلم المفاهيـم العلميـة لدى طلبة المرحلة الأساسية، ونسبة توافقها مع مبادئ التدريس الاستراتيجي التي تحقق رضـا الدارسـين حـول دراسـة المفاهيم، وقد جُمعـت البيانـات بالمقابلات الشخصيـة من (24) معلمـا ومعلمة ممـن يدرسـون العلوم في منطقة الرمثا الأردنية. وأظهرت النتائـج أن المشاركين يميلون إلى استخدام أساليب التدريس التي تتمحور حول دور المعلم، والتي تتوافق بدرجة كبيرة مع المستوى السطحي من مبادئ التدريس الاستراتيجـي، وبدرجة متوسطـة ومنخفضة مع المستوى العميق منها، وأن أكـثر الصعوبات تأثيرا كانت تلك المتعلقـة بالمعلـم، كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا في معالجـة الصعوبات تعزى لعامل الجنس، وذلك لصالح الإناث.

وأجـرى Martins، Moutinho، Torres، Vasconcelos وCosta (2015) دراسـة هدفـت التعـرّف إلى تحديـد الصعوبـات التي تواجه المعلمين عند تعليـم العلوم في البرتغال، ولتحقيق ذلـك اتبع الباحثون المنهج الوصفـي التحليلي، بتحديد هيكلية الصعوبات في المجالات: (طول المنهـاج، وقلة الوقت، ومرافق المختبرات، والوسائـل اللازمـة للتجريـب، وقلة اهتمـام الطلبة، وغياب التطويـر المهني)، وقد أظهـرت النتائج أن هناك صعوبـات بدرجة كبـيرة يواجهها المعلمون نظراً لكثافة المحتوى، وضعف آليـة الربط بين النظرية والتطبيق في المختبرات العلمية.

وفي دراسـة منصـور (2013) التي هدفـت التعرّف إلى الصعوبات التي تواجه طلبـة كلية التربية في اكتساب مهـارات ومفاهيم الهندسة المستويـة، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفـي بتطبيق استبانة مكونة من (91) فقـرة علـى (83) طالبـاً مـن طلبة كلية التربيـة، وأظهرت النتائـج أن مستوى الرضا العـام عن دراسة المساق كانت ضعيفة، وأن أهم الصعوبات التي تواجههم كانت في الأبعاد التطبيقية للمجسمات، كما أنه توجد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطات درجـات تقدير أفراد العينة لهذه الصعوبـات تعزى للتخصص في الثانوية العامة، وذلك لصالح العلوم الإنسانية.

أمـا دراسـة الفـرا (2010) فقـد هدفـت إلى تحديد معوقـات التحصيـل الأكاديمي لمقـرري العلـوم والصحة وطرائـق تدريسها بجامعـة القدس المفتوحة، وإلى اتجاهات الدارسين نحو تعلـم العلوم، ولتحقيق ذلك اتبع البـاحـث المنهج الوصفـي بتطبيق استبانة لتحديـد المعوقات ومقياس لتحديد الاتجاه علـى عينة من (119) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن درجة أفراد العينة للمعوقات جاءت كبيرة، لكن هناك اتجاها إيجابيا نحو تعلم العلوم، واتجاها سلبيا نحو البيئة الدراسية.

وقـام عبد الله (2009) بإجـراء دراسة هدفت التعرّف إلى معوقات تدريس الفيزياء الطبية في كلية العلوم للبنـات- جامعـة بغداد من وجهـة نظر المدرسين والطالبـات، ومعرفة توصياتهم لتجاوز تلـك المعوقات، حيث اقتصرت الدراسة على طالبات المستويين الثالث والرابع في قسم (الفيزياء / الفيزياء الطبية) للعام الدراسي 2006 /2007، ولتحقيـق الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي / التحليلي، وأعدت استبانتين: الأولى لمدرسـي المـادة وتكونـت من (88) فقـرة، والثانية للطالبـات، وتكونت مـن (88) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن عـدم مواءمـة البيئـة الصفيـة، وأن قلة التعاطي مع الأجهـزة المخبرية والوسائـل التعليمية من أهم الصعوبات، وأن مستوى الرضا عن المحتوى كان ضعيفاً.

بينمـا دراسـة Tsai (2006) فقد هدفـت إلى فحص صعوبـات تعليم مادة العلوم علـى مجموعة من المدرسين التايوانيـين قبـل وأثنـاء الخدمة، وشملـت هذه الدراسة مقـررات مادتين للعلوم، إحداهمـا تم تطبيقها على مجموعـة (36) مدرسـاً يعملون في التدريـس، وثانيهما تم تطبيقها على مجموعـة (32) مدرسا لم يعملوا في التدريـس، واستخدمـت الدراسـة الأدوات: استبانـة للمدرسين والاستجابـات المكتوبة للأسئلـة والمقابلات، وأثبتـت أن مجموعتـي المدرسين إلى حد ما اعتـبروا أن نظرية المواد أهم الصعوبـات؛ وفسروا وجهة نظرهم عـن العلوم بأنهـا لا تلبي احتياجاتهم، كما بينـت الدراسة أن التعليمات والتصـورات والنظريات الاختيارية أكـثر فائـدة من التعليمات المباشرة في تغيير وجهة نظر المعلمين عـن العلوم، وأنه لا توجد فروق بين تصورات الذكور والإناث حول الصعوبات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، اتضح أن هناك بعض الدراسات قد اتفقت جزيئاً من حيث الهدف مع الدراسة الحالية، وذلك بالتعرّف إلى مستوى الرضا أو الاتجاه نحو دراسة مساقات معينة، مثل دراسة شلش (2017)، ودراسة Sander و2016) Morrison)، لكنها اختلفت معها في نوع المساق، كما وجدت بعض الدراسات المتعلقة بالصعوبات التي تقلل من نسبة الرضا عن دراسة بعض المساقات مثل حجازي (2018)، منصور (2013)، والفرا (2010)، أو الدراسات المتعلقة بالصعوبات التي تواجه عملية تدريس العلوم مثل دراسة 2006) Tasi)، ودراسة 2015) .Vasconcelos et al).

أما من حيث العينة (طلبة الجامعات) فقد اتفقت الدراسة مع دراسة حجازي (2018)، والفرا (2010) وعبد الله (2009) في حين اختلفت مع دراسة 2006) Tsai) ودراسة 2015) .Vasconcelos et al) التي اعتمدت المعلمين كعينة. ومن حيث الأداة (الاستبانة) فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حجازي (2018)، ودراسة Sander و2016) Morrison)، وشلش (2017)، ومنصور (2013) ودراسة عبد الله (2009)، لكنها اختلفت مع دراسة الزعبي وبني خلف (2016) التي اعتمدت على المقابلات الشخصية كأداة. كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في إتباع المنهج الوصفي/ التحليلي واختلفت مع دراسة شلش (2017)، ومنصور (2013) في طبيعة المساق، حيث إنها كانت لمساقات رياضية وليست علمية.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها أنها تبحث في مستوى رضا الدارسين عن مساق (تغذية الإنسان)، حيث استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تأصيل المشكلة وتطوير الأداة وتفسير النتائج وتبريريها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف لمجتمعها، وتحديد عينتها، وإعداد الأداة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان الإجراءات، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، حيث يدرس هذا النوع ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل فيها.

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع من جميع الطلبة المسجلين لمقرر (تغذية الإنسان) في برنامج التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة في جميع مناطق قطاع غزة التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي2017 - 2018، البالغ عددهم (300) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) من الطلبة المسجلين لمساق (تغذية الإنسان) بهدف التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، في حين تم اختيار جميع الطلبة المسجلين للمساق في منطقة غزة التعليمية كعينة، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل وعددهم (70) طالباً وطالبة، وبعد تطبيق الأداة تم استرداد (64) استبانة قابلة للتحليل بحسب البيانات الشخصية كما هو مبين في جدول (1).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (1): توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الشخصية (ن =64)

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	11	%17.2
		أنثى	53	%82.8
2	المستوى	الثالث	33	%51.6
		الرابع	31	%48.4
3	فرع الثانوية العامة	علمي	10	%15.6
		أدبي	52	%81.3
		غير ذلك	2	%3.1
	المجموع		64	%100.0

يتضح من الجدول (1) أن الإناث مثلت الغالبية العظمى من العينة بما نسبته (82.8 %)، فيما بلغت نسبة الذكور (17.2 %)، حوالي نصف العينة (51.6 %) من طلبة المستوى الثالث، وما نسبته (48.4 %) من طلبة المستوى الرابع. أكثر من 80 % من عينة الدراسة من طلبة الفرع الأدبي في الثانوية العامة، فيما بلغت نسبة طلبة الفرع العلمي 15.6 %، وبلغت نسبة طلبة الفروع الأخرى 3.1 %.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، مثل دراسة الفرا (2010)، وشلش (2017)، واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قام الباحث بتصميم استبانة شملت في صورتها الأولية (40)، و(38) فقرة في صورتها النهائية موزعة على ثلاثة مجالات: (الرغبة في دراسة المساق، الرضا عن المحتوى، الرضا عن أسلوب تدريس المساق)، وصنفت المتغيرات الديموغرافية لتشمل الجنس (ذكر، أنثى)، والمستوى (الثالث، الرابع)، فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي، غير ذلك). والجدول (2) يوضح توزيع المجالات في الاستبانة.

جدول (2): توزيع الفقرات على مجالات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات
1	الرغبة في دراسة المقرر	16
2	الرضا عن المحتوى	12
3	الرضا عن أسلوب تدريس المقرر	10
	المجموع	38

ولزيادة كفاءة الاستبانة تم صياغة الفقرات ذات الأرقام (5، 10، 12، 14، 15) من المجال الأول والفقرات ذات الأرقام (1، 2، 3، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12) من المجال الثاني، والفقرات ذات الأرقام (4، 10) من المجال الثالث لتكون سلبية، وسيتم عكس أوزانها عند احتساب أوزان المجالات.

ولقياس درجة استجابة الطلبة على فقرات الاستبانة، استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، المكون من خمس رتب تتدرج تنازلياً في تقييم درجة الرضا، كما هو موضح في الجدول (3).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (3): الأوزان الرقمية لدرجات الرضا في مقياس ليكرت الخماسي

درجة الرضا	كبيرة جداً	كبيرة	إلى حد ما	ضعيفة	ضعيفة جداً
الوزن	5	4	3	2	1

وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس بين (38–190 درجة)، وفي هذه الدراسة اعتمد الوسط الحسابي للمقياس بالقسمة على عدد فقرات الاستبانة البالغة (38) فقرة لتصبح الدرجة على المقياس بين (5-1 درجة)، بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني درجة تقدير التوجه الوارد في البند، بينما تدل الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة التقدير لهذا التوجه، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو (5 - 1=4)، وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (16 %)، كما في الجدول (4).

جدول (4): درجات التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
1– أقل من 1.80	20 % -أقل من 36 %	قليلة جداً
1.80– أقل من2.60	36 % - أقل من 52%	قليلة
2.60 - أقل من3.40	52 % - أقل من 68 %	متوسطة
3.40 - أقل من 4.20	68 % - أقل من 84 %	كبيرة
4.20 - 5.0	84 % - 100 %	كبيرة جداً

صدق الاستبانة:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): قام الباحث بعرض الاستبانة بشكلها المبدئي، مرفقاً فيها عنوان ومنهج وأهداف ومحددات وتساؤلات الدراسة، على (7) محكمين، للوقوف على مدى صلاحية الاستبانة، للتعرّف إلى مستوى الرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان) من ناحية صحة بنائها، وصياغة وتوزيع فقراتها، وانسجام اتجاهاتها، بالإضافة إلى كفاية خياراتها. وقد استجاب الباحث للتعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، وتمثلت أهم التعديلات التي أجراها الباحث في (حذف فقرتين، وإعادة ترتيب بعض الفقرات، ونقلها إلى مجالات أخرى)، إلى أن استقرت في صورتها النهائية في (38) فقرة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لكل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة مع المتوسط الحسابي للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وجدول (5) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول(5): معاملات ارتباط درجة كل فقرة في الاستبانة (ن =30)

م	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	م	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	الرغبة في دراسة المقرر	0.711**	0.00	4	الرضا عن المحتوى	0.721**	0.00
2		0.772**	0.00	5		0.647**	0.00
3		0.756**	0.00	6		0.751**	0.00
4		0.648**	0.03	7		0.648**	0.00
5		0.536**	0.00	8		0.536**	0.00
6		0.432*	0.02	9		0.420*	0.02
7		0.725**	0.00	10		0.644**	0.00
8		0.458*	0.01	11		0.668**	0.00
9		0.562**	0.00	12		0.508**	0.00
10		0.588**	0.00	1	الرضا عن أسلوب تدريس المقرر	0.502**	0.01
11		0.657**	0.00	2		0.467**	0.01
12		0.587**	0.00	3		0.534**	0.00
13		0.776**	0.00	4		0.718**	0.00
14		0.786**	0.00	5		0.419*	0.02
15		0.797**	0.00	6		0.577**	0.00
16		0.534**	0.00	7		0.432*	0.02
1	الرضا عن المحتوى	0.718**	0.00	8		0.725**	0.00
2		0.644**	0.00	9		0.756**	0.00
3		0.668**	0.00	10		0.648**	0.03

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ج. الصدق البنائي: تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لاستبانة الرضا باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (6) يوضح أن هناك ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لاستبانة الرضا.

جدول (6): معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة (ن =30)

المجال	عدد الفقرات	معاملات لارتباط	القيمة الاحتمالية
الرغبة في دراسة المقرر	16	0.919**	0.000
الرضا عن المحتوى	12	0.870**	0.000
الرضا عن أسلوب تدريس المقرر	10	0.544**	0.000

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث طريقتين لقياس ثبات أداة الدراسة، وهما اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وطريقة التجزئة النصفية (Split-Half).

