المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثامن - العدد الحادي والعشرون ٢٠١٥م

مجلة عربية علمية محكمة فصلية
تصدر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

- معوقات تطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
  د.نعمان قايد النجار م. عارف عباس أ.عبده قائد العامري
- مدى تطبيق كليات التعليم التقني الليبية للتخطيط الاستراتيجي وأثره في تفعيل محاور الجودة الشاملة فيها - دراسة ميدانية على كليات التعليم التقني بمدينة طرابلس-
  د.مصطفى عبدالله محمود
- معايير وأحكام مقترحة لضمان جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي العربي
  د. علي عبد الغني ياغي
- واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية
  د. محمد سليم الزبون د. عبد الرحمن بن مفضي مسعر البرجس
- تأثير المزيج التسويقي لخدمات التعليم العالي في رفع مستوى جودتها من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الجزائرية
  د.حميدي زقاي
- دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي دراسة ميدانية بجامعة القصيم
  د. مجدي محمد يونس
- مدى إدراك طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لأهمية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي
  د.عبد الله سالم الزعبي
- تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - المملكة العربية السعودية - في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب
  د.غالي بن دهيران اللقماني

Arab Journal
for Quality Assurance in Higher Education

ISSN:2308-5347

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثامن - العدد (٢١) ٢٠١٥م

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء هيئة التحرير

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

مدير التحرير

أ. رجاء محمد ديب الجاجي

سكرتير التحرير

أ. نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

أ. ظلال محمد ديب الجاجي

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

مركز تطوير التفوق - جامعة العلوم والتكنولوجيا / صنعاء

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

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu - tdcust@hotmail.com

الموقع الالكتروني: www.ust.edu/uaqe

القواعد والإجراءات لقبول النشر في المجلة:

أولاً: القواعد العامة لقبول النشر:

بالنسبة للبحوث التي ترسل للنشر في مجلة ضمان جودة التعليم الجامعي التي تصدر عن مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا يرجى مراعاة القواعد الآتية:

1 - **تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية والتي تتوافر فيها الشروط الآتية:**

- **أن يكون البحث أصلاً: بحيث تتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية، وذلك في مجال التفوق والذكاء والموهبة والتفكير.**
- **أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة؛ ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال-إن وجدت- ومطبوعاً على نظام (IBM) ببنط (16) وبخط (Traditional Arabic)، وألا تزيد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.**
- **أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى أن لا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة (11سم).**
- **أن يكون البحث ملتزما بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو الآتي:**

1. **المصادر: يُثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم يوضع تاريخ نشره بين حاصرتين، ويلي ذلك ذكر عنوان المصدر، متبوعاً باسم المحقق أو المترجم، ودار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.**
2. **المراجع: عند استخدام المراجع يراعى ما يلي:**

- **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث:**

يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يلي ذلك عنوان الكتاب وتحته خط، ثم يذكر اسم دار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.

- **عند استخدام الدوريات(المجلات) بوصفها مراجع للبحث:**

يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.

2 - **ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر لأي جهة أخرى.**

3 - **تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.**

4 - **ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها وإجازتها في حقل ضمان الجودة في التعليم الجامعي، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.**

ثانياً: إجراءات النشر:

1 - ترسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

تليفاكس: 0096701373249

جامعة العلوم والتكنولوجيا - المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: tdcust@hotmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة: www.ust.edu/uaqe

2 - يرسل البحث إلكترونياً، بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، وذلك إلى عنوان المجلة أعلاه، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله، ومجاله.

3 - يُرفق ملخص للبحث المراد نشره في حدود (100 - 150 كلمة) باللغة العربية - إن كان البحث باللغة العربية - أو الإنجليزية إن كان البحث باللغة الإنجليزية.

4 - يرفق بالبحث موجز للسيرة الذاتية للباحث إلكترونياً، متضمناً عنوان الباحث بالتفصيل، وأرقام هواتف المنزل والعمل والفاكس-إن وجد __ لكي يسهل التواصل مع الباحث عند الضرورة.

5 - 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.

6 - يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم العدد الذي سينشر فيه البحث.

7 - في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها شهر.

8 - الأبحاث التي لم تتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

موقعنا على الانترنت:

www.ust.edu/uaqe

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
معوقـات تطبيـق معاييـر الجـودة التعليميـة الشـاملة في جامعـة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د.نعمان قايد النجار م. عارف عباس أ.عبده قائد العامري	3
مـدى تطبيق كليات التعليم التقني الليبية للتخطيط الاسـتراتيجي وأثره في تفعيـل محـاور الجودة الشـاملة فيها - دراسـة ميدانية على كليـات التعليم التقني بمدينة طرابلس - د.مصطفى عبدالله محمود	29
معاييـر وأحكام مقترحة لضمان جودة البرامـج الأكاديمية في التعليم العالي العربي د. علي عبد الغني ياغي	53
واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية د. محمد سليم الزبون د. عبد الرحمن بن مفضي مسعر البرجس	73
تأثير المزيج التسـويقي لخدمات التعليم العالي في رفع مستوى جودتها من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الجزائرية د.حميدي زقاي	101
دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي دراسـة ميدانية بجامعة القصيم د. مجدي محمد يونس	125
مدى إدراك طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لأهمية اسـتخدام وسـائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي د.عبد الله سالم الزعبي	157
تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسـلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السـعودية - في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب د.غالي بن دهيران اللقماني	177

الافتتاحية

بالرغم من تنامي البحوث في مجال ضمان الجودة في العالم العربي إلا أن الأبعاد التطبيقية لنتائج هذه البحوث لازالت متدنية.

علاوة على ذلك فإن تحديد موضوعات البحوث في مجال الجودة تخضع لقناعات الباحثين وليس لرؤية واضحة لأولويات البحث في هذا المجال لمؤسسات التعليم العالي العربي

حيث لوحظ في بحوث هذا العدد أن التركيز على البعد المؤسسي أكثر من التركيز على البعد البرامجي بينما لازلنا في حاجة إلى التركيز على البعد البرامجي حتى نقترب أكثر من الواقع .

ولازالت البحوث في غالبها أكثر عمومية مع التركيز على التشخيص وتطوير المعايير والمعوقات أكثر من تقديم الحلول وتنفيذها ودراسة اثر ذلك على ارض الواقع.

وعليه فإنني أدعو إخواني وأخواتي الباحثين في العالم العربي الى الانتقال لدراسة الواقع و إحداث التغيير لتحقيق المخرجات المطلوبة، لأن العبرة في إحداث تغيير وتطوير مؤثر على الأداء وتحقيق المخرجات المرغوبة ،وإنه لمن دواعي سرورنا في المجلة أنها فعلاً أصبحت مجلة الباحثين العرب في جميع مؤسسات التعليم العالي .وفي هذا المقام نشكر جميع الأخوة والأخوات على مشاركتهم الفاعلة في تواصلهم معنا للمساهمة في نشر ثقافة الجودة وتعزيز مسيرتها .

والله ولي التوفيق...

رئيس التحرير

أ.د.داود عبد الملك الحدابي

معوقات تطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د.نعمان قايد النجار م. عارف عباس أ.عبده قائد العامري
جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية – اليمن

ISSN:2308-5347

معوقات تطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د.نعمان قايد النجار م. عارف عباس أ.عبده قائد العامري

الملخص:

هدف البحث إلى «معرفة معوقات تطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية»، حيث تم الرجوع للدراسات السابقة واستعراض ما فيها من معوقات، وكذلك تم الرجوع إلى المفاهيم الخاصة للجودة التعليمية الشاملة، وعلى أساسها تم تجميع المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في خمسة مجالات رئيسة وهي معوقات الأداء في العملية التعليمية، معوقات الأداء في مجال البحث العلمي، معوقات الأداء في خدمة المجتمع، معوقات الأداء في الإدارة الجامعية، والمعوقات المرتبطة بالجوانب التنظيمية.

وتم بعد ذلك حصر الاستبانة في 36 عبارة موزعة على المجالات السابقة، والتي تعدّ الأكثر ارتباطا بالجودة وعضو هيئة التدريس. وقد تم تحديد مجتمع العينة، بأعضاء هيئة التدريس في خمس كليات، وهي: الهندسة، والعلوم الطبية، والإدارية، وتقنية المعلومات والحاسبات، والعلوم الإنسانية، حيث بلغ عددهم 79.

في ضوء نتائج البحث تبينت أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تتعلق بالبحث العلمي بمتوسط حسابي 3.89، ثم تأتي المعوقات المتعلقة بخدمة المجتمع بمتوسط حسابي 3.61. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تحديد معوقات تطبيق الجودة التعليمية الشاملة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من حيث الدرجة العلمية.

وقد توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات تتعلق بالاهتمام بالبحث العلمي من حيث تهيئة الظروف والوسائل والتشجيع لأعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية :

جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، الجودة التعليمية الشاملة، معوقات تطبيق معايير الجودة.

ISSN:2308-5347

The Obstacles Of Applying The Total Educational Quality Standards At The University Of Science And Technology Of Yemen.

"From The Perspectives Of Staff"

Abstract

The aim of this study is to find out the obstacles of applying the total educational quality standards at the University of Science and Technology. It has been returned to previous studies and reviewed the obstacles in them, as well as it has been returned to the concepts of the total educational quality. Depending on these reviews, the obstacles from the perspectives of staff in five areas have been collected. The area of these obstacles are performance obstacles in the educational process, performance obstacles in the scientific research field, performance obstacles in community service, performance obstacles in the university administration, and obstacles associated with the organizational aspects. Such areas were organized in questionnaire.

The questionnaire has been abbreviated in 36 items and spread over the above areas, which are associated closely with quality and faculty member. The sample of the study have been identified from the faculty members in five colleges, which are engineering, medical sciences, management, information technology, and the humanities. 79 questionnaires have been collected from faculty's members in selected collages.

Finding of the study identified the most important obstacles that prevent the application of the total quality standards at the University of Science and Technology, from the perspectives of the staff are related to scientific research with mean of 3.89, then came the obstacles related to community service with mean of 3.61. Furthermore, there are no statistically significant differences in identifying obstacles to the application of the total educational quality.

The researcher came up a set of recommendations, that are related to scientific research interest in terms of creating the conditions, means and encouragement to faculty's members.

Keywords:

The University Of Science And Technology Of Yemen, The Total Educational Quality, obstacles of applying the total educational quality standards.

ISSN:2308-5347

ا – مقدمة

تحرص المؤسسات التعليمية الجامعية الكبرى على تطبيق الجودة الشاملة بهدف تحسين مخرجاتها التعليمية، بل وتحسين أداء العاملين في هذه المؤسسات وكفاءتهم، والذي يخدم الهدف الأساس المتمثل في رفع كفاءة الخريج وقدراته التي تؤهله إلى التنافس في كافة المجالات، والأخذ بنظام الجودة الشاملة يوجب الأخذ بالأدوات والوسائل، والمفاهيم والعمليات الخاصة بتطبيق الجودة واعتمادها من أجل الوصول إلى نتائج مرضية في المؤسسة التعليمية.

ومن هذا المنطلق كانت جامعة العلوم والتكنولوجيا المؤسسة التعليمية الأولى في اليمن التي سعت وتسعى لتحقيق معايير الجودة سواء كانت من داخل الجامعة بتبني الجودة أو من الخارج بواسطة منظمات تعمل في هذا المجال وفي تخصصات معينة مثل علوم الحاسوب و الطب البشري.

ومنذ فترة قصيرة ظهرت أو بالأصح نشأت فكرة الاعتماد الداخلي من قبل التعليم العالي للجامعات الحكومية والأهلية لما تقتضيه الحاجة الماسة إلى تحسين واقع التعليم الجامعي في اليمن وجودته ولأن موضوع الجودة في التعليم العالي يعدّ من أهم المواضيع التي يجب أن توليها الدول الأهمية الأولى من أجل النهوض بالمجتمع، فقد أدركت الدول المتقدمة هذه المسالة منذ فترة وعملت واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة. وعلى هذا الأساس حددت مؤشرات الجودة في عدة جوانب منها التنظيمية، والإدارية، والعمليات البحثية. وهذه المؤشرات في هذه المجالات تخدم الجانب الأهم والمتمثل في تقديم خريج بمهارات يلبي متطلبات السوق والعصر. وفي هذا الخصوص فقد أوصت ضمان الجودة البريطانية بضرورة توضيح هذه المؤشرات عند إعداد أي برنامج بوصف مؤشرا أساسيا لجودة التعليم (QAA،1999،2001).

وعند تبني تطبيق الجودة في التعليم ينبغي أن يكون نظام الجودة محتويا على-معايير أكاديمية مرجعية خارجية وتكون في صورة أطر عامة للمهارات التي من المفروض أن يكتسبها الطالب في جميع المجالات (المالكي،2010). وبما أن الجامعة من مؤسسات التعليم العالي التي تقوم بإعداد وتأهيل كوادر في جوانب عدة ومهمة أصبح لزاماً عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتلبي احتياجات المجتمع، وتعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلاب الذين سيمارسون مهن مختلفة في المجتمع بعد التخرج وإنهاء الدراسة في هذا البرنامج.

وفي هذا الجانب يرى هيرفي (Harvey، Burrows،1993) أن السمعة والجودة التعليمية تتحدد دائماً على أساس المخرجات، وترتب المؤسسات التعليمية وفقاً لانخفاض معدلات الرسوب والمستويات العالية لنجاح الخريجين والتحاقهم ببرامج الدراسات العليا ونجاحهم الوظيفي. كما أن التعليم الجامعي (الزهراني،2011) يعاني من أزمة تتمثل في وجود أوجه قصور في عملياته، مما يجعل التعليم الجامعي غير قادر على تحقيق معايير الجودة الشاملة، فيما يخص النواحي التعليمية، وكذلك فيما يخص تطوره بما يوافق متغيرات القرن الحادي والعشرين، وتنمية قدرات الطلبة لمواجهة متطلبات عصر الجودة والتنافس العلمي. ولعل هذه الأزمة نتيجة منطقية لوجود العديد من المعوقات التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في مهام عضو هيئة التدريس بالجامعة بصفة عامة.

ويرى الباحث أن تطبيق الجودة الشاملة على الواقع العملي في كل مؤسسات التعليم العالي - وليس فقط في جامعة العلوم والتكنولوجيا - يواجه معوقات كثيرة ومختلفة يجب معرفتها من خلال مؤشرات للجودة الشاملة، مرتكزة على قاعدة بيانات والتي تمكن القائمين عليها من معرفة جوانب القصور وكيفية معالجتها.

ويهدف البحث الحالي إلى الكشف عن معوقات تطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة بالجامعة كما يراها عضو هيئة التدريس، ومقترحا للتغلب عليها، ومن ثم وضع تصور علمي لمتطلبات تحقيق الجودة بها.

ISSN:2308-5347

2.مشكلة البحث وتساؤلاته

هذا البحث يحاول أن يحدد معوقات تطبيق الجودة في جامعة العلوم والتكنولوجيا والتي تعدّ إحدى مؤسسات التعليم العالي في اليمن، وبالتالي تعكس صورة عن معوقات تطبيق الجودة في كل مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية. وهي محاولة لفهم أهم المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي اليمنية في تطبيق مفاهيم الجودة التعليمية الشاملة.

ومن هذا المنطلق يسعى هذا البحث للإجابة على التساؤلين الآتيين:

1. ما معوقات تطبيق الجودة التعليمية الشاملة في الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كل من المجالات التالية:
   - الأداء في العملية التعليمية.
   - الأداء في البحث العلمي.
   - الأداء في خدمة المجتمع.
   - الأداء في الإدارة الجامعية.
   - الأداء في الجوانب التنظيمية.
2. هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق الجودة في الجامعة باختلاف الدرجة العلمية، والكلية.

3. هدف البحث وأهميته

هدف البحث

الهدف المحدد للبحث هو "معرفة معوقات تطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة". وقد خلصت دراسات وأبحاث في هذا المجال مثل) العضاضي، 2008و الكلثم، بدارنه،2012) إلى تجميع المعوقات في المجالات الخمسة الرئيسة المذكورة آنفا.

أهمية البحث

تجد الجامعة وكل مؤسسات التعليم العالي صعوبة بالغة في إنتاج نوعية من الخريجين قادرين على المنافسة في سوق العمل ويمتلكون القدرات التي تمكنهم من تطوير وسائل العمل والإنتاج، بل إن الجامعات لا تجد خيارا في بقائها بقوة في مواكبة المتغيرات التعليمية الداخلية والخارجية إلا بتبني وتطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة. ومن هنا تحدد أهمية البحث فيما يلي:

- معرفة المعوقات والتخلص منها سيساعد الجامعة في:
  - o الحصول على الاعتماد الأكاديمي الداخلي و معايير الجودة الشاملة من قبل التعليم العالي.
  - o تحقيق رؤية الجامعة في التميز الإقليمي والدولي.
- محاولة تحديد أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة التعليمية الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا، كما يراها عضو هيئة التدريس، سيساهم ذلك في التشخيص العلمي لجوانب النقص وبالتالي وضع الحلول المناسبة لاستكمال جوانب الجودة الشاملة.
- الكشف عن مؤشرات الجودة في الأداء الجامعي الإداري والأكاديمي، والتدريسي و الخدمي بصفة عامة.
- بيان مدى استفادة مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة وجامعة العلوم والتكنولوجيا بصفة خاصة، من مفاهيم الجودة الشاملة ومتطلباتها ومعاييرها في تحديد مدى تحقيقها لأهدافها وتحديد جوانب القوة لتعزيزها وجوانب القصور للتغلب عليها.
- تقديم اقتراحات لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بما يتلاءم مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة، بوصفه مدرساً وباحثاً ومشرفاً ومساهماً في تنمية المجتمع.

ISSN:2308-5347

- مساعدة إدارة الجامعة في وضع خطط استراتيجية للتغلب على المعوقات، والتي تمثل نقطة البداية لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

4.مصطلحات البحث

جامعة العلوم والتكنولوجيا

هي أول جامعة أهلية في اليمن تأسست في عام 1994 م ومقرها الرئيسي صنعاء، ولها فروع عديدة، ولها العديد من البرامج الطبية والهندسية والإدارية والإنسانية، وتمنح درجات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير.

تطبيق

معنى كلمة تطبيق" أطبق الشيء بمعنى غطاه، والتطبيق هو وضع شيء على آخر، والمطابقة تعني الموافقة" (الفيروزآبادي، 1987 م) و تم استخدام هذا التعريف و تطبيقه على معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

معايير الجودة الشاملة

تعد معايير الجودة هي بمثابة العناصر التي يتم الحكم في ضوئها على مدى تحقيق الأهداف الخاصة بالجودة، وقد دخلت المعايير مختلف المجالات التجارية والصناعية في العقد الأخير من القرن العشرين ثم تطور الأمر حتى أصبحت المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات تخضع لتطبيق معايير ومقاييس عالمية لضمان جودة التعليم. وهذه المعايير تقوم على نظام تعليمي يطبق وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف المحيطة، والبناء الثقافي السائد، والمناخ التنظيمي، والتقدم التقني، والمصادر المادية والبشرية المتوفرة، ويلبي احتياجات السوق لتقديم مخرجات ذات مواصفات عالمية (خلف الله،2010).

ومن هذا المنطلق نعرف معايير الجودة الشاملة في التعليم إجرائيا في هذا البحث بأنها "معايير ضبط تتضمن جودة الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، واللوائح والتشريعات، والبنية التحتية، والمستوى التحصيلي للطلاب، وجودة طرق التدريس، والمراجع، وكفاية الموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء .

معوقات

يعرف الباحث هذا المصطلح إجرائيا بأنه القيود التي تحول دون تنفيذ الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا في المجالات الآتية : الأداء في العملية التعليمية، الأداء في البحث العلمي، الأداء في خدمة المجتمع، الأداء في الإدارة، الأداء في الجانب التنظيمي و توفر الموارد المادية والإمكانات المتاحة.

إدارة الجودة

الجودة لغة هي الإتقان، وهي ضد الرديء (الفيروزآبادي ، 1987 م ،ص 350)، وفي المجال الإداري توجد العديد من المحاولات لتعريف الجودة، حيث يرى فيرى جوران Juran (بن سعيد، 1997م، ص 45) ، بأنها ملاءمة الاستخدامFitness For use، وعرف البكري الجودة بأنها " قدرة المنتج أو الخدمة على الوفاء بتوقعات المستهلك، أو حتى تزيد عن توقعات المستهلك " (البكري، 2002م، ص79).وترى الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة أن الجودة هي السمات والخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة التي تطابق قدرتها على الوفاء بالمطلوب والحاجات الضمنية) بن سعيد، 1997م، ص43

ويذكر (البيلاوي، 2006م، ص56) أن من تعريفات إدارة الجودة المتفق عليها أنها" العملية التي تهدف إلى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجودة، من حيث معارفها ونظرياتها وأساليب تطبيقها في الحياة العملية ، وكذلك تزويده بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم الإنسانية التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية، وفي علاقته مع ذاته ومع الآخرين" .

ISSN:2308-5347

أما الجودة في التعليم العالي ومؤسساته فتستند بالدرجة الأولى إلى ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء، وبناء منظومات لإدارة الجودة للتعليم العالي، إلا أنه ولصعوبات التطبيق لأسباب متعددة؛ منها الحاجة إلى المشاركة من الجميع لضمان الجودة، والتي تعدّ أحد ركائز الجودة الشاملة، وبالتالي ظهرت أهمية بالغة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والتي تحتاج إلى الاستمرارية في هذه المؤسسة وهو أسلوب لتحسين الأداء بكفاءة أفضل (النجار، 2002، ص73).إجرائيا يمكن القول إن إدارة الجودة في التعليم هي استراتيجية، ومنهجية عمل جماعي لتطوير شامل ومستمر لكل أجزاء المؤسسة التعليمية.

إدارة الجودة الشاملة

من خلال تقديم معهد الجودة الفيدرالي ذكر هاريسون (Harrison،1993) بالولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً للجودة الشاملة بأنها « القيام بالعمل بشكل صحيح ومن أول خطوة مع ضرورة الاعتماد على تقييم العمل في معرفة مدى تحسين الأداء، وتعرف إدارة الجودة الشاملة إجرائيا في هذا البحث بأنه « اشتراك الإدارة والموظف والتزامهما بترشيد العمل، عن طريق توفير ما يتوقعه العميل أو ما يفوق توقعاته.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

تعدد استخدامات إدارة الجودة الشاملة وتعددت تعريفاتها، حيث يعرفها الببلاوي (الببلاوي، 1996،ص65) في التعليم الجامعي بأنها "طريقة الحياة داخل الجامعة أو الكلية، والفكرة الأساسية فيها هي زراعة عمليات الجودة في ثنايا عمليات التعليم والتعلم حتى تستطيع الجامعة أن تنظم الجودة في العملية التعليمية ونواتجها بدلاً من مجرد البحث فقط عن الجودة في المخرجات بعد انتهائها".

و الجودة الشاملة في مجال التعليم يمكن أن تكون محققة للاستثمار الأفضل للموارد وللوقت وللجهد المبذول في العمل، وأصبح من الضروري الاعتراف بجدوى مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم، لأن هذا ما تمليه حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على بقاء الروح، وروح البقاء لدى المنظمة أو المؤسسة التعليمية (الخطيب، 2003).

و يتناسب مفهوم إدارة الجودة الشاملة التعليمية في هذا البحث مع تعريف النجار (النجار، 1999 ،ص 2) بأنها، أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع التعليم ومستوياته، ليوفر للأفراد طرق العمل والفرصة لارضاء الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم".

ويربط هذا التعريف بالأهداف، والمدخلات والعمليات والمخرجات، وبمجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر العملية التعليمية وحالتها وأبعادها من مدخلات ومخرجات متفقة مع احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه، ومن خلال التوازن بين الكم والنوع في هذا النظام .

5 -الإطار النظري للدراسة

أولا: متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

أشارت العديد من البحوث (أبو نبعة، ومسعد، 1998، ص 1 - 34 - الموسوي، 2003 - علاونة، 2004) إلى ضعف فعالية مؤسسات التعليم العالي العربي من حيث مدى مساهمتها في تنمية المجتمع بشكل عام، ومن حيث ضعف ارتباطها بسوق العمل المحلي بشكل خاص، ومن ثم زيادة البطالة بين حاملي الشهادات الجامعية لذلك لقيت فلسفة إدارة الجودة الشاملة الترحيب من قبل العديد من الباحثين والقيادات التربوية لمعالجة هذا الضعف. وفي المؤتمر الثامن للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي الذي عقد في القاهرة في 2001 تحت شعار الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية، حيث اتخذ المؤتمر العديد من التوصيات، ومن

ISSN:2308-5347

أهمها دعوة الدول العربية إلى وضع معايير عربية للجودة والامتياز الأكاديمي، وإنشاء هيئات وطنية ومجالس لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم، ودعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية إلى إنشاء نظام عربي لتقويم الأداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وتحديد معوقاته ومتطلبات تطبيقه (المؤتمر الثامن للتعليم العالي، 2001 ، ص7).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تحديد معوقات تطبيق الجودة التعليمية في الجامعات اليمنية بشكل عام، وجامعة العلوم والتكنولوجيا بشكل خاص من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ومقترحاتهم للتغلب عليها. وانطلاقًا من هذه التعريفات السابقة فإن إدارة الجودة الشاملة في إطار مؤسسات التعليم تضم مجموعة من المضامين أهمها: (الدرادكة، 2002)

1. الاعتماد على العمل الجماعي التعاوني، ومقدار ما تمتلكه العناصر البشرية في المنظمة من قدرات ومواهب وخبرات.
2. الحرص على استمرارية التحسين والتطوير لتحسين الجودة.
3. التقليل من الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من المرة الأولى، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل التكلفة إلى الحد الأدنى، مع الحصول على رضا المستفيدين من العملية التعليمية.
4. حساب تكلفة الجودة داخل المنظمة لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة، مثل تكاليف الفرص الضائعة، تكلفة الأخطاء، عمليات التقويم ،سمعة المؤسسة.
5. النهج الشمولي لكافة المجالات في النظام التعليمي، كالأهداف، والهيكل التنظيمي، وأساليب العمل، والدافعية، والتحفيز، والإجراءات.

ويمكن تصنيف محاولات تعريف الجودة في التعليم إلى خمسة محاور رئيسة متداخلة ومترابطة (الصريرة، والعساف ،2008) وهي:

1. ربطها بالأهداف: أي تعريفها بدلالة الأهداف المطلوب تحقيقها فالمؤسسة التي تحقق أهدافها تعد جيدة.
2. ربطها بالمدخلات والعمليات: إذ إن تحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل منها: المدخلات المادية والبشرية المستخدمة وطرق استخدامها واستثمارها.
3. الجودة كمصطلح معياري: يشير إلى التميز (Excellent) ، والجيد (Good) ، والسيء- (Bad) وهذا يجعل المصطلح معياريًا بدلا من كونه وصفيًا فقط، وقد يتم الجمع بينهما (المعياري والوصفي.)
4. تعريفها والاتجاهات التكنوقراطية: إذ يتأثر المفهوم بالاتجاه التكنوقراطي نحو المؤسسات التعليمية، أما الاتجاه الشامل فيرى أنها مدى واسع من السمات الإنسانية كاحترام الأمم الأخرى، وروح العالمية، والرغبة في المحافظة على السلام العالمي، والإسهام في الثقافة الإنسانية، والدفاع عن حقوق الإنسان.
5. الجودة مقابل الكم: فالتعليم الجيد هو الذي يسعى لإيجاد التوازن بين الكم والنوع. وللحكم على تحقيق إدارة الجودة الشاملة لأهدافها، وينبغي الأخذ بعين الاعتبار عدد من المعايير والمبادئ لتلافي حدوث الأخطاء وللارتقاء بمستوى العمل باستمرار.

ونظرا لأهمية متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مختلف الجوانب، ومنها الجانب التعليمي فقد سعى الباحثون في جميع المؤسسات التعليمية، والجامعات، ومراكز الدراسات، والبحوث للعناية بموضوع متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم، والاستفادة من التجارب والأفكار الجديدة للجامعات الأخرى. و قد حددت متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي (الدرادكة و الشبلي،2002) كالتالي:

1. دعم الإدارة العليا: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.
2. التمهيد قبل التطبيق: زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة، مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين في هذه المؤسسات.

ISSN:2308-5347

3. توحيد العمليات: إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء، ويجعله يتم بطريقة أسهل، ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد، مما يرفع من درجة المهارة عمومًا داخل مؤسسات التعليم العالي.
4. شمولية المتابعة واستمراريتها: من خلال لجنة تنفيذ، وضبط النوعية، وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة، وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
5. سياسة إشراك العاملين: إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصّة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.
6. تغيير اتجاهات جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين والعمل بروح الفريق الواحد في المؤسسة.
7. المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية.

وهذه متطلبات ضرورية وذو أهمية لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم. وتكمن الأهمية لإدارة الجودة الشاملة في الآتي (الصرايرة، و العساف ،2008):

1. عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة وأنه أحد سمات العصر الحديث.
2. ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها وتحسين مخرجات العملية التربوية.
3. شمولية نظام إدارة الجودة الشاملة للمجالات كافة.
4. تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم العالي.
5. العمل على تطوير قيادات إدارية للمستقبل.
6. زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل من الهدر والفاقد.
7. إجراء المزيد من التحسينات والتطوير المستمر في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات.
8. ارتباط عملية إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي.

إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يؤدي إلى:

- تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي.
- رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية.
- تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات.
- تحسين مخرجات النظام التعليمي.
- إتقان الكفاءات المهنية.
- تطوير أساليب القياس والتقويم.
- تحسين استخدام التقنيات التعليمية.

ثانياً: مؤشرات الجودة الشاملة في ضوء تجارب بعض الجامعات في الدول المتقدمة وبعض الدول العربية في مجال التعليم

وضعت جامعة فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية (Valeria Bryan، 1995) تسعة مؤشرات للجودة في التعليم وهي: التقدم التعليمي، المردود والنواتج، بقاء المتعلم في البرنامج مدة كافية، تحقق الأهداف، انتقاء الطلاب، البرنامج التوجيهي، تخطيط البرنامج وتقويمه، الخدمات للطلاب الذين يحتاجونها، المنهج المستخدم، تنمية الهيئة التدريسية.

كما أجرى ستانلي جوردون دراسة عن مؤشرات الجودة والأداء في الجامعات الأسترالية في ثمانية مؤشرات مرتبطة بجودة التعليم العالي هي (Stanley، Gordon،1995) مستوى الخريج الجامعي، وإنتاجية هيئة التدريس في نشر بحوثهم، وحجم المؤسسة التعليمية، وعدد الطلبة في المؤسسات التعليمية، القبول

ISSN:2308-5347

وانتقاء الطلبة، السمعة، والشهرة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس، الظروف المالية، والإنفاق على كل طالب، تكلفة كل طالب في العملية التعليمية .

وقامت وزارة التعليم البريطانية خلال العام 1992 بتشكيل لجنة دائمة تكون مهمتها تقييم جودة عناصر العملية التعليمية. كما أنشئ في العام 1995 مجلس أعلى لتقييم جودة التعليم في مرحلة البكالوريوس في الجامعات الأمريكية، واتفقت اللجنتان على معايير مؤشرات موحدة يجب اتباعها لتقويم جودة التعليم ،(شهيب، والمنصوري وقرطام، 2007) وهي: المنهج العلمي، أعضاء هيئة التدريس، أسلوب التقييم، والنظام الإداري، والتسهيلات المادية.

أما بالنسبة لبعض الجامعات ومنها جامعة ولاية أوريجون(Oregon State University) فقد عملت على تطبيق إدارة الجودة الشاملة بتحديد للخطوات و الفترة الزمنية (بدح،2003)، حيث وضعت هذه الجامعة هدفًا لها بتطبيق إدارة الجودة الشاملة خلال خمس سنوات من العام 1989، وهي بهذا تعد من أشهر محاولات تطبيق الجودة وأشملها في مؤسسات التعليم الجامعي الأمريكية .

كما أن جامعة شمال غرب ولاية ميسوري (Northwest Missouri State University) بدأت بتطبيق الجودة في عام) 1986) ، وفي عام (1991) قامت بتطوير ثقافتها الخاصة عن الجودة، وفي سنة 1997 فازت الجامعة بجائزة ميسوري (National Quality Award for Education)للجودة التي تعتمد على مبادئ بولدرج بوصفها أنموذجا للتخطيط)كرونسكسي، 2000).

وفي عام 1990م قامت جامعة ويسكنسن (Wisconsin University) بوضع خطة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وطرقها، وقد عرفت هذه الخطة (قيادة الجودة الشاملة) على أنها مدخل مهم في الإدارة يستخدم الطريقة العلمية وإسهامات جميع الأفراد في التطوير المستمر لكل شيء تقوم به المؤسسة بهدف مواجهة توقعات المستفيد)الكيومي، 2003).

ووفقًا لمعايير مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 فقد نص على أن الجودة في التعليم العالي ينبغي أن تشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليًا وقد عمل التعليم الجامعي المصري بهذه المعايير وحددت المؤشرات للجودة ضمت المجالات السابقة كمؤشرات أساسية).الصرايرة، والعساف ،2008).

- وفي المملكة العربية السعودية فقد حدد المجلس السعودي للجودة مؤشرات الجودة في الأداء الجامعي (العمري،2002) بما يأتي: الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الإدارة، الإمكانيات المادية، المناهج الدراسية، المجتمع و الاستقلالية.
- وفي الأردن أُسست جائزة الحسين للإبداع والتفوق من قبل صندوق الحسين للإبداع والتفوق في عمان عام 2000 وتم تنفيذ مشروع تقييم الأداء النوعي لبرامج التعليم العالي بالتعاون مع الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة مما يؤدي إلى إحداث نقلة نوعية في مستوى برامج التعليم العالي. وتتضمن معايير الجودة الأردنية ثلاث معايير رئيسة وأخرى فرعية يتم التأكد من مطابقتها من قبل فريق استشاري متخصص من الوكالة البريطانية لضمان الجودة (Quality Assurance Agency -QAA) ونذكر منها المعايير الرئيسة وهي: المعايير الأكاديمية، وجودة فرص التعليم، وضمان الجودة وتحسينها. وقد وضع مشروع قانون لهيئة اعتماد جودة مؤسسات التعليم العالي وضمانها، استنادًا لقانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم) 4 (لسنة 2005، وأسس مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي ثم تحول لهيئة اعتماد)الصرايرة، والعساف ،2008).

ISSN:2308-5347

- معايير جودة التعليم العالي اليمنية

قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسات التابعة لها في الجمهورية اليمنية عدت أنشطة لنشر الوعي حول بعض مفاهيم الجودة وضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي، (حمزة، 2012) وكان أهمها:

- o في عام 2002 وقعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي اليمنية اتفاقية خدمات استشارية مع مشروع المجلس الثقافي البريطاني مركز المعلومات الوطني للاعتراف الأكاديمي National Academic Recognition Information Centre)، NARIC) .
- o كذلك اتفاقية مع مشروع الهيئة الألمانية لتعليم العالي Excellence of Higher Education.
- o في عام 2002 ساعدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعات اليمنية في كيفية عملية تقييم لبرامجها الأكاديمية. حيث نظمت الوزارة ورشة عمل حول ضمان جودة التعليم العالي.
- o منحت الوزارة مشروعا بتمويل من البنك الدولي يطلق عليه التعليم العالي اليمني التعلم والابتكار لمدة أربع سنوات من 2003 حتى 2006 ، وساعد المشروع الوزارة في مجالات التمويل، والإدارة، وجودة التعليم.
- o في 2008 ، 2007 تبنت وزارة التعليم العالي استراتيجية نظام ضمان الجودة والاعتماد، حيث سعت الوزارة إلى التدريب الأكاديمي في مختلف مؤسسات التعليم العالي) الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة (على برامج الجودة.
- o في مارس2009 أقر مجلس الوزراء اليمني تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم في الجمهورية اليمنية ووجه باستكمال الإجراءات القانونية لإصدار القرار الجمهوري بالتأسيس.
- o في يونيو 2010 حصلت الجمهورية اليمنية على منحة دولية بمبلغ 13 مليون دولار ضمن مشروع صندوق تحسين جودة البرامج الدراسية في الجامعات اليمنية الممول من البنك الدولي، لتحسين جودة البرامج الدراسية للجامعات اليمنية.

- يجدر الإشارة إلى أن جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية كان لها السبق منذ عام2006 في تطبيق معايير الجودة الخاصة بها بعد الرجوع إلى مؤسسات في هذا الجانب مثل QAA من خلال وحدة جودة متخصصة بالجامعة ومن هذا المنطلق وقعت جامعة العلوم والتكنولوجيا مذكرة تفاهم مع مجلس الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي لتقويم برامجها الأكاديمية (مواقع إنترنت، 2013).

6 - البحوث السابقة :

سيتناول البحث الدراسات والبحوث الاستقصائية و الميدانية الخاصة بدراسة الجودة التعليمية الشاملة، ومفاهيمها في هذا الجانب، ومن ثم ما توصلت إليه من نتائج ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة، والتي يمكن تقسيمها إلى الآتي:

أولاً : الدراسات التي تناولت مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

دراسة رموضه (2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تطبيق معايير الجودة الشاملة، والمفاهيم، والأساليب التطويرية لنظم التعليم الهندسي في الجامعات اليمنية. كما حدد جوانب معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي مثل كفاءة الأستاذ الجامعي، وجودة الطالب، جودة المناهج. وقد أوصى الباحثون بالأخذ بمبادئ الجودة الشاملة في التعليم العالي اليمني، وتشكيل لجان متخصصة تشرك فيها الجامعات تعمل على إعداد معايير جودة التعليم الجامعي وبالذات الهندسي وتوحيدها في الجامعات اليمنية.

ISSN:2308-5347

دراسة عبابنة (2011)

هدفت الدراسة للتعرف على جودة الأداء الجامعي في كلية الآداب في مصراته الليبية و توصلت إلى أن درجة توفر مؤشرات الجودة متوسطة، وأن الجودة بمفهومها الواسع لا تتوقف عند حدود الإجراءات والمتطلبات الإدارية والمالية والعلمية لضمان تحقيقها واستمرارها، بل تمتد إلى مدى أوسع من ذلك، يشمل الفكر والثقافة، والبيئة التي تتفاعل فيها ومعها هذه المتطلبات، بحيث تتحول إلى سلوك اجتماعي يعزز الجودة في كافة الجوانب.

دراسة الصرايرة، والعساف (2008)

هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة العمل الأكاديمي والإداري من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام، كما تم مناقشة مؤشراتها، ومحاورها، وتجارب تطبيقها في بعض الدول وتوصلت إلى أنه لا بد لمؤسسات التعليم العالي من تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وذلك من أجل النهوض بمستوى أدائها والرفع من مستوى إنتاجيتها، وتحسين جودة مخرجاتها من الخريجين المؤهلين علميًا، وعمليًا، وتقنيًا لخدمة المجتمع، وتحقيق أهدافه، واللحاق بركب التقدم والتطور العالمي لتسهم في تنمية هذه المجتمعات وتدفع مسيرة التنمية فيها في جميع مناحي الحياة الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، وتمارس دورها في تحديث المجتمعات وتطويرها من خلال نوعية الخريجين المؤهلين علميًا وعمليًا الذين يشكلون مخرجات هذه المؤسسات .

دراسة الوادي، والزعبي (2011)

هدفت الدراسة إلى دراسة مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية، وتوصلت إلى عدة نتائج وتوصيات أهمها :على الجامعات استثمار مزايا التطبيق السليم لمستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق المزايا التنافسية من خلال تحقيق خدمات التعليم بالجودة المناسبة، والتأكيد على مشاركة كافة العاملين في تحقيق الجودة المطلوبة من خلال منحهم المشاركة الفعلية بالمناقشات الجارية حول الجودة والتطبيق الميداني لأفكارهم وآرائهم العلمية والعملية المبدعة، والتأكيد على التحسين والتطوير المستمر لكافة الأعمال في الجامعة، وبشكل خاص المتعلقة بتحقيق الخدمة الممتازة وأن تكون الخطة الاستراتيجية للجامعات تجسد التوجه الحقيقي للوصول إلى التغيير المطلوب تمشياً مع منهج إدارة الجودة الشاملة، وهذا لن يتحقق دون تغييرات كبيرة على الهيكل التنظيمي للجامعات، وتعزيزه بالوظائف والمسميات الوظيفية المطلوبة، ودمج الوظائف المتشابهة، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب، والتغييرات بالأنماط الإدارية بما يتماشى مع تطبيقات ومظاهر إدارة الجودة الشاملة.

دراسة أبو ملوح (2000)

هدفت الدراسة إلى توضيح الدور الكبير الذي يلعبه أعضاء الهيئات التدريسية في تنفيذ الجودة التعليمية الشاملة في جامعات غزة والذي يتطلب تحولا كبيرا في دور مؤسسات التعليم العالي، بحيث يتم العمل على توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التعبير والمناقشة ومساعدة الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني. وقد خلصت الدراسة إلى عرض بعض المؤشرات المهمة التي يمكن الاستناد إليها في الحكم على مدى توفر أي من المعايير من خلال المؤشرات التالية :

أولاً : بعض مؤشرات معيار القيادة.

ثانيًا : بعض مؤشرات معيار المعلومات والتحليل.

ثالثًا : بعض مؤشرات معيار التخطيط الاستراتيجي للجودة.

رابعًا : بعض مؤشرات معيار إدارة الموارد البشرية وتنميتها.

ISSN:2308-5347

خامسًا : بعض مؤشرات معيار إدارة جودة العمليات.

سادسًا : بعض مؤشرات معيار الجودة والنتائج الإجرائية.

سابعًا : بعض مؤشرات معيار التركيز على المستفيد ورضاه.

دراسة علاونة (2004)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية في القدس من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً في الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ومقارنة درجة إدراك أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية وفقاً للمتغيرات الآتية : الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، الجامعة التي تخرج منها، والكلية التي يدرس فيها، والسن، ومن ثم تزويد القائمين على أمر الجامعة الأمريكية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة المطبقة بالجامعة للعمل على تعزيزها وتطويرها.

وبينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كبيرة على مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، ومجال متابعة العملية التعليمية وتطويرها، كما بينت الدراسة مدى تطبيق الجودة الشاملة في مجال تطوير القوى البشرية، ومجال اتخاذ القرار وخدمة المجتمع والتي كانت كبيرة. وهذه النتيجة تعني أن الجامعة العربية الأمريكية تطبق مبادئ الجودة الشاملة بدرجة كبيرة.

ثانياً : الدراسات التي تناولت معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

دراسة سوسن، وهلا الشوا (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية، وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والتي أظهرت أن أهم المعوقات تتعلق بالبحث العلمي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية، وضمان الجودة في الجامعات الأردنية.

دراسة السبع، وحسان (2010)

هدف البحث إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية اشتملت على(152) معيارًا موزعة على (12) مجالا. وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير الجودة الشاملة في سياسة القبول، وجودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

دراسة غريب، وعبد المنعم (2008)

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المعوقات التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في الكليات التربوية بجامعة الملك فيصل، كما يراها أعضاء هيئة التدريس، حيث ركزت على تحديد معوقات الجودة الشاملة في كل من المجالات التالية : الإدارة الجامعية، خدمة المجتمع، والبحث العلمي، والعملية التعليمية، والجانب الشخصي لعضو هيئة التدريس وكانت المعوقات موزعة بالشكل الآتي:

- الإدارة العليا لا تتبنى مفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- لا توجد مخصصات كافية لتحقيق برامج الجودة الشاملة.

ISSN:2308-5347

- العلاقات غير المنسجمة بين الإدارات المختلفة.
- معايير قياس مدى التقدم والإنجاز في المنظومة التعليمية غير واضحة.
- قلة جهود التوثيق وتسجيل الإجراءات والنتائج المرتبطة بعناصر المنظومة التربوية.
- محدودية تدريب أعضاء هيئة التدريس.
- غياب فلسفة التحسين المستمر للمنظومة التربوية.
- القصور في إعداد بيئة التعلم (قاعات المحاضرات - المعامل - مصادر التعلم - المكتبات) مما يجعلها بعيدة عن معايير الجودة.
- قصور المناهج الحالية وطرائق التدريس فالمناهج بعيدة عن المعايير الأكاديمية الدولية.
- الكثير من أعضاء هيئة التدريس مازال يتبع أسلوب المحاضرة التي تحول الطالب إلى متلقٍ سلبي اتكالي والمعلم الجامعي إلى مردد للمعلومات.
- اعتماد الطالب على الكتاب الجامعي فقط مما يفقد الطالب مهارات البحث ومهارات التعلم الذاتي.
- القصور في نظم القبول بالجامعات بصفة عامة وفي الكليات التربوية بصفة خاصة.
- القصور في اختيار المعلم الجامعي وإعداده .
- قصور الاحتكاك الدولي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
- عدم التنسيق بين الجهات البحثية بعضها ببعض، وحاجات المجتمع.
- عدم متابعة نتائج البحوث والاستفادة منها.
- عدم توافر قواعد البيانات العربية والأجنبية.

دراسة حمد، وبدارنة (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، حيث تم الاعتماد في بناء أداة الدراسة على الأدب النظري وتوصلت إلى أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي هي:

- الروتين والتعقيد الإداري في الجامعة
- صعوبة تحليل البيئة الخارجية للجامعة
- ضعف مستوى العلاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني
- عدم اعتماد معايير التميز والاقتدار في اختيار القادة الأكاديميين والإداريين
- اعتقاد بعض المسؤولين أن رسالة الجامعة ورؤيتها هي مجرد شعارات فقط
- المركزية في صناعة القرار داخل الجامعة
- الاعتقاد بأن التخطيط الاستراتيجي هو عمل لمواجهة الأزمات
- وجود فجوة بين برامج الجامعة ومتطلبات سوق العمل
- عدم اشتراك أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط الاستراتيجي

دراسة العضاضي (2008)

هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام وجامعة الملك خالد بشكل خاص حتى يتم معالجتها والخروج من إطار الدراسة إلى التنفيذ، وخلصت إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودي هي:

- عدم قناعة بعض القيادات الأكاديمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة
- ضعف الحوافز المعنوية

ISSN:2308-5347

- ضعف الحوافز المالية
- غموض معايير اختيار القيادات الأكاديمية
- الافتقار إلى ظروف عمل مناسبة
- قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجوانب الإدارية
- قلة الاعتماد على العمل الجماعي
- ضعف إمكانيات المكتبات
- طول إجراءات ترقية عضو هيئة التدريس
- ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة.
- ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية.
- ضعف إمكانيات المكتبات.
- زيادة العبء التدريسي
- الافتقار إلى آليات تتلمس مشكلات المجتمع
- قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الشراكة مع المراكز البحثية العالمية والمحلية

وكانت هذه المعوقات الأبرز والموزعة على خمسة مجالات هي: معوقات الجوانب القيادية، ومعوقات الجوانب التنظيمية، ومعوقات الجوانب التعليمية، والمعرفية، ومعوقات جوانب البحث العلمي، ومعوقات جوانب خدمة المجتمع.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تحديد مجموعة المعوقات التي تواجه مؤسسة التعليم العالي ويمكن تقسيمها على خمسة مجالات رئيسة، وهي المجالات التي تم اعتمادها في هذه الدراسة، والتي تتمثل فيما يأتي:

1 - معوقات الأداء في العملية التعليمية وتشمل 8 فقرات.
2 - معوقات الأداء في مجال البحث العلمي وتشمل 8 فقرات.
3 - معوقات الأداء في خدمة المجتمع وتشمل 6 فقرات.
4 - معوقات الأداء في الإدارة الجامعية. وتشمل 7 فقرات.
5 - معوقات الأداء في العملية التنظيمية وتشمل 7 فقرات.

والجدول رقم (3) يوضح فقرات كل مجال على حدة من معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة والذي رقمت تسلسليا حتى يسهل الرجوع إلى رقم العبارة دون كتابتها عند المناقشة في النتائج.

حدود البحث:

سيقتصر هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة العلوم والتكنولوجيا (كلية الهندسة – كلية الطب – كلية العلوم الإنسانية- كلية العلوم الإدارية- كلية الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات)، خلال العام الدراسي 2012 / 2013.

مجتمع البحث وعينته :

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة العلوم والتكنولوجيا وعددهم (79) عضو هيئة تدريس موزعين على الكليات المذكورة آنفا، وجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغير المستقل (الكلية)، حيث قسم إلى كليات علمية (الهندسة، الطب، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات)، وإنسانية (العلوم الإنسانية، العلوم الإدارية)، أما الجدول (2) فيوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغير المستقل (الدرجة العلمية)، حيث قسم إلى حملة الدكتوراه، وما دون الدكتوراه.

ISSN:2308-5347

جدول رقم (1)- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغير المستقل (الكلية)،

المتغيرات المستقلة	مستوى التغير	العدد	النسبة %
الكلية	العلمية	63	79.7
	الإنسانية	16	20.3

جدول رقم (2) - توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغير المستقل (الدرجة العلمية)

المتغيرات المستقلة	مستوى التغير	العدد	النسبة %
الدرجة العلمية	مدرسون، حملة الدكتوراه	31	39.3
	مدرسون مساعدون، ما دون الدكتوراه	48	60.7

أداة البحث :

لتحقيق أهداف البحث بواسطة استخدام استبانة تم بناؤها وتطويرها بعد الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والتي تكونت من (36) عبارة بعد التحكيم موزعة على الخمسة المجالات المذكورة آنفا وموضحة في الملحق رقم(1)، ووفقا لسلم ليكرت Likert الخماسي صيغت جميع عبارات الاستبانة بصورة إيجابية، ويعطى لكل عبارة من عباراتها وزناً مدرجاً تقديرا لأهمية العبارة كالتالي:

1 - تعطى القيمة الرقمية (5) للاستجابة موافق بدرجة كبيرة جداً.
2 - تعطى القيمة الرقمية (4) للاستجابة موافق بدرجة كبيرة.
3 - تعطى القيمة الرقمية (3) للاستجابة موافق بدرجة متوسطة.
4 - تعطى القيمة الرقمية (2) للاستجابة موافق بدرجة قليلة.
5 - تعطى القيمة الرقمية (1) للاستجابة موافق بدرجة قليلة جداً.

اشتملت الاستبانة على المتغيرات المستقلة (الكلية، والدرجة العلمية)، والتي ستكون مؤشراً للاختلاف من عدمه في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.

صدق الاستبانة :

تم عرض عبارات الاستبانة على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التعليمية، وذلك لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول ملاءمة العبارات والمجالات لأغراض الدراسة وسلامة اللغة ووضوحها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين فحذفت العبارات المضمنة في عبارات أخرى وأخذت العبارات الأكثر أهمية لكل مجال بحيث أجملت العبارات ب 36 عبارة .

ثبات الاستبانة :

بعد إنزال الاستبانة وجمعها كان عدد مجتمع العينة من أعضاء هيئة التدريس (79) تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) لكل مجال على حدة كما هو موضح في الجدول رقم 3. ومعامل الثبات الكلي0.8020. ويلاحظ أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين.0.8080 0.731- 0 وجميعها ذات دلالة عالية مما يدل على وجود ارتباط بين درجات مجالات الاستبانة (باستثناء الجانب التعليمي تميز عن بقية الجوانب). و بشكل عام فإن معامل ألفا أعطى مؤشرا على ثبات عبارات الاستبانة.

ISSN:2308-5347

جدول رقم (3) يوضح معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	مجالات الاستبانة	معامل ألفا (الثبات)
1	معوقات الأداء في العملية التعليمية	0.808
2	معوقات الأداء في مجال البحث العلمي	0.731
3	معوقات الأداء في خدمة المجتمع	0.772
4	معوقات الأداء في الإدارة الجامعية	0.757
5	معوقات المرتبطة بالجوانب التنظيمية	0.747
	القيمة الكلية	0.802

المعالجة الإحصائية :

استخدمت المعالجات الإحصائية التالية لإنجاز هذا البحث:

- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- إيجاد معامل كروبناخ ألفا بالتجزئة والكلي
- تحليل التباين ANOVA
- اختبار (t) لمعرفة دلالة فروق المتغيرات الدرجة العلمية، والكلية.

نتائج البحث

من خلال الإجابة على استبانة معوقات تحقيق الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المجالات المذكورة قسمت إلى جانبين:

السؤال الأول من البحث: معرفة معوقات تطبيق الجودة التعليمية الشاملة في الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ثم للمجال، وتم ترتيب هذه العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، حيث قسمت العبارات إلى خمسة مستويات (فترات) حسب المتوسط الحسابي، وحيث إن المتغير الذي يعبر عن الخيارات (موافق بشدة، موافق، محايد ،غير موافق، وغير موافق إطلاقاً) يمثل مقياس ترتيبي، وبما أن الأرقام الداخلة في البرنامج تعبر عن أوزان (weights) وهي (موافق جداً =5 ، موافق = 4 ، محايد =3 ، غير موافق =2 ، غير موافق بشدة = 1) فقد تم حساب المتوسط الحسابي (ومن ثم المتوسط المرجح) حيث تم ذلك بحساب طول الفترة أولاً (المدى) وهو $\boxed{R = X_{\max} - X_{\min} = 5-1 = 4}$ ، ثم قمنا بتقسيم المدى على عدد المستويات (الفترات) فحصلنا على طول الفترة وهو $\boxed{L = \frac{R}{N} = \frac{4}{5} = 0.8}$ وبالتالي فإن المستويات(الفترات) موضحة في الجدول (4) هي :

ISSN:2308-5347

جدول رقم (4) يوضح الفترات لكل مستوى

الفترة	المستوى	أوزان (weights)
1 _ 1.79	المستوى الأول	غير موافق بشدة
1.80 _ 2.59	المستوى الثاني	غير موافق
2.60 – 3.39	المستوى الثالث	محايد
3.40 _ 4.19	المستوى الرابع	موافق
4.20 _ 5	المستوى الخامس	موافق بشدة

حيث قمنا بإضافة طول الفترة 0.8=L إلى أقل قيمة وهي 1 =1 Xmin)) فنحصل على المستوى الأول وهي 1 - 1.80 والمستوى الثاني 1.8 - 2.6 وهكذا بقية المستويات، لكن كي نحصل على فترات حقيقية تكتب الفترة الأولى من(1) إلى أقل من 1.8 أي 1 - 1.79 تقريباً والفترة الثانية 1.80 - 2.59 وهكذا بقية الفترات الحقيقية كما هو موضح في الجدول رقم (4) أعلاه.

الجدول رقم (5).ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة حسب عبارات البحث

ترتيب حسب المتوسط	ترتيب العبارة في استبانة البحث (ملحق 1)	المتوسط	الانحراف المعياري
1	10	4.14	1.248
2	15	3.97	3.537
3	11	3.92	1.163
4	9	3.9	1.116
6	12	3.89	1.261
5	13	3.89	1.177
7	16	3.87	1.265
8	18	3.86	1.174
9	32	3.8	1.234
10	17	3.78	3.554
12	36	3.72	1.339
11	25	3.72	1.219
13	34	3.63	1.088

ISSN:2308-5347

ويتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسط من 4.14 إلى 3.62 تعبر عن توفر العائق بدرجة كبيرة جداً أو كبيرة، وشملت 13 عبارة أو معوقا وأن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة التعليمية الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس من أفراد عينة الدراسة والتي حازت على موافقتهم بوجودها بدرجة كبيرة جدا كانت على النحو التالي :

في المرتبة الأولى يأتي المعوق رقم 10 في جدول الاستبانة (ملحق 1) « زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي «بمتوسط (4.14) وهو يتبع مجموعة معوقات البحث العلمي.

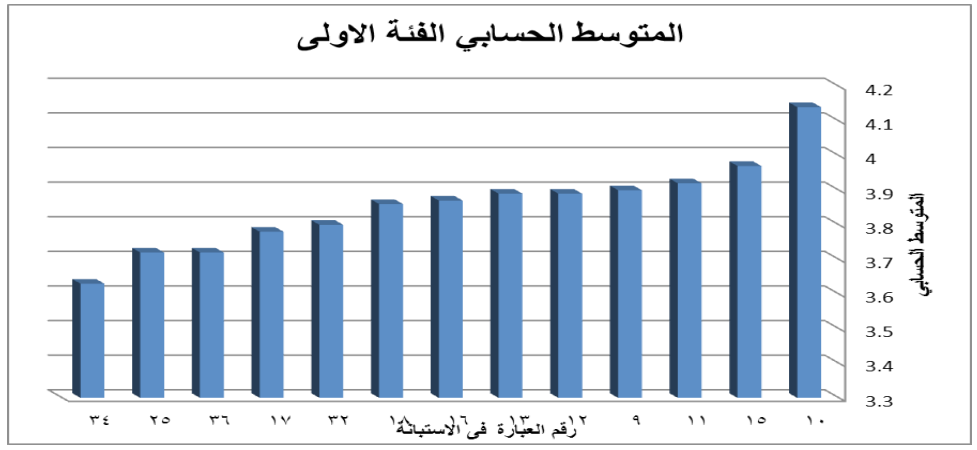
وفي المرتبة الثانية يأتي المعوق رقم 15 في جدول الاستبانة (ملحق 1) « قلة الاهتمام بتنظيم المؤتمرات العلمية بصفة دورية « بمتوسط (3.97) وهو يتبع مجموعة معوقات البحث العلمي كذلك.

وفي المرتبة الثالثة يأتي المعوق رقم 11 في جدول الاستبانة (ملحق 1) " غياب خريطة بحثية محددة للبحث العلمي على مستوى التخصص « بمتوسط (3.92) وهو يتبع مجموعة معوقات البحث العلمي كذلك.

وفي المرتبة الرابعة يأتي المعوق رقم 11 في جدول الاستبانة (ملحق 1) "عدم توفر وسائل البحث العلمي « بمتوسط (3.9) وهو يتبع مجموعة معوقات البحث العلمي كذلك.

أما في المرتبة الخامسة يأتي المعوق رقم 12 في جدول الاستبانة (ملحق 1) " ندرة الفرص المتاحة للبعثات الخارجية « بمتوسط (3.89) وهو يتبع مجموعة معوقات البحث العلمي كذلك، والشكل 1 يوضح تدرج هذه المعوقات

و من الملفت للنظر أن سبعة من المعوقات الأولى تتبع مجموعة المعوقات في البحث العلمي، وتبقى ستة معوقات لباقي المجالات ضمن المتوسط الحسابي من 4.14 إلى 3.63 وهذا يعبر عن توفر العائق بدرجة كبيرة جداً أو بدرجة كبيرة.



شكل (1) ترتيب المعوقات للفئة الأولى حسب المتوسط الحسابي

الفترة الثانية المتوسط من 3.59 إلى 3.49 وتعبر هذه الفترة عن توفر العائق بدرجة متوسطة، وشملت 10 عبارات أو معوقات كان أبرزها معوقات الأداء في خدمة المجتمع، والمعوقات المرتبطة بالجوانب التعليمة، وأضعفها كانت المعوقات المرتبطة بالجانب البحثي والتنظيمي.

ISSN:2308-5347

الفترة الثالثة المتوسط من 3.43 إلى 3.09 وتعبر هذه الفترة عن توفر العائق بدرجة ضعيفة، وشملت 12 عبارة أو معوقا كان أبرزها معوقات الأداء في مجال الإدارة الجامعية معوقات الأداء في العملية التعليمية، وكان أضعفها المعوقات المرتبطة بالجوانب التنظيمية، وخدمة المجتمع.

بهذا تعدّ مجموعة معوقات البحث العلمي المعوق الأكبر لتطبيق نظام الجودة التعليمية الشاملة وللتعرف بشكل تفصيلي على أهم المعوقات كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الاستبانة تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للمجالات ذلك بحساب المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري المرجح لكل مجال كما هو مبين بجدول رقم (6).

الجدول رقم (6) المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري المرجح لكل مجال

اسم المجال	المتوسط المرجح للمجال	الانحراف المعياري المرجح للمجال
معوقات الأداء في مجال البحث العلمي	3.89	1.01
معوقات الأداء في خدمة المجتمع	3.61	0.94
المعوقات المرتبطة بالجوانب التنظيمية	3.58	0.87
معوقات الأداء في الإدارة الجامعية	3.46	0.87
معوقات الأداء في العملية التعليمية	3.37	0.94

يتضح من الجدول رقم 6 أن معوقات الأداء في مجال البحث العلمي كانت الأولى كمعوق لتحقيق الجودة التعليمية الشاملة كما ذكر سابقا، ثم المعوقات الأخرى اعتمادا على الترتيب التنازلي للمتوسط المرجح والذي كان في المدى 3.89 إلى 3.37 والذي تدل على وجود المعوقات بدرجة متفاوتة في جميع المجالات.

وقد حصل مجال معوقات الأداء في مجال البحث العلمي على أعلى متوسط حسابي مرجح (3.89) وهو موافق بدرجة كبيرة جدا.

يليه مجال معوقات الأداء في خدمة المجتمع بمتوسط حسابي مقداره (3.61) وهو بدرجة كبيرة، يليه مجال المعوقات المرتبطة بالجوانب التنظيمية بمتوسط حسابي مقداره (3.58) وهو موافق بدرجة متوسطة، يليه مجال معوقات الأداء في الإدارة الجامعية بمتوسط حسابي (3.46) وهو موافق بدرجة قليلة، يليه مجال معوقات الأداء في العملية التعليمية بمتوسط حسابي مقداره (3.37) وهو موافق بدرجة قليلة جدا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه غالب، وعالم (2008)، بدر خان، والشوا (2013) من أن البحث العلمي أصبح يمثل عنصرًا أساسيًا من عناصر تقويم نشاطات عضو هيئة التدريس، إذ إن البحث العلمي الأصيل يساعده على الرقي بممارساته المهنية في ميدان اهتمامه، كما أن التدريس الجامعي وثيق الصلة بالبحث العلمي، هذا يشكل محورا أساسيا لتطوير الجودة الشاملة في التعليم. ويختلف ترتيب المعوقات مع دراسة غريب (2008) حيث إن معوقات الأداء في الإدارة الجامعية كان أولا بمتوسط حسابي (3.92) و يليه خدمة المجتمع بمتوسط حسابي (3.85) ثم يأتي بعد ذلك معوقات الأداء في مجال البحث العلمي بمتوسط حسابي (3.42) أما في دراسة سعيد العضاضي (2012)، فكانت معوقات الأداء في مجال البحث العلمي في المرتبة الثانية كمعوق ويليها المعوقات في العملية التعليمية. وهذا الاختلاف طبيعي بسبب أن هذه الدراسات أجريت على جامعات حكومية بعكس جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية الأهلية وهذا ما جعل المعوق «زيادة الأعباء الملقاة على عضو هيئة التدريس» يكون الأول بين كل المعوقات بمتوسط حسابي (4.14)، والذي ينتمي إلى مجموعة معوقات الأداء في مجال البحث العلمي. وبرغم من وجود اختلاف في ترتيبات المعوقات في الدراسات المشابهة إلا أنها أجمعت على درجة أهمية وجود هذه .

ISSN:2308-5347

السؤال الثاني من البحث هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من معوقات تحقيق الجودة في جامعة العلوم والتكنولوجيا باختلاف الكلية، والدرجة العلمية تم التحقق باستخدام حساب التباين (ANOVA) لكل مجال من مجالات الدراسة حسب متغيرات الدراسة والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7) نتائج تحليل التباين(ANOVA) للاستبانة مقارنة بالدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.

المجال		مجموع المتوسطات	درجات الحرية	المتوسط	اختبار فيشر	الانحراف المعياري
العملية التعليمية	بين المجالات	2.715	4	0.679	0.718	0.582
	ضمن المجال	64.251	68	0.945		
	القيمة الكلية	66.965	72			
البحث العلمي	بين المجالات	6.377	4	1.594	1.606	0.183
	ضمن المجال	67.502	68	0.993		
	القيمة الكلية	73.878	72			
خدمة المجتمع	بين المجالات	1.826	4	0.457	0.487	0.745
	ضمن المجال	63.76	68	0.938		
	القيمة الكلية	65.587	72			
الإدارة الجامعية	بين المجالات	3.543	4	0.886	1.174	0.33
	ضمن المجال	51.325	68	0.755		
	القيمة الكلية	54.868	72			
الجانب التنظيمي	بين المجالات	4.365	4	1.091	1.393	0.246
	ضمن المجال	53.258	68	0.783		
	القيمة الكلية	57.623	72			

من الجدول أعلاه نجد أنه بالمقارنة بين المتوسطات عن طريق اختبار ANOVA عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين آراء أعضاء هيئة التدريس في الاستبانة مقارنة بالدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث إن النتائج لكل هذه القيم أكبر من (0.05). وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية في الاستبانة بناء على الدرجة العلمية. ونفس النتائج التي حصلنا عليها للكلية وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه غريب (غريب، 2008).

ويمكن تعليل هذه النتائج بأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة يدركون ضرورة تحقيق معايير الجودة الشاملة والتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة بوصفها الفئة المسؤولة أولا بعملية التطوير المستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الخريج الفعال، واحتياجات المجتمع، وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للخريج. ومن جهة أخرى يدل على أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون القدرة والكفاءة في تحديد نواحي الضعف في المجال البحثي وخدمة المجتمع والعملية التعليمية والإدارة الجامعية .

ISSN:2308-5347

خلاصة النتائج:

في ضوء نتائج البحث، توضح أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية كما رآها أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة وهي على النحو الآتي :

- زيادة الأعباء الملقاة على عضو هيئة التدريس .
- قلة الاهتمام بتنظيم المؤتمرات العلمية بصفة دورية .
- غياب خريطة بحثية محددة للبحث العلمي على مستوى التخصص .
- عدم توفر وسائل البحث العلمي .
- عدم تشجيع البحوث المشتركة مع مراكز أبحاث عالمية و إقليمية .
- ضعف الإمكانات المادية المتاحة للكليات للمشاركة في خدمة المجتمع .
- عدم مراعاة مبادئ الديمقراطية في اختيار القيادات الجامعية .
- ضعف الحوافز الإيجابية .
- ضعف المكتبات .
- المرتبات في حدود غير كفاية لتحقيق مستوى معيشي لائق .

كما أظهر البحث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية في تحديد معوقات تطبيق الجودة التعليمية الشاملة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بناء على متغيرات (الدرجة العلمية، الكلية).

التوصيات والمقترحات :

بناءً على المعايير الدولية والاتجاهات الحديثة لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي و إلى ما توصلت إليه الدراسة يمكن وضع التوصيات الآتية :

- تخفيف الأعباء الملقاة على عضو هيئة التدريس .
- زيادة الاهتمام بتنظيم المؤتمرات العلمية بصفة دورية .
- إيجاد خريطة بحثية محددة للبحث العلمي على مستوى التخصص .
- توفير وسائل تعليمية للبحث العلمي .
- تشجيع مناسب للبحوث المشتركة مع مراكز أبحاث عالمية وإقليمية .
- زيادة إتاحة فرص للبعثات الخارجية .
- توفير فرص تفرغ للبحوث العلمية .
- زيادة الحوافز الإيجابية .
- زيادة الإمكانات المادية للكليات للمشاركة في خدمة المجتمع .
- زيادة المرتبات لتحقيق مستوى لائق وبما يتناسب ورؤية الجامعة في التمييز والريادة .
- الاهتمام بالمكتبات على غرار مكتبات الجامعات المرموقة .

قائمة المراجع

أولاً: المرجع العربية

1 أبو ملوح، محمد(2000)،"الجودة الشاملة في التعلم الصفي"، مركز القطان للبحث والتطوير ،غزة.
2 أبو نبعة، عبد العزيز ومسعد، فوزية(1998)، «إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي» ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر ، جامعة الإمارات العربية، 15 - 34. ديسمبر 1998 ، ص: 1-34

ISSN:2308-5347

3 بدح، أحمد محمد (2003)، « أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
4 بن سعيد، خالد بن سعد بن عبد العزيز (1997)،" إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي» العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، ص: -43 45.
5 البيلاوي، حسين(1996)،" إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر" ،مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين ، جامعة لمنوفية .
6 البكري، سونيا محمد (٢٠٠٢م)، الجودة الكلية ، الاسكندرية : الدار الجامعية
7 الصرايرة، خالد أحمد و العساف، ليلى (2008)، "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية و التطبيقية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي العدد1.
8 البيلاوي، حسن حسين وآخرون (2006)،" الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد"، دار المسيرة، عمان، ص 56.
9 الكلثم، حمد بن مرضي و بدارنه، حازم علي أحمد (2012)، "معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، لمجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد10،ص: 202-187.
10 غالب، ردمان محمد سعيد و عالم، توفيق علي (2008)،"التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 1، مجلد 1،ص: 188-160.
11 غريب، زينب عبد الرازق و عبدالمنعم، محمد (2008)،" معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بالكليات التربوية بجامعة الملك فيصل ومقترحات للتغلب عليها" ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ،العدد الثالث .
12 العضاضي، سعيد بن على (2008)،" المعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة و الاعتماد الاكاديمي"، المؤتمر الثاني لتخطيط و تطوير التعلم و البحث العلمي في الدول العربية،ص: 376-353.
13 العضاضي، سعيد بن على (2012)، " معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد9،ص: 99-66.
14 المالكي، سعيد علي أبو عشى (2010)، « المعايير الأكاديمية ودورها في الحصول على خريج جامعي متميز في سوق العمل"،أبحاث الندوة الثالثة حول الجودة في التعليم الجامعي الإسلامي ،المملكة العربية السعودية.
15 الزهراني، سعد (2011)، ‘‘مؤشرات الأداء والمقارنات المرجعية›› صحيفة الاقتصادية الإلكترونية، الرياض ،العدد 6649.
16 السبع، سعاد و حسان، أحمد (2010)،" تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد5،ص: 130-96.
17 رموضة، سالم عوض (2009)، "نحو معايير متقدمة لتعليم الهندسي في الجامعات اليمنية"، تقرير المؤتمر الهندسي الثاني- جامعة عدن، ص: 339 - 349.
18 بدر خان، سوسن و الشوا، هلا (2013)،" المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية، وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد13،ص: 79-66.
19 شهيب، محمد علي، والمنصوري، محمد، وقرطام، وائل عبد الرازق (2007).،» تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة جامعة القاهرة،» دراسة مقارنة للنظم التعليمية المختلفة بالكلية، . http://www.technology.zaghost.net/Study5.htm

ISSN:2308-5347

20 عبابنة، صالح أحمد أمين (2011)، "تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ،مصراتة ،ليبيا العدد8،ص:24-1.

21 علاونة (2004)، «مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية»، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، جنين.

22 العمري، هاني (٢٠٠٢)، "منظور الجودة في قطاع التعليم: المنهجية والتطبيق"، المجلس السعودي للجودة ،الرياض.

23 الفيروزآبادي، مجد الدين محمد (1987)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة 2، ص:350-375.

24 النجار، فريد راغب (1999)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، أمبريال للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 2.

25 النجار، فريد راغب (2002) ،إدارة الجامعات الجودة الشاملة، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الثانية، العدد 73.

26 الكيومي، عبدالله عيسى) 2003)، تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

27 كرونسكسي، روبرت) 2000)، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة : تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

28 الخطيب، محمد بن شحات (2003)،«الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم معايير كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية «، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

29 خلف الله، محمد جابر (2010)، "تطبيق معايير الجودة في التعليم"، http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/136943

30 الدرادكة، مأمون و الشبل، طارق (2002)، الجودة في الجامعات الحديثة، دار صفا، عمان -الأردن للنشر ،الطبعة الأولى، ص 50.

31 تقرير النهائي للمؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (2001)، ص7.

32 الوادي، محمود حسين و الزعبي، علي فلاح (2011)، "مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي العدد8، ص:95-60.

33 الموسوي، نعمان (2003)،» تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي»، المجلة التربوية ،ع(67) ، ص: 188-89.

34 مواقع إنترنت (2013)،
http://almasdaronline.com/article/49209
http://marebpress.net/news_details.php?sid=51642

ISSN:2308-5347

ثانياً: المراجع الأجنبية

36 Harvey, Burrows A., and L. Green, (1993),»Assessing Quality in Higher education», A Trans binary research project, 18(2),pp: 143-148.

37 Harrison, S. ,1993,»The organization equivalent of truth in administration theory «,Total Quality Management, Puplic Administration Quality, Vol.16, No.4.

38 Quality Assurance Agency (1999), Guidelines for Program Specification, QAA, Internet:www.qaa.ac.uk.

39 Quality Assurance Agency (2001), Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Career, Education, Information, and guidance, QAA, www.qaa.ac.uk.

40 Stanley, Gordon (1995) ,» Performance Indications and Quality review in Australian universities» Higher Education Research and Development, vol. 41, No. 2

41 Valeria Bryan (1995), « Diagnostic and Prescriptive instrument of quality indication « ,U.S. A.

ISSN:2308-5347

مدى تطبيق كليات التعليم التقني الليبية للتخطيط الاستراتيجي وأثره في تفعيل محاور الجودة الشاملة فيها -دراسة ميدانية على كليات التعليم التقني بمدينة طرابلس-

د.مصطفى عبدالله محمود
قسم الإدارة والتنظيم - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة الزيتونة - ليبيا

ISSN:2308-5347
ISSN:2308-5347

مدى تطبيق كليات التعليم التقني الليبية للتخطيط الاستراتيجي وأثره في تفعيل محاور الجودة الشاملة فيها – دراسة ميدانية على كليات التعليم التقني بمدينة طرابلس –

د.مصطفى عبدالله محمود

الملخص

هدفت هذه الورقة إلى التعرف على مدى تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التعليم التقني، كما هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة بكليات التعليم التقني كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها، وذلك التركيز على محاور (توصيف المناهج، النظم واللوائح، الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، أعضاء هيئة التدريس). كما هدفت هذه الورقة إلى التعرف على أثر تطبيق مفهوم التخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة .

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس، وتم اختيار عينة عشوائية، كما تم توزيع استبانة الدراسة على أفراد العينة، عدد (90) استبانة، وتم استرداد (58) من مجموع الاستبانات الموزعة، ولقد تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتفريغ الاستبيانات ولتحليلها . ومن بين عناصر التحليل الإحصائي التي استخدمت في هذه الدراسة التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات محاور الدراسة، بالإضافة إلى اختبار تحليل الانحدار البسيط و المتعدد لفحص الأثر واختبار (t) للعينة الواحدة بهدف اختبار ومعرفة أثر هذا التطبيق على محاور الجودة الشاملة . ومن خلال تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التالية، أهمها :

1 - أنّ كليات التعليم التقني تطبق مفهوم التخطيط الاستراتيجي، ومحاور إدارة الجودة الشاملة الخاضعة للاختبار والتحقق والمتمثلة في (توصيف المناهج، النظم واللوائح، الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، أعضاء هيئة التدريس)، حيث كانت نتيجة التطبيق بدرجة متوسطة .

2 - أظهرت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة قيد الدراسة.

3 - كما أظهرت الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات.

الكلمات المفتاحية :

التخطيط الاستراتيجي، محاور إدارة الجودة الشاملة ،الاستبانة، برنامج الحزمة الإحصائية spss ، ليبيا.

ISSN:2308-5347

The Extent of the Application of the Libyan Technical Education Faculties for Strategic Planning and its Impact on the Activation Axes of the Total Quality: An Empirical Study on the Technical Education Faculties in the City of Tripoli

Abstract:

This paper has aimed to identify the extent of the application of strategic planning with the teaching staff members in the faculties of technical education, it has also aimed to identify the extent of applying the total quality axes in the technical education faculties as it has perceived by the teaching staff members. The focus was on the axes such as (characterization of the curriculum, rules and regulations, educational media and information technology, teaching staff members). In addition, this paper has also aimed to identify the impact of the application of the concept of strategic planning on the total quality axes.

The population of this study has included all teaching staff members, and a random sample was chosen. A number of (90) questionnaires have distributed, and a number of (58) was recovered of the total questionnaires distributed , and has utilized the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) in order to analyze the questionnaires . Among the elements of the statistical analysis used in this study duplicates and arithmetical averages, standard deviations, and coefficient alpha Cronbach to check the stability of the axes of the study, in addition to testing simple and multi regression analysis to examine the impact. Using the (t) test for one sample to test and see the impact of this application on the total quality axes. Through the analysis of the data, the study has reached the following findings:

1- The technical education faculties are applying the concept of strategic planning , as well as the axes of total quality management which have subjected to testing and verification including (characterization curriculum , rules and regulations , educational media and information technology, faculty members), where the result of the application was moderately.

2- The study showed the presence of a statistically significant impact of strategic planning on the total quality axes under study.

3- The study also presented no statistically significant effect of the concept of strategic planning on the application of educational media and Information Technology.

Keywords:

Strategic Planning, Axes of Total Quality Management, Questionnaire, Statistical Package for Social Sciences (SPSS), Libya.

ISSN:2308-5347

مقدمة

تزايد الاهتمام عالمياً ومحلياً في السنوات الأخيرة بجودة التعليم، ومن المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام في المستقبل نظراً للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التعليم، حيث تشير التقارير العالمية إلى أن الدول المتقدمة أكثر شكوى من الدول النامية، وانخفاض مستويات الجودة يتضح في انخفاض مستوى المنتج التعليمي، وانخفاض الاتصال الجيد بين المؤسسات التعليمية والمجتمع (الربيعي، 2006، ص48).

ومن هنا أصبح موضوع التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي من الموضوعات المهمة والمتجددة في علم الإدارة، ولعل من أهم الأسباب التي أدت لانتشاره هو نسبة الفشل في الجامعات التي لا تستخدمه مقارنة بتلك التي تستخدمه، وأشارت بعض الدراسات إلى أن المنظمات التي تستخدم هذا الأسلوب تعد أكثر نجاحاً وفاعلية من المنظمات التي لا تتبع منهج التخطيط الاستراتيجي، وأن تبني مفاهيم حديثة مثل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يعني تغييراً وتطويراً في ثقافة المنظمة وإعادة هيكلها وتطوير مناهجها التعليمية، وضبط النظم واللوائح، والتنسيق مع المجتمع واحتياجاته لخريجي هذه الجامعات. مما يستدعي استعداداً نفسياً وتنظيمياً مسبقاً، والتزاماً كاملاً على كافة المستويات الإدارية بفلسفة إدارة الجودة الشاملة التي تمهد الطريق أمام إدارة الجامعة أو المؤسسة التعليمية لبناء هيكل وعمليات وسلوكيات قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (محمود،صالحين،2012، ص161).

وتعد ليبيا من الدول التي تسعى حالياً إلى النهوض بمستوى الجامعات والمؤسسات العلمية والتعليمية إلى مستويات متميزة من الأداء والجودة لتخريج الكوادر المؤهلة واللازمة لتطوير مؤسسات الدولة وتنميتها في جميع المجالات. حيث برزت أصوات كثيرة تنادي بضرورة تطوير هذا القطاع المهم، وضبط جودته. وكانت القيادات الليبية قد دعت إلى ضرورة إعادة النظر في مسيرة التعليم العالي وتطويره .

مشكلة الدراسة

إن تحقيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تعني قدرة المؤسسة على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة. وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، وأصحاب العمل، والمجتمع وغيرهم، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم ومتطلبات العصر والبيئة العلمية والتكنولوجية، وبما يحقق الرضا والسعادة لديهم.

على الرغم من أن تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي في العديد من الدول قد حقق نجاحاً ملحوظاً، سواء في التغلب على مشكلات التعليم ، أو في الوفاء بمتطلبات المجتمع منه، إلا أنه يلاحظ هناك فجوة بين ما تقدمه المؤسسات التعليمية العربية، والمؤسسات التعليمية العالمية في مجال تقديم العملية التعليمية، إضافة إلى ضعف الجودة التي تقدم بها هذه الخدمات وهي لا تتناسب مع ما تواجهه الجامعات من تحديات في كافة مجالات العمل بالقطاع التعليمي. ومن هنا تظهر المشكلة إلى التعرف على مدى تطبيق عناصر التخطيط الاستراتجي في كليات التعليم التقني ، والتعرف على أثر هذا التطبيق على محاور إدارة الجودة الشاملة في كليات التعليم التقني ، ويمكن صياغة المشكلة في التساؤلات الآتية :

- إلى أي مدى تطبق كليات التعليم التقني مفهوم التخطيط الاستراتجي؟
- إلى أي مدى تطبق كليات التعليم التقني مفهوم محاور إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في محور توصيف المناهج، ومحور النظم واللوائح، ومحور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، ومحور أعضاء هيئة التدريس؟
- هل يوجد أثر لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة في كليات التعليم التقني ؟

ISSN:2308-5347

أهمية الدراسة

1 - تنبع الغاية من هذه الدراسة إلى الحاجة الماسة لإدارة مؤسسات التعليم العالي الليبي العام و الهيئة الوطنية للتعليم التقني بشكل خاص لمثل هذه الدراسات التي ستسهم في تطوير أداء هذه المؤسسات وتحسينها.

2 - أهمية التخطيط الاستراتيجي في كليات التعليم التقني ودوره في تقديم الحلول للمشاكل في مؤسسات التعليم العالي.

3 - المساهمة في موضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتنا العلمية والتعليمية.

أهداف الدراسة

1 - تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق التخطيط الاستراتيجي في كليات التعليم التقني.

2 - تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تطبيق محاور الجودة الشاملة في كليات التعليم التقني، والمتمثلة في محور توصيف المناهج، ومحور النظم واللوائح، ومحور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، ومحور أعضاء هيئة التدريس.

3 - تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة في كليات التعليم التقني .

حدود الدراسة

- الحدود الزمنية :تم إجراء هذه الورقة البحثية أو الدراسة خلال الفصل الدراسي الخريف 2012 - 2013 .
- الحدود المكانية : اقتصرت هذه الدراسة على الكليات التابعة للهيئة الوطنية للتعليم التقني.
- الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التعليم التقني.

فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسة الأولى: تطبق كليات التعليم التقني مفهوم التخطيط الاستراتيجي.

الفرضية الرئيسة الثانية : تطبق كليات التعليم التقني محاور إدارة الجودة الشاملة، حيث يمكننا تقسيم هذه الفرضية الرئيسة إلى الفرضيات الفرعية التالية :

أ - تطبق كليات التعليم التقني محور توصيف المناهج .

ب - تطبق كليات التعليم التقني محور النظم واللوائح.

ج - تطبق كليات التعليم التقني محور الدعم التعليمية والمتمثلة في (الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات).

د - تطبق كليات التعليم التقني محور أعضاء هيئة التدريس.

الفرضية الثالثة : - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محاور الجودة الشاملة في كليات التعليم التقني. حيث يتم تقسيم هذه الفرضية إلى الفرضيات الفرعية التالية :

أ - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور توصيف المناهج.

ب - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور النظم واللوائح.

ج - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات

د - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور أعضاء هيئة التدريس.

ISSN:2308-5347

الجانب النظري :

التخطيط الاستراتيجي والجودة والاعتماد الأكاديمي

إن التخطيط الاستراتيجي الفعّال يعد أمرا حتميا لإنتاج مخرج جودة، كما أنه يمكن من تحديد الأولويات، والعملاء، وأنواع المخرجات.

وفيما يلي توضيح لمفهوم التخطيط الاستراتيجي وأبعاده، ومتطلباته، وشروط نجاحه (الطائي،العبادي) :

أولاً : مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

يعد التعريف الذي قدمه « مارفن بيترسون « – إلى حد كبير– تعريفاً شاملاً وبداية جديدة لفهم التخطيط الاستراتيجي؛ فهو ينظر إليه على أساس أنه «عملية مدركة يستطيع من خلالها المعهد أو المؤسسة أن يتعرف على وضعه الحالي ومستقبله المحتمل، ثم يطور بعد ذلك الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات ، بهدف اختيار وتنفيذ إحداها أو بعضها « ويلاحظ من هذا التعريف أنه ينظر إلى التخطيط على أنه عملية جوهرية مرتبطة بالمؤسسة قد تتطور، أو لا تتطور، كجزء من الوظيفة الأوسع للإدارة في المؤسسة، كما أنه يفترض :

1 - أن المؤسسة وأعضاءها مهتمون بأوضاعها الحالية والمستقبلية والوسائل التي تؤثر فيها.
2 - أنهم متفقون على تطوير عملية التخطيط؛ بهدف الوقوف على هذه الأوضاع بدلاً من الاعتماد على الاجتهادات الفردية أو الاستجابات العشوائية للأحداث التي يصعب التنبؤ بها.
3 - أن بعض المحاولات الخاصة بتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف، وكذا دراسة الفرص و القيود المتعلقة بالبيئة من الممكن أن تؤدي إلى تغيرات مفيدة لحيوية المؤسسة ونشاطها .

وبشيء من التركيز يمكن أن نستنتج أن هذا التعريف يركز على أربعة جوانب، يمكن إجمالها على النحو التالي:

1 - التعامل مع المستقبل.
2 - فهم البيئة الخارجية التي تحيط بالمؤسسة.
3 - تحديد مواطن القوة و الضعف الحالية بالمؤسسة.
4 - القدرة على استخدام المعلومات المجمعة في النقاط الثلاث السابقة لاتخاذ قرارات مناسبة ، تؤدي إلى رفاهية المؤسسة.

أما روبرت كوب « فينظر إلى التخطيط الاستراتيجي على أساس أنه « عملية تتصف بالمشاركة و المسح المستقبلي الواسع ينتج عنها ممارسات من قبل المؤسسة التعليمية تعمل على التوفيق بين برامجها و الفرص المتاحة من أجل خدمة المجتمع». ويذهب « كوب» إلى أبعد من ذلك؛ حيث يؤكد أن : « هذا الأسلوب يؤدي بالمؤسسة التعليمية إلى تخطي حدودها، والانفتاح على البيئة، والتفاعل مع المؤسسات الأخرى في المجتمع».

ثانياً : مسوغات التخطيط الاستراتيجي:

ويمكن تحديد ستة أنماط من التحديات البيئية التي يمكنها أن تؤثر بالسلب على مؤسسات التعليم و تجعل هذه المؤسسات في حاجة ماسة إلى تبني مدخل التخطيط الاستراتيجي لمواجهة عمليات التغير و الديناميكية التي تحدثها تلك التحديات ، وذلك على النحو التالي :

1 - البيئة السكانية؛ و ما تتضمنه من تغير سواء بالتزايد أم التراجع في شرائح العمر على مستوى المناطق داخل الدولة الواحدة و بين الدول في شرائح العمر .
2 - البيئة الاقتصادية؛ وما تتضمنه من تغير في تكاليف الإنتاج ومعدلاته وتكاليف الطاقة وحالة الأسواق والعمالة.
3 - البيئة السياسية؛ وما تتضمنه من اهتمام المسؤولين و القادة السياسيين بالحسابية وكيفية إنفاق الأموال ومدى المردود الذي يتحقق.

ISSN:2308-5347

4 - بيئة المؤسسات؛ وما تتضمنه من تنافس بين المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية حول مصادر التمويل والطلاب.
5 - البيئة الاجتماعية؛ حيث إن انتشار مفاهيم ديمقراطية القبول ، وازدياد التنافس بين الطلاب في السنوات الأخيرة على الالتحاق قد جعل البيئة الاجتماعية أكثر تعقيداً .
6 - البيئة التكنولوجية؛ حيث إن التحدي التكنولوجي يكون ذا تأثير كبير على الأسلوب الذي تتبعه المؤسسات التعليمية في عملية التعليم ، فالتكنولوجيات الجديدة كأقراص الليزر ونظم الاتصال كالكابلات و الأقمار الصناعية وأجهزة الحاسب الآلي قد تساعد على تغيير طبيعة التعليم من الشكل التقليدي للفصول الدراسية التي تعتمد على الاتصال المباشر بين المعلم و المتعلم إلى أشكال أخرى من التعليم .

ثالثاً : أنشطة التخطيط الاستراتيجي:

في ضوء ما سبق يمكن إجمال الأنشطة المرتبطة بتطبيق مدخل التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم فيما يلي:

1 - تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال عمليات القياس والتقويم الدورية.
2 - فحص البيئة الخارجية، ويتضمن ذلك دراسة البيئة الخارجية من حيث تأثيرها أو إمكانية تأثيرها في المؤسسة.
3 - وضع أهداف واضحة، وتُعد هذه العملية من القضايا الاستراتيجية الأولية المهمة التي تواجه المؤسسات التعليمية، كما أن تطوير هذه الأهداف في ضوء القضايا التي تواجه المؤسسات يعدّ من الأمور المهمة أيضا .
4 - تطوير عدة سيناريوهات تمثل عدة بدائل للمستقبل يمكن اختبارها.
5 - الاستفادة من البيانات ونتائج البحث الميداني في تحليل القرار وصناعته، وذلك من خلال جمع البيانات الخاصة وتحليلها بالاتجاهات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، والاستفادة بها في بناء عملية التخطيط.
6 - تضمين عملية التخطيط أعضاء من كل قطاعات المؤسسة التعليمية وعدم اقتصار العملية على مدير المؤسسة فقط.
7 - تسهيل التفكير الاستراتيجي في كل قطاعات المؤسسة التعليمية ، وذلك من خلال اللقاءات والمؤتمرات التي تقدم من خلالها البيانات المتعلقة والاتجاهات الخارجية والواقع الداخلي المرتبط بهذه الاتجاهات، والتوجيه باتباع أساليب مناسبة من الأداء.
8 - وجود مساحة بعملية التخطيط لإجراء التعديلات المطلوبة .
9 - وجود قناعة لدى مدير المؤسسة التعليمية بضرورة تنفيذ التخطيط الاستراتيجي، فوجود هذه القناعة يجعله يتبنى عملية التنفيذ دون جدل طويل حول مزاياه .
10 - تقويم الأهداف والنتائج .
11 - التغذية الراجعة لعملية التخطيط وتنفيذها .

رابعاً : الخطة الاستراتيجية لتوكيد الجودة:

لوضع الخطة الاستراتيجية لتوكيد الجودة بالجامعة أو بالكلية يلزم اتباع ما يلي:

(أ) إنشاء نظام الجودة:

1 - إنشاء مركز ضمان الجودة بالجامعة وتحديد الهيكل التنظيمي له وأهدافه والتي تشمل على ما يلي:
أ - نشر ثقافة الجودة بالجامعة (أعضاء هيئة التدريس – العاملين – الطلاب ...).
ب - تدعيم إنشاء وحدات ضمان الجودة بالكليات.

ISSN:2308-5347

جـ - تنظيم برامج إعداد المدربين (TOT) في مجال إدارة الجودة الشاملة.
د - التعاون مع المراكز المشابهة محليا و إقليميا و عالميا.
هـ - وضع نظام للتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم.
و - العمل على تكوين رأي عام مجتمعي يؤكد توافق البرامج التعليمية المختلفة مع المعايير العالمية والإقليمية والقومية.
ز - إنشاء قاعدة بيانات للجامعة وربطها بجميع وحدات ضمان الجودة والاعتماد بالكليات.

2 - وضع خطة استراتيجية لتوكيد الجودة بالجامعة وهي عبارة عن خطة عامة شاملة (طويلة الأجل 5 سنوات أو أكثر) وهي تمثل الأداة التي تحدد مسار الجامعة في مجال ضمان الجودة في صورة مشروعات ومهام محددة وفق ترتيبات وجداول زمنية متفق عليها. وهي تمثل الإطار الذي تتبلور فيه رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها في مجال ضمان الجودة. أي أنها عملية مستمرة تستشرف المستقبل وقائمة على القيم المشتركة وتعمل على تنظيم المؤسسة وأعضائها وذلك بتحديد الأعمال الاستراتيجية الضرورية لإنجاز رسالتها في ظل بيئة متغيرة باستمرار.

ولعمل الخطة الاستراتيجية لتوكيد الجودة بالجامعة يجب اتباع الخطوات الآتية (صالحين،2013):

1 - مراجعة رسالة الجامعة وغاياتها وأهدافها الاستراتيجية .
2 - توصيف الوضع الحالي وتشخيصه بالنسبة للجودة والاعتماد للتعرف على نقاط القوة strengths والضعف weakness والفرص opportunities والتهديدات threats .
3 - بلورة الرؤية الاستراتيجية ورسالة الجامعة.
4 - صياغة الغايات والأهداف الاستراتيجية .
5 - تصميم البرامج والمشروعات المقترحة لتحقيق الغايات والأهداف الاستراتيجية .
6 - تحديد متطلبات تنفيذ البرامج والمشروعات الاستراتيجية (مالية – بشرية .. إلخ).
7 - تطبيق الاستراتيجية بعد تحديد الأولويات.
8 - متابعة نتائج التطبيق وتقييمه.
9 - وضع خطة مستقبلية للتحسين.
10 - متابعة عمل مركز ضمان الجودة وأدائه، وكذلك جميع وحدات ضمان الجودة بالكليات .
11 - توفير الدعم المعنوي والمادي لجميع الكليات لتنفيذ النظام وضمان استمراريته .
12 - كتابة تقارير المراجعة السنوية للجامعة Annual Review Report .

(ب) دور الكلية في إنشاء نظام الجودة:

يجب على كل كلية إنشاء نظام داخلي للجودة بإنشاء وحدة ضمان الجودة بالكلية وتحديد الهيكل التنظيمي لها ومجالات عملياتها والذي يشتمل على الآتي :

1 - وضع رؤية الكلية Vision وهي تعبر عن التطلعات الكلية في المستقبل من خلال مجموعة القيم التي تتبناها ولذلك فالرؤية تعكس الغايات والآمال المطلوب تحقيقها والتميز الواجب إحداثه في الأجل الطويل .
2 - وضع رسالة الكلية Mission وهي تمثل الغرض الرئيس للكلية وسبب وجودها في المجتمع واختصاصاتها الرئيسة، وتوضح الإسهام الذي تقدمه المؤسسة لهذا المجتمع .
3 - وضع أهداف الكلية من خلال ترجمة رسالة الكلية ورؤيتها إلى مجموعة من الأهداف العامة Goals والأهداف المحددة Objectives .
4 - وضع نظام للتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم .
5 - إنشاء قاعدة بيانات للكلية.

ISSN:2308-5347

6 - نشر ثقافة الجودة بالكلية.
7 - تنظيم برامج إعداد المدربين (TOT) في مجال إدارة الجودة الشاملة .
8 - تقييم أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
9 - تقييم أداء الطلاب.
10 - تقييم الأنشطة الطلابية.
11 - تقييم الأنشطة المجتمعية.
12 - تقييم الخدمات العلمية والبحثية.
13 - إنشاء نظام لمتابعة الخريجين.
14 - وضع المعايير القياسية المرجعية (Benchmarks) .
15 - كتابة مواصفات البرنامج التعليمي Program Specifications بكل دقة ووضوح ويقدمه منسق البرنامج أو رئيس القسم.
16 - كتابة مواصفات المقرر الدراسي Course Specifications بكل دقة ووضوح من خلال عضو هيئة التدريس المنوط به تدريس المقرر .
17 - كتابة تقرير المقرر الدراسي Course Report ويقوم بعمله منسق المقرر أو أستاذ المادة بعد الانتهاء من تدريس المقرر الدراسي.
18 - كتابة تقرير البرنامج الدراسي Program Report ويقدمه منسق البرنامج أو رئيس القسم بعد انتهاء البرنامج العلمي ويشتق من تقارير جميع المقررات الدراسية الخاصة بالبرنامج.
19 - كتابة تقرير الكلية السنوي للتقييم الذاتي Annual faculty self evaluation report وهو تقرير سنوي تعده الكلية ويشمل عرض التقارير السنوية وتحليلها لكل من المقررات الدراسية والبرامج الأكاديمية برؤية شاملة لأداء الكلية وضبط خطة التحسين لكي تستجيب للاحتياجات الطارئة بالمؤسسة ، ويشتمل على عشرة عناصر هي:

أ - رسالة الكلية The Institution Mission .
ب - القيادة والإدارة Governance and Administration .
جـ - الموارد البشرية Human Resources .
د - البرامج التعليمية Educational Programs .
هـ - المعايير الأكاديمية Academic Standards .
و - جودة فرص التعلم Quality of Learning Opportunities .
ز - إدارة الجودة Quality Management .
ح - الأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى - Research and other Scholastic Activities
ط - المشاركة المجتمعية Community Involement .
ى - الخطة المقترحة للتحسين Action Plan .

(جـ) شروط نجاح النظام Requirements of Success .

1 - أن يفرز مخرجات تعليمية يمكن مراجعتها وتوثيقها بكل دقة.
2 - أن يخدم أهدافا واضحة ومحددة.
3 - أن يشتمل النظام على خطط عمل واضحة وفق خطوات ومراحل محددة وضمن جدول زمني دقيق.
4 - أن تكون عملية ذات شفافية ووضوح وأن يتم تقبل النقد و المرونة في تعديل الأخطاء التي تظهر وتقويمها مع الاستمرار في البحث الدائم أساليب التحسين والتطوير.

ISSN:2308-5347

5 - أن يتم التنسيق إداريا بين المسؤولين المباشرين عن التنفيذ والمتابعة للجودة التعليمية وإدارة الكلية ممثلة في عميد الكلية و الوكلاء ورؤساء الأقسام.
6 - التركيز على هياكل اللجان والعلاقات المتبادلة بين اللجان بالإضافة إلى بعض العضوية المشتركة بينها للتعجيل من تحسين الجودة والوصول إلى ممارسة جيدة.
7 - أن تتفق عمليات الجودة الداخلية مع توكيد الجودة الخارجية ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي.
8 - نشر واتخاذ أفضل التجارب الحالية للاسترشاد بها.
9 - أن تكون الخطة تحت المراجعة المستمرة وبالتالي تواكب الاتجاهات والمفاهيم الجديدة.
10 - ضرورة وضع نظام فعال للاستفادة من آراء الطلاب والخريجين وأصحاب الأعمال.
11 - أن يكون لدى جميع العاملين بنظام الجودة الكفاءة والنية والقناعة الكاملة بضرورة تقديم خدمة جيدة.
12 - أن يتخذ العاملون في النظام ما يلزم من خطوات وإجراءات لترجمة قناعاتهم نحو تحسين جودة المنتج أو الخدمة المقدمة .
13 - الاعتراف وتوقع أخطاء البشر . فأي أداء لأي عامل أو موظف لابد وأن يحتوي على بعض الأخطاء .
14 - يجب أن يتصف جميع العاملين بالنظام بالآتي:
أ - العمل بروح الفريق.
ب - العمل تحت الضغط.
جـ - القدرة على حل المشكلات.
د - القدرة على تعديل المسار إذا لزم الأمر.
هـ - سعة الصدر لتقبل الانتقادات ودراستها.
و - تطبيق المقترحات لتحسين الأداء وتحقيق أهداف النظام.

أهمية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي

تنبع أهمية التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في النقاط الآتية (عبدالمنعم،والمبيضين،2012،ص322):-

1 - وضع إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للتعليم العالي.
2 - تشجيع الجهات المشرفة على التعليم العالي على العمل معاً والمشاركة في صياغة رؤية مشتركة وموحدة للتعليم العالي.
3 - وضوح الرؤية والأهداف والغايات المستقبلية لجميع المستفيدين والقائمين على هذا القطاع الحيوي.
4 - فتح مجال لمشاركة قطاع عريض من فئات المجتمع المتنوعة في صياغة الاستراتيجية .
5 - رفع درجة الوعي بأهمية التغيير ورفع الكفاءة الإدارية لإحداث التغيير المطلوب.
6 - يساعد في ابتكار طرق عمل جديدة وآليات لتحسن من مستوى الأداء.
7 - تحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لعلاجها.

محاور الجودة الشاملة من خلال المنظور الجامعي

يعدّ معرفة محاور الجودة الشاملة وفهمها أولى الخطوات الرئيسة في تحقيق تطبيق هذه المحاور، ورغم تعدد تلك المحاور إلا أنه يمكن تحديد أهمها بالآتي :- (عليمات، 2004 ص 113)

1 - عضو هيئة التدريس : ليس هناك خلاف حول الدور المهم الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في

ISSN:2308-5347

إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس، تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم حتماً في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التعليمية التي يرسمها المجتمع.
2 - الطالب : الطالب هو حجر الزاوية في العملية التي من أجله أُنشئت، ونقصد بها : مدى تأهيله في مراحل ما قبل المرحلة الجامعية علمياً وثقافياً ونفسياً، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته.
3 - البرامج التعليمية وطرق التدريس : ويقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماماً عن التلقين ومثيرة لأفكار الطلاب وعقولهم من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها.
4 - المباني التعليمية وتجهيزاتها : المبنى التعليمي وتجهيزاته محور مهم من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وجودة المباني وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها، ويشكل إحدى علاماتها البارزة. ومن الجدير بالذكر أن المباني التعليمية بمشتملاتها المادية والمعنوية مثل القاعات، التهوية، الإضاءة، المقاعد، الصوت وغيرها من المشتملات تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت واكتملت قاعات التعليم أثر ذلك بدوره على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
5 - الإدارة الجامعية والتشريعات واللوائح : من الطبيعي أن قيادة إدارة الجودة الشاملة تعدّ أمراً حتمياً، وجودة الإدارة الجامعية تتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح الجامعية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون عوناً لإدارة الجامعة، وعليها مواكبة كافة التغييرات والتحولات من حولها، بوصفها موجودة في عالم متغير تؤثر وتتأثر به.
6 - الكتاب التعليمي : ويقصد به جودة محتوياته وتحديثه المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته، وأبحاثه في جميع أنواع التعلم التي تتطلبها الجامعة منه، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب، ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي.
7 - التمويل والإنفاق التعليمي : يمثل تمويل التعليم مدخلاً بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية، قلت مشكلاته، وصارت من السهل حلها، ولاشك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيراً تابعاً لقدر التمويل الجامعي في كل مجال من مجالات النشاط، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية والمخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي ضمناً إلى تغيير خطط التعليم وبرامجه، الأمر الذي يؤثر حتماً على جودة التعليم والتي تحتاج غالباً إلى تمويل دائم، تكون مصادره من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد الخدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب.
8 - تقييم الأداء التعليمي : يتطلب رفع كفاءة التعليم وجودته، تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون منها المنظومة التطبيقية، والمتمثلة بصفة أساسية على الطالب، والمعلم والبرامج

ISSN:2308-5347

التعليمية، وطرق تدريسها، والتمويل، وإدارة الجامعة، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.

الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني في ليبيا :

بناء على قرار الجنة الشعبية العامة (مجلس الوزراء) رقم (519)تم إنشاء الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني، وبموجب هذا القرار تكون للهيئة الشخصية الاعتبارية والمالية المستقلة، وتتبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويكون المقر الرئيس لها في مدينة طرابلس، ويجوز إنشاء فروع أو مكاتب لها بقرار من وزارة التعليم.

تتولى الهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني تنظيم مجالات التعليم التقني والفني، ولها على الأخص ما يلي :-

- الإشراف على كافة مؤسسات التعليم التقني والفني وتحديد الاحتياجات والمتطلبات المادية والبشرية وتنفيذ الخطط الكفيلة بإعداد أعضاء هيئة التدريس والفنيين والمدربين للكليات التقنية.
- اقتراح أسس وضوابط تنسيب الطلاب وقبولهم بالكليات التقنية والمعاهد العليا الفنية والمتوسطة.
- إعداد المقترحات الكفيلة بتطوير مؤسسات التعليم التقني والفني، بما في ذلك تطوير التشريعات المنظمة للدراسة والامتحانات والتدريب في المؤسسات والاستعانة بالمؤسسات الدولية المتخصصة.
- الإشراف على إعداد المناهج وتطويرها بمؤسسات التعليم التقني والفني وفقا لأسس الجودة ومتطلبات المعايرة المهنية لتلبية احتياجات سوق العمل. والجدول التالي يوضح الكليات التابعة للهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني على مستوى ليبيا.

ر.م	اسم الكلية	مكان الكلية
1	كلية العلوم الإدارية والمالية التطبيقية	طرابلس
2	كلية التقنية الإلكترونية	طرابلس
3	كلية تقنية الحاسوب	طرابلس
4	كلية الفندقة والسياحة	طرابلس
5	كلية المهن الميكانيكية	زوارة
6	كلية المهن والتشيد	مسلاتة
7	كلية تقنية الحاسوب	الزاوية
8	كلية المهن الميكانيكية	جنزور
9	كلية المهن الميكانيكية	بنغازي
10	كلية المهن الكهربائية	بنغازي

ISSN:2308-5347

11	كلية الهندسة	هون
12	كلية الإلكترونيات	بني وليد
13	كلية الصناعة	مصراتة
14	كلية تقنية الطبية	مصراتة
15	كلية تقنية الطبية	درنة
16	كلية الطيران	اسبيعة

الدراسات السابقة

1 - دراسة حلس (2012) بعنوان مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توفر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية، ومن خلال تحليل البيانات أظهرت النتائج أن مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية متوفرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2 - دراسة الحراحشة (2012) بعنوان ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة السعودية، وأظهرت النتائج أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة جاءت بدرجة متوسطة، وكما أظهرت بوجود فروقات في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة.

3 - دراسة الحارتي(2011) بعنوان مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكانت نتائج الدراسة أظهرت أن كليات البنات تتبنى منهجية التخطيط الاستراتيجي بها مع التركيز على مجال القيم وخاصة بما يتعلق بالشفافية، والإبداع، والتركيز على مجال الرؤية المستقبلية على مواكبة التطور في أساليب التعليم، وفي مجال رسالة الجامعة والتركيز على التحسين والتدريب المستمر.

4 - دراسة حسين (2002) بعنوان: «تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري «هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لكيفية تطبيق التخطيط الاستراتيجي كأسلوب في التعليم الجامعي المصري، وقد وصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تضمنها التصور المقترح من أهمها :

إنشاء جهاز للتخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي لضمان نجاح التطبيق الفعال للتخطيط الاستراتيجي. إجراء التحليل البيئي لمؤسسات التعليم الجامعي، تحديد الفئات المستهدفة من قبل مؤسسات التعليم الجامعي، التعريف بسبل تطبيق الاستراتيجيات داخل المؤسسة نفسها تحقيق المتابعة المستمرة والنوعية لكل خطوة من خطوات التخطيط عند لحظة تحديد رسالة هذه المؤسسات ونظريتها وحتى مراحل التنفيذ.

ISSN:2308-5347

ملخص الدراسات السابقة :

- يتضح من الدراسات السابقة أهمية التخطيط الاستراتيجي وضروراته في المؤسسات التعليمية، حيث يشكل التخطيط الاستراتيجي عنصر مهماً ومحوراً رئيساً من محاور الجودة الواجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، وحيث تعد رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها محوراً لهويتها .
- أكدت معظم الدراسات النتائج الإيجابية للتطبيق الناتج عن مفهوم التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية.
- جاءت هذه الدراسة لتعزيز مفهوم التخطيط الاستراتيجي وإبراز أهميته في البيئة أو المجتمع ويحاول أن يطبق هذا المفهوم وأهميته في القطاع التعليمي الليبي.
- إن أغلب الدراسات تناولت مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، أما هذه الدراسة فتناولت أثر هذا المفهوم على تطبيق محاور الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

أداة الدراسة :

الاستبانة : لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة للدراسة، وهي عبارة عن استبانة، واعتمدت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي تم توزيع الاستبانة على المبحوثين مباشرة وأخذوا الوقت الكافي للإجابة عليها ثم أعيد استلامها منهم مباشرة حيث تمت استعادة (58) استبانة من أصل (90) تم توزيعها.

متغيرات الدراسة : تحتوي هذه الدراسة على نوعين من المتغيرات وهما :

أ- المتغير المستقل المتمثل في التخطيط الاستراتيجي قد اشتمل الجزء الأول من الاستبانة على أسئلة هذا المتغير.

ب- المتغير التابع والمتمثل في محاور الجودة الشاملة، وقد اشتمل الجزء الثاني من الاستبانة على أسئلة هذا المتغير.

الصدق والثبات :

يقصد بصدق الأداة (Validity) قدرة الاستبانة على قياس المتغيرات التي صممت لقياسها، وللتحقق من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة، عرضت على هيئة محكمين من الأكاديميين المتخصصين في إدارة الأعمال والإحصاء الذين يعملون في كافة الجامعات الليبية، وقد تم تعديلها على حسب المقترحات المقدمة من قبلهم.

أما ثبات الأداة (Reliability) فيقصد به مدى الحصول على النتائج نفسها لو كررت الدراسة في ظروف متشابهة باستخدام الأداة نفسها، وفي هذه الدراسة تم قياس ثبات أدائها باستخدام مقياس كرونباخ ألفا Cronbach Alpha. حيث بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل 0.967 % وهي نسبة جيدة لغايات هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات التعليم التقني بالهيئة الوطنية للتعليم التقني . والجدول رقم (1) التالي يبين أسماء جميع الكليات المشمولة في مجتمع الدراسة وذلك حتى تاريخ 31 - 10 - 2012 .

ISSN:2308-5347

جدول رقم (1) أسماء كليات تعليم التقني بالهيئة الوطنية للتعليم التقني-طرابلس

اسم الكلية
كلية العلوم الإدارية والمالية التطبيقية
كلية التقنية الإلكترونية
كلية تقنية الحاسوب
كلية الفندقة والسياحة

العينة :

شملت عينة الدراسة كافة أعضاء هيئة التدريس بمختلف الدرجة العلمية من (مساعد محاضر، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك). وكان من مبررات اختيار تلك الكليات بناءً على سنة تأسيس الكلية، وعدد أعضاء هيئة التدريس، وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس المبحوثين في الكليات المدروسة (90) عضواً، موزعين حسب الجدول رقم (2) المبين أدناه :

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب الكليات المبحوثة

الكلية	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات الصالحة	النسبة المئوية
كلية العلوم الإدارية والمالية التطبيقية	45	30	0.517
كلية التقنية الإلكترونية	45	28	0.483
الإجمالي	90	58	%100

جدول رقم (3) معامل الاتساق الداخلي

متغيرات الدراسة	معامل الاتساق الداخلي
التخطيط الاستراتيجي	0.65
محور توصيف المناهج	0.72
محور النظم واللوائح	0.69
محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات	0.73
محور أعضاء هيئة التدريس	0.66

ISSN:2308-5347

جدول رقم (4) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية

	الخصائص الشخصية	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	51	87.9
	أنثى	7	12.1
	المجموع	58	100
المؤهل	ماجستير	48	82.8
	دكتوراه	10	17.2
	المجموع	58	100
الدرجة الوظيفية	مساعد محاضر	48	82.8
	محاضر	8	13.8
	أستاذ مساعد	2	3.4
	أستاذ مشارك	0	0
	المجموع	58	100

يتضح من الجدول (4) أن النسب المئوية للجنس في فئة الذكور بنسبة (87.9 %) أكثر من فئة الإناث (12.1 %)، وهذا مؤشر على قلة مشاركة الأناث في التوظيف بالكليات التقنية مقارنة بالذكور. أما المؤهل العلمي فالحاصلون على درجة الماجستير بنسبة (82.2 %) أكثر من الحاصلين على درجة الدكتوراه بنسبة (17.2 %) أما على مستوى الدرجات العلمية فكانت النسبة المئوية الأكثر هي لمساعد محاضر بنسبة (82.8 %) يليها محاضر بنسبة (13.8 %) ثم أستاذ مساعد بنسبة (3.4 %) أما أستاذ لا يوجد من ضمن أفراد العينة .

جدول رقم (5) يوضح درجة المدى المعتمد لدرجة التطبيق

الدرجة	التطبيق
من 1 إلى 2.33	درجة التطبيق منخفضة
من 2.33 إلى 3.66	درجة التطبيق متوسطة
من 3.66 إلى 5	درجة التطبيق مرتفعة

ISSN:2308-5347

جدول رقم(6) يوضح التوصيف الإحصائي الوسط الحسابي الانحراف المعياري معامل الالتواء أقل وأكبر قيمة لمحاور الدراسة

المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	أقل قيمة	أكبر قيمة
التخطيط الاستراتيجي (الرؤية والرسالة والأهداف للكلية)	2.8724	1.2593	.1900	1.00	5.00
توصيف المناهج	3.6207	1.1072	-.0362-	1.00	5.00
النظم واللوائح	2.8276	1.0740	.2300	1.00	5.00
الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات	2.9300	1.1409	0.220	1.00	5.00
أعضاء هيئة التدريس	2.9103	1.2721	0.098	1.00	5.00
الدرجة الكلية للاستمارة	3.0383	1.2139	0.058	1.00	5.00

(×)متوسط أداة القياس $= \frac{5 - 1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$

أكبر مدى –أقل مدى مقسمة على عدد الفئات

ومن ثم إضافة الناتج على نهاية كل فئة كما يلي: 1 + 1.33 = 2.33 فأقل منخفض.

1.33 + 2.33 = 3.66 فأقل متوسط.

1.33 + 3.66 = 5 فأقل مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن جميع متغيرات الدراسة كانت في الحدود الطبيعية وهذا ما أكدته نتائج معاملات الالتواء والتي جاءت ما بين (- 0.36 إلى 0.23) حيث إن الحدود الطبيعة لمعامل الالتواء ممتدة ما بين (+ 3) وأن نسبة التشتت كانت كبيرة في إجابات الأفراد وهذا ما يؤكد معامل الانحراف المعياري، والذي يزيد عن الواحد الصحيح. وسوف يتم توضيح مدى قبول الفرضيات أو رفضها في الفقرة القادمة (اختبار الفرضيات).

اختبار الفرضيات

الفرضية الرئيسة الأولى:

H0: لا تطبق كليات التعليم التقني مفهوم التخطيط الاستراتيجي.

Ha: تطبق كليات التعليم التقني مفهوم التخطيط الاستراتيجي.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على التخطيط الاستراتيجي

رقم	العناصر	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	توفر وثيقة واضحة تعبر عن رؤية المؤسسة وأهدافها التربوية العامة.	4	3.0000	1.4203	متوسط

ISSN:2308-5347

2	تعدّ رسالة الكلية أهم أسباب وجودها ورؤيتها الاستراتيجية .	3	3.0000	1.3318	متوسط
3	تقوم الإدارة بنشر رسالة الكلية وتعميمها بين الأفراد والعاملين وأعضاء هيئة التدريس لتحفيزهم على تحقيق الأهداف المخططة.	5	2.0000	1.2299	منخفض
4	تتميز أهداف الكلية بالواقعية والقابلية للقياس والوضوح والتعبير عنها بشكل كمي.	2	3.0000	1.1287	متوسط
5	تتبع إدارة الكلية خطط استراتيجية واضحة ومرونة مما يساعد في تنفيذ الأهداف المرسومة.	1	3.0000	1.0431	متوسط
	جميع العناصر		2.8724	1.2593	متوسط

يتضح من الجدول (7) بعد إجراء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات التخطيط الاستراتيجي ما يلي: - جاءت الفقرة رقم (5) في المرتبة الأولى ، والتي تنص على " تتبع إدارة الكلية خطط استراتيجية واضحة ومرنة مما يساعد في تنفيذ الأهداف المرسومة"، بمتوسط حسابي (3) وانحراف معياري (1.04)، وبدرجة تطبيق (متوسط) ويمكن تفسير ذلك أن إدارة الكلية تدرك أهمية انسجام الخطط الاستراتيجية التي تضعها الكلية مع أهدافها المرسومة.

- جاءت الفقرة رقم (3) في المرتبة الخامسة، التي تنص على" تقوم الإدارة بنشر رسالة الكلية وتعميمها بين الأفراد والعاملين وأعضاء هيئة التدريس لتحفيزهم على تحقيق الأهداف المخططة " بمتوسط حسابي (2) وبانحراف معياري (1.22) وبدرجة تطبيق (منخفض) ويمكن تفسير ذلك أن إدارة الكلية لا تدرك أهمية نشر رسالة الكلية وتعميمها بين أعضاء هيئة التدريس والأفراد العاملين. كما بلغ المتوسط العام لهذا المتغير 2.8724 وبدرجة تطبيق (متوسط) ويمكن تفسير ذلك أن إدارة الكلية لا تدرك أهمية التخطيط الاستراتيجي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبدالمنعم،2012) والتي هدفت إلى معرفة مدى استخدام الجامعات الأردنية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي للوصول للجودة التعليمية فيها، وكانت نتائج الدراسة قد بينت عدم وجود وضوح في استخدام مفهوم التخطيط الاستراتيجي ، وعناصره في الجامعات الأردنية للوصول للجودة التعليمية.

كما تم إجراء اختبار (ت) (one sample t-test) على عنصر التخطيط الاستراتيجي ، والجدول (10) يبين ذلك .

جدول رقم(8) نتائج اختبار (ت) (one sample t-test)على التخطيط الاستراتيجي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة T	Sig T	نتيجة الفرضية
2.8724	1.2593	38.960	.000	مقبول

ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

عند استخدام اختبار one sample t-test0ونجد من مطالعتنا لنتائج الحاسوب في الجدول السابق

ISSN:2308-5347

أن قيمة (T المحسوبة =38.960) أكبر من قيمتها الجدولية، والقيمة المعنوية (SIG) أقل من 0.05، فإننا نرفض الفرضية العدمية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (Ha)، وهذا يعني أن كليات التعليم التقني تطبق عنصر التخطيط الاستراتيجي بدرجة منخفضة.

الفرضية الرئيسة الثانية :

H0: لا تطبق كليات التعليم التقني محاور إدارة الجودة الشاملة ،المتمثلة في (محور توصيف المناهج،محور النظم واللوائح، محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، محور أعضاء هيئة التدريس).

Ha: تطبق كليات التعليم التقني محاور إدارة الجودة الشاملة ،المتمثلة في (محور توصيف المناهج،محور النظم واللوائح، محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، محور أعضاء هيئة التدريس).

جدول رقم (9)المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) (one sample t-test) على محاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة T	Sig T	الترتيب	درجة التطبيق	كا2	نتيجة الفرضية
محور توصيف المناهج	3.6207	1.1072	36.320	.000	1	متوسط	78.862a	مقبول
محور النظم واللوائح	2.8276	1.0740	44.833	.000	4	متوسط	84.069a	مقبول
محور الوسائط التعليمية	2.9300	1.1409	55.689	.000	2	متوسط	48.250b	مقبول
محور أعضاء هيئة التدريس	2.9103	1.2721	38.845	.000	3	متوسط	16.621a	مقبول

- **جاء محور توصيف المناهج في الترتيب الأول من حيث التطبيق بدرجة (متوسط) حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.62) بانحراف معياري (1.10) وبلغت قيمة ت المحسوبة (36.32) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك نرفض الفرض العدم ونقبل الفرض البديل الذي ينص على : «تطبق كليات التعليم التقني محور البرامج التعليمية والمتمثلة في توصيف المناهج بدرجة متوسطة».**
- **جاء محور الوسائط التعليمية في الترتيب الثاني من حيث التطبيق بدرجة (متوسط) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.93) بانحراف معياري (1.14) وبلغت قيمة ت المحسوبة (55.96) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك نرفض الفرض العدم ونقبل الفرض البديل الذي ينص على: « تطبق كليات التعليم التقني محور البرامج التعليمية والمتمثلة في الوسائط التعليمية بدرجة متوسطة» .**
- **جاء محور أعضاء هيئة التدريس في الترتيب الثالث من حيث التطبيق بدرجة (متوسط) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.82) بانحراف معياري (1.27) وبلغت قيمة ت المحسوبة (38.84) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك نرفض الفرض العدم ونقبل الفرض البديل الذي ينص على: «تطبق كليات التعليم التقني محور أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة».**

ISSN:2308-5347

- جاء محور النظم واللوائح في الترتيب الرابع من حيت التطبيق بدرجة (متوسط) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.91) بانحراف معياري (1.07) وبلغت قيمة ت المحسوبة (44.83 (وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك نرفض الفرض العدم ونقبل الفرض البديل الذي ينص على: "تطبق كليات التعليم التقني محور النظم واللوائح بدرجة متوسطة".

الفرضية الثالثة :

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محاور الجودة الشاملة في كليات التعليم التقني. حيث يتم تقسيم هذه الفرضية إلى فرضيات الفرعية التالية :

Ha : يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور توصيف المناهج.

H0 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور توصيف المناهج

جدوا رقم (10) نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر التخطيط الاستراتيجي على متغير توصيف المناهج

F المحسوب	Sig	R2	T المحسوبة	Sig	الحد الثابت	المعامل
33.4	000	0.14	5.1	000	0.28	0.32

- بالنظر إلى الجدول (10) فقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل التحديد (0.14 R2) وهذا ما يدل على أن المتغير المستقل المتمثل في (التخطيط الاستراتيجي) يفسر ما نسبة 14 % من التباين الذي يحدث في المتغير التابع والمتمثل في (توصيف المناهج).
- وعند النظر إلى قيمة F التي كانت (33.4) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) وهذا ما يدل على معنوية أنموذج الانحدار الخطي البسيط .
- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أيضا قيمة (5.1 T) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) ، وبهذا فإننا نرفض الفرضية العدمية (H0) التي تنص على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي، ونقبل الفرضية البديلة (Ha)، الذي تنص على وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على توصيف المناهج.
- وبهذا يمكن صياغة معادلة التنبؤ على الشكل التالي:
- $Y = a + b1x1$
- $Y = 0.28 + 0.32x1$
- وتوضح معادلة التنبؤ أن الزيادة في التخطيط الاستراتيجي بوحدة واحدة، يؤدي إلى تحسن في متغير توصيف الوظائف ب 0.006 وحدة

Ha : يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور النظم واللوائح.

Ho: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور النظم واللوائح

جدول (11)نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر التخطيط الاستراتيجي على متغير النظم واللوائح

F المحسوب	Sig	R2	T المحسوبة	Sig	الحد الثابت	المعامل
47.9	000	0.104	6.9	000	1.9	0.047

- بالنظر إلى الجدول (11) فقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل التحديد (0.104 R2) وهذا ما يدل على أن المتغير المستقل المتمثل في (التخطيط الاستراتيجي) يفسر ما نسبة 10.4 % من التباين الذي يحدث في المتغير التابع والمتمثل في (النظم واللوائح).

ISSN:2308-5347

- وعند النظر إلى قيمة F التي كانت (47.9) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) وهذا ما يدل على معنوية أنموذج الانحدار الخطي البسيط .
- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أيضا قيمة (6.9 T) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) ، وبهذا فإننا نرفض الفرضية العدمية (H0)، التي تنص على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي، ونقبل الفرض البديل(Ha)، الذي ينص على وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على النظم واللوائح.
- وبهذا يمكن صياغة معادلة التنبؤ على الشكل التالي:
- $Y = a + b1x1$
- $Y = 1.9 + 0.47x2$
- وتوضح معادلة التنبؤ أن الزيادة في التخطيط الاستراتيجي بوحدة واحدة، يؤدي إلى تحسن في متغير النظم واللوائح ب 0.0047 وحدة.

Ha :يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات

Ho : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات

جدول (12)نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر التخطيط الاستراتيجي على متغير الوسائط التعليمية

F المحسوب	Sig	R2	T المحسوبة	Sig	الحد الثابت	المعامل
0.117	0.737	0.001	0.363	0.737	2.9	0.59

- بالنظر إلى الجدول (12) فقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل التحديد (R^2 0.001) وهذا ما يدل على أن المتغير المستقل المتمثل في (التخطيط الاستراتيجي) يفسر ما نسبة 0.01 % من التباين الذي يحدث في المتغير التابع والمتمثل في (الوسائط التعليمية).
- وعند النظر إلى قيمة F التي كانت (0.117) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) وهذا ما يدل على عدم معنوية أنموذج الانحدار الخطي البسيط .
- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أيضا قيمة (0.363 T) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) ، وبهذا فإننا نقبل الفرضية العدمية (H0)، التي تنص على عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على (الوسائط التعليمية)

Ha : يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور أعضاء هيئة التدريس.

Ho : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور أعضاء هيئة التدريس.

بالنظر إلى الجدول (13) فقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل التحديد (R^2 0.085) وهذا ما يدل على أن المتغير المستقل المتمثل في (التخطيط الاستراتيجي) يفسر ما نسبة 8.5 % من التباين الذي يحدث في المتغير التابع والمتمثل في (أعضاء هيئة التدريس).

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر التخطيط الاستراتيجي على متغير أعضاء هيئة التدريس

F المحسوب	Sig	R2	T المحسوبة	Sig	الحد الثابت	المعامل
26	000	0.085	6.9	000	2.06	0.57

ISSN:2308-5347

وعند النظر إلى قيمة F التي كانت (26) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) وهذا ما يدل على معنوية أنموذج الانحدار الخطي البسيط .

- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أيضاً قيمة (T 6.9) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) ، وبهذا فإننا نرفض الفرضية العدمية (H0)، التي تنص على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي، ونقبل الفرض البديل ((Ha، الذي ينص على وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على أعضاء هيئة التدريس.
- وبهذا يمكن صياغة معادلة التنبؤ على الشكل التالي:
- $Y = a + b1x1$
- $Y = 2.06 + 0.57x4$
- وتوضح معادلة التنبؤ أن الزيادة في التخطيط الاستراتيجي بوحدة واحدة، يؤدي إلى تحسن في متغير أعضاء هيئة التدريس ب 0.0206 وحدة.

النتائج والتوصيات:

النتائج :

1 - أظهرت نتائج الدراسة أن كليات التعليم التقني تطبق مفهوم التخطيط الاستراتيجي بجميع عناصره التي خضعت للدراسة بدرجة منخفضة ، حيث بلغت قيمة T المحسوبة (38.960) أكبر من قيمتها الجدولية (1.96) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا المتغير(2.87) وبانحراف معياري(1.25).

2 - تبين من خلال تحليل آراء المبحوثين أن أهم فقرة مؤثرة هي الفقرة رقم (5) ، والتي تنص على " تتبع إدارة الكلية خطط استراتيجية واضحة ومرنة مما يساعد في تنفيذ الأهداف المرسومة"، بمتوسط حسابي (3) وانحراف معياري (1.04)، وبدرجة تطبيق (متوسط) ويمكن تفسيرذلك أن إدارة الكلية تدرك أهمية انسجام الخطط الاستراتيجية التي تضعها الكلية مع أهدافها المرسومة.

3 - أظهرت نتائج الدراسة أن كليات التعليم التقني تطبق محاور إدارة الجودة الشاملة بجميع محاورها التي خضعت للدراسة والمتمثلة في (محور توصيف المناهج، محور النظم واللوائح، محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، محور أعضاء هيئة التدريس). حيث جاء محور توصيف المناهج في الترتيب الأول من حيث بلغت قيمة T المحسوبة (36.320)، والمتوسط الحسابي (3.62) بانحراف معياري (1.10).وجاء محور النظم واللوائح في الترتيب الرابع من حيث التطبيق بدرجة (متوسط) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.91) بانحراف معياري (1.07) .

4 - أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي على محاور الجودة الشاملة قيد الدراسة بدلالة قيمة معامل التحديد (R2)، المتمثلة في المحاور الثلاثة هي: (محور توصيف المناهج، محور النظم واللوائح، محور أعضاء هيئة التدريس).

5 - كما أظهرت الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي على تطبيق محور الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات، وأن قيمة معامل التحديد (R2 0.001) وهذا ما يدل على أن المتغير المستقل المتمثل في (التخطيط الاستراتيجي) يفسر ما نسبة 0.01 % من التباين الذي يحدث في المتغير التابع والمتمثل في (الوسائط التعليمية)، كما أن قيمة F التي كانت (0.117) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) وهذا ما يدل على عدم معنوية أنموذج الانحدار الخطي البسيط.

ISSN:2308-5347

التوصيات :

1 - زيادة الاهتمام بمفهوم التخطيط الاستراتيجي لدى كليات التعليم التقني بشكل خاص، ووزارة التعليم العالي الليبي بشكل عام حتى تكون هناك وضوح للرؤية والأهداف والغايات المستقبلية لجميع المستفيدين والقائمين على هذا القطاع الحيوي.

2 - إجراء تغييرات جوهرية في محور البرامج التعليمية والمتمثلة في (النظم واللوائح) لكي تتفق مع متطلبات محاور الجودة الشاملة.

3 - اهتمام الإدارة العليا بتصميم البرامج التعليمية وتوصيفها وفقاً لمتطلبات سوق العمل المستهدفة في قطاع التعليم.

4 - إنشاء إدارة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات والكليات التابعة للهيئة الوطنية للتعليم التقني والفني لضمان نجاح التطبيق الفعال للتخطيط الاستراتيجي، وربطها بإدارة ضمان الجودة وتقييم الأداء على العمل معاً والمشاركة في صياغة رؤية مشتركة وموحدة .

5 - زيادة اهتمام الباحثين بموضوع التخطيط الاستراتيجي ودوره في تطبيق محاور الجودة الشاملة في القطاع التعليم بشكل عام، وفي الجامعات الليبية بشكل خاص.

المراجع

1 - حسين ،حسن مختار (2002). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم، الجمعية المصرية للتربية - الجامعي المصري ، مجلة التربية،عدد خاص، ص - 210 160 المقارنة والإدارة التعليمية : مصر

2 - حلس، سالم عبدالله (2012).مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي،البحرين، ،ص795

3 - الحارتي، سعاد فهد،(2011). مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،جامعة الأميرة نورة، مجلة بحوت التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية ،ص 15.

4 - محمد، عبود الحراحشة ، ياسين عبد الوهاب،(20012). ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريس في ضوء معاييرإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة السعودية،المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي،البحرين،ص376.

5 - محمود والصالحين، مصطفى عبدالله، عيسى فرج (2012). مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة في الأكاديمية الليبية بعد حصولها على الاعتماد المؤسسي والبرامجي من وجهه نظر الطلبة ،المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، مصر، القاهرة،ص 161 - 163.

6 - عليمات، ناصر (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص98 - 113.

7 - الربيعي،سعيد بن حمد(2006). مشروع استراتيجية تطوير التعليم في سلطنة عمان، مسقط، وزارة التعليم العالي،ص48 - 49.

8 - عبدالمنعم، ومبيضين،أسامة،طارق حماد(2012)..مدى استخدام الجامعات الأردنية لمفهوم التخطيط الاستراتيجي للوصول للجودة التعليمية فيها، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، ص322.

9 - يوسف حجيم سلطان الطائي، هاشم فوزي دباس العبادي ،الدور الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة في إدارة علاقات العملاء،شبكة الإنترنت،بدون سنة نشر.

ISSN:2308-5347

معايير وأحكام مقترحة لضمان جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي العربي

د. علي عبد الغني ياغي

ISSN:2308-5347
ISSN:2308-5347

معايير وأحكام مقترحة لضمان جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي العربي

د. علي عبد الغني ياغي

١ – الملخص :

كانت أول المشاريع التي تناولت ضمان جودة البرامج الجامعية في البلاد العربية مشروع صندوق الحسين للإبداع والتفوق (2000 - 2010) للجامعات الأردنية ومشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2002 - 2008) والذي شمل عدة جامعات في المنطقة العربية، وقد تلا هذين المشروعين في معظم الدول العربية مشاريع ومقترحات جديدة لمعايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية.

نستعرض في هذا البحث موجزاً للمعايير والمنهجية التي اتبعها كل من برنامج صندوق الحسين للإبداع والتفوق ومشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ثم نقدم مقترحا جديدا يتضمن معايير لضمان جودة البرامج الأكاديمية وأحكاماً خاصة بهذه المعايير. إن المعايير المقترحة هي نتاج مناقشات قام بها فريق صندوق الحسين للإبداع والتفوق بالتشارك مع بعض خبراء الجودة من الدول العربية ومن وكالة ضبط الجودة بالمملكة المتحدة، وذلك في محاولة من الصندوق لتطوير المعايير التي تبناها لمراجعة البرامج الأكاديمية خلال السنوات العشر الماضية.

تولي المعايير المقترحة الجديدة اهتماما مركزا على المعايير الأكاديمية للبرامج من حيث أهداف البرنامج ومخرجات التعلم المقصودة منه، والمنهاج وتنظيمه ومناسبته لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، ومدى مناسبة بيئة التعليم والتعلم والإجراءات التي تقوم بها الجامعة لضمان تحصيل الطلبة لمخرجات التعلم والتحقق من ذلك. كما تقدم المنهجية الجديدة أحكاما وصفية لمراجعة البرامج بالإضافة إلى أحكام رقمية يمكن من خلالها تصنيف هذه البرامج وتدريجها.

الكلمات المفتاحية :

جودة البرامج الأكاديمية، معايير جودة البرامج، أحكام جودة البرامج، تصنيف البرامج الأكاديمية.

ISSN:2308-5347

Proposed Criteria and Judgments for Assuring the Quality of Academic Programmes in Arab Higher Education.

Abstract:

It can be fairly said that there were two pioneering projects for assuring the quality of academic programmes in the Arab world. The first was launched by Al Hussein Fund for Excellence (HFE) in Jordan (2000 - 2010) and targeted programmes in Jordanian universities only, while the second was launched by the Regional Bureau of Arab States in the UNDP and targeted programmes selected from universities representing many Arab countries. The two projects were then followed, in the Arab region, by various national and regional commissions and networks that aimed at assuring the quality of higher education programmes.

This paper briefly discusses the methodology, criteria and judgments adopted in each of the two projects. It then proposes new criteria with new structured judgments for assessing the quality of academic programmes in the Arab region. The proposed model (criteria and judgment) was a result of a continuous discussion and research conducted by Al Hussein Fund for Excellence, with other regional and international experts, aiming at developing the model that was followed and implemented by HFE over the last ten years.

The new proposed criteria focus special attention on the academic standards of a programme in terms of its objectives, intended learning outcomes and structure and organization of its curriculum. The suitability of the curriculum and its structure for achieving the desired objectives of the program, together with the teaching and learning environment and measures taken by the provider to ensure that students achieve the learning outcomes, are also assessed.

Besides the descriptive assessment of each domain of the criteria and standards, the new proposed judgments offer numeric assessment that are structured to provide a transparent method for categorizing and ranking academic programmes.

Keywords:

Quality of academic programmes, criteria for academic quality, judgments for academic quality, categorization of academic programmes.

ISSN:2308-5347

٢ – مقدمة:

كانت أول المشاريع التي تناولت ضمان جودة البرامج الجامعية في البلاد العربية مشروع صندوق الحسين للإبداع والتفوق (2000) ومشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2002). ولكون صندوق الحسين للإبداع والتفوق مؤسسية إنمائية أردنية غير ربحية، فقد حصر الصندوق نشاطاته في مجال جودة برامج التعليم العالي في المؤسسات والجامعات الأردنية فقط، في الوقت الذي شمل مشروع برنامج الأمم المتحدة جامعات من معظم البلدان العربية. اعتمد المشروعان في منهجيتهما للمراجعة على معايير ضمان الجودة المنهجية والمعايير التي وضعتها وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة. إلا أن صندوق الحسين تبنى تلك المعايير التي كانت تعتمدها الوكالة عام 2000 بينما تبنى مشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي معايير وكالة ضمان الجودة التي صدرت عام 2001 ضمن الإطار العام للمؤهلات الذي أصدرته الوكالة إثر تقرير اللجنة الوطنية للنظر في التعليم العالي عام 1997 أو ما عرف فيما بعد بتقرير ديرينغ Dearing Report.