معامل كرونباخ ألفا:

يعرض الجدول (7) قيم معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات استبانة الرضا وكذلك الاستبانة ككل، ويتضح منه أن جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا أكبر من 0.7، الأمر الذي يؤكد ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة الرضا.

جدول (7): معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة الرضا (ن = 30)

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
الرغبة في دراسة المقرر	16	0.796
الرضا عن المحتوى	12	0.845
الرضا عن أسلوب تدريس المقرر	10	0.732
الاستبانة ككل	38	0.847

طريقة التجزئة النصفية: تعتمد طريقة التجزئة النصفية على تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ومن ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان (Spearman's Coefficient)، حيث إن جميع المجالات ذات عدد فقرات زوجي. والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمجالات استبانة الرضا (ن = 30)

المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط المعدل
الرغبة في دراسة المقرر	16	0.734*	0.847*
الرضا عن المحتوى	12	0.859*	0.924*
الرضا عن أسلوب تدريس المقرر	10	0.622*	0.767*
استبانة الرضا	38	0.792*	0.884*

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول، وينص على: ما درجة تقدير عينة من طلبة برنامج التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة لمستوى الرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بإيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من المجالات الثلاثة، كما هو موضح في الجدول (9).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (9): الإحصاءات الوصفية لمجالات الاستبانة (ن =64)

م	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر للرضا	الرتبة
1	الرغبة في دراسة المقرر	2.58	0.47	51.53	متوسطة	2
2	الرضا عن المحتوى	2.24	0.57	44.71	ضعيفة	3
3	الرضا عن أسلوب تدريس المقرر	3.35	0.47	66.97	متوسطة	1
	استبانة الرضا ككل	2.67	0.39	53.44	متوسطة	-

ويتضح من الجدول (9) أن درجة التقدير الكلية لأفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة مساق (تغذية الإنسان) كانت متوسطة، عند وزن نسبي (53.44 %)، وهذا يدل على تدني مستوى الشعور بالرضا تجاه هذا المقرر. وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة حجازي (2018)، والفرا (2010)، ويختلف مع دراسة كل من منصور (2013)، ودراسة شلش (2017) فقد جاء فيهما مستوى الرضا العام ضعيفاً.

وقد جاء مجال (الرضا عن أسلوب التدريس) في الرتبة الأولى، بوزن نسبي (66.97 %)، وبدرجة رضا متوسطة، تلاه مجال الرغبة في دراسة المقرر في الرتبة الثانية بوزن نسبي (51.53 %) وبدرجة رضا متوسطة، يليهما مجال الرضا عن المحتوى في الرتبة الثالثة بوزن نسبي (44.71 %) وبدرجة رضا ضعيفة.

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (الرضا عن أسلوب التدريس) في المرتبة الأولى إلى قناعة أفراد العينة بكفاءة أعضاء هيئة التدريس، وقدرتهم على التنويع في أساليب التدريس، وجهودهم في تبسيط المحتوى، وكذلك توافر الإمكانات التقنية والوسائل التعليمية المساعدة التي تسهل التعليم في الجامعة التي تسعى للجودة في جميع المجالات، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الزعبي وبني خلف (2016).

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (الرضا عن المحتوى) في الرتبة الثالثة إلى كبر حجم هذا المحتوى، حيث يشمل على (8) وحدات تتداخل فيها المعارف العلمية والمعادلات الكيميائية في الوقت الذي فيه معظم الدارسين من خريجي الثانوية العامة (الفرع الأدبي)، والذين لم يعهدوا مثل هذه المعرفة التراكمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة شلش (2017)، ودراسة عبد الله (2009).

المجال الأول: الرغبة في دراسة المقرر:

للتعرّف إلى مستوى الرضا عن الرغبة في دراسة المقرر، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة في المجال.

جدول (10): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال الرغبة في دراسة المقرر (ن =64)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الرتبة
1	تنسجم قدراتي مع ما يقدم لي من معلومات في المقرر.	2.48	1.18	49.69	ضعيفة	13
2	أشجع زملائي على تسجيل المقرر لشعوري بالمتعة في دراسته.	2.03	1.05	40.63	ضعيفة	16
3	يمنحني المقرر فرصة التزود بالمعارف والمهارات المهنية اللازمة لي كمعلم.	2.84	1.14	56.88	متوسطة	8
4	أرى أن محتوى المقرر يحقق الأهداف الموضوعة للمساق.	2.69	0.99	53.75	متوسطة	9

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (10): يتبع

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الرتبة
5	أشعر بالضيق عندما أكلف بالواجبات والأنشطة المرتبطة بالمقرر.	3.20	1.03	64.06	متوسطة	5
6	تركز موضوعات المقرر على الممارسات العملية في مجال التخصص.	2.23	1.07	44.69	ضعيفة	14
7	أشعر بضرورة البحث عن معلومات إضافية لأستوعب ما هو موجود في الكتاب.	2.67	1.36	53.44	متوسطة	10
8	يدفعني محتوى المقرر إلى الرجوع إلى مراجع أخرى للاستفادة منها.	2.64	1.10	52.81	متوسطة	11
9	أرغب بدراسة المقرر لمعرفتي السابقة بطبيعة موضوعاته.	2.13	1.09	42.50	ضعيفة	15
10	أرى أن هناك ضعفا في قناعة المشرف الأكاديمي بجدوى تدريس المقرر.	3.03	1.47	60.63	متوسطة	6
11	لا أجد ضرورة لدراسة هذا المقرر في تخصص (تعليم أساسي).	4.44	0.99	88.75	كبيرة جداً	2
12	أواجه صعوبة في فهم المصطلحات العلمية والتراكيب الكيميائية بشكل عام.	4.48	0.78	89.69	كبيرة جداً	1
13	تنمي لدي موضوعات الكتاب القدرة على التعلم الذاتي.	2.61	1.11	52.19	ضعيفة	12
14	أشعر أن المساق لا يتفق مع استعداداتي وميولي.	3.84	1.24	76.88	كبيرة	4
15	أشعر بالفجوة الكبيرة بين المقرر وخلفيتي المعرفية السابقة.	3.89	1.11	77.81	كبيرة	3
16	أرى أن وحدات المقرر ضرورية على مستوى الثقافة العامة.	2.94	1.10	58.75	متوسطة	7

ويتضح من الجدول (10) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (الرغبة في دراسة المساق) تراوحت بين كبيرة جدا وضعيفة، وبأوزان نسبية تراوحت بين (89.69 - 40.63 %)، حيث كانت أعلى الفقرات الفقرة (12) "أواجه صعوبة في فهم المصطلحات العلمية والتراكيب الكيميائية بشكل عام" التي جاءت في الرتبة الأولى بوزن نسبي (89.69 %)، تلاها الفقرة (11) "لا أجد ضرورة لدراسة هذا المقرر في تخصص (تعليم أساسي)" في الرتبة الثانية بوزن نسبي (88.75 %).

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة يفتقرون للعديد من المعلومات السابقة ذات العلاقة بالمقرر، والتي تعد خبرات سابقة تفسر فهم المصطلحات العلمية، إضافة إلى قناعة أفراد العينة بأنه لو كان من اللازم دراسة مثل هذه المساقات فلا تكون بهذه الصورة، وهو ما يدل على ضعف الاتجاه نحو تعلم العلوم، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة. Vasconcels et al (2015)، ودراسة الفرا (2010).

وكانت أدنى الفقرات الفقرة (9) "أرغب بدراسة المساق لمعرفتي السابقة بطبيعة موضوعاته" في الرتبة قبل الأخيرة وبوزن نسبي (42.5%)، والفقرة (2) "أشجع زملائي على تسجيل المساق لشعوري بالمتعة في دراسته" في الرتبة الأخيرة بوزن نسبي (40.63 %) في الرتبة الأخيرة.

وهي نتائج تؤكد الاستجابات ودرجات التقدير على أعلى الفقرات، وهي تدل على ضعف الرغبة في دراسة المقرر، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف صلة المعرفة بالتطبيق العملي في المدارس أو بعدها عنها، أو للنظرة السلبية المتوارثة حول صعوبة المقرر، ويتفق هذا مع ما جاءت به دراسة منصور (2013)، وعبد الله

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

(2009)، والزعبي وبني خلف (2016)، وتختلف مع دراسة Sanders وMorrison-Shetlar (2001) التي كان فيها مستوى رضا الطلبة عن آثار المقرر في مهاراتهم بدرجة كبيرة.

المجال الثاني: الرضا عن المحتوى:

للتعرّف إلى مستوى الرضا عن محتوى المقرر، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة في المجال.

جدول (11): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال الرضا عن المحتوى (ن =64)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الرتبة
1	حجم المادة الدراسية المقررة كبير.	4.72	0.68	94.38	كبيرة جدا	1
2	لغة التواصل في المادة العلمية صعبة (المصطلحات، الرموز، ..).	4.48	0.93	89.69	كبيرة جدا	3
3	المفاهيم العلمية التي يتضمنها المقرر فوق مستوى إدراكي.	4.14	0.92	82.81	كبيرة	4
4	أشارك بفاعلية في أنشطة المقرر التعليمية.	2.48	1.14	49.69	ضعيفة	12
5	أقوم غالباً بمناقشة المشرف أكثر من مرة حول ما يقدم من معلومات خاصة بالمقرر.	3.47	1.14	69.38	كبيرة	8
6	الرسوم التوضيحية الواردة في الكتاب المقرر غير واضحة.	3.86	1.11	77.19	كبيرة	6
7	تتميز وحدات المقرر بالتنوع في محتواها ومقاييسها.	3.03	1.31	60.63	متوسطة	9
8	أشعر بتداخل المعلومات مع بعضها البعض.	4.61	0.77	92.19	كبيرة جدا	2
9	وحدات المقرر لا تناسب عدد الساعات المعتمدة لها.	4.06	1.08	81.25	كبيرة	5
10	محتوى المقرر غير منظم منطقياً وسيكولوجياً.	2.69	1.28	53.75	متوسطة	11
11	التطبيقات العملية في الكتاب غير كافية.	2.88	1.32	57.50	متوسطة	10
12	أهداف المقرر من حيث حجم الاستفادة وبقاء أثرها غامضة.	3.78	1.19	75.63	كبيرة	7

ويتضح من الجدول (11) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (الرضا عن المحتوى) تراوحت بين كبيرة جدا وضعيفة، وبأوزان نسبية تراوحت بين (94.38 - 49.69 %)، حيث كانت أعلى الفقرات الفقرة (1) "حجم المادة الدراسية المقررة كبير" في الرتبة الأولى، وبوزن نسبي (94.38 %)، وتلتها الفقرة (8) "أشعر بتداخل المعلومات مع بعضها البعض" في الرتبة الثانية، وبوزن نسبي (92.16 %).

ولعل التقدير للفقرة (8) يتوافق مع التقدير للفقرة (1)، فحجم المادة الكبير سيولد تداخلاً في المعلومات، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف الحصيلة المعرفية المرتبطة بالمساق لدى أفراد العينة خلال السنوات الدراسية السابقة، وكذلك سياق بعض التشوهات المعرفية لديهم حول أن نتيجة الاختبار هي معيار التقييم.

بينما جاءت أدنى الفقرات، الفقرة (10) "محتوى المقرر غير منظم منطقياً وسيكولوجياً" في الرتبة قبل الأخيرة، وبوزن نسبي (53.75 %)، أما الفقرة (4) "أشارك بفاعلية في أنشطة المساق التعليمية" فقد جاءت في الرتبة الأخيرة، وبوزن نسبي (49.69 %). ولعل التقدير للفقرة (10) يدل على قناعة أفراد العينة بمنطق وتسلل المحتوى سيكولوجياً، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن كل مقررات جامعة القدس المفتوحة هي مقررات موحدة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

ويتضح أن هناك عزوفا من قبل الطلبة على المشاركة في أنشطة المساق، وقد يعزى السبب في ذلك إلى قصر المدة الزمنية للفصل الدراسي، وإلى نظام التعليم المفتوح، حيث إن كل هذا الكم من المعلومات يحتاج إلى تعليم نظامي، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الزعبي وبني خلف (2016)، ويختلف مع دراسة Sanders و Morrison-Shetlar (2001)، ودراسة Tsai (2006).

المجال الثالث: أسلوب تدريس المقرر:

للتعرّف إلى مستوى الرضا عن محتوى المقرر، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة في المجال.

جدول (12): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال الرضا عن أسلوب تدريس المقرر (ن =64)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الرتبة
1	لدى المشرف إمكانيات عالية في تدريس المقرر.	4.47	0.71	89.38	كبيرة جدا	2
2	طريقة التدريس المعتمدة تعمل على تطوير أدائي وتزيد من خبرتي العملية.	3.48	1.15	69.69	كبيرة	6
3	يتقبل المشرف المراجعة في ورقة الامتحان بعد تصحيحها.	4.50	0.67	90.00	كبيرة جدا	1
4	طريقة التدريس المعتمدة تضعف دوافعي نحو الدراسة.	2.91	1.05	58.13	متوسطة	8
5	ينوع المشرفون في مستويات أسئلة الاختيارات لتشمل معظم الوحدات المقررة.	3.53	0.96	70.63	كبيرة	5
6	تساعدني طريقة التدريس على استعمال الوسائط الالكترونية والانترنت.	2.41	1.06	48.13	ضعيفة	10
7	تشجعني طريقة التدريس على حب الاستكشاف للمعلومات والبحث.	2.55	1.08	50.94	ضعيفة	9
8	يتم استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريب.	3.14	1.17	62.81	متوسطة	7
9	يشجعني المشرف على النقد والتعبير عن الرأي فيما يخص محتويات كل وحدة على حدة.	4.19	0.99	83.75	كبيرة	3
10	طريقة التدريس تجعلني أعتمد فقط على ما أتلقاه من المشرف فقط.	3.88	1.20	77.50	كبيرة	4

ويتضح من الجدول (12) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (أسلوب تدريس المساق) تراوحت بين كبيرة جدا وضعيفة، وبأوزان نسبية تراوحت بين (90.00 - 48.13 %)، حيث جاءت الفقرة (3) "يتقبل المشرف المراجعة في ورقة الامتحان بعد تصحيحها" في الرتبة الأولى، وبوزن نسبي (90.00 %)، تلتها الفقرة (1) "لدى المشرف إمكانيات عالية في تدريس المساق" في الرتبة الثانية، بوزن نسبي (89.38 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتمتعهم بالحس الإنساني في التعامل مع الطلبة وإلى توجيهات إدارة الجامعة بضرورة التعامل الإيجابي مع الطلبة بما يحقق الميزة التنافسية للجامعة، ويحقق سمعة سوقية بين نظائرها في ظل تعدد مؤسسات التعليم العالي، وتراجع الوضع الاقتصادي العام.