وقد تلا هذين المشروعين (صندوق الحسين وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي) مشاريع ومقترحات جديدة لضمان جودة البرامج في بعض الدول العربية وجامعاتها، إلا أن معظم هذه المعايير انبثقت بشكل أو بآخر من هذه المعايير أو اعتمدت بشكل مباشر أو غير مباشر على معايير الجودة بوكالة ضمان الجودة QAA - UK.

نستعرض في هذه الورقة موجزا للمعايير والمنهجية التي اتبعها كل من برنامج صندوق الحسين للإبداع والتفوق ومشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ثم نقدم مقترحا جديدا يتضمن معايير لضمان جودة البرامج الأكاديمية وأحكاما خاصة بهذه المعايير.

إن المعايير المقترحة الجديدة هي نتاج مناقشات قام بها فريق صندوق الحسين للإبداع والتفوق بالتشارك مع بعض خبراء الجودة من الدول العربية ومن وكالة ضبط الجودة بالمملكة المتحدة، وذلك في محاولة من الصندوق لتطوير المعايير التي تبناها لمراجعة البرامج الأكاديمية والتي صدرت في دليل الصندوق (صندوق الحسين، 2005). وقد تُوجّت هذه الأبحاث بدليل جديد للصندوق تم إصداره ووضعه تحت تصرف الخبراء والمهتمين في مجال جودة البرامج الأكاديمية (صندوق الحسين، 2012).

تولي المعايير المقترحة الجديدة اهتماما مركزا على المعايير الأكاديمية للبرامج من حيث مخرجات التعلم المقصودة، والمنهاج وتنظيمه ومناسبته لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، ومدى مناسبة بيئة التعليم والتعلم والإجراءات التي تقوم بها الجامعة لضمان تحصيل الطلبة لمخرجات التعلم والتحقق من ذلك. كما تقدم المنهجية الجديدة أحكاما وصفية لمراجعة البرامج بالإضافة إلى أحكام رقمية يمكن من خلالها تصنيف هذه البرامج وتدريجها.

3 - برنامج صندوق الحسين للإبداع والتفوق:

تأسس صندوق الحسين للإبداع والتفوق عام 1999م كشركة غير ربحية تم تمويلها من قبل الجهاز المصرفي والمؤسسات المالية في الأردن. وحدد الصندوق رؤيته بأن يكون مركزا لتشجيع الإبداع والتميز وأن يسهم بالتعاون مع المؤسسات والهيئات الرسمية والخاصة في دفع عجلة التنمية المستدامة في الأردن. تناول أول مشروع أطلقه الصندوق تطوير جودة التعليم العالي في الأردن وذلك من خلال تطوير مجموعة من المعايير العالمية وتبنيها لضمان جودة البرامج الجامعية بالتعاون مع هيئات عالمية مرموقة.

وقّع الصندوق عند إطلاقه للمشروع مذكرة تفاهم مع وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة Quality Assurance Agency – United Kingdom تم من خلالها الاتفاق على تبادل المعلومات والخبرات حول أنظمة ضمان الجودة وعملياتها في برامج التعليم العالي بحيث تقوم الوكالة بمساعدة الصندوق في تبني معايير ومنهجية لضمان جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية، كما قام

ISSN:2308-5347

الصندوق من خلال الاتفاقية وبالتعاون مع الوكالة بتدريب أكاديميين من مختلف الجامعات على منهجية التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية.

نفذ الصندوق منذ تأسيسه، وبالتعاون مع وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة (QAA - UK) ومركز ضمان الجودة للتعليم الدولي (CQAIE) بالولايات المتحدة، وبعض الخبراء المستقلين من مؤسسات محلية وعالمية، تسع (9) حلقات مراجعة تضمنت مراجعة وتقييم ثلاثة وثمانين (83) برنامجا جامعيا في سبعة (7) تخصصات أكاديمية شملت سبع عشرة (17) جامعة حكومية وخاصة وسبع كليات متوسطة. وقدم الصندوق في نهاية كل حلقة تقريرا خاصا لكل جامعة مشاركة تضمن جوانب القوة والضعف في البرنامج المراجَع، كما تضمن التقرير توصيات خبراء المراجعة للتحسين والتطوير. وقد أصدر الصندوق تقريرا شاملا بالمراجعات التي قام بها في الفترة 2001 - 2009 (صندوق الحسين، 2012). شملت هذه المراجعات:

- علم الحاسوب، شاركت فيها عشر (10) جامعات، في عام 2001.
- علم الحاسوب، شاركت فيها ثماني (8) جامعات، في عام 2003.
- إدارة الأعمال، شاركت فيها سبع (7) جامعات، في عام 2004.
- إدارة الأعمال، شاركت فيها خمس (5) جامعات، في عام 2005.
- القانون، شاركت فيها ثماني (8) جامعات، في عام 2006.
- التمريض، شاركت فيها ست (6) جامعات وسبع (7) كليات متوسطة، في عام 2007.
- المحاسبة، شاركت فيها إحدى عشرة (11) جامعة، في عام 2007.
- اللغة الإنجليزية وآدابها، شاركت فيها عشر (10) جامعات، في عام 2008.
- العلوم المالية والمصرفية، شاركت فيها إحدى عشرة (11) جامعة، في عام 2008.

وانسجاما مع رسالته لدعم التميز، قام الصندوق بمنح "جائزة صندوق الحسين للتميز الأكاديمي"، المكونة من درع الصندوق ومكافأة مالية، لكل من الجامعات التي حصلت على المراتب الأولى في حلقات المراجعة.

أ - معايير جودة البرامج في صندوق الحسين:

ضمن مذكرة التفاهم التي وقعها الصندوق مع وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة (الوكالة)، تم تطوير دليل خاص بالصندوق لمراجعة البرامج الأكاديمية. اعتمد دليل الصندوق على دليل الوكالة المعمول به في ذلك الوقت (QAA - UK، 2000)، مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة على منهجية المراجعة بما يتناسب مع الجامعات الأردنية وحداثة موضوع الجودة في هذه الجامعات ومع الحاجات التنموية والتطويرية في الأردن. وبذا اعتمدت المراجعات التي نفذها الصندوق على المعايير التي كان معمولا بها في الوكالة عام 2000. وقام الصندوق بعد عدة دورات مراجعة بإصدار دليل مفصل بهذه المعايير وباللغتين العربية والإنجليزية (صندوق الحسين، 2005)، وذلك في شهر كانون الثاني من عام 2005. ويبين الدليل بشكل مفصل طريقة كتابة مواصفات البرامج، وكتابة التقييم الذاتي، وكيفية إجراء عمليات المراجعة الخارجية (مراجعة النظراء Peer reviewing)، ووصفا تفصيليا لأدوار أعضاء فريق المراجعة ومهامهم ومهام أعضاء هيئة التدريس في البرنامج المراجَع. كما احتوى على ملاحق ونماذج لمساعدة الجامعات ومقدمي البرامج في كتابة وثائق التقييم الذاتي وفي تنفيذ كامل خطوات المراجعة.

تكونت المعايير التي اعتمدها الصندوق من:

1. مخرجات التعلم المقصودة Intended Learning Outcomes
2. تصميم المنهاج ومحتوياته وتنظيمه Curriculum design، content and organization
3. التعليم، والتعلم، وتقييم الطلبة Teaching، Learning & Assessment

ISSN:2308-5347

4. تقدم الطلبة وتحصيلهم Students Progression and Achievements
5. دعم الطلبة وإرشادهم Students Support & Advisory
6. مصادر التعلم Learning Resources
7. إدارة الجودة وتحسينها Quality Assurance & Enhancement

ii - أحكام المراجعة ببرنامج صندوق الحسين:

يتم الحكم على كل معيار من المعايير من حيث مدى مساهمته في تحقيق أهداف البرنامج ومخرجات التعلم المقصودة، ومدى مساهمة ما تقدمه المؤسسة من عمليات وإجراءات في هذا الجانب في تحصيل الطلبة لهذه الأهداف. ويتم إصدار الأحكام بناء على الشواهد والأدلة التي تقدمها المؤسسة في وثيقة التقييم الذاتي (والتي تشمل مواصفات البرنامج وتقييم المؤسسة الذاتي لما تقوم به من إجراءات) بالإضافة إلى الشواهد والأدلة التي يدرسها المراجعون خلال زيارة المراجعة والمقابلات التي يجرونها مع إدارة البرنامج وأعضاء هيئة التدريس والطلبة ومؤسسات توظيف الخريجين وذوي الشأن والعلاقة بالبرنامج.

ونظرا لأن المشروع هدف بالدرجة الأساسية إلى بناء القدرات في مجال الجودة، وتطوير البرامج الجامعية بما يتناسب وأهدافها بغض النظر عن مدى تطور هذه الأهداف والمخرجات المقصودة، فلم يتم إصدار حكم على "مخرجات التعلم المقصودة" بل يتم تمحيصها والتعليق عليها دون إصدار حكم رقمي.

يصدر المراجعون لكل معيار من المعايير الستة (المعيار الثاني حتى السابع) درجة من 1 – 4، مرتبة تصاعدياً حسب قوة المعيار ومدى مساهمته في تحقيق الجانب وتحصيل الطلبة له، ويتكون بذلك "ملف شامل بالأحكام" Judgement profile توزع فيه الأوزان بين المعايير بالتساوي، وبذا يحصل كل برنامج مشارك على درجة تراكمية من (24 درجة)، استخدمت هذه الدرجات في تصنيف البرامج المشاركة وفي منح البرامج المتميزة جائزة الحسين للتفوق والإبداع في مجال الجودة.

يمكن إجمال الدرجات على المعايير في الجدول الآتي:

1	- مخرجات التعلم المقصودة لم يتم تحقيقها. - المجال لا يدعم الأهداف المحددة و/أو مخرجات التعلم المقصودة. - هناك نقاط ضعف أساسية يجب إصلاحها
2	- المجال يقدم مساهمة مقبولة للوصول إلى مخرجات التعلم المقصودة المحددة، ولكن هناك حاجة لإجراء تحسينات مهمة. - يتم تلبية الأهداف التي وضعها مقدم التخصص بشكل عام.
3	- المجال يقدم مساهمة كبيرة للوصول إلى مخرجات التعلم المقصودة ولكن هناك مجال للتحسين. - يتم تحقيق الأهداف التي وضعها مقدم التخصص بشكل كبير.
4	- المجال يقدم مساهمة كاملة للوصول إلى مخرجات التعلم المقصودة. - يتم، وبشكل متميز، تحقيق الأهداف التي وضعها مقدم التخصص.

بعد إصدار الأحكام على المعايير الستة، بناء على التفصيلات الواردة في دليل المراجعة وبناء على مراجعة مفردات كل معيار، يتم استخلاص الحكم الإجمالي عن البرنامج من الملف الشامل الخاص بالأحكام Judgment profile. ويمكن إيجاز الإجراءات الخاصة بالأحكام الإجمالية على النحو الآتي:

- إذا حصل واحد أو أكثر من عناصر التقييم على درجة (1)، يتم إخضاع البرنامج لمراجعة ثانية خلال سنة من المراجعة الأولى. يقوم القسم المقدم للبرنامج حينها بعمل الإجراءات التي نصح بها

ISSN:2308-5347

المراجعون لتحسين ذلك العنصر (أو العناصر) ثم يقدم القسم تقريرا جديدا للتقييم الذاتي، ويتم مراجعة البرنامج مرة ثانية خلال 12 شهرا. إذا اشتمل ملف التقييم بعد المراجعة الثانية عنصرا واحدا أو أكثر بدرجة (1)، يصدر المراجعون تقريرهم النهائي على البرنامج ويصفون نوعية التعليم فيه على أنها "غير مُرضية".

- إذا حصلت كافة العناصر في الملف على الدرجة (2) أو أكثر، يتم وصف البرنامج على أنه "معتمد نوعيا"، وتمثل هذه عتبة القبول (الحد الأدنى للجودة).
- إذا حصل البرنامج على الدرجة (3) أو أعلى في مجالات تصميم المنهاج ومحتواه وتنظيمه، وتقدم الطلبة وتحصيلهم، وفاعلية إدارة الجودة وتعزيزها؛ فإن ذلك يشير إلى أن الجامعة حققت تميزاً في هذا البرنامج مقارنة بالبرامج المثيلة في المملكة المتحدة والعالم بشكل عام، مع وجود إمكانات للتحسين والتطوير. أما حصول البرنامج على درجة (4) في أي من المجالات الثلاث أعلاه، فإن هذا يشير إلى مستوى عالٍ من الأداء يضاهي البرامج العالمية المتميزة (في الوقت الذي يمكن له بالطبع أن يعمل على استمرار التحسين).

4 - مشروع تطوير التعليم العالي ببرنامج الأمم المتحدة الإنمائي:

أطلق المكتب الإقليمي للدول العربية (Regional Bureau for Arab States (RBAS التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP (UNDP/RBAS/RAB/01/002 "Enhancement of Quality Assurance and Institutional Planning in Arab Universities) مشروع "تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية في كانون الثاني (يناير) 2002، وذلك بالتزامن مع مجموعة من المبادرات والمشاريع الإقليمية في مجال تطوير المعرفة شملت إصدار سلسلة تقارير التنمية البشرية العربية المعروفة وعددا من المشاريع الإقليمية الأخرى التي تعنى بتطوير المعرفة وتنميتها والارتقاء بالتعليم.

وهدف المشروع إلى مساعدة الجامعات العربية في ترسيخ مفاهيم التقييم النوعي لبرامجها الأكاديمية وتعزيز استخدامها لأدوات هذا التقييم من خلال تبني نظم مستقلة تستند إلى معايير دولية تمكن هذه الجامعات من تحسين نوعية وأداء ما تقدمه من برامج أكاديمية. وكما في مشروع صندوق الحسين للإبداع والتفوق، اعتمد مشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في منهجيته لغرض التقييم النوعي على أنموذج المراجعة الأكاديمية لموضوع التخصص (Academic Subject Review) الذي تم تطويره واستخدامه بصورة واسعة من قبل وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي في المملكة المتحدة، كما أحدث المشروع بعض التغيرات على هذه المنهجية لتتناسب مع خصوصية أوضاع الجامعات في المنطقة العربية.

قام المشروع، منذ إطلاقه في يناير 2002 وحتى انتهائه في مارس 2009، بتقييم 73 برنامجا أكاديميا على النحو الآتي:

- تقييم 15 برنامجا في تخصص علم الحاسوب (2002 - 2003) من 11 دولة عربية.
- تقييم 16 برنامجا في إدارة الأعمال (2003 - 2004) من 9 دول عربية.
- تقييم 23 برنامجا في العلوم التربوية (2005 - 2006) من 11 دولة عربية.
- تقييم 19 برنامجاً في تخصصات الهندسة (2007 - 2008) من 10 دول عربية.

علاوة على تقرير المراجعة الخاص بكل برنامج، والذي أرسل إلى الجامعة المشاركة بشكل مكتوم، أصدر المشروع تقريرا إقليميا شاملا لكل حلقة من حلقات المراجعة التي قام بها (UNDP 2005، 2007، 2009). تضمنت التقارير الشاملة، بشكل عام ودون ذكر أسماء الجامعات المشاركة، نقاط القوة والممارسات الجيدة التي وجدها المراجعون في التخصص موضوع المراجعة، كما أشارت إلى نقاط الضعف والأولويات الاستراتيجية التي يوصى بها للتحسين على مستوى المنطقة العربية.

ISSN:2308-5347

i - معايير جودة البرامج في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي:

أصدرت وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة عام 2001 النسخة الأولى من الإطار الشامل لمؤهلات التعليم العالي ،(Framework of Higher Education Qualifications QAA - UK 2001)، وذلك استنادا إلى التوصيات التي قدمتها اللجنة الوطنية للبحث في شؤون التعليم العالي عام 1997 والتي عرفت فيما بعد بتقرير ديرينغ Dearing Report. وقد تضمن الإطار الشامل معايير جديدة تم فيها التركيز على جودة المعايير الأكاديمية للبرنامج كحد أدنى لتجاوز عتبة الجودة. وأصدرت الوكالة منهجية "مراجعة موضوع أكاديمي Academic Subject Review" كطريقة لتقييم وضمان جودة البرامج الأكاديمية.

اعتمد برنامج الأمم المتحدة منهجية الوكالة في "مراجعة موضوع أكاديمي" بعد أن أجرى بعض التعديلات الضرورية على بعض جوانبها ليتناسب أسلوب التقييم مع الاحتياجات التنموية للجامعات في الدول العربية (دون المساس بجوهر المعايير وصرامتها ودقتها). أعد المشروع دليلا خاصا بالمراجعة "دليل مراجعة موضوع أكاديمي" باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2007) من أجل نشر ثقافة الجودة وتعزيز الاستفادة منها في جميع الجامعات العربية. يتضمن الدليل كافة المعايير والإرشادات والتعريفات الخاصة بمنهجية المراجعة، كما يتضمن نماذج مساعدة لكيفية كتابة مواصفات البرامج وتقارير التقييم الذاتي وتقارير التقييم الخارجي وكيفية إعداد التقارير النهائية. واستخدم الدليل لغرضين أساسيين: تدريب ممثلي الجامعات على منهجية التقييم الذاتي ومعاييره لبرامجهم المشاركة، وتدريبهم أيضا على أعمال المراجعة (النِدّية) الخارجية حيث اشترك مجموعة منهم مع مراجعين دَوليين في مراجعة برامج خارج دولهم الأصلية.

تكونت معايير الجودة ببرنامج الأمم المتحدة من ثمانية معايير تقع في ثلاثة محاور أساسية هي:

المحور الأول - المعايير الأكاديمية Academic Standards، ويشمل المعايير:

1. الأهداف والنتائج المقصودة للتعلم Intended Learning Outcomes
2. المنهاج: تصميمه ومحتواه وتنظيمه Curriculum design، content and organization
3. طرق تقييم الطلبة Student assessment
4. تحصيل الطلبة Student achievement

المحور الثاني- نوعية فرص التعلم Quality of learning opportunities، ويشمل المعايير:

5. أساليب التعليم والتعلم Teaching and learning methods
6. تقدم الطلبة Student progression
7. المصادر والتسهيلات المتوفرة للتعلم Learning resources

المحور الثالث- آليات ضمان الجودة وتحسينها (وهو المعيار 8).

المؤشرات الخاصة:

نظرا لأن منهجية المراجعة منهجية عامة يتم تطبيقها واعتماد معاييرها في تقييم جميع البرامج على اختلاف تخصصاتها، فقد أضيفت إلى هذه المعايير أحكام فرعية خاصة بالتخصص موضوع المراجعة وخاصة بكل محور من محاور المعايير، أطلق عليها "مؤشرات خاصة". وكان على المراجعين فحص هذه المؤشرات الفرعية قبل التوصل للأحكام على المعايير الرئيسة. فالمؤشرات الفرعية الخاصة بمراجعة برامج الهندسة على سبيل المثال تضمنت إجراءات السلامة والأمن التي تتبعها المؤسسة في ورش العمل والتدريب، بينما تضمنت المؤشرات الفرعية لبرامج التربية تحديد مستويات الكلية للأغراض العملية والمهنية وأثر التدريب الميداني على تحصيل الطلبة.

ISSN:2308-5347

ii - أحكام المراجعة ببرنامج الأمم المتحدة الإنمائي:

كما في مشروع صندوق الحسين للإبداع، ولنفس الأسباب تقريبا، يتم تقييم الأهداف والمخرجات المقصودة للتعلم (المعيار الأول من المحور الأول) تقييما وصفيا دون إصدار حكم عليها، فيما يتم إصدار حكم على كل من المعايير السبعة الرئيسة الأخرى. يكون الحكم واحدا من أحكام ثلاثة (جيد Good، مقبول Satisfactory ، غير مقبول Unsatisfactory) حسب الآتي:

جيد Good	- وجود ممارسات جيدة تفوق في أهميتها مواطن الضعف، وهناك ثقة في قدرة البرنامج على توفير المستويات التنافسية المتوقعة لطلبته وخريجيه.
مقبول Satisfactory	- عندما يتوفر في البرنامج الحد الأدنى من الممارسات الجيدة. وهناك ثقة محدودة (مشروطة) في قدرة البرنامج على توفير المستويات التنافسية.
غير مقبول Unsatisfactory	- البرنامج بحاجة إلى معالجة كثير من القضايا وإلى القيام بتحسينات كبيرة حتى يجتاز عتبة القبول، والبرنامج بوضعه الحالي غير مؤهل للثقة.

ومن الجدير بالإشارة هنا أن الأحكام التي اتبعها البرنامج تختلف عن تلك التي اتبعها صندوق الحسين، إذ إن أحكام برنامج الأمم المتحدة اعتمدت على عتبة قطع threshold تشكل الحد العام الأدنى مما هو مطلوب لضمان الجودة، حيث يعطى الحكم حينها درجة "مقبول".

ولأهمية المعايير الأكاديمية بشكل عام، فإنه يُصدَر حكم إجمالي على المعايير الأكاديمية في ضوء تقييم عناصرها الثلاث: المنهاج وطرق تقييم الطلبة وإنجازات الطلبة.

يُصدر المراجعون أحكامهم، بعد دراسة وثيقة التقييم الذاتي وإجراء المراجعة الخارجية، وتمحيص الأدلة والشواهد خلال الزيارة، والمقابلات التي يجرونها مع القائمين على البرنامج وأعضاء هيئة التدريس والطلبة وذوي العلاقة. ويتضمن ملف الأحكام judgment profile الأحكام الخاصة بكل من المعايير الرئيسة السبعة وأحكام المؤشرات الخاصة. وتتضمن أحكام المعايير الخاصة حكما بمجمل المعايير الأكاديمية وذلك على النحو الآتي:

- يكون الحكم على مجمل المعايير الأكاديمية "غير مقبول" إذا حصل أي من عناصر المعايير الثلاثة على تقدير "غير مقبول".
- تحصل المعايير الأكاديمية على تقدير "جيد" إذا حصل اثنان من العناصر الثلاثة على الأقل على "جيد".
- عدا الحالتين أعلاه يكون الحكم "مقبول".

وفي حكمهم على المحور الثالث (المعيار الثامن والأخير) يبين المراجعون درجة ثقتهم بقدرة الجامعة على ضبط النوعية وتحسينها والمعايير الأكاديمية في الموضوع المراجع، ويطلقون حكمهم (جيد / مقبول / غير مقبول) بناء على ذلك.

5 - المعايير والأحكام الجديدة المقترحة لضمان جودة البرامج:

لا شك أن مشروع صندوق الحسين للإبداع والتفوق ومشروع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي قدّما الكثير في مجال تعزيز جودة البرامج في الجامعات الأردنية والعربية كل حسب نطاق عمله. فقد كان لهما قصب السبق في نشر ثقافة الجودة في المنطقة العربية ونشر معايير الجودة العالمية ومنهجية التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية النِدّية (مراجعة النظراء). كما ساهم المشروعان في تدريب كوادر عربية على هذه المعايير والمنهجيات. ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن مشروع برنامج الأمم المتحدة قام خلال حلقات المراجعة الأربعة بتدريب 102 أكاديميا من 14 دولة عربية على عمليات المراجعة الخارجية قام كل واحد منهم بمراجعة برنامج أكاديمي واحد على الأقل خارج بلده.

ISSN:2308-5347

إلا أنه وفي ضوء التطورات التي حصلت على معايير الجودة وأنشطتها سواء في المنطقة العربية أو في العالم، فإن المعايير والأحكام التي اعتمدها كل من المشروعين بحاجة إلى تطوير لتتواءم مع التطورات العالمية في مجال جودة البرامج. فكما بيّنا سابقا، فقد اعتمدت معايير الصندوق على المعايير السبعة التي كانت تعتمدها وكالة ضمان الجودة في آخر القرن الماضي، واعتمدت معايير برنامج الأمم المتحدة معايير الوكالة المعمول بها حتى عام 2008، في الوقت الذي نشرت به الوكالة ضمن الإطار العام لمؤهلات التعليم العالي 2008 منهجية جديدة لمراجعة برامج التعليم العالي (QAA - UK، 2008).

علاوة على ذلك فإن الأحكام ببرنامج الأمم المتحدة كانت ضيقة وانحصرت في ثلاث درجات فقط، كما اعتمدت في تدرجها على عتبة قطع تشكل الحد الأدنى العام للجودة، ونرى أن توسيع هذه الأحكام سيزيد من دقة عملية الحكم، بحيث تسمح بالتمييز ما بين البرنامج الجيد (الذي تجاوز بالكاد عتبة القطع) والبرنامج المتميز الذي يمكن مقارنته مع البرامج المتميزة في المنطقة وفي العالم.

وفي خضم الانتشار الفطري الهائل للتعليم العالي في المنطقة العربية وزيادة عدد المؤسسات التعليمية العامة والخاصة وتنامي الإقبال على هذه المؤسسات وزيادة أعداد الطلبة، وتنوع أشكال التعليم (التقليدي والتعليم عن بعد والتعليم المفتوح والتعليم العابر للحدود)، وما يقابل كل ذلك من هاجس تحول التعليم العالي في كثير من البلدان إلى مؤسسات تجارية بحتة، نجد أن من الضرورة إيلاء موضوع جودة التعليم العالي أهمية بالغة، بحيث تكون أحكام التقييم واضحة ودقيقة وشفافة، وأن توضع أمام الطلبة وأولياء الأمور وشركات التوظيف وذوي المصلحة. ومن هذا المنطلقات أيضا، لا بد من إيلاء المعايير الأكاديمية للبرنامج (أهدافه ومخرجاته ومنهاجه وطريقة تقييم الطلبة وتقدمهم) أهمية حدّية تجعلها فيصلا في الحكم على نوعية البرنامج.

فعلى سبيل المثال، لو كان البرنامج لا يحقق الحد الأدنى من المعايير الأكاديمية المطلوبة للدرجة، سواء بسبب ضعف المنهاج وسطحيته أم بعدم اتباع وسائل يتم بها تقييم الطلبة بالشكل الصحيح، فيجب إصدار حكم على البرنامج بالضعف وعدم القبول بصرف النظر عن مدى التجهيزات المادية والأبنية التي توفرها المؤسسة للبرنامج، وبصرف النظر عن وسائل التعليم والتعلم التي توفرها الجامعة، لأن الطلبة الذين يتخرجون من البرنامج لم يحققوا في تحصيلهم المعايير الأكاديمية المتوقعة للدرجة من وجهة نظر المجتمع الأكاديمي والمجتمع المهني وذوي المصلحة.

نقدم هنا معايير جديدة لتقييم البرامج الأكاديمية تستند إلى ثلاث تجارب وأسس تطبيقية:

1 - المعايير التي أصدرها صندوق الحسين للإبداع والتفوق، وخبرها طوال الفترة 2000 - 2008،
2 - معايير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والتي تم تطبيقها طوال الفترة 2001 - 2008،
3 - معايير جودة برامج التعليم العالي ضمن الإطار العام للمؤهلات الذي أصدرته وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة والذي تم تصميمه ليتماشى مع الإطار الأوروبي للتعليم العالي المتمثل بإعلان بولونيا، والتي أقر العمل بها في الجامعات التابعة لوكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة اعتبارا من عام 2011.

i. ملامح عامة للمنهجية المقترحة:

كان بحثنا عن منظومة جديدة للمعايير مُوجَّه نحو تحقيق عدة أهداف تشكل ملامح أساسية لهذه المنظومة. من هذه الأهداف:

- بناء المنظومة على أسس التعلم المبني على الأهداف والنتائج outcomes-based approach، وذلك بأن تبنى المعايير على قياس ما تقدمه المؤسسة للعملية التعليمية والتعلمية في سبيل تحصيل الطلبة لأهداف البرنامج ومخرجاته المقصودة.
- أن تكون منهجية المراجعة والتقييم مبنية على تقييم ذاتي تقوم به المؤسسة ثم المراجعة الخارجية الندّية (مراجعة النظراء).

ISSN:2308-5347

- أن تبنى المنهجية (التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية) على الشواهد والأدلة والتوثيق.
- أن تتصف المعايير بالشمولية بحيث تقيس كل مكونات وأنشطة عملية التعليم والتعلم؛ وأن تكون المعايير رئيسة وفرعية. تغطي الرئيسة منها المحاور الأساسية بينما تغطي المعايير الفرعية مجموعة مكونات كل محور.
- أن تكون الأحكام دقيقة بقدر الممكن، وذلك من خلال توسيع مجال الدرجات سواء للمحاور الأساسية أم للفرعية منها.
- أن تكون الأحكام وصفية ورقمية: وصفية تقدم رأي المراجعين في الجانب الذي يقيسه المعيار ونقاط القوة ونقاط الضعف وتوصيات للتحسين؛ كما يصدر المراجعون بناء على التحليل الوصفي حكما رقميا على الجانب. ويمكن لمجموعة الأحكام الرقمية أن تكون أساسا، عند الحاجة، لتصنيف البرامج المشاركة في التقييم وترتيبها.
- أن تعطى المعايير الأكاديمية للبرنامج (مخرجات التعلم، المنهاج، تقييم الطلبة، تحصيل الطلبة) الفيصل في الحكم على نوعية البرنامج.

ii. معايير المراجعة:

تنقسم المعايير الجديدة المقترحة إلى ثلاثة محاور رئيسة، يتكون كل منها من معايير فرعية على النحو الآتي:

المحور الأول - المعايير الأكاديمية Academic Standards، وتشمل المعايير:

1. أهداف البرنامج ونتائج التعلم المقصودة Programme Aims and Intended Learning Outcomes
2. المنهاج: تصميمه ومحتواه وتنظيمه Curriculum Design، Content and Organization
3. تقييم الطلبة Assessment Design and Approval
4. تحصيل الطلبة Student Achievement

المحور الثاني- تقديم البرنامج Programme Delivery، وتشمل المعايير:

1. التدريس والتعلم Teaching and Learning
2. الدعم والإرشاد الأكاديمي وتقدم الطلبة Student Support، Guidance and Progression
3. المصادر البشرية Human Resources
4. المصادر المادية Physical Resources

المحور الثالث - الإدارة الأكاديمية والمعلومات وضمان الجودة Academic Management، Information and Quality Assurance

1. إدارة البرنامج والمعلومات Programme Management and Information
2. إدارة الجودة وتحسينها QA & Enhancement

ولذا فإن المعايير تتناول تمحيص الشواهد والأدلة واختبارها في عشرة جوانب من جوانب البرنامج المقدَّم، تنقسم ضمن ثلاثة محاور. وسنتناول هنا بشكل موجز كلا من هذه المحاور والجوانب التي يمحصها المراجعون خلال عملية المراجعة الخارجية (مراجعة النظراء).

ISSN:2308-5347

iii . المعايير الأكاديمية Academic Standards:

أهداف البرنامج ونتائج التعلم المقصودة:

تشكل أهداف البرنامج الأغراض العامة من تصميمه والكفاءات المتوقعة من الطالب الذي يتخرج منه البرنامج، وتشكل مخرجات التعلم المقصودة مجموعة المعارف والمهارات التي يجب أن يحصلها الطالب عند إنهائه الدرجة بنجاح. يقيم المراجعون مدى وضوح أهداف البرنامج وفهمها من قبل الطلبة والهيئة التدريسية وذوي الشأن من أولياء الأمور وأصحاب الشركات التي توظف الخريجين، ووسائل نشر هذه الأهداف. وفيما إذا كانت الأهداف تترجم توقعات المجتمع الأكاديمي من الدرجة وتوقعات أسواق العمل المحلية والعالمية. وفيما إذا كانت هذه الأهداف تستند إلى نقاط مرجعية سواء كانت وطنية محلية أم إقليمية أم دولية. وهل تستند إلى أهداف قياسية (معيارية) وضعتها مؤسسات مهنية.

المنهاج، تصميمه ومحتواه وتنظيمه:

يغطي هذا الجانب مدى تحقيق مواد المنهاج لمخرجات التعلم المقصودة، ومدى تنوع المنهاج وشموله أفقيا ومدى عمقه عاموديا، ومدى تناوله لجميع المعارف الدقيقة والعالية المطلوبة من الخريجين، وهيكلته وتدرجه حسب سنيّ الدراسة، وهل يغطي جميع المعارف والمهارات الواردة في مخرجات التعلم.

تقييم الطلبة:

ويشمل هذا الجانب الطرق المستخدمة لتقييم طلبة البرنامج من حيث تنوعها وملاءمتها لكل مادة من مواد المنهاج، ومدة قياسها لمخرجات التعلم المقصودة، كما يمحصون في عدالتها وموضوعيتها، وفيما إذا يتم مراجعتها تدقيقها من قبل أعضاء آخرين سواء من داخل القسم أم من خارج القسم أو الجامعة، وهل يتم مراجعة تصليحها من قبل آخرين سوى مدرس المادة، وهل يتم تصليحها بشكل مفتوح أم بطريق إخفاء الأسماء. ومدى إسهام التقييم في عملية التعلم مثل التغذية الراجعة وتعليق المدرس على ورقة الامتحان في حال الخطأ وطريقة تعليقه، وهل يناقش الامتحان مع الطلبة بعد إعلان علاماتهم. وهل تأخذ الامتحانات طابع استرجاع المعلومات أم تناقش مهارات نقدية وتفكيرية عليا. وعلى المراجعين خلال تمحيصهم لعملية تقييم الطلبة بالإطلاع على عينات من أعمال الطلبة وعينات من امتحاناتهم، وعلى تقارير الممتحنين الخارجيين، مقابلة الطلبة ومناقشتهم في هذا الجانب قبل إصدار حكمهم.

تحصيل الطلبة:

ويبحث هذا الجانب في مدى تحصيل الطلبة لمخرجات التعلم المقصودة من معارف ومهارات، والشواهد التي تدل على أن الطلبة بشكل إجمالي يحققون معايير تتوافق والحد الأدنى من التوقعات المفترض تواجدها في الدرجة، وتدرج ذلك خلال سنوات الدراسة حتى السنة النهائية والتخرج من البرنامج. كما يغطي الجانب مدى استناد القسم المقدِّم للدرجة على معايير مهنية وطنية أو دولية في قياس تحصيل الطلبة.

iv . تقديم البرنامج Programme Delivery:

التدريس والتعلم:

يغطي هذا المعيار علاقة طرق وعمليّات التعليم والتعلم بمواد المنهاج ومدى فاعليتها على نحو إجمالي في تحقيق أهداف البرنامج والنتائج المقصودة من جوانب عدة، منها على سبيل المثال:

- شموليّة عمليّة التعليم وتنوعها وعمقها، والتدرج الارتقائي فيها، ومناسبتها لمواد المنهاج.
- مدى ارتباط العملية بأبحاث أعضاء هيئة التدريس وأنشطتهم المهنيّة
- مدى توفر فرص التعلم الذاتي المستقل للطلبة
- مدى مشاركة الطلبة وتفاعلهم في عملية التعليم

ISSN:2308-5347

- فعاليّة عمليّة التعليم في تحصيل المعارف المتعلّقة بالموضوع، وفعاليّتها في تحصيل المهارات القابلة للنقل والمهارات التطبيقيّة والمهارات الخاصّة بالموضوع.
- مناسبة العملية بشكل عام للأعباء التي يكلف بها الطلبة.
- مدى توفر وسائل وأساليب لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، والمراجعة النديّة (مراجعة النظراء) لعمليّة التعليم، ومدى الدعم الذي يقدمه القسم لأعضاء هيئة التدريس الجدد ومتابعتهم والإشراف عليهم.

الدعم والإرشاد الأكاديمي وتقدم الطلبة:

يبحث هذا الجانب في الترتيبات التي يتبعها القسم لمراقبة الطلبة ودعمهم في تقدمهم خلال الدرجة منذ قبولهم في السنة الأولى وحتى تخرجهم وتحقيقهم لمخرجات التعلم، الإجراءات الجديدة التي يقوم بها القسم عند استقبال الطلبة ، الندوات التعريفية والكتيبات الإرشادية المقدمة للطلبة. كما يعالج هذا الجانب قضايا مثل:

- وجود خطّة إجماليّة لدعم الطلبة أكاديميا، بما في ذلك توفير الإرشادات المكتوبة التي تتوافق وطبيعة الطلبة وأهداف البرنامج ونتائج التعلم.
- طرق قبول الطلبة في البرنامج وتهيئتهم للبرنامج ودعمهم على نحو مفهوم وواضح.
- إذا لم تكن لغة التعليم هي العربيّة، هل هناك ترتيبات في القسم لدعم مهارات لغة التعليم؟
- مدى توفر استراتيجيات لتسهيل تواصل الطلبة مع الكتب والمراجع الحديثة وتقنيات الإنترنت.
- هل هناك ترتيبات يعدها القسم لمساعدة الطلبة الذين يعانون صعوبة ودعمهم في تحقيق نتائج التعلم المقصودة وصعوبة في التقدم في البرنامج، ومدى وضوح هذه الاستراتيجيات للطلبة ولأعضاء الهيئة التدريسيّة.
- مدى توفر الإرشاد الاجتماعي التي يمكن أن يحتاج له الطلبة، والترتيبات التي يوفرها القسم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مدى توفر البيانات الإحصائية من دائرة القبول والتسجيل عن تقدم الطلبة ونسب نجاحهم وتقدمهم خلال الفصول الدراسية، ونسب تخرجهم ونسب تسربهم من البرنامج.

المصادر البشرية للتعلم:

يتناول الجانب كفاية (من حيث العدد) وكفاءة (من حيث المؤهلات والخبرات) أعضاء هيئة التدريس والهيئات المساندة في دعم تحقيق الطلبة لمخرجات التعلم. وتغطي عملية مراجعة هنا:

- عدد أعضاء هيئة التدريس ونسبة الطلبة إلى العضو الواحد.
- فرص تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسيّة، ومراجعات النظراء داخل القسم، ومدى توفر الإرشاد لتطوير أداء الأساتذة الجدد.
- تنوع مؤهلات أعضاء الهيئة الأكاديميّة وخبراتهم وتناسبها مع المواد التي يتضمنها المنهاج.
- كفاية وكفاءة الهيئة الأكاديمية المساندة (مشرفو المختبرات، مساعدو البحث والتدريس، الفنيون، ...).

المصادر المادية للتعلم:

يبحث هذا الجانب في كفاية المصادر المادية وفاعليتها التي يتيحها القسم للعملية التعليمية والتعلمية في تحقيق مخرجات التعلم. ويمكن أن يغطي ذلك:

- مدى توفر تجهيزات تعليميّة وتعلميّة ملائمة.
- وجود استراتيجية عامة لتوظيف مصادر التعلّم على نحو واسع وفعال.
- مدى توفر الكتب والدوريات المتعلّقة بالموضوع المقدّم.
- مدى توفر المعدات التقنية المناسبة كالمختبرات والورش والحواسيب الشخصية وتسهيلات تكنولوجيا المعلومات وشبكة الإنترنت.

ISSN:2308-5347

V . الإدارة الأكاديمية والمعلومات وضمان الجودة

Academic Management، Information and Quality Assurance

إدارة البرنامج والمعلومات Programme Management and Information

يتناول هذا المعيار :

- **دور الهيكل التنظيمي للكلية والقسم الذي يقدم البرنامج في تحقيق المعايير الأكاديمية للبرنامج وفي ضمان تقديم البرنامج إلى الطلبة بالشكل الفعال ووجود استراتيجيات واضحة وموثقة تبين ذلك.**
- **توثيق المعلومات والأنشطة الخاصة بالبرنامج ودقتها وعملية تحديثها، سواء الداخلية منها (مثل محاضر الاجتماعات، القرارات، التقارير الداخلية، تقارير مراجعات أعضاء هيئة التدريس، استبيانات الطلبة عن المحاضرات وأنشطة القسم، إجراءات التوظيف، قوانين البت في المشاكل التي تواجه الطلبة، محاضر لجان القسم، ...) أم المعلومات الخارجية (تقارير الممتحنين الخارجيين، تقارير المراجعين الخارجيين، مراسلات القسم مع شركات التوظيف والخريجين، إحصاءات الخريجين...).**
- **إحصائيات متابعة تقدم الطلبة في الدرجة، نسب النجاح والانتقال من مستوى إلى الذي يليه، ونسب الرسوب ونسب الانسحاب.**
- **استراتيجيات نشر المعلومات الخاصة بالقسم وإيصالها إلى الطلبة وذوي المصلحة والجمهور بشكل عام، ويمكن أن يمحص المراجعون شفافية هذه المعلومات وعمليات التحقق منها وتحديثها قبل نشرها. ومدى الاستفادة منها سواء من قبل الطلبة أم الهيئة التدريسية أم الشركات الموظفة وذوي المصالح في ذلك.**
- **كما يتناول هذا الجانب تقييم دور البحث العلمي والأنشطة المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقسم في دعم المعايير الأكاديمية وتعزيزها للبرنامج وطرق تقديمه للطلبة وتحقيق أهداف البرنامج ومخرجاته المقصودة.**

إن توثيق الترتيبات والأنشطة التي يقوم بها القسم المقدِّم للبرنامج في مجال تحقيق وتقييم عمليتي التعليم والتعليم وعملية تقييم الطلبة، تقدم شواهد واضحة عن إدارة البرنامج والمنهجيات التي يعتمدها في ضمان تحقيق أهدافه ومخرجات التعلم الخاصة به.

إدارة الجودة وتحسينها: Quality Assurance & Enhancement

يبحث هذا المعيار في الترتيبات الداخلية التي تقوم بها الجامعة في مجال ضبط جودة البرنامج المقدم وتحسينه ، سواء من خلال وحدة داخلية لضبط الجودة أم من خلال المراجعات الدورية لمكونات البرنامج. كما يبحث في عمق هذه الترتيبات وشموليتها ودقتها.

كما يبحث في وسائل جمع القسم للتغذية الراجعة وإسهام ذلك في استراتيجيات تطوير البرنامج وتحسينه. وتتضمن التغذية الراجعة هنا تلك التي يتم جمعها من الطلبة والخريجين وأعضاء هيئة التدريس والمتحنين الخارجيين والتقارير المقدمة من الشركات والمؤسسات التي توظف الخريجين، وتقارير الاعتماد من الهيئات المهنية إن وجدت وتقارير المراجعات السابقة إن توفرت.

وعند المراجعة الخارجية، وبعد اطلاع المراجعين على الشواهد والأدلة، يصدرون حكما بدرجة ثقتهم في قدرة القسم على ضبط جودة البرنامج المقدم وتحسينه ومدى ملاءمة ذلك لتحقيق مخرجات التعلم وأهداف البرنامج.

ISSN:2308-5347

6 - أحكام التقييم:

يُصدر المراجعون حكما على كل جانب من الجوانب العشرة في محاور التقييم. ويكون الحكم بناء على خبرات المراجعين وقدراتهم وبناء على الشواهد والأدلة التي تم جمعها ودراستها وتمحيصها سواء من تقرير التقييم الذاتي أم من خلال زيارة المراجعة للجامعة والمقابلات التي يجرونها مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وممثلي الشركات الموظفة للخريجين. ويصدر الحكم على مدى مساهمة المعيار أو الجانب في تحقيق أهداف البرنامج ومخرجات التعلم المقصودة الواردة في مواصفات البرنامج، وفي تحصيل الطلبة لهذه المخرجات بشكل فعّال.

يتكون "ملف الأحكام" Judgement Profile الصادرة على البرنامج من عدة مستويات، فيُبدأ بإصدار حكم (وصفي ورقمي) على كل معيار من المعايير العشرة، ثم تجمع درجات معايير كل محور ويصدر حكم على كل محور على حدة. ثم يصدر حكم نهائي على البرنامج بشكل عام. يتكون الحكم على كل معيار من جزأين: حكم وصفي يتم فيه تحليل جوانب المعيار وتفاصيله ويبرز نقاط القوة فيه ويسلط الضوء على ما يراه المراجعون نقاط ضعف محتملة، كما يجمل المراجعون ما يرونه من توصيات لتطوير الجانب. كما يذكر المراجعون الأسباب الموجبة للحكم والأدلة والشواهد التي استندوا إليها، ثم يصدرون حكما رقمياً (درجة من 1 – 5).

i . درجات الحكم:

يصدر على كل معيار حكم رقمي «درجة» على مقياس من 1 إلى 5 مرتبة تصاعديا حسب قوة المعيار وفاعليته في تحقيق أهداف البرنامج ومخرجات التعلم المقصودة، وتكون الأحكام حسب المُوصّفات العامة التالية:

غيرمقبول Unsatisfactory (1) درجة واحدة	- مخرجات التعلم المقصودة لا يتم تحقيقها. - المجال لا يدعم الأهداف المحددة و/أو مخرجات التعلم المقصودة. - هناك نقاط ضعف وجوانب قصور واضحة.
ضعيف Weak (2) درجتان	- المجال دون عتبة القبول ولا يساهم في تحقيق أهداف البرنامج ومخرجات التعلم إلا أن جوانب الضعف يمكن معالجتها وهناك قابلية لدى القسم لعمل ذلك. - لا يتم تلبية أهداف البرنامج بشكل عام وهناك جوانب عدة لا بد من تطويرها.
مقبول Satisfactory (3) ثلاث درجات	- المجال يقدم مساهمة معقولة لتحقيق أهداف البرنامج ومخرجات التعلم المقصودة ولكن هناك مجالات لا بد من تحسينها. - يتم تحقيق الأهداف التي وضعها مقدم التخصص بشكل عام إلا أن هناك جوانب ضعف واضحة بحاجة إلى اهتمام ومعالجة. وهناك جوانب واضحة للتطوير والتحسين.
جيد Good (أربع درجات)	- المجال يقدم مساهمة جيدة للوصول لتحقيق مخرجات التعلم المقصودة. - تم تحقيق الأهداف التي وضعها مقدم البرنامج مع وجود مجالات للتحسين والتطوير. - نقاط قوة المجال تجاوز عتبة الجودة بشكل واضح.
ممتاز Excellent (خمس درجات)	- يقدم المجال مساهمة كاملة (متميزة) في تحقيق أهداف البرنامج ومخرجات التعلم. - يمتلك الجانب نقاط عديدة للقوة توازي ما هو موجود في البرامج العالمية. - جوانب الضعف فيه (إن وجدت) فهي قابلة للتحسين بسهولة.

ISSN:2308-5347

بعد إصدار حكم على كل من المعايير العشرة المكونة للمحاور الثلاثة، يكون الحد الأعلى للدرجات (المجموع الكلي) 50 (خمسين) درجة حسب الجدول التالي:

المحاور	عدد معايير المحور	مجموع درجات المحور
المعايير الأكاديمية	4	20
تقديم البرنامج	4	20
الإدارة الأكاديمية والمعلومات وضمان الجودة	2	10
مجموع الدرجات	10	50

ii . الحكم الإجمالي على المحاور:

لا يكتفى بإصدار حكم على كل معيار، بل يُصدر حكم على الكل بناءً على مجموع درجاته. يُصدَر الحكم الإجمالي على كل من المحاور الثلاثة حسب الجدولين التاليين:

الحكم الإجمالي لكل من: محور المعايير الأكاديمية و محور تقديم البرنامج	
مجموع الدرجات	التقدير / الحكم
18 – 20	متميز / ممتاز Excellent
14 – 17	جيد Good
10 – 13	مقبول Satisfactory
6 – 9	ضعيف Weak
4 – 5	غير مقبول Unsatisfactory

الحكم الإجمالي للمحور الثالث (الإدارة الأكاديمية والمعلومات وضمان الجودة)	
مجموع الدرجات	التقدير / الحكم
9 – 10	متميز / ممتاز Excellent
7 – 8	جيد Good
5 – 6	مقبول Satisfactory
3 – 4	ضعيف Weak
2	غير مقبول Unsatisfactory

ISSN:2308-5347

iii . الحكم النهائي على البرنامج:

بالنظر إلى ما تقدم من أحكام المعايير، يُحكم على البرنامج بشكل عام حسب الموصّفات التالية:

- **يتم إصدار حكمين على البرنامج بشكل نهائي:**
- **حكم رقمي يبين مجموع الدرجات التي حصل عليها البرنامج، ويمكن أن يستخدم هذا الحكم لأغراض تصنيف البرامج أو ترتيبها.**
- حكم بتقدير (ممتاز، جيد، مقبول، ضعيف، غير مقبول) مبني على مجموع الدرجات التي حصل عليها البرنامج وحسب الجدول التالي:

الحكم الإجمالي النهائي على البرنامج	
مجموع الدرجات	التقدير
45 – 50	متميز / ممتاز Excellent
35 – 44	جيد Good
25 – 34	مقبول Satisfactory
15 – 24	ضعيف Weak
10 – 14	غير مقبول Unsatisfactory

- **نظرا لأهمية محور المعايير الأكاديمية للبرنامج، فإن فريق المراجعة لا يصدر حكما أعلى من درجة "مقبول" على البرنامج إلا إذا كانت درجة المعايير الأكاديمية "مقبول" فما فوق. فإذا حصل محور المعايير الأكاديمية دون المقبول (ضعيف أو غير مقبول) فإن البرنامج بشكل عام يحصل على دون المقبول بغض النظر عن درجاته في المحورين الآخرين وعن مجموع درجاته.**

7 - الخلاصة:

يقسم الخبراء والعاملون في مجال التعليم العالي نشاطات ضمان الجودة إلى جانبين رئيسين؛ الجانب الأول يتناول جودة المؤسسات التعليمية (الجودة المؤسسية) من حيث رسالتها وأهدافها وخططها الاستراتيجية وحوكمتها والمصادر التي توفرها وبرامجها الأكاديمية ومساهماتها في البحث العلمي وفي خدمة المجتمع وجوانب أخرى تخص المؤسسة ككل. أما الجانب الثاني فيتناول جودة البرامج الأكاديمية بما في ذلك أهداف البرنامج الأكاديمي ومنهاجه والمصادر التعليمية التي يوفرها وطرق التعليم والتعلم التي يتبعها وجوانب أخرى تتعلق بالعمل من أجل تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالبرنامج.

قدمنا في هذا البحث معايير مقترحة لضمان جودة البرامج الأكاديمية مع الأحكام الخاصة بهذه المعايير. وتتسم هذه المعايير بالشمولية بحيث تغطي كل جوانب البرنامج الأكاديمي، كما تتسم الأحكام بالدقة بحيث يمكن تمحيص الجوانب الفرعية الخاصة بالبرنامج وأهدافه وطريقة تقديمه للطلبة والترتيبات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية من أجل ضمان جودة البرنامج. وقد قسمت معايير الجودة المقترحة إلى ثلاثة محاور تتضمن عشرة معايير؛ هذه المحاور هي: المعايير الأكاديمية للبرنامج، طريقة تقديم البرنامج، وترتيبات ضمان الجودة فيه وإدارته.

وقد نظمت الأحكام الخاصة بالبرنامج على ثلاثة مستويات: أحكام خاصة بكل معيار، وأحكام خاصة بالمحاور، وأحكام خاصة بالبرنامج بشكل عام. كما تتكون الأحكام من جزأين: وصفي لغايات التطوير والتحسين، ورقمي لغايات التصنيف والترتيب. ونظرا للأهمية التي نراها للمعايير الأكاديمية للبرنامج، فإن الحكم النهائي على المعايير يعدّ حكما حديا فاصلا، إذ لا يجوز أن يكون البرنامج مقبولا إلا إذا كانت المعايير الأكاديمية له مقبولة بشكل عام.

ISSN:2308-5347

٨ – المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. صندوق الحسين، 2005: "دليل تقييم الأداء النوعي للتخصصات الأكاديمية"، صندوق الحسين للإبداع والتفوق، كانون ثاني 2005. www.husseinfund.jo
2. المكتب الإقليمي للدول العربية، 2006: «تقييم نوعية البرامج في مجال التربية في الجامعات العربية» – تقرير إقليمي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي – المكتب الإقليمي للدول العربية - 2006. UN Plaza، New York 10017، USA 1..
3. المكتب الإقليمي للدول العربية، 2007: "دليل مراجعة موضوع أكاديمي 2007"، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي – المكتب الإقليمي للدول العربية. UN Plaza، New 1 York 10017، USA..
4. جمعية كليات الحاسبات، 2008: "الإطار العام لتقويم جودة برامج تكنولوجيا المعلومات في الجامعات العربية"، جمعية كليات الحاسبات والمعلومات – اتحاد الجامعات العربية، 2008.
5. الأمين وآخرون، 2005: "ضمان الجودة في الجامعات العربية"، عدنان الأمين وآخرون. الكتاب السنوي الخامس – الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية – 2005.
6. صندوق الحسين، 2012: "تقرير شامل – تقارير مراجعة مجموعة من البرامج الأكاديمية في الجامعات الأردنية"- أجراها صندوق الحسين للإبداع والتفوق (2001 – 2009). صندوق الحسين ، عمان – الأردن، يناير 2012.
7. الأمين، 2008: "دراسة جدوى حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية"، عدنان الأمين ورمزي سلامة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت، 2008.
8. أبو الرب وآخرون، 2010: "ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي – بحوث ودراسات"، عماد أبو الرب وآخرون. دار صفاء للنشر والتوزيع – الأردن 2010.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. (QAA-UK , 2000): "Subject Review Handbook (Sept. 2000 – Dec. 2001)". Quality Assurance Agency, United Kingdom.

http://www.qaa.ac.uk/reviews/subjectReview/handbook/contents.asp

2.)QAA-UK , 2001): "Framework for Higher Education Qualification", 1st ed., Quality Assurance Agency of United Kingdom 2001, www.qaa.ac.uk
3. (QAA-UK, 2008): "The framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland", August 2008. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2008. www.qaa.ac.uk .
4. (UNDP, 2005): "Quality Assessment of Computer Science and Business Administration Education in Arab Universities - A Regional Overview Report". UNDP/RBAS Higher Education Project, 2005. UNDP, 1 UN Plaza, New York, NY 10017, USA.

ISSN:2308-5347

5. (UNDP, 2007): "Quality Assessment of Programmes in the Field of Education in Arab Universities – A Regional Overview Report". UNDP/RBAS Higher Education Project, 2007. UNDP, 1 UN Plaza, New York, NY 10017, USA.
6. (UNDP, 2009): "Quality Assessment of Engineering Programmes in Arab Universities – A Regional Overview Report". UNDP/RBAS Higher Education Project, 2009. UNDP, 1 UN Plaza, New York, NY 10017, USA.
7. (HFE Handbook, 2012): "The HFE Handbook for Academic Subject Review", Al Hussein Fund for Excellence 2012, Amman – Jordan.
8. (HFE Report, 2012): "Overview Report, Assessment of a Selected Number of Academic Programmes in Higher Education Institutions in Jordan", Al Hussein Fund for Excellence, Amman – Jordan 2012.

ISSN:2308-5347

واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية

د. محمد سليم الزبون
أستاذ مشارك/ قسم الادارة التربوية والأصول

د. عبد الرحمن بن مفضي مسعر البرجس
وزارة التربية والتعليم / السعودية

ISSN:2308-5347
ISSN:2308-5347

واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية

د. محمد سليم الزبون د. عبد الرحمن بن مفضي مسعر البرجس

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية، تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية وعينة الدراسة من (296) عضو هيئة تدريس، ولأغراض تحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة (استبانة)، تم توزيعها بعد التأكد من صدقها وثباتها.

بعد جمع المعلومات تتم عملية التحليل الإحصائي باستخدام (SPSS)، عن طريق حساب درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية لواقع درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في الجامعات السعودية أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وعدم وجود فروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيري الخبرة ومتغير الرتبة الأكاديمية.

أوصت الدراسة على ضرورة أن تقوم الجامعة بتوفير كافة الحريات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس المتمثلة في اتخاذ القرارات الإدارية والمالية ووضع ما يناسبه من اللوائح والأنظمة والإجراءات التي تساعده على تحقيق أهدافه التعليمية والبحثية.

الكلمات المفتاحية :

(الحرية الأكاديمية ، المستوى الجامعي)

ISSN:2308-5347

The Reality of Academic Freedom at the University Level in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to find out the reality of academic freedom at the university level in the Kingdom of Saudi Arabia, the study population consisted of faculty members at universities in the North in the Kingdom of Saudi Arabia, and the study sample of 296 faculty members , for the purposes of achieving the goal of the study was the development of study tool (questionnaire) , were distributed after the confirmation of sincerity and persistence .

After collecting the data is the process of statistical analysis using the (SPSS), by calculating the degree of appreciation of faculty members of the reality of the degree of academic freedom at the university level in Saudi universities, study results showed that the reality of academic freedom at the university level in the Kingdom of Saudi Arabia came moderately . It also showed a statistically significant difference between the estimates of faculty members to exercise the degree of academic freedom, due to the variable and in favor of the female sex and the lack of differences between the estimates of faculty members to exercise the degree of academic freedom, due to the variables of experience and academic rank variable .

The study recommended the need for the university to provide academic freedom for all faculty members represented in decision-making and administrative and financial situation , relevant rules and regulations and procedures that help to achieve the objectives of education and research

Keywords:
(Academic Freedom , The University Level)

ISSN:2308-5347

مقدمة

تعد الجامعة من أهم المؤسسات التربوية وأكثرها اتصالاً بالمجتمع، فهو يعلق آماله وطموحاته عليها من أجل خدمة أبنائه وتحقيق رؤاهم المستقبلية، والحرية الأكاديمية من أهم أركان الجامعة الأساسية وداعماً لها في أداء رسالتها في نشر العلم والثقافة وخدمة المجتمع، فالجامعة لايمكن لها أن تنتج المعرفة بدون الحرية الأكاديمية، ومراكز البحوث لاتستطيع أن تعمل وتتطور في ظل المنوع، ولكي تصل الجامعة إلى ما تصبو إليه وحتى تتحقق الأهداف المرجوة لابد أن تولي إدارات الجامعات اهتماماً مستمرا لتطوير عضو هيئة التدريس وإعداده وتلبية حاجاته ومتطلباته، والتي لايمكن إشباعها إلا من خلال توفير الحرية الأكاديمية له .

وما يشاهد اليوم في العالم الكبير من ثورة تكنولوجية ومعرفية، وتغيرات وتحديات مستمرة على كل الأوجه الاجتماعية، وسياسية، ومعرفية، وغيرها. وتعدد في الاهتمامات يؤكد على الدور المهم والمحوري للجامعة في تحديد مخرجات تتناسب مع هذا العصر، وتوظيف مهمة الجامعة في وظائف أساسية مبنية على الحرية والديمقراطية هي : إعداد الموارد البشرية، وإجراء البحوث العلمية، والمساهمة في نقل الثقافة بما يضمن صياغة وعي الطلاب وتشكيله، وتناول قضايا المجتمع ومشكلاته كافة، والعمل على خدمته وتنميته سياسياً، واقتصادياً، ومعرفياً، واجتماعياً، وغيرذلك. (باكير، 2011).

ولكي تستطيع الجامعة أن تؤدي وتمارس دوراً قيادياً في المجتمع؛ فلا بد من الاعتماد على الهيئات التدريسية بوصفهم الركن الأساس والعنصر الفعال في العملية التعليمية، فنجاح الجامعة وتقدمها في كل مكان يعتمد بالدرجة الأولى على مايتوفر لديها من عناصر جيدة ومدربة ذات كفاءة عالية من أعضاء هيئة التدريس التي يفترض فيها أن تبذل قصارى جهدها في إعداد جيل من القادة والمفكرين والباحثين والمتخصصين في مختلف المجالات، والذين يعتمد عليهم فيما بعد في نشر العلم الحديث وتطبيقه على أرض الواقع بكفاءة واتقان، وفي المحصلة فإنه يمكن للجامعة أن تلعب دوراً مهماً في حياة الشعوب (الحلو، 2003).

ويفترض في الجامعة وهي المشغل الأول والأهم لإنتاج الأفكار وتطويرها أن تكون البيئة الوحيدة والمفظلة لحرية التعبيرعن الآراء والأفكار وتبادلها وتناقلها ومناقشتها في أجواء هادئة تحفها الشفافية والحرية والتسامح والانفتاح، وبافتقارها إلى تلك الأجواء الهادئة، فلا مناص أن تخسر الجامعة حقيقة دورها الإبداعي التنويري وريادتها، وتغدو مجرد ورشة متهالكة لا تقوم إلا بإعادة إنتاج أفكار قديمة بالية ومتحجرة (سليمان، 2006) .

ولكي تقوم الجامعة بمسؤولياتها ووظائفها العامة المتمثلة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتحقيق التنمية فيه فلا بد من وجود الاستقلالية الإدارية والمالية، فالجامعة تمتلك شخصية معنوية قانونية قادرة على إدارة شؤونها وأموالها بنفسها، وهي مجتمع حر وفعال، ومتطور، ومن هنا فإن تقييد مبدأ استقلالية الجامعات المالية والإدارية يؤدي إلى نتائج خطيرة، ويخل بوظائفها، وأهدافها، ومسؤولياتها. (ثابت، 2007) .

إن استقلال الجامعات العربية مهنياً ومالياً وإدارياً يعد أهم مقومات ضمان توافر حريات الفكر والإبداع المعرفي والبحث العلمي، وتبين خبرات الجامعات العريقة في الدول الديمقراطية أن إتاحة الحريات الأكاديمية وحرية البحث العلمي دون أية مؤثرات سلبية أسهمت بالفعل في تطوير البحث العلمي، ودفع التنمية البشرية الشاملة خطوات مهمة نحو الأمام، مما أدى إلى نتائج على جانب مهم للغاية؛ وهي تقدم المجتمع ككل على مستويات الإنتاج، وتشجيع الأخذ بالتقانة المتقدمة، ورفع مستوى حياة السكان ومعيشتهم. (ثابت، 2009) .

إن تطبيق الحرية والديمقراطية بشكلها الصحيح مطلب سام يتفق مع القيم الإنسانية المختلفة؛ كالحرية، والعدل، والمساواة، والمشاركة بأوسع أبوابها، وهذه الحرية هي التي أوصلت الدول الصناعية الأولى في

ISSN:2308-5347

العالم إلى التقدم في كافة المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والتربوية، والعلمية، كما أن تطور المجتمعات البشرية وتقدمها مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطبيق الحرية والديمقراطية، بحيث تصبح أسلوب حياة المجتمعات كافة، وهذا لا يتم إلا في المجتمعات المدنية القائمة على الحرية، والديمقراطية والمؤسسية والتعددية. (جعنيني، 2010)

وتمثل الحريات الأكاديمية ركناً أساسياً من أركان نهضة الشعوب والأمم، فالنهضة تستند إلى العلم ونتائجه، والعلم يبدأ من تمتع الجامعات والمراكز البحثية في الدول الحديثة بعدة مقومات فكرية وتنظيمية ومعنوية، ويأتي في مقدمتها وعل درجة كبيرة من الأهمية : حرية الرأي والتعبير، والاستقلالية الإدارية والمالية والتي لا تقل عن سابقتها، وكذلك توفر الدعم المعنوي، وفوق كل هذا لابد من احترام الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس لعملهم ورسالتهم، وتقدير المجتمع بكل مؤسساته لأهمية ما يقومون به، وحماية الحريات الأكاديمية هي في واقع الأمر منبثقة من الحريات العامة التي يتمتع بها المواطنون في الدولة المعاصرة والمتقدمة (ماضي 2012) .

وهناك ارتباط قوي بين الحرية والتربية والتعليم إذ إن كلاً منهما يسعى نحو إيجاد الفرد الناجح وهناك ثمة ارتباط قوي بين الحرية والتربية والتعليم لأن كلاً منهما يسعى نحو خلق الفرد المصقول الشخصية، الواعي لما يدور حوله، والقادر على التكيف مع معطيات الحياة، كما أن مفهوم الحرية وممارستها بشكل صحيح يعدّ من أهم أهداف التربية والتعليم، وبما أن التربية مرتبطة بالديمقراطية فالمطلوب من التربية وفلسفتها تصحيح الأفكار الخاطئة العالقة بمشكلة الحرية والمترسخة عبر التاريخ حيث تكونت مفاهيم مغلوطة لديها ترى في الحرية مجرد تحلل وانسلاخ من معايير المجتمع وضوابطه وخروج عن قوانينه وهذا ما يعوق بناء مجتمع حر يمتلك مقومات الحرية بشكلها الصحيح (جعنيني، 2010) .

إن التعليم القائم على تبني خيار الحرية الأكاديمية، هو تعليم ناجح وبناء، مثلما هو تعليم مبدئي وعقلاني لأنه يفضي إلى نتائج إيجابية، تؤدي إلى تنمية روح الإبداع والابتكار وإيجاد الأطر العلمية التي تتبنى خيار الحوار والنقد البناء، وتعتمد المنهج التجريبي القائم على البحث المخبري في أجواء من الحرية والتقاليد العلمية التي تحترم رأي الباحث وفكره وعمله، وتترك له خيار العمل والبحث دون ضغط أو إكراه (بغدادي 2006) .

لذا يمكن القول بأن الحرية الأكاديمية تتجسد في التتبع الحر المسؤول للحقيقة والمعرفة والتعامل معها دون إملاءات من قبل سلطة خارجية أو قوى ضاغطة لتصل بالتعليم إلى تشجيع الباحث في البحث عن المعرفة والحقيقة. فمفهوم الحرية الأكاديمية يتضمن التوجه للتعامل الإيجابي، وعلى درجة من المساواة، مع جميع الأفكار والمفاهيم والطروحات الأخرى المعاكسة تعاملاً يقوم على الترحيب وقبول الآخر والانفتاح (الطويل، 2006)

كما ويترتب على الحرية الأكاديمية أمور مهمة منها حرية الهيئة التدريسية المطلقة في تغيير المناهج وتطويرها حسب الحاجة وتطوير معايير التدريس وأساليبه بما يتناسب مع معطيات المرحل، وحرية الأعضاء في إجراء البحوث المختلفة التي يرغبونها مع مراعاة مبادئ الحرية الفكرية والبحث العلمي وأخلاقياته دون أي تدخل من الرقابة وأن تمتلك الهيئة التدريسية الضوء الأخضر للقيام بالأنشطة المهنية دون عوائق من أحد لكي تحفز وتعزز مهاراتهم المهنية التي تمكنهم في النهاية من تطبيق هذه المعرفة وتحقيق الأهداف سعياً لخدمة المجتمع الذي ينتمون إليه وتحقيق آماله وطموحاته (Jackson، 2005).

ولن تكون الحرية الأكاديمية صحيحة وسليمة وقابلة للتطبيق الفعلي إذا لم تعط الحرية الكاملة للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في البحث والتقصي دون تدخلات خارجية، إذ ليس من المعقول أن يكون من أهداف المؤسسة زيادة المعرفة ونشرها، وفي الوقت نفسه تقوم بوضع العقبات والمنغصات أمام الحرية، وفي كثير من الدراسات ثبت أن المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية الذين يتمتعون بقدر كبير من الحرية الأكاديمية قادرون على الإنتاج التعليمي باتجاه إيجابي (standler،2000)

ISSN:2308-5347

وتتميز الحرية الأكاديمية بمنح الثقة الذاتية والجماعية لأعضاء الهيئة التدريسة فتنمي لديهم ملكة الإبداع، وتحفزهم للتجديد، وتثيرفيهم حافز الطموح للتأمل والابتكار، وهذا بدوره يدفعهم نحو الاستمرارية في تجويد الأداء الذي يعد مطلباً رئيساً لتخريج قوى بشرية تعمل على تلبية متطلبات سوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة، كما أن الشعور بالحرية الأكاديمية يعمل على تعزيز انتماء أعضاء هيئة التدريس والطلبة لكلياتهم، وجامعاتهم، وكذلك مجتمعهم؛ فعضو هيئة التدريس في كثير من الجامعات العريقة يملك الحرية في تدريس طلابه مايراه مفيداً لنموهم الفكري، والعلمي، والنفسي، ويزودهم بالمهارات، والقيم، والاتجاهات التي تعدهم للمساهمة في تنمية أسرهم، ومجتمعهم، وله الحرية في البحث والاستقصاء والتجريب والبحث عن الحقيقة، وتوظيف المعرفة بالإضافة إلى حقه في المشاركة الفاعلة في اتخاذ وصنع القرارات ذات العلاقة بخبراته في تخصصه، وهذا ينطبق أيضا على الطلبة إذ يحق لهم التعليم واختيار المقرر والتخصص والوقت المناسب (القرني ، 2009).

فالحرية الأكاديمية؛ تعني حرية أعضاء هيئة التدريس فرادى أو جماعات في تقصي المعرفة وتطويرها وتحسينها والاستفادة منها بما يحقق الأهداف التي تخدم المجتمع؛ من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة دون تدخل أي جهة داخلية أو خارجية، والاستقلال يعني قيام الجامعة بصنع قراراتها المتعلقة بسير العمل الداخلي مالياً، وإدارياً، وإقرار سياسة البحث والتعليم والإرشاد وغيرها من الأنشطة ذات الصلة بعيداً عن الدولة وعن القوى الضاغطة المختلفة في المجتمع (عيد ، 2012) .

ومن هذا المنطلق ولكون الجامعات السعودية بحاجة ماسة إلى هذا النوع من الحرية خاصة مع وجود بعض الجامعات الناشئة الحديثة يكون لزاماً التركيز بصورة خاصة على الحرية الأكاديمية في الوقت الذي أصبحت فيه الديمقراطية والحرية معياراً مهماً لتطور المجتمعات وتقدمها اقتصادياً وثقافياً واجتماعيا وسياسيا وعلى كافة الأصعدة، ومع الواقع الحالي للحرية الأكاديمية في الوطن العربي بشكل عام والجامعات السعودية بشكل خاص، وبما أن الباحث اطلع على العديد من الدراسات السابقة عن الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية وأظهرت نتائج الدراسة أن الحرية الأكاديمية لم تمارس بالشكل المطلوب وبما أن النتائج غيرمرضية حسب رأي الباحث ومن هنا فإنه لابد من معرفة واقع الحرية الأكاديمية وتطوير أسس تربوية ليفيد منها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة و كل من له علاقة في هذه القضية .

مشكلة الدراسة :

الغرض من هذه الدراسة معرفة واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في جامعات المملكة العربية السعودية وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي :

ما واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في جامعات المملكة العربية السعودية ؟

هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق الحرية الأكاديمية في المملكة العربية السعودية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

س1 : ما واقع الحرية الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س2 : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 5.00$) في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية عند أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية .

ISSN:2308-5347

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة واقع الحرية الأكاديمية ويؤمل أن يستفيد من نتائجها الجهات الآتية :

- وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية للاستفادة من الأسس التربوية المقترحة
- أصحاب القرار في الجامعات السعودية من مدراء ونواب وعمداء من خلال تطبيق الأسس التربوية في الجامعات .
- أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية بحيث تكون هذه الأسس التربوية موجهاً لهم في ممارسة الحرية الأكاديمية .

مصطلحات الدراسة :

تبنت الدراسة المصطلحات الآتية :

الحرية الأكاديمية

حق المعلم أو المتعلم أو الباحث في استقصاء مجالات المعرفة والتعبيرعن رأيه دون خوف أو وجل من التدخل القسري أو القيود أو الطرد، فالحرية الأكاديمية تتساوى مع حرية الكلمة وحرية الصحافة وحرية العبادة كصفة جوهرية يتميز بها المجتمع الديمقراطي (شقير، 2003 :42).

أما إجرائياً فتعرف بأنها حرية عضو هيئة التدريس أو الباحث العلمي في الجامعات السعودية في الوصول إلى مصادر البيانات والمعلومات، وتبادل الأفكار والآراء، ونشرها دون قيود. وستقاس من خلال الأداة المعدة لهذا الغرض .

الدراسات السابقة :

أولاً : الدراسات العربية :

أجرى قمبر (2001) دراسة تحليلية تحدث فيها عن مفهوم الحرية الأكاديمية وأنه حديث نسبياً، ولم يتأصل تشريعياً إلا في العقود الأخيرة كامتياز خاص لأساتذة الجامعات، وأن الحرية الأكاديمية أمل مرغوب ومرهوب، وهو يربط بين قوتين لابد من التوسط بينهما لإقامة جسر من الثقة والتعاون بين الجامعات والحكومات، وتحدث الباحث عن النظام التعليمي العربي الحديث والتعليم العالي بأنه نظام غربي مستنسخ في فلسفته، وهيكلته، ومؤسساته، ومناهجه، وأساليبه، وتقنياته، وأشار الباحث بأن الجامعات العربية طاردة للحرية وأشار كذلك إلى ضياع الطلبة بين البحوث الشكلية وطرائق التدريس التقليدية والبعد عن اللب والجوهر .

وأجرى الشبول(2006) دراسة هدفت تعرف واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتم اختيار (852) عضوا و(1087) طالباً لعينة الدراسة . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر من الإناث في ممارسة الحرية الأكاديمية، وأن أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعات الخاصة يمارسون الحرية الأكاديمية أكثر من غيرهم في الجامعات الحكومية .

وأجرى سيف (2006) دراسة هدفت الكشف على ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات اليمنية، وتكونت عينة الدراسة من (387) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسة أخذت الطابع الإيجابي في مجال حرية البحث، وحرية التدريس، وحرية الرأي والتعبيروالنشر، بينما أخذت الطابع السلبي في مجال مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إدارة شؤونهم وحرية عقد المؤتمرات والندوات والمشاركة فيها .

ISSN:2308-5347

وأجرت دانا حمدان (2008) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي وعلاقة ذلك باختلاف متغيرات الدراسة الجنس، والرتبة، والخبرة، والكلية، وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغت 300 عضو هيئة تدريس من الجامعات الفلسطينية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة واقع الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة إذ بلغت 67.6 % ، وأنه لايوجد علاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة الأربع، وأوصت الدراسة بمزيد من الدراسات للكشف عن أسباب تدني القدرة على اتخاذ القرار عند أعضاء هيئة التدريس وإعطائهم قدراً أكبر من الحرية الأكاديمية.

أجرى الزيود والشبول (2009) دراسة هدفت تعرف درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (4123) عضواً، وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي بلغت (632) عضو هيئة تدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر من الإناث في ممارسة الحرية الأكاديمية، وأن أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ يمارسون الحرية الأكاديمية أكثر من غيرهم وأن الجامعات الخاصة تفوق الجامعات الحكومية في ممارسة الحرية الأكاديمية، قدمت الدراسة جملة من التوصيات العملية الإجرائية المستقبلية .

وأجرى رعفيت (2010) دراسة هدفت تعرف درجة توفر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والسلطان قابوس كما يراها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (44) فقرة، تكونت عينة الدراسة من (331) عضو هيئة تدريس من الجامعتين، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توفر الحرية الأكاديمية في جامعتي اليرموك والسلطان قابوس كانت كبيرة في مجالي التدريس والبحث العلمي، ومتوسطة في مجالي الرأي والتعبير، وخدمة المجتمع .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

أجرت بولاند دراسة تحليلية (Boland 2003،) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحرية الأكاديمية ومفهوم التعبير عن الرأي مع بروز مخاوف عديدة من التدخلات الخارجية القصرية على الجامعات، واعتمدت الدراسة على المقابلة المباشرة وطرح بعض الأسئلة المتعلقة بالحرية الأكاديمية وتأثير ذلك على المناهج والمقررات المعتمدة للتدريس في الجامعات، أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التدخلات الخارجية في المؤسسات التعليمية أصبحت كثيرة في الآونة الأخيرة وهذا عائد للظروف السياسية وقواها الضاغطة مما أدى بدوره إلى إضعاف الحرية الأكاديمية وتكبيلها وشلها.

وأجرى ساندمان (Sandman ،2005) دراسة هدفت التعرف إلى القضايا المعاصرة التي تحكم الحرية الأكاديمية في الجامعات والكليات في منطقة كاسترين الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من جميع رؤساء الجامعات وعمداء الكليات في المنطقة المذكورة وعددهم (95) عضواً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود قضايا معاصرة ومؤثرة لابد من التعرف عليها، وتشمل: أولاً : العلاقات مع الزملاء في العمل. ثانياً : التشريعات والقوانين السائدة. ثالثاً : حرية التعبير عن الرأي. رابعاً : استقلالية أعضاء هيئة التدريس الكاملة ولفت الباحث إلى أهمية وضرورة الفصل والتمييز بين الحرية الأكاديمية داخل الجامعة وحرية التعبير عن الرأي خارج أسوار الجامعة .

وفي دراسة (Taiwo، 2012) فقد هدفت إلى دراسة معاني الحرية الأكاديمية ومحتواها وتحدياتها، واستقلال مؤسسات التعليم العالي، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج التحليلي عن طريق استخدام الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة والمجرية في نيجيريا للاستفادة منها عند التطبيق في مؤسسات التعليم العالي في جنوب أفريقيا، أظهرت نتائج الدراسة أن الحرية الأكاديمية لم يخصص لها بند في قوانين التعليم العالي النيجيري ولكن تم استخلاصها من القوانين الأخرى التي طالبت بأن يكون

ISSN:2308-5347

سيطرة محدودة للجامعات الحكومية، وعدت إلى ضرورة المشاركة في المبادرات الخاصة والتقييم الدوري لأداء مؤسسات التعليم العالي وبرامجها بهدف تطبيق الحرية الأكاديمية بشكل فعال ولضمان ملاءمتها للبيئة الأفريقية.

دراسة (Macfarlane،2012) التي هدفت إلى الكشف عن الأبعاد السلبية والإيجابية لإعادة صياغة الحرية الأكاديمية للطالب. واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج التحليلي وذلك من خلال جمع الدراسات السابقة عن الموضوع في برلين والأمم المتحدة وماليزيا وهونج كونج، وأظهرت نتائج الدراسة أن إعادة الصياغة الأكاديمية للطالب توفر نهجاً بديلاً عن منهج التفسير السلبي للمسؤوليات الملقاة على أساتذة الجامعات، وبينت أن الحرية الأكاديمية للطالب تتمثل في حرية التعبير وحرية التعليم والتعليم العالي وحرية دراسة المادة التي يختارها. وبينت الدراسة أن هناك العديد من العوامل مثل شعور الطلاب بالعزلة في الحرم الجامعي وغيرها. وتلزم الجامعة بتطوير سياساتها فيما يخدم مصلحه الطالب الأكاديمية، وأوصت الدراسة على أهمية العمل على تضمين الحرية الأكاديمية للطالب ضمن المناهج الدراسية من خلال العمل على تطويرها ليصبح مفكرا وناقدا مستقلا.

دراسة (Orubit، Paulley & Abrham،2012) بعنوان «استقلال الجامعة والحرية الأكاديمية وصراعات اتحاد موظفي الجامعات في نيجيريا وجهة نظر تاريخية» دراسة تحليلية هدفت الدراسة إلى عرض الأحداث التاريخية فيما يتصل باستقلال الجامعات والحرية الأكاديمية في نيجيريا من 1990 إلى الوقت الحالي. واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج التحليلي وذلك من خلال جمع الدراسات السابقة عن الموضوع في نيجيريا، أظهرت نتائج الدراسة أن الحرية الأكاديمية منذ عام 1950 وحتى عام 1970 كانت معدومة حيث كان على الطلاب والمعلمين الالتزام بالقوانين والسياسات التي تسنها الجامعة، إلا أن قامت العديد من المظاهرات ضد هذه القوانين وقدم مجموعة من المعلمين استقالتهم، وفي عام 1979 وحتى عام 1999 تعرضت للجامعات للعديد من الأزمات منها الافتقار إلى البنية الأساسية وانتهاك للإجراءات القانونية وقمع للحرية الأكاديمية، إلى أن تم الاعتراف بالحرية الأكاديمية بشكل رسمي ضمن قوانين الجامعات. وأوصت الدراسة بأهمية تحقيق الحرية الأكاديمية والحكم الذاتي من خلال تنمية الأفكار والسعي نحو تحقيق الأهداف والغايات التي من شأنها تحقيق التقدم للشعب وللوطن.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحثين على بعض الدراسات العربية والأجنبية والتي أثرت وبلا شك في هذا البحث نجد أن مجملها تحدث وبشكل عام عن أهمية توافر الحرية الأكاديمية بالنسبة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس من أجل الرقي بالجامعة وتحقيق أهدافها وانعكاس ذلك على المجتمع بما يحقق تنميته .وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة ومناقشة النتائج .

منهجية الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج المسحي التحليلي بهدف معرفة واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في جامعات المملكة العربية السعودية .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية (جامعة الجوف، جامعة تبوك، جامعة الحدود الشمالية) للعام الدراسي 2012 /2013 والبالغ عددهم (1014) حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي والبيانات المستخلصة من الجامعات المذكورة للعام الجامعي 2012 /2013 موزعين على النحو الآتي، ويظهر الجدول (1) البيانات التفصيلية لأفراد مجتمع الدراسة.

ISSN:2308-5347

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة

الجهة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
جامعة الجوف	245	64	309
جمعة الحدود الشمالية	173	69	242
جامعة تبوك	292	171	463
المجموع	710	304	1014

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (296) من أعضاء هيئة التدريس في جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية الجوف في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2012 / 2013 والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية) ويظهر الجدول (2) البيانات التفصيلية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	198	% 0.68
	أنثى	98	% 0.32
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	64	% 0.22
	من 5 إلى 10 سنوات	210	% 0.71
	أكثر من 10 سنوات	22	% 0.07
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	194	% 0.66
	أستاذ مشارك	67	% 0.23
	أستاذ	35	% 0.11
	المجموع	296	% 100

جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

أداة الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة المتعلق بمعرفة واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية، قام الباحثان بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. حيث تم وضع قائمة بالفقرات المرتبطة بقياس واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، تم صياغتها على شكل استبانة تكونت بصورتها الأولية من (51) فقرة، موزعة في خمسة مجالات.

ISSN:2308-5347

وقد صممت الاستجابة على أداة الدراسة وفق مقياس خماسي التدريج كما يلي: - بدرجة كبيرة جدا، ولها (5) درجات. - بدرجة كبيرة ولها (4) درجات. - بدرجة متوسطة ولها (3) درجات. - بدرجة قليلة ولها (درجتان).- بدرجة قليلة جدا ولها (درجة واحدة).

صدق أداة الدراسة

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (16) محكما من ذوي الاختصاص في مجال أصول التربية، والإدارة التربوية، وقد طلب إليهم تحديد درجة ملاءمة الفقرات وشموليتها لقياس المجال الذي وردت فيه، ومدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح فقرات يرونها ضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية. وقد تم اعتماد معيار اتفاق (75 %) من لجنة المحكمين ليصار إلى التعديل والحذف والإضافة، وبعد إعادة الأداة تم إجراء التعديلات، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (58) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق الأداة على عينة مكونة من (25) عضو هيئة تدريس، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وبلغت قيمة الثبات 0.91 ويعدّ معامل الثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسية لواقع درجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في الجامعات السعودية على النحو التالي:

الحد الأعلى للبدائل (5)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات كما هو موضح في المعادلة التالية:

4 - 3 مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) = 1.33

وعليه يكون:

الحد الأدنى= 1.33 + 1 = 2.33 الحد المتوسط= 1.33 + 2.34 = 3.67 الحد الأعلى= 3.68 فأكثر.

وهكذا تصبح أوزان الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (5.00 - 3.68) تعني أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للفقرة جاءت بدرجة مرتفعة.
- الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.67 - 2.34) تعني أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للفقرة جاءت بدرجة متوسطة.
- الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.33 - 1.00) تعني أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للفقرة جاءت بدرجة منخفضة.

نتائج الدراسة

وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: " ما واقع الحرية الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الحرية الأكاديمية وكانت النتائج كما في الجدول (3).

ISSN:2308-5347

جدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية مرتبة تنازلياً

المجالات	متوسط الإجابة	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع المحلي	3.11	0.96	1	متوسطة
المشاركة في صناعة القرار	3.04	0.90	2	متوسطة
التعبير عن الرأي	2.96	0.85	3	متوسطة
البحث العلمي والنشر	2.89	0.89	4	متوسطة
المحتوى الدراسي وأساليب التدريس.	2.78	0.86	5	متوسطة
الدرجة الكلية للحرية الأكاديمية	2.96	0.84	-	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، وحصل على متوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.84)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.11) في حدها الأعلى ولمجال الأعمال التطوعية والنشر وبين (2.78) في حدها الأدنى، وكان لمجال المحتوى الدراسي وأساليب التدريس .

وفيما يلي عرضا لنتائج المجالات كلا على حدة:

أولاً: مجال التعبير عن الرأي:

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي على مجال التعبير عن الرأي مرتبة تنازلياً

الرقم الفقرة	الفقـــرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
5	يمارس عضو هيئة التدريس حقه في نقد مجلس إدارة الجامعة.	3.56	1.17	1	متوسطة
10	تقوم الجامعة بفرض قيود على أعضاء هيئة التدريس بسبب آرائهم.	3.41	1.14	2	متوسطة
2	يمارس عضو هيئة التدريس حريته بعقد الحوارات الفكرية.	3.13	1.3	3	متوسطة
3	يتواصل عضو هيئة التدريس مع المجتمع المحلي بحرية.	3.11	1.29	4	متوسطة

ISSN:2308-5347

11	تسمح إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالمشاركة بالبرامج (التلفزيونية والإذاعية الحوارية).	3.11	1.28	4	متوسطة
4	توفر الجامعة حرية التعبير عن الرأي لكافة الرتب الأكاديمية بغض النظر عن الجنس.	3.00	1.24	6	متوسطة
15	توفر الجامعة الحصانة الفكرية لدور الأستاذ الجامعي	2.96	0.85	7	متوسطة
8	يتحاور عضو هيئة التدريس مع زملائه دون تحفظ أو قيود.	2.87	1.21	8	متوسطة
7	تتيح الجامعة لعضو هيئة الحرية للدفاع عن رأيه.	2.83	1.13	9	متوسطة
12	تعمل الجامعة على الحد من هجرة العلماء ونزيف العقول بفتح قنوات الاتصال مع الكل.	2.83	1.11	9	متوسطة
9	يحق لعضو هيئة التدريس المشاركة في الندوات والمؤتمرات (داخل الجامعة وخارجها).	2.78	1.14	11	متوسطة
13	تشجع الجامعة التفكير الحر لأعضاء هيئة التدريس.	2.78	1.25	11	متوسطة
6	يحق لعضو هيئة التدريس التعبير عن آرائه وأفكاره البحثية.	2.65	1.29	13	متوسطة
1	يقوم عضو هيئة التدريس في التعبير عن رأيه بحرية.	2.61	1.12	14	متوسطة
14	تسيطر البيروقراطية على مجريات العمل داخل الجامعة.	2.56	1.28	15	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	2.96	0.85	-	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال التعبير عن الرأي جاءت بدرجة متوسطة وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.56) في حدها الأعلى، وبدرجة متوسطة وكانت لفقرة: « يمارس عضو هيئة التدريس حقه في نقد مجلس إدارة الجامعة » وبين (2.56) في حدها الأدنى، وكانت لفقرة « تسيطر البيروقراطية على مجريات العمل داخل الجامعة» وبدرجة متوسطة.

ISSN:2308-5347

ثانياً: مجال المشاركة في صنع القرار:

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي على مجال المشاركة في صنع القرار مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
20	تعرض قرارات مجلس الجامعة على أعضاء هيئة التدريس لمناقشتها قبل اعتمادها.	3.57	1.33	1	متوسطة
17	يشارك عضو هيئة التدريس في وضع لائحة القوانين للجامعة.	3.5	1.21	2	متوسطة
16	تعمل الجامعة على إشراك اعضاء هيئة التدريس في اتخاذ بعض القرارات.	3.13	1.2	3	متوسطة
22	تعتمد الجامعة على الأسلوب العلمي في (صناعة القرار وحل المشكلات).	3.06	1.19	4	متوسطة
19	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس مناقشة قرارات الأقسام الداخلية.	2.80	1.31	5	متوسطة
18	تمنح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس المشاركة في اللجان المختلفة.	2.70	1.14	6	متوسطة
21	تكون قرارات إدارة الجامعة مركزية لا مجال للمشاركة فيها.	2.53	1.23	7	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.04	0.9	-	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال المشاركة في صنع القرار جاءت بدرجة متوسطة وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.57) في حدها الأعلى وبدرجة متوسطة وكانت لفقرة: « تعرض قرارات مجلس الجامعة على أعضاء هيئة التدريس لمناقشتها قبل اعتمادها.» وبين (2.53) في حدها الأدنى وكانت لفقرة « تكون قرارات إدارة الجامعة مركزية لا مجال للمشاركة فيها.» وبدرجة متوسطة.

ISSN:2308-5347

ثالثاً: مجال المحتوى الدراسي وأساليب التدريس:

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي على مجال المحتوى الدراسي وأساليب التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم الفقرة	الفقـــرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
27	توفر الجامعة كافة الكتب والمراجع داخل مكتبة الجامعة.	2.93	1.23	1	متوسطة
26	يواجه عضو هيئة التدريس ضغوطاً تحول دون حريته في اختيار أسلوب التدريس.	2.89	1.18	2	متوسطة
28	تعمل الجامعة على إدخال المعلوماتية في جميع مفاصل إدارتها.	2.83	0.99	3	متوسطة
29	تعمل الجامعة على زيادة (التفاعل والتنافس) بين التخصصات المختلفة.	2.81	1.17	4	متوسطة
25	توفر الجامعة الوسائل والتقنيات الحديثة لعضو هيئة التدريس.	2.76	1.24	5	متوسطة
30	تولي الجامعة اهتماما كبيراً بطرق التدريس كأساليب لنقل المعرفة.	2.76	1.15	5	متوسطة
23	يحدد عضو هيئة التدريس مواضيع المادة التي يدرسها وأساليب التدريس.	2.72	1.32	7	متوسطة
24	توفر الجامعة الحرية الكاملة لعضو هيئة التدريس في شرح المادة.	2.48	1.24	8	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	2.78	0.86	-	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال المحتوى الدراسي وأساليب التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.93) في حدها الأعلى وبدرجة متوسطة وكانت لفقرة: « توفر الجامعة كافة الكتب والمراجع داخل مكتبة الجامعة. « وبين (2.48) في حدها الأدنى وكانت لفقرة « توفر الجامعة الحرية الكاملة لعضو هيئة التدريس في شرح المادة « وبدرجة متوسطة.

ISSN:2308-5347

رابعاً: مجال البحث العلمي والنشر:

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي على مجال البحث العلمي والنشر مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
39	توفر الجامعة الوسائل والمراجع اللازمة للبحث العلمي.	3.20	1.11	1	متوسطة
46	توفر الجامعة المناخ العلمي والبحثي المناسب لأعضاء هيئة التدريس.	3.20	1.26	1	متوسطة
47	تشجع الجامعة مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي.	3.15	1.31	3	متوسطة
50	تسمح الجامعة بإعارة خدمات أعضاء هيئة التدريس إلى الخارج لتبادل الخبرات.	3.11	1.22	4	متوسطة
36	يتبادل عضو هيئة التدريس مع زملائه نتائج البحث العلمي بحرية (داخلياً وخارجياً).	3.05	1.16	5	متوسطة
32	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الجو المناسب للبحث العلمي.	3.04	1.22	6	متوسطة
37	تقوم الجامعة بمكافأة أعضاء هيئة التدريس الباحثين.	3.00	1.26	7	متوسطة
43	تعمل الجامعة على تطوير العلاقات بين الجامعات (الوطنية والعالمية) فيما يخص البحث العلمي.	3.00	1.18	7	متوسطة
35	تقديم الجامعة الدعم المالي والمعنوي لعضو هيئة التدريس من أجل البحث العلمي.	2.98	1.21	9	متوسطة
34	توفر الجامعة الحرية لأعضاء هيئة التدريس في (السفر والتنقل) لغايات البحث العلمي.	2.96	1.37	10	متوسطة
42	توفر الجامعة (المعامل والمختبرات وقواعد البيانات) اللازمة للبحث العلمي.	2.96	1.18	10	متوسطة
45	تسهم الجامعة في تنمية المقدرات العلمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس.	2.96	1.16	10	متوسطة
49	تعمل الجامعة على استقطاب أصحاب التخصصات النادرة والدقيقة للإسهام في البحوث العلمية.	2.93	1.21	13	متوسطة
44	تضع الجامعة أنظمة تربوية وبحثية تتسم بالمرونة.	2.87	1.2	14	متوسطة
33	توفر الجامعة الحرية لأعضاء هيئة التدريس في نشر الأبحاث العلمية.	2.70	1.04	15	متوسطة
40	تسمح الجامعة لعضو هيئة التدريس بالكتابة والنشر في الدوريات العلمية (المحلية والعالمية).	2.67	1.26	16	متوسطة
38	تضع الجامعة معايير نزيهة لتحكيم الأبحاث العلمية.	2.63	1.07	17	متوسطة
48	تؤمن الجامعة بأن البحث العلمي معيار حضاري تقاس به الأمم في تقدمها.	2.59	1.21	18	متوسطة
41	يحق لعضو هيئة التدريس التعامل مع دور النشر دون الرجوع للجامعة.	2.50	1.26	19	متوسطة
31	تمنح الجامعة الحرية الكاملة لأعضاء هيئة التدريس في اختيار موضوعات البحث الذي سيكتبون به.	2.35	1.12	20	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	2.89	0.89	-	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال البحث العلمي والنشر جاءت بدرجة متوسطة وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.20) في حدها الأعلى وبدرجة متوسطة وكانت لفقرة: توفر الجامعة الوسائل والمراجع اللازمة للبحث العلمي»، وفقرة: « توفر الجامعة المناخ العلمي والبحثي المناسب لأعضاء هيئة التدريس» وبين (2.35) في حدها الأدنى وكانت لفقرة « تمنح الجامعة الحرية الكاملة لأعضاء هيئة التدريس في اختيار موضوعات البحث التي سيكتبون بها « وبدرجة متوسطة.

خامساً: مجال الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع:

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي على مجال الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
53	تسمح الجامعة لعضو هيئة التدريس بإنشاء جمعيات خيرية والمشاركة فيها (داخل الجامعة وخارجها).	3.41	1.06	1	متوسطة
58	تقديم الجامعة الآراء والمقترحات والعمل على نشر المعلومات في المجال التطوعي والإنساني.	3.26	1.24	2	متوسطة
57	تشجع إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التعاون (الإقليمي والدولي) في العمل التطوعي.	3.24	1.13	3	متوسطة
52	يتواصل عضو هيئة التدريس مع الجمعيات الخيرية في مجال تخصصه.	3.2	1.14	4	متوسطة

ISSN:2308-5347

د. محمد سليم الزبون د. عبد الرحمن بن مفضي مسعر البرجس
المجلد الثامن العدد (21) 2015م

ISSN:2308-5347

56	تؤسس الجامعة مراكز أبحاث هدفها دراسة مشاكل المجتمع وسبل حلها.	3.2	1.23	4	متوسطة
55	تقدم إدارة الجامعة تسهيلات لعضو هيئة التدريس للقيام بالعمال التطوعي (داخلياً وخارجياً).	3.07	1.18	6	متوسطة
51	يشارك عضو هيئة التدريس مؤسسات المجتمع المحلي في أعمالها التطوعية.	3	1.24	7	متوسطة
54	تشجع الجامعة عضو هيئة التدريس على التعاون مع الطلبة في الأنشطة العامة وخدمة المجتمع.	2.54	1.16	8	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.11	0.96		

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع المحلي جاءت بدرجة متوسطة وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.41) في حدها الأعلى وبدرجة متوسطة وكانت لفقرة: « تسمح الجامعة لعضو هيئة التدريس بإنشاء جمعيات خيرية والمشاركة فيها (داخل الجامعة وخارجها).» وبين (2.54) في حدها الأدنى وكانت لفقرة «ت تشجع الجامعة عضو هيئة التدريس على التعاون مع الطلبة في الأنشطة العامة وخدمة المجتمع « وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 5.00$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية للحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية ؟

فيما يلي توضيح للنتائج المتعلقة بالفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي تبعاً لكل متغير من متغيرات الدراسة:

1 - النتائج المتعلقة بالفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي تبعا لمتغير الجنس.

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية، تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجال (واقع الحرية الأكاديمية)، كما تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة Independent Samples t-test**، وكانت النتائج كما في الجدول (9).**

جدول 9. نتائج اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لواقع مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية، تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	198	2.79	0.86	25.73	295	0.000*
أنثى	98	3.09	0.73			

× دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ISSN:2308-5347

تبين المتوسطات الحسابية في الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في ضوء متغير الجنس، وقد تم إجراء اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة تلك الفروق في ضوء متغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين أعضاء الهيئة التدريسية كانت دالة إحصائيا، وبالنظر للنتائج في الجدول السابق نجد أن الدلالة كانت لصالح تقديرات الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لتقديراتهن أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات زملائهن الذكور.

2 - النتائج المتعلقة بالفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي، تبعاً لمتغيّر الرتبة الأكاديمية.

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على كافة المجالات، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية:

المجالات	أستاذ مساعد ن = 194		أستاذ مشارك ن = 67		أستاذ ن = 35	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التعبير عن الرأي	2.96	0.77	2.74	0.75	3.07	1.00
المشاركة في صناعة القرار	3.04	0.88	2.93	0.91	2.83	0.87
المحتوى الدراسي وأساليب التدريس	2.78	0.81	2.57	0.75	0.76	0.93
البحث العلمي والنشر	2.89	0.93	2.71	0.60	2.82	0.89
الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع المحلي	3.12	1.00	3.04	0.78	2.95	1.00
الدرجة الكلية	2.96	0.68	2.80	0.56	2.89	0.85

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في ضوء متغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)**، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (11).**

ISSN:2308-5347

جدول (11). نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجالات	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	(ف)	الدلالة ×
التعبير عن الرأي	بين المجموعات	1.858	2	3.715	2.753	0.073
	داخل المجموعات	0.675	293	197.775		
	المجموع		295			
المشاركة في صناعة القرار	بين المجموعات	1.913	2	3.827	2.468	0.095
	داخل المجموعات	0.775	293	227.075		
	المجموع		295			
المحتوى الدراسي وأساليب التدريس	بين المجموعات	2.314	2	4.628	3.407	0.051
	داخل المجموعات	0.679	293	198.947		
	المجموع		295			
البحث العلمي والنشر	بين المجموعات	2.196	2	4.392	2.951	0.061
	داخل المجموعات	0.744	293	217.992		
	المجموع		295			
الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.996	2	1.993	1.091	0.344
	داخل المجموعات	0.913	293	267.509		
	المجموع		295			

× دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولجميع المجالات حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة لها (2.753) و(2.468)، (3.407)،(2.951) و(1.091) على التوالي، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي لا تختلف باختلاف رتبتهم الأكاديمية.

3 - النتائج المتعلقة بالفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي، تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة.

ISSN:2308-5347

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على كافة المجالات، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، وكانت النتائج كما في الجدول (12).

جدول (12). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية للتحديات التي تواجه الجامعات السعودية في مجتمع المعرفة لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي

المجالات	أقل من 5 سنوات ن = 64		من 5 – 10 سنوات ن = 210		أكثر من 10 سنوات ن = 22	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التعبير عن الرأي	3.04	0.88	2.88	0.90	3.00	0.80
المشاركة في صناعة القرار	3.01	0.93	3.04	0.98	3.08	0.84
المحتوى الدراسي وأساليب التدريس	2.94	1.04	2.67	0.79	2.77	0.81
البحث العلمي والنشر	3.04	0.90	2.87	0.91	2.80	0.91
الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع المحلي	3.21	1.04	3.17	0.91	2.97	0.99
الدرجة الكلية	3.05	.86	2.93	0.78	2.97	0.80

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (12) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في درجة ممارسة الحرية الأكاديمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (13).

جدول (13). نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	(ف)	الدلالة ×
التعبير عن الرأي	بين المجموعات	0.131	2	0.262	0.177	0.839
	داخل المجموعات	0.743	293	217.699		
	المجموع		295			

ISSN:2308-5347

المشاركة في صناعة القرار.	بين المجموعات	0.018	2	0.036	0.021	0.979
	داخل المجموعات	0.849	293	248.757		
	المجموع		295			
المحتوى الدراسي وأساليب التدريس.	بين المجموعات	0.342	2	0.684	0.452	0.639
	داخل المجموعات	0.747	293	218.871		
	المجموع		295			
البحث العلمي والنشر	بين المجموعات	0.244	2	0.487	0.297	0.744
	داخل المجموعات	0.821	293	240.553		
	المجموع		295			
الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.271	2	0.543	0.288	0.751
	داخل المجموعات	0.942	293	276.006		
	المجموع		295			

× دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، على كافة المجالات وعلى الكلي حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة لها (0.177) و(0.021) و(0.452) و(0.297) و(0.288) على التوالي، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي لا تختلف باختلاف سنوات خبرتهم.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: « ما واقع الحرية الأكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟».

أظهرت النتائج أن واقع الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، إذ حصل مجال الأعمال التطوعية والنشر على أعلى متوسط حسابي وقد يعود ذلك إلى أن جامعات الشمال في المملكة العربية السعودية تولى اهتماما متوسطا في مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأعمال التطوعية في مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الخيرية، ويعود ذلك لكونها جامعات حديثة تركز على اكتمال بنيتها وتعدّ ذلك من الأمور الثانوية ولديها ماهو أكثر أهمية من الأعمال التطوعية .

في حين حصل مجال المحتوى الدراسي وأساليب التدريس في أدنى متوسط وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعات الناشئة الشمالية في المملكة العربية السعودية تركز بشكل متوسط على منح أعضاء هيئة التدريس الحرية الكاملة في اختيار المادة الأنسب لإيصال المعلومات من خلال اختيار أسلوب التدريس الأمثل للمادة مما يؤدي إلى تقييد لدورهم، وقد يعود ذلك لفرض الجامعة مقررات معينة وعدم منحهم الفرصة الكافية أو الوسائل المعينة لتنوع وسائل وطرق التدريس.

ISSN:2308-5347

أولاً: مجال التعبير عن الرأي:

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال التعبير عن الرأي جاءت بدرجة متوسطة، إذ جاءت الفقرة التي تنص على «يمارس عضو هيئة التدريس حقه في نقد مجلس إدارة الجامعة» على أعلى متوسط ويمكن أن يفسر ذلك بأن جامعات المملكة العربية السعودية توفر الحريات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والمتمثلة في التعبير عن الرأي وحرية الكلام دون أي تدخل، وهذا يساعد عضو هيئة التدريس في الإبداع وإيصال رسالته للطلاب بصورة صحيحة.

في حين حصلت الفقرة التي تنص على « تسيطر البيروقراطية على مجريات العمل داخل الجامعة» على أدنى متوسط ويمكن أن يفسر ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس يمارسون حرياتهم الأكاديمية بدرجة متوسطة في الجامعة فهناك مجموعة من العوائق التي تعيق ممارستهم لمجريات العمل داخل الجامعة والتي تنعكس سلباً على إنجاز العمل، وتحد من تطوير البحث العلمي، كما تؤثر في مستوى دفع عملية التنمية البشرية الشاملة نحو الأمام، والذي يؤثر على تقدم المجتمع ككل على مستويات الإنتاج.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (سيف، 2006) والتي أظهرت أن الممارسة الأكاديمية في مجال البحث وحرية الرأي والتعبير.

ثانياً: مجال المشاركة في صنع القرار:

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال المشاركة في صنع القرار إذ جاءت الفقرة التي تنص على «تعرض قرارات مجلس الجامعة على أعضاء هيئة التدريس لمناقشتها قبل اعتمادها» على أعلى متوسط. ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعات في المملكة العربية السعودية تفتح المجال أمام أعضاء هيئة التدرس للمشاركة في عمليات صنع القرار التي تتعلق بالأعمال الأكاديمية في اتخاذ القرارات الإدارية والمالية .

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Boland 2003،) والتي أظهرت أن التدخلات الخارجية في المؤسسات التعليمية أصبحت كثيرة في الآونة الأخيرة وهذا عائد للظروف السياسية وقواها الضاغطة مما أدى بدوره إلى إضعاف المشاركة في صنع القرار والحرية الأكاديمية.

في حين حصلت الفقرة التي تنص على " تكون قرارات إدارة الجامعة مركزية لا مجال للمشاركة فيها" على أدنى متوسط ويمكن تفسير ذلك إلى أن الجامعة في المملكة العربية السعودية تضمن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة الجامعية ولكن في حدود معينة ودون الانفراد باتخاذها.

ثالثاً: مجال المحتوى الدراسي وأساليب التدريس

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال المحتوى الدراسي وأساليب التدريس جاءت بدرجة متوسطة إذ جاءت الفقرة التي تنص على « توفر الجامعة كافة الكتب والمراجع داخل مكتبة الجامعة» على أعلى متوسط ويمكن أن يفسر ذلك بأن الجامعة في المملكة العربية السعودية توفر الوصول إلى مصادر البيانات والمعلومات المتمثلة بشبكات الإنترنت والمكتبات وتبادل الأفكار ونشرها دون قيود وذلك للإفادة منها إنطلاقاً من مبدأ الحق في الحصول على المعلومات وتطوير عمليات البحث العلمي ويعود ذلك إلى ارتفاع ميزانيات الجامعات السعودية .

في حين حصلت الفقرة التي تنص على « توفر الجامعة الحرية الكاملة لعضو هيئة التدريس في شرح المادة « على أدنى متوسط ويمكن أن يفسر ذلك بأن الجامعة تسمح لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بشرح المادة ولكنها تفرض عليهم مجموعة من القيود بحيث لا يكون المنبر الجامعي انطلاقاً للدعاية السياسية والحزبية أو النظريات ذات الطابع الأيدلوجي، وأن يرتبط شرح المادة بأهداف علمية.

ISSN:2308-5347

رابعاً: مجال البحث العلمي والنشر:

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال البحث العلمي والنشر جاءت بدرجة متوسطة إذ جاءت الفقرة التي تنص على « توفر الجامعة الوسائل والمراجع اللازمة للبحث العلمي » والفقرة التي تنص على: « توفر الجامعة المناخ العلمي والبحثي المناسب لأعضاء هيئة التدريس» على أعلى متوسط ويمكن أن يفسر ذلك بأن الجامعة توفر المناخ العلمي المناسب والذي يستطيع من خلاله أعضاء هيئة التدريس استخدام الوسائل والمراجع التي تخدم البحث العلمي والتي بدورها تدفع بالتعليم نحو التطور، وتشجع على الابتكار وتحسين المستوى التعليمي.

اتفقت هذه النتجة مع نتائج دراسة (رعفيت، 2010) والتي أظهرت توفر الحرية الأكاديمية في جامعتي اليرموك والسلطان قابوس بدرجة كبيرة في مجالي التدريس والبحث العلمي.

في حين حصلت الفقرة التي تنص على " تمنح الجامعة الحرية الكاملة لأعضاء هيئة التدريس في اختيار موضوعات البحث التي سيكتبون بها " على أدنى متوسط ويمكن أن يفسر ذلك بأن الجامعة لا تمنح أعضاء هيئة التدريس الحرية في اختيار موضوعات البحث التي سيتكبون بها، وتخضعها لمجموعة من الضوابط والقيود، وهي تعطي حرية لأعضاء هيئة التدريس في البحث والتقصي ولكنها تخضع لتدخلات خارجية الأمر الذي يؤثر سلباً على الإنتاج العلمي ونشر المعرفة.

خامساً: مجال الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع:

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمجال الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع المحلي جاءت بدرجة متوسطة إذ جاءت الفقرة التي تنص على» تسمح الجامعة لعضو هيئة التدريس بإنشاء جمعيات خيرية والمشاركة فيها (داخل الجامعة وخارجها) «ويمكن أن يفسر ذك بأن الجامعة تفتح المجال أمام أعضاء هيئة التدريس في مشاركة المجتمع المحلي بالأعمال التطوعية، وأنها توفر الاستقلال الجامعي وتستطيع أن تتحرك بمرونة وفعالية وقيامها بوظائفها ومهامها؛ الأمر الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس نحو الاستمرارية في تجويد الأداء تحقيقاً للتنمية البشرية المستدامة .

في حين حصلت الفقرة التي تنص على « تشجع الجامعة عضو هيئة التدريس على التعاون مع الطلبة في الأنشطة العامة وخدمة المجتمع « على أدنى متوسط ويمكن أن يفسر ذلك بأن الجامعة تضع الضوابط والقيود على الأنشطة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والمتمثلة بالتعاون مع الطلبة للقيام بمجموعة النشاطات التي تساهم في خدمة المجتمع.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (سيف، 2006) أن الممارسة أخذت الطابع السلبي في مجال مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إدارة شؤونهم وحرية عقد المؤتمرات والندوات والمشاركة فيها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية للحرية الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية ؟

1 - مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي تبعا لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في ضوء متغير الجنس لصالح تقديرات الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لتقديراتهن أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات زملائهن من الذكور، ويمكن تفسير ذلك: أن الجنس له علاقة كبيرة في ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في الجامعة، فأعضاء هيئة التدريس يمارسون الحريات الأكاديمية بطريقة تختلف عنها من الإناث عند الذكور.

ISSN:2308-5347

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (دانا، 2008) والتي أظهرت وجود فروق لممارسة هيئة التدريس للحريات الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

2 - مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي، تبعاً لمتغيّر الرتبة الأكاديمية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك بأن الرتبة الأكاديمية لا تؤثر في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للحريات الأكاديمية كما لا تتأثر درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للحريات الأكاديمية بازدياد الرتبة.

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (دانا، 2008) والتي أظهرت وجود فروق لممارسة هيئة التدريس للحريات الأكاديمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

3 - مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي، تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية في المستوى الجامعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسير ذلك بأن عدد سنوات الخبرة ليس لها علاقة في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحريات الأكاديمية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (دانا، 2008) والتي أظهرت وجود فروق لممارسة هيئة التدريس للحريات الأكاديمية تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1 - إجراء المزيد من الدراسات التي تساهم في تدعيم هذه الأسس المقترحة للحرية الأكاديمية وتعميمها، والعمل بما فيها من أجل النهوض بالحرية الأكاديمية .
ضرورة قيام الجامعة بتوفير كافة الحريات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس المتمثلة في التعبير عن الرأي والمشاركة في صنع القرار .

2 - وضع اللوائح والأنظمة والإجراءات التي تساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية والبحثية.

3 - الاهتمام في البحث العلمي والنشر بلا رقابة أو قيد ووضع الميزانيات المناسبة له .

4 - الاهتمام في الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع .

5 - ضرورة أن تكون منجزات التعليم العالي متاحة للجميع على قدم المساواة تبعاً للكفاءة بكافة الوسائل.

6 - ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالحريات الأكاديمية .

ISSN:2308-5347

المراجع

المراجع العربية

1. باكير، عايدة (2011)، تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس، 26/9/2011
2. بغدادي،عبد السلام إبراهيم (2007)، الحريات الأكاديمية في الجامعات العراقية، مركز عمان لدراسة حقوق الإنسان، إربد: دار الشعب.
3. ثابت، أحمد (2009)، معوقات الحريات الأكاديمية في الجامعات المصرية، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان، مركز عمان لدراسة حقوق الإنسان . ص37
4. ثابت، عادل (2007)، مبدأ استقلالية الجامعات العربية واقعه ومعوقاته، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الحريات الأكاديمية في الجامعات العراقية، مركز عمان لدراسة حقوق الإنسان، مطبعة الشعب، إربد، الأردن .
5. جعنيني، نعيم (2010)، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية،ط2،عمان: دار وائل.
6. الحلو، غسان (2003)، المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، مجلة جامعة النجاح، مجلد17، عدد 2،ص 372 - 374.
7. حمدان، دانا لطفي (2008)، العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا،جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
8. رعفيت، أحمد (2010)، درجة توفر الحرية الأكاديمية في جامعتي اليرموك والسلطان قابوس، دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.
9. الزيود،محمد والشبول، محمد (2009)، الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلد 23، عدد92.ص 12 - 15
10. سيف، جلال(2006)، مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في الجامعات اليمنية، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن.
11. سليمان،خالد (2006)، الديمقراطية في الجامعات الأردنية الجامعة الأردنية أنموذجا.، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان، مركز عمان لدراسة حقوق الإنسان كانون أول.
12. شقير، محمد (2003) «الحرية الأكاديمية في الجامعات الأجنبية « مجلة الفيصل عدد 325، ص 42 - 47.
13. الشبول، محمد (2006). واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة «دراسة مقارنة»، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
14. الطويل، هاني (2006)، الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق ط3عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
15. عبد الجواد، نور الدين (2008)، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط8، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

ISSN:2308-5347

16. عيد، حامد (2012)، «الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة « الأهرام، القاهرة استرجعت بتاريخ 28/9 / www.ahram.org.eg/the 2013writers/news/146360-
17. القرني (2009) « الحرية الأكاديمية، المنطلقات القانونية والضوابط « بحث مقدم لمؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي « رؤى وتجارب « 20-18 مايو 2009 جامعة طيبة، المدينة المنورة.
18. قمبر، محمود (2001). الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، دراسة تحليلية نقدية مقارنة، إبداعات تربوية، دار الثقافة. الدوحة
19. ماضي، عبدالفتاح (2012) " كيف يمكن حماية الحريات الأكاديمية « مقال في الجزيرة نت، استرجعت بتاريخ 28/9/2013 mob/www.aljazeera.net

المراجع الأجنبية:

20. Boland, M. (2003), Academic Freedom and Struggle for the Subject of Composition, unpublished doctoral dissertation PhD, The University of Rocheter.
21. Jackson. J(2005) Express rights to academic freedom in Australian public university employment. Southern Cross University ePublications@SCU. School of Law and Justice
22. Macfarlane, B. (2012). Re-framing student academic freedom: a capability Perspective, Higher Education, 63(6): 719-732
23. Sandman, C. (2005), Current Cases on Academic Freedom, ERIC Document, ED 426423
24. Standler, Ronald B. (2000). Academic Freedom in the USA, http://rbs2.com/afree.htm.
25. Taiwo, E. (2012). Regulatory Bodies, Academic Freedom and Institutional Autonomy in Africa: Issues and Challenges – The Nigerian Example, Council for the Development of Social Science Research in Africa, 9(182):63-89

ISSN:2308-5347

تأثير المزيج التسويقي لخدمات التعليم العالي في رفع مستوى جودتها من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الجزائرية

د.حميدي زقاي
جامعة الدكتور مولاي لطاهر – سعيدة – الجزائر

ISSN:2308-5347
ISSN:2308-5347

تأثير المزيج التسويقي لخدمات التعليم العالي في رفع مستوى جودتها من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الجزائرية

د.حميد زقاي

ملخص البحث:

قامت هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع تسويق الخدمات الجامعية من خلال التركيز بصورة أساسية على كل عنصر من عناصر المزيج التسويقي بأبعاده السبعة بغية ترقيته من مستوى أداء جودة المنتج التعليمي بكل مكوناته ، وذلك بإحدى كليات الجامعة الجزائرية ، وتجعل من طلبة جامعة د. طاهر مولاي لولاية سعيدة محوراً له. ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (35) عبارة على (130) طالباً، وتم تحليل استجابات الطلبة باستخدام التحليل العاملي، ومن ثم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات والتي من أهمها :

1 - توجد علاقة ارتباط قوية بين تطبيق عناصر المزيج التسويقي و ترقية جودة الخدمات التعليمية.

2 - أظهرت النتائج أن للأفراد مقدمي الخدمة من هيئة التدريس والإدارة وعمال المكتبة وكافة موظفي الجامعة أثرا كبيرا في ترقية جودة خدمات التعليم العالي.

3 - أظهرت النتائج وجود أثر للتجهيزات و المدلول المادي للخدمة في ترقية جودة خدمات التعليم العالي.

4 - أظهرت النتائج أن اعتماد الجامعة على الطرق الحديثة في مجال توزيع خدماتها وترويجها يدعم ويزيد من جودة خدمات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية :

المزيج التسويقي، التعليم العالي، التحليل العاملي.

ISSN:2308-5347

The Impact of the Mix Marketing to Higher Education In Raising the Level of Quality from the Students Perspective in Algerian Universities

Abstract:

This study aimed to highlight the reality of university services marketing by focusing, mainly, on each element of the marketing mix in its seven in order to upgrade the level of performance of the product quality of education in all its components .conducting of the study is applied on one of our university facilities and made the students of the university in Saida Algeria an element of focus. A questionnaire was distributed consisting on (35) questions, to be answered by (130) students. The analysis according to the student's answers to the yield a number of scientific conclusions such us:

1- There is a strong correlation between the application of the elements of the marketing mix and improving the quality of educational services.

2- The results showed that members of the service providers of the faculty, administration and library workers, and all the staff of the university have significant influence on in upgrading the quality of higher education services.

3- The results also showed the impact of the equipment and the physical meaning of the Service on the level of the quality of higher education services.

4- The results showed that the adoption modern methods in the field of distribution and promotion services increase the quality of higher education services.

Keywords:

marketing mix, higher education, factor analysis.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

يعد التعليم الجامعي من أهم مؤسسات التعليم في المجتمعات، لما له من دور فعّال ومميز في صناعة الأجيال المستقبل، التي تمتلك مقومات النجاح ومتطلبات العصر، وتطوير المجتمعات بما لديها من طاقات ومعارف علمية حديثة تمكنها من بناء مشاريع حيوية، كما تعدّ الجامعة البداية الرئيسة التي تمر من خلالها أساليب التطوير والتقدم في المجتمع، فالتقدم العلمي والتكنولوجي على كافة الأصعدة يخرج من بوابة الجامعة.

لذا أصبح من الضروري ربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والحاجات اليومية للمجتمعات والمؤسسات بشقيها الإنتاجي والخدمي، مما يتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعات لتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل والتأكيد على ضرورة ربط الجامعات وتطوير أدائها مع تطور المجتمع بوصفه المستفيد الخارجي الأول من الخدمة التعليمية، ولا يتم ذلك إلا إذا تم التعرف على احتياجات أفراد المجتمع لما يريدون توفره في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، و السعي لإيجاد مستويات عالية للخريجين ومحيط مناسبة للتعلم داخل الجامعة، وذلك من خلال تقديم خدمات ذات جودة المطلوبة.

وحسب المفهوم الحديث للتسويق الذي يسعى إلى تحقيق مستوى الرضا للزبائن، فإن الجامعات كمؤسسات خدمية تحتاج إلى التسويق، خاصة أن أكبر المنظمات العالمية أولت الكثير من الأهمية للتسويق بوصفه يسمح لها بتحقيق أهدافها الربحية وغير الربحية. و بالرجوع إلى الجامعات الجزائرية نسجل غياب هذا المفهوم في المنظمات الخاصة فكيف بالعامة وذلك لأن التسويق عدّ دائما لصيقا بالمنظمات الهادفة لتحقيق الربح.

وبذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر عناصر المزيج التسويقي بأبعاده السبعة على جودة الخدمة في إحدى الجامعات الجزائرية.

الإطار العام للبحث:

مشكلة البحث:

تمثل مشكلة الدراسة محاولة إدماج النشاط التسويقي في الجامعات الجزائرية من خلال التركيز بصورة أساسية على كل عنصر من عناصر المزيج التسويقي بأبعاده السبعة بغية الرفع من مستوى جودة المنتج التعليمي بكل مكوناته ، وكشف مقومات الجامعة المادية والأكاديمية التي يتطلع الطلبة لتوفرها في الجامعات التي تحتضنهم لتمثل جامعة مثالية من وجهة نظرهم، وهذا في ظل عدم وجود دراسة علمية تطبيقية هدفت لدراسة أثر المزيج التسويقي بأبعاده السبعة على جود الخدمات التعليمية في الجامعات، وهذا ما يسعى البحث الحالي لدراسته.

أسئلة البحث:

وبناء على ما تقدم يمكن إظهار مشكلة الدراسة بصورة أكثر جلاء من خلال طرح التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى تأثير عناصر المزيج التسويقي معبرا عنها بـ: المنتج، السعر، التوزيع، الترويج، الأفراد، المدلول المادي، العمليات، على جودة الخدمة المقدمة في الجامعة الجزائرية ؟

و الذي يتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

- ماذا نقصد بالتسويق الجامعي ؟
- ماذا نقصد بالمزيج التسويقي التعليمي؟
- ما التصور المقترح للرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الجزائرية ؟

ISSN:2308-5347

- هل يوجد هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في إجابة عينة الدراسة على أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية تعود إلى متغيرات أفراد العينة (الجنس، التخصص ، المستوى التعليمي)؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في توضيح أهمية الدور المهم الذي يلعبه عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية، كما تسعى هذه الدراسة كذلك إلى محاولة تحسيس متخذي القرار في الجامعات الجزائرية بضرورة إعطاء أهمية للنشاط التسويق في الجامعة وعدّه أداة فعالة في الرفع من مستوى الجودة التعليمية من جهة ، وتلبية رغبات وحاجات الزبائن (الطلبة والمجتمع) المتعددة و المتجددة من جهة أخرى، خصوصا وأن الاقتصاد الجزائري على مسار اقتصاد السوق الذي يتميز بالجو التنافسي الشديد وبالتوجه التسويقي وما يتطلبه من تبني فلسفة التركيز على العميل والتنبؤ برغباته واحتياجاته، مما سيضع الجامعات الجزائرية في مواجهة غير مسبوقة مع جامعات مماثلة أكثر خبرة وأكبر حجما يتمتعون بكفاءات عالية ويستطيعون بوسائلهم التسويقية الحديثة والمتطورة كسب السوق الجزائرية والاستلاء على حصص السوق بكل سهولة.

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى تأثير عناصر المزيج التسويقي بأبعاده السبعة (المنتج، السعر، التوزيع، الترويج، الأفراد، المدلول المادي، العمليات) على الرفع من مستوى جودة الخدمة التعليمية بالجامعات الجزائرية، وذلك بالاعتماد على أسلوب التحليل إلى مكونات أساسية.

مجتمع الدراسة وعينته

يمثل مجتمع الدراسة طلاب جامعة الدكتور مولاي الطاهر الجزائر، حيث تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة نظرا لكبر مجتمع الدراسة، وتم توزيع استمارة البحث عليهم في مكان تقديم الخدمة (الجامعة)، مع شرح الهدف من الدراسة، وكيفية ملء الاستبانة ، حيث تم توزيع (150) استبانة، وتم استبعاد (20) منها، ليتبقى منها (130) استبانة مكتملة وصالحة للتّحليل، أي بنسبة (86.66 %) من الاستبيانات الموزعة، وعدّت هذه العينة كافية للتّحليل واعتماد النتائج.

أداة الدراسة :

تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة في جمع البيانات من مجتمع الدراسة، التي احتوت على قسمين: القسم الأول تناول البيانات الشخصية للعينة : كالجنس، والتخصص، والمستوى التعليمي، بينما تناول القسم الثاني العبارات الخاصة بعناصر المزيج التسويقي لخدمات التعليم العالي بأبعاده السبعة حيث اشتمل على (35) عبارة ، وقد تم عرض جميع العبارات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي والمتدرج من أوافق بشدة ويقابلها الوزن(5) وغير موافق بشدة ويقابلها الوزن(1).

ثبات أداة الدراسة وصدقها :

للتحقق من صدق الاستبيان كأداة لجمع البيانات فقد تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في التسويق كما عرضت على عدد من أصحاب الخبرات العلمية والعملية المتراكمة للتأكد من دقة صياغة فقرات الاستبانة وصحة العبارات المستخدمة ووضوح عناصرها ومصطلحاتها وقد جرى تعديل بعض الفقرات والعبارات لرفع درجة المصداقية للأداة وذلك قبل إخضاعها للتحليل الإحصائي وقد تم قياس مستوى الثبات والتناسق الداخلي للعوامل المكونة لعناصر المزيج التسويقي بأبعاده السبعة وكانت نتائج التناسق الداخلي باستخدام معامل (ألفا كرونباج) على عينة الدراسة كالآتي:

ISSN:2308-5347

1. البعد الأول المنتج الخدمي ويتكون من خمسة عوامل وتساوي 79.4 % .
2. البعد الثاني السعر ويتكون من أربعة عوامل وتساوي 72.4 %.
3. البعد الثالث التوزيع ويتكون من خمسة عوامل وتساوي 76.7 %.
4. البعد الرابع الترويج ويتكون من ستة عوامل ويساوي 75.7 % .
5. البعد الخامس الأفراد ويتكون من خمسة عوامل وتساوي 62.2 %.
6. البعد الخامس المدلول المادي ويتكون من ستة عوامل وتساوي 71.5 %.
7. البعد الخامس العمليات ويتكون من أربعة عوامل وتساوي 73.3 %.

وجميع هذه القيم عالية مما يدلّ على إمكانية ثبات النتائج، التي يمكن أن يسفر عنها تطبيق هذا مقياس وكذلك إمكانية تعميم النتائج التي توصلت لها الدراسة.

الدارسات السابقة :

يتم عرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية وخاصة ذات العلاقة بالدراسة الحالية كما يلي:

- أول من قام بدراسة التسويق بمفهومه الموسع هي الدراسة التي قام بها ( )، Kotler et levy 1969 حيث تم التعرض فيها لمفهوم التسويق في المؤسسات غير الربحية من خلال الاعتماد على مفهوم الجودة في تطبيق مبادئ التسويق.
- و يرى (عبد الجواد، 1988) أن نجاح أي مجتمع في تحقيق التنمية بصفة عامة، والتنمية الاقتصادية بصفة خاصة، يتوقف على التعليم الذي يزيد من قدرة الفرد على الإنتاج والتعامل مع الثروات الطبيعية، واستغلال الظروف الملائمة والإمكانيات المتاحة في استثمار رأس المال في المجتمع أفضل استثمار، لوجود علاقة إيجابية بين مستويات إنتاجية الأفراد وبين مستوياتهم التعليمية، فغالباً ما يؤدي التعليم إلى تحسن نسبي في مستوى الإنتاجية في سوق العمل .
- وأشار (دياب، 1990) في دراسته عن العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي المصري إلى ضرورة الاهتمام بالكيف في الإنتاجية التعليمية (تعليماً وتدريباً) من أجل إعداد القوى البشرية ذات المهارة والقدرة على استيعاب التكنولوجيا المتطورة. ومن ثم فمن الضروري تحسين العملية التعليمية وربطها بمناحي التدريب لإيجاد المواطن المتقن لعمله، والقادر على التكيف مع الظروف المتغيرة في المجتمع وقطاعات سوق العمل.
- وتناولت (Weingand ،1995)، التسويق في المكتبات في الألفية الجديدة في الموضوعات ذات العلاقة بالاستراتيجية، والتخطيط، والأهداف، وتحديد قنوات التوزيع والترويج.
- دراسة (Munoz ،1999)، هدفت إلى معرفة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع لجامعة لويسفل منذ 1992 ، وباتباع الأسلوب التحليلي تم الربط بين الأدب التربوي بالجودة الشاملة، واستعان الباحث بأسلوب المقابلة وتحليل البيانات وتوصلت الدراسة إلى أن الجودة أحدثت تغييرًا جذريًا في نمط الإدارة المطبقة واقترحت التسهيلات المطلوبة وتحسين الخدمات ووضع الاستراتيجيات وحل الصعوبات والمشكلات.
- دراسة (برقان ، 2001) هدفت إلى التعرف على الإطار الفكري لإدارة الجودة الشاملة بوصفها اتجاهًا حديثًا في مجال الإدارة وكأسلوب إداري يهدف إلى التحسين المستمر للجودة وأداء المؤسسة ككل، وكيفية تطبيقه علميًا، كما أنه عرض بعض التجارب العالمية وتوصلت الدراسة من خلال ذلك كله إلى تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة.
- دراسة (سعيدي ، 2004)، تناول تسويق الجامعات من خلال مدخل الجودة الشاملة، ويعتقد الباحث أن تحقيق التميز في أداء الجامعات ينطلق من الاهتمام بتطوير العنصر البشري وحسن تدريبه، والتركيز على إشباع احتياجات المتعاملين داخليا وخارجيا ويمكن بهذا الصدد الاستفادة من التجارب العالمية المختلفة .

ISSN:2308-5347

- أما دراسة (Toracco، Hoover ، 2005) فقد هدفت إلى التطوير التنظيمي والتغيير في الجامعات وقد طبقت على عدد من الجامعات الأمريكية، واستخدمت منهجا يتناول المدروس والمخطط في كل القطاعات العامة والخاصة، والقطاعات غير الربحية، وقد خلصت إلى تحقيق ثلاث جامعات من عينة الدراسة التي طبق فيها التطوير التنظيمي من النتائج الإيجابية، ولوحظ في مدى التغيير بحسب درجة تطبيق التطوير التنظيمي في الجامعات محل الدراسة.
- وأشار (سليماني ، 2007) في دراسته عن الابتكار التسويقي في الجامعات أن هذا الأخير يحقق ميزة تنافسية للمؤسسة كما أنه أصبح أهم وسيلة في يد المؤسسة من أجل البقاء في بيئة دائمة التغير، حيث يلعب الابتكار التسويقي دورا مهما في حل هذه المشكلة من خلال البحث عن الفرص وتحويل التهديدات إلى فرص جديدة.
- وتوصل (إيثار عبد الهادي ، 2007) في دراسته عن تقييم جودة الخدمة التعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة بجامعة بغداد إلى أنه يعد الطالب زبونا «وشريكا» طويل الأمد في العملية التعليمية وفي تقييمها المتواصل، ومن ثم عاملا «أساسيا» ترتكز عليه عملية التحسين المستمر لتلك العملية ، بما يؤدي إلى تقديم جودة في الخدمة متفوقة. كما ينبغي لتحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة في برنامج الدكتوراه صوب الاهتمام بتوقعات الطالب التي أحرزت معدل الأهمية الأعلى من وجهة نظره، والتي تمتلك التأثير القوي في قابلية الخدمة التعليمية المقدمة على جذب الطالب وإمكانية تعزيز الموضع التنافسي.
- أما دراسة (فالح عبيد الله ، 2009) بعنوان «أثر تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة على الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية» حيث هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير عناصر إدارة الجودة الشاملة كمتغيرات مستقلة على استراتيجيات الميزة التنافسية كمتغير تابع واعتمدا في دراستهما على دراسة قياسية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، حيث طبقت الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة تمثلت في أعضاء هيئة التدريس. حيث توصلا إلى النتائج الآتية :

هناك تأثير معنوي لكل من عناصر إدارة الجودة المستقلة المتضمنة التزام القيادة بالجودة ورضا العملاء، وتوفر المعلومات وتحليل البيانات، وإدارة عملية الجودة على المتغير التابع المتمثل بالميزة التنافسية، بينما لا يوجد تأثير معنوي لكل من عنصري إدارة الجودة الشاملة المستقلة المتمثلة في التخطيط الاستراتيجي، وكفاءة القوى العاملة على المتغير التابع (الميزة التنافسية).

- وركزت دراسة (حميد راضي، 2010) على تساؤلات أساسية تتعلق بمستوى قيام كلية المأمون / الجامعة في مدينة بغداد بتسويق جودة خدمتها، حيث طبقت على عينة عشوائية مكونة من (758) مستجيباً منها (406) طلاب و (98) عاملاً و(254) من أصحاب العمل. حيث بينت النتائج أن الكلية لا تقوم ككلية بتخطيط وتطوير خدماتها المختلفة بما يدعم ويحقق تسويق الجودة الشاملة، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال مجموعة من الأنشطة كقصور في دراسة السوق وتحديد احتياجاته من الكوادر والتخصصات المختلفة ، وافتقار إلى الخدمات التكميلية التي يحتاجها الطالب والعامل اختصارا للوقت والجهد ، إلى جانب نقص الدورات التدريبية للعاملين لتأهيلهم إلى مواقع أفضل .
- وركز (أحمد محمود خضر، 2011) في دراسته عن تسويق مخرجات البحث العلمي بعرض خطط البحوث العلمية على بعض قطاعات المجتمع المعنية للإسهام في تمويلها، والعمل على تطوير تلك البحوث العلمية التطبيقية وتسخيرها لخدمة القطاع الخاص مما يشجعه على المشاركة في تمويلها، كما أكد على ضرورة التنسيق بين معاهد البحوث والاستشارات القائمة بالجامعات وتبادل الخبرات في مجال تسويق البحوث والاستشارات الفنية، وكذا استثمار رسائل الماجستير والدكتوراه عن طريق طرحها على شركة أهلية تتولى طبعها ونشرها وتسعيرها والدعاية لها، لأجل تسويقها لمواقع العمل الميداني ، والتركيز على اتباع وسائل التسويق الفعالة في تسويق نتائج البحوث العلمية والخدمات الاستشارية مثل إقامة المعارض التسويقية للمنتجات الجامعية ، وتوفير الإعلام العلمي الجيد عن الإمكانات الجامعية البحثية والاستشارية.

ISSN:2308-5347

- أما دراسة (الوافي الطيب، 2012) عنوان» تطبيق النظام التعليمي الجديد كأساس لتحقيق الجودة في الجامعات الجزائرية «حيث قام بدراسة تجربة الجزائر في تطبيق النظام الجديد سعيا للاندماج في الخارطة العالمية للتعليم العالي وإعطاء مقروئية للشهادة العالمية، حيث توصل إلى ضرورة تبني مجموعة من السياسات التي من شأنها تحقيق هذا المبتغى وهو تجويد التعليم العالي وذلك من خلال إنشاء هيئات على مستوى المؤسسات الجامعية تعنى بتقديم اقتراحاتها وخبراتها في مجال تجويد منظومة التعليم العالي، وخلق شراكة فعالة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي، بإقحام الكفاءات المهنية في العملية التكوينية على مستوى الجامعة، وتوعية المعنيين بعملية الجودة (الطلبة، الأساتذة، الطاقم الإداري)، وبآثارها المستقبلية الإيجابية على المنظومة التعليمية والتنمية المجتمعية بشكل عام.
- وأجرى (عدنان فاضل، 2013) دراسة عن أثر بعض عناصر التسويق الجزئية في جودة الخدمة وذلك في جامعة الشرق الأوسط حيث تم توزيع استبانة على (117) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لعناصر البيئة التسويقية القريبة والمتمثلة في (الموظفين، المنافسين، والجمهور العام) على أبعاد جودة الخدمة في جامعة، وعدّ هذه العناصر مؤشرا إيجابيا نحو توجه الجامعة لتحقيق أهدافها بعيدة المدى.

تعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي:

إن موضوع جودة التعليم العالي حظي باهتمام الكثير من الباحثين، وذلك لأهمية العملية التعليمية في تزويد مخرجاتها بالمعارف والمهارات والقدرات التي تمكن الطلاب من الالتحاق بسوق العمل. وبينت الدراسات السابقة أن الباحثين قد درسوا معايير الجودة وتطبيقاتها ومدى تأثيرها على جودة خدمات التعليم العالي وذلك من خلال مناهج علمية وطرق مختلفة وأ ظهرت معظم الدراسات أن هناك تفاوتا في درجات توافر معايير الجودة ما بين متدنية ومتوسطة، لذا أوصت بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد الطالب والمناهج الدراسية وتطويرها وفقاً لمعايير الجودة .

وقليل من الدراسات من حاولت إدماج التسويق في العملية التعليمية كعامل مهم في رفع من مستوى جودتها ،كدراسة (حميد راضي، 2010) الذى تطرق إلى واقع تسويق جودة الخدمات التعليمية وذلك بالتركيز على عناصر المزيج التسويقي الأربعة (الخدمة، السعر ،التوزيع، الترويج) حيث بينت النتائج أن هناك قصورا في تطبيق هذه العناصر مما يعود سلبا على تدعيم وتحقيق تسويق جودة الخدمة التعليمية.

إلى جانب دراسة (أحمد محمود خضر، 2011) الذي ركز على تسويق مخرجات البحث العلمي وضرورة اتباع وسائل التسويق الفعالة في تسويق نتائج البحوث العلمية والخدمات الاستشارية مثل إقامة المعارض التسويقية للمنتجات الجامعية، وتوفير الإعلام العلمي الجيد عن الإمكانات الجامعية البحثية والاستشارية.