وجاءت أدنى الفقرات، الفقرة (7) "تشجعني طريقة التدريس على حب الاستكشاف للمعلومات والبحث" في الرتبة قبل الأخيرة وبوزن نسبي (50.94 %)، والفقرة (6) "تساعدني طريقة التدريس على استعمال الوسائط الالكترونية والانترنت" في الرتبة الأخيرة، وبوزن نسبي (48.13 %).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بشمولية المحتوى وكثرة المعلومات ذات العلاقة، واكتفائهم بما جاء فيه دون الحاجة إلى البحث أو الاستكشاف، وكذلك ضعف مستوى الرضا عن هذا المحتوى، إضافة إلى غلبة الشق النظري على التطبيقات العملية للمحتوى، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة منصور (2013) ودراسة Tsai (2006).

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المستوى الدراسي، فرع الثانوية العامة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى متغير الجنس (ذكر – أنثى).

ونظراً لاعتدالية توزيع قيم متوسطات مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل، ويوضح جدول (13) نتائج اختبارات للفرق بين المتوسطات بحسب الجنس.

جدول (13): نتائج اختبار (ت) للفرق بين المتوسطات بحسب الجنس (ن = 64)

المجالات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
الرغبة في دراسة المقرر	ذكر	2.65	0.43	0.093	15.860	0.530
	أنثى	2.56	0.48			
الرضا عن المحتوى	ذكر	1.99	0.64	-0.294	13.189	0.180
	أنثى	2.29	0.55			
الرضا عن أسلوب التدريس	ذكر	3.37	0.51	0.029	13.606	0.864
	أنثى	3.34	0.46			
استبانة الرضا ككل	ذكر	2.63	0.39	-0.046	14.586	0.728
	أنثى	2.68	0.40			

ويوضح جدول (13) نتائج اختبار "ت" والتي تظهر أن قيمة (ت) الجدولية في جميع المجالات المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أي أن متوسط تقديرات درجة الرضا للذكور لا تختلف عن متوسط تقديرات درجة الرضا للإناث، وقد يعزى السبب في ذلك إلى وحدة طريقة التدريس والمحتوى الذي يقدم للجنسين، إضافة إلى ضعف المعرفة التراكمية لدى الجنسين حول المفاهيم العلمية، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة حجازي (2018)، ويختلف مع دراسة كل من شلش (2017)، ودراسة الزعبي وبني خلف (2016)، ودراسة Sanders وMorrison-Shetlar(2001) التي كانت الفروق فيها لصالح الإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المساق المذكور تعزى إلى متغير المستوى (الثالث- الرابع).

نظراً لاعتدالية توزيع قيم متوسطات مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل، يوضح جدول (14) نتائج اختبار(ت) للفرق بين المتوسطات بحسب المستوى:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (14): نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطين بحسب المستوى،(ن = 64)

المجالات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
الرغبة في دراسة المقرر	الثالث	2.67	0.53	0.188	1.611	0.112
	الرابع	2.48	0.38			
الرضا عن المحتوى	الثالث	2.44	0.56	0.426	3.203*	0.002
	الرابع	2.02	0.50			
الرضا عن أسلوب التدريس والتقويم	الثالث	3.33	0.48	-0.031	-0.264	0.793
	الرابع	3.36	0.47			
الدرجة الكلية	الثالث	2.77	0.43	0.205	2.149*	0.036
	الرابع	2.57	0.32			

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يوضح جدول (14) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطين بحسب المستوى، وتظهر النتائج أن متوسط تقديرات درجة الرضا لدى طلبة المستوى الثالث لا تختلف عن متوسط تقديرات درجة الرضا لدى طلبة المستوى الرابع بشكل دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال (الرغبة في دراسة المساق) و(الرضا عن أسلوب التدريس والتقويم)، إلا أن متوسط تقديرات درجة الرضا لدى طلبة المستوى الثالث تزيد عن متوسط تقديرات درجة الرضا لدى طلبة المستوى الرابع بشكل دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية، ولصالح طلبة المستوى الثالث.

وقد يعزى السبب في وجود الفروق لصالح المستوى (الثالث) في الدرجة الكلية وفي مجال (الرضا عن المحتوى)، إلى أن طلبة المستوى الثالث لديهم رغبة في تحسين معدلهم التراكمي، وبالتالي يبذلون جهوداً أكبر من طلبة المستوى الرابع، وفي الوقت الذي يجدون فيه فرصة أكبر للتعاطي مع المعلومات، وهو ما يختلف مع ما جاءت به دراسة حجازي (2018) التي لم تجد فروقاً تعزى لمتغير المستوى ويتفق مع دراسة منصور (2013).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المساق المذكور تعزى إلى متغير فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي، أخرى).

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجالات استبانة الرضا عن دراسة مساق (تغذية الإنسان) بحسب فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي، غيرذلك)، استخدم الباحث الاختبار المعلمي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسط درجات استجابة أفراد العينة بحسب فرع الثانوية العامة (ن =64)

المجالات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الرغبة في دراسة المقرر	علمي	2.75	0.51	0.317	0.730
	أدبي	2.54	0.47		
	أخرى	2.66	0.22		
الرضا عن المحتوى	علمي	2.44	0.61	0.823	0.444
	أدبي	2.2	0.57		
	أخرى	2.25	0.12		
الرضا عن أسلوب التدريس والتقويم	علمي	3.41	0.52	0.779	0.463
	أدبي	3.34	0.47		
	أخرى	3.35	0.07		
الاستبانة ككل	علمي	2.82	0.4	0.100	0.905
	أدبي	2.64	0.4		
	أخرى	2.71	0.07		

ويوضح جدول (15) يعرض نتائج الاختبار، والتي تظهر أن متوسط استجابات طلبة الفرع الأدبي تقل عن متوسط استجابات كل من طلبة الفرع العلمي والفروع الأخرى، إلا أنها لا تختلف عن بعضها بشكل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أي من المجالات أو حتى الاستبانة ككل بحسب فرع الثانوية العامة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف الرضا العام عن المقرر بغض النظر عن فرع الثانوية العامة، حيث إن كبر حجم المحتوى وتداخل المعلومات وتعدد الهياكل المفاهيمية فيها يشعر الطالب مهما كان تخصصه في الثانوية بالصعوبة، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة شلش (2017) ويختلف مع دراسة منصور (2013) التي كانت الفروق فيها لصالح (العلوم الإنسانية).

الاستنتاجات:

من خلال عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، يمكن استنتاج مجموعة من الأمور المهمة، منها:

- **مناهج العلوم والمساقات المرتبطة في برنامج التعليم الأساسي أكبر من توقعات الطلبة، ولا تمس بشكل مباشر احتياجاتهم ومستواهم الثقافي، حيث إن أغلبهم من خريجي التعليم الثانوي (الأدبي).**
- **اعتماد جامعة القدس المفتوحة نظام المزاوجة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (المدمج) في تدريس المقررات، يجعل من الصعب على الطلبة التعامل مع الكم الكبير من المحتوى.**
- **الشعور بالرضا نحو دراسة مقرر (تغذية الإنسان) يسهم في تحقيق السعادة الداخلية للطالب، ويشعره بمستوى الإنجاز، كما أنه نادراً ما يرتبط بالقياسات الموضوعية للمخرجات، وهو ما يفتقده الطلبة – إلى حد ما - حسب نتائج الدراسة.**

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1 - **إعادة النظر في حجم المادة المقررة، ووضع آليات خاصة للطلبة ذوي الخلفيات الأدبية في (الثانوية العامة) للحد من الصعوبات التي تواجههم.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

2 - ضرورة الاستفادة من المعايير النوعية والكمية التي تم تقديمها من قبل الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم(NSTA) في إعداد مقرر جديد يغطي الدروس التي سيعلمها الطلبة المعلمين فقط.

3 - الاعتماد في برامج إعداد معلمي العلوم على الجانب التطبيقي لطبيعة العلم أكثر من الجانب النظري.

4 - التأكيد على دور الإشراف التربوي في متابعة رضا الطلبة، ومستوى الإقبال على الفهم والبحث في المساقات العلمية.

المراجع:

أبو شرخ، محمد (2015). *دور معلمي الصف العاشر بمحافظات غزة في تعزيز التوجهات الإيجابية لدى طلبتهم نحو القسم العلمي وسبل تفعيله* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو عمرة، هالة (2013). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيو أخلاقية لدى طالبات العلوم بكليات التربية بالجامعة الإسلامية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

تيس، سيد (2006). *تدريس علوم الفيزياء والتكنولوجيا*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

جامعة القدس المفتوحة (2018). *قسم المرحلة الأساسية الأولى* استرجعه من http://www.qou.edu/ar/faculties/edu/essFrstStage/index.jsp

حجازي، ناصر (2018). الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في تعلم مقرر (العلوم والصحة وطرائق تدريسها)، *مجلة جامعة فلسطين للدراسات*، 7 (4)، 1 - 30.

حجو، مسعود (2015). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 5 (1)، 283 - 310.

دلول، إياد (2013). *مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم والاستقصاء العلمي وفق معايير (NSTA) بغزة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزعبي، طارق، وبني خلف، محمود (2016). أساليب معلم العلوم في معالجة صعوبات تعلم المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مبادئ التدريس الاستراتيجي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 24 (2)، 65 - 83.

زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سرور، إيناس (2016). مستويات الرضا عن المناهج المدرسية وعن مدى ما تكسبه للمتعلم من مهارات حياتية في مراحل التعليم العام، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (214)، 251 - 287.

السنباني، صالح عبدالقوي إسماعيل (2006). *أثر تدريس وحدة مطورة من مادة الأحياء متضمنة الإعجاز العلمي للقرآن والسنة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو المادة* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

الشايع، فهد، وشنيان، علي (2006). مدى تحقيق معايير المحتوى – المعايير القومية للتربية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة السعودية، *مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس*، (117)، 162 - 187.

شلش، باسم (2017). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في كلية العلوم التربوية نحو تعلم مقرر الرياضيات العامة في جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 7 (3)، 1 - 26.

عبد الله، ميسون شاكر (2009). معوقات تدريس الفيزياء الطبية في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، *العلوم النفسية*، (15)، 150-100.

عمر، عاصم (2009). *برنامج مقترح في تدريس بعض القضايا البيو أخلاقية قائم على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية بسوهاج* (رسالة دكتوراه)، جامعة سوهاج، القاهرة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

عوض، عوض (2005). عزوف الطلاب عن الشعبة العلمية في التعليم الثانوي العام، دراسة ميدانية، *مجلة التربية والتعليم*، *26*، 121 - 147.

الفرا، معمر (2010). معوقات التحصيل لمقرري العلوم والصحة وطرائق تدريسها (1، 2) بجامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهات الدارسين نحو تعلم العلوم وتعليمها، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، *2* (4)، 230 - 279.

منصور، عثمان (2013). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية في اكتساب مهارات الهندسة المستوية، *مجلة رسالة الخليج العربي*، (129)، 76-111.

Charbonneau, É., & Van Ryzin, G. G. (2012). Performance measures and parental satisfaction with New York City schools. *The American Review of Public Administration, 42*(1), 54-65.

Hurd, P. D. (2000). Science education for the 21st century. *School Science and Mathematics, 100*(6), 282-288.

McCormack, A. J. (1992). Trends and Issues in Science Curriculum. In Kraus International Publications (ed.), *Science Curriculum Resource Handbook: A Practical Guide for K-12 Science Curriculum* (pp. 16-41). Millwood, New York: Kraus International Publications.

National Science Teacher Association (NSTA) (2003). *Standards for Science Teacher Preparation*. Retrieved 5/9/2016, from https://www.nsta.org/preservice/

Sanders, D. W., & Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on computing in Education, 33*(3), 251-262.

Tsai, C. C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education, 91*(2), 222-243.

Vasconcelos, C., Torres, J., Moutinho, S., Martins, I., & Costa, N. (2015). Uncovering Portuguese teachers' difficulties in implementing sciences curriculum. *Cogent Education, 2*(1), 1060755.

أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في التخصصات العلمية في كلية التربية صبر - جامعة عدن - من وجهة نظرهم

د. أحمد عبد السلام مهيوب التويجي [1,*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مناهج وطرائق التدريس المشارك – كلية التربية صبر – جامعة عدن – اليمن
* عنوان المراسلة: atoege@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في التخصصات العلمية في كلية التربية صبر - جامعة عدن - من وجهة نظرهم

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرّف إلى أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في التخصصات العلمية في كلية التربية صبر – جامعة عدن – من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت أداتها من استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: (المحتوى العلمي، وأعضاء هيئة التدريس، والتقويم والاختبارات، والطلبة، والإمكانات المادية والبشرية). وتم توزيع الاستبانة على (150) طالبًا وطالبة، عينة الدراسة من أصل (436) طالبًا وطالبة، وذلك في الفصل الثاني للعام الجامعي 2017 /2018م. وأظهرت النتائج أن درجة التأثير الكلية لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم كانت "كبيرة" بشكل عام، وكذلك في كل محور من محاور الأداة والتي كان ترتيبها كالآتي (الإمكانات المادية والبشرية بالمرتبة الأولى، ثم أعضاء هيئة التدريس، ثم المحتوى العلمي، وفي المرتبة الرابعة التقويم والاختبارات، وفي المرتبة الأخيرة الطلبة). كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي تُعزى لمتغير (الجنس، والتخصص العلمي، والتقدير) بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة المستوى الثاني. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تقديم الدعم للكلية بالإمكانات المادية اللازمة لتجهيز المختبرات والقاعات الدراسية، وإقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في المهارات التدريسية والشخصية والتقنية.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الأكاديمي، التخصصات العلمية، كلية التربية صبر، الطلبة المعلمين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

Reasons behind Student Teachers' Low Achievement Levels in Science Majors in the Faculty of Education, Saber – Aden University, from their Perspective

Abstract:

The study aimed at exploring the reasons behind student teachers' low achievement levels in science majors in the Faculty of Education, Saber, Aden University from the students' perspective. To achieve this, the researcher adopted the analytical descriptive method and used a questionnaire consisting of 50 items, distributed over five areas (scientific content, teaching staff, assessment and tests, financial and human resources). The questionnaire was administered to 150 (male & female) students during the second Semester (2017- 2018). The findings showed that the total effect degree of reasons behind students' low achievement levels was generally "high". The questionnaire areas were ranked in this order: human and financial resources, the teaching staff, the scientific content, assessment and tests and students).The study also showed that there were no statistically significant differences at the level of ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of the sample, generally attributed to the variables of gender, science major and grade. However, there were statistically significant differences attributed to the study level in favor of second level students. In the light of the findings of the study, it is recommended that the Faculty should be supported with equipment, laboratories, classrooms and training courses for teachers with a focus on personal, technical and teaching skills.

Keywords: academic achievement, science majors, the Faculty of Education – Saber, student teachers.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

المقدمة:

يعد التعليم أهم استثمارات المجتمعات والشعوب المتقدمة، التي تسعى دومًا للنهوض بطاقاتها وإمكاناتها البشرية، بما يحقق لها استقلاليتها وسيادتها وتطورها، حيث يستثمر التعليم موردًا من أهم موارد المجتمع، ألا وهو قدرات أفراده وطاقاتهم الذهنية لتحقيق أكبر عائد من التنمية في كافة المجالات (عبد الحميد، 1998).

وتعد الجامعة بيئة ملائمة للتحصيل الأكاديمي، إذ تعلق على الطلبة آمالاً كبيرة في استقرارها وتطويرها وتقدمها، وتهيء لهم فرصًا لاكتساب خبرات متنوعة تؤدي إلى تغيير في سلوكهم فكرًا وعملاً، والتحصيل الأكاديمي بطبيعته عملية مستمرة يمكن أن يتعثر إذا لم يتوفر له عنصر الاستمرار، ومعنى ذلك أن الطالب الذي لا يتابع دراسته بانتظام، ويتغيب عن المحاضرات والأعمال الموجهة، فإنه يكون عرضة لعثرات قد تعيقه عن التحصيل الأكاديمي (بن علي، وفلاحي، 2013).

ويرجع تدني التحصيل الأكاديمي للطالب إلى ما دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية أو أكثر لأسباب متعددة، يتعلق بعضها بالطالب وبعضها بالبيئات المختلفة، مثل: البيئة الدراسية والأسرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبالرغم من القدرات التي يمتلكها الطالب وتؤهله للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي مناسب لعمره الزمني، الا أنه قد يرسب لمرة أو أكثر (عواد، 2006).

ولعل عدم الالتزام بسياسة القبول في الجامعات وفق أسس محددة، والسماح بقبول الطلبة من خلال استثناءات متعددة، يساعد في قبول الطلبة الذين لا يمتلكون الكفايات الأساسية التي تؤهلهم لمسيرة أكاديمية صحيحة، وهكذا فإن عدد المساقات التي يدرسونها في الجامعة وتنوعها واختلاف مستوياتها يعمل على كشف الضعف لدى هؤلاء، فيتعثرون في دراستهم (الرشدان، 2002).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد مشكلة تدني التحصيل الأكاديمي من أصعب المشكلات التربوية فهماً وتشخيصاً وعلاجاً، لأن أسبابها متعددة ومتشابكة، وله أبعاد تربوية واقتصادية واجتماعية وثقافية ونفسية. ويعتبر تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من أهم عوامل الهدر التربوي في الجامعات، لبقاء الطلبة في الجامعة لمدة أطول من الوضع الطبيعي لسنوات التخرج من مرحلة البكالوريوس، وهذا يقلل من مخرجات التعليم الجامعي، ويساهم في بطء حركة الجامعات في تلبية احتياجات التنمية من الكوادر المؤهلة (محاسنة، الزعبي، محاسنة، بطاينة، والزعبي، 2013، 490).

ولاستقصاء آراء طلبة التخصصات العلمية في كلية التربية صبر، حول الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم الأكاديمي، حيث لوحظ من خلال نتائج الدور الأول للفصل الأول للعام الجامعي 2017 /2018م، أن عدد الطلبة الذين يؤدون اختبار الدور الثاني تصل نسبتهم في بعض المواد إلى أكثر من 50 % من العدد الكلي للطلبة، والجدول (1) يوضح ذلك:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (1): عدد الطلبة في التخصصات العلمية والنسبة المئوية لنجاحهم في ضوء نتائج امتحانات الدور الأول في الفصل الأول من العام الجامعي 2017/ 2018م

التخصص	المستوى	المجتمع الأصلي			النسبة المئوية للنجاح
		ذكور	إناث	مجموع	
الفيزياء 13	الثاني	4	24	28	% 32
	الثالث	9	22	31	% 35
	الرابع	10	22	32	% 66
	المجموع	23	68	91	% 44
الكيمياء 35	الثاني	8	46	54	% 24
	الثالث	12	45	57	% 51
	الرابع	12	43	55	% 70
	المجموع	32	134	166	% 48
الأحياء 18	الثاني	9	50	59	% 22
	الثالث	11	53	64	% 49
	الرابع	12	44	56	% 66
	المجموع	32	147	179	% 46
المجموع العام		87	349	436	% 46

•المصدر نيابة شؤون الطلبة في كلية التربية صبر، نتيجة امتحانات الفصل الأول من العام الجامعي 2017/ 2018م.

ويتضح من الجدول (1) أن نسبة نجاح الطلبة في التخصصات العلمية الثلاثة (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء) كانت نسبة ضعيفة، وأقل من 50 %. والطلبة هم المحور الرئيس في العملية التعليمية، ومن أجلهم تم إنشاء الكلية، وتوفير الإمكانيات، وتوظيف أعضاء هيئة التدريس، فإن هذه تعد مشكلة تتطلب البحث والدراسة، وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلين التاليين:

- **ما أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في كلية التربية صبر من وجهة نظرهم؟**
- **هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة تقدير عينة الدراسة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير (الجنس، التخصص العلمي، المستوى، التقدير)؟**

فرضيات الدراسة:

1. **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة تقدير عينة الدراسة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).**
2. **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة تقدير عينة الدراسة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير التخصص العلمي(فيزياء- كيمياء- أحياء).**
3. **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة تقدير عينة الدراسة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير مستوى الطالب الدراسي(الثاني، الثالث، الرابع).**
4. **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة تقدير عينة الدراسة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير التقدير(ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- **التعرّف إلى أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في كلية التربية صبر كما يراها الطلبة.**
- **التعرّف إلى تقديرات الطلبة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي في كلية التربية صبر بحسب متغيرات(الجنس، التخصص العلمي، والمستويات الدراسية، والتقدير الدراسي).**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- **ستزود المسؤولين بالجامعة والكلية بالأسباب التي أدت إلى تدني التحصيل الأكاديمي في التخصصات العلمية في كلية التربية صبر للعمل على معالجة هذه المشكلة وإيجاد ما يلزم في التعامل معها.**
- **تفيد نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم المهني مع الطلبة وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.**
- **تزويد المكتبة والباحثين بدراسة تمثل مرجعية وصفية لواقع فئة من الطلبة.**

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في كلية التربية صبر كما يراها الطلبة.**
- **الحدود المكانية: كلية التربية صبر، جامعة عدن.**
- **الحدود البشرية: طلبة المستوى (الثاني، والثالث، والرابع) في التخصصات العلمية (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء).**
- **الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2017 /2018م.**

مصطلحات الدراسة:

- **يعرّف التحصيل الأكاديمي بأنه: مدى استيعاب الطلبة لما حصلوا عليه من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض .(Allagany,2013)**

التحصيل الأكاديمي إجرائيًا: هو محصلة إجمالي نتائج المقررات الدراسية التي درسها الطالب في فصل دراسي واحد أو عدة فصول دراسية، ويمثل بالمعدل الأكاديمي.

- **تدني التحصيل الأكاديمي إجرائيًا: هو نسبة نجاح الطلبة بأقل من 50 % من معدل النجاح العام في نتيجة الفصل الأول الدور الأول من العام الدراسي 2017 /2018.**
- **الطالب المعلم إجرائيًا: هو الطالب الملتحق بكلية التربية صبر جامعة عدن والذي يتم تدريبه بهدف اكتساب المهارات التدريسية اللازمة للعملية التعليمية تمهيدًا لالتحاقه في سلك التدريس بعد التخرج من الكلية.**
- **التخصصات العلمية إجرائيًا: هي تخصصات الأقسام العلمية(فيزياء- كيمياء- أحياء) التي يدرسها الطلبة في كلية التربية صبر لمدة أربع سنوات.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

الإطار النظري:

التحصيل: لغة: "مادة: (ح ص ل) حصل الشيء، والأمر خلصه وميزه عن غيره، وتحصيل الشيء تجميع وتثبيت" (الزكي وفلية، 2004، 72). و﴿حُصِّل﴾: جُمع وأحصي قال الله تعالى: "وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ" (العاديات، 10).

والتحصيل اصطلاحًا: تعرّفه "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معاً" (محمد، 2004، 293).

ويعرّفه جابر وكفافي (1988، 28) بأنه "مستوى من الكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي سواءً كان بصفة عامة أم في مهارات معينة كالقراءة أو الحساب".

والتحصيل الأكاديمي هو "مقدار ما يستوعبه الطالب من المادة الدراسية، ومستواه التعليمي في هذه المادة الذي قد يسمح له إما بالانتقال إلى التخصص الأعلى أو الرسوب، وهذا بعد إجراء "الاختبارات التحصيلية" التي تجرى في التخصصات في آخر السنة، وهو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات الطالب في جميع المواد الدراسية، في جميع المراحل التعليمية من المدرسة إلى الجامعة، فهو إذن مقياس يمكن من خلاله قياس مستوى الطالب" (خيرالله، 1981، 76).

ويرتبط التحصيل الأكاديمي بعدد من المتغيرات المتداخلة، بعضها عقلية وبعضها انفعالية، وبعضها معرفية، ويتأثر كذلك بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها الطالب، وكذلك بالبيئة التعليمة، وكل تلك المؤثرات لها دور كبير في تحديد مستوى إنجازه الأكاديمي (عبدالحفيظ، 1990).

وقد أشار Mokhtar، Ali، Jusoff وSalamat (2009) إلى أن الأداء الأكاديمي للطلبة حظي باهتمام كثير من الباحثين، فهو يمثل تحديًا في كثير من الجوانب، إضافة إلى تأثره بمجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية والبيئة والشخصية، ولكن هذه العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي تختلف من شخص إلى آخر، ومن بيئة لأخرى.

ويرتبط تدني التحصيل الأكاديمي بعدد من العوامل أهمها المتعلقة بالطلبة، وهي تمثل المحور الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية، فنظرة الطلبة السلبية لأعضاء هيئة التدريس، وسوء العلاقة بينهم، لها تأثير على التحصيل الأكاديمي، وكذلك ضعف رغبة الطلبة لتعلم المساقات الدراسية، وهناك عوامل متعلقة بعضو هيئة التدريس، فبعضهم يعتمد اعتماداً كبيرًا على عملية الإلقاء في التدريس، ولديهم اتجاهات سلبية نحو المادة الدراسية ونحو مهنة التدريس، بالإضافة إلى البيئة المحيطة والوضع الاقتصادي والأمني وإمكانيات الجامعات، والتي لها دور التأثير في التحصيل الأكاديمي (الشهراني، 2010).

ومما سبق يمكن تلخيص عدد من العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي بالآتي:

1. عوامل متعلقة بالمحتوى الدراسي: مثل وضوح الأهداف، وطريقة عرض المادة، وتلبية حاجات الطلبة واهتماماتهم، وارتباطه بحياة الطالب وبالبيئة المحلية، ومراعات الفروق الفردية بين الطلبة.
2. عوامل متعلقة بالطالب: كالعوامل الشخصية، والجسمية، والنفسية، والانفعالية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والصحية.
3. عوامل متعلقة بالمعلم: كالمستوى الأكاديمي والإلمام بالمنهج، والتنويع في أساليب التدريس، ومراعاة الفروق الفردية، والتخطيط المسبق للمادة التي يدرسها، والقدرة على ضبط قاعة المحاضرات، وزيادة فاعلية الطلبة ورفع تحصيلهم الأكاديمي، والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، والتعامل مع تقنيات التعلم الحديثة.
4. عوامل متعلقة بأساليب التقويم والاختبارات: قد يصنف الطلبة بعض الأسئلة أن فيها تعقيدًا أو صعبة أو خادعة أو تحتاج إلى تفكير أو تخمين، كما يصفونها أحياناً بأنها لا تناسب الزمن المحدد، أو لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

5. عوامل متعلقة بالإمكانات المادية والبشرية: كالتجهيزات في المختبرات العلمية، وقاعات الدراسة، وتوافر المواد والوسائل التعليمية وتنوعها، وتفاعل العمادة ورؤساء التخصصات العلمية بحل مشكلات الطلبة، ومناسبة أعداد أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية، والبنيَة التحتيَة والمرافق الخدمية المختلفة.