ودراسة (عدنان فاضل، 2013) التي سلطت الضوء على بعض عناصر التسويق الجزئية والمتمثلة في(الموظفين، المنافسين، والجمهور العام)، في جودة الخدمة وعدّ هذه العناصر كمؤشر إيجابي نحو توجه الجامعة لتحقيق أهدافها بعيدة المدى.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

من حيث هدف الدراسة : تنوعت الاتجاهات الحديثة للدراسات السابقة، في حين سعت هذه الدراسة للتعرف على تأثير المزيج التسويقي لخدمات التعليم العالي في رفع مستوى جودتها.

من حيث بيئة الدراسة : قد تم تطبيق هذه الدراسة في بيئة الخدمات التعليمية وبالأخص بجامعة سعيدة في الجزائر.

ISSN:2308-5347

من حيث متغيرات الدراسة : تعددت المتغيرات التي تم قياسها في الدراسات السابقة ، أما في هذه الدراسة الحالية فقد تم تحديد عناصر المزيج التسويقي للخدمات التعليم العالي بأبعاده السبعة (الخدمة، السعر ،التوزيع، الترويج، الأفراد، المدلول المادي، العمليات) و الأثر الذي تلعبه في الرفع من مستوى الجودة ،وذلك بالاعتماد على أسلوب التحليل العاملي.

الإطار النظري للدراسة

أولاً – مفهوم التسويق الجامعي:

بما أننا بصدد دراسة التسويق التعليمي فلابد من معرفة أن الفكرة الأساسية للتسويق التعليمي هي إحداث التلاؤم بين الجامعة (الكلية / القسم / الهيئة التدريسية / بيئة الكلية) ومطالب واحتياجات الزبون والذي هو في دراستنا هذه تعبر عنه بـ (الطلبة / المجتمع) لكي تحقق أهداف المؤسسة التعليمية التي هي في واقع الحال لا تبيع منتج أو خدمة، ولكنها ترضي الطلبة. وهذا الأمر يتطلب منها أن تسعى دائما إلى تحقيق احتياجات الطلبة.

وقد عرف مفهوم تسويق الخدمة الجامعية بأنه (محاولة إشباع حاجات المستهلكين (الطلبة) من خلال تنسيق مجموعة من أوجه النشاط التي تساعد الجامعة في تحقيق أهدافها).

ونريد أن نشير إلى أن تغطية مفهوم التسويق التعليمي يتطلب منا التطرق إلى ما يأتي (هشام فوزي دباس العبادي2009 ص375).

1 - أن الفكرة الأساسية للتسويق التعليمي هي تلاؤم بين القدرات الجامعية ومطالب الطلبة (الدارسون) لكي تتحقق أهداف الجامعة.
2 - مع مفهوم التسويق لابد أن نبدأ مع احتياجات الطلبة ومطالبهم كوظيفة أسياسية للجامعة. فعلى الجامعة أن تحدد الاحتياجات والرغبات ومن ثم تقرر أي منها يتوجب المحاولة أولا لتحقيق الرضا. وأن هذه المسؤولية تقع على عاتق الهيئة التدريسية في الكلية. وأن الفرصة التي تطمح إليها الجامعة وهي تحقيق أهدافها سوف تحدث من خلال الجهود التي تبذلها الجامعة لتحقيق رضا الطالب.
3 - إن التسويق بالأساس لا يمكن أن يكون وظيفة منفصلة. بل إنه جزء من إجمالي الأعمال. ونظريا هو النتيجة الأخيرة للأعمال، وهذا يعني أن الزبون ينظر إليه بنفس الطريقة.

وعليه يعرف الباحثون التسويق التعليمي بأنه (نشاط إداري يتعلق بـ: تحديد احتياجات الطلبة، تطوير خدمات مناسبة لجماعات من المستهلكين متمثلين بالطلبة والمجتمع، تقديم الخدمات بالأسلوب الذي يحقق مكاسب ملموسة لكل من المنتج والمستهلك).

ثانياً – مفهوم المزيج التسويقي :

يعرف المزيج التسويقي بأنه « الخطة التي تحدد العرض الذي سيقدم للزبائن)المنتج، الخدم) وكيف سيتم تسعيرها، ترويجها، وتوزيعها» (p171988 Rachman، David J)

- مكونات المزيج التسويقي:

وحتى تستطيع الجامعة أن تلبي الاحتياجات وتحصل على الموارد فإن الجامعة ينبغي أن يكون لديها مدى من العروض، والتي تسمى بـ (المزيج التسويقي التعليمي Mix Marketing). والذي يمكن توضيح عناصره كما يلي:

1 - المنتج (الخدمة التعليمية): عرفت الخدمة بشكل خاص بأنها "أي أنشطة أو منافع يمكن أن يقدمها فريق لآخرين بوصفها حاجة معنوية جوهرية و لا يترتب عليها نقل الملكية" (kotler Armstrong، 2004p276). ففي الجامعات يكون التعليم هو المنتج المقدم من دون أرباح وأن

ISSN:2308-5347

هـذا المنتـج يشبع حاجة أو يلبي طلبا أو يحل مشكلة زبون ولكن إنتاج الجامعة أكثر من مجرد تعليم، لأنها في بيئة اجتماعية. وبذلك يمكن لكل جامعة أن تميز منتجاتها لتجذب السوق المستهدف والذي يجب أن تختلف منتجاتها عن الجامعات المماثلة. (هشام فوزي دباس العبادي2009 ص 375).

2 - السعر التعليمي: يعرف (عبيدات) السعر بأنه « ذلك السعر الذي يمكن تعديله –صعودا وهبوطا- وفقا لكافـة المتغيرات البيئيـة المحيطة بعمل المؤسسـات وبما يتفق وإمكانات الشـراء لدى المشترين ووفـق أذواقهـم « (محمد علي 2008 صـ20) . إن تسعير الأفكار والخدمـات يمكن أن يكون بصورة رمزية أو مجانية وهو ما نطلق عليه بـ(التثمين)، ذلك أن الهدف من عمل مثل هذه المنظمات يكمن في تقديم المساعدة والإعانة أكثر مما يكون هدفها تحقيق الأرباح. وفي العادة يتم تسعير الرسوم في أي جامعة ما بالتساوي لجميع الطلبة تحت ظل نفس الظروف، كما تعدّ برامج المنح والعمل والمساعدات الماليـة التـي تعطـي لبعض الطلبـة تخفيضـا لسعـر المنتـج (تعليمـه). وتستخدم بعض الجامعات استراتيجيـة تسمـح لطلابها أن يدفعوا رسومهـم الجامعية على أقساط شهرية بـدلا من دفعها كلها مرة واحدة عند التسجيل. (هشام فوزي دباس العبادي2009 ص376).

3 - التوزيع التعليم: يعرف التوزيع بأنه « جريان مادي للسلع من القنوات أو أنه تلك النشاطات التي تجعـل المنتـج متوفرا للمستهلك متى ما طلبه وفي المكان الذي يطلب فيـه، أو أنه عملية انسياب السلع والخدمـات التي تشـارك فيها المنظمـة والأشخاص وانتقالها مـن المنتج إلى المستهلـك» (الصميدعي 2004 ص244). ونـود أن نشيرهنا إلى أن قنوات التوزيع بالنسبة للخدمات التي تقدمها الجامعة هي قناة قصيرة إذ إن عملية إنتاج الخدمة واستهلاكها تكون في مكان واحد وهو (القاعة الدراسية) حيث تتم عملية الاستفادة من الخدمات التي يقدمها أعضاء الهيئة التدريسية إلى الطلبة. (هشام فوزي دباس العبادي2009 ص 376).

وتجـدر الإشـارة إلى الارتبـاط الكبـير والتدخـل الواسع بين الخدمـات التعليمية وبين تقـديم الخدمات وتوزيعهـا، وهـذا يرجـع إلى طبيعة الخدمـة التعليمية في الجامعـة إذ إن عملية إنتـاج الخدمة وتوزيعها تجري في نفس الوقت فالمحاضر يلقي المحاضرة (الخدمة التعليمية) على الطلبة داخل القاعة الدراسية (منفـذ التوزيع) ويجري توفير الكتب والمراجع اللازمة للطلبة (الخدمات المرتبطة بالخدمات التعليمي) داخـل مبنـى المكتبة (منفذ التوزيع)، ويمكن تحقيق جودة توزيع خدمات الكلية من خلال عناصر متعددة منها: (محمد حميد راضي2010) .

- اختيار الموقع المناسب للجامعة الذي يناسب حاجات أكبر شريحة من الفئات المستهدفة إذ إنه يدعم جودة التوزيع.
- التصميم الملائم للقاعات الدراسية بما ينسجم مع احتياجات العملية التعليمية وبناء هذه القاعات وفقاً للمواصفـات الهندسيـة، وبناء هذه القاعـات بالأحجـام والمساحات والارتفاعـات التي تلائم الخدمات التعليمية.
- طلاء القاعات الدراسية والمكتبات بالألوان المناسبة التي تحقق الراحة للنفس والعين.
- متابعة الطلبة في تنفيذ واجباتهم التعليمية باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل البريد الإلكـتروني ومواقـع الويـب الخاصة بالجامعـات والكليـات والأقسـام والأساتذة وعـبر المجتمعات الافتراضية.
- توفير المساحات التي تزود الطلبة بالأطعمة والمشروبات واختيار المواقع الملائمة لها.
- إتاحـة ساعـات مكتبية كافيـة ومناسبة لأوقات الطلبة مـع ضرورة أن تكون مكاتـب أعضاء الهيئة التدريسية قريبة من الطالب.
- توفـير خدمـات النقـل للطلبة مـن أماكن سكناهـم إلى الكليـة وبالعكـس وبأسعـار تنافسية وجودة عالية.
- توفير السكن الجامعي الملائم للطلبة (الملائم من حيث المكان والأسعار والمواصفات).

ISSN:2308-5347

- ضمـان تحقيـق الأجـواء المناسبة في القاعـات الدراسية والمختـبرات والمكاتب فيما يتعلـق بالتهوية والتكييف والتبريد.
- توفير الخدمات المساندة اللازمة وبالأسعار التنافسية (مثل خدمات الطباعة والتصوير وبيع الكتب الجامعية....الخ).

الترويـج التعليمي: عرف الترويج بأنـه « الاتصالات التسويقية التي تعمل على إعلام الأفراد أو المؤسسات وتذكيرهـم و إقناعهـم لتقبـل، وتعيد شـراء، وتوصي الآخريـن، أو تستخـدم المنتج، الخدمـة الفكرة» (p 4181988 Rahman، David J)يـبرز عنصـر الترويـج ضمـن المزيج التسويقـي التعليمي للجامعة علـى نطـاق واسـع في التعريف في الأفـكار والخدمات التي تقدمها مثـل هذه المنظمات. حيـث يتضمن المزيج الترويجـي الإعـلام، العلاقـات العامـة، البيع الشخصـي الدعايـة، ترويج المبيعـات . (هشام فـوزي دباس العبـادي 2009 صـ377) وتعدّ العلاقـات العامة من أهم عناصـر المزيج الترويجـي إذ يمكنها بناء جسور التعـاون داخـل الجامعـة وخارجها ومع كافـة المجتمعات المتعاملة معهـا مثل الممولين لإيجـاد مصادر تمويل دائمـة لها والطلبـة والمنظمات الأخرى الداخليـة والخارجية لإيجاد فرص عمـل للخريجين، والهدف من كل مـا تقـوم به هو خلق صـورة حسنة جامعة وتعميمها والمحافظة عليها، ويمكـن أن تحقق ذلك باستخدام أساليـب متعـددة كالأنشطة التي لها صفـة الاستمرارية في بيئة الجامعة داخليا (بـين العاملين) وخارجياً في المجتمـع وبـين الطلبة ووسائـل الإعلام ونقل كل جديد داخـل الجامعة والتعليق علـى الأحداث وإبداء الـرأي فيهـا وكذلـك الاهتمـام بالأنشطة قصـيرة الأمد مثـل الناشرات الإخباريـة ، المؤتمـرات الصحفية والاحتفـالات، وإقامة المهرجانات، ومتابعة الأبحاث، ونشـر نتائجها ....الخ. (محمد حميد راضي 2010 ص89)

وقد طور المزيج التسويقي بإضافة ثلاثة عناصر جديدة نتيجة لتغير قواعد المنافسة وهي) p1702005 Richard، Wilson):

5 - الأفراد: هم كافة الأفراد الذين يشاركون بشكل مباشر في عملية الاتصال بالمستهلكين.
6 - المدلـول المـادي: بسـبب الخصوصيـة غـير الملموسـة للخدمـات التعليميـة فإنه يجب علـى القائمين علـى إنتاجهـا التخطيط لإكسابها الصفـة الملموسية قدر المستطاع ،ويأتي ذلـك من خلال الأدوات و المستلزمـات و التجهيـزات ووسائـل الاتصـال ، وطرائق التنفيـذ ، والتي يمكن أن تجعلهـا قريبة إلى تصور المستفيد منها.
7 - العمليات: هي مستوى الكفاءة في تقديم الخدمة وعرضها، وهذا الأمر يكون أقل أهمية بالنسبة للمنتجات المادية.

ثالثاً – أهمية التعليم العالي:

إن مهمـة التعليم العـالي هي تأهيل القوى البشرية العليا أو ترفيعهـا، فلقد نجحت العديد من دول العالم بربط التعليم العالي بمتطلبات التنمية القوية، فلم تعد قوة الأمم تقاس بمساحة أرضها أو بما تملكه من جيوش أو عدد سكانها أو بما تملكه من ثـروات طبيعية ولكنها أصبحت اليوم بما تملكه من معرفة متطورة وثقافـة متقدمـة وثـروة بشريـة متعلمة قادرة علـى الإنتـاج والإبداع وتحقيـق أفضل معـدلات التنمية البشريـة الرقابـة (رمـزي أحمـد عبد الحي2006 صـ99). فالتعليم العـالي عملية مشبعـة ومتعددة الجوانـب إذ تمتـد إلى عملية التعليم والتدريـب إلى عملية البحث والتطوير وتكيـف التقنية إلى خدمة المجتمـع وعليـه يمكن إجمال أهمية التعليم العالي من خلال العناصر الآتية (هشام يعقوب مرزيق 2008 ص27):

1 - إعـداد كفايـة بشرية عالية المستوى في مختلف المجالات ، وبعد الهدف العام الأساسي للتعليم إذ يسهـم التعليـم العالي في إعداد أفـراد ذوي كفاءات متخصصة يسهمـون في قيادة التغيير في مختلف مجـالات الحياة، وهـذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي تبصـر احتياجات المجتمع والحرص على الاهتمام بجودة التعليم فيها.

ISSN:2308-5347

2 - تنمية شخصية الطالب بأبعادها المختلفة ، وهذا يتطلب توقيع في النشاطات والفعاليات والمواقف التعليمية المختلفة لكي ينمو الطالب ويتطور في جميع أبعاد الشخصية الروحية، والقيمية، والمعرفية، واللغوية، والجسمية، والانفعالية.

3 - توفير البيئة التي تمكن الطلاب من تنمية معلوماتهم والكشف عن قدراتهم العقلية والروحية والاجتماعية؛ مما يجعل منهم مواطنين صالحين قادرين على القيام بتطوير مجتمعاتهم وتنميتها.

4 - تطوير الالتزام بتحكيم العقل والأخذ بالمنهج العلمي وتطوير مقدرة الطالب في استخدام المنهج العلمي للحصول على المعرفة و اكتشاف الحقائق.

5 - إجراء الدراسات والبحوث العلمية والتطبيقية والتأليف في مختلف مجالات العلوم وتقديم الخدمات الاستشارية لمختلف المؤسسات والهيئات في المجتمع وذلك عن طريق ممارسة البحث العلمي لوظائفه.

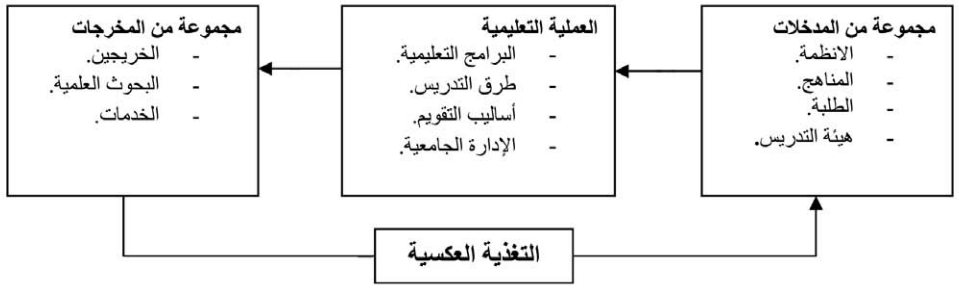
6 - الاستمرارية في متابعة التعليم طوال الحياة ، وذلك لتطوير المعارف والمفاهيم والعادات والقيم والاتجاهات ومواكبة التقدم العلمي الذي يسير بخطوات متسارعة آتيا بكل جديد .

رابعاً – متطلبات نجاح عملية تسويق الخدمات الجامعية :

لكي تحقق عملية تسويق الخدمات الجامعية نتائج إيجابية يتوجب على إدارة الجامعة الآتي (محمد حميد راضي2010):

- تحديد حاجات السوق من الكوادر والتخصصات المختلفة القادرة على المساهمة الفاعلة في قيادة المجتمع اقتصادياً واجتماعياً.
- تحقيق النوعية في مخرجات العملية التعليمية وعدّها مسؤولية جماعية – مسؤولية كل فرد في الجامعة اعتبارا من أبسط العاملين في الأقسام العلمية والمختبرات والمكتبات مروراً بأعضاء هيئة التدريس ومجالس الأقسام العلمية وصولا إلى مجلس الجامعة، لكي يتسنى لجميع العاملين القيام بالدور المنوط بهم بالشكل الأمثل.
- تحقيق الرضا والأمن الوظيفي للجميع من أجل التفرغ لبناء الخريجين وعمل الأبحاث وتقديم الخدمات الأخرى التي تقدمها الكليات إلى المجتمع بالمستوى المطلوب كما هو موضح في الشكل الأمثل.
- تحقيق الرضا والأمن الوظيفي للجميع من أجل التفرغ لبناء الخريجين وعمل الأبحاث وتقديم الخدمات الأخرى التي تقدمها الجامعات إلى المجتمع بالمستوى المطلوب كما هو موضح في الشكل: (محمد حميد راضي، 2010)

الشكل رقم 1: مكونات النظام التعليمي



ISSN:2308-5347

- تبنّي إدارة الجودة الشاملة : وقد اقترح العلي نظاماً لإدارة الجودة في الجامعات العربية إذ إنها قاعدة المعرفة التي بالإمكان استخدامها في حل المسائل المتعلقة بمشاكل حقل العمل من خلال وظائف العملية الإدارية وهي : التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، كما وتعني أيضاً القدرة على إرضاء الحاجات والرغبات المحددة، أي مستوى أداء خريج الجامعات في حقل العمل ومقدرته على تطوير أدائه من جهة أخرى.
- قياس درجة الرضا وبشكل مستمر لدى المستفيدين ولابد من توجيه عناية كافية لهذا الأمر للتأكد من أن حاجات المستفيدين قد تم إشباعها وتجاوزها من خلال عمليات تصميم النظام التعليمي.

خامساً – تحقيق درجة الرضا لدى المستفيدين:

ولغرض تحقيق درجة الرضا المرغوب فيها لدى المستفيدين من الخدمات التعليمية فإنه لابد من عمل الآتي: (محمد حميد راضي، 2010)

- الفهم الكامل لحاجات المستفيدين على الأمد القريب والبعيد.
- رسم علاقة واضحة ما بين المستفيدين وتصميم العملية التعليمية في الجامعة.
- بناء جسور من الثقة مع المستفيدين من المؤسسات وغيرها والعمل على حل المشكلات التي تواجههم والتنسيق معهم في فرص عمل الخريجين.
- قيام الكلية وباستمرار على قياس رضا المستفيدين عن أداء الخريجين.
- تبني مدخل تسويق الخدمات التعليمية باستخدام منهج إدارة الجودة الشاملة للعملية التعليمية.

الجانب التطبيقي:

لغرض إنجاز هذه الدراسة اعتمدنا على أحد تقنيات التحليل العاملي والتي تعود فكرته للعالم البريطاني Spearman في أوائل القرن العشرين وطورت هذه الفكرة عن طريق العديد من العلماء يعتمد جوهر هذا التحليل على: (عبد الوهاب دادن 2012 ص86)

- تبسيط جدول البيانات الخام الذي يكون في مجمل الدراسات ذو عدد كبير من المتغيرات والوحدات إلى جدول مختزل من الوحدات الجديدة المكونة عن طريق تجميع البيانات الخام.
- في الجداول ذات عدد المتغيرات والوحدات الكبيرة لا يمكن قراءة هذه البيانات وتفسيرها، كما أنه لا يمكن معرفة هيكل هذه البيانات ولذا تستعمل هذه الطريقة لحصر هذه الأبعاد وتسهيل قراءة البيانات الأولية (هيكلة البيانات).

من خلال تقنية التحليل العاملي ننتقل من K متغيرات أولية إلى P متغيرات جديدة، (حيث K أكبر من P) وذلك من خلال مرحلتين: (لقاء علي محمد 2009 ص 325)

المرحلة الأولى: إلغاء المشاهدات الشاذة والناقصة.

المرحلة الثانية: جعل كل البيانات متوسطها يساوي الصفر وتباينها واحد (لها نفس مفهوم التوزيع الطبيعي).

وقد قمنا بتوزيع الاستبانة على عينة مكونة من 130 طالبا بجامعة د. مولاي طاهر بسعيدة الجزائر، ويوضح الشكل التالي توزيع أفراد العينة حسب الجنس، التخصص الدراسي والمستوى التعليمي.

ISSN:2308-5347

الشكل 2: توزيع أفراد العينة حسب الجنس، التخصص، المستوى التعليمي

كما اعتمدنا في تحليل الاسبان على 35 سؤالا، تعكس عناصر المزيج التسويقي السبع التي تعرضنا إليها في الدراسة النظرية ، ومحاولة معرفة مدى تأثيرها على ترقية الخدمات التعليمية ، وسنقوم بتوضيح هذه العناصر فيما يلي :

جدول رقم1: يوضح تسمية المتغيرات وعدد الأسئلة المرتبطة بها

اسم المتغير	عدد الأسئلة المرتبطة به
المنتج أو الخدمة	5
السعر	4
التوزيع	5
الترويج	6
الأفراد	5
المدلول المادي	6
العمليات	4

واعتماداً على معطيات قاعدة الدراسة استخدمنا طريقة التحليل العاملي بهدف الكشف على العوامل المحددة للمزيج التسويقي التي تؤثر على ترقية الخدمات التعليمية من وجهة نظر الطلبة. وبمعنى آخر نسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية :

- **ما الحد الأدنى من العوامل المفسرة للتباين المشترك بين متغيرات الدراسة ؟**
- **هل يمكن تصنيف المتغيرات الدراسة في مجموعات جزئية متجانسة ؟**
- **إذا تحقق الأمر، فما المعاني التي تتضمنها هذه المجموعات؟**

أولاً: شروط تطبيق التحليل العاملي:

نبدأ في تفسير نتائج هذا التحليل من استخراج مصفوفة معاملات الارتباط إذ إنه من أهم افتراضات هذا التحليل أن معامل الارتباط يؤول إلى الصفر وهذا ما وجدناه محققا، مما يدل عن سلامة المعطيات ونتائج التحليل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

ISSN:2308-5347

الجدول رقم 2 : يوضح مصفوفة الارتباط

	الخدمة	السعر	الترويج	التوزيع	الأفراد	المدلول المادي	التجهيزات
الخدمة	1.000	.227	.236	.284	.294	.089	.172
السعر	.227	1.000	.146	.352	.313	.172	.096
الترويج	.236	.146	1.000	.311	.412	.156	.243
التوزيع	.284	.352	.311	1.000	.327	.089	.196
الأفراد	.294	.313	.412	.327	1.000	.221	.116
المدلول المادي	.089	.172	.156	.089	.221	1.000	.404
التجهيزات	.172	.096	.243	.196	.116	.404	1.000
المحدد = .367							

في حين يوضح الجدول الموالي نتائج اختبارين أساسين في هذا التحليل وهما اختبار كايز- ماير-أولكن (KMO) والذي يعني مدى كفاية العينة ، واختبار Bartlett لمدى وجود ارتباط بين المتغيرات الدراسة.

الجدول رقم 3 : يوضح مؤشر كايز- ماير-أولكن (KMO) واختبار Bartlett

.697	KMO قياس كفاية العينة كايز- ماير-أولكن
.000	اختبار Bartlett لمستوى المعنوية

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج اختبار كايز- ماير-أولكن (KMO) أكبر من 0.6 و هذا مؤشر جيد، كما تظهر نتيجة اختبار Bartlett دالة تساوي الصفر، وهذا يعد كذلك مؤشرا جيدا لاختلاف مصفوفة الارتباط عن مصفوفة الوحدة، بمعنى أنه يوجد تباينا مشتركا بين المتغيرات الدراسة تشكل مجموعة من العوامل الخفية، وهو ما نسعى لإيجاده. مما سبق يتضح أن جميع شروط التحليل العاملي الأساسية متوفرة، وبالتالي يمكننا تطبيقه على متغيرات الدراسة.

كما سبق وذكرنا أن هذه الطريقة تحاول إيجاد الحد الأدنى من المتغيرات والتي تمثل كافة المتغيرات الأولية المقترحة، والجدول التالي يوضح مدى جودة التمثيل لهذه المتغيرات.

الجدول رقم 4 : يوضح مدى جودة التمثيل المتغيرات

	الأولية	المستخرجة
الخدمة	1.000	.373
السعر	1.000	.392

ISSN:2308-5347

الترويج	1.000	.406
التوزيع	1.000	.515
الأفراد	1.000	.526
المدلول المادي	1.000	.688
التجهيزات	1.000	.690

حيث يشير العمود الأول في الجدول إلى مربع قيمة الارتباط المتعدد بين المتغير من جهة وبقية المتغيرات من جهة أخرى، بينما يبين العمود الثاني حاصل مجموع المربعات التباينات المشتركة عند كل متغير في العوامل المستخرجة. ومن خلال مصفوفة يتضح لنا بأن نوعية تمثيل المتغيرين الأول (الخدمة) والثاني (السعر) غير جيدة، وهذا بالنظر إلى أن قيمتهما كانت أقل من 0.4 ولهذا سيتم إلغاء هذين العنصرين.

بعد إلغاء المتغيرين السابقين وإعادة إجراء التحليل العاملي للمرة الثانية تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم 5: نوعية تمثيل بعد حذف المتغيرين الأول والثاني

	الأولية	المستخرجة
الترويج	1.000	.584
التوزيع	1.000	.522
الأفراد	1.000	.603
المدلول المادي	1.000	.712
التجهيزات	1.000	.690

و من خلال مصفوفة (نوعية التمثيل) نلاحظ أن جميع المتغيرات المتبقية لها نوعية تمثيل جيدة وهي أكبر من 0.4.

مما سبق يتضح بأن جميع شروط التحليل العاملي الأساسية متوفرة وبالتالي يمكننا تطبيقه على متغيرات الدراسة.

ثانياً: التباين المشروح:

يعبر التحليل حسب هذه الطريقة من البحث عن القيم الذاتية و النسب المرتبطة بالمحاور الأساسية حيث تشير القيمة الذاتية إلى كمية التباين المفسر في المتغيرات من قبل العامل الذي ارتبطت به، بمعنى تشتت المتغيرات حول كل محور عاملي. ولهذا الغرض ندرج الجدول الآتي والذي يبين القيم الذاتية ونسب التشتت.

ISSN:2308-5347

جدول رقم 6: يوضح التباين المشروح لمتغيرات المزيج التسويقي

العوامل	القيم الذاتية الأولية			استخراج مجموع مربعات العوامل المحصل عليها			مجموع مربعات العوامل المحصل عليها بعد الدوران		
	المجموع	%التباين	%المتراكم	المجموع	%التباين	%المتراكم	المجموع	%التباين	%المتراكم
1	1.999	39.973	39.973	1.999	39.973	39.973	1.695	33.894	33.894
2	1.112	22.235	62.208	1.112	22.235	62.208	1.416	28.314	62.208
3	.749	14.989	77.197						
4	.658	13.170	90.367						
5	.482	9.633	100.000						

بعد استبعاد العوامل ذات القيم الذاتية أقل من واحد الصحيح، يتبين من خلال هذا الجدول أن العوامل المستخرجة وعددها اثنان تفسر 62.208 % من الظاهرة محل الدراسة، وهي نسبة مقبولة لأخذ هذه المحاور كعوامل مفسرة لأثر المزيج التسويقي على ترقية الخدمات التعليمية موضوع الدراسة، أو بعبارة أخرى يمكن القول إنه قد تم اختزال جدول البيانات الخام في محورين بحيث إن المحورين معا يشرحان ما قيمته 62.208 % من جملة المعلومات.

وباستعمال عملية التدوير للمحاور والتي تهدف إلى تموقع المحاور (العوامل) بالشكل الذي يتحقق معه أكبر تشبع ممكن للمتغيرات، واستخدام أسلوب (kaiser) في تحديد العوامل تبعا لقيمها الذاتية، تحصلنا على مصفوفة العوامل بعد التدوير كما هي موضحة في الجدول التالي:

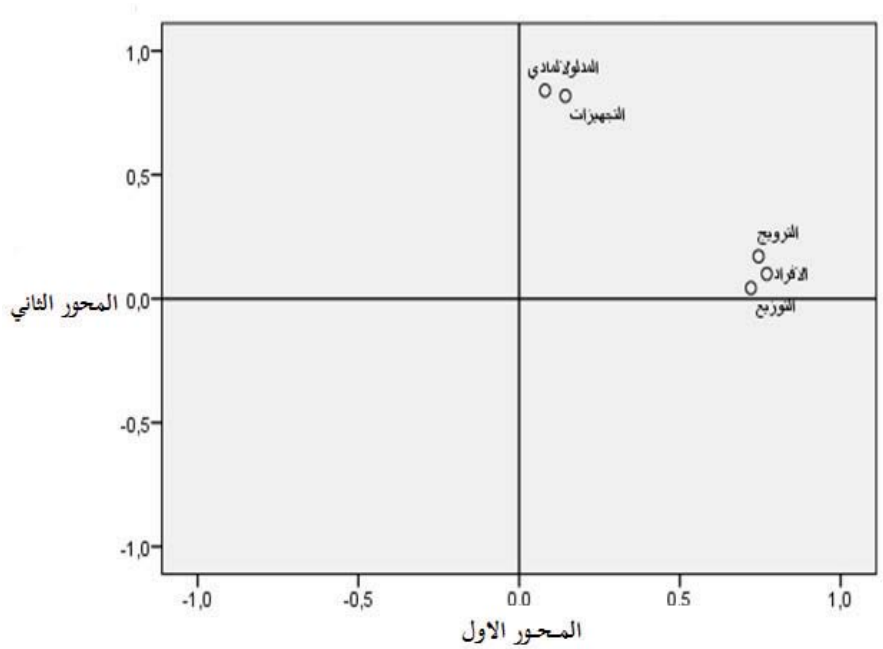
الجدول رقم 7: مصفوفة العوامل بعد تدوير المحاور

	العوامل	
	1	2
الترويج	.745	.171
التوزيع	.721	.043
الأفراد	.770	.100
المدلول المادي	.080	.840
لتجهيزات	.144	.818

تتسم هذه المصفوفة بالوضوح في إمكانية ملاحظة المتغيرات المرتبطة بكل عامل من العوامل المستخرجة، مما يسهل عملية التفسير المحاور أوالكشف عن المعاني التي تتضمنها كما هو موضح في الشكل التالي:

ISSN:2308-5347

الشكل رقم 3 : يوضح تموقع متغيرات المزيج التسويقي على المحاور بعد التدوير



يوضح المنحنى تموقع النقاط الخاصة بالمتغيرات حول كل محور عاملي بحيث نلاحظ اقتراب المتغيرات الثلاث الأولى وهي التوزيع، الترويج، الأفراد، من المحور الأول ،بينما نجد المتغير الرابع والخامس ونقصد بهما المدلول المادي والتجهيزات بالمحور الثاني، ومن خلال هذا المنحنى نلاحظ أن المتغيرات كلها تقع في الربع الأول ولا يوجد أي تعارض فيما بينها مما يؤكد أنه توجد علاقة ارتباط قوية بين تطبيق المزيج التسويقي وترقية الخدمات التعليمية.

وتوجد عدة أساليب لتعريف أو تسمية هذه المحاور أو العوامل المستخرجة ومنها : (خالد بن سعد الخضعي 2009 ص497)

الوصف: وهو استخدام مفاهيم مختصرة متعارف عليها تعكس بوضوح طبيعة المتغيرات التي يتضمنها العامل أو المحور.

السببية : وهي طريقة تتجاوز الوصف إلى البحث عن المؤثرات التي تسببت في تشكيل العامل على النحو الذي تشكل به، بمعنى لماذا تضمن العامل متغيرات معينة؟

وسنعتمد في تحليلنا هذا على أسلوب الوصف وذلك تبعا للمتغيرات التي لدينا.

ISSN:2308-5347

ثالثاً: تسمية المحاور المستخرجة:

مما سبق يمكن تلخيص العوامل والمتغيرات المرتبطة بها في الجدول التالي:

الجدول رقم 8: تلخيص العوامل والمتغيرات المرتبطة بها

ترتيب المحاور(العوامل)	نسبة التباين المفسر	المتغيرات المرتبطة بكل عامل			وصف العامل
الأول	% 39.973	التوزيع	الترويج	الأفراد	الجوانب غير الملموسة من الخدمة التعليمية
الثاني	% 22.235	المدلول المادي	التجهيزات		الجوانب الملموسة من الخدمة التعليمية

عند تطبيق طريقة التحليل العاملي تم اختزال جدول البيانات الخام في محورين أو عاملين رئيسين بحيث إن المحوران معا يشرحان ما قيمته 62.208 % (حسب الجدول رقم 6) من جملة المعلومات التي تؤثر في ترقية الخدمات التعليمية، والتي مثلتها القيم الذاتية التي كانت أكبر من الواحد الصحيح، حيث تتوزع هذه النسب على تلك المحاور أو العوامل كما يلي :

- **العامل الأول: يفسر ما قيمته 39.973 % من إجمالي التباين وهو يضم ثلاثة متغيرات وهي المتغير الأول والثاني والثالث، ومنه تبرز العلاقة الموجودة بين الأفراد (هيئة التدريس، إدارة ، عمال المكتبة...الخ) كمقدمي الخدمة، بمعنى كيف يؤثر الأفراد على جودة الخدمات التعليمية المقدمة وترقيتها، وذلك من خلال كيفية توزيعها وذلك من خلال (تمتع هيئة التدريس بالطريقة و الأسلوب المناسبين اللذين يسمحان باستيعاب المقاييس المدروسة، الاتصالات والعلاقات الإنسانية جيدة في الجامعة بين الجهاز الإداري و الطلبة، ساعات العمل المكتبة مناسب...الخ). و كيفية ترويجها مثل (تنظيم الجامعة للطلبة الجدد جولات ولقاءات تعريفية بالجامعة خلال الأيام الأولى لقبولهم، مساهمة منشورات والمطبوعات الجامعية على التعرف بالجامعة بمختلف أقسامها، تفاعل الجامعة بمواردها البشرية والبحثية والفكرية مع المجتمع بقطاعاته الإنتاجي و الخدمي... الخ). وعليه يمكن تسمية العامل الأول بـ: الجوانب غير الملموسة من الخدمة.**
- **العامل الثاني : يفسر ما قيمته 22.235 % من إجمالي المعلومات الخام وهو يحوي متغيرين الرابع والخامس ومن هنا تظهر أهمية المدلول المادي في الرفع من مستوى الخدمات التعليمية مثل (تميز مبنى الجامعي بالجودة و المرونة في أداء المهمة المنوط بها، توفر الإضاءة و التهوية والمكيفات جيدة داخل المباني الجامعية، توفر مساحات خضراء واسعة وأماكن الجلوس للطلبة في مختلف مواقع الجامعة... الخ)، والعمليات مثل (الوسائل والتجهيزات التعليمية الجامعية ذات جودة وتفي باحتياجات الطلبة، توفر بالمكتبة الجامعية خدمة التصوير، توفر بالجامعة فضاء للإنترنت بشكل كاف يلبي احتياجات الطلبة... الخ) و يمكن تسمية العامل الثاني بـ: الجوانب الملموسة من الخدمة.**

رابعاً: تحليل متغيرات أفراد العينة

سنتطرق في هذا الجزء لمعرفة إن كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في إجابة عينة الدراسة على أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية تعود إلى متغيرات أفراد العينة (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي).

ISSN:2308-5347

بالنسبة للجنس:

الجدول رقم 9: نتائج تحليل اختبار بين الجنس و أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t للمتوسطات المتساوية	
				قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة Sig
ذكر	56	3.1976	0.8396	3.256	0.001
أنثى	74	3.7308	0.8681		

×× عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05.

يشير الجدول أعلاه إلى أن الوسط الحسابي لإجابات الذكور فيما يتعلق بأثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية كان 3.1976 وبانحراف معياري 0.8396، أما الوسط الحسابي لإجابات الإناث فقد بلغ 3.7308 وبانحراف معياري 0.8681 . أي أن الوسط الحسابي للإناث كان أعلى تقريبا من الوسط الحسابي للذكور. ومستوى الدلالة المحسوب 0.001 والذي أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد ، وبناء عليه نقول إن هناك فروقات دالة إحصائيا على أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية تعود إلى متغير الجنس.

بالنسبة للتخصص:

الجدول رقم 10: نتائج تحليل اختبار بين المستوى التعليمي و أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة Sig
علوم اقتصادية	67	3.0476	0.82970	2.972	0.033
علوم تجارية	63	2.9124	0.86096		

×× عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05.

تشير المخرجات أعلاه إلى الوسط الحسابي لإجابات كل فئة من فئات التخصص على العبارات المتعلقة بأثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية، حيث كان أعلى وسط حسابي للتخصص علوم اقتصادية. ومستوى الدلالة المستخرج كان 0.033 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد. وبناء عليه نقول إن هناك فروقات دالة إحصائيا في أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية تعود إلى متغير التخصص.

بالنسبة للمستوى التعليمي:

ISSN:2308-5347

الجدول رقم 11: نتائج تحليل اختبار بين التخصص و أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة Sig
السنة الأولى جامعة	36	2.5220	0.61412	2.453	0.313
السنة الثانية جامعة	23	2.8743	0.67232		
السنة الثالثة جامعة	23	3.2760	0.95684		
السنة الأولى جامعة(ماستر)	25	3.4196	1.05239		
السنة الثانية جامعة(ماستر)	23	3.4274	0.53482		

×× عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05.

تشير المخرجات أعلاه إلى الوسط الحسابي لإجابات كل فئة من فئات المستوى التعليمي على العبارات المتعلقة بأثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية، حيث كان أعلى وسط حسابي لمن هم من ذوي مستوى السنة الأولى والثانية جامعة (ماستر). وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن مستوى الدلالة المحسوب 0.313 وهو أكبر من 0.05 مستوى الدلالة المعتمد، وبالتالي يمكن القول إنه لا توجد هناك فروقات دالة إحصائيا على أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية تعود إلى متغير المستوى التعليمي.

مناقشة النتائج:

حاولنا من خلال هذه الدراسة استخراج العوامل المحددة للرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية، وقد استخدمنا طريقة التحليل العاملي، ومن خلال عملية التحليل وخطواته تبين أنه:

- **توجد علاقة ارتباط قوية بين تطبيق عناصر المزيج التسويقي وترقية الخدمات التعليمية.**
- **يمكن تفسير العوامل المؤثرة وتحديدها في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية، وحسب العينة المدروسة في عاملين أساسيين وهما الجوانب غير الملموسة من الخدمة و الجوانب الملموسة من الخدمة.**
- **أظهرت النتائج وجود أثر للجوانب غير الملموسة من الخدمة من خلال قدرة الأفراد مقدمي الخدمة من هيئة التدريس والإدارة وعمال المكتبة وكافة موظفي الجامعة في ترقية الخدمات التعليمية، وذلك من خلال طريقة توزيعها وترويجها، فيجب على الإدارة الجامعية أن تهتم بمكونات هذه العناصر فتمتع هيئة التدريس بالطريقة والأسلوب المناسبين اللذين يسمحان باستيعاب المقاييس المدروسة وكذا الاتصالات والعلاقات الإنسانية جيدة في الجامعة بين الجهاز الإداري والطلبة، وقدرة تفاعل الجامعة بمواردها البشرية والبحثية والفكرية مع المجتمع بقطاعيه الإنتاجي والخدمي ،كلها تعد أمورا حاسمة وفعالة في ترقية مستوى جودة الخدمات التعليمية.**
- **أظهرت النتائج وجود أثر للجوانب الملموسة من الخدمة في ترقية جودة خدمات التعليم العالي وذلك من خلال عاملين وهما المدلول المادي والتجهيزات ، فتوفر المباني والتجهيزات التعليمية الجامعية ذات الجودة والإضاءة والتهوية و المكيفات جيدة داخل المباني الجامعية وكذا ضرورة توفر فضاء للإنترنت بشكل كاف يلبي احتياجات الطلبة، تعد أمورا ضرورية لفاعلية عملية التدريس الجامعي وبالتالي ترقية جودة الخدمات الجامعية.**

ISSN:2308-5347

- كما أظهرت النتائج أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في إجابة العينة المدروسة على أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية تعود على متغير الجنس، وأن درجة الموافقة لكل فئة من فئات الجنس كانت متقاربة نوعا ما.
- أما بخصوص إجابة العينة المدروسة على أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية تعود على متغير التخصص، فقد تحققت كذلك وتبين أن درجة الموافقة لكل فئة من فئات التخصص كانت كذلك متقاربة.
- أما بخصوص إجابة العينة المدروسة على أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية تعود لمتغير المستوى التعليمي فلم تتحقق، وقد تبين أن درجة الموافقة لكل فئة من فئات المستوى التعليمي كانت متقاربة نوعا ما، وأن اختلاف في المستوى التعليمي لا يؤثر على أثر عناصر المزيج التسويقي في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية.

التوصيات

في ضوء الاستنتاجات التي جرى التوصل إليها من الدراسة الميدانية وتحقيقاً للرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعات الجزائر فقد خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

1 - ضرورة الاهتمام بالأفراد مقدمي الخدمة التعليمية ونخص بالذكر هيئة التدريس لما لهم من دور مهم في الرفع من مستوى جودة الخدمة التعليمية.

2 - اعتماد الجامعة للطرق الحديثة في مجال التوزيع والترويج لخدماتها بما يدعم ويحقق جودة خدماتها التعليمية، ويمكن دعم ذلك من خلال:

- ترويج الجامعة بخدماتها المختلفة من خلال موقعها الإلكتروني.
- تنظيم الجامعة مع الجهات الخارجية لإقامة ندوات وملتقيات تهدف لخدمة الجامعة وطلابها.
- تحديث الخدمات المكتبية من خلال حوسبتها للتسهيل على الطلبة والعاملين والباحثين.
- العمل على إيجاد مواصلات خاصة بالكلية لنقل الطلبة من وإلى الكلية للتسهيل عليهم، وكوسيلة لدعم مدخولات الكلية.
- أن تتفاعل الجامعة بمواردها البشرية و البحثية والفكرية مع المجتمع بقطاعيه الإنتاجي والخدمي.
- جعل الاتصالات والعلاقات الإنسانية جيدة في الجامعة بين الجهاز الإداري والطلبة.
- ربط التخصصات المختلفة في الجامعة باحتياجات المجتمع المحيط بها.
- توافق نسبة عدد هيئة التدريس مع نسبة الطلاب إلى الحد الذي يسمح بتغطية جميع المقررات الدراسية في الجامعة.

3 - ضرورة اهتمام جامعات الجزائر بالجوانب الملموسة من الخدمة والتجهيزات المستعملة في تقديم الخدمة وذلك من خلال:

- توفر الإضاءة والتهوية والمكيفات جيدة داخل المباني الجامعية.
- السعة المكانية للمكتبة والمتاحة للقراءة والمطالعة ملائمة لطلابها.
- توفر بالمكتبة الجامعية خدمة التصوير.
- توفر مساحات خضراء واسعة وأماكن الجلوس للطلبة في مختلف مواقع الجامعة
- توفر قاعة كبيرة لتطبيق الأنشطة اللامنهجية (الأنشطة الرياضية، ثقافية ،علمية.....)
- توفر وسائل والتجهيزات التعليمية الجامعية ذات جودة تفي باحتياجات الطلبة.
- توفر بالمكتبة الجامعية مصادر العلمية ومجلات ودوريات تخدم جميع تخصصات الموجودة بالجامعة.
- توفر بالجامعة فضاء للانترنت بشكل كاف يلبي احتياجات الطلب.

ISSN:2308-5347

قائمة المراجع:

المراجع بالعربية:

1. هشام فوزي دباس العبادي، يوسف حجيم الطائي. (2009)،إدارة التعليم الجامعي، مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،عمان 2009.
2. محمد علي ،عبيدات، (2008). أساسيات التسعير في التسويق المعاصر دار الميسرة للتوزيع والطباعة، عمان 2008.
3. محمد حميد راضي، علي جهاد إبراهيم . (2010)، واقع تسويق جودة ا لخدمات التعليمية، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد الخامس و الثمانون 2010، متاح على الموقع /www.iasj.net iasj?func=fulltext&aId=9567
4. الصميدعي، محمود جاسم. (2004)،استراتيجيات التسويق، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع،عمان 2004.
5. رمزي أحمد عبد الحي.(2006)،التعليم العالي والتنمية ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الاسكندرية 2006.
6. عبد الوهاب دادن وآخرون، (2012). مجلة الباحث، تحليل الأداء المالي للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجزائرية باستخدام التحليل العاملي خلال الفترة الممتدة ما بين 2000 2006-، العدد11، 2012.
7. لقاء علي محمد وآخرون.(2009)، مقارنة المقدرات الحصينة في أسلوب التحليل العاملي، المؤتمر العلمي الثاني للرياضيات- الإحصاء والمعلوماتية جامعة الموصل، العراق، 2009.
8. خالد بن سعد الخضعي.(2009)، تقنيات صنع القرار تطبيقات حاسوبية، الجزء الثاني،دار الأصحاب للنشر والتوزيع،الرياض،2005.

المراجع الأجنبية:

9. Rachman, David J (1988). The Marketing Today, Second Edition,Rinehart & Winston, Inc, 1988.p17
10. kotler & Armstrong,((2004 . principles of marketing, tenth éd., Prentice Hall, New Jersey,2004p276.
11. Richard, Wilson, m. s. & Gilligan, Colin,(2005) Strategic Marketing Management (Planning, implémentation & control), thired édition, Jordan Hill, Oxford, London, 2005.

ISSN:2308-5347

دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي دراسة ميدانية بجامعة القصيم

د. مجدي محمد يونس
كلية التربية – جامعة المنوفية

ISSN:2308-5347
ISSN:2308-5347

دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي دراسة ميدانية بجامعة القصيم

د.مجدي محمد يونس

الملخص

استهدف البحث تحليل واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي، للوصول إلى مقترحات واقعية تسهم في بناء مجتمع المعرفة، كما حاول الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول تقييمهم لدور جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة وفقاً لمتغير الجنس والجنسية ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبيه المسح الاجتماعي بالعينة والبحث الوصفي الوثائقي، كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى أن دور جامعة القصيم كان قويًا في محور إنتاج المعرفة وتوليدها، ومحور نشر المعرفة، في حين جاء محور تطبيق المعرفة بدرجة تحقق متوسطة. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة حول دور الجامعة في إنتاج المعرفة وتوليدها، وعدم وجود فروق حول قدرة جامعة القصيم على بناء مجتمع المعرفة ترجع لمتغير الجنسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية بصفة عامة، كما أشارت النتائج إلى أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لدور الجامعة في نشر المعرفة يزداد كلما ارتفعت الرتبة الأكاديمية لهم. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس حول تقييمهم لدور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تعزي لمتغير نوع الكلية.

الكلمات المفتاحية :

الجامعة، مجتمع المعرفة، التطور المعلوماتي.

ISSN:2308-5347

The Role of the University in Achieving A Knowledge Society to Cope with Informational Development

" A Field Study at the University of Qassim "

Abstract

Targeted research analysis of the status of the role played by the niversity of Qassim in achieving a knowledge society to keep pace of development of information , to reach concrete proposals contribute to building a knowledge society .It also tried to detect differences between faculty members about their assessment of the role of Qassim University in achieving a knowledge society , according to gender , nationality and type of college ,and academic rank . The study used of descriptive analytical method ,depending on social survey sample, and research descriptive documentary , has also been relying on the questionnaire as a tool to collect data , It was found that the results to be the role of Qassim University was strong in the center of the production of knowledge The axis of the dissemination of knowledge was strong while came axis application of knowledge degree check medium . The results also indicate a lack of statistically significant differences between the responses of the respondents about the role of the university in the production of knowledge , and the lack of differences about the ability of Qassim University to build a knowledge society due to the variable of nationality, and the lack of statistically significant differences due to the variable of academic rank. In general, results also indicated that the evaluation of faculty members to the university's role in the dissemination of knowledge increasingly higher academic rank them . And that there were no statistically significant differences between faculty members about their assessment of the role of the university in building a knowledge society due to the variable type college.

Keywords:

University, Knowledge Society, Development of Infomationa.

ISSN:2308-5347

مقدمة :

يمثل التطور المذهل الذي يعيشه العالم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حراكاً هائلا نحو تحول المجتمعات إلى ما يعرف باسم (مجتمع المعرفة)، حيث ساهمت تكنولوجيا المعلومات في نقل المعرفة ونشرها ومعالجتها وتوليد معارف جديدة ، مما أفضى إلى إيجاد المجتمع القائم على المعرفة والذي يعني الإشارة إلى أهمية الدور المركزي الذي تلعبه المعرفة في مجالات الأنشطة الإنسانية المختلفة ، فلم يعد خافيًا على أحد أن المعرفة أضحت محركاً قوياً لكافة التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تشهدها المجتمعات في الوقت الراهن ، وهذا الأمر يفرض على مؤسسات التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بوصفه المسؤول عن قيادة عمليات التغيير في المجتمعات أن يسعى لتأسيس مجتمع معرفي قوي يهدف إلى تحقيق أعلى درجات التنمية في مختلف القطاعات، الأمر الذي فرض تحدياً أمام المسؤولين عن التعليم الجامعي في بلدان العالم المختلفة، ودفعهم إلى إعادة النظر في تقييم أداء هذه الجامعات للوقوف على قدرتها في الإسهام في بناء مجتمع المعرفة وتحقيقه.

لقد أفضت الثورة المعرفية إلى مجتمع المعرفة الذي أصبح يعتمد أساساً على المعارف كثروة أساسية، ولأهمية ذلك طالب تقرير التنمية الإنسانية في الدول العربية لعام 2003م الدول العربية بتقليص الفجوة المعرفية التي تعاني منها هذه الدول في الوقت الحالي لإقامة مجتمع المعرفة الذي يعتمد على نشر التعليم وتطويره وبناء قدرات البحث العلمي وتوطين العلم، والتحول نحو نمط إنتاج المعرفة وعدم الاقتصار على استهلاكها (تقرير التنمية الإنسانية العربية ، 2003) ، كما صدر تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو، 2005) بعنوان «من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة»، الذي أكد على أن المعرفة ما هي إلا وسيلة لتحقيق مجتمع حقيقي للمعرفة والذي يعدّ تطوير التعليم أحد أهم مكوناته.

غير أن أهمية المعرفة فى حياة المجتمعات الإنسانية ليست بالأمر الجديد، بل الجديد هنا هو حجم تأثيرها على الحياة الاقتصادية والاجتماعية وعلى حياة الإنسان عموماً، هذا الحجم الذى ازداد زيادة هائلة حيث أصبحت المعلومات مورداً أساسياً من الموارد الاقتصادية شأنها شأن الموارد الطبيعية، بل وتتميز بأنها المورد الاستراتيجى الجديد الذي لا ينضب، بل يزداد حجمه باستمرار،»ومما يبرز الموقع المتميز الذي أصبحت المعرفة العلمية والتكنولوجية تحتله فى العصر الحالي، إنها أضحت تمثل ما يقرب من (80 %) من اقتصاديات العالم المتقدم، أما (20 %) الأخرى فإنها تذهب إلى رأس المال والعمالة والموارد الطبيعية» (علي، 2007 ؛11)

ولا يخفى على أحد أن الجامعات يمكنها أن تلعب دورا مهماً في تكوين مجتمع المعرفة وتشكيله لما تمتلكه من أجهزة متطورة ومناهج معاصرة، وهيئة تدريس أكاديمية متنوعة ، فالجامعات اليوم لا تقاس بالأرقام القياسية المتمثلة بأعداد الطلبة والمدرسين والمباني الفخمة وإنما تقاس بأعداد الأبحاث العلمية التي تساهم في تنمية المجتمع وفق منهجية علمية سليمة، وهي بذلك تصبح ذات رسالة علمية وإنسانية وحضارية وثقافية (بركات وحسن، 2009 ؛ 113) وإضافة إلى ذلك فإن الجامعات لها وظيفة جديدة تتمثل في بناء مجتمع المعرفة من خلال توليد المعرفة وبثها عبر تقنيات المعلوماتية المعاصرة، وتطبيقها في المجالات المختلفة، ومن هذا المنطلق اكتسب التعليم الجامعي اهتماماً خاصاً، وتطلب جهودا كبيرة من كافة الدول لتوفيره بطرق وبدائل متعددة، للتغلب على مختلف المعوقات الزمانية والمكانية والاقتصادية والاجتماعية التي تقف عائقاً أمام انتشاره وتوفيره لكافة فئات المجتمع (الشخيبي، 2003 ؛ 2) .

مشكلة البحث :

أشار بليكلي (Bleiklie 2005 ؛ 44) إلى أن الأزمة التي تعاني منها الجامعات بشكل عام لا تعزى إلى نقص في المعطيات المادية ، أو عدم أهلية أعضاء هيئة التدريس فيها ، ولكنها نتيجة حتمية لعدم قدرة نظم التعليم الجامعي على مواجهة متطلبات مجتمع المعرفة منذ مطلع الألفية الثالثة . كما يشير التقرير

ISSN:2308-5347

العالمي لقياس مجتمع المعلومات واستعمال تكنولوجيا الاتصال، الذي أصدره الاتحاد الدولي للاتصالات (International Telecommunication Union)) في (2009) إلى أن هناك فجوة رقمية كبيرة بين الدول الفقيرة والغنية، ولذلك بدأت الدول العربية في السنوات الأخيرة تعمل على تقليص الفجوة الرقمية ومسايرة التطورات الحديثة (عبد الهادي، 2000 ؛ 69) إلا أن هناك من يؤكد على أن جهود معظم الدول العربية في سعيها للحاق بمجتمع المعرفة تتوقف عند مرحلة اقتناء المعرفة دون استيعابها وتوظيفها وهما من أهم مراحل الانتقال لمجتمع المعرفة (جمعة ، 2009 ؛ 15).

ويضيف (القطب،2008 ؛ 27) أن التدفق المذهل والمتواصل في مجال الموارد المعرفية وتكنولوجيا المعلومات يمثل ظاهرة غير مسبوقة لم تعهدها المؤسسات الجامعية العربية من قبل مما وضعها في أزمة الاستجابة لها ومحاولة تقييم وتطوير نفسها حتى تكن قادرة على التعامل مع هذه المعطيات التكنولوجية . يضاف إلى ذلك أيضا ما أشارت إليه دراسة (الذبياني 2011 ؛ 154) من أن هناك ضعفا في إسهام الجامعات السعودية في التحول نحو مجتمع المعرفة نتيجة لعدم وجود خطط مسبقة في مجال نشر المعرفة، وأن المعرفة التي تنتجها بعض الجامعات السعودية تتسم بالتقليدية ولا تواكب متطلبات العصر بالإضافة إلى عدم وجود شراكة بين الجامعات السعودية ومؤسسات القطاع الخاص في مجال تطبيق المعرفة مما أثر سلباً على إسهام الجامعات السعودية في التحول نحو مجتمع المعرفة.

وانطلاقاً مما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في محاولة الوقوف على واقع الدور الذي تقوم به جامعة القصيم لبناء مجتمع المعرفة وتحقيقه لمواكبة التطور التكنولوجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها بوصفهم الفئة المسؤولة عن توليد المعرفة من خلال البحث العلمي، ونشر المعرفة من خلال التدريس، وتطبيق المعرفة من خلال خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

أسئلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في سؤال رئيس مؤداه ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم لتحقيق مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها؟ وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية :

1 - ما مفهوم مجتمع المعرفة؟ وما أهم خصائصه ومتطلبات تحقيقه لمواكبة التطور المعلوماتي؟
2 - ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم لتحقيق مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في إنتاج المعرفة ؟
3 - ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم لتحقيق مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في نشر المعرفة ؟
4 - ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم لتحقيق مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في تطبيق المعرفة واستثمارها؟
5 - هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس حول مساهمة الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة تعزى لمتغير (الجنس ، الجنسية ، نوع الكلية ، والرتبة الأكاديمية) ؟
6 - ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحليل واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة في ضوء التطورات المذهلة التي يشهدها عالم التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات الحديثة ، وذلك للوصول إلى مقترحات واقعية تسهم في بناء مجتمع المعرفة ، وفي سبيل ذلك تركزت أهداف الدراسة فيما يلي:

1 - التعرف على الأسس الفلسفية لمجتمع المعرفة من خلال تناول مفهوم مجتمع المعرفة، والكشف عن أهم خصائصه ومتطلبات تحقيقه لمواكبة التطور المعلوماتي.

ISSN:2308-5347

2 - معرفة واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في توليد المعرفة، ونشرالمعرفة، وتطبيق المعرفة.

3 - الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول تقييمهم لدور جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة وفقاً لمتغير الجنس والجنسية ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية .

4 - تقديم بعض المقترحات التي تستطيع الجامعة من خلالها المساهمة في تحقيق مجتمع المعرفة في ظل التطور المعلوماتي والتقدم التكنولوجي الذي أفرزته معطيات العصر الحالي.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في كونه يطرح موضوعًا مهما على المستوى العالمي والمحلي، وهو موضوع بناء مجتمع المعرفة الذي نال اهتمام العديد من المؤسسات والهيئات الدولية والمحلية، مثل اليونسكو التي أصدرت تقرير (من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة، 2005)، وتقرير آخر لها (نحو مجتمعات المعرفة، 2005)، وتقرير المعرفة العربي (2009) الذي ناقش فيه موضوع مجتمعات المعرفة كما تكمن أهميتها أيضا في أنها تناقش موضوعا من الموضوعات التي تشغل بال المعنيين بالتعليم الجامعي وهو كيفية الوصول بالجامعة لتحقيق مجتمع المعرفة وبنائه، ومن ثم تتركز أهمية هذا البحث فيما يلى:

1. سوف يقدم من خلال نتائجها صورة واقعية عن الوضع الراهن لأداء جامعة القصيم في مجال تحقيق مجتمع المعرفة لتطوير هذا الأداء في المستقبل.
2. قد تفيد نتائج هذا البحث في مساعدة القيادات الجامعية المسؤولة عن التخطيط للتعليم الجامعي لتلافي أوجه القصور مما يعين الجامعة على تحقيق المجتمع المعرفي وبنائه.
3. قد تسهم نتائج هذا البحث في مساعدة الجامعة على تنويع الأنشطة والبرامج التدريسية والتدريبية التي من شأنها التحول بجامعة القصيم إلى مجتمع المعرفة.
4. إلقاء الضوء على واقع تفاعل الجامعة مع المجتمع المحلي لنشر المعرفة وتطبيقها، والتي تتوصل إليها الجامعة من أجل استثمارها وتوظيفها لخدمة المجتمع.
5. سوف يقدم بعض المقترحات التي تمكن الجامعة من تحقيق مجتمع المعرفة في ظل التطور المعلوماتي والتقدم التكنولوجي الذي يتصف به القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات البحث :

دور الجامعة : «هو مجموعة من الأنشطة والسلوكيات المتوقعة من أعضاء هيئة التدريس لتوجيه الجامعة نحو خدمة المجتمع نتيجة لشغلهم وظيفة أو مركزاً داخل الجامعة تتحدد على أساسها الواجبات المطلوبة منهم، والمسؤوليات والسلطات الممنوحة لهم» (مرتجي، 2011 : 312)

ويعرف الباحث دور الجامعة إجرائيا في هذا البحث بأنه مجموع الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والثقافية التي تقوم بها الجامعة بغرض تقليص الفجوة الرقمية وتحقيق بناء مجتمع المعرفة من خلال توليد المعرفة ونشرها وتطبيقها.

مجتمع المعرفة : Knowledge Society

يعرف تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003 : 39) مجتمع المعرفة على أنه «ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي وصولاً للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية». ويعرفه سالم (2007 : 76) بأنه المجتمع الذي يتصف أفراده بامتلاك حر للمعلومات وسهولة تداولها وبثها عبر تقنيات المعلومات المختلفة، وتوظيف المعلومة والمعرفة وجعلها في خدمة الإنسان لتحسين مستوى حياته، كما يعرفه بعزيز (2010 : 17) أيضاً بأنه ذلك المجتمع الذي يعتمد أساساً على تقنيات المعلومات والتكنولوجيا الحديثة، والذي أصبحت المعلومات فيه لازمة لكل فرد وتعاظم دورها في كافة المجالات الاقتصادية والسياسية والعلمية والاجتماعية.

ISSN:2308-5347

ويعرف الباحث مجتمع المعرفة إجرائياً بأنه المجتمع القائم على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، والذي يُعنى بإنتاج المعرفة ونشرها بين أفراد المجتمع في جميع مجالاتهم الحياتية، وتطبيق هذه المعرفة تطبيقاً عملياً في قطاعات المجتمع المختلفة، بهدف الارتقاء بالأفراد وبالمجتمع معرفيا للوصول إلى مجتمع المعرفة.

حدود البحث :

الحدود الموضوعية : الكشف عن دور جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور التكنولوجي .

الحدود المكانية : كليات جامعة القصيم بمدينة بريدة.

الحدود الزمانية : تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الجامعي 1433 / 1434.

الحدود البشرية : أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم.

الدراسات السابقة :

قام الباحث بالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة التي تتناول موضوع مجتمعات المعرفة، وأسس بنائها، والعوامل المؤثرة فيها، وفيما يلي عرض للدراسات التي تم الحصول عليها.

دراسة الرضيّ (2013) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية المكتبة الجامعية في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلاب كليات التربية بجامعة الجزيرة بالسودان، مستخدمةً المنهج الوصفي، وقد اعتمد الباحث الاستبانة والمقابلة الشخصية كأدوات لجمع الباحث للبيانات وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج تُشيرفي مجملها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول دور المكتبات في بناء مجتمع المعرفة لصالح الطالبات، وكذلك وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول دور المكتبات في بناء مجتمع المعرفة تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي) لصالح طلاب الكليات العلمية.

أما دراسة العمري (2012) فقد سعت للتعرف على الخصائص الرئيسة لمجتمع المعرفة وانعاكساتها على التعليم المستمر كما تدركها عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية، وتم استخدام المنهج الوصفي لاستقصاء آراء أعضاء الهيئة التدريسية من خلال الاستبانة والمقابلة التي جرى تطبيقهما على عينة عشوائية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز خصائص مجتمع المعرفة : الاستخدام المكثف لتقنية المعلومات والاتصالات، بوصفها من أهم العوامل التي تسهم في نشر المعرفة، وتحويلها إلى مرتكز أساسي لكافة أوجه النشاط الإنساني في العصر الحديث. وضرورة التوسع في ربط الجامعات بمراكز البحوث وقواعد البيانات الكبرى من أجل الإسهام في بناء المعرفة وتطويرها. وتشجيع الأساتذة والطلبة والباحثين على التنمية المستدامة في المجال المعرفي.

في حين قدم خليل (2012) دراسة عن تطوير التعليم في الوطن العربي وإعداد المعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة هدفت إلى وضع منظومة متكاملة لدور المعلم العربي، وتحويل مؤسسات إعداد المعلم إلى مؤسسات منتجة للمعرفة، والتغلب على نقاط الضعف، ووضع حلول للمشكلات والمعوقات التي تواجه برامج إعداد المعلمين، وقدم الباحث رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير التعليم العربي لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة. جاء في مقدمتها ضرورة الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال مجتمع المعرفة ومحاولة توظيف تلك الخبرات في إعادة النظر في أدوار المعلم العربي بما يُلبي احتياجات مجتمع المعرفة ويساهم في تطوره.

أما دراسة بركات، وعوض (2011) فقد هدفت إلى استطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية حول واقع الدور الذي تمارسه هذه الجامعات في تنمية مجتمع المعرفة، مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأسفرت نتائج

ISSN:2308-5347

الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في تقديرات دور الجامعات العربية في مجال إعداد الفرد لصالح الذكور، وعدم وجود فروق جوهرية في مجالي تنمية مجتمع المعرفة وتوليد المعرفة تبعًا لمتغير الجنس . كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في المجالين توليد المعرفة وإعداد الفرد لصالح التخصصات العلمية، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مجال تنمية مجتمع المعرفة تبعًا لمتغير التخصص.

كما قدم الذبياني (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، مستخدمةً المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة ، وتم التوصل إلى عدة نتائج من أهمها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة ترجع لمتغير الرتبة العلمية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا حول تطبيق المعرفة . تبعا لمتغير الجنسية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا حول تطبيق المعرفة تبعا لمتغيرنوع الكلية ، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة حول إنتاج المعرفة ، ونشر المعرفة تبعا لمتغير الجنسية لصالح غير السعوديين.

كما قام (الأغا، وأبو شعبان، 2010) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لبناء مجتمع المعرفة في الجامعات الفلسطينية، وذلك من خلال تحديد أسس بناء مجتمع المعرفة ومكوناته، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى وضع تسعة أسس لبناء مجتمع المعرفة، ووضعت اثني عشر مكونا أساسيا لبناء مجتمع المعرفة ثم صاغ الباحثان تصورا مقترحا لبناء مجتمع المعرفة في الجامعات الفلسطينية .

كما قدمت (عفاف إسماعيل، 2010) دراسة استهدفت التعرف على دور التعليم الإلكتروني في مجتمع المعرفة من منظور إسلامي، وقد أجريت الدراسة على مستوى العالم العربي، وسعت إلى معرفة مدى مواجهة المؤسسات التعليمية في مواجهة التحديات التي تحول دون تحقيق التعليم الإلكتروني لمجتمع المعرفة، واستخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي، وتوصلت إلى أن مؤسسات التعليم في الوطن العربي لم تسهم في نشر ثقافة التعلم الإلكتروني من أجل تحقيق مجتمع المعرفة.

أما دراسة تشن وزملائه (Chen، I. et al 2009) فقد هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة على تبادل المعرفة من وجهة نظر مجموعة من طلبة الماجستير، وذلك باختبار عدد من الفرضيات منها : ارتباط الشبكات المجتمعية واتجاه المعلمين لتبادل المعرفة، اعتقادات المعلمين عن قدراتهم حول القدرة على المشاركة في إنتاج المعرفة بصورة إلكترونية، والمعايير الموضوعية الذاتية المتعلقة ببنية تبادل المعرفة، والتي تؤدي إلى سلوك فعّال في بيئة التعلم الافتراضية. وأشارت النتائج إلى أن الاتجاه والمعايير الموضوعية الذاتية، وشبكة العلاقات الاجتماعية مؤشرات جيدة للتنبؤ بتقاسم المعرفة والمشاركة في بنائها، وهذا بدوره مرتبط بسلوك تبادل المعرفة وإنتاجها.