وتعد ظاهرة تدني التحصيل الأكاديمي من الظواهر التي يعاني منها كثير من الطلبة في الجامعات، وهي مؤشر لتدني مستوى نواتج عملية التعليم الجامعي، وتعد ظاهرة صحية حين تقع في حدود النسبة الطبيعية لها، ولكن ارتفاعها عن حدودها الطبيعية بصورة ملفتة للنظر تشكل مشكلة تستنزف طاقات المجتمع المادية والبشرية، وانطلاقا من ذلك بات الارتقاء بمستوى وكفاءة التعليم الجامعي إلى أقصى درجة ممكنة همًا وطنيًا، وحاجة لها أولويتها (الشامي وغنايم، 1992).

وكلية التربية صبر تأسست في العام الدراسي (1980 - 1981م)، كأول كلية للتربية في محافظة لحج، وتتبع جامعة عدن، بهدف تأهيل معلمين لمدارس التعليم الأساسي، لسد حاجة المحافظة من المعلمين المؤهلين تأهيلاً أكاديمياً وتربوياً، وقد اعتمدت الكلية منذ تأسيسها على النظام التكاملي في إعداد المعلمين لنيل الدرجة العلمية دبلوم (عامين بعد الثانوية العامة) في العلوم والتربية، والآداب والتربية. وبدأت الكلية عامها الدراسي الأول بأربعة أقسام علمية هي: قسم اللغة العربية، وقسم اللغة الإنجليزية، وقسم الرياضيات- فيزياء، وانتقلت الكلية في العام الجامعي (1993-1994م)، بصورة تدريجية لإعداد المعلمين لنيل الدرجة العلمية بكالوريوس في العلوم والتربية، والآداب والتربية. وبدأت بتخصصات: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والفيزياء. وتضم حاليا بالإضافة للتخصصات السابقة التخصصات الآتية: أحياء – كيمياء، وكيمياء – أحياء، وجغرافيا – تاريخ، وتاريخ – جغرافيا، بمجموع ثمانية تخصصات (جامعة عدن، 2019).

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، تناولت أسباب تدني التحصيل الأكاديمي، أو تدني المعدل التراكمي لدى الطلبة في الجامعات العربية والأجنبية، تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أجرى الشايع (2018) دراسة هدفت التعرّف إلى العوامل التي تؤدي إلى تدني تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء الأولية في جامعة الملك سعود بمختلف التخصصات العلمية المقررة عليهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت من أربعة محاور، هي: (المحتوى العلمي، وعضو هيئة التدريس، والتقويم، والطالب). وضمت عينة الدراسة (160) طالبًا، و(21) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن العوامل المرتبطة بمحور "الطالب" هي أكثر العوامل تأثيرًا على تدني تحصيل الطلبة، وكانت أقل العوامل تأثيرًا في تقدير الطلبة هي العوامل المرتبطة بمحور "عضو هيئة التدريس"، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في محور "التقويم" لصالح أعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق في محور "المحتوى التعليمي" لصالح الطلبة على أعضاء هيئة التدريس، وأن طلبة التخصصات الهندسية كانوا أقل تأثيرًا بتلك العوامل بفروق دالة إحصائيًا مقارنة بنظرائهم في التخصصات الأخرى.

كما أجرى بخاري (2016) دراسة هدفت التعرّف إلى الأسباب والدوافع المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي لبعض طلبة قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة مكونة من ستة مجالات هي: (معلومات أساسية، وشخصية، ودراسية، وأكاديمية خاصة بالتخصص والارشاد الأكاديمي، وأعضاء هيئة التدريس، ووجهة نظر الطلبة)، وأظهرت النتائج أن من أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة العمل، والزواج، وعدم المذاكرة والاستذكار، وعدم متابعة الوالدين المتابعة الحقة، والغياب عن حضور المحاضرات، ولا يوجد تأثير في تدني التحصيل يعود لمعدل الثانوية العامة واختبار القبول، أو للإرشاد الأكاديمي للقسم أو أعضاء هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

وهدفت دراسة بطاينة (2014) التعرّف إلى العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي لطلبة مقرر علم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود، من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة في الفصل الثاني من عام 2012 - 2013م، وعددهم (140) طالبًا، وعدد (6) من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك متغيرين من أصل خمسة متغيرات تنبأت بتدني التحصيل الأكاديمي للطلبة في مقرر علم النفس التربوي من وجهة نظر الطلبة، وهي: متغير أسلوب الدراسة السطحي، ويليه متغير عدد أيام الدراسة. ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان هناك (17) فقرة من أصل (20) فقرة تنبأت بتدني التحصيل الأكاديمي، وكانت أعلاها فقرة ضعف الدافعية للدراسة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الأكاديمي بين التخصصات، ولصالح طلبة علم النفس.

أما دراسة محاسنة وآخرين (2013) فهدفت التعرّف إلى الأسباب المؤدية إلى تدني المعدلات التراكمية لطلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، ولجمع المعلومات استخدمت استبانة مكونة من (48) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (الأسباب الذاتية، والأسباب الاجتماعية والاقتصادية، والأسباب التربوية). وتكونت عينة الدراسة من (854) طالبا وطالبة، في الفصل الصيفي من العام الجامعي (2010 - 2011)، وبينت نتائج الدراسة أن الأسباب التربوية تعد أكثر تأثيراً في تدني معدلات الطلبة التراكمية، تليها الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، وفي المرتبة الأخيرة الأسباب الذاتية. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي) تجاه الأسباب المؤدية إلى تدني معدلات الطلبة التراكمية من وجهه نظر الطلبة أنفسهم، ولصالح التخصصات الإنسانية والطلبة الذكور.

وأجرى محمد (2013) دراسة هدفت التعرّف إلى العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي، لدى عينة من الطلبة الجامعيين، تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي لمناسبته لهدف الدراسة، واستخدمت الدراسة مقياسا تكون من (5) محاور هي: (النفسية، والأسرية، والاجتماعية، والدراسية، والاقتصادية)، وفي كل محور سبع فقرات، وإجمالي فقرات الاستبانة (35) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (440) طالبًا وطالبة، من طلبة جامعة قاصدي مرباح بورقلة الجزائر، وأظهرت النتائج أن أكثر العوامل تأثيرًا في تدني التحصيل كانت العوامل النفسية، تلتها العوامل الدراسية، ثم العوامل الأسرية، تلتها في المرتبة الرابعة العوامل الاجتماعية، وفي المرتبة الأخيرة العوامل الاقتصادية.

كما أجرى آل عمرو (2009) دراسة هدفت التعرّف إلى العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية، كما يراها الطلاب ذوو المعدلات المنخفضة في كلية المعلمين في محافظة بيشة في السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان كأداة لقياس أسباب التدني، وأظهرت النتائج أن أهم العوامل التي تؤثر في تدني المعدلات التراكمية للطلبة كانت في الفقرات، الأولى (الالتحاق بالكلية بدون رغبة)، وتلتها (انفصال الوالدين)، ثم (الابتعاد عن الأهل)، ومن ثم (شعور الطالب باتجاه سلبي نحو بعض المقررات)، وآخر فقرة من الفقرات العالية (ضعف تأسيس الطالب في مراحل الدراسة الأولى).

وهدفت دراسة Odeh (2007) التعرّف إلى العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لطلاب مساق أساسيات البحث العلمي والمعلوماتية، حيث تكونت عينة الدراسة من (202) طلاب من جامعة الزرقاء الأهلية في الأردن والذين درسوا مساق أساسيات البحث العلمي والمعلوماتية في الفصل الثاني لعام 2004 - 2005، وكان من نتائج الدراسة عدم تأثر التحصيل الأكاديمي للطلاب بمجموعة من العوامل، ومنها عدد مرات زيارة المكتبة.

كما هدفت دراسة Thompson، Warren وCarter (2004) التعرّف إلى العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، من وجهة نظر المعلمين في المدارس العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، وتكونت العينة من (121) معلماً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن المعلمين عينة الدراسة يلومون الطلبة وآباءهم على الأداء

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

المنخفض، ووجدوا أن نسبة (64 %) من هؤلاء المعلمين أشاروا أن أولياء الأمور يلامون بشكل كبير بتدني مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة.

كما قام العاجز (2002) بدراسة هدفت التعرّف إلى العوامل الكامنة وراء ظاهرة تدني المعدلات التراكمية لبعض الطلبة بكليات الجامعة الإسلامية بغزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحيق هدف الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (283) طالبًا وطالبة، ممن حصلوا على معدلات تراكمية أقل من (70%)، وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية أكثر تأثيراً في تدني المعدلات التراكمية للطلبة، يليها العوامل الشخصية، وأخيراً العوامل التربوية. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات تعزى لمتغير (الجنس، والمعدل التراكمي المنخفض) في العوامل المؤدية إلى تدني المعدلات التراكمية للطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة من حيث الهدف فجميعها قد تناولت الأسباب والعوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي والمعدل التراكمي للطلبة، وكذا من حيث المنهجية، تم استخدام المنهج الوصفي في جميع الدراسات السابقة، واتفقت الدراسة مع معظمها في اختيار الطلبة كعينة للدراسة، واختلفت مع دراستي الشايع (2018)، وبطاينة (2014)، حيث تمثلت العينة فيهما بالطلبة والمعلمين، وكذا دراسة .Thompson et al (2004) التي تكونت عينتها من المعلمين فقط، واستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بالاطلاع على المصادر والأدبيات ذات العلاقة بها، واختيار عينتها، والوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءاتها، وكيفية عرض نتائجها وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب للدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ثم تحليلها وتفسيرها، وتحديد أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في كلية التربية – صبر.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التخصصات العلمية (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء) في المستويات (الثاني، والثالث، والرابع) في كلية التربية صبر، والبالغ عددهم (436) طالبًا وطالبة، حسب كشوفات شؤون الطلبة في الكلية للفصل الثاني من العام 2016 /2017م.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع أداة الدراسة على عدد (150) من الطلبة بنسبة (34 %) تقريبًا من المجتمع الأصلي، كما أشار عليان (2002) إلى أن حجم العينة المقبول في الدراسات الوصفية يكون 20 % من حجم المجتمع إذا كان المجتمع بضع مئات، وتم استرجاع عدد (131) استبانة من أداة الدراسة أي: بنسبة (30 %) من المجتمع الأصلي، وهذه النسبة مقبولة تربويًا لإجراء التحليل الإحصائي في البحوث الوصفية، والجدول (2) يوضح مجتمع الدراسة وعينتها وفقًا لمجتمع الدراسة ومتغيراتها:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (2): مجتمع وعينة الدراسة موزعون حسب الجنس والتخصص والمستويات التابعة لها

التخصص	المستوى	المجتمع الأصلي			عينة الدراسة			النسبة المئوية
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	
الفيزياء	الثاني	4	24	28	3	9	12	% 43
	الثالث	9	22	31	6	9	15	% 48
	الرابع	10	22	32	3	12	15	% 47
	المجموع	23	68	91	12	30	42	% 46
الكيمياء	الثاني	8	46	54	6	9	15	% 28
	الثالث	12	45	57	6	9	15	% 26
	الرابع	12	43	55	9	5	14	% 25
	المجموع	32	134	166	21	23	44	% 27
الأحياء	الثاني	9	50	59	5	10	15	% 25
	الثالث	11	53	64	4	11	15	% 23
	الرابع	12	44	56	2	13	15	% 27
	المجموع	32	147	179	11	34	45	% 25
المجموع العام		87	349	436	44	87	131	% 30

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة لقياس أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في كلية التربية صبر كأداة لإجرائها، وقد تم بناؤها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة، كدراسة الشايع (2018)، وبخاري (2016)، ومحاسنة وآخرين (2013)، ودراسة محمد (2013)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (56) فقرة، موزعة على خمسة محاور، هي: (المحتوى العلمي (11) فقرة، وأعضاء هيئة التدريس (12) فقرة، والتقويم والاختبارات (10) فقرات، والطلبة (12) فقرة، والإمكانات المادية والبشرية (11) فقرة) حيث يتم الحكم على استجابة الطلبة عينة الدراسة عليها وفق تدرج خماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) مقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1).

صدق الأداة:

- صدق المحكمين: للتأكد من صدق الاستبانة عُرضت بصورتها الأولية على عدد (5) أساتذة من المتخصصين في التربية، وتم الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم سواءً من حيث الصياغة اللغوية أو حذف بعض الفقرات أو تعديلها، وتم الاعتماد على رأي المحكمين وإجماعهم كمؤشر على صدق محتوى الاستبانة، وتم حذف ست فقرات وأصبحت الاستبانة مكونة من (50) فقرة.
- الصدق البنائي: ويقصد به مدى ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها، وقد طبقت الاستبانة على عينه مكونة من (32) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية صبر، تم توزيع الاستبانة بطريقة عشوائية كعينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة. والجدول (3) يبين ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (3): معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المحتوى	10	0.74	0.00
2	أعضاء هيئة التدريس	10	0.67	0.00
3	التقويم والاختبارات	8	0.70	0.00
4	الطلبة	12	0.64	0.00
5	الإمكانات المادية والبشرية	10	0.77	0.00
	الاستبانة ككل	50	1	

من خلال النظر إلى الجدول (3) نجد أن جميع محاور الاستبانة حصلت على نسب تمثل صدق الاستبانة ومقبولة تربويًا لأغراض هذه الدراسة.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي، لنفس العينة الاستطلاعية التي تم حساب صدق الاختبار من خلالها، وكانت قيم معاملات الثبات كما هي مبينة في جدول (4).

جدول (4): معاملات ألفا كرونباخ لاختبار ثبات كل محور من محاور الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معاملات كرونباخ ألفا
1	المحتوى	10	0.80
2	أعضاء هيئة التدريس	10	0.81
3	التقويم والاختبارات	8	0.82
4	الطلبة	12	0.83
5	الإمكانات المادية والبشرية	10	0.79
	الاستبانة ككل	50	0.83

ويتضح من الجدول (4) تمتع الاستبانة بشكلها الكلي وبمحاورها بمعامل ثبات مناسب ومقبول في حدود أغراض الدراسة وطبيعتها، وبذلك تكون الاستبانة صادقة وثابتة وبصورتها النهائية مكون من (50) فقرة موزعة على محاورها الخمسة، وجاهزة لتطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

عُولجت البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقراتها، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وفقًا لمتغير التخصص العلمي والمستوى والتقدير الدراسي، واختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

وتم الحكم على المتوسطات الحسابية وتفسير النتائج وفقا للمعيار المبين في الجدول (5).

جدول (5): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية وتفسير النتائج

الاستبانة	المتوسط	الوزن النسبي
كبيرة جداً	من 4.2 إلى 5	من 84 % إلى 100 %
كبيرة	من 3.4 ـ أقل من 4.2	من 68 % ـ أقل من 84 %
متوسطة	من 2.6 ـ أقل من 3.4	من 52 % ـ أقل من 68 %
قليلة	من 1.8 ـ أقل من 2.6	من 36 % ـ أقل من 52 %
قليلة جداً	من 1 ـ أقل من 1.8	من 20 % ـ أقل من 36 %

يلاحظ من الجدول (5) أنه تم إعطاء وزن للبدائل (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدًا)، تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية طول الفئة = المدى مقسومًا على عدد الفئات

المدى = (أكبر قيمة- أقل قيمة) / عدد بدائل الأداة (عدد الفئات).

المدى = (5 - 1) / 5 = 0.8

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في كلية التربية صبر كما يراها الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل محور بمفردة وللمحاور ككل.

المحور الأول: المحتوى العلمي للمساقات العلمية: يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول المحتوى العلمي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول المحتوى العلمي

م	المحتوى العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التأثير
1	عدم وضوح أهداف دراسة بعض المساقات.	4.08	0.87	81.6	3	كبيرة
2	موضوعات المساقات لا تواكب التطورات الحديثة.	3.94	1.08	78.8	4	كبيرة
3	محتوى المساقات معروض بطريقة مملة وغير مشوقة.	3.93	0.95	78.6	5	كبيرة
4	صعوبة بعض المساقات الدراسية.	4.18	0.86	83.6	1	كبيرة
5	كثرة عدد المساقات الدراسية.	4.12	1.09	82.4	2	كبيرة
6	افتقار موضوعات المساقات للترابط، والتكامل فيما بينها.	3.58	1.06	71.6	10	كبيرة
7	عدم احتواء معظم المساقات على أسئلة للتقويم الذاتي.	3.84	1.07	76.8	7	كبيرة
8	محتوى المساقات لا يشجع على التفكير لدى الطلبة.	3.61	1.07	72.2	9	كبيرة
9	محتوى بعض المساقات غير مرتبط بالبيئة المحيطة	3.66	1.13	73.2	8	كبيرة
10	محتوى بعض المساقات لا يلائم المستوى العلمي السابق للطلبة.	3.92	1.07	78.4	6	كبيرة
	المجموع	3.89	0.50	77.8		كبيرة

وتشير نتائج الجدول (6) أن الأوزان النسبية الخاصة كما يراها أفراد عينة الدراسة حول أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في محور المحتوى العلمي قد تراوحت ما بين (83.6%) إلى (71.6%)، أي أنها حصلت على درجة تأثير (كبيرة) وفقاً للتدريج المعتمد للحكم على الاستجابات في هذه الدراسة.

وبشكل عام فإن فقرات هذا المحور جميعها حققت استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة تأثير (كبيرة)، إذ كان المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور ككل يساوي (3.89)، وبوزن نسبي (77.8 %)، وهذا يشير إلى أن كل فقرات محور المحتوى العلمي لها تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم، وهذا يؤشر إلى أن مستويات الربط بين التعليم العام والجامعي غير متناغمة، أو أن الطالب لم يتلق تعليماً ذا جودة في التعليم العام، مما جعله يشعر بصعوبة المحتوى العلمي في دراسته الجامعية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من الشايع (2018)، ومحاسنة وآخرين (2013)، ودراسة محمد (2013)، حيث أكدت على أن للمحتوى العلمي دورا مهما في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

المحور الثاني: عضو هيئة التدريس: يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تأثير عضو هيئة التدريس.

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول عضو هيئة التدريس

م	عضو هيئة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التأثير
1	ضعف استخدام طرائق تدريس متنوعة أثناء التدريس.	4.35	0.86	87	1	كبيرة جدًا
2	عدم تمكن بعض أعضاء هيئة التدريس من المادة العلمية.	3.93	1.04	78.6	7	كبيرة
3	لا يتفاعل مدرسو المساقات مع الطلبة من خلال وسائل التعليم.	3.84	1.09	76.8	9	كبيرة
4	ضعف كفاءة بعض المدرسين في إدارة قاعة المحاضرات.	3.64	1.16	72.8	10	كبيرة
5	أساليب التدريس الجامعي تركز على الحفظ.	4.05	1.07	81	5	كبيرة
6	ضعف تنمية التفكير الابتكاري والمنافسة بين الطلبة.	3.98	1.22	79.6	6	كبيرة
7	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التدريس.	4.18	1.03	83.6	3	كبيرة
8	ضعف الجانب العملي لتوضيح الجانب النظري.	4.08	1.06	81.6	4	كبيرة
9	لا يخصص أعضاء هيئة التدريس ساعات مكتبية لمناقشة الطلبة.	4.19	1.11	83.8	2	كبيرة
10	ضعف تشجيع الطلبة على القراءة، والرجوع إلى مصادر التعلم.	3.85	1.07	77	8	كبيرة
	المجموع	4.01	0.53	80.2		كبيرة

وتشير نتائج الجدول (7) إلى أن الأوزان النسبية الخاصة كما يراها أفراد عينة الدراسة، حول أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في محور عضو هيئة التدريس قد تراوحت ما بين (87%) و(72.8%)، أي أنها تتراوح بين درجة تأثير (كبيرة جدًا) و(كبيرة)، وفقًا للمعيار المعتمد في هذه الدراسة.

ويلاحظ أن هناك اختلافاً في استجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المحور، حيث حصلت فقرة واحدة على درجة تأثير (كبيرة جدًا)، وهي (ضعف استخدام طرائق تدريس متنوعة أثناء التدريس)، بوزن نسبي يساوي (87%)، وحصلت بقية الفقرات على درجة تأثير (كبيرة)، وبشكل عام فإن فقرات هذا المحور جميعها حققت استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة تأثير (كبيرة)، إذ كان المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور ككل يساوي (4.01)، وبوزن نسبي (80.2 %)، وفي هذا دلالة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لهم تأثير في تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة، من وجهة نظر الطلبة.

ونعزو ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية في الكلية مؤهلون تأهيلا أكاديميا، وليس تربويا ونفسيًا، بحيث يتمكنون من معرفة خصائص طلبتهم المعرفية والنمائية والفكرية، حتى يتم التعامل معهم بكل سهولة ويسر ومرونة، ويتم مراعاة الفروق الفردية لمساعدة الطلبة في التعلم الفاعل للمعرفة العلمية ومهاراتها والاتجاهات الإيجابية ونحوها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

المحـور الثالـث: التقـويم والاختبارات: يوضح الجـدول (8) المتوسطـات الحسابية، والانحرافـات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول التقويم والاختبارات:

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول التقويم والاختبارات

م	التقويم والاختبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التأثير
1	أسئلة الاختبارات لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.04	1.05	80.8	2	كبيرة
2	عدم تناسب بعض أسئلة الامتحان مع الزمن المحدد.	3.92	1.15	78.4	4	كبيرة
3	بعض الأسئلة فيها تعقيد.	4.31	0.94	86.2	1	كبيرة جدًا
4	بعض الأسئلة مكتوبة بطريقة غير مفهومة.	3.94	1.20	78.8	3	كبيرة
5	أشعر بالظلم في تصحيح الاختبارات ووضع الدرجات.	3.98	1.12	79.6	6	كبيرة
6	بعض أسئلة الامتحانات تأتي من خارج المقرر.	3.41	1.25	68.2	7	كبيرة
7	اختبارات العملي غير مناسبة.	3.34	1.42	66.8	8	متوسطة
8	قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تقويم مختلفة.	3.92	1.03	78.4	5	كبيرة
	المجموع	3.86	0.63	77.2		كبيرة

وتشـيرنتائـج الجـدول (8) إلى أن الأوزان النسبية الخاصة، كمـا يراها أفراد عينة الدراسـة، حول أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في محور التقويم والاختبارات، قد تراوحت ما بين (86.2%) و(66.8%)، أي أنها تراوحت بين درجة تأثير (كبيرة جدًا) و(متوسطة) وفقا للمعيار المعتمد في هذه الدراسة.

ويلاحـظ أن هنـاك اختلافاً في استجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المحور، حيث حصلت فقرة واحدة علـى درجـة تأثير (كبيرة جـدًا)، وهي رقـم (3)، بوزن نسبي يسـاوي (86.2%)، وفقرة واحـدة على درجة تأثـير (متوسـط) وهي رقم (7)، بوزن نسبي يساوي (66.8%)، كمـا حصلت بقية الفقرات على درجة تأثير (كبـيرة)، وبشـكل عام فـإن فقرات هذا المحور جميعهـا حققت استجابات عينة الدراسـة عليها بدرجة تأثير (كبيرة)، إذ كان المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور ككل يساوي (3.86)، وبوزن نسبي (77.2 %)، وهذا يعنـي أن التقـويم والاختبـارات لهما دور في تدني التحصيـل الأكاديمي للطلبة، وذلك لعـدم تنوعها وقياسها للجانـب المعـرفي فقط بـدون الاهتمام بالجوانـب الشخصية المختلفة، كمـا يفسر ذلك أن إعـداد الاختبار لم يكـن وفقـاً لأهداف تدريـس المساق الذي تم تعريف الطلاب بهـا، مما جعلهم يشعرون بتعقيـد بعض الأسئلة، وهـذه النتيجـة تتفق مع دراستي كل من الشابع (2018)، ومحاسنة وآخرين (2013)، فقد أظهرتا أن أدوات التقويم المختلفة لها تأثير في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة.

المحـور الرابـع: الطلبة: يوضـح الجدول (9) المتوسطـات الحسابية، والانحرافات المعياريـة، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول الطلبة:

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول الطلبة

م	محور الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التأثير
1	ضعف التحصيل في الثانوية العامة.	3.88	1.18	77.6	2	كبيرة
2	المساقات الدراسية أعلى من قدراتي العقلية.	3.68	1.14	73.6	5	كبيرة
3	التفكير بعدم وجود فرص عمل بعد التخرج.	3.86	1.25	77.2	3	كبيرة
4	الغياب المتكرر عن المحاضرات.	2.73	1.29	54.6	12	متوسطة
5	الرغبة في العمل أكثر من الدراسة.	3.54	1.28	70.8	7	كبيرة
6	الشعور بالخجل من الاستفسار عن بعض مفاهيم المساقات.	3.44	1.29	68.8	8	كبيرة
7	عدم بذل الجهد اللازم للمراجعة.	2.89	1.49	57.8	10	متوسطة
8	الظروف الاقتصادية والمعيشية.	3.76	1.28	75.2	4	كبيرة
9	عدم الرغبة في التخصص.	2.87	1.37	57.4	11	متوسطة
10	ضعف الإلمام بالأساسيات الأولية لدراسة المساقات.	3.66	1.18	73.2	6	كبيرة
11	الانشغال بمتطلبات الأسرة والزواج.	3.41	1.32	68.2	9	كبيرة
12	بعد السكن عن الجامعة وصعوبة المواصلات.	4.02	1.14	80.4	1	كبيرة
	المجموع	3.48	0.62	69.6		كبيرة

وتشير نتائج الجدول (9) أن الأوزان النسبية الخاصة، كما يراها أفراد عينة الدراسة، حول أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في محور الطلبة قد تراوحت ما بين (80.4%) إلى (54.6%)، أي أنها تراوح بين درجة تأثير (كبيرة)، و(متوسطة)، وفقًا للمعيار المعتمد في هذه الدراسة.

ويلاحظ أن هناك اختلافاً في استجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المحور، حيث حصلت تسع فقرات على درجة تأثير (كبيرة)، وثلاث فقرات على درجة تأثير (متوسطة)، وهي التي تحمل الأرقام (7، 9، 4)، وبشكل عام، فإن فقرات هذا المحور جميعها حققت استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة تأثير (كبيرة) إذ كان المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور ككل يساوي (3.48)، وبوزن نسبي (69.6 %)، وهذا يشير إلى أن الطلبة أنفسهم لهم دور في تدني تحصيلهم الأكاديمي، ويرجعون أهم الأسباب التي أدت إلى ذلك الجانب الاقتصادي وضعف التحصيل في الثانوية العامة وشعورهم بعدم وجود فرص عمل بعد تخرجهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الشايع (2018)، وبطاينة (2014)، ومحاسنة وآخرين (2013)، ومحمد (2013)، ودراسة آل عمرو (2009)، في أن الطلبة لهم دور في تدني مستوى التحصيل العلمي والأكاديمي.