وأجرت الزبيدي (2008) دراسة تهدف إلى تحديد دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء التطور المعلوماتي العالمي، وتوصلت الدراسة إلى وضع مجموعة من الأدوار المقترحة للجامعات العربية في ضوء عصر المعلوماتية الرقمية وأهمها : بناء مجتمع المعرفة بصفته يمثل في الوقت الحاضر عصر جديد يرافق تطور التكنولوجيا المعلوماتية والمعرفة، وتوليد المعرفة لأفراد المجتمع من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية لتسهيل تخزين المعرفة ونقلها وتطبيقها في ميادين الحياة المختلفة، وضرورة تحويل المجتمع العربي إلى نمط بناء المجتمع المعرفي المعتمد على اقتصاد المعرفة والكفاءة العالية والقابلية في التخطيط للموارد البشرية.

أما دراسة جان، وزو، (Gan، Y. & Zhu 2007 :) فقد هدفت إلى تقديم إطار مرجعي لبناء بيئات المعرفة الافتراضية من خلال تحديد الأسس التي يجب أن تبنى عليها تلك المجتمعات. وحدد الباحثان

ISSN:2308-5347

أربعة أبعاد أساسية لتلك الأسس وهي: النظام الكلي لبيئة التعلم والذكاء الكلي والذكاء الديناميكي وهذا يعتمد على الذكاوات المتعددة لدى الأفراد المشاركين من أجل بناء المعرفة والحكمة وتجميعها. ونماذج التعلم، وتتضمن نماذج التعلم الفردية والاعتماد على النفس والتعلم التشاركي، وبيئة المعرفة الافتراضية وهي أفضل بيئة للمتعلمين للمشاركة في بناء المعرفة وإدارة المعرفة، ومجتمع ممارسة المعرفة والمشاركة في بنائها والإبداع فيها، مما يؤهل لوجود دعم لبناء المعرفة والحكمة والنهوض بهما بصورة فردية وتشاركية.

وتوصلت دراسة سالم (2007) عن تقييم دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة إلى أن دور الجامعة يتركز حول خلق قاعدة اجتماعية لمجتمع المعرفة تقوم على الأسس الآتية : التكامل بين ثورة المعلومات من جهة وثورة الاتصالات من جهة أخرى، والتكامل والتفاعل بين الأشخاص الذين يمتلكون المعرفة التخصصية والأشخاص الذين يمتلكون المعلوماتية وبذلك يمكن توظيف المعلوماتية لخدمة الإنسان والإنسانية، وتعدد مصادر المعرفة وعدم حصرها في مكان واحد، وإتاحة الفرصة للحصول على المعرفة للجميع دون احتكارها من قبل بعض الأفراد، وغرس مهارات المعرفة المعلوماتية في نفوس أبناء المجتمع على اختلاف الفئات العمرية وعدم حصرها لدى فئة الشباب.

كما أجرى (جيبرت، Gibert 2006) دراسة حول المشاريع الجامعية وعلاقتها بتحقيق مجتمع المعرفة ، وقد استهدف الباحث معرفة مدى إسهام المشاريع الجامعية في تحقيق مجتمع المعرفة في نيوزيلندا ، وقد توصلت الدراسة إلى أن بناء مجتمع المعرفة يدعم تحقيق اقتصاد المعرفة وهذا يتطلب تغيرا جذرياً في أبعاد العلاقة وجوانبها بين كل من الجامعات وميدان الصناعة ، وقد أوصت الدراسة بتدويل التعليم الجامعي من أجل الانخراط في تحقيق مجتمع المعرفة.

وفي دراسة الشرعي (2005) حاول الباحث معرفة الدور الذي تقوم به الجامعة في صناعة المعرفة واستكشاف الدور الذي يلعبه البحث العلمي في صناعة المعرفة في الجامعات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت للنتائج المتمثلة في ضرورة العمل على ترسيخ القيم الثقافية التي تعمل على تطوير الجامعة ومواكبة متطلبات العصر، وضرورة التدريب على توظيف المهارات العقلية في إيجاد الحلول بالطرق العلمية المنهجية ، وضرورة تدريب الأفراد على كيفية التعامل مع المتغيرات المعرفية.

أما دراسة (أردشيفلي وآخرون، Ardichvili، et al 2005) فقد كشفت عن استراتيجيات تبادل المعرفة في مجتمعات المعرفة الافتراضية في ثلاثة مكاتب في البرازيل، والصين، روسيا. وأشارت النتائج إلى أن العمل الجماعي، والقدرة على التنافس، والاحتياجات الثقافية، والاهتمام، وإمكانيات وسائط الاتصال المتاحة، هي أكثر العوامل التي تؤثر على إنتاج المعرفة في هذه المجتمعات.

وهناك دراسة (كالفن وآخرون، Calvin، et al 2004،) التي هدفت إلى توضيح دور تطوير المعرفة الإلكترونية وصيانتها واستخدامها لزيادة الارتياح نحو المعارف المكتسبة في المقررات الجامعية، وأشارت النتائج إلى ازدياد نسبة التفاعل والتعاون والتنظيم في المقررات الجامعية بين الأساتذة والطلبة أنفسهم، كما أن مجتمعات المعرفة الإلكترونية تعمل على تعزيز التعلم المستمر وتعزز الممارسة كذلك وتحسن الأداء.

كما هدفت دراسة) الخشاب، (2002 إلى التعرف على دور الجامعة في خدمة مجتمع المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين ، ودلت النتائج على أن الجامعة تقوم بدور متوسط من أجل تنمية المجتمع وخدمته معرفيًا وثقافيا وقدمت عدة تصورات لمجتمع المعرفة أهمها : التعامل مع العمل الإلكتروني بدلا من العمل اليدوي، والتعامل مع قادة الفكر والمعرفة بدلا من أصحاب رؤوس الأموال العاديين ، والتعامل مع الشركات المعرفية بدلا من الشركات العادية، والتعامل مع اقتصاد المعرفة بدلا من الاقتصاد التقليدي، والتعامل مع العلم التقني بدلا من العلم النظري.

ISSN:2308-5347

من خلال الدراسات السابقة يتضح أن هناك بعض الجامعات تسهم في توليد المعرفة بمستوى مرتفع، وتسهم إيجابيًا في تنمية مجتمع المعرفة مثل دراسة بركات، وعوض 2011، كما أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الزبيدي، 2008، سالم، 2007، والخشاب2002) أهم المتطلبات اللازم توفرها لتنشيط دور الجامعة في تنمية مجتمع المعرفة. أما بخصوص قيام الجامعات ببناء مجتمع المعرفة وعلاقته ببعض المتغيرات موضع البحث فقد أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق جوهرية تبعًا لهذه المتغيرات مثل دراسة (الرضي 2013، وبركات وعوض 2011، والذبياني 2011. كما أن هناك دراسات ركزت على تحديد أسس بناء مجتمعات المعرفة مثل دراسة جان وزو (2007) وهناك دراسات أخرى ركزت على إبراز العوامل المؤثرة على مجتمعات المعرفة مثل دراسة تشن وآخرون (2009)، ودراسة كالفن وآخرون (2004). وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التأطير النظري للبحث والمنهجية المستخدمة وبناء أداة البحث وتفسير نتائجه.

الإطار النظري للبحث:

لقد حملت بداية الألفية الثالثة معها تحولات كبرى لعل أبرزها التطور الهائل في تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) وما نتج عنها من تحولات في كافة مجالات الحياة. هذه التحولات التي باتت تشكل ضغوطاً متزايدة على النظم الحالية لمقابلة حاجات متغيرة في عالم دائم التغيّر ونتج عنها ما يعرف باسم مجتمع المعرفة Knowledg Society الذي له أسسه الفلسفية وخصائصه ومتطلبات تحقيقه التي سيتم تناولها في الصفحات التالية للإجابة عن التساؤل الأول من أسئلة البحث، وهذا ما سوف يتضح من خلال العرض الآتي:

أولاً: مفهوم مجتمع المعرفة:

المعرفة رافقت الإنسان وتطورت معه من مستوياتها البدائية حتى وصلت إلى ما عليه الآن، ومن ثم فالمعرفة مصطلح قديم وليس بالأمر الجديد، إلا أن الجديد في هذا المفهوم هو حجم تأثيرها على الحياة الاقتصادية والاجتماعية وعلى نمو الإنسان، ومن المؤكد أن التقدم والتطور الهائل في تقنية المعلومات الذي شهده الربع الأخير من القرن الماضي وبدايات القرن الحالي جعل مجال المعرفة أكثر تأثيراً في الحياة البشرية عن غيره من العوامل المادية الأخرى. وبذلك أصبحت المعرفة تمثل أساس القوة للمجتمعات وأساس النجاح والتقدم لها. وظهر ما يسمى بمجتمع المعرفة، الذي يتميز بإنتاج المعرفة التي تعدّ أهم عامل في الإنتاج وتفوق رأس المال والجهد الذي يبذل في العمل (الأصبحي، 2009: 127)، والتي تهدف إلى إيجاد بيئات تعلم مناسبة وبناء المعرفة وتطبيق الذكاء الفردي ومعالجة مشاكل التعلم المستقل أو الفردي، والتشجيع على المشاركة الفعالة في التعليم بين المتعلمين وبين الخبراء (Gan & Zhu 2007 : 206). وتعتمد على ربط المعلومات وتحليلها ونقدها وتركيبها من جديد لتصبح تلك المعلومات معرفة يمكن الاستفادة منها في حل مشاكل الفرد الحياتية وبناء علاقات مع الآخرين والتواصل معهم وتنمية الإبداع والابتكار لدى الأفراد.

لقد استحوذ مصطلح مجتمع المعرفة كغيره من المصطلحات الحديثة والمتداولة في مجالات العلوم الإنسانية على مجموعة من التعريفات، تعددت بتعدد المناظير التي ينظر من خلالها إلى هذا المصطلح والخلفية العلمية للقائمين بذلك كل حسب منظوره، فالمتتبع للدراسات والبحوث الخاصة بمجتمع المعرفة لا يجد تعريفاً معيارياً متعارفاً عليه، لكن هناك جملة من المفاهيم الثابتة للتعبير عنه. كما ظهرت مسميات متعددة لمجتمع المعرفة يتم تداولها في الوقت الحاضر، منها على سبيل المثال مجتمع ما بعد الصناعة، مجتمع التعلم، مجتمع الخدمات، مجتمع المعلومات، المجتمع الإلكتروني، المجتمع اللاورقي، المجتمع الرقمي، مجتمع ما بعد المعاصرة. وغيرها (باول، ودومينيك، Paul and Dominique 2002)

ولقد وردت في أدبيات التربية تعريفات مختلفة لمصطلح مجتمع المعرفة، فقد عرفه (جامل، وإبراهيم 2006: 6) بأنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساسًا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع

ISSN:2308-5347

مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، والمجتمع المدني، والسياسة، والحياة الخاصة، وصولا لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية)، كما عرفه (شينان، 1431: 5) بأنه ذلك المجتمع الذي يحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره واتخاذ القرارات السليمة، كما أنه ذلك المجتمع الذي يتعامل أفراده ومؤسساته مع المعلومات بشكل عام، وتقنية المعلومات والاتصالات بشكل خاص في تسيير أمور حياتهم في مختلف قطاعاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية كما يشير (ريان، 2005: 387) إلى القول بأن مجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع الذي تتحقق فيه مجموعة من المتغيرات أهمها نشر المعرفة من خلال مجموعة من الآليات في مقدمتها التعليم الجيّد، والتدريب المناسب، والإعلام الهادف، وشبكة المعلومات المتاحة للجميع، واستيعاب المعرفة وتوظيفها، ونمو قاعدة البحث العلمي والتكنولوجي، ودعم النشر العلمي وتشجيعه، وبراءات الاختراع، والمكتبات، والتعليم المؤدي إلى الإبداع.

أما (تركماني، 2007: 2) فقد أشار إلى أن مجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع الذي يتخذ المعرفة هدفا رئيساً في شتى مجالات حياته، ويحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره، وفي اتخاذ القرارات السليمة والرشيدة، وأيضاً هو ذلك المجتمع الذي ينتج المعلومة لمعرفة خلفيات الأمور وأبعادها بمختلف أنواعها، ليس في بلده فقط بل في أرجاء العالم كله. ويضيف (خليل 2012: 16) أن بناء مجتمع المعرفة هو قضية تربوية في المقام الأول فهو مجتمع يتطور ويتنامى مع تطور نمو المتعلمين، كما أنه في الوقت نفسه مجتمع يتنامى مع حياة الإنسان في سياق تعليم مستدام مدى الحياة، كما أن التربية ومجتمع المعرفة جانبان متكاملان وضروريان للمجتمع العصري، حيث أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة الاهتمام ببناء مجتمع المعرفة، وهذا فالأمر يحتم ضرورة النهوض بالعنصر البشري وذلك بالبحث عن السبل الفعّالة القادرة على بناء هذا العنصر بحيث يكون قادرا على اكتساب المعرفة وتطبيقها وإنتاجها وكيفية استخدامها. ولكي يتمكن التعليم من تلبية متطلبات مجتمع المعرفة فإنّه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار. ولعل هذه المعاني التي تم طرحها حول مفهوم مجتمع المعرفة، تشير في مجملها إلى أنه مجتمع يقوم على ركائز أساسية حددها (تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2003، 44) فيما يلي:

1 - النشر الكامل للتعليم الراقي مع إعطاء عناية خاصة لطرق الاتصال والتعليم المستمر مدى الحياة.
2 - توطين العلم وبناء القدرات الذاتية في البحث والتطوير التقني في جميع النشاطات المجتمعية.
3 - التحول نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاقتصادية والمعرفية.
4 - تأسيس أنموذج معرفي عامل، وأصيل، ومتفتح ومستنير، وذي خصوصية ثقافية.

ويضيف الزيات (2003: 38) إلى تلك الركائز ما يلي:

1 - الاهتمام ببنية الاتصالات والشبكات وغيرها من المكونات الأساسية لتيسير إنتاج التقنية والمعرفة ونشرها وتوظيفها.
2 - وجود شبكة تكنولوجية متطورة تهتم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
3 - دعم الابتكار التكنولوجي وآلياته وتنميته ونشره.
4 - دعم ثقافة المعرفة وتنميتها ونشرها.

وفي ضوء ما تقدم، فإن أي مجتمع يسعى إلى التحول لمجتمع المعرفة عليه أن يتسم بخصائصه المعاصرة والمتطورة، ويتطلب ذلك منه احترام العلم والعلماء، والاهتمام بالتعليم وتوفير الأجواء المناسبة والفرص المتاحة لتوليد الأفكار وبنائها، وصناعة الأفكار والمعلومات، وكل ذلك يمكن أن يتحقق من خلال الأدوار التي يقوم بها التعليم الجامعي، فمجتمع المعرفة مجتمع متطور راغب بالوصول إلى بناء المعرفة، وهو مجتمع يعتمد فيما يعتمد عليه على نظام تعليمي يتسم بالمرونة والمقدرة والنوعية في اكتساب المعرفة (الزبيدي، 2007: 214) ولعل ذلك يدعونا إلى الانتقال للحديث عن خصائص مجتمع المعرفة ومتطلبات تحقيقه.

ISSN:2308-5347

ثانياً : خصائص مجتمع المعرفة :

لعل من أهم ملامح عصر المعلومات أن من ينتج المعرفة يمتلكها، وأن من يمتلك المعرفة هو المؤهل للقيادة والأقدر على اتخاذ القرار، بل والأكثر تأثيرا في المحيطين به، وفي عصر المعلومات أصبح حجم المعرفة يتضاعف في فترات قصيرة بفضل التكنولوجيا الحديثة التي يسرت من انتقال المعرفة وانتشارها، كما أصبح من المهم للإنسان أن يتعلّم ليكون صانعا للمعرفة ومصدرا لها، وليس مجرد مستهلك فقط . وقد انعكست هذه الثوابت التي يتسم بها عصر المعلومات على مجتمع المعرفة فميزته بخصائص وسمات يمكن إجمالها فيما يلي :

- تراجع استخدام الورق، من خلال استعمال نقود إلكترونية، جرائد وكتب إلكترونية، إلى غير ذلك من الأمور التي ألغت أو قلصت استعمال مثيلاتها الورقية، وهذا ما جعل بعضهم يطلق عليه اسم المجتمع اللاورقي (paperless society) ، خاصة بعد ظهور ما سمي بالحكومة الإلكترونية و الإدارة الإلكترونية، والطريق السريع للمعلومات ((information superhighway (الصادق، 2004، 153).
- تزايد حجم القوى العاملة والنشطة في قطاع صناعة المعرفة، والتي تتجاوز في بعض الدول المتقدمة 50 %، من مجموع القوى العاملة في المجالات الاقتصادية التقليدية وهي الزراعة والصناعة والخدمات(فريحات، 2005 ، 84) .
- ظهور ما يسمى بالمجتمعات الافتراضية التي تضم شركاء منتشرين جغرافياً على مسافات متباعدة توحدهم لغة المنافع والمصالح المشتركة (عبد الواحد ودياب،5 :2003) وتعد طبيعة المعرفة التي تتطلبها التجمعات الافتراضية أنها معرفة إلكترونية تستفيد من تكنولوجيا إدارة المعرفة ونظمها مثل النظم الخبيرة والنظم الذكية ونظم دعم القرارات التي تساعد في تحقيق التشارك في المعرفة وآليات التعليم وأدواته لمختلف المجتمعات في اللحظة الزمنية نفسها بغض النظر عن التباعد الجغرافي بين منتجي المعرفة ومستخدميها. فالمنتجات المعرفية والتي هي غالباً ما تكون غير ملموسة أخذت توزع إلكترونياً في فضاء الأسواق الافتراضية عبر الشبكات المعلوماتية، متجسدة في (الجامعات الافتراضية /مواقع التسوق الافتراضية /مراكز البحوث الافتراضية / أماكن العمل الافتراضية /الحكومة الافتراضية) وغيرها .
- التقدم التكنولوجي : وهو سمة رئيسة من سمات مجتمع المعرفة ويقاس بعدد الكمبيوترات، وعدد مستخدمي الإنترنت، وحيازة الأجهزة الإلكترونية كأجهزة الفاكس والهواتف، وما شابه ذلك من قبل الأفراد والجماعات والمؤسسات مما يساعد على تحقيق الكثافة الاتصالية وحدوث انفجار اتصالي هائل تصاحبه تطورات لامتناهية في ميدان الإلكترونيات والاتصالات عن بعد (المهدي، 2007، 84) وهذا الأمر يساعد على التسارع في المعرفة وتوظيفها ويساعد المجتمع المعرفي في التعامل مع المعرفة بأساليب جديدة وطرق تواكب هذا التسارع، فالمجتمع المعرفي لديه القدرة على نقل المعلومة وبثها بعد معالجتها وجعلها في خدمة الإنسان والإنسانية عبر الشبكة العالمية (الإنترنت) ووسائل الاتصال والفضائيات . (عباس ، 2001، 26)

ويضيف (خشبة 2004 ، وصفاء عبد العزيز 2004 ، وياسين 2005) خصائص وسمات أخرى لمجتمع المعرفة منها :

- الاندماج بين مجالات المعرفة المختلفة : بمعنى الانتشار الواسع والسريع إلى مجالات المعرفة الأخرى، فتتطور بدورها وينشأ عنها ما يطلق عليه "القيمة المعرفية المضافة"، وقد أدى ذلك إلى بروز مساحات معرفية جديدة، وظهور تنظيرات أكثر جدة في مجالات المعرفة المتداولة، الأمر الذي أدى إلى بروز تقنيات إبداعية جديدة في هذه المجالات المعرفية.
- بلورة ثقافة إلكترونية زادت من عمليات التلاقح الثقافي بين المجتمعات، وإتاحة الفرص أمام الأفراد لمقارنة "صورة الذات" مع "صورة الآخر" وما يرتبط بذلك من رضا وقناعة أو تمرد

ISSN:2308-5347

وعصيان، ولقد ساعدت تقنية المعلوماتية في انتشار لغة إلكترونية تعتمد على الرمز، مما كان له أثره على طريقة التفكير وتحقيق نوع من التوحد اللغوي بين أفراد مجتمع المعرفة على اختلاف ثقافاتهم .

- ظهور معايير جديدة لقياس قوة المجتمعات، وإرساء مفاهيم وقواعد جديدة للتراكم الرأسمالي : مثل مفهوم رأس المال الفكري ومفهوم رأس المال المعرفي الذى يشير إلى أن مصدر القوة الجديد هو "المعرفة في يد الكثرة" بدلا من "الأموال في يد القلة" وهكذا بات من المؤكد أن الحياة الهامشية في ظل مجتمع المعرفة هي حياة المحرومين معرفياً.
- حدوث تغير جذري في مفهوم العمل ومجالاته وآلياته ومهاراته، مما أسهم في بروز مجموعات جديدة من الأعمال والوظائف المرتبطة بالمعارف والمعلومات، وأصبحت التجارة الرابحة هي "تجارة المعرفة"، وبات التجار الأكثر حظاً هم تجار المعلومات.
- تفجر الكثير من القضايا الأخلاقية والخلافية : فما شهده مجتمع المعرفة من تطورات علمية مذهلة في شتى فروع المعرفة كان من شأنه أن يفجر العديد من القضايا الأخلاقية التي يمكن أن تتعارض مع إرث القيم الاجتماعية التي استقرت في الوجدان على مدى آلاف السنين، مثل إمكانية استنساخ البشر وعمليات تخليق قطع غيار بشرية بالاعتماد على معطيات الخريطة الجينية، ونقل الأعضاء من الموتى، بل ومن الأحياء الأصحاء إلى المرضى.
- التقدم الهائل والسريع في وسائل الاتصال والمواصلات ونظم نقل المعلومات الإلكترونية بين الدول، مخترقة بذلك حدودها السياسية والجغرافية، مختصرة بعدي الزمان والمكان بين مناطق العالم المختلفة، مما دفع كثير من المفكرين والعلماء إلى الاعتقاد بأن هذا العالم المترامي الأطراف تحول في فترة زمنية وجيزة إلى قرية كونية واحدة (Global Village) وأصبح مصطلح الكونية أو العولمة هو أكثر المصطلحات ارتباطا بمجتمع الحاضر والمستقبل وأكثر المفاهيم انتشارا. وبناء على ذلك، لا تستطيع أية دولة في هذا العالم ، أن تعيش في عزلة أو انفصام عما يدور حولها من تغيرات وتطورات فكرية وتكنولوجية في مجالات الحياة المختلفة (السنبل ،2004 ، 6)

هذه بعض الخصائص العامة لمجتمع المعرفة، ولعله يتضح من خلال عرضها أن نظم التعليم العربية الحالية في ضوء هذه الخصائص إنما تعيش أزمة وإن اختلفت في طبيعتها ودرجتها، وأن هناك تحديات راهنة ومقبلة لابد من مجابهتها. ولما كانت الجامعة هي قاطرة التقدم وتلعب دورا مهمًا في تحقيق مجتمع المعرفة بالتعاون مع سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كان لابد من الكشف عن متطلبات هذا المجتمع الجديد، حتى يتضح الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعة في تحقيق هذه المتطلبات حتى تستطيع أن تسرع الخطى من أجل تحقيق مجتمع المعرفة.

المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق مجتمع المعرفة :

أشارت العديد من الدراسات إلى عدد من المتطلبات التي ينبغي أن تتوفر لتحقيق قدرة المجتمعات على التحول لمجتمع المعرفة منها (بدران، 2005 ، تقرير اليونسكو 2006، وسلاوس Slaus 2007 ، وبعزيز 2010) ، ومن بين هذه المتطلبات التي أكدت عليها هذه الدراسات :

- إطلاق حريات الرأي والتعبير والتنظيم والانفتاح على الثقافات الإنسانية الأخرى، ويتحقق ذلك من خلال وجود ثقافة معرفية متميزة في المجتمع تساندها وتشجعها وتحترم قدرات التفكير والإبداع والسؤال والتأمل والبحث .
- الاستخدام الأمثل لأجهزة الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت وإتاحته للأفراد والمؤسسات والأجهزة الحكومية بتكاليف معقولة واستغلالها في مجالات اقتصاديات المعرفة والتجارة الإلكترونية العالمية والحكومة الإلكترونية .
- الاهتمام بمحاربة الأمية المعلوماتية (Information Illiteracy)، فهي من بين المعوقات الأساسية لإرساء مجتمع المعرفة، والعمل على نشر ثقافة المعرفة بين الأفراد، من خلال تمكين

ISSN:2308-5347

المجتمع في مجال استخدامات التقنيات المستحدثة، وضرورة المحافظة عليها.

- تشجيع المشاركة الإيجابية للشباب وتسليحهم بالمعارف والمهارات وتوفير التعليم والتدريب في مجال تكنولوجيا المعلومات من أجل إعدادهم للمشاركة الفعالة في مجتمع المعرفة المنشود .
- توسيع المدار الزماني والمكاني للتعليم والتعلم : من خلال الاعتراف بأن التعلم ليس مرادفاً للحياة المدرسية فقط، وبأن التعليم يبدأ مبكراً، ولا ينتهي أبداً، بل يظل مستمراً مدى الحياة، كما تتعدد قنواته وتتباين مصادره، وتتنوع وسائله وأساليبه وطرائقه، بالإضافة إلى أنه يعد مجالاً أساسياً لممارسة منهجية العلم المعاصر.
- تنمية الإبداع والإفادة من طاقات جميع البشر الإبداعية إلى أقصى الحدود، حيث لا يقتصر الأمر في الحصول على المعرفة، وإنما يمتد إلى التفاعل معها ونقدها وتوظيفها في حل المشكلات الآنية والمستقبلية، وبما يؤدي إلى الوعي المعرفي والاجتماعي والإنساني، أي إلى تحرير طاقات الإنسان الهائلة وإفساح المجال أمام إبداعاته المتنوعة وذكاءاته المتعددة لتبرز وتعبر عن نفسها.

الجامعة وبناء مجتمع المعرفة :

يؤدي التعليم الجامعي دورًا مهماً في تطوير المجتمع وتنميته ، وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية من خلال إسهام مؤسساته في تخريج كوادر بشرية تملك المعرفة والعلم للتدريب على العمل في المجالات والتخصصات المختلفة كافة ، حيث توظف طاقاتها وإمكاناتها لتحقيق أهدافها المتعلقة بالتعليم ، وإعداد القوى البشرية ، والبحث العلمي إضافة إلى خدمة المجتمع ، فلكل جامعة رسالتها التي هي من صنع المجتمع من ناحية ، وأداة لصنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية من ناحية أخرى.

وما نشهده اليوم من ثورة تكنولوجية ومعرفية ، وتغيرات وتحديات مستمرة اجتماعية وسياسية ومعرفية وتعدد في الاهتمامات يؤكد على الدور المهم للجامعة في تحديد مخرجات تتلاءم وطبيعة هذا العصر، ويرى عمار(2006) أن خدمة الجامعة للمجتمع تعني أن تقوم الجامعة بنشر الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات وإشاعته، وتقوم بتبصير الرأي العام بما يجري في مجال التعليم، فكرًا أو ممارسة، وعليها أيضًا أن تقوم بتقويم مؤسسات المجتمع وتقديم المقترحات لحل قضاياه ومشكلاته. ويضاف لما تقدم أنه يمكن للجامعة القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها، وتقديم الخبرة والمشورة لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص، وتنظيم الدورات التدريبية، ونقل نتائج البحوث والمكتشفات الجديدة في العالم إلى اللغة العربية، وتأليف الكتب العلمية الموجهة لغير الطلاب.

ويكاد ينعقد الإجماع على أن التعليم الجامعي هو الأجدر بالقيام ببناء مجتمع المعرفة مقارنة بغيره من مراحل التعليم الأخرى، وذلك نظر للوظائف الأساسية التي تضطلع بها الجامعات والتي يمكن أن تساهم في تكوين مجتمع المعرفة وتشكيله، ونظرة سريعة لهذه الوظائف تؤكد صدق ما ذهب إليه الباحث، فوظائف الجامعة تتمثل في التدريس ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع ، وهذه الوظائف تكاد تتطابق مع أسس بناء مجتمع المعرفة (فالبحث العلمي هو القادر على إنتاج المعرفة وتوليدها، والتدريس هو الذي يتم من خلاله نشر المعرفة، أما خدمة المجتمع وتنميته فهي لا تتحقق إلا من خلال تطبيق المعرفة وتوظيفها)، ولذلك فإن هناك تماثلا بين وظائف الجامعة وبين دورة المعرفة (إنتاجا ونشرا وتوظيفا) ، ومن هنا كان اعتقاد الباحث بأن الجامعة هي أجدر المؤسسات إسهاما في تحقيق مجتمع المعرفة عن غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى، والتي تستطيع أن تفي حاجات المجتمع ومتطلباته (عبد الحي ، 2006 : 35)

معوقات قيام الجامعة بتحقيق مجتمع المعرفة :

تواجه الجامعة عند قيامها بعمليات تكوين مجتمع المعرفة في معظم البلدان العربية صعوبات عدة من أهمها : شح الإمكانات المتاحة للأفراد ، والمؤسسات، والتضييق على نشاطها في بعض الأحيان من السلطات الحاكمة، وغياب الديمقراطية في مسألة تداول المعلومات، وغياب الشفافية اللازمة للتعامل الحر مع البيانات والمعلومات التي تعد أساساً لتكوين مجتمع المعرفة، وكان من نتائج ذلك قصور فعالية الجامعة

ISSN:2308-5347

عن تهيئة المناخ المعرفي والمجتمعي اللازمين لإنتاج المعرفة. ولقد أورد (ياسين 2009 ، و إبراهيم 2007، والزبيدي 2006 ، وملحس 2005 وزين الدين 2002) بعض المعوقات التي يمكن أن تعوق الجامعة عن القيام بدورها في تحقيق مجتمع المعرفة وبنائه، نذكر منها ما يلي:

1. غياب ديمقراطية المعلومات وذلك شرط موضوعي ليمكن تفادي الشمولية والسلطوية وتتضمن ديمقراطية المعلومات حماية خصوصية الأفراد والحق في المعرفة وحق استخدام المعلومات المتاحة وبنوك المعلومات (ياسين،2000 :9)
2. ويضيف (زين الدين 2002 : 46) تحديا آخر لتشكيل مجتمع المعرفة في العالم العربي حيث يقول حينما ننظر في أسس مجتمع المعرفة، نعرف لماذا يقف المجتمع العربي مانعا وعائقا أمام تأسيسها في كافة مكونات منظومة المجتمع وعلى رأسها منظومة التعليم، وهذه الأسس هي: حرية الرأي والتعبير والتنظيم، تعميم التعليم وتضييق الفجوة المعلوماتية، وإنتاج المعرفة وتوظيفها بكفاءة في النسيج المجتمعي، وإبداع أنموذج معرفي ذو خصوصية ثقافية.
3. انتشار ظاهرة الطاعة في مؤسسات التعليم العربية من خلال انتهاج سياسات تعيق كل ما من شأنه تحفيز النقاش والحوار، لتسهم في بناء إنسان يعتمد على الآخر ومستسلم وسلبي، بعيد عن أجواء حرية المعرفة والإبداع فقد نتج عن الطاعة التي تفرضها قمة الهرم التعليمي ويجسدها النظام السياسي، بناء فرد تابع للإنجازات الموروثة عن غيره، دون أدنى محاولة للإبداع الذاتي التي يتطلبها مجتمع المعرفة (أحلام ابراهيم، 2007) .
4. اعتماد المؤسسات التعليمية على الوساطة السياسية في التعيين بالمناصب القيادية ، بعد اعتماد معايير الولاء والمصالح الخاصة مما أدى إلى تحول هذه المؤسسات إلى مرافق هامشية لا دور لها في إنتاج كفاءات ذات محتوى علمي تسهم في البناء والتطوير، ولعل هذا يعد من أبرز الأسباب التي تقف وراء الأزمة المعرفية داخل الجامعات العربية) دلال ملحس ، 2005).
5. غياب الحرية الأكاديمية عن كثير من مؤسسات التعليم العربي، على الرغم من أن الحرية الأكاديمية حق شرعي لأي مواطن وفقا لقوانين المواطنة العلمية، ونادرا ما توجد مؤسسة تعليمية عربية لا تمتد إليها يد السلطة وتخضع لتحكمات النظام السياسي السائد.
6. افتقار الأنظمة التربوية والتعليمية إلى التنوع والجودة التي تمكن الطالب من الحصول على المعرفة الضرورية للإبداع، فقد أدى تردي النوعية إلى تقويض أهداف التعليم الأساسية، وفي مقدمتها تحسين نوعية الحياة وإثراء قدرة المجتمع. هذه الأمثلة تشير إلى عدم الاهتمام بالوظيفة المعرفية والتثقيفية والتربوية البناءة، كإحدى مقومات مجتمع المعرفة، الذي يدعو لضرورة توفر تعليم منفتح ومستنير للبناء المعرفي. (الزبيدي ، 2006 : 17).

ويضيف الباحث إلى هذه المعوقات غياب استراتيجية معلوماتية فضلا عن تدني مستوى البنى التحتية الضرورية لموارد ووسائل وتكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها وخدماتها، وكل هذه الاختلالات تتداخل مع بعضها بعضا، لتمثل معوقات وتحديات تحول دون قدرة الجامعات على المساهمة بفاعلية أكبر في تحقيق مجتمع المعرفة وبنائه. ومن هذا المنطلق كان الدافع وراء دراسة هذا الموضوع على جامعة القصيم للتعرف على الدور الذي تقوم به هذه الجامعة في بناء مجتمع المعرفة، ولعل الكشف عن هذا الدور يكمن في الانتقال إلى الجانب الميداني من الدراسة الحالية وهو ما سوف يتم تناوله في الصفحات الآتية :

إجراءات الدراسة الميدانية :

مهنج البحث:

تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي مستعيناً بأسلوب المسح الاجتماعي بالعينة Sample Survey Approach ، لجمع البيانات اللازمة عن آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع الدور الذي تقوم به جامعة القصيم من أجل بلوغ بناء مجتمع المعرفة، كما تم الاستعانة بأسلوب البحث الوصفي الوثائقي

ISSN:2308-5347

Documentary Approach لمعرفة خصائص مجتمع المعرفة وسماته، والأسس النظرية التي تدعم التحول ناحية مجتمع المعرفة.

مجتمع البحث وعينته :

تكون مجتمع البحث الأصلي من جميع أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في جامعات القصيم والبالغ عددهم (1765) عضو هيئة تدريس ممن يشغلون وظيفة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد وذلك وفقا لإحصائية التقرير السنوي لجامعة القصيم 1434/1433 هـ). أما عينة البحث فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، لضبط متغيرات الجنس ، والجنسية ، والتخصص والرتبة الأكاديمية وذلك بواقع 15 % وتألفت عينة البحث من (265) عضو هيئة تدريس من كليات نظرية وعملية وشرعية. أما العائد من التطبيق فكان (227) استبانة مكتملة الاستجابات. والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها :

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	122
	أنثى	105
الجنسية	سعودي	101
	غير سعودي	126
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	59
	أستاذ مشارك	68
	أستاذ مساعد	100
التخصص	كليات نظرية	98
	كليات عملية تطبيقية	72
	كليات شرعية	57
المجموع لكل متغير		227

أداة الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بتصميم استبانة تم بناؤها من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع مجتمع المعرفة، ومنها دراسة كفافي (2012) وبركات، وعوض (2011) وسالم، 2007 ، والشرعي (2005) واشتملت أداة الدراسة بصورتها النهائية على (48) عبارة مقسمة إلى ثلاثة محاور تبين كل منها أحد الأدوار المتوقعة للجامعة للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة وتحقيقه وهي (إنتاج المعرفة وتوليدها، ونشر المعرفة، وتطبيق المعرفة) .

ISSN:2308-5347

صدق الأداة وثباتها :

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين (Construct Validity) حيث وزعت الاستبانة في صورتها المبدئية على (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في مجالات تخصصية مختلفة وطلب منهم تقدير مدى ملاءمة عبارات الاستبانة لموضوع البحث ومجاله ، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين (85 % و 70 %) على عبارات الاستبانة ، وقد عدّ الباحث ذلك مؤشرًا مقبولا لصدق الأداة.

كما تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) على استجابات عينة الدراسة الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha) حيث بلغ معامل ثبات محور توليد المعرفة (0.814) بينما بلغت معاملات الثبات على محور نشر المعرفة (0.871) ومعامل الثبات على محور توظيف المعرفة (.7860) وجاء معامل الثبات الكلي للاستبانة (.8160) وهذا يؤشر على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات مما يعطي انطباعاً بالاطمئنان إلى قدرتها على تحقيق الغرض التي صممت من أجله.

المعالجات الإحصائية :

للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالجانب الميداني تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS)) مستعيناً بالأساليب الإحصائية الآتية :

1. التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
2. معامل (كرونباخ - ألفا) للتأكد من ثبات الاستبانة.
3. اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس والجنسية .
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والتخصص.
5. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

ومن أجل تفسير النتائج وتقييم دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة اعتمدت الدراسة المتوسطات التالية كمعايير تقويمية للحكم على قدرة الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة :

دور ضعيف جدًا أقل من 2.5 ، دور ضعيف من 2.50 – 2.99

دور متوسط من 3.49 – 3.00 ، دور قوي من 3.50 – 3.99

دور قوي جدًا أعلى من 4.00 .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

لما كان التساؤل الأول من أسئلة الدراسة قد تمت الإجابة عنه من خلال الإطار النظري للدراسة، فإن الباحث سيتناول هنا الإجابة عن باقي الأسئلة التي تتعلق بالجانب الميداني، بدءاً من السؤال الثاني:

نتائج السؤال الثاني: ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم لتحقيق مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في إنتاج المعرفة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على المحور الأول من أداة الدراسة والمخصص لواقع دور الجامعة في إنتاج المعرفة وتوليدها، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج :

ISSN:2308-5347

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات المحور الأول

م	الفقرات الخاصة بإنتاج المعرفة وتوليدها	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحقق	الترتيب
1	توفير فرص التعليم والتدريب والتطوير لجميع أفراد المجتمع من خلال التعليم المستمر	3.28	0.641	متوسط	15
2	تطور المقررات والبرامج الأكاديمية وتحدثها باستمرار	3.38	0.682	متوسط	13
3	تحرص على التبادل المعرفي مع مراكز البحوث العالمية المحلية	3.44	0.697	متوسط	12
4	تزود المختبرات بالمستلزمات والأدوات الضرورية للعملية البحثية	3.56	0.649	قوي	11
5	تحرص على التدريب العملي لطلابها بالتنسيق مع مختلف المؤسسات.	4.10	0.657	قوي جدا	2
6	تهتم بتعليم اللغات الأجنبية المختلفة .	2.96	0.657	ضعيف	16
7	توفر دورات علمية متخصصة لأفراد الجامعة(أساتذة وطلاب وإداريين).	3.34	0.688	متوسط	14
8	تشجع على إنتاج الكتب والمؤلفات في شتى حقول المعرفة	3.95	0.605	قوي	9
9	تشجع أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي بالدعم المالي اللازم	4.9	0.642	قوي جدا	3
10	تشارك في إنتاج ابتكارات علمية جديدة	3.98	0.702	قوي	7
11	تقترح حلول أكاديمية مناسبة لمشكلات المجتمع	3.91	0.682	قوي	10
12	تسعى للحصول على براءات اختراعات	3.97	0.731	قوي	8
13	تشجع الأبحاث العلمية المتميزة لأعضاء هيئة التديس	4.12	0.712	قوي جدا	1
14	توفير البيانات والمعلومات من خلال قواعد بيانات حديثة ومتطورة	4.07	0.768	قوي جدا	4
15	إنشاء مراكز بحوث متخصصة بكل كلية.	4.05	0.544	قوي جدا	5
16	تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة	4.03	0.635	قوي جدا	6
	المتوسط العام	3.77		قوي	

ISSN:2308-5347

يتضح من الجدول السابق أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الجامعة في إنتاج المعرفة وتوليدها كان بمستوى قوي جدا على العبارات (5،9،14،15،16، 13) ؛ وهذه النتائج تؤكد أن الجامعة لديها اهتمام خاص بالأبحاث العلمية المتميزة ، وتشجع أعضاءها على المزيد من الإنتاجية البحثية بتوفير المعلومات والبيانات الكافية ، وإنشاء المراكز البحثية التي تشجع على القيام بوظيفة البحث العلمي التي تدعم بناء مجتمع المعرفة . أما العبارات التي جاء تقدير أعضاء هيئة التدريس لها بدرجة قوية فهي (12،8،11،4،10) على التوالي وهذا يؤكد على أن الجامعة تحرص على تحفيز التبادل العلمي وتشجع على تأليف الكتب وإنتاجها وتشجع الأعضاء على تقديم الابتكارات العلمية التي من شأنها تشجيعهم في الحصول على براءت الاختراع التي تضيف الجديد إلى المجال المعرفي؛ مما يسهم في تحقيق مجتمع المعرفة وبنائه. بينما جاءت تقديرات العينة متوسطة للعبارات (1،2،3،7) وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن الجامعة ما زالت بعيدة عن الوفاء ببعض متطلبات تحقيق مجتمع المعرفة والتي تتعلق بضرورة توفير دورات تدريبية عالية المستوى للطلاب والأساتذة ، وتوفير الخامات والأدوات الضرورية للمعامل والمختبرات ، وتوفير الكتب والدوريات والمراجع والمصادر اللازمة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على المزيد من الإنتاج العلمي والقيام بالأبحاث التي تضيف المزيد إلى المعرفة ، أما العبارة (6) المتعلقة باهتمام الجامعة بتعليم اللغات الأجنبية المختلفة بوصفها مدخلا جديرا بالاهتمام في مجتمع المعرفة فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وقد يعزى سبب حصول الفقرة على المرتبة الأخيرة إلى أن الجامعة تقتصر في تدريسها اللغات الأجنبية على اللغة الإنجليزية واللغة العبرية كمتطلب ، ولا تهتم بتدريس أية لغة أخرى ، فلا وجود للغة الفرسية أو الألمانية أو غيرها من اللغات الحية وهذا يفسر وجود ضعف في اللغات الأجنبية لدى الخريجين ، ويرى الباحث أن الترجمة ومعرفة اللغات الأجنبية المختلفة تيسر الاطلاع على ثقافات الشعوب المختلفة ، وتسهل الحصول على المعارف والمعلومات التي يمكن أن تعجل ببناء مجتمع المعرفة ، مما يعني ضرورة الاهتمام باللغات الأجنبية.

أما فيما يتعلق بالتقدير الكلي لمحور قدرة الجامعة على توليد المعرفة فقد كان بمستوى قوي حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.77). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الآغا وأبو شعبان 2010) التي ركزت على البحث العلمي كمدخل طبيعي لأية نهضة حضارية ، كما أن البحث العلمي أصبح اليوم سمة مميزة من سمات المجتمعات المتقدمة، كما توافقت مع دراسة (سالم ، 2007) التي توصلت إلى أن الترجمة في الوطن العربي ما زال وضعها متدنٍ رغم أن الترجمة سبيل للانفتاح على العالم وهذا ما دعت إليه دراسة (جيبرت 2006) التي أكدت على أن الانفتاح على الثقافات المختلفة وتدويل التعليم الجامعي من أجل الانخراط في تحقيق مجتمع المعرفة .

نتائج السؤال الثالث: ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم لتحقيق مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في نشر المعرفة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني من أداة الدراسة والمبينة نتائجها في الجدول الآتي:

ISSN:2308-5347

جدول (3) يوضح النتائج المتعلقة بمحور نشر المعرفة

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحقق	الترتيب
1	تصدر مجلات علمية في كل التخصصات لنشر المعرفة التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس.	3.95	0.579	قوي	7
2	توفر المعلومات للباحثين والمؤسسات البحثية	3.94	0.696	قوي	8
3	تقديم الاستشارات العلمية لمؤسسات المجتمع في شتى المجالات	3.86	0.616	قوي	10
4	تتبنى الرسائل العلمية المتميزة وتقوم بنشرها	3.89	0.636	قوي	9
5	توفر لأعضاء هيئة التدريس الاطلاع على أحدث الدراسات في مجال تخصصهم	3.81	0.708	قوي	12
6	تتبنى نشر الكتب التي يؤلفها أعضاء هيئة التدريس	4.02	0.676	قوي جدا	2
7	استثمار التقنيات العلمية المتاحة لنشر المعرفة	3.77	0.771	قوي	13
8	تشترك في قواعد البيانات والمعلومات المحلية والدولية .	4.11	0.693	قوي جدا	1
9	تشجع الباحثين على ترجمة الكتب العالمية التي تتضمن معارف جديدة ومتنوعة	3.85	0.642	قوي	11
10	تتحمل نفقات نشر الأبحاث العلمية لأعضاء هيئة التدريس في المجلات والمؤتمرات المحلية والإقليمية والعالمية	3.96	0.775	قوي	5
11	توفر دورات تدريبية متخصصة في المعارف المختلفة لأبناء المجتمع المحلي.	3.75	0.715	قوي	14
12	تسمح لأفراد المجتمع استخدام مكتبتها الإلكترونية	2.59	0.654	ضعيف	16
13	تهتم بعقد مؤتمرات وندوات علمية وورش عمل تخدم أبناء المجتمع لنشر المعرفة بينهم	2.74	0.709	ضعيف	15
14	تشجع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات والندوات المحلية والأقليمية والعالمية	3.99	0.748	قوي	3
15	تلبية سوق العمل بالمتطلبات المعرفية المتجددة	3.98	0.764	قوي	4
16	تحرص على تدريس الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس للطلاب في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا.	3.96	0.767	قوي	6
	المتوسط العام	3.68		قوي	

ISSN:2308-5347

يتضح من الجدول السابق أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الجامعة في نشر المعرفة كان بمستوى قوي جداً على العبارات (6، 8) وقد احتلت هاتان العبارتان أعلى المتوسطات مما يشير إلى أن الجامعة لا تدخر وسعا في الإنفاق على نشر المعرفة وأنها تتحمل في سبيل ذلك نفقات مالية باهظة فالاشتراك في قواعد البيانات العالمية أمر مكلف للغاية ، وكذلك تتبنى نشر الكتب التي يؤلفها أعضاء هيئة التدريس في مجالات المعرفة المختلفة على نفقتها الخاصة مما يعني أن الجامعة تشجع أعضاء هيئة التدريس على تأليف الكتب وتتبنى نشرها وهذا يدعم نشر المعرفة ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الزبيدي، 2008) و(جرين 2006) .في حين كانت هذه التقديرات قوية على الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 7، 9، 10، 11، 14، 15، 16) على التوالي مما يشير إلى أن الجامعة تحرص على أن تخدم المجتمع وتيسر نشر المعرفة بين أبنائه وتهيئهم لاستقبال المعرفة والوقوف على الجديد فيها بشكل قوي، وهذا من شأنه أن يرفع من كفاءة أفراد المجتمع الذين يستفيدون من نشر هذه الأنشطة المعرفية . بينما كانت هذه التقديرات ضعيفة على العبارة (12، 13)، وقد احتلت هاتان العبارتان أدنى المتوسطات ودلت النتائج على أنهما يتحققان بدرجة ضعيفة مما يعني أن الجامعة مازالت بعيدة عن الانفتاح على المجتمع في هذين الجانبين وربما يرجع السبب في ذلك إلى المجتمع نفسه الذي ربما لم يبادر بطلب الاستفادة من هذه الخدمات التي تتوفر للجامعة ، وقد ترجع أيضا لطبيعة المجتمع المحلي فثقافة المجتمع المحلي ربما تكون شأنها شأن باقي المجتمعات العربية التي ما زالت تفتقر إلى الرغبة في القراءة والاستمتاع بحضور الندوات والمؤتمرات العلمية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة تشن وزملاؤه (Chen، I. et al 2009)، و دراسة الشرعي (2005).

أما فيما يتعلق بالتقدير الكلي لمجال توليد المعرفة فقد كان بمستوى قوي حيث بلغ المتوسط الحسابي العام(3.68).

نتائج السؤال الرابع: ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم لتحقيق مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في تطبيق المعرفة واستثمارها؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثالث من أداة الدراسة، ويبين الجدول الآتي نتائج هذا السؤال:

جدول (4) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث (تطبيق المعرفة)

م	الفقرات تحرص الجامعة على :	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحقق	الترتيب
1	توظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعليم داخل الجامعة	4.12	0.634	قوي جداً	1
2	الأخذ بالإدارة الإلكترونية لتيسر للعاملين فيها نشر المعرفة باستخدام التكنولوجيا الحديثة	4.3	0.673	قوي جداً	2
3	توفر حرية البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس للتواصل المعرفي وتطبيق نتائج أبحاثهم .	3.72	0.744	قوي	8
4	تشكل فرق بحثية لدراسة مشكلات المجتمع في ضوء المعرفة التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس	3.34	0.685	متوسط	10
5	تنظيم الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج بالبيئة المحيطة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس	3.48	0.692	متوسط	9
6	توظف التقنيات الحديثة في مرافقها للمساهمة في نشر المعرفة .	4.01	0.732	قوي جداً	3

ISSN:2308-5347

7	تحرص على إنشاء مراكز متخصصة لتطبيق المعرفة والاستفادة منها	3.95	0.688	قوي	5
8	تحظى محاولات تطبيق المعرفة وتوظيفها بدعم من القيادات الجامعية	3.98	0.736	قوي	4
9	تسعى الجامعة لتحويل المعارف المبتكرة إلى تطبيقات عملية	3.41	0.789	متوسط	14
10	تحرص على إنشاء وحدات تدريبية بالكليات لتدريب أبناء الجامعة والمجتمع على المعارف المبتكرة.	3.82	0.716	قوي	7
11	تطرح الجامعة آليات واضحة لتوظيف المعرفة وتطبيقها.	3.94	0.708	قوي	6
12	تحرص الجامعة على التسويق لنتائج الأبحاث من أجل تطبيقها في قطاعات العمل المختلفة.	2.56	0.710	ضعيف	15
13	تبادرالجامعة لعمل شراكة مع المؤسسات المجتمعة لتبادل المعارف والمعلومات	3.27	0.720	متوسط	11
14	تجري الجامعة اتصالات بقطاعات البيئة المختلفة لتحثها على تطبيق المعرفة التي تتوصل إليها الجامعة.	2.51	0.686	ضعيف	16
15	تهتم بإدارة المعرفة من أجل المبادرة لتطبيقها وتوظيفها لخدمة المجتمع.	3.25	0.688	متوسط	12
16	تحرص على تحويل المعارف النظرية إلى واقع تطبيقي لتحقيق اقتصاد المعرفة	3.23	0.641	متوسط	13
	المتوسط العام	3.36		متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس غيرراضين عن دور الجامعة في محور تطبيق المعرفة حيث كان تقديرهم بمستوى متوسط على المجموع الكلي لعبارات المحور وبمتوسط قدره (3.36) أما فيما يتعلق بالعبارات فقد جاءت في المرتبه الأولى وتحظى بدرجة تحقق قوية جدا فهي العبارة (1، 2، 6) ويلاحظ أن هذه العبارات الثلاث تشيرإلى قدرة الجامعة على نشر المعرفة داخل أسوارها فهي توظف التكنولوجيا في التدريس، وتعتمد الإدارة الإلكترونية بين أفرادها وإداراتها للمساهمة في نشر المعرفة داخل الجامعة، وبالتالي فهذه العبارات تشيرإلى أن الجامعة تحقق بدرجة قوية جدا نشر المعرفة داخل أسوارها وبين موظفيها وقياداتها الإدارية وهو ما يتفق مع دراسة (عفاف إسماعيل، 2010) حيث ركزت على ضرورة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني وبتغييرنمط التعليم وأساليبه وطرائقة والتوجه نحو استخدام التقنيات الحديثة ، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم ، بينما تختلف هذه النتائج مع دراسة) الخشاب، (2000 .

أما العبارات التي جاءت في المرتبة التي تتحقق بدرجة قوية فقط فهي العبارات (3، 7، 8، 10، 11) وهي عبارات تشيرفي إجمالها إلى أن القيادات الإدارية بجامعة القصيم ترعى المحاولات التي تسعى لتطبيق المعرفة وتوظيفها، ويؤكد ذلك ما يتمتع به أعضاء هيئة التدريس من حرية أكاديمية في أبحاثهم من أجل التوصل للمعرفة والعمل على تطبيقها، يضاف إلى ذلك أيضاً حرص الجامعة على إنشاء مراكز متخصصة لتطبيق المعرفة ووحدات تدريبية لتدريب أبناء الجامعة والمجتمع على استخدام المعارف المبتكرة، وتقديم الآليات اللازمة لاستثمار المعرفة وتطبيقها. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الآغا، وأبو شعبان ، 2010) وتختلف عن دراسة (الزبيدي 2006) التي أكدت على غياب الحرية الأكاديمية عن الجامعات في العالم العربي .

ISSN:2308-5347

أما العبارات التي جاء تحققها متوسطاً فهي العبارات رقم (4، 5، 9، 13، 15، 16) وهذه النتائج تشيرإلى أن عينة الدراسة ترى أن الجامعة ما زالت بعيدة عن القيام بدورها في استثمار المعرفة تطبيقا وتوظيفا، حيث مازالت الجامعة غيرقادرة على تشكيل فرق بحثية للقيام بزيارات ميدانية من شأنها التعرف على مشكلات المجتمع من أجل تقديم المعرفة التي تسهم في حلها عن طريق تطبيق نتائج أبحاث الجامعة في معالجة المشكلات المختلفة، كما يتضح أيضا أن تحقيق شراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع مازالت بعيدة عن التحقق وتحتاج للمزيد من انفتاح الجامعة على المجتمع وتوظيف المعرفة فيه توظيفا إيجابياً، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة تشن وزملاؤه (Chen، I. et al 2009) ودراسة سالم (2007)

وبقراءة الجدول السابق أيضاً نجد أن هناك عبارتين أخفقت الجامعة في تحقيقهما، وهما العبارة رقم (12، 14) وقد حصلت على متوسطات حسابية متدنية تقع في فئة التحقق بدرجة ضعيفة مما يعني أن الجامعة مازالت بعيدة عن القيام بهذين الدورين وتحتاج إلى المزيد من بذل الجهد لبلوغهما مما يفعل من قدرتها على بناء مجتمع المعرفة. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة الزبيدي (2008) و (شرف، 2007) ، وسالم (2007)، و دراسة) الخشاب، (2000 التي دلت نتائجها على أن الجامعة تقوم بدور متوسط من أجل تنمية المجتمع وخدمته معرفيًا وثقافيا.

وللتعرف على تقييم أعضاء هيئة التدريس لدور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة وتحقيقه كاملا؛ تم إجمال النتائج التي تم التوصل إليها من خلال محاور الاستبانة وقام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات، والنسب المئوية والترتيب للدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، وجاءت النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (5) يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل محور من محاور بناء مجتمع المعرفة على حدة والمحاور ككل

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
بناء المعرفة وتوليدها	3.77	0.33	% 79.4	1	قوي
نشر المعرفة	3.68	0.922	% 73.6	2	قوي
توظيف المعرفة	3.36	0.89	% 67.2	3	متوسط
الدرجة الكلية	3.36	0.489	% 73.4		قوي

يتضح من الجدول أن دور الجامعة تبعًا لتقديرات أعضاء هيئة التدريس كان قويًا في محور إنتاج المعرفة وتوليدها؛ حيث احتل الترتيب الأول، وحصل على متوسط قيمته (3.77) بينما جاء محور نشر المعرفة في الترتيب الثاني بدرجة تحقق قوية أيضاً وبمتوسط حسابي قدره (3.68)، في حين جاء محور تطبيق المعرفة في الترتيب الثالث بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسط قيمته (3.36)، بينما جاء المتوسط العام لتحقيق الجامعة لمجتمع المعرفة بصفة عامة بمستوى قوي .

وهذه النتائج تدل على أن الجامعة تقوم بدورها في إنتاج المعرفة وتوليدها، والحرص على نشر المعرفة بدرجة قوية مما يعني أنها تشجع على تحصيل المعرفة وتهتم بإنتاجها، ولكن ما زالت الخطوات في مجملها غيركافية وتحتاج للمزيد من الآليات والوسائل لتصل إلى درجة قوية جدا في هذين المحورين من أجل بلوغ مجتمع المعرفة وتحقيقه.

ISSN:2308-5347

أما البعد الثالث (تطبيق المعرفة) فيشير الجدول إلى أن دور الجامعة في تطبيق المعرفة وتوظيفها يحظى برعاية متوسطة مما يتطلب الحاجة إلى المزيد من الاهتمام، حيث إن استثمار المعرفة توظيفا وتطبيقاً وحسن استخدامها بمهارة، يوفر الوقت والجهد والمال، ويزيد من الإنتاجية، ويعطي قوة للمجتمع فكما هو معروف الآن أن قوة الدول تقاس بمدى امتلاكها للمعرفة وقدرتها على تطبيقها والاستفادة منها وإتقان أفرادها للتعامل معها .

أما المتوسط العام للمجموع الكلي لمحاور الاستبانة فيشير إلى أن الجامعة تقوم بدورها في بناء مجتمع المعرفة بدرجة قوية حيث بلغ المتوسط (3.36) وهذا يدل على أن هناك اتفاقا بين عينة الدراسة على أن الجامعة تسعى بقوة لبناء مجتمع المعرفة والمتمثل وفقاً لهذه الدراسة في (إنتاج المعرفة وتوليدها، ونشر المعرفة ، وتطبيق المعرفة) من أجل استثمارها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزبيدي (2008) ودراسة (كالفن وزملاؤه، 2004 ،Calvin، et al)، التي أكدت على وجود علاقة بين تطبيق المعرفة ونشرها والقدرة على بناء مجتمع المعرفة ولكنها تختلف مع دراسة) الخشاب، (2000 التي دلت نتائجها على أن الجامعة تقوم بدور متوسط من أجل تنمية المجتمع وخدمته معرفيًا وثقافيا، وتختلف مع دراسة بركات وعوض (2011) التي أشارت نتائجها إلى أن توليد المعرفة جاء في المرتبة الثالثة بين محاور الدراسة.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس حول مساهمة الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة تعزى لمتغير (الجنس، الجنسية، نوع الكلية، والرتبة الأكاديمية) ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة، كما استخدم اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجها في الجداول الآتية :

أولا: فيما يتعلق بالفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة تبعاً لمتغير الجنس : قام الباحث باستخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (6) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول بناء مجتمع المعرفة تبعا لمتغير الجنس

محاور الاستبانة	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
إنتاج المعرفة وتوليدها	2.94	0.86	2.99	0.81	0.03	0.56	غير دالة
نشر المعرفة	3.24	0.64	3.47	0.58	1.44	0.19	غير دالة
تطبيق المعرفة	3.66	0.56	3.17	0.72	4.22	0.02	دالة
الدرجة الكلية	3.42	0.64	3.06	0.46	0.73	0.48	غير دالة

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لتقييم دور الجامعة في إنتاج المعرفة وتوليدها، ونشر المعرفة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور بالنسبة لتوظيف المعرفة وتطبيقها. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين استجابات أفراد عينة الدارسة حول الدور العام، حيث أشارت قيمة (ت) بالنسبة للدرجة الكلية إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بصفة عامة . وتتفق هذه النتائج مع دراسة (بركات وعوض ، 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية حول تقييمهم لدور هذه الجامعات في تنمية مجتمع المعرفة، ويمكن تفسير النتائج التي تتعلق

ISSN:2308-5347

بوجود فروق بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس حول محور استثمار المعرفة توظيفاً وتطبيقاً لصالح الذكور في ضوء ثقافة المجتمع السعودي التي تغلب عليه الذكورية فالمرأة في المجتمع السعودي محدودة الحركة وليست لديها الحرية في الحركة والتنقل في ضوء الضوابط الاجتماعية السائدة، وهذا من شأنه عدم قدرة الإناث من أعضاء هيئة التدريس على الانفتاح على المجتمع ويحد من قدرتهم على تطبيق المعرفة وتوظيفها في المؤسسات والقطاعات المختلفة التي تعطي حرية التواصل مع الرجال واستقبالهم وتقبل أفكارهم ومقترحاتهم بشأن توظيف المعرفة وتطبيقها بصورة أفضل من التواصل مع العنصر النسائي من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث حول توليد المعرفة وإنتاجها، ونشر المعرفة من منطلق تشابه الظروف التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس، فإنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي يعد من وظائف الجامعة ومن متطلبات الأداء المهني لعمل أعضاء هيئة التدريس، سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، ونشر المعرفة يتم من خلال التدريس ونشر الأبحاث وهذا أيضا يدخل ضمن الخصائص المهنية لأعضاء هيئة التدريس ولا يرتبط بجنس عضو هيئة التدريس ذكرا كان أم أنثى بقدر ما ترتبط بالظروف التي تهيئها الجامعة لتحقيق القدرة على إنتاج المعرفة ونشرها.

ثانياً: فيما يتعلق بالفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة تبعاً لمتغير الجنسية : استخدم الباحث اختبار (ت) وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول قدرة الجامعة على بناء مجتمع المعرفة تبعا لمتغير الجنسية

محاور الاستبانة	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
إنتاج المعرفة وتوليدها	3.61	60.31	3.14	42.79	1.710	0.087	غيردالة
نشر المعرفة	3.43	61.05	3.71	73.89	1.262	0.207	غيردالة
تطبيق المعرفة	3.25	62.71	3.00	47.96	1.498	0.134	غيردالة
المتوسط العام	3.04	61.93	3.42	59.46	1.160	0.186	غيردالة

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول قدرة جامعة القصيم على بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الجنسية على كل محور من محاور الاستبانة أو على مستوى المتوسط العام للمحاور ككل، وتختلف هذه النتائج مع دراسة (الذبياني 2011) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة حول إنتاج المعرفة ونشر المعرفة تبعا لمتغير الجنسية لصالح غير السعوديين. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء حرص جامعة القصيم على إتاحة فرص متساوية بين أعضاء هيئة التدريس للولوج إلى مجتمع المعرفة، بصرف النظر عن جنسيتهم سواء أكانوا سعوديين أم غير سعوديين، وفي ذلك دلالة على أن أعضاء هيئة التدريس سواء من السعوديين أو المتعاقدين من غير السعوديين يشعرون أن الجامعة تحرص على تطبيق مبدأ المساواة بين أعضاء هيئة التدريس في قيامهم بتوليد المعرفة ونشرها واستثمارها.

ثالثاً: أما فيما يتعلق بالكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية: فقد استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

ISSN:2308-5347

جدول (8) يوضح نتائج تحليل التباين حول دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تبعاً لمتغي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)

محاور الاستبانة	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
إنتاج المعرفة وتوليدها	بين المجموعات	0.032	2	0.065	0.12	0.988	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	0.189	154	31.024			
	الدرجة الكلية		156	31.029			
نشر المعرفة	بين المجموعات	3.572	2	7.141	4.363	0.014	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	0.818	154	134.214			
	الدرجة الكلية		156	141.355			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	0.764	2	1.529	2.148	0.720	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	0.356	154	58.380			
	الدرجة الكلية		156	59.909			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.419	2	0.838	1.767	0.174	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	0.237	154	38.913			
	الدرجة الكلية		156	39.751			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية بصفة عامة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الذبياني 2011) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة ترجع لمتغير الرتبة العلمية ، إلا أن النتائج الواردة في الجدول السابق تشير إلى وجود فروق في المحور الثاني المتعلق بنشر المعرفة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه البعدي الذي تتضح نتائجه في الجدول التالي:

جدول (9) يوضح الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس حول محور نشر المعرفة تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة (أ)	الرتبة (ب)	الفرق بين متوسطات (أ، ب)
أستاذ	أستاذ مشارك	0.34898
أستاذ	أستاذ مساعد	0.45859 *
أستاذ مشارك	أستاذ	0.34898 -
أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	0.10961
أستاذ مساعد	أستاذ	0.45859 - *
أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	0.10961 -

ISSN:2308-5347

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً بين متوسطات تقدير عينة الدراسة حول محور نشر المعرفة تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية ، حيث يتضح أن الفرق بين متوسطات تقديرات أصحاب رتبة (الأستاذ) والأستاذ المساعد ، كانت لصالح أصحاب رتبة (الأستاذ) ، والفرق بين متوسطات تقديرات أصحاب رتبة الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد ، كانت لصالح أصحاب رتبة (الأستاذ المشارك) وهذه النتائج تؤكد على أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لدور الجامعة في نشر المعرفة يزداد كلما ارتفعت الرتبة الأكاديمية لهم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة الزبيدي (2008) ودراسة (كالفن وزملاؤه، Calvin، et al 2004) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً ولكن في جميع أبعاد الاستبانة ودائماً لصالح أصحاب الرتبة الأعلى .

رابعاً : وللكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تبعاً لمتغيرنوع الكلية (علوم تطبيقية ، علوم إنسانية ، علوم شرعية) فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (10) يوضح دلالة الفروق بين عينة الدراسة حول دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تبعًا لمتغير نوع الكلية (كليات عملية ، كليات نظرية ، كليات شرعية)

أبعاد الاستبانة	مصدر التباين	متوسط لمربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
إنتاج المعرفة وتوليدها	بين المجموعات	0.357	2	0.713	1.928	0.159	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	0.189	154	30.9			
	الدرجة الكلية		156	31.02			
نشر المعرفة	بين المجموعات	0.808	2	1.615	0.948	0.390	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	0.852	154	139.740			
	الدرجة الكلية		166	141.355			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	0.725	2	1.451	2.035	0.134	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	0.356	164	58.458			
	الدرجة الكلية		166	59.909			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.28	2	0.57	0.117	0.890	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	0.242	164	39.695			
	الدرجة الكلية		166	39.751			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس حول تقييمهم لدور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تعزي لمتغيرنوع الكلية على غير المتوقع، إذ كان من المتوقع ارتفاع الدور الذي تقوم به الكليات العملية عن نظيراتها من الكليات النظرية أو الشرعية، ولكن جاءت النتائج لتؤكد على عدم وجود فروق، ويمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق حرص جميع أفراد عينة الدراسة على أن يبذلوا جهدا يمكنهم من الانطلاق بجامعتهم نحو الوصول إلى مجتمع المعرفة، وانطلاقا من أنهم يعملون وفق خطة استراتيجة واحدة للجامعة تهدف إلى الإسراع في تحقيق مجتمع المعرفة دون

ISSN:2308-5347

التركيز على قطاع واحد من الكليات وإنما من منطلق لائحة واحدة تنظم طبيعة علاقات العمل الموحدة داخل الجامعة والمحفزة للجميع من أجل العمل على إنتاج المعرفة وتوليدها وتطبيقها لتكتمل دورة المعرفة التي تتيح للجامعة تحقيق مجتمع المعرفة الذي تنشده خطتها الاستراتيجية. وتختلف هذه النتائج مع دراسة (بركات وزيادة 2011) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تبعًا لمتغير التخصص وذلك في مجال توليد المعرفة لصالح التخصصات العلمية.

المقترحات

مقترحات تفعيل دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة :

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن صياغة عدد من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور الجامعة مما يعين على تحقيق مجتمع المعرفة وبنائه وهذه المقترحات تتمثل فيما يلي :

1. إن التقدم المذهل في مجال تكنولوجيا الاتصالات وغزارة المعلومات التي تنهمر على الطلاب من مصادر متعددة ، تفرض على الجامعة تمكين الطلاب من التعامل مع مصادر تلك المعلومات وتدريبهم على كيفية الحصول عليها وتحليلها وفهمها، وكيفية الاستفادة منها ، وهنا لابد للجامعة من التركيز على امتلاك الطلاب لأدوات المعرفة التي تمكنهم من أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، بحيث يتغير دورهم في العملية التعليمية من مستمعين سلبيين إلى مشاركين وباحثين وناقدين لمصادر المعرفة، بل وإلى مقومين أساسيين لنتاج جهدهم .
2. ضرورة الاهتمام بالقدرات العقلية للطلاب ، فالعقل البشري هو مصدر قوة مجتمع المعرفة، فالذين يفكرون هم الذين يغيرون والذين يبدعون هم الذي يضيفون، وهذا يملي على الجامعة أن تعطي الذكاء قيمة خاصة وأن تنمي لدى الطلاب القدرة على الإبداع وروح المبادرة ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات. حتى يحسنوا التعامل مع معطيات مجتمع المعرفة مما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطور باستمرار بتطور المعرفة.
3. التركيز على التعلم الذاتي واستراتيجيات التعلم النشط لتمكين الطلاب من استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في الوصول إلى المعلومات والمعارف، وكذلك في معالجتها بطريقة فعالة وذلك لصقل مهاراتهم في التعامل مع مصادر المعلومات والمكتبات الإلكترونية والمعلومات الرقمية وقاعات التعليم الافتراضية وغيرها من التقنيات الحديثة التي تساعد في الوصول إلى المعلومات الوفيرة بسهولة ويسر، وهذا يتطلب الانتقال من التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلم.
4. وإضافة لما تقدم فإنه ينبغي على الجامعة ضرورة العمل على توفير شبكات علمية للتواصل بين الباحثين، وشبكات معلوماتية تربط بين الجامعة وبين المكتبات و مراكز البحث والجامعات المحلية والإقليمية والعالمية ، كما يتطلب الأمر ضرورة الاشتراك في قواعد البيانات ونظم المعلومات والمواقع العلمية حتى تكون الجامعة قادرة على التوصل إلى كل ما هو جديد في مجال المعارف المختلفة.
5. ولمواجهة قصور الجامعة في مجال تطبيق المعرفة والذي حصل على أقل المتوسطات التي أشارت إليها النتائج فإن الأمر يتطلب انفتاح الجامعة على المجتمع المحلي وكسب ثقته من أجل تحقيق قدرتها على تطبيق ما تصل إليه من معارف في مجالات العمل المختلفة، والمساهمة في مواجهة المشكلات التي تواجه المجتمع المحلي بما تقوم به الجامعة من إضافات للمعرفة من خلال البحوث العلمية والتواصل العلمي مع الجامعات المحلية والإقليمية، ويتطلب ذلك إنشاء هيكل إداري بالجامعة يكون مسؤولا عن خدمة المجتمع وتنمية البيئة حتى يتمكن هذا الجهاز من تفعيل دور الجامعة في تطبيق المعرفة واستثمارها لخدمة المجتمع فتتحقق بذلك دورة المعرفة إنتاجاً ونشراً وتطبيقاً.
6. ضرورة تحديد البنية التحتية الضرورية وتوفيرها لموارد تكنولوجيا المعلومات ووسائلها وتطبيقاتها وخدماتها، وإنشاء شبكة جامعية للمعلومات تكون بمثابة بنية تحتية مشتركة، تساهم في عملية توفير الجامعة وكلياتها ومدها بالمعلومات الضرورية والاستراتيجية اللازمة لتأسيس مجتمع المعرفة .

ISSN:2308-5347

7. العمل على توفير الخطط الاستراتيجية التي من شأنها الربط بين الجامعة والمجتمع عن طريق الشراكة مع المؤسسات التي توجد بالمجتمع وضرورة وضع الآليات التي تساعد في تفعيل دور الجامعة في استثمار المعرفة وتوظيفها لخدمة مجتمع المعرفة وعدم الاكتفاء بمجرد الوصول إليها وإنتاجها والعمل على نشرها فحسب.
8. وأخيرا توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات الميدانية والنظرية حول مجتمع المعرفة من أجل الوصول لنتائج موضوعية وعلمية حول واقع دور التعليم قبل الجامعي في تحقيق مجتمع المعرفة لتتكامل أدوار منظومة التعليم في بناء مجتمع المعرفة.

المراجع

المراجع العربية :

1. إبراهيم، أحلام (2007) دور عمليات إدارة المعرفة في تنمية السلوك الإبداعي لدى القياد ات الجامعية. بحث مقدم في مؤتمر التعليم العالي العالمي في العراق . أربيل. 11 - 13 ديسمبر.
2. إسماعيل، عفاف عبد الله (2010) التعلم الإلكتروني في مجتمع المعرفة من منظور إسلامي. المؤتمر الدولي الثالث لمركز زين للتعلم الإلكتروني (دور التعليم الإلكتروني في تعزيز مجتمع المعرفة) البحرين 6 – 8 إبريل.
3. الأصبحي، اسكندر (2009) مجتمع المعرفة هدفنا الكبير. مجلة ومضات . ع 1423. 26 سبتمبر.
4. الآغا، صهيب كمال ، وأبو شعبان، سمر سلمان (2010) تصور مقترح لبناء مجتمع المعرفة في الجامعات الفلسطينية . المؤتمر الدولي الثالث لمركز زين للتعلم الإلكتروني . دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة . البحرين 8-6 إبريل.
5. بدران، شبل (2005) إصلاح التعليم الثانوي بين ضرورة المشاركة المجتمعية ومتطلبات مجتمع المعرفة. المؤتمر العلمي السنوى السادس. المشاركة وتطوير التعليم الثانوي فى مجتمع المعرفة رؤية مستقبلية. جـ2. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة. ص 59 - 67 .
6. بركات، زياد، وحسن، كفاح (2009) حاجات التنمية المستقبلية لدى طلبة الدراسات العليا تخصص التربية في الجامعات الفلسطينية . بحث مقدم للمؤتمر الأول لعمادة البحث العلمي في جامعة النجاح الوطنية. نابلس.
7. بركات، زياد ، وعوض، أحمد (2011) واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها . مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث م(4) . ع (5) 290 - 243.pp.
8. بعزيز، إبراهيم (2010) الدول العربية ومجتمع المعلومات. التحديات والفرص المتاحة. المجلة العربية للاتصال والتنمية. العدد العاشر. أكتوبر ص ص 112. 141 .
9. تركماني، عبد الله (2007) تحديات مجتمع المعرفة. سوريا : مركز دمشق للدرسات النظرية والحقوق المدنية.
10. تقرير المعرفة العربي للعام (2009) نحو تواصل معرفي منتج. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.
11. جامل، عبد الرحمن . وإبراهيم، محمد (2006) التعليم الإلكتروني كآلية لتحقيق مجتمع المعرفة. بحث مقدم إلى المؤتمر والمعرض الدولي الأول لمركز التعليم الإلكتروني) التعلم الإلكتروني حقبة جديدة في التعلم والثقافة(17.19 / 4 جامعة البحرين.
12. جمعة، محمد سعيد (2009) تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاديات المعرفة . المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد : الرياض . من 1430/3/21-19هـ

ISSN:2308-5347

13. الخشاب، عبد الإله (2000) الجامعة في خدمة مجتمع المعرفة. الاسكندرية: جامعة الاسكندرية.
14. خشبة، سامى (2004) مجتمع المعرفة . استكشاف أولي ونظرة نقدية. فى مستقبل الثورة الرقمية العربى والتحدي القادم. كتاب العربى. العدد (55). الكويت.
15. خليل،أحمد سيد (2012م) خطة تطوير التعليم في الوطن العربي وإعداد المعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (رؤية مستقبلية). المنتدى الدولي للتعليم. الرياض. فبراير .
16. دمنهوري، زهير بن عبد الله 2007) توجهات التحول إلى الجامعة الحديثة في عصر العولمة . تجربة جامعة الملك عبد العزيز . المؤتمر العربي الأول الجامعات العربية : التحديات والآفاق المستقبلية الرباط . المغرب . 9 – 13 ديسمبر.
17. دياب، أصف ، وعبد الواح، محمد نجيب) 2003) دور الدولة في دعم التعليم العالي والبحث العلمي لتلبية متطلبات الاقتصاد المبني على المعرفة. المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي/ دمشق.
18. الذبياني، محمد عوده (2011) دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي عدد 124(153 - 200)
19. الرضيّ، جادين الإمام (2013) فاعلية المكتبة الجامعية في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلاب كليات التربية بجامعة الجزيرة. المؤتمر ال33 للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات .الدوحة .قطر13 - 15 مارس. ص ص 645 - 682
20. ريان، محمد علي طه (2005) تدريب معلم الكبار وإعداده لمجتمع المعرفة. معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين. المؤتمر السنوي الثالث. 23 - 24 ابريل 2005 . مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس. دار الفكر العربي. . ص ص 374 398 .
21. الزبيدي، صباح حسن (2008) دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي: نظرة نقدية . ورقة علمية مقدمة في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي تحت شعار الإرهاب في العصر الرقمي.
22. الزبيدي، صباح حسن (2007) دور الجامعة والأستاذ الجامعي في تذليل المعوقات التي تواجه البحث العلمي والتكنولوجي. المؤتمر الرابع آفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الوطن العربي، المؤسسه العربية للعلوم والتكنولوجيا. سوريا 11 - 14/ كانون أول
23. الزيات، فتحي(2003) دور تقنيات التعليم في بناء مجتمع المعرفة . ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر العلمي بجامعة قابوس تقنيات التعليم . من 20 ـ 22/ 3 .
24. زين الدين، صلاح (2002) تكنولوجيا المعلومات والتنمية الطريق إلى مجتمع المعرفة ومواجهة الفجوة التكنولوجية في مصر.القاهرة. مكتبة الشروق الدولية.
25. سالم، حميد سالم (2007) الجامعة ودورها في بناء مجتمع المعرفة، بحث مقدم إلى المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق . أربيل للفترة من 11. 12/13.
26. السحباني . عبد الستار (2006) أنماط التعليم وإسهامها في بناء مجتمع المعرفة . مجلة التربية والتعليم . المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية . مصر
27. السنبل، عبد العزيز عبد الله (2004) رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي. المؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين . كلية التربية . جامعة السلطان قابوس . 1 - 3 مارس.
28. الشخيبي، علي السيد (2003) الطالب وعضو هيئة التدريس من منظور مجتمع المعرفة. وثيقة مقدمة إلى المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. دمشق، ديسمبر.

ISSN:2308-5347

29. الشرعي، بلقيس (2005) دور الجامعة في صناعة المعرفة . الواقع والمستقبل . مؤتمر دور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة . المنظمة العربية للتنمية الإدارية .سلطنة عمان . سبتمبر .
30. شينان، علي بن سعود بن محمد (1431) أثر دمج التعلم الإلكتروني في تدريس الأحياء على تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية رسالة دكتوراه. المملكة العربية السعودية. جامعة الملك سعود. كلية التربية.
31. الصادق، رابح (2004) الإعلام والتكنولوجيات الحديثة. العين: دار الكتاب الجامعي.
32. عباس، بشار(2001) ثورة المعرفة والتكنولوجيا. التعليم بوابة مجتمع المعلومات. دمشق: دار الفكر.
33. عبد الحي، رمزي (2006) التعليم العالي والتنمية وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة. ط1. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الاسكندرية.
34. عبد العزيز، صفاء (2004) التوجيه التربوي في مجتمع المعرفة. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد العاشر. العدد (34). المركز العربي للتعليم والتنمية. القاهرة. يوليو. ص ص 15 ــ 39
35. عبد الهادي، محمد فتحي (2000) المعلومات وتكنولوجيا المعلومات على أعتاب قرن جديد. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
36. علي، سعيد إسماعيل (2007) نحو استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي فى مصر. كتاب الأهرام الاقتصادي. العدد (233). مؤسسة الأهرام. القاهرة. فبراير
37. عمار، حامد (2006) نحو رؤية لجامعة المستقبل . بحث مقدم في مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤية تنموية"، جامعة الاسكندرية.
38. العمري، جمال فواز (2012) خصائص مجتمع المعرفة وانعكاساتها على التعليم المستمر كما تدركها عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية . مؤتمر التعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة جامعة طيبة – كلية التربية .المدينة المنورة 2012/2/6.8.
39. فريحات، عصام أحمد (2005) إعداد القوى العاملة لمجتمع المعلومات. مجلة المعلوماتية.عدد 9 . ص 64 ـ 95.
40. القطب، سمير (2008) فلسفة التميز في التعليم الجامعي. تجارب عالمية . مجلة مستقبل التربية العربية المجلد(14) العدد (50) المركز العربي للتعليم والتنمية. مصر.
41. كفافي ، حنان مصطفى (2012) دور التعليم المستمر في بناء مجتمع المعرفة في ضوء خبرات بعض دول جنوب شرق آسيا ، مؤتمر « التعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة « جامعة طيبة – كلية التربية ،المدينة المنورة 2012/2/8-6.
42. مرتجي، زكي رمزي (2011) دور كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في توجيه طلبة الدراسات العليا نحو قضايا خدمة المجتمع بمحافظة غزة الجامعة الإسلامية نموذجاً. أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي. الجامعة الإسلامية غزة. ص ص 141. 172)
43. المكتب الإقليمى للدول العربية (2003) تقرير التنمية الإنسانية العربية. نحو إقامة مجتمع المعرفة. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربى للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. عمان. 2003
44. ملحس، دلال (2005) التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، رؤية مستقبلية بحث مقدم إلى مؤسسة الفكر العربي في الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم بيروت للفترة من 28 سبتمبر إلى 1/ أكتوبر .
45. المهدي، مجدي صلاح طه (2007) التعليم الافتراضي. الاسكندرية. دار الجامعة الجديدة.
46. يسين، السيد (2005) الحوار الحضاري فى عصر العولمة. مكتبة الأسرة. القاهرة.

ISSN:2308-5347

47. اليونسكو (2005) نحو مجتمعات المعرفة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة جنيف . العيد الستين لإنشاء اليونسكو . 30 أكتوبر – 5 نوفمبر .
48. اليونسكو (2005) التقرير العالمي لليونسكو : من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة. مركز مطبوعات اليونسكو. القاهرة.

المراجع الأجنبية :

49. Ardichvili, A. et al (2005) Knowledge Sharing Through Online Communities of Practice: The Impact of Cultural Variations, pp 685 – 692.
50. Bleiklie, Ivar (2005) Organizing Higher Education in a Knowledge Society. The International Journal of Higher Education and Educational Planning. v49 n12 pp31-59 .
51. Calvin, J. et al (2004) Building Web.based Communities: Factors Supporting Collaborative Knowledge Building. The Ohio State University.
52. Chen, I. et al (2009) Examining the Factors Influencing Participants› Knowledge Sharing Behavior in Virtual Learning Communities. Educational Technology and Society, v 12, n 1, pp 134 . 148.
53. Gan, Y. & Zhu, F (2007) A Learning Framework for Knowledge Building and Collective Wisdom Advancement in Virtual Learning Communities, Educational Technology and Society. v10. n 1. pp 206 – 226.
54. Gilbert, j. (2006) Catching the Knowledge Wave? The Knowledge Society and the Future of Education. New Zealand. ellington: NCZER Press
55. International Telecommunication Union :measuring the information society, ICT development index, Geneva, 2009, p.71.
56. Paul A. David and Dominique Foray Economic Fundamentals of the Knowledge society, All souls college, Oxford, OXI 4 Al, U.K.: 2002
57. Slaus , I (2007) Building a knowledge – based society : the case of South East Europe .Futures . 39 . pp 986 - 996 .

ISSN:2308-5347

مدى إدراك طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لأهمية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي

د.عبد الله سالم الزعبي
جامعة العلوم الإسلامية العالمية

ISSN:2308-5347

مدى إدراك طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لأهمية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي

د. عبد الله سالم الزعبي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لأهمية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة كأداة للدراسة وتطويرها، اشتملت على (26) فقرة، وتكّون مجتمعُ الدراسة من جميع طلبة جامعة البلقاء التطبيقية- المركز، والبالغ عددهم (10434) طالباً وطالبة وفقاً لإحصائيات الجامعة للعام الدراسي (2013 /2014)، أما عينةُ الدراسة فقد تم اختيار عينةٍ ممثلة لمجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عددهم (500) طالب وطالبة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إدراك الطلبة لفاعلية وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي عاليةٌ؛ إذ بلغ المعدل الكلي للفقرات (4.02) وهو معدلٌ إيجابي يدل على درجة إدراك عالية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف الكلية والمستوى الدراسي على إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات. وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعةً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية :
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التعليم الجامعي

ISSN:2308-5347

The Extent of Al-Balqa Applied University's Students' Perception of the Importance Of Means of Information and Communication Technology in High Education in Jordan

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of using information technology and communications' means in the academic education from the perspective of Al-Balqa Applied University's students. And to achieve this goal, the researcher prepared and developed a questionnaire as a tool of the study including 26 items. The population of the study, which consisted of all the students of Al-Balqa Applied University, was (10434) male and female student according to university's statistics for the academic year 2013-2014 and the sample of the study which consisted of 500 male and female students was selected by the simple random method.

The results of the study showed that the degree of the students' perceptions of the effectiveness of using information technology and communications' means in the academic education was high where the total average of the items was (4.02) and it is considered a positive average that indicates a high degree of perception. The results also showed that there were no statistically significant differences attributed to the faculty and the academic level variables on Al-Balqa Applied University's students' perception of using means of information technology and communications in the academic education, and there were statistically significant differences attributed to the gender in favor of females. And in light of these results, the researcher presented some recommendations

Keywords:
information and communications technology, academic education.

ISSN:2308-5347

مقدمة:

إن التغيرات السريعة والمتلاحقة التي طرأت على العالم نتيجة ثورة المعلومات والاتصالات والتي ميزت هذا العصر، أحدثت تغيرات في العملية التربوية بجميع عناصرها، مما يستلزم الوعي بهذه التغيرات والاستجابة لها بشكل مناسب.

وبما أن التقدم العلمي والتطور التكنولوجي في نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين قد أحدث تأثيراً كبيراً على العملية التعليمية، فلذلك لم يعد التعليم الاعتيادي قادر على الوفاء بمتطلبات المؤسسات التربوية في عصر تسارعت فيه المعارف والمهارات التكنولوجية، لا سيما في مجال إعداد القوى البشرية والمؤهلة وتدريبها، والكوادر الفنية المتخصصة، ومسايرة أحدث الاتجاهات العالمية في مجال التربية، وتحسين مخرجات التعليم، والنهوض إلى مصاف الدول المتقدمة (سالم، 2004).

والجامعة إذ تتربع على قمة الهرم التعليمي والتربوي لبناء الموارد البشرية التي تستجيب لمتطلبات التنمية الاجتماعية الشاملة، يُناط بها مهمة إعداد الأجيال: فكراً، وفعلاً، ووجداناً، ذلك أن قيادات المجتمع العليا في مختلف المجالات: العلمية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها، هي غالبيتها من خريجي الجامعات، فبقدر ما تستطيع هذه الجامعات أن تعلّم وتربّي الإنسان على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتكيّف مع المستجدات، والتمكّن من الاختيار والانتقاء من البدائل العديدة التي تظهر في ظل ثورة المعلومات والاتصالات، بقدر ما يتقدم المجتمع ويتطور (الغرايبة والغرايبة، 2001).

إن التفاعل بين وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والنظام التربوي في عصر تميز بالانفجار المعرفي والمعلوماتية سيُفضي إلى تحولات عديدة في هذا النظام، ومن جملة هذه التحولات ما سيصيب العملية التعلمية التعليمية من تغيرات جوهرية في الشكل والمضمون ولكل عنصر من عناصر العملية، ومما يجعل التعليم الجامعي يراجع فلسفته ويبلورُها ويصورها في رؤى مستقبلية؛ لمواجهة المتغيرات التي تواجه منظومته والتحديات التي تواجه الجامعات في المرحلة القادمة والعمل على تحديد خطوات منهجية لتطبيق هذه الرؤى في ضوء المتغيرات التي ستتمخض عن الثورة التقنية المتمثلة في وسائط المعلومات والاتصالات في نظام عالمي جديد يتسم بالمعلوماتية والعولمة (البرعي، 2002).

لقد أصبح إتقان المهارات الأساسية اللازمة لاستخدام تقنية المعلومات من الضرورات المهمة في التعليم، لما لها من دور مهم في تسهيل التواصل والحصول على المعلومات وإعداد البحوث والدراسات. وعدم إتقان هذه المهارات العصرية يحد من تفاعل المدرسين مع طلبتهم، والوصول إلى مصادر المعرفة الضرورية لعملية التدريس. وأصبح التعليم وتزويد الطلبة بالمعلومات يحتاج إلى استخدام الحاسوب وغيره من وسائل التكنولوجيا الحديثة، لمواكبة كل ما هو جديد في العملية التعليمية، خاصة وأن العديد من المصادر والمراجع والمعلومات أصبحت تخزّن بصورة إلكترونية، وأصبحت إمكانية العودة إليها واستخدامها، تفرض معرفةً ومهارةً في استخدام التقنية الحديثة. ولهذا لم تعد مصادر المعرفة التقليدية كافيةً للحصول على المادة التعليمية بصورة كاملة، وأصبح من الضروري الاستعانة ببنوك المعلومات الحديثة التي تخزن معلوماتها بصورة إلكترونية. وأصبح من الضروي أن يجيد المدرس والطالب في الجامعة المهارات الضرورية التي تمكنهما من استخراج هذه المعلومات واستخدامها بصورة سهلة وسريعة (شوملي، 2007؛ Siemens، and Conole، 2011).

كما أدت وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإيجاد أنواع جديدة من التعلم، مثل التعلم المفتوح والتعلم المستمر مدى الحياة، وهي ساهمت بإيجاد تعلم تكاملي يجمَع بين مجالات مختلفة، ويتخطى كافة أشكال العوائق الزمانية والمكانية، وكان لها الدور الكبير، ضمن حقل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في إيجاد أنماط جديدة من التعلم منها: التعلم المدار بالكمبيوتر CMI، والتعلم بمساعدة الكمبيوتر CIA، والتعلم المعتمد على الكمبيوتر CBE، وتعلم أنماط التفكير باستخدام الكمبيوتر. ويعد

ISSN:2308-5347

الإنترنت سبباً رئيسا في ظهور تلك الأنواع والأنماط التعليمية الجديدة وتطورها، ويعد أداة مهمة من وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويتميز بالوفرة الهائلة في مصادر المعلومات التي يمكن الحصول عليها عن طريق الكتب الإلكترونية والدوريات وقواعد البيانات والموسوعات والمواقع التعليمية (سعادة والسرطاوي، 2003؛ جبر 2011).

ويشير عبود وشعبان (2009) إلى أن إحدى أهم القضايا التي ينبغي أن تشغل بال الباحثين فيما يتعلق بالتغيرات التربوية هي تلك التطورات في حقل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي ستحدد إلى مدى بعيد ما سيكون عليه واقع المؤسسة التعليمية، وبيئة التعلمّ والتعليم في المستقبل. ولا بد من التركيز على العنصر البشري في المستخدم لتلك التكنولوجيا وخاصة الطلبة؛ إذ إنه من المسلم به أن تكون جملة تلك التغيرات تصب في مصلحة الطالب.

إن جامعة البلقاء التطبيقية إحدى الجامعات التي تسعى إلى استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتفعيلها في بناء المعرفة لدى طلابها، وتسعى هذه الدراسة إلى كشف مدى إدراك طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن لأهمية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

توجهت جامعة البلقاء التطبيقية إلى تبني خطط تنموية تتبنى أحدث المستجدات التكنولوجية من أجهزة وبرامج وشبكات الاتصال المتنوعة في خدمة الشؤون الإدارية والأكاديمية؛ وذلك لأهمية تبني المستحدَثات التكنولوجية في العملية التعليمية تماشياً مع التوجه التربوي الحديث في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، لذلك تظهر الحاجةُ إلى تحديد مدى نجاح الخطط التربوية التي تبنتها جامعة البلقاء التطبيقية والمتمثلة بتوظيف وساط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، وبما أن الطالب هو محور العملية التعلّميَّة التعليمية، أتت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

وسعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: ما إدراكاتُ طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي؟

ثانياً: هل تختلف إدراكاتُ طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي باختلاف الكلية؟

ثالثاً: هل تختلف إدراكاتُ طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي باختلاف المستوى الدراسي؟

رابعاً: هل تختلف إدراكاتُ طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي باختلاف الجنس؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة تنبعُ من أنها تقدم معلومات عن فاعلية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال بيان إدراكات الطلبة لها، مما يقدم لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية تغذيةً راجعةً عن تدريسهم باستخدام تلك الوسائط من جهة، ومن جهة أخرى يساعدهم في تقييم تلك الوسائط كوسيط للتدريس من خلال فعاليتها ونجاعتها.

كما أن أهمية الدراسة تكمن في أنها توفر معلومات تزود صانعي القرار بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات

ISSN:2308-5347

السليمة المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا بشكل عام، ووسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل خاص. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تتماشى مع توجه التربويين عالمياً في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالعملية التعلُّميَّة التعليمية.

التعريفات الإجرائية :

وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: عبارة عن الوسائط التي يوظفها الطالب في عملية التعلم وتتضمن: الإنترنت، والحاسوب، وجهاز عرض البيانات، ومؤتمرات الفيديو، والهاتف النقال.

الإدراكات: مجموعة من ردود الفعل المؤثرة والناشئة عن مفاهيم ومعتقدات يمتلكها الفرد مرتبطة بشعور الفرد حول قضية أو ظاهرة معينة وتقييمه لها. وتقاس إجرائياً من خلال إجابة الطلبة عن الاستبانة المعدة خصيصاً لذلك.

حدود الدراسة :

اقتصرت نتائج هذه الدراسة على الحدود الآتية :

- الحدود المكانية والبشرية : تتحدد نتائج الدراسة الحالية على طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن.
- الحدود الزمانية : تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالفترة الزمانية التي أجريت فيها وهي الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2013 / 2014.

الإطار النظري:

يعد الاتصال عملية نفسية اجتماعية لها أهمية كبرى بالنسبة للإنسان، والحياة اليومية التي يعيشها، وهو في أبسط حالته وأكثرها انتشارا يعتمد على اللقاء المباشر بين الطرفين: المرسل والمستقبل، ويتم الاتصال بينهما عن طريق قناة اتصال مثل: استخدام اللغة والرموز والإشارات، التي تعدّ جميعها وسائل اتصال وتبادل الأفكار، ونتيجة للتطور والتغير الذي يحدث في المعرفة والمجتمع فقد ظهرت وسائل وأنماط اتصالية جديدة (نصرالله، 2001).

وشهد العالم في السنوات الأخيرة تطوراً مذهلاً في وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد تطور الهاتف التقليدي، وكذلك التلكس، والفيديو، ودخلنا عصر الأقمار الصناعية وعصر الإنترنت والبريد الإلكتروني، وأصبح الاتصال أكثر تعقيداً من ذي قبل؛ إذ تضاعفت محطات الإذاعة والتلفزيون وزادت ساعات بثها، وزاد استخدام الأقمار الصناعية من دائرة البث، وظهرت وسائط اتصال حديثة لم تكن معروفة حتى عهد قريب نتيجة لاندماج ثورة الاتصالات وثورة المعلومات وثورة الحاسوب، وظهرت خدمات عديدة متنوعة لتلبية حاجات الأفراد إلى المعلومات مثل الحاسبات الشخصية المتنقلة، والاتصالات الرقمية، والميكروويف، والألياف الضوئية، والاتصال المباشر بقواعد البيانات وعقد المؤتمرات عن بعد والبريد الإلكتروني (حجاب، 2000).

وبما أن عملية التعلم والتعليم عملية اتصال، فقد أثرت وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الطالب، بحيث أصبح دوره محورا للعملية التربوية، ولم يعد دوره مستقبلاً فقط؛ بل مرسلاً ومستقبلاً في آن واحد، كما أثرت تلك الوسائط في المدرس وتغيّر دوره من المرسل والملقن إلى المصمم للبيئة التعليمية ومخطط لأسلوب العمل وقائد ومحرك للمناقشات الصفية التربوية، وأدى ذلك إلى تحسن نوعية التعليم، واستثارة اهتمام الطلاب، وإشباع حاجاتهم للتعلم، وزيادة خبراتهم، وتنوعها، وتنمية القدرة على التفكير والإبداع، وتوفير الوقت والنفقات، ومراعاة الفروق الفردية (سلامة، 2001).

إن استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات يمكن أن يحقق جملة من الفوائد أهمها: تفريد التعليم، وزيادة التفكير الإبداعي، وتحسين قدرة الطلاب على حل المشكلات، بالإضافة

ISSN:2308-5347

إلى زيادة وعيهم بالانتماء إلى هذا العالم الواسع دون الحواجز الزمانية والمكانية، كما توفر وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المزيد من التواصل مع الزملاء من خلال المناقشات الجماعية عبر غرف الحوار والقوائم البريدية، كما أنها تمكن الطالب من الدراسة المستقلة، وتحقيق الاتصال الدائم بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة وخارجها بشكل فوري ومتفاعل من خلال الإنترنت والفيديو المرئي، كما تسهم في تطبيق برامج التعلم عن بعد في الجامعات، والاستفادة مما يوفره الإنترنت من بحوث علمية عالمية في وقت يسير (حمدان، 2003؛ الزهراني، 2005؛ الفريح،2005).

بالإضافة إلى أنها توفر فرصاً جديدة للتفاعلات التعليمية، وتوفر مواد تعليمية جديدة، وتساعد أعضاء هيئة التدريس على تقديم خبرات تعليمية متكاملة وهادفة للطلاب سواء أكان ذلك في غرفة الصف أم خلال التعلم عن بعد، وكل ذلك يوفر مزيداً من المرونة من حيث الزمان والمكان، وتخلق أشكالاً جديدة من طرق التبادل والتفاعل بين المدرس والطالب، وتسمح للطالب بأن يكون المسؤول عن تعلمه فتعطيه الفرصة للتعلم الذاتي (Benne،2004).

إن مدى إدراك الطالب الجامعي من التطورات التي شهدتها وساط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وخاصة في مجال الإنترنت، تكمن في قدرته واستشعاره بأهمية استخدام البريد الإلكتروني ومجموعات النقاش، واستعمال الحاسوب في مؤتمرات الفيديو عن بعد، وتحديد واستعمال تكنولوجيا وبرمجيات الحاسوب والإنترنت المناسبة والمتاحة من خلال المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى قدرته على استخدام المواد المرجعية الإلكترونية مثل: الموسوعات والقواميس الإلكترونية وقواعد البيانات الإلكترونية المتاحة عبر شبكات الإنترنت (حمدان، 2003).

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت بمجالات متعددة إزاء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الجامعي، وتم عرضها حسب حداثتها.

أجرت الهزاني (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، ومدى تأثر ذلك بالمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي. وطُبقت الدراسة على عينة عرضية من طالبات كلية التربية تألفت من (33) طالبة. وقد بينت نتائج الدراسة أن 73 % من الطالبات يستخدمن الشبكات الاجتماعية، كما أجمعت 72 % من العينة على أهمية الشبكات الاجتماعية في التعلم والتعليم والبحث العلمي.

وأجرى الشناق (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم العلوم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من (284) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مواد العلوم، والأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض، وتكونت عينة الدراسة من (154) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة أن أكثر المجالات استخداماً هو الحاسوب حيث بلغ نسبة استخدامه (80.5 %)، يليه الإنترنت بنسبة (79.9 %)، وجاء في المتوسط جهاز عرض البيانات حيث بلغ نسبة استخدامه (76.6 %)، أما استخدام البريد الإلكتروني فكان منخفضاً ونسبته (29.9 %)، وكذلك الهاتف النقال فكان نسبة استخدامه (23.8 %)، وجاء في الترتيب الأخير مؤتمرات الفيديو بنسبة استخدام مقدارها (12.3 %).

أما دراسة الجراح (2011) فقد هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية في برنامج الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم. وطبقت الدراسة على (365) طالباً وطالبة. وبينت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد الدراسة نحو استخدام البرمجية في تعلمهم؛ إذ أشار أفراد الدراسة أن برمجية بلاك بورد قد ساعدتهم في تسهيل التعلم، وزيادة مشاركتهم الصفية وتحصيلهم.

ISSN:2308-5347

كما أجرى (Siemens، and Conole، 2011) دراسة لمعرفة معتقدات الطلاب واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر والمعرفة بالحاسوب. وطبقت الدراسة على (110) من طلبة جامعة طهران. وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم معتقدات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني، كما أن (68 %) من مدركات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني قد تأثرت بمتغيرات الجنس والعمر والمعرفة باستخدام الإنترنت والحاسوب.

قام كل من سايفي و لوغا وسانغا (Sife، lwoga، sanga، 2007) بأجراء دراسة حول دور التكنولوجيا الحديثة في التعلم والتعليم والتحديات التي تواجه توظيفها في التعليم الجامعي في البلدان النامية، وقد أجريت في إحدى الجامعات التنزانية في القارة الأفريقية، وهدفت الدراسة إلى معرفة الممارسات التدريسية في التعليم الجامعي وارتباطها بالتكنولوجيا الحديثة كتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومدى امتلاك المدرسين لمهارات التدريس التكنولوجية أو بما يعرف ببيداغوجيا التدريس بالتكنولوجيا، كما ناقشت الدراسة أهمَّ التحديات التي تواجه تكامل هذه التكنولوجيا مع المناهج الجامعية. وقد بينت نتائج الدراسة أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات توفر الفرصة الكبيرة للجامعات في الدول النامية في تطوير العملية التعلمية التعليمية فيها وتحسينها، وبينت النتائج أن أهم التطبيقات التكنولوجية المستخدمة في التعليم الجامعي في الدول النامية تمثل في الإنترنت والحواسيب وخدمات الهواتف المحمولة والأقراص المضغوطة (CDs and DVDs) ووسائط الصوت والفيديو. كما أوصت الدراسة بضرورة تبني الجامعات في الدول النامية تكنولوجيا وتطبيقات التعلم عن بعد كالمؤتمرات المرئية من أجل الرقي بالعملية التعلمية التعليمية، كما أوصت بضرورة تدريب المدرسين على المهارات والكفايات التكنولوجية التي تعمل على تكامل التكنولوجيا الحديثة والمهارات التدريسية (البيداغوجيا).

وأجرت الجرف (2006) دراسة حول مدى فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (التعليم الإلكتروني) في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (113) طالبة بالمستوى الأول (تخصص لغة إنجليزية) في كلية اللغات والترجمة في جامعة الملك سعود مسجلات في مقرر الكتابة (1) توزعن على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتكونت المجموعة الضابطة من (51) طالبة درسن مقرر الكتابة (1) بالطريقة الاعتيادية، أما المجموعة التجريبية فتكونت من (62) طالبة درسن مقرر كتابة (1) إلكترونياً على شبكة الإنترنت إضافة إلى الطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام مقرر إلكتروني لتعليم مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لطالبات المستوى الأول في كلية اللغات والترجمة في جامعة الملك سعود، إلى جانب التعليم الاعتيادي المعتمد على الكتاب المقرر، قد نتج عنه تحسن دال إحصائياً في قدرة الطالبات الضعيفات على الكتابة باللغة الإنجليزية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التقنية من المنزل، وحتى بدون التعليم الاعتيادي داخل الفصل المعتمد على الكتاب، تعمل على تحسين قدرة الطالبات الضعيفات على الكتابة باللغة الإنجليزية.

أما دراسة المطيري (2005) التي هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام طلبة كليات التقنية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية لشبكة الإنترنت في التعليم، وتحديداً في كلية التقنية وكلية الاتصالات والإلكترونيات بمدينة جدة، وقد تألفت عينة الدراسة من (493) طالباً يدرسون في تلك الكليات، وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد بينت نتائج الدراسة أن معظم أفراد عينة الدراسة يستخدمون شبكة الإنترنت وأن نصفهم تقريباً لديهم اشتراك منزلي، وكذلك نصفهم تقريباً لديهم بريد إلكتروني، وأن معظم أفراد العينة يستخدمون الإنترنت بواقع أربع مرات على الأقل في الأسبوع. كما أشارت نتائج الدراسة كذلك إلى أن من أهم دواعي استخدام طلبة كليات التقنية لشبكة الإنترنت هي: المعرفة والثقافة العامة، وللاستزادة من المعلومات في المواد الدراسية، والبحث الشخصي، وللمساعدة في إجراء البحوث، والتواصل مع الأصدقاء، والتسلية. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدم الطلبة للإنترنت تعزى للتخصص الذي يدرسه الطالب، وجاء تخصص التقنية الكهربائية في المرتبة الأولى من حيث درجة الاستخدام. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام الطلبة للإنترنت تعزى للمستوى الدراسي للطالب.

ISSN:2308-5347

وأجرى الشريف (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام طلبة الدراسات العليا للإنترنت في جامعة الملك عبد العزيز، والتعرف على أبرز جوانب استفادة طلبة الدراسات العليا من شبكة الإنترنت، كذلك التعرف على الصعوبات التي يواجهها طلبة الدراسات العليا في استخدام الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من (206) من طلاب وطالبات من طلبة الدراسة العليا ممن يدرسون في جامعة الملك عبد العزيز، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية. وتم التوصل إلى النتائج الآتية: إن (49.5 %) من طلبة الدراسات العليا يستخدمون الإنترنت بشكل مستمر وأن (44.7 %) يستخدمونها بشكل متقطع ومتباعد. وأن نسبة (83.5 %) منهم يوجد لديهم إنترنت منزلي، وأن (49.5 %) من الطلبة يستخدمونها يومياً. كما أن أبرز جوانب الاستفادة من الإنترنت من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا أنفسهم كانت إرسال الرسائل واستقبالها من خلال البريد الإلكتروني لإنجاز الواجبات التي يكلفون بها. كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جوانب استفادة الطلبة من الإنترنت تعزى لمتغير (الجنس، أو الكلية، أو البرنامج الدراسي)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء استخدامهم للإنترنت تعزى لمتغير (الجنس، أو الكلية، أو البرنامج الدراسي).

وقام عبابنة (2003) بدراسة حول استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وعوائق استخدامها. حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام طلبة الدراسات العليا في جامعتي اليرموك والأردنية لشبكة الإنترنت وجوانب استفادتهم منها، وكذلك هدفت إلى التعرف على العوائق التي يواجهها طلبة الدراسات العليا في استخدامهم لها. وقد تكونت عينة الدراسة من (638) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا ممن يدرسون في جامعة اليرموك والأردنية، وقد تم اختيار (304) من طلبة جامعة اليرموك: (183) طالب و(121) طالبة، ومن الجامعة الاردنية (334) طالباً وطالبة: (186) طالباً و(148) طالبة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الحصصية. وقد توصلت الدراسة إلى أن أكبر نسبة من طلبة الدراسات العليا (46.6 %) يستخدمون الإنترنت يومياً. وأن أبرز جوانب الاستفادة من الإنترنت من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا كانت: قضاء وقت الفراغ، والبحث عن الجامعات التي تمنح البعثات العلمية، والبحث عن سبل الهجرة للخارج. كما أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستفادة من الإنترنت تعزى لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الأردنية، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى الاستفادة من الإنترنت تعزى لمتغير (الجنس، و البرنامج الدراسي، والكلية). كما أشارت النتائج إلى أن الفقرة التي تنص على (عدم توجيه المدرسين لاستخدام الإنترنت) كانت تقابل عائقاً بدرجة كبيرة جداً.

وأجرى الغميض (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم من قبل طلبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (341) طالباً من طلبة مرحلة البكالوريوس والتي اختيرت بشكل قصدي من بين المستخدمين للإنترنت من الجامعتين، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تكونت من سبعة أجزاء واشتملت على (72) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم واستخدامها للغايات العامة كانت متوسطة، كما أن درجة استخدام تطبيقات الإنترنت المختلفة كانت قليلة، وبينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم تعزى للغة الدراسة ولصالح الطلبة الذين يدرسون باللغة الإنجليزية.

أما دراسة بورجز (Burgss، 2003) هدفت إلى معرفة مدى تقبل الطلبة الجامعيين لتطبيقات WebCT كأداة للتعلم الإلكتروني من خلال الإنترنت، وما المعيقات التي تحول دون استخدامهم لتلك التطبيقات في دراستهم الجامعية. وتألفت عينة الدراسة من (57) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته (94 %) من الذين يستخدمون تطبيقات WebCT لأول مرة وجدوا أن فهمهم للمادة العلمية تحسن، وفيما يتعلق بالمعيقات التي تحول دون استخدام الطلاب لتلك التطبيقات فتبين أن (41 %) منهم كانوا بحاجة للمساعدة الفنية والتدريب على استخدام تلك التطبيقات، وأن (52 %) منهم لم تذكر أية مشاكل في الاستخدام. وفيما يتعلق بالفوائد المتحققة من استخدام تطبيقات WebCT أشار الطلاب إلى أنهم اكتسبوا مزيداً من المعلومات الجديدة والمهارات التكنولوجية، ومزيداً من التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء وخاصة عبر المناقشات الجماعية من خلال غرف الحوار والقوائم البريدية.

ISSN:2308-5347

وأجرى فليك وماكوين (Fleck and Mcqueen،2002) دراسة هدفت إلى معرفة استخدامات الإنترنت في الكليات والجامعات الأمريكية من قبل الطلاب، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (22) فقرة ، تم توزيعها من خلال شبكة الإنترنت على (6000) طالب وطالبة في (13) جامعة وكلية أمريكية، وكانت نسبة الاسترجاع (16 %). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة والكليات يستخدمون شبكة الإنترنت بشكل عال وبخاصة في المجالات المتعلقة بدراستهم، وأعلى نسبة لاستخدام الإنترنت كانت في مجال التعليم، والدخول إلى المحاضرات الافتراضية عبر الإنترنت. وأشار الطلاب إلى أنه من بين المشاكل التي تواجههم في استخدام الإنترنت وجود مشاكل تتعلق بتصميم المواقع، حيث إن بعض المواقع يوجد بها أخطاء علمية كثيرة.

ملخص الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية نجد أن غالبية الدراسات السابقة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات انصبت على درجة توظيفها في التعلم والتعليم أكثر مما انصبت على فهم الأفراد وإدراكاتهم لها، وهذا مما يميز هذه الدراسة وتنفرد به عن الدراسات السابقة التي تم عرضها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي التحليلي لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على 500 طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة جامعة البلقاء التطبيقة- المركز، والبالغ عددهم (10434) طالباً وطالبة وفقاً لإحصائيات الجامعة للعام الدراسي (2013/2014)، وتمت طريقة اختيارهم بالذهاب إلى قاعات التدريس عشوائياً وتوزيع الاستبانات عليهم. والجدول (1) بين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول(1)توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: الكلية والمستوى الدراسي

المتغيرات	مستوياته	التكرار	النسبة المئوية
الكلية	علمية	15	% 3.5
	إنسانية	416	% 96.5
المستوى الدراسي	سنة أولى	93	% 21.6
	سنة ثانية	170	% 39.4
	سنة ثالثة	86	% 20.0
	سنة رابعة فأكثر	82	% 19.0
الجنس	ذكر	370	% 74
	أنثى	130	% 26

ISSN:2308-5347

أداة الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بإدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي، وذلك وفق الخطوات الآتية :

1. مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع الوعي البيئي.
2. الاستعانة بخبرات المختصين الجامعيين في بناء أداة الدراسة.
3. تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية؛ إذ اشتملت على (30) فقرة.

ولأغراض إجراء التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد أعطيت (5) درجات للإجابة بدائماً، وأعطيت (4) درجات على الإجابة غالباً، و(3) درجات للإجابة أحياناً، ودرجتين للإجابة نادراً، ودرجة واحدة للإجابة مطلقاً. وقد تم حساب المتوسط الحسابي للاستجابات، ولأغراض تصنيف الإدراكات فقد اعتمدت الباحثة المعيار المستخدم في عدد من الدراسات السابقة كدراسة الجرف (2006)، ودراسة المطيري (2005)، ودراسة الهزاني (2013)، والمتمثل في الآتي:

- إدراكات عالية إذا زادت المتوسط عن 3.67.
- إدراكات متوسطة إذا تراوح المتوسط بين 3.66 - 3.34.
- إدراكات منخفضة إذا قل المتوسط عن 2.33.

صدق الأداة :

لاستخراج صدق أداة الدراسة تمّ عرض الاستبانة على لجنة تألفت من (8) محكّمين تمّ اختيارهم من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. وتمّ الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها معظم المحكّمين من حيث التعديل والإضافة والحذف، واستقرت أداة الدراسة بصورتها النهائية المرفقة من (26) فقرة.

ثبات الأداة :

لحساب ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادته على عينة أولية بلغت (40) طالبا جامعيا من خارج أفراد الدراسة بفاصل زمني مقداره أسبوعان، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لحساب الثبات، وقد بلغ معامل الاستقرار بين مرتي الاجراء (0.91)، وهي قيمة صالحة لغايات الدراسة.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن السؤال الأول استخدمت التكرارات والنسب المئوية. وللإجابة عن السؤال الثاني استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة. وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدم تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA.

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة :

1 - التخصص، وله مستويان (كليات علمية، كليات إنسانية).
2 - المستوى الدراسي، وله أربعة مستويات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة فأكثر).
3 - الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى)

ISSN:2308-5347

المتغير التابع، وهو:

درجة إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: "ما إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي؟»

للإجابة على سؤال الدراسة الأول، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة من الفقرات المصممة لذلك، والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول(2)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات الدراسة

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	تساهم في نقل الطالب إلى مجتمع تقني متقدم.	4.35	.859	87.0
2	تساعد على اختصار الوقت والجهد.	4.35	.896	87.0
3	تساعد في تنويع أساليب التدريس.	4.32	.879	86.4
4	تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.	4.28	.849	85.6
5	تحقق التوسع في نظام التعلم عن بعد.	4.24	.961	84.8
6	تساعد في تنمية المهارات البحثية لدى الطلاب.	4.23	.893	84.6
7	تساعد في جعل التعلم ممتعاً.	4.22	.975	84.4
8	تساعد في نقل أحداث العالم الخارجي إلى غرفة الصف.	4.21	.961	84.2
9	تشجع الطالب على التواصل مع مصادر المعرفة العالمية.	4.16	.898	83.2
10	تساعد على إثراء العملية التدريسية.	4.14	.940	82.8
11	تزيد فرص الطالب للتواصل الاجتماعي مع الآخرين.	4.12	.985	82.4
12	تساعد في جعل التعلم فعالاً.	4.12	.996	82.4
13	تساعد في تغير دور الطالب من متلق للمعرفة إلى باحث عن المعرفة.	4.12	.928	82.4
14	تساعد في تحويل الكلمة المنطوقة إلى مادة مرئية.	4.08	1.037	81.6
15	تزيد من إبقاء أثر التعلم لدى الطلاب لفترة أطول.	4.06	.984	81.2
16	تساعد الطالب في اكتساب مهارات التعبير الحر عن ذاته.	4.00	.992	80.0
17	تكسب الطالب مهارات التعلم مدى الحياة.	3.96	.989	79.2
18	تساعد في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.	3.96	.928	79.2
19	تتيح الحرية للطالب في اختيار الأنشطة التعليمية.	3.91	1.066	78.2
20	تزيد من المستوى التحصيلي للطالب.	3.86	1.011	77.2
21	تزيد من مسؤولية الطالب في العملية التعليمية.	3.84	1.028	76.8
22	تزيد من فرص التقويم الذاتي لدى الطلاب.	3.84	.995	76.8
23	تشجع الطلاب على التعاون الجماعي في عملية التعلم والتعليم.	3.73	.990	74.6
24	تزيد من التفاعل بين المدرس والطالب.	3.68	1.063	73.6
25	تساعد في سد النقص الحاصل في عدد المدرسين المؤهلين تربوياً وعلمياً.	3.49	1.206	69.8
26	تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	3.32	1.068	66.4
	المعدل الكلي	4.02	0.973	80.4

يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات الدراسة، حيث تم ترتيب الفقرات تبعاً لمتوسطاتها الحسابية بشكل تنازلي، ويوضح الجدول (2) ما يلي:

1. **أن المتوسطات تراوحت ما بين (3.32 - 4.35)، حيث حصلت الفقرة (تساهم في نقل الطالب إلى مجتمع تقني متقدم) على أعلى تقدير بمتوسط حسابي (4.35)، والفقرة (تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب) على أقل تقدير بمتوسط حسابي (3.32)، وبلغ المعدل الكلي للفقرات (4.02) وهو معدل إيجابي يدل على درجة إدراك عالية.**
2. **أن الفقرات التي حصلت على إدراكات عالية على المعيار المستخدم هي: تساعد في تنويع أساليب التدريس؛ تساعد في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب؛ تحقق التوسع في نظام التعلم عن بعد؛ تساعد في تنمية المهارات البحثية لدى الطلاب؛ تساعد في جعل التعلم ممتعاً؛ تساعد في نقل أحداث العالم الخارجي إلى غرفة الصف؛ تشجع الطالب على التواصل مع مصادر المعرفة العالمية؛ تساعد في إثراء العملية التدريسية؛ تزيد فرص الطالب للتواصل الاجتماعي مع الآخرين؛ تساعد في جعل التعلم فعالاً؛ تساعد في تغير دور الطالب من متلق للمعرفة إلى باحث عن المعرفة؛ تساعد في تحويل الكلمة المنطوقة إلى مادة مرئية؛ تزيد من إبقاء أثر التعلم لدى الطلاب لفترة أطول؛ تساعد الطالب في اكتساب مهارات التعبير الحر عن ذاته؛ تكسب الطالب مهارات التعلم مدى الحياة؛ تساعد في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم؛ تتيح الحرية للطالب في اختيار الأنشطة التعليمية؛ تزيد من المستوى التحصيلي للطالب؛ تزيد من مسؤولية الطالب في العملية التعليمية؛ تزيد من فرص التقويم الذاتي لدى الطلاب؛ تشجع الطلاب على التعاون الجماعي في عملية التعلم والتعليم؛ تزيد من التفاعل بين المدرس والطالب، وقد تراوحت متوسطاتها ما بين (4.35 - 3.68).**
3. **أما الفقرات التي حصلت على إدراكات متوسطة على المعيار المستخدم هي: تساعد في سد النقص الحاصل في عدد المدرسين المؤهلين تربوياً وعلمياً؛ تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وقد تراوحت متوسطاتها ما بين (3.49 - 3.32).**

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: «هل تختلف إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي باختلاف الكلية؟»

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، قام الباحث باستخدام اختبارت للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) والجدول التالي يبين ذلك.

ISSN:2308-5347
ISSN:2308-5347

الجدول3. نتائج اختبار ت لمتغير الكلية

قيمة (ف)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الفروق بين المتوسطات
.256	.640	429	.523	.0811

يبين الجدول (3) بأن قيمة ف كانت (0.256) عند مستوى دلالة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف الكلية على إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: هل تختلف إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي باختلاف المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول4. نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار أثر المستوى الدراسي للطالب على إدراكاته نحو استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.587	3	.196	.842	.471
داخل المجموعات	99.198	427	.232		
المجموع	99.785	430			

يبين الجدول (4) بأن قيمة ف كانت (0.842) عند مستوى دلالة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف المستوى الدراسي على إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي باختلاف المستوى الدراسي للطالب.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع: هل تختلف إدراكاتُ طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي باختلاف الجنس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، قام الباحث باستخدام اختبارت للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول5. نتائج اختبار ت لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أنثى	130	4.17	0.962	498	2.685	85.273	0.001*
ذكر	370	3.97	0.623				

ISSN:2308-5347

يبين الجدول (5) بأن قيمة ف كانت (85.273) عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف الجنس على إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي ولصالح الطالبات.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أن إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي كانت بدرجة عالية بلغت نسبة أهميتها (80.4 %).

وحلت الفقرة «تساهم وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نقل الطالب إلى مجتمع تقني متقدم» في المرتبة الأولى بأهمية نسبية بلغت (87.0 %)، وربما يفسر ذلك بأن الطلبة يتلمسون جهود الجامعة في توفير البنية التحتية لنقل الطالب إلى مجتمع متقدم علمياً وتكنولوجياً ويساهم في ذلك المجتمع أخذاً وعطاءً؛ إذ تحرص إدارة جامعة البلقاء التطبيقية من خلال المشاريع التنموية والخطط الاستراتيجية على توفير كل ما يلزم للأخذ بالمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم لأنها أصبحت ضرورة عالمية للتواصل الفكري والمعرفي والاجتماعي بين الشعوب، ومن أجل تزويد المتعلمين بالمهارات والمعارف اللازمة لحياة القرن الحادي والعشرين، ومن أجل توفير مخرجات تعليمية قادرة على التكيف مع متغيرات العصر وتحدياته في مجتمع متقدم علمياً وتقنياً، وبما أن الواقع في الجامعة يخبرنا باهتمام الجامعة بهذه القضية، وبما أن إدراك الفرد يختلف باختلاف الواقع المعاش فقد حلت هذه الفقرة بالدرجة الأولى.

أما الفقرة التي حلت بالدرجة الثانية وبنفس الأهمية النسبية فقد كانت « تساعد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على اختصار الوقت والجهد»، ولعل ذلك يعزو إلى الأثر الملموس لوسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في اختصار الوقت والجهد. وفيما يتعلق بالفقرات (تساعد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنويع أساليب التدريس، تساعد على إثراء العملية التدريسية) فقد حصلتا على درجة إدراك عالية بأهمية نسبية بلغت (86.4 %، 82.8 %) على التوالي، ولعل ذلك يعود إلى أن الطلبة يرون أهمية التكنولوجيا بشكل عام في تنويع أساليب التدريس وإثرائها كما أشارت الكثير من الدراسات والبحوث العلمية، خاصة وأن إدارة جامعة البلقاء التطبيقية عملت على إدخال هذه التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية، وخاصة تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت، وأصبحت في متناول الطلاب والمدرسين، ولذلك فإن المدرسين والطلبة على ألفة مع هذه التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعلمية التعليمية، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Benne،2004) بأن وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تساعد أعضاء هيئة التدريس على تقديم خبرات تعليمية متكاملة وهادفة للطلاب سواء أكان ذلك في غرفة الصف أم خلال التعلم عن بعد، وكل ذلك يوفر مزيداً من المرونة من حيث الزمان والمكان.

أما الفقرة « تساعد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب» فقد بلغت أهميتها النسبية (85.6 %) مما يدل على درجة إدراك عالية، وربما يعزو ذلك إلى الدور الكبير لاستخدام التكنولوجيا الحديثة القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما يرتبط بها من حاسبات وشبكات نقل المعلومات التي تحول حالة التعليم من الحالة الجامدة إلى الحالة المرنة، وتحويل دور المتعلم من مجرد الاستقبال إلى البحث والاستقصاء باستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وهذا ما أشار إليه الغرايبة والغرايبة (2001) في ما ساهمت به ثورة المعلومات والاتصالات في استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتكيف مع المستجدات، والتمكن من الاختيار والانتقاء من البدائل العديدة.

ISSN:2308-5347

وحصلت الفقرة «تحقق وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التوسع في نظام التعلم عن بعد» على درجة إدراك عالية بلغت أهميتها النسبية (84.8 %)، ولعل ذلك يعود لتوظيف وسائط الاتصال كالإنترنت ومؤتمرات الفيديو، وهي بذلك تحقق أحد شروط فلسفة التعلم عن بعد والمتمثل بالعزل المكاني بين الطالب والمدرس، ولذلك فإن الطلبة يدركون أهمية وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التوسع في نظام التعلم عن بعد.

أما الفقرتان (تساعد وسائط تكنولوجيا الاتصال في تنمية المهارات البحثية لدى الطلاب، تشجع الطالب على التواصل مع مصادر المعرفة) فقد حصلتا على أهمية نسبية مرتفعة ومتقاربة بلغت (84.6 % ، 83.2 %) على التوالي، وربما يعزو ذلك إلى إدراك الطلبة لأهمية وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها الكبير في عملية البحث عن المعلومات والمعارف من مصادرها المختلفة والمتنوعة، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه علي (2001) بأن وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلى رأسها الإنترنت تمكن المستخدمين من الوصول إلى قواعد البيانات ونصوص المقالات والمجلات، وتقارير البحوث، والمراجع المختلفة من دوائر المعارف والموسوعات والأدلة والحوليات والتشريعات والأحكام والقوانين، وغيرذلك من الوثائق والمطبوعات المتنوعة التي قد تكون محفوظة لدى المكتبات على كافة أنواعها المنتشرة في معظم أنحاء العالم، مما ينمي المهارات البحثية لدى المستخدمين لها.

وفيما يتعلق بالفقرات (تساعد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جعل التعلم ممتعاً، تساعد في جعل التعلم فعالاً، تزيد من إبقاء أثر التعلم لدى الطلاب فترة أطول، تساعد في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، تزيد من المستوى التحصيلي للطالب) فقد حصلت على أهمية نسبية بلغت (84.4 % ، 82.4 % ، 81.2 % ، 79.2 % ، 77.2 %) على التوالي، ولعل ارتفاع درجة إدراك الطلبة لهذه الفقرات يعود إلى أثر تلك الوسائط في أداء المدرسين والطلاب وإنجازاتهم داخل الصفوف وخارجها، فمثلاً يؤدي تفعيل الوسائط المتعددة من صوت وصورة وخرائط ورسوم وأشكال ونماذج ولوحات وعينات وفيديو، وإدخالها للشبكة إلى توسيع آفاق الطلبة، وإعطائهم دافعية جيدة للإقبال على الاستفادة من المعلومات التي يتم عرضها على الشبكة، إذ إن التكنولوجيا بشكل عام من المواد المطبوعة، والبث الإذاعي، والبريد الإلكتروني، والفيديو، والوسائط المتعددة، ومؤتمرات الفيديو، وغيرها، استخدمت من أجل تطوير عملية التفاعل بين المدرس والطالب بغية التزود بالتغذية الراجعة المهمة للطالب ولتكون أداةً لتحفيز الطالب للمشاركة الإيجابية الفعالة من خلال دعم عملية التعلم وتعزيزها. وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه حمدي (1999) في أن وسائط التكنولوجيا الحديثة أسهمت في توفيروسائل وأدوات تهدف إلى تطوير أساليب التعلم والتعليم، وشجعت على استخدام طرائق تربوية مبتكرة ومتجددة، من شأنها أن توفر المنهاج التربوي الفعال الذي يمكّن المدرس من تحسين التحكم بنواتج التعلم، ويساعده على إثارة اهتمام طلبته وعلى تحفيزهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم. وتتفق مع ما أشارت إليه دراسة الدباسي (2003) التي بينت نتائجها عدة فوائد تحققت كان أهمها : تحقيق مفهوم التعلم الذاتي، وتوفير الحوافز والثقة بالذات، وزيادة كمية المعلومات المسترجعة.

وفيما يتعلق بالفقرة «تساعد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نقل أحداث العالم الخارجي إلى غرفة الصف» فقد حصلت على درجة إدراك عالية بأهمية نسبية بلغت (84.2 %)، ولعل ذلك يعود إلى أن الطلبة يدركون أهمية الوسائط التكنولوجية التي تسمح لهم بالاطلاع على الأحداث والقضايا العالمية عبر شبكة الإنترنت ووسائط الاتصال التكنولوجية الأخرى. وذلك ما يتوافق مع ما أشار إليه الفريج (2005) في أنه يمكن للتعلم عن بعد من خلال الوسائط التكنولوجية الحديثة أن يساهم في تنمية شريحة النساء وتثقيفهم في البلدان النامية على وجه الخصوص، تلك الشريحة التي عادة ما تعاني من معوقات كثيرة بسبب عوامل متعددة منها الأمية وانخفاض المستوى التعليمي والضغوط الاجتماعية.

أما الفقرات (تزيد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرص الطالب للتواصل الاجتماعي مع الآخرين، تساعد الطالب في اكتساب مهارات التعبير الحر عن ذاته) فقد حصلتا على درجة إدراك

ISSN:2308-5347

عالية بأهمية نسبية بلغت (82.4 % ، 80.0 %) على التوالي، ولعل ذلك يرجع إلى أن الطلبة يدركون أهمية الاتصال نفسه وهدفه ؛ لكونه يهدف إلى القدرة على المشاركة والتفاعل مع الآخرين وتبادل الآراء والأفكار والمعومات والتعبير الحر عن الذات مما يزيد من فرص الفرد في البقاء والنجاح والتحكم في الظروف المختلفة المحيطة، وذلك ما يتفق مع ما أشارت إليه مبسلط (2005) في أن وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تستخدم كوسيلة جديدة في التخاطب، وفتح باب للتواصل والنقاش فيما يهم الطالب في دراسته، كذلك يستطيع الطلبة أن يتخاطبوا ويتواصلوا مع بعضهم البعض فيما يتعلق بواجباتهم الدراسية أو بحوثهم العلمية من خلالها مما يزيد من التواصل الاجتماعي فيما بينهم.

وحصلت الفقرات (تساعد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تغير دور الطالب من متلق للمعرفة إلى باحث عن المعرفة، تكسب الطالب مهارات التعلم مدى الحياة، تتيح للطالب الحرية في اختيار الأنشطة التعليمية، تزيد من مسؤولية الطالب في العملية التعليمية، تزيد من فرص التقويم الذاتي لدى الطلاب) على درجة إدراك عالية بأهمية نسبية بلغت (82.4 % ، 79.2 % ، 78.2 % ، 77.2 % ، 76.8 %)، ولعل ذلك يعود إلى أن الطلبة يدركون تحديات تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعلمية التعليمية؛ فقد فرضت أدواراً جديدة على الطالب والمدرس؛ فقد أثرت وسائط الاتصال في المتعلم، بحيث أصبح دوره محوراً للعملية التربوية، ولم يعد دوره مستقلاً فقط بل مرسلاً ومستقبلاً في آن واحد، وتحول هدف التعليم من الحصول على المعرفة بحد ذاتها إلى الوصول إلى مصادر المعرفة الأصلية وتوظيفها لحل المشكلات، بالإضافة إلى تحول هدف التعليم إلى بناء إنسان قادر على متابعة تعليم نفسه بنفسه وبصورة مستمرة، ولذلك فإن الطالب مسؤول عن تعلمه ومسؤول عن اختيار أنشطته التعليمية ومسؤول عن تقويم نفسه، وهذا ما أكده واينز وجنتر (Siemens، and Conole، 2011) في أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تخلق أشكالاً جديدة من طرق التبادل والتفاعل بين المدرس والطالب، وتسمح للطالب بأن يكون المسؤول عن تعلمه فتعطيه الفرصة للتعلم الذاتي.

وفيما يتعلق بالفقرة " تشجع وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الطلاب على التعاون الجماعي في عملية التعلم والتعليم» فقد حصلت على أهمية نسبية بلغت (74.6 %)، ولعل عدم ارتفاع درجة إدراك الطلبة لهذه الفقرة يُعزى إلى طبيعة البيئة التعليمية السائدة في المؤسسة التربوية العربية على وجه العموم؛ إذ تقوم هذه البيئة على المنافسة بين الطلاب بالدرجة الأولى، وذلك يعود إلى النظام التعليمي المتبع في المؤسسة التربوية العربية الذي يشجع على مثل تلك الممارسات، ولذلك لعل الطلبة لم يستشعروا بدرجة كبيرة أثراً للوسائط التكنولوجية في التقليل من تلك الممارسات وتشجيع التعلم التعاوني الجماعي في عملية التعلم والتعليم.

وفيما يتعلق بالفقرة « تساعد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سد النقص الحاصل في عدد المدرسين المؤهلين تربوياً وعلمياً» فقد حصلت على أهمية نسبية بلغت (69.8 %) مما يدل على درجة إدراك منخفضة، ولعل ذلك يعود إلى انشغال الطلبة بأمور تعلمهم وما يخص دراستهم الجامعية وعدم انتباههم إلى الأمور الإدارية كعدد المدرسين ودرجة تأهيلهم، فربما أمور إدارية كعدد المدرسين تهم الإداريين أكثر من الطلاب.

أما الفقرة « تساعد وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب" فقد حصلت على أقل درجة إدراك من قبل الطلبة وبأهمية نسبية بلغت (66.4 %)، وقد يعزى انخفاض درجة إدراك الطلبة لهذه الفقرة إلى طبيعة المرحلة الدراسية التي ينتمي لها الطلبة وهي مرحلة الدراسة الجامعية؛ فربما مثل هذه القضية ، قد يشعر بها الطلاب في مراحل دراسية مبكرة كالمرحلة المدرسية الأساسية والثانوية أكثر من المراحل الدراسية المتقدمة كالتعليم الجامعي؛ ففي المرحلة الدراسية المبكرة تظهر وتراعى قضية الفروق الفردية بشكل أكبر، بينما في المرحلة الدراسية المتقدمة كالدراسة الجامعية تظهر وتراعى قضايا أخرى مثل متطلبات التنمية الاجتماعية الشاملة، وتعليم الطلاب وتربيتهم على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتكيف مع المستجدات، والتمكن من الاختيار والانتقاء من البدائل العديدة.

ISSN:2308-5347

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعود لاختلاف الكلية على إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي، وهذا يدل على أن الطلبة من الكليات العلمية والإنسانية يدركون دور وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم بالدرجة نفسها. ويمكن أن نعزو ذلك إلى أهمية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف الكليات، والدور المهم الذي تؤديه في العملية التعليمية-التعلمية، إذ أصبحت جزءاً لا غنى عنه في تلك العملية. ومن ناحية أخرى فإن حرص الجامعة على توفير البنية التحتية لتلك الوسائط كمختبرات الحاسوب والإنترنت وقاعات مؤتمرات الفيديو في جميع الكليات وبنفس المواصفات من شأنه أن يسهم في تعزيز الدور الكبير الذي تؤديه وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية سواء أكان في الكليات العلمية أم الإنسانية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (2004)، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة المطيري (2005).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعود لاختلاف المستوى الدراسي على إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي، وهذا يدل على أن الطلبة من مختلف السنوات الدراسية يدركون أهمية استخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالدرجة نفسها. كما يمكن أن يُعزى ذلك إلى أن الإمكانيات المادية والمختبرات والأجهزة في الجامعة متوفرة بشكل واحد ليتم استخدامها من قبل جميع الطلبة على مختلف سنواتهم الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (2004)، ودراسة المطيري (2005).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعود لاختلاف الجنس على إدراكات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لاستخدام وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم الجامعي ولصالح الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات يدركن بشكل أكبر أهمية الوسائط التكنولوجية التي تسمح لهن بالاطلاع على الأحداث والقضايا العالمية عبر شبكة الإنترنت ووسائط الاتصال التكنولوجية الأخرى وخاصة في مجتمع يحد المرأة على وجه العموم، والطالبة على وجه الخصوص بسبب الضغوط الاجتماعية والدينية، ذلك يتفق مع ما أشارت إليه الفريح (2005) في أنه يمكن للتعلم من خلال الوسائط التكنولوجية الحديثة أن يساهم في تنمية شريحة النساء وتثقيفهم في البلدان النامية على وجه الخصوص، تلك الشريحة التي عادة ما تعاني من معوقات كثيرة بسبب عوامل متعددة منها الأمية وانخفاض المستوى التعليمي والضغوط الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Siemens، and Conole، 2011)، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة كل من الشريف (2004) وعبابنة (2003).

ISSN:2308-5347

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إجراء دورات وحوارات ومناقشات من قبل وزارة التعليم العالي على المستوى الوطني والعربي يحضرها المختصون والمهتمون حول تجربة جامعة البلقاء التطبيقية التكنولوجية الناجحة، والذي من شأنه أن ينعكس إيجاباً على أداء الجامعات الأردنية والعربية وعلى خططها المرحلية في تبني تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الموضوع نفسه لدى عينات أخرى وفي ضوء متغيرات أخرى، حتى نستطيع الوقوف على واقع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.