المحور الخامس: الإمكانات المادية والبشرية: يوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول الإمكانات المادية والبشرية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول الإمكانات المادية والبشرية

م	الإمكانات المادية والبشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التأثير
1	ضعف تفاعل العمادة والأقسام العلمية بحل مشكلات الطلبة.	4.53	0.74	90.6	1	كبيرة جدًا
2	لا تفي إمكانات المختبرات في الكلية بتنفيذ التجارب العملية.	4.27	0.97	85.4	3	كبيرة جدًا
3	عدم استخدام اختبارات المفاضلة لقبول طلبة المستوى الأول.	3.70	1.25	74	9	كبيرة
4	قلة مصادر التعلم المساعدة للتحصيل الأكاديمي في المكتبة.	3.84	1.12	76.8	7	كبيرة
5	كثرة أعداد الطلبة في التخصص الواحد.	3.66	1.29	73.2	10	كبيرة
6	ضعف البنيَة التَحتيَة والمرافق المختلفة.	4.09	1.07	81.8	5	كبيرة
7	قلة أعداد أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية.	3.84	1.20	76.8	8	كبيرة
8	ضعف تجهيزات قاعات المحاضرات.	4.20	1.03	84	4	كبيرة جدًا
9	ضعف الإرشاد والتوجيه في الكلية.	4.08	1.00	81.6	6	كبيرة
10	قلة توافر المواد والوسائل التعليمية وتنوعها.	4.31	1.07	86.2	2	كبيرة جدًا
	المجموع	4.05	0.62	81		كبيرة

وتبين نتائج الجدول (10) أن الأوزان النسبية الخاصة، كما يراها أفراد عينة الدراسة، حول أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في محور الإمكانات المادية والبشرية، قد تراوحت ما بين (90.6%) و(73.2%)، أي إنها تتراوح بين درجة تأثير (كبيرة جدا)، و(كبيرة)، وفقا للمعيار المعتمد في هذه الدراسة.

ويلاحظ أن هناك فروقًا في استجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المحور، حيث حصلت أربع فقرات على درجة تأثير (كبيرة جدا)، وهي التي تحمل الأرقام (1، 10، 2، 8)، حسب الترتيب، وبقية الفقرات ال (6) حصلت على درجة تأثير (كبيرة)، وبشكل عام فإن جميع فقرات هذا المحور حققت استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة تأثير (كبيرة)، إذ كان المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور ككل يساوي (4.05)، وبوزن نسبي (81 %)، وهذا يشير إلى أن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى تدني التحصيل الأكاديمي في هذا المحور وخاصة في العلاقة بين العمادة ورؤساء الأقسام العلمية مع الطلبة، وكذلك قلة الإمكانات المساعدة في تعزيز عملية التعليم والتعلم، كالوسائل والمختبرات والكتب والمرافق الخدمية، ويُرجع ذلك إلى عدم وجود قنوات تواصل فاعلة بين الطلبة وعمادة الكلية والأقسام العلمية، كالمجلس الطلابي الذي ينقل مشكلات الطلبة إلى عمادة الكلية ويناقشها في مجلس الكلية أو على مستوى التخصصات العلمية.

محاور الاستبانة ككل: للتعرّف إلى نتائج المحاور ككل فإن الجدول (11) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول المحاور ككل:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول المحاور ككل

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التأثير
1	المحتوى العلمي	3.89	0.50	77.8	3	كبيرة
2	أعضاء هيئة التدريس	4.01	0.53	80.2	2	كبيرة
3	التقويم والاختبارات	3.86	0.63	77.2	4	كبيرة
4	الطلبة	3.48	0.62	69.6	5	كبيرة
5	الإمكانات المادية والبشرية	4.05	0.62	81	1	كبيرة
	الكل	3.86	0.41	77.2		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (11) إلى أن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة حول أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التخصصات العلمية في جميع محاور الاستبانة، تراوحت بين (81 %) و(69.6 %)، أي أن جميع المحاور قد حصلت على درجة تأثير (كبيرة)، وفقاً للتدريج المعتمد للحكم على الاستجابات في هذه الدراسة، وبشكل عام فإن فقرات الاستبانة ككل حققت استجابات عينة الدراسة لها بدرجة تأثير (كبيرة)، إذ كان المتوسط الحسابي العام يساوي (3.86)، وبوزن نسبي (77.2 %)، وهذا يشير إلى أن رؤية عينة الدراسة للأسباب التي أدت إلى تدني تحصيلهم الأكاديمي حسب محاور الاستبانة مرتبة كالآتي: الإمكانات المادية والبشرية بالمرتبة الأولى، ويليها أعضاء هيئة التدريس، ثم المحتوى العلمي، ثم التقويم والاختبارات، وفي المرتبة الأخيرة الطلبة أنفسهم، ويتضح هنا أن الأسباب المتعلقة بالإمكانات المادية والبشرية لها الدور الأكبر في تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ثم تلتها الأسباب المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يترتب عليه تأهيل وإعداد أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة إعدادًا يؤهلهم للقيام بدورهم بكفاءة واقتدار، من حيث مراعاة الفروق الفردية، والإلمام بخصائص المتعلمين النفسية ومتطلباتهم النمائية، ويستوجب من القائمين على الجامعة العمل على توفير مصادر تعلم مختلفة تعين الطالب على اكتساب المعرفة والاهتمام بالجانب العملي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من الشايع (2018)، وبطاينة (2014)، ومحاسنة وآخرين (2013)، ومحمد (2013)، وآل عمرو (2009)، وOdeh (2007)، والعاجز (2002)، والتي أظهرت وجود أسباب مختلفة تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ومنها الأسباب التي تناولتها الدراسة في محاورها الخمسة.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير (الجنس، التخصص العلمي، المستوى، التقدير)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة أربع فرضيات صفرية على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) والجدول (12) يوضح ذلك:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (12): قيمة "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطات أفراد العينة على محاور الاستبانة الخمسة وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

م	مجالات الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	" قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
1	المحتوى العلمي	ذكر	44	3.78	0.46	129	1.80	0.07	غير دالة
		أنثى	87	3.94	0.52				
2	أعضاء هيئة التدريس	ذكر	44	3.92	0.56	129	1.37	0.17	غير دالة
		أنثى	87	4.05	0.51				
3	التقويم والاختبارات	ذكر	44	3.60	0.63	129	3.55	0.00	دالة
		أنثى	87	4.00	0.60				
4	الطلبة	ذكر	44	3.51	0.66	129	0.43	0.67	غير دالة
		أنثى	87	3.46	0.60				
5	الإمكانات المادية والبشرية	ذكر	44	4.02	0.57	129	0.48	0.64	غير دالة
		أنثى	87	4.07	0.64				
	الاستبانة ككل	ذكر	44	3.76	0.43	129	1.88	0.06	غير دالة
		أنثى	87	3.91	0.39				

ويتضح من الجدول (12) أن قيم "ت" بين متوسطي الذكور والإناث غير دالة إحصائياً في معظم المحاور، حيث كانت مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، المعتمدة في هذه الدراسة، عدا محور التقويم، فقد أظهرت قيمة اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث كانت مستوى الدلالة (0.00)، وهي أصغر من ال (0.05)، ولصالح الإناث، ويفسر ذلك بأن الطالبات أكثر حرصًا على التحصيل العلمي من الطلبة، ولذلك كانت الفروق واضحة لصالحهن في محور التقويم والاختبارات، كما أظهرت النتائج أنها غير دالة إحصائيا في الاستبانة ككل، حيث كانت مستوى دلالته (0.06)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة في هذه الدراسة، وهذا يدل على أن متغير الجنس لم يكن له أثر واضح بشكل عام على أسباب تدني التحصيل الأكاديمي لطلبة التخصصات العلمية. ولذل ك نقبل الفرضية الصفرية الأولى. ويعزى ذلك إلى أن كلا الجنسين من الطلبة في كلية التربية- صبر يمرون بنفس الظروف. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العاجز (2002)، في عدم وجود فروق ذات دلالة ترجع لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير التخصص العلمي (فيزياء – كيمياء – أحياء). وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ف)، (One-Way ANOVA) والجدول (13) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير التخصص العلمي

م	مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
1	المحتوى العلمي	بين المجموعات	0.16	2	0.08	0.33	0.72	غير دالة
		داخل المجموعات	32.42	128	0.25			
		المجموع	32.59	130				
2	أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	0.93	2	0.46	1.68	0.19	غير دالة
		داخل المجموعات	35.32	128	0.28			
		المجموع	36.25	130				
3	التقويم والاختبارات	بين المجموعات	0.62	2	0.31	0.77	0.47	غير دالة
		داخل المجموعات	51.68	128	0.40			
		المجموع	52.30	130				
4	الطلبة	بين المجموعات	0.24	2	0.12	0.31	0.74	غير دالة
		داخل المجموعات	49.97	128	0.39			
		المجموع	50.21	130				
5	الإمكانات المادية والبشرية	بين المجموعات	3.56	2	1.78	4.99	0.01	دالة
		داخل المجموعات	45.67	128	0.36			
		المجموع	49.23	130				
	الاستبانة ككل	بين المجموعات	0.50	2	0.25	1.51	0.23	غير دالة
		داخل المجموعات	21.22	128	0.17			
		المجموع	21.72	130				

أظهرت نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم تبعا لمتغير التخصص العلمي، عند مستوى دلالة (0.05)، بشكل عام، وهذا يدل على قبول الفرضية الصفرية الثانية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بخاري (2016)، لكنها أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الإمكانات المادية والبشرية، حيث كان مستوى الدلالة فيها يساوي (0.01)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05)، المعتمدة في هذه الدراسة، وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة وفقا لمتغير التخصص العلمي في محور الإمكانات المادية والبشرية، وتم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (14) يبين ذلك.

جدول (14): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، بين متوسطات فئات التخصصات العلمية لمحور الإمكانات المادية والبشرية

مجالات الاستبانة	التخصص (I)	التخصص (J)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
الإمكانات المادية والبشرية	الفيزياء	كيمياء	0.35	0.01	للكيمياء
	الفيزياء	أحياء	0.35	0.01	للأحياء
	كيمياء	أحياء	0.00	0.99	غير دالة

ويتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم تبعا لمتغير التخصص العلمي عند مستوى دلالة (0.05) في الإمكانات المادية والبشرية، للتفاعل بين التخصصات العليمة ولصالح قسمي الأحياء والكيمياء، ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

أن قسمي الأحياء والكيمياء الأكثر تأثرًا بأسباب تدني التحصيل الأكاديمي في محور الإمكانات المادية والبشرية، وهذا يفسر غياب الجانب العملي لشحة المواد المساعدة لأداء التجارب المطلوبة. وهذا يتفق مع دراسة كل من الشايع (2018)، وبطاينة (2014)، ومحاسنة وآخرين (2013)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير مستوى الطالب الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع). وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ف)، (One-Way ANOVA) كما في الجدول (15).

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي

م	مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
1	المحتوى العلمي	بين المجموعات	2.73	2	1.37	5.86	0.00	دالة
		داخل المجموعات	29.86	128	0.23			
		المجموع	32.59	130				
2	أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	3.88	2	1.94	7.67	0.00	دالة
		داخل المجموعات	32.37	128	0.25			
		المجموع	36.25	130				
3	التقويم والاختبارات	بين المجموعات	1.51	2	0.75	1.90	0.15	غير دالة
		داخل المجموعات	50.79	128	0.40			
		المجموع	52.30	130				
4	الطلبة	بين المجموعات	5.12	2	2.56	7.27	0.00	دالة
		داخل المجموعات	45.08	128	0.35			
		المجموع	50.21	130				
5	الإمكانات المادية والبشرية	بين المجموعات	3.48	2	1.74	4.86	0.01	دالة
		داخل المجموعات	45.75	128	0.36			
		المجموع	49.23	130				
	الاستبانة ككل	بين المجموعات	2.67	2	1.34	8.97	0.00	دالة
		داخل المجموعات	19.05	128	0.15			
		المجموع	21.72	130				

أظهرت نتائج الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم تبعا لمتغير المستوى الدراسي، عند مستوى دلالة (0.05)، بشكل عام، وهذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الثالثة والقبول بالفرضية البديلة، ويتفق هذا مع دراسة محاسنة وآخرين (2013)، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التقويم والاختبارات، حيث كانت مستوى الدلالة فيها تساوي (0.15)، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، المعتمدة في الدراسة، وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة وفقًا لمتغير المستوى الدراسي، فقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (16) يبين ذلك.