المراجع

المراجع العربية:

1. البرعي، وفاء (2002). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، ط1، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
2. جبر، محمد (2011). الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني. مجلة إتحاد الجامعات العربية، (58): 277- 308.
3. الجراح، عبدالمهدي (2011). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 38 (1)، ملحق 4: 1293- 1304.
4. الجرف، ريما (2006). مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، رسالة التربية وعلم النفس، (26):28 - 33.
5. حجاب، محمد (2000). الإعلام والتنمية الشاملة، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
6. حمدان، محمد (2003). تكنولوجيا الكمبيوتر و الإنترنت المعاصرة ودورها في التطوير الوظيفي لأساتذة التعليم العالي، مجلة التربية، (146): 242- 249.
7. حمدي، نرجس (1999). تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعي (تكنولوجيا التعليم– دراسات عربية). تحرير مصطفى عبد السميع، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
8. الدباسي، صالح (2003). أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات، مجلة العلوم التربوية (جامعة الملك سعود)، 15(2): 773 - 794.
9. الزهراني، محمد (2005). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
10. سالم، أحمد (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد، ناشرون.
11. سعادة، جودت وعادل السرطاوي (2003). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، ط (1)، عمان: دار الشروق.
12. سلامة، عبد الحافظ (2001). الاتصال وتكنولوجيا التعليم، عمان: اليازوري.
13. الشريف، عبدالله (2004). مدى استخدام طلبة الدراسات العليا للإنترنت في جامعة الملك عبد العزيز والصعوبات التي يواجهونها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.
14. الشناق، قسيم (2011). واقع استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة في تعليم العلوم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (29): 185 - 207.

ISSN:2308-5347

15. شوملي، قسطندي (2007). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط. المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان.
16. عبابنة، زياد (2003). استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وعوائق استخدامها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.
17. عبود، العاني، وشعبان، مزهر (2009). تكنولوجيا التعليم المستقبلي. دار وائل للنشر، الأردن.
18. علي، نبيل (2001). الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، (276)، الكويت.
19. الغرايبة، فيصل ولطفي الغرايبة (2001). السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر، المؤتمر الأردني الثاني للموهبة والإبداع، 2 - 4 نيسان، عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع، 2(1)، جامعة البحرين، ص 50 - 87.
20. الغميض، ابراهيم (2003). استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لعينة من الطلبة المستخدمين له في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.
21. الفريح، سعاد (2005). التعلم عن بعد ودوره في تنمية المرأة العربية، ورقة بحثية مقدمة لمنتدى المرأة العربية والعلوم والتكنولوجيا، القاهرة، 10-8 يناير، 2005.
22. مبسلط، ملك (2005). واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في المدارس الثانوية الحكومية في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
23. المطيري، بدر (2005). واقع استخدام طلبة كليات التقنية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية للإنترنت في التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
24. الهزاني، نورة (2013). فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (33)، 129 - 164.

المراجع الأجنبية:

25. Benne, T., Lockyer, L. (2004). Becoming On Online Teacher: Adapting To a Changed Environment for Teaching and Learning in Higher Education. Journal of Educational Media International, 41(3): 231.
26. Burgess, L. (2003). WebCT as an E-Learning Tool: A Study of Technology Students Perceptions. Journal of Technology Education, 15(1): 6-15.
27. Fleck, R., Mcqueen, S. (2002). Internet Access, Usage and Policies in College and Universities. (Online), Available On:
a. Http://Www.Firstmanday.Dk/Issues 4-11/Fleck
28. Siemens, G. and Conole, G. (2011). Special Issue Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning. International Review of Research in Open and Distance Learning. 12(3): 1-4.
29. Sife, A., Lwoga, E., Sanga, C. (2007). New Technologies for Teaching and Learning: Challenges for Higher Learning Institutions in Developing Countries. Sokoine University Of Agriculture, Tanzania.

ISSN:2308-5347

تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية - في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب

د.غالي بن دهيران اللقماني
قسم التربية بالجامعة الإسلامية – السعودية

ISSN:2308-5347

تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية – في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب

د.غالي بن دهيران اللقماني

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب.

ولغرض البحث صمّم الباحث استبانة مكوّنة من (45) معياراً، توزعت على خمسة مجالات: الأهداف، طرق التدريس والوسائل التعليمية، المحتوى العلمي، أساليب التقويم، التربية العملية)

وتكوّنت عينة البحث من (233) طالباً، أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق معايير الجودة الشاملة في البرنامج بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات: نوع الدراسة، والتخصص في الدراسة الجامعية، وفترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالبرنامج.

الكلمات المفتاحية :

الجودة في التعليم الجامعي، الدبلوم العام في التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ISSN:2308-5347

Evaluation General Diploma Program in Education at the Islamic University of Madinah - Saudi Arabia - in Light of the Overall Quality of the Perspective of Students Standards

Abstract :

This study aims to investigate the availability of comprehensive quality standards in the Program of General Diploma in Education, at the Islamic University, Saudi Arabia from the viewpoint of the students. The researcher used the descriptive method to collect data. The tool used was a questionnaire composed of 45 statements, which are distributed into five areas: objectives, teaching methods and teaching aids, the content of the curriculum, assessment, and practical education. The number of the students who responded to the questionnaire was (233). The study came up with the following results:

- The study found that students see the availability of comprehensive quality standards were Moderate as all.
- There was no statistically significantly different in comprehensive quality standards related to type of students work.
- There were statistically significant differences in comprehensive quality standards related to major, the time between drop out of university and registration in the program of General Diploma in Education.

Keywords:
Quality in higher education- General Diploma in Education- Islamic University of Medina

ISSN:2308-5347

مقدمة:

يكاد يتفق التربويون على حقيقة مفادها: أنّ المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو الموجه والساعي نحو تحقيق أهدافها وبرامجها، وذلك يستدعي إعداد المعلم إعداداً جيداً أكاديمياً ومهنياً وثقافياً، ضمن مؤسسات إعداد تعمل برامجها على تقديم خبرات تربوية تمكّنه من التفاعل الجاد والمبدع مع مختلف معطيات العصر وتقنياته؛ وعليه فإنّ ثمة معايير ينبغي لمؤسسات إعداد المعلم أن تلتزم بها لضمان جودتها يمكن إجمالها في الآتي:

- اكتساب الطلبة المعلمين مدى واسعاً من المعارف والمهارات التي تنمي شخصياتهم بشمولية، وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية.
- وجود نظام للتقييم يشمل جميع البيانات وتحليلها عن قدرات الطلبة المعلمين وأداء الخريجين، كذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها.
- ممارسة الطلبة المعلمين المهارات والمعارف ميدانياً وعملياً تحت إشراف منظمة ومتابعتها، مع تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح.
- يقوم بالتدريس في الكلية أعضاء هيئة تدريس مختصين ومؤهلين أكاديمياً وتربوياً يتم توظيفهم تبعاً لضوابط محددة وتنظيم المؤسسة برامج لتطويرهم مهنياً وذاتياً مع متابعتهم وتقويم أدائهم.
- يكون لدى الكلية منشآت تعليمية مناسبة مع توفر الأجهزة والتقانات التعليمية والخدمات المرتبطة بها، ووجود وسائل لضمان أمن الطلبة والهيئة التدريسية وسلامتهم (إبراهيم،2009)

ويشير الشرقي(2004) إلى أنّ المعلم يحتل مكان الصدارة بين العوامل الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها.

وفي ضوء المتغيرات المعرفية وفي ظل ما يشهده العالم اليوم من تطورات متلاحقة في المجالات المعرفية والثقافية والتعليمية وغيرها، ازدادت الدعوات إلى تكثيف الجهود لتجويد برامج إعداد المعلم والتركيز على بناء معلم " المعرفة العصري" وهو المعلم الذي يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة وذات اتساع وعمق معرفي، ولديه القدرة على تجديد معارفه، ورغبته المستمرة في الاحتفاظ الدائم بالحديث والجديد في هذه المعارف.

فالحصول على معلم كفء ومعدّ إعداداً عالياً مهنياً وأكاديمياً وتكنولوجياً للقرن الحادي والعشرين يتطلب تطويراً كاملاً جذرياً لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء رؤية عصرية ومستقبلية وبما يواجه من التحديات والمتغيرات المتسارعة (محمود،2004)

ومن هنا كانت حاجة التعليم الجامعي إلى التحديث والتطوير وخاصة الجامعات الإسلامية ومنها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لأجل التواصل، ومواكبة التطورات الهائلة في الجامعات الإقليمية والعالمية من حيث الجودة والمعايير الأكاديمية مما يستدعي وجود مؤشرات معيارية لجودة عناصر التعليم الجامعي تعد بحد ذاتها الأساس الرصين في تحليل النتائج والوصول إلى الأهداف ومعرفة الخلل وتحليله، ومعرفة مستوى الأداء لكافة الأنشطة التعليمية وبالتالي الحصول على المنتج التعليمي الجيد.

مشكلة الدراسة :

يتخذ إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية شكلان رئيسان :

الأول: إعداد المعلم في كليات التربية.

الثاني: إعداد المعلم عن طريق برامج الدبلوم العام في التربية وهذه البرامج يلتحق بها خريجو الكليات غير التربوية سواء أكانوا معلمين على رأس العمل، أو ممن يرغب في الالتحاق بمهنة التعليم.

وتقدّم الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ممثلة في قسم التربية الدبلوم العام في التربية، وتتم الدراسة

ISSN:2308-5347

في فصلين دراسيين وتتم الدراسة بأسلوب المقررات الدراسية، وعدد الوحدات المقررة لمرحلة الدبلوم (32) وحدة، موزعة على فصلين دراسيين حسب الآتي:

المستوى الأول			المستوى الثاني		
م	المقرر	عدد الوحدات	م	المقرر	عدد الوحدات
1	التربية الإسلامية	2	1	علم النفس التربوي	2
2	أصول التربية	2	2	القياس والتقويم التربوي	2
3	أساسيات المناهج	2	3	تقنيات التعليم	2
4	الإدارة المدرسية	2	4	التربية ومشكلات المجتمع	2
5	طرق التدريس العامة	2	5	التعليم في المملكة العربية السعودية	2
6	الإشراف التربوي	2	6	التربية العملية	3
7	التوجيه والإرشاد الطلابي	2	7	الحاسوب في التعليم	2
8	المدخل إلى مناهج الدراسة التربوي	1	8	مشكلات ومواقف تدريسية	2
	المجموع	15		المجموع	17

ولكون الطالب هو المستفيد الأخير من جودة التعليم في برنامج الدبلوم العام في التربية ارتأى الباحث أن يستطلع آراء الدارسين في الدبلوم، وفي ضوء ما سبق فإنّ مشكلة الدراسة تتمحور حول تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى هدف رئيس هو التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب.

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية :

ما مستوى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة : (نوع العمل، التخصص في الدراسة الجامعية، نوع الدراسة، فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم العام في التربية)؟

أهمية الدراسة :

تستقي الدراسة الحالية أهميتها من النقاط الآتية :

أولاً: أهمية برامج إعداد المعلم ودورها في تأهيل المعلمين الأكفاء في جميع الجوانب بما يواكب التطورات المتسارعة في عالم المعرفة.

ISSN:2308-5347

ثانياً: تستمد الدراسة أهميتها كذلك من أهمية الجودة الشاملة خصوصاً مع تسابق مؤسسات إعداد المعلمين على تطبيق معايير الجودة في برامجها.

ثالثاً: تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية عملية التقويم للبرامج بشكل دوري وما يسفر عنه التقويم من نواحي القوة والضعف في البرنامج.

مصطلحات الدراسة:

الجودة Quality

يعرفها (البيلاوي وآخرون، 2006) بأنها: "عبارة عن المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة"

بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة"

و تحدد الجودة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مدى مطابقة برنامج الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمعايير ومواصفات تسعى إلى تقديم أعلى مستوى من درجات الخدمة التعليمية التي تضمن تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات والقدرات المناسبة لمجال تخصصه.

معايير الجودة الشاملة:

يعرفها (المخلافي، 2007) بأنها «مجموعة من المعايير التعليمية والتربوية الهادفة إلى تطوير برامج إعداد المعلم، وتطوير الأهداف، ونظام إعداد أعضاء هيئة التدريس والعاملين، ورفع مستوى جودة التعليم ومخرجاته وتطويره وتحسينه»

في حين عرفها (نصر، 2007) بأنها «تلك المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى الأداء بمفهومه الشامل الذي يتضمن أداء كل من الطالب والمعلم والقسم العلمي والمؤسسة التربوية والتعليمية (الكلية القائمة بالإعداد) والإدارة التعليمية أو الجامعة»

وهذا هو المتّبع إجرائياً في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد الطالب والمعلم هما جوهر العملية التعليمية ومحورها، ويقع على عاتق المعلمين المسؤولية الأكبر في تهيئة وتنشئة الطلبة، وقيادة التغيير في العصر الذي يتسم بالانفجار المعرفي، وثورة تقنية الاتصالات والمعلومات وعولمة النشاط البشري والانفتاح الشديد مع تغير مفاهيم الزمان والمكان مما يقتضي التركيز على إعداد المعلمين الإعداد الجيد وأن ينظر لمعلم المستقبل نظرة شمولية تراعي الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والمادية والتقنية مع توفير كافة السبل والموارد والإمكانات لتأهيلهم مع تهيئة البيئة التعليمية التي يمارسون أعمالهم فيها ومن خلالها (بخش وياسين، 2009)

ويشير (زيتون، 2004) إلى أهمية تحديد معايير الجودة وضرورتها في التعليم وأجمله فيما يأتي:

- تؤدي إلى تكافؤ الفرص التعليمية.
- تزود المعلمين بسلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها.
- تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ.
- تحدد المعرفة والمهارات المطلوبة من التلاميذ.
- تستخدم الاختبارات مرجعية المحك بما يقدّم تغذية راجعة مستمرة عن مستوى التلاميذ ومستوى التعليم.
- تعدّ جزءاً من الإصلاح عن طريق تحسين فاعلية التدريس وكفاءته.

ISSN:2308-5347

ويعد مفهوم الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم التي دخلت الميدان التربوي ويرتكز مفهومها على فلسفة إجرائية مؤداها أنّ الجودة هي عملية تحسن تتصف بالاستمرارية في مراحل العمل كافة وعلى نحو متواصل. (الحراحشة وآخرون، 2010)

وتسعى الجودة الشاملة إلى إعداد الطلبة المعلمين بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل؛ بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكاف لخدمة عملية التعلم ولذلك فإن هذه المرحلة تتطلب معلماً بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفاعلية (الطائي، 2008)

ودعماً لفكرة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد فسر (البكر، 2001) نظام الجودة الخاص بالتربية والتعليم في الآتي:

المستفيد الخارجي: هو المجتمع بتوفير قوى عاملة على درجة من الكفاءة تلبي حاجات سوق العمل وتطوير المجتمع.

المستفيد الأساسي: هم الطلبة بتحقيق الطموحات الشخصية والمهنية ومتعة التعليم بروح الفريق.

المستفيد الفرعي: هم أولياء الأمور بتحقيق تعليم جيد للأبناء يعدّهم بشكل كاف للمستقبل، وتوفير تغذية راجعة حول سلوك الأبناء ومستويات تحصيلهم، والتعرف على مشكلاتهم قبل وقوعها، وتحديد احتياجاتهم للمطالبة بتحقيقها من خلال النظام التعليمي.

وتعدّ قضية جودة التعليم من القضايا التي بدأت تنال اهتماماً فائقاً من التربويين حيث يشير مفهوم الجودة إلى الإتقان والدقة والكفاءة في الأداء وينظر لجودة التعليم على أنها فلسفة إدارية تهدف إلى تحقيق التميز في جودة أداء المؤسسة التعليمية وجودة مخرجاتها، وتتضمن معايير جودة التعليم معايير خاصة لكل من المعلم، والطالب والمنهج والمدرسة وعلاقة المدرسة بالمجتمع والإمكانات المادية.

وأصبحت تقاس كفاءة أي مؤسسة تعليمية وجودة ما تقدمه من تعليم وما تحققه من مستوى تعليمي لخريجيها بكفاءة معلميها وما يمتلكونه من مهارات تدريس، فالتدريس يمثل قلب العملية التعليمية وجوهرها وبذلك فإنّ جودة المنظومة التعليمية رهن بجودة أداء المعلم (راشد، 2007)

و كما يرى (معاد، 2007) أنّ الاهتمام في كثير من دول العالم المتقدمة في أواخر القرن الماضي اتجه نحو تحسين العمل وتطويره في المؤسسات التعليمية التربوية، وأصبح الاعتماد كبيراً على معيار الأفضلية في مجال التعليم في هذه المؤسسات التي تعمل على تحسين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية وكان ظهور ذلك رد فعل إيجابي لظهور حركة ضمان الجودة نظراً لما أبداه الأكاديميون من قلق حول التعليم العالي الذي نجم عن عوامل والتي منها التنافس الدولي؛ الأمر الذي دفع بالكثير من المؤسسات التعليمية البدء بالاهتمام بالجودة في التربية والتعليم من حيث تعريفها وتطوير برامجها وتعزيزها ووضع معايير لها؛ فالجودة مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع المهام والأنشطة بدءاً من البرامج التعليمية والتربوية وصولاً إلى البحوث والدراسات والتحصيل العلمي والتوظيف والتعيين والطلبة والمباني والأجهزة والمعدات والخدمات وغيرها (الورثان، 2007)

و من هنا أصبحت الدول المتقدمة تولي تحقيق الجودة الأكاديمية ومعايير اعتماد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عناية خاصة، بسبب قناعتها بأنه يقع على عاتق جامعاتها ومؤسسات التعليم العالي فيها المسؤولية الأولى في إعداد أجيالها وتأهيلهم لمواجهة تحديات العصر، ولإيمانها أن الذي أصبح مطلوباً هو «تعليم» من نوع جديد، تعليم يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميكيات عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية، التي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين، وهي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة والمتضاعفة.

ISSN:2308-5347

ويشير (غالب وتوفيق، 2008) إلى أنّ الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي لا تعني التخطيط لجعل الجامعات منشآت تجارية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه في مدخل الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هو تطوير مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي تحقيقاً لجودة المنتج، وسعياً إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده.

ولذا شهد التعليم الجامعي في العقود الأخيرة تزايداً في مؤسساته التي تقدم البرامج التعليمية بأنواعها المختلفة، وهذا التطور استدعى تقويم البرامج التعليمية المقدمة من أجل التحقق من جودة نوعية التعليم المقدّم وضمان تطور هذه البرامج من خلال العمل على التحسين والتطوير المستمر للمؤسسات والبرامج التعليمية من خلال القيام بعمليتي التقويم الذاتي والخارجي للمؤسسة الجامعية، (البنا وعمارة، 2005)

ونتيجة لما سبق وُجّه النقد للبرامج التقليدية لإعداد المعلمين نظراً لتركيزها على المعرفة، والمقررات، والاعتماد في برامج التربية العملية على المعرفة النظرية بوصف هذه المعرفة تكفي الطالب لأن يكون معلماً قادراً على تعليم طلبته وهذا يعني أن مؤسسات التعليم العالي تعد معلمين : الحقائق والمعلومات التي يتضمنها المقرر بطريقة تقليدية لزمان مضى، ولمدارس لم تعد قائمة، فهم بحاجة لمهارات ومعارف جديدة واتجاهات لما ينبغي أن يقوم به المعلم العصري، مما يستدعي قيام كليات التربية بتقويم برامجها بشكل مستمر ودائم في ضوء متطلبات التنمية بقصد تحسين قبول المدخلات ومرورًا بالعمليات وانتهاءً بالمخرجات.

وإذ أردنا الوصول بالتعليم إلى درجة من الكفاءة ينبغي للجامعات تطبيق الجودة الشاملة واعتمادها وتضمينها في العملية التعليمية.

وفي هذا الإطار سعى الكثير من الباحثين إلى تقويم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة، فللتعرف على معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة قام حسين و إبراهيم (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على ماهية اعتماد المعلم، وأهدافه، ومراحله، وإجراءاته ومعاييره ومحاولة الوصول إلى تصور مقترح لاعتماد المعلم في مصر، وقد اعتمد في ذلك على المنهج الوصفي لجمع البيانات ووصفها والربط بين مدلولاتها، وخلُص الباحثان إلى أنه للوصول إلى المعلم المعتمد لابد من توافر معايير الاعتماد، الذي يتنوع ما بين الاعتماد الكلي أو المؤسسي واعتماد أكاديمي للبرامج، واعتماد مهني خاص بمهنة التدريس، ومع اختلاف متطلبات كل نوع إلا أنهم متداخلين ويعتمد كل نوع على الآخر ، ومعنى ذلك أن المعلم لا يكون ذا كفاءة إذا تخرج من مؤسسة أدائها ضعيف وبرامجها الدراسية لا تؤدي الدور المنشود منها.

وفي دراسة قام بها الشرقي (2004) والتي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد معلم العلوم على النحو الآتي:

- وجود ضعف في برنامج الإعداد العام.
- وجود ضعف في برنامج الإعداد التخصصي.
- ملاءمة محتوى الإعداد المهني.
- ضعف إسهامات المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس.

وسعت دراسة الجلاد (2006) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة، وفي ضوء متغيرات جنس الطلبة، ومستواهم الدراسي، وتقديرهم العام.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة عالية، وقد احتل المجال الثاني المكون النظري للبرنامج: الرتبة الأولى، في حين جاء المجال الأول: أهداف البرنامج في الرتبة الثانية وبتقدير عال لكليهما، وجاء المجال الثالث المكون التطبيقي للبرنامج (في الرتبة الثالثة

ISSN:2308-5347

وبتقدير متوسط) وفي دراسة قام بها فتحي و آخرون (2006) هدفت إلى تحليل وتقويم مدى فعالية الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء المنظور الفكري والعالمي لهذا البرنامج.

وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها : أن البرنامج يحقق الأهداف المرجوة منه بنسبة كبيرة مما يشير إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الداخلية للبرنامج.

ولمعرفة جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي قامت الشرعي (2009)باستطلاع آراء الخريجين فيما يتعلق بمجالات الدراسة وتوصلت إلى أنّ هناك تفاوتاً فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق الاعتراف الأكاديمي وتمكين كلية التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن.

وسعت دراسة المطرفي (2009) إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم، وتأثير كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق، وشكلت نسبة (75 %) من العينة ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) و (0.05) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية)، وعدم وجود فروق عند مستوى (0.869) و (0.984) للمعدل العام لمعوقات معايير الجودة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية).

وفي دراسة أعدتها سويدان (2010) هدفت إلى التوصل إلى قائمة معايير الجودة التي يجب توافرها في برنامج الدبلوم العام في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، إضافة إلى تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة في ضوء معايير الجودة والاعتماد، وهدفت الدراسة كذلك إلى كيفية تفعيل برنامج الدبلوم العام في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة لمعايير الجودة والاعتماد الخاصة ببرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)

وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها تحقق مستوى الجودة المطلوب في إنتاج مصادر التعليم والتعلم ومجال أعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية.

كما حاولت السبع (2010) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ولتحقيق هدا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، تم اشتقاقها من الكتب المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، اشتملت على(152) معيارًا موزعة على (12) مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة الدراسة من(9) أعضاء من هيئة التدريس و(71) طالبًا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

و هدفت دراسة الباز (2010) إلى تقويم فعالية إعداد معلم العلوم الفيزيائية بشعبتي الفيزياء والكيمياء في كليات التربية في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمعايير الجودة التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية وقد اشتملت على (5) مجالات رئيسة تتضمن (194) معياراً.

ISSN:2308-5347

وللتعرف على مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية فقد تم تحليل محتوى توصيف مقررات برنامجي إعداد معلم الكيمياء والفيزياء للائحة الجديدة الصادرة عن مشروع تطوير كليات التربية في ضوء قائمة معايير الجودة التي تم إعدادها، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق معايير جودة المحتوى بنسبة كبيرة، وتحقق كل من: معايير جودة الأهداف، ومعايير جودة طرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم بدرجة متوسطة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أ- منهج الدراسة:

إنّ طبيعة الدراسة تتطلب استخدام المنهج الوصفي المسحي، وهو ذلك المنهج «الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب» (العساف:1996)

ب – مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الدارسين في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية.

ج- عينة الدراسة:

يعدّ مجتمع الدراسة هنا هو عينتها؛ إذ حاول الباحث استيعاب جميع أفراد مجتمع الدراسة وذلك من خلال توزيع الاستبانة على الطلاب في القاعات الدراسية.

هذا ولوجود صعوبة في الوصول إلى الطلاب بعد التخرج انتظر الباحث إلى الأسبوع الأخير من الدراسة حتى يضمن وجود تصوّر واضح لدى الطالب عن البرنامج وقام بتطبيق أداة الدراسة وقد شملت عينة الدراسة 233 طالباً من أصل 280 طالبا وفق الجدول التالي:

خصائص عينة الدراسة حسب متغير نوع العمل:

المتغير	العدد	النسبة
طالب	124	%53
معلم	54	%23.4
إداري	55	%23.6
المجموع	233	%100

خصائص العينة حسب متغير نوع الدراسة الجامعية

المتغير	العدد	النسبة
انتظام	129	%56
انتساب	104	%54
المجموع	233	%100

ISSN:2308-5347

خصائص عينة الدراسة حسب متغير التخصص في الدراسة الجامعية

المتغير	العدد	النسبة
نظري	127	%56
علمي	106	%54
المجموع	233	%100

خصائص عينة الدراسة حسبت متغير فترة الانقطاع بين الدراسة الجامعية والالتحاق بالدبلوم العام في التربية:

المتغير	العدد	النسبة
منقطع	161	% 96
غير منقطع	72	% 31
المجموع	233	%100

د- أداة الدراسة (صدقها وثباتها):

خطوات بناء أداة الدراسة :

1 - الاطلاع على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة، وبعض المعايير العالمية.

2 - في ضوء الدراسات السابقة قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير الجودة الواجب توافرها في برنامج الدبلوم العام في التربية.

3 - عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأصول التربية ووضع أمام كل معيار اختياران للحكم على مناسبة العبارة في ذاتها (مناسبة ، غير مناسبة) و خياران آخران لمدى ملاءمة العبارة للمجال (ملائمة، غير ملائمة) وقد أقر المحكمون بمناسبة أكثر المعايير وملاءمتها للمجال، وبناءً على آراء السادة المحكمين تم تعديل ما يلي:

تصحيح بعض الأخطاء اللغوية.

حذف بعض العبارات وإضافة أخرى ذات قيمة.

وضع الصورة النهائية لقائمة معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية، وقد اشتملت على ما يلي:

1 - جودة الأهداف وتتضمن 10 معايير.

2 - جودة المحتوى العلمي و تتضمن 8 معايير.

3 - جودة طرق التدريس والوسائل التعليمة وتتضمن 9 معايير.

4 - جودة أساليب التقويم وتتضمن 9 معايير.

5 - جودة التربية العلمية وتتضمن 9 معايير.

صدق الأداة : قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي :

أولاً : حساب الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والإحصاء التربوي، وأصول التربية، وقام الباحث بجمع ملحوظات المحكمين

ISSN:2308-5347

والتي اشتملت على حذف بعض العبارات أو إضافتها، إضافة إلى تقديم لبعض العبارات أو لتأخيرها.

ثانياً : عن طريق حساب مصفوفة الارتباط بين المجالات الخمسة المكونة للاستبانة والدرجة الكلية له، كما يتبين من الجدول (1) إلى أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة تراوحت بين (0.722 و 0.830) وجميعها كانت دالة عند مستوى (0.05) مما يدل على تماسك الاستبانة وصدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول (1) يوضح مصفوفة الارتباطات بين مجالات الاستبانة الخمسة والدرجة الكلية

مجالات الاستبانة	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	الدرجة الكلية للاستبانة
الأهداف	-	0.572	0.558	0.516	0.536	0.837
طرق التدريس والوسائل التعليمية	-	-	0.476	0.539	0.311	0.741
المحتوى العلمي	-	-	-	0.560	0.410	0.761
أساليب التقويم	-	-	-	-	0.404	0.776
جودة التربية العملية	-	-	-	-	-	0.722

ثبات أداة الدراسة :

جرى التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) لاختبار درجة توافق ردود المستجيبين على أسئلة الاستبانة، إذ تبيّن أنّ معاملات الثبات لمجالات الاستبانة جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، فقد بلغت الدرجة الكلية لمعامل ألفا كرونباخ (.8990) في حين بلغت قيم ألفا كرونباخ لمجال الأهداف (0.803) ولمجال جودة طرق التدريس و الوسائل التعليمية (0.866) ولمجال جودة المحتوى العلمي لبرنامج الدبلوم التربوي (0.893) ولمجال جودة طرق و وسائل التقويم (0.845) ولمجال التربية العملية (0.871)

جدول (2) يوضح معاملات ثبات مجالات الاستبانة

مجالات الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
الأهداف	10	0.803
طرق التدريس والوسائل التعليمية	9	0.866
المحتوى العلمي	8	0.893
أساليب وسائل التقويم	9	0.845
التربية العملية	9	0.871
الاستبانة ككل	45	0.899

ISSN:2308-5347

هـ - متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على خمسة متغيرات، أربعة منها مستقلة ومتغير واحد تابع على النحو التالي:

أولاً: المتغيرات المستقلة :

1 - نوع العمل (طالب، معلم، إداري) ويقصد بالطالب هنا من يدرس برنامج الدبلوم العام في التربية من غير الموظفين والمعلمين، في حين يقصد بالإداري من يدرس في البرنامج ممن هم على رأس عمل غير التعليم.
2 - التخصص في الدراسة الجامعية (عملي، نظري)
3 - فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالبرنامج. (منقطع، غير منقطع) ويُقصد بغير المنقطع من التحق بالبرنامج بعد التخرج من الجامعة مباشرة، في حين يقصد الباحث بالمنقطع من التحق بالبرنامج بعد تخرجه من الجامعة بعد سنة أو أكثر.
4 - نوع الدراسة (انتظام ، انتساب). يُقصد بنظام الانتساب إتاحة الاختبار للطالب دون الحضور إلى القاعات الدراسية.

المتغير التابع :مستوى معايير الجودة الشاملة في الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب.

و- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1 - التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
2 - المتوسط الحسابي وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال).
3 - الانحراف المعياري وذلك لحساب تشتت استجابات عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال).
4 - اختبار (ت)، للمقارنة بين متوسطات الاستجابات حسب متغير نوع الدراسة، والتخصص في الدراسة الجامعية، وفترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم.
5 - تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way One) للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمل.
6 - معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي للأداة.
7 - معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

إجراءات التصحيح:

للتعرف على درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة التحقق بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسابية وتم تقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفعة، متوسطة، ضعيفة) بالاعتماد على المعادلة التالية:

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل = 3 - 1 = 2
عدد المستويات 3

المدى الأول: 1 + 0.67 = 1.67
المدى الثاني: 1.67 + 0.67 = 2.34
المدى الثالث: 2.34 + 0.67 = 3.01

ISSN:2308-5347

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالآتي:

1 - أقل من أو يساوي (1.67) درجة تحقق ضعيفة.

2 - أكبر من (1.67) وأقل من (2.34) درجة تحقق متوسطة.

3 - أكبر من أو تساوي (2.34) درجة تحقق مرتفعة.

نتائج الدراسة و مناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأسئلتها وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: « ما مستوى توفر معايير الجود الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية؟

و للإجابة عن هذا السؤال: استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المعوقات لمجالات الدراسة والجدول رقم (3) يوضح ذلك

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المعوقات على مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

مجال القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
طرق التدريس والوسائل التعليمية	1.90	0.67	1	متوسط
المحتوى العلمي	1.83	0.66	2	متوسط
أساليب التقويم	1.77	0.65	3	متوسط
أهداف البرنامج	1.63	0.64	4	ضعيف
التربية العملية	1.58	0.60	5	ضعيف
الجودة الشاملة للبرنامج ككل	1.74	3.28		متوسط

يظهر من الجدول رقم (3) مستوى توفر معايير الجود الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة متوسطة؛ إذا بلغ المتوسط الكلي للمجال (1.74). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المطرفي (2009) وتختلف مع دراسة الشرقي (2004) والجلاد (2006) وفتحي وآخرون (2006) والشرعي (2006).

وبالنسبة لمجالات الدراسة فقد جاءت ثلاثة مجالات بدرجة متوسطة وهي جودة طرق التدريس والوسائل التعليمية المتوسط الأعلى إذ بلغت (1.90)، وجاء في الترتيب الثاني مجال جودة المحتوى العلمي بمتوسط حسابي بلغ (1.83)، وجودة طرق ووسائل التقويم بمتوسط حسابي (1.77)، وهذا يشير إلى توفر معايير الجودة بدرجة متوسطة في طرق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج، والمحتوى العلمي، وطرق وأساليب التقويم، إلا أنَ المأمول العناية بمعايير الجودة في تلك المجالات بشكل أفضل.

في حين جاء مجالان بدرجة ضعيفة، حيث جاء مجال جودة الأهداف بمتوسط حسابي بلغ (1.63) ومجال التربية العملية بمتوسط حسابي مقداره (1.58)

وهذا يشير بوضوح إلى ضعف معايير الجودة في مجال الأهداف والتربية العملية مما يعطي إشارة واضحة

ISSN:2308-5347

إلى ضرورة مراجعة أهداف البرنامج وإعادة صياغتها وفق معايير الجودة.

كما أنّه من الأهمية بمكان مراجعة التربية العملية وتخطيطها لتلائم معايير الجودة الشاملة.

وكان ترتيب الفقرات ضمن كل مجال من مجالات الدراسة على النحو الآتي:

1 - مجال طرق التدريس والوسائل التعليمية:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال طرق التدريس و الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
17	يستخدم الأساتذة طريقة التدريس المصغر	2.16	0.72	1	متوسطة
11	يوظف الأساتذة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في عرض المحتوى التعليمي	2.13	0.68	2	متوسطة
16	يستخدم الأساتذة طريقة المجموعات	2.13	0.78	3	متوسطة
14	يستخدم الأساتذة طريقة العصف الذهني	2.02	0.67	4	متوسطة
19	تتسم طرائق التدريس بالتشويق واستثارة الدافعية لدى المتعلمين	1.98	0.68	5	متوسطة
12	يحرص الأساتذة على تنويع طرائق التدريس تبعاً لاختلاف الموضوعات	1.95	0.70	6	متوسطة
15	يستخدم الأساتذة طريقة حل المشكلات	1.90	0.71	7	متوسطة
18	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تقليدية مثل الإلقاء والمحاضرة	1.46	0.62	8	ضعيفة
13	يستخدم الأساتذة طريقة الحوار والمناقشة	4.38	0.54	9	ضعيفة
	الكلي	1.90	0.67		

بالنظر إلى جدول رقم (4) يلاحظ أنّ معايير الجودة في هذا المجال تحققت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الكلي للمجال (1.90)

في حين جاءت سبعة مجالات بدرجة تحقق متوسطة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.16 - 1.83) وتمثلت في المعايير الآتية: يستخدم الأساتذة طريقة التدريس المصغر، يوظف الأساتذة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في عرض المحتوى التعليمي، يستخدم الأساتذة طريقة المجموعات، يستخدم الأساتذة طريقة العصف الذهني، تتسم طرائق التدريس بالتشويق واستثارة الدافعية لدى المتعلمين، يحرص الأساتذة على تنويع طرائق التدريس تبعاً لاختلاف الموضوعات، يستخدم الأساتذة طريقة حل المشكلات.

بينما جاء معياران بدرجة تحقق ضعيفة و تمثلا في التالي: يستخدم الأساتذة طرق تدريس تقليدية مثل الإلقاء والمحاضرة، يستخدم الأساتذة طريقة الحوار والمناقشة.

ISSN:2308-5347

وربما تعزى نتيجة هذا المجال إلى وعي الأساتذة بأهمية التنويع في طرق التدريس وضرورة مواكبة التطور الحاصل في هذا المجال إلا أنّ هذه القضية تحتاج إلى مزيد عناية واهتمام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (2006) وتختلف مع دراسة الشرعي (2009) والباز (2010)

2 - مجال المحتوى العلمي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال المحتوى التعليمي مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
24	الخطة الدراسية تتضمن مقررات يحتاجها معلم المستقبل	2.20	0.81	1	متوسطة
22	يزود أستاذ المقرر الطلاب بوصف دقيق لمفردات المقرر الدراسي	1.92	0.72	2	متوسطة
25	يتسم محتوى البرنامج بالثراء الفكري و الدقة العلمية	1.88	0.61	3	متوسطة
23	يوجد تداخل بين مقررات الخطة الدراسية	1.83	0.78	4	متوسطة
26	محتوى المقررات الدراسية يحقق التكامل التربوي بين مكونات البرنامج	1.77	0.63	5	متوسطة
21	تتنوع مصادر المعلومات المرتبطة بالمحتوى	1.74	0.65	6	متوسطة
27	يسهم محتوى البرنامج كثيراً في مواجهة المشكلات المهنية التي تواجه الدارسين في العمل	1.72	0.59	7	متوسطة
20	يحقق المحتوى أهداف البرنامج	1.62	0.56	8	ضعيفة
	الكلي	1.83	0.66		

بالنظر إلى جدول رقم (5) يلاحظ أنّ درجة تحقق المعايير تحت هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة حسب المعيار المعتمد حيث يبلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (1.83)

وجاءت معايير هذا المجال بدرجة تحقق متوسطة عدا معيار واحد جاء بدرجة تحقق ضعيفة.

تراوحت المتوسطات الحسابية للمعايير المتوسطة بين (2.20 - 1.72) وتشير تلك المعايير إلى : الخطة الدراسية تتضمن مقررات يحتاجها معلم المستقبل، يزود أستاذ المقرر الطلاب بوصف دقيق لمفردات المقرر الدراسي،يتسم محتوى البرنامج بالثراء الفكري والدقة العلمية، يوجد تداخل بين مقررات الخطة الدراسية، محتوى المقررات الدراسية يحقق التكامل التربوي بين مكونات البرنامج، تتنوع مصادر المعلومات المرتبطة بالمحتوى، يسهم محتوى البرنامج كثيراً في مواجهة المشكلات المهنية التي تواجه الدارسين في العمل.

ومع أنّ هذه النتيجة مقبولة نوعاً ما إلا أنّ المأمول زيادة معايير الجودة المتعلقة بالمحتوى ويقترح الباحث في ضوء ذلك ما يلي:

ISSN:2308-5347

أولاً: مراجعة الخطة الدراسية للبرنامج بشكل دوري والعمل على تضمينها ما يستجد من حاجات ودراسات حول معلم المستقبل.

ثانياً: أن يقوم الأساتذة بتزويد الطلاب بمفردات المقررات الدراسية قبل البدء في البرنامج حتى يتمكن الطالب من مراجعة الدرس والدراسة حول الموضوعات المطروحة خصوصاً وأنّ طالب الدبلوم يعدّ طالباً في مرحلة الدراسات العليا ويفترض أن يكون لديه ملكة الدراس العلمي، ويمكن للمعلم استخدام استراتيجية الفصل المقلوب والتي تقوم على أن يطلع الطالب على بعض المواد المتعلقة بالدرس سواء كانت مرئية أو مسموعة أو مكتوبة ثم يناقشها مع المعلم في الفصل.

ثالثاً: يفترض في الجامعة زيادة مصادر المعلومات المرتبطة بمحتوى البرنامج وتنويع هذه المصادر ويمكن تزويد مكتبة الكلية بقائمة من المصادر المطلوب إيجادها إضافة إلى فتح باب المكتبة في الفترة المسائية.

رابعاً: زيادة الثراء الفكري والدقة العلمية في محتوى البرنامج ويمكن ذلك عن طريق تحكيم المحتوى من أساتذة أهل اختصاص و إنشاء هيئة استشارية للإشراف على محتويات البرنامج.

خامساً: محاولة فك التداخل بين محتويات الخطة الدراسية والعمل على تحقيق التكامل التربوي ويمكن ذلك بتوضيح جميع المفردات المقررة للأساتذة حتى يتم الانسجام فيما بينهم عند تنفيذ المقرر.

في حين جاء معيار واحد بدرجة تحقق ضعيفة وهو العبارة رقم (20) يحقق المحتوى أهداف البرنامج، حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.62)، ولعل مرد ذلك إلى أنه عند اختيار المحتوى لا يتم استصحاب أهداف البرنامج، والمفترض أن يتم اختيار المحتوى في ضوء أهداف البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشرعي (2009) وتختلف مع دراسة الباز (2010).

3 - مجال أساليب التقويم:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال أساليب التقويم مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
31	تشمل أساليب التقويم كافة جوانب المقرر	2.04	0.74	1	متوسط
34	يستخدم الأساتذة أسلوب المزاوجة	1.90	0.67	2	متوسط
29	تتنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج	1.89	0.70	3	متوسط
32	تتميز أساليب التقويم بالموضوعية بعيداً عن المحاباة	1.84	0.66	4	متوسط
35	يستخدم الأساتذة أسلوب الصح و الخطأ	1.72	0.62	5	متوسط
28	تراعي أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج الفروق الفردية بين المتعلمين	1.69	0.64	6	متوسط
30	تقيس أساليب التقويم مهارات عقلية عليا (التحليل ، التركيب، التقويم)	1.67	0.68	7	متوسط
33	يستخدم الأساتذة أسلوب الاختيار من متعدد	1.64	0.61	8	ضعيف
36	يستخدم الأساتذة أسلوب الاختبارات المقالية	1.54	0.56	9	ضعيف
	الكلي	1.77	0.65		متوسط

ISSN:2308-5347

بالنظر إلى جدول رقم (6) يظهر أن معايير الجودة في أساليب التقويم جاءت بدرجة متوسطة حسب المعيار المعتمد حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (1.77)

في حين جاءت سبعة معايير بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.04 - 1.67) وهي العبارات: تشمل أساليب التقويم كافة جوانب المقرر، يستخدم الأساتذة أسلوب المزاوجة، تتنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، تتميز أساليب التقويم بالموضوعية بعيداً عن المحاباة، يستخدم الأساتذة أسلوب الصح والخطأ، تراعي أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج الفروق الفردية بين المتعلمين، تقيس أساليب التقويم مهارات عقلية عليا (التحليل ، التركيب، التقويم)،

في حين تحقق معياران فقط بدرجة ضعيفة حيث بلغت متوسطاتهما الحسابية (1.64، و1.54) وهما العبارتان : (يستخدم الأساتذة أسلوب الاختيار من متعدد، يستخدم الأساتذة أسلوب الاختبارات المقالية.)

وهذا يعطي إشارة إلى جودة أساليب التقويم إلا أنّه يؤمل من الأساتذة العناية بشكل أكبر في استخدام بعض أشكال الاختبارات كالاختيار من متعدد، والمزاوجة، إضافة إلى شمولية التقويم كافة جوانب المقرر، مع التنويع في أساليب التقويم لتراعي الفروق الفردية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (2006) والباز (2010)

4 - مجال الأهداف

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال الأهداف مرتبة تنازلياً :

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
10	يعزز البرنامج دافعية الطالب و يحفزه على التعليم	2.13	0.68	1	متوسطة
2	تؤكد أهداف البرنامج على مفهوم التعلم الذاتي عند المتعلمين	1.66	0.67	2	ضعيفة
9	يقوم البرنامج بإعداد الطالب ليقوم بأعباء مهنة التعليم بكفاءة	1.66	0.63	3	ضعيفة
8	ينمي البرنامج مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب	1.64	0.66	4	ضعيفة
7	يقدّم البرنامج شرحاً وافياً لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث أهدافه و إدارته وتنظيمه ومشكلاته	1.61	0.63	5	ضعيفة
5	يعزز البرنامج الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لدى الطالب	1.58	0.61	6	ضعيفة
1	تتسم أهداف البرنامج بالدقة والوضوح	1.57	0.63	7	ضعيفة
6	يسعى البرنامج إلى بيان الخصائص النمائية والسلوكية لطلاب مراحل التعليم العام	1.57	0.65	8	ضعيفة
4	ينمي البرنامج الإحساس بالمسؤولية المهنية للمعلم داخل المدرسة وخارجها	1.52	0.66	9	ضعيفة
3	يلائم محتوى البرنامج الاحتياجات المهنية للدارسين	1.38	0.58	10	ضعيفة
	الكلي	1.63	0.64		

ISSN:2308-5347

بالنظر إلى الجدول رقم (7) يتضح أنّ درجة تحقق معايير هذا المجال جاءت بدرجة ضعيفة حسب المعيار المعتمد، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (1.63).

وقد جاءت معايير المجال بدرجة تحقق ضعيفة عدا معيار واحد فقط بدرجة تحقق متوسطة وهو العبارة رقم (10) يعزز البرنامج دافعية الطالب و يحفزه على التعليم، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.13).

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لبقية المعايير بين (1.66 – 1.38) ودارت هذه المعايير حول: تؤكد أهداف البرنامج على مفهوم التعلم الذاتي عند المتعلمين، يقوم البرنامج بإعداد الطالب ليقوم بأعباء مهنة التعليم بكفاءة، ينمي البرنامج مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب، يقدّم البرنامج شرحاً وافياً لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث أهدافه وإدارته وتنظيمه ومشكلاته، يعزز البرنامج الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لدى الطالب، تتسم أهداف البرنامج بالدقة والوضوح، يسعى البرنامج إلى بيان الخصائص النمائية والسلوكية لطلاب مراحل التعليم العام، ينمي البرنامج الإحساس بالمسؤولية المهنية للمعلم داخل المدرسة وخارجها، يلائم محتوى البرنامج الاحتياجات المهنية للدارسين.

وهذا يعني الحاجة الماسة إلى مراجعة أهداف البرنامج، والعمل على تنفيذها وتحقيقها بشكل أكبر، ويقترح الباحث إعادة صياغة أهداف البرنامج والربط بينها وبين المحتوى المقدم، واطلاع أعضاء هيئة التدريس على الأهداف المطلوبة للعمل على تحقيقها.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فتحي وآخرون (2006) والباز (2010)

5 - مجال التربية العملية:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة على فقرات مجال التربية العملية مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
40	تخصيص حصص تدريسية لطالب التربية العلمية أثناء الدراسة يعدّ كافياً لتحقيق أهداف التربية العملية	1.88	0.77	1	متوسطة
44	يدرّب البرنامج الدارسين على إعداد الاختبارات المختلفة	1.77	0.72	2	متوسطة
38	الدراسة النظرية للمقررات المختلفة تفيد أثناء ممارسة التربية العملية	1.63	0.06	3	ضعيفة
41	تسهم التربية العملية في إكساب الدارسين مهارات إدارة الصف	1.56	0.68	4	ضعيفة
37	أهداف التربية العملية واضحة و محددة	1.50	0.61	5	ضعيفة
45	يساعد برنامج التربية العملية على التهيئة النفسية للمعلم للدخول في مجال العمل	1.50	0.68	6	ضعيفة
42	تعمل التربية العملية على إكساب الدارسين مهارة التخطيط للدرس	1.48	0.63	7	ضعيفة
39	التدريب الميداني (التربية العملية) يفيد في تنمية مهارات التدريس	1.45	0.65	8	ضعيفة
43	تكسب التربية العملية الدارسين مهارة طرح الأسئلة الصفية	1.45	0.61	9	ضعيفة
	الكلي	1.58	0.60		ضعيف

ISSN:2308-5347

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يظهر أن معايير هذا المجال قد تحققت بدرجة ضعيفة حسب المعيار المعتمد حيث بلغ المتوسط الكلي للمجال (1.58).

وجاء معياران بدرجة تحقق متوسطة وهما العبارة رقم (40) تخصيص حصص تدريسية لطالب التربية العلمية أثناء الدراسة يعدّ كافياً لتحقيق أهداف التربية العملية، والعبارة رقم (44) يدرّب البرنامج الدارسين على إعداد الاختبارات المختلفة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لبقية المعايير بين (1.45 1.63-) بدرجة تحقق ضعيفة ودارت هذه المعايير حول: الدراسة النظرية للمقررات المختلفة تفيد أثناء ممارسة التربية العملية، تسهم التربية العملية في إكساب الدارسين مهارات إدارة الصف، أهداف التربية العملية واضحة ومحددة، يساعد برنامج التربية العملية على التهيئة النفسية للمعلم للدخول في مجال العمل، تعمل التربية العملية على إكساب الدارسين مهارة التخطيط للدرس، التدريب الميداني (التربية العملية) يفيد في تنمية مهارات التدريس، تكسب التربية العملية الدارسين مهارة طرح الأسئلة الصفية.

و هذا يعطي دلالة واضحة على ضعف التربية العملية والمهارات المرتبطة بها وربما يعزى ذلك إلى أنّ التربية العملية تتم داخل الحجرة الدراسية (التطبيق أمام الأقران) ولا تتم بصورة واقعية في بيئة المدرسة الطبيعية، إضافة إلى قلة المحاضرات المخصصة للتطبيق العملي.

ويقترح الباحث أنّ يتم زيادة الوحدات التطبيقية إضافة إلى إتاحة التطبيق العملي في المدارس بصورة طبيعية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (2006) وفتحي وآخرون (2006) والشرعي (2009).

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات التالية : (العمل، نوع الدراسة الجامعية، التخصص في الدراسة الجامعية، فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم.)

أولاً: المقارنة حسب العمل :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية كما يراها الطلاب تبعاً لمتغير نوع العمل (طالب،معلم،إداري) والجدول رقم (9) يوضح ذلك

الجدول رقم (9)حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية كما يراها الطلاب تبعاً لمتغير نوع العمل (طالب،معلم،إداري)

المجال	العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأهداف	طالب	124	13.96	3.37
	معلم	54	13.48	2.50
	إداري	55	14.47	3.46
طرق التدريس والوسائل التعليمية	طالب	124	15.80	3.42
	معلم	54	18.35	1.16
	إداري	55	18.43	3.29

ISSN:2308-5347

المحتوى العلمي	طالب	124	14.72	2.64
	معلم	54	13.50	2.32
	إداري	55	14.81	3.24
أساليب التقويم	طالب	124	18.81	3.15
	معلم	54	15.42	2.91
	إداري	55	15.90	3.60
التربية العملية	طالب	124	13.99	3.62
	معلم	54	13.05	3.18
	إداري	55	14.78	4.28
الكلي	طالب	124	15.45	3.24
	معلم	54	14.76	2.94
	إداري	55	15.67	3.57

يظهر من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع العمل، إذ حصل الإداريون على أعلى متوسط حسابي (15.67) وانحراف معياري (3.57) بينما حصل الطلاب على متوسط حسابي بلغ (15.45) بانحراف معياري (3.24) وحصل المعلمون على متوسط حسابي (14.76) و انحراف معياري (2.94)

وللتحقق من الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغير نوع العمل تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way One)

والجدول رقم (10) يوضح ذلك

جدول (10) يوضح نتائج تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع العمل

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
مجال الأهداف	بين المجموعات	3.386	2	1.693	0.133	0.876
	داخل المجموعات	403.2933	230	12.754		
	المجموع	790.2936	232			
مجال طرق التدريس والوسائل التعليمية	بين المجموعات	10.481	2	5.241	0.543	0.582
	داخل المجموعات	553.2221	230	9.659		
	المجموع	034.2232	232			

ISSN:2308-5347

مجال المحتوى العلمي	بين المجموعات	30.690	2	15.345	1.954	0.144
	داخل المجموعات	929.1805	230	7.852		
	المجموع	618.1836	232			
مجال أساليب التقويم	بين المجموعات	15.560	2	7.780	0.760	0.469
	داخل المجموعات	942.2353	230	10.235		
	المجموع	502.2369	232			
مجال التربية العملية	بين المجموعات	35.469	2	17.734	1.218	0.298
	داخل المجموعات	462.3348	230	14.559		
	المجموع	931.3383	232			
الجودة الشاملة لبرنامج الدبلوم التربوي ككل	بين المجموعات	731.177	2	88.865	0.553	0.576
	داخل المجموعات	14.36983	230	160.796		
	المجموع	8.37160	232			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغيرنوع العمل، وفي أي مجال من مجالات الدراسة استناداً إلى قيم (ف) المحسوبة؛ إذ بلغت للدرجة الكلية (0.553) بمستوى دلالة (0.576) وبلغت (0.133) لمجال الأهداف بمستوى دلالة (0.876) إلى (0.543) لمجال طرق التدريس والوسائل التعليمية بمستوى دلالة (0.582) و(1.954) لمجال المحتوى العلمي بمستوى دلالة (0.144) و(0.760) لمجال أساليب التقويم بمستوى دلالة (0.469) و(1.218) لمجال التربية العملية بمستوى دلالة (0.298)

و هذه القيم غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويعزى ذلك إلى أنّ الجميع بغض النظر عن نوع العمل يتفقون في مدى توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية.

ISSN:2308-5347

ثانياً: المقارنة حسب نوع الدراسة الجامعية:

جدول (10) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير نوع الدراسة الجامعية (انتظام، انتساب)

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الأهداف	انتظام	129	16.37	3.87	1.67	0.000*
	انتساب	104	15.59	3.07		
طريقة التدريس	انتظام	129	17.31	3.24	2.11	0.000*
	انتساب	104	16.46	2.85		
المحتوى	انتظام	129	14.42	2.85	0.06	0.152
	انتساب	104	14.40	2.77		
التقويم	انتظام	129	15.82	3.31	0.50	0.267
	انتساب	104	15.61	3.05		
التربية العملية	انتظام	129	14.34	4.03	1.44	0.000*
	انتساب	104	16.61	3.51		
الجودة الشاملة الكلية	انتظام	129	78.29	13.61	1.56	0.000*
	انتساب	104	75.69	11.25		

× مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغيرنوع الدراسة في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة ومجالات الأهداف وطرق التدريس والتربية العملية، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (1.56) بمستوى دلالة (0.000) و(1.67) لمجال الأهداف بمستوى دلالة (0.000) و(2.11) لمجال طرق التدريس والوسائل التعليمية بمستوى دلالة (0.000) و(1.44) لمجال التربية العملية بمستوى دلالة (0.000) وكانت الفروق لمصلحة الطلاب المنتظمين بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الطلاب المنتسبين.

في حين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية في مجالي المحتوى العلمي وأساليب التقويم استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

وربما يعزى هذا إلى أنّ الطلاب المنتظمون قد مروا بخبرة مباشرة وتدريس تفاعلي بخلاف الطلاب المنتسبين، إذ إنهم لم يلتحقوا بالفصول الدراسية المعهودة، ومما يؤيد هذا التفسير أنه لا يوجد فروق في مجال المحتوى العلمي وأساليب التقويم لأنهم يتفقون في دراسة نفس المحتوى ويخضعون لذات الاختبارات التي يخضع لها الطلاب المنتظمون.

ISSN:2308-5347

ثالثاً: المقارنة حسب التخصص في الدراسة الجامعية:

جدول (11) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير التخصص في الدراسة الجامعية

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الأهداف	علمي	106	16.01	3.83	0.044	0.302
	نظري	127	16.03	3.319		
طريقة التدريس	علمي	106	16.50	3.052	1.26	0.000*
	نظري	127	17.29	3.10		
المحتوى	علمي	106	14.41	3.026	0.006	0.707
	نظري	127	14.41	2.63		
التقويم	علمي	106	15.44	3.150	0.343	0.504
	نظري	127	15.97	3.22		
التربية العملية	علمي	106	14.44	4.163	1.26	0.000*
	نظري	127	13.66	3.48		
الجودة الشاملة الكلية	علمي	106	76.82	12.89	1.467	0.000*
	نظري	127	77.39	12.49		

× مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغير التخصص في الدراسة الجامعية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة ومجال طرق التدريس استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (1.467) بمستوى دلالة (0.000) و(1.26) لمجال طرق التدريس والوسائل التعليمية بمستوى دلالة (0.000) وكانت الفروق لمصلحة الطلاب ذوي التخصصات النظرية بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الطلاب ذوي التخصصات العلمية.

في حين يشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية في مجال التربية العملية استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (1.26) بمستوى دلالة (0.000) بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي عن متوسط الطلاب ذوي التخصصات النظرية.

بينما يشير الجدول كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية في مجالات الأهداف والمحتوى العلمي وأساليب التقويم استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ISSN:2308-5347

وربما يعزى هذا الفرق إلى أنّ الدراسة في التخصصات العلمية يغلب عليها الجانب العملي التطبيقي بخلاف التخصصات النظرية التي تتميز بالدراسة النظرية فقط.

رابعاً: المقارنة حسب فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالبرنامج:

جدول (12) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم العام في التربية

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الأهداف	منقطع	161	16.34	3.72	2.05	0.000*
	غير منقطع	72	15.31	3.06		
طريقة التدريس	منقطع	161	17.13	3.13	1.48	0.000*
	غير منقطع	72	16.48	2.98		
المحتوى	منقطع	161	14.52	2.77	0.905	0.789
	غير منقطع	72	14.16	2.90		
التقويم	منقطع	161	15.81	3.15	0.569	0.997
	غير منقطع	72	15.55	3.30		
التربية العملية	منقطع	161	14.15	3.85	1.53	0.000*
	غير منقطع	72	13.70	3.74		
الجودة الشاملة الكلية	منقطع	161	77.98	12.91	3.22	0.000*
	غير منقطع	72	75.23	11.92		

× مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية تبعاً لمتغير فترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالدبلوم العام في التربية في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة ومجالات الأهداف وطرق التدريس والتربية العملية استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (3.22) بمستوى دلالة (0.000) و(2.05) لمجال الأهداف بمستوى دلالة (0.000) و (1.48) لمجال طرق التدريس والوسائل التعليمية بمستوى دلالة (0.000) و(1.53) لمجال التربية العملية بمستوى دلالة (0.000) وكانت الفروق لمصلحة الطلاب غير المنقطعين بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الطلاب المنقطعين.

في حين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معايير الجودة الشاملة في الدبلوم العام في التربية في الجامعة الإسلامية في مجالي المحتوى العلمي وأساليب التقويم استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ كانت غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

وربما يعزى هذا إلى أنّ الانقطاع عن الدراسة بعد المرحلة الجامعية وقبل الالتحاق بالدبلوم قد أفقد الطلاب بعضاً من إدراك أهداف الدبلوم العام وطرق التدريس والتربية العملية.

ISSN:2308-5347

التوصيات:

في ضوء النتائج فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

1 - ضرورة المراجعة الشاملة لبرنامج الدبلوم العام في التربية وإعادة تصميم البرنامج بما يتوافق ومتطلبات الجودة الشاملة في مجالات: الأهداف، وطرق التدريس، والمحتوى العلمي، وأساليب التقويم، والتربية العملية.

2 - ضرورة إبراز معايير الجودة الشاملة لأعضاء هيئة التدريس قبل البدء في تنفيذ البرنامج،

3 - العمل على قياس مدى توافر معايير الجودة الشاملة كل ثلاث سنوات من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

المراجع:

1. إبراهيم، فاضل خليل. (2009). التقويم الذاتي لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل . المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي) - الأردن ، ص ص.148 - 173 .
2. الباز، مروة محمد محمد. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة : . المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي) - مصر ، مج 2 ، ص ص.759 - 799.
3. بخش، هاله طه. وياسين، نوال حامد (2009). مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية . مجلة جرش للبحوث والدراسات - الأردن ، مج 13، ع 2، ، ص ص.283 - 330 .
4. البنا، عادل السعيد، وعمارة، سامي فتحي. (2005). إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر . المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر - تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة -مصر ، مج 2 ، ص ص.252 - 329.
5. البكر، محمد بن عبدالله. (2003). أسس ومعايير توظيف نظام الجودة الشاملة في البحوث الإدارية . المؤتمر العربي الثالث للبحوث الإدارية والنشر (المنظمة العربية للتنمية الإدارية) - مصر ، ص ص.42 - 49.
6. البيلاوي، حسن حسين، وطعيمة، رشدي أحمد. (2007). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات . مجلة التربية والتعليم -مصر ، ع 44 ، ، ص ص.117 - 119.
7. الجلاد، ماجد زكي. (2006). تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا . مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين ، مج 7 ، ع 1 ، ، ص ص.135 - 158.
8. الحراحشة، محمد عبود، والحمد، أمينة عبد المولى، والحراحشة، كوثر عبود. (2010). إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية . المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله : رؤى معاصرة) - الأردن ، ص ص.289 - 304 .
9. حسين، سلامة عبد العظيم، وإبراهيم محمد عبدالرزاق. (2002). معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة . مستقبل التربية العربية -مصر ، مج 8، ع 24، ، ص ص.9 - 68.
10. راشد، راشد محمد. (2007). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم . المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة -مصر ، مج 2 ، ص ص.622 - 667.
11. زيتون ، كمال عبدالحميد . (2004). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر . المؤتمر العلمى السادس عشر- تكوين المعلم -مصر ، مج 1 ، ص ص.114 - 142.
12. السبع، سعاد سالم. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي -اليمن ، مج 3، ع 5، ، ص ص.96 - 130 .
13. سويدان، أمل عبدالفتاح. (2010). دراسة تقويمية لبرنامج الدبلوم العامة في التربية شعبة الكمبيوتر التعليمي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة في ضوء معايير الجودة والاعتماد . العلوم التربوية -مصر ، مج 18، ع 3، ، ص ص.48 - 100.
14. شحاتة، زين محمد. (2004). تقويم برنامج الدبلوم العام (نظام العام الواحد) بكلية التربية جامعة المنيا في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والدارسين والخريجين . المؤتمر العلمي السابع (تطوير كليات التربية - فلسفته - أهدافه - مداخله) - مصر ، ج 2 ، ص ص.409 - 446.
15. الشرعي، بلقيس غالب. (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي -اليمن ، مج 2، ع 4، ، ص ص.1 - 50 .
16. الشرقي، محمد بن راشد. (2004). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية . رسالة الخليج العربي -السعودية ، س 25، ع 92، ، ص ص.47 - 84.
17. عبدالعال، عنتر محمد أحمد. (2010). الكفاءة الداخلية السنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي -اليمن ، مج 3، ع 5، ، ص ص.46 - 73 .
18. الطائي، يوسف حجيم، والعبادي، محمد فوزي، والعبادي، هاشم فوزي. (2008). إدارة التعليم الجامعي،ط1، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع
19. العساف، صالح حمد (1996). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.
20. غالب، ردمان محمد سعيد. وعالم، توفيق (2008). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي -اليمن ، مج 1، ع 1، ، ص ص.1 - 27.
21. فتحي، شاكر محمد، وحافظ، هنداوي محمد، وإبراهيم، محمود محمد، والشنفرى، عبدالله مبارك (2006). تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس . العلوم التربوية -مصر ، مج 14، ع 3، ، ص ص.78 - 124.
22. محمود، حسين بشر. (2004). اتجاهات معاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً . المؤتمر العلمي السادس عشر- تكوين المعلم -مصر ، مج 1، ص ص.58 - 63.

ISSN:2308-5347
د.غالي بن دهيران اللقماني
المجلد الثامن العدد (21) 2015م
ISSN:2308-5347

23. المخلافي ، محمد عبده خالد . (2007). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة . المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة -مصر ، مج 1 ، ص ص.398 - 425.
24. المطرفي، غازي بن صلاح هليل. (2009). مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر،ع 64، ، ص ص.267 - 337 .
25. معاد، علي حميد محمد. (2007). تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية جامعة الحديدة في ضوء معايير الجودة . المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة -مصر ، مج 3 ، ص ص.1062 - 1096.
26. نصر ، محمد علي . (2007). رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة. المؤتمر العلمى التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة -مصر ، مج 1 ، ص ص.86 - 98.
27. الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد. (2007). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - الجودة في التعليم العام -السعودية ، ، ص ص.311 - 341.

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
The Obstacles of Applying the Total Educational Quality Standards at the University of Science and Technology of Yemen."from the Perspectives of Staff" Dr.Noman Qaid Al-Naggar Eng.Arif Abbas Msr. Abdh Qaid Al Ameri	3
The Obstacles of Applying the Total Educational Quality Standards at the University of Science and Technology of Yemen. "from the Perspectives of Staff" Dr. Mustafa Abdullah	29
Proposed Criteria and Judgments for Assuring the Quality of Academic Programmes in Arab Higher Education Pro. Ali AbdulGhani Yaghi	53
The Reality of Academic Freedom at the University Level in the Kingdom of Saudi Arabia Dr: Mohammad S. Alzboon Dr. Abdel Rahman M .Al Barjes	73
The Impact of the Mix Marketing to Higher Education in Raising the Level of Quality from the Students Perspective in Algerian Universities Dr.Hamidi Zeggai	101
The Role of the University in Achieving A Knowledge Society to Cope with Informational Development "A Field Study at the University of Qassim" Dr. Magdy youness	125
The Extent of Al-Balqa Applied University's Students' Perception of the Importance of Means of Information and Communication Technology in High Education in Jordan Dr. Abdullah Salem Al Zou'bi	157
Evaluation General Diploma Program in Education at the Islamic University of Madinah - Saudi Arabia - in Light of the Overall Quality of the Perspective of Students Standards Dr. Ghali Dohyran ALlogmani	177

Advisory Board:

Advisory Board Chairman:

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Advisory Board Member:

RProf.Dr. Mahmood F.Okasha- Egypt
Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Khaliel Al-khalieli - Bahrain
Prof.Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof.Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof.Dr. Bashier Al-zughbi - Jordan
Prof.Dr. Abdulla Musllam - Saudi Arabia
Prof.Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof.Dr. Khaliel Al-Duliemi -Iraq
Prof.Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof.Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof.Dr. Mohamed Badr Abu- lola - U.A.E
Prof.Dr. Younis Amr - Palestine
Prof.Dr.Nouria A. Al-Awadi- Kuwait
Prof.Dr.EsmailAlgabori- Iraq

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Editorial Staff Member

Prof.Dr. Sultan Abu Orabi Al-Adwan - Jordan
Prof.Dr. Mohamed R.Mahmood - Egypt
Prof.Dr. Mustafa Al-Bashier - Sudan
Prof.Dr. Nidhal Al-Rumhi - Jordan
Prof.Dr. Abdullatief H.Al- Hakeemi-Yemen
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E

Editorial Manager

Raja Mohamed Deeb Aljaji

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Language Editing

Zelal Mohamed Deeb Aljaji

To Contact

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
Talent Development Center. UST. Sana'a-Yemen
P.O.Box:13064 Tel:00967 1 373237 -2127
E.mail:tdcust@hotmail.com - tdc@ust.edu
Website: www.ust.edu/uaqe

Website:

www.ust.edu/uaqe

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 8 - No.21 2015

المجلة العربية لضمان
جودة التعليم الجامعي

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 8 – No. 21 2015

Arabic Refereed journal published quarterly by the General secretariat of the Association of Arab Universities

- **The Obstacles of Applying the Total Educational Quality Standards at the University of Science and Technology of Yemen."from the Perspectives of Staff"**
  Dr. Noman Qaid Al-Naggar Eng. Arif Abbas Msr. Abdh Qaid Al Ameri
- **The Extent of the Application of the Libyan Technical Education Faculties for Strategic Planning and Its Impact on the Activation Axes of the Total Quality: An Empirical Study on the Technical Education Faculties in the City of Tripoli**
  Dr. Mustafa Abdullah
- **Proposed Criteria and Judgments for Assuring the Quality of Academic Programmes in Arab Higher Education**
  Pro. Ali AbdulGhani Yaghi
- **The Reality of Academic Freedom at the University Level in the Kingdom of Saudi Arabia**
  Dr: Mohammad S. Alzboon Dr. Abdel Rahman M .Al Barjes
- **The Impact of the Mix Marketing to Higher Education in Raising the Level of Quality from the Students Perspective in Algerian Universities**
  Dr.Hamidi Zeggai
- **The Role of the University in Achieving A Knowledge Society to Cope with Informational Development "A Field Study at the University of Qassim"**
  Dr. Magdy youness
- **The Extent of Al-Balqa Applied University's Students' Perception of the Importance of Means of Information and Communication Technology in High Education in Jordan**
  Dr. Abdullah Salem Al Zou'bi
- **Evaluation General Diploma Program in Education at the Islamic University of Madinah - Saudi Arabia - in Light of the Overall Quality of the Perspective of Students Standards**
  Dr. Abdul Bari Maih Hamdani

AL-NAJDI 21 00 31

ISSN:2308-5347