جدول (16): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، بين متوسطات فئات المستويات الدراسية للمحاور (المحتوى العلمي، عضو هيئة التدريس، الطلبة، الإمكانات المادية والبشرية، والاستبانة ككل)

مجالات الاستبانة	المستوى (J)	المستوى (I)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
المحتوى العلمي	الثاني	الثالث	0.20	0.05	للثاني
	الثاني	الرابع	0.36	0.00	للثاني
	الثالث	الرابع	0.15	0.14	لا يوجد
أعضاء هيئة التدريس	الثاني	الثالث	0.15	0.15	لا يوجد
	الثاني	الرابع	0.26	0.02	للثاني
	الثالث	الرابع	0.41	0.00	للثالث
الطلبة	الثاني	الثالث	0.32	0.02	للثاني
	الثاني	الرابع	0.48	0.00	للثاني
	الثالث	الرابع	0.17	0.19	لا يوجد
الإمكانات المادية والبشرية	الثاني	الثالث	0.14	0.29	لا يوجد
	الثاني	الرابع	0.39	0.00	للثاني
	الثالث	الرابع	0.26	0.04	للثالث
الاستبانة ككل	الثاني	الثالث	0.14	0.09	لا يوجد
	الثاني	الرابع	0.35	0.00	للثاني
	الثالث	الرابع	0.21	0.01	للثالث

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم تبعا لمتغير المستوى الدراسي عند مستوى دلالة (0.05) في محور المحتوى العلمي للتفاعل بين المستويات ولصالح المستوى الثاني، وفي محور أعضاء هيئة التدريس، للتفاعل بين المستويين الثاني والرابع ولصالح المستوى الثاني، وكذلك للتفاعل بين المستوى الثالث والرابع ولصالح المستوى الثالث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور الطلبة، للتفاعل بين المستويين الثاني والثالث ولصالح المستوى الثاني، وكذلك للتفاعل بين المستوى الثاني والرابع ولصالح المستوى الثالث، ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن المستوى الثاني الأكثر تأثيرا بأسباب تدني التحصيل الأكاديمي في الاستبانة ككل أو في بقية المحاور، وهذا يتفق مع دراسة محاسنة وآخرين (2013)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير التقدير (ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول). وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ف)، (One-Way ANOVA) والجدول (17) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

جدول (17): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة تبعا لمتغير التقدير الدراسي

م	مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	التعليق
1	المحتوى العلمي	بين المجموعات	2.62	3	0.87	3.70	0.01	دالة
		داخل المجموعات	29.97	127	0.24			
		المجموع	32.59	130				
2	أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	0.34	3	0.11	0.40	0.76	غير دالة
		داخل المجموعات	35.91	127	0.28			
		المجموع	36.25	130				
3	التقويم والاختبارات	بين المجموعات	1.53	3	0.51	1.28	0.28	غير دالة
		داخل المجموعات	50.76	127	0.40			
		المجموع	52.30	130				
4	الطلبة	بين المجموعات	1.75	3	0.59	1.53	0.21	غير دالة
		داخل المجموعات	48.45	127	0.38			
		المجموع	50.21	130				
5	الإمكانات المادية والبشرية	بين المجموعات	1.87	3	0.62	1.67	0.18	غير دالة
		داخل المجموعات	47.36	127	0.37			
		المجموع	49.23	130				
	الاستبانة ككل	بين المجموعات	0.93	3	0.31	1.901	0.133	غير دالة
		داخل المجموعات	20.78	127	0.16			
		المجموع	21.72	130				

أظهرت نتائج الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم تبعا لمتغير التقدير الدراسي، عند مستوى دلالة (0.05)، بشكل عام، وهذا يدل على قبول الفرضية الصفرية الرابعة، وهذا يتفق مع دراسة العاجز (2002)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور المحتوى العلمي، حيث كانت مستوى الدلالة فيها تساوي (0.01)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05)، المعتمدة في هذه الدراسة، وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة وفقا لمتغير المستوى الدراسي في محور المحتوى العلمي، وتم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، بين متوسطات فئات التقدير لمحور المحتوى العلمي

مجالات الاستبانة	التقدير (J)	التقدير (I)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
المحتوى العلمي	مقبول	جيد	0.01	0.94	غير دال
	مقبول	جيد جدا	0.19	0.20	غير دال
	مقبول	ممتاز	0.37	0.02	للمقبول
	جيد	جيد جدا	0.20	0.06	غير دال
	جيد	ممتاز	0.38	0.00	للجيد
	جيد جدا	ممتاز	0.19	0.16	غير دال

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

ويتضح من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم تبعا لمتغير التقدير الدراسي عند مستوى دلالة (0.05) في محور المحتوى العلمي، للتفاعل بين التقديرات المختلفة ولصالح تقديري المقبول والجيد، ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن الطلبة الحاصلين على تقدير مقبول وجيد هم الأكثر تأثرًا بأسباب تدني التحصيل الأكاديمي في محور المحتوى العلمي، وهذا يتفق مع دراسة محاسنة وآخرين (2013)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التقدير الدراسي.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة، نستنتج الآتي:

- يرى معظم الطلبة أن ضعف تفاعل العمادة والأقسام العلمية بحل مشاكلهم هو السبب الرئيسي في تدني تحصيلهم الأكاديمي، حيث حصل على درجة تأثير (كبيرة جدًا) بوزن نسبي (90.6%).
- كذلك يرون أن ضعف استخدام طرائق تدريس متنوعة أثناء التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس له درجة تأثير (كبيرة جدًا) في تدني تحصيلهم الأكاديمي، وبوزن نسبي (87 %).
- ومن الأسباب التي لها تأثير كبير جدًا وبوزن نسبي (86.2 %)، في تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة قلة توافر المواد والوسائل التعليمية وتنوعها، وصعوبة الأسئلة وتعقيدها.
- درجة التأثير للإمكانيات المادية والبشرية لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم كانت "كبيرة" بشكل عام وحصلت على المرتبة الأولى، وكذلك في بقية المحاور كانت كبيرة وحسب الترتيب الآتي (أعضاء هيئة التدريس، والمحتوى العلمي، والتقويم والاختبارات، الطلبة).
- كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لأسباب تدني التحصيل الأكاديمي تُعزى لمتغير (الجنس، والتخصص العلمي، والتقدير).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة المستوى الثاني.

التوصيات:

1. ضرورة التفاعل الإيجابي بين عمادة الكلية ورؤساء الأقسام العلمية مع الطلبة وحل مشكلاتهم المتعلقة بالعملية التعليمية.
2. دعم الكلية بالإمكانيات المادية اللازمة لتجهيز المختبرات والقاعات الدراسية بالمستلزمات الضرورية، والأجهزة العلمية والوسائل التعليمية والكتب.
3. إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في المهارات التدريسية والشخصية والتقنية.
4. تشجيع الطلبة على المشركة الإيجابية في المحاضرة من خلال الأسئلة والنقاش والتمارين وكتابة التقارير وغير ذلك.
5. توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى اتباع أساليب وطرائق تعليمية حديثة، واتباع مواقف إيجابية في التدريس، وعقد دورات تدريبية مهنية وتخصصية.
6. إعادة النظر في أسس القبول المعمول بها في كليات التربية في جامعة عدن.

المراجع:

آل عمرو، محمد عبدالله (2009). العوامل المثرة في تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة في كلية المعلمين في محافظة بيشة، *العلوم الإنسانية والإدارية*، *10* (2)، 145 - 171.

بخاري، ابراهيم بن كمال الدين (2016). تدني التحصيل الأكاديمي لبعض طلاب قسم علم المعلومات، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة أم القرى – مكة المكرمة، *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، *22* (1)، 230 - 283.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

بطاينة، مروان زايد (2014). العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي في مقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، *مجلة تطوير الاداء الجامعي*، *1* (3).

بن علي، عائشة، وفلاحي، الزهرة (2013). أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي في الجامعة: دراسة قياسية بقسم العلوم التجارية بجامعة عبدالحميد ابن باديس بمستغانم، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، *5* (2)، 62 - 68.

جابر، جابر عبدالحميد، وكفافي، علاء الدين (1988). *معجم علم النفس والطب النفسي*، القاهرة، مصر: درار النهضة العربية.

جامعة عدن (2019). كليات الجامعة، تم استرجاعه في 25 /5 /2019م من http://www.aden-univ.net/edusaber.aspx.

خيرالله، سيد (1981). *بحوث نفسية وتربوية*، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

الرشدان، محمود (2002). الترابط بين المعدلات التراكمية في الجامعات الأردنية والمعدلات في الثانوية العامة، *مجلة الجامعات العربية*، (40)، 162 - 204.

الزكي، أحمد عبدالفتاح، وفلية، فاروق عبده (2004). *معجم مصطلحات التربية*. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الشامي، إبراهيم، وغنايم، مهني (1992). أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، *مجلة رسالة الخليج العربي*، *13* (43)، 45 - 87.

الشايع، فهد بن سليمان (2018). العوامل المؤدية إلى تدني تحصيل طلاب مقررات الفيزياء الأولية في جامعة الملك سعود، *مجلة العلوم التربوية*، *30* (1)، 19 - 50.

الشهراني، محمد (2010). *أثر استخدام نموذج ويتلي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى الصف السادس الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

العاجز، فؤاد علي (2002). العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية لدى بعض طلبة الكليات الانسانية بالجامعة الإسلامية بغزة، *مجلة الجامعة الإسلامية*، *10* (1)، 1 - 32.

عبد الحميد، إبراهيم شوقي (2003). مشكلات الإعداد المهني لطلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *19* (1).

عبدالحفيظ، اخلاص محمد (1990). التحصيل الأكاديمي وعلاقته ببعض الجوانب الدافعية والانفعالية لدى طلاب كلية التربية الرياضية – جامعة المنيا، *مجلة التربية وعلم النفس*، *2* (4)، 46-23.

عليان، ربحي مصطفى (2002). *البحث العلمي (أسسه، مناهجه وأساليبه، إجراءاته)*، عمان، الأردن: بيت الأفكار الدولية.

عواد، أحمد (2006). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، أربد، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

محاسنة، أحمد، الزعبي، زهير، محاسنة، أمين، بطاينة، عمر، والزعبي، عبدالله (2013). أسباب تدني المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، *دراسات: العلوم التربوية*، *40* (1)، 509-490.

محمد، قوارح (2013). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي – دراسة استكشافية من منظور عينة من الطلبة الجامعيين، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (11)، 127-115.

محمد، محمد جاسم (2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته* (ط1)، عمان: مكتبة دار الثقافة.

Ali, N., Jusoff, K., Ali, S., Mokhtar, N., & Salamat, A. S. A. (2009). The factors influencing students' performance at Universiti Teknologi MARA Kedah, Malaysia. *Management Science and Engineering, 3*(4), 81-90.

Allagany, A. (2013). *A glossary of educational terms of knowledge in the curriculum and teaching methods* (3rd ed.). Cairo: The World of Books.

Odeh, Y. A. (2007). Factors Affecting Academic Achievement for Students in" Basics of Scientific Research and Informatics" Course. *Zarqa Journal for Research and Studies, 8*(2), 1-22.

Thompson, G. L., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's not my fault: Predicting high school teachers who blame parents and students for students' low achievement. *The High School Journal, 87*(3), 5-14.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.5

Contents:

Subject	Page
The Extent of Practicing Transformational Leadership in Palestinian Universities in the Southern Governorates from the Faculty Members' Perspective Dr. Mahmoud Abdel-Majed Assaf Dr. Abdullah Mustafa Hasanein	1
Obstacles Facing the Implementation of Internal Quality Systems in the Departments of the Faculty of Education, Umm Al-Qura University Dr.Hayat Mohammad Saad Alharbi	29
The Effect of Critical Success Factors of Quality in Light of Sheffield University Model on Applying Total Quality Management: A Field Study at University Educational Hospitals Dr. Belal Al-Nsour Dr. Ahmad Abu Zaid Dr. Fadi Al-Qudah Dr. Mohamad Al-Zoubidi	61
Satisfaction of Students enrolled in Basic Education Program at Al Quds Open University (Gaza) with the Course Human Nutrition Dr. Nasser Khalil Atyah Hejazy	95
Reasons behind Student Teachers' Low Achievement Levels in Science Majors in the Faculty of Education, Saber – Aden University, from their Perspective Dr. Ahmed Abdulsalam Mahyoob Al-Towage	119

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)
University of Science and Technology
P.O. Box: **13064**
Sana'a, Republic of Yemen
Email: ajqahe@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

Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
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 Aljabori - Iraq

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Deputy Editors- in-Chief

Prof. Dr. Abdullatif Musleh Mohamed
Associate Prof. Dr. Noman Qaid Alnaggar

Editorial Board

Prof. Dr. Amr Ezzat Salama - Jordan
Prof. Dr. Abdurraheem Ahmed Al Heneiti - Jordan
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr. Mahmood F.Okasha- Egypt
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Abdullatief H.Al –Hakeemi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E
Dr.Raja Mohamed Deeb Aljaji

Assistant Editor

Nesmah Sultan Abdo ALabsi

Language Editing

Associate.Prof.Dr. Abdulhameed Ashujaa
Mohamed Ahmed Sulh

To Contact

The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
Department of Scientific Research and Publication, Deanship of Postgraduate Studies and Scientific Research, University of Science and Technology, yemen
p.o.box:13064,
University Tel: 00967 1 373237 - **ex**.6261
e-mail: ajqahe@ust.edu
websites: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

The AJQAHE is indexed in:

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 12 - No.41 2019

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 12– No.41) 2019

A Refereed Arab Academic Journal, Published Bimonthly by the University of Science and Technology in collaboration with the General Secretariat of the Association of Arab Universities

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

- **The Extent of Practicing Transformational Leadership in Palestinian Universities in the Southern Governorates from the Faculty Members' Perspective**

  Dr. Mahmoud Abdel-Majed Assaf Dr. Abdullah Mustafa Hasanein

- **Obstacles Facing the Implementation of Internal Quality Systems in the Departments of the Faculty of Education, Umm Al-Qura University**

  Dr.Hayat Mohammad Saad Alharbi

- **The Effect of Critical Success Factors of Quality in Light of Sheffield University Model on Applying Total Quality Management: A Field Study at University Educational Hospitals**

  Dr. Belal Al-Nsour Dr. Ahmad Abu Zaid Dr. Fadi Al-Qudah Dr. Mohamad Al-Zoubidi

- **Satisfaction of Students enrolled in Basic Education Program at Al Quds Open University (Gaza) with the Course Human Nutrition**

  Dr. Nasser Khalil Atyah Hejazy

- **Reasons behind Student Teachers' Low Achievement Levels in Science Majors in the Faculty of Education, Saber – Aden University, from their Perspective**

  Dr. Ahmed Abdulsalam Mahyoob Al-Towage